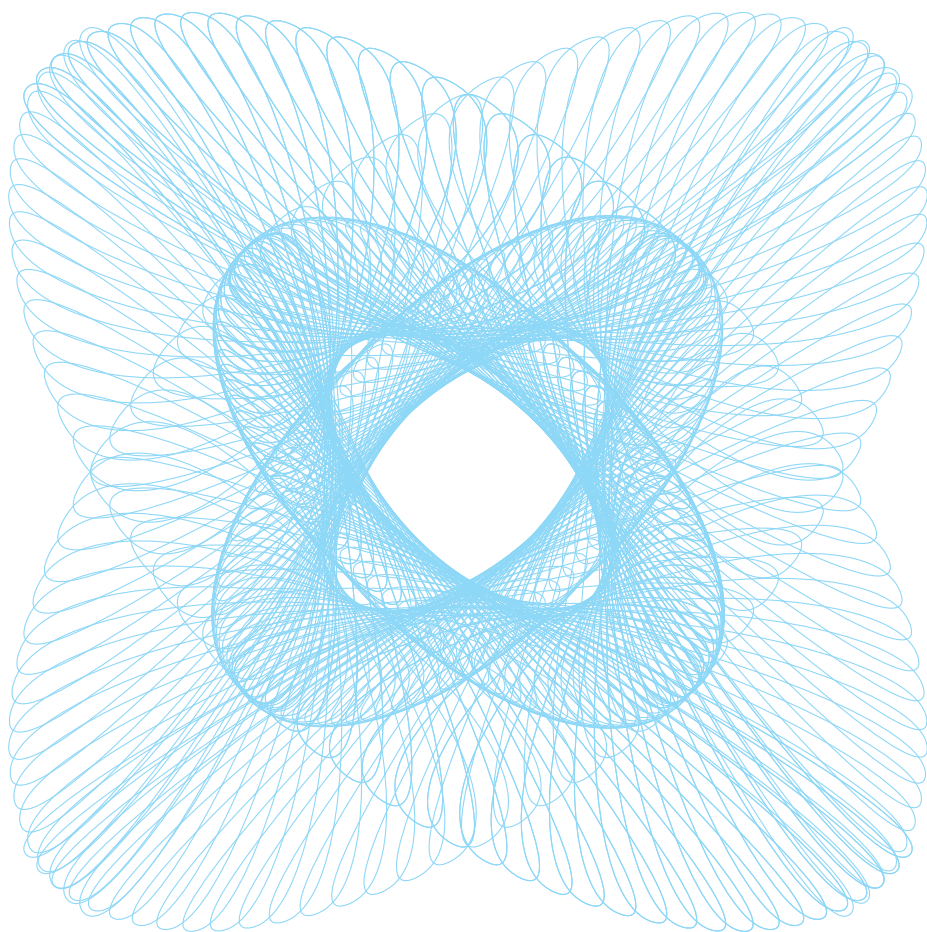


Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes

Álvaro Marchesi | Eva María Pérez



fundación sm

idea

Índice

Índice _____	2
Presentación _____	4
Introducción _____	6

Parte primera

Evaluación, desarrollo profesional y calidad de la enseñanza _____	11
> Impacto de la evaluación en la calidad de la enseñanza	12
> La situación de la evaluación y del desarrollo de la profesión docente en España _____	14
> Los textos legales y la reflexión educativa _____	14
> La primera propuesta del MIR educativo _____	16
> La propuesta del PSOE (2015) _____	17
> El Libro Blanco de la Profesión Docente _____	18
> La propuesta de la Conferencia de Decanos y Directores de Educación _____	20
> COTEC Fundación para la innovación tecnológica y proyecto Atlántida _____	21
> Resistencias, retos y razones ante la evaluación de los docentes _____	22
> Las resistencias a la evaluación _____	23
> Los principales retos _____	24
> Razones para impulsar la evaluación de los docentes	25

Parte segunda

Un modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes ———	27
> Los principios de referencia ———	28
> Los criterios principales utilizados en la elaboración del modelo ———	29
> Un modelo de evaluación centrado en las competencias básicas de los docentes ———	31
> El significado de las competencias ———	31
> Las competencias básicas de la profesión docente —	32
> Las siete competencias básicas seleccionadas ———	34
> Los métodos de evaluación de las competencias de los docentes ———	38
> La adaptación del modelo ———	39
> Responsables de la evaluación ———	40
> Las consecuencias de la evaluación ———	40

Parte tercera

Evaluación, acceso a la docencia y desarrollo profesional ———	41
> Formación inicial y sistema de acceso a la docencia	42
> Evaluación, desarrollo profesional e incentivación económica ———	46
> La etapa transitoria ———	48
> La necesidad de una referencia institucional para el desarrollo de la evaluación docente ———	48
> Financiación de la propuesta ———	49
> Comentarios finales ———	52
Referencias ———	53

Presentación

El apoyo a la actividad de los docentes y su valoración en la sociedad ha sido desde su inicio una de las tareas fundamentales de la Fundación SM. Algo que intuimos hace bastantes décadas se ha convertido hoy en una evidencia contrastada por numerosas investigaciones. Como se reitera una y otra vez, y hemos aprendido de nuestra experiencia en Latinoamérica y España en todos estos años, la calidad de la educación de un país está estrechamente relacionada con la calidad de sus docentes.

Este interés especial por la formación y el desarrollo profesional de los docentes se concretó por parte de la Fundación SM en la creación del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) en el año 1997, a finales del siglo pasado. Su objetivo fue contribuir, por medio de la evaluación externa, a que los centros y sus profesores pudieran conocer mejor los resultados de los aprendizajes de los alumnos, su organización y funcionamiento, los procesos pedagógicos en el aula, así como la valoración que los diferentes sectores de la comunidad educativa manifestaban sobre su centro. Todo esto teniendo en cuenta el contexto sociocultural de cada uno de ellos. Una evaluación voluntaria, orientada a mejorar la calidad de los centros participantes, adaptada a sus condiciones, completada e interpretada por su propia autovaloración y con un compromiso de confidencialidad sobre los resultados obtenidos.

La experiencia vivida y reflexionada durante estos años en la evaluación de los centros nos hizo ver la importancia de estos criterios para el éxito de un proyecto de evaluación. Hoy nos enfrentamos a nuevos desafíos en el campo de la profesión docente: la formación inicial, el sistema de acceso a la actividad, el diseño de una carrera profesional y la posibilidad de abordar un proceso de evaluación del trabajo para colaborar en su desarrollo profesional, así como la formación continua a lo largo de la vida profesional. Ninguno de estos temas es sencillo y todos ellos tienen una estrecha relación.

Para contribuir al debate y a la búsqueda de soluciones acordadas, la Fundación SM se ha sentido interpelada por estas demandas y ha querido presentar una propuesta sobre todos estos temas. Y lo ha hecho con los criterios que anteriormente tuvieron éxito en la evaluación de los centros: enfoque integral, voluntariedad, confiabilidad de los resultados, sensibilidad ante los centros en contextos socioculturales más desafiantes, toma en consideración de la autoevaluación de los profesores y orientación hacia su desarrollo profesional y, por tanto, hacia su mejora del desempeño profesional.

El documento que presentamos no ha querido evitar ninguno de los temas que preocupan al profesorado en relación con su evaluación: qué razones lo aconsejan, qué y cómo se evalúa, quién evalúa y qué consecuencias tiene. También se razona que desde el modelo de evaluación propuesto -orientado hacia las competencias profesionales de los docentes y a través, principalmente, de un portafolio de su actividad y de su propia autoevaluación- se puede mejorar el acceso a la función docente y articular un proyecto de desarrollo profesional que redunde en una mejora inequívoca de la calidad educativa como nos indican el reciente informe de la OCDE “Docentes en Iberoamérica: análisis de TALIS y PISA 2015”, publicado en junio 2018 por la Fundación SM.

Queremos contribuir con esta propuesta a la reflexión colectiva sobre estos temas porque el acierto en las respuestas finales favorecerá sin duda la mejora de la calidad y de la equidad educativa. Hará falta no solo que la evaluación esté bien diseñada y luego bien llevada a la práctica, sino que también haya obtenido previamente un amplio consenso político, social y profesional. De esta forma se logrará incrementar progresivamente el prestigio de la profesión docente y, en consecuencia, la calidad educativa desempeñada por dichos profesionales.

Javier Palop
Director general de la Fundación SM

Introducción

La situación del profesorado en España parece estancada desde hace varias décadas. La ausencia de una carrera profesional motivadora e incentivadora es una de las quejas más frecuentes entre los profesores y uno de nuestros desencuentros con buena parte de los países desarrollados. Mientras que la retribución de los docentes en España es positiva al comienzo de su trayectoria laboral en comparación con el resto de los países de la OCDE, va disminuyendo esta ventaja a lo largo de su vida profesional.

La incorporación de los estudios de magisterio al nivel del grado universitario y el establecimiento en la Ley Orgánica de la Educación (LOE) de un máster como requisito para el acceso a la docencia han sido los únicos cambios relevantes referidos al profesorado en los últimos 25 años. La aprobación de la LOGSE en 1990 supuso una profunda reorganización de la situación de los profesores por los cambios en los niveles y etapas educativas que configuraban hasta este momento el sistema educativo. Merece la pena recordar también, a los efectos de la propuesta que se va a formular en este documento, el establecimiento en 1992 en la mayoría de las comunidades autónomas de un incremento retributivo cada seis años vinculado a la formación de los docentes.

Sin embargo, la investigación y las experiencias internacionales destacan que la evaluación de los profesores y el establecimiento de una carrera profesional que ayude a los docentes en su compromiso permanente por mejorar su enseñanza es uno de los factores más importantes para mejorar la calidad de esta. No hay mejor inversión que la que se destina a mejorar la actividad profesional de los docentes y su dedicación para hacer frente a los nuevos desafíos que la sociedad y los alumnos plantean.

Tal vez por la falta de iniciativa en España en este campo y por la comprensión de que otros países disponen de modelos

interesantes que funcionan bastante bien, ha surgido en los últimos años un amplio movimiento social, educativo y político que plantea la urgencia de abordar el acceso a la función docente, el desarrollo profesional y, aunque en menor medida, la evaluación de la práctica docente. Nos referimos a una evaluación externa orientada al desarrollo profesional y a su formación y en estrecha conexión con la autoevaluación habitual de los propios docentes, que también ha de tenerse en cuenta en los procedimientos externos de evaluación.

En este contexto se presenta este documento. Su objetivo principal es formular un modelo de evaluación de la actividad docente que tenga como referente las competencias básicas de los maestros en Educación Infantil y Primaria y de los profesores de Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Música y Artes Escénicas, Artes Plásticas y Diseño, y de idiomas, y que se adapte a las diferentes condiciones de enseñanza de cada uno de ellos. Un modelo que tenga en cuenta el contexto sociocultural en el que cada docente desarrolla su actividad y que también valore que esta no es solo una actividad técnica, sino que tiene un profundo componente social y moral. Un modelo que sea capaz de evaluar la trayectoria del trabajo de los docentes y no solo determinados momentos puntuales y que incluya su propia autoevaluación. Un modelo que valore también la influencia de la organización y del funcionamiento del centro en el trabajo de los docentes. Un modelo, en fin, que pueda convertirse en un referente para las buenas prácticas, en un estímulo para el compromiso de los docentes y en un procedimiento ampliamente reconocido para mejorar la calidad y la equidad educativa.

La propuesta que se formula sobre la evaluación no tiene solo un valor en sí misma. Se plantea también como la forma más adecuada para mejorar el acceso a la docencia, para articular en torno a ella el desarrollo profesional de los docentes que

voluntariamente soliciten ser evaluados y para promover por el mensaje de responsabilidad y compromiso que se transmite a la sociedad un más profundo reconocimiento y valoración de la actividad docente. Todo ello, sin duda, con el fin de mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos.

El documento se ha organizado en tres partes. La primera realiza un breve recorrido sobre los principales estudios nacionales e internacionales que abordan la evaluación de los docentes y su impacto en la calidad de la enseñanza; analiza las propuestas actuales sobre la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes; y reflexiona sobre las resistencias y los dilemas a los que se enfrenta la evaluación, así como sobre las razones que la aconsejan.

La segunda parte constituye el núcleo central del informe. En ella se propone un modelo de evaluación articulado en torno a siete competencias básicas que ha de manifestar el docente en su tarea de enseñar. Los indicadores de estas competencias para su evaluación incorporan no solo elementos técnicos, sino también la dimensión emocional, social y moral propia de la profesión docente. También se apuntan algunas sugerencias iniciales sobre la distribución del peso de estas competencias en función del nivel educativo en el que los docentes realizan su trabajo. Posteriormente, se analizan los métodos más adecuados para evaluar cada una de las competencias propuestas. En su descripción se tiene especialmente en cuenta que la evaluación ha de orientarse principalmente a la trayectoria profesional del docente durante varios años y evitar, por tanto, que su referencia sea solamente la actividad que el docente desarrolla en unos días determinados.

La parte tercera plantea las implicaciones de la evaluación para configurar el desarrollo profesional de los docentes. Desde esta perspectiva, se propone un modelo de formación inicial y de

acceso a la actividad profesional que matiza y perfila el denominado MIR docente al incorporar la evaluación como garantía final para el acceso a la actividad docente de forma permanente.

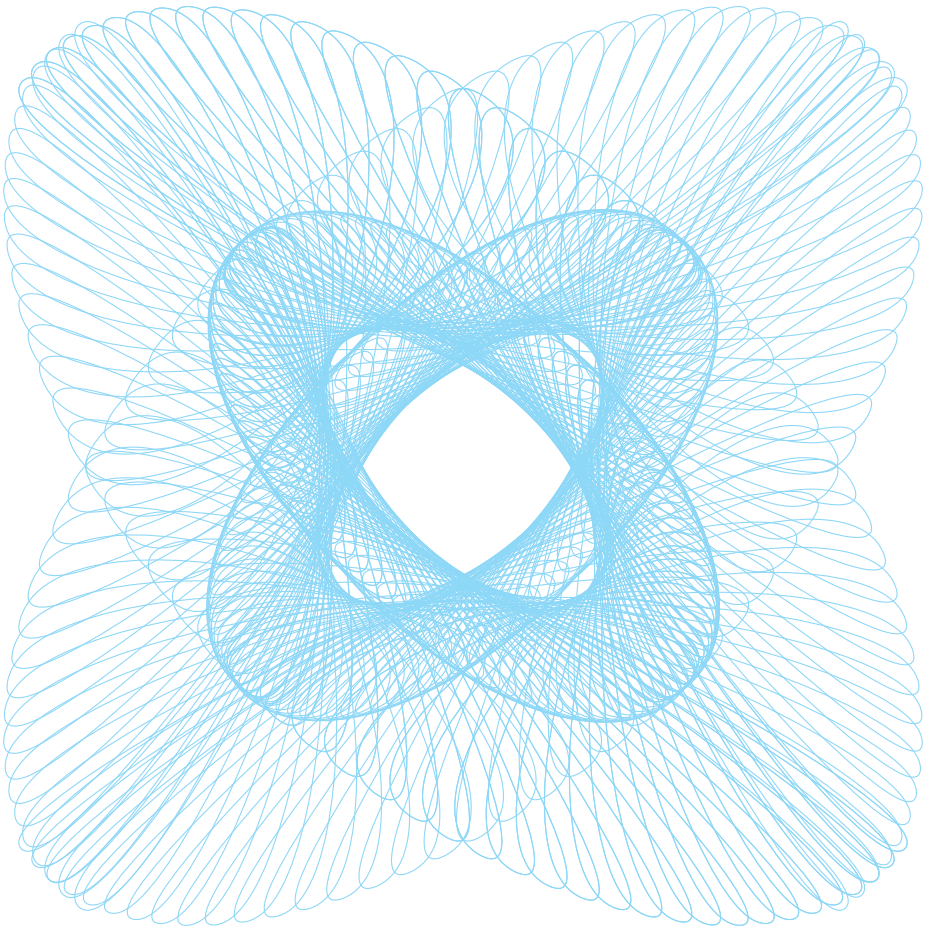
Se aborda también su desarrollo profesional a través de un sistema de cinco tramos o niveles de evaluación cada seis años. Un modelo similar a los sexenios de formación de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria o a los sexenios de investigación en el caso de los profesores universitarios. La evaluación positiva en cada tramo supondría tanto la adquisición de un incentivo económico como la posibilidad de acceder a un conjunto de actividades o responsabilidades profesionales asociadas a un determinado número de evaluaciones positivas.

La propuesta se formula con la voluntad de que sea objeto de debate en los ámbitos sociales y educativos, pero que también sea tenida en cuenta por los responsables políticos. Por ello, aunque el modelo propuesto no está suficientemente desarrollado a la espera de su discusión pública, se avanza el estudio de su coste económico a partir de un conjunto de hipótesis de trabajo. De esta forma, se dota a la propuesta del rigor necesario y se facilita su análisis teniendo en cuenta su presupuesto y su distribución durante su aplicación.

El documento termina con una llamada a un acuerdo político, social y laboral sobre estos temas que permita llevarlo a la práctica con la participación y la estabilidad necesaria a partir de 2020. Un proceso que exigirá sin duda toda la próxima década para completarse con las máximas garantías y cumplir de forma cabal las finalidades para las que ha sido diseñado.

Parte primera

Evaluación, desarrollo profesional y calidad de la enseñanza



Impacto de la evaluación en la calidad de la enseñanza

La evaluación se ha convertido recientemente en un tema de especial relevancia en el ámbito educativo. Los motivos son variados y no siempre se ponen de manifiesto explícitamente, pero uno de los principales es ofrecer respuestas a las demandas de la sociedad y de la propia comunidad educativa de mejorar la calidad de la educación.

La evaluación educativa trata de analizar los factores que intervienen en la mejora de la calidad. Hay que reconocer al hablar de la calidad de la educación que existen amplias diferencias en su definición, pues su significado depende en gran medida de la concepción educativa e ideológica que se adopte. Aún así, la tendencia general es que una educación de calidad se traduce en mejorar los resultados académicos de todos los alumnos, extender la escolarización a toda la población con el fin de compensar las desigualdades sociales desde los primeros años de vida, favorecer la convivencia y el compromiso con los valores éticos y cívicos y preparar a los alumnos para que sean capaces de incorporarse a la sociedad de forma activa y responsable. Para lograrlo, la competencia de los docentes, junto con el acierto de las políticas públicas, es un factor fundamental.

Los estudios internacionales (OCDE 2013, 2014 y 2016) constatan que los buenos docentes, aquellos con más formación, con más capacidad de adaptarse a las necesidades de sus alumnos y con mayores competencias para conseguir implicarlos en las actividades que se desarrollan en la escuela, consiguen que sus alumnos obtengan mejores aprendizajes. Estas investigaciones señalan el papel de los docentes como elemento clave de un sistema de elevada calidad.

En un informe recientemente publicado por la OCDE, se señalan tres aspectos comunes en los países de alto rendimiento en el tratamiento de la profesión docente (OCDE, 2018):

- La presencia de una práctica docente obligatoria como parte de la capacitación previa al servicio, para garantizar que los futuros profesores tengan cierta experiencia en el aula antes de convertirse formalmente en docentes.
- La existencia de una variedad de oportunidades personalizadas para el desarrollo profesional en el servicio, como los talleres organizados por la escuela.
- La existencia (con la excepción de Alemania) de mecanismos de evaluación de docentes, bien legislados o bien arraigados en la práctica escolar, con un importante énfasis en el desarrollo profesional.

Si es preciso mejorar la calidad de la educación y se constata que uno de los factores que contribuyen a ello es disponer de buenos profesionales, parece lógico pensar que es necesario favorecer su motivación, su preparación y la actualización de sus conocimientos y de sus estrategias didácticas. En definitiva, a fortalecer y mejorar la profesión docente. Para lograrlo, la evaluación de los docentes se configura como uno de los caminos más directos para conocer y mejorar su práctica profesional, sin por ello olvidar que los resultados de los alumnos no dependen exclusivamente del profesorado. La influencia del contexto social, cultural y económico de los alumnos, sus experiencias y circunstancias personales y familiares, el impacto de contexto social de la escuela así como de su cultura, de su liderazgo y de los recursos disponibles está ampliamente documentada en la literatura científica.

A pesar de estas cautelas, se puede afirmar que la apuesta por mejorar el desarrollo profesional del profesorado es especialmente

importante para aumentar la calidad del sistema educativo, especialmente si este cuidado de los docentes se orienta hacia aquellos que realizan su trabajo en las escuelas más desafiantes.

La situación de la evaluación y del desarrollo de la profesión docente en España

Los textos legales y la reflexión educativa

La evaluación de la actividad docente no ha recibido una especial atención en España. Aunque algunos textos legislativos citan su importancia, sus buenas intenciones apenas se han llevado a la práctica. La LOE abrió un camino prometedor, mantenido en la posterior LOMCE, al establecer en su artículo 106 lo siguiente:

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 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 de los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo pre-

ferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de investigación e innovación.

Aunque la ley atribuye a las Administraciones educativas la organización y gestión de la evaluación de los docentes, pocas experiencias rigurosas han existido desde la aprobación de la Ley. Tal vez, sin disponer en este momento de informaciones contrastadas de cada una de las Administraciones educativas, la referencia más notable ha sido el programa de evaluación de docentes impulsado por el Principado de Asturias. Tampoco el Ministerio de Educación ni su Instituto Nacional de Evaluación Educativa han asumido algún tipo de liderazgo para situar este tema entre las prioridades de las políticas educativas.

Posiblemente las reticencias iniciales de los docentes; la dificultad de lograr un acuerdo; la exigencia de un modelo equilibrado, relevante y en consonancia con la compleja tarea de los docentes; los problemas de gestión; la falta de recursos económicos o la gran dificultad de impulsar una evaluación externa para un número tan elevado de profesores sean las principales causas de este olvido.

Tampoco la literatura científica española ha sido amplia en este tema, por lo que no se dispone de un cuerpo teórico relativamente consolidado. Las experiencias han sido escasas, aunque algunas muy relevantes, y la mayoría de ellas no han podido generalizarse. La falta de apoyo de las Administraciones educativas y su recelo a enfrentarse a esta tarea han podido reducir el interés en esa actividad educativa. Han sido la autoevaluación del profesorado y determinadas y notables experiencias aisladas las que han mantenido el valor, el estímulo y la reflexión educativa sobre los procedimientos más adecuados para conseguir un cambio profundo en la cultura educativa que facilitara esta tarea.

Si bien las aportaciones sobre la evaluación de los docentes han sido escasas, un mayor número de documentos y de propuestas

sobre su carrera profesional ha aparecido en estos últimos años. Aunque en todos o casi todos ellos está presente la evaluación docente, apenas se le dedica unos breves párrafos. Cinco documentos merece la pena comentarse, pues de la mayoría de ellos extraeremos enseñanzas provechosas para la propuesta que más adelante plantearemos.

La primera propuesta del MIR educativo

Nasarre y López Rupérez (2011) abordaron la formación y el acceso a la función docente en un breve artículo y formularon el primer modelo sobre el denominado MIR docente. El esquema de su planteamiento fue el siguiente:

- Un curso teórico-práctico o máster impartido en los Centros Superiores de Formación del Profesorado incardinados en las universidades y con la preceptiva homologación al término de los estudios universitarios de Grado.
- Para el acceso a estos centros, en los que existiría un *numerus clausus*, los aspirantes deberían superar una prueba de acceso homogénea en todo el territorio nacional.
- Aprobado el curso, se empezaría la fase de profesor en prácticas de dos años de duración cuya superación permitiría obtener un diploma de aptitud.
- Posteriormente, los profesores que quisieran ingresar en la función pública docente deberían someterse a una evaluación final. Para los centros privados sería suficiente haber obtenido el diploma acreditativo de aptitud.

Aunque el texto es muy esquemático, tiene el valor de destacar la importancia de la formación inicial de los docentes y de la manera de acceder a la función pública docente. Este modelo

ha sido incorporado de forma casi completa en el Libro blanco de la Profesión Docente y su entorno escolar (Marina, Pellicer y Manso, 2015) al que se hará mención posteriormente. Por ello, formularemos nuestros comentarios valorativos al término de la presentación de este documento.

La propuesta del PSOE (2015)

El documento del PSOE se titula “Hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente hacia el siglo XXI”. Analiza la situación actual, las fortalezas y las deficiencias existentes en la actividad de los profesores y formula una propuesta de acceso a la tarea docente. Aunque su referencia también es el MIR, incluye algunas adaptaciones del mismo y algunos cambios en el modelo actual, cuyas líneas principales se resumen a continuación.

- El máster debería ser obligatorio para todos los futuros docentes, tanto los de Infantil y Primaria como los de Secundaria y FP;
- Tendría que existir un período de prácticas en el que hubiera una formación y supervisión de los nuevos docentes;
- Esta formación debe realizarse por un centro de formación del profesorado en coordinación con las universidades;
- Sería importante que en el acceso a los estudios educativos hubiera una rigurosa selección de los alumnos demandantes.

En relación con la evaluación de los docentes, solo realiza una referencia genérica destacando la necesidad de que reúna las garantías y requisitos de objetividad y de que llegue a formar parte de la carrera docente.

Coincidimos en la parte sustancial de la propuesta del PSOE sobre el acceso a la docencia: su apuesta por la Universidad como institución

responsable de la formación inicial, si bien no creemos que deba ser obligatorio un máster para los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria; su énfasis en una fase práctica con carácter formativo después de haber superado la prueba correspondiente; y la importancia de la tutoría y la orientación de los nuevos docentes.

Faltaría, desde el modelo que planteamos, completar el proceso de acceso a la docencia con una evaluación de su trabajo y de su formación previa a su estabilidad, bien como funcionario público o como profesor en los centros concertados. Tampoco se ha tenido en cuenta la evaluación como actividad relevante para orientar la práctica educativa de los docentes y favorecer su desarrollo profesional.

El Libro Blanco de la Profesión Docente

Marina, Pellicer y Manso (2015 en la versión consultada) presentan un elaborado proyecto sobre el desarrollo de la profesión docente bajo el título Libro Blanco de la Profesión Docente y su entorno escolar, después de haber recibido un encargo del entonces ministro de Educación Íñigo Méndez de Vigo para realizar esta tarea. Su propuesta para la formación y el acceso a la docencia se articula en los siguiente ejes, recogidos casi textualmente del texto de Nasarre y de López Rupérez:

- Estudios de Grado para todos los futuros profesores.
- Examen de acceso al DEP (docentes en prácticas o MIR educativo) constituido por una prueba universal, nacional y con *numerus clausus*.
- Acceso a un Centro de Formación Superior del Profesorado para cursar el máster correspondiente a la especialidad elegida.
- Una vez aprobado el máster, los alumnos pasarían a realizar dos años de prácticas remuneradas (serían docentes en

prácticas, DEP) en centros seleccionados y con una especial atención a la tutoría.

- Aprobado el DEP, los alumnos estarían habilitados para ejercer la docencia en el sistema público. Para hacerlo efectivo, tendrían que superar las pruebas de acceso que las Administraciones públicas determinen. Esta habilitación sería suficiente para impartir docencia en la enseñanza concertada o en la privada.

La propuesta margina u olvida algunos principios importantes. El primero, la fundamental responsabilidad de las universidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. Retirar de las universidades¹ el máster habilitante para el acceso a la docencia con la finalidad de que los Centros de Formación Superior del Profesorado sean sus responsable no es positivo. Se perdería la riqueza del saber acumulado en las universidades. Cuestión diferente, en la que estaríamos de acuerdo, es que en los dos años de actividad práctica y formativa posteriores a la superación de la oposición, los principales referentes de este tipo de reflexión sobre la práctica fueran determinados centros de formación del profesorado. Sería deseable que estos centros mantuvieran una relación estrecha con departamentos o profesores universitarios. Las Administraciones educativas podrían atribuir estas finalidades a centros ya existentes en sus respectivos territorios o crear nuevos con esta finalidad.

La incorporación de dos pruebas, en el acceso a la formación en la práctica y a la función pública, lo que supone por otra parte una aplicación directa del modelo MIR, no tiene suficientemente en cuenta nuevas formas más eficaces de valorar las competencias docentes. Una evaluación final sobre su desempeño profesional durante estos años junto con la valoración de la formación recibida sería suficiente para garantizar la idoneidad de los candidatos.

1 El artículo de Nasarre y López Rupérez indica que estos centros han de estar incardinados en la universidad y que los años de prácticas tendrán una evaluación final, pero no queda claro que se refieran a una pruebas de acceso.

El informe de Marina y sus colaboradores otorgan también a la evaluación formativa y de control de los docentes un valor importante, pero solo apuntan algunos métodos para obtener la información. Nada se dice sobre qué se evalúa ni sobre quién evalúa ni sobre las posibles consecuencias positivas y negativas de la evaluación.

Una vez presentado el libro blanco, no se han escuchado comentarios ni valoraciones sobre él desde el equipo ministerial que lo encargó y tampoco se han iniciado actuaciones para la puesta en práctica de algunas de sus indicaciones.

La propuesta de la Conferencia de Decanos y Directores de Educación

La asamblea de decanos ha analizado también la formación inicial de los docentes y el sistema de acceso al ejercicio profesional. En su texto, presentado de forma definitiva en 2017, destacan la importancia de lograr una enseñanza de calidad y práctica, lo que exige reducir el número de alumnos por grupo, fortalecer las prácticas e incentivar el trabajo de los tutores. Para ello proponen inicialmente tener un tratamiento de los recursos disponibles y de las condiciones de la docencia similares a las titulaciones de Ciencias de la Salud.

En relación con la formación inicial, mantienen el actual sistema de titulación de Grado para los maestros de Infantil y de Primaria, y de Grado más máster para los futuros docentes de Secundaria y Formación Profesional. Una vez que se ha accedido a la profesión docente a través del sistema acordado, habría un período de dos años de formación en la práctica equivalente a los MIR. Después de un proceso de evaluación continua y final, los participantes recibirán la acreditación correspondiente para el ejercicio de la docencia en centros públicos y privados. La propuesta apunta a que sería conveniente que no fuera necesari-

rió un nuevo concurso oposición, cuestión con la que estamos plenamente de acuerdo.

La propuesta de la Conferencia de Decanos y Directores de Educación coincide con gran parte de las líneas maestras del presente documento. En este, sin embargo, se desarrolla un modelo de evaluación que tiene una especial relevancia para el acceso definitivo a la docencia y para el desarrollo profesional docente.

COTEC Fundación para la innovación tecnológica y proyecto Atlántida

La última propuesta, elaborada con una amplia participación de entidades sociales y educativas, así como de reconocidos especialistas en el ámbito educativo, ha sido coordinada por la Fundación Cotec y el proyecto Atlántida (2018).

El documento aborda una nueva visión de la profesión docente y de la profesionalidad y lo hace desde una visión que apuesta por un cambio en el sistema educativo que garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Desde este planteamiento, analiza los cambios sociales, las nuevas exigencias y la necesidad de transformar la educación y la profesión docente.

Entre sus propuesta referidas a la profesión docente se pueden destacar las siguientes:

- El nivel de máster debería ser el requisito común a todo el profesorado no universitario.
- Importancia de la formación en la práctica. Necesidad de una mejor integración en los centros docentes y de mayor apoyo a los tutores.

- Necesidad de una presencia continua de las facultades de educación en todo el desarrollo profesional de los docentes.
- Diseño de una carrera profesional basada en tres grandes etapas: junior, full y senior.
- Un período de prácticas continuadas y remuneradas durante dos cursos escolares en el mismo centro educativo supervisadas por un profesor titular de la asignatura en un formato de docencia compartida.
- La necesidad de la evaluación del desempeño profesional.

El documento de Cotec-Atlántida es más bien una relevante aportación teórica para el impulso a la profesionalidad del docente. Algunas de sus propuestas son demasiado genéricas como las referidas a las etapas que configurarían la carrera profesional o la evaluación del desempeño profesional. Otras, en cambio, merecen ser tenidas en cuenta como el énfasis en la reflexión sobre la práctica a lo largo de todo el proceso formativo y la importancia de que los dos años de prácticas sean en el mismo centro, aunque es muy discutible que los docentes novales no puedan ser profesores titulares de una materia.

Resistencias, retos y razones ante la evaluación de los docentes

Llegados este punto, parece necesario preguntarse por qué han existido tantas resistencias a poner en práctica un modelo de evaluación docente, a qué retos principales dicho modelo tiene que enfrentarse y, finalmente, cuáles serían las razones que aconsejarían iniciar este proceso.

Las resistencias a la evaluación

Tal vez el temor de los profesores, por lo que puede suponer en su trabajo la incorporación de sistemas externos de evaluación, ha sido un freno importante durante muchos años para su aplicación. Un temor derivado de la falta de confianza en las Administraciones educativas, de determinadas experiencias negativas en la evaluación externa de los centros y del riesgo que supone embarcarse en un proyecto de esta envergadura sin tener claras las reglas de su funcionamiento y su estabilidad futura.

La inseguridad y los recelos de los profesores no proceden solamente de su desconfianza de la Administración educativa y de sus reformas. Se origina también por las consecuencias que puede tener este tipo de evaluación externa para su prestigio profesional y para su estabilidad laboral. ¿Es posible, se preguntan, evaluar de forma justa y equilibrada el trabajo y el esfuerzo realizado durante años? ¿Pueden determinadas pruebas, cuestionarios u observaciones, en un día concreto, reflejar la difícil y continua tarea docente? ¿Cómo afectarán las consecuencias de una evaluación externa a las condiciones laborales?

Ante estas dudas y recelos, por otra parte comprensibles, las Administraciones educativas no han manifestado especial interés en convencer a los docentes de que es posible un modelo que ofrezca seguridad, confianza, incentivos y valoración profesional.

Por ello, el modelo de evaluación que se presenta en este documento intenta tener muy en cuenta los temores de los docentes y diseñarlo en torno a cinco principios: comprensión de la complejidad de la actividad docente, acuerdos para el presente y para el futuro, voluntariedad, confidencialidad y mejoras para el desarrollo profesional.

Los principales retos

A pesar de los principios que subyacen en esta propuesta, hay que reconocer que la evaluación del trabajo docente es un reto difícil que exige no solo habilidad negociadora para llegar a acuerdos satisfactorios, sino también competencia técnica para ganar la confianza de los profesionales de la enseñanza.

Uno de sus retos más importante se refiere al modelo de evaluación elegido. ¿Cómo diseñar uno que sea capaz de tener en cuenta todas las competencias, habilidades y recursos que un docente debe poner en acción durante su enseñanza? ¿Cómo evitar que la evaluación, bien por las dimensiones elegidas bien por los métodos utilizados, ofrezca una visión reduccionista de la tarea docente?

La evaluación de la tarea docente es una respuesta sobre qué es ser un buen profesor. En el fondo, el modelo de evaluación es el espejo en el que un docente debería mirarse para ser valorado de forma positiva. Y aquí se encuentra el segundo reto: ¿cómo el modelo de evaluación establecido puede respetar la autonomía profesional del docente? ¿No pueden ser buenos profesores los que emplean metodologías diferentes a las habituales o pedagógicamente correctas en un momento histórico determinado? Para encontrar un punto de equilibrio entre la normativa establecida, la orientación pedagógica contrastada y la autonomía docente, la evaluación que se propone va a tener en cuenta la narración del profesor sobre su práctica docente, las evidencias sobre la misma y sus razones para haber adoptado determinados enfoques pedagógicos.

El tercer reto que es necesario clarificar y acordar es el referido a las consecuencias de la evaluación. La falta de claridad en este punto genera enorme inseguridad y temor entre los docentes. Por ello, el modelo que se propone tiene un carácter voluntario, ofrece estímulos positivos a aquellos que obtienen una evalua-

ción satisfactoria y permite repetir la evaluación a los que no consiguen un resultado favorable. La única consecuencia negativa para los que no se evalúan o no alcanzan finalmente la evaluación positiva en alguno de sus niveles es que no obtienen los incentivos establecidos para ese tramo concreto. En cualquier caso, el modelo propuesto garantiza la confidencialidad de los resultados de las evaluaciones.

Finalmente, no es un tema menor la competencia de los evaluadores. ¿Quién va a evaluar? ¿Qué confianza se puede tener en ellos? El modelo propuesto descansa principalmente en el portafolios del docente acumulado durante años, en la constatación de su trabajo por el equipo directivo y el coordinador pedagógico, en la autoevaluación y en la entrevista. El evaluador deberá ser competente para analizar estos materiales y escuchar las observaciones y comentarios de las personas consultadas. El evaluador deberá haber participado en un entrenamiento específico y, en el caso de los funcionarios públicos, será un inspector o un profesor debidamente formado y que ya disponga de algún tramo de evaluación. En el caso de los centros concertados, podrá ser también alguna institución privada debidamente acreditada.

Razones para impulsar la evaluación de los docentes

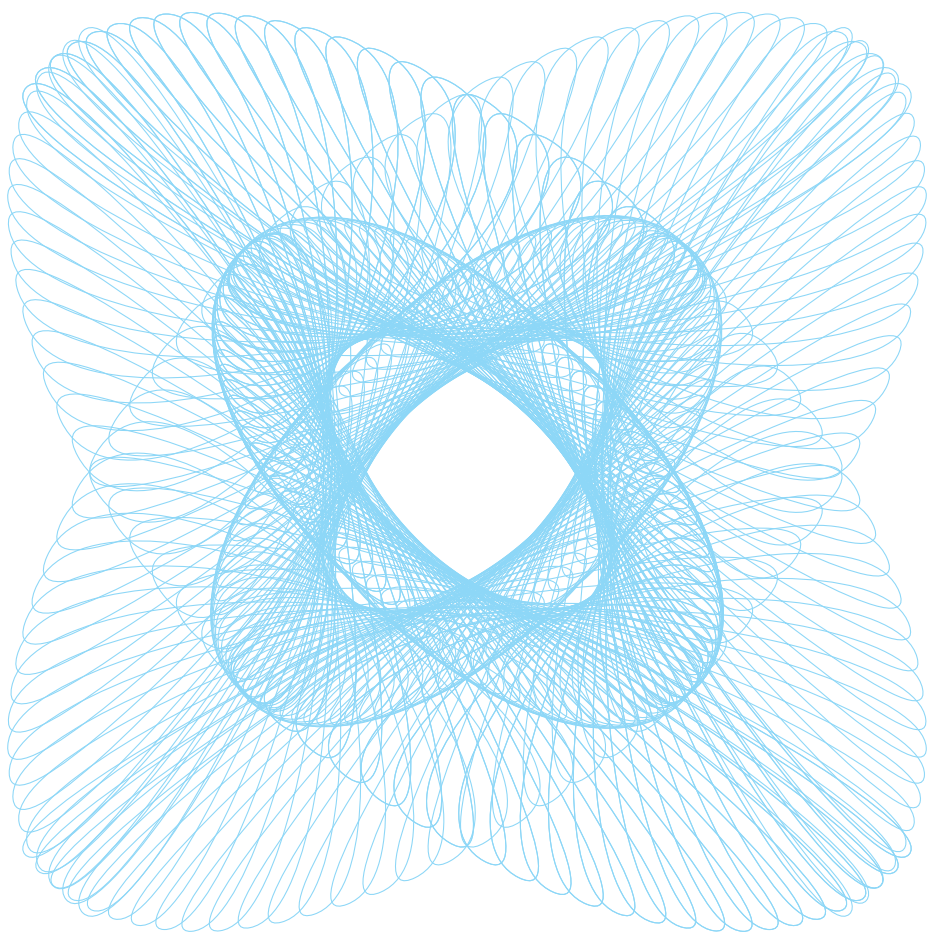
Por último, hay que plantearse las preguntas principales: ¿por qué evaluar a los docentes? ¿Qué ventajas o beneficios pueden existir? Las respuestas están de alguna manera explícitas en las páginas anteriores. Ahora las resumimos de forma esquemática.

- Contribuye a poner en valor el trabajo de los docentes.
- Mejora el prestigio de la profesión docente y su autoestima.
- Anima a los profesores a orientar su esfuerzo hacia las competencias y tareas más relevantes.

- Favorece la reflexión de los docentes sobre su práctica y les ayuda a sistematizar y revisar su actividad.
- Estimula el trabajo en equipo y la cooperación con otros docentes.
- Incide en la mejora de la calidad de la enseñanza al respaldar el compromiso y la actualización de los docentes.
- Presenta un modelo para la actividad profesional y para su formación.
- Favorece la organización del acceso a la docencia y marca el camino para el desarrollo profesional de los docentes.
- Transmite un mensaje a la sociedad sobre la responsabilidad y el compromiso profesional de los docentes.

Parte segunda

Un modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes



Las propuestas y las valoraciones expuestas hasta ahora han adelantado la mayoría de los ejes que van a inspirar y configurar el modelo de evaluación que se propone. El núcleo central del modelo estará constituido por las competencias que manifiesten los docentes en su actividad profesional. En consecuencia, las competencias básicas de los docentes serán el referente principal del modelo de evaluación.

Antes de exponer el modelo, se relatarán los principios que se han tenido en cuenta y los criterios que han orientado las decisiones adoptadas. Posteriormente, se abordará el modelo propuesto, que se iniciará con un breve análisis del significado de las competencias profesionales de los docentes. A continuación, se expondrán las siete competencias básicas seleccionadas, así como la metodología que se considera más adecuada para valorarlas. Finalmente, se describirán algunos temas de especial relevancia para comprender el alcance del modelo: su adaptación a la tarea específica que cada docente realiza; la toma en consideración de la influencia del contexto sociocultural del centro y de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos en la actividad de los docentes, lo que ha de tenerse en cuenta en los procesos de evaluación; el perfil de los evaluadores; y las consecuencias de la evaluación.

Los principios de referencia

Los principios que subyacen en el modelo de evaluación propuesto pueden resumirse en los siguientes:

- Apoyar la profesionalidad docente y a su autonomía profesional.
- Valorar el trabajo que realizan los profesores y reforzar el prestigio de la profesión docente.
- Configurar las competencias profesionales como la referencia principal.

- Reconocer la importancia del trabajo en equipo, la innovación, los proyectos compartidos y la reflexión sobre la práctica.
- Favorecer la participación de los docentes en el diseño de la evaluación y establecerla como un proceso voluntario.
- Tener en cuenta los diferentes retos a los que se enfrentan los docentes en función del contexto sociocultural de su centro y de las características de su alumnado.
- Orientar la evaluación a mejorar su práctica docente y a colaborar en su formación.
- Incorporar la evaluación de las competencias para asegurar la idoneidad de los maestros y profesores que acceden al sistema educativo.
- Incorporar la evaluación como eje principal en la organización del desarrollo profesional de los docentes.
- Asociar la evaluación positiva a la incentivación profesional y económica de los docentes a lo largo de su carrera profesional.
- Favorecer los programas de formación en relación con las competencias de los docentes.

Los criterios principales utilizados en la elaboración del modelo

Junto con los principios generales anteriormente expuesto, hemos tenido en cuenta algunos criterios más específicos que han de orientar la aplicación del modelo y que pueden servir para el acceso a la tarea docente y a su desarrollo profesional.

- Combinar la evaluación con el apoyo y el reconocimiento de la labor de los profesores.
- Coordinar la evaluación externa con la autoevaluación, de tal manera que el docente pueda explicar sus opciones pedagógicas.
- Tener en cuenta la trayectoria profesional del docente a lo largo del tiempo y la narración de su experiencia y de los cambios realizados.
- Evitar que la evaluación se reduzca a un tiempo o a una actividad limitada en la tarea anual de los docentes.
- Considerar este tipo de evaluación como un instrumento válido para mejorar el sistema de acceso a la docencia.
- Incorporar la evaluación docente como estrategia principal para organizar el desarrollo profesional de los docentes mediante el establecimiento de cinco tramos o niveles asociados a la evaluación positiva del trabajo docente.
- Incentivar la permanencia de los buenos profesores en los centros de difícil desempeño debido a su contexto social o por el esfuerzo colectivo e innovador para garantizar la inclusión educativa o por su participación en proyectos innovadores contrastados, otorgando un mayor valor a los incentivos económicos y profesionales asociados a su evaluación.

Un modelo de evaluación centrado en las competencias básicas de los docentes

El significado de las competencias

El estudio y análisis de las competencias profesionales tienen ya una amplia tradición y se han instalado de forma segura en el ámbito educativo. Aunque los inicios de este concepto suelen situarse en un artículo de McClelland (1973) en el marco de la psicología industrial o de las organizaciones, el referente más importante han sido los modelos de competencias impulsados en Reino Unido a partir de los años 80 del siglo XX. Su objetivo: sentar las bases de un nuevo modelo de formación profesional orientado a facilitar el ingreso, la promoción en el trabajo, la formación requerida y la evaluación del desempeño (Blas, 2007).

A partir de este enfoque, el modelo de competencias se ha ido consolidando en la formación profesional de la mayoría de los países desarrollados, si bien los enfoques, definiciones, modelos y tipos de competencias que han proliferado son enormemente variados y en ocasiones contradictorios. La discusión sobre competencias técnicas, transversales y socioprofesionales ha sido uno de los temas de debate que ha tenido mayor repercusión en la definición de las competencias profesionales de los docentes.

Progresivamente la influencia de las competencias ha ido calando en el ámbito educativo. En este caso, el referente no han sido las competencias profesionales específicas de una profesión, sino las competencias básicas o clave que deben manifestar los alumnos al término de sus diferentes etapas educativas. La Unión Europea y la OCDE han incorporado las competencias como el referente principal

para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Los estudios PISA no han hecho más que reforzar esta dirección con su proyecto internacional de evaluar, comparar e interpretar las competencias de los alumnos de 15 años de diferentes países. También la LOE y después la LOMCE se han unido a esta tendencia y han incorporado en el currículo las competencias básicas que los alumnos deben alcanzar al término de cada etapa educativa. También han establecido que las decisiones sobre evaluación y la promoción de los alumnos así como la evaluaciones diagnósticas tengan como referencia las competencias básicas.

Las competencias básicas de la profesión docente

Esta breve perspectiva histórica nos ha de servir para enfocar la reflexión sobre las competencias que configuran el buen ejercicio profesional en la actividad docente.

Aunque no es sencillo determinar las principales competencias del docente, lo más complicado es definir las en la práctica, en su actuación profesional. Y esto es así porque la enseñanza no es una actividad individual y estable, sino más bien es interactiva y cambiante. Como destacan Marchesi y Martín (2014), un mismo profesor no actúa igual con distintos alumnos ni estos se comportan igual con sus profesores ni son ajenas a estas interacciones el tipo de tarea que hay que realizar y tampoco las condiciones de la enseñanza. Por tanto, la enseñanza supone adaptación constante e innovación en función de las cambiantes situaciones educativas, características todas ellas que deben tenerse en cuenta en las competencias de los docentes.

Por otra parte, conviene recordar que la docencia no supone la ejecución de unas técnicas o de unos procedimientos anteriormente aprendidos. Más bien debe comprenderse como una continua reflexión sobre la práctica (Schon, 1983) que modifica la acción, lo que a su vez suscita una nueva reflexión sobre el pro-

ceso seguido y sus consecuencias. Entonces, ¿cómo incorporar estos procesos de reflexión en las competencias docentes y en sus indicadores y criterios para poder evaluarlos posteriormente?

Hay dos nuevos rasgos de la profesión docente que tienen también una enorme importancia en el análisis de sus competencias y, por tanto, en la evaluación de las mismas. El primero es que la tarea docente no es un asunto meramente individual, sino que se realiza en común, con otros docentes, en el marco de un centro y de un equipo docente determinado. El segundo es que el modo de organización y de funcionamiento de un centro puede facilitar o limitar la actividad de los docentes y el desarrollo de sus competencia en la acción. La evaluación de cada docente ha de incorporar, por tanto, su colaboración con otros compañeros, con el equipo docente y con la gestión de su centro, de la misma manera que también debería tener en cuenta cómo el funcionamiento del propio centro facilita o dificulta el despliegue de estas competencias (véase OCDE 2017 sobre entornos educativos innovadores).

En este marco y con estos rasgos específicos de una profesión en la que tiene un enorme peso las dimensiones sociales, colaborativas e institucionales, es preciso abordar cuáles son las competencias básicas de los docentes. La propuesta que Perrenoud realizó en 1999 sigue siendo una referencia fundamental. En el cuadro 1 se señalan las diez competencias profesionales que definió para los docentes.

Cuadro 1

Competencias profesionales según Perrenoud (1999)

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*
2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes*
3. *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*
4. *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo*
5. *Trabajar en equipo*

6. *Participar en la gestión de la escuela*
7. *Informar e implicar a los padres*
8. *Utilizar las nuevas tecnologías*
9. *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*
10. *Organizar la propia formación continua*

Desde esta primera propuesta hasta la actualidad se han desarrollado múltiples modelos de competencias docentes bien por las Administraciones educativas de diferentes países bien por instituciones, equipos docentes o investigadores. Se alargaría en exceso este texto incluso si solo comentáramos una parte de las propuestas. Un análisis de la mayoría de ellas nos ha conducido a las siete competencias que proponemos. Se ha intentado reducir su número y buscar la integración de algunas que quizá podrían haberse formulado de manera independiente. Hemos pensado que este criterio facilitará su comprensión. Además, entendemos que será una ayuda haber evitado la ampliación de las competencias cuando se realice la evaluación y los docentes tengan que preparar su portafolio.

También se ha incorporado en la definición de las competencias y en sus indicadores el carácter social, integrador e interactivo de la actividad docente. De esta forma, en las competencias básicas propuestas se incluyen también componentes denominados transversales, que en el caso de la actividad docente tienen una referencia clara a dimensiones emocionales, sociales y morales.

Las siete competencias básicas seleccionadas

A partir de las reflexiones y de los criterios expuestos, se han seleccionado siete competencias básicas que muestran las tareas que debe desempeñar un docente para el buen ejercicio de su profesión.

En cada una de ellas se han establecido la mayoría de sus indicadores principales para facilitar de esta forma una mejor comprensión de su significado. Una vez completados estos indicadores, lo que en

otros enfoques se denominan estándares de la competencia, será preciso elaborar los criterios de evaluación de cada una de ellas (véase el cuadro 2). No nos ha parecido prudente avanzar estos criterios sin antes conocer la opinión de los docentes y de las diferentes instituciones sobre las competencias y sus indicadores principales.

Cuadro 2

Definición de competencia, de sus indicadores y de los criterios de realización

La competencia es la capacidad de organizar y de movilizar el saber, el saber hacer y el saber hacer con otros para el desempeño de una tarea en el entorno escolar adaptada a la situación de los alumnos en las condiciones específicas de un determinado centro educativo.

El indicador de la competencia es la realización profesional que muestra en qué ámbitos de la actividad educativa debe expresarse.

Los criterios de realización son las especificaciones que definen el trabajo bien hecho en una determinada dimensión de la competencia.

Las siete competencias básicas propuestas son las siguientes: favorecer el aprendizaje de todos los alumnos; responder de forma flexible a su diversidad; utilizar las Tic de forma pedagógica en el aula; contribuir a su desarrollo socioemocional y moral; ser capaz de trabajar en equipo con los compañeros; colaborar en la planificación y gestión del centro, así como en sus actividades comunes, y colaborar con las familias.

En el cuadro 3 se resumen las siete competencias, sus respectivos indicadores de evaluación y las principales fuentes de información para la evaluación. También se incluye el peso que inicialmente cada competencia tendría sobre el resultado final de la evaluación, aunque estos pesos deberán ajustarse a los distintos perfiles docentes.

Cuadro 3**Estructura de competencias, indicadores y fuentes de información propuestos**

COMPETENCIAS	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACIÓN
1. Favorecer el aprendizaje de todos los alumnos. (20%)	<ul style="list-style-type: none"> > Organiza de forma coherente e integrada los contenidos de la materia que enseña. > Utiliza distintas metodologías para favorecer el interés, la participación de los alumnos y la cooperación entre ellos. > Contribuye a conectar las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula > Presta atención al desarrollo de la competencia lectora de sus alumnos. > Diseña estrategias de evaluación continuas y formativas. 	<p>Portafolio docente Autoevaluación.</p> <p>(Opcional: opinión de alumnos ESO, Bachillerato y FP. Observación de aula)</p>
2. Responder de forma flexible a la diversidad de los alumnos. (20%)	<ul style="list-style-type: none"> > Diseña situaciones de aprendizaje adaptadas a los alumnos. > Se coordina con otros profesionales para ofrecer una mejor respuesta educativa a alumnos con dificultades. > Tiene en cuenta en su programación a los alumnos de diferentes culturas presentes en su centro y en su aula. > Ofrece respuestas educativas a los alumnos con retraso en sus aprendizajes. > Adapta los procedimientos de evaluación a los alumnos con dificultades. 	<p>Portafolio docente Autoevaluación.</p> <p>(Opcional: opinión de alumnos ESO, Bachillerato y FP. Opinión de familias en Infantil y Primaria. Observación de aula).</p>
3. Utilizar las TIC de forma pedagógica en el aula. (10%)	<ul style="list-style-type: none"> > Incorpora las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje > Aprovecha la información y los recursos situados fuera de la escuela > Favorece la personalización de los aprendizajes 	<p>Portafolio docente Autoevaluación</p> <p>(Opcional: opinión de alumnos ESO, Bachillerato y FP. Observación de aula).</p>

COMPETENCIAS	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACIÓN
4. Trabajar en equipo con los compañeros. (15%)	<ul style="list-style-type: none"> > Colabora con otros docentes en la programación de su actividad. > Participa en programas de innovación para mejorar la enseñanza. > Participa en proyectos o grupos de investigación sobre la práctica > Participa en programas de formación en equipo. 	<p>Portafolio docente Autoevaluación</p> <p>Opinión del equipo directivo, jefe de departamento o coordinador educativo</p>
5. Contribuir al desarrollo socioemocional y moral de los alumnos. (15%)	<ul style="list-style-type: none"> > Realiza propuestas para favorecer la convivencia de los alumnos. > Realiza actividades de orientación y tutoría para facilitar el desarrollo social y emocional de los alumnos > Pone en marcha iniciativas para favorecer la inclusión social de los alumnos con dificultades. > Impulsa actividades solidarias para los alumnos como la tutoría entre ellos o colabora en programas de aprendizaje- servicio. 	<p>Portafolio docente Autoevaluación</p> <p>Opinión del equipo directivo</p>
6. Colaborar en la planificación y en la gestión del centro así como en sus actividades comunes. (10%)	<ul style="list-style-type: none"> > Participa activamente en las reuniones del claustro y de los órganos de coordinación docente. > Colabora en actividades del centro: teatro, música, deporte, comunicación. > Participa en actividades que refuerzan la identidad del centro y la cultura de colaboración: premios, graduación, encuentros informales, relaciones entre centros, concursos. > Colabora en programas socioeducativos 	<p>Portafolio docente Autoevaluación</p> <p>Opinión del equipo directivo</p>
7. Colaborar con las familias (10%)	<ul style="list-style-type: none"> > Informa adecuadamente a las familias > Mantiene relación con las familias del grupo de alumnos > Establece relación individual con las familias, en especial con las de los alumnos con dificultades 	<p>Portafolio docente Autoevaluación</p> <p>Opinión del equipo directivo</p> <p>(Opcional: opinión de las familias)</p>

Los métodos de evaluación de las competencias de los docentes

La propuesta metodológica principal del modelo propuesto es el portafolio de actividades en donde el profesor anota las actividades docentes, las iniciativas pedagógicas, los cambios realizados y las evidencias contrastadas sobre los indicadores y criterios de cada una de las competencias establecidas. Este relato tendría que referirse al menos a cuatro cursos, siendo necesario que se incluyan los dos últimos años del sexenio correspondiente.

Al término de cada año, deberá incorporarse también la autoevaluación del propio docente. En ella podrá exponer la valoración de su experiencia docente en cada una de las competencias susceptibles de ser evaluadas o en aquellos aspectos que considere importante hacer referencia, las razones por las que utiliza determinadas metodologías a través de las cuales muestra su autonomía profesional, los cambios que ha impulsado en relación con el año anterior, así como el apoyo o las dificultades que ha encontrado en la organización y el funcionamiento de su centro para su desempeño profesional.

La evaluación recogerá también la opinión del director o, en su caso del jefe de estudios y del coordinador pedagógico.

En determinados supuestos, que deberán ser indicados previamente, podrá incluirse también la observación en el aula de su trabajo y un cuestionario a las familias en la evaluación de los maestros de Educación Infantil y Primaria, a los alumnos en la evaluación de los profesores de Secundaria y de Formación Profesional, y a los propios docentes del centro si la evaluación recae en algún miembro del equipo directivo o en el orientador.

La adaptación del modelo

La importancia de cada competencia en la evaluación de los docentes dependerá de la actividad que desarrolla. Por ejemplo, la colaboración con las familias deberá tener mayor peso en la Educación Infantil y Primaria. A su vez, la planificación, la gestión y las tareas comunes ocuparán un lugar destacado en la evaluación de los miembros del equipo directivo. Para profesores de Formación Profesional, los orientadores psicopedagógicos y laborales, los maestros de educación de adultos, los maestros de pedagogía terapéutica, los maestros de audición y lenguaje, los profesores de servicios a la comunidad, los maestros y profesionales que trabajan en los centros de educación especial, y los profesores de Música y Artes Escénicas, Artes Plásticas y Diseño y de idiomas deberá realizarse una adaptación del modelo propuesto a sus competencias específicas.

Esto supone que el modelo de evaluación tendrá que adaptarse a las características de los diferentes perfiles educativos. Estas adaptaciones deberán ser desarrolladas posteriormente y conocidas previamente por cada uno de los colectivo docentes.

El modelo propuesto también tiene en cuenta el contexto socio-cultural en el que los docentes desarrollan su trabajo y las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. Aquellos que lo hacen en centros de difícil desempeño por su contexto social o por las características de sus alumnos se enfrentan a retos más exigentes. Por esta razón se plantea que aquellos profesores que hayan trabajado los años contemplados en un sexenio en uno de estos centros vean incrementada su retribución en el porcentaje que se acuerde (se sugiere el 10 % para incorporarlo en el cálculo del coste del modelo). Esta misma valoración debería tenerse en cuenta para aquellos docentes que participan en proyectos de innovación contrastados. De esta forma, se reconoce el trabajo de todos ellos y se les anima para que se mantengan en estos

centros para garantizar la continuidad del equipo docente y contribuir así a una enseñanza de mayor calidad.

Igualmente, deberá tenerse en cuenta la organización y el funcionamiento del centro en que el se trabaja para valorar aquellas condiciones que podrían crear dificultades para un desempeño profesional satisfactorio.

Responsables de la evaluación

Se plantea que los profesionales responsables de la evaluación sean los inspectores de educación, los miembros de los equipos directivos y los profesores con una evaluación positiva al menos igual a la que optan los docentes que solicitan su evaluación. Estos directivos y profesores no podrán ser del mismo centro en el que desempeña su trabajo el profesor evaluado.

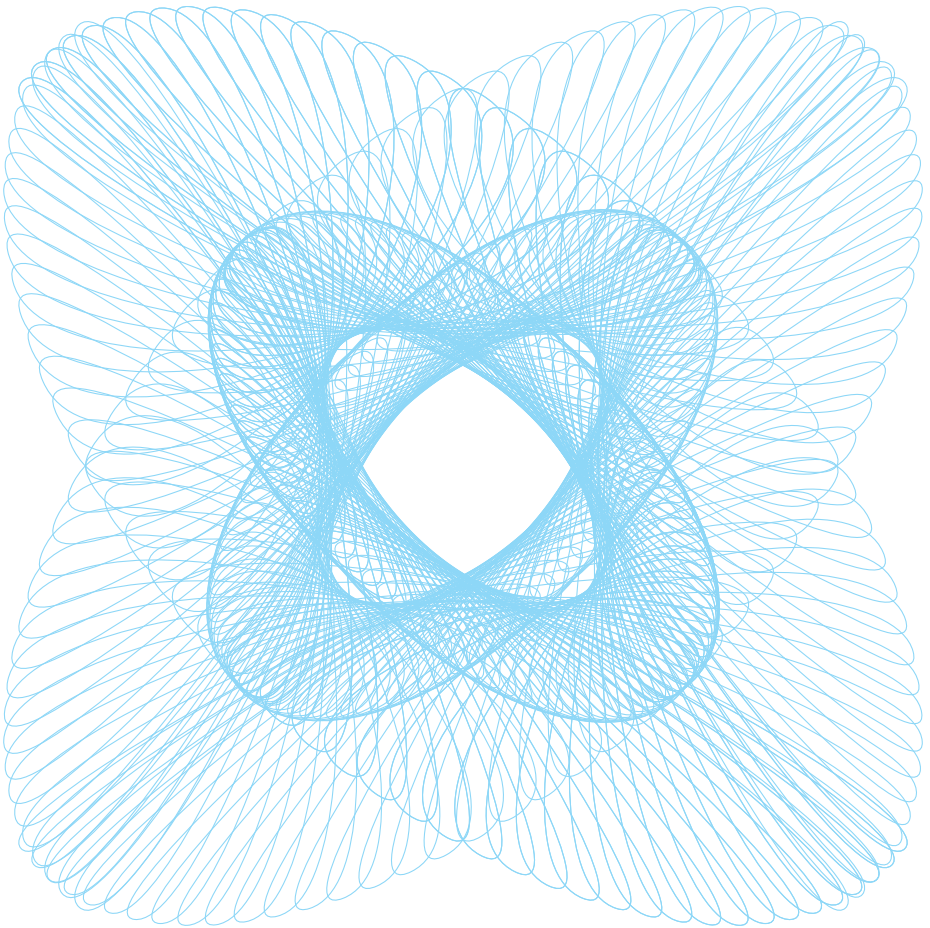
Para todos ellos será necesaria una formación previa sobre el modelo de evaluación finalmente establecido y sobre cómo valorar los criterios de realización de los indicadores de cada competencia en función del perfil docente evaluado y de las características y condiciones de su centro. El Instituto de Evaluación Educativa junto con el Instituto de Formación del Profesorado designados por cada comunidad autónoma serían los responsables de coordinar este proceso en su ámbito de gestión.

Las consecuencias de la evaluación

La evaluación constituiría unos de los ejes principales para el desarrollo profesional de los docentes. Formará parte del proceso de acceso a la docencia y servirá también para favorecer el desarrollo profesional de los docentes a través de incentivos profesionales y retributivos. Estos temas se abordan en la parte siguiente.

Parte tercera

Evaluación, acceso a la docencia y desarrollo profesional



Formación inicial y sistema de acceso a la docencia

Los análisis realizados en la primera parte del documento sobre las propuestas ya formuladas han avanzado el modelo de formación inicial y de acceso a la docencia que ahora se va a proponer y las razones que lo avalan. En síntesis, sería el siguiente (véase gráfico 1):

1. La formación inicial de los maestros se alcanzaría a través del grado universitario. No se contempla la necesidad de un máster como en algunos documentos se ha sugerido. La formación inicial de los profesores de Secundaria y de FP sería similar a la actualmente existente: grado universitario y máster de formación del profesorado.

Este planteamiento no supone que no haya que mejorar las condiciones en las que los grados y el máster se imparte: número de alumnos, tutoría, prácticum, relaciones con los centros docentes... Las propuestas en este punto de la Conferencia de Decanos de Educación merecen la pena ser tenidas en cuenta.

2. El acceso a la docencia en la enseñanza pública se iniciaría como hasta ahora con un proceso selectivo basado en un concurso oposición, en el que se debería ajustar el número de plazas con el de profesores necesarios en cada momento. Prácticamente todas las propuestas realizadas en estos últimos años coinciden en este punto: es preciso un sistema de selección inicial de los futuros docentes.

Convendría revisar el concurso oposición para adaptarlo a las competencias esperadas en la actividad docente. También ayudaría a los opositores si los tribunales hicieran públicos al terminar la prueba sus criterios de evaluación

para que aquellos pudieran conocer sus aciertos y sus errores. Sin embargo, hay que reconocer que difícilmente pueden evaluarse todas estas competencias con una prueba principalmente teórica. De ahí la coincidencia existente de un período posterior de prácticas y de formación.

Sería importante que en la oferta de empleo se convocara el mayor número posible de plazas. El objetivo es doble. Por una parte, reducir el número de docentes interinos. Por otra, facilitar el acceso a los docentes competentes que no obtienen plaza, incluso con una alta calificación en la fase de oposición, porque la oferta de plazas es reducida. Ello les obliga a volver a presentarse en la convocatoria siguiente con el coste personal y profesional que supone.

3. Se propone completar el proceso selectivo con dos años de trabajo docente con remuneración completa que incluya también la participación en un proceso de formación y de reflexión sobre la práctica.

Esta propuesta no debe olvidar el alto número de profesores interinos que están en esta situación durante varios años. A ellos también hay que ofrecerles una respuesta para mejorar su práctica docente en beneficio de sus alumnos y de ellos mismos y para facilitarles al mismo tiempo su acceso definitivo a la función docente. No parece razonable que después de varios años como profesor interino, se les exija una formación de dos años con evaluación final una vez obtenida la plaza en el concurso oposición. ¿Por qué esperar tanto tiempo? Por ello, esta oferta de formación y de reflexión sobre la práctica, junto con el proceso de evaluación al que se hará mención en el apartado siguiente, se ofertaría también a los profesores interinos contratados desde el inicio del curso que hubieran aprobado el concurso oposición sin plaza o que al menos hubieran aprobado la fase de oposición.

Las instituciones creadas por las Administraciones educativas para la formación del profesorado serán las responsables de esta tarea, en la que también podrán participar los departamentos y profesores universitarios. La labor del tutor de las prácticas de los docentes noveles es fundamental, por lo que se establecerán las condiciones para ocupar esta responsabilidad. La realización de esta tarea por los docentes deberá ser contemplada en sus evaluaciones profesionales posteriores.

4. Durante estos dos años se evaluarán las competencias manifestadas por el docente en su trabajo de acuerdo con el modelo que en este texto se propone. Dicha evaluación deberá adaptarse a la situación específica de estos docentes y tendrá especialmente en cuenta la valoración del proceso de formación realizado. Los docentes que hubieran obtenido plaza y cuyo resultado global de la evaluación fuera positivo serían nombrados funcionarios. Si el resultado fuera insuficiente, continuarán su formación en la práctica un tercer año para realizar al término del mismo una nueva evaluación.

Los profesores interinos deberán presentarse de nuevo al concurso oposición, en el que debería tenerse en cuenta el resultado de su evaluación de los dos años de formación en la práctica en ambas fases en las condiciones que se determinen. Si ahora aprobaran con plaza y hubieran sido evaluados positivamente en sus dos años de formación, serían nombrados funcionarios sin tener que realizarlos de nuevo.

La propuesta que se formula se aparta del modelo MIR en que no se incluye la prueba posterior a la etapa de residencia. Nos ha parecido más ajustado a las competencias exigidas a la profesión docente completar la fase de acceso a la docencia con una evaluación del trabajo realizado y de la formación recibida durante estos dos años y no con una nueva oposición. Desde este enfoque, el modelo propuesto se aproxima

más al sistema general para el ingreso en la carrera judicial por la categoría de juez/jueza o fiscal (Marchesi y Martín, 2014). Además, el modelo propuesto tiene en cuenta el alto porcentaje de docentes interinos, lo que no es tan acusado en otros sistemas de acceso a la función pública.

Gráfico 1
Sistema de acceso a la docencia



Los nuevos profesores de los centros concertados deberán incorporarse a un programa similar, bien el ofrecido por las Administraciones educativas correspondientes o bien por instituciones de formación o de evaluación acreditadas para ello.

Evaluación, desarrollo profesional e incentivación económica

El enfoque propuesto tiene como referencia el modelo de sexenios de investigación establecido en la universidad española: voluntario, evaluado por comisiones de profesores de la misma área de conocimiento, motivador para el desarrollo de la investigación, establecido en tramos de seis años y referentes para un amplio número de actividades profesionales (participar en tribunales de tesis doctorales, ejercicio de determinadas responsabilidades, acceso a la condición de profesor emérito...).

Se proponen cinco tramos para la evaluación docente de seis años cada uno a partir del acceso definitivo a la función pública. Cada uno de estos tramos tendrá asociado un incremento retributivo. Se plantea inicialmente como hipótesis para el cálculo del coste económico del modelo que los incentivos retributivos sean similares a los establecidos en los sexenios de formación docente (véase el apartado posterior sobre financiación).

La propuesta incorpora también en este sistema a los profesores de los centros concertados. Su inicio se empezará a computar a partir del sexto año de trabajo en el centro con el fin de equipararlo al tiempo medio que un docente de la escuela pública está en situación de interino. El incentivo retributivo alcanzaría el 90 % del previsto para los funcionarios públicos.

Además, el logro de cada sexenio estará asociado con determinadas posibilidades profesionales para los funcionarios públicos. En

este sentido, las Administraciones educativas señalarán el número de evaluaciones positivas necesarias para el acceso a determinados puestos docentes o a una variedad de actividades o responsabilidades: equipos directivos, asesores en los centros de formación o en las Administraciones educativas, acceso a la inspección, mentores de profesores en prácticas, licencias por estudios, tutores de los alumnos en prácticas, profesores asociados en la universidad, incentivos para la movilidad...

El proceso de evaluación se asentará principalmente en el portafolio que cada docente elabore sobre su experiencia profesional, cuyo formato básico deberá ser presentado por las Administraciones educativas, en el que incluirá las principales evidencias sobre el cumplimiento de los indicadores y criterios que configuran cada una de las competencias. Dicho portafolio deberá incorporar al menos cuatro años de actividad docente, siendo necesario que dos de ellos sean los últimos del sexenio que va a ser evaluado. Estos cuatro años se reducirán a dos en el período transitorio en los supuestos que se contemplan en el apartado siguiente.

El resultado final de la evaluación, proporcionado desde la institución responsable en cada comunidad autónoma de este proceso, será positivo o insuficiente. El docente recibirá de forma confidencial el resultado de la evaluación en cada una de las competencias evaluadas. Dichos resultados en ningún caso podrán hacerse públicos y solo serán tenidos en cuenta por la Administración educativa para los incentivos económicos y profesionales establecidos.

Este informe incluirá sugerencias para mejorar la práctica docente. Las actividades de formación o de cambio que el docente realice en los años siguientes a partir de estas sugerencias serán tenidas en cuenta en la evaluación posterior. En el supuesto de una evaluación insuficiente, el profesor podrá optar en los dos años posteriores a una nueva evaluación de este tramo.

La etapa transitoria

Los primeros años de aplicación del proceso de evaluación exigen adoptar algunas decisiones para no dilatarlo en exceso en el tiempo. Se sugiere que en los primeros años exista una mayor flexibilidad para incorporarse a la evaluación. Por ello, se propone que los docentes interesados en participar en ella puedan hacerlo en los dos cursos siguientes a la aprobación de la norma que establezca el comienzo del proceso. De esta forma, podrán evaluar el último sexenio que les hubiera correspondido por su antigüedad docente. El sexenio posterior se evaluaría sin que tuvieran que haber transcurrido los seis años establecidos.

Los miembros de los equipos directivos que hayan participado en estas funciones al menos cuatro años en el transcurso de su vida profesional tendrán automáticamente reconocido el primer tramo de la evaluación. La razón es doble. Por una parte, valorar su responsabilidad institucional. Por otra, facilitar que haya suficientes evaluadores con un primer tramo de evaluación que, junto con los inspectores de educación, puedan participar, previa formación, en la primera evaluación de los docentes.

La necesidad de una referencia institucional para el desarrollo de la evaluación docente

La puesta en marcha de esta iniciativa exige la creación de alguna institución que asegure las tareas necesarias para asegurar el rigor y el éxito de la evaluación: el diseño del modelo

y de su metodología; la revisión permanente; la formación de los evaluadores y la coordinación entre las comunidades autónomas.

La propuesta que se sugiere es que la institución de referencia sea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y dentro de él, una división específica responsable de la evaluación del profesorado. En estrecha coordinación con él debería situarse el Centro de Formación del Profesorado o institución similar para desarrollar conjuntamente las tareas de formación de los evaluadores o, con perspectiva futura, los programas de formación de los docentes en el desarrollo de sus competencias profesionales. Un esquema similar debería organizarse en las comunidades autónomas. La experiencia de colaboración existente entre los organismos estatales y autonómicos facilitará el desarrollo coordinado del proyecto.

Financiación de la propuesta

Una propuesta como la que se formula en este texto con el objetivo de que, con los cambios necesarios, pueda ser incorporada en el sistema educativo debería incluir un cálculo presupuestario para valorar su viabilidad económica. Por ello, hemos creído conveniente hacer este ejercicio. Para realizarlo, hemos necesitado establecer determinadas hipótesis sobre número de profesores, porcentaje de docentes interinos, costes de cada sexenio, condiciones de docentes en determinados contextos, etc. que permitan un cálculo aproximado. La variación de estas hipótesis, debido a datos disponibles más precisos o a los necesarios acuerdos políticos y sindicales, modificaría el resultado final del coste y su distribución en el período de aplicación.

Las hipótesis utilizadas fueron las siguientes:

Docentes en centros públicos

- Número total de docentes en los centros públicos: 451.885 (cálculo aproximado en función de los datos disponibles y de los criterios utilizados).
- Previsible porcentaje de interinos a partir de 2021: 20 %.
- Total funcionarios docentes: 361.508.
- Funcionarios docentes con más de seis años de antigüedad docente: 301.259.
- 80 % de estos docentes se presentan voluntarios y el 90 % de ellos obtienen una evaluación positiva en los diferentes sexenios. Los docentes de los centros públicos que accederán a un sexenio serán 216.907.
- El número de docentes se distribuye de forma homogénea en todos los años.
- Retribución económica de cada sexenio: 1.º: 60 euros; 2.º: 100 euros; 3.º: 100 euros; 4.º: 100 euros; 5.º: 60 euros.
- 20% de docentes tendrán un incremento retributivo del 10% por sexenio de evaluación positiva en tres tipos de centros reconocidos por las Administraciones educativas: difícil desempeño por su contexto social, esfuerzo colectivo e innovador para garantizar la inclusión educativa y participación en proyectos innovadores contrastados.
- **Coste total anual: 669.043.869,81 €**

Docentes en centros concertados

- Número de profesores enseñanza concertada: 176.350 (cálculo aproximado en función de los datos disponibles).
- Los docentes de centros concertados comienzan a calcular su primer sexenio a partir de su sexto año como profesor contratado a tiempo completo. El número de docentes con 12 años de antigüedad o más es 125.967.
- 80 % de docentes de estos se presentan voluntarios y el 90 % de ellos obtienen una evaluación positiva en los diferentes sexenios. Total: 90.696
- El número de docentes se distribuye de forma homogénea en todos los años.
- Retribución: 90 % de lo establecido para los profesores de la enseñanza pública.
- **Coste total anual: 246.838.504,67 €**

En consecuencia, y a partir de las hipótesis iniciales, el coste del modelo de evaluación al final de su implantación sería el siguiente:

Total anual al final del proceso: 915.882.374,48€²

Esta inversión se distribuiría en una década a partir del inicio del proceso de evaluación de los docentes previsto para el curso 2021-2022. La inversión media anual, por tanto, desde este año se situaría en torno a los ochenta y cinco millones de euros, aunque las cifras serían menores en los primeros años, incrementándose de forma progresiva con el paso del tiempo al aumentar los sexenios de los docentes.

² Esta cantidad supondría incrementar un 2,74 % el gasto público en la educación no universitaria de las Administraciones educativas al final del proceso; y un 1,94 % del total del gasto público en educación (MECD. *Estadística del Gasto Público en educación. Resultados provisionales año 2016*).

El comienzo del proceso debería fijarse al menos un año después de aprobarse las normas reguladoras de la evaluación para que haya un tiempo suficiente con el fin de preparar su gestión del proceso, informar a los docentes y organizar la formación de los primeros evaluadores. Además, hacen falta dos cursos académicos para que los profesores puedan presentar las evidencias docentes durante esos años, de acuerdo con lo establecido en la etapa transitoria.

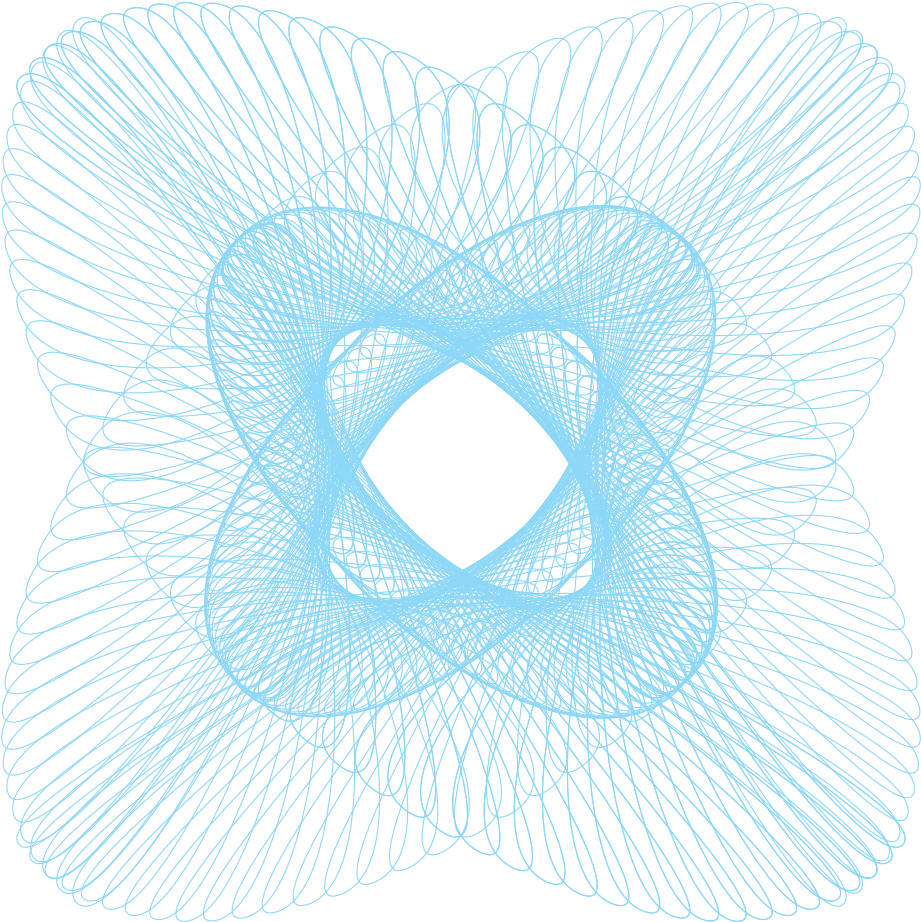
No se han calculado los costes procedentes de los profesionales destinados al diseño y a la gestión del proceso de evaluación, a la elaboración de los materiales necesarios y a la aplicación del modelo (información, materiales, viajes, estancias, realización de los informes de evaluación, etc.). El coste del proceso podría financiarse entre el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas en los porcentajes y condiciones que se acuerden.

Comentarios finales

La propuesta aquí planteada aspira a animar a los responsables políticos, sociales y sindicales y a la comunidad educativa a debatir sobre estos temas y a intentar alcanzar un acuerdo sobre los mismos. Las ventajas de un acuerdo son indudables, pues otorga credibilidad, estabilidad y garantía de los compromisos adquiridos. Es un requisito fundamental para avanzar en un proceso complejo de evaluación que exige más de una década para llevarse a la práctica. Además, podría ser el primer paso para ir avanzando en acuerdos progresivos sobre los retos más urgentes del sistema educativo.

El Instituto IDEA de la Fundación SM organizará a lo largo del curso 2018-2019 diferentes encuentros para informar del modelo propuesto y conocer la opinión de los docentes y de las organizaciones e instituciones interesadas con el fin de realizar los cambios necesarios que consigan el mayor acuerdo posible.

Referencias



BLAS, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid, Alianza.

Conferencia Nacional de Decanos y Directores de Educación. (2017). *Documento de la conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Bases para una establecer una carrera profesional.* www.conferenciadecanoseducacion.es.

Cotec Fundación para la innovación tecnológica-Proyecto Atlántida. (2018). *La profesión docente a debate*. Cuadernos de pedagogía, n.º 489, págs. 118-139.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempo de crisis*. Madrid, Alianza.

MARINA, J. A., PELLICER, C. y MANSO, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su entorno escolar.* <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesion-docente.pdf>.

MCCLELLAND, D. C. (1973). *Testing for competence rather than intelligence*. *American Psychologist*, 28 (1), 1973, págs. 1-14.

NASARRE, E. y LÓPEZ RUIPÉREZ, F. (2013). *Una propuesta sobre el "MIR educativo"*. *Magisterio*, 23, págs. 119-121

OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París, OCDE.

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París, OCDE.

OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. París, OCDE.

OCDE (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. París, OECD. <http://dx.doi.org/9789264277274-en>.

OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. París, OCDE.

OCDE (2018). *Docentes en Iberoamérica: análisis de TALIS y PISA 2015*. Madrid, Fundación SM.

PSOE. (2015). *Hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente para el sigloXXI*. Secretaría de Educación CEF-PSOE.

