

LA RED EURYDICE LEE EL BORRADOR DEL LIBRO BLANCO DE LA FUNCIÓN DOCENTE NO UNIVERSITARIA DEL MECD II: LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO, LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO, LAS CONDICIONES LABORALES Y LOS COMPLEMENTOS E INCENTIVOS

EURYDICE READ THE DRAFT WHITE PAPER ABOUT THE ROLE OF NO UNIVERSITY TEACHING FUNCTION (MECD II): CONTINUOUS TEACHER TRAINING, TEACHER EVALUATION, WORKING CONDITIONS AND SUPPLEMENTS AND INCENTIVES

José Luis Blanco López
Violeta Miguel Pérez
Ana Isabel Martín Ramos
María Teresa Álvarez Ordóñez

ABSTRACT

In this second article the Spanish Unit of Eurydice analyses the continuous training of the teachers in the following aspects: the needs expressed by the teachers and the response offered by the different European education systems, the teachers' commitment and their relation to the expressed needs and the motivations and obstacles of this commitment. The evaluation done by the teachers is also analysed, assessing the differences and similarities in the approaches, models, information sources and results. Then the working conditions of the teachers are described starting with the entry and recruitment procedures; the official and real salaries and their relation with the GDP per capita and the length of service or the available retirement conditions and other aspects related with the daily work: the work schedules and the lecture timetables, students' ratio or the availability of support assistants in the education centres. It finishes informing about the income supplements and the economic and career development incentives, with continuous training and professional improvement.

Key words: Teaching profession, in-service teacher education, teachers' assessment, European Union

RESUMEN

En este segundo artículo la Unidad Española de Eurydice analiza la formación continua del profesorado en los siguientes aspectos: las necesidades expresadas por los profesores y la respuesta dada en los distintos sistemas educativos europeos, la participación de los docentes y su relación con las necesidades expresadas, y las motivaciones e impedimentos para dicha participación. También se analiza la evaluación que hacen los profesores, apreciando diferencias y similitudes en los enfoques, modelos, fuentes de información y resultados. A continuación se detallan las condiciones laborales del profesorado partiendo de las modalidades de ingreso y de contratación; los salarios oficiales y reales y su relación con el PIB per cápita, con la antigüedad en la carrera docente o con las condiciones de jubilación disponibles y con otros aspectos vinculados más directamente al desempeño diario: horarios laborales y lectivos, ratios de alumnos o disponibilidad de profesionales de apoyo en los centros. Para terminar, se informa sobre la existencia de

complementos e incentivos tanto económicos como de ascenso profesional, de formación y desarrollo profesional continuos.

Palabras clave: Profesión docente, Formación permanente, evaluación de los docentes, Unión Europea

Fecha de recepción: 16 de junio de 2016

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2016

INTRODUCCIÓN

En este segundo artículo, **¿qué información se puede encontrar en Eurydice sobre cómo los Estados miembros resuelven otras cuestiones recogidas en el Borrador del Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar** (Marina, Pellicer y Manso, 2015), como son la formación continua del profesorado, su evaluación, sus condiciones laborales y los complementos e incentivos?

1. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

Nuestro entorno cambia, y cambian nuestros alumnos, las tecnologías, las ideas vigentes. De este modo, la escuela está sometida a un proceso de cambio permanente. La formación continua es una exigencia en todas las profesiones y los docentes no están excluidos de esta necesidad. (Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria, p. 43)

La Formación Continua del Profesorado (FCP) es uno de los pilares de la Estrategia Europea para la mejora de la calidad en la educación. Las Conclusiones del Consejo de la UE de 2014¹ señalan que es preciso que los Estados miembros aumenten la calidad de la profesión docente, lo que implica que deben proporcionarle una formación adecuada, ofreciéndole regularmente oportunidades para poner al día sus aptitudes y competencias. Una oferta de FCP de calidad es esencial para asegurar que los profesores adquieran y mantengan las competencias que se requieren para el desempeño eficaz de su trabajo en las aulas actuales. También el Consejo insiste en la importancia de promover determinados enfoques formativos que apuntan a métodos docentes más eficaces, flexibles e innovadores: enfoques interdisciplinarios y colaborativos; las competencias digitales; el uso de los recursos educativos de libre acceso; y comunidades de prácticas o aprendizaje en línea y en equipo.

En la misma línea que Europa, el Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria considera que la FCP es esencial para aumentar la calidad profesional de los docentes: “si aspiramos a que la docencia sea una profesión de élite, capaz de satisfacer las necesidades educativas de la sociedad, debemos introducir la formación continua dentro del proceso normal de desempeño de la profesión” (p. 43). Además, de manera similar al Consejo, el Borrador del Libro Blanco propone realizar métodos innovadores como sesiones de reflexión en los centros educativos y aprovechar las nuevas tecnologías para comunicarse con otros centros.

Recientemente, el informe Eurydice 2015, avala y completa los anteriores enfoques formativos apuntados por el Consejo y el Borrador del Libro Blanco, con un análisis² más profundo de las necesidades, participación, motivaciones e impedimentos de la FCP expresados por los profesores.

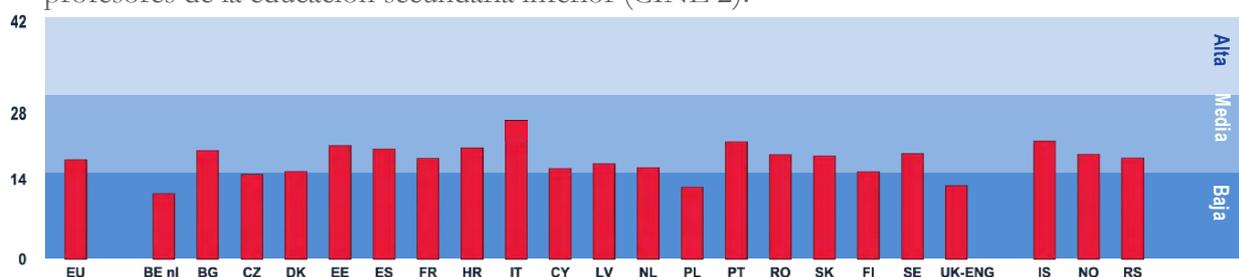
¹ Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2014, 14 junio.

² Eurydice 2015 realiza un análisis secundario de las necesidades, participación, motivaciones e impedimentos para participar en la FCP, según lo expresado por profesores de secundaria inferior en el cuestionario del TALIS 2013 (OCDE, 2014).

1.1. ¿QUÉ NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA TIENEN LOS PROFESORES?

En primer lugar, se espera que las actividades de FCP cubran las necesidades de formación que existen en los diferentes sistemas educativos europeos. El hecho de que prácticamente en todos los países la media total de las necesidades de FCP se encuentra en una franja media y algunos países manifiestan pocas necesidades, ofrece una imagen alentadora. No obstante, profesores de cierta edad y experiencia manifiestan más necesidades formativas y en determinados temas de FCP. Así, los de 40 a 49 años expresan más necesidades que los más jóvenes y los más mayores (60 años o más) o con más experiencia.

Gráfico 1: Baremo de necesidades generales relativas a la FCP, según lo expresado por los profesores de la educación secundaria inferior (CINE 2).

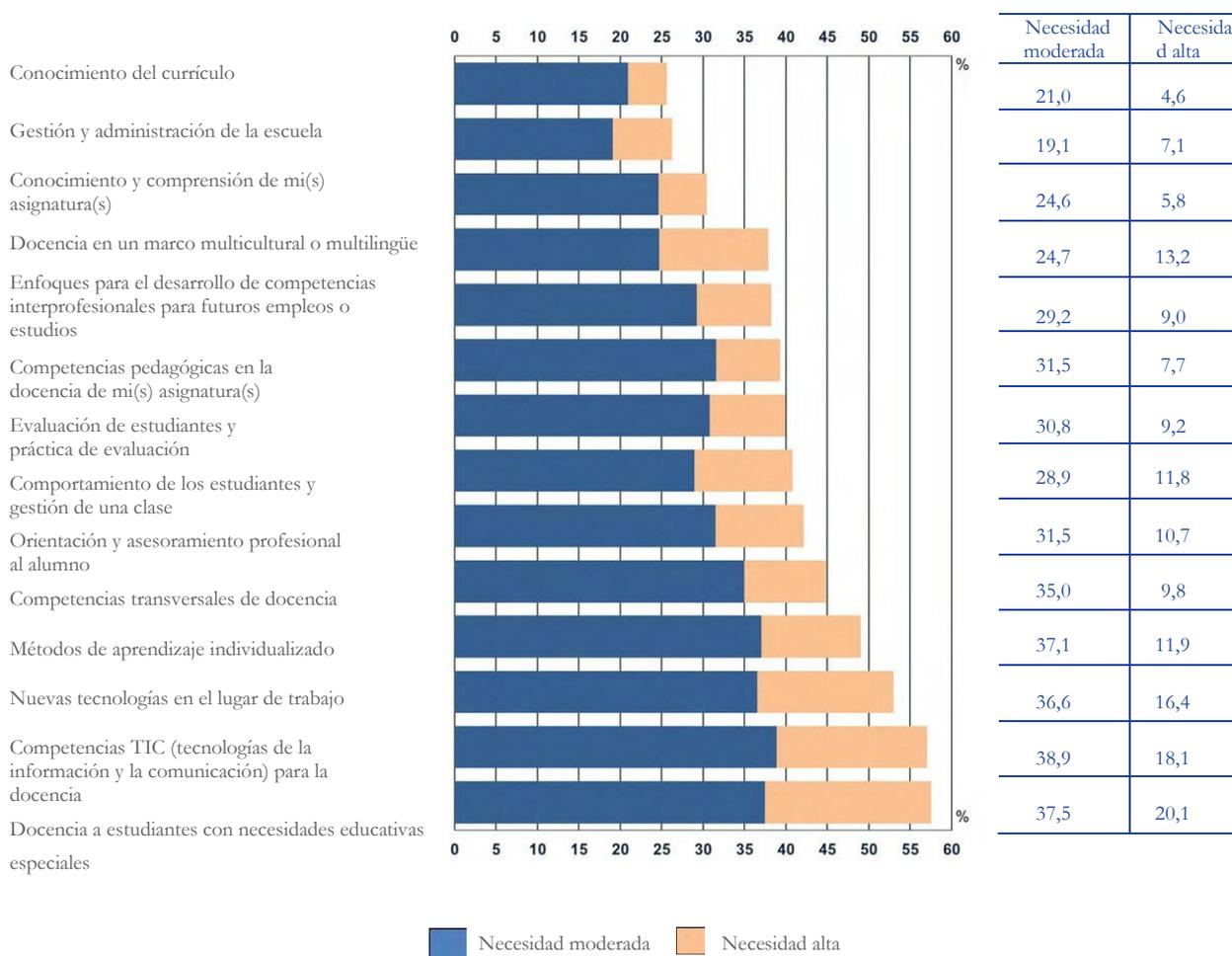


Fuente: Eurydice 2015, basándose en los datos de TALIS 2013

Además, un elevado porcentaje de docentes de todos los grupos de edad, independientemente de su experiencia y de las materias que imparten, han expresado una necesidad de formación moderada o alta en cinco áreas clave que les permitirían desarrollar prácticas docentes más apropiadas e innovadoras: 1) “docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales”; 2) “competencias TIC para la docencia”; 3) “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo”; 4) “métodos de aprendizaje individualizado”; y 5) “competencias transversales de docencia”. (Eurydice 2015, pp. 57-58). Y esta jerarquía de necesidades se ha expresado de forma uniforme y consistente tanto en toda Europa como en cada uno de los países. Especialmente, la demanda de “competencias TIC para la docencia” y “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo” se mantiene alta; más del 60% de entre 40 y 49, y el porcentaje en los de 60 años o más es aún mayor, aunque en la mayoría de los temas, estos últimos son los que menos expresan un moderado y alto nivel de necesidad. (Eurydice 2015, pp. 57-59).

Unas tendencias tan contrapuestas apuntan a la existencia de una brecha generacional en el profesorado que aún debe solucionarse, con implicaciones para los centros escolares en lo que respecta a las TIC. Por el contrario, pocos docentes expresan un nivel moderado o alto de necesidad de un “conocimiento y comprensión del campo de la propia materia” y “conocimiento del currículo”.

Gráfico 2: Proporción de profesores de educación secundaria inferior (CINE 2) que expresa un nivel de necesidad FCP entre moderado y alto, en relación con 14 temas, dentro de la UE, 2013

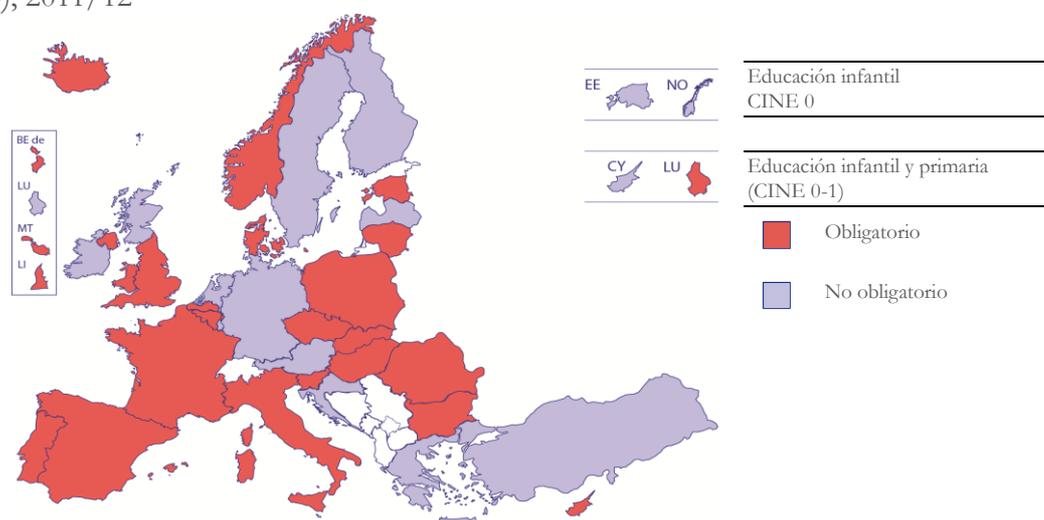


Fuente: Eurydice 2015, según datos de TALIS 2013

Por tanto, estos temas parecen reflejar sus preferencias a la hora de adquirir unos métodos de docencia que les permita aproximarse al aprendizaje de un modo más eficaz, diversificado e interdisciplinario, en detrimento de actividades relacionadas con su materia. Sugiere que, aunque se consideran competentes en relación a la materia que imparten, necesitan formación que refuerce sus capacidades profesionales y técnicas de enseñanza. Es decir, necesitan recursos que les permitan transferir su centro de prioridad de la teoría al aula y ayudar a los estudiantes a manejar su propio aprendizaje, utilizando unos métodos modernos y adaptados a sus necesidades individuales. En definitiva, indica que los profesores son conscientes del cambio paradigmático en el significado de calidad en la educación actual.

obligatorio que los centros cuenten con un plan de FCP en más de dos tercios de los sistemas educativos europeos.

Gráfico 4: Estatus de los planes de formación permanente de los centros educativos para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12⁴



Fuente: Eurydice 2013

No obstante, en aquellos países en los que los planes de FCP suelen elaborarse a nivel de la administración de máximo nivel, las necesidades expresadas por los docentes son mayores que en aquellos en los que estas autoridades no desempeñan ningún papel. Se podría inferir que estas autoridades no están plenamente informadas de las necesidades de FCP. Por tanto, se detectarían las necesidades reales y percibidas más eficazmente dando mayor voz a los docentes en el proceso.

Actualmente, la FCP está cambiando para dar respuesta a las nuevas necesidades de formación que requiere el profesorado. Los tipos de formación tradicional y formal, como cursos, talleres y conferencias, siguen teniendo gran representatividad en casi todos los sistemas educativos. Sin embargo, están surgiendo otras formas de FCP con actividades más basadas en la colaboración, menos estructuradas y más centradas en la participación comunitaria. También aparecen los tipos de FCP basados en TIC, como el caso de las redes de docentes creadas expresamente para la FCP. No obstante, tanto el formato como sus patrones de participación preferidos varían considerablemente de un país a otro.

⁴ Notas específicas de países:
Irlanda: información no verificada por el país.
España: varía en función de la Comunidad Autónoma.

En algunos países en los que la FCP se considera una obligación profesional, se anima a la participación de los docentes haciéndola un requisito para la promoción profesional o ascenso; por ejemplo, en España, Lituania, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia, la FCP se considera tanto una obligación como un prerrequisito para la promoción y/o aumentos salariales. Y, aunque en varios países dicha participación en FCP es opcional para el docente, en algunos de estos, como Francia, dicha formación también está vinculada al progreso profesional, por lo que es imprescindible su realización si el docente quiere acceder a un puesto superior. A pesar de que en la mayoría de los sistemas educativos la FCP no se requiere específicamente para ascender, la participación en actividades de FCP sigue siendo un mérito importante.

Si se relaciona el estatus de la FCP y la participación del profesorado, los datos indican que, en los países en los que no se considera un deber profesional o una necesidad de promoción, la tendencia (medida en días) y el número de temas es inferior a la media de la UE. Por contra, donde se considera un deber profesional y un requisito para ascender, la tendencia supera las medias de la UE.

Si se relaciona dicho estatus con las necesidades expresadas por los docentes, a pesar del carácter obligatorio de la FCP en la mayoría de los sistemas europeos, una gran proporción afirma que sus actividades de FCP contienen temas que un porcentaje muy bajo de docentes necesitaban. En cambio, en el caso de muchos temas de los que un alto porcentaje de docentes expresó sentir una necesidad moderada o alta, relativamente pocos afirmaron que los cubrieron en sus actividades de FCP. Esto señala la posible existencia de una discordancia entre lo que ofrecen estas actividades y lo que el profesorado percibe que es necesario, lo que sugiere que sería aconsejable realizar un reajuste.

Finalmente, la participación en la FCP puede verse afectada positiva o negativamente por diversos factores relacionados con el estatus de la FCP en los sistemas europeos.

1.4. ¿CUÁLES PUEDEN SER LOS FACTORES QUE ESTÁN FACILITANDO U OBSTACULIZANDO LA PARTICIPACIÓN EN LA FCP?

El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria indica que: "... a menudo existen incentivos específicos para animar al profesorado a mejorar sus competencias o conocimientos." (p. 43). Pero, el análisis más profundo en términos de perspectiva que ofrecen los estudios internacionales (TALIS, 2013 y Eurydice, 2015) detalla varios elementos facilitadores: incentivos y medidas adicionales de apoyo, así como los principales obstáculos para dicha participación.

Por un lado, estos incentivos y medidas de apoyo que influyen en el grado de participación en la FCP y que ayudarían a estimularla pueden ser de carácter promocional (ascensos) o de carácter económico (para más información, véase el apartado 4.2). Sin embargo, en varios países también existen otros incentivos no económicos que igualmente dan buen resultado.

El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria y el informe Eurydice 2013 señalan un aspecto estructural de la FCP, que podría considerarse factor facilitador indirecto, ya que podría influir en la participación de los docentes en la FCP. Esto es, en relación con las instituciones implicadas en la FCP, la conveniencia de que las administraciones públicas del máximo nivel se responsabilicen de acreditar y velar por la calidad de la FCP. Como señala el Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria, "esto parece resultar bastante decisivo ya que de forma generalizada a nivel internacional existe una gran cantidad de

proveedores de este tipo de formación”. (p. 43). Según señalan ambos informes, la situación generalizada en Europa afortunadamente responde a esta situación: en más de la mitad de los sistemas educativos europeos la garantía de calidad de los programas de formación y su acreditación es responsabilidad de las administraciones educativas de máximo nivel, que suele ser el ministerio responsable de la educación.

No obstante, tanto incentivos como medidas de apoyo necesitan planificarse con cuidado en función de su fin último. La existencia de una medida no garantiza en sí mayores índices de participación, a menos que esté claramente vinculada a un objetivo que los docentes consideren relevante.

Por el contrario, la participación podría limitarse si la FCP entra en conflicto con otros compromisos durante el horario lectivo o no es apoyada por los empleadores de los profesores. En el conjunto de la UE, el obstáculo más habitual para la participación son los conflictos con la programación laboral, aunque el tiempo asignado a la FCP durante el horario laboral regular no parece tener un impacto positivo en esta percepción.

Por su parte, el Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria incide en los obstáculos relacionados con la participación en la FCP del profesorado de un nivel educativo concreto: Formación profesional. Dicho Borrador considera que es “un caso especialmente complejo y al que se debe conceder una especial importancia, porque su calidad es fundamental para la necesaria renovación de estas enseñanzas y para conseguir su prestigio”. (p. 44). Sin embargo, la FCP de los docentes de este nivel no es considerada especialmente relevante a nivel europeo y, a diferencia del Borrador del Libro Blanco, los estudios de Eurydice 2013 y 2015 no lo analizan.

2. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

La evaluación del profesorado implica la formación de un juicio sobre el trabajo de los profesores con el fin de orientarles y ayudarles a mejorar su docencia. (...) Esta evaluación y la información que reciben sobre su desempeño servirá para mejorar el desempeño de los docentes y aumentará su autoestima social. (Eurydice, 2013 y 2015)

La Comunicación de la Comisión Europea *'Rethinking Education'* (2012)⁶ y los estudios de Eurydice 2013 y 2015 enfatizan que una adecuada formación continua del profesorado debe incluir evaluación, información sobre su desempeño y apoyo regulares a los docentes, que puede servir para reconocer los puntos fuertes y alentarles a afrontar los puntos débiles de sus métodos lectivos. Además, los resultados de dicha evaluación son valorados positivamente por el profesorado; TALIS⁷ indicaba que una gran mayoría de los profesores (83,2%) que habían recibido la evaluación y feedback, consideraban que ésta se ajustaba a lo que ellos también pensaban de su propio trabajo y el 78,6% señalaba que eran útiles en el desarrollo de su trabajo como profesores.

El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria comparte la misma perspectiva presente en los informes internacionales: “Creemos que es imprescindible implantar sistemas de evaluación formativa, que permitan mejorar el desempeño docente, y también evaluaciones de control que permitan reconocer a los mejores profesionales a efectos de favorecer su carrera docente”. (p. 46). Por tanto, es desde este enfoque de evaluación continua y formativa como se

⁶ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo, y al Comité de las Regiones: "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes", COM/2012/0669 final.

⁷ OCDE "Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices". Publicaciones OCDE, 2009.

puede ayudar a aumentar la autoeficacia de los docentes que también incide en el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, se ha comprobado que la evaluación eficaz del profesorado ayuda a las escuelas y a las familias.

Tras una ‘mirada’ a la información procedente de estudios internacionales, el Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria analiza la situación de la evaluación de los profesores tanto en España como en Europa. Desde una visión crítica del caso español, pero bastante real, señala que “...carecemos de una cultura de la evaluación educativa. Más aún, desconfiamos de ella; muchos docentes creen que su actividad no se puede evaluar que, aunque se pudiera, en nuestro país se haría mal, y que cuando se hace una evaluación es para castigar.” (Página 45). Además, “no tenemos sistemas de evaluación fiables y sistemáticos. La inspección puede hacerlas, pero sin una metodología rigurosa, lo que aumenta la desconfianza de los docentes.” (Libro Blanco de la Profesión Docente y su entorno escolar, p.46). No obstante, plantea una necesidad indiscutible: “...si no evaluamos no podemos saber si mejoramos o empeoramos”.

Por el contrario, la perspectiva europea en lo relativo a la evaluación del profesorado es muy diferente a la española. Es cierto que hay países en los que se encuentra cierta resistencia a la introducción de la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, cada vez son más los que están introduciendo formas de valorar y evaluar a los profesores para juzgar su rendimiento. Y, tras introducir políticas en esta línea, comprueban que la evaluación docente puede ser una palanca para aumentar la calidad de la enseñanza y la formación continua de los docentes. Y esto sabiendo que una mejor enseñanza redundará en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

De este modo, puesto que cada vez más países están introduciendo modelos de evaluación del profesorado y esto resulta eficaz para los docentes, los estudiantes, los centros escolares y las familias, es necesario preguntarnos: ¿Cómo se realiza la evaluación del profesorado en otros países? Conocer esta información puede ser de gran utilidad para los responsables del diseño e implementación de nuevas políticas sobre evaluación de los docentes en sus sistemas educativos.

Los estudios de Eurydice 2013 y 2015 abordan una serie de aspectos relevantes sobre la evaluación de los docentes y la información que reciben sobre su desempeño, que afectan a sus percepciones y prácticas. Se pueden señalar 5 ámbitos de análisis: 1) la existencia de un modelo regulado centralmente de evaluación del profesorado; 2) el responsable que realiza dicha evaluación; 3) si se trata de una práctica regular o sólo en circunstancias específicas; 4) instrumentos y fuentes de información utilizados en la evaluación; y 5) resultados de la evaluación.

la complementa el director del centro escolar. De este modo, se garantiza que la evaluación del profesorado también incluya la opinión de la persona en la que recae la máxima responsabilidad de garantizar la calidad de su trabajo diario. Un caso destacable es Hungría; donde, aunque se realizan evaluaciones externas cada cinco años, o cuando lo soliciten los docentes, a intervalos que dependen de su nivel, la dirección puede iniciar una evaluación de la enseñanza en general o de docentes concretos de su centro. También hay que destacar que, en varios países, la evaluación de los profesores a título individual es un sistema más complejo en el que hay implicados diferentes agentes. Aunque en Polonia no se realizan evaluaciones de manera regular, el director del centro escolar, las autoridades regionales, el órgano rector del centro, el consejo escolar, el consejo de padres, el AMPA, o los propios profesores pueden solicitar una evaluación en cualquier momento. En ese caso, es el director del centro quien realiza la evaluación.

Por otro lado, en aquellos países en los que no existe una forma de evaluación de los docentes regulada a nivel central, suele darse alguna de las siguientes circunstancias:

- Los centros escolares tienen libertad para organizar sus propias prácticas de evaluación del profesorado. En los Países Bajos, los docentes tienen entrevistas habituales con los directores de sus centros, u otra persona de dirección, con las que hablan de su rendimiento.
- Existen procedimientos o acuerdos con una finalidad proactiva de mejora de la práctica docente. En Finlandia, los "debates de desarrollo" no son evaluaciones del rendimiento pasado, sino acuerdos centrados en medidas de mejora de cara al futuro. Y la norma en el Reino Unido (Escocia) es que los superiores directos tengan una reunión anual de revisión y formación profesionales con los docentes en la que se acuerda el plan de aprendizaje profesional a lo largo de toda su carrera en función de la evaluación de las necesidades. Por consiguiente, el profesorado cuenta con apoyo a la hora de evaluar su aprendizaje y práctica profesional conjuntamente con su superior directo.
- Existen casos excepcionales en los que sí se revisa el rendimiento por alguna circunstancia puntual. En Turquía, es habitual que el director del centro realice una revisión del rendimiento si se recibe alguna queja contra algún profesor.

La falta de un sistema de evaluación regulado centralmente da mayor libertad para evaluar al profesorado de la forma y en los intervalos que los directores de los centros consideren más apropiado. Esto podría tener dos efectos contrarios: o bien, llevar a una situación problemática en la que al profesorado le faltara información y orientación sobre las distintas formas de mejorar los métodos de enseñanza o bien, por el contrario, crear un sistema de evaluación flexible apropiado para el docente.

Por otra parte, la OCDE (2009) y la IEA en el estudio TIMSS (2011)⁹ han identificado una gran heterogeneidad de instrumentos y fuentes de información utilizados a nivel internacional para la evaluación docente. Los datos de TIMSS muestran que, en los países europeos participantes, el porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyo director informó de que la práctica docente de los profesores se evaluaba mediante observación por parte del director u otro personal directivo es bastante elevado (77%). En todos los países, a excepción de Portugal, la mayoría de los directores respondió que se utilizaba este método de evaluación. Por el contrario, en España, junto con Dinamarca, Irlanda y Finlandia, un importante número de directores dijo que no se utilizaba. Igualmente, el porcentaje correspondiente a las observaciones por parte de inspectores u otras

⁹ TIMSS (Estudio sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencias) 2011. IEA.

personas externas es muy alto en doce países; en Italia y Finlandia, se acercaban al 100%. Y, en muchos países, el rendimiento de los estudiantes es generalmente un criterio que se tiene en cuenta en los procesos de evaluación de los profesores; muchos directores de todos los países europeos respondieron afirmativamente. A diferencia de lo anterior, en relación a la observación entre compañeros, se observa gran variabilidad entre países. No obstante, en doce, la mayoría de los directores respondió que no se utilizaba, con porcentajes altos en Bélgica (Comunidad flamenca), España y Malta (más del 80%).

Según Eurydice 2013, la autoevaluación de los profesores no parece tampoco ser una técnica de evaluación muy extendida en los países europeos. No obstante, en ocho países sí se realiza una autoevaluación que puede ser opcional u obligatoria para el profesorado. Y, en todos ellos, excepto en Islandia, se combina con otros métodos de evaluación. Además, esta evaluación puede exigirse sólo en circunstancias específicas; la normativa vigente en Hungría exige que antes de cualquier ascenso los profesores realicen un resumen autoevaluado en el que se especifique el desarrollo de sus aptitudes y logros profesionales.

El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria propone una serie de instrumentos y fuentes de información, varios de ellos mencionados en los estudios internacionales señalados:

Tabla 1: Instrumentos y fuentes de información utilizados para la evaluación docente

OCDE 2009	TIMSS 2011 y EURYDICE 2013	LIBRO BLANCO DEL MECD
Observación en el aula	- Observaciones del director u otro personal directivo del centro - Observaciones del inspector u otras personas externas al centro - Observación de otros profesores	Observación del docente en el aula
Resultados de los estudiantes	Rendimiento del alumnado	El progreso educativo de los alumnos
Encuestas de estudiantes y padres		La opinión de los alumnos medida con cuestionarios
Uso de múltiples fuentes de evidencia para la evaluación docente		- Relación del docente con las familias de los alumnos. - Participación del profesor en actividades del Centro. - Evaluación de los resultados del Centro - Evaluación por parte del claustro
Autoevaluación del profesor	Autoevaluación del profesor	
Pruebas específicas		
Encuestas de informantes clave		
Establecimiento de objetivos y entrevistas individuales		
		Portfolio del docente (mencionado en la Estrategia de Lisboa)

Fuente: Elaboración propia a partir del Borrador del Libro Blanco, OCDE 2009, TIMSS 2011 y Eurydice 2013

Para finalizar, se puede decir que la evaluación del profesorado también ofrece oportunidades para incentivar, reconocer y recompensar la competencia docente y de alto rendimiento. Algo que, a su

vez, supone aumentar el atractivo de la docencia y la retención del profesorado. El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria hace hincapié en que “La evaluación (...) tendrá relevancia para el progreso de su carrera profesional, y para su retribución. Consideramos que se deben premiar los méritos profesionales y que debe haber un conjunto de incentivos que animen a la excelencia.” (pp. 47-48).

A nivel Europeo existen dos principales resultados de la evaluación del profesorado: En algunos países, la evaluación es una condición necesaria para poder promocionar o ascender. Así, en Hungría, en 2013 se estableció un nuevo sistema de calificación. Hay tres categorías sucesivas a las que se puede promocionar a los docentes después del primer nivel (docente en prácticas): tras un mínimo de seis años en el nivel Profesor I, pueden solicitar una evaluación externa para pasar al nivel Profesor II. En cualquier caso, siempre pasan por una evaluación externa al noveno año del primer nivel. Quienes deseen ser Profesores Principales pueden solicitar la realización del procedimiento de cualificación supervisado por un organismo externo, con la condición de que hayan superado el examen profesional de postgrado y tengan un mínimo de seis años de experiencia en el nivel Profesor II.

También en ciertos sistemas educativos europeos, la revisión del rendimiento del profesorado está vinculada a aumentos de sueldo. En Reino Unido (Inglaterra y Gales), desde 2014, todos los aumentos de sueldo están vinculados al rendimiento individual. Y, en Suecia, las evaluaciones individuales del profesorado y su nivel de responsabilidad se tienen en cuenta cuando el director del centro y los representantes del sindicato de profesores negocian sus sueldos. En otros países, como Luxemburgo y Hungría, solo se realizan evaluaciones del profesorado cuando se va a producir un ascenso y un aumento de sueldo.

3. LAS CONDICIONES LABORALES

Consideramos que la docencia es una profesión que exige una alta cualificación, y que para que cumpla mejor sus objetivos deberíamos atraer hacia ella a las personas más competentes y comprometidas (Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria, p. 63).

3.1. LAS MODALIDADES DE INGRESO EN LA PROFESIÓN DOCENTE Y SUS IMPLICACIONES

El ingreso en la carrera docente de los profesores cualificados se gestiona a diferentes niveles administrativos y siguiendo distintos procedimientos en los distintos países europeos.

La mayoría de países Europeos – centro y norte de Europa – utiliza la “contratación abierta” como método de selección: la responsabilidad de publicitar los puestos vacantes y gestionar la selección de candidatos está descentralizada, siendo responsabilidad de cada centro educativo, con o sin colaboración de la administración local. Existe libertad de concurrencia competitiva a cualquier puesto vacante en la etapa educativa o materia(s) para las que estén cualificados, y libertad para cambiar de centro de trabajo con mayor flexibilidad que en otras modalidades de contratación y no existe una planificación por parte del gobierno de la distribución de docentes entre centros.

Una minoría de países – sur de Europa –, organiza concursos públicos competitivos de acceso a la función pública docente que, a nivel central o regional, seleccionan a los aspirantes a la carrera docente valorando sus conocimientos y, generalmente, también su aptitud pedagógica y méritos adquiridos en función de su cualificación, formación y experiencia docente, además de existir un

período de prueba o prácticas. La mayor rigidez de este tipo de modalidades de acceso explica que la movilidad dentro del cuerpo se gestione a través de concursos de traslados.

Seis países utilizan “listas de candidatos” gestionadas desde una administración de nivel intermedio o superior.

En la mayoría de países existe un período de prueba para el acceso a la profesión docente, con notables variaciones: en algunos países tiene duración fija (12 o 24 meses generalmente), en otros se establece una horquilla de duración mínima (entre 3 y 24 meses) y/o máxima (entre 3 y 48 meses), y en alguno depende de la institución contratante. Este período puede incluir una evaluación final, o una fase de inducción, y suele conducir a un empleo permanente.

La importancia que están cobrando en el entorno europeo las políticas de mejora del acceso y selección del profesorado, y la gran aceptación de los programas de formación en el puesto de trabajo como medidas formativas del profesorado eficaces y eficientes, hace que se estén planteando medidas formativas post-selección, en las que la mentoría y la formación práctica cobren más peso, y la aptitud pedagógica se adquiera con posterioridad a una prueba de acceso a la formación específica.

3.2. LOS RESPONSABLES DEL PROCESO DE CONTRATACIÓN: DESCENTRALIZACIÓN, ÓRGANOS CONTRATANTES, ESTATUS LABORAL Y TIPOS DE CONTRATO

En Europa, todos los niveles de la administración (central, regional, local y de centro educativo) pueden tener la responsabilidad de contratar a los profesores. Su responsabilidad como “empleadores” comprende la responsabilidad directa del nombramiento, la especificación de condiciones laborales y garantía de su cumplimiento, y el pago del sueldo a los docentes, bien con fondos de su propio presupuesto o con fondos gestionados procedentes de presupuestos de otro nivel administrativo.

El nivel administrativo responsable de la contratación del profesorado está muy relacionado con el estatus laboral que este tiene en un determinado país. Los docentes “funcionarios de carrera” suelen ser contratados por la administración educativa de rango superior, ya sea central o regional. En la mayoría de los países, salvo en Alemania (Länder) o España (CCAA), el gobierno central es la administración educativa de rango superior. A veces, el gobierno central también puede contratar a docentes con estatus de funcionario o contratado pero, de manera paradigmática, los profesores suelen tener estatus de “contratados” cuando son el centro educativo o la administración local quienes les contratan.

El estatus laboral de los docentes de CINE 0, 1, 2 y 3 cualificados que trabajan en el sector público se puede encuadrar en dos categorías principales que, salvo excepciones, son la misma para los distintos niveles educativos de un mismo país:

- En muchos países, los profesores tienen un contrato sujeto a la legislación laboral general, con o sin convenios centrales de regulación salarial y laboral, y son contratados por la administración local o el centro educativo.
- En otros países, los profesores tienen la condición de funcionarios públicos: profesorado contratado por las administraciones públicas (de nivel central, regional o local) con una legislación contractual específica. El estatus de funcionario de carrera implica que los docentes son nombrados de por vida por la administración educativa correspondiente de rango superior, ya sea central o regional. Dicho nombramiento de por vida implica que los

docentes únicamente pueden perder su trabajo por circunstancias realmente excepcionales. De hecho, existe una correlación positiva entre el estatus laboral de “contratados” y la percepción por parte del profesorado de que un bajo rendimiento laboral sostenido conduciría al despido. En algunos países conviven las categorías de funcionario público – de carrera o no – (centros públicos), con la de personal contratado (centros privados y concertados), el cual puede compartir condiciones de trabajo con los empleados públicos (requisitos como la cualificación pedagógica obligatoria, o los convenios colectivos, transversales al sector educativo).

La contratación temporal de profesorado responde a la sustitución de profesorado ausente, como nombramiento puente previo a una contratación definitiva, o, en algunos países, a la cobertura urgente de puestos en situación de escasez de profesorado cualificado. En la mayoría de países, la contratación temporal de profesorado está regulada en su duración, con mínimos (un curso, salvo para sustituciones) y máximos (dos o tres cursos), y en sus posibilidades y condiciones de renovación de este tipo de contrato.

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS) de 2008 reflejaba que, de media, en los 17 sistemas educativos europeos participantes, el 80% de los profesores del nivel CINE 2 tiene un contrato indefinido; el 16% del profesorado de este nivel tiene un contrato temporal de un curso escolar o menos, y el 4%, un contrato temporal de más de un curso escolar. En los extremos, Dinamarca, con un 95% del profesorado con contrato indefinido, y Portugal, donde solo un 68% lo tiene. Sin embargo, una media de 9% de los profesores con 10 años de experiencia tiene aún contratos temporales, con Portugal (16%) y España (10%) por encima de esa media. La permanencia de los docentes en un mismo centro educativo suele presentar una correlación directa con la obtención de un contrato indefinido. Un 37% del profesorado europeo se ha mantenido en el mismo centro más de 10 años, y otro 22%, entre 6 y 10 años. Los países con el profesorado más “asentado” son Austria (66% del profesorado lleva 10+ años en el mismo centro), Bulgaria, Estonia o Hungría. El contrapunto lo ponen Turquía (sólo 6% del profesorado con 10+ años en el mismo centro), o España e Italia, donde casi el 33% del profesorado lleva en el mismo centro menos de 3 años, algo sorprendente teniendo en cuenta el elevado porcentaje de profesorado en las cohortes de mayor edad.

3.3. LOS SALARIOS DEL PROFESORADO

Los salarios importan, pero las perspectivas laborales, la diversidad profesional y dotar a los profesores de responsabilidad como profesionales y líderes de reformas, son igualmente importantes (OECD, 2011, p. 63).

3.3.1. FIJACIÓN DEL SALARIO BASE OFICIAL DEL PROFESORADO

En casi todos los países, la cuantía de los salarios básicos oficiales para profesores de centros públicos de cualquier etapa educativa, es fijada por la máxima autoridad en educación, ya sea esta el nivel central o el nivel regional. Son excepciones el caso alemán, donde el gobierno regional de cada Land, que no es la máxima autoridad nacional en educación, tiene la responsabilidad de fijar los salarios, o España, donde la autoridad a nivel nacional fija el salario básico y los complementos por antigüedad y rango y las Comunidades Autónomas fijan el resto de complementos.

En el otro extremo, en Islandia, Noruega, Suecia y Finlandia la fijación del salario base oficial se establece a nivel local, negociando las autoridades educativas el salario básico del profesorado con los sindicatos, o incluso individualmente por productividad (Suecia).

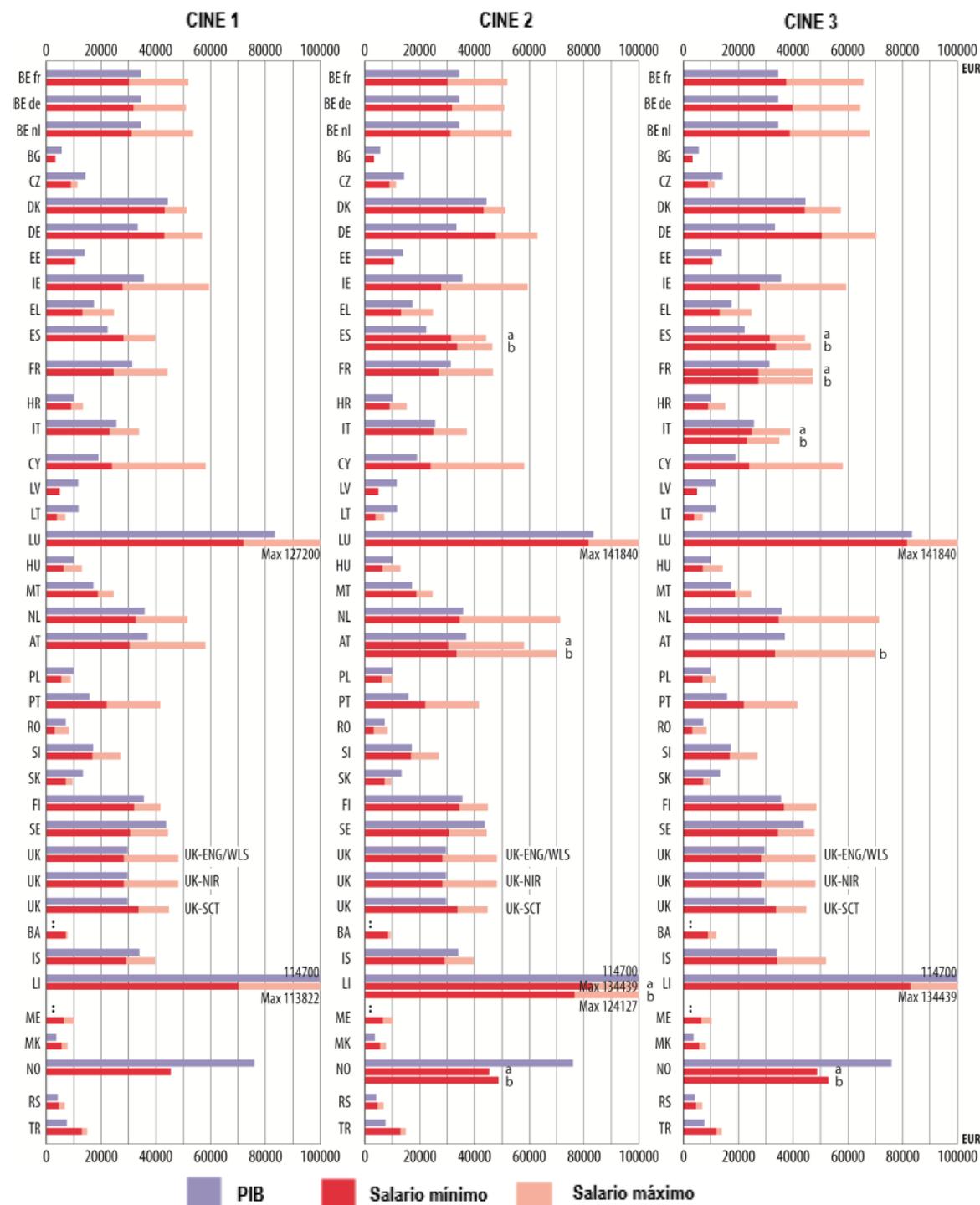
3.3.2. SALARIO BASE BRUTO OFICIAL ANUAL EN RELACIÓN CON EL PIB PER CÁPITA: HORQUILLA MÍNIMO/MÁXIMO

El salario base bruto oficial del profesorado se basa en una escala de incrementos graduados, en función de años de servicio, méritos, cualificaciones añadidas, etc. Excepto en Francia, éste excluye todos los complementos e incentivos, que, según en qué país, suponen una parte significativa del salario total del profesorado. Además de en términos absolutos, se suele expresar el salario base bruto oficial en porcentaje del PIB per cápita, como medida comparativa entre el gasto público en salarios del profesorado y el nivel de vida de un determinado país.

Resulta especialmente significativo analizar la horquilla entre los salarios base brutos oficiales mínimo y máximo, en su relación con el PIB per cápita. En la mayoría de países dicho salario mínimo es inferior al PIB per cápita para profesores de primaria, siendo muy inferior en Lituania (32%) y Rumanía (41%), y muy superior en Alemania (129%) y Portugal (139%). Algo similar (3/4 partes de los países con salario base bruto oficial mínimo inferior al PIB per cápita) sucede en CINE 2, pero la cifra de países baja a casi la mitad de ellos para CINE 3: de nuevo Lituania (32%) y Rumanía (44%) tienen los peores datos, y España (151%) y Turquía (159%) disfrutan las mejores cifras.

Cuando se analiza el salario base bruto oficial máximo, para todos los niveles educativos, este es mayor que el PIB per cápita en una mayoría de países. Las mejores cifras para todos o algunos niveles educativos son de Chipre (306%), Portugal (263%), Alemania (211%) y España (209%). Las peores cifras, aún por debajo del PIB per cápita, son de República Checa, Estonia, Lituania y Eslovaquia.

Gráfico 7: Salario base bruto oficial mínimo y máximo para profesores a tiempo completo en educación general en escuelas públicas comparado con el PIB per cápita a precios corrientes en EUR (CINE 1, 2 y 3), 2014/15



Fuente: Eurydice

Tabla 2: Relación entre incrementos relativos de los salarios oficiales del profesorado y los años de servicio necesarios para obtener el salario máximo en la educación general en escuelas públicas (CINE 1,2 y 3), 2014/15

AÑOS DE SERVICIO (PERMANENCIA EN EL PUESTO)	INCREMENTO SALARIAL RELATIVO		
	BAJO	MEDIO	ALTO
Corta-media (6-20 años)	Grupo 1 (3% a 33%) Dinamarca, Estonia, Malta, Finlandia y R.U. (Escocia)		Grupo 2 (58% a 106%) Lituania, Países Bajos, y R.U. (Irlanda del Norte)
Media (20-27 años)			Grupo 3 (60% a 77%) Bélgica, Luxemburgo, Polonia y Eslovenia; Casos Especiales: Chipre (143% a los 22 años; Irlanda 113% a los 24 años)
Media-larga (27-40 años)	Grupo 4 (16% a 50%) República Checa, España, Francia, Croacia, Italia, Eslovaquia, Serbia y Turquía		Francia (70% a 80%)
Larga (33-42 años)			Grupo 5 (89% a 182%) Grecia, Hungría, Austria, Portugal y Rumanía
Casos especiales	En Suecia, los incrementos salariales no están asociados a la antigüedad. En Liechtenstein se indexan al coste de la vida y dependen del rendimiento		

Fuente: Elaboración propia

3.3.4. EFECTOS DE LA CRISIS EN LOS SALARIOS DEL PROFESORADO Y TENDENCIAS SALARIALES

Desde 2013, la mayoría de los países europeos han experimentado incrementos en los sueldos del profesorado respecto al año académico anterior, bien por reformas salariales o por ajustes al coste de la vida. No obstante, como la mayoría de países había sufrido recortes salariales en los años anteriores desde 2009 debido a la crisis económica, en términos reales los salarios en 2013/2014 aún estaban por debajo de los niveles de 2009 en muchos países. En el año académico 2014/15, se llevaron a cabo (Eslovaquia, Finlandia) reformas al alza del sueldo del profesorado. Entre los años 2013/14 y 2014/15, incrementos salariales para los empleados públicos incluyendo profesorado tuvieron lugar en República Checa, Luxemburgo o Rumanía. En España, un incremento en los complementos salariales – anteriormente reducidos o eliminados durante la crisis – a nivel regional, ha supuesto un ligero incremento salarial. Países como Reino Unido, Irlanda, Francia, Polonia o Finlandia apenas han experimentado cambios; Grecia, Italia o Eslovenia aún mantienen la congelación salarial.

3.3.5. SALARIO REAL

El salario real de los docentes, incluyendo complementos e incentivos, se acerca en muchos países al máximo salario base oficial. De modo general, el salario real de los docentes de CINE 1 y CINE 2 es inferior al salario real de los docentes de CINE 3. La tendencia general de que los salarios reales de los profesores se acerquen al salario máximo oficial, puede deberse al importante volumen de profesorado en las cohortes de más edad, y a la gran variedad de complementos salariales

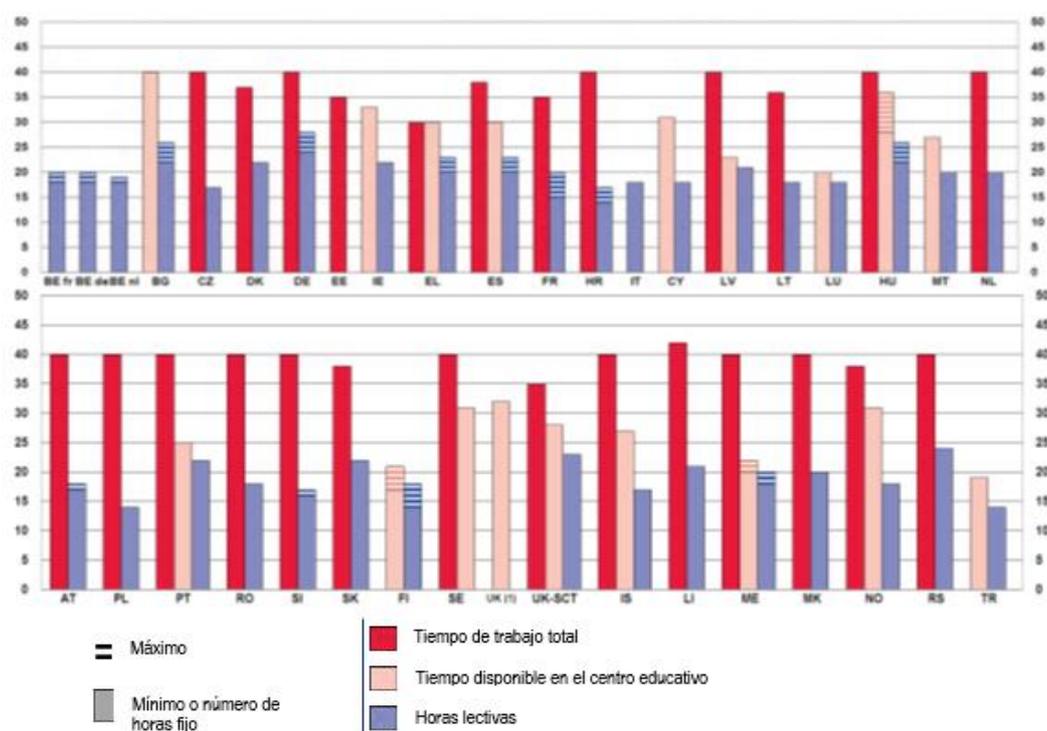
existentes en algunos países. Donde el salario real se aleja del máximo salario base oficial, esto se debe a la relativa juventud del profesorado (Portugal, Luxemburgo), y/o a la necesidad de una dilatada carrera profesional antes de alcanzar el máximo de la horquilla salarial básica oficial (34 años en Italia).

3.4. HORARIOS LABORALES: TIEMPO DE TRABAJO TOTAL, TIEMPO DISPONIBLE EN EL CENTRO EDUCATIVO Y HORAS LECTIVAS

En general, la gran mayoría de los países (32) determinan la jornada laboral del profesorado a través de las horas lectivas (horas efectivas que los profesores pasan con grupos de alumnos, semanal o mensualmente) legalmente establecidas, bien en combinación con las horas a disposición del centro – para actividades no lectivas, reuniones, gestión y administración, planificación, evaluación del alumnado y relaciones con los padres y alumnos – (en 16 países) y/o con la jornada laboral total (especificada en 23 países). Países Bajos solo especifica la jornada laboral total del profesorado, y en Reino Unido – excepto Escocia – las horas a disposición del centro son el único parámetro definido. Tres países solo especifican las horas lectivas, mientras que 13, determinan sólo la jornada total y las horas lectivas. En 10 países o regiones se especifican los tres parámetros: horas totales de trabajo, horas de permanencia en el centro y horas lectivas. En muchos países que definen tanto la jornada laboral total como las horas a disposición del centro, ambas cifras son muy similares, aunque en otros existen diferencias de hasta 14 horas entre estas.

Aunque la jornada laboral total de los docentes es en la mayoría de países similar a la jornada laboral típica en el país – entre 35 y 40 horas, según los acuerdos y convenios del país –, el número de horas lectivas semanales de los docentes varía mucho entre naciones, y también entre la educación infantil y el resto de niveles. Las horas lectivas semanales se mueven en una horquilla de entre 12 y 36, con ligeras variaciones en función de la asignatura y/o los años de experiencia docente o la edad, con reducciones hacia el final de la vida laboral como en España, Alemania, Grecia, Portugal o Rumanía. El número de horas lectivas en educación infantil es mayor que en el resto de niveles, es de 20 horas de media en CINE 1 y CINE 2, y se reduce para CINE 3. Solo Dinamarca, Bulgaria y Croacia subvierten esta tendencia, y en Letonia, Lituania, Hungría, Polonia y Escocia (R.U.), la carga lectiva del profesorado en las distintas etapas educativas es constante.

Gráfico 9: Definiciones oficiales de la carga de trabajo semanal (en horas) de los docentes a tiempo total en la educación secundaria inferior (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14



Fuente: Eurydice

3.5. EDAD OFICIAL Y EDAD MÍNIMA DE JUBILACIÓN Y PROLONGACIÓN DE LA VIDA LABORAL

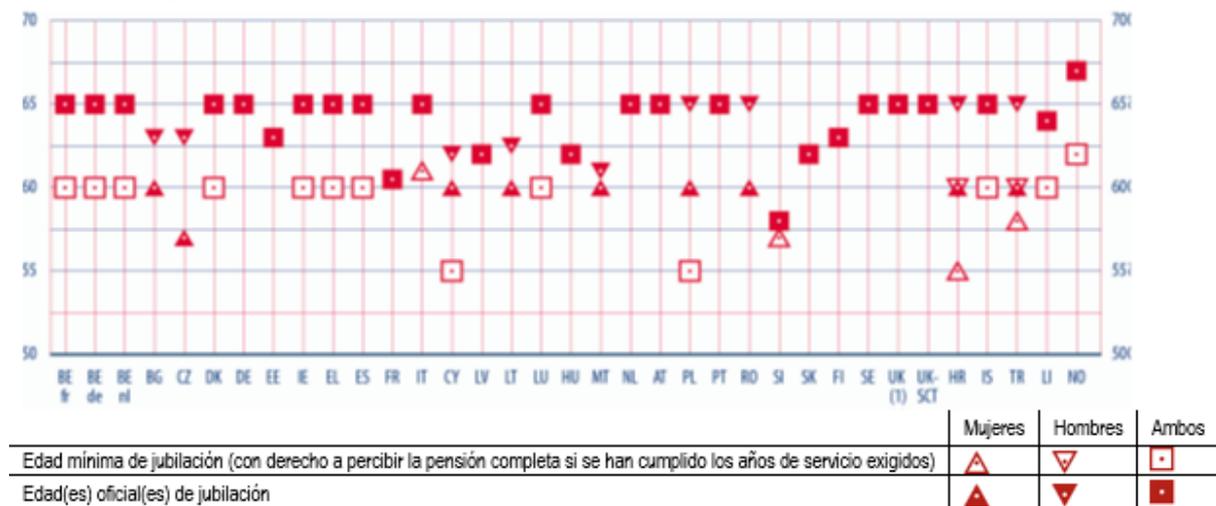
En la mayoría de los países, la edad oficial de jubilación para el profesorado (salvo circunstancias excepcionales) es de 65 años para docentes de todas las etapas educativas. No obstante, en cerca de la mitad de los países europeos, los docentes pueden jubilarse antes de esta edad oficial, a partir de los 60 años, con derecho a percibir su pensión íntegra, si cumplen los años de servicio necesarios. Este requisito de un mínimo de años de servicio es una constante, pero el número de años exigido varía mucho de un país a otro: Turquía exige 20 años a las mujeres, y Bélgica, Irlanda o Escocia (R.U.) exigen entre 40 y 42 a todos los docentes. Las diferencias de género para la jubilación anticipada se circunscriben a países del centro y este de Europa, pero se están reduciendo y tienden a extinguirse. También tiende a desaparecer la edad mínima de jubilación distinta de la edad oficial; que solo se mantiene en 13 países. De hecho, un tercio de los países han incrementado la edad oficial de jubilación y/o la edad mínima de jubilación en los últimos años, como consecuencia de la crisis.

En la mayoría de países europeos, los docentes se jubilan a la edad mínima requerida en cuanto pueden, pero en Dinamarca, Irlanda, Alemania o Noruega, cerca de un 5% de los docentes de primaria continúan ejerciendo hasta la edad oficial de jubilación, y en Chipre, Polonia o Alemania, ocurre algo similar entre el profesorado de secundaria.

Países como Bulgaria, Alemania, Italia o Austria tienen un profesorado más envejecido, con mayor porcentaje de sus docentes con más de 50 años; esto supondrá jubilaciones masivas de profesorado en los próximos años, con el consiguiente riesgo de escasez de profesorado. En otros países el profesorado presenta distribuciones de edad más equilibradas, y en países como Luxemburgo,

Malta o Reino Unido, la fuerza docente es relativamente más joven y se reparte de manera más uniforme entre todos los grupos de edad.

Gráfico 10: Edad de jubilación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0,1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice 2013

3.6. CONDICIONES LABORALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: RATIOS ALUMNO/PROFESOR. DISPONIBILIDAD DE APOYOS DOCENTES

La ratio alumno/profesor (el número total de alumnos del centro educativo entre el número total de docentes), está en la mayoría de países entre 10 y 15 alumnos, en primaria y en secundaria, y es ligeramente menor en secundaria. En los extremos: 22:1 en Turquía y <10 en Lituania o Liechtenstein para primaria. En secundaria, siempre ratios de menos de 20:1 –los más altos en Turquía (17,6:1) y Países Bajos (16,5:1). En Lituania o Portugal, la ratio es de menos de 8:1 en secundaria.

En general, en la mayoría de países, los centros educativos tienen acceso a psicólogos escolares, y a personal para atender al alumnado con necesidades educativas específicas (NEE): psicopedagogos, trabajadores sociales, o pedagogos sociales. Menos frecuente es el acceso a profesores especializados en lectura o matemáticas, y en ocasiones el único apoyo procede de los propios docentes (apoyo especializado o refuerzo). Bélgica germanófona, Reino Unido, Islandia o Polonia sí tienen profesorado especializado en lectura y matemáticas. En Finlandia, el profesorado se forma a la vez en lectura y matemáticas y en NEE.

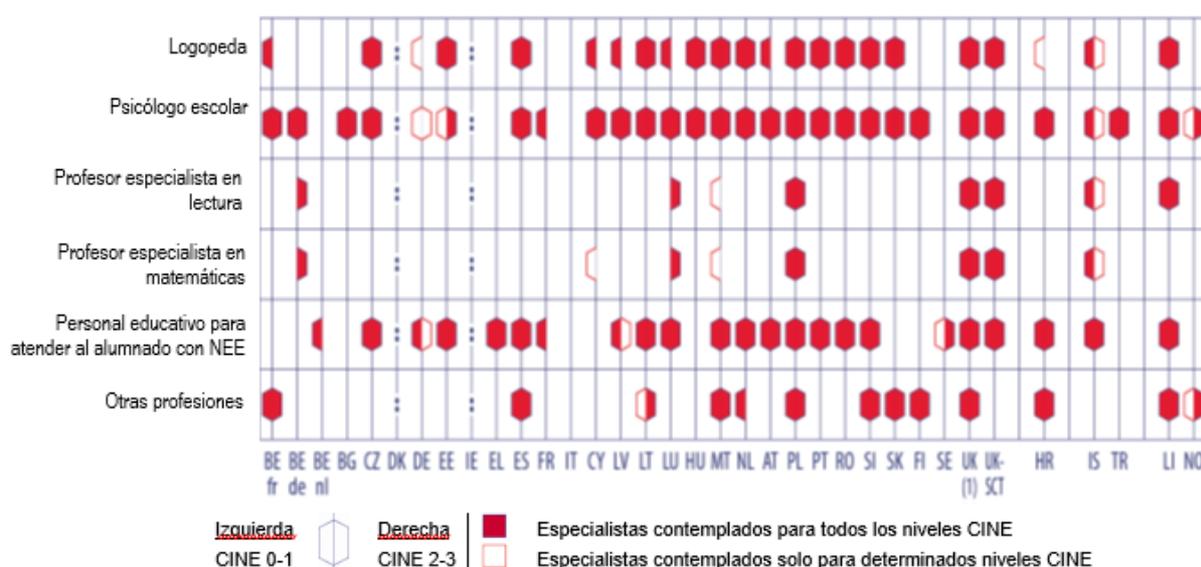
El acceso a un psicólogo escolar y la existencia de un servicio de orientación educativa son de las medidas más extendidas: muchos países contemplan la necesidad de servicios de orientación y asesoramiento educativo en las áreas de orientación educativa, apoyo psicopedagógico, salud y bienestar. En Polonia o Finlandia, los centros educativos se encargan de la contratación de especialistas y sus servicios; en otros países estos servicios se encuentran en el propio centro (España o Turquía), o pertenecen a la red local o regional de servicios de salud y orientación educativa. La presencia de especialistas logopedas es más frecuente en centros de educación infantil o primaria.

En muchos países existen disposiciones respecto a la contratación de personal para atender al alumnado con NEE más allá de un logopeda y un psicólogo escolar: puede ser profesorado de

orientación centrado en el alumnado con NEE, pero que colabore con el profesorado en la identificación de dificultades de aprendizaje, y asesore en la elaboración y evaluación de adaptaciones curriculares significativas del alumnado con NEE; puede existir profesorado de educación compensatoria – para los grupos o estudiantes en desventaja-, o profesorado de Servicios a la Comunidad, como enlace entre el entorno familiar y el centro educativo, y que asesore y participe en la evaluación de las necesidades de aprendizaje del alumnado procedente de entornos socioculturales y económicos de riesgo.

Los Departamentos de Orientación de los centros pueden tener una influencia importante en el éxito educativo de los alumnos y en el máximo desarrollo de las competencias de estos en el marco de una escuela inclusiva, por lo que una adecuada formación, tanto inicial como continua, y apoyo/tutoría de este tipo de profesorado resultará esencial.

Gráfico 11: Profesionales especialistas que establece la normativa como apoyo al profesorado para ayudar a los alumnos con dificultades generales de aprendizaje en la educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice 2013

Los apoyos específicos para el profesorado se desarrollan en tres áreas: apoyo en cuestiones personales, apoyo en conflictos interpersonales con alumnos, padres y/o compañeros, y apoyo en el desarrollo de sus competencias profesionales y práctica docente. Pocos países regulan estas tres áreas; lo usual es que solo estén regulados la oferta de apoyos para el desarrollo de las competencias profesionales en el marco de la formación permanente (FPP), o, en menor medida, los apoyos ante conflictos interpersonales.

Existen medidas de apoyo para el profesorado en el desarrollo de sus competencias profesionales en 27 países, reguladas en 16 de ellos. Irlanda tiene una red nacional estatal de centros de FPP. En España, existen servicios multidisciplinares de orientación para el profesorado en atención a la diversidad y dificultades de aprendizaje. En Polonia existen asesores en metodología didáctica para la FPP, y en Hungría y Eslovenia los docentes crean grupos de estudio y apoyo.

Los apoyos al profesorado frente a conflictos interpersonales existen en 27 países, se regulan en 14 de ellos, y en el resto el centro establece esos apoyos. En varias Comunidades Autónomas españolas

existen “observatorios de convivencia” para la detección, mediación y resolución de conflictos en los centros a través de los docentes, la directiva o de “comisiones de convivencia y mediación”.

El apoyo al profesorado en asuntos personales suele enmarcarse en la legislación laboral general, y centrarse en el bienestar, salud y conciliación laboral y familiar. Existe en 19 países/regiones y está regulado en 10 de ellos, a través de la administración educativa o los centros educativos.

4. COMPLEMENTOS E INCENTIVOS DEL PROFESORADO

Un aspecto esencial para convertir la docencia en una profesión atractiva es, ante todo, que se configure como una profesión, con sus vías de desarrollo y promoción [...] la carrera docente podría tener tres posibles vías de desarrollo: Progreso académico, progreso en la gestión docente [y] progreso en el mismo puesto de trabajo [...] (Libro Blanco de la función docente no universitaria, p. 59).

4.1. TIPOS DE COMPLEMENTOS Y AUTORIDADES RESPONSABLES DE SU DETERMINACIÓN Y CONCESIÓN

El salario básico de los docentes se incrementa por antigüedad a lo largo de la vida laboral pero, además, al salario base se añaden diferentes complementos que pueden llegar a suponer una parte significativa del salario total del profesorado. Existen complementos por poseer cualificaciones superiores a las requeridas, por excelencia en el ejercicio en la práctica docente, por puestos de difícil desempeño o en centros de determinadas localizaciones geográficas, por trabajar con alumnado con NEE, o por la asunción de responsabilidades añadidas en el puesto de trabajo, tales como la tutoría de alumnos o profesores, la mentoría, la participación en la gestión del Centro Educativo, la Dirección de Departamentos, la participación en tribunales evaluadores, la participación en organismos nacionales o internacionales, la participación en actividades extracurriculares, o la realización de horas extraordinarias.

La responsabilidad de determinar los complementos salariales del profesorado recae en 13 países (España entre ellos) sobre la autoridad de más alto nivel, mientras que en dos, estos se deciden a nivel de centro, y en el resto se determinan en decisiones conjuntas entre los niveles central, regional, local y/o de centro educativo.

Respecto a los complementos existentes, un tercio de los países ofrecen todos los tipos de complementos mencionados, en algunos solo existen uno o dos, y en Chipre se han suprimido por recortes presupuestarios.

Un complemento presente en la mayoría de países es aquel por cualificaciones superiores a las requeridas para el puesto. Por el contrario, en la mayoría de países la FCP del profesorado se considera un deber de este, o incluso un requisito necesario para la obtención de ciertos incrementos salariales, por lo que dicha formación no genera complemento salarial en la mitad de los países.

La excelencia en la docencia, medida a través de resultados del alumnado o evaluaciones del trabajo del profesor, se recompensa con complementos salariales en más de un tercio de los países.

La mayoría premian también la asunción de responsabilidades adicionales. Generalmente determina este complemento la autoridad educativa más alta para aquellas actividades más reguladas, y el centro escolar en casos más específicos y puntuales.

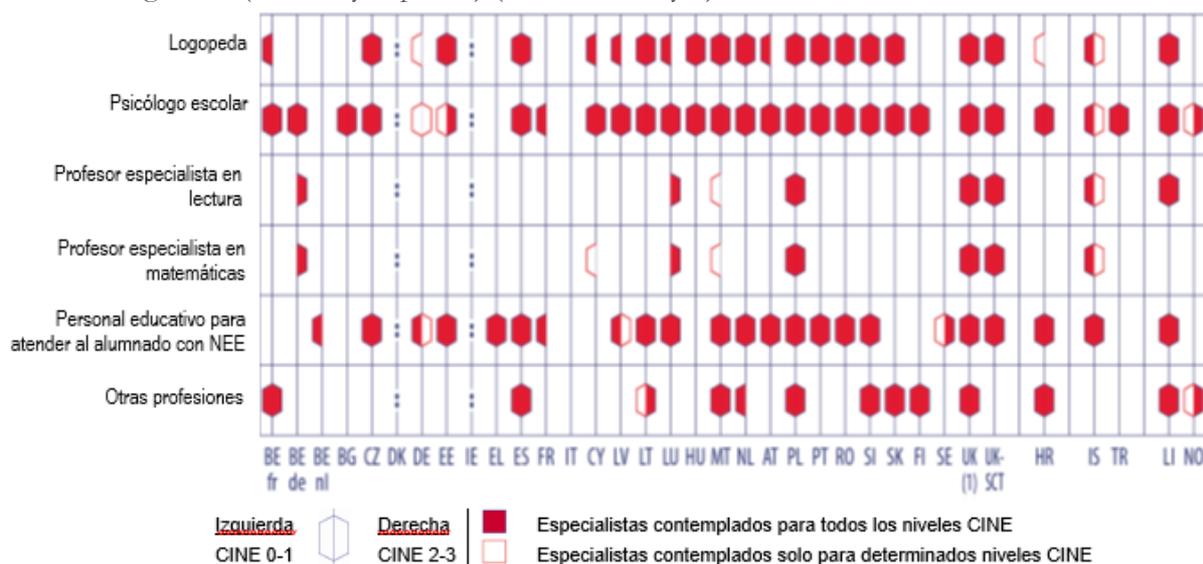
En cerca de la mitad de los países, existen complementos por la localización geográfica del lugar de trabajo (zonas rurales aisladas, zonas en desventaja socioeconómica, con elevadas tasas de alumnado de minorías étnicas o lingüísticas), o para cubrir gastos generales de desplazamiento y reubicación del profesorado.

La mayoría de países proveen también complementos para el profesorado que tiene alumnos con NEE u otro tipo de dificultades dentro del aula: alumnado de distintas edades, enseñanza bilingüe, o bajos niveles de rendimiento académico. La cuantía de estos complementos se suele determinar al nivel más alto de responsabilidad educativa, ya sea de manera exclusiva, u ofreciendo una horquilla para que los centros educativos finalicen la determinación de los complementos de sus docentes.

La realización de horas extraordinarias se premia en 19 países, estableciéndose la cuantía de su remuneración a nivel central en más de la mitad de estos. Cuando no se decide a nivel central, suele determinarla el centro educativo. Las actividades extracurriculares (horas lectivas fuera del aula, talleres, actividades deportivas) se consideran horas extraordinarias en algunos países.

El impacto de la crisis de los últimos años ha supuesto que varios países hayan reducido o congelado los complementos salariales del profesorado, a causa de las restricciones presupuestarias.

Gráfico 11: Profesionales especialistas que establece la normativa como apoyo al profesorado para ayudar a los alumnos con dificultades generales de aprendizaje en la educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice 2013

4.2. INCENTIVOS Y MEDIDAS DE APOYO A LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO (FCP)

Se definen los incentivos como beneficios adicionales (aumentos salariales, ascensos, etc) y las medidas de apoyo, como medidas que intenta paliar o anular los efectos de lo que podrían suponer obstáculos al desarrollo profesional (incompatibilidad de horarios para la participación en FCP o gastos de formación).

Existen cuatro tipos de incentivos a la FCP:

- Incentivos económicos: Incrementos salariales a través de complementos por FCP. No son muy frecuentes (9 países), dado el carácter obligatorio o semiobligatorio de la FCP en muchos países.
- Ascensos por FCP: en 8 países el ascenso por participación en actividades de FCP es automático, y en otros 10, esta participación es un factor más de la cualificación y evaluación para el ascenso profesional, la cual puede implicar pruebas y exámenes y procesos de selección competitiva.
- Mantenimiento del grado ocupacional por actividades de FCP: este es requisito obligado para el mantenimiento del grado en 7 países.
- La FCP como un mérito evaluable en los procesos de movilidad de centro educativo (“concursos de traslados” oficiales) en 3 países.

La más importante medida de apoyo a la FCP son las ayudas económicas: permisos de estudios pagados o gratuidad de la FCP. Puede ser a través de la financiación centralizada de la oferta de FCP, o financiación por reclamación individual de costes. Existe también financiación vía reembolso de costes de viaje o de materiales.

En la mayoría de países la oferta de cursos de FCP se materializa en una provisión centralizada de la oferta de cursos gratuitos para el profesorado. La mayoría de países ofrece también fondos a los centros educativos para que estos proporcionen actividades de FCP. Solo en 9 países los docentes tienen que, en alguna instancia, solicitar la financiación a las autoridades educativas con posterioridad a la realización de actividades de FCP. La mayoría de países cubren los gastos de viaje pero solo unos pocos asignan un complemento único de formación a los docentes, o les conceden permisos pagados por estudios. Además, solo en 6 países, los centros reciben financiación desde la autoridad educativa para la sustitución de docentes participantes en actividades de FCP.

Se ha detectado una cierta correlación negativa entre la existencia de una oferta gratuita de formación para el profesorado, y la (no) proliferación de redes de docentes para el desarrollo profesional. Otros obstáculos a la FCP detectados son el género, el nivel de experiencia y la situación laboral: el profesorado femenino, aquellos con menor experiencia y los contratados temporalmente tienden a encontrar más trabas para desarrollar la FCP.

4.3. MOVILIDAD INTERNACIONAL

Los programas de movilidad internacional para el fomento de la participación de los docentes en actividades de aprendizaje en otro país europeo (aprendizaje transnacional) no están muy extendidos en los países europeos. En muchos países la oferta de movilidad se vincula específicamente al aprendizaje de idiomas. En ocasiones los países establecen acuerdos bilaterales/plurilaterales de intercambio de profesorado: en el caso de Reino Unido, la existencia de la Commonwealth supone que los intercambios entre países pertenecientes a ésta tienen gran peso, y algo similar sucede entre los países nórdicos, con el programa NordPlus.

BIBLIOGRAFÍA

- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo, y al Comité de las Regiones: “*Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*”, COM/2012/0669 final.
- Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2014, 14 junio.
- Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151ES.pdf
- Eurydice. (2014/15). *Teachers’ and School Heads’ Salaries and Allowances in Europe*. Eurydice – Facts and Figures. Recuperado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Teachers%27_and_School_Heads%27_Salaries_and_Allowances_in_Europe,_2013/14
- Eurydice. (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17191
- Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Borrador del *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P. y Arora, A. (2011). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center. Recuperado de http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf
- OCDE. (2009). *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. París.
- OCDE. (2011). *Building a High Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. París.
- OCDE. (2013). *The second Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Canadá: Statistics Canada. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>
- TIMSS (*Estudio sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencias*) 2011. IEA.

SOBRE LOS AUTORES

José Luis Blanco López

José Luis Blanco López nace en 1970 en Santurce, Vizcaya. Cursa estudios de Derecho y Economía en la Universidad de Deusto y en 1993 obtiene el título de Licenciado en Derecho con la Especialidad Jurídico Económica. Asimismo, sigue los cursos de Doctorado del Departamento de Derecho Privado en la Universidad de Cantabria entre 1996 y 1998.

En septiembre 1994 comienza a trabajar como Profesor de Enseñanza Secundaria, primero en la especialidad de Tecnología Administrativa y Comercial y después en la especialidad de Economía. Obtiene destino definitivo en el IES Marqués de Manzanedo en Santoña, centro del que sería Jefe de estudios durante tres años hasta su incorporación al Servicio de Inspección de Educación en 2004. En este Servicio coordinará los procesos de escolarización de toda la Comunidad Autónoma de Cantabria y ejercerá la coordinación del Equipo Sectorial de Legislación.

En julio 2011 es nombrado Director General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria y ejerce como tal hasta que en julio de 2015 es nombrado Director General de Evaluación y Cooperación Territorial en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, cargo que desempeña en la actualidad.

Ha sido director y tutor de numerosos cursos de formación del profesorado y ponente en cursos de formación de Inspectores de Educación. También ha colaborado con la Universidad de Cantabria en la impartición de las didácticas específicas de Economía, Administración de Empresas y Formación y Orientación Laboral dentro del Curso de Aptitud Pedagógica..

Información de contacto: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Violeta Miguel Pérez

Violeta Miguel Pérez es Jefa de la Unidad Española de Eurydice (Eurydice España-REDIE) y Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desde septiembre de 2015. Anteriormente ha ejercido otros cargos públicos, como Presidente de la Comisión técnica de Bibliotecas Escolares del MECD, Coordinadora Provincial de Educación, Cultura y Deporte por Guadalajara, y Presidente de la Comisión de Patrimonio Artístico Provincial de Guadalajara.

Como docente, Violeta Miguel ingresó en 1992 en el Cuerpo de Maestros en la especialidad de Educación Infantil y posteriormente en la de Idioma Extranjero: Inglés, y ejerció como Directora el CEIP San Antonio de Portaceli de Sigüenza (Guadalajara). En 2009 ingresó en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria por la especialidad de Psicología y Pedagogía, y en 2013 en el de Inspectores de Educación de Castilla-La Mancha.

Como Diplomada en Magisterio de Educación Infantil cuenta con las habilitaciones docentes de Inglés, Pedagogía Terapéutica y Educación Primaria. También es Licenciada en Psicopedagogía y especialista universitaria en terapia cognitiva de la infancia y la adolescencia por la UNED, Máster en Neuropsicología y Educación (Centro Universitario Villanueva de la Universidad Complutense) y Doctora por la Universidad Camilo José Cela.

Información de contacto: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ana Isabel Martín Ramos

Actualmente Jefe de Servicio en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) perteneciente al MECD. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Postgrado en Psicología de la Escritura (UAM). Desde 2006 funcionaria del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (especialidad Orientación Educativa) en la Comunidad de Madrid.

Información de contacto: CNIIE, Proyecto 4. Investigación y Estudios, c/ Torrelaguna, nº 58, 28027, Madrid. Teléfono: + 34 91745 94 32
ana.martin@mecd.es

María Teresa Álvarez Ordóñez

Actualmente Asesora Técnica Docente en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) perteneciente al MECD. Licenciada en Economía por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Máster en Corporate Finance y Banca de Inversión del Instituto de Estudios Bursátiles de Madrid (IEB). Desde 2008 Profesora de Inglés en ESO y Bachillerato en la Comunidad de Madrid.

Información de contacto: IES José Luis Sampedro, Departamento de Inglés, Av. de la Vega, s/n, 28760, Tres Cantos, Madrid. Teléfono: + 34 918 03 11 42
alvarezmteresa@yahoo.co.uk