



Temas clave de la educación en Europa

Volumen 3

La profesión docente en Europa:
Perfil, tendencias y problemática

Informe I:

Formación inicial y transición
a la vida laboral

Educación Secundaria Inferior



Formación inicial
del profesorado y transición
a la vida laboral

La Unidad Europea de Eurydice publica este documento con el apoyo financiero de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en inglés, francés y alemán.

D/2002/4008/8

ISBN 2-87116-341-3

Este documento también está disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>).

Texto terminado en Septiembre de 2002.

© Eurydice, 2002

Los contenidos de esta publicación pueden ser reproducidos en parte, excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido por una referencia completa a "Eurydice, la Red Europea de Información en Educación", seguida de la fecha de publicación del documento.

Las solicitudes de permiso para reproducir el documento completo deben dirigirse a la Unión Europea.

EURYDICE
Unidad Europea
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels

Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

CEDEFOP
Europe 123, GR-57001 Thessaloniki
Apartado de correos: P.O. Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30 31) 49 01 11
Fax (30 31) 49 01 02
E-mail: info@cedefop.eu.int
Internet: www.cedefop.eu.int
www.trainingvillage.gr



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Información y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones
N.I.P.O.: 176-03-179-3
I.S.B.N.: 84-369-3736-8
Depósito Legal: M-47712-2003

Imprime: Estudios Gráficos Europeos, S.A.

PRÓLOGO	5
MARCO GENERAL Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	7
GLOSARIO	17
Códigos y abreviaturas	17
Terminología	19
Otras definiciones	21
INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO 1	
REFORMAS ESTRUCTURALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DESDE 1970	27
INTRODUCCIÓN	27
1. CONTENIDO Y FECHA DE LAS REFORMAS	28
1.1. Reformas específicas de la formación inicial	30
1.2. Reformas en la educación terciaria con implicaciones en la formación inicial del profesorado	34
2. OBJETIVOS DE LAS REFORMAS	43
CAPÍTULO 2	
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL	49
INTRODUCCIÓN	49
1. PRINCIPALES MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	49
1.1. Nivel educativo de la formación	52
1.2. Duración de la formación	52
1.3. Estatus del componente profesional con respecto a la formación en general	53
2. ACCESO Y SELECCIÓN	57
2.1. Acceso libre o restringido a la formación	58
2.2. Niveles de toma de decisiones para establecer el límite de plazas	59
2.3. Criterios de selección	60
2.4. Niveles de toma de decisiones en los que se determinan los procesos de selección	63
2.5. Estadísticas relacionadas con las solicitudes de acceso a la formación del profesorado	63
3. MODELOS DE FORMACIÓN ALTERNATIVOS	65
CAPÍTULO 3	
CONTENIDO Y ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO	67
INTRODUCCIÓN	67
1. AUTONOMÍA CURRICULAR DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN	68
1.1. Diferentes tipos de autonomía limitada	70
2. LA FORMACIÓN EN DESTREZAS DETERMINADAS	73
2.1. Situación de estas destrezas en la formación inicial	74
2.2. Directrices sobre el contenido y la duración de la formación en determinadas destrezas	76

CAPÍTULO 4	
CAPACITACIÓN PROFESIONAL Y NIVEL DE ESPECIALIZACIÓN	91
INTRODUCCIÓN	91
1. GRADO DE ESPECIALIZACIÓN	91
1.1. Materias que imparte el profesorado especialista	92
1.2. Materias que imparte el profesorado semiespecialista	93
2. CORRESPONDENCIA ENTRE LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO Y LOS NIVELES EDUCATIVOS	95
CAPÍTULO 5	
FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN “EN EL LUGAR DE TRABAJO”	99
INTRODUCCIÓN	99
1. ORGANIZACIÓN, ESTRUCTURA Y CONDICIONES DE ACCESO	102
2. TIPOS DE AYUDA Y “ACCIÓN TUTORIAL”	104
3. CONTENIDO PROFESIONAL Y FORMATIVO	107
3.1. Funciones y actividades profesionales	107
3.2. Grado de responsabilidad	109
3.3. Carga laboral	110
3.4. Salarios	112
3.5. Obligaciones con respecto a la formación	112
4. EVALUACIÓN	113
4.1. Contenido y tipos de evaluación	113
4.2. Personal responsable de la evaluación	115
4.3. Procedimientos en casos de fracaso	116
CAPÍTULO 6	
MEDIDAS DE APOYO A LOS NUEVOS PROFESORES	117
INTRODUCCIÓN	117
1. TIPOS DE AYUDA Y CONTENIDO	121
2. DURACIÓN DE LA AYUDA	122
3. CARGA LABORAL	123
4. PERSONAL RESPONSABLE DE LA AYUDA	123
5. EVALUACIÓN	124
RESUMEN Y CONCLUSIONES	127
ANEXOS	139
Condiciones previas al acceso a la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” y exenciones	139
Nivel de educación objeto de estudio: educación secundaria inferior general a tiempo completo (CINE 2A), 2000/01	141
ÍNDICE DE GRÁFICOS	143
AGRADECIMIENTOS	151



Es esencial que la profesión docente esté integrada por personal motivado y altamente cualificado para asegurar que los jóvenes reciben una educación de calidad. Las nuevas expectativas y los retos a los que se enfrenta el profesorado en toda Europa en la actualidad, les han situado en el centro del debate político. La mejora de la formación del profesorado será, por tanto, una parte integral del programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos y de formación, aprobado por el Consejo Europeo de Barcelona los días 15 y 16 de marzo de 2002 y que se extenderá hasta el 2010. El programa considera que los docentes son "actores clave en cualquier estrategia cuyo objetivo sea impulsar el desarrollo de la sociedad y la economía".

Ante estas circunstancias, el estudio de Eurydice sobre la profesión docente, que forma parte de la serie *Temas Clave de la Educación en Europa* como un conjunto constituido por cuatro informes, ha recibido una especial acogida. El estudio se centra en el profesorado de educación secundaria inferior, analizando el alcance de la formación inicial en la adquisición de las *destrezas que actualmente se consideran esenciales para que los docentes puedan desempeñar sus funciones satisfactoriamente*. Además, examina el problema de escasez y excedente de profesorado al que se enfrentan los países europeos y las medidas adoptadas para subsanarlo. Finalmente, el estudio compara las condiciones de servicio del profesorado en lo que respecta a la seguridad laboral y las expectativas salariales.

Este primer informe analiza la formación inicial del profesorado y las medidas existentes para facilitar la transición a la vida laboral. Las aportaciones de esta primera publicación sobre los diferentes tipos de organización de la formación inicial son muy instructivas y suscitan cuestiones de interés general. El informe destaca, por ejemplo, la considerable autonomía curricular que habitualmente se concede a las instituciones de formación y en consecuencia, presta atención a la probabilidad de que las cualificaciones y las destrezas adquiridas por el profesorado al finalizar la formación varíen considerablemente, no sólo entre los diferentes países, sino dentro de cada país. El estudio también revela que, aunque la adopción de medidas para facilitar la transición de los nuevos profesores a la vida laboral es un hecho reciente y no muy generalizado, en la actualidad estas medidas son objeto de debate y planificación en numerosos países. La cooperación europea es especialmente oportuna en este ámbito, al posibilitar la consideración conjunta e integral de dos aspectos: la adopción de las medidas adecuadas para garantizar que el profesorado obtenga la cualificación y las destrezas necesarias para impartir una educación de calidad y el desarrollo de recursos que permitan medir el impacto de las nuevas medidas para la integración profesional de los docentes y la eficacia de su trabajo.

Este estudio, que supone una gran aportación a la cooperación europea en el ámbito de la educación, ha sido posible gracias a la contribución de las Unidades Nacionales de la Red Eurydice y de los expertos de los diferentes países. La Unidad Europea de Eurydice ha realizado el análisis comparativo, en estrecha colaboración con los especialistas nacio-

nales. La metodología empleada es una garantía adicional de la calidad y fiabilidad de la información que aquí se presenta. Las personas implicadas en el estudio figuran en el apartado de agradecimientos, al final de la publicación.

Esperamos que el presente informe sirva para enriquecer el debate político tanto en el ámbito nacional como en el comunitario, aportando un conocimiento más profundo de la formación del profesorado en toda Europa, de los problemas que encuentran en este proceso y los crecientes esfuerzos dedicados a garantizar que los docentes, los grandes protagonistas de la educación, cuentan con una alta cualificación y una gran motivación, indispensables para el ejercicio de su profesión.



Viviane Reading

Comisaria Europea de Educación y Cultura Europea

Introducción

La importancia del papel del docente como agente de cambio, impulsando la comprensión y la tolerancia, nunca ha sido tan obvio como en la actualidad. Es probable que en el siglo XXI su importancia sea aún mayor.

(Jacques Delors, 1996, p. 157)⁽¹⁾

Con el surgir de la sociedad del conocimiento en el siglo XXI, la idea de la importancia de la educación se ha reiterado en informes y declaraciones y los sistemas educativos se enfrentan en la actualidad a numerosos retos. Los jóvenes deben ser capaces de adaptarse a las demandas de un contexto social y económico que experimenta numerosos cambios. Deben adquirir el conocimiento de algunas materias específicas y esenciales, tales como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las lenguas extranjeras, a la vez que toman conciencia de los valores humanos de la tolerancia y la solidaridad y de la necesidad de comprometerse con ellos. El profesorado desempeña un papel esencial en este proceso formativo y, por consiguiente, la sociedad en su conjunto deposita grandes esperanzas en la profesión docente. Los docentes contribuyen en gran medida a la aportación de los instrumentos que los jóvenes necesitan para integrarse en un mundo expuesto a continuos cambios.

Con la finalidad de aportar una visión más profunda sobre estas cuestiones y comprender la situación y las expectativas de la profesión docente en Europa en los próximos años, La Red Eurydice ha realizado un exhaustivo estudio comparativo sobre la situación de profesión en la Europa actual. Para poder definir el ámbito de esta compleja cuestión, se pidió a las Unidades de la Red Eurydice que describieran aquellos aspectos o elementos fundamentales de la profesión, que hubiesen suscitado un debate o una reforma de ámbito nacional. La respuesta de las Unidades a este breve sondeo en el verano de 2000, puso de manifiesto la posición central que ocupa la profesión docente en los debates políticos y este hecho garantiza que el estudio responde íntegramente a los desarrollos que actualmente llevan a cabo los países europeos.

Existen dos cuestiones principales que han suscitado estos debates y el interés de los responsables políticos en los diferentes países: en primer lugar, los cambios en las destrezas que el profesorado debe adquirir y en segundo lugar, la medida en que esta profesión resulta atractiva. Aunque estas cuestiones no afectan por igual a todos los países, se puede considerar que ocupan una posición primordial en el ámbito de la educación en Europa.

⁽¹⁾ Delors, J. et al. Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco, 1996.

Actualmente, en la mayoría de los países se espera que el profesorado, en el desempeño de sus funciones, no se limite a adaptar los conocimientos adquiridos a través de la investigación de métodos pedagógicos y la psicología del aprendizaje. La vida diaria de un centro escolar está condicionada por el desarrollo tecnológico de la información, por un ambiente donde la diversidad cultural es cada vez mayor y por la autonomía creciente de las autoridades locales y los centros educativos.

En términos generales, por tanto, la profesión docente está condicionada por la necesidad de involucrar al profesorado en tareas relacionadas con la gestión y administración de centros, el uso de las TIC, el fomento de los derechos humanos y la educación cívica y el apoyo a los alumnos para que adquieran el conocimiento necesario para continuar el proceso de aprendizaje constante a lo largo de sus vidas.

Ante estas circunstancias, los docentes pueden sentirse insuficientemente preparados, ya que se enfrentan con grupos de estudiantes más heterogéneos que en el pasado, ya sea por la presencia de alumnos inmigrantes o por la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, que afecta de diferente forma a cada país. Asimismo, la educación secundaria se ha visto afectada recientemente en algunos países por la ampliación del periodo de escolarización obligatoria y/o la reestructuración de este nivel educativo para poder ofrecer una educación general para todos. Es probable en estos casos que la educación "masiva" y la heterogeneidad creciente de la población escolar hayan agravado las dificultades que experimentan los docentes en la educación de sus alumnos. Estos problemas, cuya magnitud varía de un país a otro, refleja la necesidad de adquirir destrezas interpersonales y comunicativas para poder trabajar con minorías étnicas y lingüísticas y con alumnos con necesidades educativas especiales, y poder solucionar los conflictos que puedan surgir en el aula.

En numerosos países, los responsables políticos se preocupan por la posibilidad de que exista escasez de personal docente o se enfrentan en la actualidad a esta situación (que afecta a ciertas regiones, materias o niveles educativos). Por este motivo, se están planteando seriamente la necesidad de adoptar medidas que hagan más atractiva esta profesión a jóvenes competentes. Las condiciones salariales habitualmente no suponen un reclamo para embarcarse en esta profesión. Los salarios se consideran demasiado bajos en comparación con otras profesiones. Las condiciones laborales (poca flexibilidad e independencia, demasiada carga laboral, poco apoyo pedagógico, débiles fundamentos, alumnos con problemas, etc) tampoco resultan atractivas. Además, otro factor que contribuye habitualmente a agravar esta situación es la falta de ayuda a los jóvenes docentes al comienzo de su profesión para que puedan adaptarse a ella. Esta falta de preparación puede motivar en algunos países el abandono de la profesión durante los primeros años de servicio.

Estos grandes desafíos estrechamente relacionados, a los que se enfrentan los sistemas educativos europeos para poder ofrecer una educación de calidad para todos, han motivado la elección por parte de Eurydice del tema del **atractivo, las peculiaridades y el contenido profesional de la profesión docente**, con la finalidad de ofrecer un profundo análisis comparativo.

Presentación y objetivos del estudio

El objetivo de este estudio es ofrecer un conocimiento más profundo de la situación que caracteriza a la profesión en los diferentes países, los cambios que experimenta y las medidas que adoptan los responsables políticos para superar los desafíos anteriormente mencionados. El estudio comienza con el análisis de la formación del profesorado y las destrezas que deben desarrollar, examinando posteriormente el equilibrio o inestabilidad entre la oferta y la demanda y finaliza con la comparación de los aspectos clave de las condiciones laborales del profesorado. Este análisis también pretende estudiar la interacción de estas tres cuestiones fundamentales y la influencia que ejercen entre sí en los diferentes países europeos, para poder identificar los modelos y tendencias generales, en relación con los diferentes contextos nacionales.

El estudio forma parte de *Temas Clave de la Educación en Europa*⁽²⁾, que consiste en una serie de publicaciones con un doble enfoque analítico:

- **Una comparación exhaustiva de la situación actual** para examinar la relación y la interdependencia entre los aspectos que se contemplan en este estudio y la identificación de los principales modelos operativos en la medida de lo posible.
- **Un análisis contextual e histórico de la evolución de estas circunstancias**, para poder comprender los cambios, debates y reformas en curso y explicar las razones u objetivos que los motivan.

Estos dos objetivos pretenden ajustarse a la demanda de los responsables políticos de una información fiable, descriptiva e ilustrativa, que ofrece un análisis crítico sobre las tendencias internacionales.

Todos los aspectos y parámetros seleccionados en el estudio, que se exponen en el siguiente gráfico, están directa o indirectamente relacionados con la cuestión del atractivo y las características distintivas de esta profesión.

⁽²⁾ El primer volumen, publicado en 1999 se centra en las ayudas económicas a los estudiantes en la educación superior. El segundo, publicado en el año 2000, analiza los métodos para obtener y administrar los recursos escolares. Las referencias completas de ambos volúmenes se ofrecen a continuación y pueden consultarse en la web.

- Comisión Europea; Eurydice. Financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates. Key topics in education in Europe, vol. 1. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1999. Disponible en el siguiente sitio web: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics/en/FrameSet.htm>.
- Comisión Europea; Eurydice. Financing and management of resources in compulsory education. Trends in national policies. Key topics in education in Europe, vol. 2. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000. Disponible en el siguiente sitio web: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics2/en/FrameSet.htm>.

GRÁFICO 1: ASPECTOS DEL ESTUDIO RELACIONADOS CON EL PERFIL DE LA PROFESIÓN Y SU ATRACTIVO



Existe un acuerdo unánime sobre la necesidad de impulsar la adquisición de las **destrezas** necesarias para desempeñar las tareas docentes, de forma que el profesorado pueda alcanzar el objetivo de lograr una educación de calidad en los centros educativos. Se han seleccionado tres áreas principales en este estudio: la gestión y administración de la actividad del centro escolar, el uso de las TIC y la enseñanza relacionada con éstas y la actividad docente con grupos heterogéneos de alumnos. Los responsables políticos por su parte tienen el deber de asegurar, en primer lugar, que los que acceden a la profesión han recibido una formación apropiada y, en segundo lugar, que los que ejercen esta actividad, tengan acceso a una formación permanente que se ajuste a sus necesidades. A continuación se exponen algunas de las preguntas surgidas:

¿Qué se espera (o debería esperarse) de la profesión docente en la actualidad e incluso en el futuro? ¿Qué se les enseña a los docentes durante su formación inicial? ¿Cuáles son los criterios de calidad y las competencias necesarias para que un docente se considere capacitado para ejercer su profesión? ¿Qué medidas se adoptan para ayudar a los pro-

fesores noveles a convertirse en profesionales plenamente cualificados? ¿Qué facilidades se les ofrece a los docentes en activo para que adquieran las nuevas destrezas que requiere su profesión? ¿Qué tipo de formación se requiere a lo largo de su carrera profesional?

El equilibrio entre la **oferta** y la **demand**a del profesorado, ya sea a corto o a largo plazo, es sin duda la preocupación central de los responsables de la gestión de los recursos humanos en la profesión. En la mayor parte de los países europeos, la pirámide de edad del profesorado en activo refleja una tendencia alarmante, especialmente en tiempos de escasez de personal. A la vista de los datos disponibles^[3], algo más de la quinta parte del profesorado (como media europea) se aproximará o llegará a la edad de jubilación en los próximos diez años. Numerosos países se enfrentan, por tanto, al proceso gradual, a veces incluso inminente, de sustituir a una gran proporción de docentes en activo. La escasez de personal cualificado a la que se enfrentan algunos sistemas educativos y la falta de atractivo asociado a la profesión pueden servir de indicadores de la importancia de encontrar soluciones urgentes a este problema. Deberá prestarse, por tanto, una atención especial a los recursos existentes para la contratación de nuevos docentes y adoptar al mismo tiempo medidas para formar a futuros profesores.

¿Qué medidas se han introducido para que la formación y la profesión docente resulten atractivas para los jóvenes? ¿Qué incentivos recibe el profesorado para asegurar que no abandonan la profesión? ¿Qué medidas adoptan los responsables para paliar la posible escasez de personal? ¿Qué tipo de política de planificación de la oferta y la demanda se ha adoptado?

Estos dos principales grupos de preguntas están estrechamente relacionados, en cuanto que las destrezas adquiridas al finalizar la formación y las tareas que deben desempeñar los docentes durante su vida laboral, son componentes integrales del atractivo y de la motivación que suscita una profesión. La existencia de ayudas especiales para los docentes que acceden a la profesión y la organización de esta ayuda, están claramente relacionados con la importancia concedida al periodo de formación práctica. Los procesos de selección y el momento en que tienen lugar dentro de la formación en su conjunto, también son sin duda factores que influyen en el número de titulados que se suman al mercado laboral.

Los dos primeros grupos de preguntas determinan el planteamiento de un tercero. La importancia que se concede a las **condiciones de servicio** (funciones y salario), es sin duda un elemento esencial para garantizar que el profesorado cumple con las responsabilidades propias de la enseñanza y para hacer de ella una profesión atractiva. Es indudable que la seguridad laboral, la facilidad para encontrar un empleo mejor remunerado en el mercado, la posibilidad de obtener un aumento salarial de forma regular y, especialmente, la calidad de la vida laboral condicionan el atractivo de la profesión.

^[3] Eurostat, base de datos de la UOE.

¿Qué tipos de ayuda y supervisión existen para solucionar los problemas a los que puede enfrentarse el profesorado en activo? ¿Cómo se establece y se organiza su horario de trabajo? ¿Qué tipo de funciones se les encomienda? ¿Se corresponden con su cualificación y competencia? ¿Qué circunstancias hacen posible el aumento salarial? ¿Existe promoción interna, etc?

Todas estas cuestiones son fundamentales en el presente estudio. El análisis comparativo tendrá como objetivo buscar respuestas a estas preguntas. Además, el estudio prestará una atención especial a los factores que subyacen a las medidas relacionadas con la profesión docente que se han introducido en los diferentes países durante los últimos diez años. Por este motivo, es importante analizar las características peculiares de cada país, considerando especialmente los aspectos económicos, educativos, políticos, sociales y demográficos. Esto implica a su vez, la identificación de los principales objetivos que han motivado la introducción de cambios en la situación del profesorado (en cuanto a su nivel, destrezas, contratación, etc).

Estructura de las publicaciones

Un estudio de tal envergadura requiere una labor a largo plazo. Como ya se ha destacado en la sección de metodología, la información se ha compilado en dos fases fundamentales, para subdividir el trabajo de una forma más eficaz. Asimismo, como si de un rompecabezas se tratase, cada aspecto del análisis comparativo se ha estudiado por separado, para completar gradualmente una unidad lógica a partir de los diferentes temas examinados. Por este motivo, no es posible apreciar debidamente todas las aportaciones del estudio a simple vista. Es necesario destacar, además, que cada uno de estos aspectos interrelacionados, se corresponde con un conjunto de problemas de gran importancia en sí mismos. Los responsables políticos y otros actores del mundo de la educación implicados en estos asuntos fundamentales, deberían tener acceso inmediato a temas sobre los que existen análisis comparativos, especialmente teniendo en cuenta que estos problemas específicos son objeto de debate en muchos países en la actualidad. A pesar de la indudable relación dialéctica entre estos aspectos, el presente estudio se publica en cuatro informes independientes, cada uno de los cuáles trata un tema específico. En cada uno de los informes, se hace referencia a los elementos contextuales disponibles, al analizar los problemas y las particularidades nacionales relacionadas con estas cuestiones fundamentales.

- El primer informe se centra en el estudio comparativo de la **formación inicial y las medidas de transición** adoptadas para facilitar a los nuevos docentes el acceso a la profesión y su integración plena en la vida laboral. El informe está dedicado fundamentalmente a la oferta educativa relacionada con el desarrollo de las destrezas específicas mencionadas anteriormente. Analiza la relación entre las medidas de transición de la formación a la vida laboral y las vías de acceso a la profesión, los modelos simultáneo y consecutivo, y la importancia relativa del componente profesional de la formación, en comparación con

la educación de carácter general. El informe ofrece un resumen histórico de los principales cambios que han afectado a la estructura de la formación inicial (en cuanto a su duración y nivel) en los últimos 25 años, junto con un análisis de las razones y objetivos subyacentes a estos cambios. La sección dedicada a las medidas de transición de la formación inicial al mundo laboral, analiza la existencia (o no) de una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" remunerada y/o las medidas de apoyo para ayudar a aquellos que acceden a la carrera docente a integrarse plenamente en la profesión. Se examina la estructura y el contenido de estas medidas, al igual que los debates en curso y las reformas relacionadas con estas cuestiones.

- El segundo informe independiente analiza minuciosamente el tema de **la oferta y la demanda** del profesorado. El informe incluye indicadores demográficos para establecer predicciones sobre la oferta del profesorado en los próximos diez años. Se establece una comparación entre los métodos de contratación generales existentes y las medidas introducidas en situaciones de escasez de personal altamente cualificado para un puesto específico. El informe expone y analiza la gran variedad de definiciones y métodos existentes para calcular los excedentes y la escasez de personal, junto con la falta de datos fácilmente comparables. Finalmente, se revisan las políticas de planificación a largo plazo y los medios introducidos para atraer a jóvenes a esta profesión y fomentar la contratación de personal cualificado.
- El análisis de las **condiciones de servicio del profesorado** es el tema del tercer informe. Estudia los diferentes aspectos relacionados con la retribución y las condiciones materiales de trabajo, los contratos y las obligaciones asociadas a ellos.
- El estudio ofrece una panorámica final, donde se examinan los modelos relacionados con todos los aspectos tratados en las diferentes publicaciones, ofreciendo un análisis contextual. Se destacan, además, los temas surgidos de este análisis durante toda la investigación.

Finalmente, se publicarán en la web de Eurydice, una serie de tablas en las que se expondrán las **principales reformas** que han afectado de algún modo a la profesión docente (formación y condiciones de servicio) en los diferentes países durante los últimos 25 años. Cada tabla ofrece la fecha y el contenido de estas reformas, además de los factores y los objetivos asociados a ellas. También se ilustra el contexto nacional (demográfico, social, político y económico) en el que se establecieron estas reformas.

Definición del ámbito de estudio

Con la finalidad de establecer los límites apropiados, el estudio se centra exclusivamente en la situación del profesorado de **educación secundaria general a tiempo completo**. Se ha seleccionado este nivel educativo por su carácter obligatorio y su importancia como

etapa de transición en el mundo escolar. Los alumnos de este nivel educativo tienen edades comprendidas entre los 10/12 y los 15/16. Esta etapa, que dependiendo de cada país puede corresponderse con la educación secundaria inferior (de tres o cuatro años de duración) o con los últimos años de la estructura única, se incluye en el nivel educativo CINE 2⁽⁴⁾.

Para comprender y poder situar este nivel educativo, se ha incluido en el Anexo 2 un marco general de las diferentes etapas, que muestra exactamente la posición de la educación secundaria inferior en los diferentes sistemas educativos.

En la mayoría de los países, el profesorado de educación secundaria general obligatoria es especialista o semiespecialista. El presente estudio no contempla la situación del profesorado cuya formación se corresponde con otros niveles, incluso en el caso en que puedan prestar sus servicios en educación secundaria inferior.

Es necesario destacar que el estudio analiza la **situación general del profesorado**. El análisis afecta específicamente a los profesores de matemáticas y lengua materna⁽⁵⁾ únicamente en los casos en los que estas materias condicionen su situación (por ejemplo, en lo que respecta al contenido de la formación inicial, las condiciones laborales, las responsabilidades o los indicadores relacionados con la escasez de personal).

El análisis se limita a la situación del profesorado del **sector público**, es decir, aquellos que trabajan en centros educativos gestionados y controlados directamente por autoridades públicas. Los centros educativos privados, subvencionados con fondos públicos, se han tenido en cuenta exclusivamente en Bélgica, Irlanda y Países Bajos, donde este sector está muy desarrollado.

El **año de referencia** del estudio es **2000/01**. La información histórica de las reformas (en el análisis contextual) se limita a **los últimos 25 años**. El análisis contextual también contempla los debates políticos en curso y las reformas planificadas con carácter definitivo.

Finalmente, la comparación se establece entre los 30 países europeos que forman parte de la Red Eurydice.

⁽⁴⁾ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

⁽⁵⁾ Existen tres justificaciones fundamentales para este propósito:

- 1) Los problemas asociados con la imagen de la profesión y la escasez de profesores es más crítica en el área de matemáticas en numerosos países. Los titulados en esta materia suelen optar por otras profesiones mejor remuneradas en el sector privado.
- 2) Ambas son materias obligatorias del currículo mínimo y ocupan una posición predominante (véase Comisión Europea; Eurydice; Eurostat. Temas Clave de la Educación en Europa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000).
- 3) La importancia de las TIC en la formación del profesorado de estas dos materias puede ser muy diferente. Por tanto, las destrezas en TIC del profesorado puede variar considerablemente.

Metodología

Para realizar el presente estudio se creó un grupo de trabajo limitado, formado por representantes de 16 Unidades Nacionales¹⁰⁰ de la Red Eurydice. Su función era determinar el tema del estudio, definir su ámbito y seleccionar los parámetros relevantes.

La información requerida se recopiló en dos fases fundamentales, la primera de ellas relacionada con la formación inicial, la transición al mundo laboral y la oferta y la demanda, y la segunda con aspectos de las condiciones de servicio. Ambas fases se corresponden con el año 2001.

La información del análisis descriptivo procede de todas las Unidades de la Red Eurydice. Se obtuvo a partir de cinco cuestionarios preparados por La Unidad Europea de Eurydice (EEU), revisados y corregidos por el grupo de trabajo. Estos cuestionarios contienen las definiciones e instrucciones exactas requeridas para la compilación lógica de datos comparables a primera instancia. Será posible consultarlos en la sección de métodos de recopilación para el estudio, en la web de Eurydice, a medida que se vayan completando las publicaciones.

Los expertos nacionales que han contribuido a elaborar el marco histórico y contextual fueron nombrados por la Comisión Sócrates. Para cada fase se prepararon una serie de preguntas que sirvieron de indicaciones para guiar el trabajo de los expertos, a los que también se les pidió que incluyeran en su análisis todos los elementos que considerasen relevantes o cruciales para aportar cualquier explicación de la situación de su país.

La mayor parte de los indicadores estadísticos proceden de la base de datos UOE ofrecida por Eurostat.

Cada informe ha sido cuidadosamente revisado por las Unidades Nacionales y los expertos de los diferentes países. El trabajo en equipo y el contacto y la cooperación entre las diferentes partes, tanto en el ámbito nacional como en la Unidad Europea, han facilitado la preparación de este complejo conjunto de informes. Todas las personas implicadas en la preparación del estudio figuran en la sección de agradecimientos, al final de esta primera publicación.

¹⁰⁰ Bélgica (Comunidades Francesa y Germano Parlante), Alemania (Länder), Grecia, España, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Suecia, Reino Unido (E/W/Ni), Estonia, Letonia, Malta, Polonia, Rumania y Eslovenia.

Códigos y abreviaturas

Códigos de los países

EU	Unión Europea (UE)	Países	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio/ Espacio Económico Europeo
B	Bélgica	AELC/EEE	Económico Europeo
B fr	Bélgica - Comunidad francesa	IS	Islandia
B de	Bélgica - Comunidad germano parlante	LI	Liechtenstein
B nl	Bélgica - Comunidad flamenca	NO	Noruega
DK	Dinamarca		
D	Alemania	Países candidatos	
EL	Grecia	BG	Bulgaria
E	España	CZ	República Checa
F	Francia	EE	Estonia
IRL	Irlanda	CY	Chipre
I	Italia	LV	Letonia
L	Luxemburgo	LT	Lituania
NL	Países Bajos	HU	Hungría
A	Austria	MT	Malta
P	Portugal	PL	Polonia
FIN	Finlandia	RO	Rumanía
S	Suecia	SI	Eslovenia
UK	Reino Unido	SK	Eslovaquia
UK (E)	Inglaterra		
UK (W)	Gales		
UK (NI)	Irlanda del Norte		
UK (SC)	Escocia		

Símbolos estadísticos y abreviaturas

(*)	Cálculo aproximado
(i)	No se dispone de datos
(-)	No es pertinente
ENTEP	Red Europea de Política de Formación de Profesores
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UOE	Unesco/OCDE/Eurostat

Abreviaturas nacionales en el idioma original

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule	A
BUP	Bachillerato Unificado y Polivalente	E
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica	E
CAPEPS	Certificat d'aptitud au professorat de l'enseignement d'éducation physique et sportive	F
CAPEB	Certificat d'aptitud au professorat de l'enseignement du second degré	F
CCP	Curso de Cualificación Pedagógica	E
CEP	Career-entry profile	UK (E/W/NL)
COU	Curso de Orientación Universitaria	E
CPR	Centres pédagogiques régionaux	F
EGB	Educación General Básica	E
EPD	Early professional development	UK (E/W/NL)
ESE	Escola Superior de Educação	P
ESO	Educación Secundaria Obligatoria	E
GRTP	Graduate and registered teacher programmes	UK (E/W)
GTC	General Teaching Council	UK (SC)
GTCE	General Teaching Council for England	UK (E)
GTP	Graduate teacher programme	UK (E/W)
HAVO	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs	NL
HBO	Hoger Beroepsopleiding	NL
HMI	Her Majesty's Inspector	UK (E, W, , SC)
HS	Hauptschule	A
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación	E
INSTELLING VOOR PEHOKT	Instelling voor pedagogisch hoger onderwijs van het korte type	B NL
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres	F
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland	D
LEA	Local Education Authority	UK (E, W)
LEGT	Lycées d'enseignement général et technologique	F
LGE	Ley General de Educación	E
LIO	leraar in opleiding	NL
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	E
MCAST	Malta College of Arts Science and Technology	MT
MO-OPLEIDINGEN	Middelbare onderwijsopleiding	NL
MO-A	Middelbare onderwijsopleiding a	NL
NLO	Nieuwe lerarenopleiding	NL
NQT	Newly qualified teacher	UK (E, W)
OELMEK	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Organosi Ellinon Litourgon Mesis Ekpedefsis)	CY
OLTEK	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Organosi Litourgon Technikis Ekpedefsis)	CY
PGCE	Postgraduate certificate in education	UK
QTS	Qualified teacher status	UK (E, W)
RTP	Registered teacher programme	UK (E/W)
SOŠ	Střední odborná škola	CZ
SOU	Střední odborné učiliště	CZ
VVO	Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs	NL

EL USO DE CURSIVA EN EL TEXTO

Todos los términos cuyo uso se limita a un país o una comunidad y que un lector extranjero normalmente no entendería aparecen en cursiva, independientemente de la versión lingüística del estudio.

Terminología

Educación de carácter general

Consta de cursos de naturaleza general y de la especialización en una o varias materias, que impartirán los docentes tras su formación. El objetivo de estos cursos es, por tanto, que los futuros docentes adquieran un profundo conocimiento de una o varias materias y al mismo tiempo una cultura general.

Formación de carácter profesional

Incluye un componente práctico y otro teórico centrados en la actividad docente. Esta etapa comprende cursos de legislación educativa, historia y sociología de la educación, psicología y metodología de la enseñanza, además de prácticas en centros escolares de corta duración y por lo general no remuneradas. Los tutores de clase son los encargados de supervisar estas prácticas, que el profesorado del centro de formación evalúa periódicamente. Los docentes reciben mediante esta formación de carácter general una base teórica y práctica para ejercer la profesión.

Modelo consecutivo

Al comienzo de esta formación, los estudiantes reciben una educación de carácter general mediante la que se obtiene una titulación en una materia o rama de estudio determinadas. Al concluir este periodo de estudios o poco antes de finalizar, se matriculan en un programa de formación inicial de carácter profesional, que les permite cualificarse como profesores y que también puede contener algunos cursos de educación general.

Modelo simultáneo

Implica la existencia de un programa que combina desde un principio la formación general con la formación teórica y práctica de carácter profesional.

Acceso libre

La admisión en la formación del profesorado depende exclusivamente de la finalización de la educación secundaria superior (CINE 3) o equivalente. En el caso del modelo con-

secutivo, el sistema puede considerarse libre si el único requisito para la admisión en la etapa profesional es la cualificación obtenida al finalizar la formación de carácter general (que en la mayoría de los casos se corresponde con una titulación universitaria).

Acceso restringido

La admisión en la formación del profesorado está unida a un proceso de selección, además de la finalización de la educación secundaria superior o de la formación de carácter general. Este procedimiento puede regirse por uno o varios criterios, como las calificaciones obtenidas en los exámenes realizados al finalizar la educación secundaria superior o el expediente académico de esta etapa, los resultados de las pruebas de acceso o de una entrevista

Profesor generalista (no especialista)

Docente cuya formación le capacita para impartir todas las materias del currículo.

Profesor semiespecialista

Docente cuya formación le capacita para impartir al menos tres materias.

Profesor especialista

Docente cuya formación le habilita para enseñar una o dos materias específicas. En algunas ocasiones, la formación de los profesores especialistas incluye tres materias, una de las cuales es complementaria.

Fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”

Periodo obligatorio de transición (que puede o no formar parte de la formación inicial) entre la formación inicial del profesorado y su incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición de destrezas sin las cuáles los docentes no podrían acceder a la profesión. Durante este periodo el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran “candidatos” o “profesores en prácticas”. Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas.

Medidas de apoyo a los nuevos profesores

El profesorado recibe durante su primer trabajo medidas formales de introducción, que se traducen en la orientación y el asesoramiento ofrecidos por el personal del centro,

para que puedan adaptarse gradualmente y de forma eficaz a la vida laboral. El resultado de estas medidas de apoyo es un conjunto de acciones organizadas para ayudar a los docentes plenamente cualificados y supervisar su trabajo en el comienzo de su carrera profesional. Este tipo de ayuda se ofrece a los docentes que han adquirido la condición de miembros plenamente cualificados de la profesión, con el propósito de satisfacer sus necesidades y contribuir a su desarrollo profesional.

Otros términos

Asociación Europea de Libre Comercio

La Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) fue fundada por Austria, Dinamarca, Noruega, Suecia, Suiza y Reino Unido en virtud de la Convención de Estocolmo en 1960. Posteriormente se unieron Finlandia, Islandia y Liechtenstein. La AELC está integrada en la actualidad únicamente por cuatro países: Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza. Los países restantes abandonaron la AELC para formar parte de la Unión Europea. Todos los países de la AELC, a excepción de Suiza, forman parte del Espacio Económico Europeo.

Espacio Económico Europeo

En mayo de 1992 se firmó el acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo, que entró en vigor a comienzos de 1994. Los 15 estados miembros de la Unión Europea y los países de la AELC (excepto Suiza) forman parte de este acuerdo, cuyo objetivo es la creación de un mercado único, más allá de las fronteras de la Unión Europea para la libre circulación de bienes, personas, capital y servicios.

Países candidatos

En el presente informe se incluyen los países candidatos, cuya actual participación en el programa Sócrates forma parte de la estrategia de preacceso. Estos países son: Bulgaria, Chipre, República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumania, Eslovenia y Eslovaquia.

Turquía es otro de los países candidatos a formar parte de la Unión, que ya ha iniciado los preparativos para participar plenamente en el programa Sócrates en el año 2004, especialmente a través de su integración previa en la red Eurydice. Esta integración no ha concluido, por lo que no ha sido posible incluir datos de este país en la presente publicación.

Académicos, investigadores y responsables de la formación del profesorado en los diferentes países, han expresado la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado⁽¹⁾. Sus propuestas se han extendido progresivamente durante los últimos diez años, ante la existencia de numerosos factores que analizaremos a continuación.

El rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las reformas que han afectado a la gestión de centros educativos, concediendo una autonomía cada vez mayor a los responsables locales e involucrando al profesorado en estas tareas, han cambiado radicalmente la labor del docente. En el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, las competencias claves que los jóvenes deben adquirir al finalizar la educación obligatoria exigen un cambio sustancial en el papel del profesorado responsable de su formación. Por otro lado, ante la escasez de personal cualificado en este nivel de la educación, es cada vez mayor el número de países europeos que durante los últimos años se ha anticipado o se ha enfrentado a este problema. Gran parte de los responsables políticos son conscientes de la importancia de hacer de la enseñanza una profesión atractiva y de la necesidad de embarcar a futuros docentes en una formación inicial para su posterior contratación, asegurándose al mismo tiempo de que no abandonan la profesión. Está demostrado que la probabilidad de abandono de la profesión docente se acentúa en los primeros años de la carrera profesional.

Ante estas circunstancias, los expertos destacan la necesidad de desarrollar durante la formación inicial del profesorado habilidades profesionales prácticas e introducir medidas de apoyo a los que finalmente opten por ejercer la docencia. Por este motivo defienden la creación de estrechos vínculos entre las instituciones que imparten formación inicial del profesorado y los centros educativos en los que comienzan a trabajar. A este respecto, el informe final de la conferencia⁽²⁾ sobre políticas de formación del profesorado organizada por la Red Europea de Política de Formación de Profesores (*European Network on Teacher Education Policies - ENTEP*) en mayo de 2000, subrayó la importancia de la colaboración entre docentes y la creación de una propuesta de formación especial en éste ámbito. El informe destaca que la formación no debe limitarse al desempeño de tareas concretas por parte del profesorado experimentado en beneficio de los futuros docentes durante su formación inicial, sino también extenderse al momento en que comienzan a ejercer la profesión y a su continuo desarrollo. El reconocimiento de que convertirse en docente es un proceso gradual está cada vez más extendido. Por esta razón, el apoyo que se ofrece al profesorado cuando comienza a ejercer la docencia se puede considerar como una parte integral de su desarrollo profesional.

⁽¹⁾ La creación de la Red Europea de Política de Formación de Profesores (ENTEPE) en el año 2000 está directamente relacionada con esta cuestión.

⁽²⁾ 'Teacher Education Policies in the European Union – Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning, Loulé (Algarve), 22-23 Mayo de 2000' (pp. 23/24, 3.8)

El presente informe se centra en estas cuestiones fundamentales, ofreciendo un exhaustivo análisis comparativo de algunos aspectos de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior en Europa y las medidas transitorias adoptadas para facilitar su entrada en el mundo laboral.

Este estudio **se centrará únicamente en la formación del profesorado de educación secundaria inferior**. No se analizará la formación para los niveles de educación primaria y educación secundaria superior (salvo en los casos en que sea similar a la formación del profesorado de educación secundaria inferior), aún cuando por cualquier razón el profesorado de estos niveles esté autorizado a ejercer la docencia en educación secundaria inferior.

El Capítulo 1 presenta una **panorámica histórica** de las principales reformas que han modificado la estructura de la formación, en cuanto a su duración o a su nivel, especialmente *durante los últimos 25 años. Se ha establecido una diferencia entre reformas que afectan exclusivamente a la formación inicial del profesorado y las que están centradas en la educación superior en general.* Se ha incluido un gráfico por cada país para ilustrar de una forma más eficaz los cambios que afectan al nivel y a la duración de la formación del profesorado de educación secundaria inferior en sus diferentes etapas, desde 1975. Al final del capítulo se realiza un análisis de los objetivos de estas reformas, que revela el interés de numerosos responsables políticos por garantizar una formación más orientada a la profesión y a elevar su nivel académico.

El segundo capítulo está dedicado a la **organización y estructura actual de la formación**. Presenta una descripción de los dos principales modelos en los que se basa la formación inicial del profesorado. El primero de ellos es el llamado modelo consecutivo, que ofrece a los alumnos una educación de carácter general al comienzo de su formación, por la que se especializan en una asignatura o en una rama de estudios. Poco antes de finalizar esta educación o una vez concluida, los estudiantes se matriculan en un programa de iniciación profesional que les cualifica como profesores. Por otro lado, el llamado modelo simultáneo, que como demuestra el estudio concierne a gran parte de los futuros docentes de educación secundaria inferior, combina desde el momento en que se accede a la formación superior una educación de carácter general, especializada en una o varias materias, con la teoría y práctica profesional. También se tratará en este capítulo la cuestión del acceso a la formación o las condiciones por las que se rige la selección en los casos en los que el acceso sea limitado.

El tercer capítulo profundiza en **el contenido de esta formación**. Se analiza la autonomía concedida a las instituciones que imparten la formación, teniendo en cuenta algunos parámetros relacionados con el currículo de cada fase de esta formación. A continuación se estudia la importancia de la adquisición de ciertas destrezas en lo que respecta a los requisitos mínimos de la formación y su duración. Entre ellas está el aprendizaje y la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la capacidad para atender a la diversidad, ante la existencia de alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales en el aula y, finalmente, la formación en gestión de centros.

El Capítulo 4 examina las **titulaciones** obtenidas por los docentes y el **nivel de especialización** con el que se corresponden. Se presenta un análisis del número de asignaturas en las que se especializa el profesorado, estableciendo una distinción entre los docentes que se instruyen en una o dos materias, conocidos como “especialistas” y los que están cualificados para impartir más de dos materias, a los que aquí llamaremos “semiespecialistas” o “generalistas”, dependiendo del número de materias en las que se especialicen. También se examinan las restricciones en la contratación del profesorado, para uno o más niveles de educación. El grado de especialización obtenido al finalizar la formación inicial es un indicador de la preparación de los docentes para su integración en mercado laboral como personal plenamente cualificado. Así, la información obtenida puede indicarnos el grado en que el profesorado responde a las necesidades del mercado laboral y ofrecer una explicación parcial de la razón por la que existe escasez o excedentes en un campo determinado. El Informe II, centrado en la cuestión de la oferta y la demanda, examina determinadas situaciones en las que se requiere que el profesorado imparta materias en las que no está especializado o trabaje con alumnos que pertenecen a un nivel educativo diferente al que corresponde a su formación.

En muchos países europeos, la transición de la formación inicial del profesorado de educación secundaria al ejercicio de la profesión se ha correspondido tradicionalmente con una serie de etapas en las que el mundo de la formación y de la misma profesión, sólo se solapan en circunstancias muy limitadas. Durante el periodo de formación inicial, el profesorado está subordinado a la institución en la que recibe su formación teórica y donde adquiere una experiencia práctica docente. Las prácticas profesionales de los estudiantes en centros educativos son normalmente limitadas en lo que respecta al tiempo (breves periodos de tiempo en el aula) y a las tareas que desempeñan.

Los Capítulos 5 y 6 tratan de demostrar que la **integración** gradual y continua del profesorado de educación secundaria **en el mundo profesional** es una práctica relativamente reciente, cuya importancia se está reconociendo en un número creciente de países europeos.

Esta fase de transición, a veces denominada “inducción”, se caracteriza por la adopción de **medidas formales de asesoramiento y apoyo**. Los dos últimos capítulos analizan el problema específico del acceso a la profesión docente en Europa, examinando la organización y las principales características de las dos formas de transición, llamadas **fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”** (Capítulo 5) y **medidas de apoyo a los nuevos docentes** (Capítulo 6).

Estas dos perspectivas de la transición, no son en absoluto exclusivas e implican la existencia de medidas especiales de apoyo a los candidatos a ejercer la docencia, al profesorado en formación o recién incorporado, para que puedan adquirir el carácter distintivo de la profesión docente. No obstante veremos cómo estas formas de transición pueden responder a diferentes propósitos.

En el presente informe sólo se considerarán las medidas de apoyo formalmente establecidas para los que comienzan a ejercer la docencia, administradas por los propios centros educativos y que implican el nombramiento de un tutor o mentor reconocido. No obstante, cabe destacar que la formación continua accesible a todo el profesorado, incluyendo aquellos que comienzan su carrera profesional, puede también servirles de apoyo y contribuir a su desarrollo profesional. Del mismo modo, el trabajo en equipo, tan habitual en el desempeño de las funciones del profesorado, puede permitir a los recién incorporados beneficiarse de la experiencia y perspectiva de sus compañeros más experimentados en el centro educativo. Estas medidas se analizarán con detenimiento en el Informe III del presente estudio, que analiza las condiciones laborales del profesorado.

Finalmente, dada la complejidad y complementariedad de los programas y fases de formación examinadas en los diferentes capítulos del informe, se ha incluido un gráfico por cada país, que resume las diferentes etapas analizadas en la transición desde la formación inicial hasta el ejercicio de la docencia como profesionales plenamente cualificados.

Introducción

Cualquier esfuerzo por elevar el estatus de una profesión conlleva una atención especial a la aptitud profesional que se exige a los que la practican y la profesión docente no es una excepción. Por tanto, es ineludible que este estudio sobre el perfil de la profesión, sobre sus tendencias e inquietudes examine las medidas introducidas desde 1970 para elevar los requisitos de la aptitud profesional. Este capítulo analiza las medidas adoptadas por los responsables políticos para elevar el nivel y ampliar el periodo de formación del profesorado, así como los objetivos de estas medidas. Las reformas que aquí se abordan afectan a la estructura de la formación, pero no a su contenido. El análisis de los objetivos, demuestra que la mejora de la calidad de la formación en sus dimensiones académica y profesional es uno de los principales agentes que favorecen el cambio. En algunos países, estas mejoras ocurridas desde 1970 han estado motivadas en gran medida por el deseo de elevar el estatus social del profesorado. Sin embargo, si el papel que juega una formación adecuada a la hora de impulsar el estatus de la profesión es fundamental, no menos importante es lograr que las condiciones de trabajo resulten atractivas. El tercer informe del estudio examinará este último aspecto.

El deseo político de ampliar el periodo de escolarización obligatoria, que en la actualidad abarca hasta la educación secundaria inferior, justifica en gran medida las reformas estructurales en la formación del profesorado llevadas a cabo en Europa durante los últimos 30 años. En la actualidad el profesorado se enfrenta a una población escolar con una proporción creciente de alumnos de mayor edad y diversidad. Es necesario que la educación de estos futuros ciudadanos sea encomendada a adultos con una formación adecuada. Por otro lado, la educación superior también ha experimentado una "masificación" progresiva y las medidas introducidas en este nivel de educación han modificado las ramas de estudio y la variedad de los programas que ofrecen. La formación del profesorado también se ha visto afectada por estos cambios, que se examinarán en el presente capítulo.

Muchos países han llevado a cabo reformas estructurales en la formación del profesorado de educación secundaria inferior¹¹ en el periodo que abarca este estudio. Estas reformas se muestran en el gráfico 1.3, que, además, refleja el nivel de estudios del profesorado al comienzo de su formación. Las reformas que se consideran en este estudio están relacionadas con la estructura de la formación en cuanto a su duración, a la titulación obtenida al finalizar y de forma más general, al modelo adoptado, ya sea simultáneo o consecutivo¹². También se examina la existencia o no de un componente profesional. Es necesario establecer una distinción entre las reformas que afectan específicamente a la

¹¹ Ha de tenerse en cuenta que el estudio sólo se analiza la formación del profesorado en educación secundaria inferior (CINE 2A).

¹² Véase la sección de "Glosario" y el Cuadro 2.1 para la definición de los dos principales modelos de formación.

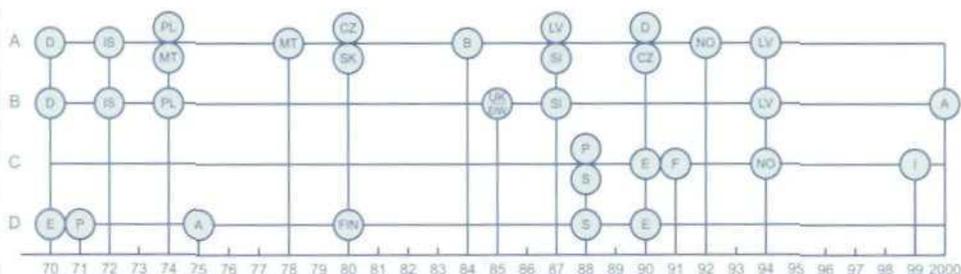
formación del profesorado y las que conciernen a toda la educación superior, y que han tenido influencia en la formación del profesorado.

El gráfico 1.3 muestra otras reformas que no se han tenido en cuenta, ya que se analizan en capítulos posteriores. Por ejemplo, los cambios relacionados con la selección al comienzo de la formación se examinan en el Capítulo 2 del presente informe, mientras que el Capítulo 5 describe las enmiendas a las fases finales de cualificación "en el lugar de trabajo".

1. Contenido y fecha de las reformas

En la gran mayoría de los países europeos la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior se ha impartido en la educación superior durante los últimos 30 años. Pocos son los países en los que durante parte de este periodo la formación se ha correspondido con la educación secundaria (como en el caso de Islandia) o un nivel posterior a la educación secundaria (Letonia y Polonia). La formación en la mayoría de los casos incluía un componente general y otro profesional, independientemente del modelo seguido (simultáneo o consecutivo). Grecia, Italia y Rumania difieren en cierta medida al ofrecer únicamente una formación general durante gran parte de este periodo, impartiendo una formación de carácter profesional como componente opcional. Esta última pasó a ser obligatoria en Italia y en Rumania a finales de los años 90. En 1999 se crearon en Italia centros educativos que ofrecían cursos especializados para la formación de personal docente de educación secundaria. Estos centros ofrecen una formación de dos años de duración que se corresponde con el nivel CINE 5 A, posterior a la educación universitaria general. En Rumania, la formación universitaria del profesorado de educación secundaria sufrió una reestructuración en 1989 y se hizo obligatoria en 1995. En 1993 se estableció en Grecia una normativa que se aplicará a partir del año 2003, por la que profesorado de educación secundaria inferior deberá cursar un año de formación adicional. Las universidades en las que los futuros profesores reciben una formación de carácter general, serán las encargadas de proporcionar esta formación adicional.

GRÁFICO 1.1: FECHAS DE LAS PRINCIPALES REFORMAS RELACIONADAS ESPECÍFICAMENTE CON LA ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (CINE 2A), OCURRIDAS ENTRE 1970 Y 2000/01



- A: Reformas en la duración de la formación inicial
- B: Reformas en el nivel del modelo de formación simultánea
- C: Reformas en la duración o en la introducción de una etapa de formación de carácter profesional, en el modelo consecutivo.
- D: Introducción de un modelo de formación o un cambio en el modelo

Fuente: Eurydice.

Observaciones/ Notas adicionales

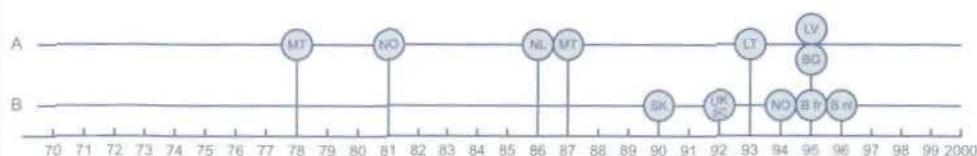
- Alemania:** La reforma de 1990 se refiere a los *Länder* de Alemania oriental.
- Austria:** Las reformas de 1975 y 2000 afectan a la formación del profesorado del *Hauptschule*. La Ley de Estudios Académicos (*Akademien-Studiengesetz*) de 1999, introdujo la reforma de 2000.
- Suecia:** Como consecuencia de la reforma del año 2001, la formación del profesorado de educación secundaria se corresponde en la actualidad con el modelo simultáneo en lugar del consecutivo.
- Reino Unido (E/W):** El año 1985 representó la culminación de un proceso de cambio que comenzó en la década de los 70.
- Estonia:** El modelo simultáneo se amplió de cuatro a cinco años en 2001/02.

Algunos países se caracterizan por la ausencia de algunas de las etapas de formación o incluso por carecer de formación durante todo el periodo de referencia o parte del mismo.

Así, el profesorado en Luxemburgo y Chipre (hasta 1992) adquiría su formación universitaria básica en el extranjero. Desde 1974, Luxemburgo ofrece una fase final de cualificación para aquellos que ya han obtenido la primera titulación correspondiente. En Chipre, los que se preparan para ejercer la docencia pueden realizar su formación universitaria de carácter general en el propio país o en el extranjero desde 1992. En 1999 se introdujo una fase final de cualificación para el profesorado de educación secundaria.

La Comunidad germano parlante de Bélgica y Liechtenstein no ofrecen formación inicial para el profesorado de educación secundaria. En el caso de Bélgica, la gran mayoría del profesorado se forma habitualmente en los llamados *Instituts d'enseignement supérieur pédagogique* de la Comunidad Francesa, conocidos como *Hautes Écoles* desde 1995. El profesorado de Liechtenstein recibe su formación en Austria o Suiza.

GRÁFICO 1.2: FECHAS DE LAS PRINCIPALES REFORMAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA QUE AFECTAN A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (CINE 2A) OCURRIDAS ENTRE 1970 Y 2000/01



A: Reformas que afectan a la duración y/o al nivel de formación inicial

B: Reformas que afectan a la estructura de la formación inicial

Fuente: Eurydice

1.1. Reformas específicas de la formación inicial

Muchos países europeos han ofrecido entre 1970 y 2000 una formación inicial acorde con el modelo simultáneo⁽³⁾, y la mayoría de ellos ha elevado el nivel educativo correspondiente y/o han ampliado el período de formación. Durante la etapa que aquí se considera, se elevó el nivel educativo correspondiente a la titulación obtenida al finalizar la formación simultánea hasta el nivel CINE 5A en casi todos los países, a excepción de Dinamarca y las Comunidades Francesa y Flamenca de Bélgica. Cabe destacar que en 1970 Irlanda, Reino Unido (Escocia), Estonia, Hungría y Rumania ya ofrecían una formación simultánea correspondiente al nivel CINE 5A.

Entre 1970 y 2000, la formación impartida de acuerdo con el modelo consecutivo en su totalidad, se orientó desde su comienzo a la obtención de la titulación correspondiente con el nivel CINE 5A. Estas reformas conciernen básicamente a la fase profesional de la formación consecutiva.

En la mayoría de los países que cuentan con una educación obligatoria de estructura única durante el periodo objeto de este estudio, existen dos posibilidades: que el modelo simultáneo sea el único posible o en el caso de que existan los dos modelos, simultáneo y consecutivo, que el primero sea el predominante. El modelo simultáneo se puede trazar de tal manera que aproxime la formación del profesorado del nivel CINE 2 a la del profesorado de educación primaria.

⁽³⁾ Los países que ofrecían exclusivamente el modelo de formación simultánea entre 1970 y 2000 son Bélgica, Dinamarca, Alemania, Países Bajos, República Checa, Estonia, Hungría, Polonia, Rumania y Eslovaquia. Los países en los que existían ambos modelos de formación durante todo este periodo o parte de él son Irlanda, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Noruega, Letonia, Lituania, Malta y Eslovenia. Francia y Bulgaria ofrecían sólo el modelo consecutivo durante todo el periodo. España inicialmente tenía un modelo de formación simultánea y posteriormente cambió al modelo consecutivo.

1.1.1. Duración y/o nivel educativo del modelo simultáneo

Los países cuyas reformas han afectado exclusivamente a la **duración del modelo simultáneo de formación** son: las Comunidades Francesa y Flamenca de Bélgica, en 1984, con una ampliación de dos a tres años; Noruega, en la que la formación se amplió de tres a cuatro años en 1992 y la República Checa y Eslovaquia, que (como antigua Checoslovaquia) ampliaron la duración de cuatro a cinco años a partir de 1980. Desde entonces, otras facultades además de las de educación, impartieron formación del profesorado. Después de la unificación de Alemania en 1990, los *Länder* del este adoptaron el sistema de formación del profesorado existente en los *Länder* del oeste del país, transfiriendo la formación del profesorado de los llamados *Institute für Lehrerbildung* y de los *Pädagogischen Hochschulen* a las universidades, a la vez que ampliaban su duración. En 1974 se amplió la formación correspondiente al nivel CINE 5B en Malta de dos a tres años y posteriormente a cuatro años (1978).

En Austria se llevaron a cabo reformas que afectaron específicamente al **nivel educativo correspondiente a la titulación obtenida al finalizar la formación**. Desde septiembre de 2000, la titulación obtenida al concluir la formación en las llamadas *Pädagogischen Akademien* se corresponde con el nivel CINE 5 A.

Alemania, Reino Unido (Inglaterra y Gales), Islandia, Letonia, Polonia y Eslovenia sufrieron reformas que afectaron tanto a **la duración como al nivel educativo obtenido al finalizar la formación**, ya fuera simultáneamente o en diferentes etapas.

Así, en 1970 la República Federal Alemana comenzó a transferir la formación del profesorado en su totalidad a las universidades y modificó su duración y nivel en ciertos aspectos¹⁴. Islandia amplió la duración de la formación simultánea de dos a tres años¹⁵ en 1972 y elevó el nivel educativo de CINE 3 a Cine 5A. En 1974 Polonia elevó el nivel educativo del CINE 4 al CINE 5A y amplió al mismo tiempo la duración de la formación de tres a cinco años.

En la década de los 70, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) presenció el cierre y la fusión de muchos de los llamados *colleges of education*, con el traspaso progresivo de programas de formación inicial del profesorado a las instituciones de educación superior y escuelas politécnicas, variando así el nivel educativo correspondiente (de CINE 5B a CINE 5A).

¹⁴ Hasta entonces, la duración y el nivel de formación que recibían los diferentes grupos de profesores en la educación secundaria inferior había variado considerablemente, reflejando las diferentes políticas de los *Länder* de esta zona. La reforma de 1970 no originó por tanto cambios en todos los cursos de formación del profesorado de educación secundaria inferior en la República Federal Alemana. Algunos de estos cursos ya se impartían antes de 1970 en instituciones de nivel CINE 5B y variaron en cuanto a su duración.

¹⁵ La mayor parte del profesorado de educación obligatoria (educación primaria y educación secundaria inferior) se forma de acuerdo con el modelo simultáneo. El profesorado de educación secundaria superior (y una pequeña parte de los de educación secundaria inferior) recibe una formación consecutiva.

La licenciatura en Educación (*Bachelor of Education degree-BEd*) de cuatro años de duración, también se generalizó durante esta etapa, ampliando el periodo de la formación simultánea en un año. Este proceso finalizó en su mayor parte a mediados de la década de los 80.

En Letonia, la posibilidad de acceder directamente a una formación de cuatro años (CINE 4) al finalizar la educación obligatoria de estructura única, se suprimió en 1987, aunque aún podía cursarse una formación de dos (ISCED 4) o cinco (ISCED 5A) años de duración al finalizar la educación secundaria superior. En 1994, las instituciones que impartían formación correspondiente al nivel CINE 4, se unieron para dar lugar a la llamada *pedagoģiskā augstskola* donde, tras 5 años de formación se obtenía una titulación equivalente al nivel CINE 5B.

En 1987, Eslovenia también elevó el nivel educativo de la formación (de CINE 5B a CINE 5A), a la vez que ampliaba su duración de dos años y medio a cuatro. Los centros de formación pasaron a denominarse *pedagoģska fakulteta* posteriormente.

1.1.2. Modelo consecutivo de formación de carácter profesional

En el último cuarto del siglo XX se introdujo una medida relacionada específicamente con la etapa profesional de la formación del profesorado de acuerdo con el modelo consecutivo. Cinco de los doce países que ofrecen este modelo de formación han **ampliado o introducido esta segunda etapa**.

Estos Países son España (que amplió esta etapa de 6 a 18 meses de acuerdo con una ley aprobada en 1995, que se aplicará de forma definitiva en el año 2003), Francia (que introdujo un año de formación práctica inicial opcional en 1991, anterior a la ya existente fase final de cualificación de un año de duración), Suecia (que alargó la etapa de un año a un año y medio en 1988), y Noruega (con una ampliación de seis meses a un año en 1994). Hasta 1988 el profesorado en Portugal tenía la oportunidad de cursar el llamado *estágio pedagógico*, de uno o dos años de duración, en cualquier momento de su carrera profesional. En 1988 una ley reestructuró esta formación, regulando la parte práctica de acuerdo con el modelo consecutivo, que pasó a estar compuesta por un año de formación teórica, seguido de un año de formación práctica.

1.1.3. Variación del modelo o introducción de un nuevo modelo

Austria llevó a cabo en 1975 una reforma que introdujo un programa de formación del profesorado de la *Hauptschule* sin precedentes. Hasta entonces, para obtener la cualificación necesaria en este nivel educativo, los docentes debían cursar dos años de formación en educación primaria, y una formación continua. A partir de 1975, las llamadas *Pädagogischen Akademien* impartieron un tipo diferente de formación de tres años de duración especializada en dos asignaturas.

Tres países introdujeron modelos de formación simultánea paralelos a la ya existente formación consecutiva para profesores de nivel CINE 2. Portugal y Finlandia contaban desde 1971 y 1980 respectivamente, con nuevos tipos de formación consecutiva en el nivel CINE 5A, para futuros profesores de educación secundaria inferior. En Portugal, esta formación se impartía en los nuevos *ramos de formação educacional* de las facultades de ciencia, que continuaba con una fase final de cualificación (*estágio pedagógico*) ya existente en el modelo consecutivo. La nueva estructura de la formación afectó inicialmente al profesorado de las especialidades de ciencias. En Finlandia, el modelo simultáneo se convirtió progresivamente en el más representativo. En Suecia, el profesorado del nivel CINE 2 que se formaba para ejercer la docencia en el séptimo año de la estructura única, podía recibir una formación común para los siete primeros años de esa estructura, de acuerdo con el modelo simultáneo. Desde el comienzo del curso escolar 2001, el único tipo de formación existente para el profesorado de la llamada *grundskola* se corresponde con el modelo simultáneo. El modelo consecutivo que existía anteriormente en las universidades para el profesorado del séptimo al noveno año de la estructura única, se ha ido suprimiendo paulatinamente.

Algunas reformas implicaron un cambio en el modelo (consecutivo o simultáneo), como en el caso de España, donde se sucedieron grandes cambios en la formación del profesorado del nivel CINE 2, unidos a la reestructuración de la educación obligatoria. Antes de 1970, el profesorado se formaba para impartir clases en educación secundaria, sin distinción entre los niveles superior e inferior y de acuerdo con el modelo de formación consecutivo, compuesto por una formación universitaria general de cinco años de duración y una formación de carácter profesional ofrecida por la Inspección. En 1970 se introdujo una estructura educativa única de ocho años de duración, la *Educación General Básica (EGB)*. A partir de entonces, el profesorado del nivel CINE 2 se agrupó con el de los tres últimos años de *EGB*, que recibía un tipo de formación simultánea de tres años de duración, obteniendo una *diplomatura* correspondiente al nivel CINE 5A. En 1990 la estructura de la educación obligatoria sufrió una nueva reforma, con la supresión de la estructura única y la introducción de nuevos niveles de educación primaria y secundaria inferior. Se estableció la *Educación Secundaria Obligatoria*, correspondiente al nivel CINE 2. El profesorado de este nivel recibió de nuevo la misma formación que el de educación secundaria superior, de acuerdo con el modelo consecutivo, cuya primera fase general pasó a tener una duración de cuatro a seis años, que finalizaba con la obtención del título de *Licenciado*.

En Francia y Austria no ha habido cambios significativos en el modelo de formación, aunque sí existen ciertas variaciones. En los últimos años Francia se ha situado en una posición intermedia en lo que respecta a esta cuestión, ya que durante la primera etapa de formación, los estudiantes pueden recibir cursos profesionales preliminares, que les preparan específicamente para ejercer la docencia. En Austria durante este mismo período, la formación impartida para el profesorado de las llamadas *allgemeinbildenden höheren Schulen* ha pasado del modelo simultáneo al consecutivo en algunas universidades.

En Alemania por el contrario, algunos *Länder* están considerando reemplazar el modelo simultáneo de formación por el consecutivo.

1.2. Reformas en la educación terciaria con implicaciones en la formación inicial del profesorado

En algunos países la formación del profesorado se ha visto afectada por reformas relacionadas con la totalidad de la educación terciaria, que han modificado la duración o el nivel de formación en la mayoría de los casos. Las Comunidades Francesa y Flamenca de Bélgica, así como los Países Bajos, han reestructurado la educación terciaria no universitaria mediante la agrupación de instituciones en mayores unidades de organización con más autonomía. En Bélgica, las reformas llevadas a cabo en la Comunidad Francesa y la Comunidad Flamenca de Bélgica en 1995 y 1996 respectivamente, no introdujeron ningún cambio en la duración y el nivel de los cursos. En los Países Bajos, por el contrario, la anterior *nieuwe lerarenopleiding* se transfirió a la llamada *hoger beroepsonderwijs* en 1986, pasando del nivel CINE 5B al CINE 5A, a la vez que se reducía el periodo de formación completo de cuatro años y medio a cuatro años en 1990. Poco después Escocia reestructuró la educación terciaria para suprimir la distinción entre instituciones universitarias y otras instituciones de educación terciaria y establecer un organismo único, *Scottish Higher Education Funding Council*, que supervisara todo el sector. En 1992 comenzó la fusión de los llamados *colleges of education*, en los que el profesorado recibía una formación teórica y práctica, y de los departamentos de educación universitaria, con la finalidad de asegurarse una mayor financiación de las instituciones y ampliar la oferta formativa.

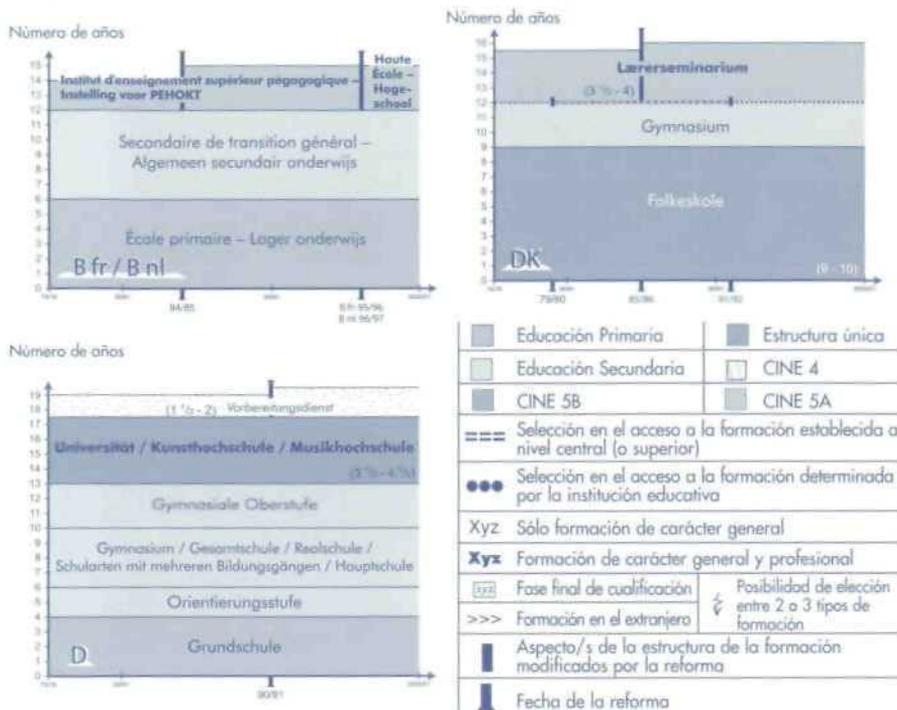
En Finlandia, el deseo político de elevar el nivel educativo se plasmó en la ley de 1978, que suprimió la anterior titulación universitaria, *kandidaatin tutkinto*, (obtenida tras finalizar tres años de estudios universitarios a tiempo completo) en 1980 (6). En consecuencia, el profesorado de educación secundaria inferior debía obtener la llamada *maisterin tutkinto* (titulación que se adquiere al finalizar cinco años de estudios universitarios a tiempo completo) y la primera fase de formación de acuerdo con el modelo consecutivo se amplió de 2-4 años a 5-6 años. En Noruega, la titulación obtenida en los diferentes *høgskoler*, incluidos los que impartían formación del profesorado, pasó del nivel CINE 5B al CINE 5A, de acuerdo con un decreto de 1981 sobre educación superior. En 1994, la educación terciaria noruega sufrió una reestructuración y los 98 *høgskoler* se fusionaron en 26 *statlige høgskoler* que para establecer una estructura única en este nivel de educación.

En 1995, Bulgaria reorganizó la educación terciaria, transfiriendo la formación del profesorado de las llamadas *poluvishchi instituti* (instituciones cuya titulación se correspondía con el nivel CINE 5B) a las universidades. De este modo, la titulación obtenida

⁽⁶⁾ En la década de los 90 se reinstauró el *kandidaatin tutkinto*, aunque no volvió a permitir el acceso a la fase profesional de la formación.

por el profesorado alcanzó el nivel CINE 5A y los cursos de dos y medio a tres años, se ampliaron entre cuatro y medio y cinco años de duración. En Hungría las instituciones de educación terciaria se han ido integrando progresivamente desde el año 2000, con la finalidad de asemejar las llamadas *főiskolai* (que incluyen instituciones de formación del profesorado de educación secundaria inferior) a las universidades en algunos aspectos. Tras la independencia de Lituania y Letonia en 1990, la educación terciaria se reorganizó en tres niveles (*licenciado, maestro y doctor*) en 1993 y 1995 respectivamente para actualizar y acercar esta educación a la de Europa occidental e impulsar la autonomía de las instituciones de formación. Lituania, redujo la duración del modelo simultáneo del profesorado de educación secundaria inferior de cinco a cuatro años. Tras la reorganización de la educación terciaria en Letonia se introdujo un modelo consecutivo de formación de 5-6 años de duración correspondiente al nivel CINE 5A, mientras que el modelo simultáneo pasó del nivel CINE 5B al nivel 5A. En Malta, tras la reestructuración de 1978 que afectó a toda la educación universitaria, se crearon dos nuevas facultades, una de las cuales era de educación. Asimismo, la titulación obtenida por el profesorado de educación secundaria inferior pasó del nivel CINE 5B al nivel 5A. Entre 1978 y 1987 Malta adoptó además un modelo de estudios universitarios en el que los llamados estudiantes-trabajadores fueron contratados en sectores relacionados con sus estudios durante la mitad de un curso académico. Gracias a este modelo, se amplió la duración de la formación simultánea del profesorado de cuatro a cinco años. Sin embargo, este modelo se suprimió en 1987 y la duración de la formación se redujo de nuevo a cuatro años.

GRÁFICO 1.3: CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A) POR PAÍS ENTRE 1975 Y 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

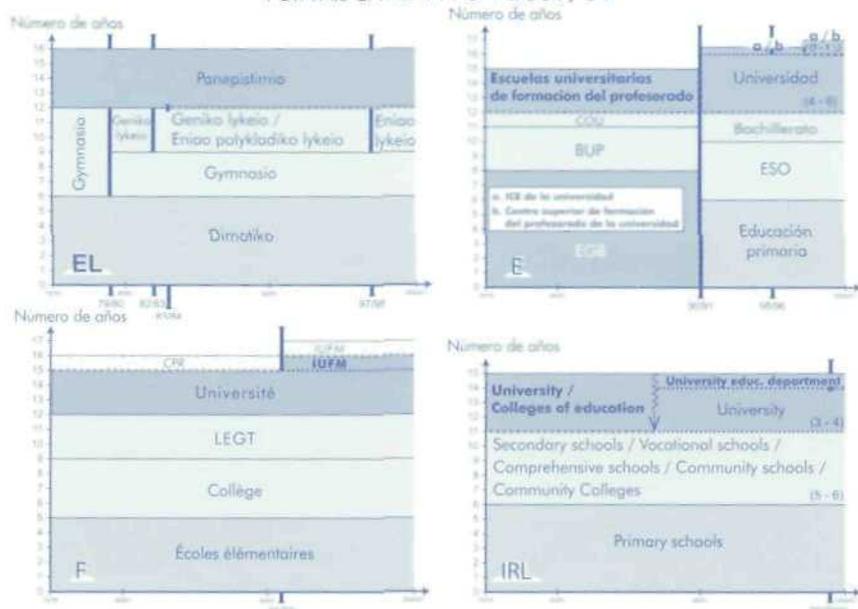
Bélgica (B de): No existe formación inicial para el profesorado de educación secundaria inferior. La mayor parte del profesorado se formó en la Comunidad Francesa de Bélgica durante todo el periodo que aquí se considera.

Alemania: Antes de 1990, el gráfico muestra únicamente la situación de los 11 Länder originales. La formación universitaria del profesorado de educación secundaria inferior de estos Länder y de los Länder de Alemania oriental tiene una duración de entre siete y nueve semestres desde 1975 y 1990 respectivamente, dependiendo del grupo al que pertenezca el profesorado. Existen diferentes titulaciones según el tipo de centros educativos correspondientes al nivel CINE 2, denominados *Hauptschule* (del quinto al noveno año de escolarización), *Realschule* (del quinto al décimo año), *Gesamtschule* (del quinto al décimo año), *Gymnasium* (del quinto al décimo año), etc. Después de 1990, tan sólo la región *Baden-Wurtemberg* siguió ofreciendo formación para el profesorado de educación secundaria inferior en los llamados *Pädagogischen Hochschulen*.

Notas explicativas

- Los casos en los que existen tres tipos de formación del profesorado de educación secundaria inferior se indican en el gráfico separados mediante el símbolo.
- En aquellos casos en los que la duración de la formación varía, el diagrama muestra el periodo completo más habitual, mientras que las demás posibilidades se añaden entre paréntesis.
- Si existe una diferencia considerable entre la fecha de legislación de una reforma y la de su aplicación, el diagrama muestra esta última e incluye notas explicativas.
- Si los criterios de selección para el acceso a la formación se determinan tanto a nivel central como a nivel institucional, el diagrama sólo muestra el último caso (los criterios de selección se describen detalladamente en los gráficos 2.6 y 2.7 del Capítulo 2).

GRÁFICO 1.3 (CONTINUACIÓN): CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A) POR PAÍS ENTRE 1975 Y 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

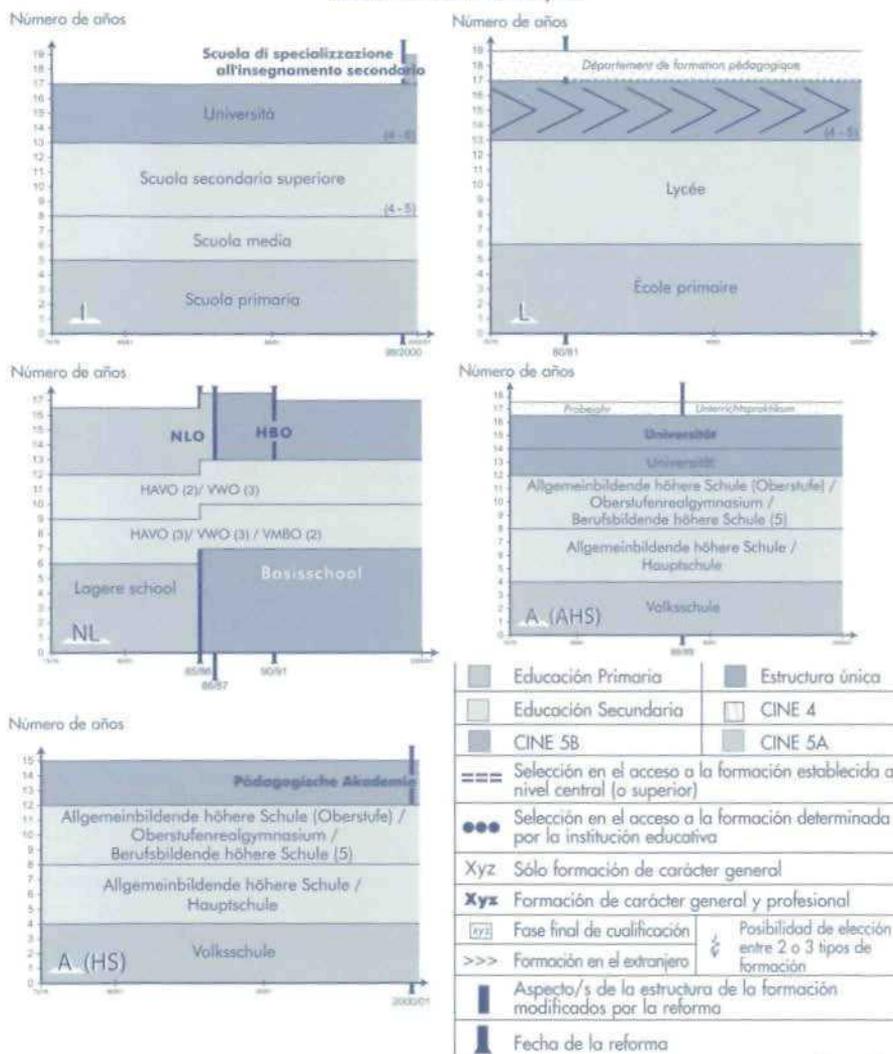
Grecia: Durante todo el periodo que aquí se considera, la formación del profesorado fue en la mayor parte de los casos de carácter general exclusivamente. Existían cursos especializados en la formación del profesorado únicamente en algunos centros educativos y universidades, aunque sólo tenían carácter obligatorio en algunos casos. En 1997 se reguló la implantación progresiva de un año adicional obligatorio de formación de carácter profesional para el profesorado de educación secundaria inferior con entrada en vigor en el año 2003.

España: El *Certificado de Aptitud Pedagógica* (CAP) que se introdujo con la *Ley General de Educación* (LGE) en 1970, se obtenía inicialmente en los *Institutos de Ciencias de la Educación* (ICEs) establecidos por las universidades. Sin embargo los ICEs recibieron una dura crítica a partir de la década de los 80. Desde entonces algunas universidades los han clausurado, han impartido formación del profesorado de educación secundaria inferior en sus facultades de educación o han creado *Centros Superiores de Formación del Profesorado*. Las diferentes instituciones que otorgan el CAP pueden establecer criterios de selección para el ingreso, aunque no es muy frecuente en la práctica. La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) aprobada en 1990 estableció, entre otros aspectos, la formación uniforme del profesorado mediante el *Curso de Cualificación Pedagógica* (CCP) de al menos un año o año y medio de duración. Este nuevo tipo de formación se reguló en 1995. En el año 2000, un pequeño número de universidades introdujo el CCP. Está previsto que se implante definitivamente en los años 2002/2003.

Francia: Aunque en el diagrama la formación que se muestra corresponde al modelo consecutivo, se puede considerar formación simultánea en algunos aspectos, ya que durante la educación universitaria los estudiantes que lo deseen pueden recibir una formación profesional preliminar que les prepare específicamente para la docencia. Para matricularse en las antiguos *centres pédagogiques régionaux* los estudiantes debían estar en posesión del *Certificat d'aptitude à la formation enseignante* y del *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire* (CAPES), que se obtiene mediante un concurso-oposición para ser contratados en la función pública. En 1991 se establecieron los llamados *Instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFMs, o centros universitarios para la formación del profesorado), de acuerdo con la ley de 1 de julio de 1989. Los alumnos deben obtener el llamado CAPES para poder cursar el segundo año en un Instituto Superior de Formación del Profesorado (IUFM). Está prevista una nueva reforma que establecerá un concurso-oposición para obtener el CAPES al finalizar el primer semestre del primer año. Aunque la formación en un IUFM normalmente tiene una duración de dos años, es posible participar en las oposiciones sin haber cursado el primer año.

Irlanda: La formación de acuerdo con el modelo simultáneo se imparte para una minoría del profesorado y está centrada en las especialidades de la industria de la madera y el metal, las ciencias, la economía doméstica, el arte y el diseño, la educación religiosa y la educación física.

GRÁFICO 1.3 (CONTINUACIÓN): CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A) POR PAÍS ENTRE 1975 Y 2000/01



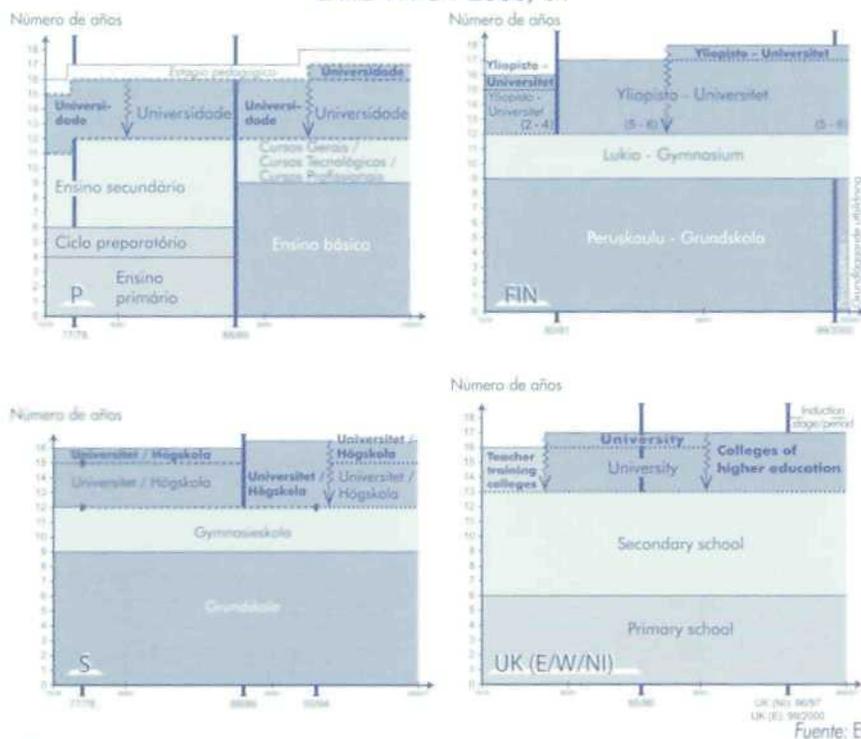
Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Países Bajos: En 1985 la educación preescolar, con un año de educación obligatoria, formaba parte de la educación básica. Entre 1975 y 1987, también era posible cursar un modelo de formación a tiempo parcial llamado MO-opleidingen y el certificado MO-A obtenido al finalizar esta formación, habilitaba para impartir clases en educación secundaria inferior. En 1987, esta formación se integró en el llamado *hoger beroepsopleiding* (HBO), manteniéndose como formación a tiempo parcial. En el año 2001 se implantó una fase final de cualificación, *Leraar in Opleiding*, que se introdujo como experiencia piloto en 1995 con carácter opcional. Tiene una duración de cinco meses a tiempo completo y de diez meses a tiempo parcial.

Austria: El profesorado que enseña en los *Hauptschulen* se forma en las llamadas *Pädagogischen Akademien* (modelo simultáneo) mientras que el profesorado de los *allgemeinbildenden höheren Schulen* se forma en las universidades (modelo consecutivo). En la actualidad, las universidades están adaptando la formación del profesorado al modelo simultáneo.

GRÁFICO 1.3 (CONTINUACIÓN): CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A) POR PAÍS ENTRE 1975 Y 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

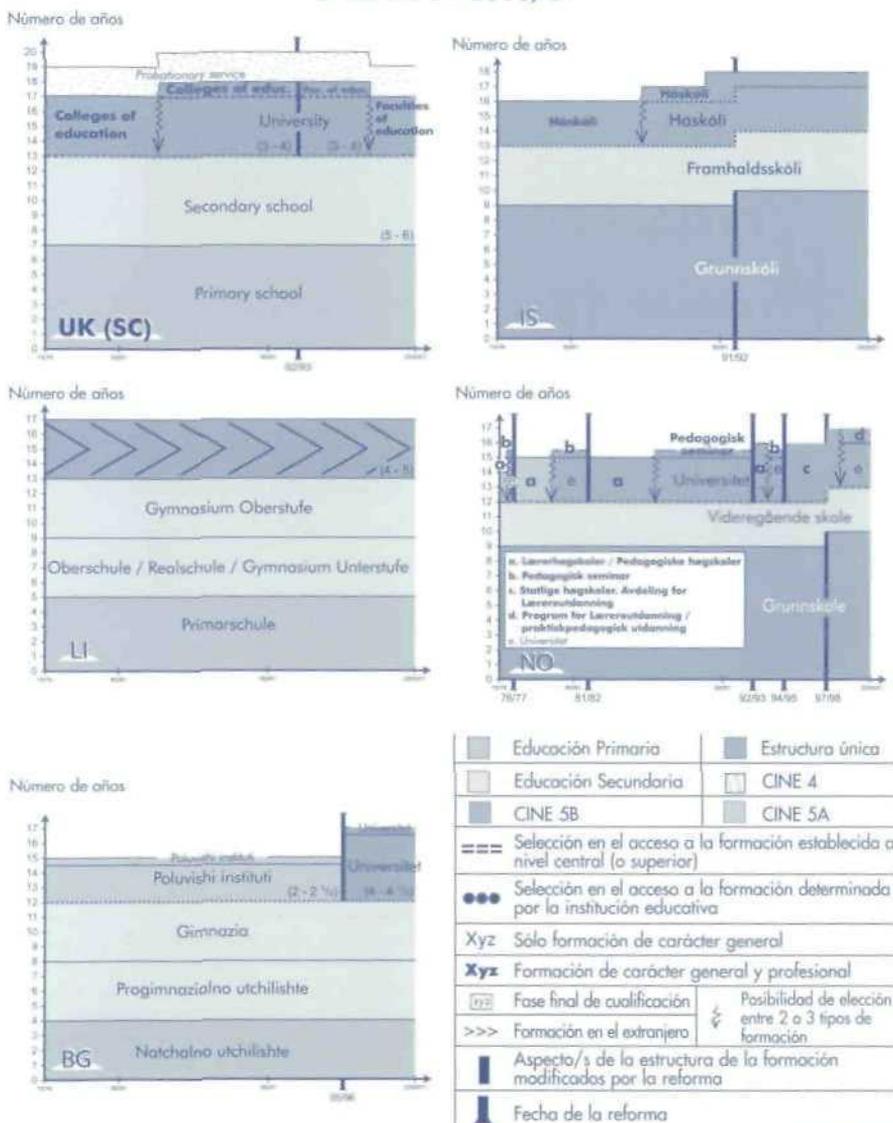
Portugal: Además de los dos modelos principales que se muestran en el diagrama, existe un modelo especial de formación que se imparte en las llamadas escuelas superiores de educação (ESE) desde 1997 para el profesorado de la tercera etapa de enseñanza básica. Esta formación, cuyo plan de estudio aún no ha sido objeto de regulación, tiene una duración de cuatro o cinco años y está basada en el modelo simultáneo.

Finlandia: El profesorado del nivel CINE 2 recibe básicamente una formación simultánea. Este modelo se introdujo en 1980, a la vez que se ampliaba la duración de la primera fase del modelo consecutivo, de acuerdo con la legislación de 1978.

Suecia: Entre 1988/89 y 2000/01, el profesorado del séptimo año de la llamada *grundskola* tenía la posibilidad de elegir entre los dos modelos de formación que muestra el gráfico. Desde el año del año 2001, sólo existe un tipo de formación para el profesorado de la *grundskola*, que se corresponde con el modelo simultáneo. Sin embargo este modelo ha mantenido la diferencia en la duración de la formación inicial del profesorado: tres años y medio para el profesorado de los cursos inferiores (del primer al sexto año) y cuatro años y medio para el profesorado de los últimos años (del séptimo al noveno año).

Reino Unido (E/W/NI): El modelo de formación más común para el profesorado de educación secundaria es el consecutivo. En Inglaterra y Gales el proceso de cambio que comenzó en la década de los 70 concluyó a mitad de la década de los 80, originando el cierre de muchos de los *colleges of education*. A partir de entonces se fue generalizando la formación inicial del profesorado en instituciones de educación superior. Desde finales de la década de los 80, principios de los 90, Inglaterra ofrece una serie de rutas alternativas para la titulación del profesorado, que incluye formación a tiempo parcial y formación práctica basada en el empleo. En Gales, se introducirá en el año 2003 una fase de final de iniciación profesional (*induction phase*) de un año de duración.

GRÁFICO 1.3 (CONTINUACIÓN): CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A) POR PAÍS ENTRE 1975 Y 2000/01



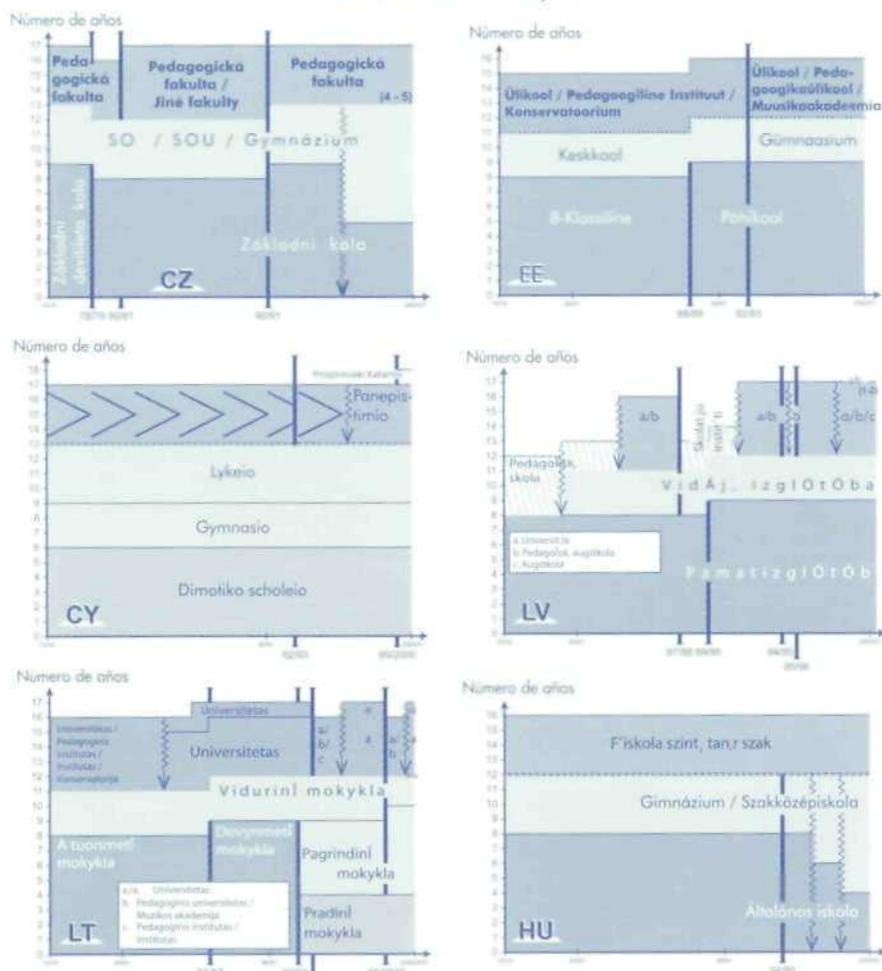
Notas adicionales

Reino Unido (SC): A partir de 1992, la etapa profesional del modelo consecutivo de formación del profesorado se fue transfiriendo de los llamados *colleges of education* a las facultades universitarias de educación. Tan sólo se mantiene uno de los *colleges of education* mientras que son cinco las facultades de educación que ofrecen esta etapa de formación. Una minoría del profesorado recibe un modelo de formación simultánea, concretamente, el profesorado de música, de la rama de tecnología y de educación física.

Bulgaria: Algunas facultades que ofrecen formación del profesorado han introducido recientemente modelos de formación simultánea.

Fuente: Eurydice.

GRÁFICO 1.3 (CONTINUACIÓN): CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A) POR PAÍS ENTRE 1975 Y 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

República Checa: Entre 1980 y 1990, la formación del profesorado de educación secundaria inferior se podía cursar, además de las facultades de educación, en las facultades de filosofía, ciencia, matemáticas, física y educación física.

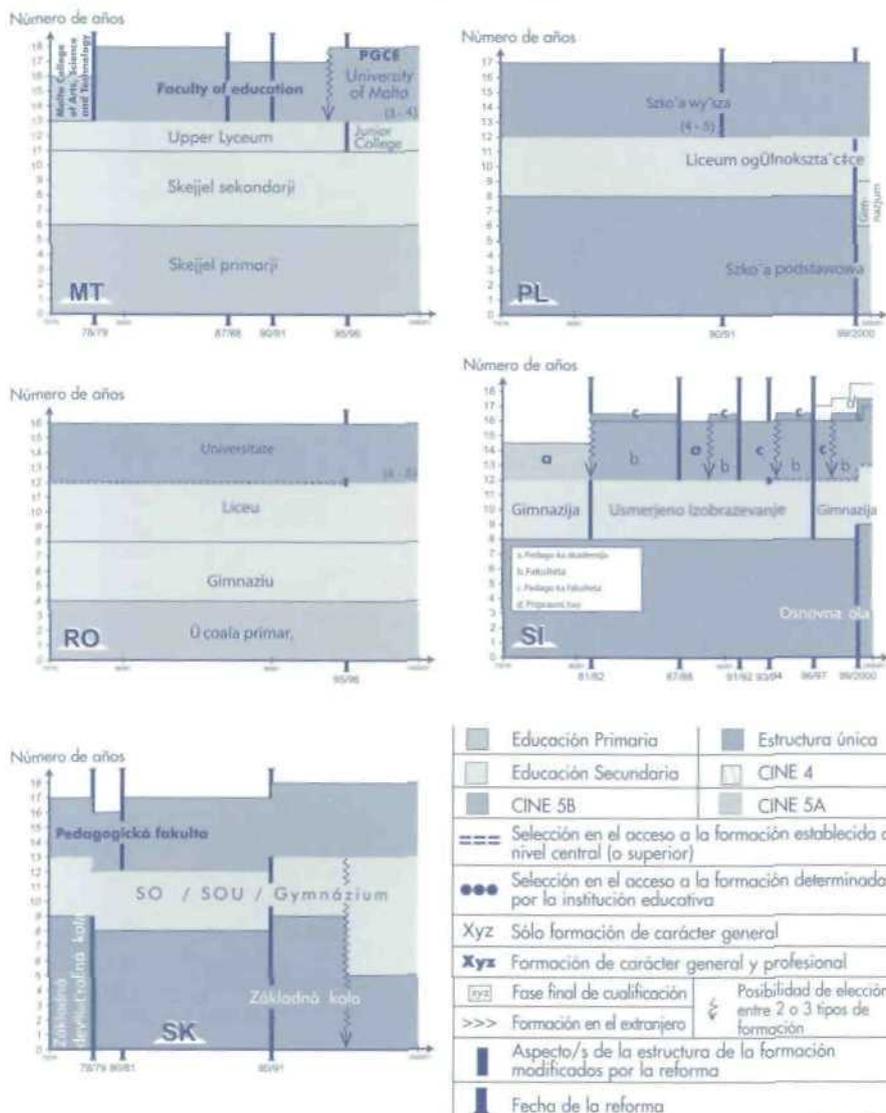
Estonia: En los años 2001/02 se amplía el modelo de formación simultánea de cuatro a cinco años.

Chipre: Tradicionalmente el profesorado de educación secundaria cursa sus estudios en universidades extranjeras, en los que recibe una formación especializada en los diversas materias. La mayor parte de esta formación se ha cursado en Grecia. Desde la fundación de la Universidad de Chipre en 1992, una pequeña proporción del profesorado recibe su formación en el país, de acuerdo con un modelo de carácter general, hasta la introducción de una fase final de cualificación en 1999.

Letonia: En el modelo consecutivo la primera etapa puede constar de una licenciatura en educación o en cualquier otro campo de estudio. El profesorado de música también puede recibir un modelo de formación simultánea, de cuatro años de duración, por el cual se obtiene una titulación correspondiente al nivel CINE 5B.

Lituania y Hungría: Véase la página siguiente.

GRÁFICO 1.3 (CONTINUACIÓN): CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A) POR PAÍS ENTRE 1975 Y 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Lituania: Además de los dos tipos de formación reflejados en el gráfico, desde 1993 el profesorado de lenguas extranjeras, arte, música, artesanía y lituano como lengua oficial (en los centros de educación secundaria inferior en los que la lengua de instrucción no es el lituano) puede cursar una formación equivalente al nivel CINE 5B. Desde 1975, los principales centros de formación son *Vilnius universitetas*, *Vilnius pedagoginis universitetas* (hasta 1992: *Vilnius pedagoginis institutas*), *Šiaulių universitetas* (hasta 1997: *Šiaulių pedagoginis institutas*), *Lietuvos muzikos akademija* (hasta 1992: *Lietuvos konservatorija*), *Klaipėdos universitetas* (desde 1991), *Lietuvos kūno kultūros akademija* (hasta 1999: *Lietuvos kūno kultūros institutas*).

Hungría: Desde 1994, el profesorado de educación primaria se ha formado para impartir clases de algunas asignaturas del quinto y sexto año de la estructura única (correspondiente a los dos primeros años del nivel CINE 2). Desde 1997, los llamados *köis-kola szintű tanár szak* fueron oficialmente reconocidos como centros de formación de acuerdo con el modelo consecutivo, aunque en la práctica, este tipo de formación sea poco frecuente.

Malta: En 1978, se amplió la duración de la formación impartida en los llamados *Malta College of Education* y *Malta College of Arts Science and Technology* (MCAST) a cuatro años y se introdujo la primera licenciatura que posteriormente se transfirió a la universidad y se amplió en un año. Los estudiantes que obtenían el título de licenciados normalmente recibían un año de formación de carácter profesional, hasta que en 1978 ésta se suprimió con el establecimiento por parte del gobierno de un *numerus clausus* y la introducción de un proceso selectivo de admisión en la universidad. Este curso de un año de duración se reinstauró en 1990.

Polonia: Hasta 1999, la educación secundaria inferior se correspondía con los últimos cinco años de la llamada *szkoła podstawowa*. El gráfico sólo muestra el modelo de formación más común desde 1975. Existen además otras opciones de formación desde 1990, entre las que se encuentra un programa de tres años de duración para el profesorado de lenguas extranjeras.

Rumanía: Antes de 1989, el Ministerio de Educación establecía los criterios de admisión en la universidad. A partir de entonces las universidades privadas concertadas establecen sus propios criterios, mientras que las universidades públicas lo hacen desde 1995.

Eslovenia: En 1996 se aprueba una normativa que establece la ampliación de la escolarización en el *osnovna šola* de ocho a nueve años. Esta normativa de implantación progresiva, entró en vigor en el curso escolar 1999/2000 y finalizará en el curso 2003/2004. El llamado *Pripravnitvo* o curso de prueba obligatorio para el profesorado recién titulado, se introdujo antes de 1975. Tras finalizar este curso, el profesorado tenía que aprobar un Examen Nacional de Certificación del Profesorado. En 1996 el llamado *Pripravnitvo* se convirtió en la etapa final de cualificación.

Eslovaquia: Además de las facultades de educación, las facultades de filosofía, ciencias, matemáticas, física y educación física impartieron formación para el profesorado de educación secundaria inferior entre 1980 y 1990.

2. Objetivos de las reformas

Si se examinan los objetivos de las reformas de la formación inicial, se pueden identificar dos grandes áreas de interés: la mejora de la calidad y la uniformidad de la formación. El gráfico 1.4 muestra los principales objetivos de las reformas que han cambiado la formación del profesorado de educación secundaria inferior desde 1970 en cuanto a su nivel, duración, modelo (simultáneo o consecutivo) o la introducción de una etapa final de cualificación "en el lugar de trabajo". No se han tenido en cuenta las reformas de la educación terciaria, aun cuando hayan afectado a la formación del profesorado.

GRÁFICO 1.4: PRINCIPALES OBJETIVOS DE LAS REFORMAS QUE HAN AFECTADO A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2) DESDE 1970

Objetivos				
	Mejoras en la calidad de la formación			Equiparar la formación y/o el estatus del profesorado
Tipos de reformas	Ofrecer una formación más orientada a la profesión	Ofrecer una formación más teórica	Ofrecer una formación centrada en la investigación académica	
Ampliar la duración de la formación	B fr and B nl (1984), DK (1966-72), F (1991), S (1988), NO (1992, 1994), MT (1974 and 1978)	B fr and B nl (1984), IS (1972), LV (1994), MT (1974 and 1978), PL (1974), SI (1987)	IS (1972)	D (1970), E (1995-2003), S (1988), CZ (1980), SK (1980)
Elevar el nivel educativo correspondiente a la titulación obtenida al finalizar la formación	NL (1986), MT (1978)	A (2000), IS (1972), LV (1994), MT (1978), PL (1974), SI (1987)	A (2000), IS (1972)	D (1970), UK (E/W) (de la década de los 70 hasta mediados de la década de los 80)
Cambiar el modelo en el que se basa la formación o introducir un modelo simultáneo	A (1975), P (1971), S (2001)		S (2001)	E (1970, 1990), FIN (1980), S (2001)
Introducir una etapa final de cualificación	EL (2003), I (1999), L (1974), NL (2001), UK (E) (1999), UK (NI) (1996), CY (1999), SI (1996)			

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Austria: Reformas de 1975 y 2000 relacionadas con el profesorado de la *Hauptschule*.

Reino Unido (E/W): El largo proceso de homogenización del modelo simultáneo de formación que tuvo lugar entre la década de los 70 y mediados de la siguiente década, tenía como finalidad mejorar la calidad. Este ha sido también el objetivo de otras reformas no estructurales ocurridas en las décadas de los 80 y 90, algunas de las cuales se tratarán en el Capítulo 3. En Gales, se introducirá en el año 2003 una fase de final de iniciación profesional (*induction phase*) de un año de duración.

Letonia: La reforma de 1987, que suprimió la posibilidad de acceder a la formación inicial del profesorado sin haber cursado una educación secundaria superior, reforzó la dimensión académica de la formación al mejorar la preparación de los estudiantes al comienzo de la formación.

Eslovenia: Las instituciones de formación (*pedagoška akademija*) pasarán a denominarse *pedagoška fakulteta* en 1991.

Notas explicativas

Esta tabla no incluye los países que carecen de formación inicial para el profesorado de educación secundaria (La Comunidad Germánica de Bélgica y Liechtenstein), o que no han llevado a cabo reformas estructurales significativas en la formación inicial desde 1970 (Hungria y Rumania).

El deseo de mejorar la calidad de la formación se ve con frecuencia reflejado en la adopción de una formación más orientada a la profesión (reforzando la formación teórica y práctica del profesorado) y en menor medida en la búsqueda de una formación más académica (reflejada en el refuerzo del contenido del aprendizaje). Hasta el momento, tan sólo unos pocos países han centrado sus esfuerzos en los métodos de la investigación académica. El propósito de otros países ha sido lograr la uniformidad en la formación, debido a la existencia de una variedad de contextos, como la estructura única en la educación obligatoria o la diferencia en el estatus del profesorado o en la autonomía de las instituciones de formación.

Por lo general, los países objeto de este estudio han logrado una formación más orientada a la profesión mediante la introducción de una fase final de cualificación, la ampliación del periodo de formación o el fortalecimiento del modelo simultáneo. La dimensión académica de la formación se ha visto impulsada con frecuencia por el aumento en el nivel educativo correspondiente a la titulación obtenida, que a veces ha ido acompañado de una ampliación en su duración.

La búsqueda de una **formación más orientada a la profesión** está motivada por los cambios radicales que ha experimentado la educación secundaria en las últimas décadas, concretamente la "masificación" y los nuevos retos a los que se enfrenta el profesorado en lo que respecta a la diversidad de alumnos con los que trata. Es cada vez más habitual que el profesorado asuma un nuevo papel, que implica la adquisición de otras habilidades, además de la de enseñar una asignatura específica. En los Países Bajos, la reforma de 1986 tuvo como finalidad convertir a los profesores en "educadores" en el más amplio sentido de la palabra, para que respondieran a las necesidades de un alumnado muy diverso, además de enseñar una asignatura. Desde principios de la década de los 90, la formación en Noruega ha prestado una mayor atención a la preparación del profesorado para poder afrontar los numerosos cambios sociales. Suecia ha centrado su atención en el modelo simultáneo (en detrimento del modelo consecutivo) desde el año 2001, en un intento por reforzar las habilidades más específicas de la profesión docente, que en el caso de la educación primaria y secundaria son aptitudes de carácter general.

En la Comunidad Francesa de Bélgica, la reforma de 1984, que destacó la importancia del dominio que el profesorado tenía de sus materias, impulsó la **dimensión académica** de la formación. En Austria, el objetivo de los cambios llevados a cabo en la formación impartida en las llamadas *Pädagogischen Akademien* desde el año 2000, fue permitir que el funcionamiento de estos centros fuera similar al de las universidades, con mayor libertad para organizar sus propios cursos. En la década de los 70, los docentes en Malta sintieron la necesidad de mejorar la calidad de la formación del profesorado, para afrontar los cambios educativos que se estaban originando tanto en el país como en el extranjero. La reestructuración de la Universidad propició la transferencia de la formación del profesorado a la misma.

En 1991, la formación del profesorado en Eslovenia se equiparó al modelo universitario, a pesar de que no siempre se ha considerado beneficioso a largo plazo. La formación que

se imparte en la actualidad, demasiado teórica para muchos, ha adquirido un carácter más académico en detrimento del componente profesional. A esto hay que añadir la falta de uniformidad que se debe a la coexistencia del modelo de formación simultánea impartida en las nuevas *pedagoška fakulteta*, que gozan de mayor autonomía que las antiguas *pedagoška akademija*, y el modelo consecutivo que se imparte en las universidades. Estas variaciones están asociadas a consecuencias adversas como son la falta de uniformidad en la educación obligatoria y secundaria superior y la frágil identidad profesional del profesorado.

La falta de **uniformidad** en la formación del profesorado del mismo o de diferentes niveles educativos ha sido uno de los principales desencadenantes de las reformas adoptadas por siete de los países estudiados. En España, el objetivo del nuevo tipo de formación de carácter profesional, cuya fase de transición finalizará en el 2003, es la integración de los diferentes tipos de formación debidos a la gran variedad de estructuras existentes⁷⁵, como resultado de la autonomía concedida a las instituciones de educación terciaria.

En el Reino Unido (Inglaterra y Gales), el largo proceso de cambio hacia una profesión más especializada ocurrido entre la década de los 70 y mediados de la década de los 80 fue la respuesta a una fragmentación en la formación del profesorado. Los cursos de formación inicial del profesorado variaban considerablemente de una institución a otra. Algunas se centraron en la oferta de cursos con una orientación más profesional (como estudios del currículo) y en la formación práctica en los centros educativos, mientras que otras, entre las que se incluyen las "viejas" universidades, pusieron mayor énfasis en el aspecto teórico. Sin embargo, entre 1983 y 1984 la formación del profesorado recibió un nuevo enfoque y adquirió un carácter más profesional.

El propósito de reducir las diferencias (en cuanto a formación o el estatus) entre el profesorado predominó en el resto de países que compartían este mismo objetivo. Así, la reforma de 1980 de Finlandia estuvo inspirada en el deseo de ofrecer una formación más uniforme para el profesorado de la estructura escolar única, y la reforma de 2001 de Suecia buscó una mayor uniformidad en la formación del profesorado de educación secundaria superior y en la estructura única. En ambos casos, el propósito de lograr una mayor uniformidad se plasmó en la introducción o el fortalecimiento del modelo simultáneo de formación. El hecho de que la formación que se imparte actualmente en Suecia se corresponda con el modelo simultáneo debería propiciar en el futuro una mayor flexibilidad en la transferencia del profesorado de un nivel educativo a otro, teniendo en cuenta que reciben una formación especializada como complemento a su primera titulación.

Como resultado de la reforma de 1980 en la antigua Checoslovaquia, se suprimieron las diferencias en la duración y el contenido de la formación del profesorado de educación secundaria inferior y superior respectivamente. Esta reforma surgió en unas circunstancias

⁷⁵ Véanse notas adicionales al gráfico 1.3.

algo inusuales si las comparamos con las descritas anteriormente, ya que el régimen comunista inició una política educativa muy activa, que utilizó como instrumento ideológico. Tras la caída del régimen comunista en la actual República Checa, las reformas de 1990 reforzaron la diferencia entre el profesorado de educación secundaria inferior y superior. (Estas reformas fueron el reflejo del deseo de cambiar radicalmente el sistema educativo deshaciéndose de su fuerte dimensión ideológica).

En la Comunidad Francesa de Bélgica el debate motivado por la diferencia en el nivel de formación del profesorado de educación primaria y educación secundaria inferior y el del profesorado de educación secundaria superior, ha propiciado hasta el momento la adopción de una nueva legislación (decretos de 12 de diciembre de 2000 y de 8 de febrero de 2001) que equipara los objetivos de la formación inicial del profesorado para los diferentes niveles educativos. Ambos decretos han servido al doble propósito de elevar el nivel de la profesión docente y reforzar su componente profesional, aunque existen aún diferencias en el nivel correspondiente a la titulación del profesorado de educación secundaria inferior y superior.

Algunas reformas en la formación inicial del profesorado llevadas a cabo en Alemania y Austria fueron el reflejo del propósito de reducir las diferencias en el estatus del profesorado. En ambos casos la educación obligatoria se caracteriza por la existencia de diferentes modelos educativos para un mismo nivel. En Alemania, el objetivo de las reformas de 1970, por las que se transfirió la formación del profesorado a las universidades, a la vez que se mantenían las diferencias en la duración y el contenido de la formación en los diferentes niveles educativos, era atenuar las diferencias entre las distintas categorías de profesores en el contexto de un sistema educativo tripartito.

En la actualidad, el debate originado en Austria en torno a la formación del profesorado ha afectado en particular a la formación del profesorado de la *Hauptschule* mediante la adopción de una reforma que entró en vigor en 2000/01. En este caso el debate se centró tanto en la calidad de la formación como en el estatus social de estos docentes. Sin embargo, este debate no ha considerado la existencia de dos tipos de formación, el del profesorado de las *Hauptschulen* y el de las *allgemeinbildenden höheren Schulen*. Tampoco se ha afrontado la existencia de dos tipos de educación secundaria en sistemas paralelos.

Una de las características de la reforma de Islandia de 1972 fue el propósito de aplicar los **métodos de investigación académica** a la formación. El objetivo en aquel momento era aprovechar los diferentes métodos de enseñanza y metodologías consolidadas por la investigación. Del mismo modo, las llamadas *Pädagogischen Akademien* austriacas incluyen entre sus actividades este tipo de investigación a partir del año 2000. En Suecia la formación se ha basado en gran medida en la investigación académica desde el año 2001, con el objetivo de mejorar la formación y ofrecer a los estudiantes titulados la oportunidad de llevar a cabo investigaciones en campos como el de la teoría de la educación.

Introducción

En el Capítulo 1 se han examinado las reformas estructurales que han afectado a la duración y/o el nivel de la formación inicial del profesorado. Este capítulo analizará minuciosamente la situación predominante en el curso académico 2000/01. Contiene tres secciones que tratan diferentes aspectos de la estructura y la organización de la formación inicial.

El momento en que comienza la fase profesional dentro de la formación inicial del profesorado en su conjunto, y la duración de la misma, condicionan en gran medida el grado en que los futuros docentes desarrollan las habilidades necesarias para enfrentarse a las demandas de la profesión. La Sección 1 se centra en las dos formas de distribuir la fase profesional de la formación en su conjunto (modelos simultáneo y consecutivo). En esta sección se analizará el modelo predominante en los diferentes países, la duración y el nivel educativo de la formación, así como el componente profesional de la formación inicial. El estudio muestra cómo la etapa profesional de la formación comienza al inicio de la educación terciaria en la mayoría de los países europeos. Los futuros docentes, por tanto, toman la decisión de dedicarse a la docencia a una edad temprana, en la que comienzan a desarrollar habilidades profesionales que habrán de dominar en el momento en que obtengan su cualificación.

La decisión de limitar o no el número de plazas disponibles en la formación inicial está en manos de las autoridades públicas. Estas restricciones suelen estar condicionadas por cuestiones económicas, por el número de plazas disponibles en las diferentes instituciones y por las políticas de planificación que regulan la oferta y la demanda del profesorado. El tipo de acceso a la formación inicial puede hacer que ésta resulte más o menos atractiva y condiciona la decisión de matricularse en ella. La Sección 2 del presente capítulo trata esta cuestión y valora las condiciones de acceso a la formación inicial del profesorado, las posibles limitaciones en el número de plazas al comienzo de la misma y en su caso, los criterios de selección adoptados. El análisis indica claramente que la mayoría de los países europeos han limitado el acceso a la formación inicial del profesorado y a la educación terciaria en general.

Finalmente, la Sección 3 trata recientes alternativas a los programas de formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior.

1. Principales modelos de formación inicial del profesorado

La formación del profesorado incluye normalmente un componente general y otro profesional. El componente general se basa en cursos que ofrecen una formación de carácter general y la especialización en una o varias materias. El componente profesional incluye cursos para la adquisición de aptitudes características de la profesión docente y formación

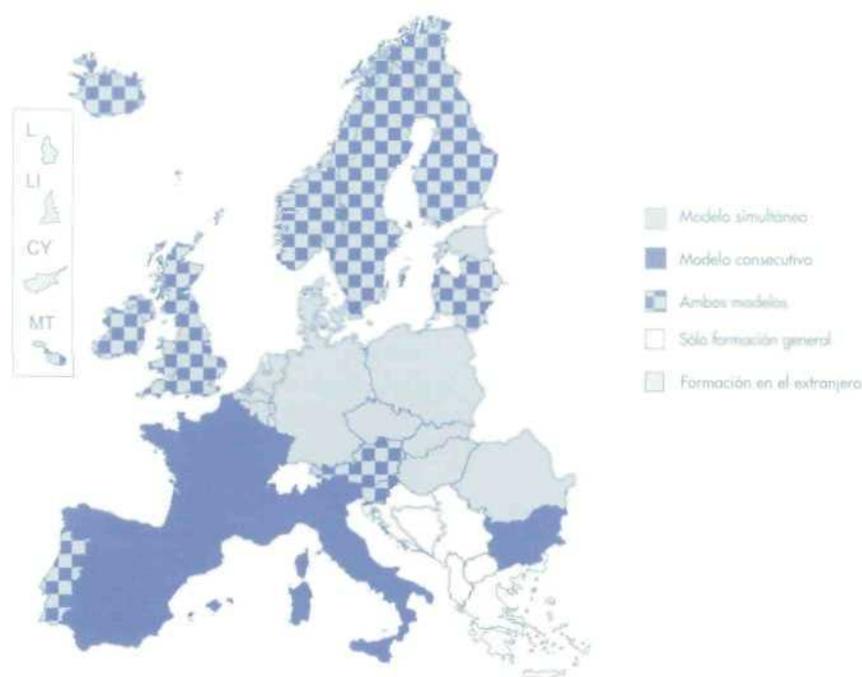
práctica en centros escolares. Esta formación de carácter profesional, teórica y práctica a la vez, puede impartirse al comienzo de la educación terciaria, coincidiendo, por tanto, con la educación general (**modelo simultáneo**) o en una segunda fase en la que también pueden impartirse algunos cursos de carácter general (**modelo consecutivo**). Para cursar la formación simultánea, se requiere estar en posesión de la titulación correspondiente a la educación secundaria superior y en algunos casos, un certificado de aptitud para la educación terciaria. En el caso del modelo consecutivo, los estudiantes reciben una formación universitaria en un campo determinado y posteriormente cursan una formación postuniversitaria específica para el profesorado.

En algunos países, la formación del profesorado finaliza con una **fase de cualificación “en el lugar de trabajo”**. Este periodo de transición entre la formación inicial y el ejercicio de la docencia como miembro plenamente cualificado se analizará detalladamente en el Capítulo 5.

El gráfico 2.1 muestra cómo se estructura la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior de acuerdo con los modelos simultáneo y consecutivo.

La mayoría de los países que cuentan con un sólo modelo de formación adoptan el simultáneo. En aquellos países en los que coexisten los dos modelos, el simultáneo es el que predomina, salvo en los casos de Irlanda, Portugal y Reino Unido, donde el modelo consecutivo es el más generalizado. En la actualidad, la formación inicial del profesorado en Grecia consiste únicamente en una educación de carácter general. El profesorado debe obtener una titulación universitaria, pero la inclusión de una etapa profesional en esta formación y el carácter de la misma (obligatorio u opcional), dependen de las instituciones que imparten la formación.

GRÁFICO 2.1: ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B de): La formación inicial no se imparte en la Comunidad germano parlante. La mayor parte del profesorado recibe su formación en la Comunidad Francesa de Bélgica.

Grecia: El componente profesional, que hasta ahora dependía de la institución encargada de la formación y de las especialidades cursadas, será obligatorio a partir de 2003.

Francia: Aunque la formación normalmente se corresponde con el modelo consecutivo, se puede considerar un tipo intermedio de formación (entre los modelos simultáneo y consecutivo), ya que durante los primeros años de educación universitaria de carácter general los estudiantes tienen la opción de cursar una formación preliminar de carácter profesional, que les prepara específicamente para la docencia.

Irlanda, Portugal y Reino Unido (SC): El modelo consecutivo es el más extendido.

Luxemburgo: Tan sólo se imparte en el país la fase final de cualificación.

Austria: El modelo consecutivo se encuentra en una fase de transición que se asemeja paulatinamente a la formación consecutiva.

Finlandia, Islandia, Noruega, Letonia, Lituania, Malta y Eslovenia: El modelo simultáneo es el más extendido.

Suecia: Desde el curso escolar 2001, existe un sólo tipo de formación para el profesorado de la *grundskola*, que se corresponde con el modelo simultáneo.

Reino Unido (E/W/Nl): El modelo de formación más común es el consecutivo, constituido por una titulación inicial y un curso de un año de duración o *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)*. No obstante, existen en Inglaterra y Gales una serie de alternativas para obtener el llamado *Qualified Teacher Status*, que incluyen formación a tiempo parcial y prácticas de trabajo.

Liechtenstein: El profesorado recibe su formación en Austria o Suiza.

Bulgaria: El modelo predominante es el consecutivo, aunque algunas universidades han introducido recientemente el modelo simultáneo.

Chipre: La mayor parte de los docentes cursa su formación en Grecia, aunque Chipre cuenta con formación del profesorado desde 1992. La fase final de cualificación es obligatoria para todos los profesores noveles que realizan sus prácticas laborales.

1.1. Nivel educativo de la formación

En todos los países, la formación del profesorado de educación secundaria inferior general se corresponde con la educación terciaria y en la mayoría de los casos, se obtiene una titulación universitaria (CINE 5A). Sin embargo, en Bélgica y en Dinamarca, el profesorado ejerce la profesión al concluir una educación terciaria no universitaria (nivel CINE 5B), de acuerdo con el modelo simultáneo. El modelo consecutivo siempre se corresponde con la educación universitaria. En doce países coexisten ambos modelos y se corresponden con el nivel de formación universitario.

1.2. Duración de la formación

La duración de la formación del profesorado de educación secundaria inferior general varía de un país a otro, aunque en numerosos países oscila entre los cuatro y los cuatro años y medio y se corresponde generalmente con el modelo de formación simultánea.

Como se puede observar en el Gráfico 2.2, existen dos grupos de países que no comparten esta tendencia. En el primero de ellos, la formación tiene una duración de entre tres y tres años y medio en Bélgica, Austria (para el profesorado de la *Hauptschule*) e Islandia. En todos estos casos, el modelo de formación es el simultáneo.

Por el contrario, la duración de la formación en el segundo grupo de países es de seis o más años. Es el caso de Alemania (modelo simultáneo), Italia, Luxemburgo y Portugal (modelos consecutivos) y Escocia (modelos simultáneo y consecutivo).

En algunos países ambos modelos de formación del profesorado de educación secundaria inferior general son posibles y en la mayoría de ellos (Noruega, Irlanda, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Malta y Eslovenia) la duración mínima de la formación es la misma en los dos casos.

En Austria, Portugal, Islandia y Lituania, la formación consecutiva tiene una mayor duración.

GRÁFICO 2.2: DURACIÓN MÍNIMA Y MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

Duración	Modelo secundario	Modelo consecutivo
3-3,5 AÑOS	B, A (Hauptschule), IS	
4-4,5 AÑOS	DK, IRL, NL, S, UK (W), NO, CZ, EE, LV, LT, HU, MT, RO	E, IRL, S, UK (W), IS, NO, BG, MT
5-5,5 AÑOS	P, FIN, UK (E/N/I), PL, SI, SK	F, A (AHS), FIN, UK (E/N/I), CY, LV, LT, SI
6 O MÁS AÑOS	D, UK (SC)	I, L, P, UK (SC)

Notas adicionales

Alemania: El gráfico muestra la duración de la formación del profesorado del *Gymnasium*.

Grecia: La duración mínima de la formación general que se imparte en la universidad es de cuatro años. El componente profesional, que hasta ahora dependía de la institución encargada de la formación y de las especialidades cursadas, será obligatorio a partir de 2003.

Luxemburgo: La formación de carácter general se cursa en universidades de otros países y su duración mínima es de cuatro años. Tan sólo se imparte en Luxemburgo la fase final de cualificación. La duración de la formación inicial no incluye el periodo requerido para realizar el proyecto de investigación, cuya duración es variable.

Suecia: Desde el curso escolar 2001, existe un sólo tipo de formación para el profesorado de la *grundskola*, que se corresponde con el modelo simultáneo.

Reino Unido (W): Desde el año 2003 el profesorado que ha finalizado la formación inicial, debe concluir satisfactoriamente un año de iniciación en el ejercicio de la profesión.

Liechtenstein: El profesorado recibe su formación en Austria o Suiza.

Estonia: La duración de la formación se amplió a cinco años en 2001/02.

Chipre: La mayor parte de los docentes cursa su formación en Grecia, aunque Chipre cuenta con formación del profesorado desde 1992. La duración mínima de la formación general universitaria es de cuatro años. El componente profesional de la formación del profesorado se corresponde con la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo".

Lituania: Existe también un modelo de formación simultáneo de tres años de duración para el profesorado de lenguas extranjeras, música, arte y artesanía y lituano en los centros escolares en los que ésta no es la lengua de instrucción.

Nota explicativa

La tabla muestra únicamente la duración mínima obligatoria de la formación y se incluye la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" donde procede.

1.3. Estatus del componente profesional con respecto a la formación en general

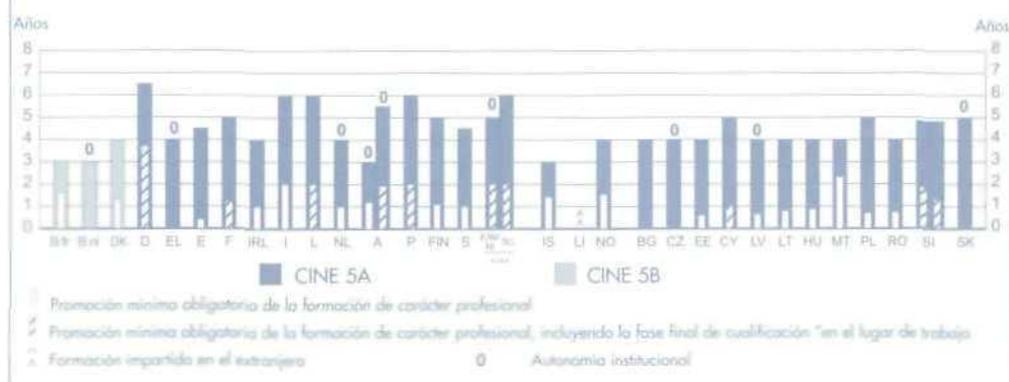
En lo que respecta a su contenido, la formación inicial del profesorado está formada por dos componentes:

- **La formación de carácter general**, que consta de cursos de naturaleza general y de la especialización en una o varias materias. El objetivo de estos cursos es, por tanto, que los futuros docentes adquieran un profundo conocimiento de una o varias materias y al mismo tiempo una cultura general.
- **La formación de carácter profesional** incluye un componente práctico y otro teórico que se centran en la actividad docente. Esta etapa comprende cursos de legislación educativa, historia y sociología de la educación, psicología y metodología de la enseñanza, además de prácticas en centros escolares de corta duración y por lo general no

remuneradas, a excepción de la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" que veremos en el Capítulo 5. Los tutores de clase son los encargados de supervisar estas prácticas, que el profesorado del centro de formación evalúa periódicamente. Los docentes reciben mediante esta formación de carácter general una base teórica y práctica para ejercer la profesión.

El Gráfico 2.3 muestra la duración mínima y el nivel de educación correspondiente, así como la proporción mínima del componente profesional con respecto a la formación en general. Se incluye, además, la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" donde procede.

GRÁFICO 2.3: DURACIÓN Y NIVEL MÍNIMOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) Y PROPORCIÓN MÍNIMA DEL TIEMPO DEDICADO A LA FORMACIÓN DE CARÁCTER PROFESIONAL, 2000/01



	B fr	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (E/W/Nl)	UK (SC)	
	5.4	0	32.5		0	9.1		25	33.3		25	40			21.0	22.2		
x				5.7			2.5			33.3			35	33.3			40	33.3
	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK			
	4.7	6	38.7	0.5	0	1.5		16.3	20	21.7	58.3	14	18.4			38.4	27.6	
x								20										

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B de): La formación inicial no se cursa en esta Comunidad. La mayor parte del profesorado recibe su formación en la Comunidad Francesa de Bélgica.

Alemania: La formación universitaria, que oscila entre los tres años y medio y los cuatro años y medio de duración, dependiendo de la institución donde se obtenga la titulación o *Lehramt*-en *Universität*, *Kunsthochschule*, *Musikhochschule* o en *Pädagogische Hochschule* (en uno de los *Land*)- se completa con dos años de *Vorbereitungsdienst*. El gráfico muestra la duración de la formación del profesorado de *Gymnasium*.

Grecia: La formación de carácter profesional no es obligatoria. Su oferta ha dependido hasta ahora de la institución encargada de la formación y de las especialidades cursadas. Sin embargo, a partir del 2003, el profesorado en formación tendrá que obtener un certificado que garantice sus aptitudes para la docencia.

Notas adicionales (continuación)

España: La titulación obtenida tras una formación de cuatro, cinco o seis años de duración no cualifica para ejercer la docencia en la educación secundaria. Es requisito indispensable cursar una formación de 300 o más horas. El nuevo programa de formación de carácter profesional, que hasta el momento sólo se imparte en algunas universidades, consta de una carga lectiva total de 600 a 750 horas.

Francia: Los estudiantes que hayan obtenido una titulación universitaria y hayan aprobado la oposición para obtener el llamado *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire* (CAPES), tienen acceso a una formación de carácter profesional en el llamado IUFM, que constituye la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo", cuyo primer año es opcional.

Irlanda: Coexisten los dos modelos de formación y en ambos casos su duración es de cuatro años y la proporción del componente profesional no varía.

Italia: Desde el curso escolar 1999/2000, la titulación universitaria obtenida tras un mínimo de cuatro años de formación no cualifica para enseñar en educación secundaria. La cualificación profesional se obtiene tras un curso postuniversitario de dos años de duración que finaliza con un examen.

Luxemburgo: Los estudiantes cursan la formación de carácter general en universidades de otros países y su duración mínima es de cuatro años. La duración de la formación inicial no incluye el periodo requerido para realizar el proyecto de investigación, cuya duración es variable. La formación de carácter general tiene lugar durante la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo".

Países Bajos: La formación inicial se compone de 168 temas (equivalente a cuatro años de estudio). No hay un tiempo establecido específicamente para el componente profesional y por tanto las estimaciones se basan en el número de plazas disponibles. Desde el año 2001 existe una fase final de cualificación conocida como UO (*Leraar in Opleiding*), que se introdujo ya en 1995 como experiencia piloto. Tiene una duración de cinco meses a tiempo completo o diez meses a tiempo parcial.

Austria: Este gráfico ilustra la formación del profesorado del *Hauptschule* (columna de la izquierda) y del *allgemeinbildende höhere Schule* (columna de la derecha). La formación en el último caso tiene una duración de cuatro años y medio, a la que se añade una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo". Las instituciones cuentan con espacios dedicados a la formación de carácter profesional.

Portugal: Este gráfico refleja el modelo consecutivo de formación del profesorado de la tercera etapa del llamado *ensino básico*. La formación de acuerdo con el modelo simultáneo tiene una duración de cinco años. Ambos modelos incluyen una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo".

Finlandia: La información concierne principalmente al profesorado especializado en materias de los últimos tres años de la *peruskoulu/grundskola*. La información del gráfico se corresponde con el modelo simultáneo. El modelo consecutivo por lo general tiene una duración mayor, aunque la proporción del componente profesional no varía substancialmente.

Suecia: La información se refiere al profesorado de los últimos seis años de la *grundskola*. Desde el curso escolar 2001, existe un sólo tipo de formación para el profesorado de la *grundskola*, que se corresponde con el modelo simultáneo.

Reino Unido (E/W/Nl): El componente profesional de la formación inicial depende de las competencias adquiridas más que de unos requisitos mínimos cuantitativos. Sin embargo, existen condiciones específicas en lo que respecta al tiempo que los futuros profesores trabajarán en el centro escolar (24 semanas en un curso de formación a tiempo completo para titulados de acuerdo con el modelo consecutivo). Además, es necesario superar un periodo en prácticas para continuar ejerciendo la docencia en los centros escolares concertados en Inglaterra e Irlanda del Norte (en Gales a partir del año 2003).

Reino Unido (SC): Tras una formación de cuatro o cinco años de duración existe un periodo de prueba de dos años de servicio.

Islandia: El gráfico ilustra el modelo simultáneo, que es el más extendido.

Noruega: El gráfico representa la formación que se imparte en el *Høgskole*. La formación universitaria tiene una duración de entre cuatro y siete años, dependiendo de la asignatura elegida. Cuanto más breve sea la formación, mayor es la proporción del componente profesional (desde un 25 % en el caso de los cursos de cuatro años hasta un 14,3 % en el de los cursos de siete años).

Bulgaria: La formación puede durar cuatro o cinco años. La proporción del componente profesional es de 0,5% en el caso del profesorado de matemáticas.

República Checa: La formación tiene una duración de entre cuatro y cinco años.

Estonia: La duración de la formación se amplió a cinco años en el curso académico 2001/02.

Chipre: La mayor parte del profesorado cursa la etapa de carácter general en el extranjero. La duración mínima universitaria es de cuatro años. El componente profesional de la formación del profesorado se corresponde con la fase de cualificación "en el lugar de trabajo".

Letonia: La formación tiene una duración de entre cuatro y seis años. El tiempo dedicado a la formación de carácter profesional depende de la institución correspondiente. El gráfico muestra tan sólo las prácticas en los centros escolares, ya que éstos se determinan a nivel central.

Lituania: Existen tres tipos de formación. Los más extendidos tienen una duración de cuatro años en el caso de la formación simultánea y de cinco años para la formación consecutiva. Existen instituciones que imparten cursos de formación del profesorado de tres años de duración.

Malta: La formación de acuerdo con el modelo consecutivo tiene una duración de cuatro o cinco años. La formación de carácter profesional comprende un curso de un año de duración, el llamado PGCE. La proporción del componente profesional que se muestra en el gráfico concierne al modelo consecutivo, que se imparte en la Universidad de Malta.

Notas adicionales (continuación)

Polonia: Existen diferentes tipos de formación. El gráfico muestra el más extendido. El profesorado de lenguas extranjeras recibe un curso de formación de tres años (con una proporción de 19% de carácter profesional).

Rumania: La formación tiene una duración de cuatro a cinco años.

Eslovenia: La formación correspondiente al modelo simultáneo tiene una duración oficial de cuatro años, sin tener en cuenta la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" de diez meses de duración. El modelo consecutivo dura cuatro años y medio y seis meses su componente profesional. Los estudiantes pueden realizar la etapa profesional y la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" durante el mismo periodo, de 10 meses de duración.

Notas explicativas

El gráfico muestra la duración mínima obligatoria de la formación. Para determinar la proporción del componente profesional durante la formación inicial, se ha considerado únicamente el contenido mínimo obligatorio. Dentro de este contenido mínimo obligatorio se establece una distinción entre la formación de carácter general y profesional (anteriormente definidas).

Existen cursos tanto de carácter general como profesional, centrados en una materia. En estos casos en los que se abarca tanto el estudio de una materia específica, como la metodología que se requiere para enseñarla, se ha dividido el periodo de duración del curso en dos y se ha establecido la misma proporción para el componente general que para el profesional.

El gráfico 2.3 muestra cómo la formación de carácter profesional constituye más del 50% del total tan sólo en tres países: Bélgica (Comunidad Francesa), Alemania y Malta. En estos casos el modelo de formación adoptado es el simultáneo. En el resto de los países, cuya formación se corresponde con el modelo simultáneo, esta proporción es significativamente elevada, muchas veces superior al 30% de la formación total.

Por el contrario, en los países cuya formación se corresponde con el modelo consecutivo, la proporción del componente profesional con respecto a la formación total es siempre inferior al 30%, a excepción de Italia, Austria, Luxemburgo y Portugal.

Algunos países cuentan con los dos modelos fundamentales de formación. En Austria, Islandia y Eslovenia, la proporción de la formación de carácter profesional es superior en el modelo simultáneo. Por el contrario, en Irlanda, Finlandia, Suecia y Lituania, no hay una correlación aparente entre el modelo de formación y la proporción del componente profesional.

En resumen, el modelo simultáneo predomina en la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior en Europa y en este contexto se dedica más tiempo a la formación de carácter profesional.

2. Acceso y selección

El acceso a la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior suele estar restringido a una o varias fases, según se trate del modelo simultáneo o el consecutivo. En el modelo simultáneo existe una sola fase de acceso, al contrario que en el modelo consecutivo, donde existen dos fases. El primero es el acceso a la etapa de formación de carácter general, que normalmente se corresponde con el acceso a la universidad y no a la formación del profesorado en particular. El segundo es el acceso a la segunda etapa (formación de carácter profesional) del modelo consecutivo, que puede tener requisitos diferentes a los de la primera fase de acceso.

El acceso a la formación inicial puede ser libre o restringido. La admisión en un **sistema libre** depende exclusivamente de la finalización de la educación secundaria superior (CINE 3) o equivalente. En el caso del modelo consecutivo, el sistema puede considerarse libre si el único requisito para la admisión en la etapa profesional es la cualificación obtenida al *finalizar la formación de carácter general* (que en la mayoría de los casos se corresponde con una titulación universitaria).

La admisión en un **sistema restringido** está unida a un proceso de selección, además de a la finalización de la educación secundaria superior o a la formación de carácter general. Este procedimiento puede regirse por uno o varios criterios, como el expediente académico o los resultados de las pruebas de finalización de la educación secundaria superior, los resultados de las pruebas de acceso/concurso o de una entrevista.

Los criterios de selección y el número de plazas disponible se pueden establecer a nivel **central** (nacional o regional), o local (**instituciones encargadas de la formación**).

En esta sección se tratarán los siguientes aspectos:

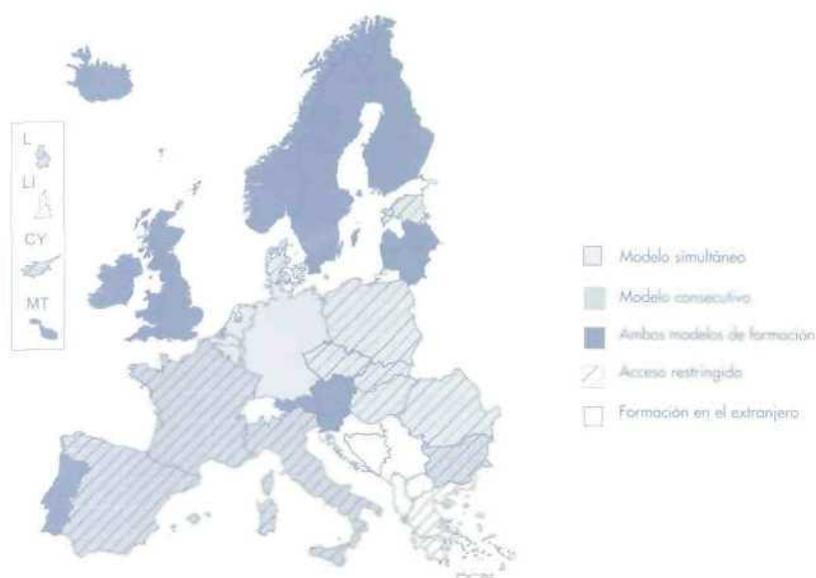
- 1) Países con acceso limitado a la formación del profesorado y momento en el que se realiza esta selección (*en el caso de que existan varias fases*).
- 2) Descripción de los métodos de selección e indicación del nivel en el que se establece el límite de acceso, así como las razones que motivan los cambios en los procedimientos de selección.
- 3) Estadísticas sobre el número de solicitudes para el curso académico 2000/01.

Esta sección se referirá a los exámenes de acceso a la profesión tan sólo en el caso de Francia y Luxemburgo, ya que estos exámenes también ofrecen acceso a la formación de carácter profesional.

2.1. Acceso libre o restringido a la formación

El gráfico 2.4 muestra los diferentes países y el tipo de acceso (libre o restringido) al modelo de formación correspondiente.

GRÁFICO 2.4: ACCESO A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca: Los estudiantes tienen acceso libre a la mitad de los centros de formación, mientras para otros centros, en las grandes ciudades, es necesario someterse a un proceso de selección.

Grecia: El componente profesional de la formación del profesorado es obligatorio a partir del año 2003. Su oferta ha dependido hasta ahora de la institución encargada de la formación y de las especialidades cursadas.

España: las diferentes instituciones que otorgan el *certificado de aptitud pedagógica* (CAP) pueden establecer un proceso de selección al comienzo de la formación y determinar los métodos en los que debería basarse, pero en la práctica no suele suceder.

Luxemburgo: La formación de carácter general se imparte en el extranjero. El acceso a la etapa profesional en la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" se logra mediante un proceso de selección.

Liechtenstein: La formación inicial se imparte en Austria o Suiza.

Chipre: El acceso a la etapa profesional en la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" se logra mediante un proceso de selección.

El acceso a la formación inicial del profesorado es restringido en la mayoría de los países europeos, independientemente del modelo de formación. Tan sólo Bélgica, Alemania, Países Bajos y Austria gozan de un sistema de acceso libre. En el caso de Dinamarca, la existencia de un proceso de selección depende del número de plazas disponibles en la mitad de los centros de formación. El acceso a la formación de carácter general y profesional es restringido en todos los países que cuentan con un modelo consecutivo de formación (a excepción de Austria y de la formación de carácter general en Francia e Italia).

2.2. Niveles de toma de decisiones para establecer el límite de plazas

GRÁFICO 2.5: NIVEL DE TOMA DE DECISIONES PARA ESTABLECER EL LÍMITE DE PLAZAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	UR																
	B	DK	D	EL	E	F	FR	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/N	SC	
Modelo simultáneo	(-)	(-)	▼	(-)	(-)	(-)	●	(-)	(-)	(-)	(-)	▼	●	▼	▼	▼	
Modelo consecutivo	(-)	(-)	(-)	(-)	■	▼	▼	▼	▼	(-)	(-)	▼	●	▼	▼	▼	
	SE	IL	PL	PT	RO	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	PO	SI	SK	
Modelo simultáneo	■	(-)	▼		(-)	●	■	(-)	●	●	●	●	■	●	■	■	
Modelo consecutivo	■	(-)	●		(-)	(-)	(-)	▼	●	●	(-)	●	(-)	(-)	▼	(-)	

- ▼ Límite del número de plazas establecido a nivel central
- Límite del número de plazas establecido a nivel institucional
- Límite del número de plazas establecido en ambos niveles

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Francia: La institución que ofrece la formación establece un proceso de selección para el acceso al primer año de formación de carácter profesional en el IUFM y un examen nacional al finalizar el primer año, que permite el acceso a la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo".

Portugal: Los llamados Direções Regionais de Educação (DRE) son los encargados de limitar el número de plazas disponibles en la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" para ambos modelos de formación, informando al ministerio de educación. Tan sólo los DRE de las regiones autónomas de Azores y Madeira son responsabilidad de los gobiernos regionales.

República Checa: El número de plazas se limita a nivel central (conforme a los recursos económicos) y a nivel institucional (de acuerdo con el número de plazas disponibles), pero la institución tiene plena autonomía y toma la última decisión sobre su propia iniciativa.

Hungría: El límite en el número de plazas se establece a nivel central (en el caso de los centros públicos) y a nivel institucional (de acuerdo con el número de plazas disponibles).

Notas explicativas

En el caso del modelo consecutivo sólo se ha tomado en cuenta la limitación de plazas en la etapa profesional de la formación.

El número de plazas puede limitarse tanto a nivel central como institucional. La planificación a nivel central puede estar motivada por cuestiones financieras, entre las que se incluye la gestión de plazas financiadas por el estado (como en el caso de Hungría). También se pueden aplicar restricciones como método para regular la oferta y la demanda del profesorado cualificado. En este caso, las medidas adoptadas pueden emplearse como prevención del excedente o estímulo para suplir la escasez prevista en determinadas especialidades. Italia, Luxemburgo, Finlandia, Reino Unido, Noruega y Lituania han introducido medidas de este tipo. Irlanda ha establecido recientemente un proceso de selección para regular el acceso a la etapa profesional de la formación de acuerdo con la capacidad de las instituciones.

El número de plazas se establece con más frecuencia a nivel central que institucional para ambos modelos de formación, a excepción de algunos países candidatos a formar parte de la Unión Europea. Sin embargo, en bastantes países las plazas se limitan a nivel central, además de a nivel institucional.

2.3. Criterios de selección

Los Gráficos 2.6 y 2.7 resumen los diferentes criterios de selección aplicados en Europa para cada uno de los modelos e indican el nivel (ministerio, otras autoridades educativas, la propia institución) en el que se establece el proceso de selección. No todos los procesos de selección que se indican aquí se refieren exclusivamente a la formación del profesorado. Pueden determinar también el acceso a la educación terciaria en general.

GRÁFICO 2.6: CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA EL ACCESO A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (MODELO SIMULTÁNEO) DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) Y NIVEL DE TOMA DE DECISIONES EN EL QUE SE ESTABLECEN LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN, 2000/01

	CRITERIOS DE SELECCIÓN								
	Criterios académicos					Criterios administrativos			
	Expediente académico en educación secundaria superior	Exámenes de acceso a la educación terciaria	Examen específico de acceso a la formación del profesorado	Entrevista de candidatos	Se valoran otras titulaciones	Lugar de residencia	Edad de los candidatos	Fecha de solicitud	
B									
DK	▼			●					
D									
IRL	▼			▼					
NL									
A									
P	●	●	●						
FIN	●		●	●	●				
S	●			●					
UK	▼●			▼●	▼●				
IS	●				●	●			
I									
NO	▼						▼		
CZ	●	●		●					
EE	●		●						
IV	●	●		●	●				
IT	▼		●	●					
HU	▼	▼	▼						
MT					●				
PL	●	●	●	●					
RO	●	●	●	●					
SI	▼								
SK	●		●	●			●		

▼ El criterio de selección se establece a nivel central

● El criterio de selección se establece a nivel institucional

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Irlanda: No se realiza una entrevista en todos los casos.

Portugal: Este criterio sólo se aplica a nivel institucional para el profesorado de educación física.

Finlandia: Algunas universidades establecen una selección para el acceso a la formación basada en el expediente académico obtenido en educación secundaria superior. En otras universidades la selección se realiza tras el primer o segundo año de estudio, valorando el expediente académico durante ese periodo.

Suecia: Existe una prueba de aptitud nacional para el acceso a la educación superior. Se reserva un número de plazas para los candidatos que superen dicha prueba.

Reino Unido: En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte se requiere que los estudiantes en prácticas tengan las cualidades personales e intelectuales adecuadas para la docencia, por lo que se recomienda a los centros de formación solicitar experiencia acreditada con niños. Existen recomendaciones similares en Escocia.

Letonia: Para el acceso a plazas de estudio financiadas con fondos públicos es necesario superar un examen-oposición de acceso. Las instituciones suelen ofrecer plazas adicionales no gratuitas. A partir del año 2004, el examen nacional de educación secundaria superior se considerará una prueba de acceso a la educación terciaria.

Hungría: No se realiza una entrevista en todos los casos.

Polonia y Rumania: Cada centro de educación terciaria establece los procedimientos de acceso que considera adecuados, por eso no todos los criterios de selección se aplican en todas las instituciones.

Notas explicativas

Algunas titulaciones o tipos de formación requieren otros diplomas o certificados, experiencia laboral o habilidades lingüísticas específicas. No han de tenerse en cuenta todos estos criterios en cada caso.

No se han considerado las pruebas de aptitud específicas para el acceso a cursos de bellas artes.

En todos los países existe un proceso de selección para el acceso a la formación, sin tener en cuenta el modelo al que pertenezca. Sin embargo, en el caso del modelo consecutivo, esta selección puede darse tanto en la fase general como en la profesional.

Existe un examen de acceso a la educación terciaria de carácter general en España, Portugal, Finlandia, República Checa, Chipre, Letonia, Hungría, Polonia y Rumania, para ambos modelos de formación.

Numerosos países establecen tres o más criterios de selección para el acceso a la formación.

Los principales criterios de selección que se establecen en los países que cuentan con un modelo de formación simultánea son: el expediente académico en la educación secundaria superior, los resultados obtenidos en un examen específico para el acceso a la formación del profesorado y las entrevistas en las que se exponen las razones por las que los candidatos desean dedicarse a la docencia. En el caso del modelo consecutivo, los principales criterios de selección son los resultados obtenidos en la etapa de la "educación de carácter general" y el expediente académico en la educación secundaria superior. Pueden existir, además, otros criterios para el acceso a la etapa profesional como exámenes de acceso, valoración de otros tipos de formación o titulaciones y entrevistas. En Luxemburgo, los candidatos se examinan de las tres lenguas oficiales (Alemán, Francés y Flamenco) y en España, en algunas Comunidades Autónomas con lengua propia se considera un factor importante el conocimiento de dicha lengua. En Malta es necesario realizar una prueba de inglés.

FIGURE 2.7: CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA EL ACCESO A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (MODELO SIMULTÁNEO) DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) Y NIVEL DE TOMA DE DECISIONES EN EL QUE SE ESTABLECEN LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN, 2000/01

	CRITERIOS DE SELECCIÓN						Criterios administrativos	Lugar de residencia	Edad de los candidatos	Fecha de solicitud
	Criterios académicos	Expediente académico en educación secundaria superior para el acceso a la formación de carácter general	Resultados obtenidos en la fase de "educación general"	Resultados obtenidos en la fase de "educación general"	Examen de acceso a la formación de carácter profesional o a la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo"	Entrevista de candidatos				
EL	▼									
E	▼		▼					▼		
F					▼ ●					
IRL				▼		●		▼		
I				▼				▼		
IE				▼				▼	▼	
A	[-]	[-]	[-]	[-]	[-]	[-]				[-]
P	▼	●								
FIN	●	●		●		●		●		
S	●			●		●		●		
UK	▼ ●			▼ ●		▼ ●		▼ ●		
IS	●							●		
LI	[-]	[-]		[-]		[-]				[-]
NLD	▼			●				▼		
BG					●	●				
CY		▼								
LV	●	●				●		●		
IT	▼			●		●				
MT				●		●				
SI	▼									[-]

▼ El criterio de selección se establece a nivel central
● El criterio de selección se establece a nivel institucional

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Grecia: El componente profesional de la formación del profesorado es obligatorio a partir del año 2003. Su oferta ha dependido hasta ahora de la institución encargada de la formación y de las especialidades cursadas.

España: De acuerdo con la normativa del nuevo curso de cualificación pedagógica (CCP), las Comunidades Autónomas establecen los procedimientos y criterios para el acceso a este tipo de formación de carácter profesional. Hasta la implantación definitiva del nuevo CCP, los diferentes instituciones que imparten el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) establecen los procedimientos de acceso dependiendo de cada caso.

Francia: La institución encargada de la formación establece un proceso de selección para el acceso al primer año de formación de carácter profesional en los IUFM y una oposición nacional al finalizar el primer año, que permite el acceso a la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo".

Irlanda: El Trinity College de Dublín es la única institución que entrevista a los candidatos.

Suecia: En el caso de que existan más solicitudes que oferta de plazas, se valoran los resultados obtenidos en la fase de formación de carácter general.

Reino Unido: En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte se requiere que los estudiantes en prácticas tengan las cualidades personales e intelectuales adecuadas para la docencia, por lo que se recomienda a los centros de formación solicitar experiencia acreditada con niños. Existen recomendaciones similares en Escocia.

Letonia: Para el acceso a plazas de estudio financiadas con fondos públicos es necesario superar un examen de acceso. Las instituciones suelen ofrecer plazas adicionales no gratuitas. A partir del año 2004, el examen nacional de educación secundaria superior se considerará una prueba de acceso a la educación terciaria.

Notas explicativas

Algunas titulaciones o tipos de formación requieren otros diplomas o certificados, experiencia laboral o habilidades lingüísticas específicas. No han de tenerse en cuenta todos estos criterios en cada caso.

El gráfico muestra los criterios de selección tanto para la formación de carácter general como profesional.

No se han considerado las pruebas de aptitud específicas para el acceso a cursos de bellas artes.

2.4. Niveles de toma de decisiones en los que se determinan los procesos de selección

En el caso del modelo simultáneo, los criterios de selección suelen establecerse especialmente a nivel institucional. Sin embargo, ambos niveles comparten esta responsabilidad en algunos países. Por el contrario, en el caso del modelo simultáneo los criterios de selección se determinan con mayor frecuencia a nivel central, aunque la responsabilidad también se comparte en algunos países.

En el Reino Unido se establecen a nivel central una serie de requisitos mínimos y criterios de selección para el acceso a la formación inicial del profesorado, aunque las instituciones de formación pueden determinar otros criterios adicionales.

En las décadas de los 70 y los 80 se observa una tendencia a la centralización de los criterios de selección en Dinamarca, Suecia, Grecia y Chipre. En Dinamarca esta centralización tuvo como propósito el establecimiento de criterios más objetivos para la admisión en la formación del profesorado, mientras que en Suecia, Grecia y Chipre la finalidad era regular la creciente demanda de plazas para este tipo de formación.

Las instituciones responsables de la formación en Dinamarca y Suecia han adquirido una gran autonomía en la última década, por lo que ahora vuelven a establecer sus propios criterios de selección, entre los que se concede gran importancia a los resultados obtenidos en el examen que se realiza al finalizar la educación secundaria superior. Éste es también el caso de Portugal y de otros países candidatos en los que los procesos administrativos se han descentralizado en favor de la selección a nivel institucional. Por este motivo se ha puesto mayor interés en asegurar la uniformidad en los criterios por los que se rige el examen realizado al finalizar la formación secundaria superior.

Existe una tendencia reciente a la centralización en el establecimiento de los criterios de selección en algunos países Europeos (España, Italia, Irlanda y Luxemburgo). Esta medida pretende regular el número de solicitudes, y a la vez (excepto en el caso de Irlanda) garantizar el control de la calidad de los nuevos cursos de formación del profesorado.

2.5. Estadísticas relacionadas con las solicitudes de acceso a la formación del profesorado

Tan sólo algunos países disponen de estadísticas sobre el número de candidatos a la formación del profesorado. Esta información es aún menos frecuente para el caso específico

de las solicitudes para la enseñanza de matemáticas y lengua materna. Por tanto, la información que aquí se presenta tiene como finalidad ofrecer una visión general.

GRÁFICO 2.8: NÚMERO TOTAL Y PORCENTAJE DE CANDIDATOS QUE SE SOMETEN A LAS PRUEBAS DE SELECCIÓN Y NÚMERO TOTAL Y PORCENTAJE DE LOS CANDIDATOS ADMITIDOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01 (TODAS LAS MATERIAS).

	Número total de candidatos	Candidatos admitidos (%)	Número total de candidatos admitidos
DK	4 665	91,7	4 280
L	29	65,5	19
UK (E/W)	22 406	61,9	13 857
UK (SC)	3 019	32,8	991
CZ	11 160	26,8	2 990
EE	620	41,6	258
HU	4 460	73,5	3 276

Nota adicional

Reino Unido (E/W): Las estadísticas se refieren a los cursos que dependen del *Graduate Teacher Training Registry*, es decir, cursos PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) en Inglaterra y Gales y ciertas instituciones en Escocia.

En los países que disponen de estos datos existen dos situaciones opuestas. Más del 90% de los candidatos a la formación del profesorado son admitidos en Dinamarca. Este país cuenta con un sistema de acceso libre en la mayoría de los casos. Tan sólo algunas instituciones establecen criterios de selección. Hungría es uno de los países que cuentan con un sistema de acceso restringido, en el que el porcentaje de candidatos admitidos es relativamente elevado. Por el contrario, este porcentaje es relativamente bajo en la República Checa.

GRÁFICO 2.9: NÚMERO TOTAL Y PORCENTAJE DE CANDIDATOS QUE SE SOMETEN A LAS PRUEBAS DE SELECCIÓN Y NÚMERO TOTAL Y PORCENTAJE DE LOS CANDIDATOS ADMITIDOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) PARA LAS ESPECIALIDADES DE MATEMÁTICAS Y LENGUA MATERNA, 2000/01

	Número de candidatos				Candidatos admitidos			
	Total: matemáticas		Total: lengua materna		/Matemáticas		Lengua materna	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
L	6	20,7			4	66,7		
UK (E/W)	1 848	8,2	2 863	12,8	1 162	62,9	1 777	62,1
UK (SC)	148	4,9	449	14,9	63	42,6	145	32,3
CZ	2 137	19,1	804	7,2	587	27,5	437	54,4
EE	185	29,8	221	35,6	44	23,8	74	33,5

Nota adicional

Reino Unido (E/W): Las estadísticas se refieren a los cursos que dependen del *Graduate Teacher Training Registry*, es decir, cursos PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) en Inglaterra y Gales y ciertas instituciones en Escocia.

En los países que cuentan con datos sobre el número de candidatos para la enseñanza de asignaturas específicas, el porcentaje en matemáticas es relativamente bajo (menos del 30%), salvo en el caso de Estonia. Por el contrario, el porcentaje en el caso de lengua materna es mucho mayor, excepto en la República Checa.

En lo que concierne al índice de seleccionados, el porcentaje de candidatos admitidos a la formación del profesorado para la especialidad de matemáticas es mayor en Luxemburgo que en el Reino Unido (E/W), con más del 60% de alumnos admitidos.

Es difícil interpretar estos datos considerando que el porcentaje de alumnos admitidos en una especialidad determinada está unido al número de plazas disponibles. Los datos que se muestran en estos gráficos no están relacionados con la capacidad intelectual de los candidatos o la dificultad de los procedimientos de selección.

3. Modelos de formación alternativos

Además de los modelos simultáneo y consecutivo, que se observan con mayor frecuencia en la formación inicial del profesorado, existen otras formas alternativas.

La existencia de vías alternativas no es muy frecuente y normalmente esta motivada por la escasez de profesorado, que ha originado una demanda urgente de docentes cualificados. Estas vías alternativas a la formación se tratarán en el capítulo 6 del Informe II sobre la oferta y la demanda, donde se presentarán las medidas adoptadas para impulsar la contratación del profesorado.

Existen modelos alternativos de formación del profesorado a tiempo parcial, en los Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Noruega, o educación a distancia en Dinamarca, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Noruega y Estonia. En Finlandia, Eslovenia y Eslovaquia, los titulados en educación terciaria pueden completar la formación de carácter profesional en cualquier momento de su vida.

Los llamados *Graduate and Registered Teacher Programmes (GRTP)* son programas de formación basados en el empleo, que permiten a los centros escolares en Inglaterra y Gales contratar a personal no docente y formarles mediante un programa individual por el que se obtiene el *Qualified Teacher Status (QTS)*. Existen dos programas:

- *Graduate Teacher Programme (GTP)*: El personal en prácticas debe tener una licenciatura y cursar estudios de postgrado de hasta un año de duración.
- *Registered Teacher Programme (RTP)*: Los candidatos a este programa deben haber cursado dos años de educación superior (o su equivalente a tiempo parcial) y trabajar como docentes en prácticas durante dos años, mientras finalizan una licenciatura.

En las universidades y las HBO de los Países Bajos se están introduciendo progresivamente dos posibles itinerarios flexibles para la formación inicial del profesorado. En las universidades se están introduciendo tres vías de formación:

- Una doble vía que permite combinar los dos últimos años de una licenciatura universitaria con la formación del profesorado, mediante un año adicional.
- Una vía en la que gran parte de la formación del profesorado se incluye en una licenciatura no relacionada con la docencia.
- Diferentes vías consistentes en programas "a medida" para investigadores en formación, profesores cualificados del sector HBO y graduados con experiencia laboral, cuya finalidad es el perfeccionamiento de destrezas o la especialización en otra materia.

A partir del año 2002, todas las universidades deberían contar con al menos una de las dos primeras vías, además de los programas ya existentes.

CAPÍTULO 3: CONTENIDO Y ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Introducción

Como ya se ha señalado en el marco global, la labor que debe desempeñar el profesorado en la actualidad (dejando a un lado las diferencias nacionales) no se limita a la mera transferencia de los conocimientos de una materia y la adaptación de sus actividades a los resultados de las investigaciones educativas y la psicología del aprendizaje.

La obligación de los responsables políticos de adaptar la educación a las nuevas demandas ante los cambios sociales parece inevitable. El impacto de estas demandas en el contenido de la formación del profesorado es, por tanto, una cuestión de vital importancia.

En este capítulo se consideran dos aspectos del contenido curricular y la organización de la formación inicial del profesorado: la autonomía curricular de las instituciones encargadas de la formación y la introducción de algunas áreas específicas en el programa de formación.

En los últimos 20 años se ha observado una tendencia a conceder mayor autonomía curricular a las instituciones de educación terciaria⁽¹⁾. Las directrices de carácter general han sustituido a las legislaciones detalladas, para conceder mayor flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio.

No obstante, en los últimos años, las autoridades educativas han tendido a incrementar las regulaciones que consideran la formación inicial del profesorado como parte de la educación terciaria. Esta tendencia puede estar motivada por el deseo de obtener una mayor uniformidad en los modelos de formación y equipararla así a los niveles nacionales e internacionales de calidad. Una legislación más detallada de la formación inicial del profesorado, facilita a las autoridades educativas el control de la calidad.

No obstante, como veremos en la Sección 1, los centros de formación del profesorado de algunos países gozan aún de gran autonomía a la hora de definir su propio currículo.

El grado de autonomía determina la capacidad de los centros para ofrecer un tipo u otro de formación. La autonomía curricular puede estar limitada por las directrices sobre la enseñanza de algunas materias, que obligan a las instituciones encargadas de la formación a centrarse en campos específicos. Por el contrario, la ausencia de estas directrices se traduce en la libertad de los centros de formación para decidir si imparten o no estas materias.

En la Sección 2 se analizarán los diferentes tipos de formación de carácter profesional para la adquisición de determinadas destrezas, que van más allá de la formación orien-

⁽¹⁾ Para conocer la situación de los países de la UE y AELC/EEE, consúltese el estudio de Eurydice *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Bruselas: Eurydice, 2000.

tada al conocimiento de una materia o la habilidad docente en el sentido estricto de la palabra. Éstas destrezas específicas son: la enseñanza a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la gestión y administración, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros educativos ordinarios, el trabajo con grupos multiculturales y la gestión del comportamiento.

1. Autonomía curricular de los centros de formación

El grado de autonomía que las autoridades conceden a los centros de formación en lo que respecta a la organización del contenido y del horario de la formación inicial, varía en los diferentes países. La mayoría de los países europeos cuentan con una normativa que regula la formación inicial del profesorado con el objetivo de garantizar una mínima homogeneidad en las titulaciones docentes, aunque el grado de desarrollo de esta normativa varía considerablemente.

La autonomía de los centros de formación inicial del profesorado puede ser absoluta, limitada o inexistente.

- **Sin autonomía:** la máxima autoridad educativa establece una normativa muy precisa, donde se especifica cuáles son las materias obligatorias, las enseñanzas mínimas y las materias opcionales, así como el tiempo asignado a cada una de ellas.
- **Autonomía absoluta:** las instituciones gozan de total libertad para definir la organización de la formación que imparten en cuanto al contenido y la duración.
- **Autonomía limitada:** las instituciones pueden desarrollar su propio currículo, basándose en la normativa básica que establece la máxima autoridad educativa. Esta normativa puede definir unos requisitos mínimos en lo que respecta a las materias obligatorias y el tiempo dedicado a la formación de carácter general y profesional, los objetivos de los exámenes y los requisitos mínimos que deben cumplir los docentes al finalizar su formación inicial.

GRÁFICO 3.1: AUTONOMÍA DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

		Autonomía absoluta	Autonomía limitada	Sin autonomía
Formación general	Con respecto al contenido	EL, IRL, UK (E/W/NL), IS, BG, CZ, CY, LV, MT, SI	B fr, B nl, DK, E, F, I, NL, A, P, FIN, S, UK (SC), NO, EE, HU, LT, PL, RO, SK	D
	Con respecto al tiempo	EL, B nl, IRL, NL, S, UK (E/W/NL), IS, BG, CZ, CY, LV, MT, SI	B fr, DK, E, F, I, A, P, FIN, UK (SC), NO, EE, HU, LT, PL, RO, SK	D
Formación profesional	Con respecto al contenido	IS, CZ, MT	B fr, B nl, DK, E, F, IRL, I, NL, A, P, FIN, S, UK, NO, BG, EE, HU, CY, LV, LT, PL, RO, SI, SK	D, L
	Con respecto al tiempo	B nl, NL, IS, CZ, MT	B fr, DK, E, F, IRL, I, A, P, FIN, S, UK, NO, BG, EE, HU, CY, LV, LT, PL, RO, SI, SK	D, L

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Belgica (B de): No existe formación inicial en esta Comunidad. La mayor parte del profesorado recibe su formación en la Comunidad Francesa de Bélgica.

Alemania: La normativa por la que se rigen los centros de formación puede variar de un Land a otro.

Luxemburgo: Los estudiantes cursan la formación de carácter general en el extranjero.

Austria: Este gráfico ilustra la formación del profesorado del *Hauptschule* en las llamadas *Pädagogische Akademien*.

Islandia: La información corresponde a la formación de la zona de *Kennaraháskóli Islands*.

Liechtenstein: La formación inicial se imparte en Austria o Suiza.

Chipre: El gráfico concierne a la formación impartida en Chipre. No obstante, gran parte del profesorado recibe su formación en el extranjero.

Notas explicativas

La formación inicial del profesorado consta de dos componentes principales:

La **formación de carácter general**, constituida por cursos de naturaleza general y por la especialización en una o varias materias que impartirán los profesores al finalizar su formación. El objetivo de estos cursos es, por tanto, que los estudiantes adquieran un profundo conocimiento de una o varias materias y al mismo tiempo una cultura general.

La **formación de carácter profesional** incluye una parte práctica y otra teórica centrada en la actividad docente. Esta etapa comprende cursos de legislación educativa, historia y sociología de la educación, psicología y metodología de la enseñanza, además de prácticas de corta duración en centros escolares y por lo general no remuneradas, a excepción de la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" que se analizará en el Capítulo 5. Los tutores de clase son los encargados de supervisar estas prácticas, que el profesorado del centro de formación evalúa periódicamente. Los docentes reciben mediante esta formación de carácter general una base teórica y práctica para ejercer la profesión.

Para los países en los que ambos modelos de formación (consecutivo y simultáneo) son posibles, se ha tenido en cuenta el modelo más extendido. La distinción que aquí se hace entre formación general y profesional no implica que estas etapas sean necesariamente consecutivas (como en el caso del modelo consecutivo).

Las instituciones que aquí se mencionan no siempre imparten exclusivamente formación del profesorado. En el caso del modelo consecutivo, la formación de carácter general normalmente se imparte en las universidades y no en centros especializados en formación del profesorado.

Como se observa en el Gráfico 3.1, los centros de formación de 16 países europeos gozan de autonomía para definir el contenido curricular y el tiempo asignado a la formación de carácter general y profesional.

El grado de autonomía puede variar entre la formación de carácter general y profesional.

Los centros de formación de Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Bulgaria, Chipre, Letonia y Eslovenia gozan de una autonomía absoluta en el caso de la formación general, pero tienen una autonomía limitada en lo que respecta a la formación de carácter profesional.

Por el contrario, los centros de formación de Grecia, Islandia, República Checa y Malta tienen total autonomía para establecer el contenido y el tiempo asignado a la formación de carácter general y profesional. En Irlanda, la normativa afecta tan sólo a la parte práctica de la formación de carácter profesional, por lo que los centros de formación gozan de una autonomía considerable.

Alemania es el único país en el que los centros de formación carecen de autonomía, ya sea en cuanto al contenido o al tiempo asignado a la formación. En Luxemburgo, los centros de formación tampoco gozan de autonomía en lo que respecta al componente profesional de la formación (única etapa que se imparte en el país).

1.1. Diferentes tipos de autonomía limitada

Como se ha expuesto anteriormente, los centros de formación inicial del profesorado en la mayoría de los países europeos gozan al menos de cierta autonomía. Sin embargo, los documentos oficiales pueden limitar esta autonomía en los siguientes aspectos:

1) Requisitos mínimos respecto a las materias obligatorias:

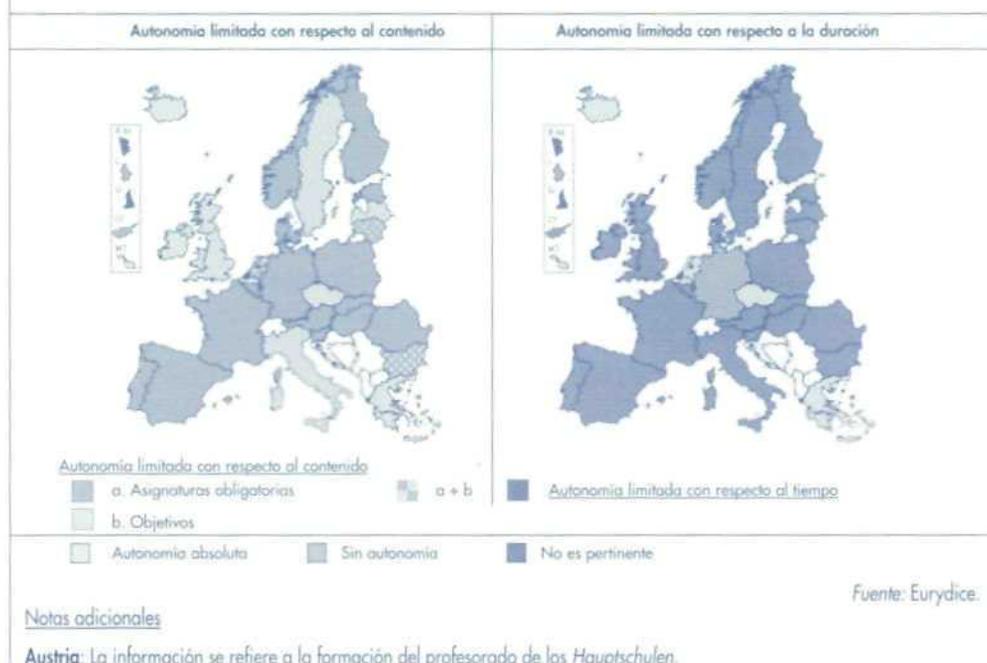
La normativa existente sobre la formación inicial suele estipular la inclusión obligatoria de al menos las siguientes áreas: pedagogía, teoría de la educación, psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y la práctica docente.

El tiempo asignado a cada área normalmente se especifica mediante un número mínimo de horas o de créditos, aunque puede no indicarse.

2) Objetivos de los exámenes y niveles mínimos que han de alcanzar los docentes al finalizar la formación inicial:

Las directrices que definen los niveles/destrezas o la cualificación final necesarios para acceder a la profesión docente, tratan al menos dos aspectos: el conocimiento de la asignatura y la habilidad docente. Normalmente se incluye una relación de las aptitudes cuya adquisición sería recomendable, tales como habilidades sociales en el aula o en la relación con los padres y la capacidad para atender al desarrollo individual de los alumnos.

GRÁFICO 3.2: TIPOS DE AUTONOMÍA LIMITADA EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Como se puede observar en el Gráfico 3.2, las normativas oficiales se refieren principalmente a las materias obligatorias, en detrimento de los objetivos. En los Países Bajos, Bulgaria y Lituania la normativa concierne a ambos aspectos.

Todos los países que tienen una autonomía limitada, a excepción de la Comunidad Flamenca de Bélgica y los Países Bajos, asignan un periodo mínimo de tiempo a ciertas materias y/o destrezas.

En lo que respecta a la asignación del tiempo, normalmente se especifica la proporción de tiempo dedicado a la práctica docente. Éste es el caso de Dinamarca, España, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania.

Aunque los centros de formación en la mayor parte de Europa gozan aún de una autonomía considerable, existe sin embargo (como se indica en la introducción) una tendencia a limitar esta autonomía en muchos países:

En Dinamarca, a comienzos de la década de los 90, una ley sobre la descentralización delegó las decisiones relacionadas con el contenido específico de la formación inicial del profesorado a los colegios de educación. Una nueva ley en 1997 introdujo de nuevo un control más centralizado de los exámenes.

En los Países Bajos también se ha podido observar en los últimos años un cambio relativo a la decisión del contenido curricular, que anteriormente recaía en los centros de formación y en la actualidad está sujeta a acuerdos entre éstas y el gobierno.

En el Reino Unido (Inglaterra y Gales) se observó en la década de los 80 una tendencia a la centralización del control de la formación inicial y a la homogeneización de los programas, sentando las bases de un nuevo sistema de requisitos y procedimientos comunes, que relaciona la financiación de los centros de formación con la calidad de la educación que imparten.

En Irlanda, a pesar de la autonomía garantizada legalmente a las instituciones de formación, en la práctica la formación debe cumplir con los criterios establecidos por el llamado *Registration Council for Secondary teachers*. Está previsto que un Equipo de Trabajo del Ministerio de Educación y Ciencia lleve a cabo la revisión del contenido, organización y estructura de los programas de formación del profesorado de educación secundaria, por lo que estos criterios cambiarán, limitando así la autonomía de los centros de formación en este ámbito.

Portugal está implantando programas de formación inicial oficialmente autorizados, de forma que en el futuro los programas no autorizados no podrán certificar la cualificación del profesorado. En Letonia se introdujo un proceso de autorización similar en 1998, que se está implantando paulatinamente.

Por el contrario, los cambios políticos acontecidos en los antiguos países socialista a comienzos de la década de los 90, demandaron una mayor autonomía curricular, aunque en la actualidad ha resurgido la necesidad de un mayor control. Un buen ejemplo de este cambio es la República Checa, donde un análisis de los programas de formación del profesorado llevado a cabo en numerosas facultades, puso de manifiesto la variedad de currículos y exámenes finales y la necesidad de establecer unos niveles de competencias profesionales, respetando a la vez la autonomía de las instituciones de educación superior.

España es otro caso en el que la descentralización y la creación de una legislación educativa específica en cada Comunidad Autónoma ha motivado diferentes ajustes en la formación inicial. Las directrices de la formación de carácter profesional son muy generales, por lo que se prestan a interpretaciones individuales y motivan la existencia de una gran variedad de programas de formación, dificultando el control de la calidad. Sin embargo, a partir de 1995 se puso en marcha un proceso de reforma con el objetivo de lograr mayor uniformidad.

Menos problemática es la cuestión del control de la calidad en el caso de los países pequeños, como Islandia y Malta, con pocos centros de formación, que conservan una gran autonomía.

2. La formación en destrezas determinadas

En la actualidad se pueden observar varias tendencias en los centros de educación secundaria europeos: la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la creciente autonomía de los centros educativos en materia de gestión y la integración en el aula de alumnos de una gama cada vez más amplia de culturas, entornos sociales y capacidades.

La enseñanza y el uso de las TIC son, sin duda, temas clave en los centros educativos de cualquier lugar. Es probable que las demás tendencias no tengan el mismo impacto en la educación en todos los países, ya que suelen depender de la organización de los sistemas educativos y de las características peculiares de cada sociedad.

Las destrezas que van más allá de los contenidos adquiridos o de la habilidad docente en el sentido estricto de la palabra, se pueden clasificar en cinco grupos que se definen a continuación. Estas destrezas deberían permitir a los futuros docentes afrontar situaciones con las que sus predecesores no solían encontrarse:

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Hoy en día, familiarizarse con las TIC supone un doble desafío para la profesión docente en todos los países.

Los docentes deben contar, al menos, con unas aptitudes personales básicas en esta materia y aplicarlas directamente en el aula. Por ejemplo, los cursos sobre el uso de las TIC, pueden proporcionar a los futuros profesores las destrezas necesarias para poder escribir informes o preparar las clases. Por otro lado, los cursos sobre el uso de TIC con fines pedagógicos puede enseñarles a utilizar la tecnología multimedia específicamente adaptada para la explicación de su/s materia/s en el aula.

Existe una opinión generalizada sobre la necesidad de ayudar a los alumnos a desarrollar una actitud crítica con respecto a los nuevos medios, en lugar de limitar la enseñanza al uso de las TIC.

Gestión y administración

Los países que promueven una mayor autonomía en los centros escolares han favorecido la toma de numerosas decisiones por parte de los propios centros y como consecuencia, la implicación del profesorado en tareas no docentes y su contribución en los planes de desarrollo y en la gestión interna del centro.

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula implica que el profesorado de los centros educativos ordinarios debe estar al menos familiari-

zado con las necesidades educativas especiales más comunes (incluso si cuentan con ayuda adicional). En algunos países esta integración es una medida reciente, que requiere que el profesorado adquiera unas aptitudes específicas, como la habilidad para ofrecer una enseñanza dirigida a las necesidades individuales y adaptar el currículo para este fin.

Trabajo con grupos multiculturales

La inmigración ha alterado el contexto laboral del profesorado en numerosos países europeos, con consecuencias directas en la composición de las clases. Los docentes puede encontrarse con diferentes culturas, religiones y lenguas en un mismo contexto educativo, donde la capacidad de integración de los alumnos es diferente y pueden, además, desconocer la lengua de instrucción. Por este motivo, es cada vez mayor la atención que se presta a la adquisición de métodos de enseñanza con un enfoque multicultural y a los aspectos psicológicos y sociológicos que ayuden al profesorado a enfrentarse a situaciones típicas de este contexto.

Gestión del comportamiento

Algunos países han sido testigos del aumento de los problemas relacionados con la gestión del comportamiento de los alumnos y en concreto con la disciplina en el aula. Los diferentes tipos de conflictos (entre los propios alumnos o entre alumnos y profesores o padres) requieren una cautelosa intervención por parte del profesorado que motiva la aparición de estrés. Estos problemas pueden agravarse en caso de violencia. Por este motivo ha de tenerse en cuenta la preparación psicológica del profesorado, así como el conocimiento de los derechos y deberes tanto de docentes como de alumnos.

Esta sección estudiará la medida en que las políticas nacionales garantizan que aquellos que inician su carrera docente, reciben una preparación adecuada en estas cinco áreas.

Se considerarán los siguientes aspectos:

- 1) Si las materias relacionadas con los temas expuestos anteriormente son obligatorias u opcionales dentro del currículo básico, si las instituciones tienen libertad para decidir el tipo de formación que ofrecen para cada una de estas destrezas o si no existe formación al respecto.
- 2) Si existen directrices con respecto al contenido y la duración de esta formación.

2.1. Situación de estas destrezas en la formación inicial

El Gráfico 3.3 muestra la posición que ocupa la formación de las destrezas indicadas anteriormente en las directrices oficiales de los países objeto de este análisis. Existen básicamente cuatro posibilidades:

- 1) Las directrices establecen la obligatoriedad de estas destrezas en la formación.
- 2) Las directrices estipulan que esta formación es opcional en el currículo básico
- 3) Las directrices estipulan que la inclusión de estas destrezas en la formación depende de cada institución
- 4) Las directrices no hacen alusión a la necesidad de este tipo de formación

GRÁFICO 3.3: ADQUISICIÓN DE DETERMINADAS DESTREZAS COMO PARTE DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	TIC	Gestión / Administración	Necesidades educativas especiales	Diversidad cultural	Gestión del comportamiento		TIC	Gestión / Administración	Necesidades educativas especiales	Diversidad cultural	Gestión del comportamiento
B-fr	●	○	●	○	○	IS	○	○	○	○	○
B-nl	●	●	○	○	○	LI	○	○	○	○	○
DK	●	○	○	●	○	NO	●	○	●	●	●
D	○	○	○	○	○						
EL	○	○	○	○	○	BG	●	○	○	○	○
E	●	○	○	○	○	CZ	○	○	○	○	○
F	●	○	●	●	●	EE	●	●	●	●	●
IRL	○	○	○	○	○	CY	●	○	○	○	●
I	○	○	○	○	○	LV	●	○	●	○	●
L	●	○	●	●	●	LT	●	●	●	○	●
NL	●	●	●	●	●	HU	○	○	○	○	○
A	●	○	●	●	●	AT	○	○	○	○	○
P	○	○	○	○	○	PL	○	○	○	○	○
FIN	○	○	○	○	○	RO	○	○	○	○	○
S	●	○	●	●	○	SI	●	○	○	○	○
UK	●	●	●	●	●	SK	●	○	●	○	○

● Obligatorio ○ Material opcional del currículo mínimo ○ No existe formación al respecto ○ Autonomía institucional

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Belgica (B fr): En el curso académico 2001/02, se introdujo un nuevo currículo en las instituciones de formación del profesorado, donde se incluyen las destrezas de gestión, educación multicultural y gestión del comportamiento.

Belgica (B de): La formación inicial no se cursa en esta Comunidad. La mayor parte del profesorado recibe su formación en la Comunidad Francesa de Bélgica.

Grecia: La formación de carácter profesional no es obligatoria.

España: La información se refiere al *Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)*.

Luxemburgo y Chipre: La información se refiere exclusivamente a la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo".

Países Bajos: El profesorado adquiere destrezas básicas en Tecnologías de la Información y la Comunicación, que se incluye en la formación obligatoria.

Austria: La información se refiere a la formación del profesorado de los *Hauptschulen*.

Portugal: Desde comienzos del curso académico 2001/02 la formación inicial del profesorado en TIC es obligatoria, por lo que todas las instituciones tienen que incluirla en sus programas.

Reino Unido (E/W/Ni): Se han introducido recientemente pruebas de aptitud que el profesorado en formación debe superar para obtener la cualificación docente (*Qualified Teacher Status - QTS*). Las pruebas, entre las que se incluye una para evaluar el dominio de las TIC, tienen como finalidad asegurar que el profesorado ha adquirido las destrezas y los conocimientos necesarios para desempeñar las diversas funciones que se requieren en los centros educativos, en lugar de la mera adquisición de contenidos. En Gales y en Irlanda del Norte no es necesario realizar las pruebas de aptitud para obtener el QTS o para ejercer la docencia respectivamente.

Liechtenstein: La formación inicial se cursa en Austria o Suiza.

Estonia: En el año 2000 se aprobó un documento oficial sobre las destrezas generales que debe adquirir el profesorado, entre las que se incluye la formación en TIC, siguiendo la normativa del Ministerio de Educación, que destaca el desarrollo de las TIC con fines pedagógicos.

Rumania: Desde el curso académico 2002/03 la formación en TIC, gestión y administración, necesidades educativas especiales y educación intercultural pasan a formar parte del currículo básico como materias opcionales.

Notas explicativas

El término 'materia opcional del currículo básico' se refiere a cada una de las asignaturas que forman parte de un grupo. Los estudiantes deben elegir un número limitado de materias de este grupo para cubrir parte del currículo mínimo obligatorio. El término, por tanto, implica que todas las instituciones deben incluir necesariamente las áreas que se indican (TIC, Gestión/Administración, etc.) en el grupo de materias que imparten.

El término 'Autonomía institucional' significa que las instituciones encargadas de la formación, gozan de libertad para decidir si las áreas indicadas (TIC, Gestión/Administración, etc.) tienen carácter obligatorio.

Se puede observar claramente en el Gráfico 3.3, cómo en la mayoría de los países europeos las Tecnologías de la Información y la Comunicación se incluyen en la formación inicial del profesorado, ya sea como materia obligatoria u opcional del currículo básico. Las instituciones de nueve países tienen autonomía para incluir la formación en TIC en el currículo del profesorado de educación secundaria inferior y en caso de hacerlo, pueden decidir si esta materia tendrá carácter obligatorio, si será una materia opcional del currículo básico o una materia de libre configuración.

La formación en el área de necesidades educativas especiales y el trabajo con grupos multiculturales, es también una materia de carácter obligatorio u opcional del currículo básico en la mayoría de los países europeos.

La gestión del comportamiento se imparte en casi la mitad de los países. La formación en administración / gestión de centros educativos no es muy habitual y tan sólo en cinco de los países en los que se ofrece, tiene carácter obligatorio.

De acuerdo con el Gráfico 3.3, la formación en TIC es sin duda la más frecuente de las cinco áreas analizadas, seguida de las necesidades educativas especiales, la educación multicultural y la gestión del comportamiento.

2.2. Directrices sobre el contenido y la duración de la formación en determinadas destrezas

2.2.1. Directrices sobre el contenido

Los países en los que la formación en las destrezas relacionadas con las cinco áreas analizadas es obligatoria o forma parte del currículo básico como materia opcional, pueden

establecer directrices sobre la formación del profesorado, en las que se haga alusión al contenido o a la obligatoriedad de ésta formación.

GRÁFICO 3.4: GRADO DE ESPECIFICACIÓN DE LAS DIRECTRICES OFICIALES SOBRE LA FORMACIÓN EN DETERMINADAS DESTREZAS, COMO PARTE DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	ICT	Gestión/ Administración	Necesidades educativas especiales	Diversidad cultural	Gestión del comportamiento		ICT	Gestión/ Administración	Necesidades educativas especiales	Diversidad cultural	Gestión del comportamiento
B fr	○	●	●	●	●	IS	●	●	●	●	●
B nl	○	○	●	●	●	IE	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
DK	○	●	●	○	●	NO	●	●	●	●	●
D	●	●	○	○	○						
EL	●	●	●	●	●						
F	○	●	●	●	●	BG	●	●	●	●	●
F	●	●	○	○	○	CZ	●	●	●	●	●
IRL	●	●	●	○	●	EE	●	●	●	○	○
I	○	●	○	○	○	CY	●	●	●	●	●
I	●	●	●	●	●	LV	○	●	○	●	○
NL	●	●	●	○	○	LT	●	○	○	●	○
A	○	●	○	○	○	HU	●	●	●	●	●
P	●	●	●	●	●	MT	●	●	●	●	●
FIN	●	●	●	●	●	PL	●	●	●	●	●
S	●	●	○	○	○	RO	●	●	●	●	●
UK (E/W/N)	●	●	●	○	●	SI	●	●	●	●	●
UK (SC)	●	●	●	●	●	SK	●	●	○	●	●

○ Directrices no detalladas ● Directrices más detalladas ● Autonomía institucional/5in directrices

Fuente: Eurydice.

Como podemos observar en el gráfico 3.4, las directrices establecidas por las autoridades educativas de numerosos países se limitan a señalar la obligatoriedad de la formación en una, varias o todas estas destrezas, sin especificaciones con respecto al contenido.

Las directrices son más específicas en el área de las TIC. En la mayoría de los países en los que ésta es una materia obligatoria u opcional del currículo básico, se especifica detalladamente las destrezas que deberían adquirirse.

Reino Unido y en particular Escocia, destaca entre todos los países europeos por ofrecer las directrices más detalladas de todas (o casi todas) las destrezas objeto de este análisis.

Luxemburgo y Noruega siguen una tendencia similar, mientras que los Países Bajos y Estonia cuentan con directrices específicas en tres de estas áreas.

En el cuestionario empleado para obtener los datos comparativos que aquí se muestran, se han seleccionado áreas específicas como ejemplos de lo que podría considerarse como aptitudes recomendables en los campos que aquí se analizan. Esta lista no es exhaustiva y las aptitudes que se exponen no se corresponden necesariamente con el título exacto de los cursos en cada país.

Tecnologías de la información y la comunicación

El Gráfico 3.5 muestra cómo en numerosas ocasiones, las directrices tienen un carácter muy general.

En la mayoría de los países en los que el profesorado imparte áreas específicas, se presta tanta atención al dominio de las TIC tanto con fines personales como pedagógicos. En Suecia, se concede mayor prioridad a las aplicaciones pedagógicas (que tienen carácter obligatorio). Las destrezas que reciben mayor atención durante la formación inicial del profesorado, son el uso de programas de procesamiento de texto y de datos. Menos frecuentes son las directrices que destacan la importancia de la adquisición de destrezas como el uso de software educativo e Internet.

Tan sólo unos pocos países (Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Noruega y Eslovenia) recomiendan la adquisición de todas las destrezas que aquí analizamos.

Las directrices de Francia, Luxemburgo, Bulgaria y Chipre son también bastante detalladas. En Francia, Países Bajos y Reino Unido (Inglaterra y Escocia), el contenido de la formación está determinado en cierta medida por los niveles establecidos para la obtención de la titulación docente, aunque en Inglaterra y Gales existe además un currículo detallado para el uso de las TIC en la enseñanza de otras materias. No obstante, la forma en la que se estructura y se distribuye el contenido, depende en gran medida de cada institución.

GRÁFICO 3.5: DESTREZAS RECOMENDADAS EN EL ÁREA DE LAS TIC, DE ACUERDO CON LAS DIRECTRICES OFICIALES SOBRE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A). 2000/01

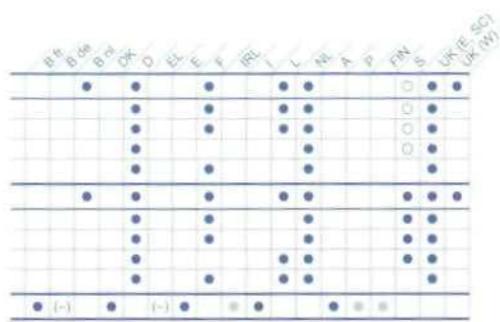
FORMACIÓN EN TIC CON FINES PERSONALES

- Uso de programas de procesamiento de texto
- Uso de programas de procesamiento de datos
- Uso de software educativo
- Uso de Internet

TIC CON FINES PEDAGÓGICOS

- Uso de programas de procesamiento de texto
- Uso de programas de procesamiento de datos
- Uso de software educativo
- Uso de Internet

SIN DIRECTRICES ESPECÍFICAS



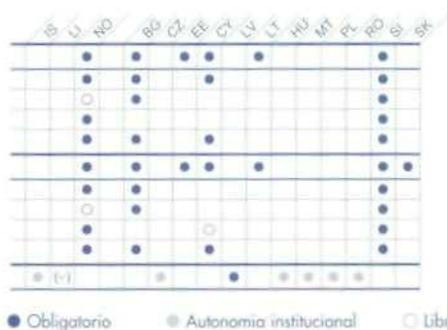
FORMACIÓN EN TIC CON FINES PERSONALES

- Uso de programas de procesamiento de texto
- Uso de programas de procesamiento de datos
- Uso de software educativo
- Uso de Internet

TIC CON FINES PEDAGÓGICOS

- Uso de programas de procesamiento de texto
- Uso de programas de procesamiento de datos
- Uso de software educativa
- Uso de Internet

SIN DIRECTRICES ESPECÍFICAS



• Obligatorio ○ Autonomía institucional □ Libre

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Francia: El texto ministerial sobre el uso de las TIC en los llamados *IUFM* establece que dichas instituciones desempeñan un papel fundamental en este ámbito: "deben formar a futuros profesores para el uso de las TIC, anticipando las destrezas que tendrán que aplicar en el futuro, para incorporarlas a partir de ahora en los diferentes aspectos de la formación del profesorado".

Luxemburgo y Chipre: El gráfico aplica exclusivamente a la fase final de cualificación.

Países Bajos: En 1998, el Ministerio y las instituciones llegaron a un acuerdo oficial por el que se estableció la obligatoriedad de los campos que se señalan.

Austria: La información se refiere a la formación del profesorado de las *Hauptschulen*.

Portugal: Desde el año académico 2001/2 la enseñanza de TIC durante la formación inicial del profesorado es obligatoria, por lo que las instituciones deben incluirla en su currículo.

Reino Unido (NI): TIC para su aplicación en el aula exclusivamente.

Noruega: En el año 2000, el Ministerio de Educación e Investigación, puso en marcha un proyecto especial para el desarrollo de destrezas en el área de TIC por parte de los formadores de futuros docentes, para mejorar así la calidad de la formación en TIC de los últimos.

Lituania: En diciembre de 2001, se adoptó el llamado *Teachers' Computer Literacy Standard*, que estipula los requisitos de la formación inicial del profesorado en el área de TIC.

Rumania: En el año académico 2002/03, las TIC pasan a formar parte del currículo básico como materia opcional.

Malta: Todos los estudiantes que cursan formación del profesorado deben aprobar previamente un examen que evalúa las destrezas en TIC, y que incluye el uso de programas de procesamiento de texto y de datos.

Notas explicativas

Aclaraciones de los conceptos que aparecen en la leyenda

Obligatorio: El término incluye, además, las materias opcionales del currículo básico.

Autonomía institucional: Las instituciones que imparten formación del profesorado tienen libertad para decidir la inclusión de cursos relacionados con este tipo de destrezas.

Libre: Se recomienda la inclusión de estas materias a través de cursos opcionales.

Las áreas que se exponen en el gráfico se han tomado como ejemplos de lo que podría considerarse como destrezas recomendables en el campo de las TIC, aunque no se corresponden necesariamente con los títulos exactos de los cursos que se imparten en cada país.

En el caso del modelo de formación consecutiva, el contenido de estas enseñanzas se refiere exclusivamente a la etapa profesional de la formación.

Destrezas en gestión

Pocos son los países que incluyen en la formación inicial del profesorado el área de gestión y administración y aquellos que lo hacen, no suelen centrarse en destrezas concretas. Las llamadas destrezas “arduas”, de naturaleza administrativa, tales como la gestión financiera, no se incluyen en las directrices oficiales sobre la formación inicial del profesorado. En algunos casos se concede una atención especial a la adquisición de destrezas comunicativas (Países Bajos y Reino Unido) y organizativas (Reino Unido y Estonia).

En los Países Bajos y Reino Unido, los centros educativos gozan de una autonomía considerable en ciertos aspectos administrativos y la descentralización puede impulsar la demanda de profesorado instruido en esta área.

En la Comunidad Francesa de Bélgica, las destrezas en organización del tiempo y comunicación figuran en las directrices oficiales sobre la nueva formación que entró en vigor en el curso académico 2001/02.

Necesidades educativas especiales

Los países que cuentan con directrices relativamente específicas, destacan en primer lugar la importancia de la inclusión de una introducción general a las necesidades educativas especiales durante la formación inicial del profesorado y en segundo lugar la adquisición de una metodología de enseñanza integrada y la familiarización con los recursos educativos disponibles para cubrir las necesidades especiales. Son menos frecuentes las directrices que destacan la importancia de la formación práctica en el aula.

En Luxemburgo, Reino Unido y Estonia, se recomienda la inclusión de la mayoría o la totalidad de los temas relacionados con las necesidades educativas especiales que se exponen en este apartado.

Algunos países, en lugar de afrontar las necesidades educativas especiales mediante la integración en los centros educativos ordinarios o la posibilidad de elegir entre dos opciones (centros escolares ordinarios o centros especiales), ofrecen una gama de servicios con características comunes a las dos opciones. En estos países, por tanto, se considera apropiada la inclusión de las necesidades educativas especiales en el currículo de la formación inicial del profesorado. Existen numerosas posibilidades en esta línea en Luxemburgo, Reino Unido y Escocia.

Por otro lado la falta de directrices específicas en países como Italia y España, que han adoptado un método de integración, se puede atribuir al hecho de que los docentes cuentan con el apoyo de personal especializado en necesidades educativas especiales.

GRÁFICO 3.7: DESTREZAS RECOMENDADAS EN EL ÁREA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DE ACUERDO CON LAS DIRECTRICES OFICIALES SOBRE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A). 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Luxemburgo y Chipre: El gráfico se refiere exclusivamente a la fase final de cualificación.

Países Bajos: En 1998, el Ministerio y las instituciones llegaron a un acuerdo oficial por el que se estableció la obligatoriedad de los campos que se señalan.

Austria: La información se refiere a la formación del profesorado de las *Hauptschulen*.

Noruega: La integración en el aula es una característica de casi todos los centros educativos de educación secundaria inferior, por lo que es habitual la existencia de prácticas en aulas integradas.

Lituania: El requisito mínimo que debe cumplir el profesorado en el área de necesidades educativas especiales es: " Poder ofrecer una ayuda psicológica y pedagógica apropiada a los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula, junto con otros compañeros".

Rumania: En el año académico 2002/03, el área de necesidades educativas especiales pasa a formar parte del currículo básico como materia opcional.

Notas explicativas

Obligatorio: El término incluye, además, las materias opcionales del currículo básico.

Autonomía institucional: Las instituciones que imparten formación del profesorado tienen libertad para decidir la inclusión de cursos relacionados con este tipo de destrezas.

Las áreas que se exponen en el gráfico se han tomado como ejemplos de lo que podría considerarse como destrezas recomendables en el ámbito de las necesidades educativas especiales, aunque no se corresponden necesariamente con los títulos exactos de los cursos que se imparten en cada país.

En el caso del modelo de formación consecutiva, el contenido de estas enseñanzas se refiere exclusivamente a la etapa profesional de la formación.

La información que se muestra en el gráfico no incluye la formación del profesorado especializado en necesidades educativas especiales.

Atención a la diversidad cultural

Los países en los que este tipo de formación es obligatorio, no suelen contar con directrices detalladas al respecto.

La importancia de la comunicación intercultural se especifica en las directrices de Alemania, Luxemburgo, Escocia y Noruega, aunque tan sólo en Escocia y Noruega se refieren a espec-

Formación en gestión del comportamiento y disciplina escolar

En lo que respecta a la gestión del comportamiento y la disciplina escolar, las directrices tienen un carácter bastante general y tan solo profundizan en este aspecto en unos pocos países.

El aspecto al que normalmente se le concede mayor importancia, es la introducción general a posibles conflictos en el aula.

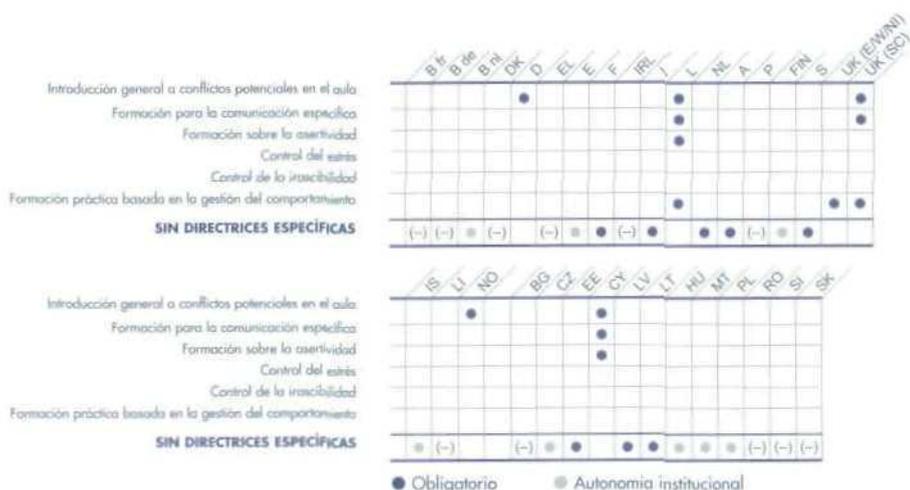
Las directrices de Luxemburgo, Escocia y Chipre ponen un énfasis especial en la formación para la comunicación específica.

La formación sobre la asertividad se incluye en las directrices curriculares de Luxemburgo y Chipre y la formación práctica enfocada a la gestión del comportamiento, en las directrices de Reino Unido.

Ningún país incluye en sus directrices oficiales recomendaciones sobre la formación del profesorado en el control del estrés.

Todos los aspectos que se exponen en este apartado están incluidos en las directrices oficiales sobre el nuevo currículo de formación del profesorado en Bélgica (Comunidad Francesa), introducido en el curso académico 2001/02.

GRÁFICO 3.9: DESTREZAS RECOMENDADAS EN EL ÁREA DE GESTIÓN DEL COMPORTAMIENTO Y DISCIPLINA ESCOLAR, DE ACUERDO CON LAS DIRECTRICES OFICIALES SOBRE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A). 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B fr): En el año académico 2001/02, las instituciones que imparten formación del profesorado introdujeron un nuevo currículo. Todos los aspectos que se exponen en este apartado se incluyen en las directrices oficiales.

Luxemburgo y Chipre: El gráfico aplica exclusivamente a la fase final de cualificación.

Países Bajos: En 1998, el Ministerio y las instituciones llegaron a un acuerdo oficial por el que se estableció la obligatoriedad de los aspectos que aquí se señalan.

Austria: La información se refiere a la formación del profesorado de las *Hauptschulen*.

Lituania: Los requisitos mínimos que debe adquirir el profesorado en el área de gestión del comportamiento y disciplina escolar son: "Conocer las características del desarrollo psicofísico de los grupos de alumnos en edades críticas, ser capaces de identificar las dificultades que surgen en la socialización de alumnos, en los procesos de desarrollo y aprendizaje y contribuir a su solución".

Notas explicativas

Obligatorio: El término incluye, además, las materias opcionales del currículo básico.

Autonomía institucional: Las instituciones que imparten formación del profesorado tienen libertad para incluir cursos relacionados con este tipo de destrezas.

En el caso del modelo de formación consecutiva, el contenido de estas enseñanzas se refiere exclusivamente a la etapa profesional de la formación.

Durante el curso académico 2000/2001, la posición de los diferentes países con respecto a las destrezas específicas que se han mencionado y la medida en que se incluyen en la formación del profesorado varió de un país a otro. En la mayoría de los casos, tan sólo se considera esencial el aprendizaje de las TIC, frente a las otras cuatro destrezas restantes, que aún mantienen un carácter novedoso.

En algunos países, las cinco áreas analizadas, o algunas de ellas, son el resultado deseable de la formación o los elementos clave de la competencia profesional de los futuros docentes y en consecuencia, las han incorporado a su formación. No obstante, la orga-

nización de la formación del profesorado en estas destrezas no se suele especificar, debido a la libertad concedida a las instituciones para planificar y estructurar su propio currículo.

En España se ha desarrollado una metodología específica centrada en la resolución de conflictos en el aula, con el propósito de incorporarla en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Sin embargo, su aplicación práctica en los cursos de formación inicial se ha limitado a unas pocas universidades.

El hecho de que las destrezas que se han analizado no suelen formar parte de la formación inicial del profesorado, se puede atribuir al carácter "académico" que todavía mantiene la formación del profesorado en numerosos países, como sucede en el caso de España y Eslovenia.

La especialización en una o varias materias puede obstaculizar la adopción de una metodología interdisciplinar, que tanto prestigio está adquiriendo en la nueva formación del profesorado, especialmente en lo que respecta a las destrezas que se analizan en este apartado.

Una evaluación reciente de la formación universitaria del profesorado llevada a cabo en Finlandia, puso de manifiesto la creciente tendencia a instruir al profesorado en una gran variedad de destrezas. No obstante, el mismo informe expuso la imposibilidad que encontraban los estudiantes para familiarizarse con todas las funciones requeridas en la actualidad. Esta idea sugiere que parte del contenido de la formación inicial del profesorado debería transferirse a su formación continua.

Las directrices ministeriales dictadas recientemente en Hungría, recomiendan igualmente que las nuevas titulaciones incluyan en su currículo una formación básica en lugar de la adquisición de un conocimiento profundo, que se obtiene gracias a la formación continua.

Los requisitos necesarios para la cualificación del profesorado en Lituania se mantienen en esta misma línea, destacando la importancia de la adquisición de un conocimiento básico, en lo que a las destrezas mencionadas se refiere.

Muchos son los países en los que la adquisición de estas destrezas se extiende a la formación continua, con la finalidad de profundizar en el conocimiento y en las aptitudes del profesorado que se enfrenta día a día con nuevos desafíos²⁰. Es indiscutible que un cambio básico en la estructura de la formación del profesorado, facilitaría también la modifi-

²⁰ Los aspectos clave de la organización de la formación continua se analizarán en *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y preocupaciones. Informe III: Condiciones de servicio del profesorado. Educación secundaria inferior general. Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2003.

cación del contenido. Éste es el caso de Luxemburgo, que introdujo las destrezas analizadas en este capítulo (excepto gestión y administración) mediante una reforma en la fase profesional de la formación, llevada a cabo en 1998.

En la Comunidad Francesa de Bélgica, se ha introducido en el año académico 2001/02 un nuevo currículo para la formación del profesorado, que incluye todas las destrezas mencionadas y destaca la necesidad de impulso decisivo a las nuevas TIC.

2.2.2. Directrices sobre la duración de la formación en determinadas destrezas

Son pocas los países que establecen en sus directrices oficiales (Comunidad Francesa de Bélgica, Luxemburgo, Suecia, Estonia, Chipre, Lituania y Eslovenia) el tiempo que ha de asignarse a la enseñanza de estas destrezas dentro de la formación inicial del profesorado. De estos países, tan sólo Luxemburgo y Estonia se refieren a todas las destrezas analizadas.

Por lo general los cálculos se basan en estimaciones, que pueden variar de una institución a otra.

GRÁFICO 3.10A: PORCENTAJE DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DE ALGUNAS DESTREZAS CON RESPECTO A LA DURACIÓN TOTAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR- GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	TIC	Gestión/administración	Necesidades educativas especiales	Diversidad cultural	Gestión del comportamiento		TIC	Gestión/administración	Necesidades educativas especiales	Diversidad cultural	Gestión del comportamiento
B fr	●	[-]	1.8	[-]	[-]	IS	●	●	●	[-]	[-]
B nl	●	●	●	●	●	LI	[-]	[-]	[-]	[-]	[-]
DK	●	[-]	●	●	[-]	NO	○	[-]	○	○	○
D	●	[-]	●	●	●						
EL	[-]	[-]	[-]	[-]	[-]	BG	●	[-]	[-]	[-]	[-]
E	●	●	●	●	●	CZ	●	●	●	●	●
F	●	[-]	●	●	●	EE	1.4 or 2.8	0.7	1.4	0.7 or 1.4	2.8
IRL	●	[-]	[-]	●	[-]	CY	4.9	[-]	[-]	[-]	2.8
I	●	●	●	●	●	LV	●	●	●	●	●
L	3.33	[-]	3.33	3.33	3.33	LT	1.3 or 2.6	1	1.3	[-]	○
NL	●	●	●	●	●	HU	●	●	●	[-]	●
A	●	[-]	●	●	●	MT	●	●	●	●	●
P	●	●	●	●	●	PL	●	●	●	●	●
FIN	●	●	●	●	●	RO	●	[-]	[-]	[-]	[-]
S	2.8	●	2.8	2.8	●	SI	0.5 or 1	[-]	[-]	[-]	[-]
UK	●	●	●	●	●	SK	●	[-]	●	[-]	[-]

● Autonomía absoluta (organización y duración) ● Autonomía (sólo duración) ○ Formación integrada en otras materias

Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Aclaraciones de los conceptos que aparecen en la leyenda

Autonomía: Las destrezas indicadas forman parte del currículo como materias obligatorias u opcionales, pero las instituciones tienen libertad para determinar la duración de cada materia del currículo.

Formación integrada en otras materias: La enseñanza de estas destrezas es obligatoria, pero forman parte de otras materias.

Autonomía absoluta: Las instituciones tienen libertad para incluir estas destrezas en su programa y para establecer la duración de las mismas en caso de incluirlas.

Cálculos: El número de unidades asignadas a cada área indica el porcentaje con respecto al total de unidades que corresponden a la formación obligatoria. Estas unidades también se expresan en horas.

En el caso del modelo de formación consecutiva, la duración de la enseñanza de estas destrezas se refiere exclusivamente a la etapa profesional de la formación.

GRÁFICO 3.10B: NÚMERO DE HORAS DEDICADAS A LA ENSEÑANZA DE DESTREZAS ESPECÍFICAS DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

Número de horas obligatorias	B fr	L	S	EE	CY	IT	SI	
Total	2 230	450	7 200	5 760	567	6 080	2 374	2 288
TIC	(-)	15	200	80 or 160	28	80 or 160	11.3	22.5
Gestión	(-)	(-)	(-)	40	(-)	60	(-)	(-)
Necesidades educativas especiales	40	15	200	80	(-)	80	(-)	(-)
Diversidad cultural	(-)	15	200	40 or 80	(-)	(-)	(-)	(-)
Gestión del comportamiento	(-)	15	(-)	160	16		(-)	(-)

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales – Gráficos 3.10A y 3.10B

Alemania: Son los Länder y no las instituciones que imparten la formación, los que determinan la organización y duración de estas destrezas.

Luxemburgo y Chipre: El gráfico aplica exclusivamente a la fase final de cualificación.

Austria: La información se refiere a la formación del profesorado de las Hauptschulen.

Suecia: Los cálculos se realizan sobre una media de cinco unidades. Una unidad representa una semana, que normalmente se corresponde con 40 horas. Las cifras indicadas representan el tiempo mínimo aproximado que se dedica a estas actividades.

Estonia: La proporción de tiempo indicada se refiere al modelo simultáneo, que es el más extendido.

Estonia, Lituania y Eslovenia: Las diferencias en los porcentajes y tiempos indicados se deben por lo general a las variaciones entre instituciones. En Eslovenia, estos porcentajes y proporciones también dependen de los cursos correspondientes a las diferentes materias en las que se especializa el profesorado.

La proporción del tiempo dedicado a la enseñanza de determinadas destrezas puede duplicarse de un país a otro. El tiempo asignado a la enseñanza de TIC es especialmente elevado en Chipre. Cabe destacar que, en todos estos países, la formación del profesorado de educación secundaria inferior se basa en el modelo simultáneo, salvo en el caso de Luxemburgo y Chipre (en el que los cálculos se refieren a la etapa profesional). En Luxemburgo, se imparte únicamente la formación de carácter profesional, que se corresponde con el modelo consecutivo.

En términos generales, la duración recomendada es mayor en el caso de las TIC, excepto en Suecia y Luxemburgo, donde se establece la misma proporción para todas las destrezas mencionadas.

El porcentaje correspondiente a estas destrezas, con respecto a la formación del profesorado en su totalidad, no es un indicador del número real de horas que se dedica a estas enseñanzas. Existen grandes variaciones y no hay una correlación entre las horas reales y el porcentaje mencionado, debido sobre todo a las diferencias entre los países y la duración total del currículo obligatorio de la formación inicial del profesorado.

Introducción

La variedad de materias en las que el profesorado puede especializarse y la posibilidad de trabajar en otros niveles educativos (además de en el nivel de educación secundaria inferior general) reflejan la flexibilidad de los sistemas educativos en lo que respecta a la contratación de personal plenamente cualificado. En cuanto a la gestión de la oferta y la demanda, la especialización del profesorado en una o varias materias y/o la cualificación para trabajar en un solo nivel, pueden suponer una restricción real para los centros educativos en caso de aumento en la demanda de personal docente, o por el contrario, de descenso de la demanda relacionada con una materia. Este fenómeno puede originar una escasez de personal en el primer caso, o excedente en el segundo.

El presente capítulo se centra en estas cuestiones y examina las oportunidades profesionales a las que el profesorado puede tener acceso al finalizar su formación. El análisis demostrará que la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior conlleva un alto grado de especialización en una o dos materias. El número de materias en las que los docentes pueden estar plenamente cualificados es por tanto limitado.

En muchos de los países en los que recibir una titulación docente implica un alto grado de especialización, la labor del docente en otro área distinta a la de su especialización se considera una medida de emergencia, que sólo se adopta en momentos de escasez de profesorado (ver Capítulo 5 del Informe II sobre la oferta y demanda del profesorado). Pocos son los países en los que el profesorado generalmente está cualificado para impartir varias materias.

Es incuestionable la importancia de la adquisición de un buen dominio de las materias correspondientes durante la formación del profesorado y la especialización en una o varias materias sin duda contribuye a su consecución. No obstante, esto conlleva el riesgo de que el profesorado se centre exclusivamente en el área de su especialización, por lo que los cursos se vuelven demasiado segmentados. Supone por tanto un reto procurar una educación especializada de forma que permita la colaboración interdisciplinaria y el trabajo en equipo del profesorado. Este importante aspecto de sus actividades no se analizará en el informe sobre la formación del profesorado, ya que los aspectos relacionados tanto con el contrato, como con las derechos y obligaciones se analizan en el Informe III sobre las condiciones de servicio del profesorado.

1. Grado de especialización

La capacitación del profesorado se puede clasificar en tres categorías fundamentales:

- **Profesores generalistas (no especialistas)**, que se forman para impartir todas las materias del currículo

- **Profesores semiespecialistas**, cuya formación les capacita para impartir al menos tres materias;
- **Profesores especialistas**, cuya formación les habilita para enseñar una o dos materias específicas. En algunas ocasiones, la formación de los profesores especialistas incluye tres materias, una de las cuales es complementaria.

El profesorado de la mayor parte de los países europeos se forma como especialista. Tan sólo en Dinamarca, Suecia e Islandia, donde la educación obligatoria tiene una estructura continua única el profesorado se cualifica como semiespecialista. En Estonia, los profesores de matemáticas pueden formarse como especialistas o semiespecialistas, dependiendo de la institución donde reciben su formación. En Noruega los docentes de educación secundaria inferior pueden ser generalistas o especialistas. Lo mismo sucede en Liechtenstein, donde los docentes generalistas pueden enseñar exclusivamente en cierto tipo de centros de educación secundaria inferior general (*Oberschule*).

1.1. Materias que imparte el profesorado especialista

De los 25 países en los que el profesorado se cualifica como especialista, diez limitan la especialización a una materia. En los países restantes, los profesores especialistas pueden impartir dos o tres materias como máximo.

En los casos en los que el profesorado se especializa en una sola materia, ésta suele ser matemáticas o lengua materna.

No obstante, en Portugal, Chipre y Letonia, el profesorado especialista en lengua materna puede impartir una o dos materias adicionales, mientras que los especialistas en matemáticas por lo general pueden impartir únicamente esta materia en los tres países. Por tanto, los docentes determinan las materias que podrán impartir al elegir el área de especialización.

En Irlanda los docentes especializados en una materia pueden impartir en ciertas circunstancias poco habituales cualquier otra materia del currículo de educación secundaria, si el director del centro así lo requiere. El motivo de que exista esta flexibilidad es que los centros educativos irlandeses son en su mayoría privados en cuanto a su propiedad y gestión (aunque dependen del gobierno), por tanto el Estado tiene un poder de acción limitado. El profesorado del sector público y de los llamados *comprehensive schools* por lo general imparte las materias en las que se especializa. En Grecia el profesorado también puede impartir, cuando así se requiera, materias relacionadas con su especialidad sin tener la capacitación correspondiente. En Austria, los docentes de la *Hauptschule* también pueden impartir casi todas las materias del currículo de educación secundaria.

En el caso del profesorado especializado en más de una materia, éstas (dos o tres) suelen estar estrechamente relacionadas. Por ejemplo, la segunda o tercera materia de la mayo-

ría de los especialistas en matemáticas es ciencias naturales, mientras que las otras especialidades del profesorado de lengua materna son literatura, una o varias lenguas extranjeras, lenguas clásicas o ciencias humanas.

En Alemania, algunos *Länder* establecen combinaciones de materias para el profesorado en formación. En Austria, únicamente se establecen combinaciones para el profesorado de la *Hauptschule*. La primera materia cursada tiene que ser matemáticas, alemán (lengua materna) o inglés. La combinación de materias en los *allgemeinbildenden höheren Schulen* en Austria, en Finlandia, Reino Unido y la República Checa es menos restrictiva que en los otros países, ya que depende de la selección que realice el profesorado especialista durante su formación.

En Eslovenia los estudiantes pueden especializarse en una o en dos materia. La selección de ésta última puede no estar sujeta a restricción alguna o limitarse a una materia interrelacionada. Las facultades ofrecen diferentes opciones, sin que haya una oferta sistemática de todas estas materias.

1.2. Materias que imparte el profesorado semiespecialista

Como se ha mencionado anteriormente, son tan sólo cuatro los países en los que el profesorado de educación secundaria inferior se forma como semiespecialista y, por tanto, pueden impartir un grupo concreto de al menos tres materias.

En Dinamarca, los estudiantes de *Lærerseminarium* (facultad de educación) deben elegir cuatro materias principales de entre tres grupos diferentes, de los cuales al menos dos deben estar representados en la selección. Además, en todos los casos, los futuros docentes deben seleccionar danés (como lengua materna) o matemáticas. En Suecia, los profesores de matemáticas imparten también materias de ciencias naturales y los de lengua materna están capacitados para impartir ciencias sociales. En Estonia se observa esta misma situación para el profesorado de matemáticas. En Islandia, los docentes semiespecialistas están autorizados a impartir cualquier materia que forme parte de la educación obligatoria y en la práctica se pueden considerar como profesores generalistas.

FIGURE 4.1: MATERIAS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL DE MATEMÁTICAS Y LENGUA MATERNA PUEDE IMPARTIR. CURSO ACADÉMICO 2000/01

	BE	DE	FR	GR	ES	UK	UK	IS	IS	NO	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	
Sólo Matemáticas																								
Matemáticas + ciencias naturales	●	●	●											●	●					●		●		
Matemáticas + elección individual	●			▼	●									●									●	
Sólo lengua materna																								
Lengua materna + ciencias humanas	●		●		●																			
Lengua materna + literatura / lenguas clásicas			●	●																				
Lengua materna + lenguas extranjeras	●																							
Lengua materna + elección individual	●			▼	●																			

● Una materia
○ Otra u otras [2]

▼ Semiespecialistas

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Ver página siguiente.

Notas adicionales

Bélgica (B fr): De acuerdo con el decreto sobre la formación inicial del profesorado que entró en vigor en el curso académico 2001/02, los futuros docentes pueden especializarse únicamente en matemáticas, o en lengua materna y otra materia a elegir entre religión/ ética y francés como lengua extranjera.

Bélgica (B de): Los estudiantes reciben su formación inicial fuera de la Comunidad. La mayor parte del profesorado se forma en la Comunidad Francesa, donde pueden estudiar su lengua materna (alemán) únicamente como lengua extranjera.

Alemania: En algunos Länder, el profesorado en formación puede elegir sus propias combinaciones de materias.

Grecia: Los profesores de matemáticas están legalmente cualificados para impartir ciencias naturales. No obstante, esta situación, que puede darse por ejemplo en pequeñas ciudades o islas, es poco frecuente.

España: Lengua materna (que no existe como materia independiente) y literatura forman una sola materia.

Reino Unido (E/W/NI): Los docentes pueden impartir una o más materias dependiendo de su elección durante la formación o de los requisitos específicos del centro educativo.

Reino Unido (SC): Los profesores de matemáticas y lengua materna pueden impartir otras materias, siempre que hayan cursado los programas correspondientes en el nivel superior.

Liechtenstein: El profesorado recibe su formación en el extranjero.

Islandia: Los profesores semiespecialistas pueden impartir todas las materias.

República Checa: Las facultades determinan la combinación de materias.

Estonia: Los profesores de matemáticas pueden ser semiespecialistas o especialistas.

Lituania: El profesorado normalmente está capacitado para impartir una materia, salvo aquellos que optan por realizar un curso adicional necesario para impartir otra materia.

Hungría: Lengua materna y literatura forman una sola materia. No existe húngaro (lengua materna) como materia independiente. Los estudiantes pueden elegir cualquier otra asignatura, además de lengua materna y literatura.

Malta: Matemáticas se imparte como materia de especialización única desde octubre de 2002.

2. Correspondencia entre la capacitación del profesorado y los niveles educativos

En la mayoría de los países europeos, el profesorado cuya formación se corresponde con la educación secundaria inferior, está también capacitado para enseñar en otros niveles educativos, salvo en el caso de Bélgica, Países Bajos y Austria (en las *Hauptschulen*), donde los docentes sólo pueden impartir clases en este nivel educativo.

Sin embargo, en Dinamarca, Suecia, Islandia y Hungría, estos docentes pueden prestar sus servicios únicamente en la educación obligatoria, que incluye los niveles de primaria y secundaria inferior, debido a la existencia de una estructura única para la educación obligatoria en estos cuatro países. En la Comunidad Francesa de Bélgica y en Rumania, tan sólo los profesores de lengua extranjera y educación física (Comunidad Francesa de Bélgica) y de lengua materna (Rumania) pueden también trabajar en educación primaria.

En la mayoría de los países en los que el profesorado está capacitado para enseñar en educación secundaria inferior, éste puede además prestar sus servicios en educación secundaria superior. En Alemania (sólo en *Gymnasium*), Austria (en los *allgemeinbildende höhere Schule*) Polonia y Rumania, esta posibilidad se restringe al profesorado que recibe una formación universitaria, mientras que en Liechtenstein y Noruega, sólo los profesores especialistas pueden enseñar además en educación secundaria superior.

El profesorado de Finlandia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Polonia, Estonia y Eslovenia (con restricciones en los dos últimos casos) habitualmente está capacitado para enseñar en los niveles de educación primaria, educación secundaria inferior y superior.

En el Reino Unido (Inglaterra y Gales), sin embargo, aunque la obtención del llamado QTS capacita al profesorado para prestar sus servicios en los tres niveles, habitualmente imparten la materia y el nivel correspondiente a su formación.

Los niveles educativos en los que el profesorado puede ejercer la docencia se amplían a la educación terciaria en dos países. En España, un docente que recibe una formación correspondiente a la educación secundaria inferior, puede además enseñar en el nivel de educación secundaria superior general y profesional y en la formación profesional de grado superior. En Finlandia, los profesores especialistas que están capacitados para prestar sus servicios en educación secundaria inferior pueden además prestar sus servicios en educación terciaria, si tienen el conocimiento y la experiencia adecuados de las materias correspondientes.

GRÁFICO 4.2: NIVELES EDUCATIVOS EN LOS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) PUEDE PRESTAR SUS SERVICIOS. CURSO ACADÉMICO 2000/01

	BE	BA	DK	D	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	PL	PT	S	UK	EE	CZ	LV	LT	HU	RO	SI	SK	
Educación primaria																									
Educación secundaria inferior general																									
Educación secundaria superior general																									
Sólo educación secundaria inferior:																									
Educación obligatoria (primaria + secundaria inferior)																									
Secundaria inferior + superior																									
Los tres niveles																									

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica: El profesorado de educación secundaria inferior (de 12 a 14 años) puede además enseñar en los primeros dos años de educación secundaria superior (de 14 a 16 años), que forman parte de la educación obligatoria a tiempo completo, y en las instituciones de formación profesional (educación secundaria superior).

Alemania: La información se refiere exclusivamente al profesorado de *Gymnasium*.

Austria: El profesorado de los *Hauptschulen* puede además prestar sus servicios en un centro educativo de formación profesional de un año de duración (*Polytechnische Schule*).

Reino Unido (SC): El profesorado también se puede enseñar en el nivel de educación secundaria superior y en colegios de educación superiores.

Estonia: Los docentes semiespecialistas pueden ejercer únicamente en los dos últimos años de educación primaria, a menos que reciban una formación adicional. Los profesores de matemáticas tan sólo pueden prestar sus servicios en educación secundaria superior si son especialistas.

Malta: Ningún documento oficial especifica el nivel educativo exacto con el que se corresponde la formación del profesorado. No existe formación específica para el profesorado de educación secundaria superior.

Polonia: Únicamente el profesorado que ha recibido una formación universitaria de cinco años de duración puede enseñar en educación secundaria superior.

Rumania: Únicamente los licenciados que han recibido una formación universitaria de "larga" duración pueden enseñar en educación secundaria superior.

Eslovenia: Los profesores de matemáticas, que se especializan en dos materias, pueden ejercer exclusivamente en educación secundaria inferior y en centros de formación profesional (educación secundaria superior), mientras que los especialistas en una sola materia pueden enseñar además en educación primaria y educación secundaria superior general.

En resumen, los países que ofrecen una formación más "restrictiva" en lo que respecta a la especialización y niveles educativos que se corresponden con la titulación del profesorado son Bélgica, Países Bajos y Austria (la información se refiere al profesorado de los *Hauptschulen*). Los docentes de estos tres países son especialistas y por lo general están capacitados para prestar sus servicios en educación secundaria inferior exclusivamente. No obstante, los países en los que el profesorado recibe una formación universitaria especializada en una sola materia, pueden normalmente ejercer tanto en educación secundaria inferior como superior. En Polonia estos docentes pueden incluso prestar sus servicios en educación primaria. En Finlandia y Reino Unido (Ingl-

terra e Irlanda del Norte), los estudiantes tienen libertad para elegir su segunda materia y pueden enseñar en tres niveles educativos, por lo que sus posibilidades profesionales se amplían aún más.

En Dinamarca, Suecia e Islandia, los docentes semiespecialistas pueden considerarse “polifacéticos”, al estar capacitados para impartir una amplia gama de materias en cualquier etapa de la educación obligatoria de estructura única.

CAPÍTULO 5: FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO"

Introducción

La **fase final de cualificación "en el lugar de trabajo"** se puede definir como un periodo de transición entre la formación inicial del profesorado y su incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición de destrezas sin las cuáles no podrían acceder a la profesión docente. El profesorado en prácticas siempre recibe la ayuda de un "tutor". Por lo general, existe algún tipo de formación de carácter obligatorio que forma parte de este programa. En la mayoría de los casos se organiza en estrecha colaboración con la institución en la que los profesores han recibido su formación.

Durante este periodo el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran "candidatos" o "profesores en prácticas". Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. Al finalizar esta etapa y tras superar una serie de criterios de evaluación, se consideran profesionales plenamente cualificados. Se trata, por tanto, de una fase de cualificación de la formación que ha de realizarse para lograr la condición de profesionales completamente cualificados, esencial para su plena integración en la profesión docente.

Durante el año 2000/01, nueve países europeos contaban con una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" tal y como aquí se define. En la mayoría de ellos (Alemania, Francia, Luxemburgo, Portugal, Austria y Escocia), esta fase ya existía en la década de los 70 o incluso con anterioridad. En los Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), Chipre y Eslovenia, esta etapa se introdujo a finales de la década de los 90. Por último, Gales y Estonia ya han planificado la introducción de esta fase.

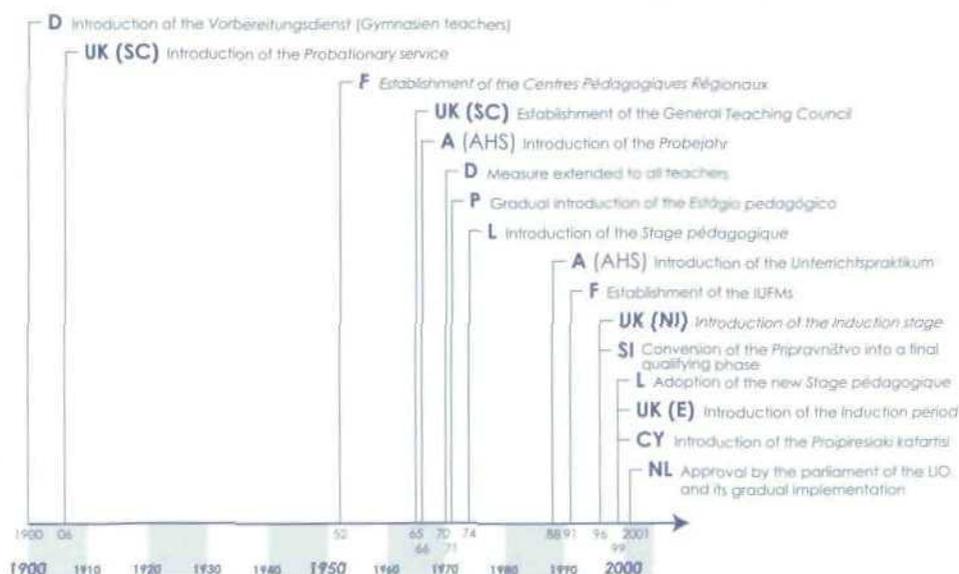
Incluso en los primeros países que introdujeron la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo", ésta ha sufrido numerosos cambios durante las dos últimas décadas y especialmente en los últimos años. Por ejemplo, El Ministerio de Educación francés ha establecido recientemente (septiembre de 2001) propuestas para realizar importantes cambios en la organización y el contenido de los cursos en los llamados *Instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFM o Institutos Universitarios de Formación del Profesorado), fundados en 1991. Luxemburgo también ha reformado recientemente (1999) los cursos de formación del profesorado de educación secundaria, mejorando la investigación y los aspectos prácticos.

Esta fase de cualificación debe distinguirse claramente de otros procesos que pueda seguir el profesorado antes de lograr un puesto de carácter definitivo. En algunos países, por ejemplo, los docentes plenamente cualificados pasan por un proceso de selección al finalizar su formación. Tras superar un examen competitivo, se les asigna un puesto de carácter "provisio-

nal" o temporal antes de asegurarse un puesto definitivo. Este es el caso de Grecia, España (*periodo de prácticas*) e Italia (*anno di formazione*). En estos países, la formación permanente y obligatoria del profesorado está normalmente organizada por un profesor reconocido, que cuenta con una amplia experiencia profesional. Los profesores que se incorporan a la profesión reciben, además, el apoyo de un tutor durante este periodo.

Las medidas de transición de los docentes que al comenzar su primer año de servicio forman parte del personal plenamente cualificado, no se consideran en este estudio como parte de la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo", incluso en el caso de que la obtención de un puesto permanente dependa de los resultados de la evaluación realizada al finalizar el año. La situación en Polonia es en cierto modo similar a la descrita, ya que los docentes recién incorporados se consideran miembros plenamente cualificados, trabajan con un contrato y reciben la ayuda de un tutor.

GRÁFICO 5.1: AÑOS DE INTRODUCCIÓN DE LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO" EN LOS DIFERENTES PAÍSES Y/O INICIATIVAS EXISTENTES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A)



Años en los que comenzaron las iniciativas en curso

UK (W)	2001: Pendiente de consulta (de aplicación a partir de septiembre de 2003).
EE	2001-2004: Fase de planificación.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Francia: Los llamados *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM*, o institutos universitarios de formación del profesorado) se fundaron en 1991, de acuerdo con la ley de 1 de julio de 1989. En septiembre de 2001, un documento ministerial concedió mayor continuidad y coordinación entre la formación inicial en los IUFM y la formación continua.

Luxemburgo: En 1998 se estableció una regulación relativa a la reforma sobre los nuevos puestos para la formación del profesorado, que se enmendó en 1999.

Países Bajos: Los candidatos a la profesión docente para los niveles de educación primaria y educación secundaria inferior participan en un proyecto piloto, *Leraar in opleiding (LIO)*, introducido en 1995. El LIO no va a reemplazar el actual sistema de plazas para realizar prácticas en centros educativos para el profesorado en formación, pero será una alternativa a éstas.

Austria: La fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" se ofrece exclusivamente para el profesorado de *allgemeinbildende höhere Schule*.

Portugal: Existen dos modelos para la formación del profesorado de educación secundaria inferior. El modelo predominante incluye una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo". El llamado *Estágio pedagógico*, que en la actualidad se corresponde con esta fase, se introdujo progresivamente en la década de los 70.

Reino Unido (E): La normativa de 1959 introdujo un periodo de prueba, normalmente de un año de duración, para el profesorado que obtenía su primer puesto de trabajo. Durante este periodo debían adquirir las destrezas profesionales necesarias para obtener la aprobación del *Secretary of State*. En la práctica este proceso consistía en una inspección realizada en el centro escolar por un miembro del llamado *Her Majesty's Inspectorate (HMI)* o un consejero de la autoridad local educativa correspondiente (*Local Education Authority-LEA*). El periodo de prueba se suprimió en 1992 y se sustituyó por el llamado *induction period* o periodo de introducción, que se aplica a todos los docentes en prácticas (*Newly qualified teachers-NQTs*) que desean prestar sus servicios en los *maintained schools* desde el 7 de mayo de 1999. Este periodo se basa en los contenidos adquiridos para cumplir los requisitos para la obtención del llamado *Qualified teacher status (QTS)* y presta atención a los puntos fuertes y áreas de desarrollo especificados en los *Career Entry Profiles* recibidos al finalizar la formación inicial del profesorado.

Reino Unido (W): Hasta 1992 existió un periodo de un año de prueba, al igual que en Inglaterra. En septiembre de 2003 se inició un periodo de introducción.

Reino Unido (NI): Hasta 1997 existió un periodo de un año de pruebas. El llamado *induction stage* (periodo de introducción) se introdujo en 1996.

Chipre: En 1987 se aprobó la creación de una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo", que no se introdujo hasta 1999.

Eslovenia: Durante varias décadas existió el llamado *Pripravnitvo* o año obligatorio en un puesto de trabajo para el profesorado plenamente cualificado. Al finalizar este año, debían aprobar un examen nacional para recibir el título de profesores. En 1996 el *Pripravnitvo* se convirtió en la fase final de cualificación.

Notas explicativas

Se entiende por "fase de planificación" o "pendiente de consulta" la existencia de un borrador de ley, documento político o cualquier otro documento oficial preliminar procedente de las autoridades educativas correspondientes.

No obstante, para promocionar y obtener un contrato de carácter permanente, tienen que cumplir una serie de criterios de evaluación. La situación de estos cuatro países se analiza en el Capítulo 6, que trata las medidas de apoyo a los docentes que comienzan a ejercer la profesión.

Este periodo de transición, anterior a la obtención de un puesto definitivo, no es incompatible con una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo". En Alemania, por ejemplo, los docentes que superen la fase de cualificación tienen que realizar, además, el llamado *Probezeit* (periodo de prueba) antes de obtener la condición definitiva de funcionarios.

GRÁFICO 5.2: DENOMINACIÓN, EN LA LENGUA ORIGINAL, DE LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN “EN EL LUGAR DE TRABAJO” PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A). CURSO ACADÉMICO 2000/01

D	Vorbereitungsdienst
F	Segundo año de formación en el llamado Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)
L	Stage pédagogique
NL	Leraar in
A (AHS)	Unterrichtspraktikum
P	Estágio pedagógico
UK(E)	Induction
UK (NI)	Induction
UK (SC)	Probationary
CY	Προπαιδεία
SI	Prilpnavništvo
Fase final de cualificación planificada o en consideración	
UK (W)	Induction
EE	Kutseasta

Fuente: Eurydice.

1. Organización, estructura y condiciones de acceso

La admisión en la fase final de cualificación requiere el cumplimiento de ciertos requisitos, sea parte íntegra de la formación inicial o no. Por lo general, los candidatos deben estar en posesión de una primera titulación correspondiente a la educación terciaria general (en la mayoría de los casos universitaria), que obtienen al aprobar exámenes durante su formación inicial. En Francia y Luxemburgo, la aprobación de un examen competitivo es otra condición obligatoria. En Francia, la admisión en el segundo año de un IUFM depende de la aprobación de un examen competitivo para la obtención del llamado *Certificat d'aptitude au professorat du second degré* (CAPES) o el *Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive* (CAPEPS). En Luxemburgo, los candidatos al *Stage pédagogique* deben superar una prueba de lengua que certifique su conocimiento de las tres lenguas del país. Posteriormente tienen que aprobar un examen competitivo correspondiente a la materia en la que se han especializado en el extranjero⁽¹⁾.

En la mayoría de los países, la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” tiene una duración de al menos **un curso académico**, excepto en los Países Bajos (en el caso de los estudiantes de *LIO*), Chipre y Eslovenia, donde este periodo es menor. Normalmente cuando la fase de cualificación se divide en varias etapas, tiene una duración mayor. Así, en Alemania y Luxemburgo esta fase está dividida en dos o tres partes, tal y como muestra el Gráfico 5.3, que abarcan más de dos cursos académicos en total. En cada una de estas subdivisiones se establecen obligaciones (profesionales y formativas) para los futuros docentes, que pueden, además, implicar cambios substanciales en su remuneración.

⁽¹⁾ No existen en Luxemburgo instituciones de formación inicial del profesorado de educación secundaria. Los docentes obtienen su primera titulación al finalizar un curso de al menos cuatro años de duración en una universidad extranjera.

GRÁFICO 5.3: ESTRUCTURA Y DURACIÓN DE LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO" PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A). CURSO ACADÉMICO 2000/01.

	ESTRUCTURA	DURACIÓN
D	Durante la fase inicial de introducción, <i>Eingangsphase</i> , los docentes en prácticas se familiarizan con la institución en la que trabajan. La finalidad de la segunda fase, <i>Intensivphase</i> , de un año de duración, es evaluarlos en la práctica docente. La llamada <i>Vorbereitungsphase</i> les prepara para el segundo examen estatal.	Un total de 18 a 24 meses.
F	Formación independiente constituida por un módulo teórico, prácticas laborales en las que los docentes reciben al mismo tiempo apoyo y asumen responsabilidades para la enseñanza en el aula y preparación profesional para la tesis.	12 meses, incluyendo 4-6 horas semanales en el aula.
L	Periodo de formación teórica y práctica (15 primeros meses). Periodo de "prueba" o prácticas laborales en las que los docentes asumen responsabilidad total de la docencia (3 meses). Preparación de un proyecto investigador (22 meses como máximo).	De 24 a 40 meses.
NL (LIG)	Formación independiente.	5 meses a tiempo completo o 10 meses a tiempo parcial.
A (AHS)	Formación independiente.	Un curso académico.
P	Segundo año del llamado <i>estágio pedagógico</i> que tiene una duración de dos años (modelo consecutivo).	Un curso académico.
UK (E)	Formación independiente constituida por un programa individualizado de guía, supervisión y apoyo estructurados.	Un curso académico.
UK (NI)	Etapa que forma parte de un método integral, basado en la colaboración entre compañeros y que está formado por la educación inicial del profesorado, la fase de introducción y el programa <i>early professional development</i> (desarrollo profesional inicial) en el segundo y tercer año de servicio.	Un curso académico.
UK (SC)	Formación independiente.	2 cursos académicos en uno o varios centros educativos o un curso académico si el docente tiene experiencia profesional en uno de los llamados <i>further education colleges</i> .
CY	Formación independiente constituida por cursos teóricos sobre la educación, un área de especialización curricular y práctica docente.	7 meses (133 días laborables).
SI	Formación independiente constituida por una educación teórica y práctica.	10 meses.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Reino Unido (E/NI): Al finalizar la formación inicial del profesorado se obtiene la aptitud profesional para ejercer la docencia, el llamado *QTS* en Inglaterra o la condición "*eligible to teach*" en Irlanda del Norte. Los docentes que comienzan a ejercer la profesión reciben el *Career-Entry Profile* (CEP) que consiste en un resumen de la valoración de sus destrezas y una indicación de sus puntos fuertes y aspectos que necesitan mejorar. El CEP constituye la base de su futuro desarrollo durante el *induction stage* (etapa de introducción).

Eslovenia: Los docentes de educación secundaria inferior en prácticas deben realizar una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" de 10 meses de duración, que hasta septiembre de 2002 podía ampliarse a dos meses durante las vacaciones de verano, para preparar el *Teacher Certification Examination* o examen final de certificación pedagógica.

Aunque la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” es obligatoria⁽²⁾ en todos los países especificados, **algunos candidatos pueden estar exentos de ella**. En el anexo de este informe se detallan las exenciones particulares de cada país. Estas exenciones suelen aplicarse a los docentes que son ciudadanos de la Unión Europea y poseen una titulación que les capacita para ejercer la docencia en su propio país o a aquellos que acrediten una experiencia profesional previa.

2. Tipos de ayuda y “acción tutorial”

Todos los países que introducen una fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” para el profesorado de educación secundaria inferior han establecido medidas para ofrecerles apoyo con la finalidad de asegurar su transición gradual a la actividad profesional plena. El apoyo ofrecido durante este periodo es multidimensional y por lo general cuenta con las siguientes características:

- Una **dimensión formativa**: Los candidatos o docentes en prácticas reciben una formación teórica y práctica que forma parte de un plan general. Al comenzar la formación y a lo largo de la misma, se informa a los docentes de las habilidades profesionales que deben adquirir al finalizar esta etapa. Este tipo de apoyo es más formal en Alemania, Francia y Luxemburgo, donde la fase final de cualificación es una parte integral de la formación del profesorado.
- Una **dimensión relacionada con el ambiente de trabajo**: Los docentes se integran progresivamente en el ambiente del centro educativo en el que pasan gran parte de su tiempo durante la etapa de transición. Miembros del personal del centro educativo les atienden y supervisan su trabajo.
- Una **dimensión relacionada con el control y la evaluación**: Los docentes reciben una ayuda especial para superar con éxito la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”. Su progreso se evalúa y reciben ayuda al encontrar alguna dificultad. El objetivo de la evaluación durante este periodo y al final del mismo es atestiguar que están plenamente cualificados.

Este apoyo consiste en la asistencia a los docentes en todas las tareas relacionadas con la docencia como tal (planificación de lecciones, organización de la clase, evaluación de los alumnos, etc.) y en otras actividades más centradas en las relaciones humanas, que se organizan con el fin de animar a los candidatos a formar parte de la vida del centro educativo al que han sido asignados (relación con los padres, conocimiento de la gestión del centro, etc). Además, se puede supervisar el trabajo de los docentes en el aula, para ayudarles a superar las dificultades y evaluar formalmente su progreso.

(2) Excepto en los Países Bajos, donde el llamado *Leraar in Opleiding* (LIO) es una vía opcional paralela al sistema normal de práctica docente obligatoria durante la formación inicial, para los estudiantes del sistema de formación dual (en los que se combina el trabajo y el estudio).

La regularidad con que los docentes reciben este apoyo varía en gran medida dependiendo de la organización de la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”. La ayuda puede ser diaria y/o semanal en el caso de las tareas relacionadas con la práctica docente cuando el candidato no tiene responsabilidad plena en el aula (por ejemplo en Luxemburgo, un tutor supervisa durante el primer y segundo periodo de formación al menos seis clases semanales impartidas por los docentes en prácticas). El apoyo es más irregular cuando las actividades que deben realizar los docentes requieren un control menos sistemático. En general, la supervisión en los diferentes países es lo suficientemente flexible como para adaptarse en la medida de lo posible a las necesidades cambiantes de los docentes durante todo el periodo de transición. En el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), por ejemplo, el programa correspondiente, los llamados *induction period* o *induction stage*, respectivamente, debe planificarse en colaboración con los nuevos profesores, denominados *newly qualified teacher* (Inglaterra) o *beginning teacher* (Irlanda del Norte), para poder ofrecer un programa de control y ayuda adaptado a las necesidades individuales, que ayudará al docente a cumplir los requisitos necesarios para completar satisfactoriamente el periodo de introducción.

Las medidas adoptadas para ofrecer este tipo de apoyo involucran a todo un conjunto de personas, entre las que se incluye el “tutor”, que recibe denominaciones diferentes en cada país, tales como “consejero”, “coordinador”, “mentor”, “orientador”, etc. y que desempeña un papel fundamental en la supervisión de los futuros docentes durante la fase final de cualificación. Como se observa en el Gráfico 5.4, todos los países implicados nombran al menos a una persona como responsable directo del docente durante esta fase. En Luxemburgo, el concepto de acción tutorial se introdujo por primera vez durante la reforma de 1998, con la finalidad de asegurar la supervisión del trabajo de todos los docentes en prácticas durante la totalidad de su formación. El resultado es el surgimiento de varias figuras que desempeñan un papel complementario: En primer lugar, el tutor, que es el responsable de la integración gradual de los profesores en prácticas durante sus actividades docentes; en segundo lugar, un consejero, responsable del trabajo en los diferentes módulos que ofrece el departamento de formación del profesorado del llamado *Centre Universitaire de Luxembourg* y la iniciación progresiva de los profesores en la práctica docente; finalmente, un coordinador, encargado de asegurar que la formación teórica y práctica estén correctamente interrelacionadas y que además puede desempeñar las funciones de tutor y consejero.

Los tutores o consejeros son docentes en activo, plenamente cualificados, que forman parte del personal del centro educativo y por lo general han adquirido una gran antigüedad en la profesión. No obstante, en ciertas ocasiones, deben recibir una formación especial para desempeñar estas funciones. En Irlanda del Norte, existen comités, *Education and Library Boards*, que ofrece a los tutores un programa de formación y desarrollo en aspectos relacionados con la gestión y la coordinación de los procesos de iniciación profesional conocidos como *induction* y *early professional development*. Estos Comités ofrecen apoyo a los tutores en el centro educativo, como la ayuda en la supervisión de clases y la oferta de información sobre el resultado. En Eslovenia los tutores reciben una formación especial de varios días de duración, organizada por una universidad o por el Instituto de Educación.

En el caso de existir incentivos para los tutores, éstos están relacionados con la carga laboral (Luxemburgo, Portugal y Chipre) o son de naturaleza económica. En Francia, Austria, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte) y Eslovenia, los tutores pueden obtener un incremento salarial o una asignación por el desempeño de esta función si las autoridades competentes así lo deciden.

GRÁFICO 5.4: CARACTERÍSTICAS Y BENEFICIOS DEL PERSONAL QUE SUPERVISA LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO" DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Denominación	Cualificaciones y funciones más frecuentes	Incremento salarial/ otros beneficios	Formación Especial
D	<i>Mentor</i>	Son profesionales especialistas con experiencia, plenamente cualificados, que supervisan el trabajo en el aula de los futuros docentes.	Ninguno	Ninguno
	<i>Fachleiter</i>	Son especialistas plenamente cualificados con experiencia, que cuentan con un historial docente destacado. El cargo de <i>Fachleiter</i> , a diferencia del de <i>Mentor</i> , es vitalicio y los que lo ostentan, son responsables de la formación de todos los docentes en prácticas en una materia determinada o en educación general o psicología.	Tras la superación de un periodo de pruebas de un año de duración como <i>Fachleiter</i> , se asciende de A14 a A15 en la escala salarial (3 930,65 euros brutos al mes).	No existe una normativa específica. Sin embargo, los que ocupan este cargo deberían haber concluido satisfactoriamente una formación continua, haber obtenido excelentes resultados en sus exámenes y haber publicado artículos sobre metodología y práctica docente.
F	<i>Conseiller pédagogique</i>	Son docentes plenamente cualificados con experiencia, que cuentan con una plaza, nombrados por el <i>recteur</i> de la <i>académie</i> basándose en las propuestas del director del IUFM, y de acuerdo con el cuerpo de inspectores y el director del centro educativo correspondiente.	Asignación especial por la supervisión de prácticas. Los cálculos se basan en un índice semanal y en el número de docentes en prácticas, en el caso de que éstos asuman la responsabilidad en el aula.	Reciben una formación especial, organizada a iniciativa de los <i>recteurs</i> desde el año 2001.
L	<i>Tuteur</i>	Son docentes plenamente cualificados con experiencia, que cuentan con una plaza, y son responsables de una o varias clases.	Ninguno de estos tres roles implica un aumento salarial, pero puede reducirse el número de horas lectivas de forma variable.	No existe una formación específica para ninguno de los tres roles.
	<i>Formateur</i>	Docentes plenamente cualificados y experimentados.		
	<i>Coordinateur</i>	Personal docente de los <i>lycée</i> , plenamente cualificados y con cinco años de experiencia. El Ministerio de Educación nombra al personal de las tres categorías.		
NI (LIO)	<i>Begeleiter</i>	Docentes cualificados con experiencia, nombrados por el director del centro educativo.	El centro educativo recibe una cantidad de 680 euros por cada profesor LIO.	Pueden recibir formación especial.
A (AHS)	<i>Betreuungslehrer</i>	Docente con experiencia, nombrado por el director del centro educativo, de acuerdo con el cuerpo de inspectores.	Incremento salarial de 181,50 euros y 302,60 euros por trimestre, por tres y cinco clases respectivamente.	Pueden recibir formación especial.

Fuente: Eurydice.

GRÁFICO 5.4 (CONTINUACIÓN): CARACTERÍSTICAS Y BENEFICIOS DEL PERSONAL QUE SUPERVISA LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN “EN EL LUGAR DE TRABAJO” DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Denominación	Cualificaciones y funciones más frecuentes	Incremento salarial/ otros beneficios	Formación especial
P.	<i>Orientador de estógio</i>	Docente plenamente cualificado y con experiencia, nombrado por el director del centro educativo por recomendación del grupo de profesores responsable de la materia o materias correspondientes.	Reducción del tiempo dedicado a la enseñanza por semana y un pequeño aumento salarial.	Puede ofrecerse una formación especial. Desde 1997, se imparten cursos sobre supervisión (250 horas).
UK (E)	<i>Induction tutor</i>	Docente plenamente cualificado y con experiencia, nombrado por el director del centro educativo (en ocasiones es el mismo director el que desempeña esta función).	Pueden recibir una asignación si el llamado school governing body así lo decide.	Pueden recibir formación especial.
UK (N)	<i>Teacher-tutor</i>	Docente plenamente cualificado en activo nombrado por el director del centro educativo.	Pueden recibir una asignación si el consejo de administración así lo decide.	Reciben una ayuda sistemática (programa especial) del llamado Education and Library Board.
UK (SC)	<i>Probation manager</i>	Docente plenamente cualificado y experimentado en activo nombrado por el director del centro educativo.	Ninguna	Ninguno
CY.	<i>Mentor</i>	Docente con experiencia, nombrado por la institución encargada de la formación.	Reducción de las funciones docentes en dos periodos de clases por semana.	Programa especial ofrecido por el Instituto Pedagógico.
SI	<i>Pripravniku - Mentor</i>	Docente plenamente cualificado y con experiencia, cuya formación pertenece a la misma área que la de los profesores en prácticas. Debe haber ostentado el título de Mentor durante al menos tres años, de acuerdo con la normativa sobre promoción. El director del centro escolar es el responsable de su nombramiento.	Reciben un incremento salarial de 4,8 % y la paga de una prima que varía según el aumento de la carga laboral y las aptitudes requeridas para la supervisión.	Al menos cinco días de formación obligatoria en una universidad o en el Instituto de Educación.

Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

No se ha incluido en esta tabla el personal de las instituciones de formación inicial del profesorado, salvo cuando ejercen como tutores.

3. Contenido profesional y formativo

3.1. Funciones y actividades profesionales

Durante la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” los docentes se consideran profesionales y, por tanto, normalmente se espera que realicen las mismas funciones que sus compañeros plenamente cualificados. El gráfico 5.5 ilustra la similitud entre las funciones que deben desempeñar estas dos categorías de profesores. Incluso en aquellos casos en los que el estatus de los docentes que realizan la fase final de cualificación no se corresponde con el de personal plenamente cualificado (docente “en prácticas” en Alemania, Francia, Luxemburgo y Austria y “docentes recién cualificados” en Inglaterra) la naturaleza de las funciones que se les encomienda no suele mostrar una diferencia significativa.

En la mayoría de los países, los docentes que realizan la fase final de cualificación deben llevar a cabo actividades relacionadas con la organización y la práctica docente habitual, al igual que el personal que trabaja en el centro escolar con carácter permanente. No obstante, es menos frecuente que los primeros realicen actividades que requieran una mayor experiencia o cierto grado de antigüedad, como la preparación de material didáctico o la participación en actividades internacionales o en formación continua.

GRÁFICO 5.5: TAREAS QUE REALIZAN LOS DOCENTES EN LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO" Y LOS DOCENTES PLENAMENTE CUALIFICADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

Funciones	D	F	I	NL	P	A	UK (E/N)	UK (SC)	CY	SI
Organización y preparación de clases, adaptándolas a los requisitos de los alumnos de los que son responsables	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Funciones relacionadas con la evaluación de alumnos y la preparación de sus informes escolares	■	■	■	■	■	■	■	■	▼	■
Sustitución de otros docentes	■	□	■	□	▼	■	■	■	■	■
Trabajo en equipo para la preparación y el desarrollo de cursos	■	■	■	■	■	□	■	■	■	▼
Preparación de materiales didácticos	▼	□	▼	■	■	■	■	■	▼	▼
Responsabilidad en la supervisión y disciplina de los alumnos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Participación en las actividades extraescolares de los alumnos	■	□	■	■	■	□	■	■	■	▼
Vigilancia de alumnos durante horas no lectivas	▼	□	■	□	(-)	■	■	■	■	■
Participación en claustros y contribución en revistas y financiación del centro	▼	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Contacto con personas fuera del centro educativo	▼	■	■	■	■	■	■	■	▼	■
Actividades internacionales	▼	□	□	□	■	▼	■	■	▼	■
Formación continua y desarrollo profesional	▼	▼	▼	▼	▼	■	■	■	■	■
Participación en reuniones con padres	▼	■	▼	■	■	■	■	■	■	■

- Docentes plenamente cualificados y docentes que realizan la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" en ciertas circunstancias
 ▼ Sólo profesorado plenamente cualificado
 ■ Docentes en la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" y profesores plenamente cualificados

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Portugal: Los docentes no son responsables de la vigilancia. Esta función la realiza el personal auxiliar.

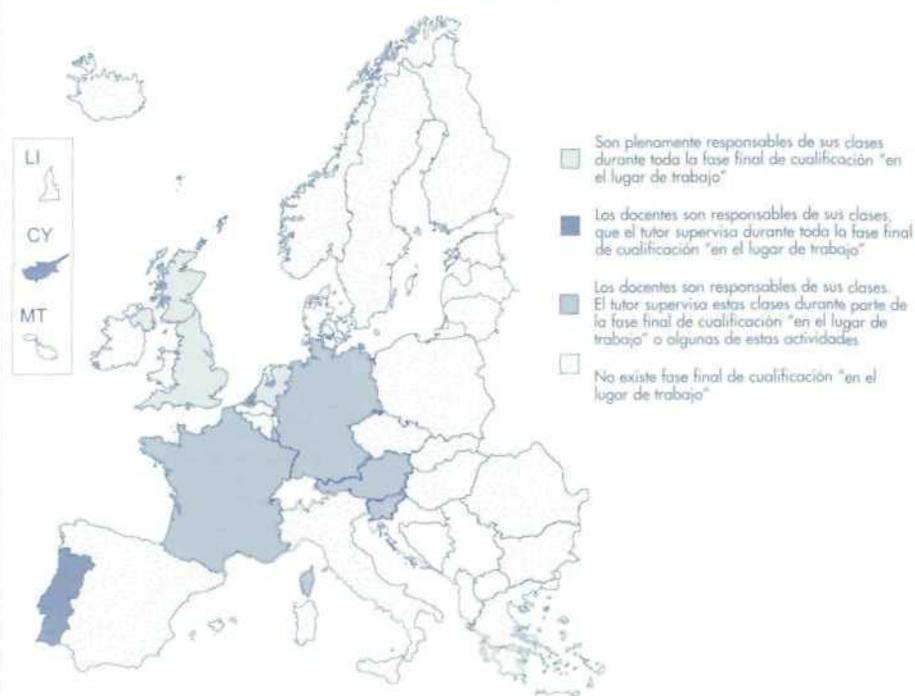
Reino Unido (E/Ni): La normativa y la supervisión del llamado *induction period* en Inglaterra e Irlanda del Norte se centran en los requisitos y las competencias más que en funciones específicas. Un docente "recién cualificado" (NQT) o "principiante" en Irlanda del Norte durante el llamado *induction period* realiza las funciones docentes habituales en un centro educativo. El centro educativo es el encargado de establecer las funciones específicas y las obligaciones de cada docente, pero el director debe garantizar que la carga laboral no sea excesiva. La participación en actividades extraescolares, vigilancia de alumnos en horario no lectivo y las actividades internacionales no son obligatorias para los docentes durante el periodo de introducción ni para los profesores plenamente cualificados.

Eslovenia: La participación de los docentes en claustros y reuniones con padres tienen lugar únicamente durante el último cuarto de la fase final "en el lugar de trabajo".

3.2. Grado de responsabilidad

Mientras que la labor que debe realizar el profesorado de las dos categorías es a todos los efectos bastante similar, sus responsabilidades en lo que respecta a las clases que se les asignan pueden ser diferentes (ver Gráfico 5.6). En teoría, los docentes que realizan la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" son responsables de sus clases en lo que concierne a las materias que imparten, en la mayor parte de los países. Sin embargo, en todos los países existe un tutor o un consejero que se asigna a estos profesores para supervisar su actividad durante esta etapa. El tutor puede compartir la responsabilidad de esta actividad y supervisar o ayudar a los candidatos con su labor en el aula durante todo el periodo o parte de él.

GRÁFICO 5.6: GRADO DE RESPONSABILIDAD EN EL AULA DURANTE LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO" DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Portugal: Durante el *estágio pedagógico*, los docentes supervisados por un orientador son responsables de dos clases, preferentemente en distintas etapas educativas.

Reino Unido (E): El tutor u otro profesor responsable del llamado *induction period*, debe supervisar el trabajo de los docentes recién cualificados (*newly qualified teachers - NQT*) en el aula al menos dos veces cada trimestre, una vez transcurridas las primeras cuatro semanas de este periodo.

De este modo, en Luxemburgo, Austria y Eslovenia, el tutor asiste a las clases que imparten los docentes en prácticas, supervisa su trabajo y, en ocasiones, se involucra en ciertas tareas. En Luxemburgo, por ejemplo, los docentes en prácticas y los tutores comparten responsabilidad en las clases durante el periodo inicial de 15 meses de formación teórica y práctica. Sin embargo, los profesores en prácticas asumen cada vez más funciones docentes, a medida que progresa su formación. Únicamente asumen la responsabilidad absoluta en el aula a partir del siguiente *période probatoire* (periodo de "pruebas" o de trabajo) de tres meses de duración. En Eslovenia, el tutor también supervisa las actividades relacionadas con la organización y la preparación de las clases, así como la evaluación de los alumnos.

Finalmente, la responsabilidad asumida por los docentes en prácticas en el aula puede reducirse si los tutores consideran que no han adquirido las aptitudes necesarias. En tales casos, deben recibir el apoyo de un docente plenamente cualificado (como en Alemania). En otros países, la responsabilidad compartida en la actividad docente es una característica intrínseca a la naturaleza de la formación. Por ejemplo, durante el segundo año en un *IUFM* en Francia, los profesores deben llevar a cabo, inicialmente, actividades prácticas supervisadas (la duración media es de 40 horas), antes de realizar entre 140 y 216 horas de trabajo en un puesto en el que son plenamente responsables de su actividad docente. Los puestos de trabajo supervisados deben, en primer lugar, ofrecer una vigilancia de la actividad que se desarrolla en el aula y, en segundo lugar, permitir a los profesores en prácticas asumir gradualmente las funciones docentes, mientras que los profesores cualificados o los consejeros mantienen hasta el final la responsabilidad.

3.3. Carga laboral

En la mayor parte de los casos, la carga laboral de los docentes en prácticas se especifica en la normativa que regula el contenido y la gestión de este periodo de transición. Con frecuencia, los contratos o la normativa se refieren explícitamente al número de horas o periodos semanales de actividad docente, especificando incluso las horas de clase y las que han de dedicarse a otras tareas.

En el Gráfico 5.7, se puede observar que la carga laboral anual asignada a los profesores durante la fase final de cualificación es, por lo general, menor que la de sus compañeros plenamente cualificados, cuando la dedicación de los primeros es parcial. La diferencia más marcada con respecto a los docentes cualificados se refiere a las horas de clase. Durante la fase final de cualificación, los profesores en todos los casos tienen derecho a una reducción del tiempo total que normalmente se dedica a la enseñanza, para que puedan así cumplir con sus obligaciones en lo que respecta a la formación, que es por lo general una condición obligatoria de esta fase. En Luxemburgo, por ejemplo, se asigna a los docentes en prácticas menos horas de clase durante los 15 primeros meses de su curso, para que puedan asistir a las sesiones que imparte el departamento de formación del profesorado en el llamado *Centre Universitaire* y desempeñen a la vez funciones docen-

tes bajo la supervisión de sus tutores. En Irlanda del Norte, el director del centro educativo debe permitir que los docentes en formación (*beginning teacher*) y los tutores cuenten con el tiempo necesario para llevar a cabo las actividades que forman parte de la fase de introducción (*induction*) y el programa de desarrollo profesional inicial (*early professional development programme*).

GRÁFICO 5.7: PORCENTAJE DE LA CARGA LABORAL DE CADA PROFESOR DURANTE LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO" EN COMPARACIÓN CON LOS DOCENTES PLENAMENTE CUALIFICADOS, DURANTE SU PRIMER AÑO DE SERVICIO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Alemania: No hay distinción entre el tiempo de trabajo y el tiempo dedicado a la enseñanza. La carga laboral de los profesores durante la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" es la mitad que la de los docentes plenamente cualificados. La otra mitad se dedica a la formación, principalmente en los institutos de formación del profesorado (*Studienseminar*).

Luxemburgo: No hay distinción entre el tiempo de trabajo y el tiempo dedicado a la enseñanza. El porcentaje mínimo se calcula considerando la carga laboral docente semanal durante los dos primeros periodos (seis meses) del curso de formación. El porcentaje máximo se calcula considerando la carga laboral docente semanal durante el tercer y quinto periodo (nueve meses) del llamado *Stage pédagogique*. No se muestra el sexto periodo, correspondiente a los tres meses de prácticas laborales en la que los docentes son plenamente responsables de sus clases.

Países Bajos: Los porcentajes que figuran en los apartados de tiempo de trabajo y tiempo dedicado a la docencia se basan en estimaciones.

Portugal: Los porcentajes del tiempo dedicado a la docencia se basan en estimaciones.

Reino Unido (E): El porcentaje de tiempo dedicado a la docencia se ha calculado considerando la media del tiempo que normalmente se dedica a esta labor.

Reino Unido (NI): El porcentaje de tiempo que se dedica a la docencia puede variar. Los centros educativos deben ofrecer un horario apropiado y considerar el número de horas no lectivas.

Eslovenia: Se incluye el periodo de vacaciones (al menos 18 días) en el tiempo de trabajo.

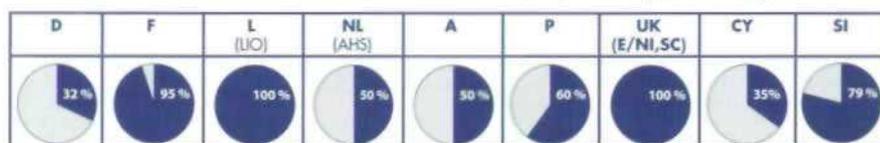
Notas explicativas

Los porcentajes correspondientes al tiempo total de trabajo y/o al tiempo dedicado a la docencia durante la fase final de cualificación se basan en el tiempo mínimo de trabajo y/o dedicado a la docencia de un profesor plenamente cualificado durante un periodo de la misma duración que la fase final de cualificación.

3.4. Salarios

Los docentes reciben una retribución por su labor durante la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo", independientemente de su condición (docentes en prácticas, estudiantes o empleados). En todos los países, excepto en Luxemburgo y Reino Unido (E/Ni, SC), el salario inicial que perciben los docentes en prácticas mensualmente es menor que el que recibe el profesorado plenamente cualificado durante su primer año de servicio. En algunos países, esta remuneración mensual representa tan sólo la mitad del sueldo inicial de un profesor plenamente cualificado al comienzo de su carrera profesional (Países Bajos y Austria) o incluso menos que la mitad (Alemania y Chipre).

GRÁFICO 5.8: PORCENTAJE DE LA REMUNERACIÓN (MENSUAL O ANUAL) DEL PROFESORADO DURANTE LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO", EN COMPARACIÓN CON LA REMUNERACIÓN DEL PROFESORADO PLENAMENTE CUALIFICADO DURANTE SU PRIMER AÑO DE SERVICIO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Alemania: En el caso de la educación en el *Realschule*, la remuneración representa el 31 % del salario inicial.

Francia: Durante tres meses, los profesores en prácticas perciben el salario correspondiente al nivel más bajo de la escala salarial. Se proyectó un aumento cuya aplicación tendría lugar a partir de mayo de 2001. Posteriormente, el salario asciende al segundo nivel (desde el cuarto al noveno mes, ambos inclusive), que se corresponde con el 95% del salario. Los docentes que poseen una plaza comienzan su carrera profesional en el tercer nivel.

Luxemburgo: El salario no varía durante todo el período de prácticas. Los docentes plenamente cualificados reciben incrementos en función de su antigüedad, la labor investigadora desarrollada durante el período de prácticas y la experiencia previa.

Países Bajos: El 50 % se corresponde con un salario de trabajo a tiempo parcial.

Austria: Este porcentaje se calcula a partir del salario más bajo percibido por un profesor del AHS.

Reino Unido (E/Ni, SC): Los profesores que realizan la fase final de cualificación reciben el salario mínimo inicial. No obstante, muchos docentes recién cualificados podrían percibir una cantidad superior por haber obtenido distinciones en su titulación y por tener experiencia previa en otros ámbitos no docentes.

Eslovenia: Tras un incremento salarial en el año 2002, el salario básico representa el 65 %.

3.5. Obligaciones con respecto a la formación

Además de las actividades profesionales que tienen que realizar los docentes, parte de la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" incluye generalmente una formación más teórica (conceptos educativos y métodos pedagógicos en el sentido estricto de la palabra). Esto implica que los docentes pueden verse obligados a asistir a una serie de sesiones (conferencias, seminarios, talleres, etc), cuyo contenido puede estar relacionado con varios aspectos de la profesión docente y/o a preparar informes para cumplir con los criterios de evaluación al finalizar esta fase.

En general, la organización de estas sesiones de formación es lo suficientemente flexible como para permitir adaptarse a las necesidades de los docentes durante toda la fase final de cua-

lificación. La naturaleza del programa de formación depende habitualmente de la institución responsable de la formación inicial del profesorado (como los *Studienseminare* en Alemania, los IUFM en Francia, o las universidades o institutos politécnicos en Portugal). Al finalizar esta etapa, los profesores normalmente deben redactar un informe relacionado con uno o más temas relacionados con su formación. En Luxemburgo, por ejemplo, los docentes deben realizar al finalizar el *période probatoire*, un proyecto de investigación relacionado con algún aspecto del sistema educativo de su país. Aunque este proyecto no es estrictamente necesario, su aprobación implica la obtención de un puesto de trabajo y un salario más elevado.

4. Evaluación

4.1. Contenido y tipos de evaluación

La calidad del trabajo realizado por los profesores en prácticas durante la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” se evalúa con el fin de otorgarles un reconocimiento oficial de su condición de docentes plenamente cualificados, capacitados para ejercer una actividad profesional de carácter permanente. Los tutores en todos los países desempeñan un papel especialmente activo en la evaluación de futuros docentes, al menos durante su formación. La evaluación del director del centro escolar se tiene en cuenta en el informe definitivo de los candidatos. Este informe normalmente considera la valoración de los tutores sobre los docentes de los que son responsables, ya que son ellos los que han examinado su progreso durante toda la fase final.

Los docentes en prácticas deben cumplir con una serie de criterios de evaluación, que en Portugal y en los Países Bajos (las instituciones de formación del profesorado en este país también son autónomas) son establecidos íntegramente por los centros educativos. Los demás países que cuentan con una fase final de cualificación, a excepción de Austria y Reino Unido, establecen exámenes obligatorios o pruebas sobre aspectos teóricos y prácticos. Los docentes pueden desempeñar un papel muy activo durante la evaluación (con presentaciones orales e informes) e incluso a veces deben llevar a cabo una autoevaluación. Por ejemplo, en Inglaterra e Irlanda del Norte, el resultado de la autoevaluación realizada por los llamados *newly qualified teachers* y *beginning teachers* respectivamente, constituye una parte importante del proceso de evaluación durante la etapa conocida como *induction period/stage*.

En aquellos países en los que la fase final de cualificación está dividida en varias etapas, la superación de la primera puede ser una condición esencial para la admisión en fases sucesivas. En Luxemburgo, por ejemplo, el profesorado en prácticas tiene que obtener una valoración favorable al finalizar los 15 meses de formación teórica y práctica para asegurar su admisión en el siguiente *période probatoire* (prácticas laborales). Los exámenes realizados al finalizar este periodo de prácticas determinan la obtención de un puesto permanente como profesores cualificados, que suele ser lo más habitual, ya que el principal momento de selección es el acceso al curso en general.

GRÁFICO 5.9: EVALUACIÓN DE LOS CANDIDATOS / DOCENTES EN PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) DURANTE LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO". CURSO ACADÉMICO 2000/01.

	Contenido y tipos de evaluación
D	Zweites Staatsexamen (segundo examen estatal) basado en pruebas orales y escritas principalmente sobre aspectos académicos de las dos materias de especialización y sus métodos pedagógicos y dos clases impartidas en presencia de un tribunal de evaluación. Una de estas dos clases puede sustituirse por un informe sobre una serie de clases impartidas por el docente en prácticas.
F	Un tribunal compuesto por miembros del cuerpo de inspectores y profesores del IUFM evalúa a los docentes en prácticas teniendo en cuenta su expediente en el IUFM y la calificación de obtenida en su tesis. Los diferentes aspectos deben obtener una evaluación positiva.
L	Durante el periodo de formación (15 meses): Un informe oral realizado por los propios profesores en prácticas, una evaluación llevada a cabo por los coordinadores sobre los módulos de formación realizados por los docentes en prácticas y una valoración del tutor en el aula, los conocimientos y destrezas adquiridas durante la etapa del trabajo de tutoría. Durante las prácticas laborales (3 meses): Exámenes / informes orales y escritos, que incluyen el conocimiento de la legislación vigente, de la que depende el acceso a la profesión; evaluación de dos lecciones en dos clases de las que se responsabiliza el profesor en prácticas; preparación de una memoria sobre la actividad docente. Preparación opcional (22 meses como máxima) de un trabajo de investigación asignado con fines pedagógicos, que contribuya a la mejora de la educación en Luxemburgo. Este proyecto se tiene en cuenta para la obtención de una plaza y el posterior ascenso en la carrera profesional.
NL	Autonomía de los centros escolares y las instituciones de formación.
A (AHS)	Para la evaluación se tiene en cuenta el informe final del director del centro educativo, basado en la observación de la práctica en el aula, el informe del tutor, la participación en los programas obligatorios y la inspección llevada a cabo por el cuerpo regional de inspectores. Se consideran cuatro factores fundamentales (el comportamiento en el aula, la habilidad docente, la colaboración con el personal del centro y los padres y las funciones administrativas).
P	La universidad (que goza de autonomía) es responsable en última instancia de la evaluación de los candidatos.
UK (E)	Al finalizar la fase final de cualificación (<i>induction period</i>) se evalúa a los docentes en prácticas para garantizar que han adquirido los contenidos mínimos nacionales. Los docentes deben demostrar que han desarrollado las destrezas necesarias para obtener el <i>Qualified teacher status</i> (QTS), condición que se otorga al finalizar la formación inicial del profesorado. La evaluación combina dos aspectos: un programa individualizado de supervisión y ayuda y una valoración del desempeño de sus funciones. Se incluye la supervisión de clases y reuniones para revisar el progreso alcanzado al menos durante dos veces cada trimestre, así como la evaluación formal de la actividad docente y el progreso, que consiste en reuniones trimestrales entre el director o el profesor encargado del periodo de introducción en su representación y el profesor en prácticas.
UK (NI)	El plan de introducción establecido al comenzar este periodo se centra en la coordinación del control y la evaluación del progreso del profesor en prácticas por parte de su tutor. El control y la evaluación se realizan de un modo formal e informal mediante la ayuda, el debate y la supervisión de las clases. La evaluación incluye ejemplos de preparación de clases, el trabajo de los alumnos y el control de informes, así como una autoevaluación realizada por el profesor en prácticas. El informe final define los aspectos en los que el docente destaca y los que necesita mejorar y establece los criterios centrales, basándose en la supervisión de clases realizada por compañeros con mayor antigüedad y un archivo donde se describe el progreso profesional.
UK (SC)	El director del centro educativo redacta un informe que contiene una evaluación del desempeño de las funciones de los docentes en prácticas y determina si se han adquirido las destrezas necesarias para poder ser registrados como profesores.
CY	La evaluación se basa en exámenes y trabajos escritos, y en un informe del director del centro escolar que sirve de enlace entre la institución responsable de la formación y el centro educativo donde el docente realizan las prácticas. La evaluación también se basa en las clases supervisadas por el tutor. Los tres aspectos de la formación (teoría de la educación, materias de especialización y práctica docente) tienen que recibir una valoración positiva.
SI	La evaluación durante las prácticas incluye la supervisión y la valoración al menos 30 clases por parte de un tutor (el director del centro también participa en la evaluación de las tres últimas clases). Al finalizar el periodo de formación se envía un informe final al Tribunal Estatal de Evaluación del Profesorado. El informe contiene la evaluación general de los cursos y las 30 clases, el progreso alcanzado y la capacidad para impartir clases de forma independiente. El examen final para lograr el Certificado Nacional de Profesor incluye una parte oral (legislación, derecho, dominio de la lengua de instrucción) y otra escrita (habilidad para la práctica docente).

Fuente: Eurydice.

4.2. Personal responsable de la evaluación

La evaluación de los docentes en prácticas implica la participación de un gran número de personas y organismos. Habitualmente se comparte la responsabilidad entre aquellos que redactan informes intermedios sobre el progreso de los candidatos y/o las dificultades que encuentran y los que ofrecen una valoración positiva o negativa de toda la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”. El Gráfico 5.10 muestra cómo se suele requerir que los tutores que han supervisado a los docentes en prácticas durante este periodo participen en el proceso de evaluación, normalmente en colaboración con el director del centro educativo en el que los docentes han desarrollado sus actividades.

Al finalizar el periodo de cualificación, la autoridad educativa correspondiente, de nivel superior al del tutor o director, lleva a cabo una evaluación positiva o negativa de la labor de los docentes. En Inglaterra el *Local Education Authority* (LEA) es el organismo que decide si los profesores recién cualificados han alcanzado el nivel requerido para esta etapa, basándose en las recomendaciones del director.

En Alemania y Eslovenia, los profesores en prácticas deben realizar un examen nacional.

GRÁFICO 5.10: ORGANISMOS Y/O PERSONAL RESPONSABLE DE LA EVALUACIÓN DE LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN “EN EL LUGAR DE TRABAJO” DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Organismos y/o personal responsable de la evaluación de la fase final de cualificación	Organismos y/o personal con responsabilidad final / general en la evaluación
D:	El Seminarleiter y el Fachlehrer de la institución donde se imparte la formación inicial son responsables de la toma de decisiones. El director del centro educativo y el Mentor pueden hacer recomendaciones.	El Ministerio de Educación y Ciencia o una autoridad educativa intermedia del Land nombra a los miembros del comité nacional de evaluación (Kommission für die Zweite Staatsprüfung). Generalmente este comité está formado por al menos un inspector con antigüedad que actúa de presidente, el director o subdirector del Studienseminar y dos Fachlehrer de la institución responsable de la formación.
F:	Tuteur, conseiller pédagogique.	El tribunal de evaluación está formado por miembros de la inspección y formadores del IUFM.
L:	Coordinador del módulo de formación, tutor, consejo del departamento de formación del profesorado en el Centre Universitaire de Luxembourg durante el periodo de formación teórica y práctica.	Comité formado por un consejero del gobierno, un director del lycée y tres funcionarios docentes (al menos uno de ellos debe haber participado en el stage pédagogique) en el caso del período probatoire final.
A:	Betreiberlehrer.	El director del centro educativo en representación del centro y un inspector regional en representación del Cuerpo de inspectores.
P:	Coordinador de estágio.	Los centros superiores de formación responsables del curso.
NE:	Autonomía de los centros educativos y de las instituciones de formación.	Autonomía de los centros educativos y las instituciones de formación.
UK (E):	Induction Tutor y director del centro educativo.	En las instituciones schools, la autoridad educativa local (LEA) es el “organismo responsable” para decidir si un docente en prácticas (NQT) ha adquirido los conocimientos requeridos para este periodo, basándose en las recomendaciones del director.
UK (NI):	Teacher-tutor, Principal.	La Junta Rectora, basándose en las recomendaciones del director.
UK (SC):	Director del centro educativo.	General Teaching Council (GTC).
CV:	Director del Instituto Pedagógico o su representante, Director de Educación Secundaria, Director de Educación Técnica, Director del Departamento de Formación Profesional, representante de la Universidad de Chipre, sindicatos del profesorado de educación secundaria, OELMEK y OTEK.	Tribunal de evaluación.
SI:	Tutor y director del centro educativo.	Consejo Nacional de Evaluación para la Certificación del Profesorado.

Fuente: Eurydice.

4.3. Procedimientos en casos de fracaso

El personal responsable de la evaluación, puede recomendar la continuación de la formación o incluso la repetición de toda la fase final de cualificación (Alemania, Francia, Portugal y Países Bajos), si el resultado de la evaluación es negativo y no se considera que los candidatos estén capacitados para embarcarse en la actividad profesional plena. No obstante, de acuerdo con los datos disponibles, se observa que el índice de fracaso es reducido.

GRÁFICO 5.11: PROCEDIMIENTOS EN CASO DE PROGRESO INADECUADO E ÍNDICE DE FRACASO EN LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO" PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01.

	Procedimientos en caso de evaluación negativa	Índice de fracaso
D	Repetición de la fase final de cualificación.	Índice no disponible.
F	Repetición del segundo año de formación en un IUFM.	Alrededor del 5 % de los docentes en prácticas. Al finalizar el año adicional, menos del 1%.
I	Formación adicional: Es posible cursar tres trimestres adicionales para compensar los aspectos de la formación cuya evaluación no ha sido satisfactoria.	El índice es muy bajo, aunque no está disponible.
A	No se ofrece un puesto de trabajo. No obstante, es frecuente el abandono de la formación cuando el progreso no ha sido satisfactorio durante la misma.	El índice de fracaso se aproxima al 0 % aunque no incluye a los docentes que abandonan la formación.
P	Se repite todo el periodo de prácticas.	Muy bajo.
NL	Se repite la fase final de cualificación.	Índice no disponible.
UK (E)	Los docentes en prácticas (NGT) tienen derecho a recurrir si la evaluación del periodo de introducción no es satisfactoria.	Índice no disponible.
UK (NI)	El informe final normalmente recomienda la ampliación del periodo de introducción en un trimestre en caso de evaluación negativa.	Índice no disponible.
UK (SC)	Ampliación del <i>probation period</i> y suspensión provisional del registro en el llamado <i>General Teaching Council</i> (GTC).	Índice no disponible.
CY	Repetición de las partes de la formación (teoría de la educación, materias de especialización o práctica docente) que no recibieron una valoración satisfactoria.	Índice no disponible.
SI	Posibilidad de recibir una formación adicional en materias específicas (legislación y lengua materna). Se puede volver a realizar el examen estatal dos meses después durante un número de veces ilimitado. Si el docente suspende por primera vez, tendrá que examinarse únicamente de las materias suspendidas. En ocasiones posteriores deberá realizarse el examen en su totalidad.	Alrededor del 5 %.

Fuente: Eurydice.

Introducción

Los docentes plenamente cualificados pueden encontrar durante su primer año de servicio dificultades específicas como principiantes en un entorno laboral relativamente desconocido. A pesar de haber entrado en contacto directo con la profesión a través de prácticas en centros escolares, será la primera vez que se enfrenten a la realidad diaria de una actividad laboral en calidad de profesores plenamente cualificados. Estas circunstancias motivan la existencia de medidas de apoyo ofrecidas por personal capacitado con experiencia para ayudar a los docentes a superar las dificultades que pueden encontrar como principiantes en la profesión. Estas medidas, adoptadas por numerosos países, persiguen dos objetivos fundamentales: Facilitar una incorporación gradual en la profesión docente y, en ciertas ocasiones, reducir la probabilidad de abandono al comienzo de la carrera profesional⁽¹⁾. El profesorado recibe durante su primer trabajo medidas formales de introducción, que se traducen en la orientación y asesoramiento ofrecidos por el personal del centro, para que puedan adaptarse gradualmente y de forma eficaz a la vida laboral. En adelante nos referiremos a estas acciones que facilitan la transición a la vida laboral como "medidas de apoyo a los nuevos docentes".

El resultado de estas medidas de apoyo es un conjunto de acciones organizadas para ayudar a los docentes plenamente cualificados y supervisar su trabajo en el comienzo de su carrera profesional. Este tipo de ayuda se ofrece a los docentes que han adquirido la condición de miembros plenamente cualificados de la profesión, con el propósito de satisfacer sus necesidades y contribuir a su desarrollo profesional.

Es indudable que la existencia de una formación continua facilita la incorporación de los nuevos docentes al mundo laboral. No obstante, este tipo de formación no se incluye como medida de apoyo en el presente capítulo.

Es necesario hacer una distinción entre estas medidas de apoyo a los profesores noveles y las ofrecidas a los profesores en prácticas durante la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo", analizadas en el Capítulo 5. El apoyo a los docentes que comienzan su carrera profesional no está relacionado con la evaluación formal de sus habilidades profesionales, como en el caso de la fase final de cualificación. La supervisión de sus actividades diarias es también menos intensiva. El objetivo de esta ayuda debe ser la integración de los profesores noveles en el equipo del centro educativo, a la vez que observan su actitud, para poder superar los problemas debidos a la falta de experiencia, o impulsar el desarrollo de las habilidades docentes que han adquirido durante la formación inicial y la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo".

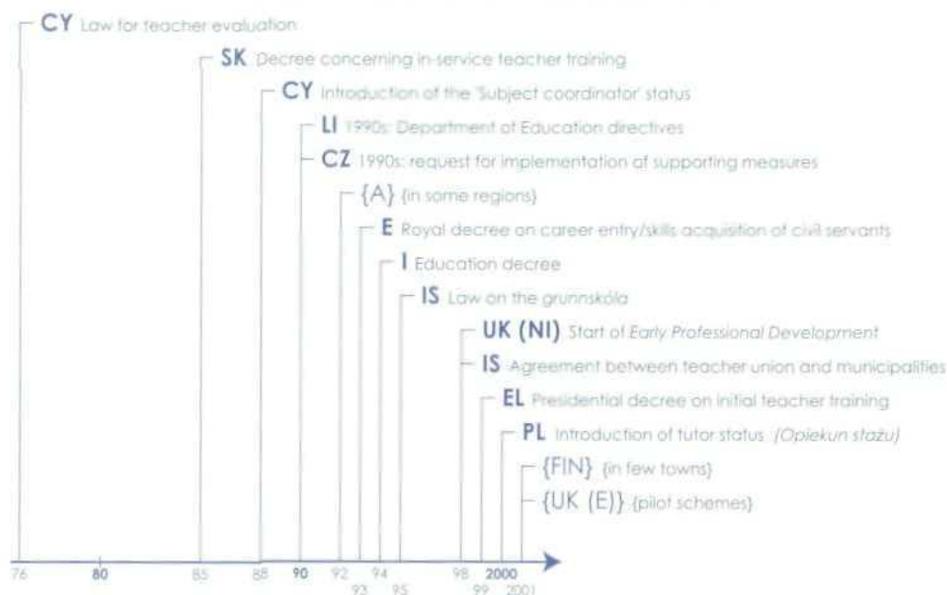
(1) El presente informe no analiza las medidas de apoyo al profesorado en general, que se examinarán en el Informe III sobre las condiciones de servicio del profesorado.

El contexto en el que se adoptan las medidas de apoyo al profesorado que comienza su carrera profesional determina que la naturaleza de las mismas sea más o menos formal. Las medidas adoptadas por los países que toman acciones de naturaleza más formal pueden ser de dos tipos, que en ocasiones se complementan:

- **Apoyo especialmente orientado** a la supervisión, ayuda y asesoramiento de los docentes que ejercen por primera vez como profesionales plenamente cualificados, como corresponde a los países que ofrecen este tipo de ayuda.
- **Formación obligatoria durante el primer año de servicio** como, por ejemplo, en el caso de Grecia, España o Italia, donde los docentes que obtienen su primer puesto de trabajo (después de superar las oposiciones de acceso a la profesión) reciben una formación teórica y práctica. Esta formación obligatoria persigue un doble objetivo: (a) poner a disposición de los jóvenes profesores un sistema de ayuda y (b) asegurar su plaza.

La introducción de estas medidas de apoyo es una tendencia que afecta tan sólo a unos pocos países y es incluso más reciente que la que se observa durante la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo". En diez países se han adoptado medidas de apoyo a los nuevos profesores plenamente cualificados, que consisten en un programa de ayuda especial en el aula y/o en una formación específica durante el primer año de su carrera profesional. Otros tres países llevan a cabo acciones de ayuda al profesorado de algunas regiones y ciudades. En Austria, por ejemplo, el Instituto Pedagógico (*Pädagogische Institute*) organiza desde 1992 iniciativas que incluyen varios tipos de ayuda al profesorado de algunas regiones, durante su primer año de servicio. En Finlandia también se introdujeron medidas de apoyo a los profesores noveles en varias ciudades en el otoño del año 2001. En Inglaterra existe desde septiembre de 2001 un proyecto piloto de ayuda al desarrollo profesional del profesorado durante el segundo y tercer año de su carrera. Este proyecto forma parte de una estrategia gubernamental para lograr la continuidad del desarrollo profesional del profesorado que consiste en contribuir al apoyo, desarrollo y permanencia de los docentes tras la fase final de cualificación (*induction period*). No se han adoptado medidas de apoyo en los demás países.

GRÁFICO 6.1: AÑOS DE INTRODUCCIÓN DE LAS MEDIDAS DE APOYO PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) EN EL COMIENZO DE SU CARRERA PROFESIONAL Y/O ASOCIADOS A FUTURAS MEDIDAS



Años asociados a futuras medidas.

Calendario aprobado	<p>B It: Decreto de diciembre de 2000 que establece una ayuda especial para los docentes que comienzan su carrera profesional. Esta ayuda entrará en vigor en septiembre de 2004 (considerando que los primeros en beneficiarse de ella finalizarán sus estudios en junio de ese año).</p> <p>F: Documento ministerial de 2001 sobre la ayuda al acceso a la profesión. A partir del curso académico 2002/03 se introducen gradualmente medidas de apoyo a la formación durante los dos primeros años de servicio.</p> <p>UK (W): En septiembre de 2003 se introdujo el marco para el llamado early professional development.</p> <p>EE: Previstas para el curso 2003/04. Aunque en la actualidad, los centros educativos nombran a un docente experimentado para que supervise la labor del nuevo profesor, las responsabilidades del primero no se han establecido a nivel nacional.</p> <p>HU: Una propuesta del año 2002 para la introducción de un sistema tutorial de ayuda a los profesores que se incorporan a la profesión, está pendiente de consulta. Está prevista la introducción gradual de un modelo para el desarrollo profesional de los docentes que concluirá a finales del año 2006.</p>
Debates en curso	<p>D: Directrices aprobadas en el KMK en 1999.</p> <p>I: Debate en curso.</p> <p>P: Los decretos aprobados en 1990 y 1998, que regulan la adopción de medidas de apoyo durante el periodo inicial de servicio (periodo probatorio) de los nuevos docentes, no han entrado aún en vigor.</p>

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

España: Las implicaciones del real decreto de 1993 pueden sufrir variaciones de una Comunidad Autónoma a otra.

Islandia: El acuerdo entre la unión de profesores de Islandia y los municipios afecta al periodo comprendido entre 1998 y 2000.

Nota explicativa

Los términos "debate en curso" o "pendiente de consulta" implican la existencia de un proyecto de ley, documento político u otro documento preliminar procedente de los organismos educativos competentes. Los proyectos piloto o experimentales también pueden estar en curso.

No obstante, es creciente el interés de muchos países por el desarrollo de medidas especiales para la supervisión del trabajo de los nuevos profesores plenamente cualificados y han incluido este proyecto entre sus puntos a debatir. En algunos países ya se han redactado medidas propuestas y se ha establecido un calendario para su implantación. En la Comunidad Francesa de Bélgica, por ejemplo, el decreto de diciembre de 2000, que entrará en vigor en septiembre de 2004, está basado en una ayuda especial para el profesorado al comienzo de su carrera profesional. En Francia, la actual escasez de apoyo para profesores con un puesto definitivo tras finalizar en los IUFM se compensará a partir del curso académico 2002/03 con un mínimo de tres semanas de formación durante el primer año de servicio en un puesto de trabajo y dos semanas durante el segundo año. Estas medidas de apoyo, establecidas en una circular de julio de 2001, incluyen una serie de debates e intercambios en los que participan los nuevos docentes y los "profesores de apoyo" con experiencia. A comienzos del curso escolar 2001/02 se pusieron en práctica algunos proyectos piloto. En Gales, se introducirá un programa especial de iniciación profesional del profesorado a partir de septiembre de 2003. En Estonia, las autoridades educativas preparan un sistema de control y ayuda a los nuevos profesionales, que entrará en vigor en el curso 2003/04: Los docentes con experiencia reciben una formación específica para actuar como "asesores" y apoyar a los jóvenes docentes. En Hungría está prevista la introducción gradual de un sistema tutorial, que forma parte del modelo para el desarrollo profesional del profesorado y que concluirá a finales del año 2006.

Es evidente, por tanto, la existencia de numerosas acciones encaminadas a establecer medidas de apoyo a los docentes que comienzan su carrera profesional. Algunos países están debatiendo abiertamente la necesidad de introducir medidas formales para asegurar que los docentes que acceden a la profesión reciben el apoyo de sus compañeros. En Alemania, Luxemburgo y Portugal se han iniciado propuestas y debates en esta línea.

1. Tipos de ayuda y contenido

La ayuda que se ofrece a aquellos que comienzan a ejercer la profesión docente no está sujeta a condiciones específicas. Si existen programas de supervisión y de apoyo, se ofrecen incondicionalmente a todos los jóvenes profesores. En Irlanda del Norte y Polonia (docentes en prácticas y con contrato) esta ayuda no es opcional. La etapa conocida como *Early Professional Development* (EPD) en Irlanda del Norte se considera un elemento esencial para el desarrollo profesional y la continuidad de la formación del profesorado en su totalidad. Asimismo, en Grecia, España, Italia y Chipre es obligatoria la participación de los docentes en un programa de formación durante el primer o los primeros años de ejercicio de la profesión.

El contexto en el que se ofrece esta ayuda puede requerir la existencia de algún tipo de organización. En Grecia, por ejemplo, existen medidas para ofrecer orientación y asesoramiento al profesorado en su primer año de servicio (de octubre a marzo). Estas medidas forman parte del programa de formación permanente e implican la existencia de personal cualificado y un asesor educativo que actúa como tutor. Pueden intervenir, además, el director del centro educativo y otros docentes con experiencia. Durante este periodo, se supervisa la labor de los nuevos docentes en el aula y reciben observaciones al respecto. Durante la segunda quincena de junio, tienen la posibilidad de exponer los problemas surgidos durante el ejercicio de sus funciones y sus posibles soluciones. En España, además de la formación especial obligatoria, los nuevos profesores reciben el apoyo de un *tutor especializado en la misma materia*. En Chipre, el apoyo que reciben los profesores que ejercen la profesión por primera vez procede de tres fuentes: El inspector de cada materia, que supervisa sus clases durante el curso académico (de septiembre a junio), mediante visitas que suelen tener lugar entre octubre y mayo; el director del centro y el subdirector, en calidad de jefe de departamento, que garantizan su apoyo y asesoramiento.

No obstante, las medidas de apoyo generalmente tienen un carácter más informal, atendiendo a las necesidades particulares de los docentes que comienzan a ejercer la profesión. El Gráfico 6.2 muestra cómo el principal tipo de ayuda que se les ofrece consiste en la supervisión de su trabajo en el aula y la discusión de su progreso y dificultades mediante reuniones con el personal responsable de su supervisión. Además pueden participar en otras actividades llevadas a cabo por sus compañeros (como la preparación de clases o la evaluación de alumnos).

En Irlanda del Norte, un manual conocido como *The Teacher Education Partnership Handbook*, recoge la información y las recomendaciones sobre la estructura y el proceso de las actividades de desarrollo profesional. El manual contiene información sobre la función y la responsabilidad de los diferentes actores que intervienen en las tres etapas de la educación del profesorado en Irlanda del Norte: formación inicial, *induction stage* y EPD.

GRÁFICO 6.2: TIPOS DE AYUDA Y SUPERVISIÓN QUE SE OFRECEN A LOS QUE ACCEDEN A LA PROFESIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

Tipos de ayuda	EL	E	I	UK (NI)	IS	LI	CZ	CY	PL	SK
Reuniones formales en su totalidad o en cierta medida (para la discusión del progreso o las dificultades)	■	■	■	■	■	■		■	■	■
Opiniones, información y respuestas informales	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Ayuda en la preparación de clases	■	■	■		■	■			■	■
Ayuda en la evaluación de alumnos/ redacción de informes escolares		■	■	■	■	■			■	■
Participación en actividades del aula y/o supervisión de clases	■	■		■	■	■	■	■	■	■
Asesoramiento relacionado con las destrezas	■	■	■	■	■			■	■	■
Organización de seminarios/ talleres / grupos de debate	■	■						■	■	■
Visita a otros centros educativos / centros de recursos		■							■	
Formación especial obligatoria	■	■	■							
Otras				Folleto de introducción						

Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Grecia: La formación denominada *eisagogiki epimorfossi* que reciben los profesores noveles se compone de tres etapas, cuya duración total es de 100 horas.

España: Cada Comunidad Autónoma organiza la actividad correspondiente al primer año de servicio, pudiendo variar ligeramente entre las diferentes Comunidades o los centros educativos.

Italia: Durante el llamado *anno di formazione*, los docentes reciben una formación de 40 horas de duración (25 horas de formación *on-line* a distancia y 15 horas de seminario).

2. Duración de la ayuda

El periodo de duración de la ayuda varía de un país a otro, de acuerdo con la práctica que caracteriza a estas medidas, pero habitualmente se ofrece, al menos, durante el primer año de servicio. En España el periodo oscila entre un trimestre y un curso académico, según la Comunidad Autónoma de la que se trate. El profesorado en Irlanda del Norte participa en el programa conocido como *Early Professional Development* durante los dos primeros años de su carrera profesional. En Chipre, las medidas de apoyo a los nuevos profesores se ofrecen también durante los dos primeros años de servicio. En la República Checa, los docentes que comienzan a ejercer la profesión pueden beneficiarse de las medidas de apoyo existentes durante 12 meses, aunque su duración se prolonga si es necesario. La ayuda al profesorado al comienzo de su carrera en Polonia es obligatoria durante los dos primeros empleos, con una duración de nueve meses en el primer caso (el *Staż*) y

dos años y nueve meses en el segundo. Durante este periodo los docentes plenamente cualificados reciben un contrato temporal y la condición de profesores en prácticas y a continuación, la de "profesores con contrato". Posteriormente, logran un puesto de carácter permanente y toman la iniciativa con respecto a la solicitud y duración de la ayuda que reciben.

3. Carga laboral

Generalmente, la carga laboral de los docentes que comienzan a ejercer la profesión no es inferior a la del profesorado con mayor antigüedad. No obstante, en Irlanda del Norte los directores de los centros educativos deben garantizar que los profesores noveles dispongan del tiempo y los recursos suficientes para poder participar en el programa denominado *Early Professional Development*. En Islandia la carga laboral es inferior y en Liechtenstein imparten dos clases semanales menos.

4. Personal responsable de la ayuda

El profesorado plenamente cualificado que comienza a ejercer la profesión cuenta siempre con el apoyo de una persona designada para este fin. Generalmente se trata de profesores con experiencia que han adquirido cierta antigüedad en la profesión y/o directores de los centros escolares. En Irlanda del Norte, el programa *Early Professional Development* garantiza la ayuda de un tutor nombrado por el director del centro educativo donde comienza a trabajar el docente. En Grecia, el Ministro de Educación nombra a los asesores educativos (con 20 años de experiencia como mínimo), cuya función es ofrecer apoyo a los que comienzan su carrera profesional durante el primer año de servicio.

El personal que desempeña la función de 'profesores de apoyo' o 'asesores' recibe normalmente una formación especial para realizar estas tareas en beneficio de los nuevos profesores. Esta formación suele impartirse en las universidades o en centros de formación continua.

En algunos países, los docentes que trabajan como tutores pueden obtener un incremento salarial por desempeñar esta función. En Polonia, además, tienen derecho a una pequeña reducción de la carga laboral docente.

GRÁFICO 6.3: CONDICIONES ASOCIADAS AL PERSONAL RESPONSABLE DE LA AYUDA OFRECIDA A LOS PROFESORES QUE COMIENZAN EN LA PROFESIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Personal responsable de la ayuda	Organismo/persona que designa a los responsables de la ayuda	Formación especial del personal responsable de la ayuda	Incremento salarial/otros beneficios que recibe el personal responsable de la ayuda
EL	Consejero educativo	Ministerio de Educación	Ninguna, aunque cuentan con un mínimo de 20 años de experiencia profesional	Incremento salarial mensual
E	Tutor (docente de la misma especialidad que el profesor principiante)	Comité de Evaluación (sus miembros dependen de la Comunidad Autónoma correspondiente)	Ninguna, pero existe un proyecto de ley sobre la formación de los tutores	Ninguno
I	Tutor (suele ser un docente que pertenece a la misma especialidad que el profesor principiante)	Director del centro educativo con el asesoramiento del claustro de profesores	Ninguna	Ninguno
UK (NI)	Tutor	Director del centro educativo	Formación ofrecida por los llamados Education and Library Boards y otras instituciones de formación inicial.	Posible incremento salarial, que depende del director del centro educativo o del Board of Governors.
IS	Profesores con experiencia y director del centro educativo.	Director del centro educativo	Ninguna	Incremento salarial
LI	Subdirector del centro educativo	Director del centro educativo	Formación opcional	Reducción de dos clases semanales
CZ	Subdirector del centro educativo	Director del centro educativo	Formación impartida por los centros de formación continua o las universidades	El director del centro educativo tiene libertad absoluta para conceder beneficios salariales
CY	Inspector de la especialidad, director del centro y jefe del departamento	Comisión educativa de servicio	Formación especial y certificado académico	Escala salarial según la posición que ocupan
PL	<i>Opiakun stażu (tutor)</i>	Director del centro educativo	Formación impartida por los centros de formación continua o las universidades	Incremento salarial y reducción de las horas de clase
SK	Profesores con experiencia	Director del centro educativo	Formación impartida por los centros de formación continua o las universidades	Incremento salarial

Fuente: Eurydice.

5. Evaluación

Aunque las medidas analizadas no están asociadas a una evaluación formal del progreso alcanzado por los docentes durante su primer o sus dos primeros años de servicio, en la mayoría de los países es habitual que los responsables de esta ayuda elaboren un informe final sobre el desarrollo profesional de los nuevos profesores. De esta forma se evalúa la eficacia de estas medidas de ayuda específicas.

En Irlanda del Norte, por ejemplo, los directores de los centros escolares ayudan al cuerpo de inspectores a mantener la calidad del programa *Early Professional Development*. El

resultado de las actividades de desarrollo profesional puede contar como créditos en cursos de postgrado en ciertas universidades o escuelas universitarias en Irlanda del Norte. Cuando los nuevos profesores finalizan su primer año de servicio en Eslovaquia, el director del centro educativo o el jefe del consejo del distrito convoca a un grupo de expertos para llevar a cabo su evaluación. En Italia, los docentes elaboran un informe final sobre su actividad que se presenta ante un comité de evaluación, que suele confirmar su nombramiento en casi todos los casos. El comité está formado por el director del centro educativo y, según el tamaño del centro, de dos a cuatro docentes nombrados por el claustro general de profesores. En España, un comité de cualificación, cuyos miembros varían según la Comunidad Autónoma correspondiente, organiza la formación y evalúa el informe final realizado por los docentes. Este informe, junto con el que realiza el tutor, se tiene en cuenta al tomar la decisión del nombramiento definitivo. En Polonia se establece una comisión para las dos primeras fases de evaluación, concediendo el derecho a un incremento salarial y a la promoción. Está formada por el director del centro educativo, el tutor y un representante sindical en el caso de la primera promoción después de nueve meses (*the Staz*). En lo que respecta a la obtención de un puesto, participan, además, tres expertos en representación del Ministerio y un representante del consejo de administración.

Mejora de las dimensiones académica y profesional de la formación inicial del profesorado

El estatus de la profesión y su reconocimiento social dependen sin duda del nivel de cualificación exigido a quienes la practican y la profesión docente no es una excepción. La revisión de las medidas adoptadas desde 1970 para mejorar los requisitos de aptitud profesional (Capítulo 1) pone de manifiesto que la preocupación por elevar el nivel y/o ampliar el periodo de estudios requerido ha sido el motor de las reformas introducidas en todos los países. El reconocimiento de la importancia de la formación profesional teórica y práctica específica del profesorado y de la formación de carácter general (que implica un profundo conocimiento académico) también ha inspirado las mayores reformas de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior.

En la actualidad, es indudable que los responsables políticos se están esforzando por encontrar el mayor equilibrio posible entre dos requisitos opuestos: La necesidad de poner un mayor énfasis en el conocimiento académico y/o de mejorar las destrezas profesionales. El compromiso está condicionado por la situación que predominase anteriormente en cada país. De una forma u otra, la mayoría de los países han orientado sus reformas al establecimiento de algún tipo de formación profesional específica de carácter obligatorio y/o al aumento de la proporción del componente profesional en el conjunto de la formación. En Italia, por ejemplo, se ha establecido recientemente la obligatoriedad de la formación de carácter profesional impartida en las universidades y en Grecia se está introduciendo una medida similar que entrará en vigor en el año 2003. No obstante, es cierto que en algunos países en los que la formación se ha transferido a las universidades, su dimensión académica parece cobrar más importancia, en detrimento de la formación de carácter profesional. Esta tendencia se puede atribuir en parte a los valores tradicionales asociados a la educación universitaria, pero también se debe a la autonomía concedida a las instituciones universitarias (Capítulo 3).

En la mayor parte de los países, en el año 2000, el periodo mínimo de la formación inicial del profesorado oscilaba entre los cuatro y los cinco años, excepto en Bélgica, Austria (profesorado de la *Hauptschule*) e Islandia, cuya formación tenía una duración de tres años. La titulación que se obtiene al concluir la formación se corresponde con el nivel 5A, equivalente al nivel universitario convencional. Tan sólo en Bélgica y Dinamarca esta formación equivalía al nivel 5B (no universitario). Es, por tanto, muy probable que las próximas reformas no afecten esta vez a la organización actual de los cursos (en cuanto a su nivel y duración), excepto en el caso de cambios previstos en la organización de la formación superior, de acuerdo con las declaraciones conjuntas de los ministros europeos de educación (para la creación de un Espacio Europeo para la Formación Superior) en Bolonia (junio de 1999) y su continuación en Praga en mayo de 2001. Por el contrario, estas reformas estarán relacionadas con toda seguridad con el contenido de los cursos y prestarán una atención especial a la adquisición de destrezas específicas (Capítulo 3).

Aumento del predominio del modelo simultáneo

En la mayoría de los países, la educación obligatoria se ha ampliado durante los últimos 30 años y en la actualidad la educación secundaria inferior constituye una parte integral de este periodo obligatorio en todos los países europeos. Durante muchos años, los países nórdicos, así como la mitad de los países candidatos a formar parte de la Unión Europea, han integrado plenamente este nivel educativo en una estructura única junto con la educación primaria. En todos los países candidatos que adoptan dicha estructura, la formación inicial del profesorado de estos últimos años de la educación obligatoria se proporciona habitualmente de acuerdo con el llamado modelo de formación simultánea.

Durante las últimas décadas, la mayor parte de los países nórdicos ha llevado a cabo reformas dirigidas a la introducción de este modelo de formación. Inicialmente, la coexistencia de los dos modelos (mediante la introducción del simultáneo, junto con el habitual modelo consecutivo) ha sido la fórmula adoptada por los responsables políticos en la mayor parte de los casos. Posteriormente se ha suprimido el modelo consecutivo o se ha favorecido el predominio del simultáneo (Capítulo 1). Como consecuencia de estas reformas, las titulaciones del profesorado de los niveles CINE 1 y 2 se han unificado o se han equiparado progresivamente.

El resto de los países que han mantenido una clara separación entre la educación primaria y secundaria también ha adoptado o pretende adoptar un modelo simultáneo de formación para el profesorado de educación secundaria inferior, que en ocasiones se combina con el modelo consecutivo (Capítulo 2).

España, Francia, Italia y Bulgaria son excepciones. En estos países, la formación del profesorado de este nivel educativo se corresponde en su totalidad con el modelo consecutivo. En España, las modificaciones en el modelo adoptado se corresponden claramente con los cambios de la organización de la educación básica. Durante el periodo en el que la formación obligatoria se correspondía con la estructura única, el profesorado se formaba de acuerdo con el modelo simultáneo. Con la entrada en vigor de la LOGSE (1990), que dividió la educación obligatoria en dos niveles independientes, la formación del profesorado de educación secundaria inferior se ha adaptado a la formación del nivel de educación secundaria superior, basado en el modelo consecutivo.

Francia es el único país en el que, en 1982, se decidió equiparar gradualmente la formación del profesorado de educación primaria con el modelo correspondiente a la educación secundaria inferior.

Es necesario destacar que, en el caso del modelo de formación simultánea, los estudiantes toman la decisión de dedicarse a la docencia a una edad temprana. Su formación, por tanto, implica un compromiso que abarca un periodo considerablemente mayor. Por el contrario, la decisión de formar parte de la profesión docente en el caso del modelo con-

secutivo se toma tras haber obtenido una titulación correspondiente a la educación superior, por lo que el periodo de formación del profesorado como tal es relativamente corto. Por tanto, en el caso del modelo consecutivo, la labor de los responsables de la planificación de la formación es mucho más compleja, al tener que calcular con algunos años de antelación las estimaciones del número de titulados que podrán responder a las futuras demandas.

En la mayor parte de los países, se limita el número de plazas al comienzo de la formación del profesorado

Son pocos los países que ofrecen un acceso libre a la formación inicial del profesorado de educación secundaria (Capítulo 2). Generalmente, el límite de plazas se establece a nivel central, salvo en el caso de algunos países candidatos y de España. Habitualmente, son las instituciones que ofrecen la formación las que establecen los criterios de selección o bien se toma una decisión conjunta entre éstas y las autoridades centrales. En algunos países, existe una tendencia creciente a la centralización de estas decisiones, que probablemente será más marcada en los próximos años, con la introducción de medidas de control de calidad. La preparación académica de los candidatos sigue siendo el criterio de selección más común, que se evalúa generalmente a través de los resultados obtenidos en titulaciones previas o mediante un examen de acceso. Menos frecuente es la consideración de criterios asociados a aspectos interpersonales o a la motivación por el trabajo con adolescentes. En algunos países, las instituciones de formación incluyen en sus procesos de selección una entrevista a los candidatos. La consideración de factores psicológicos y pedagógicos parece ser de gran importancia tanto para los candidatos que deciden prepararse plenamente para ejercer la profesión como para los formadores que establecen la selección y deben ofrecer una formación de calidad.

El principal motivo por el que se limita el número de plazas es la obtención del equilibrio adecuado entre la oferta y la demanda del profesorado. En muchos casos, la capacidad de las instituciones también justifica las restricciones impuestas en el acceso a la formación. Estas dos razones tienden a interponerse cuando la demanda de profesores es superior al número de plazas disponibles en los centros de formación. En tales casos, el presupuesto asignado a la infraestructura adicional y a los recursos pedagógicos que las autoridades públicas autorizan, puede estar sujeto a restricciones presupuestarias.

Las instituciones gozan de una autonomía considerable en el ámbito curricular

Además de la selección de candidatos, los asuntos relacionados con el currículo de la formación estarán sin duda mucho más controlados en el futuro. En los próximos años se esperan grandes cambios en el contenido de la formación del profesorado en Europa,

relacionados con la adquisición de ciertas destrezas por parte del profesorado. En los Capítulos 2 y 3 se observan claramente las diferencias existentes entre los países en dos ámbitos. La proporción del componente profesional (formación teórica y práctica del profesorado) con respecto a la formación en su conjunto varía de un país a otro e incluso dentro de cada país. Esta variación también se observa en las destrezas mínimas que deben adquirir los docentes en ciertas áreas que han cobrado una gran importancia en la profesión docente. Numerosos países estipulan que las instituciones de formación deberían dedicar al menos una proporción mínima de tiempo a la formación de carácter profesional. No obstante, en más de la mitad de los países se dedica menos del 25% de la formación a la adquisición de destrezas pedagógicas. Además, las instituciones de algunos países gozan de una autonomía absoluta en esta área.

El capítulo 3 examina con mayor profundidad la autonomía de las instituciones de formación *con respecto al contenido y al tiempo asignado en el currículo a la adquisición de ciertas destrezas* en cinco nuevas áreas: el uso de las TIC para mejorar la actividad docente, destrezas profesionales en el área de gestión y administración, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales e inmigrantes y finalmente, la comunicación con los estudiantes y la gestión del comportamiento. La formación en el área de TIC es obligatoria en casi todos los países. Por el contrario, la formación en gestión y administración no suele incluirse en el currículo obligatorio, debido en gran parte al hecho de que la autonomía concedida a los colegios ha cambiado las funciones de los directores, pero ha afectado en menor medida al profesorado. Las tres áreas restantes se incluyen en el currículo de alrededor de la mitad de los países europeos. Sin duda, estas diferencias se atribuyen a las circunstancias propias de cada país. Por ejemplo, la inclusión de estas áreas en el currículo depende en gran medida de la posible integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios o de la situación de los inmigrantes en los diferentes países.

Además de la política adoptada con respecto a la inclusión de estas cinco áreas en la formación, en esta parte del estudio se indica el carácter general que caracteriza a las directrices oficiales y la autonomía de las instituciones para organizar el tiempo asignado a estas destrezas y el contenido de las mismas. Únicamente seis países destacan por la existencia de directrices detalladas en todas o casi todas las áreas mencionadas. Luxemburgo y Estonia han definido tanto los aspectos que deberían cubrirse como el tiempo asignado a estas áreas. Los Países Bajos y el Reino Unido han especificado las destrezas que deberían adquirirse. En los demás países, las habilidades adquiridas por el profesorado al finalizar su formación, pueden variar según la institución en la que hayan recibido dicha formación.

Un gran número de países comparte el objetivo de la creación de una política que combine la autonomía en la gestión de las instituciones y la garantía de la calidad de las destrezas adquiridas por los docentes durante su formación. En la actualidad, existe un debate generalizado con respecto a las destrezas que deben adquirir los jóvenes durante la formación obligatoria, por lo que también son muchos los responsables políticos que se esfuerzan por identificar las destrezas que debe desarrollar el profesorado durante

su formación. Esta cuestión esencial tiene un impacto directo, tanto en la actitud adoptada con el fin de mejorar las condiciones de la profesión docente y cumplir así con las demandas constantes, como en los esfuerzos realizados para garantizar que los docentes cuentan con los recursos necesarios para adaptarse a los requisitos de la profesión durante los primeros años de servicio y ofrecer así una educación de calidad a sus alumnos.

El profesorado suele estar especializado en una o varias materias y generalmente puede ser contratado en diferentes niveles educativos

En la mayor parte de los países europeos, tal y como se expone en el Capítulo 4, la formación inicial del profesorado se sigue caracterizando por su alto nivel de especialización (una o dos materias). La gama de materias en las que los docentes pueden cualificarse es, por tanto, muy limitada. En lo que respecta a la gestión de la oferta y la demanda, esta realidad puede suponer un gran obstáculo para las instituciones en caso de aumento o descenso de la demanda de profesorado de materias específicas. Estas tendencias pueden propiciar la existencia de escasez o excedente de personal respectivamente⁽¹⁾. En los pocos países que cuentan con profesorado semiespecialista o incluso generalista, es menos frecuente la contratación de personal cualificado cuyo perfil no se corresponde con el puesto que ha de cubrir. En tales casos, sólo una situación generalizada de escasez de personal docente supondría una dificultad real.

Cabe destacar que, en el caso de la formación altamente especializada, los docentes en prácticas deben tomar conciencia de la importancia del trabajo en equipo. De hecho, es cuanto menos posible que la especialización en una o varias materias inhiba el trabajo en equipo y con él, el desarrollo de un nuevo método interdisciplinario, cuya recomendación se ha generalizado.

Acciones para facilitar la transición a la vida laboral plena

Los capítulos 5 y 6 describen las medidas introducidas en Europa para asegurar que la integración de los nuevos docentes a la profesión se realiza de forma satisfactoria. Para estos profesores noveles la transición de la institución en la que han recibido la formación necesaria al ambiente real de un centro educativo es trascendental. Esta transición puede ser gradual e implicar a su vez la existencia de diferentes etapas, antes de convertirse en profesionales altamente cualificados.

(1) El tema de la oferta y la demanda se analiza exhaustivamente en *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower secondary education. Key topics in education in Europe*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002.

Las características de la transición de la formación inicial a la actividad profesional plena se han estudiado a través del análisis directo de las medidas introducidas por los diferentes países para apoyar y guiar al profesorado en esta etapa, cuya importancia es vital para garantizar su compromiso profesional en el futuro.

Los diferentes países han adoptado fundamentalmente dos métodos para afrontar esta transición:

- La preparación del profesorado durante la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo", como etapa previa al comienzo de su carrera profesional (Capítulo 5). Durante esta etapa, los docentes se consideran "candidatos", ya que no están plenamente cualificados para comenzar su carrera profesional. Se realiza una supervisión exhaustiva de su desarrollo profesional. Los aspectos de la formación y la evaluación de este periodo son cruciales.
- La introducción de medidas de apoyo a los nuevos docentes (Capítulo 6) que ya se consideran profesionales plenamente cualificados y son contratados como tales. Este tipo de medidas no pretende aportar una cualificación adicional (ya que los docentes poseen la cualificación necesaria para ejercer la profesión), sino ayudar a los profesores a superar las dificultades que puedan encontrarse como principiantes en la profesión.

Finalmente, puede adoptarse una combinación de ambos métodos. En la actualidad, únicamente Irlanda del Norte y Chipre han introducido estas dos medidas, aunque se están planteando iniciativas similares en varios países.

Los dos procedimientos analizados no forman parte de una tradición arraigada en los sistemas europeos con respecto a la formación y contratación del profesorado. Hoy en día, la adopción de una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" y de medidas de apoyo a los nuevos docentes, no es una práctica muy extendida en Europa, aunque las tendencias actuales se inclinan hacia esta dirección. Son cada vez más numerosas las autoridades educativas que reconocen la importancia de esta etapa de transición y están desarrollando programas para facilitar a los docentes el acceso y la integración eficaz al mundo profesional. En el curso académico 2000/01, nueve países europeos contaban con una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" y diez países establecieron medidas sistemáticas de apoyo a los nuevos profesores. Como se puede observar en el Gráfico A, algunos países que han introducido una fase final de cualificación están preparando medidas de apoyo a los nuevos profesores. Estas dos acciones, por tanto, se complementan cada vez más.

Además, otros países que en la actualidad carecen de una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" o de medidas de apoyo a los nuevos profesores, están planificando la introducción de programas en este ámbito (Comunidad Francesa de Bélgica, Finlandia, Gales en el Reino Unido, Estonia y Hungría). Estas medidas, que han venido desarrollándose desde finales del siglo XX, son las que están emergiendo en la actualidad.

GRÁFICO A: EXISTENCIA DE UNA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO" Y/O MEDIDAS DE APOYO A LOS NUEVOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Fase final de cualificación "en el lugar de trabajo"		No existe fase final de cualificación "en el lugar de trabajo"
		En fase de planificación o pendiente de debate	
Medidas de apoyo a los nuevos profesores	UK (NI), CY		EL, E, I, IS, LI, CZ, PL, SK
Medidas de apoyo en fase de planificación o pendiente de debate	D, F, I, A (AHS), P, UK (E)	UK (W), EE	B fr, FIN, HU
No existen medidas de apoyo a los nuevos profesores	NL (LJO), UK (SC), SI		B de, B nl, DK, IRL, NL, S, NO, BG, LV, LT, HU, MT, RO

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Países Bajos: Para los estudiantes del sistema dual de formación, que combina el trabajo y el estudio, el llamado *Leraar in Opleiding (LJO)* constituye una vía alternativa al sistema normal de prácticas docentes obligatorias durante la formación inicial.

Austria: La fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" se ofrece exclusivamente a los profesores que reciben una formación universitaria para trabajar posteriormente en los *allgemeinbildenden höheren Schulen*. Las medidas de apoyo a los nuevos docentes se han introducido únicamente en algunas regiones.

Finlandia: Las iniciativas de apoyo a los nuevos profesores se han introducido únicamente en algunas ciudades.

Reino Unido (E): El llamado *induction period* afecta únicamente al profesorado de los centros de educación secundaria subvencionados (*maintained schools*) que han obtenido la cualificación docente (QTS) a partir de mayo de 1999.

Notas explicativas

Se entiende por "en fase de planificación" o "pendiente de debate" la existencia de un proyecto de ley, documento político u oficial procedente de los organismos educativos competentes. Es posible, además, la existencia de proyectos pilotos o medidas experimentales en curso.

Aunque los fines de estos dos tipos de medidas adoptadas para la supervisión del trabajo de los profesores noveles pueden ser muy similares, su organización es algo diferente. El Gráfico B resume las semejanzas y diferencias entre ellos.

Las diferencias entre estos dos tipos de medidas están relacionadas esencialmente con el salario y los criterios de evaluación. Así, durante la fase final de cualificación, la ayuda ofrecida a los docentes está condicionada por el hecho de que aún se consideren candidatos o profesores en prácticas y deben someterse a una evaluación final de sus habilidades profesionales. Por el contrario, las medidas de apoyo a los nuevos profesores no están sujetas a una evaluación que pueda impedir que éstos continúen su carrera profesional.

GRÁFICO B. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN "EN EL LUGAR DE TRABAJO" Y LAS MEDIDAS DE APOYO A LOS NUEVOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Fase final de cualificación "en el lugar de trabajo"	Medidas de apoyo a los nuevos profesores
Organización/ distribución del tiempo	Durante o después de la formación inicial. Generalmente, previa a la contratación de carácter permanente.	Tras la formación inicial. Tras la contratación.
Duración	Variable (entre 7 y 40 meses).	Variable (generalmente 1 año).
Condiciones de admisión	Posesión de una cualificación inicial (en algunos casos, superación de un examen de oposición).	Docente plenamente cualificado que cumple con las condiciones de acceso a la profesión y/o ocupa u primer puesto de trabajo.
Responsabilidad en el aula	Total y/o supervisada.	Total
Carga laboral	Generalmente inferior a la de los docentes plenamente cualificados.	La misma que sus compañeros con más experiencia.
Salario	Generalmente inferior a la de los docentes plenamente cualificados.	El salario normal de un profesor principiante.
Obligaciones asociadas a la formación	Sí, salvo en circunstancias excepcionales.	En algunos países.
Supervisión de un tutor	Sí, un docente con experiencia. Los tutores pueden recibir aumentos salariales u otros beneficios. No suelen recibir una formación especial.	Sí, un docente con experiencia. Los tutores pueden recibir aumentos salariales u otros beneficios. No suelen recibir una formación especial.
Evaluación	Sí, con certificación formal de cualificación plena para ejercer la docencia.	No, aunque puede solicitarse un informe del progreso de los nuevos profesores.

Fuente: Eurydice.

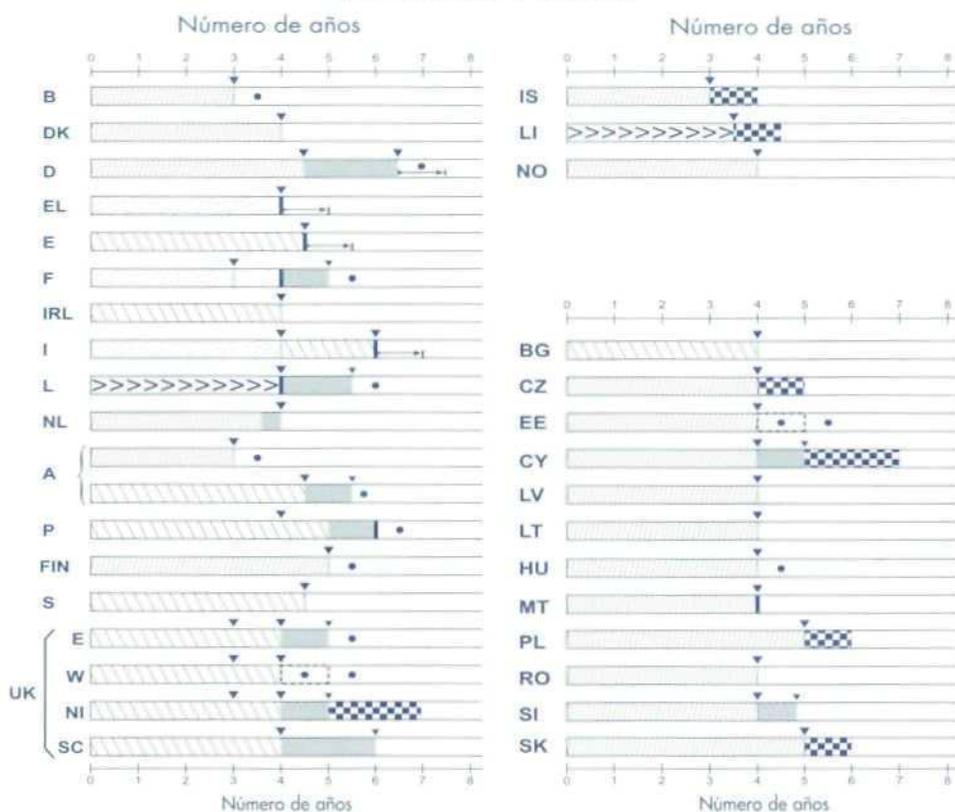
La adopción de alguno de estos dos tipos de apoyo a los futuros o nuevos profesores, no está asociada a la existencia de un modelo de formación determinado (simultáneo o consecutivo). Cualquiera de los dos tipos puede coexistir indistintamente con un modelo u otro. El método de contratación^[2] tampoco está asociado a un tipo de ayuda u otro.

En breve, al finalizar la formación inicial, los docentes pueden haber satisfecho requisitos muy diferentes que les cualifican para el desarrollo de su profesión

Se puede concluir a partir de las aportaciones anteriores que la cualificación y la formación de los docentes de educación secundaria inferior varía en gran medida de un país a otro. Han recibido diversos tipos de formación de distinta duración. También varía la edad de los docentes que comienzan a ejercer la profesión, muchos de los cuáles han pasado un periodo de tiempo considerable en centros educativos como "profesores principiantes" asalariados. En otros países asumen una responsabilidad absoluta al comenzar su carrera profesional, antes de haber adquirido una experiencia profesional real, diferente a la de las prácticas supervisadas durante su formación. Esta gran variedad de situaciones que caracteriza a la profesión docente en Europa se resume en los siguientes gráficos, que establecen, país por país, cada etapa de la formación inicial y la transición a la actividad profesional plena.

^[2] Véase el Capítulo 3 sobre los métodos de contratación del estudio *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower secondary education. Key topics in education in Europe*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002.

GRÁFICO C: DURACIÓN Y ESTRUCTURA DE LAS ETAPAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) Y MEDIDAS PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA LABORAL, 2000/01



	Modelo simultáneo de formación inicial		Modelo consecutivo de formación inicial
	Educación de carácter general		Ed. o formación impartida exclusivamente en el extranjero
	Examen competitivo		Fase final de cualificación "en el trabajo"
	Medidas de apoyo a los nuevos profesores		
	Periodo de contratación provisional con ayuda y formación		
	Una o más fases de certificación durante la formación inicial y al final de la misma		
	Certificación al concluir la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo"		
	Fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" en proceso de planificación o pendiente de debate		
	Medidas de apoyo a los nuevos profesores en fase de planificación o pendiente de debate		
	Carrera profesional		

Notas adicionales (véase la página siguiente)

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales (Gráfico C)

Bélgica: Las medidas de apoyo a los nuevos profesores afectan exclusivamente a la Comunidad Francesa.

Alemania, Grecia, España, Reino Unido (SC), Noruega, Bulgaria, República Checa, Estonia y Letonia: Tan sólo se indica el periodo mínimo de formación inicial del profesorado. Véase el Capítulo 2, Gráficos 2.2 y 2.3, para obtener una información más detallada sobre las variaciones en la duración de la formación inicial en estos países.

Grecia: En el año 2003 se sustituirá definitivamente el proceso de selección mediante una lista de candidatos por un examen competitivo. El programa de formación de carácter profesional será obligatorio y formará parte del curso general universitario.

Francia: Durante los tres primeros años de formación en la educación superior, los estudiantes pueden recibir si lo desean una formación profesional preliminar en la universidad. El primer año de formación en un *IUFM* (señalado en blanco) no es obligatorio. La opción más común es la formación (de carácter general o profesional) de dos años de duración en un *IUFM*.

Irlanda, Portugal, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Noruega, Lituania, Malta y Eslovenia: Únicamente se muestra el modelo de formación predominante. Véase el Capítulo 2, Gráfico 2.1 para mayor información sobre la existencia de ambos modelos de formación en estos países.

Italia: En virtud de una nueva normativa, los licenciados reciben una formación teórica y práctica de dos años de duración en centros de especialización antes de realizar los exámenes competitivos para su contratación. En el curso 2000/01 (periodo de transición) podían presentarse al examen (*cattedre di insegnamento*) sin haber realizado los dos años de especialización.

Luxemburgo: El proyecto de investigación que deben realizar los docentes durante la fase final de cualificación (*stage pédagogique*) no debe sobrepasar los 22 meses. Este periodo no se muestra.

Países Bajos: Para los estudiantes del sistema dual de formación, que combina el trabajo y el estudio, el llamado *Leraar in Opleiding (LIO)* constituye una vía alternativa al sistema normal de prácticas docentes obligatorias durante la formación inicial.

Austria: El modelo simultáneo se corresponde con la formación del profesorado de los *Hauptschulen* y el modelo consecutivo con la formación de los docentes de los *AHS*.

Reino Unido (E/W/Ni): El curso *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)*, de un año de duración, es la continuación de la primera titulación.

Reino Unido (SC): La duración de la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" es de 2 cursos académicos en uno o varios centros educativos o un curso académico si el docente tiene experiencia profesional en uno de los llamados *further education colleges*.

Polonia: La ayuda al profesorado al comienzo de su carrera es obligatoria durante los dos primeros empleos, con una duración de nueve meses y dos años y nueve meses respectivamente. Al lograr un puesto de carácter permanente, toman la iniciativa con respecto a la solicitud y duración de la ayuda que desean recibir.

Eslovenia: Los docentes de educación secundaria inferior en prácticas deben realizar una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" de 10 meses de duración, que hasta septiembre de 2002 podía ampliarse en dos meses durante las vacaciones de verano, para preparar el *Teacher Certification Examination* o examen final de certificación pedagógica.

Concretamente, los gráficos ilustran la duración mínima de la formación inicial en su totalidad (estableciendo distinciones entre los modelos simultáneo y consecutivo), y el momento en el que se obtiene la primera y/o la segunda cualificación. Además de esta información básica, los gráficos también incluyen, donde procede, la duración de la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo", los criterios de selección para el acceso a la profesión (existencia de un examen competitivo), las medidas de apoyo a los nuevos profesores y, en algunos casos, el periodo de contratación provisional tras la finalización satisfactoria del procedimiento de acceso a la profesión (con formación continua).

Debido a que la mayor parte las iniciativas de apoyo al profesorado, cuyo objetivo es facilitar su acceso a la profesión, se han introducido recientemente, sería algo precipitado realizar una evaluación de su eficacia. Sin embargo, en los países que introdujeron la fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" hace algunos años, los expertos comienzan a evaluar sus resultados y a considerar la eficacia real de este tipo de medidas, así como la posible necesidad de reformas. Por ejemplo, en Alemania, la fase final de cualificación (*Vorbereitungsdienst*), que forma parte de la formación ini-

cial del profesorado, ha sido objeto de críticas por su aportación real al desarrollo profesional de los docentes. Se ha comprobado que las instituciones de formación (*Studienseminare*) responsables de esta fase se han arriesgado a formar "aisladamente" al profesorado. Este aislamiento se puede atribuir a la escasa conexión entre las universidades y las instituciones de formación del profesorado, así como a la falta de cooperación entre las últimas y los centros educativos en los que los docentes realizan sus prácticas. También ha de destacarse la escasa atención prestada a la formación de formadores para estas instituciones, que no reciben ningún tipo de preparación especial para cumplir eficazmente con sus responsabilidades. En Francia se ha expresado la preocupación por la falta de formación de los tutores o "profesores de profesores" que trabajan en los *IUFM*.

Mediante la adopción de una serie de medidas de apoyo a los nuevos profesores, los responsables de la formación en varios países europeos pretenden ofrecer la ayuda necesaria a los que eligen la profesión docente, durante el trascendental período de transición entre la formación inicial y la actividad profesional plena. De esta forma, esperan, al menos, responder al sentimiento de frustración que vive la profesión docente en algunos países europeos en la actualidad, mientras garantizan el desarrollo de las destrezas necesarias para que el profesorado cumpla plenamente con sus responsabilidades como educadores.

Sólo cabe esperar que mediante la aportación de la experiencia existente, estos países puedan cumplir las expectativas asociadas a este importante cometido.

Anexo 1

REQUISITOS PARA LA ADMISIÓN EN LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN
"EN EL LUGAR DE TRABAJO" Y EXENCIONES

	Requisitos para la admisión	Exenciones
D	Una primera titulación (obtenida tras superar el primer examen nacional – Erstes Staatsexamen).	Docentes cualificados, ciudadanos de la Unión Europea, siempre que hayan adquirido la condición de profesores plenamente cualificados en su país de origen.
F	Haber aprobado el concurso para la obtención del CAPES o el CAPEPS.	Profesores cualificados de países miembros de la Unión Europea.
L	Exámenes previos de lengua + concurso sobre la materia en la que los candidatos se especializan en la universidad.	Candidatos que certifiquen la realización de un programa que combine una formación teórica y práctica en pedagogía, en una institución educativa pública o privada en Luxemburgo o en otro país de la Unión Europea.
NL	No existe normativa vigente. Nueva ley: adquisición de 126 créditos (± 3 años de estudio).	Es posible estar exento de esta fase en los siguientes casos: Si la institución que imparte la formación del profesorado ofrece la posibilidad de realizar un periodo de prácticas (LIO) más extenso. Si existen plazas suficientes en centros educativos.
A (AHS)	Superación del curso completo de formación inicial del profesorado. Primera titulación (Magister).	Candidatos que hayan superado el curso de formación inicial para el profesorado de los AHS y que ya posean un certificado que les habilite para enseñar en centros de educación primaria o en los <i>Hauptschulen</i> . Deben tener, además, tres años de experiencia profesional.
P	Realización del programa especial de formación del profesorado en su totalidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes con más de seis años de servicio. • Candidatos que posean una Licenciatura en pedagogía. • Candidatos que hayan obtenido una titulación en pedagogía a través de la Universidad a Distancia (Universidade Abierta). • Ciudadanos de la Unión Europea, de acuerdo con el Despacho Normativo 48/97 de 19 de agosto de 1997.
UK (E/NL)	En Inglaterra: <i>Qualified Teacher Status (QTS)</i> . En Irlanda del Norte: mediante la superación de la formación inicial del profesorado se adquiere la condición de <i>eligible to teach</i> (apto para la enseñanza).	En Inglaterra: <ul style="list-style-type: none"> • Docentes que adquirieron el llamado QTS el 7 de mayo de 1999 o con anterioridad; • Docentes que hayan superado el periodo de iniciación profesional (induction o probation) en Escocia, Irlanda del Norte, Guernsey, Jersey o Gibraltar. En Gales, los docentes que hayan obtenido la titulación en Inglaterra o Gales después del 7 de mayo de 1999 y obtengan su primer trabajo en Gales, estarán exentos del periodo de iniciación profesional (induction) si se trasladan posteriormente a Inglaterra, siempre que hayan prestado al menos dos trimestres de servicio, antes de la introducción de las medidas de iniciación profesional en Gales.

Anexo 1 (continuación)

REQUISITOS PARA LA ADMISIÓN EN LA FASE FINAL DE CUALIFICACIÓN
"EN EL LUGAR DE TRABAJO" Y EXENCIONES

	Requisitos para la admisión	Exenciones
UK (E/NI)		<ul style="list-style-type: none"> • Candidatos que no hayan obtenido aún el llamado QTS pero que pueden ser contratados como profesores en ciertas circunstancias, tales como las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> a) Personas que cursen los programas <i>Graduate or Registered teacher</i>, formación basada en prácticas laborales. b) Profesores contratados en momentos de escasez de personal cualificado. c) Profesores extranjeros con al menos cuatro años de experiencia. • Docentes que pertenezcan al EEE y cumplan con los requisitos del Artículo 3 de la Directiva 89/48/CEE del Consejo, relativa al sistema general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior, concedidos al finalizar una educación de carácter profesional de al menos tres años de duración. <p>En Irlanda del Norte existen condiciones similares a las anteriores, como es el caso de los docentes que hayan finalizado el llamado <i>induction period</i> en Inglaterra o el <i>probationary period</i> en Escocia, o docentes cualificados para ejercer la profesión en otro país miembro de la Unión Europea. Si procede, algunos docentes pueden ser examinados para comprobar que poseen las competencias requeridas en el llamado <i>induction period</i> y pasar a la fase <i>Early Professional Development</i>.</p>
UK (SC)	<ul style="list-style-type: none"> • Finalización de un programa de formación inicial del profesorado, cumpliendo con todos los requisitos del mismo. • Una primera titulación universitaria (tres o cuatro años de duración). • Obtención de un puesto de profesor (con carácter temporal o permanente) en un centro educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si un profesor está en posesión de la titulación <i>Teaching Qualification in Secondary Education</i>, ha ejercido como docente en uno de los <i>Further Education Colleges</i> y desea ser inscrito en el registro de educación secundaria, únicamente deberá realizar satisfactoriamente un año de servicio en prácticas en un centro de educación secundaria. • Los docentes que hayan obtenido la condición de <i>Fully Qualified Teachers</i> en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, podrán ser registrados en el <i>General Teaching Council</i> de Escocia, sin necesidad de realizar el periodo de pruebas (<i>probationary service</i>). • Los docentes con experiencia profesional en otros países también pueden registrarse en el <i>General Teaching Council for Scotland</i>, siempre que se estime que su experiencia es equivalente a la requerida para la obtención del título <i>Teaching Qualification</i> y la lengua de instrucción sea el inglés. En esta situación tampoco sería necesario realizar el periodo de pruebas.
CY	Licenciatura en el área de especialización.	Únicamente pueden estar exentos de algunos módulos, dependiendo de la duración y el contenido de los estudios de graduación.
SI	Superación del programa de formación inicial del profesorado. Una primera titulación.	<ul style="list-style-type: none"> • Personas que se incorporan de nuevo a la profesión docente. • Aquellos que hayan finalizado el periodo de prácticas de otras profesiones, tales como biblioteconomía. <p>En situaciones de escasez de profesorado, los docentes que acaban de obtener la titulación, pueden comenzar a ejercer la profesión de forma independiente. El cálculo de su salario es similar al del profesorado que ha finalizado el periodo de prácticas sin haber realizado aún el examen de certificación del profesorado. Ante la falta de docentes con experiencia, un centro educativo puede contratar a un profesor recién licenciado (con la aprobación del Ministerio de Educación).</p>

Anexo 2

NIVEL EDUCATIVO ANALIZADO EN EL ESTUDIO:
EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL A TIEMPO COMPLETO (CINE 2A), 2000/01

	NIVEL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO ¹⁾ Excepto B, F, NL, A, UK (E/W/Nl)		POST OBLIGATORIA
	ESTRUCTURA ÚNICA		
	Primeros años	Últimos años o última etapa	
	EDUCACIÓN PRIMARIA	E. SECUNDARIA INFERIOR	
B fr	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	2 primeros años	SECONDAIRE DE TRANSITION GÉNÉRAL 4 últimos años
B de	PRIMARUNTERRICHT	2 primeros años	ALLGEMEINBILDENDER ÜBERGANGSUNTERRICHT 4 últimos años
B nl	LAGER ONDERWIJS	2 primeros años	ALGEMEEN SECUNDAIR ONDERWIJS 4 últimos años
DK	6 primeros años	FOLKESKOLE	3 últimos años HF GYMNASIUM HX HTX
D	GRUNDSCHULE	GYMNASIUM GESAMTSCHULE REALSCHULE SCHULARTEN MIT MEHREREN BILDUNGSGÄNGEN HAUPTSCHULE	GYMNASIALE OBERSTUFE BERUFliches GYMNASIUM FACHGYMNASIUM GESAMTSCHULE
EL	DIMOTIKO SCHOLEIO	GYMNASIO	ENIAIO LYKEIO
E	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	BACHILLERATO
F	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE	COLLÈGE	LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE
IRL	PRIMARY SCHOOL	3 primeros años	SECONDARY/VOCATIONAL/COMPREHENSIVE SCHOOL COMMUNITY SCHOOL AND COLLEGE 2/3 últimos años
I	SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA MEDIA	SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE
L	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	3 primeros años	LYCÉE GÉNÉRAL 4 últimos años
NL	BASISONDERWIJS	3 primeros años 3 primeros años 2 primeros años	VWO HAVO VMBO 3 últimos años 2 últimos años
A	VOLKSSCHULE	HAUPTSCHULE	AHS (OBERSTUFE) OBERSTUFENREALGYMNASIUM
		4 primeros años	ALLGEMEINBILDENDE HÖHERE SCHULE 4 últimos años
P	(1 ^ª y 2 ^ª etapas)	ENSINO BÁSICO (3 ^ª etapa)	CURSOS GERAIS
FIN	6 primeros años	PERUSOPETUS - GRUNDLÄGGANDE UTBILDNING 3 últimos años	ILKIO GYMNASIUM
S	6 primeros años	GRUNDSKOLA	3 últimos años GYMNASIESKOLA
UK (E/W/Nl)	PRIMARY SCHOOL	3 primeros años	SECONDARY SCHOOL 4 últimos años
UK (SC)	PRIMARY SCHOOL	4 primeros años	SECONDARY SCHOOL 2 últimos años

Anexo 2 (continuación)

NIVEL EDUCATIVO ANALIZADO EN EL ESTUDIO:
EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL A TIEMPO COMPLETO (CINE 2A), 2000/01

	NIVEL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO ¹¹ Excepto B, F, NL, A, UK (E/W/NL)		POST OBLIGATORIA	
	ESTRUCTURA ÚNICA			
	Primeros años	Últimos años o última etapa		
	EDUCACIÓN PRIMARIA	E. SECUNDARIA INFERIOR		
IS	7 primeros años	GRUNNSKÓLI	3 últimos años	MENNTASKÓLI FJÖLBRAUTASKÓLI
LI	PRIMARSCHULE	OBERSCHULE REALSCHULE GYMNASIUM UNTERSTUFE		GYMNASIUM OBERSTUFE
NO	(1ª y 2ª etapas)	GRUNNSKOLE	(3ª etapa)	VIDEREGÁENDE SKOLE
BG	NATČHALNO UČHILISHTE	PROGIMNAZIALNO UČHILISHTE		GIMNAZIA PROFILIRANA GIMNAZIA
CZ	ZÁKLADNÍ SKOLA		4 últimos años	
	5 primeros años	4 primeros años	GYMNÁZIUM	4 últimos años
EE	6 primeros años	PÕHIKOOL	3 últimos años	GÕMNAASIUM
CY	DIMOTIKO SCHOLEIO	GYMNASIO		LYKEIO
LV	4 primeros años	PAMATIZGLITIBA	5 últimos años	VIDEJA IZGLITIBA
LT	PAGRINDINE MOKYKLA	PRADINE MOKYKLA GIMNAZIJA	2 primeros años	VIDURINE MOKYKLA GIMNAZIJA
HU	ALTALÁNOS ISKOLA		4 últimos años	
	4 primeros años	4 primeros años	GYMNÁZIUM	4 últimos años
MT	PRIMARY SCHOOL	JUNIOR LYCEUM SECONDARY SCHOOL BOYS' GIRLS' SCHOOL		JUNIOR COLLEGE HIGHER SECONDARY SCHOOL
PL	SZKOLA PODSTAWOWA	GIMNAZJUM		LICEUM OGÓLNOKSZTALCACE LICEUM PROFILOWANE
RO	ȘCOALA PRIMARA	GIMNAZIU		LICEU
SI	4 primeros años	OSNOVNA ŠOLA (8 AÑOS)	4 últimos años	GIMNAZIJA
	6 primeros años	OSNOVNA ŠOLA (9 AÑOS)	3 últimos años	
SK	ZÁKLADNÁ ŠKOLA		5 últimos años	
	4 primeros años	4 primeros años	GYMNÁZIUM	4 últimos años

¹¹ El periodo de educación obligatoria a tiempo completo no concluye necesariamente al finalizar la educación secundaria inferior en todos los países, sino que puede continuar uno o más años. Es el caso de B, F, NL, A (1 año), UK (E/W/NL) (2 años).

¹² El periodo de educación obligatoria a tiempo completo no concluye necesariamente al terminar la educación secundaria inferior en todos los países, sino que puede continuar uno o más años. Es el caso de BG (1 año), HU (4 años) y SK (1 año, Gymnázium 2 años).

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo 1: Reformas estructurales en la formación inicial desde 1970

Gráfico 1.1:	Fechas de las principales reformas relacionadas específicamente con la estructura de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior (CINE 2A), ocurridas entre 1970 y 2000/01	29
Gráfico 1.2:	Fechas de las principales reformas en la educación universitaria que afectan a la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior (CINE 2A), ocurridas entre 1970 y 2000/01	30
Gráfico 1.3:	Cambios en la estructura de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A) por país entre 1975 y 2000/01	36
Gráfico 1.4:	Principales objetivos de las reformas que han afectado a la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2) desde 1970	44

Capítulo 2: Estructura y organización de la formación inicial

Gráfico 2.1:	Estructura de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior (CINE 2A), 2000/01	51
Gráfico 2.2:	Duración mínima y modelo de formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	53
Gráfico 2.3:	Duración y nivel mínimos de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A) y proporción mínima del tiempo dedicado a la formación de carácter profesional, 2000/01	54
Gráfico 2.4:	Acceso a la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	58
Gráfico 2.5:	Nivel de toma de decisiones para establecer el número de plazas en la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	59

Gráfico 2.6:	Criterios de selección para el acceso a la formación inicial del profesorado (modelo simultáneo) de educación secundaria inferior general (CINE 2A) y nivel de toma de decisiones en el que se establecen los criterios de selección, 2000/01	60
Gráfico 2.7:	Criterios de selección para el acceso a la formación inicial del profesorado (modelo simultáneo) de educación secundaria inferior general (CINE 2A) y nivel de toma de decisiones en el que se establecen los criterios de selección, 2000/01	62
Gráfico 2.8:	Número total y porcentaje de candidatos que se someten a las pruebas de selección y número total y porcentaje de los candidatos admitidos en la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01 (todas las materias).	64
Gráfico 2.9:	Número total de candidatos que se someten a las pruebas de selección y número total y porcentaje de los candidatos admitidos en la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A) para las especialidades de matemáticas y lengua materna, 2000/01	64

Capítulo 3: Contenido y organización del currículo

Gráfico 3.1:	Autonomía de los centros de formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	69
Gráfico 3.2:	Tipos de autonomía limitada en los centros de formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	71
Gráfico 3.3:	Adquisición de determinadas destrezas como parte de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	75
Gráfico 3.4:	Grado de especificación de las directrices oficiales sobre la formación en determinadas destrezas, como parte de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	77

Gráfico 3.5:	Destrezas recomendadas en el área de las TIC, de acuerdo con las directrices oficiales sobre formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	79
Gráfico 3.6:	Destrezas recomendadas en el área gestión, de acuerdo con las directrices oficiales sobre formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	81
Gráfico 3.7:	Destrezas recomendadas en el área de necesidades educativas especiales, de acuerdo con las directrices oficiales sobre formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	83
Gráfico 3.8:	Destrezas recomendadas para la atención a la diversidad cultural, de acuerdo con las directrices oficiales sobre formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	84
Gráfico 3.9:	Destrezas recomendadas en el área de gestión del comportamiento y disciplina escolar, de acuerdo con las directrices oficiales sobre formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	86
Gráfico 3.10a:	Porcentaje de la enseñanza obligatoria de algunas destrezas con respecto a la duración total de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	89
Gráfico 3.10b:	Número de horas dedicadas a la enseñanza de destrezas específicas durante la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	90

Capítulo 4: Capacitación profesional y nivel de especialización

Gráfico 4.1:	Materias que el profesorado de educación secundaria inferior general de matemáticas y lengua materna puede impartir. Curso académico 2000/01	94
Gráfico 4.2:	Niveles educativos en los que el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A) puede prestar sus servicios. Curso académico 2000/01	96

Capítulo 5: Fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”

Gráfico 5.1:	Años de introducción de la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” en los diferentes países y/o iniciativas existentes para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A)	100
Gráfico 5.2:	Denominación, en la lengua original, de la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	102
Gráfico 5.3:	Estructura y duración de la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	103
Gráfico 5.4:	Características y beneficios del personal que supervisa la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	106
Gráfico 5.5:	Tareas que realizan los docentes en la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” y los docentes plenamente cualificados de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	108
Gráfico 5.6:	Grado de responsabilidad en el aula durante la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	109
Gráfico 5.7:	Porcentaje de la carga laboral de cada profesor durante la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” en comparación con los docentes plenamente cualificados durante su primer año de servicio en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	111
Gráfico 5.8:	Porcentaje de la remuneración (mensual o anual) del profesorado durante la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”, en comparación con la remuneración del profesorado plenamente cualificado durante su primer año de servicio en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000	112

Gráfico 5.9:	Evaluación de los candidatos / docentes en prácticas de educación secundaria inferior general (CINE 2A) durante la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”, 2000/01	114
Gráfico 5.10:	Organismos y/o personal responsable de la evaluación de la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	115
Gráfico 5.11:	Procedimientos en caso de progreso inadecuado e índice de fracaso en la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	116

Capítulo 6: Medidas de apoyo a los nuevos Profesores

Gráfico 6.1:	Años de introducción de las medidas de apoyo para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A) en el comienzo de su carrera profesional y/o asociados a futuras medidas	119
Gráfico 6.2:	Tipos de ayuda y supervisión que se ofrecen a los que acceden a la profesión docente en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	122
Gráfico 6.3:	Condiciones asociadas al personal responsable de la ayuda ofrecida a los profesores que comienzan en la profesión docente en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	124

Resumen y conclusiones

Gráfico A:	Existencia de una fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” y/o medidas de apoyo a los nuevos profesores de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	133
Gráfico B:	Similitudes y diferencias entre la fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” y las medidas de apoyo a los nuevos profesores de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	134
Gráfico C:	Duración y estructura de las etapas de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A) y medidas para la transición a la vida laboral, 2000/01	13

AGRADECIMIENTOS

I. RED EURYDICE

A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

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

Directora: Arlette Delhaxhe

Autores del análisis comparativo: Arlette Delhaxhe, Bernadette Forsthuber,
Maria Luisa García, Isabelle Decoster
Maquetación y gráficos: Patrice Brel

Traducción y corrección: Brian Frost-Smith
Secretaría: Helga Stammherr and Olivier Biron
Coordinación técnica: Gisèle De Le

B. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

Autores de las contribuciones nacionales
(descripción de la situación en cada país) empleadas en el estudio

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction générale des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución nacional: responsabilidad colectiva
Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución nacional: responsabilidad colectiva
Agentur Eurydice
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Programme
Quantum Centre
Hütte 79 / Bk 28
4700 Eupen
Contribución nacional: Leonhard Schifflers

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25 D
1220 København K
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Eurydice - Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribución nacional: Gerdi Jonen

ELLADA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribución nacional: Antigoni Faragoulitaki

ESPAÑA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación
Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribución nacional: Irene Arrimadas Gómez,
Ana Isabel Martín Ramos, Mercedes Lucio-Villegas
de la Cuadra; traducción de la versión inglesa:
Elena Valenciano Villafaina

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la
coopération
Centre de ressources pour l'Information internationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris 07 SP
Contribución nacional: Thierry Damour

IRELAND

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
Ricerca
c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribución nacional: Daniela Nenci, Antonella Turchi

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche (CEDIES)
280, Route de Longwy
1940 Luxembourg
Contribución nacional supervisada por by Raymond
Harsch

NEDERLAND

Eurydice Eenheid Nederland
Afdeling Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

ÖSTERREICH

Eurydice Unit
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Kultur – Abt. 1/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e
Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa
Contribución nacional: Maria Luísa Maia,
Ana Machado de Araújo

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
00530 Helsinki
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm
Contribución nacional: Bodil Bergman,
Ann-Katrin Wirén, Myrna Smitt

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and
Northern Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribución nacional: responsabilidad
colectiva

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución nacional: John Mitchell,
Douglas Ansdell

PAÍSES AELC / EEE**ÍSLAND**

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Sölvhalsgata 4
150 Reykjavík
Contribución nacional: Margrét Harðardóttir,
Sigrún Jónsdóttir

LIECHTENSTEIN

National Unit of Eurydice
Schulamt
Herrengasse 2
9490 Vaduz
Contribución nacional: Reinhard Walser

PAÍSES CANDIDATOS**BALGARIJA**

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dandukov Bld
1000 Sofia
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

ESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IIE
Senováňé nám. 26
11006 Praha 06
Contribución nacional: Stanislava Brošová

EESTI

Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn
Contribución nacional: Kai Völli, Terje Ots

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución nacional: Christina Pappasolomontos

NORGE

Eurydice Unit
Norway Ministry of Education,
Research and Church Affairs
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribución Nacional: Kirsten Tunglund,
Marie Wenstop Arneberg

LATVIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration & Coordination
of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga
Contribución nacional: Aija Lejas-Sausa

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius
Contribución nacional: responsabilidad colectiva/
Division of Initial and In-service Teacher Training
of the Ministry of Education and Science

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

MALTA

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02
Contribución nacional: Raymond Camilleri

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education
System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución nacional: Anna Smoczyńska

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribución nacional: Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Ministry of Education, Science and Sport
Eurydice Unit
Župančičeva 6
1000 Ljubljana
Contribución nacional: Tatjana Plevnik

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Slovak Academic Association for International Co-
operation
Eurydice Unit
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution of the Unit: Marta Ivanova

II. Expertos de las unidades nacionales de eurydice

(nombrados por la Comisión Socrates)

Autores de las contribuciones nacionales

(aspectos históricos y contextuales) empleadas en el estudio

UNIÓN EUROPEA

BELGIQUE / BELGIË

Jacqueline Beckers
Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Boulevard du Rectorat 5 – Bât. B32
4000 Liège

Antonia Aelterman

Ghent University
Dept. of Educational Sciences
H. Dunantlaan 1
9000 Ghent

Leonhard Schifflers

Klosterstrasse 31
4780 St. Vith

DANMARK

Finn Held
Aprilvej 24
2730 Herlev

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Eberhardt Jeuthe
Leiershohlstrasse 29
65760 Eschborn

ELLADA

Christos Doukas
General Secretary of Adult Education
L. Acharnon 417
11143 Athens

ESPAÑA

José M. Esteve
Catedrático de Teoría de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
29071 Málaga

FRANCE

Jean-Claude Eicher / Thierry Chevaillier
IREDU-CNRS
Université de Bourgogne
Avenue Alain Savary 9
B.P. 47870
21078 Dijon Cedex

IRELAND

Aine Hyland
President's Office
U.C.C.
Cork

ITALIA

Giancarlo Sacchi
Via G. Garibaldi 11
20100 Piacenza

LUXEMBOURG

Jimmy Bedin
Route de Longwy 335
1941 Luxembourg

NEDERLAND

Hans Vossensteyn
Center for Higher Education Policy Studies – CHEPS
Universiteit Twente
P.O. Box 217
7500 AE Enschede

ÖSTERREICH

Michael Schratz
Universität Innsbruck
Abteilung für Lehrer/innenbildung und Schulforschung
Schöpfstrasse 3
6020 Innsbruck

PORTUGAL

António Teodoro
R. Luis Queiroz, 26 F-9º Esq.
2800 Almada

PAÍSES DE LA AELC / EEE**ÍSLAND**

Thorey Guðmundsdóttir
Assistant professor at Iceland University of Education
Klyfjasel 22
109 Reykjavík

LIECHTENSTEIN

Reinhard Walser
Hinterdorf 5
9492 Eschen

SUOMI / FINLAND

Olli Luukkainen
Suomen Kuntaliitto
Toinen linja 14
00530 Helsinki

SVERIGE

Bengt Börjeson
Sågargatan 4
116 36 Stockholm

**UNITED KINGDOM / ENGLAND, WALES AND
NORTHERN IRELAND**

Mike Nichol
Hazelwood,
73 Plymyard Avenue
Bromborough
Wirral CH62 6BL

UNITED KINGDOM / SCOTLAND

John Mitchell
141 Vancouver Drive
Westwood, East Kilbride
Glasgow G75 8NL

NORGE

Trygve Bergem
Professor of education
Norsk Lærerakademi
Amalie Skrams vei 3
P.O. Box 74
5035 Bergen-Sandviken

PAÍSES CANDIDATOS

BALGARIJA

Maria Natina

Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dandukov Bld.
1000 Sofia

ĚESKÁ REPUBLIKA

Jiři Kotásek

Ústav v zkumu a rozvoje školství UK
Myslíkova 7
110 00 Praha

EESTI

Terje Ots

Kai Välli

Vocational Education Department
Ministry of Education
23 Sakala St.
10141 Tallinn

KYPROS

Christos Theofilides

Director of the Committee of Educational Service
Tefkrou 6
P.Box 1408
Nicosia

LATVIJA

Tatjana Koke

Director

Institute of Pedagogy and Psychology
University of Latvia
Kronvalda bulv. 4
1010 Riga

LIETUVA

Virginija Budiene

Director of the Educational Studies Centre.
Open Society Fund – Lithuania
Didzioji g. 5
2001 Vilnius

MAGYARORSZÁG

Mária Nagy

Researcher
National Institute of Public Education
Dorottya utca 8
1055 Budapest

MALTA

Suzanne Gatt

Dept. of Primary Education
Faculty of Education
University of Malta
Msida MSD 06

POLSKA / POLONIA

Hanna Komorowska-Janowska

Warsaw University
Institute of English
Teacher Training College of English
Wawozowa 25/43
02-796 Warszawa

ROMÂNIA

Serban Iosifescu

Institut des Sciences de l'Éducation
Rue Stirbei Voda, No. 37
70626 Bucarest

SLOVENIJA

Cveta Razdevsek Pucko

University of Ljubljana
Faculty for Education
Kardeljeva ploscad 16
1000 Ljubljana

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Daniela Drobna

Advisor for higher education and lifelong learning
Rectorate of Comenius University
Safarikovo nam. 6
818 06 Bratislava

La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias e intereses. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general.

Eurydice

Bruselas: Eurydice

2003 – 158 p.

Temas Clave de la Educación en Europa, volumen 3

ISBN 2-87116-341-3

Descriptores: Profesión docente, Educación del profesorado, Formación inicial, Formación de carácter profesional, Educación secundaria, Educación secundaria inferior, Reforma educativa, Duración de estudios, Condiciones de acceso, Colegio de educación, Autonomía de centro educativo, Nivel de cualificación, Cualificación profesional, Transición del centro escolar al mundo laboral, Condiciones laborales del profesorado, Horas de trabajo, Salario, Periodo de prácticas, Sistema tutorial, Evaluación del profesorado, Chipre, Malta, AELC, Europa Central y Oriental, Unión Europea



EURYDICE, la red europea de información en educación

La red **EURYDICE** genera información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. Asimismo, **EURYDICE** funciona como un observatorio, resaltando tanto los puntos comunes como la diversidad de los sistemas educativos.

Trabajando en nombre de los responsables de la política educativa y del mundo de la educación, **EURYDICE** prepara y publica los siguientes trabajos:

- información actualizada sobre los sistemas educativos;
- estudios monográficos comparados de interés europeo;
- indicadores de los diferentes niveles de educación, desde la educación infantil hasta la superior.

EURYDICE tiene su propia base de datos, la EURYBASE, que constituye una fuente de referencia detallada sobre los sistemas educativos europeos.

La red favorece la comprensión de los diversos sistemas y de los aspectos que tienen en común por medio de la difusión de los resultados de sus trabajos.

EURYDICE fue creada en 1980 y en 1995 pasó a formar parte del programa Sócrates, el programa de acción comunitaria en educación. La red está formada por las Unidades Nacionales y por la Unidad Europea. Las Unidades Nacionales dependen de los correspondientes Ministerios de Educación de los 29 países que forman la red: los 15 países de la Unión Europea, 3 países de la Asociación Europea de Libre Comercio y del Espacio Económico Europeo, 10 países de la Europa Central y del Este, y Chipre. Estas unidades proporcionan y contrastan la información necesaria para mantener la actividad de la red. La Unidad Europea, situada en Bruselas y dependiente de la Comisión Europea, se encarga de la gestión de la red, de la coordinación de sus actividades, de la preparación de los estudios comparados y de la elaboración y administración de la base de datos.

Direcciones en Internet:

Unidad Europea: <http://www.eurydice.org>

Unidad Española: <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>