



5

## Profesorado y enseñanza

Este capítulo recoge los principales puntos resultantes de las discusiones del equipo con interlocutores claves del sector educativo sobre la contratación de profesores, la preparación y las condiciones laborales del profesorado. Asimismo, presenta un análisis sobre la formación y los programas de formación del profesorado, tanto iniciales como a largo de la vida laboral. También incluye las conclusiones y recomendaciones del equipo.



## INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios internacionales confirman la valiosa contribución de los profesores y de la enseñanza a la promoción de un sistema educativo de gran calidad. De hecho, se ha demostrado que, de todos los factores inherentes a la escuela que pueden potenciar los logros de los alumnos, la calidad de la enseñanza es el más relevante. Esto es algo que queda patente en el Informe PISA de la OCDE de 2009 (OCDE, 2010), donde se afirma que “la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus profesores y directores, ya que la enseñanza de los alumnos es fruto de lo que suceda en las aulas”. El informe de la OCDE, *Teachers Matter* (OCDE, 2005, p. 26) también reconoce que: “de todos los factores que pueden llegar a influir en la toma de decisiones, los factores que afectan a los profesores y a la enseñanza son los que tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos”. (Rivikin *et al.*, 2005, p. 419) declara: “La educación de calidad en la enseñanza primaria puede compensar las desventajas relacionadas con entornos en los que hay pocos ingresos económicos”. De todo ello se desprende que es improbable lograr mejoras en la calidad de la educación si no se cuenta con programas de formación de profesores de alta calidad y con un entorno laboral que proporcione el apoyo, los desafíos y las recompensas adecuadas a los docentes.

Aquí se destacarán temas que, al igual que muchas de nuestras conclusiones y recomendaciones, se pueden aplicar al profesorado de otras regiones de España. El reciente informe de la OCDE, *Building a High-Quality Teaching Profession – Lessons from around the World* (OCDE, 2011a), recopila datos de PISA, *Panorama de la Educación* (OCDE, 2011b) y del Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje del año 2008 (TALIS) en el que participó España (OCDE, 2009). En este estudio se identificaban las condiciones que propician la enseñanza de calidad y se enumeraban aquellos países que las cumplen. Rara vez se mencionaba a España entre ellos. A continuación se citan varios ejemplos:

- De los 23 países del estudio TALIS, España ocupaba el tercer puesto en la categoría de aquellos países con un mayor porcentaje de profesores que no recibían asesoramiento o mentorazgo inicial. El porcentaje de profesores que no contaban con esta ayuda era más del doble que la media de los países TALIS. El porcentaje de profesores que no recibían asesoramiento era de 2.5 veces más que la media de los países TALIS.
- En España, el porcentaje de profesores que recibían apoyo para realizar tareas de formación profesional (durante su vida laboral) era bastante bajo. El porcentaje de profesores a los que se les sufragaban completamente los gastos de formación era diez puntos porcentuales inferior a la media de los países TALIS. Sólo un 30% de los profesores podían acogerse a programas de formación durante las horas lectivas, en comparación con un 50% de media en los países TALIS. Sólo un 5% de los profesores percibían un complemento salarial por estar recibiendo esta formación, en comparación con un 12% de media en los países TALIS. Teniendo en cuenta esta falta de apoyo, es muy posible que en España el número de días de formación recibida por el profesorado en los que hubiesen tenido que sufragar la totalidad de los costes o una parte de los mismos fuese superior a la media de los países TALIS.
- El porcentaje de profesores que no habían sido sometidos a ningún tipo de evaluación en los últimos 18 meses era del 45%, más del triple de la media de los países TALIS, y solo superado por el porcentaje de Italia. Además, la evaluación tenía pocas probabilidades de influir en la carrera profesional del profesorado.
- En aquellos casos en los que se llevaba a cabo una evaluación de los profesores españoles, los resultados de los alumnos tenían una relevancia ligeramente superior a la media de los países TALIS, y el ayudar a alumnos con necesidades especiales tenía una relevancia considerablemente superior a dicha media. Por otro lado, la introducción de prácticas innovadoras y el realizar tareas de desarrollo profesional tenían una relevancia considerablemente menos importante.
- La probabilidad de que se despidiese o se redujese el sueldo a un profesor español por incumplir reiteradamente con sus tareas era inferior a la media de los países TALIS. La probabilidad de que los profesores españoles recibiesen recompensas financieras o de otro tipo por haber introducido innovaciones o mejoras en la calidad de su enseñanza también era inferior a la media de los países TALIS.
- En comparación con los países que obtuvieron una mejor nota en el informe PISA, los motivos por los que los profesores españoles podían percibir un complemento salarial eran relativamente pocos, y no tenían mucho que ver con su rendimiento o con el hecho de realizar tareas adicionales. En Finlandia y Países Bajos se premia el rendimiento docente excelente, realizar actividades de desarrollo profesional, impartir más clases o más horas lectivas de las requeridas por el contrato a tiempo completo, realizar tareas especiales como orientar a los alumnos en cuanto a la carrera profesional u otro tipo de asesoramiento, desarrollar actividades extra curriculares y enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales. En España no se premia a los profesores por realizar ninguna de estas tareas. La única excepción es la de realizar actividades de desarrollo profesional que, en algunas regiones (no en las Islas Canarias), es un requisito para la obtención de sexenios.
- El único indicador en el que España obtenía una buena nota era el de lograr que la docencia fuese una profesión atractiva desde el punto de vista de la remuneración salarial. Los profesores con 15 años de experiencia ganaban un 26% más que los trabajadores a tiempo completo de entre 25 y 64 años con educación superior. Los profesores de los otros 18 países de la OCDE para los que había datos disponibles ganaban menos, desde un 3% menos en Alemania a un 50% menos en la República Checa (media de los países de la OCDE: 21% menos) (OCDE, 2011b, Cuadro D3.1).



## CONDICIONES CONTRACTUALES DEL PROFESORADO

El profesorado del archipiélago canario forma parte del conjunto de funcionarios del estado español y, como tales, su contrato está sujeto a las condiciones laborales del servicio público. Como funcionarios, tienen un contrato laboral fijo de 37.5 horas semanales. No existe un sistema de jubilación anticipada para funcionarios, aunque pueden solicitarla a título individual por motivos de salud.

A continuación detallaremos la organización de la semana laboral del profesorado. Los profesores de primaria imparten 25 horas de clase a la semana y tienen que estar presentes en el colegio un total de 28 horas. El resto de la jornada laboral, en la que pueden estar fuera del colegio, se puede dedicar a realizar actividades como preparación de las clases, corrección de los deberes de los alumnos o corrección de exámenes. Los profesores de secundaria imparten 18 horas de clase a la semana y tienen que estar presentes en el colegio un total de 24 horas semanales. El resto de la jornada laboral se puede organizar igual que la de sus colegas de primaria.

Algunos profesores son también tutores. Los tutores dedican al menos una hora a la semana a cada uno de los alumnos de los que son tutores, con lo que se reduce su carga de horas lectivas. Durante las tutorías se abordan cuestiones como el progreso de los alumnos y cualquier otro tema relacionado con su escolarización. Los grupos de los tutores están formados por 25 alumnos en primaria y 30 alumnos en secundaria. El director del centro nombra a los tutores para que puedan controlar el progreso de los alumnos, actúen como asesores con otros profesores de la escuela y remitan sus comentarios al director. Los tutores también desempeñan un papel crucial en la comunicación con los padres ya que dedican dos horas a la semana a hablar con las familias de los alumnos. Hasta la fecha, los profesores de secundaria que son a su vez tutores han recibido muy poca formación pedagógica para poder realizar esta función, aunque se ha informado al equipo de la OCDE de que se está preparando un nuevo modelo de formación.

### Contratación del profesorado

Los funcionarios de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias son los que asignan los profesores a los centros de la CC. AA. Para ello tienen que elegir a los profesores de las listas de candidatos que han aprobado las oposiciones, que están abiertas a profesores de toda España. Las normas que rigen las oposiciones y la selección de profesores para cubrir determinadas plazas se establecen a nivel nacional. Todos los candidatos deben haber superado la oposición a funcionario. Las normas exigen que los candidatos opten a plazas docentes permanentes en función de un sistema de puntos, que también se establece a nivel nacional. El sistema de puntos está ponderado de tal manera que favorece enormemente a los profesores con más experiencia, lo cual aumenta la frustración de los profesores más jóvenes y que acaban de terminar la carrera ya que es muy difícil que puedan acceder a una plaza, y los directores de las escuelas públicas, ya que no pueden influir en el proceso de selección para el personal de sus centros. La contratación de profesores suplentes o interinos en las Islas Canarias se rige por un proceso similar.

En cuanto un profesor obtiene una plaza fija puede, si lo desea, solicitar un cambio de centro. En esta situación también se aplica el sistema de puntos en favor de los profesores más veteranos. En los colegios públicos un profesor con menos experiencia y que ya esté ocupando la plaza tendría que abandonarla si la ha solicitado un colega con más experiencia, al margen de las preferencias del director del centro. Así, los profesores con más antigüedad y experiencia, pero probablemente también los más desfasados con respecto a la profesión, están en los centros más solicitados y deseados, haciendo que los profesores más jóvenes y con menos experiencia acaben en las escuelas menos solicitadas y deseadas y en zonas más pequeñas, rurales y remotas. A su vez, esta situación puede desembocar en un desequilibrio del perfil de edad de los profesores en los centros públicos. Las escuelas en ubicaciones más deseables, como las grandes ciudades, suelen tener pocos profesores jóvenes (si es que tienen alguno) que aporten nuevas ideas y metodologías modernas de enseñanza para compartir con el personal más veterano, mientras que los profesores jóvenes y con menos experiencia en otras escuelas cuentan con menos colegas veteranos que les puedan ayudar a entrar en la profesión. En los centros públicos los profesores con más antigüedad también son los que tienen prioridad a la hora de elegir las clases que van a impartir.

Sin embargo, el informe de la OCDE de 2011 sobre la calidad de la enseñanza afirmaba que “las credenciales y los años de experiencia [...] han demostrado ser un pobre indicador de la eficacia del profesorado” (OCDE, 2011a). El informe también apuntaba al hecho de que la remuneración y otras políticas que pretendan fomentar que las personas con más talento se dediquen a la enseñanza “no suelen dar resultado si a los mejores candidatos les resulta difícil obtener una plaza. Los mejores candidatos, es decir, aquellos que tienen buenas perspectivas de encontrar un empleo al margen de la enseñanza, puede que no estén dispuestos a esperar largas colas o a tener que soportar un largo proceso de nombramientos para ocupar plazas a corto plazo en escuelas problemáticas. Por ello, es crucial contar con procesos de selección bien estructurados y con los recursos necesarios y con programas de iniciación en la profesión que aseguren que los mejores candidatos obtienen un puesto. Una medida que puede contribuir a reducir el riesgo de que se asigne de manera desproporcionada a los profesores más jóvenes a las escuelas más difíciles es reducir el peso que se da a la experiencia a la hora de seleccionar a los candidatos.”

### La carrera docente

Tras haber conversado con varios grupos de administradores, sindicatos de profesores, padres, instituciones contratantes y profesores, el equipo de la OCDE llegó a la conclusión de que los profesores no cuentan con un estatus especialmente elevado en Canarias. Dichos representantes informaron al equipo de que, gracias a mejoras que se han ido realizando a lo largo de los últimos

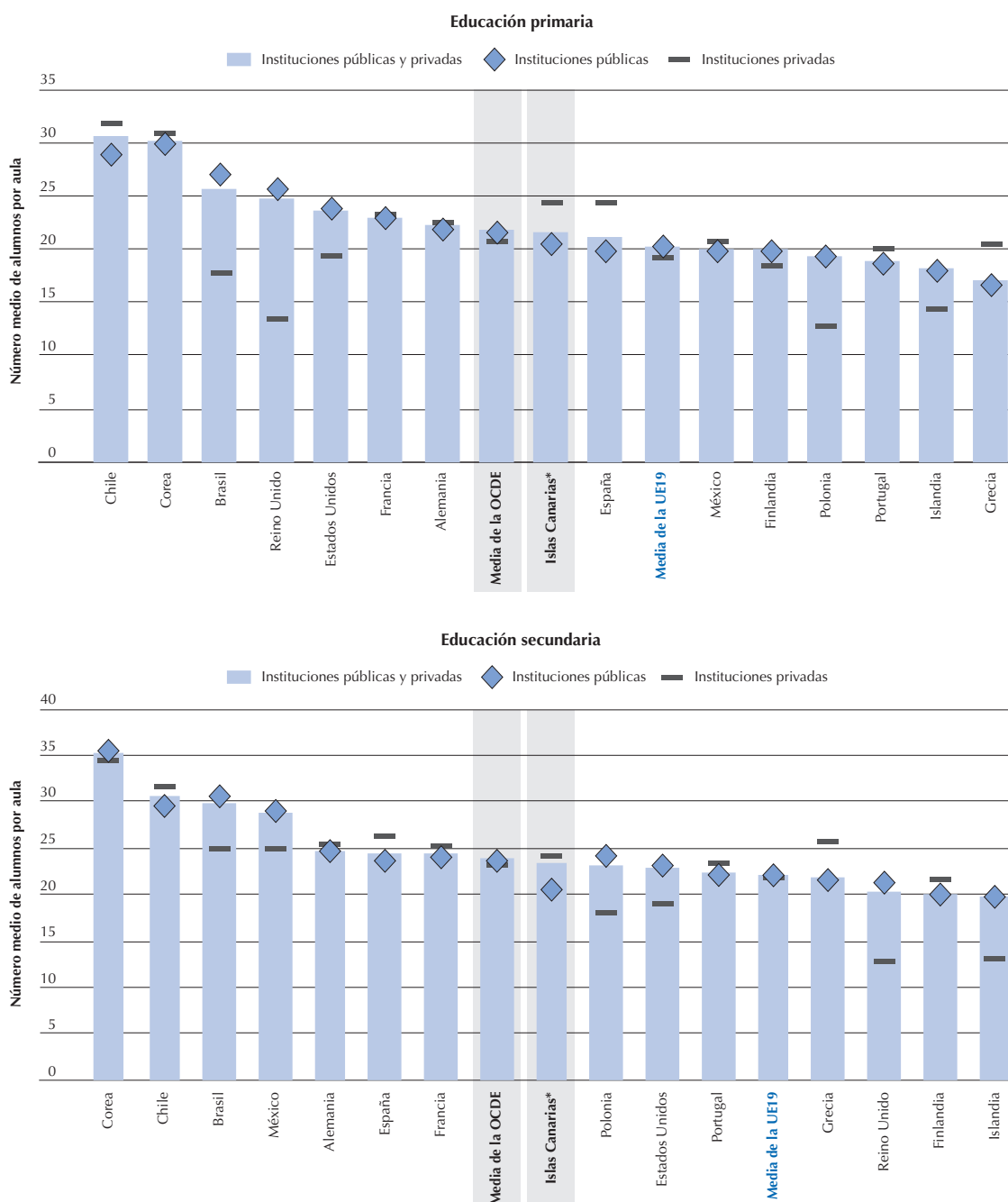


treinta años, esta situación está empezando a cambiar. Las perspectivas de cara al futuro parecen positivas siempre y cuando se aprovechen las oportunidades que se presentan en la actualidad.

Tras haber visitado varios centros y haber hablado con el personal de los mismos, el equipo obtuvo mucha información sobre las condiciones de trabajo en las escuelas de las Islas Canarias y sobre los desafíos a los que se enfrentan sus profesores en su trabajo diario. El equipo sólo pudo visitar un número limitado de centros debido al tiempo del que disponían y puede que la muestra no fuese representativa, pero lo cierto es que las escuelas visitadas parecían espaciosas, acogedoras y con unos recursos razonables. Los profesores con los que se entrevistó el equipo hablaron animada y francamente sobre su trabajo y parecían estar satisfechos y realizados con su profesión y comprometidos con el bienestar de los alumnos. El equipo pudo constatar que muchas de las condiciones que propician un entorno rico y proactivo para el aprendizaje estaban presentes en los centros visitados. En general,

Figura 5.1

### Número medio de alumnos por aula en función del tipo de institución y del nivel de educación (2009)



\* Año de Referencia 2009/10  
Fuente: OCDE, 2011 y Consejería, 2011.



la infraestructura de los centros en las Islas Canarias sale bien parada al compararla con la infraestructura de muchos países igualmente desarrollados.

Sin embargo, el profesorado del archipiélago también mencionó que se enfrenta a toda una serie de problemas. Un miembro del personal docente comentó que existe una importante falta de apoyo hacia la escuela y hacia el bienestar educativo de sus hijos por parte de un importante número de padres. Esta falta de compromiso de algunos padres sigue presente a pesar de iniciativas como la acogida temprana, el ofrecer desayuno a los alumnos más necesitados y tutorías tras las clases para los alumnos que se topan con dificultades, días de puertas abiertas, días en familia y cursos para padres. Otros problemas que se mencionaron en las entrevistas fueron el absentismo escolar, altas tasas de fracaso escolar y el número de alumnos que repetían curso. El personal docente también se quejó del absentismo del profesorado y del hecho de que se tardaba mucho tiempo en contar con un sustituto, lo cual aumentaba la carga de trabajo de los colegas que tenían que hacerse cargo de las clases del profesor ausente.

En el caso más concreto del rendimiento en el aula, los profesores se enfrentan al desafío de la diversidad en las clases. Parece que los profesores no cuentan con los recursos necesarios para abordar la variedad de habilidades y motivación de los alumnos que suelen estar presentes en las aulas de Canarias. Se quejan de que muchos alumnos no aprecian el valor de la educación como cimiento para la vida después de la escuela. Tal y como relató uno de los profesores: “los alumnos no tienen inculcada la cultura del esfuerzo personal”. Los profesores suelen reaccionar haciendo que muchos alumnos repitan curso lo cual (tal y como muestra el Capítulo 4) reduce aún más la motivación de los alumnos y rara vez resuelve sus problemas de rendimiento.

Los datos del informe PISA apuntan a que, al menos en parte, el mal rendimiento de los alumnos puede estar relacionado con cuestiones relativas al profesorado. PISA elaboró un *Índice de factores relacionados con los profesores que afectan al entorno escolar* e influyen en el aprendizaje de los estudiantes basándose en informes de los directores de los centros y teniendo en cuenta hasta qué punto (en su opinión) el aprendizaje se veía obstaculizado por: *i)* las bajas expectativas del profesorado hacia los alumnos, *ii)* las malas relaciones profesor-alumno, *iii)* el absentismo entre el profesorado, *iv)* la resistencia frente a los cambios por parte del personal docente, *v)* el hecho de que los profesores no satisficiesen las necesidades individuales de los alumnos, *vi)* el hecho de que los profesores fuesen demasiado estrictos con los alumnos y *vii)* el hecho de que no se incentivase a los alumnos para que desarrollasen todo su potencial. Las notas positivas en dicho índice reflejan que los directores perciben que estos comportamientos relacionados con el profesorado dificultan el aprendizaje en menor medida que en la media de la OCDE. Las notas negativas reflejan que los directores perciben que estos comportamientos dificultan el aprendizaje en mayor medida que en la media de la OCDE. Los resultados de las distintas regiones en España son bastante interesantes. La nota general de España en este índice es 0.10, lo cual es mejor que la media de la OCDE, de -0.09. Hay algunas regiones que tienen notas positivas: Asturias es la que tiene la nota más alta, con un 0.25, Andalucía, Castilla y León y Cataluña obtienen un 0.22, el País Vasco un 0.17 y Murcia un 0.14. Hay varias regiones que están en la media de la OCDE o muy próximas a ella, incluidas Ceuta y Melilla, Galicia, Navarra y Cantabria. La nota de las Islas Canarias no sólo es negativa, sino que es la más baja de todas las regiones españolas en PISA, con un -0.31.

**Tabla 5.1 Ratios alumno-profesor en las regiones españolas**

	Ratio alumno-profesor	
	Ratio	E.T.
Galicia	10.2	(0.27)
Navarra	10.4	(0.19)
Islas Baleares	10.4	(0.62)
Asturias	10.4	(0.31)
Cantabria	10.6	(0.31)
País Vasco	10.8	(0.22)
Islas Canarias	10.9	(0.59)
Ceuta y Melilla	11.4	(0.03)
Murcia	11.4	(0.51)
Castilla y León	11.5	(0.47)
Aragón	11.9	(0.31)
Andalucía	12.2	(0.25)
La Rioja	12.7	(0.03)
Madrid	13.1	(0.43)
Cataluña	13.5	(0.95)

Fuente: Base de datos PISA 2009 de la OCDE.



PISA también cuenta con un índice de relaciones profesor-alumno basado en las respuestas de los alumnos a cinco preguntas. Una de ellas era si pensaban que era cierto que “si necesito ayuda adicional mis profesores me la prestarán”. Sólo un 68% de los alumnos españoles consideraban que esto era así, en comparación con el 79% en la OCDE. En los países de la UE sólo Austria (67%) y Grecia (63%) obtuvieron porcentajes inferiores. En las Islas Canarias el porcentaje era del 73%, por encima de la media española pero aún por debajo de la media de la OCDE. De estos resultados se desprende que en Canarias en particular y en España en general no se presta suficiente atención a los alumnos que necesitan ayuda adicional, tanto en las aulas como en la formación del profesorado.

Algunos profesores comentaron al equipo de la OCDE que podrían prestar una mayor ayuda y atención individualizada a los alumnos si el número de estudiantes por aula fuese inferior y se redujesen los ratios alumno-profesor. La Figura 5.1 compara el número de alumnos por aula en las Islas Canarias en el curso 2009/10<sup>1</sup> con el de una selección de países de la OCDE en 2009 (cifras de *Panorama de la Educación 2011*), último año del que se tienen estos datos. Estas cifras muestran que el número medio de alumnos por aula en Canarias es superior a la media de los 19 países de la UE, pero inferior a la media de la OCDE.

La Tabla 5.1 compara los ratios alumno-profesor en educación secundaria en las regiones de España que participan en PISA. Muestra que el ratio de las Islas Canarias, 10.9, es superior que el de algunas regiones, pero inferior que el de otras. Sin embargo, las cuatro regiones con las mayores notas de lectura en PISA (Castilla y León, Madrid, La Rioja y Cataluña tal y como muestra la Tabla 2.1 en el Capítulo 2) tienen ratios alumno-profesor superiores al de las Islas Canarias.

En esta misma línea, la base de datos de 2009 de PISA muestra que ninguno de los 10 países con las mejores notas de lectura de PISA cuenta con ratios alumno-profesor inferiores al de las Islas Canarias. Finlandia, que aparece en la Tabla 5.1 y cuyo número medio de alumnos por aula es inferior al de las Islas Canarias, tenía un ratio alumno-profesor de 11.2. El resto de los 10 mejores tenían ratios que iban del 14.1 de Shangai, en China al 17.2 de Corea. El estudio de PISA sobre la relación entre los recursos del sistema y los resultados de los alumnos confirma esta observación y demuestra que la media de alumnos por aula para el idioma de enseñanza explica sólo en parte la variación del rendimiento entre los distintos países. Es más eficaz invertir en la calidad del profesorado que en la reducción del número de alumnos por aula (OCDE, 2010).

En resumen, las pruebas estadísticas apuntan a que el número de alumnos por aula no plantea un reto excepcional al profesorado de las Islas Canarias y a que no merecería la pena invertir en reducir los ratios alumno-profesor.

### **Remuneración y recompensas que percibe el profesorado**

Los profesores de muchos sistemas educativos están recibiendo cada vez más presión y mayores cargas de trabajo y se espera que hagan más con menos recursos, debido a las difíciles circunstancias económicas y, en algunos casos, a las reducciones de sueldo. Los profesores de las Islas Canarias se encuentran en una tesitura similar. Puede que estas circunstancias sean inevitables, pero lo cierto es que pueden minar la moral del sector y el compromiso de los profesores. En las Islas (aunque esto no quedó patente en las respuestas de los profesores entrevistados) el equipo de la OCDE pudo escuchar quejas de la dirección en las que afirmaban estar desmoralizados, tanto por los desafíos que plantea la enseñanza como por la reducción del sueldo en un 5% el año pasado y la congelación salarial de este año. La reducción y la congelación salarial se han aplicado a todos los funcionarios como parte de la respuesta del Gobierno de España a la crisis económica. Se informó al equipo de la OCDE de que un 80% de los profesores estaban desmoralizados y descontentos. Los profesores se sienten infravalorados tanto por parte de las autoridades canarias como por parte de la opinión pública y los padres. Y tienen motivo para sentirse así: tal y como se informó al equipo de la OCDE, muchos padres y miembros de la opinión pública suelen pensar que los profesores del archipiélago tienen unas muy buenas condiciones laborales y salariales pero no logran buenos resultados con los alumnos y deberían estar más dispuestos a iniciar programas de formación continua.

Las opiniones en torno a los salarios de los profesores son más variadas. Hay sectores que consideran que los profesores reciben una remuneración suficiente y otros que opinan lo contrario. El Presidente del Gobierno de Canarias informó al equipo de la OCDE que los profesores de las Islas reciben un buen salario en comparación con los estándares españoles. Tal y como muestra el Capítulo 3, esto es cierto, sobre todo en el caso de los salarios iniciales. Además, los estándares españoles son bastante generosos en comparación con los estándares de la OCDE. Sin embargo, está claro que no hay una estructura a lo largo de la carrera profesional que permita a los profesores ir progresando a través de las distintas etapas de su carrera a medida que van adquiriendo nuevas competencias, ya sea en materia de enseñanza o de gestión y liderazgo. Los incrementos salariales son “automáticos” y no hay recompensas en el caso de que se logren buenos resultados o se mejoren los anteriores. Las oportunidades de ascenso son bastante limitadas, las recompensas para aquellos que van progresando en su carrera son muy modestas y no compensan el trabajo adicional y la asunción de nuevas responsabilidades.

Este fue uno de los motivos que se mencionó para argumentar la baja participación en cursos de formación continua. En las Islas Canarias, la participación en formación continua es voluntaria. No hay ningún incentivo ni recompensa por realizar estos cursos, excepto en el caso de los profesores jóvenes que obtienen puntos extra que les pueden ayudar a optar a una plaza fija, a no ser que





compitan con un docente más veterano, ya que, en ese caso, la experiencia prima sobre la formación. En otras regiones de España el pago de sexenios sí que está sujeto a la realización de cursos de formación continua.

### Conclusiones del equipo de la OCDE

Las condiciones contractuales del profesorado de las Islas Canarias plantean problemas graves que, de no ser atajados, continuarán limitando la contribución de los profesores a mejorar los bajos resultados obtenidos por esta región. Muchos de estos problemas están relacionados con las condiciones contractuales de los funcionarios, por las que se rigen los profesores. Muchas de estas cuestiones sólo se pueden abordar a nivel nacional, pero hay temas que se pueden tratar utilizando las competencias con las que cuentan las administraciones regionales. Entre los principales temas que hay que abordar se encuentran: la contratación y asignación de profesores, la falta de una estructura en la carrera profesional de los docentes, las estructuras de remuneración actuales, que ofrecen muy pocos incentivos a los profesores para que mejoren el rendimiento de sus alumnos o el suyo propio y las deficiencias en la formación del profesorado, sobre todo en lo que a formación continua se refiere.

Los profesores parecen estar satisfechos con su condición de funcionarios, pero muchas de las partes interesadas le comentaron al equipo que dicha condición conlleva una gran cantidad de problemas. Esto no se debe a que sean funcionarios en sí, sino a las condiciones concretas que tienen los funcionarios en España y que se rigen por una legislación nacional difícil de modificar. Por ejemplo, los profesores cuentan con puestos de por vida debido a su condición de funcionarios. Un inspector sugirió a los miembros del equipo de la OCDE que el informe debería hacer hincapié “hasta 14 veces” en los graves problemas que esto ocasiona y que afectan a todo el sistema. Es prácticamente imposible despedir a un profesor o anticipar su jubilación a pesar de lo que haga o de lo ineficaz que llegue a ser. Esta situación dificulta la organización o reorganización de los centros. La sugerencia de este inspector se producía al hilo de una solicitud de un centro de secundaria con un gran rendimiento y que goza de gran popularidad para añadir una clase. Esta solicitud no se podría satisfacer ya que dicho centro atraería a alumnos de otros menos populares y haría que sus profesores, que tienen un puesto de por vida, se quedasen sin plaza. Los funcionarios del Gobierno Autónomo se ven en la obligación de asignar primero a los candidatos con más experiencia, dándoles prioridad sobre aquellos profesores más jóvenes, con una mejor formación, y haciendo que estos últimos no puedan encontrar un empleo o aprovechar su formación, lo cual representa un despilfarro de dinero destinado a la formación y de talento. Este sistema permite que los profesores puedan negarse a realizar cursos de reciclaje o de formación continua. Las personas entrevistadas por el equipo afirmaron que puede que haya profesores en el sistema de educación pública que no hayan realizado ningún curso de este tipo en los 20 o 30 años transcurridos desde que concluyeron su formación inicial. Además, está prohibido que los funcionarios realicen trabajos en el sector privado, con lo que los profesores del ámbito de la formación profesional no pueden volver a ejercer su profesión, ni siquiera temporalmente, para actualizar sus competencias y su conocimiento de la materia.

A pesar de que cambiar esta situación pueda resultar difícil, el equipo de la OCDE considera crucial que el Gobierno Canario desarrolle propuestas de cambio que luego pueda debatir con el Gobierno de España. El papel y las responsabilidades de un profesor son muy diferentes del papel y las responsabilidades que debe desempeñar el funcionario gubernamental medio y, por este motivo, resulta extremadamente inapropiado insistir en que sus condiciones contractuales sean idénticas. Los profesores necesitan contar con su propio estatus especial, como funcionarios públicos, más que como funcionarios del cuerpo civil, y deben tener unas condiciones contractuales que promuevan el logro de los objetivos educacionales. Así, los profesores de las Islas Canarias tendrían la oportunidad de volver a ganarse el respeto de la opinión pública. En el caso de que no fuese posible realizar cambios en la situación de los profesores que ya están en activo, sería deseable poder aplicar dichos cambios a los que se vayan incorporando a la profesión.

El **sistema de contratación y asignación del profesorado** es un claro ejemplo de como la aplicación de las normas que rigen los contratos de los funcionarios arroja resultados que no son los deseados. En la actualidad, se juzga a los candidatos a profesores en función de si aprueban la oposición pública, pero aprobar este examen no garantiza que se tengan las competencias y el talento que necesita un buen profesor.

Entonces, ¿qué elementos garantizarían que los candidatos poseen dichas cualidades? En una encuesta realizada recientemente por el Ministerio de Educación británico se revisan las lecciones que se han ido extrayendo de la experiencia internacional, y que se citan a continuación.<sup>2</sup> En primer lugar, los sistemas que tienen un mejor rendimiento escogen a sus profesores de entre el 30% de los licenciados con mejores resultados. Algunos de los países que cuentan con los sistemas más exitosos, como Finlandia o Corea, los escogen de entre el 10%. El enfoque que utilizan estos países a la hora de contratar al profesorado suele ser el de establecer un estándar muy alto para poder acceder a la formación y formar únicamente a los profesores que realmente necesitan, en lugar de formar a más candidatos y otorgar a los centros una mayor capacidad de elección. En segundo lugar, aunque es cierto que no existe un único conjunto de características del profesorado que se pueda considerar eficaz en todas las circunstancias, sí que existen unos tipos de talento que se pueden utilizar para seleccionar a los docentes. Por ejemplo, se ha llegado a la conclusión de que los profesores eficaces son personas con gran capacidad intelectual y para pensar, comunicar y llevar a cabo una planificación sistemática. Hay estudios que demuestran que aquellos profesores que poseen un buen conocimiento de



la materia son más eficaces. Se ha demostrado que hay una serie de características personales que suelen poseer los profesores más eficaces: capacidad de compromiso, resistencia, perseverancia y motivación, al igual que contar con un elevado nivel de dominio del aspecto alfanumérico, grandes dotes de comunicación y relaciones interpersonales, voluntad de aprender y motivación para enseñar. En los mejores sistemas educativos se evalúan estas características y cualidades en rigurosos procesos de selección que los candidatos deben superar para poder acceder a la etapa de formación. Se descarta de antemano a aquéllos que no tienen suficiente conocimiento de la materia o que carecen de capacidad para establecer relaciones interpersonales, así como a aquéllos que tienen expectativas poco realistas o que no cuentan con el compromiso necesario. En Finlandia, por citar un ejemplo, existe un proceso de selección del profesorado que consta de varias etapas: (1) un proceso de selección nacional en el que hay una prueba de selección múltiple de 300 preguntas en la que se evalúa la capacidad lingüística, numérica y de resolución de problemas del candidato, (2) realización de test basados en directrices aportadas por las universidades para evaluar la capacidad de procesar información, pensar de manera crítica y sintetizar datos del candidato, (3) entrevistas basadas en directrices aportadas por las universidades para evaluar la motivación para enseñar y aprender y las capacidades de comunicación así como la inteligencia emocional del candidato.

El equipo de la OCDE pudo constatar en Canarias que, en el pasado, los alumnos de las facultades de magisterio no provenían de los sectores con más capacidades. La calidad ha ido aumentando, aunque aún no está claro si la profesión docente es lo suficientemente atractiva como para limitar la contratación al 30% de los licenciados con mejores expedientes. Lo deseable sería seguir las líneas de actuación del modelo finlandés y aumentar los requisitos mínimos lo antes posible y poder evaluar a los candidatos a recibir esta formación para poder tener en cuenta toda una serie de características personales que son de crucial importancia para el desempeño de su labor.

También es importante modificar los requisitos actuales para la selección y asignación de profesores a un centro en concreto. Puede que lo adecuado sea que los funcionarios de los Gobiernos Autonómicos preparen listas con los candidatos que se vayan a asignar y que realicen oficialmente los nombramientos, pero el director del centro (con la ayuda del Consejo Escolar) es el que tiene que poder decidir cuál es el mejor candidato de la lista para cubrir la plaza, porque es precisamente el director del centro quien mejor conoce las necesidades del mismo. Si esto no se pudiese lograr en un futuro inmediato, se podría tomar la medida provisional de que los directores tengan, como mínimo, el derecho de aceptar o rechazar a los candidatos propuestos por la autoridad regional y de asignar a los candidatos a clases específicas en función de las necesidades del centro. Para más información sobre esta cuestión consúltese el Capítulo 6.

El equipo de la OCDE también sugiere que se haga todo lo posible por crear una estructura de carrera profesional en el ámbito de la docencia. En el Capítulo 6 se recomienda la creación de puestos de apoyo al director para poder potenciar la gestión y el liderazgo del centro, sobre todo en los centros de enseñanza secundaria. Estos puestos permitirían que los docentes que los ocupasen ganasen una mayor experiencia y mejorasen su currículum para poder llegar a ser directores en su momento.

Otra recomendación es la de crear un sistema de jubilación anticipada que permita a los profesores dejar la profesión antes de la edad normal de jubilación en caso de que ya no puedan desempeñar plenamente su labor por razones médicas o de otro tipo. En aras del interés de los alumnos (que es lo más importante) aquéllos que no puedan realizar la contribución necesaria deberían tener la oportunidad de ceder el puesto a otros docentes que sí estén capacitados para ello. Es probable que esta reforma exija iniciar una negociación con el Gobierno de la nación.

En el Capítulo 3 se aborda la cuestión de los **sistemas de remuneración** del profesorado. Ya se ha mencionado que la retribución de los profesores en las Islas Canarias es muy superior a la de otros países europeos y de la OCDE, tanto en términos relativos como absolutos. Sin embargo, las escalas salariales son inusualmente planas, sobre todo en el caso del profesorado de enseñanza primaria, y los incentivos financieros para la mejora o el progreso en la carrera docente son escasos.

El equipo de la OCDE no sugiere que se reduzcan los niveles salariales. En el caso de la falta de mejoras e incentivos, lo que se recomienda es que las autoridades canarias proporcionen incentivos para recompensar el rendimiento excelente y el compromiso para con el desarrollo profesional. Para ello se podrían utilizar tests homologados para partir de una base que permita conceder tales recompensas.

El Gobierno Canario parece contar con la capacidad de llevar a cabo todas o la mayoría de las medidas citadas anteriormente ajustando los complementos de productividad y haciendo que estos se concedan en función de nuevos criterios. El Gobierno debería aprovechar esta capacidad de manera creativa para incentivar y recompensar a aquellos profesores que demuestren obtener resultados que beneficien a sus alumnos.

El equipo también ha constatado que en las Islas Canarias hay problemas a la hora de proporcionar profesores a los centros que se hallan en las islas más pequeñas y lejanas y fuera de las zonas urbanas, a pesar de los complementos salariales que cobran estos docentes. Australia concede paquetes de incentivos a los profesores que vayan a centros de las zonas rurales. En el Sur de Australia, por ejemplo, se conceden ayudas de 10 000 dólares australianos al año (unos 7 500 euros) durante dos años a aquellos alumnos





de las zonas rurales que obtengan empleos fijos en un centro rural. En Queensland, el sistema de incentivos para las zonas rurales ofrece ayudas que van desde dinero en metálico, prórrogas de las bajas y programas de inserción para nuevos profesores que se comprometan a ejercer en zonas rurales. En Nueva Gales del Sur se ha iniciado un proyecto para crear un programa de retención de beneficios que permita atraer y mantener a profesores a los puestos y centros más difíciles. Dicho proyecto arrancó en el año 2002 para aquellos profesores que completasen un ciclo de servicio de dos a tres cursos en una zona difícil. A dichos profesores se les paga un complemento de retención anual de 5 000 dólares australianos (unos 3 750 euros) durante un periodo de hasta cinco años. Nueva Gales del Sur también ofrece ayudas al alquiler de hasta un 90% en ciertas zonas rurales (Ladd, 2007). De este estudio se desprende que, para convencer al personal docente para que permanezca en zonas remotas o con otras desventajas, los incentivos han de ser a largo plazo y se tienen que incluir en la estructura salarial general ya que esto funciona mejor que la concesión de complementos temporales. Muchos países se topan con este problema y es difícil crear un paquete de incentivos que se ajuste a todas las necesidades. Sin embargo, estos paquetes son una muestra del valor que se otorga a la enseñanza en estas zonas y envía un claro mensaje a todos los interlocutores en el ámbito de la educación y de la opinión pública en general sobre la importancia de contar con un sistema equitativo.

El programa ProComp, en la ciudad de Denver, Colorado, ajusta la retribución del profesorado teniendo en cuenta lo que se ha mencionado arriba – ver Recuadro 5.1.

### Recuadro 5.1 **El Programa ProComp en Denver, Colorado**

La ciudad de Denver, Colorado, había establecido dos objetivos para su programa ProComp:\* mejorar los resultados de los alumnos y atraer y mantener a profesores de gran calidad. El programa se diseñó en colaboración con organizaciones de profesores, concretamente con la Denver Classroom Teachers Association y la Denver Public Schools. Esta iniciativa recompensa a los profesores en función de sus logros profesionales y vincula las retribuciones a los resultados de los alumnos.

El programa ProComp se articula en torno a cuatro ejes que permiten a los profesores ir aumentando su retribución en función de una lista de nueve elementos:

- **Conocimiento y habilidades** – Los profesores obtienen una compensación por el hecho de haber adquirido y demostrado poseer ciertos conocimientos y habilidades al haber realizado una serie de unidades de desarrollo profesional y obtenido títulos adicionales como licenciaturas o certificados nacionales. Pueden llegar a percibir hasta 1 000 dólares estadounidenses al año (unos 730 euros) y hasta 4 000 dólares estadounidenses (unos 2 920 euros) a lo largo de su carrera en concepto de bolsas de estudio y pago de créditos estudiantiles.
- **Evaluación profesional** – Se reconoce el trabajo de los profesores en función de las habilidades de sus alumnos. Dichas habilidades se evalúan cada tres años y, si el resultado es satisfactorio, se procede a un aumento salarial.
- **Progreso del alumno** – Los profesores reciben compensaciones en función del progreso académico de sus alumnos. Pueden obtener dichas compensaciones por varios motivos: por haber cumplido con los objetivos anuales, por haber superado los objetivos de progreso o por haber trabajado en un centro que haya obtenido una distinción especial debido a sus logros académicos y a otros factores.
- **Incentivos de mercado** – Los complementos salariales pueden contribuir a que el distrito y los centros puedan cubrir necesidades específicas. Los profesores que se encuentren en centros difíciles (que tienen problemas académicos) pueden obtener complementos salariales anuales. Además, este incentivo también estará a disposición de los profesores que ocupen plazas difíciles de cubrir (puestos para los que no se encontraban candidatos cualificados en el pasado).

\* Véase el siguiente enlace <http://denverprocomp.dpsk12.org>.

Fuente: Sitio Web de la Denver Public Schools – Presentación del programa ProComp.

El equipo de la OCDE no entiende el motivo por el que se permite a los profesores estar menos horas que las que les corresponde por contrato (37.5) bien en el centro, bien de guardia por si tienen que cubrir alguna contingencia. Los altos cargos de la Consejería de Educación no fueron capaces de argumentar esta práctica, que seguramente dificulta en gran medida el trabajo de los directores y de los gestores a la hora de organizar reuniones de personal, formación continua y actividades de aprendizaje con otros centros. Se recomienda revisar dicha concesión.



Durante la visita, el equipo de la OCDE se entrevistó con funcionarios del Gobierno Autónomo, quienes le informaron de que algunas de las medidas que se proponen en este y otros capítulos podrían resultar difíciles o imposibles de llevar a cabo ya que las condiciones contractuales del profesorado en las Islas Canarias son idénticas a las de los funcionarios del estado español. Así pues, se recomienda que el Gobierno Autónomo revise las condiciones del profesorado, considere si éstas son apropiadas en función del trabajo que realizan los docentes y de los objetivos del sistema educativo y, en caso de no ser así, adopte las medidas necesarias para cambiarlas. Se constata que el ejecutivo autonómico no puede realizar estos cambios por sí solo y que el Gobierno nacional tendría que dar su visto bueno.

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El término ‘formación continua del profesorado’ engloba las actividades de desarrollo y las actividades educativas formales e informales en las que participen los profesores a lo largo de su carrera docente. Aquí se incluyen la formación inicial, la inserción laboral, el desarrollo inicial y posterior y las actividades de apoyo hacia el final de la carrera. Todas estas fases se interrelacionan y se interconectan de manera dinámica (Irlanda: *The Teaching Council*).

### Formación inicial

En las Islas Canarias hay dos universidades públicas donde se imparte esta formación inicial para docentes: la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas, en las que se puede obtener el título de educación infantil, primaria, secundaria y social. El equipo de la OCDE se reunió con los rectores, decanos, profesores y alumnos de ambas instituciones.

Los rectores y los decanos hicieron hincapié en el hecho de que la profesión docente no goza de una gran reputación entre la opinión pública. Este hecho ha influido bastante en la calidad de los candidatos que se decantaban por la enseñanza. En el pasado, los candidatos que accedían a los programas de formación inicial para docentes eran alumnos que habían obtenido resultados académicos medios o bajos, aunque recientemente la demanda de plazas se ha incrementado, lo cual ha hecho que aumente también la calidad académica de los solicitantes.

Los alumnos que van a cursar educación infantil y primaria acceden a la universidad tras haber completado el ciclo de educación secundaria y tienen que realizar un programa de licenciatura de cuatro cursos (hasta hace poco este título era una diplomatura de tres años). Los candidatos que van a cursar educación secundaria acceden a esta formación tras haber realizado una licenciatura de cinco cursos y realizan un Máster de un año de duración que los prepara para poder ejercer la docencia en este nivel. Hasta hace poco, los profesores de secundaria recibían una formación específica mínima, que solía basarse en la realización de cursos de unos dos meses de duración. El equipo de la OCDE constata que este nuevo programa de Máster se inició en el curso 2010/11 y, por lo tanto, todos los profesores de los centros de secundaria que se analizaron durante la visita habían recibido únicamente la formación específica mínima. El equipo pudo constatar que muchos profesores que ejercen la docencia en la actualidad no consideran que este nuevo programa de Máster aporte un valor añadido, ya que consideran que su papel es el de transmitir los contenidos de las asignaturas del plan de estudios. Tal vez esto explique el hecho de que sólo se hayan cubierto 140 plazas de las 160 que ofrece el Máster de la Universidad de las Palmas en el curso actual. El equipo de la OCDE también ha podido saber que el estilo de enseñanza de muchos profesores de secundaria sigue siendo el de ponerse de pie frente al resto de la clase y transmitir el contenido de la materia a los alumnos, sin pararse a comprobar si los alumnos entienden lo que se les está explicando o si saben cómo aplicarlo. De hecho, se pudo constatar que muchos profesores sólo exigen a sus alumnos que memoricen los contenidos de una asignatura para poder aprobar los exámenes. Este estilo de enseñanza no conlleva la obtención de buenos resultados en el informe PISA ni en la educación en general.

El porcentaje de abandono del programa de formación para profesores de primaria oscila en torno al 15%. Dicho porcentaje es algo inferior en el programa de educación infantil. Los principales motivos de abandono que se mencionan son problemas sociales, no poder hacer frente al pago de la matrícula y el fracaso académico. El porcentaje de abandono en el programa de Máster para educación secundaria es de un 5%, y el principal motivo que se menciona es que el alumno se da cuenta de que no tiene la vocación necesaria.

**Tabla 5.2 Distribución de créditos en los programas de formación inicial para docentes**

Distribución de créditos: Primaria					
Formación Básica	Básicos	Optativos	Experiencia Profesional	Proyecto	Total
60	100	30	44	6	240
Distribución de créditos: Secundaria					
Teoría/Bases de la educación		Curriculares/Pedagogía		Práctica Docente	
24		24		12	

Fuente: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, Universidad de La Laguna.



## Estructura de los programas

Los programas se han adaptado para cumplir con los requisitos del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). La distribución de créditos figura en la Tabla 5.2.

En primaria, los módulos de Formación Básica incluyen las bases teóricas (psicología, sociología), estudios curriculares y didáctica. Los módulos optativos incluyen enseñanza para alumnos con necesidades especiales, diseño y aplicación práctica de unidades de trabajo en idiomas (francés e inglés) y música.

El programa de educación secundaria, que cuenta con un año académico más, se distribuye en torno a cuatro ejes: teoría de la educación (24 créditos), nueve especialidades que incluyen didáctica y competencias generales en materia de enseñanza o pedagogía (24 créditos) y un programa de prácticas docentes en centros externos (12 créditos).

## Prácticas docentes durante la formación inicial

Según la información remitida por las universidades, la práctica docente en centros (las prácticas) se realizan en la segunda mitad del programa de secundaria y entre el tercer y el cuarto curso del programa de primaria. Los alumnos que estaban a punto de terminar sus estudios de educación primaria en La Laguna comentaron al equipo de la OCDE que les gustaría haber podido realizar alguna práctica también durante los dos primeros cursos de la licenciatura y destacaron que no merece la pena estar de dos a tres años estudiando la teoría docente si, cuando el profesor se tiene que poner frente a los alumnos éste se da cuenta de que no tiene la vocación necesaria. Todos los alumnos entrevistados consideraban que el tiempo que se dedicaba a las prácticas docentes (18% del total de créditos en primaria y 20% en secundaria) era insuficiente.

Las entrevistas con el personal de ambas universidades revelaron algunas diferencias en la selección de centros para las prácticas docentes. La Universidad de Las Palmas confirmó que los centros solían presentarse voluntarios para acoger a alumnos en prácticas. Los tutores de los centros son los que se encargan de ayudar a los alumnos en prácticas y asignan el 60% de la nota de esta asignatura, mientras que el profesor universitario asigna el 40% restante. Los tutores colaboran en todas las etapas del proceso. También se pudo constatar que no se seleccionaba a los tutores en función de sus habilidades concretas, sino que eran ellos los que se presentaban voluntarios para realizar estas tareas y no recibían formación formal para llevarlas a cabo. Sin embargo, en la Universidad de La Laguna, el equipo comprobó que el Ministerio aprobó hace poco una resolución en la que se establecen los criterios que han de cumplir los centros para poder acoger a alumnos en prácticas. El criterio más importante es el de la innovación. Parece que el objetivo que se pretende alcanzar es que las prácticas se realicen únicamente en los centros buenos o muy buenos, aunque no sean representativos de la mayoría de centros del sistema. En la actualidad hay 80 centros que han recibido el visto bueno para participar en el programa de acogida de alumnos en prácticas.

Ambas universidades afirmaron que el tiempo que se dedica a las prácticas docentes es insuficiente, especialmente en secundaria, donde existe una cierta creencia (como ya se ha mencionado) de que las habilidades docentes son menos importantes que el transmitir el contenido de las materias. Así, se dejan de lado cuestiones como la enseñanza de las cuestiones lingüísticas y matemáticas básicas, la aplicación del conocimiento, la resolución de problemas y el análisis.

Según varios interlocutores, los profesores de primaria están más preparados en cuestiones de didáctica y de diversidad que sus colegas de secundaria. Sin embargo, también se reconoce que los desafíos que hay que abordar cuando los alumnos tienen edades más avanzadas son distintos e incluyen una formación más exigente, lo cual puede implicar una frustración gradual entre un porcentaje significativo de alumnos y cuestiones relacionadas con los problemas de comportamiento. Los profesores que se acaban de licenciar afrontan estos problemas por primera vez, mientras que muchos de sus colegas, con más experiencia, no han podido contar con una preparación suficiente para su inserción laboral o con programas de formación continua concretos que les puedan ayudar en su trabajo. Algunos alumnos que se encuentran en estos programas mostraron interés por el hecho de que sean los profesores de estos programas los que perfilen las metodologías docentes de las materias que les afectan a ellos. Los alumnos en programas de secundaria mencionaron que sus programas de estudio hacen demasiado hincapié en el conocimiento de la materia y del plan de estudios mientras que se pasan por alto cuestiones como la formación pedagógica básica necesaria.

## Enseñanza y diversidad, enseñanza para todos

Uno de los temas recurrentes en las conversaciones con los administradores, los profesores, el personal docente, los padres y los sindicatos de profesores ha sido el de los desafíos a los que se enfrentan los profesores a la hora de enseñar a alumnos con distintas capacidades de aprendizaje. Según parece, a los profesores se les forma para que den clase a alumnos con unas capacidades de aprendizaje normales o superiores a la media y no para que se puedan ajustar a los distintos tipos de aprendizaje que se puedan dar en un aula. Los profesores afirman no contar con las habilidades necesarias para poder afrontar dichos retos y los docentes en prácticas se quejan de que no se hace hincapié en el aspecto práctico durante los primeros años de formación. En estas conversaciones también se destacó que tan sólo una minoría del personal que participa en los programas de formación de profesores cuenta con formación en pedagogía o experiencia previa como docentes. Además, en una visita a la Universidad de La Laguna, el equipo pudo constatar que hay



hasta 58 departamentos implicados en la elaboración del programa de formación de profesores de secundaria y, la mayoría del personal no cuenta con formación en materia de didáctica. Además, el equipo llegó a la conclusión de que la Facultad de Educación no contaba con un equipo de personal dedicado específicamente a la elaboración de programas de formación de profesores.

### Otras cuestiones

Las facultades universitarias afirman tener poco contacto con los centros escolares, lo cual dificulta su capacidad para proporcionar programas de formación profesional para profesores en activo o para llevar a cabo investigaciones sobre la docencia. Según las universidades, esto se debe, básicamente, a un exceso de carga laboral. Muchos países desarrollados han reconocido las limitaciones que existen en el ámbito de los programas de formación inicial para docentes y, por esta razón, han decidido poner en marcha programas de seguimiento para los profesores recién licenciados durante su primer año de trabajo. Dichos programas tienen el objetivo de ayudar a los recién licenciados en su paso de la universidad a la docencia. En las Islas Canarias no existen iniciativas de este tipo. Al no existir este tipo de programas, es necesario contar con un sistema de evaluación muy sólido para garantizar que se pueda dar el visto bueno a los futuros docentes. El sistema en vigor en las Islas Canarias no es, ni mucho menos, sólido. El equipo pudo constatar que este periodo de pruebas se centra únicamente en la evaluación de una muestra de profesores. Probablemente esto se deba a las limitaciones temporales de los inspectores encargados de realizar esta tarea.

### Opinión del equipo de la OCDE

Los programas iniciales de formación del profesorado en enseñanza infantil y primaria están bien establecidos. El programa de enseñanza secundaria ha sido establecido más recientemente. Ambos programas se han diseñado para cumplir con los requisitos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). Sin embargo, el sistema ECTS se centra en el tiempo dedicado a la formación y en los créditos que se conceden, pero no garantiza que los resultados vayan a ser equivalentes. Los miembros del equipo hablaron con un grupo reducido de alumnos de magisterio que habían terminado, o casi, sus cursos de enseñanza infantil y primaria. Algunos consideraban que la formación no les había aportado las habilidades prácticas y de control en las aulas que necesitaban para poder lidiar con los desafíos que se les plantean durante sus prácticas docentes (en los cursos de primaria sí que se incluían materias como pedagogía o psicología, pero se enseñaban a un nivel teórico y no práctico). Otro tema que resaltaron los alumnos es que opinan que deberían tener más periodos de prácticas docentes durante la carrera.

El equipo de la OCDE constató que los alumnos de magisterio en los programas de educación infantil y primaria tienen, aparentemente, un horario muy cargado y, habida cuenta de la edad de la mayoría de los alumnos, es importante que se deje un cierto margen para su desarrollo personal y social.

El programa de postgrado para los profesores de secundaria arrancó en el curso 2010/11. Este programa representa una mejora sustancial con respecto al anterior, pero ofrecer un curso de gran calidad que se desarrolla a lo largo de un único año académico (de septiembre a junio) supone todo un desafío. Tampoco ayuda el hecho de que las facultades de educación no cuenten con personal dedicado exclusivamente a este tipo de programas o que el personal que participa en ellos suele estar formado por especialistas en materias concretas y no en pedagogía. Las licenciaturas deberían ofrecer a los alumnos el conocimiento necesario sobre las materias que van a enseñar para que no fuese necesario tratarlas en exceso durante el curso de postgrado. Sin embargo, el sistema español exige que los profesores de secundaria puedan impartir varias materias (por ejemplo, puede que se le pida a un biólogo que de clases de física y química) con lo que tal vez esto no sea posible. El equipo de la OCDE sugiere que las facultades contraten, como personal a tiempo parcial, a profesores en activo que hayan destacado tanto en sus materias como en el ámbito pedagógico, para poder colmar así las lagunas que puedan surgir en el programa y para contribuir a la enseñanza de metodologías específicas según la materia. Con ello se podría abordar el problema que muchos profesores destacan una y otra vez: las habilidades pedagógicas que se requieren en la vida profesional no se abordan en los programas académicos.

En secundaria, al igual que sucede en otros programas, el tiempo que se dedica a las prácticas docentes se considera insuficiente. La política de llegar a acuerdos contractuales con los centros que está llevando a cabo la Universidad de La Laguna es muy recomendable y debería ampliarse a otras facultades. Es crucial el poder elegir los centros más adecuados para que los alumnos realicen sus prácticas y que éstas se puedan realizar durante toda la carrera, no sólo en los últimos cursos.

El equipo de la OCDE también sugiere que todos los programas de formación inicial del profesorado incluyan elementos que aborden las principales preocupaciones que afectan al sistema, como, por ejemplo, la promoción del dominio alfanumérico, estrategias que aborden el fracaso y el absentismo escolar y que minimicen el porcentaje de abandono de los estudios, la inclusión de tipos de docencia en los que se combinen varias habilidades, el abordar las necesidades de los distintos grupos estudiantiles y de capacidades dentro de una misma clase y problemas de mal comportamiento. El equipo recomienda que la Consejería de Educación establezca una perspectiva revisada para la formación inicial del profesorado en la que se incorporen todos estos aspectos y que se plasme primero en un documento político y, tras la consulta pertinente, en un nuevo decreto.



El equipo reconoce que, habida cuenta de la duración del programa de formación de profesores de secundaria (un año académico, dos cuatrimestres) puede resultar difícil incorporar todos los elementos adicionales que recomienda. Se sugiere, pues, que el Gobierno Autónomo pondere, tras haber realizado una consulta con las universidades, la oportunidad de ampliar y/o intensificar dicho programa.

Los profesores recién licenciados necesitan, además, buenos programas de inserción laboral que les vayan ayudando a lo largo del primer año de docencia a tiempo completo. También es necesario introducir el concepto de periodos formales de pruebas para los nuevos profesores. Se pueden encontrar modelos ya aplicados y evaluados en muchos sistemas (véase, por citar un ejemplo, el *General Teaching Council* de Escocia). Por último, el personal de las facultades universitarias de educación debería entablar una relación más estrecha con los centros escolares para poder colaborar en la creación de programas de formación continua que cuenten con sus propios créditos y en la investigación en materia de política y práctica educativas.

## DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

Even the best-developed and most effective initial teacher education programmes would not claim to prepare their graduates for Ni siquiera los mejores y más eficaces programas de formación inicial de profesores bastan, por sí solos, para preparar a los licenciados para toda su carrera profesional en las aulas. Como mucho, los programas iniciales sirven de base para proporcionar a los recién licenciados el conocimiento y las habilidades que necesitarán durante los cinco primeros años de su carrera. Una vez transcurrido este tiempo, todos los profesores necesitan actualizar sus conocimientos de manera sistemática a medida que van avanzando por las distintas etapas profesionales y se van topando con nuevos desafíos para los que no les habían preparado porque ni siquiera los habían previsto las personas que diseñaron los planes de formación iniciales.

Los Centros de Formación del Profesorado son los que proporcionan la mayoría de los cursos de formación continua. Recientemente, la oferta de cursos de formación en línea ha provocado un aumento en el número de profesores que participan en este tipo de actividades. Sin embargo, la demanda de este tipo de cursos es baja, mucho más baja, por lo que ha podido constatar el equipo de la OCDE, que en otros sistemas. La formación continua no es obligatoria y no se promueve activamente, con la excepción de algunos centros (el equipo de la OCDE visitó un centro que reservaba las tardes de los lunes para reuniones del personal y cursos de formación continua). Tampoco hay incentivos reales para que los profesores participen en esta formación, excepto en el caso de los profesores más jóvenes que buscan su primer empleo, como ya se ha mencionado anteriormente, y en el de algunos proyectos promovidos por la Consejería de Educación. El proyecto de promoción del lenguaje (CLIL) es un ejemplo de ello. Los profesores que participan en este proyecto deben realizar programas de formación continua específicamente diseñados para ello. Los profesores que habían participado en estos cursos y a los que pudo entrevistar el equipo los calificaron como de muy buena calidad. Estos docentes recibieron algún tipo de ayuda financiera, pero tuvieron que sufragar una parte de los costes de formación, algo a lo que habían demostrado estar dispuestos.

La Inspección Educativa puede proporcionar apoyo y asesoría a los directores y profesores de los centros escolares y puede aconsejar que se apliquen cursos de formación continua específicos en función del proyecto educativo del centro o de las características de sus docentes. Sin embargo, lo cierto es que las facultades de educación tienen muy poca relación con los centros escolares y no participan en la prestación de formación continua.

El horario escolar semanal de los profesores incluye una serie de horas en las que no están obligados a impartir clases ni a estar en el centro escolar. En teoría, estas horas suponen una oportunidad para que el profesorado pueda realizar cursos de formación continua o iniciar una colaboración profesional dentro del propio centro. Sin embargo, parece que la mayoría de los profesores se muestra reacia a realizar cursos de formación continua durante esas horas ya que consideran que sólo se plantean realizarlos si se les libera parcialmente de sus compromisos docentes. La formación en línea tiene la ventaja de que permite a los profesores realizar estos cursos desde sus propias casas, pero plantea dos desventajas importantes: en primer lugar, las competencias prácticas en materia docente implican entablar una relación con los alumnos, lo cual es imposible con este formato y, en segundo lugar, no se cuenta con el apoyo de otros colegas ni con la oportunidad de aprender de sus experiencias.

### Opinión del equipo de la OCDE

El equipo de la OCDE considera que el hecho de que no exista una formación continua obligatoria y gratuita en las Islas Canarias y la retención del profesorado que más la necesita a realizarla son problemas muy graves. A no ser que se solucionen, será casi imposible abordar los puntos necesarios para que el sistema consiga proporcionar una educación de calidad para todos. El Gobierno Autónomo y el profesorado tienen la responsabilidad conjunta de encontrar soluciones para estos problemas. El Gobierno ha de garantizar la disponibilidad de programas de calidad y la existencia de incentivos para que los profesores estén dispuestos a participar en ellos durante las horas de trabajo en las que no tienen que impartir clase. La formación continua debería ser el objetivo prioritario de dichas horas porque, entre otras cosas, los profesores serían mucho más eficaces a la hora de planificar las clases, corregir los deberes y realizar evaluaciones. En el caso de que se pongan en marcha políticas educativas que requieran una actualización de las habilidades del profesorado, la participación en los cursos destinados a tal efecto debería ser obligatoria.





En otras situaciones, son los propios profesores los que, como profesionales, deberían sentir el deber de participar en esta formación para perfeccionar sus propias habilidades docentes.

La participación en este tipo de actividades de formación continua no tiene por que afectar al funcionamiento normal de los centros. Se pueden introducir excelentes oportunidades de formación en el funcionamiento cotidiano de las escuelas. Las medidas innovadoras a pequeña escala que tienen como objetivo abordar problemas concretos de los centros pueden mejorar el rendimiento de éstos y el desarrollo profesional del profesorado. Hargreaves y Hopkins (1994), entre otros, nos presentan un modelo que permite aplicar estas medidas haciendo que todas las partes interesadas participen en una revisión de los temas que afectan al centro, identificando así los puntos fuertes y los puntos flacos y decidiendo cuáles son las prioridades para poder llevar a cabo una serie de proyectos de investigación a pequeña escala que permitan lograr una mejora significativa. Este modelo plantea un beneficio añadido: con él se insta a los profesores a que participen en la resolución de los problemas que afectan al centro y que van más allá de los límites de sus aulas, con lo que se facilita el establecimiento de una cultura de colaboración. Los enfoques generales, que abarquen todos los temas relativos al centro, pueden ser especialmente efectivos a la hora de abordar problemas como el absentismo, la repetición, el fracaso y el abandono escolar, ya que todo el mundo habrá participado en la elección de las mejores soluciones y se sentirá parte del proceso. Este tipo de enfoque también fomenta la aparición de una cultura de evaluación interna del centro. Los Centros de Profesores o incluso las facultades de educación universitarias podrían apoyar a aquellos centros que emprendan iniciativas de este calibre.

En todos los países resulta complicado establecer una asociación entre las instituciones que operan en los distintos niveles del sistema educativo. Tanto los mandatos como las expectativas que afectan al personal y a las instituciones son diferentes. Sin embargo, la mayoría de los países consideran que esta asociación es crucial para que la formación universitaria del profesorado sea relevante y para fomentar que el personal docente esté más comprometido con un proceso de enseñanza y aprendizaje que forme parte de su propia identidad profesional. Desde la década de los noventa, muchos países han creado “Escuelas de Desarrollo Profesional” en las que los profesores universitarios pueden enseñar o asesorar en los centros escolares.

Los modelos van variando en función de cómo se lleve a cabo la interacción entre los agentes. En alguno de ellos, los alumnos de magisterio que vayan a ocupar un puesto reciben el apoyo y asesoría tanto del centro como de la facultad universitaria. En otros, las clases universitarias se imparten en los propios centros escolares en la medida en que esto sea posible. La característica que comparten todos los modelos es que centran sus esfuerzos en relacionar mejor al personal de los centros con la investigación y la formación. Los beneficios de este enfoque están totalmente documentados. Al margen de los beneficios directos para los alumnos de magisterio y los centros, el personal universitario cuenta también con la oportunidad de interactuar más activamente con los centros escolares y el personal de los centros se beneficia de lo que ellos perciben como una mejora en su estatus (Jeffery y Polleck, 2010). Véase el ejemplo en el Recuadro 5.2.

#### Recuadro 5.2 **Sistema Escolar de Arlington, Virginia, Estados Unidos**

El Sistema de Centros Públicos de Enseñanza de Arlington cuenta con acuerdos de Desarrollo Profesional en las Escuelas (PDS) con las universidades de George Mason y Marymount y con varios centros de educación primaria. Los objetivos de dichos acuerdos son: (1) proporcionar a los alumnos universitarios la mejor experiencia previa a su entrada en el ámbito laboral posible para garantizar la calidad de los candidatos a profesor, (2) proporcionar a los profesores del sistema escolar de Arlington el conocimiento y apoyo necesarios para poder trabajar con alumnos universitarios en prácticas y (3) crear una asociación entre cada centro escolar y cada universidad para poder dar a los centros la oportunidad de acceder a recursos universitarios, como, por ejemplo, los proyectos de investigación educativos.

Los alumnos universitarios dedican un semestre o un curso académico completo a realizar estas actividades en los centros escolares, donde trabajan como profesores sustitutos durante unos días y perciben el salario normal de un profesor suplente en concepto de ayuda para pagar su matrícula. Cada universidad cuenta con un profesor responsable del programa PDS en cada centro para poder supervisar y evaluar a los alumnos en prácticas. Este modelo de asociación universidad-centro escolar también se da en otros países y existe un conjunto de directrices sobre cómo sacar el máximo rendimiento a este enfoque.

*Fuentes:* Arlington Public Schools, [www.arlington.k12.va.us/page/1259](http://www.arlington.k12.va.us/page/1259) y Teitel, Lee, *The Professional Development Schools Handbook: Starting, Sustaining, and Assessing Partnerships That Improve Student Learning*, Corwin Press, 2003.



El equipo recomienda que, en el caso de la formación continua y la formación inicial del profesorado, el proceso sea puesto en marcha por la Consejería de Educación a través de la presentación de un documento político y de la apertura de un proceso de consulta que permita que haya una mayor variedad de programas para más profesores que en la actualidad. No hay que olvidar que las habilidades prácticas son las que necesitan un mayor refuerzo, y que dichas habilidades no se pueden enseñar o evaluar fácilmente a través de programas en línea. Las propuestas tienen que ofrecer a los profesores unas directrices claras sobre la formación continua que van a adquirir con estas actividades, la cual variará en función de la formación inicial que hayan tenido, de cuando la hayan realizado y de lo que hayan aprendido desde entonces y de los grupos de edades de sus alumnos. Los profesores que hayan realizado toda la formación que figure en las directrices deberían poder optar a un puesto o estatus especial así como a una mayor retribución salarial. Tal y como sugieren las conclusiones de TALIS que se han mencionado anteriormente, los profesores en España suelen tener que sufragar una parte o la totalidad de la formación continua con lo que la Consejería de Educación del Gobierno Canario debería fomentar la participación en este tipo de formación sufragando la totalidad de los costes de la misma.

## RECOMENDACIONES

- El Gobierno Autónomo debería revisar todas **las condiciones contractuales de los profesores**, considerar si éstas son apropiadas teniendo en cuenta el trabajo específico que realicen los docentes y los objetivos del sistema educativo y, en caso contrario, adoptar las medidas necesarias para cambiarlas. El Gobierno Autónomo no puede realizar dichos cambios por voluntad propia, ya que es necesario consultar al Gobierno nacional para obtener el visto bueno del mismo.
- Se debería reformar el sistema de **contratación del profesorado** para poder contratar a más estudiantes en prácticas de entre los licenciados con mejores expedientes y aplicar una serie de filtros que tengan en cuenta las características personales del candidato, tal y como se hace en Finlandia. Las condiciones para la **asignación** de profesores deberían modificarse para que los directores de los centros escolares puedan influir en este proceso.
- Es necesario mejorar la **estructura de la carrera profesional docente**, creando puestos que tengan la función de ayudar al director en la gestión y liderazgo del centro.
- Se deberían reformar las estructuras de **remuneración y compensación**. Se sugieren, entre otros, los siguientes cambios: contar con escalas salariales diferentes y más flexibles, atraer a los nuevos candidatos en función de sus cualificaciones y de los contratos que van a tener, en lugar de hacerlo con puestos de por vida, permitir que los profesores puedan obtener una mayor retribución si logran buenos resultados con sus alumnos o si llevan a cabo tareas adicionales específicas y hacer que los aumentos salariales dependan de la realización de programas de formación continua.
- Habría que poner en marcha un sistema de **jubilación anticipada** para que aquellos profesores que ya no sean completamente eficaces puedan abandonar la profesión.
- Es necesario introducir mejores **incentivos financieros** para aquellos profesores que logren mejorar el rendimiento de sus alumnos, el suyo propio o que se encuentren en plazas difíciles de cubrir.
- Los profesores deberían pasar el total de su **horario laboral semanal** (37.5 horas) en los centros escolares o de guardia para poder acudir a reuniones de personal o cursos de formación continua.
- Los programas de **formación inicial del profesorado** deberían abordar problemas cruciales, como la mejora de las capacidades alfanuméricas de los alumnos, el fracaso, absentismo y abandono escolar, la diferencia de habilidades de los alumnos, las necesidades especiales de los alumnos y el mal comportamiento. El Gobierno debería elaborar un documento en el que se incluyan las perspectivas revisadas para la formación de profesores y en el que se tengan en cuenta estos aspectos. También se debería plantear, junto con las universidades relevantes, si es necesario ampliar el programa de educación secundaria.
- Se recomienda realizar mejoras en el ámbito de la duración, calidad y planificación de las **prácticas docentes** de los programas de formación inicial de profesores.
- Durante su primer año de trabajo, los profesores recién licenciados deberían contar con la ayuda de programas de **inserción** laboral y también estar sometidos a un **periodo de prueba** correctamente supervisado.
- Todos los profesores deberían actualizar sus competencias de manera sistemática a través de programas de **formación continua**. A no ser que se aborde la actual falta de programas de este tipo y la baja participación por parte de los profesores más veteranos que más la necesitan, los estándares escolares seguirán siendo bajos. El Gobierno debería garantizar que existen programas de calidad y que los profesores participan en ellos durante sus horas laborales en las que no imparten clase. El Gobierno debería sufragar completamente los costes de dicha formación.
- Habría que entablar unas relaciones laborales más estrechas entre las **facultades de educación de las universidades y el sistema educativo**, incluyendo, en estos casos, la formación continua y la investigación en materia de educación. La formación del profesorado debería ser impartida por personal especializado en pedagogía y con dedicación plena.



## Notas

1. Cifras de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
2. Ministerio de Educación, *Training our Next Generation of Outstanding Teachers – An Improvement Strategy for Discussion*, Londres, junio de 2011.

## Bibliografía

**Jeffery, J.V. y J.N. Polleck** (2010), "Reciprocity through Co-Instructed Site Based Courses: Perceived Benefit and Challenge Overlap in an Urban School-University Partnership" ("Reciprocidad a través de cursos in situ en co-formación: beneficio percibido y retos solapados en el partenariado escuela urbana-universidad," disponible únicamente en inglés), *Teacher Education Quarterly*, verano de 2010.

**Ladd, H.** (2007), "Teacher Labour Markets in Developed Countries, The Future of Children: Excellence in the Classroom" ("El mercado laboral para docentes en países desarrollados, el futuro de los niños: Excelencia en el aula," disponible únicamente en inglés), Vol. 7, No. 1, primavera de 2007, A Collaboration of The Woodrow Wilson School of Public and International Affairs at Princeton University and The Brookings Institution.

**OCDE** (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (*Los profesores importan: Atraer, desarrollar y retener a profesores efectivos*, disponible únicamente en inglés), Ediciones OCDE.

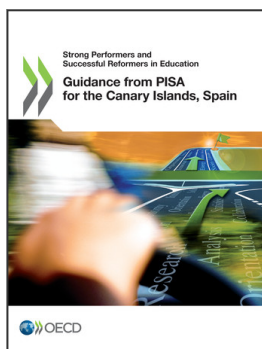
**OCDE** (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (*Crear entornos efectivos para la enseñanza y el aprendizaje: Primeros resultados de TALIS*, disponible únicamente en inglés), Ediciones OCDE.

**OCDE** (2010), *Informe PISA 2009: ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito? Recursos, políticas y prácticas* (Volumen IV), Santillana, España.

**OCDE** (2011a), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World* (*Construyendo una profesión docente de alta calidad: Lecciones del mundo*, disponible únicamente en inglés), Ediciones OCDE.

**OCDE** (2011b), *Panorama de la Educación: Los indicadores de la OCDE*, Ediciones OCDE.

**Rivikin, S.K., E.A. Hanusek y J.F. Kain** (2005), "Teachers, Schools and Academic Freedom" ("Profesores, escuelas y libertad académica," disponible únicamente en inglés), *Econometrica*, Vol. 73, No. 2, pp. 417-458.



**From:**  
**Guidance from PISA for the Canary Islands, Spain**

**Access the complete publication at:**  
<https://doi.org/10.1787/9789264174184-en>

**Please cite this chapter as:**

OECD (2012), “Profesorado y enseñanza”, in *Guidance from PISA for the Canary Islands, Spain*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264174788-6-es>

El presente trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

You can copy, download or print OECD content for your own use, and you can include excerpts from OECD publications, databases and multimedia products in your own documents, presentations, blogs, websites and teaching materials, provided that suitable acknowledgment of OECD as source and copyright owner is given. All requests for public or commercial use and translation rights should be submitted to [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Requests for permission to photocopy portions of this material for public or commercial use shall be addressed directly to the Copyright Clearance Center (CCC) at [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) or the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) at [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).