



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**Estudio comparativo de la evaluación al profesorado en Reino Unido,
Finlandia y España**

**Teacher assessment in the United Kingdom, Finland and Spain: a
comparative study**

Alumno: Ianire Canal Ventosa

Especialidad: Lenguas extranjeras

Director: José Manuel Osoro Sierra

Curso académico: 2017/2018

Fecha: 22 de junio de 2018

1. RESUMEN.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	4
2.1. Justificación	4
2.2. Objetivos del Trabajo Fin de Master	6
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
4. METODOLOGÍA	11
5. ESTUDIO COMPARATIVO.....	14
5.1. Reino Unido (Inglaterra)	14
5.1.1. Sistema educativo	14
5.1.1.1. Tipología de centros educativos	14
5.1.1.1.1. Centros educativos privados	15
5.1.1.1.2. Centros educativos financiados con fondos públicos.....	15
5.1.1.1.2.1. Centros de titularidad pública	15
5.1.1.1.2.2. Centros de titularidad privada.....	16
5.1.1.2. El currículum nacional.....	16
5.1.1.3. Modelo de evaluación al sistema y a los centros.....	18
5.1.1.3.1. Rendimiento del alumnado e inspección de <i>Ofsted</i>	18
5.1.2. Condiciones de la profesión docente.....	22
5.1.2.1. Formación requerida y acceso a la profesión	23
5.1.2.2. Modelo de contratación y condicionales laborales.....	23
5.2. Finlandia	25
5.2.1. Sistema educativo	25
5.2.1.1. Tipología de centros.....	25
5.2.2. El currículum	26
5.2.3. Modelo de evaluación al sistema y a los centros	27
5.2.4. Condiciones de la profesión docente.....	32
5.2.4.1. Formación requerida y acceso a la profesión	32
5.2.4.2. Modelo de contratación y condiciones laborales	32
5.3. España	34
5.3.1. Sistema educativo	34
5.3.1.1. Tipología de centros educativos	34
5.3.1.2. Centros de titularidad pública.....	34
5.3.1.3. Centros de titularidad privada	34
5.3.1.3.1. Centros privados con financiación pública	35
5.3.1.3.2. Centros privados sin financiación pública	35
5.3.1.4. El currículum	35
5.3.1.5. Modelo de evaluación al sistema y a los centros.....	38
5.3.2. Condiciones de la profesión docente.....	39
5.3.2.1. Formación requerida y acceso a la profesión	39
5.3.2.2. Modelo de contratación y condiciones laborales	39
5.3.3. La evaluación al profesorado en Asturias.....	41
5.3.3.1. Plan de evaluación docente del Principado de Asturias	41
5.3.3.1.1. Cronología de su aprobación y regulación.....	41
5.3.3.1.2. Descripción del plan de evaluación docente	43
6. CONCLUSIONES.....	47
7. BIBLIOGRAFÍA.....	50
7.1. Legislación	58
8. ANEXO	61
Ofsted school report: Saddleworth School	61

1. RESUMEN

El presente trabajo se centra en uno de los principales temas que más debate ha generado en el ámbito de la educación en los últimos años, como es la evaluación del profesorado de enseñanzas no universitarias. La evaluación no es un concepto unívoco, sino que tiene diferentes concepciones y puede llevarse a término desde diferentes perspectivas y con objetivos muy distintos. Uno de los modelos más extendidos es la evaluación por resultados, promovido además por organizaciones como la OCDE, y empleado en países de nuestro entorno como Reino Unido. No obstante, coexisten en Europa otros modelos, como los presentes en España y Finlandia. Es, por tanto, nuestro objetivo comparar estos tres modelos, así como analizar los diferentes contextos en los que se enmarcan.

Palabras clave: evaluación del profesorado, evaluación formativa, , autoevaluación, condiciones del profesorado

This research project focuses on the topic of teachers' assessment in basic education, which has generated a lot of debate within the field of education in recent years. Given the fact that assessment is not an unambiguous concept, it can take many forms and can thus be performed from different perspectives and with various goals. One of the most extended methods is formative assessment, promoted by organisations such as the OECD and used in countries such as the United Kingdom. Nevertheless, different methods coexist in Europe, such as the ones in Spain and Finland. Therefore, we aim to compare these three methods and analyse the different contexts in which they are performed.

Keywords: teachers' assessment, formative assessment, self-evaluation, teachers' conditions.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. Justificación

Es evidente que la educación se encuentra actualmente en tiempos revueltos, no sólo en España, sino también en el resto del mundo, puesto que no son pocas las críticas que recibe el llamado «modelo tradicional» de la escuela de la revolución industrial, basado en la clase magistral y en la autoridad del docente como pilares fundamentales. A esto debemos sumarle la creciente preocupación por la evaluación de los sistemas educativos y la rendición de cuentas por parte de los agentes que participan en ellos, que pueden tener numerosas finalidades y tomar infinitas formas.

De todos los modelos existentes, la evaluación mediante resultados es probablemente una de las más extendidas, especialmente en el mundo anglosajón, en el que el concepto de rendición de cuentas o *accountability* es vital tanto en el sector público como en el privado, además de ser el modelo promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)¹. Es evidente que las orientaciones de la OCDE y los acuerdos internacionales a los que España se ha comprometido han influenciado las políticas educativas más recientes en nuestro país.

Este modelo de evaluación mediante resultados quizá nos suene en principio lejano, ya que nuestro país no se caracteriza precisamente por priorizar la rendición de cuentas dentro de la esfera pública, pero es el imperante en países como Estados Unidos y Reino Unido, que en las últimas décadas han basado su política educativa en ideas neoliberales, cuya influencia en nuestra última ley educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), es innegable. Además, la pretensión del gobierno actual en la pasada legislatura de aumentar el porcentaje del currículo establecido por la administración central tenía, entre

¹ OCDE. (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México. [<https://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>] Washington D.C.: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

otros, el objetivo de establecer pruebas estandarizadas periódicas. No obstante, por diversas razones de índole política, la LOMCE ya ha sufrido modificaciones y paralizaciones en sus casi cinco cortos años de vida, algunas de las cuales afectan a los objetivos evaluativos de la ley, como la suspensión de las pruebas estandarizadas durante las etapas obligatorias.

Sin embargo, conviene destacar que dicha ley ni establece ni concreta mecanismos de evaluación educativa al profesorado, puesto que lo deja en manos de las administraciones autonómicas competentes, es decir, las Consejerías de Educación. Por tanto, en el caso de Cantabria es la Consejería de Educación de Cantabria, en concreto la Dirección General de Innovación y Centros Educativos, la encargada de elaborar el Plan de Actuación del Servicio de Inspección de Educación cada curso académico.

Si analizamos detenidamente el plan para el curso 2017/2018, similar al del curso 2016/2017, observamos que no se especifican apenas mecanismos ni objetivos de evaluación al profesorado, más allá del control y asesoramiento en las programaciones didácticas y de la participación en la evaluación de la práctica docente, acerca de la que tampoco se proporcionan más detalles.

La pregunta que surge inevitablemente es «¿por qué no sea evaluada la práctica docente en España?», la cual tiene una respuesta muy difícil y multidimensional. Si bien las sucesivas leyes educativas, empezando por la Ley General de Educación (LGE) de 1970, han incluido la evaluación al docente, nunca se ha desarrollado en profundidad. Algunos de los factores que explican este fenómeno, atípico entre los países de nuestro entorno, pueden ser la falta de consenso político (recordemos que ninguna ley de educación ha sido acordada por los dos grandes partidos que se han alternado en el gobierno desde la llegada de la democracia), la ausencia de recursos económicos o la presión por parte los sindicatos para que no se emplee como una herramienta de precarización de las condiciones laborales del profesorado. Sea como fuere, es una de las asignaturas pendientes en el ámbito educativo.

2.2. Objetivos del Trabajo Fin de Master

El objetivo principal del presente trabajo es elaborar análisis acerca de cómo se realiza la evaluación al profesorado en Reino Unido (Inglaterra), Finlandia y España. Para ello, estudiaremos el contexto en el que se llevan a cabo dichas evaluaciones al profesorado, es decir, el sistema educativo, la tipología de centros, las condiciones de la profesión docente y las características de la evaluación a los centros educativos.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tal y como afirma Nieto (2003), la evaluación dentro del ámbito educativo se ha centrado principalmente en el alumno, pero en los últimos tiempos se han incorporado también otros aspectos: los proyectos educativos, los materiales curriculares e incluso el profesorado. Por tanto, afirma Nieto (2003, p. 265), «siguen desarrollándose experiencias y estudios con el propósito de afinar los aspectos o dimensiones a evaluar, de mejorar los métodos e instrumentos para hacerlo o de clarificar los criterios para juzgarlos, entre otras cuestiones importantes».

La evaluación al profesorado es un tema del que se ha hablado largo y tendido, tanto dentro como fuera de contextos académicos y escolares, y que, generalmente, genera todo tipo de opiniones. En una España en la que la sociedad exige cada vez una mayor rendición de cuentas a la clase política, no es de sorprender que dicha demanda se traslade también a otras profesiones con vocación de servicio público. Es deseable, y vital, que cualquier servicio público ofrecido por la Administración se ajuste a unos estándares mínimos de funcionamiento y calidad.

Raro es el ciudadano que nunca se ha quejado, formal o informalmente, sobre el trato o la atención que ha recibido en una oficina del Servicio de Empleo, en una sede de Hacienda o en una sede de la Seguridad Social. En ciertas ocasiones desearíamos que existiera un buzón de sugerencias en el que volcar nuestras propuestas de mejora; porque la evaluación debe ser siempre constructiva, es decir, estar siempre enfocada a la mejora y al progreso. Sin embargo, por diversos motivos que trataremos a lo largo de este trabajo, esta idea no acaba de calar del todo en el ámbito de la educación en nuestro país.

Está claro que en España se necesita un marco de evaluación docente cuyo objetivo sea siempre la mejora de la calidad educativa. No obstante, su materialización depende principalmente de las propuestas que realicen al respecto los principales partidos políticos y de la opinión de las

organizaciones sindicales. Si bien la opinión de estos últimos sólo puede recabarse a través de lo publicado en los medios de comunicación, lo cierto es que ninguno se posiciona claramente a favor de la evaluación a los cuerpos docentes². Los motivos son diversos y van desde la afirmación de que ya existen la «evaluación inicial», en referencia al proceso de concurso-oposición y la inspección, al miedo a que la evaluación se emplee desde la Administración como herramienta punitiva, al estilo de una «caza de brujas», y para profundizar en los recortes presupuestarios. Por tanto, podemos afirmar que existen ciertas reticencias a la aplicación de medidas evaluativas, algunas de las cuales derivan de la desconfianza hacia la Administración por parte del profesorado.

Sin embargo, el partido que ostenta el gobierno y los tres partidos principales de la oposición sí llevan en su programa cambios en la formación y evaluación de los docentes; de hecho, la actual legislación educativa está redactada desde una perspectiva evaluativa. No obstante, cabe destacar que dicha ley no se ha implantado de manera completa, dadas las reticencias de diversos sectores educativos. Durante estos últimos meses se han estado realizado una serie ponencias en el Congreso de los Diputados con el objetivo final de acordar un Pacto de Estado en Educación, el cual culminaría, idealmente, en un nuevo marco legislativo. Sin embargo, dado que las principales fuerzas políticas de la oposición han abandonado dicho pacto, el futuro es incierto³.

A continuación revisaremos diferentes trabajos académicos que han contribuido a delimitar los objetivos y el contenido de este trabajo. Dada la gran cantidad de trabajos académicos que existen acerca de la materia que nos ocupa, hemos decidido tomar como referencia dos de ellos, ambos

² Sánchez, D. (2016) «Los sindicatos de profesores se oponen en bloque a la idea del Gobierno de vincular el salario al rendimiento». El Diario. [http://www.eldiario.es/sociedad/sindicatos-profesores-rechazan-vincule-rendimiento_0_448305538.html] Consultado 29-05-2018.

³ R. Sanmartín, O. (2018) «El enroque del pacto educativo», El Mundo. [<http://www.elmundo.es/espana/2018/05/08/5aed9aede5fdea75428b45c9.html>] Consultado 29-05-2018.

centrados en el caso español y publicados muy recientemente, pues consideramos que es vital partir de la situación actual.

El primero es el Trabajo Fin de Máster de Fernández (2016), titulado *Promoción de la evaluación de la práctica docente en los centros de Educación Secundaria para una educación de calidad*, aborda la evaluación al profesorado como una cuestión esencial, que debe tratarse desde la formación inicial que ofrece el Máster de Formación del Profesorado. Además, hace especial hincapié en la incidencia que tiene la evaluación al profesorado en la mejora de la calidad educativa, para lo cual se basa en informes y estudios realizados y publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de Naciones Unidas (ONU) y sus agencias. En relación a los modelos evaluativos, aunque Fernández (2016) menciona diversos métodos de evaluación, no entra a analizarlos en profundidad, sino que se limita a calificarlos como evaluación interna o externa. Con el objetivo de establecer los aspectos que se debieran tener en cuenta en un proceso de evaluación docente, se basa en la Guía Docente para Cantabria (2014-2015), que publicó la Consejería de Educación y en la que se establecen unas indicaciones para el ingreso en la profesión docente.

El segundo de ellos es la tesis doctoral de Vázquez (2015), titulada *La evaluación de la práctica docente en colegios públicos de primaria: la autoevaluación de la práctica docente*. Aunque la autora se centra principalmente en la evaluación al profesorado de Educación Primaria, realiza un excelente repaso por la legislación y explica las causas por las que, a su juicio, es difícil que en España se lleven a cabo procesos evaluativos. Algunas de ellas son la escasa formación de los docentes en este aspecto, la falta de tiempo para la evaluación, la inexistencia de un sistema retributivo que valore el rendimiento o el estatus social del docente.

Además, también repasa los diferentes modelos de evaluación que se han implantado en determinados territorios de Europa y América, cada uno de los cuales persigue un objetivo distinto. Por otro lado, expone un plan de mejora

de la evaluación tanto del profesorado como del centro en su conjunto que se ha puesto en práctica en el CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Cabe recordar que en España los centros disponen de autonomía suficiente como para ir mas allá de las exigencias y los requisitos de la inspección educativa y promover sus propios planes de evaluación.

En este sentido, contar con la opinión de las familias y los alumnos es una polémica constante en el ámbito de la evaluación. Una característica particular del modelo de evaluación de este centro que conviene destacar es que se cuenta con la opinión de las familias. Una de las ideas más repetidas en el mundo de la Educación y la Pedagogía es que educar es una tarea que se realiza de forma conjunta entre el hogar y la escuela, pero se percibe una escalada de tensión entre familia y docentes, que se manifiesta en protestas, tales como las «huelgas» de deberes, y esa erosión de la confianza mutua afecta inevitablemente al desarrollo y el aprendizaje del alumnado.

Invitar a las familias a que reflexionen acerca del funcionamiento del centro, un lugar en el que los menores pasan, de media, 6 horas al día, es una forma de tender puentes y reconstruir la confianza que debe existir entre ambas partes. El hecho de que las familias carezcan de formación pedagógica y didáctica no quiere decir que sean incapaces de opinar acerca de determinados aspectos de nuestra práctica, como la resolución de conflictos o la atención que les brindamos.

4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestro análisis comparativo es necesario detenernos en el campo de la Educación Comparada, que Noah (1984, p. 558) define como:

«An applied field of study that finds particular justification in the service of evaluation, management, administration and policymaking. Like all applied fields, it is open to potential abuse by those who wish to use its results to support (or oppose) a specific program of change.»⁴

Un ejemplo claro de este fenómeno lo encontramos en el artículo de De Puelles (2005), titulado *La Influencia De La Nueva Derecha Inglesa En La Política Educativa Española (1996-2004)*, en el que el autor analiza las políticas educativas de finales del siglo XX que la Nueva Derecha aprobó en Inglaterra y cómo éstas han influenciado la política educativa española entre los años 1996 y 2004, coincidiendo con las dos primeras legislaturas del Partido Popular.

No obstante, a pesar de que puede ser un arma de doble filo, señala Noah (1984, p. 552) lo siguiente: «knowledge of what is being proposed and tried in cognate situations abroad is indispensable for reasoned judgement about what we need to do at home»⁵. Por tanto, realizaremos un análisis de las políticas educativas en relación a la evaluación del profesorado que existe en Reino Unido (Inglaterra), Finlandia y España, para lo cual tendremos siempre presente el contexto cultural, educativo, social y socio-económico de cada uno de los territorios.

⁴ «Un campo aplicado del saber que encuentra su principal utilidad en la evaluación, la gestión, la administración y en el diseño de políticas y añade, además, que, al igual que ocurre con otros campos aplicados, aquellos que desean utilizar sus resultados para apoyar u oponerse a un programa determinado de cambio pueden hacer un mal uso de ello.»

⁵ «Con el fin de tomar una decisión razonada acerca de qué es necesario hacer aquí, es indispensable conocer qué se propone y qué se pone en marcha en otros países que se encuentran en una situación similar.»

En primer lugar, escogemos Reino Unido por la influencia que han tenido algunas de sus políticas educativas en España, de la cual cualquiera puede percatarse si compara el currículum nacional de Inglaterra con los estándares de aprendizaje que trajo la LOMCE a los diferentes currículos autonómicos. En segundo lugar, hemos decidido incluir Finlandia porque, tras la publicación de los resultados de los informes PISA por parte de los medios, este país se ha vuelto un referente educativo a nivel general en la sociedad, lo cual ha desembocado en multitud de comparaciones entre dicho país y España. Dado que la educación es una de esas disciplinas acerca de las cuales cualquier ciudadano se cree con derecho a opinar, y como consecuencia del tratamiento que hacen los medios de informes internacionales como el de PISA, se tiende a menudo a comparar «en frío» en el discurso general el sistema educativo de España con el de Finlandia. Como consecuencia de esa comparación tan elemental y, si se permite, incluso primitiva, se acaba demandando una especie de «corta-pega» de políticas educativas, sin tener en cuenta ni el contexto histórico, el contexto cultural, la situación actual u otros factores aparentemente ajenos, como la tasa de alfabetización de ambos países a comienzos del siglo XX. De acuerdo el estudio *Progress of Literacy in Various Countries: A Preliminary Statistical Study of Available Census data since 1900*, publicado por la UNESCO en 1953, la tasa de analfabetización en España en 1900 era del 58% y en Finlandia del 61%, tres puntos por encima. Sin embargo, mientras que en 1940 en España había descendido hasta el 23,3%, en Finlandia en 1930, diez años antes, ya había descendido al 15,9%.

Si bien una correlación no implica causalidad, es innegable que este tipo de estadísticas contribuyen a explicar y a entender la situación actual de ambos países. Tal y como defiende Noah (1984, p. 558):

«The authentic use of comparative study resides not the wholesale appropriation and propagation of foreign practices but in careful analysis of the conditions under which certain foreign practices deliver desirable

results, followed by consideration of ways to adapt those practices to conditions found at home. »⁶

En este sentido, Noah (1984, p. 556) señala que:

«Cross-cultural study of education, then, can identify the potentials and the limits of international borrowing and adaptation. Although nobody has yet tried to do a complete accounting, my impression is that international borrowing of educational ideas and practices has more failures to record than success.»⁷

A continuación expondremos el método de comparación que se va a emplear para elaborar el análisis. Puesto que, tal y como hemos mencionado anteriormente, los contextos de cada país son vitales y deben ser tenidos en cuenta en cualquier comparación de índole educativa. En el ámbito de la evaluación al profesorado distinguimos dos conceptos principales: el contexto del sistema educativo y el contexto de la profesión docente:

En relación al primero, consideraremos los siguientes parámetros:

- Tipología de centros educativos
- Currículum
- Modelo de evaluación al sistema educativo y a los centros

En relación al segundo, consideraremos:

- Formación requerida
- Acceso a la profesión
- Modelo de contratación y condiciones laborales

⁶ «El objetivo de la educación comparada no es la apropiación de políticas educativas, sino un análisis de por qué funciona una determinada política y una reflexión de cómo podría adaptarse a las condiciones propias de nuestro entorno.»

⁷ «El estudio intercultural de la educación puede identificar las potencialidades y los límites del préstamo y la adaptación entre países, aunque su impresión es que tras estos dos fenómenos se producen más fracasos que éxitos.»

5. ESTUDIO COMPARATIVO

5.1. Reino Unido (Inglaterra)

Dada la compleja y asimétrica estructura política y competencial del Reino Unido, hemos elegido mostrar el sistema de evaluación que se emplea en Inglaterra, que, si bien no tiene por qué ser representativo de todo el estado en su conjunto, es el país de mayor tamaño de toda la unión.

5.1.1. Sistema educativo

5.1.1.1. Tipología de centros educativos

Con el fin de explicar el complejo sistema escolar de Inglaterra nos basaremos en una publicación de Challen, Machin y McNally (2008) para la *Fondazione Giovanni Agnelli*, titulada *Schools in England: Structures, Teachers and Evaluation*. No obstante, la página web del Gobierno de Reino Unido ofrece información más actualizada e incluye una sección de información en la que se explican los siete tipos de centros educativos, de los cuales nos centraremos en tres⁸. Según datos publicados por el gobierno británico⁹, existen actualmente 27.631 centros educativos en Inglaterra y 8,67 millones de alumnos.

Conviene aclarar que Inglaterra coexisten multitud de centros educativos de diferentes perfiles, cortes ideológicos y características, muchos de los cuales reciben subvenciones públicas, puesto que la libertad de elección de las familias juega un papel central dentro de la política educativa del gobierno británico.

⁸ Government of the United Kingdom. (2017). *Types Of School*. [<https://www.gov.uk/types-of-school>] Consultado 29-05-2018

⁹ Department for Education. (2017). *Schools, pupils and their characteristics: January 2017*. [<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2017>] Consultado 29-05-2018

5.1.1.1.1. Centros educativos privados

Son todos aquellos centros de titularidad privada que no requieren financiación por parte de la administración, ya sea del gobierno central o de las administraciones locales. Otra particularidad de estos centros educativos es que no tienen la obligación de seguir el currículum nacional inglés, lo cual les permite especializarse y, por tanto, presentar una oferta que pueda resultar más atractiva a las familias.

De acuerdo con los datos del gobierno británico¹⁰, los centros privados ascienden a 2.311, es decir, un 8,36%, y en ellos estudian 580.000 alumnos, lo cual supone un 6,6% del total.

5.1.1.1.2. Centros educativos financiados con fondos públicos

Según estadísticas del gobierno británico, son 24.281 los centros financiados con fondos públicos, a los cuales acude el 91% de alumnos, un total de 7,50 millones de alumnos.

5.1.1.1.2.1. Centros de titularidad pública

Los centros educativos públicos de titularidad pública se financian únicamente con dinero público, siempre a través de las administraciones locales. Existen dos tipos; las *comprehensive schools*, escuelas comprensivas en español, es decir, centros que no establecen requisitos de admisión, ya sean académicos o de otro tipo, o *grammar schools*, que establecen requisitos de admisión y que pueden ser también de titularidad privada.

¹⁰ Department for Education. (2017). *Schools, pupils and their characteristics: January 2017*. [<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2017>] Consultado 29-05-2018

5.1.1.1.2.2. Centros de titularidad privada

Aquellas escuelas que, si bien tienen titularidad privada, son financiados de forma total o parcial con fondos públicos, ya sea por parte de la administración local o del gobierno central. Son similares a los centros educativos concertados que existen en España y pueden ser de varios tipos, en función de sus características organizativas o de quién ostente su titularidad. Los tres principales tipos son las *academies*, las *faith schools* y las *free schools*.

Las *academies* son aquellos centros de educación secundaria que, a pesar de recibir financiación a través del gobierno central, están exentos de cumplir el currículum nacional. Además, tienen la particularidad de que también reciben financiación a través de otra institución, ya sea pública o privada. Actualmente hay 2.090 en Inglaterra. Las *faith schools* son centros de carácter religioso que, aunque deben seguir el currículum nacional, tienen libertad total acerca del contenido de las asignaturas religiosas. En la actualidad existen 6.813 en Inglaterra. Finalmente, las *free schools* son los centros que, al igual que las *academies*, reciben financiación del gobierno central y están exentos de seguir el currículum nacional. Sin embargo, a diferencia de otros centros de titularidad privada, son escuelas comprensivas y no selectivas, lo cual significa que no pueden emplear procesos académicos de selección. Existen hoy en día 235 en Inglaterra.

5.1.1.2. El currículum nacional

Inglaterra presenta un sistema de educación muy centralizado desde que se introdujeron grandes reformas en 1988, bajo el gobierno conservador de Margaret Thatcher, tras la aprobación de la *Education Reform Act* (1988). Esta ley introdujo el currículum nacional, que concreta los contenidos y los objetivos de aprendizaje de las diferentes asignaturas a lo largo de las etapas educativas, que están recogidos en el currículum nacional inglés. Tal y como se ha mencionado ya, lo deben seguir todos aquellos centros educativos financiados por las administraciones locales. Por otro lado, también se

incluyen las pruebas estandarizadas que debe realizar el alumnado a los siete, once y catorce años. Dado que el contenido de dicho currículum no es el objetivo de este trabajo, nos centraremos principalmente en cómo estructura las etapas y evaluación. A continuación se incluye una tabla en la que se especifican las diferentes etapas escolares obligatorias o *key stages* del sistema inglés, tras cada una de las cuales los alumnos deben realizar una prueba estandarizada o reválida en varias materias, con la cual se mide la consecución de los objetivos de aprendizaje que establecidos en el currículum. Finalmente, al acabar la cuarta y última etapa obligatoria en educación secundaria, los jóvenes deben realizar unas pruebas finales llamadas *GCSE* o *General Certificate of Secondary Education* («certificado general de educación secundaria en español»):

<i>Key Stage</i>	Curso escolar	Edad
<i>Early years</i>	<i>Reception</i>	4-5
<i>Key Stage 1</i>	<i>Year 1</i>	5-6
	<i>Year 2</i>	6-7
<i>Key Stage 2</i>	<i>Year 3</i>	7-8
	<i>Year 4</i>	8-9
	<i>Year 5</i>	9-10
	<i>Year 6</i>	10-11
<i>Key Stage 3</i>	<i>Year 7</i>	11-12
	<i>Year 8</i>	12-13
	<i>Year 9</i>	13-14
<i>Key Stage 4 y GCSEs</i>	<i>Year 10</i>	14-15
	<i>Year 11</i>	15-16

Tabla 1. Pruebas estandarizadas en Inglaterra según el currículum nacional. Fuente:

Elaboración propia.

5.1.1.3. Modelo de evaluación al sistema y a los centros

5.1.1.3.1. Rendimiento del alumnado e inspección de *Ofsted*

Si bien la administración evalúa al sistema educativo mediante las pruebas estandarizadas que miden el rendimiento, ésta no es la única vía, puesto que también se dispone de un servicio de inspección educativa, a cargo de una institución llamada *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*, también conocida como *Ofsted*. Conviene destacar que *Ofsted* no se encarga de evaluar de forma individual a los docentes, sino que inspecciona el funcionamiento y la eficacia del centro en su totalidad. En este sentido, la información relativa a la programación docente que solicitan sus inspectores es la que se emplea día a día en el centro, y no documentación preparada específicamente para la inspección. Así mismo, cuando un inspector decide entrar al aula para observar el desarrollo de una clase, no lo hace con el fin de evaluar a un docente en concreto.

Como ya hemos mencionado en el punto anterior, los alumnos ingleses deben enfrentarse a una serie de pruebas estandarizadas a lo largo de su vida escolar, mediante las cuales el gobierno pretende no sólo asegurarse de que el currículum nacional se cumple, sino también evaluar tanto el sistema en general como los centros educativos en particular. Como bien señala Isaacs (2010), las familias y los ciudadanos tienen acceso a los resultados de las pruebas desde 1996, así como a las evaluaciones al profesorado y, por tanto, se utilizan no sólo para evaluar el progreso del alumnado, sino también al centro. En este sentido, Stobart (2008) identifica cinco usos principales de la evaluación del currículum mediante pruebas estandarizadas:

- como herramienta para mejorar el rendimiento del alumnado
- para determinar el progreso individual de los alumnos
- para evaluar el trabajo individual de los docentes
- para determinar cuándo es necesario intervenir en un centro educativo
- para la rendición de cuentas de los centros.

Tras el cambio legislativo de 1996, los principales periódicos comenzaron a publicar clasificaciones de los centros a nivel nacional. De hecho, la página web del gobierno británico contiene una herramienta llamada *Find and compare schools in England*, con la cual cualquier ciudadano puede acceder y descargar la información relativa a resultados de pruebas y exámenes, informes de inspecciones educativas de *Ofsted* o información acerca de la financiación de los centros. Esto tiene una doble orientación; por un lado supone todo un ejercicio de transparencia y rendición de cuentas, pues facilita información acerca de la inversión pública en educación y, por otro, sirve para que las familias puedan tomar una decisión más informada acerca de dónde quieren que asistan sus hijos. No es el objetivo de este trabajo juzgar o valorar críticamente este tipo de herramientas, sino simplemente describir brevemente su funcionamiento y su naturaleza.

La segunda vía para evaluar los centros educativos son las inspecciones de *Ofsted*, una institución no perteneciente a ministerio alguno que se creó en 1992 y se encarga de inspeccionar y revisar todos aquellos servicios cuya función principal sea el cuidado o la educación de menores, incluyendo centros privados, así como servicios educativos para estudiantes de todas las edades. Dada la gran variedad de servicios que inspecciona *Ofsted*, nos centraremos a continuación en explicar el proceso de inspección de un centro educativo público, que debe llevarse a cabo según lo establecido en la sección 5 de la *Education Act* de 2005.

Ofsted realiza inspecciones en los centros con una frecuencia de tres a cinco años, como mínimo, puesto que, en caso de que el resultado no sea satisfactorio, la próxima inspección será antes. Los encargados de realizar las visitas son o bien los inspectores empleados directamente en *Ofsted* o bien aquellos que son contratados por ésta. Generalmente, la agencia se encarga de avisar de la visita con unas horas de antelación, pero los inspectores tienen la posibilidad de visitar cualquier centro sin avisar, siempre y cuando lo consideren apropiado, en cuyo caso avisan 15 minutos antes por vía telefónica.

A continuación se explicarán las cuatro posibles calificaciones, con sus correspondientes significados, y posteriormente se analizará la estructura de un informe de inspección de un centro de educación secundaria.

Ofsted puede otorgar a los centros las siguientes cuatro calificaciones, expresadas tanto en términos cuantitativos como cualitativos: *Outstanding* (1), *Good* (2), *Requires improvement* (3), *Inadequate* (4). Según los últimos datos publicados por *Ofsted* en su informe anual¹¹, de los centros de secundaria financiados con fondos públicos, el 23% recibieron la calificación de *outstanding*, 56% de *good*, 15% de *Requires improvement* y 6% de *Inadequate*.

Outstanding (1) es la calificación más alta, y se describe como «an outstanding school is highly effective in delivering outcomes that provide exceptionally well for all its pupils' needs. This ensures that pupils are very well equipped for the next stage of their education, training, or employment.»¹² *Good* (2) aparece descrito como «a good school is effective in delivering outcomes that provide well for all its pupils' needs. Pupils are well prepared for the next stage of their education, training, or employment»¹³. *Requires improvement* (3) se describe como «A school that requires improvement is not yet a good school, but it is not inadequate. This school will receive a full inspection within 24 months from the date of this inspection»¹⁴. Finalmente, *Inadequate* (4) se describe cómo «a school that has serious weaknesses is inadequate overall and requires significant improvement but leadership and management are judged

¹¹ UK Parliament House of Commons. *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2016/17*.
[\[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/666871/Ofsted_Annual_Report_2016-17_Accessible.pdf\]](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/666871/Ofsted_Annual_Report_2016-17_Accessible.pdf)

¹² «Un centro educativo muy eficaz a la hora de satisfacer todas las necesidades de los alumnos, lo cual asegura que éstos están muy bien preparados para la siguiente fase de su aprendizaje, formación o empleo.»

¹³ «Un centro educativo eficaz a la hora de satisfacer todas las necesidades de los alumnos y en el que los alumnos están bien preparados para la siguiente fase de su aprendizaje, formación o empleo.»

¹⁴ «El centro en cuestión necesita mejoras, por lo que, si bien no es un buen centro educativo, tampoco es inadecuado. Se volverá a realizar una inspección completa dentro de un plazo de 24 meses.»

to be Grade 3 or better. This school will receive regular monitoring by Ofsted inspectors.»¹⁵ Por último, además de las inspecciones, *Ofsted* ofrece a las familias un servicio en línea llamado *Parent View* mediante el cual, una vez se hayan registrado, pueden dar su opinión acerca del centro educativo al que acuden sus hijos. En principio puede parecer una especie de injerencia en la labor del profesorado y de la dirección del centro, pero una encuesta bien estructurada puede proporcionar muchísima información acerca de la percepción que tienen las familias sobre la atención que reciben sus hijos.

Analizaremos el informe de inspección de un centro de educación secundaria de titularidad pública, *Saddleworth School*, que está situado en el noroeste de Inglaterra y depende de la administración local de Oldham, en el área metropolitana de la ciudad de Mánchester. El informe, que figura en el anexo del presente trabajo, ha sido extraído gracias a la herramienta *Find and compare schools* de la página web del gobierno británico.

En primer lugar encontramos la fecha y la calificación de la inspección actual junto con la de la última inspección, de manera que se pueda establecer una comparación inmediata. A continuación se incluye un resumen de conclusiones más importantes, en las que no sólo se explica por qué se ha obtenido una determinada calificación, sino que también se detallan sugerencias de mejora dirigidas principalmente al profesorado. Posteriormente se especifica cómo se ha llevado a cabo la inspección, qué reuniones se han producido y qué agentes educativos han intervenido en las mismas, así como los nombres de los inspectores que han participado. La siguiente sección corresponde, por un lado, al informe completo de la inspección, en el que se da información acerca de las instalaciones y se realizan más sugerencias de mejora y, por otro lado, a las valoraciones emitidas por el inspector acerca de la dirección y la gestión del centro, el comportamiento y la seguridad del alumnado, la calidad de la docencia y el rendimiento del alumnado. Finalmente, se adjunta una leyenda en la que se

¹⁵ «Un centro que presenta graves puntos débiles, inadecuados en líneas generales y que requieren mejores importantes, pero cuya dirección y administración ha recibido una calificación superior al 3. Por tanto, los inspectores de *Ofsted* supervisarán frecuentemente estos centros.»

explica el significado de las calificaciones, así como información básica sobre el centro.

Dado que es el tema principal del trabajo, nos detendremos brevemente en cómo se ha evaluado de forma global al profesorado, así como las valoraciones que se hacen acerca de la calidad de la docencia en el informe del centro *Saddleworth School*. Es interesante recalcar que todas las valoraciones van siempre orientadas a la mejora del rendimiento de los alumnos, puesto que no se hacen valoraciones acerca de metodologías o programaciones, sino de los resultados que se obtienen mediante éstas. Por ejemplo, se afirma que en algunas asignaturas los docentes no realizan preguntas suficientemente profundas y que esto limita la comprensión y la reflexión de los alumnos. También se llama a la atención a aquellos docentes que no evalúan el trabajo de los alumnos de forma adecuada y se pone mucho énfasis en la necesidad de colaboración y la coordinación docentes cuando éstas afectan a los resultados de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, por ejemplo, se recalca que es necesario que todos los docentes asuman la misma política ante faltas de ortografía.

Finalmente, conviene destacar que, si bien los inspectores de *Ofsted* se guían por unos estándares mínimos de calidad educativa, sobre los cuales se basan a la hora de realizar las evaluaciones, en los informes siempre se especifican los objetivos de mejora del centro en concreto, partiendo de la base actual, de manera que, por un lado, no se marquen metas de mejora que no tengan con cuenta el contexto y, por otro lado, que su cumplimiento pueda constatarse en la siguiente inspección.

5.1.2. Condiciones de la profesión docente

A continuación repasaremos brevemente las condicionales laborales del profesorado de educación secundaria de Inglaterra, para lo cual nos basaremos principalmente en el informe de Eurydice titulado *La Profesión Docente En Europa: prácticas, percepciones y políticas*, publicado en 2015 por la Comisión Europea.

5.1.2.1. Formación requerida y acceso a la profesión

De los dos modelos principales de formación del profesorado de educación secundaria, el modelo concurrente y el consecutivo, en Inglaterra predomina el modelo consecutivo, por lo que los licenciados universitarios deben obtener una capacitación profesional específica para la docencia tras licenciarse.

Esta capacitación puede adquirirse en dos tipos de centros de formación: en los centros educativos, que ofrecen una formación más práctica, o en las universidades, que, además de ofrecer prácticas en centros educativos, proporcionan formación en pedagogía y didáctica de la materia. Mediante ambas vías se obtiene el título el *Postgraduate Certificate in Education*, requisito indispensable para acceder a la educación secundaria. Dado que el profesorado en Inglaterra no goza de la condición de funcionario o funcionario de carrera, son las administraciones locales, en el caso de los centros de titularidad pública, las encargadas de contratar al personal docente, de acuerdo con el informe de Eurydice de 2015, puesto se emplea el modelo de contratación abierta. Es digno de mención el hecho de que, según datos del informe de Eurydice de 2015, Reino Unido sea, junto con Bélgica, uno de los dos países de la UE en los que el porcentaje de docentes de educación secundaria en el sector privado, el 70%, es superior al de los docentes de educación secundaria en el sector público, el 30%.

5.1.2.2. Modelo de contratación y condicionales laborales

Como ya hemos puntualizado en el punto anterior, los docentes son empleados por las administraciones locales, por lo que no son funcionarios públicos. Con el fin de atraer a más docentes a la profesión, el *Department of Education* del gobierno británico ha abierto una página web¹⁶, en la que proporciona información acerca de la profesión docente. Se incluyen también los salarios del profesorado para el curso 2017/2018, que varían

¹⁶ Department for Education. (2017). *Get into teaching*.
[<https://getintoteaching.education.gov.uk>] Consultado 29-05-2018

sustancialmente según ubicación (los salarios para aquellos que ejerzan la docencia en Londres son mayores), grado de responsabilidad y experiencia, y aparecen reflejados en la siguiente tabla:

	Inglaterra y Gales	Centro de Londres	Afuera de Londres	Área de Londres
Headteachers				
Máximo	109,366 £	116.738 £	112.460 £	110.448 £
Mínimo	44.544 £	51.991 £	47.667 £	45.633 £
Leading Practitioners				
Máximo	59.857 £	67.305 £	62.985 £	60.945 £
Mínimo	39.374 £	46.814 £	42.498 £	40.458 £
Upper Pay Ranges				
Máximo	38,633 £	47.298 £	42.498 £	39.725 £
Mínimo	35.927 £	43.616 £	39.519 £	37.017 £
Main Pay Ranges				
Máximo	33.824 £	39.006 £	37.645 £	34.934 £
Mínimo	22.917 £	28.660 £	26.662 £	24.018 £
Unqualified teachers				
Máximo	26.295 £	30.573 £	29.422 £	27.834 £
Mínimo	16.626 £	20.909 £	19.749 £	17.718 £

Tabla 2. Salarios base del profesorado en Inglaterra para el curso 2017/2018. Fuente:

Elaboración propia a partir de datos del Department for Education.

En relación al horario de trabajo, los docentes en Inglaterra ven su horario determinado por el tiempo de disponibilidad en el centro, ya que en el contrato de trabajo no se especifica el número de horas lectivas y los centros tienen la posibilidad de organizar los horarios según su conveniencia. No obstante, el informe de Eurydice de 2015 cifra el tiempo medio de disponibilidad en el centro en 32 horas semanales.

Por último, en relación a la formación permanente del profesorado, en Inglaterra es considerada una obligación profesional del docente, que se tiene además en cuenta durante la evaluación externa de los centros. Aunque es obligatorio establecer un plan de formación, ni la ley ni los contratos laborales establecen una cantidad mínima de tiempo anual que deba destinarse a tal efecto. A la hora de concretar la formación necesaria, son las administraciones locales y los propios directores de los centros educativos los encargados de determinar las necesidades de formación permanente del profesorado. De entre las diferentes medidas destinadas a fomentar la formación permanente entre el profesorado, la principal son los cursos gratuitos para docentes.

5.2. Finlandia

5.2.1. Sistema educativo

5.2.1.1. Tipología de centros

De acuerdo con las últimas estadística publicadas por el gobierno de Finlandia¹⁷ referentes al año 2017, en el país hay 2.384 centros educativos y 556.742 alumnos. Además, el 96% de los alumnos acude a centros educativos públicos, según datos de la OCDE publicados en 2012¹⁸. Al igual que en Inglaterra, las administraciones locales son las encargadas de gestionar los centros educativos públicos, que, en el caso finés, gestionan el 95% del total de centros.

En relación a la financiación y gestión de los centros, Finlandia ha apostado por un modelo descentralizado, mediante el cual el gobierno central se encarga únicamente de marcar los objetivos de aprendizaje principales, ya

¹⁷ Official Statistics of Finland. (2017). *Pre-primary and comprehensive school education 2017*. [https://www.stat.fi/til/pop/2017/pop_2017_2017-11-14_en.pdf]

¹⁸ OCDE (2012), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, OECD Publishing. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>] Consultado 29-05-2018.

que son las administraciones locales quienes se encargan de adaptar el currículum, la financiación, la organización y el personal de los centros educativos.

5.2.2. El currículum

Según Vitikka et al. (2011), el currículum nacional en Finlandia se introdujo por primera vez en 1970, pero no se parecía en absoluto al currículum actual, pues estaba muy centralizado y, por tanto, no dotaba de autonomía a los centros. Este fue uno de los motivos por los que se reformó en 1985. Las autoras afirman que dicha reforma, además de para marcar objetivos de aprendizaje para todos los alumnos, sirvió también para dotar de más competencias a los centros y a las administraciones locales y para que en el centro de la educación se situaran las necesidades individuales de los alumnos. Afirma Vitikka (2011, p. 4), en este sentido, lo siguiente: «The curriculum, at its core, functions as a pedagogical guiding document»¹⁹.

De acuerdo con Vitikka et al. (2011), las reformas continuaron durante la década de los noventa. Concretamente, la reforma de 1994 no sólo dotó a las administraciones locales de mucha más autonomía en lo que a presupuesto, organización de centros y procesos educativos se refiere, sino que también eliminó la inspección de libros de texto y centros educativos. Por tanto, las decisiones que se tomaban en los centros pasaron a jugar un papel central en la configuración y el diseño del currículum.

En relación al diseño del currículum, nos encontramos una situación muy diferente a la que existe en Inglaterra. Afirman las autoras que el currículum puede ser el mismo para todos los centros que dependan de la administración local, pero los centros tienen autonomía para configurar el suyo propio, siempre y cuando éste sea aprobado por la administración local. Tal y como explican Vitikka et al. (2011), esto encuentra su razón de ser en que, por un lado, permite que la toma de decisiones se ajuste a las necesidades diversas de los distintos centros y, por otro lado, el hecho de

¹⁹ «El currículum funciona fundamentalmente como un documento de guía pedagógica.»

que la toma de decisiones se haga a nivel local aumenta el compromiso de los docentes en relación a la implantación del currículum, lo cual tiene bastante sentido, pues es más sencillo para el docente realizar procesos de autoevaluación cuando se ha jugado un papel activo en el diseño del currículum que se emplea en el centro.

Finlandia es un país que acostumbra a revisar su currículum con cierto grado de frecuencia, por lo que las modificaciones no deben resultar extrañas o innecesarias. Tal y como afirma Vitikka (2011, p. 3), es un proceso democrático, ya que «educational professionals, parents and a wide range of society interest groups are consulted and their views are taken into account in the process»²⁰.

En 2014 se reformó de nuevo el currículum nacional de educación infantil y de educación básica, reforma con la cual comenzó el proceso de cambio de los currículos locales, que se puso en marcha en agosto en 2016. Afirma Halinen (2015, p. 1) que algunos de los objetivos de la reforma son: «Developing schools as learning communities, and emphasizing the joy of learning and a collaborative atmosphere, as well as promoting student autonomy in studying and in school life»²¹. Para cumplir estos objetivos, asegura Halinen (2015) que se hará un especial hincapié en las competencias transversales o genéricas y se trabajará de manera interdisciplinar entre las asignaturas, de manera que dichas competencias puedan trabajarse desde diversos campos del saber. No obstante, asegura Halinen (2015), las asignaturas como tal continúan existiendo, sólo que con límites más difusos y mayor cooperación y práctica interdisciplinar.

5.2.3. Modelo de evaluación al sistema y a los centros

²⁰ «Se consulta a profesionales de la educación, a padres y a diversos grupos sociales del sector, y sus opiniones se tienen en cuenta durante el proceso.»

²¹ «Algunos de los principales objetivos son el desarrollo de los centros como comunidades de aprendizaje, el énfasis en el disfrute por el aprendizaje, crear un ambiente colaborativo, promover la autonomía del alumno en el estudio y en su vida escolar.»

De acuerdo con el informe *Education Policy Outlook: Finland*, publicado por la OCDE en 2013, el gobierno finlandés decidió eliminar la inspección educativa a los centros educativos en 1991 y centrarse en la autoevaluación como base para la mejora de la calidad educativa. Desde entonces, los centros tienen la responsabilidad de realizar autoevaluaciones de manera periódica, marcándose objetivos de mejora globales, para el centro en su conjunto, así como específicos para el profesorado, sin olvidar la formación docente que se considere necesaria. En este sentido, tampoco existe un sistema nacional de evaluación externa para el profesorado, puesto que las autoridades confían en sus su formación, sus capacidades pedagógicas y las autoevaluaciones de los propios centros. De hecho, según el estudio TALIS, llevado a cabo por la OCDE, en 2013, el último año del que se disponen datos, el 28% de los docentes finlandeses trabaja en centros educativos en los cuales la persona encargada de la dirección no los evalúa.

No obstante, recientemente se han realizado cambios al respecto, ya que en 2014 se puso en marcha el *Finish Education Evaluation Centre*²², una agencia gubernamental independiente que se encarga de la evaluación de la educación, desde la educación infantil hasta la educación universitaria. De acuerdo con su página web, nació con el objetivo de aunar todas las competencias en evaluación educativa y consolidar tareas de evaluación a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo. Por tanto, una de sus principales responsabilidades es la elaboración de un plan de evaluación educativa para el Ministerio de Educación; actualmente se está llevando a cabo el *National Plan for Education Evaluation 2016-2019*.

Una de las principales novedades en política educativa que trae consigo dicho plan es la evaluación, por parte de la agencia, tanto de las autoevaluaciones de los centros de educación básica y de educación secundaria como de los procesos de gestión de la calidad que éstos lleven a cabo. La segunda gran novedad es que, según el plan, se publicarán los resultados de la evaluación que sean de mayor relevancia. Al contrario de lo

²² Official Statistics of Finland. (2017). *Pre-primary and comprehensive school education 2017*. [https://www.stat.fi/til/pop/2017/pop_2017_2017-11-14_en.pdf]

que ocurre en Inglaterra, no se publicarán datos acerca de todos los centros educativos.

De todos los proyectos de evaluación que se especifican en el plan, aquellos relacionados con la evaluación y el profesorado que se lleven a cabo en la educación básica y en la secundaria son los siguientes:

- Implantación del nuevo currículum en educación básica
- Evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado en la educación básica y en la educación secundaria
- Adecuada transición del alumnado cuando cambia de etapa educativa
- El impacto de los recortes presupuestarios en los derechos educativos
- Cambios en el papel del profesorado y en la adaptación a los cambios que proporcionan la formación inicial y permanente
- Procesos de autoevaluación y de gestión de la calidad en los centros de educación básica y educación secundaria.

En lo que a evaluación de resultados de aprendizaje se refiere, el plan 2016-2019 (p. 8) establece lo siguiente:

«In addition to assessments of learning outcomes in individual subjects, the evaluation plan contains evaluations of the transition phases as well as longitudinal evaluations. In the assessments of learning outcomes, indicators and surveys are used to include the comprehensive themes laid down in the evaluation plan. The evaluations also give trend data about the learners' skills in mother tongue and literature and mathematics as well as more comprehensive competences. There will also be other advanced analyses. Systematic evaluations will be carried out in the subjects of mathematics and mother tongue.»²³

²³ «Además de evaluaciones de resultados de aprendizaje en asignaturas separadas, el plan establece tanto evaluaciones en las fases de transición como evaluaciones longitudinales. En las de resultados de aprendizaje, los indicadores y los estudios se emplean para incluir temas transversales, detallados en el plan de evaluación. Las evaluaciones también proporcionan datos sobre tendencias acerca de las destrezas del alumno en su primera lengua, matemáticas y literatura, así como en competencias más

Como es lógico, todas aquellas evaluaciones de aprendizaje que se lleven a cabo en la educación básica están basadas en los objetivos de aprendizaje que marca el currículum central.

Centrándonos más en cómo estos cambios afectan a la labor del profesorado, el plan 2016-2019 (p. 10) establece que también se evaluará la evaluación del alumnado:

«The evaluation will focus on the practices for pupil and student assessment in basic education and general upper secondary education and, thereby, on the assessment culture and the teachers' ability to appropriately assess the pupils. In addition, the evaluation project will provide information on whether the problems arise from inadequate definitions of the criteria or from the schools' teaching and assessment culture, traditions and the fact that proportional assessments are easier to perform than criteria-based assessments.»²⁴

Podemos observar, por tanto, un cambio de tendencia con respecto a lo que se venía haciendo hasta el momento, que consistía en dar completa libertad didáctica y pedagógica a los docentes para que evaluaran a su alumnado como considerasen pertinente. Si bien no se recupera el servicio de inspección como tal, está claro que las autoridades finlandesas han decidido que es menester evaluar de forma externa la labor de los centros y de los docentes.

En referencia al papel del profesorado y su formación permanente, el plan 2016-2019 detalla que la evaluación se centrará en dos asuntos principales.

transversales. También se realizarán otros análisis avanzados. Se llevarán a cabo evaluaciones sistemáticas en las asignaturas de matemáticas y primera lengua.»

²⁴ «La evaluación se centrará en la práctica de la evaluación del alumnado en la educación básica y secundaria, lo cual supone analizar la cultura de evaluación y la capacidad del profesorado para evaluar adecuadamente a sus alumnos. Además, el proyecto proporcionará información acerca del origen de los problemas, que pueden derivar de unos criterios de evaluación inadecuadamente definidos o de la cultura de enseñanza y evaluación del centro, de sus costumbres y del hecho de que las evaluaciones proporcionales son más sencillas de realizar que las evaluaciones basadas en criterios de evaluación.»

El primero será el papel del profesorado y sus capacidades para trabajar con alumnado de diferentes orígenes y para responder a los retos que surgen de la inmigración, la inclusión, los recortes presupuestarios, así como los cambios pedagógicos, la conciliación laboral en educación infantil, educación básica y educación secundaria, formación profesional y educación universitaria. El segundo será la capacidad que le proporciona al profesorado su formación y su formación continua para responder a los cambios, así como el apoyo al desarrollo profesional de los docentes. La evaluación se llevará a cabo por fases durante el periodo 2016-2018.

En relación a la evaluación de los procesos de autoevaluación y de gestión de la calidad, se especifica en el plan 2016-2019 que se llevó a cabo entre 2015 y 2016 con el objetivo de proporcionar información acerca de ambos procesos, de manera que sus resultados se empleen en la elaboración un proyecto con que se apoye a los educadores en los mismos. El objetivo siempre es el desarrollo y la mejora de los procesos de toma de decisiones.

Hasta la puesta en marcha de la reforma del currículum, el Ministerio de Educación finlandés establecía en su plan de evaluación la realización de pruebas estandarizadas de carácter muestral, las cuales no sólo trataban temas académicos, sino también artísticos e interdisciplinarios, con el objetivo era comprobar el nivel de consecución de los objetivos del currículum. Los resultados se enviaban a los centros, para que éstos pudieran diseñar planes de mejora, pero no se publicaban y no se empleaban para clasificar u ordenar los centros según su rendimiento, completamente al contrario de lo que ocurre en Inglaterra, donde se publica todo tipo de información acerca de los resultados académicos de los centros. No obstante, a pesar de los cambios introducidos, no parece que la política del gobierno haya cambiado en este sentido, puesto que no se dice que vayan a publicarse datos más allá de los más relevantes.

De manera muy similar a lo que ocurre en España, actualmente la única prueba estandarizada que deben realizar aquellos estudiantes que deseen

acceder a estudios universitarios es el *ylioppilastutkinto*, o «examen de matriculación».

5.2.4. Condiciones de la profesión docente

A continuación repasaremos brevemente las condicionales laborales del profesorado de educación secundaria de Finlandia, para lo cual nos basaremos principalmente en el informe de Eurydice titulado *La Profesión Docente En Europa: prácticas, percepciones y políticas*, publicado en 2015 por la Comisión Europea.

5.2.4.1. Formación requerida y acceso a la profesión

Dados los sobresalientes resultados que obtiene este país en los informes PISA de la OCDE, se ha hablado largo y tendido acerca de la excelente formación que reciben los docentes finlandeses.

En lo que a educación secundaria se refiere, de los dos modelos de formación del profesorado, el consecutivo, que tiene una duración de 6 años, es el más extendido. Por tanto, los licenciados universitarios que deseen dedicarse a la educación deben acceder a un programa de posgrado ofertado por aquellas universidades finlandesas que estén acreditadas para tal fin. Según datos de la OCDE, estos programas son muy competitivos, para ellos se deben realizar pruebas selectivas y tienen una tasa de aceptación de sólo el 10%²⁵.

5.2.4.2. Modelo de contratación y condiciones laborales

Al igual que en España, de acuerdo con el informe de Eurydice de 2015, el profesorado en centros públicos de Finlandia tiene la condición de funcionario público, aunque prevalece el modelo de contratación abierta. De hecho,

²⁵ Education Policy Outlook: Finland. OCDE
[<http://www.oecd.org/education/highlightsfinland.htm>] Consultado 29-05-2018

según datos de la Comisión Europea, el 95% del profesorado realiza su labor en centros educativos públicos y apenas el 5% lo hace en centros educativos privados.

En relación al horario laboral, en Finlandia no se especifica el tiempo de trabajo total, sino únicamente el tiempo lectivo semanal y el tiempo de disponibilidad en el centro, que pueden variar según la asignatura que se imparta. No obstante, en el informe de la Comisión Europea se menciona que el mínimo de horas lectivas semanales en Finlandia es de 14 y el máximo de 18, y que el mínimo de horas de disponibilidad en el centro es de 17 y el máximo de 21.

En lo que al salario se refiere, no ha resultado tan sencillo encontrar datos actualizados para el caso de Finlandia como lo fue con Inglaterra, por lo que nos basaremos en el informe de Eurydice, *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2015/16*. De acuerdo con lo establecido en dicho informe, los salarios docentes en Finlandia se negocian entre las autoridades y los sindicatos a nivel nacional cada tres años aproximadamente, por lo que no hay un salario docente mínimo establecido que se mantenga constante. Los datos para el curso 2015/2016 son los siguientes:

Primera etapa secundaria	Mín.	34.813 €
	Max.	45.277€
Segunda etapa secundaria	Mín.	36.916 €
	Max.	48.876 €

Tabla 3. Salarios base del profesorado de Finlandia para el curso 2015/2016. Fuente: Elaboración propia mediante datos del Informe de Eurydice Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2015/16.

Por último, en lo que a formación permanente se refiere, ésta se considera una obligación profesional del profesorado de educación secundaria en Finlandia y, al igual que en Inglaterra, no recibe incentivos salariales a la formación como pueden ofrecerse en España. Eso sí, hay un mínimo anual

de 3 días de formación permanente. Además, son las administraciones locales o los centros quienes determinan las necesidades de formación, aunque, al contrario de lo que ocurre en Inglaterra, no es obligatorio que los centros tengan un plan de formación permanente para el profesorado de educación secundaria. Como elementos que facilitan la formación encontramos los cursos gratuitos, la financiación con fondo públicos de los centros que ofrecen formación y los gastos de desplazamiento cubiertos para los docentes.

5.3. España

5.3.1. Sistema educativo

5.3.1.1. Tipología de centros educativos

Al igual que en Inglaterra, en España coexisten diferentes tipos de centros educativos, si bien es cierto que no con el mismo nivel de diversidad. Principalmente se diferencian según su titularidad y su modelo de financiación.

5.3.1.2. Centros de titularidad pública

Son todos aquellos centros educativos dependientes de las administraciones educativas, generalmente las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas o del Ministerio de Educación, y que no reciben ningún tipo de financiación que no provenga de éstas. Según datos de la OCDE publicados en 2012 en el informe *Public and private schools: How management and funding relate to their socio-economic profile*, el 66% de los alumnos españoles acuden a centros de titularidad pública y el 34% a centros de titularidad privada, o bien privados o bien concertados.

5.3.1.3. Centros de titularidad privada

Son todos aquellos centros educativos que pertenecen a instituciones privadas, ya sean éstas empresas privadas, congregaciones eclesióásticas,

asociaciones o cooperativas. A diferencia de lo que ocurre con los centros públicos, pueden ser de corte abiertamente religioso.

5.3.1.3.1. Centros privados con financiación pública

Son todos aquellos centros de titularidad privada que han obtenido una subvención pública denominada concierto educativo, que afecta principalmente a las etapas obligatorias, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, aunque también puede darse para Infantil. A cambio de disfrutar de este concierto y poder mantenerlo, los centros deben cumplir una serie de requisitos y obligaciones.

5.3.1.3.2. Centros privados sin financiación pública

Son todos aquellos centros de titularidad privada que no reciben ningún tipo de subvención o ayuda pública en ninguna de las etapas educativas, ya sean o no obligatorias.

5.3.1.4. El currículum

Puesto que las competencias en materia educativa están en manos de las comunidades autónomas, son éstas las que deciden el contenido específico del currículum, siempre y cuando se respeten las líneas generales establecidas en la legislación educativa, actualmente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, también conocida como LOMCE, sobre la cual nos basaremos. Por tanto, si bien todos los currículos autonómicos deben seguir un hilo conductor común, se puede apreciar diferencias entre ellos. Cabe destacar que, al contrario de lo que ocurre en Inglaterra, todo centro educativo en España tiene la obligación de seguir el currículum de la Comunidad Autónoma en la que se encuentra.

En el capítulo III de dicha ley, que trata el currículum y la distribución de las competencias, éste aparece definido en su artículo 6 como «la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas». En él se debe detallar los objetivos de cada

etapa, los estándares de aprendizaje evaluables, las competencias y habilidades, la metodología y los criterios de evaluación. En relación a las competencias del gobierno central, se establece que entra dentro de sus competencias «el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica.»

Por tanto, observamos que el currículum español actual se asemeja mucho más al concepto de currículum nacional que se tiene en Inglaterra que al currículum más abierto, moldeable y adaptable que se tiene en Finlandia. En este sentido, se ha producido con esta ley un intento de centralizar los contenidos del currículum, en detrimento de la autonomía de las comunidades autónomas. Un motivo que explica este intento de recentralización son las aspiraciones evaluativas que trajo consigo esta ley, con la que se pretendía establecer pruebas estandarizadas nacionales al final de determinadas etapas educativas, algo que, de nuevo, está inspirado en el currículum nacional inglés. Sin embargo, por diversos motivos políticos y sociales, la introducción e implantación ley no contó con el suficiente respaldo de la comunidad educativa y dichas pruebas estandarizadas no llegaron a celebrarse, al menos no de la manera en la que fueron concebidas, puesto que se han acabado convirtiendo en pruebas diagnósticas y muestrales, tal y como se especifica en el artículo 1 del Real Decreto 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

En el artículo 143 de la LOMCE, acerca de la evaluación general del sistema educativo, se especifica que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, o INEE, será el encargado de elaborar «planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo», así como de detallar los «estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas, en colaboración con las Administraciones

educativas». No obstante, dado que la LOMCE modifica sólo parcialmente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, hay partes de ésta que aún se mantienen en vigor, como la que hace referencia a la inspección educativa.

En el título VII de dicha ley, referente a la inspección educativa, se especifica que la Alta Inspección corresponde al Estado, mientras que la Inspección educativa corresponde a las Comunidades Autónomas. Las funciones de la Inspección educativa, detalladas en el artículo 151, son las siguientes:

- «a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
- f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.
- h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.»

Por su parte, el artículo 153 especifica que las atribuciones de los inspectores educativos son las que se incluyen a continuación:

- «a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.
- b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.
- c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.
- d) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.»

5.3.1.5. Modelo de evaluación al sistema y a los centros

Tal y como se ha corroborado en el punto anterior, las autoridades centrales no tienen apenas competencias activas en materia de evaluación educativa, puesto que son las comunidades autónomas quienes concentran las competencias en educación y quienes ponen en marcha sus propios planes de evaluación educativa. No obstante, la base principal de la evaluación del sistema educativo y, especialmente a los centros, la componen los distintos servicios de inspección educativa de las Comunidades Autónomas, junto con las pruebas diagnósticas que se realizan periódicamente, acerca de las cuales puede consultarse información en la página web del INEE²⁶.

Son por tanto libres las Comunidades Autónomas de añadir las funciones que consideren convenientes, como se especifica en el punto anterior. Así, nos encontramos en la situación un tanto asimétrica de que, por ejemplo, el Principado de Asturias desarrolle un plan de evaluación docente al margen de la inspección educativa que no se lleva a cabo en otras comunidades autónomas. Analizaremos posteriormente dicho plan de evaluación.

²⁶ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Instituto Nacional De Evaluación Educativa*. [<https://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>] Consultado 29-05-2018.

5.3.2. Condiciones de la profesión docente

A continuación repasaremos brevemente las condicionales laborales del profesorado de educación secundaria de España, para lo cual nos basaremos principalmente en el informe de Eurydice titulado *La Profesión Docente En Europa: prácticas, percepciones y políticas*, publicado en 2015 por la Comisión Europea.

5.3.2.1. Formación requerida y acceso a la profesión

De acuerdo con el informe Eurydice de 2015, al contrario que en Inglaterra y Finlandia, donde se emplean dos modelos, en España impera el modelo consecutivo, por lo que una persona ya licenciada o graduada que desea dedicarse a la docencia en la etapa secundaria debe realizar un curso de posgrado de un año de duración, el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, cuyo contenido y estructura se establece en el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. Sin embargo, conviene aclarar que, antes de la introducción de este máster, hace apenas una década, existía otro curso de mucha menos duración, la Capacitación de Actitud Pedagógica, ya obsoleto, que también permite a día de hoy el acceso a la profesión docente en secundaria.

5.3.2.2. Modelo de contratación y condiciones laborales

Según el informe Eurydice de 2013 *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*, el acceso del profesorado de secundaria a los centros de titularidad pública es mediante un concurso-oposición, regulado por el Real Decreto 276/2007. No obstante, sí existe la contratación abierta para los centros de titularidad privada, en los que trabaja el 30% de los docentes españoles. En los centros de titularidad pública trabaja el 70%.

A continuación explicaremos brevemente el procedimiento de concurso-oposición, que está dividido en tres fases: la oposición, el concurso de méritos y un periodo de funcionario en prácticas. La fase de oposición es aquella en la que se ponen a prueba, por un lado, los conocimientos que

tiene al aspirante acerca de la materia que desea impartir y, por otro, su aptitud pedagógica y didáctica. Una vez se han llevado a cabo las pruebas de la oposición, se realiza el concurso de méritos, en el que se tienen en cuenta aspectos como la formación académica, la experiencia docente del aspirante y otros datos de interés, como sus habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras. Posteriormente, a cada aspirante se le suma la puntuación obtenida en la oposición con la que ha obtenido en el concurso de méritos. De esta suma se consigue la puntuación final de cada uno de los aspirantes para cada una de las materias, que se ordena de mayor a menor, con el fin de cubrir las plazas fijas que se hayan determinado para ese concurso-oposición. Sin embargo, dado que el número de aspirantes suele mayor que el de plazas ofertadas, las administraciones educativas emplean dicha lista para cubrir plazas temporales o sustituciones temporales hasta que vuelva a convocarse otro concurso-oposición.

En relación al horario laboral, según el informe Eurydice de 2015 *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*, los docentes españoles tienen una jornada semanal de 37,5 horas, exactamente igual que el resto de funcionarios públicos, las cuales se reparten de manera diferente en cada Comunidad Autónoma. No obstante, se fija en la legislación nacional, además del tiempo total semanal, el tiempo de disponibilidad en el centro, que son 30 horas, y el número de horas lectivas mínimas semanales, que son 20.

En lo que al salario del profesorado se refiere, el que recibe el profesorado de centros públicos también depende de las Comunidades Autónomas y de los acuerdos a los que éstas lleguen con las organizaciones sindicales. No obstante, los salarios base medios a tiempo completo según el informe *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2015/16* de Eurydice es el siguiente:

	No catedráticos	Catedráticos
Mín.	31.737 €	34.002 €
Máx.	44.711 €	47.410 €

Tabla 4. Salarios base medios del profesorado en España para el curso 2015/2016. Fuente: Elaboración propia mediante datos del Informe de Eurydice Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2015/16.

Por último, repasaremos brevemente cómo es la situación de formación permanente del profesorado. Según el informe de Eurydice de 2015, en España se da la excepcionalidad de que son tanto los docentes como las autoridades educativas, regionales y nacionales, quienes determinan las necesidades de formación. Además, al igual de lo que ocurre en Inglaterra, en la mayoría de las Comunidades Autónomas es obligatorio que los centros establezcan un plan de formación para el profesorado. No obstante, también se produce una situación de excepcionalidad en Europa, puesto que en España no sólo es una obligación profesional, sino que también es requisito necesario para ascender y conseguir incrementos salariales, aunque no existe un tiempo mínimo que se debe destinar anualmente a la formación permanente, al contrario que en Finlandia.

5.3.3. La evaluación al profesorado en Asturias

5.3.3.1. Plan de evaluación docente del Principado de Asturias

5.3.3.1.1. Cronología de su aprobación y regulación

En el año 2009, tres años después de la aprobación de la LOE y tras alcanzar un acuerdo con los sindicatos UGT y ANPE, el Gobierno del Principado de Asturias decidió aprobar la Ley del Principado de Asturias 6/2009, de 29 de diciembre, de Evaluación de la Función Docente y sus Incentivos.

En dicha ley, que apenas ocupa dos páginas, se establece el ámbito de aplicación, es decir, los funcionarios de carrera con, al menos, 5 años de

antigüedad. Se constata, también, que los docentes que obtengan una evaluación positiva cobrarán un incentivo salarial, cuya cantidad no se especifica. Además, se enumeran brevemente los parámetros de evaluación, a saber, «el absentismo, la función tutorial, la participación en proyectos conjuntos de mejora o de experimentación en actividades complementarias, la mayor dedicación, el desempeño de cargos directivos o la participación del personal docente en la consecución de objetivos colectivos del centro de trabajo, fijados en la programación general anual.»

Dos años después, en febrero de 2011, llegó el Decreto 5/2011, de 16 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de los Planes de evaluación de la función docente. Sin embargo, el Sindicato Unitario Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza de Asturias (SUATEA) recurrió dicho decreto e interpuso recurso ante la Sala de lo contencioso-administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Asturias. Dicho tribunal estimó el recurso y fallo a favor del sindicato, pues le reprochó al Gobierno dos defectos formales: la falta de negociación con los sindicatos y la falta de un informe del Consejo Escolar del Principado de Asturias. Escaso tiempo después de la publicación de la sentencia, el Gobierno rectificó y aprobó el Acuerdo de 26 de diciembre de 2012, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el primer Plan de evaluación de la función docente, en sustitución del aprobado por Acuerdo de 9 de marzo de 2011.

Es evidente que la puesta en marcha de este sistema de evaluación docente no ha estado exento de polémica, pero no ésta no acaba aquí. Como ya se ha mencionado, la idea inicial es que el ámbito de aplicación del plan fueran los funcionarios de carrera con, al menos, 5 años de antigüedad. Sin embargo, numerosos docentes²⁷ en situación de interinidad consideraron que la ley de 2009 los discriminaba, al no permitir su participación, por lo que recurrieron ante los tribunales y éstos les dieron la razón.

²⁷ La Voz de Asturias. La incorporación de interinos al plan de evaluación costará 6 millones. (2016). *La Voz De Asturias*. [<https://www.lavozdeasturias.es/noticia/asturias/2016/11/23/incorporacion-interinos-plan-evaluacion-costara-6-millones/00031479920458840108984.htm>] Consultado 29-05-2018.

A partir de este curso 2016/2017, tal y como se establece en la Ley del Principado de Asturias 6/2016, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales para 2017, el personal docente interino que acredite 5 años de antigüedad podrá acogerse al plan de evaluación.

5.3.3.1.2. Descripción del plan de evaluación docente

A continuación describiremos el plan y las distintas fases del proceso en detalle. Explicaremos quiénes pueden participar, qué se evalúa y cómo y quiénes son los encargados de evaluar.

Lógicamente, es sólo válido para funcionarios docentes, ya sean de carrera o interinos, que ejerzan en el Principado de Asturias, salvo casos excepcionales, y que tengan, al menos, 5 años de antigüedad. Es de carácter voluntario, por lo que la participación debe solicitarse, y el periodo evaluable comienza el día del inicio del curso escolar y finaliza el primer día hábil del mes de mayo. Al finalizar el proceso, aquellos docentes cuya evaluación haya resultado favorable cobrarán un incentivo salarial de carácter mensual, a razón de 132,18€ para los docentes categoría A1 y de 206,53 para los de categoría A2. Los órganos e instituciones que participan en el plan de evaluación son la Consejería de Educación, el Servicio de Inspección Educativa, la Comisión de Revisión, así como la Dirección, la Jefatura de Estudios y la Secretaría del centro en el que esté destinado el docente. En lo que se refiere a la revisión, debe formarse una Comisión de Revisión, que será le encargada de revisar las solicitudes, y estará formada por el titular de la Dir. General en personal docente, cuatro Vocales, uno de ellos perteneciente al Servicio de Inspección Educativa, y un titular de la Secretaría, los cuales serán nombrados por el titular de la Consejería de entre el funcionariado de los grupos A1 y A2 de la misma.

Como en todo proceso evaluativo, existe un conjunto de parámetros evaluables sobre los que se cimienta el proceso de evaluación, que son, entre otros, los siguientes: formación, participación en proyectos conjuntos de mejora o de experimentación, mayor dedicación, menor absentismo y

participación en la consecución de los objetivos colectivos fijados en el ámbito de su gestión, cada uno de los cuales se mide o cuantifica de forma diferente. Para la formación se requiere una cantidad mínima de créditos de establecida en cada plan.

A continuación explicaremos las fases del proceso. En primer lugar, los interesados deben presentar la solicitud de participación, ya sea por vía presencial o telemática, en la Dirección General de Personal de la Consejería de Educación. El plazo de presentación será de veinte días naturales contados a partir del siguiente al de la publicación del correspondiente Plan en el Boletín Oficial del Principado de Asturias. Posteriormente, la Dir. General publica la lista de admitidos y excluidos, sobre la que cabe presentar alegación en los diez días hábiles siguientes, tras los cuales se publica la lista definitiva. A partir de este momento, aquellos docentes que hayan sido admitidos dentro del Plan tendrán ahora quince días para cumplimentar y enviar la ficha de evaluación. Dicha ficha de evaluación se rellena con la colaboración de la Jefatura de Estudios, Secretaría del centro o Dirección en el que esté destinado el docente, que también son los encargados de remitir toda la documentación necesaria a la Consejería, a no ser que parte de la misma esté únicamente en posesión del docente. En caso de que el docente sea integrante de un equipo directivo, es el Servicio de Inspección quien rellena la ficha de evaluación. Además, Inspección se encargará también de la supervisión de todo el procedimiento. En caso de que algún docente no esté conforme con la valoración que aparezca en la ficha de evaluación se lo puede comunicar a la Dirección General competente, que remitirá las reclamaciones a la Comisión de Revisión, encargada de realizar un informe al respecto, sobre el cual basará su decisión acerca del resultado de la evaluación el Director General. En caso de que el resultado sea negativo, se comunicará al docente y éste tendrá diez días para alegaciones. Una vez entregadas todas las alegaciones el titular de la Consejería dictará resolución.

En relación a la Comisión de Revisión, ésta estará presidida por el titular de Dirección General de personal docente, que será el Presiente, junto con

cuatro vocales y secretario, que serán nombrados por el titular de la Consejería de entre el funcionariado, todos ellos pertenecientes a los grupos A1 y A2. Además, uno de los vocales debe pertenecer al Servicio de Inspección educativa. En relación a los efectos de este proceso de evaluación, el resultado negativo únicamente afecta a la obtención del incentivo salarial y no tiene consecuencias laborales de ningún tipo.

Analizaremos ahora aquellos rasgos del proceso que más nos han llamado la atención. En primer lugar, es una evaluación al docente completamente aislada, ya que no se tienen en cuenta las características del centro o del alumnado. Además, algunos aspectos no se evalúan de manera completa o adecuada, pues no se mide el grado de consecución de los objetivos ni se valora la calidad y la pertinencia de la formación, por ejemplo. Si se pretende que la formación continua sea un pilar básico de la mejora de la calidad de la educación, es pertinente que se valore la calidad y la relevancia que ésta tenga para el docente y el centro en el que desarrolla su labor.

El segundo aspecto que encontramos llamativo es que, de acuerdo con el artículo 14 del Decreto 5/2011, de 16 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de los Planes de evaluación de la función docente, se establezca lo siguiente:

«Cuando el tiempo de permanencia en situación de servicios especiales, de liberación sindical y de permiso por parto, adopción o acogimiento, o la suma de los permisos por parto, lactancia e incapacidad temporal por riesgo durante el embarazo, resulte coincidente con la totalidad del periodo evaluable o supere el 70% del mismo, se entenderán cumplidos los requisitos mínimos del proceso de evaluación necesarios para considerar la evaluación como positiva.»

Es decir, que docentes que hayan estado fuera de su puesto de trabajo durante más el 70% del periodo evaluable obtienen directamente una evaluación positiva y cobran, por tanto, el incentivo. Parece, por tanto, que este programa de evaluación voluntario no pretender ser precisamente eso, una evaluación, sino más bien una manera de complementar los salarios

docentes mediante un mero trámite administrativo con el que se corrobora que el docente ha ejercido sus funciones.

En este sentido, parece además que estemos ante un concurso de méritos al uso, porque la mayoría de los parámetros que se evalúan se correspondan con las funciones de un docente, ya que conviene recordar que no se evalúa el grado de cumplimiento, sino solamente su realización. En resumen, parece que estamos ante un proceso administrativo más, más similar al concurso de méritos de las oposiciones docentes que a un proceso de evaluativo para mejorar la calidad de la educación. No obstante, cualquier avance es bienvenido, ya que puede entenderse también este procedimiento como el comienzo de un proceso gradual, con el objetivo de que los docentes mejoren su formación continua y participen más activamente en la consecución de los objetivos globales de su centro.

6. CONCLUSIONES

Durante el transcurso del presente trabajo hemos analizado diferentes modelos de evaluación del profesorado, cada uno de los cuales se da en un contexto social, político, cultural y, sobretodo, educativo, diferente. A continuación resumiremos las principales diferencias que hemos observado.

En primer lugar, con respecto a los sistemas educativos, se aprecian grandes diferencias, especialmente en lo que tipología de centros educativos y a evaluación del aprendizaje del alumnado se refiere. Así, vemos por ejemplo como en Inglaterra conviven multitud de modelos de centros educativos con características muy diferentes, algunos de los cuales ni siquiera tienen la obligación de cumplir el currículum nacional, que está además muy centralizado y marcado por el gobierno. Sin embargo, en España y Finlandia, si bien la tipología de centros educativos existente es mucho menor, las administraciones regionales y locales y, en el caso finlandés, los centros educativos, tienen competencia y autonomía suficiente para modificar y adaptar el contenido del currículum a las necesidades del alumnado. Sin entrar a valorar cuál de los dos modelos curriculares supone una mejora en la calidad educativa, es innegable que ambos afectan directamente al desempeño de la labor docente.

Se observan también diferencias en la evaluación del sistema y los centros educativos, puesto que en Inglaterra se ha reforzado en las últimas dos décadas la inspección externa e independiente de los centros, así como la realización de pruebas estandarizadas nacionales para comprobar la consecución de objetivos. Mientras tanto, en España, un país en el que la presencia de la inspección en los centros no es tan constante y no depende de una sola autoridad nacional, cuando se han tratado de implantar medidas similares, éstas han tenido la total desaprobación de la comunidad educativa y se han frenado paulatinamente, como ha ocurrido con las pruebas externas de la LOMCE. No obstante, podemos observar en Finlandia un cambio de tendencia en política de evaluación educativa, puesto que se han realizado modificaciones y se han introducido cambios con el fin de supervisar los

procedimientos evaluativos que se llevan a cabo en los centros. Este país ha pasado de dotar de total libertad a los centros para que realicen sus propios procesos internos de autoevaluación a controlar dichos procesos desde una instancia superior. Finalmente, merece la pena destacar las diferencias que existen en estos tres países a la hora de publicar los resultados de las evaluaciones de los centros, puesto que en Inglaterra son considerados información de dominio público, y su acceso es libre a través de internet, mientras que en España o Finlandia es información puramente confidencial que únicamente debe emplearse para la mejora educativa del centro educativo y del profesorado, y nunca para elaborar clasificaciones o *rankings* de centros educativos.

Por último, en relación a las condicionales laborales del profesorado, podemos observar numerosas diferencias. Si bien en Inglaterra y Finlandia conviven varios modelos de formación del profesorado de secundaria y existen varias rutas según el perfil del candidato, en España existe actualmente una única vía. Además, también resultan curiosos el acceso a la profesión y el modelo de contratación, ya que, mientras que en España los docentes de centros públicos deben superar un concurso-oposición y tienen la condición de funcionarios de carrera con plaza fija, en Finlandia son meramente funcionarios y en Inglaterra son simplemente empleados con contrato. Por último, observamos también disparidades en los horarios laborales, puesto que ni Finlandia ni Inglaterra fijan un máximo de horas laborales a la semana, al contrario de lo que ocurre en España, puesto que se limitan a regularizar el tiempo de disponibilidad en el centro y las horas lectivas.

En resumen, siempre resulta curioso y enriquecedor comprobar las numerosas diferencias que existen en diversos países en el desarrollo de la profesión docente, una de las profesiones más antiguas y universales. Dichas diferencias se pueden explicar desde una perspectiva social, cultural, económica o ideológica, pero es evidente que afectan al desarrollo de nuestra profesión, una profesión que está en constante cambio, porque en constante cambio están los sistemas educativos en los que se desarrolla,

basta con observar las modificaciones de sus sistemas educativos que han hecho Inglaterra, España y Finlandia en las últimas dos décadas.

7. BIBLIOGRAFÍA

Antúnez, S., Bolívar, A., Córdoba, F., Del Rey, R., Escaño, J., Martínez Rodríguez, J. B., Imbernón, F. (2016). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (1ª ed.) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

[<http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>] Consultado 29-05-2018.

Bernal, J. L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Avances En Supervisión Educativa*, 23, 1-21.

[<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/27>] Consultado 29-05-2018

Bolívar, A. (1993). INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (219), 68.

[<https://search.proquest.com/docview/1307389599>] Consultado 29-05-2018

Challen, A., Machin, S., & McNally S. (2008). Schools in England: Structures, teachers and evaluation. *Fondazione Giovanni Agnelli*.

[http://www.fga.it/uploads/media/A._Challen_-_S._Machin_-_S._McNally_Schools_in_England_-_FGA_WP1.pdf]

Comisión Europea. (2009). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094ES.pdf]. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Comisión Europea. (2013). *Teachers' And School Heads' Salaries And Allowances In Europe, 2015/16*.

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/22/Teacher_salaries.pdf%5D.] Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2014). *The Structure Of The European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams*.

[http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf]

Comisión Europea. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151ES.pdf]. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. (2017). Educastur. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. [<https://www.educastur.es>] Consultado 29-05-2018.

Department for Education. (2014). National Curriculum In England: Framework For Key Stages 1 To 4.

[<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>] Consultado 29-05-2018.

Department for Education. (2017). Schools, Colleges And Children's Services: Data Collection And Statistical Returns.

[<https://www.gov.uk/topic/schools-colleges-childrens-services/data-collection-statistical-returns>] Consultado 29-05-2018.

Department for Education. (2017). Get into teaching.

[<https://getintoteaching.education.gov.uk>] Consultado 29-05-2018.

Department for Education. (2017). *National statistics: Schools, pupils and their characteristics: January 2017*.

[<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2017>]. Consultado 29-05-2018.

Department for Education. (2017). Teacher Salaries: Get into teaching. [<https://getintoteaching.education.gov.uk>] Consultado 29-05-2018.

Escudero Escorza, T. (1999). La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión de los profesores. *Revista de Educación*, (318), 227-250.

[<https://search.proquest.com/docview/1416108551>] Consultado 29-05-2018.

Esteve Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática: La formación inicial: [Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. *Revista de educación*, (340), 19-40.

[<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2096558>] Consultado 29-05-2018

Comisión Europea. (2015). *La profesión docente en Europa. prácticas, percepciones y políticas*.

[<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20609/19/0>]. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Fernández, M. C. (2016). *Promoción de la evaluación de la práctica docente en los centros de educación secundaria para una educación de calidad. abordar la evaluación de la práctica docente desde la formación inicial del profesorado de educación secundaria*. Universidad de Cantabria.

Finnish Education Evaluation Centre, (FINEEC). (2016). *Foresight and effective evaluation 2020: The strategy of Finnish education evaluation centre*. [<https://karvi.fi/app/uploads/2016/05/1-FINEEC-Strategy.pdf>]

Finnish Education Evaluation Centre, (FINEEC). (2016). *National plan for education evaluation 2016/2019*.

[<https://karvi.fi/app/uploads/2016/06/National-Plan-for-Education-Evaluations-2016-2019.pdf>] Tampere: Finnish Education Evaluation Centre.

Finnish Education Evaluation Centre, (FINEEC). (2017). Finnish education evaluation centre (FINEEC). [<https://karvi.fi/en/fineec/>] Consultado 29-05-2018

Finnish National Agency for Education. (2016). Curriculum Reform 2016. [http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016] Consultado 29-05-2018.

Galicia Mangas, F. J. (2016). Diferencias en la actuación de la inspección de educación en centros públicos, privados y concertados. *Avances En Supervisión Educativa*, 26. [<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/572>] Consultado 29-05-2018.

Gobierno del Principado de Asturias. (2017). Gobierno del principado de asturias. [<https://sede.asturias.es/>] Consultado 29-05-2018.

González González, M. T., Nieto, J.M., Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares*. Madrid: Pearson.

Government of the United Kingdom. (2017). Find And Compare Schools In England. [<https://www.gov.uk/school-performance-tables>] Consultado 29-05-2018.

Government of the United Kingdom. (2017). Types Of School. [<https://www.gov.uk/types-of-school>] Consultado 29-05-2018.

Halinen, I. (2015). What Is Going On In Finland? – Curriculum Reform 2016. [http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_and_curriculum_reform_2016] Consultado 29-05-2018.

Hendrickson, K. A. (2012). Assessment In Finland: A Scholarly Reflection On One Country's Use Of Formative, Summative, And Evaluative Practices. *Mid-Western Educational Researcher*, 25, 33-43.

[<http://www.mwera.org/MWER/volumes/v25/issue1-2/v25n1-2-Hendrickson-GRADUATE-STUDENT-SECTION.pdf>]

La Voz de Asturias. La incorporación de interinos al plan de evaluación costará 6 millones. (2016). *La Voz De Asturias*.

[<https://www.lavozdeasturias.es/noticia/asturias/2016/11/23/incorporacion-interinos-plan-evaluacion-costara-6-millones/00031479920458840108984.htm>] Consultado 29-05-2018.

Isaacs, T. (2010). Educational Assessment In England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(3), 315-334.

[<http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.518753>] Consultado 29-05-2018.

Jiménez, J. (2014). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos De Pedagogía*, 441, 58-62.

Manuel de, P. B. (2010). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996- 2004). *Historia De La Educación*, 24.

[<https://doaj.org/article/62564ea7aaed45a09b960e526617581b>]

Consultado 29-05-2018

Mateo, J. (2015). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 7-34.

[<http://hdl.handle.net/10201/45197>] Consultado 29-05-2018.

Miguel Díaz, M. d. (1998). La evaluación del profesorado universitario: criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 67-83.

[<https://search.proquest.com/docview/1416109531>] Consultado 29-05-2018.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Instituto Nacional De Evaluación Educativa.

[<https://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>] Consultado 29-05-2018.

OCDE. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*.

[<https://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>] Washington D.C.: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

OCDE. (2013). *Education policy outlook: Finland*.

[http://www.oecd.org/edu/EDUCATION_POLICY_OUTLOOK_FINLAND_EN.pdf].

OCDE. (2013). *Results from TALIS 2013. Country note: Finland*.

[<https://www.oecd.org/finland/TALIS-2013-country-note-Finland.pdf>]

OCDE. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective On Teaching And Learning*. París: OECD Publishing.

OCDE. (2014b). *TALIS 2013: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. informe español*. [https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf] Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

OCDE. (2015). *Education Policy Outlook: United Kingdom*.

[http://www.oecd.org/edu/UKM_profile_final_draft_EN.pdf].

OCDE. (2017). *Education GPS*. [<http://gpseducation.oecd.org>]

OCDE. (2012). *Public And Private Schools: How Management And Funding Relate To Their Socio-Economic Profile*.

[<http://replace-me/ebraryid=10578568>]. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

Official Statistics of Finland. (2016). *Pre-primary and comprehensive school education 2016*.

[http://www.stat.fi/til/pop/2016/pop_2016_2016-11-14_en.pdf].

Ofsted. (2015). *School report: Saddleworth school*.

[<https://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/105736>]. Consultado 29-05-2018.

Ofsted. (2016). *The Annual Report Of Her Majesty's Chief Inspector Of Education, Children's Services And Skills 2015/16*.

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/574186/Ofsted_annual_report_education_and_skills_201516_web-ready.pdf]

Ofsted. (2016). Ofsted inspections: Myths.

[<https://www.gov.uk/government/publications/school-inspection-handbook-from-september-2015/ofsted-inspections-mythbusting>]

Consultado 29-05-2018.

Ofsted. (2016). *School Inspection Handbook*.

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553942/School_inspection_handbook-section_5.pdf]

Ofsted. (2017). Parent View. [<https://parentview.ofsted.gov.uk>] Consultado 29-05-2018.

Penninckx, M. (2017). Effects And Side Effects Of School Inspections: A General Framework. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 1-11.

[<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X16300311>]

Consultado 29-05-2018.

R. Sanmartín, O. (2018) «El enroque del pacto educativo», *El Mundo*.

[<http://www.elmundo.es/espana/2018/05/08/5aed9aede5fdea75428b45c9.html>] Consultado 29-05-2018.

Sánchez, D. (2016,). Los sindicatos de profesores se oponen en bloque a la idea del gobierno de vincular el salario al rendimiento. *El Diario*.

[http://www.eldiario.es/sociedad/sindicatos-profesores-rechazan-vincule-rendimiento_0_448305538.html] Consultado 29-05-2018.

- Schriewer, J., & García Garrido, J. L. (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. Comentario. *Revista de Educación*, 77-134. [<https://search.proquest.com/docview/1292661164>] Consultado 29-05-2018.
- Stobart, G. (2008). *Testing times* (1ª ed.) Londres: Routledge.
- Taras, M. (2005). Assessment - summative and formative - some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
[<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>]
Consultado 29-05-2018.
- UK Parliament House of Commons. *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2016/17*.
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/666871/Ofsted_Annual_Report_2016-17_Accessible.pdf]
- Unesco. (1953). *Progress of literacy in various countries*.
[<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002898EB.pdf>]. Paris.
- UNESCO. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente* (2ª ed.).
[<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>] Santiago de Chile.
- Vázquez Gallo, M. E. (2015). *La evaluación de la práctica docente en colegios públicos de primaria: la autoevaluación de la práctica docente*. Universidad Complutense de Madrid.
[<http://eprints.ucm.es/33173/1/T36434.pdf>]
- Villa, A. (1985). La evaluación del profesor: Perspectivas y resultados. *Revista De Educación*, 277, 55-93.
[<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre277/re2770400503.pdf?documentId=0901e72b813c3056>] Consultado 29-05-2018.

Vitikka, Erja (et al.). (2012). The Finnish National Core Curriculum: Design And Development. In T. & K. Niemi (Ed.), (pp. 83-90). Róterdam: Sense Publishers.

7.1. Legislación

ACUERDO de 26 de diciembre de 2012, del consejo de gobierno, por el que se aprueba el primer plan de evaluación de la función docente, en sustitución del aprobado por acuerdo de 9 de marzo de 2011. Boletín Oficial del Principado de Asturias.

Decreto 5/2011, de 16 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de los planes de evaluación de la función docente. Boletín Oficial del Principado de Asturias

Decreto 22/2015, de 25 de marzo, de primera modificación del reglamento de los planes de evaluación de la función docente, aprobado por decreto 5/2011, de 16 de febrero. Boletín Oficial del Principado de Asturias.

Education act 2005, (2005). The National Archives.

Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de educación de Cantabria. Boletín Oficial del Estado.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación (1970). Boletín Oficial del Estado.

Ley del Principado de Asturias 6/2016, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales para 2017. Boletín Oficial del Principado de Asturias.

Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Boletín Oficial del Estado.

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado.

Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Boletín Oficial del Estado.

Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. Boletín Oficial del Estado.

Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado.

Ley del Principado de Asturias 6/2009, de 29 de diciembre, de evaluación de la función docente y sus incentivos. (2009). Boletín Oficial del Principado de Asturias

Real decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Boletín Oficial del Estado.

Real decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado.

Resolución de 27 de agosto de 2015, de la Consejería de Educación y cultura, por la que se aprueba la relación de personas que han obtenido resultado positivo, negativo o han resultado no evaluables en el proceso de evaluación de la función docente correspondiente al curso 2014-2015, así como la relación de personas que han renunciado a su adhesión al plan de evaluación de la función docente. Boletín Oficial del Principado de Asturias.

Resolución de 24 de noviembre de 2016, de la consejería de educación y cultura, por la que se aprueba el plan de actuación del servicio de inspección educativa para el curso académico 2016/2017. Boletín Oficial del Principado de Asturias.

Resolución de 29 de junio de 2016, de la consejería de educación y cultura, por la que se aprueba la relación de personas que han obtenido resultado positivo, negativo o han resultado no evaluables en el proceso de evaluación de la función docente correspondiente al curso 2015-2016. Boletín Oficial del Principado de Asturias

Resolución de 8 de febrero de 2017, de la consejería de educación y cultura, por la que se aprueba la apertura del plazo de solicitud de adhesión al primer plan de evaluación de la función docente aprobado por acuerdo de consejo de gobierno, de 26 de diciembre de 2012, por el que se aprueba el primer plan de evaluación docente en sustitución del aprobado por acuerdo de 9 de marzo de 2011. Boletín Oficial del Principado de Asturias.

Resolución de 19 de octubre de 2016, por la que se aprueba el plan de actuación del servicio de inspección de educación para el curso 2016-2017. (2016). Boletín Oficial del Principado de Asturias

Resolución de 19 de octubre de 2016, por la que se aprueba el Plan de Actuación del Servicio de Inspección de Educación para el curso 2016-2017. Boletín Oficial de Cantabria.

Resolución de 25 de octubre de 2017, por la que se aprueba el plan de actuación del Servicio de Inspección de Educación para el curso 2017-2018. Boletín Oficial de Cantabria.

8. ANEXO

Ofsted school report: Saddleworth School

Saddleworth School

High Street, Uppermill, Oldham, Greater Manchester, OL3 6BU

Inspection dates 10–11 March 2015

Overall effectiveness	Previous inspection:	Good	2
	This inspection:	Good	2
Leadership and management		Good	2
Behaviour and safety of pupils		Good	2
Quality of teaching		Good	2
Achievement of pupils		Good	2

Summary of key findings for parents and pupils

This is a good school.

- The headteacher, senior and middle leaders, and the governors have a sharp focus on improvement and a clear vision for how the school should develop.
- Governors know the school well. They provide challenge and support leaders' pursuit of improvement.
- Students' behaviour is good. Students show courtesy, respect and a pride in their appearance.
- Students achieve significantly better than their peers nationally in English and mathematics.
- Good teaching has led to high attainment over time, particularly in English and mathematics. Students in Key Stage 3 make good progress.
- Students' spiritual, moral, social, and cultural education is good and this prepares students well for life in modern Britain.
- Students receive good information, advice and guidance; they are well prepared for the next steps in their education or employment.
- Attendance is above average and exclusions are rare.
- Leaders ensure that students behave well and are safe.
- The quality of teaching is good. Senior and middle leaders continue to drive for improvement in teaching and achievement.
- The school has a good system of rewards and incentives which motivate students in their learning.

It is not yet an outstanding school because

- Leaders do not always check that their actions are making the difference expected to students' progress.
- The school does not rigorously promote good literacy across all the subjects, to strengthen students' skills.
- Teachers do not always expect students to pursue excellence; consequently, the most able students and those who are disadvantaged do not make as rapid progress as other students.
- Not all students achieve as well as they should because their work is not always challenging enough. This sometimes leads to low-level disruption to learning.
- Teachers do not always check students' understanding during lessons and their marking and feedback in students' books are not always consistently clear and relevant so students miss opportunities to learn more.
- Some teachers do not always assess students' work accurately and so there is sometimes a mismatch between levels or grades awarded for work and its actual standard.

Information about this inspection

- Inspectors observed the teaching and learning in a range of lessons. During visits to lessons, inspectors spoke to students about their work and progress and looked at students' work in books. Two lessons were observed jointly with members of the senior leadership team.
- A further scrutiny of work was undertaken during which inspectors sampled students' work across a wide range of subjects and all year groups.
- Inspectors observed students' behaviour in lessons and around the school throughout the school day.
- Inspectors scrutinised a range of documents including information about self-evaluation and the achievement, attendance and behaviour of students. The school's policies, procedures and improvement plans were also examined.
- Inspectors took into account 148 responses to Parent View (Ofsted's online questionnaire) received in the last 365 days and 53 questionnaires completed by staff. Telephone discussions were held with four parents who contacted Ofsted about the inspection.
- Inspectors held meetings with the Chair of the Governing Body and four other governors, senior leaders, middle leaders and lead teachers, pastoral staff, a representative of the local authority and 30 students representing all year groups. An inspector held a telephone conversation with representatives of Laticzone and The Well-Being Trust, which work with the school to provide a range of alternative provision.

Inspection team

Dawn Platt, Lead inspector	Her Majesty's Inspector
Ros McMullen	Additional Inspector
Mark Williams	Her Majesty's Inspector
Claire Hollister	Additional Inspector
Jonathan Smart	Additional Inspector

Full report

Information about this school

- Saddleworth School is larger than the average-sized secondary school. It has slightly more boys than girls.
- Most students are of White British heritage. The majority of students speak English as their first language.
- The proportion of students identified by the school as disabled or as having special educational needs is well below the national average.
- The proportion of pupils known to be eligible for pupil premium funding is lower than the national average. (The pupil premium is additional funding provided by the government for pupils who are known to be eligible for free schools meals or who are looked after by the local authority.)
- The school meets the government's current floor standards, which are the minimum expectations for students' attainment and progress in English and mathematics.
- A small number of students attend off-site provision at a number of providers including Laticzone, The Well-Being Trust and Works 4 U.
- The school is part of the Northern Alliance Partnership which supports the school with additional training and development.

What does the school need to do to improve further?

- Strengthen and embed leadership further, building on actions that are being taken to improve the quality of teaching and students' achievement, by ensuring leaders at all levels:
 - evaluate and report on the difference their actions are making to students' progress
 - check students' work rigorously to ensure that information about their progress and achievement is secure.
- Further strengthen students' literacy skills across the curriculum by ensuring a consistent approach to promoting literacy is used by all staff.
- Raise students' good achievement even further, particularly for the most able and the disadvantaged, by:
 - ensuring that teachers provide high quality marking and feedback and that students' response to teachers' feedback is checked to make sure that the intended learning has taken place
 - ensuring that teachers regularly check students' work during lessons to ensure students' understanding
 - raising the expectation of all teachers so that challenging work is routinely set for all students
 - reducing any incidents of low-level disruption so learning time is not wasted.

Inspection judgements

The leadership and management are good

- The headteacher and the leadership team have a sharp focus on improvement. The headteacher's vision is clear. The restructuring of leadership roles has speeded up improvement. Leaders model high standards and drive improvement; staff expectations of students are rising.
- Leaders know the school well. Their self-evaluation is accurate, and their plans identify appropriate areas for improvement.
- Leaders hold staff to account for their performance. Teachers' performance is closely linked to pay progression. Teachers have a clear understanding of their professional objectives and how these are linked to the school priorities of improving teaching and students' progress. Trainee teachers receive good support.
- The leadership of teaching and learning is good. The school provides a range of professional development opportunities, including 'Saddleworth Wednesdays', which provide blocks of time for training and meet the needs of staff well. Partnerships with the Northern Alliance and the local authority are used effectively to support the development of teachers and leaders. A strong culture of sharing good practice to improve teaching and learning is emerging.
- Middle leaders are committed to the school's ethos and have high aspirations for the school and its students. They are knowledgeable about school improvement and make a good contribution to it through their appropriate and timely actions to improve learning. However, their evaluation and recording of the impact of these actions is not always evident.
- The application of school policies by staff is generally effective although the policies regarding behaviour for learning, literacy and marking are not always used absolutely consistently.
- The Key Stage 4 curriculum meets the needs of all students. A range of academic and work-related subjects is offered in close discussion and liaison with parents and students. Students particularly enjoy the cookery courses provided in conjunction with Tameside College. The alternative educational provision offered to the small group of students included meets their learning needs. Leaders monitor carefully students' attendance and achievement at alternative provision.
- Opportunities for students to develop skills and confidence in speaking and listening are enriched by the school's Key Stage 3 curriculum design. Cross-curricular work in English, religious education, drama, and personal, social and health education means that the skills developed in these subjects are effectively strengthened through application in different contexts. For example, Year 8 students considered whether death should be feared and this encouraged them to be reflective in expressing their views.
- The students who spoke with inspectors said that they are prepared well for their next stage of education. School leaders' development of the creative Key Stage 3 curriculum, which includes whole days focusing on different topics, helps students develop deeper knowledge and better personal learning and thinking skills ready for Key Stage 4.
- Students are prepared for life in modern Britain. For example, students in a Year 7 lesson enjoyed well-structured discussions on what the Hindu and Christian faiths say about being a good person. Students were able to apply their understanding and compare the knowledge gained to their own lives showing a respect for different people's faiths, feelings, and values.
- Careers advice and guidance is effective in supporting the ambitions of students and highlighting the opportunities for them at the age of 16. Students value the advice they receive. There is a good programme of after-school activities, which includes opportunities for students to work with the wider community.
- The school ensures that at Key Stage 4 information, advice and guidance for students steers them to make the right choice of course and career. For instance, Year 10 students experience taster days at sixth forms or colleges and all students experience a mock interview to support them in their applications. All students leave and move on to employment, training or further study.
- School assemblies promote equal opportunities and tackle discrimination alongside a wide range of topics, such as e-safety and child sexual exploitation. Assemblies encourage students to support national and community events and to become responsible citizens.
- Leaders have used the pupil premium funding for disadvantaged students to support their learning and raise their attendance. However, leaders do not record the impact of this funding with sufficient rigour, and so have not identified which aspects of their spending decisions have had most impact.
- The well-established safeguarding procedures protect and ensure the safety of students. These procedures meet government requirements.

- Parents are generally supportive of the school. The parent forum regularly discusses key aspects of the school's work. A few parents hold less positive views about the school's effectiveness. Leaders are seeking ways to communicate with parents more effectively and build stronger relationships, particularly concerning the planned new school site and buildings.
- **The governance of the school:**
 - Governors have an accurate view of the school and provide good challenge and support to leaders.
 - Governors have had appropriate training and receive the right information to ensure they can challenge school leaders and hold them to account. They have a clear understanding of how well the school is doing through their analysis of achievement data. They ask school leaders probing questions about the school's work and they work alongside leaders to support improvement.
 - Governors contribute fully to the performance management of teachers. They work with senior leaders to decide teachers' salary progression and so reward those who perform well. Governors support the leaders' actions in addressing underperformance.
 - Governors ensure that school resources and finances are well planned; they know how pupil premium funding is spent but do not know the impact that it has had in full detail.

The behaviour and safety of pupils are good

Behaviour

- The behaviour of students is good.
- The building presents many challenges but, nonetheless, students move around school sensibly and show respect for others. Behaviour is good in most lessons, although there are rare instances of low-level disruption when students are not fully engaged in their learning. While movement around the site can be difficult, students show tolerance, and this contributes to the calm and orderly environment. Students do not push each other in restricted spaces. School leaders have reorganised the school day to reduce movement around the building and so support good behaviour. Students are proud to belong to the school.
- Students are considerate and respectful to one another and take pride in their appearance. Students say that homophobic and racist language is sometimes heard; however, the large majority of students regard such language as unacceptable and confirm that the school always deals well with such instances.
- Students arrive for lessons equipped for learning, which gives lessons a prompt, focused start. Students' attitudes to learning are generally good, although in a few instances this is not the case; for example, when teachers do not provide enough challenge or good enough teaching, students' enthusiasm dwindles. Not all staff consistently use the strategies set out in the school policy to ensure that students behave well in lessons.
- Students with special educational needs benefit from well-organised support within school. They are cared for well and the support available ensures that they make progress in their personal and academic development. The systems to look after students who are vulnerable work well.
- Students are rewarded for their work and for making the right choices. The school has created a well-organised credit system and students are keen to exchange their credits for rewards. The school ensures that good attitudes and behaviour are celebrated regularly.
- The school uses restorative approaches (whereby students hear about the impact of their actions from anyone who has been hurt by them) to encourage students to be more reflective and responsible for their behaviour. This approach has helped to reduce bullying. Students report few instances of bullying; the school has effective systems to deal with these types of concerns.
- Students make positive contributions to the school community. They have opportunities to develop leadership skills as prefects and ambassadors, and by supporting younger students as peer mentors. Charity work and other cultural opportunities develop learners as young citizens.
- Attendance is above the national average and exclusions are well below the national average. The school uses effective strategies to monitor attendance and rewards students for attending well. Students who are educated off site also attend and behave well.

Safety

- The school's work to keep pupils safe and secure is good.
- The majority of parents who responded to Parent View said that their child felt safe at school. When questioned by inspectors, students also said that they felt safe.
- Safety and behaviour concerns expressed by parents are dealt with effectively by the school.

- The school's leaders provide clear systems and structures to ensure that students are safe in all activities. Risk assessments and regular monitoring are in place with regard to all key aspects of safety.
- Students understand how to keep themselves safe. Students are taught about safety in assemblies, form time and also through teaching in different subjects, such as English and philosophy, computing, and science, where emphasis is laid on the need for students to keep safe in different situations.
- At lunchtime, students use the areas available to them sensibly and there is little evidence of litter. Appropriate levels of supervision by adults keep students safe.

The quality of teaching is good

- In most classrooms, teachers establish a culture of success and good relationships with students. As a result, students are confident, respond to their teachers and collaborate well with each other. They want to learn and achieve well; these factors contribute to the good learning of students.
- The most able students are challenged well in subjects such as religious education and history, resulting in them making rapid progress; however, this challenge is not consistently evident across the curriculum.
- Teachers' subject knowledge and expectations of students are generally high. In the most effective lessons, teachers' questioning of students encourages well-thought-out responses which deepen students' understanding. In such lessons, teachers frequently check students' learning to ensure that students know how to improve their work. However, weaker questioning by teachers is apparent in some lessons and this limits students' deeper thinking and reflection. As a result, some teachers do not have an adequate check that all students have understood their learning.
- The quality of teaching has been enhanced by new middle leadership appointments. These new appointments have helped to drive improvements in students' learning. Disadvantaged students are now making good progress, gaps in the attainment are narrowing, and appropriate support is being used effectively to accelerate students' rates of progress.
- Teachers' good subject knowledge leads to good learning. This is further enhanced by the teaching assistants' effective support for students.
- Leaders have correctly identified that high quality marking, feedback and ongoing assessment to guide learning are not always evident across the school. As a result, students' progress sometimes slows. Actions to improve the quality of feedback are underway, including training and the sharing of good practice.
- School leaders check the progress of students in different ability groups regularly. They use an effective combination of pastoral and curriculum information about each student to ensure that appropriate support is available, particularly for disadvantaged students.
- Teachers in English and science are adept at checking the progress of different ability groups rigorously during lessons; however, this practice is not apparent in all lessons. Some teachers do not always assess students' work accurately and this leads, on occasions, to inaccurate information being recorded about the levels or grades that students are working at.
- Teachers of English provide good support for literacy, particularly at Key Stage 3, but this is not as rigorously applied across all other subjects. Reading opportunities and ways of dealing with spelling corrections are inconsistent across the school.
- The school supports students well when they make their transition from primary school. For example, student peer mentors in Year 7 ensure that students settle in. The modern foreign languages department provides support to eight primary schools to build and support transition for students starting in Year 7. This support ensures that students make good progress with modern foreign languages in Year 7.

The achievement of pupils is good

- Students generally enter the school with attainment that is well above the national average. They make good progress in the vast majority of subjects; girls make even faster progress than boys. Progress has been slower in science and modern foreign languages. Leaders have taken action to improve teaching and learning, including through recent staffing appointments. Students' progress in science, modern foreign languages and humanities now shows improvement.
- Attainment in GCSE English and mathematics has been high in recent years. The school's own data show students are on track for this to continue.
- In their GCSE results in 2014, girls achieved a quarter of a grade better than boys on average. Boys do not make as much progress overall, particularly in English. Leaders have not been effective in building

stronger literacy skills for boys.

- The most able students do not make enough progress in a few subjects. Leaders recognise that a more rigorous level of whole-school challenge is needed to secure the highest possible levels of attainment.
- Students with lower starting points, disabled students and those who have special educational needs make progress in line with similar groups of students nationally. The school meets the needs of these students well.
- Students in Key Stage 3 learn well and make good progress.
- The rates of progress of disadvantaged students fell in 2014; gaps that had previously started to narrow widened in 2014. However, school data now show that the gap is closing as a result of closer tracking by leaders at all levels.
- In 2014, compared to other students in the school, disadvantaged students attained approximately one and a half GCSE grades lower in English and mathematics. In comparison to other students nationally, and were just over a grade behind in English and in mathematics.
- The proportion of disadvantaged students attaining five or more GCSEs at grade C and above, including English and mathematics, was below that of others within the school. However, school data now show the gap is shrinking.
- School data at Key Stage 4 show that students are making better progress in English and mathematics as well as across a broad range of subjects. Students at Key Stage 3 are making expected progress. The increased rigour with which students' progress is tracked is contributing to increasing rates of progress.
- A small number of students in Years 10 and 11 are educated in off-site alternative provision. Senior leaders' monitoring shows that the students included are making expected progress. The school entered some students early for GCSE mathematics last year; this practice did not disadvantage those students. The school has now discontinued early entry.

What inspection judgements mean

School	Grade	Judgement	Description
	Grade 1	Outstanding	An outstanding school is highly effective in delivering outcomes that provide exceptionally well for all its pupils' needs. This ensures that pupils are very well equipped for the next stage of their education, training, or employment.
	Grade 2	Good	A good school is effective in delivering outcomes that provide well for all its pupils' needs. Pupils are well prepared for the next stage of their education, training, or employment.
	Grade 3	Requires improvement	A school that requires improvement is not yet a good school, but it is not inadequate. This school will receive a full inspection within 24 months from the date of this inspection.
	Grade 4	Inadequate	<p>A school that has serious weaknesses is inadequate overall and requires significant improvement but leadership and management are judged to be Grade 3 or better. This school will receive regular monitoring by Ofsted inspectors.</p> <p>A school that requires special measures is one where the school is failing to give its pupils an acceptable standard of education and the school's leaders, managers or governors have not demonstrated that they have the capacity to secure the necessary improvement in the school. This school will receive regular monitoring by Ofsted inspectors.</p>

School details

Unique reference number	105736
Local authority	Oldham
Inspection number	453313

This inspection of the school was carried out under section 5 of the Education Act 2005.

Type of school	Secondary
School category	Community
Age range of pupils	11–16
Gender of pupils	Mixed
Number of pupils on the school roll	1,350
Appropriate authority	The governing body
Chair	Brian Lord
Headteacher	Matthew Milburn
Date of previous school inspection	9 December 2010
Telephone number	01457 872072
Fax number	01457 870190
Email address	info@saddleworthschool.org

Any complaints about the inspection or the report should be made following the procedures set out in the guidance 'raising concerns and making complaints about Ofsted', which is available from Ofsted's website: www.ofsted.gov.uk. If you would like Ofsted to send you a copy of the guidance, please telephone 0300 123 4234, or email enquiries@ofsted.gov.uk.



You can use Parent View to give Ofsted your opinion on your child's school. Ofsted will use the information parents and carers provide when deciding which schools to inspect and when and as part of the inspection.

You can also use Parent View to find out what other parents and carers think about schools in England. You can visit www.parentview.ofsted.gov.uk, or look for the link on the main Ofsted website: www.ofsted.gov.uk

The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) regulates and inspects to achieve excellence in the care of children and young people, and in education and skills for learners of all ages. It regulates and inspects childcare and children's social care, and inspects the Children and Family Court Advisory and Support Service (Cafcass), schools, colleges, initial teacher training, work-based learning and skills training, adult and community learning, and education and training in prisons and other secure establishments. It assesses council children's services, and inspects services for looked after children, safeguarding and child protection.

Further copies of this report are obtainable from the school. Under the Education Act 2005, the school must provide a copy of this report free of charge to certain categories of people. A charge not exceeding the full cost of reproduction may be made for any other copies supplied.

If you would like a copy of this document in a different format, such as large print or Braille, please telephone 0300 123 4234, or email enquiries@ofsted.gov.uk.

You may copy all or parts of this document for non-commercial educational purposes, as long as you give details of the source and date of publication and do not alter the information in any way.

To receive regular email alerts about new publications, including survey reports and school inspection reports, please visit our website and go to 'Subscribe'.

[Piccadilly Gate](#)
[Store St](#)
[Manchester](#)
[M1 2WD](#)

T: 0300 123 4234
Textphone: 0161 618 8524
E: enquiries@ofsted.gov.uk
W: www.ofsted.gov.uk

© Crown copyright 2014

