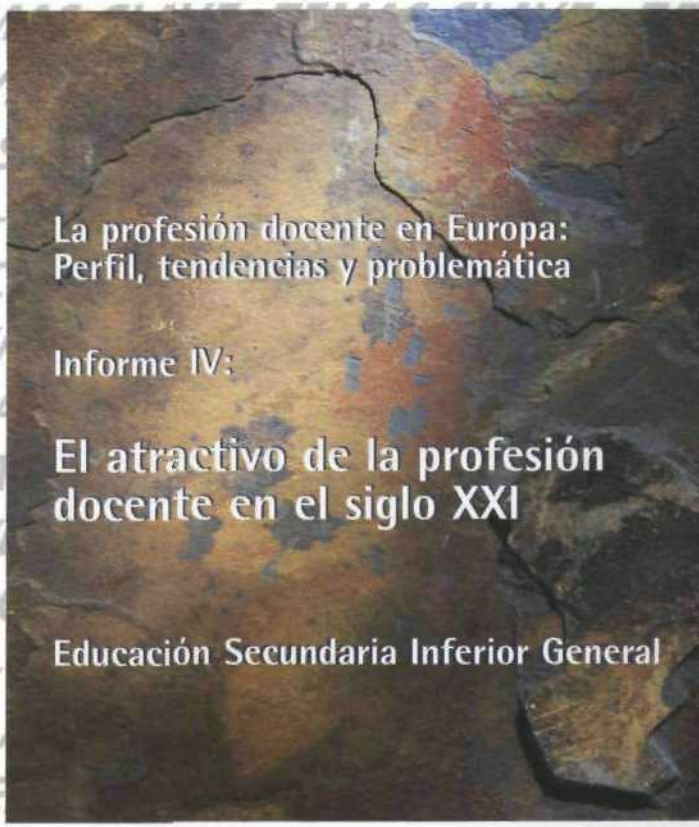
EURYDICE

Dirección General de Educación y Cultura

Temas clave de la educación en Europa

Volumen 3



La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática

Informe IV:

El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI

Educación Secundaria Inferior General

Comisión Europea

EURYDICE

Temas clave de la Educación en Europa

VOLUMEN 3

LA PROFESIÓN DOCENTE EN EUROPA:

PERFIL, TENDENCIAS Y PROBLEMÁTICA

INFORME IV

EL ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL SIGLO XXI

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL

Eurydice
La red europea de información sobre educación

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

Disponible en inglés, francés, alemán y español.

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

Texto terminado en mayo de 2004.

© Eurydice, 2004

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

EURYDICE
Unidad Europea
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail:
info@eurydice.org
Internet:
http://www.eurydice.org

EURYDICE
Unidad Española
General Oraá, 55
28006 Madrid
Tel. +34 91 745 94 00
Fax +34 91 745 94 37
E-mail: eurydice@educ.med.es
Internet:
http://www.mec.es/cide/
eurydice/index.htm

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro De Investigación y Documentación Educativa
(C.I.D.E)

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

N.I.P.O.: 651-04-176-8
I.S.B.N.:84-369-3948-4
Dep. Legal M-30957-2005

PRÓLOGO



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

El estudio de Eurydice sobre la profesión docente, que forma parte de la serie Temas Clave de la Educación en Europa como un conjunto constituido por cuatro informes, examina la situación del profesorado de educación secundaria inferior en 30 países. En el primer informe se analizó la preparación recibida por el profesorado durante su formación inicial para ejercer la profesión, junto con las medidas de transición al mundo laboral. El segundo informe comparó las situaciones de escasez y excedente, así como las medidas adoptadas para solucionarlas. El tercer informe abordó las condiciones laborales del profesorado, como la seguridad de empleo y las expectativas salariales a largo plazo.

Este cuarto y último informe plantea cuestiones clave que afectan al futuro de la profesión docente y a su contribución en la oferta de una educación de calidad para todos. Actualmente, la profesión experimenta cierto malestar. Los estudios que evalúan las opiniones del personal docente parecen indicar que este colectivo se siente infravalorado, y también destacan su descontento con respecto a la adecuación de su formación para prepararles para enfrentarse a la realidad profesional. Se están aplicando paulatinamente medidas innovadoras más flexibles y orientadas hacia una formación más práctica para remediar estos inconvenientes y atraer así a un mayor número de docentes potenciales. No obstante, para que estas medidas sean realmente eficaces deberían garantizar, como mínimo, que se selecciona a los candidatos adecuados en el acceso a la profesión y que éstos reciben una supervisión adecuada durante su formación. Además, deberían facilitar una cooperación plena entre el personal de los centros educativos y el de las instituciones de educación superior responsables de la formación, así como la identificación de las competencias mínimas que deberían alcanzar los futuros docentes. En lo que respecta a las condiciones laborales, existen tres consideraciones que parecen fundamentales: la variedad de tareas diferentes que debe llevar a cabo el profesorado, las expectativas salariales a largo plazo y el horario laboral. Para erradicar el malestar que afecta hoy en día a la profesión, el horario laboral del personal

docente deberá definirse, de forma que le permita el adecuado desempeño de las tareas que se le exige y que reciba una remuneración acorde. Por tanto, la profesión se enfrenta con numerosos retos, con frecuencia interrelacionados. Cada sistema deberá responder a ellos de la mejor forma posible, teniendo en cuenta su situación particular.

Este estudio, que ofrece una valiosa aportación a la cooperación europea en el ámbito de la educación, ha sido posible gracias a la contribución de las Unidades Nacionales de la Red Eurydice y de los expertos de los diferentes países, a los que quiero expresar mi agradecimiento. La Unidad Europea de Eurydice ha realizado el análisis comparativo, en estrecha colaboración con los especialistas nacionales. La metodología empleada es una garantía adicional de la calidad y fiabilidad de la información que aquí se presenta.

Estoy convencida de que el presente informe servirá para enriquecer el debate político tanto en el ámbito nacional como en el comunitario, aportando un conocimiento más profundo sobre cuestiones de especial interés para la profesión docente y el esfuerzo creciente que se realiza en la actualidad para asegurar que el profesorado, protagonista fundamental en la educación, está altamente cualificado y motivado, puesto que estos factores son indispensables en su profesión. Este estudio de Eurydice también nos permite identificar posibles acciones para mejorar la calidad de la formación que se ofrece al profesorado y sus condiciones laborales.



Viviane Reding

Comisaria Europea de Educación y Cultura

ÍNDICE

PRÓLOGO III

ÍNDICE V

GLOSARIO VII

Códigos y abreviaturas VII

Terminología VIII

Otros términos X

INTRODUCCIÓN GENERAL XI

CAPÍTULO 1
DESÁNIMO ENTRE EL PROFESORADO: ¿CLICHÉ O REALIDAD? 1

CAPÍTULO 2
DIVERSIFICACIÓN EN EL ACCESO A LA FORMACIÓN INICIAL
SIN PERJUICIO DE LA CALIDAD DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES 11

CAPÍTULO 3
COHERENCIA ENTRE LAS DIFERENTES ETAPAS DE LA FORMACIÓN
PEDAGÓGICA: HACIA EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO 19

CAPÍTULO 4
POLÍTICAS SALARIALES:
ENTRE EL IGUALITARISMO Y LA DIFERENCIACIÓN 25

CAPÍTULO 5
FOMENTO DE LA MOVILIDAD PARA MANTENER UNA OFERTA
LABORAL EQUILIBRADA EN TODAS LAS REGIONES 41

CAPÍTULO 6
MANTENER LA MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES CON EXPERIENCIA
HASTA LA JUBILACIÓN 51

CONCLUSIONES GENERALES 61

ANEXOS 67

ÍNDICE DE GRÁFICOS 87

REFERENCIAS 89

AGRADECIMIENTOS 93

GLOSARIO

CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

Códigos de países

EU	Unión Europea
BE	Bélgica
BE fr	Bélgica – Comunidad Francesa
BE de	Bélgica – Comunidad Germanoparlante
BE nl	Bélgica – Comunidad Flamenca
CZ	República Checa
DK	Dinamarca
DE	Alemania
EE	Estonia
EL	Grecia
ES	España
FR	Francia
IE	Irlanda
IT	Italia
CY	Chipre
LV	Letonia
LT	Lituania
LU	Luxemburgo
HU	Hungría
MT	Malta
NL	Países Bajos
AT	Austria
PL	Polonia
PT	Portugal
SI	Eslovenia
SK	Eslovaquia
FI	Finlandia
SE	Suecia
UK	Reino Unido
UK-ENG	Inglaterra
UK-WLS	Gales
UK-NIR	Irlanda del Norte
UK-SCT	Escocia
Países AELC/EEE	Los tres países que forman la Asociación Europea de Libre Comercio, que son miembros del Espacio Económico Europeo
IS	Islandia
LI	Liechtenstein
NO	Noruega
Países Candidatos	
RO	Bulgaria
BG	Rumanía

Abreviaturas relacionadas con los indicadores estadísticos y otras clasificaciones

(*)	Cálculo estimado o sujeto a variaciones, en función de la autoridad correspondiente
(:)	No se dispone de datos
(–)	No es pertinente
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PIB	Producto Interior Bruto (PIB)
PPA	Paridad del Poder Adquisitivo
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación

TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UOE	Unesco/OCDE/Eurostat

Abreviaturas nacionales en el idioma original

CERICIS	*Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale*	BE fr
CSA	*Centro Servizi Amministrativi*	IT
FPU	*Flexibel Pensioen en Uittreden*	NL
GTP	*Graduate Training Programme*	UK-EnG/WLS
OFSTED	*Office for Standards in Education*	UK-ENG
QTS	*Qualified Teacher Status*	UK-ENG/WLS
SCITT	*School Centred Initial Teacher Training*	UK-ENG
TTA	*Teacher Training Agency*	UK-ENG/WLS/NIr
VUT	*Vervroegde Uittreding*	NL

El uso de cursiva en el texto

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

TERMINOLOGÍA

Docentes en régimen de funcionarios

Docentes contratados por una autoridad estatal, ya sea de ámbito central, regional o local. La contratación del profesorado con este régimen laboral se regula mediante un marco legislativo diferente al que define las relaciones contractuales en los sectores público o privado.

Docentes en régimen de funcionarios de carrera

Docentes que trabajan en un sistema basado en el funcionariado con características específicas, como la responsabilidad directa de la máxima autoridad educativa en la selección y contratación del profesorado. La noción de puesto de por vida cobra gran firmeza y el cese sólo tiene lugar en circunstancias excepcionales.

Docentes en régimen laboral contractual

Docentes cuya contratación se rige por las disposiciones generales de la legislación laboral (sus contratos son similares a los del sector privado).

Empleador

En el presente estudio se define como la entidad directamente responsable del nombramiento del profesorado y la emisión de su contrato o de las condiciones de servicio. No obstante, la financiación de los costes salariales no tiene por qué provenir directamente del presupuesto del empleador.

Fase final de cualificación "en el lugar de trabajo"

Periodo obligatorio de transición entre la formación inicial de los docentes y su incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal de las competencias pedagógicas. Durante este periodo los docentes no están completamente capacitados y normalmente se consideran "candidatos" o "profesores en prácticas". Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas.

Horario lectivo

Número de horas de enseñanza (en el aula). El horario lectivo se calcula multiplicando el número de clases que se imparte por la duración de una clase (en minutos) y dividiendo el resultado entre 60. Se puede establecer semanal o anualmente.

Número total de horas de trabajo

Total de horas de trabajo, teniendo en cuenta todas las funciones (enseñanza, otras actividades en el centro educativo o en otro lugar especificado, actividades de preparación y corrección). Este horario puede establecerse semanal o anualmente.

Reajustes salariales

El salario base que se rige por regulaciones de la escala salarial puede estar acompañado, en circunstancias especiales, de varias formas de ingresos adicionales. Entre ellos se incluye la remuneración de las horas extra y la concesión de primas salariales para compensar a los docentes por asumir funciones o responsabilidades adicionales, o bien por unas condiciones laborales difíciles, en lo que respecta a la zona en la que trabajan o a las características de sus alumnos.

Salario base

El salario base se define como la remuneración concedida a un docente que cuenta con la cualificación requerida para trabajar en educación secundaria inferior general. Este salario base por lo general se sitúa en una escala salarial dividida en diferentes niveles o grados, que abarcan desde el salario mínimo al máximo. El salario base se puede definir con mayor precisión como la cantidad pagada por el empleador al año, incluyendo

primas, aumentos y asignaciones, tales como las relacionadas con el coste de la vida, el 13º mes (si aplica) y las vacaciones, etc., menos la seguridad social del empleador y las aportaciones a la pensión. Esta definición no incluye otros reajustes salariales (como los relacionados con cualificaciones adicionales, méritos, horas extra o responsabilidades adicionales, área geográfica, obligación de trabajar con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas o problemáticos) o beneficios económicos (gastos de alojamiento, sanidad o transporte).

Tiempo de disponibilidad en el lugar de trabajo

Número de horas disponibles para desempeñar funciones en el centro educativo o en otro centro especificado (enseñanza u otras actividades). Se puede establecer semanal o anualmente.

OTROS TÉRMINOS

Asociación Europea de Libre Comercio

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

Espacio Económico Europeo

En mayo de 1992 se firmó el acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo, que entró en vigor a comienzos de 1994. Los 25 estados miembros de la Unión Europea y los 3 países de la AELC (excepto Suiza) forman parte de este acuerdo, cuyo objetivo es la creación de un mercado único, más allá de las fronteras de la Unión Europea para la libre circulación de bienes, personas, capital y servicios.

Países candidatos

En el presente informe se incluyen los países candidatos, cuya actual participación en el programa Sócrates forma parte de la estrategia de preacceso. Estos países son Bulgaria y Rumanía.

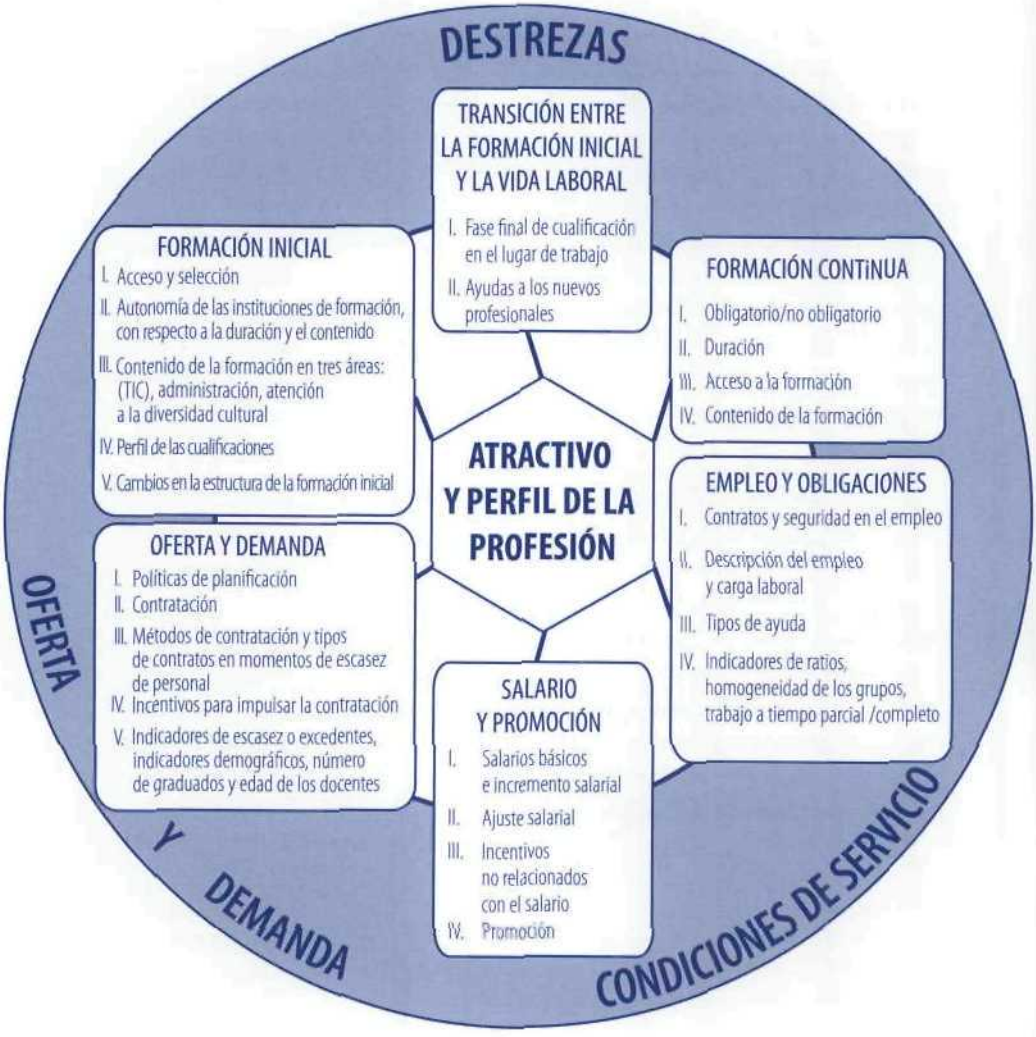
Turquía es otro de los países candidatos a formar parte de la Unión, que ya ha iniciado los preparativos para participar plenamente en el programa Sócrates en el año 2004, especialmente a través de su integración previa en la red Eurydice. Esta integración no ha concluido, por lo que no ha sido posible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

INTRODUCCIÓN GENERAL

Cualquier sector profesional exige personal competente y motivado. La educación no es una excepción. Los responsables políticos europeos, en su interés por ofrecer una educación de calidad para todos los jóvenes, se han preocupado por la calidad de la formación inicial del profesorado y por las condiciones laborales de este colectivo. Por tanto, el perfil de competencias del profesorado y el atractivo de la profesión docente ocupan una posición importante en el debate sobre la educación en Europa, aunque estas dos cuestiones no presenten la misma intensidad en todas partes. Concretamente, la labor a la que se enfrentan las autoridades educativas es triple: en primer lugar, lograr que la profesión atraiga a un número suficiente de docentes potenciales para que cursen la formación inicial del profesorado; en segundo lugar, organizar esta formación de manera que pueda facilitar a los docentes las competencias necesarias para alcanzar unos niveles de calidad y; en tercer lugar, ofrecer unas condiciones laborales lo suficientemente "competitivas" como para que permanezcan motivados a lo largo de su carrera profesional.

El estudio exhaustivo sobre la profesión docente en Europa que Eurydice lleva a cabo desde el año 2001, se centra en estas premisas. Su objetivo es ofrecer un mayor conocimiento de las diferentes situaciones que predominan en cada país y los métodos empleados por los responsables políticos para hacer frente a los retos identificados. Algunos aspectos clave de la profesión ya se han analizado en tres informes temáticos independientes. El primero se centró en la comparación de los modelos de **formación inicial** y en las **medidas de transición** adoptadas para facilitar el acceso a la profesión (Eurydice, 2002b). El tema de la **oferta y la demanda** se analizó en el segundo informe (Eurydice, 2002c), mientras que el tercer informe examinó las **condiciones laborales y** el **salario** del profesorado (Eurydice, 2003).

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



A raíz de las anteriores investigaciones temáticas independientes surgió la cuestión de las posibles conexiones entre estos distintos aspectos. La finalidad consistía en establecer un modelo organizativo de la profesión. Por consiguiente, se llevaron a cabo investigaciones secundarias para destacar, si procediese, cualquier modelo que se repitiese con regularidad entre parámetros que tipifican la organización de la profesión docente. La presencia de un grupo de parámetros de este tipo habría reflejado la existencia de "sistemas autónomos" cuyos componentes serían interdependientes.

Las diferentes investigaciones secundarias que integran el material disponible, no han podido demostrar que estas agrupaciones de parámetros se produzcan sistemáticamente o, al menos, con frecuencia en algunos países. Por consiguiente, tampoco es posible describir modelos básicos que ilustren la organización de la profesión en términos generales. Tan sólo se pueden resaltar algunas relaciones dicotómicas (que tienen lugar con regularidad, aunque no en todos los casos). Estas relaciones, que se describen detalladamente en los tres informes temáticos, están resumidas en el siguiente cuadro. Además de estas asociaciones, parece que existen métodos de gestión de la profesión muy característicos. En definitiva, cada país crea su propio sistema.

→ La responsabilidad de contratación en los diferentes países se puede enfocar desde dos puntos de vista: el grado de centralización de la contratación y el tipo de procedimiento adoptado. Si los empleadores pertenecen al ámbito central, la contratación se lleva a cabo mediante oposición o mediante listas de candidatos. Si el poder de decisión se confiere a las autoridades locales, la contratación suele realizarse por proceso de selección abierto. En los países que aplican procesos de selección abiertos para la contratación, los contratos suelen regirse por la legislación laboral general.

→ Los empleadores de los docentes con estatus de funcionario son autoridades públicas, normalmente de ámbito central y/o regional. Además, por lo general, si los empleadores pertenecen al ámbito central o regional, el grado de flexibilidad en lo que respecta a la descripción contractual de las funciones del docente suele ser limitada. En estos casos, las autoridades locales o los centros educativos disponen de poca libertad para adaptar a sus necesidades la definición contractual de responsabilidades laborales.

→ Los contratos que se rigen por la legislación laboral no parecen ofrecer menos seguridad laboral que los asociados al estatus de funcionario. No obstante, el salario base mínimo del profesorado que trabaja con contrato, suele ser inferior al PIB per cápita. En los países donde el profesorado tiene el estatus de funcionario, se observa una mayor variedad en este aspecto.

→ En los países en los que el salario base es inferior al PIB per cápita, las horas extra (remuneradas) generalmente están mejor pagadas (con respecto a la remuneración media) y el profesorado a veces tiene derecho a realizar otras actividades remuneradas además de las funciones habituales.

→ Los requisitos para matricularse en actividades de formación continua suelen ser más estrictos en el sector público. Con mayor frecuencia, esta formación suele ser una obligación contractual o un requisito necesario para poder optar a un aumento salarial.

→ Los países que experimentan un claro problema de escasez de profesorado suelen tener un método de contratación descentralizado. Los países en los que la contratación es de ámbito central tienen más problemas de excedente de profesores. También parece ser que las medidas de planificación de algunos países les previenen con mayor eficacia de la probabilidad de excedente que de los problemas de escasez.

A partir del análisis de las conclusiones anteriores, parece evidente que la mayor parte de las relaciones aplicables a algunos países están asociadas al estatus profesional del profesorado y al ámbito al que pertenece el empleador. Las relaciones más frecuentes se ilustran en la siguiente tabla.

GRÁFICO 2: RELACIONES ENTRE EL ESTATUS PROFESIONAL DEL PROFESORADO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS CONDICIONES LABORALES

	ESTATUS PROFESIONAL DEL PROFESORADO	
	Funcionario	**Empleados con contratos de trabajo**
	BE, DE, EL, ES, FR, CY, LT, LU, HU, MT, NL, AT, PT, SI, FI, IS	BE, CZ, DK, EE, IE, IT, LV, NL, PL, SK, SE, UK, NO, RO
EMPLEADOR	Resultados recurrentes Empleadores que pertenecen al ámbito central y regional y, por consiguiente, escasa libertad de las autoridades locales para adaptar la definición contractual de responsabilidades laborales.	Resultados no recurrentes Los empleadores pueden pertenecer a diferentes ámbitos. La libertad de las autoridades locales para adaptar la definición contractual de responsabilidades laborales depende del país en cuestión.
	Resultados recurrentes Contratación centralizada por oposición o lista de candidatos.	Resultados recurrentes Libre contratación y poder de decisión de ámbito local.
POLÍTICA SALARIAL	Resultados no recurrentes Los niveles salariales mínimos varían de un país a otro. Pueden ser superiores, equivalentes o inferiores al PIB per cápita.	Resultados recurrentes Los salarios mínimos suelen ser inferiores al PIB per cápita.
	Resultados no recurrentes Las horas extra están mejor pagadas en países con salarios mínimos bajos.	Resultados recurrentes Las horas extra suelen estar mejor pagadas.
FORMACIÓN CONTINUA	Resultados recurrentes Generalmente, la formación continua es obligatoria.	Resultados no recurrentes La formación continua puede ser obligatoria u opcional, dependiendo del país en cuestión.
ASPECTOS DE LA OFERTA	Resultados recurrentes Los problemas de escasez son poco frecuentes. A veces se producen situaciones de excedente.	Resultados no recurrentes Los problemas de escasez se producen principalmente en países donde el método de contratación está descentralizado.

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Bélgica y **Países Bajos:** Los docentes del sector subvencionado se incluyen en el grupo de docentes con el estatus de funcionario, incluso si trabajan con contratos laborales estándar.

La tabla anterior revela pocas regularidades. Todas las relaciones analizadas dependen del método de gestión del empleo. No existe una conexión aparente entre las condiciones de servicio y los tipos de formación inicial. Es necesario destacar que la temática de estos informes reúne cuestiones políticas habitualmente inconexas. Por un lado, la formación pedagógica pertenece enteramente al ámbito de la política educativa. Por otro lado, las condiciones de trabajo del profesorado son el resultado de las políticas laborales y, por consiguiente, están directamente relacionadas con las contingencias sociales y económicas.

Sin duda, la imposibilidad de identificar modelos organizativos opuestos de formación inicial del profesorado se puede atribuir en gran medida a las similitudes estructurales observadas en los diferentes países. Estas similitudes tienen que ver principalmente con la semejanza de criterios relacionados con la duración y el nivel de la formación inicial del profesorado en los diferentes países. Muchos de estos países han adoptado como vía principal el llamado modelo simultáneo, en el que la formación profesional y la general se imparten a la vez. La autonomía curricular concedida a las instituciones de formación pedagógica también es característica del escenario europeo. Una de las respuestas a la necesidad de dotar al profesorado de aptitudes pedagógicas específicas es el aumento de la importancia concedida en toda Europa a la parte profesional de la formación a través de las cualificaciones exigidas. Sin duda, los resultados de las investigaciones educativas también han fomentado ciertos cambios en las políticas de formación inicial del profesorado en Europa. Estos cambios han contribuido a aumentar la uniformidad general entre países en este ámbito.

No es fácil establecer relaciones entre políticas de formación pedagógica y laborales. Estas últimas sobrepasan los límites de la profesión docente. Naturalmente, las distintas tradiciones, normativas, restricciones y presiones asociadas a estas políticas afectan a las condiciones laborales del personal docente, puesto que favorecen o limitan la libertad de adaptación de la oferta y la demanda a las nuevas situaciones del mercado laboral en este sector profesional.

Por tanto, se puede suponer que los sistemas de gestión observados reflejan el modo en que los responsables políticos de cada país han intentado articular y equilibrar las fuerzas educativas, sociales y económicas y las posibles divergencias entre ellas.

*
* *

Este cuarto y último informe de la profesión docente no es un resumen de las comparaciones realizadas en los tres informes independientes, en el sentido estricto de la palabra [1]. Pretende favorecer la reflexión y el debate sobre cinco temas clave de interés en toda Europa. Una doble cuestión subyace al hilo conductor de esos temas: **¿cómo se puede formar a un número suficiente de profesores competentes y mantenerlos motivados a lo largo de su carrera profesional?**

Mas precisamente, las cuestiones centrales son: la diversificación de vías de formación

(1) Se ha empleado una gran variedad de **fuentes** para redactar este último informe, que proceden fundamentalmente de las contribuciones de las Unidades de Eurydice y de los expertos nacionales que han colaborado en el presente estudio y que figuran en la sección de agradecimientos al final del libro. Los informes nacionales, que pertenecen al estudio de la OCDE (2003) sobre el mismo tema y se encuentran disponibles en el sitio web de la OCDE (consúltese las Referencias), han enriquecido los análisis, especialmente en el caso del primer capítulo sobre el desánimo del profesorado. El anexo incluye todas las referencias y resúmenes relacionados con las investigaciones nacionales sobre las opiniones del profesorado y cita sus fuentes.

inicial del profesorado que puedan atraer nuevos candidatos, una mayor coherencia entre la formación inicial y continua en su conjunto, el papel de los incentivos económicos en las políticas salariales, el fomento de la movilidad para lograr una oferta equilibrada en todos los lugares y, finalmente, los factores que pueden motivar a los docentes con edades cercanas a la jubilación a permanecer en la profesión.

Para cada una de estas cuestiones, el informe ofrece un debate respaldado por material relevante sobre los temas analizados y examina las medidas que pueden impulsar el cambio.

En un estudio sobre la profesión docente, y en particular sobre su atractivo, es esencial considerar el punto de vista del personal docente. Por esta razón y, a modo de análisis preliminar, el primer capítulo examina el grado de satisfacción del personal docente con respecto a su profesión y la percepción del reconocimiento y de la estima que le concede la sociedad. La recopilación de sus opiniones se ha realizado a partir de los resultados de los numerosos estudios nacionales sobre este tema. El título del primer capítulo, "Desánimo entre el profesorado: ¿cliché o realidad?", cuestiona la opinión generalizada de que la profesión atraviesa un estado de crisis.

El capítulo ofrece ciertas conclusiones al respecto. Los docentes valoran la profesión porque ofrece la posibilidad de mantener numerosos y variados contactos sociales y por la libertad de actuación. Sin embargo, ponen de manifiesto muchas preocupaciones totalmente consecuentes con la idea clave de este informe. Las quejas del profesorado están relacionadas fundamentalmente con la falta de preparación para ejercer la profesión y la complejidad de las tareas que deben desempeñar. En algunos países, muchos docentes declaran que cambiarían de profesión si pudieran. Este capítulo confirma la utilidad de tener en cuenta diferentes formas de mejorar la formación práctica y las condiciones laborales del profesorado.

El estudio de las reformas (2) llevadas a cabo en la profesión durante los últimos 30 años ha puesto de relieve la importancia concedida por los responsables políticos a la formación inicial del profesorado. Las reformas de todos los países se caracterizan por haber impuesto requisitos más estrictos con respecto al nivel, contenido y duración de los cursos. La dimensión profesional de la formación inicial del profesorado también ha formado parte de la agenda legislativa. No obstante, las reformas se han centrado fundamentalmente en unificar las vías de formación inicial, concediendo esta responsabilidad a las instituciones de educación superior. En pocos países existen varias rutas de formación. El peligro de que esta medida pueda impedir el acceso a la profesión de aquéllos que quieren dedicarse a la docencia y no pueden cursar la formación inicial general exigida, constituye el punto de partida del segundo capítulo, relacionado con

(2) Consúltese *Profile of reforms carried out in the teaching profession. Context and objectives*, que se publicará próximamente en el sitio web de Eurydice, junto con las tablas sobre las reformas nacionales (http://www.eurydice.org/Documents/KT3tables/en/FrameSet.html).

la diversidad de las vías de formación inicial del profesorado. Este capítulo analiza principalmente las ventajas (en cuanto a la ampliación de la oferta de candidatos y el aumento de la formación de carácter profesional) de ofrecer posibilidades de formación inicial a personas en activo. Esta medida se ha empezado a poner en práctica recientemente en unos pocos países. El capítulo también intenta identificar los requisitos necesarios para garantizar la calidad de las calificaciones obtenidas al finalizar dicha formación.

El desarrollo profesional continuo es un concepto cada vez más extendido en la profesión docente. Este concepto no se fundamenta exclusivamente en la importancia atribuida al aprendizaje a lo largo de la vida, sino también en la necesitad de coherencia entre la formación inicial y la continua. Aunque cada vez son más numerosos los países en los que la formación continua es obligatoria, esta medida no es suficiente para asegurar al profesorado un desarrollo profesional coherente. El tercer capítulo está dedicado a esta importante cuestión. Analiza ciertos aspectos organizativos de la formación inicial del profesorado que aumentan la cohesión entre las diferentes etapas de la carrera profesional docente y destaca otros aspectos que tienden a frenarla o limitarla.

La tensión permanente entre el control del gasto y la necesidad de hacer de la docencia una profesión atractiva, define en gran medida los límites de actuación de las políticas salariales. En consecuencia, las exigencias en lo que respecta a las cualificaciones exigidas y al desarrollo continuo de las destrezas del profesorado no siempre se reconocen debidamente en las condiciones salariales ofrecidas. El cuarto capítulo examina los diversos componentes salariales que pueden aumentar o disminuir el salario base. A modo de introducción, se analizan los niveles salariales básicos del profesorado, establecidos en función del poder adquisitivo que permiten. Las posibilidades de remuneración adicional se establecen principalmente a partir de las diferentes definiciones contractuales de horario laboral. A continuación, el capítulo considera la posible relación entre el ámbito o ámbitos en los que se adoptan las decisiones y los reajustes salariales o ingresos adicionales del profesorado. La autonomía concedida en este campo a las autoridades locales o incluso a los propios centros educativos en algunos países, hace surgir el debate sobre las posibles disparidades en la remuneración del personal docente entre municipios o centros educativos. Finalmente, el capítulo analiza las implicaciones cuantitativas y cualitativas de las políticas salariales más orientadas a las circunstancias individuales, considerando principalmente el impacto potencial de los distintos incentivos económicos en la motivación del profesorado.

Es evidente que algunas zonas gozan de mayor atractivo que otras para vivir y ejercer la profesión. Según el país en cuestión, los aspectos climáticos o geográficos pueden ser importantes; pueden estar relacionados con la densidad o el origen social o económico de su población. En la profesión docente estos factores pueden hacerse patentes ante la dificultad de cubrir puestos de trabajo situados en zonas poco atractivas. El papel de la

movilidad del profesorado dentro de un país a la hora de asegurar una oferta equilibrada del personal se analiza en el capítulo 5. Así, la posibilidad de transferir los derechos adquiridos al cambiar de centro educativo es una cuestión central en este debate. También se analizan minuciosamente los métodos de contratación que estimulan o frenan la movilidad. Finalmente se examinan los reajustes salariales asociados a ciertos puestos de trabajo, como medida para atraer al profesorado hacia los puestos más remotos o problemáticos.

La mejora de la parte práctica de la formación inicial, el establecimiento de ayudas para los nuevos docentes y la creación de unas condiciones de trabajo adecuadas son indiscutiblemente cuestiones decisivas para evitar que los docentes abandonen la profesión durante los primeros años de su carrera. En la actualidad, el número de docentes que han ejercido la profesión durante muchos años y que están a punto de jubilarse es considerable. La atención que la mayoría de los países europeos concede a este asunto es cada vez más viva. Los responsables políticos se preocupan por mantener la motivación del profesorado hasta el momento en que se jubilan y por reducir la jubilación anticipada. El último capítulo se centra en dos aspectos de las condiciones de servicio que pueden influir en esta cuestión. En primer lugar se analizan las posibles ventajas y desventajas de las diferentes vías que garantizan el ascenso en la escala salarial del profesorado a lo largo de su carrera. A continuación, el capítulo examina las diferentes medidas para reducir el horario laboral, aligerando de este modo su carga docente y creando oportunidades para diversificar sus actividades y sacar el máximo partido de su experiencia.

CAPÍTULO 1
DESÁNIMO ENTRE EL PROFESORADO: ¿CLICHÉ O REALIDAD?

RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES NACIONALES SOBRE LA OPINIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DE SU PROFESIÓN

La idea de que la sociedad subestima la profesión docente se ha convertido en un tópico expresado en muchos libros que tratan sobre esta cuestión. Los propios docentes parecen estar convencidos de que es así. En los medios de comunicación son cada vez más frecuentes las opiniones de docentes desilusionados que, entre otras cosas, afirman que abandonarían la profesión si surgiese una oportunidad. De este modo contribuyen a forjar la imagen de una comunidad profesional en crisis, que padece de baja moral motivada por razones que a veces son difíciles de explicar. Este fenómeno ocurre en un contexto político en el que se reitera con firmeza la importancia de la misión de la educación y en el que las expectativas depositadas en la labor del profesorado nunca han sido mayores. Por eso es importante volver a las fuentes de las que proceden estas declaraciones de desánimo: ¿se trata de un reflejo real o de una falsa imagen de la realidad?

La satisfacción experimentada por los docentes en activo también puede variar según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales, de los que depende en gran medida. Por este motivo nuestro interés se centrará en la magnitud de este desánimo en los diferentes países europeos.

Se han llevado a cabo numerosos estudios sobre el profesorado en activo o sobre los futuros docentes que aún cursan su formación. También se han realizado sondeos sobre la opinión de padres, alumnos y el público en general. Algo más de la mitad de los países europeos han recopilado datos de este tipo. En la presente investigación únicamente se han tenido en cuenta los estudios cuya cobertura es suficientemente representativa del país en cuestión (1).

Por lo general, estos estudios son muy recientes (datan de entre 2000 y 2003 o de la segunda mitad de la década de los 90). En la mayoría de los casos los estudios mencionados son el resultado de tareas puntuales, probablemente motivadas por la actualidad del país en cuestión. No obstante, en Francia, Austria, Polonia, Suecia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), se realiza periódicamente un sondeo entre el profesorado para conocer aspectos concretos de su experiencia profesional. Los ministerios de educación de cada país planifican y encargan estos estudios (2).

Esta recopilación periódica de información permite a los políticos de estos países estar

(1) El anexo contiene las referencias completas y los principales resultados de los estudios consultados. Los ministerios de educación, las autoridades educativas locales o regionales, así como los sindicatos de profesores y los centros de investigación, han encargado la mayoría de estos estudios. Por lo general, los expertos nacionales implicados en este trabajo han facilitado estos estudios. Sin embargo, también se han consultado los informes nacionales elaborados para la OCDE (OCDE 2003).

(2) En Suecia, la Agencia Nacional para la Educación.

siempre bien informados de la opinión de los distintos actores del mundo de la educación. Sin embargo, puesto que los aspectos examinados varían de un año a otro, no es posible llevar a cabo un análisis de las tendencias.

Los estudios analizados se centran principalmente en dos tipos de información de los cuales el primero es el más extendido:

→ Grado de satisfacción del profesorado con respecto a los distintos aspectos de su experiencia profesional. En la mayoría de estos estudios se preguntó a los docentes cuáles eran las motivaciones que les llevaron a elegir la profesión, las ventajas y las desventajas asociadas a sus condiciones laborales y la adecuación de su formación a las funciones que desempeñan. Ocasionalmente se establecieron comparaciones entre los que ejercen la docencia por primera vez y los profesores con experiencia, entre docentes de diferentes niveles educativos o de diferente sexo.

→ Reconocimiento de la profesión docente por parte de la sociedad o de los actores que intervienen en el mundo de la educación (padres, alumnos, empleadores, etc). A veces, en este tipo de estudio se pregunta directamente al profesorado cuál es su percepción de la opinión pública sobre su profesión.

Este capítulo examina los principales resultados obtenidos de las respuestas de los docentes e identifica las causas fundamentales de satisfacción o descontento.

Debido a las diferencias en las metodologías aplicadas, en los aspectos examinados y en la terminología empleada en los cuestionarios, es difícil (si no imposible) establecer cualquier comparación exhaustiva entre países. Por eso, el presente análisis pretende únicamente destacar una serie de tendencias que se observan claramente.

OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU PROFESIÓN: ¿SE HACE PATENTE LA DESILUSIÓN?

Varios estudios nacionales se centran en los aspectos que llevaron a los docentes a elegir su profesión. Sus respuestas revelan cierta dosis de altruismo (en lo que respecta a su deseo de trabajar con niños) y de satisfacción personal, entre otras cosas, por el placer que implica enseñar la materia en la que se han especializado.

> Según el profesorado **francés** de *nive de collège y lycée*, las principales razones que les llevaron a elegir esta carrera profesional (por orden de importancia) son el amor por su disciplina, el contacto con los alumnos, la transmisión de sus destrezas y conocimiento y la independencia en el aula. Los docentes que han ejercido la profesión durante más tiempo consideran que el contacto con los alumnos es la principal fuente de satisfacción *(Note d'Information*, 2003).

> El profesorado del **Reino Unido (Inglaterra)** enumera las siguientes razones principales que influyen en la elección de la profesión: el trabajo con niños, la satisfacción que supone ejercer la docencia y la creatividad y estímulo que ofrece (*General Teaching Council for England*, 2003).

Ciertos estudios también revelan que algunos docentes acceden a la profesión sin una clara motivación o por la falta de opciones.

> En **Rumanía**, el 36% de los docentes declararon que el "amor por los niños" fue la principal razón que motivó su decisión de convertirse en profesores, pero el 35 % no aportó ninguna razón (*Romita, B.; Iucu, Ion; Ovidiu Panisoara*, 1999).

> En **Portugal**, ante la pregunta de por qué eligieron su profesión, el 58,7% del profesorado afirmó que la principal razón era su vocación por la docencia, mientras que el 18,8 % indicó que no tenía otras opciones profesionales (*A situação do professor em Portugal*, 1988).

Los estudios destacan entre las principales ventajas profesionales la libertad de la que disfrutan los que trabajan en la docencia. Los docentes también hacen alusión a la relación e interacción con sus compañeros. Muchos afirman que valoran las agradables relaciones interpersonales que existen entre compañeros.

> En un estudio dirigido por el departamento **danés** sobre las condiciones laborales (publicado en el año 2002), los docentes conceden mucha importancia a la interacción con los alumnos, la libertad profesional para elegir los métodos didácticos y la cooperación con sus compañeros (*Mercuri Urval*, 2002).

> Los profesores **eslovacos** expresan un alto grado de satisfacción en lo que respecta a la relación con los padres (99,5 %), la actitud de los compañeros (98,1 %), el trabajo con jóvenes (97,3 %) y la autonomía en la elección de los métodos didácticos (96,5 %) (*Kika, M.*, 2000).

Cuando se les pregunta por las dificultades encontradas en el trabajo, muchos docentes declaran no estar satisfechos con sus condiciones de trabajo. En particular, la complejidad de las tareas que se les exige, junto con el aumento de la carga laboral asociado a ellas, ha motivado que se sientan muy a disgusto. Muchos estudios ponen énfasis en estos aspectos. Los docentes se enfrentan a nuevas responsabilidades para las que no se sienten adecuadamente preparados (Comunidad francesa de Bélgica), les preocupa el aumento de la carga laboral (Países Bajos, 1999, Reino Unido, 2003) y la presión del tiempo limitado (Dinamarca, 2001), consideran que trabajan en condiciones difíciles,

motivadas, entre otras cosas, por la obligación de desempeñar tareas cada vez más complejas (Francia, 2003). Los resultados de estos estudios apenas sorprenden si se tiene en cuenta que en algunos países, como Dinamarca, Suecia y el Reino Unido, existe una gran sensibilidad ante la cuestión de la sobrecarga laboral del profesorado (Eurydice, 2003, capítulo 2).

Por lo general, los salarios y sus regulaciones no suelen citarse entre las principales fuentes de descontento. No obstante, algunos docentes de Austria (2000), Eslovaquia (2000), Suecia (2000) y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), afirman que son motivo de preocupación (2002).

Los jóvenes docentes que acceden a la profesión se enfrentan por primera vez a la realidad. El trabajo diario a veces les causa cierta desilusión. Por eso es inevitable que se cuestionen la calidad de la formación inicial. Sus recelos más frecuentes están relacionados con la falta de formación práctica, especialmente en lo que respecta a las destrezas necesarias para tratar con grupos de adolescentes que a veces son problemáticos.

> En junio de 2001, se preguntó a los profesores **franceses** que tenían uno o dos años de experiencia por el comienzo de su carrera profesional. Declararon repetidamente que lamentaban la falta de práctica, así como de la inadecuada preparación para entender a los adolescentes y a sus dificultades, para gestionar conflictos y enfrentarse a la indisciplina (*Note d'Information*, 2001).

> El estudio dirigido por la **Comunidad francesa de Bélgica** en la primavera de 1998 reveló que los profesores de educación primaria consideraban que su formación inicial era mediocre (casi 5 puntos sobre 10). Afirmaron que habían sacado mucho provecho de las destrezas relacionadas con las materias (contenido de la materia y métodos didácticos) pero en lo referente a la atención a alumnos con dificultades, los docentes sentían que su formación inicial les había resultado poco provechosa (1,2 puntos sobre 6) (*CERISIS*, 1999).

Por tanto, parece que las destrezas específicas en áreas como la atención a la diversidad de alumnos, no ocupan la posición que deberían en el currículo de la formación pedagógica. Esta sensación del personal docente se confirma en nuestro estudio sobre los programas de formación inicial del profesorado (3), que siguen concediendo una importancia primordial al conocimiento requerido para ejercer la docencia y a los métodos didácticos y ponen relativamente poco énfasis en destrezas específicas que van más allá de la práctica docente convencional.

El profesorado en general parece ser un colectivo con una fuerte identidad profesional. Este hecho puede deberse, en parte, a la solidaridad que mantienen los docentes entre sí para hacer frente a las desventajas y dificultades que encuentran en su trabajo. Probablemente les ayuda a mantener los fundamentos positivos que les llevaron a dedicarse a la docencia y no arrepentirse de la elección que hicieron. Con un espíritu optimista, declaran que están bastante satisfechos en general en lo que respecta a su percepción inicial de lo que conllevaría el trabajo.

(3) Véanse, por ejemplo, los gráficos 3.3 y 3.4 sobre la libertad de las instituciones de formación inicial con respecto a la adquisición de destrezas específicas (Eurydice, 2002b, capítulo 3).

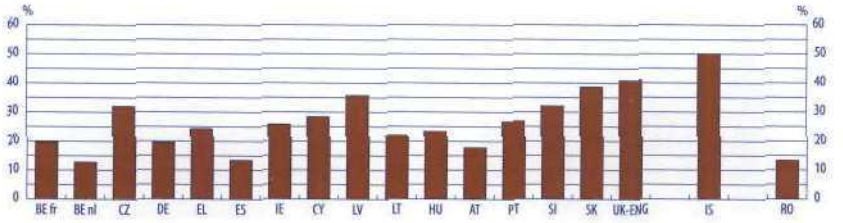
Así, los estudios analizados parecen indicar que una gran mayoría de docentes de educación secundaria inferior en Europa están satisfechos con el trabajo en su conjunto: el 98 % en Suecia (2002) afirma estar satisfecho en términos generales. Esta opinión la comparte el 80% del profesorado en los Países Bajos, Austria y Finlandia (año 2000 en ambos casos) y el 66 % en Francia (2002).

A pesar de lo anterior, algunos estudios también han identificado signos de desilusión que no deberían pasarse por alto. Por tanto, las autoridades educativas deberían prestar especial atención a las declaraciones de los que pretenden abandonar la profesión docente en un futuro próximo. Puede haber varias razones para ello.

> Una cuarta parte de los docentes **daneses** de la *folkeskole* declararon que habían solicitado otros trabajos mientras trabajaban en sus centros educativos. Para la mayoría de ellos, la necesidad de nuevos retos fue la principal razón que les llevó a hacerlo (*Kreiner, Svend; Mehlbye, Jill,* 2000).
>
> El 29 % de los docentes **suecos** declararon que les gustaría cambiar de profesión (*Agencia Nacional para la Educación,* 2000).
>
> En el **Reino Unido (Inglaterra)**, el 35 % del profesorado declaró haber previsto abandonar la profesión durante los próximos cinco años. Sin embargo, únicamente el 21 % de los docentes afirmó rotundamente que volvería a elegir la misma profesión, mientras que el 11 % declaró que no lo haría (*General Teaching Council for England,* 2003).

Estos datos parecen indicar que la satisfacción expresada por los docentes con respecto a su trabajo no es incompatible con la manifestación de su deseo de cambiar de profesión. Los estudios de ámbito nacional sobre esta cuestión son menos frecuentes. No obstante, se recopilaron datos de ámbito internacional en el estudio TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), en 1995. Aunque es cierto que los resultados del estudio se obtuvieron hace casi 10 años, ofrecen una visión comparativa de las intenciones expresadas por los docentes de muchos países. En este estudio únicamente expresaron su opinión los docentes especializados en matemáticas, por lo que sus resultados no se pueden aplicar a toda la profesión docente, aunque dan fe de estos signos de decepción. Como indica el gráfico 1.1, el porcentaje de docentes de matemáticas de educación secundaria inferior que declararon estar dispuestos a abandonar la profesión si surgiera la oportunidad oscila entre el 12 % y 50 %, según el país en cuestión. Este porcentaje era superior en Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra) e Islandia.

GRÁFICO 1.1: PORCENTAJE DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS (DE ALUMNOS DE 13 AÑOS) QUE DECLARAN QUE CAMBIARÍAN DE PROFESIÓN SI TUVIERAN LA OPORTUNIDAD



BE fr	BE nl	CZ	DE	EL	ES	IE	CY	LV	LT	HU	AT	PT	SI	SK	UK-ENG	IS	RO
19,7	12,7	32,0	19,5	24,2	13,4	25,7	28,4	35,8	21,9	23,3	17,8	26,8	32,1	38,7	40,9	50,1	13,3

Notas adicionales

Fuente: TIMSS 95.

Bélgica (BE de), Estonia, Luxemburgo, Malta, Polonia, Finlandia y **Liechtenstein**: Países que no participaron en el estudio TIMSS 95.

Dinamarca, Italia, Países Bajos, Suecia, Noruega y **Bulgaria**: Países que no distribuyeron los cuestionarios sobre el profesorado. Estos cuestionarios eran una opción internacional del estudio.

Nota explicativa

En el estudio TIMSS, la muestra se basa en el número de alumnos y no en el número de docentes. Por eso, las variables asociadas a las respuestas de los docentes siempre deben valorarse teniendo en cuenta el número de alumnos que representan en la muestra. Por tanto, los resultados deberían expresarse como "Porcentaje de alumnos cuyo profesor de matemáticas declara...". No obstante, para simplificar y facilitar su comprensión, el título del gráfico se expresa como "Porcentaje de profesores de matemáticas...".

LA PROFESIÓN DOCENTE GOZA DE MEJOR IMAGEN DE LO QUE EL PROFESORADO PIENSA

Es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierto reconocimiento social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que desempeñan. En este estudio, el prestigio social (4) se define como el estatus socioeconómico de una profesión con respecto a otros sectores profesionales.

En los estudios nacionales, la cuestión del reconocimiento social de la profesión docente se considera desde dos ángulos: cómo valoran los "no docentes" el trabajo desempeñado por los docentes y cómo se sienten los propios docentes valorados por la sociedad.

En los estudios se repiten con frecuencia declaraciones de reconocimiento del trabajo llevado a cabo por el profesorado. Un importante porcentaje de padres (España, 1997),

(4) En algunos estudios (principalmente los de España, Italia y Portugal), este término tiene además un uso más genérico, como sinónimo de reconocimiento y apreciación social.

alumnos (Suecia, 2000) y de ciudadanos en general (Reino Unido [Inglaterra], 2000) declara tener un gran concepto del trabajo realizado por los docentes.

Existe una diferencia considerable entre la idea que los docentes tienen de la opinión pública sobre ellos y lo que la sociedad realmente declara al respecto. En realidad, los docentes suelen estar mejor considerados de lo que ellos mismos creen.

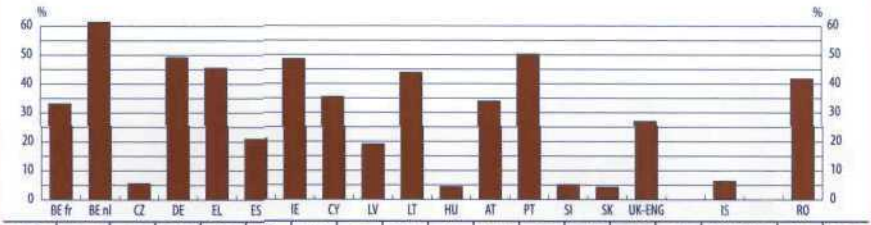
> El 88 % de los ciudadanos **holandeses** tiene un gran concepto de los docentes, aunque los propios docentes piensan que tan sólo el 18 % tiene una buena opinión sobre su trabajo (*Ministerie van OC&W*, 1999).
>
> Dos terceras partes de los docentes encuestados en **Austria** no están satisfechas con la supuesta imagen social de su profesión. Sin embargo, la sociedad tiene mejor concepto de los docentes de lo que ellos habían imaginado. La opinión de los padres sobre el profesorado es incluso más favorable que la de la media (*LehrerIn* 2000).

Por tanto, los docentes parecen no ser conscientes de lo que el público en general les aprecia. Por el contrario, tienen la impresión de que su profesión está lejos de ser apreciada.

> En **Italia**, casi dos terceras partes de los docentes encuestados afirmaron no sentirse apreciados por la sociedad, el 72 % de los profesores de educación secundaria pensaban que su profesión había perdido prestigio social en los últimos 10 años y el 45 % opinaba que esta tendencia continuaría en el futuro (*Fondazione IARD*, 1999).
>
> En **Francia,** el 67 % de los docentes jóvenes encuestados (63 % de ellos en zonas de educación prioritarias, ZEP) piensan que su profesión tiene poco reconocimiento social (*Note d'information*, 2003).
>
> En **Finlandia,** el 25 % de los docentes encuestados declararon sentirse incapaces de lograr reconocimiento social a pesar del duro trabajo (*Santavirta N., et al.*, 2001).

Una vez más, el estudio TIMSS 95 contiene resultados muy similares. La mayor parte de los docentes de Europa que participaron en el estudio declararon recibir muy poco reconocimiento social con respecto a su trabajo. El hecho de que estos porcentajes sean inferiores al 50 % en todos los países (excepto en la Comunidad Flamenca de Bélgica) es un indicio del desánimo del profesorado en Europa. Esta percepción negativa se expresa con mayor firmeza en países como República Checa, Hungría, Eslovenia, Eslovaquia e Islandia, donde menos del 10 % del personal docente se siente apreciado.

GRÁFICO 1.2: PORCENTAJE DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS (DE ALUMNOS DE 13 AÑOS) QUE DECLARAN QUE LA SOCIEDAD APRECIA SU TRABAJO.



BE fr	BE nl	CZ	DE	EL	ES	IE	CY	LV	LT	HU	AT	PT	SI	SK	UK-ENG	IS	RO
33,2	61,4	5 6	49,2	45,6	21,0	48,6	35,5	19,1	43,9	4,4	34,0	50,3	5,2	4,3	27,0	6,4	41,8

Notas adicionales

Fuente: TIMSS 95.

Bélgica (BE de), Estonia, Luxemburgo, Malta, Polonia, Finlandia y **Liechtenstein**: Países que no participaron en el estudio TIMSS 95.

Dinamarca, Italia, Países Bajos, Suecia, Noruega y **Bulgaria**: Países que no pasaron los cuestionarios al profesorado, que era una opción internacional del estudio.

Nota explicativa

En el estudio TIMSS, la muestra se basa en el número de alumnos y no en el número de docentes. Las variables asociadas a las respuestas de los docentes deben analizarse teniendo en cuenta el número de alumnos a los que representan en la muestra. Por tanto, los resultados deberían expresarse como "Porcentaje de alumnos cuyo profesor de matemáticas declara...". No obstante, para simplificar y facilitar su comprensión, el título del gráfico se expresa como "Porcentaje de profesores de matemáticas...".

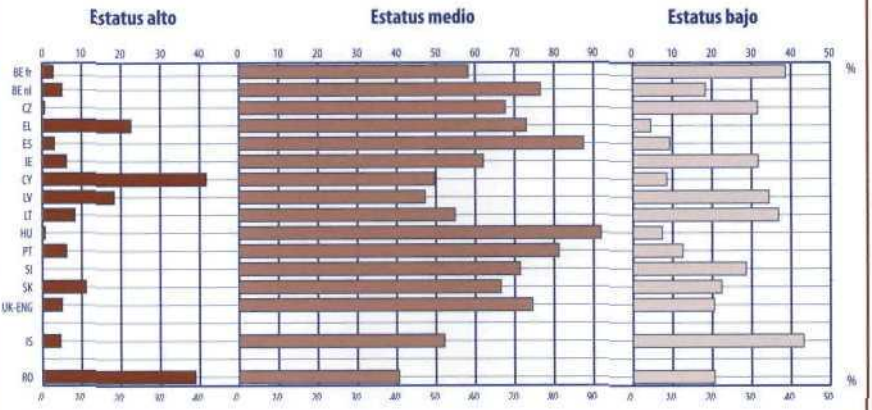
El estatus social de una profesión puede equipararse con su prestigio social. Se puede medir mediante escalas en las que se clasifican varias profesiones en función de su posición relativa. Varios estudios nacionales han empleado este tipo de escala y han pedido al profesorado que clasifique su profesión con respecto a otras, en función de su reconocimiento social. Los estudios revelan que al comparar su profesión con otras similares (en cuanto a formación y dificultad de las tareas), los profesores por lo general sitúan la docencia por debajo de la medicina y la abogacía, profesiones que consideran más prestigiosas.

Desde el punto de vista de los docentes **españoles,** la medicina (81,8 %) y la abogacía (78,4 %) gozan de mayor prestigio social (*Fundación Santa María,* 1993).

Cuando se les preguntó por el prestigio social de diferentes profesiones, el 79,2 % de los profesores **portugueses** respondió que la medicina era la más prestigiosa, mientras que su profesión gozaba de poco prestigio social (*A situação do professor em Portugal,* 1988).

Igualmente, en el estudio TIMSS 95 se pidió al profesorado que clasificara su profesión junto con otras nueve. Esta clasificación se agrupó en tres niveles principales de estatus social (alto, medio y bajo).

GRAFICO 1.3: OPINIÓN DE LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS (DE ALUMNOS DE 13 AÑOS) SOBRE EL ESTATUS SOCIAL DE SU PROFESIÓN CON RESPECTO A OTRAS



	BE fr	BE nl	CZ	EL	ES	IE	CY	LV	LT	HU	PT	SI	SK	UK-ENG	IS	RO
■	2,9	5,1	0,7	22,6	3,1	6,2	41,7	18,3	8,3	0,7	6,2	0	11,1	5	4,6	38,9
■	58,3	76,6	67,7	73	87,5	62,1	49,8	47,3	54,9	91,9	81,2	71,4	66,5	74,5	52,2	40,6
■	38,7	18,4	31,6	4,5	9,3	31,7	8,6	34,4	36,8	7,4	12,6	28,6	22,4	20,5	43,2	20,6

Notas adicionales

Fuente: TIMSS 95.

Bélgica (BE de), Estonia, Luxemburgo, Malta, Polonia, Finlandia y **Liechtenstein**: Países que no participaron en el estudio TIMSS 95.

Dinamarca, Italia, Países Bajos, Austria, Suecia, Noruega y **Bulgaria**: Países que no pasaron los cuestionarios al profesorado, que era una opción internacional del estudio

Alemania: Esta pregunta no se distribuyó entre el profesorado.

Nota explicativa

En el estudio TIMSS, la muestra se basa en el número de alumnos y no en el número de docentes. Las variables asociadas a las respuestas de los docentes deben analizarse teniendo en cuenta el número de alumnos a los que representan en la muestra. Por tanto, los resultados deberían expresarse como "Porcentaje de alumnos cuyo profesor de matemáticas...". No obstante, para simplificar y facilitar su comprensión, el título del gráfico se expresa como "Opinión de los profesores de matemáticas...".

Las nueve profesiones seleccionadas para realizar la comparación fueron: economista, médico, abogado, ingeniero, enfermero, funcionario, docente (centro de educación primaria), docente (centro de educación secundaria) y trabajador no cualificado.

La mayoría de los docentes que participaron en este estudio internacional declararon que su profesión gozaba de un estatus medio, junto con ingeniería, enfermería y el servicio público. No obstante, en algunos países el profesorado clasificó su profesión como una de las menos prestigiosas y atractivas. Así, entre el 30% y el 40% del profesorado en la comunidad francesa de Bélgica, República Checa, Letonia, Lituania e Islandia compa-

raron su profesión con la de los trabajadores no cualificados. Por el contrario, son muy pocos los docentes que declaran que su profesión goza de un alto estatus. En la gran mayoría de los países objeto del estudio, menos del 10% lo hicieron. Los profesores griegos (23 %), chipriotas (42 %) y rumanos (39 %) son los que más tienden a situar la profesión en una posición más alta.

A pesar de que la mayor parte del profesorado declara estar satisfecha en general con su profesión, los estudios nacionales examinados en este capítulo demuestran claramente el desánimo que ha existido en algunos casos entre el personal docente durante muchos años en Europa. Es cierto que los docentes reconocen que su profesión tiene ventajas, pero afirman que éstas se limitan principalmente a sus oportunidades de contacto interpersonal. Las condiciones laborales son la principal fuente de insatisfacción. Se sienten especialmente descontentos con la dificultad y magnitud de sus tareas, para cuyo desempeño suelen sentirse inadecuadamente preparados.

El prestigio y el reconocimiento social de una profesión son siempre relativos y suelen medirse en términos de "valoración" y "estima", que por su propia naturaleza son bastante subjetivos. No obstante, los estudios también muestran que los docentes parecen tener una percepción errónea del prestigio social de su profesión. Afirman verse afectados por una falta de reconocimiento social que no se hace patente en los estudios. Esta percepción equívoca debería corregirse, puesto que uno de los factores que contribuyen a garantizar el atractivo de la profesión docente es su adecuado reconocimiento social.

CAPÍTULO 2
DIVERSIFICACIÓN EN EL ACCESO A LA FORMACIÓN INICIAL SIN PERJUICIO DE LA CALIDAD DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

La posición de la formación inicial del profesorado como primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo implica que su organización desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes que pasan a formar parte de este proceso. La cuestión que se plantea en este capítulo puede resumirse de la siguiente manera:

¿Puede servir la oferta disponible de formación inicial del profesorado como incentivo para atraer a los candidatos adecuados a la profesión y cuáles son las garantías que preservan la calidad de esta formación cuando se ponen en práctica innovaciones para abrir el acceso a la profesión docente?

Esta cuestión se plantea en un contexto europeo heterogéneo en cuanto a la oferta del profesorado. Unos pocos países experimentan una escasez crónica de profesorado, otros forman a más personal docente del que necesitan, mientras que la situación más común es la coexistencia de la escasez y el excedente de profesores en diferentes materias y/o lugares. Además, casi todos los países se enfrentan a una importante demanda de reemplazos en la profesión a corto o medio plazo, debido al gran número de docentes con edades cercanas a la jubilación.

Por tanto, los intereses políticos no están relacionados únicamente con la necesidad de convencer a un mayor número de candidatos para que accedan a la profesión docente, sino también (al menos en algunos países) de orientar mejor el flujo de candidatos que acceden a la formación pedagógica y adaptar los perfiles académicos de los nuevos docentes a las necesidades locales.

La mayoría de los países europeos ofrecen una sola vía para acceder a la profesión docente o a veces dos, como en los casos en los que coexisten los modelos simultáneos o consecutivos. En ambos casos, estas rutas se centran en estudiantes que finalizan la educación secundaria siendo relativamente jóvenes o en titulados sin experiencia profesional previa. La selección de los programas de formación pedagógica está orientada a este tipo de candidatos.

Tradicionalmente, la formación inicial del profesorado se desarrolla en las universidades o en los centros de educación superior. Aquí es donde los estudiantes pasan la mayor parte del proceso de aprendizaje para convertirse en docentes, tanto en el modelo simultáneo como en el consecutivo. Incluso si la formación del profesorado finaliza con la fase de cualificación "en el lugar de trabajo", la mayor parte de la formación tiene lugar fuera del centro educativo, en instituciones de formación pedagógica (Eurydice, 2002b). Por esta razón, no debería pasarse por alto el papel que desempeñan las instituciones de

formación en la preparación e iniciación profesional de los futuros docentes. Si se tiene en cuenta el grado de autonomía del que disfrutan estas instituciones en materia de currículo, este papel adquiere una dimensión aún más importante, especialmente cuando el control público de las titulaciones se limita a unas orientaciones relacionadas con el contenido de la formación pedagógica, y no define las competencias mínimas que se deben adquirir. Este es el caso de la mayoría de los países.

Por tanto, el modelo clásico de formación pedagógica y el acceso a la profesión se caracterizan por una gran e influyente interacción entre las autoridades educativas centrales y las universidades o instituciones de educación superior. La intervención de los centros educativos que acogerán a los futuros docentes es escasa.

CAMBIOS EN CURSO: DIVERSIFICACIÓN DE LAS VÍAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

La formación inicial del profesorado siempre ha sido objeto preferente de reformas, aunque éstas han estado algo más relacionadas con el contenido que con la estructura. Sin embargo, en los últimos años las instituciones de formación pedagógica de algunos países han creado programas de formación a tiempo parcial y de educación a distancia o cursos intensivos especiales, diseñados para titulados de otros sectores.

Paralelo a esta tendencia al aumento de flexibilidad de los programas de formación pedagógica, se puede observar un cambio más significativo a través de la creación de programas de formación en el empleo. Este cambio pone en duda la propia naturaleza de la formación inicial del profesorado y afecta a dos conceptos: cómo se organiza la formación y quién se encarga de determinar si un candidato en prácticas ha adquirido las competencias necesarias para ser admitido como miembro cualificado en la profesión. Se está animando a los centros educativos a asociarse con las instituciones de educación superior para formar a nuevos docentes o a convertirse en instituciones de formación pedagógica por derecho propio. Este nuevo papel de los centros educativos hace surgir un sinfín de cuestiones, entre las que se incluyen la naturaleza de la formación pedagógica y el perfil de los docentes que cursan esta formación.

Algunos países están tomando medidas expresamente encaminadas a reconsiderar la formación del profesorado y a diversificar el acceso a la profesión mediante nuevas vías de formación. Dos de estos países (Reino Unido [Inglaterra] y Países Bajos) se han visto afectados por graves problemas de escasez de profesorado (1), que sin duda han contribuido a fomentar estas medidas. No obstante, sería simplista afirmar que las reformas importantes de la formación del profesorado constituyen meramente una reacción a los desequilibrios en la oferta del profesorado.

(1) En el Reino Unido (Inglaterra) la situación ha mejorado recientemente y estos problemas de escasez se limitan a ciertas materias en algunas zonas geográficas.

En los **Países Bajos,** el discurso político se centra en la necesidad de abrir la formación pedagógica a las necesidades del mercado. Este país cuenta con un sistema descentralizado e impulsado por la demanda, donde la política de personal (incluyendo la descripción del trabajo y del perfil de los docentes que se necesitan) depende de los centros educativos, que han puesto de relieve los defectos del actual sistema de cualificaciones. Como consecuencia, la política de los últimos años se ha centrado en la necesidad de crear un sistema más flexible y diverso para la oferta de profesorado. Este "mercado" de personal docente se está creando mediante la introducción de diferentes rutas de acceso a la profesión docente, dirigidas a grupos diana que de otro modo no se plantearían dedicarse a la docencia.

El **Reino Unido** (Inglaterra) probablemente haya avanzado más en esta vía. Existe un sólido compromiso político en el país para fomentar la diversificación de los organismos de formación y garantizar la participación activa de los centros educativos en la formación de los nuevos docentes. Las instituciones de educación superior que deseen ofrecer programas de formación pedagógica deben asociarse con centros educativos para organizar la formación inicial del profesorado. Además, los centros educativos tienen la opción de convertirse en instituciones de formación inicial del profesorado por derecho propio a través de SCITT *(School Centred Initial Teacher Training)*. La responsabilidad de la coordinación de la formación en su conjunto recae en la llamada *Teacher Training Agency (TTA)*. Una vez más, la flexibilidad de las vías de acceso a la profesión constituye un importante objetivo.

Otros países también están revisando sus programas de formación pedagógica. Eslovaquia introdujo en el año 2002 un sistema basado en el partenariado entre las instituciones de formación inicial del profesorado y los centros educativos para fomentar la formación en estos últimos. Igualmente, Suecia ha reestructurado recientemente (2001) la formación pedagógica, poniendo énfasis en los partenariados entre centros educativos e instituciones de formación pedagógica y en la investigación en ciencias de la educación. Se hará una evaluación de esta reforma en 2004/05.

DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS MÍNIMAS COMO MEDIDA INDISPENSABLE PARA CONJUGAR LA INNOVACIÓN Y EL CONTROL DE LA CALIDAD

La cuestión fundamental es saber si los docentes que cursan programas de formación basados en el empleo, u otros cursos de menor duración e individualizados, están tan bien preparados como los que han recibido una enseñanza tradicional en instituciones de formación pedagógica.

El control de la calidad es un tema fundamental en este ámbito. Las competencias mínimas de los estudiantes del sistema tradicional y de los nuevos sistemas pueden ser objeto de revisión al menos en dos momentos clave: en primer lugar, al comienzo de la formación, a través de los mecanismos de selección que intervienen en el acceso a dicha formación y en segundo lugar, al finalizar la formación, a través de las diferentes titulaciones que conducen a la obtención de la condición de docente cualificado.

En lo que respecta al acceso a los programas tradicionales de formación inicial del profesorado, aunque muchos países aplican algún tipo de selección, en la práctica este proceso suele limitarse a la presentación de los resultados académicos de educación secundaria o a la realización de un examen general de acceso a la educación superior. Las instituciones de formación inicial del profesorado seleccionan a sus candidatos mediante entrevistas (probablemente el método de selección más personalizado y flexible) en menos de la mitad de los países europeos.

Por el contrario, los criterios de selección desempeñan un importante papel en los sistemas de formación no tradicionales. En concreto, los programas de formación en el empleo están orientados a candidatos bien preparados y con experiencia, que pueden asumir tareas docentes en poco tiempo y que necesitan ganarse la vida durante su formación. Por tanto, el reto consiste en identificar a los candidatos adecuados para estos programas.

El sistema inglés se caracteriza sobre todo por la relativa flexibilidad de la organización de la oferta formativa. Mientras que en los Países Bajos las instituciones de educación superior siguen siendo responsables de la oferta de formación, en Inglaterra, cualquier universidad, centro educativo u organización puede solicitar ser un centro autorizado de formación inicial. La TTA desempeña un importante papel en la autorización de centros de formación, en su distribución y financiación. Esta última está estrechamente vinculada a la calidad de centros educativos. Este proceso se realiza cada año a partir de la inspección realizada por la llamada OFSTED *(Office for Standards in Education)*.

> En **Inglaterra** existe una serie de opciones de formación en el empleo, entre las que se incluye, por ejemplo, el *Graduate Training Programme* (GTP), que consiste en una evaluación personalizada de las necesidades de formación de los candidatos, similar al programa holandés. El GTP se ha ampliado rápidamente desde su introducción en 1998: mientras que en 1998/99 se matricularon menos de 100 docentes en prácticas, en el curso académico 2002/03

lo hicieron más de 3.400, cifra que representa aproximadamente el 10 % del total de candidatos que cursan una formación pedagógica. (OCDE 2003, Informe nacional del Reino Unido).

El programa **holandés** *Zij-instroom*, introducido en el año 2000, depende en gran medida de los procedimientos de evaluación de ámbito nacional realizados por un equipo de examinadores expertos que trabajan en las instituciones de formación pedagógica. Este procedimiento se ha creado para diagnosticar las competencias docentes de los candidatos y diseñar un programa "a medida" con el fin de cubrir las lagunas y lograr la titulación docente. Las cifras del año 2002 muestran que el 86% de los candidatos aprobaron este examen de nivel de educación secundaria. (OCDE 2003, *Country Background Report for the Netherlands*).

El debate sobre la calidad de la oferta formativa se centra en la necesidad de asegurar que los programas alternativos (más breves flexibles) o los basados en el empleo ofrezcan al profesorado titulaciones equivalentes a las de los programas tradicionales, cursados en instituciones de formación pedagógica. Se teme que la preparación de los docentes que cursan programas no tradicionales sea "deficiente", sobre todo porque esta formación no es tan larga o completa como la de los programas tradicionales.

En este sentido es fundamental el cambio de prioridad, pasando de la titulación basada en el dominio suficiente del currículo de la formación pedagógica (situación dominante en Europa) a la titulación basada en las competencias mínimas adquiridas. Si la atención se centra en la definición del tipo de destrezas que debe poseer un profesor competente y no en el contenido del programa, es más fácil introducir vías alternativas para la obtención de una titulación docente.

No es casual el hecho de que el Reino Unido (Inglaterra) y los Países Bajos hayan introducido titulaciones basadas en las competencias mínimas al finalizar la formación inicial del profesorado.

No obstante, este alejamiento de la formación basada en el contenido (determinada casi siempre por las instituciones de formación pedagógica) en favor de las competencias mínimas adquiridas (fijadas por las autoridades centrales) merece una mayor atención. Varios países han adoptado sistemas de formación basados en las competencias mínimas que deben alcanzar los docentes en prácticas, pero su eficacia a la hora de evaluar las competencias que realmente han adquirido no es del todo clara. Es necesario contar con información sobre la naturaleza del proceso de cualificación y la descripción de las competencias mínimas para enriquecer el debate sobre la protección y mejora de la calidad.

La TTA del **Reino Unido (Inglaterra)** ofrece información sobre ambos aspectos. Los objetivos mínimos (*standards*) nacionales establecen lo que un docente en formación debe saber, entender y ser capaz de hacer para obtener el estatus de docente cualificado (*Qualified Teacher Status* - QTS). Se clasifican en tres categorías: práctica y valores profesionales, conocimiento y destrezas, y enseñanza. También se requiere aprobar exámenes obligatorios de lengua, conocimientos de aritmética y de TIC, así como la consecución de una fase de iniciación de un año, en la que los docentes recién diplomados demuestran que cumplen los objetivos mínimos de cada una de las áreas mencionadas.

En los **Países Bajos**, el proyecto de ley (*Wet op de beroepen in het onderwijs*) también establece unos objetivos

mínimos nacionales, consolidando medidas anteriores para el desarrollo de perfiles profesionales y la formulación de las competencias iniciales necesarias de los nuevos docentes. Por tanto, los objetivos mínimos en este país son objeto de debate en la actualidad.

La ausencia de unas competencias mínimas claramente definidas aplicables a todo el profesorado al finalizar su formación, puede tener también un impacto en las perspectivas profesionales.

Este puede ser el caso de los sistemas educativos en los que los docentes deben solicitar empleo por sí mismos y los centros educativos (o posiblemente los municipios) son responsables de su selección, de acuerdo con sus prioridades. Partiendo de la base de que los centros educativos pretenden encontrar a los mejores docentes, es razonable pensar que preferirán a aquéllos que hayan cursado una formación tradicional (impartida por las universidades o las instituciones de educación superior) si no existe otra garantía objetiva de calidad.

A modo de ejemplo, la introducción de programas de formación alternativos en Suecia y Dinamarca ha obtenido respuestas muy diferentes. La diferencia parece radicar, al menos parcialmente, en la falta de definición de las competencias mínimas a adquirir en el último país.

Suecia estableció unas competencias mínimas para la formación inicial del profesorado en una revisión general de la formación pedagógica en el año 2001. El refuerzo de la formación y empleo en centros educativos ha sido un objetivo explícito de esta reforma y se ha establecido un programa especial de formación pedagógica (*Särskild Lärarutbildning*), reconociendo las titulaciones previas y la experiencia de los estudiantes de mayor edad y su necesidad de tener una fuente de ingresos. Como sucedió con programas similares del **Reino Unido (Inglaterra)** y los **Países Bajos**, la demanda de este tipo de programas de formación parece ser muy elevada.

Por el contrario, la experiencia **danesa** al introducir un programa de formación alternativo (*meritlaereruddannelse*) es un ejemplo de la dificultad que conlleva la puesta en práctica de este tipo de programas en sistemas que no aplican una certificación basada en competencias mínimas docentes. Este programa consiste en un curso intensivo (uno o dos años) diseñado para aumentar la contratación mediante el reciclaje de otros profesionales aprovechando sus competencias. No obstante, hay una falta de equiparación con los docentes cualificados a través de los programas tradicionales. El sindicato danés de profesores ha recomendado que se complemente este programa con una tesis, con materias troncales suplementarias y con la práctica docente, para equipararlo a la formación docente tradicional. Como en los otros países, la demanda de este programa fue muy elevada (supuso un aumento del 25 % con respecto al número total de matrículas para cursar una formación pedagógica en agosto de 2002) (OCDE 2003, Informe nacional de Dinamarca).

NUEVAS FUNCIONES, NUEVOS RETOS: ASEGURAR LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS

La calidad de los programas de formación en centros educativos puede ir más allá del simple debate sobre la organización de estos programas y de los controles a los que se someten.

La formación pedagógica que se imparte directamente en los centros educativos repercute tanto en la relación entre centros educativos e instituciones de educación superior

(posiblemente las autoridades educativas también desempeñen un nuevo papel), como en las tareas de los docentes cualificados que trabajan en esos centros educativos.

Estos programas de formación pedagógica en centros educativos suelen incluir algún *requisito legal que obliga a los colegios a asociarse con instituciones de educación superior*, lo que conlleva la adaptación de las funciones tradicionales de ambas partes y una revalorización del papel de los centros educativos. Esta obligación suscita la siguiente cuestión: ¿Cómo se financian estos partenariados y sobre quién recae la responsabilidad de su gestión y éxito final?

> En el **Reino Unido** (Inglaterra) las instituciones de formación pedagógica se han visto obligadas desde 1992 a asociarse con centros educativos e involucrarlos activamente en el proceso de formación. Sin embargo, los centros educativos no tienen la obligación recíproca de participar en la formación, por lo que las instituciones de educación superior a veces tienen problemas para encontrar un número suficiente de centros educativos asociados. Las instituciones de educación superior financian a los centros educativos asociados con los recursos asignados por la TTA. La TTA también ofrece directrices sobre las responsabilidades de ambas partes y ha nombrado recientemente responsables de los partenariados en cada región (*Regional Partnership Managers*) para ofrecer la coordinación y ayuda necesarias.
>
> En los **Países Bajos,** un documento político reciente (2002) ratifica que los centros de formación pedagógica y otras instituciones deberían adaptarse a las necesidades del centro educativo, que debe considerarse el actor principal en la profesión docente. No obstante, las experiencias sobre la creación de partenariados en el contexto de la formación en centros educativos aún son relativamente nuevas y se dispone de poca información sobre su funcionamiento en la práctica.

Los programas de formación en centros educativos exigen mucho a las escuelas y a su personal. De hecho, los docentes con experiencia asumen el nuevo cometido de formar a otros docentes. ¿Están preparados para este trabajo? ¿Cuál es el reconocimiento que se les concede por el desempeño de esta función como formadores de profesores? Una vez más, estas cuestiones suscitan el tema de la carga laboral del profesorado. El análisis del horario laboral del personal docente ha demostrado que el Reino Unido (Inglaterra) y los Países Bajos cuentan con una definición relativamente flexible de la organización del horario laboral del profesorado, lo que permite la introducción de este tipo de responsabilidades no docentes (Eurydice 2003, capítulo 2).

> En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la contribución a tareas de iniciación profesional y evaluación de nuevos docentes dirigidas por el director, forma parte de las obligaciones profesionales. Las instituciones de formación pedagógica deben garantizar que todos los que participan en la formación de nuevos docentes reciban una preparación adecuada para el desempeño de esta función. La TTA ha publicado directrices de formación y ha establecido un grupo de apoyo para ofrecer asesoramiento a las instituciones de educación superior y a los centros educativos. Entre la ayuda ofrecida se incluye la creación de redes de colaboración sobre temas específicos.
>
> En los **Países Bajos** el llamado "presupuesto escolar" pretende conceder libertad a los centros educativos para establecer sus prioridades, incluyendo la asignación de un sobresueldo a los docentes encargados de formar a otros profesores. Sin embargo, no existe una normativa sobre la organización de la ayuda y la formación de docentes que actúan como mentores de estudiantes del programa *Zij-instroom*. En general, las instituciones de educación superior siguen siendo las principales responsables del contenido de los programas de formación del profesorado, programas que deben ser un fiel reflejo de las demandas de los centros educativos.

Para finalizar, la información recopilada en varios países demuestra que la demanda de programas de formación en centros educativos y otros programas de formación alternativos es elevada (el número de solicitantes de estos programas a menudo supera las expectativas). Este tipo de programas suele estar orientado a trabajadores que desean cambiar de carrera profesional, que están motivados para dedicarse a la docencia y que pueden hacerlo debido a la posibilidad de mantener ingresos durante la formación. No obstante, estos programas representan un importante cambio conceptual en la organización de la formación inicial. Es necesario contar con una serie de condiciones previas para que estos programas logren formar a profesores con la calidad suficiente. Los procedimientos de selección deben ser rigurosos e ir acompañados de unos objetivos mínimos que definan claramente las competencias que deben adquirir los docentes en prácticas para obtener la titulación pedagógica. Además, los programas deben gestionarse y financiarse correctamente, creando partenariados eficaces y contando con formadores de docentes que han sido plenamente preparados para asumir su nuevo papel.

En el Reino Unido (Inglaterra), un informe reciente del OFSTED confirma lo anterior, señalando los inconvenientes de las vías de formación establecidas recientemente con respecto a las tradicionales y destacando la necesidad de lograr una mayor coherencia en la garantía de la calidad, el control y la evaluación de estos programas de formación (2).

(2) OFSTED, Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, Standards and Quality in Education 2000 – 1, The Stationery Office, London.

CAPÍTULO 3
COHERENCIA ENTRE LAS DIFERENTES ETAPAS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA: HACIA EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

La formación pedagógica inicial no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su futura profesión. No obstante, una formación continua adecuada les permite enriquecer esta base posteriormente, a lo largo de su carrera profesional.

> La formación en destrezas específicas (1) es bastante menos común en la fase profesional de la formación inicial del profesorado que en la formación continua, que intenta desarrollar prácticamente todas estas destrezas en más de la mitad de los países europeos objeto del estudio (Eurydice, 2002b, Capítulo 3 y Eurydice, 2003, Capítulo 4).
>
> Esta situación puede deberse a razones estructurales. En muchos países, la formación inicial responde más lentamente a los nuevos roles y tareas a los que se enfrenta el profesorado, puesto que la naturaleza de los cursos es más académica que práctica. Además, los procedimientos de acreditación de la formación inicial pueden ser más complicados que en el caso de los cursos o módulos de formación continua. Por el contrario, la oferta de formación continua suele ser más flexible y orientada a la demanda y, por tanto, puede adaptar con rapidez su contenido a las nuevas exigencias.

En el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, muchos países utilizan cada vez con mayor frecuencia el término "desarrollo profesional continuo" en lugar de "formación continua", para describir de una forma más general el amplio abanico de oportunidades profesionales para el profesorado. Este término abarca una mayor variedad de posibilidades para el desarrollo profesional destacando el concepto de continuidad y coherencia entre las diferentes etapas de una carrera profesional.

De acuerdo con este concepto, la formación inicial, la fase final de cualificación y la formación continua del profesorado constituyen etapas vinculadas que forman parte del desarrollo profesional continuo y, por tanto, deberían corresponderse con una sola política educativa coherente. En algunos países ya se han creado políticas de este tipo, mientras que en otros países se han planificado o se están sometiendo a debate. Aun así, la coherencia de la formación pedagógica en Europa está lejos de ser una realidad.

En esta sección se analizarán diversos factores que pueden contribuir positivamente a la continuidad de la formación durante la carrera profesional docente o, por el contrario, afectar negativamente a ésta. Entre los factores que pueden influir positivamente se incluyen el desarrollo de perfiles profesionales y la fusión o colaboración más estrecha entre las instituciones responsables de la formación. Por el contrario, el hecho de que las instituciones de formación inicial y continua gocen de gran autonomía para decidir sobre el contenido y la organización de la educación que ofrecen, podría convertirse en

(1) Las cinco destrezas analizadas reflejan tendencias que pueden observarse en centros educativos de la Europa actual, entre las que se incluyen: el aumento de la importancia de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), la creciente autonomía concedida a los centros educativos en asuntos de gestión y el incremento del número de alumnos en clases donde existe una gran variedad cultural y social o alumnos con diferentes capacidades.

un gran obstáculo para alcanzar coherencia entre estas etapas.

Además, no es de extrañar que la participación del profesorado en la formación continua siga siendo escasa, dado que únicamente en la mitad de los países analizados constituye una obligación profesional y en muchos de ellos no conlleva un ascenso profesional.

¿PUEDE CONTRIBUIR LA DEFINICIÓN DE PERFILES PROFESIONALES A UNA CONTINUIDAD EN EL APRENDIZAJE?

Varios países donde los responsables políticos estudian cómo adaptar mejor la formación pedagógica a las necesidades reales y promover así el aprendizaje a lo largo de la vida, han definido perfiles profesionales docentes y competencias mínimas de ámbito nacional. Naturalmente, esta medida también constituye una forma de lograr uniformidad en los resultados y cualificaciones educativos y de controlar la oferta general de formación pedagógica en un país determinado. Los perfiles profesionales y las competencias mínimas normalmente consisten en listas de aptitudes o cualificaciones deseables y no en programas detallados. A su vez, éstas pueden reflejar las destrezas en relaciones humanas exigidas al profesorado para enfrentarse a los retos de un centro educativo durante toda su carrera profesional.

En el **Reino Unido (Escocia)**, las llamadas *Guidelines on Initial Teacher Education Courses* (1998) establecieron una lista de competencias para futuros docentes. Esta lista también incluía actitudes deseables en un docente, que deberían fomentarse en los cursos. Además, con estas orientaciones se promovió la noción de coherencia entre la formación inicial, la fase final de cualificación en el lugar de trabajo y el desarrollo profesional continuo.

En **Rumanía**, el Ministerio de Educación e Investigación ha definido en 2001 objetivos generales sobre la formación inicial y continua, cuya finalidad es servir de base para una reforma.

En general, estos modelos adoptan medidas en las que ambos tipos de formación se unifican en una sola estrategia coherente, para lograr el desarrollo de destrezas. Desde este punto de vista, su desarrollo influye directa o indirectamente en los conceptos de la formación continua.

La falta de una estrategia nacional coherente aplicada a la formación continua supone un reto para muchos de los nuevos estados miembros y países candidatos en particular. Desde la supresión del sistema de formación continua en los antiguos países socialistas, no es frecuente encontrar nuevas estrategias bien definidas para el desarrollo profesional del profesorado.

Los países de la UE (antes del 1 de mayo de 2004) también han manifestado la ausencia una estrategia general para este propósito. Por ejemplo, el informe final de 1999 del comité **alemán** sobre el futuro de la formación pedagógica, criticó el carácter circunstancial de gran parte de la formación continua ofrecida y la falta de un acuerdo general sobre los principios del desarrollo profesional continuo.

¿ES POSIBLE ASEGURAR LA CONTINUIDAD MEDIANTE FUSIONES Y ASOCIACIONES ENTRE CENTROS DE FORMACIÓN?

La existencia de una mayor continuidad entre la formación inicial y continua del profesorado implica una cooperación más estrecha entre las instituciones de formación. En casi todos los países, las instituciones de formación inicial del profesorado también ofrecen posibilidades de formación continua. Aunque los cursos se imparten en los mismos centros, los futuros profesores y los docentes en activo están separados. Únicamente los que estudian para obtener titulaciones adicionales coinciden con los estudiantes en prácticas.

Por tanto, la proximidad geográfica no es necesariamente una garantía de continuidad en lo que respecta al contenido y concepto de la formación. La cuestión es lograr que los cursos de formación inicial y continua del profesorado puedan atender a las necesidades particulares de cada grupo. En lo que respecta a la organización, esta situación podría implicar que ambos grupos se mezclasen y que los formadores fueran capaces de impartir los dos tipos de formación (inicial y continua).

Además, una mayor proximidad durante la formación podría ser beneficiosa para ambos grupos. Las instituciones que ofrecen a los docentes en activo su experiencia y conocimientos más actuales sobre materias escolares específicas e investigación educativa, también pueden beneficiarse considerablemente si, a su vez, estos docentes son capaces de comunicar su experiencia práctica y sus necesidades de formación diarias.

Curiosamente, también se puede alcanzar una mayor unidad entre la formación inicial y continua en los propios centros educativos. Como consecuencia de la descentralización, cada vez son más numerosos los países en los que la formación continua, al igual que ciertos tipos de formación inicial alternativa basada en los centros educativos, se imparte directamente en los propios colegios (véase el capítulo 2 para más información).

En **Austria,** la reciente reforma de las instituciones de formación inicial del profesorado de la *Hauptschule*, hace posible una cooperación más estrecha entre éstas y los centros de formación continua.

En **Alemania,** algunos *Länder* han establecido centros de formación del profesorado dentro de las universidades. Su finalidad es mantener contactos entre las universidades que ofrecen formación inicial y las instituciones de formación continua.

En **Suecia** existe un acuerdo para que la formación inicial y la continua sean impartidas por los mismos profesores, con la finalidad de sentar las bases de una mayor continuidad entre ambas etapas.

¿CÓMO SE PUEDEN ARMONIZAR LA COHERENCIA Y LA AUTONOMÍA DE LAS INSTITUCIONES?

La libertad de las instituciones de formación inicial y continua para diseñar sus propios programas hace surgir varias cuestiones : ¿ Existe una coordinación eficaz y coherencia en la formación ofrecida por las diferentes instituciones de un país?¿ Hay continuidad entre las diferentes etapas de la carrera profesional docente?

Los centros de formación inicial de la mayoría de los países gozan de cierta autonomía. Las autoridades educativas sólo han restringido su control a las instituciones de formación continua. Las autoridades centrales y locales o los centros educativos comparten la responsabilidad de la elaboración de los programas.

No obstante, en algunos países en los que la autonomía de las instituciones de formación inicial es limitada, la elaboración de los programas de formación continua se ha descentralizado por completo y su responsabilidad recae en los centros educativos (gráfico 3.1). Los programas se ajustan a las necesidades de estos centros y a las de su personal docente.

GRÁFICO 3.1: AUTONOMÍA DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (PARTE PROFESIONAL) Y RESPONSABILIDAD EN LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2), 2000/01

	Grado de autonomía con respecto a la fase profesional de la formación inicial del profesorado			
Responsabilidad en la elaboración de los programas de formación continua del profesorado	**Total**	**Limitada**	**Sin autonomía**	**Formación inicial en el extranjero**
descentralizada/ centro educativo	IS	BE fr, BE nl, DK, **EE, NL, SE**		
compartida	CZ	(EL), ES, FR, IT, **LV, LT, HU, AT,** PL, PT, SI, **FI, UK,** NO, BG	**DE,** LU	**BE de**
centralizada	**MT**	CY, SK, **RO**		**LI**

Negrita: Países en los que la formación continua es obligatoria.

Notas adicionales *Fuente:* Eurydice.

Alemania: Las regulaciones por las que se rigen las instituciones de formación inicial varían de un *Land* a otro.

Grecia: la oferta de formación inicial del profesorado depende de cada institución y de las materias en las que los futuros profesores desean especializarse.

Irlanda: No se dispone de datos sobre la formación continua.

Chipre: La información se refiere a la formación inicial ofrecida en Chipre. No obstante, un gran porcentaje de docentes aún cursa su formación en el extranjero.

Austria: La información se refiere a la formación inicial del profesorado de la *Hauptschule* en las llamadas *Pädagogische Akademien.*

Islandia: La información se refiere a la formación inicial en *Kennaraháskóli Íslands.*

Nota explicativa (gráfico 3.1)

En el gráfico sólo se tiene en cuenta la autonomía relacionada con el contenido de la formación de carácter profesional. Para un análisis más exhaustivo, consúltese Eurydice, 2002b, capítulo 3, Gráfico 3.1.

La formación de carácter profesional constituye la parte teórica y práctica de la educación dedicada a la docencia propiamente dicha. Además de cursos sobre legislación educativa, historia y sociología de la educación, psicología y metodología didáctica, incluye prácticas en el aula de corta duración (normalmente) no remuneradas, salvo en el caso de la fase final de cualificación 'en el lugar de trabajo'. Los responsables de la supervisión y evaluación periódica de estas prácticas son el docente a cargo de la clase en cuestión y los profesores de la institución educativa respectivamente. Esta formación de carácter profesional ofrece a los futuros docentes un mayor conocimiento teórico y práctico de su futura profesión.

En muchos países, las instituciones de formación inicial aún gozan de una autonomía considerable en lo que respecta al contenido y a la organización temporal del currículo. Sin embargo, en los últimos años las autoridades educativas han incrementado las regulaciones relativas a la formación inicial, con la finalidad de lograr un mayor control de la calidad (Eurydice, 2002b, capítulo 3).

Los documentos oficiales pueden limitar la autonomía de las instituciones estableciendo la obligatoriedad de ciertos grupos de materias, especificando los objetivos de los exámenes o las competencias mínimas que deben alcanzar los docentes al finalizar la formación inicial o, en algunos casos, adoptando ambas medidas.

Se utilizan diferentes procedimientos para aplicar este tipo de control de calidad, tales como la acreditación de los programas de formación, el control externo de los exámenes o los acuerdos curriculares.

Con respecto al control de ámbito central, se ha observado una tendencia opuesta en el caso de la formación continua (Eurydice, 2003, capítulo 4). Cada vez es mayor el número de países en los que los colegios y las autoridades educativas locales ofrecen una formación libremente adaptada a las necesidades de los docentes y los centros educativos en lo que se refiere al desarrollo de competencias. Sin embargo, en la mayoría de los países existe una responsabilidad compartida entre los diferentes ámbitos decisorios en lo que respecta a los conceptos de formación y los cursos tienen que estar acreditados por la autoridad competente (el ministerio en la mayoría de los casos).

La responsabilidad compartida y los acuerdos recíprocos entre instituciones de formación y comités que trabajan en la elaboración de perfiles docentes de ámbito nacional, pueden contribuir a resolver los conflictos de intereses y las luchas de poder en el ámbito de la formación de docentes. Las circunstancias nacionales son diferentes y, sin duda, cada país descubrirá su propio método para controlar la dinámica propia de cada caso.

CAPÍTULO 4
POLÍTICAS SALARIALES: ENTRE EL IGUALITARISMO Y LA DIFERENCIACIÓN

INTRODUCCIÓN

El salario del profesorado representa la partida más cuantiosa del presupuesto educativo en Europa. Los niveles retributivos del personal docente y el método aplicado en la determinación de los salarios varían considerablemente de un país a otro. Este capítulo pretende examinar las posibles variaciones, basándose en el trabajo previo realizado en este ámbito (Eurydice, 2003, capítulo 3).

La primera sección compara los salarios base mínimos y máximos de los docentes europeos. Esta comparación sirve para crear el contexto del debate sobre las estructuras salariales, tomando los diferentes conceptos de horario laboral como punto de referencia. A continuación, el análisis se centra en los distintos ámbitos a los que pertenecen las autoridades responsables de la determinación de los salarios y su efecto en las diferencias salariales. Finalmente se consideran las implicaciones de los reajustes salariales como instrumento político, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Este aspecto tiene que ver con el uso de los incentivos económicos como factor de motivación para el personal docente.

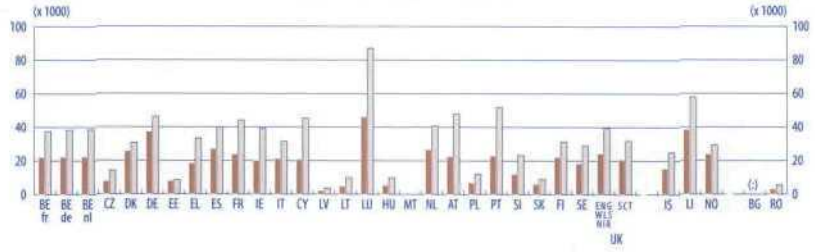
Los diferentes elementos que subyacen a este debate (las fuentes de financiación disponibles para remunerar al profesorado y las preferencias en la asignación de esos presupuestos para lograr flexibilidad y diferenciación o igualitarismo y simplicidad) deberían servir para identificar ciertas diferencias nacionales relevantes que sustentan las políticas salariales en Europa.

ENTRE EL SALARIO BASE MÍNIMO Y MÁXIMO: INSTRUMENTOS COMPARATIVOS

El gráfico 4.1 ofrece una comparación de los salarios del personal docente mediante dos indicadores diferentes.

El gráfico 4.1A compara los salarios base mínimos y máximos del profesorado, empleando paridades del poder adquisitivo (PPA). Este indicador representa el nivel salarial del personal docente tomando como referencia el nivel de vida nacional, es decir, el poder adquisitivo del salario de un docente en un país determinado.

GRÁFICO 4.1A: SALARIOS BASE MÁXIMOS Y MÍNIMOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2) CON RESPECTO A LA PPA, 2000/01



Mínimo Máximo

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Mínimo	22,2	22,3	22,6	7,7	25,7	37,4	7,8	18,5	27,1	23,8	20,1	21,2	20,7	2,3	4,8	46,3	5,4
Máximo	37,7	38,3	38,6	14,1	30,7	46,3	8,4	33,3	39,9	44,1	39,1	31,4	45,3	3,6	9,8	87,1	9,8

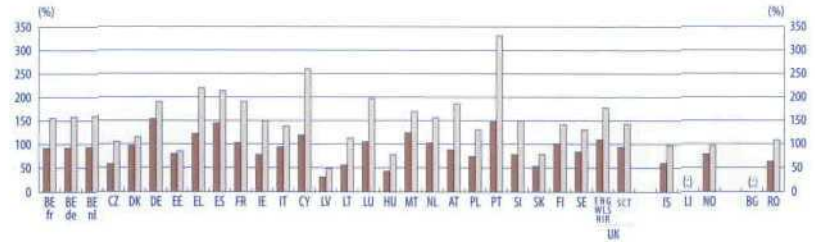
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK ENG/WLS/NIR	UK SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Mínimo	(:)	26,7	22,6	6,9	23,1	12,0	6,1	22,3	18,5	24,4	20,8	15,6	38,4	23,9	(:)	3,2
Máximo	(:)	40,8	47,9	12,1	51,9	23,3	9,0	31,4	29,0	39,6	31,8	25,2	57,8	29,3	(:)	5,5

Notas adicionales

Fuente: Eurostat (PPP) y Eurydice (salarios).

Véase el gráfico 4.1B.

GRÁFICO 4.1B: SALARIOS BASE MÁXIMOS Y MÍNIMOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (CINE 2) CON RESPECTO AL PIB PER CÁPITA, 2000/01



Mínimo Máximo

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Mínimo	91,9	92,6	93,7	57,2	96,2	153,4	79,1	121,7	144,5	102,8	77,0	93,3	118,8	30,3	55,3	104,5	42,6
Máximo	156,1	158,6	160,0	105,1	114,7	189,8	84,7	219,1	213,2	190,5	149,8	138,1	260,0	48,0	113,0	196,7	77,3

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK ENG/WLS/NIR	UK SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Mínimo	123,9	102,3	87,8	73,6	147,3	77,4	53,1	100,6	83,6	109,8	93,6	60,1	(:)	77,8	(:)	63,1
Máximo	169,6	156,3	185,7	130,0	331,5	150,0	78,2	141,6	131,0	177,8	143,0	97,2	(:)	95,7	(:)	108,2

Fuente: : Eurostat (PIB) y Eurydice (salarios).

Notas adicionales

República Checa: No es posible diferenciar los salarios del profesorado y los de los directores de los centros educativos a partir de los datos disponibles, por lo que estos últimos se incluyen en los valores indicados.

Alemania: Dada la complejidad y variedad de circunstancias, los salarios del profesorado se calculan tomando como referencia la edad media de los docentes al comienzo de su carrera profesional (que depende de la edad de comienzo de los estudios y la duración de los mismos) y los salarios en los *Länder* de Alemania del oeste. Sólo se consideran los salarios del profesorado de la *Realschule*.

España: Se han tomado como ejemplo los salarios de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, puesto que se aproximan a la media. Si se toma el salario base común como punto de partida, los salarios varían de una Comunidad autónoma a otra.

Francia: Los salarios indicados se refieren a los llamados *professeurs certifiés*.

Austria: Los datos se refieren al profesorado de la *Hauptschule*.

Polonia: El año de referencia de los salarios del profesorado y del PIB per cápita es 2001.

Suecia: El salario mínimo corresponde a un acuerdo alcanzado entre los sindicatos de profesores y la llamada *Swedish Association of Local Authorities*. El salario máximo no se establece a partir de una escala oficial y no está directamente relacionado con la edad del profesorado o con su carrera profesional. El gráfico muestra el salario más alto pagado en el año de referencia.

Reino Unido (WLS/NIR): El personal docente de Cardiff (Gales) y Belfast (Irlanda del Norte) no percibe complementos similares a los que se conceden en Londres.

Reino Unido (SCT): Según las condiciones de un acuerdo tripartito alcanzado en enero de 2001 entre el ejecutivo escocés, los trabajadores y las organizaciones de profesores, se garantiza al profesorado un aumento salarial mínimo del 23,1 % durante tres años a partir de abril 2001.

Liechtenstein: No se dispone del PIB per cápita.

Noruega: Los salarios se refieren a los profesores *adjunkt* (cuatro años de formación inicial).

Nota explicativa

Los datos se refieren a los docentes con las titulaciones mínimas exigidas, que están solteros, no tienen hijos y viven en la capital de su país.

Se entiende por **salario base bruto anual** la cantidad pagada por el empleador en un año, incluyendo primas, aumentos y asignaciones, como las relacionadas con el coste de vida, el treceavo mes (si aplica) y las vacaciones, etc, menos la seguridad social del empleador y las contribuciones a la pensión. Este salario no tiene en cuenta otros reajustes salariales o beneficios económicos (como los relacionados con titulaciones complementarias, méritos, horas extra, responsabilidades adicionales, área geográfica, obligación de enseñar a grupos de alumnos con diferentes necesidades o problemáticos o los costes sanitarios, de desplazamiento o de alojamiento).

Gráfico 4.1A: El año de referencia para el cálculo de paridades del poder adquisitivo (PPA) es el 2000. El periodo de referencia de los salarios es el año natural 2000 o el año académico 2000/01. Las PPA indican el precio en la moneda nacional de la misma cesta de bienes y servicios en diferentes países. Representan los índices de conversión monetaria a una unidad común e igualan el poder adquisitivo de diferentes monedas. Los valores indicados en el gráfico se obtienen estableciendo una relación entre el salario base anual (mínimo y máximo) y las PPA, ambos en la moneda nacional.

Gráfico 4.1B: El año de referencia del PIB per cápita es el 2000. El año de referencia de los salarios es el año natural 2000 o el año académico 2000/01. Los valores indicados en el gráfico se obtienen estableciendo una relación entre el salario base anual (mínimo y máximo) y el PIB per cápita (de acuerdo con los precios actuales en la moneda nacional) del país correspondiente.

Este indicador convierte el salario del profesorado directamente en poder adquisitivo, basándose en una cesta común de bienes y servicios para proporcionar una información más precisa sobre el nivel de vida real de los docentes, independientemente de la riqueza de su país (1).

El gráfico 4.1B muestra el porcentaje de los salarios base máximos y mínimos del profesorado con respecto al producto interior bruto (PIB) per cápita. Este dato indica cuál es la situación de los salarios del profesorado con respecto al sueldo medio por habitante o, en otras palabras, el nivel salarial de los docentes con relación a la distribución media de la riqueza nacional.

Los dos indicadores revelan dos diferencias fundamentales. En primer lugar se observa que la comparación entre los salarios del profesorado a partir de las PPA tiende a aumentar las diferencias en la distribución de la riqueza si se coteja con la comparación establecida en función del PIB per cápita.

Las importantes diferencias observadas en los dos gráficos en los casos de Portugal y Luxemburgo ilustran esta situación. Si los salarios del profesorado expresan como porcentaje de la riqueza media nacional y el PIB es excepcionalmente alto (como en el caso de Luxemburgo), el resultado será proporcionalmente bajo. Este porcentaje se corrige cuando se calculan las PPA. Por el contrario, el profesorado de Portugal recibe una remuneración muy alta al final de su carrera profesional si se compara con los ingresos medios nacionales, pero esta situación no se corresponde con un poder adquisitivo excepcional cuando se establecen comparaciones de ámbito europeo.

La comparación de los salarios base en función de las PPA demuestra que el nivel de los salarios base mínimos de los 15 países miembros de la Unión Europea (antes de mayo de 2004) y los tres países AELC/EEE es bastante similar, con algunas salvedades. Grecia, Irlanda y Suecia presentan el nivel más bajo, mientras que Alemania, Luxemburgo y Liechtenstein ofrecen unos salarios base mínimos muy superiores. Esta cifra también demuestra que el aumento del poder adquisitivo en la cúspide de las escalas salariales puede llegar a ser muy elevado y que las diferencias entre países son más marcadas en este punto de la escala salarial.

Sin embargo, quizás sea más notable la evidente disparidad entre los estados miembros de la UE (antes del 1 de mayo de 2004), junto con los países AELC/EEE, y el grupo de nuevos países candidatos y miembros de la UE. En términos generales, al comienzo de su carrera profesional, el poder adquisitivo de los docentes del segundo grupo de países es inferior a la mitad del poder adquisitivo de los del primer grupo. Esta diferencia aumenta considerablemente cuando el profesorado alcanza el salario máximo (excepto en el caso de Chipre). En la cúspide de la escala salarial, el salario medio en los países AELC/EEE

(1) Esta cesta es idéntica para todos los países y, por tanto, cumple dos condiciones básicas: (1) es representativa de cada país y (2) permite establecer comparaciones entre países.

y miembros de la UE es casi siete veces superior al de los nuevos estados miembros y países candidatos. La situación de Luxemburgo y Letonia constituye un caso extremo: el poder adquisitivo de un docente que percibe el salario máximo en el primer país es casi 25 veces superior al de un docente en el segundo país.

Estas comparaciones se establecen a partir de los salarios base determinados mediante una escala salarial oficial aplicable a todo el personal docente que posee las cualificaciones exigidas. El salario base mínimo se define como el salario inicial de un docente, mientras que el salario máximo es aquél que se concede a un docente que se sitúa en la cúspide de la escala salarial oficial. Aunque se han identificado algunas variaciones relacionadas con los métodos de gestión de las escalas salariales y el nivel salarial en el que sitúan los docentes que acceden a la profesión, se puede afirmar con certeza que los salarios base se caracterizan por su universalidad y uniformidad (Eurydice, 2003, página 64). En otras palabras, el salario base no depende del contexto, sino que es aplicable a todos los docentes con las mismas cualificaciones y experiencia en un sistema educativo determinado.

Una comparación rigurosa entre sistemas salariales debe ir más allá del análisis del salario base y considerar todos los conceptos que integran el sueldo de un docente. ¿Qué otros factores intervienen a la hora de recompensar a un docente por su trabajo? A continuación se examinan diferentes conceptos a tener en cuenta para completar el salario base. Sin embargo, no es posible ofrecer información cuantitativa al respecto para completar el análisis. Aunque se muestran las cantidades relativas al salario base, no se ha podido disponer sistemáticamente de los datos asociados a las primas salariales. En algunos casos estas cantidades pueden ser ínfimas, mientras que en otros pueden ser bastante más significativas. Esta información sería extremadamente valiosa para lograr una plena comprensión de las políticas salariales europeas.

RELACIÓN ENTRE EL SUELDO NETO Y EL HORARIO LABORAL

Existen dos posibles enfoques de las estructuras salariales en la profesión docente.

El primer enfoque parte del salario base y lo complementa con una serie de primas cuya finalidad es recompensar al profesorado por asumir responsabilidades adicionales y tareas que van más allá del trabajo en el aula, la preparación de las clases y las actividades de corrección. La hipótesis que se desprende de este enfoque es que el salario base se calcula principalmente en función de las horas de clase y el ascenso en la escala salarial depende fundamentalmente de la antigüedad.

El otro enfoque hace uso de una definición general del trabajo docente que va más allá de las horas de clase y, en su lugar, considera el centro educativo como el lugar de trabajo, donde se realiza un conjunto más complejo de actividades. El salario base del personal docente está unido a una descripción del trabajo que permite establecer una diferenciación (se reconoce que el trabajo del profesorado no se limita a la enseñanza, la preparación y las actividades de corrección). Como consecuencia, las primas son menos variadas y menos numerosas. La hipótesis en este caso es que el salario base se calcula principalmente en función de las horas de permanencia obligatoria en el centro educativo (u otros lugares de trabajo designados).

Cabe esperar, por tanto, que los docentes que trabajan en el primer tipo de sistema perciban salarios base relativamente inferiores a los del segundo tipo. Sin embargo, es necesario destacar que en este análisis no se tiene en cuenta el pago de las horas extra, puesto que éstas exceden el número de horas especificado en el contrato de trabajo o en las condiciones de servicio. Por tanto, las horas extra se asimilan en estas tipologías y no se definen por norma como horas de clase adicionales exclusivamente.

Para probar este paradigma, el gráfico 4.2 identifica los países en los que los docentes reciben una remuneración suplementaria en forma de prima salarial por el desempeño de tareas adicionales a las especificadas en el contrato laboral. El gráfico distingue los países en los que la obligación de permanecer en el centro educativo forma parte de la definición legal de horario laboral docente y aquéllos en los que el profesorado no está *obligado a permanecer en el centro fuera del horario de clases.*

GRÁFICO 4.2: RESPONSABILIDADES ADICIONALES A LAS ESPECIFICADAS EN EL CONTRATO LABORAL QUE CONLLEVAN UNA REMUNERACIÓN COMPLEMENTARIA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2), 2000/01

	Vigilancia de los alumnos y/o actividades fuera del aula	Participación en tareas de administración del centro educativo	Asesoramiento y apoyo a otros docentes	Exámenes (vigilancia, corrección, participación en tribunales)	Actividades nacionales/ internacionales o participación en órganos representativos	Organización de materiales didácticos, responsabilidades en materia de TIC	No aplica
Recomendación central	**DK, EE, EL, IT, MT, PT, FI, IS, BG** IE, LV, LT, PL, SK	**DK, EE, EL, ES, IT, PT, FI, UK-SCT, IS, BG** FR, IE, LV, PL, SK, LI	**DK, EE, IT, PT, IS** FR, PL, SI, SK, RO	**DK, EE, EL, ES, MT, PT, IS, BG** FR, IE, LV, LT, LU, PL, SI, SK, RO	**DK, EE, EL, ES, PT, IS, BG** LV, PL, SI, SK	**DK, FI** CZ, LI	BE, DE, AT
Decisión local o del centro educativo	**SE, NO**	**HU, SE, UK-ENG/ WLS/NIR, NO** CZ, NL	**SE, NO** CZ, IE, NL	**NO**	**SE, NO**	**HU, SE, NO**	

Negrita: Países en los que la permanencia en el centro educativo fuera del horario de clases constituye un requisito legal.

(:): CY. *Fuente:* Eurydice.

Notas adicionales

España: Las Comunidades Autónomas representan el nivel central.

Finlandia: Las decisiones sobre las responsabilidades adicionales son de ámbito local, mientras que la remuneración relativa a estas responsabilidades se acuerda centralmente en el convenio colectivo entre el *sindicato de profesores y los representantes de los trabajadores en el municipio.*

Islandia: El ámbito central está constituido por un comité central que representa a los municipios. Los sindicatos de profesores y este comité negocian los salarios del profesorado.

El gráfico muestra que la correlación entre la definición de horario laboral y la disponibilidad de reajustes salariales no confirma esta hipótesis. Una minoría de países que cuentan con una definición de horario laboral más restrictiva ofrece primas salariales. El personal docente de Bélgica, Alemania y Austria nunca recibe una remuneración adicional por las responsabilidades adicionales, a pesar de que al menos Bélgica y Alemania están entre los países con definiciones de horario laboral del profesorado más restrictivas (Eurydice, 2003, página 86). Por el contrario, todos los países que cuentan con una definición más general de horario laboral ofrecen una remuneración adicional por, al menos, algunas de estas tareas (especialmente por las tareas de administración del centro educativo). Este hecho implica que dichas responsabilidades no se incluyen

sistemáticamente en las descripciones de trabajo del profesorado en estos países y, por tanto, no se consideran una simple ampliación de las tareas habituales del profesorado, por las que reciben el salario base. Por eso, los docentes que deben permanecer en el centro educativo en horario no docente, no tienen que involucrarse, por lo general, en las tareas que figuran en el gráfico 4.2; este horario no docente suele estar dedicado al trabajo en equipo y a las actividades de desarrollo profesional entre profesores.

> En **Dinamarca** los acuerdos sobre el horario laboral incluyen horas de desarrollo profesional para todo el profesorado. Estas horas pueden emplearse para asistir a jornadas pedagógicas, para la planificación de reuniones y la evaluación de actividades docentes especiales relacionadas con el desarrollo en el centro educativo o en equipos, para la elaboración de formas de evaluación, la supervisión, la reflexión sobre experiencia y práctica y la creación del currículo local y del material didáctico.

El gráfico 4.2 también muestra que Dinamarca y Eslovaquia ofrecen sistemáticamente una remuneración adicional por cada una de estas responsabilidades (a excepción de una de ellas en Eslovaquia) y que esta decisión es siempre de ámbito central, siendo aplicable, por tanto, a todo el profesorado. Igualmente, en Suecia y Noruega pueden ofrecerse reajustes salariales en cada caso (también con una excepción, en el caso de Suecia). La decisión es de ámbito local, por lo que no se aplica necesariamente el mismo tipo de remuneración a todo el profesorado.

¿QUIÉN DECIDE LA CUANTÍA DE LOS SALARIOS? INTERVENCIONES CENTRALES Y CONTRIBUCIONES LOCALES

Este último punto suscita otra cuestión de gran importancia: la descentralización de la responsabilidad total o parcial de la retribución del profesorado. En casi todos los países, las autoridades educativas centrales o superiores definen los salarios base y las estructuras de la escala salarial (salvo en Suecia, en este último caso). Así, en algunos países el salario del profesorado se establece centralmente en su totalidad y las autoridades locales o los centros educativos carecen de libertad para determinar los ingresos que puede percibir el personal docente (Eurydice, 2003, páginas 97-101).

No obstante, en algunos casos las autoridades locales o los centros educativos pueden tener cierto poder de decisión en lo que respecta a los complementos salariales. La naturaleza de esta responsabilidad puede estar sujeta a ciertas variaciones debidas a las diferencias presupuestarias. Las autoridades locales pueden hacer uso de un presupuesto general asignado por las autoridades educativas centrales o superiores para ofrecer una serie de servicios educativos públicos. El uso de esta asignación puede estar más o menos regulado. Las autoridades locales también pueden aumentar la cuantía de esta asignación con sus propios recursos (impuestos locales u otras formas de ingreso) o incluso estar obligadas a hacerlo. Esto supone que la concesión de algunos tipos de primas salariales puede depender entera y voluntariamente de los presupuestos locales, en función de las necesidades locales identificadas.

El gráfico 4.2 demuestra que las decisiones relacionadas con la remuneración adicional suelen ser de ámbito local. El gráfico en el anexo amplía este análisis a todos los tipos de reajustes salariales y beneficios económicos y muestra que, por lo general, esta decisión discrecional de ámbito local es aún más limitada con respecto a otros tipos de pago (salvo en el caso de algunos beneficios económicos que se ofrecen al profesorado, especialmente los relacionados con el alojamiento). Este gráfico muestra que las autoridades locales y los centros educativos conceden otro tipo de primas, aunque no gozan de ninguna autonomía de decisión al respecto. Un ejemplo de esta situación son las primas pagadas a los docentes con experiencia profesional en otros sectores (ver más abajo).

Suecia cuenta con el sistema salarial más descentralizado de Europa. En este país, el papel de las autoridades centrales se ha reducido de tal forma que tan sólo se determinan centralmente el salario base mínimo y un único aumento relacionado con la antigüedad (5 años de servicio).

> Cuando se realiza una nueva contratación en los centros educativos de **Suecia**, existe "libertad de negociación" y en áreas de escasez de profesorado, los candidatos están en posición de fuerza en estas negociaciones. Un docente recién cualificado puede percibir en muchos casos un salario tan alto como el de un profesor con muchos años de experiencia. Entre el personal docente se sostiene con frecuencia que la mejor manera de obtener aumentos salariales es cambiar de trabajo.

Debido a esta descentralización, puede darse el caso de que profesores con las mismas cualificaciones y años de servicio no perciban el mismo salario. Estas diferencias pueden constituir un objetivo intencionado de los responsables políticos, aunque en otros países exista una tendencia hacia la reducción de las diferencias salariales en la profesión docente.

> En **Dinamarca**, el nuevo sistema salarial implantado en abril de 2000 es una expresión del deseo de flexibilidad, descentralización e individualidad del salario del profesorado. No obstante, los conceptos que componen el paquete salarial, que suelen depender de las autoridades locales, sólo suponen algo menos del 1% del total. El sistema salarial, por tanto, está dominado por negociaciones de ámbito central. El Sindicato de Profesores insiste en este hecho para garantizar que exista un nivel salarial común en la *Folkeskole*. Esta política de reducción de las diferencias salariales, es más característica de los docentes que de otros trabajadores de la administración pública.

En otros países, la descentralización de la responsabilidad de los salarios docentes y la confianza en los presupuestos locales para su financiación, no se han visto acompañadas de estrategias de minimización, por lo que las diferencias salariales son mucho más evidentes.

> En **Polonia**, el Ministerio de Educación financia el salario base, pero todos los "complementos" los suministra el *gmina* (autoridad local). Esta situación provoca diferencias no sólo en los salarios individuales de los docentes, sino también entre grupos de profesores de diferentes regiones, puesto que algunos *gminy* son más ricos que otros (dependiendo del número de comercios, aparcamientos, etc, que aportan impuestos u otros pagos al presupuesto local de la comunidad). A partir de este presupuesto se conceden los complementos salariales y también equipamiento y horas de clase adicionales (de lenguas extranjeras y TIC, por ejemplo) para los centros educativos. Estas diferencias tienen lugar incluso dentro del mismo centro educativo, donde los profesores de inglés y de TIC están mejor pagados que sus compañeros de otras materias.

El caso de los Países Bajos ilustra igualmente el reparto de competencias entre las autori-

dades centrales y los centros educativos, con la finalidad de conseguir cierta flexibilidad para cubrir las necesidades específicas del centro educativo, mientras se mantiene un poder de decisión centralizado en cuestiones básicas.

En los **Países Bajos** la autoridad central es responsable de la política general, mientras que los empleadores y el profesorado establecen acuerdos detallados. El convenio colectivo de 1999/2000 supuso un primer paso hacia la introducción de una diferenciación de la remuneración mediante "políticas integradas de personal". A partir de 2000/01, los centros educativos reciben un presupuesto adicional descentralizado cuya finalidad es reforzar su organización de personal. La determinación de los tipos de funciones y de las escalas salariales sigue siendo una responsabilidad de ámbito nacional (que recae en el gobierno). Esta situación origina una estructura de múltiples niveles en la que los diferentes aspectos de las condiciones laborales se debaten y deciden en distintos ámbitos.

EL FACTOR INCENTIVO: SALARIOS DIFERENTES PARA TRABAJOS DIFERENTES

Los reajustes salariales constituyen la parte de la remuneración total del profesorado que depende del contexto, puesto que no se conceden de forma generalizada a todo el personal docente. Existen dos tipos de reajustes: los relacionados con características inherentes al propio docente, a los que el presente estudio denomina reajustes salariales de naturaleza "intrínseca" y los relacionados con características del puesto docente, que se conocen como reajustes salariales de tipo "extrínseco".

Esta distinción se basa en los diferentes propósitos a los que responden estos dos tipos de reajustes. Los reajustes salariales intrínsecos sirven fundamentalmente como incentivo para atraer a docentes con perfiles específicos, mientras que los extrínsecos están orientados a puestos docentes concretos y se emplean para atraer a los docentes a estos puestos.

El gráfico 4.3 ofrece una visión general de la distribución del número de reajustes salariales intrínsecos y extrínsecos por país, mostrando que todos los países (excepto Bélgica) ofrecen, al menos, algunos de estos tipos de primas.

GRÁFICO 4.3: SÍNTESIS DE LOS FACTORES INTRÍNSECOS Y EXTRÍNSECOS CONSIDERADOS EN LA PROFESIÓN DOCENTE. EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2), 2000/01

		Número de factores INTRÍNSECOS considerados			
		0	1	2	3
Número de factores EXTRÍNSECOS considerados	0	BE	AT	DE	
	1			LV, LU, MT, PT, LI, NO	SE, BG
	2	IT, UK-SCT	CZ, IS	ES, IE, FI, UK-ENG/WLS/NIR, RO	EE, NL, SK
	3		LT	FR, HU	DK, EL, PL, SI

(:) : CY

Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Los factores extrínsecos considerados aquí son: las responsabilidades adicionales, la localización geográfica y los grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas. Los factores intrínsecos considerados son: la evaluación de las competencias docentes, la experiencia profesional en otros sectores y las cualificaciones adicionales.

Consúltese la tabla del anexo para obtener información sobre los tipos de factores extrínsecos e intrínsecos que aplican a cada país.

Los reajustes salariales de tipo extrínseco incluyen primas por trabajar en centros educativos situados en áreas que se consideran menos atractivas. Este tipo de primas incluye un amplio abanico de posibilidades: áreas remotas o escasamente pobladas, zonas donde el coste de vida es excepcionalmente alto y áreas social y económicamente desfavorecidas. Estos reajustes tienen la finalidad de atenuar las dificultades asociadas a la enseñanza en estas áreas y lograr que la aceptación de un puesto de trabajo en ellas sea una opción económicamente ventajosa.

Para garantizar su eficacia, la decisión de aplicar estos tipos de reajustes debería estar centralizada. Esta premisa se hace patente cuando el empleador es una autoridad de ámbito central y goza de plena competencia para establecer las condiciones laborales y gestionar la demanda de profesorado (Eurydice, 2003, capítulo 1). En este caso, el incentivo es realmente eficaz. La influencia del empleador en la aceptación de puestos docentes, que se analizará más a fondo en el siguiente capítulo (sobre la movilidad del profesorado), es una cuestión importante en este contexto.

Por otra parte, la decisión centralizada de ofrecer reajustes salariales puede constituir una medida política para regular la oferta del profesorado, independientemente del ámbito al que pertenezca el empleador. Los poderes que se atribuyen a las autoridades locales son menores. Esta situación puede parecer paradójica si se considera que el objetivo de estos reajustes es tener en cuenta las condiciones locales. Una solución posible es la redistribución de los recursos económicos centrales, concediendo un alto grado de autonomía a las autoridades locales para usar estos recursos como estimen oportuno.

> En los **Países Bajos**, los centros educativos situados en regiones desfavorecidas reciben recursos económicos adicionales que pueden destinarse a la concesión de reajustes salariales.

Sin duda, cabe la posibilidad de disponer de incentivos económicos financiados localmente, aunque quizás sea menos factible, especialmente en áreas escasamente pobladas o social y económicamente desfavorecidas.

Son pocos los países que ofrecen reajustes salariales diseñados para promover la aceptación de puestos docentes en ciertas áreas. Tres de los siete países que ofrecen incentivos para trabajar en áreas social o económicamente favorecidas, lo hacen en el contexto de una función pública de carrera gestionada centralmente. Por el contrario, en los otros cuatro países la responsabilidad de contratación del profesorado recae en las autoridades locales o en los centros educativos (2) Los incentivos económicos para trabajar en áreas remotas constituyen el tipo de reajuste más frecuente y quizás también el más simple.

Las primas salariales basadas en la experiencia profesional en un ámbito no docente se pueden calificar como "intrínsecas". Lograr que candidatos con experiencia se sientan

(2) Estos países son, por un lado, Grecia, España y Francia, y por otro, Italia, Lituania, Hungría y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

atraídos por la profesión constituye un importante objetivo político en algunos países. ¿Existe una armonía entre las políticas salariales y las políticas de formación del profesorado para ofrecer incentivos económicos a candidatos con experiencia profesional?

La mayoría de los países no recompensan sistemáticamente a los docentes que ya cuentan con experiencia profesional en otros ámbitos. Este incentivo suele estar sujeto a varias condiciones, a veces de naturaleza burocrática. En Alemania, Grecia, España, Francia y Luxemburgo, por ejemplo, el profesorado recibe una prima salarial por experiencia previa en el sector público. Puesto que los docentes son funcionarios de carrera en todos estos países, esta experiencia probablemente esté unida a los años de servicio no docente en la administración pública. En los tres últimos países, esta prima sólo se ofrece a los docentes en régimen laboral (permanente) de funcionarios.

En los Países Bajos, el salario más reciente sirve de indicador para situar a los nuevos docentes en la escala salarial. Esto significa que la experiencia profesional previa se tiene en cuenta a la hora de acceder a la profesión docente. Polonia y Eslovaquia también recompensan a todos los docentes por cualquier tipo de experiencia laboral previa.

En otros países, las primas salariales están ligadas a la experiencia en la materia impartida. Es el caso de Irlanda y Bulgaria. Los profesores daneses con un puesto docente fijo también tienen derecho a percibir una prima si tienen experiencia profesional en la materia que imparten. En los demás países esta cuestión es de ámbito local y, por tanto, la disponibilidad de las primas salariales varía localmente (es el caso de la República Checa y de Finlandia).

Las primas salariales por cualificación adicional (ya sea una licenciatura/diplomatura, título o cualificación similar complementaria a las exigidas para acceder a la profesión) constituyen otro incentivo, que está ligado a la calidad de la enseñanza. No se incluyen aquí las cualificaciones que permiten al docente pasar a otra categoría de personal (por ejemplo, la habilitación para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales). En el caso de que se tengan en cuenta las cualificaciones complementarias que no conlleven un cambio de puesto de trabajo, éstas no siempre implican una remuneración adicional. En algunos países (3) no se reconocen en absoluto a efectos salariales. En otros países sólo se reconocen las titulaciones de postgrado o los doctorados, mientras que en un último grupo de países se reconoce una gama más amplia de cualificaciones, incluyendo las obtenidas durante la formación continua (4). Por el contrario, los docentes están obligados a cursar una formación complementaria si desean obtener un aumento salarial en Estonia.

---

(3) Bélgica (excepto la Comunidad flamenca), República Checa, Francia, Italia, Letonia, Austria, Eslovaquia, Finlandia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

(4) Este último grupo de países está formado por la Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Lituania, Hungría, Países Bajos, Polonia, Suecia, Islandia y Noruega.

Por tanto, parece que los reajustes salariales de tipo intrínseco no suelen emplearse como herramienta política para recompensar a los docentes que han adquirido una experiencia previa en otro ámbito laboral o que han realizado una formación complementaria. Existe un tercer tipo de reajuste salarial, conocido como remuneración asociada al rendimiento (o al mérito), que también se basa en las características intrínsecas del profesor, aunque en este caso la recompensa está más orientada a los resultados (*output*) que a la formación adquirida (*input*). La remuneración adicional de los docentes se basa aquí en su rendimiento en el aula y no en su *curriculum vitae*.

La remuneración asociada al rendimiento como incentivo, debe distinguirse de las oportunidades de promoción disponibles para el profesorado. En el último caso, los aumentos salariales están unidos a un cambio de estatus y puesto de trabajo. Estas estructuras de promoción no se analizan aquí. Tampoco se trata en este capítulo el método de evaluación individual del profesorado como parte de una evaluación más general de la oferta educativa, puesto que esta acción suele responder a un objetivo diferente y no conlleva necesariamente un aumento del salario del profesorado.

El propósito de la remuneración asociada al rendimiento es ofrecer beneficios económicos a los docentes cuyo trabajo se considera especialmente bueno. Este tipo de reajuste salarial está relativamente extendido en Europa, aunque se observa claramente que existen algunas diferencias en su aplicación (5).

El tipo de aumento ofrecido es el primer punto de divergencia. En la mayoría de los países, un resultado satisfactorio en la evaluación del rendimiento implica un ascenso más rápido en la escala salarial, llegando así a la cúspide de la escala en menos tiempo. Sin embargo, una vez alcanzado el salario máximo, los docentes tienen pocos alicientes (en lo que respecta al salario) para permanecer en la profesión. Por tanto, aunque el beneficio salarial es permanente, el efecto del incentivo es más efímero (las consecuencias de los modelos de "ascenso rápido" en las escalas salariales se analizan más detalladamente en el capítulo 6).

> En el **Reino Unido** (**Inglaterra**, **Gales** e **Irlanda del Norte**), esta cuestión se ha resuelto con la introducción de una escala superior asociada al rendimiento. Así, el profesorado tiene la oportunidad de seguir ascendiendo a un nivel superior dentro de la escala salarial principal mediante la evaluación de su trabajo. Una vez alcanzado el último nivel de la escala salarial principal, pueden solicitar una evaluación para comprobar si han alcanzado los objetivos nacionales. Si cumplen con estos objetivos, atraviesan el "umbral" de acceso a la escala salarial superior, donde el ascenso está también asociado al rendimiento.

Existe un sistema alternativo que consiste en ofrecer una prima durante un tiempo limitado. Es decir, los docentes reciben una remuneración adicional únicamente durante un periodo fijo, tras el cuál deben volver a "demostrar" que su rendimiento es satisfactorio si desean mantener este salario superior.

---

(5) Los países que no ofrecen este tipo de aumento son: Bélgica, República Checa, España, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Islandia y Liechtenstein.

En **Hungría** los incrementos salariales relacionados con el mérito tienen una duración máxima de un año. No obstante, pueden concederse varias veces y los docentes pueden solicitar un nuevo aumento una vez concluido el periodo máximo del primer aumento.

La cuestión del método de evaluación del rendimiento ha sido objeto de una revisión exhaustiva de la literatura, aunque esta revisión se ha centrado sobre todo en los modelos anglosajones (6). Existe menos información sobre las diferencias entre países europeos. No siempre se dispone de una definición completa sobre los aspectos que se evalúan y sobre el concepto de "rendimiento", aunque es evidente que el director del centro educativo desempeña un papel fundamental a la hora de proponer a los docentes y juzgar la calidad de su rendimiento.

Otra observación relacionada con los incentivos salariales asociados al rendimiento es que siempre se basan en la evaluación del docente como individuo. Las recompensas asociadas al rendimiento de grupo son muy poco frecuentes. No obstante, este enfoque basado en el rendimiento individual es poco compatible con el énfasis concedido en Europa al trabajo en equipo. El riesgo de aumentar la competitividad entre docentes como consecuencia de los planes salariales que no prestan la debida atención al rendimiento de grupo y de la naturaleza esencialmente colegial de la enseñanza, ha sido objeto de un intenso debate (Harvey-Beavis).

¿Cómo definiría una enseñanza de calidad? Esta pregunta discurre como un *leitmotiv* por el presente estudio. ¿Cuál es la eficacia de los reajustes salariales de tipo intrínseco a la hora de atraer y retener a los profesores competentes? ¿Qué es lo que motiva realmente al profesorado? Actualmente estas preguntas no pueden responderse por dos motivos. En primer lugar, como se menciona al comienzo de este capítulo, no contamos con información suficiente sobre la cuantía de las primas salariales ofrecidas y éste es un aspecto crucial. En segundo lugar, es necesario tener más datos sobre la satisfacción laboral y los factores que motivan al profesorado. El capítulo 1 demuestra que las motivaciones del profesorado son complejas y no son exclusivamente económicas. Los docentes también valoran el tiempo y la calidad de las relaciones (tanto con alumnos y padres como con otros docentes y el personal del centro). Los incentivos salariales y las políticas salariales en su conjunto, no pueden ser completamente eficaces sin una profunda comprensión del verdadero motor de una enseñanza de calidad.

(6) Véase, por ejemplo, Harvey-Beavis O. (2003) *Performance Related Rewards for Teachers: A Literature Review*. Documento distribuido durante el Tercer taller de países participantes en la actividad de la OCDE Atraer, seleccionar, formar y retener al profesorado de calidad.

CAPÍTULO 5
FOMENTO DE LA MOVILIDAD PARA MANTENER UNA OFERTA LABORAL EQUILIBRADA EN TODAS LAS REGIONES

La movilidad de los trabajadores es un factor esencial para lograr un equilibrio entre la oferta y la demanda en el mercado laboral. El movimiento geográfico del personal puede ayudar a reducir el desempleo en áreas donde la oferta de puestos de trabajo es insuficiente para satisfacer la demanda y beneficiar así a las regiones que se encuentran en la situación contraria. ¿Es esta medida aplicable a la profesión docente?. Puesto que la enseñanza es un servicio público, las características del empleo en este sector son algo diferentes a las asociadas a un mercado laboral plenamente competitivo en muchos países. Sin embargo, el equilibrio entre la oferta y la demanda en todas las regiones es un factor fundamental en la educación, puesto que existen centros educativos a lo largo y ancho de un país.

Existen aspectos positivos y negativos asociados a la movilidad, tanto para el profesorado como para los centros educativos.

Para el personal docente, la movilidad presupone un movimiento geográfico que no siempre es tan sencillo, puesto que implica un cambio de vivienda, nuevos compañeros, una forma de trabajar diferente y nuevas relaciones sociales, etc. Si el traslado no es voluntario (es decir, si es una decisión de las autoridades educativas y no de los propios docentes, como ocurre generalmente en Francia con el primer puesto docente) estos factores pueden ser incluso más problemáticos.

Por el contrario, la posibilidad de cambiar de lugar de trabajo voluntariamente, por razones familiares o para conseguir mejores condiciones laborales, sin ninguna pérdida salarial o de los beneficios económicos, es una clara ventaja.

Desde la perspectiva de los centros educativos que gozan de libertad para contratar a su propio personal, la movilidad puede favorecer la contratación de los mejores docentes. No obstante, también puede propiciar la marcha de éstos a otros centros educativos más atractivos.

El presente capítulo se centra en las políticas cuya finalidad es fomentar el traslado voluntario entre el personal docente (para información sobre traslados obligatorios del profesorado, consúltese Eurydice, 2003, capítulo 1). Si existe esta posibilidad, es preferible que el profesorado mantenga, al menos, los derechos adquiridos hasta el momento del traslado, especialmente el salario base y los beneficios económicos, sin los cuáles se reduciría cualquier ventaja asociada a la movilidad.

El análisis se ocupará, en primer lugar, de los diferentes modelos de contratación del profesorado en Europa y sus consecuencias desde el punto de vista de la movilidad. A continuación se examinará la relación entre el mantenimiento de ciertos beneficios ad-

quiridos por el profesorado y el estatus del empleador y el nivel al que pertenece.

No se tratará en este capítulo la movilidad entre países europeos. Aunque, en principio, la movilidad entre los países examinados es posible, su amplitud es muy limitada. Las principales barreras para esta movilidad son los problemas lingüísticos y el reconocimiento de la titulación exigida. Un dominio insuficiente de las lenguas también puede restringir el ámbito de movilidad dentro de un país concreto (1).

¿INFLUYEN LOS MÉTODOS DE CONTRATACIÓN EN LA MOVILIDAD?

El régimen laboral del profesorado y el método de contratación de cada país pueden fomentar o, por el contrario, inhibir la movilidad.

En13 países los docentes son funcionarios o, a veces, funcionarios de carrera. El marco legislativo aplicable a este régimen laboral difiere de la legislación del sector privado (Eurydice, 2003, capítulo 1). Francia constituye un buen ejemplo de esta situación: el gobierno central, responsable de la educación, organiza y controla los diferentes aspectos de la profesión docente, incluyendo la movilidad.

Por el contrario, otros países han introducido mecanismos de mercado en sus sistemas educativos, a veces con gran empuje. Así, el proceso de selección abierto es el método de contratación más habitual en la mayoría de los países, especialmente en los nuevos estados miembros y los países candidatos (Eurydice, 2002c, capítulo 3). Este método permite a los centros educativos establecer sus propios procedimientos de selección de candidatos, tras consultar a las autoridades locales en ciertas ocasiones. De este modo, la relación entre los docentes que buscan un trabajo y los empleadores que ofertan puestos vacantes se establece individualmente.

> En **Suecia** la responsabilidad de la contratación, que está plenamente descentralizada y se realiza por proceso de selección abierto, recae en las autoridades municipales. El empleador de ámbito municipal, el director del centro educativo y los propios docentes (generalmente ayudados por los sindicatos) negocian los contratos. De este modo, todos los aspectos relacionados con el salario se discuten caso por caso, pero los representantes de los empleadores y los sindicatos fijan centralmente los límites del salario mínimo al comienzo de la carrera y después de cinco años de servicio. Así, los docentes pueden optar por cambiar de empleador para obtener mejores condiciones laborales.

Por tanto, la contratación por proceso de selección abierto ofrece flexibilidad y autonomía, pero no se puede equiparar con un mercado laboral competitivo por sí mismo. De hecho, en la mayoría de los países que cuentan con métodos de contratación por proceso de selección abierto, éstos se rigen por una legislación especial o, a veces, por estrictos mecanismos oficiales de consulta. Por tanto, el margen de actuación de los empleadores para contratar a nuevos docentes es variable. Además de Suecia, los países en los que la única legislación aplicable es la legislación laboral general son República

(1) Esta situación es aplicable a España, por ejemplo: los que desean ejercer la docencia en comunidades autónomas que cuentan con una segunda lengua oficial (Baleares, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana) deben hablar esta segunda lengua, lo que supone un obstáculo *de facto* a la posibilidad de traslado.

Checa, Lituania (hasta 2001/02), Países Bajos, Polonia y Eslovaquia.

No obstante, la situación en este último grupo de países, donde los empleadores locales y los centros educativos gozan de una gran autonomía, no es comparable a la de Suecia: la máxima autoridad educativa determina los niveles salariales del profesorado, por lo que, si no intervienen otros factores, estos niveles no se pueden pactar en las negociaciones de los contratos. Dejando a un lado la posición de Suecia, existen otras formas de flexibilidad en la definición de los ingresos del profesorado.

En el **Reino Unido** (**Inglaterra, Gales** e **Irlanda del Norte**), aunque las autoridades centrales determinan las escalas salariales y el nivel salarial del docente en la escala, depende fundamentalmente de los años de experiencia. Cada centro educativo es responsable de su propio presupuesto, estableciendo su estructura de personal y las primas (si existen) asociadas a ciertos puestos. De este modo, la remuneración de un docente que asume responsabilidades adicionales en un centro educativo puede ser diferente a la de otro docente con responsabilidades similares en otro centro educativo.

La situación de los **Países Bajos** es similar. A pesar de la existencia de una escala salarial determinada por las autoridades centrales, los centros educativos pueden ofrecer salarios más altos.

Obviamente existen otras consideraciones, aparte del salario, que pueden impulsar a los docentes a cambiar de centro educativo. Estas consideraciones pueden ser de índole personal (por ejemplo, por el traslado obligatorio de la familia) o profesional (por la existencia de centros con objetivos educativos más interesantes o con posibilidad para ejercer una responsabilidad adicional). En muchos países, las variaciones salariales del profesorado están asociadas a un cambio en sus condiciones laborales, como la asignación de nuevas responsabilidades o el trabajo en un centro educativo diferente, situado en una región lejana o aislada.

En **Francia**, las autoridades educativas deciden cuál es el primer destino de los docentes. Éstos también pueden solicitar un traslado a través del sistema *mouvement national*. Alrededor de la cuarta parte del profesorado con un puesto definitivo solicita el traslado a puestos de trabajo más atractivos. Esta situación fomenta la competencia, aunque limitada, entre centros educativos. Otros países han establecido sistemas similares, basados en un proceso competitivo (como en **España**, de carácter nacional o autonómico o en **Portugal**) o en otros procedimientos, a veces bastante complejos (como en **Alemania** o **Luxemburgo**) (Eurydice, 2003, capítulo 1).

LA CONSERVACIÓN DE LOS DERECHOS SALARIALES ADQUIRIDOS PUEDE VARIAR SEGÚN EL ESTATUS DEL EMPLEADOR Y EL NIVEL AL QUE PERTENEZCA

Además del grado de apertura al mercado de los modelos de contratación, resulta interesante examinar otros factores que pueden estimular o inhibir la movilidad del profesorado. La pérdida del salario u otros derechos adquiridos por el docente que se traslada, suponen una importante barrera a la movilidad.

Si el docente **mantiene el contrato laboral** al cambiar de puesto de trabajo y de centro educativo, se conservan todos los derechos adquiridos. Un contrato de trabajo no puede disociarse del empleador que lo ha creado. Por eso, si los docentes se trasladan a otro centro educativo, sus derechos contractuales, por lógica, sólo pueden conservarse si el empleador sigue siendo el mismo. Si el empleador es el propio centro educativo, los docentes que se trasladan a otros centros no pueden conservar el mismo contrato. Esta situación es aplicable a Estonia, Polonia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). Si el empleador es el municipio, los contratos sólo pueden conservarse en el ámbito local o en ciertos casos pueden no ser transferibles (como en Lituania).

> **Italia** y **Rumanía** son la excepción a esta tendencia. En **Italia**, como consecuencia de la reforma de 1993 para privatizar los contratos y de la aplicación progresiva de la autonomía de los centros educativos en el año 2000, los docentes que trabajan con contratos temporales son directamente empleados por los centros educativos y, por tanto, no conservan esos contratos si cambian de centro. El empleo de los docentes con contratos fijos es de ámbito provincial y se lleva a cabo a través de los *Centri Servizi Amministrativi* (CSA). Sin embargo, desde 2001/02, los CSA han podido delegar la responsabilidad de la firma de los contratos en los directores de los centros educativos. De este modo, los profesores con contratos permanentes pueden firmar estos contratos con el director del centro educativo. Sin embargo, si se trasladan mantienen su contrato. En **Rumanía** el empleador es el centro educativo, pero el contrato se mantiene en caso de traslado dentro del ámbito regional. Esta característica se debe, sin duda, al método de contratación del país, basado en una oposición de ámbito comarcal (Eurydice, 2002c, capítulo 3).

No obstante, la pérdida del contrato no implica necesariamente la supresión de todos los derechos adquiridos durante el periodo laboral anterior. La posibilidad de transferir las condiciones laborales aplicables al salario puede variar según el tipo de derecho adquirido y puede estar sujeta a limitaciones geográficas.

El gráfico 5.1 ilustra la posibilidad de traspaso de los derechos adquiridos según los límites geográficos, el nivel al que pertenece el empleador y el régimen laboral de los docentes. Únicamente se consideran los factores asociados a los derechos personales del docente, tales como la antigüedad en la profesión, los méritos reconocidos y las cualificaciones adicionales. Estos factores se conocen como "personales" o "intrínsecos" en el presente estudio.

GRÁFICO 5.1: ÁMBITO DE TRASPASO DE LOS DERECHOS SALARIALES ADQUIRIDOS, EN FUNCIÓN DEL NIVEL DEL EMPLEADOR Y EL RÉGIMEN LABORAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2), 2000/0

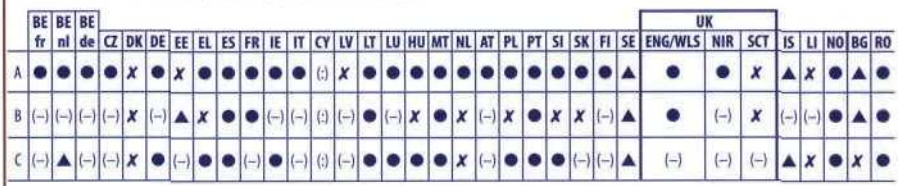
Nivel del empleador y régimen laboral del profesorado



Nivel del empleador: Central/regional · Local · Variable · Centro educativo

Régimen laboral del profesorado: Funcionario · Determinado por la legislación laboral general

Tipo de derecho adquirido y ámbito geográfico de traspaso



Tipo de derecho adquirido: **A** Antigüedad · **B** Evaluación satisfactoria · **C** Cualificaciones adicionales

Ámbito geográfico del traspaso: ● Central/ regional · ❍ Local · ▲ Variable (existen diferentes ámbitos geográficos) · ✗ El traspaso no es posible

Notas adicionales

Fuente: Eurydice.

Bélgica y **Países Bajos**: Los docentes que trabajan en el sector subvencionado se "asimilan" al profesorado con el régimen laboral de funcionario, aunque la contratación de los primeros se basa en la legislación laboral general.

Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania, Luxemburgo y **Austria**: Coexisten los dos tipos de régimen laboral (funcionario y empleado con contrato regulado por la legislación laboral general). En el gráfico se muestra únicamente el régimen laboral más generalizado.

Países Bajos: Desde 1997, las autoridades municipales pueden delegar sus responsabilidades educativas en otros tipos de organismos que se rigen por el derecho público. Esto implica que existe un alto porcentaje de docentes en el sector privado cuya contratación depende de la legislación laboral general.

Estonia, Portugal, Eslovenia y **Rumanía**: La antigüedad es un requisito necesario pero no suficiente para obtener aumentos salariales.

Suecia: La gestión de la educación está muy descentralizada. El empleador de ámbito municipal, el centro educativo y el docente (generalmente ayudados por los sindicatos) negocian el contrato. La posibilidad de traspaso de los derechos adquiridos se negocia caso por caso.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): El empleador es la autoridad local o el centro educativo.

Nota explicativa

El símbolo "no aplica"(–), que se emplea en el caso del ámbito geográfico de traspaso, significa que no existe el derecho correspondiente en el país en cuestión.

El gráfico revela que el traslado permite mantener (según el país) el derecho a algunos reajustes salariales o beneficios económicos sin restricción dentro del país, la región e incluso el municipio en cuestión. Se pueden mantener otros derechos dentro de unos límites geográficos muy precisos o, simplemente, tener que renunciar a ellos.

Más concretamente, el gráfico indica que los incrementos salariales relacionados con la antigüedad y las cualificaciones adicionales, si existen, por lo general son transferibles. En muchos países en los que el traslado no conlleva la pérdida de los derechos salariales adquiridos, los límites geográficos aplicables a esta condición se corresponden con el nivel de competencia del empleador. Si el empleador pertenece al ámbito nacional o regional, se pueden mantener el salario y los reajustes económicos en todo el país o en la región correspondiente. Si el empleador es un municipio o un centro educativo, el ámbito de transferencia de los derechos adquiridos puede ser limitado o incluso inexistente.

> En este sentido la situación de **Bélgica** es atípica. En cada Comunidad, el empleador es el responsable de la gestión educativa, ya sea la Comunidad (a través de un órgano delegado en la Comunidad flamenca), la autoridad provincial o municipal (en el caso de la educación pública subvencionada), o incluso una asociación privada que gestiona uno o varios centros educativos (sector privado subvencionado). Esta última situación es la más frecuente. Dentro de cada Comunidad, los aumentos salariales adquiridos siempre se conservan mientras que se realicen las mismas funciones, no sólo cuando los docentes se trasladan a un centro educativo dependiente del mismo empleador, sino también cuando el empleador es diferente. Esto es debido a que las autoridades de cada Comunidad se encargan de pagar los salarios, sea cual sea el empleador (2).

> *En los **Países Bajos** la antigüedad es el único derecho que se puede mantener en todo el territorio nacional. No* obstante, un empleador puede optar por mantener los derechos adquiridos por los docentes si se trasladan a otros centros educativos que pertenecen a su ámbito de competencia.

> En **Dinamarca**, **Estonia**, **Letonia** y **Reino Unido** (**Escocia**), donde los empleadores son las autoridades locales o los centros educativos, el ámbito de transferencia de derechos es muy limitado.

Esta situación general presenta algunas excepciones. En países como República Checa, Irlanda, Lituania, Polonia, Finlandia, Noruega y Rumanía, los docentes pueden trasladarse a cualquier área del país sin perjuicio de ningún derecho salarial, aunque los empleadores son las autoridades locales o los centros educativos. De hecho, a veces se da el caso de que el empleador no es la máxima autoridad educativa, pero sin embargo esta última establece normativas comunes para todos los territorios de su jurisdicción. Este caso se aplica especialmente a los aumentos salariales relacionados con la antigüedad en los países anteriores.

Los derechos adquiridos a partir de una evaluación satisfactoria no suelen transferirse si los docentes se trasladan a otro centro educativo. Sin duda, esta característica se atribuye parcialmente al importante papel que suelen desempeñar los directores de los centros educativos en los procedimientos de evaluación (Eurydice, 2003, capítulo 3). En otras

(2) No obstante, en el caso de la antigüedad, que es un factor clave en la contratación de carácter permanente, la situación es distinta. La antigüedad sólo se mantiene cuando los docentes se trasladan a otro centro educativo que depende del mismo administrador. Por tanto, esto supone una barrera a la movilidad entre centros educativos que dependen de diferentes empleadores.

palabras, este tipo de derechos está muy relacionado con los requisitos de cada centro educativo, lo que explicaría su carácter intransferible. Por el contrario, estos derechos se pueden transferir si se han adquirido a partir de una evaluación de ámbito superior y, por tanto, se basan en criterios similares. Así, en cuatro de los cinco países que permiten la transferencia de los derechos salariales adquiridos por una evaluación favorable de ámbito regional o superior, el poder de decisión del director del centro educativo es limitado.

> En **España**, los docentes deben presentarse a una oposición para lograr el estatus de catedrático. En **Francia**, **Lituania** y **Rumanía**, el director del centro educativo es simplemente uno de los múltiples actores (otros son el rector, el inspector educativo, los sindicatos, comités especiales, el consejo escolar o pedagógico y los consejos regionales de inspectores). En **Noruega**, el traspaso del derecho a aumentos salariales no está sujeto a restricciones geográficas, pero el director del centro educativo decide si este derecho se va a conceder en la práctica.

Esta lógica puede tener un impacto negativo en la movilidad del profesorado, puesto que limita el traslado de los docentes que han logrado una evaluación satisfactoria, es decir, aquéllos cuya calidad o contribución especial a la práctica docente ha sido expresamente reconocida.

El **régimen laboral del profesorado** también es relevante a la hora de considerar la naturaleza transferible de los derechos. La movilidad sin límites geográficos es generalmente más viable para los funcionarios docentes, salvo algunas excepciones.

> En **Noruega** y **Rumanía**, los beneficios asociados a la antigüedad, la evaluación favorable y las cualificaciones adicionales son transferibles en todo el territorio nacional, a pesar de que los contratos docentes se rigen por la legislación laboral general.

El nivel al que pertenece el empleador y el régimen laboral de los docentes pueden afectar a sus posibilidades de traslado sin pérdida de los derechos adquiridos. Sin embargo, las circunstancias varían y no se puede deducir que exista una relación lineal entre estos factores y la movilidad del profesorado en todos los países.

¿PUEDEN LOS FACTORES ASOCIADOS A UN PUESTO DE TRABAJO DETERMINADO FOMENTAR LA MOVILIDAD?

El relativo equilibrio (o desequilibrio) entre la oferta y la demanda del profesorado también puede tener un gran impacto en la movilidad. Por tanto, los países con escasez de profesorado deberían facilitar un ámbito mayor de movilidad, debido a la existencia de puestos vacantes. Obviamente, de ahí se deduce que tales puestos vacantes deberían ser atractivos, aunque no es siempre así.

Los puestos vacantes pueden ser poco atractivos por las características de la localidad a la que pertenece el centro educativo, como suele ser el caso de las zonas rurales remotas con poca densidad de población, las áreas social o económicamente desfavorecidas o las localidades con un alto nivel de vida. A veces, las razones están más relacionadas con las características de los alumnos, como por ejemplo, la agrupación en el aula de alumnos de diferentes edades, con problemas de aprendizaje, con un dominio insuficiente de la lengua de instrucción o con necesidades educativas especiales (Eurydice, 2003, capítulo 5).

Para remediar esta situación, algunos países han introducido reajustes salariales asociados a determinadas zonas geográficas o a clases que integran a alumnos con diferentes necesidades educativas. Su finalidad es lograr que estos puestos de trabajo sean más atractivos para el profesorado, mediante la oferta de incentivos económicos, para asegurar un mayor equilibrio entre la oferta y la demanda. Estas diferencias salariales ya no se basan en características personales de los docentes, sino en las de su centro educativo. Por tanto, se pueden calificar como "extrínsecas" o "circunstanciales", a diferencia de los factores "intrínsecos" o "personales", que permiten al docente obtener los derechos salariales descritos anteriormente.

La magnitud de estas medidas depende de los patrones demográficos de los diferentes países. Así, en países con una gran densidad de población dentro de un territorio reducido, como Bélgica, Luxemburgo o los Países Bajos, no tiene sentido pensar en reajustes salariales asociados a regiones remotas o aisladas.

Alrededor de la mitad de los países analizados (16) reconocen una o varias formas de derechos "circunstanciales" especiales. Los reajustes asociados al área geográfica en la que trabaja el docente, están más extendidos que los relacionados con las clases que integran a alumnos con diferentes necesidades educativas. Cinco de estos países tan sólo tienen en cuenta los factores relacionados con el área geográfica de trabajo (España, Italia, Finlandia, Reino Unido y Rumanía). Por el contrario, tan sólo Eslovaquia e Islandia ofrecen reajustes salariales relacionados exclusivamente con la enseñanza a alumnos con diferentes necesidades educativas (Eurydice, 2003, capítulo 3, gráficos 3.14 y 3.15).

La integración de alumnos con un dominio insuficiente de la lengua de instrucción en el aula no suele ser objeto de reajustes salariales, aunque se tiene en cuenta en Dinamarca

y Lituania. El número de alumnos cuya lengua materna no es oficial en el país anfitrión y que, por tanto, pueden presentar dificultades para el profesorado, no suele reflejarse en el salario del profesorado.

En Europa, la concesión de derechos de tipo "extrínseco" no suele estar descentralizada. Los reajustes salariales asociados al área geográfica de trabajo, si existen, dependen casi siempre de los gobiernos centrales o regionales. El hecho de que esta decisión se adopte en el ámbito central puede ayudar a lograr un equilibrio en la oferta de puestos de trabajo y evitar la discriminación entre áreas o municipios. Los únicos países en los que las autoridades locales o los centros educativos tienen autonomía para asignar primas salariales a docentes que trabajan con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas son la República Checa, los Países Bajos e Islandia (de forma limitada).

*

* *

En todos los países se brinda al personal docente la posibilidad de traslado. No obstante, no siempre es posible mantener el contrato o los derechos salariales adquiridos al trasladarse a otro centro educativo. Al examinar el carácter transferible de estos derechos, queda patente que los aumentos salariales obtenidos a partir de una evaluación favorable no suelen mantenerse si el docente se traslada a otro puesto de trabajo. En caso de movilidad, los aumentos asociados a la antigüedad son los que se mantienen intactos con mayor frecuencia, independientemente del régimen laboral del profesorado. Además, parece que la limitación geográfica de los derechos del profesorado está estrechamente vinculada al nivel al que pertenece el empleador. Por tanto, el grado de descentralización de la contratación parece ser un factor esencial en la determinación de la movilidad del personal docente con traspaso de los derechos previamente adquiridos.

Los beneficios económicos que conceden algunos países al profesorado que trabaja en puestos que se consideran problemáticos por su localización geográfica, su lejanía o las características de la población escolar, también pueden considerarse como una medida que favorece la contratación.

Sin embargo, no se dispone de datos que permitan cuantificar la frecuencia de traslado del personal docente a otros centros educativos en los diferentes países. Por eso, este estudio no puede determinar la relativa contribución de ninguno de los factores potenciales examinados al aumento de la movilidad del profesorado.

Finalmente, existen otros aspectos de interés, como la "cultura de la movilidad", cuya importancia es incuestionable y sobrepasa los límites de la profesión docente. Algunos países destacan por la movilidad de los trabajadores en todos los sectores de actividad, mientras que en otros la estabilidad laboral en el más amplio sentido de la palabra se considera un valor en sí, es decir, toda posibilidad de traslado en estos países se ve como algo negativo, independientemente de los incentivos que se puedan aplicar para este fin.

CAPÍTULO 6
MANTENER LA MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES CON EXPERIENCIA HASTA LA JUBILACIÓN

El fenómeno del envejecimiento del personal docente es un motivo de preocupación en Europa, especialmente en los países en los que los índices de jubilación serán elevados en un futuro próximo. La representación de docentes de edades comprendidas entre los 40 y los 49 años en algunos países es muy elevada. En otros países la situación es incluso más notable, puesto que existe un alto porcentaje de docentes de 50 o más años (Eurydice, 2002c, capítulos 1 y 2).

Entre los factores que contribuyen a agravar o reducir el riesgo de escasez del profesorado se encuentra la necesidad de sustitución del personal docente. Este factor está condicionado en cierta medida por el momento en el que los docentes se jubilan, ya sea anticipadamente o al llegar a la edad oficial de jubilación.

En la mayoría de los países, los docentes pueden jubilarse antes de llegar a la edad oficial de jubilación, puesto que existe una edad mínima de jubilación que garantiza los derechos de pensión íntegra (siempre que se haya trabajado el número de años establecido). En la práctica, la mayoría de los docentes abandonan la profesión lo antes posible, es decir, al llegar a la edad mínima de jubilación. En la mayoría de los países, la distribución de los grupos de edades cercanas a la edad oficial de jubilación, muestra que existe un bajo porcentaje de docentes que pertenecen al grupo posterior a la edad mínima de jubilación (Comisión Europea/Eurydice, 2002a, capítulo G).

Son pocos los países en los que una cierta proporción de docentes continúa con sus actividades profesionales después de alcanzar esta edad mínima.

En **Bélgica** (**Comunidad francesa**) se está debatiendo la introducción de medidas para que los docentes continuen en la profesión después de alcanzar la edad mínima de jubilación, tales como la reducción de la carga laboral después de los 55 años.

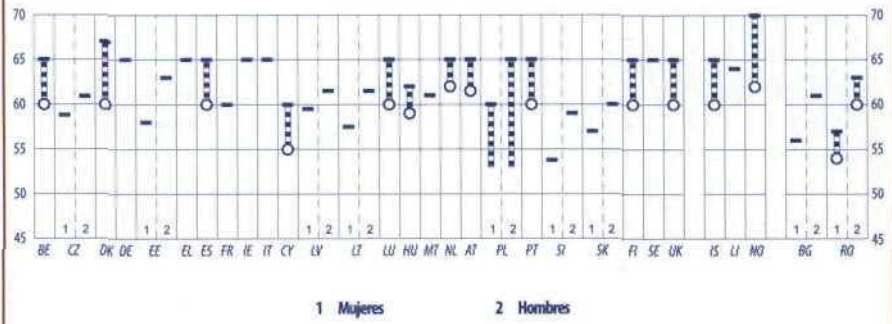
En **Austria**, más de 3.000 docentes de enseñanza obligatoria se jubilaron anticipadamente alrededor del 1 de diciembre de 2003, aprovechando un plan que está previsto que se suprima.

En **Finlandia** el porcentaje de docentes que goza de pensiones individuales por jubilación anticipada ha aumentado durante la década de los 90. También son frecuentes las jubilaciones a tiempo parcial entre el personal docente. La tendencia del profesorado a aprovechar las oportunidades de jubilación anticipada o a reducir su horario laboral es superior a la media.

En **Noruega** muchos docentes se jubilan o al menos reducen su horario laboral a partir de los 60 años aproximadamente. Las razones fundamentales en estos casos son enfermedad o transición a la jubilación anticipada voluntaria a los 62 años (la edad oficial de jubilación son 70 años).

Aunque la edad oficial de jubilación en la mayoría de los estados miembros de la UE es de 65 años (antes del 1 de mayo de 2004), existen grandes variaciones con respecto a los años de servicio necesarios para obtener una pensión íntegra en Europa (gráfico 6.1). El número de años oscila entre los 20 (Hungría) y los 40 (Bélgica, Países Bajos y Reino Unido). Por lo general, el número de años de servicio necesario se sitúa entre los 30 y los 35.

GRÁFICO 6.1: EDAD DE JUBILACIÓN OFICIAL Y MÍNIMA DEL PROFESORADO Y NÚMERO DE AÑOS DE SERVICIO NECESARIOS PARA OBTENER LA PENSIÓN ÍNTEGRA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2000/01



Fuente: Eurydice.

Número de años de servicio necesarios para obtener la pensión íntegra

BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
37,5 – 41,25	25	(:)	35-37	(–)	(–)	30-35	37,5	(–)	(–)	33,3	(–)	(–)	30-35	20

MT	NL	AT	PL	PT	FI	SE	SI	SK	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(–)	40	35-40	30	36	30	(–)	(–)	(–)	40	32	(–)	30	(–)	25 (m), 30 (h)

Notas adicionales

Fuente: Eurydice.

Grecia: La información aplica a todos los docentes contratados a partir del 1 de enero 1993. Anteriormente, la edad oficial de jubilación dependía a la vez del número de años de servicio y del sexo del docente.

Francia: El gráfico ilustra la situación de los docentes de la categoría A (inclusive los llamados *professeurs des écoles*). Desde 2003, el número de años de servicio obligatorio aumenta progresivamente y deberá alcanzar los 40 años en 2008.

Austria: El gráfico ilustra la situación de los docentes funcionarios. Los que nacieron antes del 1 de octubre de 1945 y tienen 40 años de servicio, pueden jubilarse a los 60 años. En el caso de los docentes con contrato, la edad de jubilación es de 60 años para las mujeres y de 65 para los hombres. El número de años necesarios para gozar del derecho de pensión íntegra es de 35 para los funcionarios y de 40 para los docentes con contrato.

Finlandia: La edad de jubilación es de 65 años para los docentes que prestan sus servicios desde el 1 de enero de 1993. Para aquéllos que comenzaron a trabajar antes de esta fecha, la edad de jubilación es de 60 ó 65 años, dependiendo del número de años de servicio y de la fecha de nacimiento.

Islandia: Los docentes contratados antes de 1997 pueden jubilarse con 35 años de servicio y 60 años cumplidos, con 34 años de servicio y 61 años cumplidos y así sucesivamente. En 1997 entró en vigor un nuevo sistema en favor de los docentes recién contratados y los que cuentan con muchos años de servicio y desean beneficiarse de este sistema.

Por lo general, los planes de jubilación anticipada son cada vez más difíciles de financiar, sea cual sea el sector laboral. En lo que respecta a la profesión docente, estos planes se introdujeron en algunos países para aumentar el atractivo de la profesión o combatir el excedente de profesores. No obstante, estas posibilidades de jubilación anticipada (en algunos países es posible jubilarse incluso antes de alcanzar la edad mínima de jubilación, con o sin derechos de pensión íntegra) pueden suponer un gran obstáculo para garantizar una oferta suficiente de profesores plenamente cualificados.

En algunos países se han adoptado medidas para suprimir estas oportunidades y evitar que los docentes abandonen la profesión antes de alcanzar la edad oficial de jubilación. En otros países se está estudiando esta posibilidad.

En diciembre de 2000 los **Países Bajos** aumentaron los planes de jubilación flexible a partir de los 61 años para animar a los trabajadores a permanecer durante más tiempo en activo. El gobierno también pretende reducir las ventajas fiscales de las primas por jubilación anticipada (FPU- y VUT-*premies*).

En **Malta** existen diferencias en las pensiones de los docentes contratados antes y después del 16 enero de 1979. Los docentes contratados después de esta fecha tienen derecho a 2/3 de su salario, como parte de la pensión de la Seguridad Social, al igual que cualquier otro empleado que contribuye a la Seguridad Social. En cambio, los docentes contratados antes de esta fecha tienen derecho a una pensión adicional, que pueden percibir en forma de paga única al jubilarse. Esta última prima adicional hace que muchos docentes contratados antes de 1979 se muestren reacios a abandonar el servicio público, puesto que se congelaría su pensión y, por tanto, dejaría de aumentar.

Por otro lado, la mayoría de los países del este y centro de Europa han adoptado recientemente medidas para posponer la edad oficial de jubilación del profesorado. Las reformas pretenden aumentar gradualmente esta edad durante las dos próximas décadas para equipararla a la edad de jubilación de los estados miembros de la UE (antes del 1 de mayo de 2004). En la mayoría de los casos, la edad de jubilación de hombres y mujeres se va igualando progresivamente.

GRÁFICO 6.2: REFORMAS PLANIFICADAS QUE AFECTAN A LA EDAD OFICIAL DE JUBILACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LOS PAÍSES DEL ESTE Y CENTRO DE EUROPA, 2000/01

	La edad oficial de jubilación ...
CZ	... aumenta unos meses cada año en virtud de la ley de 1996, con la finalidad de alcanzar los 63 años para mujeres (sin hijos) y hombres en 2013.
EE	... será de 63 años para hombres y mujeres en el 2016 aproximadamente.
LV	...aumenta seis meses cada año hasta llegar a los 62 años en virtud de la ley de 1999.
LT	... aumenta unos meses cada año desde 1995, con la finalidad de alcanzar los 62,5 años para los hombres en 2003 y los 60 años para las mujeres en 2006.
SI	... es de 58 años para hombres y mujeres con al menos 38 y 40 años de servicio respectivamente, en virtud de la ley de 1999, que se está aplicando progresivamente. A la hora de determinar los derechos de pensión, se tienen en cuenta los años de servicio efectuado tras la edad oficial de jubilación, hasta los 64 años para las mujeres y los 66 para los hombres.
SK	... de las mujeres desciende en función del número de hijos (la edad mínima es de 53 años). Se está elaborando un anteproyecto de ley para aumentar la edad de jubilación de las mujeres en unos meses cada año hasta alcanzar los 60 años en 2019.
BG	... se modifica anualmente conforme a la legislación.
RO	... es de 60 años para las mujeres y de 65 para los hombres en virtud de la ley de 2000, que se aplicará progresivamente entre los años 2000 y 2013. El número obligatorio de años de servicio asciende a 30 años para las mujeres y a 35 para los hombres.

Fuente: Eurydice.

La cuestión es saber cómo gestionar los últimos años de la carrera profesional docente para evitar la jubilación anticipada y mantener la motivación del profesorado por su profesión durante el máximo tiempo posible. Este capítulo examina dos factores que pueden afectar a la decisión del profesorado de abandonar la profesión lo antes posible: los aumentos salariales por antigüedad y la organización de la carga docente durante los últimos años de su carrera.

¿ESPERAR HASTA LA EDAD DE JUBILACIÓN PARA OBTENER EL SALARIO BASE MÁXIMO?

En todos los países (salvo en Suecia) la remuneración del personal docente se basa en una escala salarial. Por tanto, el profesorado comienza su carrera profesional percibiendo un salario base mínimo y asciende hasta alcanzar el salario base máximo.

En casi toda Europa la remuneración del profesorado aumenta con la antigüedad. Son pocos los países en los que los años de servicio se consideran un requisito necesario pero insuficiente para ascender a un nivel salarial superior. En estos países también se tienen en cuenta otros factores para conceder un aumento salarial (Eurydice, 2003).

En la mayoría de los países son más frecuentes los aumentos salariales al comienzo de la carrera profesional. El límite a partir del cual la antigüedad deja de influir en el salario varía mucho en toda Europa.

En 12 países, la frecuencia de los aumentos salariales es constante hasta la edad de jubilación o hasta los 30 o más años de servicio, aproximándose así al número de años necesarios para obtener la pensión íntegra.

Se pueden identificar dos modelos básicos en este contexto. En el primer modelo, los docentes alcanzan el salario base máximo tras un periodo relativamente corto de su carrera profesional y, por tanto, pueden beneficiarse de él cuando son más jóvenes y tienen que realizar inversiones importantes. De este modo, no tienen que esperar al final de su carrera para percibir este salario. Estos aspectos pueden considerarse atractivos. No obstante, este modelo no ofrece grandes perspectivas salariales durante toda la carrera profesional. Este máximo se alcanza rápidamente y la cuestión es cómo mantener *a los docentes motivados después de este momento para que permanezcan en la profesión* hasta la edad de la jubilación.

El segundo modelo ofrece una progresión lenta. El profesorado obtiene aumentos salariales regulares durante muchos años, a veces hasta la jubilación, pero tienen que esperar mucho tiempo para alcanzar el salario base máximo. Esta situación puede motivarles para permanecer en la profesión hasta beneficiarse del salario máximo, pero también puede ser algo frustrante, dado que no esperan una mejora de la situación económica hasta una etapa bastante tardía.

> En los **Países Bajos**, el número de años de servicio necesarios para alcanzar el salario máximo se ha reducido gradualmente de 26 a 21 (desde el 1 de junio de 2001). En 2002, este periodo se ha reducido hasta los 18 años de servicio. El objetivo final es alcanzar un modelo de carrera profesional de 15 años, conforme al patrón del mercado.

Sin embargo, en el gráfico 6.3 se observa que la situación es bastante compleja en lo que respecta al ascenso en la escala salarial en función de la antigüedad.

GRÁFICO 6.3: NÚMERO DE AÑOS DURANTE LOS CUALES PUEDE AUMENTAR EL SALARIO BASE DEL PROFESORADO EN FUNCIÓN DE LA ANTIGÜEDAD Y RATIO SALARIO BASE MÁXIMO/ MÍNIMO EN LA PROFESIÓN DOCENTE. EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2), 2000/01

		Ratio salario base máximo/mínimo		
		Entre 100 % y 150 %	Entre 150 % y 200 %	Más de 200 %
Número de años durante los cuales puede aumentar el salario base del profesorado en función de la antigüedad	10 ó menos años	**DK, EE**	**LV**, UK	
	Entre 11 y 20 años	MT, FI	**LT**, PL	
	Entre 21 y 29 años	DE	BE, IE, NL, **IS**	***PT***
	30 ó más años o hasta la jubilación	**ES**, IT, **NO**	**CZ, EL**, FR, LU, **HU**, SI, SK, **RO**	AT

Negrita: Países en los que el salario máximo es inferior o equivalente al 115% del PIB per cápita.

Negrita y cursiva: Países en los que el salario máximo es superior o equivalente al 200% del PIB per cápita.

(:) : CY, LI, BG.

Fuente: Eurydice.

(–) : SE

Nota adicional

Polonia: El complemento salarial por antigüedad es una pequeña cantidad adicional equivalente al 1%. Este complemento no puede ser superior al 20 %, por lo que después de 20 años de servicio no puede aumentar esta cantidad

A partir de este gráfico se pueden establecer varios modelos. En algunos países, el salario base máximo se alcanza tras 10 o menos años de servicio, sin embargo, el ratio salario base mínimo/máximo es relativamente bajo. Los docentes alcanzan su salario base máximo en poco tiempo, pero la diferencia con respecto al salario que perciben al comienzo de sus carreras no es muy grande. Además, este salario base máximo es sólo algo superior, o incluso algo inferior al PIB per cápita. Esta situación es aplicable a Dinamarca y Estonia.

En otros países, el salario base máximo sólo se obtiene al acercarse a la edad de jubilación o después de 30 o más años de servicio. El ratio salario base mínimo/máximo también es muy bajo, como se observa en el caso de Italia. En España y Portugal el profesorado tiene que esperar un largo periodo para percibir el salario base máximo. En España, la diferencia con respecto al salario base inicial no es muy grande. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el salario base inicial es superior al PIB per cápita. En Portugal, el salario base máximo es equivalente a más del 200 % del PIB per cápita.

Los aumentos salariales relacionados con la antigüedad son únicamente un aspecto más dentro de un complejo modelo de factores que afectan al salario. Como puede deducirse a partir de lo expuesto anteriormente, es necesario tener en cuenta diferentes parámetros al analizar los pros y los contras de ambos tipos de ascenso salarial (lento y rápido) en lo que respecta a la retención del profesorado.

La influencia positiva de los aumentos salariales hasta la edad de jubilación en lo que respecta a la retención de los docentes no es clara y directa. La cuantía de estos aumentos también desempeña un papel crucial en este contexto.

¿ PUEDE FACILITAR LA REDUCCIÓN DE LA CARGA LECTIVA LA TRANSICIÓN A LA JUBILACIÓN?

Evitar que los docentes de mayor edad abandonen la profesión puede entrañar considerables riesgos. Parece que la profesión docente se ve afectada por el estrés y el desgaste *del profesorado en numerosos países. Las principales causas de estrés entre el personal* docente suelen estar relacionadas con el aumento de la carga laboral, especialmente de tareas no docentes y la falta de apoyo para llevarlas a cabo. La necesidad de mantener una interacción personal continua puede hacer que la docencia sea un trabajo agotador a largo plazo. Además, los resultados positivos no son siempre fácilmente reconocibles en esta profesión, puesto que el aprendizaje no se mide únicamente en función del rendimiento de los alumnos.

Los profesores que padecen desgaste y agotamiento pueden ser incapaces de ofrecer una educación de alta calidad. Además se puede agravar el riesgo del absentismo frecuente y, como consecuencia, pueden surgir problemas de suplencia.

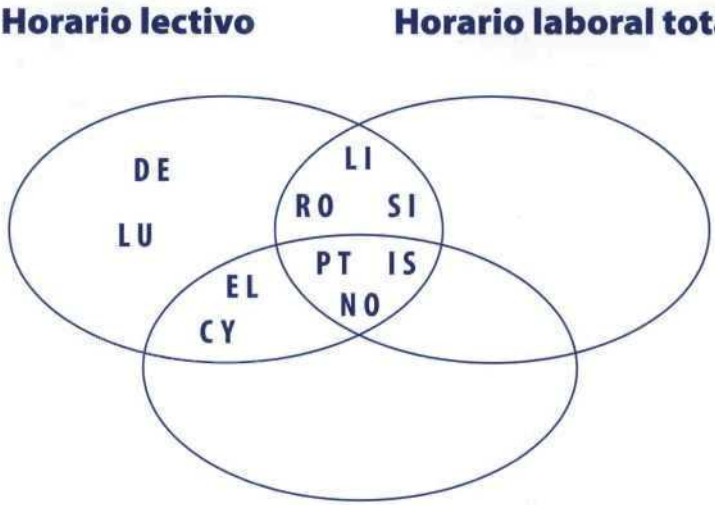
Aunque el estrés, sin duda alguna, puede afectar a los docentes más jóvenes, las razones que llevan a los profesores de mayor edad a abandonar la profesión anticipadamente suelen estar unidas a la sensación de "haber hecho bastante" y al deseo de disfrutar los años venideros sin tener ya obligaciones profesionales.

> En **Suecia**, los índices de baja por enfermedad son entre 3 y 4 veces superiores en el grupo de docentes sexagenarios que en el de los que tienen entre 25 y 35 años de edad (OCDE 2003, Informe nacional de Suecia, página 74).

No obstante, la finalidad de una política de retención del personal docente es mantener al *mayor número posible de profesores motivados y competentes en el sistema educativo.*

Algunos países reducen el horario lectivo de acuerdo con la edad o la antigüedad y sin perjuicio salarial, para aligerar la carga laboral de sus docentes (Eurydice, 2003). Sin embargo, esta práctica no está muy extendida. Tan sólo once países ofrecen esta posibilidad. Por supuesto, una reducción del horario docente sólo se puede plantear en países donde este horario se define contractualmente.

GRÁFICO 6.4: DEFINICIONES LEGALES DE LA CARGA LABORAL DEL PROFESORADO: PAÍSES CON REDUCCIONES DEL HORARIO DOCENTE EN FUNCIÓN DE LA EDAD/ ANTIGÜEDAD. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2), 2000/01



Nota adicional

Fuente: Eurydice.

Malta: Desde el curso 2001/02, los docentes de más de 57 años pueden reducir su carga lectiva en una cuarta parte, que se emplea para realizar tareas relacionadas con el currículo.

En dos de los 11 países que aplican esta medida (Alemania y Luxemburgo), la definición de horario laboral legal del profesorado se restringe a las horas de clase. Los otros países especifican contractualmente, además del horario lectivo, las horas/días de disponibilidad en el centro educativo (Grecia, Chipre y Malta), el horario laboral total (Liechtenstein, Rumanía y Eslovenia) o ambos (Portugal, Islandia y Noruega).

Esta reducción evidentemente se centra en la tarea esencial de la profesión, la enseñanza, suponiendo que el "contacto con los alumnos" es una actividad que consume mucha energía y que es la principal razón por la que los profesores se jubilan anticipadamente.

Sin embargo, la reducción del horario lectivo también conlleva una disminución del número de horas que los docentes deben dedicar a la preparación de las clases y a las tareas de corrección del trabajo de los alumnos, por lo que el efecto de esta medida se multiplica. En los países que definen el horario laboral de profesorado en función del número de horas de clase, la reducción implica claramente una disminución de la carga laboral.

En el caso de los países que establecen un horario laboral total y/o días/horas de disponibilidad en el centro educativo, se plantea la cuestión de saber qué actividad deberán

realizar los docentes que se beneficien de la reducción en compensación por las horas de clase suprimidas.

> Debido a la gran carga laboral que debe asumir el profesorado, una comisión de investigación sobre las condiciones de servicio del personal docente *(McCrone Committee)* del **Reino Unido** (**Escocia**), ha analizado las posibilidades de jubilación anticipada y "reducción progresiva" de la carga laboral de los docentes de 55 o más años. La comisión sugirió que existían varias formas de reducir la carga laboral de los docentes de mayor edad antes de la jubilación, como volver a las aulas tras estar en un puesto superior, continuar trabajando a tiempo parcial, dedicar parte de su tiempo al asesoramiento de los profesores más jóvenes, realizar suplencias en función de la demanda, etc. En enero de 2001, se acordó un plan de reducción progresiva de la carga laboral (*Winding Down Scheme*) del que pueden beneficiarse ciertos docentes. En la actualidad se están revisando los planes de pensiones existentes.
>
> Un acuerdo de 2001 entre el sindicato de profesores y el gobierno de **Malta**, establece que los docentes de más de 57 años y con 30 años de experiencia pueden optar a una reducción del 25% de la carga lectiva para colaborar en el nuevo currículo mínimo nacional (*National Minimum Curriculum*).

No siempre se puede saber con exactitud qué tipo de actividades se realizan en compensación por la reducción del horario lectivo.

La ayuda a los compañeros sin experiencia es una forma de reorientar las funciones del personal docente y de aprovechar su larga experiencia laboral en una etapa avanzada de su carrera profesional. Los tutores que asesoran mediante medidas de apoyo formalizadas (si existen) a los futuros docentes en la fase final de cualificación en el lugar de trabajo y a los profesores noveles, son siempre docentes con experiencia que generalmente cuentan con gran antigüedad.

> En **Grecia**, los asesores pedagógicos nombrados por el ministro de educación para desempeñar la función de apoyo a los docentes noveles durante su primer año de servicio, deben contar con al menos 20 años de experiencia profesional.

La reducción de la carga laboral durante los años previos a la jubilación sin reducción salarial puede constituir una medida para prolongar la duración del servicio del personal docente.

No obstante, es difícil establecer un vínculo claro entre la reducción del horario lectivo y la retención. No todos los docentes que se acercan a la edad de jubilación tienen necesariamente los mismos deseos de organizar los años de trabajo restantes de igual forma. Algunos pueden preferir asesorar a nuevos compañeros y dar menos horas de clase, otros pueden inclinarse por mantener el número de horas de clase y delegar otras tareas en alguien. La propuesta de medidas flexibles a los docentes para reorganizar su carga laboral puede ser una buena forma de preservar su motivación.

CONCLUSIONES GENERALES

Desde que la escuela moderna tomó forma hace algo más de 100 años, los responsables políticos han tratado de adaptar continuamente los sistemas educativos a las nuevas necesidades y a la evolución del conocimiento. A raíz de la aceleración de los cambios sociales, económicos y tecnológicos, las expectativas de una educación innovadora se han difundido rápidamente durante los últimos 30 años. Estas expectativas han tenido un enorme impacto en la organización de la mayoría de los sistemas educativos y, en particular, en los actores que intervienen en ellos. Las innovaciones están relacionadas con la organización del proceso de aprendizaje, el currículo y la gestión de los centros educativos. Por eso, la primera década del siglo XXI representa un momento clave en materia de política educativa.

El objetivo de conseguir una sociedad del conocimiento ha servido (una vez más) para recordar de forma contundente la importancia de garantizar que todos los ciudadanos se beneficien de una educación de alta calidad. Las conclusiones de la Cumbre de Lisboa de marzo de 2000 exponen claramente que "los sistemas europeos de educación y formación necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del empleo". El aumento de la eficacia y la equidad de la educación es un objetivo prioritario para los responsables políticos europeos.

En la mayoría de los países europeos, las preocupaciones anteriores forman parte de un contexto más amplio en el que se incluyen los riesgos de escasez de profesorado, el envejecimiento de la profesión y la sensación de que la docencia es una profesión infravalorada. Estos fenómenos afectan negativamente a la calidad de la enseñanza en varios aspectos. En efecto, el profesorado desempeña un papel fundamental para lograr los objetivos anteriores. La posible jubilación de un gran porcentaje de docentes en los próximos años conlleva la necesidad de asegurar que habrá un número suficiente de personal cualificado para sustituirlos. Siempre que exista escasez de profesorado (incluso en el caso de periodos de suplencia) será necesario adoptar medidas de emergencia (Eurydice, 2002c, capítulo 5), entre las que se incluye la contratación de personal que no está plenamente cualificado, una mayor carga de trabajo para el personal existente, el aumento del número de alumnos por clase o la cancelación de clases, etc. Todas estas medidas, sean cuales sean, son directa o indirectamente perjudiciales para la calidad de la educación.

Por tanto, para los responsables políticos en materia educativa supone un reto constante disponer de un número suficiente de profesores que sean competentes y permanezcan motivados durante toda su carrera profesional. Para ello se pone especial énfasis, por una parte, en la mejora de la calidad de la formación del profesorado y, por otra, de las condiciones laborales.

Estas dos áreas principales se han analizado detalladamente en los informes temáticos publicados como parte del exhaustivo estudio sobre la profesión docente llevado a cabo por Eurydice (Eurydice, 2002b, c y 2003). A la luz de las conclusiones, el presente estudio-resumen ha intentado examinar algunas de las cuestiones clave que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella hasta su jubilación.

Los estudios existentes sobre la satisfacción laboral del profesorado (capítulo 1) revelan con claridad que el personal docente suele tener la impresión de que su profesión no goza de un gran prestigio social. Esta impresión negativa, aunque algo equivocada, puede desmotivar enormemente a los docentes en activo e impedir que los candidatos capacitados opten por formar parte de ella. Además, estos estudios revelan hasta qué punto los docentes se sienten inadecuadamente preparados para ejercer su profesión. Este aspecto tiene una repercusión directa en los formadores de docentes, que deben responder al triple reto de atraer a los candidatos adecuados, facilitarles las destrezas necesarias para realizar correctamente sus tareas y garantizarles un desarrollo profesional continuo.

Entre las iniciativas que se están llevando a cabo para dar respuesta a estas necesidades, destaca el refuerzo de la formación práctica y, en particular, de la formación "en el lugar de trabajo". Los nuevos planes para lograr una formación remunerada y más flexible, probablemente atraigan a docentes potenciales que ya hayan adquirido experiencia laboral y que no podrían cursar estudios superiores a través de las vías tradicionales. Además, las vías de formación tradicionales se están enfrentando a problemas asociados a la transición al mundo laboral de los profesores noveles. Este tipo de dificultades justifica la introducción de medidas de apoyo en un creciente número de países (Eurydice, 2002b). Los nuevos métodos de formación "en el lugar de trabajo" también pueden facilitar enormemente el acceso de los candidatos a la profesión, puesto que les ofrecen un aprendizaje práctico de la docencia y apoyo cuando lo necesitan.

No obstante, esta alternativa plantea a simple vista la cuestión de la calidad de este tipo de formación, cuya responsabilidad comparten en gran medida los centros educativos que acogen a los candidatos. Aunque estas iniciativas todavía son poco frecuentes (capítulo 2) y no existe información suficiente para realizar una evaluación exhaustiva de su impacto, su planteamiento es ambicioso. Para lograr que estas medidas sean eficaces en el futuro, es necesario prestar especial atención a los siguientes aspectos: la existencia de métodos fiables de selección de los candidatos que acceden a la profesión, la garantía de una supervisión adecuada de estos candidatos durante su formación, en la que han de cooperar el personal escolar y los formadores para lograr la mayor eficacia, y la identificación de las competencias mínimas que deben adquirir los docentes en prácticas.

Además de la formación inicial, el desarrollo profesional continuo del profesorado constituye otro aspecto importante que deben abordar los formadores de docentes. En lo

que respecta a este asunto, es importante maximizar la coherencia y continuidad entre la formación inicial y la continua, que están aún demasiado desvinculadas (capítulo 3). En este aspecto, merece la pena destacar que la mejora de la calidad de la formación del profesorado constituye una parte integral del programa de trabajo de la Comisión Europea sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos y de formación hasta el año 2010, que el Consejo Europeo de Barcelona aprobó oficialmente en marzo de 2002. Estos objetivos son prioritarios para los responsables políticos de todos los países de la UE. El trabajo realizado desde entonces como parte de la cooperación europea pretende aportar un mayor conocimiento sobre los modos de actuación para progresar en la consecución de estos objetivos.

La formación de docentes capaces de desempeñar su trabajo no es suficiente para asegurar su permanencia en la profesión. Las condiciones laborales que se les ofrezcan son igualmente importantes. Por eso, la carrera profesional de los docentes debería seguir siendo centro de atención. Existen tres consideraciones fundamentales que parecen ser esenciales en este aspecto: la diversidad de tareas que debe desempeñar el profesorado, su horario laboral y las condiciones por las que se rigen los aumentos salariales. El horario laboral debería definirse lógicamente, especificando claramente todas las funciones que debe desempeñar el profesorado, permitiendo que se realicen adecuadamente y concediendo una remuneración apropiada.

Muchos responsables políticos han realizado cambios importantes en la definición del horario laboral del profesorado, incluyendo, también en él, el tiempo dedicado a otras actividades distintas a la enseñanza propiamente dicha y especificando el tiempo total que los docentes deben permanecer en el centro educativo para el debate y el trabajo en equipo. En unos pocos países, el horario lectivo ya no se define legalmente (Eurydice, 2003, capítulo 2). Esta política amplía considerablemente la libertad para adaptar los contratos individuales a las necesidades del centro educativo en lo que respecta a las funciones que los docentes deben desempeñar. Al mismo tiempo, es importante que esta adaptabilidad sea recíproca, para que el puesto ofertado responda a las ambiciones profesionales y al perfil del docente, pues, aunque la flexibilidad es indudablemente beneficiosa en algunos aspectos, los docentes a veces señalan ciertas desventajas. Algunos países conceden tanta libertad de acción a los centros educativos, que éstos asignan tareas a los docentes que no forman parte de sus competencias.

La diversidad de tareas que deben desempeñar los docentes con experiencia es cada vez mayor. Entre ellas destaca el papel de mentor de los profesores noveles, por su especial interés. Cada vez son más numerosos los países europeos que adoptan medidas de apoyo a este último grupo de docentes. El beneficio que se suele obtener de las relaciones entre los profesores noveles y sus compañeros más experimentados resulta alentador. Sin embargo, a veces pueden surgir dificultades al solicitar de los profesores competentes que realicen este tipo de supervisión sin haber recibido una formación o sin que se

les asigne el tiempo adecuado para hacerlo (Eurydice, 2002b, capítulo 6). Suele ocurrir que los docentes son promovidos al cargo de mentor sin recibir el aumento salarial correspondiente. De este modo se les asigna un papel formalmente definido que conlleva un reconocimiento de su experiencia, pero no reciben una compensación económica por las responsabilidades adiciones y el aumento de la carga laboral que asumen.

En definitiva, la situación de los mentores ilustra un problema crucial en la gestión de la carrera profesional del profesorado: la falta de una articulación entre las competencias, la carga laboral y el salario. Lo ideal sería que existiese una correlación entre el reconocimiento de su experiencia, la obligación de asumir mayores responsabilidades en su contribución a las actividades del centro educativo y la obtención de compensaciones económicas. Las políticas de apoyo al profesorado deberían esforzarse por asegurar en el futuro una mayor adecuación de estos tres aspectos.

En términos generales, las políticas salariales del profesorado probablemente son fundamentales a la hora de determinar su motivación. En este ámbito, la diversidad es especialmente importante. No obstante, existen dos aspectos que merecen un análisis especial: la cuantía y frecuencia de los aumentos salariales, y los factores por los que se rigen.

En lo que respecta al primero de estos aspectos (cuantía y frecuencia), es necesario destacar una vez más las variaciones existentes entre los diferentes países (Eurydice, 2003). Mientras que en algunos países el salario del profesorado puede duplicarse o triplicarse durante su carrera profesional, en otros países el profesorado tiene que contentarse con la esperanza de aumentos muy modestos. Igualmente, mientras que en algunos países el salario (base) máximo se obtiene en pocos años, en otros países los docentes pueden recibir aumentos regulares durante toda su carrera profesional. Sin duda, la cuantía y la frecuencia de los aumentos salariales tienen que ver con la percepción de algunos docentes de que sus carreras profesionales tienen una estructura plana. Cuanto más limitados y ocasionales son estos aumentos, mayor es la probabilidad de que los docentes sientan que sus perspectivas salariales son mínimas y su motivación desaparezca (capítulo 6).

En cuanto al segundo de los aspectos mencionados anteriormente, existen dos tipos de factores, además de la antigüedad, que condicionan los incrementos salariales: factores intrínsecos y extrínsecos (capítulos 4 y 5). Se entiende por factores intrínsecos la formación y la evaluación del rendimiento o, en otras palabras, las consideraciones directamente relacionadas con la competencia del profesor o su implicación en el buen funcionamiento de los centros educativos. Los factores extrínsecos se refieren a los aspectos relacionados con el contexto en el que se desempeña el trabajo, como la localización de los centros educativos, la naturaleza del alumnado y las responsabilidades asumidas por los docentes, etc. La interrelación de estos dos tipos de factores es importante porque afecta a la influencia que pueden ejercer las políticas en la motivación del profesorado.

Si el objetivo es atraer profesores competentes hacia zonas problemáticas, se deben considerar los factores extrínsecos (capítulo 5). Del mismo modo, si se trata de motivar a los docentes para que se involucren en una formación continua, es importante que se reconozcan sus esfuerzos y, de este modo, que intervengan en su aumento salarial los factores intrínsecos. Por otro lado, si es posible ascender en la escala salarial acumulando formación, y sin tener que trabajar en áreas problemáticas, se puede asumir que muchos docentes optarán por este tipo de vía profesional. Como consecuencia, los factores extrínsecos pueden no surtir el efecto de atracción deseado. De hecho, existen dos cuestiones subyacentes a esta combinación de factores intrínsecos y extrínsecos: el desarrollo profesional continuo del profesorado y su movilidad en función de las necesidades.

La necesidad de formar al profesorado y estructurar sus condiciones laborales adecuadamente hace surgir numerosos retos, puesto que, en última instancia, el nivel educativo de los jóvenes en Europa depende, por encima de todo, de la motivación y de las destrezas de aquéllos que les enseñan. Si los responsables políticos toman las medidas oportunas, pueden movilizar al profesorado para asegurar una educación de calidad para todos. Se abren varias vías de actuación centradas en diferentes problemáticas, según la situación de cada país. Sin embargo, es necesario destacar una vez más que todas estas problemáticas son interdependientes y, por tanto, no pueden ser tratadas por separado.

ANEXOS

Anexo al capítulo 1:

Estudios nacionales sobre las opiniones de los docentes de educación secundaria inferior general acerca de su profesión 68

Anexo al capítulo 4:

Nivel al que pertenecen los organismos responsables de la concesión de reajustes salariales y beneficios económicos para el profesorado con un puesto fijo en educación secundaria inferior general (CINE 2), 2000/01 84

Anexo al capítulo 1 – Desánimo entre el profesorado: ¿Cliché o realidad?

Estudios nacionales sobre las opiniones del profesorado de educación secundaria inferior general acerca de su profesión

	Referencias	Principales resultados
BE fr	Mangez, E.; Delvaux, B.; Dumont, V; Dourte, F. Les enseignants face à la transformation de leur métier: enquête auprès des enseignants du premier degré. (Personal docente y transformación de su profesión: estudio sobre el profesorado de educación secundaria inferior). *Les Cahiers du CERISIS, 99/12, 1999. Charleroi: Centre de Recherche Interdisciplinaire pour* la Solidarité et l'Innovation Sociale (CERISIS) – UCL, 1999. Información recopilada en la primavera de 1998.	El profesorado opina que debe asumir nuevos roles sin contar con una preparación adecuada. Las relaciones entre compañeros se consideran satisfactorias en general: el 84 % del profesorado ve a sus compañeros como una fuente de "recursos" y el 35 % como "obstáculos". Los principales actores que mantienen una importante interacción con el profesorado son, en primer lugar, los compañeros (citados por 90 %), a continuación los alumnos (60 %) y en último lugar, los responsables del desarrollo curricular, la dirección y los formadores de docentes. El 78 % de los docentes declara que trabaja en un equipo fuera de los consejos escolares y estos docentes consideran que la eficacia de este trabajo es bastante positiva (7,8/10). También existe un arraigado sentido de pertenencia a un equipo: 7,3/10 de media. La organización del trabajo en equipo parece tener un carácter informal (en las salas de profesores, en los pasillos, durante el tiempo libre) y se basa en la afinidad entre los miembros del equipo. Los docentes están muy interesados en desarrollar destrezas relacionadas con la ayuda a alumnos con dificultades. Por otro lado, parece que sus conocimientos sobre las cuestiones sociales y políticas relacionadas con el sistema educativo son escasos, y no muestran interés por estos asuntos. Por término medio, los docentes consideran que su formación inicial es mediocre (con una puntuación de 5 sobre 10). En lo que respecta a la atención a alumnos con dificultades, los docentes sienten que su formación inicial les ha aportado pocos beneficios (puntuación de 1,2 sobre 6). Los docentes están bastante motivados para participar en los programas de formación continua.
BE de	*No hay información disponible*	
BE nl	*Aelterman, A.; Verhoeven, J.; Engels; N. et al. Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van de leerkrachte* (Estatus profesional y reconocimiento social del profesorado de educación primaria y secundaria. Investigación sobre las opiniones del profesorado, de otros actores de la educación y de la opinión pública). Gent: Academia Press, 2002.	*Por lo general, se valora menos a los docentes de educación secundaria que a los de educación primaria o infantil. Incluso se puede constatar* que la valoración del profesorado disminuye a medida que aumenta el nivel educativo en el que trabaja: el 38 % de los encuestados aprecia al profesorado de educación infantil en general (y el 57 % a la mayoría de sus docentes), el 20 % valora al profesorado de educación primaria en general (y el 72 % a la mayoría de sus docentes), el 16 % aprecia al profesorado de educación secundaria en su conjunto (el 67,5 % a la mayoría de sus docentes, el 15,37 % tan sólo a unos pocos y el 1,18 % no aprecia a ningún docente de educación secundaria). Los docentes más valorados en educación secundaria son los que trabajan en las ramas técnicas y profesionales. Gran parte de la sociedad opina que el profesorado debería dedicar más atención al alumnado con problemas de aprendizaje y otras dificultades de índole social y emocional.

	Referencias	Principales resultados
BE nl	Estudio realizado entre los años 2000 y 2002 por la Universidad de Gante, la Universidad Católica de Lovaina, la Universidad de Bruselas (VUB) y la Universidad de Amberes. Investigación encargada por el ministerio de educación.	En lo que respecta a las opiniones sobre el horario laboral del profesorado, se observa una división entre los que afirman no saber nada al respecto y los que piensan que los docentes trabajan menos de 38 horas semanales. En cuanto a la percepción de las tareas desempeñadas por los docentes, tres cuartas partes de los encuestados consideran que las responsabilidades educativas de los docentes han cobrado mayor importancia, en primer lugar, porque los padres ya no pueden dedicar tiempo a sus hijos y, en segundo lugar, porque la vida en la sociedad es cada vez más compleja. La mitad de los encuestados opina que los docentes deberían desempeñar un papel importante a la hora de compensar las carencias educativas de la sociedad. El 60 % de los encuestados piensa que los docentes no deberían estar involucrados en actividades de acogida extraescolar.
CZ	*No hay información disponible*	
DK	*Det gode lærerliv* 2002. Hellerup: Mercuri Urval: 2002. (*) *Estudio dirigido por DLF* (Departamento danés de condiciones laborales).	Los docentes conceden gran importancia a la interacción con los alumnos, a la libertad profesional para elegir los métodos didácticos y a la colaboración con sus compañeros. *Consideran que disponen de muy poco tiempo. En particular, opinan que la distribución del horario laboral estipulado para desempeñar* las diferentes tareas es muy poco flexible y, por tanto, limita la libertad profesional de los docentes para elaborar sus propias actividades. La eficacia y planificación de las reuniones podría mejorarse. Los factores que provocan mayor estrés son los salarios, la falta de prestigio y las reuniones superfluas y mal organizadas.
	'Psykisk arbejdsmiljø – alles ansvar', Basic schools 2001. (*) Estudio dirigido por DLF (Departamento danés de condiciones laborales).	Los problemas ligados al entorno laboral están relacionados principalmente con la falta de trabajo en equipo y de apoyo social, los alumnos con problemas graves, la carga laboral y la limitación de tiempo, así como las exigencias contradictorias y la información insuficiente.
	Kreiner, Sv.; Mehlbye, J. *Arbejdsmiljøet i folkeskolen* (El ambiente laboral en la *Folkeskole*). Research Institute of the Counties and Municipalities, 2000. Estudio realizado en otoño de 1997. Establece una comparación con el estudio realizado en 1978.	El grado de satisfacción del profesorado ha aumentado en los últimos 20 años. No obstante, en 1997 tan sólo algo más de la mitad del profesorado estaba completamente satisfecha con su trabajo. Alrededor de un tercio de los docentes opinaba que su centro educativo estaba profesionalmente estancado. Algo más de la mitad de los docentes percibían el centro educativo como un lugar de trabajo estresante. El número de docentes que no se sentía adecuadamente preparado para impartir todas sus materias era algo superior a dos quintas partes. Por lo general, el personal docente estaba relativamente satisfecho con su influencia en el centro educativo. Una cuarta parte de los trabajadores de los centros educativos ha buscado otros trabajos estando en su actual colegio. La mayoría declaró que su deseo de marcharse respondía a la necesidad de enfrentarse a nuevos retos.

	Referencias	Principales resultados
DK	Member study. Danish Union of Teachers 1996. *Folkeskolen* No. 30-33. 15 August 1996.	A pesar de que los grandes cambios experimentados por la *Folkeskole* en los últimos años han tenido un gran impacto en el profesorado, este colectivo no se siente menos satisfecho con su trabajo. El aumento de recursos para la *Folkeskole* se considera la mayor prioridad. Los salarios ocupan tan sólo la cuarta posición en la lista de prioridades. El profesorado está claramente en contra de una gestión descentralizada de los salarios. La relación con el empleador de ámbito municipal se percibe como el aspecto más negativo de su trabajo. Los docentes son partidarios de que el centro educativo pueda gestionar sus propios asuntos financieros. El nuevo sistema de administración de centros educativos ha introducido una normativa para el cómputo de las horas trabajadas. Esta situación ha provocado que las relaciones entre compañeros se vuelvan burocráticas. Los docentes coinciden en la necesidad de reforzar en gran medida el desarrollo profesional continuo, poniendo especial énfasis en las TIC, la didáctica y las materias específicas.
	Due, J.; Steen Madsen, J. *Man kan kun gå på to ben. Lærerne mellem profession og fagforening* (Sólo es posible caminar de pie. Estudio sociológico de los miembros y enlaces sindicales del sindicato danés de profesores). The Danish Union of Teachers, 1990.	El profesorado está bastante satisfecho con su trabajo y considera que el aspecto más positivo es la independencia (sólo un 1 % se siente insatisfecho). Los docentes consideran que lo más importante es la libertad en el trabajo, seguida de la interacción con los alumnos.
	Jacobsen, B. *Fungerer læreruddannelsen? En undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation* (¿Funciona la formación del profesorado? Estudio desde 1966 sobre el programa de formación del profesorado: explicación basada en la situación de los titulados). Copenhagen: Ministry of Education, 1989.	La mayoría de los docentes declara que está razonablemente contenta y satisfecha. Cuando se les pregunta por el futuro, sus principales preocupaciones son la falta de reconocimiento social de su profesión, los bajos salarios, las condiciones laborales y el aumento de las responsabilidades. El profesorado considera que las destrezas fundamentales en su trabajo son: destrezas pedagógicas (40 %), habilidades sociales (40 %), dominio de la materia que debe impartir (10 %) y facilidad de organización de eventos (10 %).
DE	*No hay información disponible*	
EE	*No hay información disponible*	

	Referencias	Principales resultados
EL	*No existen estudios nacionales recientes.* Es difícil recopilar datos cuantitativos y cotejar los resultados de la investigación debido a su gran dispersión.	
ES	*La profesión docente, Diagnóstico del Sistema Educativo, La escuela secundaria obligatoria.* Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 1997.	Por lo general, el profesorado opina que su profesión es muy atractiva (entre "bastante" y "muy" atractiva para el 83 %) y que beneficia a la sociedad (92 %). Los docentes se sienten muy comprometidos con su profesión, que definen como una actividad principalmente altruista, elegida por vocación y orientada hacia la educación humanística y académica de los alumnos. Las condiciones laborales constituyen el aspecto menos importante. La mayoría de los docentes no ve su trabajo como una actividad transitoria (entre "algo" y "nada" temporal para el 97 %). El 88 % de los padres de alumnos afirma que están muy satisfechos con el trabajo de los docentes.
	Fundación Encuentro (Informe España), 1996.	Los padres afirman que sus hijos reciben una buena formación académica (8,2/10) y humanística (8/10) de sus profesores. Sin embargo, los docentes siguen considerando que su profesión goza de poco reconocimiento social (pérdida de prestigio de la profesión). También se quejan de la falta de reconocimiento por parte de la administración.
	Federación de Enseñanza de CCOO. Gabinete de estudios. *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*, Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), 1993.	De cada diez docentes de la antigua Educación General Básica (EGB), seis están descontentos, tres están bastante satisfechos y uno muy satisfecho. De cada diez profesores de Bachillerato (BUP), uno está descontento, tres bastante descontentos, cuatro bastante satisfechos y entre uno y dos muy satisfechos. Los docentes están bastante satisfechos con sus relaciones con los alumnos (86 %) y con la administración educativa (82 %). Están menos satisfechos con su relación con los padres (51 %) y compañeros (29 %). En lo que respecta a la satisfacción con el equipo de dirección, el 71 % afirma estar bastante o muy satisfecho. El 67 % del profesorado manifestó su descontento con la movilidad profesional (sólo el 8 % declaró estar bastante o muy satisfecho). El 85,5 % de los docentes cree que su profesión no goza del reconocimiento social adecuado. Cuando se les preguntó si pensaban que carecían de reconocimiento social, respondieron que el público en general piensa que es fácil llegar a ser docente (55,8 %), que la enseñanza no resuelve los problemas sociales (53,8 %), y que no es una profesión bien pagada (46 %). En general los docentes no tienen previsto abandonar la profesión (el 80,6 %. Uno de cada 10 estaba indeciso y sólo el 6,8 % tenía previsto abandonar la profesión). Tan sólo el 36,1 % pensaba que la formación inicial era adecuada en cuanto al contenido y a las técnicas docentes.
	González Blasco, P; González-Anleo, J. *Profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario.* Madrid: Fundación Santa María/Ediciones SM, 1993.	El 70 % del profesorado declara estar satisfecho con su trabajo. Los docentes están más satisfechos con los aspectos asociados al ambiente del centro educativo (relación con los compañeros (87,7 %), modo en que el director pone en práctica su autoridad (78,1 %)), salvo en el caso de la colaboración con los padres, que consideran menos satisfactoria (47,2 %). Los docentes están bastante satisfechos con las características de su trabajo, especialmente con la libertad pedagógica (89 %).

	Referencias	Principales resultados
ES	Zubieta Irun, J.C.; Susinos Rada, T. *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), 1992. Esta publicación también contiene los resultados de los principales estudios realizados durante la década de los 80.	La principal fuente de insatisfacción son las condiciones laborales: el 43,2 % del profesorado piensa que su salario es suficiente y el 35,5 % opina que tiene buenas perspectivas de ascenso. No obstante, los docentes están satisfechos con el horario (75,1 %) y la estabilidad y seguridad que les ofrece su puesto (73,1 %). El 86 % del profesorado piensa que su profesión debería tener más prestigio social del que actualmente goza. Los docentes piensan que la medicina (81,8 %) y la abogacía (78,4 %) tienen mayor prestigio social. Los docentes están fundamentalmente satisfechos con la materia que imparten (3,82 en una escala del 1 al 5), la relación con los compañeros (3,77) y con los alumnos (3,71). Sin embargo, están menos contentos con el interés de los alumnos (2,26), el salario (2,48) y el prestigio social de su profesión (2,52). Por lo general, la sociedad tiene una imagen muy positiva de la profesión docente: El 88,9 % considera que el trabajo del profesorado aporta beneficios a la sociedad. El 69,4 % cree que la profesión docente goza de un gran reconocimiento social y que es una actividad bien pagada (68,4 %). El 43,3 % de la sociedad piensa que la mayoría de los docentes están contentos con su profesión.
FR	Être professeur en lycée et en collège en 2002. *Note d'information*, n° 03.37, junio de 2003. Vanves: Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), 2003. Estudio dirigido por la DEP del ministerio de educación nacional.	Dos terceras partes de los profesores declaran estar "muy" o "bastante" satisfechos con su experiencia profesional. Esta satisfacción disminuye con el paso de los años: sólo un 10 % estaba más satisfecho con su trabajo después de 20 años de servicio, en comparación con el 24 % de los docentes noveles. Unos pocos docentes están "muy satisfechos" con su carrera profesional, si comparaban su experiencia con la idea que tenían de la profesión (7 %). Cuando se les preguntó si recomendarían esta profesión a sus hijos, el 45 % respondió que sí. Las razones por las que eligieron su profesión son: su pasión por la materia que imparten, la relación con los alumnos, la transmisión de destrezas y conocimientos y la autonomía en el aula. Los que tienen mayor experiencia consideran la relación con los alumnos como la principal fuente de satisfacción. Los docentes citan las condiciones de trabajo como principal dificultad profesional, seguida de la necesidad de adaptación al nivel de los alumnos. Los principales problemas relacionados con las condiciones laborales son: la desmotivación y los problemas de conducta de los alumnos (79 %), la dificultad para contribuir al progreso de todos los alumnos (2/3 del profesorado), la complejidad de las tareas requeridas (44 %, 57 % del profesorado de geografía, historia y ciencias sociales y económicas) y la dificultad para reunirse con sus compañeros (20 %). Una tercera parte de los profesores se sienten apreciados por la sociedad: el 67 % de los docentes jóvenes (63 % en zonas de educación prioritarias, ZEP) piensa que su profesión goza de poco reconocimiento, aunque esta opinión es menos frecuente entre el profesorado que se encuentra en la mitad de su carrera profesional (el 49 % de docentes con una antigüedad de entre 11 y 20 años).
	Enseigner en lycée et collège en 2002. *Note d'information*, n° 02.33, julio de 2002. Vanves: Direction de la Programmation et du Développement (DPD), 2002.	El 87 % afirma sentirse satisfecho con su experiencia profesional. Algo menos del 29% de los jóvenes docentes está muy satisfecho, aunque esta cifra disminuye en el caso de los docentes con más años de servicio (24 %) y aumenta de nuevo entre los profesores de 55 años de edad (más de un tercio afirma sentirse muy satisfecho).

	Referencias	Principales resultados
FR	Estudio dirigido por la DEP del ministerio de educación nacional.	Las razones que motivaron la elección de la profesión son: su pasión por la disciplina que imparten (más de seis de cada diez docentes, tomando como referencia tres razones), la relación con los alumnos (uno de cada dos docentes de más de 30 años) y la transmisión de destrezas y conocimientos (más de cuatro de cada diez). Ante la pregunta de por qué eligieron sus estudios universitarios, el 58 % de los docentes declaró que esta elección respondía a su intención de convertirse en docentes. Esta tendencia es aún más destacada en el caso de los docentes de 55 o más años (73 %) y los menores de 30 años (67 %). Cuando se les preguntó por los aspectos que podían dificultar la carrera profesional de un docente, por mucha experiencia que tuviera, cuatro de cada diez mencionaron el temor a "tener que trabajar en un centro educativo problemático", especialmente en el caso del profesorado de los *collèges* (47 %, frente a un 37 % en los centros de educación secundaria superior general o técnica). Los principales problemas encontrados son: las condiciones laborales (57 %), la necesidad de adaptación al nivel educativo de los alumnos (43 %) y los problemas de conducta de éstos (42 %). Con respecto a los salarios, tres cuartas partes de los docentes piensan que su salario es demasiado bajo. Este porcentaje aumenta con la edad (63 % de los docentes de menos de 30 años, 72 % de entre 30 y 39 años, 77 % de entre 40 y 49 años, 83 % de entre 50 y 54 años y 78 % de 55 o más años). Casi seis de cada diez docentes afirman que trabajan en equipo una o dos veces al mes (el 38 % una vez cada 15 días), especialmente en los centros educativos que pertenecen a zonas o redes de educación prioritaria (*ZEP/REP*) (45 %, frente al 28 % en centros educativos que no pertenecen a las ZEP/REP). El 85 % de los docentes opina que «no recibe un reconocimiento social suficiente». Esta opinión se hace menos patente en los centros educativos que se consideran problemáticos (31 % de los docentes en centros educativos que forman parte de las ZEP-REP). Más de tres cuartas partes del profesorado están satisfechas con el desarrollo profesional continuo que se les facilita, salvo en el caso de los nuevos métodos didácticos y el uso de las TIC en el aula (un 68 % y 70 % respectivamente no están satisfechos).
	De l'IUFM à la classe. *Note d'information, n° 01.56, December 2001. Vanves: Direction de la* Programmation et du Développement (DPD), 2001. Estudio dirigido por la DEP del ministerio de educación nacional. Docentes con uno o dos años de experiencia en centros de educación secundaria.	El 89 % de los docentes declara estar bastante satisfecho con su experiencia profesional inicial, aunque el profesorado de letras está más satisfecho (94 %) que el de matemáticas (86 %). El 86 % volvería a elegir la misma profesión. Los docentes mencionan como principales ventajas de la profesión la relación con los alumnos (62 %), la enseñanza de la disciplina que les gusta (46 %), la autonomía en el trabajo (39 %) y las relaciones con los compañeros (31 %). Entre las principales dificultades profesionales mencionan los problemas de disciplina de los alumnos (52 %), la necesidad de adaptación al nivel de los alumnos y de las clases (48 %), la organización del horario (27 %) y la preparación de las clases (25 %). En lo que respecta a la formación ofrecida en los IUFM (escuelas universitarias de formación del profesorado), los docentes lamentan la falta de práctica y la inadecuada preparación para comprender a los adolescentes y sus problemas, así como para enfrentarse a los conflictos y a la indisciplina.

	Referencias	Principales resultados
FR	Devenir professeur des écoles. *Note d'information*, n° 01.46, octubre 2001. Vanves: Direction de Programmation et du Développement (DPD), 2001. Estudio dirigido por la DPD del ministerio de educación nacional.	La mayoría de los docentes conceden importancia a los siguientes aspectos: el deseo de enseñar (el 43 % de los docentes noveles y el 35 % de docentes con más antigüedad) y de ocuparse de los niños (25 % de los docentes noveles y 31 % de docentes con más antigüedad). Las principales razones que motivaron la elección de la profesión fueron: la atracción por la variedad de disciplinas impartidas (57 % de profesores noveles) y la atención a los jóvenes (40 % de los docentes de mayor edad).
	Enseigner dans les collèges et les lycées: Enquête sur le métier d'enseignant. *Les dossiers d'Education et formations* 48, December 1994. Estudio dirigido por el Departamento de programación y desarrollo (DPD) del ministerio de educación nacional.	La mayoría de los docentes declaran que están satisfechos con su profesión, que ha mantenido su prestigio social, y piensan que su salario es el adecuado. Sin embargo, muchos se preocupan por el futuro y la capacidad del sistema de educativo público para adaptarse a las nuevas necesidades. El profesorado tolera las inspecciones como método de evaluación, pero está relativamente descontento con la evaluación basada en el progreso de sus alumnos. Existen grandes diferencias entre los docentes de los pequeños *colleges* (especialmente en zonas rurales) y los de las ciudades y los ZEP: en concreto, la actitud de los docentes de las ciudades frente al trabajo en equipo es más negativa y los docentes de los pequeños *colleges* provinciales son mucho más optimistas sobre el futuro y la capacidad de la educación nacional para resolver los problemas sociales que los profesores de la capital o regiones próximas a ella.
IE	*No existen estudios nacionales representativos*	
IT	Cavalli, A. *Gli insegnanti nella scuola che cambia – seconda indagine*. Milano: Fondazione IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino, 2000 (estudio realizado en 1999). (*) Cavalli A. *Insegnare oggi – primo rapporto*. Milano: Fondazione IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino, 1992 (estudio realizado en 1990). (*) Estudios encargados por el ministerio de educación sobre las condiciones laborales del profesorado.	Cuando se les pregunta por su percepción de la profesión, los docentes declaran que ésta cumple ante todo una función social (48 % en 1990, 46 % en 1999). También declaran sentir que desempeñan una función de empleados (57 % en 1990, 52 % en 1999). No obstante, creen que su papel en la sociedad volverá a cobrar mayor importancia en los próximos 10 años (50 % en 1990, 43 % en 1999) y que se les verá como profesionales (32 % en 1990, 36 % en 1999). El porcentaje de docentes "motivados pero decepcionados" ha ascendido bruscamente (15 % en 1990, 23 % en 1999), al igual que el porcentaje de docentes que declaran estar "constantemente motivados" (43 % en 1990, 48 % en 1999). Sin embargo, el porcentaje de profesores "no motivados, pero tampoco resignados" ha descendido (24 % en 1990, 11 % en 1999). Cuando se les pregunta por el grado de compromiso y por su opinión de la profesión, muchos de los docentes que declararan ser más pesimistas sobre el actual y el futuro prestigio de la profesión, afirman que nunca se habían sentido especialmente comprometidos e incluso que su compromiso había disminuido con el tiempo. Casi dos terceras partes de los docentes encuestados declaran no sentirse apreciados por la sociedad. El 72 % del profesorado de educación secundaria opina que la profesión ha perdido prestigio social y el 45 % declara que esta tendencia continuará en el futuro.

	Referencias	Principales resultados
CY	*No hay información disponible*	
LV	*No hay información disponible*	
LT	*No hay información disponible*	
LU	*No hay información disponible*	
HU	*No hay información disponible*	
MT	*No existen estudios nacionales recientes*	
NL	Vrieze, G.; Tiebosch, C.; van Kessel, N. *Onderwijsmeter 1999*. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen, 2000.	El 80 % de los holandeses tiene un gran concepto de la profesión docente. Sin embargo, muchos (38 %) opinan que hay quienes no valoran por completo el trabajo del profesorado. Cuando se les preguntó si recomendarían a los hijos de personas cercanas dedicarse a la docencia, alrededor de la mitad respondió que les animarían a hacerlo. Tan sólo un 10% no se lo recomendaría.
	Ministerie van OC&W. *Overzicht onderzoeken studiekeuze jongeren, imago en zelfbeeld van leraren*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1999.	La mayoría de los docentes se sienten satisfechos (90 % del profesorado de educación primaria y 80 % de educación secundaria). Consideran que los docentes eligen su profesión por las expectativas del contenido del trabajo, más que por el estatus o el salario. No obstante, estas expectativas sólo se cumplen parcialmente: lo consideran un trabajo aburrido con pocas perspectivas profesionales (especialmente en educación secundaria). Las mujeres por lo general se muestran más positivas que los hombres.
	Publicación ministerial que combina varios estudios sobre la opinión del profesorado. Establece comparaciones de la situación en 1982 y en 1996.	Los aspectos más interesantes del trabajo son la interacción con los jóvenes y la enseñanza. El mayor inconveniente es la gran carga laboral.
		Los docentes suelen subestimar el reconocimiento social de su trabajo: el 88 % de los holandeses tienen en alta estima al profesorado de educación secundaria, mientras que los propios docentes pensaban que sólo el 18 % de los holandeses tenía una gran opinión del profesorado de educación secundaria.
	COLBO. *Interimrapport van de commissie opleiding leraren beroepsgericht onderwijs*. Den Haag: *Staatsuitgeverij, 1970.*	Opinión del profesorado sobre la carga laboral: los docentes consideran que deben realizar tareas muy complicadas. Las principales dificultades son el trabajo con los alumnos (receptores), la complejidad del proceso educativo y las innovaciones pedagógicas.
	(Informe del Comité de enseñanza del profesorado de formación profesional).	

	Referencias	Principales resultados
AT	*'LehrerIn 2000'*, Ministerio de educación, ciencia y cultura. Estudio realizado a partir de las encuestas nacionales dirigidas por el ministerio de educación.	El 78 % del profesorado de los centros de educación secundaria general (*Hauptschullehrer* y *Lehrer an Polytechnischen Schulen*) está muy satisfecho o satisfecho con su trabajo. El 80 % del profesorado de centros de educación secundaria general (*Lehrer an Allgemeinbildenden Höheren Schulen*) está muy satisfecho o satisfecho con su trabajo. 9 de cada 10 docentes están satisfechos o muy satisfechos con el contacto diario con los niños. Los más satisfechos son los docentes que trabajan en los centros de educación primaria y SEN. Estos docentes ven que existen más oportunidades para el desarrollo personal que sus compañeros de educación secundaria obligatoria. El estudio revela que los docentes consideran las iniciativas individuales como un factor positivo. El privilegio de determinar libremente la carga laboral actual y el orden de las tareas exigidas, tiene una gran repercusión en la satisfacción laboral del personal docente. Las relaciones con los compañeros se consideran muy positivas, al igual que la posibilidad de determinar el horario laboral. El 66 % de los docentes no está satisfecho con la imagen social de su profesión. No obstante, el concepto de la sociedad sobre los docentes es mejor de lo que ellos imaginan. Los padres tienen mejor concepto del profesorado que la media. En comparación con otras profesiones, sólo uno de cada tres docentes opina que su trabajo está bien pagado, mientras que el 71 % de los empleados (el porcentaje es superior en el sector público) piensa que su trabajo está bien pagado. El 45 % de los docentes (en comparación con el 73 % de los empleados del sector público) está satisfecho con las oportunidades de desarrollo profesional continuo.
PL	E. Putkiewicz, K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, 1999. *Nauczyciele wobec reformy edukacji* (Actitud del profesorado ante las reformas educativas). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych. Estudio realizado en 1999, estableciendo una comparación con los resultados obtenidos en 1985, *1987 (publicados en 1990)* y *1995*.	Las opiniones del estudio de 1999 eran más favorables que las de estudios anteriores. En 1995, el 40 % de los docentes declaraba que estaba bastante satisfecho con su profesión, el 17% afirmaba estar muy satisfecho y el 11% estaba muy descontento. El estudio de 1999 demostró que dos tercios de los docentes (65 %) estaban muy satisfechos o satisfechos con su profesión. El porcentaje de docentes que estaban descontentos con su profesión no varió. La satisfacción laboral es relativamente alta: el 38 % de las respuestas fueron muy positivas y el 52 % positivas en 1986. Sin embargo, los porcentajes de 1987 fueron algo inferiores, probablemente como consecuencia de la acentuación de la crisis de la década de los 80 en Polonia. Se observa una tendencia al aumento de la satisfacción laboral con la edad del profesorado, puesto que para los docentes de mayor edad, *esta satisfacción no suele estar tan relacionada con las condiciones laborales.* En el caso de las mujeres, los factores mencionados anteriormente cobran mayor importancia. Los hombres valoran más la carrera administrativa y relacionan la satisfacción laboral con la promoción y el tipo de puesto de trabajo. En todas las encuestas, los docentes establecieron una clara distinción entre la satisfacción laboral y el salario.

	Referencias	Principales resultados
PT	A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1988 (4 y 5), pp. 1187-1293. Estudio encargado por el ministerio de educación (dirigido por académicos de varias instituciones, regiones y disciplinas sobre la situación de la educación no superior)	El 81,3 % de los docentes considera haber alcanzado el éxito profesional. Ante la pregunta de por qué eligieron la profesión, el 58,7 % del profesorado de educación secundaria declara que esta elección respondía a su vocación por la enseñanza, mientras que el 18,8 % afirma que no tenía otras opciones profesionales. En cuanto al momento en que decidieron dedicarse a la docencia, el 43,4 % de los docentes declara haber tomado esta decisión antes de cursar la formación inicial. La mayoría de los docentes (pertenecientes a todos los niveles educativos) está descontenta con las condiciones laborales materiales: falta de espacio (54,1 %), equipamiento inapropiado (47,2 %), tamaño de las aulas inadecuado al número de alumnos (46,6 %), falta de profesores auxiliares (42,5 %). En lo que respecta al deseo de abandonar la profesión, el 35 % de los docentes encuestados (pertenecientes a todos los niveles educativos) declaran que abandonarían la profesión si tuvieran la oportunidad. Este deseo es mayor entre los hombres (46,8 %) que entre las mujeres (30,8 %) y desciende con la edad (el 41,3 % de los docentes jóvenes y el 16,3 % de los docentes de mayor edad). La enseñanza (especialmente en educación secundaria) es una de las profesiones menos respetadas por la sociedad: el 49,6 % de la sociedad opina que la medicina es la profesión más prestigiosa, mientras que sólo un 1 % elegiría la enseñanza en educación secundaria (el porcentaje es similar en el caso de periodismo (0,9 %) y enfermería (1,5 %)). Ante la misma pregunta sobre el prestigio social de diferentes profesiones, el 79,2 % de los docentes afirmó que la medicina era la profesión más prestigiosa, concediendo escasa importancia a su profesión (3,1 %, porcentaje similar al de psicología). El 69,7 % del profesorado opina que el prestigio social de su profesión ha descendido durante los últimos 15 años, mientras que el 16,9 % considera que ha aumentado. Tan sólo el 32,5 % de la sociedad opina que la formación profesional del profesorado es buena (48,3 % normal y 3 % muy buena), mientras que los propios docentes son menos positivos (26,6 % buena, 40,8 % normal, 1 % muy buena).
SI	Martinjak, N. *Pregled uciteljskega izobrazevanja in mnenja uciteljev o svojem izobrazevanju*. Diplomsko delo. (Visión general de la formación del profesorado y opiniones de los docentes sobre su formación. Tesis.) Ljubljana: Pedagoska fakulteta, 1999. Serie de entrevistas realizadas en distintos años a docentes titulados que han cursado diferentes programas de formación.	Los docentes que cursaron el programa de formación de cuatro años de duración, mencionaron la falta de formación práctica con mayor frecuencia que los docentes que realizaron una formación de dos años. Sin embargo, ninguno de los profesores con edades cercanas a la jubilación, que cursaron una formación de cinco años de duración en un instituto de educación secundaria superior, mencionó una falta similar de experiencia práctica.

	Referencias	Principales resultados
SI	Podpeskar, M. *Mnenja studentov razrednega pouka o prakticnem usposabljanju na Pedagoski fakulteti v Ljubljani.* Diplomsko delo. (Opiniones de los profesores de educación primaria sobre la formación práctica en la Facultad de educación. Tesis.) Ljubljana: Pedagoska fakulteta, 1999.	Los estudiantes piensan que la práctica docente organizada por las facultades no está bien coordinada. Opinan que su preparación práctica no es buena y que les gustaría aprender métodos didácticos más variados. Consideran que deberían aplicarse métodos modernos de formación práctica.
	Entrevistas realizadas a estudiantes del programa de formación pedagógica de estructura única y secundaria, diseñadas para el uso didáctico de los medios de comunicación en: Hundredth *Anniversary of the Birth of Gustav Silih; Jubilee* miscellany, Maribor, p.: 166-170).	
	Blažič, Marjan (1993). *Oblike strokovnega izpopolnjevanja osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev za uporabo učnih medije pri pouku*, v: Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, jubilejni zbornik, Maribor, strani: 166-170. (Diferentes tipos de formación continua del profesorado de educación primaria	El profesorado de educación primaria tiene una actitud más positiva frente a diferentes tipos de formación pedagógica, psicológica y didáctica que el personal docente de educación secundaria. El 92 % de los docentes que participaron en la investigación coincidieron en la necesidad de formación adicional sobre el uso didáctico de los medios de comunicación. De entre estos tipos de formación, concedieron más importancia a las clases prácticas en grupos de trabajo por materias.
SK	Kika, M. Procovná spokojnost' pedagógov (Satisfacción laboral del profesorado). En: *Pedagogické rozhl'ady*, vol. 9, N° 4, p. 4, 2000. (*)	Existe un alto grado de satisfacción en lo que respecta a las relaciones con el personal no docente (99,2 %), los padres (99,5 %), la libertad de elección de los métodos didácticos (96,5 %), el trabajo con los jóvenes (97,3 %), el atractivo del trabajo (97 %) y la actitud de los compañeros (98,1 %). Existe un alto grado de insatisfacción con los salarios, supuestamente más bajos que en otras profesiones (98,4 %), los recursos materiales y técnicos del profesorado (77,5 %), las características del trabajo (demandas psicológicas) (67,5 %), las posibilidades de promoción (61,9 %) y las oportunidades para la cooperación y el intercambio de experiencias (60,6 %).

	Referencias	Principales resultados
FI	Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki. [La realidad del trabajo docente como reto de la formación pedagógica. Las percepciones de los docentes y los formadores de docentes sobre el trabajo en la enseñanza, los cambios en el papel del profesorado y los retos de desarrollo a los que se enfrenta la formación pedagógica. Proyecto de anticipación para estudiar las necesidades de la formación inicial y continua del profesorado. (OPEPRO), Informe 14. Consejo nacional de educación . Helsinki. Resumen disponible en inglés.] Santavirta, N; Aittola, E; Niskanen, P; Pasanen, I; Tuominen K.; Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173. [Basta ya. Informe sobre el ambiente de trabajo, la satisfacción laboral y el desgaste del profesorado finlandés. Universidad de Helsinki, departamento de educación, Informes de investigación 173.]	Los docentes sienten que sus responsabilidades educativas se han complicado considerablemente en la última década. De hecho, el estudio hace alusión al desarrollo progresivo de una subcultura antiescolar, que está afectando a los centros educativos en los últimos años y que cuestiona el sentido de las actividades para promover el aprendizaje. En el caso concreto de los 7 a los 9 años, los docentes se han enfrentado a un crecimiento (en términos de frecuencia e intensidad) de inquietantes problemas de comportamiento y a la presencia de alumnos cada vez más problemáticos e inquietos. Los docentes opinan que la valoración social de la enseñanza también ha cambiado en términos generales, como se puede observar en la actitud de los padres frente a los profesores, por ejemplo. La mayoría de los docentes (80 %) están satisfechos con su trabajo, aunque el porcentaje varía en función del nivel educativo en el que trabajan (el personal docente de educación secundaria está mucho más satisfecho que el que trabaja en los últimos cursos del sistema de estructura única). Los docentes afirman estar agotados por el desempeño de "otras" tareas adicionales a la docencia. Los docentes declaran que su trabajo no goza de reconocimiento social: el 25 % afirma ser incapaz de lograr el reconocimiento de la sociedad, a pesar de todos los esfuerzos que consagra a su trabajo.

	Referencias	Principales resultados
FI	Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002. [¿Por qué los profesores no pueden comenzar a enseñar? La paradoja del desarrollo escolar y el desgaste del profesorado. Universidad de Tampere, Publicaciones del departamento de formación del profesorado A25/2002.]	Los docentes consideran que no se les tiene en cuenta a la hora de adoptar decisiones (especialmente en el caso de una posible reforma educativa). Los términos oficiales de las reformas tienen cierta connotación de vaguedad e incertidumbre, provocando la sospecha del profesorado sobre la falta de apreciación de sus destrezas profesionales. El creciente número de procedimientos de evaluación les hace pensar que no se confía en ellos y que deben demostrar constantemente el valor de su trabajo a la sociedad en general.
	Luukkainen, Olli. *Teachers in 2010.* Proyecto de anticipación para estudiar las necesidades de la formación inicial y continua del profesorado (OPEPRO). Report 15: Final report. Helsinki: National Board of Education, 2000.	Los docentes están interesados en cuatro aspectos: • La formación y práctica pedagógica y su relación con la realidad docente. Los docentes consideran que su trabajo se ha vuelto más exigente. Aunque su labor responde más a una vocación social, los docentes no siempre se han sentido preparados para realizarla. Esta situación ha creado un sentimiento de falta de preparación y de estrés. • La ética y la interacción con otras personas como aspectos clave de la naturaleza docente. • Los cambios en el entorno pedagógico de los centros educativos. • El aumento de la dificultad de las tareas educativas en los colegios, debido al crecimiento de los problemas personales entre los alumnos y a su mal comportamiento.
	Luukkainen, Olli. *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (¿Los docentes viven el momento o abren camino?). Editorial Tampereen yliopisto 2004. Serie Acta Universitatis Tamperensis; 986.	El profesorado afirma sentir una necesidad de solidaridad y espíritu comunitario mayor que antes, para poder enfrentarse conjuntamente a los retos cambiantes y cada vez más numerosos como comunidad profesional altamente cualificada.

	Referencias	Principales resultados
SE	Lärarnas Riksförbund, 2002, *Arbetsmiljöundersökning, Hur har lärare och studievägledare det på jobbet? – och hur skulle de vilja ha det?* (*) *Estudio realizado por el sindicato nacional de* profesores.	Los docentes afirman disfrutar con su trabajo y contribuir positivamente a la sociedad (sólo un 2 % no está satisfecho). Entre las ventajas de su trabajo mencionan la libertad y el desarrollo de destrezas. La labor que más les satisface es el trabajo directo con los alumnos. No obstante, sienten que necesitan mejorar sus destrezas profesionales, encontrar una solución más satisfactoria al problema de las suplencias dentro del marco contractual de horario laboral docente y prevenir los problemas de salud (mediante una mejor adaptación *del trabajo a las necesidades de los docentes de mayor edad*).
	Agencia Nacional para la Educación. *Attityder till skolan 2000*, Report 144. Stockholm: Swedish National Agency for Education, 2000. Estudio sobre las actitudes frente a los centros de educación obligatoria y educación secundaria superior. *Comparación de los resultados con los obtenidos en* un estudio realizado en 1997.	Los docentes están muy satisfechos con la cooperación entre compañeros (79 %), pero no tanto con la gestión de los métodos didácticos del centro educativo (25 %). Afirman estar muy contentos con sus alumnos (95 %) y con sus compañeros (90 %). No obstante, están descontentos con sus condiciones laborales: sólo el 20 % está satisfecho con el salario (23 % en 1997, 47 % en 1993), el 21 % con la carga laboral, el 34 % con las posibilidades de desarrollo profesional (el 35 % en 1997) y el 10 % con las oportunidades para asumir nuevas responsabilidades y con el salario (14 % en 1997). El 29 % del profesorado declara que le gustaría *cambiar de profesión, mientras que el 13 % querría cambiar de centro educativo.* El 82 % de los docentes está bastante o muy satisfecho con la valoración de su trabajo por parte de los alumnos.
	Agencia Nacional para la Educación. *Vem tror på skolan ?Attityder till skolan 1997*, Report 144. Stockholm: Swedish National Agency for Education, 2000. Estudio sobre las actitudes frente a los centros *de educación obligatoria y educación secundaria* superior. Comparación de los resultados con los obtenidos en un estudio realizado en 1993/94.	La mayoría de los docentes están contentos en su centro educativo. Están satisfechos con las relaciones laborales con sus compañeros. Sin embargo, consideran que su carga laboral se ha incrementado, están menos satisfechos con la gestión de su centro educativo y con los salarios y las condiciones laborales. Uno de cada tres docentes se planteó seriamente un cambio de carrera profesional durante el año anterior. Hasta el 85 % de los docentes opina que las autoridades municipales son incapaces de asumir responsabilidades relacionadas con los *asuntos escolares.* Menos de la mitad del profesorado opina que el director tiene influencia real en la gestión de los asuntos educativos actuales. Además, menos de la mitad está satisfecha con la información y el apoyo recibido por parte de la dirección del centro educativo. La apreciación del trabajo del profesorado por parte de los alumnos es mayor que hace tres años. Aunque más del 50 % del personal docente piensa que su trabajo se ha resentido, en la actualidad el número de alumnos que opina que los docentes enseñan bien y que están comprometidos con las materias que imparten es mayor que hace tres años. Aumenta el número de alumnos que cree que a los docentes les importa la opinión de los alumnos.

	Referencias	Principales resultados
UK **ENG** **WLS** **NIR**	General Teaching Council for England. *Survey of Teachers' Opinions* (The Guardian/MORI poll), January 2003. London: General Teaching Council for England, 2003. (*)	Entre las razones que llevaron a los docentes a elegir su profesión se citaron: el trabajo con niños (48 %), el gusto por la enseñanza (32 %), y la creatividad y estímulo que aporta (25 %). No obstante, sólo el 21 % del profesorado declaró explícitamente que volvería a elegir la misma profesión (el 29 % "probablemente", el 21 % "probablemente no" y el 11 % "en absoluto"). Los docentes se sienten desmotivados debido a la gran carga laboral (56 %), a la sensación de sobrecarga de nuevas tareas (39 %) y a la percepción de que la enseñanza es una disciplina orientada a los objetivos a alcanzar (35 %). El 35 % del profesorado declaró haberse planeado abandonar la profesión en los próximos cinco años. Percepción del profesorado sobre el reconocimiento social de la profesión: el respeto de los empleadores de docentes por la profesión es mayor que el del público en general y el de los medios de comunicación. Esta percepción contradice la opinión pública (véanse los siguientes estudios).
	Wilkins, R.; Head, M. *How to Retain and Motivate Experienced Teachers.* London: Christ Church University College, Canterbury/SAGA, 2002. (*)	Los docentes consideran que el trabajo con los alumnos es una de las principales fuentes de satisfacción. No obstante, enumeran la carga de trabajo, el estatus y el salario como los aspectos menos satisfactorios de su profesión.
	Sturman, IL.. *Contended and Commited? A Survey of Quality of Working Life Among Teachers.* Slough: National Foundation for Educational Research (NFER), 2002. (*)	El grado de satisfacción del profesorado es mayor que el de los trabajadores de otras profesiones comparables, pero se quejan de sus salarios y del estrés. A muchos docentes les gustaría tener mayor control sobre su trabajo.
	General Teaching Council for England. *National Opinion Poll of Public Perceptions of Schools and Teachers.* London, DfES, 2000. (*)	El 91 % de los adultos está de acuerdo en que la enseñanza es un trabajo altamente cualificado; el 84 % de los padres opina que los docentes de los centros educativos de sus hijos hacen un buen trabajo y 48 % está "muy contento". Aparte de los padres, el 81 % de los encuestados opina que los docentes realizan un buen trabajo.
	Hill and Knowlton. *Public Perceptions of Teachers.* London: Teacher Training Agency, 1995. (*)	El 59 % del público en general opina que la profesión docente tiene un gran valor social. Sin embargo, tan sólo el 11 % afirma que se sentiría orgulloso si un miembro de su familia se dedicase a la docencia.
UK-SCT	MacCrone, D. Scottish Opinion Polls: July 1998-June 1999. *Scottish Affairs,* Vol.28, 1999, pp. 32-43. (*)	El 78 % del público en general cree que el profesorado trabaja muy duro. Aproximadamente el mismo porcentaje considera que no se le paga demasiado.

	Referencias	Principales resultados
IS	Teachers' Association: *Survey of teachers' opinions and expectations* (Skoðanakönnun Félags grunnskólaken nara). Reykjavík: Teachers' Association, 2000.	El 31 % señala que existe un desequilibrio entre hombres y mujeres. El 97 % afirma que el aumento de los salarios podría atraer a más hombres a la profesión docente. El 85,8 % es partidario de la creación de un código deontológico por parte de los docentes, que sería aplicable a todo el profesorado de la Asociación de Profesores.
LI	*No hay información disponible*	
NO	Roness, Dag (1999). *Trivsel utvikling motivasjon i læreryrket* (Satisfacción, desarrollo y motivación en la profesión docente). Bergen: Norsk lærrakademi.	Resultados muy similares a los del estudio de Vestre sobre la opinión del profesorado acerca de sus condiciones de servicio, realizado en 1974 (Vestre, S. E. (1976) *Lærer i 70-årenes skole*. Oslo: Norsk Lærerlag): Los docentes de los centros educativos de secundaria inferior estaban menos satisfechos con las condiciones laborales que sus compañeros de los centros educativos de primaria. Se quejaban de la falta de motivación de los alumnos y de su actitud negativa frente al centro educativo. También se quejaron de la gran carga laboral. Las profesoras de todos los niveles educativos estaban más satisfechas con el trabajo que sus compañeros del sexo opuesto; El 10 % del profesorado estaba sumamente descontento con sus condiciones laborales; el 40 % de los docentes de educación secundaria inferior afirmó que no elegiría la docencia como primera opción profesional si tuviera una segunda oportunidad. La carga de trabajo y los bajos salarios son los factores que más influyen en el grado de insatisfacción del profesorado.
BG	*No hay información disponible*	
RO	Romita B; Iucu, Ion; Ovidiu Panisoara (1999). *Teacher Training. Research Report* 1. Bucarest: Ministry of National Education, National Council of Teacher *Training, 1999.*	El 36 % de los docentes afirmó que la razón que motivó su decisión de dedicarse a la docencia fue el "amor por los niños", pero el 35 % no expuso ninguna razón (la segunda razón más común es "la belleza y el encanto de la profesión" y fue mencionada por el 10% del profesorado). El conocimiento de la realidad docente del 57 % del profesorado al acceder a la profesión era muy escaso, escaso o medio. El 50 % del profesorado considera que ha adquirido competencias docentes adicionales entre el primer y tercer año tras la conclusión de la formación inicial. El 59 % de los docentes sintió la necesidad de asesoramiento y orientación durante su periodo de iniciación.

(*) Encuestas mencionadas en informes nacionales del estudio temático de la OCDE (OCDE 2003).

Anexo al capítulo 4 – Políticas salariales: entre el igualitarismo y la diferenciación

ÁMBITO AL QUE PERTENECEN LOS ORGANISMOS RESPONSABLES DE LA CONCESIÓN DE REAJUSTES SALARIALES Y BENEFICIOS ECONÓMICOS PARA EL PROFESORADO CON UN PUESTO FIJO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2), 2000/01

	Salario Base y escala salarial				
	Salario base	Experiencia profesional no docente	Antigüedad	Otras cualificaciones	Evaluación del rendimiento del docente
BE fr					
BE de					
BE nl					
CZ		✓			
DK		❍		❍	❍
DE					
EE		❍●		▮❍●	▮❍●
EL					
ES		▮		▮	
FR					▮
IE					
IT					
CY	(:)				
LV					●
LT					
LU					
NL		❍		❍	❍
HU					●
MT					
AT					
PL					❍●
PT					
SI					●
SK		❍●			●
FI	❍	❍	❍		✓
SE		❍●		❍●	❍●
UK-ENG/WLS/NIR		✓			✓
UK-SCT					
IS					
LI					
NO		(:)		❍	❍
BG					
RO					▮●

Remuneración obligatoria

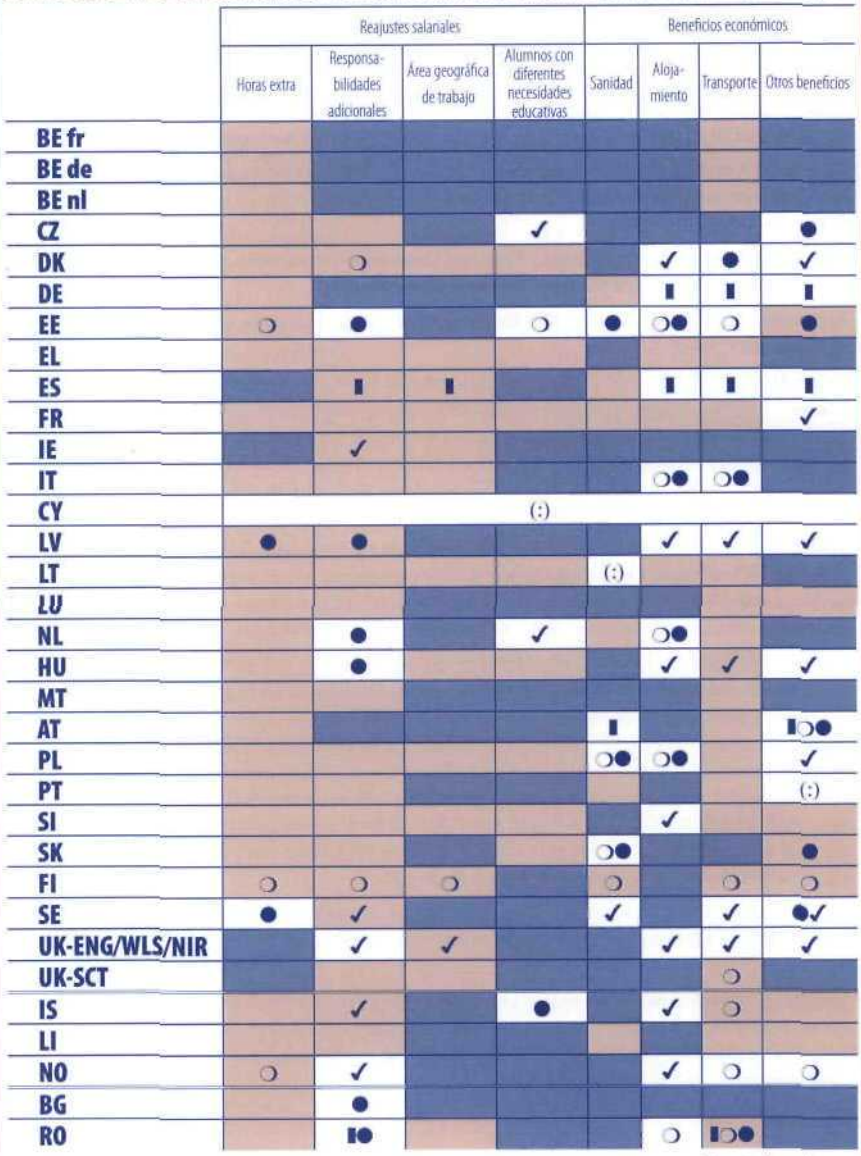
- Nivel central
- ❍ Nivel local
- ▮ Nivel regional
- ● Centro educativo

✓ Remuneración opcional que depende del centro educativo o la autoridad local

No aplicable

Fuente: Eurydice.

ÁMBITO AL QUE PERTENECEN LOS ORGANISMOS RESPONSABLES DE LA CONCESIÓN DE REAJUSTES SALARIALES Y BENEFICIOS ECONÓMICOS PARA EL PROFESORADO CON UN PUESTO FIJO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Remuneración obligatoria

- Nivel central
- Nivel regional
- Nivel local
- Centro educativo

✓ Remuneración opcional que depende del centro educativo o la autoridad local

No aplicable

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales (anexo al capítulo 4)

República Checa: La existencia de reajustes salariales por responsabilidades adicionales se determina centralmente, aunque el director del centro educativo tiene libertad con respecto al tipo de actividades por las que se concede el derecho a esta prima.

Alemania: El ámbito regional representa a los *Länder*, que gozan de un alto grado de competencias en materia educativa. El ámbito central representa la administración federal. En lo que respecta a la evaluación del rendimiento del profesorado, tras la introducción de la legislación sobre la administración pública de ámbito regional en el año 2001, los docentes pueden recibir aumentos salariales asociados a su rendimiento.

España: El ámbito regional representa a las Comunidades Autónomas, que tienen un alto grado de competencias en materia educativa. El ámbito central representa a la autoridad estatal.

Francia: Los beneficios salariales asociados a la evaluación del rendimiento del profesorado en el trabajo se determinan regionalmente en el caso de los llamados *professeurs certifiés* y centralmente en el de los *professeurs agrégés*.

Hungría: Las primas de transporte especificadas se determinan centralmente. Además, el centro educativo puede conceder otros beneficios adicionales por transporte.

Austria: En el caso de las responsabilidades adicionales, se tiene en cuenta la situación de los profesores de las *Hauptschulen*.

Finlandia: Los salarios se determinan centralmente, de acuerdo con las negociaciones del convenio colectivo entre los empleadores y los sindicatos de profesores. El convenio colectivo de ámbito central establece el marco cuya aplicación es responsabilidad de las autoridades locales. Aunque no se evalúa individualmente el rendimiento del profesorado, los directores de los centros educativos pueden conceder aumentos salariales a aquellos docentes que consideren que trabajan con eficacia. No obstante, esta situación es poco frecuente.

Suecia: El centro educativo determina el salario de cada docente según el acuerdo establecido por el director y los sindicatos, o los propios docentes en el caso de que no pertenezcan a ningún sindicato. Sin embargo, existe un acuerdo nacional que establece un salario inicial mínimo y un salario mínimo tras cinco años de servicio. Los acuerdos nacionales también estipulan que las responsabilidades adicionales deben recompensarse con salarios más altos, aunque el aumento concedido depende de los centros educativos.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): Evaluación del rendimiento del profesorado: los docentes cuyos salarios se sitúan en la parte superior de la escala salarial normal pueden solicitar una evaluación para comprobar si cumplen con las competencias mínimas nacionales de excelencia. Si los resultados son satisfactorios, el docente asciende a la escala salarial superior. Los docentes de la escala salarial normal también pueden ascender un punto si su rendimiento es notable. Esta decisión depende del director del centro educativo. Área geográfica de trabajo: el profesorado de Londres recibe una prima adicional. Los centros educativos también pueden conceder primas para atraer a los docentes a zonas con problemas de contratación o retención debidos al alto coste de la vivienda, por ejemplo.

Reino Unido (SCT): La situación en materia de salarios y las cualificaciones adicionales cambió en 2002. Los incrementos salariales pueden depender de la realización de cursos de desarrollo profesional continuo (*continuing professional development - CPD*).

Islandia: El organismo de ámbito central corresponde a un comité central que representa a los municipios. Los sindicatos de profesores y este comité negocian los salarios del profesorado. El municipio o el centro educativo pueden conceder más aumentos salariales a los docentes que asuman responsabilidades adicionales.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

INTRODUCCIÓN GENERAL

Gráfico 1: Aspectos del estudio relacionados con el atractivo y el perfil de la profesión XII

Gráfico 2: Relaciones entre el estatus profesional del profesorado y características de las condiciones laborales XIV

CAPÍTULO 1: DESÁNIMO ENTRE EL PROFESORADO: ¿CLICHÉ O REALIDAD?

Gráfico 1.1: Porcentaje de profesores de matemáticas (de alumnos de 13 años) que declaran que cambiarían de profesión si tuvieran la oportunidad. 6

Gráfico 1.2: Porcentaje de profesores de matemáticas (de alumnos de 13 años) que declaran que la sociedad aprecia su trabajo. 8

Gráfico 1.3: Opinión de los profesores de matemáticas (de alumnos de 13 años) sobre el estatus social de su profesión con respecto a otras. 9

CAPÍTULO 3: COHERENCIA ENTRE LAS DIFERENTES ETAPAS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA: *HACIA EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTÍNUO*

Gráfico 3.1: Autonomía de las instituciones de formación inicial del profesorado (parte profesional) y responsabilidad en la elaboración de los programas de formación continua del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2), 2000/01 22

CAPÍTULO 4: POLÍTICAS SALARIALES: ENTRE EL IGUALITARISMO Y LA DIFERENCIACIÓN

Gráfico 4.1A: Salarios base máximos y mínimos del profesorado en educación secundaria inferior general (CINE 2) con respecto a la PPA, 2000/01 26

Gráfico 4.1B: Salarios Base máximo y mínimo del profesorado de educación secundaria inferior (CINE 2) con respecto al PIB per cápita, 2000/01 26

Gráfico 4.2: Responsabilidades adicionales a las especificadas en el contrato laboral que conllevan una remuneración complementaria para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2), 2000/01 31

Gráfico 4.3: Síntesis de los factores intrínsecos y extrínsecos considerados en la profesión docente. Educación secundaria inferior general (CINE 2), 2000/01 35

CAPÍTULO 5: FOMENTO DE LA MOVILIDAD PARA MANTENER UNA OFERTA LABORAL EQUILIBRADA EN TODAS LAS REGIONES

Gráfico 5.1: Ámbito de traspaso de los derechos salariales adquiridos, en función del nivel del empleador y el régimen laboral del profesorado en educación secundaria inferior general (CINE 2), 2000/01 45

CAPÍTULO 6: MANTENER LA MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES CON EXPERIENCIA HASTA LA JUBILACIÓN

Gráfico 6.1: Edad de jubilación oficial y mínima del profesorado y número de años de servicio necesarios para obtener la pensión íntegra en educación secundaria, 2000/01 52

Gráfico 6.2: Reformas planificadas que afectan a la edad oficial de jubilación del profesorado de educación secundaria en los países del este y centro de Europa, 2000/01 54

Gráfico 6.3: Número de años durante los cuales puede aumentar el salario base del profesorado en función de la antigüedad y ratio salario base máximo/ mínimo en la profesión docente. Educación secundaria inferior general (CINE 2), 2000/01 56

Gráfico 6.4: Definiciones legales de la carga laboral del profesorado: países con reducciones del horario docente en función de la edad/ antigüedad. Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2), 2000/01 58

REFERENCIAS

GENERALES

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura; Eurydice. *Las Cifras clave de la educación en Europa – 2002.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002a. - 298 p. Disponible en la Web:

<http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html>

OECD. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Documents. 2003.

<http://www.oecd.org/document/9/0,2340,en_2649_34521_11969545_1_1_1_1,00.html>

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Buchberger, F. *Teacher Education Policies in the European Union - Critical Analysis and Identification of Main Issues.* General Report of the Conference "Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning" (Loule/Portugal, 22nd - 23rd May 2000). Linz: Institute of Comparative Education, 2000. - 39 p. Disponible en la Web:

<http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/artepolend_neu.pdf>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme.* Working Group "Improving education of teachers and trainers". Progress Report, November 2003. Brussels: European Commission, 2003. - 57 p. Disponible en la Web:

<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf>

European Network on Teacher Education Policies (ENTEP); Gassner, Ot. *Strategies of Change in Teacher Education. European views.* Conference proceedings ENTEP/BLK conference, 18-19 January 2002. Feldkirch, Austria. Feldkirch: Pädagogische Akademie Feldkirch, 2002. - 188 p. Disponible en la Web:

<http://www.pa-feldkirch.ac.at/_entep/_texte/paedag200.pdf>

European Parliament. Directorate-General for Research. The Teaching of Immigrants in the European Union. Working Document. *Education and Culture Series.* EDUC 100 EN. Bruselas: Parlamento Europeo, 1998. - 98 p. Disponible en la Web:

<http://www.europarl.eu.int/workingpapers/educ/pdf/100_en.pdf>

Eurydice. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I:

Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa,* volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002b. - 155 p. Disponible en la Web:

<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet1.htm>

Eurydice Finland. *European trends in anticipation of teacher training needs - Summary of answers from the Eurydice network.* Anticipatory project to investigate teachers' initial and continuing training needs (OPEPRO), report 11. Helsinki: Eurydice Finland, 2000. - 50 p. Disponible en la Web:

<http://snor.joensuu.fi/oph/opepro11.pdf>

Former les enseignants: évolutions et ruptures. Dossier thématique. *Revue Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales,* 2003/2, No. 8, 108 p.

OECD. Staying ahead: In-service Training and Teacher Professional Development. París: OCDE, 1998. - 180 p.

Purdon. A. A national framework of CPD: continuing professional development or continuing policy dominance? In: *Journal of Education Policy,* julio-agosto 2003, Vol. 18, No. 4, p. 423-437.

Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe. In: *European Journal of Teacher Education,* Vol. 26, No. 1, marzo 2003, p. 21-180.

The Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE). Edited by Buchberger, F. et al. *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training.* Umea: TNTEE, 2000. - 104 p. Disponible en la Web:

<http://www.ibe.unesco.org/Regional/SEE/SEEpdf/Buchberger.pdf>

CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO

Association of Teachers and Lecturers (ATL). *Teacher Workload Study*. Final Report - 5 December 2001. Londres: ATL, 2001. - 123 p.

Eurydice. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002c. Disponible en inglés en la Web:

<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet2.htm>

Eurydice. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias e intereses. Informe III: Condiciones laborales y salario. Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2003.- 210 p. Disponible en la Web:

<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet3.htm>

OECD. Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators. *Education and Skills*. Paris: OECD, 2000. - 189 p.

OECD. Directorate for Education; Santiago, P. Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. *OECD Education Working Paper No. 1*. Paris: OECD, 2002. - 131 p. Disponible en la Web:

<http://www.olis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/fc5d38a873bf5867c1256c95003a0adf/$FILE/JT00137104.PDF>

OCDE. Dirección de Educación. Personal docente: Inquietudes y retos para el sistema. Capítulo 3. En: *Análisis de Políticas Educativas*, 2004. Madrid. Ediciones SM. Versión inglesa 2003 disponible en la Web:

<http://www.oecd.org/document/14/0,2340,en_21571361_27379727_17735886_1_1_1_1,00.html>

UNESCO. The 1996 ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers. What it is? Who should use it? París: UNESCO, 1996. - 8 p.

UNESCO. World Education Report 1998. Teachers and teaching in a changing world. París: UNESCO, 1998. - 167 p. Disponible en la Web:

<http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer98.PDF>

UNESCO/ILO; Siniscalco, M.T. *A statistical profile of the teaching profession*. París; Genebra: UNESCO/ILO, 2002. - 84 p. Disponible en la Web:

<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf>

SITIOS WEB

Association for Teacher Education in Europe (ATEE)

<http://www.atee.org/>

Association of Teachers and Lecturers (ATL)

<http://www.askatl.org.uk/>

Internacional de la Educación (EI) Página web en inglés:

<http://www.ei-ie.org/>

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura

<http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html>

European Journal of Teacher Education

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/02619768.asp>

European Network on Teacher Education Policies (ENTEP)

European Trade Union Committee for Education (ETUCE)

<http://www.csee-etuce.org/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Centro para la Investigación e Innovación Educativas (Centre for Educational Reserch and Innovation CERI)

<http://www.oecd.org/cer>

The Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE)

<http://tntee.umu.se/>

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

<http://portal.unesco.org/en/ev.php@URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

AGRADECIMIENTOS

I. RED EURYDICE

A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
(http://www.eurydice.org)

Directora y coautora

Arlette Delhaxhe

Autores del análisis comparativo

Misia Coghlan, Bernadette Forsthuber,
María Luisa García Mínguez, Jesús Alquézar Sabadie

Autora de la contribución española

Ana Isabel Martín Ramos

Experto nacional

José M. Esteve

Traducción

Elena Valenciano Villafaina

Revisión de la traducción y las pruebas

Aurora Blanco Marcilla

Maquetación y gráficos

Patrice Brel

Gallego y Santos Asociados

Coordinación de producción

Gisèle De Lel

Secretaria

Helga Stammherr

B. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

Autores de las contribuciones nacionales empleadas en el estudio (descripción de la situación de cada país)

BĂLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución nacional: L. Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribución nacional: Stanislava Brožová

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 21
1220 København K
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

DEUTSCHLAND

Eurydice
EU-Bureau of the Federal Ministry of Education and Research
Koenigswinterer Strasse 522-524
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribución nacional: Gerdi Jonen

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribución nacional: Kersti Kaldma

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribución nacional: Antigoni Faragoulitaki, Anastasia Liapi

ESPAÑA

Unidad de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribución nacional: Ana Isabel Martín Ramos

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction des affaires internationales et de la coopération
Centre de ressources pour l'information internationale et l'accueil des personnalités étrangères
Rue de Grenelle 110
75357 Paris
Contribución nacional: Thierry Damour

IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik
Contribución nacional: Margrét Harðardóttir, Sigrún Jónsdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución nacional: Koula Afrodisi

LATVIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and Coordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga
Contribución nacional: Aija Lejas-Sausa, Dace Jēče en colaboración con los funcionarios ministeriales

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius
Contribución nacional: responsabilidad colectiva junto con los funcionarios ministeriales del *departamento de formación inicial y continua* del profesorado

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
Route d'Esch 211
1471 Luxembourg
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

MALTA

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02
Contribución nacional: Raymond Camilleri

NEDERLAND

Eurydice Eenheid Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
IPC5310 Kamer: 02.028
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department for Policy Analysis and International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución nacional: Anna Smoczynska

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1399-054 Lisboa
Contribución nacional: Luisa Maia, Ana Araújo, Édio Martins

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribución nacional: Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Programme Supervisory Body
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana
Contribución nacional: Tatjana Plevnik

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribución nacional: Marta Ivanova

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm
Contribución nacional: Bodil Bergman, Myrna Smitt, Ann-Katrin Wirén

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

Eurydice Unit, Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

II. EXPERTOS NACIONALES

(nombrados por la Comisión Sócrates)

Autores de las contribuciones nacionales (aspectos históricos y contextuales) empleadas en el estudio

BELGIQUE / BELGIË

Jacqueline Beckers / Marie-Catherine Voos
Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Boulevard du Rectorat 5 – Bât. B32
4000 Liège

Leonhard Schiffiers
Klosterstrasse 31
4780 St. Vith

ČESKÁ REPUBLIKA

Jiří Kotásek
Ústav výzkumu a rozvoje školství UK
Myslikova 7
110 00 Praha

Jiří Valenta
Českomoravský odborový svaz pracovníků školství (Czech and Moravian Trade Union of Workers in Education) nám W. Churchilla
113 59 Praha 3

DANMARK

Finn Held
Aprilvej 24
2730 Herlev

DEUTSCHLAND

Eberhard Jeuthe
Leiershohlstrasse 29
65760 Eschborn

EESTI

Terje Ots / Kai Võlli
Department of Education Policy
Ministry of Education
Munga 18
50088 Tartu

ELLÁDA

Christos Doukas
General Secretary of Adult Education
L. Acharnon 417
11143 Athens

ESPAÑA

José M. Esteve
Catedrático de Teoria de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
29071 Málaga

FRANCE

Jean-Claude Eicher / Thierry Chevaillier
IREDU-CNRS
Université de Bourgogne
Avenue Alain Savary 9
B.P. 47870
21078 Dijon Cedex

ÍSLAND

Thorey Gudmundsdottir
Assistant professor at Iceland University of Education
Klyfjasel 22
109 Reykjavik

KYPROS

Christos Theofilides
Director of the Committee of Educational Service
Michalaki Karaoli Str.
P.O. Box 1408
Nicosia

LATVIJA

Tatjana Koke
Director
Institute of Pedagogy and Psychology
University of Latvia
Kronvalda bulv. 4
1010 Riga

LIECHTENSTEIN

Reinhard Walser
Pedagogue
Hinterdorf 5
9492 Eschen

LIETUVA

Ricardas Totoraitis
Senior official for initial and in-service training
Ministry of Education and Science
2001 Vilnius

LUXEMBOURG

Jimmy Bedin
Route de Longwy 335
1941 Luxembourg

MALTA

Suzanne Gatt
Dept. of Primary Education
Faculty of Education
University of Malta
Msida MSD 06

NEDERLAND

Hans Vossensteyn
Center for Higher Education Policy
Studies – CHEPS
Universiteit Twente
P.O. Box 217
7500 AE Enschede

NORGE

Asulv Froysnes
Oslo College
Wergelandsveien 27
0167 Oslo

Trygve Bergem
University of Bergen
Post Box 7800
5020 Bergen

ÖSTERREICH

Michael Schratz / Paul Resinger
Institut für Lehrer/innenbildung und
Schulforschung
Universität Innsbruck
Christoph-Probst-Platz, Innrain 52
6020 Innsbruck

POLSKA

Hanna Komorowska-Janowska
Warsaw University
Institute of English
Teacher Training College of English
Wawozowa 25/43
02-796 Warszawa

PORTUGAL

António Teodoro
R. Luis Queiroz, 26 F-9° Esq.
2800 Almada

ROMÂNIA

Serban Iosifescu
Institut des Sciences de l'Éducation
Rue Stirbei Voda, No. 37
70626 Bucarest

SLOVENIJA

Alenka Tastanoska
Counsellor of the Government
Ministry of Education, Science and Sport
Zupanciceva 6
1000 Ljubljana

Tatjana Plevnik
Counsellor of the Government
Ministry of Education, Science and Sport
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Daniela Drobna
Advisor for higher education and lifelong learning
Rectorate of Comenius University
Safarikovo nám. 6
818 06 Bratislava

SUOMI / FINLAND

Olli Luukkainen
Suomen kuntaliitto
PO Box 200
00101 Helsinki

SVERIGE

Bengt Börjeson
Sågargatan 4
116 36 Stockholm

UNITED KINGDOM / Scotland

John Mitchell
141 Vancouver Drive
Westwood, East Kilbride
Glasgow G75 8NL

Producción

Impresión: Punto Verde, Madrid, España

La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación secundaria inferior general.

Eurydice

Bruselas: Eurydice

2004 - 120 p.

Temas clave de la educación en Europa, Volumen 3

ISBN 84-369-3948-4

Descriptores: Profesión docente, Formación pedagógica, Satisfacción profesional, Movilidad del profesorado, Educación secundaria, Educación secundaria inferior, Educación general, Bulgaria, Rumanía, AELC, Unión Europea

EURYDICE, la Red europea de información sobre educación

EURYDICE es la Red institucional encargada de recopilar, actualizar y difundir información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. La Red se centra sobre todo en la manera en que se organiza y estructura la educación en todos sus niveles en Europa. Sus publicaciones se dividen, en términos generales, en descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados referentes a temas específicos e indicadores y estadísticas.

EURYDICE se dirige principalmente a los responsables de la política educativa, tanto en el ámbito nacional como en el ámbito regional y local, y a las instituciones de la Unión Europea. Sin embargo, sus publicaciones se encuentran al alcance de todos y se pueden conseguir tanto en papel como a través de Internet.

Creada en 1980 por la Comunidad Europea, **EURYDICE** está formada por la Unidad Europea establecida por la Comisión Europea en Bruselas y las Unidades Nacionales creadas por los respectivos Ministerios de Educación de los países que participan en Sócrates, el programa comunitario en materia educativa. **EURYDICE** es una parte integrante de Sócrates desde 1995. La Red favorece la cooperación europea en educación, llevando a cabo intercambios de información sobre los diversos sistemas y políticas, y elaborando estudios relativos a los aspectos comunes en los sistemas educativos.

EURYDICE es una Red dinámica e interdependiente a cuyos trabajos contribuyen todas las Unidades. La Unidad Europea coordina las actividades de la Red, redacta y distribuye la mayoría de sus publicaciones, y diseña y administra la base de datos y la página electrónica de **EURYDICE**. Las Unidades Nacionales aportan, recopilan y contribuyen al proceso de elaboración de datos, y se aseguran de que los resultados de la Red lleguen a los grupos destinatarios dentro de sus respectivos países. En la mayoría de los casos, las Unidades dependen del Ministerio de Educación. Sin embargo, en algunos países se localizan en centros de recursos bibliográficos o en organismos dedicados a la investigación.

EURYDICE en Internet: http://www.eurydice.org