



La profesión docente. Análisis y propuestas de CCOO

2023

CCOO
enseñanza

1. Presentación	05
2. La profesión docente	05
3. Componentes imprescindibles de la profesión docente.	06
4. Situación actual de la formación del profesorado	07
5. Propuestas de CCOO	09
5.1. Sobre la formación inicial	09
5.2. Acceso a la formación inicial	11
5.3. Sobre el acceso a la profesión docente	11
5.4. Sobre la fase de prácticas y la inserción laboral del profesorado	12
5.5. Sobre la formación permanente	13
5.6. Sobre la carrera docente	14
ANEXO I. Las referencias de Europa.	16
ANEXO II. Algunos ejemplos de competencias profesionales docentes.	24
ANEXO III. Posicionamiento de CCOO ante el Estatuto docente	25

“Las niñas y los niños que entran hoy al sistema educativo completarán la educación básica hacia 2030 y trabajarán en la segunda mitad del siglo que, probablemente, será muy diferente a esta desde el punto de vista económico, social y cultural. Educarán a sus hijos para vivir en el siglo XXII. ¿No es hora de que empecemos a pensar en qué habilidades queremos que desarrollen?” [M. Maggio (2018): Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. XIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana]

1. Presentación

En el libro “La Educación que queremos”, la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO (FECCOO) define la profesión docente como altamente creativa y compleja, para la que es necesario contar con el apoyo y la confianza de la sociedad, así como con un alto grado de autonomía y libertad en el ejercicio de esta.

Con este documento, FECCOO persigue dar a conocer al colectivo docente, a las administraciones educativas, a las familias y a la sociedad en general su posicionamiento y sus propuestas sobre los necesarios cambios que, a su juicio, necesita la profesión docente para dar respuesta a los retos y demandas que el cambiante contexto social le plantea.

2. La profesión docente

El profesorado es un agente clave en los procesos de construcción de una sociedad más justa, libre y democrática. Para cumplir esta función social, debe estar en condiciones de ejercer un control colectivo sobre el sentido, los objetivos y los contenidos de su trabajo. Para alcanzar los fines de su compleja función, son necesarios un buen diseño y planificación de la formación inicial, permanente y del sistema de acceso a la profesión.

El colectivo docente debe tener la posibilidad de innovar críticamente, siendo consciente de que todo lo que dice y hace impacta directamente en la vida de su alumnado y de sus familias. Su prioridad debe ser garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades de todo su alumnado, y no ser meros peones a las órdenes de la ideología partidista del gobierno de turno.

Un profesorado implicado en la responsabilidad de garantizar una oportunidad real de aprendizaje y progreso a cualquier persona, tiene que ser competente para conocer, comprender y afrontar la diversidad que presenta el alumnado, para relacionarse e integrar estratégicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje todos los elementos y agentes; para saber identificar y dar prioridad, en cada momento, a lo que es realmente importante enseñar y aprender, y a las condiciones necesarias para ello; para dominar las metodologías, los instrumentos y las técnicas más eficaces que conecten mejor con la realidad del alumnado y faciliten su inclusión.

Construir la profesión docente de una manera global –formación inicial, acceso, desarrollo profesional y formación permanente– es una necesidad. Reivindicarla y devolverle la valoración positiva, la confianza y el agradecimiento de esta sociedad, empezando por los poderes públicos, una obligación. Porque su compromiso social y profesional trasciende el papel técnico, de mero instructor, que en este momento le siguen asignando las políticas educativas neoliberales, y se eleva a la figura de un intelectual crítico, que trabaja colaborativamente con sus compañeros y compañeras, su alumnado y sus familias, con la meta de educar a una ciudadanía cada vez más activa, participativa y crítica.

Para que el profesorado pueda fomentar la creatividad, la imaginación, el sentido crítico y la iniciativa es necesario que esta sociedad le conceda el ejercicio de esas mismas facultades.

Por todo esto, vemos fundamental, para una mejora de la educación en nuestro país, dotar a la educación pública de los recursos necesarios y escuchar a sus profesionales. Es muy importante que el colectivo docente se sienta partícipe de un proyecto común, así como es esencial darle protagonismo en el diseño y la evaluación de las leyes educativas.

3. Componentes imprescindibles de la profesión docente

Educar es una tarea muy cualificada y exigente, que requiere de un alto compromiso emocional y moral, y donde la cooperación, la innovación y el liderazgo son elementos constantes. ¿Cómo preparamos a las personas para que sean competentes para educar? ¿Qué recursos y condiciones son necesarios para que un profesional sea y pueda ser realmente competente? ¿Cómo las garantizamos? ¿Es hoy la profesión docente capaz de atraer a las personas más cualificadas? Obviamente no hay respuestas sencillas y avanzar en ellas tampoco es tarea fácil, sobre todo en un contexto de recortes presupuestarios espectacularmente agresivos con la educación pública, que han sometido al sector a una espiral de precarización sin precedentes y donde los esfuerzos se centran en recuperar los derechos injustificadamente perdidos.

La docencia es una tarea cooperativa. La existencia de un espacio para que los y las docentes trabajen juntos por el mismo fin, como actividad compartida, reflexionen, compartan y preparen sus tareas, es una condición directamente relacionada con la calidad de la enseñanza y absolutamente necesaria para mejorarla.

La organización de nuestro sistema educativo no permite que se desarrollen los espacios y los tiempos educativos en esta dirección, por lo que solo se dan de forma voluntaria y marginal, cuando debería ser una de las principales tareas profesionales; imprescindibles para el desarrollo del proyecto de centro. Deberían ser elementos básicos de la formación inicial y permanente del profesorado y contar con la oportuna asignación horaria, dentro del tiempo laboral de los/las docentes mediante una formación en centros adecuada a sus necesidades específicas.

Por ello, desde FECCOO, consideramos necesario un cambio en los enfoques educativos que ahonden en la autonomía de los centros, así como en los compromisos de las administraciones que los posibiliten y apoyen, con la finalidad de posibilitar las tareas compartidas, el trabajo cooperativo y de coordinación, y la creación de potentes redes colaborativas y de innovación entre el profesorado y los centros.

6

Las condiciones laborales del profesorado tienen una relación directa e incidente en la calidad del trabajo que desempeñan. Reivindicar que esas condiciones sean las adecuadas para desarrollar su complejo trabajo es un derecho del profesorado y una obligación de sus representantes sindicales, pero también un importante factor de calidad de la enseñanza.

Los recortes en el gasto público educativo se han basado fundamentalmente, además de en la reducción de las inversiones, en recortar el salario del profesorado, aumentar fuertemente la carga lectiva y sus tareas, más allá de su función educadora, congelar toda posibilidad de promoción e incentivo, reducir las plantillas, incrementar la ratio, aumentar porcentualmente el empleo temporal y el parcial no deseado, etc., sin valorar su incidencia en programas o medidas educativas.

Por tanto, la construcción de la profesión docente también pasa por recuperar los derechos sociales perdidos en estos años de aplicación de políticas neoliberales; por una mejora sustancial de los derechos laborales, mejorando de manera decidida las condiciones de trabajo; por la recuperación del poder adquisitivo, que en los últimos años ha supuesto una pérdida de entre un 18% y un 21% del salario, y por el acceso a una formación permanente pública de calidad, gratuita y en tiempo lectivo, que garantice su actualización continua de saberes, competencias y habilidades. De igual modo, como en el resto de los sectores profesionales, urge recuperar el empleo y fortalecer de nuevo la negociación.

Uno de los ejes principales de la acción sindical de FECCOO es la negociación de un modelo de profesión docente, formación inicial, permanente, acceso y condiciones laborales, en el marco de un Estatuto Docente que regule esas condiciones, que garantice que son las adecuadas y que permita el ejercicio de la profesión docente con dignidad, con la calidad y a la altura de la exigencia social que todos y todas demandan a la educación pública. Junto a lo anterior, que dé respuesta a las aspiraciones tanto laborales como salariales, sociales y profesionales del colectivo docente, permitiendo el desarrollo de una carrera profesional acorde con estas reivindicaciones.

En esta dirección, el presente documento, como ya se ha indicado, pretende ser tanto un punto de partida para la reflexión sobre la problemática de la profesión docente, como una propuesta global sobre los necesarios cambios que hay que introducir para dar respuesta a los retos educativos del siglo XXI.

4. Situación actual de la formación del profesorado

Una de las graves dificultades del sistema educativo español es el abandono y la inercia de la formación del profesorado. Al respecto se expresa el Colectivo Lorenzo Luzuriaga. “Un problema que los cambios legislativos no han sido capaces de resolver y que, probablemente, se ha agravado al no permitir que se consoliden y extiendan las buenas prácticas que han existido a lo largo del tiempo y que se practican en otros sistemas educativos a los que queremos compararnos”.

La docencia se encuentra ante una situación paradójica. Por un lado, son muchas las investigaciones que indican que la calidad de la educación depende, en buena parte, de la calidad del profesorado. Por otro, se toman decisiones políticas, se aplican medidas y se hacen manifestaciones públicas desde las administraciones que provocan la precariedad laboral, desmoralizan al colectivo –intensificando un corporativismo negativo– y debilitan los saberes profesionales.

Ni la formación inicial ni la permanente responden a las expectativas que en estos momentos hay depositadas sobre la profesión docente. Aun así, se siguen manteniendo problemas “históricos” que le afectan y condicionan:

- La desconfianza social hacia el personal docente, en ocasiones fomentada por las propias autoridades educativas, que, en un intento de sacudirse su propia responsabilidad por la implementación de políticas educativas erróneas, poco fiables y con falta de inversión, cargan las tintas sobre el último eslabón, el profesorado, con veladas alusiones a que es su falta de idoneidad o preparación el problema del sistema educativo. La formación del profesorado es prácticamente autodidacta. Los y las docentes en España tienen que superar unos requisitos para ejercer la docencia que pasan por diversos filtros: titulación universitaria, máster en educación, cursos de formación, superación de unas oposiciones, periodo de práctica, etc. Pero esto no significa necesariamente que la estructura de su formación permita responder con rapidez al cambio constante que se manifiesta en la sociedad actual, de ahí nuestra preocupación por estructurar una formación inicial y permanente de acuerdo con las necesidades profesionales, sociales y personales que exige el siglo XXI.

Esa política de desacreditación de la profesión docente, que se ha llevado a cabo por una parte importante de nuestros representantes políticos, ha calado en algunos sectores de la sociedad y es uno de los principales problemas con los que se encuentra la escuela pública: un profesorado que no se siente valorado, ni respaldado en sus decisiones, sino cuestionado y fiscalizado.

- Una legislación educativa que no ha hecho más que encorsetar la labor docente. Si analizamos las leyes educativas desde 1970 hasta hoy, nos encontramos ante una situación de frustración y fracaso. Los buenos propósitos de las distintas leyes se han encontrado con la falta de medidas eficaces para implementarlas y desarrollarlas de manera satisfactoria en los centros educativos.

Además, una serie de normas y requisitos administrativos han ocupado cada vez más el tiempo del profesorado, centrandó más la atención en la planificación, justificación y documentación de lo que hace que en el bienestar y desarrollo del alumnado y, siendo juzgada su labor en base a los resultados de pruebas externas –PISA y pruebas de diagnóstico– sin tener en cuenta factores como la realidad de cada persona, los contextos socioeconómicos de los centros y otros aspectos que alejan la educación de posiciones puramente estandarizadas.

Aunque todas las reformas emprendidas en los últimos cincuenta años y la gran mayoría de los estudios nacionales e internacionales apuntan en la misma dirección –que la formación del profesorado es una pieza clave en la calidad del sistema y en el éxito de cualquier reforma–, la realidad es que no ha existido una voluntad política firme de cambiar la formación del profesorado. La brecha entre la formación inicial que recibe, la débil y dispersa formación permanente que le acompaña en su vida profesional es hoy uno de los principales problemas a los que se enfrenta la profesión docente.

- Deterioro cuando no supresión, de las redes y centros de formación permanente del profesorado. En esta situación de alejamiento entre la realidad formativa y la laboral ha influido de manera importante la supresión de espacios de encuentro para la formación y el trabajo en equipo. El

profesorado no solo necesita espacios propios de trabajo y encuentro, sino también disponer de horas en los centros educativos para su formación en contacto con el día a día en su escenario habitual de trabajo. La supresión, en muchas comunidades autónomas, de las redes y centros de formación del profesorado, ha supuesto en la práctica el deterioro de la formación permanente y la imposibilidad de acceder a una opción gratuita y de calidad. Esta situación adquiere especial relevancia desde el momento en que ha derivado en la progresiva privatización de lo que debería ser un derecho del colectivo docente.

- Una inspección educativa centrada en la supervisión y alejada de su función de apoyo y asesoramiento. La deriva que ha ido tomando la inspección educativa en los últimos años se centra en fiscalizar la labor del profesorado a través de la documentación y no en su faceta de asesoramiento y apoyo a la labor docente. La inspección educativa debería reducir el exceso de burocracia y participar también en la evaluación de la aplicación de la formación de las y los docentes de forma más activa.

No menos importante que identificar los problemas que condicionan y hacen cada día más difícil el trabajo del colectivo docente es tener en cuenta los “males” que afecta a la formación de dicho colectivo. Para situarnos en la propuesta de FECCOO es importante el paso previo de identificar cuáles son las debilidades que presentan las distintas fases correspondientes a la formación inicial, la etapa de prácticas en los centros educativos, la inserción profesional docente y la formación permanente. Utilizaremos la descripción que para las distintas fases hace el Colectivo Lorenzo Luzuriaga por entender que recoge acertadamente aquellos “males” que afectan a la formación del profesorado en los últimos 40 años.

Sobre la formación inicial:

8

- No está claro el perfil del profesor/a, su identidad profesional y por tanto falta una definición clara de sus funciones.
- La disparidad en los planes de estudios de las universidades engendra una diferencia notable entre las materias impartidas que pueden responder a intereses personales o gremiales.
- Formación academicista: no existe una formación que vincule la teoría y la práctica. Las clases son muy teóricas, con falta de coordinación entre las y los docentes universitarios.
- El proceso de formación inicial del profesorado se ve lastrado por la falta de correspondencia entre los estudios universitarios cursados, comprendiendo en ellos la formación curricular, la pedagógica y la didáctica, y las especialidades docentes a desempeñar. Desconexión agravada por la que se produce entre especialidades y materias curriculares.
- Planes de estudios poco flexibles, con dificultades para adaptarse y dar respuesta a las demandas de una sociedad y un sistema educativo en transformación.
- Modelos de especialización obsoletos que se formulan en función de las asignaturas. Poco flexibles. No se adaptan a las necesidades de los centros.

Sobre la fase de prácticas:

La formación actual carece de la necesaria cooperación entre los centros de formación y los centros de enseñanza. Se echa en falta la existencia de unos equipos mixtos formados por docentes procedentes de ambas instituciones.

Sobre la inserción profesional:

- No existen procedimientos que acompañen la iniciación en esta compleja profesión (tutorización, mentoría, etc.). La dificultad estriba, quizás, en que los sistemas de formación y de inserción y, la organización y dinámica de los centros, no facilitan la puesta en práctica generalizada de esta importante medida.
- No existe interrelación entre las distintas etapas de la formación del profesor/a (inicial, inserción y continua) que pueda dar lugar a aprendizajes profesionales coherentes.

Sobre la formación permanente:

- La ausencia de modelos de formación permanente del profesorado coherentes y sistemáticos, ligados a la carrera docente, que promuevan la renovación educativa, la innovación, la investigación y la experimentación.
- El desmantelamiento de las redes de centros de apoyo al profesorado.
- Solo se desarrollan los ejes de formación que se promueven desde la Administración educativa para programas que ponen en marcha: bilingüismo, TIC, equipos directivos, etc.
- Las modalidades de formación más efectivas para desarrollar el trabajo en equipo (grupo de trabajo, formación en centros, seminarios, grupos de investigación, grupos de intercambio de experiencias, etc.) prácticamente han desaparecido. Se imponen cursos en línea ligados a ejes que decide la Administración educativa.
- Han disminuido drásticamente los presupuestos para la formación del profesorado.

5. Propuestas de FECCOO

5.1. Sobre la formación inicial del profesorado

Seguramente estructurar un nuevo modelo de formación inicial del profesorado, sea una de las cuestiones más complejas con las que nos enfrentamos a la hora de elaborar esta propuesta de profesión docente.

Y lo es por varias razones. Una de las más importantes es que hay que conjugar las culturas profesionales de instituciones tan complejas como la Universidad, las administraciones educativas, los propios sistemas educativos, los centros, las familias, el contexto social y cultural, etc. Es por ello por lo que el reto planteado es de enorme envergadura, ante un futuro definido por el cambio y la incertidumbre, en el que la amenaza de propuestas totalitarias y populistas que impulsan soluciones simples ante problemáticas complejas cada día parecen tener más éxito.

En esta dirección, que debe ir acompañada de un cambio estructural del sistema educativo, se plantean las siguientes propuestas:

- La Universidad debe seguir siendo la principal institución responsable de la formación inicial del profesorado. Contará en este proceso con la colaboración de los centros y de las administraciones educativas.
- Avanzar hacia una formación inicial del profesorado de carácter global y multidisciplinar, con el fin de conseguir un profesorado de Enseñanza Básica Obligatoria altamente cualificado.
- Se considera necesario un cambio en la estructura del currículo de los grados universitarios, con mayor importancia y duración de las prácticas de enseñanza en los centros educativos (Prácticum).

- En relación con el punto anterior, se plantea un cambio del diseño curricular del grado universitario, que responda a los retos reales que hoy tienen planteados los procesos de enseñanza y aprendizaje y la realidad de las aulas (muchos de los conocimientos que se imparten en los grados no tienen la adecuación necesaria a las necesidades de las y los futuros docentes). Sin olvidar el necesario anclaje teórico, pero alejado de enfoques academicistas.
- En este sentido, se plantea un modelo curricular flexible y concurrente en el que las y los futuros docentes reciban una profunda visión científica, psicopedagógica y didáctica de las distintas materias, sin olvidar su compromiso ético y colaborativo y, en la medida de lo posible, su aplicación en la práctica.
- Los distintos aprendizajes disciplinares que se aborden estarían enmarcados en un enfoque competencial, que desarrolle en el alumnado las capacidades necesarias para enfrentarse a los retos de las aulas del siglo XXI.

Este planteamiento tiene que enriquecerse con un decidido compromiso con:

- La coeducación y las diferencias de género, que dé respuesta a la diversidad de todo el alumnado.
- La preparación en el uso educativo de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Un enfoque inclusivo y reconecedor de la diversidad lingüística de nuestro Estado, que marque los procesos de aprendizaje de las lenguas, tanto vernáculas como extranjeras, alejado del enfoque actual del mal llamado “bilingüismo” que, en muchos casos, únicamente ha servido para reforzar la inequidad y la segregación escolar, y que se ha convertido en una potente herramienta clasificatoria para el alumnado y los centros.
- La formación específica en gestión de grupos, promoción de la convivencia democrática y resolución de conflictos, y una formación inicial en metodologías participativas, activas, experienciales y motivadoras.
- El conocimiento actualizado científico-técnico de alto nivel.
- Entender los procesos de construcción del conocimiento y los procesos cognitivos que lo sustentan.
- La reflexión sobre la propia educación y sus fines.
- Comprender y potenciar el papel de la comunidad, con todas sus riquezas, como elemento fundamental del proceso educativo.
- La capacidad para informar e implicar a las familias.
- La preparación para la toma de decisiones colaborativas y el trabajo en equipo y cooperativo.
- La estructura de los títulos universitarios que tengan como finalidad la profesión docente, debe avanzar hacia un modelo de 5 cursos (cuatro de grado y uno de máster), que combinarán la formación disciplinar desde los presupuestos expresados más arriba, con la imprescindible formación didáctico-pedagógica.
- El modelo puede plantearse desde un enfoque concurrente o uno consecutivo.
- Dentro del proceso formativo global se contemplará el desarrollo de un año completo de prácticas (Prácticum), cuya evaluación positiva será requisito básico para la obtención de la titulación correspondiente. Para ello, las administraciones educativas pondrán en marcha los correspondientes procesos de formación y selección de tutoras/es de prácticas y de centros de prácticas, que tendrán que responder a las altas expectativas que requiere la profesión docente.
- El nivel de máster debe ser el requisito común de los y las docentes que vayan a ejercer, tanto en los centros públicos, como en concertados y privados. Este proceso debe ir acompañado, de manera ineludible, de un generoso programa de becas y de la equiparación de los precios de los créditos del máster con los del grado, para que los condicionantes socioeconómicos no sean

el elemento definitivo de la continuidad o el abandono de los estudios. De igual manera, sería necesario que se incrementasen de manera notable las plazas públicas de estos estudios.

- Análisis y reestructuración de los másteres de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria mientras se desarrolla el modelo general planteado, tanto en su contenido, como en su componente práctico y en la especialización que proponen. Todo ello debe estar encaminado a dar respuesta a los retos que la profesión docente tiene planteados en la actualidad y menos al encaje de determinadas demandas universitarias.

Desde estos planteamientos se propone un cuerpo único de profesorado de la Enseñanza Básica y Obligatoria. Para llegar a conseguir este objetivo, se hace necesario la creación de un grado universitario propio de Profesorado de Enseñanza Obligatoria, que se aleje de los enfoques academicistas actuales, basados en la enseñanza de las tradicionales materias académicas, y que se fundamente en un modelo de enseñanza y aprendizaje, acorde con las demandas y retos de la escuela del siglo XXI, especialmente en lo referido a Educación Básica y Obligatoria.

5.2. Sobre el acceso a la Formación inicial del profesorado

Una vez planteado el modelo de formación inicial del profesorado que se demanda desde FECCOO, se hace necesario situar en ese contexto el acceso a esta formación inicial que vendría caracterizado por los siguientes aspectos:

- Planificación global de las necesidades de profesorado y del acceso a los grados universitarios relacionados con la profesión docente, tanto en un momento inicial como durante el periodo de formación. Esto es especialmente importante en las facultades que no son específicamente de Educación, puesto que todas ellas deberían reservar un cupo de plazas para aquellas personas que quieran dedicarse a la docencia, separadas de las opciones que vayan dirigidas hacia la investigación. Estas opciones deben estar abiertas y ser flexibles, pero deben existir.
- De igual modo, la opción dirigida a la docencia tendrá un carácter globalizador, como se ha indicado anteriormente, en cuanto al abordaje de los necesarios saberes científicos y didácticos, conectados con las necesidades de las aulas de las enseñanzas no universitarias.
- Mejorar la selección del alumnado que desee dedicarse a la profesión docente, con el fin de elevar el reconocimiento social y el prestigio del profesorado: buen expediente académico y prueba de madurez en la que se valoren, entre otras competencias: la empatía, la capacidad de gestionar emociones en contextos de grupos heterogéneos, el compromiso con los valores democráticos y con la justicia social. En definitiva, el compromiso con la consecución de un mundo y una sociedad mejor.

5.3. Sobre el acceso a la profesión docente

La equidad y la calidad educativa requieren de unas plantillas docentes estables, por lo que es primordial la reducción de las actualmente elevadas tasas de interinidad, que se sitúan en valores próximos al 30%. Y esto teniendo en cuenta el objetivo de llegar a una tasa de temporalidad que no supere el 8% en las administraciones educativas, como así se estableció en el acuerdo para la mejora del empleo público de 29 de marzo de 2017.

FECCOO entiende que ha de negociarse, con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las organizaciones sindicales, un modelo de acceso que garantice que las personas aspirantes puedan demostrar sus conocimientos, aptitudes y actitudes para la docencia, dentro de una planificación y calendarización que facilite tanto el acceso a las personas interinas como a recién egresadas a la función pública docente.

En este sentido, el sindicato defenderá un sistema de acceso que permita demostrar, además de los conocimientos –ya acreditados por la titulación requerida–, las competencias necesarias para llevar a cabo la tarea educativa. No se trata de poner más dificultades en el acceso ni de hacer más difícil el proceso selectivo, sino de hacerlo más eficaz para seleccionar buenas candidatas y candidatos de cara a la labor educativa que tendrán que desarrollar.

Para FECCOO, el sistema de ingreso a la función pública docente debe ajustarse al modelo de un concurso-oposición basado en los siguientes principios básicos:

- Las capacidades didácticas y pedagógicas de las personas aspirantes serán la base del proceso selectivo. Entre estas capacidades deben incluirse el trabajo en equipo, la empatía con el alumnado, la organización del aula, la planificación y la aplicación de buenas prácticas.
- Los instrumentos para evaluar los conocimientos de la materia a enseñar deben permitir valorar, fundamentalmente, la capacidad de estructuración y elaboración, al tiempo que proporcionan información sobre la actualización de la persona opositora.
- La experiencia docente debe ser reconocida, como ocurre en todos los ámbitos del mundo laboral, garantizando el equilibrio necesario para posibilitar el acceso a las y los candidatas que no tengan experiencia docente previa.

5.4. Sobre la fase de prácticas y la inserción laboral del profesorado

La fase de prácticas y la inserción laboral del profesorado son aspectos imprescindibles de la profesión docente. En este sentido, la fase de prácticas debe cobrar mayor peso y no ser un mero trámite administrativo del proceso de selección.

12

En esta fase se debería valorar el grado de implicación y compromiso para asegurar el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad y la capacidad para gestionar ambientes de aula complejos y multiculturales, y dirigir al alumnado hacia un aprendizaje comprensivo y sólido.

Las vías que FECCOO propone para mejorar esta fase pasan por:

- Elaboración de una formación para el/la funcionario/a en prácticas realmente útil y que suponga un valor añadido a la formación ya adquirida en su formación inicial y que se componga de:
 - Un bloque de docencia directa, tutorizada por profesorado experto, en el aula a media jornada con remuneraciones del 100% de los haberes.
 - El resto de la jornada lectiva estará dirigida, entre otras tareas, a:
 - Acompañar al docente-tutor/a en su aula.
 - Preparar proyectos colaborativos.
 - Asistir a actividades de formación programadas y a los órganos de coordinación pedagógica.
 - Conocer el desarrollo de los proyectos del centro y a familiarizarse con las actuaciones que en él se desarrollen, dirigidas a la atención de las necesidades educativas de todo el alumnado.

5.5. Sobre la formación permanente

La formación permanente es un derecho y un deber de naturaleza ética del profesorado. Para poder desarrollar este derecho y cumplir con el mismo deber, esta formación debe programarse dentro del horario laboral del profesorado, teniendo la opción de poder dedicar cinco días retribuidos al año a llevar a cabo su proceso de formación y/o de actualización científica y didáctica.

Como herramienta fundamental en el desarrollo de esta propuesta, urge la recuperación de los Centros de Formación del Profesorado en todo el territorio del Estado y el impulso de una red colaborativa entre ellos, que permita el enriquecimiento de los procesos de formación.

El centro educativo, como organización compleja que es, con sus fortalezas y debilidades, debe ser la unidad básica en la que se inserte la formación permanente del profesorado, y los modelos de formación tienen que ser coherentes con la innovación, la investigación y la experimentación educativa, el trabajo colaborativo y los proyectos de centro.

De igual modo, la formación permanente del profesorado debe potenciar e impulsar, tanto las estrategias de formación de grupos de docentes de diversos centros, organizados en seminarios o en grupos de investigación, como los esfuerzos individuales que permitan adecuar la práctica docente a las necesidades educativas actuales, potenciando los itinerarios formativos del profesorado.

En el conjunto de la formación permanente hay que tener muy presente las peculiaridades del profesorado de Formación Profesional, impulsando las estancias en empresas, las redes de profesorado que permitan un intercambio de experiencias fluido, la colaboración entre administraciones educativas y la potenciación de la colaboración y estancias de formación con los centros de referencia nacional (dependientes de Trabajo), y en otros centros y entidades de formación tanto de carácter estatal como internacional.

Estos planteamientos generales, deben ir dirigidos ineludiblemente a mejorar:

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La reflexión sobre la práctica docente.
- La convivencia en los centros y su desarrollo como comunidades de aprendizaje insertos en su contexto socioeconómico.
- La consecución de una nueva cultura profesional, alejada, por tanto, del modelo transmisivo del actual formato de tipo curso, en el que el profesorado recibe de forma pasiva la información transmitida por un experto o experta. Esta nueva cultura profesional debe entenderse como una tarea colectiva basada en proyectos comunes del profesorado, anclados en las necesidades y en la mejora de los centros educativos.

En este contexto, se hace necesario el desarrollo, debate e implementación de un modelo de evaluación de la formación permanente del profesorado, fundamentalmente dirigido a evaluar su impacto sobre la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la adecuación de las repuestas que los centros educativos ofrecen a su alumnado ante los retos de la sociedad del siglo XXI.

De igual modo, el modelo de formación permanente del profesorado que se defiende en este documento demanda una nueva relación de mutua colaboración entre la Universidad y los centros de formación del profesorado, con el fin de acompañar un modelo formativo coherente que abarque tanto la formación inicial como la permanente.

5.6. Sobre la carrera docente

Se hace imprescindible comenzar con el Ministerio de Educación y Formación Profesional la negociación del Estatuto Docente que aborde todos los aspectos que afectan a los y las profesionales de la educación. El Estatuto Docente debe ser la fórmula jurídica que regule el conjunto de derechos y deberes de los trabajadores y de las trabajadoras de la enseñanza pública, y debe tener carácter básico para todo el Estado.

CCOO ha reivindicado históricamente un Estatuto Docente de carácter básico y no de mínimos. En este sentido tiene que regular lo que es competencia del Estado, como es el acceso a la función pública, las retribuciones, la configuración de los cuerpos (se recuerda en este aspecto que se propone un cuerpo único de docentes de la Educación Básica y Obligatoria), la movilidad en el Estado o los puestos docentes del Exterior, el desarrollo profesional y la promoción, las licencias y permisos o la jubilación, entre otros aspectos. Además, debe ser el marco de referencia para todo el Estado, lo que no impedirá que las

condiciones básicas recogidas en el mismo puedan ser mejoradas en los diversos procesos de negociación que se desarrollen en las comunidades autónomas.

- Jubilación voluntaria anticipada. Las personas funcionarias de carrera de los cuerpos docentes podrán optar a un régimen de jubilación voluntaria, siempre que reúnan todos y cada uno de los requisitos exigidos.
- Las administraciones educativas, atendiendo a la específica idiosincrasia de la función docente, garantizarán la disminución, sin reducción de retribuciones, de entre 3 y 5 horas lectivas por semana del profesorado mayor de 55 años que lo solicite. Podrán, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza, sin reducción de sus retribuciones.
- Horario lectivo: con carácter general, todo el profesorado tendrá 18 horas lectivas. Tanto el de Educación Básica Obligatoria como el de postobligatoria, Educación Infantil, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, con la finalidad de que cuente con mayores espacios para la coordinación, la tutorización y la reflexión colectiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (las administraciones educativas podrán disminuir dicha jornada lectiva si así se establece en los diversos procesos de negociación).
- En el marco del Estatuto Docente se encuadrará un modelo de desarrollo profesional voluntario, confidencial y basado en las competencias profesionales docentes, contemplado tanto de manera horizontal como vertical. Su fin último no puede ser otro que incentivar la labor docente del profesorado desde su implicación en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación y la investigación educativa, con la mirada puesta en el objetivo último de todo proceso educativo: la educación integral de nuestras alumnas y alumnos, y no solo sus resultados académicos.

14

Ello nos lleva a desligar de manera clara y contundente el desarrollo profesional docente del nivel de rendimiento del alumnado, por su carácter reduccionista, utilitario y segregador, y que no tiene en cuenta una enorme cantidad de variables contextuales, que en muchos casos inciden de manera fundamental en estos resultados.

No podemos olvidar que el desarrollo profesional docente es uno de los temas recurrentes de nuestro sistema educativo, pero que nunca se ha abordado con la suficiente profundidad ni consenso.

Desde CCOO somos conscientes de que es un tema complicado y complejo que necesita de profundos procesos de negociación basados en la complicidad, la participación, el debate y el consenso entre el profesorado, las organizaciones sindicales, las administraciones y la comunidad educativa.

En este sentido, proponemos un modelo que se asienta en las siguientes consideraciones:

- Se valorará el desarrollo docente desde cuatro ámbitos: la docencia directa, la gestión democrática de los centros, la innovación y la investigación educativa, y las competencias artísticas, en aquellos casos que fuese procedente.
- Los elementos a tener en cuenta para la promoción deben ir ligados a los aspectos que supongan una mejora directa o indirecta del servicio educativo público. Por lo tanto, habría que valorar: la práctica docente en el aula y en el centro, la función tutorial, la implicación en actividades, experiencias y proyectos relacionados con el puesto de trabajo o del centro, el grado de especialización en algún área o materia, o la profundización en aspectos generales o transversales de la profesión (proyectos de innovación, aplicación de nuevos procedimientos o programas, etc.), la progresión en las capacidades y experiencias de trabajo en equipo (asunción de responsabilidades en el centro, actitudes de cooperación, coordinación del trabajo colectivo, la implicación en procesos de formación y mejora de tipo individual que tengan impacto en la práctica laboral). Y, en general, cualquier otra actuación o implicación en la vida del centro que suponga una mejora del servicio educativo que se presta en este.

- La evaluación profesional tendrá muy en cuenta la diversidad de los centros, la ubicación de estos y el origen social y cultural del alumnado. En ningún caso se valorará en función de los resultados académicos del alumnado.
- Se tratará de una evaluación de procesos y no de productos, y se desarrollará sobre una memoria o reflexión crítica del trabajo desarrollada y elaborada por la persona interesada, en la que analizará y reflexionará sobre su progreso profesional, acompañándola de toda la documentación acreditativa del trabajo realizado: certificaciones, nombramientos, material elaborado, relación de actividades desarrolladas, etc.
- Los criterios de evaluación habrán de ser consensuados entre las administraciones educativas y los/as representantes del profesorado. Han de ser sencillos, transparentes, rigurosos y objetivos. Y el proceso ha de hacerse con todas las garantías administrativas y jurídicas.
- Al igual que el actual sistema de sexenios, no tendrá, en ningún caso, repercusión en la estructura ni en las plantillas de los centros, ni se valoraría en los concursos de traslados, ni podrá exigirse estar en determinado estadio para ocupar ningún puesto directivo, de coordinación o similar. Los nuevos estadios tienen que seguir siendo una condición personal del docente que no repercuta en la ocupación de un determinado puesto o plaza dentro del centro.
- Los informes de las evaluaciones serán reservados y no podrán utilizarse para realizar ninguna clasificación profesional entre el profesorado ni entre los centros.
- Se establecerá una equivalencia entre los nuevos estadios y los actuales sexenios, de modo que el encuadramiento no suponga, en ningún caso, reducción retributiva. Por la excepcionalidad del proceso, el primer encuadramiento tras el Estatuto Docente se hará en el estadio equivalente al sexenio siguiente al que se encuentre el o la docente en el momento de entrada en vigor de la norma regulatoria correspondiente. En aquellas comunidades autónomas en las que no existen los sexenios, realizarán el encuadramiento en los nuevos estadios de forma similar.
- Aquellos/as docentes que alcancen el estadio más alto, se denominarán catedráticos/as.
- A este sistema de promoción podrá acogerse el profesorado interino, de tal modo que la evaluación positiva de su actividad docente pueda ser tenida en cuenta en los procesos de ingreso en la función pública docente.

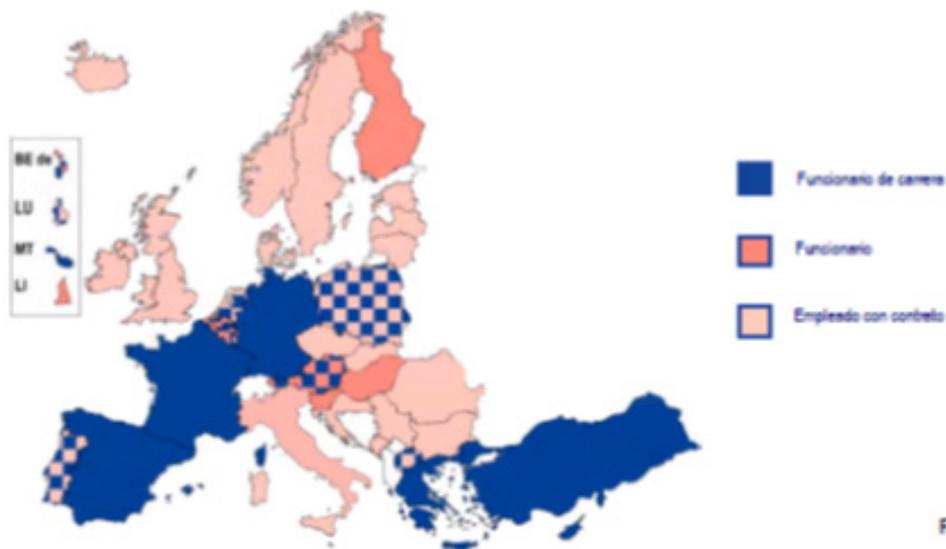
ANEXO I

Las referencias de Europa

Hacemos un repaso gráfico a los distintos aspectos que se abordan en este documento, en los principales países de nuestro entorno (más info aquí).

El contexto laboral

Gráfico 1.5: situación laboral de los docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general en el sector público según las normas comunitarias, 2013/14



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de cada país

España: los profesores de religión tienen contrato.

Austria: desde septiembre de 2015, todos los nuevos docentes tendrán el estado de funcionarios.

En la inmensa mayoría de los países, la situación laboral de todo el profesorado (CINE 2) es la misma. En veinte sistemas educativos, a los profesores se les considera empleados con contrato, mientras que en siete son funcionarios de carrera. En Finlandia, Eslovenia, Eslovaquia y Liechtenstein, los docentes tienen el estado de funcionarios. Por otra parte, en Luxemburgo, los Países Bajos, Polonia, Portugal y la Antigua República Yugoslava de Macedonia, coexisten funcionarios de carrera y empleados con contrato. En cualquier caso, el estado depende del tipo de institución que emplea a los docentes o su puesto en la jerarquía de promociones o del centro docente. Bélgica y Austria son los únicos países en los que coexisten los funcionarios y los funcionarios de carrera.

Además, en algunos países, las condiciones laborales y el estado contractual pueden diferir.

Los docentes de **Bélgica** que trabajan en centros escolares administrados por una de las Comunidades trabajan como funcionarios, mientras que las condiciones de los que trabajan en instituciones privadas dependientes del gobierno se rigen por la legislación laboral general, pero tienen estado de funcionarios.

En los **Países Bajos**, los docentes del sector público son funcionarios, mientras que los que enseñan en centros escolares concertados firman un contrato (derecho privado) con la entidad legal que les emplea. Sin embargo, el personal de ambos grupos tiene las mismas condiciones laborales, ya que ambos están sujetos a los convenios colectivos.

En **Austria**, los docentes con estado de funcionarios en los gobiernos federales o provinciales están ligados por relaciones contractuales legales.

El profesorado de **Islandia** y **Serbia** empleado por las autoridades locales o de los centros escolares con contratos regidos por la legislación laboral general está sujeto a convenios centrales sobre sus sueldos y condiciones.

Los tiempos educativos

Figura 2.11. Tiempo medio estimado de trabajo y de docencia directa semanal de los docentes de Educación Primaria. TALIS 2018

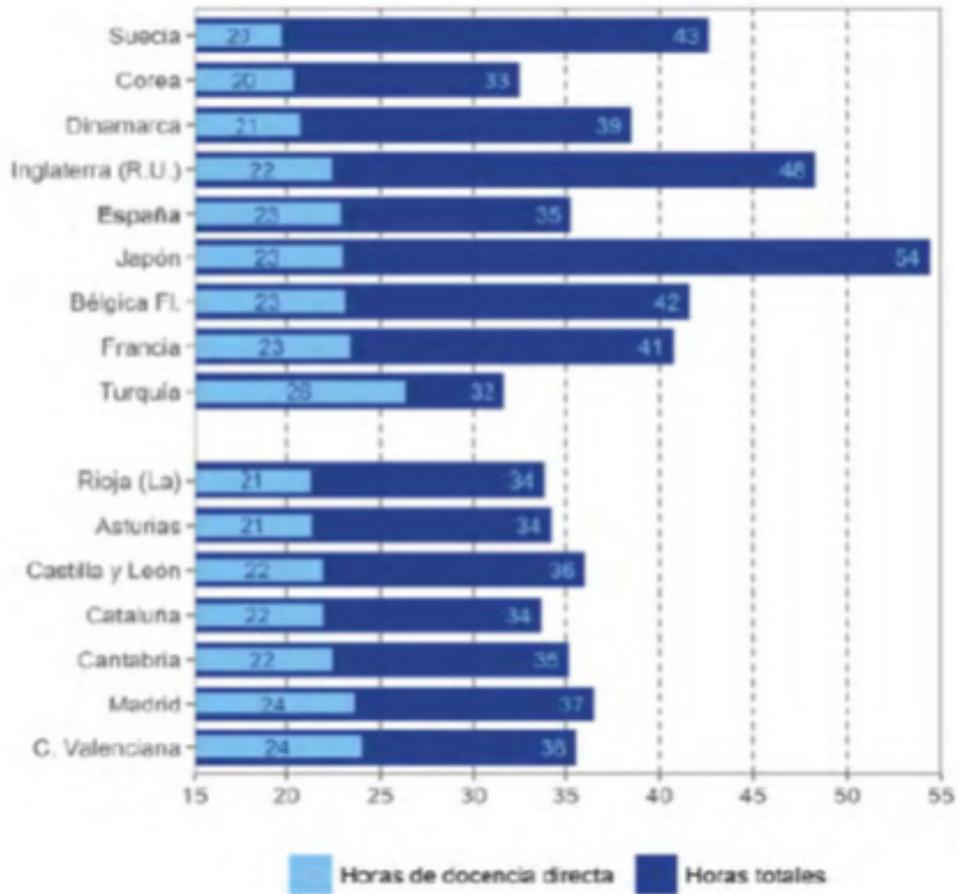


Figura 2.13. Tiempo medio (en horas) estimado de trabajo y de docencia directa semanal de los docentes de Educación Secundaria. TALIS 2018

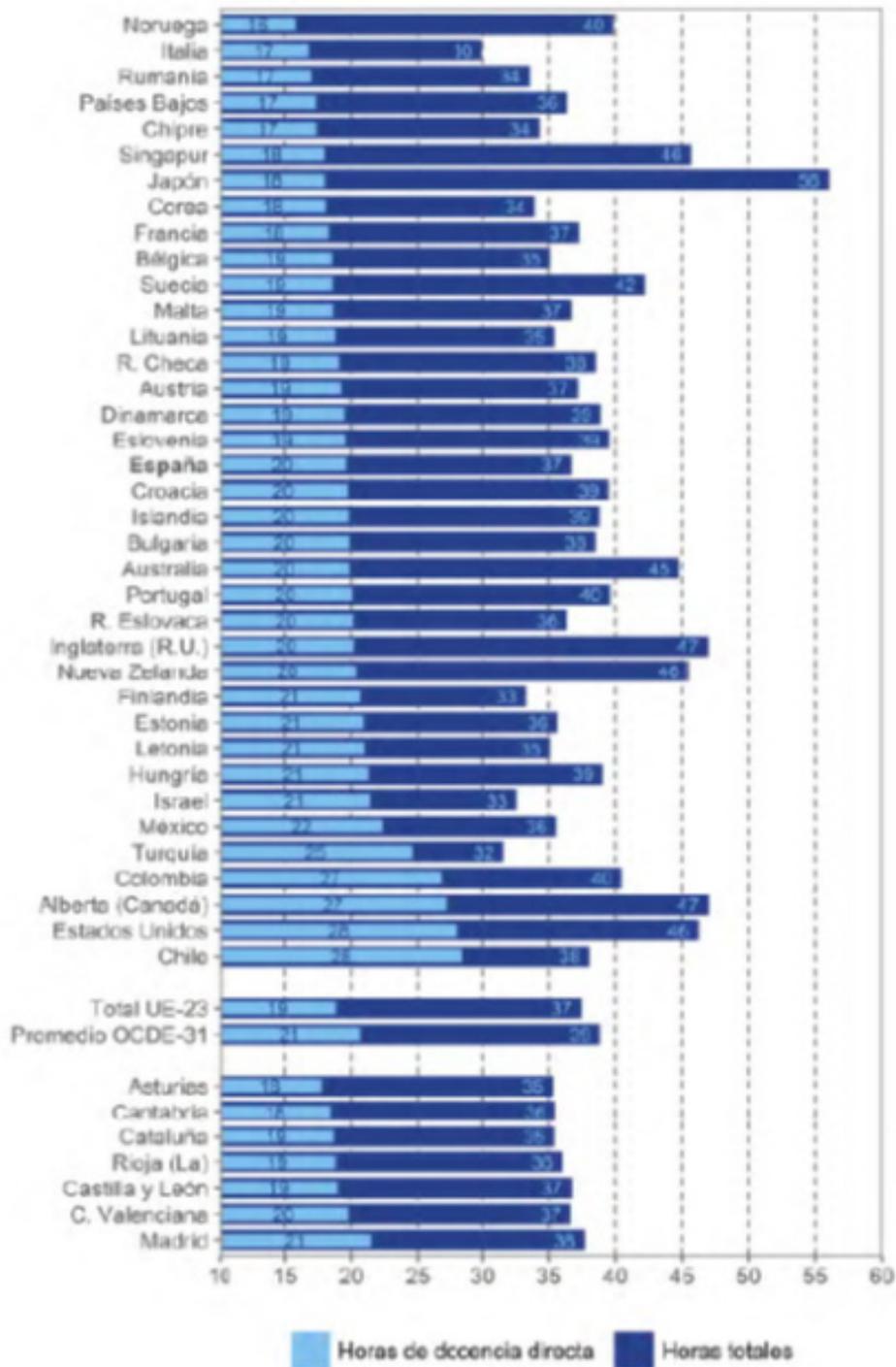
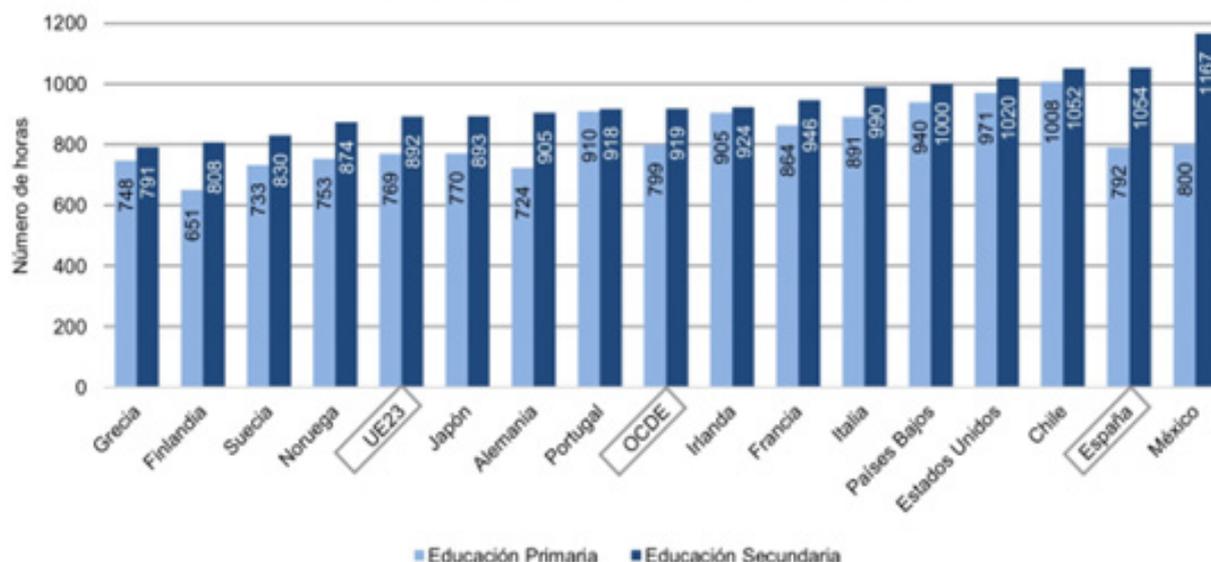


Gráfico 3.1 (extracto de la Tabla D1.1):

Número de horas de instrucción obligatorias previstas en instituciones públicas (2019)

Media anual de horas de enseñanza obligatoria programadas para el alumnado de Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria en programas de orientación general

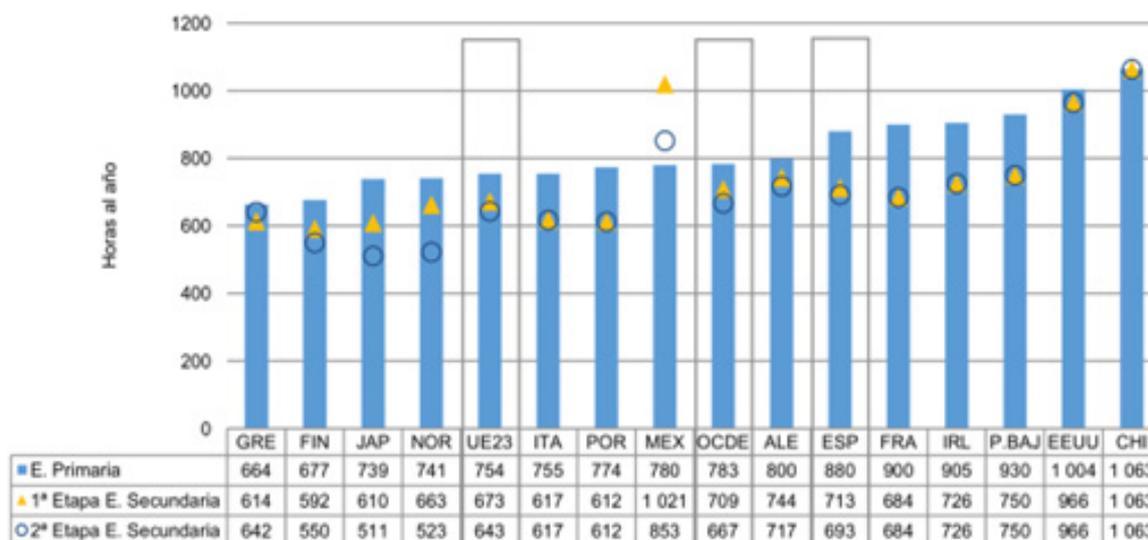


Nota: los datos de Alemania y Estados Unidos corresponden al año 2018.

Gráfico 3.7 (extracto de la Tabla D4.1):

Organización del horario de trabajo de los profesores en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2018)

Número de horas de enseñanza netas al año



Nota: los países están ordenados de menor a mayor según las horas de enseñanza del profesorado de Educación Primaria. Los datos de Alemania, España, Francia, Irlanda y México se corresponden con el número de hora de enseñanza típico. Los datos de Chile, Grecia, Noruega, Países Bajos y Portugal se corresponden con el número máximo de horas de enseñanza. Los datos de Finlandia e Italia se corresponden con el mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Estados Unidos corresponden a 2017.

El profesorado español de Enseñanza Obligatoria, como puede verse en los gráficos anteriores, tiene más horas de instrucción obligatorias y de enseñanza netas, tanto en Primaria como en Secundaria Obligatoria que la media del profesorado de la UE23.

Formación inicial del profesorado

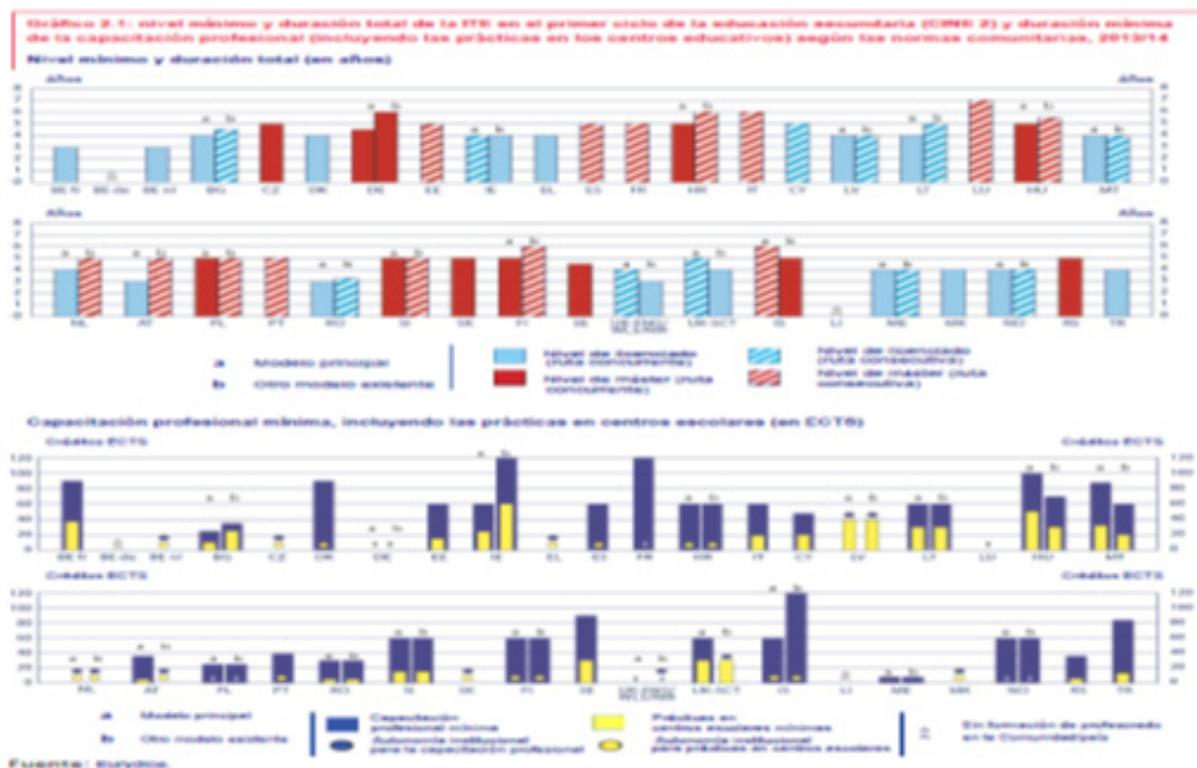
De los estados de la UE que optan por un sistema educativo de estructura única en la enseñanza obligatoria –no hay transición entre Primaria y Secundaria Obligatoria– (Brito et al.2013)¹, seis optan por una estructura de nueve años: República Checa, Estonia, Letonia, Eslovenia, Eslovaquia y Suecia, mientras que Finlandia presenta una estructura de 10 años, Dinamarca de 11 años, y Bulgaria y Hungría, de 8 años.

La estructura de nuestro sistema educativo básico y obligatorio, sería de 10 años y, como se ha indicado, tendría un carácter global, sin transiciones educativas, y su fin último sería la formación de una ciudadanía crítica y global, concienciada con los Derechos Humanos, la diversidad cultural y de género, la conciencia climática y las desigualdades planetarias.

El nivel de máster debe ser el requisito común de los y las docentes que vayan a ejercer tanto en los centros públicos como en concertados y privados, como ya ocurre en países como Alemania, Francia, Finlandia, Portugal, República Checa, Estonia, Eslovenia y Eslovaquia.

En definitiva, lo que se busca es un proceso educativo que permita a toda la ciudadanía el conocimiento, el compromiso y la puesta práctica de una ética global basada en los valores democráticos, la empatía, el reconocimiento y respeto del “otro”, y la sostenibilidad del planeta.

20



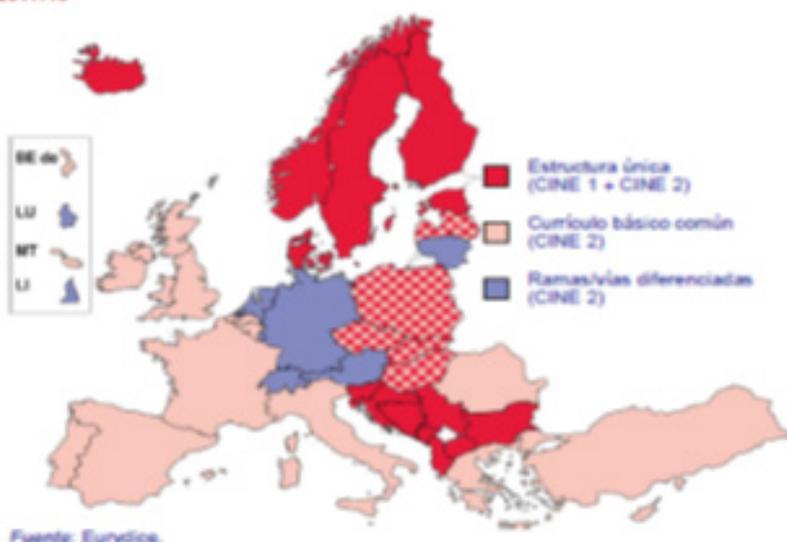
1 Brito, E. et al. (2013): La formación del profesorado en Europa (UE 27), sus sistemas educativos y sus resultados. Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences. En: idus.us.es. Consultado el 26/IX/2019.

Principales modelos organizativos de la educación primaria y secundaria inferior

Los diagramas ponen de manifiesto que existen tres modelos principales de organización de la educación primaria y secundaria inferior (CINE 1 y 2), que forman parte de la educación obligatoria en todos los sistemas educativos europeos.

- **Educación de estructura única.** Consiste en una oferta educativa que abarca desde el inicio hasta el final de la escolarización obligatoria sin transición alguna entre la educación primaria y la secundaria inferior, y en la que todos los alumnos cursan la misma educación general.
- **Currículo básico común.** Tras completar con éxito la educación primaria (CINE 1), todos los alumnos promocionan a la etapa secundaria (CINE 2), donde siguen el mismo currículo básico común.
- **Educación secundaria inferior diferenciada.** Tras completar con éxito la educación primaria, los estudiantes deben seguir distintas vías educativas o tipos de enseñanza, bien al comienzo o a lo largo de la educación secundaria inferior. En algunos países, los estudiantes siguen distintas vías en la educación profesional, técnica o general. En otros, se matriculan en distintos tipos de educación general. Al final de los estudios, reciben certificados de los distintos niveles.

Principales modelos de educación primaria y secundaria inferior (CINE 1-2) en Europa, 2017/18



Como puede verse en el mapa anterior y en relación con la formación inicial del profesorado en Europa, conviven dos modelos claramente diferenciados: el simultáneo o concurrente y el consecutivo (Rebolledo Gámez, 2015)².

² Rebolledo Gámez, T. (2015): La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. Revista Española de Educación Comparada, 25 (2015), 129-148.

Iniciación a la docencia

Figura 5.7. Porcentaje de docentes que afirma haber participado en programas de iniciación a la docencia en su primer empleo. Educación Primaria. TALIS 2018

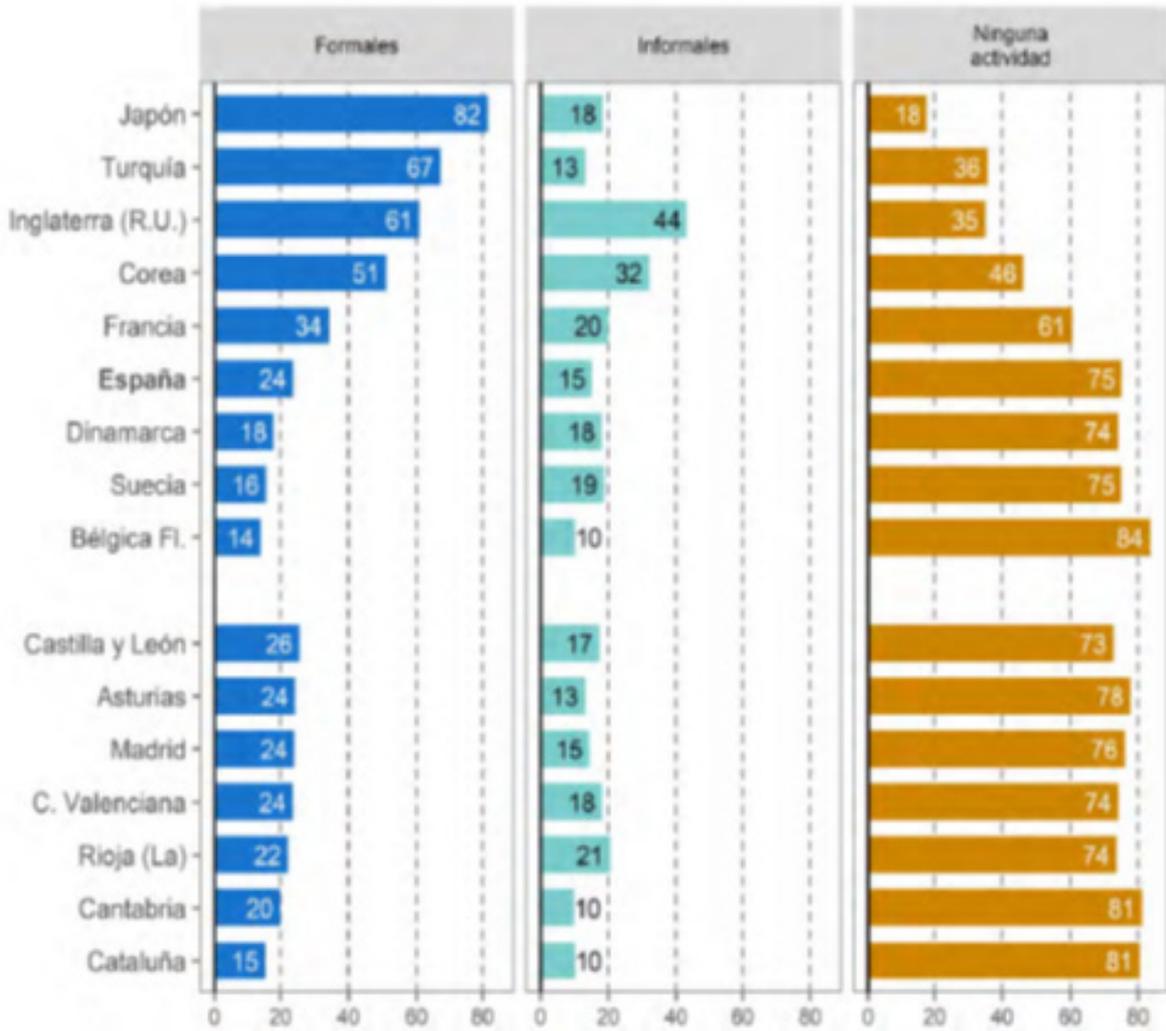
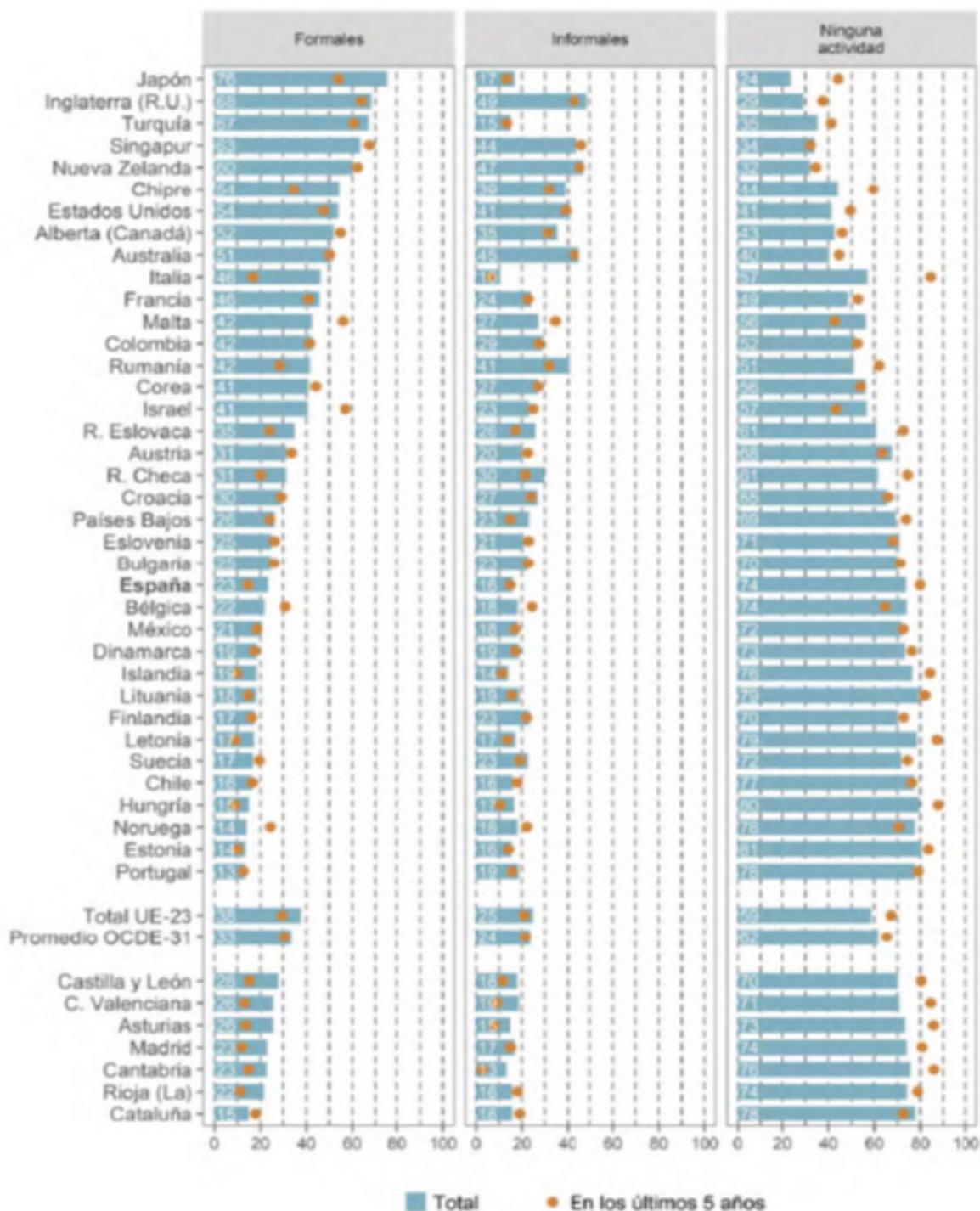


Figura 5.8. Porcentaje de docentes que afirma haber participado en programas de iniciación a la docencia en su primer empleo y en su centro actual. Educación Secundaria. TALIS 2018



Uno de los problemas fundamentales que hemos analizado en la propuesta de FECCOO, en relación con la formación inicial del profesorado, es la inexistencia de un modelo de “prácticas educativas en los centros” en los primeros momentos de la docencia.

En el caso de Educación Primaria, el 75% del profesorado –según el Informe Talis 2018– no había participado en ningún programa de iniciación a la docencia al incorporarse a su primer empleo. En Educación Secundaria el valor es similar (74%).

Estas cifras están muy por encima de los valores del total de la UE23 (59%) y del Promedio de la OCDE31 (52%) para Educación Secundaria.

ANEXO II

Algunos ejemplos de competencias profesionales docentes

Como ya se ha señalado en este documento, el desarrollo profesional del profesorado debe encuadrarse en un marco competencial. El modelo de las competencias que debe adquirir y desarrollar el profesorado del siglo XXI ha sido abordado por múltiples autores en una larga lista de publicaciones.

A modo de ejemplo presentamos en este anexo dos modelos (entre otros muchos) de competencias profesionales docentes:

PH. Perrenoud (1999)³:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

24

En este mismo sentido, A. Marchesi y Eva María Pérez (Marchesi y Pérez, 2018)⁴ han señalado siete competencias sobre las que tendría que girar el proceso de desarrollo y evaluación de la profesión docente, a saber:

1. Favorecer el aprendizaje de todos los alumnos.
2. Responder de forma flexible a la diversidad de los alumnos.
3. Utilizar las TIC de forma pedagógica en el aula.
4. Trabajar en equipo con los compañeros.
5. Contribuir al desarrollo socioemocional y moral de los alumnos.
6. Colaborar en la planificación y en la gestión del centro, así como en sus actividades comunes.
7. Colaborar con las familias

³ Perrenoud, Ph (1999): Construir competencias desde la escuela. Juan Carlos Sáez Editor (ex. Dolmen Ediciones). Santiago de Chile.

⁴ Marchesi, A. y Pérez E.M.(2018): Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes. IDEA/Fundación SM. Madrid.

ANEXO III

Posicionamiento de CCOO ante el Estatuto docente⁵

Diez medidas fundamentales que debe incluir el futuro estatuto docente

1. Reducción de la carga lectiva máxima en las diferentes enseñanzas, con carácter general y básico.
2. Todos los cuerpos docentes deben ser grupo A1 y subida a nivel 26 del cuerpo de Secundaria y RE.
3. Jubilación anticipada, voluntaria e incentivada con gratificación para todas y todos.
4. Regulación específica docente para la mejora de la salud laboral, teniendo en cuenta también los riesgos psicosociales.
5. Una mejora real de la formación inicial y sin cribas.
6. Formación permanente con recursos y dentro del horario laboral.
7. Una verdadera carrera profesional atractiva, articulada y bien incentivada.
8. Una revisión del ingreso y acceso primando aspectos pedagógicos con una fase de prácticas con recursos, realmente formativa y bien planificada.
9. Concreción de las funciones del profesorado para evitar la acumulación de tareas y el exceso de burocracia.
10. Mejora y homologación al alza de las condiciones retributivas y laborales del profesorado – incluyendo también licencias y permisos– y acción social.

5 <https://fe.ccoo.es/noticia:650498>

