



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS*

Especialidad de Tecnología e Informática

Sistemas de evaluación del profesorado

Autor:

D. Sebastián Ángel Muñoz Gamazo

Tutor:

Dr. D. Manuel Barrio Solórzano

Valladolid, 1 de Septiembre de 2015



Universidad de Valladolid

DOCUMENTO COMPLEMENTARIO AL TRABAJO FIN DE MÁSTER

*MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS*

Especialidad de Tecnología e Informática

Sistemas de evaluación del profesorado

Autor:

D. Sebastián Ángel Muñoz Gamazo

Tutor:

Dr. D. Manuel Barrio Solorzano

Valladolid, 1 de Septiembre de 2015



Índice

1.	ANEXOS	3
1.1.	ANEXO 1 – ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.....	3
1.2.	ANEXO 2 – CALENDARIO ESCOLAR.....	16
1.3.	ANEXO 3 – FORMACIÓN DEL PROFESORADO	25
1.4.	ANEXO 4 - ÓRGANOS DE GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN	42
1.5.	ANEXO 5- EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	59
1.6.	ANEXO 6 – SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	72
1.7.	ANEXO 7 – DEFINICIÓN DE PEFILES DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	87
1.8.	ANEXO 8 – FICHAS DESCRIPTIVAS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DEL PERFIL DOCENTE – PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	90
1.9.	ANEXO 9 – MAPA DE COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA POR NIVELES	112
1.10.	ANEXO 10 – INDICADORES A EMPLEAR EN LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.....	118
1.11.	ANEXO 11 – CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	120



1. ANEXOS

1.1. ANEXO 1 – ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

EDAD	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ESPAÑA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA							SECUNDARIA OBLIGATORIA			BACHILLE.		
				ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE MÚSICA Y DANZA				ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA					
	CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y GRADO MEDIO DE ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO											CFGM-GMAPD	
	GRADO MEDIO DE ENSEÑANZAS DEPORTIVAS											GMED	
ALEMANIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA (Grundschule)					Orienta.		SECUNDARIA				SEC. SUPERIOR	
								Hauptschule-general		FP Dual			
								Realschule		Gymnasium-FP			
								Gymnasium				Gesamtschule-Secundaria unificada	
BÉLGICA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO											E.O a Tiempo parcial	
	PRIMARIA							SECUN INFERIOR		SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL			
										SEC SUPERIOR TÉCNICA Y ARTÍSTICA			
										SEC SUPERIOR PROFESIONAL			
DINAMARCA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO											SECUND. SUPERIOR	
	PRIMARIA Y SECUNDARIA INFERIOR-FOLKESKOLE											GYMNASIUM	
	La estructura es única, hay continuidad entre primaria y la secundaria inferior.											Curso comercial superior HHX	
												Curso técnico superior HTX	
												SEC SUPERIOR PROFESIONAL	
FINLANDIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO											SEC SUPERIOR GENERAL	
	PRIMARIA Y SECUNDARIA INFERIOR-PERUSKOULU											SEC SUPERIOR PROFESIONAL	
La estructura es única, hay continuidad entre primaria y la secundaria inferior.													
A N C	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												



EDAD	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
	PRIMARIA						SECUNDARIA INFERIOR GENERAL			SECUNDARIA SUPER. GENERAL				
											SECUN. SUPERIOR Y PROFESIONAL			
IRLANDA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA (Primary Schools)						SECUNDARIA INFERIOR GENERAL			SECUNDARIA INFERIOR GENERAL				
ITALIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA					ESCUELA SECUNDARIA INFERIOR			LICEO-SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL					
											SEC. SUP. PROFESIONAL			
											EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL			
PAISES BAJOS	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA						SECUNDARIA INFERIOR GENERAL			SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL				
											F.P INFERIOR		F.P BÁSICA	
	FORMACIÓN PRÁCTICA													
PORTUGAL	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA						SECUNDARIA INFERIOR			SEC. SUPERIOR CIENTÍFICA Y HUMANÍSTICA				
	EDUCACIÓN BÁSICA										CURSOS TECNOLÓGICOS, ARTÍSTICOS Y PROFESIONALES			
REINO UNIDO	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA						SECUNDARIA INFERIOR			SECUN. SUPER.	SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL Y PROFESION.			
R. UNIDO ESCOCIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA						SEC. INFERIOR			SEC. SUP				
AUS TRAL IA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													



EDAD	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	PRIMARIA							SECUN. I	SECUNDA II				
CANADA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA-GRADO 1 a 6 En todos los estados salvo Saskatchewan						SEC. INTERME. o JUNIOR HIGH GRADO 7 a 9			SEC. SUPERIOR o SENIOR HIGH GRADO 10 a 12 Salvo Québec, sólo tiene hasta grado 11			
	PRIMARIA-GRADO 1 a 5 Saskatchewan					SEC. INTERME. o JUNIOR HIGH GRADO 6 a 9			SEC. SUPERIOR o SENIOR HIGH GRADO 10 a 12				
ESTADOS UNIDOS	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA-GRADO 1 a 5					SEC. INTERME. o MIDDLE SCHOOL- GRADO 6 a 8			SEC SUPERIOR o HIGH SCHOOL-GRADO 9 a 12				
	Nota: Dependiendo del Estado la enseñanza primaria y secundaria (Junior School y High School) pueden tener diferentes formatos, todos ellos tienen 12 grados o cursos, las diferentes nomenclaturas son: 4-4-4, 6-3-3, 6-6, 8-4.												
COREA DEL SUR	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA						SEC. MEDIA			Común	SEC. SUPERIOR		
											GENERAL VOCACIONAL o ESPECIALIZADA		
JAPÓN	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA- <i>Shogakko</i>						SEC. BÁSICA- <i>Chugakko</i>			SEC. SUPERIOR o VOCACIONAL- <i>Kotogakko</i>			

Fuente: [8], [11], [12], [14], [16], [17], [23], [24], [28], [34] y [40].

Notas a tener en cuenta en los distintos sistemas educativos:

ESPAÑA

1. La Educación es **obligatoria durante 10 años**, desde los 6 a los 16 años de edad.
2. El **71,7 % del alumnado** de la enseñanza obligatoria **asiste a centros públicos** (curso 2010).
3. **La educación depende del Estado**, las **Comunidades Autónomas**, las **administraciones locales y los centros**.
4. El currículo se establece a nivel nacional y regional. El porcentaje depende de si la Comunidad tiene o no lengua propia.
5. En España, la enseñanza privada concertada tiene una notable importancia en tanto que alrededor del **31%** de la población está matriculada en este tipo de



centros, mientras que el **65%** lo está en la pública, y únicamente un aproximadamente **4%** acude a centros privados.

Fuente: [17] y [34].

ALEMANIA

1. La Educación es **obligatoria durante 12 años**, desde los 6 a los 18 años de edad.
2. El **93,1 % del alumnado** de Educación obligatoria **asiste a centros públicos** (año 2010).
3. **La educación depende del Ministerio de la Infancia y la Educación** y de los **municipios**, también establece los objetivos generales del curriculum.
4. En los últimos años la incorporación en uno solo, de dos concepciones educativas en cierta manera diferenciadas:
 - a. La de carácter occidental del antiguo territorio de la República Federal de Alemania (RFA).
 - b. La propia del sistema procomunista de la antigua República Democrática de Alemania (RDA), siendo más significativo el cambio en el ámbito territorial de esta última.
5. **La educación es competencia de cada uno de los dieciséis estados federados (Länder)**, es decir, cada estado federado (*Land*) tiene su propio sistema educativo con ministerio de educación propio y el Estado Federal (*Bund*) desempeña el papel de fijar objetivos y medidas generales, que implementan los *Länder*.
6. El Estado Federal (*Bund*), según consta en la Constitución alemana, tiene la responsabilidad particular de las normas que regulan los siguientes aspectos de la educación:
 - a. En la empresa de formación profesional y la educación profesional continua.
 - b. La admisión a instituciones de educación superior y los títulos que este nivel genera.
 - c. La asistencia financiera para los alumnos y estudiantes.
 - d. Promoción de la investigación científica y académica y, el desarrollo tecnológico.
 - e. Reglamento de acceso a la profesión jurídica y de la entrada en las profesiones médicas y paramédicas.
7. A pesar de la distribución diferenciada de competencias, los *Länder* y el Estado Federal cooperan como en la construcción de universidades, la planificación educativa, la promoción de instituciones y en proyectos de investigación científica de ámbito supraestatal.
8. La Constitución federal, como base fundamental de la legislación de cualquier estado o *Land*, recoge la *libertad de la investigación y la enseñanza* (artículo 5, párrafo 3), *los derechos de los padres y madres* (artículo 6, párrafo 2) y la *competencia de los Länder en la supervisión de todo el sistema educativo de su ámbito territorial* (artículo 7, párrafo 1).



9. El actual sistema educativo alemán se estructura en cinco niveles: preescolar (*Kindergarten*), escuela básica o primaria, secundaria de nivel I, secundaria de nivel II y, superior o sector terciario.
10. En su mayoría los centros escolares son de titularidad pública (92,9 % del alumnado), en el caso de las escuelas del periodo obligatorio y post-obligatorio general y, en el caso de las escuelas profesionales, entorno al 92,7 % (Eurydice, 2008).

Fuente: [8] y [17].

BÉLGICA

1. La Educación es **obligatoria durante 12 años**, desde los 6 a los 18 años de edad en las tres comunidades. Esta obligatoriedad es a tiempo completo hasta los 15 años o hasta los 16 si no han terminado los dos primeros años de la enseñanza secundaria. De los 15 a los 18 años la obligatoriedad es a tiempo parcial para el alumnado que no desee seguir a tiempo completo hasta los 18 años.
2. El **43,2%** del alumnado de Educación primaria y secundaria **asiste a centros públicos y el 56,8% a subvencionados con fondos públicos**, en la Comunidad Francesa. El **71,44%** de todo el alumnado **asiste a centros públicos** en la Comunidad de habla alemana. El 63% de Primaria y el **75,5%** de Secundaria en la Comunidad Flamenca **asiste a centros Privados subvencionados**.
3. Cada comunidad establece unos requisitos mínimos en relación al curriculum.
4. Bélgica forma, junto con los Países Bajos y Luxemburgo, el Benelux.
5. Bruselas, su capital, con 19 municipios. Es uno de los más densamente poblados de Europa (355 h/km²).
6. En torno al 58% de la población habita en Flandes.
7. La inmigración constituye el 9% de su población y es mayoritariamente de origen italiano, francés, de los Países Bajos y marroquí.
8. Es un país con tres lenguas oficiales:
 - a. El neerlandés, que se habla en la mitad norte (Flandes), es la lengua materna del 60% de los belgas.
 - b. El francés, en la mitad sur (Valonia), es la lengua materna de casi el 40 %.
 - c. El alemán, que se habla en el sudeste, en la zona fronteriza con Alemania, es la lengua materna del 0,7 % de la población.
9. La Región de Bruselas-Capital es oficialmente bilingüe francés-neerlandés, aunque más del 80% de sus habitantes son francófonos.
10. Niveles de organización:
 - a. En su primer nivel de organización, además del Gobierno federal, existen dos cámaras: el Senado y la Cámara de Representantes.
 - b. El segundo nivel en la organización:
 - i. Las comunidades no son entidades territoriales; se constituyen a partir de la lengua y su ámbito de acción son las personas. Hay tres comunidades, tantas como lenguas oficiales: la flamenca, la francesa y la germanófona. Tienen competencias en todo



- aquello en que interviene la lengua, como son la cultura y la educación.
- ii. Las regiones, Bruselas-Capital, Flandes y Valonia, se constituyen sobre un ámbito territorial y tienen competencias en temas como la economía, la ordenación del territorio, el medio ambiente, la agricultura, etc.
 - c. Flandes y Valonia se subdividen en provincias, que forman el tercer nivel político administrativo. La pirámide se completa con los ayuntamientos.
11. Cada comunidad y región tiene su propio gobierno, a excepción de la Comunidad y la Región flamencas, que tienen uno común.
 12. La complejidad territorial mencionada y la gran autonomía de los centros escolares se traducen en un sistema educativo unificado en su estructura, pero muy variado en sus planteamientos tanto en lo referente a la enseñanza en general como a la de los idiomas. En este contexto de diversidad lingüística, el estudio de las lenguas cobra una gran relevancia.
 13. Hay que indicar no obstante que en Bélgica existen pequeñas diferencias en el sistema educativo dependiendo de la zona (francesa, germanófona y flamenca) en la que realice el estudiante su formación.

Fuente: [16] y [17].

DINAMARCA

1. La Educación es **obligatoria durante 10 años**, desde los 6 a los 16 años de edad.
2. El **86,1 %** del alumnado de Educación obligatoria **asiste a centros públicos** (año 2010).
3. La educación depende del Ministerio de la Infancia y la Educación y de los municipios, también establece los objetivos generales del curriculum.
4. El sistema educativo danés se caracteriza por una serie de principios:
 - a. Hay nueve años de enseñanza obligatoria, pero no existe la escolarización obligatoria.
 - b. La enseñanza se considera «un instrumento de formación que promueve la igualdad», de manera que la escuela pública (*folkeskolen*), es decir, la escuela primaria municipal, es una escuela unitaria en la que no se separa a los alumnos en función de, por ejemplo, sus aptitudes o su procedencia social.
 - c. Está muy difundido el sistema del educador único, que consiste en que un mismo docente se ocupa de una clase durante todos los años de la escuela primaria y es responsable del desarrollo de los alumnos tanto en el aspecto personal como en otras muchas facetas.

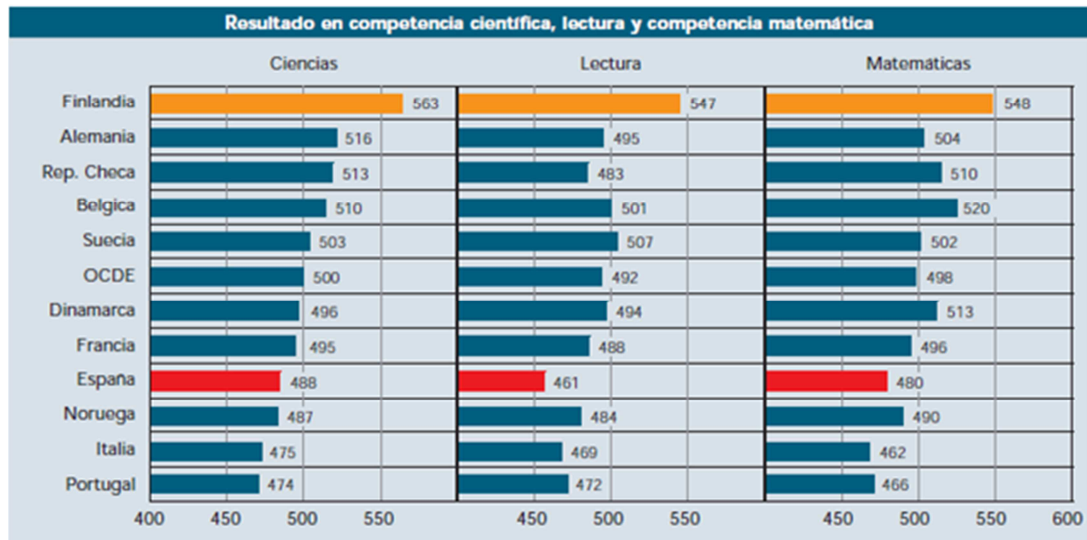
Fuente: [17] y [21].

FINLANDIA

1. La Educación es **obligatoria durante 9 años**, desde los 7 hasta los 16 años de edad.



2. El **92,6 %** del alumnado de Educación obligatoria asiste a **centros públicos**.
3. Depende del Ministerio de Educación y Cultura y de los Departamentos de educación de cada una de las seis provincias y de las autoridades locales. Se financia entre el estado y las autoridades locales. Las inspecciones a los centros ya no se hacen.
4. Hay un currículum nacional y en ese marco las autoridades locales y colegios pueden establecer el suyo propio.
5. Finlandia ocupa el primer puesto en educación primaria, así como en educación superior y formación en el ICG, resultado de un fuerte énfasis en la educación en las últimas décadas. Esto ha proporcionado a la fuerza laboral con las habilidades necesarias para adaptarse rápidamente a un entorno cambiante y ha sentado las bases para sus altos niveles de adopción tecnológica y de innovación.
6. Finlandia es hoy uno de los países más innovadores de Europa, ocupando el segundo puesto en la tabla, sólo por detrás de Suiza. Desde que la OCDE comenzara en el año 2000 a elaborar su informe PISA, Finlandia ha acaparado los primeros puestos del podio en Europa por su excelente nivel educativo.
7. ¿Por qué Finlandia tiene una de las mejores educaciones del mundo? Para poder desarrollar adecuadamente las razones por las cuales Finlandia tiene el mejor modelo educativo del planeta nos centraremos en cinco aspectos clave: la figura del profesor, el método educativo, los centros educativos, la cultura educativa y la política en materia de educación.
8. Comprende un total de 9 cursos, comenzando el año en que los alumnos cumplen los 7 de edad. Casi todos los niños cursan esta enseñanza en las escuelas comprensivas (peruskoulu). Esta tipología de centros imparte toda la enseñanza obligatoria (básica), es decir, el equivalente a las etapas de Primaria y Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español. El objetivo de esta educación básica es proporcionar a los alumnos su incorporación a la sociedad como miembros responsables de la misma en sus aspectos éticos y humanísticos, así como los conocimientos y capacidades necesarios para su desarrollo académico, personal y social. Asimismo, se pretende garantizar la equidad en todo el territorio. Se finaliza tras superar los nueve cursos o, de no ser así, cuando se han completado 10 años de escolarización.
9. La obligatoriedad de cursar la enseñanza básica es controlada por las autoridades locales, que disponen de un registro la población en edad escolar y notifican a los padres o tutores legales de los niños y niñas que han de cumplir con la obligación de escolarizarlos, siendo verificada tal escolarización por los directores de los centros. De no llevarse a cabo la misma, los padres son requeridos nuevamente para hacerla efectiva, pudiendo ser multados por la autoridad municipal si tal escolarización no se materializa por negligencia en su labor de tutela del menor.



Los países están ordenados por la puntuación en Ciencias.
Fuente: OCDE: PISA 2006.

Fuente: [14] y [17].

FRANCIA

1. La Educación es **obligatoria durante 10 años**, desde los 6 a los 16 años de edad.
2. El 85,2 % del alumnado de enseñanza primaria y el **73,3 %** de secundaria **asiste a centros públicos** (2010).
3. La educación depende del Estado.

Fuente: [17] y [28].

IRLANDA

1. La Educación es **obligatoria durante 10 años**, desde los 6 a los 16 años de edad.
2. El **99,3 %** del alumnado de la Enseñanza obligatoria asiste a **centros públicos** (año 2010).
3. El currículum es establecido a nivel nacional por el Departamento de Educación.

Fuente: [12] y [17].

ITALIA

1. La Educación es **obligatoria durante 10 años**, desde los 6 a los 16 años de edad.
2. El **92,7 %** del alumnado de la Enseñanza obligatoria asiste a **centros públicos** (2010).
3. La educación es responsabilidad del Ministerio. También tienen responsabilidad las regiones, provincias y los municipios.
4. El currículum se establece a nivel nacional y se adaptan a las necesidades locales dentro de la autonomía de cada escuela.
5. Diritto/dovere: Cabe destacar este término, introducido por la Ley 53/2003, que significa que la educación no es sólo obligatoria, como dice la Constitución, sino que además se garantiza para todos los estudiantes, durante al menos 12 años o, de cualquier modo, hasta que han obtenido un certificado de formación



hasta los 18 años. Este derecho y deber de estar escolarizado durante al menos 12 años se completa ya sea a través del sistema educativo o mediante un sistema de formación profesional, hasta que el sujeto tenga 18 años.

Fuente: [17] y [24].

PAISES BAJOS

1. La Educación es **obligatoria durante 13 años**, desde los 5 años hasta los 18 años de edad.
2. El **70 %** del alumnado **asiste a centros privados**. Tienen libertad de enseñanza, pero el ministerio marca las normas de calidad.
3. El sistema educativo combina la política educativa centralizada con la descentralización de la administración y gestión de las escuelas.
4. Es responsabilidad del gobierno central, aunque también a nivel regional y local en algunos temas. El currículo es establecido por el ministerio.

Fuente: [17].

PORTUGAL

1. La Educación es **obligatoria durante años 9 años**, desde los 6 hasta los 15 años de edad.
2. El **81,8 %** del alumnado de Educación Obligatoria **asiste a centros públicos** (año 2010). El currículo es determinado a nivel nacional.
3. Depende del Ministerio de Educación, de los gobiernos regionales y de los municipios.

Fuente: [17].

REINO UNIDO

1. La Educación es **obligatoria durante 11 años**, desde los 5 hasta los 16 años de edad en Inglaterra, en Gales y en Escocia. En Irlanda del Norte es obligatoria 12 años, desde los 4 hasta los 16 años.
2. La educación es responsabilidad del Gobierno nacional, de las comunidades y las autoridades locales.
3. El **91%** del alumnado asiste a **centros financiados con fondos públicos** (2011) en Inglaterra, el **97%** en Gales (2009/10), el **98%** en Irlanda del Norte (2010/11) y el **95%** en Escocia.
4. El curriculum es responsabilidad de las regiones y de los centros en la educación obligatoria.

Fuente: [17].

AUSTRALIA

1. La Educación es **obligatoria durante 11 años**, desde los 6 hasta los 17.
2. El **67,6 %** del alumnado de Educación Obligatoria **asiste a centros públicos** (año 2010).

Fuente: [17].



CANADÁ

1. La Educación es **obligatoria durante 10 años**, desde los 6 hasta los 16.
2. El **93,2 %** del alumnado de Educación Obligatoria **asiste a centros públicos** (año 2010).
3. Canadá no cuenta con un ministerio nacional de educación, en cambio, existen pequeños departamentos o ministerios en cada provincia que se encargan de cumplir con las normativas del gobierno y la legislación en materia educativa.
4. Cada departamento trabaja de manera individual, lo que significa que los centros educativos son administrados de diferente manera a lo largo del territorio canadiense.
5. El gobierno federal cumple sólo con funciones específicas como la educación de los esquimales, hijos de militares, presos y personas adultas. Además, brindan apoyo económico a centros educativos designados y apoyan la educación de las lenguas minoritarias.
6. Debido a las características específicas de cada provincia, los costos en la educación y los intereses y necesidades de los alumnos varían considerablemente.
7. Para complementar el trabajo de los gobiernos de provincia existen los School Boards, grupos formados por miembros de la comunidad con poderes delegados en cada provincia. Algunas de sus funciones son la de contratar profesores y facilitar los recursos de los centros educativos.
8. En los últimos años, los School Boards han perdido autoridad en materia económica, ya que los gobiernos de provincia han empezado a controlar más de cerca sus respectivos centros educativos.
9. A pesar de las diferencias entre los centros educativos de cada provincia, se mantiene cierta uniformidad con respecto a los niveles que cursan los estudiantes.

Fuente: [11].

ESTADOS UNIDOS

1. La Educación es **obligatoria durante 11 años**, desde los 6 hasta los 17.
2. El **91,4 %** del alumnado de Educación Obligatoria **asiste a centros públicos** (año 2010).
3. La administración en Estados Unidos está compuesta por tres niveles: federal, estatal y local.
4. El sistema educativo depende de la administración estatal.
5. La financiación del sistema educativo es básicamente de origen público, con una participación del 80.8% contra 19.2% del sector privado: proviene en su mayor parte de los recursos públicos de los gobiernos estatales y locales.
6. En Estados Unidos la educación es obligatoria para todos los estudiantes hasta la edad de 16 años.
7. Los estudiantes que asisten a escuelas públicas no pagan aranceles desde el 1º al 12º grado.



8. Los distritos escolares incluyen escuelas primarias, escuelas de nivel medio y escuelas de nivel superior. Las escuelas primarias incluyen pre-escolar y abarcan de 1º a 5to o 6to grado. Muchos niños ingresan al pre-escolar a los 5 años de edad. Por lo general, ingresan a primer grado a los 6 años de edad. Después de la escuela primaria, los estudiantes ingresan al nivel medio, donde cursan de 6to a 8vo grado (o noveno); a continuación, los estudiantes ingresan a las escuelas de nivel superior (High School) para completar de 9º a 12º grado. Los estudiantes de la escuela superior asisten a una amplia variedad de cursos. Todos los estudiantes deben tomar cursos de: inglés, matemáticas, ciencia y sociales. También deben aprender una lengua extranjera y/o educación física. Un curso puede durar uno o dos semestres.

Fuente: [36].

COREA DEL SUR

1. La Educación es **obligatoria durante 8 años**, desde los 6 a los 14 años de edad.
2. El **78,4 %** del alumnado de Educación Obligatoria **asiste a centros públicos** (año 2010).

Fuente: [37].

JAPÓN

1. La Educación es **obligatoria durante 9 años**, desde los 6 a los 15 años de edad.
2. El **86,9 %** del alumnado de Educación Obligatoria **asiste a centros públicos** (año 2010).
3. Actualmente la ley del sistema educativo japonés es la Reforma de la LFE de 2006, si la comparamos a la LOE de 2006 de España (y por añadidura con la LOMCE de 2013) tenemos estas similitudes:
 - a. En primer lugar, ambas entienden que la educación es un derecho esencial, obligatorio y gratuito en sus niveles básicos, y cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a la libertad y a los principios democráticos.
 - b. Así mismo, se esfuerzan por dejar constancia del papel de los poderes públicos como garantes de dicha educación, y de la administración de las escuelas según su naturaleza sea privada o pública, pero debiendo comprometerse ambas a ofrecer una educación igualitaria y de calidad.
 - c. También se dejan patentes otros temas como la escolaridad obligatoria (de los 6 a los 16 en España, y de los 6 a los 15 años en Japón).
 - d. Otros temas como la educación permanente y la colaboración no sólo entre centros y familias, sino también entre centros y administraciones.
4. En cuanto a las diferencias entre la LFE de Japón y la LOE (o LOMCE) de España tenemos:
 - a. En cuestión de estabilidad legislativa, pues mientras la LFE se ha mantenido vigente desde 1947 hasta la actualidad, completándose con distintas disposiciones desde entonces y con una gran revisión que fue la de 2006, la situación legislativa en España se ha caracterizado por un peligroso proceso desestabilizador que atiende, a condicionantes



- políticos, sociales y económicos, que le ha llevado a promulgar alrededor de ocho leyes en lo últimos cuarenta años, lo que le da un aspecto inconstante y voluble a nuestra educación. Decimos peligroso porque en la mayoría de los casos el debate educativo llega a estar guiado por corrientes de opinión, informes parciales y subjetivos cuando no incompletos, verdades cuestionables, etc., que hundan el sistema educativo en la ambigüedad y la inconstancia.
- b. También encontramos cambios estructurales, y es que las 18 disposiciones revisadas en la LFE no pueden compararse a los 156 artículos de la LOE que comprenden desde los principios y fines de la educación hasta los recursos económicos para cumplir lo establecido por la Ley, dándole mucha más homogeneidad y un aspecto más compacto y organizado, si a lo anteriormente le añadimos las 109 modificaciones que añade la actual LOMCE a la anterior LOE, creo que la cuestión es fácilmente entendible.
 - c. Por otro lado, la LOE (y la LOMCE) es mucho más explícita a la hora de remarcar conceptos como igualdad, equidad, educación inclusiva, interculturalidad, flexibilidad, capacidades afectivas, confianza, respeto por las diferencias individuales, cooperación; mientras que Japón, que coincide en algunos elementos como la igualdad, la equidad, aprendizaje permanente, o la cooperación, también concede más importancia a términos como disciplina, espíritu público, educación moral, colectivismo, auto-control, cohesión y respeto a las tradiciones.
5. En definitiva, según nos dejan ver los documentos legales, mientras que en la LFE de 2006 la educación del individuo está al servicio de la sociedad y es su obligación contribuir al progreso, en la LOE de 2006 es la educación y la sociedad las que están al servicio del individuo y juntos buscan el progreso.
 6. Como observamos en la tabla anterior, la estructura del sistema educativo japonés es un sistema heredado de los estadounidenses en 1947, denominado K12 (o K 6-3-3) todavía se mantiene hoy en día. La obligatoriedad de los escolares, se extiende a los jóvenes con edades entre los seis y los quince años, lo que da un resultado de seis años de educación básica o primaria, y seis años de educación secundaria (tres obligatoria y otros tres no obligatoria), que, por regla general, se lleva a cabo en centros públicos en mayor porcentaje que en centros nacionales o privados (la elección de centros privados oscila entre el 0,6-3%). **[35]**
 7. La educación secundaria, además, puede darse en dos tipos de instituciones: las “escuelas secundarias”, que integran la secundaria elemental y la secundaria superior en un curso de estudios de seis años seguidos (de los 12 a los 18 años), o centros de enseñanza secundaria básica y centros de enseñanza secundaria superior como instituciones diferentes, a los que acuden los jóvenes entre los 12 y los 15 años y 15 y 18 años, respectivamente (UNESCO, 2011).
 8. Además, cada curso puede llegar hasta las cuatro unidades, que se dividen en A, B, C, D, en muchos casos, dependiendo del nivel académico de los alumnos. Encontramos que, en algunos centros, la última clase podría agrupar a los



alumnos con dificultades de aprendizaje, para no interferir con el resto de sus compañeros. Es más, a esto se le suma que hasta 2010 el MEXT no se había planteado llevar a cabo la política de agrupamientos flexibles, pero se están empezando a ver los primeros desdobles, sobretodo en asignaturas como matemáticas o inglés.

9. La homogeneidad, en el sistema, tanto de primaria como de secundaria (obligatoria y no obligatoria), queda patente en la imposición a todos los estudiantes entre 12 y 18 años de llevar uniforme escolar, identificado por la insignia de la institución educativa en la que están matriculados, sea cual sea su naturaleza (pública o privada). Esta norma entra en contradicción con la “igualdad de status” a la que hace referencia el MEXT, ya que es relativa si tenemos en cuenta que cuanto más prestigiosa es la insignia y la institución a la que representa, mayores diferencias se establecen entre unas escuelas y otras.
10. Si hablamos de evaluación, los alumnos se someten a exámenes cada semana, ya partir del segundo curso se enfrentan a exámenes “modelo”, que pretenden entrenar a los alumnos a la hora de afrontar el futuro examen de selectividad, que se realiza a los quince años con motivo del cambio de ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria a la postobligatoria, y a los dieciocho para el acceso a la enseñanza superior.
11. Respecto a la promoción de un curso a otro, es automática, independientemente de sus logros académicos, lo que significa que ningún alumno puede repetir curso y todos se gradúan a la vez, respondiendo este planteamiento a la política de igualdad a la que aludíamos en punto 7.

Fuente: [34].

1.2. ANEXO 2 – CALENDARIO ESCOLAR

Fuente: [45].

Figura 2.3. Distribución de los países de la OCDE y comunidades autónomas españolas según la puntuación obtenida en matemáticas y el nivel de dispersión de los resultados en matemáticas

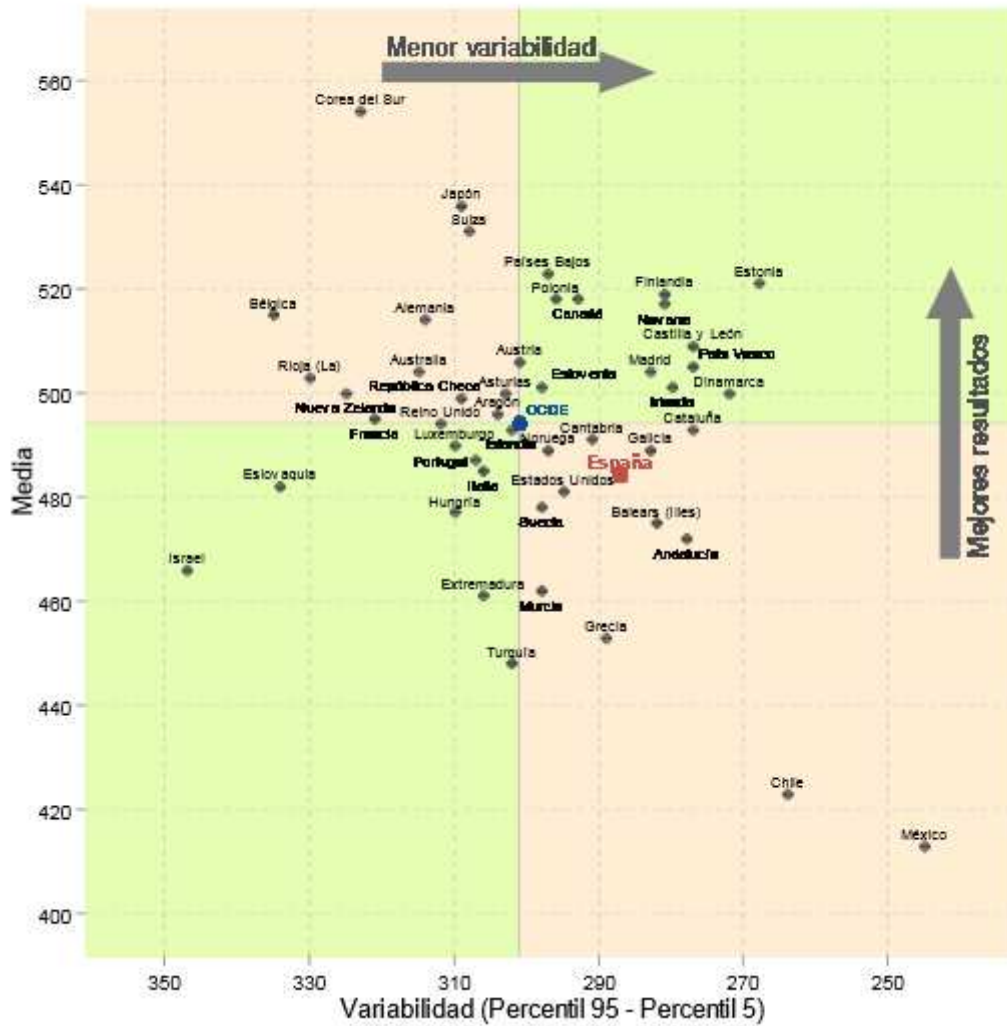


Figura 5.1. Puntuación media en matemáticas en 2012 frente a la diferencia de resultados respecto al año 2003 en los países OCDE

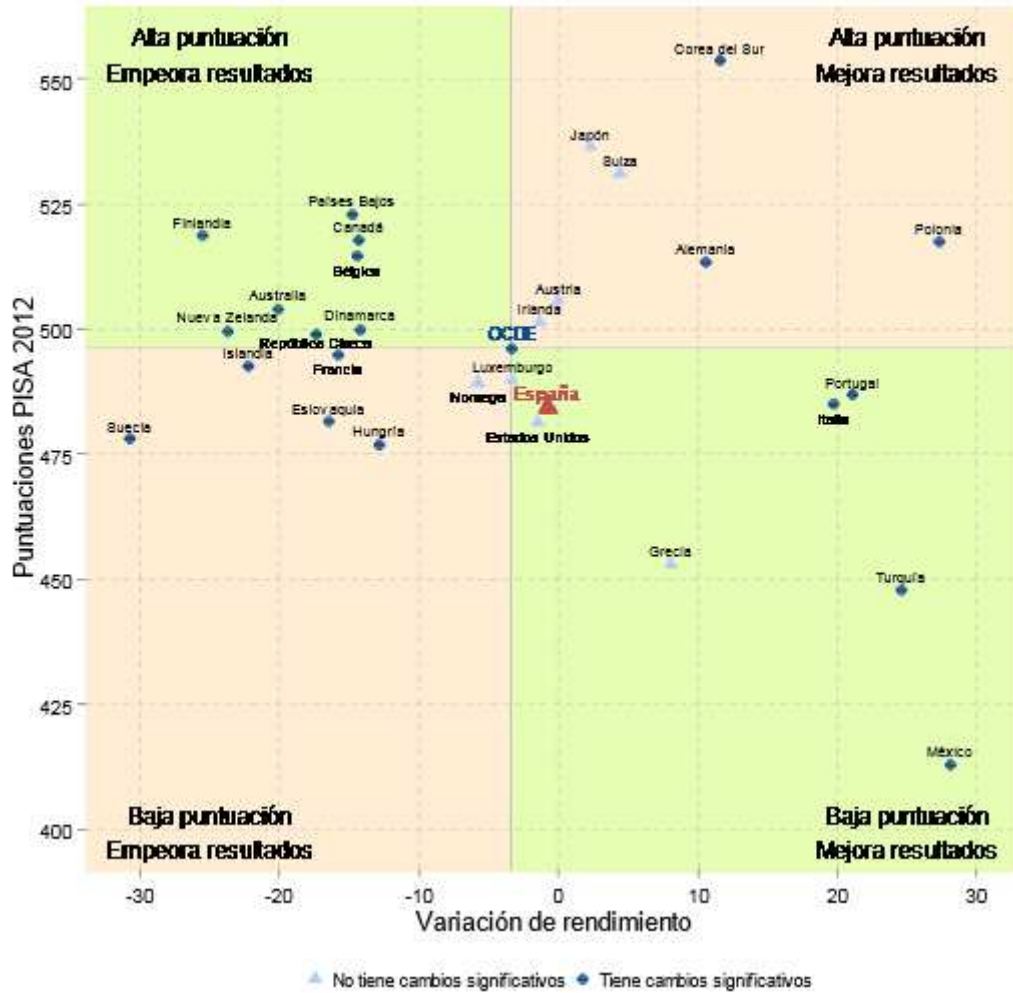


Figura 5.2 Resultados promedio en 2003 y 2012 de matemáticas en España y algunos países de la OCDE



Figura 2.10. Distribución de los países de la OCDE y comunidades autónomas españolas según la puntuación obtenida en lectura y nivel de dispersión de los resultados

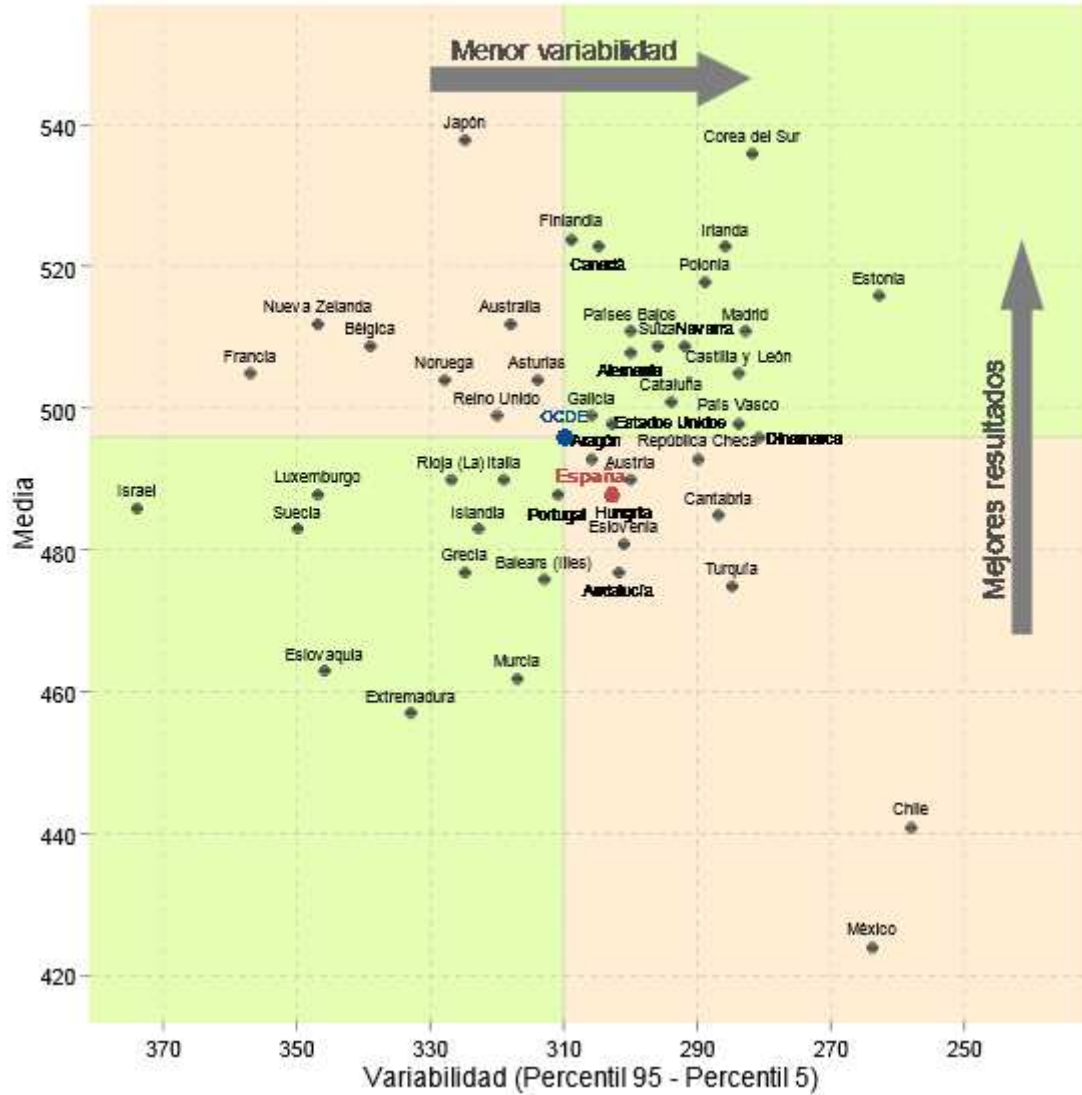


Figura 5.8. Puntuación media en lectura en 2012 frente a la diferencia de resultados respecto al año 2000 en los países OCDE

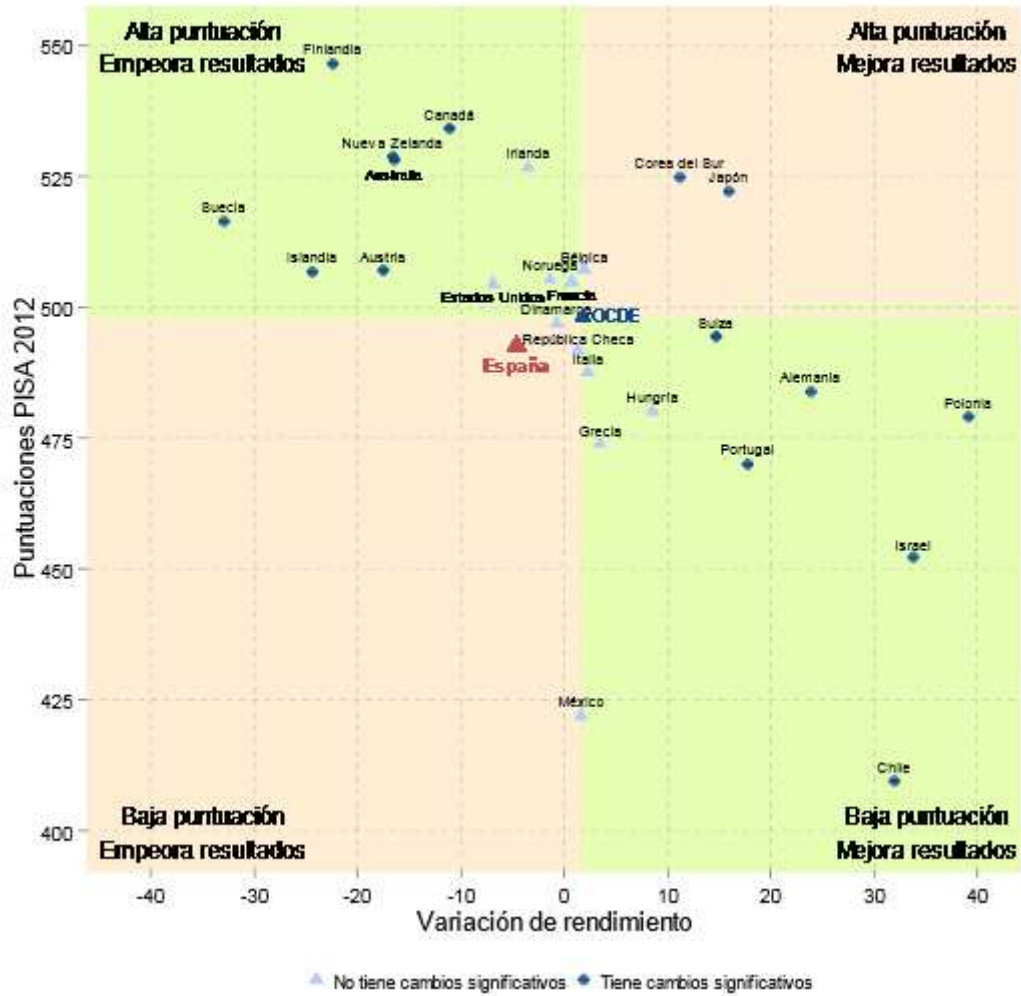


Figura 5.9. Resultados promedio en lectura, años 2000, 2009 y 2012 en algunos países de la OCDE

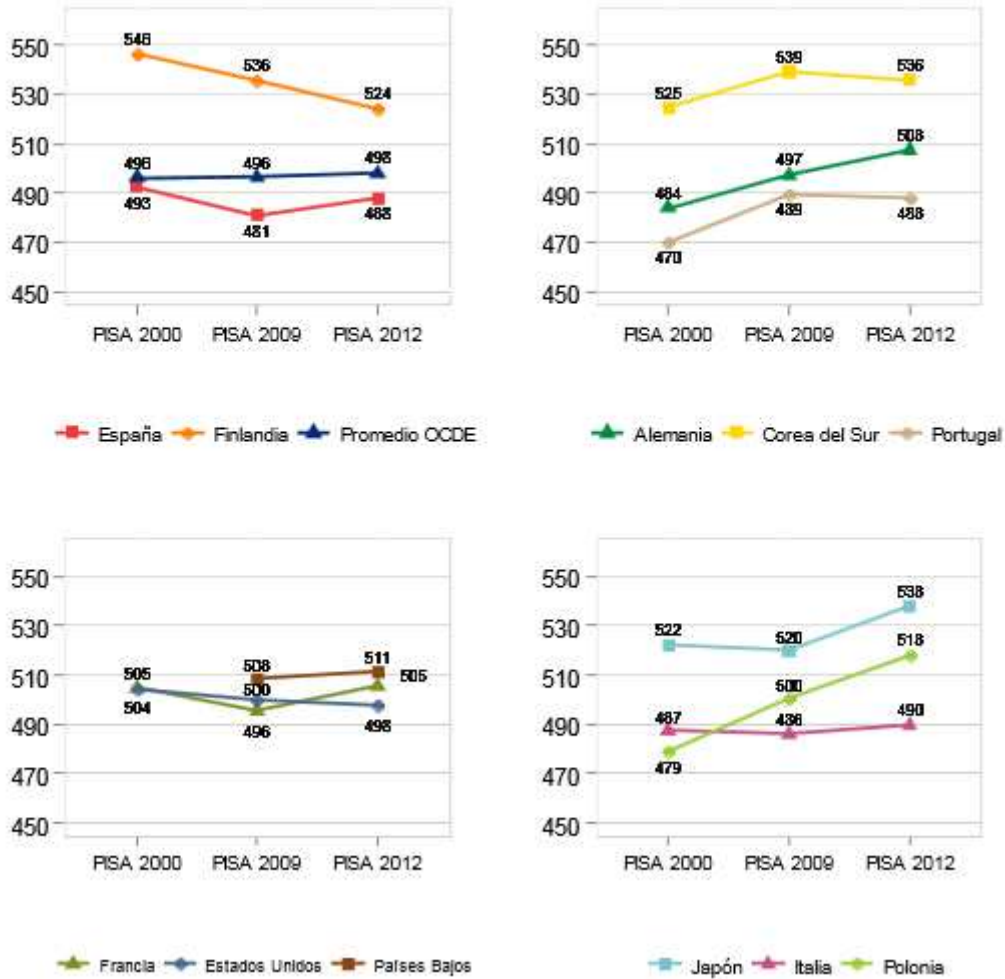


Figura 2.13. Distribución de los países de la OCDE y comunidades autónomas españolas según la puntuación obtenida en ciencias y nivel de dispersión de los resultados

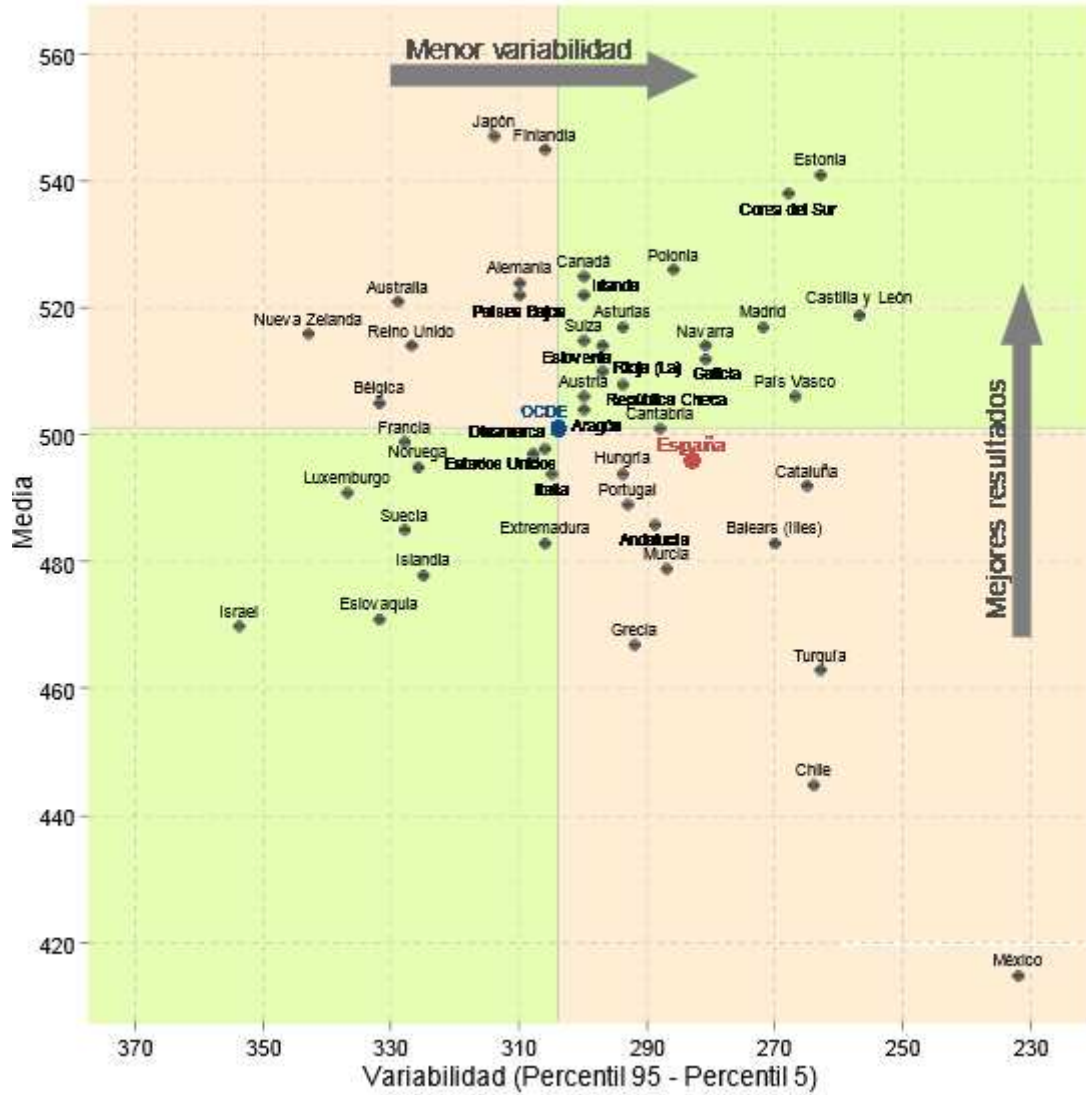


Figura 5.15. Puntuación media en ciencias en 2012 frente a la diferencia de resultados respecto al año 2006 en los países OCDE

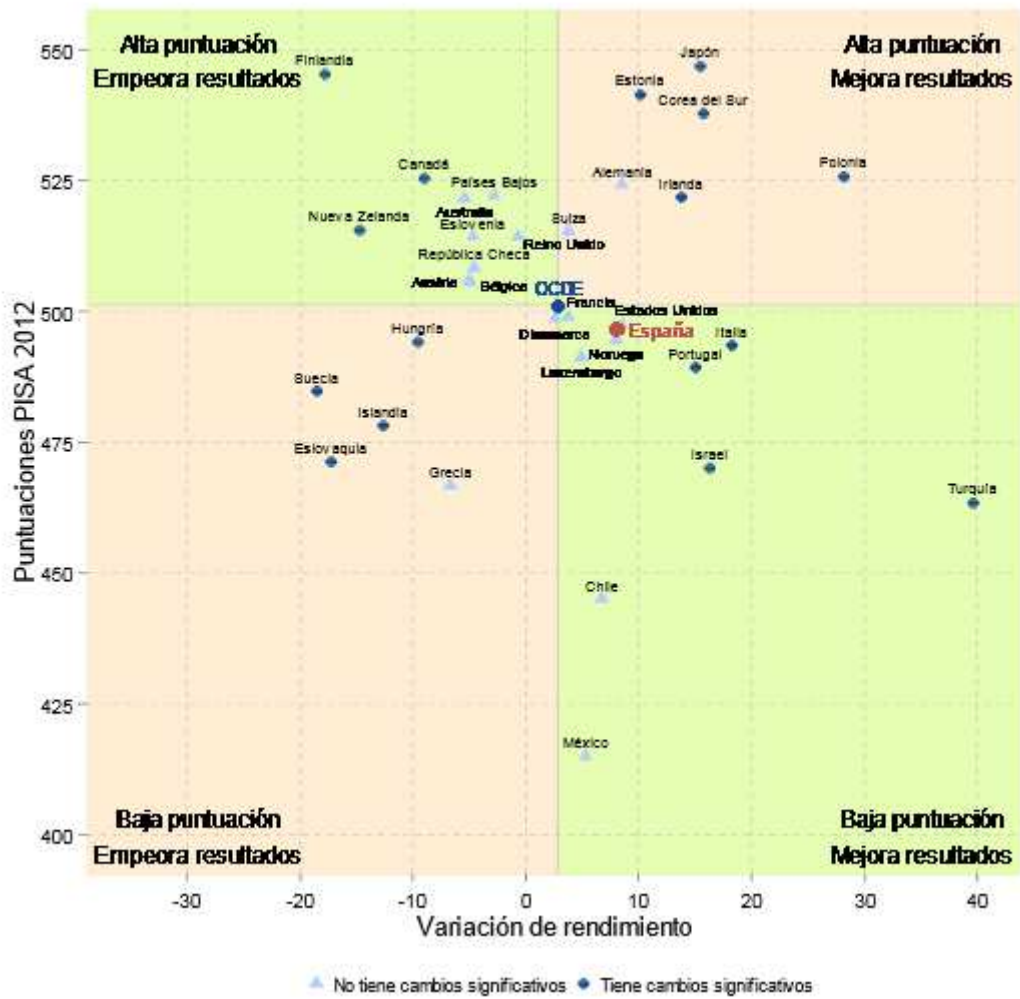
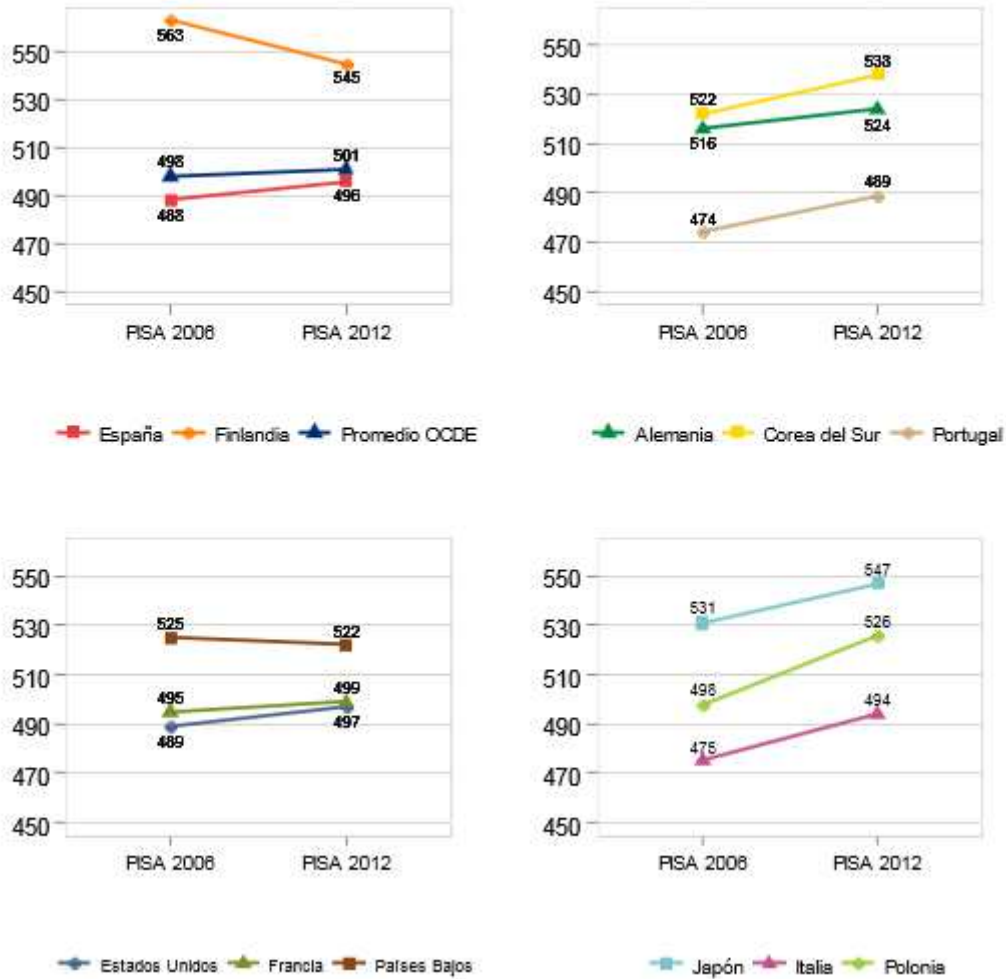


Figura 5.16. Resultados promedio en ciencias, años 2006 y 2012 en algunos países de la OCDE





1.3. ANEXO 3 – FORMACIÓN DEL PROFESORADO

PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
ESPAÑA	<p>Hay dos tipos de docentes: Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria.</p> <p>Estar en posesión de la titulación académica correspondiente (título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Graduado, con duraciones de 4 a 6 años) y de la formación pedagógica y didáctica necesaria.</p> <p>Para poder acceder desde estos estudios de la especialidad a la formación específica de docente, obligatoriamente los alumnos deben matricularse en un Máster de Aptitud Pedagógica.</p> <p>Hasta hace poco tiempo, era suficiente con que los estudiantes cursaran el breve CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), pero en la actualidad es requisito indispensable cursar un máster de un año, al cual sólo se puede acceder con el requerimiento previo de estar en posesión de una titulación y de, al menos, un título de idioma en lengua extranjera (y la lengua co-oficial, si la hubiese). El máster completa la formación específica del alumno con una preparación pedagógica que incluye conocimientos del currículum, legislación educativa, pedagogía y didáctica orientadas a la especialidad del alumno, y una serie de créditos de práctica que se realizan en los centros educativos.</p> <p>Una vez el alumno termina el máster, puede optar a acceder al mercado laboral a través de centros privados (donde el criterio de selección es establecido por el titular del centro), a través de centros concertados (donde la selección es establecida por el Consejo Escolar, el director, y el titular del centro), o acceder a través de centros públicos, para lo cual debe pasar una prueba de selección, conocida como Oposición (MECD, 2008).</p> <p>La oposición es un examen de acceso a la función pública que consta de dos fases: una prueba para demostrar los conocimientos necesarios para la docencia (específicos del área y de aptitud pedagógica), así como la preparación y presentación oral de una programación didáctica que ponga de manifiesto los conocimientos prácticos del alumno; y otra fase de concurso donde se valora la formación académica y la experiencia.</p> <p>Actualmente, el sistema es eliminatorio, lo que quiere decir que sin haber aprobado previamente el examen, nadie puede acceder a la fase de méritos académicos, eliminando así la polémica de los profesores interinos.</p> <p>Al haber aprobado el examen de oposición, el alumno</p>	1 curso lectivo



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>puede sacar plaza fija directamente en un instituto, o acceder a la bolsa de empleo. Cuando entra a trabajar en un colegio/instituto (sea público o privado), forma parte ya de la organización escolar.</p> <p>La Administración Educativa tiene la obligación de ofrecer programas y actividades de manera periódica para actualizarse científica, didáctica y profesionalmente (LOE, Preámbulo).</p> <p>Estos programas incluyen formación en coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad, nuevas tecnologías, investigación e innovación, amén de otros cursos, que se imparten normalmente en los Centros de Investigación y Documentación Educativa del MECD, el cual cuenta con delegaciones en cada comunidad autónoma, en la línea de la descentralización organizativa (Centros de Profesores o Centros de Apoyo al Profesorado).</p>	
ALEMANIA	<p>Hay tres tipos de docentes: los profesores de Pre-primaria, los de Primaria y los de Secundaria.</p> <p>Formación de carácter universitario con dos fases diferenciadas:</p> <p>Formación científica, en forma de una <u>carrera universitaria</u>, en la que además de las materias referentes a la disciplina o especialidad, se han de cursar materias de pedagogía y de didáctica. La carrera se completa con experiencias docentes prácticas, con una duración e intensidad diferentes, según el <i>Land</i> (en el caso de Berlín es obligatorio realizar prácticas de orientación de cuatro semanas de duración sin participar directamente en la docencia, así como dos prácticas de cuatro semanas en las que se impartirá docencia autorizada. Esta primera fase se termina con el primer examen estatal (Staatsprüfung).</p> <p>Periodo de prueba, de <u>dos a tres años de duración (se puede reducir o extender a 5 años)</u>, durante los cuales el futuro docente en formación <u>impartirá clases</u> en una escuela y <u>simultáneamente asistirá a un seminario de formación complementaria</u> (ciencias de la educación y la didáctica de una materia específica). Esta segunda fase se acaba con el segundo examen estatal.</p> <p>Los maestros de primaria son generalistas y los profesores de secundaria especialistas de una materia (según su formación inicial los docentes son clasificados en servicio alto A12 o servicio senior A13).</p>	2 años
BÉLGICA	<p>Bélgica, comunidad francófona</p> <p>Hay cinco tipos de docentes, Educación Pre-Primaria, Primaria, Secundaria de primer grado, Secundaria de</p>	



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>segundo grado y Formación Profesional. Los profesores de secundaria son especialistas en una materia. Para acceder a la enseñanza deben poseer uno de estos dos certificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diploma de aptitud para enseñar en Educación Secundaria de Primer Grado (AESI) que se obtiene tras cursar tres años en un Haute École. • Diploma de aptitud para enseñar en Educación Secundaria de Segundo Grado (AESS) que se obtiene tras cursar cuatro o cinco años en un Haute École. • Para la Formación Profesional deben poseer el Diploma de Enseñanza Secundaria Profesional de Primer Grado que se obtiene tras cursar tres años en un Haute École o bien tener un diploma técnico y un certificado de aptitud pedagógica (CAP). <p>Bélgica, comunidad flamenca Hay dos tipos de docentes: Educación básica (Pre-primaria, Primaria y Secundaria de primer grado) y Secundaria de Segundo grado. La formación inicial del profesorado es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secundaria de Primer Grado: 3 años en una institución de Educación Superior no universitaria, los dos primeros años reciben formación básica y una o dos disciplinas, la mitad del tercer año realizan prácticas profesionales, obtienen un diploma (GROEP 1). • Secundaria de Segundo Grado: se forman en universidades y los alumnos de determinadas disciplinas pueden obtener un certificado complementario como docentes (curso de pedagogía y práctica docente), reciben un diploma (GROEP 2). <p>Desde 1997, fue dividida la formación de los profesores : Formación pedagógica inicial es de un ciclo y prepara a los estudiantes para ser profesores de enseñanza preescolar, básica o secundaria en el primer y segundo ciclo (enseñanza secundaria, grupo 1). Las universidades organizan la formación pedagógica avanzada. Los profesores de los últimos ciclos de enseñanza secundaria deben haber cursado sus estudios en la universidad con unos estudios de dos ciclos de duración, con este título pueden ejercer como profesores en la enseñanza secundaria, en los ciclos segundo y tercero (e incluso cuarto). El objetivo de las formaciones pedagógicas avanzadas es la</p>	



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>promoción de la carrera docente en el cargo de un profesor. De este modo, un profesor de enseñanza preescolar puede, a través de una formación pedagógica avanzada, obtener el título de profesor de enseñanza básica. Algunos poseedores de un título de formación pedagógica inicial pueden seguir con la formación pedagógica avanzada.</p> <p>La propia escuela superior o universidad determina para cada formación pedagógica la forma y el contenido de los programas basándose en el programa básico establecido por el Parlamento flamenco.</p>	
<p>DINAMARCA</p>	<p>Hay cuatro tipos de docentes: Pre-Primaria (educadores), Primaria y Secundaria Inferior (<i>Folkeskole</i>), Secundaria Superior Académica (<i>Gymnasium</i> y <i>HF</i>) y Secundaria Superior Profesional (<i>HHX</i> y <i>HTX</i>).</p> <p>La formación del profesorado de <i>Folkeskole</i> consiste en un grado con una duración de cuatro años, la visión del mismo es de tipo generalista, a diferencia de otros, deben realizar un periodo de prácticas en centros docentes con una duración de tres a seis meses.</p> <p>Los docentes de Secundaria Superior han de tener un título de grado universitario y un título profesional de postgrado llamado <i>paedagogikum</i> que tiene dos partes, una primera de 5 meses de duración cursada antes de acceder al puesto de docente y la segunda de dos meses, se cursa a lo largo de los dos primeros años de trabajo como profesor.</p>	
<p>FINLANDIA</p>	<p>El profesorado finlandés se puede dividir en cuatro grandes grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la Educación Infantil imparten profesores especialistas de esta etapa. • En los seis primeros niveles de la Enseñanza Básica imparten los llamados profesores generalistas (también llamados de aula). • En los tres restantes niveles de la Enseñanza Básica y en la Educación Secundaria Superior imparten los profesores especialistas (o de materia). • En la Educación Secundaria Superior de carácter profesional imparten los profesores de formación profesional. Los profesores de materia también pueden impartir en la Secundaria Superior Profesional. <p>La formación académica requerida para acceder a la profesión es distinta en cada caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Así, los profesores de Educación Infantil han de 	



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>realizar estudios universitarios de grado de 180 créditos ECTS (diplomatura) en un máximo de 3 años. Los estudios teóricos van acompañados de forma simultánea con prácticas docentes en distintos tipos de centros de día y de la peruskoulu, constituyendo un todo integrado en la formación requerida.</p> <ul style="list-style-type: none">• Los profesores generalistas o de aula han de cursar un grado de 300 créditos ECTS (maisterintutkinto) en un plazo máximo de 5 años. Sus estudios incluyen formación pedagógica y de contenidos de todas la áreas que componen el currículo de los niveles 1º a 6º de la Educación Básica, al tiempo que, si se especializan cursando 60 créditos adicionales de la formación requerida para los profesores especialistas, pueden impartir dicha materia en todos los niveles de la Educación Básica (1º a 9º). Han de realizar prácticas en las escuelas comprensivas, compuestas de prácticas orientadoras, prácticas como profesores de materia (observando a otros profesores, compartiendo clases y siendo responsables de un aula, y prácticas avanzadas, en las que aprenden a planificar la labor docente, a evaluar a los alumnos y a resolver de forma creativa y razonada los problemas que pueden surgir en el proceso de enseñanza.• Los profesores especialistas o de materia cursan, habitualmente, entre 300 y 330 créditos ECTS en un periodo de 5 ó 6 años en la facultad universitaria en que se imparte la materia de sus especialidad, al tiempo que cursan estudios en la facultad de educación para adquirir la didáctica y la pedagogía requerida para su futura profesión (35 créditos). Asimismo, los titulados licenciados de otras especialidades que no han cursado los estudios específicos de formación para ser profesores, pueden obtener esta cualificación si cursan estudios de pedagogía adicionales por 65 créditos ECTS, si bien es posible la convalidación parcial de algunos de ellos en función de su formación inicial. Su formación incluye también un periodo de prácticas en las que observan a profesores con experiencia, participan en la impartición de clases supervisadas por éstos y reciben asesoramiento respecto a metodologías,	



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>planificación de la tarea docente y evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los profesores de Educación Secundaria Superior de carácter profesional han de estar en posesión de un título de al menos 300 créditos ECTS o de una titulación superior expedida por un politécnico o, en su defecto, de la titulación más alta posible en su campo profesional. Además, han de haber cursado 60 créditos ECTS de formación pedagógica. 	
FRANCIA	<p>Hay tres tipos de docentes: profesores de Primer Nivel (Pre-escolar y Primaria), segundo Nivel (Secundaria de Primer y Segundo Grado) y los docentes universitarios.</p> <p>A partir de 2011, los candidatos deben tener un título de máster de 2 años (IUFM) para inscribirse y no solamente una «licence» (diploma que sanciona tres años de estudios universitarios). Objetivo: incrementar el nivel de cualificación de los profesores. Mientras se preparan para el concurso, en la universidad, los estudiantes pueden asistir a prácticas en clase, con fines de observación y práctica asistida o con responsabilidad. Después, al aprobar el concurso pasan a ser profesores en prácticas: se les asigna un centro durante un curso académico. Se titularizan al final del primer año de enseñanza y formación, si obtienen una evaluación positiva.</p> <p>Para enseñar en primer nivel, los candidatos se presentan a un concurso de contratación de profesores de escuela (CRPE), organizado a nivel académico (en Francia existen 30 academias).</p> <p>Para enseñar en segundo nivel público, existen varios concursos nacionales (se presentan tras el primer año en el IUFM):</p> <ul style="list-style-type: none"> El certificado de aptitud para el profesorado de enseñanza en Educación Secundaria, presentado por asignatura (CAPES). El certificado de aptitud para el profesorado de educación física y deportiva en Educación Secundaria (CAPEPS). El certificado de aptitud para el profesorado de liceo profesional (CAPLP). La agregación (es más selectiva que el CAPES y confiere condiciones de ejercicio diferentes), se organiza por área de especialidad para aspirantes de una licenciatura de 4 años (maîtrise). 	
IRLANDA	<p>Tenemos tres tipos de docentes: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.</p> <p>El profesorado en la educación secundaria debe poseer</p>	



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	una formación específica (actuales titulaciones de grado, Bachelor degree, en una materia que son especialistas) en un área y estar en posesión de la habilitación PDE o "HDip" (antiguo CAP), y que como en España está cambiando a nivel máster con un año de duración tras el que obtienen el diploma Superior en Educación.	
ITALIA	<p>Existen cinco tipos de docentes: Educación Infantil (<i>scuoladell'infanzia</i>), Profesores de Primaria, Profesores de Secundaria de Primer Grado, Profesores de Secundaria Superior y Profesores de Educación Superior no universitaria.</p> <p>Para ser profesor de Secundaria tanto de Primer Grado como Superior hay que poseer una licenciatura universitaria y posteriormente realizar un curso de posgrado de dos años de duración (diploma de <i>la scuole di specializzazione</i>).</p> <p>Una vez que el profesor accede a la función pública durante un año debe participar en actividades de perfeccionamiento (proyectos específicos en colaboración de redes escolares), durante ese año es tutorizado por el director del centro (<i>dirigente scolastico</i>), al final del periodo un comité evaluador (<i>Comitato per la valutazione de gliinsegnanti</i>) lo evalúa, si es positiva el profesor se confirma en su puesto.</p>	1 curso lectivo
P. BAJOS	<p>Existen cuatro tipos de profesores: Educación Primaria (Educación Primaria, Educación Especial y Educación de adultos), Educación Especial (deben realizar un curso tras la formación inicial o secundaria como profesor u otro curso de Educación Superior, se pueden especializar en un campo particular de trabajo), Educación Secundaria con grado dos (pueden enseñar en los 3 primeros años de HAVO y VWO, en todos los años de VMBO y secundaria vocacional) y Educación Secundaria con grado uno (pueden enseñar en toda la secundaria).</p> <p>La formación inicial está a cargo de la Educación Superior, se imparten en universidades e instituciones profesionales de educación (HBO), además deben habilitarse en el nivel correspondiente.</p>	
PORTUGAL	<p>Existen tres tipos de profesores: Preescolar, Primaria y Secundaria.</p> <p>Para impartir clases en Secundaria deben tener una titulación de 4 años.</p> <p>El profesorado accede mediante una convocatoria nacional, en función de sus competencias académicas y profesionales el profesorado accede a una escala inicial (que regula su salario), cada escala tiene un indicador (o</p>	



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba																																																				
	<p>puntuación), estas escalas van de la primera a la décima (la escala séptima se divide en séptima I-II y III), en total el profesorado tiene 12 escalas, un docente con un grado de licenciatura de 4 años comienza en el tercer nivel de la escala.</p> <table border="1" data-bbox="448 544 1150 1025"> <thead> <tr> <th>ESCALA</th> <th>DURACIÓN</th> <th>INDICADOR</th> <th>SALARIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Primera</td> <td>2 años</td> <td>108</td> <td>887.84</td> </tr> <tr> <td>Segunda</td> <td>3 años</td> <td>125</td> <td>1027.59</td> </tr> <tr> <td>Tercera</td> <td>4 años</td> <td>151</td> <td>1241.33</td> </tr> <tr> <td>Cuarta</td> <td>4 años</td> <td>167</td> <td>1372.86</td> </tr> <tr> <td>Quinta</td> <td>4 años</td> <td>188</td> <td>1545.49</td> </tr> <tr> <td>Sexta</td> <td>3 años</td> <td>205</td> <td>1685.24</td> </tr> <tr> <td>Séptima-I</td> <td>3 años</td> <td>218</td> <td>1792.11</td> </tr> <tr> <td>Séptima-II</td> <td>3 años</td> <td>223</td> <td>1833.22</td> </tr> <tr> <td>Séptima-III</td> <td>2 años</td> <td>235</td> <td>1931.86</td> </tr> <tr> <td>Octava</td> <td>3 años</td> <td>245</td> <td>2014.07</td> </tr> <tr> <td>Novena</td> <td>5 años</td> <td>299</td> <td>2457.99</td> </tr> <tr> <td>Décima</td> <td>-----</td> <td>340</td> <td>2795.04</td> </tr> </tbody> </table> <p>Para promocionar de escala se tienen en cuenta dos criterios: la antigüedad en el servicio y la evaluación de su trabajo, además se emplean estos otros criterios que permiten ascender en la escala: Adquisición de un diploma especializado. Adquisición de grados académicos de licenciatura, maestría o doctorado en Ciencias de la Educación o campos relacionados con esta, esto supone un bono de 4-6 años en los años de servicio. Un desempeño calificado como “muy bueno” en una evaluación extraordinaria que otorga un bono de 2 años, esta nota puede ser consecuencia de la finalización de un curso de entrenamiento especializado de al menos un año, del reconocimiento de la calidad superior en los métodos de enseñanza del profesor y de los resultados de los alumnos o bien de actividades desarrolladas por el profesor en el seno de la comunidad.</p>	ESCALA	DURACIÓN	INDICADOR	SALARIO	Primera	2 años	108	887.84	Segunda	3 años	125	1027.59	Tercera	4 años	151	1241.33	Cuarta	4 años	167	1372.86	Quinta	4 años	188	1545.49	Sexta	3 años	205	1685.24	Séptima-I	3 años	218	1792.11	Séptima-II	3 años	223	1833.22	Séptima-III	2 años	235	1931.86	Octava	3 años	245	2014.07	Novena	5 años	299	2457.99	Décima	-----	340	2795.04	
ESCALA	DURACIÓN	INDICADOR	SALARIO																																																			
Primera	2 años	108	887.84																																																			
Segunda	3 años	125	1027.59																																																			
Tercera	4 años	151	1241.33																																																			
Cuarta	4 años	167	1372.86																																																			
Quinta	4 años	188	1545.49																																																			
Sexta	3 años	205	1685.24																																																			
Séptima-I	3 años	218	1792.11																																																			
Séptima-II	3 años	223	1833.22																																																			
Séptima-III	2 años	235	1931.86																																																			
Octava	3 años	245	2014.07																																																			
Novena	5 años	299	2457.99																																																			
Décima	-----	340	2795.04																																																			
R. UNIDO	<p>Se distinguen tres tipos de profesores: Educación Pre-Primaria, Educación Primaria y Educación Secundaria. El profesorado de educación secundaria de primera etapa requiere, legalmente, la misma formación académica que un docente de primaria: tener status como Docente Calificado (QTS, <i>Qualified Teacher Status</i>), este status se obtiene al completar el curso inicial de entrenamiento docente (ITT, <i>Initial Teacher Training Course or Programme</i>) acreditado por la Agencia de Formación de Profesorado (Inglaterra) o el Consejo de Enseñanza Superior ELWa (en Gales), además deben registrarse ante</p>	Después de ser seleccionados (por el centro docente), deben pasar un periodo inicial de formación docente para ser																																																				



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>el Consejo General de Enseñanza (GTC, <i>General Teaching Council</i>). En Escocia deben tener una Cualificación de Enseñanza (TQ, <i>Teaching Qualification</i>) para ser registrados ante el Consejo General de Enseñanza de Escocia (GTCS). Sin embargo, generalmente suelen contar con una formación de grado o postgrado en el área específica en la que imparten clase. En general, es recomendable contar con experiencia, tanto voluntaria como mediante contrato laboral, para lograr un contrato como docente de secundaria (aunque esta cuestión es extensible al acceso a la docencia en todas las demás etapas).</p> <p>En Inglaterra, el profesorado que tiene docencia en los diferentes centros de FE, que de modo similar a los docentes universitarios, son llamados <i>lecturers</i>, incluyendo los <i>SixthFormColleges</i>, no está bajo ningún requerimiento legal que especifique la titulación que deben poseer. Por otra parte, y a diferencia del resto de docentes de las etapas obligatorias de la enseñanza, no tienen la obligación de estar registrados en el <i>General Teaching Council</i>. Sin embargo, la mayoría de los <i>colleges</i>, prefieren contratar a personal con titulaciones relacionadas con la docencia, y en el caso de seleccionar a personal que no tiene formación como docente, el propio <i>college</i> suele aportar la misma a través de diferentes mecanismos formativos, o al menos establecer como condición la necesidad de adquirir en un determinado plazo el <i>Post-Graduate Certificate in Education (FE)</i>, comparable al post graduado en educación (<i>PGCE</i>). Las uniones comerciales formativas para la formación del profesorado de FE y universidades son el <i>University and College Union</i>, y la <i>Association of Teachers and Lecturers</i>. El <i>PGCE (PCE)</i> es la titulación estándar que permite dar clase en el sector de la educación post-obligatoria y <i>Further Education</i> en general. En dicha titulación, se desarrollan una serie de habilidades críticas para el desempeño de la profesión, y son una parte esencial e integral del significado que ser docente tiene en el contexto de la educación post-obligatoria. A lo largo del primer semestre, los futuros docentes se centran en el aprendizaje de las habilidades prácticas relacionadas con la enseñanza como la planificación de sesiones, la comprensión de la psicología de los alumnos, la utilización de diferentes técnicas de enseñanza, el asesoramiento y evaluación de los alumnos, la utilización de los recursos y la auto-evaluación.</p> <p>Toda la formación está caracterizada por el requerimiento</p>	<p>profesorado calificado.</p> <p>Para ser profesores de la escala de salarios central (2º escalafón de la función docente) deben completar un segundo año de formación completando con éxito la etapa de inducción.</p>



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	de un tiempo de enseñanza mínimo de 6 horas semanales, a modo de prácticas en algún centro. Durante el segundo semestre, el plan de estudios se acota en la profundización en diferentes temas mediante una combinación de trabajo en grupo e investigación propia. Los temas son principalmente la enseñanza, el aprendizaje, la búsqueda de recursos, el currículum, el asesoramiento y la evaluación, la investigación educativa, y el desarrollo profesional educativo.	
AUSTRALIA	<p>En Australia, la formación inicial de los maestros y profesores se realiza en las Universidades. Actualmente, casi 40 instituciones diferentes imparten formación de profesores en el país. La mayoría son universidades públicas, aunque existe un pequeño grupo de instituciones privadas de educación superior que también se ocupan de la preparación inicial de docentes. En total, existen aproximadamente 200 programas con unos 16.000 estudiantes (2005).</p> <p>No existe en el país un organismo en el ámbito nacional dedicado a evaluar y acreditar los programas de formación docente. Son los Estados y Provincias quienes tienen la responsabilidad de los procesos de acreditación cuyos avances son dispares según un relevamiento realizado hace unos años (Ingvarson, Elliot, Kleinhenz y Mckenzie, 2006). Es justamente esta diversidad en los sistemas de acreditación la que permite identificar algunos modelos que podrían ser inspiradores para otros países.</p> <p>Un ejemplo interesante es el del estado de Victoria donde desde 2004 existe un proceso definido de revisión y aprobación de los programas de formación docente que es administrado por el Victorian Institute of Teaching (VIT). Para acreditarse, las instituciones formadoras deben proveer información al VIT a los efectos de que éste evalúe en qué medida cumplen con los requisitos establecidos en formato de estándares.</p> <p>El VIT realiza los procesos de evaluación a través de un Comité compuesto por 25 personas, entre los cuales figuran representantes de las ocho universidades de la Provincia que imparte formación docente inicial, docentes en ejercicio, padres y autoridades empleadoras de docentes. El VIT asigna un panel evaluador para cada programa de formación que desea ser acreditado. Dicho panel debe revisar el informe de auto-evaluación que cada universidad elabora.</p> <p>El ingreso a la profesión requiere de un período de prueba o inducción a la docencia, que dura generalmente un año</p>	1 curso docente



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>después del registro provisorio como docente. El desempeño adecuado durante esta primera etapa es un requisito fundamental para conseguir empleo estable. Aunque existe un Board de Registro Docente, su rol es más bien de consejero, la inducción es de responsabilidad del empleador y en la práctica es realizada por el director del centro, quien emite un informe sobre el cual se decide el registro.</p> <p>Los profesores principiantes tienen una reducción en su carga lectiva de entre el 5 y el 10 % para destinar tiempo a las actividades de inducción. Actualmente, existe una amplia gama de procesos de inducción en las diferentes regiones del país, predominando la modalidad de observación de las clases del docente principiante por parte de un profesor experimentado, quien lo ayuda a redefinir formas de enseñanza según lo indique la situación y actúa como nexo con la comunidad escolar. Los programas de inducción también comprenden la participación en reuniones de desarrollo profesional docente, apoyados por sus instituciones de formación docente inicial o por otras, la preparación de portafolios para ser presentados en situaciones de evaluación formativa.</p>	
CANADA	<p>Para ser profesor en Canadá, es necesario cursar la carrera universitaria. Sin embargo, en una provincia llamada Nova Scotia, la carrera docente se realiza en una institución desligada de las universidades llamada Teacher's College. Para ingresar al Teacher's College, es necesario tener el Grado 12. La carrera dura aproximadamente 3 años.</p> <p>Los profesores activos son capacitados constantemente. Esta actividad está a cargo de los departamentos de educación, los School Boards locales, y las facultades de educación.</p> <p>El profesorado que acceda por vez primera a la función pública deberá superar el Programa de Inserción Profesional del nuevo personal docente (PIPNE), obteniendo dos evaluaciones satisfactorias durante los 24 meses siguientes a su contratación en el centro educativo. De no alcanzarlas, sería cesado de su puesto.</p> <p>Ontario</p> <p>Los licenciados universitarios deberán obtener una certificación en materia educativa del organismo oficial que regula el acceso a la docencia (Ordre des enseignants et des enseignants de l'Ontario), pudiendo ejercer la docencia en inglés (si han seguido sus estudios en inglés) o en francés (si los han seguido en francés). El programa</p>	2 años



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>tiene una duración de 20 semanas de docencia en la facultad y 8 semanas de prácticas en la escuela. La fase práctica está supervisada por un docente experimentado.</p>	
EST. UNIDOS	<p>California y Carolina del Norte Tipo de profesorado California existen docentes de Educación Elemental (de preescolar a sexto grado), de Secundaria (de séptimo a doceavo grado) y Educación Especial. Carolina del Norte existen docentes de Preescolar, Primaria, Secundaria (de primer y segundo grado) y de Educación Especial (niños excepcionales y vocacionales). Organización de la función docente El Departamento de Educación es el responsable de coordinar la pertinencia de los programas que las instituciones ofrecen, la duración aproximada de la formación inicial de un docente es de 4 años. Las universidades y los centros de educación superior son los responsables de formar a los docentes. Carrera docente California Para poder ser contratados, los docentes deben tener una credencial (credentialing) o prueba de evaluación de desempeño docente (TPA, Teaching Performance Assessment) de la Autoridad Educativa que se obtiene a través de la Comisión de Credencialización (Commission on Teacher Credentialing, formada por 15 miembros, 14 nombrados por el Gobernador del Estado con aprobación del Senado) es la responsable de establecer los estándares profesionales, la evaluación y los requisitos de incorporación y ascenso para la carrera docente. Hay cuatro tipos de credenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Múltiple: para poder enseñar desde preescolar hasta el doceavo grado y la educación de adultos. • De materia específica: para enseñar en secundaria. • De enseñanza especial. • De servicios educativos: como administradores, orientadores, psicólogos educativos, terapeutas. <p>Para obtener la credencial docente es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura o superior de una institución de educación superior reconocida por la autoridad educativa. • Curso de preparación docente: al menos de 4 semestres. • Superar el examen CBEST. • Curso sobre Desarrollo Habilidades de la Lengua 	2 años



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>Inglesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso de la Constitución de los Estados Unidos. • Examen CSET sobre materias específicas. • Especialidad sobre materias específicas. • Curso de computación. • Examen RICA (evaluación de las competencias de enseñanza para la lectura). <p>La duración de las credenciales es de 5 años, los docentes al inicio de su carrera obtienen una credencial preliminar por dos años y a medida que se profesionalizan (cursos actualización y programas de apoyo) y la Certificación Nacional, obtiene una Certificación Nacional, obtiene una credencial libre (clear credential), renovable cada 5 años de servicio.</p> <p>Carolina del Norte</p> <p>El profesorado debe contar con una Licencia de la materia o del grado que imparten, la otorga el Departamento de Instrucción Pública (<i>Department of Public Instruction</i>). Estas licencias se otorgan en 4 áreas: Administración, Supervisión, Servicios Educativos, Enseñanza (Educación Inicial y Preescolar, Primaria, Secundaria de primer grado, Secundaria de segundo grado, Educación Especial, alumnos excepcionales y vocacional).</p> <p>Para obtener la credencial hay que contar con una licenciatura o un grado superior de una institución de educación regional reconocida por el Departamento de Instrucción y aprobar los exámenes de Praxis. Existen vías alternas para obtener las licencias, se gestiona a través del Centro Regional de Licenciamiento Alternativo (Regional Alternative Licensing Center).</p> <p>Las licencias son válidas por 5 años y para renovarla hay que acumular un número determinado de horas de formación profesional según las normas del Departamento de Instrucción de Carolina del Norte.</p>	
<p>COREA SUR</p>	<p>La formación de profesores en Corea del Sur se caracteriza por ser unitaria (cada uno de los docentes debe pasar por los mismos procedimientos académicos en orden de recibir un estatus particular), meritocrática y bien valorada.</p> <p>Después de obtener la titulación académica, los candidatos tienen que pasar un procedimiento de autorización para obtener el certificado de profesor.</p> <p>En el caso de los universitarios graduados que completaron los cursos de formación para profesor, son autorizados con un grado de certificado de profesor de 2 años (Kap-Sung Kim, 2005).</p>	



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>En el programa de educación para profesores, existe una amplia variedad de accesibilidad. Los programas de certificación de profesores de pre-grado para escuelas primarias y secundarias conducen a un grado de Bachelors. Y un curriculum de certificación para profesores, incluido un tema de estudio, un tema de enseñanza, educación general y enseñanza práctica (Educación en Corea del Sur, p. 64 en Kane, 2007: 3).</p> <p>En cuanto a la meritocracia, cada profesor obtiene un grado docente dependiendo de la elección educacional que realice, hay cuatro niveles, profesores de secundaria, profesores de primaria, vice directores (un profesor tarda 25-30 años en llegar a esta posición) y directores.</p>	
JAPÓN	<p>El prestigio del que ha gozado siempre el maestro en Japón, alcanzando el rango de “sensei”, que significa maestro, pero referido únicamente a las personas más sabias del país.</p> <p>El futuro docente debe realizar un exigente examen de acceso a la universidad que ya ajusta a los candidatos a la formación, facilitando la selección de los mejores. Una vez aprobado el examen, se entra en la Facultad de Educación para cursar la carrera de Profesor de Secundaria (obligatoria o posobligatoria), durante cuatro años (IWATA, 2004).</p> <ul style="list-style-type: none">• Dependiendo de la especialidad (en la obligatoria), variará en asignaturas: por ejemplo, un futuro docente de ciencias sociales deberá matricularse de, al menos, veinte créditos de materias específicas, otros treinta y uno de pedagogía y orientación, y ocho créditos de optativas (que incluyen administración, currículum, metodología, etc.).• En el caso de la posobligatoria, los créditos específicos seguirán siendo veinte, pero los de pedagogía y orientación se reducirán a veintitrés en beneficio de las optativas, que alcanzan los dieciséis. <p>Las dos especialidades, tanto educación obligatoria como posobligatoria, incluyen además ocho créditos de materias troncales que son educación física, constitución japonesa, idioma extranjero y literatura. A parte de estos créditos teóricos, los profesores cuentan con créditos prácticos, que son, en resumidas cuentas, el principal complemento de la formación, distribuido a lo largo de los cuatro años de carrera en primer momento, y a continuación al finalizar la carrera, antes de acceder</p>	<p>No hay, existe un periodo de prácticas en la carrera de un curso escolar.</p>



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>definitivamente al mercado laboral.</p> <p>Las prácticas, que duran entre tres semanas y un mes cada período, se completan con una semana más de formación en primeros auxilios (MANSO, 2011).</p> <p>El período de prácticas antes de acceder al mercado laboral, dura un curso escolar entero, y en él, bajo la supervisión de un tutor, los alumnos desarrollan habilidades prácticas y completan su formación a través de conferencias, participación en grupos de discusión, seminarios, o incluso visitas a otros centros; finalizado este año de prácticas, los futuros docentes deben realizar un proyecto de investigación para asegurarse de que han adquirido las competencias necesarias.</p> <p>En el caso de no haber sido así, si el tutor ha observado una carencia de competencias por parte del alumno, puede llegar a descartarse al candidato para asegurarse de que sólo los mejores consiguen terminar la formación.</p> <p>Esta selección de los mejores mediante el proceso de formación, es lo que consecuentemente permite seguir refiriéndonos a la profesión de maestro en Japón, como de las más prestigiosas.</p> <p>Antes de acceder al mercado laboral, los docentes deben realizar, además, otro examen, que se convoca una vez al año. Podríamos identificarlo con las oposiciones españolas, pero no pretende tanto conceder una plaza de trabajo, sino que más bien constituye un escalón más en el proceso de selección de los mejores (hay muchos más aspirantes que plazas, debido a que en los últimos 20 años han bajado las matriculaciones por la escasa natalidad).</p> <p>El examen tiene dos fases, una escrita en la que el alumno demuestra las habilidades necesarias examinándose de pedagogía y metodología, orientación, legislación, administración y gestión escolar, así como materias específicas de su especialidad, y otra que analiza las capacidades prácticas (educación física, música, arte, idioma extranjero, informática, etc., dependiendo de la prefectura) (LÓPEZ TINAREJO, 1999; MEXT, 2008)</p> <p>Por último, se tienen en cuenta otros elementos como la nota del expediente académico, otros méritos sociales, una entrevista personal y una entrevista grupal (MANSO, 2011).</p> <p>Al ser ésta una prueba de la administración local, una vez aprobado el examen los profesores son contratados por ella, no por el instituto, lo que supone que deberán ir rotando por los institutos dependientes de la administración cada aproximadamente siete años (MANSO, 2011).</p>	



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>Así mismo, en su afán por encontrar y mantener a los más cualificados, en 2009, el MEXT se planteó también la introducción de un sistema de renovación de certificados, según el cual cada diez años los educadores debían renovar sus licencias de profesor a través de cursos de formación docente, para adquirir nuevas competencias y ponerse al día de cambios en la administración escolar y en el manejo de los libros de texto (MEXT, 2008).</p> <p>Una vez el profesor ha superado el examen y conseguido su licencia durante los próximos diez años, es contratado por un colegio o instituto, pasando a formar parte de la estructura organizativa de este.</p> <p>El Sindicato de Profesores (JTU, Japanese Teachers Union) ha sido el encargado de regular la situación laboral del gremio, de modo que quedan estipulados los siguientes aspectos de esta manera: por lo que respecta a la formación permanente, además de la renovación de certificados, la Junta de Educación evalúa la actividad de los docentes cada cierto tiempo, lo que permite conocer el desarrollo de sus capacidades, y en el caso de no cumplir con los requisitos, el profesor es retirado por "incompetencia" (MEXT, 2008; si los docentes no pasan estas evaluaciones, pueden volver a presentarse al examen de certificación de licencia, aunque la fama de 'incompetente' condicionará su futuro laboral).</p> <p>El centro escolar y la administración prefectural están obligados, además, a ofrecer cursos y seminarios (algunos opcionales, otros, obligatorios) de manera continuada a través de sus Centros de Profesores (los centros de profesores se encargan de las siguientes divisiones: asuntos generales, planes y programas, currículum, educación especial, orientación educativa y vocacional, informática. Son gratuitos, y todo profesor puede participar de ellos y en ellos. (López Tinajero 1999), para fomentar la formación permanente de los maestros: a nivel Nacional, el MEXT ofrece cursos de actualización a directores, subdirectores, financia los centros de formación prefecturales y beca a los profesores para que se formen en el extranjero; a nivel prefectural, se llevan a cabo actividades de superación profesional a través de programas de actualización; a nivel escolar, el Claustro de Profesores se reúne al inicio del curso para plantear un tema de investigación que desarrollarán de manera conjunta, para más tarde hacer públicos sus resultados.</p> <p>La Junta de Educación también ofrece instrucciones para adoptar apropiadas pautas de comportamiento, lo que supone la compilación de un código de conducta que</p>	



PAÍS	Formación del profesorado	Periodo de prueba
	<p>incluye métodos de enseñanza, entrenamiento para hacer frente a determinadas situaciones, imposición de medidas disciplinarias cuando los profesores muestran comportamientos desviados, etc. (MEXT, 2008)</p> <p>En segundo lugar, y haciendo referencia al sueldo base, está establecido que será decidido no por estándares nacionales sino prefecturales, y variará según la experiencia y las actividades que deba llevar a cabo el profesor. La mitad del salario es pagada por la prefectura y un tercio por el Estado, de manera que se asegura la igualdad de oportunidades para todos los profesores (a excepción de las escuelas privadas, donde el salario lo decide la entidad jurídica a cargo). Por último, en cuanto al desempeño de su profesión, un docente está obligado a pasar aproximadamente cuarenta y cuatro horas semanales en el centro (alrededor de ocho horas diarias) con un promedio de veinte horas semanales de clase (GARCÍA GARRIDO, 2005).</p>	

Fuente: [8], [11], [12], [14], [17], [18], [27], [29], [39], [41] y [42].



1.4. ANEXO 4 - ÓRGANOS DE GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

PAÍS	Órganos de gestión y participación
ESPAÑA	<p>La administración educativa en España tiene un carácter significativamente descentralizado por el traspaso de determinadas responsabilidades desde el MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) a las administraciones de cada Comunidad Autónoma, reservándose el Estado algunas otras que articulan el sistema educativo, como son las referentes a la regulación de las garantías de los derechos y libertades, o la coordinación en la homologación y expedición de títulos, por nombrar algunos.</p> <p>También las Comunidades Autónomas se reservan competencias exclusivas siempre dentro del marco de lo establecido por la Constitución y la Ley Educativa vigente (LOMCE, 2013).</p> <p>Estructura organizativa del sistema educativo español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El MECD o administración central, es quien vertebra y articula, a través de ministro y sus consejeros, el sistema educativo en materia de organización, planificación y legislación a nivel estatal. A él le competen asuntos de ordenación general y de requisitos mínimos que garanticen la unidad del sistema, como por ejemplo la coordinación y cooperación entre las distintas administraciones, la programación general, la política de ayuda al estudio, la fijación de enseñanzas mínimas, las estadísticas educativas, la búsqueda de medidas y soluciones ante determinados problemas, o la alta inspección. • La administración regional, propia de cada una de las Comunidades Autónomas, con un Consejero de Educación al frente. A la administración regional le corresponden competencias normativas para el desarrollo de la legislación estatal, regulación de determinados elementos del sistema educativo, y otras competencias ejecutivo administrativas, como por ejemplo la titularidad de su territorio, creación, gestión y evaluación de centros público y privados, gestión de personal docente, aprobación de planes de estudio y desarrollo de programaciones de enseñanza, orientación, ayudas, subvenciones, etc. (LOE, art 84). En cada administración regional, podemos distinguir a su vez la administración de los centros según sea su naturaleza: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pública (“son centros públicos aquellos cuyo titular sea una administración pública”). ○ Privada (“son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado”). ○ Concertada (“son centros privados concertados los centros privados acogidos al régimen de conciertos legalmente establecido”). • Por lo que respecta al último nivel de la administración, la institucional o propia de cada centro, la LOE establece que, además, las escuelas, dependientes de su administración regional, gozarán de “autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen” (LOE, art 120). Cada centro docente, en base a esa autonomía, estará compuesto por una estructura de órganos de gobierno personales, y otra de órganos de gobierno colegiados.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Órganos de gobierno personales, en los centros públicos, el equipo directivo está compuesto por: el director, el jefe de estudios, el secretario y quienes determinen las administraciones educativas (LOE, art 131). El director, a la cabeza del equipo, tendrá como principales funciones representar al centro y a la administración, dirigir y coordinar todas las actividades del centro, ejercer la dirección pedagógica y promover la innovación educativa, garantizar el cumplimiento de las leyes, ejercer la jefatura de todo el personal e impulsar la colaboración con las familias (LOE, art 132). Por lo que respecta al vice-director, sustituye al director en caso de ausencia y le asiste en las tareas, mientras que el jefe de estudios se encarga de coordinar las actividades académicas, de confeccionar los horarios, de coordinar a los jefes de departamento y la acción de los tutores y planificar la acción docente. Por último, el secretario es quien ordena el régimen administrativo del centro, custodia documentos, expide certificaciones y participa con voz pero sin voto en las actas y en la elaboración de la Programación Anual.○ Órganos de gobierno colegiados: el primero en importancia será el Consejo Escolar, compuesto por el Director, el Jefe de Estudios, representantes del Claustro de profesores, representantes de padres y alumnos (en la realidad los representantes de los alumnos tienen una participación limitada y presencial), representantes de la administración, y el secretario. Sus principales funciones son aprobar y evaluar proyectos y normas (entre ellos la PGA), aprobar las normas de organización y funcionamiento y analizar el funcionamiento general del centro, el rendimiento escolar y las evaluaciones, entre otras (LOE, art 126). A continuación el Claustro de Profesores, compuesto por el director y la totalidad del profesorado, es el órgano propio de participación docente en el gobierno del centro, cuya responsabilidad es planificar, coordinar, informar y decidir sobre todos los aspectos educativos. Sus competencias son las de aprobar y evaluar la concreción del currículo, fijar los criterios referentes a orientación, tutoría y evaluación y analizar el funcionamiento del centro (LOE, art 128-129).○ Los órganos colegiados de coordinación docente estarán compuestos por: los departamentos de orientación, integrados por todos los profesores y al menos un psicólogo o pedagogo, cuyas funciones serán las de elaborar propuestas de organización y orientación, así como de adaptación



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>curricular, y colaborar con el profesorado para la detección de problemas de aprendizaje; los departamentos didácticos están compuestos por todos los docentes de las áreas específicas, cuyas competencias son la realización de la programación didáctica y la promoción de la investigación educativa; la comisión de coordinación pedagógica, compuesta por el director, el jefe de estudios y los jefes de departamento, con competencias en el ámbito de la elaboración y revisión de proyectos curriculares y programaciones didácticas; los tutores, que estarán a cargo de cada grupo de alumnos y cuyas competencias son la participación en el plan de acción tutorial, la facilitación de la integración de los alumnos, la orientación en los procesos de aprendizaje, mediación y defensa de los intereses de los alumnos, e informar a los padres; y finalmente el departamento de actividades complementarias, encargado de elaborar la programación de actividades complementarias y extra-curriculares, actividades culturales, deportivas, viajes, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Un tercer nivel de organización es el de los órganos de representación: el AMPA, asociaciones de madres y padres que colaboran con el centro para garantizar su buen funcionamiento; las asociaciones de alumnos, que colaboran en las actividades educativas del colegio, elevando al Consejo Escolar propuestas y colaborando con el centro; el Consejo de Delegados, que informa a los representantes de alumnos de los problemas de cada alumno y elabora informes y propuestas para el Consejo; los delegados de grupo, que colaboran con el tutor y los profesores para el buen funcionamiento de la clase. <div data-bbox="432 1397 1362 1989" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <pre> graph TD A[Ley Orgánica de Educación] --> B[Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte] B --> C[Administración Autonómica] C --> D[Administración Institucional] D --> E[Junta Directiva] E --> F[Órganos de Gobierno Colegiados] E --> G[Órganos de Coordinación Docente] E --> H[Órganos de Participación] F --> F1[Consejo Escolar] F --> F2[Claustro Profesores] G --> G1[Departamentos Didácticos] G --> G2[Departamento de Orientación] G --> G3[Tutores] G --> G4[D. Actividades Complementarias] G --> G5[Comisión de Coordinación Pedagógica] H --> H1[AMPA] H --> H2[Asociaciones de Alumnos] H --> H3[Consejo de Delegados] H --> H4[Delegados de grupo] </pre> </div>
ALEMANIA	La educación es competencia del Estado y de las regiones (Länder).



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>Cada escuela tiene un Consejo de Profesores, responsable de los asuntos educativos y, un Consejo Escolar, formado por profesores, padres y madres de alumnos y alumnas, que decide respecto de los reglamentos escolares y sobre las normas del régimen disciplinario del centro.</p>
BÉLGICA	<p>La Educación está transferida a las comunidades aunque algunos temas dependen del Gobierno Central.</p> <p>Al Gobierno federal le corresponde establecer, los requisitos mínimos de expedición de los diplomas y títulos, la duración de la educación obligatoria, así como el régimen de jubilación del profesorado.</p> <p>Cada comunidad establece unos requisitos mínimos en relación al currículo. En cada comunidad existen los llamados “poderes organizadores” de la enseñanza, que conforman las “redes de enseñanza”. El poder organizador es la persona física o jurídica responsable de uno o varios centros de enseñanza. Una red escolar es el conjunto de centros de enseñanza de los que es responsable un mismo poder organizador. Existen las siguientes redes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la Comunidad, organizada por una de las tres comunidades. • Enseñanza oficial subvencionada, organizada por municipios y provincias. • Enseñanza libre subvencionada: el poder organizador es una persona u organización privada. Los centros católicos representan más del 60% de esta red.
DINAMARCA	<p>En Dinamarca, el sistema educativo es financiado por el Estado, las provincias y los municipios. Algunas instituciones son independientes y autónomas, mientras otros son de propiedad del Estado, las provincias o los municipios.</p> <p>La educación es principalmente la responsabilidad del Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. La legislación nacional abarca los objetivos y los marcos de la educación, la financiación y, algunas veces, los planes de estudios, exámenes y la contratación del profesorado.</p> <p>El Ministerio de Educación es responsable de establecer los marcos de los planes de estudios de la enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, los propios profesores deciden, con la participación de los alumnos, el contenido de los cursos.</p> <p>Una escuela descentralizada.</p> <p>Ministro de educación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece los objetivos para cada materia (obligatorio). • Publica directrices sobre currículos (no obligatorio). • Organiza exámenes finales (no obligatorio). <p>Los municipios y las escuelas deciden cómo lograr los objetivos.</p> <p>Postura tradicional: Los municipios y las escuelas pueden arreglárselas sin ayuda exterior.</p>
FINLANDIA	<p>La Educación depende del Ministerio de Educación y Cultura, de los Departamentos de educación de cada una de las seis provincias y de las autoridades locales. La Educación la financia el Estado y las autoridades locales. El currículo es a nivel nacional y en ese marco las autoridades locales y los colegios pueden establecer el suyo propio.</p>



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>En cuanto a la distribución de competencias y la toma de decisiones relativas al sistema educativo, la política educativa es establecida en el Parlamento y desarrollada por el Gobierno. En el seno de éste, el Ministerio de Educación (Opetusministeriö) es el responsable máximo de la enseñanza financiada con fondos públicos. El Ministerio es el titular directo de las universidades (todas públicas) y de algunos de los politécnicos.</p> <p>Como órgano de aplicación de la política educativa se constituyó, a finales del siglo XIX, el actualmente denominado Consejo Nacional de Educación de Finlandia, que tiene competencias en todas las enseñanzas no universitarias. Regula los aspectos organizativos de las enseñanzas, el currículo, el desarrollo legislativo, etc. El Consejo es presidido por el Ministro/a, aunque no interviene en las decisiones del mismo, que goza de amplia autonomía en sus decisiones y resoluciones y es responsable mancomunadamente desde el punto de vista legal de sus decisiones. Asimismo, el Consejo tiene la responsabilidad de evaluación de los resultados de los aprendizajes. En él están representados expertos educativos, las autoridades locales, los representantes de los docentes y de la sociedad en general.</p> <p>La administración regional tiene como división administrativa la provincia. El territorio está dividido en 6 provincias, en cada una de las cuales un Delegado del poder ejecutivo y sus correspondientes Consejeros sectoriales ejercen las competencias del Estado. La única excepción es la provincia de Åland, de mayoría sueca, que tiene cierto grado de autogobierno, con una Asamblea Legislativa con algunas competencias legislativas.</p> <p>Por último, los municipios constituyen la unidad básica de la organización territorial. La práctica totalidad de los centros que imparten la educación básica (99%) son de titularidad municipal; de los centros en los que se imparte Educación Secundaria Superior de tipo académico, el 91% son de titularidad municipal, el 7% de titularidad privada y sólo el 2% de titularidad estatal. En cuanto a los centros de Educación Secundaria Superior que imparten enseñanzas profesionales, el 77% son de titularidad municipal o de mancomunidades de municipios, el 19% de titularidad privada y el 4% restante de titularidad estatal (en todos los casos, datos de 2005).</p> <p>Aunque no existe obligación legal para que los municipios sean titulares de los centros que imparten educación secundaria superior, sí están obligados a cofinanciarlos. El Estado colabora en la financiación de los gastos de funcionamiento de todos los centros que imparten Educación Básica y Educación Secundaria Superior, aportando, como media, el 57% de estos gastos. En cualquier caso, la financiación aportada por el Estado no es uniforme en todos los municipios, sino que se calcula teniendo en cuenta distintas variables, entre las que se encuentra la riqueza por habitante del municipio en cuestión y se tiene en cuenta el coste real por alumno.</p> <p>La mayoría de los centros de educación superior que imparten enseñanzas profesionales (politécnicos) son de titularidad municipal o de mancomunidades de municipios, aunque también existen centros de titularidad de fundaciones y de empresas privadas.</p>
FRANCIA	<p>Los centros de enseñanza secundaria tanto inferior como superior dependen administrativamente de las Regiones (Departamentos).</p>



PAÍS	Órganos de gestión y participación																								
	<table border="1" data-bbox="555 338 1241 613"> <thead> <tr> <th data-bbox="555 338 922 371">Resumen de competencias</th> <th data-bbox="922 338 1038 371">Escuela</th> <th data-bbox="1038 338 1155 371">Colegio</th> <th data-bbox="1155 338 1241 371">Instituto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="555 371 922 439">Inversión (construcción, reconstrucción) Equipamiento y funcionamiento</td> <td data-bbox="922 371 1038 439">municipio</td> <td data-bbox="1038 371 1155 439">departamento</td> <td data-bbox="1155 371 1241 439">región</td> </tr> <tr> <td data-bbox="555 439 922 472">Gastos pedagógicos</td> <td data-bbox="922 439 1038 472">municipio</td> <td data-bbox="1038 439 1155 472">Estado</td> <td data-bbox="1155 439 1241 472">Estado</td> </tr> <tr> <td data-bbox="555 472 922 539">Cuerpo docente (contratación, formación, mutación, remuneración)</td> <td data-bbox="922 472 1038 539">Estado</td> <td data-bbox="1038 472 1155 539">Estado</td> <td data-bbox="1155 472 1241 539">Estado</td> </tr> <tr> <td data-bbox="555 539 922 573">Programas de enseñanza</td> <td data-bbox="922 539 1038 573">Estado</td> <td data-bbox="1038 539 1155 573">Estado</td> <td data-bbox="1155 539 1241 573">Estado</td> </tr> <tr> <td data-bbox="555 573 922 607">Validación de diplomas</td> <td data-bbox="922 573 1038 607">-</td> <td data-bbox="1038 573 1155 607">Estado</td> <td data-bbox="1155 573 1241 607">Estado</td> </tr> </tbody> </table> <ul data-bbox="480 622 1377 1227" style="list-style-type: none"> • Un primer nivel administrativo es el formado por los ministerios de Educación Nacional y de Enseñanza Superior e Investigación y sus órganos de asesoramiento. A ellos les compete la definición de la política educativa, la fijación de los objetivos educativos y los currículos estatales, la expedición de diplomas y todo lo relativo a la regulación de la función docente. • El segundo nivel administrativo lo conforman las actuales treinta Académies, demarcaciones geográficas escolares y universitarias. La aplicación de las decisiones ministeriales depende del Recteur, responsable máximo de cada Academia. En el seno de dichas demarcaciones, un delegado académico de cooperación y relaciones internacionales (DARIC) asume la coordinación de las acciones internacionales de las mismas. • En el tercer nivel se encuentran los directores de los centros: Proviseur (lycée), Principal (collège) y Directeur (école). Constituyen un cuerpo profesional no docente con máxima responsabilidad y competencias administrativas. 	Resumen de competencias	Escuela	Colegio	Instituto	Inversión (construcción, reconstrucción) Equipamiento y funcionamiento	municipio	departamento	región	Gastos pedagógicos	municipio	Estado	Estado	Cuerpo docente (contratación, formación, mutación, remuneración)	Estado	Estado	Estado	Programas de enseñanza	Estado	Estado	Estado	Validación de diplomas	-	Estado	Estado
Resumen de competencias	Escuela	Colegio	Instituto																						
Inversión (construcción, reconstrucción) Equipamiento y funcionamiento	municipio	departamento	región																						
Gastos pedagógicos	municipio	Estado	Estado																						
Cuerpo docente (contratación, formación, mutación, remuneración)	Estado	Estado	Estado																						
Programas de enseñanza	Estado	Estado	Estado																						
Validación de diplomas	-	Estado	Estado																						
IRLANDA	<p>El currículo es establecido a nivel nacional por el Departamento de Educación, y todos sus estudiantes siguen los mismos cursos y tienen los mismos exámenes oficiales a pesar de los diferentes tipos de colegio en los que estudien.</p> <p>El segundo nivel educativo en Irlanda comprende las escuelas de secundaria, escuelas de formación profesional y escuelas comunitarias. Cada tipo de escuela tiene un sistema administrativo y una fuente de financiación diferente:</p> <p>Escuelas de secundaria: son dirigidas de modo privado, algunas son religiosas o particulares y el resto estatales (la mayoría). La mayor parte de las escuelas de secundaria son gratuitas.</p> <p>Escuelas de formación profesional: son administradas por comités educativos de enseñanza profesional con estructuras locales gubernamentales y reciben un 93% de su financiación del estado.</p>																								
ITALIA	<p>La educación es responsabilidad del Ministerio, aunque también tienen responsabilidades las regiones, provincias y municipios. El currículo es establecido a nivel nacional y se adapta a las necesidades locales dentro de la autonomía de cada escuela.</p>																								
P. BAJOS	<p>La educación es responsabilidad del gobierno central, aunque también a nivel regional y local en algunos temas. El currículo es establecido por el Ministerio. Existe libertad de enseñanza, pero el Ministerio marca las normas de calidad. El sistema educativo combina la política educativa centralizada con la</p>																								

PAÍS	Órganos de gestión y participación
	descentralización de la administración y gestión de las escuelas.
PORTUGAL	El currículo es determinado a nivel nacional. La educación depende del Ministerio de Educación, de los gobiernos regionales y de los municipios.
R. UNIDO	La Educación es responsabilidad del Gobierno nacional, de las comunidades y las autoridades locales. El currículo es responsabilidad de las regiones y de los centros en la educación obligatoria.
AUSTRALIA	<p>Presenta una estructura que se denomina sistémica (esta estructura es compartida por los sistemas educativos de British Columbia (Canadá), Reino Unido, Estados Unidos e incluso Dinamarca).</p> <div data-bbox="603 689 1193 1352" data-label="Diagram"> </div> <p>El modelo sistémico está conformado por tres grandes componentes, cada uno de ellos con una orientación definida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un componente ejecutivo. • Un componente de asistencia. • Un componente de control. <p>El componente ejecutivo</p> <p>Del mismo modo que en el caso del modelo clásico (o centralizado), en la estructura sistémica hay una línea de relaciones jerárquicas ejecutivas que incluye diferentes instancias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La instancia de gobierno y decisión política: esta instancia política es la que rige de manera indiscutible la estructura de la organización. • La instancia profesional: cuya función básica es organizar información de distinto tipo para la toma de decisiones. Esto es, información estadística básica pero también todo tipo de información, yendo desde investigaciones cualitativas sobre el estado de la educación, encuestas varias y estudios de opinión sobre la gestión, así como estudios sobre la situación financiera del sector. Genera también los estudios sobre la innovación para direccionar los procesos. Algunas oficinas de esta instancia son:



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rama Planeamiento Estratégico y Gestión del Desempeño: contribuye directamente a las prioridades estratégicas del Plan Corporativo promoviendo la mejora de la planificación, el desempeño, alentando las asociaciones, el servicio al cliente, la responsabilidad por los resultados (accountability) y el asesoramiento sobre bases sólidas. <u>Depende del Grupo de Estrategias del Futuro</u>. Tiene estas secciones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación. ▪ Asociaciones (Partnerships). ▪ Desempeño. ○ División de Asuntos Internacionales, Análisis y Evaluación (IAED): resume una serie de actividades de evaluación tipo portfolio en sus cuatro Ramas, las cuales cubren dos temas principales: Participación en la educación y capacitación internacional y exportar promoción, e Investigación, análisis y equidad. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rama Investigación, análisis: realiza evaluación, investigación y análisis en temas de educación y capacitación en todo lo que tiene que ver con las responsabilidades del portfolio del Departamento. La rama trabaja en colaboración con la demás Divisiones del Departamento y asesora al Ministro y al Ejecutivo sobre la base de los resultados de su trabajo. El fin es llevar a cabo en tiempo adecuado, evaluaciones e investigaciones sobre políticas relevantes que se relacionen con las necesidades de información de nuestros clientes. ▪ Rama Educación Internacional Australiana. ▪ Rama Política Internacional. ▪ Rama Análisis y Equidad: conduce investigación y análisis sobre temas de equidad, formación del ingreso y formación de capacidades en educación, y temas de capacitación y juventud. La rama provee asesoramiento a los Ministros y al Ejecutivo, e informa agencias externas sobre las tendencias en las áreas anteriores, sobre los temas emergentes y sobre las políticas de solución en colaboración con otras Divisiones del Departamento. ▪ Rama Investigación sobre becas. ○ Estadísticas. ○ Programas especiales. ● La instancia administrativa: en esta instancia se atienden los temas de administración de recursos humanos, presupuesto, compras y recursos administrativos. Tiene improntas diferentes según el grado de descentralización vigente. En los casos en que las escuelas contratan personal y compran materiales y equipamiento, solo cumplen con un trámite administrativo. En los casos en que las escuelas toman esas decisiones pero no las administran, esta



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>instancia se encarga de todo el procedimiento administrativo. Tenemos estas oficinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Manejo del presupuesto descentralizado ○ Administración ○ Informatización del ministerio y del sistema (escuelas) ○ Manejo del personal <ul style="list-style-type: none"> ● La instancia de operación: la instancia siguiente está constituida por los establecimientos educativos que dependen, política y administrativamente, del ministerio central (sea éste nacional o estadual). Si bien se encuentra fuera de la estructura del organismo central, mantiene una relación jerárquica con éste. <p><u>El componente de asistencia técnico-pedagógica</u></p> <p>Además de esta línea central de instancias escalonadas, que puede representar la ejecución, existen dos grupos de organismos que no tienen función de ejecución sino que cumplen otras dos grandes funciones: por un lado la asistencia técnica y por el otro el control, al parecer requisitos cuasi-indispensables para la gestión adecuada de sistemas descentralizados.</p> <p>La necesidad de la función de asistencia técnica a las escuelas desarrollada desde el organismo central tiene que ver con la cuestión de la escala, o sea de la característica de ‘gran organización’ descentralizada. La responsabilidad por una educación de calidad requiere de insumos varios y complejos, tales como producción de materiales, asistencia para el mejoramiento del currículo, capacitación, orientación, etc. Generar todos estos insumos desde cada unidad operativa resulta inviable tanto en términos de capacidad profesional como en costos.</p> <p>La existencia de estos organismos de asistencia se justifica también en términos de la responsabilidad del gobierno central por la dirección hacia el cambio y la innovación. A través de ellos, el ministerio central genera programas, apoya determinado tipo de iniciativas, asiste para avanzar en las líneas propuestas, pudiendo además diferenciar la asistencia en función de la equidad, atendiendo así a otra de sus responsabilidades.</p> <p>Las oficinas más comunes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Curriculum ● Programas especiales ● Inclusión de nuevas tecnologías y de educación tecnológica ● Desarrollo profesional de los profesores <p><u>El componente de control</u></p> <p>De manera complementaria a las ayudas que se prestan, existe por otro lado una serie de organismos que tienen como tarea controlar que las unidades operativas funcionen de acuerdo con las directivas establecidas. La función de control tiene que ver con la responsabilidad del estado central de asumir la dirección política de los procesos, pero también con la responsabilidad de rendir cuentas (accountability) de todo el Estado, tanto del gobierno central cuanto de las instancias menores de gobierno.</p> <p>Los organismos de control son variados, y se trata de no descuidar ninguno de los elementos que hacen al buen desempeño de la tarea educativa. Se incluyen entre ellos el control pedagógico, el control administrativo, el</p>



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>control presupuestario, el control de títulos y certificados, etc.</p> <p>Las diferencias aparecen también en relación con la estructura político-administrativa del país. En los casos de federaciones de Estados (Como Canadá o Australia) aunque este tipo de función se ejerce, está distribuida en el interior de cada una de las instancias. Por ejemplo, en el caso de Australia, una clara función del ministerio nacional es evaluar la situación general de la educación para la toma de decisiones macro, mientras que los estados evalúan los aprendizajes con consecuencias directas para las escuelas y para los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunas de las oficinas más comunes son: • El control de los alumnos • El control de las escuelas: esta tarea resulta sumamente importante en estos modelos de gestión estatal descentralizada a punto tal que en algunos casos llega a ser uno de los ejes de organización de la estructura central. La tarea de auditar supone un compromiso con la responsabilidad por los resultados (accountability) y la eficiencia y estos organismos tienen como tarea hacer posible esto. La mecánica establecida para ello es a través de revisiones periódicas sobre el desempeño general, que se complementa con revisiones financieras y administrativas. Esta tarea se realiza también hacia adentro del propio ministerio. • El control de los profesores: el control de los profesores se realiza a través de sistemas de certificaciones profesionales docentes. En muchos países los profesores deben certificarse, sea al ingreso a la docencia o, de manera reiterada, recertificándose a lo largo de toda la carrera. <p>Relaciones entre los componentes</p> <p>La estructura general del modelo sistémico se encuentra organizada a partir de tres grandes componentes: el componente ejecutivo, el de asistencia y el de control.</p> <p>Los organismos que integran los dos componentes no ejecutivos guardan relación diversa con la estructura central, según los países. Las variaciones encontradas oscilan entre una situación extrema en la cual todos estos organismos son parte sustantiva del ministerio respectivo, hasta otra situación opuesta en la cual la gran mayoría de ellos son brindados por servicios privados, contratados a tal efecto por el Estado.</p> <p>Existe, asimismo, la situación intermedia en la cual se generan organizaciones mixtas (Estado-sector privado) ad-hoc que desarrollan esta función.</p> <p>En estos casos no es raro que haya más de una organización que desarrolla cada función, lo que genera una 'competencia' entre ellas para vender sus servicios a las escuelas públicas u otros interesados tales como escuelas privadas, universidades, otros países, etc.</p> <p>También existen diferencias entre los países en la calidad de la relación de las escuelas con las instancias ejecutivas del ministerio, lo que está determinado por la definición administrativa específica de la descentralización.</p> <p>Siempre desde el supuesto de la autonomía relativa de la escuela, las diferentes situaciones se resumen en el locus en que se toman las diversas</p>



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>decisiones, sean estas pedagógicas, de personal, de financiamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decisiones pedagógicas: ningún proceso de descentralización lleva a que las escuelas tengan total autonomía. En todos los casos existen lineamientos nacionales y las escuelas tienen decisión sobre los aspectos operativos. Las diferencias están en el grado en que pueden decidir sobre los desarrollos curriculares específicos, sobre la capacitación que requieren sus profesores, sobre los materiales de enseñanza, sobre la organización interna de la rutina escolar, sobre el equipamiento, etc. • Decisiones sobre el personal: en general, las escuelas tienen participación directa en la elección del personal de enseñanza, de todos los niveles. Los mecanismos son diversos y abarcan una gran gama de actores (consejo local, directivos de la escuela, comunidad, etc.). La instancia escolar puede llegar a decidir desde emplear y rescindir el contrato docente (esta situación no es muy frecuente y suele estar muy regulada por las condiciones contractuales y los acuerdos sindicales), hasta la cantidad de personal que requiere y el salario que se paga. Hay países en que el trámite específico de alta y baja del personal se realiza en el nivel de la escuela, otros en que se hace en el ámbito de la autoridad local, y finalmente otros en los que es responsabilidad de la administración central. • Decisiones sobre la administración del presupuesto: las escuelas tienen un presupuesto anual adjudicado, que es comunicado a la institución y que funciona como límite para la operación. Existen diversas situaciones con relación a como se efectúa el gasto, desde países que giran el dinero a la escuela y en ella se realiza toda la operación, hasta otros en los cuales la instancia central administra cuentas específicas correspondientes a cada institución. • En resumen, la realidad estudiada muestra que las relaciones entre los componentes del modelo sistémico son muy variables y que cada país ha resuelto su situación atendiendo por un lado a sus necesidades pero por otro también a sus tradiciones. Una descripción algo más detallada puede, quizás ayudar a su comprensión.
CANADA	Los principales órganos del gobierno relacionados con la administración educativa y sus respectivas funciones se presentan en el siguiente cuadro:



PAÍS	Órganos de gestión y participación																					
	<table border="1" data-bbox="501 349 1331 945"> <thead> <tr> <th colspan="3" data-bbox="501 349 1331 389">ORGANOS DEL GOBIERNO</th> </tr> <tr> <th data-bbox="501 389 778 430"><i>Principals</i></th> <th data-bbox="778 389 1056 430"><i>Vice-Principals</i></th> <th data-bbox="1056 389 1331 430"><i>School Councils</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="501 430 778 510">Organización y administración de los colegios.</td> <td data-bbox="778 430 1056 510">Ayudan al <i>Principal</i> en sus funciones:</td> <td data-bbox="1056 430 1331 510">Asesoramiento a los <i>Principals</i> y en algunas ocasiones a los <i>School Boards</i>.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="501 510 778 591">Responsables de la calidad de la enseñanza y la disciplina de los alumnos.</td> <td data-bbox="778 510 1056 591"></td> <td data-bbox="1056 510 1331 591">Está compuesto por los padres de los alumnos, los tutores, el <i>principal</i>, un profesor, un representante de los estudiantes, un empleado que no pertenece al profesorado y otros miembros de la comunidad.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="501 591 778 672">Encargados del mantenimiento del edificio, la admisión de alumnos y la contratación y expulsión de los profesores.</td> <td data-bbox="778 591 1056 672"></td> <td data-bbox="1056 591 1331 672"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="501 672 778 752">Selección de los libros de texto con ayuda de los profesores.</td> <td data-bbox="778 672 1056 752"></td> <td data-bbox="1056 672 1331 752"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="501 752 778 945">Verificación de la entrega de los informes a los padres y asignación de grupos a los profesores.</td> <td data-bbox="778 752 1056 945"></td> <td data-bbox="1056 752 1331 945"></td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="772 954 1069 981" style="text-align: center;">Cuadro 2. Órganos del Gobierno</p> <p data-bbox="427 1008 983 1039">El control de las escuelas en British Columbia</p> <p data-bbox="427 1043 1372 1146">Este sistema se basa en una descentralización fuerte a nivel escuela, con la consiguiente responsabilidad por los resultados (accountability) que ello debe requerir.</p> <p data-bbox="427 1151 1372 1397">Los equipos de inspección-acreditación integran diferentes perfiles (entre 5 y 15 personas) y visitan el establecimiento durante una semana o diez días. Existe un conjunto de indicadores conocidos con anterioridad que cubren todos los aspectos de la escuela (currículum, enseñanza-aprendizaje, calificación de los docentes, clima escolar, equipamiento e infraestructura, organización y gestión, resultados, etc.). Se trabaja integrando la evaluación externa con la autoevaluación del establecimiento.</p> <p data-bbox="427 1402 1372 1680">Cada escuela es visitada una vez cada cuatro o seis años. Al finalizarla inspección la escuela recibe un informe de evaluación donde se reflejan sus fortalezas y debilidades y se le informa de los requerimientos urgentes para mejorar, que deben originar un plan de trabajo de la escuela a ser presentado en un lapso determinado. Existen sanciones importantes en el caso de que una escuela no presente un plan de trabajo adecuado o no mejore su desempeño en un plazo establecido. Si esto es reiterado, la sanción puede llegar hasta el cierre del establecimiento y el despido del personal.</p>	ORGANOS DEL GOBIERNO			<i>Principals</i>	<i>Vice-Principals</i>	<i>School Councils</i>	Organización y administración de los colegios.	Ayudan al <i>Principal</i> en sus funciones:	Asesoramiento a los <i>Principals</i> y en algunas ocasiones a los <i>School Boards</i> .	Responsables de la calidad de la enseñanza y la disciplina de los alumnos.		Está compuesto por los padres de los alumnos, los tutores, el <i>principal</i> , un profesor, un representante de los estudiantes, un empleado que no pertenece al profesorado y otros miembros de la comunidad.	Encargados del mantenimiento del edificio, la admisión de alumnos y la contratación y expulsión de los profesores.			Selección de los libros de texto con ayuda de los profesores.			Verificación de la entrega de los informes a los padres y asignación de grupos a los profesores.		
ORGANOS DEL GOBIERNO																						
<i>Principals</i>	<i>Vice-Principals</i>	<i>School Councils</i>																				
Organización y administración de los colegios.	Ayudan al <i>Principal</i> en sus funciones:	Asesoramiento a los <i>Principals</i> y en algunas ocasiones a los <i>School Boards</i> .																				
Responsables de la calidad de la enseñanza y la disciplina de los alumnos.		Está compuesto por los padres de los alumnos, los tutores, el <i>principal</i> , un profesor, un representante de los estudiantes, un empleado que no pertenece al profesorado y otros miembros de la comunidad.																				
Encargados del mantenimiento del edificio, la admisión de alumnos y la contratación y expulsión de los profesores.																						
Selección de los libros de texto con ayuda de los profesores.																						
Verificación de la entrega de los informes a los padres y asignación de grupos a los profesores.																						
EST. UNIDOS	<p data-bbox="427 1688 1203 1720">No existe en Estados Unidos un sistema nacional de educación.</p> <p data-bbox="427 1724 1353 1756">La administración del Estado se divide en tres niveles: federal, estatal y local.</p> <p data-bbox="427 1760 957 1792">El gobierno federal no administra escuelas.</p> <p data-bbox="427 1796 1372 1863">Cada uno de los 50 estados tiene su propio Departamento de Educación, el cual establece las reglas para los colegios de dicho estado.</p> <p data-bbox="427 1868 1372 1971">Los colegios públicos y las universidades reciben fondos del estado en el cual se ubican. La legislación de cada estado decide la financiación que otorgará a los colegios y a las universidades.</p> <p data-bbox="427 1975 1372 2042">Mayoritariamente, el control de las escuelas americanas recae en cada uno de los distritos escolares.</p>																					



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>El Consejo directivo Escolar, un pequeño comité de personas elegidas por miembros de la comunidad, establece las políticas generales para cada escuela del distrito correspondiente.</p> <p>Los distritos escolares incluyen escuelas primarias, escuelas de nivel medio y escuelas de nivel superior.</p>
COREA SUR	<p>Corea del Sur se caracteriza por una fuerte tendencia a la centralización y a la intervención manifiesta del gobierno central en todos los aspectos del ámbito escolar. La política docente está dirigida por el gobierno; es el Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos, el encargado de gestionar la formación, la certificación y la contratación de los docentes.</p>
JAPÓN	<p>El sistema educativo japonés sigue teniendo un apreciable carácter centralizado, cuya administración, no obstante, se amolda al modelo de la administración pública del país, y cuyas responsabilidades se comparten escrupulosamente entre el Estado y el resto de instituciones públicas</p> <p>La Dieta es la autoridad educativa nacional, podemos diferenciar hasta tres administraciones diferentes que derivan de las decisiones de ésta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A la cabeza de las cuales se encuentra la administración central, <i>Mombukagakusho</i> o Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (MEXT), eje central que articula todos los asuntos relacionados con la educación. • Seguida de la administración local o prefectural, y de la administración municipal; ninguna de estas dos, pese a las disposiciones legales, tiene plena responsabilidad, sino que dependen, en última instancia, del MEXT. <p>Las tres administraciones se rigen por un compromiso que se define en términos de neutralidad, estabilidad y cooperación.</p> <p>En manos del MEXT están cuestiones tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar proyectos al ministro, concernientes a la promulgación, modificación, revisión y derogación de las leyes educativas, asistencia financiera, planificación y coordinación de todos los niveles y áreas. • Salario de los profesores, creación de escuelas (denominadas “escuelas nacionales”). • El asesoramiento de las demás administraciones (local y municipal) en el funcionamiento de las instituciones a su cargo, de las que requiere informes de seguimiento y a las que ordena, en ocasiones, la corrección o la mejora de determinados aspectos educativos. <p>El MEXT se articula, además, en base a una estructura muy estable:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al Ministro de Educación le asisten dos viceministros, uno parlamentario, que coordina la relación entre el Ministerio y el partido político en el poder, y el permanente, que supervisa todos los departamentos. • Los departamentos incluyen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Una Secretaría, de la que dependen los temas de estadística, construcción, etc. ○ La Oficina de Asistencia y Administración, que se encarga de la financiación y la educación en el extranjero. ○ La Oficina de Educación Primaria y Secundaria, que incluye la



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La Oficina de Educación Superior. ○ La Oficina de Aprendizaje Permanente. ○ En consonancia con las Oficinas, se encuentran los Consejos, por ejemplo el Consejo Central de Educación o el Consejo Nacional sobre Currículo. <p>Por lo que respecta a la Local o prefectural (una prefectura es una jurisdicción territorial, que se subdivide en ciudades, villas y distritos rurales. Por ejemplo, la prefectura de Hiroshima, o la de Kyōto), está compuesta por una serie de Juntas de Educación (o <i>Kyōkuiinkai</i> o comisiones pedagógicas), con cinco miembros, instaladas en cada una de las 47 prefecturas que dividen al país, y cuya función es administrar y dirigir todo lo relativo a educación, ciencia y cultura. En sus manos está la decisión de crear y cerrar escuelas (las escuelas creadas por la administración prefectural reciben el nombre de “escuelas públicas locales” para diferenciarlas de las “escuelas nacionales”, la única diferencia entre una escuela nacional y una local, es que la nacional depende directamente del Ministerio, mientras que la local depende en primera instancia de la Junta Prefectural, y si se trata de problemas graves, son elevados en última instancia al Ministerio. La finalidad es la de no sobrecargar las relaciones de dependencia del Ministerio, y crear filtros a través de las Juntas de Educación), asesorar y financiar a las juntas municipales, administrar y gestionar los centros de enseñanza, incluida la contratación y formación docente (MURATA, 2004), la elaboración de planes de estudio según las directrices del MEXT, la supervisión de todos los aspectos de la vida del estudiante, los programas de comida escolar, la confección de informes y memorias, y la selección y gratuita distribución de libros de texto y otros materiales escolares (GARCÍA GARRIDO, 2005).</p> <p>El libro de texto, de hecho, se elige a nivel prefectural con la aprobación del gobierno central, siendo el mismo para todas las escuelas del área geográfica. Por cada prefectura hallamos, a un Superintendente, que sustituye la figura del Inspector de Educación, cuya tarea exige cinco años de experiencia docente, formación universitaria específica, y un equipo de trabajadores (funcionarios administrativos y docentes que actúan como consejeros) que le asista (KOYAMA, 2008; MURATA 2004).</p> <p>Por otra parte, las prefecturas se dividen en diferentes municipios (son las divisiones territoriales administrativas del territorio. Cada prefectura tiene numerosos municipios), al frente de los cuales se encuentra la administración municipal, que se responsabiliza de todos aquellos aspectos de la educación dentro del área geográfica propia (se trata a fin de cuentas de una cadena de mandos. El Ministerio delega ciertos privilegios en la Prefectura que a su vez delega otras tantas responsabilidades en el Municipio), a través de Juntas de Educación que, como ocurría en la administración prefectural, se componen de cinco miembros elegidos por la máxima autoridad de la zona, y con un mandato de cuatro años. También aquí encontramos un superintendente cuyas tareas, en consonancia con la Junta, son administración y gestión de las escuelas y otras instituciones educativas, promover actividades culturales y la elección de textos y otro material escolar (MEXT, 2008).</p> <p>Dentro de cada prefectura o municipio, debemos hablar de la administración</p>



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>específica de los centros según su naturaleza.</p> <p>La LFE nos habla de nacionales, públicos y privados: (UNESCO, 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los centros nacionales son aquellos que dependen directamente del MEXT, los centros públicos desde la escuela infantil hasta la universidad dependen de la administración prefectural y municipal, y el Estado ofrece una educación gratuita los nueve años de enseñanza obligatoria, cobrando una tasa en la secundaria no obligatoria y en la universidad: la tasa en los centros nacionales de secundaria superior dependerá del MEXT, mientras que la tasa en los centros públicos dependerá de la administración prefectural o municipal. • Los centros privados: en un principio, los asuntos que concernían a éstas se regían absolutamente por las mismas directrices por las que eran controladas las escuelas públicas, como cuestiones de recursos, contratación de docentes, o currículum. Un ejemplo de ello es que la religión quedaba por ley abolida también en los centros privados. En esencia, la LFE establecía el carácter público de los centros privados (MEXT, 2008). Pero la Ley de Escuelas Privadas de 1949 confirmaba su carácter autónomo, de manera que en la actualidad la LFE establece que “el gobierno tiene la obligación de promocionar a las escuelas privadas, apoyándolas y ayudándolas en su tarea económicamente, pero respetando su autonomía” (LFE, 2006). A través de la Ley de Subsidio de Escuelas Privadas, y con el objetivo puesto en mejorar la calidad de la educación, y con ello la actuación internacional de los estudiantes en los exámenes de calidad (MEXT, 2008), también subvenciona parte de los gastos de los centros privados, que se encuentran bajo la jurisdicción en última instancia de la administración prefectural, no de la municipal (UNESCO, 2011). Los centros privados han cobrado mucha importancia en la educación japonesa de los últimos años en base a una educación diferente y distintiva ideada por las entidades privadas fundadoras. A fecha de 2012, casi un 30% de la población elige centros privados para cursar la enseñanza no obligatoria (OECD, 2012). <p>Finalmente, a nivel de administración autónoma de cada centro, la LFE no establece la concesión de autonomías o competencias a los centros docentes, sino que habla a nivel local y estatal sin entrar en especificaciones.</p> <p>No obstante, el MEXT, a través del Consejo Central de Educación (MURATA, 2004), concede a cada centro una autonomía relativamente importante en el ámbito de las decisiones sobre currículum y prácticas de evaluación, no así a nivel de asignación de recursos, asunto que compete en exclusiva a la administración central (OECD, 2011). En otros asuntos, la autonomía es todavía más ambigua, como es por ejemplo el tema de la elección de los libros de texto, antes mencionado.</p> <p>A pesar de ello, es cada vez mayor el poder de decisión de cada una de las instituciones, que, aun siguiendo las directrices nacionales, adaptan los estándares a la realidad de cada colegio, cuyos objetivos y demás actuaciones vendrán especificadas en el Proyecto Educativo de Centro (school prospectus, folleto informativo del colegio).</p> <p>Dentro de los centros la organización es la siguiente:</p>



PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<ul style="list-style-type: none">• La ley ofrece al director de cada centro una autonomía potencial basada en la colaboración y el consenso de todos los miembros de la comunidad educativa, a través de reuniones que se realizan de manera frecuente. El director cumple por ley, con el rol de la persona con el cargo de mayor autoridad y responsabilidad (MURATA, 2004). Sus funciones serán las de fomentar la formación y especialización de los profesores, y velar por la mejora de los aprendizajes.• A continuación, en orden de importancia le sigue el vice-director, quien, también por ley, suele ocupar la jefatura administrativa, y en ocasiones el cargo de jefe de estudios y asistente del director.• La imposibilidad del director de abarcar todas las tareas, le obliga a convertirse no sólo en supervisor sino también en representante del resto de profesores, en quienes delega las tareas. Las responsabilidades del profesor no están recogidas por la ley educativa, por lo que pueden variar de un centro a otro, quedando reflejadas en los documentos propios de cada centro: <i>“Con su estatus, su especialidad, sus cualidades, sus habilidades, y el desempeño de tareas y responsabilidades delegadas en ellos, los profesores contribuyen a una eficiente labor y al cumplimiento de los objetivos de cada escuela”</i> (MURATA, 2004). A cada profesor se le asigna un rol dentro de los centros educativos dependiendo de su especialidad.• El Claustro de Profesores es el órgano que engloba a todos los profesores anteriormente mencionados, y su principal rol es el de asegurar el buen mantenimiento y la administración de la escuela. Entre otras actividades, tiene la responsabilidad de dar las explicaciones pertinentes al director cuando las solicite, tomar decisiones sobre la evaluación y el currículo, fomentar los lazos de unión entre profesores y dar a conocer los resultados de la actividad investigadora y evaluadora (MURATA, 2004).• La siguiente esfera es la del Consejo Escolar. En 2002, la necesidad de contar con el apoyo de toda la comunidad educativa, llevó a la creación de los Consejos Escolares, en el que por primera vez, personas ajenas al organigrama profesional, podían tomar decisiones en los asuntos del colegio. Los consejeros son elegidos por recomendación del director, y es necesario que cuenten con unos conocimientos básicos del funcionamiento de la institución.• Por último, también existen PTA (Parent-Teacher Association), que son asociaciones de Padres, Madres y Profesores, no dependientes de la institución sino conformados como órganos autónomos. Durante mucho tiempo, los PTA actuaron como los principales apoyos económicos del colegio a través de donaciones y recaudaciones, pero actualmente su principal objetivo es <i>“velar por la felicidad y madurez de los niños, en virtud de la buena relación y la cooperación entre las familias y los profesores”</i> (MURATA, 2004). Para ello, se encargan de impulsar y promover un buen abanico de actividades que van desde programas de investigación educativa y de formación docente, hasta

PAÍS	Órganos de gestión y participación
	<p>otros eventos intelectuales, deportivos, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actúan a través del Comité de Administración, que es el mayor órgano de gobierno dentro de la PTA, formado por los representantes de cada curso, que se reúnen una vez al mes con la finalidad de examinar y redactar planes educativos. • El Comité de Representantes de Clase, compuesto por los profesores de cada curso y cuya función es la de concertar citas con los padres cuando sea necesario para tratar problemas del alumnado. • El Comité de Representantes de Curso, compuesto por todos los profesores, y cuya tarea es la de solucionar problemas particulares de cada curso, o recoger las opiniones de cada clase y transmitir las al Comité de Administración. • El Comité de Representantes de la Comunidad, compuesto por los representantes de cada centro a nivel municipal, que se encarga de velar por la mejora del entorno fuera del horario escolar. • El Comité de Especialistas, compuesto por padres representantes de cada clase, que se encarga de la elección, supervisión, redacción y otras acciones para asegurar el buen funcionamiento de los asuntos educativos. • El Comité de Funcionarios, compuesto por padres y profesores con el fin de lidiar con todos los asuntos que conciernen a la PTA, traídos a colación por el Comité General. • El Comité General, que engloba a todos los miembros del PTA. <pre> graph TD LE[Ley Fundamental Educación] --> D[Dieta] D --> M[Monbusho] M --> AP[Administración Prefectural] M --> AM[Administración Municipal] AP --> AI[Administración Institucional] AM --> AI AI --> DC[Director del centro] DC --> V[Vicedirector] DC --> CE[Consejo Escolar] DC --> PTA[PTA] DC --> CP[Claustro Profesores] PTA --> CA[Comité Administración] PTA --> CG[C. General] PTA --> RC[R. Comunidad] PTA --> RCUR[R. Curso] CA --> CF[C. Funcionarios] CG --> CEspe[Comité Especialistas] RCUR --> RCla[Representantes de Clase] CP --> DAE[Departamento de Asuntos Educativos] CP --> DACO[D. de Asuntos Cotidianos y Orientación] CP --> DSB[D. Salud y Bienestar] CP --> DII[D. Investigación e Innovación educativa] CP --> DRP[D. Relaciones Públicas] </pre>

Fuente: [8], [11], [14], [16], [25], [28], [34] y [46].



1.5. ANEXO 5- EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
ESPAÑA	<p>Tipo de normativa: General.</p> <p>Tipo de evaluaciones: La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) autoriza a los centros que participen voluntariamente en las evaluaciones externas que convoca, según el RD de 2004 las universidades deben pasar por un proceso de acreditación antes de octubre de 2010.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Externa: Recomendada. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: órgano independiente que trabaja para los poderes públicos (ANECA). ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: lista de criterios de evaluación. ○ Objeto de la evaluación: <i>(mencionamos los que no incluye según la nota al final del cuadro)</i>, no incluye los criterios 5-6-9-11, los incluidos tienen carácter obligatorio. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean todos los tipos indicados en la nota final del cuadro. ○ Frecuencia: cada 1 o 2 años. ○ Consecuencias: de manera obligatoria hay una repercusión en la acreditación y realización de un plan de mejora por parte del centro en caso de resultados negativos. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para la dirección y facultativamente para la publicación de los informes de cada centro. • Interna: Recomendada. Está regulada en los planes de las universidades, en la actualidad también por los programas de ANECA. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: Comité de evaluación del centro. ○ Participantes: de manera obligatoria la Dirección, el Personal académico, los Estudiantes y los Expertos que apoyan al personal académico. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación:<i>(mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro)</i>, incluye los criterios 4-5-6, los incluidos tienen carácter obligatorio. ○ Objeto de la evaluación:<i>(mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro)</i>, incluye todos los criterios salvo el 4-5-8-10. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean todos los tipos indicados en la nota final del cuadro con carácter obligatorio. ○ Frecuencia: no establecida por la normativa. ○ Consecuencias: de manera obligatoria hay que realizar un plan de mejora por parte del centro. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para el personal académico, para los estudiantes y de manera



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
ALEMANIA	<p>facultativa para la publicación de los informes de cada centro.</p> <p>Tipo de normativa: General y específica (sólo se aplica a la evaluación de la fase final en el lugar de trabajo).</p> <p>Tipo de evaluaciones: la normativa impone más de un procedimiento ya que las etapas de la formación se evalúan por separado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Externa: Recomendada. Los rectores la pueden recomendar si los resultados de la interna le indican que es preciso. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: comité y órgano independiente, aunque su colaboración es facultativa. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: legislación educación superior, normativa sobre el contenido de la formación inicial del profesorado, estándares de cualificación de los futuros docentes. ○ Objeto de la evaluación: <i>(mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro)</i>, incluye todos los criterios, aunque el único obligatorio es el criterio 2, los criterios 1-3-4-5-7-10-11-12 tienen carácter de recomendación y el resto son facultativos. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean todos los tipos indicados en la nota final del cuadro, aunque tienen carácter de recomendados salvo la 4 que es facultativa. ○ Frecuencia: variable, depende de los Länder. ○ Consecuencias: de manera obligatoria hay una repercusión en la acreditación y de manera recomendada o facultativa hay repercusión en la financiación, hay que realizar de un plan de mejora por parte del centro en caso de resultados negativos y hay una nueva evaluación en caso de resultados negativos. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para toda la comunidad educativa del centro y para la publicación de los informes de cada centro. • Interna: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: Comité de evaluación del centro en las universidades y centros específicos de formación del profesorado y la Dirección en los institutos de formación del profesorado. ○ Participantes: de manera obligatoria la Dirección, el Personal académico, los Estudiantes y de manera facultativa los Expertos que actúan a petición de la dirección o del consejo de administración y los Expertos que apoyan al personal académico. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación:<i>(mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro)</i>, incluye los criterios 1-2 con carácter obligatorio, el criterio 3 tiene carácter recomendado y el



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<p>criterio 5 tiene carácter facultativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Objeto de la evaluación: <i>(mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro)</i>, incluye todos los criterios aunque son recomendados salvo el criterio 5-6-10-12 que son facultativos. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean todos los tipos indicados en la nota final del cuadro, los tres primeros con carácter obligatorio y el cuarto con carácter facultativo. ○ Frecuencia: anual y además en las universidades y centros específicos de formación del profesorado se emplea otra evaluación menos frecuente. ○ Consecuencias: de manera recomendada o facultativa hay que realizar un plan de mejora por parte del centro. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para el personal académico, para los estudiantes y de manera facultativa para la publicación de los informes de cada centro.
BÉLGICA	<p>Tipo de normativa: General (sólo en primaria, en secundaria se suelen formar en la Comunidad francesa de Bélgica).</p> <p>Tipo de evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Externa: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: Comunidad flamenca, comité y órgano independiente; en la Comunidad germana es la inspección escolar y ministerio, Comunidad francesa es una agencia o comité de evaluación. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: Comunidad francesa y alemana se emplea, legislación educación superior, normativa sobre el contenido de la formación inicial del profesorado, estándares de cualificación de los futuros docentes, en la Comunidad francesa se emplea además la lista de criterios de evaluación y los indicadores nacionales, en la Comunidad flamenca se emplea los estándares de cualificación de los futuros docentes y la lista de criterios de evaluación. ○ Objeto de la evaluación: <i>(mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro)</i>, Comunidad flamenca incluye todos los criterios, Comunidad germana incluye todos los criterios salvo el 9-11, Comunidad francesa, incluye todos los criterios, aunque el único obligatorio es el criterio 1, el resto tienen carácter de recomendación. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean todos los tipos indicados en la nota final del cuadro, aunque en la comunidad belga germana tienen carácter de recomendados. ○ Frecuencia: variable, lo decide el órgano responsable de evaluación, aunque en la zona belga germana como máximo se realiza cada 5 años y en la zona belga flamenca se realiza



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<p>como máximo cada 8 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Consecuencias: no hay consecuencias, busca indicar al centro el camino a seguir. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para la comunidad educativa y para la publicación de los informes de cada centro. <ul style="list-style-type: none"> ● Interna: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: Comité de evaluación del centro, en la zona belga flamenca la Dirección del centro nombra a un responsable específico. ○ Participantes: de manera obligatoria la Dirección, el Personal académico, los Estudiantes, además en la zona belga francesa participan de manera facultativa los Expertos que actúan a petición de la dirección o del consejo de administración y los Expertos que apoyan al personal académico. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación:(mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro), la zona belga francesa incluye los criterios 1-2-3-4-5-7 con carácter recomendado, la zona belga flamenca los criterios 3-5 con carácter obligado y 4 con carácter recomendado. ○ Objeto de la evaluación:(mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro), incluye todos los criterios. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean todos los tipos indicados en la nota final del cuadro con carácter obligatorio. ○ Frecuencia: anual, para los centros de formación del profesorado de educación secundaria superior no está establecido. ○ Consecuencias: de manera recomendada o facultativa hay que realizar un plan de mejora por parte del centro. ○ Disponibilidad de los resultados: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia.
DINAMARCA	<p>Tipo de normativa: General.</p> <p>Tipo de evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Externa: Facultativa. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: una agencia o comité de evaluación. ○ Normativa empleada: no existe normativa o bien no incluye ninguna referencia. ○ Objeto de la evaluación: no incluye ninguno. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: no existe normativa o bien no incluye ninguna referencia. ○ Frecuencia: variable, se realiza por iniciativa del EVA (Instituto Danés de Evaluación) o a petición del Gobierno, ministerios, órganos consultivos, administración local o centros.



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Consecuencias: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Disponibilidad de los resultados: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. • Interna: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: Consejo de administración del centro. ○ Participantes: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Objeto de la evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Frecuencia: no establecida por la normativa. ○ Consecuencias: de manera obligatoria hay una repercusión en la acreditación y realización de un plan de mejora por parte del centro en caso de resultados negativos. ○ Consecuencias: de manera obligatoria hay que realizar un plan de mejora por parte del centro. ○ Disponibilidad de los resultados: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia.
FINLANDIA	<p>Tipo de normativa: General.</p> <p>Tipo de evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Externa: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: órgano independiente que trabaja para los poderes públicos. ○ Normativa empleada: no existe normativa o bien no incluye ninguna referencia. ○ Objeto de la evaluación: no incluye ninguno. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: no existe normativa o bien no incluye ninguna referencia. ○ Frecuencia: variable, las universidades eligen las evaluaciones en las que quieren participar. ○ Consecuencias: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para la publicación de los informes de cada centro. • Interna: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: No existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Participantes: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<p>referencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Objeto de la evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Frecuencia: no establecida por la normativa. ○ Consecuencias: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para la publicación de los informes de cada centro.
FRANCIA	<p>Tipo de normativa: General y específica (sólo se aplica a la evaluación de la fase final en el lugar de trabajo).</p> <p>Tipo de evaluaciones: la normativa impone más de un procedimiento ya que la evaluación la llevan a cabo distintos órganos de manera independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Externa: Recomendada. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: ministerio y órgano independiente que trabaja para los poderes públicos. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: se emplea legislación educación superior, normativa sobre el contenido de la formación inicial del profesorado, lista de criterios de evaluación y los indicadores nacionales. ○ Objeto de la evaluación: (<i>mencionamos los que no incluye según la nota al final del cuadro</i>), incluye todos los criterios salvo el 3-4, aunque tienen carácter de recomendación, salvo el 2-5. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean el 1 como obligado y el 2-3-5 como recomendados. ○ Frecuencia: si la realiza el DES es a intervalos fijos de 4 años, si la realiza el CNE o la IGAENR es variable. ○ Consecuencias: de manera recomendada o facultativa hay repercusión en la financiación, hay que realizar un plan de mejora por parte del centro en caso de resultados negativos y hay que realizar una nueva evaluación en caso de resultados negativos. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para la dirección y facultativamente para el personal académico, los estudiantes y para la publicación de los informes de cada centro. • Interna: Recomendada. Se recomienda realizarse antes de las evaluaciones externas que se realizan por motivos contractuales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: Se recomienda que sea la Dirección o el Comité de evaluación del centro. ○ Participantes: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Normativa empleada para definir los criterios de



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<p>evaluación: emplea el criterio 4 pero de manera recomendada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Objeto de la evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Frecuencia: no establecida por la normativa. ○ Consecuencias: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Disponibilidad de los resultados: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia.
IRLANDA	<p>Tipo de normativa: General y específica (sólo se aplica a la evaluación de la fase final en el lugar de trabajo).</p> <p>Tipo de evaluaciones: la normativa impone más de un procedimiento ya que las etapas de la formación se evalúan por separado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Externa: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: inspección escolar en las prácticas docentes y órgano independiente que trabaja para los poderes públicos para las universidades. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: se emplea legislación educación superior, lista de criterios de evaluación. ○ Objeto de la evaluación: sólo incluye los criterios del 1 al 4. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean el 5 como obligado. ○ Frecuencia: la evaluación de las universidades se realiza como máximo cada 10 años, la evaluación de las prácticas docentes se realiza de manera fija cada año. ○ Consecuencias: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Disponibilidad de los resultados: en el caso de la evaluación de las universidades obligatoriamente para la comunidad educativa y para la publicación de los informes de cada centro. En el caso de la evaluación de las prácticas docentes sólo es obligado para la dirección y para el personal académico. • Interna: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: Comité de evaluación del centro. ○ Participantes: de manera obligatoria los Expertos que actúan a petición de la dirección o del consejo de administración. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: emplea el criterio 1 de manera obligatoria y el criterio 4 de manera recomendada. ○ Objeto de la evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: no existe



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<p>normativa o ésta no incluye ninguna referencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Frecuencia: al menos cada 10 años. ○ Consecuencias: de manera obligatoria hay que realizar un plan de mejora por parte del centro. ○ Disponibilidad de los resultados: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia.
ITALIA	<p>Tipo de normativa: General. Tipo de evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Externa: <u>No existe normativa.</u> Pero un comité del ministerio italiano analiza datos cuantitativos sobre la infraestructura y el personal, y retiene las ayudas si las cifras están por debajo de los niveles prescritos. • Interna: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: Comité de evaluación del centro, aunque de manera facultativa puede ser el Consejo de administración del centro o el Consejo de representantes del personal académico. ○ Participantes: de manera obligatoria los Estudiantes, y de manera facultativa los Expertos que actúan a petición de la dirección o del consejo de administración y los Expertos que apoyan al personal académico. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: emplea el criterio 1 de manera obligatoria y el criterio 4-7 de manera recomendada. ○ Objeto de la evaluación: <i>(mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro)</i>, incluye el criterio 11 como obligatorio, el criterio 8-9-12 como recomendados y el criterio 2-3 como facultativos. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: emplea los dos primeros criterios con carácter facultativo y el tercer criterio de manera obligatoria. ○ Frecuencia: anual. ○ Consecuencias: de manera recomendada o facultativa hay que realizar un plan de mejora por parte del centro. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para la publicación de los informes de cada centro.
P. BAJOS	<p>Tipo de normativa: General. Tipo de evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Externa: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: comité y órgano independiente que trabaja para los poderes públicos. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: se emplea legislación educación superior, normativa sobre el contenido de la formación inicial del profesorado, estándares de cualificación de los futuros docentes, la lista de criterios de evaluación. ○ Objeto de la evaluación: <i>(mencionamos los que incluye</i>



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<p><i>según la nota al final del cuadro</i>), incluye todos los criterios salvo el 11, aunque tiene carácter de recomendación el criterio 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean el 3-5 como obligado y el 1-2 como facultativos. ○ Frecuencia: se realiza de manera fija a intervalos de 6 años. ○ Consecuencias: de manera obligatoria hay una repercusión en la acreditación, una repercusión en la financiación, hay que realizar un plan de mejora por parte del centro en caso de resultados negativos y hay realizar una nueva evaluación en caso de resultados negativos. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para la comunidad educativa y para la publicación de los informes de cada centro. <ul style="list-style-type: none"> ● Interna: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: La Dirección y el Consejo de administración del centro. ○ Participantes: de manera obligatoria el Personal académico y los Estudiantes, y de manera facultativa la Dirección. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: emplea el criterio 4-5 de manera obligatoria, el criterio 1-2-3-7 con carácter facultativo y el criterio 6 de manera recomendada. ○ Objeto de la evaluación:(<i>mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro</i>), incluye todos los criterios como obligatorios salvo el 5. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: Utiliza los tres primeros criterios con carácter obligatorio. ○ Frecuencia: cada 6 años. ○ Consecuencias: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Disponibilidad de los resultados: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia.
PORTUGAL	<p>Tipo de normativa: General y específica.</p> <p>Tipo de evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Externa: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: órgano independiente que trabaja para los poderes públicos. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: la lista de criterios de evaluación y los indicadores nacionales. ○ Objeto de la evaluación: incluye todos los criterios. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean el 1-2-3-5 como obligados. ○ Frecuencia: se realiza de manera fija a intervalos de 5 años. ○ Consecuencias: de manera obligatoria hay una repercusión en la financiación, hay que realizar un plan de mejora por



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<p>parte del centro en caso de resultados negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para la comunidad educativa y para la publicación de los informes de cada centro. • Interna: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: de manera obligatoria es la Dirección, el Consejo de administración del centro, el Comité de evaluación del centro y el consejo de representantes del personal académico. ○ Participantes: de manera obligatoria la Dirección, el Personal académico, los Estudiantes. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: emplea el criterio 4-5-7 de manera obligatoria y el criterio 6 de manera recomendada. ○ Objeto de la evaluación:(<i>mencionamos los que incluye según la nota al final del cuadro</i>), incluye todos los criterios como obligatorios. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: utiliza con carácter obligatorio el segundo y tercer criterio. ○ Frecuencia: cada 5 años. ○ Consecuencias: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para el personal académico y para los estudiantes.
R. UNIDO	<p>Tipo de normativa: General y específica (La Agencia de Evaluación de la Calidad evalúa los centros de educación superior, en Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte las inspecciones escolares evalúan los programas de formación inicial del profesorado). En Gales desde el 2005 se evalúa la oferta de formación inicial del profesorado.</p> <p>Tipo de evaluaciones: la normativa impone más de un procedimiento ya que la formación inicial del profesorado y los centros de educación superior se evalúan de manera independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Externa: Obligatoria. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: inspección escolar. En Escocia es una agencia de educación. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: se emplea normativa sobre el contenido de la formación inicial del profesorado, estándares de cualificación de los futuros docentes, la lista de criterios de evaluación y los indicadores nacionales (salvo en Escocia). ○ Objeto de la evaluación: incluye todos los criterios. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: se emplean todos como obligados, salvo en escocia que el criterio 4 (observación de las clases) no se emplea. ○ Frecuencia: se realiza de manera fija a intervalos de 3 años en Inglaterra, en Escocia de 4 años para los centros de



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<p>educación superior y de 6 años para los centros de formación del profesorado, en Gales de 6 años. Para Irlanda del Norte es variable.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Consecuencias: en Inglaterra, Gales y Escocia de manera obligatoria hay una repercusión en la acreditación y una repercusión en la financiación, en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte de manera obligatoria hay que realizar un plan de mejora por parte del centro en caso de resultados negativos y hay que realizar una nueva evaluación en caso de resultados negativos, además de manera obligatoria en el caso de Escocia hay que realizar una nueva evaluación en caso de resultados negativos. ○ Disponibilidad de los resultados: obligatoriamente para la comunidad educativa y en el caso de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte es obligatorio para la publicación de los informes de cada centro. ● Interna: Obligatoria. No hay normativa explícita al respecto, los centros son autónomos y cada uno tiene sus procedimientos, lo que si se les obliga es que de manera sistemática controlen y evalúen todos los aspectos de la enseñanza para mejorar la calidad. <ul style="list-style-type: none"> ○ Órganos responsables: La Dirección y el Consejo de administración del centro y además de éstos en el caso de Escocia el comité de evaluación del centro. ○ Participantes: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. En Escocia de manera obligatoria la Dirección, el Personal académico, los Estudiantes, los Expertos que actúan a petición de la dirección o del consejo de administración y los Expertos que apoyan al personal académico en las evaluaciones internas realizadas cada cuatro años, para las evaluaciones internas anuales los Expertos que actúan a petición de la dirección o del consejo de administración participan de manera facultativa. ○ Normativa empleada para definir los criterios de evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. En Escocia emplea el criterio 1-2-3 de manera obligatoria y el criterio 4-5 de manera facultativa. ○ Objeto de la evaluación: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia. En Escocia emplea todos los criterios como obligatorios salvo el 8. ○ Procedimientos empleados en la evaluación: utiliza todos los criterios con carácter facultativo, y en Escocia se emplean los tres primeros criterios con carácter obligatorio. ○ Frecuencia: no establecida por la normativa, para el caso de Escocia cada 4 años. ○ Consecuencias: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia, en el caso de Escocia y de manera obligatoria hay que realizar un plan de mejora por parte del centro.



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Disponibilidad de los resultados: no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia, en el caso de Escocia es obligatorio para el personal académico y los estudiantes y es facultativo en el caso de publicación de los informes de cada centro.
AUSTRALIA	Sin datos concretos respecto al tipo de evaluación realizada y sus características.
CANADA	Sin datos concretos respecto al tipo de evaluación realizada y sus características.
EST. UNIDOS	Sin datos concretos respecto al tipo de evaluación realizada y sus características.
COREA SUR	Sin datos concretos respecto al tipo de evaluación realizada y sus características.
JAPÓN	Sin datos concretos respecto al tipo de evaluación realizada y sus características.

Notas:

Normativa general: se aplica a la evaluación de toda la educación superior (incluida la formación inicial del profesorado).

Normativa específica: se aplica a la evaluación de los programas o centros de formación inicial del profesorado.

Evaluación externa: en la que órganos o personas ajenas al centro o al programa correspondiente evalúan dicha oferta formativa.

Evaluación interna o autoevaluación: que suele llevarla a cabo el propio centro.

Las evaluaciones externas e internas suelen estar muy relacionadas entre sí: un tipo de evaluación puede basarse en los resultados del otro, o bien puede haber una utilización mutua de los resultados de la evaluación interna y externa. En algunos países, la evaluación se considera como un solo proceso, que incluye una etapa llevada a cabo por personas pertenecientes al centro y otra etapa desarrollada por agentes externos.

Objeto de la evaluación externa: son en general los siguientes, el proceso de evaluación interna (1), el contenido del programa de formación del profesorado (2), métodos de enseñanza (3), prácticas de evaluación de los estudiantes (4), equilibrio entre la formación profesional y la formación general (5), prácticas docentes en centros educativos (6), asociaciones con centros educativos (7), gestión de los recursos humanos (8), ratio formador/estudiantes (9), rendimiento de los estudiantes (10), motivación de los estudiantes (11), opiniones de los estudiantes sobre la formación recibida (12), infraestructuras (bibliotecas, ordenadores, etc.)(13).

Procedimientos empleados en la evaluación externa: se emplean visitas *in situ* que pueden incluir, entrevistas o encuestas con la dirección (1), entrevistas o encuestas con el personal académico y de administración (2), entrevistas o encuestas con los estudiantes (3), observación de las clases (4) y análisis de los resultados de la evaluación interna (5).

Normativa empleada para definir los criterios de evaluación interna: legislación sobre educación superior (1), normativa o directrices sobre el contenido de la formación inicial del profesorado (2), niveles de cualificación de los futuros docentes (3), directrices o listas de criterios para la evaluación interna (4), lista de criterios utilizados en la evaluación externa (5), informes sobre los resultados de la evaluación externa (6), indicadores nacionales (ratio formador/estudiante, rendimiento de los estudiantes, etc.) (7).

Objeto de la evaluación interna: son en general los siguientes, el contenido del programa de



PAÍS	Sistemas de evaluación de la formación inicial del profesorado
	<p>formación (1), los métodos de enseñanza (2), las prácticas de evaluación de los estudiantes (3), el equilibrio entre la formación general y profesional (4), las prácticas en centros escolares (5), partenariados con las escuelas (6), gestión de los recursos humanos (7), ratio formador/estudiante (8), rendimiento de los estudiantes (9), actitudes de los estudiantes (motivación)(10), opinión de los estudiantes sobre la formación recibida (11) e infraestructuras (12).</p> <p>Procedimientos empleados en la evaluación interna: se emplean entrevistas o encuestas a la dirección (1), entrevistas o encuestas al personal docente y administrativo (2), entrevistas o encuestas a los estudiantes (3), observación de las clases (4).</p>

Fuente: [38].



1.6. ANEXO 6 – SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

ESPAÑA	
Existencia	SI. Recogido en LOPEG (1995) aunque se deja el desarrollo a las Comunidades Autónomas. Es ratificada por la LOCE (2002). En la práctica no se realiza de manera sistemática.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Inspectores educativos. • Órganos unipersonales de gobierno de los centros. • Otros miembros de la comunidad educativa.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Concesión de licencias por estudios y el acceso a la función directiva.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación voluntaria. • Sin definir la metodología.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia en la promoción e incluso a efectos de movilidad (la LOCE indica que tendrán efecto en todo el territorio nacional).
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • No constan más detalles.
ALEMANIA	
Existencia	SI.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades escolares intermedios o superiores (según el nivel de centro). • Directores de centros.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Fin del período de prueba. • Asignación de nuevas tareas. • Promoción (para promocionar los criterios usados son la aptitud, las cualificaciones y el expediente académico, nunca la antigüedad en el cargo).
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación individual: <ul style="list-style-type: none"> ○ Visitas a clases. ○ Control de ejercicios de alumnos. ○ Informes del director. ○ Entrevista posterior.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Según el motivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombramiento definitivo. ○ Nuevas tareas. ○ Constituye la condición para una promoción. <p>No tiene consecuencias económicas directas.</p>
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	SI: puede formular comentarios por escrito que se incluyen en el informe.



BÉLGICA (francófona o fr, germanófona o de y flamenca o nl)	
Existencia	SI, a demanda del interesado. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Directores (chef d'établissement). • Inspector de la materia (no en nl).
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Si el profesor cree que ha habido algo destacable entre dos evaluaciones sistemáticas consecutivas. • Promoción.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación individual: <ul style="list-style-type: none"> ○ Visitas a clases. ○ Control de documentos de clase y ejercicios y cuadernos de alumnos. ○ Méritos. ○ Entrevista posterior.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Según el motivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inclusión en el expediente de las novedades. ○ Influencia en la eventual promoción (con una calificación mínima de bien).
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • SI: en un plazo determinado, el profesor puede reclamar por escrito. • Tras contrastar datos, puede llegarse al recurso, en su caso.
DINAMARCA	
Existencia	SI. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Personal del Ministerio: asesores del área o materia específica e inspectores.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando existe presentación de quejas formales por parte de padres o alumnos ante la dirección o el Ministerio.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas personales. • Observación en el aula.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • No constan, aunque puede deducirse algún tipo de amonestación o sanción.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor tiene asegurada la protección legal y el apoyo de los sindicatos de profesores. • Se le da a conocer el informe y se le pide su comentario al respecto.
FINLANDIA	
Existencia	En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general, en realidad la



	responsabilidad de los docentes recae en el centro educativo.
Agentes	<p>La inspección de educación, entendida como cuerpo de funcionarios o empleados públicos dedicados a la supervisión y control de los centros educativos desapareció a comienzos de los noventa del siglo pasado.</p> <ul style="list-style-type: none"> La evaluación y supervisión de los centros se lleva a cabo de manera conjunta por los titulares de los centros, la dirección de los mismos y el profesorado.
<p>En 1993, el Consejo Nacional de Educación de Finlandia puso en práctica un programa para desarrollar las prácticas de autoevaluación de los centros y promover la cultura evaluadora de los mismos. Se han elaborado modelos de evaluación para los distintos tipos de centros, que han ido evolucionando en estos años hacia modelos de evaluación de resultados de los centros, que fue utilizado originalmente para evaluar el sistema, pero que también son ampliamente utilizados en la autoevaluación de los centros.</p>	

Fuente: Red EURODYCE y [10].

FRANCIA	
Existencia	SI. Cada 4 o 5 años. A solicitud del interesado (para promocionar).
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> Directores (chef d'établissement). Inspector de la materia.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> Promoción a un grado (empleo o cuerpo) inmediatamente superior (promoción horizontal).
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación individual con dos notas en secundaria, una administrativa del director con 40% de peso (valora la asiduidad, puntualidad, autoridad y talento), y otra pedagógica del inspector con 60% de peso.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> Influencia en la promoción. La nota repercute muy poco en la carrera profesional, salvo en caso de falta grave.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> No consta, pero es de suponer que las notas se dan a conocer al profesor correspondiente. No constan más detalles.
IRLANDA	
Existencia	SI. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general. Se realiza una evaluación para el profesorado de Primaria que tiene un año de prueba.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> Inspectores.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> Profesores que han recibido calificación de "no satisfactorio". Profesores que han recibido un "aviso de seis meses". A instancias del profesor, en general para promoción.



Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Emisión de informes. No constan otros datos.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Según el caso: <ul style="list-style-type: none"> ○ Posible retirada del servicio. ○ Consejos al profesor, y si no hay cambio, calificación de “no satisfactorio”. ○ Influencia en la promoción.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • En el caso de la evaluación “disciplinaria”, el profesor puede apelar. • En el caso de la evaluación para promocionar, no constan datos.
ITALIA	
Existencia	<p>SI. A demanda del interesado y referida a los tres últimos años de servicio. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general, en realidad son para licencias de estudio y viajes al extranjero.</p> <p>Sólo se evalúa al profesor tras su periodo de prácticas.</p>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • El Comité de Evaluación del Centro (el Comité lo forman 2 o 4 profesores elegidos por el Claustro de profesores como miembros titulares y 1-2 como suplentes, es presidido por el director). El Comité da además su opinión para rehabilitar a los profesores que han recibido alguna sanción disciplinaria.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Para evaluar al profesor tras el periodo de prácticas. • Por solicitud del interesado (lo realiza el Comité de Evaluación y valora los 3 últimos años). • Evaluación iniciada por la administración del centro para abrir un procedimiento de exención del servicio por razones de una enseñanza inadecuada o un rendimiento insuficiente de manera constante.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Informe del director sobre: <ul style="list-style-type: none"> ○ Preparación cultural y profesional. ○ Cualidades intelectuales. ○ También recoge el director informes de otros centros, si el profesor ha sido trasladado en esos tres años.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • No supone juicio de conjunto, ni analítico ni sintético, y tampoco otorga puntos. • Se puede deducir que influye relativamente en la eventual promoción.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • No consta.
PAÍSES BAJOS	
Existencia	<p>Al parecer existe la posibilidad. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general, en realidad la responsabilidad de los docentes recae en el</p>



	centro educativo. Se indica que un 62% de los centros evalúan regularmente el desempeño de sus profesores, en la mayor parte de los casos se realiza anualmente. Sobre un 44% de los centros han establecido ciertos perfiles de competencia para la evaluación de los profesores.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> No constan claramente. Al parecer, las juntas escolares.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> Parece estar relacionada con la promoción. A iniciativa de los centros, a los directores les gusta tener indicadores cuantitativos del desempeño individual de los profesores y de su personal como conjunto.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista de desempeño (el profesor discute con el director su desempeño y establecen objetivos a futuro) y evaluación (se evalúa el desempeño del profesor durante el periodo precedente a la entrevista). No constan más datos. Observaciones directas durante sus clases. <p>Los aspectos evaluados son: actitud hacia sus colegas y su desarrollo profesional.</p>
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> No constan, aunque parece ser que es para dar incentivos o bonos por desempeño, cada centro tiene un fondo para ello.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> No consta.
PORTUGAL	
Existencia	SI. De tres tipos: ordinaria, extraordinaria y provisional. Se emplea para promocionar.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> Ordinaria: Evalúa la "Reflexión crítica". <ul style="list-style-type: none"> Cuerpos escolares de administración y dirección, para el caso de "satisfactorio". Jurado, para el caso de "no satisfactorio". Extraordinaria y Provisional: <ul style="list-style-type: none"> El "Comité de Evaluación del Servicio de los enseñantes", en el caso de la Provisional el profesor puede acudir también al Ministerio de Educación.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> Ordinaria: cambio de nivel del profesor en ejercicio, se realiza un año antes del cambio de nivel en la escala, comienza con el envío por parte del profesor de un trabajo "Reflexión crítica" al Comité. Extraordinaria: la solicita el profesor bajo la condición de tener 15 años de servicio permanente y haber obtenido en su trabajo previo de "Reflexión crítica" la puntuación de "Bueno" y nunca haber obtenido la nota de "Insatisfactorio". El profesor remite una "Reflexión crítica" para ser valorado por el Comité de Evaluación. Provisional: cuando el profesor recibe por primera vez la nota de "insatisfactorio" pueden solicitar una evaluación de este tipo después de que haya transcurrido la mitad del



	tiempo necesario para el cambio de escala.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> Informe. No se especifican métodos.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> Ordinaria: <ul style="list-style-type: none"> Calificación de “satisfactorio” o “insatisfactorio”. En el segundo caso no se computa al profesor el período evaluado como tiempo de servicio. Si es “satisfactorio el profesor puede solicitar al Comité que la nota sea ascendida a “Bueno”. Pueden tomarse medidas disciplinarias. Extraordinaria: <ul style="list-style-type: none"> Si es para acreditar méritos, se otorga al docente un bono de dos años de tiempo de servicio si la nota del Comité de Evaluación es de “Muy Bueno”.

Fuente: Red EURODYCE y [10].

REINO UNIDO	
Existencia	<p>Sí en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. En Escocia en realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general.</p> <p>El Departamento de Educación y Habilidades desarrolla en 2003 una caja de herramientas que apoyan a directores y juntas de gobierno sobre la mejora del desempeño de los centros escolares.</p> <p>Se realiza sistemáticamente desde 2007 por la Agencia de Entrenamiento y Desarrollo para las escuelas (ver www.tda.gov.uk) se denomina Evaluación y promoción en el escalafón docente.</p> <p>Es Voluntaria y la periodicidad también es voluntaria.</p>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> Juntas de gobierno y directores (tercer nivel, sección superior de la escala de salarios). Evaluación externa (dos niveles superiores, profesorado de excelencia y con habilidades avanzadas).
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> Política de mejora del desempeño de las escuelas, que incluye: <ul style="list-style-type: none"> Comité que acuerde, supervise y revise los objetivos con cada docente. Un calendario anual ligado al plan del centro. Documentación estándar para el uso de todos los docentes del centro. <p>Esta política debe favorecer que los profesores puedan discutir con el líder de equipo su trabajo y desarrollo profesional, de manera que anime al profesorado a compartir las buenas prácticas a través de la escuela y desarrollar sus habilidades profesionales y futuras carreras. El proceso debe asegurar la igualdad de oportunidades.</p>
Modalidad/Métodos	Se emplean indicadores de ámbitos, competencias y dimensiones, se emplean 3 niveles distintos.



	<p>Entre los “Atributos profesionales” se incluyen las categorías: Relaciones con los niños y jóvenes; Compromisos profesionales; Comunicar y trabajar con otros; y Desarrollo personal y profesional. Dentro de la dimensión “Conocimiento profesional” encontramos Enseñanza y aprendizaje; Evaluación y seguimiento; Contenidos y currículo; Competencias básicas; Rendimiento y diversidad; y Salud y bienestar. Por último las “Destrezas profesionales” están formadas por Planificación; Enseñanza; Evaluación, orientación y retroinformación; Revisión de la enseñanza y el aprendizaje; Ambiente de aprendizaje; y Trabajo en equipo y colaboración.</p> <p>El ciclo implica tres etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación: hablar y registrar prioridades y objetivos con cada profesor y determinar como el progreso será supervisado. • Escucha: registrar el progreso en todas las partes del ciclo, tomando cualquier acción de soporte necesaria. Se pueden emplear varios métodos para supervisar el progreso, incluso la observación de aula. En la valoración, el evaluador debe observar la clase al menos en una ocasión. • Retroalimentación del desempeño: repaso de objetivos y estándares, reconocimiento de fuerzas y logros e identificación de áreas para su desarrollo. <p>Los instrumentos de evaluación empleados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula. • Entrevistas al profesorado. • Informe de la dirección. • Autoevaluación. • El profesorado puede presentar instrumentos supletorios: portafolios, trabajos del alumnado, resultados, etc. <p>No se ha localizado bibliografía que analice los resultados del alumnado directamente relacionados con la evaluación docente.</p>
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia en la promoción, paga, disciplina o descarte de profesores. <p>El profesor para acceder a los dos niveles superiores es necesario que presente un Plan de desarrollo profesional.</p>
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • No consta.
<p>Nota:</p> <p>Diversos estudios han encontrado grandes variaciones entre la forma en que se lleva a cabo la evaluación y han registrado desagrado de los docentes y de los cargos directivos respecto a los métodos aplicados. Cabe destacar que el 97% de los aspirantes acceden al grado. (Kleinhenz e Ingvarson, 2007).</p> <p>En el informe McKinsey de 2010 (“How the world's most improved school systems keep</p>	



getting better”), Inglaterra (no aparece en el informe como Reino Unido) está considerado como uno de los veinte países o estados dignos de estudio por haber mejorado sus resultados en las pruebas internacionales y haber mantenido esa mejora en el tiempo. La media de resultados educativos, según el informe McKinsey, establece que Inglaterra estaba en 1995 en un nivel “Aceptable”, conforme a la escala establecida, y en 2010 se encuentra y se mantiene en el rango superior de un nivel “Bueno”, habiendo realizado una progresión muy notable en sus resultados.

Fuente: Red EURODYCE y [54].



AUSTRALIA	
Existencia	<p>SÍ.</p> <p>Marco Nacional de Estándares para la Docencia y Evaluación Docente (http://www.mceecdya.edu.au/verve/_resources/NPSTDRAFT_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf).</p> <p>Es Voluntaria y la periodicidad también es voluntaria.</p>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado y Comisiones. <p>El Victorian Institute of Teaching realiza los procesos de evaluación a través de un Comité compuesto por 25 personas, entre los cuales figuran representantes de las ocho universidades de la Provincia que imparte formación docente inicial, docentes en ejercicio, padres y madres y autoridades empleadoras de docentes. El VIT asigna un panel evaluador para cada programa de formación que desea ser acreditado. Dicho panel debe revisar el informe de auto-evaluación que cada universidad elabora.</p>
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • La finalidad de la evaluación es el desarrollo profesional.
Modalidad/Métodos	<p>Se emplean indicadores de ámbitos, competencias y dimensiones, se emplean 4 niveles distintos.</p> <p>Tres dimensiones: Conocimiento profesional, (“Conocimiento de la materia y del currículo”, “Conocimiento de didáctica, proceso aprendizaje y evaluación de la materia” y “Conocimiento del alumnado y de cómo estos aprenden la materia”), Práctica profesional (“El profesorado planifica y evalúa para una enseñanza eficaz”, “El profesorado crea y mantiene un ambiente de aprendizaje organizado y exigente” y “El profesorado utiliza una variedad de prácticas docentes y de recursos para implicar al alumnado un aprendizaje eficaz”) e Implicación profesional (“El profesorado reflexiona, evalúa y mejora su propio conocimiento y práctica profesional” y “El profesorado es miembro activo de su profesión”).</p> <p>Los niveles de la evaluación son: graduación, competente, altamente cualificado y líder.</p> <p>Los métodos empleados en la evaluación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula. • Entrevistas a profesorado. • Informe de dirección. • Autoevaluación. <p>Los docentes pueden proporcionar otros instrumentos complementarios.</p>
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • No constan. <p>El profesorado de calidad desarrolla programas que relacionan los</p>



	resultados del alumnado con el proceso de la evaluación docente.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	No constan.
<p>El Marco es un instrumento para asegurar una mayor calidad en la profesión docente, una articulación adecuada entre estos profesionales, la comunidad y el Gobierno, dado que la formación docente en Australia está a cargo de unas 40 instituciones y no existe un organismo nacional que evalúe y acredite estos programas.</p> <p>Varias asociaciones profesionales y empleadores están trabajando para implementar este Marco.</p> <p>El 61% del profesorado estima que la evaluación de su trabajo tiene poca influencia en el aprendizaje de su alumnado. El Grattan Institute afirma que el 91% del profesorado considera que el profesorado de calidad no recibe el reconocimiento merecido y que el 83% cree su trabajo no potencia su desarrollo profesional como docente.</p> <p>No se localiza bibliografía que analice los resultados del alumnado directamente relacionados con la evaluación docente.</p>	

Fuente: [54].

CANADÁ	
Existencia	<p>Sí.</p> <p>Ontario:</p> <p>Normas del ejercicio de la profesión docente (Reglamento de Ontario: Evaluación del rendimiento de los docentes, 98/02, 99/02, y 266/06) (ver www.e-laws.gov.on.ca).</p> <p>Es Obligatoria y la periodicidad también es obligatoria cada 5 años.</p>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de los centros docentes.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • La finalidad de la evaluación es el desarrollo profesional.
Modalidad/Métodos	<p>Se emplean indicadores de ámbitos, competencias y dimensiones, se emplean 2 niveles distintos.</p> <p>Las 16 competencias están inscritas dentro de 5 ámbitos: Compromiso hacia el alumnado y su aprendizaje, conocimientos profesionales, ejercicio de la profesión, liderazgo y trabajo en equipo dentro de la comunidad educativa y perfeccionamiento profesional continuo.</p> <p>Los métodos empleados en la evaluación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula. • Entrevistas a profesorado. • Informe de dirección. • Portafolio del profesorado. <p>Podrán utilizarse facultativamente otros instrumentos como autoevaluaciones, adaptaciones para el alumnado con dificultad de aprendizaje, entrevistas con familias, resultados del alumnado, recursos, trabajos, evaluaciones de otros docentes, etc.</p>



<p>Consecuencias</p>	<p>Una vez alcanzado la mención satisfactoria, el profesorado deberá presentar un Plan anual de Perfeccionamiento del personal docente cualificado para los siguientes 5 años. Si el docente recibe un resultado Insatisfactorio, la dirección le prepara por escrito un plan de mejora donde se detallan las lagunas encontradas y las medidas recomendadas para mejorar su rendimiento. Si el docente obtiene 3 evaluaciones negativas, la dirección recomendará su cese a las administraciones educativas.</p>
<p>Posibilidad del profesor de opinar/recurrir</p>	<p>No consta.</p>
<p>Los profesores solicitan a sus alumnos que realicen una evaluación donde se revela la capacidad de enseñanza que poseen o que al menos la mayoría de sus alumnos perciben. Para un docente canadiense es de vital importancia la evaluación que realizan sus alumnos, así como satisfacer las necesidades que los estudiantes requieren. Además, se acostumbra a entregar un reconocimiento en metálico a cada profesor por su desempeño como docente. Este detalle sin duda se convierte en una motivación más de muchos profesores a la hora de mejorar su calidad de enseñanza. Fuente : [11].</p>	
<p>Los docentes están inundados de datos y el reto de utilizarlos para tomar buenas decisiones sobre qué es lo mejor para el alumnado es de enormes proporciones. Los docentes eficaces saben que los puntos de decisión curricular son importantes y ellos “comienzan con este fin en mente (Covey, p. 316)”. En Ontario, el Camino de Enseñanza-Aprendizaje Crítico (T-LCP), “es un modelo utilizado para organizar acciones para la enseñanza y el aprendizaje del estudiante (Hine y Maika, p. 16)”, que comienza con la tarea de rendimiento final en mente y diseña las tareas que conducen a tal fin de una manera inversa. Los docentes colaboran en una Comunidad de Aprendizaje Profesional (PLC, por sus siglas en inglés) para identificar: a) un área de necesidad con el apoyo de los datos, b) una cadena de enfoque curricular, c) una categoría de rendimiento (conocimiento y comprensión, pensamiento, comunicación, aplicación) y d) una gran idea o un entendimiento duradero. Los docentes comienzan a construir hojas de representación de datos en clase en donde las puntuaciones predichas son ingresadas, así como las puntuaciones preferidas. Al final, los resultados reales son insertados para identificar los éxitos y las nuevas necesidades de aprendizaje del alumnado. La planificación de diseño invertido ocurre con la creación de una tarea de diagnóstico en la que se evalúan los estudios previos y, después, una vez completado, una serie de sub-tareas son diseñadas teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y criterios de éxito identificados. A lo largo de la T-LCP, los estudiantes se motivados a realizar tareas de formación. Estos son puntos en los que se pueden hacer correcciones en la enseñanza y el aprendizaje para satisfacer los nuevos ámbitos de necesidad, las áreas de crecimiento y los próximos pasos para el aprendizaje del estudiante. La planificación de la ruta termina con más sub-tareas y, después, con la administración actual de la tarea de rendimiento que culminó. No se localiza bibliografía que analice los resultados del alumnado directamente relacionados con la evaluación docente.</p>	

Fuente : [54].



ESTADOS UNIDOS	
Existencia	<p>Sí. En realidad la responsabilidad de la evaluación de los docentes recae en los distritos escolares, aunque existen unas pautas generales de la administración estatal.</p> <p>Es Voluntaria y la periodicidad también es voluntaria (el proceso dura 3 años).</p> <p>California: la evaluación se realiza anualmente para los docentes en condición probatoria y cada dos años a los docentes con estatus permanente.</p>
Agentes	<p>Suelen ser profesorado o bien una evaluación externa.</p> <p>Un comité compuesto de 12 personas expertas y acreditadas en la práctica docente asesoran y evalúan el proceso de acreditación.</p> <p>California: Junta de Gobierno de cada Distrito Escolar. Hay más de 1000 distritos escolares.</p> <p>Carolina del Norte: es a nivel local, a través de los directores o las comisiones evaluadoras de los centros escolares. Hay 117 distritos escolares.</p> <p>La realiza el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (ver www.nbpts.org/).</p> <p>La certificación NBPT (National Board Certified Teacher) se realiza a nivel nacional en todo el territorio de Estados Unidos. Además, algunos Estados también desarrollan otros procesos de evaluación del profesorado a nivel estatal, con diversas finalidades educativas.</p>
Motivo/s	<p>La finalidad es el Desarrollo profesional.</p> <p>Algunos Estados y distritos locales ofrecen incentivos salariales al profesorado con la certificación Nacional NBPT.</p> <p>California: los resultados de los estándares de evaluación son utilizados por el Departamento de Educación y la Comisión de Credencialización durante el periodo inductivo y a lo largo de la carrera del docente para su acreditación.</p>
Modalidad/Métodos	<p>Se emplean indicadores de ámbitos, competencias y dimensiones, se emplean 4 niveles distintos.</p> <p>Conceptualiza la enseñanza en cuatro ámbitos (dimensiones) desarrollados en indicadores: “Planificación y preparación”, “El ambiente en el aula”, “La instrucción” y “Responsabilidades profesionales”. Adicionalmente, existen seis aspectos inherentes a los estándares (equidad, sensibilidad cultural, altas expectativas, adecuación al desarrollo, atención al alumnado con necesidades especiales y uso adecuado de la tecnología). La calificación otorgada al docente puede ser: supera el estándar, consigue el estándar, no alcanza estándar e insatisfactoria.</p> <p>Los métodos empleados en general son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula. • Portafolio del profesorado. • Rendimiento del alumnado.



- Entrevistas y/o cuestionarios a familias.

Para obtener la acreditación nacional de la formación docente el profesorado debe presentar cuatro portafolios (tres de ellos basados en trabajos del aula como grabaciones de vídeos, ejemplos del trabajo del alumnado, etc., y un cuarto relacionado con tareas realizadas fuera del aula, como entrevistas con las familias o con los compañeros) relacionándolos con el impacto que ellos provocan en el aprendizaje del alumnado. Además, es necesario superar seis ejercicios (de 30 minutos cada uno) de conocimientos de la materia a impartir.

A nivel local, se puede optar por utilizar los instrumentos desarrollados a nivel estatal o bien desarrollar sus propios instrumentos acordes a los lineamientos estatales. Se evalúa: el progreso del alumnado en relación a los estándares propuestos por el distrito escolar, las técnicas y estrategias de instrucción empleadas, el apego a los objetivos curriculares y el establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje.

En **California** se evalúan estos criterios:

- Clima de aula y motivación de los estudiantes:
 - Establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje, compromiso y apoyo en el aprendizaje de todos sus alumnos.
- Desarrollo de la docencia:
 - Apego a los objetivos curriculares (comprensión y organización de los contenidos), las técnicas y estrategias de instrucción empleadas (planeación y desarrollo de experiencias de aprendizaje para todos los alumnos).
- Resultados
 - El progreso de los alumnos en relación a los estándares propuestos por el Distrito Escolar (evaluación de los aprendizajes) y desarrollo profesional.

En **Carolina del Norte** se pueden utilizar instrumentos desarrollados a nivel estatal o bien desarrollar sus propios instrumentos pero acordes con los principios estatales. Se suele emplear el sistema TPAI-R (Teacher Performance Appraisal System-Revised) basado en evidencias, observaciones y entrevistas al docente en relación a 8 funciones principales:

- Manejo del tiempo de instrucción.
- Manejo de la conducta de los alumnos.
- Presentación de la enseñanza.
- Monitoreo de la enseñanza.
- Retroalimentación (feedback) de la enseñanza.
- Facilitación de la enseñanza.
- Comunicación y clima escolar.



	<ul style="list-style-type: none"> Desempeño de actividades no instruccionales.
Consecuencias	<p>Los resultados de la evaluación deben entregarse por escrito a los docentes 30 días antes del último día del ciclo escolar, y en su caso, estará acompañada de sugerencias de mejora así como de posibles planes de formación profesional que ayuden al docente a mejorar su práctica pedagógica. Los resultados negativos no tienen repercusión en la vida profesional o laboral del docente.</p> <p>California: se entrega informe escrito a los docentes 30 días antes del último día del ciclo escolar. El informe puede contener sugerencias de mejora así como de posibles planes de formación profesional que ayuden al docente a mejorar su práctica pedagógica.</p> <p>Carolina del Norte: se otorga una calificación (arriba del estándar, estándar, debajo del estándar e insatisfactoria).</p>
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> Sin datos.
<p>Impacto de la Certificación NBCT en la práctica docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Impacto positivo en el desarrollo profesional y en la retención del profesorado cualificado. Método efectivo y menos costoso que otros métodos de desarrollo profesional. Profesorado que presenta mejoras significativas en sus prácticas docentes, liderazgo, desarrollo del currículum y eficacia, generando gran influencia en el resto del profesorado. <p>Impacto de la Certificación NBCT en los resultados del alumnado:</p> <p>Estudios independientes muestran que al realizar 48 estudios comparativos entre profesorado acreditado y no acreditado, en 1 de cada tres estudios, el alumnado del profesorado NBCT obtiene mejores resultados estadísticamente significativos. En la mayor parte de los dos tercios restantes de los estudios, salen mejor parados los resultados del profesorado certificado aunque no sean estadísticamente significativos.</p>	

Fuente: [10] y [54].

COREA DEL SUR	
Existencia	Sí. Aunque en realidad consiste en un sistema para promocionar. Realmente se fomenta más la participación de los docentes en programas de investigación, ya que se premian con incentivos y promociones.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> Estado central y autoridades locales (en secundaria).
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> Para promocionar.
Modalidad/Métodos	<p>Los métodos empleados en general son:</p> <ul style="list-style-type: none"> Encuestas a los alumnos. Análisis de los resultados de los alumnos. Autoevaluación.



	<ul style="list-style-type: none"> Comentario de los padres.
Consecuencias	Obtener la promoción a cargos directivos, aunque lo que prima realmente es la antigüedad.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	Sin datos.

Fuente: [37] y [51].

JAPÓN	
Existencia	Sí. Realmente está encaminado a generar un sistema de renovación de certificados o licencias para impartir la docencia, esto se realiza cada diez años.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> Junta de Educación.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> Renovación de la licencia como docente: el profesor debe actualizarse a través de cursos de formación docente, para adquirir nuevas competencias y ponerse al día de cambios en la administración escolar y en el manejo de los libros de texto (MEXT, 2008).
Modalidad/Métodos	<p>Los métodos empleados en general son:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación en el aula. Informe de dirección. Autoevaluación. Comentario de los padres.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> Pérdida de la licencia y separación de la profesión docente (aunque el profesorado puede volverse a presentar al examen de certificación de licencia, la fama de “incompetente” condicionará su futuro laboral).
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	Sin datos.

Fuente: [34].



1.7. ANEXO 7 – DEFINICIÓN DE PERFILES DEL SISTEMA EDUCATIVO

En el sistema educativo español podemos definir un total de seis tipos de perfiles en función de los puestos de trabajo desarrollados por el personal perteneciente al sistema educativo, estos perfiles son: DOCENCIA, ORIENTACIÓN, FORMACIÓN, INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN. (Fuente [54])

En el caso de los puestos del profesorado, se ha optado por determinarlos en función de las enseñanzas en que éste desarrolle sus funciones. Se han excluido de este criterio los puestos referidos al profesorado especialista para la atención de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y al profesorado de orientación, dadas las especificidades de los mismos y el carácter transversal de su intervención, por lo que se les asigna un código propio, con independencia del tipo de enseñanza en que trabaje.

La relación exhaustiva de puestos de trabajo pretende asegurar que la definición de las competencias genéricas que se determinen recoja los aspectos comunes a todos ellos. La relación que se indica también servirá para concretar las competencias específicas que correspondan a cada uno de los puestos señalados. En la mayoría de los casos, éstas coincidirán en muchos de ellos. En cambio, los descriptores de buenas prácticas (y sus correspondientes evidencias mediante aportación de pruebas) sí serán diferentes para muchos de los indicados.

A la hora de enumerar cada uno de los puestos de trabajo se ha optado, por economía del lenguaje, por emplear su término genérico.

No se incluyen en la relación de puestos de trabajo los referidos a otras funciones profesionales que se desarrollan en los centros de trabajo: personal de administración y servicios y personal de atención educativa complementaria.

Por último, los puestos de trabajo relacionados se refieren a la función pública docente aunque es evidente que muchos de los puestos indicados son equiparables a los de los centros educativos privados.

PERFIL DE DOCENCIA - Profesorado de áreas, materias o módulos profesionales

1. Profesorado de educación infantil (1er ciclo).
2. Profesorado de educación infantil (2º ciclo).
3. Profesorado de educación primaria.
4. Profesorado de educación secundaria obligatoria.
5. Profesorado de bachillerato.
6. Profesorado de formación profesional inicial.
7. Profesorado de programas de cualificación profesional inicial.
8. Profesorado especialista para la atención de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
9. Profesorado de orientación educativa.



10. Profesorado de enseñanzas elementales de música.
11. Profesorado de enseñanzas profesionales de música.
12. Profesorado de estudios superiores de música.
13. Profesorado de grado elemental de danza.
14. Profesorado de enseñanzas profesionales de danza.
15. Profesorado de estudios superiores de danza.
16. Profesorado de enseñanzas especializadas de idiomas.
17. Profesorado de enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño.
18. Profesorado de enseñanzas de arte dramático.
19. Profesorado de educación permanente de personas adultas.

PERFIL DE ORIENTACIÓN

20. Orientación de referencia.
21. Otros puestos de trabajo de los E.O.E.

PERFIL DE FORMACIÓN

22. Asesoría de educación infantil.
23. Asesoría de educación primaria.
24. Asesoría de educación secundaria (ámbitos).
25. Asesoría de formación profesional.
26. Asesoría de educación especial.
27. Asesoría de religión.

PERFIL DE INSPECCIÓN EDUCATIVA

28. Inspección educativa de referencia.

PERFIL DE DIRECCIÓN

29. Dirección.
30. Vicedirección.
31. Jefatura de Estudios.
32. Secretaría.
33. Secretaría Adjunta.
34. Jefatura de Estudios Adjunta.
35. Jefatura de Estudios de Educación Permanente.
36. Dirección de Centro de Profesorado.
37. Subdirección de Centro de Profesorado.



- 38. Jefatura de Servicio Provincial de Inspección de Educación.
- 39. Jefatura Adjunta de Servicio Provincial de Inspección de Educación.

PERFIL DE COORDINACIÓN

- 40. Tutoría.
- 41. Coordinación de ciclo o equipo.
- 42. Jefatura de departamento.
- 43. Responsable de nivel en las Escuelas Oficiales de Idiomas.
- 44. Coordinación de grado elemental de música o danza.
- 45. Coordinación de equipo de orientación de zona.
- 46. Coordinación de equipo de inspección de zona.
- 47. Responsable de área específica de trabajo estructural.
- 48. Responsable de área específica de trabajo curricular.
- 49. Coordinación del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional.
- 50. Coordinación Provincial de Formación.



1.8. ANEXO 8 – FICHAS DESCRIPTIVAS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DEL PERFIL DOCENTE – PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

COMPETENCIA GENÉRICA	ÁMBITO: HABILIDADES SOCIALES COMPETENCIA: LIDERAZGO
DEFINICIÓN	Aptitud para influir sobre las personas de su entorno de trabajo y articular los recursos existentes hacia la consecución de los objetivos propuestos.
JUSTIFICACIÓN	El liderazgo es un proceso, no un rasgo o una característica de la persona. El liderazgo implica influencia, y, en consecuencia, requiere interacción y relación interpersonal. El liderazgo conlleva la finalidad de ayudar a las organizaciones y a las personas que las componen a alcanzar las metas deseadas.
DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	ESTILO DE LIDERAZGO
	Estándar de nivel 1 Asume de forma crítica y constructiva los fines, objetivos y valores del centro en el que trabaja.
	Estándar de nivel 2 Transmite los fines, objetivos y valores al equipo de personas con las que trabaja, tras haberlos asumido de forma crítica y constructiva.
	Estándar de nivel 3 Promueve en su equipo la consecución de los fines, objetivos y valores del centro en el que trabaja.
	Estándar de nivel 4 Logra comprometer a la comunidad educativa en los fines, objetivos y valores del centro en el que trabaja.
	DESARROLLO DE PERSONAS
	Estándar de nivel 1 Ofrece apoyo a las demás personas.
	Estándar de nivel 2 Estimula y anima a las demás personas, expresando expectativas positivas sobre las mismas y demostrando interés por su desarrollo.



	Estándar de nivel 3 Proporciona orientación y ayuda constante a las personas que trabajan con él o con ella.
	Estándar de nivel 4 Influye positivamente en las actuaciones de las demás personas y consigue que se comprometan con el logro de metas comunes.

COMPETENCIA GENÉRICA	ÁMBITO: HABILIDADES SOCIALES COMPETENCIA: COMUNICACIÓN
DEFINICIÓN	Aptitud para desarrollar los procesos propios de su puesto de trabajo empleando los medios y recursos de expresión más adecuados en función de las personas, de las circunstancias y de los requerimientos, asegurando la correcta recepción.
JUSTIFICACIÓN	<p>Una comunicación eficaz y eficiente permite generar confianza, reforzar los vínculos entre las personas y compartir los conocimientos relevantes; y contribuye a optimizar las actuaciones, a gestionar adecuadamente los procesos y a orientarse hacia la consecución de los objetivos establecidos.</p> <p>La dimensión de comunicación interpersonal está orientada a analizar los procesos comunicativos en sí mismos (buen uso de los códigos lingüísticos y no lingüísticos, el registro de lengua y el estilo, entre otros...) y la adaptación del discurso a la situación comunicativa.</p> <p>La dimensión de comunicación en una segunda lengua extranjera está justificada por su importancia en la vida diaria de muchas instituciones educativas. Existe un creciente contacto intercultural promovido desde instancias educativas y un desarrollo del plurilingüismo en los centros educativos que hacen muy aconsejable poseer la capacidad de poder comunicarse oralmente y por escrito en, al menos, otra lengua además del español.</p> <p>El desarrollo de las TIC ha generado un nuevo modo de acceso y de manejo de los medios de comunicación sin que éstos puedan quedar ajenos a la labor docente. El uso de las herramientas TIC permitirá gestionar las actividades profesionales, favorecer la información (bases de datos, convocatorias, registros, documentos, etc.) entre diversos sectores y ampliar la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. La creación de plataformas, blogs y otros soportes informáticos permitirá desarrollar recursos y estrategias innovadoras para mejorar la labor profesional del profesorado.</p>



DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	COMUNICACIÓN INTERPERSONAL
	Estándar de nivel 1 Expresa con claridad los conocimientos, opiniones e ideas y escucha a las demás personas.
	Estándar de nivel 2 Usa el estilo, código, registro de lengua y formato apropiado a las diferentes situaciones y contextos de su práctica profesional y escucha activamente a las demás personas.
	Estándar de nivel 3 Utiliza correctamente los códigos y los canales de comunicación adecuados según las situaciones y se asegura la comprensión por parte de la persona receptora.
	Estándar de nivel 4 Utiliza, en el proceso de comunicación, recursos tanto lingüísticos como no lingüísticos para alcanzar objetivos determinados.
	COMUNICACIÓN EN LA SEGUNDA LENGUA
	Estándar de nivel 1 Comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas en el terreno profesional, empleando una lengua extranjera.
	Estándar de nivel 2 Conoce y usa el estilo, código, registro de lengua y formato apropiado a las diferentes situaciones y contextos de su práctica profesional en una segunda lengua.
	Estándar de nivel 3 Se comunica con fluidez en una segunda lengua, de forma oral y escrita, con interlocutoras e interlocutores diversos.
	Estándar de nivel 4 Establece contactos, participa en proyectos y actividades profesionales de ámbito internacional utilizando una segunda lengua.
	USO DE TIC
	Estándar de nivel 1 Conoce las herramientas TIC presentes en su entorno para el traslado y recogida de información relacionada con su actividad profesional.



	Estándar de nivel 2 Usa las herramientas TIC presentes en su entorno profesional para la comunicación y el logro de las metas propuestas.
	Estándar de nivel 3 Utiliza y promueve de forma sistemática el uso de las herramientas TIC en el desempeño profesional.
	Estándar de nivel 4 Optimiza el uso de las distintas herramientas TIC y se convierte en modelo de referencia para el centro en el que trabaja.

COMPETENCIA GENÉRICA	ÁMBITO: HABILIDADES SOCIALES COMPETENCIA: RELACIÓN
DEFINICIÓN	Aptitud para interactuar con las personas de su entorno de trabajo con autoconfianza y de forma cordial, colaborativa y cooperativa, canalizando y/o resolviendo de forma adecuada los conflictos.
JUSTIFICACIÓN	<p>Quienes ejercen como profesionales de la educación necesitan desarrollar competencias de toma de conciencia y de regulación emocional para el ejercicio ajustado de su trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En primer lugar, porque este desempeño profesional necesita de una labor de equipo. • En segundo lugar, en el caso del profesorado, debe éste estar formado para contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado y para garantizar un proceso educativo equilibrado e integral. <p>Las relaciones interpersonales son un motivo de satisfacción y crecimiento personal, pero, al mismo tiempo, pueden ser una fuente de frustración.</p>
DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	AUTOCONFIANZA
	Estándar de nivel 1 Muestra una imagen positiva de su persona en el desarrollo de su práctica profesional.
	Estándar de nivel 2 Actúa con confianza y siente satisfacción con el desarrollo de su práctica profesional.
	Estándar de nivel 3 Adopta y propaga una actitud positiva y flexible en su entorno profesional.



	Estándar de nivel 4 Asume retos en su actuación profesional manteniendo una imagen positiva incluso frente a los errores, de los cuales aprende.
	RELACIÓN INTERPERSONAL
	Estándar de nivel 1 Reconoce sus sentimientos, derechos y opiniones, respetando los de las demás personas.
	Estándar de nivel 2 Entiende las emociones de las demás personas y su repercusión en el comportamiento, evitando generalizaciones y prejuicios.
	Estándar de nivel 3 Propicia la expresión de las emociones propias y ajenas en relación con su práctica profesional.
	Estándar de nivel 4 Reconduce las emociones propias y ajenas generando situaciones positivas en las relaciones personales y profesionales.
	GESTIÓN DE CONFLICTOS
	Estándar de nivel 1 Identifica situaciones conflictivas y busca ayuda para la regulación de las mismas.
	Estándar de nivel 2 Previene y afronta los conflictos de forma positiva y directa, mostrando seguridad y persistencia.
	Estándar de nivel 3 Usa estrategias de mediación y aporta soluciones informadas, constructivas y viables para afrontar los conflictos profesionales y los del entorno.
	Estándar de nivel 4 Colabora en procesos de mediación y resolución de los conflictos y ayuda a otras personas a desarrollar las habilidades necesarias para la mediación.

COMPETENCIA GENÉRICA	ÁMBITO: HABILIDADES SOCIALES COMPETENCIA: TRABAJO EN EQUIPO
-----------------------------	--



DEFINICIÓN	Aptitud para desarrollar los distintos procesos de su puesto desde una perspectiva de trabajo colaborativo.
JUSTIFICACIÓN	En el terreno de la educación, distintas investigaciones señalan que el trabajo cooperativo constituye uno de los factores que más decididamente contribuyen a la calidad y la mejora.
DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	PARTICIPACIÓN Y COOPERACIÓN
	Estándar de nivel 1 Asume los objetivos del equipo y orienta su trabajo a la consecución de los mismos.
	Estándar de nivel 2 Coopera activa y eficazmente en el trabajo en equipo, cumple sus tareas y apoya sus decisiones, compartiendo la información necesaria para alcanzar los objetivos comunes.
	Estándar de nivel 3 Promueve eficazmente la participación y la cooperación en los distintos equipos de trabajo.
	Estándar de nivel 4 Establece modelos de trabajo en equipo que sirven de referencia en su lugar de trabajo o en otros.

COMPETENCIA GENÉRICA	ÁMBITO: GESTIÓN DEL TRABAJO COMPETENCIA: PLANIFICACIÓN
DEFINICIÓN	Aptitud para programar los distintos procesos relacionados con su puesto de trabajo teniendo en cuenta el contexto, los requerimientos necesarios y los fines del centro.
JUSTIFICACIÓN	La planificación permite a la institución desarrollar las mejores estrategias posibles para lograr sus metas, en el marco de sus valores, sus fines y sus objetivos. Es decir, para poder cumplir con los objetivos planteados a largo, medio y corto plazo, las personas integrantes de cada institución deben pensar cuáles son los caminos más convenientes al alcance de sus posibilidades. Es necesario que toda planificación esté permanentemente abierta a subsiguientes revisiones y actualizaciones, de modo que, pudiéndose reaccionar adecuadamente ante los cambios de circunstancias, se garantice la satisfacción de aquellas necesidades que puedan surgir.
DIMENSIONES Y	ORGANIZACIÓN



ESTÁNDARES DE NIVEL	Estándar de nivel 1 Elabora planes, proyectos o programas de trabajo para sus actividades diarias.
	Estándar de nivel 2 Revisa su planificación y se preocupa de disponer de información relevante y actualizada en su ámbito de actuación.
	Estándar de nivel 3 Garantiza la coherencia de los diferentes niveles de concreción de la planificación.
	Estándar de nivel 4 Modifica la programación o su aplicación en función de las diferencias entre lo esperado y lo realizado, tras un análisis sistemático y detallado de lo planificado.
	ADECUACIÓN
	Estándar de nivel 1 Adapta su planificación en función de los requerimientos exigidos por su contexto.
	Estándar de nivel 2 Planifica y logra que las carencias del entorno queden compensadas.
	Estándar de nivel 3 Revisa su planificación, distingue de forma efectiva entre lo urgente y lo importante y aprovecha las oportunidades que ofrece el contexto.
	Estándar de nivel 4 Diseña mecanismos para valorar la efectividad de la planificación y descubrir las áreas de mejora.

COMPETENCIA GENÉRICA	ÁMBITO: GESTIÓN DEL TRABAJO COMPETENCIA: GESTIÓN DE RECURSOS
DEFINICIÓN	Aptitud para localizar, utilizar y cuidar de forma responsable y adecuada los recursos disponibles de acuerdo con los procesos planificados y los criterios establecidos.



JUSTIFICACIÓN	<p>Se debe hacer un uso racional y responsable de los recursos materiales de los que dispone la institución, proponiendo opciones de uso eficiente válidas para todo el personal.</p> <p>En la misma línea de compromiso, se debe planificar la actividad profesional atendiendo al uso de los espacios de que disponga la institución.</p> <p>Por otra parte, y sin menoscabo del carácter flexible de cualquier temporalización, las actividades deben tender a optimizar el uso del tiempo, de forma que éste tenga repercusiones evidentes en la mejora del propio proceso de trabajo, adaptándose a las necesidades y a la propia complejidad de la tarea.</p>																	
	<table border="1"> <tr> <td colspan="2" data-bbox="568 757 1366 815">RECURSOS DE LA INSTITUCIÓN</td> </tr> <tr> <td data-bbox="568 815 1366 954">Estándar de nivel 1</td> <td data-bbox="568 815 1366 954">Conoce los medios y recursos que requiere su práctica diaria, así como los procedimientos establecidos.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="568 954 1366 1133">Estándar de nivel 2</td> <td data-bbox="568 954 1366 1133">Utiliza los recursos de su centro de trabajo de manera responsable, velando por su mantenimiento y siguiendo los protocolos establecidos.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="568 1133 1366 1272">Estándar de nivel 3</td> <td data-bbox="568 1133 1366 1272">Promueve la gestión eficaz de los recursos para mejorar el desarrollo de sus tareas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="568 1272 1366 1451">Estándar de nivel 4</td> <td data-bbox="568 1272 1366 1451">Crea nuevos procedimientos y usos de los recursos, espacios y tiempos para mejorar el desarrollo de sus tareas, siendo ejemplo para el resto de sus colegas.</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="568 1451 1366 1509">INFORMACIÓN</td> </tr> <tr> <td data-bbox="568 1509 1366 1608">Estándar de nivel 1</td> <td data-bbox="568 1509 1366 1608">Solicita información para mejorar el desempeño de sus tareas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="568 1608 1366 1747">Estándar de nivel 2</td> <td data-bbox="568 1608 1366 1747">Ofrece información de sus tareas profesionales a otras personas implicadas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="568 1747 1366 1912">Estándar de nivel 3</td> <td data-bbox="568 1747 1366 1912">Organiza y mantiene registros de las comunicaciones, informaciones y procesos de trabajo que pueden ser de utilidad a otras personas implicadas.</td> </tr> </table>	RECURSOS DE LA INSTITUCIÓN		Estándar de nivel 1	Conoce los medios y recursos que requiere su práctica diaria, así como los procedimientos establecidos.	Estándar de nivel 2	Utiliza los recursos de su centro de trabajo de manera responsable, velando por su mantenimiento y siguiendo los protocolos establecidos.	Estándar de nivel 3	Promueve la gestión eficaz de los recursos para mejorar el desarrollo de sus tareas.	Estándar de nivel 4	Crea nuevos procedimientos y usos de los recursos, espacios y tiempos para mejorar el desarrollo de sus tareas, siendo ejemplo para el resto de sus colegas.	INFORMACIÓN		Estándar de nivel 1	Solicita información para mejorar el desempeño de sus tareas.	Estándar de nivel 2	Ofrece información de sus tareas profesionales a otras personas implicadas.	Estándar de nivel 3
RECURSOS DE LA INSTITUCIÓN																		
Estándar de nivel 1	Conoce los medios y recursos que requiere su práctica diaria, así como los procedimientos establecidos.																	
Estándar de nivel 2	Utiliza los recursos de su centro de trabajo de manera responsable, velando por su mantenimiento y siguiendo los protocolos establecidos.																	
Estándar de nivel 3	Promueve la gestión eficaz de los recursos para mejorar el desarrollo de sus tareas.																	
Estándar de nivel 4	Crea nuevos procedimientos y usos de los recursos, espacios y tiempos para mejorar el desarrollo de sus tareas, siendo ejemplo para el resto de sus colegas.																	
INFORMACIÓN																		
Estándar de nivel 1	Solicita información para mejorar el desempeño de sus tareas.																	
Estándar de nivel 2	Ofrece información de sus tareas profesionales a otras personas implicadas.																	
Estándar de nivel 3	Organiza y mantiene registros de las comunicaciones, informaciones y procesos de trabajo que pueden ser de utilidad a otras personas implicadas.																	



	<p>Estándar de nivel 4</p> <p>Crea protocolos que sirvan como modelo de gestión de la información siguiendo criterios profesionales y contando con las aportaciones y sugerencias de las personas implicadas.</p>
	<p>RECURSOS COMUNITARIOS</p>
	<p>Estándar de nivel 1</p> <p>Conoce los recursos comunitarios existentes en el entorno del centro de trabajo.</p>
	<p>Estándar de nivel 2</p> <p>Utiliza los recursos comunitarios existentes en el entorno del centro de trabajo para el desarrollo y mejora de su labor profesional.</p>
	<p>Estándar de nivel 3</p> <p>Promueve el uso de los distintos recursos comunitarios con la finalidad de conseguir los objetivos de su centro de trabajo.</p>
	<p>Estándar de nivel 4</p> <p>Elabora, planifica, gestiona y coordina planes compartidos de intervención de diferentes instituciones y organizaciones basados en un proyecto común de mejora educativa.</p>

COMPETENCIA GENÉRICA	<p>ÁMBITO: GESTIÓN DEL TRABAJO</p> <p>COMPETENCIA: EVALUACIÓN</p>
DEFINICIÓN	<p>Aptitud para valorar de forma objetiva el desarrollo de los procesos planificados y los resultados obtenidos con la finalidad de mejorar la planificación, el desarrollo y los resultados.</p>



JUSTIFICACIÓN	<p>Nuestra legislación establece que la evaluación del sistema educativo contribuirá a la mejora de la calidad y recoge que ésta se extenderá a todos los ámbitos educativos y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y los resultados del alumnado, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias administraciones educativas.</p> <p>La evaluación como una acción participativa, global y sistemática de análisis y reflexión sobre los procesos y los resultados de nuestra práctica profesional, que nos ayuda a tomar decisiones hacia la mejora y que garantiza un proceso formativo y de desarrollo en permanente construcción. La evaluación nos permite detectar los puntos fuertes y las debilidades y, a resultas de ello, planificar acciones de mejora para nuestra práctica profesional.</p> <p>Nos ofrece, también, la posibilidad de establecer estudios comparativos respecto a estándares de calidad que nos sitúen en el continuo de la excelencia.</p>
	<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN DE PROCESOS</p> <p>Estándar de nivel 1 Asume los procesos clave de su práctica profesional y establece planes de mejora para dar respuesta a las necesidades detectadas.</p> <p>Estándar de nivel 2 Reflexiona acerca de los planes de mejora y hace un seguimiento de su progreso introduciendo cambios pertinentes.</p> <p>Estándar de nivel 3 Incorpora en la evaluación de los procesos clave las expectativas y opiniones de las personas del entorno implicadas.</p> <p>Estándar de nivel 4 Diseña y establece protocolos para llevar a cabo la evaluación de los procesos clave.</p> <p style="text-align: center;">EVALUACIÓN DE RESULTADOS</p> <p>Estándar de nivel 1 Relaciona los resultados obtenidos con los objetivos establecidos.</p> <p>Estándar de nivel 2 Evalúa las causas y las consecuencias de los resultados obtenidos.</p>
DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	



	<p>Estándar de nivel 3</p> <p>Explica en profundidad los resultados con argumentos profesionales bien fundamentados.</p>
	<p>Estándar de nivel 4</p> <p>Compara los resultados clave con estándares de calidad de instituciones similares que son referentes reconocidos y desarrolla planes de mejora.</p>

COMPETENCIA GENÉRICA	<p>ÁMBITO: DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>COMPETENCIA: ORIENTACIÓN A LA CALIDAD</p>
DEFINICIÓN	<p>Aptitud para mantener una línea hacia la mejora en el desempeño de su puesto de trabajo desde el compromiso y responsabilidad profesional.</p>
JUSTIFICACIÓN	<p>La motivación hacia la calidad se manifiesta en una serie de acciones, conductas y prácticas que se caracterizan por la reflexión sobre la propia acción, la implementación coherente y sistematizada de nuevos recursos, métodos de trabajo, programas e iniciativas que la experiencia profesional, la realidad socio-educativa o los avances de las ciencias de la educación propugnan como vías de mejora del sistema educativo.</p> <p>La orientación a la calidad se sustenta en un doble compromiso: de una parte, con el conjunto de profesionales de la educación y con la sociedad; de otra, con el sistema educativo establecido por ella a través de sus representantes legítimos. Esto supone la implementación de aquellas políticas educativas que la sociedad considera más adecuadas y necesarias para su desarrollo.</p> <p>Dicho compromiso incide también en los resultados del trabajo del personal docente.</p>
DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	MEJORA CONTINUA
	<p>Estándar de nivel 1</p> <p>Realiza su trabajo en sus vertientes pedagógica, administrativa y comunitaria, adaptándolo al contexto.</p>
	<p>Estándar de nivel 2</p> <p>Analiza su trabajo utilizando sus vertientes pedagógica, administrativa y comunitaria.</p>



	<p>Estándar de nivel 3</p> <p>Fomenta que su trabajo y el de su equipo se ajuste a las vertientes pedagógica, administrativa y comunitaria más apropiadas al contexto.</p>
	<p>Estándar de nivel 4</p> <p>Constituye un referente para otras personas en la introducción de prácticas favorecedoras de la mejora de los resultados en las vertientes pedagógica, administrativa y comunitaria.</p>
	<p>COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD</p>
	<p>Estándar de nivel 1</p> <p>Muestra ética y profesionalidad en su trabajo, cumpliendo de manera puntual, eficaz y eficiente con sus responsabilidades.</p>
	<p>Estándar de nivel 2</p> <p>Se compromete ética y profesionalmente con su trabajo y con el centro al que pertenece.</p>
	<p>Estándar de nivel 3</p> <p>Muestra y promueve en su trabajo un alto grado de profesionalidad y de exigencia ética.</p>
	<p>Estándar de nivel 4</p> <p>Contribuye, de manera sistemática y activa, al mantenimiento y a la creación en su centro de trabajo de un clima en el que predomine un alto grado de profesionalidad y de exigencia ética.</p>

<p>COMPETENCIA GENÉRICA</p>	<p>ÁMBITO: DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>COMPETENCIA: APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA</p>
<p>DEFINICIÓN</p>	<p>Aptitud para buscar, procesar y compartir nuevos conocimientos, de forma individual o colectiva, respondiendo a las necesidades cambiantes de su puesto de trabajo y apostando por la investigación y la innovación.</p>



JUSTIFICACIÓN	<p>El personal docente cumple un papel determinante en la formación y el desarrollo del aprendizaje, por lo que constituye un elemento fundamental dentro de cualquier política orientada a desarrollar la educación continuada de la ciudadanía a lo largo de la vida.</p> <p>Es necesario, por tanto, adecuar el desempeño docente a esta perspectiva, disponiendo en la práctica profesional con la competencia para auto orientar el propio aprendizaje, de tal manera que se conciba la formación como el proceso de seleccionar, adquirir, asimilar, organizar y aplicar nuevos conocimientos y procedimientos en la práctica docente o de gestión.</p> <p>Todo ello favorece la innovación, la cual conlleva cambios cualitativos en los procesos pedagógicos o de gestión. Éstos, a su vez, se traducen en el desarrollo de nuevos conocimientos, perspectivas y soluciones innovadoras que contribuyan a la transformación de las estructuras y de los procesos, de tal modo que aumente su efectividad en el logro de mejores resultados.</p>
	FORMACIÓN
	Estándar de nivel 1 Participa en actividades de formación permanente para ampliar su repertorio de conocimientos y habilidades.
	Estándar de nivel 2 Realiza actividades de formación permanente para mejorar su práctica profesional y dar mejor respuesta a los retos que afronta.
DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	Estándar de nivel 3 Identifica las necesidades formativas propias y del centro en el que trabaja, se implica e incluso dinamiza grupos de formación basados en el aprendizaje profesional.
	Estándar de nivel 4 Interviene en la formación de sus colegas y en la elaboración e implementación de proyectos de formación.
	INNOVACIÓN
	Estándar de nivel 1 Participa en proyectos o programas de innovación que desarrolla la Administración educativa o su propio centro de trabajo.



	Estándar de nivel 2 Adapta sus prácticas profesionales al cambio, manteniendo una permanente actitud abierta hacia el mismo e integrando nuevos modelos de acción.
	Estándar de nivel 3 Propone innovaciones en su actividad y en la de su equipo para contribuir a la consecución de los objetivos de su centro de trabajo.
	Estándar de nivel 4 Diseña y desarrolla proyectos de innovación o investigación para la mejora de su práctica profesional y la de sus colegas.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	ÁMBITO: DOCENCIA-PROFESOR DE SECUNDARIA OBLIGATORIA COMPETENCIA: GESTIÓN DEL CURRÍCULO
DEFINICIÓN	Aptitud para favorecer la generación de conocimientos nuevos de mayor complejidad, a partir de los que el alumnado ya posee, mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje, que le permitan desarrollar sus competencias, con la utilización de tecnologías y recursos de tratamiento de la información y la comunicación.



JUSTIFICACIÓN	<p>El conocimiento, en sus componentes conceptuales, procedimentales y de actitudes y valores, es un constructo social que se produce siguiendo unos métodos determinados, precisos y acordados consciente o inconscientemente por la comunidad científica y social; sin embargo, el conocimiento individual en cada alumno o alumna ha de construirse personalmente.</p> <p>Una de las funciones de la educación y, por tanto, uno de los papeles del profesorado, consiste en ayudar al alumnado a construir ese conocimiento.</p> <p>El profesorado debe tener un conocimiento profundo, por un lado, de la personalidad, modo de aprender y características de su alumnado y, por otro, de la adaptación de ese conocimiento a las diferentes realidades sociales, ambientales y personales del alumnado para obtener el máximo éxito educativo posible.</p> <p>El profesorado, además, tiene que seleccionar estrategias efectivas y consecuentes con sus metas y objetivos y que, a la vez, respondan a las necesidades particulares de su alumnado. Ello requiere de su parte un profundo compromiso y altas expectativas con los aprendizajes y el desarrollo del alumnado. Tener en cuenta la diversidad, en su más amplio sentido, significa contemplar el grupo-clase como un microcosmos formado por una variedad de estilos de aprendizaje y de inteligencias, por lo que el personal docente debe contemplar una amplia gama de situaciones de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La importancia de esta dimensión de la competencia radica en el hecho de que apunta a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus alumnos y alumnas.</p>				
DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	<table border="1"><thead><tr><th data-bbox="568 1397 1362 1451">INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA</th></tr></thead><tbody><tr><td data-bbox="568 1451 1362 1592">Estándar de nivel 1 Se documenta y consigue material para su explotación con el alumnado usando las herramientas TIC.</td></tr><tr><td data-bbox="568 1592 1362 1771">Estándar de nivel 2 Facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento en la ejecución de los programas didácticos por medio de las herramientas TIC.</td></tr><tr><td data-bbox="568 1771 1362 1908">Estándar de nivel 3 Implica a su alumnado en el uso de las herramientas TIC para el desarrollo de sus aprendizajes y de su autonomía.</td></tr></tbody></table>	INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA	Estándar de nivel 1 Se documenta y consigue material para su explotación con el alumnado usando las herramientas TIC.	Estándar de nivel 2 Facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento en la ejecución de los programas didácticos por medio de las herramientas TIC.	Estándar de nivel 3 Implica a su alumnado en el uso de las herramientas TIC para el desarrollo de sus aprendizajes y de su autonomía.
INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA					
Estándar de nivel 1 Se documenta y consigue material para su explotación con el alumnado usando las herramientas TIC.					
Estándar de nivel 2 Facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento en la ejecución de los programas didácticos por medio de las herramientas TIC.					
Estándar de nivel 3 Implica a su alumnado en el uso de las herramientas TIC para el desarrollo de sus aprendizajes y de su autonomía.					



	Estándar de nivel 4 Es modelo de referencia en su centro por el uso que realiza de las distintas herramientas TIC en su práctica docente.
	ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE RESULTADOS DEL ALUMNADO
	Estándar de nivel 1 Conduce los procesos educativos que se dan en el aula de una manera eficaz, seleccionando diferentes procedimientos didácticos.
	Estándar de nivel 2 Conduce los procesos que se dan en el aula de una manera eficiente, estableciendo metas realistas y considerando la diversidad del alumnado en cuanto a capacidades de aprendizaje.
	Estándar de nivel 3 Consigue los cambios previstos en los aprendizajes involucrando en el procedimiento a todo el alumnado para lograr el desarrollo y la plena autonomía del mismo.
	Estándar de nivel 4 Sistematiza y difunde los procesos que lleva a cabo en el aula para que sirvan a otro profesorado, al propio alumnado y a otros agentes sociales, promoviendo la colaboración en el centro de los mismos.
	EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES
	Estándar de nivel 1 Planifica la evaluación en coherencia con los objetivos de aprendizaje, la especificidad de la materia y el currículo oficial.
	Estándar de nivel 2 Lleva a cabo una aplicación sistemática de la evaluación de los aprendizajes del alumnado recurriendo a estrategias evaluativas variadas.
	Estándar de nivel 3 Hace un uso flexible de la evaluación atendiendo a las distintas capacidades, ritmos y aprendizajes de su alumnado implicándole en procesos de autoevaluación, gestión del propio aprendizaje y planes de desarrollo personalizados.



	<p>Estándar de nivel 4</p> <p>Desarrolla la evaluación de los aprendizajes de su alumnado basándose en un conocimiento experto de distintas herramientas de evaluación y su aplicación a realidades concretas.</p>
--	---

COMPETENCIA ESPECÍFICA	<p>ÁMBITO: DOCENCIA-PROFESOR DE SECUNDARIA OBLIGATORIA</p> <p>COMPETENCIA: GESTIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE</p>
DEFINICIÓN	<p>Aptitud para generar las condiciones imprescindibles para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la vez que se propician las competencias socio-afectivas y personales del alumnado de acuerdo a las necesidades y características individuales del mismo.</p>
JUSTIFICACIÓN	<p>El ambiente físico hace referencia al aspecto material del ambiente de aprendizaje. Es el espacio físico (el centro, el aula, los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión y tipo de materiales, entre otros). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio). Es relevante considerar el espacio y la distribución del mobiliario, ya que estos elementos contribuyen a las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, favorecen la construcción del conocimiento y contribuyen al éxito de las situaciones de aprendizaje y de las relaciones sociales.</p> <p>El profesorado ha de desarrollar, además de su competencia para gestionar el conocimiento que se pone en juego en la actividad del aula, su competencia para propiciar un ambiente afectivo y emocional que contribuya al éxito en las tareas académicas y, especialmente, al desarrollo de las vertientes social y ciudadana de cada una de las personas que constituyen el grupo-aula.</p>
DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	AMBIENTE FÍSICO
	<p>Estándar de nivel 1</p> <p>Organiza los espacios, el mobiliario y al alumnado para optimizar el desarrollo de las actividades, teniendo presente las características físicas del lugar (aula, laboratorio, gimnasio, etc.).</p>
	<p>Estándar de nivel 2</p> <p>Contribuye a crear un ambiente adecuado para el trabajo eficaz y agradable, estructurando los recursos de manera flexible y en coherencia con las distintas actividades de aprendizaje.</p>



	Estándar de nivel 3 Implica a su alumnado en el diseño de una organización flexible del aula u otro lugar de trabajo y de sus recursos, a fin de favorecer un clima de aprendizaje óptimo y acogedor.
	Estándar de nivel 4 Optimiza los distintos espacios del centro para aumentar las oportunidades de aprendizaje y es un referente en cuanto a la organización y gestión del aula y de sus recursos.
	MOTIVACIÓN
	Estándar de nivel 1 Tiene en cuenta las fuentes de motivación del alumnado para captar su atención y curiosidad.
	Estándar de nivel 2 Organiza y promueve un clima de aula que estimule la curiosidad y la creatividad del alumnado, que integre sus intereses y necesidades y que favorezca el aprendizaje significativo.
	Estándar de nivel 3 Emplea instrumentos de motivación facilitando que el alumnado establezca relaciones entre lo aprendido, los nuevos aprendizajes y sus experiencias vitales.
	Estándar de nivel 4 Crea y genera nuevas formas de motivación dentro del aula, investigando sobre su propia acción y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.
	CONVIVENCIA
	Estándar de nivel 1 Conoce el Plan de Convivencia del centro y transmite su contenido al alumnado y a las familias.
	Estándar de nivel 2 Participa en actividades relacionadas con la organización y puesta en práctica de nuevas estrategias y recursos para fomentar la convivencia en el aula y en el centro.
	Estándar de nivel 3 Participa en la elaboración y mejora del Plan de Convivencia del centro y favorece la difusión y cumplimiento del mismo en el seno de la comunidad educativa.



	<p>Estándar de nivel 4</p> <p>Diseña y difunde documentos y actividades que guíen al centro en una línea de actuación común y que favorezcan la mejora de la convivencia de toda la comunidad educativa.</p>
--	---

COMPETENCIA ESPECÍFICA	<p>ÁMBITO: DOCENCIA-PROFESOR DE SECUNDARIA OBLIGATORIA</p> <p>COMPETENCIA: INCLUSIÓN EDUCATIVA</p>
DEFINICIÓN	<p>Aptitud para lograr aprendizajes de calidad para todo el alumnado mediante una enseñanza que atienda a las necesidades individuales del mismo.</p>
JUSTIFICACIÓN	<p>Hay que proporcionar a todo el alumnado la cultura necesaria para que, dentro de la normalidad que suponen las diferencias interpersonales, se consiga la equidad en el acceso a la calidad de la educación. Es decir, un proceso de inclusión educativa supone conseguir el éxito para todo el alumnado, partiendo de que lo normal, lo equitativo y lo enriquecedor sean las diferencias.</p> <p>La atención a la diversidad es una de las piezas clave para lograr una educación de calidad, dado que la mejor forma de lograr que todo el alumnado alcance los objetivos y competencias que necesita es ajustando las ayudas pedagógicas a sus particulares necesidades; proporcionando, en definitiva, más ayuda a quienes más la necesitan.</p> <p>La interculturalidad es entendida como un proceso permanente de interacción entre personas, grupos, conocimientos y valores. Dicha interacción construye y propicia el respeto mutuo y el pleno desarrollo de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. El sistema educativo supone una herramienta destacada con la que promover y potenciar la interculturalidad, ya que, al aportar las bases de la formación individual y ciudadana, se erige en un instrumento de desarrollo, transformación y liberación, a la vez que de cohesión y fortaleza de la sociedad, fomentando además el desarrollo de las potencialidades individuales.</p>
DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL	<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</p> <p>Estándar de nivel 1</p> <p>Pone en funcionamiento acciones específicas propias de una pedagogía diferenciada.</p>



	<p>Estándar de nivel 2</p> <p>Selecciona y realiza acciones dirigidas a mejorar las prácticas de atención a la diversidad que favorecen un mejor desarrollo educativo en su contexto.</p>
	<p>Estándar de nivel 3</p> <p>Elabora e implementa planes de atención a la diversidad que contemplan la coordinación con la comunidad educativa.</p>
	<p>Estándar de nivel 4</p> <p>Pone en práctica estrategias de atención a la diversidad que sirven de modelo para la comunidad educativa.</p>
	<p>INTERCULTURALIDAD</p>
	<p>Estándar de nivel 1</p> <p>Facilita en su aula la integración socio-afectiva potenciando actitudes positivas hacia el alumnado perteneciente a otras culturas.</p>
	<p>Estándar de nivel 2</p> <p>Fomenta la inclusión efectiva de todo el alumnado mediante la valoración de la diversidad cultural.</p>
	<p>Estándar de nivel 3</p> <p>Propicia que el alumnado comprenda e interactúe empáticamente con personas de otras culturas.</p>
	<p>Estándar de nivel 4</p> <p>Promueve nuevas formas de inclusión sociocultural entre el profesorado, las familias, el alumnado, la comunidad y el entorno con una clara inquietud innovadora.</p>

COMPETENCIA ESPECÍFICA	<p>ÁMBITO: DOCENCIA-PROFESOR DE SECUNDARIA OBLIGATORIA</p> <p>COMPETENCIA: ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTACIÓN ESCOLAR</p>
DEFINICIÓN	<p>Aptitud para realizar el seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje del alumnado, haciendo especial hincapié en la prevención del fracaso escolar, y para desarrollar intervenciones con las familias y con el equipo educativo de cada grupo.</p>



<p>JUSTIFICACIÓN</p>	<p>La educación, en cualquiera de sus etapas, contiene aspectos académicos e instructivos junto a otros íntimamente relacionados con el desarrollo personal y educativo del alumnado. Estos componentes contribuyen a la adquisición de hábitos y valores fundamentales para una adecuada socialización, al desarrollo de capacidades que potencian la autonomía personal y al logro de competencias básicas para el desarrollo personal y la preparación del alumnado para afrontar etapas educativas posteriores y aprendizajes más complejos.</p>
<p>DIMENSIONES Y ESTÁNDARES DE NIVEL</p>	<p>ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL</p>
	<p>Estándar de nivel 1 Conoce el Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro y sigue las líneas de orientación establecidas.</p>
	<p>Estándar de nivel 2 Colabora activamente en la aplicación del Plan de Orientación y Acción Tutorial.</p>
	<p>Estándar de nivel 3 Participa en la elaboración o revisión del Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro realizando aportaciones y propuestas al mismo.</p>
	<p>Estándar de nivel 4 Fomenta la revisión y actualización del Plan de Orientación y Acción Tutorial y vela para que dicho plan contenga respuestas educativas adecuadas a las dificultades o facultades del alumnado, desde un enfoque inclusivo.</p>
	<p>ACCIÓN EDUCATIVA COORDINADA</p>
	<p>Estándar de nivel 1 Participa con el equipo docente intercambiando información.</p>
	<p>Estándar de nivel 2 Se coordina con el equipo docente para revisar las actuaciones conjuntas de acción tutorial.</p>
	<p>Estándar de nivel 3 Se coordina con el equipo docente para planificar y diseñar estrategias de intervención en el aula.</p>
	<p>Estándar de nivel 4 Implica al equipo docente en las diferentes propuestas de acción tutorial.</p>
	<p>RELACIÓN CON LA FAMILIA</p>



	Estándar de nivel 1 Utiliza los canales establecidos en el centro para relacionarse con las familias de su alumnado.
	Estándar de nivel 2 Articula estrategias para estimular la participación y cooperación de la familia en la educación de sus hijas e hijos y en la vida del centro.
	Estándar de nivel 3 Asegura la conexión de la educación familiar y escolar favoreciendo la participación de la familia en la educación de sus hijas e hijos de manera coordinada con el centro.
	Estándar de nivel 4 Diseña planes de actuación para implicar a las familias en las actividades del centro.

Fuente: [54].



1.9. ANEXO 9 – MAPA DE COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA POR NIVELES

NIVEL 1: PROFESOR COMPETENTE

Liderazgo. Asume de forma crítica y constructiva los valores, objetivos y prioridades del centro en el que trabaja y ofrece apoyo a su alumnado.

Comunicación. Expresa con claridad los conocimientos, opiniones e ideas y escucha a las demás personas; comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas en el terreno profesional, empleando una lengua extranjera; y conoce las herramientas TIC presentes en su entorno para el traslado y recogida de información relacionada con su actividad profesional.

Relación. Muestra una imagen positiva de su persona en el desarrollo de su práctica profesional; reconoce sus sentimientos, derechos y opiniones respetando a las demás personas con las que trata en su labor docente (colegas, familias, alumnado, etc.); e identifica situaciones conflictivas y busca ayuda para la regulación de las mismas.

Trabajo en equipo. Asume los objetivos del equipo docente o de los equipos docentes a los que pertenece y orienta su trabajo hacia la consecución de los mismos.

Planificación. Elabora planes, proyectos o programas de trabajo para sus actividades docentes diarias y adapta su planificación en función de los requerimientos exigidos por el contexto de su centro.

Gestión de recursos. El profesorado conoce los medios y recursos que requiere su práctica diaria, así como los procedimientos establecidos; solicita información para mejorar el desempeño de sus tareas docentes; y conoce los recursos comunitarios existentes en el entorno de su centro educativo.

Evaluación. Asume los procesos clave de su práctica docente y establece planes de mejora para dar respuesta a las necesidades detectadas y relaciona los resultados obtenidos con los objetivos establecidos.

Orientación a la calidad. Realiza su trabajo en el centro en sus vertientes pedagógica, administrativa y comunitaria, adaptándolo al contexto del centro educativo; y muestra ética y profesionalidad en su trabajo, cumpliendo de manera puntual, eficaz y eficiente con sus responsabilidades.

Aprendizaje a lo largo de la vida. Participa en actividades de formación permanente para ampliar su repertorio de conocimientos y habilidades docentes; y en proyectos o programas de innovación que desarrolla la Administración educativa o su propio centro.

Gestión del currículo. Se documenta y consigue material para su explotación con el alumnado usando las herramientas TIC; conduce los procesos educativos que se dan en el aula de una manera eficaz, seleccionando diferentes procedimientos didácticos; y planifica la evaluación en coherencia con los objetivos de aprendizaje, la especificidad de la materia y el currículo oficial.

Gestión de ambientes de aprendizaje. Organiza los espacios, el mobiliario y al alumnado para optimizar el desarrollo de las actividades, teniendo presente las características físicas del lugar (aula, laboratorio, gimnasio, etc.); tiene en cuenta las fuentes de motivación del alumnado



para captar su atención y curiosidad; y conoce el Plan de Convivencia del centro y transmite su contenido al alumnado y a las familias.

Inclusión educativa. Pone en funcionamiento acciones específicas propias de una pedagogía diferenciada y facilita en su aula la integración socio-afectiva potenciando actitudes positivas hacia el alumnado perteneciente a otras culturas.

Acción tutorial y orientación escolar. Conoce el Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro y sigue las líneas de orientación establecidas; participa con el equipo docente intercambiando información; y utiliza los canales establecidos en el centro para relacionarse con las familias de su alumnado.

NIVEL 2: PROFESOR AVANZADO

Liderazgo. Estimula y anima a las demás personas (docentes, familias, alumnado, etc.), expresando expectativas positivas sobre las mismas y demostrando interés por su desarrollo; y expresa expectativas positivas sobre las demás personas demostrando interés por el desarrollo de las mismas.

Comunicación. Usa el estilo, código, registro de lengua y formato apropiado a las diferentes situaciones y contextos de su práctica profesional y escucha activamente a las demás personas en lengua española y en una segunda lengua extranjera; y Usa las herramientas TIC presentes en su centro educativo para la comunicación y el logro de las metas propuestas.

Relación. Actúa con confianza y siente satisfacción con el desarrollo práctica docente; y previene y afronta los conflictos de forma positiva y directa, mostrando seguridad y persistencia.

Trabajo en equipo. Cooperar activa y eficazmente en el trabajo del equipo docente o de los equipos docentes a los que pertenece, cumple sus tareas y apoya sus decisiones, compartiendo la información necesaria para alcanzar los objetivos comunes.

Planificación. Revisa su planificación y se preocupa de disponer de información relevante y actualizada; y planifica y logra que las carencias del entorno de su centro educativo queden compensadas.

Gestión de recursos. Utiliza los recursos de su centro de manera responsable, velando por su mantenimiento y siguiendo los protocolos establecidos; ofrece información de sus tareas docentes a los componentes de la comunidad educativa interesados; y utiliza los recursos comunitarios existentes en el entorno de su centro para el desarrollo y mejora de su labor docente.

Evaluación. Reflexiona acerca de los planes de mejora y hace un seguimiento de su progreso introduciendo cambios pertinentes.

Orientación a la calidad. Analiza su trabajo contemplando las vertientes pedagógica y administrativa, así como teniendo en consideración a la comunidad educativa; y se compromete ética y profesionalmente con su trabajo y con su centro educativo.

Aprendizaje a lo largo de la vida. Realiza actividades de formación permanente para mejorar su labor docente y dar mejor respuesta a los retos que afronta; y adapta sus prácticas profesionales al cambio, manteniendo una permanente actitud abierta hacia el mismo e integrando nuevos modelos de acción.



Gestión del currículo. Facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento en la ejecución de los programas didácticos por medio de las herramientas TIC; conduce los procesos que se dan en el aula de una manera eficiente, estableciendo metas realistas y considerando la diversidad del alumnado en cuanto a capacidades de aprendizaje; y lleva a cabo una aplicación sistemática de la evaluación de los aprendizajes del alumnado recurriendo a estrategias evaluativas variadas.

Gestión de ambientes de aprendizaje. Contribuye a crear un ambiente adecuado para el trabajo eficaz y agradable, estructurando los recursos de manera flexible, y en coherencia con las distintas actividades de aprendizaje; organiza y promueve un clima de aula que estimule la curiosidad y la creatividad del alumnado, que integre sus intereses y necesidades y que favorezca el aprendizaje significativo; y participa en actividades relacionadas con la organización y puesta en práctica de nuevas estrategias y recursos para fomentar la convivencia en el aula y en el centro.

Inclusión educativa. Selecciona y realiza actividades dirigidas a mejorar las prácticas de atención a la diversidad que favorecen un mejor desarrollo educativo en su contexto y facilita en su aula la integración socio-afectiva potenciando actitudes positivas hacia el alumnado perteneciente a otras culturas.

Acción tutorial y orientación escolar. Colabora activamente en la aplicación del Plan de Acción Orientación y Tutorial; se coordina con los equipos de docentes para revisar las actuaciones conjuntas de acción tutorial; y articula estrategias para estimular la participación y cooperación de la familia en la educación de sus hijas e hijos y en la vida del centro.

NIVEL 3: PROFESOR EXPERTO

Liderazgo. Promueve la consecución de los valores, objetivos y prioridades de su centro educativo en su equipo docente y en su alumnado; proporcionando orientación y ayuda constante a las personas que trabajan con él o con ella.

Comunicación. Utiliza correctamente los códigos y los canales de comunicación adecuados según las situaciones y se asegura la comprensión por parte del receptor (colegas, familias, alumnado, etc.); se comunica con fluidez en una segunda lengua, de forma oral y escrita, con interlocutoras e interlocutores diversos; y utiliza y promueve de forma sistemática el uso de las herramientas TIC.

Relación. Adopta y propaga una actitud positiva y flexible en su centro educativo; propicia la expresión de las emociones propias y ajenas en relación con su práctica profesional; y usa estrategias de mediación, aportando soluciones informadas, constructivas y viables para afrontar los conflictos profesionales y los del entorno.

Trabajo en equipo. Promueve eficazmente la participación y la cooperación en los distintos equipos de trabajo.

Planificación. Garantiza la coherencia de los diferentes niveles de concreción de la planificación; revisa su planificación, distingue de forma efectiva entre lo urgente y lo importante y aprovecha las oportunidades que ofrece el contexto del centro educativo.

Gestión de recursos. Promueve la gestión eficaz de los recursos para mejorar el desarrollo de sus tareas docentes; organiza y mantiene registros de las comunicaciones, informaciones y procesos de trabajo que pueden ser de utilidad a otras personas de la comunidad educativa; y



promueve el uso de los distintos recursos comunitarios con la finalidad de conseguir los objetivos de su centro.

Evaluación. Incorpora en la evaluación de los procesos clave las expectativas y opiniones de los miembros de la comunidad educativa y explica en profundidad los resultados con argumentos profesionales bien fundamentados.

Orientación a la calidad. Fomenta que su trabajo y el de su equipo se ajuste a las vertientes pedagógica, administrativa y comunitaria más apropiadas al contexto y muestra y promueve en su trabajo un alto grado de profesionalidad y de exigencia ética.

Aprendizaje a lo largo de la vida. Identifica las necesidades formativas propias y de su centro educativo, se implica e incluso dinamiza grupos de formación basados en el aprendizaje profesional; y propone innovaciones en su actividad docente y en la de su equipo docente o sus equipos docentes para contribuir a la consecución de los objetivos de su centro.

Gestión del currículo. Implica a su alumnado en el uso de las herramientas TIC para el desarrollo de sus aprendizajes y de su autonomía; consigue los cambios previstos en los aprendizajes involucrando en el procedimiento a todo el alumnado para lograr el desarrollo y la plena autonomía del mismo; y hace un uso flexible de la evaluación atendiendo a las distintas capacidades, ritmos y aprendizajes de su alumnado implicándole en procesos de autoevaluación, gestión del propio aprendizaje y planes de desarrollo personalizados.

Gestión de ambientes de aprendizaje. Implica a su alumnado en el diseño de una organización flexible del aula, o lugar de trabajo, y de sus recursos, a fin de favorecer un clima de aprendizaje óptimo y acogedor; emplea instrumentos de motivación facilitando que el alumnado establezca relaciones entre lo aprendido, los nuevos aprendizajes y sus experiencias vitales; y participa en la elaboración y mejora del Plan de Convivencia del centro y favorece la difusión y cumplimiento del mismo en el seno de la comunidad educativa.

Inclusión educativa. Elabora e implementa planes de atención a la diversidad que contemplan la coordinación con la comunidad educativa y propicia que el alumnado comprenda e interactúe empáticamente con personas de otras culturas.

Acción tutorial y orientación escolar. Participa en la elaboración o revisión del Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro realizando aportaciones y propuestas al mismo; se coordina con el equipo docente para planificar y diseñar estrategias de intervención en el aula; y asegura la conexión de la educación familiar y escolar favoreciendo la participación de la familia en la educación de sus hijas e hijos de manera coordinada con el centro.

NIVEL 4: PROFESOR EXCELENTE

Liderazgo. Logra comprometer a la comunidad educativa en los valores, objetivos y prioridades de su centro e influye positivamente en las actuaciones de su alumnado, de las familias y de su equipo educativo, consiguiendo que se comprometan con el logro de metas comunes.

Comunicación. Utiliza, en el proceso de comunicación, recursos tanto lingüísticos como no lingüísticos para alcanzar objetivos determinados; establece contactos, participa en proyectos y actividades profesionales de ámbito internacional utilizando una segunda lengua; y optimiza el uso de las distintas herramientas TIC y se convierte en modelo de referencia en su centro



educativo.

Relación. Asume progresivos retos en su actuación profesional manteniendo una imagen positiva incluso frente a los errores, de los cuales aprende; reconduce las emociones propias y ajenas generando situaciones positivas en las relaciones personales y profesionales con su alumnado, con las familias y con su equipo o sus equipos docentes; y usa estrategias de mediación, aportando soluciones informadas, constructivas y viables para afrontar los conflictos profesionales y los del entorno.

Trabajo en equipo. Establece modelos de trabajo en equipo que sirven de referencia en su centro o en otros.

Planificación. Modifica la programación o su aplicación en función de las diferencias entre lo esperado y lo realizado, tras un análisis sistemático y detallado de lo planificado y diseña mecanismos para valorar la efectividad de la planificación y descubrir las áreas de mejora.

Gestión de recursos. Crea nuevos procedimientos y usos de los recursos, espacios y tiempos para mejorar el desarrollo de sus tareas docentes, siendo ejemplo para el resto de sus colegas; crea protocolos que sirvan como modelo de gestión de la información siguiendo criterios profesionales y contando con las aportaciones y sugerencias de las personas implicadas; y elabora, planifica, gestiona y coordina planes compartidos de intervención de diferentes instituciones y organizaciones basados en un proyecto común de mejora educativa.

Evaluación. Diseña y establece protocolos para llevar a cabo la evaluación de los procesos educativos y compara los resultados de su trabajo con los estándares de calidad de otros centros educativos que son referentes reconocidos, desarrollando planes de mejora.

Orientación a la calidad. Constituye un referente para otras y otros docentes en la introducción de prácticas favorecedoras de la mejora de los resultados en las vertientes pedagógica, administrativa y comunitaria y contribuye, de manera sistemática y activa, al mantenimiento y a la creación en su centro de un clima en el que predomine un alto grado de profesionalidad y de exigencia ética.

Aprendizaje a lo largo de la vida. Interviene en la formación de sus colegas, así como en la elaboración e implementación de proyectos de formación y diseña y desarrolla proyectos de innovación o investigación para la mejora de su práctica docente y la de sus colegas.

Gestión del currículo. Es modelo de referencia en su centro por el uso que realiza de las distintas herramientas TIC en su práctica docente; sistematiza y difunde los procesos que lleva a cabo en el aula para que sirvan a otro profesorado, al propio alumnado y a otros agentes sociales, promoviendo la colaboración en el centro de los mismos; y desarrolla la evaluación de los aprendizajes de su alumnado basándose en un conocimiento experto de distintas herramientas de evaluación y su aplicación a realidades concretas.

Gestión de ambientes de aprendizaje. Optimiza los distintos espacios del centro para aumentar las oportunidades de aprendizaje y es un referente en cuanto a la organización y gestión del aula y de sus recursos; crea y genera nuevas formas de motivación dentro del aula, investigando sobre su propia acción y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado; y diseña y difunde documentos y actividades que guíen al centro en una línea de actuación común y que favorezcan la mejora de la convivencia de toda la comunidad educativa.

Inclusión educativa. Pone en práctica estrategias de atención a la diversidad que sirven de modelo para la comunidad educativa y promueve nuevas formas de inclusión sociocultural



entre el profesorado, las familias, el alumnado, la comunidad y el entorno con una clara inquietud innovadora.

Acción tutorial y orientación escolar. Fomenta la revisión y actualización del Plan de Orientación y Acción Tutorial y vela para que dicho plan contenga respuestas educativas adecuadas a las dificultades o facultades del alumnado, desde un enfoque inclusivo; implica al equipo docente en las diferentes propuestas de acción tutorial; y diseña planes de actuación para implicar a las familias en las actividades del centro.

Fuente: [54].



1.10. ANEXO 10 – INDICADORES A EMPLEAR EN LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

DIMENSIONES	INDICADORES
DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none">• He adaptado la programación a las características y necesidades de los alumn@s.• En base a los diferentes perfiles de los alumn@s, organizo ayudas entre iguales en el grupo. Fortalecer los grupos interactivos y la interactividad.• ¿Qué entendemos al hablar de pluralidad? Que debemos avanzar respetando el ritmo de cada uno. Que todos pueden aprender de todo y en diferentes situaciones, que cualquiera puede ser ejemplo a seguir, no solo el profesor o la profesora. Que debemos partir de la motivación de cada cual.
PROGRAMACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• A quién va dirigida.• Establecer de antemano los objetivos.• Analizar en profundidad los recursos y seleccionarlos en base a su idoneidad.• Definir cuáles han de ser los aspectos fundamentales de este trabajo para después poderlos evaluar.• Llegar a un acuerdo con mis paralelos y con los que se encuentran en el curso anterior.• Explicitar qué se va a trabajar además de los mínimos.• Valorar qué aspectos hay que tener en cuenta en esta materia.• Tener en cuenta los acuerdos con las compañer@s de seminario.• Tener en cuenta la distribución y secuenciación de contenidos.• Se tienen en cuenta los acuerdos del seminario para empezar a evaluar las competencias básicas.
ACTIVIDADES DE AULA	<ul style="list-style-type: none">• Diversas, amplias, de largo recorrido, obligan a pensar, permiten utilizar recursos diferentes, dan opción a sistematizar diversos trabajos.• Se conoce la finalidad de la actividad, se explica el objetivo, impulsan la participación del alumnado y la coevaluación, provocan la crítica constructiva.• Organización del tiempo en la clase; reparto entre alumnos y profesores.• Diversas organizaciones del alumnado: individual, por parejas, en grupos. ¿Cuándo?
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Utilizo diferentes pruebas de evaluación (exámenes, trabajos individuales, trabajos colectivos, exposiciones orales, etc.).



	<ul style="list-style-type: none">• Utilizo diversos instrumentos de registro (notas en el cuaderno del profesor: actividades bien o mal hechas, aportaciones, competencias básicas, etc.).• Como tutora, registro la información de las reuniones con las familias, sobre todo las posteriores a cada evaluación).
--	--

Fuente: [55].



1.11. ANEXO 11 – CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

DIVERSIDAD	1	2	3	4
¿Qué hago para conocer la composición de la clase?				
Pasar una prueba al comienzo del curso escolar.				
Leer los informes anteriores.				
Ver los resultados de la evaluación.				
Me lo facilita el Jefe o la Jefa de Estudios.				
Me la facilitan en las reuniones de grupo.				
Tengo en cuenta la diversidad a la hora de organizar la clase, de crear los grupos, etc.				
Mi programación tiene en cuenta la diversidad.				
Doy a cada alumna@ la explicación que precisa.				
En el grupo grande.				
En el grupo pequeño.				
De forma individual.				
Planteo ejercicios de diferente nivel en cada unidad y cada examen.				
Tengo en cuenta a los alumna@s que se alejan de la media de los resultados (tanto por arriba como por abajo). Los resultados.				

PROGRAMACIÓN	1	2	3	4
Las programaciones están creadas y repartidas coherentemente entre los miembros de un mismo curso o ámbito.				
Consulto la programación a lo largo del curso y, en caso necesario, realizo y anoto las modificaciones.				
Recojo de manera específica en mi programación aquellas competencias que son básicas y fundamentales.				
Al confeccionar la programación tengo en cuenta las oportunidades que me ofrece el contexto.				
Al comienzo de cada nuevo trabajo, proporciono a los alumna@s toda la información que necesitan (aspectos que vamos a trabajar, objetivos, recorrido que vamos a efectuar: actividades, competencias a desarrollar, etc.).				



ACTIVIDADES EN EL AULA	1	2	3	4
Los alumn@s trabajan de la siguiente manera en mis clases:				
De forma individual.				
Por parejas.				
En grupos reducidos.				
En grupos grandes.				
Los ejercicios que propongo son del siguiente tipo:				
Cerrados, dirigidos, del libro, etc.				
Abiertos, procedimentales, diversos, proyectos, etc.				
Facilitan el trabajo cooperativo.				
En la metodología que aplico:				
Utilizo herramientas TIC.				
Propongo actividades para facilitar el aprendizaje autónomo.				
Me baso en las explicaciones teóricas y en el libro.				
Cómo paso las horas lectivas (promedio):				
Consiguiendo silencio.				
Impartiendo teoría y explicaciones.				
Respondiendo a preguntas, fomentando la participación, desarrollando prácticas, etc.				
Observando.				
Corrigiendo a los alumn@s de manera individual.				



EVALUACIÓN	1	2	3	4
Antes de comenzar con una unidad, un tema o un proyecto explico a los alum@s qué, con qué frecuencia, y en base a qué evaluaré.				
Utilizo diferentes tipos de pruebas:				
Exámenes escritos.				
Exámenes orales.				
Trabajo individual.				
Trabajo en equipo.				
Entre evaluaciones, programo uno o varios planes de recuperación dependiendo de los resultados obtenidos por los alum@s.				
En la evaluación tengo en cuenta diferentes competencias.				
Una vez terminada la unidad o el proyecto didáctico, evalúo la idoneidad de los recursos y de las actividades empleadas en el proceso de aprendizaje.				
No.				
De manera individual.				
En grupo (seminario, ciclo, etc.).				
Con los alumnos.				

Fuente: [55].



Índice

1. TÍTULO	5
2. RESUMEN.....	5
3. ABSTRACT	6
4. AGRADECIMIENTOS	7
5. INTRODUCCIÓN	8
5.1. MOTIVACIÓN PERSONAL	8
5.2. OBJETIVOS	9
5.3. METODOLOGÍA EMPLEADA.....	9
5.4. CONTENIDO DEL DOCUMENTO	9
6. CAPÍTULO 1: MARCO LEGAL EN ESPAÑA	13
6.1. MARCO LEGAL DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO 13	
7. CAPÍTULO 2: SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE	16
7.1. LOS SISTEMAS DE CALIDAD APLICADOS A LA DOCENCIA.....	16
7.1.1. VISIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO Y DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.....	19
7.2. IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD APLICADO A LA DOCENCIA.....	21
7.2.1. ESTRATEGIAS PARA IMPLANTAR UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA.....	21
7.2.2. ESTRUCTURA DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD.....	22
7.3. SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO. MARCO TEÓRICO.....	27
7.3.1. INTRODUCCIÓN	27
7.3.2. ENFOQUES TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	29
7.3.3. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN Y DE DECISIÓN EN LA EVALUACIÓN DE PROFESORES.....	32
7.3.4. LAS NORMAS EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	32
7.3.5. LOS CONTENIDOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES	35
7.3.6. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN DE PROFESORES EN LA COMUNIDAD EUROPEA.....	37
7.3.7. PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE	39



7.3.8.	PROPÓSITOS Y CONSECUENCIAS DE LOS DISTINTOS TIPOS DE EVALUACIONES	42
7.3.9.	FUENTES, MÉTODOS Y ESTRATEGIAS EVALUATIVAS	49
7.4.	LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES ESPAÑOLES SOBRE LA EVALUACIÓN	54
7.4.1.	INTRODUCCIÓN	54
7.4.2.	OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	55
7.4.3.	MODELO TEÓRICO- ¿QUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ?.....	56
7.4.4.	ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO	57
7.4.5.	CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.....	57
7.4.6.	CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
7.4.7.	PROPUESTAS PARA LA TOMA DE DECISIONES.....	62
8.	CAPÍTULO 3: SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN OTROS PAÍSES	65
8.1.	SELECCIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN A ESTUDIAR.....	65
8.2.	ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS ..	66
8.2.1.	INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN COMPARADA	66
8.2.2.	ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	69
8.2.3.	CALENDARIO ESCOLAR.....	71
8.2.4.	SISTEMA DE CALIFICACIONES.....	75
8.2.5.	RATIOS DE ALUMNOS EN LAS CLASES.....	77
8.2.6.	FINANCIACIÓN	81
8.2.7.	FORMACIÓN DEL PROFESORADO	82
8.2.8.	SALARIO DEL PROFESORADO	87
8.2.9.	ÓRGANOS DE GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN	89
8.2.10.	SISTEMA DE ACCESO DEL PROFESORADO AL MUNDO DE LA DOCENCIA	93
8.3.	SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE.....	96
8.3.1.	LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	96
8.3.2.	ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO	100
8.3.3.	SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO.....	103



9.	CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	115
9.1.	FASES DEL PROCESO PARA DEFINIR EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	115
9.1.1.	FASE 1 - DEFINIR EL OBJETIVO Y LA FINALIDAD DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y ENCUADRARLO EN EL MARCO NORMATIVO ESPAÑOL.....	117
9.1.2.	FASE 2 – DEFINICIÓN DE LOS ÁMBITOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN.....	119
10.	CONCLUSIONES	137
11.	REFERENCIAS	139
12.	ANEXOS.....	143
12.1.	ANEXO 1 – ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	143
12.2.	ANEXO 2 – CALENDARIO ESCOLAR.....	146
12.3.	ANEXO 3 – SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO.....	155
12.4.	ANEXO 4 – DEFINICIÓN DE PEFILES DEL SISTEMA EDUCATIVO	169
12.5.	ANEXO 5 – INDICADORES A EMPLEAR EN LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.....	171
12.6.	ANEXO 6 – CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE.	172



1. TÍTULO

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

TEACHER EVALUATION SYSTEMS

2. RESUMEN

A lo largo del documento vamos a introducirnos en el “apasionante” mundo de los sistemas de evaluación del profesorado. Efectivamente podemos decir que es “apasionante”, no sólo por el interés que suscita de manera general y creciente en la sociedad actual, y en particular en la comunidad educativa. Además podemos decir que desata pasiones, en muchos casos encontradas entre los componentes del sistema educativo (administración, profesorado, padres, alumnos, etc.). Estas pasiones suelen desatarse cuando los medios de comunicación se hacen eco de algún tipo de informe, como PISA, que recoge las evaluaciones de los sistemas educativos.

Cuando hablamos de la calidad de los sistemas educativos, creo que todos los lectores estarán bastante de acuerdo que se trata de una cuestión social, quiero decir con ello, que la solución al problema debe tomarse a nivel global, en la que debe participar toda la sociedad en su conjunto (administración, profesores, padres, alumnos, etc.), eso sí, cada uno en la medida de sus responsabilidades.

Otra cuestión distinta es si cada uno de los componentes de la comunidad educativa tiene claro el tipo de responsabilidades que debe asumir en una cuestión tan importante para el desarrollo social y económico de un país. Mi opinión personal es que no hay mucho conocimiento ni hay mucha voluntad social de asumir el papel que a cada uno le corresponde. Lo que sí hay es una gran facilidad para buscar responsables del fracaso del sistema educativo, que conlleva, tal como hemos visto en España a un sinnúmero de reformas educativas que terminan demostrando su ineficacia.

Dentro del sistema educativo me voy a centrar en el profesorado, considerado por muchos autores como el eslabón más débil del sistema educativo, contra el que se cargan en muchas ocasiones las tintas. En estos momentos, en mi opinión, es un sector muy poco considerado socialmente y al que se le achacan en gran medida los fracasos educativos de los sucesivos sistemas implantados.

En el trabajo se plantea que un sistema de la calidad del docente, y por lo tanto los sistemas de evaluación de esa calidad docente, está integrado en un todo, es decir, se debería integrar en un sistema de gestión de la calidad del sistema educativo. En el documento vamos a definir en qué consisten estos sistemas de evaluación, cómo se realizan y para qué se emplean. Estudiaremos los sistemas de evaluación del profesorado de una serie de países y finalmente realizaremos una propuesta de lo que debería ser un sistema de evaluación del profesorado.



3. ABSTRACT

Throughout the document we will introduce us to the "exciting" world of teacher evaluation systems. We can actually say that it is "exciting", not only by the interest in general and growing in today's society, particularly in the educational community. We may say that unleashes passions, often found among the components of the educational system (administration, teachers, parents, students, etc.). These passions are often unleashed when the media echo of some kind of report, such as PISA, which includes assessments of educational systems are made.

When we talk about the quality of education systems, I believe that all readers will quite agree that this is a social issue, I mean by this, that the solution to the problem must be taken globally, in which the whole society should participate as a whole (administration, teachers, parents, students, etc.), though, each to the extent of their responsibilities.

A different question is whether each of the components of the educational community is clear about the type of responsibilities to be assumed in such important for social and economic development of a country concerned. My personal opinion is that there is not much knowledge or much social willingness to assume the role that corresponds to each one. What there is a great facility to search responsible for the failure of the education system, which entails, as we have seen in Spain to a host of educational reforms that end up proving ineffective.

Within the education system I'm going to focus on teachers, considered by many authors as the weakest link of the education system, against which often charge inks. Right now, in my opinion, it is a sector very little considered socially and which is largely blamed educational failure of successive implanted systems.

At work it is proposed that a system of teacher quality, and therefore the evaluation systems that teacher quality is integrated into a whole, that is to say, should be integrated into a quality management system of the educational system. In the paper we will define what these evaluation systems, how they perform and what it is used. We study the teacher evaluation systems in a number of countries and eventually will make a proposal for what should be an evaluation system for teachers.



4. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría hacer un pequeño recordatorio y agradecimiento a todas las personas que de forma directa o indirecta han participado en la realización de este trabajo fin de máster, sin los cuales esto no hubiera sido posible.

En primer lugar quiero agradecer a mi tutor Manuel Barrio Solórzano, por haber confiado en mí para esta empresa, por su paciencia y exigencia constructiva, que tanto me ha ayudado a madurar en el método científico.

Quisiera expresar también, mi más sincero agradecimiento a cada uno de los profesores del máster. En especial a los profesores de la especialidad de “*Tecnología e informática*” que con su dedicación e ilusión han sabido sembrar en mí la semilla de la curiosidad y de la emoción por el noble oficio del docente. Os quiero agradecer esos buenos ratos y esos “*apurillos*”, hoy me doy cuenta que sin ese esfuerzo no sería la persona que soy.

A mis compañeros de clase, que con su simpatía y paciencia han convertido esta experiencia en algo excepcional. No puedo olvidarme de los buenos ratos con el “*equipo telerín*”, el ya mítico “*robot rastreador*” y “*los mergelinos*”.

A mi familia, en especial a mi madre y a mis hermanos, por su gran paciencia y apoyo incondicional que han hecho que todo este proceso haya sido más fácil de lo que podría en estos tiempos tan difíciles.

No quiero olvidarme de todos los amigos que se han preocupado por mí en estos días, por su comprensión, interés y dedicación.

Quiero agradecer a todos los autores de los documentos empleados en la reseña bibliográfica el gran trabajo y esfuerzo realizado. Me ha servido para poder construir un pensamiento y me ha ayudado a plasmar muchas de las ideas.

Por último, a todos los que en algún momento han influido y contribuido en este trabajo.

Por ello, de todo corazón GRACIAS.



5. INTRODUCCIÓN

5.1. MOTIVACIÓN PERSONAL

Mi vida profesional como ingeniero, siempre ha estado ligada de una manera directa o indirecta al campo relacionado con los “*Sistemas de Gestión Integral o SGI*” (que engloban la calidad, la seguridad y salud, la gestión y vigilancia ambiental, la gestión administrativa, la gestión del plazo y la gestión del riesgo), aplicados al mundo empresarial y al mundo de la ejecución de la obra civil. A lo largo de todos estos años el ámbito profesional ha ido evolucionando de una manera importante, aunque tengo que decir que con bastante reticencia.

Al inicio de mi andadura profesional tenía los conocimientos relacionados con lo que era un “*plan de calidad, un plan de seguridad y salud o un plan de vigilancia ambiental*”. Rápidamente me di cuenta que a nivel empresarial eran considerados como algo que había que aplicar por normativa, que suponían mucho trabajo y esfuerzo, y que generaban papeles y más papeles que luego terminaban en un archivador.

Cuando llevas más de una década trabajando en un ámbito profesional, creo que nos pasa a todos, tienes ya la suficiente experiencia y conocimiento para empezar a plantearte preguntas y a investigar sobre temas de tu interés. Así al comienzo del siglo XXI se empieza a hablar del concepto de “*excelencia*” profesional y empresarial. Concepto ya utilizado desde hacía tiempo en el ámbito anglosajón, pero que en nuestro país no había calado mucho.

El término “*excelencia*” supone para mí buscar la mejora continua. Para ello es necesario aplicar una serie de técnicas y de herramientas para obtener datos de lo que estás haciendo, cómo lo estás haciendo y si los resultados obtenidos son acordes a los objetivos planteados inicialmente.

El proceso descrito en el párrafo anterior lo podemos relacionar con una metodología de trabajo, que consiste en fijarte unos objetivos iniciales que marcan tu meta final. Para conseguir estos objetivos, es decir tu camino a recorrer desde el punto inicial al objetivo final, aplicas o empleas una serie de “*procesos, técnicas y herramientas*”. Aunque una vez que llegas a tu meta, debes evaluar si por el camino recorrido has logrado cumplir todos los objetivos inicialmente marcados y si ese cumplimiento satisface totalmente el objetivo inicialmente planteado.

Una de estas herramientas puede ser el aplicar un sistema de evaluación, para ver la calidad obtenida en tu proceso, es decir, valorar cómo de satisfactoriamente has cumplido con tus objetivos. Creo que estas herramientas no son únicas para el mundo ingenieril ni el mundo empresarial, pienso que se pueden aplicar a cualquier ámbito profesional, eso sí, realizando las oportunas adaptaciones.

Esta es la razón por la que he seleccionado este tema para mi Trabajo fin de máster, debido al interés suscitado por esta cuestión en mí desde hace ya muchos años. Me he impuesto el reto de ver si soy capaz de fijar un sistema de evaluación para valorar la calidad docente del profesorado de secundaria.



5.2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo fin de máster es realizar una propuesta de un sistema de evaluación para el profesorado de secundaria para todo el territorio español.

5.3. METODOLOGÍA EMPLEADA

Para realizar la propuesta vamos a seguir la siguiente metodología. En primer lugar vamos a recabar información, que podemos decir que se encuadra en un marco teórico, como es: qué son, cómo y para qué se utilizan los sistemas de evaluación del profesorado, sin olvidar la finalidad de los mismos “*búsqueda de la mejora continua de la función docente*” (visión del autor del TFM).

Posteriormente vamos a investigar sobre las experiencias que se realizan en otros países del planeta, de manera que con esta información poder realizar una propuesta para el caso español. En esta fase creo que es muy importante antes de realizar una propuesta, el adquirir una cierta “*cultura educativa*” respecto al entorno en el que trabaja el profesorado y los sistemas de acceso a la función docente en los distintos países. Pienso que cuanto más conozcamos del profesor, la propuesta realizada será más coherente. Posteriormente con toda esta información realizaré una propuesta adaptada al caso de nuestro país.

Llegados a este punto, debo recordar que el “*importar*” cualquier sistema de trabajo a unos contextos muy distintos para los que fue concebido inicialmente, suele terminar en fracasos bastante rotundos. Es muy importante analizar de manera correcta el contexto de partida y el de llegada.

5.4. CONTENIDO DEL DOCUMENTO

El documento lo he querido estructurar en varios capítulos diferenciados en cuanto al contenido de los mismos. Son cajones que en un inicio pueden parecer “estancos”, pero a medida que el lector avance en la exposición se dará cuenta que las cuestiones tratadas en cada uno de ellos están intercomunicadas, formando un todo. Con su lectura iremos adquiriendo un conocimiento gradual del tema tratado. A modo de resumen el contenido de los capítulos es el siguiente:

- En el capítulo primero “*Marco legal en España*” realizo un breve repaso sobre lo que nos indica la normativa española a nivel estatal. No he querido entrar en desarrollos de esta normativa a nivel autonómico, ya que deberíamos estudiar el caso en cada una de las diecisiete autonomías, más las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Lo que pretendo en el trabajo es dar un marco general para todo el territorio español.
- En el segundo capítulo “*Sistemas de evaluación de la calidad del docente*” lo he subdividido en varios apartados:
 - El primer sub-capítulo titulado “*Los sistemas de calidad aplicados a la docencia*” he querido realizar un ejercicio guiado de deducción, junto con el lector. Así llegamos al final del sub-capítulo a dar una definición de lo que podemos entender por un sistema de evaluación de la calidad docente. He planteado este método porque me parece más didáctico que



el mero hecho de dar una definición recogida por algún “sabio” en el tema o por algún organismo nacional o internacional. Además he intentado dar alguna definición de “*cosecha propia*”, ya que lo que busco en el documento es aportar un pequeño “*granito de conocimiento*” sobre el tema. En este primer sub-capítulo planteo la visión personal de los conceptos “*sistema de evaluación del profesorado*” y la “*autoevaluación*”.

- El segundo sub-capítulo titulado “*Implantación de un sistema de gestión de la calidad aplicado a la docencia*” he continuado con el siguiente paso lógico, que consiste en que para evaluar necesito tener algo implantado, o lo que es lo mismo, debo evaluar algo prefijado. Con esto me refiero a que puedo implantar un sistema complejo o a ser tan sencillo como plantear un listado de objetivos a conseguir. El sub-capítulo lo divido en varios apartados en los que voy a tratar las estrategias para implantar un sistema de gestión de la calidad en la docencia. Defino una posible estructura del sistema de la calidad docente y planteo una estructura que me puede permitir evaluar el cumplimiento.
- El tercer sub-capítulo titulado “*Sistemas de evaluación del profesorado. Marco teórico*” es el más extenso de este capítulo, ya que cuenta con nueve apartados. En el sub-capítulo recojo el marco teórico que existe sobre la evaluación del profesorado. Tras un apartado de “*Introducción*” realizo en el apartado de “*Enfoques teórico prácticos de la evaluación del profesorado*” en el que planteo los diferentes modelos de evaluación del profesorado, posteriormente desarrollo el apartado de “*Ámbitos de actuación y decisión en la evaluación de los profesores*”. En los siguientes apartados trato las “*Normas de evaluación del profesorado*” y los “*Contenidos en la evaluación de los profesores*”. Paso posteriormente a desarrollar un apartado con la “*Reseña histórica de la evaluación del profesorado en la Comunidad Europea*”, para tratar a continuación la “*Problemática de la evaluación docente*”. Para finalizar este sub-capítulo desarrollo algo que es de sumo interés como son los “*Propósitos y consecuencias de los distintos tipos de evaluación*” y para terminar con el desarrollo lógico de este marco teórico recojo en un último apartado las “*Fuentes, métodos y estrategias evaluativas*”.
- En el cuarto y último sub-capítulo “*La opinión de los profesores españoles sobre la evaluación*” he querido recoger aquellas cuestiones que considero más interesantes del estudio realizado por MATEO-ESCUADERO y OTROS (1996). De todos los datos obtenidos por distintas fuentes, creo que es el estudio más completo realizado hasta la fecha referente a la opinión del profesorado de secundaria español respecto a la evaluación. He decidido incluirlo en el trabajo porque estas opiniones me han servido para encuadrar mejor el marco de la propuesta de un sistema de evaluación del profesorado.
- En el capítulo tercero “*Sistemas de evaluación del profesorado en otros países*”, sigo con el desarrollo lógico del trabajo. Una vez definido el marco legal y teórico de los sistemas de evaluación, realizo una investigación en diferentes países sobre los sistemas de evaluación del profesorado empleados. Este capítulo lo he organizado de la siguiente manera:



- En un primer sub-capítulo “*Selección de los sistemas de evaluación a estudiar*” he justificado los criterios para seleccionar los distintos países que conforman la muestra de estudio, en total he seleccionado 16 países (incluido España).
- En un segundo sub-capítulo he realizado el “*Estudio comparativo de los distintos sistemas educativos*” de los países que conforman la muestra. Me he decidido por realizar este estudio ya que pienso que para tener una imagen clara de los sistemas de evaluación empleados es necesario conocer el contexto en el que se aplican. Debido a la extensión de la información obtenida, se aportan los datos en diferentes anexos ubicados al final del documento. Este sub-capítulo, está dividido a su vez en una serie de apartados.
 - En primer lugar realizo una introducción a lo que es la **educación comparada**. En los siguientes apartados describo la estructura de los sistemas educativos de los dieciséis países seleccionados, el calendario escolar, los sistemas de calificaciones, el ratio de alumnos en las clases, la financiación, la formación inicial del profesorado, el salario del profesorado, los órganos de gestión y participación y finalmente los sistemas de acceso del profesorado al mundo de la docencia. Al final de cada apartado aportó un “*Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos – Adaptaciones del caso español*”. El análisis se realiza por apartados y propone una serie de conclusiones a adoptar en el caso español, he planteado este tipo de recomendaciones, en base a la línea marcada en el documento.
- En un tercer sub-capítulo “*Sistemas de evaluación de la calidad docente*” lo desarrollo dividido en tres apartados:
 - En el primero trato la evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado. He dedicado un apartado a esta cuestión ya que al analizar los sistemas educativos, en concreto la formación inicial del profesorado, he constatado que la formación inicial es cada vez más exigente. Además he querido comprobar si existía un sistema de control de esa formación y las metodologías empleadas (aunque se realicen en entornos educativos superiores).
 - En un segundo apartado estudio los sistemas de acreditación y evaluación de la calidad de la formación continua del profesorado, esta es otra cuestión que me ha parecido de sumo interés para el desarrollo del trabajo.
 - En el tercer apartado estudio los diferentes sistemas de evaluación del profesorado empleados en los países estudiados.
- En el capítulo cuarto “**Propuesta de un sistema de evaluación del profesorado**”, siguiendo con la metodología de conocimiento graduado del tema, paso a proponer un sistema de evaluación para el profesorado en España.
 - Finalmente en este capítulo “*Fases del proceso para definir el sistema de evaluación del profesorado*” realizo la propuesta de un sistema de evaluación del profesorado aplicado al caso español. Esta propuesta la realizo de manera secuencial, con claridad y justificada en base a todas



las ideas planteadas a lo largo del documento, es decir, justifico cada una de las cuestiones propuestas que componen el sistema. Este sub-capítulo está compuesto por dos apartados, vistos por el autor como fases. En una primera fase (apartado primero) defino y justifico el objeto y la finalidad del sistema de evaluación y lo encuadro en el marco normativo español. En una segunda fase (apartado segundo) defino los ámbitos que conforman el sistema de evaluación del profesorado, en esta fase realizo la descripción detallada de la propuesta del sistema de evaluación.

- Para terminar con el presente trabajo fin de máster, se aporta un capítulo con las principales “**Conclusiones**”.
- Finalmente se adjunta un capítulo con todas las “**Reseñas**” empleadas en el trabajo. Tengo que agradecer de nuevo a los autores de todos los documentos, el gran trabajo y esfuerzo realizado, y que comparten de una manera desinteresada con toda la comunidad digital.
- Como parte final del documento se aportan los “**Anexos**” que me han servido para recoger y elaborar gran cantidad de información. De esta manera, he podido aligerar el cuerpo del documento haciendo su lectura más agradable.
- También tengo que indicar que el presente TFM viene acompañado de un documento auxiliar de consulta en el que aparece con más detalle toda la información recogida en los anexos, se ha planteado de esta manera para intentar reducir la extensión de este trabajo.



6. CAPÍTULO 1: MARCO LEGAL EN ESPAÑA

6.1. MARCO LEGAL DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

En nuestro país, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) sigue manteniendo lo que indicaba la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) en su artículo 106 referente a la evaluación del profesorado. A continuación reproducimos literalmente el mencionado artículo 106 debido a su importancia para nuestro documento:

“Artículo 106. Evaluación de la función pública docente” [2]

- 1. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.*
- 2. Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.*
- 3. Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.*
- 4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.”*

Lo que añade como novedoso la LOMCE respecto a la calidad docente, pero relacionada con los centros docentes, es el artículo 122 bis. Este artículo afecta también al profesorado de manera directa, ya que ellos son unos actores fundamentales en la comunidad educativa. Reproducimos parcialmente el artículo con aquellas cuestiones que afectan a nuestro estudio:

“Artículo 122 bis. Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes” [3]

- 2. “Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo,”*

“La realización de las acciones de calidad educativa estará sometida a rendición de cuentas por el centro docente.”

- 3. “El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas.”*



“Los resultados de las acciones se medirán, sobre todo, por las mejoras obtenidas por cada centro en relación con su situación de partida...”.

4. *“... La gestión de los recursos humanos será objeto de evaluación específica en la rendición de cuentas.”*

5. *“La actividad realizada por el personal afecto a la ejecución de las acciones de calidad educativa, con una valoración positiva, deberá serle reconocida tanto en la provisión de puestos de trabajo como a efectos de carrera profesional, entre otros.”*

Finalmente en el “*Título VI: Evaluación del sistema educativo*” (artículos 140 a 147) de la LOE, recoge las medidas para evaluar el sistema educativo en su conjunto. Este título es modificado por la LOMCE, de manera que afecta de manera importante a los sistemas de evaluación del profesorado.

En el capítulo 4 “*Propuesta de un sistema de evaluación del profesorado*” realizaremos un análisis en profundidad de estas cuestiones, ya que en este punto del documento carecemos de un conocimiento y una visión que en el capítulo 4 si tendremos.

La LOMCE sí menciona la evaluación general del centro educativo, las evaluaciones en los centros y evaluaciones individualizadas pero hay una omisión de alusiones a la evaluación del desempeño docente. A pesar de su importancia, ha quedado pendiente y aplazado su desarrollo normativo por los problemas y resistencias que genera. [52]

En las normativas que regulan la organización y funcionamiento de centros (Reales Decretos de 26 enero de 1996 que aprueban los Reglamentos Orgánicos de Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria en comunidades autónomas y ciudades autónomas con ausencia de normativa propia) tratan tanto la Evaluación Interna como la Evaluación Externa de los centros. Establece al Equipo Directivo, Consejo Escolar, Claustro y Comisión de Coordinación Pedagógica (en adelante CCP) como órganos encargados de impulsar la evaluación.

El Claustro evalúa al término de cada curso los diferentes Proyectos Curriculares, el rendimiento escolar, el proceso de enseñanza así como los **aspectos docentes** incluidos en el PEC y PGA. La **CCP propone el Plan para la evaluación** de los Proyectos Curriculares y la **Práctica Docente**.

La normativa educativa declara la evaluación del profesorado incorporada en la evaluación del sistema educativo. Sin embargo, en la práctica, esta evaluación queda reducida a la llevada a cabo por la inspección educativa en situaciones individuales especiales (licencias de estudios, dirección, evaluación del profesorado en prácticas o supervisión del profesorado por expedientes disciplinarios y denuncias).

Por tanto, la evaluación del desempeño docente no se realiza de forma sistemática, sino de forma aislada en determinados casos. Incluso, llega a suscitar extrañeza, hasta oposición, que un inspector solicite entrar en el aula de un profesor.

Los profesores son funcionarios que han sido evaluados para acceder al cuerpo correspondiente y, una vez adquirida la condición de funcionario de carrera, es difícil, cuando no imposible, “perderla”. Además el sueldo viene regulado, básicamente por dicha condición.



Así, en España, la evaluación del desempeño docente queda en manos de la buena intención de los centros educativos a partir de su autonomía pedagógica ya que, excepto en casos especiales, no se da ningún tipo de evaluación externa.

Los resultados académicos de nuestros alumnos siguen siendo alarmantes. Los últimos datos estadísticos de 2013 informan que continuamos con un 25% de población sin titulación obligatoria. Hay algo que no está funcionando, y se sigue dejando la educación al buen hacer de los centros.

Pero, pese a lo anteriormente dicho, debemos preguntarnos “***¿cuál es la posición del profesorado frente a la aplicación de la normativa?***”. Independientemente de que existan casos de miedo o recelo, la realidad es que la mayoría del profesorado acepta la necesidad de aplicar un sistema de evaluación, aunque existan reticencias sobre las que reflexionaremos en profundidad más adelante.



7. CAPÍTULO 2: SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

7.1. LOS SISTEMAS DE CALIDAD APLICADOS A LA DOCENCIA

Previamente a poder definir qué es un sistema de evaluación del profesorado debemos introducir una serie de conocimientos que nos pueden ayudar a comprender mejor el ámbito en el que nos vamos a mover a lo largo de una buena parte del documento.

Tengo que aclarar además, que a lo largo del documento me voy a referir a los sistemas de calidad aplicados al sistema educativo. Considero que un sistema de calidad aplicado a la docencia o al profesorado forma parte de un todo de mayor rango, ese todo es un sistema de gestión de la calidad del sistema educativo.

En primer lugar, no podemos pasar por alto que estamos hablando de un sistema de calidad aplicado a la docencia (es decir, a la labor del docente), pero “¿*qué es la calidad?*”, podemos encontrar infinidad de definiciones pero yo me quedo con estas tres:

- Según la RAE, la calidad es la “*Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor*” [4].
- Otra definición más consensuada a nivel internacional es la de la norma UNE-EN ISO 9000:2005 que en su apartado 3.3.1 indica “*La calidad es el grado con el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos*”.
- Finalmente según Reeves y Bednar (1994) la evolución que ha sufrido el concepto de “calidad” en el tiempo permite establecer cuatro enfoques básicos en su definición: *la calidad es excelencia, la calidad es valor, la calidad es conformidad con las especificaciones, la calidad es igualar o exceder las expectativas de los clientes.*

Las características de la calidad que tienen una dimensión predominantemente humana son: accesibilidad, confort, formalidad, flexibilidad, rapidez de respuesta, precisión, competencia, eficiencia, honestidad, confiabilidad, cortesía, credibilidad, efectividad, puntualidad y seguridad. Estas características hay que tenerlas en cuenta en nuestro estudio ya que nos vamos a mover en esta dimensión.

De las definiciones planteadas podemos ver que detrás del término “*calidad*” subyace un constructo muy complejo. En el ámbito de la docencia intervienen numerosos agentes, entre los que se dan una gran cantidad de interacciones, por lo que llegar a una definición consensuada puede ser una labor bastante complicada.

Vamos a seguir tirando de la madeja conceptual que supone el término “*calidad*”. Cuando hablamos del concepto “*calidad total*” a qué nos referimos, se puede definir como “*la gestión integral de una empresa u organización centrada en la calidad*”. Por lo tanto, el adjetivo “total” debería aplicarse a la gestión antes que a la calidad. La



popularmente conocida como “*calidad total*” de una organización está basada en los siguientes pilares:

- Centrado en la calidad.
- Basado en la participación de todos sus miembros.
- Orientada a la rentabilidad a largo plazo a través de la satisfacción del cliente.
- Proporciona beneficios a todos los miembros de la organización y a la sociedad, en general.

También hemos visto que “*la calidad es excelencia*” (Reeves y Bednar, 1994), damos un nuevo paso en nuestras definiciones llegando al concepto de “*Los modelos de excelencia*”, tan de moda en los ámbitos educativos.

“*Los modelos de Excelencia*” [7] establecen una visión global de la organización que permite gestionar todas sus actividades de forma coordinada. Son modelos basados en la autoevaluación, y utilizados para el establecimiento de premios a la “*excelencia*”.

Los modelos de excelencia están basados en “criterios” o principios generales de actuación. Además tienen un papel importante en la mejora de la competitividad de las empresas o de las organizaciones, orientan a la organización hacia los resultados, facilitan el intercambio de las mejores prácticas y son una herramienta para establecer una visión común en el seno de la organización.

No obstante, los modelos de excelencia no son modelos prescriptivos, y por tanto no contienen criterios de actuación, aunque sí permiten establecer objetivos para cada “criterio” y medir los resultados.

La “*autoevaluación*” basada en los modelos de excelencia, permite conocer “*qué*” hay que mejorar, mientras que las directrices de la ISO 9004 establecen “*cómo*” mejorar, y por ello son un complemento a los modelos de excelencia.

Dicho esto, nos surge la siguiente duda “*¿cómo evaluamos este conjunto de propiedades para juzgar el valor o la calidad?*”.

Si consultamos AENOR “*Las normas garantizan unos niveles de calidad y seguridad que permiten a cualquier empresa posicionarse mejor en el mercado y constituyen una importante fuente de información para los profesionales de cualquier actividad económica*” [5].

Aunque parezca una definición para aplicar al mundo empresarial o relacionado con las ingenierías, en realidad es aplicable a cualquier ámbito profesional. Tenemos que recordar que una empresa puede ser una organización compleja o bien una organización formada por una única persona (por ejemplo un autónomo).

En definitiva, según el autor de este TFM, la “*excelencia*” **consiste en cualquier profesional que busca medir la calidad de su actividad profesional con el objetivo de conseguir una mejora continua en su labor**. Digamos que la visión del autor respecto al término “*excelencia*”, se puede definir como una “*filosofía o visión vital*”, es decir, va como rasgo de la personalidad del humano (el afán de superación, en su visión más positiva y desinteresada).

Lo que sí nos queda claro es que “*Una norma es un documento técnico de aplicación voluntaria, fruto del consenso, basado en los resultados de la experiencia y*



del desarrollo tecnológico y aprobado por un organismo de normalización reconocido". [5]

Las normas son las herramientas fundamentales para el desarrollo de un país, ya que sirven como base para mejorar la calidad en la gestión de las empresas y organizaciones, en el diseño y fabricación de los productos, en la **prestación de servicios**, etc., aumentando la competitividad en los mercados nacionales e internacionales.

No podemos olvidar la ayuda que prestan a los consumidores y usuarios, permitiéndoles obtener una referencia para conocer el nivel de calidad y seguridad que deben exigir a los productos o servicios que utilizan. También ayudan a la sociedad en general, como por ejemplo, ayudando a preservar el medio ambiente, a mejorar la sanidad o adecuar nuestro entorno para permitir la accesibilidad de las personas con discapacidad, etc. y por supuesto a mejorar el sistema educativo.

En la actualidad existen normas para "casi todo".

Pero "**¿qué es un sistema de gestión de la calidad?**".

Podemos definirlo como el "*Conjunto coherente de normas que contienen los requisitos a cumplir por la organización o el profesional, de manera que podamos satisfacer una serie de necesidades definidas y proporcionar las directrices para mejorar el desempeño de la organización o del profesional de manera que se acerque a la excelencia*" (definición del autor).

El "**sistema de gestión de la calidad**" es un modelo de excelencia, como ejemplo tenemos el modelo europeo EFQM (de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad). Estos modelos son herramientas de carácter prácticas que permite a la empresa u organización determinar cuál es su situación real en el logro de la excelencia y permite diagnosticar las debilidades y fortalezas de la organización, estimulando la búsqueda de soluciones en los puntos débiles. Este modelo de autoevaluación permite analizar las personas, los procesos y los resultados de una organización.

Lo que nos indica la experiencia en estas cuestiones es que al implantar un "**sistema de gestión de la calidad**" podemos obtener las siguientes ventajas:

- Estandarización de las tareas.
- Mejora de la conciencia de la calidad.
- Mejoras organizativas (eficacia interna, claridad en las responsabilidades, implicación de los empleados).
- Mejora en la relación con los clientes (confianza de los clientes).

PARTE INTERESADA	PRINCIPAL EXPECTATIVA
Clientes	Calidad del producto
Empleados	Satisfacción en su trabajo/carrera
Propietarios	Rentabilidad de la inversión
Subcontratistas	Continuidad de negocio
Sociedad	Administración responsable

Figura 1: Cuadro que relaciona las partes interesadas del sistema de gestión de la calidad con sus principales expectativas

“La importancia de implementar un Sistema de Gestión de la Calidad, radica en el hecho de que sirve de plataforma para desarrollar en el interior de la organización, una serie de actividades, procesos y procedimientos, encaminados a lograr que las características del producto o del servicio cumplan con los requisitos del cliente, en pocas palabras sean de calidad, lo cual nos da mayores posibilidades de que sean adquiridos por éste, logrando así el porcentaje de ventas planificado por la organización” (“Importancia de asimilar el concepto de calidad y beneficios de implementar un sistema de gestión de la calidad en la Empresa”. César de la Cruz Bovea).

De esta manera podemos decir que un “Sistema de Gestión de la calidad aplicado a la docencia” es el marco normativo de la organización en el que se van a recoger cuestiones relacionadas con la estructura organizativa, las responsabilidades de los componentes de la organización, la gestión de los recursos, la realización del producto o servicio (que en el caso de la docencia sería la actividad docente) y finalmente el proceso de medición, análisis y mejora.

Es decir, ya podríamos responder a lo que podemos entender por “¿Qué es un sistema de evaluación del profesorado?” es el proceso incluido en el “Sistema de Gestión de la calidad aplicado a la docencia” que tiene por finalidad medir, analizar y mejorar la actividad desarrollada por el profesorado, considerado éste como parte integrante de la estructura organizativa de la educación.

Para finalizar hay que indicar que con el sistema de evaluación estamos buscando lo que denomina la norma UNE-EN ISO 9000:2005, como **aseguramiento de la calidad**, que es definida por la norma como “*el conjunto de acciones planificadas y sistemáticas implantadas dentro del sistema de calidad, y demostrables si es necesario, para proporcionar la confianza adecuada de que una entidad cumplirá los requisitos de calidad*”.

7.1.1. VISIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO Y DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Llegados a este punto tenemos que pensar que los sistemas de gestión de la calidad pueden ser todo lo complejo que una organización quiera o todo lo sencillo que un



profesional se plantee. Personalmente y por experiencia prefiero, tanto para organizaciones amplias o para profesionales autónomos, emplear sistemas sencillos, que sean muy claros y concretos. Un sistema farragoso normalmente no es conocido por la mayor parte de la organización, la aplicación suele ser casi una “odisea” y termina cayendo en el desuso, que es todo lo contrario a lo que buscamos.

Tenemos además que darnos cuenta, tal como he indicado antes, que el sistema de gestión de la calidad puede plantearse para una organización, como por ejemplo para toda la organización educativa de un estado, o bien para el desarrollo de la actividad docente de un profesor.

Fijo esta diferencia porque a la hora de evaluar el funcionamiento del sistema de gestión de la calidad, creo que todos nos damos cuenta que no es lo mismo evaluarlo para toda la organización, que para la actividad de uno solo de sus componentes (profesor), para este último caso se pueden dar dos situaciones diferenciadas.

La primera consiste en que la evaluación del profesorado se puede realizar por agentes diferenciados: el agente puede ser interno o externo al centro (evaluación interna o externa). La segunda situación es la que se conoce como “*autoevaluación*”, que es la realizada por el propio profesor a nivel personal para mejorar su actividad docente tomando como referencia una serie de objetivos “automarcados” (se pueden emplear herramientas como la realimentación o “feedback”, el diario del profesor, test a cumplimentar por el profesor, etc.).

He querido detenerme en esta diferenciación, porque los sistemas de evaluación del profesorado se realizan a nivel de organización. En este tipo de evaluación suelen aparecer cuestiones relacionadas con el entorno como por ejemplo, los compañeros, la administración del centro, los padres de los alumnos, etc. Pero a nivel de “*autoevaluación*” el docente no suele contemplar este tipo de cuestiones, centrándose más en relaciones con el alumnado, el contexto del aula, las metodologías empleadas, etc.

En mi opinión, para que el sistema de evaluación sea de interés para el docente, este debe aportarle datos de interés a nivel personal y profesional, además de darle una visión más amplia del propio entorno institucional. Creo que un buen sistema debe ser una mezcla de ambos o dicho de otra manera, se debe plantear de una manera multinivel, ya que como veremos en el siguiente párrafo la periodicidad del sistema de evaluación se propone en dos niveles.

Junto con esta visión debemos plantear una periodicidad para el sistema de evaluación, que yo creo debe ser diferenciada. Por un lado podemos evaluar, por ejemplo, a final de curso las cuestiones relacionadas con el entorno institucional. Por otro lado se puede realizar una evaluación más próxima al entorno profesional del docente de manera que se realice de manera trimestral o semestral (dos o tres a lo largo del curso para no generar una excesiva carga laboral, que a la larga puede ocasionar un abandono en la puesta en práctica). Esto permitirá al docente modificar su actuación y de esta manera conseguir una retroalimentación para el proceso docente y conseguir así la mejora.

Lo que sí puedo indicar es que las evaluaciones planteadas al final del proceso, es decir al final del curso, valen de poco para el profesional, aunque puedan tener validez para la organización.



Tal como hemos dicho, si no está implicada toda la organización, la “*excelencia*” es complicada que se alcance.

Finalmente indicaré que junto a todos estos apartados que he esbozado de manera inicial como son los contenidos y la periodicidad de la evaluación, tenemos que colocar en paralelo los medios a dedicar a la evaluación, en concreto me refiero a los medios materiales, personales y económicos.

7.2. IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD APLICADO A LA DOCENCIA

A lo largo de este apartado voy a desarrollar el siguiente paso lógico que debemos realizar antes de evaluar. No podemos evaluar si antes no hemos implantado algo, y con esto me refiero a que puedo implantar un sistema complejo o a ser tan sencillo como plantearse un listado de objetivos a conseguir, eso sí, estos objetivos deben ser lo más claros y concretos posibles.

7.2.1. ESTRATEGIAS PARA IMPLANTAR UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA

Son muchas las razones que deben tenerse en cuenta antes de la implementación de un sistema de gestión de la calidad, y más en el caso de la docencia. No existe una normativa consensuada a nivel general, ni tan siquiera definiciones claras sobre lo que es la figura del buen docente, de lo que sí disponemos es de una normativa ISO 9000 que podemos aplicar al caso de la docencia.

Todas las empresas u organizaciones por constituidas que se encuentren, o indiferentemente al tiempo que lleven operando, no necesariamente están al nivel de implementar una norma como las ISO. Para implantar una norma ISO se necesita más que tiempo de experiencia empresarial u organizativa (en el caso del entorno docente se posee), cobertura del mercado, tipo de producto o resultados a obtener, son indispensables unas condiciones básicas de organización [7]: cultura organizativa, un clima laboral sano y proactivo, compromiso de toda la organización (en especial de la directiva), orientación al trabajo en equipo, planificación y finalmente conciencia (o inclinación) de todos los individuos de la organización hacia la mejora.

Vemos que aplicado al caso docente hay algunos apartados en los que se necesita una mejora importante. Este es el caso del compromiso de toda la organización (en especial la directiva), en cuanto a que no está claro que ciertos órganos de la administración educativa tengan un compromiso real a lo que supone es buscar la “*excelencia*” docente. Me refiero a proveer de medios materiales, personales y económicos a la organización, y para conseguir esto no significa necesariamente invertir más, puede consistir en gestionar mejor. Otra cuestión que se precisa mejorar es la relacionada con la orientación al trabajo en equipo.

Es necesario entonces que antes de iniciar un proceso ISO, se intervenga la cultura de la empresa y el mismo clima, orientándolo hacia una posición favorable propicia para recibir el sistema de calidad que se propone en el sistema ISO.



Para una efectiva implementación de los sistemas de calidad, y en especial para iniciar un proceso de normalización ISO, es prudente que la empresa u organización cuente ya con unos requisitos “ideales” de partida, como los siguientes:

1. La organización debe disponer de una buena estructura organizativa.
2. Existe ya una política de la calidad (al menos implícitamente), y normas que se toman en serio.
3. La organización ha sido y continuará probablemente siendo bastante estable en cuanto a sus actividades y personal: en el **ámbito educativo** vemos que esta cuestión se incumple si existen centros donde el número de interinos es elevado, en cuanto a las actividades podemos considerar que los cambios continuados en las leyes educativas afectan de manera negativa.
4. Se comprenden bien todos los procesos internos.
5. Ya existen numerosos documentos estandarizados.
6. La organización está saneada financieramente.
7. Se dispone de una persona cualificada, motivada y con credibilidad (muy respetada) para coordinar la implantación de las normas: a nivel organizativo dentro del **sistema educativo**, quizás podamos tener un déficit en cuanto al personal cualificado visto desde el punto de vista de la formación en estas cuestiones.
8. El nivel directivo superior cree en la importancia de la certificación y se compromete con el tema: en el **ámbito educativo**, no está clara esta implicación desde la administración, pudiendo darse también casos en el equipo directivo de los centros.

Si se cumplen la mayoría de estas condiciones, una organización podrá iniciar la ruta de las ISO 9000 con seguridad de llegar a buen puerto. Pero si no se cumple ninguna o sólo unas cuantas, será probable que la travesía hacia la certificación sea larga y empedrada de dificultades.

No se trata de que una empresa u organización esté normalizada y que busque simplemente la aprobación, se entiende que la norma ISO ayudará a mejorar y a crear procesos. Pero si se parte de la nada, no solamente el camino será altamente dificultoso, sino que generará una serie de problemas que pueden afectar a los mismos resultados de la empresa u organización, hay confusión, desgaste y desorientación.

La metodología a desarrollar para la implantación de un Sistema de Calidad según las Normas ISO 9000, podría ser esquemáticamente la siguiente: diagnóstico de la situación actual, diseño e implantación del sistema (dentro de este podemos incluir la evaluación final del grado de implantación del Sistema, con el fin de detectar posibles desviaciones y proponer las soluciones oportunas, **los sistemas de evaluación se centran en este apartado**), auditorías del sistema de aseguramiento de la calidad (internas o externas).

7.2.2. ESTRUCTURA DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

Antes de entrar a definir una estructura vamos a definir los ocho principios de la gestión de la calidad. Estos principios aunque están identificados en la norma UNE-EN-ISO 9000, son principios que como vamos a ver se pueden aplicar perfectamente a

nuestro ámbito educativo, podemos decir que son los principios básicos de la filosofía a aplicar para buscar la “*excelencia*”.

Estos ocho principios son los siguientes:

1. **Enfocar la organización hacia sus clientes:** las organizaciones deben satisfacer los requisitos de los clientes. En el ámbito educativo podemos fijar que nuestro cliente es la sociedad en general.
2. **Potenciar el liderazgo:** la implicación del personal lo consiguen los líderes que son quienes establecen la unidad de propósito y la dirección de la organización. En el ámbito educativo podemos fijar que el liderazgo lo debe asumir la administración educativa pertinente y fomentar este liderazgo en los equipos directivos de los centros educativos.
3. **Potenciar la participación del personal:** la implicación total del personal hace que sus habilidades sean usadas para beneficio de la organización. Creo que sin la participación de toda la comunidad educativa y más concretamente de los equipos docentes poco se puede conseguir.
4. **Enfocar la organización hacia los procesos:** El logro de todos los objetivos planteados por la organización se consigue considerando todos los recursos y las actividades de la empresa como procesos, gestionando la calidad a través de los procesos identificados.

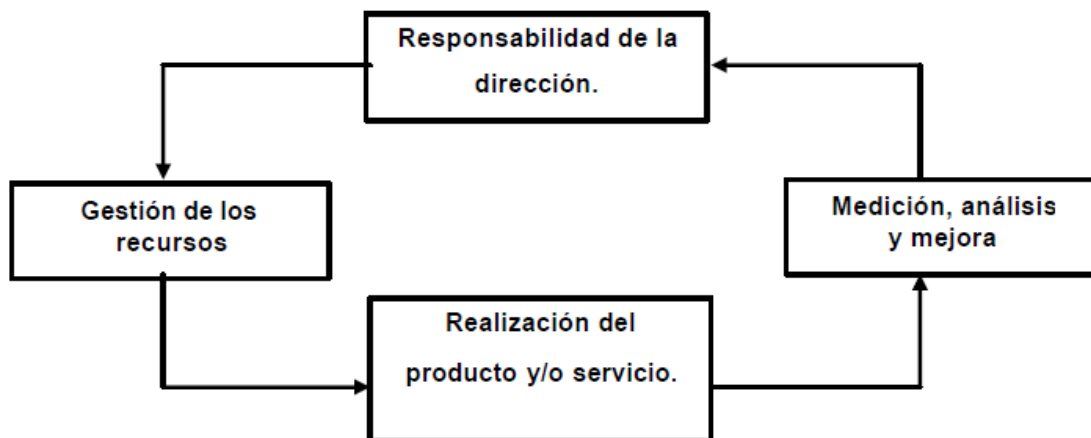


Figura 2: Flujos del sistema de gestión de la calidad (SGC)

5. **Enfocar la organización hacia la gestión por procesos:** Identificar, entender y gestionar un sistema de procesos interrelacionados para un objetivo dado, mejora la eficacia y eficiencia de una organización.
6. **Enfocar la organización hacia la mejora continua:** La mejora continua conseguida mediante la medición y análisis de los procesos. En esta parte nos vamos a centrar en el documento, ya que vamos a tratar con sistemas de evaluación encaminados a la mejora continua o “*excelencia*”.

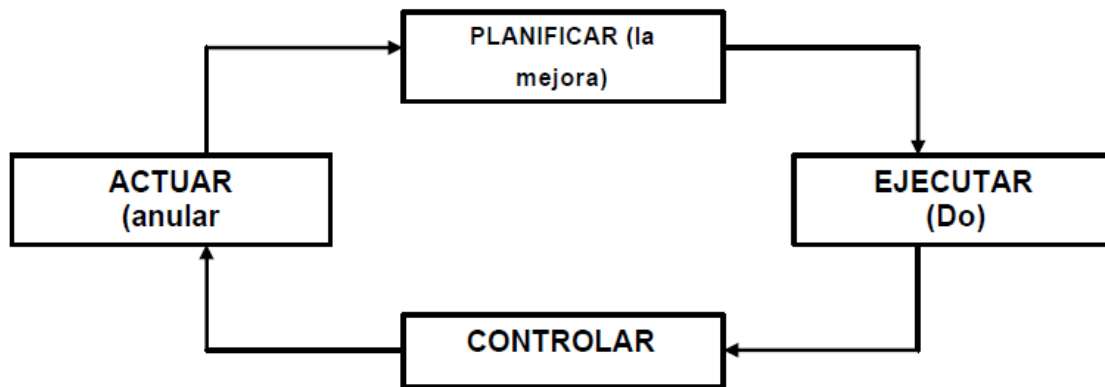


Figura 3: Ciclo de la mejora continua dentro de un SGC

7. **Potenciar la eficacia en la toma de decisiones basada en hechos:** Las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información.
8. **Relación mutuamente beneficiosa con el proveedor:** La organización ha de mantener una estrecha relación con sus proveedores de esta manera se intensifica la capacidad de ambos para crear valor. *En el sistema educativo los principales proveedores en este momento son las editoriales de libros de texto.*

Los Sistemas de Gestión de la Calidad buscan la definición de un Sistema de Gestión que permita conseguir la satisfacción del cliente. En el contexto educativo, buscamos la satisfacción de la sociedad como forma fundamental de conseguir el crecimiento y el bienestar social.

Una vez vistos los ocho principios sobre los que debería trabajar toda la comunidad educativa podemos entrar a fijar la estructura, que quedaría como sigue de manera simplificada:

1. **Sistema de gestión de la calidad**
2. **Responsabilidad de la dirección**
3. **Gestión de los recursos**
4. **Realización del producto**
5. **Medición, análisis y mejora**

Para finalizar con este apartado, que quizás pueda haber sido algo pesado para los lectores no relacionados con el mundo de la calidad, voy a dar mi visión personal sobre la problemática a la que nos enfrentamos.

Creo que a estas alturas le habrá quedado al lector claro que el proceso de evaluación es una parte dentro de un todo. Si previamente no hemos pasado por definir nuestro sistema de gestión de la calidad (definir los objetivos que perseguimos a nivel educativo). Si no existe una responsabilidad de las administraciones y de toda la comunidad educativa. Si no se proveen recursos para asegurarnos una buena calidad del sistema educativo. Si no definimos claramente qué esperamos de nuestros educandos. Si no definimos claramente las funciones del profesorado y definimos lo que se espera de los mismos.

Pienso que cuando lleguemos a la fase evaluativa, es decir pensemos en medir, analizar para obtener la mejora del sistema global, es decir de la “calidad del sistema educativo” dentro del que se incluiría la “calidad de los docentes”, creo que lo único que



conseguiremos es obtener retencias desde cada uno de los componentes de la comunidad.

Lo que quiero decir con estas líneas es que si no damos todos los pasos previos y nos tomamos todos (cuando hablo de todos me refiero a la administración estatal y autonómica, la comunidad educativa y a la sociedad en general) en serio esta cuestión, lo único que vamos a obtener es un vaivén de leyes con pocos o ningún resultado.

Creo que tras estos párrafos el lector intuirá que el autor del texto deja entrever que un sistema no se “*apaña*” a base de remiendos. Plantear un buen sistema de evaluación del profesorado supone tener unas buenas bases, y creo que en este momento en España no las tenemos.

En primer lugar, llegados a este punto podemos intuir que entre el profesorado pueda surgir el temor de que desde la sociedad se les quiera responsabilizar de manera exclusiva, por ser quizás el eslabón más débil del sistema educativo.

En segundo lugar, podemos simplificar en exceso la cuestión que tratamos, llegando a identificar “calidad” con rendimiento escolar. De esta manera se cargará contra los docentes la responsabilidad de los resultados académicos de sus alumnos, ignorándose que existen otros factores como “*procedencia social de los alumnos, condiciones de los centros, funcionamiento de los mismos y por la propia política educativa*” (GIMENO 1993, página 24).

En esta cuestión estoy en total acuerdo con GIMENO (hablamos del año 1993 y seguimos hablando de lo mismo pasados 22 años), la cuestión educativa es un tema social y no de currículos, reformas de leyes, inversiones, etc.

Quizás si alguien se preguntase por qué en un curso que llega a secundaria, que ha tenido el mismo profesor, el mismo entorno educativo, que no tiene diferencias psíquicas o de desarrollo intelectual o de comportamiento, puede tener unas diferencias tan grandes en cuanto a su formación académica, si no es por su entorno social una vez que abandona el centro educativo.

No trato con esto de largar culpas fuera del ámbito educativo, lo que pretendo indicar es que la educación y el entorno social van unidos y que se deben tratar como un todo.

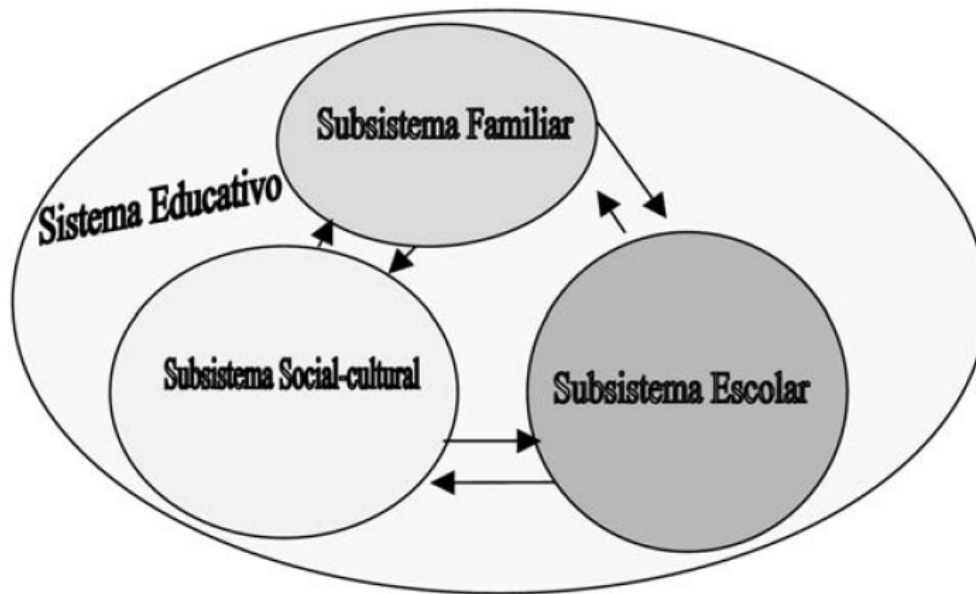


Figura 4: Relaciones entre los entornos sociales-familiares y educativos [47]

En tercer lugar, la ordenación del sistema educativo comporta la obligación de la administración de ejercer un control. En este punto se origina otra problemática: surge la necesidad de institucionalizar la acción evaluadora. Incluso se llega a confundir la acción controladora respecto de la evaluadora.

RUL (1993, página 20) distingue entre “*control-regulación: que es la responsabilidad exclusiva del poder legítimamente constituido, cuya misión es posibilitar el mantenimiento de la organización a través del equilibrio entre la norma (expectativa social) y la realización individual*” y la “*evaluación: incide en el aprendizaje social de valores (interiorización), en la conformación cultural, su puesta en marcha corresponde a las fuerzas sociales*”.

La dificultad para consensuar y poner en marcha un modelo evaluativo está en lograr el equilibrio entre los dos aspectos “control y evaluación”, de manera que se establezca un sistema justo y eficiente entre ambos.

Esta dificultad se complica por la diferente naturaleza de los dos integrantes del modelo. Mientras la *acción evaluadora* es crítica y ofrece visiones no simplificadas de las realidades evaluadas, aunque posibilita la interpretación de los hechos, el diagnóstico real y en profundidad de los problemas, siendo bien aplicada es generadora de cultura evaluativa. *El control* exige de un importante grado de simplificación, no porque sea simplista, sino porque opera sobre la realidad instrumental, de manera que si su acción es correcta, genera cultura normativa, que es el complemento de la acción evaluadora. De esta manera entre ambos se hará efectiva la acción de mejora de la realidad educativa, que será la vertebradora de un cambio profundo.

Para una correcta construcción social y administrativa del binomio control-evaluación, pienso que se debe iniciar con el análisis de la opinión del profesorado respecto a aspectos tan elementales como: ¿por qué y para qué evaluar?, ¿qué aspectos de la función docente conviene evaluar y con qué peso en su conjunto?, ¿quién ejecuta la evaluación?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿con qué consecuencias?, ¿con qué garantías



legales y éticas para el evaluado?. Creo que constituyen el punto de arranque de cualquier iniciativa.

Lo que tenemos que tener muy claro, es que no se pueden implantar propuestas evaluativas al margen del profesorado y confiar que calarán lo suficiente como para convertirse en instrumentos culturizadores.

A lo largo del documento vamos a ir respondiendo a las distintas preguntas planteadas. En el apartado siguiente vamos a enmarcar teóricamente la temática del TFM, tanto a nivel nacional como internacional, en torno a la evaluación del profesorado.

7.3. SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO. MARCO TEÓRICO

7.3.1. INTRODUCCIÓN

“La evaluación del profesorado es un inevitable factor en muchos sistemas educativos y los propios profesores deberían conocer más cosas acerca de ello, mostrando interés sobre los procedimientos que se utilizan y sobre los que deberían utilizarse” (NEVO, 1994). NEVO ya nos indicaba hace más de veinte años la manera en que pueden beneficiarse los profesores de su propia evaluación, de manera que se rompa la imagen de que la evaluación es algo generado contra el profesorado.

“La evaluación del profesorado debe ser un elemento importante para mejorar la competencia, la actividad y el reconocimiento del estamento docente y, a través de ella, incidir de manera positiva en el sistema educativo y su funcionamiento. Para ello se requiere el compromiso, la aceptación y la participación de buen grado del profesorado en el proceso de evaluación” (Haertel, 1991), en definitiva, hay que pasar de un enfoque burocrático de la evaluación a un enfoque más profesional.

La evaluación de los profesores es una de las áreas de la investigación evaluativa con más tradición y a la que se han dedicado y se dedican más esfuerzos. Pero al mismo tiempo es también una de las más conflictivas, sobre todo cuando se proyecta en el terreno de la toma de decisiones y en el de la puesta en marcha de programas de evaluación.

Según GOOD y MULRYAN (1990) las principales razones que generan desacuerdos y confusiones en la larga historia de evaluación de profesores en la educación americana son: falta de inversión para investigar las metodologías de evaluación, las evaluaciones emplean los mismos procedimientos para propósitos muy diversos, se audita poco el proceso de enseñanza de manera que no se tienen en cuenta debidamente los resultados de la investigación, se tiene poco conocimiento entre las acciones del profesor y las conductas y rendimientos de los escolares, y finalmente las evaluaciones se convierten a menudo en rituales improductivos.

Podemos resumir todas estas cuestiones relacionadas con la problemática de la evaluación del profesorado en que *“Los problemas más importantes radican fundamentalmente en la definición de los criterios de calidad de los profesores, en los propósitos y consecuencias del proceso evaluador y en las diversas interacciones entre estos aspectos, sin olvidar las dificultades de aceptación por parte de los profesores de*



toda evaluación que no ofrezca claros beneficios potenciales para ellos y para su trabajo. Sin embargo, es en el terreno de la práctica evaluadora, más que en el teórico, donde se acentúan las dificultades antes aludidas". [1]

Tradicionalmente la actividad profesional se ha evaluado desde dos perspectivas, desde sus destrezas y desde los resultados de su trabajo. En el primer caso entran las características y cualidades personales, las conductas que muestra y las actividades que realiza, en el segundo caso entran los resultados de su actividad. Los sistemas de evaluación se focalizan en una de las dos perspectivas, o en alguna combinación de ambas.

En general la Administración y los políticos defienden que el rendimiento de los alumnos sea la medida de la efectividad del profesor. Pero muchos investigadores, tal como nos indican CONLEY y BACHARACH (1990) difieren de este punto de vista, ya que las puntuaciones de los alumnos en las pruebas, por precisas que sean, en el mejor de los casos son la medida más indirecta de la efectividad de un profesor.

Efectivamente la puntuación de un alumno no ofrece retro-información para corregir los problemas, que es un principio básico en un sistema de calidad, que busca la mejora continua del propio sistema. Además esta es una cuestión que no es responsabilidad total del profesorado, al no tener control directo sobre ellas, como por ejemplo el propio esfuerzo personal de los estudiantes.

Se han realizado muchos estudios de las relaciones y explicaciones entre las características y conductas de los profesores y los resultados de sus alumnos, para buscar el perfil del buen profesor (GOOD y MULRYAN, 1990), estas investigaciones se pueden agrupar en dos bloques siguiendo los esquemas paradigmáticos de la investigación:

- **Presagio-Producto** o investigaciones relacionadas con las características personales de los profesores, como los méritos, titulación, expediente, experiencia previa, etc. Según (OKEY 1978 y ESCUDERO 1980) indican la falta de conexión entre ambos, aunque sí indican la necesidad de unos niveles mínimos de preparación y conocimiento para poder ser un profesor competente. En cuanto a las variables dentro del dominio afectivo, no hay resultados totalmente concluyentes, ni parece que existan relaciones sistemáticas significativas con el rendimiento de los alumnos. Aunque sí es importante este dominio a la hora de interpretar determinadas conductas e introducir mejoras, por ejemplo, la satisfacción con el trabajo está relacionada con el rendimiento profesional, pero no de forma directa, sino a través de una interacción con sus propias expectativas y el sistema de recompensas (COUGHLAN Y COOKE, 1974). Desde este punto de vista, un sistema de incentivos a los profesores debe buscar maximizar su nivel de satisfacción y maximizar la interacción entre satisfacción y rendimiento, la clave está en buscar un sistema de recompensas que asegure que los mejores profesores son los más satisfechos.
- **Proceso-Producto** o investigaciones relacionadas con la conducta didáctica: aquí tampoco la situación es clara (BROPHY Y GOOD, 1986) ya que son cientos las posibles relaciones proceso-producto que se pueden estudiar. Además el gran problema de esta investigación es que en la práctica escolar y en el proceso de investigación se trabaja en una situación particular (tipo de materia, nivel, etc.), sí ha servido para definir el conjunto de destrezas que debe poseer



un profesor competente. En cuanto a la estabilidad temporal de los profesores en su capacidad para promover el aprendizaje, ROSENHINE (1970) indica que hay que ser cauteloso con la efectividad, un profesor eficaz un año en una situación concreta, no lo va a ser necesariamente en el futuro o en otra situación. Consecuentemente si la estabilidad no está asegurada, aun pudiendo evaluar la efectividad de forma fiable, parece obligado evaluarla con cierta periodicidad (ESCUADERO, 1980).

Pese a todo lo anteriormente dicho, podemos decir que lo que sí controla un profesor es el desarrollo de sus propias destrezas, hasta donde le permitan sus capacidades, y sus conductas profesionales. Estas destrezas y conductas no aseguran la calidad del sistema educativo, pero sí parecen una condición necesaria, además su evaluación sí ofrece pautas para introducir mejoras y cambios.

Las cualidades y las conductas de los profesores parecen un contenido obligado en su evaluación, sobre todo si ésta tiene una orientación formativa.

Incluso en las evaluaciones sumativas, o evaluaciones ligadas a recompensas, se suele volver la vista hacia las destrezas didácticas adquiridas por el profesor a lo largo de su vida profesional. Esto es más habitual en los incentivos promocionales (carrera docente) que en los incentivos salariales o bonos de carácter temporal o esporádico.

La conjunción de ambos enfoques en la evaluación del profesorado suele ser un motivo de conflicto, por lo que se suelen separar los enfoques y los agentes que los llevan a cabo.

Otro motivo de conflicto en la evaluación es la competencia por ciertos incentivos limitados (monetarios o promocionales), por lo que puede afectar negativamente a la cooperación entre profesores.

La búsqueda de recompensas no limitadas y los incentivos por equipos son objetivos que pueden fomentar el buen funcionamiento de la evaluación del profesorado. El autor del TFM opina que esta cuestión debe considerarse en los sistemas de evaluación.

7.3.2. ENFOQUES TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

La evaluación práctica de los profesores se lleva a cabo con diferentes aproximaciones y fundamentaciones.

MARCZELY (1992) [1] detecta siete modelos de evaluación de profesores, especificados por su fundamentación teórica y las formas y procedimientos específicos con los que se trasladan a la práctica, estos siete modelos son:

1. **Modelo centrado en los rasgos del profesor:** describe la enseñanza efectiva por la presencia de determinados rasgos aislables y distinguibles en el profesor. El instrumento de evaluación enumera conductas específicas relacionadas con la buena instrucción, así como una serie de características personales descriptoras del buen profesor como el entusiasmo, la equidad y la creatividad.
2. **Modelo de escala de valoración:** mide el grado en el que un rasgo o una conducta deseada están presentes. La evaluación se apoya en escalas numéricas de evaluación y se usan valoraciones descriptivas tales como bueno,



satisfactorio o pobre, para indicar el grado en el que aparece un rasgo o una conducta deseada.

Estos dos primeros modelos no tienen diferencias tan acusadas. Hay autores que indican que el primero se incluye en el segundo, porque en el segundo se valoran determinados rasgos mientras que en el primero se indica si se dan o no, incluso MARCZELY nos indica que en la mayoría de las veces ambos modelos se utilizan conjuntamente.

3. **Modelo centrado en los objetivos de rendimiento (REDFERN, 1972):** *el profesor y el administrador establecen y evalúan conjuntamente la consecución de los objetivos relacionados con la mejora profesional y con el rendimiento en clase. Ambos fijan previamente los objetivos y las metas en los que se basará el proceso evaluador. Los objetivos serán claros y mensurables, el profesor y el evaluador decidirán las evidencias del éxito, además el evaluador apoyará al profesor para contar con los recursos necesarios para conseguir las metas previstas.*
4. **Modelo centrado en los objetivos institucionales (MCNEIL 1971 y POPHAM 1973):** *la evaluación se centra en la consecución de los objetivos instruccionales por parte de los alumnos. Para evaluar la efectividad del profesor se mide el rendimiento centralmente, utilizándose entre otros datos las puntuaciones de test de competencia y las tasas de fracaso escolar.*
5. **Modelo orientado hacia el proceso:** *basado en la evaluación del proceso de enseñanza, a la vista de lo que la investigación ha venido mostrando como enseñanza efectiva: preparación, diseño, objetivos, métodos, control de aprendizaje, práctica guiada, práctica independiente, etc.*
6. **Modelo centrado en las preocupaciones del profesor (BOYAN y COPELAND, 1978):** *es una oportunidad para que los profesores analicen su propio progreso como profesionales y busquen apoyos para la mejora. El profesor evalúa su propio rendimiento y establecen sus objetivos a partir de ello. La autoevaluación es un elemento clave en el modelo.*
7. **Modelo ecléctico:** *es la mezcla de dos o más de los anteriores enfoques, por ejemplo, un programa de evaluación puede apoyarse en la evaluación de rasgos a través de una escala utilizada por expertos externos, inspectores o directivos escolares y, al mismo tiempo, utilizarla como procedimiento de autoevaluación.*

Los dos primeros modelos son los más utilizados con diferencia respecto al resto, a pesar de ser criticados por ser ineficaces a la hora de ofrecerle ayuda al profesor. Uno de los menos utilizados es el basado en el centrado en los objetivos instructivos por la razón de que el rendimiento académico de los alumnos desborda el control completo del profesorado, y no es bien recibido por el profesorado como criterio evaluador. Otro modelo poco utilizado es el centrado en el proceso, pero según WOLFE (1987) tiene potencial para que sea más utilizado de manera progresiva.

En España M. DE MIGUEL (1995, páginas 126 a 128) en un trabajo sobre evaluación del profesorado universitario, que se puede extrapolar en buena medida al profesor de secundaria, resume las diversas teorías y/o modelos utilizados a los siguientes:

1. **Modelo centrado sobre rasgos y factores:** indica que un buen profesor es aquel que reúne los rasgos y factores que se consideran necesarios para el ejercicio de



la docencia. El abanico de propuestas es tan amplio que se ha determinado que el modelo es inviable.

2. **Modelo centrado sobre habilidades:** indica que un buen profesor se define no tanto por lo que “es” (aptitudes) y lo que “sabe” (conocimientos) sino por lo que “sabe hacer”, es decir por el conjunto de habilidades y experiencias que manifiesta en relación con los procesos de enseñanza. Este planteamiento conlleva evaluar al profesor partiendo de las “**competencias**” que manifiesta para realizar las tareas implicadas en su función (elaboración de programas, elaboración y selección de materiales, propuestas de exámenes, etc.).
3. **Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula:** el poseer determinadas cualidades o dominar ciertas habilidades específicas relacionadas con la docencia no significa que las actividades dentro del aula se desarrollen de manera satisfactoria. Algunos autores consideran que la evaluación del profesorado se debe enfocar a partir de las “**conductas**” que éste manifiesta en el aula, ya que es a partir de estas conductas como se pone de relieve el trabajo del profesor. Desde este punto de vista, los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales son las claves para evaluar la conducta docente.
4. **Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas:** considera que el limitar la evaluación al marco del aula es muy restrictivo ya que el profesor desempeña dentro de la institución innumerables tareas (muchas no tienen relación directa con sus alumnos). Para elaborar un modelo sobre el buen profesor hay que definir con antelación el conjunto de tareas que debe desempeñar el profesor dentro y fuera de la institución en relación con los procesos de docencia.
5. **Modelo centrado sobre resultados:** considera que la valoración de la función docente del profesorado se debe realizar a partir de los resultados que obtiene tanto a nivel de sus alumnos como de la institución donde trabaja. Es decir, el trabajo de un profesor debe ser evaluado por sus “frutos”.
6. **Modelo basado en criterios de profesionalidad:** considera que la evaluación docente debe centrarse sobre el seguimiento de la conducta propia de un verdadero profesional, valorando no sólo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad.

Vemos que no existe un único modelo de evaluación de la actitud docente del profesor y por lo tanto los criterios a utilizar dependen del enfoque que se tome en cada caso concreto.

Esta ausencia de consenso constituye uno de los temas más controvertidos de la enseñanza que está condicionando tanto la política de selección como la de formación del profesorado. La falta de acuerdos pone en cuestión la política de personal de la institución y la calidad de las enseñanzas.

Es preciso que se alcancen acuerdos, de manera que las diversas administraciones definan las políticas de personal relacionadas con la selección, formación y promoción del profesorado, hasta que no llegue este momento es muy difícil que arraigue un sistema de evaluación, ya que muchos profesores lo seguirán considerando innecesario.



7.3.3. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN Y DE DECISIÓN EN LA EVALUACIÓN DE PROFESORES

La complejidad de la evaluación del profesorado reside en la multiplicidad de ámbitos en la que debe tener lugar y de decisiones que debe iluminar.

STUFFLEBEAM (1991) describe los objetivos y las tareas del CREATE (Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation) de la Western Michigan University, por su extensión no lo vamos a recoger, se puede consultar en la referencia [1]. Estos ámbitos se distribuyen en tres áreas: la preparación, la práctica y el perfeccionamiento profesional de los profesores, y a su vez en cada uno de ellos en aspectos relacionados con la selección, la participación y los resultados de los planes específicos.

Hay que decir que parece evidente que no todos estos ámbitos son cuantitativamente igual de importantes, ni todos son igual de relevantes en cuanto a su significado en materia de planificación educativa.

Hay que indicar además que la evaluación del profesorado es mucho más que la evaluación de su práctica y que también incide en su formación previa y en su perfeccionamiento y formación continuada.

7.3.4. LAS NORMAS EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

En 1975 se establece en Estados Unidos un comité profesional de normas para la evaluación educativa, aunque no es hasta 1984 en que se fijan las normas para evaluar al personal educativo. Estas normas se elaboran al nivel de principios generales, buscando su aplicabilidad, estas normas mantienen los cuatro atributos básicos adoptados para la evaluación de programas, estos son: *legitimidad, utilidad, factibilidad y precisión*. [1] (el autor recoge las normas a aplicar en la evaluación del profesorado de manera literal de la referencia)

Las normas de *legitimidad* buscan la protección de los derechos de las personas afectadas por la evaluación, asegurando que se lleva a cabo ética y legalmente, en beneficio de los evaluados y los que se ven afectados por sus consecuencias. Hay cinco normas de legitimidad:

- **Orientación hacia el servicio:** *la evaluación de los profesores debe estar al servicio de los principios educativos, de los mínimos institucionales, del rendimiento en la acción educativa y del logro de las necesidades educativas de los estudiantes y de la sociedad.*
- **Seguimiento de obligaciones formales:** *se deben acordar y establecer de manera clara los procedimientos bajo los que se lleva a cabo la evaluación.*
- **Manejo correcto del conflicto de interés:** *se deben identificar los conflictos de interés y tratar de manera abierta y honesta, de manera que no comprometan los procesos y los resultados de la evaluación.*
- **Uso limitado de los informes de evaluación:** *debe asegurarse el uso apropiado de la información, limitándola a los individuos con una legítima necesidad de usarla y revisarla.*



- **Interacción con los evaluados:** se debe tratar a los evaluados de manera correcta y profesional, de manera que se refuerce su autoestima, motivación, rendimiento, etc. Y no se perjudique su actitud hacia la evaluación.

Las normas de **utilidad** se dirigen a buscar que las evaluaciones de los profesores sean informativas, se realicen en el momento preciso y tengan influencia y consecuencias, para la mejora de su actividad profesional y para que presten un excelente servicio a los educandos. Hay cinco normas de utilidad:

- **Orientación constructiva:** debe ayudar a las instituciones y sus profesores a mejorar sus servicios.
- **Usos definidos:** se deben identificar los objetivos de la evaluación para planear las cuestiones adecuadas.
- **Credibilidad del evaluador:** el proceso debe ser dirigido y ejecutado por personas cualificadas profesionalmente de forma que sus informes sean respetados y creídos.
- **Funcionalidad de los informes:** deben ser claros y precisos, de forma que sean valiosos para los evaluados y otras audiencias interesadas.
- **Seguimiento e impacto:** debe existir un proceso de seguimiento para que los usuarios y los evaluados puedan recibir ayudas para comprender los resultados y actuar en consecuencia.

Las normas de **factibilidad** hablan de una evaluación eficiente y realista, fácil de utilizar, fundamentado adecuadamente y políticamente viable. Hay tres normas de factibilidad:

- **Procedimientos prácticos:** los procedimientos deben producir la información necesaria, minimizando molestias y costes.
- **Viabilidad política:** el sistema de evaluación debería desarrollarse y dirigirse con la colaboración constructiva de todas las partes implicadas.
- **Viabilidad fiscal:** se debe proporcionar tiempo y recursos a las actividades de evaluación para que se desarrollen de manera efectiva y eficiente.

Las normas de **precisión** requieren que la información sea técnicamente fiable, válida y una correcta descripción del trabajo evaluado y no sólo una descripción de variables correlacionadas con él. Hay ocho normas de precisión:

- **Definición del contenido a evaluar:** las responsabilidades, los objetivos, las cualificaciones, etc. De los evaluados deben definirse claramente, para que el evaluador pueda determinar criterios válidos de evaluación.
- **Análisis del contexto:** la evaluación se realiza en un contexto que condiciona el rendimiento del evaluado, éste debe identificarse y describirse.
- **Descripción de los procedimientos:** los procedimientos utilizados deben documentarse para que los evaluados y otras audiencias puedan evaluarlos, a la vista de los propósitos.
- **Medidas válidas:** ajustadas al contenido a evaluar y a su potencial utilización, de manera que las interferencias sobre el evaluado sean válidas y precisas.
- **Medidas fiables:** los procedimientos de medición deben ser consistentes y fiables.



- **Control sistemático de los datos:** la información debe ser bien guardada, cuidadosamente procesada y mantenida.
- **Control de los sesgos:** se debe asegurar la protección contra toda información afectada por cualquier tipo de parcialidad.
- **Control del sistema de evaluación:** los procedimientos deben revisarse periódica y sistemáticamente.

La aplicación de las anteriores normas para la evaluación de profesores fue ordenada por STUFFLEBEAM y BRETHER (1987) en varios escalones. STUFFLEBEAM y SANDERS (1990) indican que este plan escalonado es fácil de aplicar para examinar y rediseñar un sistema de evaluación de profesores. Además REINEKE y OTROS (1988) indican que un comité institucional puede desarrollar un proceso como el que vamos a describir en un plazo de alrededor de seis meses, produciendo un plan compartido de evaluación de profesores.

A. Estudio de las normas

- Consideración de las normas.
- Estudio por instructores, administradores, etc.
- Seminarios sobre su utilización.
- Formación de un grupo de estudio de aplicación de normas.
- Encargo al grupo de estudio de las normas, para identificar y corregir definiciones.

B. Clarificación de los propósitos del sistema de evaluación

- Contenido.
- Razones.
- Audiencias.
- Decisiones consecuentes.
- Focalización sobre cualificación, rendimiento y/o efectividad.
- Impacto pretendido.

C. Descripción del sistema de evaluación

- Personal.
- Acuerdos.
- Documentos.
- Criterios de calificación.
- Informes.
- Evaluadores.
- Responsables.
- Variables.
- Procedimientos.
- Cursos.

D. Aplicación de las normas

- Implicación del grupo de estudio en la aplicación para evaluar el nivel en que cada norma ha sido satisfecha.
- Análisis de las fortalezas y debilidades del sistema de evaluación con relación a cada norma.

E. Decisión de qué se hace con los resultados



- Discusión del grupo de estudio sobre recomendaciones para mejorar el sistema de evaluación.
- Presentar y comentar los resultados a los responsables.
- Desarrollo de un plan general de utilización y mejora del sistema de evaluación.

7.3.5. LOS CONTENIDOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES

Ya DWYER (1994) indica que identificar los contenidos apropiados para la evaluación del profesorado es una de las facetas más críticas y es una tarea especialmente compleja desde los puntos de vista conceptual y empírico. Posiblemente sea debido a la falta de criterio único, perfectamente nítido, de definición de buen profesor, que nos permita focalizar de una manera válida y creíble la evaluación.

Lo que sí está claro es que la evaluación se mueve alrededor de contenidos ubicados en tres ámbitos claros: **competencia** (lo que el profesor es y de lo que sabe), **profesional** (lo que el profesor hace) y el ámbito de la **productividad** (lo que el profesor consigue) (BROOKHART y LOADMAN, 1992; SCHALOCK y OTROS, 1993).

Si consideramos lo que los distintos sectores de la comunidad escolar (profesores, expertos, padres, etc.) consideran importante para evaluar a los profesores, se encuentran tres grandes factores que recogen el 80% de las valoraciones y un cuarto factor con un 7% de las valoraciones, que GELLMAN y BERKOWITZ (1992) denominan:

1. Factor de sensibilidad o actitud hacia el estudiante: explica el 51% de las valoraciones, refleja aspectos de sensibilidad personal y pedagógica, así como ciertas características actitudinales. Este factor recoge el respeto y la atención a los estudiantes y a su privacidad, adecuación a su nivel de competencia, paciencia, admisión de errores con honestidad, entusiasmo, equidad en los exámenes, estimulación de la curiosidad intelectual, proporción de realimentación (feedback) y estímulo a los estudiantes, uso de variedad de destrezas docentes.
2. Factor de gestión de la clase: explica el 17% de las valoraciones, está relacionado con la disciplina y la gestión de la clase y recoge aspectos como: asistencia regular a clase, adecuada vestimenta, disciplina estricta, silencio en clase, puntualidad, reglas claras de comportamiento, registros de clase, regularidad de exámenes y castigos.
3. Factor de pericia en la materia: explica el 12% de las valoraciones, está centrado en la competencia en la disciplina que se enseña, preparación, conocimientos, titulaciones, cursos avanzados, publicaciones y reconocimiento en la comunidad de profesores.
4. Cualidades personales del profesor: explica el 7% de las valoraciones.

SCRIVEN (1988 y 1994) realiza un análisis detallado de cuáles son los deberes del profesor que describen su trabajo, su profesión, y que deben ser el contenido básico en la evaluación de los profesores, éste los agrupa en cinco categorías: *el conocimiento de la materia* (en su campo y en las materias transversales del currículum), *las competencias instruccionales* (como son las destrezas comunicativas, de gestión y de programación y desarrollo), *las competencias de evaluación* (conocimientos sobre



evaluación, destrezas para construir y administrar pruebas, redacción y registro de informes de rendimiento del alumnado), *la profesionalidad* (ética, actitud, mejora, conocimiento de sus deberes, del contexto y del servicio a realizar) y finalmente *otros deberes con la escuela y la comunidad*.

Según la opinión de los expertos SCHALOCK y OTROS (1993) presenta la aproximación más completa de las hasta ahora vistas, parten del análisis de productividad y efectividad docente y de la necesaria revisión de estos conceptos. Definen varios conceptos utilizados para clasificar el significado de efectividad y productividad que se emplearán en la evaluación de los profesores, los conceptos son:

[1]

- A. **Conocimiento docente:** *preparación en aquellas materias relacionadas con su profesión como la materia a enseñar, pedagogía, psicología del desarrollo, etc. Se demuestra con el rendimiento en test, ensayos, entrevistas y otros tipos de pruebas.*
- B. **Destrezas docentes:** *medios que los profesores usan para aplicar su preparación para la docencia como métodos y técnicas didácticas, estímulos, etc. Se evalúa observando la conducta en el aula o en situaciones de simulación.*
- C. **Competencia docente:** *es la preparación específica para cumplir de manera adecuada con las responsabilidades y las funciones profesionales tales como el diseño y la planificación docente, motivación de los estudiantes, orientación y control del progreso de los estudiantes, trabajo con los colegas, administradores y padres. Se evalúa observando a los profesores y a sus alumnos en el contexto escolar y con entrevistas a colegas, directivos, padres y estudiantes.*
- D. **Efectividad docente:** *consiste en la contribución del profesor a las ganancias de los estudiantes dentro de un área concreta de contenidos, en un cierto periodo de tiempo. Se evalúa con distintas medidas del aprendizaje, analizando las ganancias correctamente contextualizadas e interpretadas.*
- E. **Productividad docente:** *la contribución del profesor a las ganancias de los estudiantes en todo el ámbito formativo en un determinado periodo de tiempo. Se evalúa con distintas medidas de la formación de los alumnos, analizando las ganancias debidamente contextualizadas e interpretadas.*
- F. **Profesionalidad docente:** *consiste en el seguimiento de una conducta propia de un verdadero profesional de la docencia como: el cumplimiento profesional, el trabajo con colegas, directivos, padres, servicios a la comunidad escolar, integración en actividades de perfeccionamiento profesional, autocrítica profesional, etc. Se evalúa a partir de documentos, entrevistas e informes de distintas fuentes.*

Estos tres ejemplos recogidos en el documento acotan con bastante precisión el panorama teórico, de manera que la gran mayoría de los planes de evaluación evalúan aspectos recogidos en estos listados.

Para M. de MIGUEL (1995, páginas 130-131) esta delimitación tiene dos claros condicionantes. Por un lado debe tener en cuenta la utilidad que se pretende dar a la evaluación, ya que el contenido a evaluar depende de la finalidad que se pretende dar en cada caso. Por otro lado también depende el modelo o paradigma que se utilice como



referencia para definir la función de un profesor, y que como hemos visto anteriormente puede ser enfocado desde diversos puntos de vista teóricos.

Podemos de esta forma definir tres tipos de alternativas a la hora de establecer los aspectos o criterios que delimitan el ejercicio de la función docente del profesorado y que debe constituir el marco de cualquier programa de evaluación sobre la eficacia del profesor, estos son:

- Trabajos que definen el modelo eficaz sobre aspectos previos al acto docente (*variables de entrada*) y que normalmente tratan de predecir la eficacia del profesor partiendo de sus características personales como sus características personales (sexo, edad, personalidad, etc.), sus formación académica y sus habilidades pedagógicas.
- Estudios que centran el análisis de la eficacia docente sobre variables relativas a la organización y ejecución de las actividades que realiza el profesor en la clase (*variables de proceso*), enfatizando las conductas y las competencias que éstos manifiestan en el aula/centro/comunidad. Estas variables de proceso contemplan aspectos relacionados con la organización de la enseñanza, las conductas del profesor en clase, las relaciones profesor-alumno, el clima de la clase y los procedimientos de evaluación.
- Estudios que tienden a evaluar la eficacia a través de los resultados individuales e institucionales (*variables de producto*) para lo cual resulta necesario definir previamente lo que consideramos un *buen producto-resultado* en la enseñanza. Como ejemplos de criterios relacionados con las variables de producto tenemos el rendimiento de los alumnos, el desarrollo profesional del docente, el cambio y la innovación en la institución educativa y la valoración de los procesos de enseñanza por parte de la comunidad.

Como resumen podemos indicar que los *sistemas* de evaluación basados en el aislamiento de *variables de presagio* (de entrada) hoy **no** se utilizan.

Tampoco se utilizan las *evaluaciones* basadas en *variables proceso-producto*, ya que han sido desplazadas por otras que tratan de conceptualizar los procesos de enseñanza desde una perspectiva integradora en la que no sólo se tienen en cuenta variables didácticas sino también otras relativas al contexto (ecológicas) y a los factores que intervienen y mediatizan los procesos de enseñanza-aprendizaje (mediacionales).

Hoy en día existe una corriente relativista sobre el concepto de eficacia docente de manera que no existe un único modelo para su evaluación. Hay que partir de una definición consensuada, aunque es conveniente centrar el análisis sobre las cuestiones que inciden directamente en el proceso de enseñanza en el aula: elaboración de programas y materiales curriculares, preparación de las clases, utilización de métodos de trabajo, relación con los alumnos, sistemas de refuerzo y promoción, recursos didácticos, etc. También es cierto que no se pueden excluir otras variables relativas al desarrollo profesional del docente y a los resultados.

7.3.6. RESEÑA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN DE PROFESORES EN LA COMUNIDAD EUROPEA

En materia de evaluación de profesores, sobre todo en primaria y secundaria, es en el sistema educativo americano donde se han realizado un mayor número de experiencias.



Aunque también existe en Europa una cierta tradición que conviene recordar, porque es un punto de referencia relevante para el análisis y el desarrollo de la práctica evaluadora en nuestro país.

Según GONZÁLEZ M.C. y OTROS (1992), no existe en ningún país de la Comunidad Europea un plan de evaluación de todos sus profesores “entendiéndose el término en toda su amplitud”. Aunque ya en el año 1992 en los documentos de la Red EURYDICE, se indica que sí existe una evaluación sistemática de los profesores en Bélgica, Francia y Alemania (con alguna excepción). Hay que aclarar que la evaluación en estos países es administrativa periódica para los funcionarios, incluidos los profesores, la evaluación la suelen realizar los directores de los centros o los inspectores, además está más orientada a la supervisión y control que a la evaluación en sentido global, aunque existían casos con efectos promocionales o retributivos.

Estas evaluaciones se dirigían a profesores menores de 50 o 55 años y los objetivos perseguidos se relacionaban con el control pedagógico, el cumplimiento, la aptitud, dedicación, profesionalidad, etc. La evaluación era individualizada y se apoya en diversas fuentes como los registros escolares, informes, entrevistas y visitas a clase. En las evaluaciones el profesor recibía los informes y podía presentar alegaciones a los mismos.

Salvo en el caso de Francia en el que las evaluaciones podían incidir en los ascensos o descensos en el escalafón, en el resto de estos países no tenía consecuencias.

Experiencias similares, aunque no tan generalizadas y sistemáticas se realizaban en Luxemburgo en el que los inspectores controlaban el trabajo de los profesores de primaria, no así en el resto de niveles. En Escocia se plantearon evaluaciones sistemáticas a todo el profesorado pero con una mayor orientación formativa.

En el anexo 3 dedicado a los sistemas de evaluación del profesorado podemos comprobar que la situación expresada por GONZÁLEZ M.C. y OTROS (1992) no ha sufrido una variación significativa en estos países.

La evaluación pedagógica, centrada en la práctica docente y con orientación formativa se abrió paso en muchos países, sobre todo Alemania e Inglaterra, bien coordinadamente o independientemente de la evaluación más controladora del cumplimiento docente. En estas evaluaciones se revisan las programaciones y materiales didácticos, los trabajos, los resultados de los alumnos, se observan las clases, se analizan informes del propio profesor, de compañeros, directores, etc., desembocando en informes que inciden en las previsiones de formación y actualización del profesorado.

Lo que sí existía en todos los países (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia, Países Bajos y Portugal) procesos de evaluación de los profesores más específicos, en momentos concretos o para determinados fines selectivos y promocionales. [1]

En nuestro país no se puede decir que exista un plan sistemático y global de evaluación del profesorado de primaria y secundaria, en el sentido amplio del término evaluación, no se considera aquí la actividad evaluadora del profesorado universitario que se realiza desde finales de los años ochenta.



En España existe un cierto movimiento hacia la evaluación del profesorado más pedagógica en términos similares a lo observado en la Comunidad Europea. Se trata de mejorar los procesos educativos ayudando al profesorado a mejorar su práctica y fortalecer este proceso, fundamentando los programas de promoción e incentivación del profesorado en procesos rigurosos de evaluación de la práctica docente.

En este sentido, en España en el año 1995 “*El anteproyecto de ley de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*” introduce la acreditación previa para optar al puesto de director escolar. Entre otras cosas exigía de un proceso de evaluación de las tareas pedagógicas previas y de gestión, además contempla la evaluación de la función docente, a cargo de los inspectores y los directivos de los centros escolares. Esta cuestión la analizaremos en detalle más adelante, en concreto en el apartado sobre el análisis de la normativa española referente a los sistemas de evaluación del profesorado. Además la evaluación prevista tenía incidencia promocional y en los planes de formación, investigación e innovación, en los términos que decidiesen las Administraciones educativas.

Con anterioridad en España, la mayoría de los procesos de evaluación del profesorado estaban ligados a procesos ocasionales de acceso, selección y promoción interna del profesorado tales como la evaluación de periodos de prácticas, acceso a la condición de catedrático y la provisión de ciertos puestos específicos.

7.3.7. PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Tal como hemos indicado la evaluación del profesorado es un factor esencial para mejorar el sistema educativo, ésta adquirirá su verdadera relevancia cuando se realice una práctica adecuada de la misma. Vamos a analizar la problemática observada por otros autores a la hora de realizar una evaluación docente.

Podemos resumir en tres los tipos de problemas que pueden incidir en un bloqueo práctico de la evaluación de la actividad docente de los profesores: [6] (recogemos de manera sintetizada lo indicado en el artículo de la referencia).

- **Problemas técnicos en las estrategias y reclusos de la evaluación.** Las diversas técnicas metodológicas, desde la autoevaluación hasta los test de capacidad o competencia, pasando por las medidas indirectas, observaciones o entrevistas, no acaban de convencer a los diferentes usuarios de la evaluación.
- **Problemas de gestión política de la evaluación.** ¿Dónde se inserta la evaluación del profesor dentro del contexto general de la acción educativa en un sistema escolar determinado? Con frecuencia, los procesos de evaluación se asimilan a la simple recogida de información.
- **Problemas de legitimación de la evaluación.** ¿Cómo se consigue la aceptación de la evaluación por parte del profesorado? Tal como señala Harris (1986), el reto de un programa de evaluación no reside en el terreno meramente técnico. Estos últimos problemas son los más difíciles de resolver pero, al mismo tiempo, los que solucionados producen unos efectos más positivos sobre la evaluación en su conjunto.

Un modelo de evaluación del profesorado será tanto más efectivo cuanto mayor sea el acuerdo que tenga detrás, creo que en esta cuestión no tendremos ninguna duda. La confianza entre profesores y responsables educativos es condición *sine qua non* para



que un sistema de evaluación funcione. “*El juego político de poder entre administrador y administrado debe tener lugar dentro de una reglamentación acordada que evite ese tradicional ambiente de suspicacia y cinismo alrededor de los propósitos de la evaluación del profesorado*” (PETERSON, 1982).

Por tanto, hay que abordar el reto de cambiar normas, creencias y expectativas y, en general, la actitud de los implicados, de forma que se legitime entre los profesores su propia evaluación (MCLAUGHLIN, 1990).

Desde esta perspectiva, los modelos de evaluación pueden introducir variantes en la medida en que pueden darse diferencias significativas entre las necesidades sentidas, los modelos organizativos vigentes o la valoración de las políticas educativas desarrolladas (STTIGGINS y DUKE, 1988; MCLAUGHLIN y PFEIFER, 1988).

Hammond y otros (1983) establecieron las condiciones mínimas que debe reunir un programa de evaluación para que sea viable. Eran las siguientes: **[6]** (recogemos literalmente lo indicado en la referencia).

- *Todos los implicados en el sistema comparten y comprenden los criterios y procesos para evaluar a los profesores.*
- *Todos los implicados comprenden la relación de esos criterios y procesos con los temas dominantes de la organización, esto es, existe una sensación compartida de que tienen en cuenta los aspectos más importantes de la enseñanza y del sistema de evaluación en consonancia con los objetivos educativos y las concepciones del trabajo docente.*
- *Los profesores perciben que los procedimientos de evaluación les ayudan y les motivan para mejorar su rendimiento. Los directivos escolares perciben que tales procedimientos les permiten ofrecer liderazgo educativo.*
- *Todos los implicados en el sistema perciben que los procedimientos de evaluación les hacen descubrir el equilibrio entre adaptación y adaptabilidad, entre estabilidad para responder a demandas actuales y flexibilidad para responder a demandas no anticipadas. Esto es, los procedimientos consiguen, para todos los implicados en el sistema, un equilibrio entre control y autonomía.*

Estas condiciones, que normalmente no se suelen dar cuando se plantean procesos de evaluación de profesores, al menos con carácter general, definen una idea de la evaluación potencialmente productiva para la mejora educativa.

HAEFELE (1993) ya nos habla de los problemas del modelo dominante de evaluación de profesores: los criterios carecen de validez, los evaluadores no son expertos y de manera sistemática se califica de manera indulgente a profesores incompetentes.

De tal manera se producen estos problemas en el contexto americano que FRASE Y STRESHLY (1994) indican que las puntuaciones están infladas por encima de la realidad, de forma que en varias investigaciones detectan porcentajes de profesores incompetentes en rangos de un 5% a un 20%, sin embargo en los programas de evaluación para incentivos se encuentran porcentajes que rondan entre el 0,6% y el 1,8%.

HAEFELE (1993) indica que despedir a un profesor es un proceso legalmente complejo y costoso para el sistema, y es además un ataque frontal a los procedimientos



de selección y evaluación formativa del profesorado, por lo que rara vez se lleva a cabo, pero el profesorado no considera lógica esta situación.

VAN SCIVER (1990) en un sondeo nacional entre profesores americanos en activo, encuentra que el 67% de ellos declaran conocer a profesores que deberían ser despedidos y curiosamente cuando se les preguntaba por el número, el promedio resultante era de tres.

Podemos decir que los administradores y los consejos escolares han fallado como responsables evaluadores sumativos, de manera que aunque se tengan evidencias de incompetencia suelen optar por ignorarlas, por la ambigüedad del proceso de evaluación para evitar conflictos y problemas (BRIDGES, 1986). Para el caso español y de otros países esta cuestión se agrava por la condición de funcionario público del profesorado.

HAEFELE (1992) cuestiona la separación de la evaluación formativa y sumativa de la docencia, e indica que los modelos de incentivos por mérito no han tenido mucho éxito y que suelen ser injustos y contraproducentes ya que tienden a reforzar la competición y se debilita la cooperación (cuestión esta con la que el autor del TFM está en total acuerdo).

HERZBERG (1973) y FRASE (1989) en sus estudios de motivación, demuestran que las recompensas externas no mantienen el esfuerzo en el tiempo y pueden reducir la motivación para conseguir los objetivos. Los modelos de incentivos por méritos terminan produciendo en muchos profesionales el sentimiento de ser comparativamente mal tratados. La responsabilidad es un motivador poderoso y con efecto más prolongado.

Según FRASE y STRESHLY (1994) una buena parte de los problemas y de las potenciales mejoras están en el ámbito de la utilización de las evaluaciones. En general ofrecen poca información realimentación (feedback) relevante a los implicados, profesores y directivos, para la mejora, los informes se elaboran mecánicamente, sin explicaciones claves y sin ayudas para potenciales ayudas. Para agravar el panorama, los planes de desarrollo profesional no se alinean adecuadamente con los hallazgos de las evaluaciones, en vez de plantear respuestas y ayudas individuales, suelen establecer planes globales, no siempre aceptados o necesarios para todos.

En esta línea, FRASE y STRESHLY (1994) sugieren lo siguiente: [1] (se recoge literalmente de la bibliografía ya que el autor considera que estos son los pilares básicos de los sistemas de evaluación).

- *La política evaluadora debe ser clara y conocida por todos los implicados, lo que requiere:*
 - *El compromiso de que cada alumno tiene derecho a un profesorado competente.*
 - *El propósito de la evaluación.*
 - *El valor de la evaluación y de sus resultados para la mejora.*
 - *El presupuesto para la evaluación y los procesos consecuentes de mejora.*
 - *El compromiso de competencia en los responsables de la evaluación.*
 - *El sistema de control y evaluación del propio proceso evaluador.*
- *Cambio del paradigma vigente hacia la idea de que la mejora del sistema es posible sólo si existe colaboración de todos los implicados, esto conlleva:*



- *Cualquier profesor puede mejorar.*
- *La realimentación (feedback) constructiva es saludable.*
- *El éxito y el poder descansan sobre todo en la motivación intrínseca.*
- *Partir de una buena disposición inicial de todos los implicados para colaborar positiva y significativamente.*

DUKE (1990) defiende que la orientación de la evaluación del profesorado debe ser la mejora profesional, por encima del nivel mínimo de competencia que debe comprobarse y asegurarse por otros procesos.

STIGGINS y DUKE (1988) proponen un sistema triple de evaluación. El primero consiste en un sistema periódico de rendición de cuentas, sujeto a normas de rendimiento (competencias mínimas) que afecta al profesorado estable y no estable y que está ligado al proceso de selección y acceso a la estabilidad. El segundo consiste en un sistema de asistencia a profesores que manifiestan deficiencias en relación a las normas de competencia mínima. Finalmente el tercer sistema de evaluación para la mejora, se plantea para los profesores que superan los dos tipos anteriores. Los sistemas de evaluación anglosajones (los analizaremos más adelante) se orientan hacia este tipo de metodología.

DUKE (1990) indica que separar el tercer sistema del proceso de rendición de cuentas es un punto esencial para evitar confusiones en el profesorado. Además indica que se debe dejar tiempo al profesorado para que mejore, sin atosigarle con continuos procesos de evaluación, ya que es mejor implicarle y hacerle consciente de sus posibilidades de mejora. En este esquema no cabe la sanción, ya que supondría una barrera para el cambio y la innovación (veremos que en países como Canadá, la finalidad de la evaluación es formativa, pero si el profesor fracasa en tres ocasiones consecutivas, es separado de la profesión). Finalmente, como tercera condición tenemos el asegurar los recursos, el tiempo, las técnicas y las ayudas para que el sistema funcione (cuestión tratada por el autor en varias ocasiones).

7.3.8. PROPÓSITOS Y CONSECUENCIAS DE LOS DISTINTOS TIPOS DE EVALUACIONES

Ya desde 1976 GENOVA y OTROS, nos hablaban que existían siete objetivos distintos en la evaluación del profesorado de la educación superior (no los vamos a reproducir, se pueden localizar en la referencia [1]).

Posteriormente NEVO (1994) habla de ocho posibles maneras que el profesorado tiene para beneficiarse con su evaluación, como por ejemplo ayuda a desarrollar su competencia y a mejorar su rendimiento docente, a lograr un reconocimiento por su especial destreza y competencia, por sus servicios docentes y les puede ayudar a ser mejores profesores en beneficio de sus alumnos y de su aprendizaje.

Podemos sintetizar tal como nos indica J. MATEO y OTROS (1996) [1] que los distintos propósitos con los que se lleva a cabo la evaluación del profesorado están relacionados con el desarrollo profesional, el reconocimiento social, las ayudas institucionales, la promoción profesional y los incentivos personales, la selección de cargos, la mejora de la enseñanza, la rendición de cuentas o el control del cumplimiento profesional del docente, la autocrítica, el establecimiento de sanciones o la selección de profesorado.



Todos estos propósitos no son igual de relevantes, ni cualitativa ni cuantitativamente, originando algunos de ellos cierto recelo entre el profesorado. Hay que indicar también que normalmente en los programas de evaluación se incluya más de un propósito y que por lo tanto generen más de una consecuencia.

DENHAM (1987) agrupa estos múltiples propósitos en dos grandes bloques: la selección, que está en la raíz de todo sistema de incentivos al profesorado, y el segundo bloque, la asistencia, que se relaciona con la ayuda directa a los profesores en su trabajo y en su desarrollo profesional, bien de una manera formal (entrenamiento tutorizado) o de una manera informal (consejos y asesoramiento de personas experimentadas).

NATRIELLO (1990) nos habla de tres propósitos en la evaluación del profesorado y de tres niveles de sus efectos. El primero consiste en influir en el rendimiento de los profesores en su actual puesto profesional (perseguiamos la mejora). El segundo trata de controlar y conducir el movimiento de los profesores entre un puesto profesional y otros, entre una situación administrativa y otra. Finalmente el tercero consiste en legitimar el procedimiento de control del propio sistema, proporcionando un sentimiento de justicia y equidad en la gestión de los derechos y deberes de todos los implicados.

M. DE MIGUEL (1995, páginas 129-130) indica que las finalidades de un sistema de evaluación del profesorado se pueden englobar en dos grandes bloques:

- Fines formativos: los resultados se emplean para mejorar la actuación del propio profesor y de las condiciones en las que realiza su función dentro de la institución.
- Fines sumativos: los resultados se emplean como indicador para tomar decisiones relacionadas con su productividad dentro de la organización.

Con todo lo explicado creo que es fundamental definir de forma clara y explícita su finalidad antes de proceder a la evaluación. Si recordamos lo que hemos visto hasta ahora, el objetivo o finalidad que nos hemos marcado es la “*excelencia*” de la docencia, en nuestro caso, si se plantean otros objetivos, el tipo de evaluación deberá ser distinta.

Como nuestro objetivo es la “*excelencia*”, creo que los fines formativos deben prevalecer sobre los sumativos. Aunque tal como veremos en los distintos modelos de evaluación que se emplean, nadie se ha atrevido a tomar decisiones en uno u otro sentido a partir de las estrategias evaluativas implantadas.

En algunas ocasiones los fines están claramente establecidos pero se ha fallado en la toma de decisiones. Quiero decir que cuando la situación académica continúa siendo igual en los centros después de aplicar estas estrategias, las dudas sobre su eficacia aumentan, en especial entre el alumnado. Con todo ello se cuestiona el instrumento empleado (encuestas de opinión de los alumnos), sino también la credibilidad de todo el proceso.

Tenemos que ser conscientes que los efectos de la evaluación inciden sobre los individuos (que es el receptor directo de las consecuencias de la evaluación), en la organización (centro, departamento, etc. en el que desarrolla su trabajo el docente) donde actúan y en el contexto envolvente (centro escolar en el que trabaja el docente, compañeros de trabajo, alumnado, padres, etc.).



A continuación vamos a estudiar los propósitos y las consecuencias de la evaluación del profesorado para una serie de situaciones concretas y diferenciadas, estas son: [1]

1. La selección y la estabilidad del profesorado.
2. La mejora de los profesores.
3. Los incentivos y la carrera docente.

1. La selección y la estabilidad del profesorado

Como hemos visto anteriormente, es muy difícil y complejo separar a un profesor de la carrera docente como consecuencia de un bajo rendimiento en su actuación profesional.

Por lo dicho anteriormente es crítico seleccionar bien a los profesores en cuanto a competencia y disposición docente, aunque sea una tarea compleja y delicada.

No podemos pasar por alto que tal como indica AHNEY (1990) en determinados momentos y en no pocos lugares, el acceso a la función docente no ha necesitado otro requisito previo que la posesión de un título universitario. Además el proceso se suele ver desajustado por el desequilibrio entre oferta y demanda de plazas de carácter general o para determinados niveles y especialidades (tenemos como ejemplo el caso español, Japón, etc.). De esta manera se dan diferencias entre la cantidad y calidad de aspirantes entre unos periodos y otros, y por extensión se generan desequilibrios entre los seleccionados.

Si a esto le añadimos cómo se configuran los propios sistemas de selección o de acceso, como en el caso español, en el que se realizan oposiciones al cuerpo de profesores empleándose un sistema de concurso-oposición, pueden generar aún más desequilibrios. En este último caso, que no vamos a tratar más en profundidad, nos deberíamos de preguntar si realmente el tipo de proceso seleccionado es el más ideal para asegurarse que accedan los mejores profesionales al cuerpo docente.

También las propias instituciones de formación de profesorado colaboran en este desajuste, al no verse afectadas por una planificación sistemática en la selección de sus estudiantes. Hay que pensar que aunque las calificaciones en los cursos de formación suelen correlacionarse positivamente con el éxito docente, la mayor parte de las veces esta relación no es estadísticamente significativa (QUIRK y OTROS, 1973; PRATT, 1987), con lo que la validez predictiva en los procesos de selección de profesores que introducen los centros de formación parece ser más bien escasa.

Para intentar mejorar la situación, los sistemas educativos han venido introduciendo entre la formación académica y la selección profesional, procesos de licencia, cualificación y acreditación para poder optar a la profesión docente.

Se ha intentado incidir en tres aspectos básicos: generación de potenciales profesores, la construcción de categorías de competencia y el desarrollo de las concepciones de la calidad (SYKES, 1990). Aunque este mismo autor nos indica que el camino por recorrer es largo en cuanto a la creación de normas homologadas de acreditación de competencia docente. En este sentido HAWLEY (1987) indica que el éxito docente se predice débilmente y conviene ser cuidadoso con las restricciones, debiéndose potenciar más la evaluación y la mejora del profesorado en servicio.



SCRIVEN (1990) indica que si nos centramos en un proceso de selección de profesores y queremos obtener la selección adecuada, nos tenemos que plantear esta pregunta:

¿Qué debemos evaluar? Debemos evaluar el “*mérito*” de los aspirantes, en relación con las normas homologadas para el tipo de trabajo, y debemos evaluar el “*valor*” específico del aspirante para la institución para la que se selecciona, en suma evaluamos la “*valía*” (suma de mérito y valor) del aspirante.

Pero mérito y valor no siempre se utilizan de manera adecuada, llegando a emplearse de manera contradictoria.

Los méritos profesionales, que se evidencian con lo que se ha hecho en el pasado, no siempre son presagio de productividad en el futuro, aunque sea un importante indicador de la competencia personal. Este es un indicador absoluto.

El valor de un candidato se aprecia a la vista de las misiones y necesidades de la institución para la que se selecciona. Este es un indicador relativo muy complejo de explicitar en las convocatorias de selección.

Mientras el mérito tiene las dimensiones de calidad y cantidad, el valor se mueve en ámbitos de valoración más sutiles y contextualizados.

La clave de una buena selección es buscar un balance entre méritos y valor adecuado, algo que no es siempre sencillo. Una postura eficaz es asegurarse que la selección se produce sólo entre candidatos con suficiente mérito, introduciendo el concepto de valor en la fase definitiva de evaluación.

En el caso del profesorado, su valía se determina por sus conocimientos académicos, pedagógicos, destrezas docentes, entusiasmo docente, etc., utilizando para ello los instrumentos y procedimientos adecuados para cada caso.

La decisión requerirá de un juicio cualitativo basado en un gran número de indicadores cuantitativos, en este caso la valía no es más que un juicio de valor fundamentado con todo tipo de datos.

El elemento final del proceso de selección suele ser la concesión de la estabilidad del empleo, aunque sea tras un periodo de práctica docente.

El proceso selectivo puede verse afectado por la situación del balance entre oferta y demanda (BRIDGES, 1986), de forma que los procesos pueden ser menos rigurosos en momentos de escasez de profesores y más rígidos cuando existe escasez de oferta.

Mientras se han necesitado profesores, BRIDGES indica que la evaluación realizada se ha basado en las “*quejas*”, de forma que los que tenían problemas serios con alumnos, padres, directivos, etc. podían ser objeto de una evaluación rigurosa sobre su competencia. Esta situación es tal, que menos del 1% del profesorado ha sido despedido u obligado a dimitir, generando el consiguiente perjuicio para muchos alumnos que han soportado a profesores incompetentes durante largos periodos de tiempo.

El estabilizar al profesorado es clave para el sistema educativo, aunque para tomar la decisión nos podemos hacer dos tipos de preguntas, que condicionarán la evaluación para fundamentarlas:



- ¿Existen razones para denegarle a esta persona la estabilidad? En este caso convertimos el asunto en un proceso de dimisión o despido y no en uno propiamente de selección.
- ¿Existen evidencias claras de que este profesor merece la estabilidad por su competencia docente? En este caso estamos hablando de una segunda fase en el proceso de selección. Además esta opción tiene una orientación clara hacia la búsqueda de la calidad educativa, ya que no asume algo cuestionable que es que la ausencia de deficiencias documentadas es prueba de competencia.

Con el condicionado anterior disminuirían los casos de incompetencia y los despidos, ya que éstos sólo se producirían tras intentos fallidos de procesos de mejora entre los profesores afectados, a los que se les debe hacer notar sus deficiencias y se les debe proporcionar la posibilidad y los recursos para superarlas.

En todo caso el profesor debe tener derecho a la defensa de su puesto de trabajo si quiere y puede mejorar.

Para realizar una evaluación basada en competencias vamos a requerir de buenos evaluadores, buenos registros e informaciones accesibles para los evaluadores, apoyo y legitimidad para el proceso, etc., cuestiones que no se suelen dar (MCLAUGHLIN y PFEIFER, 1988), de manera que lo suele ser más empleado es el enfoque de “quejas”.

2. La mejora de los profesores

Hemos indicado que una evaluación con un enfoque formativo es quizás el mejor camino para que el profesorado mejore y progrese como profesionales, siendo actualmente para muchos responsables educativos la operación más eficiente para el sistema y la menos traumática. Pero esta no es la orientación más sencilla y “barata” de la evaluación, ya que se necesitan recursos, evaluadores expertos y creíbles y una organización que posibilite la mejora, y por supuesto precisa de la participación de los evaluados.

PETERSON (1990) nos hace notar que los profesores noveles no suelen ser tratados de manera diferenciada, salvo para encargarles de lo que no quieren los demás y, sin embargo, suelen tener unas necesidades específicas que requieren más ayudas y con mayor énfasis a las que requieren los profesores más experimentados.

Estas necesidades se suelen relacionar con las áreas de planificación y organización de la enseñanza, en la motivación y en el tratamiento de las diferencias individuales, en las prácticas evaluadoras y de retroacción con los alumnos (JOHNSTON y RYAN, 1983; VEENMAN, 1984; MEDLEY y COKER, 1987).

La evaluación dirigida al crecimiento profesional o “*excelencia*”, más allá de la adecuación profesional (DUKE y STIGGINS, 1990), es un conjunto muy amplio de potenciales áreas que se debe apoyar en profundos procesos de reflexión del profesorado sobre su práctica profesional y sobre sus logros (SCHON, 1987).

El progreso profesional puede tener lugar en cinco grandes áreas (RIEGLE, 1987) relacionadas con el desarrollo instruccional, el desarrollo personal, el desarrollo de la organización, el desarrollo de la carrera y el desarrollo profesional.

Este progreso es inviable si el evaluado (profesor) no se implica en el proceso evaluador, de manera que STIGGINS y DUKE (1988) fijan una serie de peculiaridades

que debe mostrar el evaluado, como son el tener fuertes expectativas profesionales, orientación positiva hacia el riesgo, disposición hacia el cambio y la experimentación en clase, apertura a la crítica, preparación académica y pedagógica, y finalmente poseer experiencias previas positivas con la evaluación del profesorado.

Pero dentro de un grupo humano como es el conjunto del profesorado de cualquier organización, nos vamos a encontrar diferentes respuestas a las oportunidades de evaluación para el progreso profesional.

JOYCE y MCKIBBIN (1982) identifican cinco tipos de profesores o actitudes de los profesores ante la mejora profesional: (sintetizamos lo indicado en la referencia [1]).

1. *Los omnívoros*: usan todo tipo de posibilidad, formal o informal, que se les presente. Suelen ser superactivos, intercambian ideas y están felices en un permanente estado de auto-actualización. La docencia no les causa en absoluto esfuerzo.
2. *Los consumidores activos*: utilizan muchas, aunque no todas, las oportunidades que se les presentan y alguna vez inician actividades por su cuenta.
3. *Los consumidores pasivos*: utilizan ciertas oportunidades, pero no toman iniciativas.
4. *Los resistentes*: poco dados a participar en procesos de formación, salvo que se trate de áreas donde se sienten muy cómodos y con probabilidad de éxito.
5. *Los retirados*: que evitan en la práctica toda actividad orientada al progreso profesional.

Vemos que en este tipo de evaluación podemos encontrar una gran variedad de situaciones, y por lo tanto el gran número de estrategias metodológicas a las que se puede recurrir. Finalmente no podemos olvidar otros elementos críticos en este proceso como: nivel de individualización, de adaptación personal, de la evaluación y de los planes consiguientes, del nivel de obligatoriedad para el conjunto del profesorado.

3. Los incentivos y la carrera docente

En este terreno también nos encontramos con múltiples incoherencias y experiencias fallidas.

El premiar de manera diferenciada a los mejores o los buenos profesores puede tener formas diversas. Podemos hablar de tres tipos de premios (BACHARACH y OTROS, 1994; HATRY y GREINER, 1985; JOHNSON, 1985; BACHARACH y OTROS, 1994) como las compensaciones monetarias (pueden ser estables o esporádicas, afectan al salario), las recompensas de tipo académico (licencia por estudios, ayudas para proyectos, permisos especiales, etc.), y las promociones de tipo profesional.

Aunque a la hora de plasmar estos incentivos en el profesorado, las formas son muy variadas, tanto individuales como grupales, aunque la literatura especializada suele distinguir dos grandes bloques:

- *Las compensaciones monetarias*: en razón al mérito docente.
- *Las promociones profesionales*: bien como carrera académica (cambiando de tarea profesional) o como escalones docentes (sin cambio de la tarea profesional).



El resto de posibilidades (licencias, permisos, premios académicos, etc.) son alternativas menores que se suelen incluir en los bloques anteriores.

Las administraciones educativas suelen poner en marcha programas evaluativos que desembocan en compensaciones monetarias con el objetivo de optimizar el sistema educativo, mejorando la enseñanza, el rendimiento de los profesores y evitando la deserción de los mejores profesores, al relacionar sus retribuciones de forma más justa a sus rendimientos docentes (CALHOUN y PROTHEROE, 1983; HATRY y GREINER, 1995).

Aunque estos planes de “pago por mérito” suelen tener una vida muy corta (BACHARACH y OTROS, 1990). Además estos planes son criticados por utilizar procedimientos de evaluación poco objetivos, sin embargo si queremos objetividad, y buscamos indicadores de calidad medibles entramos en contradicción con el concepto de competencia y rendimiento docente, que hemos visto está definido por cualidades y conductas que no se ajustan a este tipo de indicadores.

Intentar forzar el criterio de fiabilidad en la evaluación puede suponer perder validez en la misma, poniendo en duda si lo que medimos se mide bien y es realmente expresión del mérito docente.

Tal como hemos indicado en apartados anteriores, el “pago por mérito” puede ser un impedimento para el trabajo cooperativo de los profesores, ya que se compite por un incentivo monetario que procede de un fondo que tiene límites (ROSENHOLTZ y SMYLIE, 1984). Además, la raíz del problema de este tipo de incentivos está en el hecho de que casi todo el mundo piensa que su rendimiento está por encima de la media (JOHNSON, 1985), y los no incentivados se sienten penalizados.

Estos mismos problemas los tenemos en los sistemas de escalonamiento profesional (promoción de categoría dentro del mismo trabajo) (BACHARACH y OTROS, 1986).

Estos sistemas de “pago por mérito”, desde el punto de vista de la calidad del sistema, pueden producir efectos negativos, porque podemos sacar de la docencia directa a nuestros mejores profesores por lo que perdemos calidad.

Los sistemas que buscan la “*excelencia*” nunca pueden partir del principio de que ese terreno está limitado a unos pocos.

Si se emplea un sistema de incentivos de “pago por mérito”, se deben utilizar algunas estrategias para minimizar los problemas:

- Confidencialidad y discreción con el proceso y los resultados: la publicidad es peligrosa con los no incentivados, dando lugar a especulaciones y juicios extraños entre padres y alumnos (ya hablaremos más delante de esta cuestión de la publicidad, ya que es un tema bastante delicado).
- Evitar al máximo las “cuotas”: debería existir la posibilidad de incentivar a todos los competentes (finalidad sumativa no limitada).
- Usar incentivos temporales y no incrementos salariales que se consolidan: no se debe conjugar salario e incentivos por mérito ya que se debe partir de un salario justo.
- Asegurar la participación del profesorado y de sus representantes en el plan de incentivos.
- Ofrecer un “menú” de posibles recompensas.



- El plan debe ser voluntario.
- Incluir incentivos grupales.
- Ofrecer oportunidades de reclamación.
- Evaluar sus efectos sobre la enseñanza y los propios profesores.

Una alternativa de incentivos menos problemática, es la que busca estimular al profesorado para que se dirija a áreas con déficits, a trabajos que requieren una vocación especial, traslados, etc. (este tipo es muy empleado en Estados Unidos).

7.3.9. FUENTES, MÉTODOS Y ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

Llegados a este apartado, nos damos cuenta que el proceso de evaluación deberá contener una amplia variedad de elementos metodológicos diferentes.

Las fuentes, los procedimientos, los agentes y las estrategias evaluativas deberán ser acordes con los contenidos y los propósitos (DENHAM, 1987).

La gran tarea de un evaluador es sugerir la selección de estos procedimientos y estos métodos en cada caso. En este apartado vamos a recoger un buen número de fuentes, métodos y estrategias que debe contemplar el evaluador para diseñar un plan concreto.

El plan de evaluación debe recoger si cada pieza de información debe considerarse por separado o si deben combinarse buscando una variable conjunta.

MEHRENS (1990) indica que en las evaluaciones con propósitos formativos, como por ejemplo de desarrollo profesional, puede que no sea necesario combinar datos diversos e incluso puede que sea mejor tratarlos separadamente.

Si vamos a tomar decisiones de tipo sumativo, selección, acreditación, estabilidad, incentivos salariales, etc., parece obligado tomarlas a partir de una combinación de diversos datos e informaciones.

Cuando combinamos datos, y no apreciaciones globales, se pueden seguir aproximaciones a diferentes modelos: (sintetizamos lo contenido en la referencia [1]).

- *Modelo de conjunción de datos:* usados en procesos de licenciatura o certificación de profesores, según el modelo los individuos deben superar un nivel en todos y cada uno de los distintos tipos de información o variables, se trata de excluir a todos los que no superan alguno de los varios criterios de cualificación establecidos.
- *Modelo de distinción:* opuesto al anterior, existen varias medidas de una misma variable y se requiere la superación de alguna de ellas.
- *Modelo de compensación:* usado en los procesos de selección y de empleo del profesorado, según este, el fallo en alguna de las variables o criterios requeridos puede ser compensado con un buen rendimiento en los otros.

A la hora de seleccionar los distintos procedimientos para realizar la evaluación, el abanico es bastante amplio, pasamos a recoger aquellos procedimientos que el autor del TFM ha considerado como los más interesantes:

- Los tests y las pruebas a los profesores.
- La observación en el aula.
- Las escalas de evaluación de los profesores.



- Los rendimientos de los alumnos.
- La autoevaluación de los profesores.
- La carpeta o cartera del profesor.

1. Los tests y las pruebas a los profesores

Suele ser empleado para examinar las destrezas básicas, conocimientos pedagógicos y académicos, etc. del profesorado.

En Estados Unidos se emplean bastante, sobre todo como requisito previo para poder dedicarse a la docencia, probablemente como respuesta a las críticas contra los tradicionales mecanismos de certificación de los profesores, incapaces de evitar el acceso a la docencia de profesores incompetentes (HANEY y OTROS, 1988), aunque este porcentaje es similar al de otras profesiones.

Los tests de certificación o de licencia son test convencionales de elección múltiple, aunque se está trabajando en utilizar otro tipo de pruebas de rendimiento (MADAUS y MEHRENS, 1990).

Se intenta ubicar a este tipo de procedimientos en el terreno de la certificación de competencias y no en el de la selección del profesorado, que es el que puede interesar a los titulares de los centros, ya que no están pensados en predecir productividad (AERA/APA/NCME, 1985).

Los tests convencionales son un procedimiento muy eficiente para la medición de ciertos niveles del conocimiento, aunque se conocen sus limitaciones para valorar determinadas destrezas relevantes de la competencia de un docente, por lo que es conveniente utilizar otros procesos de certificación.

Por ejemplo, los ejercicios de rendimiento pueden requerir a los profesores criticar un libro de texto, programar un tema, corregir un trabajo, analizar una clase grabada en video, etc., destrezas consideradas importantes para enseñar bien y que difícilmente pueden ser valoradas a través de un test de elección múltiple.

2. La observación en el aula

No se puede omitir la observación directa en la evaluación de profesores (STODOLSKY, 1990), aunque no podemos caer en el error de que con la sola observación tenemos suficiente.

Este procedimiento de evaluación no es fácil de aplicar en sus variados formatos, cada uno con sus pros y contras. El vídeo y los circuitos cerrados de TV han ampliado el rango de la observación en el aula.

La observación en el aula puede ser de tipo formal (preparada de antemano) o de tipo informal (sin planificación previa).

Además se puede apoyar en un protocolo más o menos cerrado, se puede centrar en competencias docentes específicas o abrirse a todo tipo de ellas, pueden ser llevadas a cabo por autoridades académicas, expertos externos o los propios compañeros.

Es importante resaltar el valor de la observación en el aula para analizar la conducta de los profesores en el aula y las estrategias que utiliza para su preparación, selección de materiales, programación de unidades, elección de métodos, etc., y también sus



limitaciones para valorar el pensamiento, el conocimiento y los sentimientos de los profesores (SHULMAN, 1986).

El número y frecuencia de las visitas de observación suele ser de dos o tres, con una duración de una hora de clase, a lo largo del año académico (MCLAUGHLIN y PFEIFER, 1988), aunque ROWLEY (1978) demostró que la fiabilidad de las observaciones aumenta con visitas más frecuentes y más cortas. También se discute con la conveniencia o no de anunciar la visita a los profesores, aunque a veces se trata de una obligación legal, desde el punto de vista metodológico existen razones en ambos sentidos.

MURPHY (1987) defiende la utilización de ambos tipos de observación, formal e informal, anunciada y no anunciada, y se queja de la escasa utilidad de la observación formal para los profesores para mejorar su docencia. Estas visitas no se suelen planificar con el detalle que merecen, con entrevistas con el profesor antes y después de la observación y precisando cual es el objeto básico de análisis.

MURPHY indica que la observación informal debería ocurrir de manera regular, en algunos casos sin planificación previa y generalmente con una planificación muy flexible. El profesor sabrá que le pueden visitar un número amplio de veces, para ciertos propósitos y en determinados momentos, pero no conocerá de antemano los detalles precisos de tales visitas.

La identidad y la preparación de los observadores son muy importantes, se requiere competencia y credibilidad, y no es fácil encontrar ambas cosas a la vez. Los observadores más habituales suelen ser inspectores, supervisores y directivos, pero también se utilizan otros colegas, en general se recomienda la mezcla de supervisores y colegas (HATRY y GREINER, 1985).

La evaluación de los colegas estimula el profesionalismo, porque se centra en la competencia, pero debido a las posibles divergencias ante la necesaria compensación de criterios, no es recomendable, con carácter general, para evaluaciones que desemboquen en decisiones sumativas sobre los individuos del tipo de pago por méritos (DARLING-HAMMOND y otros, 1983).

La preparación técnica de los observadores deberá ser tanto mayor cuanto más elevado sea el nivel de inferencias necesario para rellenar los protocolos de observación. En general, los protocolos más abiertos son los más difíciles de rellenar bien y los que requieren un nivel más alto de preparación y de experiencia de los observadores.

3. Las escalas de evaluación de los profesores

La utilización de escalas de evaluación cumplimentadas por diversos agentes, son usadas según GOOD y MULRYAN (1990) a finales del siglo XIX.

Las primeras escalas se diseñaron para que las utilizaran los administradores, pero después se amplió su uso a estudiantes, inspectores y profesorado.

Las escalas emplean técnicas cuantitativas y cualitativas, a veces valoran rasgos, otras se ordenan y en algunos casos se limitan a señalar la presencia o no de una determinada característica.

En una revisión de más de doscientas escalas utilizadas en los Estados Unidos, BARR y OTROS (1930) detectan estos siete contenidos o dimensiones:



1. Dirección de la clase.
2. Destrezas instructivas.
3. Personalidad docente.
4. Preparación académica o profesional.
5. Esfuerzo para la mejora.
6. Interés en el trabajo.
7. Habilidad para la colaboración con otros.

Estas escalas se han utilizado principalmente por administradores, supervisores y directivos a efectos de promoción y control del profesorado, en programas de incentivos salariales, en muchos de los casos con cierta oposición de los afectados (GOOD y MULRYAN, 1990).

En paralelo a las escalas anteriores, ha crecido la utilización de escalas y cuestionarios de evaluación de los profesores por los estudiantes, ex-alumnos y en menor medida, padres.

Aunque existe abundante literatura especializada sobre las ventajas y problemas (MARSH, 1987; ABRAMI, 1989; ABRAMI y OTROS, 1990, MARSH y HOCEVAR, 1991), de lo que sí parece haber consenso es que estos procedimientos son muy valiosos en el contexto de la evaluación de los profesores, sobre todo en los procesos con orientación formativa.

4. Los rendimientos de los alumnos

Ya hemos hablado con anterioridad de esta cuestión, en lo que no hay duda es que los resultados de los alumnos son una fuente importante dentro de la evaluación del profesorado y de la docencia, aunque resulta un elemento discutido y discutible en cuanto a su utilización como criterio de competencia y de efectividad docente.

Según algunos autores (STIGGINS y BRIDGEFORD, 1985) proporciona una información valiosa para la toma de decisiones, para ello se deben emplear todo tipo de pruebas y tests de rendimiento, apoyándose en las ganancias de los alumnos a lo largo de un periodo de tiempo y contextualizar debidamente el significado de las puntuaciones para posibilitar un análisis comparativo (MURPHY, 1987).

El soporte del anterior criterio está en la idea de que el objetivo final del proceso evaluativo es asegurar la calidad del aprendizaje de los alumnos y éste sólo se puede comprobar examinando sus rendimientos académicos (LEZOTTE y BANCROFT, 1986).

Otros autores como ELLWEIN y OTROS (1988) y GLASS (1990) son muy cautelosos al respecto e indican la necesidad de determinadas condiciones como: combinarlo siempre con otros criterios y referirlo al nivel escolar en su conjunto más que al nivel de cada profesor individual.

Los elementos de crítica se centran en su significado como criterio de éxito de los profesores y en los múltiples problemas técnicos que conlleva su medición.

5. La autoevaluación de los profesores

La autoevaluación no es un procedimiento habitual en muchos programas de evaluación de los profesores (DARLING-HAMMOND y OTROS, 1983; STIGGINS y



BRIDGEFORD, 1985), aunque es una importante técnica para los procesos de evaluación formativa (BARBER, 1990).

Cuando hablo de autoevaluación me refiero a los procesos auto-reflexivos del profesorado sobre sus creencias educativas, sus prácticas y sus logros escolares (AIRASIAN y GULLICKSON, 1994) y ello es algo fundamental para mejorar profesionalmente, ya que conlleva una decisión consciente de autovaloración crítica, algo difícilmente explicable si no se desea perfeccionarse y corregir las deficiencias encontradas.

CARROL (1985) habla de cinco procedimientos básicos: las escalas de autovaloración, los auto-informes, el estudio de los propios materiales, la observación de la docencia de colegas y el análisis a través del video de la propia práctica docente.

La autoevaluación tiene limitaciones técnicas, pero se difuminan si se utiliza exclusivamente para decisiones formativas y complementariamente con otras fuentes y procedimientos.

6. La carpeta o cartera “portfolio” del profesor

Este procedimiento aparece en los años ochenta con bastante controversia (BIRD, 1990). Hay quien opina que estos procedimientos terminan en la práctica, en un ejercicio de “amontonar papeles” (OLSON, 1988) y otros opinan que no se han realizado suficientes experiencias a pequeña escala (TERRY y EADE, 1983).

La “cartera” es la carpeta personal del profesor donde guarda sus materiales, documentos y apoyos didácticos de todo tipo, su empleo como instrumento de evaluación obliga al profesor a tener un especial cuidado, entonces surge la duda si tiene sentido preocupar al profesor con que el archivo se realice de manera más o menos ordenada, ya que va a ser usado para su evaluación.

Existen diversas fórmulas de organización y de evaluación del contenido de la carpeta de un profesor, BIRD (1990) habla de nueve compartimentos, cruzando el origen de los documentos (del propio profesor, del profesor en unión con otras personas y de otras personas) con el tipo de los documentos (informal, mixto y formal), además nos habla de las actividades que debería recoger la carpeta como, las relacionadas con la enseñanza en clase, hasta los intercambios con otros colectivos, los relacionados con el propio profesor, la materia, los estudiantes y la organización de la clase.

Si en el análisis y valoración de la carpeta del profesor se enfatizan aspectos y contenidos relevantes para la calidad docente, el uso de este procedimiento será útil y aconsejable en los procesos de evaluación del profesorado, pero si no es riguroso y selectivo, se puede convertir en un ejercicio estéril de almacenamiento de todo tipo de materiales y documentos aunque sean escasamente relevantes.

7.4. LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES ESPAÑOLES SOBRE LA EVALUACIÓN

7.4.1. INTRODUCCIÓN

Entendemos que el primer paso para propiciar un diálogo significativo, que permita construir un modelo de acción generador de cultura evaluativa, es conocer los conceptos, creencias y sentimientos que mantienen los profesores sobre su propia evaluación. Para detectarlos se han planteado diversas investigaciones, algunos de cuyos resultados vamos a reproducir en el presente apartado.

Confío en que la indagación realizada pondrá de relieve la opinión del profesorado en todos aquellos aspectos que hemos considerado claves para la reflexión y toma de decisiones en torno a diseñar procesos acordes con los principios planteados.

En España hasta el año 1996 aproximadamente no se habían realizado estudios para analizar las opiniones del profesorado respecto a la evaluación, pero sí existían algunos estudios sobre la visión del profesorado sobre la profesión docente que recogían algunas informaciones sobre el tema de la evaluación. Las cuestiones más relevantes recogidas en estos estudios que son de interés para nuestra investigación son:

- En un estudio promovido por un grupo de inspectores educativos sobre la evaluación de profesores (GONZÁLEZ y OTROS, 1992), entre un 40-50% de los 1.207 profesores de secundaria de Madrid encuestados estaban de acuerdo con:
 - La finalidad o propósito de la evaluación de los profesores: fundamentalmente para procesos de selección, acceso a cátedras, inspección, puestos en el extranjero, licencias y para mejorar la práctica docente (45%), para la selección de directores el apoyo a la evaluación era de un 30,8%.
 - Los agentes encargados de la evaluación: los propios compañeros del seminario (47,3%) y a una comisión de docentes (35,6%), menor apoyo recibían los funcionarios de un instituto de evaluación (23,5%), la inspección educativa (26,8%) y muy por detrás los directores de los centros (17%) y el Consejo Escolar (10,7%).
 - La evaluación se debe basar: en el trabajo del profesor en el aula (73,1%), en su relación con los alumnos (50,7%) y en la programación didáctica (43,7%).
 - Consecuencias de la evaluación: la más apoyada era la mejora del ejercicio profesional y la promoción en la carrera docente, ambas con el 69,4%, la mejora de las retribuciones la apoyaba el 54,6%, mientras que las sanciones sólo las apoya el 19,6%.
- En un estudio del ICE de la Universidad de Zaragoza (PALACIÁN y BLANCO, 1993) realizado en Aragón, se reflejaba un rechazo algo mayor a la evaluación para incidir en las retribuciones, aunque sea tan ligera como la de demostrar la participación en determinadas actividades de formación. El 66,1% de los profesores de EGB, el 50,3% de los de FP y el 56,1% de los de BUP no consideraban razonable la obligación de participar en actividades de formación para consolidar un incremento retributivo cada sexenio



- Un trabajo del gabinete de estudios de la federación de enseñanza de CC.OO (FERNÁNDEZ y OTROS, 1993) indica:
 - El 66,4% de los profesores opina que debería evaluarse su trabajo, el 20,5% se opone y el 13,1% no contesta.
 - Se opina que la evaluación debería servir sobre todo para detectar necesidades de formación (71,9%) y para promociones a otros puestos educativos (49,1%).
 - La mayor oposición para la utilización de la evaluación se da: para proponer sanciones (83,5%) y para ajustar las retribuciones (66,2%).
 - Como agentes de la evaluación, los más apoyados son los técnicos de la Administración (53,5%) y los que menos los padres de los alumnos (10%).
 - En cuanto a los procedimientos de evaluación, el máximo apoyo lo reciben las entrevistas al profesorado (67,3% a favor), mientras que el mayor rechazo se da con las visitas en tiempo de clase (52,3% en contra).

De estos estudios se desprende que el profesorado español no ve con malos ojos la evaluación de su trabajo, pero si se realiza su orientación formativa y para procesos de selección.

En cuanto a los contenidos y los agentes de la evaluación, hay una cierta diversidad entre los resultados de los diferentes estudios.

En este apartado vamos a recoger el estudio que el autor del presente documento considera como el más completo hasta la fecha, se trata del estudio de MATEO-ESCUADERO y OTROS (1996) [1] y [6].

A lo largo del apartado 7.3 “Sistemas de evaluación del profesorado. *Marco teórico*” hemos repetido en más de una ocasión que lo que ha impedido la aceptación e implantación de un sistema de evaluación del profesorado tiene su origen en que los procesos se inician sin el adecuado consenso de las partes implicadas, tal es así que me atrevo a indicar que “*un modelo de evaluación será tan efectivo como sea de amplio el consenso sobre el que se apoya*”. [1]

Pienso que el primer objetivo a promover antes de implantar un sistema de evaluación sea cambiar la “cultura” que el profesorado tiene sobre el tema, en cuanto a cambiar la “cultura” me refiero a modificar las normas, creencias y expectativas del profesorado sobre los procedimientos de evaluación en la dirección adecuada.

Para conseguir esto creo que no cabe duda que es necesario recabar la opinión del profesorado español, en los siguientes epígrafes recojo del estudio de MATEO-ESCUADERO y OTROS (1996) lo que me ha parecido como más interesante y que puede aportar algo de luz al tema tratado.

7.4.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En este estudio los autores han pretendido dos tipos de propósitos: [1]

- Detectar las actitudes que manifiesta el profesorado de Educación Secundaria frente a la implantación de un sistema evaluativo de su labor profesional.
- Conocer la opinión que tienen estos mismos profesores respecto al modelo y procedimientos que se deben utilizar en dicha evaluación.



El estudio que he seleccionado se concentra en un sólo aspecto de la vida profesional: la evaluación del trabajo del profesor.

Llegado a este punto, reitero que no quiero reproducir todos los apartados de este estudio [1], tan sólo quiero recoger aquellas cuestiones de interés para nuestro documento.

7.4.3. MODELO TEÓRICO- ¿QUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ?

Emplea como referencia el modelo expuesto por BRASKAMP, BRANDEMBURG y ORY (1984) y que ha sido desarrollado en España por DE MIGUEL (1991) en el ámbito universitario.

El contenido teórico de la encuesta debe responder a estas tres cuestiones: *qué queremos evaluar (contenido)*, *cómo lo vamos a hacer (método)* y *para qué (finalidad)*.

He querido recoger este apartado en detalle ya que esta es la metodología seguida a nivel práctico para proponer el sistema de evaluación del profesorado.

De la intersección de las tres respuestas a estos tres interrogantes se deduce el tipo de modelo que en cada caso orienta el proceso evaluativo.

- ***Qué queremos evaluar o contenido:*** esta ha sido una de las cuestiones más problemáticas, ya que exige tomar una decisión sobre qué entendemos por “buen profesor” (tema que como hemos visto genera mucha controversia). Además de decidir estos “aspectos o conductas” implícitas en las tareas y funciones del profesor, hay que fijar además los “criterios de valoración” que vamos a utilizar para emitir los juicios evaluativos correspondientes.
- ***Cómo lo vamos a hacer o método:*** en este apartado hay que precisar cuáles van a ser las “fuentes” a partir de las cuales vamos a recabar la información sobre el profesor, las “estrategias o instrumentos” de carácter metodológico que se consideran apropiados para ello, los “agentes” que vamos a emplear para realizar la tarea, así como la “periodicidad” con la que esta evaluación debe realizarse.
- ***Para qué o finalidad de la evaluación:*** es importante que las personas implicadas consideren el proceso de evaluación “necesario” y que tengan expectativas sobre las “finalidades” para que sea eficaz. Además deben ser creíbles, es decir, del proceso de evaluación se desprenden “consecuencias” y se llevan a cabo en condiciones que ofrecen “garantías” de carácter deontológico (STUFFLEBEAM y SANDERS, 1990; FRASE y STRESHLY, 1994).

Desde el punto de vista de los autores del estudio, con el que estoy totalmente de acuerdo, las dimensiones básicas que conforman el marco teórico y metodológico de todo proceso evaluativo y que se deben tener en cuenta a la hora de elaborar un modelo de evaluación del profesorado debe consistir en:



PROPÓSITOS	CONTENIDO
NECESIDAD	FUNCIONES
FINALIDAD	CONDUCTAS
CONSECUENCIAS	ASPECTOS
GARANTÍAS	CRITERIOS DE VALOR
MÉTODO	
FUENTES	
ESTRATEGIAS	
AGENTES	
TEMPORALIZACIÓN	

Hay que aclarar que a la hora de realizar la encuesta cada una de las dimensiones del modelo se concreta en una serie de ítems o elementos que son los que se someten a la evaluación.

7.4.4. ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

El instrumento empleado es un cuestionario estructurado de acuerdo con las dimensiones del apartado anterior y cuyos ítems o elementos a valorar se presentan en forma de cuestiones cerradas, en algún caso se plantean preguntas abiertas para recoger alternativas no previstas.

En cuanto al tipo de valoración del contenido no ha sido uniforme a lo largo de toda ella, ya que las cuestiones planteadas demandan a los profesores respuestas de naturaleza distinta en función del tipo de pregunta que en cada caso se formula.

No vamos a entrar en mayor detalle en esta cuestión ya que se puede consultar en la referencia [1] y [6].

7.4.5. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

El cuestionario se realiza a profesores de Comunidades Autónomas bastante diferenciadas como son: Aragón, Asturias, Cataluña, Valencia, País Vasco y Cantabria. En el momento de la encuesta Aragón, Asturias y Cantabria dependen del MEC.

La encuesta se realiza a profesores de secundaria, para ello se realiza en Institutos de Bachillerato y en centros de Formación Profesional.

Como tercera variable se han seleccionado centros situados en zonas urbanas, semiurbanas y rurales, buscando obtener datos de centros ubicados en distintos ambientes sociales.

Se puede decir que la muestra es estratificada (por las tres condiciones anteriores de elección de los centros), es conglomerada (porque el número de encuestas es proporcional a la dotación de profesores) y es aleatorio (porque la elección concreta de



los centros de cada estrato dependió de las posibilidades de contacto con uno de los profesores del mismo para que actuara como colaborador).

No se tiene en cuenta como criterio el sexo del profesorado, dejándolo a la casualidad.

La muestra seleccionada es de 1.869 profesores que es un 4,1% de la población de profesores de las Comunidades Autónomas seleccionadas (45.236 profesores, de ellos el 50,3% son profesores y el 49,7% son profesoras, además de la población total el 56,5% son profesores/as de Institutos de Bachillerato y el 43,5% profesores/as de centros de Formación Profesional).

De la muestra seleccionada (1.869 profesores) podemos decir que el 59% son profesores/as de Institutos de Bachillerato, un 34% de profesores/as de centros de Formación Profesional y un 7% de otros tipos de enseñanza. De la anterior población el 54,1% son profesores, el 44,3% son profesoras y un 1,6% no contesta.

Podemos decir que las poblaciones son bastante homogéneas, indicar tan sólo que respecto a la Comunidad Autónoma de la que provienen las muestras, que ronda sobre el 4% de la población total de profesorado, salvo en Aragón, en la que el porcentaje sube al 9%.

7.4.6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La revisión de los resultados de la encuesta ha permitido extraer algunas conclusiones que delimitan con suficiente claridad el estado de opinión de los profesores de Secundaria respecto a la evaluación de su trabajo. [1] y [6]

Aunque las conclusiones que se obtienen son nítidas en la mayor parte de los aspectos considerados, no están exentas de contradicciones.

Este hecho es, posiblemente una consecuencia del propio estado de ánimo del profesorado, sometido también a tensiones contradictorias originadas, entre otros motivos, por el descenso en su posición social, por las dificultades para el desarrollo profesional y personal y, en algunos casos, por la insatisfacción con su trabajo.

Las principales conclusiones que se van a exponer en estas páginas tratan de reseñar ambos aspectos: los hechos relevantes y los aspectos contradictorios.

NECESIDAD Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es mayoritariamente aceptada por el profesorado de Secundaria como necesaria y útil. Sin embargo, esta amplia aceptación hay que matizada con otra opinión también dominante: la de que la evaluación del profesor debe ir acompañada por la evaluación de los centros y del sistema educativo. Al profesorado le parece razonable ser evaluados siempre que se haga dentro del contexto en el que realizan su trabajo.

Los profesores creen que deben ser evaluados, en primer lugar, porque esta evaluación es una ayuda para la autorreflexión.

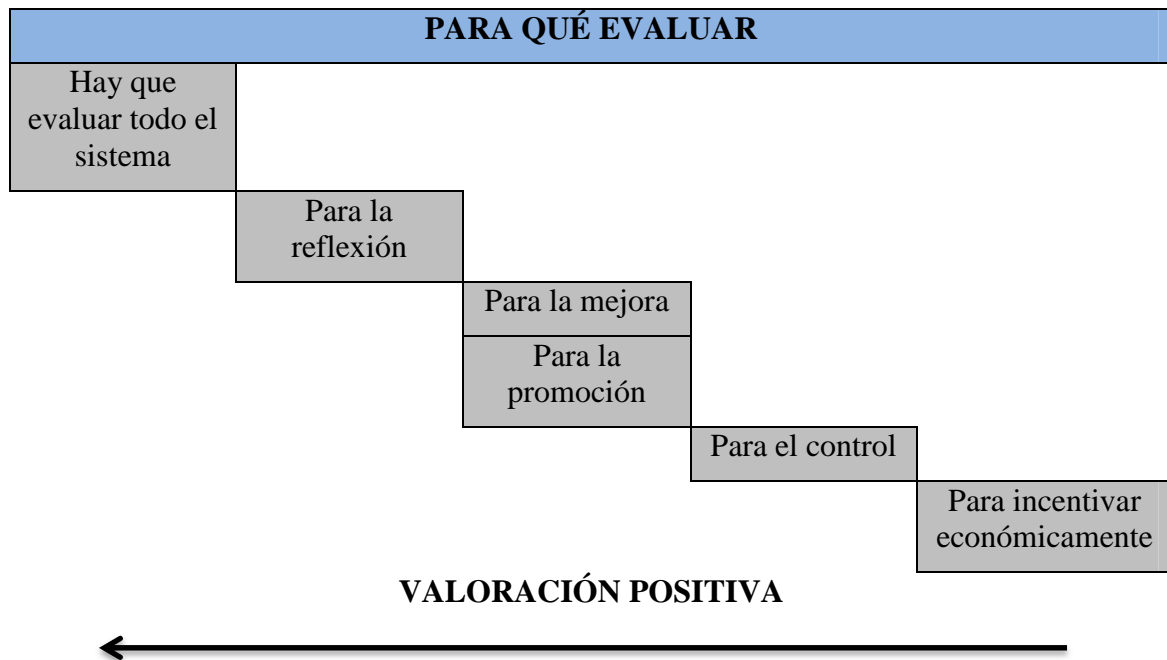
Dos objetivos adicionales de la evaluación son también destacados: la mejora de la calidad y la posibilidad de ser utilizada para la promoción personal del profesor. Aunque dentro de una consideración positiva, es bastante débil la valoración que los

profesores hacen de la posibilidad de que la evaluación sea utilizada como un sistema de control o como mecanismo para incentivar económicamente.

Esta opinión choca con los objetivos que de facto tiene el actual sistema de sexenios.

De este apartado podemos extraer dos conclusiones:

- Los profesores opinan con rotundidad que deben ser evaluados siempre que esta evaluación sea una parte de la evaluación global del sistema educativo.
- Los profesores opinan claramente que la evaluación debe tener objetivos formativos (para el individuo y para el sistema), mientras que mantienen una opinión neutra respecto a los objetivos sumativos (control e incentivación).



CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN

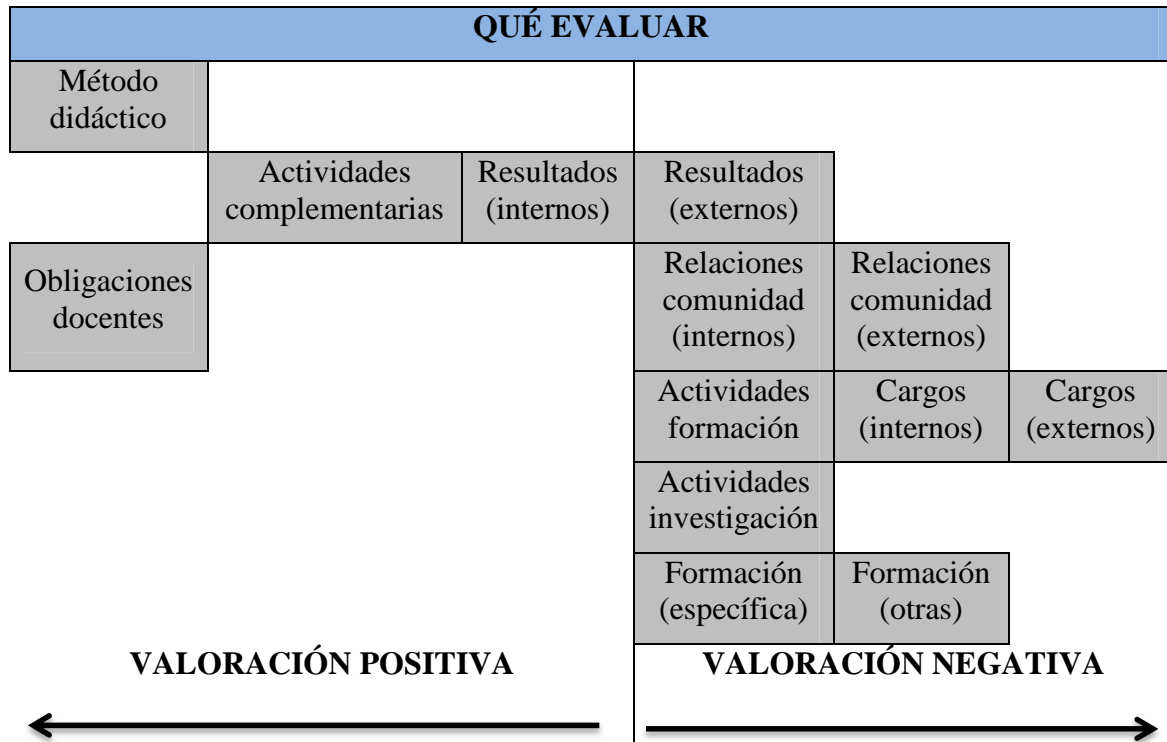
Globalmente, los únicos aspectos que los profesores consideran que deben ser tenidos en cuenta para la evaluación son los referidos al comportamiento docente del profesor, fundamentalmente en el aula.

Se aprecia, como rasgos más destacados, que la metodología didáctica y el cumplimiento de las obligaciones docentes del profesor son los dos aspectos más valorados. La participación en actividades complementarias y los resultados de los alumnos (evaluados por el propio profesor) son los únicos otros aspectos que se consideran positivamente.

Todos los demás aspectos tienen una valoración negativa, aunque algunos se sitúan en la zona de la neutralidad. Destaca la opinión levemente negativa tanto respecto a la formación previa de los profesores como a sus actividades de formación o investigación educativa posteriores.

La valoración que el profesorado hace del hecho de ocupar un cargo académico es baja, pero lo es mucho más para otro tipo de cargos (ser miembro del consejo escolar o representante sindical).

La apreciación que el profesorado tiene de los órganos establecidos de representación democrática no parece ser elevada. Por otro lado, las relaciones con el entorno a través de actividades de servicio a la comunidad, fuera del ámbito interno del centro, también son muy escasamente valoradas.



En resumen, **tenemos dos conclusiones destacadas:**

- La clase y las actividades directamente relacionadas con ella son los únicos factores que los profesores consideran importantes para su evaluación.
- El resto de actividades incluidas las de formación y servicio, son poco consideradas por los profesores como elementos a tener en cuenta para su evaluación.

FUENTES, AGENTES Y ESTRATEGIAS DE LA EVALUACIÓN

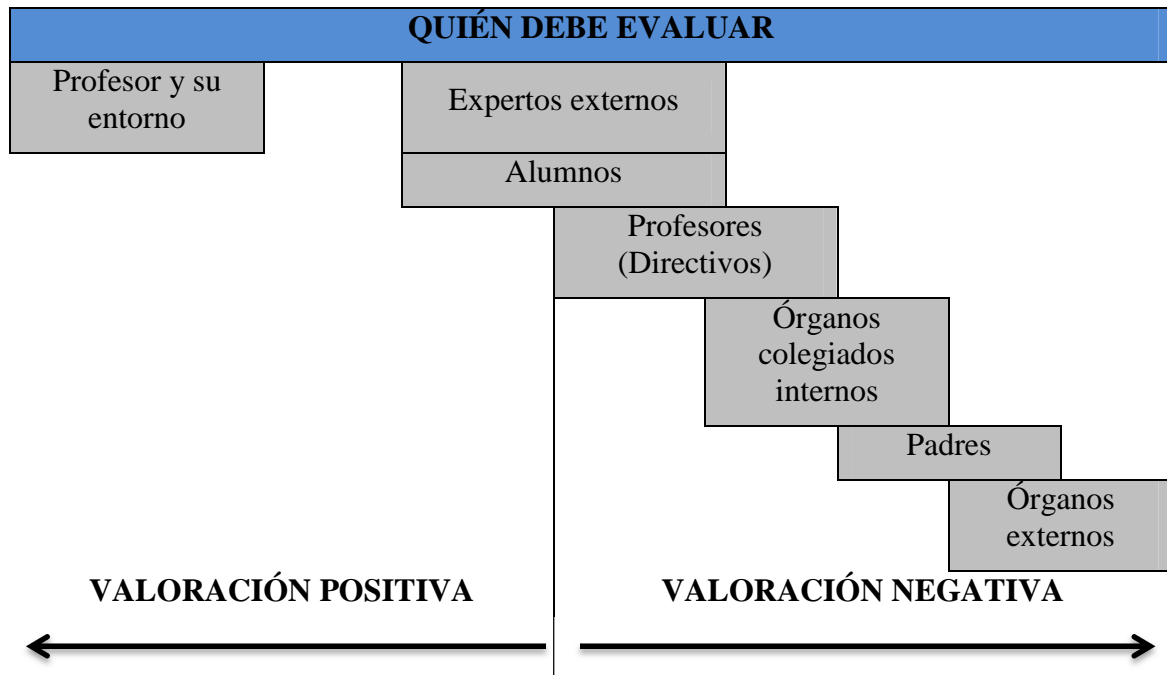
Las opiniones de los profesores sobre quiénes no quieren que los evalúen son rotundas. En este sentido, es claro el rechazo hacia los organismos colegiados y hacia los agentes externos que tienen alguna relación con el centro: claustro, consejo escolar, los padres (especialmente las APAs) y los representantes sindicales y municipales son los órganos más rechazados como participantes en la evaluación.

De nuevo aparece un resultado llamativo, el rechazo hacia todos los órganos sobre los que se pretende estructurar la participación democrática en los centros educativos. Este es un hecho preocupante que parece imposibilitar la necesaria reestructuración de estos órganos.

La opinión del profesorado sobre quiénes deben asumir la responsabilidad directa de la evaluación no aparece claramente en los resultados de la encuesta. Sin embargo, se perfila una opinión favorable hacia la intervención del entorno más próximo (el propio

profesor, compañeros y alumnos) que se debilita cuanto más se consideran elementos alejados de ese entorno.

Especialmente rechazada es la participación de los inspectores en la evaluación. Por otro lado, es curioso que una excepción a esta línea de opinión sea la consideración positiva que el profesorado tiene respecto a la posible intervención en los procesos de evaluación de expertos externos, aunque la falta de definición de quiénes podrían ser estos evaluadores externos resta fuerza a esta aceptación.



Dos resultados son los relevantes:

- El rechazo del profesorado a ser evaluados por los órganos colegiados del centro, por los padres y por los inspectores.
- Aceptación débil de evaluación por el entorno más inmediato del profesor, y en su caso, por expertos externos.

PERIODICIDAD DE LA EVALUACIÓN

La opinión del profesorado respecto a la periodicidad de la evaluación es muy clara y se corresponde con los ciclos estándar para cada tipo de las actividades sometidas a evaluación. Mientras que para la docencia se considera adecuada una evaluación anual, para otras actividades académicas se piensa que sería adecuada una evaluación trienal.

CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Es sorprendente que la primera consecuencia que se cree debería tener una evaluación «individual» del profesorado sea que el departamento reciba ayudas económicas, mientras que los incentivos económicos personales son bastante menos considerados.

Esta contradicción, especialmente relevante cuando el actual sistema de sexenios otorga casi exclusivamente este tipo de incentivos, resulta de difícil explicación. Sin embargo, otros beneficios personales, como promoción, tiempo o ayudas para la



formación son bien valorados. Por el contrario, el profesorado muestra un rechazo claro a que la evaluación tenga efectos negativos.

DEONTOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Las cuestiones en las que el profesorado muestra una mayor unanimidad son las referidas a cuestiones deontológicas. La confidencialidad, la defensa del evaluado y la claridad de objetivos, criterios y consecuencias son principios en los que se manifiesta una opinión más rotunda y mayoritaria. Por otra parte, aunque minoritaria, una porción importante del profesorado piensa que se debe respetar la libertad para ser evaluado.

7.4.7. PROPUESTAS PARA LA TOMA DE DECISIONES

A la vista de las conclusiones que se deducen de la encuesta, cabe plantear una serie de consideraciones que habría que tener en cuenta a la hora de tomar decisiones respecto a la evaluación del profesorado. [1] y [6] (recogemos aquellas cuestiones con mayor interés para nuestro estudio).

A modo de propuestas para la reflexión, formulamos las siguientes cuestiones:

- ***Sobre el rol profesional del docente:*** uno de los problemas fundamentales que condicionan la opinión sobre los procesos de evaluación del profesorado de enseñanza Secundaria es la ***“indefinición del rol que debe desempeñar el docente en este tipo de centros”***. Desde esta perspectiva se entienden las siguientes posiciones del profesorado:
 - La opinión de que la evaluación de la labor profesional del profesor debe recaer esencialmente sobre aquellas «tarear» que podemos denominar «clásicas» (asistencia a las clases, preparación y explicación de las lecciones). Sin tener en cuenta las otras funciones y roles distintos a los que desempeña en el aula y que comprometen ineludiblemente al docente en la transformación de la realidad de las instituciones educativas.
 - La posición defensiva del profesorado que parece inferirse de los resultados pone de manifiesto que las últimas disposiciones en materia de política educativa (LOGSE, LODE, etc.) no han conseguido generar aún entre el profesorado un cambio real en relación con su rol profesional. Se observa cierto desajuste entre la «teoría» en la que se intenta fundamentar la función del profesor desde los ámbitos de la política educativa y el rol que realmente se ven obligados a desempeñar en la práctica educativa diaria.
 - Los datos reflejan igualmente que los profesores manifiestan opiniones tal vez excesivamente condicionadas por el modelo de relación laboral definido por el estatuto de la función pública, y en el que siempre se da una cierta resistencia a la alteración de las reglas pactadas. La debilidad del individuo frente a la Administración Pública conlleva elevar el nivel de resistencia a «innovaciones contractuales» como las que podrían derivarse de la evaluación, especialmente en su dimensión económica.
 - Como consecuencia de lo anterior, parece que aún no se ha logrado consolidar un nuevo modelo de profesor que responda a las demandas de una sociedad moderna en continuo proceso de transformación, por lo que

habría de efectuarse una revisión de los enfoques y medios que hasta el momento se han adoptado.

- ***Sobre los sistemas de control del profesorado:*** junto con la indefinición del rol profesional, constatamos otro hecho que merece considerarse: *el rechazo y descalificación del profesorado hacia los sistemas de control que son propios de todas las organizaciones en las sociedades democráticas.*
 - Las opiniones de los profesores ponen de manifiesto que siguen considerando que las instituciones educativas constituyen organizaciones excesivamente cerradas, inspiradas en principios burocráticos y jerárquicos. No ha de extrañar que, en ese modelo, rechacen la función evaluadora más allá del nivel de los propios colegas (incluyendo el jefe de seminario o director de centro).
 - El rechazo que los profesores manifiestan a que órganos de participación social, como el consejo escolar, puedan ser agentes de evaluación constituye un dato preocupante, que refleja la falta de aceptación e integración de estos órganos en la institución escolar.
 - Esta misma actitud de rechazo se pone de manifiesto en relación con el Servicio de Inspección, que es considerado como un sistema de control burocrático del trabajo del profesor, y no como una estructura de apoyo que puede aportar soluciones a sus preocupaciones y problemas.
 - Partiendo de estos datos, procede profundizar en las causas que han originado esta posible disociación entre el profesorado y los órganos que tienen a su cargo velar por el buen funcionamiento de las instituciones educativas, y poner los medios que permitan reconducirla posible confrontación hacia procesos de colaboración.
- ***Sobre las condiciones del modelo evaluador:*** antes de implantar un modelo de evaluación del profesorado, es necesario poner remedio a aquellas cuestiones que pueden determinar que estos procesos constituyan una estrategia ineficaz para la mejora de la función docente. Si su implantación no incide significativamente sobre la mejora del profesorado, no sólo pierde sentido la evaluación, sino que también habremos perdido una oportunidad para incidir sobre la calidad del sistema educativo. Por esta razón, entendemos que se debe proceder con cierta cautela ante este tema, teniendo siempre presentes las siguientes recomendaciones:
 - No procede promover un sistema de evaluación del profesorado sin establecer previamente procesos de sensibilización y negociación que permitan que los docentes entiendan el sentido y utilidad que tales estrategias pueden tener para su desarrollo personal y profesional y para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que los profesores perciban esta estrategia como un mecanismo de control, su implantación siempre será cuestionada.
 - No procede promover un sistema de evaluación del profesorado al margen de la evaluación de otros organismos y personas que igualmente inciden sobre su labor docente (dirección, inspección, etc.) y sobre el resto del sistema educativo. De ahí que sea necesario contextualizar la evaluación y comenzar su implantación a nivel de cada institución, posibilitando un diálogo abierto dentro de la organización y evaluando,



- al mismo tiempo, todas las partes implicadas en el funcionamiento de un centro educativo.
- Antes de implantar procesos de evaluación, es necesario clarificar de manera explícita y pública el contenido (qué evaluar), los métodos (cómo) y los propósitos (para qué) a partir de los cuales se va a llevar a cabo dicho proceso. Especialmente es importante decidir el para qué, ya que, si la finalidad no está clara, todo lo demás puede ser considerado como innecesario. Por ello, es necesario que en cada caso se delimiten los “incentivos”.
 - Ante la diversidad de alternativas que se postulan en relación con el concepto de eficacia docente (evaluación centrada sobre rasgos, factores, habilidades, competencias, tareas, desarrollo profesional, etc.) es importante delimitar el contenido de la evaluación de manera consensuada. Cada profesor debe conocer con claridad las tareas que conlleva su función docente y por las cuales va a ser evaluado.
 - En el momento de seleccionar los contenidos de la función docente sobre los que se va a recabar información. Se debe tener presente que es muy importante centrar las observaciones sobre aquellos aspectos que pueden resultar más útiles para sugerir a los profesores pautas sobre en qué pueden mejorar y cómo pueden hacerlo.
 - Con el fin de que las estrategias tengan una mayor incidencia sobre la mejora. Se deben potenciar prioritariamente los procesos de autoevaluación que las instituciones educativas generen desde dentro frente a los procesos de evaluación externa. La autoevaluación del profesorado cobra especial relevancia dentro de este contexto, aunque, en ocasiones, pueda reclamar la presencia del experto.
- **Sobre la participación en la construcción de un modelo:** igualmente, cabe apuntar que en toda organización que se estructure bajo principios democráticos y participativos, los sistemas de evaluación del personal se establecen a través del consenso de las partes implicadas. Ello significa que, en el caso de las instituciones educativas, el modelo de evaluación de su profesorado debe establecerse partiendo del concurso de las partes implicadas (administradores y administrados).
 - Los resultados de la encuesta reflejan la opinión de uno de los sectores implicados en el funcionamiento de las instituciones de educación secundaria—el profesorado— que, aunque debe considerarse importante a la hora de decidir el modelo, en modo alguno puede ser entendido como el único *Punto de referencia*.
 - Resulta necesario, por tanto, que la Administración, como garante de las otras audiencias (alumnos, padres, asociaciones, etc.), recabe igualmente la opinión de otros sectores implicados en el funcionamiento de las instituciones educativas sobre el sistema que parece oportuno arbitrar para evaluar al profesorado.
 - Finalmente, consideramos que procede fomentar cierta urgencia en plataformas de encuentro a distintos niveles entre los diversos sectores «enfrentados», a fin de que se puedan establecer las bases de un modelo de evaluación del profesorado que sea aceptado por las partes implicadas.



8. CAPÍTULO 3: SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN OTROS PAÍSES

Para desarrollar nuestro estudio sobre los sistemas de evaluación del profesorado tenemos que ser conscientes del objetivo de la investigación “*realizar una propuesta de un sistema de evaluación para el profesorado de secundaria para todo el territorio español*”.

Además como en este estudio vamos a plasmar lo que realizan otros países respecto a la evaluación del desarrollo docente, hay que conocer lo máximo posible del profesor y de su entorno, para ello voy a seguir la siguiente metodología:

- En primer lugar vamos a seleccionar los países sobre los que vamos a realizar nuestro estudio.
- Posteriormente vamos a describir la organización de los sistemas educativos (niveles educativos, etapas y cursos, etc.), ya que creo que es muy necesario conocer el contexto educativo del profesorado sobre el que vamos a investigar.
- Finalmente indicaremos para cada uno de los países seleccionados el tipo de sistemas de evaluación del profesorado que emplean.

8.1. SELECCIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN A ESTUDIAR

La idea del estudio se basa en buscar una muestra heterogénea y variada de sistemas educativos, para realizar la comparativa con España, los criterios empleados para realizar la selección de los países han sido:

- Tener a nivel internacional un cierto renombre: se ha tomado como referencia el informe PISA ya que realiza el estudio sobre una muestra de 65 países, de este informe hemos seleccionado: Finlandia, Corea del Sur y Japón.
- La proximidad geográfica: hemos seleccionado países pertenecientes a la Comunidad Económica Europea, pese a que podemos pensar que estos países tienen una cierta homogeneidad en sus sistemas educativos, vamos a ver que realmente esto no es así, los países seleccionados son: Alemania, Francia, Portugal, Dinamarca, Bélgica, Irlanda, Italia y Países Bajos.
- Países con diferencias culturales grandes respecto al nuestro, de manera que nos hemos centrado en países de influencia anglosajona como: Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido.

El número de países seleccionados para el estudio deberá estar comprendido entre 10 y 20, he pensado que este número es el adecuado para tener un buen conocimiento de las experiencias que se realizan en el resto del mundo, además que permitirá realizar un buen tratamiento de los datos obtenidos.

El orden elegido para el estudio es el siguiente: Alemania, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Australia, Canadá, Estados Unidos, Corea del Sur y Japón.



8.2. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El sistema educativo de un país, sin duda nos aporta mucha información sobre el mismo. Hay muchos elementos comunes entre los sistemas educativos europeos, pero cada uno de ellos nos ofrece unas singularidades y la manera de ser de sus territorios, estas diferencias suelen acentuarse cuando tratamos con países fuera del entorno europeo, ya que aparecen sistemas organizativos del territorio muy distintos a los europeos, a lo que hay que sumar la gran diferencia sociocultural existente entre ellos.

Además dentro de cada uno de los apartados vamos a realizar el análisis y a plantear posibles adaptaciones a realizar en el contexto educativo español para favorecer la implantación y el correcto funcionamiento del sistema de evaluación del profesorado.

8.2.1. INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN COMPARADA

Antes de entrar a conocer las singularidades de los distintos sistemas educativos a estudiar voy a realizar una introducción sobre la educación comparada.

En línea con lo que he comentado en otras partes del documento, recojo estas dos opiniones respecto a lo que supone realizar comparaciones:

“Para conocerte a ti mismo, compárate a los demás”
Johann Wolfgang Goethe en Torcuato Tasso (1790).

“Búsquese en el extranjero información, pero no modelo”
Ortega y Gasset (1930).

Tal como venimos planteando, en este trabajo vamos a comparar los distintos sistemas de evaluación empleados en distintos países. Además hemos indicado que es necesario conocer los sistemas educativos, para ello vamos a comparar entre los distintos sistemas educativos y el sistema educativo español, para poder realizar esto es necesario abordar una serie de cuestiones que se encuentran englobadas en los estudios de educación comparada, y que nos ayudarán a conseguir nuestros objetivos y finalidades.

Si echamos la vista atrás, la educación comparada es una disciplina relativamente joven, incorporada a las Ciencias de la Educación hace apenas cuarenta años en España (FERRER y MARTÍNEZ, 2009). Decía Jones (1971), en esta línea, que *“la Educación Comparada tiene un largo pasado, pero a su vez una corta historia”*.

Por ello, sería una simpleza pensar que surgió de la nada para ser integrada como materia en los estudios universitarios; más bien, deberíamos intuir y razonar, que, por el contrario, el estudio y la comparación han sido y son innatos a nuestro pensamiento y a nuestra forma de actuar desde siempre (GARCÍA GARRIDO a través de GAVARI, 2012).

De hecho, la educación comparada viene gozando de una larga trayectoria que se remonta a los tiempos de Platón, Cicerón y Aristóteles (MOLLIS, 1990) y se deriva de



la curiosidad por saber cómo se desarrollaban otros sistemas educativos, sobre todo a nivel político (GAVARI, 2012).

El apogeo de la educación comparada en esta etapa pre científica culminó en el siglo XVIII con el afán y la apremiante necesidad de los enciclopedistas de estudiar, conocer, saber y comparar (TERESA SILLAS GONZÁLEZ a través de CESE).

En 1817, Jullien de París, considerado el padre de la Educación Comparada, publicaba *“L’Esquisse et vues preliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée”* (GAUTHERIN, 1993) el primer estudio sistemático de educación comparada, donde expresaba ideas acerca de cómo organizar una comisión que se ocupara de la educación en los diferentes estados europeos. Proponía, así mismo, la publicación de un boletín con las mejores experiencias educativas, conociéndose durante este siglo diversos estudios no sistematizados comparando sistemas educativos (*“la educación (...) se compone de hechos y observaciones. Es necesario (...) formar colecciones de hechos y observaciones (...) que permita relacionarlos y compararlos para deducir de ellos ciertos principios de manera que la educación se convierta en una ciencia positiva”* -PARÍS a través de GAUTHERIN, 1993).

A lo largo de todo el siglo XX y XXI, la Educación Comparada ha ido alimentándose de nuevas perspectivas, ideas y enfoques metodológicos hasta configurarse como una disciplina que se concibe como *“el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy”* (GARCÍA GARRIDO, 1982), y más ampliamente como *“el estudio de diferentes sistemas educativos poniéndolos en contraste para detectar convergencias, divergencias, tendencias, y cuya finalidad es buscar aspectos de mejora surgidos de ideas que puedan aportar otras experiencias diferentes”* (VALLE, 2012).

Otros autores añaden que la Educación Comparada sería una *“ciencia que procura analizar y comparar las fuerzas que generan las diferencias entre los diversos sistemas de educación”* (ALTBACH a través de KANDEL, 1990), o bien que *“la educación comparada es el estudio comparativo de una de las más complejas formas de la conducta humana, el proceso educativo. No está limitada al estudio de los sistemas escolares (...) y prácticas foráneas (...) sino que está interesada en las variaciones del proceso total de la educación”* (KING, citado por MARTÍNEZ USARRALDE (2003) y VILLALOBOS e INCIARTE (2004)).

Por último, resumiendo, y de la mano de Martínez Usarralde (2003), la educación comparada, o de préstamo (por cuanto toma prestadas metodologías o sistemas extranjeros para probarlos en contextos ajenos), consiste en *“copiar y adaptar modelos de organización, prácticas y métodos educativos foráneos que hayan probado constituirse como eficaces, y como consecuencia, solucionar problemas propios de cada uno de los diferentes sistemas educativos”*.

En la actualidad no podemos concebir el estudio de los sistemas educativos sin adoptar perspectivas internacionales que complementen en materia de organización, administración y formación (tanto de alumnos como de profesorado) a nuestras políticas nacionales; objetivo que, por otra parte, se ha logrado gracias a la sociedad globalizada, que ha facilitado y puesto al servicio de los estudiosos recursos para el intercambio, la colaboración y la cooperación entre los diferentes países del mundo (GARCÍA GARRIDO, 1997).



Esta política educativa internacional trata de ofrecer una coherencia, una recomendación y una orientación en materia de educación, enseñanza y formación, abarcando, entre otros, análisis comparados de políticas, sus efectos y su impacto (VALLE, 2012).

Quizá, el máximo exponente de la política educativa internacional sea la creación de toda una serie de organismos, surgidos a partir de la II Guerra Mundial, que buscan formas pacíficas de relacionarse entre las diferentes naciones. Entre ellos destacan, en materia de educación:

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que a través de su estrategia “Education for All” (en <http://www.unesco.org/new/en/>(Junio de 2015)).

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), que establece indicadores capaces de valorar los sistemas educativos a partir de datos objetivos y equiparables. La OECD trabaja a un nivel mucho más amplio y global, analizando varios factores educativos (en <http://www.oecd.org/>(Junio de 2015)).

Dentro de la OECD tenemos:

- **CERI** (Centre for Educational Research and Innovation): que se encarga de la evaluación en los sistemas educativos, la calidad de la educación, las cualificaciones y competencias, la comparación de sistemas educativos, la orientación profesional, la enseñanza no formal, la alfabetización de los alumnos, la investigación educativa o el fracaso escolar entre otros muchos asuntos.
- **TALIS** (Teaching and Learning International Survey): que se encarga de recoger datos comparables a nivel mundial sobre la profesión docente.
- **PISA** (Programme for International Student Assessment): que se ha configurado como uno de los elementos más importantes dentro del marco de la educación internacional comparada, no sólo ya a un nivel europeo, si no a nivel mundial, al estar compuesto por 34 países pertenecientes a la OECD más otros 30 no considerados miembros (datos del 2012, estos datos varían con los años). PISA, que recoge el testigo desde el año 2000 de la IEA (International Associations for the Evaluation of Educational Achievement. También está influido por la TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) de los años 90 y el NAEP (National Assessment of Educational Progress)), responde al objetivo primordial de analizar y comparar, cada tres años, los logros de los sistemas educativos mundiales, a través de una prueba que examina el nivel de los adolescentes escolarizados -jóvenes de 15 años- procedentes tanto de países miembros como no miembros de la OECD en las asignaturas concretas de ciencias, matemáticas y comprensión lectora, poniendo cada año especial énfasis en una de las áreas.

Nos hemos limitado en este apartado a hablar en síntesis de algunos de los principales programas, pero no olvidamos que existen muchos otros que aquí no mentamos, como CORDIS, Eurydice (dentro del programa Sócrates de acción comunitaria en educación), o como la OEI, y que también son importantes.

Finalmente, habiendo hecho un repaso de las instituciones mundiales que velan por el cuidado de los asuntos educativos, cabe mencionar, en última instancia, para no olvidarnos, a la World Council of Comparative Education Societies, formada en 1970 por cinco sociedades (CIES, CESE, JCES, CIESC y KCES) y cuya finalidad es la de avanzar en la educación a fin no sólo de lograr la cooperación mundial sino también una “educación para todos”.

La resolución de las evaluaciones internacionales ofrece dos documentos diferentes: por un lado, establece el ranking en el que los países sitúan sus sistemas educativos según los resultados conseguidos en el examen; por otro lado, se elaboran informes en los que se ofrecen guías, orientaciones, consejos y soluciones para aquellos países cuyos sistemas educativos son susceptibles de mejorar, poniendo en común situaciones internacionales sujetas a estudios comparativos.

Fuente: [34].

8.2.2. ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En algunos apartados del documento hacemos referencia a las siglas CINE (clasificación Internacional Normalizada de la Educación) esta clasificación se utiliza para recoger datos estadísticos de cara a las comparaciones internacionales. El ámbito de nuestro trabajo se va a realizar dentro de:

- **CINE 2-Educación Secundaria Obligatoria:** los alumnos acceden a esta etapa normalmente entre los 10 y los 13 años (siendo los 12 la edad más común).
- **CINE 3-Educación Secundaria Superior:** los alumnos acceden normalmente a esta etapa entre los 14 y los 16 años.

Se adjunta tabla con las estructuras en el **Anexo nº 1** al final del documento.

Nota del autor: Para no extender en exceso la amplitud del presente TFM, aportamos un documento complementario de consulta con la información detallada de los diferentes anexos. Lo he decidido de esta manera para acortar la extensión del TFM y para no perder información. Además puede ser de gran interés el tener esta información más desarrollada en futuros trabajos relacionados con los sistemas de evaluación del profesorado.

Adjuntamos una tabla resumen con las principales características:

PAÍS	Años obligatoriedad de la educación	Intervalo edad oblig. de la educación a tiempo completo	Competencia de la educación obligatoria	Población matriculada en centros públicos (2010)	Población matriculada en centros concertados o privados
ESPAÑA	10	6-16	Edo, C.A.	65%	35%
ALEMANIA	12	6-16	Edo y Länder	93,1%	6,9%
BÉLGICA	12	6-15 o 16	Cada comunidad	43,2% CF 71,44% CA 75,5% CFI	56,8% CF 28,56% CA 24,5% CFI



DINAMARCA	10	6-16	Ministerio y municipios	86,1%	13,9%
FINLANDIA	9	7-16	Ministerio y provincias	92,6%	7,4%
FRANCIA	10	6-16	Edo	73,3%	16,7%
IRLANDA	10	6-16	Edo	99,3%	0,7%
ITALIA	10	6-16	Edo, regiones, provincias y municipios	92,7%	7,3%
P. BAJOS	13	5-18	Edo, región y municipios	30%	70%
PORTUGAL	9	6-15	Edo, región y municipios	81,8%	18,2%
R. UNIDO	11 12 IN	5-16 4-16 IN	Edo, región y centros	91% I-97% G-95% E y 98% IN	9% I-3% G- 5% E y 2% IN
AUSTRALIA	11	6-17	Edo, regiones	67,6%	32,4%
CANADA	10	6-16	Provincias*	93,2%	6,8%
EST. UNIDOS	11	6-17	Estatal	91,4%	8,6%
COREA SUR	8	6-14	Edo	78,4%	21,6%
JAPÓN	9	6-15	Edo	86,9%	13,1%

Nota: **Bélgica** (CF: comunidad francófona, CA: comunidad germanófona, CFI: comunidad flamenca). **Reino Unido** (formado por Inglaterra (I), Gales (G), Escocia (E) e Irlanda del Norte (IN)). **Canadá** (no existe el Ministerio de educación, pero el Gobierno fija la legislación educativa).

Fuente: [8], [11], [12], [14], [16], [17], [23], [24], [28], [34] y [40].

Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos-Adaptaciones del caso español

En cuanto a las características de los sistemas educativos hay que indicar que:

La media de años de obligatoriedad de los países estudiados es de 10,4 años estando España muy próxima a esta media (10 años), además el valor de años de educación obligatoria más empleado es el de 10 años (6 países de los 16) le sigue 12-11-9 (con 3 países cada uno).

El comienzo de la edad escolar obligatoria en España es a los 6 años, que es el valor más repetido (salvo en 3 países de los 16 que oscila entre los 4 y los 7 años), de la misma manera la edad de finalización de la educación obligatoria es a los 16 años en España, de nuevo es el valor más repetido (salvo en 6 países que oscila entre los 14 y 18 años).

En cuanto a las competencias en materia legislativa educativa la situación varía en función de la organización administrativa de los diferentes países, aunque la tónica general, tal como ocurre en España, es la de la descentralización o delegación de competencias.



El porcentaje de población escolar matriculada en centros públicos de secundaria en España es del 65% (datos de 2010), frente a una media de los países estudiados del 81,1%.

Para el caso de España hay que indicar que el porcentaje de alumnos en enseñanzas concertadas es del 31%, por lo que realmente el Estado español atiende los costes de un 96% de la población escolar, como caso de relevancia hay que destacar el de Países Bajos y Bélgica (Comunidad francófona) en el que tan sólo un 30% y 43,2% de alumnos respectivamente, acuden a centros públicos.

Como conclusión podemos indicar que la estructura del sistema educativo español es muy similar a la del resto de países estudiados en cuanto a los años de escolarización obligatoria, el comienzo y la finalización de la edad escolar obligatoria y el porcentaje de alumnado que asiste a centros públicos o financiados públicamente.

En cuanto a las competencias en materia legislativa educativa España sigue la tónica de la mayor parte de los países de descentralizar, cuestión esta última íntimamente ligada con los modelos de organización territorial de los diferentes Estados.

8.2.3. CALENDARIO ESCOLAR

Para la secundaria tenemos los siguientes datos:

PAÍS	Días lectivos	Días de clase semanales	Carga lectiva diaria en minutos	Horas anuales de clase	Periodo de clases
ESPAÑA	175	5	297-352	866-1.027	1-9 a 30-6
ALEMANIA	188-208	5-6	252-306	790-959	1-8 a 31-7
BÉLGICA	182	5	280-340	849-1.031	1-9 a 30-6
DINAMARCA	200	5	234-360	780-1.200	15-8 a 22-6
FINLANDIA	190	5	270	855	15-8 a 30-5
FRANCIA	180	5	280,5-330	841,5-990	5-9 a 30-6
IRLANDA	167	5	360	1.002	1-9 a 30-6
ITALIA	200	5-6	280-380	933-1.266	1-9 a 9-6
P. BAJOS	200	5	320	1.067	21-8 a 13-7
PORTUGAL	175-210	5-6	250-310	875-904	11-9 a 29-6
R. UNIDO	190	5	270-330	855-1.045	15-8 a 30-6
AUSTRALIA	193-196	5	288-310	927-997	2-2 a 4-12
CANADA	183	5	302	922	5-9 a 28-6
EST. UNIDOS	180	5	350-356	1.051-1.068	1-9 a 21-6
COREA SUR	220	5	234-278	859-1.020	1-9 a 30-6
JAPÓN	240	5	270-330	1.080-1.320	1-9 a 15-7



PAÍS	Vacaciones de verano	Vacaciones de otoño	Vacaciones de Navidad	Vacaciones de Carnaval o invierno	Vacaciones Semana Santa o primavera	Otras vacaciones
ESPAÑA	11-12 seman.	NO	3 semanas	3 días	10 días	1 semana
ALEMANIA	6 semanas	2-11 días	1-3 semanas	0-10 días	5-15 días	0-19 días
BÉLGICA	9 semanas	1 semana	2 semanas	1 semana	2 semanas	1 semana
DINAMARCA	7 semanas	1 semana	2 semanas	1 sem. (varia)	1 semana	4 días
FINLANDIA	10-12 seman.	1-7 días	10 días min.	1 semana	4 días	3 días
FRANCIA	9 semanas	1 semana	2 semanas	2 semanas	2 semanas	Algunos días
IRLANDA	9-13 semanas	1 semana	2 semanas	1 semana	2 semanas	NO
ITALIA	9 semanas	NO	2 semanas	NO	1 semana	5 días
P. BAJOS	6-7 semanas	1 semana	2 semanas	NO	1 semana	15 días
PORTUGAL	11 semanas	1 semana	2 semanas	1 semana	2 semanas	5 días
R. UNIDO	6-8 semanas	1 semana	2 semanas	1 semana	2 semanas	1 semana
AUSTRALIA	8-9 semanas	14 días	En verano	3 semanas	2 semanas	2 a 4 días
CANADA	8-9 semanas	NO	2-3 semanas	NO	5-6 semanas	9 días
EST. UNIDOS	10-12 seman.	NO	2 semanas	1 semana	1 semana	Por clima
COREA SUR	8-9 semanas	NO	Unos días para año nuevo	variable	NO	NO
JAPÓN	6 semanas	NO	Unos días para año nuevo	NO	NO	Unos días en primavera si lo permite el clima.

Nota:

Japón: existen 30 días en el calendario escolar dedicados a ceremonias tradicionales, en las que el alumnado asiste a los centros pero no se imparten currículo.

Fuente: [8], [12], [14] y [19].

Evaluación del Número de horas y desempeño educativo (Lavy, V. 2010)
(Fuente: Informe OCDE 2013)

La evaluación del número de horas en el desempeño educativo presenta grandes dificultades debido a que existen un sinnúmero de factores que influyen a la hora de explicar el éxito en el sistema educativo, es decir, es muy difícil separar el efecto del tiempo en el aula de otras variables. Existen pocos estudios empíricos que evalúen cuánto importa el tiempo en la escuela tanto en resultados académicos como en otras variables como el abandono escolar o la tasa de repetición. En un análisis empírico realizado por Lavy (2010) donde se compara la causalidad entre las horas de clase y el desempeño en los exámenes de PISA 2006 a nivel internacional, se obtienen tres resultados fundamentales:

- El efecto causal de las horas de instrucción es positivo y significativo sobre los resultados de los alumnos. Además, quienes más se benefician de este tipo de intervención son las niñas y en general los estudiantes con un nivel socioeconómico más bajo.



- Cuando en la muestra se incluyen países en desarrollo, el efecto disminuye a la mitad, lo cual sugiere que la productividad de una hora adicional en un país en desarrollo es menor.

- Por último, la productividad de las horas de clase es más alta en escuelas que ponen en marcha medidas de rendición de cuentas y promueven una mayor autonomía de los centros, tanto para seleccionar a los docentes como para administrar los recursos disponibles.

Se puede concluir que aumentar el tiempo en clase es positivo para el desempeño de estudiantes, pero se carece de estudios rigurosos que se centren en los costes y beneficios de este tipo de intervención.

Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos-Adaptaciones del caso español

Respecto al calendario escolar tenemos que indicar:

La media de días lectivos en los países estudiados es de 193 (su desviación típica es de 79,7), siendo el caso de España (175 días) e Irlanda (167 días) los países con menos días lectivos. En el extremo superior se encuentra Corea del Sur (220 días) y Japón (240 días), estos datos por sí solos no son relevantes, si a ello le sumamos que en la mayor parte de los países se imparten 5 días lectivos y que la media de horas anuales de clase ronda las 961,5.

Podemos decir que España se encuentra en la media debido a una carga lectiva diaria mayor, cuestión que nos puede llevar a pensar que quizás el alumnado tenga un exceso de carga lectiva diaria como consecuencia del menor número de días lectivos de clase.

Pero independientemente de todas estas cuestiones tratadas, si pensamos en la productividad educativa, definida como la razón obtenida de dividir la media de los resultados obtenidos (por ejemplo, en las evaluaciones PISA) entre la media de las horas lectivas anuales del alumnado.

Vemos que para el caso español estaríamos en el décimo puesto del total de 16 países, estaríamos en una situación similar a los datos de PISA, algo por debajo del promedio.

De estos resultados merece poner atención al caso de Finlandia que aunque ha descendido en las posiciones del ránking de PISA desde el año 2.000 (aunque aparece en un 2-3 y 6 puesto, que es más que sobresaliente) ocupa el primer puesto en cuanto a la efectividad que producen las horas de clase.

Le sigue Alemania, Corea del Sur (con un 1-2 y 4 puesto en PISA) y Canadá (con un 5-6 y 7 puesto en PISA). Sorprende el caso de Japón que pese a obtener dos primeros puestos y un segundo puesto en PISA ocupa el penúltimo puesto, por lo que podemos extraer que es debido a la excesiva carga lectiva en horas que provoca este rendimiento inferior.



PAÍS	Matemáticas (2012)	Lectura (2012)	Científica (2012)	Horas anuales de clase	Productivi.
ESPAÑA	484 (25)	488 (23)	496 (21)	866-1.027	0,517 (10)
ALEMANIA	514 (10)	508 (13)	524 (7)	790-959	0,589 (2)
BÉLGICA	515 (9)	509 (11)	505 (17)	849-1.031	0,542 (7)
DINAMARCA	500 (15)	496 (18)	498 (19)	780-1.200	0,503 (12)
FINLANDIA	519 (6)	524 (3)	545 (2)	855	0,619 (1)
FRANCIA	495 (18)	505 (14)	499 (18)	841,5-990	0,546 (6)
IRLANDA	501 (13)	523 (4)	522 (9)	1.002	0,514 (11)
ITALIA	485 (24)	490 (20)	494 (24)	933-1.266	0,445 (16)
P. BAJOS	523 (4)	511 (10)	522 (8)	1.067	0,486 (13)
PORTUGAL	487 (23)	488 (25)	489 (26)	875-904	0,549 (5)
R. UNIDO	494 (19)	499 (16)	514 (14)	855-1.045	0,529 (9)
AUSTRALIA	504 (12)	512 (9)	521 (10)	927-997	0,533 (8)
CANADA	518 (7)	523 (5)	525 (6)	922	0,566 (4)
EST. UNIDOS	481 (27)	498 (17)	497 (20)	1.051-1.068	0,464 (14)
COREA SUR	554 (1)	536 (2)	538 (4)	859-1.020	0,578 (3)
JAPÓN	536 (2)	538 (1)	547 (1)	1.080-1.320	0,450 (15)
PROMEDIO	506,9	509,3	514,8	961,5	0,527
DESV. TIP	20,3	16,0	18,6	432	0,049
PROM. UE	489	489	497	-	-
PROM. OCDE	494	496	501	-	-

Nota: Ponemos entre paréntesis la posición obtenida por cada país en el informe PISA 2012. **Datos obtenidos del Anexo 2 – Calendario Escolar.**

En cuanto al periodo vacacional, el promedio es de unas 15 semanas (con una desviación típica de 3 semanas).

El caso español es de unas 16-17 semanas bastante próximo al promedio, aunque hay que indicar que el grueso vacacional se concentra en la época estival (11-12 semanas) y en navidad (3 semanas).

Hay que destacar los casos de Japón (aunque hay que decir que existen en el curso 30 días dedicados a diferentes ceremonias en las que el alumno asiste a clase pero no se imparte currículo) y Corea del Sur con 7 y 10 semanas respectivamente. La explicación es que no existen vacaciones relacionadas con celebraciones religiosas como en el resto de países.

Hay otro conjunto de países (Dinamarca, Italia y Países Bajos) con 12-13 semanas de vacaciones y en el extremo superior tenemos a Irlanda y Canadá con un periodo vacacional que ronda las 18-19 semanas.

Como conclusión podemos indicar que el calendario escolar del sistema educativo español es muy similar al del resto de países estudiados. Aunque el alumnado está sometido a mayor carga lectiva debido a que tienen menos días de clase.

En cuanto al periodo vacacional aunque también es similar al resto de países, se concentra en dos periodos muy concretos, en contra de la tónica general que suelen repartirse más a lo largo del año.



Aunque esta cuestión se sale de nuestro objetivo y depende de otros factores que no tratamos, varios autores fijan periodos vacacionales en los que no es adecuado concentrar un número excesivo de semanas ya que el alumnado sufre una desconexión del entorno educativo.

Puede ser adecuado reducir algo los periodos vacacionales y redistribuirlos para ganar días lectivos y rebajar la carga diaria de clases.

Esta cuestión debería estudiarse ya que actualmente España ha sufrido un cambio social importante por lo que llegados los periodos vacacionales, sobre todo el veraniego, las familias tienen dificultades para conciliar la vida profesional y familiar, además el alumnado sufre una total desconexión del entorno educativo.

8.2.4. SISTEMA DE CALIFICACIONES

PAÍS	Sistema de calificaciones
ESPAÑA	Las notas van de 0 a 10 puntos, con la posibilidad de poder obtener calificaciones con decimales. La nota mínima para aprobar un curso son 5 puntos.
ALEMANIA	Las notas van de 1 a 6 puntos, con la posibilidad de poder obtener calificaciones con decimales. La nota mínima para aprobar un curso o el grado son 4 puntos.
BÉLGICA	COMUNIDAD FLAMENCA -Tabla de Calificaciones en el Nivel Secundaria Descripción General: Es una escala de 10 a 20, en el cual la calificación aprobatoria es con 10. COMUNIDAD FRANCESA -Tabla de Calificaciones en el nivel secundaria Descripción General: El sistema de calificaciones varía según la región en una escala del 1 al 10 la escala más alta es 10, la aprobatoria 5/4 y la más baja 1.
DINAMARCA	Las calificaciones van del 12 (que iguala a la matrícula de honor española) al -3 (que iguala al 0 español), pero no desciende de manera graduada. Por otro lado están las pruebas nacionales que se adaptan a cada estudiante, es decir, si un estudiante responde incorrectamente a una pregunta se le da una pregunta de un nivel más bajo, y si responde correctamente se le da una pregunta más difícil. Como resultado ningún estudiante puede comparar ningún examen con otro estudiante ya que todos son diferentes. Estos exámenes se hacen para beneficiar al alumno y ver en que competencias se desenvuelve mejor.
FINLANDIA	Hasta los 10 o 11 años, los alumnos no son evaluados con notas, eso implica que la educación primaria no se ve reflejada en una calificación, cuidando al alumno de la presión de las evaluaciones, y aun así, proyectándolo en el desarrollo de sus capacidades. A partir de esa edad las calificaciones van de 0 a 5.
FRANCIA	El sistema utilizado en Francia va desde el 0 al 20; el resultado se da fraccionado, por ejemplo 10/20, no existiendo los decimales. Normalmente una asignatura es asegurada con un 10/20, aunque según el caso se aplica el sistema de compensación de notas en las universidades en notas inferiores a 10, por ejemplo un 8/10 que podría ser declarado como aprobatoria. Aunque el actual sistema de calificaciones está actualmente debatiéndose.
IRLANDA	Para otorgar la calificaciones utilizan el sistema alfabético desde la A hasta la E siendo "A" la nota superior y "E" la inferior.
ITALIA	Emplea un sistema que va de 1 a 10; el resultado se coloca en fracción, siendo



PAÍS	Sistema de calificaciones																																						
	imposible el 1/10 y el mínimo aprobatorio 6/10. Existe el medio punto. A partir de 2007/2008 ese sistema, anteriormente vigente solo en bachillerato ("scuola secundaria di secondo grado"), se extendió a todos los grados del sistema educativo: secundaria ("scuola secundaria di primo grado") y primaria ("scuola primaria"). Además, se pone una nota por el comportamiento del alumno (el 5 en conducta puede perjudicar su promoción al año siguiente, el mínimo aprobatorio es 6/10).																																						
P. BAJOS	Emplea un sistema de calificaciones que va de 5,5 a 10.																																						
PORTUGAL	Emplea una escala de 100 a 200, en el cual la calificación aprobatoria es con 100. La calificación más alta es 200 y la más baja es 100.																																						
R. UNIDO	En Reino Unido se utiliza un sistema con números del 0 al 100, el cien es la máxima nota y 0 la mínima. Para aprobar se necesita obtener entre 50-59.																																						
AUSTRALIA	No existe repetición, ni notas, siendo los resultados clasificados como A, B, C, D y Y. Dentro de esa graduación, existen las clasificaciones (+) y (-), o sea: (A+) significaría un 10, y (A-) un 8. La media de resultados de los australianos en la escuela varía entre (B-) y (C+). A veces emplean el sistema: HD (highdistincion, 10), D (distincion, 9), C (credit, 7,5), P (Pass, 5,5) y F (failure, 0-4).																																						
CANADA	<p>En Canadá, tanto alumnos como profesores son evaluados para identificar las deficiencias que puedan existir para ser luego retomarlas y convertirlas en fortalezas. El siguiente cuadro muestra los porcentajes que deben alcanzar los alumnos para superar un curso:</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td rowspan="3">GENERAL</td> <td>Nivel</td> <td>4 o A</td> <td>3 o B</td> <td>2 o C</td> <td>1 o D</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>Porcentaje</td> <td>80-100%</td> <td>70-79%</td> <td>60-69%</td> <td>50-59%</td> <td>0-49%</td> </tr> <tr> <td>Descripción</td> <td>Muy alto Nivel > que el estándar Excelente</td> <td>Alto Nivel estándar Bien</td> <td>Medio Por debajo del estándar pero próximo Regular</td> <td>Pasable Por debajo del estándar Suficiente</td> <td>Insufi. Imposible obtener el crédito Reprobado</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">ALBERTA</td> <td>Nivel</td> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td></td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>Porcentaje</td> <td>80-100%</td> <td>65-79%</td> <td>50-64%</td> <td></td> <td>0-49%</td> </tr> <tr> <td>Descripción</td> <td>Excelente</td> <td>Bien</td> <td>Aprobado</td> <td></td> <td>Reprobado</td> </tr> </tbody> </table> <p>Nota: Québec: la marca mínima para aprobar es del 60%. Yukon: Las marcas A, B, C+, C y Pass son consideradas aprobatorias.</p>	GENERAL	Nivel	4 o A	3 o B	2 o C	1 o D	E	Porcentaje	80-100%	70-79%	60-69%	50-59%	0-49%	Descripción	Muy alto Nivel > que el estándar Excelente	Alto Nivel estándar Bien	Medio Por debajo del estándar pero próximo Regular	Pasable Por debajo del estándar Suficiente	Insufi. Imposible obtener el crédito Reprobado	ALBERTA	Nivel	A	B	C		F	Porcentaje	80-100%	65-79%	50-64%		0-49%	Descripción	Excelente	Bien	Aprobado		Reprobado
GENERAL	Nivel		4 o A	3 o B	2 o C	1 o D	E																																
	Porcentaje		80-100%	70-79%	60-69%	50-59%	0-49%																																
	Descripción	Muy alto Nivel > que el estándar Excelente	Alto Nivel estándar Bien	Medio Por debajo del estándar pero próximo Regular	Pasable Por debajo del estándar Suficiente	Insufi. Imposible obtener el crédito Reprobado																																	
ALBERTA	Nivel	A	B	C		F																																	
	Porcentaje	80-100%	65-79%	50-64%		0-49%																																	
	Descripción	Excelente	Bien	Aprobado		Reprobado																																	
EST. UNIDOS	El sistema empleado en los Estados Unidos es el de las letras del alfabeto de la A (Excelente), B (Por encima del promedio), C (Promedio), D (Debajo del promedio), F (Aplazado). Para aprobar, hay que obtener como mínimo la letra C. Aunque en algunos estados de los Estados Unidos usan un sistema de 0-100 a cual consiste que al obtener la mínima calificación (70) es un nivel satisfactorio para todo.																																						
COREA SUR	Emplean un sistema de puntuación del 0 al 100. El mínimo para aprobar son 60 puntos. También se emplean escalas literales: soo (sobresaliente, escala numérica 6), woo (excelente, escala numérica 5), mi (muy bueno, escala numérica de 4), yang																																						



PAÍS	Sistema de calificaciones
	(bueno, escala numérica 3), ga (regular, escala numérica 2) que es el mínimo aprobatorio.
JAPÓN	En Japón se basan en un sistema de puntuación del 0 al 100. El mínimo para aprobar son 65 puntos.

Fuente: [8], [11], [14], [19], [23], [26], [30], [32], [34] y [36].

NOTA: Además se ha consultado la Resolución de 3 de marzo de 2014 (BOE 59, de 10 de marzo de 2014) que modifica los anexos I y IV de la Orden EDU/1161/2010, de 4 de mayo, de acceso de estudiantes de otros sistemas educativos a la enseñanza universitaria española.

Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos-Adaptaciones del caso español

En cuanto a los distintos sistemas de calificaciones son similares aunque empleen diferentes escalas (numéricas, alfabéticas, etc.). En general es preciso obtener una puntuación de un 5 para superar la asignatura, salvo en Corea del sur (60 sobre 100), Japón (65 sobre 100) y en Canadá (Alberta, con una marca mínima del 60%).

Además existen países como Finlandia en el que hasta los 10-11 los alumnos no son evaluados con notas, o el caso de Dinamarca en el que en las pruebas nacionales los alumnos pasan niveles de dificultad en base a las competencias adquiridas, de manera que no hay dos alumnos con los mismos niveles.

En conclusión, creo que a partir de secundaria es cuando se deberían aplicar sistemas de calificación, ya que en el caso de España el alumnado viene bastante obsesionado con las calificaciones desde niveles anteriores, generando un alto porcentaje de estrés en el alumnado.

8.2.5. RATIOS DE ALUMNOS EN LAS CLASES

Datos del año 2010 extraídos del informe de la OCDE de 2012 (tabla D2.1):

PAÍS	Ratio de alumnos por clase	Observaciones
ESPAÑA	19,9 primaria pública y privada 21,2 primaria pública y privada 23,7 secundaria púb. 24,3 secundaria pública y privada	Se fija un máximo de 30 alumnos por clase en CINE-2 y de 35 alumnos en CINE-3. En primaria un maestro se encarga de impartir todas las materias. En secundaria, los profesores son diferentes, según la materia.
ALEMANIA	21,5 primaria pública y privada 21,5 primaria pública y privada 24,7 secundaria púb. 24,7 secundaria pública y privada	Se fija un máximo de 30 alumnos por clase en CINE-2. En primaria un maestro se encarga de impartir todas las materias. En secundaria, los profesores son diferentes, según la materia.
BÉLGICA	Comunidad Francesa 20,6 primaria pública	No está regulado el máximo de alumnos en primaria. El nº de alumnos/as por clase es de 24 como



PAÍS	Ratio de alumnos por clase	Observaciones
	21 primaria pública y privada Sin datos en secundaria	máximo en secundaria inferior en la Comunidad Francesa. En las comunidades Flamenca y Germanófono no está regulado el nº de alumnas/os máximo.
DINAMARCA	19,9 primaria pública 19,3 primaria pública y privada 20,7 secundaria púb. 20 secundaria pública y privada	El máximo de alumnos por aula es de 28 en CINE-2. La educación en casa está contemplada.
FINLANDIA	19,4 primaria pública 19,4 primaria pública y privada 20,2 secundaria púb. 20,3 secundaria pública y privada	No existe regulación legal en cuanto al número mínimo o máximo de alumnos por aula en esta etapa educativa, si bien esta ratio se regula de forma indirecta por los centros y sus titulares en función del número de alumnos que se considera razonable a fin de que los mismos progresen en sus aprendizajes.
FRANCIA	22,6 primaria pública 22,7 primaria pública y privada 24,3 secundaria púb. 24,5 secundaria pública y privada	En primaria se fija un máximo de 25 alumnos por clase. El nº máximo de alumnos/as por aula es de 24 alumnos/as en la Secundaria Inferior y 28 en la Superior y 20 en la Superior profesional.
IRLANDA	24,1 primaria pública Sin datos primaria pública y privada Sin datos en secundaria	Aunque puede variar de un centro a otro. En primaria se fija un máximo de 27 alumnos por clase.
ITALIA	18,8 primaria pública 18,8 primaria pública y privada 21,3 secundaria púb. 21,3 secundaria pública y privada	En primaria se fija un máximo de 26-27 alumnos por clase. En CINE-2 se fija un máximo de 27 alumnos por clase y en CINE-3 un máximo de 30 alumnos.
P. BAJOS	22,4 primaria pública Sin datos primaria pública y privada Sin datos en secundaria	No está regulado el número de alumnos mínimo o máximo en el aula.
PORTUGAL	20,1 primaria pública 20,1 primaria pública y privada 22,1 secundaria púb. 22,1 secundaria pública y privada	En primaria se fija un máximo de 28 alumnos por clase. En CINE-2 y 3 se fija un máximo de 28 alumnos por clase.
R. UNIDO	25,8 primaria pública 24,4 primaria pública y privada 21,1 secundaria púb.	No está regulado el número de alumnos mínimo o máximo en el aula. En Escocia, en primaria se fija un máximo de 33 alumnos por clase. En CINE-2 se fijan 33 alumnos



PAÍS	Ratio de alumnos por clase	Observaciones
	19,4 secundaria pública y privada	máximo y en CINE-3 se fijan 30 alumnos.
AUSTRALIA	23,2 primaria pública 23,7 primaria pública y privada 22,8 secundaria púb. 23,7 secundaria pública y privada	
CANADA	Sin datos en primaria Sin datos en secundaria	
EST. UNIDOS	20,3 primaria pública 20 primaria pública y privada 23,7 secundaria púb. 23,2 secundaria pública y privada	
COREA SUR	27,4 primaria pública 27,5 primaria pública y privada 34,9 secundaria púb. 34,7 secundaria pública y privada	
JAPÓN	27,9 primaria pública 28 primaria pública y privada 32,8 secundaria púb. 32,9 secundaria pública y privada	

Fuente: [8], [14], [16], [17] y [50].

Evidencia empírica sobre el impacto del tamaño de la clase (Anghel y Cabrales, 2010) (Fuente: Informe OCDE 2013)

El tamaño de la clase y la ratio alumnos/profesor son aspectos de la educación muy estudiados y debatidos puesto que, por un lado, están entre los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y, por el otro lado, tienen un impacto considerable sobre el nivel de los gastos en educación.

La evidencia sobre estos aspectos es bastante contradictoria. En una primera aproximación, el argumento en favor de suministrar más recursos o reducir el tamaño de las clases para mejorar el rendimiento educativo no parece muy sólido. Numerosos países han reducido, en algunos casos de forma drástica, el tamaño de las clases a lo largo de las últimas décadas, sin ninguna mejora perceptible en el rendimiento de los alumnos, medido a través de pruebas estandarizadas. Por ejemplo, Hanushek (1999, 2003) revisa la literatura sin lograr observar mejoras consistentes de la calidad a partir de políticas basadas en la aportación de recursos.



Esta conclusión es controvertida. Buena parte de la evidencia, como hemos mencionado, procede de bases de datos longitudinales, donde suele ser difícil cerciorarse de la inclusión de todas las variables relevantes y donde la obtención de relaciones causales firmes puede ser muy compleja. Por este motivo, algunos investigadores han recurrido a otros métodos de análisis que puedan determinar el efecto causal del tamaño de la clase de un modo más robusto.

Posiblemente, el método menos controvertido para analizar la evidencia sobre el tamaño de la clase, o sobre cualquier otra política educativa, es un experimento de campo. Se selecciona de manera aleatoria un grupo de estudiantes para ser “tratado” con un menor tamaño de clase, para luego comparar su rendimiento con el de un grupo de control. El experimento más famoso en este ámbito es el denominado Tennessee STAR. Finn y Achilles (1990) encuentran mejoras de entre 0,3 y 0,6 desviaciones típicas en la media de la clase. Krueger (1999) vuelve a analizar los datos con técnicas econométricas más sofisticadas y obtiene unas mejoras algo mayores.

Un método alternativo para analizar el problema que tiene la ventaja de una aplicación más generalizada es el presentado por Angrist y Lavy (1999). Estos autores utilizan el hecho de que, en los colegios israelíes, cuando el tamaño de la clase alcanza un máximo de 40 estudiantes, éstos deben dividirse en dos grupos más pequeños. Esta división exógena puede utilizarse para crear variables instrumentales y también para generar un diseño de discontinuidad en la regresión, comparándose los resultados a ambos lados de esa división. Estos autores obtienen un efecto considerable. Las calificaciones aumentan alrededor de un tercio de una desviación típica en la media de la clase, cuando se reduce en ocho el número de alumnos. El efecto es claro en los alumnos de quinto curso y (algo menos) en los de cuarto curso, pero prácticamente inexistente en los estudiantes de tercer curso.

Otros investigadores, con datos de diferentes países, como Hoxby (2000) para Estados Unidos; Leuven, Oosterbeek y Rønning (2008) o Anghel y Cabrales (2010) para el caso español, muestran que, en sus bases de datos, el efecto del tamaño de la clase no es estadísticamente distinto de cero. Dado que el tamaño inicial de la clase en Israel es mayor que en otros países, no resulta difícil imaginar una situación en la que el tamaño de la clase importa cuando es considerable, pero pasa a ser menos significativo cuando el tamaño de partida es reducido.

Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos-Adaptaciones del caso español

Respecto al ratio de alumnos por clase en España ronda los 24, aunque varía mucho de un centro a otro. La normativa fija un número máximo de 30 (que parece excesivo), el promedio de alumnos por clase es de 24,5 alumnos (con una desviación de 4,5 alumnos) por lo que el caso de España estaría en la media.

Sorprende el caso de Corea del Sur, 34,9 alumnos por clase, aunque este caso es singular ya que existe una gran competencia entre el alumnado por las mejores calificaciones. De manera que una gran parte de las familias, sobre el 60%, dedican casi el 22% de sus ingresos a que sus hijos reciban clases de apoyo. Además el caso coreano presenta otra curiosa característica que consiste en, el profesorado está muy bien pagado, pero para mantener estable el gasto educativo, se compensa con que el número de alumnos sea superior.

Otro caso sorprendente es Japón (32,9 alumnos por clase) en cuanto al elevado número de alumnos y los resultados obtenidos en PISA.

Como conclusión podemos indicar (teniendo en cuenta los estudios realizados por diferentes autores), que en España este ratio de alumnos por clase es adecuado. Aunque en aquellas clases con un elevado número de alumnos repetidores o con problemas de aprendizaje, la atención y el seguimiento de la evolución del alumno se dificulta bastante.

8.2.6. FINANCIACIÓN

Datos del año 2011 (cuadro 16 de la fuente), el gasto total es obtenido de fuentes combinadas (pública, privada e internacional):

PAÍS	Gasto Total % PIB	Gasto Secun CINE 2-4 % PIB	Gasto Secun /Gasto Total *100	Gasto por alumno en PPA US\$ en Secun CINE 2-3	Gasto educac. como % del gasto público total
ESPAÑA	5,1	1,8	35,3 %	8.568	11,2
ALEMANIA	4,7	2,4	51,1 %	7.763	10,3
BÉLGICA	6,6	2,9	43,9 %	13.494	12,9
DINAMARCA	7,1	2,4	33,8 %	12.440	15,0
FINLANDIA	5,9	2,5	42,4 %	12.224	12,4
FRANCIA	6,0	2,7	45,0 %	9.433	10,6
IRLANDA	5,5	2,1	38,2 %	11.781	13,4
ITALIA	4,8	2,2	45,8 %	8.893	9,4
P. BAJOS	5,6	2,4	42,9 %	10.673	11,9
PORTUGAL	5,2	2,0	38,5 %	7.890	11,0
R. UNIDO	5,8	2,5	43,1 %	10.327	11,1
AUSTRALIA	5,5	2,1	38,2 %	5.355	12,9
CANADA	6,1	1,4	23,0 %	Sin datos	Sin datos
EST. UNIDOS	7,3	2,2	30,1 %	11.507	13,8
COREA SUR	7,6	2,5	32,9 %	6.240	15,8
JAPÓN	4,9	1,5	30,6 %	7.481	9,4

Notas:

ESPAÑA: Los centros públicos o privados concertados, la educación será gratuita, “en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito” (LOE, art 88), no siendo así el caso de los centros privados, cuya administración y dotación de recursos recae íntegramente sobre la entidad privada, quien percibe cantidades de dinero de las familias. No obstante, en los centros de naturaleza privada, “los titulares (...) tendrán derecho a establecer el carácter propio” (LOE, art 115) siempre dentro del marco legal de la Ley y la Constitución.

ALEMANIA: La financiación del sistema educativo recae especialmente en los Länder, debido a la competencia que tienen asumidos éstos en la gestión, aportando aproximadamente más del 70 % del presupuesto de educación. El resto, lo aportan los



municipios y asociaciones específicas, que acostumbran a cubrir los gastos materiales de las escuelas. Los gastos de personal van a cargo de los Länder.

BÉLGICA: La enseñanza, gratuita en todas las redes, está financiada por la correspondiente comunidad y sometida a la inspección educativa. La enseñanza oficial (comunidad, municipios y provincias) es equivalente a la enseñanza pública española; la libre subvencionada equivale a la concertada, siendo la enseñanza privada no subvencionada casi inexistente.

FINLANDIA: La enseñanza obligatoria es gratuita en todos sus conceptos, desde el material hasta los gastos de comedor, e incluso el colegio ha de garantizar el transporte en el caso de que los niños deban desplazarse al centro desde una distancia superior a los 5 km. También los estudios universitarios son gratuitos, incluidos aquellos destinados a los adultos que, contando con un trabajo, quieren reciclarse o simplemente mejorar su formación.

Fuente: [37].

Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos-Adaptaciones del caso español

El promedio de gasto total en educación es del 5,9% (con una desviación del 0,9).

En España es del 5,1%, algo inferior a la media, lo verdaderamente interesante es el gasto dedicado a la educación secundaria que en España es de un 35,3%, la media del resto de países es de un 38,4%, por lo que la tónica hacia la baja se mantiene.

Esta cuestión es bastante compleja para tratar, ya que en los costes intervienen muchas cuestiones como los salarios del personal docente (ronda entre un 60-80% del gasto educativo, veremos que es superior a la media europea), mantenimiento y dotación de centros (cuestión muy interesante), ayudas (becas, libros, comedor, transporte, etc. en este apartado España seguramente está en un puesto muy inferior a estados como Finlandia, Alemania y Bélgica).

En conclusión, quizás podemos decir que en España puede ser necesario aumentar el gasto educativo (algunos autores marcan un 6%), o bien optimizar el gasto existente.

8.2.7. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Una de las grandes cuestiones debatidas en diferentes Informes Europeos hace referencia a las ventajas e inconvenientes de los modelos de formación *consecutivos* y los modelos de formación *simultáneos*.

Se llaman *modelos consecutivos* a aquellos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos a transmitir, y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Como ejemplo tenemos a **España, Francia e Italia.**

Por el contrario, se llaman *modelos simultáneos* a aquellos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas. Como ejemplo tenemos a **Bélgica, Dinamarca y Alemania.**



El resto de países ofrecen ambos modelos (**Portugal, Irlanda, Reino Unido, Finlandia y Países Bajos**) aunque el modelo consecutivo es el que predomina en general.

La experiencia europea se va decantando por los modelos simultáneos por dos razones:

- La primera es que los modelos consecutivos generan en muchas ocasiones una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo primero como un académico especialista y luego considera como una humillación rebajarse a la ingrata tarea de traducir sus altos saberes académicos para hacerlos asequibles a niños y adolescentes ignorantes. Mientras que en los modelos simultáneos, desde el primer momento, el futuro profesor sabe que se prepara para ser un intermediario entre la ciencia que intenta dominar y los alumnos a los que habrá de enseñarla.
- La segunda razón que avala la sustitución de los enfoques consecutivos por enfoques simultáneos parte de la idea de que cuando se estudia una disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos, perfilando desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente.

Hay otras dos tendencias que se extienden y se generalizan en Europa:

- La primera es el aumento de la formación requerida para ser profesor en la educación secundaria general. En todos los países de Europa, en los últimos años, se ha reconocido la necesidad de aumentar los años de formación para ser profesor, a partir del reconocimiento de que nuestros profesores tienen ahora que afrontar nuevas dificultades para ejercer la profesión docente.
- En segundo lugar, se registra la tendencia a integrar la formación de profesores en el marco de la Universidad, abandonando instituciones de formación no universitarias, como las Pädagogischen Akademien, las Pädagogischen Hochschulen, o los Colleges of Education, y aceptándose comúnmente en todos los países la necesidad de una formación universitaria de ciclo largo para trabajar como profesor en las escuelas secundarias obligatorias.

Además en Europa se ha generado la tendencia que lleva a establecer un **acceso restringido** a la profesión docente frente a unos pocos países en los que todavía el **acceso es libre**.

El establecimiento de accesos restringidos se justifica al considerar que la profesión docente es cada vez más una profesión exigente, que exige cualificaciones cada vez más altas, y que, desde el punto de vista estratégico, el futuro del desarrollo social y económico de nuestros países en la sociedad de conocimiento depende de un alto nivel de cualificación de nuestros profesores.

Cuando se utilizan **modelos de formación simultáneos** existe una única fase de acceso, al inicio del periodo de formación.

Mientras que en los **modelos consecutivos** suele haber dos fases de acceso: una para el periodo de formación en contenidos científicos, y otra en el acceso a la formación de carácter profesional (naturalmente, en cada una de estas dos fases, el acceso puede ser libre o restringido).



El establecimiento de accesos restringidos lleva inmediatamente a la discusión de los procesos de selección que vamos de emplear y de los criterios en los que vamos a basar dichos procesos de selección.

Los países europeos con sistemas de acceso restringidos emplean fundamentalmente tres criterios:

1. El expediente académico previo del candidato (bien en la enseñanza secundaria superior —para los modelos simultáneos—, o bien en la primera fase de formación científica universitaria —en los modelos sucesivos—).
2. Exámenes específicos de acceso a la formación inicial de profesores.
3. Entrevistas personales específicas en las que se valoran actitudes y motivos para la elección de la profesión docente.

En el momento actual son minoría los países que, como España, se limitan al examen general de acceso a la educación secundaria; ya que la tendencia es establecer pruebas específicas e incorporar entrevistas o pruebas de personalidad, considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos.

Ver tabla con los datos referentes a la formación del profesorado en el **Anexo 3 – Formación del profesorado del documento complementario.**

No quiero olvidarme en este apartado de una cuestión tratada por algunos autores [48] que es el periodo de inserción del profesor.

“Definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (VONK, 1996, p. 115). Es decir el profesor una vez que accede a su puesto como docente precisa de un guía, que suele ser un profesor experimentado o mentor, para que le auxilie en su periodo de inserción dentro del sistema educativo. De tal manera, en España esta cuestión es tan grave que más del 60% del profesorado no recibe ningún tipo de apoyo por parte de un mentor.

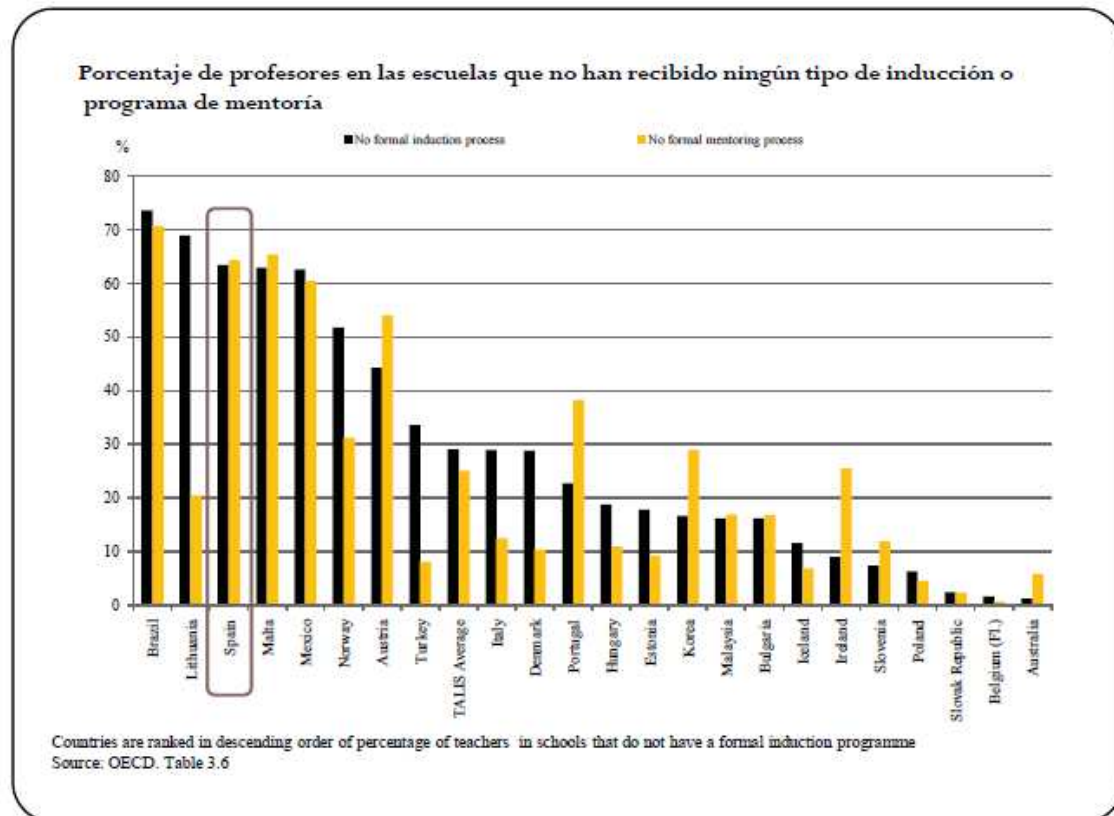


Figura 5: Gráfico obtenido de la fuente [48]

Nota: los programas de inserción del profesorado se ofrecen con una duración de un año en: Dinamarca (es voluntario, tienen mentores), en Escocia (es voluntario aunque la mayoría lo realiza, tienen mentores y les apoya el director del centro, además se reduce la jornada laboral en un 30%), en Francia (es obligatoria, durante el año de prueba, tienen mentores y profesores de la institución de formación, además se reduce la jornada laboral en un 30%), en Inglaterra-Gales (es obligatoria, reducen la jornada un 10%, tienen mentores, directores y LEA) e Irlanda del Norte (es obligatoria, reducen la jornada, tienen directores y LEA), en Italia (es obligatoria, tienen mentores), en Japón (obligatorio, dedican en el primer año unos 90 días a realizar actividades complementarias), en Estados Unidos (un 80% del profesorado realiza este tipo de inserción, en California participan mentores formados (programa BTSA) con dedicación completa).

Fuente: [49].

Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos-Adaptaciones del caso español

En general la experiencia europea se va decantando por los *modelos simultáneos* con accesos restringidos y muy selectivos para los futuros profesores. Además en los *modelos consecutivos* se ha aumentado la formación requerida para ser profesor (actualmente la mayoría de los países exigen una formación específica, como son los actuales masters de profesorado españoles) tras el cual accede al entorno laboral mediante accesos libres o restringidos.



Actualmente hay pocos países, como España, que se limitan al examen general de acceso a la educación secundaria. La tendencia actual es establecer pruebas específicas e incorporar entrevistas o pruebas de personalidad, considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos.

En conclusión podemos decir que uno de los aspectos más importantes del docente es su formación (sobre todo la específica).

Es necesario contar con excelentes profesionales (independientemente del modelo empleado).

Según el modelo empleado es preciso realizar una buena selección del profesional. En Finlandia se tiende a un modelo simultáneo con un alto grado de exigencia selectiva para comenzar a formarse como docente. En otros países se emplean modelos consecutivos pero una vez realizada la formación específica es necesario capacitarse o acreditarse de manera continua, como el caso de Australia, Canadá, Japón, etc.

Lo que sí está claro es que en España no se emplea ninguno de estos sistemas, y en opinión del autor genera que accedan al sistema educativo personas con insuficiente formación específica y con poca vocación profesional (se accede a la docencia para buscar un puesto laboral fijo).

En España la solución puede venir de dos ámbitos (o filtros). Realizar una selección para permitir el acceso al máster de formación específica y modificar el sistema de acceso a la función pública como docente (quizás sea necesario replantearse el tipo de pruebas selectivas).



8.2.8. SALARIO DEL PROFESORADO

Datos de retribución del profesorado del año 2011:

Retribución anual del profesorado en instituciones públicas en dólares convertidos mediante PPA (paridad del poder adquisitivo).						
	Enseñanza Primaria			Enseñanza Secundaria		
	Inicial	Después de 15 años	Máxima en la escala	Inicial	Después de 15 años	Máxima en la escala
España	35.881	41.339	50.770	40.308	46.479	56.536
Alemania	47.488	58.662	63.286	57.357	69.715	79.088
Bélgica-(Fl.)	32.095	45.413	55.619	40.102	58.398	70.430
Bélgica-(Fr.)	31.515	44.407	54.360	39.230	57.071	68.803
Dinamarca	43.461	50.332	50.332	44.710	58.347	58.347
Finlandia	30.587	37.886	40.160	34.008	43.302	45.900
Francia	25.646	33.152	48.916	28.892	36.398	52.352
Irlanda	33.484	54.954	62.166	34.604	54.954	62.166
Italia	27.288	32.969	40.119	29.418	36.928	46.060
Países Bajos	36.626	52.292	53.974	38.941	63.695	66.117
Portugal	30.946	39.424	52.447	30.946	39.424	52.447
Reino Unido	30.289	44.269	44.269	30.289	44.269	44.269
Escocia	30.078	47.984	47.984	30.078	47.984	47.984
Australia	34.610	48.522	48.522	34.746	49.144	49.144
Canadá	35.534	56.349	56.349	35.534	56.569	56.569
Estados Unidos	37.595	46.130	53.180	38.012	49.414	56.303
Corea del Sur	27.581	48.251	76.528	27.476	48.146	76.423
Japón	26.031	45.741	57.621	26.031	45.741	59.197
OECD-average	28.854	38.136	45.602	31.348	41.665	50.119
EU21-average	29.123	38.602	45.001	31.738	42.834	50.175

Nota:

En **Estados Unidos** los salarios están relacionados, en general, con la formación y la experiencia, en California algunos distritos pagan primas especiales a los grados de educación más altos o por deberes o tareas adicionales, además los docentes tienen incentivos que dependen del distrito escolar: deducciones de impuestos, apoyo para la vivienda (hipoteca), becas para profesionalización y actualización, bono (hasta 20.000 dólares) para los docentes que se comprometan a trabajar al menos 4 años consecutivos en centros de alta prioridad. En Carolina del Norte el salario de los docentes está definido a nivel estatal, según su formación y años de experiencia, hay distritos que ofrecen un suplemento adicional (hay una diferencia de un 10% entre el salario de un docente con licenciatura y uno con maestría, además los docentes con certificación nacional reciben un aumento de sueldo adicional de un 12%), además pueden recibir



prestaciones como la antigüedad, prima vacacional, permisos por enfermedad, permisos voluntarios y pago de horas extras.

Fuente: [33].

Los salarios de los profesores representan otro de los gastos importantes del sistema educativo y, al mismo tiempo, tienen un impacto directo sobre el grado de atracción de la profesión.

Otros beneficios, como complementos por trabajar en zonas lejanas, ayudas para la familia, descuentos en el transporte público, descuentos para la compra de objetos culturales, pueden formar parte de la remuneración total de los profesores. Asimismo, entre los países OCDE hay muchas diferencias en cuanto a los impuestos y los sistemas de Seguridad Social.

Por tanto, hay que tener todo esto en cuenta a la hora de comparar los salarios entre los países. Según *Education at a Glance 2013*, en la mayoría de los países OCDE los salarios de los profesores aumentan con el nivel educativo en el que enseñan. Por ejemplo, en Alemania, el salario inicial de un profesor que enseña en la segunda etapa de Educación Secundaria es un 21% más alto que el de un profesor que enseña en Educación Primaria. En países como España, Francia o Finlandia, esta diferencia es de alrededor de un 12%. En los Países Bajos y Suecia la diferencia es de solamente un 6%.

Si se compara el salario de los profesores en España con el salario medio en el conjunto de los países de la OCDE y de la UE21, se observa que en España el salario inicial es más alto tanto en la Educación Primaria, como en la Educación Secundaria. Incluso después de 15 años de carrera, así como si se considera la retribución máxima, los salarios de España están por encima de los de la OCDE y de la UE21.

También hay que tener en cuenta que en España los profesores de Educación Secundaria alcanzan la retribución máxima en la escala después de al menos 35 años de carrera (al igual que en países como Hungría, Israel, Italia o Corea). En cambio, en Australia, Dinamarca, Estonia, Nueva Zelanda o Escocia, los profesores pueden lograr el salario máximo en la escala después de 6-9 años de carrera profesional.

Uno de los aspectos que hay que destacar en el informe de este año es la crisis económica que ha afectado significativamente a los salarios de todos los trabajadores del sector público en general, y, como consecuencia, de los profesores de los centros educativos públicos.

La presión de disminuir el gasto público con el objetivo de reducir el déficit nacional ha generado recortes en los salarios de los profesores en muchos países. En promedio, en los países de la OCDE con datos disponibles, los salarios de los profesores disminuyeron, por primera vez desde 2000, en aproximadamente un 2% en todos los niveles educativos entre 2009 y 2011 (*Education at a Glance*, 2013).

En España, los salarios de todos los profesores del sistema público se redujeron desde junio del año 2010; la cuantía del recorte dependía del salario anual, pero afectó tanto al salario base como a los complementos salariales.

La propensión de los jóvenes hacia la profesión de profesor está influida también por los salarios de los profesores con respecto a los salarios en otras ocupaciones que requieren un nivel de cualificación similar.



En todos los países de la OCDE, los profesores tienen estudios terciarios. En España, los salarios relativos de los profesores son de los más altos, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria: son un 23% y un 40%, respectivamente, más altos que los salarios de los trabajadores similares en otras ocupaciones.

En Finlandia y en Portugal se observa una situación parecida. En el conjunto de los países de la OCDE y de la UE21, los salarios de los profesores están por debajo de los salarios de los trabajadores con estudios universitarios a tiempo completo. En concreto, los salarios de los profesores de Educación Primaria representan un 80-82% de los salarios de los trabajadores comparables y los de los profesores de segunda etapa de Educación Secundaria representan un 89% de los salarios de los trabajadores comparables.

Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos-Adaptaciones del caso español

Podemos indicar sin lugar a dudas que el profesorado español está bien remunerado respecto al conjunto de países estudiados, además podemos decir que sus salarios son más altos que los salarios de trabajadores similares en otras profesiones.

8.2.9. ÓRGANOS DE GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

Siguiendo la propuesta de A. Green [43] podemos estar de acuerdo en la existencia en la Unión Europea de cuatro tipos de ordenamiento administrativo y organizativo de las instituciones escolares.

- Uno primero de «**centralización**» caracterizado por ser un sistema de organización nacional centralizada aunque con alguna parcela de cesión de funciones. Es el modelo de países como **Luxemburgo, Francia, Italia, Austria, Grecia y Portugal**. El prototipo es el sistema francés que según la tradición republicana es deber del Estado asegurar que la educación sea universal, que ofrezca igualdad de oportunidades para todos y sirva al interés nacional (valores nacionales y solidaridad social).
- El segundo modelo sería el denominado de «**regionalización**» en el que el control administrativo se concentra en las regiones. Se trata de un modelo estático y de centralización regional. Es el caso de **Alemania, Suiza, España y Bélgica**.
- El tercer modelo, denominado de «**localización**» (o también «**modelo nórdico**») se caracteriza por el control local y un alto nivel de autonomía escolar. La regulación central es relativamente ligera, combinada con fuertes papeles administrativos por parte de la autoridad local y un cierto grado de autonomía escolar y de elección de centro. Los países que desarrollan este modelo serían **Dinamarca, Finlandia, Suecia e Irlanda** (a pesar de que la mayor parte de su educación es eclesiástica).
- El cuarto modelo sería el denominado de «**autonomía institucional en cuasi mercado**» desde el que la educación se interpreta como bien de mercado. Los dos países que desarrollan este modelo mercantil serían **Holanda, Reino Unido, Estados Unidos, Australia, British Columbia (Canadá)**, podemos incluir en este modelo a **Corea del Sur y Japón**, además podemos decir que el caso de Dinamarca se podría englobar dentro de este modelo. En Holanda cada grupo



religioso ha creado su propio mundo social (clubes deportivos, hospitales, universidades, sindicatos, etc.). El 83% de todas las escuelas son libres y el 90% de las mismas han sido creadas por grupos religiosos; es el país de mayor tradición de enseñanza privada en la Unión Europea. La financiación de estas escuelas se realiza teniendo en cuenta las cifras de matriculación y los centros escolares gozan de autonomía curricular y de regulación de los exámenes. Aunque se percibe (igual que en el Reino Unido) una tendencia a endurecer los controles del Estado. Para el caso del Reino Unido, el sistema educativo inglés se ha concentrado en la creación de un mercado competitivo en la educación para que los padres dispongan de mayor libertad de elección de centro y las escuelas funcionen de manera más eficiente.

Hasta ahora se plantean como alternativas dos modelos principales de organización de la gestión educativa: el **centralizado** y el **descentralizado**. El modelo jerárquico tradicional de gobierno centralizado se puede identificar con una suerte de “dirigir desde arriba“, mientras que los sistemas de escuelas descentralizadas pueden considerarse como de “dirigir desde abajo”. Estas dos concepciones se conciben a menudo como pautas organizacionales opuestas.

Una manera de superar esta perspectiva es empezar distinguiendo las diferencias de sus objetivos. El nivel central del sector público (en este caso el Ministerio de Educación) tiene una misión directiva. El nivel descentralizado, que es operativo (las escuelas), está a cargo de la oferta del servicio. Para conformar un sistema deben existir ambos, pero deben complementarse mutuamente.

Ambos niveles existen desde el mismo origen de los sistemas escolares. Lo que hoy es diferente es la racionalidad que subyace al modelo organizacional, que está cambiando los puntos de vista sobre lo que debe ser responsabilidad de cada uno de ellos. En el caso de las escuelas, su propósito central se define como que sean capaces de ofrecer un servicio educativo de calidad, esto es, adecuado a las características especiales de cada comunidad. Un sistema educativo descentralizado debe permitir en las escuelas la heterogeneidad del trabajo pedagógico, de la rutina diaria, de los materiales de enseñanza, etc., y que ellas sean capaces de adaptarlos a diferentes situaciones.

En lo que respecta al nivel central, o nivel de dirección, su propósito principal se focaliza en dos aspectos:

- La necesidad de que todas las unidades de operación (escuelas) puedan efectivamente conformar un “sistema”.
- La necesidad de una “dirección” de tal sistema a lo largo de todos los cambios que deben enfrentarse para acompañar el actual contexto socio-económico y sobrevivir en él (Matus, 1987).

Para lograr esto, hay tres funciones básicas que debe cumplir un Ministerio central, que dan origen luego a espacios de tareas concretas que deben ser gestionados. Las tres funciones básicas son:

- Primero, garantizar la unidad del sistema para preservar y proteger la integración social.
- Segundo, garantizar la calidad de los resultados como respuesta a las demandas sociales.

- Tercero, garantizar la equidad en la oferta del servicio, para contrarrestar las tendencias a la segmentación impuestas por el mercado.

La expresión operacional de estas funciones se puede resumir en tres tareas generales. El nivel central del gobierno de la educación (Ministerio) debe ser capaz de:

1. Producir y manejar la innovación, o sea ser capaz de dar “dirección” al sistema, y desde allí producir “sentidos” que lo integren.
2. Medir resultados, o sea establecer parámetros que permitan diferencias internas pero resguarden la equidad (o sea garantizar que los que no tienen voz reciban lo mismo que los que son capaces de demandar) y la eficiencia y eficacia.
3. Ser capaz de aplicar sanciones (positivas y negativas), o sea desarrollar un sistema de controles que resguarde “el sentido“, para que éste sea cumplido por todos los actores y que, quienes no lo respeten, sean pasibles de las sanciones correspondientes.

Un recorrido por las estructuras de los ministerios de educación de una serie de países permite apreciar claramente dos grandes pautas o modelos de organización presentes en la actualidad: el modelo clásico jerárquico y el modelo sistémico (Aguerrondo, 2000).

El modelo clásico es bien conocido. Su dificultad para manejar políticas educativas modernas, así como reformas educativas, está hoy ampliamente reconocida. El modelo sistémico parece ser una respuesta adecuada a los nuevos desafíos ya que está apareciendo en aquellos países que están manejando con mayor eficiencia la reforma del Estado (Australia, Reino Unido, Holanda o Canadá). A continuación se observa un esquema ilustrativo de cada uno de estos modelos.

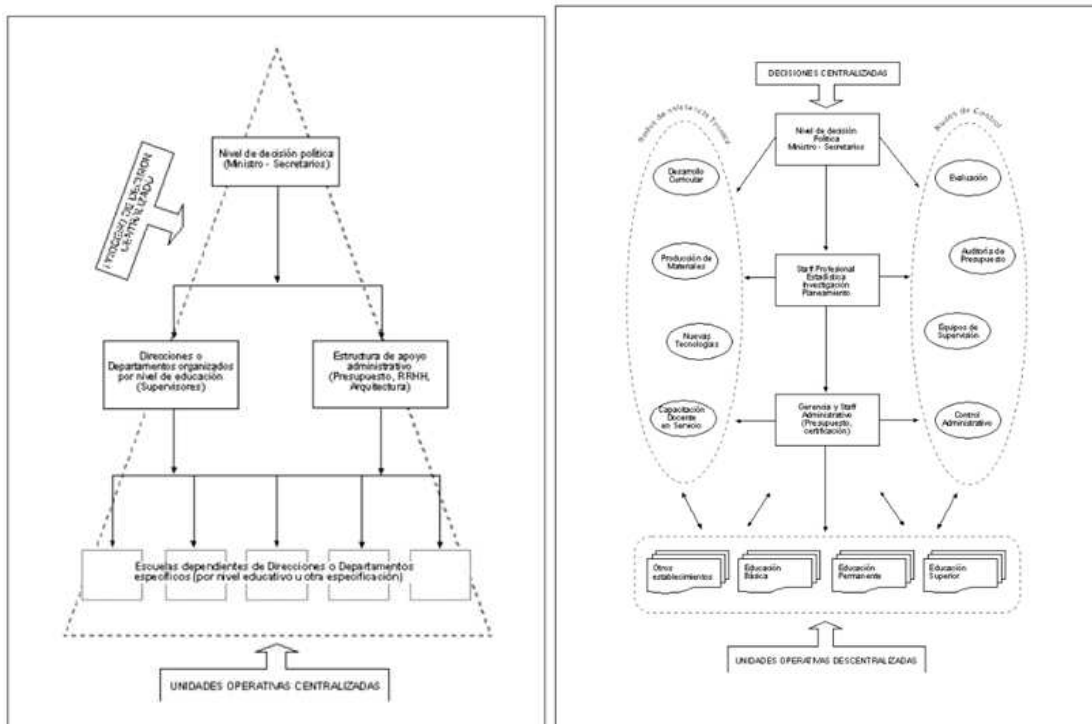


Figura 6: Modelos organizativos: sistema jerárquico tradicional y organización sistémica en red



El modelo sistémico tiene tres componentes principales: el ejecutivo, el de asistencia técnico-profesional y el de control.

El componente ejecutivo es la línea central, formada a su vez por tres instancias que incluyen la dirección política, el departamento de asistencia-profesional, y los procedimientos administrativos. Hay una innovación clara, que consiste en la ruptura o división de las funciones tradicionales de asistencia/control/supervisión en dos grandes categorías: por un lado las funciones que se ocupan de asistir a las escuelas, por el otro, aquellas cuyo objetivo es controlarlas.

A partir de esta reorganización, los gobiernos pueden usar el nivel central de gobierno para alentar y apoyar la autonomía de las escuelas ya que son capaces de ofrecer a cada una de ellas la posibilidad de que tomen sus propias decisiones (las escuelas no tenían esta oportunidad en el sistema tradicional) pero, paralelamente, pueden ofrecerles una asistencia adecuada.

Las escuelas, por su parte, son conscientes de que deben ser responsables ya que serán juzgadas, y sancionadas, de acuerdo con sus resultados.

El modelo sistémico puede considerarse claramente un modelo de organización en red (Castells, 1996). En esta organización en red cada elemento es un nodo independiente, relacionado con todos los demás a través de diversos tipos de relaciones (subordinación, asociación, coordinación). No existe una pauta homogénea de relación, ni una única pauta de organización o de estructura. Cada elemento puede crecer o decrecer, aparecer o desaparecer, de acuerdo con las necesidades específicas de las estrategias políticas.

Esta nueva pauta organizacional resuelve otro problema muy común, a menudo imposible de resolver a través del modelo jerárquico, que es cómo manejar las diferencias de las escuelas. El modelo jerárquico asume que todas las escuelas son homogéneas, y las decisiones políticas se basan en el objetivo de una escuela “promedio” como fin. Este supuesto, que obviamente no es real, está en el centro de las desigualdades de la educación actual.

El modelo sistémico ofrece la posibilidad de tratar a escuelas diferentes de maneras diferentes, y la posibilidad de “dirigir desde arriba” dando criterios y estableciendo estándares, pero también de “dirigir desde abajo” abriendo canales para las demandas de las escuelas y para sus requerimientos específicos. Entonces, es claro que las diferencias en los modelos organizacionales afectan la efectividad de las políticas educativas.

La flexibilidad de la organización que puede percibirse como rasgo distintivo de esta estructura sistémica puede muy bien desarrollar variados y diferentes modelos de gerencia que puedan adaptarse a un gran número de situaciones de centralización o descentralización, aún en diferentes componentes del mismo sistema educativo.

La gestión de la organización en red sobrepasa la oposición centralización-descentralización porque hace posible crear (o no) eslabones (nodos) intermedios entre el nivel central y los niveles inferiores, pero los cuales no están necesariamente dentro de una única pirámide organizacional jerárquica.

Fuente: [46].



Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos-Adaptaciones del caso español

En cuanto a los órganos de gestión y participación, tenemos modelos de todo tipo, todos ellos relacionados con un modelo de estado.

Si relacionamos cada uno de estos modelos con el éxito de sus sistemas educativos tenemos resultados para todo los “gustos”, de manera que no podemos relacionar un modelo concreto con un resultado más satisfactorio para el sistema educativo.

Como conclusión quizás podamos decir que existe una tendencia a la descentralización.

Pero quizás lo que puede influir de alguna manera al éxito es la adecuada gestión del modelo, tanto a nivel central, autonómico y local. Además según indica Denise Vaillant (Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa, 2014) parece ser que el liderazgo escolar, sobre todo de los directores, tiene un impacto positivo en los resultados del aprendizaje, además este liderazgo está ligado de manera más directa con las políticas educativas.

Para ampliar la información se puede acudir al “Anexo 4-Órganos de gestión y de participación” del documento complementario a este TFM.

8.2.10. SISTEMA DE ACCESO DEL PROFESORADO AL MUNDO DE LA DOCENCIA

PAÍS	Sistema de acceso del profesorado al mundo de la docencia
ESPAÑA	El método de selección de los docentes es por el sistema de oposición . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de funcionario de carrera . El profesor es contratado por la administración central o regional.
ALEMANIA	El método de selección de los docentes es por concurso de méritos . El profesor una vez que supera un periodo temporal en régimen contractual tiene la consideración de funcionario de carrera o empleado público contratado . El profesor es contratado por la administración central o regional.
BÉLGICA	El método de selección de los docentes es por concurso de méritos . Para los sistemas francófonos, flamencos y valones, existe el sistema de acceso de selección libre . El profesor una vez que supera un periodo temporal en régimen contractual tiene la consideración de funcionario o funcionario de carrera . El profesor es contratado por la administración central o regional, la municipal o local.
DINAMARCA	El método de selección de los docentes es por el sistema de acceso de selección libre . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de empleado público contratado . El profesor es contratado por la administración municipal o local.
FINLANDIA	El método de selección de los docentes es por el sistema de acceso de selección libre . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de funcionario .



PAÍS	Sistema de acceso del profesorado al mundo de la docencia
	El profesor es contratado por la administración municipal o local.
FRANCIA	El método de selección de los docentes es por el sistema de oposición . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de funcionario de carrera . El profesor es contratado por la administración central o regional.
IRLANDA	El método de selección de los docentes es por el sistema de selección libre . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de funcionario de carrera o empleado público contratado . El profesor es contratado por el centro educativo.
ITALIA	El método de selección de los docentes es por el sistema de oposición . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de empleado público contratado . El profesor es contratado por la administración central o regional.
P. BAJOS	El método de selección de los docentes es por el sistema de selección libre . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de funcionario de carrera o empleado público contratado . El profesor es contratado por la administración municipal o local.
PORTUGAL	El método de selección de los docentes es por el sistema de oposición . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de funcionario de carrera o empleado público contratado . El profesor es contratado por la administración central o regional.
R. UNIDO	El método de selección de los docentes es por el sistema de selección libre . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de empleado público contratado . El profesor es contratado por la administración municipal o local (Escocia) o por la administración municipal o local o por el centro educativo (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).
AUSTRALIA	El método de selección de los docentes es por el sistema de selección libre . El profesor una vez que accede a la docencia (normalmente a través de la autoridad local, como en el caso del VIT en Victoria) tiene la consideración de una relación contractual .
CANADA	El método de selección de los docentes es por el sistema selección libre . El profesor una vez que accede a la docencia (lo contrata el centro docente) tiene la consideración de empleado público contratado .
EST. UNIDOS	El método de selección de los docentes en los estados de California y Carolina del Norte es por el sistema de concurso de méritos . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de empleado público contratado . La contratación de los docentes es responsabilidad de las Juntas de Gobierno de los Distritos escolares, de acuerdo con las normas marcadas por el Departamento de Educación. California: los nombramientos son de tres tipos: permanente, probatorio y transitorio (por un término fijo). Carolina del Norte: los profesores del sector público son funcionarios al servicio del Estado.
COREA SUR	Son empleados por las autoridades regionales, debe pasar un examen de



PAÍS	Sistema de acceso del profesorado al mundo de la docencia
	empleo administrativo (sistema de oposición). El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de funcionario de carrera .
JAPÓN	El método de selección de los docentes es por el sistema de concurso de méritos . El profesor una vez que accede a la docencia tiene la consideración de empleado público contratado (realmente el profesor es fijo mientras mantenga su acreditación que se concede por 10 años).

Notas:

Sistema de oposición: se entiende por oposición, el proceso de selección en el que el criterio básico de discriminación u ordenación, es la calificación obtenida en un examen o prueba de evaluación donde los candidatos han de demostrar sus conocimientos y aptitudes para la docencia y para la materia o especialidad a la que se presentan.

En todos los países el sistema de acceso por oposición se ve complementado por un concurso de méritos. De esta forma, es la combinación de los méritos alegados y los resultados de las pruebas de conocimiento y aptitudes los que determinan la selección en primer término, y posteriormente, la ordenación de los docentes seleccionados para elegir el centro docente.

Concurso de méritos: se entiende el proceso de selección basado, fundamentalmente, en las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de los correspondientes certificados. A partir de los mismos, las autoridades seleccionan y ordenan a los aspirantes para ocupar las plazas vacantes. A pesar de la existencia de una gran variabilidad entre países, los méritos habitualmente considerados son: las calificaciones obtenidas en los estudios de formación inicial de docentes, los cursos complementarios realizados y la experiencia docente previa.

Selección libre: que consiste en que la selección es realizada por el propio centro escolar por una autoridad local, no existe una regulación de orden superior que establezca criterios comunes para la selección de los docentes. En esos casos es la propia escuela o la autoridad local quienes realizan la convocatoria de plazas vacantes y ordenan a los candidatos según sus propias pautas. Se da en países con una tradición de autonomía escolar en materia de selección y organización del personal docente.

Funcionario es la de un profesor contratado por las administraciones públicas (de nivel central, regional o local) sobre la base de una legislación específica distinta de la que rige las relaciones contractuales de los sectores público o privado.

Funcionario de carrera hace referencia a los docentes nombrados de por vida por la administración central o regional correspondiente, allí donde ésta es la administración educativa de mayor rango.

Empleado público contratado se refiere a la de los profesores empleados, generalmente, por la administración local o por la dirección del centro sobre una base contractual sujeta a la legislación laboral general, con o sin convenios a escala central que regulen los salarios y las condiciones laborales.

Fuente: [10], [39] y [50].

Análisis y conclusiones del estudio comparativo de los distintos sistemas educativos-Adaptaciones del caso español

De los tres sistemas (oposición, concurso de méritos y selección libre) de acceso del profesorado al mundo de la docencia, el más empleado entre los países estudiados es el de selección libre por parte de las administraciones encargadas de la contratación.

Además estas administraciones se decantan por una relación contractual con el docente, estas relaciones contractuales se mantienen en base a la satisfacción de las dos



partes. De manera que las administraciones plantean sistemas de evaluación del profesorado y/o sistemas de acreditación, y fomentan sistemas de promoción (salarios, seguros médicos, formación, etc.) para asegurarse que los docentes más cualificados permanezcan en sus centros de trabajo.

Podemos decir, que los sistemas empleados, se orientan bastante en función de la mentalidad de la sociedad en cuanto al tipo de relaciones contractuales que han de darse entre el profesional-empresa (administración).

El autor del trabajo no es capaz de indicar el sistema idóneo (funcionario, relación contractual). Lo que sí puedo indicar es que tal como he indicado con anterioridad, quizás sea necesario replantearse los actuales sistemas de acceso del profesorado, y una vez que ha accedido plantear un sistema de iniciación acompañado de un sistema de evaluación encaminado a la mejora de la actividad del profesional.

8.3. SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

8.3.1. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Podemos decir que en casi todos los países estudiados, tienen implantados sistemas para evaluar la calidad de la formación inicial del profesorado (ver Anexo 5 del documento complementario que recoge por países las características de la evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado).

En el ámbito universitario se comenzaron a implantar (desde los años ochenta) sistemas para evaluar la calidad del sistema educativo superior, para nuestro estudio tiene una vital importancia, ya que malamente tendremos docentes competentes si su formación inicial no es la adecuada.

Hemos visto en el apartado 8.2.7 que la formación inicial del profesorado es cada vez más exigente. La política mayoritaria de los países en esta cuestión, es la de realizar una adecuada selección de los futuros docentes.

Tal como hemos dicho en varias ocasiones, no sólo por ser esta cuestión algo vital para el desarrollo social, cultural y económico de un país, además es una cuestión relacionada con la optimización de la inversión de los fondos públicos, de manera que es más rentable invertir en la formación de aquellos profesionales con mejor predisposición o mejor perfil profesional.

Pasamos a resumir las cuestiones más relevantes de la evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado recogida en el Anexo 5 del documento complementario:

- **Evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado:** todos los países analizados en este apartado cuentan con un sistema oficial de evaluación de la formación inicial del profesorado. No obstante, varía de un país a otro el grado de reglamentación de estos procedimientos de evaluación. En muchos países no existe una normativa específica sobre la evaluación de los programas o centros de formación del profesorado. En los casos en que dicha normativa



existe, únicamente se aplica a una etapa concreta de la formación inicial del profesorado (su formación profesional, las prácticas docentes o la fase final de cualificación). En la mayoría de los países, la normativa general sobre la evaluación de la educación superior también se aplica a la evaluación de la formación del profesorado. La evaluación externa es obligatoria o se recomienda en la mayoría de los países analizados. La situación es bastante parecida respecto a la evaluación interna. (Figura 7).

- **Principales características de la evaluación externa:**

- En la mayoría de los países, la evaluación externa es llevada a cabo por una agencia, comité u órgano independiente que trabaja para los poderes públicos y los evaluadores son pares y/o expertos en evaluación. A este respecto, hay que indicar que se debe huir de la burocratización de la evaluación, los objetivos deben ser claros y transparentes y se deben encuadrar en una estrategia global de mejora real de la calidad, además el perfil y la experiencia de los evaluadores, la manera en que son seleccionados y evaluados tiene una gran importancia.
- Los principales documentos que se utilizan para definir el objeto de la evaluación son la legislación relativa a la educación superior y una lista de criterios de evaluación. Normalmente, también se hace referencia a uno o más documentos que abordan específicamente la formación del profesorado.
- Las evaluaciones externas se centran, principalmente, en el contenido del currículo de los distintos centros o programas de formación del profesorado. Los métodos de enseñanza y de evaluación de los estudiantes se contemplan también en todos los países. Es más frecuente que se evalúe el partenariado con un centro escolar que el equilibrio entre la formación general y profesional dentro de la formación inicial del profesorado, o las prácticas en los centros escolares. En la mayoría de los países, la evaluación externa incluye el rendimiento de los estudiantes y, en más de la mitad, sus actitudes y opiniones.
- Normalmente, la evaluación externa se basa en una visita in situ, que por lo general comprende entrevistas con la dirección y el personal académico y administrativo. Las normativas suelen incluir también entrevistas a los estudiantes.
- La frecuencia de la evaluación externa varía mucho de un país a otro. En los casos en los que esta frecuencia está regulada, la evaluación puede llevarse a cabo una vez al año o, en el extremo contrario, una vez cada 12 años. En cuanto al aspecto de la frecuencia (tanto de la externa como de la interna) deben buscar un equilibrio, ya que las evaluaciones generan estrés a las personas evaluadas y consumen tiempo y recursos, sin embargo las evaluaciones muy espaciadas no garantizan un control real de la calidad, por lo que se propone para las evaluaciones externas una frecuencia cada cuatro años y unas evaluaciones internas cada dos años, de manera que coincida una interna con la externa.

- **Principales características de la evaluación interna:**

- La responsabilidad de la coordinación de la evaluación interna recae, principalmente, en la dirección del centro o en un comité de evaluación creado especialmente para este fin.



- En casi todos los países, la dirección, el personal académico y los estudiantes participan igualmente en la evaluación interna.
- Las dos fuentes oficiales más importantes utilizadas para definir los criterios de evaluación interna son la legislación general sobre educación superior y los criterios empleados para la evaluación externa.
- En la mayoría de los países se recopila información mediante entrevistas con la dirección, el personal académico y administrativo y los estudiantes, así como a través de las observaciones de las clases.
- En cuanto al objeto exacto de la evaluación interna, son varios los países que no disponen de una normativa oficial al respecto.
- La frecuencia de la evaluación interna es muy variada al igual que sucedía en la evaluación externa. Puede ser anual (Italia, Bélgica y Alemania, para los *Studienseminare*) o bien anual junto con otra evaluación menos frecuente como es el caso de Alemania (para las universidades) y Escocia, o bien tener periodos comprendidos entre los tres y los diez años (Irlanda cada 10 años, Países Bajos cada 6 años y Portugal cada 5 años), aunque una gran mayoría no tiene la frecuencia establecida por normativa (Bélgica para el profesorado de ES superior, Dinamarca, España, Francia, Finlandia y Reino Unido, salvo Escocia).
- **Relación entre la evaluación externa e interna:**
 - La normativa de casi todos los países establece que la evaluación externa debe basarse en los resultados de la evaluación interna.
 - Se observa también que el objeto de la evaluación interna está muy condicionado por las necesidades de la evaluación externa.
 - Lo mismo ocurre en cuanto a la frecuencia: la evaluación interna suele estar vinculada a la externa, pero también puede llevarse a cabo con mayor frecuencia.

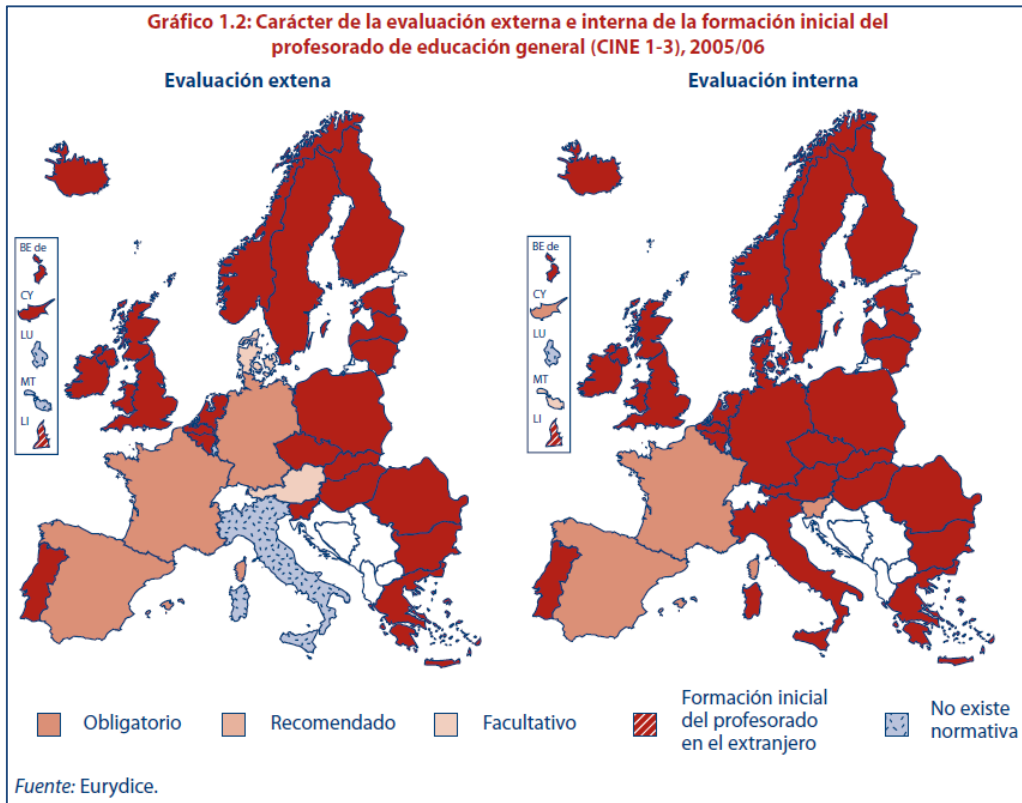


Figura 7 – Evaluación externa e interna de la formación inicial del profesorado

Gráfico 4.1: Posibles consecuencias de la evaluación externa e interna en los centros y en los programas de formación inicial del profesorado de educación general (CINE 1-3), 2005/06

Consecuencias de la evaluación externa:	BE fr	BE de	BE nl	CZ 1	CZ 2	DK	DE 1	DE 2	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Repercusión en la re acreditación			●		●		●		●		●				●	○	●		●	
Repercusión en la financiación		●	●	●	●		○	○	●			○				●		●		●
Realización de un plan de mejora por parte del centro en caso de resultados negativos		●	●	●			○	○	●	●	●	○			●		●		●	
Nueva evaluación en caso de resultados negativos		●	●	●	●		○	○				○			●		●		●	

Consecuencias de la evaluación interna:	BE fr	BE de	BE nl	CZ 1	CZ 2	DK	DE 1	DE 2	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Realización de un plan de mejora por parte del centro	○	●		●		●	○	○	○	●	●		●	○				●		

Consecuencias de la evaluación externa:	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO			
Repercusión en la re acreditación	●		●	●	●	●		●	●		●					●	●	●	
Repercusión en la financiación	●		●	●	●	●			●		●						●	●	●
Realización de un plan de mejora por parte del centro en caso de resultados negativos	●		●	●	●	●		●	●		●					>>	●	●	●
Nueva evaluación en caso de resultados negativos	●		●	●	●	●		●	●		●						●	●	●

Consecuencia de la evaluación interna:	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS 1	IS 2	LI	NO	BG	RO
Realización de un plan de mejora por parte del centro			●			○					●	●		>>	●	●	○

Obligatorio

Formación inicial del profesorado en el extranjero

Recomendado o facultativo

No existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia

Fuente: Eurydice.

Figura 8: Consecuencias de la evaluación externa e interna



- **Utilización de los resultados: (figura 8)**
 - En la mayoría de los países, los resultados de la evaluación externa sirven de base para tomar decisiones relativas a la acreditación o reacreditación de los centros o programas.
 - Los resultados pueden utilizarse para tomar decisiones importantes sobre el derecho de los centros de formación a expedir titulaciones y a obtener fondos públicos para su financiación. Si los resultados son negativos, se suele realizar un seguimiento, que comprende la obligación de elaborar un plan de mejora y de realizar una nueva evaluación externa. En algunos casos, los resultados negativos pueden llevar, en última instancia, a la suspensión de un programa o al cierre de un centro.
 - La publicación de los resultados de la evaluación de los centros o los programas es muy corriente. En casi todos los países en los que la publicación de los resultados es obligatoria, éstos se facilitan directamente a la dirección del centro, a su personal académico y a los estudiantes.
 - Sin embargo, no es una práctica muy extendida la elaboración de informes e indicadores nacionales sobre la formación inicial del profesorado a partir de los informes de evaluación de los centros o programas concretos.
- Para finalizar, hay que indicar que tan sólo un número reducido de países elabora informes e indicadores nacionales a partir de los resultados de las evaluaciones, de manera que podemos indicar lo siguiente:
 - Bélgica (fr y flamenca), Dinamarca, España, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Finlandia y Escocia no elaboran ningún tipo de informe o indicador nacional.
 - Bélgica (germanófona) elabora un informe nacional sobre la educación superior a partir de la evaluación externa y la interna, Alemania utiliza para el informe la evaluación externa.
 - Bélgica (germanófona) y Alemania elaboran indicadores nacionales de la educación superior en base a la evaluación externa.
 - Tan sólo Irlanda elabora un informe nacional e indicadores nacionales de la formación inicial del profesorado en base a la evaluación interna y externa, y Reino Unido los elabora a base de la evaluación externa (salvo Escocia que sólo elabora el informe nacional).

8.3.2. ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

Otra cuestión relevante es conocer cómo se realiza la formación continua del profesorado en los distintos países. Vamos a analizar distintos detalles sobre esta formación:

1. Los organismos que realizan la formación continua son principalmente centros de educación superior, centros para la formación inicial del profesorado, centros públicos de formación continua del profesorado, sindicatos o asociaciones de docentes, centros de formación privados (p.ej. escuelas de idiomas), otros tipos de organismos (ONGs o empresas privadas), puede además que no existan



organismos. Para cada uno de estos organismos puede existir diferentes tipos de normativa, o bien normativa relacionada con la acreditación o normativa relacionada con la evaluación. Finalmente hay casos en los que el organismo puede existir pero no hay ningún tipo de normativa. Adjuntamos un resumen en la figura 9.

2. Se emplean dos procedimientos para acreditar o evaluar los centros de formación continua del profesorado. El primer procedimiento consiste en realizar evaluaciones externas que emplean los siguientes métodos: la visita in situ, el análisis de un proyecto de formación escrito, el análisis de informes de autoevaluación, el examen de otros documentos de referencia. El segundo procedimiento consiste en realizar evaluaciones internas. Adjuntamos un resumen en la figura 13.
3. Respecto a los órganos externos que realizan esta acreditación y/o evaluación de la formación continua del profesorado pueden ser muy variados. Puede existir una agencia o un comité de evaluación como en Bélgica flamenca, Finlandia y algunos *Länder* de Alemania. La puede realizar el ministerio de educación a través de un departamento o una comisión ministerial como en Italia, el ministerio acredita la formación continua en Dinamarca. Puede ser un órgano independiente que trabaja para los poderes públicos como en algunos *Länder* en Alemania, Portugal, Países Bajos, en Dinamarca la evaluación externa la realiza el Instituto Danés de Evaluación (EVA). Puede realizarla una inspección para las enseñanzas escolares como en la Bélgica germanófona, algunos *Länder* de Alemania, Irlanda. O pueden existir otros órganos como en la Bélgica francófona, España que varía de una Comunidad Autónoma a otra. Además hay países en los que no existe normativa, como es el caso de Francia y Reino Unido.
4. En cuanto a los aspectos que cubre la acreditación/evaluación son, el contenido de la formación, los métodos de enseñanza, las competencias de los formadores, la opinión de los participantes sobre la formación recibida y las infraestructuras (equipamiento TIC, material de enseñanza, etc.). En el caso de Bélgica (francófona y germanófona), España y Portugal todos los aspectos anteriores se tienen en cuenta de manera obligatoria. En Italia son obligatorios todos salvo la opinión de los participantes. En Dinamarca sólo se tiene en cuenta el contenido de la formación. En Irlanda son obligatorios todos los aspectos salvo el contenido de la formación y la opinión de los participantes. En Alemania, Francia, Países Bajos, Finlandia y Reino Unido no existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia.
5. Respecto a la frecuencia con la que se realizan los procedimientos de evaluación y/o acreditación son muy variados. Anualmente en Bélgica (francófona), España (aunque esta frecuencia puede variar de una Comunidad Autónoma a otra) e Irlanda (se realiza una evaluación de una muestra seleccionada entre todos los programas). Cada cinco años en Bélgica (germanófona) y cada seis años en los Países Bajos. Para el caso de Italia la normativa indica que la evaluación será periódica pero no indica cada cuánto. No existe normativa al respecto en Alemania, Dinamarca, Francia, Portugal, Finlandia, Bélgica (flamenca) y Reino Unido.
6. Finalmente la utilización de los resultados de la evaluación suele emplearse para otorgarse o revocarse como en Portugal (se revoca de manera temporal o

permanente si hay irregularidades). Se pueden emplear también para mejorar la calidad de la formación como en España (las Comunidades Autónomas elaboran un informe anual con el fin de mejorar el sistema de formación continua). O bien se facilitan como información a los actores implicados en la planificación como en los Países Bajos (se publican en la web de la NVAO). En Finlandia (se publica la lista de cursos acreditados en la web del FINHEEC) o el caso de Irlanda en el que se remite a los organismos que imparten los cursos una copia del informe de evaluación que puede incluir recomendaciones para mejorar la calidad.

Gráfico 5.1: Tipos de organismos y normativa para la acreditación y/o evaluación de la formación continua del profesorado de educación general (CINE 1- 3), 2005/06

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Centros de educación superior		▲	⊗	▼	▼	▼▲	▲	⊗	▼▲		▼	▲	⊗	▼		▼	▼▲
Centros para la formación inicial del profesorado		⊗	▼▲	▼	▼	▼▲	▲	⊗	▼▲		▼▲	▲	⊗	▼		▼	▼▲
Centros públicos de formación continua del profesorado	▲	⊗	⊗	▼		▼▲	▲	▲	▼▲	⊗	⊗			▼		⊗	▼▲
Sindicatos o asociaciones de docentes		⊗	⊗	▼		▼▲	▲	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	⊗	▼		⊗	▼▲
Centros de formación privados (p. ej. escuelas de idiomas)			⊗	▼	⊗	▼▲	▲	⊗	▼▲		⊗	▼▲	⊗	▼		⊗	▼▲
Otros organismos (p. ej. ONGs o empresas privadas)				▼	⊗	▼▲	▲	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	⊗	▼		⊗	▼▲

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
Centros de educación superior	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	▼▲	▼	▼	▲				▲		▲	▼▲	▼▲
Centros para la formación inicial del profesorado	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	▼▲	▼	▼	▲				⊗		⊗	▼▲	▼▲
Centros públicos de formación continua del profesorado		⊗		▼▲	▼▲	▼▲	▼						>>	⊗	▼▲	▼▲	
Sindicatos o asociaciones de docentes	⊗	⊗		▼▲	▼▲	▼▲	⊗							⊗	⊗	⊗	
Centros de formación privados (p. ej. escuelas de idiomas)	⊗	▼▲		▼▲	▼▲	▼▲	⊗							⊗	⊗	▼▲	
Otros organismos (p. ej. ONGs o empresas privadas)	⊗	⊗		▼▲	▼▲	▼▲	▼						⊗	⊗	⊗	▼▲	

▼ Normativa sobre la acreditación ▲ Normativa sobre la evaluación ⊗ No existen organismos
 ■ Existencia de organismo, pero no de normativa sobre la evaluación/acreditación >> Formación continua del profesorado en el extranjero

Fuente: Eurydice.

Figura 9: Organismos y tipo de normativa para la formación continua del profesorado

Gráfico 5.2: Principales procedimientos del proceso de acreditación y/o evaluación de la formación continua del profesorado de educación general (CINE 1- 3), 2005/06

La evaluación/acreditación externa incluye:	BE	BE	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT		CY	LV	LT	LU	HU
	fr	de	nl									1	2					
• Visita <i>in situ</i>	○	●	●			○		○	○		●		○		●			○
• Análisis de un proyecto de formación escrito	●	●	●	●		●	●	●	●		●		●		●			●
• Análisis de informes de autoevaluación	●		●			●		●			●		●		●			●
• Examen de otros documentos de referencia	●		●	●	●				○		○		●		●			●
Evaluación interna	●	●	●			●		●	●			●			●			●

La evaluación/acreditación externa incluye:	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
	• Visita <i>in situ</i>		●		●	●	○			●				●		●	●
• Análisis de un proyecto de formación escrito		●		●	●	●	●									●	●
• Análisis de informes de autoevaluación		●		●	●	○	●		●				●	>>	●	●	●
Examen de otros documentos de referencia		●		●	●	●	●									●	●
Evaluación interna		●		●	●	○	●						●		●	●	●

● Obligatorio ○ Facultativo >> Formación inicial del profesorado en el extranjero
 ● Recomendado □ No existe normativa o ésta no incluye ninguna referencia

Fuente: Eurydice.

Figura 10: Procedimientos de evaluación/acreditación externos e internos de la formación continua del profesorado

Fuente: [38].

8.3.3. SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Actualmente en los países estudiados los elementos del sistema educativo que son objeto de evaluación son:

- **Evaluación de centros fundamentalmente:** pone el acento en las actividades realizadas por el personal del centro, sin buscar responsabilidades individuales entre sus miembros. El objetivo es la supervisión o mejora del rendimiento del centro y de los resultados de los alumnos, y las conclusiones se presentan en un informe global que no incluye información sobre evaluaciones individuales de los docentes. Cuando la evaluación del trabajo del director forma parte de la evaluación general de todas las actividades del centro (incluidas las que no son responsabilidad directa del propio director) y las conclusiones se utilizan para mejorar la calidad del propio centro, la evaluación es considerada como una evaluación del centro. Este es el caso de **España, Italia e Irlanda**.

Nota: la evaluación que lleva a cabo el consejo escolar/órgano de gobierno sobre determinados aspectos concretos de la labor del director, como la gestión de los recursos humanos o financieros, no se considera una evaluación del centro.



- **Evaluación de centros e individual del profesorado:** la evaluación individual del profesorado implica la formación de un juicio sobre el trabajo de los profesores y la entrega de un informe personal verbal o por escrito con el fin de orientarles y ayudarles a mejorar su docencia. Esta evaluación puede llevarse a cabo durante el proceso de evaluación del centro (lo que normalmente da lugar a un informe verbal) o realizarse por separado (lo que suele llevar a una valoración formal del profesor evaluado). Este es el caso de **Portugal, Francia, Alemania, Bélgica y Países Bajos**.
- **Evaluación de las administraciones locales:** puede realizarla la administración educativa central (o de nivel superior), la inspección o una agencia nacional de educación. Se examina la labor que realizan las administraciones locales en relación con la gestión de los centros situados en el área geográfica bajo su jurisdicción. Este es el caso de **Finlandia**, en la que son los municipios los encargados de evaluar la efectividad de su oferta y tienen una total autonomía para organizarla. También se emplea algo similar en **Dinamarca y Reino Unido**.

Fuente: [50].

Pero por otra parte nos damos cuenta que aunque se realicen evaluaciones en los países objeto de estudio, en la mayor parte de estos países no se realiza de una manera sistemática y con una finalidad claramente formativa, si estudiamos con detenimiento los datos del anexo 6 del documento complementario, nos damos cuenta que el ¿para qué evaluamos el desempeño docente? se puede responder:

1. El primer aspecto, el insoslayable, es el rendimiento de cuentas. Se invierte en una serie de recursos materiales y humanos y se hace necesaria la evaluación para justificar la eficacia o no de esos recursos.
2. Evaluación docente como parte integrante de la propia evaluación del centro escolar.
3. Evaluación del desempeño docente de carácter voluntario en casos especiales como la obtención de la acreditación de dirección o la concesión de licencias.
4. Evaluación para justificar la promoción en el escalafón docente y/o como base para un incremento salarial.
5. Como fomento del desarrollo profesional pero sin repercusiones en la vida profesional.

De los países estudiados podemos decir que:

- **España** estaría encuadrada en el tercer apartado.
- **Alemania** está a caballo de varios apartados, el primer apartado en cuanto a los períodos de prueba de los nuevos profesores, y el cuarto apartado en cuanto a la asignación de nuevas tareas y la promoción.
- **Bélgica, Francia y Portugal** estarían encuadrados en el cuarto apartado en cuanto a la promoción.
- **Dinamarca** se encontraría en el primer caso pero la inspección se realiza por causa de la existencia de quejas.
- **Finlandia** se encuadra en el segundo apartado.
- **Irlanda** comparte el cuarto caso en cuanto a la promoción y el primer caso en cuanto a que ha recibido una calificación de “no satisfactorio”.



- **Italia** está a caballo de varios apartados, el primer apartado en cuanto a los períodos de prueba de los nuevos profesores, y el tercer apartado en cuanto a las licencias de estudio.
- **Países Bajos** se encuadra en el primer apartado en cuanto a que los directores quieren controlar el desempeño del profesorado y el cuarto apartado como promoción.
- **Reino Unido** se encuadra en el segundo apartado y en el cuarto en cuanto a la promoción.
- **Australia, Canadá y Estados Unidos** se encuadran dentro del quinto apartado, aunque hay que indicar que el caso de Canadá la no superación supone la separación del ámbito escolar.

De todo lo anterior podemos sacar estas conclusiones:

- En **España** la evaluación no se realiza de manera sistemática (algunas comunidades realizan evaluaciones). La finalidad de las mismas es el acceso a la función directiva y la concesión de licencias. Se realiza de manera voluntaria y el porcentaje de profesorado que la solicita es muy escaso. En nuestro caso es el país en el que vamos a proponer un sistema de evaluación para subsanar la actual situación.
- En **Alemania** se realiza pero con una finalidad de promoción, asignación de nuevas tareas al docente y como evaluación del periodo de pruebas del profesor noble, podemos decir que este sistema tiene poco interés para el estudio realizado.
- Tampoco **Bélgica, Francia y Portugal** suscitan mucho interés para nuestro estudio, ya que los sistemas de evaluación tienen una orientación clara hacia la promoción del profesorado.
- En el caso de **Dinamarca** no podemos decir que exista un sistema de evaluación propiamente dicho, existe más bien un mecanismo para dar respuesta a las posibles quejas que se planteen respecto al profesorado.
- En **Finlandia** aunque existe un sistema de autoevaluación a nivel de centro, el autor no ha conseguido obtener bibliografía concreta sobre si existe una evaluación del profesorado. Lo que sí parece que existen son modelos de evaluación de los resultados de los centros, cuestión que carece de interés para nuestro estudio. Hay que indicar que el modelo finlandés se decanta más por realizar una selección inicial muy estricta de los futuros docentes, acompañada de una formación inicial del docente de un alto nivel. Por ahora el sistema finlandés no ha entrado a la evaluación del profesorado ya que previamente ha realizado una dura selección.
- El caso de **Irlanda** está centrado en la rendición de cuentas por parte del profesorado y en la promoción, ambas cuestiones carentes de interés para nuestro estudio.
- El caso de **Italia** es una combinación de rendición de cuentas de profesores, evaluar al profesor noble tras el período de prácticas y la concesión de periodos de licencias o estudios en el extranjero, tampoco es de interés para nuestro estudio.



- Tampoco el caso de **Países Bajos** nos suscita interés ya que la evaluación se realiza con una finalidad de promoción y con una finalidad de rendición de cuentas del personal ante los directores de los centros.
- Los casos de los países anglosajones, **Reino Unido**, **Australia**, **Canadá** y **Estados Unidos** si suscitan interés para nuestro estudio, en mayor o menor medida, ya que en general tienen implantados sistemas de evaluación con una clara finalidad de mejora del sistema educativo gracias a la formación de los docentes, cada uno de estos países puede aportarnos cuestiones de gran interés para nuestro estudio.
 - En el caso de **Reino Unido** (salvo Escocia) la finalidad es buscar la mejora del desempeño de las escuelas. Existe una evaluación interna y una evaluación externa y para la evaluación se emplean estándares basados en competencias profesionales. Hay que indicar que esta evaluación se emplea para que el docente ascienda en el escalafón (evaluación sumativa), es decir, para que promocione, pero la evaluación se deja que sea voluntaria. Aunque también se emplea para fijar el sistema salarial y como herramienta disciplinaria o para descartar profesores.
 - En el caso de **Australia** (estado de Victoria) la evaluación es voluntaria y la finalidad es el desarrollo profesional. El sistema de evaluación está basado en la misma metodología a base de estándares que en el Reino Unido, aunque una gran mayoría del profesorado piensa que el profesor de calidad no está reconocido.
 - El caso de **Canadá** (Ontario) es diferente, aunque la finalidad sea el desarrollo profesional del docente y se emplee un sistema de evaluación basado en estándares. La evaluación de los profesores es obligatoria cada cinco años y la dirección de los centros puede solicitar el cese del profesor si obtiene tres evaluaciones negativas. Este sistema puede parecer que busca la rendición de cuentas, aunque el autor piensa que tiene una finalidad de sacar del sistema educativo a aquellos docentes que no tienen ninguna intención de mejorar pese a las oportunidades brindadas para ello (me remito a recordar que en toda profesión existe un porcentaje de incompetentes que se deben alejar de sus puestos docentes, debido al perjuicio que causan a sus alumnos y a la mala imagen dada de la profesión docente).
 - El caso de **Estados Unidos** (California), la evaluación es voluntaria con periodos de evaluación definidos. Existe también una evaluación interna y otra externa, el sistema empleado es el de estándares y tiene por finalidad el desarrollo profesional. Aunque está acompañada de un sistema de acreditación por escalones y existen estados que ofrecen incentivos salariales si el profesor está acreditado (NBCT).
- El caso de **Corea del Sur** y **Japón** no son de interés para nuestro estudio, ya que en el caso de los sistemas de evaluación en Corea se orientan hacia la promoción. En el caso de Japón la finalidad es renovar de manera periódica (cada 10 años) la licencia como docente, de manera que si el docente no renueva esta licencia, se gana la fama de “incompetente” por lo que es muy complejo que vuelva a trabajar en un centro educativo.



Dicho todo lo anterior vamos a pasar a estudiar los sistemas de evaluación de los países anglosajones basados en sistemas de estándares.

En el apartado 7.3.5 vimos que la evaluación se mueve alrededor de contenidos ubicados en tres ámbitos claros: **competencia** (lo que el profesor es y de lo que sabe), **profesional** (lo que el profesor hace) y el ámbito de la **productividad** (lo que el profesor consigue) (BROOKHART y LOADMAN, 1992; SCHALOCK y OTROS, 1993).

En general los modelos de evaluación de desempeño docente consideran cinco áreas [51], entre las cuales se pueden mencionar:

1. **Planificación de las actividades docentes:** por planificar se entiende prever el futuro y prepararse para enfrentarlo. En esta previsión se consideran dos ejes: el de lo predecible y el de lo controlable. Como es lógico, ciertos acontecimientos futuros se pueden predecir con certeza, mientras que otros son absolutamente impredecibles. En ambos casos se dan situaciones que son posibles de controlar o que resultan absolutamente incontrolables. La planificación, en general, trabaja con los elementos predecibles y controlables. No obstante toma en consideración las opciones restantes incluyendo lo impredecible e incontrolable. Una adecuada planificación de las actividades docentes debe anticiparse a todos los eventos que ocurren en su implementación. Usualmente, la planificación puede ser asociada a conjunto de interrogantes, tales como: ¿por qué? (visión o ideal deseado), ¿para qué? (diagnóstico/necesidades), ¿qué resultados? (objetivos), ¿cómo? (estrategia), ¿cuáles son las acciones y tareas?, ¿quiénes? (responsables), ¿cuándo? (programa), ¿con qué? (recursos), ¿cuánto se logra? (evaluación). De tal suerte que si se da respuesta a estas interrogantes se podría contar con una preparación satisfactoria para la posterior puesta en marcha de las actividades planificadas. En tal sentido, un profesor que planifica adecuadamente tiene mayores probabilidades de alcanzar un mejor desempeño. Por actividad docente se entiende a las diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje cada una de las cuales tiene su sentido propio. Entre ellas se puede mencionar un curso destinado principalmente a la transferencia de conocimientos; el seminario orientado a compartir aprendizajes; el taller cuyo propósito es desarrollar un producto ya sea tangible o intangible; y otras, tales como, la tesis, la práctica, estudios dirigidos, laboratorios, etc. Para cada una de estas actividades docentes, la planificación tiene connotaciones diferentes y requiere de especificaciones distintas.
2. **Ejecución de las Actividades Docentes:** es la puesta en marcha de las acciones planificadas, para lo cual el docente debe manejar las herramientas pedagógicas y disciplinarias apropiadas, conocer a su población objetivo, y conocer las condiciones del entorno. El centro de atención en este caso está en la validación de los resultados obtenidos, esto es: el cumplimiento de las tareas comprometidas, la forma en que se logran los aprendizajes que adquieren los estudiantes de acuerdo a lo especificado, y la satisfacción respecto al proceso y al clima en el cual se realiza la actividad docente.
3. **Evaluación de los Aprendizajes:** se refiere a la capacidad del profesor para asegurar que sus estudiantes logren aprendizajes significativos, dando fe pública de ello y comunicando los resultados en forma clara. Este proceso por tanto incluye la medición adecuada de los resultados y la calificación de los mismos.

4. **Evaluación de la Práctica Pedagógica:** el sentido último de esta evaluación es retroalimentar al docente y a las distintas instancias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar un mejoramiento continuo de la docencia para lo cual se focaliza, fundamentalmente, en los procesos y en el funcionamiento de las estructuras organizacionales que permiten desarrollar una docencia de mayor calidad.
5. **Compromiso con el proyecto educativo institucional:** esta dimensión se vincula directamente con los valores que deben caracterizar el comportamiento de profesores y estudiantes. Dada la naturaleza de esta área de desempeño, más que establecer una medición directa se pretende generar criterios orientadores, que den cuenta de la misión y visión de la universidad. La idea es que esta área de desempeño se constituya en un referente de desarrollo personal y profesional.

Hay que recordar la complejidad de las interrelaciones de los elementos que nos van a influir en el desempeño docente y los elementos que son influidos por dicho desempeño, aportamos un gráfico para representar estas interrelaciones:

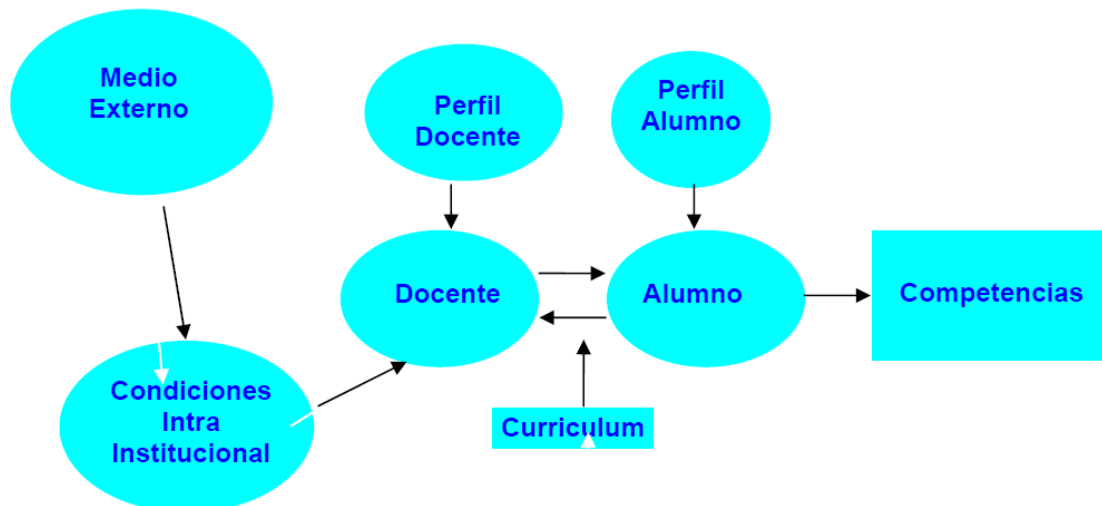


Figura 11: Interrelaciones entre los elementos que influyen en el desempeño docente y los elementos influidos por dicho desempeño.

Vemos en la figura anterior y tal como ya en su día nos indica el informe de la OCDE “La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes” (2005), el papel del profesorado es cada vez más complejo y lleva aparejados, entre otros, estos aspectos: la atención al desarrollo individual de los niños y los jóvenes; la gestión de los procesos de aprendizaje en clase; la transformación del conjunto del centro escolar en una “comunidad de aprendizaje”; la vinculación con las comunidades locales y el mundo exterior.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los dominios sobre los que se proyecta esta responsabilidad ampliada del profesorado:

- **A nivel del alumnado individualizado:**
 - Iniciar y gestionar los procesos de aprendizaje.
 - Responder con eficacia a las necesidades individuales del alumnado.
 - Integrar la evaluación formativa y sumativa.
- **A nivel del grupo:**



- La enseñanza en aulas multiculturales.
- El desarrollo de nuevas competencias transversales en el currículo.
- La integración de alumnado con necesidades educativas especiales.
- **A nivel del centro:**
 - Trabajo y planificación en equipo.
 - Evaluación de los programas de desarrollo de la organización escolar.
 - Uso de las TIC en la enseñanza y en la administración.
 - Gestión y prácticas de reparto de poder.
- **A nivel de las familias y de la comunidad en general:**
 - Asesorar a las madres y padres de una manera profesional.
 - Establecer alianzas con colectivos del entorno.

Tal como hemos repetido en alguna ocasión, nuestro sistema educativo, basado en un “*modelo de excelencia*”, es decir que busca unas metas de calidad y equidad en la enseñanza, tiene que establecer un modelo claro y conciso de lo que se supone que tiene que saber y ser capaz de hacer el profesorado, es decir, para realizar una adecuada evaluación se debería definir un estándar global para evaluar el desempeño docente.

Se propone evaluar el desempeño docente mediante estándares, entendidos como las metas a alcanzar en diferentes ámbitos del desarrollo profesional de los académicos. El estándar podría utilizarse asociado a las *competencias* establecidas en el perfil del docente y a su cumplimiento, teniendo en consideración que un cumplimiento insuficiente implicaría la necesidad de un perfeccionamiento del docente para alcanzar el logro establecido en el estándar.

Así considerada, la *competencia profesional* docente se puede definir como: “*conjunto identificable y evaluable de prácticas profesionales o actuaciones que el personal docente ejecuta, integrando los saberes, las habilidades y destrezas, las actitudes y valores para dar respuesta a los retos profesionales, contextualizados, que la tarea educativa genera, promoviendo la mejora educativa y el propio crecimiento profesional*” [54]. La competencia profesional se divide en *dimensiones*, entendidas éstas como apartados en los que se puede desglosar aquélla.

Las competencias que el profesorado debe poseer para desarrollar su trabajo en la sociedad del conocimiento y que se definen en este documento son las siguientes:

- Trabajo en equipo: trabajar en estrecha colaboración con compañer@s, padres y madres y la comunidad en general.
- Uso de las tecnologías de la información y del conocimiento.
- Trabajar en entornos multiculturales (comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias).

El modelo de desarrollo profesional por competencias permite dotar a los individuos de herramientas que les ayuden a gestionar su desempeño profesional de forma flexible y adaptada a cada contexto y a la heterogeneidad de los grupos en que intervienen. En este modelo cobran especial importancia la actitud, la motivación, los conocimientos, los saberes, la formación, los valores y el compromiso con la labor profesional.

Es decir, planteamos una serie de estándares en base a modelos utilizados en Reino Unido, Australia, Canadá o Estados Unidos. Dichos estándares pueden constituirse en referentes valiosos para la toma de decisiones respecto a la formación inicial que



requieren en la actualidad las personas que desarrollarán la función pública docente, para la fase de prácticas de los procedimientos selectivos del personal docente e, igualmente, para la formación permanente de los distintos perfiles profesionales relacionados con la docencia.

Recordamos que en el sistema de evaluación que hemos planteado, buscamos un fin formativo.

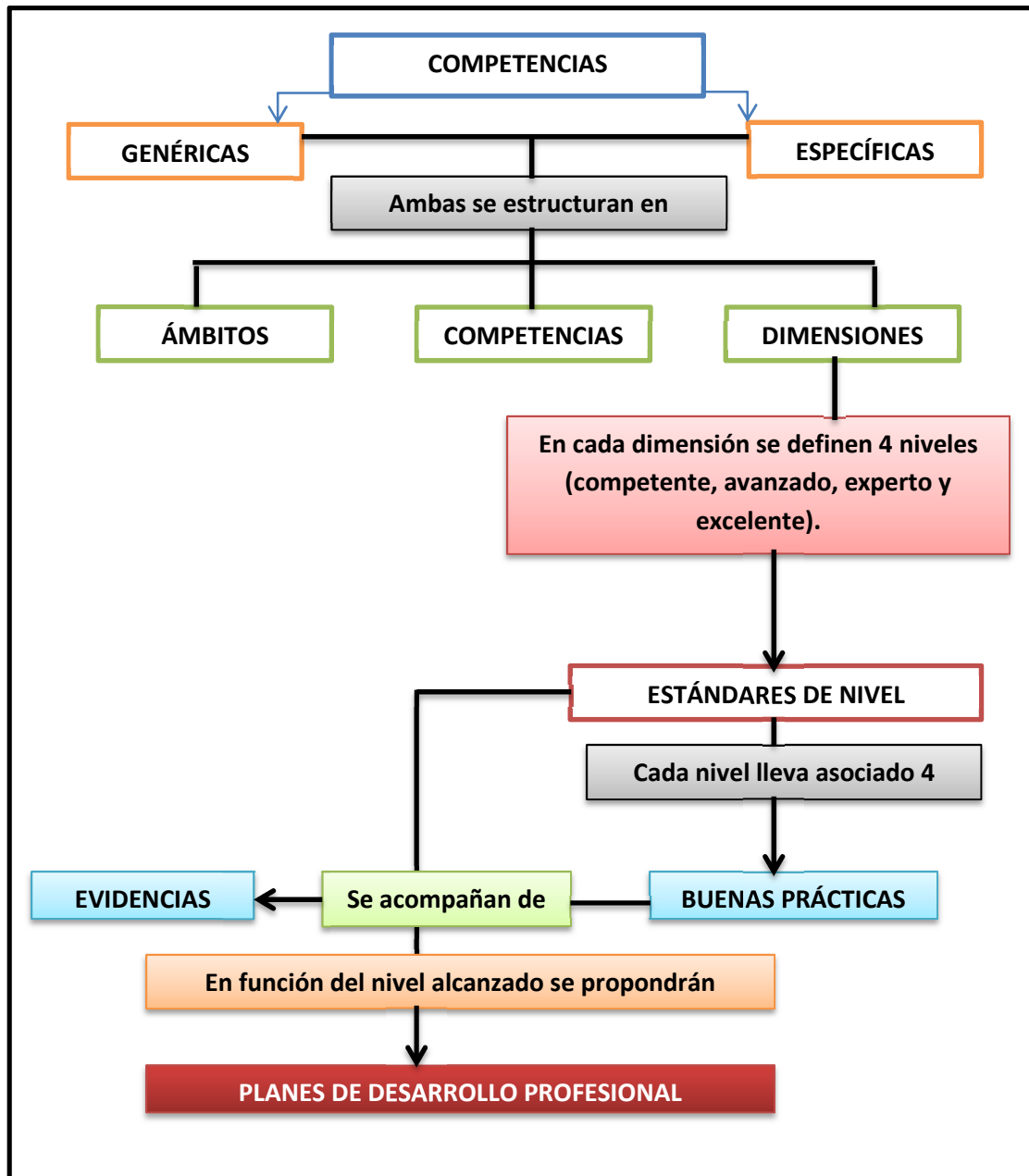
La mejora de los procesos y de los resultados educativos empieza por establecer un sistema de estándares de las competencias profesionales que permita a las personas que desempeñan la función docente adecuar, de ser necesario, su actuación a partir de tres condiciones, **claridad acerca de la actuación deseada, reflexión y evaluación objetiva sobre su actuación presente y lucidez acerca de qué hacer para, en su caso, pasar de la situación presente a la deseada:**

- El primer punto implica el conocimiento de cuáles son las competencias profesionales requeridas por el puesto de trabajo específico que se desarrolla. Dichas competencias constituyen los denominados “estándares de referencia”.
- La segunda condición puede derivarse de ejercicios de autoevaluación o de una evaluación tanto interna como externa.
- La tercera premisa, por último, se facilita proporcionando a la persona ayuda para que establezca unos objetivos personales de mejora y un plan de acción para conseguirlos.

De acuerdo con lo establecido por C. Danielson (Teacher Leadership that strengthens Professional Practice. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development, 2006) los estándares de la práctica profesional docente deben compartir determinadas características, entre las que destacamos:

- **Validez:** los estándares deberán reflejar, al mismo tiempo, la evidencia de la investigación educativa actualizada y la “sabiduría de la experiencia” del profesorado.
- **Claridad:** los estándares de la práctica deberán estar escritos en un lenguaje claro e inequívoco.
- **Organización en una estructura coherente:** cada nivel de desempeño superior incluye los desempeños de niveles inferiores.
- **Reflejo de los niveles de desempeño:** con ello se garantiza que el profesorado pueda determinar dónde deberá centrar sus esfuerzos para alcanzar y desarrollar una enseñanza de calidad.
- **Reflejo de las competencias docentes** que propician un aprendizaje relevante del alumnado.

De esta manera podemos plantear un modelo de estándares estructurado de la siguiente manera:



Vamos a definir los términos que conforman nuestro sistema de estándares:

- **Ámbitos:** en el campo docente también se les denomina “clúster”. Se pueden definir como los campos de competencias vinculados a metodologías, didácticas o técnicas que caracterizan un puesto de trabajo. Estos ámbitos responden a campos de conocimiento (áreas de competencia, familias profesionales) y niveles de enseñanza como a la función principal que se desarrolle.
- **Dimensiones:** son los apartados en los que se puede desglosar una competencia profesional.
- **Competencias,** que es el conjunto completo de estándares por cada una de las competencias genéricas y específicas definidas, que guían el desempeño profesional en un determinado puesto de trabajo, pueden ser de dos tipos:



- **Competencias genéricas:** son comunes al conjunto de perfiles y puestos de trabajo que se pueden desempeñar en una profesión.
- **Competencias específicas:** propias de uno o varios perfiles o puestos de trabajo de una profesión.
- **Buenas prácticas:** son desempeños profesionales observables y constatables que ponen de manifiesto en la práctica una determinada competencia profesional, en un nivel de desarrollo concreto. Son cuatro por cada nivel y dimensión.
- **Evidencias:** son datos concretos que permiten valorar de forma clara la presencia de buenas prácticas. Las evidencias se constatan a través de una serie de instrumentos que aportan un conjunto de agentes.
- **Planes de desarrollo profesional:** conjunto de acciones encaminadas a la adquisición progresiva de niveles competenciales superiores.

Así vemos en la figura 12, que nuestro mapa de competencias comprende los siguientes elementos:

- **Estándares profesionales** referidos a competencias profesionales genéricas (comunes a todos los perfiles) y competencias específicas (de perfil y puesto).
- **Descriptor de buenas prácticas:** ligados a las competencias genéricas y específicas de un perfil y puesto determinado, que establecen el itinerario hacia la mejora en el que se especifican qué necesita saber y hacer el personal docente para desarrollar una enseñanza de calidad.
- **Relación de pruebas para la valoración de la práctica individual** que permita la medición de los estándares mediante la constatación de las correspondientes evidencias.
- **Planes de desarrollo profesional:** entendidos como el conjunto de acciones (cursos, lecturas, tutorías, observaciones, participación en proyectos, grupos de trabajo e investigación, formación en centros, etc.) coordinadas y planificadas, encaminadas a la adquisición progresiva de niveles competenciales superiores.

En el Anexo 4 “*Perfiles profesionales del sistema educativo*” se indican los seis tipos de perfiles que se pueden definir para el sistema educativo español: docencia (profesorado), orientación, formación, inspección, dirección y coordinación.

Nos vamos a centrar en nuestro trabajo en el perfil de docencia (profesorado) y dentro de este perfil en el apartado “4. Profesorado de educación secundaria obligatoria”.

Las **competencias profesionales docentes**, como ya se ha indicado, se pueden definir como el conjunto identificable y evaluable de prácticas profesionales que el personal docente ejecuta, integrando los saberes, las habilidades y destrezas, las actitudes y valores, para dar respuesta a los retos profesionales, contextualizados, que la tarea educativa genera, promoviendo la mejora educativa y el propio crecimiento profesional.

El sistema de evaluación basado en un sistema de estándares profesionales nos va a permitir que los docentes adecúen, si es necesario, su actuación a partir de tres condiciones: claridad de la actuación deseada (definimos con claridad lo que deseamos medir, además, estas actuaciones forman parte del Sistema de Gestión de la Calidad), reflexión (análisis de la información obtenida) y evaluación objetiva sobre su actuación

docente y claridad de qué hacer para, si es necesario, pasar de la situación presente a la deseada.

Vamos a pasar a definir una serie de competencias de nuestro perfil:

COMPETENCIAS GENÉRICAS		
ÁMBITOS	COMPETENCIAS	DIMENSIONES
HABILIDADES SOCIALES	Liderazgo	Estilos de liderazgo Desarrollo de personas
	Comunicación	Comunicación interpersonal Comunicación en una 2º lengua Uso de TIC
	Relación	Autoconfianza Relación interpersonal Gestión de conflictos
	Trabajo en equipo	Participación y colaboración
GESTIÓN DEL TRABAJO	Planificación	Organización Adecuación
	Gestión de recursos	Recursos de la institución Información Recursos comunitarios
	Evaluación	Evaluación de procesos Evaluación de resultados
DESARROLLO PROFESIONAL	Orientación a la calidad	Mejora continua Compromiso y responsabilidad
	Aprendizaje a lo largo de la vida	Formación Innovación

Figura 13: Tabla con la distribución de las competencias genéricas comunes para los seis perfiles del sistema educativo. [54]

A continuación vamos a definir las competencias específicas para el “Profesorado de educación secundaria obligatoria”.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
ÁMBITOS	COMPETENCIAS	DIMENSIONES
DOCENCIA: PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	Gestión del currículo	Integración de las TIC en el aula Estrategias para la mejora de resultados del alumnado Evaluación de aprendizajes
	Gestión de ambientes de aprendizaje	Ambiente físico Motivación Convivencia
	Inclusión educativa	Atención a la diversidad Interculturalidad
	Acción tutorial y orientación escolar	Orientación académica y personal Acción educativa coordinada Relación con la familia

Figura 14: Tabla con la distribución de las competencias específicas para el perfil docente- Profesor de educación secundaria obligatoria. [54]

En el Anexo 8 del documento complementario encontramos la descripción de cada una de las 9 competencias genéricas y cada una de las 4 competencias específicas considerando los siguientes aspectos:

- Definición de la competencia.
- Justificación de la competencia.
- Denominación de las dimensiones.
- Descriptores de cada una de las dimensiones por niveles de desarrollo profesional. Estos descriptores hacen referencia a actuaciones comunes de los seis perfiles definidos, incluidos en el sistema educativo.

Además hay que recordar que los niveles de desarrollo profesional se han fijado en 4, a saber:

- Nivel 1: Competente.
- Nivel 2: Avanzado.
- Nivel 3: Experto.
- Nivel 4: Excelente.



9. CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Para cualquier propuesta de mejora del sistema educativo español, hay que tener en cuenta un factor esencial, los sistemas de evaluación del profesorado, sin embargo llevar a cabo estos sistemas es altamente problemático, quedando un largo camino en la mayoría de los países de nuestro entorno, tal como hemos visto en los diferentes apartados del documento.

En este capítulo vamos a realizar la propuesta del sistema de evaluación.

9.1. FASES DEL PROCESO PARA DEFINIR EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Este apartado tiene la intención de servir de recopilatorio de las principales ideas que el autor ha presentado a lo largo del contenido del documento, o dicho de otra manera, pretendo realizar una síntesis al lector de las ideas principales expuestas por el autor.

Voy a sintetizar las diferentes fases lógicas (por lo menos para el autor) que he seguido en la construcción del documento y que me han servido para llegar a una propuesta.

Antes de continuar tengo que indicar que la mayoría de los países estudiados están realizando reformas para insertar una serie de ámbitos o dimensiones para obtener los mejores resultados de sus sistemas educativos, estas dimensiones tienen que ver:

- Mejora de la formación previa antes del acceso a la función docente. Incluso hay países (Finlandia, Corea del Sur (en primaria), etc.) que seleccionan a los mejores alumnos para el acceso a la formación inicial del profesorado.
- La selección para acceder a la docencia cada vez es más exigente, esta es una tónica general.
- Empleo de sistemas para retener y fomentar la promoción del profesorado más competente. En Corea del Sur se atrae al profesorado con sueldos muy elevados, otros países fomentan escalones profesionales (Reino Unido, Canadá, Australia, Estados Unidos).
- Se realizan evaluaciones para la mejora continua del profesorado, en general en los países anglosajones. En otros países la finalidad de la evaluación es promocional, para obtener licencias, etc.
- Se promueve la formación en servicio, es decir, la formación continua del profesorado, es una práctica generalizada, aunque con diferentes sistemas para llevarla a cabo.
- Finalmente la remuneración, es muy variable entre los países estudiados. Hay sistemas que dan remuneraciones iniciales elevadas (Corea), que plantean sistemas de estándares para promocionar y aumentar la remuneración (países anglosajones), hay sistemas basados en sistemas de antigüedad (España). En definitiva se busca de alguna manera o atraer a la docencia a buenos profesionales, fijar estos profesionales en el sistema educativo (promoción) mediante fines de tipo sumativos.

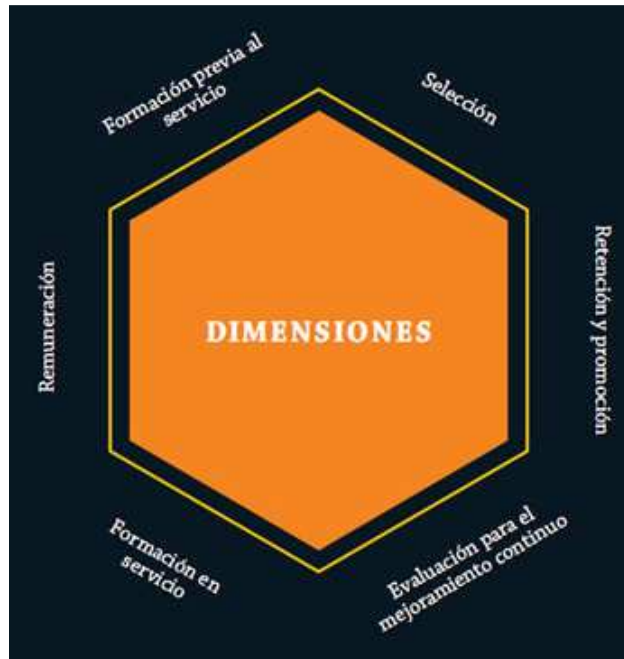


Figura 15: Dimensiones del manejo del recurso docente [56]

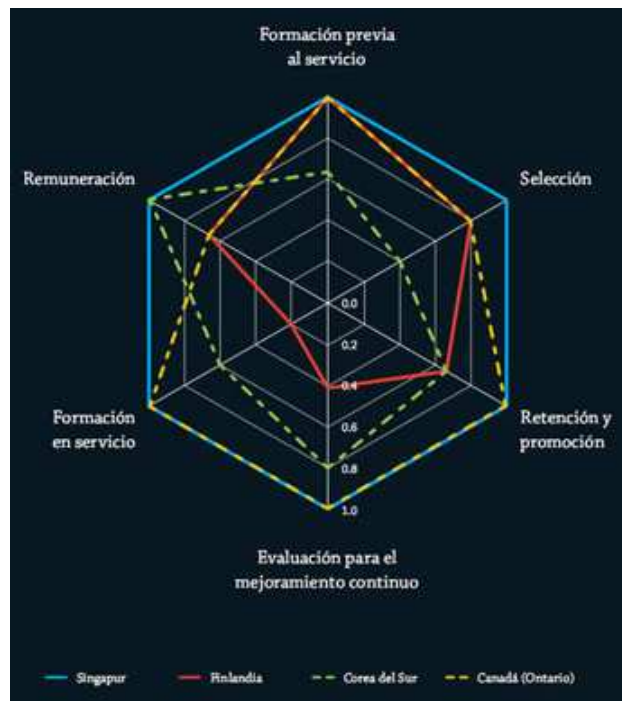


Figura 16: Calificación de cuatro países en las seis dimensiones del manejo del recurso docente [56]



9.1.1. FASE 1 - DEFINIR EL OBJETIVO Y LA FINALIDAD DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y ENCUADRARLO EN EL MARCO NORMATIVO ESPAÑOL

El objetivo del documento es “*Realizar una propuesta de un sistema de evaluación para el profesorado de secundaria para todo el territorio español*” (apartado 5.2 del presente documento).

La finalidad de nuestro sistema de evaluación del profesorado: “*Búsqueda de la mejora continua de la función docente*” (visión del autor del TFM, apartado 5.3), visión recogida en el punto primero del artículo 106 de la LOE (no modificado por la LOMCE, apartado 6.2), aunque el mencionado artículo indica que “...*las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.*” en estos momentos no se realiza en el territorio español la aplicación sistemática y regular de una evaluación del profesorado de secundaria.

También el artículo 106 en sus apartados segundo al cuarto, indica algunas condiciones que debe cumplir nuestro sistema de evaluación, estas condiciones son:

1. *Debe ser público*- El autor no coincide plenamente con esta cuestión, se debe aplicar el cuarto principio de legitimidad en cuanto al uso limitado de los informes de evaluación, apartado 7.3.4.
2. *Debe incluir los fines*- El autor coincide plenamente con esta cuestión, en línea con lo indicado por FRASE y STRESHLY, 1994; apartado 7.3.7.
3. *Debe incluir los criterios precisos de la valoración*- El autor coincide plenamente con esta cuestión, en línea con lo indicado por FRASE y STRESHLY, 1994; apartado 7.3.7.
4. *Debe incluir la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración*- El autor coincide plenamente con esta cuestión.
5. *Debe ser voluntaria*- Tal como está enfocado actualmente el sistema español vemos que hay poca voluntariedad, pienso que debe ser obligatoria en un periodo de unos cuatro-cinco años para obtener datos respecto a la efectividad de la aplicación del sistema de evaluación y una vez pasado este periodo debería existir una obligatoria cada tres años. Lo que sí debe realizarse es una variación en cuanto a las consecuencias, que en el caso español se orienta hacia la promoción).
6. *Corresponde a la Administración disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, para las actividades de formación, investigación e innovación.* Este es el apartado más escabroso, ya que en primer lugar, en España se contempla la evaluación como una forma de promoción horizontal y vertical, además al ser voluntaria. Un porcentaje muy pequeño del profesorado acude a ella, ya que el sistema de promoción tiene en cuenta los años de docencia (antigüedad) y los cursos formativos, por lo que pocos profesionales acuden a la evaluación de la calidad docente. En segundo lugar, las actividades de formación del profesorado se apoyan poco en las escasas evaluaciones docentes. Tienen mayor peso las propuestas realizadas por



la propia Administración y los Sindicatos educativos, de manera que se realicen planes formativos generalizados (para el profesorado que quiera voluntariamente) y no de manera muy individualizada (en base a posibles carencias formativas o profesionales). Al no realizarse la evaluación se desconocen, y queda al buen juicio del profesional docente el buscar un complemento formativo para paliar alguna carencia que él mismo haya detectado.

Pero el apartado primero del artículo 106 “*las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente*” deja claro que son las Administraciones educativas (estatal o autonómica) las encargadas de elaborar los planes o sistemas de evaluación. Cuestión que en este momento se plantea como escabrosa y que no se realiza en las Comunidades Autónomas.

No puedo dejar de comentar el artículo 122 bis de la LOMCE, que aunque se refiere a la calidad de los centros docentes en el apartado segundo indica “*Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un proyecto educativo de calidad...La realización de las acciones de calidad educativa estará sometida a rendición de cuentas por el centro docente.*”.

Parece que dota al centro de una autonomía “**de gestión**”, lo remarco porque una cosa es gestionar a nivel directivo un centro (falta saber con qué medios o apoyos humanos, económicos, etc. va a contar el centro) y otra cosa es pasarle la “patata caliente” (apartado tercero) de la calidad educativa.

Dicho de una manera poco política “allá se las apañe el director para organizar al personal del centro (que no cuente con personal especialista de apoyo externo), los recursos materiales (vamos, lo que tenga el centro) y financieros (si es que la administración autonómica dota de medios financieros) para conseguir la tan ansiada calidad educativa”. Eso sí, la Administración autonómica educativa da autonomía al centro, le solicita una rendición de cuentas, pero le deja caer que la realice con sus medios propios.

Vemos que este planteamiento choca con los principios de un buen sistema de gestión integral de la calidad, en el que se enmarca el sistema de evaluación del profesorado.

Lo que sí quiero remarcar, es que cualquier organización (empresarial, etc.) a día de hoy tiene claro que es **más económico** el **coste** de la “**calidad**” (implantar un sistema de gestión integral) **que** el **coste** de la “**no calidad**” (creo que el coste de un mal sistema educativo no se puede comparar al daño causado por éste a un país en término de pérdida de capital humano, enfocado desde un punto de vista cultural, social y económico para el país).

Pero aunque lo indicado parece obvio y tiene plenitud de sentido común, ya venía indicando Murillo (2007) que en vez de hacerse realidad la premisa de la evaluación como contribución al desarrollo y mejora profesional continuamos con la evaluación asociada al control, a la sanción. ¿Cuáles pudieran ser los factores que contribuyen al estancamiento de la labor formadora de la evaluación? [52]



- Porque no es un tema prioritario.
- Por la escasa trayectoria experiencial.
- Por percibir escasa utilidad.
- Por los altos costes: económicos, de tiempo y en formación de evaluadores (siendo la formación necesaria por la existencia de antecedentes de muy buenos modelos de evaluación que fracasaron por haber sido mal aplicados).
- Por deseabilidad social (preocupación por superar los estándares más que preocuparse por mejorar el propio desempeño docente).
- Por falta de aceptación (percepción como intrusismo por una mala aplicación).

9.1.2. FASE 2 – DEFINICIÓN DE LOS ÁMBITOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Llegado a esta fase es cuando me planteo, que en el marco normativo se habla de calidad y de sistemas de evaluación, pero ¿en el entorno educativo se entiende lo mismo por estos conceptos?, por ejemplo que en el mundo empresarial, ¿hay diferencias?, este es el momento en el que me planteo realizar la definición de ¿qué es un sistema de evaluación docente?, cuestión que respondo en el apartado 7.1 del documento.

A medida que en el apartado 7.1 realizamos las diferentes definiciones nos aparecen pinceladas de las características que debe cumplir nuestro sistema de evaluación:

Pilares de la “*calidad total*”:

- Basado en la participación de todos sus miembros.
- Orientada a la rentabilidad a largo plazo a través de la satisfacción del cliente.
- Proporciona beneficios a todos los miembros de la organización y a la sociedad, en general.

Estos pilares son recogidos a nivel educativo por las condiciones mínimas que debe reunir un programa de evaluación para que sea viable (HAMMOND y OTROS, 1983, apartado 7.3.7 del documento):

- Todos los implicados en el sistema comparten y comprenden los criterios y procesos para evaluar a los profesores.
- Todos los implicados comprenden la relación de esos criterios y procesos con los temas dominantes de la organización, esto es, existe una sensación compartida de que tienen en cuenta los aspectos más importantes de la enseñanza y del sistema de evaluación en consonancia con los objetivos educativos y las concepciones del trabajo docente.
- Los profesores perciben que los procedimientos de evaluación les ayudan y les motivan para mejorar su rendimiento. Los directivos escolares perciben que tales procedimientos les permiten ofrecer liderazgo educativo.
- Todos los implicados en el sistema perciben que los procedimientos de evaluación les hacen descubrir el equilibrio entre adaptación y adaptabilidad, entre estabilidad para responder a demandas actuales y flexibilidad para responder a demandas no anticipadas. Esto es, los procedimientos consiguen, para todos los implicados en el sistema, un equilibrio entre control y autonomía.

El sistema de evaluación a proponer está basado en un “*modelo de excelencia*”, los “*modelos de excelencia*” están basados en “criterios” o principios generales de



actuación, y permiten establecer objetivos para cada “criterio” y medir los resultados. Se caracterizan por:

- Papel importante en la mejora de la competitividad de las empresas o de las organizaciones.
- Orientan a la organización hacia los resultados.
- Facilitan el intercambio de las mejores prácticas.
- Son una herramienta para establecer una visión común en el seno de la organización.
- La “**autoevaluación**” basada en los modelos de excelencia, permite conocer “**qué**” hay que mejorar, mientras que las directrices de la ISO 9004 establecen “**cómo**” mejorar, y por ello son un complemento a los modelos de excelencia.

Un “*Sistema de Gestión de la calidad aplicado a la docencia*” es el marco normativo de la organización en el que se van a recoger cuestiones relacionadas con la estructura organizativa, las responsabilidades de los componentes de la organización, la gestión de los recursos, la realización del producto o servicio (que en el caso de la docencia sería la actividad docente) y finalmente el proceso de medición, análisis y mejora.

Podemos decir que la evaluación es un instrumento para repensar si lo que se hace en la escuela va por buen camino. Ella es una parte sustantiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilita obtener información sobre las prácticas pedagógicas para mejorarlas.

Stufflebeam define a la evaluación como “el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión“(1971).

Al considerar la relación entre las tareas y decisiones, no sólo estamos en condiciones de valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje globalmente, sino que además podemos identificar logros y detectar posibles causas de desvíos con el propósito de diseñar estrategias para superar los problemas y afianzar los logros.

“¿Qué es un sistema de evaluación del profesorado?” es el proceso incluido en el “Sistema de Gestión de la calidad aplicado a la docencia” que tiene por finalidad medir, analizar y mejorar la actividad desarrollada por el profesorado, considerado éste como parte integrante de la estructura organizativa de la educación.

Vemos, tal como hemos repetido, que para que nuestro sistema de evaluación del profesorado sea efectivo, éste debe englobarse en un todo, que es el “*Sistema de gestión de calidad aplicado a la docencia*” (o al sistema educativo), tal como indico en el apartado 7.2 del documento, para el caso español, creo que queda bastante camino por realizar en este momento.

“El informe McKinsey” (2007) concluye que “*la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes*” y que “*la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes*”.

Si avanzamos en nuestro discurso, ahora nos deberíamos plantear las siguientes cuestiones para dejar perfectamente definida la propuesta del sistema de calidad, es decir vamos a responder al esquema del apartado 7.4.3 de manera que a lo largo de los siguientes apartados iremos respondiendo a las dimensiones de un sistema de evaluación:



PROPÓSITOS	CONTENIDO
NECESIDAD	FUNCIONES
FINALIDAD	CONDUCTAS
CONSECUENCIAS	ASPECTOS
GARANTÍAS	CRITERIOS DE VALOR
MÉTODO	
FUENTES	
ESTRATEGIAS	
AGENTES	
TEMPORALIZACIÓN	

- **1. PROPÓSITOS**
 - **Necesidad y Finalidad: ¿Por qué y para qué evaluar? Propósito de nuestro sistema de evaluación.**
 - **Consecuencias: Los resultados de estos análisis ¿para qué los vamos a emplear?, ¿con qué consecuencias?**
 - **Garantías: ¿Qué garantías legales y éticas va a tener el evaluado?. ¿Qué sistema de control y evaluación vamos a emplear para asegurar la calidad del proceso evaluador?.**
- **2. MÉTODO**
 - **Fuentes: ¿Quién participa en la evaluación?.**
 - **Estrategias: ¿Qué tipos de evaluación vamos a realizar?.**
 - **Estrategias: ¿Cómo lo vamos a medir? Vamos a emplear una herramienta, pero ¿qué herramienta?, ¿de qué tipo?.**
 - **Agentes: ¿Quién ejecuta la evaluación?. Compromiso de competencia de los evaluadores.**
 - **Temporalización: ¿Con qué periodicidad la vamos a realizar?.**
- **3. CONTENIDO**
 - **Funciones-conductas-aspectos: ¿Qué vamos a medir?, ¿Qué aspectos de la función docente conviene evaluar y con qué peso en su conjunto? El conocimiento del profesor, las metodologías empleadas, el contexto educativo, las habilidades sociales, las actividades en el aula, los resultados académicos, etc.**
 - **Criterios de valor: ¿Cómo lo vamos a analizar?. Definimos el valor de la evaluación y de sus resultados para la mejora. En función de la herramienta seleccionaremos el tipo de análisis que mejor se adapte.**
- **4. OTRAS CUESTIONES**
 - **¿Cómo vamos a distribuir los resultados?.**
 - **¿Qué presupuesto va a tener la evaluación y los procesos consecuentes de mejora?.**

1. PROPÓSITOS



1.1. Necesidad y finalidad: ¿Por qué y para qué evaluar? Propósito de nuestro sistema de evaluación.

Esta es mi primera gran pregunta, para qué quiero evaluar, es decir debemos definir la **finalidad** de nuestro sistema de evaluación del profesorado.

En el apartado 7.4.6, conclusiones de la encuesta realizada al profesorado español. El profesorado está de acuerdo en ser evaluado siempre que ésta evaluación sea parte de la evaluación global del sistema educativo. Además piensan que la evaluación debe tener objetivos formativos, en cuanto a los fines sumativos la opinión es neutra.

Tal como indiqué en la Fase 1, la finalidad del trabajo es la “*Búsqueda de la mejora continua de la función docente*”, finalidad que hemos concretado al describir en la definición la metodología a seguir con el sistema de evaluación. Es decir, vamos a medir, analizar esas mediciones y conseguir una retroalimentación que mejore su actividad, podemos decir que éste va a ser el objetivo y la finalidad de nuestro sistema de evaluación docente.

Si tenemos que concretar el propósito de nuestra evaluación, haciéndonos eco de J. MATEO y OTROS (1996), diríamos que **nuestros propósitos son: el desarrollo profesional de los docentes, el reconocimiento social de su labor, la mejora de la calidad de la enseñanza (mejora del centro y del sistema educativo) y la autocrítica del profesorado** (ver apartado 7.3.8 del documento).

En este sentido el autor se alinea con M. DE MIGUEL (1995, apartado 7.3.8) que indica que las finalidades de un sistema de evaluación del profesorado se pueden englobar en dos grandes bloques:

- **Fines formativos:** los resultados se emplean para mejorar la actuación del propio profesor y de las condiciones en las que realiza su función dentro de la institución. **Que es la visión del autor.**
- **Fines sumativos:** los resultados se emplean como indicador para tomar decisiones relacionadas con su productividad dentro de la organización. **El autor no se decanta por este fin salvo por la cuestión que hay que buscar recompensas no limitadas y los incentivos por equipos, ya que son objetivos que pueden fomentar el buen funcionamiento de la evaluación del profesorado.**

El sistema de evaluación de la práctica docente debe ser algo más que un ejercicio académico, debe incidir en la mejora de la práctica, colaborar en la mejora cualitativa de la educación y orientar sobre la formación del profesorado.

Para que nuestro sistema de evaluación sea realmente eficaz y que provoque cambios y mejoras en la actividad docente debemos tener en cuenta estos aspectos:

- El proceso de evaluación se debe englobar en un sistema de gestión integral de la calidad del sistema educativo. Se tiene que integrar en el funcionamiento habitual de las estructuras del sistema educativo en todos sus niveles (a nivel estatal, de comunidad autónoma, de centro). Esto supone que debe integrarse en una planificación (medios, costes, etc.) a medio y largo plazo dentro del sistema educativo (o dicho de una manera más clara, debe estar por encima de los cambios políticos cuatrienales de las administraciones, cuestión muy compleja, ya que es necesario un cambio de mentalidad en la figura del político actual).



- Tiene que ser aceptado por todo el profesorado para que éste se implique y lo aplique con objetividad. Aunque esta cuestión es difícil de llevar a cabo ya que “nadie acepta la reflexión tranquilamente cuando es parte del problema”. Aunque si realmente se produce un cambio de la visión de la herramienta y pasa a ser vista como una fuente de mejora profesional seguramente esta visión desaparecerá entre el profesorado, es decir, tiene que partir de una buena disposición inicial de todos los implicados para colaborar positiva y significadamente.
- Tiene que activar la reflexión de cada profesor, el éxito y el poder descansan sobre todo en la motivación intrínseca.
- Tiene que ayudar a convencer al profesorado de que es posible mejorar la práctica en el aula (cualquier profesor puede mejorar) y de que la evaluación y la “autoevaluación” ayudan a identificar fortalezas y debilidades.
- Tiene que descubrir las prácticas implícitas que pocas veces comenta el profesorado.
- Tiene que impulsar la discusión entre la comunidad educativa y especialmente entre el profesorado, para relacionar las respuestas individuales con la reflexión colectiva (en los ciclos, las etapas, los seminarios, etc.), es decir la retroacción (feedback) constructiva es saludable.
- El sistema de evaluación no puede limitarse a la valoración de lo que se hace en clase, tiene que impulsar el debate necesario para mejorar la práctica didáctica.
- Tiene que evitar las respuestas “políticamente correctas” que a menudo entorpecen la reflexión.
- Tiene que admitir respuestas de todo tipo: abiertas, cerradas, mixtas... aunque sea más difícil interpretar los resultados.

Pienso que en este apartado ha quedado explicada de manera clara y concreta nuestra política evaluadora en lo que se refiere al propósito de la evaluación (FRASE y STRESHLY, apartado 7.3.7).

1.2. Consecuencias: ¿Para qué vamos a emplear los resultados?, ¿con qué consecuencias?

Los resultados de nuestro sistema de evaluación, tal como hemos indicado, tiene una finalidad formativa, de manera que los resultados se van a emplear fundamentalmente para:

1. Detectar necesidades.
2. Perfeccionamiento del profesorado.
3. Elección de materias y/o tareas.
4. Programas de desarrollo profesional (individuales).
5. Proyectos de innovación educativa.
6. Mejora de la calidad de la enseñanza.

Otra consecuencia, aunque en este momento es bastante compleja tal y como se conforma el currículo, sería introducir la práctica de la actualización permanente del currículo, basada en los resultados de los aprendizajes obtenidos en cada periodo académico y en el análisis de las articulaciones entre las distintas asignaturas que conforman los planes de estudio.



En cuanto a las consecuencias pienso que no deben existir, salvo en los casos de incompetencia constatada, además hay que buscar **recompensas no limitadas y los incentivos por equipos**, ya que son objetivos que pueden fomentar el buen funcionamiento de la evaluación del profesorado.

Respecto a la cuestión de la incompetencia constatada, me inclino hacia el sistema de Canadá en el que si tras tres evaluaciones internas del centro, el docente no las supera, el director del centro solicita la separación del mismo del mundo docente. Respecto a si este sistema es adecuado o inadecuado, tengo que indicar que no he obtenido datos concretos sobre el porcentaje de profesores separados de la docencia en este país. Creo que puede ser un buen mecanismo, si se regula de manera correcta a nivel jurídico, para separar a docentes “incompetentes”. También pienso que si este modelo se quiere aplicar al caso español creo que puede generar más problemas que soluciones.

Pienso que en este apartado ha quedado explicada de manera clara y concreta nuestra política evaluadora en lo que se refiere al valor de la evaluación y sus resultados de mejora (FRASE y STRESHLY, apartado 7.3.7).

Como último punto respecto a las consecuencias, podemos introducir una serie de medidas para evitar la reticencia a la evaluación y el temor a que esta adquiriera un carácter punitivo, se recomienda que:

- Que inicialmente el proceso sea voluntario.
- Estimular, sobre todo en las primeras evaluaciones a los profesores que obtengan resultados destacados.
- Dar apoyo real a los profesores que presenten mayores dificultades en aquellos aspectos de su desempeño que resulten deficitarios.
- Establecer un sistema de información adecuado que permita obtener un diagnóstico rápido y sintético para cada departamento al término de cada periodo académico, de modo que se puedan adoptar las medidas necesarias de forma oportuna.
- Implementar una estrategia de comunicación y difusión para sensibilizar favorablemente a la comunidad académica respecto a la implementación del proceso de evaluación de desempeño y dar a conocer las medidas que se están tomando para resolver las situaciones críticas detectadas.
- Configurar redes de apoyo al interior de cada centro conformadas por docentes con formación pedagógica y especialistas en materia de evaluación, que ostenten un desempeño destacado en alguno de los departamentos y profesores que presenten resultados deficientes en el proceso de evaluación.

1.3. Garantías: ¿Qué garantías legales y éticas va a tener el evaluado?. ¿Qué sistema de control y evaluación vamos a emplear para asegurar la calidad del proceso evaluador?

Se aplicarán las normas de evaluación del profesorado, recogidas en el apartado 7.3.4.

Siguiendo el ejemplo de algunas universidades, especialmente, estadounidenses, se recomienda crear un **Comité de Ética** a nivel institucional que actúe en situaciones de comportamiento de docentes reñidos con los principios del centro y que eventualmente



podría mediar frente a situaciones colectivas de carácter ético y moral. Dicho Comité podría estimular actividades para promocionar los principios y valores del centro.

Creo además que es importante que las Administraciones evalúen sus actuaciones (si nuestro Sistema de Gestión de la Calidad está implantado, las Administraciones deberán autoevaluarse) tanto en la adecuación de su estructura como en los efectos de su legislación, no tanto basado en datos cuantitativos, sino más bien desde el punto de vista de la funcionalidad de sus actuaciones. [53]

2. MÉTODO

Esta es la segunda gran pregunta dentro de los sistemas de evaluación, **cómo lo vamos a hacer**, es decir, tenemos que definir el **método**. Para ello debo definir las *fuentes* a partir de las cuales vamos a recabar la información sobre el profesor (apartado anterior). Además hay que definir las *estrategias o instrumentos* a emplear, hay que fijar los *agentes* (apartado siguiente) que vamos a emplear en la tarea y finalmente la *periodicidad* con la que la evaluación debe realizarse.

2.1. Fuentes: ¿Quién participa en la evaluación?

En lo que concierne a los participantes, se sugiere usualmente considerar diversos actores que permitan recoger opiniones diferentes y complementarias, entre ellos:

- **Los directores de los centros**, que opinan sobre los aspectos técnicos de la disciplina, tales como, contenidos y dominio de los temas que enseña el profesor evaluado.
- **Los Jefes de departamento** para evaluar los aspectos referidos al ejercicio profesional y a las relaciones profesor-alumno.
- **Los estudiantes** son participantes claves en su calidad de beneficiarios directos y por ser quienes mejor pueden conocer cuánto han aprendido. Los estudiantes, ciertamente, constituyen una excelente fuente para percibir sus propios autoaprendizajes y percibir su opinión acerca de las buenas o malas prácticas pedagógicas. Si bien, en general, la experiencia señala que los estudiantes en promedio evalúan objetivamente, no es menos cierto que la percepción de este estamento en ocasiones es limitada por su formación. Además en nuestro caso vamos a trabajar con estudiantes de la educación secundaria (12-16 años) por lo que además de tener una formación limitada van a tener falta de madurez. Además, no siempre resulta suficiente considerar únicamente a este actor como el referente exclusivo.
- **Los pares académicos**, que constituyen un referente cruzado que permite la retroalimentación mutua entre los docentes de un departamento académico, facilitando el enriquecimiento colectivo por las experiencias que cada cual desarrolla y puede generar un proceso de superación y mejora de la calidad de manera mancomunada.
- **La autoevaluación del propio docente**. Sin embargo, en la literatura especializada se señala que este tipo de instrumento no aporta información en extremo relevante por cuanto los profesores tienden a responder en forma autocomplaciente.

En el apartado 7.4.6, conclusiones de la encuesta realizada al profesorado español, el profesorado prefiere que sea su entorno próximo (el propio profesor, compañeros y



alumnos), respecto a agentes externos valora la participación de expertos externos (aunque en la encuesta realizada no se define ningún perfil de estos evaluadores).

El autor del presente documento realiza la siguiente propuesta:

- Para la **evaluación interna**:
 - Una **evaluación interna a nivel de organización**: pares, alumnos y expertos en evaluación.
 - Una **evaluación interna a nivel individual** o “*autoevaluación*”: propio profesor, pudiendo solicitar el auxilio de expertos en evaluación.
- Una **evaluación externa**: pares, alumnos y expertos en evaluación.

2.2. Estrategias: ¿Qué tipos de evaluación vamos a realizar?

Hemos visto en el apartado anterior que el objetivo o finalidad de la evaluación es la de promover el desarrollo profesional (y no es el de aumentar el control burocrático) que redundará en una mejora del sistema educativo.

Antes de pasar a indicar lo que vamos a medir, es necesario definir los tipos de evaluación que vamos a emplear, que van a consistir en un sistema de capas, que va ir de lo más individual (profesor-aula-alumnado) a lo más general (profesor-centro-comunidad educativa):

- Una **evaluación interna**, que a su vez se divide en dos tipos:
 - Una **evaluación interna a nivel de organización**: relacionada con el entorno del profesor, como por ejemplo, los compañeros, la administración del centro, los padres de los alumnos, etc.
 - Una **evaluación interna a nivel individual** o “*autoevaluación*”: en la que el docente se centra más en relaciones con el alumnado, el contexto del aula, las metodologías empleadas, etc.
- Una **evaluación externa**.

En mi opinión, para que el sistema de evaluación sea de interés para el docente, este debe aportarle datos de interés a nivel personal y profesional, además de darle una visión más amplia del propio entorno institucional. Un buen sistema debe ser una mezcla de ambos o dicho de otra manera, se debe plantear de una manera multinivel, veremos en el apartado de periodicidad del sistema de evaluación que la periodicidad se propone en tres niveles.

Podemos decir que la evaluación interna va a realizarse a nivel de centro (para cada uno de los profesores del centro, de manera que se pueda plantear o desarrollar un programa individualizado para cada docente).

La externa se realiza a nivel de Comunidad Autónoma (para auditar la evolución del sistema en su conjunto, es decir, si se obtienen o no mejoras), además se propone para ésta última que se realice de manera estadística, es decir, no se realizará en todos los centros (salvo la primera evaluación externa que se realizará en todos los centros para tener un estado inicial o de partida) y lógicamente tendrá en cuenta las evaluaciones internas realizadas a nivel de centro, buscamos con ello optimizar el sistema.

A la evaluación interna la podemos denominar de auto-aseguramiento del “*Sistema de Gestión de la Calidad*” a nivel de centro, mientras que la evaluación externa



(complementaria de la interna) orientada a la eficacia y la autorrevisión, se debe dirigir hacia la “mejora”, y nunca hacia el control burocrático.

Por ejemplo, gracias a una evaluación externa adecuada se puede reorientar la formación inicial del profesorado a nivel de especialidad, ya que se pueden detectar los déficits de formación con los que se han encontrado los docentes en servicio, y esto puede retroalimentar de una manera eficiente al sistema. Además con esta evaluación externa podemos evaluar además el funcionamiento de los centros educativos y de sus estructuras (ya que son autónomos). Así podemos obtener datos sobre la implementación curricular, la organización, la dirección, departamentos, relaciones con las familias y el entorno, proyectos de innovación, participación en proyectos internacionales, etc. que ofrecen una correlación con los resultados obtenidos por el centro tanto en los aprendizajes del alumnado como en el resto de elementos citados anteriormente.

Lo complejo es cómo combinar un sistema de evaluación externo que inevitablemente tiende a la uniformidad, con un sistema interno que tiende a la variabilidad y particularidad de cada escuela.

Quizás la respuesta esté en que la evaluación externa, tal como hemos dicho, se debe orientar hacia la eficacia y la mejora del sistema global y no hacia los tradicionales sistemas de rendimiento de cuentas externo (control burocrático), es decir, la evaluación externa nos puede aportar además esa parte de evaluación sumativa (**recompensas no limitadas y los incentivos por equipos**) que precisa el profesorado para demostrar su valía (mérito y valor).

Podemos decir que con este sistema de evaluación planteado buscamos estas tres perspectivas: [52]

- Análisis del desempeño docente en función del efecto que produce en los aprendizajes del alumno (analizando así las capacidades pedagógicas y socio afectivas de los profesores así como el clima de aula que generan). Desde este enfoque, la calidad del desempeño docente, se ve reflejada principalmente en los aprendizajes y resultados alcanzados por los alumnos.
- Autoevaluación del profesorado, buscando la reflexión crítica sobre su propio desempeño. La autoevaluación, sin duda, resulta la mejor estrategia para el desarrollo profesional del profesorado (especialmente, si ésta se completa con apoyos externos de expertos o de pares que ayuden en esta mirada introspectiva).
- Evaluación del desempeño docente como mejora de la calidad y equidad de los sistemas, considerando que tales procesos han de mejorar significativamente la práctica pedagógica del conjunto de docentes. Para mejorar la enseñanza a nivel de sistema no basta con la mejora del desempeño de algunos maestros.

2.3. Estrategia: ¿Cómo lo vamos a medir? Vamos a emplear una herramienta, pero ¿qué herramienta?, ¿de qué tipo?.

Las herramientas a emplear para realizar las evaluaciones del sistema son variadas, y van a depender del tipo de evaluación a realizar.



Para el caso de la **evaluación interna a nivel individual** o “*autoevaluación*” me he decantado por la realización de un cuestionario, ya que es una metodología muy sencilla de emplear por el docente, que puede ser desarrollada con la ayuda de las asesorías de evaluación, y permite una gran adaptabilidad, esto es, podemos introducir preguntas-item comunes para todo un centro o un conjunto de centros y preguntas particulares que puede añadir el centro o el docente en base a sus características o intereses propios, es decir podemos introducir cuestiones que incluso pueden ser válidas y de gran interés para la **evaluación interna a nivel de organización**, no sólo para el centro, también para el departamento.

El gran reto es pasar de un conjunto de indicadores (Anexo 5) a definir un conjunto de preguntas-item. Varios autores indican las características que deben reunir estas preguntas [55], aunque podemos resumir que deben ser inteligibles, claras y significativas:

- Frases que valen para saber si los indicadores se cumplen o no.
- Frases fáciles de entender, sin necesidad de explicaciones.
- Escritas como preguntas.
- Con cuatro opciones de respuesta (de cuatro o cinco no es adecuado exceder).
- Preguntas personalizadas, dirigidas a cada persona y cada tarea.
- Con posibilidad de añadir valoraciones cualitativas y opiniones.

En el Anexo 6 se realiza una propuesta de cuestionario.

Para los casos de las evaluaciones externa o interna a nivel de organización se emplean distintos instrumentos de evaluación. Si hacemos un ejercicio de memoria (Anexo 3) en los países que se emplean los sistemas de estándares para evaluar suelen recurrir a estos métodos:

- Observación en el aula: Reino Unido, Australia, Canadá, Estados Unidos.
- Entrevistas al profesorado: Reino Unido, Australia, Canadá.
- Informe de la dirección: Reino Unido, Australia, Canadá.
- Autoevaluación: Reino Unido, Australia, Canadá (optativo).
- El profesorado puede presentar instrumentos supletorios: portafolios, trabajos del alumnado, resultados, etc.: Reino Unido, Australia (optativo), Canadá (optativo), Estados Unidos (portafolio, rendimiento del alumnado, entrevistas y/o cuestionarios a familias).

Podemos aplicar sistemas similares en cuanto a realizar observaciones en el aula, realizar entrevistas al profesorado. El autor no se decanta por los informes de la dirección, serían informes realizados por los expertos evaluadores. El caso de la autoevaluación se emplea en la **evaluación interna a nivel individual** o “*autoevaluación*”, además se propone el empleo del portafolio, libro de clases, etc. (ver nota).

Respecto al rendimiento del alumnado el autor piensa que puede ser poco concluyente ya que depende de muchos factores externos (variabilidad de los grupos de los alumnos de un año para otro, etc.). Puede ser interesante, en el caso en que los grupos se mantengan de un año a otro, de esta manera podemos ver si los resultados del alumnado mejoran de un año a otro, siendo enfocada la cuestión hacia qué metodologías didácticas han tenido más éxito, si las técnicas de atención a la diversidad están



logrando mejorías, si las actividades complementarias consiguen apoyar las metodologías de aula, etc.

Nota: con el fin de apoyar los procesos de evaluación sería conveniente incorporar algunas prácticas de supervisión y seguimiento tales como: libro de clases, registro de asistencia de los docentes, registros de los materiales didácticos producidos por los académicos. Se pueden emplear herramientas específicas para realizar el seguimiento (Syllabus, etc.). Ello implica una planificación más detallada de cada una de las actividades propias de cada asignatura. Esto permitiría analizar en la práctica cotidiana la implementación del proyecto educativo institucional, incluyendo aspectos tales como: educación centrada en el aprendizaje, evaluación por dominio, estímulo del pensamiento reflexivo y crítico, etc. Asociado a esto, habría que considerar la creación de un Libro de Registro o Portafolio, en el cual el profesor deja constancia de los avances de su plan de acción tomando como referente principal cada una de las sesiones. Este instrumento resulta indispensable si se quiere determinar el cumplimiento de los programas establecidos en el currículo. También ligado a ello se requiere de un sistema de registro académico (computarizado) que permita llevar el control y supervisar el cumplimiento de las pruebas y evaluaciones realizadas en cada materia.

2.4. Agentes: ¿Quién ejecuta la evaluación?. Compromiso de competencia de los evaluadores

Antes de definir quién participa en la evaluación (punto 2.1), hay que tener en cuenta, que hay que definir el organigrama para coordinar la red de trabajo. Buscamos que el sistema de evaluación aporte el mayor número de información posible y que esta información sirva para la mejora del profesor en particular y para el sistema educativo en general. Además hay que pensar que el apoyo que debe recibir el profesor va a realizarse desde la administración a nivel de Comunidad Autónoma (siguiendo con el actual sistema de descentralización vigente en España). Con esta coordinación de la red de trabajo debemos además asegurar el buen funcionamiento de nuestro sistema de evaluación.

Para que la coordinación de la red de trabajo sea realmente eficiente podemos extraer estas condiciones:

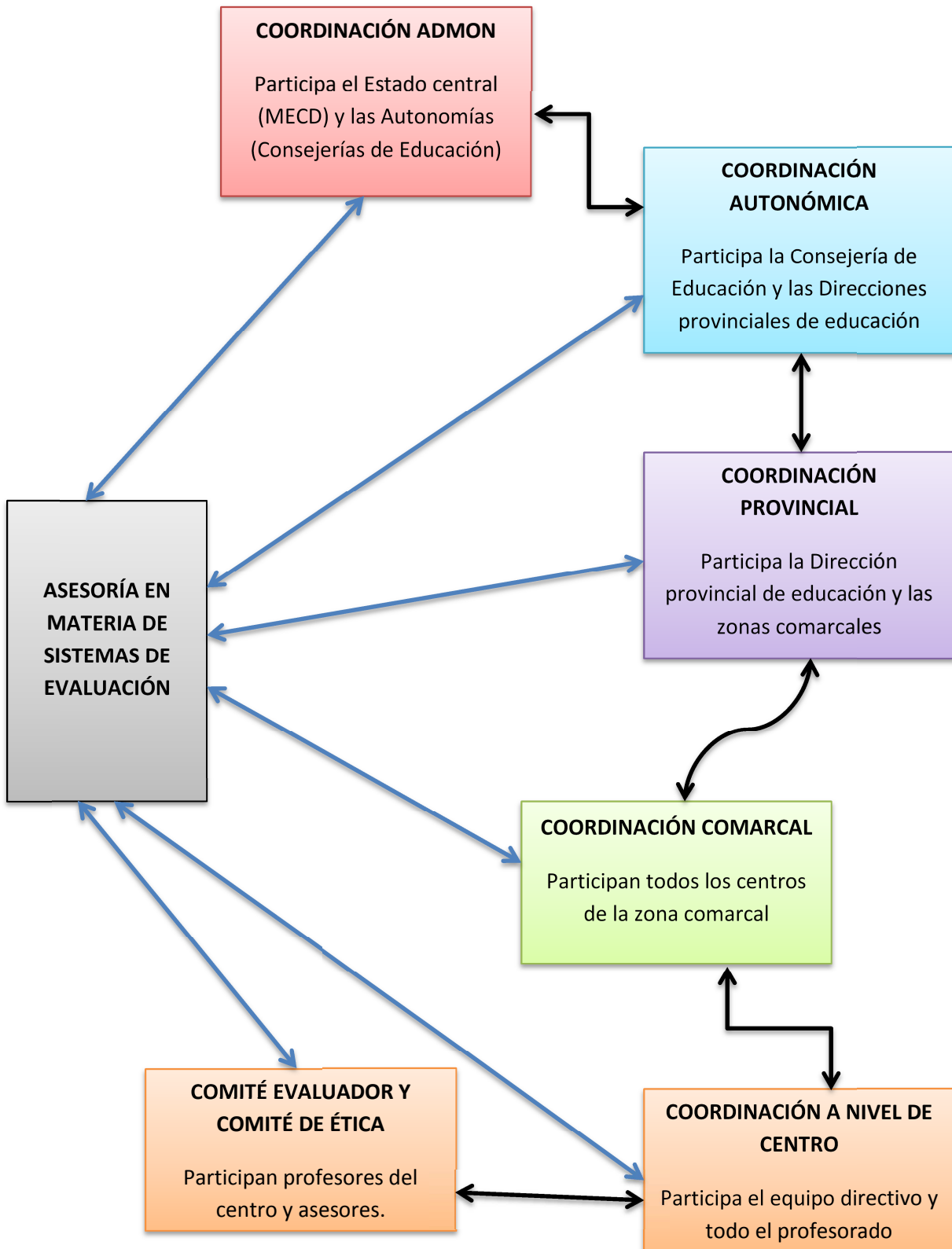
1. Es preciso el compromiso y el apoyo de la administración a nivel estatal y autonómico, además del equipo directivo de los centros. Esto significa que es deseable la estabilidad y la implicación del personal relacionado con el sistema de evaluación.
2. Además las estructuras del sistema educativo deben estar bien definidas, así como los procesos de coordinación. Aunque en un estado tengamos diferentes trayectorias a nivel de sistema educativo o bien de centros educativos, si las estructuras de coordinación son eficaces y facilitan la toma de decisiones, la heterogeneidad no tiene que ser un impedimento para el buen funcionamiento del sistema de evaluación, dicho de otra manera, no tiene que ser necesario crear una nueva organización para aplicar el sistema de evaluación.
3. Es deseable que a nivel educativo (administración central y autonómica, de centros), estén habituados a trabajar juntos en redes de colaboración, de manera que se pueda planificar el trabajo según un esquema.



4. Coordinación en la red de trabajo: a nivel nacional entre el estado central y todas las autonomías, dentro de las autonomías a nivel provincial entre las distintas provincias que conforman la autonomía, y dentro de la provincia entre todos los centros pertenecientes a la provincia. En este último caso ya que el número de centros es muy elevado se puede realizar una coordinación a nivel comarcal, a estas reuniones de coordinación por comarcas asistiría un miembro nombrado por el centro que gestione a nivel de centro el sistema de evaluación y un grupo de asesores del sistema de evaluación (debe existir una unidad especializada de apoyo técnico), (ver propuesta de organigrama en la página siguiente).
5. Trabajo en cada centro: al desarrollar las labores del sistema de evaluación es seguro que aparecerán problemas y malentendidos, debidos en su mayor parte a la escasa cultura de trabajo colaborativo que existe en España, sobre todo al inicio. Para subsanar estos problemas es preciso el apoyo de una asesoría para la correcta aplicación del sistema de evaluación, además se debería existir un **Comité Evaluador** formado por dos o tres profesores del centro (seleccionados por los profesores del centro, debiendo recibir estos una formación específica para evaluar y estarán asistidos por la asesoría en sistemas de evaluación). Este Comité Evaluador tendría por función llevar a cabo seguimiento a la actualización de los contenidos, el dominio de los aspectos teóricos y prácticos que tiene cada profesor, en particular a aquellos vinculados con los avances producidos en el sector productivo, así como también el interés de cada uno de los académicos por perfeccionarse y actualizarse.
6. Debe existir un Comité de Ética (ver el apartado de garantías éticas).
7. Vuelta a la red desde el centro: es fundamental el volcado del trabajo de los centros a las reuniones de la red de trabajo o de coordinación de manera que exista una retroalimentación y mejora continua del sistema de evaluación.

En muchos de los sistemas con mejor rendimiento, los responsables de la evaluación de los resultados son agentes externos al proceso de enseñanza aprendizaje: “La gente responsable por la mejora de la educación no puede ser la misma que determine si las mejoras necesarias han sido efectivamente implementadas o no”.

ORGANIGRAMA DE LA COORDINACIÓN DE LA RED DE TRABAJO



2.5. Temporalización: Periodicidad de la evaluación

Debemos plantear una periodicidad para el sistema de evaluación, que yo creo que debe ser diferenciada. Por un lado podemos evaluar, por ejemplo, a final de curso las cuestiones relacionadas con el entorno institucional (**evaluación interna a nivel organizativo**). Por otro lado se puede realizar una evaluación más próxima al entorno profesional del docente (**evaluación interna a nivel individual**) de manera que se realice de manera trimestral o semestral (dos o tres a lo largo del curso para no generar una excesiva carga laboral, que a la larga puede ocasionar un abandono en la puesta en práctica) de manera que permita al docente modificar su actuación y de esta manera conseguir una retroalimentación para el proceso docente y conseguir así la mejora.

Lo que sí puedo indicar es que las evaluaciones planteadas al final del proceso, es decir al final del curso, valen de poco para el profesional, en cuanto a la toma de decisiones a corto plazo, aunque puedan tener validez para la organización, que será la que pueda fijar junto con el docente los complementos de formación.

En cuanto a la **evaluación externa**, se puede fijar una periodicidad bianual o trienal de manera inicial para recabar datos y plantear la evolución del sistema (lógicamente será precisa una evaluación inicial o “0” contra la que comparar).

3. CONTENIDO

3.1. **Funciones-conductas-aspectos: ¿Qué vamos a medir?, ¿Qué aspectos de la función docente conviene evaluar y con qué peso en su conjunto?**

En el apartado 7.4.6, conclusiones de la encuesta realizada al profesorado español, el profesorado opina que se debe evaluar el comportamiento docente del profesor, fundamentalmente en el aula, los aspectos más destacados a evaluar son: metodología didáctica y el cumplimiento de las obligaciones docentes, otro aspecto es la participación en actividades complementarias, aunque está menos valorado.

Podemos decir que ésta es la “pregunta del millón” ya que llegado este momento es cuando me planteo **qué es lo quiero evaluar**. Debemos definir el **contenido de nuestra evaluación**, antes de pasar a contestarla tenemos que tener en cuenta estas cuestiones del marco teórico (apartado 7.3) podemos extraer estas conclusiones:

- Las características personales del profesor (méritos, titulación, expediente, experiencia previa, etc.) no son indicadores válidos de la eficacia de un profesor, aunque hay una débil relación con el rendimiento del alumnado.
- La satisfacción con el trabajo está relacionada indirectamente con el rendimiento profesional (expectativas, recompensas). La clave está en buscar un sistema de recompensas que asegure que los mejores profesores son los más satisfechos (**recompensas no limitadas y los incentivos por equipos**).
- La estabilidad temporal del profesorado no asegura la efectividad.
- Lo que si controla un profesor es el desarrollo de sus propias destrezas y sus conductas profesionales. Estas destrezas y conductas no aseguran la calidad del sistema educativo, pero sí parecen una condición necesaria, además su evaluación sí ofrece pautas para introducir mejoras y cambios. Las cualidades y las conductas de los profesores parecen un contenido obligado en su evaluación, sobre todo si ésta tiene una orientación formativa.



Los aspectos a evaluar pueden ser muy variados, aunque en general se suelen organizar según la taxonomía de D'Élors: Saber, Saber hacer, Saber ser y Saber convivir. Como ejemplos podemos indicar:

- **Saber hacer:** aportes al proceso de crecimiento del alumno, uso de la voz, liderazgo, desarrollo de la docencia (motivación del aprendizaje, estrategias didácticas aplicadas), aplicación de los aprendizajes logrados, considerar la planificación y organización de la asignatura y las clases, proceso de tutoría y de acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes, elaboración y renovación del material didáctico, métodos pedagógicos empleados, capacidad de motivación de los alumnos, sistema de evaluación aplicado (proceso – producto), fortalezas y debilidades del profesor (en la clase expositiva, salida a terreno, apoyo), aportes bibliográficos, aspectos didácticos, rigurosidad docente, innovación, TIC, dificultades que enfrentan durante la docencia, uso de las tecnologías de apoyo al aprendizaje.
- **Saber Ser:** puntualidad, responsabilidad, nivel de cumplimiento, considerar competencias sociales (empatía, comunicación), actualización en conocimiento y metodologías, atención del alumno como "persona", cumplimiento de metas académicas, cumplimiento de metas administrativas, actividad de mejora continua (actualización).
- **Saber Convivir:** interrelaciones personales, considerar el trabajo en equipo, comunicación e interacción con los y las estudiantes.

En resumen vemos que cada autor nos propone una serie de aspectos a evaluar. En el caso de las evaluaciones internas o externas hemos definido con anterioridad que vamos a emplear un sistema de estándares. Vamos a medir el grado de competencia (o cumplimiento) del docente en cada uno de los estándares fijados, para de esa manera asignarle el nivel de cumplimiento. Se puede fijar en la evaluación en cuál o cuáles de los estándares precisa una ayuda el docente (entiéndase por ayuda, una formación complementaria, realizar un trabajo colaborativo, etc.).

Para ambas evaluaciones en el Anexo 8 y 9 del documento complementario se plantea el sistema basado en estándares.

Otra cuestión bien distinta es el caso de nuestra tercera pata, la **evaluación interna a nivel individual** o "**autoevaluación**", que es la que realiza el propio docente. Pero no con una motivación autocomplaciente (no es muy inteligente el hacerse trampas al solitario) sino con una finalidad de auto-mejora. La realizan los profesionales con esa inquietud que mueve hacia la "**excelencia**".

Llegado a este punto, aunque esta cuestión la defino en otro apartado (¿Cómo lo vamos a medir?), tengo que indicar que el método seleccionado para realizar esta "**autoevaluación**" es el de realizar un cuestionario. En este caso los ámbitos sobre los que al profesor le interesa reflexionar son distintos, estos ámbitos pueden ser: motivación del alumnado, tratamiento de la diversidad, protagonismo del alumnado, actividades en el aula, evaluación, programación, etc.

Entre todos estos ámbitos el autor se decanta por el de Programación, Diversidad, Actividades en el aula y Evaluación. En el Anexo 5 se aportan los principales indicadores de los ámbitos definidos.



3.2. Criterios de valor: ¿Cómo lo vamos a analizar?. Definimos el valor de la evaluación y de sus resultados para la mejora

Otra cuestión de gran interés es la de cómo se va a realizar el análisis y cómo se va a realizar la emisión de la información de dichos análisis (la evaluación propiamente dicha).

Para el caso de la “autoevaluación”, aunque también se puede aplicar a la evaluación de centro o a la evaluación externa en caso de emplear evaluaciones tipo test, podemos emplear (aunque parezca simplista) la siguiente plantilla:

NIVEL DE DEBATE				
Individual	Paralelo	Ciclo	Seminario	Etapas
ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR				
Imprevistos	Fortalezas		Debilidades	
CONCLUSIONES				
Aspectos positivos			Aspectos mejorables	

En cuanto a las evaluaciones internas o externas hemos visto en apartados anteriores que se pueden utilizar multitud de herramientas, cada una de ellas lleva un proceso de análisis diferenciado, no vamos a entrar en más detalles ya que excederíamos el ámbito del documento.

En cuanto a la emisión de la evaluación se aconseja el uso de informes:

Evaluación interna a nivel de organización: se deberán elaborar Informes por Departamento al término de cada período académico. Utilizando los resultados de la evaluación se sugiere que los evaluadores expertos junto con los Jefes de Departamento preparen un informe anual.

El informe puede contemplar aspectos tales como: cursos críticos de cada nivel (aquellos que presentan altas tasas de suspensos, absentistas o abandono), los problemas de articulación de las distintas asignaturas y, particularmente, aquellas que son compartidas por varios cursos, el incumplimiento de los programas preestablecidos, las sugerencias y correcciones, para superar situaciones anómalas detectadas en el ejercicio de la docencia ya sea a partir de opiniones manifestadas por los estudiantes o por los propios docentes.

Para ello se recomienda que además de los instrumentos de evaluación (tipo cuestionario) aplicado a los estudiantes también se realicen, al final de cada año lectivo, reuniones o entrevistas del experto evaluador y el Jefe de Departamento con estudiantes de distintas cursos para precisar algunas de las situaciones antes señaladas. El Informe deberá ser breve y conciso y con recomendaciones muy específicas.



Evaluación externa: elaborar un informe bianual o trienal por centro. Los evaluadores expertos junto al director de centro podrían ser los responsables de confeccionar un Informe sobre la docencia desarrollada por los profesores de su centro.

Se tendrían en cuenta aspectos referidos al desempeño del profesor, tales como: la participación en actividades extraescolares, el conocimiento y cumplimiento de normativas, el autocontrol de su comportamiento como formadores y otros aspectos generales.

En esta misma perspectiva, se sugiere realizar una reunión anual de todos los profesores por departamento para analizar la docencia, incluyendo la revisión de la práctica pedagógica y su actualización. Dichas reuniones deberían estar asesoradas por personal especializado de la unidad especializada de apoyo técnico. El informe deberá ser breve y conciso y con recomendaciones muy específicas.

En ambos casos se sugiere trabajar con un formato predefinido.

4. OTRAS CUESTIONES

4.1. ¿Cómo vamos a distribuir los resultados?

Es importante señalar que para que la evaluación de desempeño docente tenga un impacto real es importante que los resultados se procesen, se sistematicen y se distribuyan oportunamente de forma diferenciada en función de los requerimientos de los diversos actores involucrados.

De esta forma se puede distinguir diversos niveles de desagregación de los datos diferenciando entre resultados individualizados de cada docente para cada una de las actividades docentes que realiza, los resultados a nivel de departamento y los resultados agregados a nivel de centro.

En cuanto a los receptores de la información, los resultados individualizados con el detalle de la evaluación de los estudiantes, pares docentes, jefes de departamento, y director de centro, deben ser conocidos en profundidad por el propio docente. Esta información debiera estar ordenada por ámbito de desempeño y cada una de las competencias del perfil del docente que se ha definido a nivel institucional.

De igual manera los Jefes de Departamento son los principales destinatarios de los resultados de las evaluaciones agrupadas por departamento, y los directores a los resultados totales agrupados a nivel de centro, pudiendo acceder a todos los niveles de desagregación establecidos. Esta forma de distribución de la información permite a cada cual disponer de los antecedentes requeridos para la toma de decisiones que le corresponde.

En cuanto a la publicación de los resultados, hay que ser cautos (tal como indica Susana Tamayo [52]), ya que buscamos la mejora de la profesión, por lo que deben quedar como documentos internos del sistema educativo (evaluaciones internas y externas) no debiendo ser publicados en ningún caso (*“La publicación regular de informes del rendimiento de centros, no es un mecanismo que genere la mejora”* [52]).

4.2. ¿Qué presupuesto va a tener la evaluación y los procesos consecuentes de mejora?



Respecto al presupuesto con la que debe contar el sistema de evaluación y los procesos de mejora, es complejo de contestar.

El autor no dispone de una bibliografía en la que se analicen de manera desglosada los diferentes conceptos que pueden entrar a formar parte del presupuesto (como ejemplo podemos decir, coste de contratación y formación del personal experto para asesorar, coste de la jornada dedicada por el profesorado a cuestiones evaluativas, coste de los cursos formativos, costes de la infraestructura administrativa dedicada a cuestiones evaluativas, etc.).

Lo que sí puedo dejar claro son dos cuestiones: el coste del sistema de evaluación está relacionado con la gestión que se realice (con una gestión eficiente se minimizan mucho los costes generales, y la gestión se relaciona con los procedimientos de trabajo empleados “o flujos de trabajo” y el tipo de organización). La otra cuestión está relacionada con lo que hemos indicado con anterioridad, y es que el coste de la “no calidad” siempre es muy superior al coste de la “calidad”, y estando tratando de una cuestión de tanta relevancia para la sociedad, creo que este punto no es discutible.

Para finalizar puedo decir que el coste será el necesario para obtener la mejora.



10. CONCLUSIONES

A lo largo del documento hemos realizado un recorrido que abarca desde el marco legal de los sistemas de evaluación en España. Hemos pasado por concretar el marco teórico de los sistemas de evaluación, nos hemos detenido en el estudio de los sistemas educativos y de los sistemas de evaluación de un conjunto de 16 países y finalmente hemos propuesto un sistema de evaluación del profesorado adaptado a la singularidad del caso español.

Creo que ha quedado suficientemente claro que es necesario emplear “*Sistemas de Gestión de la Calidad o SGC*” en el ámbito docente. Es la tendencia actual de numerosos países que están obteniendo buenos resultados en las evaluaciones PISA a lo largo del tiempo. Incluso podemos decir (que creo, es más importante) han conseguido generar una gran riqueza social y cultural, acompañada de un gran desarrollo económico. Incluso he propuesto que el SGC debe plantearse a nivel de sistema educativo.

Ya que la educación y lo social van íntimamente ligados, podemos obtener gracias a la mejora de los sistemas educativos, mejoras sociales evidentes, es decir, que los dos ámbitos podemos considerarlos inmersos en esa “*pescadilla que se muerde la cola*”, tanto para la mejora como para la falta de calidad.

Debido a la importancia de este tema, creo que el hablar de costes, es una cuestión que puede caer en el “*ridículo*” cuando estamos hablando de cuestiones sociales que condicionan tanto a las distintas generaciones de un país en todos los ámbitos personales.

He planteado los sistemas de evaluación del profesorado como una herramienta que forma parte de un todo “*Sistema Educativo*”, que puede ayudar en gran medida a su mejora, aunque no es ni mucho menos la única.

En el documento hemos visto las diferentes estrategias adoptadas por los países objeto del estudio, aunque podemos decir que todas buscan, de una manera u otra, tener los mejores docentes en sus sistemas educativos. Además en casi todos ellos la labor docente está bien valorada socialmente (independientemente de los salarios), estas son dos grandes diferencias con España, de manera que es muy importante revertir esta situación.

En mi opinión el buen docente “*no nace*” sino que “*se hace*”, es decir, para ser docente son necesarias una serie de cualidades (que en muchos países son indispensables para el acceso a la docencia), que se pueden tener, pero que es necesario desarrollar y potenciar mediante una adecuada formación inicial y continuada a lo largo de la vida profesional.

Lo que si es necesario en algún momento es plantear un sistema de evaluación docente, cuya finalidad sea el detectar las necesidades formativas o de otro tipo para potenciar al máximo las cualidades del buen docente.

Tal como acabo de indicar, planteo un sistema de evaluación cuya finalidad es la mejora docente obtenida a través de diversos medios. Esta finalidad la he encontrado fundamentalmente en sistemas de evaluación de países del entorno anglosajón, en los que he centrado mi propuesta. De esta manera he definido el propósito, el método y el



contenido del sistema de evaluación del profesorado adaptado al caso español, es decir, he respondido a qué, cómo y para qué se utilizan estos sistemas de evaluación.

No he querido renunciar, aunque no he entrado a definirla en detalle, a la finalidad sumativa, ya que creo que si se plantea un sistema de **recompensas no limitadas y los incentivos por equipos** puede ser un buen motivador para el profesorado hacia la mejora. Además facilitará retener a los mejores profesionales en sus puestos de docentes (en Estados Unidos se seleccionan a los mejores docentes para los centros más conflictivos o con peores resultados académicos, además se intenta fijar a estos docentes en estos puestos mediante incentivos salariales).

En cuanto a las consecuencias, aunque el caso de Canadá me parece interesante, supondría para el caso de España más perjuicios que beneficios. Tal como se configura la mentalidad española de lo que es trabajar para un organismo público y el sistema de acceso del profesorado a la función como docente, fundamentalmente estas razones me han llevado a proponer que no existan consecuencias derivadas de la evaluación.

Otra cuestión que también he tratado en el documento es mi opinión respecto a los sistemas de acceso a la docencia, cuestión esta que puede, si es bien gestionada, favorecer el acceso al entorno docente a los mejores profesionales.

La metodología seleccionada ha consistido en un sistema multinivel, que contempla la “autoevaluación” del profesorado, la evaluación interna a nivel de centro y la evaluación externa, todas ellas adaptadas a lo que entiendo es el caso de España.

En cuanto a las herramientas a utilizar son variadas, desde los test para la “autoevaluación” hasta los sistemas basados en estándares para el resto de evaluaciones, para estos últimos se emplean las observaciones en el aula, las entrevistas al profesorado, etc.

Para finalizar, espero que este estudio sirva para modificar la mentalidad y las formas de operar de las administraciones educativas. Que modifique la visión negativa del profesorado hacia los sistemas de evaluación, tal como se plantean en el documento.

Sobre todo que sirva para remover la conciencia “adormecida” de nuestra sociedad actual, respecto a lo que es la labor docente, ya que con este documento he intentado colocar al sistema educativo y al personal docente, al nivel del siglo XXI en cuanto a la filosofía, las metodologías y las técnicas empleadas desde hace mucho tiempo por las organizaciones (de todo tipo) respecto a lo que se entiende por “*excelencia*” profesional.



11. REFERENCIAS

- [1] *Evaluación del Profesorado de Secundaria*. Juan Mateo, Tomás Escudero, Mario de Miguel, José Ginés y Sebastián Rodríguez. Editorial *Cedecs* - Barcelona 1996.
- [2] Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOE. BOE nº 106 del 4 de mayo de 2006.
- [3] Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o LOMCE. BOE nº 295 del 10 de diciembre de 2013.
- [4] Página web de la RAE (Real Academia Española de la Lengua), último acceso 10-06-2015. <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=calidad>.
- [5] Página web de AENOR (Asociación Española de Normalización), último acceso 10-06-2015. http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/quees_norma.asp#.VXgQQkZQ3Ag.
- [6] *La evaluación del Profesorado de Secundaria: La opinión de los Profesores*. Juan Mateo, Tomás Escudero, Mario de Miguel, José Ginés y Sebastián Rodríguez. Revista de Educación núm 318 (1999), páginas 227 a 250.
- [7] *Sistemas de gestión de la calidad. Nociones básicas*. Junta de Andalucía-Consejería de Empleo-Servicio Andaluz de Empleo.
- [8] *El sistema educativo de Alemania*. Mercè Berengueras Pont. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=266&Itemid=71. Último acceso 10-06-2015.
- [9] Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=435&Itemid=64. Último acceso 10-06-2015.
- [10] *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa*. UNESCO. 2007.
- [11] Thannia Gooden. <http://siseducan.blogspot.com.es/>, último acceso 10-06-2015.
- [12] Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd148/el-sistema-educativo-en-irlanda-e-ingles.htm>, último acceso 10-06-2015.
- [13] Disponible en: <http://estudios-internacionales.universia.net/uk/sistema-educativo/estructura.html>, último acceso 10-06-2015.
- [14] Juan Antonio Gómez Marín. Murcia. 2008. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=435&Itemid=64, último acceso 10-06-2015.
- [15] *El éxito educativo de corea: eficiencia*. 2010. <https://josusierra.wordpress.com/2010/01/17/el-exito-educativo-de-corea-eficiencia/>, último acceso 10-06-2015.
- [16] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/El-mundo-estudia-espa-ol--Belgica/El%20mundo%20estudia%20espa%C3%Blol.%20Belgica.pdf>, último acceso 10-06-2015.



[17] *Sistemas Educativos Europeos. Resúmenes y estructuras*. Gabinete Técnico UGT-FETE. Año 2013.

[18] Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_7171/enLinea/8.pdf, último acceso 10-06-2015.

[19] Disponible en: http://amesweb.tripod.com/JORNADA_ESCOLAR.pdf, último acceso 10-06-2015.

[20] Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/05-tramites/02-revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-BELGICA_CE.pdf, último acceso 10-06-2015.

[21] Disponible en: http://www.formacion-integral.com.ar/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=193, último acceso 10-06-2015.

[22] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/exterior/centros/strasburgo/es/quienessomos/DossierEstrasburgo.pdf>, último acceso 15-06-2015.

[23] Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=333>, último acceso 10-06-2015.

[24] Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=297>, último acceso 10-06-2015.

[25] Disponible en: <http://spanien.um.dk/es/conoce-dinamarca/informacion-sobre-dinamarca>, último acceso 10-06-2015.

[26] Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/La_Folkeskole, último acceso 10-06-2015.

[27] Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf, último acceso 10-06-2015.

[28] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/exterior/centros/strasburgo/es/quienessomos/DossierEstrasburgo.pdf>, último acceso 10-06-2015.

[29] Disponible en: <http://ecolefrancaiselasterrenas.com/wp-content/uploads/2012/05/1-ESP-La-educacion-escolar-en-Francia.pdf>, último acceso 10-06-2015.

[30] Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Calificaci%C3%B3n_escolar#Francia, último acceso 10-06-2015.

[31] *La France à la loupe*. Ministère des Affaires Étrangères. 2007.

[32] Disponible en: <http://educacioneneuropa.blogspot.com.es/2011/12/sistema-educativo-irlandes.html>, último acceso 10-06-2015.

[33] Disponible en: <http://javiersevillano.es/Laeducacion.htm>, último acceso 10-06-2015.



[34] Luces y Sombras en la Educación: *Estudio Comparativo de los Sistemas Educativos de Japón y España*. Carmen García-Rayó García. Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Año 2013.

[35] Saito Yasuo, disponible en:

http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education_in_Japan/Education_in_Japan_files/201103DFJE.pdf).

[36] Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos101/deferencias-del-sistemas-educativos-estadounidense-y-canadince/deferencias-del-sistemas-educativos-estadounidense-y-canadince.shtml>. último acceso 29-06-2015.

[37] *Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de Estadística de la Unesco. Año 2011.

[38] *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Eurydice. 2006.

[39] *Carrera y evaluación del desempeño docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. F. Javier Murillo Torrecilla. 2004

[40] *La estructura de los sistemas educativos europeos 2014/2015: Diagramas*. Eurydice. Noviembre 2014.

[41] *Evaluación de la formación docente (Australia)*. PREAL. 2006

[42] *Inducción en la docencia, estrategia para mejorar el desempeño docente (Australia)*. PREAL. 2006

[43] *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A. Barcelona, Editorial Pomares, 2001.

[44] *Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia*. Leoncio Vega Gil (Universidad de Salamanca). Revista de Educación, núm 336 (2005), pp. 169-187.

[45] *Informe PISA 2012. Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto*. OCDE. 2013.

[46] *Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*. Inés Aguerrondo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO. 2002.

[47] *La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses*. Javier Melgarejo Draper. Revista de Educación, extraordinario 2006, pp. 237-262.

[48] *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?*. Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla). CEE Participación Educativa, mayo 2011, pp. 49-68.

[49] *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla). PREAL. 2006.



- [50] *Cifras clave de la educación en Europa 2012*. Eurydice. 2012.
- [51] *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Varios autores. Centro Interuniversitario de desarrollo (CINDA). 2007.
- [52] *¿Qué está pasando con la evaluación del desempeño profesional en los niveles no universitarios?*. Susana Tamayo Lorenzo. Revista “Avances en supervisión educativa” nº 22. Diciembre 2014.
- [53] *El modelo de evaluación en una ley de consenso*. M^a Antonia Casanova. Revista “Avances en supervisión educativa” nº23. Junio 2015.
- [54] *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía). Abril 2011.
- [55] *Mejora de la práctica docente. Una experiencia de autoevaluación*. Departamento de Educación, Política, Lingüística y Cultura. Gobierno Vasco. 2013
- [56] *Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Varios autores. EDUTEKA. Marzo de 2014.

12. ANEXOS

12.1. ANEXO 1 – ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

EDAD	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ESPAÑA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA						SECUNDARIA OBLIGATORIA				BACHILLE.		
	ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE MÚSICA Y DANZA						ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA						
	CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y GRADO MEDIO DE ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO											CFGM-GMAPD	
	GRADO MEDIO DE ENSEÑANZAS DEPORTIVAS											GMED	
ALEMANIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA (Grundschule)					Orienta.		SECUNDARIA			SEC. SUPERIOR		
								Hauptschule-general			FP Dual		
								Realschule			Gymnasium-FP		
								Gymnasium					
							Gesamtschule-Secundaria unificada						
BÉLGICA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO											E.O a Tiempo parcial	
	PRIMARIA						SECUN INFERIOR			SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL			
										SEC SUPERIOR TÉCNICA Y ARTÍSTICA			
									SEC SUPERIOR PROFESIONAL				
DINAMARCA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA Y SECUNDARIA INFERIOR-FOLKESKOLE											SECUND. SUPERIOR	
	La estructura es única, hay continuidad entre primaria y la secundaria inferior.											GYMNASIUM	
												Curso comercial superior HHX	
												Curso técnico superior HTX	
											SEC SUPERIOR PROFESIONAL		
FINLANDIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA Y SECUNDARIA INFERIOR-											SEC SUPERIOR	



EDAD	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	PERUSKOULU La estructura es única, hay continuidad entre primaria y la secundaria inferior.										GENERAL		
											SEC SUPERIOR PROFESIONAL		
FRANCIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA					SECUNDARIA INFERIOR GENERAL					SECUNDARIA SUPER. GENERAL		
											SECUN. SUPERIOR Y PROFESIONAL		
IRLANDA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA (Primary Schools)					SECUNDARIA INFERIOR GENERAL					SECUNDARIA INFERIOR GENERAL		
ITALIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA				ESCUELA SECUNDARIA INFERIOR				LICEO-SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL				
											SEC. SUP. PROFESIONAL		
											EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL		
PAISES BAJOS	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA					SECUNDARIA INFERIOR GENERAL					SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL		
											F.P INFERIOR		F.P BÁSICA
											FORMACIÓN PRÁCTICA		
PORTUGAL	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA					SECUNDARIA INFERIOR					SEC. SUPERIOR CIENTÍFICA Y HUMANÍSTICA		
	EDUCACIÓN BÁSICA										CURSOS TECNOLÓGICOS, ARTÍSTICOS Y PROFESIONALES		
REINO UNIDO	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO												
	PRIMARIA					SECUNDARIA INFERIOR					SECUN. SUPER.	SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL Y PROFESION.	



EDAD	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
R. UNIDO ESCOCIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA						SEC. INFERIOR				SEC. SUP			
AUSTRALIA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA							SECUN. I		SECUNDA II				
CANADA	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA-GRADO 1 a 6 En todos los estados salvo Saskatchewan						SEC. INTERME. o JUNIOR HIGH GRADO 7 a 9			SEC. SUPERIOR o SENIOR HIGH GRADO 10 a 12 Salvo Québec, sólo tiene hasta grado 11				
	PRIMARIA-GRADO 1 a 5 Saskatchewan				SEC. INTERME. o JUNIOR HIGH GRADO 6 a 9			SEC. SUPERIOR o SENIOR HIGH GRADO 10 a 12						
ESTADOS UNIDOS	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA-GRADO 1 a 5					SEC. INTERME. o MIDDLE SCHOOL-GRADO 6 a 8			SEC SUPERIOR o HIGH SCHOOL-GRADO 9 a 12					
	Nota: Dependiendo del Estado la enseñanza primaria y secundaria (Junior School y High School) pueden tener diferentes formatos, todos ellos tienen 12 grados o cursos, las diferentes nomenclaturas son: 4-4-4, 6-3-3, 6-6, 8-4.													
COREA DEL SUR	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA						SEC. MEDIA				SEC. SUPERIOR			
												Común	GENERAL VOCACIONAL o ESPECIALIZADA	
JAPÓN	EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO													
	PRIMARIA- <i>Shogakko</i>						SEC. BÁSICA- <i>Chugakko</i>			SEC. SUPERIOR o VOCACIONAL- <i>Kotogakko</i>				

Fuente: [8], [11], [12], [14], [16], [17], [23], [24], [28], [34] y [40].

12.2. ANEXO 2 – CALENDARIO ESCOLAR

Fuente: [45].

Figura 2.3. Distribución de los países de la OCDE y comunidades autónomas españolas según la puntuación obtenida en matemáticas y el nivel de dispersión de los resultados en matemáticas

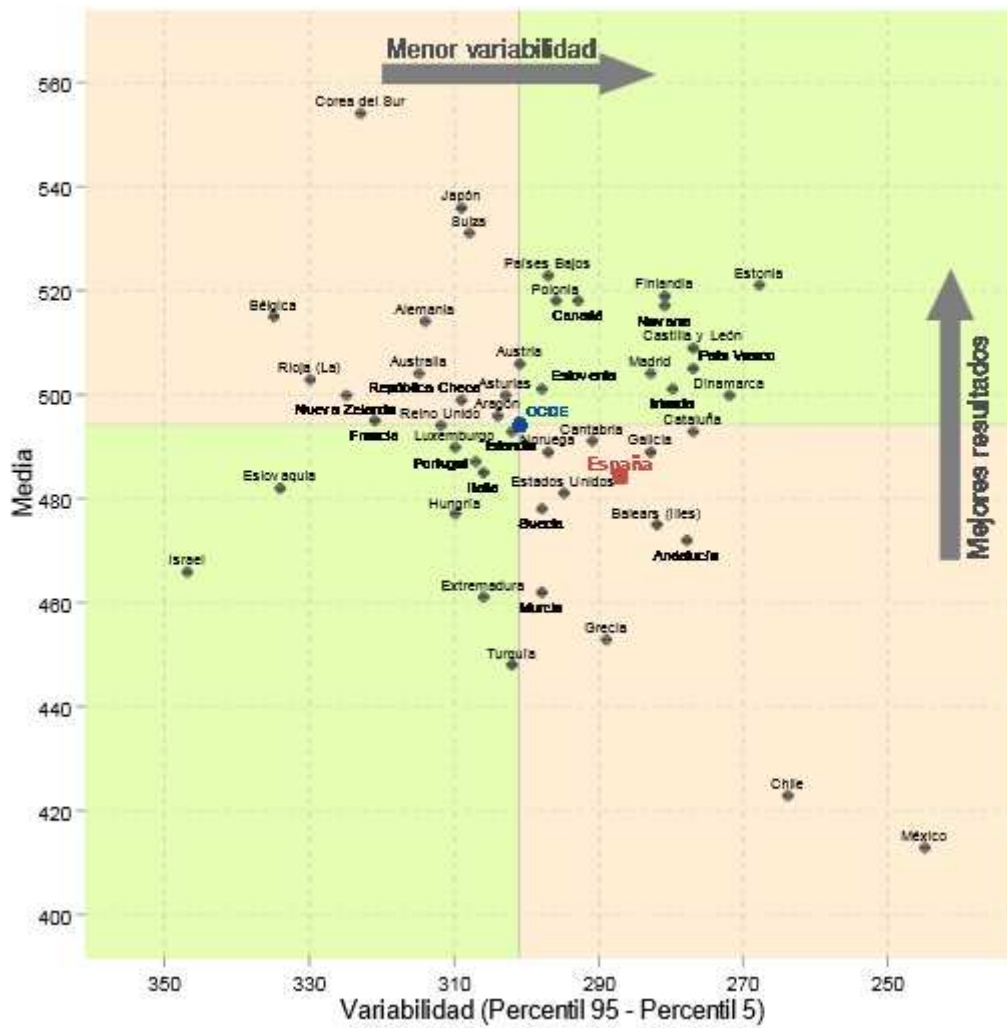


Figura 5.1. Puntuación media en matemáticas en 2012 frente a la diferencia de resultados respecto al año 2003 en los países OCDE

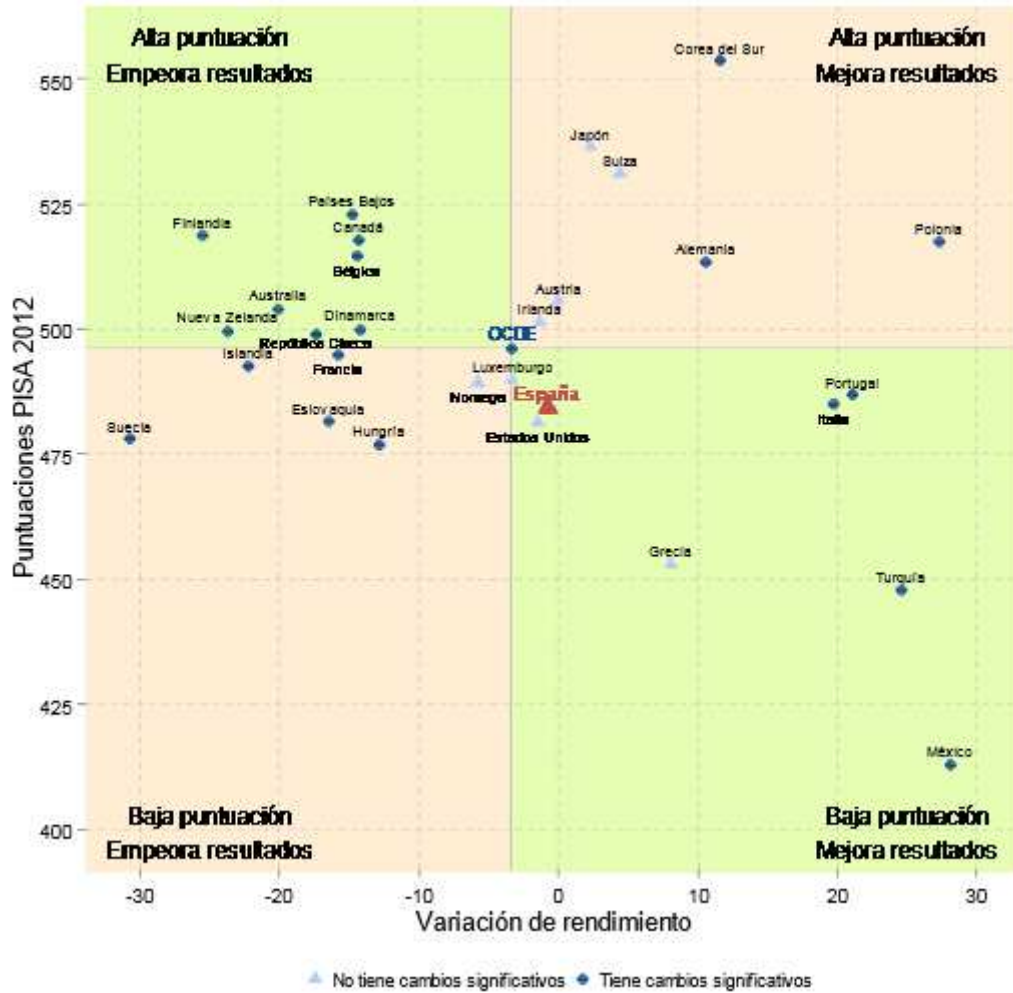


Figura 5.2 Resultados promedio en 2003 y 2012 de matemáticas en España y algunos países de la OCDE

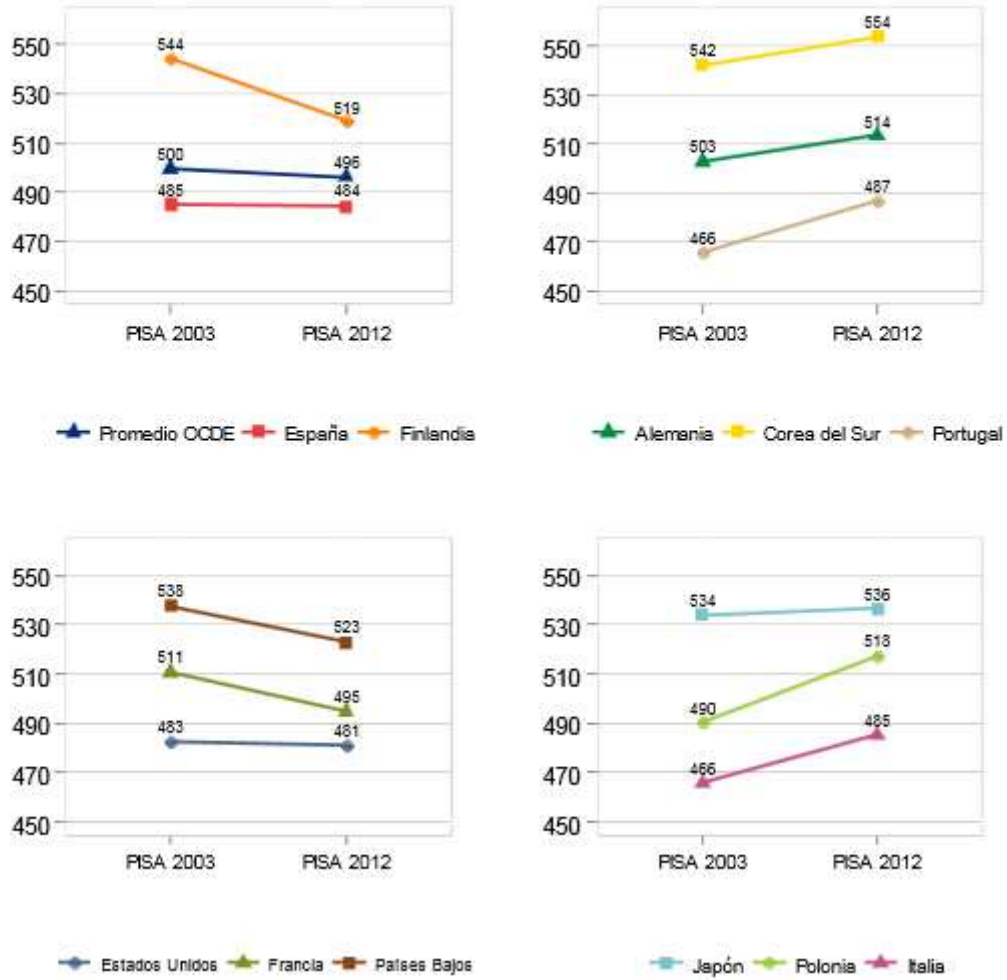


Figura 2.10. Distribución de los países de la OCDE y comunidades autónomas españolas según la puntuación obtenida en lectura y nivel de dispersión de los resultados

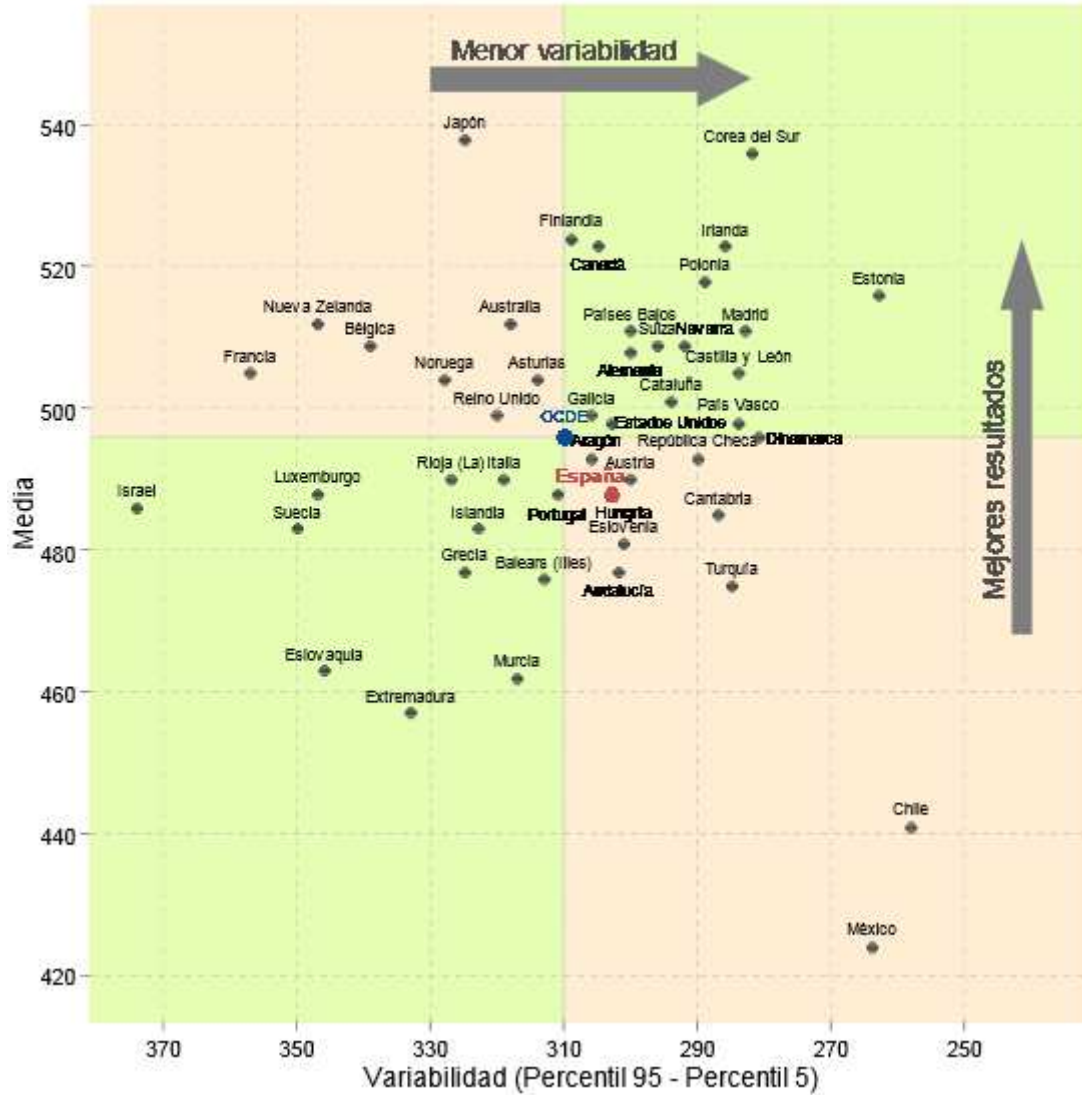


Figura 5.8. Puntuación media en lectura en 2012 frente a la diferencia de resultados respecto al año 2000 en los países OCDE

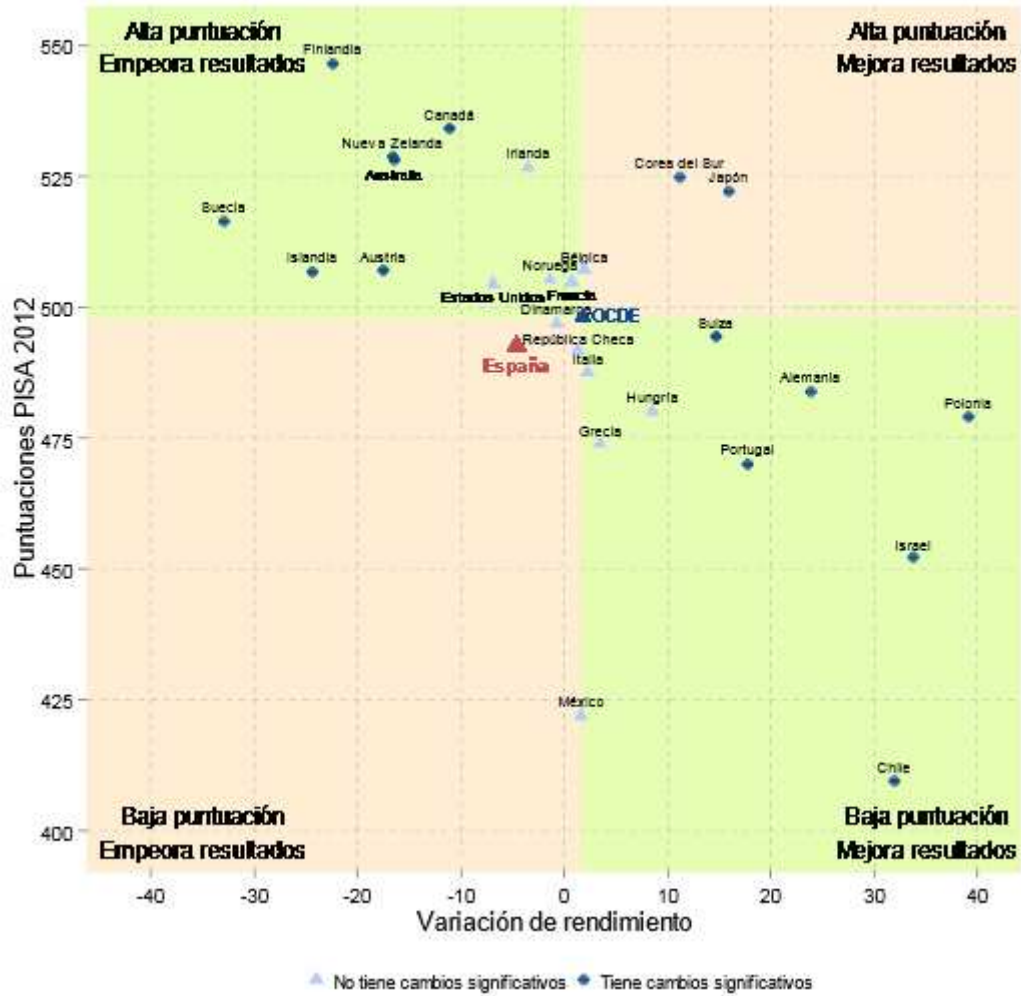


Figura 5.9. Resultados promedio en lectura, años 2000, 2009 y 2012 en algunos países de la OCDE

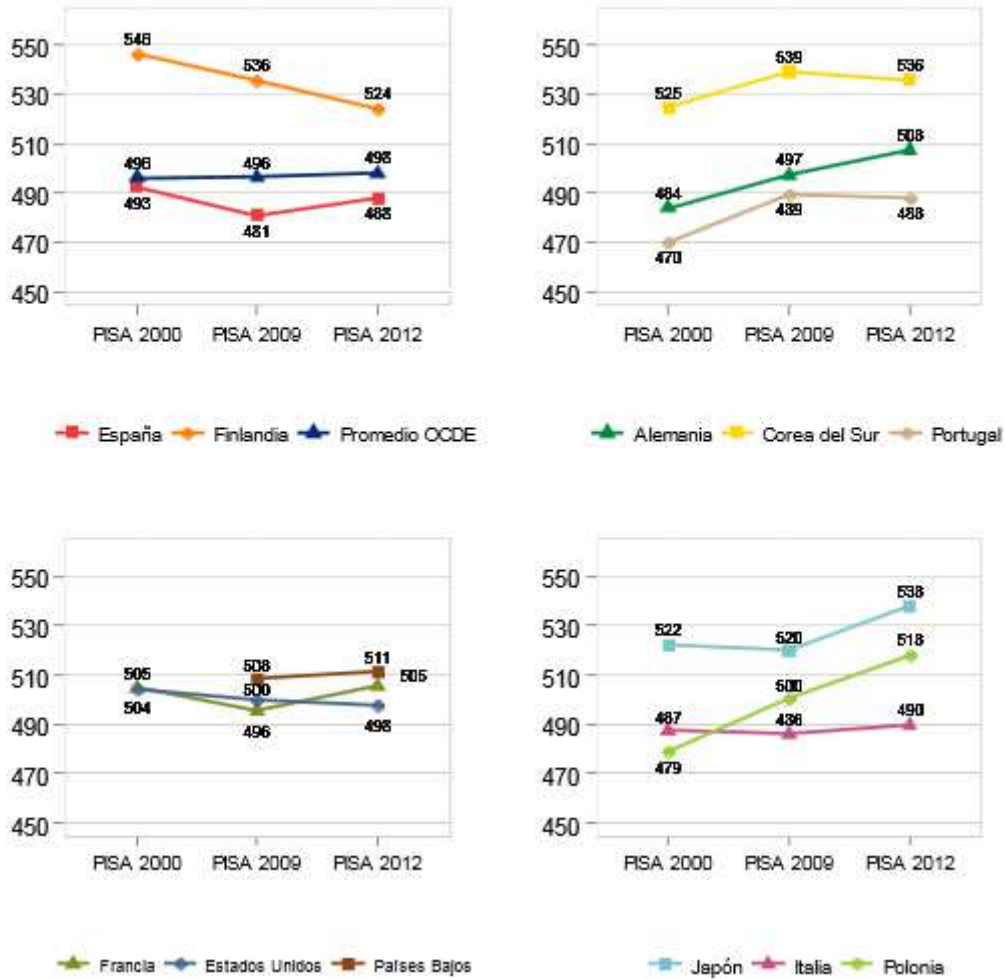


Figura 2.13. Distribución de los países de la OCDE y comunidades autónomas españolas según la puntuación obtenida en ciencias y nivel de dispersión de los resultados

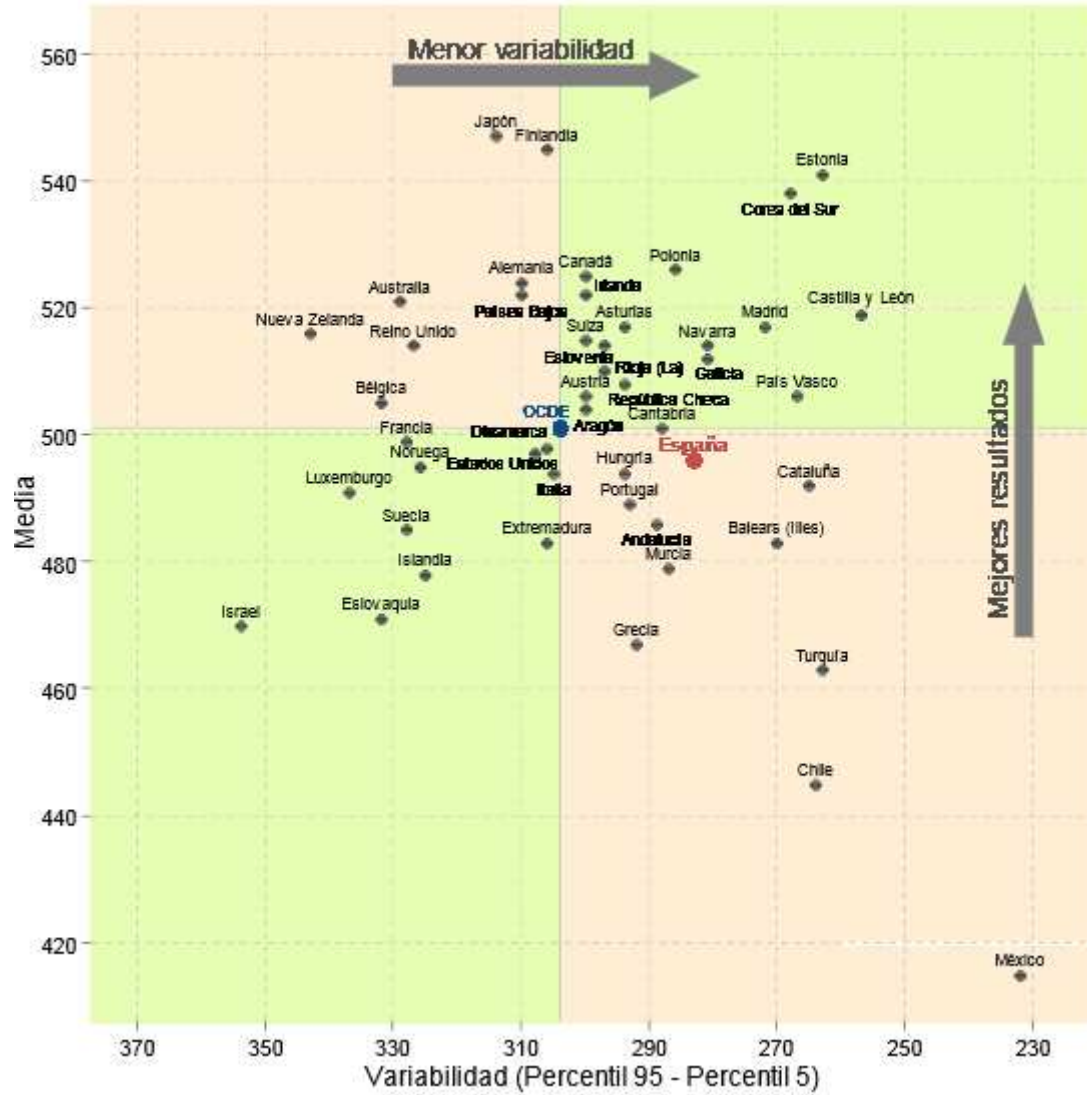


Figura 5.15. Puntuación media en ciencias en 2012 frente a la diferencia de resultados respecto al año 2006 en los países OCDE

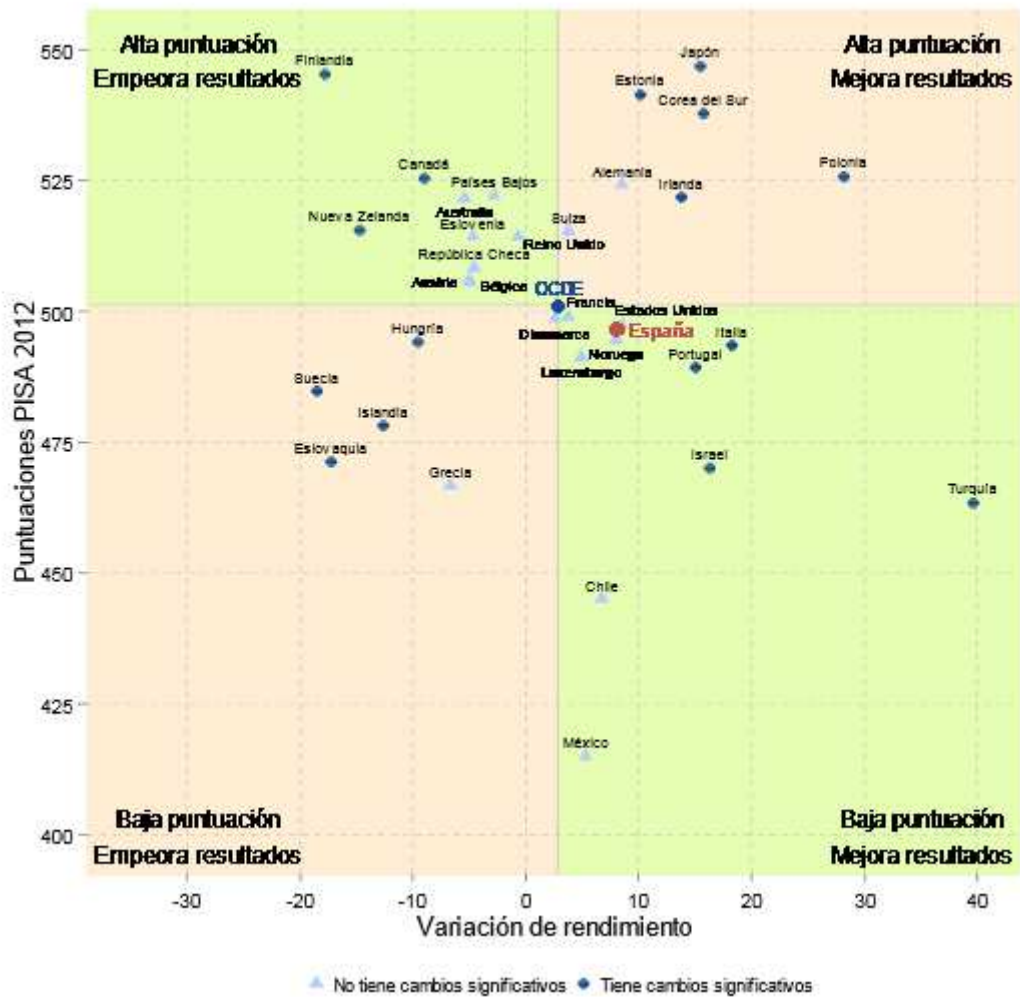
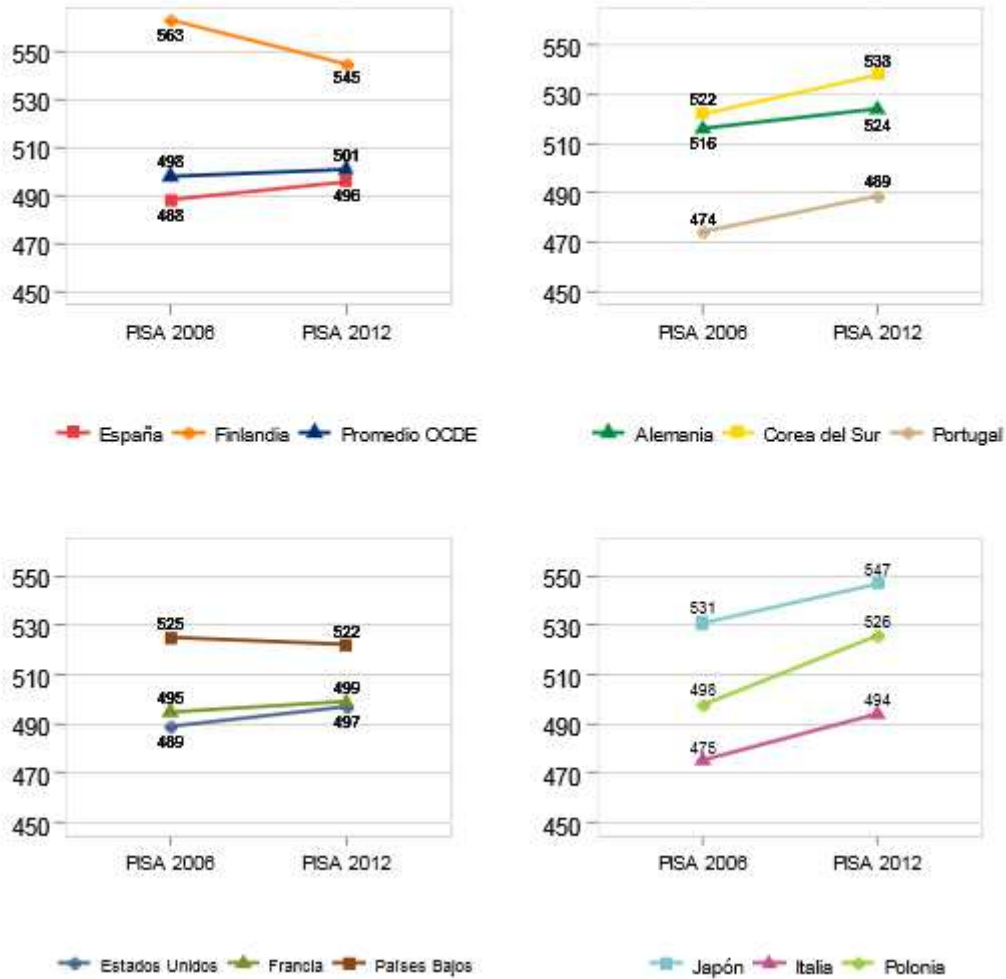


Figura 5.16. Resultados promedio en ciencias, años 2006 y 2012 en algunos países de la OCDE





12.3. ANEXO 3 – SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

ESPAÑA	
Existencia	SI. Recogido en LOPEG (1995) aunque se deja el desarrollo a las Comunidades Autónomas. Es ratificada por la LOCE (2002). En la práctica no se realiza de manera sistemática.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Inspectores educativos. • Órganos unipersonales de gobierno de los centros. • Otros miembros de la comunidad educativa.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Concesión de licencias por estudios y el acceso a la función directiva.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación voluntaria. • Sin definir la metodología.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia en la promoción e incluso a efectos de movilidad (la LOCE indica que tendrán efecto en todo el territorio nacional).
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • No constan más detalles.
ALEMANIA	
Existencia	SI.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades escolares intermedios o superiores (según el nivel de centro). • Directores de centros.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Fin del período de prueba. • Asignación de nuevas tareas. • Promoción (para promocionar los criterios usados son la aptitud, las cualificaciones y el expediente académico, nunca la antigüedad en el cargo).
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación individual: <ul style="list-style-type: none"> ○ Visitas a clases. ○ Control de ejercicios de alumnos. ○ Informes del director. ○ Entrevista posterior.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Según el motivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombramiento definitivo. ○ Nuevas tareas. ○ Constituye la condición para una promoción. <p>No tiene consecuencias económicas directas.</p>
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	SI: puede formular comentarios por escrito que se incluyen en el informe.



BÉLGICA (francófona o fr, germanófona o de y flamenca o nl)	
Existencia	SI, a demanda del interesado. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Directores (chef d'établissement). • Inspector de la materia (no en nl).
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Si el profesor cree que ha habido algo destacable entre dos evaluaciones sistemáticas consecutivas. • Promoción.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación individual: <ul style="list-style-type: none"> ○ Visitas a clases. ○ Control de documentos de clase y ejercicios y cuadernos de alumnos. ○ Méritos. ○ Entrevista posterior.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Según el motivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Inclusión en el expediente de las novedades. ○ Influencia en la eventual promoción (con una calificación mínima de bien).
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • SI: en un plazo determinado, el profesor puede reclamar por escrito. • Tras contrastar datos, puede llegarse al recurso, en su caso.
DINAMARCA	
Existencia	SI. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Personal del Ministerio: asesores del área o materia específica e inspectores.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando existe presentación de quejas formales por parte de padres o alumnos ante la dirección o el Ministerio.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas personales. • Observación en el aula.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • No constan, aunque puede deducirse algún tipo de amonestación o sanción.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor tiene asegurada la protección legal y el apoyo de los sindicatos de profesores. • Se le da a conocer el informe y se le pide su comentario al respecto.
FINLANDIA	
Existencia	En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general, en realidad la responsabilidad de los docentes recae en el centro educativo.
Agentes	La inspección de educación, entendida como cuerpo de funcionarios o empleados públicos dedicados a la supervisión y control de los centros educativos desapareció a comienzos de los noventa del siglo



	<p>pasado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación y supervisión de los centros se lleva a cabo de manera conjunta por los titulares de los centros, la dirección de los mismos y el profesorado.
<p>En 1993, el Consejo Nacional de Educación de Finlandia puso en práctica un programa para desarrollar las prácticas de autoevaluación de los centros y promover la cultura evaluadora de los mismos. Se han elaborado modelos de evaluación para los distintos tipos de centros, que han ido evolucionando en estos años hacia modelos de evaluación de resultados de los centros, que fue utilizado originalmente para evaluar el sistema, pero que también son ampliamente utilizados en la autoevaluación de los centros.</p>	

Fuente: Red EURODYCE y [10].

FRANCIA	
Existencia	SI. Cada 4 o 5 años. A solicitud del interesado (para promocionar).
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Directores (chef d'établissement). • Inspector de la materia.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción a un grado (empleo o cuerpo) inmediatamente superior (promoción horizontal).
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación individual con dos notas en secundaria, una administrativa del director con 40% de peso (valora la asiduidad, puntualidad, autoridad y talento), y otra pedagógica del inspector con 60% de peso.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia en la promoción. La nota repercute muy poco en la carrera profesional, salvo en caso de falta grave.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • No consta, pero es de suponer que las notas se dan a conocer al profesor correspondiente. No constan más detalles.
IRLANDA	
Existencia	SI. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general. Se realiza una evaluación para el profesorado de Primaria que tiene un año de prueba.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Inspectores.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores que han recibido calificación de “no satisfactorio”. • Profesores que han recibido un “aviso de seis meses”. • A instancias del profesor, en general para promoción.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Emisión de informes. No constan otros datos.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Según el caso: <ul style="list-style-type: none"> ○ Posible retirada del servicio. ○ Consejos al profesor, y si no hay cambio, calificación de “no satisfactorio”. ○ Influencia en la promoción.



Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • En el caso de la evaluación “disciplinaria”, el profesor puede apelar. • En el caso de la evaluación para promocionar, no constan datos.
ITALIA	
Existencia	<p>SI. A demanda del interesado y referida a los tres últimos años de servicio. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general, en realidad son para licencias de estudio y viajes al extranjero.</p> <p>Sólo se evalúa al profesor tras su periodo de prácticas.</p>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • El Comité de Evaluación del Centro (el Comité lo forman 2 o 4 profesores elegidos por el Claustro de profesores como miembros titulares y 1-2 como suplentes, es presidido por el director). El Comité da además su opinión para rehabilitar a los profesores que han recibido alguna sanción disciplinaria.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Para evaluar al profesor tras el periodo de prácticas. • Por solicitud del interesado (lo realiza el Comité de Evaluación y valora los 3 últimos años). • Evaluación iniciada por la administración del centro para abrir un procedimiento de exención del servicio por razones de una enseñanza inadecuada o un rendimiento insuficiente de manera constante.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Informe del director sobre: <ul style="list-style-type: none"> ○ Preparación cultural y profesional. ○ Cualidades intelectuales. ○ También recoge el director informes de otros centros, si el profesor ha sido trasladado en esos tres años.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • No supone juicio de conjunto, ni analítico ni sintético, y tampoco otorga puntos. • Se puede deducir que influye relativamente en la eventual promoción.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • No consta.
PAÍSES BAJOS	
Existencia	<p>Al parecer existe la posibilidad. En realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general, en realidad la responsabilidad de los docentes recae en el centro educativo. Se indica que un 62% de los centros evalúan regularmente el desempeño de sus profesores, en la mayor parte de los casos se realiza anualmente. Sobre un 44% de los centros han establecido ciertos perfiles de competencia para la evaluación de los profesores.</p>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • No constan claramente. Al parecer, las juntas escolares.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Parece estar relacionada con la promoción. • A iniciativa de los centros, a los directores les gusta tener indicadores cuantitativos del desempeño individual de los



	profesores y de su personal como conjunto.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista de desempeño (el profesor discute con el director su desempeño y establecen objetivos a futuro) y evaluación (se evalúa el desempeño del profesor durante el periodo precedente a la entrevista). No constan más datos. Observaciones directas durante sus clases. <p>Los aspectos evaluados son: actitud hacia sus colegas y su desarrollo profesional.</p>
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> No constan, aunque parece ser que es para dar incentivos o bonos por desempeño, cada centro tiene un fondo para ello.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> No consta.
PORTUGAL	
Existencia	SI. De tres tipos: ordinaria, extraordinaria y provisional. Se emplea para promocionar.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> Ordinaria: Evalúa la “Reflexión crítica”. <ul style="list-style-type: none"> Cuerpos escolares de administración y dirección, para el caso de “satisfactorio”. Jurado, para el caso de “no satisfactorio”. Extraordinaria y Provisional: <ul style="list-style-type: none"> El “Comité de Evaluación del Servicio de los enseñantes”, en el caso de la Provisional el profesor puede acudir también al Ministerio de Educación.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> Ordinaria: cambio de nivel del profesor en ejercicio, se realiza un año antes del cambio de nivel en la escala, comienza con el envío por parte del profesor de un trabajo “Reflexión crítica” al Comité. Extraordinaria: la solicita el profesor bajo la condición de tener 15 años de servicio permanente y haber obtenido en su trabajo previo de “Reflexión crítica” la puntuación de “Bueno” y nunca haber obtenido la nota de “Insatisfactorio”. El profesor remite una “Reflexión crítica” para ser valorado por el Comité de Evaluación. Provisional: cuando el profesor recibe por primera vez la nota de “insatisfactorio” pueden solicitar una evaluación de este tipo después de que haya transcurrido la mitad del tiempo necesario para el cambio de escala.
Modalidad/Métodos	<ul style="list-style-type: none"> Informe. No se especifican métodos.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> Ordinaria: <ul style="list-style-type: none"> Calificación de “satisfactorio” o “insatisfactorio”. En el segundo caso no se computa al profesor el período evaluado como tiempo de servicio. Si es “satisfactorio el profesor puede solicitar al Comité que la nota sea ascendida a “Bueno”. Pueden tomarse medidas disciplinarias. Extraordinaria: <ul style="list-style-type: none"> Si es para acreditar méritos, se otorga al docente un bono de dos años de tiempo de servicio si la nota del Comité de Evaluación es de “Muy Bueno”.



Fuente: Red EURODYCE y [10].

REINO UNIDO	
Existencia	<p>Sí en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. En Escocia en realidad no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general.</p> <p>El Departamento de Educación y Habilidades desarrolla en 2003 una caja de herramientas que apoyan a directores y juntas de gobierno sobre la mejora del desempeño de los centros escolares.</p> <p>Se realiza sistemáticamente desde 2007 por la Agencia de Entrenamiento y Desarrollo para las escuelas (ver www.tda.gov.uk) se denomina Evaluación y promoción en el escalafón docente.</p> <p>Es Voluntaria y la periodicidad también es voluntaria.</p>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Juntas de gobierno y directores (tercer nivel, sección superior de la escala de salarios). • Evaluación externa (dos niveles superiores, profesorado de excelencia y con habilidades avanzadas).
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Política de mejora del desempeño de las escuelas, que incluye: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comité que acuerde, supervise y revise los objetivos con cada docente. ○ Un calendario anual ligado al plan del centro. ○ Documentación estándar para el uso de todos los docentes del centro. <p>Esta política debe favorecer que los profesores puedan discutir con el líder de equipo su trabajo y desarrollo profesional, de manera que anime al profesorado a compartir las buenas prácticas a través de la escuela y desarrollar sus habilidades profesionales y futuras carreras. El proceso debe asegurar la igualdad de oportunidades.</p>
Modalidad/Métodos	<p>Se emplean indicadores de ámbitos, competencias y dimensiones, se emplean 3 niveles distintos.</p> <p>Entre los “Atributos profesionales” se incluyen las categorías: Relaciones con los niños y jóvenes; Compromisos profesionales; Comunicar y trabajar con otros; y Desarrollo personal y profesional. Dentro de la dimensión “Conocimiento profesional” encontramos Enseñanza y aprendizaje; Evaluación y seguimiento; Contenidos y currículo; Competencias básicas; Rendimiento y diversidad; y Salud y bienestar. Por último las “Destrezas profesionales” están formadas por Planificación; Enseñanza; Evaluación, orientación y retroinformación; Revisión de la enseñanza y el aprendizaje; Ambiente de aprendizaje; y Trabajo en equipo y colaboración.</p> <p>El ciclo implica tres atapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación: hablar y registrar prioridades y objetivos con cada profesor y determinar como el progreso será supervisado. • Escucha: registrar el progreso en todas las partes del ciclo,



	<p>tomando cualquier acción de soporte necesaria. Se pueden emplear varios métodos para supervisar el progreso, incluso la observación de aula. En la valoración, el evaluador debe observar la clase al menos en una ocasión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación del desempeño: repaso de objetivos y estándares, reconocimiento de fuerzas y logros e identificación de áreas para su desarrollo. <p>Los instrumentos de evaluación empleados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula. • Entrevistas al profesorado. • Informe de la dirección. • Autoevaluación. • El profesorado puede presentar instrumentos supletorios: portafolios, trabajos del alumnado, resultados, etc. <p>No se ha localizado bibliografía que analice los resultados del alumnado directamente relacionados con la evaluación docente.</p>
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia en la promoción, paga, disciplina o descarte de profesores. <p>El profesor para acceder a los dos niveles superiores es necesario que presente un Plan de desarrollo profesional.</p>
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • No consta.
<p>Nota:</p> <p>Diversos estudios han encontrado grandes variaciones entre la forma en que se lleva a cabo la evaluación y han registrado desagrado de los docentes y de los cargos directivos respecto a los métodos aplicados. Cabe destacar que el 97% de los aspirantes acceden al grado. (Kleinhenz e Ingvarson, 2007).</p> <p>En el informe McKinsey de 2010 (“How the world's most improved school systems keep getting better”), Inglaterra (no aparece en el informe como Reino Unido) está considerado como uno de los veinte países o estados dignos de estudio por haber mejorado sus resultados en las pruebas internacionales y haber mantenido esa mejora en el tiempo. La media de resultados educativos, según el informe McKinsey, establece que Inglaterra estaba en 1995 en un nivel “Aceptable”, conforme a la escala establecida, y en 2010 se encuentra y se mantiene en el rango superior de un nivel “Bueno”, habiendo realizado una progresión muy notable en sus resultados.</p>	

Fuente: Red EURODYCE y [54].



AUSTRALIA	
Existencia	<p>SÍ.</p> <p>Marco Nacional de Estándares para la Docencia y Evaluación Docente (http://www.mceecdy.edu.au/verve/_resources/NPSTDRAFT_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf).</p> <p>Es Voluntaria y la periodicidad también es voluntaria.</p>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado y Comisiones. <p>El Victorian Institute of Teaching realiza los procesos de evaluación a través de un Comité compuesto por 25 personas, entre los cuales figuran representantes de las ocho universidades de la Provincia que imparte formación docente inicial, docentes en ejercicio, padres y madres y autoridades empleadoras de docentes. El VIT asigna un panel evaluador para cada programa de formación que desea ser acreditado. Dicho panel debe revisar el informe de auto-evaluación que cada universidad elabora.</p>
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • La finalidad de la evaluación es el desarrollo profesional.
Modalidad/Métodos	<p>Se emplean indicadores de ámbitos, competencias y dimensiones, se emplean 4 niveles distintos.</p> <p>Tres dimensiones: Conocimiento profesional, (“Conocimiento de la materia y del currículo”, “Conocimiento de didáctica, proceso aprendizaje y evaluación de la materia” y “Conocimiento del alumnado y de cómo estos aprenden la materia”), Práctica profesional (“El profesorado planifica y evalúa para una enseñanza eficaz”, “El profesorado crea y mantiene un ambiente de aprendizaje organizado y exigente” y “El profesorado utiliza una variedad de prácticas docentes y de recursos para implicar al alumnado un aprendizaje eficaz”) e Implicación profesional (“El profesorado reflexiona, evalúa y mejora su propio conocimiento y práctica profesional” y “El profesorado es miembro activo de su profesión”).</p> <p>Los niveles de la evaluación son: graduación, competente, altamente cualificado y líder.</p> <p>Los métodos empleados en la evaluación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula. • Entrevistas a profesorado. • Informe de dirección. • Autoevaluación. <p>Los docentes pueden proporcionar otros instrumentos complementarios.</p>
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • No constan. <p>El profesorado de calidad desarrolla programas que relacionan los resultados del alumnado con el proceso de la evaluación docente.</p>
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<p>No constan.</p>



El Marco es un instrumento para asegurar una mayor calidad en la profesión docente, una articulación adecuada entre estos profesionales, la comunidad y el Gobierno, dado que la formación docente en Australia está a cargo de unas 40 instituciones y no existe un organismo nacional que evalúe y acredite estos programas.

Varias asociaciones profesionales y empleadores están trabajando para implementar este Marco.

El 61% del profesorado estima que la evaluación de su trabajo tiene poca influencia en el aprendizaje de su alumnado. El Grattan Institute afirma que el 91% del profesorado considera que el profesorado de calidad no recibe el reconocimiento merecido y que el 83% cree su trabajo no potencia su desarrollo profesional como docente.

No se localiza bibliografía que analice los resultados del alumnado directamente relacionados con la evaluación docente.

Fuente: [54].

CANADÁ	
Existencia	<p>SÍ.</p> <p><u>Ontario:</u></p> <p>Normas del ejercicio de la profesión docente (Reglamento de Ontario: Evaluación del rendimiento de los docentes, 98/02, 99/02, y 266/06) (ver www.e-laws.gov.on.ca).</p> <p>Es Obligatoria y la periodicidad también es obligatoria cada 5 años.</p>
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de los centros docentes.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • La finalidad de la evaluación es el desarrollo profesional.
Modalidad/Métodos	<p>Se emplean indicadores de ámbitos, competencias y dimensiones, se emplean 2 niveles distintos.</p> <p>Las 16 competencias están inscritas dentro de 5 ámbitos: Compromiso hacia el alumnado y su aprendizaje, conocimientos profesionales, ejercicio de la profesión, liderazgo y trabajo en equipo dentro de la comunidad educativa y perfeccionamiento profesional continuo.</p> <p>Los métodos empleados en la evaluación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula. • Entrevistas a profesorado. • Informe de dirección. • Portafolio del profesorado. <p>Podrán utilizarse facultativamente otros instrumentos como autoevaluaciones, adaptaciones para el alumnado con dificultad de aprendizaje, entrevistas con familias, resultados del alumnado, recursos, trabajos, evaluaciones de otros docentes, etc.</p>
Consecuencias	<p>Una vez alcanzado la mención satisfactoria, el profesorado deberá presentar un Plan anual de Perfeccionamiento del personal docente cualificado para los siguientes 5 años.</p> <p>Si el docente recibe un resultado Insatisfactorio, la dirección le prepara por escrito un plan de mejora donde se detallan las lagunas encontradas y las medidas recomendadas para mejorar su</p>



	<p>rendimiento. Si el docente obtiene 3 evaluaciones negativas, la dirección recomendará su cese a las administraciones educativas.</p>
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	No consta.
<p>Los profesores solicitan a sus alumnos que realicen una evaluación donde se revela la capacidad de enseñanza que poseen o que al menos la mayoría de sus alumnos perciben. Para un docente canadiense es de vital importancia la evaluación que realizan sus alumnos, así como satisfacer las necesidades que los estudiantes requieren. Además, se acostumbra a entregar un reconocimiento en metálico a cada profesor por su desempeño como docente. Este detalle sin duda se convierte en una motivación más de muchos profesores a la hora de mejorar su calidad de enseñanza. Fuente : [11].</p>	
<p>Los docentes están inundados de datos y el reto de utilizarlos para tomar buenas decisiones sobre qué es lo mejor para el alumnado es de enormes proporciones. Los docentes eficaces saben que los puntos de decisión curricular son importantes y ellos “comienzan con este fin en mente (Covey, p. 316)”. En Ontario, el Camino de Enseñanza-Aprendizaje Crítico (T-LCP), “es un modelo utilizado para organizar acciones para la enseñanza y el aprendizaje del estudiante (Hine y Maika, p. 16)”, que comienza con la tarea de rendimiento final en mente y diseña las tareas que conducen a tal fin de una manera inversa. Los docentes colaboran en una Comunidad de Aprendizaje Profesional (PLC, por sus siglas en inglés) para identificar: a) un área de necesidad con el apoyo de los datos, b) una cadena de enfoque curricular, c) una categoría de rendimiento (conocimiento y comprensión, pensamiento, comunicación, aplicación) y d) una gran idea o un entendimiento duradero. Los docentes comienzan a construir hojas de representación de datos en clase en donde las puntuaciones predichas son ingresadas, así como las puntuaciones preferidas. Al final, los resultados reales son insertados para identificar los éxitos y las nuevas necesidades de aprendizaje del alumnado. La planificación de diseño invertido ocurre con la creación de una tarea de diagnóstico en la que se evalúan los estudios previos y, después, una vez completado, una serie de sub-tareas son diseñadas teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y criterios de éxito identificados. A lo largo de la T-LCP, los estudiantes se motivados a realizar tareas de formación. Estos son puntos en los que se pueden hacer correcciones en la enseñanza y el aprendizaje para satisfacer los nuevos ámbitos de necesidad, las áreas de crecimiento y los próximos pasos para el aprendizaje del estudiante. La planificación de la ruta termina con más sub-tareas y, después, con la administración actual de la tarea de rendimiento que culminó. No se localiza bibliografía que analice los resultados del alumnado directamente relacionados con la evaluación docente.</p>	

Fuente : [54].



ESTADOS UNIDOS	
Existencia	<p>Sí. En realidad la responsabilidad de la evaluación de los docentes recae en los distritos escolares, aunque existen unas pautas generales de la administración estatal.</p> <p>Es Voluntaria y la periodicidad también es voluntaria (el proceso dura 3 años).</p> <p>California: la evaluación se realiza anualmente para los docentes en condición probatoria y cada dos años a los docentes con estatus permanente.</p>
Agentes	<p>Suelen ser profesorado o bien una evaluación externa.</p> <p>Un comité compuesto de 12 personas expertas y acreditadas en la práctica docente asesoran y evalúan el proceso de acreditación.</p> <p>California: Junta de Gobierno de cada Distrito Escolar. Hay más de 1000 distritos escolares.</p> <p>Carolina del Norte: es a nivel local, a través de los directores o las comisiones evaluadoras de los centros escolares. Hay 117 distritos escolares.</p> <p>La realiza el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (ver www.nbpts.org/).</p> <p>La certificación NBPT (National Board Certified Teacher) se realiza a nivel nacional en todo el territorio de Estados Unidos. Además, algunos Estados también desarrollan otros procesos de evaluación del profesorado a nivel estatal, con diversas finalidades educativas.</p>
Motivo/s	<p>La finalidad es el Desarrollo profesional.</p> <p>Algunos Estados y distritos locales ofrecen incentivos salariales al profesorado con la certificación Nacional NBPT.</p> <p>California: los resultados de los estándares de evaluación son utilizados por el Departamento de Educación y la Comisión de Credencialización durante el periodo inductivo y a lo largo de la carrera del docente para su acreditación.</p>
Modalidad/Métodos	<p>Se emplean indicadores de ámbitos, competencias y dimensiones, se emplean 4 niveles distintos.</p> <p>Conceptualiza la enseñanza en cuatro ámbitos (dimensiones) desarrollados en indicadores: “Planificación y preparación”, “El ambiente en el aula”, “La instrucción” y “Responsabilidades profesionales”. Adicionalmente, existen seis aspectos inherentes a los estándares (equidad, sensibilidad cultural, altas expectativas, adecuación al desarrollo, atención al alumnado con necesidades especiales y uso adecuado de la tecnología). La calificación otorgada al docente puede ser: supera el estándar, consigue el estándar, no alcanza estándar e insatisfactoria.</p> <p>Los métodos empleados en general son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula. • Portafolio del profesorado. • Rendimiento del alumnado. • Entrevistas y/o cuestionarios a familias. <p>Para obtener la acreditación nacional de la formación docente el profesorado debe presentar cuatro portafolios (tres de ellos basados</p>



	<p>en trabajos del aula como grabaciones de vídeos, ejemplos del trabajo del alumnado, etc., y un cuarto relacionado con tareas realizadas fuera del aula, como entrevistas con las familias o con los compañeros) relacionándolos con el impacto que ellos provocan en el aprendizaje del alumnado. Además, es necesario superar seis ejercicios (de 30 minutos cada uno) de conocimientos de la materia a impartir.</p> <p>A nivel local, se puede optar por utilizar los instrumentos desarrollados a nivel estatal o bien desarrollar sus propios instrumentos acordes a los lineamientos estatales. Se evalúa: el progreso del alumnado en relación a los estándares propuestos por el distrito escolar, las técnicas y estrategias de instrucción empleadas, el apego a los objetivos curriculares y el establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje.</p> <p>En California se evalúan estos criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clima de aula y motivación de los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje, compromiso y apoyo en el aprendizaje de todos sus alumnos. • Desarrollo de la docencia: <ul style="list-style-type: none"> ○ Apego a los objetivos curriculares (comprensión y organización de los contenidos), las técnicas y estrategias de instrucción empleadas (planeación y desarrollo de experiencias de aprendizaje para todos los alumnos). • Resultados <ul style="list-style-type: none"> ○ El progreso de los alumnos en relación a los estándares propuestos por el Distrito Escolar (evaluación de los aprendizajes) y desarrollo profesional. <p>En Carolina del Norte se pueden utilizar instrumentos desarrollados a nivel estatal o bien desarrollar sus propios instrumentos pero acordes con los principios estatales. Se suele emplear el sistema TPAI-R (Teacher Performance Appraisal System-Revised) basado en evidencias, observaciones y entrevistas al docente en relación a 8 funciones principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo del tiempo de instrucción. • Manejo de la conducta de los alumnos. • Presentación de la enseñanza. • Monitoreo de la enseñanza. • Retroalimentación (feedback) de la enseñanza. • Facilitación de la enseñanza. • Comunicación y clima escolar. • Desempeño de actividades no instruccionales.
Consecuencias	<p>Los resultados de la evaluación deben entregarse por escrito a los docentes 30 días antes del último día del ciclo escolar, y en su caso, estará acompañada de sugerencias de mejora así como de posibles planes de formación profesional que ayuden al docente a mejorar su práctica pedagógica. Los resultados negativos no tienen</p>



	<p>repercusión en la vida profesional o laboral del docente. California: se entrega informe escrito a los docentes 30 días antes del último día del ciclo escolar. El informe puede contener sugerencias de mejora así como de posibles planes de formación profesional que ayuden al docente a mejorar su práctica pedagógica. Carolina del Norte: se otorga una calificación (arriba del estándar, estándar, debajo del estándar e insatisfactoria).</p>
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	<ul style="list-style-type: none"> • Sin datos.

Impacto de la Certificación NBCT en la práctica docente:

- Impacto positivo en el desarrollo profesional y en la retención del profesorado cualificado.
- Método efectivo y menos costoso que otros métodos de desarrollo profesional.
- Profesorado que presenta mejoras significativas en sus prácticas docentes, liderazgo, desarrollo del currículum y eficacia, generando gran influencia en el resto del profesorado.

Impacto de la Certificación NBCT en los resultados del alumnado:

Estudios independientes muestran que al realizar 48 estudios comparativos entre profesorado acreditado y no acreditado, en 1 de cada tres estudios, el alumnado del profesorado NBCT obtiene mejores resultados estadísticamente significativos. En la mayor parte de los dos tercios restantes de los estudios, salen mejor parados los resultados del profesorado certificado aunque no sean estadísticamente significativos.

Fuente: [10] y [54].

COREA DEL SUR	
Existencia	Sí. Aunque en realidad consiste en un sistema para promocionar. Realmente se fomenta más la participación de los docentes en programas de investigación, ya que se premian con incentivos y promociones.
Agentes	<ul style="list-style-type: none"> • Estado central y autoridades locales (en secundaria).
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none"> • Para promocionar.
Modalidad/Métodos	<p>Los métodos empleados en general son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuestas a los alumnos. • Análisis de los resultados de los alumnos. • Autoevaluación. • Comentario de los padres.
Consecuencias	Obtener la promoción a cargos directivos, aunque lo que prima realmente es la antigüedad.
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	Sin datos.

Fuente: [37] y [51].

JAPÓN



Existencia	Sí. Realmente está encaminado a generar un sistema de renovación de certificados o licencias para impartir la docencia, esto se realiza cada diez años.
Agentes	<ul style="list-style-type: none">• Junta de Educación.
Motivo/s	<ul style="list-style-type: none">• Renovación de la licencia como docente: el profesor debe actualizarse a través de cursos de formación docente, para adquirir nuevas competencias y ponerse al día de cambios en la administración escolar y en el manejo de los libros de texto (MEXT, 2008).
Modalidad/Métodos	Los métodos empleados en general son: <ul style="list-style-type: none">• Observación en el aula.• Informe de dirección.• Autoevaluación.• Comentario de los padres.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none">• Pérdida de la licencia y separación de la profesión docente (aunque el profesorado puede volverse a presentar al examen de certificación de licencia, la fama de “incompetente” condicionará su futuro laboral).
Posibilidad del profesor de opinar/recurrir	Sin datos.

Fuente: [34].



12.4. ANEXO 4 – DEFINICIÓN DE PERFILES DEL SISTEMA EDUCATIVO

En el sistema educativo español podemos definir un total de seis tipos de perfiles en función de los puestos de trabajo desarrollados por el personal perteneciente al sistema educativo, estos perfiles son: DOCENCIA, ORIENTACIÓN, FORMACIÓN, INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN. (Fuente [54])

En el caso de los puestos del profesorado, se ha optado por determinarlos en función de las enseñanzas en que éste desarrolle sus funciones. Se han excluido de este criterio los puestos referidos al profesorado especialista para la atención de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y al profesorado de orientación, dadas las especificidades de los mismos y el carácter transversal de su intervención, por lo que se les asigna un código propio, con independencia del tipo de enseñanza en que trabaje.

La relación exhaustiva de puestos de trabajo pretende asegurar que la definición de las competencias genéricas que se determinen recoja los aspectos comunes a todos ellos. La relación que se indica también servirá para concretar las competencias específicas que correspondan a cada uno de los puestos señalados. En la mayoría de los casos, éstas coincidirán en muchos de ellos. En cambio, los descriptores de buenas prácticas (y sus correspondientes evidencias mediante aportación de pruebas) sí serán diferentes para muchos de los indicados.

A la hora de enumerar cada uno de los puestos de trabajo se ha optado, por economía del lenguaje, por emplear su término genérico.

No se incluyen en la relación de puestos de trabajo los referidos a otras funciones profesionales que se desarrollan en los centros de trabajo: personal de administración y servicios y personal de atención educativa complementaria.

Por último, los puestos de trabajo relacionados se refieren a la función pública docente aunque es evidente que muchos de los puestos indicados son equiparables a los de los centros educativos privados.

PERFIL DE DOCENCIA - Profesorado de áreas, materias o módulos profesionales

1. Profesorado de educación infantil (1er ciclo).
2. Profesorado de educación infantil (2º ciclo).
3. Profesorado de educación primaria.
4. Profesorado de educación secundaria obligatoria.
5. Profesorado de bachillerato.
6. Profesorado de formación profesional inicial.
7. Profesorado de programas de cualificación profesional inicial.
8. Profesorado especialista para la atención de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
9. Profesorado de orientación educativa.
10. Profesorado de enseñanzas elementales de música.



11. Profesorado de enseñanzas profesionales de música.
12. Profesorado de estudios superiores de música.
13. Profesorado de grado elemental de danza.
14. Profesorado de enseñanzas profesionales de danza.
15. Profesorado de estudios superiores de danza.
16. Profesorado de enseñanzas especializadas de idiomas.
17. Profesorado de enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño.
18. Profesorado de enseñanzas de arte dramático.
19. Profesorado de educación permanente de personas adultas.

PERFIL DE ORIENTACIÓN

PERFIL DE FORMACIÓN

PERFIL DE INSPECCIÓN EDUCATIVA

PERFIL DE DIRECCIÓN

PERFIL DE COORDINACIÓN



12.5. ANEXO 5 – INDICADORES A EMPLEAR EN LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

DIMENSIONES	INDICADORES
DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • He adaptado la programación a las características y necesidades de los alumn@s. • En base a los diferentes perfiles de los alumn@s, organizo ayudas entre iguales en el grupo. Fortalecer los grupos interactivos y la interactividad. • ¿Qué entendemos al hablar de pluralidad? Que debemos avanzar respetando el ritmo de cada uno. Que todos pueden aprender de todo y en diferentes situaciones, que cualquiera puede ser ejemplo a seguir, no solo el profesor o la profesora. Que debemos partir de la motivación de cada cual.
PROGRAMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • A quién va dirigida. • Establecer de antemano los objetivos. • Analizar en profundidad los recursos y seleccionarlos en base a su idoneidad. • Definir cuáles han de ser los aspectos fundamentales de este trabajo para después poderlos evaluar. • Llegar a un acuerdo con mis paralelos y con los que se encuentran en el curso anterior. • Explicitar qué se va a trabajar además de los mínimos. • Valorar qué aspectos hay que tener en cuenta en esta materia. • Tener en cuenta los acuerdos con las compañer@s de seminario. • Tener en cuenta la distribución y secuenciación de contenidos. • Se tienen en cuenta los acuerdos del seminario para empezar a evaluar las competencias básicas.
ACTIVIDADES DE AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas, amplias, de largo recorrido, obligan a pensar, permiten utilizar recursos diferentes, dan opción a sistematizar diversos trabajos. • Se conoce la finalidad de la actividad, se explica el objetivo, impulsan la participación del alumnado y la coevaluación, provocan la crítica constructiva. • Organización del tiempo en la clase; reparto entre alumnos y profesores. • Diversas organizaciones del alumnado: individual, por parejas, en grupos. ¿Cuándo?
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo diferentes pruebas de evaluación (exámenes, trabajos individuales, trabajos colectivos, exposiciones orales, etc.). • Utilizo diversos instrumentos de registro (notas en el cuaderno del profesor: actividades bien o mal hechas, aportaciones, competencias básicas, etc.). • Como tutora, registro la información de las reuniones con las familias, sobre todo las posteriores a cada evaluación).

Fuente: [55].



12.6. ANEXO 6 – CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

DIVERSIDAD	1	2	3	4
¿Qué hago para conocer la composición de la clase?				
Pasar una prueba al comienzo del curso escolar.				
Leer los informes anteriores.				
Ver los resultados de la evaluación.				
Me lo facilita el Jefe o la Jefa de Estudios.				
Me la facilitan en las reuniones de grupo.				
Tengo en cuenta la diversidad a la hora de organizar la clase, de crear los grupos, etc.				
Mi programación tiene en cuenta la diversidad.				
Doy a cada alumn@ la explicación que precisa.				
En el grupo grande.				
En el grupo pequeño.				
De forma individual.				
Planteo ejercicios de diferente nivel en cada unidad y cada examen.				
Tengo en cuenta a los alumn@s que se alejan de la media de los resultados (tanto por arriba como por abajo). Los resultados.				

PROGRAMACIÓN	1	2	3	4
Las programaciones están creadas y repartidas coherentemente entre los miembros de un mismo curso o ámbito.				
Consulto la programación a lo largo del curso y, en caso necesario, realizo y anoto las modificaciones.				
Recojo de manera específica en mi programación aquellas competencias que son básicas y fundamentales.				
Al confeccionar la programación tengo en cuenta las oportunidades que me ofrece el contexto.				
Al comienzo de cada nuevo trabajo, proporciono a los alumn@s toda la información que necesitan (aspectos que vamos a trabajar, objetivos, recorrido que vamos a efectuar: actividades, competencias a desarrollar, etc.).				



ACTIVIDADES EN EL AULA	1	2	3	4
Los alumn@s trabajan de la siguiente manera en mis clases:				
De forma individual.				
Por parejas.				
En grupos reducidos.				
En grupos grandes.				
Los ejercicios que propongo son del siguiente tipo:				
Cerrados, dirigidos, del libro, etc.				
Abiertos, procedimentales, diversos, proyectos, etc.				
Facilitan el trabajo cooperativo.				
En la metodología que aplico:				
Utilizo herramientas TIC.				
Propongo actividades para facilitar el aprendizaje autónomo.				
Me baso en las explicaciones teóricas y en el libro.				
Cómo paso las horas lectivas (promedio):				
Consiguiendo silencio.				
Impartiendo teoría y explicaciones.				
Respondiendo a preguntas, fomentando la participación, desarrollando prácticas, etc.				
Observando.				
Corrigiendo a los alumn@s de manera individual.				



EVALUACIÓN	1	2	3	4
Antes de comenzar con una unidad, un tema o un proyecto explico a los alumn@s qué, con qué frecuencia, y en base a qué evaluaré.				
Utilizo diferentes tipos de pruebas:				
Exámenes escritos.				
Exámenes orales.				
Trabajo individual.				
Trabajo en equipo.				
Entre evaluaciones, programo uno o varios planes de recuperación dependiendo de los resultados obtenidos por los alumn@s.				
En la evaluación tengo en cuenta diferentes competencias.				
Una vez terminada la unidad o el proyecto didáctico, evalúo la idoneidad de los recursos y de las actividades empleadas en el proceso de aprendizaje.				
No.				
De manera individual.				
En grupo (seminario, ciclo, etc.).				
Con los alumnos.				

Fuente: [55].