



# Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa





# **Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa**

Eurydice  
La red europea de información en educación

Este documento ha sido publicado por la Unidad Europea de Eurydice, con fondos procedentes de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en inglés (*Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*) y en francés (Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe).

ISBN 978-92-79-05079-4

DOI 10.2766/ 78890

Este documento también se encuentra disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>; <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>).

Texto terminado en junio de 2008.

© Eurydice, 2008.

El contenido de esta publicación puede ser parcialmente reproducido, excepto con fines comerciales, a condición de que el extracto vaya precedido de una referencia completa a "Eurydice, la red europea de información en educación", seguida de la fecha de publicación del documento.

Se requiere permiso de la Unidad Europea de Eurydice para reproducir el documento en su totalidad.

Fotografía de la portada: © Getty Images.

Eurydice  
Unidad Europea  
Avenue Louise 240  
B-1050 Brussels  
Tel. +32 2 600 53 53  
Fax +32 2 600 53 63  
E-mail: [info@eurydice.org](mailto:info@eurydice.org)  
Internet: <http://www.eurydice.org>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Formación Profesional  
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFII)

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación: [educacion.es](http://educacion.es)  
Catálogo general de publicaciones oficiales [www.060.es](http://www.060.es)

Fecha de edición: 2009  
NIPO: 820-09-081-9  
ISBN: 978-84-369-4746-5  
Depósito Legal: M-50200 - 2009  
Imprime: Solana e hijos, A. G., S. A.

*Impreso en España*

## PRÓLOGO

---



En los últimos 20 años, uno de los objetivos prioritarios de las políticas educativas en Europa ha sido la mejora de la calidad de la educación, impulsada especialmente mediante el fomento de la capacidad de innovación pedagógica y la profesionalización de los docentes. El profesorado ha de enfrentarse a nuevos retos, debido a la ampliación de sus obligaciones y responsabilidades y, en general, a la transformación de su estatus profesional y condiciones laborales. Junto con el compromiso de ampliar conocimientos sobre fundamentos pedagógicos gracias a, entre otras cosas, la formación permanente y el ejercicio diario de su labor académica, y a hallarse en disposición de adoptar métodos educativos innovadores, el profesorado también ha de estar capacitado para reflexionar y adaptarse a entornos educativos concretos, individualmente y como miembros del equipo docente de su centro escolar.

La Comunicación sobre la mejora de la formación del profesorado, remitida por la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo en agosto de 2007 subraya el papel esencial que la calidad de la docencia juega en la mejora de los niveles de rendimiento académico y en la consecución de los objetivos propuestos en Lisboa. Es un hecho probado que “la ampliación de la autonomía de los centros escolares y la creciente diversificación de los entornos educativos necesariamente obliga al profesorado a asumir responsabilidades sobre contenidos, organización y seguimiento del proceso de aprendizaje, así como sobre el desarrollo de su propia carrera profesional”.

En un gran número de países estos cambios han favorecido la concesión de una mayor autonomía al profesorado, lo cual les ha permitido desarrollar su labor con más flexibilidad. Dicha autonomía suele ir acompañada de procesos de evaluación más exhaustivos no centrados únicamente en la capacidad del profesorado para adaptarse a los procedimientos de trabajo de su centro, sino también en los resultados obtenidos.

Una de las prioridades establecidas por Eslovenia durante la primera mitad de su mandato al frente de la presidencia del Consejo de la Unión Europea en el año 2008 era examinar en profundidad estas cuestiones, consideradas requisito indispensable para favorecer un ambiente creativo e innovador en las escuelas. La presidencia eslovena solicitó a Eurydice un estudio con el propósito de analizar en qué medida los cambios experimentados por la profesión docente han supuesto una extensión de la autonomía y las responsabilidades del profesorado. Por otra parte, este informe es la continuación lógica del documento sobre *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*, elaborado por la Red Eurydice en la segunda mitad de 2007, durante la presidencia de Portugal en la Unión Europea.

Así pues, el presente documento ofrece un estudio comparativo de las tareas asignadas al profesorado en los distintos países, así como del grado de autonomía del que gozan a la hora de llevarlas a la práctica. Tengo la certeza de que este nuevo informe de Eurydice constituye una valiosa contribución para comprender los cambios experimentados por la figura del docente como agente esencial del proceso educativo.



Ján Figel'  
Comisario de Educación, Formación,  
Cultura y Juventud.

# ÍNDICE

---

<b>Prólogo</b>	<b>3</b>
<b>Índice</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1. Contexto político y evolución de la profesión docente</b>	<b>9</b>
1.1. Responsabilidades del profesorado, autonomía escolar y descentralización	9
1.2. Responsabilidades del profesorado y rendimiento de los sistemas educativos	12
1.3. Responsabilidades del profesorado y ampliación del compromiso social de los centros	14
<b>Capítulo 2. Grado de autonomía pedagógica del profesorado</b>	<b>17</b>
2.1. Contenido curricular	17
2.2. Métodos de enseñanza	26
2.3. Evaluación del alumnado	32
<b>Capítulo 3. Jornada laboral y obligaciones profesionales</b>	<b>41</b>
3.1. Definición contractual de la jornada laboral	41
3.2. Tareas asignadas al profesorado por ley u otra normativa oficial	43
3.3. Relevancia del trabajo en equipo	45
<b>Capítulo 4. Formación permanente – requisitos y oportunidades</b>	<b>49</b>
4.1. Situación de la formación permanente del profesorado	49
4.2. Aspectos organizativos	52
4.3. Medidas para favorecer la participación del profesorado en actividades de formación permanente	53
<b>Capítulo 5. Participación del profesorado en reformas y en innovación educativa</b>	<b>57</b>
5.1. Definición del estatus profesional y las condiciones laborales del profesorado: predominio de los sindicatos y los convenios colectivos	57
5.2. Reforma curricular: diversas formas de participación del profesorado	59
5.3. Otras reformas del sistema educativo: búsqueda del equilibrio entre la participación colectiva y la implicación individual	61

<b>Capítulo 6. Evaluación e incentivos</b>	<b>63</b>
6.1. Evaluación del profesorado: diversidad de mecanismos	64
6.2. Evaluación por resultados	66
6.3. Alternancia entre la evaluación individual y colectiva	67
6.4. Ampliación de las responsabilidades, y en ocasiones en ausencia de incentivos	68
<b>Conclusiones</b>	<b>71</b>
<b>Códigos y abreviaturas</b>	<b>77</b>
<b>Índice de gráficos</b>	<b>79</b>
<b>Anexos</b>	<b>81</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>85</b>

## INTRODUCCIÓN

---

La finalidad de este estudio es ofrecer un análisis comparativo para determinar si los cambios experimentados por la profesión docente han supuesto o no un incremento en el grado de autonomía y en las responsabilidades del profesorado.

El informe se divide en seis capítulos, acompañados de un anexo y una síntesis final.

**El Capítulo 1** esboza el contexto histórico e institucional en el que surgen las políticas educativas que han contribuido a ampliar el marco de responsabilidades del profesorado. En él se examina la correlación existente entre las medidas en pro de la autonomía de los centros educativos y los cambios en la figura del docente, es decir, la analogía entre la ampliación del abanico de tareas encomendadas al profesorado y las iniciativas para mejorar el rendimiento de los sistemas educativos. Posteriormente, se estudia en qué medida las nuevas exigencias que la sociedad impone a las escuelas (entre otras, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y la obligación de atender a un alumnado cada vez más diverso) pueden ser la causa de la asignación de nuevas responsabilidades al profesorado.

**El Capítulo 2** se centra en el proceso de selección de objetivos y contenidos curriculares y en el papel que corresponde al profesor en la adaptación de dichos objetivos y contenidos. Más adelante se considera el nivel de autonomía de los docentes a la hora de, en primer lugar, establecer los contenidos curriculares tanto de asignaturas obligatorias como optativas; en segundo lugar, de decidir qué libros de texto han de emplearse para impartir dichos contenidos; y, finalmente, de adoptar su propia metodología y agrupar al alumnado para las actividades de aprendizaje. El capítulo también incluye una reflexión sobre los mecanismos para establecer los criterios internos de evaluación del alumnado. Por último, se analiza a quién compete la decisión de promoción o repetición de curso de los alumnos y qué papel juega el profesor en la selección de contenidos de las pruebas para la obtención de títulos oficiales.

**El Capítulo 3** informa sobre las distintas definiciones de jornada laboral en los contratos de trabajo. También se comparan las tareas exigidas contractualmente al profesorado, más allá de las exclusivamente docentes, es decir, de la enseñanza, la preparación de las clases y la evaluación de alumnos. Asimismo, se ofrece una reflexión sobre la obligación o no de trabajar en equipo, y sobre la existencia de legislación o directrices específicas para promover dicha colaboración en determinadas actividades.

**El Capítulo 4** se destina a examinar los requisitos y oportunidades asociadas con la formación permanente del profesorado (FPP). En él se considera hasta qué punto la FPP constituye una obligación o una opción personal del profesorado, y cuáles son los requerimientos establecidos en este sentido, en términos de tiempo (número de horas) empleado anualmente en FPP. Se presta especial atención al hecho de que la oferta de FPP se supedita a un plan de formación específico para cumplir los objetivos prioritarios marcados por la administración local o nacional, o, por el contrario, que cada centro sea libre de diseñar su propio plan de formación permanente. También se incluyen unas breves consideraciones sobre si las actividades de formación se desarrollan dentro de la jornada laboral, y, de ser este el caso, si los profesores han de solicitar permisos especiales para asistir a cursos de formación y cómo se gestionan dichas ausencias. Finalmente, se analiza a qué niveles de la administración corresponde la distribución de fondos para la FPP y cuáles son los incentivos ofrecidos para alentar al profesorado a tomar a parte en estas actividades.



**El Capítulo 5** presenta un estudio sobre la contribución del profesorado a procesos de reforma e innovación educativa, teniendo en cuenta el nivel de participación de los docentes, tanto individual como colectivo, en reformas sobre sus condiciones laborales, diseño curricular y establecimiento de objetivos docentes en general.

**El Capítulo 6** se ocupa de las distintas medidas relacionadas con la asignación de responsabilidades y la evaluación, incluida la evaluación por resultados, centrándose en aspectos tanto individuales como colectivos. También se somete a consideración hasta qué punto estas nuevas tareas han favorecido la oferta de incentivos, a nivel individual o colectivo, con el fin de motivar al profesorado a asumirlas.

El estudio se circunscribe a los niveles educativos CINE 1 y 2. Si bien se refiere al sector público en todos los países, en el caso de Bélgica, Irlanda y los Países Bajos también se ha incluido el sector privado sostenido con fondos públicos. Los datos corresponden al año 2006/2007, pero además se han tenido en consideración las reformas en marcha actualmente. La información se refiere a todos los países de la red Eurydice, a excepción de Turquía.

En cuanto a la metodología empleada para elaborar este estudio, la Unidad Europea de Eurydice diseñó un cuestionario específico en colaboración con el Ministerio de Educación y Deporte de Eslovenia. El análisis comparativo se basa en las respuestas a dicho cuestionario proporcionadas por las Unidades Nacionales de Eurydice. Con el fin de garantizar que la información contenida en el estudio refleje fielmente la situación de cada país, los datos se sometieron a comprobación en Abril de 2008. Todas aquellas personas que han contribuido a la elaboración del presente documento figuran en el apartado de agradecimientos.

## CAPÍTULO 1. CONTEXTO POLÍTICO Y EVOLUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

---

Las dos últimas décadas se han caracterizado por un gran número de cambios en cuanto a las responsabilidades atribuidas al profesorado en la mayoría de los países Europeos. La función docente ha experimentado una notable transformación en los últimos 20 años. En esta tendencia se incluyen aspectos tales como la concesión de un mayor grado de autonomía en materia educativa, al permitir al profesorado implicarse de forma activa en el diseño curricular; la atribución de nuevas responsabilidades en su labor diaria (por ejemplo, sustitución de ausencias, supervisión de profesores noveles, etc.) y un mayor nivel de exigencia hacia el profesorado (en áreas tales como desarrollo de trabajo en equipo, aumento de horas de permanencia en el centro escolar o participación en el diseño del currículo o en los planes de actuación del centro).

Las causas que han originado los principales cambios, que en todos los países han tenido como resultado un aumento en la carga de trabajo del profesor, son muy diversas y a menudo interrelacionadas. En primer lugar, existe un vínculo evidente entre la evolución de las responsabilidades del profesorado y la ampliación de la autonomía escolar en general, incluyendo autonomía económica, administrativa y a otros niveles (apartado 1). Sin embargo, tal y como se explicará a continuación, este fenómeno no es común a todos los países. En concreto, en algunos que disfrutaban de una larga tradición de autonomía curricular, como Bélgica, los Países Bajos y el Reino Unido, o en otros que iniciaron políticas pioneras y voluntaristas en este campo durante los años 80<sup>(1)</sup>, la correlación entre ambas tendencias no se aprecia tan claramente.

El hecho de que se hayan confiado responsabilidades de mayor calado al profesorado también podría asociarse con los esfuerzos de algunos países para mejorar el rendimiento de sus sistemas educativos, a menudo sumidos en un contexto de “crisis institucional de la escuela”, provocada en parte por la publicación de resultados considerados poco satisfactorios en evaluaciones a nivel nacional o internacional (apartado 2).

Por último, conviene señalar que las nuevas exigencias a las que se enfrentan los centros, en cuanto a satisfacer necesidades de índole social (tales como la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y la atención a un alumnado cada vez más diverso, etc.) constituyen un motivo más para la inclusión de nuevas responsabilidades de carácter social entre las tareas del profesorado (apartado 3).

### **1.1. Responsabilidades del profesorado, autonomía escolar y descentralización**

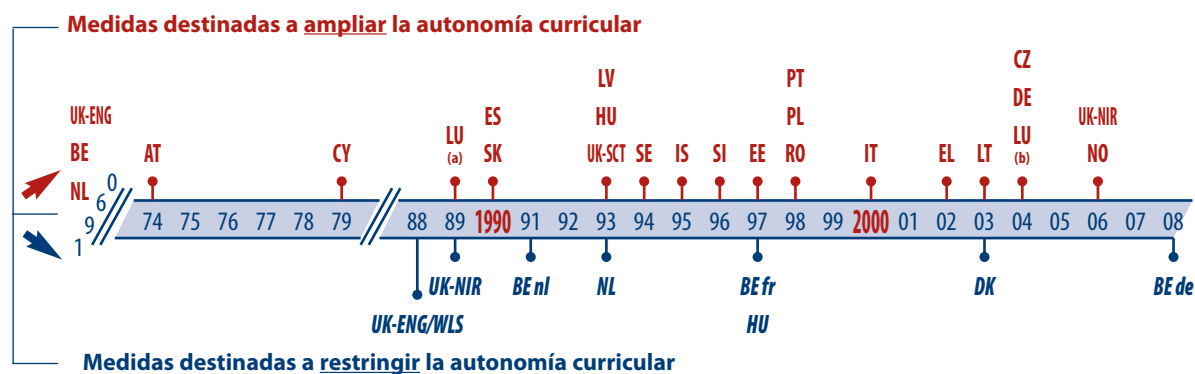
En la gran mayoría de los países Europeos se asignaron nuevas responsabilidades al profesorado como resultado de la creciente autonomía de los centros escolares, y, en términos generales, a causa del fenómeno de descentralización. Mientras que en la mayoría de los sistemas educativos –incluso en los más centralizados– los profesores habían gozado tradicionalmente de libertad para elegir tanto recursos metodológicos como materiales (libros de texto, etc.), todas las reformas que han supuesto un incremento en la autonomía escolar, generalmente acompañadas de medidas de descentralización, les permitirán, de ahora en adelante implicarse activamente en el diseño y desarrollo de los proyectos educativos de sus centros. Se espera que esta nueva autonomía, que en principio conlleva una mayor libertad, permita en el futuro al profesorado desarrollar su creatividad y capacidad de innovación, al tiempo que aumenta su participación, lo cual contribuirá a una mayor motivación y a renovar la oferta educativa, por diferenciación de los aprendizajes, para adaptarla a un alumnado heterogéneo, consecuencia directa de la masificación del alumnado en la enseñanza secundaria y de un modelo de enseñanza comprensiva. A excepción de algunos países pioneros como Finlandia, que en la década de los 80 inició una política educativa basada en la “cultura de la confianza”, la mayoría de las medidas en favor de la autonomía curricular en Europa alcanzaron su apogeo en los años 90. Este fue el caso de Estonia con la implantación del Currículo Nacional para la Escuela Básica; de España con la LOGSE en 1990, reforzada por la Ley

---

(1) Consultar el informe de Eurydice (2007) Autonomía de los centros escolares en Europa. Políticas y medidas.

Orgánica de Educación de 2006; de Islandia con la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1995; de Lituania con la “Ley de Fundamentos Generales de la Educación” o incluso de Eslovenia con la reforma general de 1996.

**Gráfico 1.1. Fechas de las principales reformas que han contribuido a ampliar o restringir la autonomía del profesorado (CINE 1 y 2) entre 1950 y 2008**



(:) Bélgica e Irlanda

Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica:** La administración central (superior) ejerce su competencia sobre las escuelas gestionadas directamente por las tres Comunidades a través del ministerio de educación correspondiente, mientras que la autoridad competente sobre los centros públicos subvencionados (la del área territorial) y de los privados sostenidos con fondos públicos se sitúa a un nivel relativamente más cercano. En consecuencia, estos centros subvencionados disfrutaban de una mayor autonomía. En la Comunidad flamenca se concedió a las escuelas públicas un nivel de autonomía semejante al de los centros subvencionados en el año 1989.

**Bélgica y Países Bajos:** Debido a la larga tradición autonómica de las escuelas en estos países, no es posible facilitar fechas concretas.

**Dinamarca y Finlandia:** La autonomía de los centros se ha implantado de forma progresiva, aunque no se facilitan fechas concretas.

**Luxemburgo:** (a) CINE 1; (b) CINE 2.

**Hungría:** Es difícil especificar en qué año se comenzó a restringir la autonomía, ya que dicho proceso fue la consecuencia de diversas disposiciones legales. Así pues, el año 1997 en realidad corresponde a la fecha en la que la formación permanente del profesorado se convirtió en obligatoria.

**Reino Unido (Inglaterra y Gales):** Las leyes promulgadas en 1998 incluían por primera vez la implantación de las enseñanzas mínimas obligatorias, con programas de estudios preestablecidos. Desde entonces, sucesivas reformas han ido limitando el nivel de obligatoriedad.

**Reino Unido (Irlanda del Norte):** Las leyes de 1989 dispusieron la implantación, por vez primera, de enseñanzas mínimas obligatorias, con programas de estudios preestablecidos. En la actualidad se están llevando a cabo las reformas incluidas en la Orden de Educación (Irlanda del Norte) de 2006.

### Nota explicativa

Sólo se han tenido en cuenta las disposiciones de carácter general (leyes o normativa oficial) que establecen medidas relativas a autonomía curricular en diversos aspectos (horarios, currículo, titulaciones, etc.). No se han incluido en este contexto histórico las medidas aisladas o de carácter excepcional que a menudo preceden a las grandes reformas legislativas. Tampoco se contemplan enmiendas o reformas posteriores a dichas leyes.

En otros países la tendencia hacia la autonomía curricular es un fenómeno relativamente reciente. Por ejemplo, en el caso de Italia, siguiendo un principio de subsidiariedad, desde el año 2000 el gobierno central ha ido emitiendo sucesivas recomendaciones a nivel nacional que sustituyen al diseño curricular más detallado anteriormente en vigor. De la misma manera, la República Checa elaboró en 2004 un modelo de diseño curricular en dos niveles, en el que se establecen las líneas generales para el desarrollo del programa de estudios de los centros, implantado en el curso 2007/08. En Luxemburgo se está trabajando en la misma línea. En la actualidad, Francia está planteándose la posibilidad de conceder mayor autonomía a los docentes, y se ha encargado a la Comisión Pochard deliberar sobre las condiciones laborales del profesorado (con vistas a redefinir y ampliar sus responsabilidades, establecer el número anual de horas de trabajo y diversificar sus tareas). En general, en la práctica totalidad de los países con una larga tradición centralizadora en materia de educación se han introducido directrices más flexibles en cuanto a los contenidos curriculares. Asimismo, se ha permitido al profesorado contribuir al desarrollo de contenidos a nivel de centro.

Dicho esto, conviene considerar que en 2007 el movimiento hacia una mayor autonomía curricular no era aún una realidad palpable en todos los países europeos. Por el contrario, algunos de ellos parecen avanzar en dirección contraria. Se han establecido restricciones a dicha autonomía y al mismo tiempo se han ampliado las responsabilidades del profesorado en países en los que la gestión escolar tiene una larga tradición de descentralizadora. Tal es el caso de Bélgica (en escuelas privadas subvencionadas), los Países Bajos y el Reino Unido, y algunos otros como Hungría, donde a partir de 1990 se habían puesto en marcha medidas más flexibles al respecto. Dichas excepciones subrayan el hecho de que una mayor autonomía curricular no presupone necesariamente un incremento en las responsabilidades del profesorado en todos los países.

Por ejemplo, en las tres Comunidades belgas las competencias del profesorado en general han experimentado una ampliación, al tiempo que la capacidad de maniobra de los centros y de sus órganos de gobierno, en calidad de proveedores de la oferta educativa, se ha visto paulatinamente restringida debido a la obligación de cumplir con una serie de criterios que definen los objetivos educativos a cumplir. Estas directrices para estructurar la oferta educativa se denominaron "objetivos finales" (*eindfermen*) en la Comunidad flamenca a partir de 1991, "umbrales de competencia" (*socles de compétences*) en la Comunidad francesa desde 1999 (de acuerdo con el decreto de "Objetivos" de 1997), y "programas marco" en la Comunidad germanoparlante de Bélgica a partir de 2008. Por lo tanto, aunque los "órganos de gobierno" de los centros están autorizados a diseñar un currículo específico para cada escuela, los contenidos curriculares han de cumplir con la normativa legal de cada Comunidad.

El Reino Unido (Inglaterra y Gales) puso en marcha medidas centralizadoras con la Ley de Reforma de la Educación de 1988, en la que, por vez primera, se incluyeron los contenidos curriculares mínimos obligatorios. Posteriormente, en Inglaterra se diseñaron recursos y marcos de referencia curricular más específicos, tales como estrategias para la competencia lectora y matemática. A pesar de que los docentes valoraron positivamente el apoyo adicional que estas iniciativas les proporcionaban, a menudo pusieron de manifiesto que la naturaleza de dichos cambios y su ritmo de implantación se sumaban a las presiones a las que ya se encontraban sometidos de por sí. En Inglaterra y Gales se han introducido medidas para abordar las presiones derivadas de la carga laboral de los docentes desde el año 2003. Además de esto, a partir de 1995 las reformas del currículo han incrementado el margen de maniobra de las escuelas y el profesorado. El nuevo Currículo Nacional para la secundaria (de 11 a 16 años), que habrá de implantarse en septiembre de 2008, debería garantizar una mayor flexibilidad del diseño curricular a nivel de centro. En los Países Bajos, gracias a la introducción desde el año 1993 de estándares educativos, revisados en 2006, los centros escolares, sus órganos de gobierno o autoridades competentes en materia educativa disponen de unas directrices para la elaboración de sus programas de estudios.

También parece que algunos países que mostraban una fuerte tendencia hacia la autonomía curricular desde los años 90 están comenzando a cuestionarse la validez de este modelo. El grado de libertad del que sin duda sigue disfrutando el profesorado de estos países, en la actualidad ha de compaginarse con los nuevos marcos de acción para la práctica docente. Por ejemplo, desde los años 90 en Hungría se han ido implantando paulatinamente medidas que restringen la autonomía del profesorado, incluyendo la obligación de participar en actividades de formación permanente. El *Currículo Común Nacional* de 2003 perfila las alternativas

curriculares con más detalle aún, aunque permite a los docentes un amplio margen de maniobra. Asimismo, desde el año 2005 se han llevado a cabo estudios piloto sobre «programas y medidas educativas» en 120 escuelas de nivel CINE 1 y 2. Se han diseñado estos nuevos recursos educativos con el fin de proporcionar al profesorado guías prácticas, que consisten fundamentalmente en material didáctico para ayudarles a planificar su trabajo, preparar las clases y evaluar a los alumnos. Del mismo modo, en Dinamarca, donde la libertad de enseñanza se mantiene como un principio esencial, una enmienda presentada en 2003 a la ley *Folkeskole* dictamina que es competencia del Ministerio de Educación establecer los “objetivos comunes” que han de servir como principio guía de la labor educativa. Asimismo, en lo que se refiere a asignaturas obligatorias, el Ministerio actualmente elabora directrices curriculares aún más detalladas. A pesar de que toda esta normativa es de naturaleza consultiva, en principio tanto el profesorado como los municipios cumplen con ella de manera generalizada.

Suecia –donde se implantó en 1993 un currículo por objetivos para reemplazar al anterior, basado en contenidos– está revisando su modelo de autonomía escolar generalizada. Actualmente las administraciones educativas están diseñando una reforma encaminada a establecer contenidos curriculares estrictamente definidos. Esta iniciativa surge tras los resultados obtenidos en varios estudios realizados por la inspección, que revelan que los diseños curriculares basados en objetivos resultan complicados de interpretar para el profesorado y producen grandes desigualdades en cuanto al nivel de exigencia académica de los centros. Un informe elaborado en 2007, el “*Estudio sobre objetivos y su seguimiento en la enseñanza obligatoria*”, recalca la necesidad de proporcionar al profesorado contenidos curriculares más precisos y sencillos de interpretar. Asimismo, insiste en que la variedad de interpretaciones del currículo según los centros ha originado diferencias tan considerables entre los mismos que incluso podría ponerse en tela de juicio la existencia de “centros educativos con estructura única” en un sentido estricto.

Las diferencias entre países en cuanto a la libertad de acción del profesorado caracterizan claramente esta faceta de la autonomía de los centros educativos. Mientras que en lo referente a administración, gestión económica y de recursos humanos, en las dos últimas décadas se observa una tendencia imparable hacia la transferencia de responsabilidades de la administración central a los propios centros, en lo que respecta al área docente, las reformas emprendidas no parecen converger en la misma dirección, lo cual pone de manifiesto la falta de consenso respecto a los beneficios derivados de la autonomía curricular. En algunos sistemas educativos, este modelo de organización escolar se considera un factor clave en la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, en sistemas muy descentralizados se entiende como un riesgo potencial para la consecución de objetivos prioritarios, como la eficacia y la igualdad en la educación.

En resumen, en la mayoría de los países europeos la ampliación de las responsabilidades del profesorado en los últimos 20 años puede considerarse como una de las consecuencias de la evolución hacia una mayor autonomía escolar, al menos desde un punto de vista colectivo. El hecho de que exista un mayor número de opciones educativas no debe en absoluto confundirse con la concesión de nuevas libertades a nivel individual. Por el contrario, en muchos países resulta evidente que al tiempo que se han asumido nuevas responsabilidades colectivas, la libertad del profesorado para tomar decisiones a nivel de aula se ha visto menoscabada. Si bien la concreción de los diseños curriculares en materia de contenidos, horario y evaluación corresponde a los propios centros, el profesorado está obligado a colaborar entre sí, y, por tanto, su propia independencia en el aula se limita.

Sin embargo, una serie de notables excepciones vienen a demostrar que existen otros factores tras los cambios que actualmente está experimentando la profesión docente, entre los que se incluye la búsqueda de una mejora en el rendimiento escolar.

## **1.2. Responsabilidades del profesorado y rendimiento de los sistemas educativos**

Más allá de las cuestiones relacionadas con la autonomía escolar, las conclusiones que arrojan los procesos de evaluación emprendidos a nivel internacional han contribuido a intensificar la controversia sobre el trabajo del profesorado en muchos países.

En particular hay que hacer referencia al caso de países en los que dichos resultados han supuesto una llamada de atención sobre la visión idealizada a nivel nacional de sus sistemas educativos. Este hecho ha conducido a un replanteamiento inmediato tanto del papel del profesorado como de su creciente profesionalización, de las nuevas exigencias a las que han de enfrentarse y las responsabilidades que han de asumir.

Por ejemplo, los resultados obtenidos en Alemania en los informes TIMSS y PISA – que, en el caso del último, originaron el fenómeno descrito como el “shock PISA” – dieron lugar a una profunda reflexión y discusión sobre cómo conseguir una mejora en la calidad de la educación. Este problema, junto con otros asuntos controvertidos, dio pie a la Declaración de Derechos y Deberes del Profesorado en el año 2000, y en el 2004, a establecer estándares educativos nacionales. En Dinamarca, a la luz de los resultados del informe PISA, se adoptaron una serie de medidas para mejorar aspectos del sistema considerados inadecuados. En concreto, los planes de formación para profesores de enseñanza secundaria inferior en la actualidad reducen el número de materias en las que pueden especializarse, con el fin de reforzar su nivel de competencia en dichas áreas.

En el caso de Francia, los resultados relativamente mediocres obtenidos en conocimientos científicos en los estudios PIRLS y PISA de 2006 se convirtieron en el principal motivo de inquietud a finales del 2007. En primavera del 2008 se publicó el nuevo currículo para la educación primaria; en él se hace hincapié en la necesidad de reforzar en el alumnado las materias básicas y se estudian cambios en cuanto a la figura del docente. Del mismo modo, en Hungría, las conclusiones del informe PISA 2000 condujeron a analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y el diseño curricular por competencias. En Luxemburgo, tras analizar los resultados del PISA 2006, se ha tomado la decisión de hacer extensivo a todos los centros escolares un modelo experimental que al parecer está resultando un éxito en la educación secundaria técnica (CINE 2), y que consiste en permitir a los centros una mayor libertad para organizar el horario y la actividad docente (junto con pocos o ningún cambio en la plantilla del profesorado durante los tres años que dura el periodo de escolarización, clases menos numerosas y apoyo y formación al profesorado en base a las necesidades específicas de cada centro). En Suecia, tanto los resultados del informe PISA como las pruebas de evaluación nacional se consideraron poco satisfactorios, lo cual ha favorecido, entre otras cosas, la puesta en marcha de mejoras en la formación inicial del profesorado, un análisis más exhaustivo de las materias que se imparten en las escuelas y un impulso a la formación permanente del profesorado.

En Noruega, la obtención de resultados poco satisfactorios en las evaluaciones normalizadas a nivel nacional e internacional se tradujo en un desafío para la puesta en marcha de la reforma curricular de 1997. Por otra parte, se ampliaron las responsabilidades del profesorado –especialmente a través del desarrollo de la autonomía escolar– y los requisitos y oportunidades en el área de la formación permanente.

En la Comunidad germanoparlante de Bélgica las conclusiones derivadas de las pruebas de evaluación internacionales han tenido un efecto aún más profundo en la labor del profesorado. En esta comunidad, donde todos los alumnos de 15 años toman parte en los estudios PISA, los resultados obtenidos por cada centro forman parte integrante de la evaluación externa a la que han de someterse. Este nuevo sistema de evaluación se ha puesto en marcha de forma experimental, con la intención de convertirlo en obligatorio a partir de 2009. Indudablemente, el profesorado ha de verse afectado por esta situación en el día a día de su práctica docente.

En el Reino Unido (Escocia) los esfuerzos para mejorar el rendimiento del sistema educativo en términos de eficacia e igualdad también han contribuido a revitalizar el debate sobre el salario y las condiciones laborales del profesorado. La cuestión se sometió a análisis en el Comité McCrone, y culminó en la firma en 2001 del *Acuerdo del Profesorado*. En el resto del Reino Unido se han emprendido profundas reformas relativas al salario del profesorado y a la estructuración de la carrera docente, con la intención de reclutar, mantener y motivar a profesores altamente cualificados, ofreciéndoles incentivos por buen rendimiento y mejorando sus oportunidades de promoción profesional. En Inglaterra y Gales también se han reformado las condiciones de empleo del profesorado, tras la firma en 2003 del acuerdo laboral nacional para la mejora de los niveles educativos y para gestionar la carga de trabajo de los docentes –*Raising Standards and Tackling Workload*–. Las reformas implantadas desde 2003 incluyen la delegación de labores administrativas rutinarias, la inclusión en



la jornada laboral de las horas dedicadas a planificación, preparación de clases y evaluación, el establecimiento de límites con respecto a la sustitución de ausencias, y la creación dentro de los centros escolares de nuevos puestos, como, por ejemplo, adultos que lleven a cabo labores de apoyo al profesorado o a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Los cambios experimentados en la profesión docente pueden también atribuirse, además de al incremento en la autonomía escolar y a las medidas para mejorar los resultados académicos, al aumento en el número de tareas asignadas a los centros escolares.

### **1.3. Responsabilidades del profesorado y ampliación del compromiso social de los centros**

Los recientes cambios sociales, económicos y culturales también han tenido un impacto sobre las actividades del profesorado. Las escuelas no sólo han de mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes, también se les exige la capacidad de aportar soluciones propias para la gestionar asuntos de índole social más genérica, como, por ejemplo, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, garantizar la igualdad de oportunidades a alumnos desfavorecidos y la escolarización de hijos de inmigrantes. Mientras que en el pasado dichas cuestiones se resolvían encaminando al alumnado por distintas vías dentro del sistema educativo, la adopción en muchos países de modelos integradores o de un currículum común para toda la enseñanza obligatoria ha obligado a los centros a asumir responsabilidades sociales que hasta ahora les resultaban relativamente ajenas. El profesorado no siempre ha aceptado de buen grado estos cambios, dado que implican añadir a sus obligaciones profesionales tareas propias de un asistente social o de un instructor especializado. En algunos países esta tendencia se considera no solamente un alejamiento no deseado de las labores que caracterizan la función docente (sobre todo en enseñanza secundaria), sino también, desde un punto de vista objetivo, un incremento en el número de tareas que el docente se ve obligado a realizar.

Pueden hallarse distintos ejemplos de esta situación. El profesorado de la Comunidad flamenca en Bélgica ha tenido que asumir quehaceres que, en su opinión, sobrepasan su ámbito profesional. Del mismo modo, en Chipre se ha encomendado a los docentes nuevas responsabilidades como consecuencia de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y de inmigrantes, y los docentes han tenido que afrontar nuevos retos derivados de la creciente diversidad del alumnado en las escuelas y en las aulas. En Francia, la implantación al principio de los 80 de una política de discriminación positiva, que implicaba establecer *zones d'éducation prioritaire* (ZEPs, o zonas de educación prioritaria), dotadas de recursos específicos, favoreció la concienciación entre el profesorado de la existencia de alumnos con necesidades específicas que tenían que enfrentarse a una serie de dificultades, y favoreció el inicio de proyectos de trabajo en equipo y de innovación educativa en las áreas correspondientes. En Italia, aunque la obligación de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales se remonta a los años 70, la llegada masiva de inmigrantes al país desde los 90 ha supuesto para los profesores la obligación de asumir nuevas responsabilidades y de desarrollar competencias que les permitan interactuar con diversas culturas, comunicarse con los alumnos y sus familias y enseñar a niños y jóvenes que desconocen el italiano. En el caso de Lituania, las nuevas responsabilidades de índole social que fueron asignadas al profesorado (cuidado social y custodia de los alumnos) provocaron protestas entre el colectivo docente. Este movimiento condujo, entre otras cosas, a la negociación de propuestas de aumento salarial entre 2008 y 2011. A lo largo de este período los salarios del profesorado aumentarán anualmente entre un 10% y un 20%. En Eslovenia, la reciente integración en el sistema de niños con necesidades educativas especiales, junto con niños de la etnia romaní y de inmigrantes también ha traído consigo una extensión de las responsabilidades sociales de los docentes. Sin embargo, un estudio llevado a cabo por el Instituto de Investigación en Educación reveló que el profesorado no considera estar adecuadamente capacitado para trabajar con grupos que incluyan un alumnado tan diverso, a pesar de contar con el apoyo de profesores especializados, de la reducción del número de alumnos por clase y de recibir formación permanente específica para tratar a alumnos con dificultades.

En línea con los casos anteriores, un estudio reciente llevado a cabo en Suecia por la Agencia Nacional Sueca de Educación, titulado *Evaluación de la Enseñanza Obligatoria 2003 (NU 2003)*, puso de manifiesto que a pesar del desarrollo de la formación permanente, un tercio de los profesores creía carecer de las destrezas necesarias para atender a niños con necesidades educativas especiales o para trabajar con alumnos procedentes de contextos sociales o culturales diversos.

En muy pocos países las nuevas responsabilidades de índole social encomendadas a los equipos docentes han ido acompañadas de la creación de nuevos puestos de trabajo en los centros. Sin embargo, en la República Checa se instauró en el año 2000 una nueva figura de profesor de apoyo o ayudante (*asistent pedagoga*). Dicho cargo se incluyó en la Ley de Puestos Docentes del 2004. Los profesores ayudantes se ocupan de la adaptación al centro escolar de alumnos con necesidades educativas especiales –incluyendo inmigrantes, niños de la etnia romaní, etc.–. Asimismo, prestan apoyo a otros miembros de la comunidad docente en sus labores educativas, y les ayudan a comunicarse con los alumnos, en cooperación con su comunidad y representantes legales. Del mismo modo, en España, aquellos centros que tengan un número elevado de alumnos con dificultades cuentan desde 1996 con la ayuda de profesores especializados, conocidos como “Profesores Técnicos en Servicios a la Comunidad”. Estos especialistas, que trabajan en colaboración con el equipo docente, tienen la misión de servir de enlace entre la escuela y las familias, así como de llevar a cabo el seguimiento del absentismo escolar, realizar visitas a las familias y otro tipo de actividades de esta índole. En Italia, desde el año 1997 la integración de alumnos con necesidades educativas especiales ha favorecido la contratación de profesores especializados, llamados *insegnati di sostegno*. En la actualidad su número ronda los 90.000, con una ratio de un profesor por cada dos alumnos. Asimismo, en los últimos años se ha producido un aumento del número y variedad del personal de apoyo en las escuelas del Reino Unido (Inglaterra). Estos nuevos puestos los desempeñan distintos trabajadores: miembros de la plantilla de los centros que han asumido tareas anteriormente asignadas al profesorado, con el ánimo de reducir la carga de trabajo de los primeros; ayudantes del profesorado que se encargan, por ejemplo, de necesidades educativas especiales; y por último, otras personas, como tutores encargados de ayudar a los alumnos a superar barreras para el aprendizaje, causadas por problemas sociales, emocionales o de conducta.

\*

\* \*

En conclusión, el número de cambios fundamentales que han ampliado de manera evidente las actividades que realiza el profesorado pueden atribuirse a diversos factores, entre los que se incluye la autonomía de los centros, la búsqueda de una mejora en la calidad de la educación y las nuevas responsabilidades sociales que las escuelas han asumido. En algunos países dichos factores han actuado de forma complementaria. Por ejemplo, la autonomía escolar, que conlleva una mayor libertad en el ámbito educativo, ha sufrido una transformación como medio para la mejora del rendimiento académico. En otros países, un único factor ha contribuido de forma real a los cambios experimentados por la profesión docente. En estos casos, las reformas han sido consecuencia de los esfuerzos por mejorar el rendimiento del sistema educativo.

A pesar de la diversidad de causas que han provocado los cambios, los modelos institucionales adoptados para ampliar las responsabilidades del profesorado son bastante similares en casi todos los países. Salvo raras excepciones, la decisión de incrementar las responsabilidades asignadas a profesores cualificados en el ejercicio de su profesión se ha tomado a nivel nacional (o superior) en la mayoría de los casos, incluso en países con modelos educativos descentralizados. Es más, tanto el marco de referencia para el desarrollo curricular como la legislación que establece las condiciones laborales y salariales del profesorado emanan de la administración central en la mayoría de los países europeos. En aquellos lugares en que la administración local u otros organismos de gestión de los centros contratan directamente al profesorado, se llevan a cabo negociaciones tripartitas, en las que participa el Ministerio de Educación, los sindicatos de profesores y los representantes de la administración local. Así pues, mediante el cumplimiento de este marco legal nacional –considerado como una garantía por los sindicatos– la administración local o los centros escolares tienen la posibilidad de modificar las condiciones de trabajo del profesorado y de delimitar su campo de acción.



La situación de algunos países como Suecia, Finlandia y España contrasta en cierta medida con esta tendencia centralizadora, ya que en ellos algunas competencias están transferidas. De hecho, sus administraciones regionales y locales, que en la actualidad juegan un papel esencial dentro de los sistemas educativos, tienen cierta libertad para delimitar las responsabilidades que corresponden al profesorado, excluyendo, por supuesto, cualquier contribución que puedan realizar al currículo, que sigue siendo competencia exclusiva o casi exclusiva de la administración central en todos los países Europeos.

Aparte de las anteriores excepciones, las competencias sobre la actividad docente corresponden a la administración central o nacional de cada país. Sin embargo, a pesar de esto, la normativa sobre dichas competencias no figura necesariamente en un marco legal estricto. Muy pocos países –los Países Bajos, Portugal y el Reino Unido– han llevado a cabo un análisis exhaustivo sobre la función docente, cuyas conclusiones hayan servido para modificar radicalmente el estatus profesional y las condiciones laborales del profesorado. En la mayoría de los casos, los cambios actuales tienen su origen en la sucesiva acumulación de disposiciones legales que han ido sumando nuevas responsabilidades a la función docente, sin haber debatido en ningún caso los principios que constituyen la esencia de la profesión. Algunos países nórdicos, por ejemplo, Suecia, donde se han transferido gran cantidad de competencias a las administraciones municipales en lo referente a la gestión del profesorado, se desvían claramente de esta tendencia a la acumulación sucesiva de normativa, y son dignos de mención por el grado de autonomía del que disfrutaban las administraciones regionales y locales.

Sin embargo, la situación parece estar cambiando en algunos países, en los que la gestión del profesorado se realiza cada vez en términos más genéricos.

España puede considerarse un ejemplo de esta tendencia, ya que desde 2006 se han puesto en marcha iniciativas para la reforma de las condiciones laborales y salariales del profesorado no universitario, aunque el borrador para la propuesta de ley todavía se estaba debatiendo en octubre de 2007. También podemos tener en cuenta el caso de Francia, que nombró en 2007/2008 la llamada Comisión Porchard para analizar la situación laboral del profesorado. Del mismo modo, en la República Checa se ha iniciado un amplio proyecto de investigación entre 2007 y 2011 con el fin de recabar información sobre la evolución de la función docente, fundamentalmente en lo que se refiere al estatus profesional y condiciones laborales del profesorado. Por último, en Liechtenstein el Ministerio de Educación y Ciencia ha decidido recientemente someter a debate este asunto, en respuesta a una petición formulada por los sindicatos de profesores, y llevar a cabo un análisis detallado de las tareas y responsabilidades del profesorado.

Las relaciones que necesariamente se establecen entre la función, responsabilidades, remuneración, grado de autonomía y competencias del profesorado resultan esenciales para analizar esta cuestión. En la mayoría de los casos, dichas relaciones han surgido como consecuencia de reformas de carácter general que afectan a los docentes en su condición de funcionarios, o gracias a la presión ejercida por los sindicatos, que las consideran un punto de partida adecuado a la hora de delimitar responsabilidades y de que éstas se ajusten a los salarios percibidos.

## CAPÍTULO 2. GRADO DE AUTONOMÍA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO

---

Este capítulo analiza el grado de autonomía del que disfruta el profesorado en tres áreas fundamentales de su trabajo: en primer lugar, en la toma de decisiones sobre contenidos curriculares, tanto obligatorios como optativos; en segundo lugar, en el área metodológica, concretamente en la elección de métodos de enseñanza, libros de texto y criterios sobre agrupación del alumnado con fines docentes; y, por último, en aspectos relacionados con la evaluación, que incluyen decisiones sobre criterios de evaluación internos, promoción y repetición de curso y las relativas al contenido de las pruebas para la obtención de titulaciones. Sin embargo, los profesores no pueden actuar libremente a no ser que los propios centros escolares disfruten a su vez de autonomía a estos niveles. En consecuencia, en el análisis que figura a continuación va a tenerse en cuenta, para cada área por separado, el nivel de autonomía escolar y las posibilidades de participación del profesorado en la toma de decisiones. Los principales responsables de esta tarea en los centros escolares son la dirección, el consejo escolar (órgano de gobierno y gestión interna del colegio) y los propios profesores, siendo probable que dicha competencia se ejerza mediante distintas combinaciones.

Podemos afirmar que existen cuatro niveles de autonomía para los centros educativos <sup>(1)</sup>. El término **total autonomía** se utiliza cuando las escuelas pueden tomar sus propias decisiones, siempre dentro del marco de la normativa vigente en educación, sin la intervención de órganos externos (incluso si han de consultar a autoridades de rango superior). Se considera que los centros disfrutan de **autonomía limitada** cuando puede escoger entre una serie de opciones predeterminadas por la autoridad educativa, o han de solicitar a la administración la aprobación de las medidas adoptadas. Se entiende que las escuelas no tienen **ninguna autonomía** cuando no están autorizadas a tomar decisiones en un área concreta. Por último, en algunos sistemas educativos existe un cuarto nivel de autonomía. En algunos países, la administración central o local pueden optar por **delegar** o no en el centro escolar la capacidad de decisión en ciertas áreas. Si éste es el caso, es posible que existan diferencias entre centros del mismo país en cuanto al nivel de autonomía y las áreas de responsabilidad transferidas. Posiblemente este último modelo tenga escasas repercusiones en la labor docente (y, por tanto, en los siguientes apartados se hará sólo un análisis somero del mismo), pero adquiere gran relevancia cuando se examinan en detalle otras áreas de actividad de los centros escolares <sup>(2)</sup>.

### 2.1. Contenido curricular

En lo referente a cuestiones curriculares, dependiendo del país pueden distinguirse dos modelos: en el primero, el currículo establece los contenidos objeto de la enseñanza; en el segundo, la autoridad educativa central (o la de nivel superior) especifica cuáles son los objetivos a alcanzar. La intención de este apartado no es ahondar en esta distinción ni analizar el grado considerable de libertad respecto a la organización del horario escolar del que gozan el profesorado y los centros escolares en algunos países, sino examinar cuál es el papel que los docentes pueden jugar en su interacción con el currículo.

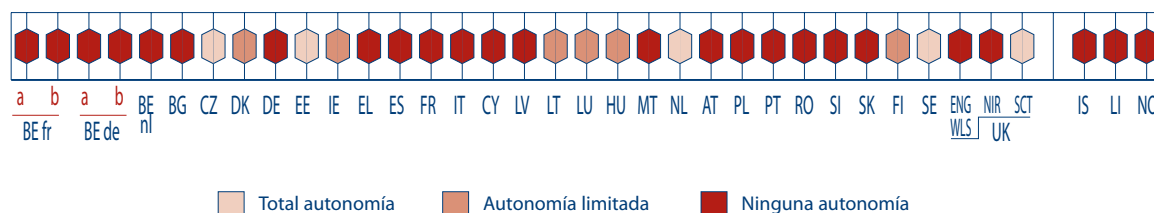
El profesorado tiene relativamente poco que decir a la hora de determinar el contenido del **currículo mínimo obligatorio**, bien porque no es competencia de los centros (ver Gráfico 2.1a), o porque –en aquellos lugares donde sí pueden tomarse dichas decisiones– el responsable principal de esta tarea es la dirección (ver Gráfico F2.1b).

---

<sup>(1)</sup> En el anexo figura un gráfico detallado que muestra los distintos tipos de autonomía para cada categoría y cada área de las incluidas en este apartado.

<sup>(2)</sup> Para más información, puede consultarse la publicación de Eurydice (2007): Autonomía de los centros educativos en Europa. Políticas y medidas.

**Gráfico 2.1a. Autonomía de los centros respecto al contenido del currículo mínimo obligatorio, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**República Checa:** Las reformas del currículo dieron comienzo en el curso 2007/08. Durante el 2006/07 un grupo de centros evaluaron sus “Proyectos Educativos de Centro”, mediante experiencias piloto basadas en el «Proyecto Educativo Marco».

**Lituania:** La Ley de Educación dictamina que las asociaciones de profesores o sus colegios profesionales han de tomar parte en el desarrollo del contenido de las materias (currículo). Sin embargo, las asociaciones de profesores no han sido históricamente muy activas, de manera que su participación está empezando ahora a hacerse patente (por ejemplo, los colegios de profesores de lengua y literatura y de matemáticas de Lituania han contribuido de manera decisiva a la mejora de la calidad de las pruebas objetivas en dichas materias).

**Luxemburgo:** No existe autonomía en el nivel CINE 1.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada “línea pedagógica” del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Rumanía:** El contenido del currículo mínimo obligatorio se establece a nivel central, a través del Marco Curricular Nacional. Los nuevos diseños curriculares se concretan a través de grupos de trabajo, compuestos en su mayoría por profesores de las áreas o de las partes del currículo correspondientes. Los grupos de trabajo dependen del Consejo Nacional para el Currículo.

**Eslovenia:** La administración central dictamina el marco general del currículo mínimo obligatorio. El contenido de las materias se especifica en los libros de texto, que el profesorado puede escoger de entre un listado oficial. Los nuevos diseños curriculares, actualizados en el 2007/2008 por el Instituto Nacional de Educación, deberían otorgar algo más de autonomía al profesorado.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** El currículo oficial contiene las enseñanzas mínimas obligatorias para todos los alumnos. No existe intención de especificar el currículo en su totalidad, ya que esta competencia se delega en los centros.

**Reino Unido (SCT):** La enseñanza de las asignaturas de ética y religión es obligatoria por ley.

### Nota explicativa

El “contenido del currículo” se refiere a las áreas principales de conocimiento y a los objetivos que han cumplirse, y no al contenido específico de cada asignatura o a las adaptaciones que cada centro escolar haga del mismo en sus programaciones.

Incluso en aquellos casos en que los centros son totalmente autónomos, están obligados a seguir unas directrices generales para diseñar el currículo o para establecer los objetivos a alcanzar. En aproximadamente dos tercios de los países analizados el contenido del currículo mínimo obligatorio no se decide a nivel de centro, de manera que los profesores no se implican directamente en su diseño.

Sin embargo, es posible que el profesorado se implique en el desarrollo de los programas de estudios mediante participación en grupos de trabajo o consultas (ver capítulo 5). En Francia, por ejemplo, los profesores cuentan con delegados en las comisiones de expertos que diseñan el currículo, y se consulta a sus representantes (sindicatos y asociaciones de profesores divididas por áreas de estudio) en la fase de debate previo a su elaboración. Posteriormente se consulta a todo el profesorado (por áreas) durante una etapa intermedia de desarrollo, anterior a la consulta institucional ante el *Conseil supérieur de l'Éducation* (Consejo Superior de Educación), formado por 20 profesores/as titulares e interinos del sector público de la enseñanza primaria y secundaria (de un total de 97 miembros). En Islandia el profesorado participa en el diseño de las "directrices del currículo nacional", que comenzó en 2006 y concluirá en el 2010. En Bélgica (Comunidad germanoparlante), Chipre, Letonia, Lituania, Rumanía y Liechtenstein, el profesorado también colabora en la elaboración del currículo nacional (obligatorio para todos los centros). En Malta se ha consultado a los sindicatos de profesores durante la fase de diseño del currículo, y las reformas que actualmente están en marcha contemplan la creación de redes escolares que permitan a los docentes una mayor intervención en el desarrollo curricular. Sin embargo, la implicación del profesorado en esta cuestión puede depender también de otros factores. Por ejemplo, aunque en Grecia la mayoría de los aspectos del currículo se definen a nivel estatal (por lo tanto, los centros carecen de autonomía al respecto), el desarrollo de áreas transversales en el currículo implica que el profesorado puede ejercer una mayor influencia sobre el contenido curricular y es, por lo tanto, más autónomo. En Irlanda, los contenidos curriculares también se deciden a nivel nacional, pero la adaptación del mismo a las necesidades concretas de cada centro y de los alumnos en particular constituye un elemento esencial en su implantación, y se insta tanto a los centros como al profesorado a realizar dichas adaptaciones.

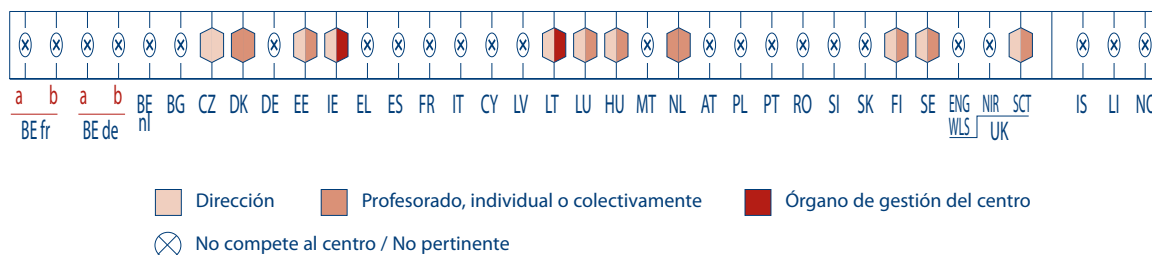
En Eslovenia, un Comité de Expertos en educación general adapta el currículo y diseña las programaciones para las distintas materias de la educación básica. La programación incluye conocimientos conceptuales, procedimientos, actividades a realizar, sugerencias sobre contenidos, recomendaciones para el profesorado y los vínculos que han de establecerse obligatoriamente con los elementos comunes del currículo. También puede incluir criterios de evaluación y objetivos de aprendizaje. No obstante, los docentes tienen libertad para escoger determinados elementos dentro de los contenidos, puesto que el currículo oficial se considera sólo un marco general. Las leyes en vigor desde 1996 han alterado parcialmente las responsabilidades del profesorado. Aunque no siempre pueden tomar decisiones referentes al contenido o a los objetivos de aprendizaje, ahora gozan de libertad para llevar a cabo la planificación anual de su actividad docente (a menudo en colaboración con otros profesores de la misma materia), así como para organizar la distribución temporal de los contenidos.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) los responsables del currículo y la evaluación a nivel nacional establecen el currículo mínimo obligatorio, en el que se definen los programas de estudio (contenidos), objetivos y procedimientos de evaluación. Normalmente ni los centros ni el profesorado están autorizados a alterar estas disposiciones, sin embargo, sí pueden decidir qué materias añadir al currículo mínimo, cuáles se impartirán por separado y cuáles conjuntamente con otras materias, cómo va a organizarse el currículo en cada ciclo y el número de horas que corresponde a cada asignatura. El currículo mínimo obligatorio ha sufrido reformas en los tres países, y el nuevo modelo curricular implantado en las escuelas desde 2007 (Irlanda del Norte) y 2008 (Inglaterra y Gales) es de naturaleza menos prescriptiva.

En Noruega, la reforma *Knowledge Promotion* (Fomento del Conocimiento) y su correspondiente currículo nacional establecen las áreas que han de impartirse durante la etapa de enseñanza obligatoria. Cada área está compuesta de materias troncales, y se especifican claramente las competencias (conocimientos y destrezas) que han de adquirirse mediante dichas materias. El contenido específico de las áreas del currículo se concreta a nivel local.

En Italia, desde que se concedió autonomía a los centros escolares en Septiembre de 2000, el gobierno decide cuáles son las materias obligatorias, y permite a los centros escoger algunas optativas. Las escuelas pueden ahora fijar los objetivos generales, los objetivos específicos asociados a la adquisición de competencias por parte del alumnado, y el número de horas lectivas anuales que corresponden a cada materia. En lo que se refiere a materias obligatorias, en 2004 los planes de estudio para el desarrollo de programas más personalizados definían los objetivos de aprendizaje en términos de conocimientos a adquirir, y destrezas a desarrollar. El Consejo de profesores de cada centro <sup>(3)</sup> diseña los programas de estudios en base a estas directrices. De este modo el profesorado tiene un cierto margen de maniobra para adaptar los objetivos generales a sus propias programaciones, para seleccionar los contenidos, decidir su secuenciación y, cuando la etapa escolar se divide en ciclos de dos años, asignar algunos de estos objetivos específicos a un curso en concreto. Los profesores disfrutan incluso de un mayor grado de libertad a la hora de tomar decisiones relativas al horario de asignaturas optativas o propias de los centros. Por lo demás, la dirección del centro es responsable de que las decisiones que tome el Consejo de profesores se ajusten a la normativa legal en vigor y a los criterios de calidad educativa. Asimismo, los centros están autorizados, dentro del horario escolar obligatorio, a reducir hasta en un 20% las horas lectivas destinadas a algunas materias y utilizar el tiempo restante para impartir nuevas asignaturas no incluidas en el currículo nacional. A comienzos del curso 2007/08, el Ministerio de Educación promulgó una serie de directrices para el nuevo currículo, con el fin de poner a prueba su funcionamiento en los centros escolares por un período de dos años hasta la elaboración del diseño curricular definitivo. Las directrices definitivas tendrán en cuenta los resultados de dicho análisis sin alterar en esencia la autonomía del profesorado en esta cuestión.

**Gráfico 2.1b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones sobre el contenido del currículo mínimo obligatorio, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Lituania:** El profesorado interviene de manera decisiva en el consejo de centro.

**Luxemburgo:** No existe autonomía en el nivel CINE 1.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Ouderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En

<sup>(3)</sup> Dicho consejo es responsable de la toma de decisiones en lo que concierne a la actividad docente.

educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada “línea pedagógica” del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Suecia:** El profesorado es responsable del aprendizaje de los alumnos, mientras que la dirección por lo general se preocupa más de los resultados obtenidos.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** La dirección es la responsable del funcionamiento del centro, siempre dentro de las líneas de acción establecidas por el órgano de gobierno del mismo. Sin embargo, delega en los directores de departamento/ coordinadores académicos y en el profesorado muchas de las decisiones que conciernen al currículo.

### **Nota explicativa**

El “contenido del currículo” se refiere a las áreas principales de conocimiento y a los objetivos que han cumplirse, y no al contenido específico de cada asignatura o a las adaptaciones que cada centro escolar haga del mismo en sus programaciones.

---

En el tercio restante de países, la autonomía del profesorado depende del grado de autonomía del que disfruten los centros, y dentro de los mismos, de la que les confieran los responsables de la toma de decisiones.

En Irlanda (CINE 2) y Lituania el profesorado –a través de su participación en los órganos de gestión el centro– y la dirección pueden tomar decisiones sobre el contenido curricular, siempre haciendo referencia a una lista limitada de opciones, diseñadas de antemano por la autoridad correspondiente.

La República Checa se halla en una fase transitoria en la que los centros y sus directores cada vez adquieren mayor autonomía sobre el contenido curricular. La gran mayoría de las escuelas aún siguen el “Estándar de Educación Básica (1995)”, que especifica el contenido y los objetivos de la enseñanza. La Ley de Educación de 2004, que entró en vigor en enero de 2005, ha introducido el *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (Programa Educativo Marco para la Educación Básica). Este Programa establece los objetivos de conocimiento y las destrezas que los alumnos han de adquirir, así como las áreas de estudio, los contenidos generales de la enseñanza, los niveles de rendimiento a alcanzar en cada etapa y otros aspectos de esta índole. Tomando como referencia el Programa Marco, los centros desarrollan sus propias programaciones, que incluyen, entre otras cosas, contenidos y objetivos asociados a las distintas asignaturas y etapas escolares. A partir del curso académico 2007/2008 es obligatorio el desarrollo curricular basado en estos programas en los primeros cursos de enseñanza primaria y en el primer nivel de secundaria obligatoria. Aunque oficialmente la dirección del centro asume toda la responsabilidad al respecto, los profesores pueden participar en el proceso de toma de decisiones. En Dinamarca y en los Países Bajos es el profesorado quien elabora el contenido del currículo mínimo obligatorio (aunque en Dinamarca ha de someterse a la aprobación de los consejos municipales y ha de confeccionarse de acuerdo con las líneas generales marcadas por la administración central).

Tanto el profesorado como la dirección de los centros participan en el diseño curricular en Estonia, Suecia y el Reino Unido (Escocia). En el caso de Estonia, ambos grupos lo desarrollan conjuntamente dentro del marco del currículo nacional. Se encargan de detallar contenidos y objetivos, que sólo se esbozan de manera general en el documento nacional. Asimismo, cada centro es responsable de la cuarta parte de su propio currículo, y puede decidir, por ejemplo, qué materias optativas ofertar o ampliar el contenido de materias obligatorias.

En los Países Bajos no existe un currículo en sentido estricto. No obstante, a partir del año 1993 existe legislación (órdenes y otra normativa aplicable) que establece objetivos tanto para la enseñanza primaria (revisados en 1998 y 2006) como para la secundaria. La finalidad de estos objetivos no es concretar en detalle los contenidos curriculares, sino ayudar a los centros escolares a establecer los niveles educativos mínimos que han de alcanzar los alumnos. De hecho, en primaria sí ofrecen una descripción general de contenidos, pero no especifican los resultados que han de obtenerse. En lugar de esto los profesores están obligados a asegurarse de que los alumnos alcancen los objetivos en cuestión. En cualquier caso, el profesorado es



responsable del rendimiento escolar y, si es necesario, habrá de justificar por qué los resultados de los alumnos no son los adecuados. La educación secundaria inferior se encuentra más o menos en la misma situación, ya que se establecieron los objetivos generales para esta etapa en 1993 y se revisaron en 2006 (añadiendo un total de 58 nuevos objetivos). La administración central diseña el marco general de referencia y los centros escolares tienen libertad de elección dentro del mismo. Así pues, tal como sucede en primaria, los objetivos generales de la educación se fijan a nivel nacional, y los centros y su personal docente (o sus órganos de gobierno) se encargan de concretar dichos objetivos. La intervención del profesorado en este ámbito se sitúa no a nivel individual, sino colectivo, como miembros de los órganos consultivos de cada centro escolar.

El sistema educativo sueco también se orienta hacia la consecución de objetivos y delega un gran número de responsabilidades en los agentes implicados en el proceso. El profesorado utiliza el currículo (que establece los principios y objetivos generales de la educación) y los programas (que fijan los contenidos generales) como base para organizar su actividad docente. Una vez consultados los alumnos, los profesores toman las decisiones pertinentes respecto a los contenidos y la metodología más adecuada para la consecución de sus objetivos específicos (sobre todo en lo que se refiere a la calidad del aprendizaje) y de los objetivos que todos los alumnos y alumnas han de alcanzar (al menos a un nivel mínimo).

En el Reino Unido (Escocia) los profesores no están obligados a seguir un currículo nacional. En su lugar el gobierno proporciona una guía detallada en la que figuran los elementos esenciales que un buen currículo ha de contener. Esta guía va destinada a la educación primaria (CINE 1) y a los dos primeros cursos de educación secundaria. En los dos últimos cursos de la etapa de secundaria obligatoria los alumnos pueden escoger libremente las asignaturas, cuyo contenido viene determinado fundamentalmente por los requisitos de las pruebas establecidas por la *Scottish Qualification Authority (SQA)*, organismo encargado de las titulaciones). En primaria, los centros –y hasta cierto punto los profesores– tienen libertad en cuanto a la interpretación de las “directrices nacionales”. El profesorado que trabaja en los dos primeros años de secundaria disfruta de un margen de acción aún mayor al respecto. Sin embargo, en los dos últimos años de secundaria obligatoria los exámenes finales de etapa condicionan en gran medida la elección de contenidos y la práctica docente, ya que el profesorado parece adaptar o restringir sus programaciones a los requisitos de evaluación de dichas pruebas. A través de las Circulares 3/2001 y 7/2005 se ha instado a los centros escolares a adoptar diseños curriculares más flexibles. En consecuencia, algunos de ellos han aprovechado la oportunidad para introducir nuevas asignaturas e innovaciones metodológicas.

En Luxemburgo (CINE 2) y en Hungría, el profesorado y la dirección de los centros han de solicitar la aprobación de sus decisiones curriculares a la autoridad educativa competente, que puede, a su vez, pedirles que hagan enmiendas. En Hungría el currículo es parte integrante del Programa Pedagógico (PP) del centro, aprobado por el claustro de profesores. Dentro de los límites que establece el Currículo Común Nacional y el Currículo Marco, es posible diseñar los programas de estudios de acuerdo a las siguientes opciones: puede utilizarse uno de entre los autorizados en el Currículo Marco, o bien adoptar un programa acreditado desarrollado por otro centro escolar, o el centro puede optar por elaborar sus propios programas. Aunque en todos los casos es necesaria la aprobación de la autoridad educativa competente (en el caso de las escuelas públicas corresponde a la administración local), normalmente no se rechazan los programas, a no ser que el currículo mínimo sea contrario a ley, por razones presupuestarias (no es posible aportar fondos más allá de la dotación para el currículo obligatorio) o por motivos relacionados con la calidad de dichos programas.

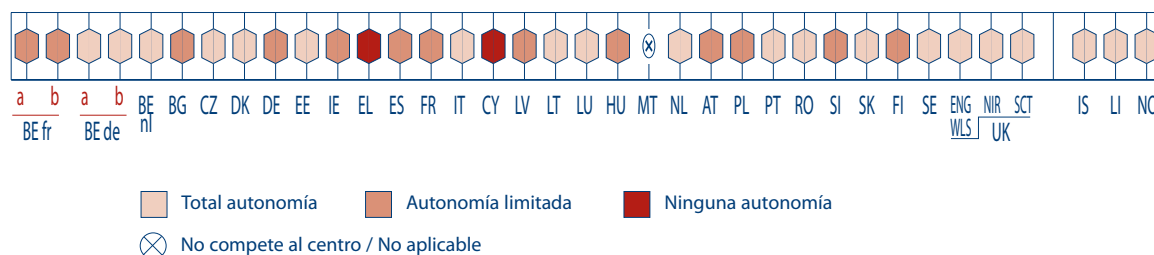
El profesorado de primaria en Luxemburgo tiene un poder de decisión muy limitado en lo referente al currículo. En secundaria los profesores forman parte de comités responsables del contenido de los programas de estudios y de los libros de texto obligatorios. Desde el año 2004 los centros de secundaria han ido adquiriendo un mayor grado de autonomía: el consejo escolar de centro (formado por el equipo directivo, cuatro profesores, dos padres o madres y dos alumnos) está autorizado a destinar un 10% del total de horas lectivas del horario escolar oficial a nuevas asignaturas o a reforzar algunas materias en concreto. Los centros también pueden ampliar la oferta educativa con programas innovadores, distintos de los incluidos en el currículo oficial, previa autorización del Ministerio de Educación. Actualmente el Ministerio está elaborando un proyecto para delimitar umbrales de

competencia relacionados con las áreas principales de conocimiento. El objetivo es diseñar programas encaminados a la adquisición de destrezas básicas, sin necesidad de especificar en qué materia en concreto han de desarrollarse (al contrario de lo que sucede actualmente, ya que los programas educativos están orientados fundamentalmente hacia los contenidos, y los profesores establecen los objetivos concretos en sus programaciones de aula). En los últimos dos años esta estrategia novedosa para abordar el diseño curricular ya se ha aplicado al área de matemáticas, en la que se han diseñado programas para el desarrollo de las destrezas que corresponden al primer año de educación secundaria. Dichos programas, una vez sometidos a consulta al Consejo Nacional de Programas de Matemáticas, se presentan al Ministerio de Educación para su aprobación y posteriormente se publican en la página web del centro escolar.

En el caso de Finlandia, si bien el currículo común nacional marca los objetivos y los contenidos mínimos de una serie de asignaturas, es responsabilidad de las autoridades educativas locales elaborar su propio currículo. Éste puede formularse de tal manera que permita incluir componentes específicos a nivel municipal o regional, o pueden diseñarlo los mismos centros. En cualquier caso, la dirección del centro y el profesorado ha de elaborar un diseño curricular que posteriormente se enviará a la autoridad competente para su aprobación.

Contrariamente a los procedimientos que regulan el currículo obligatorio, los centros escolares disfrutan de una mayor libertad en lo referente al **currículo de materias optativas** (Gráfico 2.2a). Sin embargo, en ningún país (a excepción de Dinamarca y Rumanía) los profesores tienen la posibilidad de elegir asignaturas optativas por sí mismos, aunque las escuelas gocen de autonomía en este sentido (Gráfico 2.2b). El profesorado junto con la dirección del centro toma estas decisiones de manera totalmente autónoma en Estonia, los Países Bajos, el Reino Unido (Escocia) y Noruega, o pueden estar sujetas a ciertas limitaciones, como es el caso de Bulgaria, Alemania, Letonia, Hungría, Eslovenia y Finlandia. Los docentes en Grecia tienen un cierto margen de libertad para recurrir a actividades extracurriculares con el fin de adaptar la oferta educativa a las necesidades del alumnado y favorecer la participación dentro del aula.

**Gráfico 2.2a. Autonomía de los centros respecto al contenido curricular de materias optativas, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Bélgica (BE fr):** En el nivel CINE 1 la dirección de los centros dependientes de la Comunidad francesa, o la autoridad administrativa competente en el caso de la educación subvencionada, están autorizados a ampliar el horario escolar a 29, 30 ó 31 horas lectivas; no es posible elegir más asignaturas optativas. En el nivel CINE 2, el horario escolar incluye obligatoriamente cuatro horas lectivas dedicadas a otras actividades, escogidas por los centros de entre una lista preestablecida por las autoridades de las Comunidades.

**Bélgica (BE de):** En el nivel CINE 1, el decreto de 26 de abril de 1999 fija las asignaturas específicas para la educación infantil y primaria general. No es posible seleccionar asignaturas optativas.



**República Checa, Irlanda y Luxemburgo:** No existen materias optativas en el nivel CINE 1.

**Chipre:** No hay materias optativas en los niveles CINE 1 y 2.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada “línea pedagógica” del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

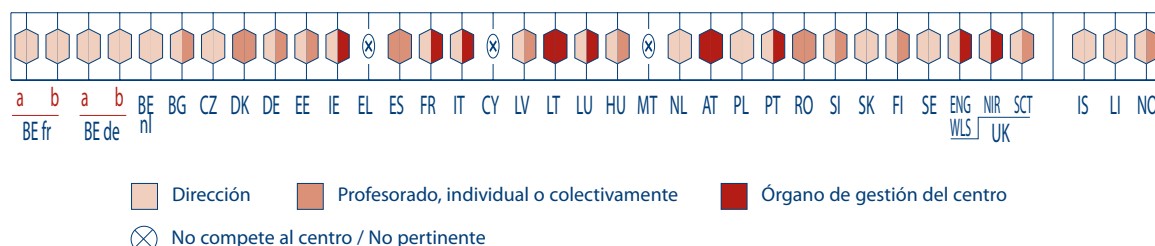
**Liechtenstein:** No hay autonomía en el nivel CINE 1.

En el caso de Letonia, el Ministerio de Educación ha de autorizar el programa de estudios, que no debe exceder, incluyendo materias optativas, la carga máxima de horas lectivas del alumnado. En Hungría los centros tienen la posibilidad de ofrecer materias adicionales. Dichas asignaturas (u otras áreas curriculares no incluidas en la enseñanza obligatoria) han de incorporarse a la programación general del centro (y no deben rebasar un determinado porcentaje sobre el total de horas de enseñanza). Sin embargo, las administraciones educativas pueden no autorizar que se impartan dichas materias si los recursos necesarios para ponerlas en marcha –especialmente la dotación económica– no son los adecuados, o si deciden dar prioridad a otro tipo de actividades.

En Eslovenia la legislación relativa a centros de enseñanza básica incluye una lista específica de materias optativas entre las que éstos pueden elegir. Las asignaturas seleccionadas han de figurar en la programación general anual del centro, elaborada por la dirección en estrecha colaboración con el claustro de profesores y aprobada por el órgano de gestión del centro.

En el resto de los países es la dirección, en solitario o con la aprobación del consejo escolar de centro, la encargada de seleccionar materias optativas. En cualquier caso, la autoridad educativa de rango superior concede un cierto grado de autonomía a las escuelas.

**Gráfico 2.2b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones sobre el contenido curricular de materias optativas, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Bélgica (BE fr):** En el nivel CINE 1 los directores de centros dependientes de la Comunidad francesa, o la autoridad correspondiente en el caso de la educación subvencionada, están autorizados a ampliar el horario escolar a 29, 30 ó 31 horas lectivas. No es posible elegir más asignaturas optativas. En el nivel CINE 2 el horario escolar incluye obligatoriamente

cuatro horas lectivas dedicadas a otras actividades, elegidas por los centros de entre una lista preestablecida por las autoridades de las Comunidades.

**Bélgica (BE de):** En lo que respecta al nivel CINE 1, el decreto de 26 de abril de 1999 establece las asignaturas específicas para la educación infantil y primaria general. No es posible seleccionar asignaturas optativas.

**República Checa:** En el nivel CINE 2 el profesorado se implica en el proceso de toma de decisiones, aunque el responsable último es la dirección del centro.

**República Checa, Irlanda y Luxemburgo:** No existen materias optativas en el nivel CINE 1.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** El director es responsable de la planificación general del currículo, dentro de las líneas generales aprobadas por el órgano de gobierno del centro. Sin embargo, puede delegar la planificación detallada del currículo en otros miembros del equipo directivo, en los coordinadores académicos o en los jefes de departamento.

**Liechtenstein:** No existe autonomía en el nivel CINE 1.

---

En Francia el currículo nacional ofrece escasas oportunidades a las iniciativas del profesorado. No obstante, en los centros de primaria (CINE 1) las actividades culturales, deportivas o de idiomas dependen de fondos locales y varían según los distritos o áreas territoriales.

En Italia los centros pueden destinar hasta un máximo de 99 horas lectivas anuales (en primaria) y 132 horas lectivas anuales (en secundaria inferior) a actividades complementarias o de carácter optativo gratuitas. La elección de dichas actividades corresponde a los centros, según las preferencias de las familias y del alumnado y la disponibilidad de recursos humanos adecuados. La toma de decisiones al respecto corresponde al consejo de profesores y al director, en calidad de responsable máximo de la administración del centro. Del mismo modo, las escuelas gozan de libertad para ampliar su oferta educativa por otras vías, por ejemplo, mediante acuerdos con entidades locales. En dichos casos el consejo escolar ha de tomar parte en la decisión, fijando los criterios a seguir para planificar e implantar otras actividades dentro del Plan de Oferta Educativa del centro.

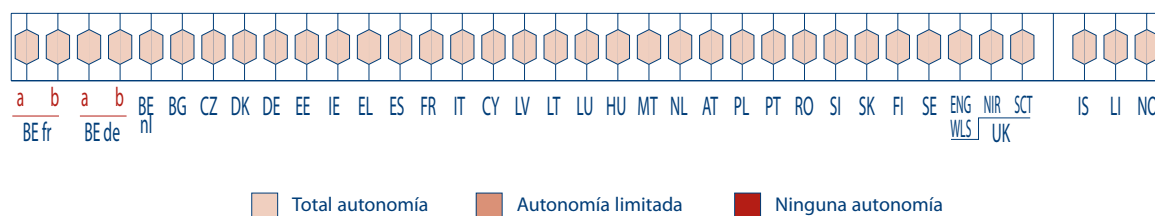
En Bulgaria es el profesorado el encargado del diseño curricular de materias optativas. La dirección del centro presenta una propuesta del currículo a la administración regional para su aprobación, que se lleva a cabo tras realizar una consulta obligatoria a la Inspección Educativa Regional. Los centros son libres de ampliar el contenido obligatorio del currículo, incluyendo el de materias optativas autorizadas.

En Rumanía corresponde a los centros (a través de sus órganos de gestión) la decisión sobre materias optativas, que se toma tras consultar a un experto de la Inspección Educativa Regional, quien se asegura de que las asignaturas se ajusten a la legislación vigente. Sin embargo, son los profesores que imparten dichas materias quienes determinan su contenido curricular, contando con la aprobación del consejo de profesores. En el Reino Unido los centros están obligados a procurar una oferta curricular amplia, equilibrada y ajustada a las necesidades del alumnado. Aunque el currículo de las escuelas en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) ha de incluir el currículo obligatorio, se entiende que éste último no puede ser la totalidad de la oferta curricular del centro. Por otra parte, las escuelas gozan de un grado de libertad considerable para determinar la naturaleza y el carácter propio de sus diseños curriculares y para adaptarlos a sus necesidades y circunstancias concretas. Entre las tareas de la Inspección Educativa figura la de evaluar el grado de adecuación del currículo a los requisitos externos del centro, a las necesidades del alumnado, sus aspiraciones y potencial, y a las circunstancias del entorno social.

## 2.2. Métodos de enseñanza

Este apartado se centra en la autonomía del profesorado en tres aspectos concretos que condicionan el día a día de su trabajo. En primer lugar, la libertad para escoger sus propios métodos de enseñanza; en segundo lugar, la posibilidad de elegir libros de texto; y, por último, la competencia para agrupar al alumnado de diversas formas con fines educativos. En lo que se refiere a cuestiones metodológicas, los profesores tienen plena libertad de elección.

**Gráfico 2.3a. Autonomía de los centros con respecto a la elección de métodos de enseñanza, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

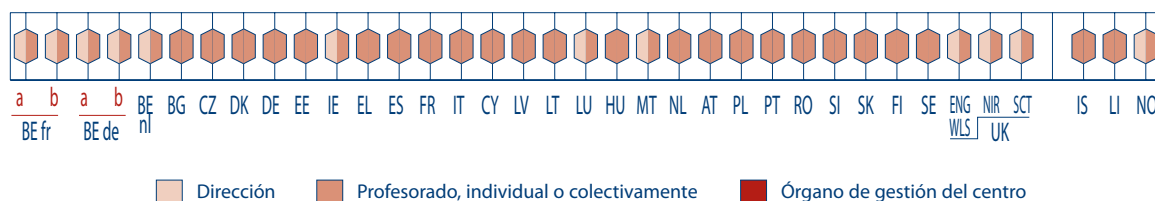
### Notas adicionales

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

Todos los países otorgan a los centros libertad para decidir en cuestiones metodológicas, aunque disponen de mecanismos de control al respecto, a través, por ejemplo, de la Inspección Educativa.

**Gráfico 2.3b. Responsables a nivel de centro de las decisiones sobre métodos de enseñanza, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**República Checa:** El profesorado goza de considerable autonomía en cuestiones metodológicas, aunque el máximo responsable oficial al respecto es la dirección del centro.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

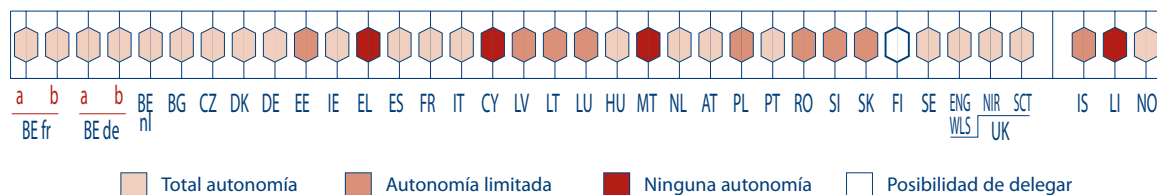
**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** La dirección es la responsable de la toma de decisiones en el centro, siempre dentro de las líneas de acción establecidas para el currículo por el órgano de gobierno del mismo. Sin embargo, muchas de las decisiones curriculares se delegan en los directores de departamento, coordinadores académicos y profesores.

---

El profesorado, individual o colectivamente, decide sobre qué métodos de enseñanza utilizar. Pueden tomar dicha decisión por sí mismos o en colaboración con la dirección del centro sin necesidad de consultarlo con la administración educativa correspondiente (es decir, con un órgano de gestión administrativa externo al centro). Por ejemplo, en España, de acuerdo con el principio de autonomía curricular establecido, el claustro de profesores decide cuáles serán los principios metodológicos y las estrategias de aprendizaje a seguir en su centro en particular. Según el mismo principio, cada docente puede adoptar su propia metodología específica, plasmada en la organización de las tareas de enseñanza y aprendizaje, y que ha de responder a las necesidades individuales del alumnado. En Francia, desde el año 1998, el plan general de actuación del centro es el medio para canalizar la acción educativa colectiva, ya que permite planificar actividades educativas complementarias, tales como excursiones, iniciativas de carácter cultural o, más concretamente, ayudar al alumnado con dificultades de rendimiento escolar. En el caso de Italia, la autonomía del profesorado en cuestiones metodológicas es uno de los aspectos derivados de la libertad de oferta educativa garantizada en su Constitución. No obstante, los métodos de enseñanza escogidos han de demostrar su validez en la consecución por parte del alumnado de los objetivos propuestos por el currículo. La situación es muy semejante en el Reino Unido, donde no existe normativa referente a metodología, aunque la inspección educativa se encarga de controlar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Francia el Colegio de inspectores es responsable del seguimiento y la evaluación de la labor del profesorado. Tras someter a observación las clases que se imparten y evaluar el rendimiento del profesorado, la inspección puede orientar a los docentes en medidas de mejora u obligarles a realizar formación permanente.

En la gran mayoría de los países, los centros también escogen sus propios libros de texto, a excepción de Grecia, Malta y Liechtenstein. En Malta los centros de primaria pueden elegir los textos para las materias de inglés y maltés de entre una lista preestablecida. Lo mismo sucede en los centros de secundaria con los libros de inglés y de las materias del área científica. En Liechtenstein (CINE 2), existe libertad de elección de libros en algunas materias pero no en otras.

**Gráfico 2.4a. Autonomía de los centros con respecto a la elección de libros de texto, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr):** Los libros de texto, material didáctico y software educativo han de ser autorizados. La *Commission de pilotage* (comisión de supervisión) decide si dichos materiales cumplen o no con los requisitos oficiales, consultando asimismo a la inspección educativa e indicando claramente en qué basan su dictamen. Los centros escolares reciben fondos destinados a la compra de libros de texto y software autorizado por la *Commission de pilotage*.

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro

**Grecia:** El profesorado del área de lenguas extranjeras puede escoger sus libros de texto de entre los que figuran en una lista preestablecida.

**Luxemburgo:** No existe autonomía en el nivel CINE 1.

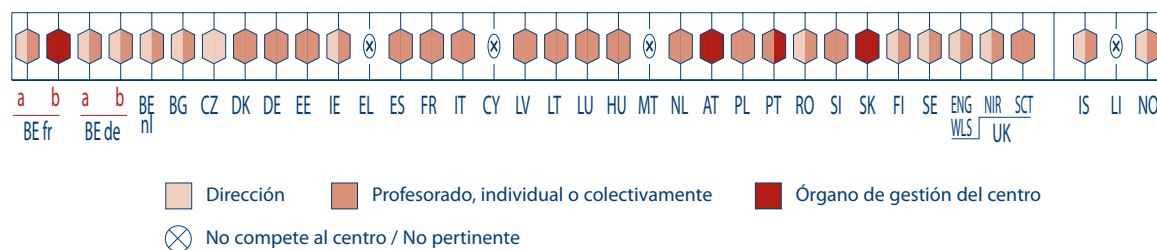
**Malta:** En las áreas de Literatura Italiana, Literatura Maltesa (en nivel CINE1) y Ciencias los centros pueden seleccionar sus libros de entre una lista de lecturas predeterminada.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

En ocasiones el profesorado puede tener completa libertad para escoger los libros de texto que prefieran, o, por el contrario, puede verse obligado a elegir de entre una lista predeterminada. La primera alternativa es la que siguen países como Dinamarca, Alemania, España, Francia, Italia, Hungría, el Reino Unido (Escocia) y los Países Bajos, aunque en este último país, estrictamente hablando, dicha autonomía sólo se aplica al nivel CINE 2, puesto que en CINE 1 la decisión corresponde conjuntamente al profesorado y a la dirección del centro. Los países en los que el profesorado ha de elegir sus libros de texto de entre un listado son Estonia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Polonia y Eslovenia. En Francia, las administraciones regionales y locales son responsables de subvencionar y, por tanto, de renovar los manuales. Para la elección de libros se consulta a la dirección de los centros, quien, a su vez, delega esta función normalmente en sus equipos docentes. En Italia, la libertad de elección de libros de texto refleja el principio de autonomía curricular en los centros y es la consecuencia natural de un proceso en el que cada docente presenta una serie de propuestas, sobre las cuales opinan, bien un equipo docente compuesto por profesores de varios grupos (en educación primaria), bien el equipo docente de cada grupo (en secundaria). La decisión final corresponde al consejo de profesores. Asimismo, la normativa que rige la autonomía escolar indica que la elección de manuales debe ir en consonancia con el Plan Nacional de Educación, y, en consecuencia, cumplir los objetivos establecidos a nivel nacional. En el caso de Eslovenia, aunque el Consejo General de Educación es quien aprueba los principales

manuales, el profesorado tiene libertad de elegir otros textos de apoyo o material complementario. Sin embargo, a pesar de tener dicha oportunidad, algunos estudios demuestran que en la práctica el profesorado tiende a no desviarse del contenido de los libros seleccionados, que, por lo general, reflejan fielmente el currículo mínimo obligatorio establecido a nivel nacional. En Hungría, antes de elegir cualquier manual el profesor ha de consultar al resto de los docentes que imparten la misma materia en el centro. Los textos seleccionados pueden o no figurar en la lista oficial publicada por el Ministerio, aunque si se deciden por la segunda opción, los libros han de ser aprobados por la autoridad educativa correspondiente. Igualmente, cualquiera que sea el libro escogido, éste ha de estar disponible para la totalidad de los alumnos y alumnas.

**Gráfico 2.4b. Responsables a nivel de centro de la elección de libros de texto, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro

**República Checa:** El Ministerio de Educación publica una lista de libros de texto y lecturas aprobadas, tras evaluar su adecuación a los objetivos propuestos en la Ley de Educación, al contenido de los programas de estudios y al resto de normativa vigente. La dirección de los centros puede optar por utilizar otros libros de texto distintos, siempre que se ajusten a dichos objetivos.

**Grecia:** El profesorado del área de lenguas extranjeras puede escoger sus libros de texto de entre los que figuran en una lista preestablecida.

**Luxemburgo:** No existe autonomía en nivel CINE 1.

**Hungría:** Una enmienda a la Ley de la Enseñanza Pública, presentada a debate en primavera de 2007, dictaminó que a partir del 1 de enero de 2008 solamente pueden ponerse a la venta aquellos libros de texto acreditados e incluidos en el registro oficial de libros de texto escolares. La finalidad de dicha reforma es garantizar la calidad de los textos y fomentar la transparencia de los fondos públicos destinados a su comercialización. La reforma también incluye la delegación de ciertas responsabilidades sobre libros de texto (revisión, actualización del registro oficial y publicidad para su difusión) en la Oficina de Educación.

**Malta:** En las áreas de Literatura Italiana, Literatura Maltesa (en nivel CINE1) y Ciencias los centros pueden seleccionar sus libros de entre una lista de lecturas previamente establecida.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

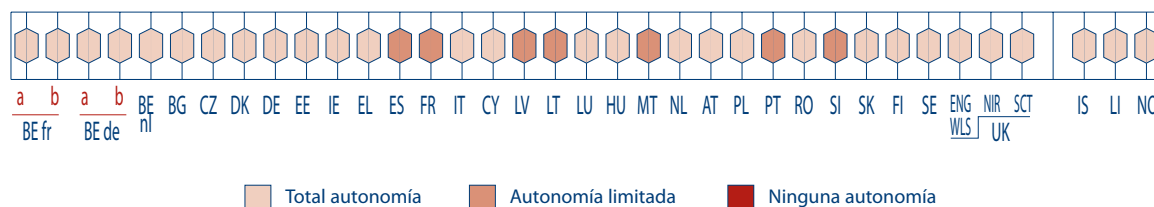
**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** No existen limitaciones en cuanto a la elección de material didáctico. Sin embargo, la inspección evalúa el grado de adecuación y eficacia de los recursos educativos, y en qué medida favorecen el aprendizaje, atienden a la diversidad de necesidades del alumnado y cumplen con los objetivos propuestos para el curso.

En Bélgica (Comunidades germanófona y flamenca), Bulgaria, Irlanda, los Países Bajos (CINE 1), Suecia, el Reino Unido y Noruega, el profesorado, en colaboración con la dirección del centro, es libre de escoger los libros de texto, mientras que en Rumanía e Islandia han de elegir de entre un listado preestablecido. En Suecia la dirección de los centros sólo interviene en calidad de responsable de la financiación de los libros.

El profesorado no tiene capacidad de decisión directa sobre la elección de libros en la República Checa (donde dicha función corresponde exclusivamente a la dirección), ni en Austria o Eslovaquia (donde pueden presentar iniciativas a través de sus representantes en el consejo escolar de centro). En Finlandia las escuelas y, en la práctica, el profesorado, pueden elegir los libros de texto, aunque la situación varía de un centro escolar a otro, dependiendo de si las autoridades educativas han delegado o no sus competencias en esta materia.

En general, los centros escolares disfrutan de una mayor autonomía a la hora de decidir los criterios de agrupación del alumnado para actividades de aprendizaje. De hecho, todos los países otorgan algún grado de libertad a los centros, al respecto.

**Gráfico 2.5a. Autonomía de los centros en cuanto a criterios de agrupación del alumnado para el desarrollo de la actividad docente obligatoria, CINE 1 y 2, 2006/2007**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Estonia:** La edad de los alumnos es el criterio principal para determinar su división en grupos. Se recomienda que niños y niñas permanezcan separados en las clases de Educación Física desde quinto curso de primaria en adelante. Si los centros escolares disponen de suficientes recursos económicos, pueden realizarse desdobles en los grupos en algunas materias (por ejemplo, en idiomas), pero sin separarles por sexos.

**Hungría:** Con efecto desde 2008, una nueva enmienda limita el número de alumnos por clase o grupo. Se establecen los números mínimo y máximo de alumnos por clase, dicho máximo sólo podrá sobrepasarse cuando el centro escolar tenga dos líneas en el mismo nivel.

**Malta:** La dirección de los centros ha de solicitar permiso al Ministerio de Educación para impartir la asignatura opcional que han elegido, que le será concedido de acuerdo con el número de estudiantes por grupo.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Austria:** En las *Hauptschulen* se desdobra al alumnado en tres niveles distintos en tres materias.

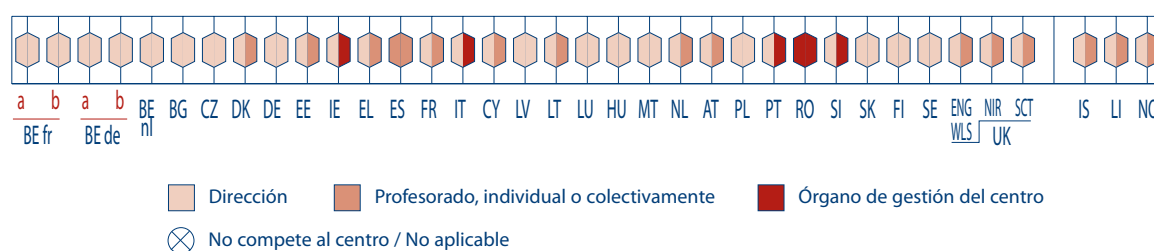
**Rumanía:** El número mínimo y máximo de alumnos por grupo se fija a nivel nacional.

**Eslovaquia:** El número máximo de alumnos por clase está establecido por ley.



En un gran número de países el profesorado y la dirección de los centros deciden conjuntamente cómo organizar los grupos de alumnos y alumnas. Así sucede en Dinamarca, Estonia, Grecia (CINE 2), Francia, Chipre, Lituania, los Países Bajos, Austria (*Hauptschulen*), el Reino Unido (Escocia), Islandia, Liechtenstein (con los agrupamientos de carácter temporal) y Noruega. En Francia la dirección puede tomar la decisión de agrupar a los alumnos y alumnas separándoles por niveles de conocimiento o integrando alumnos de diversos niveles. En España dicha competencia corresponde al profesorado. En el resto de los países, si bien los docentes no se implican directamente en esta tarea, que compete a la dirección y/o al órgano de gestión del centro, es posible que se les consulte al respecto en cualquier etapa del proceso de toma de decisiones.

**Gráfico 2.5b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones sobre agrupación del alumnado para el desarrollo de la actividad docente obligatoria, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** La responsabilidad de la dirección académica del centro recae en el director, siempre dentro de las líneas de actuación establecidas por el consejo escolar del centro. Dependiendo del tamaño de la escuela, la dirección puede delegar las decisiones relativas a la agrupación del alumnado en otros miembros del personal docente, en los coordinadores académicos o en los jefes de departamento.

En Italia, la dirección de los centros agrupa a los alumnos y alumnas siguiendo los criterios generales establecidos por el consejo escolar y las propuestas que el profesorado realiza a dicho órgano de gobierno. De acuerdo con el principio de libertad de enseñanza, el centro puede llevar a cabo actividades con alumnos que pertenezcan al mismo o a distintos grupos. En Hungría la dirección también decide sobre posibles agrupaciones tras consultar al profesorado. En Eslovenia la ley incluye criterios específicos relativos a la división del alumnado en grupos. Sin embargo, en los tres últimos cursos de la enseñanza obligatoria, en algunas horas lectivas es posible agrupar a los alumnos según capacidades, y el profesorado goza de mayor poder de decisión al respecto. De hecho, la dirección del centro les consulta, y posteriormente, siempre dentro del marco legal en vigor, ofrece distintas posibilidades de agrupación dependiendo de las materias. La



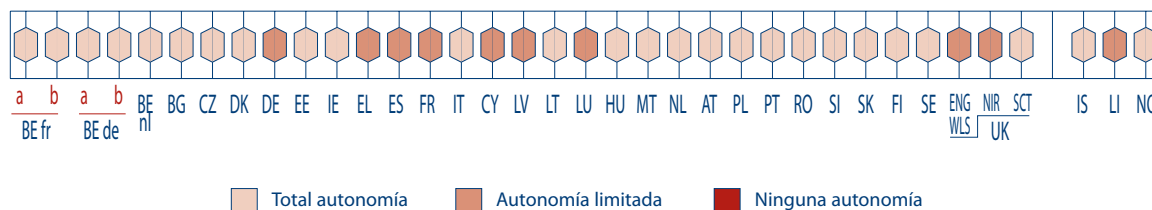
decisión final recae en el órgano de gestión del centro (el consejo escolar), previa consulta de éste al profesorado y a la asociación de padres y madres.

### 2.3. Evaluación del alumnado

El profesorado goza de una amplia autonomía en otro aspecto fundamental de su labor diaria como es la evaluación de sus alumnos. A continuación se analizan tres elementos relacionados con dicho proceso: en primer lugar, la selección de criterios de evaluación internos (Gráficos 2.6a y 2.6b); en segundo lugar, la responsabilidad sobre la decisión de repetición de curso de un alumno (Gráficos 2.7a y 2.7b); y, por último, el papel que corresponde al profesorado en la selección de contenidos para las pruebas encaminadas a la obtención de un título oficial (Gráficos 2.8a y 2.8b).

En la gran mayoría de los países, los centros son responsables de fijar los criterios de **evaluación interna de alumnos y alumnas**, a pesar de que en algunos países dicha autonomía está sujeta a limitaciones. Tal es el caso de Alemania, España, Francia, Letonia, Luxemburgo, el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte) y Liechtenstein.

**Gráfico 2.6a. Autonomía de los centros respecto a la selección de criterios de evaluación interna de alumnos, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

#### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr):** Durante los cursos 2006/07 y 2007/08 existían dos opciones para obtener el *Certificat d'études de base* (para alumnos matriculados en sexto de educación primaria). La primera es la *filière externe* ("opción externa") consistente en una prueba de evaluación externa común a todos los centros escolares, y la segunda es la *filière interne* ("opción interna"), diseñada por los propios centros. La *filière externe* será obligatoria a partir del curso académico 2008/09.

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Dinamarca:** Con el fin de reforzar los procesos de evaluación del alumnado de las *Folkeskole* se ha introducido un nuevo requisito a partir del curso 2008/09, que consiste en redactar un informe para todos los alumnos de todos los niveles. Dicho informe debe contener información sobre los resultados de la evaluación continua del alumno en todas las materias, junto con las medidas adoptadas a la vista de dichos resultados. Estos informes han de redactarse al menos una vez por curso y enviarse a las familias. Aún no está disponible un modelo normalizado para la elaboración de los mismos.

**Luxemburgo:** Es necesario realizar un número determinado de pruebas de carácter interno cada año, con calificaciones de 0 a 60 puntos.

**Hungría:** A partir de 2008 todos aquellos centros de nivel CINE 2 cuyos alumnos obtengan resultados inferiores (de acuerdo con el baremo nacional de evaluación de competencias) al mínimo exigido oficialmente para cada categoría de centro (clasificados por tipo, zona en la que se encuentra el centro escolar y nivel socio-económico de los alumnos) han de elaborar propuestas para la mejora de dichos resultados. En caso de permanecer aún por debajo del mínimo requerido un segundo año consecutivo, la Oficina de Educación supervisará oficialmente los niveles educativos del centro.

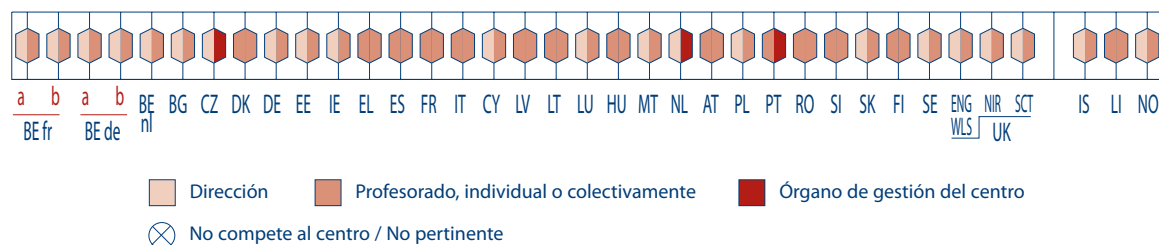
**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada “línea pedagógica” del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** Existe obligación expresa de informar de los resultados de evaluación de alumnos al final de cada etapa (*Key stage*). Los centros tienen autonomía para ampliar el marco de evaluación si lo consideran necesario. En Irlanda del Norte se están implantando nuevos procedimientos de evaluación, más enfocados a la evaluación de tipo cualitativo.

**Liechtenstein:** Existe un sistema de calificación (con notas de 1 a 6) establecido a nivel nacional. Sólo la evaluación oral de los alumnos puede variar en función de cada centro.

---

En la inmensa mayoría de los países europeos el profesorado fija los criterios de evaluación de alumnos, de manera autónoma o en colaboración con la dirección de sus centros. El segundo tipo de procedimiento es el habitual en Bélgica, Bulgaria, Alemania, Estonia, Irlanda (CINE 2), Malta, Polonia, Eslovaquia, Suecia, el Reino Unido (Escocia), Islandia y Noruega. Por ejemplo, en Polonia, el claustro de profesores, presidido por el director del centro, es responsable de determinar dichos criterios. En Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), la evaluación por materias corresponde al profesor que las imparte. No obstante, la evaluación global del alumno así como la decisión de promoción o de titulación corresponde al equipo docente de cada grupo, del que es miembro a su vez el director o directora del centro (o uno de sus representantes). En Dinamarca, Italia, Lituania, Hungría, Austria, Rumanía, Eslovenia y Finlandia, el profesorado goza de total autonomía en lo referente a evaluación interna. Sin embargo, a la hora de asignar las calificaciones finales de curso, en Lituania han de ajustarse a una escala de calificación de 10, establecida por el Ministerio de Educación y Ciencia, mientras que en Finlandia siguen las directrices del currículo nacional. El profesorado también tiene autonomía en el área de evaluación en Grecia, España, Francia, Letonia, Luxemburgo y Liechtenstein. Lógicamente, dicha autonomía se ejerce dentro de unos parámetros educativos establecidos, que exigen el cumplimiento de una serie de condiciones generales. Por ejemplo, en Estonia el Ministerio de Educación e Investigación regula la evaluación de los alumnos. De acuerdo con la ley de educación básica y secundaria superior se evalúan conocimientos, destrezas y experiencia del alumno en una escala de 5 puntos. Los centros pueden adoptar un sistema distinto de evaluación a lo largo del curso, pero la calificación final ha de ajustarse a dicha escala. La evaluación de las actitudes y la conducta de los alumnos se basa en las competencias básicas incluidas en el currículo general del centro y en su reglamento de régimen interior. En Malta las directrices referentes a evaluación emanan de la administración central.

**Gráfico 2.6b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones relativas a criterios de evaluación interna de alumnos, CINE 1 y 2, 2006/07**

Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**República Checa:** El consejo escolar aprueba las directrices sobre evaluación, que forman parte de las normas de funcionamiento interno del centro. El marco de referencia para la evaluación de los alumnos (incluida la escala de calificación de 5 puntos) es el establecido en la Ley de Educación y en el Decreto de Educación Básica.

**Luxemburgo:** En el nivel CINE 2 la dirección es responsable de supervisar la actividad docente y de intervenir en caso de conflicto, a menudo a petición del profesorado.

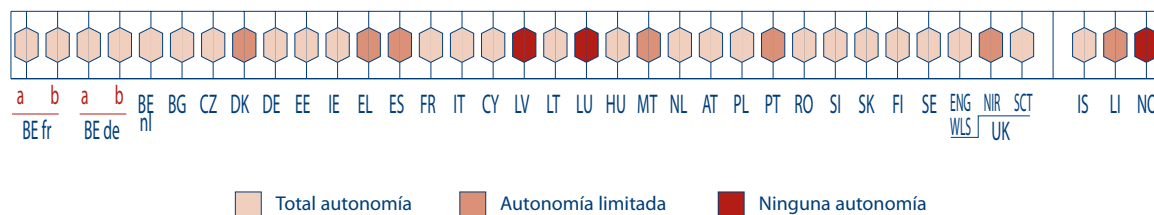
**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** El máximo responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la evaluación del alumnado, es el director, respetando las líneas de acción marcadas por el órgano de gobierno del centro. Dependiendo del tamaño de la escuela, el director puede delegar labores de planificación más detallada en otros miembros de la plantilla docente, en los coordinadores académicos o en los jefes de departamento.

En Eslovenia el profesorado fija los criterios de evaluación teniendo en cuenta los requisitos mínimos incluidos en su programación. Sin embargo, han de seguir la normativa que emana del Ministerio de Educación y Deporte, en la que se incluyen principios, métodos y baremo de calificaciones, y que subraya la necesidad de que tanto criterios como métodos de evaluación sean transparentes. También es posible que la evaluación haya de ajustarse a una normativa básica, como sucede en Hungría, donde los criterios se establecen en el programa para la gestión de la calidad de los centros (*School Quality Management Program – SQMP*), aunque los métodos de evaluación pueden elegirse libremente. En el nivel CINE 2 los centros están obligados a tener en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación por competencias realizada al alumnado a nivel nacional. Los profesores han de aceptar el *SQMP*, aunque el consejo escolar y las asociaciones de padres pueden opinar sobre dicho programa. El órgano administrativo con competencia sobre el centro (es decir, la autoridad externa de nivel superior) ha de aprobar el programa de gestión de calidad del centro, que puede ser rechazado si es contrario a ley, no se ajusta al programa de calidad elaborado por la administración local (*LEAQMP*) o no cumple con los requisitos del currículo. En Finlandia, el currículo nacional común establece los criterios de evaluación específicos para cada nivel así como los indicadores de rendimiento satisfactorio.

El profesorado puede trabajar en equipo en diferentes etapas del proceso de evaluación. Por ejemplo, en Italia el consejo de profesores del centro establece los criterios básicos que ha de seguir el profesorado a la hora de evaluar a sus alumnos, de acuerdo con el Plan de Acción Educativa del Centro. Cada profesor es responsable de la evaluación continua de sus alumnos y alumnas. El equipo docente que trabaja con cada grupo ha de reunirse para realizar una evaluación global una vez cada tres o cuatro meses y a final de curso. Rumania sigue un modelo muy similar, ya que los criterios de evaluación interna del alumnado los establece un comité formado por profesores especialistas en un área concreta del currículo o en una asignatura en particular.

**Gráfico 2.7a. Autonomía de los centros respecto a la decisión de repetición de curso, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica:** En el nivel de secundaria existe un procedimiento de reclamación contra las decisiones tomadas a final del curso académico por el equipo docente del grupo de alumnos. En la Comunidad francesa también cuentan con un comité de apelación contra la decisión de no titulación, es decir, la de no conceder el *certificat d'études de base* (certificado de educación básica) al final de la etapa de educación primaria.

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Chipre:** En el nivel CINE 1 no existe autonomía, ya que los alumnos pasan automáticamente de un curso al siguiente salvo en circunstancias excepcionales que requieren el consenso de la dirección del centro y la inspección educativa.

**Letonia:** De acuerdo con la normativa dictada por el Consejo de Ministros, aquellos alumnos cuya evaluación sea negativa en más de dos áreas de estudio han de repetir curso.

**Luxemburgo:** En el nivel CINE 1 los centros tienen completa autonomía en lo referente a promoción.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, la dirección tiene la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores y trabajadoras del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Eslovenia:** Por norma general los alumnos no pueden repetir el primer o el segundo curso de un ciclo escolar de tres años de duración. A petición de las familias, del profesorado o de los trabajadores sociales, es posible que el alumno repita curso si ha obtenido resultados deficientes, por enfermedad o por alguna otra causa justificada.

**Reino Unido (NIR):** La edad normal del paso de primaria a secundaria está establecida por ley. Sin embargo, en circunstancias excepcionales y a juicio del centro, un alumno puede pasar a otro nivel un año más tarde que el habitual.

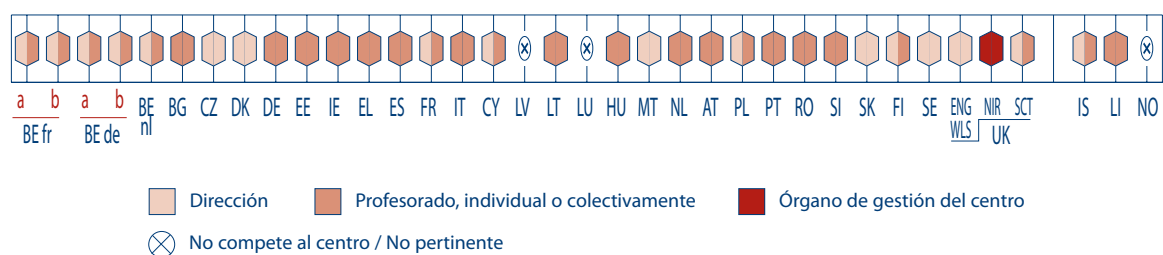
**Liechtenstein:** En el nivel CINE 1 los alumnos pasan automáticamente al siguiente curso.

En Letonia, Luxemburgo (CINE 2), Liechtenstein (CINE 1) y Noruega la decisión de **repetición** de curso de un alumno no es competencia del centro escolar. En Noruega, el alumnado pasa normalmente al nivel superior

toda la educación obligatoria, y lo mismo sucede en Liechtenstein en el nivel CINE 1. En el Reino Unido corresponde a los centros decidir cómo agrupar al alumnado. Sin embargo, se entiende que los problemas de rendimiento académico insuficiente han de abordarse mediante refuerzos educativos y atención específica al alumnado, y no mediante la repetición de curso. En consecuencia, los alumnos no repiten curso prácticamente nunca. En el resto de los países este tipo de decisiones corresponden por entero a los centros, y muy a menudo, al profesorado, que puede tomarlas de forma independiente o en colaboración con la dirección. En la República Checa, Dinamarca, Malta, Eslovaquia, Suecia y el Reino Unido, las decisiones sobre promoción de alumnos competen a la dirección.

Al igual que sucede en otros países en los que la opinión de la dirección del centro suele prevalecer, en Malta ésta toma las decisiones unívocamente, aunque de ordinario consulta primero al subdirector y al equipo docente.

**Gráfico 2.7b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones sobre repetición de curso, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Italia:** La decisión de no promocionar compete al equipo docente que ha trabajado con el grupo.

**Chipre:** En el nivel CINE 1 los alumnos promocionan automáticamente, salvo en casos excepcionales que requieren el consentimiento de la dirección del centro y de la inspección educativa. En el nivel CINE 2 no existe promoción automática.

**Luxemburgo:** En nivel CINE 1 corresponde al profesorado decidir. Las familias pueden recurrir dicha decisión ante la inspección educativa.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Rumanía:** El claustro de profesores toma las decisiones de promoción y repetición, siempre dentro de la normativa vigente en educación.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** La dirección es la responsable última del funcionamiento general del centro, dentro de la línea de acción curricular establecida por el órgano de gobierno del mismo. Sin embargo, de ordinario delega muchas decisiones curriculares en los jefes de departamento, en los coordinadores académicos y en el profesorado.

**Liechtenstein:** En el nivel CINE 1 los alumnos y alumnas promocionan automáticamente al curso siguiente.

En algunos países la libertad de decisión del centro escolar respecto a la repetición de curso puede entrar en conflicto con los intereses de las familias. En Irlanda es necesario consultar a los padres previamente en nivel CINE 1, en Francia en CINE 2 y en Luxemburgo también en CINE 1, o, en el caso de Dinamarca y Liechtenstein (CINE 1), tomar la decisión conjuntamente. En Irlanda (CINE 1) la posibilidad de que un alumno repita curso por razones académicas se plantea de manera muy excepcional, y siempre ha de consultarse a la familia. En el caso de Francia, aunque en el nivel CINE 2 los centros han de consultar a los padres en caso de posible repetición, los *recteurs* (responsables de servicios educativos) e inspectores de cada *Académie* (región) pueden adoptar medidas para regular los flujos de estudiantes, incluyendo decisiones relativas a la repetición de curso. Asimismo, en nivel CINE 1, la autonomía de la que disfrutaban los centros escolares respecto a las decisiones de promoción puede verse restringida por medidas que en la práctica reducen el margen de maniobra de los principales agentes educativos. Por ejemplo, en Bélgica, España y Chipre se limita el número de veces que un alumno puede repetir en la etapa de primaria, mientras que en otros, como Dinamarca, Grecia, Italia, Malta, Polonia y Portugal, sólo se autoriza la repetición en circunstancias muy excepcionales.

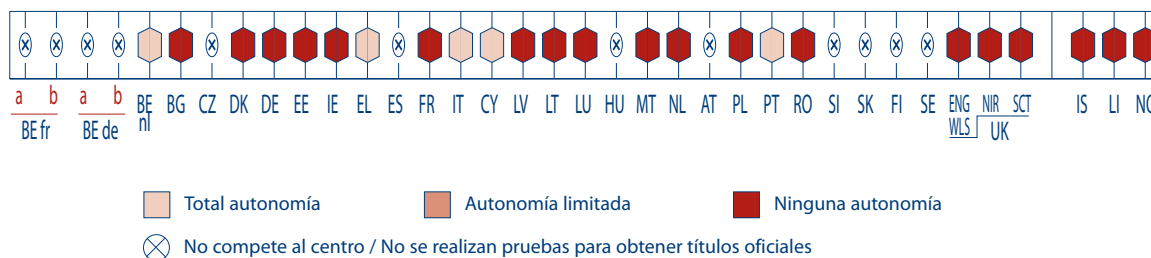
En la República Checa la dirección del centro puede obligar a un alumno o alumna a repetir curso si no ha aprobado la totalidad de las materias obligatorias del currículo (a excepción de las del área de educación para la salud) al final curso académico, una vez realizadas las pruebas de recuperación correspondientes. Por el contrario, aquellos alumnos y alumnas que ya hayan repetido curso dentro de una misma etapa educativa promocionan automáticamente, con independencia de los resultados que obtengan. En Estonia es competencia del claustro de profesores la decisión de que un alumno promocione o no o la de obligarle a asistir a un período de clases extraordinarias o a repetir curso. Se puede exigir a los alumnos la asistencia a clases de recuperación al final del curso académico en aquellas materias en las que han obtenido un rendimiento “deficiente” (nivel 2) o “insuficiente” (nivel 1). Se verán obligados a repetir curso tanto si sus calificaciones en al menos tres materias han sido “deficientes” o “insuficientes” a lo largo del curso, si no han obtenido buenos resultados en las clases de recuperación, o si un programa de estudios individualizado u otra forma de refuerzo educativo no son una alternativa viable. El claustro de profesores ha de tomar una decisión debidamente razonada sobre la promoción del alumno, tras una entrevista con el responsable legal del interesado. En España, en el nivel de educación primaria (CINE 1), el profesor tutor del alumno es el responsable último de la decisión de promoción al final de cada etapa educativa. Dicha decisión se toma tras considerar los siguientes aspectos: la consecución de objetivos, establecidos por ley y por el propio centro escolar para la etapa correspondiente; otros criterios específicos de evaluación y promoción, fijados por el centro e incluidos en su Plan de Actuación; y, por último, los informes elaborados individualmente por cada profesor especialista en las distintas áreas. En secundaria inferior (CINE 2), el estudiante puede repetir curso si obtiene calificaciones negativas en más de dos materias (del curso que han finalizado o anteriores). Si este es el caso, el alumno habrá de repetir completo el último curso en el que estaba matriculado y recuperar las materias pendientes de cursos anteriores. En Hungría los alumnos y alumnas de educación primaria solamente repiten curso si no han alcanzado el nivel apropiado de conocimientos y destrezas, por falta de asistencia en los primeros cursos de escolarización (niveles 1 a 3), si sus padres así lo solicitan (niveles 1 a 4); o teniendo en cuenta la decisión de la dirección del centro. En nivel CINE 2 es el profesorado quien decide sobre la repetición de un alumno a la vista de los resultados de la evaluación y de las calificaciones obtenidas a final de curso. En Francia, en concreto en el nivel CINE 2 (en los *collèges*), el equipo docente de cada grupo, formado por la dirección y el profesorado decide qué alumnos promocionan y cuáles habrán de repetir curso. Los padres pueden recurrir dicha decisión ante un comité especial que se reúne al finalizar el curso escolar.

En Eslovenia los alumnos y alumnas pueden repetir curso, si así lo decide el consejo de profesores. Dicha decisión se toma en base a los informes oficiales elaborados y presentados ante el consejo por el tutor del grupo.

El panorama que ofrecen los países europeos en lo que respecta a la implicación de los centros y del profesorado en la **selección del contenido de las pruebas para la obtención de titulaciones oficiales** es bastante diverso. Muy pocos países europeos realizan este tipo de pruebas al finalizar la etapa de educación

primaria (CINE 1). En aquellos donde sí existen al final de la secundaria obligatoria (CINE 2) rara vez se elaboran en los propios centros. Sin embargo, en tres países, Grecia, Italia y Chipre, las escuelas gozan de autonomía en este ámbito.

**Gráfico 2.8a. Autonomía de los centros respecto a la selección del contenido de las pruebas para la obtención de títulos oficiales, CINE 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Estonia:** Al finalizar la etapa de enseñanza obligatoria (niveles CINE 1 y 2) los alumnos de noveno curso realizan unas pruebas diseñadas por la administración educativa central. La calificación de los exámenes la lleva a cabo un comité en los propios centros, que utiliza tablas de calificación nacional para cada materia. Cada centro entrega los títulos a sus alumnos.

**Italia:** Tanto la naturaleza de las pruebas como los criterios para la selección del contenido de las mismas se establecen a nivel nacional. El tribunal designado para realizar los exámenes determina posteriormente el contenido específico de los mismos. Desde el curso 2007/2008 los exámenes oficiales que se realizan al finalizar la primera etapa de la educación incluyen una prueba escrita de matemáticas y lengua italiana, cuya finalidad es comprobar el nivel de conocimientos del alumnado, y conseguir gradualmente que alcancen los niveles nacionales. Dichas pruebas se realizan junto con las que elaboran los propios profesores (exámenes escritos de lengua italiana, dos idiomas oficiales de la Unión Europea, matemáticas, ciencias y tecnología, así como una prueba oral multidisciplinar).

**Chipre:** El tipo de pruebas y los criterios de selección de contenidos se fijan a nivel nacional. Los tribunales designados para la realización de las pruebas establecen, posteriormente, el contenido específico de las mismas.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada "línea pedagógica" del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, los directores tienen la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.

**Portugal:** Los centros no tienen ningún poder de decisión sobre el contenido de las pruebas nacionales de matemáticas y lengua portuguesa, obligatorias para la obtención de titulaciones oficiales. No obstante, tienen mayor autonomía en lo referente a otras materias del currículo.

**Eslovenia:** Al término de la educación básica todos los alumnos han de realizar unas pruebas cuyos resultados se tienen en cuenta para la obtención del título. Sin embargo, no se considera que la obtención de resultados positivos sea garantía de que se ha completado la educación básica satisfactoriamente. La selección del contenido de dichas pruebas compete a organismos externos.



**Eslovaquia:** Se ha introducido de forma experimental al final de la educación secundaria inferior una prueba de matemáticas y de lengua materna (*MONITOR*). Sus resultados pueden tenerse en cuenta para ingresar en educación secundaria superior.

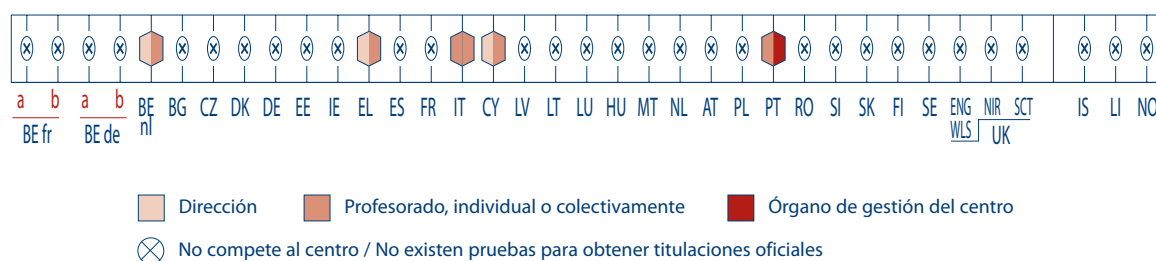
**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** Las pruebas pueden incluir la elaboración de un trabajo de curso, exigido por el profesor dentro de las posibilidades que ofrece el organismo que otorga los títulos, o propuesto por el profesor y aprobado por dicho organismo.

**Islandia:** Al finalizar la enseñanza obligatoria los alumnos y alumnas pueden optar por realizar las pruebas coordinadas a nivel nacional en las materias de lengua islandesa, matemáticas, inglés y danés (noruego y sueco), ciencias sociales y ciencias naturales. El diseño, organización y calificación de dichas pruebas compete al Instituto de Evaluación Educativa. Todos los alumnos y alumnas reciben un certificado en el que figuran sus calificaciones en dichas pruebas y en el resto de asignaturas cursadas en su último año escolar. El profesorado de enseñanza obligatoria no interviene en absoluto en el contenido de las seis pruebas coordinadas a nivel nacional, pero sí son responsables del contenido de las pruebas de evaluación que se realizan en sus centros.

**Liechtenstein:** En el nivel CINE 2 se llevan a cabo unas “pruebas de transición” (conocidas como *Übertritts-und Aufnahmeprüfungen*).

En estos países el profesorado participa en la elaboración de las pruebas escritas para la obtención de titulaciones, tomando las decisiones por sí mismo, como sucede en Italia; o en colaboración con la dirección del centro, como en Grecia y en Chipre. En Italia, a partir del curso 2007/08 las pruebas oficiales al finalizar la etapa de primaria incluyen un examen escrito de matemáticas e italiano, con preguntas de respuesta múltiple o abierta, cuya finalidad es determinar el nivel de conocimientos de los alumnos y mejorarlo para alcanzar los estándares nacionales. Esta prueba se realiza simultáneamente con otros exámenes elaborados por el profesorado (lengua italiana, dos idiomas oficiales de la Unión Europea, matemáticas, ciencias y tecnología, así como una prueba oral de carácter multidisciplinar).

**Gráfico 2.8b. Responsables a nivel de centro de la selección del contenido de las pruebas para la obtención de títulos oficiales, CINE 2, 2006/2007**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** (a) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (b) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

**Países Bajos:** Cada centro, público o privado, está bajo la autoridad de un organismo (*bevoegd gezag*), que puede ser responsable de una escuela (en este caso se denomina *eenpitters*) o de varias (por ejemplo, el *Ons Middlebaar Onderwijs* en la provincia de Brabante). Formalmente, dicho organismo es responsable de todas las actividades del centro. Por ley los directores de primaria han de encargarse de la gestión y organización de la escuela y de su actividad docente diaria. En educación secundaria la ley dictamina que la dirección es responsable de establecer la llamada “línea pedagógica” del centro, con el fin de garantizar la coherencia de todo el proceso educativo. Asimismo, la dirección tiene la obligación de liderar y motivar a la plantilla de trabajadores del centro y encargarse de su gestión económica. El grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones depende por completo de los centros.



**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** La dirección es la responsable máximo del funcionamiento del centro, dentro del marco de normativa curricular establecido por el órgano de gobierno del mismo. Sin embargo, de ordinario delega muchas decisiones curriculares en los jefes de departamento, en los coordinadores académicos y en el profesorado.

---

\*

\*      \*

Al menos en lo que se refiere a las cuestiones tratadas en este capítulo, cabe señalar que los sistemas educativos parecen estar basados en la consecución de una serie de objetivos interrelacionados, que se persiguen de diversas maneras.

A primera vista podría afirmarse que ni los centros escolares ni el profesorado están autorizados para intervenir de manera directa o para actuar con total libertad en aquellas áreas que afectan a la estructura del sistema educativo (y que garantizan una forma de igualdad de alumnos ante la educación), a saber, el currículo mínimo obligatorio (tanto si está orientado hacia contenidos como hacia objetivos) y las pruebas destinadas a la obtención de titulaciones oficiales (en caso de que dichos exámenes existan).

No obstante, en aquellos aspectos relacionados con el día a día de la actividad educativa, tanto los centros como el profesorado, que normalmente cuenta con el respaldo de la dirección, gozan de una mayor libertad de acción. Aunque no es muy amplio el margen de autonomía en la toma de decisiones referentes a la ampliación del currículo con materias optativas o a la repetición de curso, dicha autonomía aumenta considerablemente cuando se trata de decidir sobre metodología, libros de texto y agrupación de alumnos y alumnas con fines docentes.

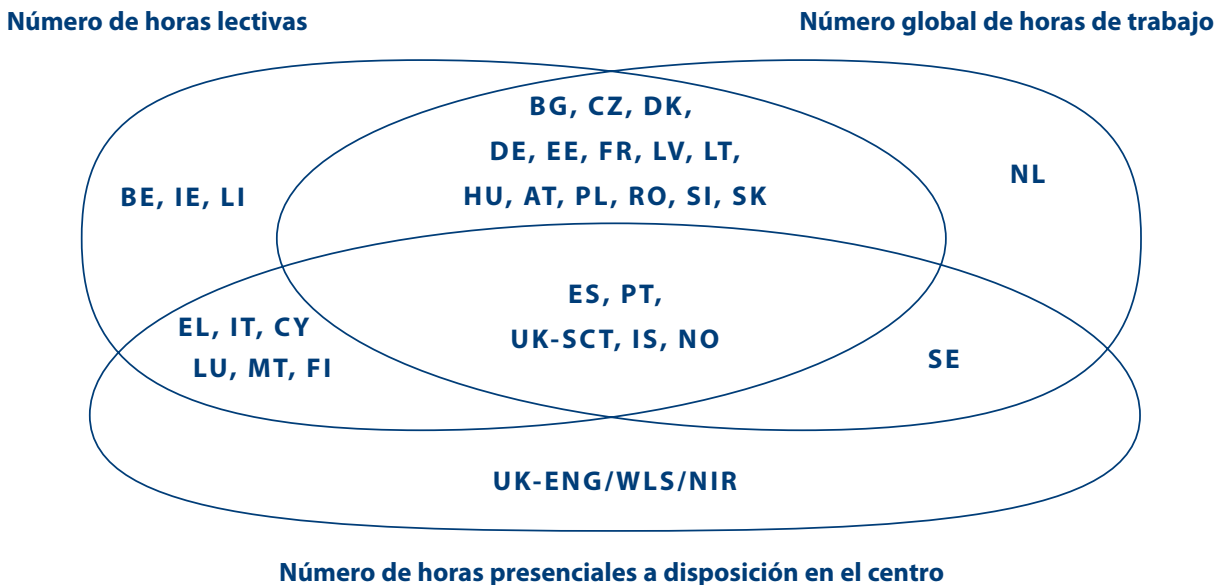
## CAPÍTULO 3. JORNADA LABORAL Y OBLIGACIONES PROFESIONALES

### 3.1. Definición contractual de la jornada laboral

En la mayoría de los países se entiende por **jornada laboral** del profesorado el tiempo empleado en dos actividades primordiales: por una parte, la docencia directa y, por otra, la preparación de clases y las labores de corrección y evaluación. En muchos países también se incluyen otras actividades adicionales.

**El número global de horas de trabajo** corresponde al número total de horas de dedicación semanal, negociadas por convenio colectivo o mediante acuerdos específicos. Este concepto se utiliza en aproximadamente la mitad de los países estudiados (ver Gráfico 3.1).

**Gráfico 3.1. Criterios oficiales para definir la jornada laboral del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

#### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr, BE de):** En primaria también se especifica el número máximo de horas presenciales exigidas al profesorado (incluyendo las horas lectivas).

**Dinamarca:** No figura el número de horas que el profesor ha de poner a disposición del centro, porque se calcula en días sobre el total del año escolar.

**Estonia:** No se incluyen las horas presenciales, ya que son los centros quienes establecen libremente dicha cifra.

**Francia:** Las condiciones laborales del profesorado se regulan por una ley de 1950, que especifica sus obligaciones en cuanto al número de horas lectivas anuales. Desde 1980 se han propuesto iniciativas de enmienda a dicha ley. El informe Pochard de 2007 recomienda que se exija al profesorado permanecer en el centro una serie de horas complementarias por encima de las de docencia directa, para dedicarlas a reuniones, participación en actividades pedagógicas innovadoras, tareas de supervisión del alumnado o sustituciones. Asimismo, el informe aboga por la definición de la jornada laboral del profesorado en términos de horas de trabajo anuales.

**Italia:** No se ha tenido en cuenta el número global de horas de trabajo, dado que éste se calcula exclusivamente en base al número de días lectivos (durante el curso escolar) y a las actividades que han de llevar a cabo los profesores (no cuantificables).

**Luxemburgo:** Sólo se ha incluido al profesorado con categoría de funcionario. En lo que se refiere al profesorado contratado temporalmente (*chargés d'éducation*), se especifica el número de horas a disposición del centro además de las horas lectivas.

**Hungría:** Tras las enmiendas presentadas en 2006 a la ley en vigor, el empleador determina el número de horas presenciales obligatorias, aunque éstas no se consideran estrictamente horas dentro de la jornada laboral. Dichas enmiendas detallan las tareas que corresponde al profesor cumplir en el centro y aquéllas que puede llevar a cabo sin necesidad de permanecer en el mismo.

### **Nota explicativa**

Toda la información del gráfico se refiere a profesores contratados a jornada completa. No se ha tenido en cuenta al profesorado no titulado o en fase de prácticas al inicio de su carrera profesional, si sus condiciones de horario son distintas a las del resto del colectivo.

Los **criterios oficiales** hacen referencia a la jornada laboral del profesorado establecida por contrato, la que figura en la descripción de su puesto de trabajo o en otros documentos oficiales. Dicha definición compete a la administración central, o bien a la regional en aquellos países donde ésta es la autoridad educativa de rango superior.

El **número de horas lectivas** se refiere al tiempo que dedican los profesores a docencia directa. En algunos países es ésta la única jornada laboral que se especifica por contrato. Puede establecerse en número de horas semanales o anuales.

El **número de horas presenciales a disposición del centro** se refiere al tiempo dedicado por el profesorado al desempeño de tareas en el centro escolar o en otro lugar estipulado por la dirección del mismo. En algunos casos hace referencia a horas complementarias por encima de las lectivas, y en otros, al número total de horas presenciales, incluyendo las horas lectivas. Pueden calcularse semanal o anualmente.

El **número global de horas de trabajo** corresponde a las horas de docencia directa, junto con las horas presenciales y el tiempo empleado en la preparación de clases y las tareas de corrección que se llevan a cabo fuera del centro. Puede especificarse el número de horas destinadas a cada actividad en concreto o se pueden calcular en conjunto. El cómputo se realiza semanal o anualmente.

---

En trece de los países que figuran en el gráfico también se especifica el **número de horas presenciales** que los docentes han de poner a **disposición del centro**, destinadas a otras actividades tales como reuniones o labores de dirección. Asimismo, en la mayoría se detalla el número de horas lectivas y/o el global de la jornada laboral. En cualquiera de los dos casos la situación es la misma en primaria y en secundaria.

Sólo en tres países europeos (Bélgica, Irlanda y Liechtenstein) la jornada laboral del profesorado se fija por contrato según el número de horas lectivas. Por el contrario, en otros como Grecia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta y Finlandia, la jornada incluye tanto horas de docencia directa como horas presenciales. Un gran número de países aplica un cómputo global de horas de trabajo, que cubre, en principio, todos los servicios prestados por el profesorado, más allá del número determinado de horas lectivas que se le asigne.

Finalmente, en tres países, concretamente en Holanda, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la administración central no delimita el número de horas lectivas exigidas al profesorado. En Holanda sólo está establecido por ley el número global de horas de trabajo. En Suecia en la actualidad se especifican tanto el global de horas de trabajo anual como las horas presenciales del profesor. Sin embargo, cabe mencionar que, aunque existe un nuevo marco laboral, en algunos centros suecos aún se emplean fórmulas antiguas que sólo tienen en cuenta el número de horas lectivas. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) la normativa detalla el número de horas que los docentes han de poner a disposición del centro para llevar a cabo tareas dentro del mismo o en otro lugar que determine la dirección. Dichas labores incluyen, junto con la docencia directa, la planificación, preparación y evaluación (*PPA - planning, preparation and assessment*), otras actividades relacionadas con el seguimiento de la evolución académica y personal del alumnado, reuniones de profesores, formación continua, reuniones con padres y labores de dirección. No se especifica como tal un número máximo de horas lectivas, si bien en Inglaterra y Gales existe normativa referente al equilibrio necesario entre las horas de docencia y las tareas de planificación, preparación y evaluación y el resto de tareas asignadas al profesorado.

### 3.2. Tareas asignadas al profesorado por ley u otra normativa oficial

Junto con las labores de docencia, preparación de clases y corrección, el profesorado puede verse obligado por contrato a realizar una serie de actividades que influyen en mayor o menor medida en su carga laboral. En este apartado se presta atención sobre todo a aquéllas que requieren la dedicación de un tiempo extra. En el gráfico 3.2. figuran una serie de tareas encomendadas a los docentes por ley u otras disposiciones legales. No obstante, conviene señalar que en la práctica no siempre se cumplen estas directrices. En algunos países las obligaciones que el profesorado habría de asumir si la normativa oficial se siguiese al pie de la letra son, en la práctica, de carácter voluntario. En otros se les asignan a menudo tareas no específicamente incluidas en la legislación. Por otra parte, el profesorado realiza distintas funciones dentro de un centro escolar y existe una gran diversidad de opciones profesionales que no se han considerado en este estudio.

**Gráfico 3.2. Tareas específicas exigidas al profesorado por ley u otra normativa oficial e incluidas en sus contratos de trabajo, CINE 1 y 2, 2006/07**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Supervisión extraescolar	○	○	○		●			○	○	●		●			○	●	●
Sustitución de colegas por ausencias	○	●	○	○	●	●		○	○	●	●	○	○	●	○	○	○
Apoyo a futuros profesores o profesores noveles	●	●	●			●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	
Supervisión extraescolar	●		○	○	●		○		●		○	●		●			
Sustitución de colegas por ausencias		●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	
Apoyo a futuros profesores o profesores noveles	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	

● Obligatorio ○ Variable según los centros

Fuente: Eurydice.

#### Notas complementarias

**Bélgica:** En ocasiones la labor de apoyo a futuros docentes se ve compensada con un modesto complemento salarial, regulado por la administración central en las Comunidades francesa y germanoparlante. En la Comunidad flamenca el pago de dicho complemento depende de los centros, que pueden abonarlo de los fondos que perciben para sufragar gastos de apoyo y supervisión.

**Bélgica (BE de, BE nl):** Junto con la normativa específica de cada Comunidad referente a las condiciones laborales generales del profesorado, cada centro define las tareas que han de llevar a cabo los docentes en tres documentos: el contrato de trabajo, el estatuto de los trabajadores y la descripción del puesto de trabajo. Apenas existen incentivos económicos u otra forma de remuneración adicional al profesorado.

**Francia:** Existe una gran diferencia entre los niveles CINE 1 y 2. En CINE 1 la dirección del centro es la responsable máxima, y puede exigir a su profesorado el desempeño de labores de supervisión, de sustitución o de apoyo a profesores noveles. En CINE 2, sin embargo, dichas tareas se llevan a cabo de una forma más o menos voluntaria, aunque actualmente se está negociando una definición y distribución más clara de las mismas.

**Chipre:** Las tareas de sustitución son obligatorias hasta un máximo de siete horas.

**Letonia:** Las labores específicas a las que se hace referencia aquí figuran en los contratos de trabajo. Dichas tareas se recogen en un documento oficial denominado Estándar Profesional del Profesorado, pendiente aún de aprobación. Por

otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado una descripción unificada del puesto de trabajo docente, que figura en la nueva reforma, para incluir los salarios del profesorado dentro del sistema salarial unificado de trabajadores del sector público, que ha de aprobarse antes de Febrero de 2010. También está previsto que las tareas anteriormente mencionadas formen parte de los criterios para definir las titulaciones del profesorado, dentro el modelo de desarrollo profesional de la carrera docente incluido en los planes de reforma actuales. Dichos criterios fueron elaborados para su publicación en enero de 2008.

**Luxemburgo:** En los centros de primaria es obligatorio encargarse de tareas de “supervisión extraescolar” y de “apoyo a futuros profesores y profesores noveles”. En secundaria inferior son opcionales la “sustitución de ausencias” y el “apoyo a futuros profesores y profesores noveles”, que pueden realizarse durante las horas obligatoriamente presenciales para el profesorado y se remuneran.

**Austria:** En las *allgemein bildende höhere Schulen*, los profesores «instructores» en materias generales se encargan de prestar apoyo y supervisar a los profesores en prácticas, y a final de curso redactan un informe de evaluación sobre éstos. Los instructores reciben un complemento por estas labores, recogido en la Ley Salarial (*Gehaltsgesetz*).

**Eslovenia:** La supervisión de alumnos y alumnas en horario extraescolar no es una tarea adicional del profesorado. Se considera un trabajo totalmente distinto, realizado por los llamados “instructores extraescolares”, contratados a tal efecto. La ley especifica que los centros han de organizar actividades docentes extraescolares así como la supervisión de las mismas en primer ciclo de primaria (de 1 a 6 años). El profesorado encargado de supervisar a futuros profesores disfruta de una reducción de sus horas lectivas y obtiene puntos computables a efectos de promoción, lo cual se traduce en una percepción salarial más elevada.

**Finlandia:** Los profesores reciben complementos salariales por las tareas de supervisión y apoyo extraescolar y también por la sustitución de ausencias, de acuerdo con la remuneración por horas extras establecida en el convenio colectivo.

---

En lo que respecta a tareas concretas exigidas al profesorado, las más comunes parecen ser la **sustitución de colegas por ausencias** y el **apoyo a futuros profesores y profesores noveles**.

En la mitad de los países es obligatoria la **sustitución de colegas por ausencias**, que normalmente se incluye entre las obligaciones ordinarias del profesorado. En la República Checa las sustituciones se consideran incluso una actividad de docencia directa (puesto que la dirección del centro puede requerir del profesorado hasta cuatro horas para sustituciones o incluso más, previo consentimiento del interesado).

El número de horas que han de dedicarse a esta labor en ocasiones se incluye específicamente en las leyes. Por ejemplo, en el Reino Unido (Inglaterra y Gales) el Documento de Condiciones Laborales y Salariales del Profesorado de Centros Escolares –*School teachers’ Pay and Conditions Document*– dictamina que no podrá exigirse a ningún docente efectuar sustituciones en un número superior a 38 horas en un curso escolar. Dicho límite fue establecido en Septiembre de 2004, tras el acuerdo nacional para la reforma de las condiciones laborales del profesorado firmado en 2003.

Esta tarea no se cumple a cambio de percepciones salariales extraordinarias en ningún país, a excepción de la República Checa, Italia, Letonia, Polonia, Finlandia, Islandia y Noruega.

En **Italia** el profesorado recibe compensaciones económicas por las sustituciones solamente si el número de horas de sustitución excede los períodos establecidos en el contrato de trabajo.

En **Polonia** el sueldo correspondiente a horas de sustitución se calcula según la categoría salarial a la que pertenece el profesor, teniendo en cuenta las prestaciones correspondientes a condiciones de trabajo especiales (por ejemplo, tareas realizadas en circunstancias complejas o que requieren mayor especialización).

En **Finlandia** el profesorado recibe una compensación económica por realizar sustituciones, acorde con las tablas salariales correspondientes a horas extras que figuran en el convenio colectivo.

Es práctica común destinar recursos a labores de **apoyo a futuros profesores o profesores noveles**, dado que éstas son obligatorias en más de la mitad de los países. En algunos de ellos se exige que sean profesores con experiencia quienes las desempeñen. Éste es el caso de Chipre, donde es necesario contar con cinco años de servicio para ocupar el puesto de tutor de profesores noveles o en período de prácticas. En Lituania las

labores de apoyo y seguimiento a profesores en formación o profesores recién titulados se tienen en cuenta a efectos de promoción.

En algunos otros países o regiones la situación puede variar considerablemente:

En **Bélgica** la legislación incluye específicamente recursos destinados al apoyo a futuros profesores, mientras que la atención a profesores noveles puede ser o no obligatoria dependiendo de los centros.

Estas tareas de apoyo y supervisión al profesorado no van acompañadas de una compensación económica adicional en ningún país, a excepción de Austria, Eslovenia y Finlandia. Sin embargo, los órganos de gobierno de los centros en el Reino Unido (Inglaterra y Gales) pueden libremente remunerar a cualquier profesor que se haga responsable de actividades de formación inicial del profesorado (*Initial Teacher Training- ITT*), tales como labores de tutoría para futuros profesores en el propio centro escolar. Estos complementos no se abonan al profesorado incluido en la escala salarial diferenciada para *advanced skills teachers (AST-* puestos superiores dentro de la plantilla de profesores), ya que las tareas de apoyo y supervisión figuran entre sus deberes laborales.

La **supervisión extraescolar** parece ser la menos frecuente de las actividades incluidas en el Gráfico 3.2. Es obligatoria en aproximadamente un tercio de los países. Sin embargo, existen diferencias entre éstos, ya que, dependiendo de las condiciones contractuales, puede ser obligatoria u opcional (como es el caso de la Comunidad francesa de Bélgica).

Aunque el ejercicio de esta función no parece ir acompañado de remuneración alguna en la mayoría de los casos, en tres países –Bélgica (Comunidad flamenca), Finlandia e Islandia– sí se perciben complementos salariales.

En diez países (Bélgica, Estonia, Irlanda, Letonia, Lituania, los Países Bajos, Rumanía, Suecia, Liechtenstein y Noruega), las tareas específicas exigidas al profesorado pueden fluctuar considerablemente dependiendo de los centros o del tipo de contratación.

En los **Países Bajos** todos los aspectos mencionados en el gráfico anterior están sujetos a los acuerdos que figuran en el convenio colectivo entre la administración competente y el profesorado, o bien pueden establecerse con carácter privado dentro de los propios centros.

En Suecia y Noruega la descentralización administrativa ha tenido un gran impacto sobre las condiciones laborales del profesorado.

En **Suecia**, por ejemplo, las tareas de planificación escolar ya no se controlan a nivel central, sino que son competencia de la administración local y se llevan a cabo según las condiciones laborales específicas de cada región o localidad desde el año 1991.

El modelo **Noruego** se caracteriza por la coexistencia de marcos contractuales a nivel central y local. Desde otoño de 2007 cada centro tiene la posibilidad de diseñar sus propios contratos de trabajo, que pueden ser completamente idénticos a los existentes a nivel central, o distintos. Asimismo, los contratos pueden plantearse para cada escuela en concreto o ser comunes a todos los centros dentro de un mismo municipio. Cada centro puede incluir en dichos contratos una serie de tareas específicas y todos los centros escolares están obligados a llegar a un acuerdo a nivel local al respecto para 2010.

### 3.3. Relevancia del trabajo en equipo

En algunos países se exige a los docentes su integración en equipos de trabajo para realizar tareas en colaboración otros profesores. Estas labores pueden incluir desde el diseño del currículo y del plan de actuación del centro hasta el desarrollo de actividades interdisciplinares y la participación en procesos de evaluación, tanto del alumnado como del centro escolar. Es posible que dichas funciones requieran también la participación de otros miembros de la comunidad educativa.

La información que figura en el Gráfico 3.3 ilustra el hecho de que en la mayoría de los países no sólo se considera el trabajo en equipo como una parte integrante de las tareas del profesorado, sino que el número de actividades a realizar en equipo es bastante uniforme, tanto si comparamos países entre sí como si observamos la situación interna de cada uno de ellos.

**Gráfico 3.3. Fomento del trabajo en equipo como parte integrante de las tareas del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Trabajo en equipo para elaborar el proyecto educativo de centro	○	●	○	●		○	●	○	●	●	●	●	●		○	○	●
Trabajo en equipo para la planificación del currículo general del centro	○	●	○	●	●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Trabajo en equipo para actividades interdisciplinarias	○	●	○	●	●	●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
Trabajo en equipo para evaluación interna del centro		●	○		●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Trabajo en equipo para evaluación de alumnos y alumnas	●	●	●			●	●	○	○	●	●	●	●	●	○	●	●

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Trabajo en equipo para elaborar el proyecto educativo de centro	●	●	○	●	●	●	○	●	○	●	○	●	○	●	○	●
Trabajo en equipo para la planificación del currículo general del centro			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Trabajo en equipo para actividades interdisciplinarias		●	○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●
Trabajo en equipo para la evaluación interna del centro		●	○	○	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Trabajo en equipo para evaluación de alumnos y alumnas		●	○	●	●	●	○	●	●	●	○	●			○	●

● Obligatorio ○ Variable dependiendo el centro

Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica:** La mayoría de los centros reservan ciertos días de la semana, del mes o del trimestre para reuniones de trabajo del profesorado. La organización de dichas reuniones depende por completo de cada centro, excepto en CINE 1 en las Comunidades francesa y germanoparlante, en las que la jornada laboral del profesorado está regulada por un marco preestablecido.

**Francia:** Se recomienda el trabajo en equipo, pero se organiza de forma muy distinta dependiendo de los colegios.

**Italia:** Desde 1974 existen disposiciones para favorecer el trabajo en equipo.

**Letonia:** La legislación no incluye ningún requisito específico relacionado con el trabajo en equipo. Sin embargo, los contratos laborales pueden diferir dependiendo de los centros.

**Luxemburgo:** La información que figura en el gráfico sólo hace referencia a la educación secundaria inferior.

**Eslovaquia:** El profesorado puede participar en equipos para la evaluación interna del centro, bajo la supervisión de la autoridad externa competente. No obstante, aún quedan algunos órganos en los centros que garantizan su autonomía.

**Finlandia:** Además de la carga lectiva semanal y de otras tareas asignadas a los docentes (reguladas por convenio colectivo), todos los profesores han de dedicar tres horas semanales al trabajo en equipo, para labores de planificación, reuniones con profesores de otras áreas, entrevistas con las familias y otras tareas relacionadas con la organización de la actividad docente y el funcionamiento general del centro.



**Islandia:** No existe legislación específica referente a fomentar el trabajo en equipo. Según lo dispuesto en los contratos laborales, el profesorado ha de dedicar 4,14 horas semanales a tareas en equipo relacionadas con planificación, diseño curricular del centro, organización de actividades interdisciplinarias, evaluación interna, etc. La dirección decide qué actividades han de llevarse a cabo cada semana.

---

En la mayoría de los países existen disposiciones legales para fomentar el trabajo en equipo. En lo que respecta a las actuales reformas a nivel nacional o a las nuevas responsabilidades exigidas al profesorado, se hace hincapié en este tipo de actividad en documentos oficiales en algunos países, como la República Checa, Austria, Eslovenia y el Reino Unido (Escocia).

En la **República Checa**, debido a los recientes cambios en los documentos curriculares, toda la normativa oficial subraya la importancia del trabajo en equipo en la elaboración de los programas de estudios de los centros (desarrollo curricular general y de proyectos interdisciplinarios).

En **Italia** los contratos de funcionarios del estado especifican que, junto con las horas de docencia directa, los profesores deberían dedicar hasta 40 horas anuales a reuniones de trabajo, otras 40 a actividades de equipo docente, y en primaria, dos horas semanales a la planificación conjunta de las clases.

En **Austria** el trabajo en equipo que se lleva a cabo en las áreas de diseño curricular general y planificación de actividades interdisciplinarias ha adquirido cierta relevancia, puesto que en la actualidad cada centro tiene la posibilidad de desarrollar su propio currículo.

Aunque en **Eslovenia** sólo se colaboraba en equipo en algunos aspectos curriculares (por ejemplo, la planificación de jornadas culturales, deportivas o científicas), la programación general del centro ahora le presta mucha más atención. Es posible que la implantación del nuevo sistema de educación primaria, de nueve años de duración, proporcione una mayor oferta interdisciplinar que requiera más trabajo en equipo.

En el **Reino Unido (Escocia)** se están desarrollando actualmente nuevas líneas de trabajo con referencia al currículo y al proceso de enseñanza/aprendizaje en general, a través de la iniciativa *Currículo para la Excelencia*. Uno de sus principios fundamentales hace hincapié en la necesidad de que los centros desarrollen cada vez más actividades interdisciplinarias, promuevan la colaboración entre distintas áreas de conocimiento y fomenten el trabajo en equipo.

Si bien el profesorado tiende a conservar competencias en lo que se refiere la evaluación de los alumnos en la mayoría de los países, las actividades de evaluación realizadas en equipo también parecen ser una práctica complementaria muy extendida (figure o no específicamente en los documentos oficiales) en más de la mitad de los países analizados. En el caso de Malta, sólo se evalúan en equipo las pruebas orales de lenguas extranjeras.

En muchos países la legislación o la normativa oficial obliga o alienta al profesorado a trabajar en equipo. No obstante, no suele establecerse un número de horas específico para labores en equipo, ni tampoco se menciona la cantidad de horas presenciales que los docentes han de poner a disposición del centro para el desempeño de esta tarea.

En **Bélgica (Comunidad germanoparlante)**, un decreto de 1999 establece que en el nivel CINE 1 los profesores no emplearán más de 26 horas semanales de actividad en el centro. Una vez restado el tiempo real dedicado a la docencia (24 horas de 50 minutos), quedan seis horas semanales que han de destinarse a tareas diversas, incluido el trabajo en equipo.

En **Lituania**, los contratos de trabajo del profesorado no contienen referencias específicas al número de horas reservadas para trabajar en equipo. Sin embargo, figura en la legislación que todos los profesores disponen de 2 horas dentro de su jornada para otras actividades, entre las que pueden incluirse las labores de equipo.

En **Polonia** todas las tareas que requieran trabajo en equipo se realizan dentro de la jornada laboral de 40 horas del profesorado.

En **Eslovenia** algunos centros disponen de normas de funcionamiento interno en las que se especifican las tareas asignadas al profesorado hasta completar su jornada laboral de 40 horas semanales, mientras que en otros no existe dicha normativa.

Algunos países recalcan la importancia del trabajo en equipo en otras áreas o proyectos específicos diferentes de los mencionados en el Gráfico 3.3. Este es el caso, por ejemplo, de Malta, donde algunos centros han participado en un “proyecto de sinergia” (enfocado al arte, el teatro, la música y la educación física). En Eslovenia, la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales constituye un área fundamental de trabajo en equipo. Igualmente, en Austria el trabajo en equipo relacionado con la evaluación interna de las escuelas aparece explícitamente en la iniciativa Calidad en los Centros Escolares puesta en marcha en 1999.

## CAPÍTULO 4. FORMACIÓN PERMANENTE - REQUISITOS Y OPORTUNIDADES

### 4.1. Situación de la formación permanente del profesorado

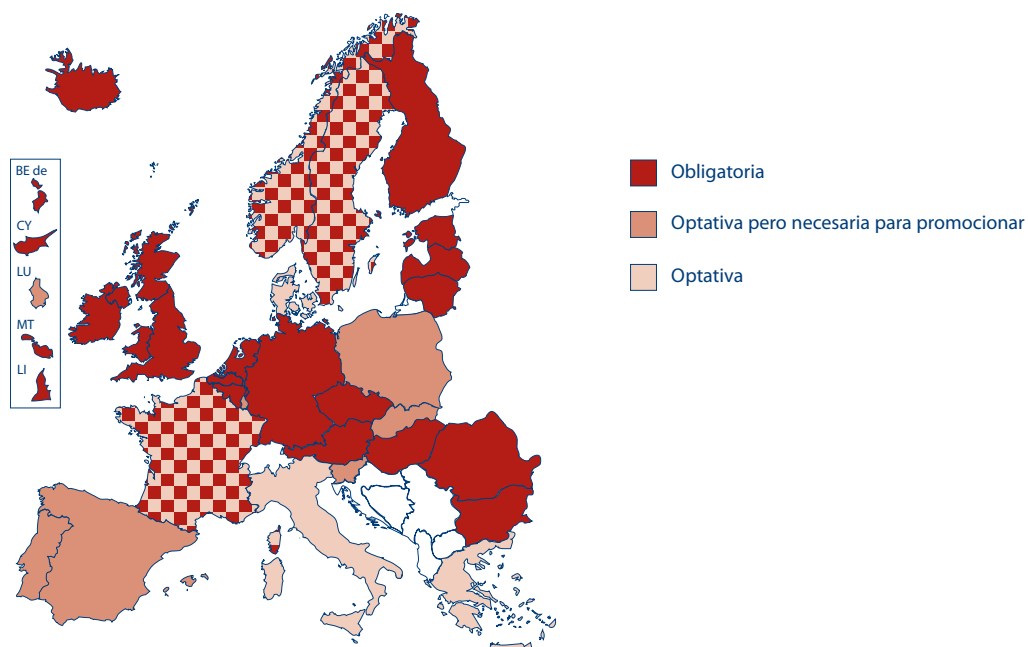
La formación permanente del profesorado (FPP) es obligatoria en más de 20 países y regiones europeas. Sin embargo, no en todos ellos se exige de manera explícita la participación en dichas actividades.

Por ejemplo, aunque en Francia, los Países Bajos, Suecia e Islandia la formación permanente se considera un deber inherente a la profesión, en la práctica sólo se lleva a cabo de manera voluntaria.

En España, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia, la formación permanente es opcional, aunque se halla directamente vinculada a las posibilidades de promoción profesional y a la mejora salarial. En España y Luxemburgo los profesores que participan en actividades de formación permanente pueden percibir complementos salariales. En otros países se obtienen créditos al tomar parte en programas de FPP, válidos a efectos de promoción. En Grecia, Italia y Chipre la FPP es absolutamente obligatoria para profesores noveles.

La formación permanente específicamente relacionada con nuevas reformas educativas e impartida por las autoridades educativas se considera, por lo general, obligatoria para la totalidad del profesorado en todos los países.

**Figura 4.1. Situación de la formación permanente del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

#### **Nota complementaria**

**Luxemburgo:** Desde 2007 la FPP es obligatoria para profesores/as de secundaria.

#### **Nota explicativa**

**Obligatoria:** Tarea calificada como tal en la legislación, contratos u otra normativa relacionada con la profesión docente.

## Requisitos en cuanto a tiempo destinado a FPP

No en todos los países en los que la formación permanente es obligatoria se hace referencia al tiempo que los docentes deben dedicarle. Y en aquellos lugares en los que existen indicaciones al respecto, el mínimo anual obligatorio varía considerablemente de un país a otro.

En Chipre los profesores de nivel CINE 1 tienen obligación de participar en 50 horas de formación permanente al año. En Estonia, Letonia, Lituania, el Reino Unido y Noruega, el mínimo de horas se sitúa en unas 30 anuales. En el resto de los países, excepto en Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante) la cifra anual es inferior a 20 horas.

En varios países, como Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), Lituania, Malta, Finlandia, el Reino Unido y Noruega, la cantidad de tiempo reservada a FPP se expresa en días por año, mientras que en otros como Estonia, Letonia, Lituania, Hungría y Rumanía, se calcula en horas o días sobre un número determinado de años.

**Gráfico 4.2. Mínimo anual (en horas) de participación obligatoria del profesorado en actividades de formación permanente, CINE 1 y 2, 2006/07**

	BE fr/ BE de	EE	CY	LV	LT	HU	MT	AT	RO	FI	UK	NO
CINE 1 y 2	21	32	57	36	35	17	12	15	19	18	35	35
Sin requisitos de tiempo	BE nI, BG, DE, CZ, IE, FR, LU, NL, SK, SE, IS, LI											

Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Bélgica (BE fr):** Cada profesor está obligado a dedicar tres jornadas (o seis medias jornadas) a formación permanente relacionada directamente con la docencia, aunque es libre de escoger de entre un listado de temas prioritarios establecido por el gobierno.

**Bélgica (BE de):** Cada centro asigna un máximo anual de tres jornadas, o seis medias jornadas, a actividades de formación pedagógica. El contenido de los cursos lo decide directamente el centro.

**Estonia:** El número de horas de FPP es de 160 para un período de cinco años.

**Chipre:** La información del gráfico se refiere a profesores de nivel CINE 1 e incluye actividades de formación permanente realizadas en los propios centros. El profesorado de nivel CINE 2 está obligado a participar en dos seminarios anuales de 90 minutos cada uno.

**Letonia:** La normativa especifica 36 horas de formación para un período de tres años. Por lo tanto, los profesores pueden realizar un sólo curso con esa duración en un año, no estando obligados a participar en otras actividades de FPP en los dos años siguientes.

**Lituania:** Cinco días por año.

**Luxemburgo:** Desde 2007 los profesores de secundaria han de completar un mínimo de ocho horas anuales de formación.

**Hungría:** Cada siete años se exigen 120 horas de formación.

**Malta:** Tres medias jornadas anuales, al principio o al final del curso académico. Asimismo, los profesores participan en una sesión anual de formación permanente remunerada de dos horas de duración.

**Austria:** En el nivel CINE 2 la información que figura en el gráfico se refiere sólo a profesores de las *Hauptschulen*. No existen especificaciones en cuanto al número de horas de FPP obligatoria del profesorado de las *allgemein bildene höhere Schulen*.

**Rumanía:** 95 horas cada cinco años, a no ser que los profesores obtengan una titulación profesional durante este período.

**Finlandia:** De tres a cinco días por año, con seis horas diarias de duración.

**Reino Unido:** Los datos se refieren a los cinco días en los que el profesorado ha de estar a disposición del centro, pero en los que no se imparten clases. Estos días se introdujeron en el calendario laboral para reforzar una serie de tareas no docentes, incluyendo la formación permanente.

**Islandia:** El profesorado debería dedicar unas 150 horas anuales, además de las obligatoriamente presenciales en el centro, a la preparación de clases, formación permanente y otras obligaciones inherentes a la profesión.

**Nota explicativa**

**Cómputo:** A no ser que se especifique lo contrario, cada día corresponde a siete horas de trabajo. En aquellos países en los que la formación permanente obligatoria se calcula en períodos de varios años, la cifra que figura es el promedio anual.

**Oferta de FPP y limitaciones impuestas al profesorado**

La oferta de programas de formación permanente puede depender de planes estratégicos establecidos por la administración central para hacer frente a sus prioridades educativas sobre competencias y destrezas del profesorado. También es posible que los planes de formación se diseñen a nivel local o en los propios centros, como parte integrante de su plan de actuación. Cuando dichos planes de formación no existen, la decisión de tomar parte en actividades de FPP puede depender por completo de cada profesor.

**Gráfico 4.3. Elaboración de planes de formación permanente del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	
<b>A</b>	● ○	● ○	○	● ○	○	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	●	○	○	○	○	⊗	● ○	○	○	○	○	○	○
<b>B</b>	✓	✓	✓		✓											✓			✓										✓	✓			

<b>A Nivel responsable:</b>	● Central	○ Local o el propio centro	⊗ Sin plan de formación explícito
<b>B Incluido obligatoriamente en el plan de actuación del centro:</b>	✓ = Sí		

Fuente: Eurydice.

En 12 países, los planes de formación se elaboran a nivel local o en los propios centros de enseñanza. Tal es el caso de Dinamarca, Suecia y Noruega.

En **Noruega**, por ejemplo, el Ministerio de Educación e Investigación diseñó un plan estratégico como preludeo a la Reforma para el Fomento del Conocimiento de 2006, en el que se definen las áreas y materias de intervención prioritaria. Este documento no tiene carácter vinculante para la administración local o los centros escolares. Cada municipio tiene libertad para estudiar sus necesidades en lo referente a la mejora de la competencia profesional de sus docentes y puede elaborar sus propias estrategias. Aunque cada centro lleve a cabo su planificación de forma distinta, todos los planes de FPP han de ser aprobados por la administración municipal correspondiente.

En seis países la formación permanente se planifica a nivel central, de acuerdo con las necesidades detectadas o prioridades educativas establecidas para dicho nivel o a nivel local. En el resto de los países ambos estratos contribuyen al diseño de los planes de formación. En Eslovaquia y Liechtenstein no existen planes de formación permanente del profesorado.

En Bélgica, la República Checa, Lituania, Malta, el Reino Unido e Islandia las escuelas están obligadas a diseñar un plan de formación permanente para su profesorado, integrado en el plan de actuación del centro.

Resulta complicado delimitar hasta qué punto se tienen en cuenta las necesidades de formación permanente del profesorado a la hora de diseñar dichos planes.

En el **Reino Unido (Escocia)**, en las reuniones de evaluación de centro (*review meetings*) se lleva a cabo un análisis de las necesidades individuales de formación del profesorado, teniendo en cuenta las prioridades educativas del propio centro, las locales o nacionales. Habitualmente hay una referencia específica a los objetivos principales incluidos en el plan de actuación de la escuela. En opinión de muchos profesores y profesoras, estas reuniones han contribuido a favorecer los procesos de autoevaluación y a centrarse tanto en las necesidades propias como en las del centro escolar.

Independientemente de cómo se elaboren los planes de formación, el profesorado de todos los países goza de libertad para escoger entre un abanico de posibilidades de formación, siempre que ésta cumpla con una serie de requisitos de organización previos (ver apartado sobre aspectos organizativos, a continuación). Sin embargo, en la mayoría de los países los planes de acción educativa pueden incluir una serie de módulos formativos obligatorios, habitualmente ligados a la implantación de reformas curriculares o de otra índole, tales como nuevas asignaturas o innovaciones metodológicas. Si esta es la situación, obviamente no es posible elegir el área o tema de formación a realizar. Este tipo de formación obligatoria también puede incluirse dentro del plan de actuación de cada centro y todo el profesorado habrá de participar en ella.

## 4.2. Aspectos organizativos

### Tiempo destinado a FPP y sustitución del profesorado en formación

Por lo general, en la mayoría de los países las actividades de FPP se llevan a cabo una vez finalizada la jornada laboral. No obstante, muchos de ellos permiten a su profesorado realizarlas durante las horas de trabajo, siempre bajo ciertas condiciones.

Se necesita permiso de la dirección del centro (director pedagógico u otro miembro del equipo directivo) para que un profesor pueda participar en actividades de FPP en sus horas de trabajo. En Francia, Luxemburgo (en nivel CINE 1) y Malta, han de solicitar dicho permiso a los *rectorats* o al ministerio respectivamente.

La admisión a dichos programas también puede verse condicionada por el número de plazas ofertadas.

En numerosos países, el profesorado tiene derecho a dedicar una parte de su jornada laboral (remunerada) a actividades de FPP.

En la **República Checa** se conceden 12 días laborables por año escolar a los profesores, para formación permanente individual de su elección.

En **Italia**, en consonancia con la libertad que tienen los centros para flexibilizar su horario escolar, algunas escuelas suspenden sus clases durante un período de varios días, con el fin de impartir cursos intensivos de formación. Asimismo, las condiciones contractuales del profesorado especifican el derecho a disfrutar de cinco días de excedencia para asistir a cursos de formación.

En **Lituania** la ley establece que los profesores tienen derecho a cinco días de formación permanente al año, remunerados según su salario medio diario. Esta es también la situación de **Eslovenia**. En **Finlandia** se destinan entre tres y cinco días al año a la FPP.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, el estatuto del profesorado prevé que éste esté a disposición del centro y de la dirección un total de 195 días al año, de los cuales 190 son lectivos. Los cinco días restantes fueron introducidos para favorecer el desarrollo de otras actividades, tales como la formación permanente.

En **Rumanía** existe una llamada "jornada de metodología" (varias horas o un día completo a la semana) destinada a la organización de distintas actividades, entre ellas, la formación docente. En **Bélgica** y en **Luxemburgo** también se organizan este tipo de jornadas.

El profesorado de **Portugal** tiene permiso para participar en actividades de FPP durante su jornada laboral, siempre y cuando no sobrepase las 10 horas al año cuando dicha formación se realiza por iniciativa propia. De no ser así, el permiso máximo que pueden solicitar para dichas actividades no ha de exceder un límite de entre 5 y 8 días.

Cuando la FPP se lleva a cabo en horas lectivas, la dirección del centro o la autoridad educativa competente es responsable de proporcionar profesores sustitutos en casi todos los países. La escasez de sustitutos, junto con el coste adicional que supone su contratación pueden ser factores que hagan disminuir la participación en actividades de FPP en la mayoría de los países.

## Financiación y gestión

En ningún país se destina presupuesto individual para la participación del profesorado en actividades de FPP, aunque en el Reino Unido (Gales) la Asamblea de Gobierno Galesa proporciona fondos para becas de formación del profesorado, con el fin de sufragar gastos derivados de necesidades profesionales identificadas a nivel individual.

En algunos países la gestión del presupuesto general para actividades de FPP corresponde a la autoridad educativa de nivel superior. Éste es el caso de Bulgaria, Alemania, Irlanda, España, Francia, Malta, Hungría y Portugal. En Italia el ministerio dota de presupuesto a las escuelas mientras en Rumanía el Ministerio de Educación envía dichos fondos a las distintas regiones. En Estonia la administración local recibe financiación procedente del llamado «fondo salarial del profesorado».

En **Estonia** al menos un 3% de los fondos presupuestarios estatales destinados al pago de salarios del profesorado ha de invertirse en formación permanente. La administración local puede reservar también fondos para FPP y decidir sobre las áreas de formación que va a financiar.

En un gran número de países (Bélgica, Bulgaria, Estonia, Chipre, Letonia, Hungría, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Liechtenstein) –muchos de los cuales son nuevos miembros de la Unión Europea- los programas de formación que organiza el ministerio o cualquier otra administración regional o local son gratuitos o prácticamente gratuitos.

En **Hungría** los costes de participación en actividades de formación permanente – hasta un 80% del total - corren a cargo de los presupuestos generales. El 20% restante ha de sufragarlo el centro escolar o el propio profesor. El Ministerio de Educación ha establecido niveles de financiación y entrega los fondos a la administración local, quien los trasfiere a los centros escolares, ya que la mayoría de los centros son subvencionados.

En **Finlandia** la autoridad educativa correspondiente organiza y financia la formación permanente en los centros. Los municipios normalmente destinan a FPP entre 200 y 220 euros anuales por cada profesor, mientras que la coordinación de formación vinculada a prioridades educativas nacionales corresponde al Consejo Nacional de Educación Finlandés. El empleador no está obligado a sufragar los gastos de viaje, alojamiento, salario y contratación de profesores sustitutos. En lo que se refiere a formación permanente de carácter voluntario, el profesorado puede solicitar ayuda económica en forma de becas.

En la República Checa y en los Países Bajos, el presupuesto destinado a la FPP forma parte una dotación global que reciben los centros. La situación es similar en el Reino Unido. En Lituania la financiación del sistema educativo se basa en un principio denominado “cesta del alumno”. Las escuelas pueden dedicar una parte del presupuesto destinado a dicha “cesta” a formación permanente del profesorado.

### 4.3. Medidas para favorecer la participación del profesorado en actividades de formación permanente

Existen algunas medidas orientadas a alentar a los docentes a tomar parte en actividades de formación, tales como incentivos salariales o la obtención de créditos válidos a efectos de promoción. También en ocasiones se intenta animar al profesorado a participar en actividades formativas a través de campañas específicas o de planes estratégicos de formación.



**Gráfico 4.4. Incentivos para la participación del profesorado en actividades de formación permanente, CINE 1 y 2, 2006/07**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Aumento salarial				●	●						●						●
Promoción		●		●			●	●		●	●			●		●	
Campañas/planes estratégicos																	

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Aumento salarial	●					●			●				●			
Promoción				●	●	●	●	●								
Campañas/planes estratégicos											●	●				●

● Existen incentivos

Fuente: Eurydice.

#### Notas complementarias

**República Checa:** La información se refiere a complementos salariales, no a aumentos de sueldo en sentido estricto.

**Chipre:** Las titulaciones universitarias con programas inferiores a un año conceden créditos extra, válidos a efectos de promoción.

**Luxemburgo:** Los incrementos salariales solo afectan a profesores de nivel CINE 1.

**Reino Unido (SCT):** Los incentivos salariales sólo se reciben si la FPP forma parte de un programa de formación y desarrollo más amplio, como, por ejemplo, el necesario para acceder al puesto de *Chartered Teacher*, y se abonan una vez que el profesor ha obtenido dicho puesto.

**Noruega:** Los cursos de formación permanente que imparten los centros de educación superior pueden conceder créditos extra de formación. En algunos casos, la realización de dichos cursos conlleva un aumento salarial. Sin embargo, la mayoría de los cursos de FPP no otorgan dichos créditos o permiten acceder a mejores puestos de trabajo o a una mejora salarial.

#### Nota explicativa

No se han tenido en cuenta los aumentos salariales vinculados exclusivamente a la obtención de títulos de Máster o de doctorado.

Sólo en algunos países la participación en actividades de FPP se ve recompensada con mejoras salariales.

En **España** dicho incentivo consiste en un complemento salarial que se abona a profesores funcionarios, con un mínimo de cinco o seis años de docencia (dependiendo de la Comunidad Autónoma en cuestión), siempre y cuando acrediten haber tomado parte en un número mínimo de horas de formación permanente impartida por centros oficiales autorizados. El mínimo de horas requerido oscila entre 60 y 100. El profesorado puede obtener hasta un máximo de cinco complementos salariales por formación a lo largo de su carrera profesional.

En **Hungría** las actividades de FPP no van acompañadas de complementos económicos, pero sí permiten acceder a tramos superiores dentro de la escala salarial. Dicho avance está condicionado a la finalización con éxito de cursos de FPP una vez cada siete años.

En Letonia el desarrollo profesional será también uno de los criterios de referencia para establecer las cualificaciones pedagógicas del profesorado, de acuerdo con la integración del sueldo de los docentes en el sistema salarial unificado del sector público. La reforma comenzó en 2006 y el nuevo sistema se irá implantando paulatinamente hasta el 2010. La FPP se tendrá en cuenta a la hora de ascender en la escala salarial.

Conviene señalar también que no todas las actividades de FPP son válidas a la hora de obtener una mejora en el sueldo. Por ejemplo, de acuerdo con el contrato salarial del profesorado en Islandia, solamente se perciben dichos aumentos tras obtener titulaciones de posgrado (Máster o doctorado).

La situación no es muy distinta en lo que respecta a la promoción profesional. Pocos países ofrecen oportunidades de promoción relacionadas con la participación en actividades de FPP.

En **Bélgica (Comunidad germanoparlante)** la participación regular del profesorado en FPP es uno de los criterios de evaluación que pueden ayudar a obtener una calificación de “bien” o “muy bien” en el informe de evaluación que redacta periódicamente la dirección de los centros, y que se tiene en cuenta a efectos de promoción del profesorado.

En **Estonia** se necesita un mínimo de 160 horas de formación permanente para ascender a los puestos de profesor de nivel avanzado o de profesor especialista en metodología.

Tras completar programas de FPP el profesorado **lituano** tiene la posibilidad de solicitar un cambio de categoría profesional. Existen cuatro niveles, cada uno de ellos vinculado a un progresivo aumento salarial: profesor, profesor de nivel avanzado, profesor especialista en metodología y experto docente.

En **Austria** el profesorado recibe un certificado de asistencia tras realizar cursos de formación complementaria formal que se tienen en cuenta a la hora de solicitar puestos de nivel superior (por ejemplo, cargos directivos). El resto de actividades formativas normalmente sirven para reforzar sus posibilidades de empleo permanente, puesto que conducen a la obtención de titulaciones adicionales.

En Dinamarca, Suecia, el Reino Unido y Noruega los gobiernos promueven campañas y planes estratégicos centrados en la inversión en actividades de formación permanente del profesorado.

El gobierno **sueco** trata de animar a municipios y profesores a tomar parte en actividades de FPP mediante una campaña denominada «promoción del profesorado». El gobierno tiene previsto durante el período 2007-2010 ofrecer a 30.000 profesores titulados (aproximadamente un 25% del total de la plantilla de primaria y secundaria) formación para reforzar conocimientos en sus respectivas áreas y mejorar su destreza pedagógica. En la actualidad, la administración central invierte 2,9 millones de coronas suecas en programas para ampliar conocimientos en diversas áreas y otros 500 millones en el desarrollo de competencias del profesorado y en aumentar el número de docentes con títulos de doctorado.

En el **Reino Unido (Inglaterra)** la formación permanente de toda la comunidad educativa, incluyendo la del profesorado, es una de las prioridades del gobierno. Con la Ley de Educación de 2005, la Agencia de Formación del Profesorado (*TTA- Teacher Training Agency*) se transformó en la Agencia de Formación Permanente para los Centros (*TDA- Training and Development Agency for Schools*), con nuevas competencias en lo que respecta a formación permanente del profesorado. El panorama de la oferta de FPP en todo el país es un tanto complejo, dado que las competencias en cuanto a su financiación se han transferido a los centros. La nueva Agencia (TDA) tiene como objetivo estimular la demanda de FPP actualizando los mecanismos de gestión y evaluación de rendimiento (introducidos en 2007), estableciendo un nuevo marco de competencias profesionales (en vigor desde la misma fecha) y ofreciendo liderazgo y asesoramiento a los centros y a las autoridades locales con el fin de conseguir una oferta formativa más coherente.

En **Noruega** el Ministerio de Educación e Investigación ha destinado una cantidad importante de recursos al perfeccionamiento profesional del profesorado y de los equipos directivos de los centros, en línea con la implantación de la *Reforma para el Fomento del Conocimiento*.

Cabe señalar que no solamente existen muy pocos incentivos para animar al profesorado a participar en actividades de FPP, sino que tampoco parece penalizarse habitualmente a quienes no la realizan. Solamente en Bélgica (Comunidades germanoparlante y flamenca), Malta y Portugal, el hecho de no participar en actividades de FPP puede ser penalizado o considerarse un elemento negativo en la evaluación del profesorado.



## CAPÍTULO 5. PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN REFORMAS Y EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

---

Más allá de las responsabilidades que el profesorado asume dentro del aula y de su centro escolar, también se le pide que participe en la definición del contexto general de su actividad, ayudando a perfilar reformas relacionadas con su estatus profesional y condiciones laborales, con el contenido del currículo y, de manera más general, con el funcionamiento del sistema educativo.

Históricamente, este tipo de responsabilidades relativas a la formulación de políticas educativas ha sido confiado más a organizaciones colectivas profesionales –sindicatos– que al profesorado, a título individual. Desde mediados del siglo XX, la contribución de los docentes a las reformas educativas se ha realizado de forma colectiva, canalizada a través de consultas que las administraciones hacen a los sindicatos directamente sobre medidas de tipo descendente (*top-down*), y no a través de un modelo de participación individual, en el marco de una acción pública ascendente, de construcción *down-top* de las políticas educativas (<sup>1</sup>).

De hecho, las negociaciones sobre condiciones laborales y situación profesional del colectivo se llevan a cabo entre el gobierno central, los sindicatos y las gestoras, y en la mayoría de los casos se organizan a nivel del estado o de la autoridad educativa de rango superior. En algunos países el resultado de dichas negociaciones puede ser la elaboración conjunta de políticas educativas.

La negociación colectiva parece ser el modelo más extendido, especialmente en lo que se refiere al estatus profesional y las condiciones laborales del profesorado. Sin embargo, desde la segunda mitad de la década de los 90, en algunos países también se incluye la participación a nivel individual del profesorado en los procesos de reforma, tal como sucede en las tres Comunidades de Bélgica, en España, Letonia, Finlandia y Noruega.

Así pues, aunque las negociaciones colectivas aún prevalecen en los acuerdos sobre condiciones laborales del profesorado (apartado 1), parece estar surgiendo un nuevo equilibrio entre la representación colectiva y la participación individual cuando se trata de reformas que afectan el currículo (apartado 2) o al funcionamiento general de los sistemas educativos (apartado 3).

### 5.1. Definición del estatus profesional y las condiciones laborales del profesorado: predominio de los sindicatos y los convenios colectivos

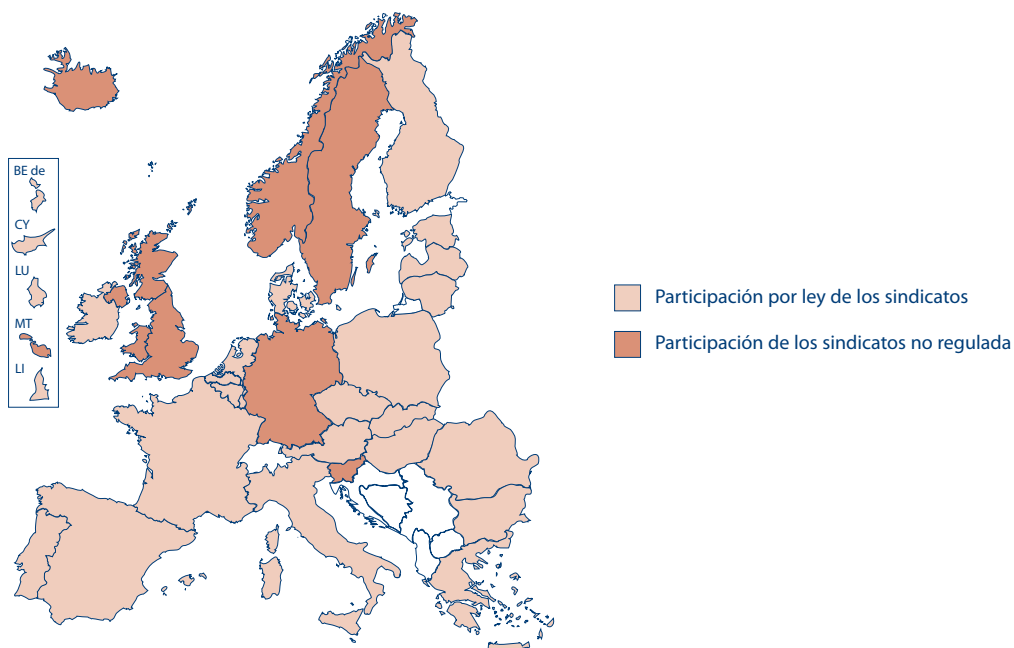
Hoy en día en todos los países europeos el salario y las condiciones laborales del profesorado se estipulan mediante la **negociación o la consulta a sus sindicatos profesionales**. En algunos países estas decisiones se institucionalizan a través de consultas obligatorias a los sindicatos o mediante la participación en comités mixtos para el seguimiento de las reformas. Sirva como ejemplo el caso de Austria, donde en el año 2000 la colaboración del gobierno federal y de los sindicatos permitió financiar un estudio sobre la actividad profesional de los docentes, con el fin de elaborar una nueva ley sobre las condiciones laborales del profesorado contratado por los *Länder*. Las tres Comunidades de Bélgica también han abogado por el establecimiento de una relación institucionalizada con los sindicatos. Así pues, si bien cada uno de los tres parlamentos es responsable de tomar las decisiones definitivas, basadas en las propuestas respectivas de cada Ministerio de Educación, las condiciones de trabajo del profesorado se someten a negociaciones previas, enmarcadas oficialmente en el Convenio Colectivo de Empleo.

---

(<sup>1</sup>) Para un análisis detallado del desarrollo de medidas gubernamentales puede consultarse la publicación de Gaudín, J.P. (2004) *L'action publique, sociologie et politique*, Paris: Presses de Sciences Po and Dalloz.

Hasta 2007, en la Comunidad flamenca de Bélgica, dicho procedimiento permitía a los sindicatos oponerse a determinadas propuestas del gobierno, tales como un plan de evaluación del rendimiento individual del profesorado. En Francia todas las propuestas de reforma que afecten a los profesores, a su carrera profesional y su categoría laboral han de presentarse ante el *Comité Technique Paritaire Ministériel* (el CTPM, o comité técnico interministerial). Dicho comité está compuesto a partes iguales por miembros de la administración y representantes sindicales.

**Gráfico 5.1. Participación del profesorado o de los sindicatos en reformas relativas al estatus profesional y las condiciones laborales del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

**Nota explicativa**

**Participación por ley de los sindicatos:** Se entiende por la misma la consulta obligatoria a los sindicatos establecida en las leyes, que consiste normalmente en la participación en comités mixtos, encargados del seguimiento de las reformas.

En otros países, si bien estas relaciones no se han institucionalizado, los sindicatos han sido tradicionalmente agentes fundamentales en las reformas de las condiciones laborales del profesorado. En el Reino Unido (Inglaterra y Gales) los sindicatos de profesores, las administraciones locales (responsables de la contratación) y el gobierno firmaron en 2003 un acuerdo para la mejora de la calidad de la educación y la gestión de la carga laboral del profesorado (*Raising Standards and Tackling Workload*). El documento señala que la presión ejercida sobre los centros escolares para mejorar los niveles educativos ha generado graves problemas relacionados con el aumento de la carga de trabajo para los docentes, lo cual ha tenido un efecto negativo sobre la contratación, retención y motivación del profesorado. El acuerdo establecía una serie de cambios significativos en las condiciones de trabajo del profesorado, con la intención de implantarlos de forma escalonada a partir de septiembre de 2003. Un ejemplo de las medidas de mejora es la posibilidad de que el profesorado delegue tareas que puedan ser asumidas por otros miembros de la comunidad educativa, como asuntos administrativos o

vigilancia de exámenes. Asimismo, se garantiza la existencia dentro de la jornada escolar de un tiempo dedicado a la planificación, preparación de clases y corrección de tareas, y se establece un límite al número de horas exigibles para sustituciones. También se incluye la creación de nuevas figuras dentro de la comunidad educativa, por ejemplo, adultos que realicen labores de apoyo al profesorado y al aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Del mismo modo, el Acuerdo del Profesorado de Escocia, firmado en 2001, basado parcialmente en las propuestas del comité McCrone, fue el resultado de las negociaciones celebradas con los sindicatos.

Por norma general, en la mayoría de los países europeos la situación profesional y las condiciones laborales del profesorado son fruto de negociaciones a nivel estatal entre la administración central y los sindicatos. Excepto en países como Alemania, España, Finlandia, Suecia (aunque el salario mínimo se determina a nivel nacional) y en Noruega, el fenómeno de descentralización y creciente autonomía no ha tenido gran impacto en los acuerdos nacionales. En el mejor de los casos, la administración local –si contrata directamente al profesorado– participa en la mesa de negociación. En Dinamarca, por ejemplo, las negociaciones han de ser tripartitas entre el gobierno, los sindicatos y los representantes de la administración local. Igualmente, en Bélgica los pactos sobre condiciones laborales del profesorado reúnen al Ministerio de Educación de cada Comunidad, a los sindicatos y a la administración competente o a los órganos de gobierno de los centros escolares.

A excepción de algunos países, la descentralización y el incremento de la autonomía en los centros escolares no han supuesto una descentralización en los procedimientos para determinar el estatus profesional y las condiciones laborales de los docentes. En algunos de ellos, con una larga tradición de descentralización incluso puede darse el fenómeno contrario. Por ejemplo, en la Comunidad francesa de Bélgica, tras la huelga de 1991 los sindicatos consiguieron que se aceptara una moción para que en el futuro las condiciones laborales del profesorado se establezcan en función de los acuerdos adoptados en convenios colectivos, y no sobre la base exclusiva de negociaciones entre la administración educativa y los propios centros escolares.

En lo que respecta a la implicación del profesorado en la reforma de contenidos y objetivos curriculares, ésta presenta una gran diversidad.

## 5.2. Reforma curricular: diversas formas de participación del profesorado

Dado que las reformas curriculares afectan de forma directa a la función docente y a las competencias exigidas a los profesores, éstos se han visto implicados en el diseño de medidas relativas al currículo en todos los países europeos. Los comités de trabajo formados por **un pequeño grupo de profesores de experiencia probada** y/o miembros de asociaciones o sindicatos y a los que se les encomienda reflexionar sobre asuntos curriculares han constituido siempre un vehículo para canalizar la participación del profesorado en esta materia. En estos casos se designa para los comités a profesores ordinarios de una materia, reconocidos especialistas en la misma, a miembros del colegio profesional de un área o a funcionarios del cuerpo de inspectores encargados de decidir sobre contenidos curriculares. En Lituania la Ley de Educación establece que las asociaciones de profesores habrán de ser consultadas en todas las reformas curriculares.

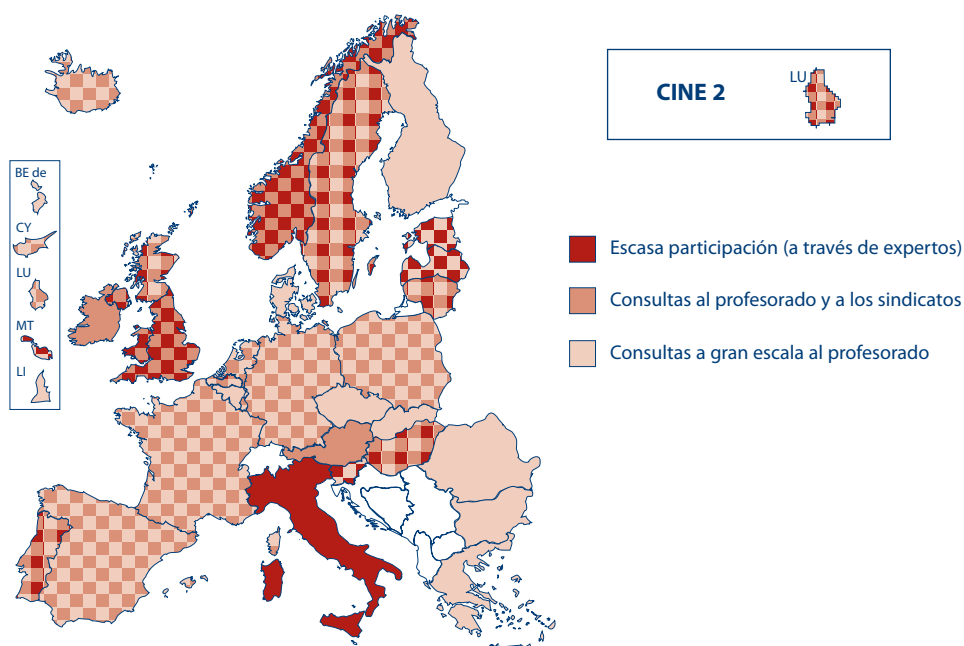
Además de esta tradicional implicación del profesorado a nivel individual, en los últimos 30 años se han abierto otros dos canales de participación. El primero, a través de la **participación de los sindicatos**, institucionalizada, en algunos casos, y el segundo, de consultas individuales a gran escala, cada vez más comunes. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica las reformas curriculares, y sobre todo, las que se refieren a la identificación de «objetivos finales» en los estándares educativos, se discuten en el VLOR, Comité Flamenco de Educación, que incluye representantes de las organizaciones profesionales. Del mismo modo, la normativa oficial de Bulgaria establece la participación de los sindicatos en la elaboración del nuevo currículo o en determinar los estándares de referencia para la evaluación de alumnos y alumnas. Chipre también ha puesto en marcha consultas a nivel institucional sobre estos temas desde el 2003. En Alemania existen igualmente comités para la reforma curricular en los que participan los sindicatos. En Francia todas las reformas curriculares han de presentarse ante el *Conseil Supérieur de l'Éducation* (Consejo Superior de

Educación), un comité mixto, con funciones consultivas. Lo mismo sucede en Luxemburgo (CINE 1) a través del Comité de Educación del Gran Ducado. En Noruega las organizaciones profesionales se implican en el desarrollo curricular, los estándares educativos y las pruebas de evaluación normalizadas.

Junto a estas vías de participación colectiva, también **se tiende a la apertura de canales de participación individual**. En la Comunidad flamenca de Bélgica se ha establecido un método de trabajo especial, con el fin de implicar al profesorado más estrechamente en la reforma del currículo básico. Las consultas se realizan durante una fase de muestreo en la que se evalúa el rendimiento del alumnado en distintas áreas del currículo. Los resultados se publican y se someten a discusión por parte de los distintos sectores implicados. Se pide al profesorado que participe dando su opinión a través de Internet, y también se les invita a participar en conferencias en las que se discuten los procesos de toma de decisiones y los ajustes necesarios para el currículo. En Italia ésta es una práctica habitual, aunque no exista normativa que establezca la obligatoriedad de consultar al profesorado en materia de reformas curriculares. Por ejemplo, en 1998/99 se inició un proceso de consulta general a todos los centros respecto a los nuevos programas de estudios. Asimismo, todas las escuelas pondrán a prueba durante dos años las «Recomendaciones para el Currículo» publicadas en 2007, hasta que se elabore el documento final. En Islandia el profesorado también se implica profundamente en el diseño del contenido curricular. Sirva como ejemplo la reforma del Currículo Nacional de 1999, cuando más de 100 profesores expresaron libremente su opinión al respecto. Igualmente, en Luxemburgo (nivel CINE 2) el claustro de profesores de cada *lycée* envió sus opiniones sobre las propuestas de reforma curricular. Por otra parte, en Estonia se canceló en 2006 el proceso para la Reforma del Currículo tras recibir informes de evaluación negativos por parte del profesorado.

Junto con estas áreas de carácter exclusivo, como las condiciones laborales y el diseño curricular, el profesorado también interviene en otro tipo de reformas que afectan de forma generalizada al funcionamiento del sistema educativo. La manera en que intervienen varía según los países, pero se caracteriza por una participación individual cada vez más potente.

Gráfico 5.2. Participación del profesorado o de los sindicatos en reformas curriculares, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice.



### **Nota complementaria**

**República Checa:** El profesorado participa en las reformas curriculares a través de sus representantes en asociaciones o colegios profesionales nacionales. Dichas asociaciones se dividen en distintas áreas de especialización, por ejemplo, por materias, por niveles educativos o por el tipo de responsabilidades de sus miembros.

### **Nota explicativa**

**Escasa participación:** Algunos profesores participan en reformas curriculares, siempre que sean expertos en algún área o pertenezcan a una asociación o colegio profesional de una determinada materia.

---

## **5.3. Otras reformas del sistema educativo: búsqueda del equilibrio entre la participación colectiva y la implicación individual**

En lo que se refiere a reformas no relacionadas ni con las condiciones laborales del profesorado ni con el currículo, en algunos países **se consulta a los sindicatos**, aunque dichas consultas pueden o no estar institucionalizadas. Por ejemplo, en España, Francia, Chipre, Luxemburgo y Austria existen comités mixtos u otros organismos consultivos. En España, la Constitución de 1978 dictamina que todos los agentes implicados en educación pueden contribuir a las reformas del sistema educativo a través de comités conjuntos institucionales. Así pues, los procedimientos son bastante semejantes a los descritos anteriormente en las negociaciones de las condiciones laborales del profesorado.

Junto con estos modelos tradicionales de participación colectiva, un número cada vez mayor de países realiza consultas individuales al profesorado, en parte con la finalidad de implicarles en los procesos de reforma tan pronto como sea posible. Este tipo de participación individual se realiza a través de distintas vías. En primer lugar, **los profesores pueden responder a consultas regularmente o participar en estudios a gran escala**. Así se hizo en la Comunidad francesa de Bélgica para el diseño del Contrato para la Escuela de 2005. En Francia se llevó a cabo la llamada consulta Thélot, en la que participaron docentes de la mayoría de los centros junto con otros agentes educativos, con el fin de proponer distintas medidas para reformar el sistema a través de un amplio debate público. Sin embargo, la iniciativa no dio como fruto ninguna medida en particular. Del mismo modo, en España se pidió opinión al profesorado sobre un plan para la mejora del rendimiento del sistema educativo conocido como «Una educación de calidad para todos y entre todos». En el caso de Malta, la reforma emprendida en 1999 vino acompañada de un proceso de análisis de necesidades y de seguimiento de su implantación. En Noruega se hacen encuestas, de manera habitual, sobre futuras reformas y su puesta en práctica. En Eslovenia, se consultó directamente al profesorado en 1996 para la reforma del Currículo Nacional, con el fin de que expresasen su opinión sobre el currículo de su área y, más genéricamente, sobre la adecuación de las reformas propuestas. En 2006 se llevó a cabo una consulta más modesta, en la que se pedía al profesorado que enviase sus comentarios a través de Internet.

**Es cada vez más frecuente que el profesorado participe en las primeras fases del diseño de políticas educativas a través de estudios piloto.** Si éstos se completan de forma satisfactoria pueden servir de base para futuras reformas. En la Comunidad flamenca de Bélgica la idea de promover iniciativas desde las bases, en un movimiento ascendente, como fundamentos para la innovación – el profesorado se considera una fuente de ideas para futuras reformas – ha supuesto la creación en algunas escuelas de los llamados «campos de experimentación pedagógica». Desde 1988 en Francia se han convertido en práctica común los *Projets d'Action Éducative* (PAE, proyectos de acción educativa). Cada año los centros presentan propuestas innovadoras para solicitar financiación de las administraciones correspondientes. Lo mismo sucede en Austria con los «proyectos de calidad de los centros». Finlandia también está movilizando a su profesorado desde las bases, a través de experiencias piloto y de participación en proyectos de investigación que sirvan de base a futuras reformas. Así pues, aunque no es obligada su participación, muchas profesoras y profesores

finlandeses toman parte en estos estudios, organizados por las universidades, por el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación Finlandés. En Noruega se estableció en 2002 el *Sistema Escolar de Pruebas*, con la intención de obtener el máximo provecho de los estudios experimentales realizados a iniciativa de los centros. Aquellas escuelas en las que las experiencias piloto se realizan con éxito se convierten en lugares de observación y formación: 58 centros toman parte en este proyecto y reciben ayudas económicas destinadas a tal fin.

\*

\*       \*

En conclusión, la intervención y las aportaciones que realiza el profesorado a los procesos de reforma de los sistemas educativos sin duda superan con creces sus compromisos profesionales dentro del aula y con los centros escolares. Tradicionalmente, en la inmensa mayoría de los países dicha contribución se ha canalizado a través de la participación de los sindicatos de profesores en las negociaciones colectivas para el desarrollo de políticas educativas. Este sistema de participación es todavía fundamental a la hora de negociar las condiciones de trabajo del profesorado. Más allá de esta cuestión, que sigue estando reservada a la acción sindical, el deseo de implicar al profesorado en las primeras etapas de las reformas educativas ha conducido a la apertura de nuevos canales de participación individual, que incluyen, entre otras cosas, consultas a gran escala, estudios y experiencias piloto. Las recientes iniciativas para movilizar al profesorado cumplen una doble finalidad: en primer lugar, obtener de ellos como profesionales de base ideas para nuevas reformas más acordes con la realidad de los centros escolares y, en segundo lugar, reducir la resistencia del profesorado a las reformas decididas unilateralmente, cuando el diseño de las políticas educativas se realiza desde los niveles superiores de la administración.

## CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN E INCENTIVOS

---

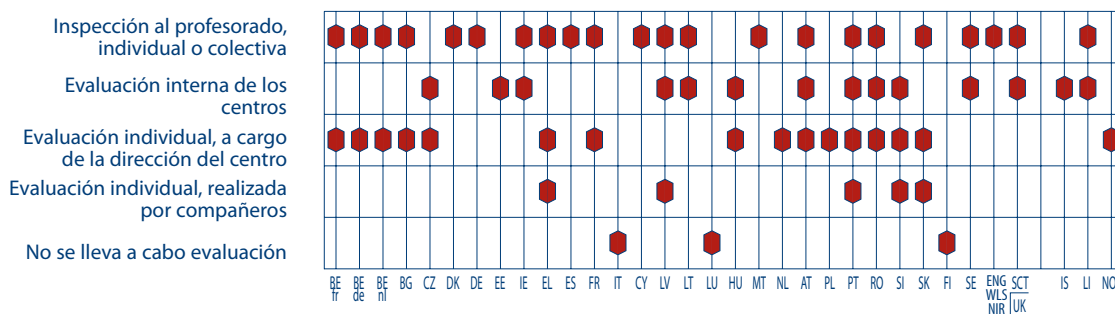
Tal y como se indicó en el capítulo primero, la evidente diversificación en las tareas asignadas al profesorado rara vez ha sido consecuencia de un análisis sistemático de los rasgos que definen la función docente. Por lo general, la promulgación sucesiva de leyes –relativas, entre otras cosas, al desarrollo de objetivos y contenidos curriculares, a las condiciones laborales y la formación permanente del profesorado– ha traído consigo una reforma sustancial de la naturaleza de la actividad del profesorado. Sin embargo, en la inmensa mayoría de los países europeos la ampliación paulatina de las tareas del docente no ha ido necesariamente acompañada de un seguimiento o evaluación de su trabajo más exhaustivos. Asimismo, la implantación de mecanismos de evaluación así como la oferta de incentivos al profesorado no parece avanzar al mismo ritmo al que aumentan las responsabilidades que se les encomiendan.

No obstante, si bien no existe una correlación directa entre la asignación de nuevas responsabilidades al profesorado y su evaluación, en los últimos veinte años sí puede apreciarse un aumento progresivo del seguimiento realizado sobre el desempeño de su labor educativa. La ampliación de los procesos de evaluación se caracteriza por cuatro rasgos fundamentales. En primer lugar, se lleva a cabo de distintas formas, desde la tradicional inspección individual externa, centrada en el análisis de procesos, hasta la autoevaluación del centro, incluyendo un análisis del trabajo docente, pasando por entrevistas personales realizadas por la dirección del centro (apartado 1). Estas evaluaciones se han caracterizado hasta ahora por llevar a cabo análisis de resultados junto con la observación y la descripción de procesos educativos (apartado 2). El tercer rasgo que parece definir actualmente a la evaluación es la búsqueda del equilibrio entre las dimensiones individual y colectiva. La década de los 90 fue especialmente productiva en lo referente a la ampliación de la autonomía de los centros así como de los procesos de evaluación del equipo docente, aunque con pocas implicaciones. Sin embargo, desde mediados de la actual década los mecanismos de evaluación individual se han visto reforzados, lo cual podría acarrear consecuencias considerables para los agentes involucrados (apartado 3). Finalmente, en la mayoría de los países europeos la ampliación del abanico de competencias asignadas al profesorado y la implantación de procesos de evaluación no han ido seguidas del correspondiente desarrollo de un sistema de incentivos (apartado 4).

## 6.1. Evaluación del profesorado: diversidad de mecanismos

Teniendo en cuenta que la labor del profesorado actualmente se analiza tanto a nivel individual –como actividad desarrollada por profesionales cualificados– y desde un punto de vista colectivo –los resultados obtenidos por los equipos docentes dentro de un centro escolar–, los métodos utilizados para el seguimiento y evaluación de su actividad inevitablemente han de ser muy variados.

**Gráfico 6.1. Métodos oficiales de evaluación individual o colectiva del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Dinamarca:** Cada centro puede emplear sus propios procedimientos para evaluar al profesorado, pero no existe normativa oficial al respecto.

**España:** Actualmente se está debatiendo un modelo de evaluación individual por resultados. En lo que respecta a la evaluación interna, existe un plan de evaluación en los centros para que el profesorado valore la calidad de su trabajo.

**Islandia:** Cada centro utiliza sus propios métodos de evaluación interna y decide cómo ha de evaluarse el trabajo del profesorado.

### Nota explicativa

La evaluación interna de los centros incluye la evaluación del conjunto de su profesorado

En primer lugar, cabe mencionar que, en muchos países, se sigue practicando la **inspección a la labor docente, realizada por cuerpos de inspección especializados externos, ajenos a los centros educativos**. Estas personas pueden pertenecer a la administración central, como sucede en Francia, o a las administraciones regionales con competencias en materia de educación, como es el caso de Alemania, España o Austria. En algunos países, como Suecia, tanto la administración nacional como la local llevan a cabo inspecciones. Aunque este tipo de intervención es habitual en los sistemas educativos, en la actualidad parece que existe una tendencia a incrementar la frecuencia de dichas inspecciones y a un número más amplio de actuaciones como consecuencia de las mismas.

El seguimiento de la actividad docente también puede efectuarse a través de la **autoevaluación**. Este modelo comenzó a desarrollarse a partir de la segunda mitad de la década de los 90. Puede considerarse como el primer nivel de evaluación del profesorado, y no va acompañada de una evaluación externa. Este procedimiento se emplea en Islandia, donde, ante la ausencia de mecanismos oficiales de evaluación del rendimiento del profesorado y de los propios centros, se pusieron en marcha procesos de evaluación interna a partir de 1995. En Hungría, tras la desaparición de la inspección educativa en 1985, también se adoptó este método de evaluación a partir de 2000. Desde el año 2007 se ha incluido en el mismo un componente

específico relacionado directamente con la evaluación de la actividad docente. En el extremo contrario se hallan otros países, como la República Checa, donde la evaluación interna se ha desarrollado para complementar a la inspección externa. Del mismo modo, en Suecia, además de la inspección que realizan las autoridades educativas a nivel nacional y local, cada centro de los pertenecientes al sector público ha de redactar un informe de calidad anual, con el fin de evaluar su actividad. La *Skolverket*, Agencia Nacional para la Educación, ofrece una serie de recomendaciones sobre cómo ha de elaborarse dicho informe y qué áreas ha de tratar (por ejemplo, la formación de las plantillas de los centros, su nivel de competencia en relación con las materias que se imparten, la organización del trabajo, etc.). En Eslovenia los cambios experimentados en cuanto a la función del Instituto Nacional de Educación –más enfocada ahora a labores de coordinación y apoyo al profesorado que a la inspección de los centros– han permitido que el Ministerio desarrolle un marco de referencia para la evaluación interna. Otros países también se hallan inmersos en un proceso de adopción de medidas de la misma naturaleza. Por ejemplo, en Irlanda el Consejo de Enseñanza, formado recientemente y compuesto en su mayoría por profesores y profesoras, ha publicado recientemente unos Códigos de Conducta Profesional para el Profesorado que allanan el camino para realizar esta clase de evaluación interna. En casi todos los países estos métodos de evaluación han proliferado al tiempo que se estructuraban más formalmente los criterios de seguimiento, o se sometían a revisión por parte de agentes externos los criterios que los propios centros escolares habían establecido.

También es posible que los profesores sean evaluados **dentro de los propios centros por sus inmediatos superiores**, normalmente la dirección en la mayoría de los países. Este es el caso de las tres Comunidades de Bélgica, la República Checa, Grecia, Lituania, Austria, Rumanía y Eslovenia. En los Países Bajos la evaluación que lleva a cabo la dirección es la única forma en la que se juzga la labor del profesorado.

En otros países, como Lituania, puede que participen en este proceso los órganos de gestión del centro u otro personal cualificado externo (en Grecia, asesores escolares). En Letonia, la evaluación compete al director pedagógico, y en muchos casos, a los directores de departamento. En el Reino Unido, cuando un centro de secundaria cuenta con un elevado número de unidades, la dirección es la encargada de evaluar al resto del equipo directivo y éstos, a su vez, al profesorado. Francia cuenta con un modelo propio: la dirección de los centros participa en la evaluación del profesorado, junto con la inspección externa, si bien no se considera que ocupen una posición jerárquica superior a la del resto de los profesores del centro.

Otra posibilidad de **evaluación interna es la llevada a cabo entre iguales**. Sin embargo, este tipo de evaluación es muy poco común en la actualidad. En la mayoría de los casos se efectúa cuando existe autonomía en el desarrollo del contenido curricular que requiere la participación del profesorado en equipos de trabajo, lo cual implica necesariamente supervisar la labor del resto de los y las participantes en dicha tarea. No obstante, en algunos países existen mecanismos explícitos para este tipo de evaluación. En Grecia, por ejemplo, los asesores escolares son responsables, entre otras cosas, de realizar inspecciones individuales, y de recabar información entre el profesorado de una misma área a cerca de la labor de sus compañeros. Del mismo modo, en Eslovenia el consejo de profesores del centro ha de aprobar por mayoría absoluta y mediante sufragio secreto las propuestas de promoción profesional que la dirección presenta al Ministerio de Educación para su ratificación.

Finalmente, conviene señalar que los últimos cinco años se ha caracterizado por la aparición de **nuevos mecanismos para la evaluación del rendimiento del profesorado** (ver apartado 3). En ocasiones, los resultados de **dichos métodos de seguimiento pueden condicionar la concesión de incentivos económicos y las posibilidades de promoción**. Este nuevo modelo de evaluación ya se ha implantado en la Comunidad flamenca de Bélgica, en Bulgaria y Portugal, y se está negociando actualmente en España. En el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte) los sistemas de “gestión del rendimiento” iniciados en los 90 para apoyar las mejoras en la actividad docente se han convertido ahora en un instrumento que relaciona los incentivos económicos con la evaluación.

El gobierno sueco ha designado un comité, al amparo de la legislación educativa sobre competencias y capacitación del profesorado, para desarrollar mecanismos destinados a mejorar su rendimiento. El comité tiene el encargo de presentar un modelo normalizado de competencias profesionales del profesorado y de determinar los requisitos para acreditar dichas competencias. El informe sobre los resultados del estudio está previsto para mediados de 2008.

En la actualidad se tiende a combinar diferentes modalidades de evaluación y en algunos países se han establecido redes de evaluación tanto interna como externa, individual y colectiva. Mientras que en el pasado la inspección externa individual era prácticamente el único medio utilizado para el seguimiento de la actividad docente, hoy en día estos nuevos métodos de evaluación tienden a solaparse.

Éste es el caso de Austria, donde tradicionalmente la evaluación del profesorado se limitaba a la efectuada de manera convencional por la inspección y el director del centro (en calidad de superior inmediato), y donde a partir de 2006 se ha desarrollado un marco de referencia para la evaluación interna. También en la República Checa, desde el año 2005 la evaluación individual que llevaba a cabo la dirección de los centros se complementa con evaluaciones internas. El Reino Unido también tipifica estos sistemas de control. El seguimiento llevado a cabo por la inspección educativa del estado (*HMIE, Her Majesty's Inspectorate of Education*) incluye la evaluación interna basada en unos "Indicadores de Calidad" normalizados, así como en entrevistas personales con los profesores y profesoras.

Esta diversidad de métodos de seguimiento permite analizar la actividad docente desde dos perspectivas: evaluación de procesos y de resultados.

## 6.2. Evaluación por resultados

En el pasado, la evaluación individual efectuada por la inspección educativa se enfocaba primordialmente al control de procesos. Sin embargo, los modelos de evaluación actuales prestan mayor atención a los resultados. Asimismo, gracias a la descentralización y a la ampliación de la autonomía escolar, el grado de imposición de requisitos nacionales o regionales sobre los centros es, en consecuencia, cada vez menor.

Por ejemplo, la evaluación interna en los centros del Reino Unido tiene como finalidad, entre otras cosas, resolver las posibles divergencias entre el sistema basado en indicadores de calidad y el rendimiento de los centros escolares. En concreto, los resultados de los exámenes con el fin de determinar qué indicadores de calidad se utilizarán para permitir al centro evaluar su "nivel de rendimiento" se analizan tomando como criterio el modelo *How good is my school?* Del mismo modo, en la República Checa, Estonia o Hungría, la evaluación interna incluye un análisis del rendimiento del profesorado. En muchos países (República Checa, España, Austria o el Reino Unido) las inspecciones externas, basadas cada vez más en indicadores normalizados, también incluyen la valoración de resultados de la actividad docente. Tanto si forman parte de procesos de evaluación interna o externa, los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas a nivel nacional se están convirtiendo paulatinamente en el indicador de referencia del rendimiento de los centros educativos, y por ende, de su plantilla de profesores y profesoras, como sucede en Estonia, Suecia, el Reino Unido (Escocia) o Liechtenstein.

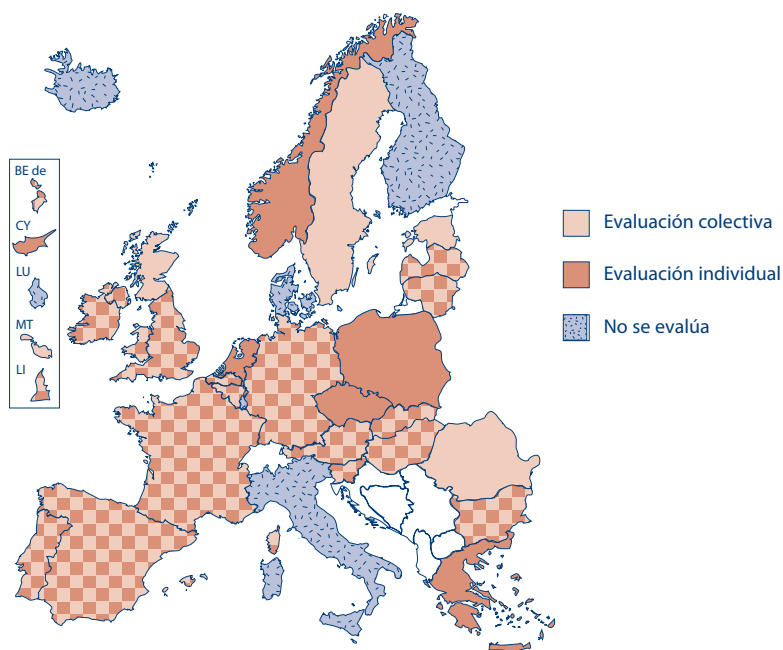
Desde 2005 también se han puesto en marcha medidas para la evaluación individual del profesorado, basadas en el análisis de resultados. En el caso del Reino Unido (Inglaterra) dichos procesos se iniciaron en 2001. En este tipo de evaluación se maneja una gran variedad de criterios, desde el rendimiento académico de los alumnos a la participación del profesorado en actividades de formación o en experiencias piloto, e incluyen el seguimiento de la totalidad de las tareas docentes (labores de tutoría con alumnos, apoyo a nuevos profesores, etc.)

A pesar de que la evaluación por resultados tiende, si no a reemplazar, al menos sí a complementar en gran medida el seguimiento de procesos educativos y a controlar el cumplimiento de los estándares establecidos a nivel local o nacional, no parece tan evidente su aplicación al control de la actividad del profesorado, tanto individual como colectivamente.

### 6.3. Alternancia entre la evaluación individual y colectiva

En un gran número de países la evaluación individual del profesorado pareció perder fuerza a finales de los años 90, a la par que surgía un nuevo ente colectivo –el centro escolar– que se convirtió en el objeto fundamental de evaluación, como entidad diferenciada de cada uno de los profesores y profesoras que lo componen <sup>(1)</sup>. Como consecuencia de este proceso, el seguimiento a nivel individual ha dado paso a la evaluación del profesorado como colectivo. Así pues, en algunos países como Bélgica (Comunidad flamenca) y Rumanía, la inspección individual se ha transformado en un proceso de evaluación de los equipos docentes en conjunto. Otros países que han desarrollado recientemente cuerpos de inspección externa u otros métodos de evaluación interna de centros, como es el caso de Estonia o Malta, han establecido directamente un sistema de seguimiento colectivo. Por último, cabe mencionar que en la actualidad algunos países mantienen un sistema de evaluación individual y colectiva simultáneo. En el caso de Francia, además del seguimiento individualizado por parte de la dirección del centro y de la inspección se emplean indicadores de control y clasificación de las escuelas (tales como el puesto que ocupan a nivel nacional según sus resultados en las pruebas de *baccalauréat*), y que pueden considerarse, por lo tanto, instrumentos de evaluación colectiva.

Gráfico 6.2. Modelos de evaluación individual y/o colectiva del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/2007



Fuente: Eurydice.

Si bien hubo un momento en que la evaluación individual pasó a ser algo excepcional, al tiempo que se generalizaba la de tipo colectivo, **es posible observar un resurgimiento del primer modelo a partir de la segunda mitad de la actual década**. En Bulgaria, la evaluación individual del profesorado en la actualidad constituye la base del sistema de promoción profesional de los docentes, dividido en cuatro categorías laborales, cada una de ellas con distinto nivel salarial y programas de formación específicos que abarcan desde los destinados a profesores noveles hasta aquéllos que habilitan para los puestos de profesor de nivel

<sup>(1)</sup> Para más información consultar: Eurydice (2005) Evaluación de los centros escolares en Europa.



avanzado o director. En este sistema se tiene en cuenta no sólo el rendimiento profesional de cada cual, sino también el entorno laboral en el que ha adquirido su experiencia docente. A partir del curso 2007/08 los docentes de secundaria de la Comunidad flamenca de Bélgica (y también los de primaria en el 2008/09) han de ser entrevistados cada tres años para evaluar su rendimiento. La obtención de resultados negativos en dos evaluaciones consecutivas puede ser causa de despido (al igual que sucede en el resto de cuerpos de funcionarios del estado). Del mismo modo, en la Comunidad germanoparlante la evaluación individual que hacía la dirección de centros administrados por la Comunidad (o por el gobierno belga antes de 1989) en el año 2006 se consolidó de forma definitiva, al incluirse en el estatuto de los trabajadores de centros educativos (públicos o privados) subvencionados. Aquellos informes de evaluación que concluyan con el calificativo de “inadecuado” en dos años consecutivos suponen para el profesor la suspensión de su actividad docente.

En España el Ministerio de Educación está actualmente negociando un nuevo marco legal para definir la figura del profesor no universitario, en el que las posibilidades de promoción se vinculan al desempeño individual y donde se contempla conceder “incentivos por rendimiento”. Desde el año 2007 Portugal también ha desarrollado un sistema de evaluación individual cuyos resultados pueden influir en mejoras salariales o en la apertura de nuevas vías dentro de la profesión –en la actualidad la carrera docente en Portugal se divide en dos niveles, que corresponden a las categorías de “profesor” y “profesor especialista”. Cualquier profesor puede alcanzar la categoría de especialista siempre y cuando cumpla las siguientes condiciones: haber completado 18 años de servicio, haber ascendido al menos cinco grados dentro de la escala profesional, haber recibido evaluaciones favorables (no necesariamente sobresalientes) a lo largo de toda su carrera docente, haber tomado parte en actividades de formación permanente y haber superado con éxito los exámenes de oposición para acceder al cuerpo de «profesores especialistas».

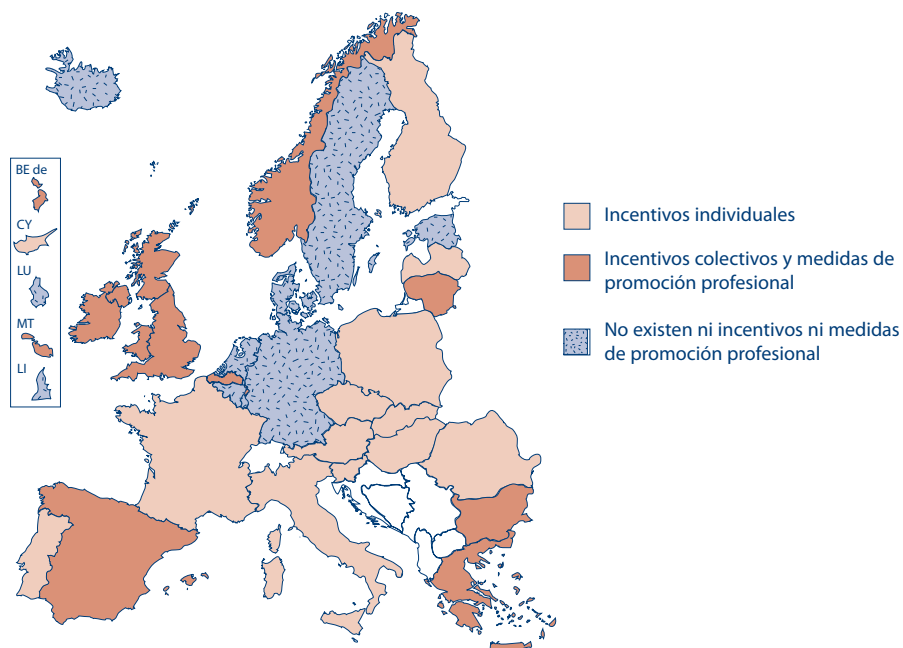
En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) cada centro es responsable de controlar el rendimiento de su profesorado, aunque es el gobierno quien establece de antemano los mecanismos de seguimiento. En el año 2006 se revisó dicha normativa en Inglaterra, especialmente en lo relativo a cuestiones salariales. Sin embargo, la finalidad primordial de estas disposiciones legales, y de otras muy similares vigentes en Gales e Irlanda del Norte, es ayudar al profesorado a planificar y llevar a cabo sus tareas con mayor eficacia, siempre dentro del contexto del plan de actuación de cada centro. La información recogida, que incluye también los resultados de observación de las clases, puede utilizarse también para otros fines, por ejemplo, para incluirla en la evaluación interna del centro o en la elaboración de los planes de actuación. No obstante, dado que se trata de un proceso interno realizado anualmente por los centros, este tipo de evaluación se considera prácticamente independiente de la inspección ordinaria a la que se somete a las escuelas, a cargo de inspectores externos que observan un número determinado de clases como muestra para evaluar la calidad de la enseñanza, pero sin centrarse en ningún profesor en particular.

Dentro de esta tendencia hacia la evaluación individual, es conveniente señalar que ha aumentado el número de países en los que el método de seguimiento más común es la evaluación encargada al director del centro, como ya era habitual en la República Checa, Lituania o Eslovenia. En términos generales, la creciente preferencia por solapar mecanismos de evaluación individual y colectiva parece ser el reflejo de una emergente dualidad en los procesos de evaluación, ya que se juzga simultáneamente la labor del profesor como sujeto responsable de un grupo de alumnos y alumnas y la que realiza como miembro de un equipo docente.

#### **6.4. Ampliación de las responsabilidades y en ocasiones ausencia de incentivos**

Los profundos cambios que ha experimentado la función docente, así como el aumento de responsabilidades exigidas al profesorado en los últimos 20 años no se han visto necesariamente acompañados por una oferta formal de incentivos. No en todos los países se han introducido medidas para “compensar” al profesorado por asumir nuevas tareas, bien sea a través de algún tipo de aliciente económico, una reducción de su carga lectiva o posibilidades de promoción.

**Gráfico 6.3: Incentivos individuales y medidas de promoción profesional, 2006/07**



Fuente: Eurydice.

Es posible observar tres características comunes a una minoría de países que desde la década de los 80 han introducido medidas para compensar al profesorado al tiempo que aumentan sus responsabilidades. En primer lugar, estos países, por lo general, han desarrollado mecanismos de evaluación en los que la dirección del centro juega un papel primordial. En segundo lugar, dichos países se sitúan en la franja de Europa central. Por último, la compensación se realiza a través de incentivos salariales. Por ejemplo, en Hungría los directores se encargan de supervisar la cantidad y calidad del trabajo realizado por los docentes a su cargo, y pueden adjudicar primas salariales, de forma puntual o regularmente. Desde el año 2007 también es posible conceder dichos incentivos según los resultados obtenidos por el alumnado en los exámenes oficiales. En la República Checa la dirección de los centros puede premiar al profesorado por la calidad de su labor docente o por haber prestado servicios adicionales. Estos ingresos extra pueden alcanzar hasta un 50% de su salario base. También pueden disfrutar de una reducción en el número de horas lectivas. En Eslovaquia también se conceden compensaciones salariales a profesores con un buen rendimiento. La evaluación a la que se les somete incluye un gran número de criterios, desde los resultados académicos del alumnado a la participación en actividades formativas a nivel regional, o el haber prestado otros servicios o participado en proyectos en los propios centros. También se ofrecen bonificaciones al profesorado en Letonia, Lituania y Rumanía.

A partir del año 2000 se ha producido una aceleración del proceso de introducción de incentivos. En la actualidad dichos incentivos pueden clasificarse en dos categorías, dado que **los beneficios derivados de los cambios en la función docente pueden ser de naturaleza individual o colectiva.**

En la mayoría de los países la aceptación y el reconocimiento generalizado del incremento en las obligaciones del profesorado ha favorecido –a menudo gracias a la presión de los sindicatos– una definición más clara de sus competencias y condiciones de trabajo, y que se estudien propuestas de mejora en la remuneración o que se modifiquen las escalas salariales. Por ejemplo, en el Reino Unido (Escocia), el llamado “acuerdo del profesorado” firmado en 2001 trajo consigo, entre otras cosas, un considerable aumento en los salarios (el 23%

en un período de 3 años), la revisión de la escala salarial, una ampliación de la oferta de formación permanente, una mayor libertad en cuanto a la asignación de tareas no docentes y un descenso en el número de horas de docencia directa. Igualmente, en Inglaterra, tal como figura en apartados anteriores, el acuerdo de 2003 *Raising Standards and Tackling Workload* establece mejoras en el salario y en las condiciones de trabajo del profesorado, a la vista de las nuevas presiones a las que el colectivo se ve sometido para alcanzar altos niveles de rendimiento.

En Malta la diversificación de las competencias que han de asumir los docentes también ha supuesto una mejora de sus condiciones de trabajo, que incluye un aumento salarial generalizado y, en el caso de la primaria, la asignación de una hora y media semanal a tareas de desarrollo curricular. Del mismo modo, los sindicatos en Lituania han negociado un acuerdo para delimitar claramente las condiciones de trabajo del colectivo y un plan de incremento salarial escalonado. También se han adoptado medidas similares en la Comunidad germanoparlante de Bélgica. A finales de febrero de 2008 el gobierno presentó al parlamento el borrador de un decreto para la mejora profesional de los docentes, a través de medidas tales como una mayor seguridad laboral y una oferta más atractiva de incentivos económicos, con un incremento de un 10% en el salario (entre el 2009 y el 2011) para nuevos profesores.

Junto con estas medidas de carácter colectivo, otros países –como ya se ha mencionado anteriormente– han optado por fomentar los incentivos individuales. En España, por ejemplo, las reformas posteriores a la Ley de Educación de 2006 establecen que han de tenerse en cuenta los resultados de la evaluación del profesorado a la hora de conceder complementos salariales y ascensos. En Portugal los informes de evaluación positivos permiten a los docentes recibir bonificaciones y avanzar con mayor facilidad en su carrera profesional. Letonia comenzó en 2007 a diseñar un nuevo marco para definir la función docente, mediante una experiencia piloto cuya finalización está prevista en agosto de 2008. El profesorado puede participar en dicho proyecto voluntariamente, bien diseñando un elemento concreto del modelo, como, por ejemplo, los mecanismos de evaluación interna, evaluación de alumnos, observación y evaluación de clases, o –como sucede con 1408 profesores de 192 escuelas– participando en la aprobación del nuevo perfil profesional del docente.

\*

\*       \*

En conclusión, a pesar de que la evaluación no refleja a través de un marco legal definido el incremento en el número de tareas a cargo del profesorado, sí es cierto que puede observarse un evidente desarrollo de los mecanismos de seguimiento. En un número cada vez mayor de países dichos instrumentos se han diseñado para evaluar al profesorado en su labor profesional tanto como individuos como en su faceta de miembros de un equipo docente, así como los resultados de sus actividades, la forma en la que cumplen con los estándares establecidos y la calidad de su trabajo en general. En consonancia con los principios de una «nueva gestión pública»<sup>(2)</sup>, la confluencia de distintos procedimientos de evaluación ha traído como consecuencia una ampliación de las funciones del profesorado, que ya no trabaja completamente en solitario ni es el responsable único de su clase, y ha de rendir cuentas de su actividad docente. El reciente desarrollo de procesos de evaluación individualizada, con importantes repercusiones en el salario, posibilidades de promoción y mejora de las condiciones laborales (reducción de las horas de docencia directa), constituye un paso adelante hacia un control más eficaz de la labor del docente.

---

(2) Para más información, consultar Eurydice (2007) Autonomía de los centros educativos en Europa. Políticas y medidas.

## CONCLUSIONES

---

La finalidad del presente estudio ha sido analizar la evolución de las responsabilidades del profesorado en Europa a lo largo de las dos últimas décadas, así como esbozar el contexto político en el que simultáneamente se han producido reformas en educación. En primer lugar, se ha puesto de manifiesto que las nuevas tareas y responsabilidades asignadas a los profesores, que han transformado sustancialmente la función docente, surgen al tiempo que evolucionan las competencias asociadas a esta profesión desde que se institucionalizara en el siglo XIX. El profesorado se ha visto gradualmente en la obligación de tomar parte en actividades que rebasan los límites del aula y de la interacción diaria con sus alumnos, y que les involucran en el funcionamiento del centro escolar. Asimismo, puede observarse una creciente insistencia en que los docentes participen en procesos que trascienden el ámbito escolar, como, por ejemplo, la contribución a reformas educativas o al desarrollo de proyectos didácticos innovadores.

No cabe duda de que las tareas tradicionalmente asociadas a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula aún constituyen el núcleo de la labor educativa, y que, dentro de este ámbito, el profesorado asume un extenso abanico de competencias y disfruta de considerable autonomía. Por ejemplo, en la inmensa mayoría de los países europeos el profesorado parece gozar de entera libertad en decisiones relativas a metodología (capítulo 2). El principio de «libertad de enseñanza» incluso se garantiza por ley en algunos países, como es el caso de Italia o Bélgica. La capacidad de maniobra del profesorado es, si cabe, aún más amplia en lo que se refiere a la elección de material de enseñanza –concretamente, los libros de texto-. Junto con aquellos países en los que dicha decisión ha correspondido siempre al profesorado, como Francia, Italia o Suecia, el número de los que obligan a los docentes a escoger de entre una lista preestablecida parece disminuir. En cuanto a la evaluación continua de alumnos y alumnas, que siempre ha sido un área de competencia muy importante dentro de la función docente, en casi todos los países europeos los docentes son todavía los principales encargados de evaluar el progreso de sus alumnos. En la mayoría de los casos también juegan un papel clave en la decisión de que un alumno repita curso cuando no ha alcanzado los niveles requeridos para promocionar.

Por encima de estas competencias profesionales, relacionadas estrechamente con el trabajo dentro del aula y no necesariamente ejercidas en colaboración con otros profesores y profesoras del centro, es posible observar una creciente ampliación del abanico de responsabilidades del docente, que le obligan a participar en actividades más allá de los límites de su relación directa con el alumnado. Esta extensión del campo de acción profesional puede achacarse a diversas causas. Las responsabilidades del profesorado evolucionan porque el propio contexto escolar en el que se desenvuelven ha cambiado radicalmente en los últimos 20 años.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que los fenómenos de descentralización y autonomía escolar, basados en parte en los principios de una *Nueva Gestión Pública*, han alterado el modo de operar de los centros escolares <sup>(1)</sup> en el área de recursos humanos y gestión económica, y también en lo concerniente al área pedagógica. La tendencia actual a compartir responsabilidades entre el gobierno central, la administración local y regional y los propios centros está modificando la forma de abordar la actividad educativa, especialmente en lo relativo al diseño de contenidos curriculares. Mientras que, en el pasado, en la mayoría de los países europeos el gobierno central o las autoridades de rango superior en materia educativa (como los *Länder* en Alemania) eran los responsables últimos del diseño curricular, en la actualidad la norma parece ser la distribución de competencias entre los distintos agentes educativos, circunstancia que ha alterado sensiblemente la labor del profesorado, tanto dentro de sus propias aulas como en los centros escolares. En todos los países europeos la anterior situación en la que el gobierno central establecía un único currículo, sin posibilidad alguna de intervención por parte de la administración local o de los propios centros, ha dado paso a un panorama totalmente distinto, donde el contenido curricular se perfila y concreta a diferentes niveles, implicando en gran medida a los centros y a los

---

<sup>(1)</sup> Consultar: Eurydice (2007) Autonomía de los centros educativos en Europa. Políticas y medidas.

propios docentes. Esta nueva autonomía escolar se organiza de distintas formas. En un primer modelo, extendido sobre todo entre algunos países nórdicos y centroeuropeos, la autoridad pública central (o de más alto rango) fija un marco general de referencia, donde se esbozan las características básicas de los contenidos curriculares, que posteriormente habrán de ser desarrollados en detalle por las administraciones locales o regionales y por el profesorado de los centros. Existe un segundo procedimiento –con diseños curriculares por objetivos– en el que la autonomía de los centros es aún más amplia. En este caso el gobierno central no determina el contenido curricular, sino que propone una serie de objetivos educativos que han de alcanzarse al finalizar cada una de las etapas de escolarización, y permite a los centros que diseñen su propio currículum para alcanzar dichos objetivos. Esta es la situación más común en los Países Bajos y Suecia. El Reino Unido (Escocia), según sus directrices curriculares, sigue el primer modelo. Sin embargo, tras la elaboración del *Currículo para la Excelencia*, se aprecia una tendencia a encuadrarse en el segundo. Finalmente, encontramos un tercer caso, en el que coexisten dos tipos de autonomía completamente diferentes. Por una parte, el gobierno central diseña un currículum nacional para ciertas asignaturas, mientras que el del resto de las áreas corresponde a la administración regional, local o a los propios centros. En cualquiera de estos tres nuevos modelos de organización escolar ya no se exige al profesorado que se ciña a un currículum definido y centralizado, sino que se le confía la responsabilidad de elaborar programas educativos específicos, encaminados a atender a las necesidades concretas de sus alumnos y de su propio centro. Por lo tanto, el currículum estandarizado que se implantó de manera generalizada en la mayoría de los países europeos a partir del siglo XIX ha dado paso al diseño de programaciones específicas para cada contexto educativo, lo cual ha supuesto una ampliación y una revitalización de la actividad docente.

La adopción de este nuevo sistema ha traído consigo una serie de cambios muy importantes en el quehacer del profesorado. Mientras que la existencia de un currículum único les permitía trabajar en un aislamiento relativo, el desarrollo de nuevos planes de acción educativa en los centros conlleva la necesidad de colaborar en equipo. En la práctica totalidad de los países europeos la ley exige al profesorado que participe en el diseño de contenidos curriculares de cada área, así como en el de actividades interdisciplinarias y en el establecimiento de criterios y procedimientos de evaluación comunes.

Más allá de la autonomía concedida a los centros escolares, la educación obligatoria ha asumido un número de responsabilidades adicionales, relacionadas con la mejora de la calidad de la enseñanza y con la integración social de los jóvenes, que también han tenido repercusiones sobre las funciones del profesorado. Al contrario de lo que sucedía en los años de posguerra, hasta aproximadamente la década de los 70, cuando la prioridad fundamental de los sistemas educativos era garantizar el acceso de toda la población a la enseñanza secundaria, las cuestiones relativas a garantizar una oferta educativa de calidad, vinculada a la teoría del capital humano <sup>(2)</sup>, así como una mayor necesidad de control presupuestario, han hecho que la educación se contemple ahora desde una perspectiva distinta. El rendimiento obtenido por los alumnos y alumnas se ha convertido en un elemento clave para la evaluación de los sistemas educativos. Los estudios iniciados en la década de los 70 sobre capacidades del alumnado, realizados tanto a nivel nacional como internacional, han adquirido una gran relevancia. El movimiento en pro de la *Eficacia de los centros escolares* <sup>(3)</sup> también ha puesto de manifiesto la importancia del llamado “factor docente”, es decir, del fuerte vínculo que existe entre las características individuales del profesor y la calidad del aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, también los centros escolares han de enfrentarse a nuevas presiones sociales, como consecuencia de la ampliación del acceso a la educación secundaria inferior, del desarrollo de centros de estructura única en la gran mayoría de los países europeos desde los años 70, de la necesidad de escolarizar a inmigrantes y de los nuevos objetivos propuestos para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

---

<sup>(2)</sup> En resumen, esta teoría llama la atención sobre la relación existente entre la capacidad de desarrollo económico de un país y la calidad de sus recursos humanos, que depende en parte de la calidad de su sistema educativo.

<sup>(3)</sup> Desde los años 80 se ha desarrollado una nueva línea de investigación enfocada a subrayar aquellas características del profesor que tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los alumnos, el funcionamiento de las clases y de los propios centros escolares.

Ante la perspectiva de hacer frente a estos últimos retos –entre ellos el de mejorar la eficacia y la igualdad de oportunidades en los centros escolares– la profesión docente se ha visto en la obligación de renovarse. La importancia concedida a la calidad del aprendizaje ha hecho que se someta a análisis las destrezas profesionales en las que el profesorado debería formarse. En la actualidad se concede una importancia vital a la formación permanente (Capítulo 4). También se ha convertido en prioritaria la acción colectiva para mejorar la eficacia del sistema educativo en general y de los centros escolares en particular. Como ejemplo de esto cabe mencionar que en más de la mitad de los países europeos se reconoce como hecho indiscutible la necesidad de sustituir ausencias así como la de supervisar a profesores noveles. Fuera de los centros los profesores también se han visto implicados en el diseño de reformas educativas a través de mecanismos de consulta más amplios, sobre todo en lo concerniente al desarrollo del currículo (Capítulo 5). Asimismo, se les ha otorgado cierta libertad a nivel presupuestario y legal para poner en marcha experiencias piloto con el fin de desarrollar proyectos didácticos innovadores que favorezcan el aprendizaje. La intención de las administraciones en estos dos últimos aspectos es, por una parte, beneficiarse de los conocimientos y capacidades de los profesionales que día a día trabajan en las bases de la educación, y, por otra, motivarles a través de su aportación a las reformas y a los proyectos de mejora.

El incremento en el número de actividades que ahora competen al profesorado se ve reflejado en la revisión contractual de su jornada laboral (Capítulo 3). Mientras que anteriormente sus obligaciones en este ámbito se expresaban, en casi todos los países, en términos de docencia directa (es decir, las horas de clase con alumnos), actualmente en la mayoría de los países se definen en base al número de horas globales de trabajo. En algunos de ellos –Irlanda, los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido (Escocia)– ni siquiera figura en los contratos una referencia a las horas lectivas.

El indiscutible aumento de responsabilidades confiadas al profesorado en casi todos los países europeos plantea cuestiones sobre la autonomía, la evaluación y los medios de los que se dispone para el ejercicio satisfactorio de sus nuevas competencias.

La primera de dichas cuestiones se refiere al grado de autonomía del que disfrutaban los docentes en las nuevas condiciones de trabajo en las que han de desenvolverse. Puesto que se les exige responsabilidades en un número mayor de situaciones, ¿pueden realmente actuar a su libre albedrío? Ahora que tienen acceso a facetas de su profesión que antes les eran ajenas, ¿se ha ampliado también su margen de maniobra de acuerdo con estas nuevas responsabilidades? Paradójicamente, la respuesta no es totalmente afirmativa. Un análisis exhaustivo de los mecanismos establecidos para distribuir el poder de decisión y gestión en los centros no revela, en la mayoría de los países, una relación directa entre la asignación de nuevas responsabilidades al profesorado y una mayor libertad de acción.

Lo que sí resulta evidente es, en primer lugar, que a pesar de que las administraciones centrales, o la autoridad educativa correspondiente, han transferido de hecho parte de sus competencias en esta materia a los centros, el nuevo modelo de gestión escolar ha contribuido a incrementar la supervisión de la actividad diaria del profesorado. El fenómeno de descentralización y autonomía escolar ha favorecido la especialización de los agentes implicados en la educación. Así pues, la administración central y las autoridades educativas de rango superior se encargan de definir el marco conceptual que establece las «reglas del juego» del sistema educativo. Por otra parte, los profesionales de la enseñanza se ocupan de transformar estas líneas generales en planes de actuación concretos y se hacen responsables de su puesta en marcha. Por lo tanto, aunque en casi todos los países la naturaleza de los nuevos diseños curriculares permite adaptar su contenido a las necesidades específicas de cada centro, el currículo obligatorio sigue siendo restrictivo, dejando sólo las decisiones sobre asignaturas optativas y a la organización del horario escolar en manos de los centros. En algunos países incluso puede observarse una tendencia opuesta, con la vuelta hacia un currículo aún más centralizado. Por ejemplo, en Hungría, después de haber liberalizado totalmente el contenido del currículo, en el año 2003 volvió a implantarse uno a nivel nacional. En la actualidad Suecia también se está planteando la validez de su modelo curricular basado en objetivos, ya que aparentemente genera un mayor grado de desigualdad entre las escuelas. Igualmente, aunque en algunos países como Hungría y los Países Bajos los centros escolares y las



administraciones educativas aún disfrutaban de un nivel elevado de independencia, puede apreciarse un movimiento hacia la centralización en la insistencia en establecer nuevos estándares educativos.

Un análisis de la nueva distribución de responsabilidades en el área de evaluación de alumnos (Capítulo 2) arroja conclusiones similares. Si bien es cierto que el profesorado conserva aún un alto grado de autonomía en esta parcela de su actividad, hay que señalar que el ejercicio de dicha función ha de ajustarse a nuevos parámetros. Por ejemplo, mientras que las decisiones relativas a si un alumno ha de repetir curso aún se toman a nivel local en casi todos los países, en otros muchos, como Bélgica, España o Francia, están sometidas al cumplimiento de la legislación nacional, que impone ciertas limitaciones. Igualmente, en las cuestiones relativas al seguimiento y la evaluación del rendimiento de los estudiantes puede observarse una creciente implantación de nuevas formas de evaluación externa a través de pruebas estandarizadas, realizadas a muestras de población de alumnos cada vez más amplias, con el fin de establecer un segundo nivel de evaluación paralela a la que ya realiza el profesorado. En aquellos países en los que la evaluación al final de la etapa de educación obligatoria tradicionalmente ha sido responsabilidad del profesorado, este modelo de control interno también ha dado paso a otros mecanismos externos de evaluación. En resumen, al profesorado le compete la responsabilidad de evaluar la evolución diaria de los alumnos y alumnas, pero la evaluación periódica en momentos clave del proceso educativo actualmente se gestiona fuera de los centros en muchos países.

También puede observarse claramente el control ejercido por la autoridad educativa nacional (o la de rango superior) a la hora de establecer las condiciones laborales y el salario del profesorado. El poder de decisión de los centros y la capacidad de los profesores para negociar a nivel individual aún son muy débiles y se hallan limitados por la normativa promulgada por la administración correspondiente, en base a las negociaciones con los sindicatos. La situación de Bélgica, España, los Países Bajos y algunos países nórdicos contrasta con esta normativa centralizada, ya que, aunque existe legislación en materia educativa a nivel nacional, las administraciones regionales o locales con competencias en materia educativa gozan de un considerable margen de maniobra en este sentido.

En general, en la mayoría de los países europeos, las tareas de naturaleza estrictamente educativa así como la gestión del personal que interviene de forma decisiva en las mismas –el profesorado– se diferencian claramente de otras áreas de la educación. Por ejemplo, aunque ha sido posible conceder un nivel de autonomía elevado a los agentes educativos locales (administración local o centros) <sup>(4)</sup> en temas presupuestarios o económicos relacionados con la gestión de recursos humanos no docentes, los gobiernos centrales o las autoridades de nivel superior de la mayoría de los países mantienen el control sobre las decisiones estratégicas en materia de educación y de docencia en particular, fundamentalmente a través de un marco de referencia obligatorio para el desarrollo de la actividad educativa. En estos aspectos concretos, así como en la gestión del personal docente, salvo raras excepciones, el gobierno local o los propios centros no pueden tomar decisiones, sino acatar las medidas políticas establecidas. Puesto que la autonomía de los centros en este ámbito es muy restringida, la libertad de acción del profesorado también necesariamente ha de verse limitada.

Además de la existencia de normativa a nivel nacional, la libertad individual del profesorado para ejercer sus nuevas responsabilidades también se ve restringida día a día por la presencia de una nueva filosofía dentro del colectivo docente, así como por las distintas formas de supervisión que ejercen los centros sobre ellos. De hecho, un análisis profundo de las nuevas competencias que ahora ejercen revela que, en la mayoría de los países, no han sido asignadas al profesorado como individuos, sino más bien al equipo formado por la totalidad de la plantilla docente, bien por separado o conjuntamente con la dirección del centro. En lo que se refiere a los planes de acción educativa, a la evaluación continua, la elección de métodos de enseñanza o de libros de texto, el desarrollo de mecanismos de coordinación interna de los centros de hecho limita sustancialmente la libertad del profesor en aspectos pedagógicos, mientras que confiere más capacidad de liderazgo en estos asuntos a la dirección de los centros.

---

<sup>(4)</sup> Para más información, consultar Eurydice (2007), op. cit.



La segunda cuestión que se plantea gracias a la creciente diversificación de las responsabilidades del profesorado tiene que ver con la relación entre dicha ampliación y la evaluación a la que se ven sometidos (Capítulo 6). ¿Existe alguna conexión entre el aumento de sus obligaciones y la frecuencia con la que se evalúa su rendimiento en el ejercicio de las mismas?, ¿existe una correlación entre su grado de autonomía y el desarrollo de ciertos mecanismos de evaluación? El análisis llevado a cabo en este informe arroja algo de luz sobre estas cuestiones. En primer lugar, los procesos de evaluación del profesorado rara vez se han implantado exactamente al mismo ritmo al que se han ampliado sus obligaciones. A excepción de algunos países, no existe ninguna relación directa en la legislación entre las nuevas responsabilidades encomendadas a los docentes y la supervisión y el seguimiento de las mismas. Dicho esto, es evidente que el desarrollo de mecanismos de evaluación ha ido a la zaga con respecto a la nueva situación del profesorado. Estos sistemas de evaluación se desarrollan de diversas maneras, que, en principio, no dependen del ritmo real de ampliación de competencias del profesorado. Los procesos de evaluación por resultados, la evaluación interna, la inspección, etc., se están desarrollando en circunstancias que varían enormemente en términos de autonomía y responsabilidades.

Sin embargo, existen ejemplos que contradicen esta tendencia de hacer un seguimiento y de evaluar la práctica docente. Por ejemplo, Finlandia se ha caracterizado tanto por una fuerte autonomía curricular, delegando competencias en las administraciones locales y regionales o en los propios centros, como por una absoluta ausencia de mecanismos externos, individuales o colectivos, de evaluación del profesorado, dado que la inspección educativa se suprimió a comienzos de los 90. Así pues, la asignación de nuevas responsabilidades al profesorado no ha ido necesariamente acompañada de una ampliación de los mecanismos de evaluación externa.

La posible correlación entre las responsabilidades y competencias del profesorado y el aumento de incentivos es aún menos evidente. Los resultados del presente estudio revelan la extrema debilidad de las medidas políticas de apoyo al profesorado en este sentido. El hecho de que éstos hayan asumido un número mayor de compromisos no ha supuesto siempre una mejora en sus condiciones de trabajo en todos los países. Bien es cierto que en algunos de ellos se han puesto en marcha planes para el incremento salarial, a nivel colectivo o individual, o para la mejora de las condiciones laborales de los docentes, por ejemplo, reduciendo el número de horas lectivas. Sin embargo, dichas medidas están muy lejos de generalizarse en todos los países. Por otra parte, estos incentivos no siempre se corresponden con el aumento real en el número de responsabilidades. Como resultado de la capacidad de movilización masiva del profesorado, la posibilidad de una cifra de jubilaciones elevada (con la consiguiente necesidad de darle un impulso al atractivo que ofrece la profesión) y los resultados que arrojan algunos estudios sobre su escaso nivel de motivación, es cierto que se han iniciado procesos para ofrecer incentivos a los docentes en la mayoría de los países.

Tampoco los medios a disposición del profesorado para llevar a cabo estas nuevas tareas están siempre a la altura de sus necesidades. En la actualidad puede apreciarse una considerable disparidad entre los requisitos oficiales (lo que en la práctica implica ejercer las nuevas competencias asignadas al profesor) y los medios que se ponen a su alcance para lograr los objetivos propuestos. La cuestión del trabajo en equipo –ya que tiene una relación directa con el desarrollo de los planes de actuación de los centros– merece una mención especial. Si bien prácticamente todos los países europeos han incluido en su legislación la obligación de trabajar en equipo para establecer contenidos curriculares, realizar labores de evaluación y actividades interdisciplinarias, muy pocos facilitan los medios específicos para que esta nueva forma de trabajo pueda efectivamente llevarse a cabo. En contadas ocasiones se destina un tiempo específico que permita al profesorado coordinar sus actividades o se pone a su disposición espacios físicos para facilitar el trabajo en equipo. En un gran número de países la situación de la formación permanente del profesorado también es un paradigma de incongruencia entre los requisitos establecidos por la legislación y los medios reales disponibles a tal efecto. Aunque la gran mayoría de los países actualmente consideran que la FPP debería formar parte integrante de las obligaciones profesionales del profesorado (Capítulo 4), no siempre es requisito indispensable en todos los casos, o bien no se halla vinculada a un número concreto de horas o va acompañada de una dotación

presupuestaria concreta. Por lo tanto, parece evidente que un gran número de países de entre los que ya han definido las nuevas responsabilidades de su personal docente y establecido los correspondientes mecanismos de evaluación, ahora han de plantearse cómo facilitar su correcta puesta en marcha y qué medidas han de tomarse para conseguir dicho objetivo.

La actual falta de coherencia entre el número cada vez mayor de tareas asumidas por el profesorado, las medidas de apoyo propuestas, la oferta de incentivos y los mecanismos de seguimiento y evaluación es un claro indicador de la forma en que se aborda el desarrollo de las políticas educativas. En la mayoría de los países, las medidas que se han puesto en marcha son el resultado de la implantación de diversas leyes, que sucesivamente se han ido acumulando sin una estrategia de planificación coherente sobre la que apoyarse. Recientemente se han diseñado algunos planes generales para definir y mejorar la situación profesional del profesorado, pero sólo después de haberse iniciado reformas ante las que los docentes, a nivel individual o colectivo, han manifestado su oposición, han dado muestras evidentes de bajos niveles de motivación, o cuando existen dificultades a la hora de reclutar personal docente debidamente cualificado. Algunos países, como España, Lituania, Portugal están avanzando en este aspecto. Francia también se está planteando una revisión general de las condiciones laborales del profesorado. Otros países, como Finlandia, han mejorado sus condiciones salariales y de trabajo, y han puesto en marcha mecanismos de control a nivel local, con el fin de expandir gradualmente las responsabilidades del profesorado, evitando así una mayor resistencia a los cambios. En resumen, las políticas educativas puestas en marcha a lo largo del 2008 para definir el estatus profesional, las condiciones de trabajo y el salario del profesorado parecen estar todavía en fase de desarrollo y aún queda un largo camino hasta su completa consolidación en muchos países europeos.

## CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

---

### Códigos de países

<b>EU-27</b>	Unión Europea	<b>NL</b>	Países Bajos
		<b>AT</b>	Austria
<b>BE</b>	Bélgica	<b>PL</b>	Polonia
<b>BE fr</b>	Bélgica - Comunidad Francesa	<b>PT</b>	Portugal
<b>BE de</b>	Bélgica - Comunidad Germanoparlante	<b>RO</b>	Rumanía
<b>BE nl</b>	Bélgica - Comunidad flamenca	<b>SI</b>	Eslovenia
<b>BG</b>	Bulgaria	<b>SK</b>	Eslovaquia
<b>CZ</b>	República Checa	<b>FI</b>	Finlandia
<b>DK</b>	Dinamarca	<b>SE</b>	Suecia
<b>DE</b>	Alemania	<b>UK</b>	Reino Unido
<b>EE</b>	Estonia	<b>UK-ENG</b>	Inglaterra
<b>EL</b>	Grecia	<b>UK-WLS</b>	Gales
<b>ES</b>	España	<b>UK-NIR</b>	Irlanda del Norte
<b>FR</b>	Francia	<b>UK-SCT</b>	Escocia
<b>IE</b>	Irlanda		
<b>IT</b>	Italia	<b>Países AELC/EEE</b>	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio y del Espacio Económico Europeo
<b>CY</b>	Chipre		
<b>LV</b>	Letonia		
<b>LT</b>	Lituania		
<b>LU</b>	Luxemburgo	<b>IS</b>	Islandia
<b>HU</b>	Hungría	<b>LI</b>	Liechtenstein
<b>MT</b>	Malta	<b>NO</b>	Noruega

### Códigos

- : Datos no disponibles
- (-) No aplicable



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

### Capítulo 1. Contexto político y evolución de la profesión docente

---

Gráfico 1.1. Fechas de las principales reformas que han contribuido a ampliar o restringir la autonomía del profesorado (CINE 1 y 2) entre 1950 y 2008	10
--	----

### Capítulo 2. Autonomía pedagógica del profesorado

---

Gráfico 2.1a. Autonomía de los centros respecto al contenido del currículo mínimo obligatorio, CINE 1 y 2, 2006/07	18
Gráfico 2.1b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones sobre el contenido del currículo mínimo obligatorio, CINE 1 y 2, 2006/07	20
Gráfico 2.2a. Autonomía de los centros respecto al contenido curricular de materias optativas, CINE 1 y 2, 2006/07	23
Gráfico 2.2b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones sobre el contenido curricular de materias optativas, CINE 1 y 2, 2006/07	24
Gráfico 2.3a. Autonomía de los centros con respecto a la elección de métodos de enseñanza, CINE 1 y 2, 2006/07	26
Gráfico 2.3b. Responsables a nivel de centro de las decisiones sobre métodos de enseñanza, CINE 1 y 2, 2006/07	26
Gráfico 2.4a. Autonomía de los centros con respecto a la elección de libros de texto, CINE 1 y 2, 2006/07	28
Gráfico 2.4b. Responsables a nivel de centro de la elección de libros de texto, CINE 1 y 2, 2006/07	29
Gráfico 2.5a. Autonomía de los centros en cuanto a criterios de agrupación del alumnado para el desarrollo de la actividad docente obligatoria, CINE 1 y 2, 2006/07	30
Gráfico 2.5b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones sobre agrupación del alumnado para el desarrollo de la actividad docente obligatoria, CINE 1 y 2, 2006/07	31
Gráfico 2.6a. Autonomía de los centros respecto a la selección de criterios de evaluación interna de alumnos, CINE 1 y 2, 2006/07	32
Gráfico 2.6b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones relativas a criterios de evaluación interna de alumnos, CINE 1 y 2, 2006/07	34
Gráfico 2.7a. Autonomía de los centros respecto a la decisión de repetición de curso, CINE 1 y 2, 2006/07	35
Gráfico 2.7b. Responsables a nivel de centro de la toma de decisiones sobre repetición de curso, CINE 1 y 2, 2006/07	36
Gráfico 2.8a. Autonomía de los centros respecto a la selección del contenido de las pruebas para la obtención de títulos oficiales, CINE 2, 2006/07	38
Gráfico 2.8b. Responsables a nivel de centro de la selección del contenido de las pruebas para la obtención de títulos oficiales, CINE 2, 2006/07	39

### **Capítulo 3. Jornada laboral y obligaciones profesionales**

---

Gráfico 3.1.	Criterios oficiales para definir la jornada laboral del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07	41
Gráfico 3.2.	Tareas específicas exigidas al profesorado por ley u otra normativa oficial e incluidas en sus contratos de trabajo, CINE 1 y 2, 2006/07	43
Gráfico 3.3.	Fomento del trabajo en equipo como parte integrante de las tareas del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07	46

### **Capítulo 4. Formación permanente – requisitos y oportunidades**

---

Gráfico 4.1.	Situación de la formación permanente del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07	49
Gráfico 4.2.	Mínimo anual (en horas) de participación obligatoria del profesorado en actividades de formación permanente, CINE 1 y 2, 2006/07	50
Gráfico 4.3.	Elaboración de planes de formación permanente del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07	51
Gráfico 4.4.	Incentivos para la participación del profesorado en actividades de formación permanente, CINE 1 y 2, 2006/07	54

### **Capítulo 5. Participación del profesorado en reformas y en innovación educativa**

---

Gráfico 5.1.	Participación del profesorado o de los sindicatos en reformas relativas al estatus profesional y las condiciones laborales del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07	58
Gráfico 5.2.	Participación del profesorado o de los sindicatos en reformas curriculares, CINE 1 y 2, 2006/07	60

### **Capítulo 6. Evaluación e incentivos**

---

Gráfico 6.1.	Métodos oficiales de evaluación individual o colectiva del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07	64
Gráfico 6.2.	Modelos de evaluación individual y/o colectiva del profesorado, CINE 1 y 2, 2006/07	67
Gráfico 6.3.	Incentivos individuales y medidas de promoción profesional, 2006/07	69

### Capítulo 2. Autonomía pedagógica del profesorado

---

Gráfico 2.1a. Autonomía de los centros respecto al contenido del currículo mínimo obligatorio, CINE 1 y 2, 2006/07	18
Gráfico 2.2a. Autonomía de los centros respecto al contenido curricular de materias optativas, CINE 1 y 2, 2006/07	23
Gráfico 2.3a. Autonomía de los centros con respecto a la elección de métodos de enseñanza, CINE1 y 2, 2006/07	26
Gráfico 2.4a. Autonomía de los centros con respecto a la elección de libros de texto, CINE 1 y 2, 2006/07	28
Gráfico 2.5a. Autonomía de los centros en cuanto a criterios de agrupación del alumnado para el desarrollo de la actividad docente obligatoria, CINE 1 y 2, 2006/07	30
Gráfico 2.6a. Autonomía de los centros respecto a la selección de criterios de evaluación interna de alumnos, CINE 1 y 2, 2006/07	32
Gráfico 2.7a. Autonomía de los centros respecto a la decisión de repetición de curso, CINE 1 y 2, 2006/07	35
Gráfico 2.8a. Autonomía de los centros respecto a la selección del contenido de las pruebas para la obtención de títulos oficiales, CINE 2, 2006/07	38



2.1a. Contenido del currículo mínimo obligatorio

2.2a. Elección de asignaturas optativas

2.3a. Elección de métodos de enseñanza

2.4a. Elección de libros de texto

2.5a. Criterios de agrupación del alumnado para actividades de aprendizaje

2.6a. Establecimiento de criterios de evaluación interna

2.7a. Decisiones sobre repetición de curso

2.8a. Elección del contenido de pruebas escritas oficiales para obtener un título

	Graf. 2.1a		Graf. 2.2a		Graf. 2.3a		Graf. 2.4a		Graf. 2.5a		Graf. 2.6a		Graf. 2.7a		G. 2.8a
	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 1	CINE 2	CINE 2
BE fr <sup>(1)</sup>	3	3	1 a	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE fr <sup>(2)</sup>	3	3	1 a	2 e	1 a	1 c	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE de <sup>(1)</sup>	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE de <sup>(2)</sup>	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE nl	3	3	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b
BG	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	3
CZ	1 b	1 b	(-)	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	(-)
DK	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	3
DE	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	2 d	2 d	1 b	1 b	3
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IE	2 e	2 b	(-)	2 e	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	3	1 b	3
EL	3	3	3	3	3	1 a	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a
ES	3	3	(-)	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	2 d	2 d	2 d	2 d	2 e	2 e	(-)
FR	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	2 d	2 d	2 d	2 d	1 b	1 b	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	2 d	2 d	3	1 a	1 a
LV	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	3	3	3
LT	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	3
LU	3	2 d	(-)	1 b	1 a	1 a	3	2 e	1 a	1 a	2 e	2 e	3	3	3
HU	2 d	2 d	2 d	2 d	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	(-)
MT	3	3	(-)	(-)	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d	3
NL	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
AT	3	3	3	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
PL	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
PT	3	3	3	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b
RO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
SI	3	3	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SK	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
FI	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	4	4	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
UK <sup>(1)</sup>	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	3
UK-NIR	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	3
UK-SCT	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IS	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	3
LI	3	3	3	1 b	1 b	1 b	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	(-)	2 d	3
NO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3

UK<sup>(1)</sup> = UK-ENG/WLS

Fuente: Eurydice.

---

**Nota complementaria (Gráficos 2.1a al 2.8a)**

Bélgica (BE fr, BE de): (1) se refiere a centros que dependen directamente de la Comunidad y donde la autoridad competente es un ministerio; (2) se refiere a centros pertenecientes al sector público y privado subvencionado. En este último sector, la autoridad competente ha de ser el órgano de gestión de cada centro.

---

**Clave****1 Autonomía total (o relativa):**

- a** El centro toma todas las decisiones relativas a este apartado, dentro de los límites que establece la legislación nacional y sin ninguna intervención externa.
- b** El centro toma todas las decisiones relativas a este apartado dentro de un marco general establecido específicamente para educación.
- c** El centro toma decisiones una vez consultadas las autoridades educativas locales, regionales o centrales. La autoridad educativa puede dar su opinión u ofrecer recomendaciones, en ningún caso vinculantes para el centro.

**2 Autonomía limitada:**

- d** El centro toma en principio las decisiones, junto con la autoridad educativa o de manera autónoma, pero ha de someterlas a aprobación por parte de dicha autoridad, quien puede presentar enmiendas a las propuestas presentadas.
- e** El centro toma decisiones basadas en una serie de opciones predeterminadas por la autoridad de rango superior. En caso de que se facilite a los centros un listado de opciones, pero se les permita también elegir una alternativa no incluida en dicha lista, se entiende que no están sujetos a las alternativas propuestas por la administración y que, por tanto, disfrutan de total autonomía.

**3 Ninguna autonomía:**

El centro no está autorizado a tomar decisiones en este apartado, ya que no se encuentra dentro de sus competencias. Las decisiones corresponden exclusivamente a la autoridad educativa, quien puede consultar a los centros en cualquier momento del proceso.

**4 Delegación discrecional:**

Las autoridades educativas locales pueden delegar su poder de decisión en los centros, y la situación varía de un municipio a otro.

**(-) No aplicable**



## RED EURYDICE

### A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

Avenue Louise 240  
B-1050 Brussels  
(<http://www.eurydice.org>)

#### **Dirección editorial**

Arlette Delhaxhe

#### **Experta externa y co-autora**

Nathalie Mons (*Département et laboratoire des sciences de l'éducation,  
Université Pierre-Mendes-France, Grenoble*)

#### **Autores**

Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stéphanie Oberheidt

#### **Coordinación de la producción**

Gisèle De Lel

#### **Maquetación y gráficos**

Patrice Brel

## **B. UNIDAD ESPAÑOLA DE EURYDICE**

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

Ministerio de Educación

C/ General Oraa 55

28006 Madrid

Correo electrónico: eurydice@educacion.es

Página Web: <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>

### **Dirección de la Unidad**

Flora Gil Traver

### **Autora**

M. Inmaculada Ejido Gálvez

### **Traducción**

M. Isabel Ramírez Pérez

### **Revisión de la traducción**

Martina Tuts

## C. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

### BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva.

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten  
Ministerie Onderwijs en Vorming  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel  
Contribución de la unidad: en el Ministerio Flamenco de Educación y Formación: Gaby Hostens (Director General, Director de Proyectos de Relaciones Internacionales), Hilde Lesage (Directora de la División de Relaciones Laborales), Sabine Meuwis (Miembro de la plantilla del Departamento de Política sobre Condiciones Laborales); experto externo: Wouter Van den Berghe (Director Ejecutivo de Tilkon Consultancy)

Unité Eurydice  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Gospertstrasse 1  
4700 Eupen  
Contribución de la unidad: Leonhard Schifflers (experto)

### BULGARIA

Eurydice Unit  
European Integration and International Organisations Division  
European Integration and International Cooperation  
Department  
Ministry of Education and Science  
2A, Kniaz Dondukov Blvd.  
1000 Sofia  
Contribución de la unidad: Krassimira Todorova; Irina Vasseva (Experta) and Eugenia Kostadinova (Directora del Departamento de Política Educativa General del Ministerio de Educación y Ciencia)

### CESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box 1  
110 06 Praha 1  
Contribución de la unidad: Stanislava Brodová, Květa Goulliová; experto: Petr Drábek

### DANMARK

Eurydice Unit  
CIRIUS  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva.

### DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)  
Heinrich-Konen Str. 1  
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn  
Contribución de la unidad: Brigitte Lohmar

### EESTI

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn  
Contribución de la unidad: Vilja Saluveer (Directora experta, Ministerio de Educación e Investigación)

### ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit  
Department of Education and Science  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva.

### ELLÁDA

Eurydice Unit  
Ministry of National Education and Religious Affairs  
Directorate of European Union  
Section C 'Eurydice'  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva.

### ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice  
IFIIE - Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa  
c/ General Oraa 55  
28006 Madrid  
Contribución de la unidad: Flora Gil Traver; experta: M. Inmaculada Egido Gálvez

## FRANCE

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance  
Mission aux relations européennes et internationales  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Contribución de la unidad: Thierry Damour;  
experta: Catherine Agulhon (Université Paris Descartes / Cerlis)

## ÍSLAND

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Culture  
Office of Evaluation and Analysis  
Sölvhólsgrötu 4  
150 Reykjavík  
Contribución de la unidad: Margrét Harðardóttir

## ITALIA

Unità italiana di Eurydice  
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)  
Ministero della Pubblica Istruzione  
Ministero dell'Università e della Ricerca  
Palazzo Gerini  
Via Buonarroti 10  
50122 Firenze  
Contribución de la unidad: Simona Baggiani; experto: Dino Cristanini (*dirigente técnico*, Ministerio de Educación Pública)

## KYPROS

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Contribución de la unidad: Christiana Haperi; experta: Danae Lourdou-Kaspari

## LATVIJA

Eurydice Unit  
LLP National Agency – Academic Programme Agency  
Blaumača iela 28  
1011 Riga  
Contribución de la unidad: Jana Mer vīnska;  
experto: Aivars Opincāns (Ministerio de Educación y Ciencia, Departamento de Coordinación Política, Unidad de Personal Docente)

## LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt  
Austrasse 79  
9490 Vaduz  
Contribución de la unidad: Marion Steffens-Fisler con la colaboración del Dr. Jürg Dinkelmann

## LIETUVA

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
A. Volano g. 2/7  
01516 Vilnius  
Contribución de la unidad: Jolanta Spurgienė (Coordinación de la Unidad); experto: Kęstutis Kaminskas, Director de la Oficina del Comité de Educación, Ciencia y Cultura del *Seimas* (Parlamento)

## LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)  
29, Rue Aldringen  
2926 Luxembourg  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

## MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Szalay u. 10-14  
1055 Budapest  
Contribución de la unidad: Katalin Zoltán (coordinación);  
experta: Anna Imre

## MALTA

Eurydice Unit  
Planning and Development Department  
Education Division  
Ministry of Education, Youth and Employment  
Floriana CMR 02  
Contribución de la unidad: Raymond Camilleri (coordinación);  
experto: Raymond J. Camilleri (Director de Gestión del Currículo y de eLearning)

## NEDERLAND

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
IPC 2300 / Kamer 10.130  
Postbus 16375  
2500 BJ Den Haag  
Contribución de la unidad: Raymond van der Ree



**NORGE**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Research  
 Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and International Affairs  
 Akersgaten 44  
 0032 Oslo  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva.

**ÖSTERREICH**

Eurydice-Informationsstelle  
*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b*  
 Minoritenplatz 5  
 1014 Wien  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva.

**POLSKA**

Eurydice Unit  
 Foundation for the Development of the Education System  
 Socrates Agency  
 Mokotowska 43  
 00-551 Warsaw  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva; experta:  
 Anna Dakowicz-Nawrocka (Ministerio de Educación Nacional)

**PORTUGAL**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
 Ministério da Educação  
 Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)  
 Av. 24 de Julho, 134 – 4.º  
 1399-54 Lisboa  
 Contribución de la unidad: Maria Guadalupe Magalhães;  
 expertos: Carlos Ruela, Elsa Estevão

**ROMÂNIA**

Eurydice Unit  
 National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training  
 Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
 Sector 4  
 040205 Bucharest  
 Contribución de la unidad: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

**SLOVENIJA**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Sport  
 Office for Development of Education (ODE)  
 Kotnikova 38  
 1000 Ljubljana  
 Contribución de la unidad: Dr. Mojca Peèek Èuk (Univesidad de Ljubljana)

**SLOVENSKÁ REPUBLIKA**

Eurydice Unit  
 Slovak Academic Association for International Cooperation  
 Staré grunty 52  
 842 44 Bratislava  
 Contribución de la unidad: Marta Ivanova;  
 expertos: Daniela Drobna, Vladislav Rosa

**SUOMI / FINLAND**

Eurydice Finland  
 Finnish National Board of Education  
 P.O. Box 380  
 00531 Helsinki  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva.

**SVERIGE**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Research  
 Utbildningsdepartementet  
 103 33 Stockholm  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva.

**TÜRKIYE**

Eurydice Unit  
 MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
 Eurydice Birimi Merkez Bina Giriº  
 Kat B-Blok NO 1 Kizilay  
 06100 Ankara

**UNITED KINGDOM**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
 National Foundation for Educational Research (NFER)  
 The Mere, Upton Park  
 Slough SL1 2DQ  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice Unit Scotland  
 International Team  
 Schools Directorate  
 2B South  
 Victoria Quay  
 Edinburgh  
 EH6 6QQ  
 Contribución de la unidad: Alan Ogg (experto nacional)

**Producción**

Impreso en: Solana e hijos, A.G., España

Eurydice

Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa

Bruselas: Eurydice

2008 – 96 p.

ISBN 978-92-79-05079-4

DOI 10.2766/ 78890

Descriptores: autonomía del profesorado, contexto histórico, evaluación, gobierno, responsabilidad, profesorado, formación del profesorado, formación permanente del profesorado, condiciones laborales, jornada laboral del profesorado, trabajo en equipo, estatus profesional del profesorado, autoridad educativa, método de enseñanza, libros de texto, reforma, currículo, reforma del currículo, evaluación de alumnos, exámenes finales, evaluación del profesorado, participación del profesorado, educación primaria, educación secundaria, análisis comparativo, AELC, Espacio Económico Europeo, Unión Europea

## **EURYDICE**, la Red europea de información en educación

**Eurydice** es la Red institucional encargada de recopilar, actualizar y difundir información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. La Red se centra, sobre todo, en la manera en que se organiza y estructura la educación en todos sus niveles en Europa. Sus publicaciones se dividen, en términos generales, en descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos e indicadores y estadísticas.

**Eurydice** se dirige, principalmente, a los responsables de la política educativa, tanto en el ámbito nacional como en los ámbitos regional, local y europeo. No obstante, sus publicaciones están al alcance de todos y se encuentran disponibles tanto en papel como a través de Internet.

La Red **Eurydice**, creada en 1980 por la Comunidad Europea, está formada por una Unidad Europea, establecida en Bruselas por la Comisión Europea, y por las Unidades Nacionales creadas por los Ministerios de Educación de los países que participan en Sócrates, el programa comunitario en materia de educación. **Eurydice** es parte integrante de Sócrates desde 1995. La Red favorece la cooperación europea en educación por medio de intercambios de información sobre los diversos sistemas y políticas, así como de la elaboración de estudios sobre aspectos de interés común de los sistemas educativos.

**Eurydice** es una Red dinámica e interdependiente a cuyo trabajo contribuyen todas las Unidades. La Unidad Europea coordina la actividad de la Red, redacta y distribuye la mayoría de sus publicaciones y diseña y administra las bases de datos y su página web. Las Unidades Nacionales recopilan los datos, contribuyen a su análisis y se encargan de que los resultados de los trabajos de la Red lleguen a los grupos destinatarios dentro de sus respectivos países. En la mayoría de los casos, la Unidad nacional depende del Ministerio de Educación; sin embargo, en algunos países está ubicada en centros de recursos bibliográficos o en organismos dedicados a la administración y a la investigación.

### **Direcciones en Internet:**

**Unidad Europea:** <http://www.eurydice.org>  
**Unidad Española:** <http://educacion.es/cide/eurydice>

ISBN 978-84-369-4746-5



9 788436 947465

PVP 7,00 €  
IVA incluido