

# Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente

## Una panorámica de América y Europa



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe  
UNESCO Santiago

# EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y CARRERA PROFESIONAL DOCENTE

UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE 50 PAÍSES  
DE AMÉRICA Y EUROPA



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe  
**UNESCO Santiago**

## **Coordinación: Magaly Robalino Campos y Anton Körner**

Diseño y diagramación: Patricio Paredes L.  
Revisión de textos: Sebastián Perry F.  
Impreso en Chile por Andros Impresores.

Primera edición, junio de 2006  
ISBN: 956-8302-58-1

Segunda edición revisada, junio de 2007  
ISBN: 978-956-8302-71-9

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, que no son necesariamente el pensamiento de UNESCO y no comprometen a la organización. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

La edición de este libro ha sido posible gracias a la contribución voluntaria de la Unidad de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia de España a las actividades del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

El trabajo se realizó con la participación de KIPUS, la Red Docente de América Latina y el Caribe, que respaldó el estudio a través de algunas de sus instituciones miembros. [www.unesco.cl/kipus](http://www.unesco.cl/kipus)

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO  
para América Latina y el Caribe  
OREALC/UNESCO Santiago

[www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)

Con la contribución de



**MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA  
DE ESPAÑA**

## **COORDINADOR GENERAL DEL ESTUDIO**

F. Javier Murillo Torrecilla

## **INVESTIGADORES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO**

F. Javier Murillo Torrecilla  
Verónica González de Alba  
Hector H. Rizo Moreno

# ÍNDICE

<b>Presentación</b>	11
---------------------	----

## PRIMERA PARTE

<b>Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa</b>	13
---	----

<b>I. Introducción</b>	15
1. Justificación del estudio	15
2. Objetivos y metodología	16
3. Características del trabajo	18
4. Organización del informe	20

<b>II. Panorámica de la evaluación del desempeño y carrera profesional docente en América y Europa</b>	23
1. Panorámica general	23
2. Ideas para el debate	30

<b>III. Carrera docente</b>	37
1. Acceso a la profesión docente	37
2. Sistemas de promoción	52
3. Jubilación y retiro	73

<b>IV. Evaluación del desempeño docente</b>	87
1. Existencia de evaluaciones externas del desempeño docente	89
2. Propósitos y repercusiones de la evaluación del desempeño docente	91
3. Fundamentos teóricos de los sistemas de evaluación del desempeño docente	96
4. Instrumentos	103
5. Otros elementos	108
6. Modelos de evaluación y ejemplos	109

## **SEGUNDA PARTE**

### **Fichas de los países**

Disponible en CD Rom adjunto o en [www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/evaluacion\\_desempeno\\_carrera\\_profesional\\_docente.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/evaluacion_desempeno_carrera_profesional_docente.pdf)

## ÍNDICE DE TABLAS

### Introducción

Tabla N° 1	Ficha tipo para cada país	17
------------	---------------------------	----

### Carrera Docente

Tabla N° 1	Método de selección de los docentes	39
Tabla N° 2	Autoridad responsable de la contratación de docentes	43
Tabla N° 3	Relación contractual	45
Tabla N° 4	Tipos de promoción horizontal	53
Tabla N° 5	Influencia de la experiencia profesional en el incremento salarial de los docentes	59
Tabla N° 6	Influencia de la formación adicional en el incremento salarial de los docentes	61
Tabla N° 7	Procedimiento para el acceso a la función directiva	67
Tabla N° 8	Exigencia de experiencia como docente para acceder a funciones directivas y años de experiencia mínimos requeridos	70
Tabla N° 9	Requisitos para la jubilación de los docentes	74
Tabla N° 10	Existencia de diferencias en la edad de jubilación por género	76
Tabla N° 11	Edad oficial de retiro	77
Tabla N° 12	Años de cotización para obtener la pensión completa	80
Tabla N° 13	Años de diferencia entre la edad oficial y la edad máxima de retiro	81

### Evaluación del desempeño

Tabla N° 1	Países con sistemas generalizados de evaluación del desempeño docente de carácter externo	90
Tabla N° 2	Formas de repercusión del sistema de evaluación del desempeño docente	94
Tabla N° 3	Marco para la Buena Enseñanza, del Ministerio de Educación de Chile	98

Tabla N° 4	Resumen de los elementos que se consideran en la evaluación de docentes en diferentes países	102
Tabla N° 5	Dominios y descriptores utilizados en Chile para la auto-evaluación	107
Tabla N° 6	Registro oficial de la evaluación del desempeño en Colombia	123

## PRESENTACIÓN

Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, reunidos en Buenos Aires en marzo del presente año, ratificaron la necesidad de avanzar en la formulación de políticas integrales, intersectoriales y de largo plazo, orientadas a mejorar y sostener la calidad del trabajo docente, como una condición fundamental para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Uno de los aspectos centrales, de estas políticas, tiene que ver con el diseño y puesta en marcha de sistemas de carrera profesional y evaluación que contribuyan a convertir a la docencia en una profesión atractiva para los jóvenes talentosos y con vocación de servicio público.

En efecto, varios países adelantan propuestas para revisar, modificar o construir sistemas de carrera, que contribuyan al desarrollo de los docentes a lo largo de la vida profesional, apoyen el mejoramiento de su desempeño, favorezcan adecuadas condiciones de trabajo y ofrezcan oportunidades de crecimiento y satisfacción laboral. Sin embargo, a pesar de estos avances, en algunos países, todavía persiste la tendencia a entender la carrera como el conjunto de regulaciones que norman, administrativamente, el ingreso, la promoción y la jubilación. Asimismo, la evaluación docente, en general, continúa asociada al control y la sanción más que al desarrollo profesional y a la mejora de las escuelas. Finalmente, algunas de las acciones que se emprenden en este campo, aún son respuestas a la coyuntura más que estrategias en el marco de una propuesta integral para asegurar la calidad del trabajo de los docentes.

El presente estudio comparado sobre la carrera profesional y la evaluación docente en 50 países y 55 sistemas educativos en América Latina y Europa, es una contribución de la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, precisamente, para que los países dispongan de información actualizada para promover debates sobre este tema, generar consensos y formular políticas de Estado y de largo plazo orientadas al fortalecimiento y mejoramiento permanente de la profesión docente.

Agradecemos especialmente el apoyo financiero de la Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia de España para la realización del estudio, así como al equipo de investigadores que garantizó la calidad de este trabajo.

*Rosa Blanco*

Rosa Blanco Guíjarro  
Directora a.i.  
OREALC/UNESCO Santiago

# **Evaluación del desempeño y carrera profesional docente**

**Un estudio comparado entre 50 países  
de América y Europa**

F. Javier Murillo Torrecilla

## **Colaboradores**

Verónica González de Alba  
Héctor H. Rizo Moreno

**F. Javier Murillo**, es Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Es especialista en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, con especial dedicación en temas relacionados con Calidad, Equidad, Eficacia y Cambio en Educación. Coordina la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia en Educación (RINACE). Trabaja habitualmente como consultor internacional tanto para diferentes organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Convenio Andrés Bello), como para distintos países (México, Perú, Brasil, Panamá, Bolivia, etc. Tiene un centenar de publicaciones sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación. Más información en: [www.uam.es/javier.murillo](http://www.uam.es/javier.murillo)

**Verónica González**, Licenciada en Asesoría Psicopedagógica, Magister en Políticas Educativas y Experto Universitario en Administración de la Educación con Especialidad en Supervisión Educativa. Fue Coordinadora Académica del Programa Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Pública en México. Actualmente es Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y Coordinadora Técnica de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

**Héctor Elí Rizo Moreno**, es Profesor de la Universidad Autónoma de Occidente, Universidad ubicada en la ciudad de Cali, Colombia. Es Magíster en Docencia Universitaria y candidato a Doctor en Educación de la UNED de Madrid España. Ha realizado varias investigaciones y tiene publicaciones relacionadas especialmente con los temas de Evaluación de Profesores, Evaluación del Aprendizaje y Autoevaluación Institucional. Es coordinador del grupo de investigación en Educación de la Universidad Autónoma de Occidente de Colombia, grupo reconocido por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” (COLCIENCIAS) y ubicado en la Categoría B. Además ha participado como evaluador de Propuestas de Investigación y producción intelectual en Colombia y Panamá.

# **I. INTRODUCCIÓN**

## **1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Tanto la experiencia como la investigación han confirmado que el factor clave para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de calidad. Desde esa perspectiva, una de las prioridades de los sistemas educativos ha de ser el mantener e incrementar la calidad de sus docentes.

En coherencia con ese planteamiento, para incrementar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos resulta fundamental, no sólo optimizar los sistemas de formación inicial y permanente para los maestros y profesores, sino también lograr que la profesión docente sea una actividad laboral atractiva, de tal forma que sea llamativa para las nuevas generaciones, así como que los docentes mantengan una alta motivación a lo largo de toda su carrera profesional haciendo, de esta manera, que los buenos profesores permanezcan en ella hasta su jubilación; y favorecer la mejora constante de su desempeño como una condición para el ejercicio de la profesión. Por este motivo es necesario apoyar a los docentes, valorar y reconocer su trabajo mediante un sistema que reconozca su esfuerzo y buen desempeño y que los impulse en su desarrollo profesional, además de generar un sistema que contribuya a fortalecer su protagonismo y corresponsabilidad en los cambios educativos.

Convencidos de la importancia de estos factores, la gran mayoría de los sistemas educativos de América Latina han desarrollado importantes avances en sus propuestas de carrera docente, así como en los diferentes procedimientos para una evaluación de las estrategias de evaluación dirigidas a su desarrollo profesional. Estas propuestas, sin embargo, tienen aún que enfrentarse a múltiples retos y desafíos, y existen una gran cantidad de temas abiertos sobre los que es necesario un meditado análisis y reflexión.

Consciente de esa situación, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC/UNESCO) se ha propuesto contribuir al debate aportando una mirada conjunta sobre la forma en que están organizados los sistemas de carrera y la evaluación del

desempeño docente en América y Europa. Con ello, más que respuestas, busca abrir posibilidades, ampliar miradas y demostrar que hay más formas de hacerlo.

La estrategia de analizar las respuestas que los diferentes sistemas educativos han dado a estos asuntos, resulta extremadamente útil. No en vano, a pesar de las lógicas distancias, los retos y desafíos con que tienen que enfrentarse los sistemas educativos son bastante parecidos, y las respuestas dadas por los distintos países ante los mismos suponen una excelente fuente de información para la toma de decisiones. De esta forma, los estudios comparados se convierten en un mecanismo imprescindible para ayudar a políticos y administradores a contar con la máxima información para el diseño e implementación de las políticas.

El presente trabajo se plantea como una mirada global acerca de cómo organizan en América y Europa los sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño. Una mirada que, aunque necesariamente acabe en algunas conclusiones y sugerencias, ofrece una amplia cantidad de datos que puede ayudar a generar un debate más informado. Se trata, por tanto, de un texto que busca ayudar a la reflexión y a la toma de decisiones, aportando una mirada comparada de cómo se abordan esta temática en una cincuentena de países de ambos continentes.

## **2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

El objetivo general de este estudio es *conocer la estructura y funcionamiento de los sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente en los diferentes países de América y Europa* con vistas a aportar algunas ideas que puedan ayudar a formular políticas sobre estos elementos en América Latina.

Concretamente, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las características básicas en los sistemas de carrera y evaluación del desempeño docente de los países de América y Europa.
- Detectar regularidades y diferencias entre las diferentes opciones tomadas.
- Establecer tendencias y modelos generales en los sistemas de carrera y en la evaluación del desempeño docente.

- Aportar algunas sugerencias para la formulación de políticas educativas sobre la carrera docente y la evaluación del desempeño.

Para conseguir estos objetivos, se llevó a cabo un *estudio comparado* de la situación de la carrera y de la evaluación del desempeño docente en 50 países, abarcando específicamente: todos los países de América Latina, la casi totalidad de países de Europa y dos estados de los Estados Unidos de América.

Siguiendo un enfoque metodológico ortodoxo, se siguieron tres pasos para la realización de este estudio:

### **Descripción**

Para cada uno de los países analizados se elaboró una ficha que recoge la información esencial de los temas objeto de estudio. En la tabla N° 1 se ofrece dicha ficha descriptiva.

**Tabla N° 1.**  
**FICHA TIPO DE OBTENCIÓN DE DATOS PARA CADA PAÍS**

**1. Organización de la función docente:**

- Tipos de docentes (según la organización en cada país, normalmente grado educativo que atienden).
- Formación de cada tipo de docente.
- Dependencia administrativa de los docentes (Estado, Federación, Región, Municipio...).

**2. Carrera docente:**

- Ingreso a la función docente (requisitos, características).
- Promoción horizontal (modalidades, forma de acceso, cantidades).
- Promoción vertical (modalidades, requisitos).
- Retiro voluntario, anticipado, despido o jubilación (requisitos, modalidades).

**3. Evaluación docente:**

- Modalidades de evaluación.
- Objetivo/s (remuneración, sanción, mejora del desempeño, ascenso...).
- Evaluadores y participación de los docentes.
- Instrumentos o técnicas utilizadas.

**Legislación**

**Bibliografía**

Para completar dichas fichas se recurrió a la última información oficial disponible, bien sea directamente de los Ministerios de Educación de los países o de diferentes bases de datos sobre los sistemas educativos, tales como las de UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos o la Red Europea de Información sobre Educación (Red Eurydice).

### ***Yuxtaposición***

En segundo lugar se enfrentaron las fichas informativas de los países analizados con vistas a encontrar analogías y diferencias en los diferentes aspectos analizados. Esta fase de yuxtaposición será la base para identificar tendencias o modelos en los sistemas de carrera y evaluación del desempeño docente.

### ***Comparación***

Por último se realizó la fase de comparación propiamente dicha. Según la misma, se identificaron los diferentes modelos y tendencias en cada uno de los elementos analizados.

Esta información fue la base para la propuesta de una serie de ideas a modo de recomendaciones para la toma de decisiones por parte de los administradores y políticos de los diferentes países de América Latina.

## **3. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO**

El estudio y sus resultados tienen las siguientes características:

- Analizan la carrera y la evaluación del desempeño docente de maestros y profesores de Educación Básica. Es decir, entran en este análisis, la situación los docentes tanto de Educación Primaria (CINE 1) como de Educación Secundaria Inferior (CINE 2). Se excluyen, por tanto, los profesores de Educación Secundaria Superior, tanto académico como profesional y de Educación Superior.
- Se focaliza en los docentes que trabajan en centros educativos de titularidad pública. Las escuelas privadas suelen tener reglamentaciones muy particulares en lo que respecta a la

carrera docente, al igual que en los procedimientos de evaluación del desempeño, por lo que no es posible establecer pautas generales.

- Utiliza, en la medida de lo posible, los últimos datos disponibles en cada país en el momento de recogerlos<sup>1</sup>. Esto significa que, en función de la fuente, la mayoría de las informaciones se corresponden a los años 2003 y 2004. Dado el carácter dinámico de los sistemas educativos, con toda probabilidad, con el pasar del tiempo se irán produciendo modificaciones en varios de los aspectos tocados en este informe. Sin embargo, el que se haya integrado en el estudio a una gran cantidad de países hace que las conclusiones obtenidas sean de una gran fiabilidad y permanencia.
- Los datos utilizados son de carácter oficial, es decir, emanados de los Ministerios de Educación o de la autoridad educativa competente. Si bien es verdad que en ocasiones hay ligeras variaciones entre lo que está legislado y la puesta en práctica de dichas legislaciones, dada la dificultad de recoger estos últimos datos, este trabajo se centra en la información considerada oficial por cada país.
- El informe tiene un carácter básicamente descriptivo, no explicativo. Es decir, de cómo es la realidad y no de por qué es así. Este último elemento sería muy rico e interesante pero excesivamente complejo para un trabajo de estas características.
- Recoge las grandes líneas o tendencias, las situaciones mayoritarias en cada país, no las excepciones. Resultaría extremadamente complejo para este estudio entrar en la gran multiplicidad de situaciones fuera de lo mayoritariamente establecido, por lo que se ha optado por reflejar sólo las grandes tendencias nacionales.
- Se centra en lo que está establecido por las administraciones educativas respecto a los sistemas de carrera y evaluación del desempeño docente, habitualmente a través

<sup>1</sup> Enero-Marzo del año 2005

de leyes, normas o cualquier tipo de documento oficial. No se entra en los incumplimientos a la norma que pudieran darse en determinadas situaciones.

#### **4. ORGANIZACIÓN DEL INFORME**

El trabajo que ahora se presenta está estructurado en dos grandes bloques. En el primero de ellos se describen los resultados del estudio comparado. Se organiza en tres capítulos: el que abre el informe tras esta introducción aporta una visión panorámica de los resultados del estudio, se aborda la discusión de los mismos y se concluye con algunas sugerencias para el diseño de políticas sobre la carrera docente y la evaluación del desempeño en América Latina. Intencionalmente, decidimos empezar por este segmento para que después se pueda encontrar la información detallada que fundamenta el análisis comparado.

El segundo recoge los resultados del estudio de la organización de la carrera docente en América y Europa. La información se organiza en los cuatro temas claves seleccionados: a) acceso a la profesión docente, b) promoción horizontal y vertical y c) retiro y jubilación. En ellos se hace una yuxtaposición analítica de cada uno de los elementos analizados, intentando ofrecer ejemplos de la situación actual de los distintos países, y se termina detallando los diversos modelos que resultan del estudio.

El cuarto capítulo, tercero de este primer bloque, está centrado en el tema de la evaluación del desempeño docente. Allí, tras presentar una visión general sobre la existencia de evaluaciones externas en los diferentes países analizados, se detiene en la descripción de los propósitos y repercusiones de la evaluación, en los modelos, ámbitos e instrumentos utilizados y en otras cuestiones tales como: quiénes son los responsables de la evaluación y cuál es su periodicidad u obligatoriedad. Finaliza con una visión panorámica de los modelos ejemplificados en la descripción extensa de siete casos representativos.

En el segundo bloque se muestran las fichas de los países analizados, primero las 21 fichas de América ordenadas por orden alfabético,

para seguir con las 29 de Europa. Como se ha señalado, las fichas tienen una estructura común: 1) Organización de la función docente, 2) Carrera docente (acceso, promoción y retiro) y 3) Evaluación del desempeño docente. Finaliza cada una de ellas con la legislación aplicable sobre estos temas y, en los países americanos, con algunas direcciones de páginas web donde puede ampliarse la información.

## **II. PANORÁMICA DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y CARRERA PROFESIONAL DOCENTE EN AMÉRICA Y EUROPA**

Una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, más allá de esa común preocupación, las decisiones adoptadas en cada país han sido radicalmente diferentes en su planteamiento y desarrollo, de tal forma que es posible afirmar que hay más diferencias que analogías en la carrera y la evaluación del desempeño docente entre los diversos sistemas educativos.

En este capítulo se presenta una panorámica general de los modelos y tendencias encontradas en el estudio, además de ideas y reflexiones que aportan datos para un debate mejor fundamentado sobre los temas en cuestión.

### **1. PANORÁMICA GENERAL**

Dos son los grandes factores que ayudan a entender las diferentes decisiones tomadas en cada sistema educativo respecto a la carrera docente y al sistema de evaluación del desempeño: por un lado la tradición educativa del país y, por otro, las necesidades educativas prioritarias del mismo.

Efectivamente, la tradición educativa marca de forma importante las distintas decisiones tomadas por los países en estos dos ámbitos. Así, los sistemas educativos de tradición anglosajona, de los países nórdicos, de los países de Europa central y del este, y de los países de tradición latina (Europa del Sur y América Latina) configuran formas coherentes de entender la educación y su organización, de tal forma que esta tradición incide en cada una de las soluciones adoptadas. No en vano, los elementos que configuran los sistemas de la carrera docente y de la evaluación del desempeño están fuertemente entrelazados entre sí, al igual que lo están con otros

factores del sistema educativo, y con decisiones relativas a la organización de la función pública.

De esta manera, no es extraño encontrarse con casos como, por ejemplo, en Finlandia, cuyo sistema educativo se define por la gran autonomía que tienen las escuelas, todas las decisiones relativas a los docentes son tomadas en el interior del centro educativo: la selección, la promoción o la propia evaluación, que es entendida más como un proceso de auto reflexión del docente dentro de la escuela donde labora. Frente a lo acontecido en Francia, país paradigmático en el planteamiento más centralista, donde prima el criterio de equidad en todas las escuelas, lo que hace que aspectos como la selección, promoción o evaluación, sean determinados por las autoridades educativas. En esta país, la organización de los docentes, como servidores públicos, es análoga a la de otros funcionarios.

Pero, por otra parte, también se observan diferencias en los planteamientos adoptados en función de las prioridades en la política educativa. Así, en los países de Europa Occidental, la preocupación es atraer a los mejores candidatos hacia la profesión docente y mantenerlos motivados hasta su jubilación. En América Latina y en los países del Este de Europa, por el contrario, la prioridad es elevar la calidad de la docencia.

Con ello, en América Latina y en muchos países del Este de Europa hay una fuerte incidencia en establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que animen a los educadores a desarrollar mejor su trabajo y a ser recompensados por ello. En los países de Europa Occidental, por el contrario, la evaluación se entiende más como un proceso de reflexión personal para el desarrollo profesional, y los sistemas de promoción como una manera de mantener motivados a los docentes hasta su jubilación.

A continuación se revisarán los elementos más relevantes encontrados en el estudio respecto al acceso a la profesión, los sistemas de promoción, la jubilación y el retiro, y los sistemas de evaluación del desempeño.

### **1.1. Acceso a la profesión docente**

Dada la diferencia entre la oferta de plazas docentes y la demanda de trabajo por parte de futuros maestros y profesores, en todos los países de Europa y América analizados se ha establecido algún sistema de selección de candidatos para el acceso a la función docente. Esta regla sólo tiene una excepción: Cuba, donde todos los egresados de los centros de formación de docentes tienen una plaza asegurada.

Básicamente, es posible encontrar dos grandes modelos en el acceso a la profesión docente, ambos relacionados con la mayor o menor autonomía en la selección y gestión del personal docente por parte de los centros o autoridades locales. El primer modelo lo conformarían los países anglosajones, nórdicos y bálticos, con una fuerte tradición de autonomía en la selección de educadores por parte de los centros docentes o las autoridades locales. En estos países, cada centro o autoridad local selecciona a sus propios docentes para cubrir vacantes concretas y con sus propios procedimientos de admisión. En esos casos, lo habitual es que el docente tenga una relación laboral de contratado.

En segundo lugar estarían los países de tradición más centralizada, como son los países del sur de Europa, los países de América Latina y Centroeuropa. En estos casos, la selección la hace la Administrativa central mediante algún sistema equitativo para todo su territorio, que puede ser de concurso-oposición o exclusivamente de concurso de méritos. En este caso, la relación contractual de los docentes con la Administración suele ser sólo la de funcionarios públicos, es decir, relación laboral definida por leyes y permanente a lo largo de toda la vida del trabajador.

En ambos modelos, los requisitos para poder presentarse a la plaza son análogos: titulación (con alguna excepción) y nacionalidad (excepto los países de la Unión Europea y algunos centroamericanos). En ocasiones también se exige certificados de buena conducta o conocimiento de la lengua vehicular de enseñanza u otros.

## 1.2. Sistemas de promoción

La preocupación por mantener a los profesores motivados mediante un reconocimiento externo es general en todos los países de Europa y América. Dos son las estrategias diseñadas para lograrlo. Por una parte, lo que se puede denominar como *promoción horizontal*, por la cual los docentes ven reconocido su trabajo mediante incrementos salariales o ascensos en un escalafón, sin que ello suponga modificar sus labores de docente de aula o asumir mayores responsabilidades. Y, por otra parte, mediante la *promoción vertical* por la cual los docentes ascienden laboralmente asumiendo tareas directivas o de supervisión, siempre con incremento salarial.

Todos los países analizados han regulado algún mecanismo de *promoción horizontal*. Sin embargo, es posible reconocer dos modelos claramente diferenciados: por un lado, el sistema de escalafón docente, por el cual se establecen una serie de categorías profesionales para los profesores; y, por otro, un sistema de incremento salarial, sin que ello suponga la existencia de categorías entre docentes.

Una buena parte de países de América Latina y Europa cuenta con un sistema de escalafón docente con una serie de categorías profesionales para reconocer el trabajo de sus profesores. Este escalafón puede servir para determinar tanto los complementos salariales como otros beneficios laborales (prioridad en el cambio de escuela, por ejemplo) o profesionales (prioridad para licencias por estudios o elección de horarios).

Otros países, por el contrario, reconocen el trabajo y la experiencia de los docentes a través de incrementos salariales, pero sin la existencia de grados o categorías. Dentro de esta modalidad, también caben dos posibilidades, que ese incremento se realice a través de una escala retributiva lineal, donde existe un número determinado de niveles sucesivos que se van alcanzando a partir del cumplimiento de una serie de criterios, o mediante una escala retributiva matricial, basada en una red que toma en cuenta diversos factores, y por la cual el salario del docente varía de acuerdo con el cumplimiento de criterios tomados de forma independiente entre sí.

Ambas posturas parten de la necesidad de establecer estímulos externos a los docentes para fomentar su desarrollo profesional; sin embargo, están enfrentadas en la idea de tener un cuerpo de docentes jerarquizado o igualitario. La decisión no es vana, subyacen dos imágenes del sistema educativo. La una, de un sistema jerarquizado, análogo al mundo empresarial. La otra, corresponde a un sistema donde las relaciones de igualdad predominen. Ambas concepciones tienen claras repercusiones para el funcionamiento, el clima y las relaciones de trabajo de los centros.

Respecto a la *promoción vertical*, existe cierto consenso en todos los países por la regulación de un sistema de ascenso como parte de la carrera docente en el cual el profesor o maestro asume nuevas responsabilidades ajenas a las del docente de aula. El mismo tiene como objetivo, junto con mantener a los docentes motivados y reconocer su buen desempeño, seleccionar a los mejores para los cargos de gestión, dirección y supervisión. Así, en la práctica, en la totalidad de los países, ser docente es un requisito, legal o de hecho, para ser director o supervisor.

Pese a ello, son muy diferentes los procedimientos para la selección de este personal. En el estudio se han detectado tres grandes modelos: oposición, concurso de méritos y sistema libre. Los criterios más habituales para la selección de directivos en todos los países, son los referidos a la experiencia profesional, y la posesión de títulos y de formación específica para ocupar el cargo. Además, en algunos se consideran los resultados de la evaluación del desempeño docente, o la pertenencia a determinado escalafón magisterial.

### **1.3. Retiro y jubilación**

En todos los países, los docentes tienen derecho a cesar en su actividad laboral por razones de edad o años de servicio, manteniendo ingresos como pensión de jubilación. Sin embargo, existen importantes diferencias en las condiciones y características para este retiro entre diferentes países.

Tres grandes modelos o tendencias se han identificado en este trabajo. Por una parte se encuentran los países en los que el criterio

básico para la jubilación es haber alcanzado una edad determinada, habitualmente entre los 60 y los 65 años, con posibilidad de jubilación anticipada y postergada con límites, y sin diferencias en función del género. Aquí se encuentran la gran mayoría de países de Europa occidental.

En el segundo modelo encontrado, el criterio fundamental de jubilación es también la edad, habitualmente entre los 55 y 60 años, aunque es posible postergar la jubilación de manera indefinida y, además, suelen existir diferencias en las condiciones, en función del género de los docentes. Bajo este modelo se encuentran una gran parte de los países de Europa del este.

El último modelo se caracteriza por tener como único criterio para la jubilación los años de servicio, o éstos en combinación con la edad, y por tener la posibilidad de poder ser postergada sin limitación temporal. Este modelo es frecuente en América Latina.

De esta forma, las características y condiciones de la jubilación y el retiro parecen deberse más a cuestiones culturales, demográficas y económicas que a razones de carácter pedagógico.

#### **1.4. Evaluación del desempeño docente**

La evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo, dado que en él se enfrentan intereses y opiniones del conjunto de actores educativos: tomadores de decisiones políticas, administradores, docentes y sus sindicatos, y estudiosos sobre la materia, pero también familias y sociedad en general. De esta forma, no es de extrañar que no esté generalizada la práctica de la evaluación del desempeño docente en Europa y América. Resulta en ese sentido especialmente llamativo el caso de Finlandia, país que se ha convertido en estos años en el símbolo de la calidad de la educación, donde no sólo no existe evaluación externa de docentes o centros, sino que es un tema que ni siquiera está en debate. El sistema educativo finlandés se basa en la confianza que tiene tanto la Administración educativa como las familias sobre el docente y su profesionalidad, destacando, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente.

Analizando la diversidad de propuestas y posturas, el criterio básico que define a los diferentes modelos de la evaluación y del desempeño docente en Europa y América es el propósito de la evaluación, el para qué de la misma. Con este criterio se han detectado cinco modelos:

- Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación.
- Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias.
- La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente.
- La evaluación como base para un incremento salarial.
- La evaluación para la promoción en el escalafón docente.

De esta forma, la primera idea conclusiva ha de ser la afirmación de que es posible un sistema educativo de calidad sin un sistema de evaluación externa del desempeño docente. En ese caso, se sustituyen la presión y los estímulos externos por una confianza en la profesionalidad de los docentes. Y en ese contexto, los centros escolares se constituyen como la unidad básica para la mejora de la educación.

Otra importante idea que debe ser destacada es que existe una generalizada opinión crítica de los estudiosos e investigadores acerca de las limitaciones de la evaluación. Tras un siglo de esfuerzos evaluativos, la palabra que mejor define la opinión de los expertos es el escepticismo. Aún no se posee la tecnología adecuada para desarrollar una evaluación técnicamente impecable, y la existencia de múltiples modelos o teorías sobre la misma sólo reafirma la sensación de relatividad de ésta: si no hay consenso sobre lo que es un docente de calidad, ¿cómo podemos evaluar hasta qué grado los profesionales de la educación se acercan a ese ideal? Y, según se mostrará más adelante, no está claramente explicitado en las distintas propuestas

evaluadoras el modelo teórico, ni el ideal de calidad docente que defiende.

En cualquier caso, parece claro que si se desea mantener e incrementar la motivación de los profesionales de la educación, reconociendo el buen trabajo de los docentes mediante un incremento salarial o la promoción en el escalafón docente, es necesario contar con un sistema que discrimine el buen desempeño docente del que no lo es tanto. Así, es necesario contar con un sistema de evaluación del desempeño profesional. Pero, como luego se insistirá, es necesario que dicho sistema esté aceptado por la comunidad educativa y sea impecable técnicamente.

## **2. IDEAS PARA EL DEBATE**

Como observará el lector que continúe con el resto de capítulos de este volúmen, en el mismo se aporta una gran cantidad de información que ofrece una imagen de variedad y complejidad; se demuestra, con ello, que existen muchos caminos, muchas alternativas, y todas ellas, en mayor o menor medida, adecuadas al contexto en el que se desarrollan. De esta forma, resulta paradójico evidenciar que, a pesar de las analogías en los problemas y desafíos que enfrentan los distintos sistemas educativos, las soluciones adoptadas son muy variadas. A pesar de ello sigue permaneciendo la sensación de que aún quedan caminos por explorar, alternativas inéditas que experimentar.

Este apartado pretende dejar algunas ideas que puedan alumbrar un debate más serio y con más información sobre los sistemas de carrera docente y evaluación del desempeño, sobre cómo hacer que los docentes mejoren su trabajo día a día y, con ello, se consiga una mejor educación. Y aunque no es posible olvidar que el último objetivo de este trabajo es aportar sugerencias para la formulación de políticas en este ámbito, hablar de “sugerencias” es quizá muy pretencioso; dejémoslo en: ideas para el debate.

## 2.1. Carrera docente

En la actualidad, el sistema de *acceso a la profesión docente* no es un ámbito especialmente conflictivo en los diferentes sistemas educativos de América y Europa, de tal forma que parece haber una razonable satisfacción sobre la forma en que está organizado. En todo caso, hay elementos básicos en su organización que habría que considerar.

En primer lugar, hay que reconocer que el objetivo prioritario de los sistemas de acceso ha de ser el seleccionar a los mejores entre los candidatos para ejercer la función docente. El debate se focaliza entonces en qué se entiende por un buen docente. La experiencia indica que, junto con criterios de conocimiento de la materia y de competencias de enseñanza, sería necesario tener en cuenta la “vocación hacia la docencia”. Y si los dos primeros aspectos son relativamente sencillos de medir, el otro se antoja como más difuso, aunque igualmente necesario. Por ello, parece importante incorporar estrategias que no sólo midan conocimientos y destrezas, también actitudes y compromiso: un buen docente no es aquel que sabe su materia y sabe enseñarla, es, fundamentalmente, un profesional comprometido con su labor y su mejora.

De esta forma, no ha de olvidarse que los criterios básicos e ineludibles que debe poseer cualquier procedimiento de acceso a la función docente son los de equidad, transparencia y calidad técnica de los procedimientos de selección.

La *jubilación y el retiro* de los docentes es un ámbito extremadamente sensible y complejo por las implicaciones económicas, laborales y sociales que cualquier modificación del mismo supone. Así, teniendo en cuenta que en una gran cantidad de países los docentes son funcionarios públicos, las condiciones de retiro y de jubilación son las mismas que para los otros trabajadores públicos; de esta forma es difícil considerar la jubilación de los docentes como algo independiente. Es necesario tener en cuenta además que el retiro y la jubilación no es exclusivamente una cuestión laboral, es un tema con claras repercusiones en las arcas públicas del Estado o la Administración que corresponda. Así, adelantar o retrasar en un solo año la edad de jubilación, por ejemplo, puede tener un fuerte impacto en el balance

económico de un país. Con ello, las cuestiones pedagógicas no suelen ser consideradas como el elemento fundamental dentro del debate sobre esta temática, sino sólo un elemento más.

Sea como fuere, no hay que olvidar que ningún sistema educativo puede permitirse el lujo de desaprovechar la sabiduría y buen hacer de los docentes de más edad, los más experimentados; sin que ello suponga un menoscabo del derecho de todo trabajador a tener una jubilación a una edad razonable y justa. Llamen la atención, por ello, los sistemas educativos en los que es posible alcanzar la jubilación a los 50 ó 55 años de edad.

Tal vez una solución razonable pasaría por mantener a los docentes en el ejercicio de la docencia hasta una edad que podría estar entre los 60 y 65 años, permitiendo una jubilación anticipada y postergada siempre que se cumplan algunas condiciones y algunos límites temporales.

Pero quizá el tema que aglutine una gran parte del debate en torno a la carrera docente e, incluso de todo el conjunto de elementos ligados a los docentes, sea el de la *promoción*, bien sea *horizontal o vertical*.

Los sistemas de promoción tienen un doble objetivo: elevar la calidad de la docencia y mantener a los docentes motivados durante toda su vida profesional. En algunos países prima el primer objetivo frente al segundo y en otros ocurre lo contrario. De ahí que las soluciones adoptadas sean tan diferentes. Los sistemas de promoción vertical, además de ese doble objetivo, buscan seleccionar a los mejores candidatos para el ejercicio de tareas directivas o de supervisión.

Para la promoción vertical, en principio, el debate y las posturas tomadas por los diferentes países son más cercanas. En todos los sistemas educativos se ha establecido algún sistema de promoción de los docentes a puestos de mayor responsabilidad y mejor pagados. Aunque también en todos los países se plantea la paradoja de recompensar a los mejores docentes con dejar de ser docentes. De esta forma, surgen voces que apuestan por la necesidad de desvincular el acceso a cargos directivos con la promoción en función del mérito en la docencia; no en vano un buen docente no tiene necesariamente

que ser un buen directivo, ni tampoco es obligatoriamente verídica la relación contraria.

Tema diferente es el de la promoción horizontal. Es posible adelantar que hay casi tantos países que han regulado un sistema de escalafón docente, como los que no lo han hecho. La mayoría de los países de América estarían en el primer caso, y la mayoría de países de Europa en el segundo. De esta forma, la primera idea para el debate que se aporta, es que no hay porqué regular necesariamente un sistema escalafonario.

En todo caso, una *conditio sine qua non*, es que ese sistema de promoción horizontal de tipo escalafonario debe ser equitativo, transparente, justo y de una alta calidad técnica. No han de olvidarse los efectos perversos de estos procedimientos que hacen que, en ocasiones, los comportamientos de las personas se dirijan a alcanzar los criterios reconocidos en el sistema de promoción y no a desarrollar adecuadamente su trabajo. Un ejemplo claro se tiene con los cursos de formación. En muchos países la realización de cursos lleva, de manera directa o indirecta, a un incremento salarial, lo que ha generado la obsesión por hacer todo tipo de cursos, no con la intención de mejorar en el desempeño profesional, sino con el único objetivo de obtener el incremento correspondiente.

En toda caso, el sistema debe ser ampliamente debatido y consensuado con profesores, sindicatos y con la comunidad educativa. En caso de que no sea así, las múltiples dificultades de aplicación de todo tipo, que surgirán, pueden alterar cualquier beneficio que de él se pudiera obtener.

Tampoco ha de olvidarse que el estímulo más eficaz para conseguir mejorar, es el interno. La función principal de las Administraciones no es generar estímulos externos para el buen desempeño profesional, sino crear las condiciones económicas, laborales y materiales para que pueda darse ese desempeño de calidad. Así, los sistemas de promoción horizontal no pueden, en ningún caso, alterar la política de dignificación de los salarios de todos los docentes sin excepción. Y esa política sí es imprescindible en muchos países.

## 2.2. Evaluación del desempeño docente

En los últimos años se está extendiendo el desarrollo del sistema de evaluación del desempeño docente, fundamentalmente en América Latina, como instrumento para impulsar una mejora de la calidad de la docencia. Este estudio muestra, sin embargo, que esa tendencia no es común en todos los países, muchos de ellos optan por sistemas de autoevaluación, ligados frecuentemente a procesos de evaluación interna en cada escuela, siendo ésta la estrategia más eficaz de lograr mejorar el desempeño docente.

Sea como fuere, es importante señalar algunos riesgos de la evaluación:

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación no de desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación.
- Si no es consensuada puede derivar en problemas en su aplicación.
- Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.
- Es necesario contar con un número muy importante de evaluadores bien preparados. La experiencia está plagada de buenos modelos de evaluación que después, al ser mal aplicados, constituyen un fracaso.

Con ellos, se puede establecer algunas propuestas a modo de ideas para el debate:

En primer lugar, es necesario crear una imagen constructiva de la evaluación, difundiendo el planteamiento de que ella está a favor del profesor y de su actuación profesional. Ello implica pasar de un enfoque burocrático a otro más profesional. La puesta en marcha de

un sistema de evaluación del desempeño docente debería siempre estar precedida de un profundo debate y sólo ser implementado cuando haya una general aceptación por parte de la comunidad educativa, fundamentalmente de los docentes. Sin duda alguna, los sistemas de evaluación impuestos no logran alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

Un elemento crítico a tener muy en cuenta es el de la calidad del sistema de evaluación. Calidad que no sólo incluye la adecuación de características técnicas tales como validez o fiabilidad, sino también las de credibilidad y utilidad, así como las de transparencia y equidad. Y para que una propuesta de evaluación sea de calidad ha de tener explicitado el modelo de docente ideal que defiende.

También parece necesario relacionar la evaluación del docente con la del centro escolar en su conjunto. El docente desarrolla su tarea en una organización, de esta forma no es posible evaluar al profesorado sin tener en cuenta los valores del centro, su cultura, su contexto, etc.

Otro elemento clave es la implicación del docente. Se evalúa el desempeño docente con el profesor, no contra él. Así, es necesario incorporar procedimientos de autoevaluación y permitirle estar implicado en el proceso y en sus resultados.

Pero, por encima de todo, el gran reto de los sistemas de evaluación del desempeño es cómo hacer que la evaluación se convierta en mejora. Es, relativamente fácil evaluar, poner una puntuación o incluso detectar las dificultades y aspectos a ser mejorados; sin embargo, es mucho más difícil que se produzca un cambio real en el docente, que desemboque en un cambio en su desempeño. Es más difícil utilizar los resultados con fines de desarrollo profesional, acompañamiento y asistencia técnica a las escuelas.

Finalmente, se trata no sólo de ver la evaluación y la carrera por sí mismas, aisladas de los otros elementos que inciden en el trabajo docente, sino, integradas en el conjunto de factores que hacen el buen desempeño profesional, en el marco de políticas y estrategias articuladas y de largo alcance.

### **III. CARRERA DOCENTE**

Desde una perspectiva amplia se entiende por carrera docente el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente. Este tema se ha convertido en los últimos años en una de las prioridades de la política educativa en América Latina para incrementar la calidad de la educación. De esta forma, la casi totalidad de los países han aprobado muy recientemente diferentes normativas para regular estos aspectos.

En este capítulo se aborda el estudio de tres de los aspectos claves de la carrera docente: el procedimiento de acceso, la promoción horizontal y vertical, y el sistema de jubilación y retiro. En los tres, el esquema será análogo, se hará una revisión detallada de la situación de los 50 países analizados en cada uno de los elementos que conforman el aspecto abordado, combinando la visión general con la descripción más desagregada de ejemplos representativos de cada modelo.

#### **1. ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE**

El primer aspecto analizado dentro de lo que se ha denominado en este estudio *Carrera docente* es el sistema de acceso a la profesión; de esta forma, se estudiarán las características comunes y las diferencias que se dan entre los países de Europa y América con vistas a encontrar regularidades y modelos. Aun cuando una inicial conclusión, es la de la existencia de una gran variabilidad, entre los diferentes países, en la mayoría de los aspectos abordados.

Efectivamente, existen diferencias entre los 50 países analizados en el método de selección, en los criterios necesarios para poder presentarse al proceso selectivo, en la autoridad educativa encargada de la contratación o en el tipo de contratación, por poner sólo los temas sobre los que se profundizará. Es más, ni siquiera es condición básica e imprescindible para ser docente, en todos los países, poseer la certificación que se obtiene al superar satisfactoriamente los correspondientes estudios para la formación inicial de docentes. En algunos pocos países, dada la ausencia de titulados y la necesidad de

maestros, es posible en algunos casos, que ingresen en la profesión docente, en condición de profesores interinos, personas que aún no han obtenido la titulación correspondiente. Así acontece en Bolivia, donde se pueden contratar docentes interinos y bachilleres. Capacitados por experiencia o por medio de aprendizajes especiales, previo examen de competencia, se pueden contratar en Costa Rica o en Uruguay.

Como hemos señalado, vamos a poner nuestra atención en cuatro aspectos nucleares del acceso a la profesión docente: el método de selección de los candidatos, los requisitos de acceso, la autoridad encargada de la selección y la contratación, y las modalidades de contratación de los docentes. Por último, nos detendremos a analizar algunos modelos prototípicos de selección de docentes, y los ilustraremos abordando de forma más detallada el caso de algunos países que resulten paradigmáticos dentro de cada modelo.

### **1.1. Método de selección**

La inadecuación entre la oferta de plazas y la demanda de trabajo por parte de los docentes hace que en todos los países sea necesario arbitrar algún sistema para que sean los mejores candidatos los que obtengan las plazas vacantes, excepto en Cuba, donde todos los egresados de los centros de formación pedagógica tienen garantizado un puesto de trabajo.

En la educación pública existen, básicamente, tres formas para la selección de docentes por parte de las administraciones correspondientes: las oposiciones, el concurso y la selección libre (Tabla N° 1).

#### ***Acceso por oposición***

Se entiende por oposición, el proceso de selección en el que el criterio básico de discriminación u ordenación, es la calificación obtenida en un examen o prueba de evaluación donde los candidatos han de demostrar sus conocimientos y aptitudes para la docencia y para la materia o especialidad a la que se presentan.

Este sistema está muy extendido tanto en Europa como en América, Así es posible encontrarlo:

- en Europa, en los países de tradición centralizada: España, Francia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta, Portugal y Rumania; y
- en América Latina en: Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, República Dominicana y Uruguay<sup>2</sup>.

En todos los países el sistema de acceso por oposición se ve complementado por un concurso de méritos. De esta forma, es la combinación de los méritos alegados y los resultados de las pruebas de conocimiento y aptitudes los que determinan la selección en primer término, y posteriormente, la ordenación de los docentes seleccionados para elegir el centro docente.

**Tabla N° 1**  
**MÉTODO DE SELECCIÓN DE LOS DOCENTES**  
Oposición (OP), Concurso (CO) o Selección libre (SL)

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	CO	El Salvador	CO	Paraguay	OP
Bolivia	OP	EE.UU., California	CO	Perú	CO
Brasil	CO	EE.UU., Carolina del N.	CO	Puerto Rico	SL
Chile	CO	Guatemala	OP	Rep. Dominicana	OP
Colombia	CO	Honduras	CO	Uruguay	OP
Costa Rica	OP	México	SL	Venezuela	CO
Cuba	-	Nicaragua	CO		
Ecuador	OP	Panamá	CO		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	CO	Finlandia	SL	Malta	OP
Austria	CO	Francia	OP	Noruega	SL
Bélgica, Francófona	CO/SL	Grecia	OP	Países Bajos	SL
Bélgica, Flamenca	CO/SL	Hungría	SL	Polonia	SL
Bélgica, Valona	CO	Irlanda	SL	Portugal	OP
Chipre	CO	Islandia	SL	Reino U., I/G/IN*	SL
Dinamarca	SL	Italia	OP	Reino U., Escocia	SL
Eslovaquia	SL	Letonia (Latvia)	SL	República Checa	SL
Eslovenia	SL	Liechtenstein	SL	Rumania	OP
Estonia	SL	Lituania	SL	Suecia	SL
España	OP	Luxemburgo	OP		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte

<sup>2</sup> En Uruguay existen tres modalidades de acceso: méritos, oposición y méritos, y oposición libre.

### ***Acceso por concurso de méritos***

Por concurso se entiende el proceso de selección basado, fundamentalmente, en las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de los correspondientes certificados. A partir de los mismos, las autoridades seleccionan y ordenan a los aspirantes para ocupar las plazas vacantes.

Han optado por este sistema cuatro países de Europa: los diferentes *Länder* de Alemania, los *Bundesländer* austríacos, Bélgica (para los centros escolares pertenecientes a las comunidades lingüísticas) y Chipre; y la mayoría de los países de América Latina: Argentina<sup>3</sup>, Brasil<sup>4</sup>, Chile, Colombia, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Perú y Venezuela; así como los dos estados norteamericanos analizados: California y Carolina del Norte.

A pesar de la existencia de una gran variabilidad entre países, los méritos habitualmente considerados son: las calificaciones obtenidas en los estudios de formación inicial de docentes, los cursos complementarios realizados y la experiencia docente previa.

### ***Selección libre***

Por último, en la mayoría de países donde la selección es realizada por el propio centro escolar por una autoridad local, no existe una regulación de orden superior que establezca criterios comunes para la selección de los docentes. En esos casos es la propia escuela o la autoridad local quienes realizan la convocatoria de plazas vacantes y ordenan a los candidatos según sus propias pautas.

Esta forma de selección es la utilizada en la mayoría de los países europeos: Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Liechtenstein, Noruega, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, República Checa y Suecia; así como en Puerto Rico y El Salvador, dentro de los países americanos. Son, por tanto, los países que tienen una tradición de autonomía escolar en

<sup>3</sup> En el caso en el que el número de aspirantes supere al número de vacantes, es posible que se organice una prueba de idoneidad por oposición sólo para los mejor clasificados.

<sup>4</sup> En Brasil, existen tres formas de acceder a un puesto docente: por concurso de pruebas y títulos, por indicación de la autoridad administrativa correspondiente, o por la combinación de los anteriores.

materia de selección y organización del personal docente los que han optado por este modelo.

En México, aunque no es posible afirmar que sea este el modelo de acceso, son los estados (o la SEP en el caso del distrito federal) los responsables de la contratación, y cada uno de ellos ha establecido sus propios criterios.

## **1.2. Requisitos para el acceso a la función docente**

En todos los países, los candidatos han de satisfacer algunas condiciones para poder presentarse al proceso selectivo determinado en cada caso. Entre las condiciones más habituales en los países de América y Europa se encuentran los siguientes:

### ***Titulación***

Ya se ha señalado que en casi la totalidad de los países es requisito imprescindible, para poder presentarse a los procesos selectivos de acceso a la profesión docente, el poseer el certificado de haber superado satisfactoriamente los estudios iniciales de formación docente correspondientes. Este requisito, sin embargo, puede no darse en caso de necesidad, en Bolivia, Costa Rica y Uruguay.

### ***Nacionalidad***

En la gran mayoría de los países analizados, un requisito exigido para poder optar a una plaza de profesor en el sistema público de educación, es poseer la nacionalidad del país correspondiente o de un grupo de países. De esta forma, se encuentran tres situaciones diferenciadas:

- Lo más habitual es que se exija que los candidatos tengan la nacionalidad del país donde se convoca al proceso selectivo. Esto es así en casi todos los países de América y en los países europeos que no son miembros de la Unión Europea.
- En los países miembros de la Unión Europea el requisito es que los candidatos sean ciudadanos de alguno de los países de la Unión. En los países de Centroamérica entre los que hay acuerdo de reciprocidad en este tema, los candidatos pueden tener nacionalidad de uno u otro país.

- Por último, en Países Bajos, Reino Unido y Suecia pueden acceder a la función docente personas de cualquier nacionalidad.

### ***Demostración de integridad personal***

En la casi totalidad de los países, los candidatos han de demostrar su integridad personal, presentando un certificado de buena conducta o bien probando la inexistencia de antecedentes penales.

### ***Conocimiento de la lengua vehicular en el proceso de enseñanza***

Aunque es una situación menos frecuente, en algunos países se exige que los candidatos cuyo título de docente haya sido obtenido en un país o región cuya lengua sea diferente a la de instrucción, conozcan la lengua oficial y demuestren cierta competencia en ella. Esto es así en Estonia y Noruega; también en Bélgica, si los candidatos han obtenido su titulación en una Comunidad diferente a la que van a trabajar; o en España si los futuros docentes desean trabajar en una comunidad con dos lenguas oficiales.

### ***Demostración de buena salud***

En muchos países se exige un certificado médico o los postulantes se tienen que someter a un reconocimiento médico antes de ocupar una plaza de docente.

### ***Edad***

Por último, en tres países es necesario que los candidatos cumplan requisitos de edad. En Bolivia, se exige que los candidatos tengan más de 18 y menos de 60 años; en Grecia, los docentes deben estar entre los 21 y 35/40 años de edad, límite máximo que puede ser ampliado hasta a los 50 en determinadas circunstancias; y en Puerto Rico, es imprescindible tener 18 años como mínimo.

### ***Otros criterios***

Además, existen otros criterios utilizados por algunos países como son el estar afiliado a un colegio magisterial o el estar inscrito en el escalafón docente (por ejemplo, en El Salvador o en Honduras).

### 1.3. Autoridad responsable de la selección

Un tercer elemento diferenciador que tiene una gran incidencia en la formación de modelos entre los diferentes sistemas de selección, es quién es la autoridad responsable de la selección. En un primer momento es posible distinguir tres tipos de autoridades responsables para la selección de docentes en la enseñanza pública y en los niveles no universitarios: la máxima autoridad central, una autoridad intermedia y los propios centros educativos. (Tabla N° 2)

**Tabla N° 2**  
**AUTORIDAD RESPONSABLE DE LA CONTRATACIÓN DE DOCENTES**  
Autoridad central (AC), Autoridad intermedia (AI), o Centro docente (CD)

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	AI	El Salvador	CD	Paraguay	AI
Bolivia	AI	EE.UU., California	AI	Perú	AC
Brasil	AC	EE.UU., Carolina del N.	AI	Puerto Rico	CD
Chile	AI	Guatemala	AC	Rep. Dominicana	AC
Colombia	AC	Honduras	AC	Uruguay	AC
Costa Rica	AC	México	AC	Venezuela	AC
Cuba	AC	Nicaragua	AC		
Ecuador	AC	Panamá	AC		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	AC	Finlandia	AI	Malta	AC
Austria	AC	Francia	AC	Noruega	AI
Bélgica, Francófona	AI	Grecia	AC	Países Bajos	CD
Bélgica, Flamenca	AI	Hungría	CD	Polonia	-
Bélgica, Valona	AI	Irlanda	CD	Portugal	AC
Chipre	AC	Islandia	AI	Reino U., I/G/IN*	CD
Dinamarca	AI	Italia	AC	Reino U., Escocia	AI
Eslovaquia	CD	Letonia (Latvia)	CD	República Checa	CD
Eslovenia	CD	Liechtenstein	AC	Rumania	AI
Estonia	AI	Lituania	CD	Suecia	CD
España	AC	Luxemburgo	AC		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

#### ***Autoridad central***

En una buena parte de los países de Europa y en la gran mayoría de países de América Latina es la máxima autoridad central la responsable de la selección y contratación de los docentes. En Europa, son las

autoridades responsables de la contratación, los ministerios de educación, sucede así en Chipre, Francia, Grecia, Italia, Liechtenstein, Luxemburgo, Malta y Portugal; las consejerías de educación de las comunidades autónomas lo son en España, los ministerios de educación de los *Länder* en Alemania, los ministerios de educación de las Comunidades lingüísticas en Bélgica, y los gobiernos de los *Bundesländer* junto con el Ministerio Federal de Educación, en Austria. En América Latina es el correspondiente ministerio de educación el responsable de la selección y la contratación, es el caso de Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; tanto en Brasil como en México, la potestad compete a la autoridad educativa de los estados.

### ***Autoridad educativa intermedia***

En otros países la instancia responsable de la selección es alguna autoridad educativa intermedia; este es el caso, entre los países americanos, de Argentina (provincias), Bolivia, California y Carolina del Norte (distrito escolar) y Paraguay (regiones); y entre los países europeos de Bélgica, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Islandia, Noruega, Reino Unido (Escocia) y Rumania. En estos últimos, las instancias responsables son habitualmente las autoridades educativas de los municipios o provincias.

### ***Centro docente***

Por último, en algunos países de Europa, y en dos países de América Latina es el propio centro docente, bien sea el director del centro, bien sea su junta directiva o el consejo de administración del mismo; el responsable de la selección y contratación de los docentes. Así acontece en Eslovaquia, Eslovenia, Hungría, Irlanda, Letonia, Lituania, Países Bajos, República Checa, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Suecia; y también en Puerto Rico y en El Salvador.

### ***Responsabilidad compartida***

Sin embargo, también es frecuente que la responsabilidad sea compartida. Por ejemplo aunque en Reino Unido (Gales, Inglaterra e

Irlanda del Norte) la máxima responsabilidad recae en el centro, las autoridades locales tienen también alguna responsabilidad en la contratación de los docentes.

Obviamente existe una fuerte relación entre el método de selección y la autoridad encargada de llevar a cabo el proceso, de tal forma que los países en donde es el centro docente el último responsable de la contratación, la forma habitual de selección es mediante selección libre.

#### 1.4. Relación contractual

Los docentes pueden tener dos tipos de relaciones contractuales con la autoridad pública de la que depende el centro educativo: pueden tener un estatus de funcionario público o tener un régimen de contratado (Tabla N° 3).

**Tabla N° 3**  
**RELACIÓN CONTRACTUAL**  
Funcionario público (FP) o Relación contractual (RC)

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	FP	El Salvador	FP	Paraguay	FP
Bolivia	FP	EE.UU., California	RC	Perú	FP
Brasil	-	EE.UU., Carolina del N.	RC	Puerto Rico	FP
Chile	FP	Guatemala	FP	Rep. Dominicana	FP
Colombia	FP	Honduras	FP	Uruguay	FP
Costa Rica	FP	México	FP	Venezuela	FP
Cuba	FP	Nicaragua	FP		
Ecuador	FP	Panamá	FP		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	FP	Finlandia	FP	Malta	FP
Austria	FP	Francia	FP	Noruega	RC
Bélgica, Francófona	FP	Grecia	FP	Países Bajos	RC
Bélgica, Flamenca	FP	Hungría	FP	Polonia	RC
Bélgica, Valona	FP	Irlanda	RC	Portugal	RC
Chipre	FP	Islandia	FP	Reino U., I/G/IN*	RC
Dinamarca	RC	Italia	FP	Reino U., Escocia	RC
Eslovaquia	RC	Letonia (Latvia)	RC	República Checa	RC
Eslovenia	RC	Liechtenstein	FP	Rumania	RC
Estonia	RC	Lituania	FP	Suecia	RC
España	FP	Luxemburgo	FP		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

### ***Estatus de funcionario público***

Tener estatus de funcionario o, en terminología de algunos países de América Latina, ser servidores públicos, supone que la plaza de trabajo está garantizada por ley y que la seguridad en el puesto se tiene hasta la jubilación o retiro.

En algunos países se obtiene este estatus inmediatamente después de que los candidatos han superado el pertinente proceso de selección, ya sea por oposición (situación más frecuente), o mediante la selección a través de un proceso abierto. Casi todos los países que organizan procesos selectivos mediante oposición están en ese caso (España, Francia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta y Portugal), además de Finlandia, Islandia, y Eslovenia. En la mayoría de países de América Latina (Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Perú), los docentes tienen el estatus de funcionario público, estatus que es adquirido al acceder al puesto docente, habitualmente por concurso-oposición.

En otros casos, los docentes adquieren el estatus de funcionario público una vez que han superado un periodo temporal en régimen contractual. Es el caso de países europeos como Bélgica, Alemania, Austria, Chipre, Dinamarca, Liechtenstein y Hungría; y en América Latina el caso de Colombia, Panamá, Paraguay, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

### ***Régimen de contratado***

En el último grupo de países, los docentes tienen una relación contractual con la administración responsable del centro. Así se da en Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Irlanda, Letonia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, Rumania y Suecia; también en California y Carolina del Norte los dos estados analizados de EE.UU. Una situación muy frecuente, adicionalmente, en los países donde los docentes tienen estatus de funcionario, es que se contraten profesores en calidad de interinos para cubrir plazas de forma temporal.

## 1.5. Modelos y algunos ejemplos

Una visión panorámica de las alternativas por las que han optado los distintos países analizados, lleva a considerar la existencia de cuatro modelos diferenciados en el sistema de acceso a la profesión docente. Dichos modelos, están definidos básicamente por el grado de descentralización y autonomía que tienen los centros en materia de organización de los recursos humanos en los distintos países. Serían dos modelos puros, o extremos, y dos intermedios.

En el primer modelo “puro”, propio de los países anglosajones y nórdicos en donde los centros escolares poseen una gran autonomía para la organización de los recursos humanos incluida la contratación, son los propios centros quienes realizan la selección. Ello implica que no existen criterios comunes de selección, aunque predominan la revisión del currículum y las entrevistas personales; y que la relación contractual suele ser de contratos laborales.

En el extremo opuesto se encuentra el segundo modelo también calificado como “puro”. Es el que tienen los países más centralizados, donde la gestión de los recursos humanos es competencia de las autoridades centrales. En ese caso el método de selección más habitual es el de la oposición, aunque también es posible que sea por concurso, y la relación contractual es la de funcionario público.

Un modelo intermedio, derivado de este último, es propio de los países tradicionalmente centralizados pero que han sufrido un proceso de descentralización administrativa que no ha llegado al centro docente, por lo que es una autoridad intermedia la encargada de la selección.

Por último, es posible reconocer el modelo intermedio derivado de la primera situación: países con una gran tradición en autonomía escolar, pero donde son las autoridades locales las encargadas de la selección de docentes.

Profundicemos en algunos de esos modelos a través del estudio de diferentes casos prototípicos.

### **1.5.1. Selección y contratación por el centro docente: Irlanda**

En Irlanda, a partir de una regulación mínima que establece el Estado, son las escuelas irlandesas las responsables de la selección de los docentes, concretamente el Consejo Escolar del centro. Lo más frecuente es que las plazas vacantes sean anunciadas en los periódicos locales, y que los candidatos soliciten el acceso directamente a la escuela. El Consejo Escolar es libre para ordenar la lista de candidatos en función de los criterios que consideren oportunos, o de realizar una entrevista para la selección.

Por regla general, se exige a los docentes de primaria que pasen un año de prueba, después del cual son plenamente reconocidos y reciben un importante incremento en su salario. Durante este año de práctica, el docente es visitado regularmente por el inspector, quien observa sus clases y analiza, discute y evalúa su trabajo. Tras estas cortas visitas, el inspector envía al departamento un informe parcial de su desempeño, declarando si el profesor recibirá o no, un "Informe General" antes de finalizar el año.

Cuando se considera que el docente está listo, se le realiza una "Inspección General" de las áreas del plan de estudios. La nota que recibe el docente es de Satisfactorio o No Satisfactorio. Si el inspector juzga que el docente aún no está listo para esta inspección, el periodo probatorio puede extenderse. Una copia del informe general es enviada al profesor, al director y al presidente del consejo de administración. Los profesores tienen el derecho de apelar contra los informes de los inspectores, de acuerdo con la Regla 162 de las Reglas del Departamento para Escuelas Primarias.

Actualmente, un gran número de docentes inician su profesión como docentes temporales (licencias de maternidad, permisos por estudios, etcétera). Desde 1983, estos profesores pueden acumular la antigüedad mínima requerida para el periodo probatorio por vía de los reemplazos temporales. Entre las condiciones para su reconocimiento, el docente debe acumular un total de 300 días de clases, incluyendo dos períodos, cada uno de al menos 60 días consecutivos en una misma asignación.

### **1.5.2. Selección por parte de las autoridades locales por delegación del centro docente: California y Finlandia**

Una derivación de este modelo es el caso de California, donde son los distritos escolares los responsables de la contratación, de acuerdo a los lineamientos marcados por el Departamento de Educación. Existen tres tipos de nombramientos: permanente, probatorio y transitorio (por un término fijo). El periodo probatorio es de dos años. Para poder ser contratados, los docentes requieren de una acreditación por parte de la autoridad educativa. Ésta, a través de la respectiva comisión de acreditación, es la responsable de establecer los estándares profesionales, la evaluación y los requisitos de incorporación y ascenso para la carrera docente.

Existen cuatro tipos de credenciales: Múltiple (para la enseñanza Básica en los niveles de Pre-escolar, hasta el 12º grado y Educación de Adultos); de Materia Específica (para la enseñanza Secundaria en las siguientes materias: Agricultura, Artes, Negocios, Inglés, Salud, Economía del Hogar, Idiomas, Matemáticas, Música, Educación Física, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales); de Enseñanza Especial; y de Servicios Educativos (entre otros, administradores, orientadores, psicólogos educativos y terapeutas).

Los requisitos básicos para obtener una credencial como docente son los siguientes: Licenciatura (*Bachelor's degree*) o estudios en una institución de educación superior reconocida por la autoridad educativa; curso de preparación docente (de al menos cuatro semestres); examen CBEST (lectura, escritura y habilidades matemáticas); curso sobre Desarrollo de Habilidades de la Lengua Inglesa (*reading instruction course*); curso de la Constitución de los Estados Unidos, y examen CSET sobre materias específicas.

Las acreditaciones caducan a los cinco años. Los docentes al inicio de su carrera obtienen una credencial preliminar y conforme la profesionalización del docente (cursos de actualización y programas de apoyo) y la Certificación Nacional, obtienen una acreditación limpia, renovable cada cinco años de servicio.

En Finlandia, cada autoridad local decide cómo se organiza la selección de nuevos profesores y cuáles son los criterios a seguir. No hay ninguna restricción en ese sentido, tan sólo, que los candidatos tengan la titulación requerida.

### **1.5.3. Selección por parte de una autoridad intermedia por delegación de la máxima autoridad estatal: Chile**

El ingreso a la profesión docente en las instituciones del sector público municipal de Chile se hace en calidad de titular o de contratado. Es titular el que ingresa a una dotación docente, previo concurso público de antecedentes. Estos concursos deben ser publicitados a través de convocatorias nacionales al menos dos veces al año. Son contratados los profesionales que desempeñen labores docentes transitorias, experimentales, optativas, especiales o de reemplazo de titulares.

En cada municipio deben formarse anualmente comisiones calificadoras de concursos para las funciones docentes de enseñanza Básica y Pre-Básica; de enseñanza Media y Directiva; y Técnico-Pedagógica. Estas son integradas por: el Director de Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM), el director del establecimiento donde se ha producido la vacante; y un docente elegido por sorteo. En el concurso se debe asignar un puntaje ponderado al desempeño profesional, antigüedad y perfeccionamiento. La comisión debe ordenar a los postulantes en orden decreciente y el alcalde, dentro de cinco días, debe nombrar al que ocupa el primer lugar, y en caso de que éste renuncie, deberá elegir en estricto orden de precedencia.

### **1.5.4. Selección por la autoridad central: Ecuador, Italia y Alemania**

En Ecuador, la contratación del personal docente y no docente la realiza el Ministerio de Educación y Cultura a través de la Dirección Nacional Administrativa y de las Direcciones Provinciales de Educación. El ingreso a la carrera docente exige la ciudadanía ecuatoriana, el título docente y la aprobación de los concursos de merecimiento y de oposición. Todo docente que haya sido nombrado, tiene derecho a la estabilidad en el cargo y debe iniciarse laborando en zona rural, siendo obligatorio para los docentes residir en la comunidad de su lugar de trabajo.

En Italia, como regla general, los profesores del sector público son funcionarios y gozan de contratos indefinidos, aunque algunos tienen contratos temporales. La selección de los profesores con contrato indefinido se realiza mediante un examen competitivo (oposición) en el que se tienen en cuenta sus méritos académicos y profesionales (concurso), pero en ocasiones se realiza sólo a través de sus méritos. Para ser admitido en el concurso-oposición sólo es necesario estar en posesión de la titulación necesaria.

Tras conseguir un puesto permanente de profesor, los aspirantes deben superar un periodo de formación, de un año de duración, en el cual han de participar en diversas actividades de perfeccionamiento. El año de formación se desarrolla sobre la base de proyectos específicos en colaboración con redes escolares. Estos proyectos deben prestar una especial atención a la mejora de sus destrezas tecnológicas y al conocimiento de las lenguas extranjeras. Durante ese año cada nuevo profesor es tutelado por el Director del centro docente (*dirigente scolastico*). Al final de su periodo de formación, y en caso de obtener una valoración positiva por un comité evaluador (*Comitato per la valutazione degli insegnanti*), se confirma su puesto de profesor.

La selección de los profesores con contratos temporales la realiza el director del centro docente, a partir de la lista de candidatos elaborada con los profesores que no obtuvieron plaza en el concurso-oposición basado en sus méritos académicos y profesionales.

Por último, para acceder a un puesto permanente en las escuelas públicas de Alemania, es necesario haber realizado previamente un servicio preparatorio (*Vorbereitungsdienst*). Este servicio se realiza tras superar un examen estatal y concluye con la realización de un segundo examen. La selección de los nuevos docentes es realizada por la autoridad educativa central de cada *Land* con criterios de selección basados en la aptitud, cualificaciones y expedientes académicos de los candidatos. En algunos *Länder*, algunas de las vacantes se anuncian con el perfil de una escuela concreta, en cuyo caso las solicitudes se envían directamente a esa escuela, aunque la selección no la hace ésta.

Los candidatos seleccionados han de pasar un periodo de prueba de dos y medio, a tres años de duración, que pueden reducirse o extenderse hasta los cinco años bajo determinadas circunstancias. En ese periodo se hace un seguimiento de las aptitudes y el desempeño de cada profesor. Tras ese periodo, los docentes son nombrados funcionarios públicos.

## **2. SISTEMAS DE PROMOCIÓN**

La preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza y por mantener alta la motivación de los docentes a lo largo de toda su vida profesional, ha hecho que en todos los países de América Latina y Europa se haya establecido un sistema de carrera docente o carrera magisterial. De esta forma, en la legislación de los sistemas educativos analizados se regula algún mecanismo para reconocer de forma objetiva y pública el desempeño de los docentes, mediante una mejora a su situación económica y profesional.

Actualmente, este es un tema que se encuentra en la agenda política de muchos países, situándose como una de las prioridades de los gobiernos nacionales.

Es posible distinguir dos trayectos o modalidades para avanzar en la carrera profesional, por un lado, lo que se ha denominado en este estudio promoción horizontal, por la cual los docentes ven mejorada su condición económica, laboral y profesional, pero sin cambiar su desempeño como docente de aula. Por el otro, estaría la promoción vertical, a través de la cual, los docentes pueden asumir tareas diferentes a la docencia tales como cargos directivos o de supervisión.

### **2.1. Tipos de promoción horizontal**

Todos los países analizados han establecido algún sistema por el cual los docentes ven reconocido y recompensado su trabajo y dedicación, sin que ello suponga modificar su labor como docente de aula. Sin embargo, es posible identificar dos modelos claramente diferenciados: por un lado, el sistema de escalafón docente por el cual se establecen una serie de categorías profesionales para los profesores; y, por otro, un sistema de incremento salarial, sin que ello suponga la existencia de categorías entre docentes.

**Tabla N° 4**  
**TIPOS DE PROMOCIÓN HORIZONTAL**  
 Escalafón docente (ED) o Incremento salarial (IS)

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	ED	El Salvador	IS	Paraguay	ED
Bolivia	ED	EE.UU., California	-	Perú	ED
Brasil	IS	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	ED
Chile	IS	Guatemala	ED	Rep. Dominicana	ED
Colombia	ED	Honduras	IS	Uruguay	ED
Costa Rica	ED	México	ED	Venezuela	ED
Cuba	IS	Nicaragua	ED		
Ecuador	ED	Panamá	ED		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	ED	Finlandia	IS	Malta	IS
Austria	IS	Francia	ED	Noruega	IS
Bélgica, Francófona	IS	Grecia	ED	Países Bajos	-
Bélgica, Flamenca	IS	Hungría	ED	Polonia	ED
Bélgica, Valona	IS	Irlanda	IS	Portugal	ED
Chipre	IS	Islandia	ED	Reino U., I/G/IN**	ED
Dinamarca	IS	Italia	IS	Reino U., Escocia	ED
Eslovaquia	IS	Letonia (Latvia)	IS	República Checa	IS
Eslovenia	ED	Liechtenstein	IS	Rumania	ED/IS
Estonia	ED	Lituania	ED	Suecia	IS
España	IS*	Luxemburgo	ED		

\* Para la Educación Secundaria en España está establecido el cuerpo de catedráticos, como una forma de escalafón docente, pero es una situación muy excepcional.

\*\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

### ***Escalafón docente***

Una buena parte de países de América Latina y Europa han establecido un sistema de escalafón docente, que contienen una serie de categorías profesionales para reconocer el trabajo de sus profesores. Este escalafón puede servir tanto para determinar los complementos salariales, como para obtener otros beneficios laborales (prioridad en el cambio de escuela), o profesionales (prioridad para licencias por estudios o elección de horarios).

En América Latina existe este escalafón docente en Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala y México. En Europa, existe algún tipo de escalafón en Eslovaquia, Estonia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Portugal y Reino Unido. En España, los docentes del cuerpo de profesores de Educación

Secundaria pueden optar a ser catedráticos, como una forma de promoción docente horizontal, aunque las convocatorias son muy excepcionales. En Países Bajos, la decisión sobre la existencia de escalafones depende de cada escuela en particular. En Rumania se da tanto el escalafón docente, como el incremento salarial directo.

Un simple recuento de estos datos lleva a pensar que, mientras que en América Latina la situación más habitual es la de la existencia de un escalafón docente, en Europa sólo lo tienen regulado de esta forma, en menos de la mitad de los países.

En cada país el *número de categorías* es distinto, al igual que difiere la *forma de promoción* de una a otra. A continuación se muestran cinco ejemplos representativos, tres de América Latina y dos europeos:

- En *Colombia*, el escalafón está conformado por tres grados, los cuales establecen su base en la formación académica. Cada grado está compuesto por cuatro niveles salariales que en forma ascendente se denominan A, B, C y D. Quienes superen el periodo de prueba se ubican en el nivel salarial A del correspondiente grado, según el título académico que acrediten.
- En *Ecuador*, por su parte, existe un escalafón de 10 categorías mediante el cual se clasifica ordenadamente a los docentes según su título, tiempo de servicio y mejoramiento docente o administrativo. Este escalafón permite determinar las funciones, promociones y remuneraciones.
- En *México*, este sistema escalafonario se denomina Programa Nacional de Carrera Magisterial. Consta de cinco niveles de estímulos: A, B, C, D y E, iniciándose para todos los participantes en el nivel A. Para acceder al siguiente nivel, es necesario, además de cumplir con una determinada permanencia en el nivel previo, superar una evaluación en la que se consideran elementos tales como la antigüedad, el grado académico, la preparación profesional, los cursos de actualización y superación profesional desarrollados, el desempeño profesional, el aprovechamiento escolar, el desempeño escolar y el apoyo educativo.

- En *Francia*, al igual que otro tipo de funcionarios, los docentes están divididos en categorías. En total, existen seis categorías de profesores: profesores de escuelas, profesores certificados, profesores de educación física y deportes, profesores de liceo vocacional, profesor de educación secundaria y profesores veteranos. Con excepción de la última, todas las categorías tienen a su vez dos subdivisiones: clase tipo y no clasificada. La promoción dentro de estas categorías está basada en el grado y el nivel. Existe un índice de puntos constantemente actualizable que considera estos aspectos. La promoción dentro de la subcategoría opera por grupo y está abierta a los profesores de las subcategorías de *clase tipo* que hayan alcanzado al menos el séptimo nivel (once niveles en esta subcategoría). Los profesores pertenecientes a las subcategorías *no clasificadas* (seis niveles en la subcategoría), podrán avanzar de nivel solamente en función de su antigüedad. Desde 1995, los profesores trabajando en áreas difíciles han sido favorecidos en términos de promoción y transferencia.
- En *Estonia*, dependiendo de las calificaciones, de la eficacia del trabajo y del tiempo de servicio, el grado ocupacional (*ametijärk*) de un profesor puede ser: profesor inicial, profesor, profesor experimentado o profesor-metodólogo. Al otorgarle determinado grado a un profesor (*ametijärk*), éste es válido para todas las instituciones del mismo tipo.

### ***Incrementos salariales***

Otros países reconocen el trabajo y la experiencia de los docentes a través de incrementos salariales, pero sin la existencia de grados o categorías. Dentro de esta modalidad, también caben dos posibilidades para un incremento salarial, a través de una escala retributiva lineal o mediante una escala retributiva matricial.

En la *escala retributiva lineal* existe un número determinado de niveles sucesivos que se van alcanzando a partir del cumplimiento de una serie de criterios.

Los países donde hay incrementos salariales y en los que éstos se establecen mediante una escala retributiva lineal son:

- Los cuatro países de América Latina en los cuales no existe el mecanismo de escalafón docente: Brasil, Chile, Cuba, El Salvador y Honduras;
- La mayoría de los países de Europa Occidental: Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda, Italia, Liechtenstein, Malta, Noruega y Suecia, y
- Dos países de Europa del este: Eslovaquia y República Checa.

Un ejemplo de esta escala lineal es *Chile* donde el salario de un docente de Educación Básica está compuesto por la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN), que es el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológica que fije la ley, por el número de horas para las cuales haya sido contratado cada profesor. A ello, hay que añadir las horas extras y algunos complementos pagados de forma esporádica. Además de la RBMN, se otorgan otras asignaciones especiales para configurar la carrera profesional:

- Asignación de experiencia –bienios– 6,76% de la RBMN por los dos primeros años y 6,66% por cada 2 años adicionales, con un tope de 100% de la RBMN y 30 años de servicio.
- Asignación por perfeccionamiento –cursos, programas de post-título o post-grado, en instituciones reconocidas–. Hasta un 40% de la RBMN.
- Asignación por desempeño en condiciones difíciles –ubicación geográfica, marginalidad, extrema pobreza–. Hasta un 40% de la RBMN.
- Asignación por responsabilidad directiva responsabilidad técnico pedagógica. Hasta un 20% de la RBMN para funciones directivas y 10% para funciones técnico-pedagógicas.

En *Honduras* el salario de los profesores oficiales está compuesto por el salario base, que se obtiene de multiplicar 156 horas, por el valor de la hora clase (que se obtiene multiplicando el valor promedio del salario mínimo por un factor de referencia que en el momento es de 0,71132). El beneficio por calificación académica y los beneficios colaterales se obtienen considerando los siguientes aspectos:

- Puesto desempeñado: dependiendo del nivel educativo en el cual labore.
- Antigüedad: genera un incremento salarial del 15% por cada rango de años de antigüedad partiendo de 15% para cinco años y llegando hasta un 120% para 30 años de servicio. Se define como año de servicio, el tiempo que el docente ha laborado en la docencia y será de 10 meses calendario para los docentes de nivel primario y de mil horas clases anuales para los docentes laborando en el nivel medio.
- Grado académico: se considera únicamente para aquellos estudios adicionales al título que habilita para ingresar al sistema.
- Méritos profesionales: se realiza mediante acumulación de puntos que obtenga el docente.
- Zona de trabajo.

La otra alternativa es mediante una *escala retributiva matricial*. La misma está basada en una red que toma en cuenta diversos factores, y por la cual el salario del docente varía de acuerdo con el cumplimiento de criterios tomados de forma independiente entre sí.

Seis son los países, todos de ellos del este de Europa, que tienen escalas retributivas matriciales: Hungría, Letonia, Lituania, Polonia y Rumania. Así, por ejemplo, en Hungría los empleados públicos están divididos en diez categorías en función del nivel educativo y competencias requeridas, mientras que las categorías salariales individuales, asignadas a cada posición, son subdivididas en catorce grados más, dependiendo de la antigüedad en el servicio público (*közalkalmazott*) que se tenga. De esta forma existen 70

combinaciones de salarios en Hungría. En Letonia son 9 combinaciones, en Lituania 20, en Polonia 16 y en Rumania 60.

En *Rumania*, por poner otro ejemplo, los salarios se aumentan en función de una escala de tipo matricial. El salario básico es determinado empleando el valor fijo estándar (el valor del coeficiente multiplicativo igual a 1) y los coeficientes multiplicativos fijos (mayores a 1). El valor estándar es único para toda la escala de salario y es actualizado de acuerdo a la evolución del indicador de los precios de consumo. El salario base es calculado como el “valor estándar” multiplicado por el “coeficiente multiplicativo” correspondiente a la escala de salarios. Para un puesto de profesor con un grado didáctico y un nivel de formación inicial determinados, los coeficientes multiplicativos aumentan horizontalmente con las siguientes 11 etapas de antigüedad: 2-6, 6-10, 10-14, 14-18, 18-22, 22-25, 25-30, 30-35, 35-40, y más de 40. Para una etapa de antigüedad determinada, los coeficientes multiplicativos varían verticalmente de acuerdo al puesto de enseñanza (educador, profesor de escuela, instructor y profesor) y el nivel de formación inicial (educación pedagógica en una institución superior no universitaria, formación de corto y largo plazo en educación superior, etc.). Finalmente, para un puesto de profesor con un nivel de formación inicial determinado, los coeficientes multiplicativos incrementan su valor verticalmente en 4 diferentes estratos/grados de etapas profesionales: debutante (aún sin confirmación en el terreno práctico), confirmado, grado didáctico II y grado didáctico I. (Tabla N° 5)

### **2.1.1. Criterios para la promoción horizontal**

Los criterios relacionados con la promoción de categoría o el incremento salarial son muy variados, los más importantes son los siguientes:

#### ***Antigüedad como docente***

En toda América Latina, Europa y los estados analizados de los Estados Unidos de América, al sueldo base del docente se le añade un incremento salarial directamente relacionado con la antigüedad en la función docente. Es más, es posible afirmar que éste es el criterio principal a la hora de incrementárseles el sueldo. Esta pauta sólo tiene como excepciones a Eslovenia, Estonia, Portugal y Rumania,

donde la antigüedad es un criterio necesario pero no suficiente para dichos incrementos salariales.

No es habitual que el incremento salarial ligado a la antigüedad esté acompañado de mayores responsabilidades.

**Tabla N° 5**  
**INFLUENCIA DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN EL**  
**INCREMENTO SALARIAL DE LOS DOCENTES**

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	Sí	El Salvador	Sí	Paraguay	Sí
Bolivia	Sí	EE.UU., California	Sí	Perú	Sí
Brasil	Sí	EE.UU., Carolina del N.	Sí	Puerto Rico	Sí
Chile	Sí	Guatemala	Sí	Rep. Dominicana	Sí
Colombia	Sí	Honduras	Sí	Uruguay	Sí
Costa Rica	Sí	México	Sí	Venezuela	Sí
Cuba	Sí	Nicaragua	Sí		
Ecuador	Sí	Panamá	Sí		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	Sí	Finlandia	Sí	Malta	Sí
Austria	Sí	Francia	Sí	Noruega	Sí
Bélgica, Francóf.	Sí	Grecia	Sí	Países Bajos	Sí
Bélgica, Flamenca	Sí	Hungría	Sí	Polonia	Sí
Bélgica, Valona	Sí	Irlanda	Sí	Portugal	No ex*
Chipre	Sí	Islandia	Sí	Reino U., I/G/IN**	Sí
Dinamarca	Sí	Italia	Sí	Reino U., Escocia	Sí
Eslavaquia	Sí	Letonia (Latvia)	Sí	República Checa	No ex*
Eslovenia	No ex*	Liechtenstein	Sí	Rumania	Sí
Estonia	No ex*	Lituania	Sí	Suecia	Sí
España	Sí	Luxemburgo	Sí		

\* No ex: Es una condición necesaria pero no suficiente.

\*\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

### **Formación adicional**

El segundo criterio en importancia para el paso de un escalafón a otro superior de la carrera magisterial, o para el incremento salarial, es el reconocimiento de la formación adicional, relacionada con las funciones que realiza el docente. Este mecanismo es utilizado en la mayoría de los países, tanto de América como de Europa.

No utilizan este criterio algunos países de Europa y América, en ocasiones, porque esta formación es obligatoria. Entre los países europeos, no se exige participar en actividades de formación adicional, es el caso de Austria, Bélgica, Eslovaquia, Finlandia, Francia, Italia, Letonia, Reino Unido, República Checa y Suecia; y entre los países americanos, en Bolivia, Cuba y Perú.

De los países cuya formación adicional es considerada en este ascenso de escala salarial, algunos toman en cuenta exclusivamente la realización de cursos que llevan a la consecución de *títulos oficiales* superiores al exigido para el acceso a la profesión docente: licenciatura para los docentes de Primaria y estudios de postgrado (maestría y doctorado) para los de Secundaria.

En Europa, este es el caso de Grecia, Luxemburgo y Rumania; y en América Latina, es el caso de El Salvador, Honduras y Panamá. En Luxemburgo y en Rumania los docentes tienen derecho a esta promoción una única vez a lo largo de su carrera profesional.

En otros países, por el contrario, es considerada exclusivamente la realización satisfactoria de cursos de *formación continua*. En América Latina ocurre en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Puerto Rico y Uruguay. Y en Europa en Alemania, Eslovenia, España, Estonia, Islandia, Liechtenstein, Lituania, Noruega, Países Bajos y Polonia; y en los dos estados de los EUA analizados: California y Carolina del Norte.

**Tabla N° 6**  
**INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN ADICIONAL EN**  
**EL INCREMENTO SALARIAL DE LOS DOCENTES**  
 Formación continua (FC) y/o Titulación adicional (TA)

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	FC	El Salvador	TA	Paraguay	TA/FC
Bolivia	No	EE.UU., California	FC	Perú	No
Brasil	FC	EE.UU., Carolina del N.	FC	Puerto Rico	FC
Chile	FC	Guatemala	TA/FC	Rep. Dominicana	-
Colombia	TA	Honduras	TA	Uruguay	FC
Costa Rica	FC	México	TA/FC	Venezuela	TA/FC
Cuba	No	Nicaragua	FC		
Ecuador	FC	Panamá	TA		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	FC	Finlandia	No	Malta	TA/FC
Austria	No	Francia	No	Noruega	FC
Bélgica, Francófona	No	Grecia	TA	Países Bajos	FC
Bélgica, Flamenca	No	Hungría	-	Polonia	FC
Bélgica, Valona	No	Irlanda	TA/FC	Portugal	TA/FC
Chipre	-	Islandia	FC	Reino U., I/G/IN*	No
Dinamarca	FC	Italia	No	Reino U., Escocia	No
Eslovaquia	No	Letonia (Latvia)	No	República Checa	No
Eslovenia	FC	Liechtenstein	FC	Rumania	TA
Estonia	FC	Lituania	FC	Suecia	No
España	FC	Luxemburgo	TA		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte

Por último, en algunos países se considera tanto la obtención de títulos superiores, como el desarrollo de cursos de formación continua, es el caso de Guatemala, México, Venezuela o Paraguay en América Latina; y de Irlanda, Malta o Portugal en Europa.

### ***Evaluación del desempeño docente***

La necesidad de contar con criterios objetivos ligados directamente al buen desempeño profesional para la promoción horizontal, ha hecho que en una buena cantidad de países se tenga en cuenta el resultado de la evaluación del desempeño docente. Por lo tanto, es un criterio básico para la promoción horizontal en la mayoría de los países, tanto de América, como de Europa. Es más, como se analizará con más detalle en el siguiente capítulo, la principal repercusión de la evaluación del desempeño docente en los países en que existe este sistema, se refleja en la promoción horizontal.

En una buena parte de estos países, los resultados de la evaluación del desempeño son considerados en la promoción de escalafón para la carrera magisterial (promoción horizontal), así es como de América Latina tenemos el caso de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; y en algunos países europeos: Alemania, Eslovaquia, España, Estonia, Francia, Grecia, Malta, Polonia, Portugal y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En otros países, su repercusión se visualiza en el incremento salarial. Esto acontece en tres países de América Latina: Chile, Cuba y Honduras; y en cuatro países de Europa: Chipre, Eslovenia, Letonia y República Checa.

En Dinamarca, Noruega, Suecia y en los Países Bajos, todas las competencias en materia de personal docente la tienen los centros educativos. De esta forma, los centros pueden poner en marcha procesos de evaluación de sus docentes, y si lo consideran pertinente, pueden hacer que los resultados de esa evaluación tengan repercusión sobre los profesores.

En Rumania, los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño, constituyen un criterio eliminatorio o aprobatorio para la asignación de incentivos salariales, así como para la promoción y para el desarrollo profesional.

### ***Condiciones especiales***

El salario base que reciben los docentes por el desempeño de su trabajo, en ocasiones es complementado con una remuneración adicional, debida a diferentes condiciones de trabajo. Entre ellas, se encuentran las siguientes:

- Zona geográfica. Esta compensación se puede dar por trabajar en zonas con un alto costo de vida (Dinamarca, Finlandia, Francia y Reino Unido-Escocia y Gales), zonas rurales, remotas o escasamente pobladas (Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Grecia, Polonia, Reino Unido –Escocia– y Rumania), o en zonas de extrema pobreza (Chile, España, Francia y Grecia).

- Enseñanza a grupos de alumnos con necesidades educativas especiales en clases ordinarias. Esto se da en Eslovaquia, Lituania, Grecia, Francia, Hungría, Polonia e Islandia. En Dinamarca y en Lituania, el tener en el aula alumnos que no están familiarizados con la lengua vehicular de enseñanza, también es motivo para recibir una remuneración adicional, y en Eslovenia, el tener en el aula a alumnos de diferentes edades.
- Realización de horas extras. Tanto en Brasil como en Chile y en El Salvador, los docentes reciben una paga adicional si tienen que realizar horas extraordinarias fuera de su horario habitual.

En Bolivia, por ejemplo, el trabajo en equipo en las unidades educativas del Servicio de Educación Pública está constituido por tres incentivos: incentivo a la Permanencia en el Área Rural Pobre (IPR), incentivo Colectivo a las Escuelas (ICE) e incentivo a la Modalidad Bilingüe (IMB).

En Eslovaquia, el salario de los docentes es establecido por el director de la escuela de acuerdo a la legislación vigente. El mismo está conformado por:

- Salario base (de acuerdo a los títulos y al cargo que ocupan).
- Bono por desempeño (representa como máximo el 20% del salario básico).
- Prestaciones adicionales, como antigüedad (0,5% del salario básico por cada año de servicio; al llegar a los 25 años, el bono se incrementa en un 0,25% por cada año adicional), bono por impartir tres o más materias diferentes, bono por transporte (por impartir clases en dos instituciones diferentes), bono por turnos vespertinos, bono por trabajar con grupos de alumnos de edades diferentes, bono por trabajar con niños y adolescentes, etcétera.

En Eslovenia, por último, a los docentes se les incentiva a promoverse a través de títulos, lo que les impacta positivamente en su salario.

La reglamentación para la promoción determina el número de puntuación requerida en cursos de actualización, desempeño profesional y años de antigüedad para obtener un título. La antigüedad para obtener los títulos son: para el título de mentor (*mentor*), se requiere un mínimo de 4 años completos de servicio; para el título de asesor (*svetovalec*), se requiere el título de mentor por un mínimo de 5 años; y para el título de consejero (*svetnik*), el título de asesor por un mínimo de 5 años. También es posible ser promovido a un puesto superior sin pasar por los títulos intermedios, en este caso, un periodo de 10 años de servicio es requerido para el título de asesor, y de 15 años para el título de consejero.

### ***Responsabilidades adicionales***

Por último, en algunos países los docentes reciben un incremento salarial por desempeñar algunas tareas añadidas a su labor habitual. Estas responsabilidades adicionales, generalmente, se desempeñan por un periodo limitado y no conllevan la promoción del docente. Esto se da en Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras y México, así como en la mayoría de los países de Europa (las excepciones son: Bélgica, Austria y Reino Unido). Entre las tareas más frecuentes se encuentran:

- Supervisión de los alumnos tras las clases o realizar actividades extra escolares con ellos.
- Participación en la administración del centro educativo.
- Asesoramiento o apoyo a otros centros.
- Vigilancia y corrección de exámenes, participación en comités examinadores.
- Participación en actividades nacionales/internacionales o de órganos de representación.
- Preparación de materiales didácticos o responsabilidad en tecnologías de la información.

## ***Otros elementos***

En Costa Rica se consideran las publicaciones elaboradas por el candidato, y en Ecuador tienen en cuenta a quienes en las diferentes provincias produzcan la mejor obra pedagógica, científica o técnica en beneficio de la educación.

En otros casos hay reducciones del salario por diferentes causas (Argentina, Ecuador y Honduras). En Ecuador, el salario del docente se puede afectar negativamente por multa (atrasos en la jornada de trabajo, faltas injustificadas, negligencia en el cumplimiento de las funciones, asistencia en estado de embriaguez) o suspensión del cargo en caso de cometer falta grave. En Honduras, los profesores que incurran en faltas graves pueden ser multados entre un 5 y un 10% de su salario mensual o suspendidos desde 8 horas hasta 30 días sin salarios. Si incurren en faltas muy graves pueden ser suspendidos sin salario desde 31 días hasta un año, trasladados a un puesto de menor jerarquía o destituidos.

## **2.2. Tipos de promoción vertical**

Junto con el sistema de promoción horizontal, o carrera magisterial, en todos los países se ha establecido un mecanismo por el cual el docente puede promocionarse en su carrera profesional a través del desempeño de otras tareas de mayor responsabilidad. Esas tareas pueden ser director de escuela o supervisor, pero también como maestro de sección, maestro secretario, subdirector, etc. dependiendo de cada país. Ello implica, además del cambio de función, el incremento de su salario.

Este sistema de promoción tiene un doble objetivo: por un lado mantener a los docentes motivados y reconocer su buen desempeño; pero también, reclutar a los mejores docentes para los cargos de gestión, dirección y supervisión. De hecho, como luego veremos, en prácticamente todos los países, es un requisito, legal o de hecho, para ser director o supervisor, tener determinada experiencia docente.

Este sistema de promoción vertical está claramente regulado y se entiende como parte de la carrera docente, en la gran mayoría de los países analizados.

Vamos a profundizar en las diferencias y analogías en dos aspectos de la promoción vertical: las formas de selección y las exigencias de la misma. Por cuestiones de sencillez y claridad expositiva nos centraremos en la promoción para ser director de escuela.

### **2.2.1. Formas de selección**

Las modalidades para hacer la selección de docentes que promocionarán a otras funciones tales como director o supervisor, son muy variadas en función del país del que se trate y en función del puesto en cuestión. Centrándonos en la promoción para ocupar un puesto de director de un centro educativo, pueden distinguirse tres modalidades de selección: oposición, concurso de méritos, selección libre o el sistema democrático (Tabla N° 7).

#### ***Oposición***

En algunos países los candidatos que quieran ocupar un puesto de dirección deben pasar por un proceso selectivo consistente en un examen donde demuestren sus competencias, capacidades y conocimientos para ocupar ese puesto. Este procedimiento suele ir combinado con un concurso, dado que las puntuaciones obtenidas del examen son complementadas con los méritos alegados por los candidatos. Igualmente, en esta modalidad de selección, la convocatoria no se hace refiriéndose a un puesto específico, en un centro docente concreto.

Este es el caso de países tales como Guatemala, Honduras, Italia, República Dominicana y Uruguay; y en el caso de Alemania, Argentina, Austria, Bolivia y Francia (en Educación Secundaria).

#### ***Concurso de méritos***

Otra posibilidad es que el procedimiento de selección para la promoción vertical sea un concurso de méritos donde los candidatos acreditan su formación y aptitudes para ocupar el cargo, y éstos son valorados mediante criterios previamente especificados.

Utilizan este procedimiento: Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Francia (en Educación Primaria), Grecia, México, Luxemburgo, Panamá, Perú y Venezuela.

**Tabla N° 7**  
**PROCEDIMIENTO PARA EL ACCESO A LA FUNCIÓN DIRECTIVA**  
 Oposición (OP), Concurso (CO), Sistema democrático (SD)  
 o sistema libre (SL)

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	OP	El Salvador	CO	Paraguay	-
Bolivia	OP	EE.UU., California	SL	Perú	CO
Brasil	CO	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	SL
Chile	CO	Guatemala	OP	Rep. Dominicana	OP
Colombia	CO	Honduras	OP	Uruguay	OP
Costa Rica	-	México	CO	Venezuela	CO
Cuba	-	Nicaragua	SD		
Ecuador	CO	Panamá	CO		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	SL	Finlandia	SL	Malta	-
Austria	SL	Francia	OP	Noruega	SL
Bélgica, Francófona	CO	Grecia	CO	Países Bajos	SL
Bélgica, Flamenca	CO	Hungría	-	Polonia	-
Bélgica, Valona	CO	Irlanda	-	Portugal	SD
Chipre	-	Islandia	-	Reino U., I/G/IN*	SL
Dinamarca	SL	Italia	OP	Reino U., Escocia	SL
Eslovaquia	-	Letonia (Latvia)	-	República Checa	SD
Eslovenia	-	Liechtenstein	-	Rumania	-
Estonia	-	Lituania	-	Suecia	SL
España	SD	Luxemburgo	CO		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

En Brasil hay algunas posibilidades para acceder a los cargos directivos: por concurso de pruebas y títulos, por indicación de la autoridad educativa correspondiente, mediante la habilitación personal para el ejercicio de la función, o por combinación de las dos anteriores.

En Chile la duración de los cargos directivos es de 5 años, al final de ese periodo se debe realizar un nuevo concurso.

### ***Selección democrática***

En cuatro países, tres europeos y uno americano, la selección del director o directora sigue un procedimiento que se podría denominar democrático, dado que tiene en cuenta, de una forma u otra, a la comunidad escolar. Son los casos de Nicaragua, Portugal, España y la República Checa.

En Nicaragua, desde el año 2002, cada centro elige a su director a través de asambleas públicas donde participan padres, docentes y alumnos. Para poder presentarse se exigen algunos requisitos: el poseer título universitario, una reconocida trayectoria y demostrada solvencia moral.

En Portugal, el director del centro es seleccionado por órganos de participación compuestos principalmente por profesores del *Conselho de escola*, tras verificar las condiciones de los candidatos seleccionados, mediante un concurso organizado por el *Conselho de escola*. En España, hasta el año 2004, el procedimiento era análogo al descrito para Portugal. A partir de esa fecha, el director o directora es elegido de entre los candidatos que cumplan una serie de condiciones, por un tribunal de cinco miembros, entre los que se encuentran representantes de la administración, de los docentes del centro y del consejo escolar.

El cuarto país señalado es la República Checa. Allí, la selección del director se hace a partir de un concurso público donde se tiene en cuenta la opinión del *Rada školy* (consejo escolar).

### ***Sistema libre***

Por último, en algunos países la selección se realiza a partir de una vacante en un puesto concreto y es llevada a cabo por alguna autoridad educativa local sin ningún criterio establecido para todo el país. Lo habitual en estos casos es que el comité de selección considere el *currículum vitae* del candidato y realice una entrevista personal.

Ejemplos claros de este sistema son Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, donde las autoridades locales seleccionan al mejor candidato para ocupar un puesto en función de sus propios criterios. Algo análogo ocurre en Escocia, donde la selección la realiza la autoridad educativa regional; Irlanda, donde la autoridad responsable es un comité de selección designado por el *Board of management*; los Países Bajos, donde la selección la realiza el *Bevoegd gezag*; en Inglaterra y Gales, por el *School governing body*, y en Irlanda del Norte por el *Board of governors*.

En California, la elección del director es competencia de las juntas de gobierno de los distritos escolares, pero para presentarse es necesario estar acreditado, para lo cual se exige experiencia docente, haber sido evaluado favorablemente como tal, tener estudios de administración escolar y aprobar el examen de “*School Leaders Licensure Assesment*”. Algo análogo acontece en Puerto Rico, donde es necesario estar previamente certificado por la autoridad central.

### **2.2.2. Requisitos para la promoción vertical**

Al igual que observábamos en la promoción horizontal, los requisitos que deben cumplir los candidatos que deseen ascender en la escala jerárquica y asumir puestos de mayor responsabilidad son muy variados. De nuevo, centrándonos en el puesto de director escolar, encontramos entre los criterios más habituales el de considerar la experiencia profesional, la posesión de títulos o estudios específicos, buenos resultados en el proceso de evaluación del desempeño, pertenecer a determinado escalafón magisterial u otros.

#### ***Experiencia profesional***

Prácticamente en todos los países es requisito imprescindible para poder acceder a un puesto de director escolar el tener experiencia docente. Incluso en los países en los que la normativa no lo indica como exigencia, en la práctica lo es, dado que suelen ser criterios que se tienen en cuenta para la elección del mejor candidato; de hecho, constituye un requisito. En la tabla 8 se resume la situación de los países analizados.

En una buena parte de los países, la normativa especifica claramente la necesidad de tener determinados años mínimos de experiencia docente para poder presentarse al proceso selectivo. La situación más habitual es que sean 5 los años de experiencia docente mínima requerida, aunque las posibilidades son muy amplias. Así, se ha establecido un mínimo de:

- Dos años en Islandia y Puerto Rico.
- Tres años en California, Liechtenstein, Nicaragua y Noruega.

- Cinco años en España, Francia (Educación Secundaria), Guatemala, Italia, Irlanda (Primaria), Panamá y Portugal.
- Siete años en Venezuela.
- Diez años en Bélgica y Reino Unido (Escocia).
- Veinte años en El Salvador (de los cuales 5 han de ser en el nivel educativo de la escuela a la que se opta para ser director).

**Tabla N° 8**  
**EXIGENCIA DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE PARA ACCEDER**  
**A FUNCIONES DIRECTIVAS Y AÑOS DE EXPERIENCIA**  
**MÍNIMOS REQUERIDOS**

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	No	El Salvador	20	Paraguay	Sí
Bolivia	Sí	EE.UU., California	3	Perú	Sí
Brasil	Sí	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	2
Chile	No	Guatemala	5	Rep. Dominicana	No
Colombia	No	Honduras	No	Uruguay	3
Costa Rica	-	México	Sí	Venezuela	7
Cuba	-	Nicaragua	3		
Ecuador	Sí	Panamá	5		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	No	Finlandia	No	Malta	-
Austria	-	Francia	3/5	Noruega	3
Bélgica, Francófona	10	Grecia	Sí	Países Bajos	Sí
Bélgica, Flamenca	10	Hungría	-	Polonia	-
Bélgica, Valona	Sí	Irlanda	5*	Portugal	5
Chipre	-	Islandia	2	Reino U., I/G/IN***	Sí
Dinamarca	Sí	Italia	5	Reino U., Escocia	10
Eslovaquia	-	Letonia (Latvia)	-	República Checa	1 a 4
Eslovenia	-	Liechtenstein	3	Rumania	-
Estonia	-	Lituania	-	Suecia	Sí
España	5	Luxemburgo	Sí**		

\* Para Primaria.

\*\* No legalmente, pero sí de hecho.

\*\*\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

### ***Títulos o formación específica***

En algunos países se exige que los candidatos a ocupar un puesto superior posean determinada titulación o hayan realizado determinados cursos de formación específica sobre el cargo.

Así, en Argentina, California, España, Finlandia, Francia, Nicaragua, Portugal, Uruguay y Venezuela, por ejemplo, los aspirantes a ocupar puestos de dirección deben haber superado satisfactoriamente un periodo de formación sobre administración educativa y dirección de centros, antes de asumir sus obligaciones. En Chile, sin ser imprescindible, se da preferencia a quienes acrediten estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional.

En otros países se exige, además, poseer una titulación específica. Es el caso de Bolivia, Colombia, Escocia, Italia o Nicaragua donde es requisito tener una licenciatura universitaria; o de Puerto Rico donde lo es el tener una maestría o doctorado en administración escolar o, en caso de tener otra maestría o doctorado, comprobar 18 créditos a nivel de graduado en administración y supervisión escolar. En Francia, se exige ser funcionario categoría A en uno de los cuerpos de personal *Professeur agrégé* o similar, lo que implica necesariamente ser licenciado.

Por último, algunos países ofrecen cursos de formación para los directores que acaban de ser nombrados. Austria tiene seminarios destinados a los recién nombrados directores para que éstos adquieran la cualificación necesaria para este puesto. Suecia ofrece a todos los directores cursos de formación relacionados con las nuevas directrices nacionales sobre educación. En Inglaterra y Gales se dispone de un programa de formación destinado a los directores recién nombrados que deseen desarrollar habilidades específicas relacionadas con su trabajo. En Escocia, se ofrecen actividades de desarrollo para todos aquellos candidatos que han conseguido el estatus de director de centro. En ciertos países (Bélgica, Irlanda e Italia) se están organizando programas de formación preparatorios para los directores, centrados en temas de dirección y administración, pero aún son escasos y con carácter voluntario.

### ***Evaluación del desempeño docente***

Como se ha señalado, en algunos países los candidatos han de superar una prueba donde demuestren sus competencias, capacidades y conocimientos para ocupar el puesto al que aspiran, es el caso de

países tales como Argentina, Bolivia, Francia (en Educación Secundaria), Guatemala o Italia.

Al margen de ese tipo de evaluación, en cuatro países los resultados de un proceso de evaluación del desempeño docente se consideran clave para poder acceder a un puesto jerárquicamente superior, estos países son: Argentina, Chile, España y Rumania. También en el Estado de California.

Así, en España, la elección del director o directora del centro es competencia del Consejo Escolar. Sin embargo, para poder ser candidato es necesario estar acreditado por la administración educativa, y uno de los requisitos para la acreditación es superar un proceso de evaluación del desempeño docente.

En California, para presentarse es necesario estar acreditado, para lo cual se exige haber sido evaluado favorablemente como docente de aula.

### ***Escalafón***

En ocasiones, la influencia de los resultados de los procesos de evaluación no se realiza directamente sino a través del escalafón docente. Efectivamente, en algunos países se tiene en cuenta el escalafón docente para la promoción horizontal. Así, por ejemplo, en Venezuela se exige estar al menos en la categoría III, de las seis establecidas. Tanto en Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) como en Países Bajos, se exige tener el estatus de profesor cualificado para poder optar a una plaza de director o directora.

### ***Otros criterios***

Al igual que ocurre en el caso de la promoción horizontal, es posible encontrar otros criterios. Dos ejemplos sirven para ilustrar este hecho. En El Salvador se exige ser de moralidad y competencia notorias y no haber sido sancionado por faltas graves o muy graves en los últimos cinco años anteriores a la elección. Y en Nicaragua es necesario poseer reconocida trayectoria y solvencia moral.

### 3. JUBILACIÓN Y RETIRO

En todos los países los docentes cesan en su actividad laboral por razones de edad o años de servicio, manteniendo unos ingresos como pensión de jubilación. Sin embargo, las condiciones y características para este retiro varían de forma importante entre los diferentes países de Europa y América.

En este apartado analizaremos esas diferencias, deteniéndonos en las condiciones necesarias para la jubilación, las diferencias en estas condiciones en función del género del docente, la edad oficial de retiro, la jubilación anticipada y la jubilación postergada. Por último, se recogerán los grandes modelos o tendencias encontradas en el estudio.

#### 3.1. Condiciones para la jubilación

Un primer elemento diferenciador son las condiciones necesarias que se exigen en los distintos países para que los docentes se retiren. Básicamente son tres las alternativas: retiro al cumplir una edad, retiro al cumplir una edad y tener determinados años de servicio; y, por último, retiro al cumplir una edad o bien, al tener ciertos años de servicio. Aunque en algunos países se dan otras condiciones. En la Tabla N° 9 se presenta un resumen de la situación en los países analizados.

En la mayoría de países de Europa y en algunos de América Latina (Bolivia, Chile, Colombia, Honduras y Puerto Rico) la única condición para retirarse es cumplir la *edad oficial* de jubilación. En ocasiones, si no han cumplido determinados años de servicio reciben una pensión de jubilación proporcionalmente inferior. En Eslovaquia, Estonia, Letonia, Lituania, y la Republica Checa la edad oficial de jubilación corresponde a una fecha mínima a partir de la cual los docentes pueden dejar su trabajo con una pensión segura; sin embargo, no hay una edad límite en la que ellos deban jubilarse.

Una segunda posibilidad apunta a la necesidad de haber cumplido *tanto una edad determinada como años de servicio determinados*. Éste es el caso de muchos países de América Latina: Argentina, Brasil, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay; así como de la

Comunidad Flamenca de Bélgica, de Eslovenia y de California. De esta forma, el docente sigue en servicio hasta que cumpla ambas condiciones. Así, por ejemplo, los docentes eslovenos pueden retirarse a los 58 años y obtener una pensión por jubilación si han cumplido al menos 38 de servicio las mujeres y 40 años los varones. Si no se han cumplido los años de servicio, aumenta la edad mínima para retirarse: con 20 años de servicio, la edad para retirarse alcanza a los 61 años para las mujeres y a los 63 para los hombres; y con 15 años de servicio, 63 y 65 años respectivamente.

**Tabla N° 9**  
**REQUISITOS PARA LA JUBILACIÓN DE LOS DOCENTES**  
Edad (ED), años de servicio (AS), ambas (AM)  
o una de las dos (UD)

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	AM	El Salvador	UD	Paraguay	AS
Bolivia	ED	EE.UU., California	AM	Perú	UD
Brasil	AM	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	ED
Chile	ED	Guatemala	-	Rep. Dominicana	AS o AM
Colombia	ED	Honduras	ED	Uruguay	AM
Costa Rica	AS	México	UD	Venezuela	AS o AM
Cuba	AM	Nicaragua	AM		
Ecuador	AM	Panamá	AM		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	ED	Finlandia	ED	Malta	ED
Austria	ED	Francia	ED	Noruega	ED
Bélgica, Francófona	ED	Grecia	ED	Países Bajos	ED
Bélgica, Flamenca	AM	Hungría	ED	Polonia	ED
Bélgica, Valona	ED	Irlanda	ED	Portugal	ED
Chipre	ED	Islandia	ED	Reino U., I/G/IN*	ED
Dinamarca	ED	Italia	ED	Reino U., Escocia	ED
Eslovaquia	ED	Letonia (Latvia)	ED	República Checa	ED
Eslovenia	AM	Liechtenstein	ED	Rumania	ED
Estonia	ED	Lituania	ED	Suecia	ED
España	ED	Luxemburgo	ED		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

La tercera de las alternativas se da en México, República Dominicana y Venezuela. Allí, la jubilación se produce bien al cumplir años de servicio, sin importar la edad, o cumpliendo con requisitos de años de servicio y edad simultáneamente. En México, los docentes pueden jubilarse a través de la pensión de jubilación que es para los trabajadores con 30 años o más de servicio y para las trabajadoras

con 28 años o más, puede ser también, por pensión de retiro por edad, para trabajadores que cumplieron 55 años de edad y que tienen por lo menos 15 años de servicio.

Por último, en algunos países, a las anteriores condiciones se le pueden conjugar otros factores. Así, por ejemplo, en Grecia, la edad oficial de jubilación es de 65 años y se obtiene una pensión completa si se cuenta con 15 años de servicio en un centro docente estatal. Pero también se obtiene esa pensión si la trabajadora es madre con 55 años de edad y tiene a su cargo un menor de edad o un hijo que no pueda sostenerse económicamente por sí mismo. Y para las trabajadoras madres, que tengan al menos tres hijos y 20 años de servicio, la edad de retiro se puede reducir.

En Costa Rica los profesores se retiran de la carrera docente cuando cumplen 30 años de servicio. Si han trabajado 10 años consecutivos, el tiempo de servicio disminuye a 25 años, incluso ese tiempo puede ser de 15 años si se han desempeñado en condiciones de zona incómoda e insalubre, enseñanza especial u horario alterno.

En Paraguay los docentes adquieren el derecho a la jubilación ordinaria a partir de los 28 años de servicio, con una tasa del 87%, y de los 25 años de servicio con una tasa del 83%. Además, a las mujeres se les computará a partir de los 25 años de servicio un año más de servicios por cada hijo nacido durante el ejercicio de la docencia, no debiendo exceder a tres hijos vivos el número de años computados de esa forma.

### **3.2. Diferencias en función del género de los docentes**

En un buen número de países los docentes tienen condiciones de jubilación algo diferentes según se trate de hombres o mujeres (Tabla N° 10). Efectivamente, en la mitad de los países de América y en la mayoría de países de Europa del este, las características son diferentes para hombres y mujeres; mientras que para la mayoría de países de Europa Occidental y la otra mitad de los países americanos, las características y condiciones son idénticas para ambos géneros. En todos los casos en los que se dan diferencias por género, las condiciones son menos exigentes para las mujeres que para los hombres.

**Tabla N° 10**  
**EXISTENCIA DE DIFERENCIAS EN LA EDAD**  
**DE JUBILACIÓN POR GÉNERO**

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	Sí	El Salvador	Sí	Paraguay	Sí
Bolivia	Sí	EE.UU., California	No	Perú	Sí
Brasil	Sí	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	No
Chile	No	Guatemala	-	Rep. Dominicana	No
Colombia	No	Honduras	No	Uruguay	Sí
Costa Rica	No	México	No	Venezuela	Sí
Cuba	Sí	Nicaragua	No		
Ecuador	No	Panamá	No		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	No	Finlandia	No	Malta	Sí
Austria	Sí	Francia	No	Noruega	No
Bélgica, Francófona	No	Grecia	No	Países Bajos	No
Bélgica, Flamenca	No	Hungría	Sí	Polonia	Sí
Bélgica, Valona	No	Irlanda	No	Portugal	Sí
Chipre	No	Islandia	No	Reino U., I/G/IN*	No
Dinamarca	No	Italia	No	Reino U., Escocia	No
Eslovaquia	Sí	Letonia (Latvia)	Sí	República Checa	Sí
Eslovenia	Sí	Liechtenstein	No	Rumania	Sí
Estonia	Sí	Lituania	Sí	Suecia	No
España	No	Luxemburgo	No		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

Esas diferencias puede afectar a cualquiera de las condiciones antes señaladas: edad, años de servicio o condiciones especiales, como se vió en el caso de Portugal. Veamos algunos ejemplos:

- En Brasil, para la jubilación se requiere que las mujeres tengan 25 años de servicio y 50 años de edad, los hombres deben tener 30 años de servicio y 55 años de edad.
- En El Salvador, la pensión por vejez se obtiene a los 60 años para los hombres y a los 55 para las mujeres, o haber cumplido más de 35 años de servicio para ambos colectivos.
- En Panamá, la Ley Orgánica de la Caja del Seguro Social establece que para obtener la jubilación son requisitos: tener 62 años los hombres y 57 las mujeres, cumplir 28 años de servicio y totalizar 336 cuotas.

- En Polonia la edad de jubilación es de 65 años para los hombres y de 60 años para las mujeres.

### 3.3. Edad oficial de retiro

También hay grandes diferencias en la edad oficial de jubilación entre los distintos países analizados. En la Tabla N° 11 se ofrecen todos los datos. Una primera revisión panorámica indica que esta edad es globalmente más alta para los países europeos que para los americanos. Efectivamente, mientras que en Europa la edad de jubilación más habitual para los docentes no universitarios es de 65 años, en los países de América Latina sólo en dos países se alcanza esa cifra, en la mayoría se encuentra que es entre los 55 y los 60 años.

**Tabla N° 11**  
**EDAD OFICIAL DE RETIRO**

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	60/65	El Salvador	55/60	Paraguay	-
Bolivia	55/60	EE.UU., California	50-55	Perú	65
Brasil	50/55	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	50
Chile	60	Guatemala	-	Rep. Dominicana	55-60
Colombia	55	Honduras	55	Uruguay	55/60
Costa Rica	-	México	55	Venezuela	55/60
Cuba	55/60	Nicaragua	55		
Ecuador	55	Panamá	57/62		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	65	Finlandia	65	Malta	61
Austria	65	Francia	60	Noruega	70
Bélgica, Francófona	65	Grecia	60	Países Bajos	65
Bélgica, Flamenca	65	Hungría	62	Polonia	60/65
Bélgica, Valona	65	Irlanda	65	Portugal	65/70
Chipre	60	Islandia	65	Reino U., I/G/IN*	65
Dinamarca	67	Italia	65	Reino U., Escocia	65
Eslovaquia	56/58	Letonia (Latvia)	60/65	República Checa	59/61
Eslovenia	57/60	Liechtenstein	64	Rumania	57/63
Estonia	58/63	Lituania	57/61	Suecia	65
España	65	Luxemburgo	65		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

Entre los países europeos, Alemania, Austria, Bélgica, España, Finlandia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia (para los varones), Portugal (las mujeres), Reino Unido y Suecia

han establecido como edad oficial de retiro por jubilación, los 65 años. Y entre los países americanos sólo Argentina (para los docentes varones) y Perú tienen esa condición.

Dos países han establecido una edad superior para jubilarse: 70 años en Noruega y Portugal (sólo para docentes varones) y 67 en Dinamarca.

La edad oficial de jubilación es de 64 años en Liechtenstein; de 63 años en Estonia y Rumania (en ambos sólo para los docentes varones); de 62 años en Hungría y Paraguay (sólo hombres); y de 61 en Malta, Letonia y la República Checa (en estos dos últimos casos sólo para los varones).

Un grupo muy numeroso de países han establecido los 60 años como edad oficial de jubilación, entre los que se encuentran algunos europeos: Chipre, Eslovenia (sólo para hombres), Francia, Grecia, Letonia y Polonia (sólo mujeres en estos dos últimos países); y muchos americanos: Chile, Argentina (sólo para mujeres), y en Bolivia, Cuba, El Salvador, Uruguay y Venezuela, sólo para hombres.

Con una edad de retiro de 55 años se encuentran: Colombia, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, en estos casos tanto para hombres como para mujeres; sólo para mujeres en Cuba, El Salvador, Uruguay y Venezuela; y sólo para hombres en Brasil. En Panamá, la edad oficial de jubilación para las mujeres es a los 57 años.

Por último, con una edad de jubilación inferior a 55 años se encuentran Brasil (sólo para mujeres) y Puerto Rico.

En California y en la República Dominicana, la edad varía entre los 50 y 55 años en el primer caso y entre 55 y 60 años en el segundo.

### **3.4. Jubilación anticipada**

En la mayoría de los países de Europa es posible una jubilación anticipada. No lo es en Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Francia, Finlandia, la República Checa y Suecia, donde es necesario alcanzar la edad oficial que se requiere.

Sin embargo, no en todos los países en los que es posible una jubilación anticipada se recibe el 100% de la pensión de jubilación. En Bélgica, España, Luxemburgo, Finlandia, Reino Unido e Islandia, países donde la edad oficial de retiro es a los 65 años, los docentes pueden jubilarse a los 60 años cobrando la pensión de jubilación completa, siempre que se cumplan algunas condiciones.

Lo mismo acontece en otros países pero con otras edades. En Dinamarca, cuya edad oficial de retiro es a los 67 años, pueden jubilarse anticipadamente a los 60; en Grecia y Chipre, cuya edad de jubilación es a los 60 años, pueden retirarse a los 55 anticipadamente; en Hungría, la jubilación anticipada varía en función del género de los docentes, para los varones es de 60 y para las mujeres de 57 años (la edad oficial es a los 62 años para ambos géneros); en Austria, pueden adelantarse cuatro años (de 70 a 66); en Noruega, cuya edad oficial es a los 70, pueden retirarse anticipadamente a los 62 años; y en Rumania, pueden adelantar tres años de su edad de retiro (de 57 a 54 para las mujeres y de 63 a 60 años para los varones).

En otros países, es posible una jubilación anticipada, pero sin mantener la pensión de jubilación completa. La tónica habitual es que se reduzca el porcentaje de lo recibido, cuanto más se esté alejado de la edad oficial de retiro. Son los casos de Chile y Cuba.

En Chile, por ejemplo, la jubilación por edad se obtiene normalmente a partir de los 60 años en el caso de las mujeres y de 65 años de edad en los hombres. Sin embargo, es posible anticiparla ateniéndose al uso de un fondo de capitalización individual insuficiente, que da origen a una pensión de menor monto.

Por otro lado, algunos países han regulado una edad mínima para retirarse anticipadamente. Son los casos de Irlanda, Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde la edad mínima es a los 55 años; Austria, donde es a los 56; y Finlandia y Liechtenstein, donde es a los 58 años de edad.

**Tabla N° 12**  
**AÑOS DE COTIZACIÓN PARA OBTENER LA PENSIÓN COMPLETA**

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	30	El Salvador	35	Paraguay	15-25
Bolivia	-	EE.UU., California	5	Perú	25/30
Brasil	25/30	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	-
Chile	-	Guatemala	-	Rep. Dominicana	25
Colombia	-	Honduras	-	Uruguay	30
Costa Rica	30	México	15	Venezuela	25
Cuba	25	Nicaragua	30		
Ecuador	35	Panamá	28		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	35-37	Finlandia	30	Malta	-
Austria	35-40	Francia	37,5	Noruega	30
Bélgica, Francófona	37-41	Grecia	-	Países Bajos	40
Bélgica, Flamenca	37-41	Hungría	20	Polonia	30
Bélgica, Valona	37-41	Irlanda	-	Portugal	-
Chipre	33,3	Islandia	-	Reino U., I/G/IN*	40
Dinamarca	-	Italia	-	Reino U., Escocia	40
Eslovaquia	-	Letonia (Latvia)	-	República Checa	25
Eslovenia	-	Liechtenstein	-	Rumania	25/30
Estonia	-	Lituania	-	Suecia	-
España	30-35	Luxemburgo	30-35		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

### 3.5. Retiro postergado

Igualmente, en la gran mayoría de países es posible el retiro postergado para los docentes; es decir, mantenerse algunos años más trabajando tras sobrepasar la edad oficial de retiro. No es posible en 13 países europeos, la mayoría de los de Europa Occidental: Alemania, Bélgica, Chipre, Estonia (para docentes varones), Finlandia, Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Noruega, Portugal Rumania y Suecia; y uno americano: Perú. Además, en otros países (por ejemplo, España, Italia y Polonia), el aplazamiento de la jubilación se produce sólo cuando los docentes no han cumplido los años de servicio mínimos requeridos para recibir una pensión completa.

En los casos en los que es posible postergar el retiro, puede ocurrir que haya una edad máxima para retirarse forzosamente o que no ocurra así, dejando esa decisión en manos del docente. Entre los países en los que existe ese tope se encuentra Argentina, donde las mujeres pueden estar dos años más (de 63 a 65 años), Polonia, donde es posible retrasarlo

también dos años (de 60 a 62 para mujeres y de 65 a 67 para hombres); Dinamarca, donde es posible retrasar en tres años la edad de jubilación (de 67 a 70 años); Austria, España, Italia, Islandia y Francia, donde es posible hacerlo cinco años (de 65 a 70 años, de 60 a 65 para Francia), y Liechtenstein, donde el aplazamiento alcanza a los seis años (de 64 a 70 años de edad). En Honduras también hay una fecha tope de jubilación, ésta es de 60 años, cinco más que la edad oficial. En Colombia la fecha de jubilación se puede retrasar en 5 años para las mujeres (de 55 a 60) y en 10 para los varones (de 55 a 65).

No existe una fecha tope en la gran mayoría de los países de América Latina, al igual que en algunos países de Europa del Este (Eslovaquia, Eslovenia, Hungría, Letonia, Lituania, República Checa), y en Países Bajos.

Tras estas disposiciones generales se encuentran muchos casos particulares, así, por ejemplo, en Reino Unido es posible continuar tras un acuerdo con el empleador.

**Tabla N° 13**  
**AÑOS DE DIFERENCIA ENTRE LA EDAD OFICIAL**  
**Y LA EDAD MÁXIMA DE RETIRO**  
No hay edad máxima de retiro (NE)

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	2/0	El Salvador	NE	Paraguay	NE
Bolivia	NE	EE.UU., California	NE	Perú	NE
Brasil	NE	EE.UU., Carolina del N.	NE	Puerto Rico	NE
Chile	NE	Guatemala	NE	Rep. Dominicana	NE
Colombia	5/10	Honduras	5	Uruguay	NE
Costa Rica	NE	México	NE	Venezuela	NE
Cuba	NE	Nicaragua	NE		
Ecuador	NE	Panamá	NE		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	5	Finlandia	0	Malta	0
Austria	0	Francia	5	Noruega	0
Bélgica, Francófona	0	Grecia	0	Países Bajos	NE
Bélgica, Flamenca	0	Hungría	NE	Polonia	2
Bélgica, Valona	0	Irlanda	0	Portugal	0
Chipre	0	Islandia	5	Reino U., I/G/IN*	-
Dinamarca	3	Italia	5	Reino U., Escocia	-
Eslovaquia	NE	Letonia (Latvia)	NE	República Checa	NE
Eslovenia	NE	Liechtenstein	6	Rumania	0
Estonia	NE	Lituania	6	Suecia	0
España	5	Luxemburgo	0		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

### 3.6. Modelos generales

La gran variedad de posibilidades en materia de jubilación y retiro, hace que sea difícil establecer modelos que sean un fiel reflejo de lo que acontece en los diferentes países de Europa y América Latina. Sin embargo, es posible encontrar algunas pautas de carácter general. Así encontramos, básicamente, tres modelos:

#### ***Jubilación por edad, con posibilidad de jubilación anticipada y postergada con límites y sin diferencias en función del género.***

En la mayoría de los países de Europa Occidental, el retiro se produce al alcanzar una determinada edad, habitualmente ésta es a los 65 años. En esos países es posible jubilarse anticipadamente con la posibilidad de recibir el 100% de la prestación, siempre que se hayan cumplido determinados años de servicio, los que oscilan habitualmente entre los 25 y 35 años. También en estos países es posible postergar la jubilación algún tiempo, normalmente de 3 a 5 años. En estos casos no se han establecido diferencias en las condiciones de jubilación, en función del género del docente.

En estos países se observa una tendencia por aumentar la edad de jubilación, hecho probablemente motivado por dos factores. Por una parte, el envejecimiento general de la población hace que sea necesario que los trabajadores coticen más años para compensar la falta de ingresos, por falta de población joven; y por otro, la ausencia de candidatos a ser profesores, hace que sea necesario retenerlos más tiempo en el sistema educativo, aprovechando su experiencia y su conocimiento.

Alemania, Francia o España son ejemplos característicos de este modelo. Así, en España, los docentes de enseñanza no universitaria se jubilan de forma obligatoria al cumplir los 65 años de edad, independientemente de su género. Sin embargo, es posible una jubilación anticipada si tienen un mínimo de 60 años, recibiendo el 100% de su sueldo, si han cumplido 30 años de servicio en la enseñanza pública; o con una reducción, si no han cumplido esos requisitos. Igualmente, si no han cumplido esos 35 años de servicio, pueden postergar su jubilación hasta llegar a los 70 años o hasta que hayan cumplido con los años de servicio pertinentes.

Los docentes alemanes tienen las mismas condiciones de jubilación y retiro que el resto de los funcionarios públicos de su país. Los profesores se retiran al final del curso escolar, o al medio año que sigue a su cumpleaños número 65, aunque también es posible una jubilación anticipada a los 63 años, así como retrasarla en 5 años. La cantidad que reciben tras la jubilación está dada en función de sus imposiciones a lo largo de toda su vida laboral.

En Francia, los docentes pueden recibir una pensión de jubilación a partir de la edad de 60 años. La tasa de esta pensión depende del número de años trabajados: llega como máximo al 75% del salario correspondiente a la última categoría del índice, obtenida por el profesor, en la que estuvo al menos seis meses. Esta tasa máxima es obtenida después de 40 años de servicio (cada uno de estos años otorga un 1,875% de tasa y sirve de base para el cálculo de la pensión dada:  $40 \times 1,875\%$ ). Si así lo desean, los profesores de la subcategoría de “clase tipo” pueden prolongar su actividad hasta la edad límite de 65 años, si no han cotizado los 40 años necesarios para recibir el 100% de la jubilación. Recientemente, la legislación ha permitido prolongar la actividad de estos profesores más allá de los 65 años, cuando el número de años de servicio no alcanza a los 40; la prolongación máxima que se da en este caso es de 10 trimestres. Los profesores de la subcategoría “no clasificada” tienen un régimen diferente: una jubilación a los 55 años y una prolongación hasta los 60 años como máximo.

### ***Jubilación por edad, pero sin obligación de retirarse, y con diferencia por géneros***

La situación más habitual entre los países del este de Europa es que existe una edad mínima a partir de la cual los docentes pueden retirarse con una pensión segura, en caso de haber cumplido un mínimo de años de servicio, pero no existe una fecha oficial en la cual deban dejar sus trabajos. De esta forma, es posible encontrarse con docentes de una edad avanzada en las aulas. Los casos más representativos son Eslovaquia, Estonia, Letonia, Lituania y la República Checa.

Otra característica de este modelo es que las condiciones de jubilación son diferentes para los hombres y para las mujeres, de tal forma que ellas pueden retirarse de 2 a 5 años antes.

La última característica es que la edad oficial de jubilación es menor a la del modelo anterior, situándose entre los 53 a 60 años para las mujeres y entre los 58 y 63 años para los hombres.

Así, en Eslovaquia los docentes para jubilarse han de tener al menos 25 años de servicio y haber alcanzado los 60 años de edad para los varones y los 54-57 para las mujeres. Sin embargo, pueden seguir trabajando en las escuelas, incluso después de haber cumplido los requisitos para su retiro.

En la República Checa, el personal educativo tiene derecho a una pensión si: ha cotizado durante un tiempo determinado, ha alcanzado la edad de retiro o ha cumplido con otras condiciones establecidas en la ley. Hasta 1996 el límite de edad para el retiro era de 60 años para los hombres y entre 55-57 años para las mujeres (dependiendo del número de sus niños). A partir de 1996, esto ha cambiado en 2 meses por cada año, para los hombres; y en 4 meses por cada año, para las mujeres. En el 2001 la edad de retiro mínima para las mujeres era de 58,8 años (esto se puede reducir dependiendo del número de niños) y de 60,9 años para los hombres si han cotizado durante 25 años (generalmente igual a los años de servicio).

La edad mínima para todos es de 65 años si tienen menos de 25 años de cotización en el seguro, pero por lo menos 15 años de servicio (seguro de la pensión). A principios del 2007 será de 62 años para los hombres y entre 57-61 para las mujeres (dependiendo del número de niños). No hay edad máxima de jubilación. Es posible tomar la jubilación anticipada. Aquí, el número mínimo de años en servicio es de 25 y la edad mínima es:

- Tres años antes de la edad del retiro oficial; la cantidad a la cual tiene derecho el profesor es reducida en 0,9 por ciento por cada 90 días. La reducción de la pensión es permanente, y una persona puede ganar solamente una pensión completa volviendo al trabajo.

- Dos años antes de la edad del retiro oficial y 180 días como desempleados o con una pensión de inhabilidad parcial; la cantidad a la cual tiene derecho el profesor es reducida en 1,3 por ciento por cada 90 días. Al alcanzar la edad del retiro oficial se puede solicitar la pensión completa.

Los profesores que cumplan con los años de servicio necesarios o han alcanzado la edad para la jubilación o la edad de retiro máxima, pueden continuar enseñando pero no reciben ninguna ventaja. Existen algunas restricciones para los profesores que vuelven al trabajo después del retiro (si reciben una pensión), y consiste en que solamente se pueden emplear con un contrato a plazo fijo, para un máximo de un año.

### ***Jubilación por años de servicio, o en combinación con la edad, y con posibilidad de ser postergada sin límite legal***

Un último modelo lo conforman la mayoría de países de América Latina. En ellos, para jubilarse es necesario haber cumplido *tanto una edad determinada como años de servicio determinados*, de tal forma que el docente sigue en servicio hasta que cumpla ambas condiciones. En estos países la edad de retiro es muy temprana, a partir de los 55 años de edad, y no suele haber fecha de retiro obligatorio. Países donde se cumple este modelo son: Argentina, Brasil, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay.

En México, República Dominicana y Venezuela, las características son extremas, dado que en algunas ocasiones no es necesario tener una edad mínima, sólo es necesario cumplir con años de servicio determinados.

De esta forma se combinan dos situaciones extremas: docentes con 55 años (o incluso menos) que dejan la docencia y otros que continúan enseñando hasta edades muy avanzadas. Sirven dos ejemplos para ilustrar este modelo:

En Panamá, el Sistema de Ahorro y Capitalización de Pensiones de los Servidores Públicos se creó en 1997. De acuerdo con la Ley Orgánica de la Caja del Seguro Social establece que para obtener la jubilación existen los siguientes requisitos: tener 62 años de edad

los hombres y 57 las mujeres, cumplir 28 años de servicio y totalizar 336 cuotas. En el año 2000, a partir de la Ley 54, se crea el Plan de Retiro Anticipado, el cual permite la jubilación unos años antes de lo reglamentado (52 años y medio para las mujeres y 56 para los hombres).

En México, por último, las pensiones y jubilaciones operan a través del sistema de seguridad social que ampara a todos los trabajadores del Estado (ISSSTE). Las pensiones a las que pueden acceder son las siguientes:

- Pensión por jubilación (para trabajadores con 30 años o más de servicio y para trabajadoras con 28 años o más de servicio).
- Pensión de retiro por edad (trabajadores que cumplieron 55 años de edad y que tienen por lo menos 15 años de servicio).
- Pensión por invalidez (trabajadores que se inhabilitan física o mentalmente por causas ajenas al desempeño de su cargo con al menos 15 años de servicio).
- Pensión por muerte (requiere al menos 15 años de servicio, o 10 para mayores de 60 años).

## IV. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La concepción más tradicional de evaluación del profesorado, o evaluación de los docentes, hacía referencia casi exclusivamente a los procesos valorativos ligados a la selección inicial del profesorado: evaluación del profesorado en prácticas y certificación o selección de los docentes para su contratación.<sup>5</sup> Sin embargo, poco a poco se va extendiendo la importancia de la evaluación del profesorado como medio para su desarrollo profesional. Desde esa perspectiva, la inicial concepción de una evaluación destinada básicamente a verificar que el docente ha alcanzado unos estándares o criterios mínimos, lo que sería una evaluación de carácter sumativo, se ve en la actualidad complementada con una perspectiva donde el objetivo primordial es ayudar al docente a mejorar su desempeño, identificando sus logros y detectando sus problemas, perspectiva que coincidiría con la evaluación formativa para el desarrollo profesional.

En este capítulo nos centraremos en lo que se denomina evaluación del desempeño docente; es decir, la evaluación del profesorado activo cuyo objetivo es mejorar su desempeño, mantenerle motivado o reconocer social y económicamente su trabajo, aunque también considera la evaluación para la selección de puestos directivos. De esta forma, aunque su carácter primordial es formativo, también incorpora elementos de evaluación sumativa.

Pero antes de profundizar en el estudio de la evaluación del desempeño docente es necesario destacar que dicha evaluación es un ámbito tradicionalmente conflictivo, con una gran variabilidad de situaciones entre los diferentes países y plagado de problemas de todo tipo. Así, siguiendo al profesor Mateo<sup>6</sup> es posible destacar los siguientes tipos de dificultades que conlleva la evaluación del profesorado:

- Conceptuales, que parten de la dificultad de definir los criterios de calidad del desempeño docente.

<sup>5</sup> Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.) (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

<sup>6</sup> Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona – Horsori.

- Técnico-metodológicos, relativos a las limitaciones de los instrumentos de obtención de información que, en muchas ocasiones, no convencen a los docentes.
- De gestión política de la evaluación, que inciden en la forma en que la evaluación se inserta en el conjunto del sistema educativo y en las políticas de mejora de su calidad.
- Normativo-legales, a partir de los cuales es necesario plantearse cuál es el marco normativo más adecuado para legitimar los propósitos, el alcance y las repercusiones de la evaluación; y preservar las garantías de los evaluados.
- Culturales relacionadas con la evaluación, donde se insiste en la importancia y la necesidad de la generación de una cultura de evaluación para la mejora.
- Éticas, que combinan la garantía de la intimidad y el honor de los evaluados, con las acciones que se deriven de la evaluación.

Sin embargo, posiblemente la cuestión clave de la evaluación del desempeño docente sea el “para qué” de la misma, es decir, la finalidad de la evaluación. En ese sentido parece claro que, en primer término, la evaluación tiene como finalidad básica mejorar la educación a través de la optimización de la calidad de la enseñanza. Y, para ello, como se ha señalado, se ha de centrar en el desarrollo profesional del docente, entendido como tal el proceso o procesos mediante los cuales los docentes mínimamente competentes alcanzan niveles más altos de idoneidad profesional y amplían su comprensión de sí mismos, de los papeles que juegan, de los contextos y de la carrera profesional.<sup>7</sup>

De esta forma, más allá de la importancia que los diferentes sistemas educativos dan a la evaluación de los docentes y a la finalidad de la evaluación como medio para mejorar la calidad de la enseñanza, es posible encontrar grandes diferencias entre países acerca de los

<sup>7</sup> Riegler, R. P. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory*, 37. Págs. 53-59.

diferentes elementos que la configuran. Para poder concretar esas diferencias y establecer modelos entre países, este capítulo se va a centrar en el análisis de cinco elementos clave en la evaluación del desempeño docente: la existencia de evaluaciones externas, los propósitos y repercusiones de la evaluación, los fundamentos teóricos de los sistemas de evaluación del desempeño docente, los instrumentos utilizados y otros aspectos, como son la periodicidad u obligatoriedad de la evaluación. En el último apartado se apuntarán e ilustrarán algunos modelos generales, con la descripción de los sistemas de evaluación en algunos países representativos.

## **1. EXISTENCIA DE EVALUACIONES EXTERNAS DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

De una forma u otra, en todos los países de Europa y América se da algún tipo de evaluación del desempeño del profesorado no universitario. Sin embargo, mientras que en algunos países se ha establecido de manera formal algún sistema de evaluación externa del profesorado de forma generalizada, en otros, sólo está presente la autoevaluación del docente que se desarrolla de una manera más informal.

Los países en los que no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente, con carácter general, son los siguientes:

- La mayoría de los países de Europa Occidental: Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda, Italia, Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Reino Unido (Escocia) y Suecia;
- Tres de la Europa del este: Eslovaquia, Hungría, Letonia y
- Algunos países de América Latina: Brasil, Ecuador, Nicaragua, Panamá y Paraguay.

Por el contrario, se ha regulado una evaluación del desempeño docente de carácter externo en bastantes países europeos y en la mayoría de los americanos:

- De entre los países europeos: Alemania, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Lituania, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), República Checa y Rumania.
- De entre los países americanos: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; así como los dos estados de los Estados Unidos de América analizados: California y Carolina del Norte.

**Tabla N° 1**  
**PAÍSES CON SISTEMAS GENERALIZADOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE CARÁCTER EXTERNO**

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	Sí	El Salvador	No	Paraguay	No
Bolivia	Sí	EE.UU., California	Sí	Perú	Sí
Brasil	No	EE.UU., Carolina del N.	Sí	Puerto Rico	Sí
Chile	Sí	Guatemala	Sí	Rep. Dominicana	Sí
Colombia	Sí	Honduras	Sí	Uruguay	Sí
Costa Rica	Sí	México	Sí	Venezuela	Sí
Cuba	Sí	Nicaragua	No		
Ecuador	No	Panamá	No		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	Sí	Finlandia	No	Malta	Sí
Austria	No	Francia	No	Noruega	No
Bélgica, Francófona	No	Grecia	Sí	Países Bajos	No
Bélgica, Flamenca	No	Hungría	No	Polonia	Sí
Bélgica, Valona	No	Irlanda	No	Portugal	Sí
Chipre	No	Islandia	No	Reino U., I/G/IN*	Sí
Dinamarca	No	Italia	No	Reino U., Escocia	No
Eslovaquia	No	Letonia (Latvia)	No	República Checa	Sí
Eslovenia	Sí	Liechtenstein	No	Rumania	Sí
Estonia	Sí	Lituania	No	Suecia	No
España	No	Luxemburgo	No		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

Sin embargo, la clasificación inicial (un tanto maniquea) obtenida a partir de las informaciones oficiales de cada país, exige una gran cantidad de matizaciones para ajustarse a la realidad. Así, en España e Italia sí que hay un sistema de evaluación del desempeño docente, pero sólo para situaciones muy excepcionales: para licencia por estudio y viajes al extranjero. En otros lugares, como por ejemplo

en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia) y en los Países Bajos, la responsabilidad de los docentes recae en el centro educativo, de tal forma que éstos pueden poner en marcha procesos de evaluación que incluso pueden tener repercusiones sobre su salario.

En los dos estados analizados de los Estados Unidos de América (así como en el resto de la Federación), la responsabilidad de la evaluación de los docentes recae en los distritos escolares, aunque existen unas pautas generales que establece la administración estatal.

En todo caso, la primera idea conclusiva es que no está generalizada la evaluación del desempeño docente de carácter externo. Es más, un simple recuento apunta a que se da en la mitad de los países analizados; y la mayor concentración recae en los países de América Latina de Europa del este, y en la minoría de Europa Occidental.

## **2. PROPÓSITOS Y REPERCUSIONES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

Se puede afirmar que básicamente todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen dos propósitos elementales: por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, etc.). La primera conllevaría a una evaluación de tipo formativo y la segunda a uno sumativo.

En todos los países analizados, la evaluación del desempeño docente tiene como uno de sus propósitos básicos (formulados de manera más o menos explícita) la mejora de la calidad de la enseñanza; es decir, busca colaborar con el desarrollo profesional del docente mediante el mantenimiento o la optimización del desempeño y los resultados de la enseñanza. Además, puede afirmarse que esta evaluación formativa es el propósito fundamental en los sistemas de evaluación internos, así como en la evaluación de los profesores desarrollada por los propios centros docentes.

En la mayoría de los países donde se ha establecido un sistema de evaluación externo del desempeño docente, la evaluación combina el carácter formativo, con el sumativo. Efectivamente, junto con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, también busca obtener información con vistas a seleccionar y/o clasificar a los docentes para tomar alguna decisión administrativa. De esta forma, para la mayoría de los países en los que existe evaluación externa del desempeño docente, esta evaluación tiene repercusiones que pueden considerarse como “duras” para la vida profesional del profesorado; es decir, repercusiones sobre su salario o su promoción, llegando incluso a incidir en su futuro como docente.

Analicemos con un poco de detalle las repercusiones que tiene la evaluación externa del desempeño en los diferentes países analizados.

### ***Repercusiones sobre la promoción de escalafón horizontal***

Según lo analizado en el capítulo anterior respecto a la carrera docente, la necesidad de buscar criterios objetivos como base para la promoción en el escalafón docente, ha hecho que en muchos países en los que existe este sistema, se haya establecido la evaluación del desempeño como uno de los criterios básicos de decisión.

Así, los resultados de la evaluación del desempeño, son considerados en la promoción de escalafón para la carrera magisterial (promoción horizontal) en:

- La mayoría de países de América Latina: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela y
- Algunos países europeos: Alemania, Eslovaquia, España, Estonia, Francia, Grecia, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Rumania.

De esta forma, en Francia por ejemplo, los docentes que quieran ascender de nivel y de categoría deben solicitar ser evaluados. Esta evaluación es desarrollada por el inspector de la zona y tiene en cuenta tanto los temas de tipo pedagógico (planificación y desarrollo de las

clases), como los de tipo administrativo (asistencia, puntualidad, etc.), siendo los dos primeros aspectos los que más pesan para la promoción.

En México existe un complejo sistema de evaluación para promocionar dentro de la carrera magisterial. Este mismo considera seis factores: 1) la antigüedad, 2) el grado académico, 3) la preparación profesional, 4) la acreditación de cursos de actualización y superación profesional, 5) el desempeño profesional y 6) el aprovechamiento escolar (para los maestros frente al grupo).

En España por último, y sólo para los profesores de Educación Secundaria, existe el cuerpo de catedráticos como única forma de promocionar. Las convocatorias para la promoción son muy excepcionales y en ese caso la evaluación se realiza mediante un concurso-oposición; es decir, mediante un examen competitivo donde se tienen en cuenta los méritos de los candidatos.

### ***Repercusiones en forma de incremento salarial directo***

En los países donde existe evaluación del desempeño docente de tipo externo, los resultados de la misma son la base para un incremento salarial que se añade al salario base. En este caso suele tratarse de países en los que existe un sistema de carrera docente con escalafones horizontales.

Esto acontece en tres países de América Latina: Chile, Cuba y Honduras; y en cinco países de Europa: Chipre, Eslovenia, Letonia, República Checa y Rumania.

En Dinamarca, Noruega, Suecia y en los Países Bajos todas las competencias en materia de personal docente la tienen los centros educativos. De esta forma, los centros pueden poner en marcha procesos de evaluación de sus docentes, y si lo consideran pertinente, pueden hacer que los resultados de esa evaluación tengan repercusión sobre los profesores.

En Rumania, se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente obligatorio y con periodicidad anual para todos los profesores. Los resultados obtenidos en el mismo constituyen

un criterio eliminatorio para la asignación de incentivos salariales, para la promoción y para el desarrollo profesional. De esta forma, los docentes que han obtenido altas calificaciones en la evaluación pueden competir por los incentivos salariales otorgados a los desempeños profesionales altos: el *salario al mérito* (15% de incentivo salarial durante un año) y el *grado al mérito* (20% de incentivo salarial durante un periodo de 4 años). También es necesario haber tenido esa máxima puntuación para competir por los puestos de gestión, dirección y control, y para participar en los exámenes específicos de grado profesional *grado didáctico I* y *grado didáctico II* (ambos conduciendo también a aumentos salariales).

En Eslovenia los docentes que obtengan una puntuación por encima del promedio reciben un incremento salarial del 20%. Y, por último, en Letonia, aunque no hay un sistema de evaluación externa reglamentada, si un profesor realiza un trabajo que es considerado como excepcional, puede recibir un incremento salarial.

**Tabla N° 2**  
**FORMAS DE REPERCUSIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

Escalafón docente (ED) o incremento salarial (IS)

<b>AMÉRICA</b>					
Argentina	ED	El Salvador	ED	Paraguay	-
Bolivia	ED	EE.UU., California	-	Perú	ED
Brasil	-	EE.UU., Carolina del N.	-	Puerto Rico	ED
Chile	IS	Guatemala	ED	Rep. Dominicana	ED
Colombia	ED	Honduras	IS	Uruguay	ED
Costa Rica	ED	México	ED	Venezuela	ED
Cuba	IS	Nicaragua	-		
Ecuador	-	Panamá	ED		
<b>EUROPA</b>					
Alemania	ED	Finlandia	-	Malta	ED
Austria	-	Francia	ED	Noruega	IS
Bélgica, Francófona	-	Grecia	ED	Países Bajos	IS
Bélgica, Flamenca	-	Hungría	-	Polonia	ED
Bélgica, Valona	-	Irlanda	-	Portugal	ED
Chipre	IS	Islandia	-	Reino U., I/G/IN*	ED
Dinamarca	IS	Italia	-	Reino U., Escocia	-
Eslovaquia	IS	Letonia (Latvia)	IS	República Checa	IS
Eslovenia	ED	Liechtenstein	-	Rumania	ED/IS
Estonia	ED	Lituania	-	Suecia	IS
España	-	Luxemburgo	-		

\* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.

### ***Evaluación del desempeño como criterio para la promoción vertical***

Como hemos visto en el capítulo anterior, en algunos de los países en los que se ha establecido un sistema de promoción vertical, mediante el cual los docentes pueden optar a puestos de dirección, gestión o supervisión, se utiliza como criterio la oposición. Efectivamente, para poder acceder a un puesto jerárquicamente superior, los candidatos han de superar una prueba donde demuestren sus competencias, capacidades y conocimientos para ocupar el puesto al que aspiran. Sería, por tanto, una evaluación para la selección de personal que queda al margen de la evaluación del desempeño docente. Este es el caso de países tales como Argentina, Bolivia, Francia (en Educación Secundaria), Guatemala o Italia.

En otros países los criterios son: el escalafón docente (con lo que indirectamente la evaluación del desempeño también jugaría un importante papel) o, en algunos casos, los resultados del proceso de evaluación del desempeño docente.

Los países en los que se considera el resultado de la evaluación del desempeño docente como un criterio más para la promoción vertical serían: Argentina, Chile o Rumania.

En España la elección del director o directora del centro es competencia del Consejo Escolar. Sin embargo, para poder ser candidato, es necesario estar acreditado por la administración educativa; y uno de los requisitos para la acreditación, es superar un proceso de evaluación del desempeño docente.

### ***Repercusiones negativas***

A pesar de no ser frecuente, en dos países los resultados negativos de la evaluación del desempeño docente obligatorio pueden tener repercusiones negativas en la vida de los profesores, llegando incluso, a suponer la suspensión del trabajo. Así ocurre en Cuba y en Bolivia.

En Bolivia los docentes han de realizar cada cinco años un examen teórico-práctico de suficiencia profesional. Los docentes que no lo superen tienen una segunda oportunidad al año siguiente. Si en esta

ocasión tampoco aprueban, serán suspendidos de la función docente, sin trabajo, ni sueldo, hasta que aprueben el examen en una tercera y última oportunidad. Si en esta ocasión tampoco aprueban, quedarán definitivamente separados del Servicio de Educación Pública.

### **Otras repercusiones**

En Honduras, si el docente obtiene un 80% o más en la evaluación docente anual, puede realizar estudios o investigaciones autorizadas por la Secretaría de Estado en el despacho de educación tanto en el país como en el extranjero, con goce de sueldo.

En España o Italia es necesaria una evaluación positiva del desempeño docente para obtener licencias por estudio o viajes al extranjero.

## **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

Cualquier propuesta de evaluación docente parte de una concepción de lo que es ser un buen docente. De esta forma, será diferente el modelo de evaluación si se considera que un buen docente es aquel que: se desarrolla bien en el aula, sus alumnos aprenden, sabe la materia y sabe enseñarla, o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas. Así, es clásica la propuesta de Scriven,<sup>8</sup> quien en un análisis detallado de los conocimientos y competencias básicas que tiene un buen profesor, destaca los siguientes elementos para la evaluación de los docentes: conocimiento de la materia, competencias de instrucción, competencias de evaluación, profesionalidad y otros deberes con la escuela y la comunidad. Pero también es posible partir de un modelo teórico, como es el de la eficacia docente. Así, tendríamos que los contenidos o ámbitos de la evaluación serían: el conocimiento, las habilidades, la competencia, la eficacia, la productividad y la profesionalidad docentes.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4). Págs. 319 -334.

<sup>9</sup> Schalock, H.D., Schalock, M.D., Cowart, B. y Myton, D. (1993). Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7. Págs. 105-133.

Básicamente se han identificado seis teorías y/o modelos acerca de la caracterización del “buen docente” que pueden ser útiles como marco de referencia para analizar las propuestas encontradas:<sup>10</sup>

- Modelo centrado sobre los rasgos o factores.
- Modelo centrado sobre las habilidades.
- Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula.
- Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas.
- Modelo centrado en los resultados.
- Modelo basado en la profesionalización.

Y una primera idea, extraída tras aplicar este marco de análisis, es que pocos son los sistemas de evaluación del desempeño que hagan explícitos los fundamentos teóricos de los que parten, lo cual supone, sin duda, una debilidad.

Una excepción a esta norma es el llamado Marco para la Buena Enseñanza<sup>11</sup> (MBE) propuesto por el Ministerio de Educación de Chile y que supone la referencia teórica a partir de la cual se desarrolla la propuesta de evaluación de docentes. Como se observa en la Tabla N° 3, está conformada por cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales; dominios que posteriormente se concretan en 20 criterios de ejercicio profesional y en un buen número de descriptores.

<sup>10</sup> Marczely, B. (1992). Teacher evaluation: research versus practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3). Págs. 279-290.

<sup>11</sup> [www.docentemas.cl/docs/MBE.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/MBE.pdf)

## Tabla N° 3 MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA, DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE

### CRITERIOS POR DOMINIOS

Preparación de la Enseñanza	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
<p><b>A1.</b> Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p><b>A2.</b> Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p><b>A3.</b> Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p><b>A4.</b> Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p><b>A5.</b> Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p><b>B1.</b> Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p><b>B2.</b> Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p><b>B3.</b> Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p><b>B4.</b> Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>
Responsabilidades profesionales	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
<p><b>D1.</b> El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p><b>D2.</b> Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p><b>D3.</b> Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p><b>D4.</b> Propicia relaciones de colaboración y de respeto con los padres y apoderados.</p> <p><b>D5.</b> Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>	<p><b>C1.</b> Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p><b>C2.</b> Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p><b>C3.</b> El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p><b>C4.</b> Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p><b>C5.</b> Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p><b>C6.</b> Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>

Fuente: [www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf](http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf)

Este marco puede ser considerado como ecléctico en el sentido que recoge aspectos de habilidades, conductas en el aula, desarrollo de tareas y actividades relacionadas con la profesionalización. Por esta razón, es un ejemplo de los modelos desarrollados en América Latina.

En otras propuestas, a falta de un marco teórico explícito, es posible deducir el mismo, a partir de los elementos que conforman el sistema de evaluación del desempeño docente:

- En Colombia, la normativa establece 14 aspectos del desempeño a valorar: construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), cumplimiento de las normas y políticas educativas, conocimiento y valoración de los estudiantes, fundamentación pedagógica, planificación del trabajo, estrategias pedagógicas, estrategias para la participación, evaluación y mejoramiento, innovación, compromiso institucional, relaciones interpersonales, mediación de conflictos, trabajo en equipo, y liderazgo.
- En Costa Rica, según el Manual de Evaluación y Certificación, se considera, por una parte la evaluación de la personalidad, en donde se tienen en cuenta: relaciones humanas, capacidad de razonamiento, desarrollo intelectual, madurez, expresión oral, conducta social, iniciativa y expresión escrita. Por otra parte, se realiza una evaluación del trabajo, donde se consideran: la relación con alumnos, padres de familia y la comunidad; la organización del trabajo, el desarrollo de programas, la calidad del trabajo realizado, la aplicación de métodos educativos, la cantidad de trabajo realizado, la disciplina y la jefatura.
- En Cuba se evalúan los resultados del trabajo, la preparación para el desarrollo del mismo, las características personales, el cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética pedagógica y profesional.
- En El Salvador los criterios se centran en tres bloques: preparación profesional, aplicación del trabajo y aptitud docente.

- En Eslovenia los criterios de evaluación comprenden: conocimientos y habilidades; competencias multidisciplinares; independencia, fiabilidad, creatividad y desempeño profesional; el trabajo colaborativo con los compañeros y las relaciones con los padres de familia.
- En California se considera el progreso de los alumnos en relación con los estándares propuestos por el distrito escolar, las técnicas y estrategias de instrucción empleadas, el apego a los objetivos curriculares y el establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje.
- En Perú son cuatro los elementos del marco: eficiencia en el servicio, asistencia y puntualidad y, finalmente, participación en el trabajo comunal y en la promoción social.
- En Puerto Rico son cinco: manejar su sala de clases eficientemente y mantener la disciplina en ella, motivar a los estudiantes y diseñar estrategias ajustadas a su condición, aprovechar los recursos tecnológicos que facilitan la docencia, evaluar objetivamente la labor de los alumnos, adaptar su comportamiento a los reglamentos de la escuela y del sistema educativo.
- En República Dominicana, por último, se considera la capacidad de los docentes y su formación.

Un análisis de estas propuestas (Tabla N° 4) muestra, en primer lugar, la enorme variabilidad entre países. De esta forma, se vuelve a verificar la falta de una visión común que hay en la evaluación del desempeño docente, incluso en países como los analizados que se ajustan a un modelo de evaluación análogo, como se verá más adelante en la Tabla N° 6.

Una segunda idea es que ningún país sigue un marco teórico puro, sino que refleja influencias de varios de ellos. De esta forma, se apuesta por una visión compleja y múltiple de lo que es un docente de calidad.

En tercer término se encuentra que todos los modelos teóricos antes señalados se ven reflejados en un país u otro: desde el modelo de rasgos con reminiscencias de estos modelos en Cuba o Costa Rica, hasta el modelo centrado en resultados, considerado en California.

Con todo ello, y a falta de un análisis más fino, es posible concluir que no existe un modelo único común de lo que se considera un “docente de calidad”. De tal forma que actividades análogas en contextos similares son vistas de maneras diferentes, y valoradas y reconocidas de manera diferencial; idea que debería ser sometida a una seria reflexión por parte de los responsables políticos de la evaluación.

**Tabla N° 4**  
**RESUMEN DE LOS ELEMENTOS QUE SE CONSIDERAN EN LA EVALUACIÓN DE DOCENTES EN DIFERENTES PAÍSES**

	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	CUBA	CALIFORNIA	PERÚ	PUERTO RICO
<b>Aptitud y personalidad</b>			Personalidad	Características personales			
<b>Preparación</b>	Preparación de la enseñanza	Planeación del trabajo Fundamentación Pedagógica	Organización del trabajo	Preparación para el desarrollo del trabajo			Diseñar estrategias ajustadas a su condición
<b>Clima de aula y motivación de los estudiantes</b>	Creación de ambientes para el aprendizaje	Relaciones interpersonales Mediación de conflictos	Disciplina		Establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje		Mantener la disciplina en el aula Motivar a los estudiantes
<b>Desarrollo de la docencia</b>	Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos	Estrategias pedagógicas	Desarrollo de programas; la aplicación de métodos educativos		Apego a los objetivos curriculares, las técnicas y estrategias de instrucción empleadas	Eficiencia en el servicio	Manejar su sala de clases eficientemente Aprovechar los recursos tecnológicos que facilitan la docencia
<b>Evaluación</b>		Conocimiento y valoración de los estudiantes					Evaluar objetivamente la labor de sus alumnos
<b>Relaciones con padres y comunidad</b>			Relación con alumnos, padres de familia y la comunidad			Participación en el trabajo comunal y en la promoción social	
<b>Resultados</b>			Calidad del trabajo realizado; la cantidad de trabajo realizado	Resultados del trabajo	El progreso de los alumnos		
<b>Cumplimiento de normas</b>	Responsabilidades profesionales	Cumplimiento de las normas y políticas educativas	Jefatura	Cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética		Asistencia y puntualidad	Adaptar su comportamiento a los reglamentos de su escuela.
<b>Otros</b>		Construcción y desarrollo del PEI; Estrategias para la participación; Innovación; Compromiso Institucional; Trabajo en equipo; liderazgo					

## 4. INSTRUMENTOS

Aunque cualquier procedimiento o instrumento de obtención de información con propósitos valorativos puede ser aplicado a la evaluación del desempeño docente, es posible afirmar que son ocho los procedimientos de obtención de información más utilizados para la evaluación externa del desempeño docente: observación en el aula, entrevistas o cuestionarios al docente, informe de la dirección del centro, cuestionarios dirigidos a los alumnos o a sus familias, test y pruebas estandarizadas, portafolio del profesor, pruebas de rendimiento a los alumnos, así como diferentes procedimientos de autoevaluación del docente.

Dadas las claras limitaciones técnicas que se derivan de la utilización de un único procedimiento para obtener una imagen global y objetiva del docente, en todos los países se utilizan varios instrumentos de manera combinada. Así, por ejemplo, en Chile se utilizan cuatro procedimientos: portafolio de evidencias estructuradas; pauta de autoevaluación, entrevista estructurada al docente evaluado e informe de referencia de terceros (director y jefe de UTP). En Alemania, se combina la observación de las clases, la revisión de los documentos generados en el proceso de enseñanza, el informe de los superiores y la entrevista con el docente.

También es frecuente que no se establezcan reglamentariamente instrumentos de evaluación, sino que se deje a cada centro o distrito o autoridad local la utilización de sus propios procedimientos. Paradigmático en ese sentido resulta Colombia, donde exclusivamente se señalan los posibles instrumentos entre los que se encuentran las fuentes personales, integrantes de la comunidad educativa o cuerpos colegiados de la institución que puedan dar testimonio sobre el desempeño del evaluado; los documentos, registros y testimonios escritos (personales e institucionales) como: innovaciones educativas, resultados significativos en los aprendizajes de los estudiantes, desarrollo de proyectos pedagógicos, actas, programaciones, informes; las observaciones directas; y, por último, las reuniones, encuentros o entrevistas con el docente implicado.

En todo caso queda claro que el propósito y las consecuencias de la evaluación tendrán una clara repercusión sobre la metodología y

los procedimientos de evaluación utilizados. De esta forma, mientras que una evaluación sumativa, con consecuencias sobre el salario o la promoción de los docentes ha de exigir que el procedimiento sea objetivo y homogéneo para todos, de manera que tengan las mismas posibilidades de obtener buena puntuación y, con ello, equidad en las posibilidades de ascenso o incremento salarial, en la evaluación formativa es necesario que los procedimientos se ajusten a cada docente y a su situación particular.

Analicemos mínimamente algunos de los instrumentos más comúnmente utilizados en la evaluación del desempeño docente en los países estudiados.

### ***Observación en el aula***

Un procedimiento muy habitual para obtener informaciones sobre el desempeño del profesor es observar cómo se desenvuelve en su contexto más habitual de trabajo: el aula. Esta observación puede ser formal (preparada de antemano), o informal (sin una preparación previa), puede utilizarse un protocolo de observación cerrada o recoger de forma abierta las percepciones del evaluador. La observación puede ser desarrollada por directivos, por inspectores, por colegas o por expertos, y suelen tratarse de dos o tres sesiones de observación de una hora.

Así, en Argentina son los pares los que realizan la observación del docente; en Costa Rica es el rector del centro, y en Cuba pueden ser el director o subdirector, los jefes de ciclo o departamento, los inspectores o los asesores.

Otro ejemplo puede ser España, donde el inspector de la zona donde trabaja el docente es el responsable del proceso global de evaluación y también de la observación del aula.

### ***Entrevistas a los profesores***

Un instrumento más, son las escalas de evaluación aplicadas tanto de manera escrita, en forma de cuestionarios, como oralmente a modo de entrevista. Pueden ser cuantitativas o cualitativas, y suelen

utilizarse para valorar estrategias de conducción del aula, habilidades instructivas, personalidad del docente, preparación académica y profesional, actitudes e intereses, etc.

En Chile se utiliza una entrevista estructurada basada en dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza y que es aplicada por un evaluador par del docente evaluado. También, incluye una pregunta sobre aspectos relevantes del contexto en que se desempeña el docente y que puedan haber afectado en el desempeño del entrevistado.

### ***Informe de la dirección del centro***

También es frecuente en muchos países que se solicite a la dirección del centro o del departamento, un informe donde se señalen tanto las capacidades del docente como el desempeño de la tarea que ha desarrollado.

Así, en Chile, tanto el director como el jefe de UTP de su establecimiento, realizan cada uno un informe acerca de su desempeño profesional como docente, a partir de una pauta estructurada referida a diferentes aspectos contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza.

### ***Test y pruebas estandarizadas***

En algunos países se utilizan pruebas estandarizadas o test para analizar las habilidades básicas, así como los conocimientos pedagógicos y académicos de los docentes. Este es el caso de Bolivia.

### ***Portafolio del profesor***

El portafolio, en su concepción original, es una recopilación de documentos variados sobre el desempeño del profesor, de tal forma que pueden incluirse documentos de planificación, notas escritas de los padres, apuntes o materiales de trabajo, resultados de los alumnos, etc., en síntesis, se constituye una colección de experiencias vividas por el docente en el desempeño de su labor profesional. En los últimos años se está extendiendo su uso como instrumento de evaluación externa pero, sobre todo, como herramienta para la auto reflexión por parte del profesorado.

A pesar de que no es posible considerar el portafolio como un sistema que en sí mismo se constituya como el único sistema para la evaluación externa, sí que ayuda a obtener información útil que puede llegar a ser un valioso instrumento en la evaluación del desempeño docente, porque además de reunir experiencias significativas y representativas, permite apreciar la comprensión y el sentido de lo relevante para el docente. Por ello, es muy útil cuando la finalidad de la evaluación es la orientación y mejora del desarrollo profesional del educador.

En Chile, los docentes han de completar un portafolio donde el profesor recopila diversos materiales como evidencia de su trabajo. Está compuesto por módulos:

- Unidad Pedagógica: está conformado por el diseño e implementación de una unidad pedagógica, la evaluación final de dicha unidad y una reflexión sobre su quehacer docente.
- Clase Filmada: está compuesta por el video de una clase filmada (de 40 minutos), una ficha descriptiva de la misma y fotocopia de los recursos de aprendizaje utilizados, si corresponde. La filmación será realizada por un camarógrafo acreditado que acordará a través del director(a) de su establecimiento el día y la hora de filmación.

### ***Pruebas de rendimiento a los alumnos***

Aunque mucho menos frecuente por las duras críticas que ha sufrido por parte de los estudiosos, otra información susceptible de ser utilizada para la evaluación externa del desempeño docente, es estudiar el impacto del trabajo sobre los estudiantes, es decir, considerar los resultados académicos de los alumnos.

Este procedimiento es utilizado, por ejemplo en California, donde se estudia el progreso de los estudiantes en relación con los estándares propuestos por el distrito escolar, al igual que en Puerto Rico.

### ***Entrevistas y cuestionarios dirigidos a los alumnos o a sus familias***

Otra estrategia utilizada es la de obtener información sobre el desempeño de los docentes mediante la aplicación de cuestionarios cerrados dirigidos a los alumnos o a sus familias. Así acontece, por ejemplo en Cuba.

### ***Autoevaluación***

Por último, en algunos países como en España o en Chile, se pide a los propios profesores que hagan un informe que recoja su propia autoevaluación. Sirve como ejemplo la Tabla N° 5 donde se reflejan los dominios y descriptores utilizados en Chile para la autoevaluación de los docentes.

**TABLA N° 5  
DOMINIOS Y DESCRIPTORES UTILIZADOS EN CHILE PARA  
LA AUTO-EVALUACIÓN**

<b>Dominios</b>	<b>Descriptores</b>
Preparación de la enseñanza	<p>Conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina.</p> <p>Conoce variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos.</p> <p>Las estrategias de evaluación son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.</p>
Creación de un ambiente para el aprendizaje.	<p>Proporciona a todos sus alumnos oportunidades que propicien la participación.</p> <p>Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.</p> <p>Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.</p>
Enseñanza para todos los estudiantes.	<p>Explicita a los estudiantes los criterios de aprendizaje que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.</p> <p>Incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos sub sectores.</p> <p>Aborda los errores.</p>
Responsabilidades profesionales.	<p>Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento.</p> <p>Detecta las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas.</p> <p>Conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.</p>

## **5. OTROS ELEMENTOS**

Por último, es posible reconocer otros elementos diferenciadores en la evaluación del desempeño docente entre países: quiénes son los responsables de la evaluación, si la misma es voluntaria u obligatoria, y su periodicidad.

### ***Responsables de la evaluación***

Tanto en Europa como en América Latina, la situación más habitual es que los principales agentes responsables de la evaluación de los docentes sean las personas que ocupan los puestos directivos de los centros educativos. Aunque no siempre es así, en México, en España o en Italia, por ejemplo, son las autoridades educativas quienes se responsabilizan del proceso.

Para el desarrollo de la evaluación, junto con el director o directora, suele trabajar la supervisión educativa. En ocasiones, se cuenta con especialistas, o incluso, con profesores pares que apoyan el proceso de evaluación.

### ***Voluntariedad de la evaluación***

Dependiendo del tipo y los propósitos de la evaluación, ésta puede ser obligatoria o voluntaria. Así, por ejemplo, es obligatoria en Argentina, Bolivia, Chile, California, Carolina del Norte, Honduras, Puerto Rico y en República Dominicana, mientras que en España, Francia, Italia, México o Reino Unido es voluntaria.

En Chile, se distingue la evaluación del desempeño anual, de carácter obligatorio; y la evaluación de competencias, que es voluntaria, aunque no puede transcurrir más de seis años entre una y otra.

### ***Periodicidad***

Para los países donde es obligatoria la evaluación, también se encuentran importantes diferencias en cuanto a la periodicidad en las evaluaciones. Así, por ejemplo, es anual en Argentina, Colombia, Honduras y Puerto Rico; bianual en California (para profesores con contrato permanente), o quinquenal en Bolivia. En Cuba se entiende que la evaluación es continua.

## 6. MODELOS DE EVALUACIÓN Y EJEMPLOS

Tras la visión analítica de los sistemas de evaluación del desempeño docente, desarrollados en los diferentes países de América y Europa, en este último apartado se realizará una visión global describiendo con un poco más de detalle algunos modelos de evaluación que hemos considerado como paradigmáticos.

Utilizando como criterio básico el propósito de la evaluación del desempeño de docentes, criterio que consideramos la “espinas dorsal” de los otros elementos de evaluación, es posible identificar cinco modelos diferenciados, aun cuando en algunos casos imbriquen elementos de uno u otro. Estos modelos son: la evaluación del desempeño docente en conjunto con la evaluación del centro educativo con énfasis en la autoevaluación; la evaluación del desempeño docente para casos especiales; la evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional; la evaluación como base para un incremento salarial y, la evaluación para la promoción en el escalafón docente.

### ***Evaluación del desempeño docente en conjunto con la evaluación del centro escolar: Finlandia***

En algunos países, y quizá Finlandia sea el caso más paradigmático, no está establecido ningún sistema externo de evaluación del profesorado. Desde esa visión, se prima la profesionalidad del docente para mejorar su propia práctica y se fomenta la autoevaluación del profesorado como medio de su optimización profesional.

El sistema educativo finlandés está basado en la confianza hacia los docentes y los centros educativos, de tal forma que en 1990 se eliminó el sistema de inspección o supervisión de centros y profesores. La evaluación del profesorado es un elemento más de la evaluación global de los centros educativos, y es en este nivel donde se está impulsando desde la administración la realización de auto evaluaciones que permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El papel del estado es fomentar la creación de una cultura evaluadora y aportar modelos y recursos para que cada centro pueda establecer su propio camino.

### ***Evaluación del desempeño docente para casos especiales: España***

En otros países la evaluación del desempeño docente se da sólo en circunstancias muy especiales, como por ejemplo, para la concesión de licencias por estudio. Éste resulta ser el caso más paradigmático de este modelo.

En España, las diferentes leyes educativas, establecen la importancia de la valoración de la práctica docente y su relación con el desarrollo profesional. Sin embargo, en la actualidad no se ha generalizado un sistema de evaluación del desempeño docente para todos los profesores, siendo la eterna cuestión pendiente de las diferentes administraciones educativas desde hace más de una década.

En la actualidad se realiza una evaluación de la labor profesional de los docentes para la obtención de una licencia por estudios y para la acreditación de los candidatos a la dirección de centros, siendo el procedimiento utilizado una especie de “ensayo” que constituiría la base en caso de que se generalizara la evaluación del desempeño docente.

Esta evaluación se centrará en la participación directa en el aula, las actividades relacionadas con ella y las iniciativas para mejorar la práctica docente, así como aquellas otras actuaciones de carácter general vinculadas con la coordinación pedagógica, la participación en la vida del centro y la atención al alumnado y, en algunos casos, a las familias.

La responsable de la realización y la coordinación de la evaluación es la inspección educativa, y para ello se apoyará en los indicadores e instrumentos elaborados desde la administración educativa.

El proceso de evaluación y los instrumentos utilizados son los siguientes:

- El inspector responsable envía al docente, al director del centro, al jefe de estudios y al jefe de departamento o coordinador de ciclo, cuestionarios elaborados ad hoc para la valoración del docente.

- El docente valorado deberá realizar un informe en el que incluya su propia valoración.
- La inspección desarrollará entrevistas con el docente, el director, el jefe de estudios y el jefe de departamento o coordinador de ciclo, donde deberán aportar la documentación que les sea pedida. En lo posible, la entrevista con el director ha de ser la primera y la del docente la última.
- El inspector realizará una observación en el aula en dos periodos lectivos previamente concertados con el profesor. Como complemento, el inspector podrá solicitar cuantos documentos considere oportuno. En esta observación, se podrá contar con la presencia de un profesional experto en la especialidad del profesor.
- A partir de toda la información recogida, el inspector redactará un informe sobre la valoración de la labor profesional, en el que se incluirán las puntuaciones que han correspondido al interesado en cada una de las dimensiones y subdimensiones, objetos de la evaluación. En caso de desacuerdo, se podrá reclamar ante el jefe del servicio de inspección.

### ***La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional: California***

En un tercer modelo, el propósito fundamental de la evaluación externa de los docentes, es que reciban información objetiva para que ellos mismos mejoren en su desempeño profesional. De esta forma, los resultados no tienen ninguna repercusión en la vida profesional o laboral del docente. El ejemplo más claro de este modelo es California.

En California la junta de gobierno de cada distrito escolar es la responsable de establecer los estándares que cada alumno debe obtener al finalizar cada ciclo escolar de la enseñanza elemental o secundaria. Así mismo, esta junta de gobierno deberá evaluar el desempeño de los docentes en relación a los siguientes criterios:

- El progreso de los alumnos en relación a los estándares propuestos por el distrito escolar.
- Las técnicas y estrategias de instrucción empleadas.
- El apego a los objetivos curriculares.
- El establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje.

Las evaluaciones para los docentes en condición probatoria serán cada año, mientras que para los docentes con estatus permanente serán cada dos años.

Los resultados de la evaluación deben entregarse por escrito a los docentes 30 días antes del último día del ciclo escolar, y estará acompañada de sugerencias de mejora, así como de posibles planes de formación profesional que ayuden al docente a mejorar su práctica pedagógica.

A partir de 1997 se introducen los estándares para los docentes de California, que son:

- Compromiso y apoyo en el aprendizaje de todos sus alumnos.
- Creación y mantenimiento de climas efectivos para el aprendizaje.
- Comprensión y organización de contenidos.
- Planeación y desarrollo de experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.
- Evaluación de aprendizajes.
- Desarrollo profesional.

Estos estándares son utilizados por el Departamento de Educación y la Comisión de Acreditación para la evaluación formativa de los docentes durante su periodo inductivo, o bien, a lo largo de su carrera.

### ***La evaluación como base para un incremento salarial: Chile y Rumania***

Un cuarto modelo está representado por aquellos sistemas educativos que realizan evaluaciones periódicas del desempeño docente para la concesión de incrementos salariales. Se trata de una estrategia para conceder estímulos externos para la mejora profesional. Dos países pueden ser analizados por su carácter de representatividad del modelo: Chile y Rumania.

Aunque la preocupación por evaluar el desempeño de la docencia en los niveles no universitario en Chile tiene una larga tradición, el actual sistema de evaluación es muy reciente, surge a partir del Acuerdo Marco tripartito suscrito por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, el 25 de junio del año 2003. Así, el sistema fue puesto en marcha a partir de agosto del 2003 para los docentes del sistema municipal.

La regulación del sistema de evaluación docente se recoge en el artículo 70 del Estatuto Docente, reemplazado por la letra d) del artículo 12 de la Ley N° 19.933, publicada en el Diario Oficial el 12 de febrero del año 2004. Dicho artículo reemplaza al antiguo sistema de calificaciones y establece el nuevo sistema de evaluación que tiene carácter formativo, que se realizará cada cuatro años, y cuyo resultado final de cada profesor corresponde a una apreciación global relativa al desempeño profesional, relacionado con el Marco para la Buena Enseñanza, sus dominios y criterios, y que establecerá su desempeño en uno de los cuatro niveles siguientes: destacado, competente, básico e insatisfactorio.

De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza, los cuatro dominios que se consideran para la evaluación son: a) preparación de la enseñanza, b) creación de ambientes propicios para el aprendizaje, c) enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y d) responsabilidades profesionales.

La evaluación se realiza en base a evidencias del desempeño profesional a través de los siguientes instrumentos: portafolio docente, autoevaluación, entrevista estructurada e informe de referencia de terceros.

Los actores de la evaluación son:

- Evaluador Par: docente de aula en ejercicio, seleccionado y capacitado para desempeñar este rol. Su función es realizar la entrevista al docente evaluado y conformar la Comisión Comunal de Evaluación. Debe ser un docente con, al menos, cinco años de experiencia en el sistema escolar formal y del mismo nivel de enseñanza de los docentes que entrevista.
- Profesores Correctores: docentes de aula especialistas, seleccionados y capacitados por las universidades responsables de los Centros de Corrección para evaluar los distintos productos del portafolio.
- Comisión Comunal de Evaluación: está compuesta por los Evaluadores Pares de la Comuna y por el Coordinador Comunal de Evaluación. Su función es recibir los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos, analizar e integrar estos datos con la información recogida acerca de factores de contexto relevantes para el desempeño del docente, y emitir la decisión final sobre la evaluación de cada docente.

Los docentes evaluados como destacados y competentes tendrán acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional, mientras que los que obtengan en su evaluación global el nivel de básico o insatisfactorio, dispondrán de planes específicos de perfeccionamiento gratuitos destinados a superar sus debilidades.

Finalmente, todos los docentes que hayan sido evaluados como destacados o competentes podrán postular voluntariamente para la Asignación Variable por Desempeño Docente mediante una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. La Asignación corresponderá a los siguientes valores mensuales: 25% de la RBMN (remuneración básica mínima nacional), para los docentes que obtengan un nivel de logro de destacado en la prueba; y de un 15% de la RBMN, para los docentes destacados y competentes que obtengan un nivel de logro de, a lo menos, competente en la prueba.

En Rumania, por su parte, de acuerdo a las disposiciones del Estatuto de Personal de Enseñanza (Ley 128/1997), las evaluaciones del profesorado, de los auxiliares de profesores y del personal de gestión, dirección y control, es llevado a cabo anualmente bajo un esquema de evaluación de fichas elaboradas por el Ministerio de Educación e Investigación. Las fichas de evaluación están correlacionadas con la descripción del trabajo del puesto respectivo; la evaluación se realiza a través de un sistema de promedio cuantitativo (con una escala de 1 a 100).

La evaluación de desempeños profesionales individuales es llevada a cabo de acuerdo a un conjunto de unidades de competencia, cada una detallada con indicadores de desempeño. Las unidades de competencia son las siguientes:

- Organización y cumplimiento de las actividades de aprendizaje.
- Participación en acciones complementarias a las actividades de aprendizaje.
- Participación en actividades pedagógicas y de entrenamiento especial.
- Capacidad de comunicación.
- Conducta y comportamiento.

La evaluación de la ficha enlista todas las unidades de competencia mencionadas arriba y a los indicadores de desempeño asociados, señalando las calificaciones máximas para cada indicador de desempeño. La evaluación del desempeño profesional individual se expresa mediante el número de puntos asignado a cada indicador de desempeño y el promedio cuantitativo final es el resultado de la suma de todos estos puntos.

Las evaluaciones individuales de profesores comienzan con una autoevaluación y concluyen con la asignación de un promedio cuantitativo personal. La ficha de evaluación es avalada por el director de departamento y por el director de la escuela, y luego es enviada

al consejo administrativo de la escuela. El consejo administrativo de la escuela analiza la actividad del maestro y determina el promedio final cuantitativo individual en presencia del profesor correspondiente. Este promedio final, es entonces, transformado a un promedio cualitativo individual de acuerdo con las siguientes reglas: 60 o inferior recibe la nota de *insatisfactorio*, entre 61 y 70 la nota de *satisfactorio*, entre 71 y 80 la nota es *bien*, entre 81 y 100 la nota es *muy bien*.

Los resultados de las evaluaciones anuales constituyen un criterio eliminatorio para la asignación de incentivos salariales para la promoción y para el desarrollo profesional. Solamente los profesores evaluados con las notas cualitativas *muy bien*, por sus actividades durante los últimos 1 a 4 años, pueden competir por los incentivos salariales otorgados a los desempeños profesionales altos: el *salario al mérito* (15% de incentivo salarial durante 1 año) y el *grado al mérito* (20% de incentivo salarial durante un periodo de 4 años). El promedio cualitativo *muy bien* es también requerido para competir por los puestos de gestión, dirección y control, y para participar en los exámenes específicos de grado profesional *grado didáctico I* y *grado didáctico II* (ambos incluyen también aumentos salariales).

### ***La evaluación para la promoción en el escalafón docente: Colombia y Reino Unido***

El último modelo identificado se caracteriza por utilizar la evaluación externa del desempeño docente como un criterio fundamental para el ascenso en el escalafón, ascenso que lleva aparejado un incremento salarial. Es, por tanto, una forma de conceder estímulos externos para fomentar el desarrollo del profesorado. Dos países se han seleccionado con este modelo: Reino Unido y Colombia.

En Reino Unido se introdujo en el año 2000 una nueva estrategia para la mejora del desempeño para los docentes y directores en las escuelas financiadas por la administración pública (*maintained schools*). En esa línea, el Departamento de Educación y Habilidades desarrolló una caja de herramientas que apoya a los directores y a las juntas de gobierno sobre la mejora del desempeño de las escuelas.

La política de mejora del desempeño de las escuelas incluye:

- Un comité que acuerde, supervise y revise los objetivos con cada docente.
- Un calendario anual ligado al plan de la escuela.
- Documentación estándar para el uso de todos los docentes de la escuela.

Esta política debería proveer a los profesores de una oportunidad de discusión profesional con su líder de equipo sobre su trabajo y su desarrollo profesional. Esto debería animar a todos los profesores a compartir las buenas prácticas a través de la escuela y desarrollar sus habilidades profesionales y futuras carreras. En todos los momentos del proceso, la igualdad de oportunidades debería ser promovida.

El ciclo debería implicar tres etapas:

- Planificación: hablar y registrar prioridades y objetivos con cada profesor y determinar cómo el progreso será supervisado.
- Escucha: registrar el progreso en todas las partes del ciclo, tomando cualquier acción de soporte necesaria. Una variedad de métodos para supervisar el progreso puede ser usada, incluso la observación en el aula. En la valoración de un profesor, el evaluador debe observar las clases al menos en una ocasión.
- Retroalimentación del desempeño: repaso de objetivos y estándares, reconocimiento de fuerzas y logros, e identificación de áreas para su desarrollo.

Los resultados de la reunión deben estar preparados diez días escolares después de la entrevista de apreciación. La información relevante de declaraciones de revisión puede ser considerada por aquellos que son responsables de tomar decisiones sobre la interpretación, promoción, paga, disciplina o descarte de profesores.

En Colombia, por último, el ejercicio de la carrera docente está ligado a la evaluación permanente. La evaluación verificará que en el desempeño de sus funciones los servidores docentes y directivos mantengan niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifiquen su permanencia en el cargo, así como dicha evaluación también comprobará los ascensos en el escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado.

Se establecen los siguientes objetivos para la evaluación:

- Estimular el compromiso con su desarrollo profesional, rendimiento y capacitación continua, en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación.
- Conocer los méritos de los educadores y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y a la comunidad, respecto al desempeño de sus funciones.
- Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño.
- Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos e incentivos.
- Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo.

En el proceso de evaluación de desempeño participarán las autoridades educativas, los superiores, los colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes.

Se definen los siguientes tipos de evaluación:

- Evaluación de periodo de prueba: comprende el desempeño y competencias específicas. Esta prueba se considera superada con un puntaje superior al 60% tanto en desempeño, como en competencias, y permite la inscripción en el escalafón. Si el puntaje es inferior al 60% en alguna de ellas, da lugar al retiro del servicio si se trata de docentes o de regreso a la docencia, si se trata de directivos docentes que estuvieran ya escalafonados.
  
- Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual: se entiende como la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados. Se aplica cada año y el responsable es el rector o superior jerárquico.

En Colombia la normativa establece 14 aspectos del desempeño a valorar:

- 1- Construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI): participa en la construcción y desarrollo permanente del Proyecto Educativo Institucional. Éste constituye un referente importante para su práctica pedagógica.
  
- 2- Cumplimiento de las normas y políticas educativas: actúa de acuerdo con las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales que regulan el servicio educativo y la profesión docente. Su actuación muestra que acata el manual de convivencia y las normas concertadas.
  
- 3- Conocimiento y valoración de los estudiantes: hace un seguimiento permanente al aprendizaje de los estudiantes y apoya a los que tienen dificultades o capacidades excepcionales. Organiza su actividad docente de acuerdo con diferencias individuales, diversidad cultural y ritmos de aprendizaje.
  
- 4- Fundamentación pedagógica: sustenta su práctica pedagógica en enfoques y modelos educativos pertinentes y adecuados al contexto institucional.

- 5- Planeación del trabajo: organiza el trabajo escolar y prepara sus clases con base en el plan de estudios. Su planeación incluye metas claras de aprendizaje, estrategias, tiempos, recursos y criterios de evaluación.
- 6- Estrategias pedagógicas: crea un ambiente favorable para el aprendizaje. Aplica estrategias metodológicas y didácticas para que los estudiantes logren resultados satisfactorios. Utiliza de manera creativa y recursiva el material educativo existente en la institución o en el contexto.
- 7- Estrategias para la participación: propicia la participación de los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa en el análisis de ideas, toma de decisiones, construcción de acuerdos, desarrollo de proyectos y organización de actividades institucionales.
- 8- Evaluación y mejoramiento: realiza un proceso continuo y permanente de mejoramiento personal y académico de los estudiantes a partir de los resultados de las evaluaciones internas y externas.
- 9- Innovación: mejora su práctica pedagógica a través de estudios, investigaciones, experiencias y proyectos que desarrolla en la institución educativa.
- 10- Compromiso institucional: trabaja con ética y profesionalismo. Cumple de manera puntual, eficaz y eficiente con sus responsabilidades, jornada laboral y horarios. Mantiene una actitud positiva para mejorar el quehacer pedagógico, administrativo y comunitario. Participa en actividades institucionales.
- 11- Relaciones interpersonales: se comunica con los distintos integrantes de la comunidad educativa de manera efectiva. Respeta las opiniones que difieren de las propias, ayuda a que los estudiantes se sientan valorados, escucha con atención y comprensión.

- 12- Mediación de conflictos: identifica las causas que motivan conflictos y el contexto en que surgen. Propone alternativas para llegar a acuerdos basado en el manual de convivencia y en las necesidades e intereses de las partes. Hace un seguimiento de los compromisos adquiridos.
- 13- Trabajo en equipo: se integra al trabajo en equipo de estudiantes, docentes y directivos. Mantiene el espíritu de trabajo en grupo y promueve esfuerzos orientados al logro de objetivos comunes.
- 14- Liderazgo: motiva con su ejemplo y su acción pedagógica los procesos formativos de los estudiantes y de toda la comunidad educativa hacia el logro de los propósitos institucionales.

Para cada aspecto se asigna una valoración que está en la siguiente escala:

- Inferior: calificación de 1 ó 2 puntos.
- Media: calificación de 3 ó 4 puntos.
- Superior: calificación de 5 ó 6 puntos.<sup>12</sup>

Como resultado de lo anterior, se consignan las observaciones tanto del evaluador como del evaluado y se elabora un plan de desarrollo profesional que debe servir de base para la evaluación del año siguiente.

Evaluación de competencias: se efectúa cada vez que la correspondiente entidad territorial lo considere conveniente y nunca puede transcurrir un tiempo superior a los seis años entre una y otra. Se hace con carácter voluntario para los educadores inscritos en el escalafón, que pretendan ascender de grado o de categoría dentro de un mismo grado. Debe permitir la valoración de, por lo menos, los siguientes aspectos: competencias de logro y acción, de ayuda y servicio, de influencia, de liderazgo y dirección, cognitivas y de eficacia personal.

<sup>12</sup> Si el puntaje obtenido por el docente es inferior al 60%, la valoración se considera no satisfactoria.

Los educadores que obtengan en esta evaluación un puntaje superior al 80%, son candidatos a ser reubicados en un nivel salarial superior o a un ascenso en el escalafón. Para ello, se procede en estricto orden de puntaje hasta completar el monto de las disponibilidades presupuestales anuales.

## Tabla N° 6 REGISTRO OFICIAL DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN COLOMBIA



REPÚBLICA DE COLOMBIA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

### EVALUACIÓN ANUAL DE DESEMPEÑO

DOCENTE

FORMATO A  
Año lectivo

Cédula del docente		Nombre docente				Género: Masc. <input type="radio"/> Fem. <input type="radio"/>		
Grado en el Escalafón	Tiempo total de servicio en el sector educativo	Aprox. en años	Área de formación en que se desempeña el docente		Periodo de evaluación Desde día mes año hasta día mes año			
Departamento o Distrito		Municipio o Localidad del Distrito		Nivel ciclo en que se desempeña		Educación Preescolar <input type="radio"/>	Básica Primaria <input type="radio"/>	Bás. Secund. Media <input type="radio"/>
Código DANE de la inst. educat. o centro educat.			Nombre de inst. educat o centro educat.		Instituc. educat. <input type="radio"/>	Centro educat. <input type="radio"/>	Zona Urb. <input type="radio"/> Rural. <input type="radio"/>	
Código	Aspectos del desempeño			Valoración			Descripción de los aspectos del desempeño	
	INF	MED	SUP	1	2	3		
1.	Construcción y desarrollo del PEI			1	2	3	Participa en la construcción y desarrollo permanente del Proyecto Educativo Institucional. Este constituye un referente importante para su práctica pedagógica.	
2.	Cumplimiento de normas y políticas educativas			1	2	3	Actúa de acuerdo con las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales que regulan el servicio educativo y la profesión docente. Su actuación muestra que acata el manual de convivencia y las normas concertadas.	
3.	Conocimiento y valoración de los estudiantes			1	2	3	Hace seguimiento permanentemente al aprendizaje de los estudiantes y apoya a los que tienen dificultades o capacidades excepcionales. Organiza su actividad docente de acuerdo a diferencias individuales, diversidad cultural y ritmos de aprendizaje.	
4.	Fundamentación pedagógica			1	2	3	Sustenta su práctica pedagógica en enfoques y modelos educativos, pertinentes y adecuados al contexto institucional.	
5.	Planeación de trabajo			1	2	3	Organiza el trabajo escolar y prepara sus clases con base en el plan de estudios. Su planeación incluye metas claras de aprendizaje, estrategias, tiempos recursos y criterios de evaluación.	
6.	Estrategias pedagógicas			1	2	3	Creación de un ambiente favorable para el aprendizaje. Aplica estrategias metodológicas y didácticas para que los estudiantes logren resultados satisfactorios. Utiliza de manera creativa y recursiva el material educativo existente en la institución o en el contexto.	
7.	Estrategias para la participación			1	2	3	Propicia la participación de los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa en el análisis de ideas, toma de decisiones, construcción de acuerdos, desarrollo de proyectos y organización de actividades institucionales.	
8.	Evaluación y mejoramiento			1	2	3	Realiza un proceso continuo y permanente de mejoramiento personal y académico de los estudiantes, a partir de los resultados de las evaluaciones internas y externas.	
9.	Innovación			1	2	3	Mejora su práctica pedagógica a través de estudios, investigaciones, experiencias y proyectos que desarrolla en la institución educativa.	
10.	Compromiso institucional			1	2	3	Trabaja con ética y profesionalismo. Cumple de manera puntual, eficaz y eficiente con sus responsabilidades, jornada laboral y horarios. Mantiene actitud positiva para mejorar el quehacer pedagógico, administrativo y comunitario. Participa en actividades institucionales.	
11.	Relaciones interpersonales			1	2	3	Se comunica con los distintos integrantes de la comunidad educativa de manera efectiva. Respeta las opiniones que difieren de la propias. Ayuda a que los estudiantes se sientan valorados. Escucha con atención y compromiso.	
12.	Mediación de conflictos			1	2	3	Identifica las causas que motivan conflictos y el contexto en que surge. Propone alternativas para llegar a acuerdos con base en el manual de convivencia en las necesidades e intereses de las partes. Hace seguimiento a los compromisos adquiridos.	
13.	Trabajo en equipo			1	2	3	Se integra al trabajo en equipo de estudiantes, docentes y directivos. Mantiene el espíritu de trabajo en grupo y promueve esfuerzos orientados al logro de objetivos comunes.	
14.	Liderazgo			1	2	3	Motiva con su ejemplo y acción pedagógica procesos formativos de los estudiantes y de toda la comunidad educativa hacia el logro de los propósitos institucionales.	
Subtotales de cada nivel INFERIOR, MEDIO, SUPERIOR				puntos	puntos	puntos	TOTAL: puntos PORCENTAJE $\frac{\text{Total puntos}}{\text{puntaje máximo}} = \frac{\quad}{84} \times 100 = \quad \%$	

## REFERENCIAS

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona – Horsori.

Marczely, B. (1992). Teacher evaluation: research versus practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(3), 270-290.

Millman, J. y Darling-Hammond, L. (eds.) (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Riegle, R. P. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory*, 37, 53-59.

Schalock, H.D., Schalock, M.D., Cowart, B. y Myton, D. (1993). Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, 105-133.

Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4), 319-334.

[www.docentemas.cl/docs/MBE.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/MBE.pdf)

La evaluación del desempeño y la carrera profesional docente son dos de los temas de mayor actualidad en el debate educativo de la región. En primer lugar, por su influencia en la organización del trabajo de los docentes y los centros escolares y en segundo lugar, porque son dos campos marcados por la polémica, e incluso, por la confrontación entre distintos enfoques y procesos de implementación.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, quiere contribuir en este debate aportando una mirada conjunta sobre la forma como están organizados los sistemas de carrera y evaluación del desempeño docente en América y Europa. Con ello, más que respuestas, busca abrir posibilidades, ampliar miradas y demostrar que hay más formas de hacerlo. Pero, sobre todo, intenta fortalecer la idea de que la evaluación y la carrera tienen sentido si se piensan en función de la mejora del trabajo de los docentes y de los centros educativos.

Este estudio, actualmente, es uno de los aportes más completos desarrollados últimamente, porque contribuye a la reflexión y a la toma de decisiones, entregando información comparada sobre evaluación del desempeño y sobre la carrera profesional docente en 50 países y 55 sistemas educativos, además de propuestas y experiencias que, sin duda, tienen mucho que aportar.