



Comisión
Europea

Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa

Edición 2013



Informe Eurydice

Educación
y formación



Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa

Edición 2013

Informe Eurydice

*Educación
y formación*

Este documento está publicado por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Eurydice y Apoyo a las Políticas).

Por favor, cite esta publicación como:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

ISBN 978-92-9201-428-5

doi:10.2797/15913

Este documento también está disponible en internet (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Texto terminado en Marzo de 2013.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2013.

El contenido de esta publicación puede ser parcialmente reproducido excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido de una referencia a la "Red Eurydice", seguida de la fecha de publicación del documento.

Las solicitudes de permiso para reproducir el documento completo deben dirigirse a EACEA, Eurydice y de Apoyo a las Políticas.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
Eurydice y Apoyo a las Políticas
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruselas
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sitio web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es
Fecha de edición: 2013
NIPO línea: 030-13-260-3
NIPO papel: 030-13-261-9
Depósito Legal: M-32089-2013
DOI: 10.4438/030-13-260-3
Imprime: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado
Avda. de Manoteras, 54. 28050 Madrid

Impreso en España

PRÓLOGO



La necesidad de garantizar una enseñanza de alta calidad se ha convertido en uno de los principales objetivos del Marco Estratégico para la Educación y la Formación (“ET 2020”). En dicho marco se subraya la importancia de proporcionar a los docentes y formadores una adecuada formación, tanto inicial como permanente, así como de convertir la docencia en una opción profesional atractiva.

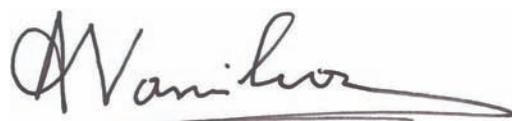
Las conclusiones del Consejo de marzo de 2013 sobre la inversión en educación y formación como forma de reforzar la Estrategia Europa 2020 ⁽¹⁾ enfatizan más si cabe la importancia de revisar y fortalecer el perfil profesional de la profesión docente, por ejemplo, garantizando una formación inicial del profesorado eficaz, ofreciendo unos sistemas coherentes y dotados de recursos suficientes para la

selección y contratación, la formación inicial, el apoyo en los inicios de la profesión y la formación permanente del profesorado basada en competencias. Sistemas coherentes y dotados de recursos para la selección y contratación, la formación inicial, el apoyo en los inicios de la profesión y la formación permanente...

En el marco de este contexto político, me complace presentar la primera edición de la publicación de Eurydice *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*, que ofrece un panorama exhaustivo de datos relativos a la profesión docente en 32 países europeos a través de 62 indicadores. En este estudio se analizan importantes aspectos de la formación inicial y permanente del profesorado, como pueden ser sus características organizativas o las condiciones laborales del profesorado y de los directores de centros educativos.

El informe *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* supone una valiosa contribución al debate en torno al acceso, la formación permanente y las condiciones laborales del profesorado y la dirección de centros educativos, tanto a nivel europeo como nacional. Basado en datos recopilados por la red Eurydice, Eurostat, y los estudios internacionales TALIS, TIMSS y PISA, este trabajo proporciona indicadores estandarizados y fácilmente comparables tanto cuantitativos como cualitativos que ofrecen una extensa panorámica sobre cuestiones fundamentales relativas a la profesión docente en Europa.

Recomiendo *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* a todos los profesionales y responsables políticos que trabajan en este ámbito. Estoy convencida de que será un documento de gran utilidad para los responsables de diseñar las políticas sobre la profesión docente en los países europeos.



Androulla Vassiliou

Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud

(1) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:EN:PDF>

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| Prólogo | 3 |
| Índice de gráficos | 7 |
| Introducción | 11 |
| Principales conclusiones | 15 |
| Códigos, abreviaturas y siglas | 21 |
| <hr/> | |
| Capítulo A: Formación inicial del profesorado y apoyo al profesorado novel | 23 |
| Capítulo B: Acceso, empleadores y contratación | 45 |
| Capítulo C: Formación permanente y movilidad | 61 |
| Capítulo D: Condiciones laborales y retribución | 73 |
| Capítulo E: Niveles de autonomía y responsabilidades del profesorado | 109 |
| Capítulo F: Directores de centros educativos | 117 |
| <hr/> | |
| Glosario, bases de datos estadísticos y bibliografía | 137 |
| Agradecimientos | 147 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico A1: Estructura de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 24 |
| Gráfico A2a: Nivel y duración mínimos de la formación inicial del profesorado de infantil y primaria, y proporción mínima de tiempo dedicado a su capacitación profesional, 2011/12 | 26 |
| Gráfico A2b: Nivel y duración mínimos de la formación inicial del profesorado de educación secundaria general (inferior y superior) y proporción mínima de tiempo dedicado a su capacitación profesional, 2011/12 | 28 |
| Gráfico A3: Duración mínima de la formación en el centro educativo en la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), en horas, 2011/12 | 29 |
| Gráfico A4: Directrices sobre la formación en conocimiento y práctica de la investigación educativa que han de tener los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 30 |
| Gráfico A5: Métodos/criterios de selección para el acceso a la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 32 |
| Gráfico A6: Itinerarios alternativos para el acceso a la docencia en educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 35 |
| Gráfico A7: Existencia de algún tipo de marco de competencias docentes para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 37 |
| Gráfico A8: Requisitos de titulación para los formadores del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 38 |
| Gráfico A9: Organismos responsables de la garantía externa de calidad en la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 39 |
| Gráfico A10: Programas nacionales de inducción para los profesores noveles de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 41 |
| Gráfico A11: Modalidades de apoyo para el profesorado de nuevo incorporación a la docencia en educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 43 |
| Gráfico B1: Medidas para el seguimiento del equilibrio entre oferta y demanda de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 45 |
| Gráfico B2: Porcentaje de alumnos de cuarto curso que asisten a un centro educativo cuyo director informó de que la capacidad docente de su centro se ve afectada por la escasez o insuficiencia de profesores de matemáticas y ciencias, 2011 | 47 |
| Gráfico B3: Principales procedimientos de contratación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 49 |
| Gráfico B4: Nivel/organismo administrativo responsable de la contratación del profesorado de educación infantil, primaria, y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 51 |
| Gráfico B5: Estatus laboral que puede tener el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 55 |
| Gráfico B6: Duración (en meses) del periodo de prueba para el acceso a la profesión docente en educación infantil, primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 54 |
| Gráfico B7: Normativa relativa a los contratos temporales o de corta duración para el profesorado de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2011/12 | 55 |

| | |
|---|----|
| Gráfico B8: Estatus laboral del profesorado de CINE 2, 2008 | 56 |
| Gráfico B9: Porcentaje del profesorado de CINE 2 que tienen más de 10 años de experiencia docente y contrato temporal, 2008 | 57 |
| Gráfico B10: Tiempo que llevan trabajando en un mismo centro los profesores de CINE 2, 2008 | 58 |
| Gráfico B11: Porcentaje de docentes de CINE 2 que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que en su centro un profesor podría ser despedido a causa de un bajo rendimiento sostenido, 2008 | 59 |
| Gráfico C1: Estatus de la formación permanente del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 61 |
| Gráfico C2: Estatus de los planes de formación permanente del profesorado de los centros educativos para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 62 |
| Gráfico C3: Niveles de toma de decisión que definen las necesidades o el plan formativo de la formación permanente del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 63 |
| Gráfico C4: Incentivos para fomentar la participación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) en la formación permanente (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 66 |
| Gráfico C5: Ayudas económicas para facilitar el acceso del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) a la formación permanente (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 68 |
| Gráfico C6: Organismos responsables de la acreditación o el control de calidad de la formación permanente del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 69 |
| Gráfico C7: Porcentaje de profesores de CINE 2 cuyo director de centro consideraba que la "falta de preparación didáctica" de los docentes dificultaba "bastante" o "mucho" la enseñanza en su centro, 2008 | 71 |
| Gráfico C8: Existencia de programas de movilidad transnacional para el aprendizaje dirigidos al profesorado (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 72 |
| Gráfico D1: Ratio alumno/profesor en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2010 | 73 |
| Gráfico D2: Profesionales especialistas que establece la normativa como apoyo al profesorado para ayudar al alumnado con dificultades generales de aprendizaje en educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 75 |
| Gráfico D3: Medidas de apoyo para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 77 |
| Gráfico D4: Definiciones oficiales de la jornada laboral del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 79 |
| Gráfico D5a: Definiciones oficiales de la carga semanal de trabajo, en horas, del profesorado a tiempo completo de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 80 |
| Gráfico D5a: Definiciones oficiales de la carga semanal de trabajo, en horas, del profesorado a tiempo completo de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 81 |
| Gráfico D5b: Reducción de las horas lectivas en función del tiempo de servicio para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 83 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| Gráfico D6: | Salario base bruto oficial anual (mínimo y máximo) del profesorado a tiempo completo plenamente cualificado que trabaja en centros públicos, en relación al PIB per cápita (CINE 1, 2 y 3), 2011/12 | 84 |
| Gráfico D7: | Relación entre el incremento relativo del salario oficial en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior, y los años necesarios para alcanzar el salario máximo, 2011/12 | 86 |
| Gráfico D8: | Niveles de toma de decisión en los que se establecen los salarios base oficiales del profesorado del sector público, desde educación infantil hasta secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 88 |
| Gráfico D9: | Salario bruto oficial anual mínimo y máximo del profesorado a tiempo completo plenamente cualificado que trabaja en centros públicos (CINE 1, 2 y 3) y salario bruto anual real medio, en EUR EPA, 2011/12 | 90 |
| Gráfico D10: | Complementos salariales y retribuciones adicionales para el profesorado que trabaja en centros públicos (CINE 1, 2 y 3), y niveles de toma de decisión, 2011/12 | 93 |
| Gráfico D11: | Profesorado de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3) como porcentaje del total de población activa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2010 | 94 |
| Gráfico D12: | Porcentaje de profesoras en la educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2010 | 95 |
| Gráfico D13: | Distribución del profesorado por grupo de edad en educación primaria (CINE 1) y secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2010 | 97 |
| Gráfico D14: | Edad de jubilación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 99 |
| Gráfico D15: | Porcentaje de profesores en los grupos de edad cercanos a la jubilación en educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010 | 101 |
| Gráfico D16: | Responsables de la evaluación individual del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 104 |
| Gráfico D17: | Porcentaje de alumnos de cuarto (y octavo) curso en cuyos centros se utilizan determinadas prácticas para la evaluación del profesorado (en matemáticas y ciencias), 2011 | 106 |
| Gráfico D18: | Porcentaje de profesores de CINE 2 cuyos directores consideran que el "absentismo" de los docentes dificultaba "bastante" o "mucho" la enseñanza en su centro, 2008 | 108 |
| Gráfico E1: | Responsables de la toma de decisiones en relación con la docencia y los recursos humanos en educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2011/12 | 110 |
| Gráfico E2: | Porcentaje de estudiantes de 15 años que asisten a centros donde los colectivos docentes (como asociaciones de profesores, comités curriculares, sindicatos) ejercen influencia directa en la toma de decisiones sobre ámbitos tales como dotación de personal, presupuesto, contenidos de la enseñanza y prácticas de evaluación, 2009 | 112 |
| Gráfico E3: | Función que desempeña el profesorado en las pruebas nacionales de evaluación de los alumnos de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2011/12 | 114 |
| Gráfico E4: | Participación de los profesores en el proceso de repetición de curso en educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2011/12 | 116 |
| Gráfico F1: | Experiencia profesional y formación para la dirección exigida oficialmente para convertirse en director de un centro educativo, desde educación infantil a secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 118 |
| Gráfico F2: | Número mínimo de años de experiencia docente necesarios para poder ser director de un centro educativo, desde educación infantil a secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 120 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico F3: Existencia de academias y/o programas de formación específicos para la dirección escolar desde educación infantil a secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 121 |
| Gráfico F4: Principales modalidades de selección de los directores de centros educativos desde educación infantil hasta secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 123 |
| Gráfico F5: Formatos de dirección compartida de centros promovidos por la administración de rango superior desde educación infantil hasta secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 125 |
| Gráfico F6: Porcentaje de alumnos de cuarto (y octavo) curso cuyos directores informan de haber dedicado "ningún tiempo", "algún tiempo" o "mucho tiempo" a una serie de actividades, 2011 | 127 |
| Gráfico F7: Porcentaje de estudiantes de 15 años en centros cuyos directores dijeron dedicarse muy frecuentemente a determinadas actividades de gestión en el último curso escolar, 2009 | 130 |
| Gráfico F8: Porcentaje de mujeres directoras de centro en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2010 | 131 |
| Gráfico F9: Salarios base oficiales anuales (mínimo y máximo) de los directores de centro, en euros EPA, desde educación infantil hasta secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 133 |
| Gráfico F10: Estatus de la formación permanente para los directores de centro desde educación infantil hasta secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12 | 136 |

INTRODUCCIÓN

La necesidad de garantizar una enseñanza de calidad se ha convertido en uno de los principales objetivos del Marco Estratégico para la Educación y la Formación (“ET 2020”). El marco subraya la importancia de proporcionar a los docentes una adecuada formación, tanto inicial como permanente, así como de convertir la docencia en una opción profesional atractiva. Por ello, la recopilación y el análisis de información fiable sobre la situación de la profesión docente en los países europeos se convierten en una cuestión de gran importancia.

Esta primera edición de *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* consta de 62 indicadores y forma parte de la colección Cifras Clave, cuyo objetivo es combinar datos estadísticos e información cualitativa sobre los sistemas educativos europeos.

La Red Eurydice tiene ya una larga tradición en la recopilación de información sobre profesorado en el marco de los Cifras Clave de la Educación (volumen general), así como para sus estudios temáticos, que suelen contar con un capítulo o un apartado dedicado a los docentes.

Estructura y contenido

El informe se estructura en seis capítulos temáticos titulados *Formación inicial del profesorado y apoyo al profesorado novel; Acceso, empleadores y contratos; Formación permanente y movilidad; Condiciones laborales y retribución; Niveles de autonomía y responsabilidades del profesorado; y Directores de centros educativos.*

El informe presenta información sobre el profesorado de educación infantil (CINE 0), primaria (CINE 1) y secundaria general, tanto inferior como superior. No obstante, en algunos indicadores no ha sido posible recopilar información sobre el profesorado de educación infantil. La mayor parte de los indicadores se refieren a los centros educativos del sector público (excepto en el caso de Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde también se integró la información sobre centros privados sostenidos con fondos públicos, dado que en estos países hay un porcentaje importante de estudiantes que acuden a centros de este tipo). En algunos indicadores estadísticos se proporciona información tanto de centros públicos como privados (ya sean sostenidas con fondos públicos o independientes) sobre todos los países.

El carácter complementario de la información cualitativa y cuantitativa se ha mejorado gracias a las aportaciones procedentes de los cuestionarios de contexto de los estudios internacionales TALIS 2008 y PISA 2009 desarrollados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como del estudio TIMSS 2011, desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Estos indicadores constituyen un interesante complemento al material procedente de Eurydice y Eurostat, ya que ofrecen un panorama de lo que realmente ocurre en los centros educativos y en las aulas.

Fuentes y ámbito

Así pues, para la elaboración del estudio se han utilizado cinco fuentes de información: la mayor parte de la información procede de la Red Eurydice; datos de Eurostat; e información extraída de los cuestionarios de contexto de los estudios internacionales TALIS 2008, PISA 2009 y TIMSS 2011.

Esta edición de *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* abarca 32 países europeos (37 sistemas educativos), es decir, todos los que forman parte de la Red Eurydice

dentro del Programa para el Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (2007-2013) (excepto Serbia y Suiza). Solo se ofrecen datos de Eurostat, TALIS, PISA y TIMSS de los países que forman parte del Programa de Aprendizaje Permanente.

Información recopilada por Eurydice

Los indicadores de Eurydice aportan información procedente principalmente de la legislación, de la normativa nacional o de otros documentos educativos oficiales. Las unidades nacionales de la red Eurydice recopilan esta información basándose en una serie de definiciones consensuadas. Cuando el aspecto analizado es competencia de las administraciones locales o de los centros individuales y, por consiguiente, no está sometido a la normativa de la administración central, esto se indica claramente en el gráfico.

En general, esta información suele ser de carácter cualitativo. Algunos indicadores, sin embargo, ofrecen información cuantitativa (como la edad de jubilación, la jornada laboral del profesorado o los salarios).

Recopilación de datos estadísticos a cargo de Eurostat

Toda la información que aparece en este informe (gráficos D1, D11, D12, D13, D15 y F8) se extrajo de la base de datos de Eurostat en julio de 2012 y su año de referencia es 2010.

Todos estos datos estadísticos de Eurostat están disponibles en:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

El cuestionario conjunto UOE (UNESCO/OCDE/EUROSTAT) es utilizado por las tres organizaciones para recopilar datos que permiten la comparación internacional en relación con aspectos fundamentales de los sistemas educativos. Tiene una periodicidad anual y se basa en fuentes oficiales.

Para una descripción de los estudios PISA 2009, TALIS 2008 y TIMSS 2011, consúltese el glosario al final del informe.

Metodología

La Unidad de Eurydice, adscrita a la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), trabajó de forma conjunta con las unidades nacionales de la red en la preparación de los cuestionarios. La Unidad de Eurydice de la EACEA ha sido también la encargada de la explotación de los resultados de los cuestionarios de contexto de los estudios TALIS 2008, PISA 2009 y TIMSS 2011.

Todos los análisis basados en datos cualitativos y cuantitativos que aparecen en el documento se realizaron en la Unidad de Eurydice de la EACEA. La red Eurydice llevó a cabo la revisión del contenido de todo el documento.

Los seis indicadores sobre los salarios del profesorado y de los directores de centros educativos se han extraído del documento *Salarios y complementos del profesorado y de los directores de centros educativos en Europa*, publicado en el portal web de Eurydice en Octubre de 2012. No se ha hecho ninguna otra recopilación de datos específica para estos indicadores. Se puede encontrar información adicional sobre el impacto de la crisis económica sobre el salario y los complementos del profesorado

y de los directores de centros educativos en el documento *La financiación de la educación en Europa 2000-2012: el impacto de la crisis económica*.

La unidad de Eurydice adscrita a la EACEA es la responsable de la versión final y de la maquetación del documento, así como de todo el trabajo relativo a la preparación de mapas, diagramas y demás material gráfico. Y, por último, la unidad de Eurydice de la EACEA es la única responsable del resumen titulado “Principales cuestiones” que aparece al comienzo del presente documento.

Convenciones y presentación de los contenidos

Los valores asociados a cada indicador cuantitativo aparecen en una tabla en la parte inferior del gráfico correspondiente. Al pie de cada gráfico se puede consultar una nota aclaratoria, así como las notas específicas de los países. La nota aclaratoria contiene todos los detalles relativos a la terminología y a los aspectos conceptuales necesarios para una correcta comprensión del indicador y del gráfico. Las notas específicas de los países ofrecen información que debe tenerse en cuenta para la correcta interpretación del gráfico en algunos países concretos.

Al comienzo de este informe se incluye una relación de los códigos de los países, los códigos estadísticos, las abreviaturas y las siglas utilizadas. El glosario de términos e instrumentos estadísticos se incluye al final de este documento.

También se incluye un índice de gráficos al principio del documento, indicando la fuente y las etapas educativas a que se refiere (CINE 0, CINE 1-3).

Esta edición de *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* también está disponible en formato electrónico en el portal web de Eurydice.

Al final de esta publicación aparece una relación de todas las personas que, de una forma u otra, han participado en esta tarea colectiva.

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Los indicadores de esta primera edición de *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* abordan una serie de aspectos relevantes sobre la profesión docente y la dirección de los centros educativos. El informe analiza las diferentes etapas de la carrera docente: la formación inicial, el acceso a la profesión y la jubilación.

Los indicadores abordan las estructuras y las diferentes vías de acceso a la docencia, incluidas las formas alternativas de obtener un título docente. Ofrecen también una descripción de los principales modelos de formación inicial del profesorado: a qué titulación final conducen, cuánto tiempo lleva completarlos y cuál es la duración del periodo de capacitación profesional específica que incluyen. Otra cuestión clave que se examina es el apoyo que reciben los docentes de nuevo ingreso en sus primeros años en la profesión.

El informe analiza también otros elementos, como los principales procedimientos utilizados para seleccionar y contratar a los docentes, su situación contractual, así como las políticas y las medidas estratégicas que se ponen en marcha con objeto de garantizar una disponibilidad suficiente de profesores. Se aborda también la formación permanente del profesorado en aspectos como las condiciones para participar en ella, los incentivos y la planificación de la misma a nivel de los centros educativos, y los programas de movilidad internacional para el profesorado.

Se abordan asimismo las condiciones laborales del profesorado, entre las que se incluyen aspectos como su jornada laboral, los apoyos con que cuentan, la información que reciben sobre su desempeño, sus salarios y retribuciones complementarias y la edad de jubilación. En este contexto, se analiza la profesión docente en términos de la ratio profesor/alumno, el sexo y la edad. Se destaca el importante papel que desempeñan los docentes en la toma de decisiones en determinadas áreas de la vida del centro educativo.

En lo relativo a la dirección de los centros educativos, se analizan las condiciones de acceso al puesto de director, la formación inicial y permanente requerida, los procedimientos de selección, los salarios, las modalidades de dirección compartida y las tareas que desarrollan los directores.

Formación inicial del profesorado: se tiende hacia un título de Grado de 4 años como titulación mínima

- En 2012, en Europa el título que con más frecuencia se exige a los docentes de la educación escolar es el título de Grado, excepto en el caso de los profesores de educación secundaria superior, que, en la mayoría de los países, han de poseer un título de Máster. Estos programas suelen tener una duración de entre cuatro y cinco años. Tan solo en la República Checa, Alemania, Austria, Malta y Eslovaquia los profesores de educación infantil (o el personal cualificado equivalente de ese nivel) no necesitan poseer una titulación superior, sino que les es suficiente con un título de nivel de secundaria superior o postsecundaria (véase el gráfico A2). En los países europeos no están muy extendidos los itinerarios alternativos para obtener una titulación para la docencia, como pueden ser los programas cortos basados en el trabajo para quienes desean cambiar de estudios (véase el gráfico A6).
- En los programas que han de estudiar los docentes de educación infantil y primaria, el componente de capacitación profesional específica (que incluye partes teóricas y prácticas y es diferente de la formación basada en asignaturas) ocupa cerca de un tercio de la carga lectiva total del curso en la mayoría de los países. Este componente de capacitación profesional suele ser menor en los programas de formación del profesorado de educación secundaria (véase el gráfico

A2). El periodo de formación práctica en centros educativos varía enormemente de unos países a otros, pero de nuevo suele ser de mayor duración en la formación del profesorado de educación infantil y primaria que en la de los docentes de niveles educativos superiores (véase el gráfico A3).

- En la mayoría de los países, las directrices nacionales indican que los programas de formación inicial del profesorado deben contemplar la adquisición por parte de los estudiantes de conocimientos y habilidades relacionados con la investigación educativa. Existen este tipo de recomendaciones tanto en los programas de formación de Grado como de Máster (véase el gráfico A4).

Es poco frecuente que existan requisitos específicos de admisión a la formación inicial del profesorado

- Parece que la admisión a la formación inicial del profesorado suele seguir los criterios generales de acceso a la educación superior, en lugar de criterios de selección específicos para el acceso a la formación del profesorado (véase el gráfico A5). Sólo un tercio de los países europeos cuentan con métodos específicos. En muchos países no se utilizan ni pruebas de aptitud ni entrevistas para conocer las motivaciones que llevan al candidato a desear convertirse en docente.

No hay diferencias entre la cualificación de los docentes que imparten la formación a los futuros profesores y la del resto del personal docente universitario

- Los formadores del profesorado presentan una gran variedad de perfiles pero, en la mayoría de los países, los requisitos de titulación de este profesorado son los mismos que para el resto del personal docente universitario (véase el gráfico A8). En la mitad de los países europeos, el profesorado que imparte formación a los futuros docentes debe poseer un título específico docente. Sin embargo, en determinados casos, esta condición depende del nivel educativo para el que se están preparando sus estudiantes. En algunos países existen requisitos más específicos para quienes van a ejercer como tutores en los centros educativos.

La tutorización de los nuevos docentes está adquiriendo una creciente importancia

- En los primeros años de su carrera docente los profesores tienen que hacer frente a multitud de retos, de modo que es frecuente que necesiten apoyo. En muchos países se han puesto en marcha programas estructurados de inducción que proporcionan a los profesores noveles formación adicional, ayuda y asesoramiento personalizado, y en otros este tipo de programas se ha introducido recientemente. Los distintos elementos que conforman este sistema estructurado de apoyo (docencia real, formación adicional, contacto con el tutor, evaluación, etc.) no tienen, sin embargo, el mismo peso en todas partes. La organización de estos sistemas difiere enormemente y, por tanto, su eficacia a la hora de ayudar a los docentes a superar sus problemas iniciales puede variar (véase el gráfico A10).
- Aunque no en todos los países existen programas de inducción integrales a escala nacional, muchos de ellos cuentan con medidas de apoyo a nivel individual para ayudar a los profesores a superar las dificultades específicas que puedan encontrar cuando debutan en la profesión, contribuyendo de este modo a reducir la probabilidad de que abandonen tempranamente la profesión. La tutorización se configura como la medida de apoyo más recomendada. Consiste en

designar a un profesor con amplia experiencia como responsable de los profesores recién titulados (véase el gráfico A11).

Los profesores son funcionarios de carrera en una minoría de países

- Actualmente en Europa hay una gran cantidad de docentes cuya relación laboral es de naturaleza contractual. Aunque en muchos países los profesores tienen la categoría de funcionarios, la categoría de funcionario de carrera con un empleo de por vida como única posibilidad de empleo se da en una minoría de países (España, Grecia, Francia y Chipre). En general, es cada vez más frecuente que el acceso de los profesores a la profesión se realice mediante procedimientos de contratación abierta directamente por parte de los empleadores, que suelen ser los centros educativos o las administraciones educativas locales. Son pocos los países que utilizan el concurso-oposición como único método de acceso a la profesión docente (véanse los gráficos B3, B5 y B6).
- Los datos del estudio internacional TALIS 2008 ponen también de manifiesto que, aunque, en general, la mayoría de los profesores de los países europeos participantes pasan a tener un contrato fijo al cabo de cierto número de años, en algunos países un porcentaje nada despreciable de profesores tiene contratos temporales, incluidos, en algunos casos, los profesores con muchos años de experiencia (véase los gráficos B9 y B10).

Cada vez son más los países que exigen a los centros educativos un plan de formación permanente para su profesorado

- La Formación Permanente del Profesorado (FPP) ha ido adquiriendo importancia en los últimos años y en la mayoría de los países se considera como un deber profesional; en Bulgaria, España, Lituania, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia la participación en actividades de FPP es un requisito necesario para poder progresar en la carrera profesional y acceder a aumentos salariales (véase el gráfico C1). En muchos países europeos, los centros educativos tienen la obligación de contar con un plan de formación permanente para todo el personal del centro, pero menos de la tercera parte de los países obligan a los docentes a nivel individual a diseñar un plan personal de formación (véanse los gráficos C2 y C3).
- El incentivo más frecuente para estimular la participación en actividades de FPP es su contribución a la promoción profesional. Normalmente, la FPP no es el único requisito para la promoción profesional, pero sí suele ser un requisito previo necesario. El apoyo económico para este tipo de actividades generalmente adopta el formato de una oferta gratuita de actividades o de una contribución a los costes que supone para quienes la imparten. Muchos centros reciben también financiación directa para sufragar la FPP de sus profesores (véase el gráfico C4).

Es necesario multiplicar los esfuerzos para atraer a los jóvenes a la profesión docente

- En la gran mayoría de los países europeos hay menos profesores en los grupos de edad de menos de 40 años que en los de más edad. En educación secundaria, el panorama de un cuerpo de profesores envejecido es especialmente acusado: en Bulgaria, la República Checa, Alemania, Estonia, Italia, Países Bajos, Austria, Noruega e Islandia casi la mitad de los profesores superan los 50 años. Por otra parte, el porcentaje de profesores en el grupo de edad de menores de 30 años es especialmente bajo en Alemania, Italia y Suecia (véanse los gráficos D14 y D16). Esta situación, unida a la disminución del número de candidatos a formarse como docentes, podría

desembocar en una escasez de profesores, de modo que es necesario incrementar el número de nuevos aspirantes cualificados a la docencia.

- En alrededor de la tercera parte de los países europeos la edad oficial de jubilación se ha incrementado durante los últimos diez años. En la mayoría de ellos, los docentes se jubilan en cuanto tienen la posibilidad de hacerlo. Sin embargo, en varios países se han eliminado todas las posibilidades de jubilarse antes de la edad oficialmente establecida. Así pues, los profesores se jubilan cuando han cumplido el número de años exigido y alcanzado la edad que les da derecho a percibir la pensión íntegra (véase gráficos D15 y D16).
- La mayoría de los países cuentan con mecanismos para hacer un seguimiento de la oferta y la demanda de profesores. A veces se trata de una planificación prospectiva específica y otras consiste en un seguimiento general del mercado laboral. En cualquier caso, normalmente estas medidas son acuerdos a corto plazo, con validez anual y cuyo objetivo es cubrir las necesidades más acuciantes. Una planificación a más largo plazo podría prevenir posibles déficits o excedentes de forma más adecuada (véase el gráfico B1).

En las etapas educativas inferiores los docentes son mayoritariamente mujeres

- La mayor parte del profesorado de educación primaria y secundaria inferior son mujeres. No obstante, la proporción varía según la etapa educativa: a menor edad de los niños, mayor proporción de profesoras. En todos los países europeos, las mujeres son mayoría entre los docentes de primaria. Estadísticamente, en secundaria inferior el profesorado sigue siendo femenino: en aproximadamente la mitad de los países europeos la proporción de mujeres docentes es del 70% o superior. Sin embargo, la representación femenina disminuye sensiblemente en la etapa de secundaria superior (véase el gráfico D13).
- En cuanto a la participación femenina en los puestos de dirección de los centros educativos, también la situación depende del nivel educativo. Según los datos disponibles, en los puestos de dirección de los centros de primaria las mujeres suelen tener mayor representación. Sin embargo, este porcentaje disminuye rápidamente en la etapa de educación secundaria, con diferencias especialmente marcadas entre ambos niveles en Francia, Austria, Suecia e Islandia (véase el gráfico F8).

La jornada laboral de los docentes no difiere de la del resto de profesiones

- El número de horas establecidas por contrato que los profesores deben dedicar a la docencia efectiva presenta importantes variaciones, pero el promedio de horas lectivas semanales son 20 horas en educación primaria y secundaria. Por lo general, en educación infantil el número de horas lectivas es superior. El número total de horas de trabajo oscila en general entre las 35 y las 40, independientemente del nivel educativo. La reducción de horas lectivas en los últimos años de vida laboral del profesorado no es una práctica muy extendida en los países europeos (véanse gráficos D5a y D5b).

A menudo es el centro educativo quien define la oferta de medidas de apoyo

- La intervención intensiva de profesionales especialistas, ya sea a nivel individual o en pequeño grupo, puede resultar una gran ayuda para los profesores a la hora de trabajar con el alumnado con dificultades de aprendizaje. La mayoría de los países garantizan que en los centros se pueda acceder a psicólogos escolares. También en la mayoría de los países se tiene la posibilidad, en caso necesario, de contratar logopedas y otros profesionales para tratar al alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, generalmente no es obligatorio disponer de este tipo de personal y requiere de financiación específica. Por el contrario, solo un escaso número de países cuenta con profesores especializados en lectura o matemáticas. En general, la provisión de personal de apoyo y otro tipo de medidas de este tipo a menudo se decide a nivel local o de centro (véanse los gráfico D2 y D3).

El salario base mínimo suele estar por debajo del PIB per cápita

- En la mayoría de los países, el salario base bruto mínimo de los profesores de educación primaria y secundaria se sitúa por debajo del PIB per cápita. En cuanto a los docentes de secundaria superior, su salario mínimo oficial alcanza casi el 90% del PIB per cápita en la mayoría de los países. Los países donde los profesores de primaria tienen un salario mínimo relativamente bajo son también los que presentan el salario oficial más bajo para los docentes de secundaria superior (véase el gráfico D6).
- Las retribuciones adicionales al salario base pueden tener un peso considerable en el salario real de los docentes. Las retribuciones complementarias más frecuentes en los países europeos son las que se dan por responsabilidades adicionales o por horas extraordinarias. Tan sólo la mitad de los países conceden retribuciones complementarias a los profesores por su destacado desempeño o por los resultados de sus alumnos (véase gráfico D10).
- En Europa, el salario bruto máximo del profesorado con experiencia suele ser el doble que el salario mínimo de los que empiezan en la profesión. Pero, dado que en algunos países llegar a cobrar el salario máximo puede requerir hasta 30 años de ejercicio, no resulta extraño que muchos jóvenes no se animen a iniciar la carrera docente (véase el gráfico D7).

Los profesores son los responsables de sus métodos didácticos

- En la mayoría de los países europeos los profesores de educación primaria son relativamente autónomos en lo que se refiere a los contenidos y los métodos didácticos. En particular, la elección de los métodos didácticos se deja a discreción de los docentes en casi todos los países. En secundaria, en cerca de la mitad de los países las decisiones sobre los contenidos corresponden al director del centro o al consejo escolar, pero los métodos didácticos en la mayoría son responsabilidad de los profesores (véase gráficos E1 y E2).
- Los principales responsables de la toma de decisiones sobre la gestión de los recursos humanos en Europa son los directores de los centros y los consejos escolares. En muy raras ocasiones los profesores pueden tomar decisiones en este terreno.
- En cerca de dos tercios de los países europeos en los que existe la repetición de curso los profesores tienen un papel activo en este proceso, bien elevando la propuesta de repetición o tomando la decisión de qué alumnos deben repetir. En lo que se refiere a las pruebas nacionales estandarizadas, a menudo son los profesores quienes las administran, e incluso también quienes las califican (véase los gráficos E3 y E4).

Los directores de los centros suelen participar en la evaluación del profesorado

- En casi todos los países europeos existe alguna forma regulada de evaluación individual del profesorado (véase el gráfico D16). Sin embargo, en la gran mayoría se lleva a cabo un proceso de evaluación del centro en el que la evaluación individual del profesorado es tan sólo una parte de un sistema más complejo. En la mayoría de los países, la responsabilidad de la evaluación de los profesores recae sobre el director del centro, y en más de la mitad de ellos se lleva a cabo de forma regular. La autoevaluación de los profesores no parece estar muy extendida como requisito en los procedimientos de evaluación en los países europeos. Los datos de TIMSS 2011 confirman que los directores de los centros participan con mucha frecuencia en la evaluación de los docentes. Los datos muestran, además, que en muchos países el rendimiento de los estudiantes generalmente es un criterio que se tiene en cuenta en los procesos de evaluación de los profesores (véase el gráfico D17).

En muchos países se exige formación específica para ser director de centro

- Para ser nombrado director de un centro educativo normalmente se requiere como condición mínima una media de cinco años de experiencia docente (véase el gráfico F2). En la mayoría de los países se exigen además una o más condiciones adicionales, como tener experiencia administrativa o haber recibido formación específica para el desempeño de la función directiva (véase el gráfico F1). En casi todos los países existen programas de formación específicos para los directores de centro, incluso en aquéllos en los que no se exige esta formación como requisito previo para ejercer la dirección (véase el gráfico F3). Por otra parte, en la mayoría de los países los directores tienen el deber profesional de realizar actividades de formación permanente a lo largo de su carrera (véase el gráfico F10).

El trabajo de los directores de centro incluye una gran cantidad de actividades educativas

- Los datos de TIMSS 2011 sugieren que los directores suelen implicarse en el seguimiento del progreso del aprendizaje de los estudiantes, en la puesta en marcha de proyectos educativos y también, en menor grado, en su propia formación permanente. Los datos de PISA 2009 ponen de manifiesto que muchos directores de centro de los países europeos que participaron en el estudio se implicaban en el diseño de los programas de formación permanente del profesorado, así como en tareas de coordinación curricular y en el asesoramiento a los profesores sobre formas de mejorar su trabajo (véanse gráficos F6 y F7).

El liderazgo en los centros se ejerce a menudo de forma tradicional

- En la mayoría de los países se dan formas de liderazgo compartido, no obstante, existen pocos enfoques innovadores. En la mayoría de los países, el liderazgo escolar lo comparten los equipos directivos formales en la forma tradicional (véase el gráfico F5).

CÓDIGOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

Códigos de los países

| | | | |
|-----------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| UE/UE-27 | Unión Europea | PL | Polonia |
| BE | Bélgica | PT | Portugal |
| BE fr | Bélgica – Comunidad francesa | RO | Rumanía |
| BE de | Bélgica – Comunidad germanófono | SI | Eslovenia |
| BE nl | Bélgica – Comunidad flamenca | SK | Eslovaquia |
| BG | Bulgaria | FI | Finlandia |
| CZ | República Checa | SE | Suecia |
| DK | Dinamarca | UK | El Reino Unido |
| DE | Alemania | UK-ENG | Inglaterra |
| EE | Estonia | UK-WLS | Gales |
| IE | Irlanda | UK-NIR | Irlanda del Norte |
| EL | Grecia | UK-SCT | Escocia |
| ES | España | País en vías de adhesión | |
| FR | Francia | HR | Croacia |
| IT | Italia | Países candidatos | |
| CY | Chipre | IS | Islandia |
| LV | Letonia | TR | Turquía |
| LT | Lituania | | |
| LU | Luxemburgo | Países de la AELC | Asociación Europea de Libre Comercio |
| HU | Hungría | | |
| MT | Malta | LI | Liechtenstein |
| NL | Los Países Bajos | NO | Noruega |
| AT | Austria | CH | Suiza |

Códigos estadísticos

| | | | |
|---|----------------------|-----|--------------|
| : | Datos no disponibles | (-) | No aplicable |
|---|----------------------|-----|--------------|

Códigos, abreviaturas y siglas

| | |
|-----------------|--|
| CINE | Clasificación Internacional Normalizada de la Educación |
| EPA | Estándar de Poder Adquisitivo |
| Eurostat | Oficina de Estadística de las Comunidades Europeas |
| FIP | Formación Inicial del Profesorado |
| FPP | Formación permanente del profesorado |
| IEA | Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo |
| NEE | Necesidades Educativas Especiales |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| PAP | Programa de Aprendizaje Permanente |
| PIB | Producto Interior Bruto |
| PISA | Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (OCDE) |
| PPA | Paridad de Poder Adquisitivo |
| TALIS | Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje |
| TIMSS | Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (IEA) |
| UE-27 | La media UE-27 solo incluye datos de los 27 Estados Miembros de la Unión Europea con posterioridad al 1 de enero de 2007 |

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LAS ETAPAS EDUCATIVAS INFERIORES SUELE ORGANIZARSE SEGÚN EL MODELO SIMULTÁNEO

La formación del profesorado puede organizarse de distintas formas, pero por lo general suele incluir un componente general y uno profesional. El componente general hace referencia a los cursos de formación general y al dominio de la(s) materia(s) que los candidatos van a enseñar una vez obtengan el título. La parte profesional proporciona a los futuros profesores las destrezas tanto teóricas como prácticas que van a necesitar para la enseñanza e incluye prácticas en el aula.

Se pueden diferenciar dos grandes modelos de formación inicial del profesorado, en función de cómo se combinen estos dos componentes. **Modelo simultáneo**, cuando el componente profesional se cursa al mismo tiempo que el general o **modelo consecutivo**, cuando el componente profesional se cursa a continuación del general. Esto supone que, en el modelo simultáneo, los estudiantes reciben formación específica para la docencia desde el mismo momento en que inician su programa formativo de educación superior, en tanto que en el modelo consecutivo esto ocurre cuando están a punto de acabar sus estudios o una vez finalizados. El título que se exige para acceder a la formación según el modelo simultáneo es el de finalización de la secundaria superior, así como, en algunos casos, un certificado de aptitud para el acceso a la educación superior y/o a la formación del profesorado (véase el gráfico A5). En el modelo consecutivo, los estudiantes que ya tienen formación superior en un determinado campo proceden a formarse profesionalmente en una fase independiente.

En casi todos los países europeos los profesores de las etapas educativas de infantil y primaria se forman siguiendo el modelo simultáneo. Francia y Portugal (desde 2011) son las únicas excepciones, dado que tan sólo existe el modelo consecutivo. En Bulgaria, Estonia, Irlanda, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia) se puede optar por el modelo simultáneo o por el consecutivo.

En el caso del profesorado de secundaria inferior, la situación es más variada. En Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia, Islandia y Turquía la única opción posible es el modelo simultáneo. En ocho países (Estonia, España, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Hungría y Portugal), en cambio, el único modelo de formación existente es el consecutivo. En la mayor parte de los países restantes existen ambos modelos.

Para los docentes de secundaria superior general, la mayoría de los países ofrecen únicamente el modelo consecutivo o ambas vías formativas. Así pues, la mayoría de los profesores de secundaria superior general de Europa se forman mediante el modelo consecutivo.

En Alemania, Eslovaquia, Islandia y Turquía, la única vía posible para el acceso a la docencia en todas las etapas educativas es a través del modelo simultáneo, en tanto que en Francia y Portugal el único modelo disponible es el consecutivo. En cambio, en Bulgaria, Irlanda, Polonia y el Reino Unido se pueden utilizar ambos modelos formativos para convertirse en docente de educación infantil hasta educación secundaria superior (CINE 1-3).

Son pocos los países que ofertan itinerarios de formación alternativos a estos modelos tradicionales (véase el gráfico A6).

● **Gráfico A1: Estructura de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**

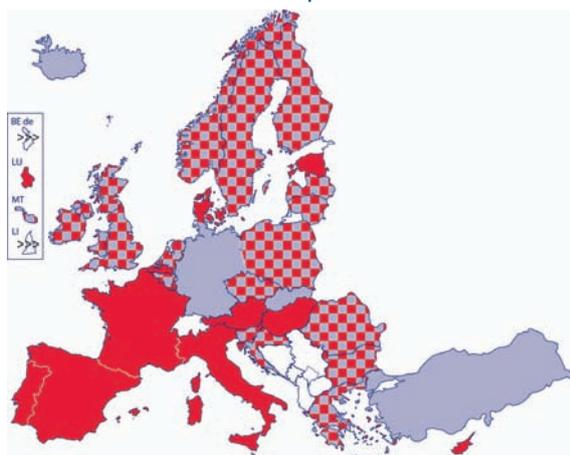
Educación infantil y primaria



Educación secundaria inferior



Educación secundaria superior



- Consecutivo
- Simultáneo
- >> Formación docente en el extranjero

Fuente: Eurydice

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): la mayoría de los docentes se forman en la Comunidad francesa de Bélgica.

Bulgaria: existen ambos modelos; no obstante, la mayoría de los profesores se forman siguiendo el modelo simultáneo.

Estonia: para el CINE 1 existen ambos modelos; no obstante, la mayoría de los profesores se forman siguiendo el modelo simultáneo.

Irlanda: información no verificada por el país.

Luxemburgo: los futuros profesores de CINE 2 y 3 suelen obtener su título de Máster en el extranjero, para posteriormente cursar su capacitación profesional en el país.

Polonia: los docentes de CINE 0 y de los cursos 1-3 de CINE 1 se forman exclusivamente siguiendo el modelo simultáneo.

Eslovenia: para CINE 0 existen ambos modelos; no obstante, la mayoría de los profesores se forman siguiendo el modelo simultáneo.

Liechtenstein: los futuros docentes se forman principalmente en Suiza y Austria.



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA SUELE SER DE NIVEL DE GRADO Y RECIBEN UNA PROPORCIÓN DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL RELATIVAMENTE ELEVADA

En educación infantil, el título mínimo para ser profesor es, en la mayoría de los países, un título de educación superior de Grado, cuya duración es de tres o cuatro años.

En la República Checa, Alemania, Malta, Austria y Eslovaquia, no obstante, la titulación mínima más comúnmente exigida en educación infantil es de nivel de secundaria superior o post-secundaria no terciaria (CINE 3 y 4), y estos programas tienen una duración de entre dos y cinco años.

Únicamente en Francia, Italia, Portugal e Islandia se exige a los futuros profesores de educación infantil una formación de Máster. En Finlandia, existe una formación para la docencia con nivel de Máster, pero es más frecuente la formación con nivel de Grado.

Del mismo modo, el requisito mínimo que con más frecuencia se exige a los profesores de primaria es el título de Grado. En los países donde existe titulación de nivel de Máster, su duración suele ser de entre cuatro y cinco años. No se ha observado ninguna relación entre el nivel de la titulación final y el modelo de formación (simultáneo o consecutivo, véase el gráfico A1).

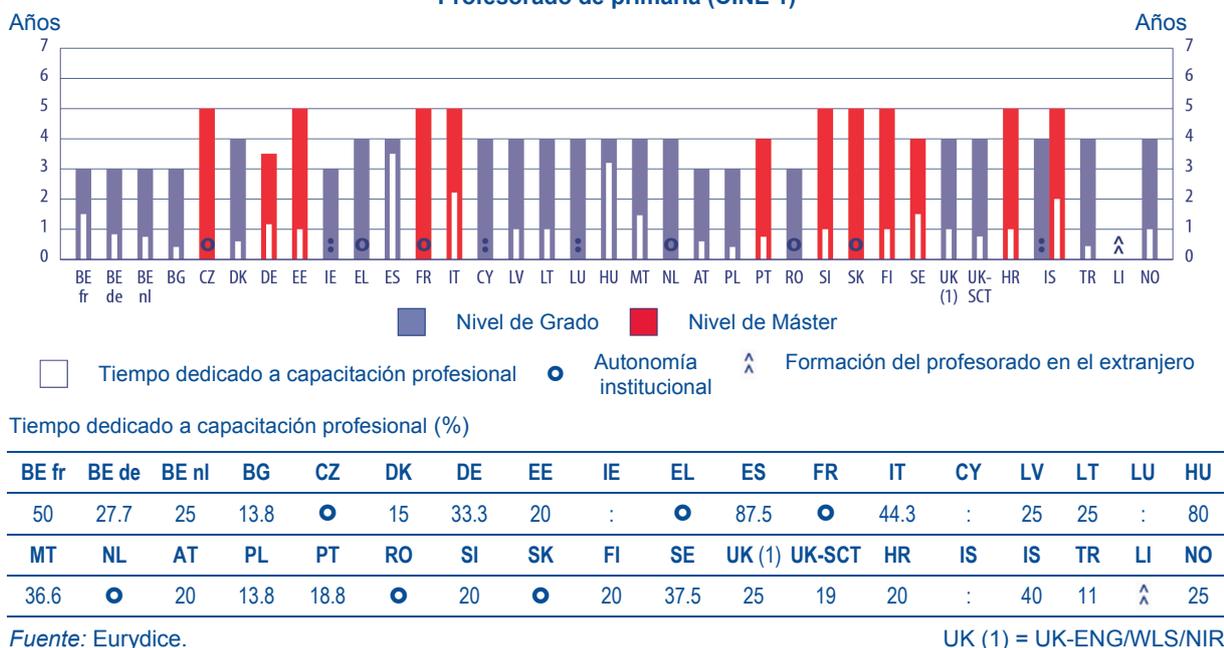
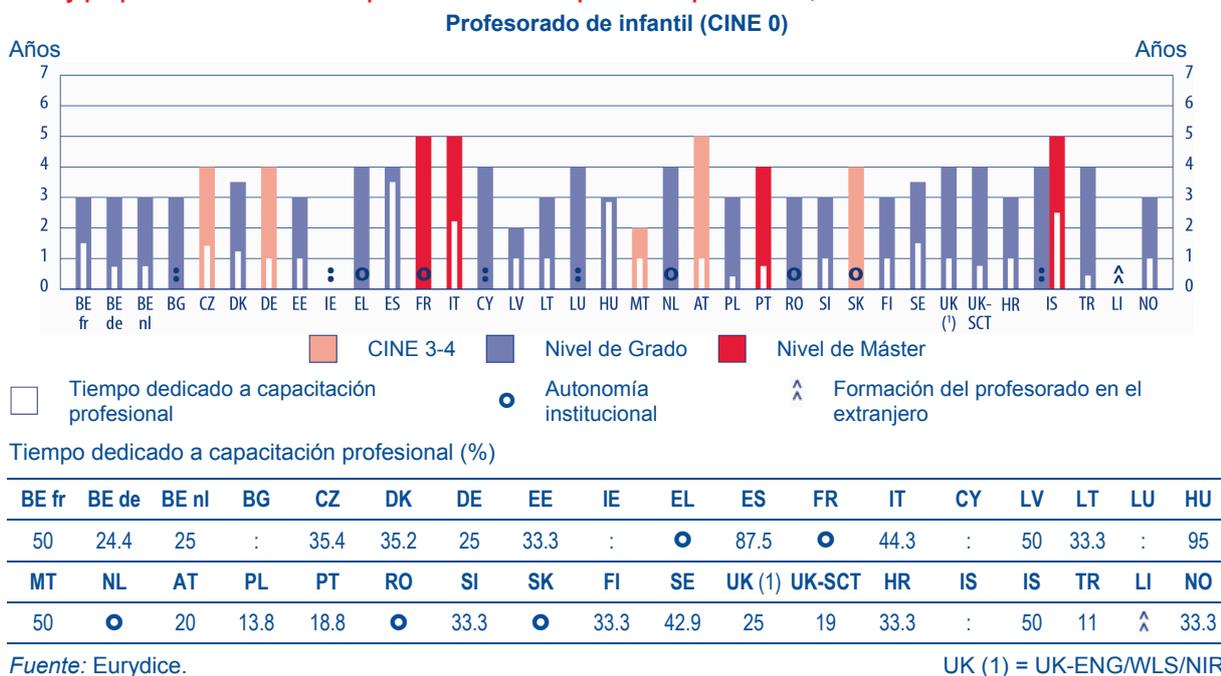
En la mayoría de los países, los programas de formación de los futuros profesores de infantil han de dedicar al menos un 25% del total del programa a capacitación profesional. La proporción de capacitación profesional es especialmente elevada en España y Hungría. Esta proporción es del 20% o inferior en tan solo cuatro países. En muy pocos países cada institución puede decidir la cantidad de capacitación profesional específica que va a impartir. Del mismo modo, en muchos países el componente de capacitación profesional ocupa al menos un tercio de la totalidad del programa formativo de los profesores de educación primaria.

En varios países, los nuevos programas de formación del profesorado tratan de integrar el componente de capacitación profesional en todas las partes del programa para dotarlo de un enfoque global e integrador que conduzca a la obtención de un título profesional.

No parece haber ninguna relación entre el nivel del programa y la cantidad de capacitación profesional que incluye. Así pues, las titulaciones de nivel de grado no ofrecen una proporción mayor de capacitación profesional que las de nivel de máster, y viceversa.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

● Gráfico A2a: Nivel y duración mínimos de la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria, y proporción mínima de tiempo dedicado a su capacitación profesional, 2011/12



Nota aclaratoria (Gráficos A2a y A2b)

Los gráficos muestran únicamente la duración mínima obligatoria de la formación inicial del profesorado. La duración de la formación inicial del profesorado se expresa en años. El cálculo de la proporción de capacitación profesional se basa en ECTS. Para los países que ofrecen diferentes vías de formación del profesorado, se muestra únicamente el itinerario más utilizado.

Para determinar la proporción de cualificación profesional en la formación inicial, se ha tenido en cuenta únicamente el currículo mínimo obligatorio que han de cursar todos los futuros profesores. Dentro de este currículo mínimo obligatorio, se ha diferenciado entre educación general y capacitación profesional.

Educación general: en el modelo simultáneo, hace referencia a los cursos de educación general y al dominio de la(s) materia(s) que los profesores en formación van a enseñar una vez titulados. El propósito de estos cursos es, por lo tanto, proporcionar a los alumnos un conocimiento profundo sobre una o más materias y una extensa formación general. En el caso del modelo consecutivo, la educación general se refiere al título obtenido en una determinada materia.



FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

Capacitación profesional: proporciona a los futuros profesores las competencias tanto teóricas como prácticas necesarias para la docencia. Incluye, además de cursos de psicología, teoría de la educación y metodología didáctica, prácticas en el aula.

En algunos países, la propia institución puede decidir la proporción de tiempo de la formación inicial del profesorado que se va a dedicar a capacitación profesional específica. Cuando las instituciones que imparten la formación tienen plena autonomía en este aspecto (lo que significa que no hay una cantidad mínima de tiempo establecida), se ha añadido el símbolo 0.

Notas específicas de países

Bulgaria: para CINE 0 y 1 existe también un programa de Grado de cuatro años de duración.

República Checa y Eslovaquia: la formación inicial del profesorado para el nivel CINE 0 tiene en la mayoría de los casos un nivel de secundaria (CINE 3). No obstante, existen también otras vías: nivel CINE 4, tres años en el nivel CINE 5 (título de Grado) o continuación en estudios de Máster (normalmente dos años).

Francia: debido a la introducción de los programas de Máster, la capacitación profesional queda a discreción de las instituciones de educación superior, y su proporción varía en función de la universidad.

Irlanda: información no verificada por el país.

Finlandia: se exige un título de Máster únicamente a los profesores de las escuelas infantiles. La mayor parte de la educación infantil se lleva a cabo en guarderías, en cuyo caso se exige un título de Grado.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el Certificado de Postgrado en Educación (PGCE, es decir, programa de capacitación profesional que sigue el modelo consecutivo) no es un programa de Máster, pero puede incluir determinados componentes de dicho nivel que pueden contribuir a un título de Máster.

Islandia: la formación que tiene que seguir un docente para obtener el estatus de profesor cualificado debe tener un nivel de Máster, pero esto no estará plenamente en vigor hasta 2013. Hay un periodo de transición durante el que las instituciones de formación del profesorado están impartiendo dos programas.

Noruega: existen otros itinerarios habituales, entre ellos un programa de formación del profesorado a nivel de Máster que sigue un modelo simultáneo con una duración de cinco años. El mismo tiempo se dedica a la capacitación profesional.

EL PROFESORADO DE SECUNDARIA HA DE POSEER UN TÍTULO DE GRADO O DE MÁSTER, PERO LA PROPORCIÓN DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL DISMINUYE

La formación inicial del profesorado que pretende trabajar en secundaria inferior es de nivel de Grado en más de la mitad de los países (generalmente cuatro años). En dieciséis países, los docentes de secundaria inferior reciben una formación de nivel de Máster (que, por lo general, dura cinco años).

Para la etapa de secundaria superior, en la mayoría de los países la cualificación final es un título de Máster. Parece que no existe ninguna relación entre el nivel de la titulación final y el modelo de formación (simultáneo o consecutivo, véase el gráfico A1).

El componente de capacitación profesional dentro de la formación inicial para la secundaria inferior se sitúa por encima del 20% en la mayoría de los países, y es particularmente alto en Bélgica (Comunidad francesa) e Islandia.

En el caso de la educación secundaria superior, el porcentaje de cualificación profesional sigue representando alrededor del 20% en la mayoría de los países. Solo hay tres países en los que dicha proporción es superior al 30%. En el otro extremo de la escala, únicamente en dos países la proporción de capacitación profesional se sitúa por debajo del 10% de la totalidad del programa. En algunos países, las instituciones de educación superior tienen autonomía total o parcial para decidir el tiempo que dedican a la capacitación profesional de los docentes de secundaria.

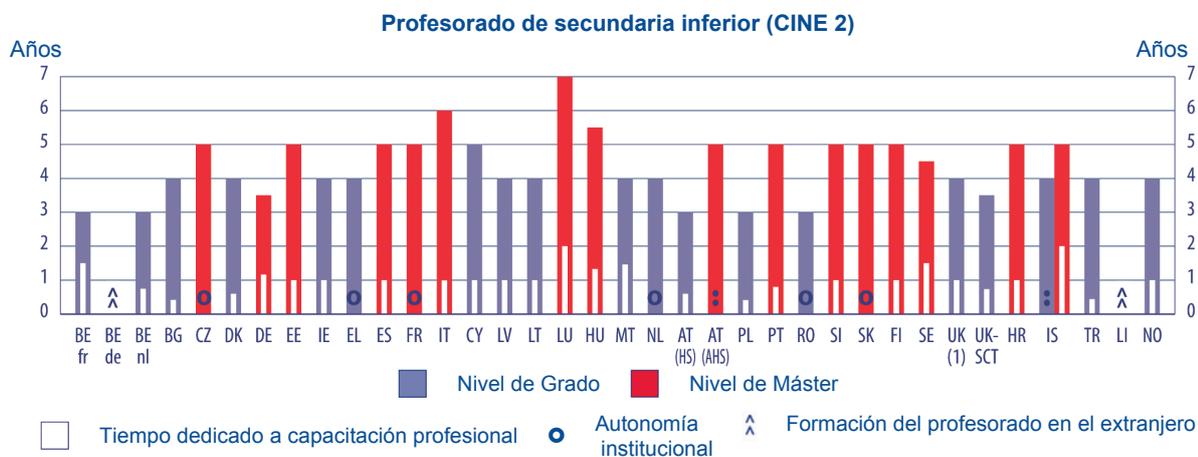
Al igual que sucede con la formación de los docentes de infantil y primaria, parece que la proporción de capacitación profesional prevista para los docentes de secundaria se relaciona más con la etapa educativa en la que van a ejercer la docencia (secundaria inferior o superior) que con el nivel del programa y su titulación final (Grado o Máster).

En general, las diferencias en lo referente al tiempo dedicado a cualificación profesional entre educación secundaria inferior y superior son escasas, si se comparan con las diferencias bastante más pronunciadas que se dan entre secundaria y primaria o infantil.

En algunos países, la proporción de cualificación profesional no varía, independientemente del nivel educativo en el que los futuros profesores vayan a enseñar. Este es el caso en el Reino Unido y Turquía.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

- **Gráfico A2b: Nivel y duración mínimos de la formación inicial del profesorado de secundaria (inferior y superior), y proporción mínima de tiempo dedicado a su capacitación profesional, 2011/12**

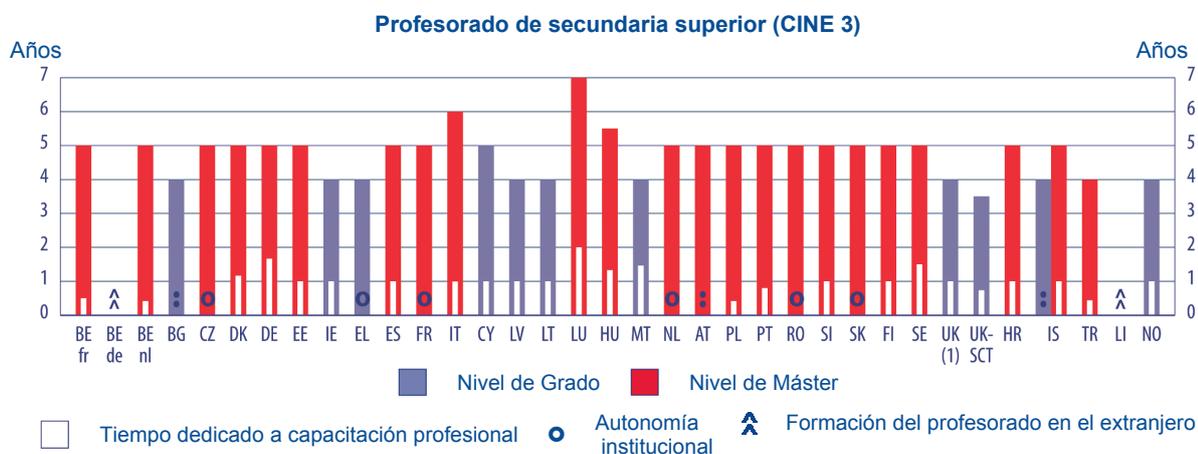


Tiempo dedicado a capacitación profesional (%)

| BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT |
|-------|---------|----------|------|----|----|------|----|----|------|--------|--------|------|----|----|----|------|------|------|
| 50 | ▲ | 25 | 10.4 | ● | 15 | 33.3 | 20 | 25 | ● | 20 | ● | 16.6 | 20 | 25 | 25 | 28.6 | 24.2 | 36.6 |
| NL | AT (HS) | AT (AHS) | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK (1) | UK-SCT | HR | IS | IS | TR | LI | NO | |
| ● | 20 | ● | 13.8 | 16 | ● | 20 | ● | 20 | 33.3 | 25 | 21 | 20 | : | 40 | 11 | ▲ | 25 | |

Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR



Tiempo dedicado a capacitación profesional (%)

| BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU |
|-------|-------|-------|-----|----|------|------|----|----|----|--------|--------|------|----|----|----|------|------|
| 10 | ▲ | 8.3 | : | ● | 23.3 | 33.3 | 20 | 25 | ● | 20 | ● | 16.6 | 20 | 25 | 25 | 28.6 | 24.2 |
| MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK (1) | UK-SCT | HR | IS | IS | TR | LI | NO |
| 36.6 | ● | ● | 8.3 | 16 | ● | 20 | ● | 20 | 30 | 25 | 21 | 20 | : | 20 | 11 | ▲ | 25 |

Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria (véase la del gráfico A2a)

Notas específicas de países

Francia: debido a la introducción de los programas de Máster, la capacitación profesional queda a discreción de las instituciones de educación superior, y su proporción varía en función de la universidad.

Irlanda: información no verificada por el país.

Luxemburgo: la duración que aparece para la etapa de secundaria incluye el periodo de inducción, ya que se considera como capacitación profesional.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el Certificado de Postgrado en Educación (PGCE, es decir, programa de capacitación profesional que sigue el modelo consecutivo) no es un programa de Máster, pero puede incluir determinados componentes de dicho nivel que pueden contribuir a un título de Máster.

Islandia: la formación que tiene que seguir un docente para obtener el estatus de profesor cualificado debe tener un nivel de Máster, pero esto no estará plenamente en vigor hasta 2013. Hay un periodo de transición durante el que las instituciones de formación del profesorado están impartiendo dos programas.

Noruega: existen otros itinerarios habituales, entre ellos un programa de formación del profesorado a nivel de Máster que sigue un modelo simultáneo con una duración de cinco años. El mismo tiempo se dedica a la capacitación profesional.

Austria: Las universidades ofrecen programas de hasta 5 años de duración (300 ECTS). En el marco de la autonomía universitaria, cerca del 20% del programa se dedica a capacitación profesional. En la *Neue Mittelschule*, un centro comprensivo para niños de 10 a 14 años, la enseñanza es impartida de forma conjunta por equipos de profesores egresados de la universidad y de centros de formación del profesorado. Se está llevando a cabo una reorganización general de los programas de formación inicial del profesorado.

EL PROFESORADO DE LAS ETAPAS EDUCATIVAS INFERIORES SUELE TENER UNA FORMACIÓN PRÁCTICA DE MAYOR DURACIÓN

En todos los países, la formación práctica en un entorno real de trabajo es un componente obligatorio de la capacitación profesional (véase el gráfico A2) que se lleva a cabo en los programas de formación inicial del profesorado. Este tipo de puesto en un centro educativo generalmente no está remunerado y no suele durar más de unas pocas semanas. Se puede realizar en diferentes momentos del programa formativo y suele estar bajo la supervisión de un tutor (generalmente un profesor del centro), además someterse a una evaluación periódica realizada por los profesores del centro de formación inicial del profesorado.

● Gráfico A3: Duración mínima de la formación en el centro educativo en la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3) en horas, 2011/12

| | BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT |
|--------|-------|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| CINE 0 | 480 | ● | ● | 150 | 290 | 297 | : | 390 | : | ● | 950 | ● | 600 | 750 | 480 | 800 | 900 | 320 | 840 |
| CINE 1 | 480 | ● | ● | 150 | 124 | 297 | 144 | 390 | : | ● | 950 | ● | 600 | 700 | 720 | 800 | 828 | 320 | 224 |
| CINE 2 | 480 | ▲ | ● | 150 | 124 | 297 | 144 | 390 | : | ● | 250 | ● | 475 | 67 | 720 | 800 | 432 | 600 | 224 |
| CINE 3 | 90 | ▲ | ● | 150 | 124 | 297 | 144 | 390 | : | ● | 250 | ● | 475 | 67 | 720 | 800 | 432 | 600 | 224 |

| | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK (1) | UK-SCT | HR | IS | TR | LI | NO |
|--------|----|-----|-------|----|-----|-----|-----|----|----|--------|--------|----|----|-----|----|-----|
| CINE 0 | ● | 500 | 112.5 | ● | 78 | 450 | 110 | ● | ● | 1065 | 405 | 20 | ● | 140 | ▲ | 700 |
| CINE 1 | ● | 120 | 112.5 | ● | 78 | 450 | 110 | ● | ● | 1065 | 405 | 20 | ● | 140 | ▲ | 700 |
| CINE 2 | ● | 120 | 112.5 | ● | 78 | 450 | 110 | ● | ● | 1065 | 405 | 20 | ● | 140 | ▲ | 420 |
| CINE 3 | ● | ● | 112.5 | ● | 120 | 450 | 110 | ● | ● | 1065 | 405 | 20 | ● | 140 | ▲ | 420 |

● Autonomía institucional ▲ Formación del profesorado en el extranjero

Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas de países

República Checa: para el profesorado de la etapa CINE 0, la información mostrada se refiere al itinerario más habitual, que es de nivel CINE 3.

España y Eslovaquia: el número exacto puede variar en función de la institución de educación superior concreta.

Hungría: los textos legales recogen la duración de la formación en el centro educativo en ECTS y semanas, de modo que las horas que se muestran se han calculado sobre la base de una semana laboral de 40 horas.

Países Bajos: las universidades han acordado que, para los futuros docentes de CINE 2 y 3, impartirán una formación en el centro educativo de 840 horas.

Austria: la información sobre el CINE 2 hace referencia a la formación de los futuros docentes de *Hauptschule*. Para los docentes que se forman en la universidad, hay autonomía institucional.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la información hace referencia a los programas de grado de 4 años.

Reino Unido (SCT): la información mostrada se refiere al diploma de postgrado.

La duración mínima que se recomienda para la formación en el centro educativo muestra enormes variaciones entre países, oscilando desde las 20 horas en todos los programas de formación del profesorado de Croacia a las 1.065 horas en los del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En muchos países, supera las 200 horas. Se sitúa por debajo de 200 horas en Bélgica (Comunidad francesa para CINE 3), Bulgaria, la República Checa (a excepción de CINE 0), Alemania, Chipre (para CINE 2 y 3), Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Croacia y Turquía. En cerca de un tercio de los países europeos, la duración de la estancia formativa en centros educativos es igual para todos los futuros docentes, independientemente del nivel en el que vayan a enseñar. En los países donde sí existe variabilidad entre etapas educativas, el tiempo que se dedica a la formación práctica en centros suele ser mayor en los programas formativos para los futuros profesores de las etapas educativas inferiores (por lo general, infantil y primaria). Únicamente en Hungría y Rumanía la duración mínima del periodo de prácticas en el centro de los programas de formación inicial para los futuros docentes de secundaria (superior) es mayor que la de los futuros maestros de infantil y primaria. En Letonia, el periodo de formación práctica en el centro más breve corresponde a los futuros docentes de infantil.

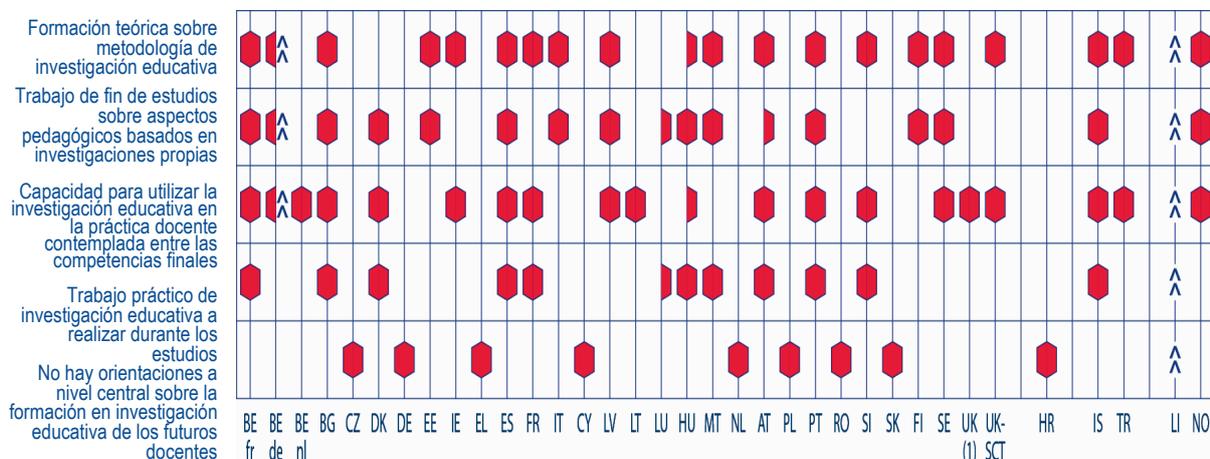
En ocho países, la administración educativa no ha establecido una duración mínima y son las propias instituciones de educación superior quienes deciden el número de horas de formación práctica en el centro que van a incluir en sus programas de capacitación profesional.

CON FRECUENCIA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO INCLUYEN FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La adquisición de conocimientos y competencias sobre investigación educativa se ha señalado como un elemento importante de la formación del profesorado, que debe ayudar a los profesores a incorporar los resultados tanto de la investigación académica como de la investigación en el aula a su docencia (Comisión Europea, 2007).

En la mayoría de los países, las directrices promulgadas a nivel central indican que los programas de formación inicial del profesorado deben desarrollar en los estudiantes conocimientos y competencias relacionados con la investigación educativa. Estos requisitos o recomendaciones se aplican tanto a los programas de formación de Grado como de Máster.

Gráfico A4: Directrices sobre la formación en conocimientos y práctica sobre investigación educativa que han de tener los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Izquierda CINE 0 + 1 Derecha CINE 2 + 3 ▲ Formación en el extranjero

Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR



FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

España: para el CINE 0, en la lista de competencias finales solo se incluye la capacidad para utilizar la investigación educativa en la práctica docente.

Malta y Austria: la información mostrada no es de aplicación para el nivel CINE 0.

En la mayoría de los casos, las directrices establecen que los futuros docentes deben adquirir conocimientos sobre las metodologías de investigación educativa para que aprendan a utilizar la investigación educativa en la práctica docente o para elaborar un trabajo de fin de estudios basado en su propia investigación. En doce países se recomienda implicar a los estudiantes en trabajos prácticos de investigación educativa durante sus estudios. En Bélgica (Comunidad francesa), Bulgaria, España, Hungría, Portugal e Islandia, las directrices abarcan todos estos objetivos de aprendizaje para la adquisición de competencias sobre investigación.

En la mayoría de los países, el conjunto de competencias finales que se deben dominar al finalizar la formación inicial del profesorado (véase el gráfico A7) incluye referencias explícitas a la competencia de investigación educativa.

En nueve países no se ha promulgado ningún tipo de orientación para quienes imparten los programas de formación inicial del profesorado relativos a los conocimientos y la práctica sobre investigación educativa que han de adquirir los futuros profesores. Sin embargo, en la práctica, las instituciones de formación del profesorado a veces incluyen estos elementos en sus programas.

En general, no parece que se preste más atención a la investigación educativa en la normativa que regula los programas de Máster que en los programas de formación docente que conducen a la obtención de un título de Grado (véase el gráfico A2). Del mismo modo, tampoco parecen darse grandes diferencias en este ámbito entre los programas para futuros docentes de las diferentes etapas educativas. Recientemente Estonia, Francia e Italia han convertido la investigación educativa en un elemento integral de los programas de la formación inicial del profesorado.

LOS MÉTODOS ESPECÍFICOS DE SELECCIÓN PARA LA ADMISIÓN A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO NO ESTÁN MUY EXTENDIDOS

En todos los países, la admisión a la formación inicial del profesorado está sujeta a determinadas condiciones. Sin embargo, los criterios de admisión y los métodos de selección varían tanto en contenido como en número. La responsabilidad de su definición en ocasiones corresponde a la administración educativa y en otras se ejerce a nivel institucional; en algunos países, ambos niveles comparten las responsabilidades al respecto, de modo que los dos participan en la toma de decisiones en este ámbito.

En los países europeos, el principal prerrequisito es poseer el certificado del examen final de la educación secundaria superior. En cerca de la mitad de los países, se tiene en cuenta el rendimiento en la educación secundaria superior. En bastantes países también se exige la superación de una prueba genérica de acceso a la educación superior. En Bélgica (Comunidades francesa y flamenca) el único requisito es estar en posesión del certificado de finalización de la educación secundaria superior, y en Austria (para la formación del profesorado a nivel universitario) se exige el certificado del examen final de la educación secundaria superior. En Alemania, Chipre y Turquía, actualmente el único método de selección es la prueba genérica de acceso a la educación superior.

Para el caso del acceso a los programas de Máster (allí donde existen –véase el gráfico A2), en catorce países se tiene en cuenta el rendimiento en el nivel de Grado.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

En la mayoría de los países, la selección se rige por tres o más criterios. En general, el acceso a la formación inicial del profesorado parece regirse por los requisitos generales de admisión para el acceso a la educación superior y no por criterios de selección específicos para la formación del profesorado.

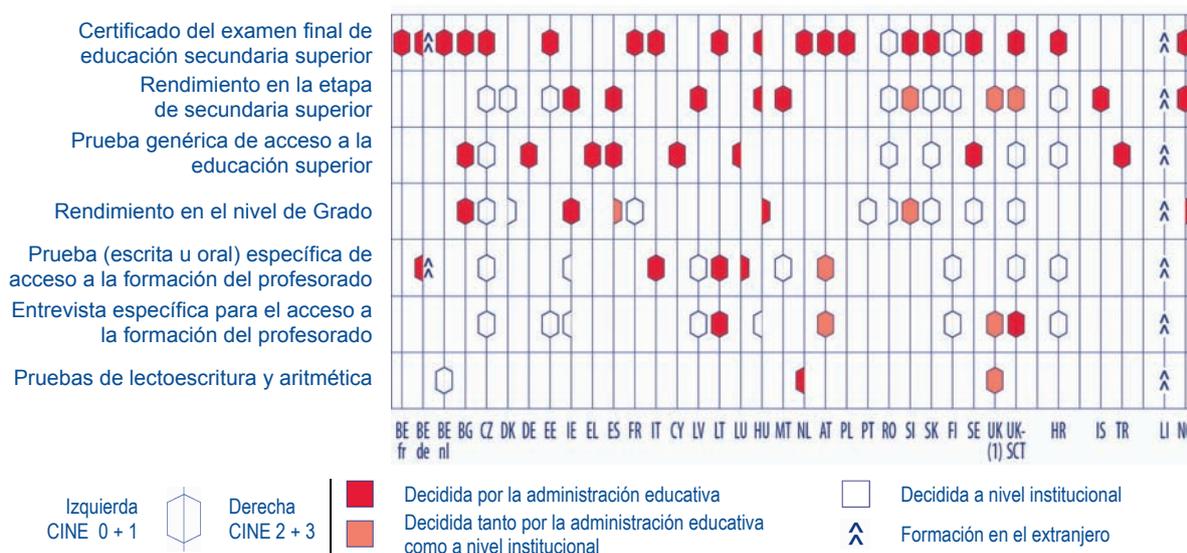
Tan sólo un tercio de los países europeos cuenta con métodos de selección específicos para la admisión a la formación inicial del profesorado, como pueden ser la superación de una prueba específica de aptitud o una entrevista en la que se pregunta a los candidatos cuáles son sus motivaciones para convertirse en profesores. La aplicación de estos métodos, en los países donde se utilizan, suele dejarse a discreción del responsable del programa de formación. Únicamente en Italia, Lituania y el Reino Unido (Escocia) es la administración educativa quien determina el método de selección.

Son muchos los países donde las administraciones educativas determinan los requisitos generales de admisión. No obstante, las instituciones gozan de cierto margen para su aplicación. En varios países, las instituciones tienen autonomía para introducir criterios de admisión adicionales a los requisitos mínimos establecidos a nivel central. En Dinamarca, Portugal, Rumanía, Eslovaquia y Finlandia, la selección se determina exclusivamente a nivel institucional. En Finlandia, por ejemplo, la prueba de acceso para los profesores generalistas (tutores) incluye un examen escrito y una prueba de aptitud. Esta prueba de aptitud puede incluir una entrevista y un ejercicio en grupo. En los últimos años se ha intensificado la cooperación entre las distintas universidades en lo referente a la admisión del alumnado con el fin de garantizar una mayor consistencia en los requisitos de acceso a los programas de formación del profesorado.

En los Países Bajos, los aspirantes a los programas de formación del profesorado de primaria tienen que realizar un examen para establecer si su nivel de competencia en lengua holandesa y en aritmética es adecuado. Si no es así, recibirán apoyo adicional. No obstante, si al final de su primer año vuelven a suspender el examen, no podrán continuar sus estudios. En Bélgica (Comunidad flamenca), muchas de las instituciones que imparten formación del profesorado organizan también pruebas similares, pese a que no están obligadas a hacerlo. Del mismo modo, las instituciones de formación del Reino Unido ponen a prueba la competencia en lectoescritura de sus candidatos.

En algunos países, los procedimientos de acceso a la educación superior incluyen exámenes de idiomas, dado que existen requisitos lingüísticos específicos. Este es el caso de España, Luxemburgo y Malta.

Gráfico A5: Métodos/criterios de selección para el acceso a la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR



FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

Nota aclaratoria

No se han tenido en cuenta las pruebas de aptitud específicas para los programas de bellas artes o de educación física. Tampoco criterios administrativos tales como el lugar de residencia. En los países donde existen varios itinerarios, solo se ha tenido en cuenta la selección para los más generalizados.

Notas específicas de los países

República Checa: para el profesorado de infantil no se aplican todos los criterios de selección a todos los itinerarios.

Irlanda: información no verificada por el país.

España: las universidades publican un listado de títulos de Grado preferentes que dan acceso directo a la especialidad elegida del Máster de formación del profesorado de secundaria.

Malta: los estudiantes candidatos a cursar un Grado en Educación en la Universidad de Malta tienen que haber obtenido el certificado de la Acreditación Europea de Manejo del Ordenador (*European Computer Driving Licence – ECDL*).

Austria: el lado izquierdo del hexágono se refiere al CINE 1; el lado derecho, a la formación inicial del profesorado para la educación secundaria general (*Hauptschule*).

Eslovenia: el rendimiento en el nivel de Grado no es aplicable al nivel CINE 0.

LAS VÍAS ALTERNATIVAS PARA OBTENER UN TÍTULO DE DOCENTE SON POCO HABITUALES EN EUROPA

Los modelos simultáneo y consecutivo son los más frecuentes dentro de la formación inicial del profesorado (véase el gráfico A1). No obstante, últimamente, y gracias a la creciente flexibilidad de la educación superior, se han introducido algunas vías nuevas que permiten el acceso a la profesión docente.

Sin embargo, muy pocos países europeos ofrecen vías alternativas paralelas a los modelos tradicionales de formación inicial del profesorado para obtener una titulación docente. Estas rutas alternativas suelen caracterizarse por su alto grado de flexibilidad y su corta duración, y por proporcionar una formación basada fundamentalmente en el trabajo. Generalmente, estas vías se han puesto en marcha cuando ha habido escasez de profesores y, por tanto, se ha producido una necesidad urgente de contratar docentes. Estas rutas alternativas de acceso a la docencia sirven también para atraer a la profesión docente a titulados procedentes de otras áreas.

En Polonia, solo existen vías alternativas para los futuros profesores de lenguas extranjeras. Así, para ser profesor de lengua extranjera es necesario obtener un certificado de competencia lingüística de nivel "competente" o "avanzado", así como un certificado de enseñanza de lenguas extranjeras que se obtiene tras haber finalizado un programa de postgrado no conducente a título o un curso de capacitación.

En Suecia, quienes tengan experiencia profesional fuera de la docencia puede acceder a la profesión docente cursando el programa de formación docente complementaria que conduce a un título en una materia determinada. También se ofrece un programa educativo complementario especial que capacita a quien haya obtenido un título docente en el extranjero para que pueda cualificarse para trabajar en el sistema educativo sueco.

El sistema de educación infantil noruego ofrece una ruta alternativa para que el personal que ya trabaja en guarderías, como asistentes y cuidadores de los niños, pueda acceder a la docencia. Consiste en que realicen una formación basada en el trabajo que proporciona un enfoque orientado a la práctica y centrado en el lugar de trabajo como entorno de aprendizaje.

En Luxemburgo, en educación secundaria general (inferior y superior), y especialmente en períodos de escasez de personal docente, los profesores en formación pueden realizar un periodo de

formación en el trabajo de 60 horas de duración. Una vez que han completado con éxito este programa y han recibido una evaluación positiva por parte del director del centro de secundaria, estos docentes en formación están en condiciones de obtener un contrato fijo y pasar a formar parte de la reserva nacional de profesionales docentes.

En Letonia, quienes posean un título universitario en un área que forme parte del currículo puede convertirse en docentes si cursan un programa de formación de corta duración para cualificarse como profesor (1-1,5 años) durante un periodo de dos años de haber empezado a trabajar. Este programa puede reducirse a 72 horas de formación permanente en el caso de asignaturas que tengan un reducido número semanal de horas.

Para hacer frente a la escasez de profesores, algunos *Länder* alemanes permiten emplear a titulados de educación superior que no hayan recibido una formación docente formal. Este modelo de contratación puede consistir bien en emplear directamente a titulados superiores que estén en posesión del título de Diploma o de *Magister* (realizando o no simultáneamente una formación pedagógica), o bien en admitirles en el “servicio de preparación de profesores” (*Vorbereitungsdienst*). Las cualificaciones obtenidas a través de estas vías alternativas únicamente son válidas en el *Land* donde fueron emitidas. No obstante, en 2012 se eliminaron estas rutas alternativas.

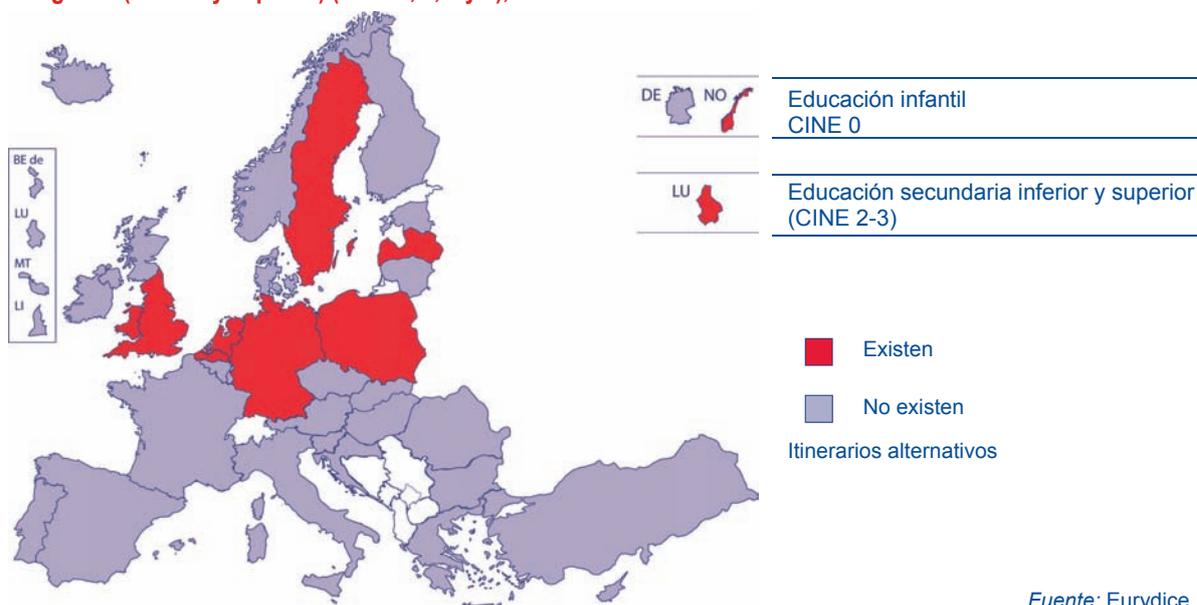
Los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra) tienen una tradición relativamente larga de oferta de vías alternativas para el acceso a la profesión docente.

Entre las rutas alternativas que se ofrecen en los Países Bajos, existe la posibilidad de cursar un “*Minor* en educación”, que permite a los estudiantes de grado de las universidades obtener un título docente limitado para el segundo nivel (cursos 1º-3º de educación secundaria general). El “acceso lateral” es otra opción para acceder a la profesión docente sin un título de docente de la que pueden hacer uso las personas que posean un título superior. Los profesores nombrados a través de esta vía pueden trabajar con un contrato temporal por un máximo de dos años, tiempo durante el cual reciben la formación y el apoyo necesarios para obtener un título docente completo que les permite entonces acceder a un contrato fijo.

En el Reino Unido (Inglaterra), tanto el Programa de Posgrado para Docentes (*Graduate Teacher Programme – GTP*) como el Programa Registrado para Docentes (*Registered Teacher Programme – RTP*) han sido sustituidos por el Programa de Formación Directa para la Escuela (*School Direct Training Programme*), una vía basada en el trabajo a la que pueden acceder los graduados con al menos tres años de experiencia laboral. En Gales todavía funciona el GTP, lo que permite a los centros contratar a docentes que todavía no tienen la titulación. Estos profesores reciben formación individualizada junto con el apoyo necesario por parte de su centro a fin de obtener el título de docente (*Qualified Teacher Status – QTS*). La formación individualizada suele tener una duración de entre uno y dos años, en función del programa. Otra vía de acceso a la profesión docente en Inglaterra es el Programa de Profesorado formado en el Extranjero (*Overseas Trained Teacher – OTT*). Este programa se dirige al profesorado que ha obtenido su titulación fuera del Espacio Económico Europeo y está trabajando como docente en una escuela de Inglaterra. A estos docentes se les ofrece un programa de formación y evaluación individualizado, lo que les permite optar a obtener el QTS mientras trabajan como “instructores” con una cualificación temporal. Los profesores en esta situación (OTT) que no consiguen obtener el QTS en un plazo de cuatro años no pueden continuar ejerciendo como docentes. En Gales, la única vía alternativa para el acceso a la docencia es el GTP.

El Reino Unido, los Países Bajos y Estonia hacen referencia al programa *Teach First* como otra posible vía de acceso a la docencia. Se trata de una iniciativa benéfica de carácter privado fundada y financiada por una gran variedad de patrocinadores corporativos. Su principal objetivo consiste en reclutar a titulados excelentes de diferentes ámbitos para que impartan docencia en centros educativos de zonas desfavorecidas. Esta iniciativa, que lleva 10 años funcionando en el Reino Unido, se está incorporando paulatinamente en otros países europeos (como, por ejemplo, Alemania).

Gráfico A6: Itinerarios alternativos para el acceso a la docencia en educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

Irlanda: información no verificada por el país.

DIFERENTE NIVEL DE DETALLE EN LOS MARCOS DE COMPETENCIAS DOCENTES

Los marcos de competencias docentes pueden definirse como la enumeración de lo que un docente debe saber o ser capaz de hacer. Así pues, son una descripción de las destrezas y competencias que un docente debe poseer. La mayoría de los países cuentan con descripciones de este tipo. No obstante, hay importantes diferencias en cuanto al formato, el valor y el reconocimiento de estos marcos.

Por lo general, estos inventarios de las competencias deseables en un docente incluyen los siguientes tipos de ámbitos: conocimientos tanto pedagógicos como sobre la materia concreta, competencias para la evaluación, habilidades de trabajo en equipo, habilidades sociales e interpersonales necesarias para la docencia, sensibilidad hacia la diversidad, competencias en investigación (véase el gráfico A4), así como habilidades de organización y liderazgo. Estas competencias se agrupan en diferentes ámbitos temáticos en función del nivel de detalle de cada marco.

Los marcos de competencias a veces son muy amplios y consisten en declaraciones de naturaleza bastante genérica, como en Bélgica (Comunidad francesa), Dinamarca, Alemania, Francia, Lituania,

Italia, Eslovenia, y en otras ocasiones tienen un mayor nivel de detalle, como, por ejemplo, en España, Irlanda y el Reino Unido.

La mayoría de los países incluyen la lista de competencias que han de adquirir los profesores en las directrices sobre la formación inicial del profesorado. La normativa noruega sobre formación del profesorado se basa en el Marco Europeo de Cualificaciones y expresa lo que los candidatos a docentes deben saber, entender y ser capaces de hacer en términos de "resultados de aprendizaje". En Bélgica (Comunidad flamenca) existen dos documentos diferentes: en uno se detallan las competencias básicas que han de tener los docentes noveles y en el otro se recogen las de los profesores con experiencia. En Irlanda, además de directrices para los encargados de impartir la formación inicial del profesorado, existen también códigos de conducta profesional para el profesorado.

Por el contrario, en Estonia, Letonia, los Países Bajos, el Reino Unido y Rumanía los marcos de competencias se expresan en términos de estándares profesionales para el profesorado. En Rumanía existen diferentes estándares en función del puesto docente.

En varios países, estos marcos de competencias se han introducido muy recientemente (Polonia y Noruega) o hace poco que han sido objeto de revisión (Grecia, Irlanda, los Países Bajos, Suecia, Reino Unido y Turquía).

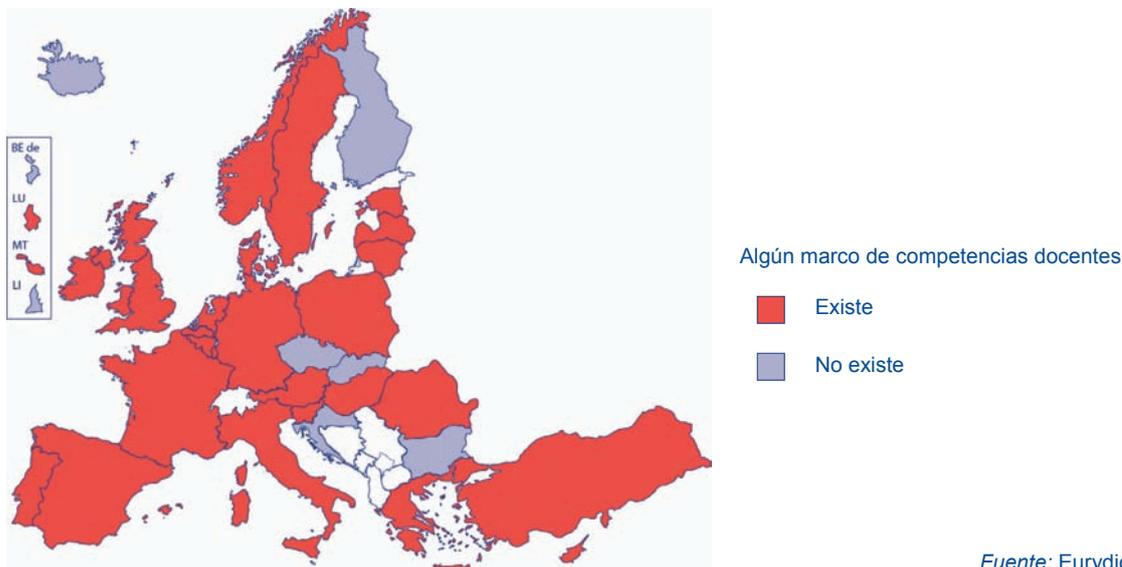
Tanto los Países Bajos como el Reino Unido tienen una tradición relativamente larga de estándares para la profesión docente.

En los Países Bajos, la Ley de Profesiones de la Educación, que entró en vigor en 2006, regula los estándares de competencia para los docentes y otros profesionales que trabajan en el ámbito educativo. Toda persona que quiera ejercer la docencia ha de estar en posesión de un certificado emitido por una institución de educación superior profesional o por una universidad al objeto de demostrar que cumple los estándares de competencia establecidos por decreto de acuerdo con la ley. La ley también permite que los centros educativos diseñen su propia política de actualización de las competencias de su personal. La Inspección supervisa el cumplimiento de estas disposiciones. Cada consejo escolar tiene la obligación de tomar medidas e introducir los instrumentos necesarios para garantizar que el personal mantenga al día sus competencias de acuerdo con los estándares establecidos.

El Consejo para la Cooperación Educativa (*Onderwijscoöperatie*), en apoyo al Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, creó en febrero de 2012 un registro nacional de profesores. Los profesores pueden inscribirse de forma voluntaria y la inscripción tiene una validez de cuatro años. El objetivo es mejorar la calidad del profesorado a través de un registro profesional que anime a los docentes a mantener al día sus destrezas y mejorar sus competencias. Además, funciona también como un símbolo del estatus profesional del docente. Así pues, el registro tiene un doble objetivo: por un lado, los docentes inscritos pueden demostrar que están cualificados y capacitados, y por otro, que mantienen actualizadas sus competencias. Se espera que, para 2014, el 40 por ciento de los docentes de educación primaria, secundaria y secundaria profesional superior se haya registrado, y que en 2018 lo haya hecho la totalidad del profesorado.

En el Reino Unido (Inglaterra), desde 2007 existen estándares diferenciados en función de cada etapa de la carrera profesional y han sido reformados recientemente. Los nuevos estándares entraron en vigor en septiembre de 2012, sustituyendo a los estándares que anteriormente regían la obtención del título de docente (QTS) y la superación del periodo de inducción. También incorporan estándares de comportamiento y conducta que sustituyen al anterior Código de Conducta y Práctica para Profesores Registrados.

- **Gráfico A7: Existencia de algún tipo de marco de competencias docentes para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

Irlanda: información no verificada por el país.

EL PERFIL DE CUALIFICACIÓN DE LOS FORMADORES DEL PROFESORADO SUELE SER SIMILAR AL DEL RESTO DEL PERSONAL ACADÉMICO

El personal que imparte la formación del profesorado conforma un grupo muy heterogéneo. Esto tiene mucho que ver con el grado de diversificación que presenta la organización de la formación del profesorado: a menudo la formación inicial del profesorado se imparte en diferentes instituciones de distintos tipos dentro de un mismo país y, normalmente, incluye distintas etapas en las que se ven implicadas diferentes organismos o personas. Son diversas las organizaciones que pueden proporcionar los conocimientos sobre una materia concreta, así como el conocimiento pedagógico teórico y práctico. En el ámbito de la formación permanente del profesorado, dada la variedad de proveedores de este tipo de formación, la heterogeneidad del personal docente es incluso mayor. La información que se muestra aquí se refiere fundamentalmente a los formadores que trabajan en la formación inicial del profesorado, aunque es frecuente que los formadores que trabajan en instituciones de educación superior impartan también formación permanente.

En 21 países, sin embargo, se aplican los mismos requisitos de titulación a los formadores de formación inicial del profesorado que al resto del personal docente de la educación superior.

En cuanto a los requisitos académicos de titulación, los formadores del profesorado de las instituciones de educación superior han de estar en posesión, como mínimo, de un título avanzado (Máster o Doctorado) en las áreas que imparten.

En ocasiones se exigen además otros requisitos a los formadores que trabajan en las diferentes fases del programa de formación inicial del profesorado. En Francia, durante el periodo de inducción, la formación de los futuros docentes de primaria corre a cargo de *maîtres-formateurs* (instructores

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

superiores) que han recibido formación específica para este fin. De forma similar, en Chipre y Estonia el personal que ejerce como tutores de los profesores noveles durante el período de inducción recibe una formación específica. En Portugal, a la hora de seleccionar a los profesores que actuarán como supervisores del periodo de inducción en los centros, se da preferencia a los profesores que han recibido formación en materia de supervisión de la práctica docente y que tienen al menos cinco años de experiencia docente en la asignatura correspondiente.

En general, los tutores que asisten a los profesores principiantes en los centros (ya sea en un programa de inducción estructurado, véase gráfico A10, o a través de medidas de apoyo individualizadas, véase gráfico A11) deben contar con varios años de experiencia docente en todos los países donde existen este tipo de medidas.

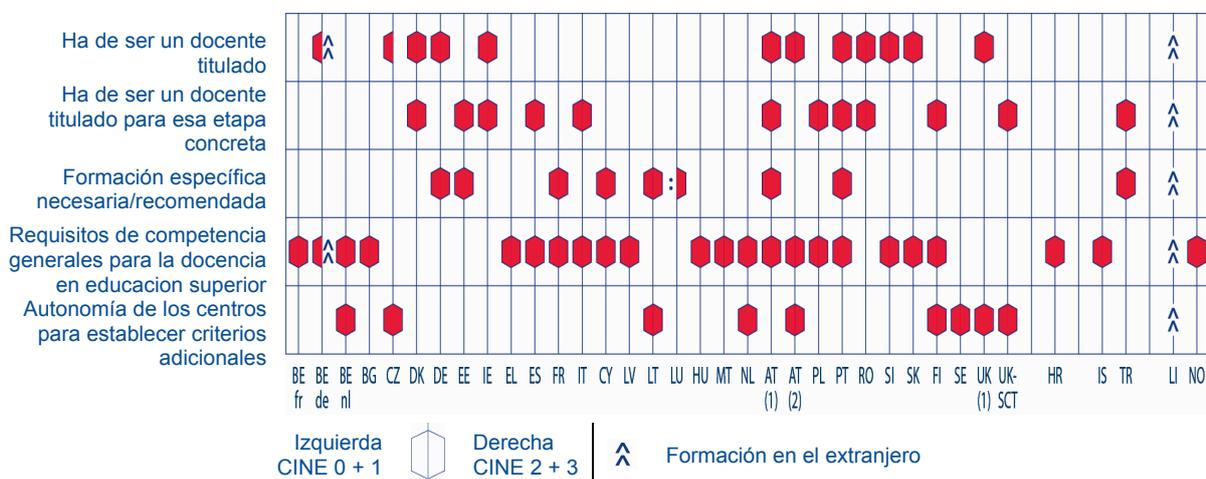
También en Bélgica (Comunidad germanófona, formadores del profesorado de los niveles CINE 0-1), la República Checa (formadores del profesorado de educación infantil), Dinamarca, Alemania, Irlanda, Austria (formadores de las escuelas de formación del profesorado), Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia (quienes trabajan en los centros de prácticas) y el Reino Unido, los formadores del profesorado deben tener un título de docente.

En doce países, los formadores del profesorado deben tener un título de docente de la etapa específica para la que forman a los profesores. En España e Italia esto es aplicable únicamente a los tutores del periodo de prácticas en el centro.

En varios países/regiones (Bélgica –Comunidad flamenca, la República Checa, Lituania, Países Bajos, Suecia y el Reino Unido), las instituciones que imparten la formación inicial del profesorado disfrutan de un alto grado de autonomía para determinar la titulación concreta que se va a exigir a su personal docente, siempre cumpliendo los requisitos mínimos.

La asociación holandesa de formadores del profesorado (VELON) ha creado un registro profesional y ha establecido estándares para los formadores del profesorado de educación primaria, secundaria, formación profesional y educación superior. Para poder inscribirse en este registro, los formadores tienen que cumplir los requisitos establecidos por los estándares profesionales, que incluyen: competencias didácticas, interpersonales y organizativas, así como la capacidad de trabajo en equipo dentro de una organización, el trabajo en contextos más amplios y la participación en formación permanente. No obstante, no es obligatorio inscribirse en este registro.

Gráfico A8: Requisitos de titulación para los formadores del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria (Gráfico A8)

Formador del profesorado: persona que, de forma activa, facilita el aprendizaje (formal) de los profesores en formación. En una institución de educación superior, puede tratarse de un profesor de una disciplina temática a cuyas clases asisten futuros profesores de esas materias, o de un profesor de disciplinas específicas como psicología, filosofía o pedagogía; en esta definición también se incluye al personal de las instituciones especializadas de formación del profesorado y a cualquier otro personal de educación terciaria encargado de la supervisión de las prácticas docentes en los centros o de los periodos de inducción, así como a los tutores que asisten a los profesores noveles en los centros escolares.

Notas específicas de los países

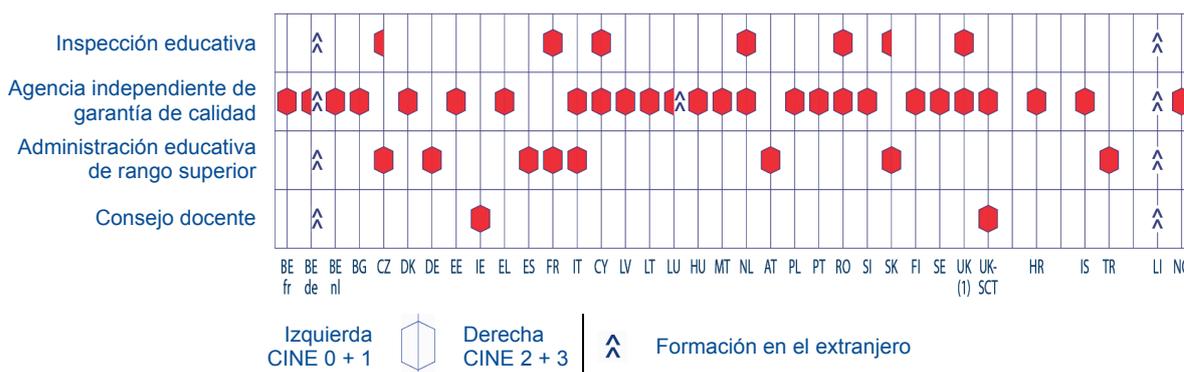
Irlanda: información no verificada por el país.

Austria: (1) el lado izquierdo del hexágono se refiere al nivel CINE 1; el lado derecho, a la FIP para la educación secundaria general (*Hauptschule*); (2) el lado izquierdo del hexágono se refiere al nivel CINE 1; el lado derecho, se refiere a la FIP para la educación secundaria académica (*Allgemeinbildende Höhere Schule*).

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES UNA AGENCIA INDEPENDIENTE SE OCUPA DE LA GARANTÍA EXTERNA DE CALIDAD

La garantía de calidad hace referencia a la evaluación realizada por organismos o personas que no tienen ninguna implicación en las actividades de un determinado programa. Se trata de un proceso a través del cual se lleva a cabo una recogida de datos, de información y de otras evidencias sobre determinados programas específicos al objeto de poder realizar una valoración de su calidad. A cargo de esta revisión externa suele estar un equipo de expertos, otros especialistas o inspectores, y su objetivo es llegar a una valoración independiente sobre la calidad de la educación que se imparte en un determinado centro. Este tipo de evaluaciones pueden tener diferentes implicaciones para los programas de formación del profesorado, en unos casos dan lugar a planes de mejora y en otros afectan a su financiación.

Gráfico A9: Organismos responsables de la garantía externa de calidad de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

Eslovaquia: la inspección educativa es únicamente para el nivel CINE 0.

En la mayoría de los países, es una agencia independiente de evaluación de la educación superior la encargada de llevar a cabo los procedimientos de garantía externa de calidad de los programas de FIP. En Chipre, los Países Bajos, Rumanía y el Reino Unido en esta evaluación externa de los programas de formación inicial del profesorado participa también la inspección educativa. En la República Checa y Eslovaquia, la inspección es la única autoridad responsable de la garantía externa de calidad de los programas de formación del profesorado de infantil (CINE 0).

En Irlanda, el consejo docente es el único responsable de todos los procedimientos de garantía externa de calidad; todos los programas de formación del profesorado deben contar con una acreditación tanto profesional como académica. La acreditación académica se basa en la adecuación del programa para la obtención del título/diploma, en tanto que la acreditación profesional es una valoración del grado en que un programa prepara a quienes lo cursan para el acceso a la profesión. En el Reino Unido (Escocia), los responsables de la garantía de calidad son el consejo docente junto con una agencia independiente.

En Alemania, Austria y Turquía es la administración educativa de rango superior quien tiene la responsabilidad exclusiva de la garantía externa de calidad; en estos países, se trata del ministerio de educación o de ciencia. En España también es la administración educativa de rango superior la responsable, pero en este caso se trata tanto del Estado como de las Comunidades Autónomas.

Que un determinado organismo sea el responsable general de la garantía de calidad no significa que lleve a cabo todo el proceso en su totalidad. Las agencias y las administraciones educativas de rango superior suelen designar equipos de evaluación (formados por expertos y otros especialistas) para el llevar a cabo dichos procesos.

LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS CUENTAN CON PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

En diecisiete países, los profesores noveles llevan a cabo programa de inducción estructurado, generalmente inmediatamente después de haber obtenido su título. En los Países Bajos e Islandia no existen programas de inducción a nivel nacional, pero es frecuente que los centros organicen periodos de inducción para el personal de nueva incorporación.

Normalmente, la fase de inducción consiste en un programa estructurado de apoyo a los profesores que se inician en la profesión. Durante la inducción los profesores recién titulados desarrollan todas o la mayor parte de las tareas que llevan a cabo los docentes con experiencia y reciben una remuneración por su trabajo. La inducción tiene importantes componentes formativos y de apoyo para los docentes principiantes, ya que reciben formación adicional, así como apoyo y asesoramiento personalizados durante una fase estructurada cuya duración es de varios meses como mínimo. Los programas de inducción, tal como se entienden aquí, no deben confundirse con los programas breves de introducción al funcionamiento y la organización de un centro concreto. Este tipo de medidas son de corta duración (desde algunos días a varias semanas) y los ofrecen los centros concretos a todos sus profesores nuevos (entre ellos, los inexpertos, pero no únicamente).

Los programas de inducción presentan múltiples modelos organizativos diferentes. En la mayoría de los países, la inducción es una etapa obligatoria al final de la cual se lleva a cabo una evaluación que los profesores noveles han de superar para poder obtener su título. No obstante, en Estonia y Eslovenia la inducción tiene carácter opcional. En la mayoría de los países han de realizarla todos los profesores de todas las etapas educativas de la educación general; sin embargo, en Malta y Austria, no todos los profesores noveles de todas las etapas educativas la realizan. En Francia, Italia, Luxemburgo, Malta, Portugal y el Reino Unido la inducción se considera, al mismo tiempo, un período de prueba y se vincula, en estos casos, al acceso a un contrato indefinido (véase el gráfico B6). En la mayoría de los países la inducción es una fase adicional a la capacitación profesional obligatoria que se recibe previamente a la obtención un título docente. En Luxemburgo, sin embargo, el periodo de inducción de los profesores de secundaria es simultáneo a su capacitación profesional. Esto se explica por las circunstancias particulares de Luxemburgo, donde los candidatos primero realizan toda su formación inicial docente en el extranjero, dado que esta formación no puede cursarse en el país.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

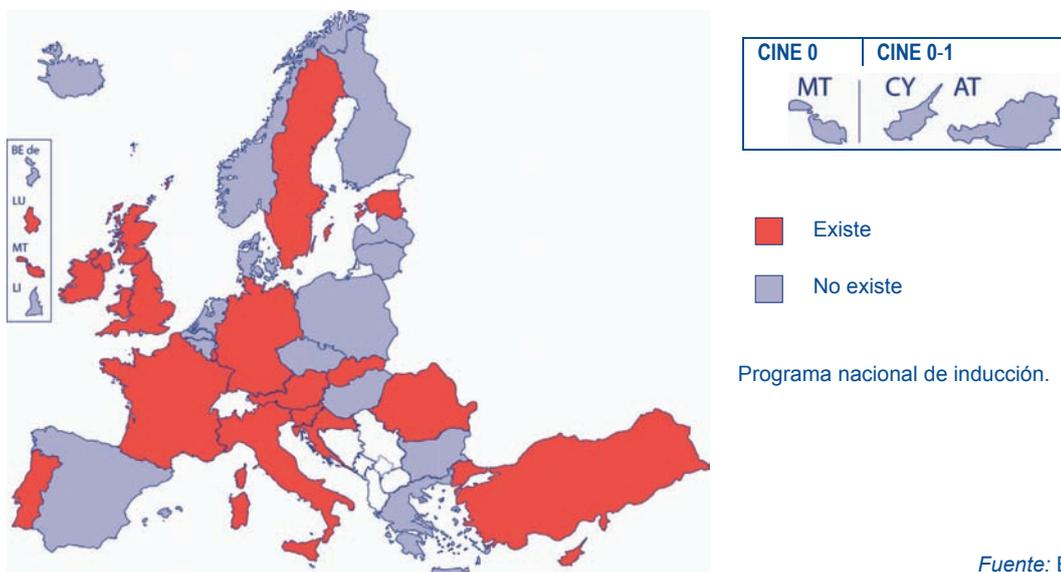
La duración de este programa oscila entre los varios meses de Chipre y Eslovenia a un máximo de dos años en Luxemburgo, Malta y Rumanía. Su duración habitual es, no obstante, de un año.

El modelo más extendido consiste en un proceso de inducción organizado por el director del centro, que designa a un tutor para apoyar al profesor novel. Este tutor es normalmente un profesor con experiencia, que en ocasiones recibe también una formación específica (véase el gráfico A8). Los programas de inducción generalmente incluyen reuniones periódicas con el tutor, ayuda para la planificación de las clases y otro tipo de asesoramiento pedagógico, la oportunidad de observar a los profesores durante las clases y módulos de formación impartidos por instituciones de formación del profesorado.

En los casos en que la fase de inducción concluye con una evaluación formal, es el director del centro quien la realiza, o bien una junta de evaluación formada por miembros de la dirección del centro. En Irlanda y Escocia (Reino Unido), el consejo docente es parte activa de la evaluación final. En la mayoría de los casos, las instituciones de formación inicial del profesorado participan en esta tarea, aunque el alcance de esta cooperación puede variar.

En los últimos cinco años, Irlanda, Malta, Rumanía, Suecia y Eslovaquia han introducido periodos de inducción.

Gráfico A10: Programas nacionales de inducción para profesores noveles de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

| | BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT |
|----------|-------|-------|-------|-------|--------|------------|-------|-------|------------|--------|--------|--------|--------|---------|----|-------|--------|----|--------|
| Duración | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | 1 año | 1 año | 1 a 2 años | ⊗ | ⊗ | 1 año | 1 año | 8 meses | ⊗ | ⊗ | 2 años | ⊗ | 2 años |
| | | | | | | | | ○ | ● | | | ● | ● | ● | | | ● | | ● |
| | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK-ENG | UK-WLS | UK-NIR | UK-SCT | HR | IS | TR | LI | NO | |
| Duración | ⊗ | 1 año | ⊗ | 1 año | 2 años | 6-10 meses | 1 año | ⊗ | 1 año | 1 año | 1 año | 1 año | 1 año | 1 año | ⊗ | 1 año | ⊗ | ⊗ | |
| | ● | | | ● | ● | ○ | ● | | ● | ● | ● | ● | ○ | ● | | ● | | | |

● Obligatorio ○ No obligatoria ⊗ No hay inducción

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Inducción: periodo estructurado de apoyo para profesores principiantes una vez que han finalizado el programa formal de formación inicial del profesorado y al inicio de su primer contrato como profesores en un centro. Durante la inducción, los nuevos docentes realizan todas o la mayor parte de las tareas que corresponden a un profesor con experiencia y reciben una remuneración por su trabajo. Se nombra un tutor que proporciona apoyo personal, social y profesional al docente novel en un marco estructurado. Normalmente, esta fase incluye también formación teórica adicional a la capacitación profesional obligatoria recibida previamente a la obtención del título docente. Suele durar varios meses como mínimo.

Notas específicas de los países

Irlanda: información no verificada por el país.

Italia: solo existen programas de inducción para los docentes que acceden a un contrato indefinido.

Austria: solo hay inducción para el profesorado que pretende trabajar en la *allgemeinbildende höhere Schule*. No obstante, la reforma de la formación inicial del profesorado prevista establece la inducción para todos los docentes noveles.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la duración del periodo de inducción es el equivalente a un curso escolar completo (normalmente, tres trimestres escolares).

Reino Unido (SCT): normalmente está restringido a estudiantes que obtienen una titulación docente en una institución de educación superior escocesa y cuya formación se ha financiado con fondos públicos.

EL MODELO MÁS EXTENDIDO DE APOYO A LOS DOCENTES NOVELES ES LA TUTORIZACIÓN

Es habitual que los profesores tengan que afrontar múltiples desafíos en los primeros años de su carrera. Aunque no en todos los países existen programas integrales inducción que abarquen a todo el sistema (véase el gráfico A10), muchos de ellos disponen de medidas de apoyo a nivel individual para ayudar a los profesores a superar las dificultades que puedan encontrar al debutar en la profesión, contribuyendo de este modo a reducir la probabilidad de un abandono precoz de la misma.

Las medidas de apoyo para los docentes noveles están cada vez extendidas en Europa. Veintinueve países informan de que, o bien tienen un sistema de inducción, o bien cuentan con directrices nacionales sobre las medidas de apoyo para los nuevos profesores. Las medidas de apoyo que no forman parte de los programas estructurados de inducción pueden ser, entre otras, debates periódicos sobre los progresos realizados y los problemas encontrados, asistencia en la planificación y evaluación de las clases, tutorización, participación en las actividades de aula de otros profesores y/u observaciones en el aula, formación especial obligatoria y visitas a otras escuelas/centros de recursos.

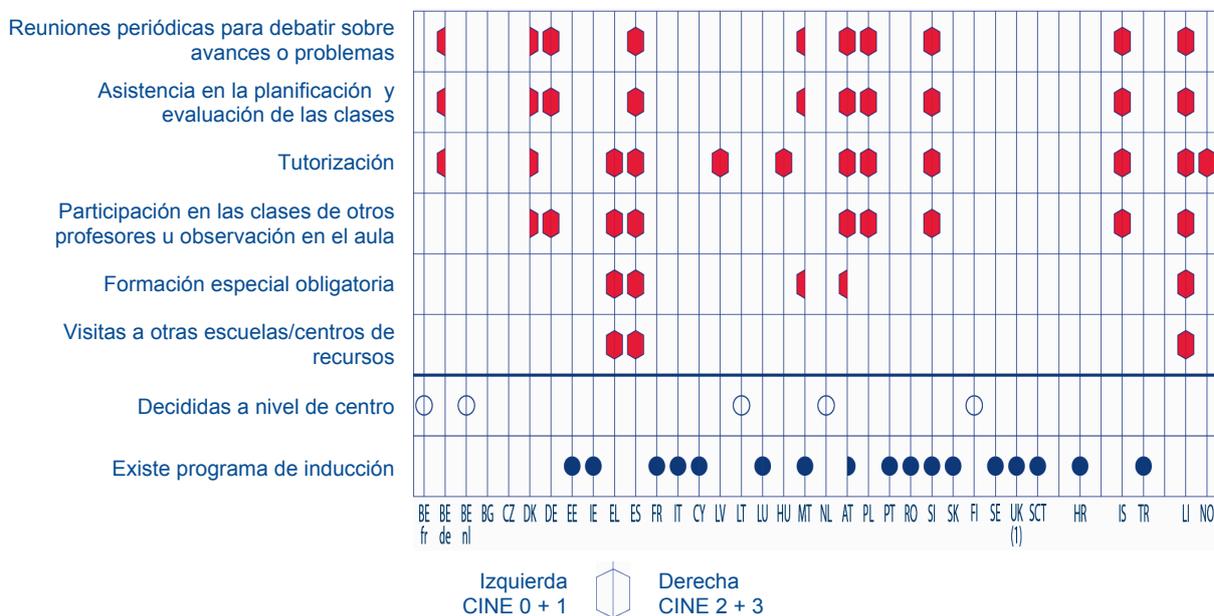
En España y Liechtenstein, la normativa o las recomendaciones nacionales garantizan la oferta de todo tipo de medidas de apoyo para los docentes de nueva incorporación. En cambio, en Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), Lituania, los Países Bajos y Finlandia, los centros tienen autonomía para decidir qué apoyo ofrecer; no obstante, en la mayoría de estos países, las evaluaciones ponen de manifiesto que los centros efectivamente disponen de diferentes tipos de apoyo.

En Bulgaria y la República Checa no existe normativa oficial sobre medidas de apoyo. Sin embargo, todos los centros cuentan con consejos de las diferentes asignaturas que organizan debates, ofrecen asistencia y ayudas de todo tipo y realizan visitas a las aulas de otros profesores.

En Europa, la medida de apoyo más recomendada es la tutorización, que consiste en nombrar a un profesor experimentado y con bastante tiempo de servicio para que se haga cargo de los docentes recién titulados. Otras formas de apoyo también bastante generalizadas son las reuniones periódicas en las que se debaten los avances o los problemas y la asistencia en la planificación de las clases.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y APOYO AL PROFESORADO NOVEL

Gráfico A11: Modalidades de apoyo para el profesorado de nueva incorporación a la docencia en educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Las medidas de apoyo que figuran aquí son ejemplos del tipo de actividades que se espera que un centro ofrezca en función de las necesidades de desarrollo específicas de cada profesor.

Notas específicas de los países

Dinamarca: las medidas mencionadas más arriba solo se aplican al nivel CINE 3.

Irlanda: información no verificada por el país.

España: las Comunidades Autónomas establecen las medidas de apoyo que se ofrecerán a los docentes durante el periodo de prueba (fase de prácticas).

Malta: las medidas de apoyo únicamente se aplican al nivel CINE 0. Para el resto de los niveles existe un sistema de inducción.

Austria: las medidas de apoyo no se aplican a los docentes que trabajan en la *allgemeinbildende höhere Schule* (CINE 2 y 3), donde hay un sistema de inducción.

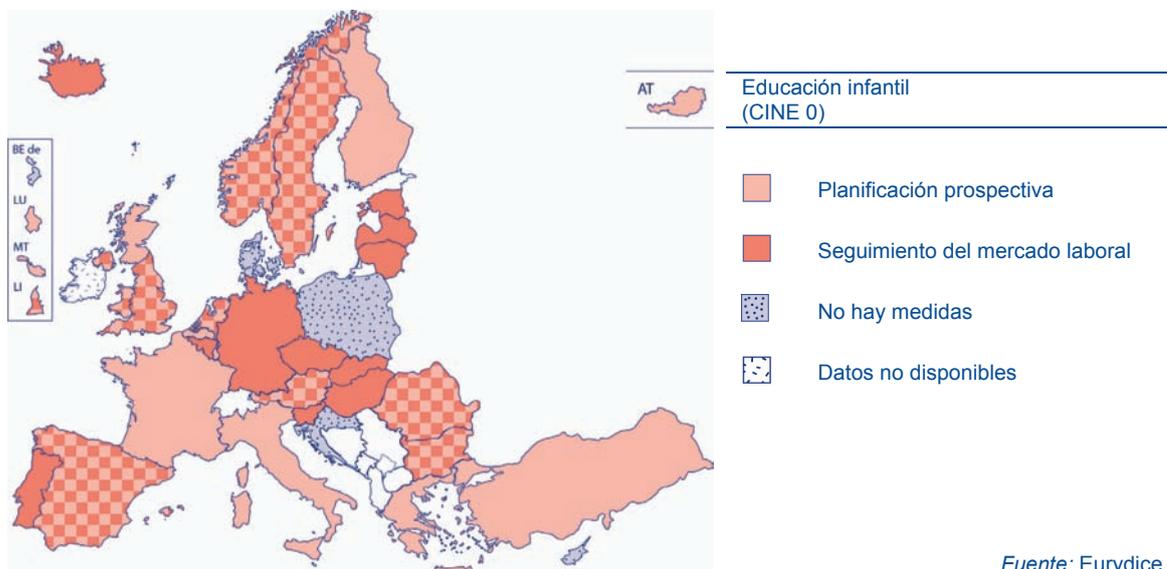
Eslovenia: las medidas de apoyo no se aplican a los docentes que participan en el programa de inducción.

ACCESO, EMPLEADORES Y CONTRATACIÓN

LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS CUENTAN CON MEDIDAS PARA REALIZAR EL SEGUIMIENTO DE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE DOCENTES

Entre los problemas que han de afrontar algunos sistemas educativos se cuenta el riesgo de no disponer de suficientes profesores con la adecuada titulación así como el estatus relativamente bajo de la profesión docente. Tendencias demográficas como el envejecimiento de la fuerza laboral docente (véase el gráfico D13) ejercen también presión sobre la oferta y demanda de docentes. Desde 2006 se ha producido una disminución del número de graduados en el campo de la educación ⁽²⁾. Así pues, un primer paso importante que los países han de dar para prevenir un posible déficit o exceso en el número de profesores consiste en vigilar detalladamente este tipo de factores.

- **Gráfico B1: Medidas para el seguimiento del equilibrio entre oferta y demanda de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

La **planificación prospectiva** de las necesidades de personal docente se basa en la observación de la evolución y en la identificación de los escenarios más probables de la futura demanda y oferta de docentes. Los datos analizados incluyen proyecciones demográficas tales como tasas de nacimiento y migración, así como la evolución del número de profesores en formación y los cambios en la profesión docente (número de personal que se jubila, traslados a puestos no docentes, etc.). La planificación prospectiva de las necesidades de personal docente puede hacerse a corto, medio o largo plazo. Esta política de planificación puede llevarse a cabo tanto a nivel nacional como regional, en función del nivel relativo de centralización/descentralización del sistema educativo en cuestión.

Seguimiento del mercado laboral, se analiza la evolución general de la fuerza de trabajo, pero no se pone en relación con la planificación oficial del gobierno; puede proporcionar a los responsables políticos una idea sobre los cambios en la oferta y demanda de docentes; no obstante, no puede considerarse como una planificación prospectiva oficial.

Nota específica de país

España: solo algunas Comunidades Autónomas han desarrollado procesos de seguimiento del mercado laboral en lo que a la oferta y demanda de docentes se refiere.

Casi todos los países europeos han tomado medidas para anticiparse a la demanda de docentes y satisfacerla adecuadamente. Las únicas excepciones son Bélgica (Comunidad germanófona), Dinamarca, Chipre, Polonia y Croacia, donde no existe este tipo de medidas. Cerca de la mitad de los países utiliza la planificación prospectiva para mantener el equilibrio entre oferta y demanda.

⁽²⁾ EACEA/Eurydice, Eurostat, 2012b, *Cifras clave de la Educación en Europa 2012*. Véase el gráfico G3.

Por ejemplo, en el Reino Unido (Escocia), el gobierno escocés lleva a cabo anualmente una planificación del personal docente, consultando a un grupo asesor integrado por representantes del Consejo General de la Enseñanza de Escocia, las administraciones locales, los sindicatos docentes y las universidades. Este ejercicio se basa en un modelo que considera diferentes variables tales como el número de alumnos, el número de profesores necesarios, así como los que se prevé que abandonarán o regresarán a la docencia en los próximos años. A continuación se calcula el número de alumnos necesario para cubrir la diferencia entre oferta y demanda. Al final de este proceso, el gobierno redacta un documento de recomendaciones dirigido al Consejo de Financiación de Escocia, que será el responsable de determinar el número total de estudiantes de nuevo acceso y su distribución entre las universidades.

Lo ideal es que la planificación prospectiva de las necesidades de personal docente se realice a medio o largo plazo. Sin embargo, en la mayoría de los países esta planificación se realiza anualmente, con el riesgo que ello conlleva de equivocarse en la anticipación de las tendencias a largo plazo y la consecuente planificación.

El seguimiento de las tendencias del mercado laboral realizada al margen de las planificaciones oficiales del gobierno puede, no obstante, proporcionar a los responsables políticos una idea de los cambios en la oferta y demanda de docentes, pero esto no puede considerarse una planificación prospectiva oficial. En la actualidad, 22 regiones o países europeos llevan a cabo un seguimiento del mercado laboral, bien por cuenta propia o en el marco de los procedimientos oficiales de planificación, con el objetivo de supervisar el equilibrio entre la oferta y la demanda de docentes.

MUY POCOS PAÍSES TIENEN UNA ESCASEZ SIGNIFICATIVA DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS Y CIENCIAS CUALIFICADOS

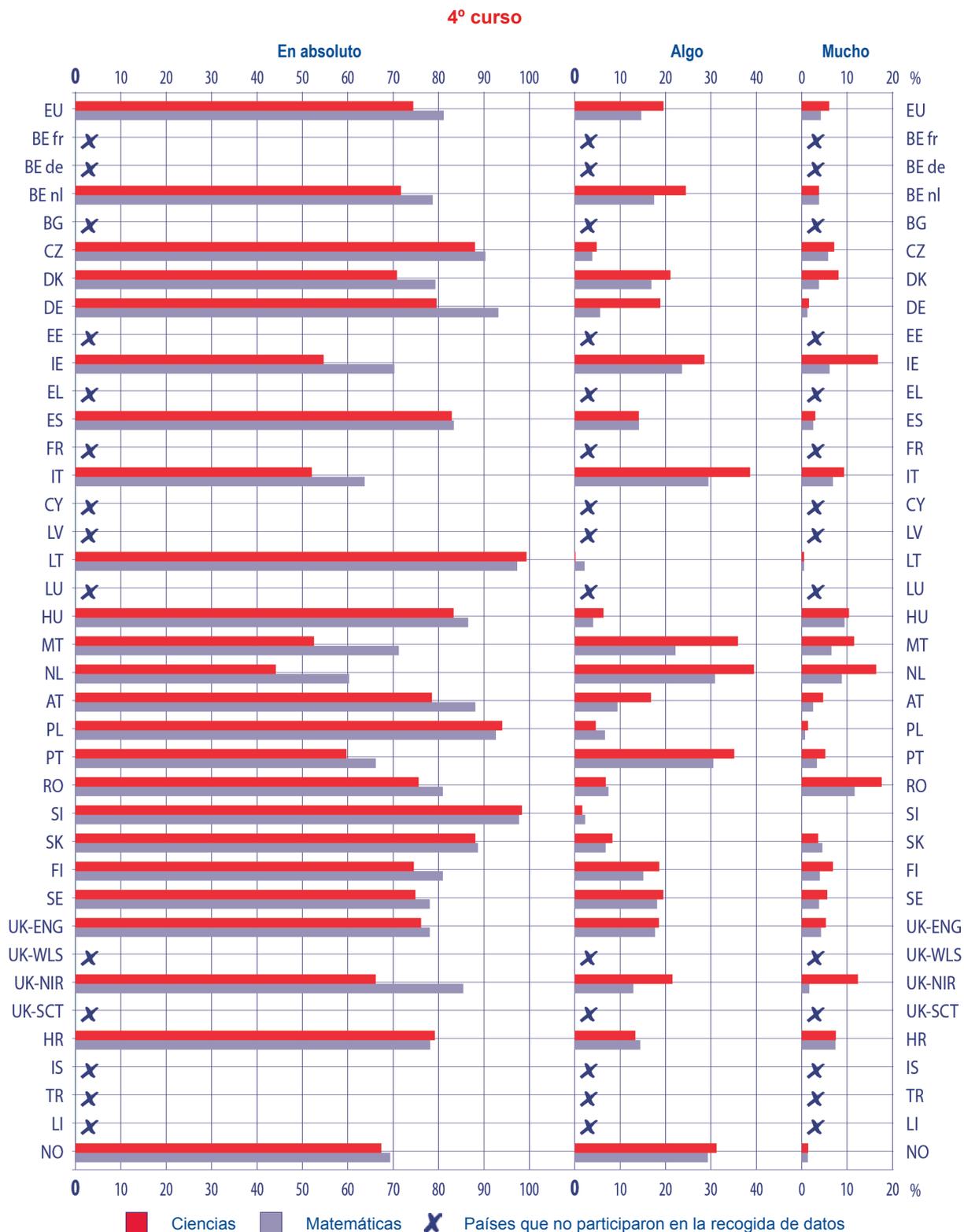
Los datos de TIMSS 2011 muestran que el porcentaje de alumnos de cuarto curso que asisten a un centro cuyo director informa de haberse visto muy afectado por la falta o la insuficiencia de profesores de ciencias supera el 10% en muy pocos países. Rumanía (17,6%), Irlanda (16,8%) y Países Bajos (16,4%) presentan los porcentajes más elevados. El porcentaje de alumnos de cuarto curso que asisten a un centro cuyo director indicó haberse visto afectado por este problema en ocasiones es mayor: en la mayoría de los países participantes supera el 15%. Italia, Malta, Países Bajos, Portugal y Noruega tienen los porcentajes más altos, que oscilan entre el 30% y el 40%. En Lituania y Eslovenia, los datos indican que la escasez o insuficiencia de los profesores de ciencias no es objeto de preocupación, ya que el 99,3% y el 98,4% de los estudiantes de cuarto curso asisten a un centro cuyo director afirmó no haber tenido nunca o casi nunca este problema.

Se diría que la escasez o la insuficiencia de profesores con especialización en matemáticas es un problema menor en casi todos los países. En la mayoría de los casos, las diferencias en puntos porcentuales son relativamente pequeñas. Aún así, la situación es bastante mejor en Alemania, Irlanda, Italia, Malta, Países Bajos, Rumanía y el Reino Unido (Irlanda del Norte). En estos países, el porcentaje de alumnos que asisten a un centro cuyo director informa de haberse visto afectado por la escasez de profesores de matemáticas ocasionalmente o en muchas ocasiones es relativamente inferior en comparación con la misma situación para el caso de los profesores de ciencias.

La comparación con los datos de octavo curso resulta difícil, ya que, en este caso, la cobertura de países es mucho menor. No obstante, cuando es posible realizar la comparación, no se encuentran grandes diferencias, excepto en Finlandia, el Reino Unido (Inglaterra), Italia y Noruega, donde la escasez o insuficiencia de profesores en octavo curso no parece ser un problema grave, especialmente en los dos últimos países, donde la situación en octavo curso presenta una considerable mejoría. Hungría es el único país donde la escasez o la insuficiencia de profesores de ciencias y matemáticas en octavo curso parece bastante más importante que en cuarto (cerca de 5 puntos porcentuales).

ACCESO, EMPLEADORES Y CONTRATACIÓN

Gráfico B2: Porcentaje de alumnos de cuarto curso que asisten a un centro cuyo director informó de que la capacidad docente de su centro se ve afectada por la escasez o insuficiencia de profesores de matemáticas y ciencias, 2011



Fuente: IEA, Base de datos internacional de TIMSS 2011.

ACCESO, EMPLEADORES Y CONTRATACIÓN

| | | Curso | UE | BE nl | CZ | DK | DE | IE | ES | IT | LT | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK- ENG | UK- NIR | HR | NO |
|----------------------|---|-------|------|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------------|------------|------|------|
| En absoluto /un poco | ■ | 4 | 74.4 | 71.7 | 88.0 | 70.8 | 79.6 | 54.7 | 82.9 | 52.1 | 99.3 | 83.3 | 52.5 | 44.1 | 78.5 | 94.0 | 59.7 | 75.6 | 98.4 | 88.1 | 74.5 | 74.9 | 76.1 | 66.1 | 79.1 | 67.4 |
| | | 8 | 82.1 | x | x | x | x | x | x | x | 73.3 | 95.4 | 78.3 | x | x | x | x | x | 81.1 | 99.7 | x | 93.0 | 78.8 | 89.7 | x | x |
| | ■ | 4 | 81.1 | 78.7 | 90.3 | 79.3 | 93.2 | 70.2 | 83.3 | 63.7 | 97.3 | 86.5 | 71.2 | 60.3 | 88.1 | 92.6 | 66.2 | 80.9 | 97.7 | 88.7 | 80.9 | 78.1 | 78.1 | 85.4 | 78.1 | 69.3 |
| | | 8 | 83.1 | x | x | x | x | x | x | x | 76.4 | 93.2 | 81.9 | x | x | x | x | x | 86.2 | 98.0 | x | 91.8 | 73.3 | 88.2 | x | x |
| Algo | ■ | 4 | 19.5 | 24.5 | 4.8 | 21.1 | 18.8 | 28.6 | 14.1 | 38.6 | 0.1 | 6.3 | 35.9 | 39.5 | 16.8 | 4.6 | 35.1 | 6.8 | 1.6 | 8.3 | 18.6 | 19.5 | 18.5 | 21.5 | 13.3 | 31.2 |
| | | 8 | 10.9 | x | x | x | x | x | x | 18.9 | 0.9 | 6.1 | x | x | x | x | x | 3.2 | 0.3 | x | 2.3 | 17.8 | 7.7 | x | x | 12.8 |
| | ■ | 4 | 14.7 | 17.5 | 3.9 | 16.9 | 5.6 | 23.6 | 14.1 | 29.4 | 2.2 | 4.0 | 22.2 | 30.9 | 9.4 | 6.6 | 30.5 | 7.4 | 2.3 | 6.8 | 15.1 | 18.1 | 17.7 | 12.9 | 14.4 | 29.3 |
| | | 8 | 11.3 | x | x | x | x | x | x | 18.0 | 4.0 | 3.0 | x | x | x | x | x | 2.1 | 2.0 | x | 3.6 | 25.1 | 9.1 | x | x | 8.7 |
| Mucho | ■ | 4 | 6.0 | 3.8 | 7.2 | 8.1 | 1.6 | 16.8 | 3.0 | 9.3 | 0.5 | 10.4 | 11.5 | 16.4 | 4.7 | 1.4 | 5.2 | 17.6 | 0.0 | 3.6 | 6.9 | 5.6 | 5.3 | 12.4 | 7.5 | 1.4 |
| | | 8 | 7.0 | x | x | x | x | x | x | 7.8 | 3.7 | 15.5 | x | x | x | x | x | 15.7 | 0.0 | x | 4.7 | 3.3 | 2.5 | x | x | 1.6 |
| | ■ | 4 | 4.2 | 3.8 | 5.8 | 3.8 | 1.3 | 6.1 | 2.5 | 6.9 | 0.5 | 9.4 | 6.6 | 8.8 | 2.5 | 0.7 | 3.3 | 11.6 | 0.0 | 4.5 | 4.0 | 3.8 | 4.2 | 1.7 | 7.4 | 1.4 |
| | | 8 | 5.6 | x | x | x | x | x | x | 5.6 | 2.8 | 15.2 | x | x | x | x | x | 11.7 | 0.0 | x | 4.7 | 1.6 | 2.7 | x | x | 2.2 |

■ Ciencias ■ Matemáticas ✕ Países que no participaron en la recogida de datos

Fuente: IEA, base de datos internacional de TIMSS 2011.

Nota específica de país

UE: La media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

LOS PROFESORES EUROPEOS ACCEDEN A LA PROFESIÓN FUNDAMENTALMENTE A TRAVÉS DE MÉTODOS ABIERTOS DE CONTRATACIÓN

El ingreso en la carrera docente de los profesores plenamente cualificados se gestiona a diferentes niveles administrativos y siguiendo distintos procedimientos. La forma de seleccionar a los docentes para su acceso a la profesión tiene implicaciones sobre la satisfacción de la oferta y la demanda de profesorado.

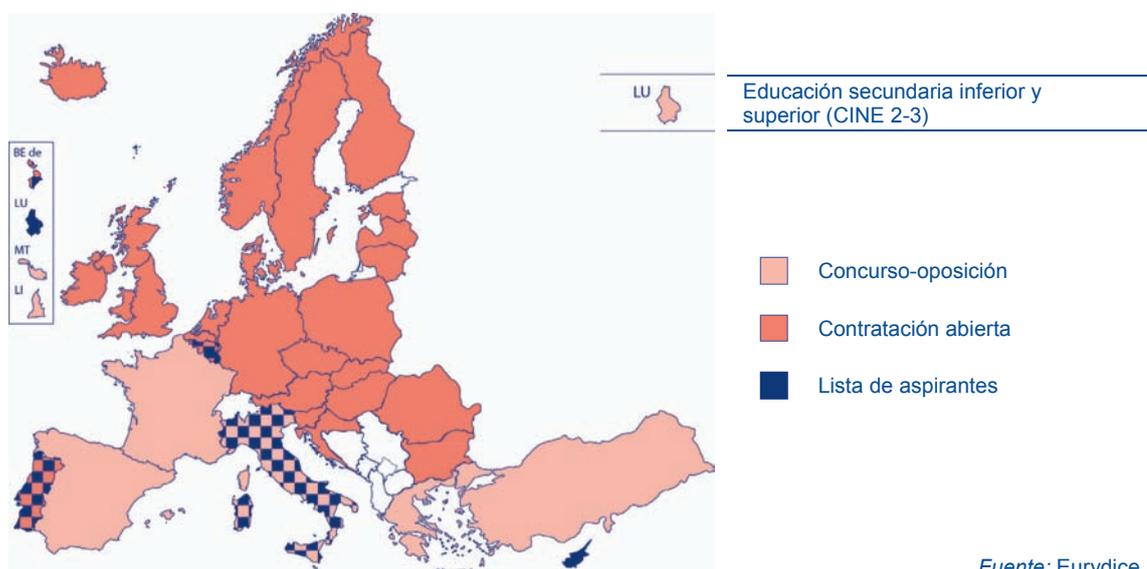
Con el término "contratación abierta" se hace referencia a un método de selección en que la responsabilidad de publicar los puestos vacantes, recoger las solicitudes y seleccionar a los candidatos está descentralizada. El procedimiento de selección suele ser responsabilidad del centro, en ocasiones en colaboración con la administración local. El proceso de cubrir los puestos docentes vacantes con los profesores que están buscando empleo se realiza centro por centro. La gran mayoría de los países europeos funciona con un sistema de contratación abierta. Por ejemplo, en los Países Bajos, los centros o los consejos escolares ponen en marcha sus propios procedimientos de selección para la contratación de su personal. Cualquiera que posea un título de docente puede optar a un puesto para ejercer la docencia en la etapa educativa o para las materias para las que está cualificado. El gobierno no realiza planificación alguna para distribuir los docentes entre los centros de forma adecuada. Los profesores tienen libertad para optar a cualquier puesto que deseen y cambiar de trabajo si lo estiman conveniente.

En una minoría de países, principalmente en el sur de Europa, se organizan concursos competitivos, es decir, concursos públicos organizados a nivel central al objeto de seleccionar a los aspirantes a la carrera docente. En Grecia, España, Francia, Malta, Liechtenstein y Turquía, este es el único método utilizado para la contratación de docentes. En España, por ejemplo, el acceso a un puesto de profesor de un centro público está sujeto a la superación de una prueba competitiva (concurso-oposición). La prueba consta de tres fases: una fase de examen en la que se evalúan los conocimientos específicos

en el campo o la especialidad correspondiente, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas didácticas necesarias; una fase de selección en base a los méritos, en la que se evalúan, en función de lo establecido en cada convocatoria, la idoneidad de los candidatos (formación académica y la experiencia docente previa); y un período de prueba durante el cual los candidatos seleccionados han de demostrar su aptitud para la enseñanza (véase el gráfico B6). En Luxemburgo, las oposiciones selectivas se aplican únicamente para el nivel de secundaria. En Italia, además de las oposiciones, que son el principal método de selección, existen listas de candidatos. En estas listas, elaboradas a nivel provincial, se incluyen no sólo los futuros profesores que superaron las oposiciones, sino también quienes obtuvieron su titulación docente mediante procedimientos puntuales de cualificación que se celebraban de forma esporádica (reservados específicamente para los docentes sin titulación con un mínimo de 360 días de experiencia docente) o mediante la asistencia a las SSIS (antiguas escuelas de postgrado de especialización en la docencia en secundaria).

Por último, seis países o regiones utilizan las denominadas "listas de candidatos" para la selección de docentes. Se trata de un sistema por el cual las solicitudes de empleo de los profesores se realizan enviando los nombres y las titulaciones de los candidatos a una administración de nivel intermedio o de rango más elevado. En Chipre y Luxemburgo (CINE 0 y 1), estas listas son el único procedimiento para la contratación de docentes. En Bélgica (Comunidades francesa y germanófona), las listas de candidatos se utilizan para la contratación de profesores sólo para determinados tipos de centro. En Portugal, se realiza contratación abierta una vez que se ha agotado la lista de candidatos o cuando en la lista no hay candidatos adecuados para una materia o centro determinados.

● **Gráfico B3: Principales procedimientos de contratación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CIN 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El término **concurso-oposición** se utiliza para describir los concursos públicos organizados a nivel central al objeto de seleccionar a los aspirantes a la profesión docente.

El término **contratación abierta** hace referencia a un procedimiento de contratación donde la responsabilidad de publicar los puestos vacantes, recoger las solicitudes y seleccionar a los candidatos está descentralizada. La responsabilidad de la contratación suele recaer sobre los centros educativos, en ocasiones junto con la administración local.

El uso de **listas de aspirantes** describe un sistema por el que las solicitudes de empleo como profesor se realizan enviando el nombre y la titulación de los aspirantes a una administración de nivel intermedio o de rango superior. No se ha tenido en cuenta la contratación de profesores sustitutos.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr, BE de): el uso de listas de aspirantes se utiliza en los centros dependientes del gobierno y la contratación abierta en los centros privados concertados.

Irlanda: información no verificada por el país.

España: el Estado regula los requisitos básicos para el acceso a la profesión docente en los centros públicos, pero son las Comunidades Autónomas las responsables de organizar las convocatorias de los concursos de méritos/concursos-oposición en función de su propia normativa.

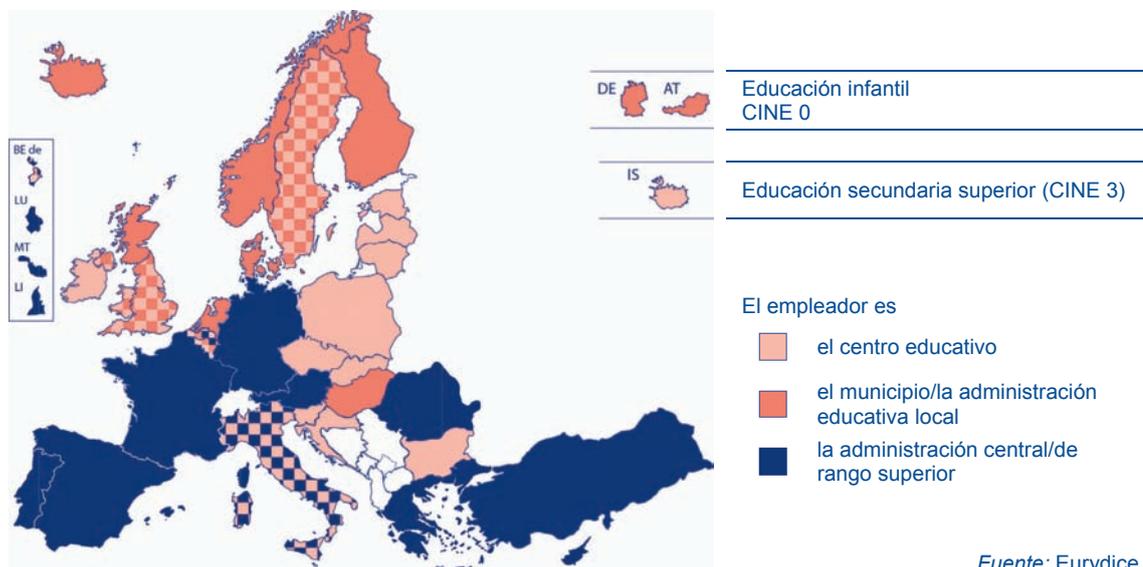
ES IGUALMENTE FRECUENTE LA CONTRATACIÓN DE LOS PROFESORES POR LOS CENTROS EDUCATIVOS QUE POR LOS GOBIERNOS CENTRALES

En Europa, los diferentes niveles de la administración (central, regional, local y de centro) tienen la responsabilidad de contratar a los profesores. El nivel administrativo responsable de la contratación del profesorado está íntimamente relacionado con su estatus laboral (véase el gráfico B5). Los profesores con estatus de funcionarios de carrera suelen ser contratados por la administración central o regional. En algunos casos, el gobierno central también puede contratar a docentes con estatus de funcionario o contratado. Cuando quien emplea a los profesores es el centro o la administración local, en la gran mayoría de los casos se trata de profesores con estatus de contratados.

En Dinamarca, Finlandia, Noruega e Islandia (CINE 0, 1 y 2), así como en los Países Bajos, Hungría y el Reino Unido (Escocia), los profesores de los centros públicos son contratados exclusivamente por la administración local. En Bulgaria, la República Checa, Estonia, Irlanda, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y Croacia, los únicos responsables de la contratación del profesorado son los centros educativos. Por último, en tres países la responsabilidad de la contratación del profesorado varía en función de la categoría de cada centro (Bélgica, Suecia y el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En la mayoría de los casos, el nivel administrativo que contrata a los docentes es el mismo independientemente del nivel educativo en el que vayan a trabajar. Solo en un limitado número de países no se cumple esta máxima, como en Alemania y Austria, donde los profesores de educación infantil son contratados por el municipio/la administración educativa local, lo que no sucede en el nivel de primaria y secundaria (inferior y superior). En Islandia hay diferencia en cuanto a la contratación del profesorado de secundaria superior, ya que, en este nivel educativo, el empleador es el propio centro educativo.

Gráfico B4: Nivel/organismo administrativo responsable de la contratación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El término "empleador" hace referencia a la autoridad que es la responsable directa del nombramiento de los profesores, que especifica sus condiciones laborales (en colaboración con otros agentes, si procede) y garantiza el cumplimiento de las mismas, incluyendo asegurar el pago del sueldo a los docentes, aún si los fondos destinados a este fin no proceden directamente del presupuesto de esa autoridad. Conviene diferenciar esta responsabilidad de la que pueden tener los propios centros en la gestión de sus recursos, que recae (en mayor o menor grado) en el director o en el órgano de gestión del centro.

El gráfico no recoge las competencias relativas a la contratación y remuneración de los profesores sustitutos.

En la mayoría de los países, el gobierno central es la administración educativa de rango superior. No obstante, hay dos casos en los que la mayoría de las decisiones educativas son competencia de los gobiernos de nivel regional: los gobiernos de los *Länder* en Alemania y las Comunidades Autónomas en España. En Bélgica, la administración educativa de rango superior es el gobierno de cada Comunidad.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr, BE de): los profesores que trabajan en centros del sector público pueden ser contratados por sus respectivas Comunidades (que son la administración educativa de rango superior) o por los municipios o provincias. Los profesores que trabajan en el sector privado concertado son contratados por la autoridad competente.

Irlanda: información no verificada por el país.

Italia: los docentes con contrato indefinido son contratados por la Oficina Escolar Regional (dependiente del Ministerio de Educación). Los profesores con contrato temporal son seleccionados de una lista regional y es el centro directamente quien les hace el contrato.

Malta: los profesores del *Junior College* son empleados por la Universidad de Malta.

Países Bajos: los profesores son contratados por la administración competente (*bevoegd gezag*), que es el órgano ejecutivo de la administración municipal responsable de la enseñanza pública, y por un consejo de administración regulado por el derecho privado en el caso de la enseñanza concertada.

Suecia: el empleador formal es el organismo responsable, es decir, el municipio en el caso de los centros municipales y la organización/el propietario en el caso de los centros independientes sostenidos con fondos públicos. No obstante, la responsabilidad real de la contratación suele delegarse en los centros.

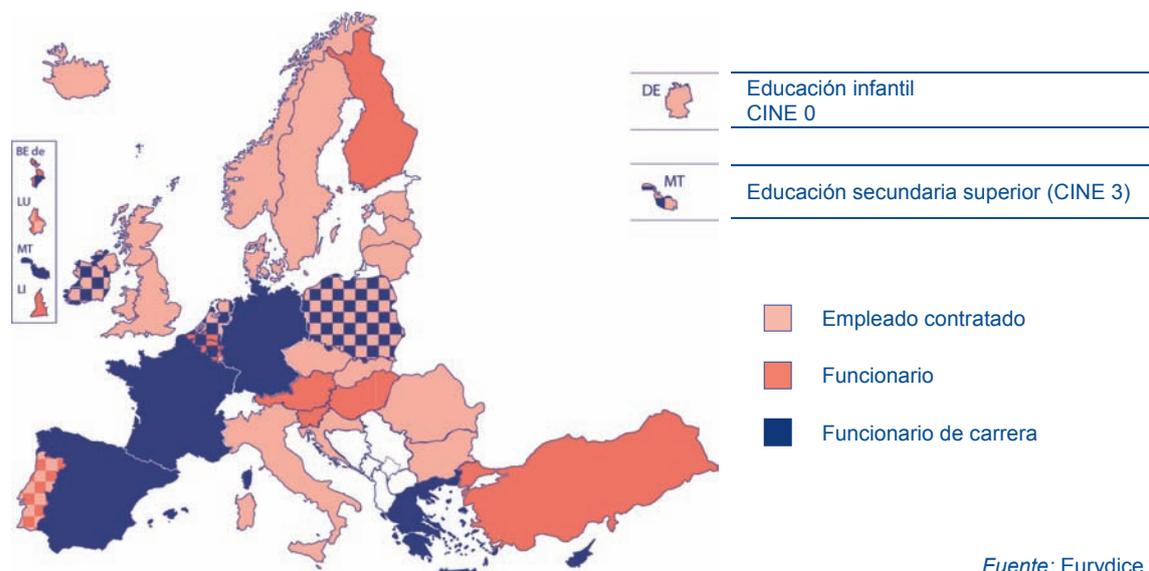
Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el empleador es diferente en función del estatus jurídico del centro. En Inglaterra y Gales, el contrato de trabajo de los docentes es con la administración educativa local o con el órgano de dirección del centro. En Irlanda del Norte, el empleador es el *Education and Library Board*, el *Council for Catholic Maintained Schools* o el consejo de dirección.

EN MUCHOS PAÍSES EUROPEOS LA RELACIÓN LABORAL DE LOS PROFESORES ES DE CARÁCTER CONTRACTUAL

El estatus laboral de los docentes de educación infantil, primaria y secundaria inferior y superior plenamente cualificados que trabajan en el sector público se puede encuadrar en dos categorías principales. En muchos países, la relación laboral de los profesores se establece mediante un contrato sujeto a la legislación laboral general y son la administración local o el centro educativo quienes les contratan (véase el gráfico B4). En otros países, los profesores tienen la condición de funcionarios públicos, y en varios de ellos son nombrados de por vida como funcionarios de carrera. En Alemania, Irlanda, Luxemburgo, Malta (solo CINE 3), los Países Bajos, Polonia y Portugal, las categorías de funcionario o funcionario de carrera conviven con la de contratado. En los Países Bajos, los profesores de los centros de la administración pública son funcionarios de carrera de acuerdo a la Ley de Personal del Gobierno Central y Local. Por su parte, los de los centros concertados firman un contrato (de derecho privado) con el consejo de la entidad jurídica que les emplea. No obstante, este personal puede compartir las mismas condiciones de trabajo, establecidas por el gobierno, que los trabajadores del sector público. Los convenios colectivos afectan a todo el sector educativo (tanto a la enseñanza pública como a los centros concertados).

Únicamente en dos países la situación laboral de los profesores depende de la etapa educativa en la que trabajan. En Alemania, todos los profesores de educación infantil son empleados contratados, mientras que los que enseñan en las demás etapas educativas son funcionarios de carrera. En Malta, los profesores de secundaria superior pueden ser tanto funcionarios de carrera como contratados.

- **Gráfico B5: Estatus laboral que puede tener el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Aquí únicamente se tiene en cuenta a los profesores titulados del sector público (es decir, los que trabajan en centros financiados, gestionados y controlados directamente por las administraciones públicas), excepto en Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde la mayoría de los alumnos asiste a centros privados concertados (es decir, centros en los que más de la mitad de su financiación básica proviene de fondos públicos).

El estatus de **funcionario** es el de un profesor contratado por las administraciones públicas (de nivel central, regional o local) sobre la base de una legislación específica distinta de la que rige las relaciones contractuales de los sectores público o privado.

ACCESO, EMPLEADORES Y CONTRATACIÓN

El estatus de **funcionario de carrera** hace referencia a los docentes nombrados de por vida por la administración central o regional correspondiente, allí donde ésta es la administración educativa de rango superior. El concepto de nombramiento de por vida es de la máxima importancia, puesto que significa que los docentes únicamente pueden perder su trabajo por circunstancias realmente excepcionales.

El estatus de **empleado contratado** se refiere al de los profesores empleados generalmente por la administración local o por la dirección del centro sobre una base contractual sujeta a la legislación laboral general, con o sin convenios a escala central que regulen los salarios y las condiciones laborales.

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr, BE de): los profesores que trabajan en centros gestionados por cada una de las Comunidades son funcionarios. Los que trabajan en el sector privado concertado se consideran “asimilados” a funcionarios, aunque son contratados de acuerdo con la legislación laboral general.

Alemania: en algunos *Länder* los profesores son contratados con carácter permanente por el gobierno. En términos generales, su situación es comparable a la de los funcionarios.

España: los profesores son, con muy pocas excepciones (profesorado de religión y personal especialista contratado), funcionarios de carrera.

Irlanda: información no verificada por el país.

Malta: en secundaria superior, el estatus de funcionario de carrera se aplica únicamente a los centros estatales, mientras que los empleados del sector públicos del *Junior College* tienen estatus de empleados contratados, puesto que el *Junior college* ha pasado a formar parte de la Universidad de Malta.

Polonia: los profesores de la primera y segunda categorías de la escala de promoción del profesorado (profesores en formación y profesores contratados) tienen la categoría de contratados, mientras que los pertenecientes a la tercera y cuarta categorías (profesores nombrados y colegiados) tienen un estatus equivalente al de funcionarios de carrera.

LA DURACIÓN DEL PERIODO DE PRUEBA VARÍA CONSIDERABLEMENTE EN FUNCIÓN DEL PAÍS

Los docentes, una vez que han cumplido todos los requisitos que les exige su formación inicial, y previamente a su acceso a un puesto permanente como profesores, en la mayoría de los países tienen que superar un período de prueba. El siguiente gráfico ilustra cuál es la situación de los profesores titulados que desean acceder a la profesión docente. Como se puede observar, en todos los países, a excepción de Bélgica, Lituania, Rumanía y Turquía, existe un período de prueba. En general, este período de prueba han de pasarlo todos los nuevos docentes que pretenden acceder a la profesión, con independencia de si son funcionarios (de carrera) o contratados (véase el gráfico B5).

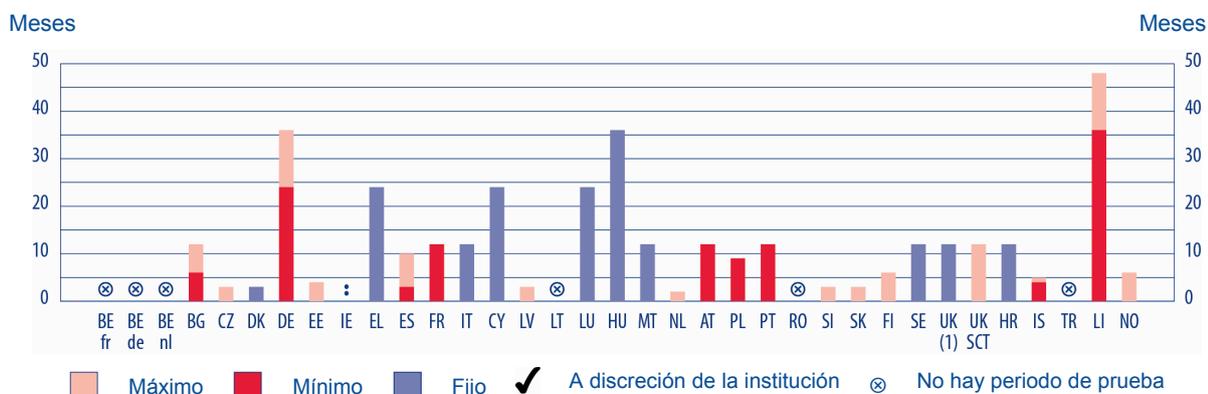
Hay una considerable variabilidad en la duración del período de prueba en función del país. En los países donde el empleo de los profesores se rige por la legislación laboral general, se suele exigir que los docentes superen el período de prueba que se haya establecido en el contrato de acuerdo con el modelo laboral estándar.

Por el contrario, en los países donde se contrata a los profesores como funcionarios (de carrera) el período de prueba puede ser mucho más largo. En Grecia, Chipre y Hungría, por ejemplo, la duración del período de prueba oscila entre 24 y 36 meses. Alemania y Liechtenstein se encuentran entre los países que establecen una duración mínima y/o máxima para los períodos de prueba. En estos dos países, el período de prueba es bastante largo, oscilando entre 24 y 36 meses, y 36 y 48 meses respectivamente.

Dentro de un mismo país suele haber pocas variaciones. Cuando las hay, suelen referirse a los docentes que acceden a la etapa de infantil, donde o bien no se requiere un período de prueba (Alemania) o éste es más corto que en otras etapas educativas (Austria e Islandia).

El período de inducción, cuando lo hay (véase el gráfico A10), puede coincidir con el período de prueba o puede ser una parte integrante del mismo, como sucede en Francia, Italia, Luxemburgo, Malta, Portugal y el Reino Unido.

Gráfico B6: Duración (en meses) del periodo de prueba para el acceso a la profesión docente del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

El periodo de prueba se refiere a un nombramiento temporal bajo el formato de un tiempo a prueba. Las condiciones pueden variar dependiendo de la normativa laboral. Puede durar desde varios meses hasta varios años. Quienes están realizando este periodo pueden estar sujetos a una evaluación final; la finalización con éxito del periodo de prueba suele conducir a un empleo permanente. Los periodos de prueba pueden incluir la fase de inducción.

Notas específicas de países

Bulgaria: el director del centro puede contratar a un profesor con un periodo de prueba de 6 meses a un año, pero también puede ofrecer directamente un contrato fijo.

República Checa: el director del centro puede contratar a un profesor con un periodo de prueba de 3 meses como máximo, pero también puede ofrecer un contrato directamente.

Alemania: para los empleados contratados en primaria y secundaria, la duración del periodo de prueba es de 6 meses. En el nivel CINE 0, no hay una duración determinada para el periodo de prueba.

España: la duración y el desarrollo del periodo de prueba de los profesores corresponde a los funcionarios de carrera, y este periodo varía dependiendo de la Comunidad Autónoma.

Italia: los profesores deben completar un mínimo de 180 días de servicio válido dentro del periodo de prueba de 12 meses.

Luxemburgo: el gráfico refleja únicamente la situación para los funcionarios docentes de los niveles CINE 0 y 1. En los niveles CINE 2 y 3, los periodos de prueba pueden oscilar entre 24 y 40 meses. Para el personal contratado, el periodo de prueba es fijo (24 meses en CINE 1 y 12 meses en los niveles CINE 2 y 3).

Países Bajos: los convenios colectivos para los sectores de la educación primaria y secundaria establecen que la duración del periodo de prueba puede ser acordada entre el empleador y el empleado con un máximo de 2 meses; no obstante, compete al centro la decisión.

Austria: en el nivel CINE 0, la duración mínima del periodo de prueba es de 1 mes.

Polonia: la duración mínima del periodo de prueba para convertirse en profesor contratado es de 9 meses.

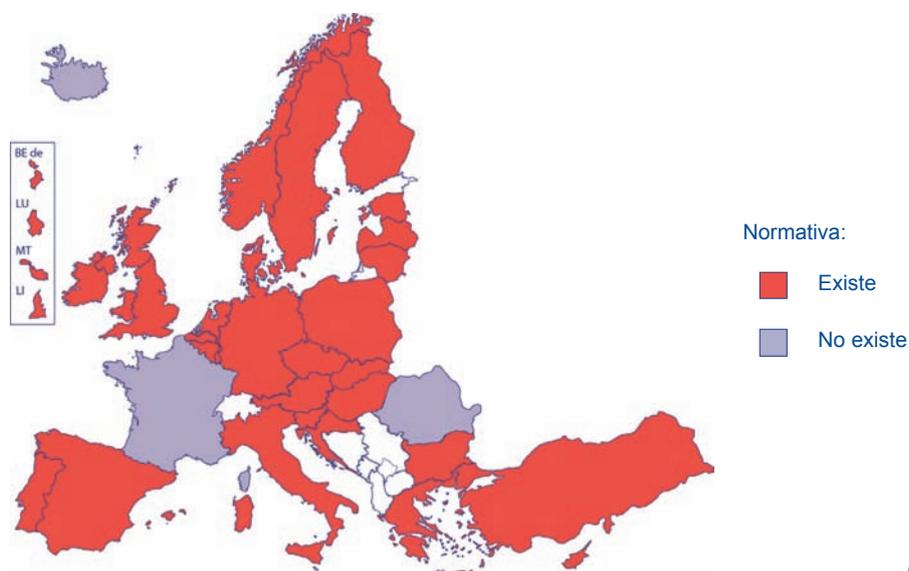
Islandia: el gráfico sólo muestra la situación en los niveles CINE 1 y 2. En los niveles CINE 0 y 3, el periodo de prueba es fijo (3 meses).

LAS CONDICIONES PARA REALIZAR CONTRATOS TEMPORALES SUELEN ESTAR REGULADAS

En la educación pública, la situación laboral de los docentes suele encuadrarse en alguna de las categorías laborales descritas en el gráfico B5. No obstante, hay una serie de razones que llevan en ocasiones a que los docentes europeos trabajen con contratos temporales. La principal razón para realizar este tipo de contratos es la sustitución de profesores ausentes. Una segunda razón para recurrir a un contrato temporal es la contratación de profesores que no cuentan con la titulación necesaria para llevar a cabo la tarea docente que van a tener que realizar. Esta situación se produce en ocasiones en que es necesario adoptar medidas de urgencia por la escasez de profesores. Un tercer caso es el de los profesores nombrados por un periodo limitado previamente a adquirir su estatus indefinido.

En Europa, todos los países cuentan con normativa que regula el uso de la contratación de duración limitada, a excepción de Francia, Rumanía e Islandia. En varios países se especifica la duración de este tipo de contratos. Por ejemplo, en Malta y Portugal, los contratos temporales suelen ser de un curso escolar. En Dinamarca se limitan a un máximo de dos años. En Chipre, se realizan contratos temporales anuales cuando no se ha aprobado a nivel nacional la oferta de puestos de trabajo de carácter indefinido. En la práctica, esto significa que los profesores pueden trabajar durante varios años con contratos anuales antes de llegar a ser nombrados profesores en periodo de prueba y acceder a los mismos deberes y responsabilidades que los profesores fijos. En secundaria, los profesores pueden llegar a tener contratos temporales incluso de solo un mes de duración. En Portugal se da una situación similar en todas las etapas educativas.

● **Gráfico B7: Normativa relativa a los contratos temporales o de corta duración para el profesorado de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El contrato temporal hace referencia a un contrato que finaliza en una fecha concreta o automáticamente una vez que se concluye una tarea en particular, o cuando acontece un determinado evento.

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): el empleo del profesorado se rige por la legislación laboral. Además, el documento anual en el que se establece la remuneración y las condiciones laborales de los docentes, que afecta al profesorado de Inglaterra y Gales, incluye una breve descripción de cómo han de ser remunerados los docentes que trabajan con contratos de corta duración.

Algunos países regulan la naturaleza y las condiciones de renovación de los contratos temporales de manera muy exhaustiva. Por ejemplo, en la República Checa y Eslovaquia, la duración máxima de un contrato temporal es de 3 años. Sólo se puede renovar dos veces, lo que significa que el cuarto contrato (con el mismo empleador) ya no puede ser de duración limitada. En Finlandia, solo pueden hacerse contratos temporales si hay motivos fundados para ello. Si es evidente que el trabajo va a ser continuado, el puesto de trabajo debe convertirse en indefinido. De acuerdo con la legislación laboral general, un empleado pasa a ser permanente tras cinco años trabajando bajo contratación de duración limitada.

Por último, en otro grupo de países, se puede contratar bajo la modalidad de duración limitada a docentes que no tengan la titulación exigida para el puesto que van a desempeñar. En Estonia, por

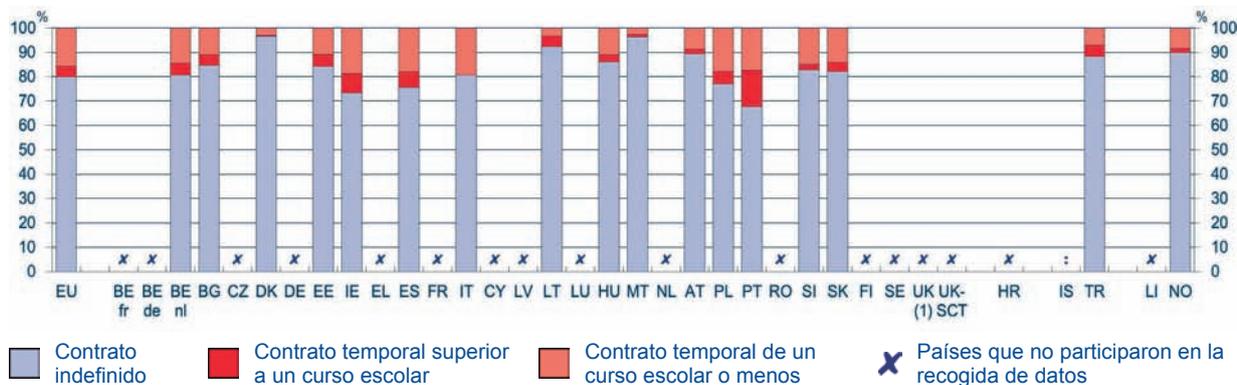
ejemplo, el profesorado no titulado suele trabajar con un contrato temporal de un año de duración, formato bajo el que puede acceder a un empleo como docente alguien que no tenga estudios de educación superior. Del mismo modo, en Suecia, alguien que no tenga la titulación docente necesaria puede trabajar con un contrato de un año. En Turquía, en momentos de escasez de profesorado, quienes que no posean titulación de docentes, pero sí un título de educación superior, pueden dar clase en centros de infantil y primaria un máximo de 30 horas semanales, y de 24 en los centros de secundaria.

LA MAYORÍA DE LOS DOCENTES TIENEN CONTRATOS INDEFINIDOS

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS) de 2008 puede arrojar algo de luz sobre la situación actual del empleo de los profesores en 17 sistemas educativos europeos. De media, en los países europeos participantes, el 80% de los profesores del nivel CINE 2 tiene un contrato indefinido; el 16% del profesorado de CINE 2 tienen un contrato temporal de un curso escolar o menos, y el 4% un contrato temporal de más de un curso escolar.

Las cifras más altas de profesores con contrato indefinido se observan en Dinamarca y Malta, donde más del 95% de los profesores se benefician de este tipo de empleo, y las más bajas se dan en Portugal, donde únicamente el 68% de los docentes tiene un empleo permanente. Cerca del 15% de los profesores portugueses tiene un contrato temporal con una duración superior a un curso escolar, y el 17% un contrato de corta duración. La contratación de duración limitada por periodos breves es especialmente frecuente en Irlanda e Italia, donde cerca del 20% de los docentes del CINE 2 son contratados por un curso escolar o menos.

● Gráfico B8: Estatus laboral del profesorado de nivel CINE 2, 2008



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

| | UE | BE nl | BG | DK | EE | IE | ES | IT | LT | HU | MT | AT | PL | PT | SI | SK | IS | TR | NO |
|-----------------------------|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|
| Contrato indefinido | 79.9 | 80.7 | 84.6 | 96.6 | 84.2 | 73.4 | 75.6 | 80.6 | 92.4 | 86.1 | 96.3 | 89.3 | 77.1 | 67.6 | 82.8 | 82.1 | : | 88.3 | 89.9 |
| Temporal >1 curso escolar | 4.4 | 4.8 | 4.4 | 0.3 | 5.0 | 7.8 | 6.5 | | 4.2 | 2.9 | 1.2 | 2.0 | 5.1 | 15.0 | 2.2 | 3.8 | : | 4.7 | 1.8 |
| Temporal <= 1 curso escolar | 15.7 | 14.6 | 11.0 | 3.1 | 10.8 | 18.8 | 17.9 | 19.4 | 3.4 | 11.0 | 2.5 | 8.7 | 17.8 | 17.4 | 15.0 | 14.1 | : | 7.1 | 8.3 |

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS 2008.

Notas específicas de países

UE: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

Islandia: pese a que el país participó en TALIS 2008, sus datos no se incluyeron en la base de datos a petición del propio país.

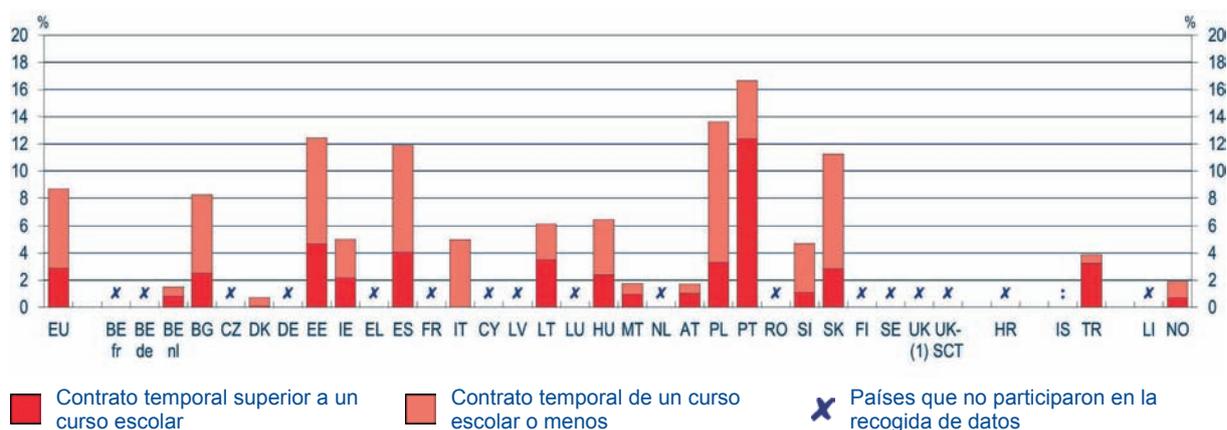
ALGUNOS PROFESORES CON UNA EXPERIENCIA DOCENTE SUPERIOR A DIEZ AÑOS NO TIENEN CONTRATO INDEFINIDO

Los datos de TALIS 2008 muestran que, en los países europeos que participaron en el estudio, algunos profesores del nivel CINE 2 con una dilatada experiencia laboral no tienen contrato indefinido. En los países europeos participantes, una media del 9% del profesorado con una experiencia laboral de 10 años trabaja con un contrato temporal, mientras que el 6% tiene un contrato con una duración de un curso escolar o menos.

Sin embargo, hay casos que se desvían de este patrón general. Portugal destaca con un número comparativamente elevado de profesores con más de 10 años de experiencia trabajando con contratos temporales (16,7%), el 4,3% de ellos de menos de un año. En Polonia y Eslovaquia, un número de docentes bastante superior a la media europea (10% y 8%, respectivamente) tiene un contrato temporal de un año o menos. Del mismo modo, en Estonia y España más del 10% del profesorado tiene un contrato de corta duración.

El estatus laboral, no obstante, suele estar más relacionado con la experiencia laboral en un mismo lugar de trabajo que a la experiencia laboral general. Los datos de TALIS 2008 ponen de manifiesto que, en la mayoría de los países europeos que participaron en el estudio, casi todos los profesores (98%) que han trabajado durante más de 10 años en el mismo centro educativo tienen un contrato indefinido. No es así, sin embargo, en Estonia y Polonia, donde el 11% y el 9% respectivamente de los docentes con más de 10 años de trabajo en un mismo centro tiene un contrato temporal (no se muestra en el gráfico).

● **Gráfico B9: Porcentaje del profesorado de CINE 2 que tienen más de 10 años de experiencia docente y contrato temporal, 2008**



■ Contrato temporal superior a un curso escolar

■ Contrato temporal de un curso escolar o menos

✗ Países que no participaron en la recogida de datos

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

| | EU | BE nl | BG | DK | EE | IE | ES | IT | LT | HU | MT | AT | PL | PT | SI | SK | IS | TR | NO |
|-----------------------------|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|-----|-----|----|-----|-----|
| Temporal >1 curso escolar | 2.9 | 0.8 | 2.5 | 0.1 | 4.7 | 2.2 | 4.1 | 0 | 3.5 | 2.4 | 1.0 | 1.0 | 3.3 | 12.4 | 1.1 | 2.8 | : | 3.2 | 0.7 |
| Temporal <= 1 curso escolar | 5.8 | 0.7 | 5.7 | 0.7 | 7.8 | 2.8 | 7.8 | 5.0 | 2.6 | 4.1 | 0.8 | 0.7 | 10.3 | 4.3 | 3.6 | 8.4 | : | 0.7 | 1.2 |

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS 2008.

Notas específicas de países

UE: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

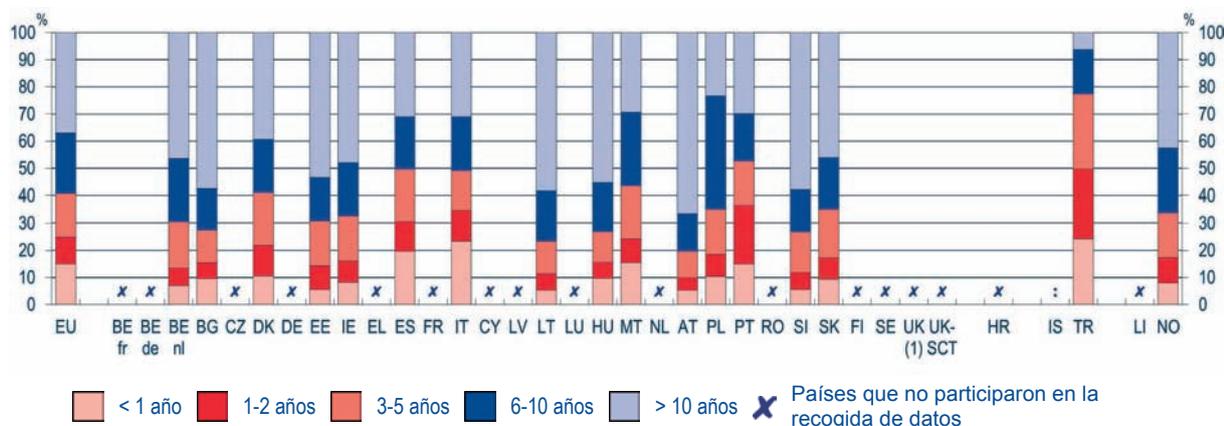
Islandia: pese a que el país participó en TALIS 2008, sus datos no se incluyeron en la base de datos a petición del propio país.

MÁS DE UN TERCIO DEL PROFESORADO TRABAJA EN EL MISMO CENTRO EDUCATIVO DURANTE MÁS DE 10 AÑOS

Según los datos de TALIS 2008, el profesorado del nivel CINE 2 suele permanecer mucho tiempo en un mismo centro. De media en los países europeos, el 37% de los docentes del CINE 2 habían trabajado en el mismo centro durante más de 10 años. El 22% había estado trabajando en el mismo centro entre 6 y 10 años y el 16%, entre 3 a 5 años. Cerca de una cuarta parte de los profesores del CINE 2 llevaba trabajando en el mismo centro donde trabaja en la actualidad menos de 3 años, y sólo el 15% llevaba trabajando en el mismo centro menos de un año.

No obstante, hay algunas diferencias de calado entre los sistemas educativos europeos analizados. Los profesores del CINE 2 de Bulgaria, Estonia, Lituania, Hungría, Austria y Eslovenia apenas cambian de centro. En estos países, más de la mitad de los docentes había trabajado en el mismo centro durante más de 10 años. Los profesores austríacos son los más asentados –aproximadamente dos tercios el profesorado del CINE 2 venía trabajando en el mismo centro durante más de 10 años. En cambio, en Turquía la mitad los docentes del CINE 2 trabajaba en el mismo centro durante un máximo de dos años y sólo el 6% de los docentes había permanecido en el mismo centro más de 10 años. Por otra parte, en España e Italia cerca de la tercera parte del profesorado del CINE 2 había estado trabajando en el mismo centro educativo durante menos de 3 años. Este dato resulta sorprendente, puesto que en estos países el porcentaje de profesorado en los grupos de mayor edad (más de 40 años) es relativamente elevado (véase el gráfico D13).

● Gráfico B10: Tiempo que llevan trabajando en un mismo centro los profesores de nivel CINE 2, 2008



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

| | UE | BE ni | BG | DK | EE | IE | ES | IT | LT | HU | MT | AT | PL | PT | SI | SK | IS | TR | NO |
|-----------|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|
| < 1 años | 15.1 | 7.0 | 9.5 | 10.5 | 5.5 | 8.1 | 19.7 | 23.4 | 5.2 | 9.7 | 15.5 | 5.3 | 10.3 | 14.9 | 5.6 | 9.3 | : | 24.2 | 8.0 |
| 1-2 años | 9.9 | 6.5 | 5.9 | 11.3 | 8.8 | 7.9 | 10.8 | 11.2 | 6.3 | 5.8 | 8.6 | 4.6 | 8.2 | 21.6 | 6.3 | 7.9 | : | 25.7 | 9.3 |
| 3-5 años | 15.8 | 17.0 | 12.0 | 19.3 | 16.6 | 16.5 | 19.1 | 14.5 | 11.8 | 11.3 | 19.4 | 9.7 | 16.6 | 16.0 | 14.7 | 17.9 | : | 27.5 | 16.5 |
| 6-10 años | 22.2 | 23.1 | 15.1 | 19.6 | 15.8 | 19.6 | 19.4 | 19.9 | 18.6 | 18.0 | 27.3 | 13.9 | 41.6 | 17.6 | 15.7 | 19.0 | : | 16.4 | 23.7 |
| > 10 años | 37.0 | 46.5 | 57.5 | 39.3 | 53.3 | 47.8 | 31.0 | 31.0 | 58.2 | 55.2 | 29.3 | 66.6 | 23.3 | 29.8 | 57.8 | 46.0 | : | 6.3 | 42.5 |

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS 2008.

Nota aclaratoria

Las categorías originales 11-15 años, 16-20 años y más de 20 años se han incluido en la de más de 10 años.

Notas específicas de países

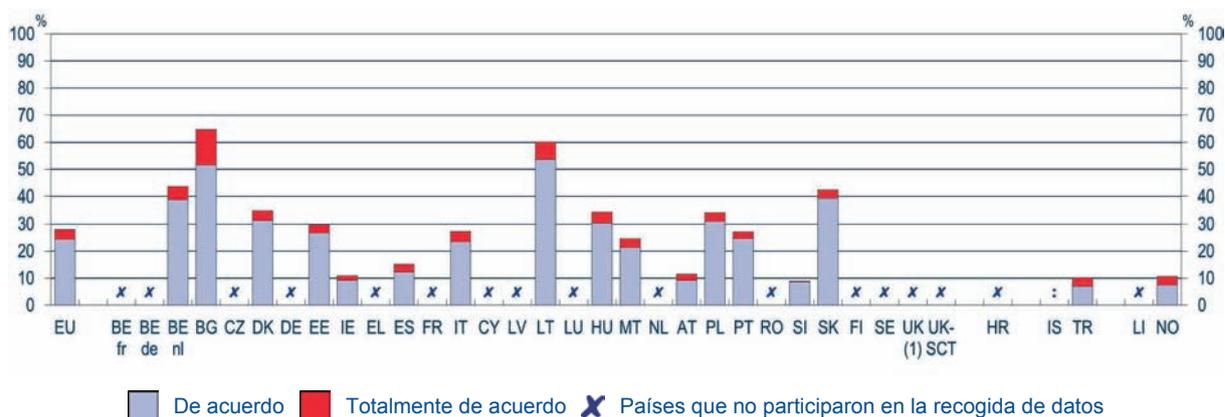
UE: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

Islandia: pese a que el país participó en TALIS 2008, sus datos no se incluyeron en la base de datos a petición del propio país.

SOLO LA CUARTA PARTE DE LOS PROFESORES PIENSA QUE PODRÍA SER DESPEDIDO DE SU CENTRO A CAUSA DE SU BAJO RENDIMIENTO

Tan sólo algo más de la cuarta parte del profesorado europeo del CINE 2 está de acuerdo con que, en su centro, se despediría a un profesor a causa de un bajo rendimiento sostenido. Sin embargo, existen diferencias significativas entre los sistemas educativos. En Irlanda, Austria, Eslovenia, Noruega y Turquía pocos docentes (menos del 15%) piensan que el bajo rendimiento sostenido puede ser motivo de despido. En contraste, alrededor de dos tercios de los profesores del CINE 2 de Bulgaria y Lituania creen que los resultados de su trabajo pueden tener consecuencias. En Bélgica (Comunidad flamenca) y Eslovaquia, más del 30% de los profesores de, CINE 2 se muestran de acuerdo con que en su centro un profesor sería despedido por bajo rendimiento sostenido. En la mayoría de estos países, los docentes trabajan contratados por el centro o por las administraciones locales (ver gráficos B4 y B5).

● **Gráfico B11: Porcentaje de docentes de CINE 2 que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que en su centro un profesor podría ser despedido a causa de un bajo rendimiento sostenido, 2008**



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

| | UE | BE nl | BG | DK | EE | IE | ES | IT | LT | HU | MT | AT | PL | PT | SI | SK | IS | TR | NO |
|----------------|------|-------|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|-----|------|------|-----|------|----|-----|-----|
| De acuerdo | 24.4 | 39.0 | 51.6 | 31.3 | 26.7 | 9.3 | 12.3 | 23.5 | 53.6 | 30.3 | 21.2 | 9.2 | 31.0 | 24.7 | 8.6 | 39.5 | : | 7.0 | 7.5 |
| Muy de acuerdo | 3.7 | 4.7 | 13.1 | 3.7 | 3.0 | 1.7 | 2.9 | 3.8 | 6.6 | 4.0 | 3.4 | 2.3 | 3.2 | 2.5 | 0.2 | 2.9 | : | 3.3 | 3.2 |

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS 2008.

Notas específicas de países

UE: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

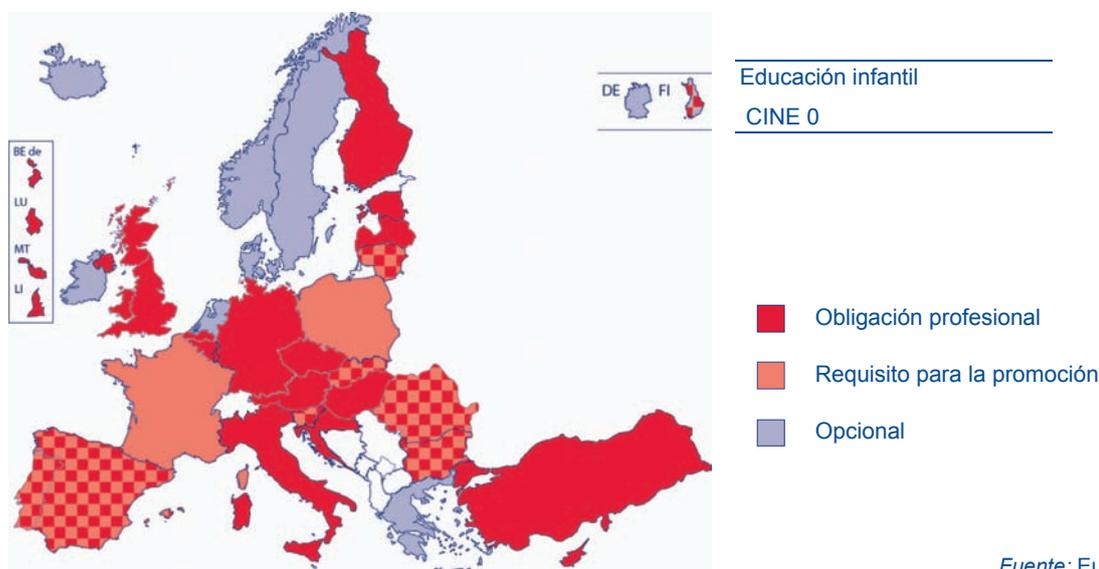
Islandia: pese a que el país participó en TALIS 2008, sus datos no se incluyeron en la base de datos a petición del propio país

FORMACIÓN PERMANENTE Y MOVILIDAD

LA FORMACIÓN PERMANENTE CONSTITUYE UNA DE LAS OBLIGACIONES DEL PROFESORADO EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS

La formación permanente del profesorado (FPP) ha adquirido una importancia considerable en los últimos años. Actualmente se considera una obligación profesional en 28 sistemas educativos. En general, esta obligación se recoge en la legislación o en las diferentes disposiciones, pero en algunos países se refleja en los contratos laborales de los docentes o en los convenios colectivos. También es importante señalar que la FPP específica vinculada a la introducción de nuevas reformas de la educación y organizada por las autoridades competentes es, generalmente, obligatoria, incluso en aquellos países donde la FPP no tiene carácter de obligación profesional para los profesores.

- **Gráfico C1: Estatus de la formación permanente del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

La **formación permanente** hace referencia a actividades de formación, formales o no formales, entre las que se incluye, por ejemplo, la formación en determinadas asignaturas o la formación pedagógica. En ciertos casos, estas actividades pueden conducir a titulaciones complementarias.

Obligación profesional hace referencia a cualquier tarea definida como tal en los reglamentos laborales, los contratos de trabajo, la legislación laboral u otras disposiciones relativas a la profesión docente.

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

Malta: en los centros públicos, la FPP no es necesaria para la promoción, pero las titulaciones adicionales se consideran un mérito. No obstante, en el *Junior College* (CINE 3) la FPP sí es un requisito para la promoción.

Finlandia: la FPP es opcional para los docentes del CINE 0 que trabajan en guarderías.

Seis países estipulan el número mínimo exacto de horas que los docentes han de dedicar a asistir a cursos de FPP (Luxemburgo, Hungría, Malta, Portugal, Rumanía y Finlandia). En algunos países la participación en un mínimo de actividades de FPP es un requisito para permanecer en la profesión docente (véase el gráfico C4). En otros (los Países Bajos, Eslovenia y el Reino Unido –Escocia) los profesores tienen derecho a un mínimo de horas de FPP.

Varios de los países en los que la FPP se considera una obligación profesional, promueven una mayor participación de los docentes en la misma haciéndola un requisito para la promoción, de modo que para acceder a un puesto en una categoría profesional superior se necesita acreditar la participación en FPP.

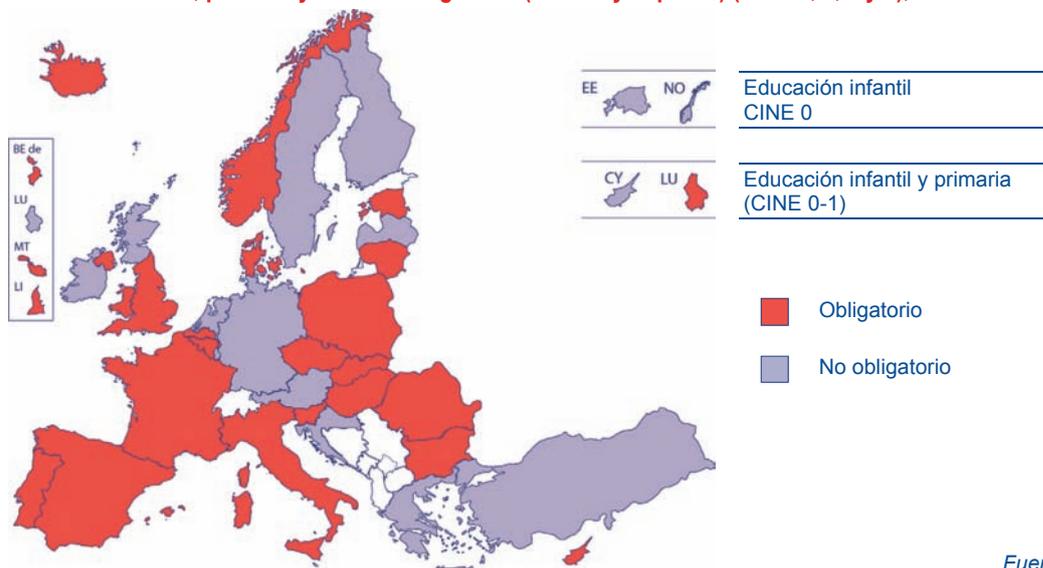
En Bulgaria, España, Lituania, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia, la FPP se considera tanto una obligación como un pre-requisito para la promoción profesional y el acceso a aumentos salariales.

En Dinamarca, Irlanda, Grecia, Francia, Países Bajos, Polonia, Suecia, Islandia y Noruega, la participación del profesorado en la FPP no se considera un deber profesional. Sin embargo, en Francia y Polonia está claramente vinculada al progreso profesional. En el resto de los sistemas educativos, aunque a la hora de progresar profesionalmente no se exija expresamente, la participación en actividades de FPP sigue siendo un mérito importante. En muchos países se valora de forma positiva en la evaluación docente (véase el gráfico D17).

NORMALMENTE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTÁN OBLIGADOS A CONTAR CON SUS PROPIOS PLANES DE FPP

En la mayoría de los sistemas educativos europeos es obligatorio que los centros cuenten con un plan de FPP. El desarrollo de este plan suele ser competencia del director, del equipo directivo del centro o de un profesor designado para coordinar las actividades de FPP en el centro. En algunos sistemas educativos, la adopción del plan de FPP es una responsabilidad colectiva de todo el personal docente. Por ejemplo, en Italia tiene que ser aprobado por la totalidad de la asamblea de profesores. Obviamente, dichos planes deben tener en cuenta las necesidades formativas de los profesores en el contexto de las directrices o de la normativa de las administraciones de rango superior.

● **Gráfico C2: Estatus de los planes de formación permanente de los centros educativos para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

España: varía en función de la Comunidad Autónoma.

En algunos países hay diferentes requisitos para la planificación de la FPP en las diferentes etapas educativas. En Estonia y Noruega, los centros no están obligados a diseñar un plan de FPP para los profesores del nivel CINE 0, ni en Chipre para los profesores de CINE 0 y 1. En cambio, en Luxemburgo es obligatorio tener planes de FPP para los profesores de CINE 0 y 1, pero es opcional para los de CINE 2 y 3.

En España, las administraciones educativas son las responsables de la política de planificación de la FPP en sus respectivos territorios. Algunas exigen a los centros de forma explícita la elaboración de un plan anual de FPP, mientras que otras únicamente publican recomendaciones al respecto.



FORMACIÓN PERMANENTE Y MOVILIDAD

En Europa, el plan de FPP del centro suele estar integrado en el plan de trabajo anual del centro o en su plan de desarrollo, aunque en algunos sistemas educativos se exige que tenga entidad propia. Cuando se trata de planes separados, generalmente son de mayor duración. Por ejemplo, en Hungría, los centros tienen planes de formación quinquenales, y en Portugal el director aprueba un plan de formación de 2 años.

LOS PLANES DE FPP PARA PROFESORES A NIVEL INDIVIDUAL SUELEN ELABORARSE A NIVEL DE CENTRO O DE LA ADMINISTRACIÓN DE RANGO SUPERIOR

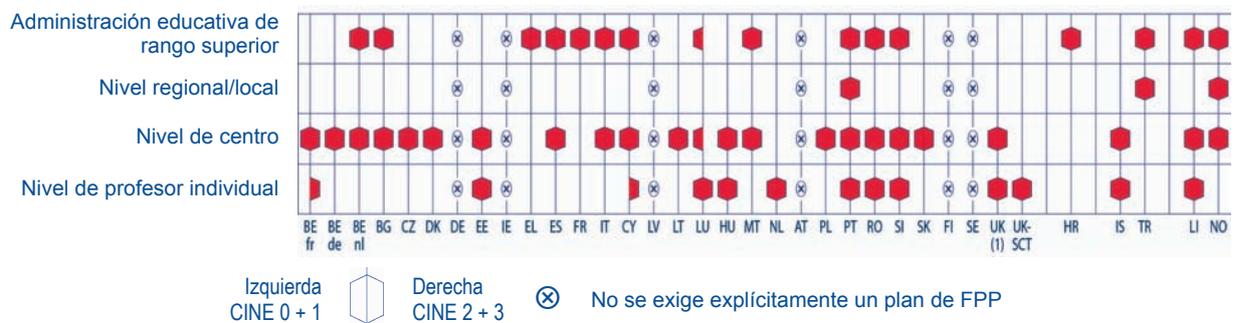
Los planes de FPP se desarrollan en los centros en la mayoría de los sistemas educativos europeos y con frecuencia son obligatorios (véase el gráfico C2). En muchos países o regiones, sin embargo, las administraciones de rango superior establecen las áreas o temáticas prioritarias de la formación. Además, en muchos países también determinan la formación complementaria que ha de realizar un docente para obtener su cualificación para un nuevo puesto docente, como por ejemplo, para enseñar una nueva materia o dar clases en un nivel superior. En Grecia y Croacia, son exclusivamente las administraciones de rango superior las encargadas de planificar la FPP.

En una docena de sistemas educativos se exige que cada docente tenga su propio plan de FPP individual. Por lo general, estos planes individuales se elaboran durante el proceso de evaluación del profesorado, pero en algunos países es un proceso independiente. En los Países Bajos y el Reino Unido (Escocia), los profesores tienen la responsabilidad de elaborar su propio plan de FPP. Sin embargo, en Escocia los profesores deben consensuar su plan con su superior directo y mantener su propio registro individual de FPP.

Aún cuando los planes individuales de FPP no son obligatorios, es habitual que los docentes los elaboren porque les ayudan a gestionar su propia formación y contribuyen a que puedan obtener financiación para la misma.

Sólo en dos países (Noruega y Turquía) el nivel local se implica expresamente en la elaboración de los planes de FPP. En Portugal es el nivel regional.

Gráfico C3: Niveles de toma de decisión que definen las necesidades o el plan formativo de la formación permanente de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

En caso de existir diferencias entre niveles CINE, en el gráfico muestra la situación en los niveles superiores. La oferta de cursos de FPP gratuitos por parte del organismo decisor de rango superior no se considera realmente como planificación de las necesidades formativas. El nivel de profesor individual se refiere a la obligatoriedad de que cada profesor cuente con un plan de FPP individual.



FORMACIÓN PERMANENTE Y MOVILIDAD

El **análisis de las necesidades formativas** consiste en una revisión de las necesidades de aprendizaje y desarrollo. Por lo general, en este análisis se establecen las competencias básicas o niveles de destreza necesarios, se evalúa el nivel actual de competencias y, a continuación, se identifican las áreas objeto de desarrollo. Un **plan formativo** suele definir las estrategias, tareas y metodologías que se utilizarán para satisfacer las necesidades de desarrollo.

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

Noruega: puede haber variaciones a nivel local y entre distintos municipios.

Pese a que son fundamentalmente los órganos de dirección del centro quienes planifican la FPP, su implementación se realiza en colaboración con otros agentes (por ejemplo, instituciones de formación del profesorado) y con todos los niveles implicados en la toma de decisiones en este ámbito. Es frecuente que los inspectores también hagan recomendaciones a la dirección del centro sobre las áreas que ha de abordar el personal docente para mejorar sus conocimientos y competencias. A menudo, los planes de FPP individuales y/o de centro elaborados de acuerdo con las prioridades fijadas por la administración de rango superior establecen un nexo entre las necesidades del centro y las de los profesores individuales.

Los únicos países donde no se exige de forma explícita un plan de formación en ningún nivel son Alemania, Irlanda, Letonia, Austria, Finlandia y Suecia. No obstante, aun cuando no se exija un plan formal, sí que puede haber recomendaciones para elaborar un plan informal. Por ejemplo, en Letonia, la legislación establece que los profesores deben planificar el desarrollo de su cualificación profesional en colaboración con el director del centro.

EL PRINCIPAL INCENTIVO DE LOS PROFESORES PARA PARTICIPAR EN LA FPP ES LA PROMOCIÓN PROFESIONAL

En la mayoría de los sistemas educativos europeos la participación en la FPP se considera un deber u obligación profesional de los docentes (véase el gráfico C1). No obstante, a menudo existen incentivos específicos para animar al profesorado a mejorar sus competencias o conocimientos.

El incentivo más habitual para la participación en la FPP es la importancia que adquiere para las perspectivas de promoción profesional docente. En 18 sistemas educativos europeos la participación en FPP está claramente vinculada a la promoción o a un sistema de progresión a niveles profesionales superiores. Por otra parte, en nueve sistemas educativos, los profesores no tienen opción de progresar profesionalmente si no asisten a actividades de FPP específicas (véase el gráfico C1). No obstante, rara vez la formación permanente es el único requisito para la promoción profesional. Más bien es sólo uno de los requisitos necesarios o se considera como un activo valioso. En general, la FPP tiene una importante papel en la evaluación del desempeño docente (véase el gráfico D17).

Algunos países establecen incluso el tipo o la cantidad de horas de FPP que se requieren para la promoción. Por ejemplo, en Portugal un profesor necesita cursar y superar un mínimo de 50 horas de FPP para poder optar a promocionar profesionalmente. En Eslovenia, todos los programas de FPP acreditados se valoran con un sistema de puntos vinculado a las categorías profesionales.

En siete sistemas educativos se ofrecen incentivos económicos a los docentes que participan en determinadas actividades de FPP (véase el gráfico D10). Esto significa que el acceso a aumentos salariales y/o a remuneraciones complementarias se produce dentro de la misma categoría profesional (sin que se produzca un ascenso de categoría profesional). En España, los funcionarios docentes que participan durante un número mínimo de horas en actividades de FPP impartidas por



FORMACIÓN PERMANENTE Y MOVILIDAD

centros autorizados reciben una remuneración complementaria cada cinco o seis años. A lo largo de su carrera profesional un docente puede obtener hasta un máximo de cinco suplementos salariales adicionales. En Eslovenia, los profesores de secundaria que imparten tres asignaturas tras completar un programa de formación complementario reciben una remuneración adicional.

En otros siete sistemas educativos, haber realizado determinado tipo o bien un número mínimo de horas de FPP se consideran requisitos necesarios para mantener la categoría profesional. Por ejemplo, en Hungría, para mantenerse en la profesión, los docentes han de cursar 120 horas de FPP cada siete años. Rumanía exige que cada profesor acumule un mínimo de 90 créditos profesionales cada 5 años. En ocasiones, tras la introducción de nueva normativa hay ciertos cursos de FPP que se convierten en obligatorios para determinados colectivos docentes. Por ejemplo, en Suecia, después de que se aprobaran los nuevos requisitos de titulación en la Ley de Educación (2010), los profesores que no cumplen con estos nuevos requisitos han de realizar determinados cursos de FPP para poder continuar ejerciendo la docencia.

En seis países, la asistencia a actividades de FPP permite a los docentes disfrutar de tiempo adicional de descanso o de permisos remunerados. Por ejemplo, en Irlanda, por haber realizado algún curso durante las vacaciones escolares de verano, los profesores de CINE 1 pueden recibir un número de días personales de vacaciones hasta un cierto límite. En Grecia, los docentes pueden solicitar un permiso remunerado por estudios con el fin de cursar un título de posgrado o un doctorado. En España, los profesores pueden disfrutar de permisos remunerados por estudios para participar en actividades de FPP relacionadas con la innovación y la investigación educativa. Italia permite a los docentes disfrutar de 150 horas para la obtención de certificados y de 5 días de exención del servicio para participar en otros tipos de FPP. En Portugal, el tiempo para formación puede alcanzar un máximo de cinco días laborables consecutivos u ocho días laborables no consecutivos por curso escolar.

En algunos países, los docentes reciben cantidades fijas como complementos salariales. Grecia ofrece un complemento económico único a los profesores que realizan ciertas actividades de FPP. Malta ofrece complementos económicos por participar en las tres sesiones anuales de FPP que se celebran tras la jornada lectiva así como por la obtención de títulos académicos. En los Países Bajos, los profesores de secundaria tienen derecho a una asignación para formación de al menos 500 € anuales.

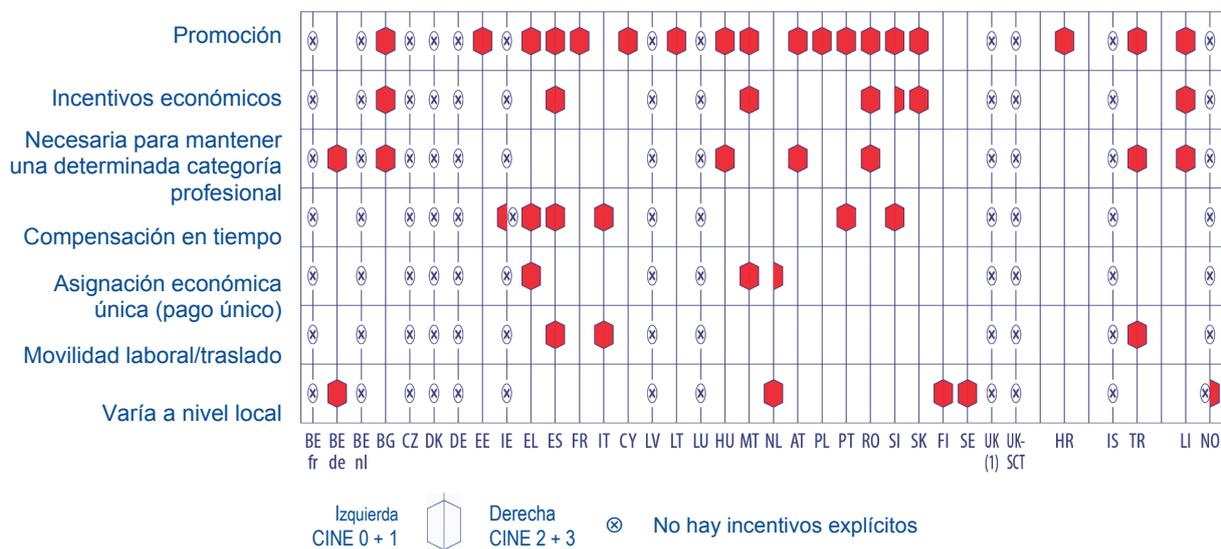
En España y Turquía, la FPP juega un importante papel a la hora de solicitar un traslado. En España, la FPP es un mérito a la hora de concurrir a las "convocatorias de movilidad" oficiales (concursos de traslados), así como para cubrir las vacantes de funcionarios docentes de carrera y de asesores técnicos en el exterior. En Turquía, es necesario haber participado en FPP para solicitar un cambio de ciudad.

Es importante señalar que, pese a la variedad de incentivos existentes en Europa para fomentar la participación del profesorado en la FPP, la mayoría de los sistemas educativos ofrece un único formato de incentivo. Sólo ocho sistemas educativos ofrecen más de dos tipos de incentivos distintos. En el otro extremo, Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), la República Checa, Dinamarca, Alemania, Irlanda (CINE 1-3), Letonia, Luxemburgo, el Reino Unido, Islandia y Noruega (para CINE 0) no ofrecen explícitamente ningún tipo de incentivo a los docentes para fomentar su participación en FPP.



FORMACIÓN PERMANENTE Y MOVILIDAD

● **Gráfico C4: Incentivos para fomentar la participación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) en la formación permanente (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Promoción se refiere al progreso a una categoría profesional superior. Sólo se ha tenido en cuenta la promoción a otro puesto docente; la promoción al cargo de director, formador del profesorado o inspector no se ha tenido en cuenta. Los incentivos económicos se definen como aumentos de sueldo y/o asignaciones complementarias dentro de la misma categoría profesional.

Notas específicas de países

República Checa: solo tienen acceso a la promoción, así como a asignaciones complementarias, determinadas categorías de docentes, como por ejemplo, los orientadores escolares de los centros, pero no se conceden de forma automática.

Irlanda: información no verificada por el país.

Irlanda y Noruega: la parte izquierda del hexágono se refiere al CINE 0 y la derecha a los CINE 1-3.

DIFERENTES FORMAS DE AYUDAS ECONÓMICAS PARA LA FPP

Todos los sistemas educativos ofrecen algún tipo de ayuda económica a la FPP. Aunque éstas están sujetas a ciertos criterios y directrices, por lo general el único requisito es que la FPP haya sido acordada y aprobada por la dirección del centro educativo. Hay tres formas principales de ayudas a la FPP: hacerse cargo del coste del organismo que proporciona la FPP; asignar fondos a los centros; o reembolsar directamente a los docentes los gastos en los que incurrir.

La oferta gratuita de cursos es el recurso que utiliza la mayoría de los países para hacerse cargo de los gastos que supone la participación del profesorado en actividades de FPP. Casi todos los sistemas educativos cubren el coste de los proveedores de FPP, de forma que los docentes puedan asistir de forma gratuita a algunos cursos. Sin embargo, no es habitual que todas las actividades de FPP sean gratuitas, y en el caso de las que lo son, no se trata de un derecho automático. De hecho, hay mucha variación entre los países en el tipo de cursos que se financian mediante este sistema. Por lo general, la administración educativa se hace cargo del coste de las actividades de FPP que son obligatorias para los docentes, o que versan sobre las áreas o temas prioritarios determinados por las administraciones de rango superior. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francesa), Italia, Chipre y Portugal, la FPP obligatoria es gratuita. En Bélgica (Comunidad flamenca) solo lo son los cursos aprobados de las áreas prioritarias.



FORMACIÓN PERMANENTE Y MOVILIDAD

En ocasiones, el acceso a los cursos gratuitos de FPP depende de la organización administrativa del país. En Bulgaria, todos los cursos organizados en el país se financian con cargo al presupuesto nacional y son gratuitos, mientras que las actividades de FPP organizadas a nivel regional o de centro se financian con cargo al presupuesto para FPP del centro. En España, las actividades de FPP organizadas por las administraciones educativas son gratuitas.

En Suecia, las instituciones responsables de la educación (centros educativos municipales o centros privados/independientes subvencionados) pueden solicitar a las administraciones educativas centrales financiación para actividades de FPP relativas a áreas establecidas como prioritarias a nivel nacional.

A veces, las administraciones educativas sólo pueden hacer frente a una parte de los costes en que incurren los centros que imparten la FPP. Este es el caso de Eslovenia, en relación a algunos programas prioritarios y obligatorios organizados por el ministerio.

La segunda forma más común de costear la FPP consiste en financiar a los centros educativos, lo cual se añade a los cursos impartidos de forma gratuita. En 24 sistemas educativos europeos los centros reciben fondos de las administraciones públicas para costear la FPP de su profesorado. En algunos países se destina a FPP una cantidad establecida; en otros, los centros tienen autonomía para decidir la proporción de su presupuesto que van a destinar a FPP. Por ejemplo, en la República Checa, el presupuesto para FPP es una parte de la cantidad global que se asigna a los centros. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la financiación de la FPP se transfiere a los centros; no obstante, estos fondos no solo pueden asignarse a la FPP sino que cada centro decide la cantidad que asigna a FPP en función de sus necesidades y circunstancias específicas y de acuerdo con sus planes de desarrollo. Únicamente en seis países (Irlanda, Letonia, Luxemburgo, los Países Bajos, Liechtenstein y Noruega) los centros reciben financiación de las administraciones públicas destinada específicamente a cubrir el coste de sustitución de los profesores que se ausentan para recibir formación.

Veinte sistemas educativos mencionan explícitamente que destinan fondos públicos para cubrir los gastos de viaje de determinados tipos de FPP. En general, se trata de cursos ofrecidos por las administraciones de rango superior o de actividades de FPP organizadas por los centros. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad flamenca), la mayoría de los centros cubren los gastos de viaje y del material necesario con sus propios presupuestos. En Italia, se reembolsan los gastos de viaje de los cursos de formación organizados por los centros o por el ministerio. En Chipre, se ofrecen ayudas para costear el viaje de los cursos impartidos por el Instituto Pedagógico de Chipre. En Polonia, se cubren los gastos de viaje, alojamiento y manutención (en parte o en su totalidad) de los profesores cuando la asistencia es gestionada por su institución/el director de su centro. En Rumanía, se reembolsan los gastos de viaje por las actividades realizadas con el visto bueno de la administración educativa.

Por lo general, los gastos de viaje están sujetos a restricciones geográficas. Por ejemplo, en Portugal se pagan gastos de viaje únicamente cuando la distancia desde la residencia oficial del profesor y la sede de la actividad formativa supera un determinado umbral.

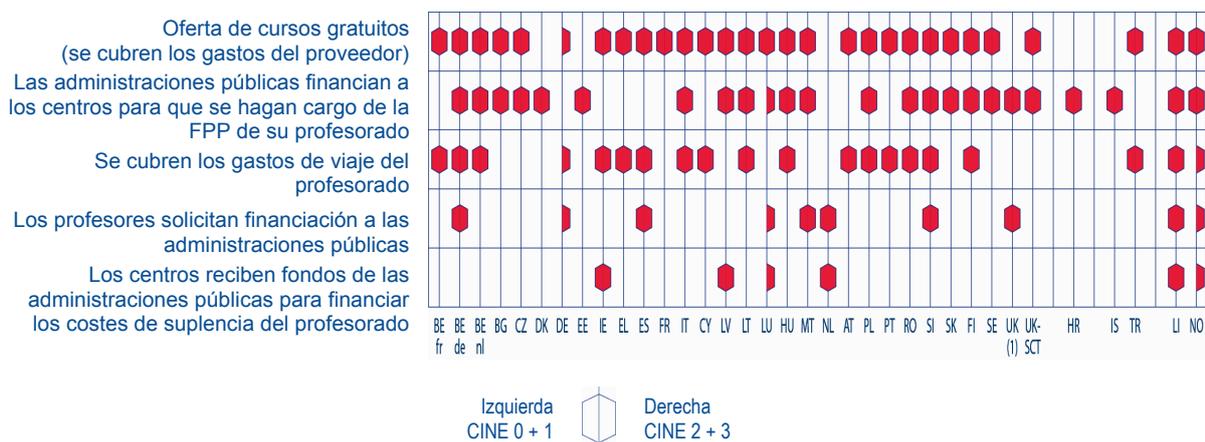
En diez sistemas educativos, las ayudas económicas se dirigen directamente a cada docente de forma individual. Los profesores pueden solicitar financiación pública para cubrir el coste de las actividades de FPP no ofrecidas por centros, administraciones educativas ni otras instituciones públicas. En algunos países, existe este tipo de ayudas para una amplia gama de actividades de FPP, mientras que en otros se limita a los programas completos de grado conducentes a una



FORMACIÓN PERMANENTE Y MOVILIDAD

titulación superior. Por ejemplo, España ofrece ayudas económicas directas para los profesores que asisten a actividades de formación no gratuitas, en especial para aquellas relacionadas con la mejora en lenguas extranjeras.

● Gráfico C5: Ayudas económicas para facilitar el acceso del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) a la formación permanente (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas de países

Irlanda y Noruega: la parte izquierda del hexágono hace referencia al CINE 0, y la derecha al CINE 1-3.

Irlanda: información no verificada por el país.

España: los gastos de viaje solo están cubiertos en algunas Comunidades Autónomas.

En los Países Bajos sólo hay dos medidas de apoyo económico directo para la FPP. En 2008, el gobierno holandés introdujo la Subvención para el Desarrollo Docente, dirigida al profesorado que quiera elevar su nivel profesional y profundizar en sus conocimientos especializados. Al principio, se podía utilizar para cursos cortos, pero a partir de 2012 se pueden solicitar programas conducentes a una titulación de Grado o Máster. Además, los profesores pueden también pedir becas de doctorado, que ofrecen la oportunidad de realizar una investigación de doctorado en una universidad dos días a la semana, durante cuatro años, con retención del salario (se compensa a los centros).

En Eslovenia, los profesores que estudian a tiempo parcial pueden solicitar ayuda económica para sufragar las tasas de los "programas complementarios" (programas de estudio de segundo ciclo que cualifican a los profesores para impartir una asignatura en una etapa superior).

En el Reino Unido (Inglaterra), el Programa de Desarrollo Profesional de Posgrado y el Programa de Becas de Desarrollo Profesional otorgan subvenciones para reducir el coste que supone para los docentes el pago de tasas de matrícula para acceder a la FPP conducente a algún tipo de reconocimiento. En Gales, una vez finalizado con éxito el período obligatorio de prueba, todos los docentes tienen derecho a un Programa Temprano de Formación Permanente (*Early Professional Development – EPD*) durante su segundo y tercer año de docencia. La subvención puede usarse para costear todos los gastos razonables asociados a las actividades de EPD, como la suplencia del profesor y los gastos de cursos, conferencias o talleres.

Para obtener información más reciente sobre la financiación de la FPP, por favor consulte: EACEA/Eurydice, 2013 ⁽³⁾.

⁽³⁾ EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.



En seis sistemas educativos hay organismos de inspección específicos para la FPP que llevan a cabo la acreditación. Puede tratarse de una única institución o de una red de inspecciones regionales. Por ejemplo, en Francia están implicados en estas tareas los inspectores de educación, las inspecciones de educación regionales y los inspectores de educación de las *académies*.

En seis sistemas educativos hay una agencia independiente de acreditación de la FPP que trabaja en nombre de la administración pública. A menudo, esta agencia es el principal organismo encargado de la oferta de apoyo educativo y programas de FPP. Por ejemplo, el Instituto Pedagógico de Chipre ofrece cursos gratuitos de FPP y también supervisa y acredita la calidad de la FPP. En Lituania, el Centro de Desarrollo Educativo es un centro autorizado por el ministerio para acreditar tanto los programas de FPP como los centros que los imparten. En Croacia, la Agencia de Educación y Formación del Profesorado es una institución pública responsable de la oferta de apoyo profesional y asesoramiento en el ámbito de la educación general. Además de organizar y proporcionar FPP, también revisa y realiza la valoración de los programas de FPP ajustándose al procedimiento para la acreditación de las instituciones educativas.

En Bulgaria y Polonia, la competencia sobre la acreditación de la FPP recae en estructuras regionales o locales. Bulgaria tiene una estructura más compleja: en el nivel superior, el responsable de acreditar la FPP es la Dirección de Cualificación del Profesorado del Ministerio de Educación, Juventud y Ciencia. También existen 28 Inspecciones Regionales de Educación y, además, varios centros de cualificación del profesorado a nivel local. En Polonia, la acreditación de la FPP es competencia exclusiva de los principales organismos docentes regionales, denominados los Superintendentes de Educación (*kurator*). En Bélgica (Comunidad francesa), cada red educativa es responsable de la acreditación de la FPP, pero el "Instituto de Educación Permanente" (*Institut de la Formation en cours de Carrière*) es el responsable de la FPP inter-redes.

En ocho sistemas educativos no hay ningún tipo de regulación sobre la evaluación o acreditación de los proveedores de FPP. Sin embargo, esto no significa que no cuenten con un sistema para controlar la calidad de la misma. Por ejemplo, el Reino Unido (Escocia) ha establecido un registro de proveedores de FPP que exige a las organizaciones que la ofrecen adherirse a una serie de principios básicos.

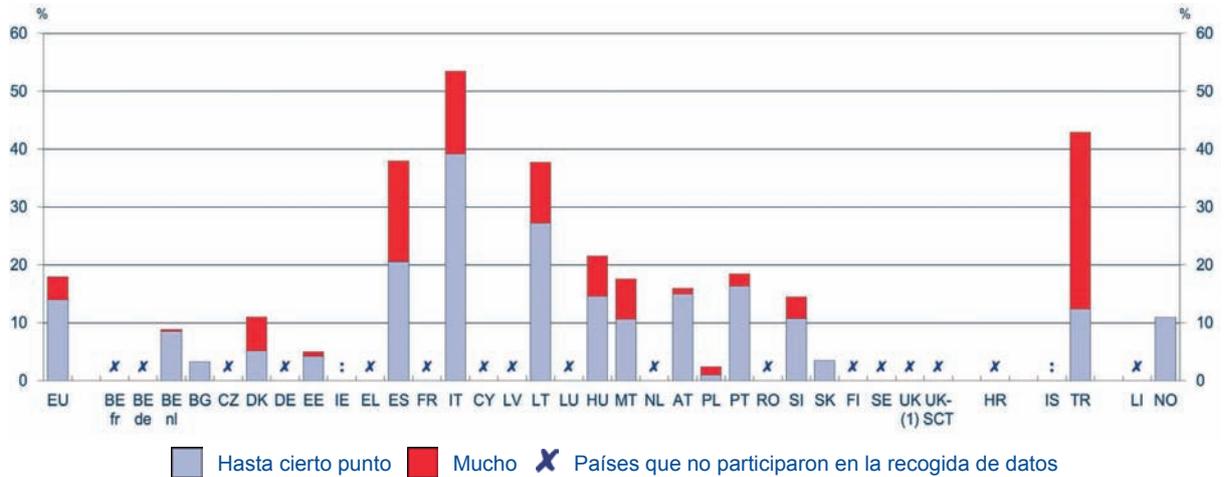
EN ALGUNOS PAÍSES LA FALTA DE “PREPARACIÓN PEDAGÓGICA” DEL PROFESORADO ES MOTIVO DE PREOCUPACIÓN

Según la normativa, en muchos sistemas educativos europeos (véase el gráfico C1) la FPP es una obligación profesional. Sin embargo, entre los 17 países europeos que participaron en 2008 en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE, varía considerablemente la necesidad de formación que se percibe. De media, sólo alrededor del 18% de los profesores del CINE 2 encuestados tenía un director de centro que consideraba que la falta de preparación pedagógica del profesorado dificultaba la enseñanza "hasta cierto punto "o" mucho" en su centro. El país con el mayor porcentaje de docentes en esta situación fue Italia, con más del 50%, mientras que en Turquía, España y Lituania la cifra fue inferior, cerca del 40%. En cambio, en Bulgaria, Estonia, Polonia y Eslovaquia muy pocos directores consideraban que la falta de preparación pedagógica de los profesores dificultara la enseñanza de forma significativa.



FORMACIÓN PERMANENTE Y MOVILIDAD

Gráfico C7: Porcentaje de profesores del CINE 2 cuyo director de centro consideraba que la “falta de preparación pedagógica” del profesorado dificultaba “bastante” o “mucho” la enseñanza en su centro, 2008



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

| | EU | BE nl | BG | DK | EE | IE | ES | IT | LT | HU | MT | AT | PL | PT | SI | SK | IS | TR | NO |
|--------------------|------|-------|-----|-----|-----|----|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|-----|----|------|------|
| Hasta cierto punto | 14.0 | 8.5 | 3.3 | 5.1 | 4.3 | : | 20.6 | 39.2 | 27.2 | 14.6 | 10.7 | 15.0 | 1.0 | 16.4 | 10.7 | 3.5 | : | 12.4 | 10.9 |
| Mucho | 3.9 | 0.3 | 0.0 | 5.9 | 0.7 | : | 17.4 | 14.3 | 10.5 | 7.0 | 6.9 | 1.0 | 1.4 | 2.1 | 3.8 | 0.0 | : | 30.5 | |

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS 2008.

Nota aclaratoria

Falta de preparación pedagógica se refiere a que los docentes no estén preparados para hacer frente a los retos que tienen que abordar, por ejemplo, a la hora de tratar con grupos de aprendizaje cada vez más heterogéneos, de gestionar el comportamiento de los estudiantes y de hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Notas específicas de países

UE: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

Irlanda: pese a que el país participó en TALIS 2008, el vínculo estructural entre el centro y el nivel de profesorado se ha eliminado a solicitud del propio país.

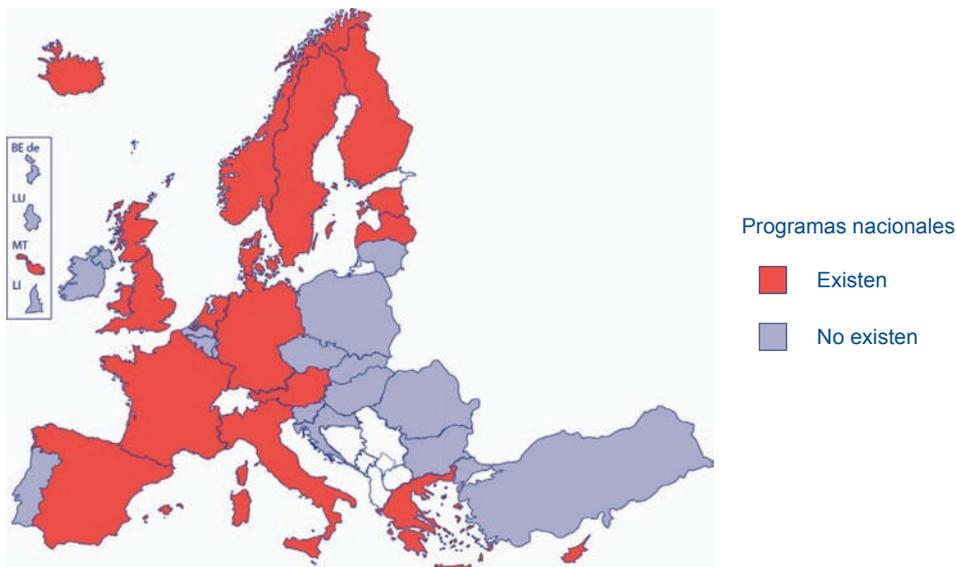
Islandia: pese a que el país participó en TALIS 2008, sus datos no se incluyeron en la base de datos a petición del propio país.

NO TODOS LOS PAÍSES EUROPEOS CUENTAN CON PROGRAMAS DE MOVILIDAD QUE FACILITEN EL APRENDIZAJE TRANSNACIONAL DEL PROFESORADO

La mayoría de los países ha puesto en marcha medidas de carácter político para implementar el Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (PAP). Sin embargo, los programas de movilidad nacional para el fomento de la participación de los docentes en actividades de aprendizaje en otro país europeo (aprendizaje transnacional) no están muy extendidos en los países europeos.

En varios países, las oportunidades que tienen los docentes de participar en el aprendizaje transnacional están vinculadas específicamente al aprendizaje de idiomas. En Francia, se fomenta la movilidad de los profesores en el marco de la política de promoción y diversificación de las lenguas modernas. En España, algunos programas de movilidad docente se organizan a nivel central, mientras que otros lo hacen a nivel de Comunidades Autónomas. La Comunidad Autónoma de Andalucía, por ejemplo, ha puesto en marcha un programa de inmersión lingüística que ofrece a los profesores cursos en países de habla inglesa, francesa y alemana.

● **Gráfico C8: Existencia de programas de movilidad transnacional para el aprendizaje dirigidos al profesorado (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

Austria: la información que se muestra no se aplica al CINE 0.

Algunos países europeos, como España e Italia, han puesto en marcha acuerdos bilaterales para fomentar el aprendizaje transnacional del profesorado.

En Grecia, los profesores de educación primaria y secundaria tienen derecho a un permiso por estudios de un año prorrogable, siempre que hayan conseguido una beca de la Fundación Nacional de Becas. Este permiso puede dedicarse a realizar estudios de postgrado en el extranjero.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los profesores pueden realizar intercambios con países de la *Commonwealth* haciendo uso de las ayudas que ofrece el Programa de Intercambio de Profesores de la *Commonwealth*. En Escocia, existe el Programa Escocés de Formación Profesional Permanente Internacional (SCIPD, por sus siglas en inglés), que permite a los profesionales de la educación realizar visitas de estudio al extranjero. El Programa de Intercambio de Profesores *Fulbright* ofrece a los profesores británicos la oportunidad de intercambiar su puesto docente con un profesor americano durante el semestre de otoño o durante todo el curso académico. El programa lo dirige el *British Council* en colaboración con el Departamento de Estado de EE.UU.

Ocho países nórdicos de la región del Báltico (Dinamarca, Estonia, Finlandia, Islandia, Letonia, Lituania, Noruega y Suecia) han puesto en marcha el programa *Nordplus*. Se trata de un instrumento de amplio calado que sirve de apoyo a diversas actividades de cooperación educativa entre estos países. Cuenta con varios sub-programas dirigidos a diferentes colectivos y enfocados a distintos ámbitos educativos. La movilidad transnacional para el profesorado y otro personal educativo que trabajan en educación infantil, primaria y secundaria inferior forma parte del Programa *Nordplus Junior*, mientras que el Programa *Nordplus* de Educación Superior ofrece ayudas a la movilidad internacional de los profesores y el personal educativo que trabaja en secundaria superior.

CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS EL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR OSCILA ENTRE 10 Y 15

La ratio alumno/profesor se refiere al número total de alumnos dividido entre el número total de docentes. No debe confundirse con el tamaño de las clases, que se refiere al número de alumnos que reciben la enseñanza juntos en una clase. Esta ratio, no obstante, sirve como indicador del tamaño del cuerpo docente en un determinado país.

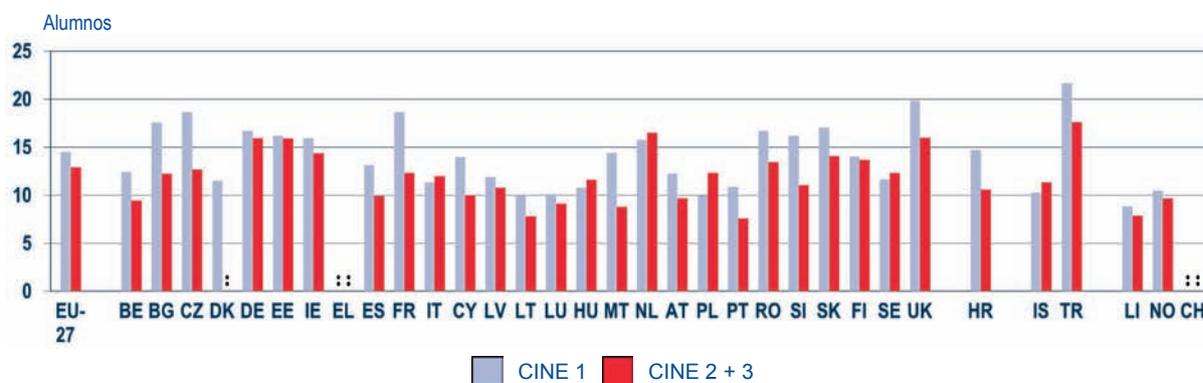
En la mayoría de los países, la ratio alumno/profesor oscila entre 10 y 15 alumnos tanto en primaria como en secundaria. En la UE-27, en educación primaria la ratio media alumno/profesor se sitúa en 14,5 alumnos por profesor, mientras que en secundaria ronda los 13 alumnos/profesor.

En educación primaria, sólo Lituania y Liechtenstein registran ratios inferiores a 10 alumnos por profesor. En el extremo opuesto, Turquía, con una ratio 22:01, es el único país que alcanza un valor por encima de 20.

En secundaria no hay ningún país con una ratio por encima de 20. Las más altas se pueden encontrar en los Países Bajos (16,5), el Reino Unido (16) y Turquía (17,6).

Tres países (Lituania, Portugal y Liechtenstein) presentan ratios inferiores a ocho alumnos por profesor en secundaria.

● Gráfico D1: Ratio alumno/profesor en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2010



| | EU-27 | BE | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK | HR | IS | TR | LI | NO | CH | | | | |
|------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|
| CINE 1 | 14.5 | 12.4 | 17.6 | 18.7 | 11.5 | 16.7 | 16.2 | 15.9 | : | 13.2 | 18.7 | 11.3 | 14.0 | 11.9 | 9.9 | 10.1 | 10.8 | 12.9 | 9.4 | 12.2 | 12.7 | : | 15.9 | 15.9 | 14.4 | : | 9.9 | 12.3 | 12.0 | 10.0 | 10.8 | 7.8 | 9.1 | 11.6 | | | | |
| CINE 2 + 3 | 12.9 | 9.4 | 12.2 | 12.7 | : | 15.9 | 15.9 | 14.4 | : | 9.9 | 12.3 | 12.0 | 10.0 | 10.8 | 7.8 | 9.1 | 11.6 | 14.4 | 13.2 | 18.7 | 11.3 | 14.0 | 11.9 | 9.9 | 10.1 | 10.8 | 7.8 | 9.1 | 11.6 | 14.4 | 13.2 | 18.7 | 11.3 | 14.0 | 11.9 | 9.9 | 10.1 | 10.8 |

Fuente: Eurostat.

Nota aclaratoria

La ratio alumno/profesor se obtiene dividiendo el número de alumnos de una determinada etapa educativa (expresado en equivalentes a tiempo completo) entre el número de profesores de ese mismo nivel (en equivalentes a tiempo completo). Entre estos profesores se incluye no solo a los profesores tutores, sino también a los profesores de apoyo, a los especialistas y cualquier otro profesor que trabaje en el aula, con grupos reducidos de niños o individualmente con ellos. No se incluye al personal encargado de tareas no docentes (inspectores, directores de centros que no imparten clase, profesores en comisión de servicios, etc.) ni a los futuros profesores que realizan prácticas en un centro.



Notas específicas de países

Bélgica: el CINE 2 y 3 incluye al CINE 4. En el CINE 2-3 se incluyen los cursos para el progreso social.

Dinamarca e Islandia: el CINE 2 se incluye en el CINE 1.

Italia, Países Bajos, Liechtenstein y Noruega: solo centros públicos.

Países Bajos: el CINE 1 incluye al CINE 0. El CINE 2- 3 incluye al CINE 4.

Islandia: el CINE 2 y 3 incluye parcialmente al CINE 4.

POCOS PAÍSES OFRECEN APOYO DOCENTE ADICIONAL ESPECIALIZADO EN EL AULA PARA EL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

La intervención intensiva de profesionales especialistas con una adecuada formación, ya sea a nivel individual o en pequeño grupo, puede suponer una ayuda muy efectiva para el profesorado a la hora de tratar con los estudiantes que presentan dificultades generales de aprendizaje.

En general, en la mayoría de los países se tiene acceso a psicólogos escolares. En la mayoría de ellos, también se contrata a personal para atender al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), así como a logopedas. Sin embargo, en muy pocos países se ofrece la ayuda de profesores especializados en lectura o matemáticas (Comunidad germanófona de Bélgica, Chipre, Luxemburgo, Malta, Polonia, el Reino Unido, Islandia y Liechtenstein). En una docena de países los centros cuentan con otro tipo de profesionales, generalmente trabajadores sociales y pedagogos sociales. En general, los centros de menor tamaño tienen menos posibilidades de contratar a profesionales especialistas, de modo que en esos casos el único apoyo especializado ha de venir también de los propios docentes. En Finlandia, por ejemplo, muchos profesores son especialistas en lectura y matemáticas, y a la vez en necesidades educativas especiales.

A menudo la normativa obliga a que los centros puedan acceder a los servicios de un psicólogo escolar. En la Comunidad francesa de Bélgica, por ejemplo, cada centro ha de tener asignado un "centro psico-médico social" (*centro psico-médico social*) que ofrece los servicios de psicólogos, trabajadores sociales y enfermeras. En la República Checa, un decreto regula los servicios de orientación y asesoramiento, y especifica una lista de servicios de orientación que han de proporcionarse de forma gratuita. En Estonia, los centros están obligados a garantizar ciertos servicios especializados a todos los estudiantes, y se han creado centros de orientación educativa en las grandes ciudades y en todos los condados. En Luxemburgo, los centros cuentan con un servicio de psicología y orientación educativa (*service de psychologie et d'orientation scolaire*). En Polonia, los centros públicos deben proporcionar apoyo psicológico y pedagógico a los alumnos, y la contratación del personal necesario para ello es responsabilidad del director del centro. En Finlandia, la legislación establece la obligación de ofrecer servicios para el cuidado de la salud y el bienestar de los estudiantes, pero la forma en que esto se concrete es responsabilidad de cada institución educativa. Cualquier decisión relativa al bienestar se toma en cooperación con equipos multiprofesionales integrados generalmente por profesores, el personal sanitario del centro, el trabajador social y el psicólogo. En Noruega, los profesores pueden buscar ayuda profesional de los servicios de salud del centro y del servicio de psicología educativa. En Turquía y Eslovaquia, cada centro cuenta con un profesor de orientación y asesoramiento.

Es más frecuente la presencia de logopedas en los centros de infantil y primaria que en los de secundaria. La presencia de estos especialistas no suele ser obligatoria y requiere una financiación específica. En la Comunidad francesa de Bélgica, por ejemplo, los centros tienen la opción de contratar a estos especialistas en el marco de las medidas de discriminación positiva. En la República



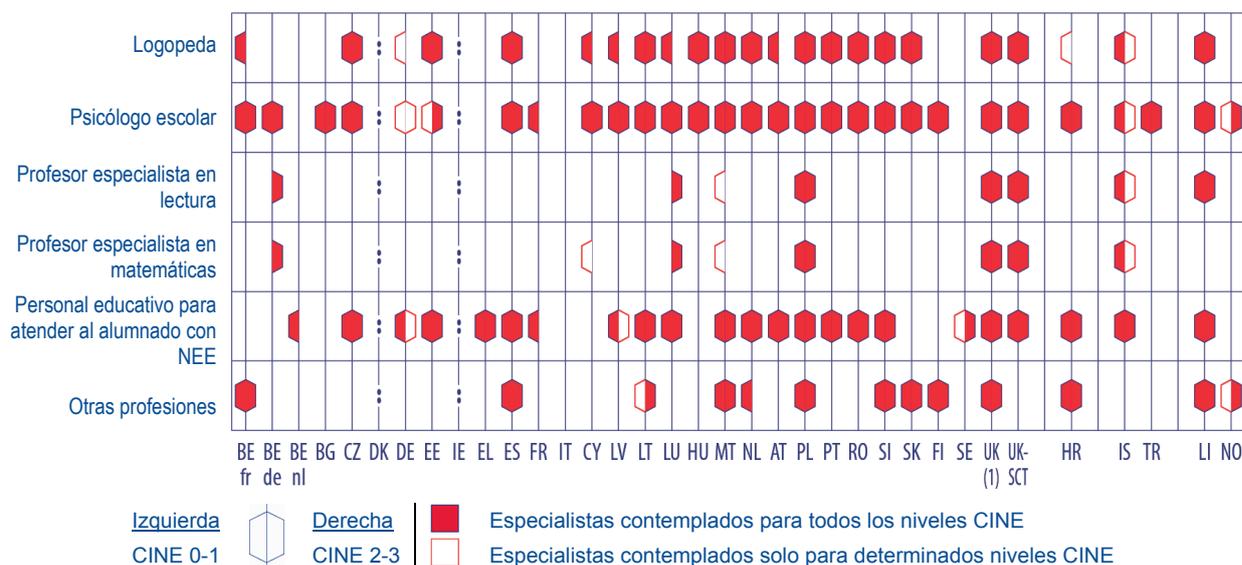
CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

Checa, el empleo de este tipo de especialistas debe ser aprobado por el titular del centro, que es quien proporciona los fondos adicionales para este servicio.

En muchos países existen disposiciones relativas a la contratación de personal para atender al alumnado con NEE. Estos especialistas en ocasiones se hacen cargo del apoyo a los alumnos con dificultades generales de aprendizaje. En España, por ejemplo, aunque se centran principalmente en los alumnos con necesidades educativas especiales, colaboran con los profesores y con otros especialistas en la identificación de las dificultades de aprendizaje y también asesoran y participan en la elaboración, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares que precisan estos alumnos.

Algunos países cuentan con una amplia gama de profesionales especialistas que pueden prestar apoyo a los profesores. En España, además de logopedas, psicólogos y personal educativo a cargo de los alumnos con NEE, hay profesores de educación compensatoria que desarrollan actividades compensatorias para los grupos en desventaja y en determinadas zonas, o para estudiantes de incorporación tardía al sistema educativo español. Los profesores de Servicios a la Comunidad asesoran y participan en la evaluación de las necesidades de los estudiantes y se implican de manera directa con los estudiantes y las familias procedentes de entornos socioeconómicos o culturales desfavorecidos que presentan dificultades de aprendizaje. En Malta, los centros cuentan con profesorado adicional para apoyar a los responsables de identificar a los estudiantes que no logran progresar en su aprendizaje de las materias básicas. En los Países Bajos se ofrece también la posibilidad de acceder a una amplia gama de profesionales especialistas. En los centros de secundaria no se especifican las funciones del personal de apoyo educativo, pero en la práctica, y dado que los centros suelen ser de mayor tamaño, se desarrollan incluso funciones más especializadas que en educación primaria. En Eslovenia, los centros deben contar con servicios de orientación en los que han de trabajar orientadores elegidos de una lista de expertos. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los tutores para el aprendizaje motivan y retan a los estudiantes con bajo rendimiento y les ayudan a superar los obstáculos que encuentran en el proceso de aprendizaje.

Gráfico D2: Profesionales especialistas que establece la normativa como apoyo al profesorado para ayudar a los alumnos con dificultades generales de aprendizaje en la educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

Nota aclaratoria

Dificultades generales de aprendizaje se refiere a las dificultades de aprendizaje que se presentan en el centro escolar que no están directamente relacionadas con ningún tipo de discapacidad física, sensorial o intelectual específica, sino que se deben más bien a factores externos, como desventaja socio-cultural, limitadas oportunidades de aprendizaje, falta de apoyo en casa, un currículo inadecuado o una enseñanza insuficiente en edades tempranas. Este gráfico no hace referencia a los apoyos para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) escolarizados en centros ordinarios.

Cuando únicamente se contemplan especialistas bien para infantil, bien para primaria, el gráfico muestra siempre CINE 1, excepto para los logopedas en Alemania y Croacia, donde solo existen en el CINE 0.

Cuando únicamente se contemplan especialistas bien para secundaria inferior, bien para superior, el gráfico muestra siempre el CINE 2.

Notas específicas de países

España: hay variaciones entre Comunidades Autónomas.

Francia: las políticas educativas actuales hacen más énfasis en que sean los propios profesores quienes presten ayuda individualizada a los estudiantes que en que sean profesionales especialistas.

Chipre: en el CINE 1 existen profesores especialistas en lectura que ejercen como profesores orientadores.

Austria: en algunos *Länder* hay profesores especialistas en lectura.

Finlandia: el personal educativo que tiene a su cargo la atención a las NEE suele intervenir en las dificultades lectoras en el CINE 1.

Noruega: los profesores tutores pueden contactar con profesores de alfabetización lectora especialistas en apoyo y enseñanza de la lectura y la escritura.

LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES CUENTA CON APOYOS PARA EL PROFESORADO, PERO SUELE SER EL CENTRO QUIEN LOS ESTABLECE

Aparte de los problemas específicos que los docentes pueden encontrar al inicio de su carrera (para los que existen medidas de apoyo específicas –véase el gráfico A11), los profesores pueden también encontrarse con situaciones que les dificulten el desempeño adecuado de sus funciones en cualquier momento de su carrera. A este respecto, se han identificado tres áreas para las que pueden necesitar ayuda, a saber: (1) cuestiones personales; (2) conflictos interpersonales con alumnos, padres y/o compañeros de trabajo; y (3) la propia actividad docente y, más concretamente, el desarrollo de competencias profesionales.

La mayoría de los países ofrecen ayudas especiales a los docentes para que puedan acceder a las oportunidades de formación permanente (FPP) existentes (véanse los gráficos C1-C6). También está generalizada (aunque suele estar menos regulada) la ayuda a los docentes para hacer frente a los conflictos interpersonales y para sus asuntos a nivel personal. En algunos países se ofrece un apoyo regulado en los tres ámbitos arriba mencionados (España, Malta, Portugal, el Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte– y Liechtenstein). Tanto la oferta como la regulación de las medidas de apoyo suelen ser las mismas para todas las etapas educativas.

Normalmente se regula la oferta de apoyo para el desarrollo de las competencias profesionales en el marco de la formación permanente del profesorado. En Irlanda, por ejemplo, el Estado pone a disposición de los docentes una red de centros de formación distribuidos por todo el país. En España, existen servicios multidisciplinares de orientación que ayudan a los profesores a gestionar las cuestiones relativas a la atención a la diversidad de los estudiantes y las dificultades de aprendizaje. En Polonia, los asesores en metodología didáctica apoyan la formación permanente de los profesores en las siguientes áreas: planificación, organización y evaluación de los resultados de aprendizaje; selección o elaboración del currículo o de materiales didácticos; mejora de la metodología didáctica; e introducción de innovaciones. En Italia, los centros gozan de autonomía para decidir si poner en marcha un sistema de tutorización complementario al plan de formación permanente prescriptivo. En Hungría, hay equipos docentes por asignaturas que se ayudan mutuamente para desarrollar sus competencias profesionales. De manera similar, en Eslovenia, los profesores de una misma asignatura o materia forma parten de un grupo regional de estudio coordinado por asesores del Instituto Nacional de Educación.

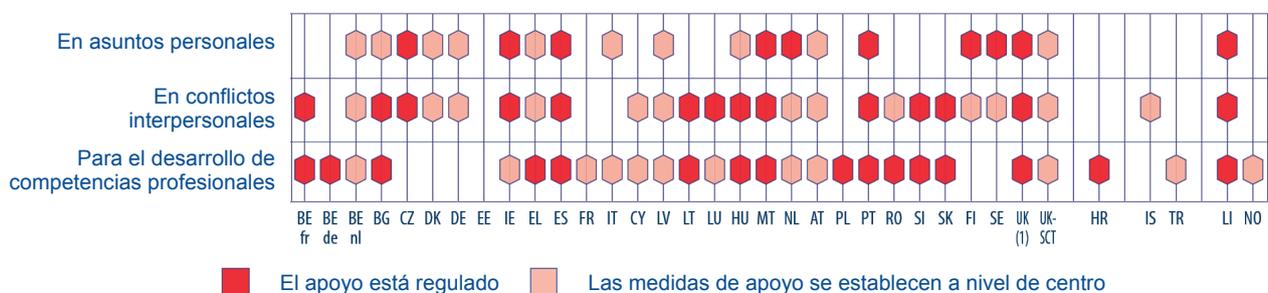


CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

El apoyo al profesorado para hacer frente a los conflictos interpersonales está regulado en la mitad de los países que lo ofrecen, mientras que en la otra mitad es el centro el responsable de establecerlo. En la Comunidad francesa de Bélgica, los centros tienen acceso a servicios de mediación que pueden intervenir a solicitud de profesores, directores, estudiantes o padres. En España, varias administraciones educativas han puesto en marcha "observatorios de convivencia" para ayudar a los profesores a resolver los conflictos que surgen en sus centros. En la práctica, el proceso de mediación puede realizarlo el equipo directivo, el personal docente o las "comisiones de convivencia y mediación". En Lituania, la Ley de Educación establece que en cada centro debe crearse una "Comisión para el Bienestar del Niño" para gestionar los conflictos y otras situaciones análogas.

El apoyo a los profesores en asuntos personales se deriva a menudo de la legislación laboral general, aplicable también a la profesión docente, y se centra en aspectos como el bienestar, la prevención de problemas de salud y la conciliación de la vida personal y laboral. En la República Checa, además de la aplicación de la legislación laboral, el profesorado con formación específica en este ámbito puede reducir sus horas lectivas para disponer de más tiempo para ofrecer apoyo psicológico y gestionar los conflictos interpersonales que puedan surgir entre profesores, alumnos y/o sus familias. En Eslovaquia, la carga lectiva de los profesores responsables de la orientación educativa es menor que la de otros docentes con el fin de que puedan llevar a cabo sus funciones de orientación. En Irlanda, el Departamento de Educación y Competencias, consultando con los sindicatos docentes y los órganos de dirección de los centros, ha puesto en marcha una Estrategia para la Salud Laboral con un enfoque principalmente preventivo más que de intervención. Una entidad externa, el 'Carecall', ofrece a los profesores y a los miembros de su familia cercana acceso a servicios confidenciales de asesoramiento en temas como la salud, las relaciones, el estrés, los conflictos, etc. En España, donde el sistema general de atención sanitaria también ofrece atención psicológica, algunos sindicatos docentes también ofrecen ayuda en este ámbito, por ejemplo, mediante la puesta en marcha de una línea de asistencia telefónica al profesor. En Malta, la oficina del servicio de asistencia al personal ofrece asesoramiento al personal educativo, sesiones de apoyo entre iguales para el profesorado y formación sistemática para mejorar la conciliación de la vida laboral y personal para todo el personal. En Hungría, la asistencia a los profesores en asuntos personales corresponde a los directores de los centros. Igualmente, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la responsabilidad sobre el bienestar de la plantilla docente recae en el director del centro y es una de las obligaciones profesionales de éstos.

Gráfico D3: Medidas de apoyo al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Asuntos personales hace referencia a cuestiones de naturaleza privada y/o psicológica, como, por ejemplo, circunstancias vitales, *burnout*, etc.

Conflictos interpersonales se refiere a aquellos en los que se están implicados los estudiantes, los padres y/o los compañeros, por ejemplo, conflictos de carácter disciplinar con los estudiantes.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

Países Bajos: un médico de empresa (*bedrijfsarts*) proporciona apoyo a los docentes en asuntos personales.

Austria: en el CINE 0 solo se ofrece apoyo para asuntos personales.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES LOS CONTRATOS LABORALES DEL PROFESORADO INCLUYEN OTRAS ACTIVIDADES ADEMÁS DE LAS HORAS LECTIVAS

En la gran mayoría de los países europeos, la mayor parte de la jornada laboral del profesorado viene determinada por sus horas lectivas. Sin embargo, en la mayoría de los casos dicha jornada también incluye otro tipo de actividades. En 18 países se especifica igualmente el número de horas que los profesores deben permanecer en el centro para realizar otras actividades, como reuniones o tareas de gestión. En la mayoría de los países estudiados se utiliza el concepto de tiempo total de trabajo para referirse al número total de horas de trabajo a la semana, de acuerdo con lo que estipulan los convenios colectivos u otros acuerdos contractuales.

En la mayoría de los países, la situación es idéntica en educación primaria y secundaria general (inferior y superior), sin embargo, en educación infantil es muy diferente: a menudo el número de horas lectivas es superior (véase el gráfico D5a). Por otro lado, Dinamarca, Alemania y Austria no especifican las horas lectivas en esta etapa.

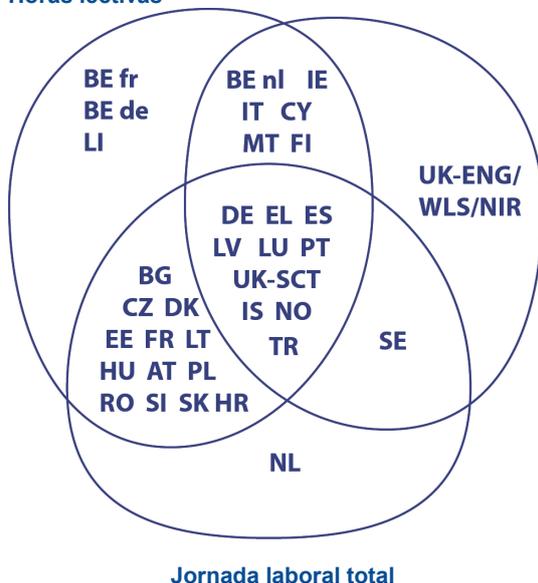
Solo en tres países o regiones europeos (Comunidades francesa y germanófona de Bélgica y Liechtenstein) en los contratos se define la jornada laboral de los docentes exclusivamente en términos del número de horas lectivas, mientras que en la Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda, Italia, Chipre, Malta y Finlandia se incluyen tanto las horas lectivas como las horas a disposición del centro.

Por último, en tres países (los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la administración central no determina el número de horas lectivas que se exige a los docentes. En los Países Bajos, la legislación específica únicamente el tiempo de trabajo total. En Suecia se establece una cantidad anual global de horas de trabajo, así como el tiempo de permanencia de los docentes en el centro. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la normativa especifica el tiempo durante el cual los docentes deben estar disponibles para realizar tareas en el centro o en otro lugar que determine el director.

Cuando las actividades no docentes se especifican separadamente en términos de horas dentro de la carga de trabajo semanal de los profesores a tiempo completo, se dan importantes variaciones entre países (véase el gráfico D5a).

● **Gráfico D4: Definiciones oficiales de la jornada laboral del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**

Horas lectivas



Horas a disposición del centro

Nota aclaratoria

Toda la información hace referencia a situaciones en las que los docentes trabajan a tiempo completo. No se tienen en cuenta los profesores que todavía no están cualificados o están iniciando su carrera si están sujetos a requisitos horarios especiales.

Definición oficial se refiere a la jornada laboral tal como se recoge en los contratos laborales de los profesores, en las descripciones del trabajo o en otros documentos oficiales. Estas definiciones son publicadas por las administraciones centrales o regionales, estas últimas en aquellos países en los que ésta es la administración educativa de rango superior.

El **número de horas lectivas** hace referencia al tiempo que los profesores pasan con grupos de alumnos. En algunos países, esta es la única jornada laboral que se especifica en los contratos. Puede venir definida semanal o anualmente.

El **número de horas a disposición del centro** se refiere al tiempo dedicado a la realización de actividades en el centro o en otro lugar que determine el director. En algunos casos, se trata de una cantidad de tiempo establecida añadida al número de horas lectivas, y en otros, se establece un número global de horas de disponibilidad en el que se incluye también el tiempo de docencia. Puede definirse semanal o anualmente.

Fuente: Eurydice.

Jornada laboral total incluye las horas lectivas, las horas de permanencia en el centro y el tiempo de trabajo dedicado a actividades de preparación y corrección que se pueden llevar a cabo fuera del centro. Este número de horas a veces viene asignado de manera específica para cada actividad y otras se define de forma global, bien semanal o bien anualmente.

EL NÚMERO DE HORAS LECTIVAS SEMANALES DE LOS DOCENTES VARÍA MUCHO EN FUNCIÓN DEL PAÍS

En la mayoría de los países, los contratos de trabajo establecen el número de horas de docencia que han de realizar los profesores (véase el gráfico D4). Las horas lectivas semanales –sin contar las pausas ni cualquier otro contacto con los estudiantes fuera del tiempo lectivo– muestran una importante variación en función del país, oscilando entre las 12 y las 36 horas semanales. La variabilidad dentro de cada país y entre etapas educativas puede estar relacionada con el número mínimo y máximo de horas lectivas o deberse a diferencias en función de las asignaturas. Por otra parte, en Alemania, Grecia, España, Chipre, Luxemburgo, Malta, Portugal, Rumanía y Eslovenia, el número de horas lectivas varía en función de los años de experiencia docente: se reducen a partir de un cierto número de años de servicio (véase el gráfico D5b).

En general, el número de horas lectivas semanales es mayor en educación infantil; se reduce hasta una media de 20 horas durante la educación obligatoria, y se sitúa por debajo de 20 horas en la educación secundaria superior. Únicamente en Bulgaria, Dinamarca y Croacia el número de horas lectivas de los profesores de educación secundaria superior es superior al de los de primaria. En Letonia, Lituania, Hungría, Polonia y el Reino Unido (Escocia), el número de horas lectivas del profesorado de educación primaria y secundaria es exactamente el mismo.

No obstante, son muy pocos los países europeos donde en los contratos laborales se definen únicamente las horas lectivas. En la mayoría se fija también la jornada laboral total por semana, en



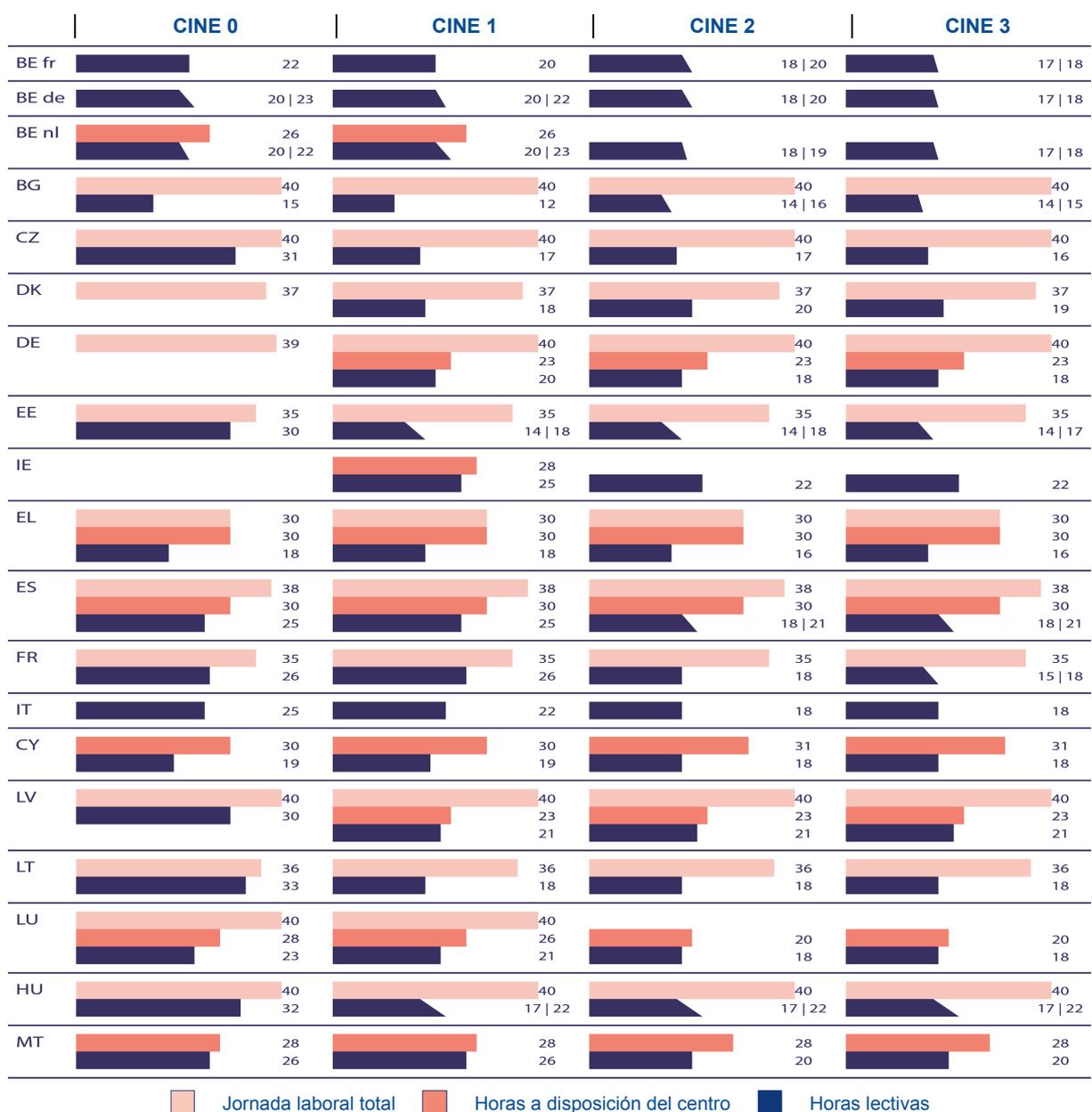
CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

base a la jornada de otros sectores laborales. Esta jornada se sitúa entre las 35 y 40 horas en todos los países, en función de lo establecido en la negociación colectiva o en otros acuerdos.

En cerca de la tercera parte de los países europeos se define también el tiempo semanal que los profesores han de estar a disposición del centro, lo cual generalmente no supera las 30 horas, excepto en Portugal, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Noruega. En Chipre, las supera únicamente en educación secundaria, y en Islandia, sólo en educación infantil.

En muchos países, el número total de horas de trabajo y el tiempo que los profesores deben estar disponibles en el centro son muy similares en los distintos niveles de la educación.

Gráfico D5a: Definiciones oficiales de la carga semanal de trabajo, en horas, del profesorado a tiempo completo de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12





CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

Gráfico D5a: definición oficial en horas de la carga de trabajo semanal del profesorado a tiempo completo de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico muestra la situación de un profesor que trabaja a tiempo completo y que no desempeña otras funciones, como las de gestión. Se muestran las diferencias dentro de un mismo país cuando éstas tienen que ver con factores concretos, como la materia que se imparte o la categoría laboral del profesor, o con la flexibilidad que tiene el centro para fijar el número de horas lectivas o de permanencia en el centro de los profesores. No se tiene en cuenta la reducción horaria de los profesores que aún no han obtenido su titulación o que acaban de obtenerla; tampoco se muestra la posibilidad de reducción de horario en función del número de años de servicio o de la realización de otras tareas.

El gráfico sólo indica las horas semanales. El tiempo real de trabajo de los profesores también puede variar en función del número anual de días de servicio.

Definición oficial se refiere a la jornada laboral tal como se recoge en los contratos laborales de los profesores, en las descripciones del trabajo o en otros documentos oficiales. Estas definiciones son publicadas por las administraciones centrales o regionales, estas últimas en aquellos países donde ésta es la administración educativa de rango superior.

El número de horas lectivas semanales hace referencia al tiempo que los profesores pasan con grupos de alumnos en tareas de docencia, evaluación y actividades educativas dentro o fuera del aula. Este número se calcula excluyendo el



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

tiempo dedicado a los descansos o el tiempo con los alumnos durante el que no se realizan actividades de enseñanza. Se obtiene multiplicando el número de clases por la duración de cada una y dividiendo el resultado entre 60. Cuando aparecen dos cifras distintas es porque existen variaciones, que se explican en las notas específicas de países.

El **número de horas semanales a disposición del centro** corresponde al tiempo a disposición del centro, distinto de las horas lectivas, dedicado a la realización de tareas en el centro o en otro lugar que determine el director.

La **jornada laboral total** incluye las horas de docencia, las de permanencia en el centro y el tiempo dedicado a la preparación de las clases y a la corrección, que puede realizarse fuera del centro.

Para aquellos países donde las horas lectivas, el tiempo a disposición del centro y/o la jornada laboral total no se especifican en los contratos de los docentes o no se definen en su estatus laboral, se ha realizado una estimación. Cuando las obligaciones de los docentes vienen determinadas con carácter anual, el número medio de horas semanales se ha calculado a partir del número de días de presencia en el centro y/o del tiempo total de trabajo, siempre que ha sido posible.

Notas específicas de países

Bélgica y Rumanía: las horas lectivas varían en función de la etapa educativa.

Bulgaria, Eslovenia, Croacia y Noruega: las horas lectivas varían para los profesores de diferentes asignaturas.

Estonia: en el contrato laboral de cada profesor, el director del centro determina específicamente sus horas lectivas.

Irlanda: información no verificada por el país.

España: los datos que se ofrecen reflejan la situación del país en su conjunto, aunque hay pequeñas variaciones entre Comunidades Autónomas. A partir del curso 2012/13, las horas lectivas del profesorado de secundaria se sitúan en un mínimo de 20.

Francia: en el CINE 3, las horas lectivas varían en función del estatus de los profesores. La mayor parte de ellos son profesores *certifiés* (certificados) y tienen 18 horas lectivas.

Italia: las horas a disposición del centro para otras actividades son pueden cuantificarse parcialmente, ya que se componen de una cantidad mínima de horas por año para el caso de actividades profesionales formales, y de otra cantidad no cuantificable de tiempo para actividades definidas en el contrato como funcionales para la docencia

Chipre: las horas lectivas pueden variar en función del tamaño del centro.

Letonia: la duración de los periodos lectivos en educación infantil se define a nivel de centro.

Lituania: la jornada laboral es un máximo y puede variar en función de distintos factores: asignaturas, tipos de docentes, tamaño del centro, periodos a disposición del centro, etc.

Hungría: el número de horas lectivas varía en función de la duración de las clases, que se establece a nivel de centro. En la mayoría de los casos, las clases duran 45 minutos.

Malta: el número de horas lectivas varía en función de la duración de las clases, que se establece a nivel de centro.

Austria: en el CINE 2 las horas lectivas varían en función del tipo de centro (AHS o HS).

Polonia: además de las horas lectivas y la jornada laboral total, la legislación obliga a los profesores a permanecer a disposición del centro 2 horas extra en el CINE 1 y 2, y una hora extra en el CINE 3.

Portugal: en el segundo ciclo de la educación primaria (2 cursos), las horas lectivas y a disposición del centro son las mismas que para el CINE 2. La permanencia a disposición varía en función de las necesidades del centro.

Finlandia: en el CINE 0, la jornada laboral total se aplica únicamente al profesorado de las guarderías; para el profesorado de los centros educativos se establecen horas lectivas y horas a disposición del centro. En los CINE 2 y 3, las horas lectivas y a disposición del centro varían para los profesores de las diferentes asignaturas.

Suecia: el número de horas de trabajo anual se acuerda en la negociación colectiva entre las asociaciones de empresarios y los sindicatos. Las 40 horas semanales se basan en una media de 8 horas diarias.

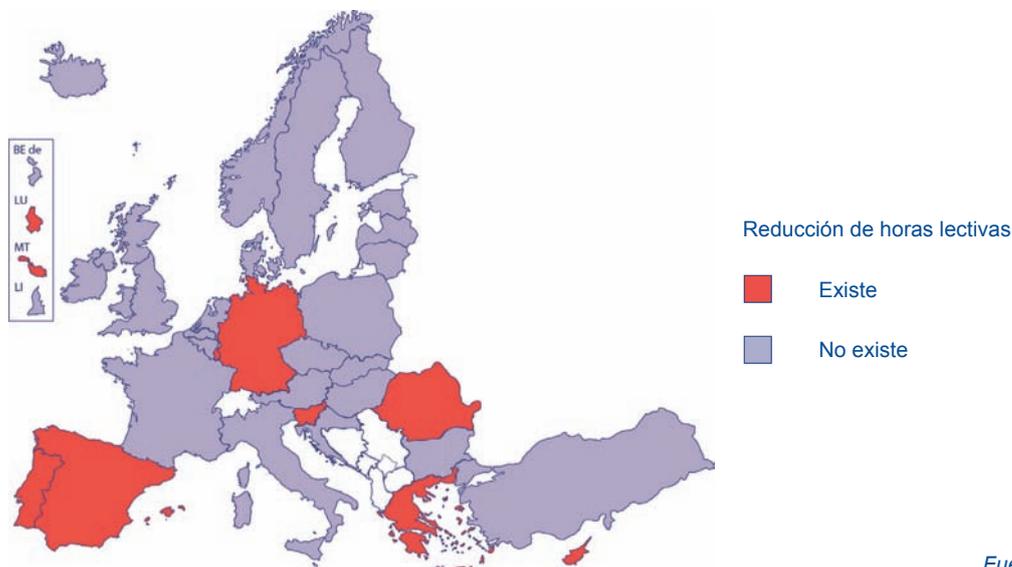
Turquía: la cifra representa las horas lectivas obligatorias. No se dispone de datos sobre la jornada laboral total.

Noruega: la carga de trabajo semanal del profesorado a tiempo completo no se especifica en el acuerdo laboral central para los CINE 1-3. Hay variaciones/acuerdos a nivel local. Las cifras que aparecen son medias estimadas.

LA REDUCCIÓN DE HORAS LECTIVAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA CARRERA DOCENTE NO ES UNA PRÁCTICA MUY EXTENDIDA

La jornada laboral también puede variar en función de los años de servicio o de la edad del docente. Esta práctica, no obstante, no parece estar muy extendida en Europa. Sólo en nueve países se reduce la jornada laboral del profesorado en función de su antigüedad en el servicio y/o de su edad. En Alemania, los profesores de cierta edad pueden beneficiarse de una reducción de sus horas lectivas. La normativa varía en función de los *Länder*, pero en la mayoría de los casos los profesores gozan de una reducción de una clase semanal a partir de su 55 cumpleaños, y de dos clases semanales a partir de los 60 años. En otros *Länder* la reducción se produce cuando cumplen 58 o 60 años y se mantiene hasta su jubilación. En Portugal se da una situación similar: a partir de los 50 años se produce una reducción gradual de las horas lectivas. En el resto de los países las reducciones se vinculan a los años de servicio. En todo caso, la normativa sobre reducciones siempre se refiere a las horas lectivas.

● **Gráfico D5b: Reducción de las horas lectivas en función del tiempo de servicio para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL SALARIO BASE MÍNIMO OFICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA SUELE SER INFERIOR AL PRODUCTO INTERIOR BRUTO (PIB) PER CÁPITA NACIONAL

Uno de los indicadores más utilizados para comparar el nivel de gasto que las administraciones competentes dedican a la retribución de los docentes es la relación entre los salarios oficiales mínimo y máximo y el Producto Interior Bruto (PIB) per cápita, en tanto que indicador del nivel de vida de la población de un país. El salario oficial de los docentes suele distribuirse generalmente a lo largo de una escala salarial que consta de una serie de niveles o grados. Así, los profesores pueden ascender de nivel en función de una serie de criterios como la antigüedad, el mérito, títulos adicionales, etc. No obstante, es importante señalar que el salario base oficial excluye complementos salariales y otras prestaciones que, en algunos países, pueden ser una parte importante de la retribución de los docentes.

En muchos casos, el salario base oficial mínimo y máximo del profesorado, comparado con el PIB per cápita, es idéntico en educación primaria y secundaria inferior, y algo más elevado en secundaria superior. En la mayoría de los países, el salario base mínimo en educación primaria y secundaria general se sitúa por debajo del PIB per cápita. En Letonia, Lituania, Rumanía y Eslovaquia se registra la tasa más baja, con un salario mínimo en primaria que no alcanza el 50% del PIB per cápita nacional.

En el extremo opuesto, la ratio relativa más alta entre el salario mínimo del profesorado y el PIB per cápita se observa en Alemania (141%), España (136%), Portugal (133%) y Turquía (150%).

En educación secundaria superior, el salario mínimo oficial del profesorado alcanza en la mayoría de los países casi el 90% del PIB per cápita. Los países con salarios mínimos relativamente bajos en primaria también tienen los salarios oficiales más bajos en secundaria superior. En general, el salario máximo oficial del profesorado de secundaria es superior al del profesorado de primaria. Los sueldos oficiales más elevados en comparación con el PIB per cápita se encuentran en Chipre (282%), Portugal (271%) y Alemania (211%); en Portugal, no obstante, un profesor necesita más de 30 años



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

para acceder al sueldo máximo (véase el gráfico D7). En el otro extremo, en la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania y Eslovaquia, incluso el sueldo oficial máximo sigue siendo inferior al PIB per cápita en las tres etapas educativas.

En los países donde, a causa de la crisis presupuestaria y financiera, el PIB disminuyó en los últimos años pero los sueldos oficiales se mantuvieron intactos o se redujeron mínimamente en 2012, se observa una evolución positiva de este indicador, pese a que el poder adquisitivo real de los docentes continúa depreciándose en dichos países.

Gráfico D6: Salario base bruto oficial anual (mínimo y máximo) del profesorado a tiempo completo plenamente cualificado que trabaja en centros públicos, en relación al PIB per cápita (CINE 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

Nota aclaratoria

El **salario base bruto oficial anual** es la cantidad pagada por el empleador en un año, incluidos los aumentos generales en la escala salarial, la paga extraordinaria de Navidad y la paga de verano (donde exista), y excluyendo los seguros sociales a cargo del empleador y las aportaciones a la jubilación. En este salario no se incluyen otros complementos salariales o prestaciones económicas. El **salario mínimo** es el sueldo base bruto que recibe un docente bajo las mencionadas condiciones al inicio de su carrera. El **salario máximo** es el sueldo base bruto que recibe un profesor o un director de centro en las mencionadas condiciones cuando se jubila o tras un determinado número de años de servicio. El salario máximo incluye únicamente los aumentos relacionados con el tiempo de servicio y/o la edad.

Los valores indicados en el gráfico se obtienen estableciendo una relación entre el salario base bruto oficial anual mínimo y máximo en moneda nacional y el PIB per cápita (a precios corrientes en moneda nacional) en el país en cuestión. El año de referencia para el PIB per cápita es 2011 (2010 para Bulgaria, Polonia y Rumanía). El período de referencia de los salarios es el curso escolar 2011/12 o el año 2011.

Los datos en moneda nacional y en EUROS, así como los años de referencia de cada país y detalles sobre las etapas educativas pueden consultarse en las fichas de *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12*, disponibles en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>

Notas específicas de países

Bélgica: se ha tenido en cuenta el PIB per cápita nacional (en lugar del PIB per cápita de cada Comunidad).

Bulgaria: los estatutos docentes fijan únicamente el salario base oficial mínimo, pero no el máximo. Los valores mostrados corresponden a los profesores principiantes sin experiencia docente.

República Checa: los salarios oficiales se basan en las escalas salariales 11-12 para los CINE 1-3.

Dinamarca: para el CINE 3, **(a)** Profesorado de educación secundaria superior general; **(b)** Profesorado de educación secundaria superior profesional.

Alemania: datos del curso escolar 2010/11. Los distintos *Länder* son los responsables de definir los salarios base oficiales. Dada la complejidad y la amplia variedad de circunstancias, los valores ofrecidos como salarios oficiales representan una media ponderada de los datos sobre funcionarios disponibles a nivel de *Länder*, en los que se incluyen los complementos salariales.

España: las cantidades totales se corresponden con los salarios medios en la educación pública calculados como una media ponderada de los salarios de las distintas Comunidades Autónomas. **(a)** Datos sobre el profesorado general; **(b)** Datos correspondientes a *catedráticos* en los CINE 2-3.

Francia: en el CINE 1, los salarios mínimo y máximo se refieren al sueldo oficial de un *Professeur des écoles* e incluyen el complemento por alojamiento. En el CINE 2 o CINE 3, los salarios mínimo y máximo se refieren al sueldo oficial de un *Professeur certifié* e incluyen las bonificaciones por tutoría y por horas lectivas extra.

Italia: **(a)** Datos del profesorado que posee el título *Laurea/Máster*; **(b)** Datos del profesorado que ha finalizado estudios no universitarios.

Austria: en el CINE 2, **(a)** Datos sobre salarios del profesorado de *Allgemeinbildende Höhere Schule*; **(b)** Datos sobre salarios del profesorado de *Hauptschule*.

Finlandia: el importe del salario máximo puede variar enormemente en función de los años de servicio del profesor y de aumentos individuales. La información que se muestra ofrece una estimación del salario base bruto oficial anual máximo.

Suecia: no hay escalas salariales. Los salarios se fijan en base a acuerdos individuales entre el profesor y el empleador. Los datos que se indican para los salarios máximo y mínimo corresponden a los percentiles 10 y 90, respectivamente.

Liechtenstein: se ha utilizado el PIB per cápita de Suiza. En el CINE 2, **(a)** Datos sobre los salarios del profesorado de *Gymnasium*; **(b)** Datos sobre los salarios del profesorado de *Oberschule/Realschule*.

Noruega: en el CINE 2, **(a)** Profesores con 4 años de formación inicial; **(b)** Profesores con 5 años de formación inicial. En el CINE 3, **(a)** Profesores con 5 años de formación inicial; **(b)** Profesores con 6 años de formación inicial.

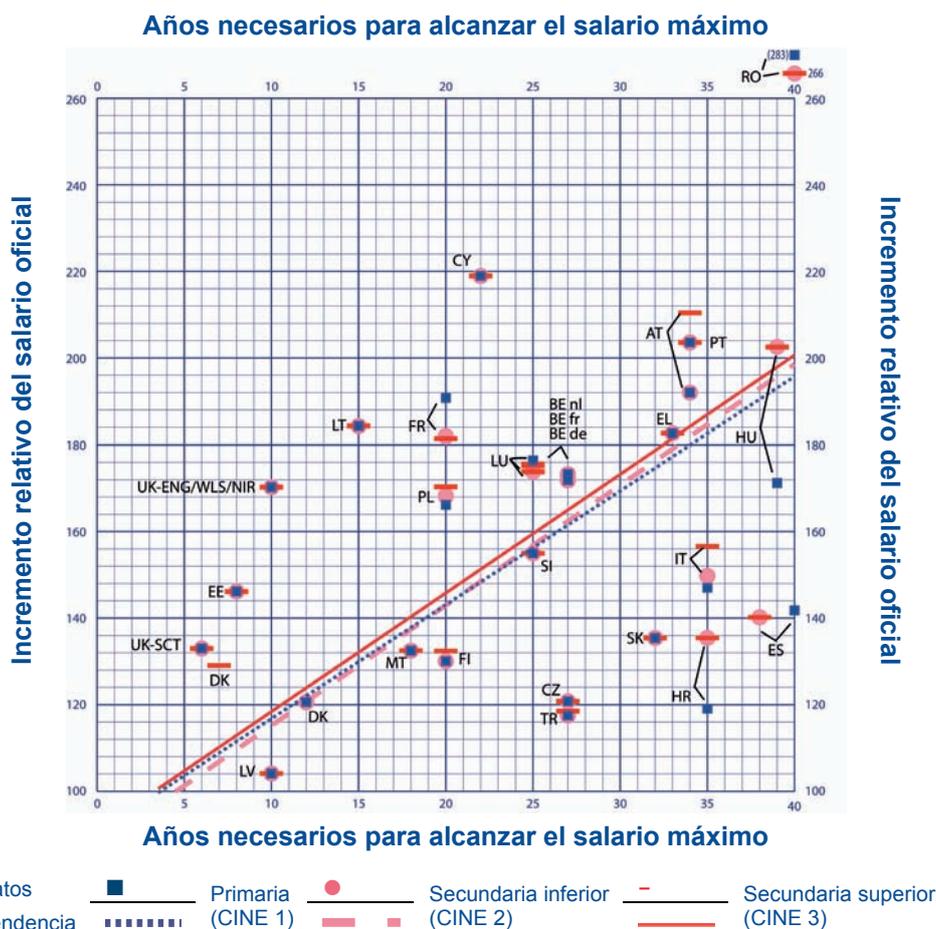
EL AUMENTO RELATIVO DEL SALARIO DEL PROFESORADO CORRELACIONA CON EL NÚMERO DE AÑOS NECESARIO PARA OBTENER EL SALARIO MÁXIMO

La relación entre el sueldo base bruto oficial anual máximo y mínimo indica las perspectivas de aumento salarial a largo plazo que pueden esperar los docentes a lo largo de su carrera si únicamente se tiene en cuenta su antigüedad en el servicio. Este indicador analiza la diferencia entre los salarios oficiales mínimo y máximo, y el número de años necesarios para alcanzar dicho máximo salarial. Por lo tanto, no se comparan los valores absolutos de los salarios de los profesores.

El salario oficial máximo, expresado en euros estándar de poder adquisitivo (EPA), asciende generalmente al doble del salario mínimo de los docentes que se inician en la profesión. En la República Checa, Dinamarca, Letonia y Turquía los profesores de educación primaria pueden esperar un aumento salarial a lo largo de su carrera profesional del 20%. Sin embargo, en Chipre, Hungría, Austria, Portugal y Rumanía, en la educación secundaria superior el salario máximo oficial es más del doble del salario que se percibe al inicio de la carrera docente. Este hecho, junto con la frecuencia con que se producen los aumentos salariales, puede explicar por qué la profesión docente puede resultar más atractiva en determinados periodos de la carrera docente que en otros. En efecto, los profesores cuya remuneración aumenta considerablemente a lo largo de su carrera se sienten menos inclinados a abandonar la profesión que aquellos cuyos sueldos apenas se incrementan tras los primeros años de experiencia.

Sin embargo, es conveniente considerar este factor conjuntamente con el número medio de años necesarios para alcanzar el salario máximo oficial.

● Gráfico D7: Relación entre el incremento relativo del salario oficial en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior, y los años necesarios para alcanzar el salario máximo (CINE 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico muestra el incremento relativo del salario oficial calculado como la diferencia entre los valores máximo y mínimo y el número de años que se necesitan para obtener dicho sueldo máximo. En el gráfico aparecen únicamente los países sobre los que se disponía de datos tanto de los salarios oficiales mínimo y máximo como del número de años necesarios para obtener el salario máximo. Las líneas de tendencia se obtienen al realizar una regresión lineal no ponderada entre los dos conjuntos de datos.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

Notas específicas de países

Bulgaria: los estatutos docentes fijan únicamente el salario base oficial mínimo, pero no el máximo. Los valores mostrados corresponden a los profesores principiantes sin experiencia docente.

Alemania: los distintos *Länder* son los responsables de definir los salarios base oficiales. Dada la complejidad y la amplia variedad de circunstancias, no hay datos sobre el número medio de años necesarios para alcanzar el salario oficial máximo.

Alemania, Irlanda, Liechtenstein y Noruega: no se dispone de datos sobre el número medio de años necesarios para alcanzar el salario oficial máximo.

España: las cantidades totales corresponden a los salarios medios en la educación pública calculados como una media ponderada de los salarios de las distintas Comunidades Autónomas. Solo se muestran los datos sobre el profesorado general.

Francia: en el CINE 1, los salarios mínimo y máximo se refieren al sueldo oficial de un *Professeur des écoles* e incluyen el complemento por alojamiento. En el CINE 2 o CINE 3, los salarios mínimo y máximo se refieren al sueldo oficial de un *Professeur certifié* e incluyen las bonificaciones por tutoría y por horas lectivas extra.

Italia: datos del profesorado que posee un título de *Laurea*/Máster.

Países Bajos: datos no disponibles.

Austria: en el CINE 2, los datos corresponden al profesorado de *Hauptschule*.

Finlandia: el importe del salario máximo puede variar enormemente en función de los años de servicio del profesor y de aumentos individuales. La información que se muestra es una estimación del salario base bruto oficial anual máximo.

Suecia: no hay escalas salariales. Los salarios se fijan en base a acuerdos individuales entre el profesor y el empleador y no se vinculan específicamente al número de años de servicio. En consecuencia, Suecia no aparece representada en el gráfico.

En la mayoría de los países europeos, el número medio de años de servicio que permiten a un profesor alcanzar el salario oficial máximo se sitúa entre los 15 y los 25. Sin embargo, en España, Italia, Hungría, Austria, Portugal y Rumanía se necesitan 34 o más años para alcanzar el salario máximo oficial. En cambio, en Dinamarca, Estonia y el Reino Unido un profesor con 10 años de experiencia profesional puede situarse ya en el máximo de la escala salarial.

En los tres niveles educativos se puede observar una correlación positiva entre el nivel de incremento entre el salario oficial mínimo y máximo y el número de años necesarios para acceder a dicho sueldo. En Hungría, Austria, Portugal y Rumanía existe una fuerte correlación, ya que son los cuatro países donde se da la mayor diferencia entre el salario máximo y el mínimo y, a su vez, donde se necesita un mayor número de años para obtener el salario máximo. Una correlación análoga se da también en Dinamarca, Estonia, Letonia y Reino Unido (Escocia), donde en menos de 13 años de experiencia docente se puede alcanzar el salario máximo oficial, que es sólo cerca de un 30% superior al mínimo.

Sin embargo, algunos países no se ajustan a esta tendencia. Por ejemplo, en Lituania y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte,) el salario máximo oficial se sitúa entre el 70% y el 90% por encima del mínimo y los profesores pueden acceder a este salario máximo tras únicamente 10-15 años de experiencia. En el extremo opuesto, en la República Checa (tras una reciente reforma que pretende aumentar el salario mínimo), España, Italia, Eslovaquia y Turquía, los salarios máximos son sólo un 50% superiores al de los profesores noveles, y sólo se alcanza tras 25-35 años de servicio. Por último, en Francia y Chipre el salario máximo de los docentes es casi el doble (o más) del que tienen los profesores al inicio de su carrera y se tarda cerca de 20 años en alcanzarlo.

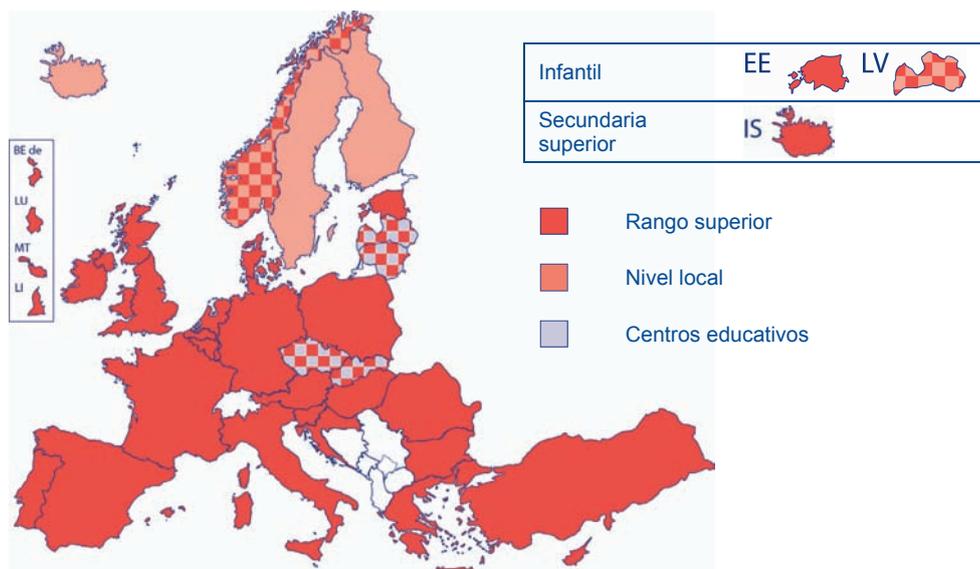
EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LA ADMINISTRACIÓN DE RANGO SUPERIOR FIJA EL SALARIO BASE OFICIAL DEL PROFESORADO QUE TRABAJA EN CENTROS PÚBLICOS

En términos generales, corresponde a la administración de rango superior tomar las decisiones relativas al gasto público total que se destina a cada categoría de recursos que se asignan a los centros públicos que imparten la educación obligatoria. En algunos países, sin embargo, la administración pública únicamente establece la cantidad total del presupuesto escolar, mientras que

las decisiones referentes a las diferentes categorías de recursos se toman a nivel de centro. Dependiendo del método de distribución elegido, el importe de la financiación destinada a un determinado recurso se puede fijar en términos de una cantidad total a repartir entre los centros de la manera más eficiente, o por medio de una fórmula que, aplicada a cada centro concreto, da como resultado el montante total de fondos necesarios ⁽⁴⁾.

Prácticamente en todos los países europeos la responsabilidad de establecer la cuantía del salario base bruto oficial del profesorado recae en la administración educativa de rango superior. En Alemania son los gobiernos regionales de los *Länder* quienes tienen la responsabilidad de fijar el salario de los docentes y en España el establecimiento del sueldo de los profesores de los centros públicos es una competencia compartida entre la administración central (que fija el salario base y los complementos relacionados con la antigüedad y de la profesión docente) y las Comunidades Autónomas (suplementos relacionados con la etapa educativa en que enseñan los profesores y con la formación permanente).

● **Gráfico D8: Niveles de toma de decisión en los que se establecen los salarios base oficiales del profesorado del sector público desde educación infantil a secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

La **administración de rango superior** en educación es, en la mayoría de los países, el gobierno central. En cuatro casos, sin embargo, la toma de decisiones se produce en un nivel distinto: gobiernos de las Comunidades en Bélgica, *Länder* en Alemania, gobiernos de las Comunidades Autónomas, además de la administración central, en España y los ministerios de educación de Inglaterra, País de Gales, Irlanda del Norte y Escocia, en el Reino Unido.

En Finlandia, Suecia y Noruega la remuneración básica de los docentes se decide en las negociaciones entre las administraciones educativas y los sindicatos y, por lo tanto, no existe un salario oficial en el sentido estricto del término. En Finlandia, el salario de los profesores se acuerda a nivel nacional como parte de los convenios colectivos de los funcionarios del sector educativo estatal y municipal. Estas negociaciones se celebran cada 1-3 años entre el sindicato de la educación y la administración local de los empleadores. En Noruega, el salario mínimo de los docentes se negocia a nivel central, pero los municipios tienen autonomía para incrementar el salario mínimo en

⁽⁴⁾ Véase EACEA/Eurydice, 2012b. *Cifras clave de la educación en Europa 2012*, Gráfico D8.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

negociaciones directas. Por último, en Suecia el salario de los docentes se basa en su rendimiento y las negociaciones a nivel central y/o local suponen el marco en el que se negocian a su vez los salarios de cada profesor individual.

En la República Checa, Letonia, Lituania y Eslovaquia, la administración de rango superior establece una escala salarial nacional para los empleados públicos y son los directores de los centros quienes tienen la responsabilidad de fijar el salario de los docentes en función de la categoría salarial de la escala nacional que corresponde a cada profesor, la tasa salarial mensual y la carga de trabajo. En muchos casos, este tipo de decisiones a nivel de centro han de comunicarse al organismo que financia la institución (generalmente el municipio o el Ministerio de Educación). Estonia presenta una situación similar: el gobierno central, las administraciones locales y los representantes autorizados de los sindicatos docentes registrados acuerdan el salario mínimo de los docentes municipales en función de las cualificaciones profesionales; en caso de no llegar a un acuerdo, el gobierno solo puede fijar el salario mínimo.

EL SALARIO REAL DE LOS PROFESORES SE ACERCA MUCHO AL MÁXIMO OFICIAL

El salario oficialmente establecido es tan solo indicativo del salario real que reciben los profesores por su trabajo. En los diferentes sistemas educativos europeos existe una amplia gama de retribuciones complementarias y otros beneficios económicos (para consultar toda la información relativa a los países que han reducido o congelado el salario de los profesores a causa de las restricciones presupuestarias, véase el reciente informe sobre el impacto de la crisis) ⁽⁵⁾.

En muchos de los países analizados sólo se dispone de información sobre los salarios reales medios del profesorado considerado en su conjunto, de modo que no es posible hacer una comparación entre niveles educativos, pero aún así, ofrecen una imagen más ajustada de la remuneración real de los docentes. En los casos en que sí se dispone de información más detallada por etapa educativa, el salario real de los docentes de educación primaria y secundaria inferior se sitúa por debajo del salario real de los profesores de secundaria superior siguiendo la misma tendencia y las escalas salariales oficiales.

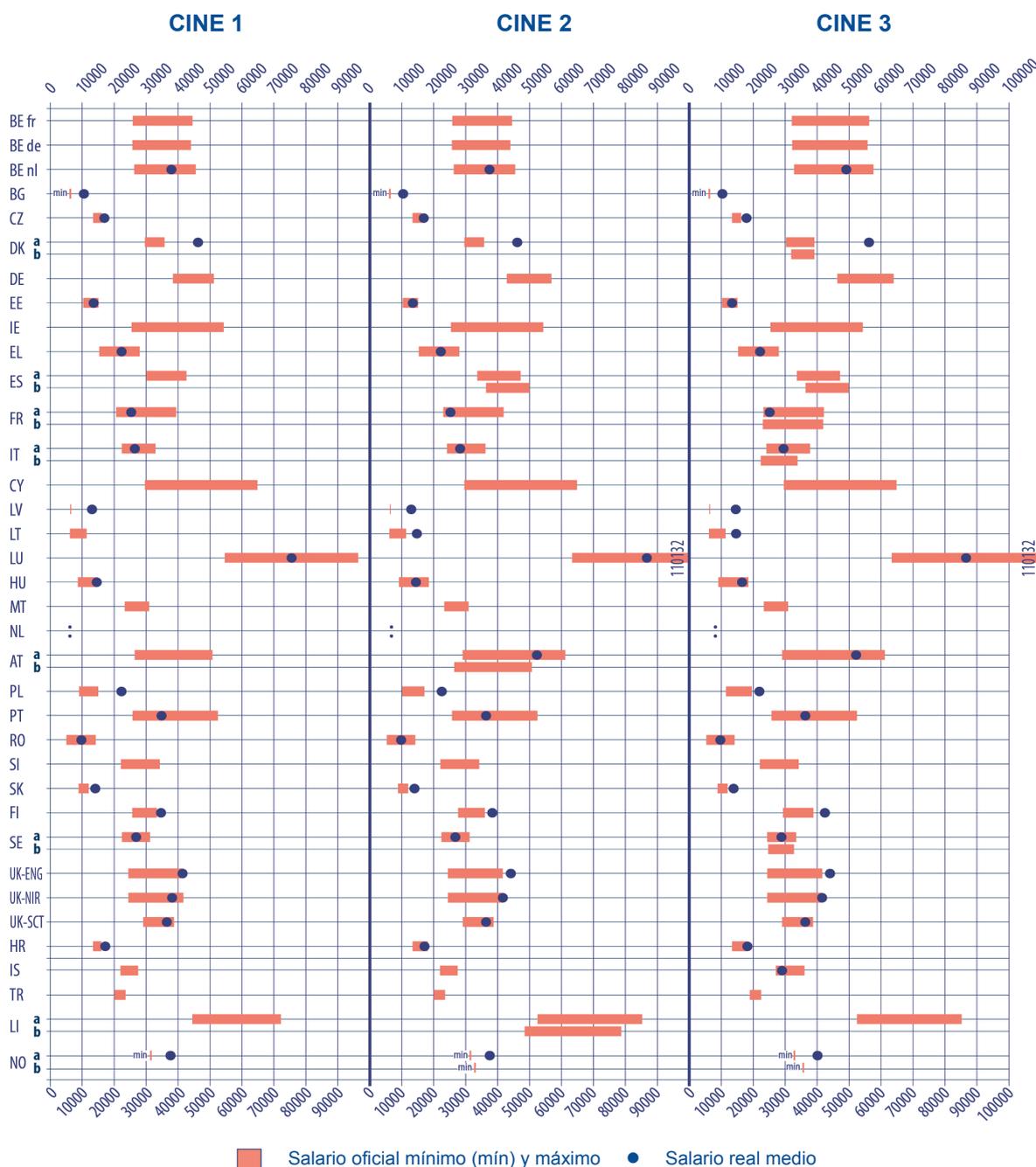
Los salarios reales más elevados en la secundaria superior (o en el conjunto de todos los niveles) se registran en Luxemburgo (86.745 € EPA al año), Dinamarca (56.336 € EPA al año) y Austria (52.308 € EPA al año).

Como tendencia general cabe señalar que, en muchos de los países de los que se dispone de datos, los salarios reales de los profesores se encuentran cercanos al salario máximo oficial. Esto puede deberse en parte al porcentaje relativamente alto de profesores que se encuentran en los grupos de más edad. En la República Checa, Dinamarca, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra y Gales), el salario real de los docentes es incluso superior al máximo oficial, debido principalmente a la amplia gama de complementos adicionales que pueden recibir los profesores. Por el contrario, en Italia, Luxemburgo y Portugal el salario real de los docentes se sitúa casi en el punto medio de la escala oficial. Este hecho viene explicado en parte por el relativamente largo periodo de experiencia profesional (entre 25 y 34 años) necesario para obtener el máximo de la escala salarial y, en el caso de Luxemburgo y Portugal, por el hecho de que casi el 50% del profesorado tiene menos de 40 años. Sin embargo, este no es el caso en Italia, donde la mayor parte de los profesores han superado los 50 años (véase el gráfico D13).

⁽⁵⁾ Véase EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.

CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

● Gráfico D9: Salario bruto oficial anual mínimo y máximo del profesorado a tiempo completo plenamente cualificado que trabaja en centros públicos (CINE 1, 2 y 3) y salario bruto anual real medio, en EUROS EPA, 2011/12



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria (Gráfico D9)

El **salario bruto anual medio real** que se muestra aquí es el salario anual bruto que reciben todos los profesores/directores de centro, incluyendo su salario base bruto oficial más todos los complementos, bonificaciones o beneficios económicos, y dividido por el número total de docentes de cada etapa. En algunos países se ha considerado conjuntamente más de un nivel educativo o se han fusionado diferentes categorías, pero en el gráfico se muestra el salario medio de cada etapa educativa.

Los datos se han obtenido de los registros administrativos nacionales más recientes, bases de datos estadísticas, estudios muestrales representativos u otras fuentes representativas. Consúltense los años de referencia y los detalles



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

sobre las etapas educativas en las fichas nacionales en *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12*, disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>

Todos los datos sobre salario se presentan en **estándar de poder adquisitivo (EPA)**. EPA es la unidad monetaria artificial de referencia común utilizada en la Unión Europea para expresar el volumen de agregados económicos a efectos de comparación territorial, de manera que desaparezcan las diferencias en los niveles de precios de los distintos países. Los agregados de volumen económico en EPA se obtienen dividiendo su valor original en unidades de moneda nacional entre la correspondiente PPA. Con la misma cantidad de EPA se adquiriría el mismo volumen de bienes y servicios en cualquier país, mientras que para comprar el mismo volumen de bienes y servicios en los distintos países se necesitan diferentes cantidades de unidades de la moneda nacional, en función de su nivel de precios.

Notas específicas de países

Véanse los gráficos D6 y D7.

Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Grecia, Francia y Reino Unido (SCT): el salario bruto anual real medio se ha calculado para todo el profesorado en conjunto, sin distinguir entre etapas educativas.

España: (a) Datos sobre profesores generales; (b) Datos de *catedráticos* de los CINE 2-3.

Austria: los salarios medios reales solo se refieren al profesorado de los centros de secundaria académicos. Se incluye a los directores de centro.

Portugal: el valor de la etapa de primaria corresponde al salario bruto real medio del profesorado de primer ciclo. El valor para el profesorado del segundo ciclo es el mismo que el de los profesores de secundaria inferior y superior.

Eslovaquia: los datos sobre el salario real medio incluyen tanto el salario de los profesores como el de los directores.

Reino Unido (WLS): datos no disponibles.

SOLO LA MITAD DE LOS PAÍSES OFRECEN COMPLEMENTOS DOCENTES POR FORMACIÓN PERMANENTE O POR EXCELENCIA EN LA DOCENCIA

El salario base de los docentes depende, en general, del número de años de experiencia profesional. A este salario base se pueden añadir otra serie de complementos que pueden tener un peso considerable en el salario real de los profesores. Este tipo de complementos adicionales puede concederse por diferentes motivos: por títulos complementarios, como resultado de la evaluación de su trabajo y de los resultados de los alumnos en los exámenes, por enseñar en circunstancias difíciles o por trabajar con alumnos con necesidades especiales, así como por horas extraordinarias y por trabajar en zonas geográficas alejadas o caras (para toda la información relativa a los países que han reducido o congelado los complementos a causa de las restricciones presupuestarias, véase el reciente informe sobre el impacto de la crisis) ⁽⁶⁾.

Un tercio de los países ofrece una amplia gama de complementos que cubren todos o casi todos los tipos de retribuciones adicionales que aquí se analizan. En el extremo opuesto, en sistemas educativos como los de Bélgica, Chipre, Portugal y el Reino Unido (Escocia) sólo hay uno o dos tipos de complementos.

En la mayoría de los países se ofrecen complementos por contar con títulos superiores al mínimo exigido para poder ser profesor plenamente cualificado (es decir, Máster, diploma de investigación o título de Doctor). En general, son las administraciones educativas centrales las que definen el tipo y la cuantía de estos complementos, no obstante, en algunos países se establecen mediante acuerdos locales. En la mayoría de los casos, el salario de los profesores puede verse incrementado en una cuantía fija que oscila entre los 300 y los 1.500 euros, dependiendo del título adicional. La cuantía más alta de este tipo de asignación se encuentra en Irlanda, donde los profesores con títulos adicionales pueden percibir hasta 6.140 euros por un título de Doctor y 1.236 euros por un Diploma Superior en Educación (con honores), hasta alcanzar la cantidad anual máxima permitida que asciende a 7.376 euros. En Bélgica (Comunidades francesa y germanófona), si los profesores de educación primaria y secundaria inferior completan un Máster específico, acceden al nivel salarial de los docentes de secundaria superior, nivel para el que se necesita dicho título (véase el gráfico A2).

⁽⁶⁾ Véase EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

En Turquía, los profesores con un título de Máster progresan a un nivel superior de la escala salarial docente, y dos niveles más si se trata de un título de Doctor.

En 28 países o regiones de Europa, la formación permanente del profesorado (FPP) se considera una obligación profesional de los docentes (véase el gráfico C1). En Bulgaria, España, Lituania, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia, la participación en FPP es, además, un requisito indispensable para la promoción profesional y los aumentos salariales. Sin embargo, sólo diez países cuentan con complementos económicos para los docentes que obtienen títulos adicionales mediante la FPP, y la decisión sobre el método para determinar el complemento se toma principalmente a nivel local o de centro.

En la mitad de los países, la calidad o el valor del trabajo desarrollado por los profesores pueden verse recompensados mediante retribuciones adicionales una vez evaluado su trabajo o en función de los resultados que sus alumnos obtienen en los exámenes. En la República Checa y Letonia este complemento alcanza entre un 5,2% y un 7% del salario oficial. En Polonia, el director del centro, de acuerdo con la administración local, puede otorgar un "incentivo de motivación" específico asociado a diferentes elementos, como una docencia de calidad, logros pedagógicos, la implementación de innovaciones docentes efectivas, la contribución a la labor docente en general o un desempeño excelente en las tareas y funciones asignadas. Por último, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), cada centro realiza una evaluación del desempeño docente y, cuando ésta resulta satisfactoria, los profesores pueden ascender en la escala salarial. Si el rendimiento es excepcional, esta mejora en la escala puede llegar a ser de 2 puntos. En Turquía, las administraciones educativas llevan a cabo una evaluación similar y cuando un profesor consigue una buena calificación en seis ocasiones consecutivas pasa a un nivel superior en la escala salarial.

Cerca de dos tercios de los países ofrecen complementos económicos a los profesores que atienden a alumnos con dificultades de aprendizaje o necesidades especiales en el aula ordinaria. En general, este tipo de bonificación se otorga en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales, pero también se consideran otros criterios, como la docencia a niños con dificultades del lenguaje, niños de diferentes edades en la misma aula o alumnos con bajo rendimiento. Algunos países, como Grecia y Hungría, dedican fondos específicos para el profesorado que trabaja en centros ubicados en zonas con minorías religiosas o étnicas. En Suecia, en las negociaciones individuales sobre el salario puede valorarse la presencia de alumnos con dificultades de aprendizaje o necesidades especiales.

En muchos países, la participación en actividades extracurriculares se retribuye como horas extraordinarias, mientras que en otros este trabajo se remunera con un complemento específico. Por ejemplo, en Eslovenia, la enseñanza en clases al aire libre se compensa con hasta un 20% del sueldo base durante 6 horas al día en la educación primaria y secundaria inferior. Además, los talleres, actividades deportivas y otras actividades extracurriculares se gratifican con 11,94 euros por hora en todos los niveles de la educación obligatoria.

Casi todos los países europeos ofrecen complementos económicos a los docentes que asumen responsabilidades adicionales, como supervisar de los alumnos después de las clases, participar en la gestión escolar, prestar apoyo a otros profesores, asumir funciones de jefe de departamento, formar parte de los comités de selección o de exámenes, participar en organismos nacionales e internacionales, organizar los materiales didácticos, etc. Los complementos por responsabilidades adicionales se asignan tanto a nivel central, en el caso de algunas actividades reguladas, como a nivel de centro, en el caso de tareas específicas que caen dentro del ámbito de gestión autónoma del presupuesto delegado.

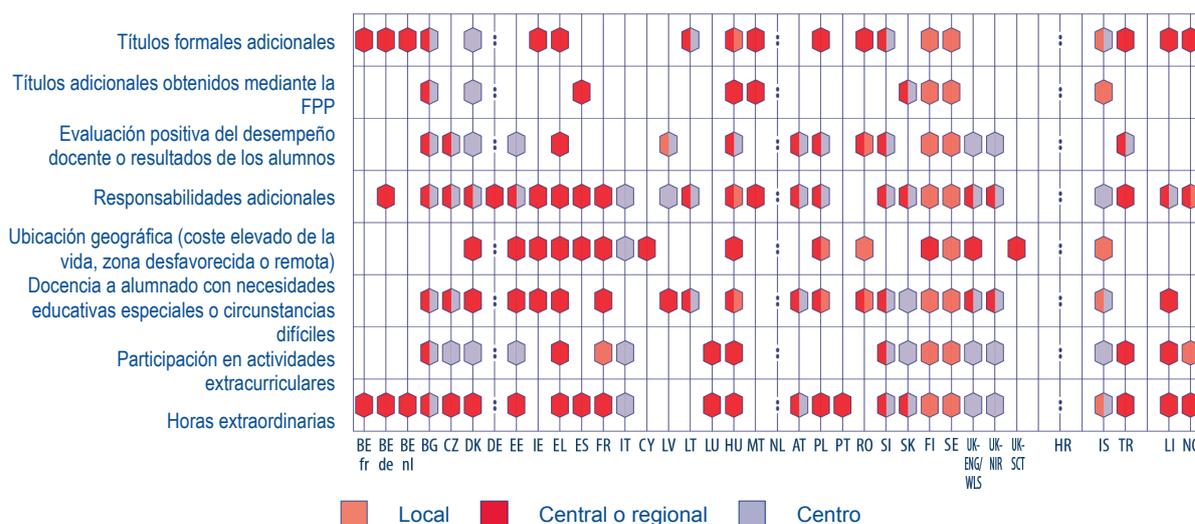
Además, en todos los países europeos a excepción de Chipre, Letonia, Lituania, Malta, Rumanía y el Reino Unido (Escocia), se remuneran las horas extraordinarias de los docentes, es decir, el tiempo de



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

trabajo que exceda el número de horas estipuladas en el contrato de trabajo o en las condiciones del servicio. En general, la dirección del centro es el órgano responsable de tomar las decisiones sobre la asignación de este tipo de complemento. En muchos casos, la tasa por hora extra de trabajo se define a nivel central y se sitúa entre el 130% y el 200% del salario por hora o de los ingresos medios por hora de docencia directa, y los responsables de la gestión escolar registran el número de horas de tiempo extra que han de ser remuneradas. No obstante, la cuantía a pagar por horas extraordinarias suele estar limitada a un determinado porcentaje del sueldo base.

● Gráfico D10: Complementos salariales y retribuciones adicionales del profesorado que trabaja en centros públicos (CINE 1, 2 y 3), y niveles de toma de decisión, 2011/12



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Títulos formales adicionales: cualquier título de postgrado obtenido después del título mínimo necesario para ser profesor en la etapa educativa concreta (por ejemplo, título de Máster, Doctor, etc.).

Títulos adicionales obtenidos mediante la FPP: actividades de Formación Permanente del Profesorado (FPP) formales y no formales entre las que puede contarse, por ejemplo, la formación pedagógica centrada en asignaturas concretas, la utilización de las TIC en la docencia, el desarrollo de nuevos materiales didácticos, etc. En determinados casos, estas actividades pueden conducir a títulos suplementarios.

Evaluación positiva del desempeño docente o resultados de los estudiantes: esta evaluación puede incluir dos tipos de valoración: el mérito docente específico y la calidad de su docencia, o los resultados obtenidos por los alumnos en exámenes de diferentes tipos.

Responsabilidades adicionales: cualquier actividad que realizan los profesores/directores de centro diferente a las especificadas en su contrato. Entre estas actividades pueden estar: supervisar al alumnado después de las clases, participar en la gestión del centro, ofrecer ayuda a otros profesores, asumir funciones de jefe de departamento, formar parte de comités de selección o de exámenes, participar en organismos nacionales o internacionales, organizar los materiales didácticos, etc.

Ubicación geográfica (coste elevado de la vida, zona desfavorecida o remota, etc.): incentivos para que los docentes acepten puestos en zonas remotas o rurales, así como socialmente desfavorecidas. En este grupo también se incluyen los complementos por trabajar en zonas como las capitales, donde el coste de la vida es superior a la media.

Docencia a alumnado con necesidades educativas especiales o circunstancias difíciles: en este grupo se incluyen todas las actividades relacionadas con la docencia a alumnado con necesidades educativas especiales integrados en aulas ordinarias, así como a alumnado con dificultades de aprendizaje, problemas de lenguaje, procedentes de un entorno inmigrante, etc. En el caso de los directores de centro, estas actividades también incluyen las tareas de coordinación y apoyo para grupos específicos de alumnos.

Participación en actividades extracurriculares: estas actividades incluyen las actividades deportivas, los talleres fuera del centro, visitas a museos, teatro, escuela de verano, etc.

Horas extraordinarias: tiempo de servicio que los profesores pasan en su puesto de trabajo y que excede el número de horas de trabajo especificadas en el contrato de trabajo o en las condiciones del servicio.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): el complemento por horas extraordinarias solo se aplica a los docentes de cursos de educación para el progreso social.

Países Bajos: datos de 2009/10.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

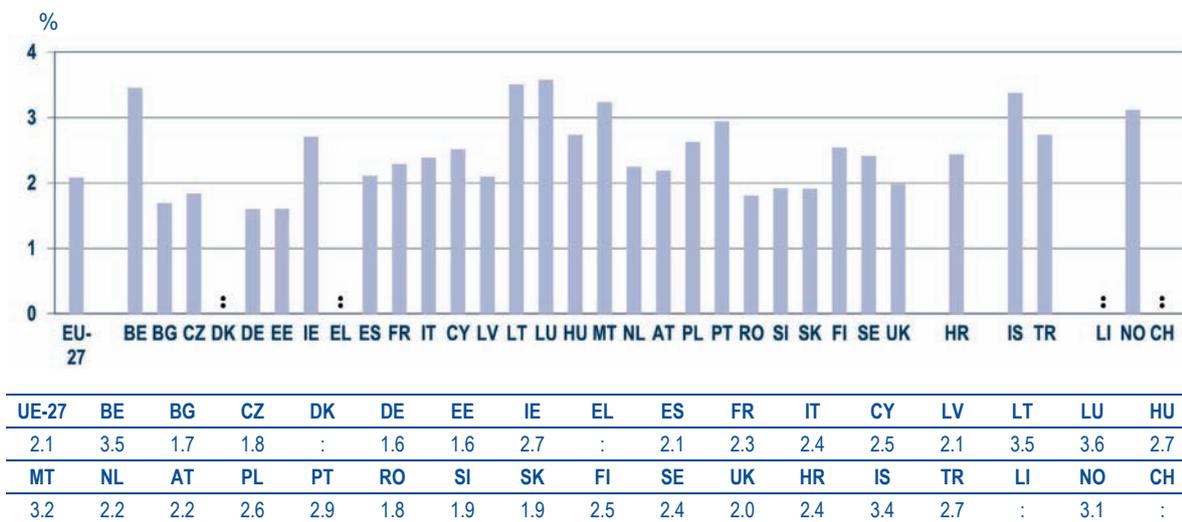
La mitad de los países ofrecen complementos económicos vinculados a la ubicación geográfica del centro en el que trabajan los profesores. Estos ajustes suelen adoptar la forma de incentivos para que los docentes acepten puestos en zonas remotas, rurales o socialmente desfavorecidas, y se fijan a nivel central. También se pueden ofrecer otros complementos por trabajar en regiones como las capitales, donde el coste de la vida es superior a la media. Los criterios de elegibilidad varían considerablemente de un país a otro. Pueden ser de naturaleza geográfica (zonas remotas o aisladas), como en Dinamarca, Grecia, España, Chipre, Polonia, Rumanía, Finlandia y el Reino Unido (Escocia), o bien pueden ser criterios de carácter económico (coste de vida muy elevado), como en Dinamarca, Francia, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra), o de carácter social (zonas con un alto nivel de exclusión social, de alto riesgo y con un elevado porcentaje de alumnos procedentes de minorías étnicas o lingüísticas), como en Grecia, España, Francia, Italia y Hungría.

EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA REPRESENTA, DE MEDIA, EL 2% DE LA POBLACIÓN ACTIVA

En 2010, el profesorado de educación primaria y secundaria inferior y superior representaba el 2,1% del total de la población activa de todos los Estados miembros de la Unión Europea, lo que supone unos 5 millones de docentes en total.

Los porcentajes varían considerablemente en función del país. Los países con el porcentaje más bajo de docentes sobre la población activa son Alemania (1,6%), Estonia (1,6%) y Bulgaria (1,7%), mientras que la mayor concentración de profesores entre la población activa se encuentra en Luxemburgo (3,6%), Lituania (3,5%) y Bélgica (3,5%).

Gráfico D11: Profesorado de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3) como porcentaje del total de población activa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2010



Fuente: Eurostat.

Nota aclaratoria

Únicamente se tienen en cuenta los profesores que ejercen docencia directa. Se incluye al profesorado de educación especial y a los que trabajan grupos completos de alumnos en el aula, con grupos pequeños en un aula de recursos, o que enseñan a los alumnos de forma individual dentro o fuera del aula habitual. No se incluye al personal que desempeña tareas distintas de la enseñanza ni a los docentes en fase de prácticas o a los profesores ayudantes. En el numerador se incluyen los docentes que trabajan tanto a tiempo completo como a tiempo parcial, y tanto en centros públicos como privados de los niveles CINE 1, 2 y 3.

La población activa se corresponde con el número total de personas empleadas y desempleadas de la población. Los datos sobre la población activa (en el denominador) proceden de la Encuesta de Población Activa.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

Notas específicas de países

Italia: solo instituciones públicas.

Países Bajos: se incluyen los CINE 0 y 4.

Islandia: el CINE 4 se incluye parcialmente.

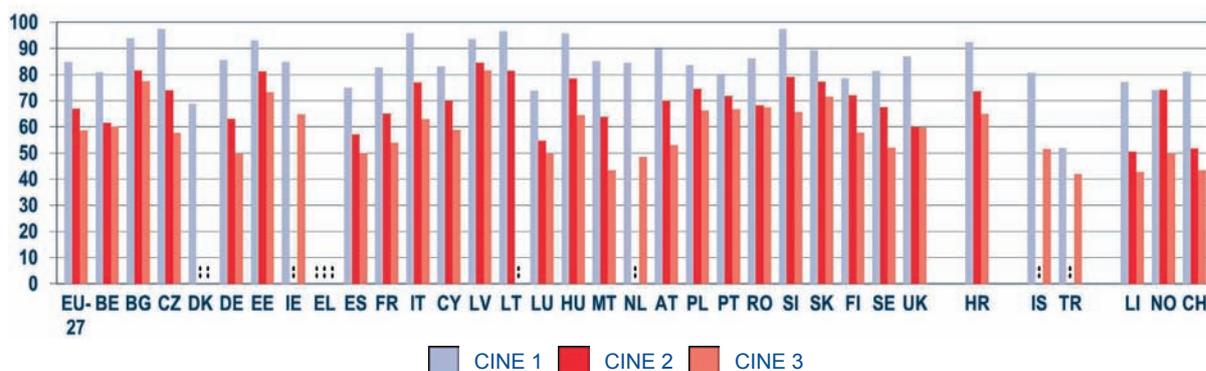
CUANTO MÁS ELEVADA ES LA ETAPA EDUCATIVA, MENOR ES EL NÚMERO DE DOCENTES MUJERES

La mayor parte de profesorado de educación primaria y secundaria inferior son mujeres. Sin embargo, la proporción varía en función de la etapa educativa: cuanto más jóvenes son los niños, mayor es el número de mujeres docentes. En todos los países europeos, las mujeres son mayoría entre los docentes de primaria (CINE 1). El porcentaje oscila entre el 52% en Turquía, el 68,8% en Dinamarca y el 95% en varios países (República Checa, Italia, Lituania, Hungría y Eslovenia).

En el CINE 2, estadísticamente la docencia sigue siendo mayoritariamente femenina: en cerca de la mitad de los países europeos el porcentaje de mujeres docentes se sitúa en el 70% o por encima. No obstante, hay más profesores varones que en primaria. El porcentaje de docentes mujeres oscila entre el 50,5% de Liechtenstein y el 84,6% de Letonia.

Sin embargo, la representación femenina disminuye bruscamente en la etapa de secundaria superior, especialmente en la República Checa, Alemania, Malta, Austria, Finlandia, Suecia y Noruega, donde se produce un fuerte descenso de la representación femenina entre los niveles CINE 2 y 3. En general, el equilibrio de género es mayor en el nivel CINE 3. En 12 países, el porcentaje de mujeres docentes se mueve entre el 41,9% (Turquía) y el 53,1% (Austria).

Gráfico D12: Porcentaje de profesoras en la educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2010



| | EU-27 | BE | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK | HR | IS | TR | LI | NO | CH |
|--------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|
| CINE 1 | 84.8 | 81.0 | 93.9 | 97.5 | 68.8 | 85.5 | 93.1 | 84.9 | 75.0 | 82.8 | 95.9 | 83.2 | 93.6 | 96.6 | 73.9 | 95.9 | 85.2 | 84.6 | 90.0 | 83.7 | 79.7 | 86.2 | 97.5 | 89.3 | 78.6 | 81.5 | 87.0 | 92.5 | 80.8 | 52.0 | 77.2 | 74.2 | 81.1 | |
| CINE 2 | 66.8 | 61.5 | 81.5 | 73.9 | 63.1 | 81.3 | 57.2 | 65.1 | 77.0 | 70.0 | 84.6 | 81.4 | 54.6 | 78.5 | 63.9 | 70.1 | 74.4 | 71.7 | 68.3 | 79.1 | 77.3 | 72.0 | 67.5 | 59.9 | 73.5 | 50.5 | 51.6 | 41.9 | 42.9 | 49.7 | 43.4 | | | |
| CINE 3 | 58.6 | 60.2 | 77.4 | 57.8 | 49.7 | 73.2 | 64.7 | 50.0 | 53.9 | 63.0 | 58.7 | 81.5 | 49.7 | 64.5 | 43.4 | 48.6 | 53.1 | 66.3 | 66.7 | 67.4 | 65.8 | 71.6 | 57.9 | 52.1 | 59.8 | 65.0 | 51.6 | 41.9 | 42.9 | 49.7 | 43.4 | | | |

Fuente: Eurostat.

Notas específicas de países

Bélgica: los datos del CINE 3 incluyen el CINE 4.

Italia: solo instituciones públicas.

Islandia: los datos del CINE 1 incluyen el CINE 2.



UN ALTO PORCENTAJE DE DOCENTES EUROPEOS SE ENCUADRA EN LOS GRUPOS DE MÁS EDAD

En general, en todos los países a excepción de Bélgica, Irlanda, Chipre, Luxemburgo, Malta y el Reino Unido, hay menos profesores en los grupos de edad de menos de 30 y de 30 a 39 años que en los grupos de más de 40 años.

En primaria, en once países (Bulgaria, Alemania, España, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Suecia, Liechtenstein e Islandia), el 60% de los docentes se encuentra en los grupos de edad de más de 40 años.

En Bulgaria, Italia y Suecia, el grupo de profesores menores de 30 años es particularmente reducido.

En la educación secundaria, el panorama de una fuerza laboral docente en proceso de envejecimiento se hace aún más evidente: en más de la mitad de los países europeos, el grupo de edad de menores de 30 años no representa ni el 10% de los docentes en servicio. En Bulgaria, la República Checa, Alemania, Estonia, Italia, Países Bajos, Austria, Noruega e Islandia, el porcentaje de profesores con más de 50 años supera el 40%. Además, Alemania, Italia y Suecia presentan un porcentaje particularmente bajo de profesores en el grupo de edad de menos de 30 años.

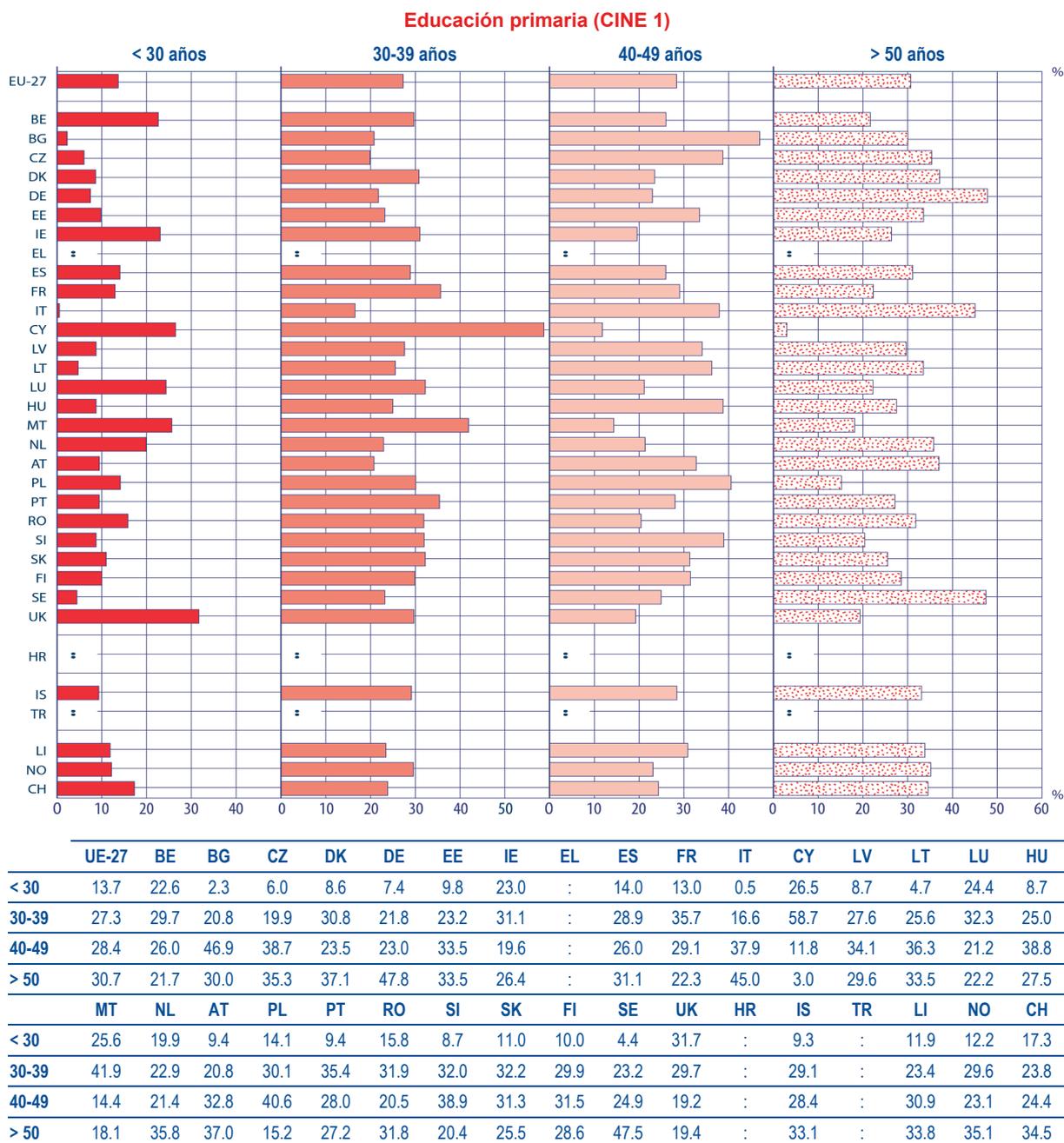
En Bélgica, Luxemburgo y el Reino Unido, la distribución de los docentes por edad es relativamente equilibrada, lo que también se puede afirmar para Polonia en el caso de los profesores de secundaria.

En algunos países, la sobrerrepresentación de docentes entre los grupos de más edad puede conducir en los próximos años a una jubilación masiva de profesores (véase el gráfico D15).



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

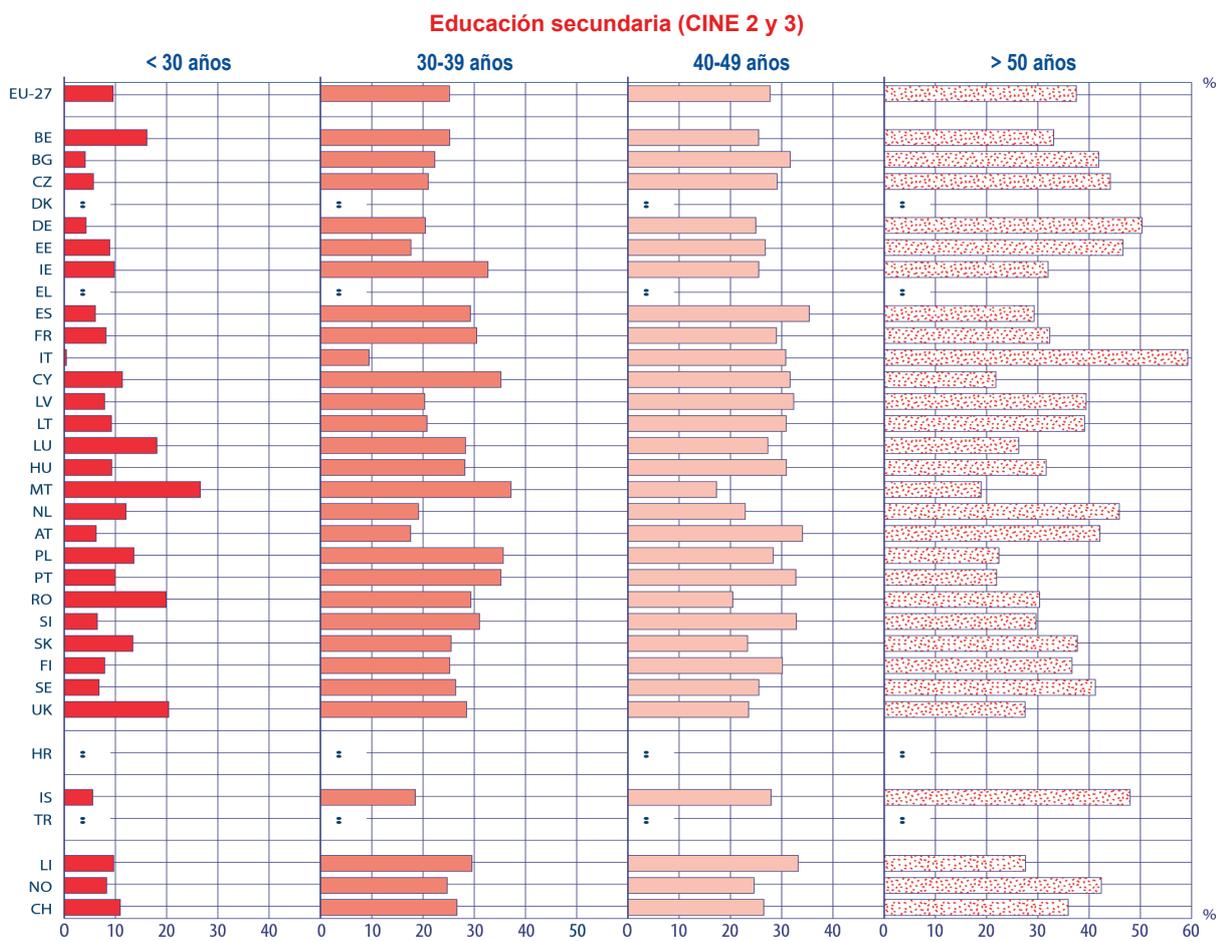
● Gráfico D13: Distribución del profesorado por grupo de edad en educación primaria (CINE 1) y secundaria (CINE 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2010



Fuente: Eurostat, UOE.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN



| | UE-27 | BE | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU |
|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| < 30 | 9.6 | 16.2 | 4.1 | 5.7 | 0.0 | 4.3 | 8.9 | 9.8 | : | 6.1 | 8.2 | 0.5 | 11.3 | 7.9 | 9.2 | 18.1 | 9.3 |
| 30-39 | 25.2 | 25.2 | 22.3 | 21.0 | 0.0 | 20.5 | 17.7 | 32.7 | : | 29.3 | 30.5 | 9.5 | 35.2 | 20.3 | 20.8 | 28.3 | 28.2 |
| 40-49 | 27.7 | 25.5 | 31.7 | 29.1 | 0.0 | 25.0 | 26.8 | 25.5 | : | 35.4 | 29.0 | 30.8 | 31.6 | 32.4 | 30.9 | 27.3 | 31.0 |
| > 50 | 37.5 | 33.1 | 41.9 | 44.1 | 0.0 | 50.3 | 46.6 | 32.0 | : | 29.3 | 32.3 | 59.3 | 21.8 | 39.4 | 39.1 | 26.3 | 31.6 |
| | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK | HR | IS | TR | LI | NO | CH |
| < 30 | 26.6 | 12.1 | 6.2 | 13.6 | 10.0 | 19.9 | 6.5 | 13.4 | 7.9 | 6.8 | 20.4 | : | 5.6 | : | 9.7 | 8.3 | 10.9 |
| 30-39 | 37.2 | 19.1 | 17.6 | 35.7 | 35.3 | 29.3 | 31.0 | 25.5 | 25.3 | 26.4 | 28.6 | : | 18.5 | : | 29.5 | 24.7 | 26.6 |
| 40-49 | 17.3 | 22.9 | 34.1 | 28.3 | 32.8 | 20.5 | 32.9 | 23.4 | 30.2 | 25.6 | 23.6 | : | 27.9 | : | 33.2 | 24.6 | 26.5 |
| > 50 | 18.9 | 45.9 | 42.1 | 22.4 | 22.0 | 30.3 | 29.6 | 37.7 | 36.7 | 41.2 | 27.5 | : | 48.0 | : | 27.6 | 42.4 | 35.9 |

Fuente: Eurostat, UOE.

Notas específicas de países

Bélgica: los datos sobre educación secundaria incluyen también el CINE 4.

Italia: solo instituciones públicas.

LA EDAD OFICIAL DE JUBILACIÓN DEL PROFESORADO SUELE SER LOS 65 AÑOS

En casi todos los países europeos existe una edad oficial de jubilación que establece el límite a partir del cual un docente no puede seguir trabajando, salvo en circunstancias excepcionales. Este límite se sitúa en los 65 años en la mayoría de los países y es el mismo para las cuatro etapas educativas consideradas en este estudio. No obstante, en una docena de países, este límite se sitúa en una edad más baja tanto para hombres como para mujeres. Eslovenia presenta la edad mínima de jubilación más baja (58), mientras que Noruega tiene la más alta.

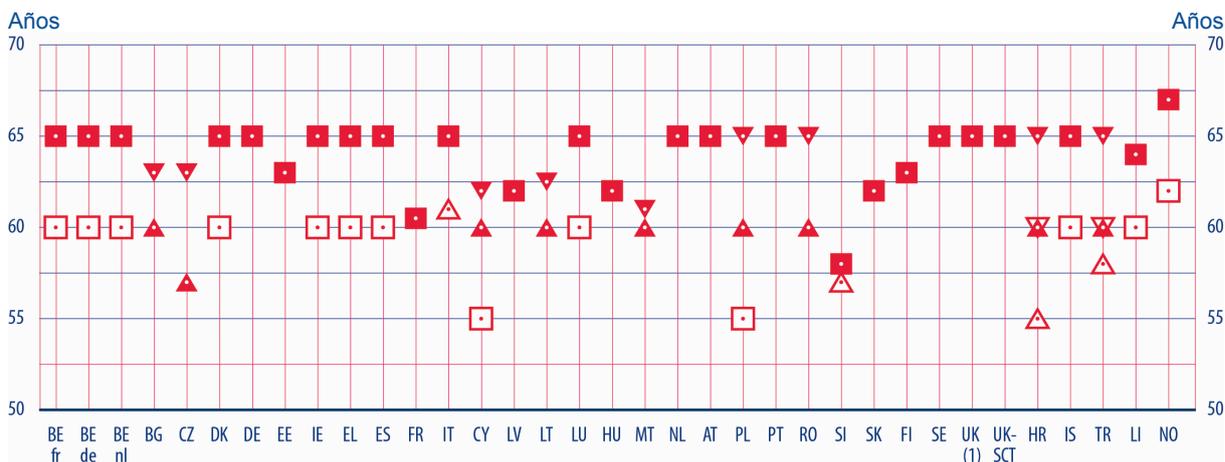


CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

En cerca de la mitad de los países europeos estudiados, los profesores pueden jubilarse antes de alcanzar la edad oficial de jubilación. En general, la edad mínima a la que pueden jubilarse se sitúa alrededor de los 60 años y conlleva el derecho a percibir la pensión íntegra, siempre que se hayan cumplido los años de servicio necesarios. No obstante, este número de años varía mucho de unos países a otros. Por ejemplo, en Italia y Turquía son 20 años (sólo para mujeres), mientras que en Bélgica, Irlanda y el Reino Unido (Escocia) son entre 40-42 años.

En la mayoría de los países se utilizan los mismos criterios para hombres y mujeres en cuanto a la edad de jubilación; sin embargo, en otros existen diferencias, especialmente en los países de Europa Central y del Este. En la mayoría de estos casos, las mujeres pueden obtener su pensión antes que los hombres, pero se ha tendido a ir reduciendo esta diferencia o a eliminarla completamente. También ha habido una tendencia a eliminar la edad mínima de jubilación, lo que, en cerca de la mitad de los países, convierte a la edad oficial de jubilación en la única edad de referencia.

Gráfico D14: Edad de jubilación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



| | Mujeres | Hombres | Ambos |
|---|---------|---------|-------|
| Edad mínima de jubilación (con derecho a percibir la pensión completa si se han cumplido los años de servicio exigidos) | △ | ▽ | □ |
| Edad(es) oficial(es) de jubilación | ▲ | ▼ | ■ |

Años de servicio necesarios para tener derecho a la pensión íntegra a la edad mínima de jubilación

| BE | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT |
|-------|----|----|----|----|--------------|----|----|----|--------|--------------|----------------------------|----|----------------------------|----|----|----|
| 41.25 | ⊗ | ⊗ | : | ⊗ | ⊗ | 40 | 25 | 35 | ⊗ | 20 (mujeres) | 33.3 | ⊗ | ⊗ | 35 | ⊗ | ⊗ |
| NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK (1) | UK-SCT | HR | IS | TR | LI | NO | |
| ⊗ | ⊗ | 30 | ⊗ | ⊗ | 38 (mujeres) | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | 30 (mujeres), 35 (hombres) | 35 | 20 (mujeres), 25 (hombres) | 25 | 30 | |

⊗ No es posible jubilarse con derecho a la pensión íntegra antes de la edad oficial de jubilación

Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

La(s) edad(es) mínima(s) de jubilación se indica(n) únicamente si difiere(n) de la(s) edad(es) oficial(es) de jubilación. La **edad oficial de jubilación** establece el límite en el que los profesores dejan de trabajar. En algunos países, y en circunstancias especiales, pueden seguir trabajando más allá de este límite de edad.

La **edad mínima de jubilación** con derecho a pensión íntegra permite a los profesores jubilarse antes de alcanzar la edad oficial de jubilación. El derecho a la pensión íntegra está sujeto al cumplimiento de los años de servicio exigidos.

El **número mínimo de años de servicio** describe el número mínimo de años que los profesores tienen que trabajar para tener derecho a la pensión íntegra, además de haber alcanzado la edad mínima de jubilación.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

Notas específicas de los países

Bélgica (BE fr, BE nl): a pesar de que la edad mínima de jubilación son los 60 años, los profesores que enseñan en CINE 1-3 actualmente pueden decidir dejar su profesión a los 58 años.

República Checa: las edades indicadas en la tabla se refieren al año 2011. La edad oficial de jubilación de las mujeres oscila entre los 57 y los 61 años y depende del número de niños que hayan criado. El número mínimo de años de servicio se incrementa poco a poco cada año. Hasta el año 2019, el número mínimo de años de servicio necesarios para tener derecho a una pensión íntegra será de 35 años, que es el límite superior.

Francia: a partir de la reforma de noviembre de 2010, la edad de jubilación del profesorado irá aumentando progresivamente. A consecuencia de ello, todos los docentes nacidos a partir del 1 de enero 1956 solo podrán jubilarse a la edad de 62 años.

Irlanda: información no verificada por el país.

Italia: la edad oficial de jubilación se ha ampliado a los 66 años (para los hombres, a partir del 01/01/2012, para las mujeres, la extensión se irá introduciendo gradualmente hasta 2018) con un ajuste bianual.

Hungría: la edad oficial de jubilación está pasando gradualmente de los 62 a los 65 años. A partir de 2011, las mujeres con 40 años de servicio pueden jubilarse independientemente de su edad.

Polonia: los datos se refieren al período 2009-2014. Basándose en la Ley de 22 de mayo de 2009, sobre medidas de compensación para el profesorado, se introdujo como requisito que los docentes debían haber alcanzado la edad mínima de jubilación para tener derecho a la pensión íntegra. A partir de 2015, esta edad mínima se incrementará cada dos años hasta alcanzar un máximo de 59 años para las mujeres y 64 para los hombres en 2031. El número de años de servicio exigidos para obtener la pensión íntegra es de 30, de los cuales 20 han de ser como docente.

Finlandia: sólo existe edad mínima de jubilación (60 años) con derecho a la pensión íntegra para los profesores que iniciaron su carrera antes del 1990. Para el resto, la edad oficial de jubilación varía entre 63 y 68 años; cuanto más tiempo trabajen, mayor pensión acumulan.

Reino Unido: la edad normal de jubilación de los docentes son los 60 años para los que accedieron a la profesión antes del 1 de enero de 2007 (1 de abril de 2007 en Escocia), y los 65 para los que lo hicieron después de esa fecha.

LA MAYORÍA DE LOS PROFESORES SE JUBILA LO ANTES QUE PUEDE

En la mayoría de los países europeos los docentes (ya sean de primaria o de secundaria) se jubilan en cuanto tienen la posibilidad de hacerlo. Así, los profesores se jubilan cuando han cumplido los años de servicio necesarios y llegan a la edad mínima que les da derecho a percibir la pensión íntegra.

No obstante, en Dinamarca e Islandia, en primaria, un porcentaje no desdeñable del profesorado (superior al 5%) continúa ejerciendo su profesión después de alcanzar la edad mínima de jubilación; en Chipre y Polonia sucede algo análogo, pero, en este caso, en secundaria; y en Alemania y Noruega, ocurre en ambos niveles. Además, en algunos países, más de un 5% de los docentes sigue trabajando incluso después de la edad oficial de jubilación, como ocurre especialmente en la República Checa (en secundaria) y en Estonia (ambas etapas).

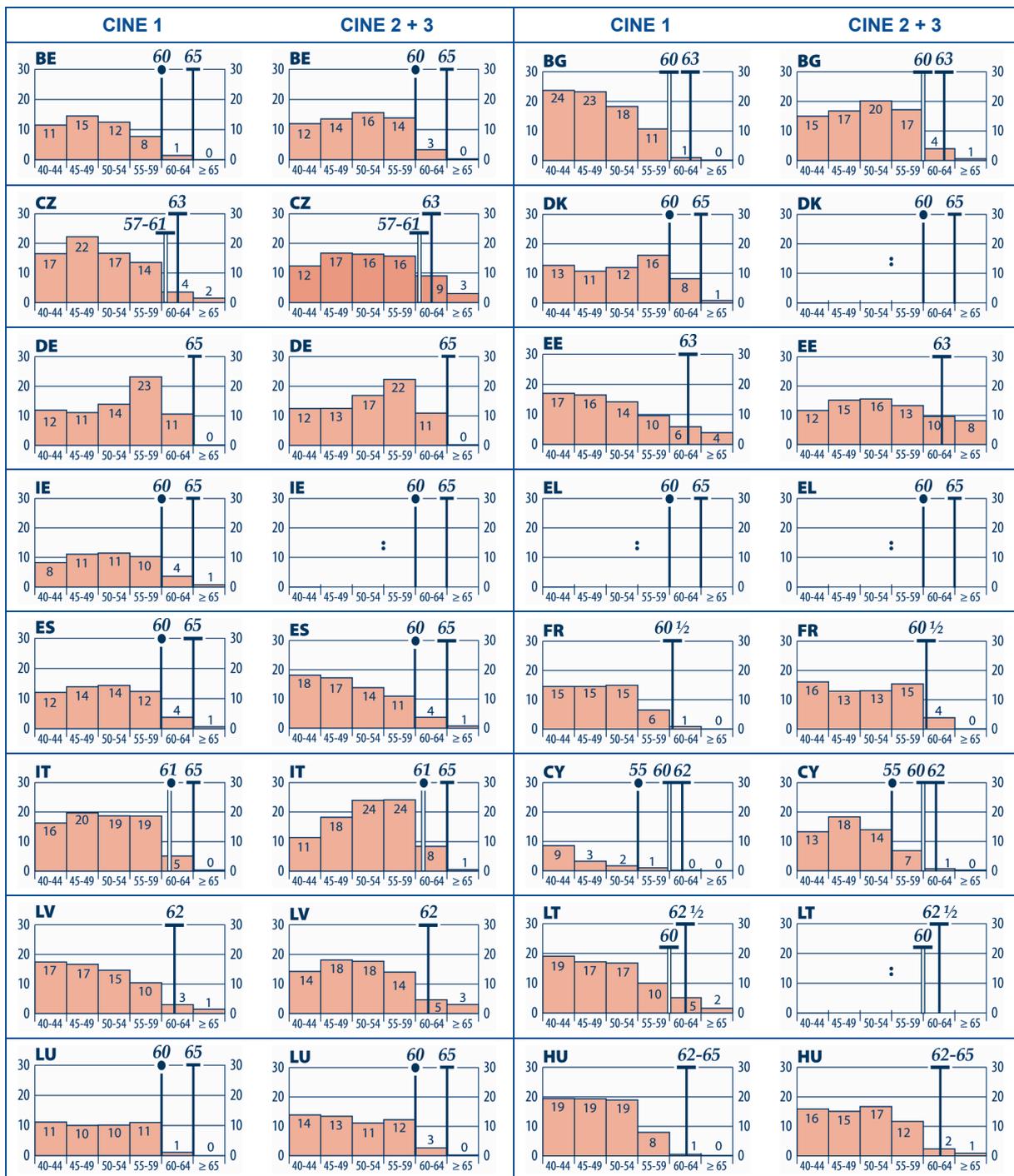
Cabe señalar que en los últimos 10 años la edad oficial de jubilación y/o la edad mínima de jubilación percibiendo la pensión íntegra se han incrementado en cerca de una tercera parte de los países europeos. En algunos países se ha eliminado por completo la posibilidad de jubilarse antes de alcanzar la edad oficial (véase el gráfico D15).

Estos mismos datos también muestran qué países corren el riesgo de tener escasez de profesorado en los próximos años, si la situación se mantiene invariable en los restantes aspectos. Los países con mayor porcentaje de profesores en los grupos de edad de más de 50 años, como Bulgaria (en secundaria), Alemania, Italia o Austria, van a ser testigos de una jubilación masiva de profesores en un futuro inmediato. Los diagramas de estos países indican que los grupos de edad más próximos a la jubilación están sobrerrepresentados. En cambio, en aquellos países donde los porcentajes de profesores van disminuyendo a medida que se avanza en los grupos de edad, las jubilaciones se producirán de forma más escalonada en el tiempo.

Irlanda, Chipre (ambos en educación primaria), Luxemburgo, Malta y el Reino Unido se encuentran entre los pocos países cuyos diagramas presentan porcentajes relativamente bajos en los grupos de edad próximos a la jubilación. Esto indica que la fuerza laboral docente de estos países se reparte de manera uniforme entre todos los grupos de edad y es bastante joven (véase también el gráfico D14).

CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

● Gráfico D15: Porcentaje de profesores en grupos de edad próximos a la jubilación en educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2010



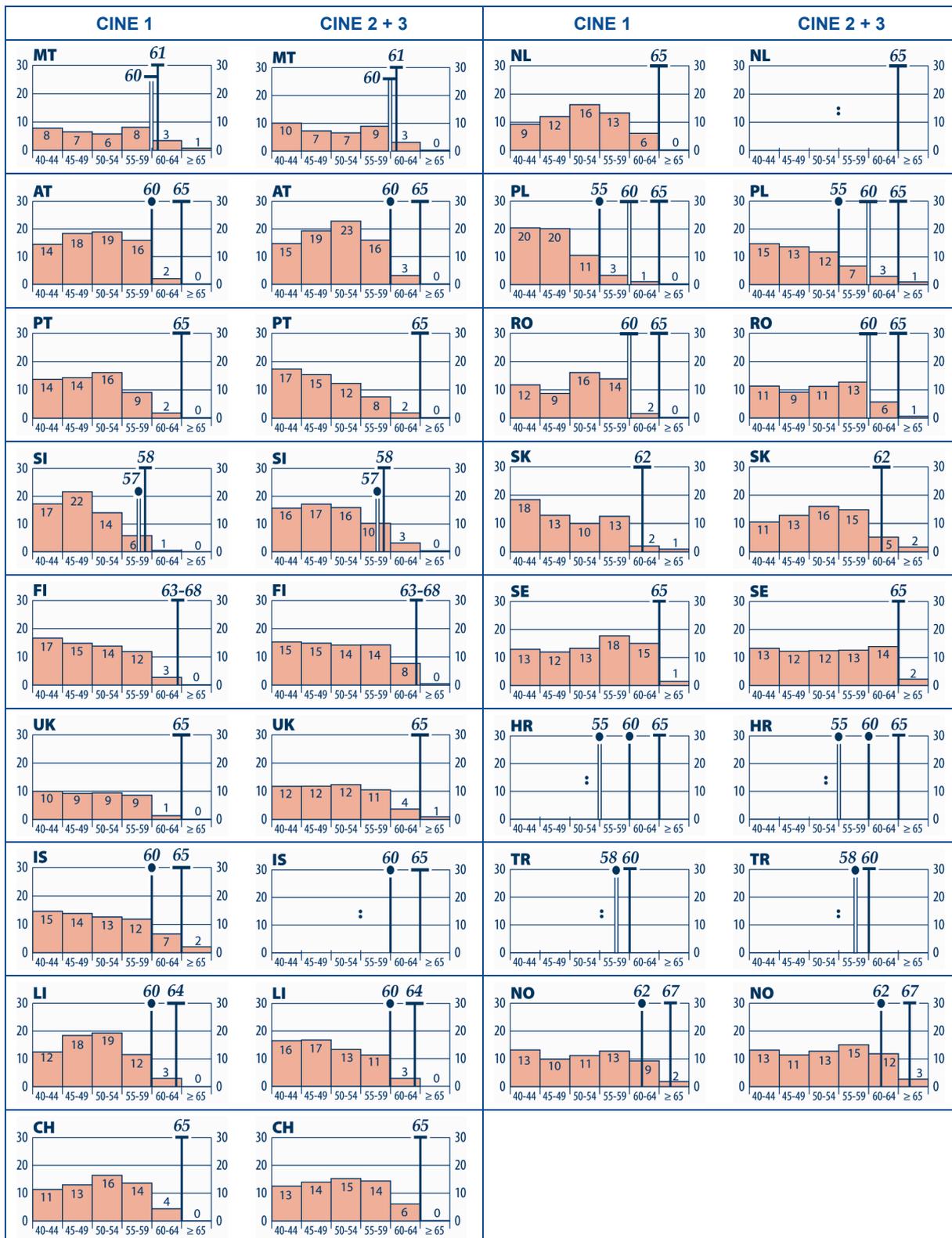
|| Mujeres
 — Edad oficial de jubilación
 | Hombres y mujeres/solo hombres
 ● Edad mínima de jubilación con derecho a la pensión íntegra

Fuente: Eurostat, UOE y Eurydice.

Nota específica de país

Bélgica: los datos correspondientes a educación secundaria incluyen el CINE 4.

CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN



Mujeres
 Hombres y mujeres/solo hombres
 Edad oficial de jubilación
 Edad mínima de jubilación con derecho a la pensión íntegra

Fuente: Eurostat, UOE y Eurydice.



LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO SUELE SER COMPETENCIA DE LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS

La evaluación individual del profesorado implica la formación de un juicio sobre el trabajo de los profesores con el fin de orientarles y ayudarles a mejorar su docencia. El profesor que es objeto de evaluación recibe un informe personal sobre su trabajo, bien verbalmente o bien por escrito. Esta evaluación en ocasiones se lleva a cabo durante el proceso de evaluación del centro y en otras se realiza de forma independiente (lo que puede dar lugar a una valoración formal del profesor evaluado por este procedimiento).

En todos los países excepto en Italia, Finlandia, el Reino Unido (Escocia) y Noruega existe algún modelo regulado de evaluación individual del profesorado. No obstante, en Finlandia, algunos directores de centro convocan debates o evaluaciones anuales sobre el funcionamiento del centro, pero no se centran en la evaluación del desempeño pasado, sino que tienen más bien un carácter prospectivo. En Escocia, aunque no existe una evaluación formal valorativa de los profesores a título individual, el equipo directivo lleva a cabo anualmente una revisión del desempeño profesional así como entrevistas con los profesores.

En la mayoría de los países, la responsabilidad de la evaluación del profesorado recae en el director del centro y en más de la mitad de los países europeos estudiados esta evaluación se lleva a cabo regularmente. En los Países Bajos es el consejo escolar quien realiza la evaluación individual del personal. En Eslovenia se ha reforzado recientemente la evaluación sistemática del profesorado que lleva a cabo el director del centro (desde 2009) incrementando la frecuencia de los informes que realizan los directores, y en Liechtenstein (desde 2008) se ha hecho algo análogo, pero, en este caso, estandarizando los criterios de evaluación.

En Bélgica (Comunidad francesa), Grecia, Polonia y Turquía el director del centro interviene únicamente en circunstancias específicas. En Bélgica (Comunidad francesa), por ejemplo, el director del centro evalúa fundamentalmente a los docentes que trabajan con un contrato temporal. En Grecia y Turquía, los directores evalúan a los profesores al término del período de prueba; con esta evaluación se completa el procedimiento para acceder al estatus de personal permanente, pero no llevan a cabo la evaluación del profesorado sistemáticamente. En Polonia, el director del centro lleva a cabo la evaluación de los logros profesionales de los docentes que solicitan el ascenso a una categoría profesional superior.

En Eslovaquia funciona una especie de sistema en cascada por el cual el director del centro evalúa al director adjunto, que a su vez evalúa a los profesores. La evaluación de los docentes noveles la lleva a cabo un profesor que ejerce como tutor.

En diecisiete países, son evaluadores externos los encargados de llevar a cabo la evaluación del profesorado, ya sea de forma regular o únicamente en circunstancias específicas. A menudo este procedimiento convive con otros, como puede ser la evaluación por parte del director del centro. En Francia, Luxemburgo (en primaria) y Turquía, la responsabilidad principal sobre la evaluación del profesorado recae en la inspección.

La autoevaluación de los profesores no parece ser una técnica de evaluación muy extendida en los países europeos. Sólo se utiliza en siete países y en todos los casos, excepto en Irlanda (CINE 2 y 3) e Islandia, convive con otro procedimiento.



ADEMÁS DE LA OBSERVACIÓN, EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO SUELE TENERSE EN CUENTA EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

El cuestionario para el centro del estudio TIMSS 2011 incluía preguntas sobre las prácticas de evaluación del profesorado. Los datos muestran que, en los veintitrés países europeos participantes, el porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyo director informó de que la práctica docente de los profesores se evaluaba mediante observación por parte del director u otro personal directivo es, de media, muy elevado (77%). En todos los países participantes, a excepción de Portugal, la mayoría de los directores de centro respondió que en su centro se utilizaba este método de evaluación. El panorama es más variado en Dinamarca, España, Irlanda y Finlandia, países en los que un importante número de directores dijo que no se utilizaba esta forma de evaluación. Estos resultados reflejan en gran medida la información recopilada sobre quien ostenta la responsabilidad de la evaluación del profesorado. Según la normativa, en la mayoría de los países los directores participan en la evaluación del profesorado (véase el gráfico D16).

En doce de los veintitrés países europeos participantes, el porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyo director de centro afirmó que en la evaluación de los profesores no se utilizaban las observaciones por parte de inspectores u otras personas externas es muy alto. En Italia y Finlandia, estos porcentajes se acercaban al 100%.

Muchos directores de centro de todos los países europeos participantes respondieron afirmativamente a la pregunta de si el rendimiento de los alumnos se tenía en cuenta en la evaluación de la práctica docente de los profesores. Sólo en Portugal, Finlandia y Noruega el porcentaje de estudiantes de cuarto curso cuyo director respondió que ese no era el caso era superior al 30%.

En relación con la pregunta sobre si la observación entre compañeros se utilizaba para la evaluación del profesorado, se ha observado gran variabilidad entre países. En doce países europeos participantes la mayoría de los directores respondió que no, con porcentajes particularmente altos en Bélgica (Comunidad flamenca), España y Malta (más del 80%). Por el contrario, los porcentajes de respuestas afirmativas son especialmente altos en Lituania (89,9%), Hungría (90%) y Rumanía (87%).

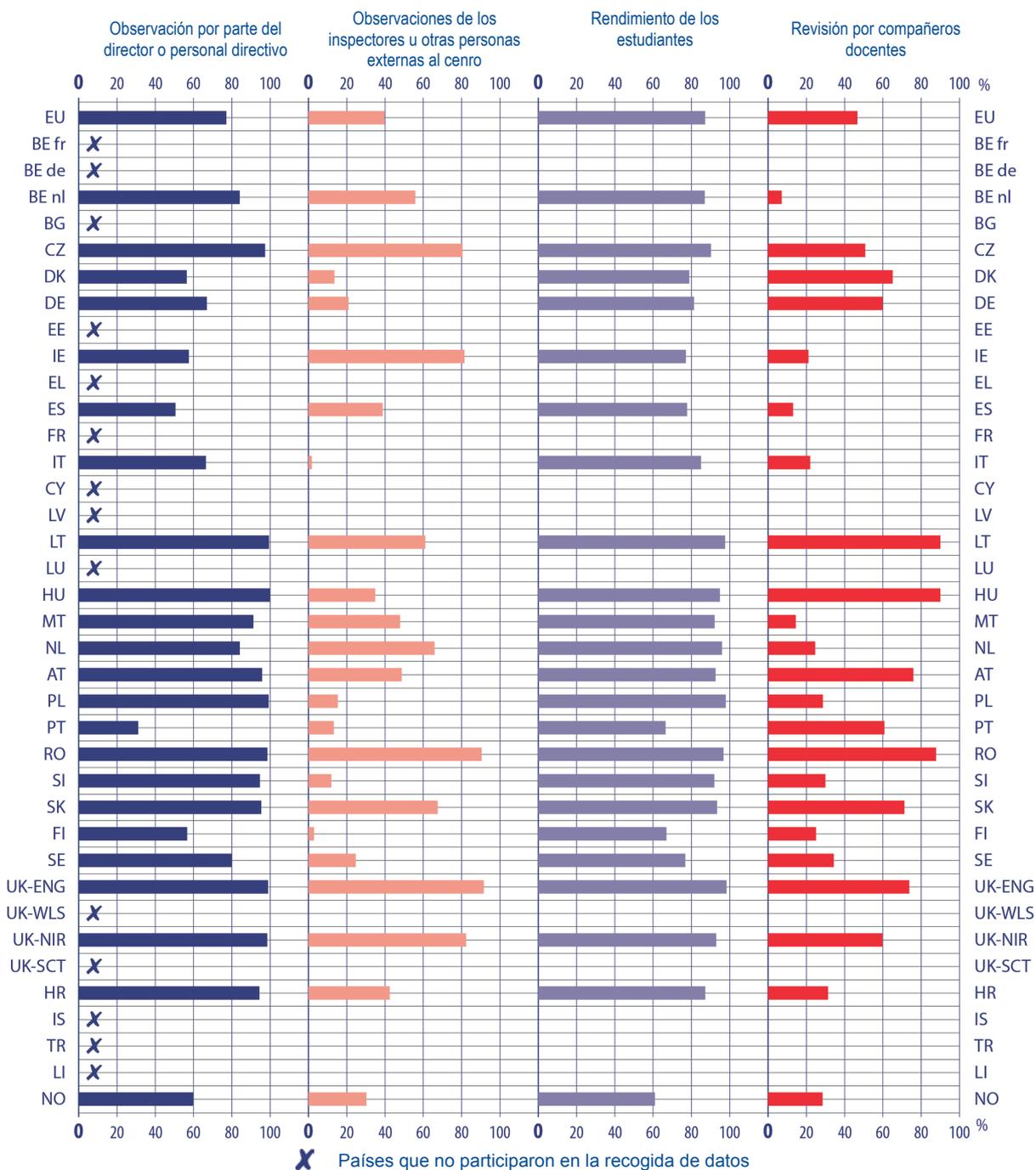
Es difícil comparar los datos con los de octavo curso, dado el número mucho menor de países europeos participantes. Cuando dicha comparación es factible, no se encontraron grandes diferencias. No obstante, en Finlandia y Noruega, los directores de 4º curso respondieron que era más frecuente que ellos participaran en la evaluación que lo contrario, mientras que en octavo curso prevalecían las respuestas negativas (y prácticamente no hay diferencias entre los profesores de matemáticas y los de ciencias). En Suecia y Noruega, las cifras relativas a si se tiene en cuenta el rendimiento de los alumnos muestran un aumento muy significativo de respuestas afirmativas en comparación con el 4º curso. Todos los demás países muestran exactamente los mismos patrones para ambos cursos.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

● Gráfico D17: Porcentaje de alumnos de cuarto (y octavo) curso en cuyos centros se utilizan determinadas prácticas para la evaluación del profesorado (en matemáticas y ciencias), 2011

Cuarto curso



Fuente: IEA, base de datos internacional de TIMSS 2011.



CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

| | Curso | UE | BE nl | CZ | DK | DE | IE | ES | IT | LT | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK- ENG | UK- NIR | HR | NO |
|-------------|-------|------|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------------|------------|-----|------|
| (A) | 4 | 77.1 | 84.1 | 97.4 | 56.4 | 66.9 | 57.5 | 50.5 | 66.4 | 99.4 | 100 | 91.2 | 84.1 | 95.8 | 99.2 | 31.0 | 98.6 | 94.7 | 95.4 | 56.6 | 79.9 | 98.9 | 98.4 | 0.0 | 94.4 |
| | 8 | 82.8 | x | x | x | x | x | x | 60.3 | 97.9 | 98.0 | x | x | x | x | x | 99.3 | 98.8 | X | 41.3 | 73.5 | 100 | x | x | x |
| Matemáticas | 8 | 83.2 | x | x | x | x | x | x | 61.2 | 98.3 | 98.0 | x | x | x | x | x | 99.3 | 98.8 | X | 42.7 | 72.5 | 100 | x | x | x |
| (B) | 4 | 39.7 | 55.8 | 80.4 | 13.5 | 20.9 | 81.4 | 38.7 | 1.7 | 61.0 | 34.9 | 47.8 | 65.8 | 48.7 | 15.3 | 13.2 | 90.4 | 11.9 | 67.4 | 2.9 | 24.6 | 91.5 | 82.3 | 0.0 | 42.4 |
| | 8 | 46.6 | x | x | x | x | x | x | 2.4 | 53.7 | 35.3 | x | x | x | x | x | 90.2 | 8.2 | X | 2.7 | 13.9 | 84.2 | x | x | x |
| Matemáticas | 8 | 46.3 | x | x | x | x | x | x | 2.4 | 54.7 | 37.4 | x | x | x | x | x | 90.1 | 9.1 | X | 2.8 | 15.4 | 82.6 | x | x | x |
| (C) | 4 | 87.1 | 86.9 | 90.2 | 78.8 | 81.3 | 77.1 | 77.7 | 85.0 | 97.6 | 94.8 | 92.1 | 95.9 | 92.5 | 97.9 | 66.5 | 96.7 | 92.0 | 93.3 | 66.9 | 76.8 | 98.3 | 92.9 | 0.0 | 87.2 |
| | 8 | 91.5 | x | x | x | x | x | x | 83.2 | 98.3 | 94.4 | x | x | x | x | x | 96.6 | 95.7 | X | 66.0 | 90.7 | 99.3 | x | x | x |
| Matemáticas | 8 | 92.2 | x | x | x | x | x | x | 84.8 | 98.3 | 94.4 | x | x | x | x | x | 97.2 | 96.3 | X | 67.7 | 88.9 | 99.3 | x | x | x |
| (D) | 4 | 46.6 | 7.1 | 50.7 | 65.1 | 59.8 | 21.1 | 13.0 | 22.0 | 90.0 | 90.0 | 14.5 | 24.6 | 75.9 | 28.6 | 60.7 | 87.7 | 30.0 | 71.2 | 25.0 | 34.3 | 73.7 | 59.7 | 0.0 | 31.3 |
| | 8 | 58.0 | x | x | x | x | x | x | 19.3 | 83.8 | 87.6 | x | x | x | x | x | 88.8 | 28.8 | X | 26.6 | 46.8 | 83.6 | x | x | x |
| Matemáticas | 8 | 57.8 | x | x | x | x | x | x | 19.0 | 86.3 | 85.9 | x | x | x | x | x | 86.3 | 29.4 | X | 26.1 | 49.3 | 83.6 | x | x | x |

- (A) Observación por parte del director o personal directivo (B) Observaciones de los inspectores u otras personas externas al centro (C) Rendimiento de los estudiantes (D) Revisión por compañeros docentes x País no participante

Fuente: IEA, base de datos internacional de TIMSS 2011.

Nota específica de país

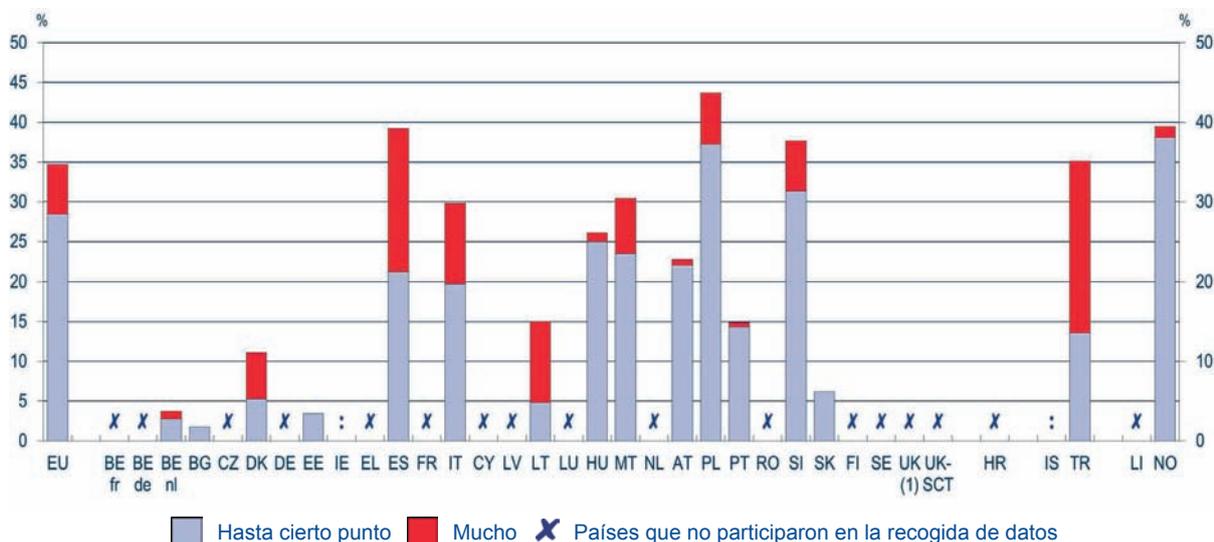
UE: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

CON FRECUENCIA LA ENSEÑANZA SE VE AFECTADA NEGATIVAMENTE POR EL “ABSENTISMO” DE LOS PROFESORES

La sustitución de los profesores ausentes puede convertirse en un auténtico desafío para los centros cuando resulta difícil encontrar profesores sustitutos adecuados. La ausencia de profesores también podría afectar negativamente, a largo plazo, a la enseñanza y el aprendizaje. Además, puede ser un indicador de insatisfacción laboral o apuntar a problemas de gestión. Según el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS) de 2008, más de un tercio de los docentes de CINE 2 (una media de los países europeos participantes del 35%) tuvo un director que consideraba que el absentismo docente dificultaba "hasta cierto punto" y "mucho" la enseñanza en su centro. Las cifras fueron aún mayores en España, Polonia, Eslovenia, Turquía y Noruega. En España y Turquía, este problema parece afectar "mucho" a la enseñanza. Por el contrario, en Bélgica (Comunidad flamenca), Bulgaria, Estonia y Eslovaquia muy pocos directores consideraron un problema la ausencia del profesorado.

CONDICIONES LABORALES Y RETRIBUCIÓN

● Gráfico D18: Porcentaje de profesores de CINE 2 cuyos directores consideraban que el “absentismo” de los profesores dificultaba “bastante” o “mucho” la enseñanza en su centro, 2008



| | UE | BE nl | BG | DK | EE | IE | ES | IT | LT | HU | MT | AT | PL | PT | SI | SK | IS | TR | NO |
|--------------------|------|-------|-----|-----|-----|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|----|------|------|
| Hasta cierto punto | 28.4 | 2.8 | 1.8 | 5.3 | 3.4 | : | 21.2 | 19.7 | 4.8 | 25.0 | 23.5 | 22.0 | 37.2 | 14.3 | 31.3 | 6.2 | : | 13.6 | 38.1 |
| Mucho | 6.3 | 1.0 | | 5.9 | | : | 18.0 | 10.1 | 10.2 | 1.2 | 7.0 | 0.8 | 6.5 | 0.6 | 6.3 | | : | 21.6 | 1.4 |

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS 2008.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas de países

UE: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

Irlanda: pese a que el país participó en TALIS 2008, el vínculo estructural entre el centro y el nivel de profesorado se ha eliminado a solicitud del propio país.

Islandia: pese a que el país participó en TALIS 2008, sus datos no se incluyeron en la base de datos a petición del propio país.

NIVELES DE AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDADES DEL PROFESORADO

LOS PROFESORES SUELEN PARTICIPAR EN LAS DECISIONES RELATIVAS AL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA Y LA METODOLOGÍA, PERO NO EN LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

Los profesores participan en distinto grado en la toma de decisiones sobre asuntos que atañen directamente a su trabajo. Este indicador analiza las responsabilidades de los profesores en la toma de decisiones en dos ámbitos fundamentales: en primer lugar, en el ámbito de la docencia; y en segundo lugar, en el área de la gestión de los recursos humanos. El ámbito de la docencia abarca decisiones sobre contenidos curriculares, elección de métodos didácticos y evaluación, selección de libros de texto escolares y agrupación de los estudiantes con fines didácticos.

En la mayoría de países europeos los profesores de educación primaria pueden actuar de forma relativamente autónoma en materia de enseñanza. En concreto, en casi todos los países la elección de los métodos didácticos se deja a discreción de los profesores. Grecia es el único país en el que las administraciones educativas competentes toman decisiones sobre casi todas las dimensiones relativas a la docencia mencionadas anteriormente. Bélgica (Comunidad flamenca) es el único país en el que la responsabilidad sobre todas estas cuestiones recae sobre el órgano de dirección/el director del centro. En secundaria, el panorama es ligeramente distinto: en cerca de la mitad de los países examinados, las decisiones están actualmente en manos del director/órgano de dirección del centro, a excepción de la elección de los métodos didácticos, que sigue siendo prerrogativa del profesor en la mayoría de los países.

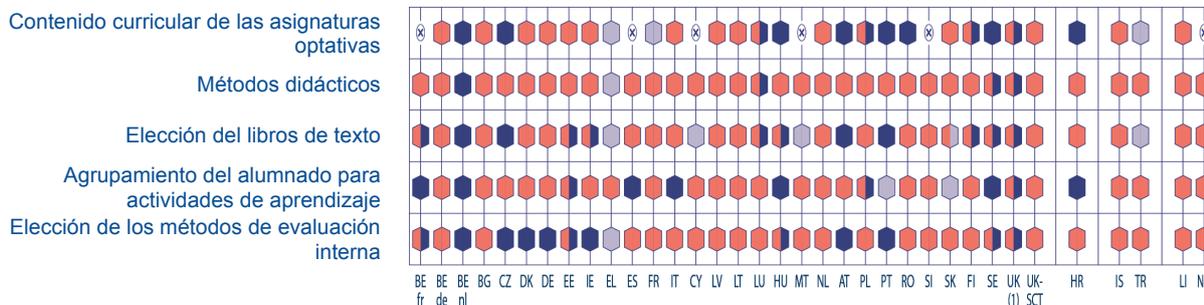
El segundo ámbito de toma de decisiones que aquí se considera es el de la gestión de los recursos humanos, es decir, la selección y el despido de profesores, el establecimiento de sus derechos y responsabilidades y la elección del director del centro. En este ámbito, en Europa los principales responsables de tomar este tipo de decisiones son los directores/órganos de dirección del centro. En muy pocos países, son las administraciones educativas competentes quienes toman este tipo de decisiones, especialmente en los países del sur de Europa como Grecia, España, Francia, Italia, Chipre y Malta, donde las correspondientes administraciones educativas son las encargadas de las decisiones sobre todas o casi todas las cuestiones enumeradas anteriormente. Sólo en casos realmente excepcionales los profesores pueden tomar decisiones en estas áreas. A diferencia del ámbito de la docencia, no hay muchas diferencias entre niveles educativos respecto a la responsabilidad sobre la toma de decisiones en materia de recursos humanos.

NIVELES DE AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDADES DEL PROFESORADO

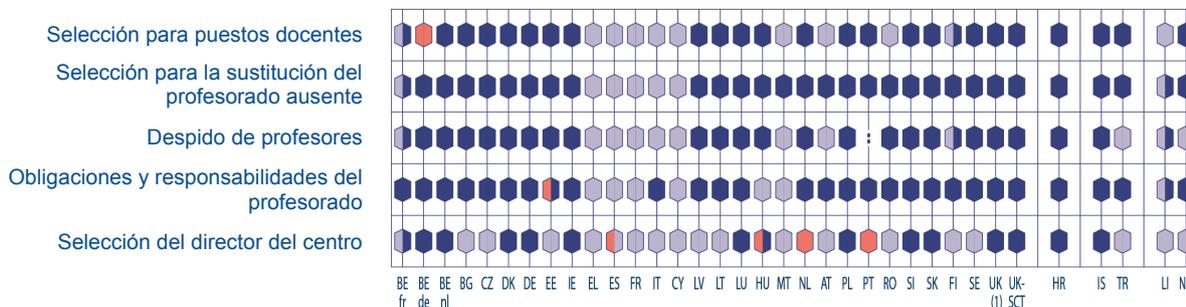
Gráfico E1: Responsables de la toma de decisiones en relación con la docencia y los recursos humanos en educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2011/12

Primaria (CINE 1)

Contenidos y métodos didácticos

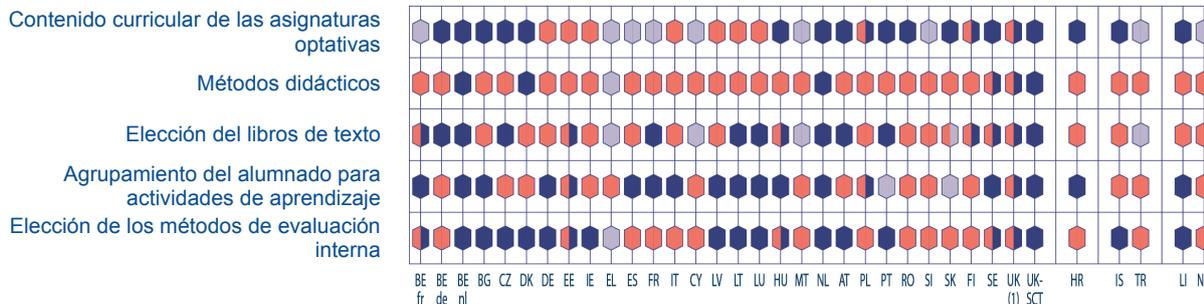


Personal y recursos humanos

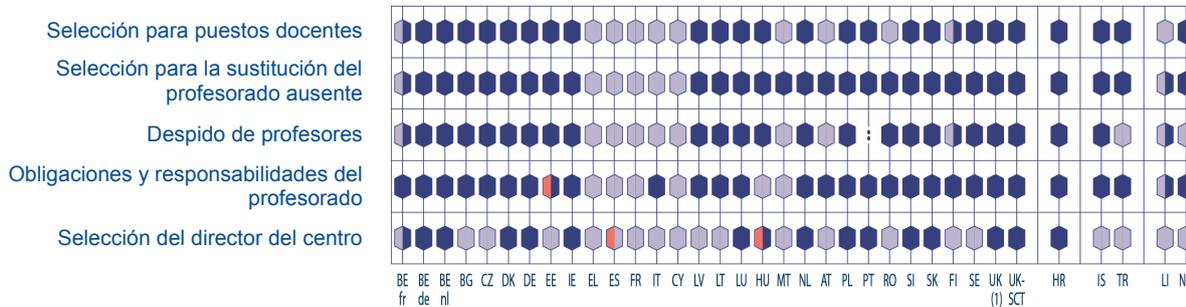


Secundaria (CINE 2 y 3)

Contenidos y métodos didácticos



Personal y recursos humanos



Profesores Administración educativa Director/órgano de dirección del centro No hay asignaturas optativas

Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): la responsabilidad de la toma de decisiones sobre el personal y los recursos humanos es diferente en los centros privados concertados y en los administrados por la Comunidad francesa.

Estonia: para la selección del director se forma una comisión especial. En el caso de los centros municipales, no hay ninguna prescripción sobre la composición de esta comisión, lo que significa que los docentes también pueden formar parte de ella. En el caso de los centros estatales, la inclusión de representantes del profesorado es obligatoria.

Irlanda: información no verificada por el país.

España: el órgano de dirección de cada centro es el responsable de la supervisión de los deberes de los docentes. Este órgano puede tomar decisiones sobre los deberes específicos asignados a cada docente (horario docente, responsabilidades de coordinación, tutoría, etc.). La comisión de selección de los directores de centro también puede incluir a padres y representantes del alumnado.

Italia: para la elección de profesores sustitutos se utiliza un ranking muy estricto, por lo que no se lleva a cabo una auténtica selección.

Lituania: para la selección del director se forma una comisión a nivel municipal o estatal, de la que forman parte también docentes.

Malta: cuando la ausencia se prolonga, la administración educativa central envía un profesor sustituto.

Portugal: los centros tienen un cierto grado de autonomía respecto a la agrupación de los alumnos en función de unas normas que se definen anualmente por ley.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): es principalmente el director quien selecciona a los docentes para cubrir los puestos vacantes, los sustitutos de los profesores ausentes y quien toma las decisiones sobre las obligaciones y responsabilidades del profesorado, pero puede delegar en profesores que ejerzan las funciones de dirección.

EL ÁMBITO DONDE LOS PROFESORES TIENEN MÁS INFLUENCIA ES EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA

En PISA 2009 se pidió a los directores de centro que respondieran a la cuestión sobre qué órganos/grupos (por ejemplo, profesores, alumnos, padres) tenían más influencia directa en la toma de decisiones sobre diferentes ámbitos: dotación de personal, presupuesto, contenido de la enseñanza y prácticas de evaluación. El gráfico muestra el porcentaje de alumnos de 15 años que asistía a centros cuyo director respondió que los colectivos docentes (como las asociaciones de profesores, los comités curriculares o los sindicatos) influían en estas decisiones.

Entre las opciones de respuesta que se ofrecieron, el "contenido de la enseñanza" resultó ser el área en la que los colectivos de profesores ejercían una influencia más directa. En la República Checa, Dinamarca, Estonia, Hungría, Polonia y Eslovenia, los colectivos docentes tenían una gran influencia en las decisiones sobre contenidos educativos. En cambio, en Portugal e Islandia, menos del 10% de los jóvenes de 15 años estaban matriculados en centros en los que los profesores tenían capacidad de influir en las decisiones sobre los contenidos de la enseñanza. En estos países, las administraciones educativas ostentan el poder de decisión sobre esta cuestión. En general, en la mayoría de los sistemas educativos europeos, las administraciones educativas influían más sobre los contenidos curriculares que los colectivos de profesores.

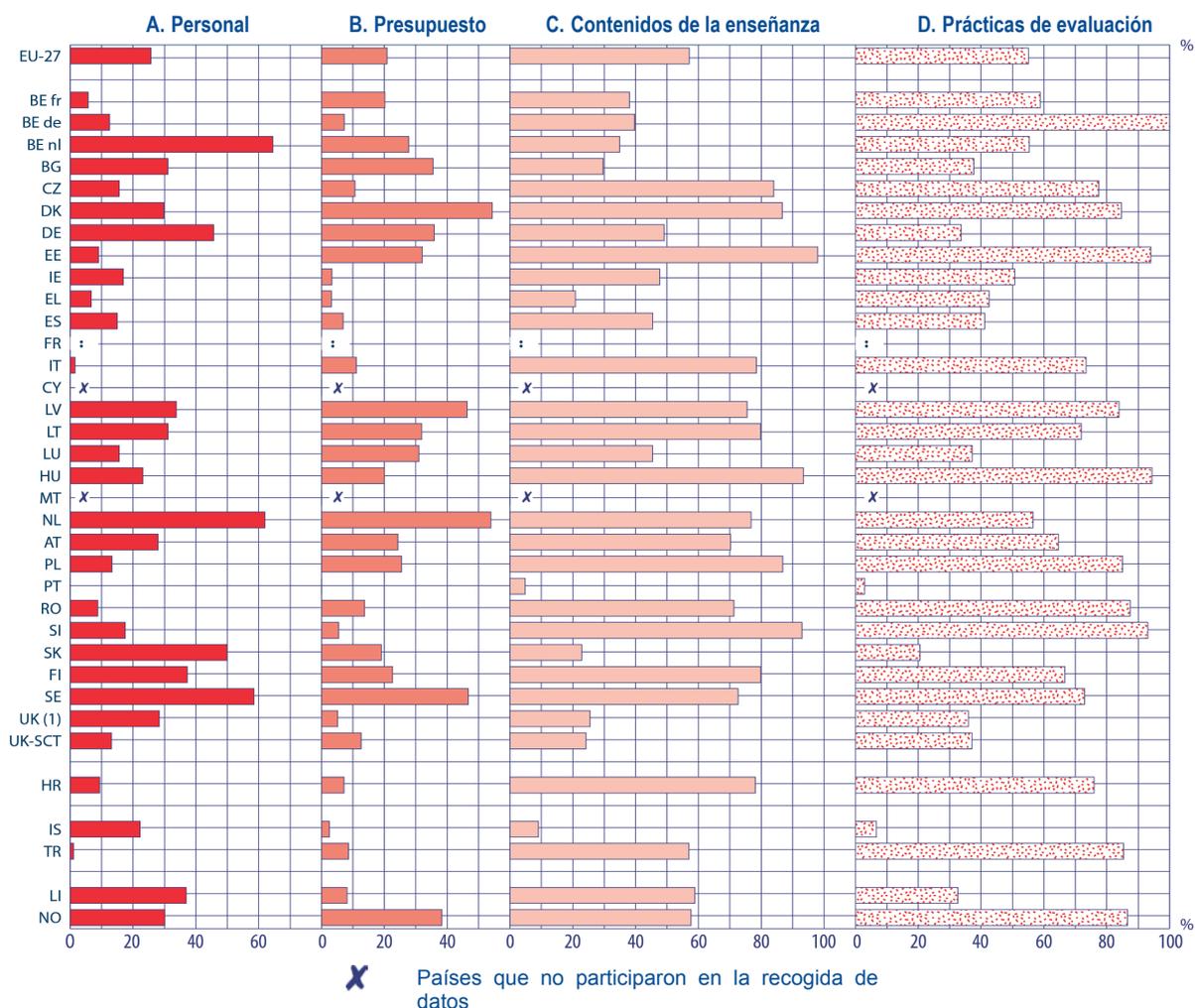
De media, los colectivos docentes tenían influencia sobre la evaluación en centros a los que asistía el 55% de los jóvenes de 15 años de los países de la UE-27 participantes. Hay, sin embargo, enormes diferencias entre unos y otros sistemas educativos europeos. En Bélgica (Comunidad germanófona), Estonia, Hungría y Eslovenia, más del 90% de los alumnos de 15 años de edad asistía a centros cuyos directores afirmaban que los colectivos de profesores tenían influencia directa sobre las prácticas de evaluación. En el extremo opuesto, en Portugal e Islandia este porcentaje se situaba por debajo del 10%. Habitualmente, las administraciones educativas y los tribunales de los exámenes externos también participan en la toma de decisiones acerca de las prácticas de evaluación.

En el caso de la dotación de personal, los colectivos docentes parecen tener cierta influencia. En Bélgica (Comunidad flamenca), Países Bajos y Suecia, sí participaban en las decisiones sobre personal, mientras que en Italia, Portugal y Turquía no tenían ninguna influencia sobre este tipo de decisiones, y en Bélgica (Comunidad francesa), Estonia, Grecia, Rumania y Croacia, sólo en muy pocos centros. Normalmente, las administraciones educativas regionales o nacionales (por ejemplo, la inspección) y los consejos escolares

NIVELES DE AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDADES DEL PROFESORADO

ejercen mayor influencia sobre las decisiones relativas al personal que los colectivos de profesores. Esto coincide con la información relativa a la normativa sobre toma de decisiones (véase el gráfico E1). De media, en los 27 países de la UE participantes, cerca del 61% de los alumnos de 15 años de edad asistían a centros cuyos directores dijeron que las administraciones educativas influían en las decisiones sobre la dotación de personal, y el 32% asistía a centros en las que eran los consejos escolares quienes influían.

Gráfico E2: Porcentaje de estudiantes de 15 años que asisten a centros donde los colectivos docentes (como asociaciones de profesores, comités curriculares, sindicatos) ejercen influencia directa en la toma de decisiones sobre ámbitos tales como dotación de personal, presupuesto, contenidos de la enseñanza y prácticas de evaluación, 2009



Fuente: OCDE, PISA 2009.

UK (1) = UK-ENGWLS/NIR

| | UE-27 | BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU |
|---|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|--------|--------|------|------|------|------|------|
| A | 25.7 | 5.7 | 12.5 | 64.5 | 31.1 | 15.6 | 29.8 | 45.7 | 9.0 | 16.9 | 6.7 | 15.0 | : | 1.5 | x | 33.8 | 31.2 | 15.6 |
| B | 20.9 | 20.2 | 7.2 | 27.8 | 35.5 | 10.6 | 54.3 | 35.9 | 32.1 | 3.3 | 3.1 | 6.9 | : | 11.1 | x | 46.4 | 31.9 | 31.0 |
| C | 57.1 | 38.1 | 39.7 | 34.9 | 29.6 | 84.0 | 86.7 | 49.1 | 97.9 | 47.7 | 20.8 | 45.5 | : | 78.4 | x | 75.5 | 79.8 | 45.4 |
| D | 55.1 | 58.9 | 100.0 | 55.3 | 37.7 | 77.5 | 84.6 | 33.7 | 94.0 | 50.7 | 42.6 | 41.1 | : | 73.4 | x | 83.9 | 71.9 | 37.2 |
| | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK (1) | UK-SCT | HR | IS | TR | LI | NO |
| A | 23.1 | x | 62.0 | 28.0 | 13.2 | 0.0 | 8.8 | 17.5 | 50.0 | 37.3 | 58.5 | 28.4 | 13.1 | 9.4 | 22.3 | 1.1 | 37.0 | 30.1 |
| B | 20.0 | x | 54.0 | 24.3 | 25.5 | 0.0 | 13.7 | 5.5 | 19.0 | 22.7 | 46.7 | 5.2 | 12.6 | 7.1 | 2.5 | 8.6 | 8.2 | 38.3 |
| C | 93.4 | x | 76.8 | 70.2 | 86.9 | 4.8 | 71.3 | 93.0 | 22.8 | 79.9 | 72.6 | 25.5 | 24.2 | 78.1 | 9.0 | 57.0 | 58.9 | 57.6 |
| D | 94.4 | x | 56.5 | 64.6 | 85.1 | 3.0 | 87.4 | 93.1 | 20.6 | 66.7 | 72.9 | 36.0 | 37.1 | 76.0 | 6.6 | 85.3 | 32.6 | 86.6 |

Fuente: OCDE, PISA 2009.

UK (1)=UK-ENGWLS/NIR

Nota aclaratoria

Otras opciones no excluyentes de respuesta fueron: las administraciones educativas regionales o nacionales (por ejemplo, las inspecciones), el consejo escolar, colectivos de padres, colectivos de estudiantes (por ejemplo, asociaciones estudiantiles, organizaciones juveniles); tribunales de exámenes externos (no se muestran en el gráfico).

Notas específicas de países

UE-27: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

Francia: datos no disponibles debido a que no se administró el cuestionario del centro (OCDE, 2012).

Los docentes raramente participan en cuestiones relacionadas con el presupuesto. De media, en los 27 países de la UE participantes, sólo alrededor del 21% de los estudiantes de 15 años de edad asistían a centros cuyo director afirmó que los colectivos docentes ejercían una influencia directa en las decisiones presupuestarias. En Irlanda, Grecia, Portugal, Eslovenia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) e Islandia, esto era bastante poco habitual. Por el contrario, en Dinamarca, Letonia, los Países Bajos y Suecia, los profesores sí que participan a menudo en este tipo de decisiones. Una vez más, son las administraciones educativas (44%) y los consejos escolares (69%) quienes más influyen en los aspectos relativos al presupuesto.

En general, se aprecian algunos patrones consistentes. En Grecia, Portugal, el Reino Unido e Islandia, los colectivos docentes apenas influyen en la toma de decisiones en las áreas analizadas. Por el contrario, en Dinamarca, Estonia, Letonia, Hungría, los Países Bajos y Suecia los profesores están mucho más implicados en la toma de decisiones en estos ámbitos.

LOS PROFESORES SUELEN ADMINISTRAR LAS PRUEBAS NACIONALES Y TAMBIÉN CORREGIRLAS

Las pruebas nacionales, que se definen aquí como pruebas estandarizadas y exámenes establecidos a nivel central, se pueden dividir en dos grandes categorías. Por una lado están las pruebas cuyo principal objetivo es certificar el rendimiento individual de los estudiantes y, por ende, facilitar la toma de decisiones informadas sobre su trayectoria académica; y por otro, las pruebas destinadas a otros fines, como puede ser el control de la calidad de los centros educativos o del sistema educativo en su conjunto, o la identificación de las necesidades de aprendizaje individuales de los alumnos. En la gran mayoría de los países existen ambos tipos de pruebas de evaluación.

Los profesores pueden participar en diferentes etapas del proceso de evaluación nacional a través pruebas estandarizadas. En la gran mayoría de los casos, su participación consiste en administrar las pruebas nacionales a los alumnos siguiendo instrucciones precisas y detalladas sobre el modo de realizar esta tarea, tanto en el caso de las pruebas que se utilizan para la toma de decisiones informadas sobre la trayectoria académica de los alumnos como para las que se hacen con otros fines.

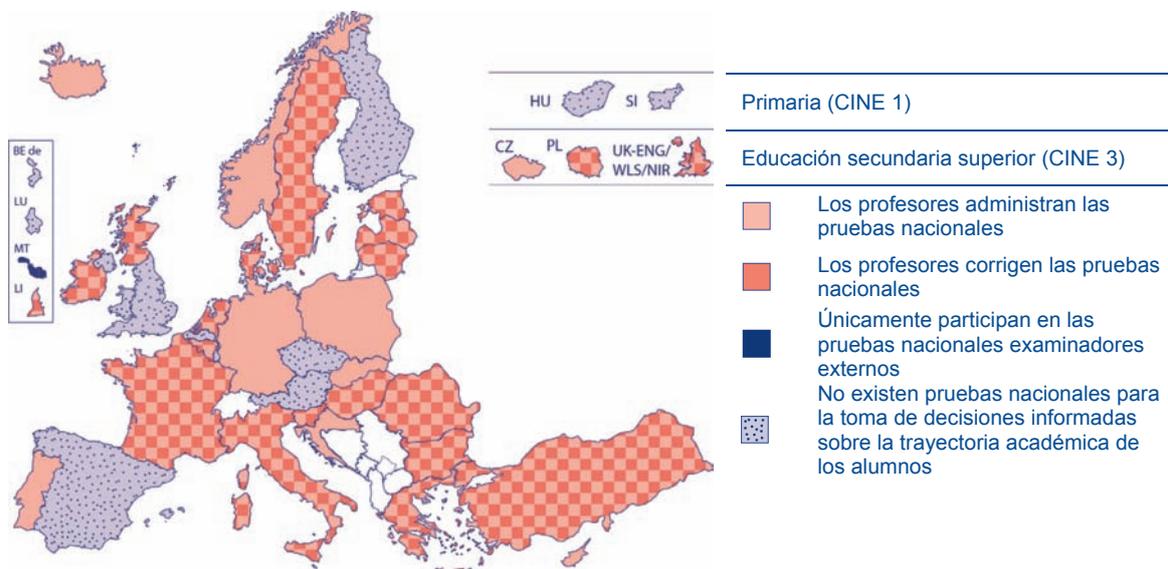
No es tan frecuente que los profesores corrijan las pruebas nacionales si se compara con su participación en la administración de las mismas. En cerca de la mitad de las regiones o países europeos, los profesores se encargan de corregir las pruebas de los dos tipos de evaluaciones arriba mencionados. En Hungría, los profesores de enseñanza secundaria superior participan en la corrección de la prueba nacional para la toma de decisiones informadas sobre la trayectoria escolar de los alumnos de secundaria inferior. Sin embargo, en las pruebas nacionales de secundaria superior, los profesores participan únicamente en la corrección del nivel medio; en el nivel avanzado la corrección corre a cargo de personas externas.

En Malta, las pruebas nacionales para tomar decisiones informadas sobre la trayectoria académica del alumnado están a cargo de examinadores externos, mientras que en Bélgica (Comunidad flamenca), Hungría (CINE 2 y 3) y el Reino Unido (Irlanda del Norte) (CINE 2), los examinadores externos son los responsables de las pruebas nacionales para otros fines.

NIVELES DE AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDADES DEL PROFESORADO

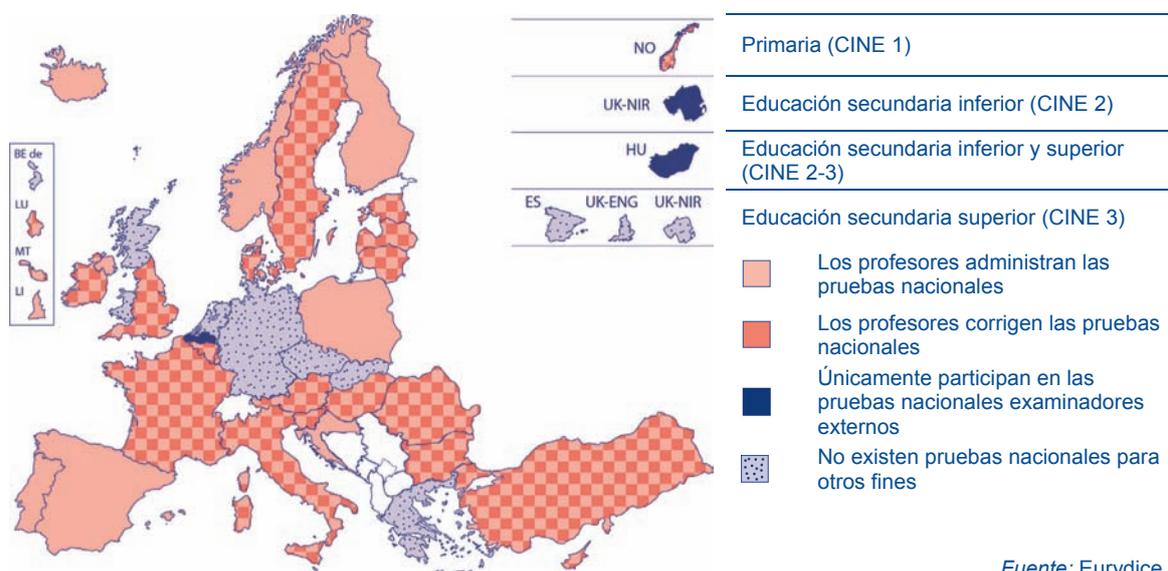
- **Gráfico E3: Función que desempeñada el profesorado en las pruebas nacionales de evaluación de los estudiantes de educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2011/12**

Gráfico E3a: Pruebas nacionales para la toma de decisiones informadas sobre la trayectoria académica de los alumnos



Fuente: Eurydice.

Gráfico E3b: Pruebas nacionales con otros fines



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Las **pruebas nacionales de evaluación** hacen referencia a la administración nacional de pruebas estandarizadas y exámenes establecidos a nivel central. Las autoridades educativas centrales establecen los procedimientos para la elaboración de sus contenidos, su administración y su corrección, así como para la interpretación y el uso de sus resultados. Estas pruebas están estandarizadas por las administraciones educativas centrales (o de rango superior).

Las **pruebas nacionales para la toma informada de decisiones sobre la trayectoria académica de los alumnos** resumen el rendimiento de cada alumno al final de un curso escolar o al final de una determinada etapa educativa y son determinantes en sus trayectorias académicas. En la literatura, estas pruebas también se conocen como pruebas sumativas o de "evaluación del aprendizaje". Sus resultados se utilizan para otorgar certificados o tomar decisiones importantes relativas a los itinerarios educativos, la elección de centro o el paso de curso, etc

Las **pruebas nacionales para otros fines** se refieren a:

- **pruebas nacionales para el seguimiento de los centros y/o del sistema educativo**, cuyo objetivo es principalmente realizar el seguimiento y evaluación de los centros y/o del sistema educativo en su conjunto. "Seguimiento y evaluación" hace referencia aquí al proceso de recogida y análisis de información con el fin de valorar el rendimiento en relación a los objetivos y tomar medidas correctivas cuando sea necesario. Los resultados de las

pruebas nacionales se utilizan como indicadores de la calidad de la enseñanza y del desempeño docente, y también para medir la efectividad global de las políticas y prácticas educativas.

- **pruebas nacionales para identificar las necesidades de aprendizaje individuales:** su principal propósito es ayudar al proceso de aprendizaje de cada alumno mediante la identificación de sus necesidades específicas de aprendizaje y la correspondiente adaptación de la enseñanza. Estas pruebas se centran en la idea de "evaluación para el aprendizaje" y pueden describirse como "evaluación formativa".

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

España: además de la evaluación general de diagnóstico a nivel del Estado, las Comunidades Autónomas llevan a cabo sus propias evaluaciones de diagnóstico anuales. En algunas Comunidades Autónomas, en la aplicación de estas pruebas colaboran empresas externas. Tanto el equipo directivo como el personal docente del centro colaboran en la gestión de la aplicación. Por otra parte, en algunas Comunidades Autónomas los profesores se encargan de la corrección de las pruebas.

Italia: en el caso de las clases seleccionadas para la muestra nacional (pruebas nacionales para otros fines), los observadores externos enviados por el Instituto Nacional de Evaluación se encargan de administrar y corregir la prueba.

Malta: los profesores participan en la corrección de algunas pruebas nacionales para la identificación de las necesidades de aprendizaje de los alumnos (pruebas basadas en puntos de referencia de final del CINE 1).

Polonia: en el nivel CINE 3, los profesores participan únicamente en la evaluación de la parte oral del examen de matriculación. La corrección de la parte escrita, así como de los exámenes de los niveles CINE 1 y 2, corre a cargo de examinadores externos.

Reino Unido (ENG): en primaria, las pruebas nacionales para otros fines pueden, en función de las preferencias del centro, bien administrarse por el centro en el momento que decidan y corregirse internamente, o bien realizarse durante la semana de las pruebas y corregirse externamente.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): las calificaciones externas que sirven para tomar decisiones informadas sobre la trayectoria académica de los estudiantes del CINE 3 (GCSE y los niveles A), siempre incluyen los resultados de las pruebas realizadas y corregidas de forma externa, y también pueden incorporar algún tipo de evaluación realizada y corregida por los profesores.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS LOS PROFESORES PARTICIPAN ACTIVAMENTE EN LA TOMA DE DECISIONES SOBRE REPETICIÓN DE CURSO

En toda Europa, los profesores son los responsables de apoyar el desarrollo del aprendizaje y de las competencias de sus alumnos. A menudo participan también en la toma de decisiones sobre la promoción de curso de los estudiantes, en el caso donde la promoción no es automática ⁽⁸⁾.

En cerca de dos tercios de los países europeos, los profesores participan activamente en el proceso de toma de decisiones sobre la repetición, ya sea haciendo la propuesta o tomando la decisión sobre si un alumno debe o no repetir el curso. En otros casos, únicamente se les consulta.

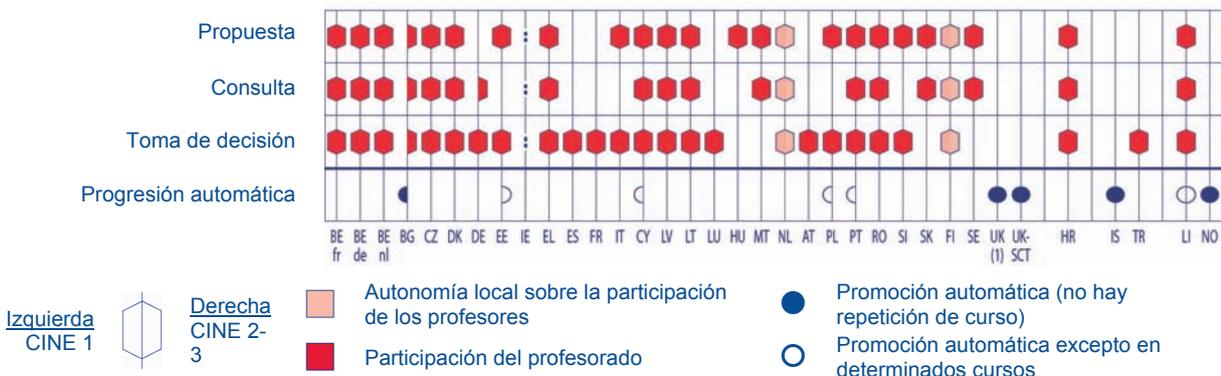
Hay muy pocas diferencias entre etapas educativas a este respecto. En Bulgaria, los profesores solo participan en el proceso de repetición de enseñanza secundaria, ya que en primaria la promoción de los estudiantes es automática.

En los Países Bajos y en Finlandia se deja a los centros y/o administraciones locales la decisión sobre el grado de participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones sobre la repetición.

⁽⁸⁾ EACEA/Eurydice, 2011b. *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas.*

NIVELES DE AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDADES DEL PROFESORADO

Gráfico E4: Participación de los profesores en el proceso de repetición de curso en educación primaria y secundaria general (inferior y superior) (CINE 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas de países

- Alemania:** en algunos *Länder*, al final del primer curso del CINE 1 no se puede repetir curso.
- Estonia:** en secundaria superior no hay repetición de curso.
- Chipre:** solo se puede repetir curso en el primer y segundo curso del CINE 1 y solo una única vez.
- Hungría:** la decisión sobre la repetición de curso la toma conjuntamente todo el equipo de profesores.
- Malta:** los profesores no participan en el proceso de repetición de curso en el CINE 3, ya que en este nivel los estudiantes únicamente repiten un año si suspenden tanto los exámenes anuales como el examen de recuperación.
- Polonia:** en los tres primeros cursos del CINE 1, la promoción de los alumnos es automática.
- Portugal:** en primer curso no hay repetición.
- Eslovenia:** en el CINE 3, el director del centro decide sobre la repetición de curso de los estudiantes.
- Finlandia:** la decisión sobre la repetición de curso corresponde al director del centro, una vez oído el parecer de los padres.
- Suecia:** la repetición de curso solo puede utilizarse en caso excepcionales.
- Liechtenstein:** en el CINE 1, solo se puede repetir curso una vez en casos graves.

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, PARA ACCEDER A LA DIRECCIÓN DE UN CENTRO SE NECESITA EXPERIENCIA PROFESIONAL DOCENTE Y FORMACIÓN ESPECÍFICA ADICIONAL

Los directores de centros educativos tienen que hacer frente hoy en día a multitud de tareas, entre las que se incluyen no sólo la organización de la enseñanza y el aprendizaje, sino también la gestión de los recursos económicos y humanos. Seleccionar al candidato idóneo para la dirección es crucial y son muchos los criterios diferentes a tener en cuenta para su nombramiento. En todos los países europeos, la normativa establece los requisitos oficiales que han de cumplir los aspirantes a convertirse en directores de centro.

En cuatro países –Bélgica (Comunidad flamenca), Letonia, los Países Bajos y Noruega–, la única condición establecida oficialmente para poder acceder al puesto de director es la posesión de un título que habilite para la docencia. En la práctica, no obstante, quienes acceden a la dirección de los centros también cuentan con experiencia profesional docente. En Noruega, la administración local fija el resto de requisitos, incluida la experiencia administrativa y la formación para la dirección.

La experiencia docente es la condición básica que se exige casi de forma generalizada para ser nombrado director. Sin embargo, hay diferencias en lo que respecta al número de años de experiencia necesarios (véase el gráfico F2), y en la mayoría de los países se exige una o más condiciones adicionales.

En Grecia, Chipre, Lituania, el Reino Unido y Turquía, los aspirantes a director de centro deben tener experiencia tanto docente como administrativa. En Lituania, además, se requiere explícitamente tener competencias para el liderazgo y la gestión.

En una docena de países, los candidatos al puesto de director deben haber trabajado como profesores y recibido una formación específica para el desempeño de la función directiva. En Eslovenia, los directores de centro tienen que haber ejercido como consejeros u orientadores, o haber detentado la categoría de “tutores” durante al menos 5 años.

En Malta, Rumanía, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) e Islandia, los candidatos a director de centro deben poseer tres requisitos: experiencia profesional docente, experiencia administrativa y formación en competencias para el liderazgo. En España, las Administraciones educativas pueden añadir otros requisitos. Por ejemplo, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial se necesita un certificado en el que se haga constar haber alcanzado un nivel mínimo de competencia en dicha lengua.

En Suecia, únicamente quienes hayan adquirido conocimientos sobre educación mediante la formación y la experiencia pueden ser nombrados directores. No se requiere experiencia docente como tal. Los directores no necesariamente se eligen entre (antiguos) profesores, sino que, en principio, pueden proceder de otro entorno profesional. El requisito formal (para los contratados con posterioridad a Marzo de 2010) consiste en superar un curso de formación específico de nivel universitario organizado por la Agencia Nacional Sueca para la Educación (NAE por sus siglas en inglés).

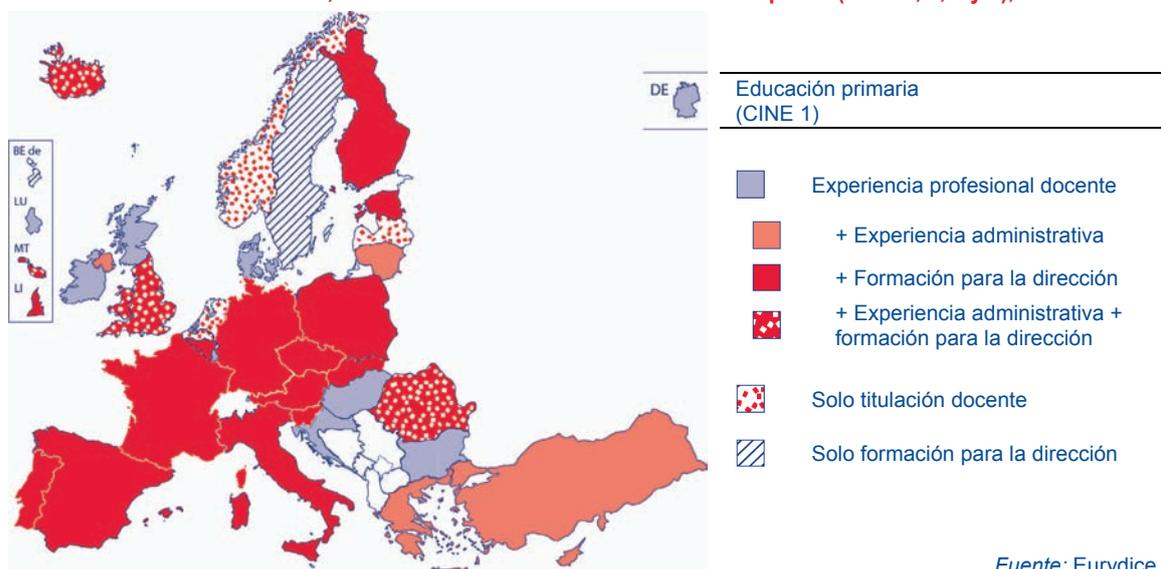
En general, en 21 países o regiones se exige formación en competencias para el liderazgo (véase el gráfico F1). En la mayoría de estos países, esta formación se adquiere antes del nombramiento. En la República Checa, Francia, Austria, Eslovaquia y Suecia, los nuevos directores pueden adquirir esta formación dentro de un determinado periodo de tiempo tras su nombramiento (para los países que ofrecen formación no obligatoria para la dirección, véase el gráfico F3).

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

La duración de la formación para la dirección oscila entre una semana (Rumanía) y un programa de Máster de 60 ECTS en Malta. Los módulos comunes incluyen formación en gestión, trabajo en equipo, competencias en comunicación y liderazgo, desarrollo del centro educativo, normativa y organización escolar. Algunos países definen claramente un componente práctico adicional al contenido de corte más teórico. En España, el programa de formación consiste en un curso teórico y un periodo de prácticas. En Polonia, los cursos específicos de capacitación incluyen 210 horas de formación, de las cuales 26 corresponden a prácticas de dirección. El Programa Nacional de Formación para la Dirección Escolar de Suecia conecta los conocimientos teóricos con el papel práctico de liderazgo que han de desarrollar los directores. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los responsables superiores de los candidatos a la dirección les animan a implicarse en la dirección durante su formación, lo que conlleva el acceso a estudios de caso ampliados y asignación de tareas en el centro, así como una estancia mínima de nueve días en otro centro.

En tres países, la normativa reciente ha introducido cambios: en Rumanía, la ley de Educación Nacional de 2011 añadió nuevos requisitos en cuanto a experiencia administrativa y formación para la dirección. En Hungría, a partir de septiembre de 2012 todos los nuevos directores de centro tienen que haber realizado formación para la dirección. En Islandia, se ha ido implementado gradualmente una normativa análoga que estará plenamente implantada en 2012. Durante este período de adaptación los requisitos no han sido uniformes.

● **Gráfico F1: Experiencia profesional y formación para la dirección exigida oficialmente para convertirse en director de un centro educativo, desde educación infantil a secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Países que exigen un periodo mínimo de formación obligatoria previo o posterior al nombramiento como director, 2011/12

| | BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU | MT |
|----------|-------|---------|-------|-------|----------|-------|-------|---------|---------|------------|--------------|-------|-----------|----|---------|----|----|----|---------|
| Duración | 120 h | 150 h | ⊗ | ⊗ | 100 h | ⊗ | 104 h | 240 h | ⊗ | ⊗ | 40h-14 meses | 1 año | 3-4 meses | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | ⊗ | 60 ECTS |
| | ● | ● | | ○ | | | ● | ● | | | ● | ○ | ● | | | | | | ● |
| | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK (1) | UK-SCT | HR | IS | TR | LI | NO | | | |
| Duración | ⊗ | 12 ECTS | 210 h | 250 h | 1 semana | 144 h | 160 h | 15 ECTS | 30 ECTS | 6-18 meses | ⊗ | ⊗ | 15 ECTS | ⊗ | 15 ECTS | ⊗ | | | |
| | | ○ | ● | ● | ● | ● | ○ | ● | ○ | ● | | | ● | | ● | | | | |

● Previo al nombramiento ○ Posterior al nombramiento ⊗ No se exige formación para la dirección

Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENGWLS/NIR

Nota aclaratoria

La **experiencia profesional** docente se refiere a un determinado número de años de ejercicio profesional como profesor, la mayor parte de este tiempo en la etapa educativa que se imparte en el centro al que desea acceder como director.

La **experiencia administrativa** es la experiencia en la administración/gestión de un centro que se ha adquirido, por ejemplo, al desempeñar el cargo de director adjunto.

La **formación para la dirección** hace referencia a un curso de formación específica que se realiza después de la formación inicial del profesorado y de la obtención del título de profesor. En unos casos esta formación es previa a la candidatura al puesto de director en otros se realiza en el momento de la participación en el proceso selectivo; y en otros durante los primeros años de ejercicio como director. Su objetivo es dotar al futuro director de las competencias necesarias para desempeñar sus nuevas tareas. No debe confundirse con la formación permanente de los directores.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): para ser nombrado para un puesto permanente de director de un centro administrado por la Comunidad es también necesario estar en posesión de un certificado en gestión.

Irlanda: información no verificada por el país.

España: la duración y la organización del programa de formación inicial (tanto del curso teórico como de la parte práctica) corren a cargo de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Así pues, hay diferencias en cuanto al número de horas de formación, que oscila, en aquellas Comunidades que han regulado este aspecto, entre un mínimo de 40 horas y un máximo de 14 meses.

Luxemburgo: no hay directores de centro en los CINE 0 y 1.

Malta: los futuros directores, antes de ser candidatos al puesto de director de un centro, tienen que tener cuatro años de servicio como ayudante del director del centro, jefe de departamento, coordinador de educación inclusiva u orientador.

Países Bajos: en educación primaria, solo se requiere un título que habilite para la docencia cuando el director tiene obligaciones docentes. En los grandes centros de secundaria, con un consejo de dirección central, a los miembros del consejo que no realizan actividades docentes no se les exige un título docente.

Portugal: sólo cuando no hay candidatos con una cualificación específica puede tenerse en cuenta la experiencia en puestos de alta dirección.

Eslovenia: el director del centro también puede realizar el examen de director de centro en el primer año de su nombramiento en el puesto.

Finlandia: la formación para la dirección no es obligatoria, ya que puede compensarse, por ejemplo, con experiencia administrativa.

Reino Unido (ENG): en Inglaterra, la formación para la dirección era obligatoria hasta febrero de 2012.

Reino Unido (SCT): los docentes deben demostrar que cumplen con los Estándares para la Dirección que definen las capacidades de dirección y gestión de los directores. Esto puede hacerse mediante entrevistas y procesos de evaluación a cargo de la administración local o por vías formales de desarrollo, como el Título Escocés de Director y la Ruta Flexible a la Dirección.

EN GENERAL, SE EXIGE UN MÍNIMO DE CINCO AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE PARA ACCEDER AL PUESTO DE DIRECTOR DE CENTRO

Entre los requisitos para ser director de un centro (véase el gráfico F1) se encuentra habitualmente un periodo mínimo de experiencia docente, que puede ir desde los tres años de Bulgaria, Estonia, Francia (para los directores del nivel CINE 1) y Lituania, hasta los 16 (para infantil y primaria) y 17 (para secundaria) de Chipre, pasando por los 10 años que se exigen en Malta.

En la mayoría de los países, la duración mínima exigida se sitúa entre los tres y los cinco años. En Dinamarca, Alemania, Austria (educación primaria y *Hauptschule*), Finlandia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia y Liechtenstein, se exige experiencia docente, pero no se precisa su duración.

Por último, en Bélgica (Comunidades germanófona y flamenca), Letonia, los Países Bajos, Suecia y Noruega no es necesario tener experiencia docente para acceder a la dirección de un centro. En los Países Bajos existen proyectos dirigidos a la contratación '*bazen van buiten*' –personas que no tienen una experiencia docente pero sí poseen experiencia de gestión en sectores diferentes de la educación.

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

● Gráfico F2: Número mínimo de años de experiencia docente necesarios para poder ser director de un centro educativo, desde educación infantil a secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): el gráfico se refiere a los centros públicos administrados por la comunidad francesa. En los centros concertados se necesitan siete años.

Bélgica (BE de): no se requiere experiencia docente. Sin embargo, entre los criterios de selección se cuenta estar en posesión de un título docente y tener experiencia.

República Checa: la experiencia profesional docente puede incluir no sólo experiencia docente directa sino también experiencia en actividades que exigen los mismos o similares conocimientos, como haber trabajado en un cargo de gestión o en investigación y desarrollo.

Estonia: a quienes han cursado educación pedagógica superior se les exigen al menos tres años de experiencia docente; a quienes han cursado otro tipo de educación superior se les exigen por lo menos cinco años de experiencia docente.

Irlanda: información no verificada por el país.

Grecia: los requisitos previos para que un docente pueda llegar a ser director de centro son haber alcanzado el nivel correspondiente a al menos 8 años de servicio profesional y contar con cinco años de experiencia profesional docente, tres de los cuales han de ser en el nivel correspondiente.

Italia: se exige un mínimo de cinco años de experiencia docente con un contrato indefinido, lo que, en la mayoría de los casos, supone que los futuros directores cuentan también con varios años de experiencia docente previa con contratos temporales.

Chipre: CINE 0-1: un mínimo de 13 años, cinco de los cuales al menos deben ser de docencia en centros educativos, para ser director adjunto, y 3 años como director adjunto para convertirse en director, lo que significa un total de 16 años. CINE 2-3: mínimo de 12 años para convertirse en director adjunto, y 3 años como director adjunto para convertirse en director adjunto A, y posteriormente 2 años para convertirse en director de centro, lo que hace un total de 17 años.

Lituania: para quienes están en posesión de un título docente y un título de Máster, se requiere un mínimo de dos años de experiencia profesional docente para ser director de un centro, y un mínimo de tres años para quienes sólo tienen un título docente.

Luxemburgo: en los niveles CINE 0 y 1 no hay directores de centro.

Austria: HS = *Hauptschule*, AHS = *allgemeinbildende höhere Schule*. La información sobre *Hauptschule* es válida también para los CINE 0 y 1.

Eslovenia: la experiencia docente puede ser sustituida por experiencia en orientación escolar.

LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES OFRECEN PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN, PERO VARÍAN SU DURACIÓN Y CONTENIDO, ASÍ COMO LOS TIPOS DE CENTROS QUE LOS IMPARTEN

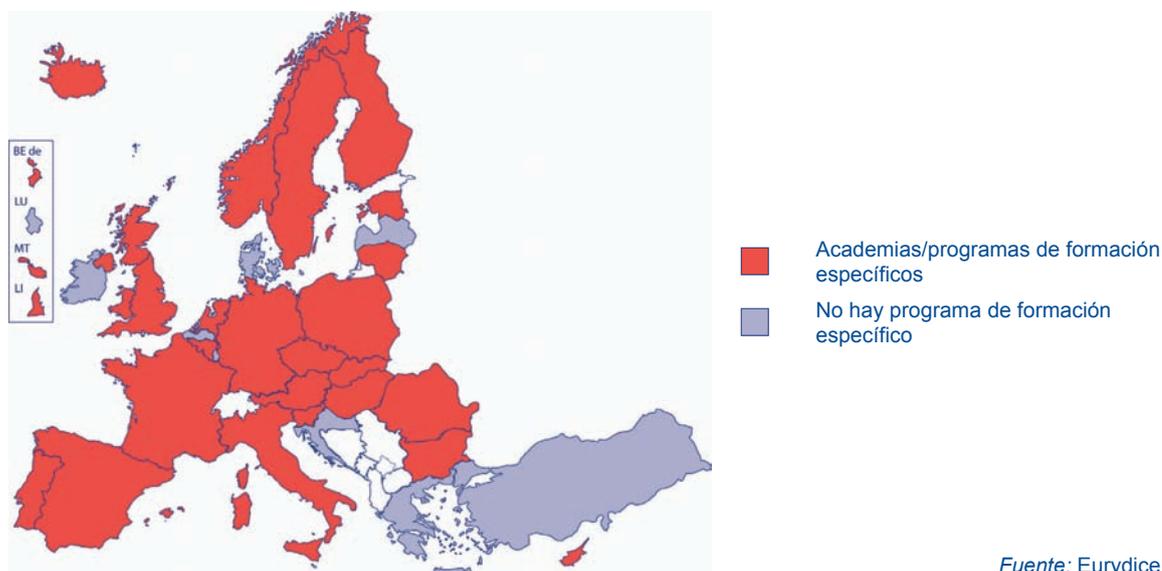
Existen también programas específicos de formación para la dirección en algunos países donde este tipo de formación no es un requisito oficial para acceder al puesto de director. Este es el caso de Bulgaria, Chipre, Lituania, Hungría, los Países Bajos, el Reino Unido (Escocia) y Noruega. En Bulgaria, el Instituto Nacional de Educación, Formación y Cualificaciones imparte a lo largo de todo el año cursos, en general de 5 días de duración, centrados en temas específicos. En los Países Bajos, hay diversas instituciones que ofrecen formación para la dirección. Aunque no se exige una formación

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

especifica cuando el puesto de director de centro conlleva responsabilidades de gestión para las que se hayan establecido estándares de competencia, los candidatos deben poseer no obstante un certificado que acredite que cumplen ciertos requisitos. La Academia Holandesa de Dirección es un órgano independiente no gubernamental que tiene como objetivo facilitar a los directores de centros de educación primaria el acceso a actividades de formación permanente opcionales. En el Reino Unido (Escocia), el Estándar para la Dirección tiene carácter orientador y se utiliza principalmente para orientar sobre el desarrollo, la evaluación y la certificación de los directores. El Título Escocés de Dirección (SQH, por sus siglas en inglés), que ha de obtenerse antes del nombramiento, es una vía para alcanzar el Estándar. En Noruega, se insta a los directores de centros a que participen en el Programa de Nacional de Dirección.

En la mayoría de los países existe una gran variedad de centros de formación que ofrecen cursos de dirección escolar que, por lo general, deben estar acreditados por los ministerios de educación. En unos pocos países existen academias específicas. En Austria, la Academia de Dirección es un foro a escala nacional para el cambio del sistema educativo a través de la formación permanente que ofrece formación en innovación tanto para los directores como para otros puestos de responsabilidad en educación. El curso de la Academia de Dirección incluye reuniones plenarias con charlas motivacionales, talleres en grupos colaborativos de *coaching*, reflexiones sobre innovación y desarrollo de ideas de proyectos, sesiones de aprendizaje colaborativo para el intercambio de ideas y tormentas de ideas entre profesionales, así como talleres para la creación de redes regionales. En Eslovenia, en 1995 el gobierno creó el Centro Nacional para la Dirección en Educación (*Sola za ravnatelje*) para la formación y el desarrollo profesional de los directores y los aspirantes a la dirección. En Finlandia, el Instituto de Dirección Educativa, con sede en una universidad, ofrece formación tanto previa como permanente para los directores de centro y los jefes de los departamentos locales de educación. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la Calificación Profesional Nacional para la Dirección (NPQH, por sus siglas en inglés) se dirige a profesores que aspiran a ser directores.

● **Gráfico F3: Existencia de academias y/o programas de formación específicos para la dirección escolar desde educación primaria a secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

Irlanda: información no verificada por el país.



LA SELECCIÓN ABIERTA ES EL MÉTODO MÁS UTILIZADO PARA LA ELEGIR A LOS DIRECTORES

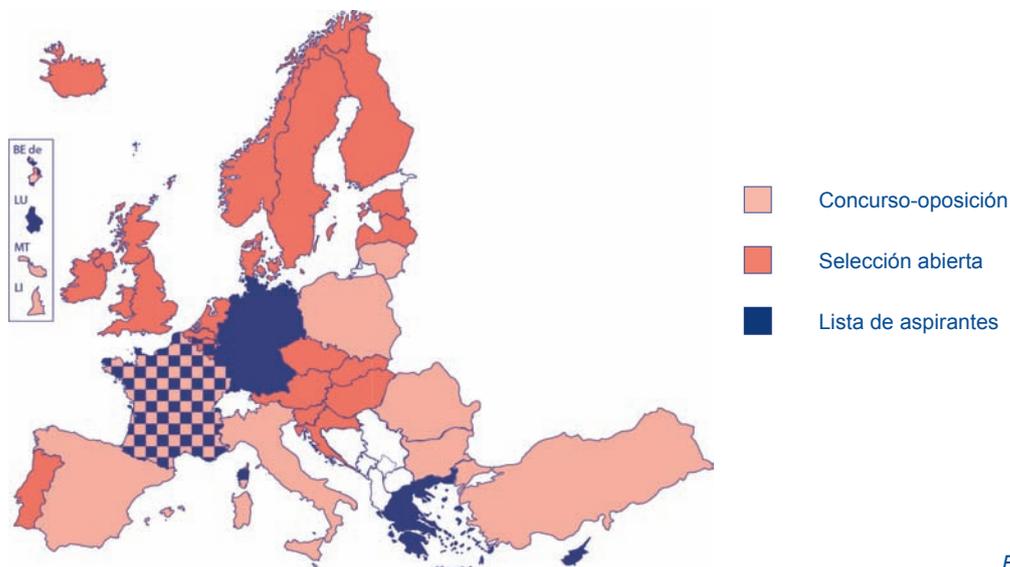
En dos tercios de los países europeos se selecciona a los directores de centro mediante selección abierta, lo que significa que la responsabilidad sobre la difusión de las vacantes y la selección de los candidatos corresponde al centro. Hay mucha variabilidad en cuanto al grado de regulación normativa de este proceso abierto de selección. En algunos países no hay normativa específica, de modo que se aplica la legislación laboral general. Otros países establecen procedimientos muy detallados. En Irlanda, por ejemplo, la autoridad de cada centro selecciona y nombra al director del centro siguiendo el procedimiento establecido; las vacantes se anuncian en el centro y en un sitio web en el modo en que determine el órgano de dirección del centro (para centros de primaria) o en al menos un diario de tirada nacional. De forma análoga, en los centros administrados por las autoridades locales en el Reino Unido (Inglaterra y Gales), el órgano de gobierno del centro debe informar de la vacante a la autoridad local, anunciar la vacante al menos en toda Inglaterra y Gales, nombrar un comité de selección, entrevistar a los aspirantes seleccionados y, en su caso, recomendar y aprobar el nombramiento de uno de los candidatos entrevistados. En los centros controlados del Reino Unido (Irlanda del Norte), los candidatos recomendados por la Junta de Gobernadores del centro para los cargos de director y director adjunto pueden ser entrevistados por el Consejo de Educación y Biblioteca, que puede nombrar a cualquier candidato entre los así recomendados.

En once países, los directores de centro se seleccionan mediante concurso-oposición, es decir, mediante un concurso público organizado de forma centralizada. Este procedimiento puede seguir diversos formatos. En Lituania, por ejemplo, hay por lo menos dos fases. En primer lugar, una autoridad independiente evalúa las competencias de liderazgo y gestión de los candidatos, así como otras competencias clave. Si el candidato supera esta evaluación, puede participar en el concurso organizado por el propietario del centro (el municipio o la administración). En España, el proceso de concurso también comprende varias etapas. En primer lugar, la administración educativa publica anualmente la convocatoria de selección "basada en méritos" abierta a los funcionarios docentes de carrera. Posteriormente, los candidatos presentan su candidatura al centro al que pretenden acceder como directores. A continuación, una "comisión de selección" evalúa las solicitudes de acuerdo con los requisitos del trabajo, los méritos académicos y profesionales de los candidatos y su proyecto de dirección. Por último, una vez superado el programa de formación inicial, el candidato es nombrado por la administración educativa por un período renovable de cuatro años.

En algunos países se utilizan varios métodos de selección. En la Comunidad francesa de Bélgica, en los centros administrados por la propia Comunidad francesa los directores son seleccionados entre una lista de candidatos, mientras que en el sector de la enseñanza concertada los aspirantes son seleccionados mediante selección abierta. En Francia, el método de selección depende de la categoría profesional del director del centro.

Sólo cuatro países (Alemania, Grecia, Chipre y Luxemburgo) utilizan como único método de selección la lista de candidatos. En Grecia, cada cuatro años se elaboran tablas de evaluación para la selección y nombramiento de directores de centros. En función de la cantidad de puntos que los candidatos hayan conseguido durante su carrera (por ejemplo, vinculados a títulos, años de servicio, formación permanente, publicaciones, etc.) se les convoca a una entrevista, procedimiento que determinará quién va a acceder al puesto de director de centro. En Luxemburgo, el ministerio hace una convocatoria de candidaturas y el ministro propone un candidato al consejo de gobierno, quien tomará la decisión final.

Gráfico F4: Principales modalidades de selección de los directores de centros educativos desde educación infantil hasta secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y3), 2011/12



Fuente: Eurydice.

Nora aclaratoria

El término **concurso-oposición** se utiliza para describir concursos públicos organizados a nivel central al objeto de seleccionar a los aspirantes a la dirección de un centro.

El término **contratación abierta** hace referencia a un procedimiento de selección donde la responsabilidad de publicar los puestos vacantes, recoger las solicitudes y seleccionar a los candidatos está descentralizada. La responsabilidad de la selección suele recaer sobre el centro educativo, en ocasiones conjuntamente con la administración local.

El uso de **listas de aspirantes** describe un sistema por el que las solicitudes de empleo como director de centro se realizan enviando el nombre y las cualificaciones de los aspirantes a una administración de nivel intermedio o a la de rango superior.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): la lista de aspirantes se utiliza cuando en ella hay una sola persona; si hay más de una persona, se utiliza el concurso-oposición; en las instituciones educativas de la Comunidad germanófona se utiliza la selección abierta. En el nivel CINE 0 no hay directores de centro.

Irlanda: información no verificada por el país.

Francia y Luxemburgo: en los CINE 0 y 1 no existe el estatus oficial de director de centro. Uno de los profesores es quien ejerce estas funciones, con la correspondiente reducción de horas lectivas.

Italia: los centros de CINE 0 están integrados en institutos de CINE 1 o 2, por lo que comparten director.

Austria: en el CINE 0 se utilizan los tres métodos de selección.

LA DIRECCION DE LOS CENTROS ES, HASTA CIERTO PUNTO, UNA TAREA COMPARTIDA, PERO ES POCO FRECUENTE ENCONTRAR ENFOQUES INNOVADORES

En la mayoría de los países, tradicionalmente la dirección escolar es compartida por equipos formales de dirección. En la mayoría de los casos, esto significa que existe uno o varios jefes de estudios y, en ocasiones, un asistente o un contable que apoyan al director del centro. Normalmente, el que exista un director adjunto o jefe de estudios depende del tamaño del centro y de la complejidad de su organización.

Varios países (España, Italia, Malta, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Liechtenstein) también hacen referencia a la participación del personal docente y no docente, los padres, los alumnos y la comunidad local en el gobierno de los centros a través de consejos escolares, los consejos de estudiantes y las asambleas de profesores ⁽⁹⁾. Así, el director del centro ejercería una dirección

⁽⁹⁾ Véase EACEA/Eurydice, 2012a. *Educación para la Ciudadanía en Europa*.



DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

colegiada caracterizada por la colaboración y la negociación con todas las partes implicadas. En Portugal, por ejemplo, el Consejo General está integrado por representantes de personal docente y no docente, padres, estudiantes, autoridades y comunidades locales. Este consejo es el órgano estratégico de liderazgo que tiene a su cargo la aprobación de las normas básicas de funcionamiento del centro, la toma de decisiones estratégicas y la planificación, así como el seguimiento de la implantación de sus decisiones; es también competente para elegir y destituir al director del centro, que, en consecuencia, ha de responder ante el Consejo.

Las responsabilidades de los equipos directivos van desde la simple sustitución del director del centro durante su ausencia y la administración o la gestión económica a la coordinación de la docencia de ciertas áreas curriculares y la gestión de tareas específicas. En Malta, por ejemplo, los miembros de los equipos directivos de los centros asumen responsabilidades específicas, por ejemplo, sobre el transporte escolar, los exámenes, las cuestiones económicas. En Eslovenia y Croacia, el personal docente se organiza como un órgano profesional que toma decisiones autónomas sobre asuntos profesionales, actualizaciones del programa de estudios y cuestiones disciplinarias, además de opinar sobre el nombramiento del director del centro.

Más de una docena de países crean grupos informales *ad-hoc* para hacerse cargo de tareas de dirección específicas y limitadas en el tiempo. En la mayoría de estos países, esta distribución informal de las responsabilidades de dirección complementa las funciones de los equipos directivos formales. Sólo en Alemania, Chipre (en CINE 0 y 1), Islandia y Turquía, la promoción de grupos de dirección informales *ad-hoc* no va de la mano de los equipos formales de dirección. En Italia, el contrato nacional del personal docente y no docente permite a los centros designar a miembros de su personal para determinados puestos de dirección durante todo el curso escolar. En Chipre, muchos docentes tienen un título de Máster en Dirección y Administración, sin embargo, no existen incentivos externos para recompensar el ser miembro de un equipo directivo, de modo que la posibilidad de compartir las funciones de dirección queda a discreción del director.

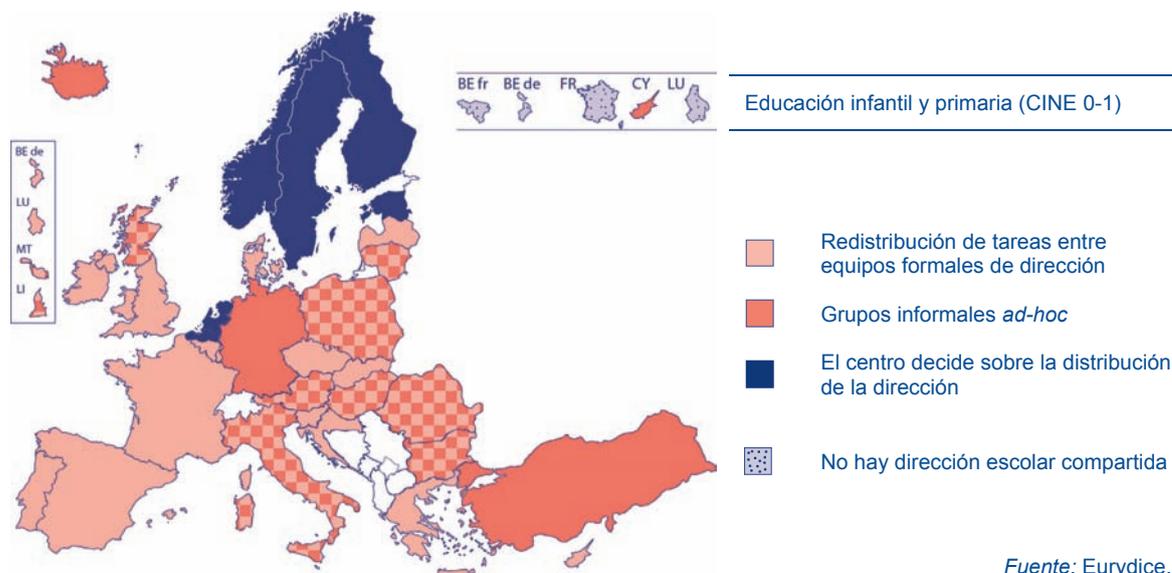
En la Comunidad germanófono de Bélgica y en Austria se están ensayando nuevas formas de dirección escolar compartida a través de proyectos piloto. En la Comunidad germanófono de Bélgica, estos proyectos se han traducido en la implantación progresiva de estructuras intermedias de dirección, por el momento en grandes centros de secundaria, pero en un futuro también en centros de primaria. Entre los objetivos de estos proyectos está el fortalecimiento de la formación para la dirección, tanto inicial como permanente. En Austria también se están llevando a cabo proyectos para probar la redistribución de tareas entre equipos de dirección formales e informales, y esta cuestión será objeto de debate en el marco del nuevo estatuto del profesorado previsto.

En los países donde prevalece la autonomía local de los centros, el director del centro tiene un papel clave en la distribución de responsabilidades de dirección. En Finlandia, por ejemplo, el director puede crear un equipo directivo así como equipos de profesores en el centro con flexibilidad en cuanto a su creación y disolución, en función de los asuntos prioritarios en cada momento o de otras necesidades del centro. El director dirige el centro de forma conjunta con el equipo directivo, que también puede participar en la planificación de desarrollo del centro. Los miembros del equipo directivo son a menudo los líderes de los equipos docentes, que es donde en la práctica se implementan las decisiones. En Lituania, donde la administración de rango superior no ofrece incentivos para distribuir las responsabilidades de la dirección escolar, la promoción y formación de nuevos directivos, así como el fomento de la distribución de las funciones de dirección, corresponde al director del centro.

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

Algunos países informan de que cuentan con incentivos para la participación en la dirección escolar, adicionales a la remuneración específica de los directores y jefes de estudios. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), no obstante, todo el sistema de remuneración de los docentes avala una cierta distribución de las funciones de dirección. La “estructura básica de retribución del equipo directivo” incluye, además de a los directores, a los jefes de estudios y ayudantes de dirección. También existen retribuciones por “responsabilidades de enseñanza y aprendizaje” (TLR, por sus siglas en inglés) (Inglaterra y Gales), que reciben los profesores que de forma habitual toman a su cargo responsabilidades adicionales. Para acceder a una TLR hay que cumplir una serie de requisitos, como dirigir, gestionar y desarrollar una asignatura o área curricular, o dirigir y gestionar el desarrollo del alumnado a través del currículo. En Bulgaria, los profesores que se implican en la dirección de determinados equipos reciben puntos adicionales, que aumentan su salario en función de su pago diferenciado. Del mismo modo, en Polonia, los líderes de los equipos informales de dirección a menudo reciben una compensación a través de complementos basados en el mérito, cuya distribución queda a discreción del director del centro.

● **Gráfico F5: Formatos de dirección compartida de centros promovidos por la administración de rango superior, desde educación primaria hasta secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12**



Nota aclaratoria

La dirección escolar compartida hace referencia a un enfoque de la dirección como tarea de equipo, en el que la autoridad para dirigir no reside en una sola persona, sino que se distribuye entre diferentes personas de dentro y de fuera del centro educativo. La dirección escolar puede implicar a personas que ocupan diferentes roles y funciones, como los directores de centro, los jefes de estudios y ayudantes de dirección, equipos directivos, consejos de gobierno del centro y personal del centro que participa en las tareas de dirección.

Notas específicas de países

Irlanda: información no verificada por el país.

Austria: en el CINE 0 solo grupos informales *ad-hoc*.

EN MUCHOS PAÍSES LOS DIRECTORES DE CENTRO DEDICAN AL MENOS ALGÚN TIEMPO A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

En el estudio TIMSS 2011 se preguntó a los directores de centro cuánto tiempo dedicaban aproximadamente a determinadas actividades.



DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

Los datos de todos los países europeos participantes indican que el porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyo director de centro afirmaba que dedicaba "algún tiempo" al seguimiento del progreso del aprendizaje de los estudiantes para garantizar que el centro cumplía sus objetivos educativos es, de media, el 46,8%.

En la mayoría de los países, la respuesta "ningún tiempo" a la anterior pregunta obtuvo un porcentaje muy bajo. Sólo en Alemania, Austria y Finlandia el porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyos directores de centro dijeron que no dedicaban "ningún tiempo" al seguimiento del progreso del aprendizaje de los estudiantes fue superior al 10%.

El porcentaje de estudiantes de cuarto curso cuyos directores de centro afirmaron dedicar "mucho tiempo" al seguimiento del progreso del aprendizaje de los estudiantes era bastante alto (más del 60%) en la República Checa, Lituania, Hungría, Polonia, Eslovenia, el Reino Unido, y especialmente elevado en Rumanía (84,3%).

Otra actividad que se contempló fue "iniciar proyectos o mejoras educativas". Los datos para todos los países europeos participantes muestran que el porcentaje de estudiantes de cuarto curso cuyo director afirmó dedicar "algún tiempo" a esta actividad fue, de media, el 54,8%. Destacan los Países Bajos, donde todos los directores de centro responden que dedicaban "algo" o "mucho" tiempo a esta actividad. El panorama es similar entre los directores de la República Checa, España, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra).

Por lo que respecta a la "participación en actividades de formación permanente específica para directores", en los países europeos participantes el porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyos directores afirmaron que dedicaban "algún tiempo" a esta actividad fue, de media, el 58,4%. En Rumanía, Eslovenia y Croacia el 70% de los alumnos de cuarto curso tenía directores que dijeron que dedican a esta actividad "mucho tiempo". En estos países, la formación permanente para directores de centro o bien es un deber profesional o bien se necesita para la promoción profesional (véase el gráfico F10).

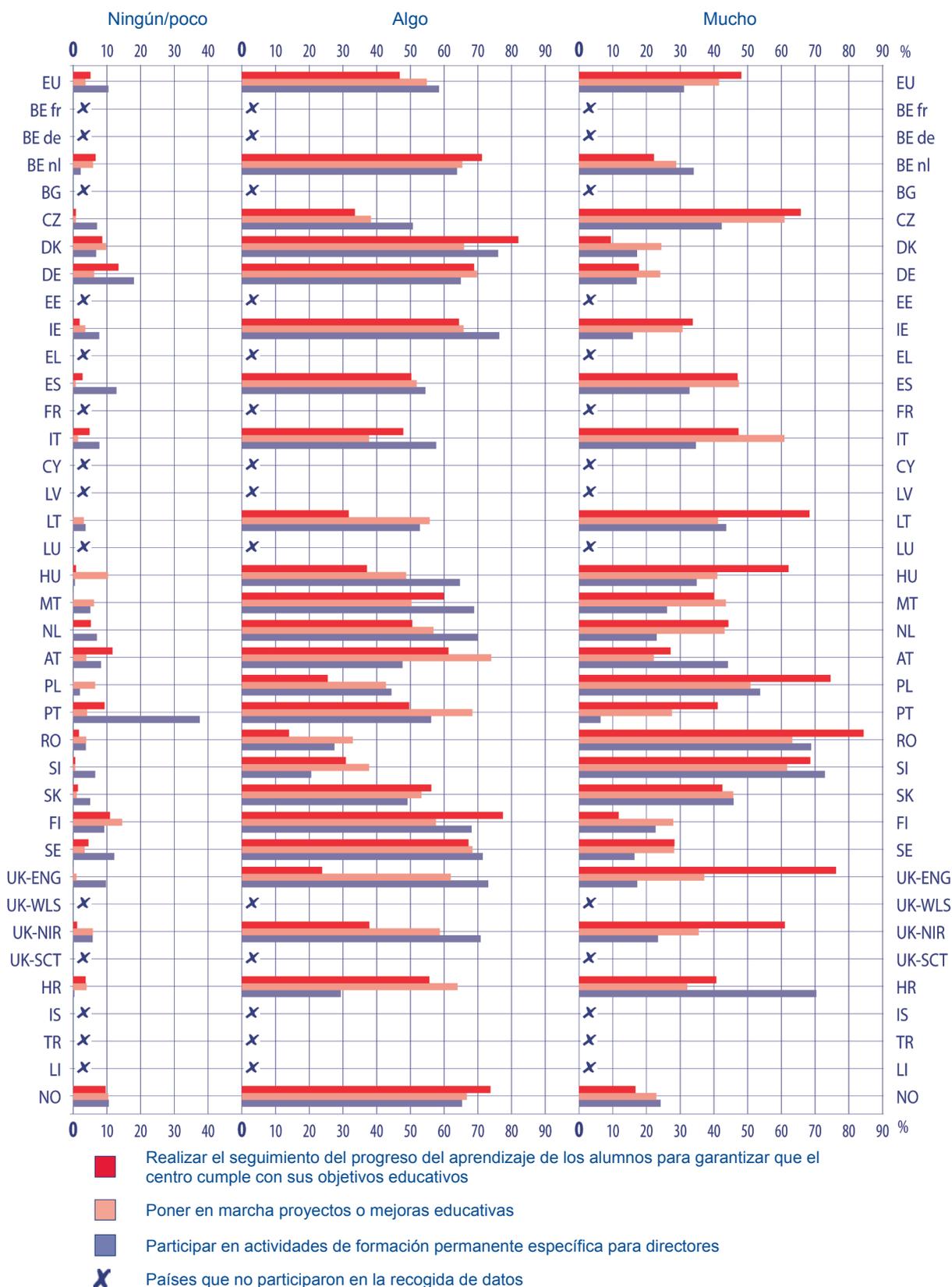
En cambio, en Alemania, España, Suecia y Noruega, más del 10% de los alumnos de cuarto curso tenía directores que dijeron que nunca habían participado en actividades de formación permanente. Los porcentajes son particularmente altos en Portugal (37,5%) (pese a que en España y Portugal la formación permanente de los directores es una obligación profesional y necesaria para su promoción –véase el gráfico F10).

La comparación con los datos de octavo curso resulta complicada, dado que el número de países europeos participantes es mucho menor. Cuando ha sido posible establecer dicha comparación, no se han encontrado grandes diferencias. Sin embargo, en Finlandia en octavo curso parece que los directores participan más en el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes que lo que lo hacen los de cuarto curso. La participación de los directores en la puesta en marcha de proyectos educativos es muy similar al cuarto curso en todos los países participantes.

Las mayores diferencias se observan en la participación en actividades de formación permanente, donde en Lituania, Finlandia, Suecia y el Reino Unido hay más estudiantes que en cuarto curso cuyos directores dicen no haber dedicado ningún tiempo a formación permanente. En Noruega este porcentaje es particularmente elevado (45%).

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

Gráfico F6: Porcentaje de alumnos de cuarto (y octavo) curso cuyos directores informan de haber dedicado “ningún tiempo”, “algún tiempo” o “mucho tiempo” a una serie de actividades, 2011



Fuente: IEA, base de datos internacional de TIMSS 2011.

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

| | Cur-so | UE | BE nl | CZ | DK | DE | IE | ES | IT | LT | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK- ENG | UK- NIR | HR | NO | |
|--------------------|--------|----|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------------|------------|------|------|------|
| 1 = ningún/un poco | ■ | 4 | 5.1 | 6.6 | 0.8 | 8.6 | 13.4 | 1.9 | 2.8 | 4.8 | | 0.8 | | 5.2 | 11.6 | | 9.3 | 1.7 | 0.6 | 1.4 | 10.9 | 4.5 | | 1.2 | 3.7 | 9.6 |
| | | 8 | 2.0 | x | x | x | x | x | x | x | 4.6 | | 0.6 | x | x | x | x | 0.8 | 1.0 | x | 5.7 | 2.5 | | x | x | 3.5 |
| | ■ | 4 | 3.7 | 5.8 | 0.8 | 9.7 | 6.2 | 3.6 | 0.7 | 1.4 | 3.1 | 10.3 | 6.1 | | 3.9 | 6.5 | 4.1 | 3.8 | 0.6 | 1.0 | 14.5 | 3.4 | 1.0 | 5.8 | 3.9 | 10.4 |
| | | 8 | 3.1 | x | x | x | x | x | x | 2.5 | 4.0 | 9.1 | x | x | x | x | x | 1.4 | 1.0 | x | 6.2 | 7.0 | 2.5 | x | x | 13.0 |
| | ■ | 4 | 10.4 | 2.2 | 7.0 | 6.8 | 18.0 | 7.7 | 12.8 | 7.8 | 3.6 | 0.5 | 5.0 | 7.0 | 8.2 | 2.0 | 37.5 | 3.7 | 6.5 | 5.0 | 9.2 | 12.1 | 9.7 | 5.8 | 0.3 | 10.5 |
| | | 8 | 8.6 | x | x | x | x | x | x | 5.9 | 7.2 | 0.7 | x | x | x | x | x | 2.9 | 0.7 | x | 12.6 | 16.0 | 13.6 | x | x | 45.7 |
| 2 = Algo | ■ | 4 | 46.8 | 71.2 | 33.5 | 82.0 | 68.9 | 64.4 | 50.2 | 47.9 | 31.7 | 37.1 | 59.9 | 50.5 | 61.3 | 25.4 | 49.6 | 14.0 | 30.8 | 56.2 | 77.4 | 67.2 | 23.8 | 37.8 | 55.6 | 73.7 |
| | | 8 | 32.5 | x | x | x | x | x | x | 38.9 | 39.4 | 36.3 | x | x | x | x | x | 15.4 | 36.9 | x | 66.6 | 62.6 | 24.8 | x | x | 74.2 |
| | ■ | 4 | 54.8 | 65.4 | 38.3 | 65.9 | 69.7 | 65.7 | 51.8 | 37.7 | 55.7 | 48.7 | 50.3 | 56.8 | 74.0 | 42.7 | 68.4 | 32.9 | 37.7 | 53.2 | 57.5 | 68.4 | 61.9 | 58.7 | 64.0 | 66.7 |
| | | 8 | 50.1 | x | x | x | x | x | x | 36.7 | 49.3 | 52.1 | x | x | x | x | x | 33.5 | 50.9 | x | 72.8 | 71.0 | 64.0 | x | x | 71.8 |
| | ■ | 4 | 58.5 | 63.8 | 50.7 | 76.0 | 64.9 | 76.4 | 54.4 | 57.6 | 52.8 | 64.6 | 68.9 | 70.0 | 47.6 | 44.3 | 56.1 | 27.5 | 20.6 | 49.1 | 68.1 | 71.4 | 73.1 | 70.8 | 29.3 | 65.3 |
| | | 8 | 62.5 | x | x | x | x | x | x | 64.7 | 50.6 | 55.7 | x | x | x | x | x | 25.7 | 27.5 | x | 71.1 | 59.6 | 77.0 | x | x | 37.9 |
| 3 = Mucho | ■ | 4 | 48.1 | 22.2 | 65.7 | 9.4 | 17.7 | 33.7 | 47.0 | 47.3 | 68.3 | 62.1 | 40.1 | 44.3 | 27.1 | 74.6 | 41.1 | 84.4 | 68.6 | 42.5 | 11.7 | 28.3 | 76.2 | 61.0 | 40.7 | 16.7 |
| | | 8 | 65.5 | x | x | x | x | x | x | 56.5 | 60.6 | 63.1 | x | x | x | x | x | 83.8 | 62.1 | x | 27.6 | 34.9 | 75.2 | x | x | 22.2 |
| | ■ | 4 | 41.5 | 28.8 | 60.9 | 24.4 | 24.0 | 30.7 | 47.4 | 60.9 | 41.2 | 41.0 | 43.5 | 43.2 | 22.2 | 50.8 | 27.5 | 63.3 | 61.7 | 45.7 | 27.9 | 28.2 | 37.1 | 35.5 | 32.1 | 22.9 |
| | | 8 | 46.8 | x | x | x | x | x | x | 60.8 | 46.6 | 38.7 | x | x | x | x | x | 65.1 | 48.1 | x | 21.0 | 22.1 | 33.4 | x | x | 15.3 |
| | ■ | 4 | 31.1 | 34.0 | 42.3 | 17.2 | 17.1 | 15.9 | 32.8 | 34.6 | 43.6 | 34.9 | 26.1 | 23.0 | 44.1 | 53.7 | 6.4 | 68.8 | 72.9 | 45.8 | 22.7 | 16.4 | 17.2 | 23.4 | 70.4 | 24.2 |
| | | 8 | 28.9 | x | x | x | x | x | x | 29.4 | 42.2 | 43.6 | x | x | x | x | x | 71.4 | 71.9 | x | 16.3 | 24.4 | 9.4 | x | x | 16.3 |

- Realizar el seguimiento del progreso del aprendizaje de los estudiantes para garantizar que el centro cumple con sus objetivos educativos
- Poner en marcha proyectos o mejoras educativas
- Participar en actividades de formación permanente específica para directores
- X Países que no participaron en la recogida de datos

Nota específica de país

UE: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.



UN TERCIO DE LOS DIRECTORES DE CENTRO SUELEN DAR CLASES PARA SUSTITUIR A LOS PROFESORES AUSENTES

En PISA 2009 se preguntó a los directores de centro acerca de la frecuencia con que habían realizado diferentes actividades de gestión durante el último curso escolar. El gráfico muestra el porcentaje de alumnos de 15 años en centros cuyos directores respondieron que participaban en cuatro tipos de actividades de gestión "a menudo" o "muy a menudo".

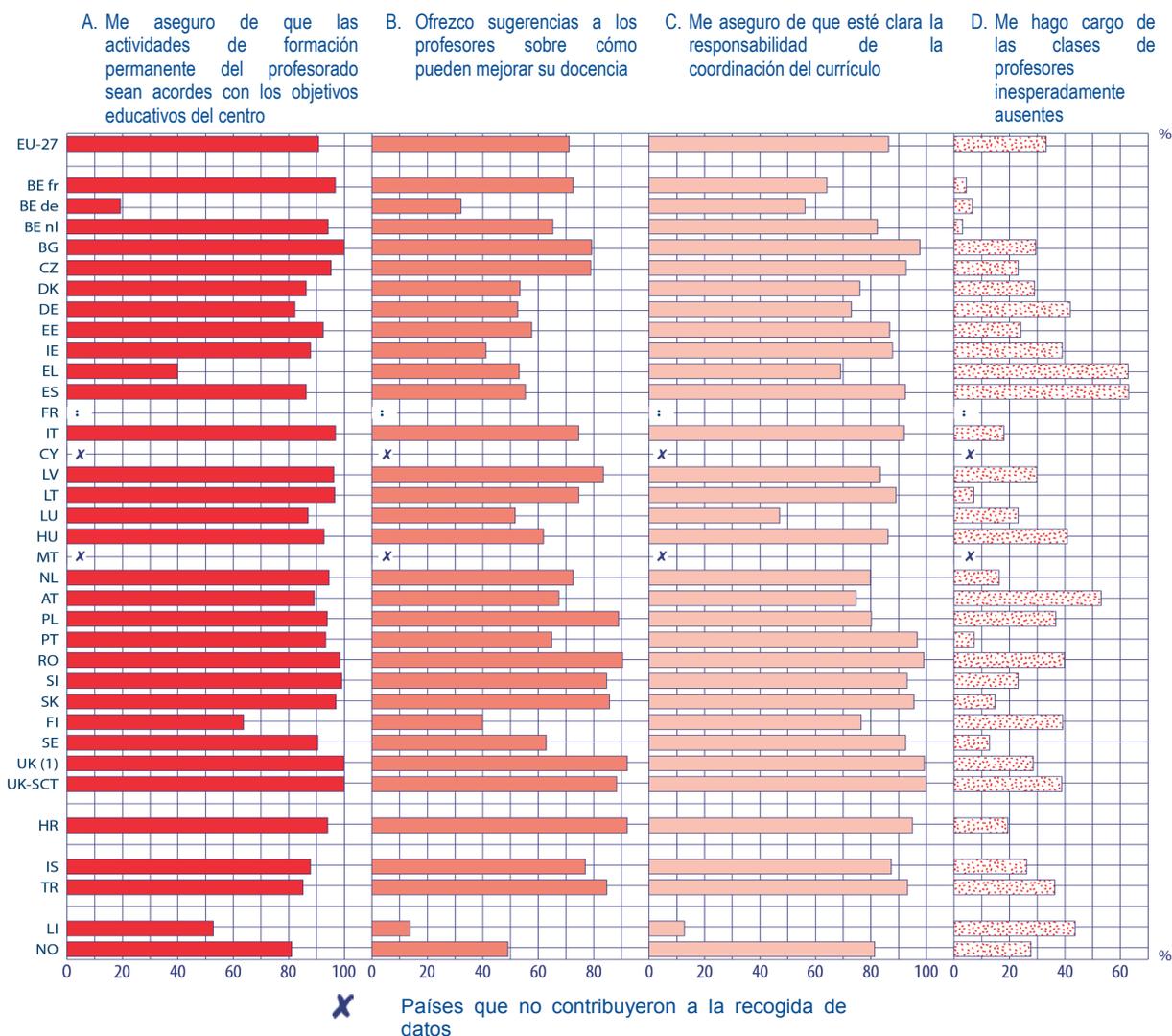
Los datos de PISA 2009 indican que, de media en los países de la UE-27 participantes, cerca del 91% de los estudiantes de 15 años asistía a centros cuyos directores afirmaron que a menudo se aseguran de que las actividades de formación permanente del profesorado eran acordes con los objetivos educativos del centro. De hecho, en muchos países los centros tienen la obligación de contar con un plan de formación permanente para todo su personal (véase el gráfico C2). En Bélgica (Comunidad germanófono), sin embargo, este porcentaje apenas llega al 20%. En Grecia, sólo alrededor del 40% de los alumnos de 15 años de edad estaban matriculados en centros cuyos directores dijeron que a menudo se aseguran de que las actividades de formación permanente del profesorado sean acordes a los objetivos educativos del centro. Liechtenstein (53%) y Finlandia (64%) también muestran unos porcentajes inferiores a otros países. En estos países, los centros no tienen la obligación de disponer de planes de formación permanente para su plantilla docente (véanse los gráficos C2 y C3).

De media, en los 27 países de la UE que participan en el estudio, aproximadamente el 71% de los alumnos de 15 años de edad estaban matriculados en centros cuyos directores afirman que a menudo ofrecen a los profesores sugerencias para mejorar de su docencia. Esto es especialmente común en Polonia, Rumanía, Reino Unido y Croacia. En el otro extremo destaca Liechtenstein, donde más del 85% de los estudiantes asistía a centros cuyos directores rara vez ofrecen a los maestros asesoramiento sobre su docencia.

En los 27 países de la UE participantes, cerca del 86% de los alumnos de 15 años de edad estaban matriculados en centros cuyos directores afirmaban asegurarse de que esté claramente establecida la responsabilidad de la coordinación del currículo. En Liechtenstein (13%) y Luxemburgo (47%) la mayoría de los directores rara vez asume esta responsabilidad.

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

● **Gráfico F7: Porcentaje de estudiantes de 15 años en centros cuyos directores dijeron dedicarse muy frecuentemente a determinadas actividades de gestión en el último curso escolar, 2009**



| | UE-27 | BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|--------|--------|------|------|------|------|------|
| A | 90.8 | 96.8 | 19.3 | 94.2 | 100.0 | 95.2 | 86.3 | 82.2 | 92.4 | 87.9 | 39.9 | 86.3 | : | 96.9 | x | 96.2 | 96.6 | 87.0 |
| B | 71.2 | 72.6 | 32.1 | 65.4 | 79.3 | 79.0 | 53.5 | 52.6 | 57.6 | 41.1 | 53.1 | 55.3 | : | 74.6 | x | 83.5 | 74.7 | 51.7 |
| C | 86.4 | 64.1 | 56.3 | 82.3 | 97.7 | 92.7 | 76.1 | 72.9 | 86.7 | 87.8 | 69.1 | 92.4 | : | 92.0 | x | 83.4 | 89.0 | 47.1 |
| D | 33.3 | 4.5 | 6.6 | 3.1 | 29.5 | 23.1 | 29.0 | 42.0 | 24.1 | 39.0 | 62.8 | 63.0 | : | 18.0 | x | 29.9 | 7.1 | 23.1 |
| | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK (1) | UK-SCT | HR | IS | TR | LI | NO |
| A | 92.7 | x | 94.5 | 89.2 | 93.9 | 93.4 | 98.5 | 99.2 | 97.1 | 63.7 | 90.5 | 99.9 | 100 | 94.0 | 87.8 | 85.1 | 52.8 | 81.1 |
| B | 61.9 | x | 72.6 | 67.5 | 89.0 | 64.9 | 90.4 | 84.6 | 85.7 | 40.0 | 62.9 | 92.1 | 88.3 | 92.1 | 77.0 | 84.7 | 13.8 | 49.1 |
| C | 86.1 | x | 79.9 | 74.6 | 80.2 | 96.7 | 99.1 | 93.1 | 95.5 | 76.5 | 92.5 | 99.2 | 100 | 95.0 | 87.3 | 93.3 | 12.7 | 81.4 |
| D | 40.8 | x | 16.3 | 53.1 | 36.7 | 7.3 | 39.9 | 23.1 | 14.8 | 39.2 | 12.8 | 28.5 | 38.9 | 19.4 | 26.1 | 36.4 | 43.7 | 27.7 |

Fuente: OCDE, PISA 2009.

UK (1)=UK-ENGWLS/NIR

Notas específicas de países

UE: la media europea se basa en la información proporcionada por los países participantes.

Francia: datos no disponibles debido a que no se administró el cuestionario de los centros (OECD 2012).

Entre los 27 países de la UE que participan en el estudio, una media cercana al 33% de los alumnos de 15 años de edad estaban matriculados en centros cuyos directores dijeron que a menudo se



DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

hacían cargo de las clases de profesores cuya ausencia no se esperaba. En Bélgica, Lituania y Portugal esto sucedía muy raramente. Sin embargo, en Grecia, España y Austria, más de la mitad de los alumnos de 15 años de edad asistía a centros donde los directores a menudo daban las clases de profesores ausentes.

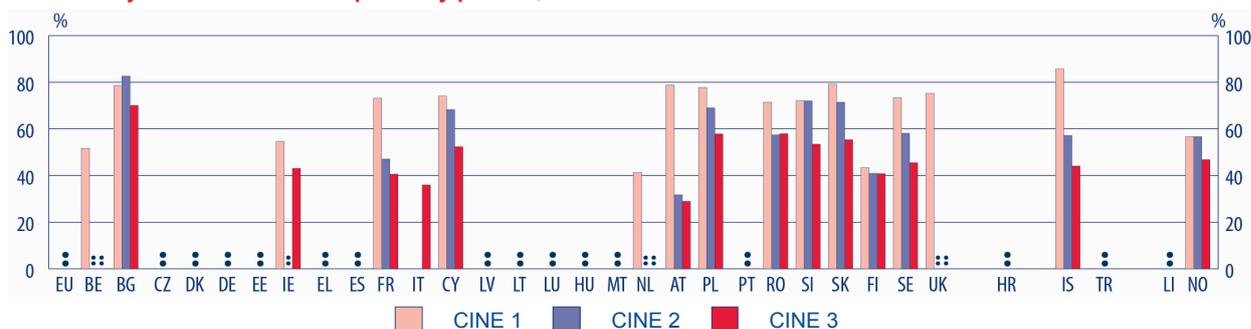
En general, los directores de los países europeos participantes parecen implicarse profundamente en la distribución de responsabilidades sobre la coordinación curricular, en el asesoramiento docente y en asegurarse de que las actividades de FPP se alineen con los objetivos educativos, y, en menor medida, en la sustitución de los profesores ausentes.

EN SECUNDARIA, EL PUESTO DE DIRECTOR DE CENTRO SIGUE ESTANDO OCUPADO MAYORITARIAMENTE POR VARONES

La participación de las mujeres en puestos de dirección escolar se vincula a la etapa educativa. Según los datos disponibles, las mujeres directoras están sobrerrepresentadas en los centros de primaria. De hecho, en Bulgaria, Austria, Polonia, Eslovaquia, el Reino Unido e Islandia, el 75% o más de los puestos de dirección de centros de primaria están ocupados por mujeres.

Este porcentaje, sin embargo, disminuye drásticamente en educación secundaria, con diferencias especialmente marcadas entre ambas etapas en Francia, Austria, Suecia e Islandia. En Austria, por ejemplo, el porcentaje de mujeres directoras de centros de secundaria inferior se sitúa por debajo del 32%, y en secundaria superior, por debajo del 30%. En muchos otros países de los que se dispone de datos, este porcentaje es inferior al 50% en los centros de secundaria superior, lo que supone un fuerte contraste con el porcentaje de mujeres docentes en esta misma etapa (véase el gráfico D13).

Gráfico F8: Porcentaje de mujeres directoras de centro en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2010



| | UE | BE | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | LU | HU |
|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| CINE 1 | : | 52 | 79 | : | : | : | : | 55 | : | : | 73 | 74 | : | : | : | : | |
| CINE 2 | : | : | 83 | : | : | : | : | : | : | : | 47 | 68 | : | : | : | : | |
| CINE 3 | : | : | 70 | : | : | : | : | 43 | : | : | 41 | 36 | 52 | : | : | : | |
| CINE 1-3 | : | 43 | 72 | : | : | : | : | 48 | : | : | 64 | 51 | 64 | : | 76 | 30 | |
| CINE 2-3 | : | 35 | 70 | : | : | : | : | : | : | : | 45 | 59 | : | : | : | : | |
| | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK | HR | IS | TR | LI | NO | |
| CINE 1 | : | 41 | 79 | 78 | : | 71 | 72 | 79 | 43 | 73 | 75 | : | 86 | : | : | 57 | |
| CINE 2 | : | : | 32 | 69 | : | 57 | 72 | 71 | 41 | 58 | : | : | 57 | : | : | 57 | |
| CINE 3 | : | : | 29 | 58 | : | 58 | 53 | 55 | 41 | 45 | : | : | 44 | : | : | 47 | |
| CINE 1-3 | : | 37 | 48 | 71 | : | 58 | 67 | 70 | 42 | 60 | 64 | : | 66 | : | : | 53 | |
| CINE 2-3 | : | : | 31 | 63 | : | 58 | 62 | 55 | 41 | 52 | : | : | 45 | : | : | 50 | |

Fuente: Eurostat.



EL TAMAÑO DEL CENTRO INFLUYE EN EL SALARIO OFICIAL DE LOS DIRECTORES

Los directores de centro son los responsables de la gestión de un centro o de un grupo de centros, bien en solitario o bien junto a un órgano administrativo de tipo junta o consejo. En ocho países o regiones, el tamaño del centro influye directamente en el salario de su director, en el sentido de que cuanto mayor es el número de alumnos matriculados en el centro, más alto es el salario de su director. Además, también el nivel educativo que se imparte en el centro puede implicar diferencias en el salario de los directores.

En general, el salario base oficial de los directores de centros de educación infantil y primaria es inferior en comparación con el de los de centros de secundaria, especialmente si se trata de secundaria superior. La misma tendencia se observa también en la distribución de los salarios de los docentes. Además, en todos los países, el sueldo base oficial de un director es superior al de los docentes que trabajan en la misma etapa educativa. Esto puede atribuirse a que, en la mayoría de los países, se requiere cierto número de años de experiencia para llegar a ser director de centro (véase el gráfico D9). También pueden tener su importancia otros requisitos, como, en algunos países, la obligación de cursar una formación específica para el puesto (véase el gráfico F1).

En diez países, el sueldo base de los directores es exactamente el mismo en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) se da una situación especial, ya que los directores comparten la misma escala salarial general, pero dentro de ella, cada director tiene su propia horquilla salarial, vinculada tanto al tamaño del centro como a la edad del alumnado. Esto significa que se tiende a pagar más a los directores de los centros de secundaria que a los de primaria. En los países donde la enseñanza se organiza en una estructura única y por tanto no hay ruptura entre las etapas educativas de primaria y secundaria inferior general, el mismo salario base indicado para ambas etapas se corresponde con el mismo puesto de dirección.

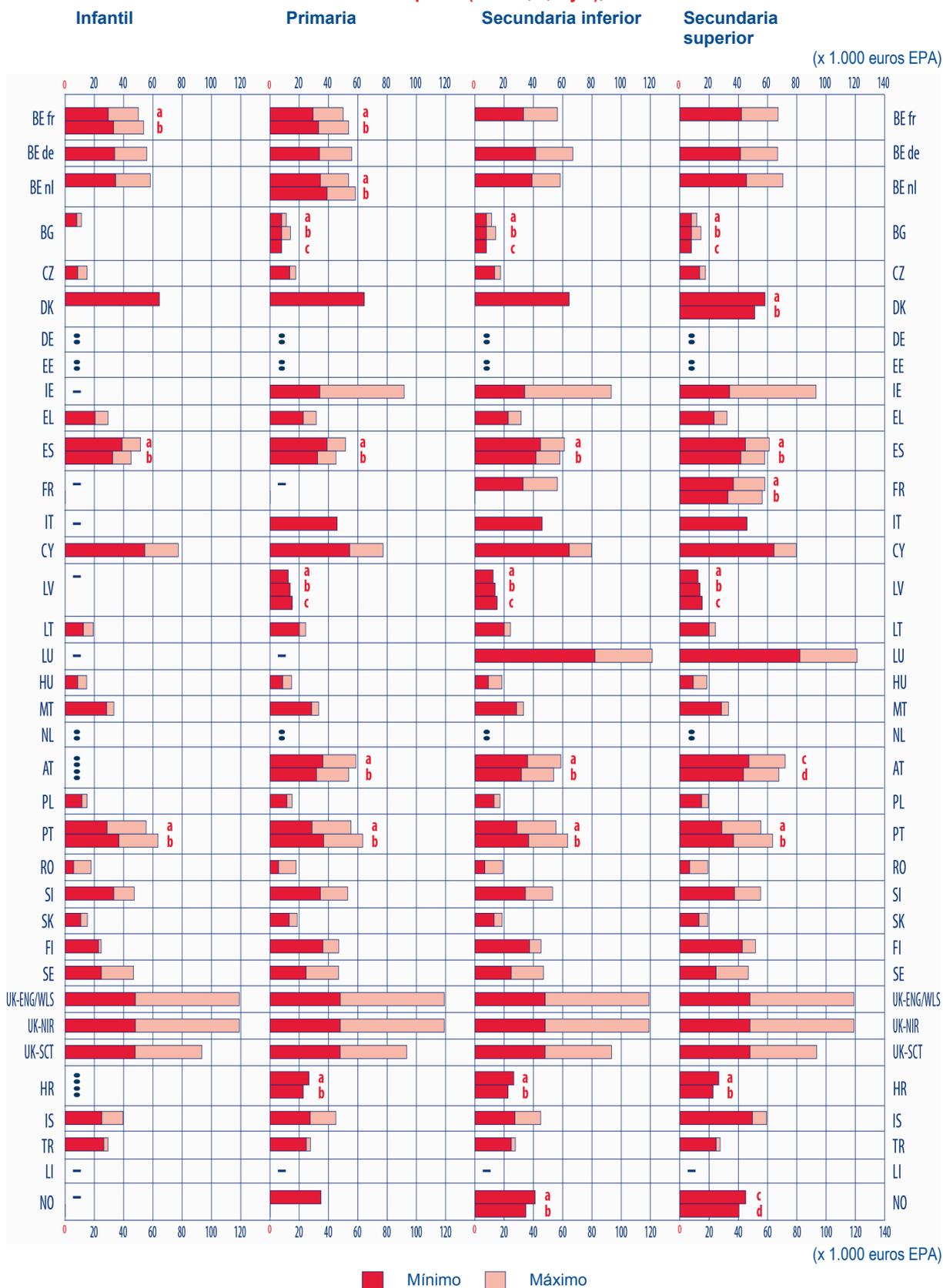
La diferencia entre el sueldo base mínimo y máximo de los directores sirve como indicativo de las perspectivas de aumento salarial a lo largo de sus carreras, que no es tan grande como en el caso de los docentes. Aunque los aumentos de sueldo de los directores a lo largo de su carrera no son muy grandes, los sueldos máximos siguen siendo superiores a los de los profesores, puesto que los sueldos de partida de los directores son también más elevados (véase el gráfico D9).

La comparación entre países de los salarios de los directores de centro arroja una gran variabilidad. En primaria, el salario máximo oscila entre los cerca de 11.000 euros EPA de Bulgaria y los más de 100.100 euros EPA del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En secundaria, los salarios oficiales más elevados se encuentran en Luxemburgo (121.127 euros EPA) y el Reino Unido (137.036 euros EPA).

Sobre esta base, los niveles máximos suelen suponer una cantidad que no llega al doble de los niveles mínimos, expresados en euros EPA. En Grecia, España, Lituania, Polonia, Eslovaquia, Finlandia y Turquía, el aumento salarial al que pueden aspirar los directores de centro durante su carrera profesional no supera el 30%. Sin embargo, en Irlanda y el Reino Unido, en educación secundaria superior el salario máximo oficial puede llegar a duplicar la remuneración percibida al inicio de la carrera como director.

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

Gráfico F9: Salarios base oficiales anuales (mínimo y máximo) de los directores de centro en euros EPA, desde educación infantil hasta secundaria superior (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12



Fuente: Eurydice, datos de marzo de 2012.

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

(x 1.000 euros EPA)

| | | BE fr | | BE de | BE nl | | BG | | | CZ | DK | | DE | EE |
|---------------------|-----|---------|---------|-------|---------|---------|---------|---------|--------|-------|---------|---------|----|----|
| Infantil | mín | 29426 a | 33096 b | 33764 | 34427 | | 7880 | | | 8598 | 64376 | | : | : |
| | máx | 49958 a | 53628 b | 55785 | 58223 | | 11086 | | | 14939 | : | | : | : |
| Primaria | mín | 29426 a | 33096 b | 30764 | 34427 a | 38977 b | 7880 a | 7880 b | 7880 c | 13412 | 64376 | | : | : |
| | máx | 49958 a | 53628 b | 55785 | 53673 a | 58223 b | 11086 a | 13891 b | 7880 c | 17462 | : | | : | : |
| Secundaria inferior | mín | 33090 | | 55605 | 38977 | | 7880 a | 7880 b | 7880 c | 13412 | 64376 | | : | : |
| | máx | 56286 | | 61153 | 58223 | | 11353 a | 14158 b | 7880 c | 17462 | : | | : | : |
| Secundaria superior | mín | 42071 | | 55605 | 45528 | | 7880 a | 7880 b | 7880 c | 13412 | 58176 a | 51129 b | : | : |
| | máx | 67163 | | 61153 | 70341 | | 11553 a | 14425 b | 7880 c | 17462 | : | : | : | : |

| | | IE | EL | ES | | FR | | IT | CY | LV | | | LT | LU |
|---------------------|-----|-------|-------|---------|---------|---------|---------|-------|-------|---------|---------|---------|-------|--------|
| Infantil | mín | - | 20400 | 38947 a | 32441 b | - | | - | 54369 | - | | | 12413 | - |
| | máx | - | 29294 | 51511 a | 45005 b | - | | - | 77240 | - | | | 19190 | - |
| Primaria | mín | 33943 | 22682 | 38947 a | 32441 b | - | | 45829 | 54369 | 12411 a | 13765 b | 15221 c | 19985 | - |
| | máx | 91554 | 31576 | 51511 a | 45005 b | - | | 45829 | 77240 | : | : | : | 24307 | - |
| Secundaria inferior | mín | 33943 | 22682 | 44731 a | 41689 b | 32796 | | 45829 | 64378 | 12411 a | 13765 b | 15221 c | 19985 | 81994 |
| | máx | 93102 | 31576 | 60998 a | 57957 b | 56215 | | 45829 | 79627 | : | : | : | 24307 | 121127 |
| Secundaria superior | mín | 33943 | 23334 | 44731 a | 41689 c | 36561 a | 32796 b | 45829 | 64378 | 12411 a | 13765 b | 15221 c | 19985 | 81994 |
| | máx | 93102 | 32228 | 60998 a | 57957 c | 58017 a | 56215 b | 45829 | 79627 | : | : | : | 24307 | 121127 |

| | | HU | MT | NL | AT | AT | PL | PT | PT | RO | SI | SK | FI | SE |
|---------------------|-----|-------|-------|----|---------|---------|-------|---------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Infantil | mín | 8598 | 28350 | : | : | : | 11436 | 28666 a | 36662 b | 5777 | 33185 | 10629 | 22808 | 24703 |
| | máx | 14722 | 33261 | : | : | : | 14992 | 55348 a | 63344 b | 17756 | 47183 | 15176 | 24634 | 46730 |
| Primaria | mín | 8598 | 28350 | : | 36019 a | 31708 b | 11436 | 28666 a | 36662 b | 5777 | 34387 | 13007 | 36045 | 24703 |
| | máx | 14722 | 33261 | : | 58651 a | 53763 b | 14992 | 55348 a | 63344 b | 17756 | 53059 | 18556 | 46946 | 46730 |
| Secundaria inferior | mín | 9126 | 28350 | : | 36019 c | 31708 d | 12969 | 28666 a | 36662 b | 6681 | 34387 | 13007 | 37234 | 24703 |
| | máx | 18485 | 33261 | : | 58651 c | 53763 d | 17092 | 55348 a | 63344 b | 19176 | 53059 | 18556 | 45155 | 46730 |
| Secundaria superior | mín | 9126 | 28350 | : | 47200 e | 43398 f | 14816 | 28666 a | 36662 b | 6681 | 37314 | 13007 | 42594 | 24703 |
| | máx | 18485 | 33261 | : | 71972 e | 67654 f | 19562 | 55348 a | 63344 b | 19176 | 55176 | 19088 | 51656 | 46730 |

| | | UK-ENG/WLS | UK-NIR | UK-SCT | HR | | IS | TR | LI | | NO | |
|---------------------|-----|------------|--------|--------|---------|---------|-------|-------|----|--|---------|---------|
| Infantil | mín | 47957 | 47957 | 47854 | : | : | 25060 | 26451 | - | | - | - |
| | máx | 118931 | 118931 | 93407 | : | : | 39498 | 29281 | - | | - | - |
| Primaria | mín | 47957 | 47957 | 47854 | 26537 a | 22642 b | 27413 | 24752 | - | | 34772 | |
| | máx | 118931 | 118931 | 93407 | 26537 a | 22642 b | 44940 | 27582 | - | | - | - |
| Secundaria inferior | mín | 47957 | 47957 | 47854 | 26537 a | 22642 b | 27413 | 24752 | - | | 41090 a | 34772 b |
| | máx | 118931 | 118931 | 93407 | 26537 a | 22642 b | 44940 | 27582 | - | | - a | - b |
| Secundaria superior | mín | 47957 | 47957 | 47854 | 26537 a | 22642 b | 49606 | 24752 | - | | 44979 c | 40416 d |
| | máx | 118931 | 118931 | 93407 | 26537 a | 22642 b | 59197 | 27582 | - | | - c | - d |

(x 1.000 euros EPA)

Nota aclaratoria

El **salario base bruto oficial anual** es la cantidad desembolsada por el empleador durante el año, incluidos los aumentos generales vinculados a la escala salarial, la paga extraordinaria y la paga de vacaciones (si existe), excluyendo las aportaciones realizadas por el empleador a la seguridad social y a la pensión de jubilación. Este sueldo no incluye ningún otro complemento salarial o bonificación económica (por ejemplo, las relacionadas con titulaciones adicionales, méritos, horas extraordinarias, responsabilidades adicionales, docencia en determinadas zonas geográficas o en circunstancias complicadas, o gastos de alojamiento, asistencia sanitaria o gastos de desplazamiento). El salario mínimo indicado es el salario base bruto que perciben los directores al inicio de su carrera en las circunstancias descritas en el párrafo anterior. El salario máximo es el salario base bruto que perciben los

DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS

directores en el momento de su jubilación o tras un cierto número de años de servicio en las circunstancias descritas al inicio del párrafo. El salario máximo incluye únicamente los incrementos relativos a la antigüedad y/o a la edad.

EPA es la unidad monetaria artificial de referencia común utilizada en la Unión Europea para expresar el volumen de agregados económicos a efectos de comparación territorial, de manera que desaparezcan las diferencias de los diferentes niveles de precios entre países. Los agregados de volumen económico en EPA se obtienen dividiendo su valor original en unidades de moneda nacional entre la correspondiente PPA. Con la misma cantidad de EPA se adquiriría el mismo volumen de bienes y servicios en cualquier país, mientras que para comprar el mismo volumen de bienes y servicios en cada país se necesitan diferentes cantidades de unidades de moneda nacional, en función de su nivel de precios.

Consúltense los datos en moneda nacional y en euros, así como los años de referencia y los detalles sobre las etapas educativas en las fichas nacionales en *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12*, disponible en

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): **a)** centros con menos de 71 alumnos, **b)** centros con más de 210 alumnos.

Bélgica (BE nl): **a)** centros con menos de 180 alumnos (menos de 100 en Bruselas), **b)** centros con más de 350 alumnos. En el CINE 2 y 3 hay distintas escalas en función de si el director tiene obligaciones docentes o no.

Bulgaria: **a)** oferta general, **b)** centros grandes **c)** centros pequeños.

Dinamarca: **a)** centros con más de 700 alumnos a tiempo completo, **b)** centros con menos de 700 alumnos a tiempo completo.

España: los centros de tipo A son los más grandes, en los que el director recibe un mayor complemento individual, que va disminuyendo según se avanza en la clasificación hacia los centros tipo F (los más pequeños), en el caso de los CINE 0 y 1, y hacia el tipo D, en el caso del CINE 2 y 3. **a)** centros grandes, **b)** centros pequeños/muy pequeños.

Francia: **a)** directores de *Lycées*, **b)** directores de *Lycées professionnels*.

Letonia: **a)** centros con entre 251 y 400 alumnos, **b)** centros con entre 601 y 800 alumnos, **c)** centros con entre 1.001 y 1.200 alumnos.

Lituania: el salario de los directores depende del número de grupos en las instituciones de educación infantil y del tamaño del centro en los centros de educación secundaria, así como también de la categoría de la cualificación del director y de los años de práctica pedagógica (en todos los niveles).

Austria: niveles CINE 1 y 2 (*Hauptschulen*): **a)** centros con más de 4 clases, **b)** centros pequeños. CINE 3: **c)** centros con más de 12 clases, **d)** centros pequeños.

Portugal: el salario varía en función del tamaño del centro (por ejemplo, del número de estudiantes matriculados) y de la posición en la escala salarial que ostenta cada profesor/director. El gráfico únicamente muestra: **a) los centros más pequeños**, con menos de 300 estudiantes, **b) los centros más grandes**, con más de 1.500 estudiantes.

Croacia: **a)** centros grandes, **b)** centros pequeños.

Noruega: **a)** centros grandes, **b)** centros pequeños, **c)** centros con menos de 10 empleados a tiempo completo al año, **d)** centros con más de 10 empleados a tiempo parcial al año.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES LA FORMACIÓN PERMANENTE ES UNA OBLIGACIÓN PROFESIONAL PARA LOS DIRECTORES DE CENTROS

La formación permanente se considera una obligación profesional en 23 países o regiones. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), por ejemplo, el Colegio Nacional de Dirección de Centros pone a disposición de los directores de centro una amplia gama de oportunidades de formación permanente. Entre ellos se incluye *Head Start*, un programa de formación durante los dos primeros años como directores de centro para quienes acaban de obtener la Cualificación Profesional Nacional para la Dirección. El programa "Líderes locales de la educación" tiene como objetivo mejorar los resultados del alumnado mediante la colaboración entre directores de centro. Por último, los "líderes nacionales de educación" son directores excepcionales que, junto con el personal de sus centros, utilizan sus competencias y experiencia para ayudar a centros que tienen circunstancias difíciles. En Bulgaria, los directores de centro tienen que asistir a una serie de cursos de capacitación que se desarrollan durante todo el año y abordan diferentes temáticas educativas. Estos cursos se llevan a cabo en el Instituto Nacional de Cualificación y Educación del Ministerio de Educación, Juventud y Ciencia. En Malta, los directores recién nombrados tienen que asistir, en su primer año de servicio, a un curso de inducción de 6 días de duración organizado por las Direcciones Generales de Educación. Después, la administración educativa central les convoca regularmente para asistir seminarios de formación en materia educativa y sobre nuevas iniciativas a nivel nacional. Por otra parte, en las reuniones del Consejo de Directores (CoH, por sus siglas en inglés) se ofrece formación informal en dirección mediante el intercambio de buenas prácticas y otras iniciativas en red.

GLOSARIO, BASES DE DATOS ESTADÍSTICOS Y BIBLIOGRAFÍA

I. Clasificaciones

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento adaptado a la recopilación de estadísticas internacionales relativas a la educación. Comprende dos variables de clasificación cruzada: niveles educativos y áreas de estudio, con las dimensiones complementarias de orientación general/profesional/preprofesional y la transición educación/mercado laboral. La versión actual, CINE 97 ⁽¹⁰⁾, distingue siete niveles educativos. En la práctica, la CINE supone la existencia de distintos criterios para clasificar un programa educativo concreto en un nivel educativo determinado. Dependiendo del nivel y del tipo de educación, es necesario definir un sistema de ordenación jerárquica que clasifique dichos criterios en principales y secundarios (títulos exigidos para el acceso, requisitos mínimos de acceso, edad mínima, titulación del personal, etc.).

➤ CINE 0: educación infantil

La educación infantil se define como la etapa inicial de la enseñanza organizada en un centro escolar o de otro tipo y se destina a niños mayores de 3 años.

➤ CINE 1: educación primaria

Este nivel comienza entre los 5 y 7 años de edad, es obligatorio en todos los países y suele durar entre cuatro y seis años.

➤ CINE 2: educación secundaria inferior

Este nivel completa la enseñanza básica que comenzó en primaria, aunque la enseñanza se orienta más hacia las materias que se imparten. Generalmente, el final de este nivel coincide con el término de la educación obligatoria.

➤ CINE 3: educación secundaria superior

Este nivel suele comenzar al término de la educación obligatoria. Normalmente la edad de acceso es a los 15 o 16 años. Para acceder a este nivel generalmente se exige estar en posesión de un título (de finalización de la educación obligatoria) y cumplir otros requisitos mínimos. A menudo la enseñanza está más orientada hacia las materias que en el nivel CINE 2. La duración típica del nivel CINE 3 oscila entre dos y cinco años.

➤ CINE 4: educación postsecundaria no superior

Este nivel agrupa los programas que se sitúan entre la educación secundaria superior y la educación superior. Permite ampliar los conocimientos de los titulados de nivel CINE 3. Dos ejemplos típicos son los programas que permiten a los alumnos acceder a los estudios de nivel CINE 5 o que los preparan para su acceso directo al mercado laboral.

➤ CINE 5: educación superior (primera etapa)

El acceso a estos programas normalmente exige completar con éxito los niveles CINE 3 o 4. Este nivel incluye programas con orientación académica (tipo A), en su mayor parte teórica, y programas con orientación profesional (tipo B), que suelen ser más cortos que los del tipo A y están encaminados al acceso al mercado laboral.

➤ CINE 6: educación superior (segunda etapa)

Este nivel se reserva para los estudios de educación superior encaminados a la obtención de un título de investigación avanzado (doctorado).

⁽¹⁰⁾ http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC

II. Definiciones

Administración de rango superior: en la mayoría de los países se trata, en el ámbito educativo, del gobierno central. Sin embargo, en cuatro casos la toma de decisiones se produce a un nivel distinto, a saber, el de los gobiernos de las Comunidades en Bélgica, los *Länder* en Alemania, los gobiernos de las Comunidades Autónomas además del gobierno central en España y los departamentos de educación de Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia, en el Reino Unido.

Capacitación profesional: equipa a los futuros docentes con las competencias teóricas y prácticas necesarias para convertirse en profesores. Incluye, además de cursos de psicología y métodos didácticos, un periodo de formación práctica en el aula.

Centro/institución privado/a: una institución se clasifica como privada si: 1) su control y gestión corresponde a una organización no gubernamental (por ejemplo, la iglesia, un sindicato o una empresa); o 2) su Consejo de Gobierno está compuesto en su mayor parte por miembros no elegidos por un organismo público.

Centro/institución privado/a concertado/a (dependiente del gobierno): un centro/institución donde el 50 por ciento o más de su financiación básica procede de organismos gubernamentales, o donde un organismo gubernamental se hace cargo de la remuneración de su personal docente –ya sea directamente o a través del gobierno.

Centro/institución privado/a independiente: un centro/institución donde menos del 50 por ciento de su financiación básica procede de organismos gubernamentales y cuyo personal docente no es remunerado por un organismo gubernamental.

Centro/institución público/a: un centro/institución directa o indirectamente administrado por una administración educativa pública. Una institución se clasifica como pública si su control y gestión corresponden: 1) directamente a una administración educativa u organismo público; 2) o bien a un organismo gubernamental u órgano de gobierno (Consejo, Comité, etc.) la mayoría de cuyos miembros han sido nombrados por una administración pública o elegidos por sufragio público.

Concurso-oposición: concursos públicos organizados a nivel central que se convocan al objeto de seleccionar a los candidatos a puestos de profesor/director de centro.

Contrato temporal o de corta duración: un contrato que se extingue en una fecha determinada o coincidiendo con una fecha en que se sabe con certeza que va a suceder un determinado evento. Un contrato de corta duración está también limitado en el tiempo y se firma por un periodo corto, normalmente de un año o menos.

Dificultades generales de aprendizaje: se refiere a los estudiantes cuyos problemas de aprendizaje en el centro no están directamente relacionados con ninguna discapacidad física, sensorial o intelectual específica, sino que pueden atribuirse a factores externos, como una situación de desventaja socio-cultural, escasas oportunidades de aprendizaje, falta de apoyo en el hogar, un currículo apropiado o una enseñanza insuficiente en los primeros años. Fuente: Westwood, P. (2008): *Lo que los docentes necesitan saber acerca de las dificultades de aprendizaje*. Victoria: ACER Press.

Dirección de centro compartida: hace referencia a un enfoque de la dirección como equipo, donde la autoridad para dirigir no reside sólo en una persona, sino que se puede distribuir entre diferentes personas dentro y fuera de la escuela. La dirección del centro puede implicar a personas que desempeñan distintas funciones y tiene diferentes roles, como directores de centros, directores

adjuntos, directores ayudantes, equipos de dirección, órganos de gobierno de los centros y personal del centro que participa en las tareas de dirección.

Director de centro: cualquier persona que dirige un centro educativo de forma individual o junto con un órgano administrativo de tipo junta o consejo y que es responsable de la dirección/administración. En función de las circunstancias, dicha persona podrá también tener responsabilidades docentes (que pueden incluir no solo tareas docentes, sino también la responsabilidad sobre el funcionamiento general de la institución en áreas tales como el horario, la implementación del currículo, las decisiones sobre lo que ha de enseñarse y los materiales y métodos que han de utilizarse, la evaluación de los docentes y su desempeño, etc.) y/o responsabilidades económicas (a menudo limitadas a la responsabilidad sobre la administración de los recursos asignados al centro).

Edad mínima de jubilación con derecho a la pensión íntegra: ofrece a los docentes la posibilidad de jubilarse antes de alcanzar la edad oficial de jubilación. Su derecho a la pensión íntegra depende de que hayan completado el número de años de servicio necesario.

Edad oficial de jubilación: establece el límite en que los docentes dejan de trabajar. En algunos países y bajo circunstancias especiales, pueden seguir trabajando después de haber alcanzado este límite de edad.

Empleado contratado: se refiere al profesorado que trabaja generalmente para la administración local o para un centro educativo bajo un contrato que se rige por la legislación laboral general y que puede o no tener acuerdos a nivel central sobre retribución y condiciones laborales.

Estándar de Poder Adquisitivo (EPA): la unidad monetaria artificial común de referencia utilizada en la Unión Europea para expresar el volumen de los totales económicos agregados y permitir comparaciones internacionales eliminando las diferencias entre los niveles de precios de los distintos países. Los agregados de volumen económico en EPA se obtienen dividiendo su valor original en unidades monetarias nacionales entre su respectiva Paridad de Poder Adquisitivo. Por tanto, el EPA permitiría adquirir el mismo volumen de bienes y servicios en todos los países, mientras que, cuando los datos se expresan en unidades monetarias nacionales, se necesitan cantidades distintas en cada país para adquirir un mismo volumen de bienes y servicios, en función del nivel de precios.

Evaluación individual del profesorado: implica la formación de un juicio sobre el trabajo de los profesores con el fin de orientarles y ayudarles individualmente a mejorar su docencia. El profesor objeto de evaluación recibe un informe personal de devolución sobre la misma verbalmente o por escrito. Esta evaluación puede llevarse a cabo durante el proceso de evaluación del centro (en cuyo caso el informe de devolución suele ser verbal) o realizarse de forma independiente (lo que puede dar lugar a una valoración formal del profesor que es así evaluado).

Experiencia administrativa: experiencia en administración/dirección de un centro educativo adquirida, por ejemplo, en el desempeño del puesto de director adjunto.

Experiencia profesional docente: un determinado número de años trabajando profesionalmente como docente, la mayor parte de ellos en el mismo nivel educativo para el que la persona en cuestión quiere ser nombrado director de centro.

Formación en el centro educativo: trabajo (remunerado o no) en un entorno laboral real con una duración que no suele superar las pocas semanas, bajo la supervisión de un profesor y con una evaluación periódica por parte del profesorado de la institución de formación. Estos puestos forman

parte de la capacitación profesional de los docentes (por ejemplo, la *stage pédagogique* en Bélgica – Comunidad francesa– y el *Schulpraktikum* en Austria).

Formación general: en el modelo simultáneo, hace referencia a los cursos de formación general y al dominio de la(s) asignatura(s) que los profesores en formación van a enseñar cuando obtengan su título. El propósito de estos cursos, por lo tanto, es proporcionar a los alumnos un conocimiento profundo de una o más asignaturas, así como una amplia formación genérica. En el caso del modelo consecutivo, la formación general hace referencia al título obtenido en una materia en particular.

Formación para la dirección: formación específica para la dirección que tiene lugar después de la formación inicial del profesorado y de la obtención del título de docente. Dependiendo de las circunstancias, esta formación puede darse bien previamente a la solicitud para el puesto de director o a la participación en el proceso de selección, o bien durante el primer o primeros años tras el nombramiento en el puesto. Su finalidad es equipar al futuro director con las competencias necesarias para llevar a cabo sus nuevas responsabilidades. No debe confundirse con la formación permanente de los directores.

Formación permanente: actividades de formación permanente formales y no formales entre las que se puede incluir, por ejemplo, la formación en asignaturas concretas o la formación pedagógica. En determinados casos, estas actividades pueden conducir a titulaciones adicionales.

Formador del profesorado: persona que facilita activamente el aprendizaje (formal) de los estudiantes que se están formando para la docencia. En una institución de educación superior, puede tratarse de un profesor de una disciplina académica a cuyas clases asisten los futuros profesores de esas asignaturas o de un profesor de disciplinas específicas como psicología, filosofía o pedagogía; la definición también incluye al personal de las instituciones especializadas en formación del profesorado o cualquier otro personal de educación superior que tenga a su cargo la supervisión de las prácticas en los centros o la fase de inducción, así como los mentores o tutores en los centros que apoyan a los profesores principiantes.

Funcionario: profesor que trabaja para una administración pública (de nivel central o regional) bajo una legislación distinta a la que regula las relaciones contractuales en los sectores privado o público. En algunos países, la correspondiente administración central o regional (cuando éstas son la administración educativa de rango superior) nombra a los profesores **funcionarios de carrera** de por vida.

Inducción: una fase estructurada de apoyo a los profesores principiantes que se desarrolla una vez que han finalizado el programa formal de formación inicial del profesorado y al inicio de su primer contrato como profesores en un centro. Durante la inducción, los docentes de nueva incorporación llevan a cabo algunas o todas las tareas que realizan los profesores con experiencia y reciben una remuneración por su trabajo. Se les nombra un tutor que les proporciona ayuda personal, social y profesional en el marco de un sistema estructurado. Normalmente, esta fase también incluye formación teórica, que se añade a la capacitación profesional obligatoria recibida antes de la obtención del título que habilita para la docencia. Suele durar como mínimo varios meses.

Itinerarios alternativos: programas de formación flexible, en su mayor parte basados en el trabajo y conducentes a títulos que habilitan para la docencia. Su duración suele ser menor que la de los programas tradicionales y a menudo se introducen para paliar la escasez de profesores y atraer a graduados procedentes de otros campos profesionales.

Jornada laboral global: el número de horas de docencia o el número de horas a disposición del centro, más el tiempo dedicado a actividades de preparación y corrección que puede desarrollarse fuera del centro (según se especifique en el contrato). En unos casos este número de horas se asigna de forma específica a las diferentes actividades y en otros se define de forma global. Se puede establecer semanal o anualmente.

Lista de candidatos: se trata de un sistema por el cual las solicitudes para acceder a un puesto de trabajo de profesor/director de centro se realizan presentando el nombre y las titulaciones de los candidatos ante la administración de rango superior o ante una de nivel intermedio.

Marco de competencias del profesorado: declaración sobre lo que un docente debe saber y ser capaz de hacer. Descripción más o menos detallada de dichas destrezas y competencias.

Modelo consecutivo: aquél en el que la capacitación profesional teórica y práctica se imparte después de la formación general. En este modelo los estudiantes, tras haber cursado la educación superior en un área específica, pasan posteriormente a cursar el componente de capacitación profesional en una etapa separada.

Modelo simultáneo: aquél en el que la capacitación profesional teórica y práctica se imparte a la vez que la formación general. La titulación necesaria para acceder a la formación según este modelo es el certificado de fin de estudios de secundaria superior y, en algunos casos, un certificado de aptitud para la educación superior. Se pueden aplicar también otros procedimientos de selección para la admisión.

Movilidad transnacional para el aprendizaje: movilidad del profesorado de corta duración y con el fin de realizar una actividad de formación permanente (por ejemplo, un curso de formación, una conferencia, un seminario u observación en el contexto laboral), que no tiene carácter fijo (está previsto el retorno a la institución de origen) e implica cruzar fronteras geográficas transnacionales. Solo se tiene en cuenta la movilidad física (no virtual).

Normativa/recomendaciones centrales: distintos tipos de documentos oficiales en los que se recogen prescripciones, orientaciones y/o recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas. La **normativa** incluye de leyes, normas u otro tipo de órdenes establecidas por la administración pública con el objeto de regular la conducta. Las **recomendaciones** son documentos oficiales en los que se propone el uso de herramientas específicas, métodos y/o estrategias de enseñanza y aprendizaje. No son de aplicación obligatoria.

Número de horas lectivas: hace referencia al tiempo que los profesores pasan con grupos de alumnos, según se especifica en su contrato. En algunos países, es el único tiempo de trabajo que se viene especificado. Se puede definir semanal o anualmente.

Número de horas semanales a disposición del centro: hace referencia al tiempo a disposición del centro (según se especifica en el contrato) dedicado a la realización de tareas en el centro o en otro lugar que determine el director del mismo. En algunos casos, se refiere a una cantidad especificada de tiempo adicional al número establecido de horas lectivas, y en otros, a una cantidad global de horas de disponibilidad entre las que se incluyen las horas lectivas. Se puede definir semanal o anualmente.

Número mínimo de años de servicio: indica el número mínimo de años que un docente ha de trabajar para tener derecho a la pensión íntegra, además de haber alcanzado la edad mínima/oficial de jubilación.

Órgano de dirección del centro: órgano de gobierno que puede estar compuesto por padres, profesores, el director y miembros de la comunidad asociados a un centro determinado, con capacidad para hacer recomendaciones o tomar decisiones relativas al currículo, la enseñanza, el presupuesto, la elección del director y otros aspectos relacionados con la gestión del centro.

Paridad de Poder Adquisitivo (PPA): tasa de conversión monetaria que convierte los indicadores económicos expresados en una moneda nacional en una moneda artificial común que equipara el poder adquisitivo de las distintas monedas nacionales. En otras palabras, la PPA elimina las diferencias en el nivel de precios de los distintos países mediante un proceso de conversión en una moneda artificial común denominada Estándar de Poder Adquisitivo (EPA).

Periodo de prueba: nombramiento temporal bajo el formato de periodo de prueba. Las condiciones pueden variar en función de la normativa laboral. Su duración suele oscilar entre varios meses y varios años. Este periodo suele estar sujeto a una evaluación final y normalmente da paso a un empleo indefinido.

Plan de desarrollo de necesidades/de formación: un análisis de las necesidades de desarrollo es una revisión de las condiciones de aprendizaje y desarrollo. Por lo general, este tipo de plan establece las competencias básicas o el nivel de destrezas necesario, evalúa el nivel actual de competencias y, a continuación, identifica las áreas a desarrollar. Un plan de formación define las estrategias, tareas y métodos que se van a utilizar para satisfacer las necesidades de desarrollo.

Población activa (población económicamente activa/mano de obra): según la definición de la Encuesta de Población Activa (EPA), total de personas empleadas y desempleadas.

Política de planificación prospectiva: se basa en la observación de tendencias y la identificación de los escenarios futuros más probables en lo que respecta a la oferta y la demanda de profesores. Los datos que se analizan son proyecciones demográficas, como las tasas de natalidad y la migración, así como la evolución del número de profesores en formación y los cambios dentro de la profesión docente (número de personal docente que se jubila, traslados a puestos no docentes, etc.). La planificación prospectiva de las necesidades de personal docente se puede hacer a largo, medio y/o corto plazo. Esta política de planificación se desarrolla tanto a nivel nacional como regional, en función del grado relativo de centralización/descentralización del sistema educativo en cuestión.

Producto interior bruto (PIB): resultado final de la actividad productiva de las distintas unidades productivas residentes.

Pruebas nacionales: hace referencia a la administración nacional de pruebas estandarizadas y exámenes establecidos a nivel central. Los procedimientos para la elaboración de sus contenidos, su administración y su corrección, así como para la interpretación y el uso de sus resultados, se establecen a nivel central. Están estandarizadas por las administraciones educativas centrales (o de rango superior).

Se pueden diferenciar 3 tipos de pruebas nacionales:

- **Pruebas nacionales para la toma de decisiones sobre la trayectoria académica del alumnado:** pruebas nacionales que resumen el rendimiento de cada alumno al final de un curso escolar o al final de una determinada etapa educativa y tienen un importante impacto en sus trayectorias académicas. En la literatura estas pruebas también se conocen como pruebas sumativas o de "evaluación del aprendizaje". Sus resultados se utilizan para otorgar certificados o

tomar decisiones importantes relacionadas con los itinerarios educativos, la elección de centro o la promoción de curso, etc.

- **Pruebas nacionales para el seguimiento de los centros y/o del sistema educativo:** pruebas nacionales cuyo objetivo es principalmente realizar el seguimiento y evaluación de los centros y/o del sistema educativo en su conjunto. "Seguimiento y evaluación" hace referencia aquí al proceso de recogida y análisis de información con el fin de valorar el rendimiento en relación a los objetivos y tomar medidas correctivas cuando sea necesario. Los resultados de las pruebas nacionales se utilizan como indicadores de la calidad de la enseñanza y del desempeño docente, y también para medir la efectividad global de las políticas y prácticas educativas.
- **Pruebas nacionales para identificar las necesidades de aprendizaje individuales:** este tercer grupo de pruebas nacionales tienen como principal propósito ayudar al proceso de aprendizaje de cada alumno mediante la identificación de sus necesidades específicas de aprendizaje y la correspondiente adaptación de la enseñanza. Estas pruebas se centran en la idea de "evaluación para el aprendizaje" y pueden describirse como "evaluación formativa".

Salario base bruto anual: cantidad desembolsada por el empleador durante un año, incluidas todas las primas, aumentos y complementos, como los relacionados con el coste de vida, la paga extraordinaria (si procede), la paga de vacaciones, etc., menos las aportaciones realizadas por el empleador a la seguridad social y a la pensión de jubilación. Este sueldo no incluye ninguna retención fiscal, ni otros ajustes salariales ni bonificaciones económicas (por ejemplo, las relacionadas con la posesión de titulaciones adicionales, méritos, horas extraordinarias, responsabilidades complementarias, situación geográfica, la obligación de impartir clase a grupos heterogéneos o conflictivos, el alojamiento, la asistencia sanitaria o los gastos de desplazamiento).

Seguimiento del mercado laboral: seguimiento de la evolución del mercado laboral que inicialmente no tiene relación con los planes oficiales del gobierno, y que puede proporcionar a los responsables de la toma de decisiones información sobre los cambios en la oferta y demanda de profesores, pero no se puede considerar una planificación prospectiva oficial.

Selección abierta: hace referencia a un método de contratación en que la responsabilidad de publicar los puestos vacantes, recoger las solicitudes y seleccionar a los candidatos está descentralizada. La contratación suele ser responsabilidad del centro, en ocasiones en colaboración con la administración local.

III. Bases de datos

Base de datos internacional de PISA 2009

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) es un estudio internacional desarrollado bajo los auspicios de la OCDE para medir los niveles de rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias del alumnado de 15 años. El estudio se basa en una muestra representativa de alumnos de 15 años, que pueden estar cursando tanto educación secundaria inferior como superior, en función de la estructura del sistema. Además de medir el rendimiento, el estudio internacional PISA 2009 incluye cuestionarios útiles para identificar las variables en el contexto escolar y familiar que puede arrojar luz sobre los resultados. Para el estudio PISA se enviaron cuestionarios a los directores de centro y a los alumnos. Los indicadores incluidos en esta publicación se elaboraron a partir de los cuestionarios de contexto. Todos los indicadores se refieren tanto a centros públicos como a privados, concertados o no.

Estudio internacional TALIS 2008

TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) evaluó a profesores de educación secundaria inferior y a los directores de los centros donde estos trabajan. En 2008, un total de 24 países participaron en el estudio, 19 de ellos europeos. La tasa de respuesta de los Países Bajos no alcanzó el mínimo requerido (75%), de forma que este país no formó parte del informe internacional. Se desarrollaron cuestionarios independientes para docentes y directores. En los países participantes se seleccionaron al azar los centros (y los profesores dentro de estos centros) que participarían en TALIS. En cada país –a excepción de los más pequeños– se muestrearon cerca de 200 centros y 20 profesores en cada una de ellos. TALIS 2008 se centró una serie de aspectos clave relativos al entorno de aprendizaje y que influyen en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los centros:

- La dirección y la gestión de los centros –los roles que adoptan los directores de los centros, dado el aumento de la rendición de cuentas y la devolución que ha de hacerse a la administración educativa.
- La evaluación en los centros del trabajo de los profesores, la forma y naturaleza de la devolución de información que reciben, así como la utilización de los resultados de estos procesos para incentivar y facilitar el desarrollo de los docentes.
- La formación permanente en que participa el profesorado y su conexión con los sistemas de evaluación, el apoyo por parte de los directores y el impacto sobre las prácticas en el aula.
- Los perfiles de los países en relación con las prácticas, actividades, creencias y actitudes docentes, y cómo éstas varían en función de las características del entorno de los profesores.

Estudio internacional TIMSS 2011

TIMSS (Estudio sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencias) 2011 es el quinto de una serie de evaluaciones internacionales de rendimiento de los estudiantes desarrolladas por la IEA dedicadas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias. A partir del primer estudio, que se llevó a cabo en 1995, cada cuatro años TIMSS ofrece informes sobre el rendimiento de los estudiantes de cuarto y octavo curso. Al igual que sus predecesores, TIMSS 2011 recogió información acerca del contexto de aprendizaje de matemáticas y ciencias de los estudiantes participantes, sus profesores y sus directores, así como datos sobre el currículo de matemáticas y ciencias de cada país. 21 países europeos participaron en la recogida de datos para el cuarto curso, y 9 en la de octavo curso.

IV. Bibliografía

Comisión Europea, 2007. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. COM(2007) 392 final.

Comisión Europea, 2008. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en los centros educativos*. COM(2008) 425 final. [pdf] Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF> [Acceso el 05 de Enero de 2013]

Comisión Europea, 2010. *Desarrollo de programas de inducción coherentes y sistémicos para profesores principiantes: manual para los responsables políticos*. Documento de trabajo de la Comisión. SEC (2010) 538 final. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_es.pdf

- Comisión Europea, 2012. Documento de trabajo de la Comisión. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Acompaña al documento. Comunicación de la Comisión. Un Nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. SWD(2012) 374 final. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf
- EACEA/Eurydice, 2011a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011b. *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Bruselas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012a. *La Educación para la Ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012b. *Cifras clave de la Educación en Europa 2012*. Bruselas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Brussels: Eurydice.
- ETUCE/EFEE (en preparación). *Recruitment and Retention in the Education Sector*.
- European Commission, 2012. *Conclusions of the Peer Learning Conference 'Education2 Policy support for Teacher Educators'*.
- Eurydice, 2008. *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice, 2009. *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Bruselas: Eurydice.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2012. *The Experience of New Teachers. Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL

EURYDICE Y APOYO A LAS POLÍTICAS

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 BruselAs
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

Bernadette Forsthuber (Coordinación), Nathalie Baïdak, Ania Bourgeois
Con la contribución de Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani y Katerina Ticha

Experto externo

Christian Monseur (apoyo en el análisis secundario de la base de datos de TIMSS)

Maquetación y diseño gráfico

Patrice Brel

Coordinación de la producción

Gisèle De Lel

EUROSTAT (EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA)

Proveedores de los indicadores de las bases de datos de Eurostat

Eric Gere, Paolo Turchetti, Ana María Martínez Palou

EURYDICE ESPAÑA-REDIE

Área de Estudios e Investigación
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
C/ General Oraa, 55
28006 Madrid
Correo electrónico: eurydice@mecd.es
Página web: <http://www.mecd.gob.es/cniie/>

Dirección

María Rodríguez Moneo

Autoras

Montserrat Grañeras Pastrana
Ana Isabel Martín Ramos
Mercedes Lucio Villegas de la Cuadra
Flora Gil Traver
Fátima Rodríguez Gómez
Jorge David Serrano Duque
Tania Fátima Gómez Sánchez
Alicia García Fernández
Clara Andrés Sanz

Traducción

Ángel Ariza Cobos

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË / BÉLGICA

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: Irina Vaseva (experta).

ČESKÁ REPUBLIKA / REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Centre for International Services
National Agency for European Educational Programmes
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la Unidad: Jana Halamová, Radka
Topinková, Pavel Šimáček (experto del Ministerio de
Educación, Juventud y Deportes).

DANMARK / DINAMARCA

Eurydice Unit
Danish Agency for Universities and Internationalisation
Bredgade 43
1260 København K
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

DEUTSCHLAND / ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center (DLR)
EU-Bureau of the BMBF/German Ministry for Education and
Research
Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and
Research
Rosa-Luxemburg-Straße 2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

EESTI / ESTONIA

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribución de la Unidad: Vilja Saluveer (Experta jefe,
Departamento de Educación Superior, Ministerio de
Educación e Investigación).

ÉIRE / IRELAND / IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

ELLÁDA / GRECIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Religious Affairs, Culture and
Sports
Directorate for European Union Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribución de la Unidad: Montserrat Grañeras Pastrana,
Ana Isabel Martín Ramos, Flora Gil Traver, Mercedes Lucio
Villegas de la Cuadra, Fátima Rodríguez Sanz, Jorge David
Serrano Duque, Tania Fátima Gómez Sánchez, Alicia García
Fernández, Clara Andrés Sanz.

France / FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la Unidad: Thierry Damour;
experta: Luisa Lombardi

HRVATSKA / CROACIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribución de la Unidad: Duje Bonacci

ÍSLAND / ISLANDIA

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Borgartúni 7a
105 Reykjavík
Contribución de la Unidad: Rósa Gunnarsdóttir (experta).

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia LLP
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribución de la Unidad: Simona Baggiani;
expertos: Gianna Barbieri (*Servizio di statistica settore
istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
Ricerca – MIUR*); Francesca Brotto (*Direzione Generale per
gli Affari Internazionali, Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca – MIUR*)

KYPROS / CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

LATVIJA / LETONIA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta de la
Unidad en colaboración con expertos externos: Svetlana
Batare (Ministerio de Educación y Ciencia) y Baiba Bašķere
(Sindicato de Profesores y Personal científico).

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribución de la Unidad: Oficina Nacional de Eurydice.

LIETUVA / LITUANIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribución de la Unidad: Audronė Razmantienė (experto)

Luxembourg / LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribución de la Unidad: Jeannot Hansen y Mike Engel

MAGYARORSZÁG / HUNGRÍA

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and
Development
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribución de la Unidad: experta: Csilla Stéger (Jefe de
Departamento, Administración Educativa).

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Directorate for Quality and Standards in Education
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribución de la Unidad: expertos: Gaetano Bugeja,
Desiree Scicluna Bugeja and Rose Marie Privitelli (todos ellos
del Departamento de Gestión Curricular y eLearning).

NEDERLAND / PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

NORGE / NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
0032 Oslo
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

ÖSTERREICH / AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

POLSKA / POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución de la Unidad: Anna Smoczyńska en
colaboración con Anna Dakowicz (expert del Ministerio de
Educación Nacional).

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-54 Lisboa
Contribución de la Unidad: Isabel Almeida y Carina Pinto; de
otros departamentos del Ministerio: Alcina Cardoso, Aida
Castilho, João Matos y Joaquim Santos.

ROMÂNIA / RUMANÍA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribución de la Unidad: Veronica - Gabriela Chirea en
colaboración con expertos: Eugenia Popescu, Marius Bălaşa
and Corina Marin (Ministerio de Educación Nacional)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA /SUIZA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA / ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science, Culture and Sport
Education Development Office
Maistrova 10
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta;
experta: Darinka Cankar (Ministerio de Educación, Ciencia,
Cultura y Deporte).

SLOVENSKO / ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribución de la Unidad: Marta Ivanova, Martina Rackova
en colaboración con Gabriela Aichova y Maria Lipska del
UIPS.

SUOMI / FINLAND / FINLANDIA

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la Unidad: Kristiina Volmari

SVERIGE / SUECIA

Eurydice Unit
Department for the Promotion of Internationalisation
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

TÜRKIYE / TURQUÍA

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la Unidad: Osman Yıldırım Ugur, Bilal Aday,
Dilek Güleçyüz

UNITED KINGDOM / REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribución de la Unidad: Sigrid Boyd, Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta.

Comisión Europea; EACEA; Eurydice

Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

2013 – 156 p.

(Cifras Clave)

ISBN 978-92-9201-428-5

doi: 10.2797/15913

Descriptores: profesor, director, formación inicial del profesorado, requisitos de admisión, formación permanente del profesorado, mentorización, salario docente, estatus docente, jornada laboral, edad, género, método didáctico, evaluación del profesorado, educación infantil, educación primaria, educación general, educación secundaria, análisis comparativo, Croacia, Turquía, AELC, Unión Europea

Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa contiene 62 indicadores sobre profesorado y directores de centros desde educación infantil a secundaria superior en 32 países (los Estados miembros de la UE, Croacia, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía). Se abordan seis temas: la formación inicial del profesorado y el apoyo a los profesores noveles; la selección del profesorado, los empleadores y la contratación; la formación permanente y la movilidad; las condiciones laborales y la retribución; los niveles de autonomía y las responsabilidades de los profesores; y los directores de centros educativos. El informe combina datos estadísticos e información cualitativa procedente de los datos primarios suministrados por la Red Eurydice, los datos de Eurostat y la evidencia obtenida en los estudios internacionales TALIS 2008, PISA 2009 y TIMSS 2011.

La Red Eurydice consta de 40 unidades nacionales pertenecientes a 36 países (Estados miembros de la UE, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Croacia, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro, Serbia y Turquía), y se coordina y dirige desde la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE.

La Red Eurydice se dirige principalmente a los responsables de la política educativa, tanto a escala nacional, regional y local como de las instituciones europeas. Se centra sobre todo en el modo en que se estructura y organiza la educación en Europa en todas las etapas educativas. Sus publicaciones se pueden clasificar básicamente en descripciones nacionales de los sistemas educativos, estudios comparados sobre temas específicos, estadísticas e indicadores. Están disponibles gratuitamente en la página web de Eurydice o en formato impreso previa petición.

EURYDICE en Internet

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

EURYDICE ESPAÑA – REDIE

<http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/Eurydice-Espa-a-Redie/Descripcion.html>



Oficina de Publicaciones

ISBN 978-92-9201-428-5



9 789292 014285