



European  
Commission

# La profesión docente en Europa

*Prácticas,  
percepciones y  
políticas*

*Informe de Eurydice*



Educación y  
formación



# La profesión docente en Europa:

Prácticas, percepciones  
y políticas

**Informe de Eurydice**

*Educación y  
formación*

This document is published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA, Education and Youth Policy Analysis).

**Please cite this publication as:**

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Print	ISBN 978-92-9201-885-6	doi:10.2797/63946	EC-01-15-389-EN-C
PDF	ISBN 978-92-9201-886-3	doi:10.2797/031792	EC-01-15-389-EN-N
EPUB	ISBN 978-92-9201-893-1	doi:10.2797/512210	EC-01-15-389-EN-E

This document is also available on the Internet (<http://ec.europa.eu/eurydice>).

Text completed in June 2015.

© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015

Reproduction is authorized provided the source is acknowledged.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación, Formación  
Profesional y Universidades  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

NIPO 030-15-295-5

Editado en España



El profesorado juega un papel crucial en la vida del alumnado, ya que le sirve de guía para lograr sus objetivos y modela sus percepciones. Ese es el motivo por el que "Educación y Formación 2020", que es una estrategia europea en el ámbito de la educación y formación, presta especial atención al papel del profesorado (desde su elección, formación inicial y desarrollo profesional continuo, a sus oportunidades profesionales).

Tal como se reiteraba en las conclusiones del Consejo Europeo de mayo de 2014, es crucial invertir en el profesorado: los ministros de los distintos países acordaron que era preciso que los Estados miembros aumentaran la calidad de la profesión docente e hicieran que fuera más atractiva y prestigiosa. Esto implica que deben seleccionar concienzudamente al profesorado, proporcionarle una formación eficaz y adecuada, retenerlo en su puesto, brindarle apoyo en las primeras fases de su carrera profesional y ofrecerle regularmente oportunidades para poner al día sus aptitudes y competencias, incluyendo la adopción de nuevas tecnologías.

Por consiguiente, me produce gran satisfacción presentar esta nueva publicación de Eurydice. En ella se demuestra no solo que el entorno determina el trabajo del profesorado, sino también que las distintas condiciones laborales afectan a sus percepciones y prácticas. Por primera vez, un informe de Eurydice combina información cualitativa recopilada en toda la red de Eurydice con un gran número de datos cuantitativos recogidos del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (OCDE) y de Eurostat. Por lo tanto, esta publicación será muy útil a la hora de desarrollar políticas con base empírica que ayuden a afrontar los retos docentes actuales.

La educación transmite valores importantes, como la libertad, la posibilidad de expresarse y la tolerancia, y contribuye a una ciudadanía activa, cohesión social e integración. Los sistemas educativos europeos se enfrentan a distintos problemas estructurales, agravados por la crisis económica: fragmentación, baja inversión, escasez de profesorado y nuevos desarrollos tecnológicos, lo que exige nuevos modelos de aprendizaje. Estos problemas deben servirnos de inspiración para seguir innovando en la reforma de los sistemas de educación y formación, y para adaptarlos a las necesidades y exigencias de la sociedad. En tiempos de cambio, la educación es un factor determinante a largo plazo.

Invito a los responsables políticos, investigadores y profesores, así como a todos aquellos que contribuyen a su formación a hacer un buen uso de este informe al analizar sistemas, concebir políticas y diseñar servicios. Estoy convencido de que esta publicación puede potenciar nuestros esfuerzos conjuntos para garantizar que el alumnado de toda Europa goza de una educación de primer orden.

Tibor Navracsics, Comisario de educación, cultura, juventud y deporte



## ÍNDICE

---

<b>Prólogo</b>	<b>3</b>
<b>Índice de figuras</b>	<b>6</b>
<b>Resumen</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1: demografía y condiciones laborales</b>	<b>19</b>
1.1. Demografía	19
1.2. Condiciones laborales	21
<b>Capítulo 2: formación inicial del profesorado y transición a la profesión docente</b>	<b>31</b>
2.1. Formación inicial del profesorado	32
2.2. Transición a la profesión docente	42
<b>Capítulo 3: desarrollo profesional continuo</b>	<b>55</b>
3.1. Necesidades	55
3.2. Participación	66
3.3. Alinear participación y necesidades	71
3.4. Elementos facilitadores y obstáculos	75
<b>Capítulo 4: movilidad entre países</b>	<b>85</b>
4.1. Participación y edad	86
4.2. Ritmo de la movilidad internacional en la carrera profesional del profesorado	87
4.3. Influencia de la asignatura que se imparte	88
4.4. Fines de la movilidad del profesorado entre países	90
4.5. Financiación de proyectos	92
4.6. Impacto relativo de ciertos factores	95
<b>Capítulo 5: atractivo de la profesión docente</b>	<b>101</b>
5.1. Supervisión de la oferta y demanda de profesorado	102
5.2. La imagen de la profesión docente desde dentro y desde fuera	103
5.3. Mejora de la imagen de la docencia	106
<b>Glosario</b>	<b>119</b>
Clasificaciones	120
Definiciones	122
<b>Nota estadística</b>	<b>125</b>
<b>Referencias</b>	<b>129</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>131</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Capítulo 1: demografía y condiciones laborales</b>	<b>19</b>
Gráfico 1.1: Proporción de docentes por género en el primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2), 2013	19
Gráfico 1.2: Proporción por grupo de edad de profesores y profesoras en el primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2), nivel UE, 2013	20
Gráfico 1.3: Proporción por grupo de edad del profesorado en el primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2), 2013	21
Gráfico 1.4: proporción de docentes que trabajan en el sector público y en centros privados en el primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2), 2013	22
Gráfico 1.5: Estado del empleo del profesorado en el sector público en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14	23
Gráfico 1.6: Componentes de la definición oficial de la jornada laboral del profesorado en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14	24
Gráfico 1.7: Definiciones oficiales de la carga de trabajo semanal (en horas) del profesorado a tiempo completo en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14	25
Gráfico 1.8: sueldo mínimo y máximo anual bruto básico del profesorado a tiempo completo en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general, como porcentaje del PIB per cápita, 2013/14	27
Gráfico 1.9: Edad de jubilación del profesorado en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14	28
<b>Capítulo 2: formación inicial del profesorado y transición a la profesión docente</b>	<b>31</b>
Gráfico 2.1: Nivel mínimo y duración total de la ITE para trabajar en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) y duración mínima de la capacitación profesional (incluyendo las prácticas en los centros educativos) según las normas comunitarias, 2013/14	33
Gráfico 2.2: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han finalizado la ITE, 2013	38
Gráfico 2.3: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que ha finalizado un programa de la ITE que incluya contenido formativo, teoría y práctica, 2013	39
Gráfico 2.4: La sensación de preparación entre el profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) para el trabajo basado en el contenido, la teoría y la práctica de la docencia, en función de que hayan finalizado, o no, la ITE, nivel de UE, 2013	41
Gráfico 2.5: Estado de la fase de iniciación en profesores novatos plenamente cualificados en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) según las normas comunitarias, 2013/14	43
Gráfico 2.6: Proporción de docentes con menos de cinco años de experiencia en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que participaron en programas de iniciación formal como principiantes en la docencia, 2013	45
Gráfico 2.7: El valor predictivo de determinados factores seleccionados en la participación por parte del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) en programas de iniciación, como principiantes en su profesión, 2013	46
Gráfico 2.8: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que pueden acceder a ciertos tipos de actividad de los programas de iniciación, según los informes de los directores de centros escolares, 2013	47
Gráfico 2.9: Mentoría de profesores novatos plenamente cualificados en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) según las normas comunitarias, 2013/14	48
Gráfico 2.10: Proporción, por grupo de edad, del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) a los que se ha asignado un mentor, 2013/14	50
Gráfico 2.11: El valor predictivo de determinados factores seleccionados en la asignación de un mentor al profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013	51
Gráfico 2.12: El valor predictivo de determinados factores seleccionados en la designación, como mentores, de profesores del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013	53

<b>Capítulo 3: desarrollo profesional continuo</b>	<b>55</b>
Gráfico 3.1: Escala de necesidades generales en el desarrollo profesional indicadas por el profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2)	56
Gráfico 3.2: Escala de necesidades generales en el desarrollo profesional indicadas por el profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), en función del grupo de edad, 2013	57
Gráfico 3.3: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que expresan niveles de necesidad de desarrollo profesional altos y moderados, en relación con los 14 temas, nivel de UE, 2013	58
Gráfico 3.4: Proporción de docentes, por grupo de edad, del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que expresan niveles de necesidad de desarrollo profesional altos y moderados, en relación con los 14 temas, nivel de UE, 2013	59
Gráfico 3.5: Temas con las mayores diferencias entre las proporciones del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que expresaron unos niveles de necesidad de desarrollo profesional altos y moderados, y las proporciones que se esperaba que lo hicieran, 2013	61
Gráfico 3.6: Partes que determinan las necesidades de desarrollo profesional continuo (DPC) y los planes de formación para el profesorado en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) según las normas comunitarias, 2013/14	62
Gráfico 3.7: Estado del plan de DPC a nivel de centro escolar para el profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14	64
Gráfico 3.8: Indicadores usados para examinar la participación en el desarrollo profesional, 2013	66
Gráfico 3.9: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han atendido a distintos tipos de actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta, nivel UE, 2013	67
Gráfico 3.10: Participación del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) calculada con referencia al número medio de temas cubiertos por las actividades de desarrollo profesional y el número medio de días invertidos en dichas actividades en los doce meses anteriores a la encuesta, 2013	68
Gráfico 3.11: Estado del DPC para el profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14	70
Gráfico 3.12: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que declaran que sus actividades de desarrollo profesional trataban temas concretos en los doce meses anteriores a la encuesta y proporción de docentes que expresan niveles alto y moderado de necesidad de desarrollo profesional en los mismos temas, nivel de UE, 2013	73
Gráfico 3.13: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que no han seguido las actividades de desarrollo profesional en los doce meses anteriores a la encuesta en los temas en los que expresaron unos niveles de necesidad alto o moderado, nivel de EU, 2013	74
Gráfico 3.14: Incentivos para alentar al profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general a tomar parte en DPC según las normas comunitarias, 2013/14	76
Gráfico 3.15: Materiales de apoyo que ayudan al profesorado a cubrir los costes del DPC en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14	78
Gráfico 3.16: El valor predictivo del género al determinar el impacto de las trabas en la participación en las actividades de desarrollo profesional por parte del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013	81
Gráfico 3.17: El valor predictivo de la experiencia al determinar el impacto de las trabas en la participación en las actividades de desarrollo profesional por parte del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013	82
Gráfico 3.18: El valor predictivo de la situación laboral al determinar el impacto de la experiencia en la participación en las actividades de desarrollo profesional por parte del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013	83

<b>Capítulo 4: movilidad entre países</b>	<b>85</b>
Gráfico 4.1: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales, 2013	86
Gráfico 4.2: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales durante la ITE o para realizar sus prácticas (o ambas), 2013	87
Gráfico 4.3: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales durante la ITE o para realizar sus prácticas, 2013	88
Gráfico 4.4: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales, por asignatura impartida, 2013	89
Gráfico 4.5: Proporción de docentes en el extranjero del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), con respecto a sus motivos profesionales para salir al extranjero, 2013	91
Gráfico 4.6: Principales proyectos nacionales para la movilidad entre países del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013/14	92
Gráfico 4.7: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de algún programa de movilidad, 2013	94
Gráfico 4.8: Los principales factores predictivos de la movilidad internacional del profesorado del primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2) por motivos profesionales, 2013	96
Gráfico 4.9: Distribución del profesorado del primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2) en la UE según los tres criterios de movilidad internacional, enseñanza de idiomas extranjeros y género, 2013	97
Gráfico 4.10: Información general sobre el valor predictivo de once factores seleccionados sobre la movilidad entre países por motivos profesionales del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013	98
<b>Capítulo 5: atractivo de la profesión docente</b>	<b>101</b>
Gráfico 5.1: Medidas para supervisar el equilibrio de la oferta y demanda de profesores y profesoras del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013/14	102
Gráfico 5.2: Encuestas nacionales realizadas desde 2010 sobre la percepción que tanto el profesorado como la sociedad tienen de la profesión docente, 2013/14	105
Gráfico 5.3: Campañas nacionales o regionales para atraer personas hacia la profesión docente, 2013/14	107
Gráfico 5.4: Responsabilidad de la evaluación de docentes individuales del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14	109
Gráfico 5.5: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que expresan satisfacción con su trabajo y con su centro escolar, en relación con el resultado percibido de la evaluación, nivel de UE, 2013	111
Gráfico 5.6: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad, en relación con el resultado percibido de la evaluación, nivel de UE, 2013	112
Gráfico 5.7: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que expresan satisfacción con su trabajo y con su centro escolar, en relación con los tipos de prácticas colaborativas, nivel de UE, 2013	113
Gráfico 5.8: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad, en relación con las prácticas colaborativas, nivel de UE, 2013	114
Gráfico 5.9: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que expresan satisfacción con su trabajo y con su centro escolar, en relación con su percepción de las relaciones entre el alumnado y el profesorado, nivel de UE, 2013	115
Gráfico 5.10: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad, en relación con su percepción de las relaciones entre el alumnado y el profesorado, nivel de UE, 2013	116
Gráfico 5.11: Relación entre el aumento relativo de los sueldos en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), la duración del servicio necesario para que el profesorado obtenga el sueldo máximo y su percepción de cómo valora la sociedad su profesión, 2013/14	117

El profesorado tiene una importancia capital en el aprendizaje en el centro escolar. La necesidad de optimizar su contribución se ha considerado de forma natural a nivel europeo como política prioritaria educativa. Tanto la Comisión Europea como el Consejo de la Unión Europea han enfatizado la necesidad de mejorar la formación del profesorado, el desarrollo profesional docente continuo y el atractivo de la profesión docente. Los datos sobre las acciones que funcionan y sobre las políticas que pueden solucionar los problemas en el futuro son esenciales para aumentar la eficacia y relevancia de los sistemas educativos en Europa.

Este informe se centra en los dos millones de docentes, aproximadamente, que trabajan en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) en Europa y en los sistemas educativos implicados. Analiza la relación entre las políticas que regulan las condiciones laborales del profesorado y sus propias prácticas y percepciones. El informe se basa en el análisis secundario de los datos del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE de 2013 (TALIS 2013), así como en los datos de Eurydice y Eurostat/UOE. En ellos se recoge información cuantitativa y cualitativa de muy distintos orígenes, ya que combina datos reales, los puntos de vista de los docentes y el contenido de las políticas y normativas educativas.

El informe examina cinco áreas importantes de la política: (1) demografía y condiciones laborales; (2) formación inicial del profesorado y la transición a la profesión docente; (3) desarrollo profesional continuo; (4) movilidad entre países y (5) atractivo de la profesión.

### **Demografía y condiciones laborales del profesorado**

La docencia es una profesión ejercida principalmente por mujeres, hay menos de un tercio de profesores. Este desequilibrio de géneros preocupa a los responsables políticos y la actual distribución del profesorado por edad sugiere que, a corto plazo, el número de hombres en la enseñanza se reducirá aún más. Hasta en los pocos países en los que la proporción de profesores y profesoras es similar, en la actualidad acceden a la profesión menos hombres que mujeres.

En Europa, solo un tercio del profesorado tiene menos de 40 años. En algunos sistemas educativos, el bajo número de docentes jóvenes, junto con la jubilación de los viejos, puede provocar importantes carencias.

El primer ciclo de enseñanza secundaria se imparte mayoritariamente en centros docentes públicos, con muy pocas excepciones. No obstante, las condiciones laborales pueden variar considerablemente de un país a otro, en lo relativo a contratos de trabajo, horarios laborales, sueldos y edad de jubilación. Sin embargo, en lo tocante a la jubilación, muchos sistemas educativos intentan retrasar la edad a la que los docentes pueden jubilarse con el total de su pensión.

### **Formación inicial del profesorado**

En la formación inicial del profesorado (ITE), en casi la mitad de los países, los docentes pueden elegir si desean completarla a través de una ruta concurrente (que implica trabajar en la asignatura, o asignaturas, que pretende impartir y recibir capacitación profesional) o una ruta consecutiva, en la que la capacitación profesional se realiza después del estudio de su asignatura. En 15 países europeos, el nivel mínimo de programas de ITE es el de licenciatura, mientras que 17 países exigen al menos un máster. La duración mínima de la ITE suele oscilar entre cuatro y seis años.

Además del conocimiento de su asignatura, los potenciales docentes deben adquirir conocimientos sobre su profesión. Su capacitación profesional incluye una parte teórica (que incluye psicología y teoría de la enseñanza) y formación práctica en centros docentes, que probablemente incluya la asistencia a alguna clase como observador, y sesiones con responsabilidad directa en la actividad docente del aula. La mayoría de los países han especificado una duración mínima de la capacitación profesional, que de media corresponde a 60 créditos del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales, que, grosso modo, equivalen a aproximadamente un año de formación a tiempo completo. En nueve países y principalmente en la ruta concurrente a través de ITE, la proporción mínima de capacitación profesional depende de las instituciones afectadas. Según la normativa comunitaria, las prácticas en los centros escolares que forman parte de la capacitación profesional corresponden, de media, a 25 créditos del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales, aunque a este respecto las instituciones pueden ejercer cierto nivel de discreción en lo relativo a la distribución de actividades dentro de la capacitación personal.

Dentro de la Unión Europea, el 91,2 % del profesorado de todos los sectores (público, concertado y privado) ha realizado un programa de formación inicial del profesorado. Esta alta proporción global oculta grandes variaciones de un país a otro, pero en Europa en conjunto, las proporciones por grupo de edad de docentes que han realizado la formación inicial del profesorado varían muy poco.

Para preparar el futuro profesional de los potenciales docentes lo más eficazmente posible, la encuesta TALIS considera la integración en ITE de los tres componentes principales como se indica a continuación: conocimiento académico sólido de la asignatura, o asignaturas, que se van a impartir; la teoría de la enseñanza, que incluya habilidades docentes; apoyo al alumnado durante el aprendizaje y experiencia práctica en el aula que permita a los potenciales docentes acostumbrarse a manejar los problemas diarios de la enseñanza y a gestionar las clases en una gran variedad de situaciones. Un 80% de los docentes de la UE que realizaron la formación inicial del profesorado indicó que su formación incluyó los tres componentes mencionados. En casi tres cuartas partes de los sistemas educativos europeos que respondieron a la encuesta TALIS 2013, la proporción fue aún mayor.

Una vez que han finalizado la formación inicial del profesorado, una mayor proporción de los docentes de la UE se sienten muy bien preparados para su trabajo en las tres áreas frente a los que no lo han hecho. El dominio de la asignatura no parece ser una gran preocupación. Sin embargo, los resultados indican que la formación inicial del profesorado debe incluir tanto la teoría como la práctica de la enseñanza, aunque esto aún no sucede, o se debe aumentar su calidad para preparar mejor a los futuros docentes.

### **Transición a la profesión docente**

Los primeros años de la profesión son una fase clave. Durante la iniciación, los docentes recién licenciados llevan a cabo todas o muchas de las tareas correspondientes a docentes con experiencia y se les paga por su trabajo. En casi dos tercios de los países estudiados, los profesores novatos plenamente cualificados que trabajan en el sector público tienen acceso a una fase de iniciación estructurada, que suele durar un año académico. Habitualmente, la iniciación es obligatoria, aunque en unos pocos sistemas educativos es simplemente recomendada. En algunos países, la fase de iniciación está limitada a la mentoría. Casi el 60 % de los profesores de la UE con menos de cinco años de experiencia indicaron que habían tomado parte en un programa de iniciación formal al acceder a la profesión.

A la hora de estudiar si los nuevos docentes van a tener que realizar un programa de iniciación se ha examinado un conjunto de factores para identificar a aquellos con mayor valor predictivo. Los docentes con edades inferiores a 40 años tienen mayor probabilidad de haber participado en un programa de iniciación. Este factor predictivo tiene un impacto positivo en diez sistemas educativos, en los que los docentes con menos experiencia tienen más probabilidades de haber formado parte de dicho programa, y un valor negativo en cinco, en los que los docentes con más experiencia tienen más probabilidades de haberlo hecho. La disponibilidad de dichos programas en los centros escolares también tiene un valor predictivo en nueve sistemas educativos, en los que la responsabilidad de la organización de los programas recae en su totalidad, o en parte, en el centro. En otros países, la fase de iniciación la pueden organizar instituciones de formación del profesorado o las autoridades públicas nacionales, regionales o locales.

Aunque la mentoría es el principal tipo de apoyo que se ofrece durante la fase de iniciación, existe en casi todos los sistemas, independientemente de que tengan una fase de iniciación. El principal factor predictivo en la probabilidad de que se asigne un mentor a los docentes nuevos es una experiencia de menos de cinco años como docente o en el centro escolar. Esto corrobora el estrecho vínculo que existe entre la mentoría y la fase de transición, y demuestra que la probabilidad de que se asigne un mentor a los docentes jóvenes es mayor. El tercer factor predictivo principal es el empleo de los docentes nuevos con un contrato de duración determinada, que puede darse porque en muchos países empiezan con ese tipo de contrato durante su periodo de prueba.

Como es lógico, la experiencia y cualificación de los mentores son muy distintas de las de los docentes a los que mentorizan. Los mentores son docentes con experiencia que a menudo se les contrata de forma permanente. Su propia participación en una fase de iniciación cuando empezaron a dar clase aumenta en muchos países la probabilidad de que se conviertan en mentores cuando adquieran la experiencia necesaria. En algunos países también reciben una formación especial y otras formas de apoyo que les facilita el trabajo.

### **Desarrollo profesional continuo del profesorado**

Una gran proporción de docentes de todos los grupos de edad, e independientemente de su nivel de experiencia y de las asignaturas que imparten, han expresado una necesidad de formación moderada o alta en aquellas áreas que les permitirían desarrollar prácticas docentes más apropiadas, diversificadas e innovadoras. Les preocupan especialmente las necesidades que podrían encuadrarse en los siguientes títulos: "enseñar a alumnos con necesidades especiales", "conocimientos de TIC imprescindibles para la enseñanza", "nuevas tecnologías en el lugar de trabajo", "métodos para el aprendizaje individualizado" y "enseñar capacidades transversales". Estas necesidades se han expresado de forma bastante uniforme y consistentemente tanto en toda Europa como en cada uno de los países. En cambio, una proporción relativamente pequeña de docentes expresan un nivel moderado o alto de necesidad de un "conocimiento y comprensión del campo, o campos, de su propia materia" y "conocimiento del currículo". Esto puede significar que, aunque la inmensa mayoría de los docentes se sienten cómodos tanto con su asignatura como con el contenido que se debe enseñar, necesitan formación que refuerce sus capacidades profesionales y técnicas de enseñanza.

La clasificación de necesidades, de más a menos importante (en términos de proporción de docentes que las expresan), puede indicar que son plenamente conscientes de lo que conlleva una educación de calidad en la actualidad. El profesorado necesita los recursos con los que puedan transferir su centro de prioridad de la teoría al aula, dedicando casi todos sus esfuerzos a ayudar al alumnado a ocuparse de su propio aprendizaje, al mismo tiempo que usan modernos métodos docentes coherentes con sus necesidades individuales.

En Europa, los diferentes sistemas educativos definen estas necesidades de distintas formas. En ciertos países, la tarea de determinar lo que necesitan los docentes se delega en los centros escolares, quienes a veces la llevan a cabo con la ayuda de los propios profesores. Sin embargo, en la mayoría de los sistemas europeos, las autoridades educativas de máximo nivel son fundamentales, al menos para esbozar las políticas prioritarias para el desarrollo profesional del profesorado. Dicho esto, la escala de su contribución varía, oscila desde el aprovisionamiento de un marco de trabajo general con directrices hasta formas de formación obligatorias para todos los implicados. Aun así, en estos países, las necesidades globales expresadas por los docentes son mayores que en aquellos países en los que las autoridades del máximo nivel no desempeñan ningún papel. Se podría inferir que las autoridades del máximo nivel no están plenamente informadas de las necesidades del profesorado, lo que se podría determinar con mayor precisión teniendo en cuenta las percepciones del profesorado sobre las prioridades del desarrollo profesional. Por tanto, aunque el uso exclusivo de enfoques de abajo a arriba no es necesariamente la respuesta, se podrían detectar las necesidades reales y percibidas más eficazmente dando mayor voz a los docentes y a sus centros escolares en el proceso.

La demanda de "conocimientos de TIC imprescindibles para la enseñanza" y "nuevas tecnologías en el lugar de trabajo" en el desarrollo profesional se mantiene alta. De hecho, alrededor del 30% de los docentes menores de 30 años expresan una necesidad moderada o alta de estos temas, más del 60% de los docentes de entre 40 y 49 lo hacen también, y el porcentaje en los grupos de edad más elevada es aún mayor. Unas tendencias tan contrapuestas apuntan a la existencia de un claro hueco generacional en el profesorado que aún debe solucionarse.

El desarrollo profesional continuo (DPC) está cambiando. Los tipos de formación tradicionales y formales, como cursos, talleres y conferencias, siguen teniendo gran representatividad en casi todos los sistemas educativos. Sin embargo, están surgiendo otras formas de DPC con actividades más basadas en trabajar entre colegas, en la colaboración, menos estructuradas y más centradas en la participación comunitaria. También aparecen los tipos de DCT basados en TIC, como el caso de las redes de docentes creadas expresamente para el desarrollo profesional, la mentoría y el aprendizaje de los colegas. Tanto el formato del DPC como sus patrones de participación preferidos varían considerablemente de un país a otro. Los sistemas educativos tienen la oportunidad de aprender unos de otros en términos tanto de prácticas como de políticas y normativas, lo que crean distintos enfoques para el desarrollo profesional.

El tiempo que los docentes invierten en su DPC está parcialmente relacionado con el estado de la normativa comunitaria. En los países en los que no se considera un deber profesional o una necesidad de promoción, la tendencia (medida en días) no llega a la media de la UE, y también tiene sus implicaciones en que el número de temas sea inferior a la media de la UE. Por contra, donde el DPC se considera un deber profesional y un requisito para la promoción existe la tendencia de superar las medias de la UE. La forma en que las autoridades educativas centrales expresan la implicación en el DPC como una obligación varía ostensiblemente. Para algunos, no es más que un compromiso nominal, mientras que otros especifican la realización de un número mínimo de días u horas, y en ciertos casos uno o varios temas obligatorios.

Una gran proporción de los docentes afirmaba que sus actividades de desarrollo profesional contenían temas que un porcentaje muy bajo de docentes necesitaban. En cambio, en el caso de muchos temas de los que un alto porcentaje de docentes expresó sentir una necesidad moderada o alta, relativamente pocos afirmaron que los cubrieron en sus actividades de desarrollo profesional. Esto señala la posible existencia de una discordancia entre lo que ofrecen estas actividades y lo que el profesorado percibe que es necesario, lo que sugiere que sería aconsejable realizar un reajuste.

Tanto incentivos como medidas de apoyo pueden ayudar a mantener la participación de los docentes en el DPC. Sin embargo, necesitan planificarse con cuidado en función de su fin último. Por ejemplo, parece que hay correlaciones positivas entre la existencia de permisos por estudios pagados y la participación en investigaciones individuales o colectivas, o la idoneidad de los docentes para la financiación directa y su inscripción en posteriores programas de estudios. No obstante, no pueden olvidarse las consecuencias negativas, dado que también hay correlaciones negativas entre (por ejemplo) la disponibilidad de cursos gratuitos para docentes y su participación en redes de desarrollo profesional creadas especialmente. La existencia de una medida no garantiza en sí mayores índices de participación en DPC, a menos que esté claramente vinculada a un objetivo que los docentes consideren relevante.

El género, la situación laboral y la experiencia pueden afectar a las percepciones de las trabas a la participación en el DPC. Aunque las mujeres indican más habitualmente que los hombres que las responsabilidades familiares son un obstáculo, los profesores creen que la falta de incentivos es más desalentadora. Los docentes sin contrato fijo se ven limitados por la falta de requisitos, mientras que es más probable que los que tienen contrato fijo indiquen que el DPC entra en conflicto con su programación laboral. Aunque la eliminación de barreras a la participación en el DPC puede ser un potente factor favorable, la acción necesaria para hacerlo debe dirigirse a distintos grupos de docentes, también en función de los índices de participación y necesidades de cada sistema educativo.

### **Movilidad del profesorado entre países**

En la UE, el 27,4% de los docentes han estado en el extranjero al menos una vez por motivos profesionales durante un mínimo de una semana. La proporción es mayor en los países nórdicos y bálticos. En la mitad de los sistemas educativos encuestados, parece que menos de un tercio de los docentes se trasladan a otros países. En la UE, el 12,4% de los encuestados indicaron que habían salido al extranjero solamente cuando ya eran docentes en ejercicio, mientras que un 5,9% lo habían hecho durante su ITE y solo un 3,6% en ambos casos.

En todos los países en los que se realizó la encuesta, excepto en Islandia, los docentes de idiomas extranjeros modernos son los que más viajan al extranjero, en comparación con los de las otras cuatro asignaturas principales. Sin embargo, el hecho de que en la Unión Europea casi un 60% de los primeros hayan estado en el extranjero con fines profesionales también significa que más del 40% no lo hayan hecho, lo que podría tener implicaciones negativas en la calidad de la enseñanza de idiomas extranjeros. Los docentes de ciencias y matemáticas de la UE son los que menos viajan al extranjero por motivos profesionales, lo hacen menos de un 20% de los mismos. Islandia constituye una excepción marcada a estas tendencias, ya que tiene la mayor proporción de docentes que se desplazan al extranjero y cuya implicación en la actividad profesional en el extranjero es consistentemente alta, independientemente de la asignatura que impartan.

La movilidad entre países se produce principalmente en el caso de docentes que acompañan a sus alumnos (el 44,2% de los docentes de la UE indican que este es el motivo de sus salidas al extranjero), para aprender idiomas (39,6%) y para estudiar en el extranjero como parte de su formación (37,8%). Solo un 20,4% declaran que fueron al extranjero a dar clase.

En más de la mitad de los países en los que se realizó la encuesta existen proyectos nacionales de alto nivel que apoyan la movilidad de los docentes entre países, la mayoría de ellos en el norte y oeste de Europa. Sin embargo, el programa de la Unión Europea (ahora Erasmus+) es, con mucho, la principal fuente de financiación. Casi un cuarto de los docentes "móviles" fueron al extranjero por motivos profesionales con el programa de la UE, en comparación con el 10% de los que viajaron con programas nacionales o regionales. Además, la existencia de un proyecto nacional (de máximo nivel) no necesariamente conlleva una mayor proporción de docentes que se desplazan al extranjero. Además, la mitad de los países con un índice de movilidad inferior a la media de la Unión Europea no tienen proyectos de movilidad nacionales (de máximo nivel).

Los once factores se han tenido en cuenta conjuntamente para evaluar su impacto predictivo en la movilidad internacional del profesorado. En todos los países, salvo Islandia, parece que es seis veces más probable que los docentes de idiomas extranjeros modernos hayan estado en el extranjero por motivos profesionales. La participación en alguna actividad de desarrollo profesional en los doce meses anteriores a la encuesta también fue un factor predictivo en la movilidad entre países de la inmensa mayoría de los países europeos, pero en menor grado. También se ha demostrado que la movilidad entre países anima al profesorado a participar en DPC. En 13 países, es más probable que los que llevan más de diez años dando clases viajen al extranjero. Por último, el estado de los empleados fijos y el hecho de "ser un hombre" tienen un valor predictivo solo en siete países.

### **Atractivo de la profesión docente**

La necesidad de atraer personal más cualificado a la profesión docente es una prioridad creciente en Europa. Casi todos los países o regiones europeos indican que han dado los pasos necesarios para predecir las probables oferta y demanda futuras de docentes. Veintidós sistemas educativos europeos han introducido una planificación previa de los requisitos del personal docente, mientras que 28 confían en la supervisión del mercado laboral general para conocer las tendencias generales de la población activa.

Una docena de países han implementado o están implementando actualmente campañas de promoción para mejorar la imagen de la profesión docente y atraer candidatos nuevos a la formación del profesorado, así como a docentes recién licenciados a la profesión. La mayoría de estas campañas se basan en la emisión de fragmentos de vídeo promocionales en canales de televisión nacionales y en el uso de redes sociales o sitios web que proporcionan información práctica sobre la enseñanza y la formación inicial del profesorado.

La satisfacción con el trabajo y las percepciones que tiene el profesorado del valor que la sociedad concede a la profesión docente son buenos indicadores para evaluar su atractivo para los que la ejercen. En general, los docentes están satisfechos o muy satisfechos con su profesión, pero creen que la sociedad no la valora.

Como norma, la satisfacción con su trabajo del profesorado normalmente no se ve afectado por su edad, género o el número de años de experiencia. Los docentes que están satisfechos con el entorno de su centro escolar también lo están con su profesión, y viceversa. Ciertos factores internos del centro, como la evaluación del profesorado, una cultura de colaboración en el centro y buenas relaciones entre el profesorado y el alumnado tienen mucho que ver con una alta satisfacción con el trabajo. En lo que respecta a estos factores, la creencia que tiene parte del profesorado de que la evaluación no es una tarea administrativa, sino que contribuye a su desarrollo profesional, y la existencia de un liderazgo descentralizado del centro en el que el personal, los padres y el alumnado tengan voz en la administración del centro y compartan la responsabilidad son muy importantes. Sin embargo, la variable que más afecta a la satisfacción en el trabajo es la relación entre el profesorado y el alumnado, y la percepción de que hay armonía entre los docentes y los alumnos. En general, las condiciones laborales (a excepción de los sueldos) no parecen estar directamente vinculadas a los niveles de satisfacción en el trabajo. Aunque unos sueldos mínimos altos tienen mucho que ver con el aumento en la proporción de docentes jóvenes que expresan satisfacción con su trabajo, la correlación entre los niveles de sueldo máximo y la satisfacción profesional de los docentes de mayor edad o con mayor experiencia es insignificante. Esto puede significar que los aumentos de sueldo ayudan a mantener la satisfacción profesional a unos niveles bastante estables a medida que el profesorado envejece.

Los docentes que expresan satisfacción con su profesión no necesariamente tienen una percepción positiva de la valoración que la sociedad hace de ella. Estas dos variables son independientes. A diferencia de su propia satisfacción profesional, la percepción que tienen los docentes de la forma en que la sociedad valora su profesión varía en función de su edad y género, ya que los jóvenes expresan una impresión más positiva que los restantes grupos. En lo que se refiere a los factores internos de los centros, la creencia de que la evaluación es un proceso significativo que conduce a mejores métodos de enseñanza es la variable que más afecta a la percepción que tiene el profesorado sobre las actitudes sociales ante su profesión. Algunos países han realizado encuestas de lo que los docentes creen que la sociedad valora sobre su profesión y la propia valoración de la sociedad. Aunque entre ambas encuestas hay diferencias en cuanto a naturaleza y alcance, sus resultados sugieren que la sociedad tiene a los docentes en mayor estima de lo que ellos mismos creen y que se considera una profesión de gran especialización e intelectualmente exigente. Aunque está claro que la situación laboral no tiene ninguna relación con que la percepción de los docentes sea más positiva, y que el horario laboral solo la tiene de forma marginal, parece que los aumentos de sueldo afectan más a este aspecto. Muchos sistemas educativos con un bajo "coeficiente de aumento relativo del sueldo anual" también están entre los que tienen un porcentaje de docentes inferior a la media de la UE que creen que la sociedad valora su profesión. Por el contrario, los sistemas educativos en los que este coeficiente es alto es más probable que muestren una proporción de docentes convencidos de que la valoración social de la profesión es alta superior a la media de la UE. Esto puede significar que los sueldos afectan a la percepción que los docentes tienen de esta valoración cuando se considera dentro de las estructuras y el mecanismo de la progresión profesional.

## INTRODUCCIÓN

---

El contexto tecnológico y socioeconómico actual ha colocado a la educación en el centro de la estrategia europea de desarrollo y competitividad. Sin embargo, los centros escolares se enfrentan a retos sin precedentes. No solo se espera que ofrezcan resultados mensurables con presupuestos reducidos, sino también que sean modernos y progresistas, ofrezcan un currículo atractivo y prepare a los y las jóvenes incluso para trabajos que aún no existen. Esta renovada presión sobre los sistemas educativos afecta directamente al factor interno que más afecta a los objetivos del alumnado, en otras palabras, al trabajo del profesorado. Sin embargo, la profesión docente no es tan atractiva como antes. Muchos países ya se enfrentan a la falta de docentes cualificados (o están próximos a hacerlo), mientras que la contratación de candidatos altamente cualificados resulta afectada negativamente por el menor prestigio de la profesión. Mientras tanto, es preciso realizar un esfuerzo para ayudar a los docentes nuevos y a los activos a afrontar los nuevos retos ampliando y refinando sus conocimientos. Los cambios en la tecnología, en la sociedad y en los patrones de responsabilidad requieren que los docentes tengan que revisar dichos conocimientos y desarrollarlos más eficazmente que nunca.

El marco estratégico para la educación y formación (ET 2020) que acordó el Consejo de la Unión Europea ahora guía la acción relativa a las políticas en estos campos. Identifica la calidad de la educación y formación en forma de uno de los cuatro objetivos estratégicos, estableciendo que "existe la necesidad de garantizar una enseñanza de calidad, de proporcionar la formación inicial adecuada a los docentes y un desarrollo profesional continuo tanto a los docentes como a sus formadores, y de hacer que la enseñanza sea una opción profesional atractiva" <sup>(1)</sup>, por lo que la inversión en recursos humanos es un factor clave del éxito.

Como se resaltaba en la Comunicación de la Comisión Europea, *Rethinking Education* <sup>(2)</sup>, estos retos también pueden considerarse oportunidades para "poner al día las aptitudes de la profesión" y ayudar a los centros escolares a adaptarse al mundo moderno. Sin embargo, es preciso realizar acciones encaminadas a renovar los procesos de reclutamiento y selección, así como las estrategias de retención; a que la educación inicial del profesorado (ITE) sea más eficaz, al mismo tiempo que se refuerza el papel de la iniciación y de la mentoría; y a potenciar formas más colaborativas, individualizadas y flexibles de desarrollo profesional, y a conectarlo a las perspectivas laborales de los docentes y a los planes de desarrollo de los centros escolares.

En 2014, el Consejo de la Unión Europea también enfatizó que la formación de los docentes es solo uno de los aspectos de un objetivo político más amplio, aumentar el atractivo y la calidad de la profesión, además de establecer políticas apropiadas para el reclutamiento y conservación del profesorado, para lograr una ITE eficaz y brindar apoyo en las primeras fases de la carrera profesional. El Consejo de la UE también acordó que los países deberían garantizar que los docentes tengan oportunidades frecuentes de actualizar sus conocimientos de su asignatura y recibir apoyo y formación en distintos modos de enseñanza eficaces e innovadores, entre los que se incluyen los que usan las nuevas tecnologías <sup>(3)</sup>.

Este informe ofrece un análisis comparativo de los distintos aspectos de la profesión docente en Europa, con el fin de proporcionar los datos relevantes para las políticas que pueden mejorarla. Por consiguiente, el informe combina datos cualitativos sobre las actuales normativas por país (cuya fuente es Eurydice) con datos estadísticos del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE de 2013 sobre las actitudes, opiniones, percepciones y prácticas de los docentes y los directores de centros escolares, y material estadístico del Eurostat/UOE sobre la población de docentes en Europa. El valor añadido del informe radica en su análisis global de datos de los distintos orígenes. Por consiguiente, su objetivo es comprender y, cuando sea posible, explicar los enfoques y actitudes de los docentes en los contextos nacionales y regionales, informados por la legislación y las políticas que regulan la profesión y las condiciones laborales, y teniendo en cuenta los elementos demográficos.

---

(1) Conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 sobre el marco estratégico de cooperación europea en el ámbito de la educación y formación ("ET 2020"), J C 119, 28.5.2009, p. 4.

(2) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo, y al Comité de las Regiones: "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes", COM/2012/0669 final.

(3) Conclusiones del Consejo del 20 de mayo 2014 sobre la formación eficaz del profesorado, OJ C 183, 14.06.2010, p. -23.

## Contenido y estructura del informe

El presente informe examina varios problemas que afectan crucialmente a la calidad de la enseñanza en los centros escolares y, potencialmente, a la búsqueda de nuevos profesores. Al hacerlo, se centra en el primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2) en los 28 estados miembros de la UE, así como en Islandia, Liechtenstein, Montenegro, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega, Serbia y Turquía, con lo que, en conjunto, se cubren 40 sistemas educativos.

El informe se divide en cinco capítulos. El capítulo 1, en primer lugar, presenta los datos estadísticos sobre el profesorado europeo. Dichos datos incluyen su edad, género y ciertos aspectos de sus condiciones laborales, como su situación laboral, horario laboral, sueldo y edad de jubilación. Va seguido de cuatro capítulos donde se exploran las respuestas de los docentes al cuestionario usado en la encuesta TALIS 2013, ciertos aspectos de los sistemas educativos en que trabajan y políticas nacionales que afectan a su profesión (datos de Eurydice). Donde sea posible, los capítulos también examinan la relación entre actitudes, prácticas, percepciones por un lado y políticas y legislación por otra.

El capítulo 2 versa sobre la formación inicial del profesorado (ITE) y el apoyo en las primeras fases de la carrera profesional. En él se examina cómo se organiza el ITE, incluyendo el componente asignado a la capacitación profesional y a las prácticas en centros escolares, la proporción de docentes que han finalizado la formación inicial del profesorado y hasta qué punto se sienten preparados para su trabajo. También estudia las medidas para acceder a la profesión de docente (especialmente la iniciación y la mentoría) y la proporción de docentes que se han beneficiado de ellos.

En el capítulo 3 se examina el desarrollo profesional continuo (DPC) y se explican las necesidades de desarrollo cuantitativas y cualitativas expresadas por los profesores, así como hasta qué punto se cubren en el DPC. También se explica de qué forma sus reacciones están parcialmente condicionadas por el marco normativo en que se mueve el DPC y cuáles de sus incentivos y medidas de apoyo mejoran potencialmente su implicación.

El capítulo 4 trata la movilidad entre países de los docentes por motivos profesionales, tanto durante el ITE como cuando ya están en activo. Revisa los distintos aspectos de la movilidad, como la participación, hasta qué punto depende de la asignatura que se imparte, las distintas razones para viajar al extranjero y los proyectos de financiación de la movilidad internacional.

Por último, en el capítulo 5 se examinan los factores que condicionan el atractivo de la profesión, como su satisfacción para el profesorado y su percepción de cómo la valora la sociedad en general. En este capítulo también se describen algunos de los pasos que han dado algunos países o sistemas educativos individuales para supervisar la falta de docentes y solucionar el problema.

El informe cuenta con un Apéndice en el que encontrará casi 60 tablas con gran cantidad de material estadístico, principalmente basado en un análisis secundario de TALIS 2013. Este Apéndice se puede consultar en la página web de Eurydice en la siguiente dirección:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies.](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies)

## Orígenes de datos y metodología

El núcleo del presente informe se basa en los datos de Eurydice, cuyo año de referencia es 2013/14, y en la encuesta de TALIS realizada en 2013 y publicada el año posterior. También se han usado datos de Eurostat/UOE relacionados con 2013 y extraídos en abril de 2015 (en el capítulo 1) para examinar la demografía de la profesión docente en Europa a nivel CINE 2.

El alcance de los datos de TALIS que se incluyen en este informe se limita a los 22 países o regiones europeos en que se realizó la encuesta TALIS <sup>(4)</sup>. En el presente documento, la encuesta se denominará "TALIS 2013" y al informe de la OCDE sobre la encuesta (donde haya alguna referencia demográfica implicada) se le denominará "OCDE (2014)", en la mayoría de los casos seguido por la referencia a una página concreta.

Los datos de TALIS se recopilaron según la 1997 Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de 1997 (CINE 1997), mientras que los datos de Eurostat/UOE y Eurydice se han recopilado de CINE 2011. En el glosario del presente informe se puede encontrar más información sobre las clasificaciones CINE 1997 y 2011.

El contenido de TALIS 2013 es cuantitativo y ha proporcionado la base para un análisis secundario que se centra en la parte principal de los temas de interés. El objetivo de TALIS era mejorar el conocimiento de las percepciones, actitudes y puntos de vista de los docentes en relación a un subconjunto de variables, para cuyo fin se encuestó a los docentes y directores de centros escolares a través de un cuestionario <sup>(5)</sup>. El informe de la OCDE contiene más información sobre la metodología de la encuesta y la interpretación de los resultados, especialmente la que afecta a los límites de subjetividad, validez intercultural, capacidad de comparación de países y el vínculo entre "efectos netos estadísticos" y causalidad (OCDE 2014, p. 29). La nota estadística al final del presente informe explica la forma en que los cálculos de Eurydice se han basado en los datos de TALIS.

En general, los datos e indicadores de Eurydice son cualitativos. Contienen información sobre regulaciones e iniciativas, en forma de políticas, de las autoridades de máximo nivel (centrales) o de las autoridades responsables de la educación. La información de la red de Eurydice se ha recopilado a través de un cuestionario cumplimentado por expertos nacionales o el representante nacional de la red de Eurydice. Los documentos oficiales generados por las máximas autoridades educativas son las principales fuentes de información.

Los datos de Eurydice están limitados a centros educativos públicos, a excepción de Bélgica, Irlanda y Países Bajos. En estos países, las instituciones concertadas (véase el glosario) tienen una importante cuota de matriculaciones y siguen las mismas reglas que los centros públicos. Los datos de TALIS 2013 que se usan en este informe incluyen las respuestas dadas por docentes que trabajan en centros públicos, instituciones concertadas e instituciones privadas. El impacto de los dos últimos es globalmente pequeño, aunque puede ser más importante en algunos países y para grupos de edad concretos y, por consiguiente, afectan a la lectura del análisis estadístico. Se han resaltado los lugares donde esto pasa.

Cuando ha sido posible, se ha realizado un esfuerzo para correlacionar los datos de TALIS 2013 y Eurydice, con el fin de explorar si las respuestas de los docentes se pueden atribuir, y en qué caso, a determinadas normativas y políticas y a determinar el tipo de reacción que puede observarse en contextos legislativos concretos.

Tanto la preparación como la creación de los borradores del informe la coordinó la Unidad A7 de Erasmus+: Análisis de Política Educativa y de Juventud, una unidad de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA).

En la sección "Agradecimientos" del final del informe aparecen todas las personas que han contribuido en este informe.

---

(4) Bélgica (Comunidad Flamenca), Bulgaria, la República Checa, Dinamarca, Estonia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra), Islandia, Noruega y Serbia.

(5) Disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>



## Capítulo 1: DEMOGRAFÍA Y CONDICIONES LABORALES

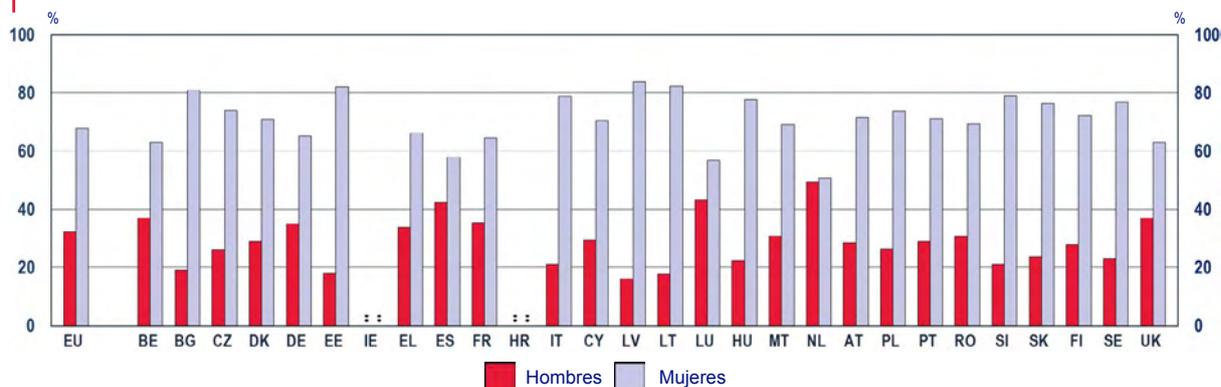
En este primer capítulo se explican los aspectos contextuales de la profesión docente en Europa para los docentes del primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2). Después de mostrar sucintamente los datos demográficos de Eurostat/UOE de su género y edad, se examinan los datos de Eurydice sobre los distintos aspectos de sus condiciones laborales. Como capítulo introductorio, proporciona una parte de los antecedentes necesarios para comprender mejor el resto del informe.

### 1.1. Demografía

#### 1.1.1. Género

En el nivel CINE 2 en la Unión Europea en conjunto, la gran mayoría de los docentes son mujeres, menos de un tercio son hombres, como se muestra en el Gráfico 1.1. Por países, el mayor desequilibrio en cuanto al género se da en Bulgaria, Estonia, Letonia y Lituania, en los que menos de un 20% de los docentes son hombres. De hecho, las mujeres conforman la inmensa mayoría de docentes en la mayor parte de los países. Los Países Bajos es el único país en el que el porcentaje de profesores y profesoras es aproximadamente el mismo, mientras que en España y Luxemburgo, la diferencia porcentual entre ellos es de 15,5 y 13,6; respectivamente.

Gráfico 1.1: Proporción de docentes por género en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de Eurostat/UOE [de abril de 2015] (véase la Tabla 1.1 del Apéndice).

#### Notas específicas de cada país

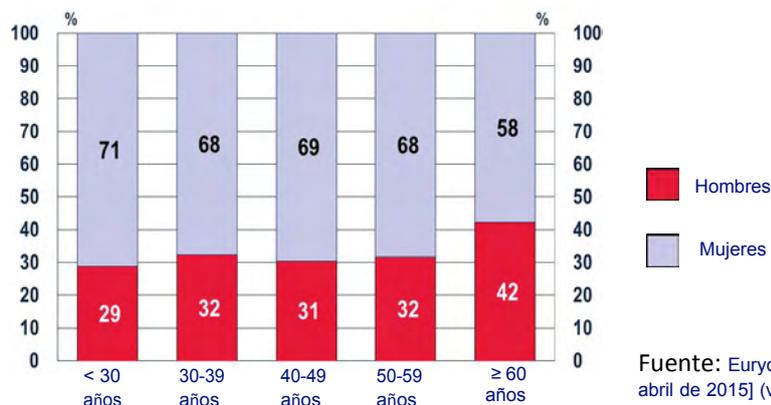
**Dinamarca y Estonia:** los datos incluyen el nivel CINE 1.

**Irlanda:** no hay datos disponibles por separado de CINE 2.

**Hungría:** los datos incluyen el personal de gestión del centro.

El desequilibrio de géneros en la profesión docente es un problema familiar tanto para los responsables de la toma de decisiones como para los investigadores y los datos sugieren que no desaparecerá hasta que se realicen acciones para atraer más hombres a la profesión. En general, la relativamente baja proporción de hombres es común a todos los grupos de edad, aunque el desequilibrio es ligeramente mayor entre los más jóvenes (véase la figura 1.2). El desequilibrio es ostensiblemente menor entre los mayores de 60 años, posiblemente como consecuencia de la legislación relativa a la jubilación, que en algunos países ha permitido a las mujeres jubilarse antes que a los hombres (al menos hasta hace poco tiempo; véase la sección 1.2.4). La misma tendencia aparece en algunos países (véase la Tabla 1.2 del Apéndice), en los que el desequilibrio de género es mayor en docentes de menos de 60 años, con algunas excepciones entre los países nórdicos y bálticos. Incluso en los Países Bajos, la proporción similar de profesores y profesoras se puede atribuir principalmente al mayor número de docentes masculinos en activo con 50 años, o más, mientras que entre las mujeres la tendencia es similar a la de otros países europeos, aunque menos marcada.

**Gráfico 1.2: Proporción, por grupo de edad, de profesores y profesoras en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), nivel de UE, 2013**



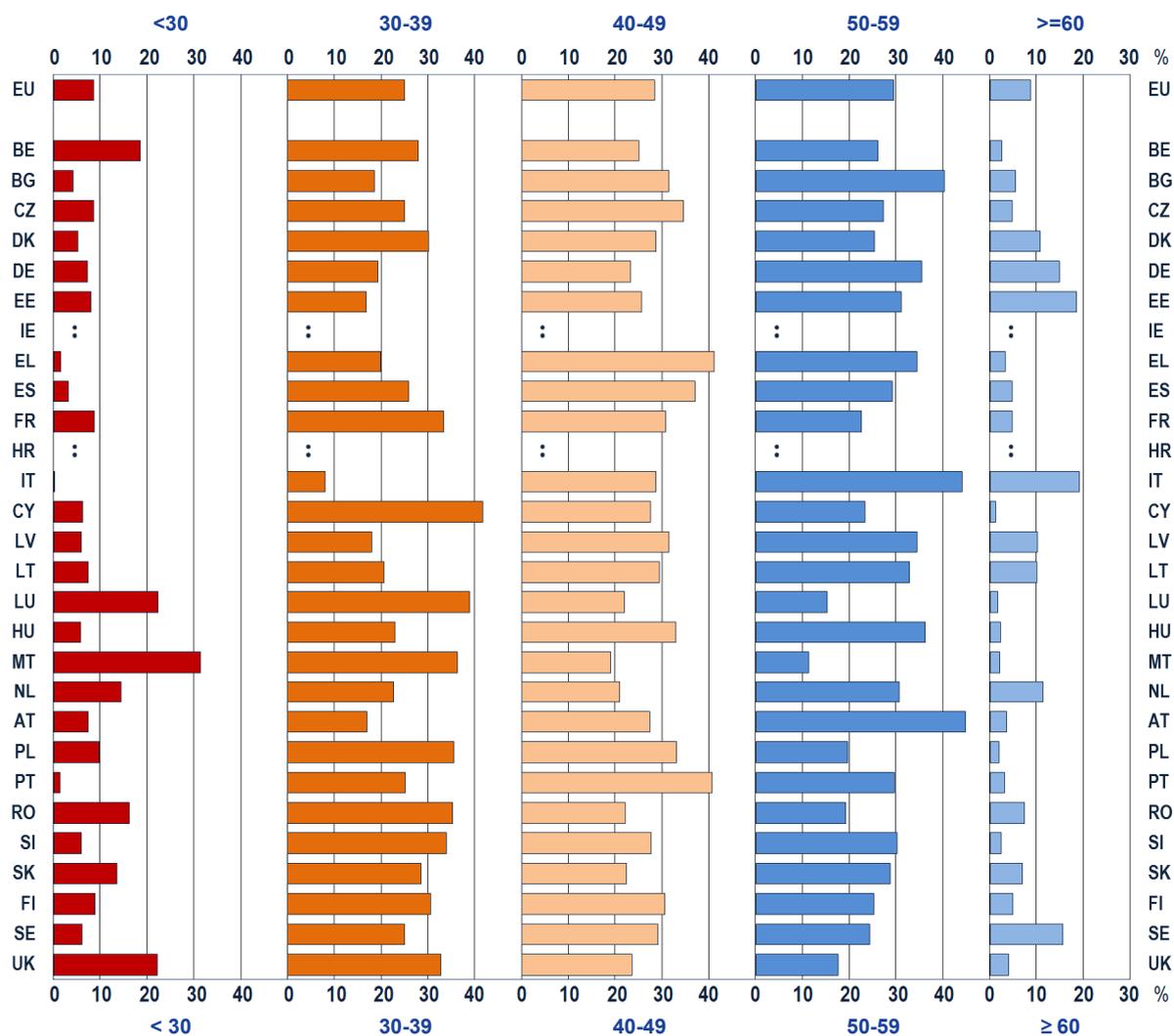
Fuente: Eurydice, basándose en los datos de Eurostat/UOE [de abril de 2015] (véase la Tabla 1.2 del Apéndice, que incluye datos por país).

### 1.1.2. Edad

Además del desequilibrio de género, las actuales políticas educativas tienen que luchar con el problema del envejecimiento de la población docente. Este problema no se da en todos los sistemas educativos. En la Unión Europea en conjunto, un 33,6% de los docentes tienen menos de 40 años (véase la figura 1.3). Sin embargo, en Luxemburgo, Malta, Rumanía y el Reino Unido, más del 50% de los docentes tienen menos de 40 años, por lo que cuentan con la población docente más joven de Europa. Por contra, menos del 25% del profesorado de Bulgaria, Estonia, Grecia, Letonia y Austria tiene menos de 40 años. Italia (donde la proporción correspondiente es inferior al 10%) es el país con la población docente "más vieja".

A nivel de UE, alrededor del 40% de los docentes del primer ciclo de la educación secundaria se jubilarán en los próximos 15 años (véase la sección 1.2.4). Con la debida consideración de la evolución demográfica y los flujos migratorios de cada país, los sistemas educativos pueden sufrir falta de docentes y posiblemente tendrán que aumentar el atractivo de la profesión para encontrar a candidatos jóvenes.

Gráfico 1.3: proporción, por grupo de edad, docentes en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), nivel de UE, 2013



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de Eurostat/UOE [de abril de 2015] (véase la Tabla 1.3 del Apéndice).

**Notas específicas de cada país**

**Dinamarca y Estonia:** los datos incluyen el nivel CINE 1.

**Irlanda:** no hay datos disponibles por separado de CINE 2.

**Hungría:** los datos incluyen el personal de gestión del centro.

**1.2. Condiciones laborales**

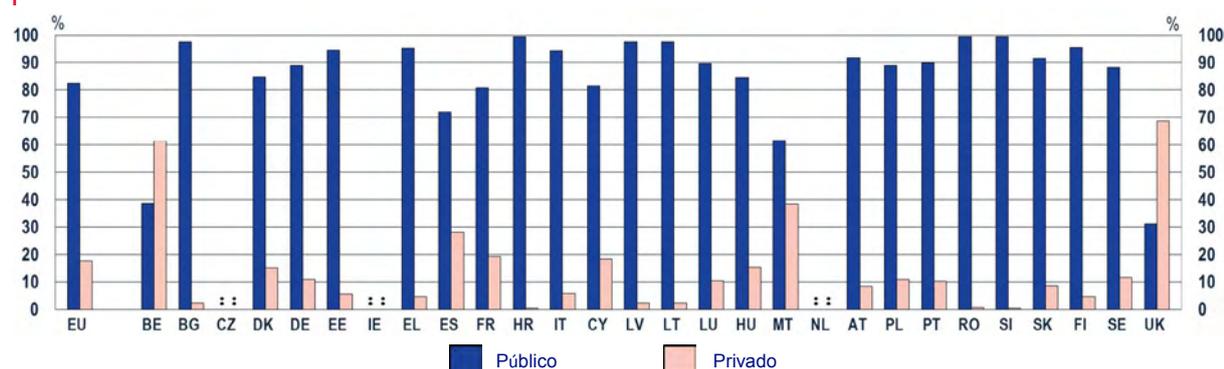
Esta sección contiene varios indicadores relevantes para las condiciones laborales de los docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) en Europa. Los tres primeros examinan el sector del empleo y la situación laboral de estos docentes, mientras que los indicadores siguientes tienen en cuenta su horario laboral, sueldo y la edad en que se jubilan. Como se tratará en el capítulo 5, en ciertas circunstancias dichos factores pueden condicionar el atractivo de la profesión docente, así como la satisfacción profesional del profesorado.

## 1.2.1. Empleo

### Centros públicos y privados

La figura 1.4 muestra que en toda Europa, el primer ciclo de la educación secundaria es mayoritariamente responsabilidad del sector público y la inmensa mayoría de los docentes trabajan en centros escolares públicos. En Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, las instituciones concertadas (véase el glosario) cuentan con una parte importante de las matriculaciones y siguen las mismas reglas que los centros públicos.

**Gráfico 1.4: proporción de docentes que trabajan en el sector público y en centros privados en el primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2), 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de Eurostat/UOE [de abril de 2015] (véase la Tabla 1.4 del Apéndice).

#### Nota explicativa

Los centros privados incluyen las instituciones privadas dependientes del gobierno, o concertadas, y las instituciones privadas independientes (véase el glosario).

#### Notas específicas de cada país

**Bélgica y Francia:** no se incluyen los datos sobre los centros privados independientes.

**Dinamarca y Estonia:** los datos incluyen el nivel CINE 1.

**Alemania:** solo está disponible el número total de centros escolares privados, sin distinción entre centros privados y concertados.

**Irlanda:** no hay datos disponibles por separado de CINE 2.

**Hungría:** los datos incluyen el personal de gestión del centro.

**Países Bajos:** no se hace distinción entre instituciones privadas y centros públicos.

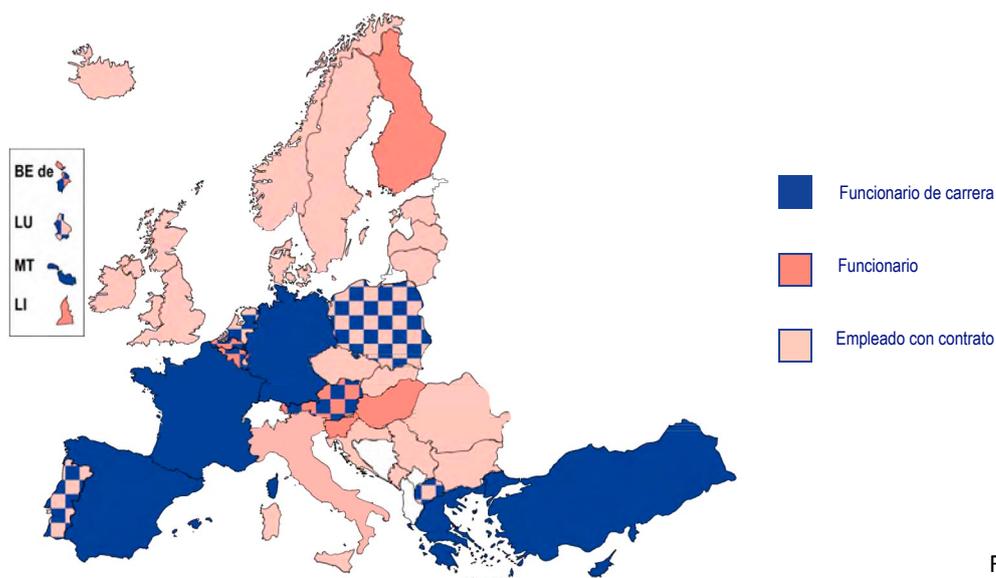
**Reino Unido:** La importante proporción de las instituciones concertadas de Inglaterra (llamadas academias) afecta a los datos del Reino Unido en conjunto. En Escocia, Gales e Irlanda del Norte, la mayoría de los docentes trabajan en centros escolares públicos.

El número de docentes que respondieron a la encuesta TALIS 2013 representa a centros escolares públicos y privados (y estos últimos incluyen los independientes y los concertados) en partes cercanas a las que se muestran en la figura anterior (véase la tabla 1.5 del Apéndice). Sin embargo, un posterior análisis muestra que en algunos países el número de trabajadores que trabajan en instituciones privadas es especialmente alto en el grupo de edad de menores de 30 (véase la tabla 1.6 del Apéndice). Este elemento debe tenerse en cuenta al considerar las medidas que afectan a este grupo de edad concreto, ya que la legislación que rige el funcionamiento de los centros escolares privados (tanto independientes como concertados) puede variar en algunos países de la legislación que regula los centros escolares públicos.

## Situación laboral

La situación laboral de los docentes que trabajan en el sector público del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) es de tres tipos, a saber, "con contrato", "funcionario" y "funcionario de carrera" (véase el glosario). La figura 1.5 ilustra la situación laboral de los docentes del sector público. No se muestran otros grupos, como los docentes en formación, profesores sustitutos y docentes en su periodo de prueba.

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



Fuente: Eurydice.

### Notas específicas de cada país

**España:** los profesores de religión tienen contrato.

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

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

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

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

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

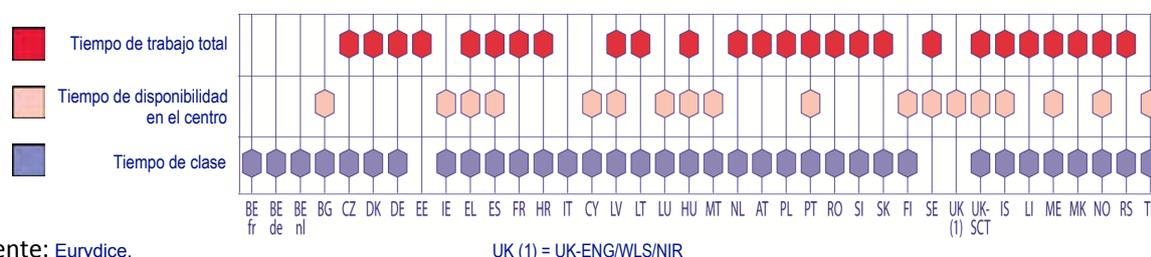
En **Austria**, los docentes con estado de funcionarios en los gobiernos federales o provinciales están ligados por relaciones contractuales legales.

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

## 1.2.2. Horarios laborales

Además de enseñar como tal, los docentes tienen otras obligaciones, entre las que se incluyen tareas relativas a la administración, organización y planificación, la evaluación del alumnado y las relaciones con los padres y alumnos. Estas distintas facetas de su trabajo no siempre aparecen reflejadas (por uno u otro motivo) en sus contratos y se basan en el conocimiento tácito de lo que se espera de los docentes como parte de su actividad. Esta sección considera las obligaciones contractuales de los trabajadores europeos a tiempo completo en términos de su tiempo lectivo, disponibilidad en el centro escolar y su tiempo de trabajo total. La figura 1.6 muestra que estos tres componentes de su carga de trabajo no siempre están regulados centralmente. El tiempo lectivo está establecido contractualmente en 35 sistemas educativos. La inmensa mayoría de los países también regulan centralmente las horas totales de trabajo de los docentes, y la media son 39 horas semanales. En 18 sistemas educativos, el tiempo que deben estar obligatoriamente en el centro escolar se especifica en el contrato además o en lugar de los otros dos componentes. Nueve de los sistemas educativos hacen referencia de manera específica a los tres componentes, mientras que los restantes los citan en distintas combinaciones.

**Gráfico 1.6: Componentes de la definición oficial del horario laboral del profesorado en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14**



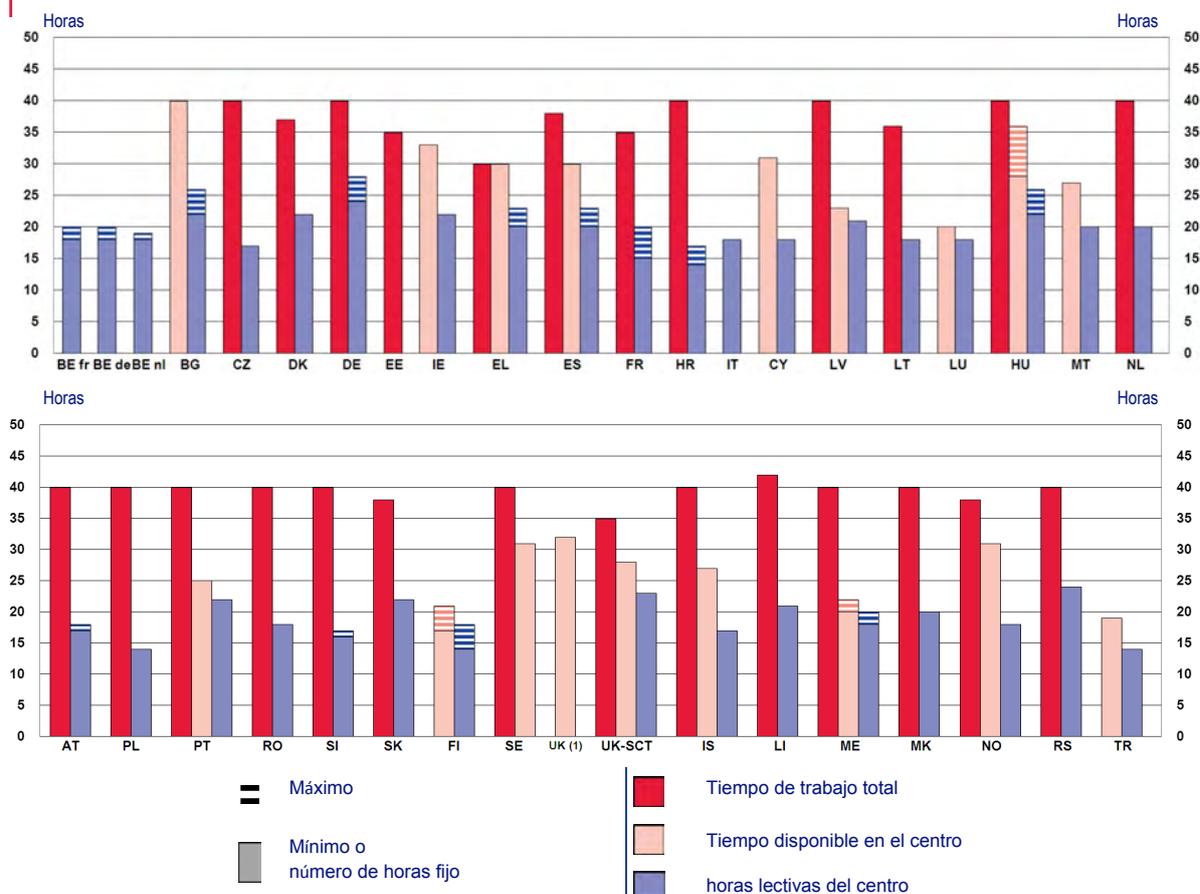
Fuente: Eurydice.

Para centrarse más en las diferencias entre países, la figura 1.7 muestra los requisitos contractuales por país y por componente de carga de trabajo en horas semanales.

Las cargas de trabajo semanales máxima y mínima que se muestran en la figura 1.7 reflejan las diferencias dentro del país afectado. En Bélgica, cada centro escolar puede ajustar sus propios requisitos dentro de unos máximos y mínimos establecidos centralmente. En Bulgaria, Croacia, Eslovenia, Finlandia y Montenegro, el tiempo de disponibilidad en el centro y el tiempo lectivo pueden variar en función de la asignatura que se imparta. En Austria, el tiempo lectivo depende del tipo de centro (*Hauptschulen*, *Neue Mittelschulen* o *Allgemeinbildenden Höheren Schulen*). Las horas lectivas de Alemania dependen del *Land* y del tipo de centro. En Hungría, el tiempo lectivo y la disponibilidad en el centro dependen de la longitud de las lecciones y de la posición que se tenga. En Francia, las horas lectivas dependen de la asignatura que se imparta y del estado del docente. En Grecia, los requisitos lectivos varían en función de los años de experiencia del docente. Por último, aunque el número mínimo de horas lectivas en España está regulado por el gobierno, el máximo lo decide cada Comunidad Autónoma.

En la mayoría de los países, los contratos laborales de los docentes especifican el número de horas lectivas. El total semanal varía considerablemente de un país a otro, oscila desde el mínimo de 14 horas en Croacia, Polonia, Finlandia y Turquía al máximo de 28 horas en Alemania. De media, las horas lectivas constituyen el 44% del tiempo de trabajo total del profesorado, con notables desviaciones, como el 77 % de Grecia, el 64% en el Reino Unido (Escocia) y el 60 % en Serbia. Solo en cinco sistemas educativos, Estonia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), no se especifica en el contrato el número de horas lectivas, mientras que en dos (Bélgica e Italia) se regula solo el tiempo lectivo. En Estonia, se sustituyó el método del tiempo lectivo por el requisito de un tiempo total de trabajo en septiembre de 2013.

**Gráfico 1.7: definiciones oficiales de la carga de trabajo semanal (en horas) de los docentes a tiempo total en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14**



Fuente: Eurydice.

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

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	mín.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40
	máx.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40
B	mín.				40					33	30	30				31	23		20	28
	máx.				40					33	30	30				31	23		20	36
C	mín.	18	18	18	22	17	22	24		22	20	20	15	14	18	18	21	18	18	22
	máx.	20	20	19	26	17	22	28		22	23	23	20	17	18	18	21	18	18	26

		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
A	mín.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
	máx.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
B	mín.	27				25				17	31	32	28	27		20		31		19
	máx.	27				25				21	31	32	28	27		22		31		19
C	mín.	20	20	17	14	22	18	16	22	14			23	17	21	18	20	18	24	14
	máx.	20	20	18	14	22	18	17	22	18			23	17	21	20	20	18	24	14

Fuente: Eurydice.

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

**A** Horas laborables globales    **B** Horas de disponibilidad en el centro    **C** Horas lectivas

**Nota explicativa**

La figura muestra la situación de un docente que trabaja a tiempo completo y que no tiene otras obligaciones (p. ej., tareas de gestión) en el centro escolar. No se muestran los requisitos de horarios reducidos para aquellos docentes que aún no tienen su cualificación o acaban de obtenerla. En el caso de los países en los que las obligaciones del profesorado se determinan anualmente, se ha calculado un promedio de horas semanales. Si los requisitos lectivos se expresan en forma de lecciones, las horas semanales se obtienen multiplicando el número de lecciones semanales por el número de minutos que duran y dividiendo el resultado entre 60. Los gráficos se han redondeado a la hora entera superior.

### **Notas específicas de cada país**

**Italia:** los contratos del profesorado establecen que 80 horas al año de su tiempo de disponibilidad en el centro escolar deben dedicarse a actividades colegiales y a reuniones con el personal y los padres.

**Malta:** desde septiembre de 2014, el número máximo de horas lectivas se han fijado en 17 horas y 20 minutos, que equivalen a 26 lecciones de 40 minutos.

**Países Bajos:** el número de horas lectivas lo acuerdan los agentes sociales en el convenio colectivo de enseñanza y se expresa en términos del número de horas lectivas anuales (un máximo de 750 horas anuales).

**Austria:** todos los docentes que logren su cualificación después de septiembre de 2020 tendrán 20 horas lectivas semanales. Los docentes que lo hagan entre septiembre de 2015 y septiembre de 2020 podrán elegir entre la normativa existente y la nueva.

**Polonia:** el profesorado debe estar disponible en el centro escolar dos horas, además de su tiempo lectivo. La legislación no especifica un número total de horas de disponibilidad en el centro.

**Eslovenia:** el director puede aumentar el tiempo lectivo de los docentes hasta cinco horas a la semana, o bien reducirlo un máximo de tres horas semanales.

La ausencia de requisitos legislados por el gobierno en materia de cantidad mínima de tiempo lectivo da a los centros escolares mayor libertad para organizar sus propios horarios para el profesorado. Al menos en teoría, esto podría provocar grandes diferencias en el número de horas lectivas obligatorias de los distintos centros de un país dado o que una cantidad semanal media de horas lectivas se convirtiera en una normativa local o regional.

Con respecto al tiempo total de trabajo y al tiempo de disponibilidad en el centro, respectivamente, hay tres escenarios posibles. La normativa de un país puede especificar: a) los requisitos que se aplican a ambos (como sucede en diez de los sistemas educativos); b) los requisitos que se aplican a uno u otro (la situación en la mayoría de los países) o c) no hay requisitos con respecto a ninguno (como en Bélgica e Italia). Entre los países que regulan tanto el tiempo total de trabajo como la disponibilidad obligatoria en el centro escolar, la diferencia entre ambos (expresado en horas) varía considerablemente. Si la diferencia es grande o en aquellos lugares en que no hay normativa sobre el tiempo de disponibilidad en el centro (lo que sucede en 20 sistemas educativos), los profesores tienen más facilidad para realizar sus actividades no lectivas dónde y cuándo quieran (p. ej., en su casa por la noche). Por otra parte, si hay una gran diferencia entre la cantidad de *tiempo lectivo* y el tiempo de disponibilidad en el centro (como en el caso de Bulgaria, donde hay 18 horas), los docentes pasan mucho tiempo realizando tareas no lectivas en las instalaciones del centro escolar.

Grecia es el único país en el que el tiempo total de trabajo de los docentes establecido es el mismo que deben pasar en el centro escolar. Esto parece implicar que todas las actividades no lectivas se llevan a cabo en las instalaciones del centro. En aquellos países sin normativa sobre el tiempo total de trabajo, los docentes tienen la obligación de estar disponibles en el centro escolar durante un periodo mínimo o dar clase un número de horas establecido para cobrar un sueldo a tiempo completo. Por ejemplo, Bulgaria no regula el tiempo total de trabajo de los docentes, pero les exige que estén disponibles en el centro escolar 40 horas semanales, más tiempo que en cualquier otro país europeo.

### **1.2.3. Sueldos**

Los sueldos del profesorado se han discutido a fondo en el debate nacional durante la actual crisis financiera. Dado que los responsables políticos tienen la presión de reducir el gasto del gobierno, especialmente en los sueldos de los empleados públicos, se pueden percibir grandes diferencias de sueldo de un país a otro. En octubre de 2014, Eurydice publicó un informe sobre los sueldos y complementos que se pagaban a los profesores y directores en Europa en los niveles CINE 0, 1, 2 y 3 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014b). Además de las hojas de datos nacionales, en el informe se realizaba un análisis comparativo de los sueldos de varios países, para lo que se citaban las relaciones entre los sueldos anuales por ley y el producto interior bruto (PIB) per cápita. Dichas relaciones aparecen en el Gráfico 1.8. Los valores mínimo y máximo que aparecen en la figura representan los extremos superior e inferior de la escala salarial del profesorado, en función de la duración de su servicio.

**Gráfico 1.8: sueldo mínimo y máximo anual bruto básico del profesorado a tiempo completo en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general, como porcentaje del PIB per cápita, 2013/14**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES (a)	ES (b)	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT		
CINE 2	Mín.	87,9	88,7	89,3	:	62,6	94,0	140,2	67,1	78,1	75,3	139,4	148,8	87,6	85,2	97,1	125,7	39,7	:	32,3	95,7	63,2	107,4
	Máx.	151,5	147,4	154,8	:	77,4	116,1	184,7	77,3	166,7	142,3	196,8	206,2	152,3	139,3	145,4	305,8	:	59,4	166,4	131,5	141,2	:
	NL	AT (a)	AT (b)	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI (a)	LI (b)	ME	MK	NO (a)	NO (b)	TR		
CINE 2	Mín.	95,3	80,5	88,6	60,8	135,8	47,1	98,3	50,6	96,2	67,0	84,3	84,3	100,4	79,6	70,4	65,1	178,7	:	63,7	66,6	144,8	
	Máx.	196,3	154,1	185,8	102,6	260,5	125,1	158,1	68,5	125,1	93,4	143,5	143,5	133,6	99,4	114,3	105,6	283,7	:	-	-	169,1	

Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS

### Nota explicativa

El **sueldo bruto anual** es la cantidad que paga el empresario en un año, incluyendo las pagas extra (donde se haga), pero excluyendo la seguridad social y las contribuciones a la pensión. Este sueldo no incluye otros complementos o beneficios económicos (por ejemplo, por méritos, horas extraordinarias, mayor cualificación, mayores responsabilidades, situación geográfica, la obligación de enseñar en entornos especiales o los costes de alojamiento o desplazamientos).

Para comparar el gasto público en la remuneración del profesorado en los distintos países, uno de los indicadores más usados es la relación de los sueldos mínimo o máximo con el producto interior bruto (PIB) per cápita, que es un indicador del nivel de vida de un país. Esta relación se puede presentar en forma porcentual (relación entre sueldo y PIB per cápita) o en términos absolutos. La figura 1.8 presenta los datos utilizando la primera opción. La segunda opción, que se usa en algunas secciones del informe "Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe" (Comisión Europea/EACEA/ Eurydice, 2014b), ayuda a identificar con claridad el orden de magnitud de las dos variables, que no queda claro si se usa la primera opción.

Si se comparan los sueldos de los profesores con el PIB per cápita, es necesario tener en cuenta que un cambio positivo en este indicador no necesariamente significa un aumento en la capacidad adquisitiva real del profesorado. Esto sucede en los países en que el PIB per cápita se redujo debido a la crisis presupuestaria y financiera, mientras que los sueldos no cambiaron o bajaron menos que el PIB.

El año natural de referencia del PIB es 2013. Fuente: Eurostat [datos de mayo de 2014: nama\_gdp\_cj]. El periodo de referencia de los sueldos es el curso escolar 2013/14 o el año natural 2014. Tipos de cambio, fuente: Eurostat [datos de mayo de 2014: ert\_bil\_eur\_m].

### Notas específicas de cada país

**Bélgica:** el criterio es el PIB per cápita nacional (no el PIB de cada comunidad).

**República Checa:** los sueldos se basan en las escalas salariales 11 y 12.

**Dinamarca:** se incluye la pensión vinculada a los ingresos.

**Irlanda:** existen tres escalas salariales para los docentes en función del momento en que obtuvo su primer trabajo como docente. Los datos reflejan el sueldo de los profesores que lo obtuvieron entre el 1 de enero de 2011 y el 1 de febrero de 2012.

**España:** las cantidades totales corresponden a los sueldos medios en la educación pública, que se calculan como una media ponderada de los sueldos en las distintas Comunidades Autónomas. (a) Docentes que no tienen el estado de Catedrático; (b) Docentes con estado de Catedrático.

**Francia:** Los sueldos máximo y mínimo hacen referencia al salario establecido por ley de un *Professeur certifié* e incluyen una bonificación por tutoría y horas lectivas adicionales.

**Chipre:** desde 2013, y debido a la crisis financiera, el sueldo de los docentes ha sufrido restricciones. Como consecuencia, el sueldo bruto anual mínimo y máximo de los docentes a tiempo total en CINE 2, en forma de porcentaje de PIB per cápita es en la actualidad un 113,6% y un 276,41%, respectivamente.

**Letonia:** no hay ninguna normativa sobre sueldos máximos.

**Países Bajos:** los centros escolares son libres de decidir en qué escala salarial comienzan su carrera profesional los nuevos docentes.

**Austria:** (a) *Docentes Hauptschule and Neue Mittelschule*; (b) *Docentes Allgemeinbildende Höhere Schule*.

**Polonia:** los sueldos anuales brutos mínimo y máximo que se muestran son los de los docentes con las cualificaciones mínimas básicas. Sin embargo, aproximadamente el 90% de los docentes tienen niveles de cualificación más altos, por lo que su remuneración es mayor.

**Liechtenstein:** El sueldo anual bruto máximo es el sueldo mínimo más todos los aumentos por antigüedad, ya que los acuerdos no definen un sueldo máximo. (a) *Docentes Gymnasium*; (b) *Docentes Oberschule/Realschule*.

**Noruega:** (a) con 4 años de formación inicial; (b) con 5 años de formación inicial. Sueldo máximo no aplicable.

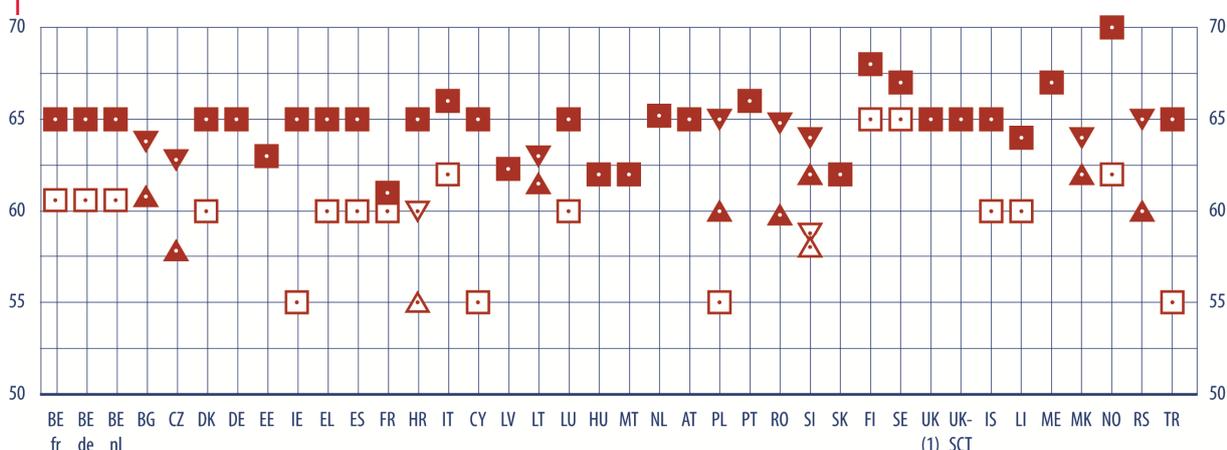
Como se muestra en el Gráfico 1.8, con respecto a los "ratios" relacionados con el PIB, el sueldo anual mínimo es alrededor del 88% del PIB per cápita y el máximo es un 305% del PIB per cápita. En la mayoría de los sistemas educativos (30), el sueldo mínimo está por debajo del PIB per cápita del país y en siete de ellos, el sueldo máximo está por debajo del PIB per cápita del país. Lituania, Letonia y Rumanía son los tres países con la menor relación entre sueldo mínimo y PIB, en todos los casos por debajo del 50%. Según los informes, las relaciones más elevadas entre sueldo mínimo y PIB se dan en Montenegro (179%), España (139% para catedráticos), Turquía (145%) y Alemania (140%), aunque en este último no se aplica en todos los *Länder*. Con respecto a los niveles salariales máximos, Lituania y Eslovaquia muestran los menores "ratios" con respecto al PIB, menos del 70%. Los países con los "ratios" más elevados son Chipre, Portugal y Montenegro, ya que todos superan el 250%. Los sistemas educativos con menores aumentos de sueldo son Estonia (10 puntos porcentuales) y la República Checa

(15 puntos porcentuales). Los países con mayor diferencia entre el sueldo anual mínimo y máximo son Chipre (180 puntos porcentuales), Portugal (125 puntos porcentuales) y Montenegro (105 puntos porcentuales). En el Capítulo 5 encontrará más información sobre la duración del servicio necesaria para obtener el sueldo máximo.

### 1.2.4. Edad de jubilación

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, los docentes que trabajan en el nivel CINE 2 pueden jubilarse a la edad de 65 años (véase el Gráfico 1.9). En Dinamarca, Estonia, Grecia, España, Letonia, Luxemburgo, los Países Bajos, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y el Reino Unido, los docentes pueden seguir trabajando después de superar la edad de jubilación. Entre los 12 países con edad de jubilación baja, tanto de hombres como de mujeres, Francia tiene la edad más baja (61) en ambos casos. Por el contrario, Noruega tiene la más alta (70) también en ambos casos.

**Gráfico 1.9: edad de jubilación del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14**



	Mujeres	Hombres	Ambos
Edad de jubilación mínima (con derecho a pensión completa sujeto a la realización del número de años de servicio requeridos)	△	▽	◻
Edad(es) de jubilación oficiales	▲	▼	■

#### Número de años de servicio requeridos para tener derecho a la pensión completa en la edad de jubilación mínima

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR
34 a. y 10 m.	34 a. y 10 m.	34 a. y 10 m.	(-)	30 a.	(-)	40 a.	(-)	35 a.	37 a.	35 a.	40 a. y 4 m.	30 a. (mujeres), 35 a. (hombres)
IT		CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO
41 a. y 6 m. (mujeres), 42 a. y 6 m. (hombres)		33 a. y 3 m.	15 a.	30 a.	35 a.	40 a. (mujeres)	35 a.	(-)	40 a.	30 a.	36 a.	14 a. y 4 m.
SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
38 a. y 8 m.	15 a.	(-)	(-)	(-)	(-)	35 a.	25 a.	15 a.	(-)	30 a.	35 a. (mujeres), 40 a. (hombres)	33 a. y 3 m.

a. = años m. = meses

Fuente: Eurydice.

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

#### Nota explicativa

La **edad de jubilación oficial** establece el límite en el que los docentes dejan de trabajar. En ciertos países y en circunstancias especiales, pueden seguir trabajando tras superar este límite de edad.

La **edad de jubilación mínima** con derecho a pensión completa ofrece a los docentes la posibilidad de jubilarse antes de llegar a la edad de jubilación oficial. Su derecho a pensión completa está sujeto a la realización del número de años de servicio requeridos)

El **número mínimo de años de servicio** indica el número mínimo que los docentes tienen que trabajar para poder tener derecho a una pensión completa, además de haber llegado a la edad de jubilación mínima.

Las edades de jubilación mínimas solo se indican si difieren de las oficiales.

### Notas específicas de cada país

**Bélgica:** la edad de jubilación mínima aumentará gradualmente hasta llegar a los 62 años en 2016. El número mínimo de años de servicio también aumentará hasta llegar a los 38 años y 6 meses en 2018. La edad de jubilación que se muestra en el Gráfico 1.9 se aplica solo a los docentes con contrato fijo.

**República Checa:** las edades que aparecen en el Gráfico 1.9 son del año 2014. La edad de jubilación oficial difiere en función del año de nacimiento y cada año aumenta gradualmente 2 meses, en el caso de los hombres, y 4 meses, en el de las mujeres. En 2014, la edad de jubilación oficial de las mujeres oscila entre 57 años y 8 meses, y 61 años y 8 meses. La edad de jubilación oficial de las mujeres depende de su número de hijos. El número mínimo de años de servicio ha aumentado gradualmente todos los años. En 2019, el número mínimo de años de servicio necesarios para tener derecho a una pensión completa se fijará de forma permanente en 35.

**Dinamarca:** la edad de jubilación oficial depende de la fecha de nacimiento. Para las personas nacidas después del 31 de diciembre de 1962, el Ministerio de la Infancia, Igualdad de Género, Integración y Asuntos Sociales será quien establezca la edad de jubilación oficial en función de los datos de expectativa de vida según los registros estadísticos daneses.

**Alemania:** la edad oficial de jubilación se ha aumentado regularmente desde 2012.

**Estonia:** las mujeres nacidas entre 1944 y 1952 tienen derecho a una pensión de jubilación antes de los 63 años (en el periodo entre los 58 años y 6 meses, y 62 años y 6 meses).

**Irlanda:** el número mínimo de años de servicio puede ser inferior a 35 para tener en cuenta la duración del curso de formación que realizó el docente antes de empezar a ejercer la profesión.

**Grecia:** los profesores pueden seguir trabajando después de la edad oficial de jubilación (65 años), pero solo hasta los 67 años.

**España:** los profesores pueden trabajar voluntariamente hasta los 70 años. Los nuevos requisitos oficiales para la edad de jubilación se implantarán progresivamente a lo largo de un periodo de 15 años, hasta llegar a la edad de 67 en 2027. Entre 2013 y 2027, el número mínimo de años de servicio también aumentará gradualmente desde 35 años a 38 años y 6 meses. La edad de jubilación mínima y el número de años mínimo especificados en el Gráfico 1.9 se aplican solo a aquellos docentes que se hicieron funcionarios antes del 1 de enero de 2011 y que pertenecen al sistema de seguridad social especial para funcionarios (clases pasivas).

**Francia:** la edad de jubilación oficial depende de la fecha de nacimiento. Ha aumentado progresivamente desde la reforma de noviembre de 2010, cuya consecuencia fue que ningún profesor nacido después del 1 de enero de 1955 podrá jubilarse hasta la edad de 62 años.

**Italia:** el número de años especificados en el Gráfico 1.9 hace referencia al número de años de contribución al plan de pensiones nacional, que puede superar el número de años de servicio.

**Letonia:** un aumento anual regular de tres meses en la edad de jubilación oficial desde 2014 seguirá hasta que el último llegue a los 65 años en 2025.

**Lituania:** En 2026, la edad de jubilación oficial será 65 años para hombres y mujeres.

**Luxemburgo:** los profesores pueden seguir trabajando después de la edad oficial de jubilación (65 años), pero solo hasta los 68 años.

**Hungría:** la edad oficial de jubilación aumentará gradualmente de los 62 años a los 65. Desde 2011, las mujeres que hayan completado 40 años de servicio, podrán retirarse independientemente de su edad.

**Malta:** la edad oficial de jubilación aumentará gradualmente hasta alcanzar los 65 años tanto para hombres como para mujeres en 2027.

**Países Bajos:** la edad oficial de jubilación aumentará gradualmente hasta alcanzar los 66 años en 2018 y los 67 en 2021.

**Polonia:** desde 2015, la edad oficial de jubilación mínima aumenta cada dos años. El número de años de servicio necesarios para tener derecho a la pensión completa es 30, de los que 20 deben de ser como docente. La edad oficial de jubilación aumentará hasta alcanzar los 67 años tanto para hombres como para mujeres en 2020 y 2040, respectivamente.

**Eslovenia:** la edad oficial de jubilación está aumentando gradualmente hasta alcanzar los 65 años, mientras que la edad de jubilación mínima ha aumentado hasta los 60 y el número mínimo de años de servicio es 40.

**Finlandia:** la edad oficial de jubilación es 63 años, pero con una jubilación a esta edad no se tiene derecho a una pensión completa. Para los nacidos después de 1959, este derecho se garantiza jubilándose a los 65. Para los nacidos antes de 1959, la edad de jubilación con la que se obtiene derecho a la pensión completa depende del número de años de servicio público.

**Suecia:** hay una edad de jubilación flexible entre 61 y 67. La jubilación a los 61 años es un derecho universal, pero no permite jubilarse con la pensión completa. Mientras que los docentes que se jubilan a los 65 tienen derecho a ella, los que trabajan hasta la edad máxima (67) tienen derecho a una pensión aún mayor.

**Reino Unido:** La edad de pensión normal para los docentes es 60 años para los que accedieron a esta profesión antes del 1 de enero de 2007 (1 de abril de 2007 en Escocia) y 65 para los que accedieron después de esa fecha.

**Serbia:** la edad oficial de jubilación para las mujeres aumentará gradualmente hasta alcanzar los 65 años en 2032.

En casi la mitad de los países y regiones en que se realizó la encuesta, los docentes pueden jubilarse con la pensión completa antes de alcanzar la edad oficial de jubilación, siempre que hayan realizado el número obligatorio de años de servicios. En general, la edad mínima a la que un profesor puede jubilarse está próxima a los 60, mientras que las diferencias entre las edades de jubilación mínima y oficial oscilan entre un año en Francia y diez años en Irlanda, Croacia (en el caso de las mujeres), Chipre, Polonia (en el caso de los hombres) y Turquía.

Se ha producido una tendencia general a aumentar el número mínimo de años de servicio o la edad mínima de jubilación (o ambos), o incluso abolir esta última, con el fin de que la edad oficial de jubilación sea el único punto de referencia. Además, en 15 sistemas educativos (la República Checa, Dinamarca, Alemania, España, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, los Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovenia y Serbia), la edad oficial de jubilación ha aumentado en los últimos años.

Como deja claro el Gráfico 1.9, los criterios que rigen la edad de jubilación de hombres y mujeres son los mismos en la mayor parte de los países, aunque en algunos de ellos varían, especialmente en Europa Central y del Este. En la actualidad, las profesoras de estos países pueden asegurar su pensión antes que los hombres, con diferencias en las edades de entre un año y medio y cinco años. Sin embargo, también hay tendencia a reducir dichas diferencias, o incluso eliminarlas.



## Capítulo 2: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y TRANSICIÓN A LA PROFESIÓN DOCENTE

---

En su comunicación, *Rethinking Education* <sup>(1)</sup>, la Comisión Europea subraya la importancia de la formación inicial del profesorado (ITE) e invita a los países a revisar su efectividad y calidad para fines docentes, así como a potenciar la iniciación en la profesión docente. Reconociendo que "no es extraño que los nuevos docentes abandonen su profesión de manera prematura, un fenómeno que puede generar una importante pérdida tanto para las personas afectadas como para los sistemas en conjunto", el Consejo de la Unión Europea considera que la formación del profesorado forma parte de un objetivo mayor de las políticas, aumentar el atractivo y calidad de la profesión, lo que, entre otras cosas, exige una selección adecuada, políticas de reclutamiento y retención, una ITE eficaz y apoyo en las primeras fases de la carrera profesional <sup>(2)</sup>. La calidad de la ITE es crucial para el desarrollo de la excelencia en la enseñanza. Lo ideal es que proporcionara un enfoque consistente y equilibrado para el conocimiento teórico de la asignatura en cuestión, una enseñanza diestra de la asignatura y experiencia docente de primera mano. Quienes obtengan el título de ITE deberían poder poner en práctica la teoría y replantearse constantemente cómo dan clase.

Este capítulo consta de dos secciones principales, la primera se centra en características concretas de ITE para el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) y la segunda en programas de iniciación y en el uso de la mentoría para los docentes novatos el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2).

En la primera sección se tratan las normativas que afectan al nivel de cualificaciones que proporciona la ITE, su duración mínima y el tiempo que asigna a la capacitación profesional, incluyendo las prácticas en centros escolares. La sección también muestra la distribución de los docentes con respecto al nivel educativo más alto que han logrado. A continuación, examina la proporción de profesores que han completado la ITE y si incluye los tres componentes clave de que consta el conocimiento académico de su asignatura, sus enfoques docentes y la oportunidad de obtener experiencia en aulas reales. Plantea hasta qué punto los docentes se sienten preparados para su trabajo como consecuencia de haber finalizado la ITE (o no haberlo hecho) y, en el caso de los que lo hayan hecho, haber recibido formación sobre los tres componentes anteriores (o no haberlo hecho).

La segunda sección se centra en la transición a la profesión docente. Examina la existencia de normas comunitarias en los programas de iniciación para profesores recién licenciados <sup>(3)</sup>, su participación en dichos programas, los factores que más afectan a su participación y los tipos de actividad implicados.

También se proporciona información sobre la mentoría en lo que respecta, en primer lugar a los docentes mentorizados (normas, participación y factores predictivos asociados con la concesión de mentoría) y, en segundo lugar, de los docentes que mentorizan a otros (factores predictivos en la elección de mentores y su preparación para la formación) <sup>(4)</sup>.

---

(1) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo, y al Comité de las Regiones del 20 de noviembre de 2012: "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes", COM/2012/0669 final.

(2) Conclusiones del Consejo del 20 de mayo 2014 sobre la formación eficaz del profesorado, OJ C 183, 14.06.2010, p. 22.

(3) En OCDE (2014), pp. 88-93, se puede encontrar más información sobre los programas de iniciación, incluyendo los dirigidos a docentes con experiencia.

(4) La OCDE (2014, pp. 93-97) proporciona más información sobre la mentoría, pero más en lo que respecta al desarrollo profesional continuo y al objetivo de los docentes.

## 2.1. Formación inicial del profesorado

### 2.1.1. Organización y niveles de cualificación

#### Normativa

El Gráfico 2.1 muestra el requisito mínimo de las normas comunitarias relativas a la ITE para futuros docentes del sector público. El nivel de cualificación de máster (CINE 7) es el nivel mínimo de ITE para trabajar en el primer ciclo de la educación secundaria general en 17 países. Dichos países son: la República Checa, Alemania, Estonia, España, Francia, Croacia, Italia, Luxemburgo, Hungría, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia y Serbia. En 15 países solo se requiere el nivel de licenciado (CINE 6). Dichos países son: Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Chipre, Letonia, Lituania, Malta, Rumanía, Reino Unido, Montenegro, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega y Turquía.

En los Países Bajos y Austria, los docentes pueden obtener el título a nivel de licenciado o máster, pero con distintas opciones profesionales. En los Países Bajos, la titulación mínima que se obtiene al finalizar la ITE afecta al nivel educativo en el que el docente puede trabajar. La titulación a nivel de licenciado es suficiente para enseñar en el primer ciclo de la educación secundaria (curso 2); los graduados en el nivel de máster (curso 1) también pueden impartir clase en el segundo ciclo de enseñanza secundaria. En Austria, el nivel mínimo de cualificación que se concede en ITE depende del tipo de centro escolar en el que vayan a trabajar los docentes. Para enseñar en "educación secundaria académica" (en la *Allgemeinbildende höhere Schule*) se requiere un máster, mientras que para trabajar en la "educación secundaria general" (en *Neue Mittelschulen* o *Hauptschulen*) solo se precisa una licenciatura.

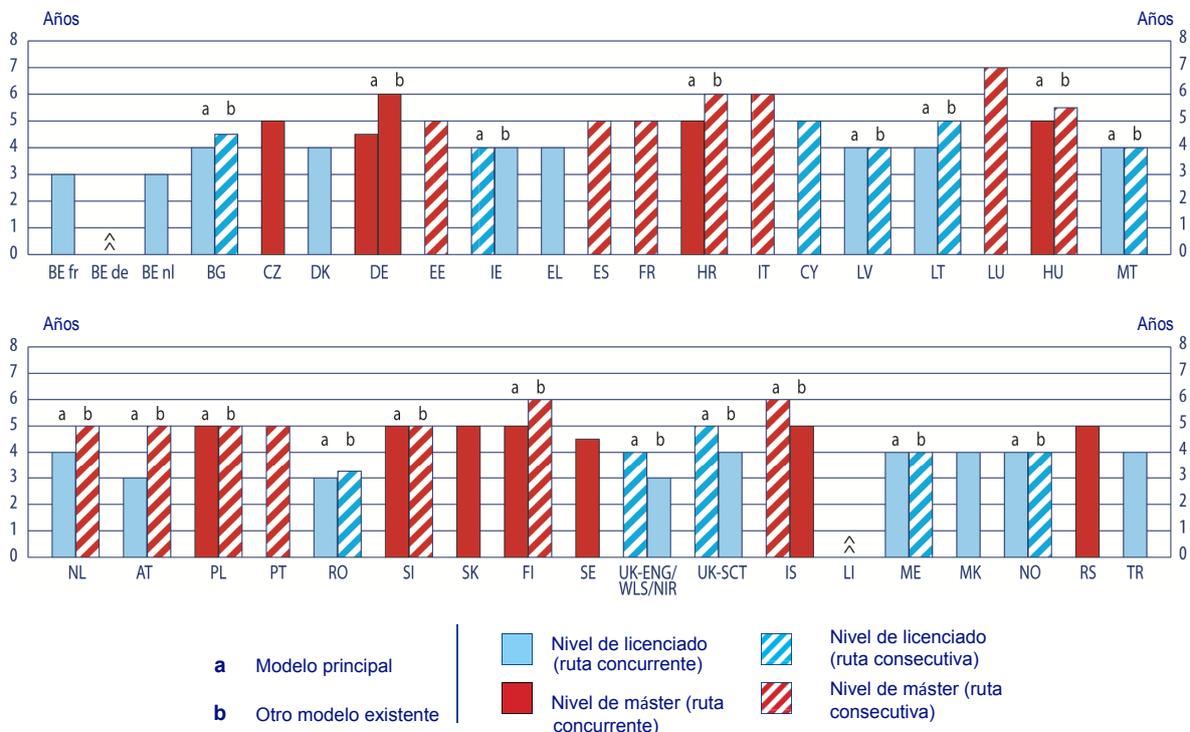
En casi la mitad de los países, coexisten dos modelos de ITE diferentes que ofrecen las mismas opciones profesionales: los docentes en formación pueden seguir una ruta profesional desde el principio (el llamado modelo "concurrente" de ITE) o empezar por el estudio académico de su asignatura antes de especializarse como profesores (el modelo "consecutivo"). La duración de la ITE puede ser mayor para aquellos que desean obtener la titulación de docente después del primer título académico (no de enseñanza), como en Bulgaria, Croacia, Lituania, Hungría, Rumanía, Finlandia, Reino Unido e Islandia). Sin embargo, las rutas concurrente y consecutiva de ITE duran lo mismo en Irlanda, Letonia, Malta, Polonia, Eslovenia, Montenegro y Noruega.

La duración mínima de la ITE para trabajar en el primer ciclo de la educación secundaria general suele oscilar entre cuatro y seis años. En seis sistemas educativos no puede durar más de tres años, los de Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), Rumanía (en el modelo concurrente) y el Reino Unido (en los modelos concurrentes de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). La cualificación mínima para estas rutas formativas es un nivel de licenciatura. Por contra, el modelo consecutivo de ITE dura siete años en Luxemburgo.

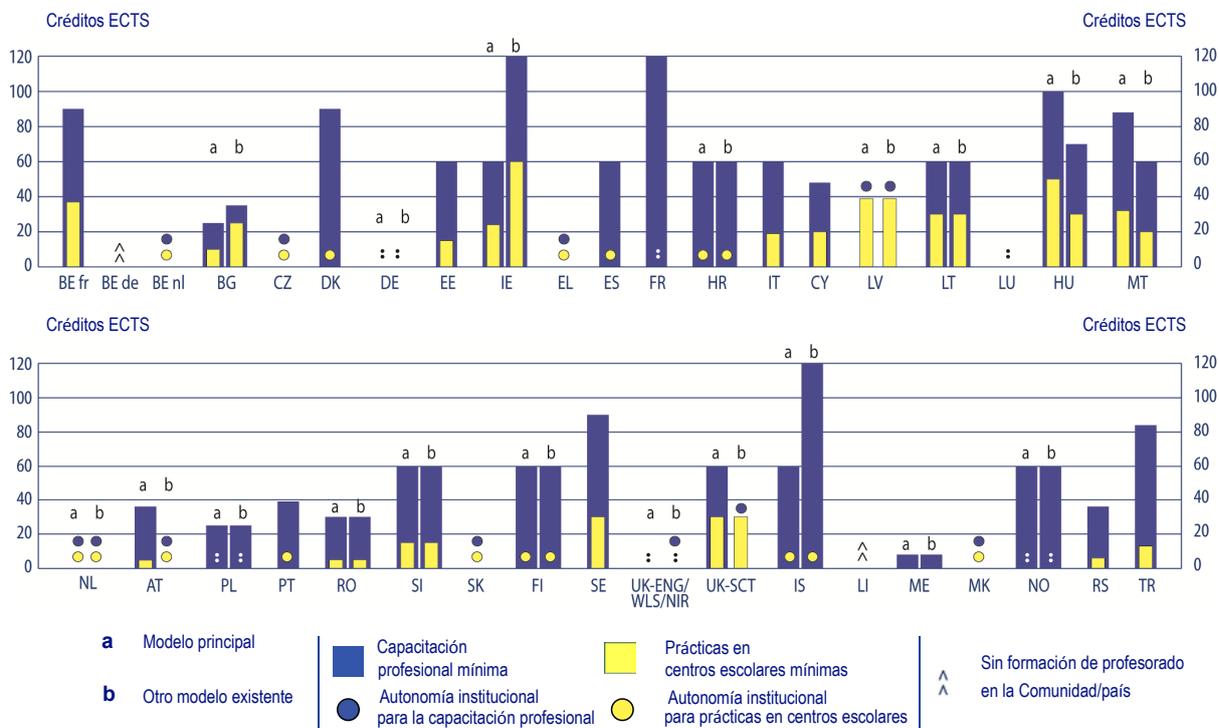
Además del conocimiento de su asignatura, los docentes en formación necesitan adquirir conocimientos sobre su profesión. Su capacitación profesional incluye una parte teórica (psicología, teoría de la enseñanza, etc.) y formación práctica en centros docentes (la observación de cómo se dan clases y, posiblemente, pasar un tiempo con responsabilidad directa sobre la actividad del aula). La mayoría de los países especifican una duración mínima de la capacitación profesional. La duración media es de 60 créditos de ECTS, lo que corresponde aproximadamente a un año de formación a tiempo completo. En Irlanda (en el modelo concurrente), Francia e Islandia (el modelo concurrente), la capacitación profesional dura el doble. Es menos del equivalente a 40 créditos de ECTS en Bulgaria, Austria (el modelo concurrente), Polonia, Portugal, Rumanía, Montenegro y Serbia.

**Gráfico 2.1: nivel mínimo y duración total de la ITE en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) y duración mínima de la capacitación profesional (incluyendo las prácticas en los centros educativos) según las normas comunitarias, 2013/14**

**Nivel mínimo y duración total (en años)**



**Capacitación profesional mínima, incluyendo las prácticas en centros escolares (en ECTS)**



Fuente: Eurydice.

ECTS	BE fr	BE de	BE nl	BG		CZ	DK	DE		EE	IE		EL	ES	FR	HR		IT	CY
Ruta	-	-	-	a	b	-	-	a	b	-	a	b	-	-	-	a	b	-	-
A	180	^ ^	180	240	:	300	240	:	:	300	240	240	240	300	300	300	360	360	288
B	90	^ ^	o	25	35	o	90	:	:	60	60	120	o	60	120	60	60	60	48
C	37	^ ^	o	10	25	o	o	:	:	15	24	60	o	o	:	o	o	19	20

ECTS	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT		PL		PT	RO		SI	
Ruta	a	b	a	b	-	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	-	a	b	a	b
A	240	240	240	300	:	300	330	240	240	240	300	180	300	300	300	300	210	210	300	300
B	o	o	60	60	:	100	70	88	60	o	o	36	o	25	25	39	30	30	60	60
C	39	39	30	30	:	50	30	32	20	o	o	4,8	o	:	:	o	5	5	15	15

ECTS	SK		FI		SE	UK (1)		UK-SCT		IS		LI	ME		MK	NO		RS	TR
Ruta	a	a	b	-	a	b	a	b	a	b	-	a	b	-	a	b	-	-	
A	300	300	360	270	:	180	300	240	360	300	^ ^	240	240	240	240	240	300	240	
B	o	60	60	90	:	o	60	o	60	120	^ ^	8	8	o	60	60	36	84	
C	o	o	o	30	:	:	30	30	o	o	^ ^	0	0	o	:	:	6	13	

A Duración total B Capacitación profesional C Prácticas en centros escolares ^ Sin formación de profesorado en la Comunidad/país

Fuente: Eurydice.

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

### Nota explicativa

**Modelo concurrente:** la capacitación profesional teórica y práctica se da al mismo tiempo que la formación general. El título de educación secundaria superior es la cualificación necesaria para realizar la formación según este modelo, así como, en algunos casos, un certificado de aptitud para educación terciaria. También se pueden aplicar otros procedimientos para seleccionar las admisiones.

**Modelo consecutivo:** La capacitación profesional teórica y práctica es posterior a la formación general. En este modelo, los alumnos y alumnas que hayan realizado su educación superior en un campo concreto, pasan a la capacitación profesional en una fase independiente.

**Capacitación profesional:** Proporciona a los potenciales docentes las capacidades teóricas y prácticas necesarias para ser profesor o profesora. No incluye los conocimientos académicos de la asignatura, o asignaturas, que se van a impartir. Además de los cursos de psicología y métodos de enseñanza y metodología, la capacitación profesional incluye prácticas en centros escolares.

**Prácticas en centros escolares:** Las prácticas (remuneradas o no) en un entorno de trabajo real suelen durar unas pocas semanas. Las supervisa un profesor y los docentes de la institución de enseñanza realizan evaluaciones periódicas. Estas prácticas forman parte de la capacitación profesional.

Datos recopilados de CINE 2011 (véase el glosario).

En el gráfico no se tienen en cuenta los docentes que obtienen su cualificación de sistemas de formación de emergencia.

### Notas específicas de cada país

**Bélgica (BE de):** no se organiza la formación del profesorado en la Comunidad. La mayoría de los docentes se forman en la Comunidad francesa de Bélgica. El requisito mínimo para poder optar a la formación es una licenciatura.

**Bélgica (BE nl):** Por ley, 45 créditos ECTS deben corresponder a un "componente práctico", que incluye prácticas en centros escolares, así como ejercicios en la institución de enseñanza, pero no cubre cursos teóricos profesionales.

**República Checa:** las instituciones son autónomas, pero deben asegurarse de que la capacitación profesional representa al menos un 18-23% del total de la ITE, incluyendo 68 horas lectivas (alrededor del 3% de la ITE). También se puede realizar un curso profesional de 189 horas, que dura uno o dos años, en paralelo o después de un máster no relacionado con la pedagogía.

**Alemania:** ITE consta de dos fases: una primera fase de educación concurrente y una segunda fase de formación práctica (*Vorbereitungsdienst*), que puede durar entre 12 y 24 en función del *Land*. La primera barra del gráfico muestra la duración total mínima del *Länder* con un primer examen estatal (*Erste Staatsprüfung*) al final de la primera fase; la segunda barra muestra la duración total mínima del *Länder* con un título de máster al finalizar la primera fase. Por lo general, en la segunda fase de ITE no se pueden obtener créditos ECTS. La duración de la capacitación profesional y las prácticas en un centro escolar dependen del *Land*.

**Irlanda:** en torno al 70% de los docentes obtienen su titulación a través del modelo consecutivo, mientras que un 30% lo hacen a través del modelo concurrente.

**España:** según la normativa, al menos 16 créditos ECTS deben corresponder a un "practicum", que incluye prácticas en un centro escolar y la disertación final del máster.

**Francia:** Para la mayoría del alumnado que obtiene el título, como se describe en el gráfico, se especifica un número mínimo de semanas de asistencia como oyente al centro escolar (4-6 semanas para quienes superen el examen concurso al finalizar el cuarto año; 8-12 semanas para el resto). El número correspondiente de créditos ECTS lo decide la institución. Además, aquellos alumnos que aprueben el examen al finalizar el cuarto año tienen 324 horas lectivas en el quinto año. Quienes tengan un título de máster en otra signatura y dilatada experiencia docente (cuatro años en la educación pública o cinco en la educación privada) pueden estar exentos de una parte de la capacitación profesional. Estos representan el 24% de los docentes recién titulados.

**Croacia:** la duración mínima de las prácticas en un centro escolar suele ser 20 horas, aunque no hay normativa al respecto.

**Letonia:** Como parte del programa "Misión posible" (*Iespējamā Misija*), desde Febrero de 2015, los licenciados en alguna asignatura relevante para el plan de estudios pueden obtener el título de docente mientras trabaja como tal, ya que siguen un programa escolar de 650 horas que debe realizarse en los dos primeros años laborales.

**Lituania:** los alumnos que hayan obtenido al menos una titulación de licenciado pueden empezar a dar clase, siempre que hayan logrado el título de profesor (correspondiente a 60 créditos ECTS) como muy tarde en los dos primeros años de enseñanza. Existen dos programas más cortos a nivel de licenciatura con los que se puede trabajar en educación preescolar y primaria, con un formato concurrente (de tres años y medio) y otro consecutivo (cuatro años). La duración de la capacitación profesional y de las prácticas en el centro escolar es la misma, que corresponden a 60 y 30 créditos ECTS respectivamente.

**Luxemburgo:** Habitualmente, los potenciales profesores obtienen su título de máster en el extranjero y, posteriormente, realizan su capacitación profesional en Luxemburgo. La capacitación profesional dura dos años. Las prácticas en el centro escolar representan 12 lecciones a la semana (alrededor de 432 horas en total), pero no hay equivalente de ECTS.

**Países Bajos:** un título de licenciado (grado 2) es suficiente para dar clase en el primer ciclo de la educación secundaria. Los licenciados con el nivel de máster (grado 1) también pueden dar clase en el segundo ciclo de la educación secundaria. Los grados 1 y 2 se pueden obtener a través de una ruta consecutiva o de una ruta concurrente que tenga las mismas características de duración total mínima, capacitación profesional y las prácticas en un centro escolar, como los modelos que muestra el gráfico. En la práctica, la duración de los cursos se puede reducir hasta en un año en función de las calificaciones y competencias educativas previas del alumno.

**Austria:** los docentes que obtienen la titulación a través del modelo consecutivo pueden dar clase en *Neue Mittelschulen* y *Allgemeinbildende höhere Schulen*. Los docentes que obtienen la titulación a través del modelo concurrente pueden dar clase en *Neue Mittelschulen* y *Hauptschulen*.

**Polonia:** las prácticas en centros escolares representan 150 lecciones de 45 minutos cada una en ambos modelos, pero no hay equivalente de ECTS.

**Eslovenia:** después de haber obtenido la titulación el alumnado puede seguir el programa profesional mientras preparan un máster (ruta consecutiva en el gráfico), o bien seguir un programa suplementario. En el último caso, la duración se incrementa en un año, pero las duraciones de la capacitación profesional y de las prácticas en centros escolares son las mismas para ambas opciones.

**Eslovaquia:** También se puede realizar un "estudio pedagógico complementario" (*Doplňujúce pedagogické štúdium*) de 200 horas (normalmente dos años) en paralelo o después de un máster no relacionado con la pedagogía. Las prácticas en centros escolares representan un mínimo de 40 horas, pero no hay equivalente de ECTS.

**Suecia:** al alumnado que tenga 180 créditos ECTS en un mínimo de dos asignaturas relevantes al plan de estudios (al menos 90 créditos ECTS de cada una de ellas) se le pueden reconocer dichos créditos si realizan la ITE (90 ECTS). El número total de ECTS para esta ruta es también 270 créditos ECTS.

**Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** en el caso del modelo consecutivo, la duración del certificado de postgrado en Educación (PGCE), que suele equivaler a un programa de un año, no está disponible en ECTS. En ambos modelos, las prácticas en centros escolares representan un mínimo de 120 días sin equivalente de ECTS. El programa concurrente prepara principalmente al alumnado para trabajar en educación preescolar y primaria. En Inglaterra, en torno al 53 % de los docentes obtienen su titulación a través del modelo consecutivo, mientras que un 16 % lo hacen a través del concurrente.

**Reino Unido (SCT):** las prácticas en centros escolares representan un mínimo de 18 semanas, lo que equivale a 30 créditos ECTS.

**Liechtenstein:** no se organizan la formación del profesorado en el país. La mayor parte del profesorado se forma en Austria o Suiza. El requisito mínimo para poder optar a la formación es un título de máster.

**Noruega:** las prácticas en centros escolares representan 800 horas en el modelo concurrente y 480 horas en el consecutivo, pero no hay equivalente de ECTS.

**Serbia:** no se organiza específicamente para la formación del profesorado (ni en formato concurrente ni en formato consecutivo), pero las universidades ofrecen asignaturas concretas relevantes para la formación del docente. Para convertirse en profesor, los docentes tienen que conseguir un mínimo de 30 créditos ECTS en los campos de psicología, pedagogía, y metodología de la enseñanza y al menos 6 créditos ECTS por las prácticas en centros escolares.

En nueve países, la proporción mínima de capacitación profesional se deja a cargo de las propias instituciones de enseñanza. Esto se suele aplicar a los modelos concurrentes de ITE, como en Bélgica (Comunidad Flamenca), la República Checa, Grecia, Eslovaquia, Reino Unido y la Antigua República Yugoslava de Macedonia. En Letonia y los países Bajos, las propias instituciones de ITE determinan la duración mínima de la capacitación profesional tanto en el modelo concurrente como en el consecutivo. En Austria, solo lo hacen en el modelo consecutivo que ofrecen las universidades.

Las prácticas en centros escolares forman parte de la capacitación profesional. Como media, el número mínimo de créditos ECTS que se les asigna según las normas comunitarias es 25. En Bulgaria (el modelo concurrente), Estonia, Austria (el modelo concurrente), Rumanía, Eslovenia, Serbia y Turquía el número de créditos ECTS es 15, o menos. En Montenegro, no existen las prácticas en centros escolares.

Las instituciones son libres de actuar como deseen en cuanto a la distribución del tiempo de las actividades de la capacitación profesional, incluyendo las prácticas en centros escolares. Las prácticas en centros escolares las administran las propias instituciones de ITE en 13 sistemas educativos, a saber, Bélgica (Comunidad Flamenca), la República Checa, Dinamarca, Grecia, España, Croacia, Países Bajos, Austria (en el modelo consecutivo), Portugal, Eslovaquia (en el modelo consecutivo), Finlandia, Islandia y la Antigua República Yugoslava de Macedonia.

En dos sistemas educativos del Reino Unido, el vínculo con las prácticas en los centros escolares es la parte central de la formación y los alumnos pueden actuar con miras a obtener cualificaciones profesionales de los centros escolares como docentes.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, el objetivo del gobierno es aumentar la proporción de lugares de formación dirigidos por centros escolares, como se indicó en el documento de consulta de 2011 "Training our next generation of outstanding teachers" <sup>(5)</sup> y su plan de implantación posterior <sup>(6)</sup>. Los centros educativos están asumiendo más responsabilidad en la formación de docentes. A menudo los centros se organizan en redes, pueden acreditarse como proveedores de ITE y ofrecer programas de formación inicial del profesorado en centros escolares (SCITT, por sus siglas en inglés). En dichos centros, docentes en ejercicio con dilatada experiencia proporcionan formación práctica en su propio centro escolar o en otro centro de la red. La iniciativa *School Direct* es otro ejemplo de programas de formación realizados por centros escolares o grupos de centros. Los centros seleccionan tanto a los interesados como a un proveedor de ITE acreditado para la formación y se espera de ellos que empleen a los docentes titulados al finalizar el programa. Todos esos programas suelen durar un año y se obtiene la cualificación para ejercer de docente. Los candidatos deben tener una licenciatura en la asignatura apropiada, o un título equivalente. Al finalizar la mayoría de estos programas se obtiene un certificado de postgrado en Educación (PGCE).

En el **Reino Unido (Gales)**, el programa *Graduate Cluster Programme* ofrece un número limitado de lugares para docentes en formación (30 para profesorado de centros de enseñanza primaria y secundaria en 2015/16) que deben trabajar en un centro escolar que les dé apoyo profesional y les pague como docentes sin titulación mientras reciben la formación y realizan algunas tareas docentes. Este programa lo gestionan tres centros regionales galeses acreditados para ITE y suele durar un máximo de un año escolar. Los candidatos deben tener una licenciatura en la asignatura apropiada, o un título equivalente.

En algunos países, también existen programas específicos para quienes deseen cambiar su trayectoria profesional y convertirse en profesores:

En **Dinamarca**, el programa "Merita Clúster" (*Monitoricen*) permite a los mayores de 25 años con una educación inicialmente sin ninguna relación con la enseñanza poder ser profesores tras finalizar satisfactoriamente los módulos requeridos del curso que se ajusten a su formación académica y a su experiencia. Esta formación equivale a 150 créditos ECTS y se realiza a tiempo parcial durante tres años.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, hay una versión con sueldo del programa *School Direct* dirigida a personas con un mínimo de tres años de experiencia. Durante la formación, los alumnos de dicho programa obtienen un sueldo y se reduce su horario lectivo.

Desde el año 2000, se han implementado reformas en varios países, en concreto para adaptar el sistema de educación superior a la estructura de títulos de licenciatura/máster de Bolonia. La **duración total mínima de la ITE** aumentó de tres a cinco años en **Polonia** (2012/13) y de cuatro a cinco años en **Estonia** (2001/02), **Francia** (2010/11), **Croacia** (en el modelo concurrente en 2008/09), **Eslovenia** (2007/08), **Islandia** (en el modelo concurrente en 2011/12) y **Serbia** (2012/13). En **Austria**, la duración total mínima de la ITE, junto con la ruta consecutiva, aumentó en seis meses (de cuatro años y medio a cinco) en 2012/13 y en **Montenegro** dos años (de dos a cuatro años) en 2002/03. En **España**, la duración mínima de la ITE se ha estandarizado en cinco años desde 2009/10, hasta entonces en unas pocas universidades era cuatro años. En **Hungría**, la duración mínima del modelo concurrente de ITE, que antes dependía del proveedor (cuatro años en institutos y cinco en universidades), se estandarizó en cinco años en 2013/14 y se introdujo un modelo consecutivo en 2009/10. Este último se está eliminando paulatinamente (2016/17 será el último año de acceso al programa profesional de dos años y medio).

En **Italia**, la duración total mínima de la ITE se redujo a seis años, en lugar de siete, en 2011/12, lo que redujo la capacitación profesional de dos a un año y el número de créditos ECTS para las prácticas en centros escolares de 30 a 19. A partir de 2014/15, la ruta consecutiva en **Irlanda** se ha actualizado a un título de máster, con un mínimo de cinco años de estudio (300 créditos ECTS) y ha aumentado la duración mínima tanto para la capacitación profesional (de 60 a 108 créditos ECTS) como a las prácticas en centros escolares (de 24 a 48 créditos ECTS). A partir de 2016/17, en **Austria** existirá una sola ruta consecutiva a nivel de máster que ofrecerá acceso a todos los tipos del primer ciclo de la educación secundaria. Su duración total mínima será de cinco años y medio (el equivalente de 330 créditos ECTS), con un mínimo de 60 créditos ECTS para la capacitación profesional.

La proporción de **capacitación profesional**, que fijaron previamente las instituciones afectadas, se ha regulado en **España** (2009/10), **Francia** (2013/14), **Letonia** (2010/11) y **Serbia** (2012/13). **Dinamarca** aumentó la duración mínima de capacitación profesional de 80 a 90 créditos ECTS en 2013/14. **Turquía** hizo lo mismo en 2007/08.

La proporción de **prácticas en centros escolares** también se ha regulado en **Bélgica** (en la Comunidad Flamenca en 2007/08), **España** (2009/10) y **Lituania** (2010/11). Además, **Hungría** aumentó la duración mínima de las prácticas en centros escolares de 30 a 50 créditos ECTS en 2013/14 (modelo concurrente), **Irlanda** la ha incrementado de 15 a 24 semanas desde 2013/14 (modelo concurrente) y **Turquía** también lo hizo en 2007/08. En **Eslovenia**, la reforma de 2008/09 introdujo un marco más regulado para la duración mínima de las prácticas en centros escolares. Antes de la reforma, la normativa solo incluía la obligación de dar al alumnado la oportunidad de participar como oyente en el aula y de dar clase, sin duración mínima especificada, y de proporcionarles prácticas en centros escolares durante dos semanas, sin posibilidad de interrumpirlas. Por el contrario, **Letonia** redujo el número mínimo de créditos de las prácticas en centros escolares en 2014/15 (del equivalente de 39 a 30 créditos ECTS).

(5) Véase [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175363/DFE-00054-2011.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175363/DFE-00054-2011.pdf) [el último acceso se realizó el 15 de junio de 2015].

(6) See [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf) [Accessed 15 June 2015].

## Niveles máximos de cualificación logrados por docentes

La encuesta TALIS 2013 ilustra los niveles de cualificación que logran los docentes en los programas ITE o por otros medios (véase la Tabla 2.1 en el Apéndice) <sup>(7)</sup>. Según los datos recopilados en la encuesta, el 92,5% de los docentes de la UE dicen que su cualificación es, al menos, un título terciario académico de nivel universitario [CINE 5A, que corresponde más o menos a un título de licenciatura (CINE 6) en la clasificación de 2011]. Solo un 5,4% indican que su máxima cualificación es un título terciario académico de nivel no universitario (CINE 5B) y un 2% que es un nivel por debajo de la educación terciaria. El nivel educativo mínimo que se requiere en el sector público para ser docente (véase el Gráfico 2.1) se aplica por lo general a las respuestas del profesorado a la encuesta TALIS 2013, incluyendo quienes trabajan en el sector privado.

La proporción de profesores con un título inferior a la educación terciaria más alto es el de Islandia (10%). Un 45,2% tienen más de 60 años y la mayoría son profesores de edad que accedieron a la profesión antes de que el título de ITE se elevara al nivel terciario. Aunque la proporción total de docentes con titulación inferior a la educación terciaria es muy pequeña, oscila el 10% en el caso de aquellos con menos de 30 años en la República Checa, Dinamarca, Estonia y Suecia. Esto puede reflejar una gran escasez de docentes o el hecho de que algunos alumnos ya trabajen como docentes mientras están en proceso de obtener el título (o ambos factores).

La máxima titulación docente que logran los profesores suele corresponder al nivel mínimo que alcanzan los graduados de ITE. En algunos casos puede ser superior. El hecho de que se corresponda al menos con el nivel mínimo de ITE no significa que los docentes hayan finalizado un programa de ITE. Especialmente en momentos de escasez, pueden acceder a la profesión docente profesores con un nivel de cualificación apropiado obtenido a través de otro tipo de programa. Esto puede perjudicar la calidad de la educación, ya que los docentes implicados pueden carecer de las capacidades profesionales que suelen ser necesarias. Por consiguiente, es instructivo tener en cuenta la proporción de docentes que han realizado la ITE, independientemente de su nivel de titulación.

### 2.1.2. Finalización de la ITE

En esta sección, se tienen en cuenta todos los docentes europeos que realizaron la encuesta TALIS 2013, independientemente de que trabajen en centros públicos, privados subvencionados o privados independientes. Como muestra el Gráfico 2.2, el 91,2% de todos los docentes de la UE han finalizado un programa ITE. Esta alta proporción general enmascara grandes variaciones entre países, que oscilan entre el 99,4% de Polonia y el 71,4% de Serbia. Tres países están claramente por debajo de la proporción media de la UE, a saber, la República Checa, Italia y Serbia.

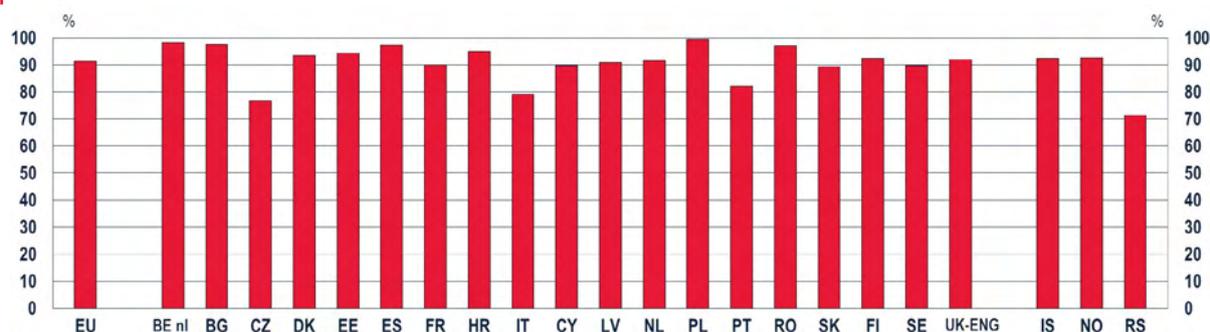
En la República Checa, el Acta 563/2004 sobre el personal de educación autorizaba a trabajar a docentes sin título, con la condición de que finalizaran la ITE antes del 31 de diciembre de 2014. Entre tanto, los docentes con edades superiores a 50 años el 1 de enero de 2015 no tienen esta obligación.

Dada la escasez de docentes en **Italia** en los años 70 y 80, se podía acceder a la profesión de docente con el título de su asignatura.

En **Serbia**, la profesión docente atrajo menos alumnos en la década de los 90 y hubo que cerrar los programas docentes de la facultad. Se autorizó a los graduados en programas de estudios no relacionados con la enseñanza a obtener el título de profesores.

(7) Los datos de TALIS se recopilaron según la clasificación CINE de 1997, mientras que los niveles de titulación a los que se hace referencia en el Gráfico 2.1 estaban basados en la clasificación CINE de 2011 (para obtener más información sobre ambas clasificaciones, véase el glosario). Esto tiene especial importancia en el caso de algunos títulos de nivel terciario de formación profesional que se consideraban como tales en CINE 1997 (CINE 5B), pero se clasificaban como títulos de licenciatura (CINE 6) en la clasificación CINE de 2011, a veces sin que realizara ningún cambio en el contenido o duración de los estudios afectados. Por ejemplo, esto sucede en la Comunidad Flamenca de Bélgica, donde la titulación de ITE está a nivel de licenciatura desde 2004/05 y donde el 85,4% de los docentes indican en la encuesta TALIS 2013 que obtuvieron un título de educación terciaria de educación profesional (nivel CINE 5B), que se corresponde al nivel de licenciatura (CINE 6) según la clasificación de CINE 2011.

**Gráfico 2.2: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han finalizado la ITE, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 2.2 del Apéndice).

#### Nota específica de un país

**Chipre:** La proporción de docentes que han finalizado un programa de ITE es considerablemente mayor, 96,9% (0,51), entre aquellos que trabajan en centros escolares públicos.

### Finalización de la ITE por edad

Dado que la mayor parte de los docentes que están en algún programa de ITE son jóvenes, la proporción de quienes la han finalizado, con respecto a su grupo de edad actual (véase la Tabla 2.3 del Apéndice) es una forma de observar las tendencias de los índices de edad de finalización con el paso del tiempo.

En la UE, las proporciones por grupo de edad de docentes que han finalizado la ITE han cambiado poco con el paso del tiempo. Sin embargo, los países en conjunto reflejan dos tendencias principales.

En primer lugar, la mayoría de los sistemas educativos siguen el mismo patrón que la media de la UE, con una proporción bastante estable de docentes, por grupo de edad, que han finalizado la ITE. Esto se da en el caso de la Comunidad Flamenca de Bélgica, Bulgaria, la República Checa, Dinamarca, España, Francia, Croacia, los Países Bajos, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra), Islandia y Noruega.

En un segundo grupo de países, la proporción de docentes de menos de 30 años que han finalizado la ITE tiende a ser mayor que en otros grupos de edad. Esto se aplica a Estonia, Letonia y, de forma más intensa, en Serbia. La menor proporción de docentes que han finalizado la ITE en este segundo grupo de países es motivo de preocupación, especialmente porque tienden a mostrar unos índices de finalización de la ITE más bajos en general (véase el Gráfico 2.2).

Sin embargo, estas tendencias deben verse como precaución debido al menor número de docentes de menos de 30 años en la muestra de TALIS 2013. En Italia, Chipre y Portugal, el número de errores estándar de los docentes de menos de 30 años es incluso demasiado alto como para extraer cualquier conclusión.

### Finalización de la ITE por asignatura enseñada

No hay grandes variaciones por asignatura enseñada en la proporción de docentes que han finalizado la ITE (véase la Tabla 2.4 en el Apéndice) Sin embargo, existe la posibilidad de que algunos docentes que inicialmente finalizaron la ITE centrándose en determinadas asignaturas estén enseñando otras de las que no tienen titulación<sup>(8)</sup>.

(8) En OECD (2014), pp. 43-45 se puede encontrar más información sobre esas posibles discordancias entre las asignaturas estudiadas inicialmente y las que se enseñan.

### 2.1.3. Inclusión de contenido formativo, teoría y práctica

ITE se puede organizar de varias formas. En algunos países, los profesores en formación con una licenciatura en un campo concreto pueden pasar a una segunda fase, que se dedica a la capacitación profesional (el "modelo consecutivo" ya se ha tratado en la sección 2.1.1). En otros países, ITE incluye formación académica (asignatura escolar) y capacitación profesional (el "modelo concurrente" de la sección 2.1.1). Independientemente del modelo que se adopte, la inclusión en ITE de algunos componentes clave es muy importante para que los docentes tengan todo lo necesario para hacer su trabajo. En la encuesta TALIS 2013, se tienen en cuenta los siguientes componentes:

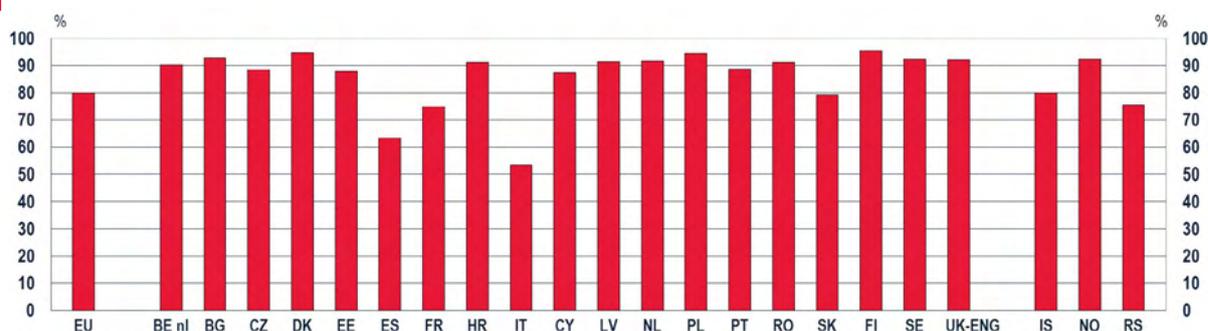
- **Contenido:** es esencial que los potenciales docentes tengan suficientes conocimientos académicos de las asignaturas que van a impartir.
- **Teoría de la enseñanza (pedagogía):** los profesores en formación necesitan tener una sólida preparación teórica para enseñar su asignatura, dar apoyo a sus alumnos y alumnas, y gestionar las clases.
- **Práctica:** es importante que los profesores en formación obtengan experiencia concreta en aulas reales lo antes posible, incluyendo cómo gestionar problemas reales inherentes a la enseñanza y cómo gestionar una clase en distintas situaciones. La experiencia práctica puede implicar la observación de la actividad en el aula, así como la responsabilidad única o compartida de la dirección de algunas clases bajo la supervisión de un docente experimentado.

Los datos de esta sección afectan a todos los docentes, independientemente de que trabajen en centros escolares públicos, dependientes del gobierno o privados independientes.

#### Finalización de la ITE con los tres componentes

El Gráfico 2.3 muestra que la proporción de todos los docentes que finalizaron la ITE e indicaron que incluía los tres componentes anteriores (contenido formativo, teoría y práctica) supera la media de la UE del 80% en casi tres cuartas partes de los sistemas educativos encuestados en Europa.

**Gráfico 2.3: Proporción de docentes en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que ha finalizado un programa de ITE que incluya contenido formativo, teoría y práctica, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 2.5 del Apéndice).

En cuatro países, la proporción está por debajo de la media de la UE, alrededor del 75% en Serbia y Francia, y solo el 63,2% en España y el 53,3% en Italia. Como ya se ha señalado, la situación es aún más preocupante en Italia y Serbia, donde este factor coexiste con una menor proporción de docentes que indican que han finalizado el ITE (véase el Gráfico 2.2).

### **Finalización, por grupo de edad, de la ITE con los tres componentes**

La proporción de docentes, por grupo de edad, que indicaron que habían finalizado un programa de ITE que incluía los tres componentes anteriores (véase la Tabla 2.6 en el Apéndice) es un claro indicativo de las tendencias con el paso del tiempo.

La proporción de docentes que indicó que su ITE incluía contenido formativo, teoría y práctica está en torno al 90% para todos los grupos de edad en Bélgica (Comunidad Flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Rumanía, Finlandia, Reino Unido (Inglaterra) y Noruega. Esto indica la larga tradición que hay en estos países de combinar contenido formativo, teoría y práctica en la ITE.

En la mayoría de los países europeos, la tendencia es positiva. La probabilidad de que los docentes jóvenes hayan realizado una ITE que incorpore los tres componentes es mayor que la de sus colegas de mayor edad. Esta tendencia está especialmente marcada en Francia e Italia.

Solo en España, donde una regulación reciente (implementada en 2009/10) estipula la integración de los tres componentes en ITE, esta proporción se mantiene constantemente por debajo del 70%.

### **Finalización, por asignatura impartida, de la ITE con los tres componentes**

Parece que el tipo de asignatura que se imparte no afecta a la proporción de docentes que indicaron que habían finalizado una ITE que incluía contenido formativo, teoría y práctica. Las proporciones de las cinco asignaturas que más se enseñan (véase la Tabla 2.7 en el Apéndice) se corresponden bastante estrechamente con la proporción global (véase el Gráfico 2.3).

#### **2.1.4. Sensación de preparación para enseñar**

Hasta ahora se han tenido en cuenta dos aspectos distintos de la ITE, a saber, su finalización y la inclusión en programas ITE de contenido formativo, teoría y práctica. El Gráfico 2.4 se centra en mostrar hasta qué punto los docentes que han completado ITE se sienten listos para empezar a enseñar basándose en el contenido formativo, la teoría y la práctica, en comparación con los que no se sienten así. Sin embargo, debe indicarse que los encuestados y encuestadas tienen distintos niveles de experiencia en la enseñanza. Algunos de ellos son nuevos en la profesión, mientras que otros llevan muchos años dando clase. Esto puede afectar a los resultados que muestra el gráfico, ya que la sensación de preparación que tienen los principiantes es más probable que esté influenciada por la calidad de su programa ITE (suponiendo que lo hayan terminado) que en el caso de los docentes con experiencia, quienes también pueden tener en cuenta no solo su experiencia, sino también su desarrollo profesional continuo (consulte el Capítulo 3).

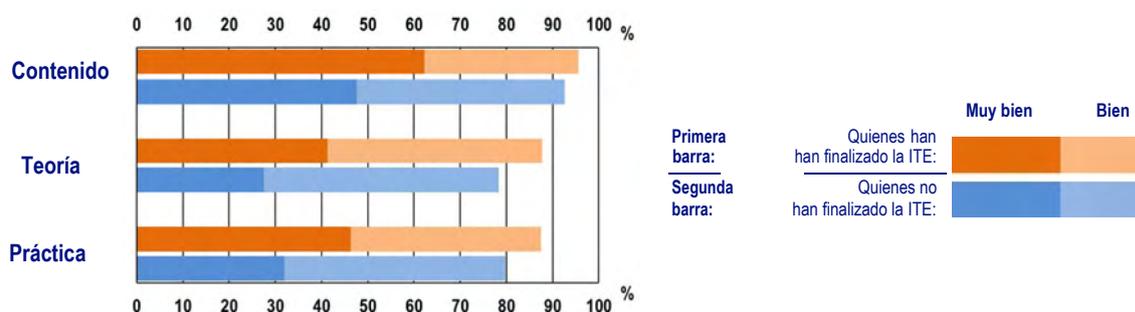
La sensación de preparación también es un indicador "relativo" que puede incluir factores culturales y otras formas de sesgo. Por ejemplo, los profesores de algunos países pueden ser más o menos reacios a decir que están bien preparados que los de otros.

Teniendo en cuenta estas reservas, llamar la atención sobre la preparación que siente el profesorado es útil para proporcionar a los responsables de las políticas una indicación de posibles deficiencias de ITE que deben analizarse más a conciencia y solventarlas, en caso de que sea necesario.

Los datos de este gráfico afectan a todos los docentes, independientemente de que trabajen en centros escolares públicos, dependientes del gobierno o privados independientes.

Hay una mayor proporción de docentes de la UE que se sienten muy bien preparados para su trabajo cuando han finalizado un programa de formación inicial del profesorado que los que no lo han hecho. Los datos comparativos de los tres componentes son: 62,3% frente al 47,6% (contenido); 41,4% frente al 27,5% (teoría) y 46,4% frente a 31,9% (práctica). Por consiguiente, parece esencial que todo el profesorado tenga la oportunidad de realizar dicho programa.

**Gráfico 2.4: La sensación de preparación entre el profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) para el trabajo basado en el contenido, la teoría y la práctica de la docencia, en función de que hayan finalizado, o no, la ITE, nivel de UE, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véase la Tabla 2.8 en el Apéndice, que incluye datos por país).

Además, un 95,5% de los docentes que han finalizado la ITE creen que están bien o muy bien preparados para trabajar con el contenido de lo que han aprendido, un 87,8% que han captado sus aspectos teóricos y un 87,5% que pueden ponerlo en práctica. Esto sugiere que es preciso reforzar la ITE, sobre todo en lo que respecta a la teoría y la práctica de la enseñanza. Parece que la mejora del contenido tiene menor prioridad.

En la República Checa, Estonia, Francia, Rumanía, Eslovaquia, Islandia y Serbia, la proporción de docentes que creen que están muy bien preparados para el **contenido** de su asignatura después de finalizar la ITE es considerablemente mayor que la de los que no lo creen. La diferencia es especialmente alta en Rumanía.

En casi dos tercios de los países en que se realizó la encuesta, la proporción de docentes que dicen que se sienten muy bien preparados para trabajar con la **teoría** de la enseñanza es considerablemente mayor entre los que han finalizado la ITE que entre los que no lo han hecho. La diferencia en la sensación de preparación es especialmente alta en Estonia, Polonia y Eslovaquia. También es importante, aunque no está tan marcada, en Bélgica (Comunidad Flamenca), Bulgaria, la República Checa, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Rumanía, Finlandia, Suecia e Islandia.

Por último, en la mitad de los sistemas educativos en que se realizó la encuesta, la proporción de docentes que dicen que se sienten muy bien preparados para los **aspectos prácticos** de la enseñanza es también considerablemente mayor entre los que han finalizado la ITE que entre los que no lo han hecho. La diferencia en la sensación de preparación es especialmente alta en Rumanía e Islandia. Dicha diferencia es significativa, aunque en menor grado, en la República Checa, Estonia, Croacia, Italia, Chipre, Portugal, Eslovaquia, Finlandia y Noruega.

También merece la pena mencionar que en Francia y Finlandia, una proporción de los docentes que han finalizado la ITE menor que en otros países se sienten bien o muy bien preparados para su trabajo, sobre todo en lo que se refiere a la teoría y práctica de la enseñanza. Esto es algo que los que crean las políticas a nivel nacional podrían tener en cuenta.

Con estos datos queda claro que la realización de la ITE afecta a la percepción que tiene el profesorado de estar preparado para su trabajo, sobre todo en lo que respecta a la teoría y práctica de la enseñanza. Estos dos componentes de los programas de ITE necesitan reforzarse cualitativamente para preparar mejor a los futuros docentes para su profesión.

La OCDE también analizó qué impacto tendría incluir en la ITE el contenido, teoría y práctica de la enseñanza en todas o solo algunas de las asignaturas que se imparten. En su informe afirman que "la tendencia ascendente de tener la preparación necesaria es aún mayor si los docentes han recibido esta formación formal para *todas* las asignaturas que imparten (en lugar de solo para algunas de ellas)" (OCDE 2014, p. 37).

## 2.2. Transición a la profesión docente

Como se establece en el manual de la Comisión europea para los responsables de las políticas en relación a la iniciación en la profesión docente, "existe un amplio consenso sobre que debe percibirse que el proceso para llegar a ser profesor es gradual, ya que incluye la educación inicial, la fase de iniciación y el desarrollo profesional continuo. El momento en que los docentes recién titulados pasan de la ITE a la vida profesional se ve como crucial para el posterior desarrollo y compromiso profesional, así como para reducir el número de docentes que abandonan su profesión" (9).

### 2.2.1. La fase de iniciación

Dado que esta sección se centra en el paso a la profesión docente, su ámbito se circunscribe exclusivamente a los docentes recién titulados (10).

#### Iniciación regulada centralmente

Según la normativa del sector público, la fase de iniciación se suele ver como un programa de apoyo estructurado para docentes recién titulados. Durante la iniciación, estos docentes llevan a cabo todas o muchas de las tareas correspondientes a docentes con experiencia y se les remunera su trabajo. La iniciación tiene importantes componentes formativos y de apoyo para ellos, ya que reciben formación adicional, ayuda personalizada y asesoramiento dentro de una fase estructurada. Este periodo dura al menos varios meses. Las fases de iniciación, como se entienden en este documento, no deben confundirse con breves programas introductorios sobre el trabajo y la organización de un centro escolar concreto. Dichas medidas son de corta duración (desde unos días a varias semanas) y normalmente cada centro se los proporciona a todos sus nuevos profesores (inexpertos o no).

En casi dos tercios de los países, los docentes recién titulados tienen acceso a fases de iniciación estructuradas que tienen muchos patrones organizativos distintos. Como muestra el Gráfico 2.5, la iniciación suele ser una fase obligatoria, excepto en Estonia, Eslovenia y el Reino Unido (Escocia), donde es simplemente recomendada. En Alemania, cada *Länder* decide cómo se organizan la fase de iniciación y sus actividades.

En algunos países, la fase de iniciación está limitada a la mentoría. Esto sucede en Hungría, Portugal, Montenegro, la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Serbia. En Suecia, las actividades de iniciación se organizan a nivel local o de centro, y solo es obligatoria la mentoría.

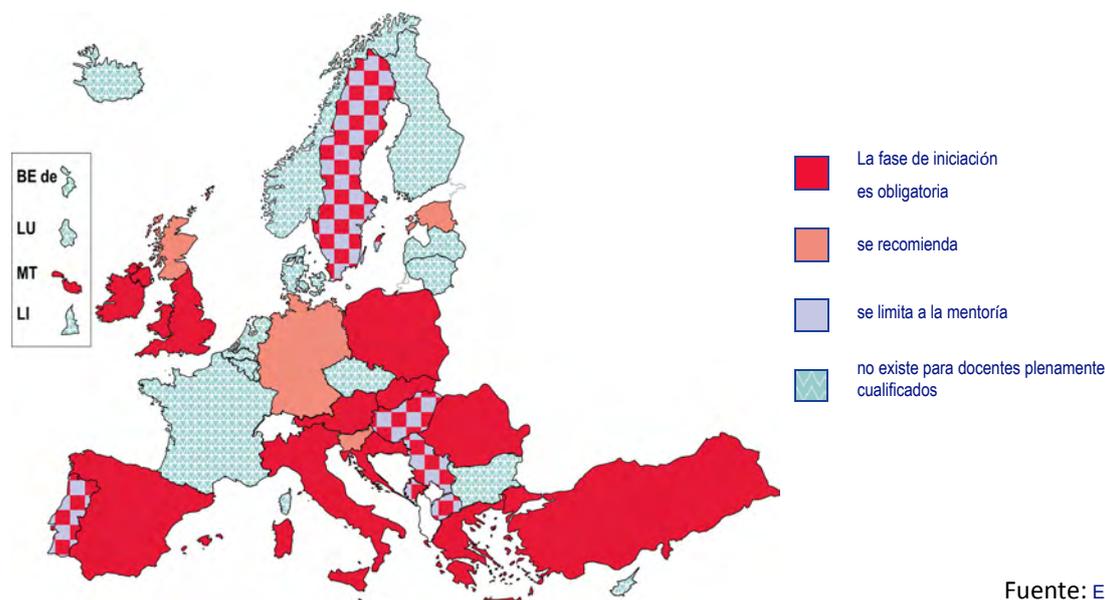
La iniciación suele terminar con una evaluación, que puede confirmar la contratación de los implicados como profesores o la posibilidad de que se registren como tales. En Polonia, en su fase de iniciación, los profesores nuevos ya trabajan a tiempo completo en lo que se denomina "primera etapa" de su estado profesional, por lo que la evaluación conduce a la "segunda etapa".

---

(9) European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. *Developing coherent and system-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for policymakers*, p. 9. El documento está disponible en línea en: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf) [Consultado el 15 de junio de 2015].

(10) La OCDE examina la disponibilidad de los programas de inducción, que se definen con mayor amplitud para poder incluir tanto docentes nuevos en la profesión como docentes nuevos de un centro concreto (OCDE 2014, pp. 88-93).

**Gráfico 2.5: Estado de la fase de iniciación de docentes novatos plenamente cualificados en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14**



Fuente: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Duración	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3 años	1 año	1 año	4 meses	3 meses -1 año	⊗	1 año	1 año
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Duración	⊗	⊗	⊗	⊗	2 años	2 años	⊗	1 año	1 año	1 año	1 año	1 año	1 año	⊗
	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR		
Duración	1 año	1 año	1 año	1 año	1 año	⊗	⊗	1 año	1 año	⊗	1 año	1 año		

⊗ No existe ninguna normativa comunitaria para los docentes recién licenciados

Fuente: Eurydice.

### Nota explicativa

**La iniciación** es una fase de apoyo estructurada que se proporciona a los docentes recién licenciados. La iniciación que forma parte de la capacitación profesional durante el programa de la ITE formal no se tiene en cuenta, ni siquiera aunque sea remunerada. Durante la iniciación, los participantes nuevos realizan, parcial o totalmente, las tareas correspondientes a docentes con experiencia y se les remunera por su actividad. Normalmente, la iniciación incluye la formación y evaluación, y se elige un mentor que proporciona apoyo personal, social y profesional para ayudar a los docentes nuevos en un sistema estructurado. La fase dura varios meses y puede realizarse durante el periodo de prueba.

La duración en años se corresponde con los años académicos.

### Notas específicas de cada país

**Alemania:** El gráfico corresponde a la situación en siete *Länder*, donde la iniciación dura entre uno y tres años. La fase de iniciación es obligatoria en Brandemburgo (un año) y Hamburgo (un año obligatorio más un año opcional), pero no existe en los otros siete *Länder*.

**España:** El contenido y duración de la fase de iniciación varía en función de la Comunidad Autónoma.

**Francia y Luxemburgo:** Se organiza una fase de iniciación después del examen de selección, pero antes de la cualificación total de los docentes.

**Países Bajos:** A causa de la liberalización, los centros escolares son los responsables de proporcionar este tipo de apoyo.

**Eslovenia:** La fase de iniciación se aplica solo a los profesores en formación seleccionados por el ministerio. Los candidatos cualificados, seleccionados directamente por los centros escolares para llenar los puestos vacantes, reciben mentoría solo durante dos meses para prepararse para el examen profesional.

**Suecia:** Desde 2014/15, la fase de iniciación deja de funcionar como periodo en pruebas, aunque los centros escolares siguen teniendo la obligación de ofrecerla.

**Reino Unido (SCT):** Solo los alumnos con título de profesor que se gradúen en una institución de educación superior escocesa y cuya formación se haya financiado públicamente suelen ser aptos para la fase de inducción. Esto incluye alumnos de otras partes del Reino Unido y del resto de la UE, siempre que se les haya considerado aptos para las tarifas en Escocia.

La fase de iniciación se ofrece además de la capacitación profesional que se proporciona durante la ITE. Suele durar un año académico, excepto en Grecia y en España (en algunas Comunidades Autónomas), donde puede ser más corto, y en Hungría y Malta, donde dura dos años.

Desde el año 2000, se ha introducido una fase de iniciación en **Malta** (2010/11), **Portugal** (2012/13), **Rumanía** (2012/13), **Suecia** (2011/12) y la **Antigua República Yugoslava de Macedonia** (2008/09). En **Chipre**, la fase de iniciación nacional se abolió en 2012/13 a consecuencia de las restricciones presupuestarias.

En **Austria**, la fase de iniciación nacional será obligatoria para todos los docentes novatos desde 2015/16.

En dos países, en los que se realizan exámenes-concurso durante la ITE, se organiza una fase de inducción con actividades docentes remuneradas durante la capacitación profesional de los alumnos, en lugar de al principio de su carrera docente.

Además de la organización de una fase de iniciación para docentes cualificados, en la mayor parte de los *Länder* de **Alemania**, todos los graduados (con un primer examen estatal o un máster en ITE, en función del *Land concreto*) tienen que realizar el *Vorbereitungsdienst* (servicio preparatorio remunerado en un centro escolar entre uno y dos años, una vez más en función del *Land*) para aprobar su segundo examen estatal (*Zweite Staatsprüfung*). Este examen es un requisito imprescindible para lograr un empleo fijo como docente, pero no garantiza dicho empleo.

En **Francia**, los alumnos pueden realizar el examen concurso al final del año 4 o del año 5. Solo los que realicen el primero recibirán una remuneración por sus actividades docentes en el año 5.

En **Luxemburgo**, donde el examen concurso se realiza antes de empezar la capacitación profesional de dos años, los alumnos reciben una remuneración durante esos dos años.

Las fases de iniciación, donde existen, suelen estar a disposición de todos los docentes novatos de la educación pública, independientemente de su estado. Sin embargo, en España y Turquía, donde los profesores se seleccionan como funcionarios (consulte el Capítulo 1, Gráfico 1.5), la fase de iniciación se limita al personal fijo. Esto sucede también en Italia, donde a los docentes se les realiza un contrato. En Austria, hasta ahora la fase de iniciación solo se ofrece a los docentes graduados que hayan seguido la ruta consecutiva a través de la ITE en la universidad.

## Participación en la iniciación

Los datos de Eurydice que aparecen en el Gráfico 2.5 proporcionan información sobre la normativa actual relativa a la fase de iniciación. En la encuesta TALIS 2013, se preguntaba a los docentes si habían realizado un programa de iniciación formal como docentes nuevos, con lo que se proporcionaba información sobre las prácticas. Sin embargo, la información de Eurydice afecta a la normativa actual del sector público, mientras que los datos de TALIS hacen referencia a la experiencia de los docentes en el pasado y afecta a los docentes que trabajan en centros públicos, subvencionados o privados independientes.

El Gráfico 2.6 muestra la proporción de docentes con un máximo de cinco años de experiencia que indicaron que habían realizado dicho programa. Centrarse en docentes con menos experiencia es una forma de conocer indirectamente las últimas tendencias que afectan a la participación en la iniciación.

Casi el 60 % de los profesores con poca experiencia en la UE indicaron que habían participado en un programa de iniciación formal al acceder a la profesión. Estos sistemas educativos eran de Bélgica (Comunidad Francesa), Bulgaria, Francia, Croacia, Países Bajos y Reino Unido (Inglaterra). Las proporciones correspondientes en los sistemas educativos individuales eran mayores en Bulgaria y Reino Unido (Inglaterra), con un 81,1% y 92,9%, respectivamente. De estos seis sistemas educativos, solo los de Croacia y el Reino Unido (Inglaterra) tienen una normativa central que establece que la fase de iniciación es obligatoria en el sector público (véase el Gráfico 2.5). En Bélgica (Comunidad Francesa), Bulgaria y los Países Bajos, los índices son altos, a pesar de que no exista dicha normativa. Esto significa que las autoridades locales o los propios centros escolares con frecuencia organizan periodos de iniciación para su personal nuevo. Francia también se encuadra en esta categoría, aunque quienes realizaron la encuesta pueden haber considerado que la fase de iniciación organizada en la fase final de ITE era un apoyo para los docentes novatos.

En Estonia, Italia, Letonia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega, la proporción de los que indicaron que habían participado en la iniciación estaba por debajo del 30%. De estos siete sistemas educativos, solo los de Italia y Suecia tienen una normativa central que indica que la fase de iniciación es obligatoria. Sin embargo, esta fase está limitada al personal fijo seleccionado en el sector público en Italia y la normativa se introdujo por primera vez en 2011/12 en Suecia.

**Gráfico 2.6: Proporción de docentes con menos de cinco años de experiencia en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que participaron en programas de iniciación formal como principiantes en la docencia, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 2.9 del Apéndice).

### Factores que más afectan a la participación en una fase de iniciación

Hay varios factores que pueden determinar si los profesores novatos participan en un programa de iniciación. La Tabla 2.10 (en el Apéndice) indica la razón de oportunidades (*odds ratios*) de varios de estos factores identificados en el material de la base de datos de TALIS 2013. Para evitar redundancia estadística, todos los resultados que se muestran a continuación hacen referencia a la capacidad predictiva de cada factor, tomado en consideración bajo el control de los restantes.

Los aspectos que se tienen en cuenta están relacionados con:

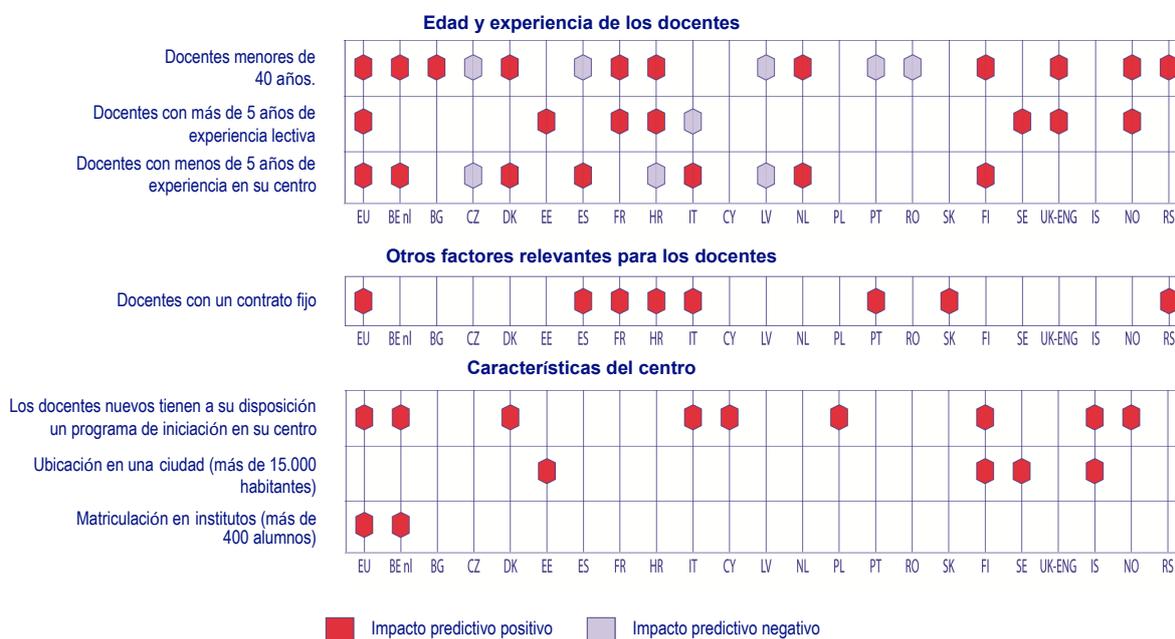
- la edad y experiencia del docente (como profesor y en el centro escolar);
- la situación laboral del docente;
- factores contextuales como la disponibilidad de un programa de iniciación para los docentes nuevos del centro (tal como indique el director) y la ubicación e inscripción en el centro.

Como se muestra en el Gráfico 2.7, el hecho de que la edad de los docentes **"no supere los 40 años"** es el principal factor para predecir si han participado en un programa de iniciación como novatos en su profesión, lo que significa que las fases de iniciación se introdujeron con posterioridad. Este factor tiene un impacto positivo en diez sistemas educativos y negativo en cinco. En cuatro sistemas educativos, esta tendencia se refuerza con el factor predictivo **"no más de cinco años de experiencia lectiva"**.

El segundo factor predictivo entre los seleccionados es la **disponibilidad de un programa de iniciación para los profesores nuevos en su centro escolar**. Es un indicador en nueve sistemas educativos, en los que la fase de iniciación la organizan los propios centros escolares, no las instituciones de ITE, excepto en el caso de Italia, donde la responsabilidad la comparten los centros escolares y las autoridades nacionales y regionales.

El **"estado de empleado fijo"** tiene un impacto predictivo en siete países. En el cuestionario de TALIS 2013, a todos los docentes, independientemente de su edad, se les preguntó si habían participado en alguna fase de iniciación al comenzar a ejercer su profesión. Por lo tanto, el estado laboral no está relacionado con su estado durante la fase de iniciación, sino con su estado actual. De ahí que no sorprenda a nadie que la mayor parte de los docentes que participaron en una fase de iniciación hayan pasado a ser personal fijo. Merece la pena resaltar las cifras especialmente altas de Francia (12,9) e Italia (14,5).

**Gráfico 2.7: El valor predictivo de ciertos factores seleccionados en la participación por parte del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) en programas de iniciación al empezar a ejercer su profesión, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 2.10 del Apéndice).

**Nota explicativa**

Para ver una explicación de varias regresiones logísticas, consulte la Nota estadística.

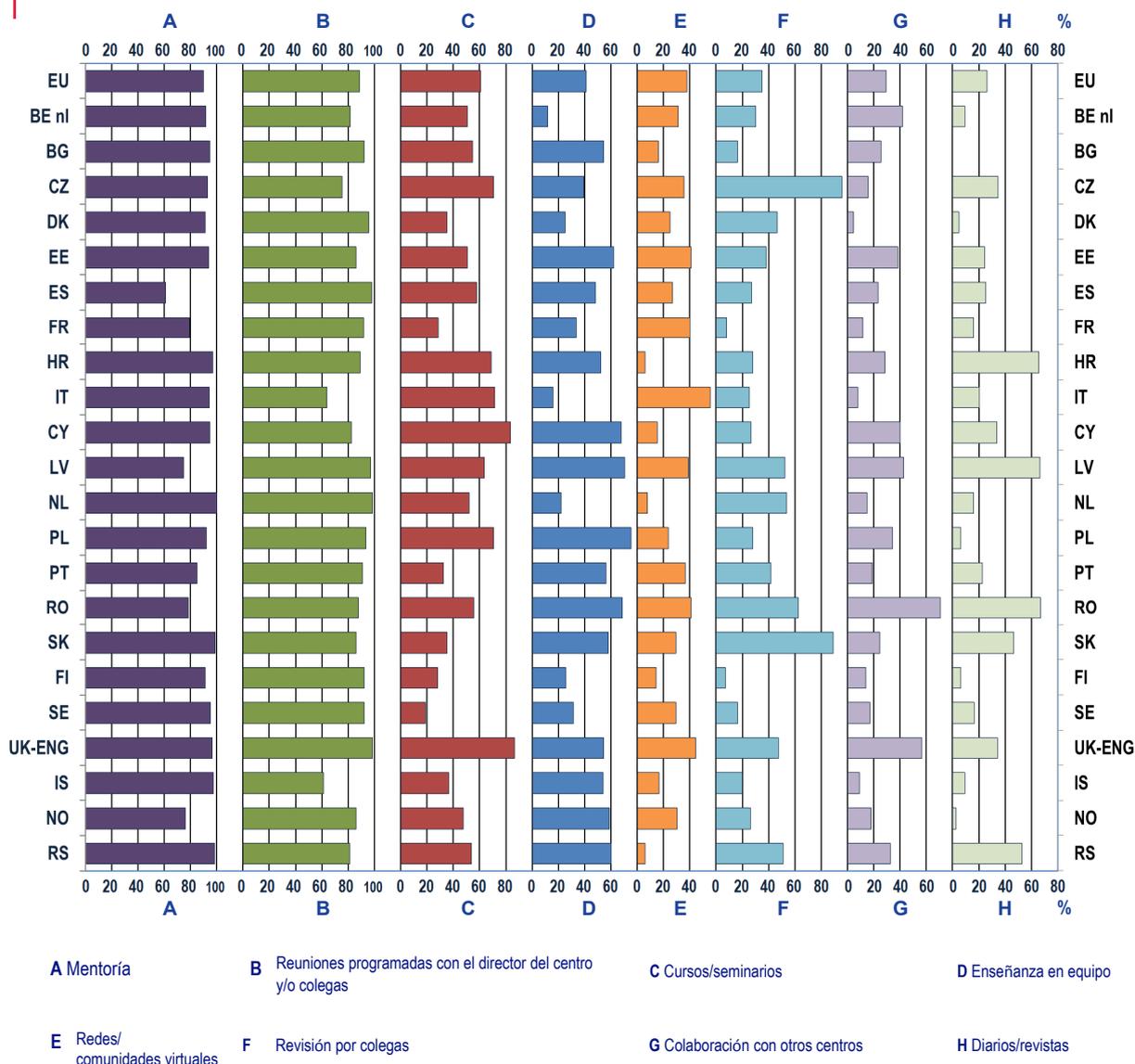
En lo que se refiere al centro escolar en sí, su **"ubicación en una ciudad (más de 15.000 habitantes)"** es un factor predictivo solo en cuatro países, a saber Estonia, Finlandia, Suecia e Islandia. Sin embargo, la **"matriculación en institutos (más de 400 alumnos)"** no tiene impacto predictivo real sobre la participación del profesorado en los programas de iniciación, excepto en la Comunidad Flamenca de Bélgica.

**Tipos de actividad organizados por centros escolares**

En el cuestionario TALIS 2013, se preguntaba a los directores si en su centro había algún programa de iniciación disponible y, en caso afirmativo, cuáles eran sus actividades principales. En el Gráfico 2.8 solo se tienen en cuenta las respuestas de los directores que indicaban que su programa iba dirigido a docentes nuevos. Sin embargo, cuando se habla de "profesores nuevos" pueden ser recién llegados a la profesión docente o profesores experimentados nuevos en el centro escolar. Además, las actividades en los centros escolares representan solo una parte del aprovisionamiento general de los programas de iniciación, que también pueden organizar las instituciones de enseñanza inicial y las autoridades locales, regionales o centrales. A pesar de estas reservas, la información que se proporciona aquí puede dar una idea aproximada de las actividades incluidas en los programas de iniciación para profesores nuevos.

Hay dos actividades notorias en los programas de iniciación de los docentes nuevos, a saber, la **mentoría** y las **reuniones programadas con el director del centro escolar y/u otros colegas**. De hecho, la segunda actividad está muy cerca de un sistema de mentoría. En la UE, un 89,6% de los docentes tienen acceso a programas de iniciación que incluyen un sistema de mentoría y un 88,5% a los que tienen reuniones programadas. Menos de tres cuartas partes del profesorado tiene acceso a programas para docentes nuevos en centros escolares que incluyan actividades de mentoría en España (61,1%). Esto también se aplica a los programas con reuniones programadas con el director u otros colegas en Italia (63,7%) e Islandia (60,9%).

**Gráfico 2.8: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que pueden acceder a ciertos tipos de actividad de los programas de iniciación, según los informes de los directores de centros escolares, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 2.11 del Apéndice).

**En los programas de iniciación de la UE, un 60,8% de los docentes tienen cursos y seminarios a su disposición.** La proporción es especialmente alta en Chipre (83,3% de docentes) y el Reino Unido (Inglaterra, un 86,4% de los docentes). Menos de un tercio de los profesores de Francia (28,5%), Portugal (32,2%), Finlandia (27,9%) y Suecia (18,7%) tienen acceso a programas que incluyen cursos y seminarios.

Otras actividades pueden implicar **enseñanza en equipo** (40,8% de docentes de la UE), **redes/comunidades virtuales** (37,5%), **revisión por colegas** (34,8%), **colaboración con otros centros** (29,2%) y **diarios/revistas** (26,0%). Estas actividades no se distribuyen uniformemente y son más habituales en unos países que en otros. En Rumanía, más de dos tercios del profesorado tiene acceso a programas de iniciación para profesores nuevos organizados por centros escolares que incluyen enseñanza en equipo, colaboración con otros centros escolares y diarios/revistas. Algo parecido pasa en Letonia (excepto en el caso de la revisión por colegas), Chipre y Polonia (pero solo con respecto a la formación en equipo) y la República Checa y Eslovaquia (solamente revisión por colegas).

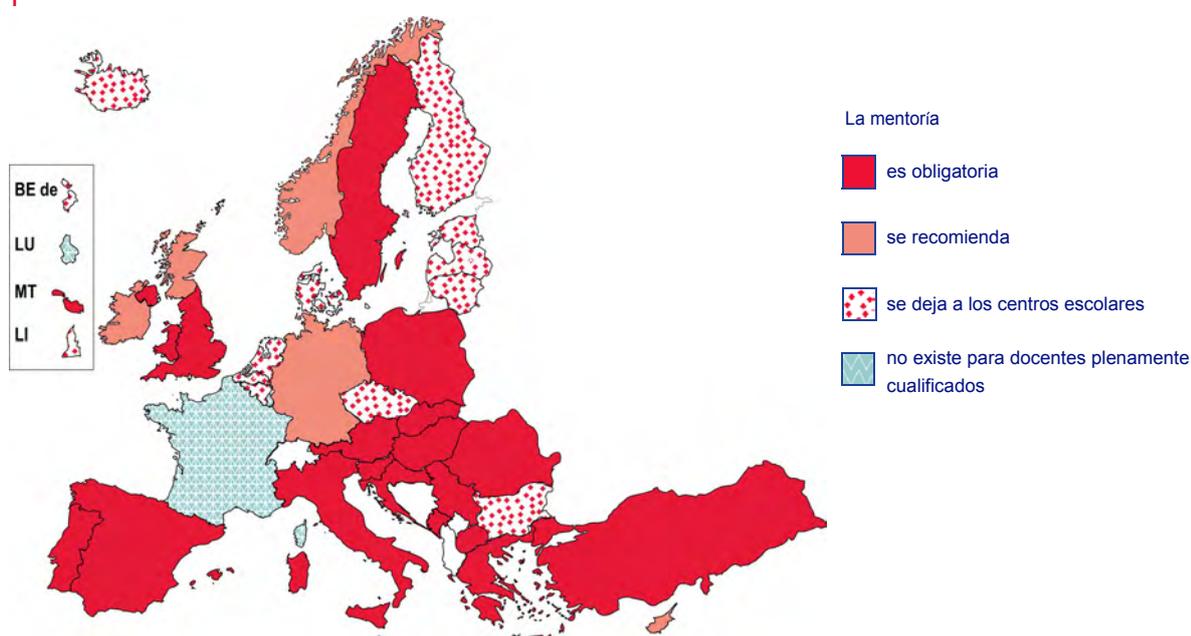
Como muestra el Gráfico 2.8, la mentoría es (según los directores de centro) la actividad más común en los programas de iniciación de los centros para los docentes nuevos. De ahí que en la próxima sección se examine más detalladamente.

## 2.2.2. La mentoría

### Mentoría regulada centralmente

Aunque no todos los países de Europa ofrecen una exhaustiva fase de iniciación a nivel de todo el sistema para los docentes nuevos que trabajan en el sector público (véase el Gráfico 2.5), en la inmensa mayoría de ellos se proporciona apoyo en forma de mentoría.

**Gráfico 2.9: Apoyo de mentoría para docentes nuevos plenamente cualificados en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas centrales, 2013/14**



Fuente: Eurydice.

#### Nota explicativa

El apoyo mediante mentoría quiere decir el asesoramiento profesional que reciben los docentes de otros colegas con mayor experiencia. La mentoría puede formar parte de la fase de inducción para los profesores nuevos en la profesión, pero también puede optar a ella cualquier docente que necesite apoyo.

No se tiene en cuenta el apoyo mediante mentoría durante el programa ITE formal.

#### Notas específicas de cada país

**Alemania:** El apoyo mediante mentoría suele estar disponible en el *Länder* que organiza una fase de iniciación.

**Estonia, España, Italia, Portugal y Turquía:** La mentoría está disponible solamente para docentes nuevos con estado de contrato fijo.

**Grecia:** Aún no se ha implantado el apoyo mediante mentoría. El ministerio aún tiene que decidir cuáles deben ser las cualificaciones específicas que deben tener los mentores.

**Francia:** El apoyo mediante mentoría se organiza después del examen concurso de selección, pero antes de la cualificación total de los docentes. A partir de 2015/16, el apoyo mediante mentoría se introducirá para profesores nuevos totalmente cualificados en las zonas de educación prioritaria.

**Luxemburgo:** El apoyo mediante mentoría se organiza después del examen concurso de selección, pero antes de la cualificación total de los docentes.

**Austria:** La mentoría solo es obligatoria para los docentes graduados que hayan seguido la ruta consecutiva a través de la ITE en la universidad. Desde 2015/16, será obligatoria para todos los profesores nuevos.

En los países con una fase de iniciación obligatoria, a menudo se prescribe la mentoría para los profesores nuevos totalmente cualificados, excepto en Irlanda, donde solo es recomendada. Por consiguiente, está indicada para los docentes principiantes en Grecia, España, Croacia, Italia, Malta, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Montenegro, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega, Serbia y Turquía. Sin embargo, en Grecia, hasta la fecha no se han organizado proyectos de mentoría, ya que el ministerio no ha tomado ninguna decisión al respecto sobre las cualificaciones y obligaciones de los mentores ni sobre el proceso para seleccionarlos. En Polonia y el Reino Unido (Irlanda del Norte), los docentes reciben mentoría continua después de la fase de iniciación.

En **Polonia**, los docentes nuevos se seleccionan como "profesores en formación" (*nauczyciel stażysta*) y se establece un contrato de un año correspondiente a la fase de iniciación. Si finalizan esta fase adecuadamente, pasan a ser "profesores con contrato" (*nauczyciel kontraktowy*) con un contrato fijo. Para ser "docentes nombrados" (*nauczyciel mianowany*), necesitan realizar un examen después de dos años y nueve meses (como pronto). Reciben mentoría para prepararse para este examen.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, los docentes en su segundo y tercer año de formación siguen teniendo un tutor.

En los países en los que se recomienda la fase de iniciación, la mentoría puede ser obligatoria, como en Eslovenia, recomendada, como en el Reino Unido (Escocia), o dejarse a la iniciativa de cada centro escolar (Estonia). En Alemania, el estado de su provisión varía en función del *Land*.

En aquellos lugares en que se ofrece mentoría en países sin fase de iniciación regulada para profesores nuevos totalmente cualificados, a menudo se encargan de ella los propios centros escolares, como en Bélgica, Bulgaria, la República Checa, Dinamarca, Letonia, Lituania, Países Bajos, Finlandia, Islandia y Liechtenstein. Sin embargo, se recomienda en Chipre y Noruega.

En Francia y Luxemburgo, donde la mentoría es una parte importante de la fase final de la ITE, no se organiza mentoría para los docentes totalmente cualificados.

Desde el año 2000, los sistemas de mentoría para los recién llegados al mundo de la enseñanza se han implantado en **Malta** (2012/13), **Portugal** (2012/13) y la **Antigua República Yugoslava de Macedonia** (2008/09). En **Letonia**, se está preparando una normativa al respecto y desde 2011 han recibido formación 1 000 docentes mentores. En **Noruega**, el Ministerio de Educación e Investigación y la Asociación Noruega de las Autoridades Locales y Regionales trabajan actualmente en una estrategia de mentoría para dar apoyo a los docentes nuevos.

### Proporción de docentes que reciben mentoría

En la encuesta TALIS 2013 se preguntaba a los docentes si tenían un mentor, con lo que se proporcionaba información sobre la escala de la mentoría. El cuestionario TALIS asume que la última no está necesariamente restringida a la profesión docente, sino a una actividad de la que todos los profesores pueden beneficiarse, independientemente de la experiencia profesional. Esta sección se centra principalmente en la mentoría como forma de apoyo para la transición a la profesión <sup>(11)</sup>.

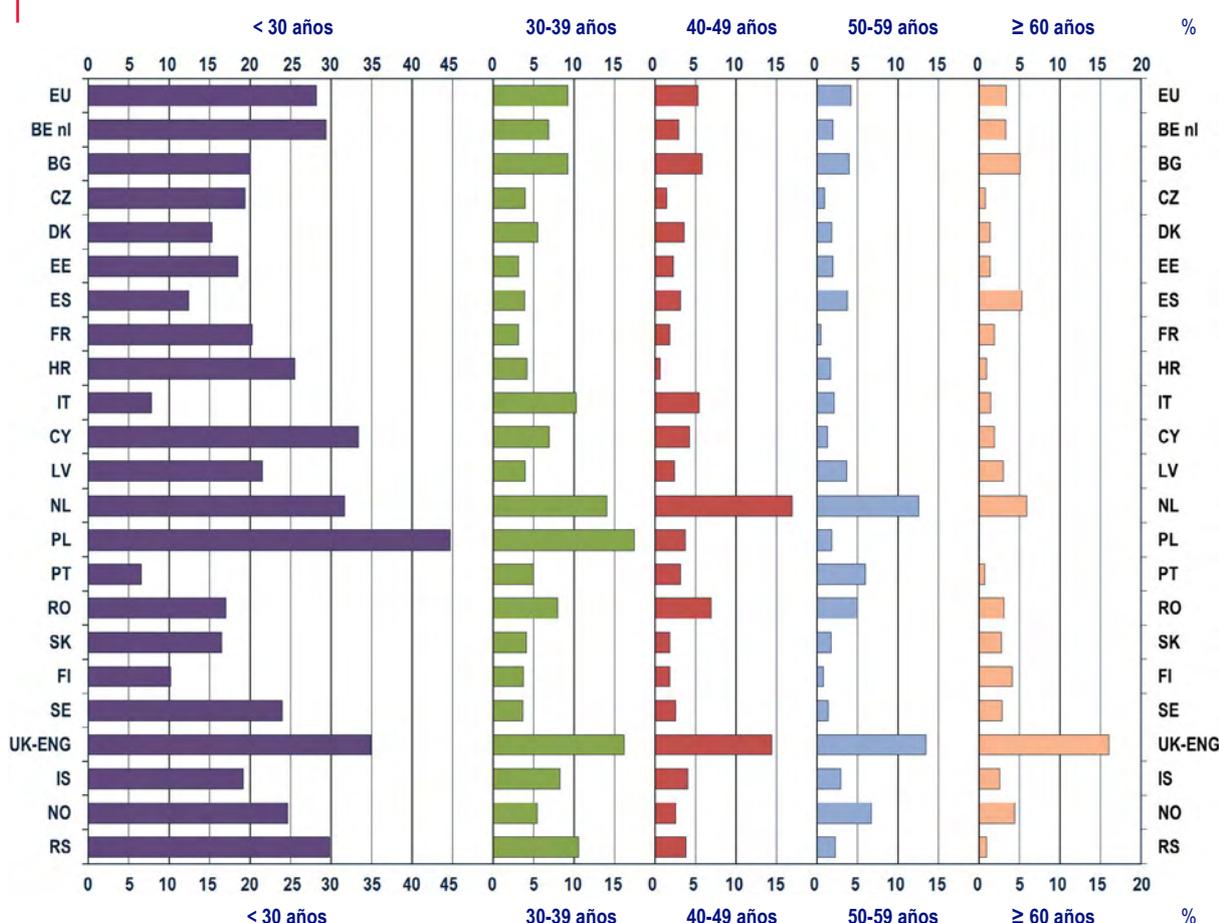
Dado que los que empiezan en la profesión docente suelen ser más jóvenes que los profesores con mayor experiencia, la proporción, por grupo de edad, de docentes que indican que tienen mentor es una aproximación útil a la hora de determinar si la mentoría se usa principalmente para ayudar a los nuevos en su transición a la profesión o para dar apoyo a los docentes con mayor experiencia cuando tienen problemas.

El Gráfico 2.10 incluye las respuestas dadas por todos los docentes europeos encuestados, independientemente de que trabajen en centros públicos, privados subvencionados o privados independientes. Muestra que la mentoría está principalmente conectada a la fase de transición de los docentes nuevos. Esto lo apoyan las normativas centrales de los países, que en la mayoría de los casos consideran la mentoría una forma de apoyar específicamente a los profesores nuevos cualificados.

<sup>(11)</sup> Consulte también OECD (2014), pp. 93-96.

En el 28,2%, la proporción de docentes de la UE de menos de 30 años que indican que tienen mentor es más de tres veces superior a la proporción correspondiente de los del grupo de edad 30-39 (9,2 %). En casi todos los países, la proporción de docentes de menos de 30 años con mentor es mayor que en el resto de los grupos de edad. Indudablemente, habría sido mayor si TALIS 2013 hubiera realizado un muestreo excesivo de los docentes con más de un año de experiencia, con el fin de que se pudieran procesar este grupo concreto. Es probable que una proporción superior de docentes de menos de 30 años no vuelvan a tener mentores porque el periodo de mentoría formal está limitado en el tiempo. La proporción más alta se da en Polonia (44,7%), donde la mentoría se proporciona hasta mucho después de la fase de iniciación hasta que los profesores nuevos asciendan a la categoría superior (consulte la anterior nota especial sobre Polonia).

**Gráfico 2.10: Proporción, por grupo de edad, del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) a los que se ha asignado un mentor, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 2.12 del Apéndice).

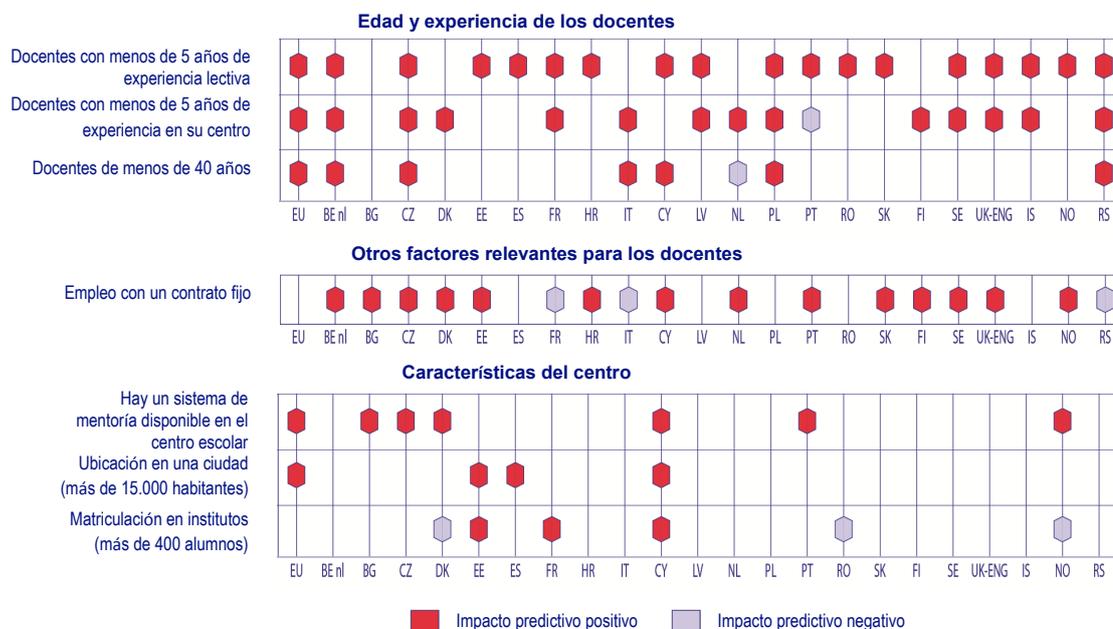
La proporción de docentes de menos de 30 años que indican que tienen mentor es de aproximadamente un 30%, o más, en solo cinco países. En Polonia, Reino Unido (Inglaterra) y Serbia, las normativas centrales sobre el sector público también establecen que es obligatorio (véase el Gráfico 2.9), mientras que en Chipre solo es aconsejable. Los Países Bajos es el único país con una proporción correspondiente de más del 30%, a pesar de que la mentoría queda a discreción de cada centro escolar.

Solo en dos sistemas educativos al menos un 10% del profesorado de todos los grupos de edad indica que tiene mentor: dichos sistemas son los de los Países Bajos (excepto en el caso del profesorado con más de 60 años) y el Reino Unido (Inglaterra). Sin embargo, incluso en estos dos sistemas, sigue siendo el doble de habitual que sean los docentes de menos de 30 años los que tienen un mentor, lo que es comprensible, ya que es mucho más probable que los docentes con menos experiencia necesiten este tipo de apoyo.

## Factores relevantes para evaluar la probabilidad de se requiera mentoría

El Gráfico 2.11 ilustra el valor predictivo de siete factores identificados a partir del material de la base de datos de TALIS 2013 en la asignación actual de un mentor. El impacto de cada factor se analiza bajo el control de los restantes.

**Gráfico 2.11: El valor predictivo de determinados factores seleccionados en la asignación de un mentor al profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 2.13 del Apéndice).

### Nota explicativa

Para ver una explicación de varias regresiones logística, consulte la Nota estadística.

Estos factores están relacionados con:

- la edad, experiencia y situación laboral del docente (como profesor y en el centro escolar);
- factores contextuales como la disponibilidad de un sistema de mentoría en el centro escolar (tal como indique el director) y la ubicación e inscripción en el centro.

De los tres principales factores predictivos, dos de ellos están relacionados con la experiencia del profesorado. **"Menos de cinco años de experiencia lectiva"** es un indicador positivo en 17 sistemas educativos y **"menos de cinco años de experiencia en su centro escolar"** es un indicador positivo en 13 países. Esto confirma que "la asignación actual de un mentor" está conectada a una transición a la profesión docente, como muestra la proporción por grupo de edad de docentes que tienen mentor (véase el Gráfico 2.10). El hecho de que los docentes tengan **"menos de 40 años"** también tiene un valor predictivo en seis sistemas educativos, aunque su impacto sea negativo en los Países Bajos que, junto con el Reino Unido (Inglaterra), es uno de los dos países europeos en que los docentes de mayor edad y con experiencia también tienen mentores.

El tercero de los principales factores predictivos es el **"empleo con contrato fijo"**, que se puede atribuir al hecho de que, en muchos países, los docentes nuevos comienzan con un periodo de prueba. Por el contrario, Francia, Italia y Serbia muestran la tendencia inversa, ya que el factor predictivo es el empleo con contrato fijo. De hecho, en Francia, la fase de iniciación con un mentor solo se organiza para quienes hayan superado un examen-concurso para llegar a ser profesores fijos y en Italia para los que tienen un contrato permanente.

La **disponibilidad de un sistema de mentoría en el centro escolar** es un factor predictivo en seis sistemas educativos.

La "**ubicación en una ciudad (más de 15.000 habitantes)**" y la "**matriculación en instituto (más de 400 alumnos)**" de un centro no afectan demasiado a la asignación de un mentor, aunque ambos factores tengan un valor predictivo en tres sistemas educativos, mientras que la "matriculación en un instituto" tiene un impacto negativo en otros tres.

Aunque un mentor pueda ser capaz de ayudar a los docentes con más experiencia a enfrentarse a las dificultades que plantean las situaciones complejas o desconocidas, este tipo de apoyo va dirigido principalmente a docentes nuevos.

### 2.2.3. Perfil, preparación y elección de mentores

Los mentores son docentes con experiencia que a menudo trabajan en una categoría profesional superior que los docentes a los que mentorizan. Puede seleccionarlos el director del centro escolar, la autoridad local o regional, o tener la acreditación de mentores. Algunos países han implementado cierta formación o apoyo destinados específicamente para ellos.

En la **República Checa**, el proyecto de 2014-15 conocido como *Mentoring začínajících učitelů* (o "apoyo a la mentoría para recién llegados a la profesión") que ha desarrollado el Business Leader Forum bajo los auspicios del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, implica a varios centros escolares. Su objetivo es proporcionarles una metodología exhaustiva para la mentoría y colaboración en red con otros centros, y permitir que sus docentes con más experiencia desarrollen habilidades de mentoría exhaustivas. En julio de 2014, el National Institute for Education (Instituto Nacional de Educación) lanzó un proyecto de un año llamado "profesores no numerarios y mentores para los centros escolares" (*Lektoři a mentoři pro školy – LAMS*), cuyo objetivo era informar sobre la mentoría e involucrar a docentes de distintas asignaturas en la implantación de la mentoría en los centros escolares.

En **Estonia**, los mentores deben tener, como mínimo, tres años de experiencia lectiva, así como en el trabajo de desarrollo, y haber realizado un currículo de formación de mentores de 160 horas en una universidad antes de la elección, o durante la supervisión de los docentes noveles en la fase de iniciación.

En **Irlanda**, muchos centros escolares han formado personal para que actúen como mentores. Para llegar a mentores es preciso haber realizado un curso de 20 horas, que se organiza a través del programa National Induction Programme for Teachers (NIPT). También reciben apoyo como mentores vía telefónica por correo electrónico e Internet ([www.teacherinduction.ie](http://www.teacherinduction.ie)).

En **Letonia**, la Universidad de Letonia formó a casi 1000 mentores entre 2010 y 2013, en el proyecto llamado *Inovācija un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide* (el proyecto de "formación del profesorado innovador basado en prácticas y desarrollo profesional de mentores"), con financiación del Fondo Social Europeo. Los datos de los mentores graduados tras el curso de 72 horas se pueden encontrar en una base de datos electrónica, a la que los docentes pueden acceder para buscar los mentores.

En **Rumanía**, las instituciones County/Bucharest School Inspectorates organizan la selección de los profesores-mentores a través de un concurso, que incluyen pruebas teóricas y prácticas.

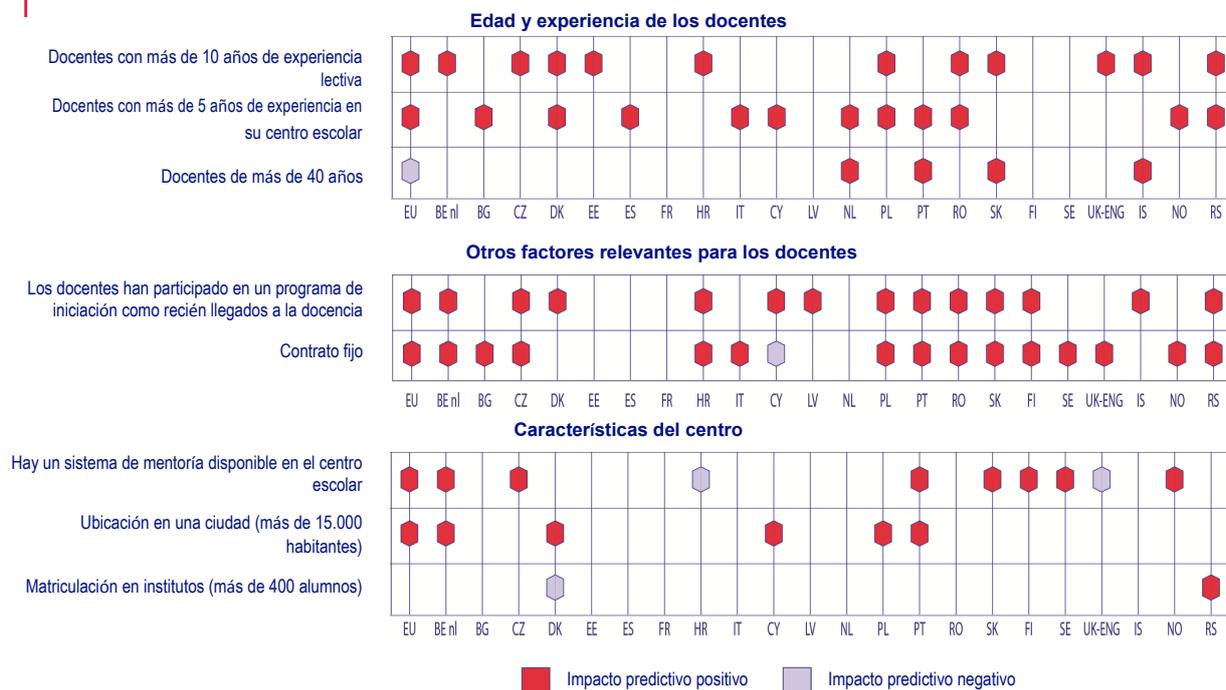
En **Montenegro**, el Bureau for Education Services organizó un programa de formación de tres días para mentores en 2010/11 y 2011/12. En 2012/13, la formación se organizó para todos los coordinadores de desarrollo profesional continuo (CPD) del centro escolar. Estos coordinadores son quienes se encargan de proporcionar apoyo a los mentores en el centro escolar. El Bureau for Education Services también ha publicado un manual de apoyo a los mentores.

En la encuesta TALIS 2013 también se preguntaba a los docentes si actuaban también como mentores de uno o varios de sus colegas.

Se han seleccionado varios factores del material de la base de datos de TALIS 2013 para evaluar su valor predictivo en la elección de docentes como mentores. En el Gráfico 2.12, cada factor se examina bajo el control de los restantes. Los factores seleccionados tienen que ver con:

- la edad y experiencia del docente (como profesor y en el centro escolar);
- otros problemas importantes para los docentes, como su situación laboral o si participaron en algún programa de iniciación al empezar su labor lectiva;
- factores contextuales como la disponibilidad de un sistema de mentoría en el centro escolar (tal como indique el director) y la ubicación e inscripción en el centro.

**Gráfico 2.12: El valor predictivo de determinados factores seleccionados en la designación, como mentores, de profesores del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 2.14 del Apéndice).

**Nota explicativa**

Para ver una explicación de varias regresiones logística, consulte la Nota estadística.

Un factor predictivo en 13 sistemas educativos es que **"los docentes han participado en un programa de iniciación como recién llegados a la docencia"**. Como afirma la OCDE (2014, p. 96), "estos resultados sugieren que las intervenciones de las políticas en las primeras etapas como, por ejemplo, la participación en un programa de iniciación como profesor principiante puede afectar durante mucho tiempo a la posterior voluntad de los docentes de ayudar a otros profesores a mejorar sus capacidades lectivas".

Otro factor relacionado con los docentes con gran valor predictivo en la elección de mentores es un **"contrato fijo"** de los docentes afectados. Este es un indicador en 14 sistemas educativos, aunque el estado puede depender parcialmente de su experiencia, es decir, cuanto mayor sea la experiencia de los docentes, mayor probabilidad habrá de que se aseguren un contrato fijo.

Claramente, la experiencia de los docentes es muy importante en casi todos los sistemas educativos. **"Más de 10 años de experiencia lectiva"** es un factor predictivo en 11 sistemas, al igual que lo es tener **"más de cinco años de experiencia en su centro escolar"**. Ambos valores tienen un posible valor predictivo en Dinamarca, Polonia, Rumanía y Serbia. El hecho de que los docentes tengan **"más de 40 años"** solo es predictivo en cuatro sistemas educativos (en los Países Bajos, Portugal, Eslovaquia e Islandia), en todos los casos en combinación con el impacto de la experiencia lectiva o la experiencia en su centro escolar.

Dos factores relacionados con el contexto del centro tienen cierto factor predictivo. Cuando **"un sistema de mentoría está disponible en el centro escolar"**, las probabilidades de que los docentes se nombren mentores aumentan en siete sistemas educativos. La ubicación de su centro escolar **"en una ciudad (más de 15.000 habitantes)"** es un factor predictivo positivo en cinco sistemas educativos, pero la **"matriculación en un instituto (más de 400 alumnos)"** tiene un valor predictivo insignificante.

Como cabría esperar, la experiencia y cualificaciones de los mentores se contraponen a las de los docentes que mentorizan. Los mentores son docentes con experiencia, a menudo con contratos fijos, y su propia participación en una fase de iniciación cuando accedieron a la profesión docente es en muchos países un elemento clave cuando posteriormente se les nombra para ejercer su rol.

## CAPÍTULO 3: DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

---

El desarrollo profesional continuo (DPC) para profesores es uno de los pilares de la estrategia europea para la mejora de la calidad en la educación. Las conclusiones del Consejo de mayo de 2014 (1) insisten en que una oferta de DPC de alta calidad es esencial para asegurar que los profesores «adquieran y mantengan las competencias pertinentes que se requieren para el desempeño eficaz de su trabajo en las aulas actuales». También insisten en la importancia de actualizar los DPC a los cambios en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje y de fomentar los enfoques interdisciplinarios y colaborativos, así como las competencias digitales y el uso de los recursos educativos de libre acceso. Las conclusiones apuntan hacia enfoques más flexibles con respecto a aquellos DPC que aplican métodos de aprendizaje de adultos basados en comunidades de prácticas o aprendizaje en línea y en equipo; pero también apuntan hacia el apoyo y la formación del profesorado en lo que respecta a métodos docentes eficaces e innovadores.

El informe TALIS 2013 (OCDE, 2014) ofrece una interesante visión sobre la propia percepción de los profesores con respecto a sus necesidades y su participación en los DPC, así como sobre las posibles motivaciones e impedimentos para participar en ellos. El informe hace hincapié en que el volumen de participación de los profesores en actividades de desarrollo profesional es en general alto, con las mujeres y el profesorado permanente a la cabeza en cuanto al nivel de participación y los hombres y el profesorado temporal a la cola. La OCDE (2014) también insiste en que el apoyo económico influye en el grado de participación en los DPC, aunque parece que en algunos países también existen otros incentivos no económicos que igualmente dan buen resultado. Por otro lado, al parecer, entre los motivos más frecuentes para no participar en los DPC están la falta de incentivos y los conflictos con el horario laboral.

Este capítulo relaciona los resultados de un análisis secundario de las necesidades, participación, motivaciones e impedimentos para participar en los DPC —según lo expresado por los profesores en el cuestionario llevado a cabo para el TALIS 2013—, con los datos recopilados dentro de la Red Eurydice sobre leyes y políticas, tanto nacionales como regionales. Facilita un enfoque más centrado que el de TALIS 2013, tanto en términos de alcance —ya que reduce su atención a los países europeos—, como en términos de perspectiva —ya que profundiza en el análisis de aspectos específicos, como las necesidades relativas a la edad, la participación o la legislación—. También examina los elementos estructurales de los DPC, tal y como los concibe la legislación de los diferentes sistemas educativos, y los impulsos de los legisladores para fomentar la participación.

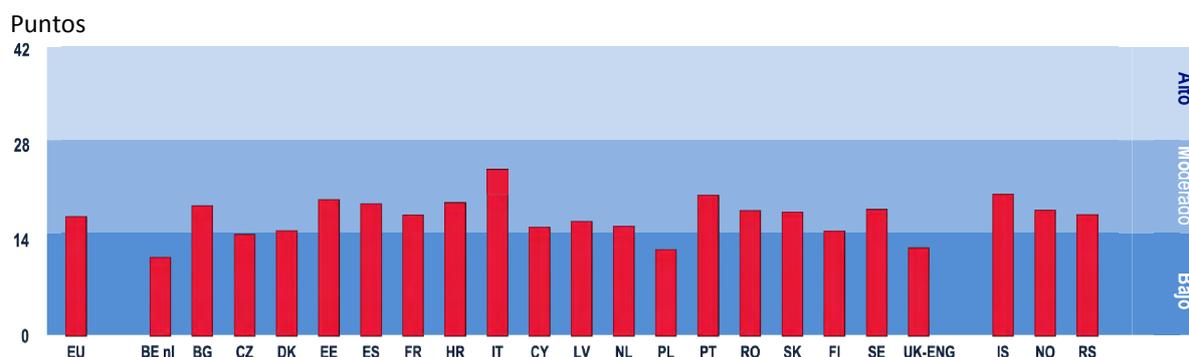
### 3.1. Necesidades

Se espera que las actividades de desarrollo profesional cubran las necesidades que existen tanto entre los diferentes sistemas educativos europeos, como dentro de ellos mismos. En el Gráfico 3.1 se puede apreciar que, prácticamente en todos los países, la media total de las necesidades expresadas por los profesores se encuentra en una franja media, con Bélgica (Comunidad flamenca), Polonia y el Reino Unido (Inglaterra) justo por debajo de ella. En el extremo opuesto, Italia está claramente en el extremo superior de la franja, junto con Bulgaria, Estonia, España, Croacia, Portugal e Islandia, que le siguen de cerca. La media de la Unión Europea y la posición de algunos países con profesores que expresan pocas necesidades arrojan una imagen alentadora. Sin embargo, este resultado general no siempre se refleja en las tendencias que muestran las variables únicas.

---

(1) Conclusiones sobre una formación de docentes eficaz. Reunión del Consejo de Educación, Juventud, Cultura y Deporte. Bruselas, 20 de mayo de 2014.

**Gráfico 3.1: Baremo de necesidades generales relativas al desarrollo profesional, según lo expresado por los profesores en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 3.1 en el Apéndice).

**Nota explicativa**

Se ha calculado una escala de necesidad desde “nada en absoluto” en todas las áreas, equivalente a cero, hasta “alto nivel de necesidad” en todas las áreas, tal y como se recoge en TALIS 2013, equivalente a 42 puntos. Las necesidades se consideran como “baja” de 0 a 14, “moderada” de 15 a 28 y “alta” de 29 a 42 puntos.

**3.1.1. Necesidades con respecto a la edad y la experiencia**

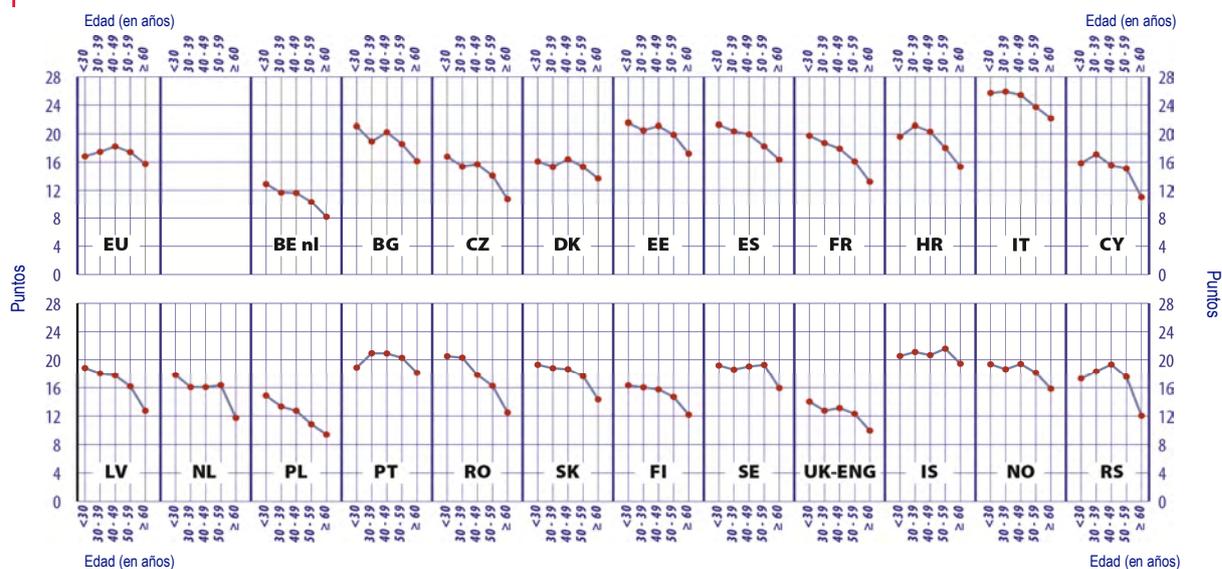
El Gráfico 3.2 muestra que la media de la Unión Europea varía poco entre los 5 grupos interesados. La forma de “U invertida” poco pronunciada nos muestra que los docentes más jóvenes y los más mayores expresan menos necesidades que los de 40 a 49 años. En Italia, Portugal e Islandia, todos los grupos de edades expresan un número de necesidades mayor que la media de la Unión Europea.

Es más, cada país parece ajustarse a uno de los dos patrones. El primero corresponde a unos niveles de necesidad más o menos similares en cada uno de los cuatro primeros grupos de edades pero con una clara caída entre los profesores de 60 años o más, típico de los países nórdicos, Chipre, Países Bajos, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra) y Serbia. En el segundo patrón, las necesidades disminuyen paulatinamente, tal y como ilustran los casos de España, Francia, Croacia, Letonia y Rumanía. Sin embargo, independientemente del patrón, la media de necesidades expresada por los profesores de más de 60 años de edad es siempre más baja que en cualquier otro grupo de edad. En Letonia y Países Bajos, por ejemplo, la diferencia es de 6,1 puntos entre la media de la categoría que expresa más necesidades (menores de 30 años) y la de los profesores de 60 años o más, mientras que en Rumanía la diferencia asciende a 8 puntos. A excepción de Italia y Portugal, en todos los países en general, la media de necesidad expresada por los profesores de 60 años o más cae por debajo de la media de la Unión Europea (sumados todos los grupos de edad) y en muchos países el mismo grupo de edad expresa niveles generalmente bajos de necesidad. Merece la pena destacar que en Bélgica (la Comunidad Flamenca), Polonia y Reino Unido (Inglaterra), la media de necesidad expresada está siempre por debajo de la media de la Unión Europea, independientemente del grupo de edad.

La experiencia parece influir en las necesidades casi de la misma manera que lo hacen los grupos de edad (véase Tabla 3.3 en el Apéndice).

Dadas las similitudes entre estas tendencias (véase el Gráfico 3.2) con respecto al grupo de edad y la experiencia, cabe pensar que el bajo nivel de necesidades expresado por aquellos con más experiencia o por profesores más mayores es el reflejo de una merma en su motivación en los últimos años de su carrera profesional, más que de una autoevaluación objetiva de sus necesidades.

**Gráfico 3.2: Baremo de las necesidades generales en lo que respecta al desarrollo profesional, según lo expresado por los profesores del primer ciclo de educación secundaria (CINE 2), por grupos de edad, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 3.2 en el Apéndice).

**Nota explicativa**

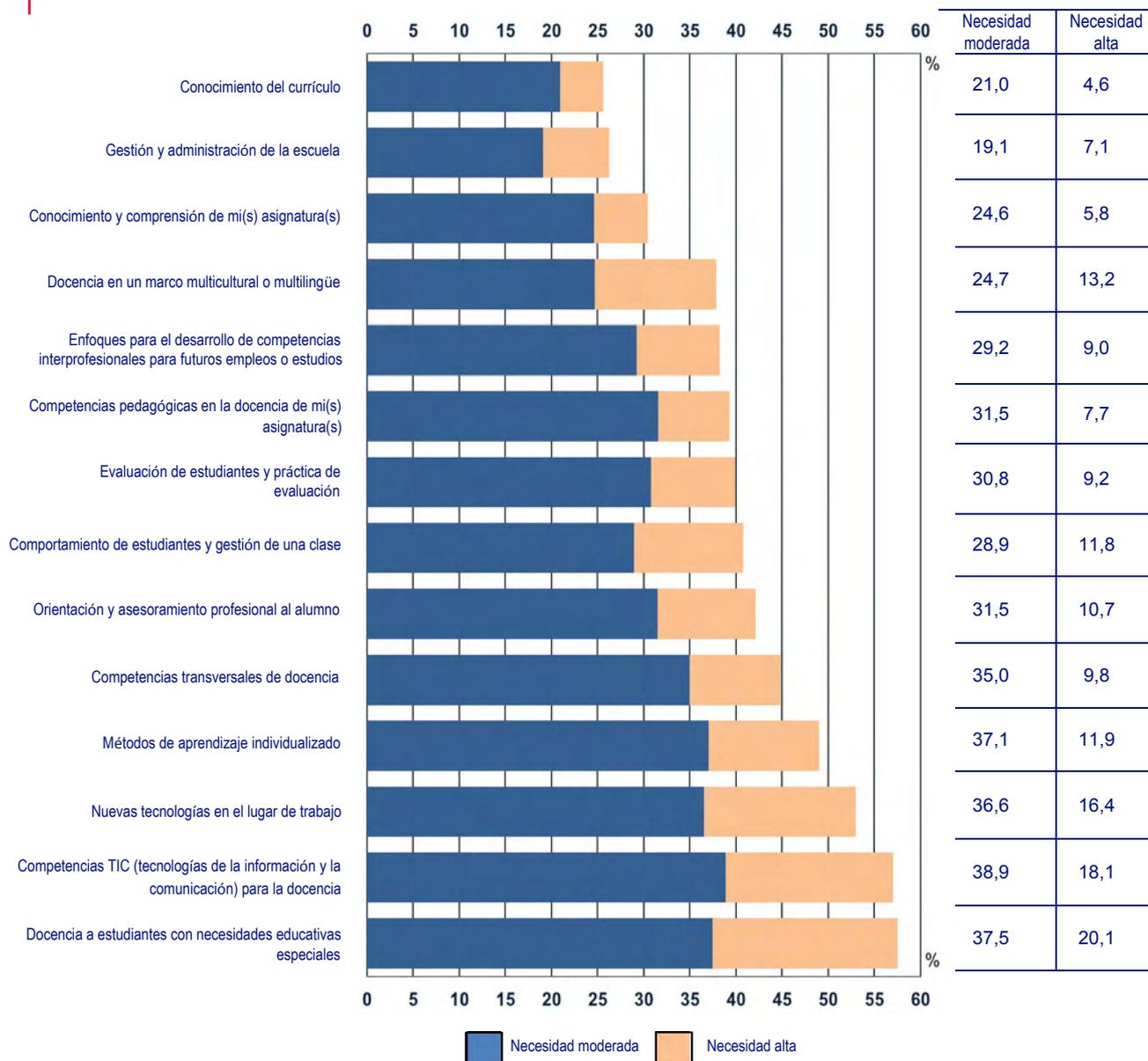
Se ha calculado una escala de necesidad desde “nada en absoluto” en todas las áreas, equivalente a cero, hasta “alto nivel de necesidad” en todas las áreas, tal y como se recoge en TALIS 2013, equivalente a 42 puntos. La necesidad se considera como “baja” de 0 a 14, “moderada” de 15 a 28 y “alta” de 29 a 42 puntos.

Además, cuando dichos datos se analizan con el fin de elaborar políticas, debería tenerse en cuenta la población docente específica de cada sistema. Un gran porcentaje de profesores de una cierta edad o una experiencia en particular que expresa altos niveles de necesidad de DPC, debería compararse con el total de población docente de ese grupo. Por ejemplo, en Bulgaria, los profesores de entre 40 y 49 años suponen el 31,5% (véase la Tabla 1.3 en el Apéndice) del total de la población docente y expresan un nivel de necesidades inmediatamente inferior al de los profesores de menos de 30 años, que suponen el 4,2% de la población docente. En contraste, en Rumanía, los profesores de menos de 30 años y los de entre 30 y 39 años expresan los niveles más altos de necesidad y juntos representan más del 50% del profesorado.

**3.1.2. Necesidades con respecto a los temas**

Profesores de diferentes grupos de edades y experiencia expresan diferentes necesidades según el área. TALIS 2013 ha identificado los cinco temas o áreas cuyo porcentaje de necesidad es mayor, según lo expresado por los profesores, a saber: 1) docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales (consulte en el Glosario la definición de 'necesidades educativas especiales'); 2) competencias TIC para la docencia; 3) nuevas tecnologías en el lugar de trabajo; 4) comportamiento de los estudiantes y gestión de una clase; y 5) docencia dentro de un marco multicultural o multilingüe. También en Europa, estos cinco temas aparecen mencionados por el grueso de profesores que expresan niveles de “alta necesidad”. Si tomamos los datos correspondientes a los profesores con un nivel de “necesidad moderada” y los sumamos a los de aquellos con un nivel de “alta necesidad”, el porcentaje de demanda en los dos primeros temas es bastante parejo y el tema de “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo” se mantiene firme en la tercera posición, mientras que hay cambios en la jerarquía del resto de temas en los que un mayor porcentaje de profesores ha expresado tener necesidad. Según nos muestra el Gráfico 3.3, un porcentaje proporcionalmente mayor de profesores siente necesidad de adquirir “métodos de aprendizaje individualizado” y “competencias transversales de docencia”, seguido en sexta posición por la “orientación y asesoramiento profesional al alumno”.

**Gráfico 3.3: Proporción de profesores de primer ciclo de educación secundaria (CINE 2) que expresa un nivel entre moderado y alto de necesidad de desarrollo profesional, en relación con los 14 temas, dentro de la Unión Europea, 2013**



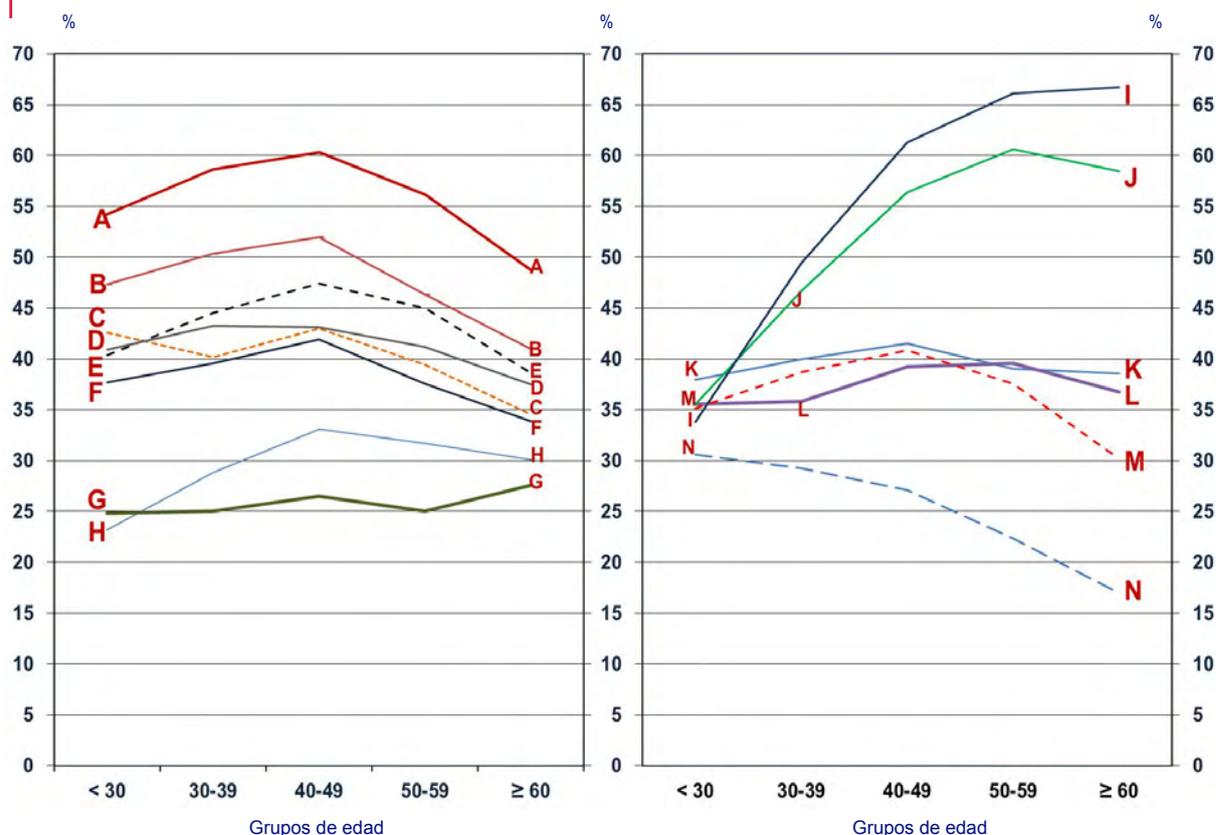
Fuente: Eurydice, según datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 3.4 en el Apéndice, que incluye los datos por país).

**Nota aclaratoria:**

Los temas se han clasificado en orden ascendente en base a los porcentajes totales combinados de aquellos profesores que han indicado “nivel moderado de necesidad” y “nivel alto de necesidad”.

La suma de los datos de los niveles de necesidad moderada y alta vierte unas conclusiones interesantes cuando se distribuye por edades (véase Gráfico 3.4). Si consideramos los temas de manera individual, en la mayoría de los casos hay mayores porcentajes de profesores entre los 40 y 49 años que expresa una moderada o alta necesidad, más que en ninguna otra franja de edad, y duplican con mucho los resultados de los 14 temas juntos (véase el Gráfico 3.2). Sin embargo, esto no es aplicable a todos los temas. Por ejemplo, el porcentaje relativamente bajo de profesores preocupados por el “conocimiento del currículo” varía poco de un grupo de edad a otro. Otro ejemplo es el de la “gestión y administración de la escuela”, que muestra una tendencia descendente constante que indica que la proporción de profesores de 60 años o más que expresan un nivel de necesidad moderada o alto es solamente la mitad del aplicable al grupo de menos de 30 años.

**Gráfico 3.4: Proporción de profesores del primer ciclo de educación secundaria (CINE 2) que expresa un nivel entre moderado y alto de necesidad de desarrollo profesional, en relación con los 14 temas, dentro de la Unión Europea, 2013**



- |   |   |
|---|---|
| <b>A</b> Docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales   | <b>H</b> Conocimiento y comprensión del tema de mi(s) asignatura(s)                                     |
| <b>B</b> Métodos de aprendizaje individualizado                         | <b>I</b> Competencias TIC para la docencia  |
| <b>C</b> Comportamiento de estudiantes y gestión de una clase           | <b>J</b> Nuevas tecnologías en el lugar de trabajo  |
| <b>D</b> Orientación y asesoramiento profesional al alumno              | <b>K</b> Evaluación de estudiantes y práctica de evaluación   |
| <b>E</b> Competencias transversales de docencia                         | <b>L</b> Docencia dentro de un marco multicultural o multilingüe  |
| <b>F</b> Competencias pedagógicas en la docencia de mi(s) asignatura(s) | <b>M</b> Enfoques para el desarrollo de competencias interprofesionales para futuros empleos o estudios |
| <b>G</b> Conocimiento del currículo                                     | <b>N</b> Gestión y administración de la escuela   |

Fuente: Eurydice, según datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 3.5 en el Apéndice, que incluye los datos por país)

Es más, los porcentajes de profesores que piden formación en “orientación y asesoramiento profesional al alumno” y “docencia dentro de un marco multicultural o multilingüe” también presentan una variación mínima de un grupo de edad a otro. La proporción de profesores que expresa un moderado o alto nivel de necesidad en ambos temas es muy similar. En la mayoría de los temas, los profesores de 60 años o más que expresan un moderado y alto nivel de necesidad son proporcionalmente menos que los de cualquier otro grupo; es el reflejo de una tendencia a la baja asociada con la edad. Sin embargo, hay dos excepciones importantes que tienen que ver con las TIC. En primer lugar, el porcentaje de profesores de más de 60 años que expresa un moderado y alto nivel de necesidad en “competencias TIC para la docencia” es mayor que el de otros grupos de edad. La diferencia proporcional entre profesores de menos de 30 años y los de entre 30 y 39 años es de 15 puntos porcentuales, diferencia que casi se duplica con respecto a los profesores de entre 40 y 49 años. El porcentaje se duplica ampliamente si comparamos al grupo de edad de menos de 30 años con el de profesores de 50 años en adelante. La segunda excepción está relacionada con el tema de las “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo”, en el que se aprecia una tendencia similar, aunque levemente a la baja, entre profesores de más de 60 años. Esto apunta a una brecha generacional que aún está por cerrar, con implicaciones a largo plazo para los centros escolares en lo que respecta a las TIC.

### 3.1.3. Necesidades con respecto a las asignaturas impartidas en el centro

La anterior jerarquía de necesidades expresada por los profesores en los diferentes grupos de edades se refleja también con respecto a las asignaturas que estos imparten en el centro escolar. El presente análisis se limita a las cinco asignaturas más representativas, a saber: 1) lengua y literatura, 2) matemáticas, 3) ciencias naturales, 4) ciencias sociales y 5) lengua extranjera. Los datos muestran variaciones insignificantes entre los profesores de estas asignaturas (véase de la Tabla 3.6.a a la 3.6.e en el Apéndice).

De media, casi el 60% de los profesores de las cinco asignaturas arriba mencionadas afirma tener un moderado o alto nivel de necesidad en el caso de las “competencias TIC para la docencia” y “docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales”, seguido de “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo”, “métodos de aprendizaje individualizado” y “competencias transversales de docencia”. Además, parece que todos los profesores, independientemente de la asignatura que impartan, experimentan necesidades. En el lado opuesto del espectro, la misma uniformidad se hace aparente en el caso de las asignaturas con el porcentaje más bajo de profesores que ha expresado un moderado o alto nivel de necesidad, por ejemplo “conocimiento y comprensión del tema de mi(s) asignatura(s)”, “conocimiento del currículo”, “gestión y administración de la escuela”, “docencia dentro de un marco multicultural o multilingüe” y “métodos para el desarrollo de competencias interprofesionales para futuros empleos o estudios”

### 3.1.4. Diferencias en las necesidades en los distintos países de Europa

Profesores de todas las edades y, en general, de todos los niveles de experiencia y que imparten una amplia variedad de asignaturas, parecen estar de acuerdo en que los cinco temas de los que hay una mayor necesidad son los tratados en la sección 3.1.2. Además, al parecer, los datos específicos de cada uno de los países que participó en TALIS 2013 sugieren que estas necesidades están distribuidas de manera bastante uniforme en cada uno de ellos. Por cada país y tema, la Tabla 3.7 en el Apéndice indica la diferencia entre el porcentaje real de profesores que expresa unos niveles moderados o altos de necesidad y el porcentaje estimado (2). De esta tabla se deduce, en muchos de los temas, que los profesores expresan unos niveles muy similares de necesidad y sugiere que la anterior jerarquía de necesidades es bastante común en todos los países europeos, con pocas diferencias significativas. Las «competencias pedagógicas en la docencia de mi(s) asignatura(s)», a pesar de no estar entre los cinco primeros temas, también está distribuida uniformemente por toda Europa, con los profesores chipriotas con el menor nivel de necesidad y los noruegos con el mayor. Dado que casi el 40% de profesores en Europa expresa un moderado o alto nivel de necesidad (véase el Gráfico 3.3), debemos tener muy en cuenta esta uniformidad entre los países, grupos de edad y asignaturas impartidas.

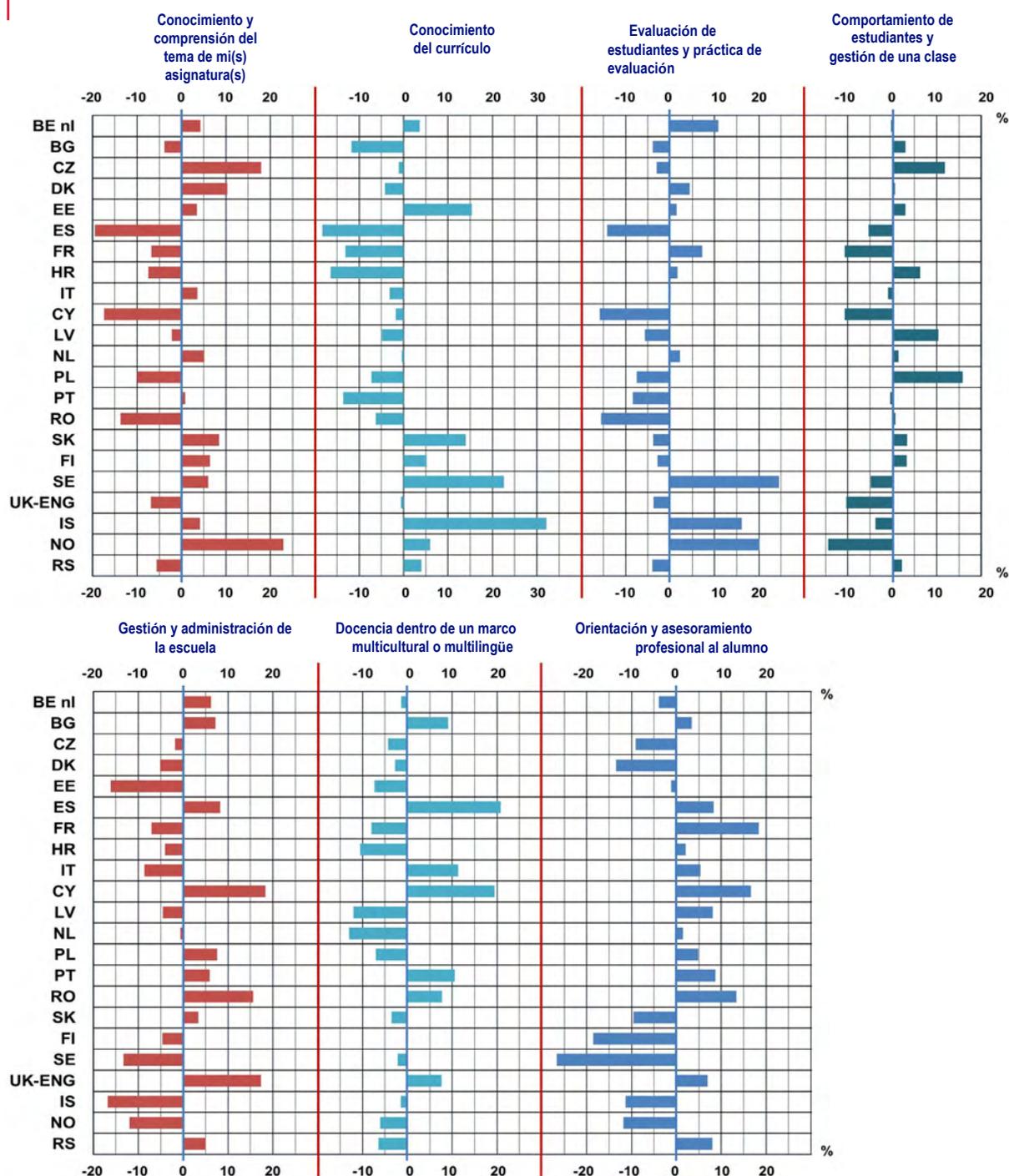
Las necesidades expresadas en relación con otros temas parecen ser mucho menos uniformes (véase el Gráfico 3.5) La «enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe» se cita más a menudo en España (20,8 %), Italia (11,3 %), Chipre (19,4 %) y Portugal (10,6 %), quizá por la actual exposición de estos países a corrientes de migración, mientras que hay países que parecen tener una menor necesidad, como Croacia (-10,6 %), Letonia (-12 %) y Países Bajos (-13 %).

Los profesores de Suecia e Islandia tienden a expresar un nivel moderado y alto de necesidad de «conocimiento de currículo» (22,6 % y 32,2 %, respectivamente) y de «evaluación de estudiantes y práctica de evaluación» (24,5 % y 16,2 % respectivamente), mayor que en otros países y temas. En lo que respecta a este último tema, se les unen sus homólogos noruegos (con un 20,1%). Las necesidades de los docentes en Francia parece ajustarse a la media europea, excepto en el caso de la «orientación y asesoramiento profesional al alumno», para el que el número de profesores que expresaron unos niveles de necesidad moderada o alta fue un 18,4% mayor de lo que se esperaba. En el extremo opuesto están los profesores de Finlandia y Suecia, para quienes la «orientación y asesoramiento profesional al alumno» parece ocupar una posición mucho menos importante (-18,6 % y -26,7 % respectivamente).

---

(2) El porcentaje estimado se calcula en base a la media de cada país, con todas las asignaturas juntas, y a la media de cada asignatura, con todos los países juntos.

**Gráfico 3.5: Temas en los que aparecen mayores diferencias en la proporción de profesores de primer ciclo de educación secundaria (CINE 2) que expresa un nivel entre moderado y alto de necesidad de desarrollo profesional, y las proporciones estimadas, 2013**



Fuente: Eurydice, según datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 3.7 en el Apéndice).

**Nota explicativa**

Las necesidades se consideran prácticamente iguales en toda Europa, cuando no son más de cinco los países que han manifestado una diferencia mayor de 10% o -10% entre la proporción de profesores que, de hecho, han expresado necesidad y la proporción que se estimaba que lo hicieran.

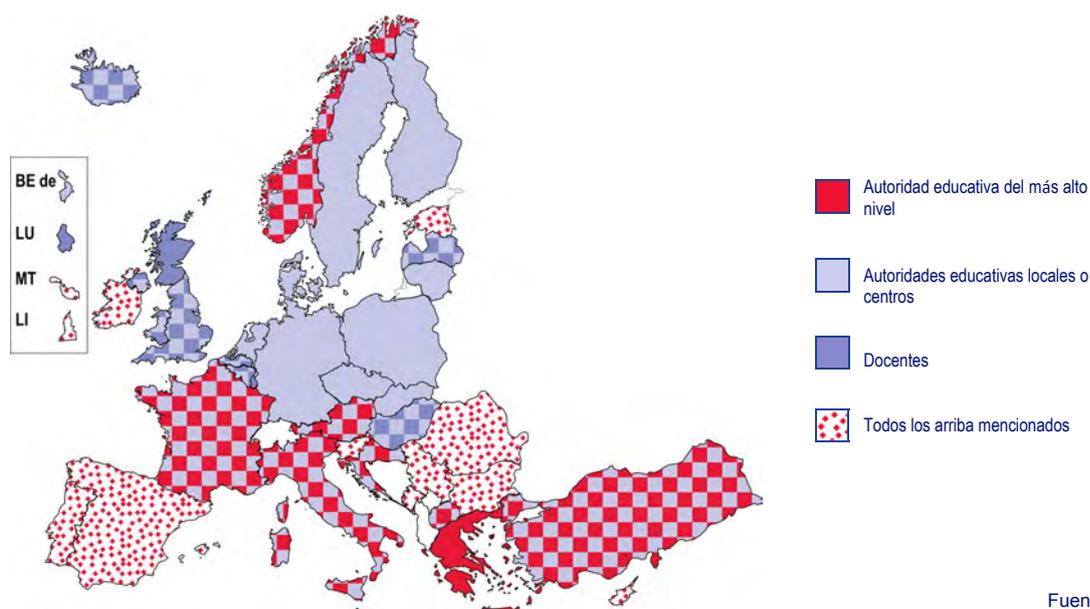
En resumen, los temas con mayor proporción de profesores que ha expresado niveles de necesidad moderados o altos parecen reflejar las preferencias de los mismos a la hora de adquirir unos métodos, materiales, equipos y destrezas de docencia que les permita enfocar el aprendizaje de la clase de un modo más personalizado, eficaz, moderno, diversificado e interdisciplinario, en detrimento de actividades de desarrollo profesional relacionadas con el tema de su asignatura. “Destrezas TIC para la docencia” y “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo” van

siempre de la mano de “métodos de aprendizaje individualizado” y “destrezas transversales de docencia”. Esta observación, junto con la posición relativamente baja que ocupa “conocimiento y comprensión del tema de mi(s) asignatura(s)” y “conocimiento del currículo”, sugiere que los profesores se consideran competentes en relación a la asignatura que imparten y su contenido, pero necesitan formación que refuerce sus técnicas de docencia (consulte el Capítulo 2, sección 2.1.4). Esta prioridad parece indicar que los profesores ya son conscientes del cambio paradigmático en el significado de calidad en la educación actual. Han expresado claramente que necesitan recursos que les permitan alejar la atención principal de la teoría de la clase en sí y concentrar sus esfuerzos en ayudar a los estudiantes a manejar su propio aprendizaje, a la vez que les enseñan utilizando unos métodos modernos y adaptados a sus necesidades individuales.

### 3.1.5. Definición de las necesidades

¿Quién define las necesidades de DPC de los profesores? En Europa, hay tres posibles actores implicados: (1) autoridades educativas del más alto nivel (normalmente los ministerios de educación de los distintos países); (2) autoridades educativas locales o los mismos centros; o (3) los propios profesores. Tal y como se muestra en el Gráfico 3.6, en la mayoría de los sistemas educativos, salvo pocas excepciones, los tres actores comparten responsabilidades. En Grecia, por ejemplo, la autoridad educativa de más alto nivel decide en solitario el tipo de formación que necesitan los profesores y quién puede impartirla. En diez de los sistemas educativos —el de Bélgica (Comunidad germanohablante), el de la República Checa, Dinamarca, Alemania, Lituania, los Países Bajos, Polonia, Eslovaquia, Finlandia y Suecia— las necesidades y el plan de formación solo se establecen de manera local o por las escuelas, aunque suelen consultar con las diferentes partes interesadas, incluyendo a los profesores. En Alemania, las instituciones especializadas y los consejeros de las autoridades de supervisión de los centros ayudan a preparar, poner en marcha y evaluar la formación en el puesto de trabajo. En Lituania, las necesidades de formación se establecen normalmente a través de un proceso de consulta en el que se tiene en cuenta a los profesores, recomendaciones de evaluaciones internas y externas, así como la opinión de varios interesados en los centros. En Eslovaquia, son los directores de los centros quienes deciden qué actividades de desarrollo profesional tienen prioridad, siempre respetando las prácticas educativas y el entorno escolar, para después preguntar a los profesores por sus necesidades individuales.

**Gráfico 3.6: Actores que determinan las necesidades DPC y los planes de formación para los profesores en el primer ciclo de educación secundaria (CINE 2), de acuerdo con el reglamento central, 2013/14**



Fuente: Eurydice.

Los sistemas educativos de Luxemburgo y Reino Unido (Escocia) son los únicos en los que el plan de formación es básicamente responsabilidad de los propios profesores, aunque dichas necesidades se comentan y se acuerdan con el superior inmediato.

En el resto de sistemas educativos, los diferentes actores ayudan a establecer las necesidades DPC y el plan de formación. En Francia, Croacia, Italia, Australia, Noruega, la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía, tanto las autoridades educativas del más alto nivel como las locales y las escuelas definen las necesidades de formación.

En **Francia**, cada año, el Ministerio de Educación desarrolla un Programa Nacional de Formación (*Programme National de Formation – PNF*) que establece el marco general para el desarrollo de planes de formación por parte de unidades administrativas llamadas *académies* (Plans Académiques de Formation – PAF).

En **Italia**, las necesidades y los planes DCP los determinan las propias escuelas. Sin embargo, las autoridades al más alto nivel intervienen cuando la formación está relacionada con reformas o innovación.

En **Noruega**, se desarrolla un plan DPC nacional en cooperación entre la Association of Local and Regional Authorities (Asociación de Autoridades Locales y Regionales), los tres sindicatos de profesores, la Association of School Leaders (Asociación de Directores de Centro), el National Council for Teachers' Education (Consejo Nacional para Formación de Profesores) y el Ministerio de Educación e Investigación. A nivel local, las autoridades son responsables de identificar las necesidades de los profesores y preparar el plan de desarrollo de competencias junto con la asociación local de trabajadores.

En Bélgica (Comunidad francesa y flamenca), Letonia, Hungría, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) e Islandia, las necesidades de formación las establecen las autoridades locales y las escuelas, junto con los propios profesores. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), el plan de desarrollo profesional específico para profesores ha de contribuir y estar relacionado con el plan de desarrollo escolar.

En el resto de sistemas educativos (Bulgaria, Estonia, Irlanda, España, Chipre, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Liechtenstein, Montenegro y Serbia), según parece, todos los actores mencionados anteriormente ayudan a determinar las necesidades y el plan de formación DPC. En la mayoría de los casos, las autoridades de alto nivel facilitan un marco general de prioridades principales para sus sistemas educativos en conjunto, mientras que los profesores elaboran planes basados en sus necesidades individuales. Las autoridades locales y las escuelas aúnan ambos elementos dentro del contexto del plan de desarrollo de la escuela.

En **Bulgaria e Irlanda**, el plan de desarrollo profesional se prepara en los centros. Se basa en las necesidades expresadas por los propios profesores y por campañas nacionales puestas en marcha por el Ministerio de Educación como respuesta a las necesidades más comunes o, en el caso de Irlanda, de acuerdo con ciertas prioridades educativas, como un cambio en el currículo, la mejora de la lectura, escritura y aritmética, o la protección de la infancia.

En **España**, las autoridades educativas trazan planes territoriales de DPC para establecer las prioridades de formación, que luego se incorporan a los planes de DPC para profesores, aunque con algunas diferencias, dependiendo de la Comunidad Autónoma de que se trate. Sin embargo, los planes territoriales se desarrollan respetando las peticiones de las escuelas y de las personas, que se reúnen en los centros de formación y recursos. Las necesidades de los profesores también se tienen en cuenta, bien sea por iniciativa propia —como en el caso de las necesidades de formación específicas— o a través de la acción de coordinadores de DPC en los centros, quienes habitualmente informan a los centros de formación y recursos.

En **Portugal**, los centros de formación de las asociaciones de centros están muy implicados y cada escuela del sector público está ligada al centro de su región. Estos centros llevan un registro de las necesidades y planes de desarrollo profesional de los centros y facilitan la formación directamente, o bien, en asociación con otras instituciones educativas de mayor rango. Además, el Ministerio de Educación puede establecer protocolos junto con las instituciones de educación para docentes u otras entidades con el fin de poner en marcha planes específicos en áreas prioritarias.

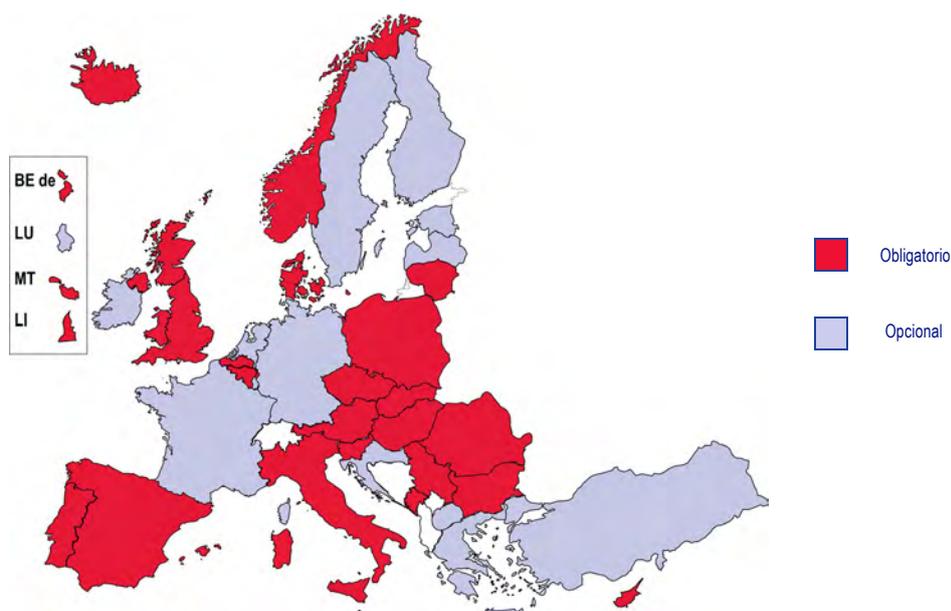
En **Eslovenia**, las escuelas planifican el DPC para sus profesores en el plan de trabajo anual, aunque estos últimos disfrutaban de bastante libertad a la hora de establecer sus necesidades de formación. El Ministerio de Educación establece las necesidades del sistema educativo en conjunto. Los profesores reciben puntos por formarse en esas áreas de prioridad nacional y después pueden utilizarlos para ascender en su carrera. Los centros también establecen una formación obligatoria para los profesores.

Resulta interesante el hecho de que las necesidades generales de cada país, como se muestra en el Gráfico 3.1, parecen tener correlación con la acción llevada a cabo por las autoridades de alto nivel a la hora de definir las ( $r=0,58$ ). El nivel de correlación de un país depende de que las autoridades formen parte del proceso de definición de las necesidades, y no de la naturaleza o de la calidad de su papel. Como ya se ha mencionado anteriormente, en algunos países, las autoridades de alto nivel determinan la orientación estratégica de los DPC

para profesores, mientras que en otros países la intervención se limita a áreas de reforma. La correlación puede suponer que la intención general o las áreas obligatorias de los DPC, tal y como lo establecen estas autoridades, puede ser diferente de las necesidades que perciben los profesores. De hecho, hay una alta correlación a nivel de país entre la participación de las autoridades de alto nivel y algunos temas en los que los profesores han expresado una necesidad alta mayor, como la «docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales» ( $r=0,65$ ), la «docencia de competencias transversales» ( $r=0,52$ ), «nuevas tecnologías en el lugar de trabajo» ( $r=0,41$ ) y «orientación y asesoramiento profesional al alumno» ( $r=0,82$ ). Sin embargo, la correlación a nivel de país, tanto si es negativa como positiva, no aparece cuando los centros o los profesores se consideran, individualmente o en combinación, como actores que determinan las necesidades de DPC. Esto puede suponer que la mera adopción de enfoques de planteamiento ascendente no conduzca necesariamente a obtener una mejor percepción de necesidades. También puede suponer que los procedimientos y el alcance de las intervenciones de alto nivel necesiten ajustes.

Cualquiera que sea la combinación de actores a la hora de establecer las necesidades de los DPC, parece que los centros siempre están presentes en la ecuación (excepto en el caso de Grecia), bien sea aunando los intereses y deseos individuales de los profesores en un plan de desarrollo escolar más general, o bien, combinando esas necesidades con intereses más generales de la escuela en sí o de su autoridad educativa. De hecho, tal y como se muestra en el Gráfico 3.7, es obligatorio tener en marcha planes de DPC a nivel escolar en más de dos tercios de los sistemas educativos estudiados.

**Gráfico 3.7: Situación del plan de DPC a nivel escolar para profesores de educación secundaria obligatoria (CINE2), de acuerdo con el reglamento central, 2013/14**



Fuente: Eurydice.

**Nota específica de un país**

**España:** el gráfico muestra la situación en la mayoría de las Comunidades Autónomas.

En aquellos países en los que es obligatorio un plan formal de DPC, el desarrollo práctico puede ser responsabilidad de los siguientes actores: los directores de centro, como en Bulgaria, la República Checa, Chipre, Hungría, Austria, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia; la directiva del centro, como es el caso de Bélgica (Comunidad Flamenca), Lituania, Malta y Serbia; el consejo de educación, como en Bélgica (Comunidad germanohablante), Portugal y Rumanía; un profesor en concreto designado para coordinar las actividades de DPC en el centro, como en la mayoría de las Comunidades Autónomas en España y Montenegro; o un profesor en particular, como es el caso del Reino Unido. En Bélgica (Comunidad Francesa), es el director del centro quien prepara el plan de DPC, mientras que se les pide a algunos profesores que preparen su propio plan de DPC en línea con lo trazado por el centro.

En toda Europa, los planes DPC normalmente forman parte del plan de trabajo anual de los centros o del plan de desarrollo, aunque hay pocos sistemas educativos que requieran un documento separado y sin relación.

En algunos sistemas educativos, la adopción de los planes de DPC es de responsabilidad colectiva, asumida por todo el personal docente. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad flamenca), el plan ha de ser aprobado por el comité local, compuesto por representantes de la junta de gobierno y del personal del centro o, en su defecto, por una reunión de la mayoría del personal. En Italia, el plan de DPC ha de ser aprobado por la asamblea docente al completo. En la República Checa, se establece tras negociaciones con los sindicatos más importantes y debe tener en cuenta los intereses de los profesores, así como las necesidades y el presupuesto de los centros. En Hungría, el plan lo adopta quien financia el centro, tras una consulta con todo el personal docente.

En la mayoría de los casos, los planes DPC se emiten anualmente. Sin embargo, en algunos países, se actualizan con menor frecuencia —por ejemplo, cada dos años en Portugal y Montenegro. En Polonia, los directores del centro son los que preparan para sus profesores unos planes de DPC a largo plazo, ajustándose al plan de desarrollo de la escuela e incluyendo las necesidades generales del personal, planes de profesores en particular y solicitudes de financiación para DPC de los profesores.

En lo que respecta al contenido de los planes de DPC, Montenegro obliga a que se incluyan ciertos elementos. En ellos se incluyen prioridades generales relacionadas con el plan de desarrollo escolar, objetivos específicos y operativos, actividades, grupos objetivo, calendarios, responsabilidades e indicadores para el seguimiento de la implantación del plan.

En algunos sistemas educativos, los planes DPC son elementos importantes a la hora de evaluar a los profesores. Tal es el caso de Polonia, por ejemplo, donde los planes individuales de los profesores los aprueban los directores del centro y están entre los elementos que se toman en consideración durante el ejercicio de evaluación. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), el DPC para profesores se considera un medio a través del cual el personal puede alcanzar unos objetivos de desempeño y los niveles especificados en las políticas de evaluación. La evaluación también es un elemento importante en los planes de DPC en Serbia. Sin embargo, allí el plan en sí también se desarrolla con arreglo a la evaluación de profesores, pero esta es solo una parte más, ya que el plan también incluye la opinión de los estudiantes y los padres sobre el trabajo de los profesores, su propia autoevaluación, las prioridades de la escuela y el plan de desarrollo, así como los niveles de calidad exigidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico.

En trece de los sistemas educativos, los planes de DPC a nivel escolar no son obligatorios. Sin embargo, hay en marcha diferentes procedimientos para asegurar la transparencia y garantizar la provisión de los DPC.

En los **Países Bajos**, la dirección de cada centro es responsable de las políticas de personal y tiene total libertad para establecer las actividades de DPC necesarias en el centro. Desde febrero de 2012, se ha puesto a disposición de los profesores un registro *Onderwijscoöperatie* (Cooperativa de Educación) para uso voluntario. Tiene una validez de cuatro años, acumula años de información en lo que respecta a las destrezas de los profesores, les ayuda a demostrar sus habilidades y cualificaciones, y prueba que están actualizando su expediente profesional. Este registro se incorporará a la legislación educativa y será obligatorio para los profesores de primaria, secundaria y formación profesional a partir de 2017.

A pesar de que el plan de DPC no es obligatorio en **Suecia**, el proveedor de educación (el municipio o una entidad privada) debe asegurar las oportunidades de desarrollo profesional para su personal.

A pesar de que en el **Reino Unido (Escocia)**, el plan DPC es obligatorio, un enfoque similar se adoptó en 2014, con la introducción de un sistema de actualización profesional para profesores. Con esta medida, la implicación en el aprendizaje profesional a lo largo de toda su carrera (CLPL, por sus siglas en inglés), el mantenimiento de un registro individual del CLPL y la aprobación cada cinco años por parte de un superior inmediato, son a partir de ahora requisitos para permanecer en el registro del Consejo General de Profesores de Escocia (GTCS, por sus siglas en inglés).

## 3.2. Participación

El informe TALIS 2013 (OCDE, 2014) entiende la participación en términos de dos indicadores, por un lado la diversidad de las actividades de desarrollo profesional llevadas a cabo por los profesores en los 12 meses anteriores a la consulta y por otro lado la intensidad de participación. La última se refiere al tiempo dedicado a actividades de desarrollo profesional, mientras que la primera se refiere a otro tipo de actividades, como talleres formales muy estructurados y participación en cursos menos estructurados de redes docentes. En este aspecto, la cuestión de la diversidad también se tiene en cuenta en relación con los temas que tratan dichas actividades.

Gráfico 3.8: Indicadores utilizados para examinar la participación en el desarrollo profesional, 2013



Fuente: Eurydice.

### 3.2.1. Diversidad: formatos y temas

En lo que respecta al primer componente de la diversidad, los datos del TALIS 2013 muestran que el 65% de los profesores afirmó haber participado en más cursos formales y estructurados de actividades de desarrollo profesional como “cursos o talleres”, seguidos a distancia por “investigación individual o conjunta” y “conferencias o seminarios sobre educación” (véase el Gráfico 3.9). Las redes de profesores creadas de manera específica para las actividades de desarrollo profesional son el cuarto formato más común. Ofrecen unas actividades de DPC más colaborativas y de ayuda entre compañeros, menos estructuradas, desde la base y con posibilidad de apoyo de las TIC. El hecho de que las visitas de observación a otros centros, empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales (ONG) esté bastante a la cola, es también digno de mención. Ni siquiera uno de cada cinco profesores dice haber visitado otros centros y algo menos de uno de cada diez afirma haber visitado alguna de las tres últimas entidades. Del mismo modo, los cursos de formación en el puesto de trabajo están rara vez disponibles para los profesores. Aun así, hay oportunidades para diversificar el formato de las actividades y ampliar los enfoques del desarrollo profesional. Esto es aún más evidente en el caso de ciertos países (véase la Tabla 3.8 en el Apéndice) en los que puede haber importantes desviaciones con respecto a la media de la Unión Europea. En Eslovaquia, por ejemplo, la actividad de desarrollo profesional con mayor tasa de participación es la de “tutoría y/u observación entre compañeros”. En Estonia, Rumanía e Islandia, más del 50% del profesorado afirmó haber participado en una “red de profesores creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado” mientras que, en Croacia, el porcentaje alcanzó el 62,6%. En Bulgaria, casi el 50% del profesorado afirmó estar participando en algún “programa de cualificación” Las “visitas de observación a empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales” fueron muy populares en Portugal (39,1%), mientras que en Letonia e Islandia, más del 50% de los profesores afirmaron haber participado en “visitas de observación de otros centros”.

**Gráfico 3.9: Proporción de profesores de segundo ciclo de educación básica (CINE 2) que han participado en diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional en los doce meses previos a la consulta, dentro de la Unión Europea, 2013**



Fuente: Eurydice, según datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 3.8 en el Apéndice, que incluye datos por país).

#### **Nota explicativa**

Las categorías se han clasificado en orden ascendente del porcentaje total de profesores que afirmó haber participado en una de las actividades de desarrollo profesional detalladas.

Esta diversidad brinda a los sistemas educativos la oportunidad de aprender unos de otros, tanto en términos de prácticas, como de políticas y reglamentos que hacen que diferentes formas de desarrollo profesional y sus enfoques se conviertan en realidad. Aunque hay pocas correlaciones a nivel de país entre el formato de las actividades de desarrollo y la toma de decisiones sobre las necesidades, cabe destacar que hay correlaciones positivas entre la implicación de los profesores a la hora de definir sus necesidades, tal y como muestra el Gráfico 3.6, y la participación en las “visitas de observación a otros centros” ( $r=0,57$ ) y en la “formación en el puesto de trabajo de empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales” ( $r=0,49$ ). Asimismo, la intervención de las autoridades educativas de alto nivel en la definición de las necesidades guarda una correlación positiva con la “investigación individual o conjunta en un tema de interés” ( $r=0,52$ ).

El tipo de actividades profesionales en las que han participado los profesores solo son, obviamente, un elemento más, entre otros muchos, que hay que tener en cuenta. El segundo componente de diversidad es el tema o contenido tratado en el DPC. El análisis muestra que los profesores en la Unión Europea han estado expuestos, de media, a cinco temas de entre los catorce detallados en TALIS 2013. Tal y como se muestra en la Tabla 3.9 en el Apéndice, los profesores de Estonia, Croacia, Letonia y Rumanía están muy por encima de la media de la Unión Europea, mientras que los profesores de Bélgica (Comunidad flamenca), Dinamarca y Francia se encuentran entre los que afirman estar menos expuestos. Antes de ver con más detalle este segundo elemento, en referencia a los contenidos tratados por los DPC (consulte la Sección 3.3), cabe mencionar la cuestión de la intensidad, ya que facilita una visión más clara de la participación de los profesores en los DPC de un país a otro.

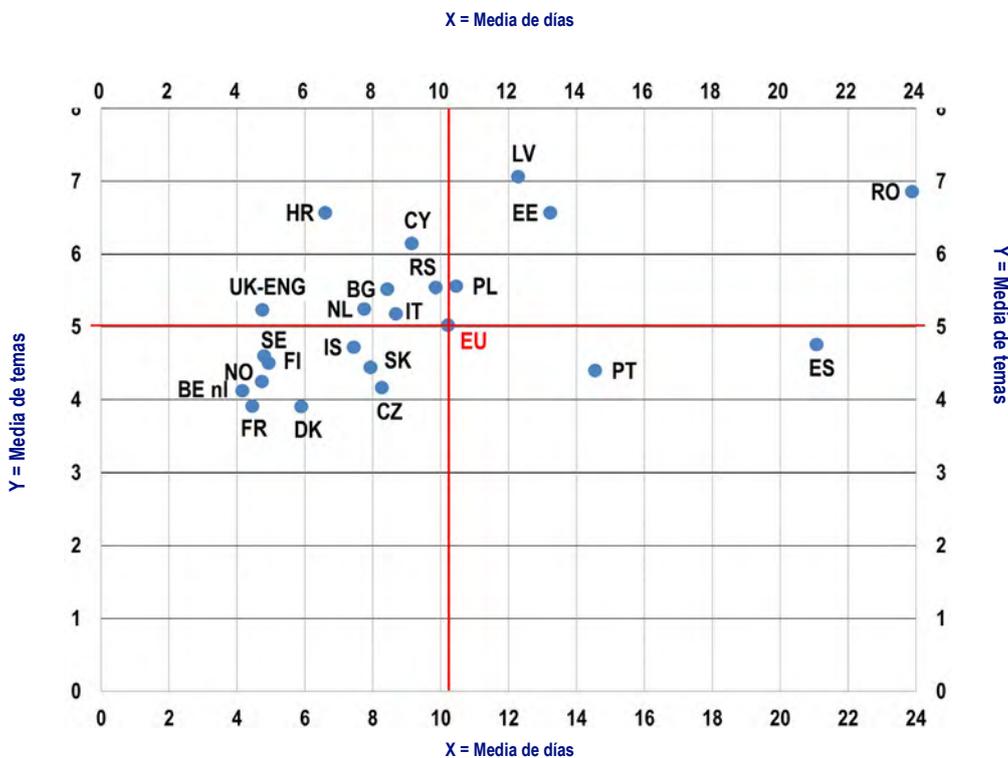
### 3.2.2. Intensidad y factor tiempo

La medición de la intensidad está claramente condicionada por el formato de la actividad en cuestión. Un programa de cualificación impartido a un ritmo lento puede durar meses o incluso años, mientras que un curso o un taller se puede impartir en tan solo medio día. Es más, no todas las formas de actividades de desarrollo profesional son fácilmente cuantificables en términos de duración. Mientras que las conferencias y seminarios, normalmente, se alargan durante un período de tiempo fácilmente cuantificable (expresado generalmente en horas, días o partes de días), esta medición es menos fácil de aplicar a la tutoría y/u observación entre compañeros, y puede consistir en una mera aproximación. Por ejemplo, la participación en redes de profesores creadas específicamente para el desarrollo profesional puede implicar una comunicación asincrónica, haciendo que su medición sea imprecisa. En el cuestionario de TALIS 2013, se les pidió a los profesores que indicaran cuántos días dedicaban a aquellas formas más cuantificables y estructuradas de actividades de desarrollo profesional, incluidos cursos y talleres, visitas de observación y cursos de formación en el puesto de trabajo.

Es obvio que no deberíamos dar por hecho que el número de días dedicados a los DPC se corresponde con el número de cursos en los que se ha participado o el número de temas tratados. Se puede cubrir más de un tema en una sola actividad de desarrollo profesional que dure un día o, al contrario, un solo tema puede abarcar varias actividades repartidas en muchos días.

Al relacionar la media de días invertidos en actividades de desarrollo profesional en cada país con la media de temas supuestamente impartidos en dichas actividades, es posible calcular de una manera más precisa la magnitud del desarrollo profesional al que están expuestos los profesores.

**Gráfico 3.10: Participación de profesores de educación básica obligatoria (CINE 2), calculada en relación con el número medio de temas impartidos en las actividades de desarrollo profesional y la media de días invertidos en dichas actividades durante los doce meses previos a la consulta, 2013**



Fuente: Eurydice, según datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 3.9 y 3.10 en el Apéndice).

#### Nota explicativa

Además del número medio de días mostrado en el Gráfico 3.10, la Tabla 3.10 en el Apéndice también contiene valores del número medio de días dentro de la Unión Europea y por cada país. Destacan España y Rumanía, con una media de 10 y 11 días respectivamente, seguidos por Estonia y Letonia. Por otro lado, la media de Bélgica (Comunidad flamenca) es la mitad de la europea.

El Gráfico 3.10 muestra la relación entre la intensidad, basada en el número medio de días dedicados a actividades profesionales más estructuradas, y la diversidad, considerada en términos del número medio de temas cubiertos en estas actividades. Tal y como se explica anteriormente, el concepto de intensidad no incluye el número total de días invertidos en las actividades, ya que en TALIS 2013 no se solicita esta información para todos los tipos de actividad. En cualquier caso, el cálculo sigue siendo útil para obtener el tiempo dedicado al DPC en cada país. Los cuatro cuadrantes del diagrama muestran las divergencias con respecto a la media de la Unión Europea. La mayoría de los países están en los dos cuadrantes de la izquierda, con un modelo basado en el número de días invertidos en DPC por debajo de la media. Sin embargo, en nueve de los países, como por ejemplo Bélgica (Comunidad flamenca), la República Checa, Francia, Eslovaquia y los países nórdicos, el número de días por debajo de la media también se corresponde con el número de temas por debajo de la media, mientras que en siete de los países —Bulgaria, Croacia, Italia, Chipre, los Países Bajos, el Reino Unido (Inglaterra) y Serbia— el número de días por debajo de la media se compensa con el número de temas por encima de la media. Por lo tanto, en este último caso, es posible que el modelo esté basado en actividades de DPC relativamente cortas. Hay seis países en el lado derecho del diagrama con un número medio de días dedicados a actividades de desarrollo profesional por encima de la media. Sin embargo, mientras que cuatro de ellos (Estonia, Letonia, Polonia y Rumanía) tiene un número medio de temas por encima de la media, dos de ellos (España y Portugal) invierten un número de días por encima de la media en un número menor de temas.

Estos datos deberían relacionarse con la diversidad y el grado de necesidad expresado por los profesores. Una diversidad de necesidades puede animar a elaborar políticas para ampliar el acceso a actividades de desarrollo profesional que cubran un mayor número de temas, mientras que unos altos niveles de necesidad en unas pocas áreas puede impulsar actividades que se concentren en temas específicos para los que se necesita invertir más tiempo. Portugal, por ejemplo, tiene un número de temas por debajo de la media, impartidos en un número medio de días más alto que la media de días invertidos en DPC. Los datos de TALIS 2013 muestran que, en ocho de los catorce temas, entre 50 y el 60% de los profesores expresan un moderado y alto nivel de necesidad (véase la Tabla 3.4 en el Apéndice), y que en uno de los casos, la “docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales”, el porcentaje alcanza el 76%. Por lo tanto, en Portugal, sería beneficioso que los profesores estuviesen expuestos a una mayor variedad de temas. Por contra, Bulgaria tiene relativamente menos temas con muy alto porcentaje de profesores que expresan altos o moderados niveles de necesidad. Aun así, el número de temas está por encima de la media y se imparten en un número de días mucho menor que la media. En Bulgaria, un mejor equilibrio en lo que respecta a más días para concentrarse en menos temas podría ayudar a reducir un agudo grado de necesidad en ciertas áreas. En Italia, el alto grado y la diversidad de las necesidades es alarmante. Entre el 60 y el 70% de los profesores expresa un moderado o alto nivel de necesidad en siete de los catorce temas, mientras que en el caso particular de tres de los temas, el porcentaje correspondiente es de 70 o más. Italia tiene un número medio de días invertidos por debajo de la media, en los que se imparte un número medio de temas más alto que la media. Aun así, parece que esto no es suficiente para satisfacer la demanda de DPC expresada por los profesores italianos. Los países pueden, por tanto, sacar provecho del análisis de estos datos, junto con la percepción de necesidades expresada por los profesores, para así determinar la óptima combinación de variables y poder adaptarse a las circunstancias particulares.

### 3.2.3. Estado del DPC

Un tema, aparentemente relacionado con la intensidad y, hasta cierto punto, con la diversidad del DPC para profesores, es la cuestión de cómo se enmarca el DPC en la legislación de cada país.

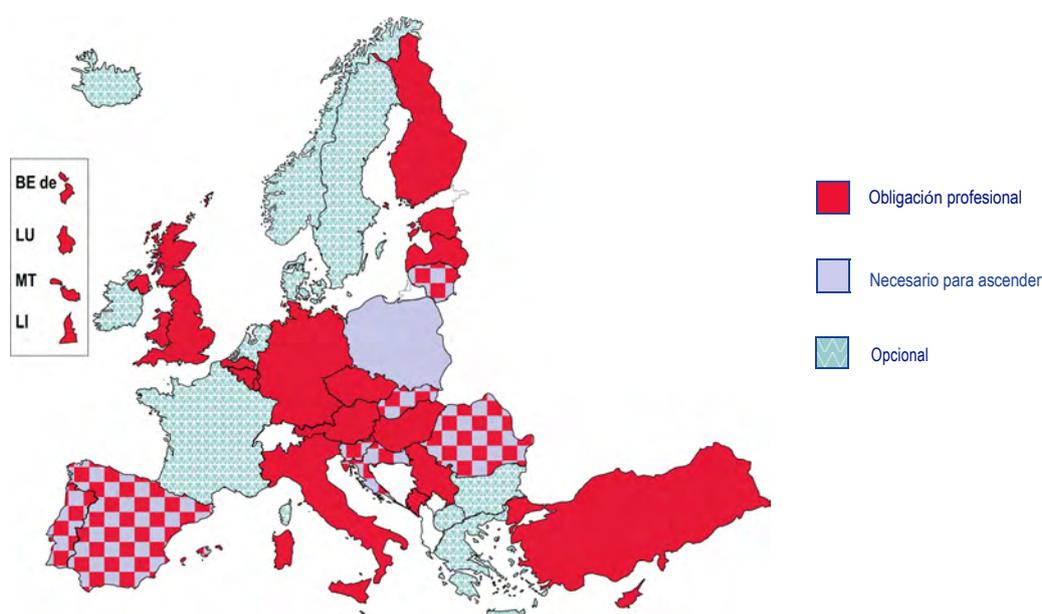
En términos generales, el DPC en Europa puede considerarse, en primer lugar, como una obligación profesional; en segundo lugar, como algo necesario para conseguir un ascenso; en tercer lugar, ambas cosas; y finalmente, como una actividad opcional.

Tal y como podemos observar en el Gráfico 3.11, el DPC es una obligación profesional en veintinueve de los sistemas educativos.

Normalmente, la obligación profesional se recoge en la legislación de la profesión docente o viene especificada en los contratos de trabajo o en los convenios colectivos. De entre los sistemas en los que esto se aplica, diez de ellos estipulan el número mínimo de horas que cada profesor ha de invertir anualmente en DPC (los sistemas de

Estonia, Chipre, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Austria, Portugal, Montenegro y Serbia). Esto va desde las ocho horas al año en Luxemburgo a las 68 horas en Serbia. En cinco de los sistemas, el mínimo se expresa en número de días, con unas variaciones menos marcadas en este caso. Se espera que los profesores de Bélgica (Comunidad francesa) y Finlandia participen un mínimo de tres días en DPC, mientras que en Chipre el mínimo es cuatro y, en Lituania y Eslovenia, cinco. En diez de los sistemas en que se considera el DPC como una obligación profesional, no se especifica un número mínimo de horas o días. En El Reino Unido (Inglaterra), los profesores tienen la obligación contractual de completar un máximo de 35 horas de DPC anualmente, y, como parte de sus obligaciones laborales anuales, deben atender a cinco días de actividades de desarrollo marcadas por su empresa. Aunque el DPC está considerado como obligación profesional en Bélgica (Comunidad flamenca), las actividades de formación no pueden ser obligatorias, a menos que el director del centro o la junta directiva lo consideren oportuno en el caso de algún profesor en concreto.

**Gráfico 3.11: Estado del DPC para profesores de educación secundaria obligatoria (CINE2), de acuerdo con el reglamento central, 2013/14**



Fuente: Eurydice.

**Tiempo mínimo destinado anualmente a DPC, según lo estipulado por la ley o por el contrato de trabajo**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
En horas	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	32	⊗	⊗	⊗	20	⊗	⊗	14	12	⊗	8	13
En días	3	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	4	⊗	5	⊗	⊗
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	MK	ME	RS
En horas	18	⊗	15	⊗	2550	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	170-190	⊗	⊗	⊗	⊗	5	68
En días	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	5	⊗	3	⊗	⊗	5	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

Fuente: Eurydice.

⊗ No hay mínimo

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

**Nota explicativa**

**Obligación profesional** significa que la tarea en cuestión viene descrita como tal en las condiciones laborales, contratos, legislación y otras leyes sobre el ejercicio de la docencia.

**Notas específicas de cada país**

**Francia, Reino Unido (Escocia) e Islandia:** Los valores expresan derechos mínimos o máximos a DPC, o bien, el mínimo recomendado.

**Chipre:** El compromiso mínimo de DPC está fijado en catorce horas, que se han de completar en cuatro días.

**Letonia:** El compromiso mínimo de DPC está fijado en 36 horas, que se han de completar en tres años.

**Hungría:** El compromiso mínimo de DPC está fijado en noventa horas en siete años (120 periodos de 45 minutos).

**Eslovenia:** El compromiso mínimo de DPC está fijado en cinco días en un año o quince días en tres años.

**Montenegro:** El compromiso mínimo de DPC está fijado en 24 horas en cinco años.

En varios países en los que el DPC se considera como una obligación profesional, se anima a la participación al convertirlo en un requisito necesario para el ascenso. En España, Croacia, Lituania, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia, los DPC son a la vez una obligación y un prerrequisito para conseguir ascensos y aumentos de sueldo. A pesar de que en la mayoría de los sistemas educativos, los DPC no se requieren específicamente para ascender, se sigue considerando como una ventaja importante.

Polonia es el único país en el que el DPC está vinculado exclusivamente a los ascensos, dado que se tiene en cuenta en la evaluación y el desarrollo profesional de los profesores para calibrar hasta qué punto han cumplido con su compromiso adquirido de participar en un plan de desarrollo profesional. Los profesores se comprometen a mejorar su conocimiento general y profesional bajo la Teachers' Charter (Carta de derechos y responsabilidades del docente).

En Bulgaria, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Francia, los Países Bajos, Suecia, Islandia y Noruega, la participación de los profesores en el DPC no se considera en términos de obligación profesional y está directamente relacionado con mecanismos de promoción. A pesar de que en Islandia el DPC es una opción y no una obligación profesional, se les recomienda a los profesores que dediquen entre 170 y 190 horas anuales de DPC. En Francia, la participación en DPC se considera un derecho y la ley específica que a los profesores les corresponden al menos veinte horas al año.

En los **Países Bajos**, desde el 1 de agosto de 2014, el convenio colectivo de profesores de secundaria, firmado por los interlocutores sociales, prevé un presupuesto anual de 600 € por profesor, y el derecho a 83 horas de formación y desarrollo profesional.

Los datos facilitados en el Gráfico 3.10 y el estatus del DPC, tal y como se muestra en el Gráfico 3.11, están correlacionados de dos maneras: hay una correlación negativa ( $r=-0,47$ ) entre el número de días y el DPC considerado como opcional; y una correlación positiva ( $r=-0,48$ ) entre el número de días y el DPC visto como una obligación profesional y necesario para ascender. De hecho, en aquellos países en los que el DPC es opcional, la media de número de días dedicados está por debajo de la media de la Unión Europea y, a excepción de Bulgaria y los Países Bajos, también está por debajo de la media de la Unión Europea en cuanto al número de temas. Dado que en Bélgica (Comunidad flamenca), la formación solo es obligatoria cuando el director del centro o la junta directiva lo considera necesario, también puede considerarse dentro de este grupo. En contraste, en cuatro de los seis países en los que el DPC se considera como una obligación profesional y una necesidad para ascender, la intensidad de participación está muy por encima de la media de la Unión Europea (España, Letonia, Portugal y Rumanía).

### 3.3. Alinear participación y necesidades

Las actividades de desarrollo profesional están claramente orientadas a cubrir unos contenidos y temas específicos. Pero ¿se corresponden con el contenido y temas para los que los profesores han expresado moderados o altos niveles de necesidad? Tal y como se puede apreciar en la Tabla 3.11 en el Apéndice, el “conocimiento y comprensión del tema de mi(s) asignatura(s)” y las “competencias pedagógicas para la enseñanza de mi(s) asignatura(s)” destacan por ser las más tratadas en las actividades de desarrollo profesional. Entre los cinco temas de formación más demandada, tal y como se explica en la sección 3.1, también se incluyó las “destrezas TIC para la docencia”, con más de un 50% de profesores que la incluían en su trabajo de desarrollo profesional. Mientras que “métodos de aprendizaje individualizado” y “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo” ocupan, respectivamente, el sexto y séptimo puesto entre los temas más tratados, menos del 40% de profesores participó en las actividades relacionadas con cualquiera de ellos dos. Resulta desconcertante que “destrezas transversales de docencia” y “docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales” ocupen un noveno y décimo puesto, respectivamente, con poco más de un tercio de los profesores que han participado en actividades de desarrollo profesional sobre este tema.

La demanda de temas entre profesores parece depender en parte de su edad (véase la Tabla 3.12 en el Apéndice). Sin embargo, el patrón que se observa en las necesidades (véase el Gráfico 3.2) aquí no se refleja de modo uniforme. Mientras que el nivel de necesidades parece caer de manera constante en todos los temas, a excepción de la formación relacionada con las TIC, estos se organizan en tres grupos diferentes en lo que respecta a la participación.

En primer lugar, se encuentran los temas en los que participan más los profesores jóvenes que los de mayor edad, como “conocimiento y comprensión del tema de mi(s) asignatura(s)”, “competencias pedagógicas de la docencia mi(s) asignatura(s)” y “gestión y administración del centro”.

El segundo grupo está formado por temas con una cobertura similar de un grupo de edad a otro. Entre ellos se incluyen “enfoques para el desarrollo de competencias interprofesionales para futuros trabajos o estudios”, “docencia dentro de un marco multicultural o multilingüe”, y “destrezas transversales de docencia”.

El grupo final incluye temas cuyo patrón de participación específica por grupo es menos uniforme. En este grupo está, por ejemplo, la “orientación y asesoramiento profesional al alumno”, que parece ser la más común entre los profesores de mayor edad; las “destrezas TIC para la docencia” y las “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo”, ambas reflejan los cambios en las necesidades, con un mayor número de profesores en la mitad de su carrera profesional, o al final de ella, que participan en estos temas; “conocimiento del currículo” y “evaluación de estudiantes y práctica de evaluación” muestran grandes proporciones de profesores jóvenes y de aquellos al final de su carrera, pero muestran proporciones más bajas de profesores en la mitad de su carrera profesional; y finalmente, en lo que respecta a “métodos de aprendizaje individualizado”, “comportamiento del estudiante y gestión de una clase” y “docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales”, la participación varía muy poco de un grupo al otro, excepto en el caso de los profesores más jóvenes, cuya participación es más alta.

Los Gráficos 3.13.a y 3.13.e en el Apéndice muestran que las variaciones de participación en todas las principales asignaturas impartidas en el centro son, en cierto modo, insignificantes, con apenas los mismos patrones aparentes para profesores de cualquiera de las cinco asignaturas (lengua y literatura, matemáticas, ciencias, ciencias sociales y lengua extranjera). <40/34/34% >

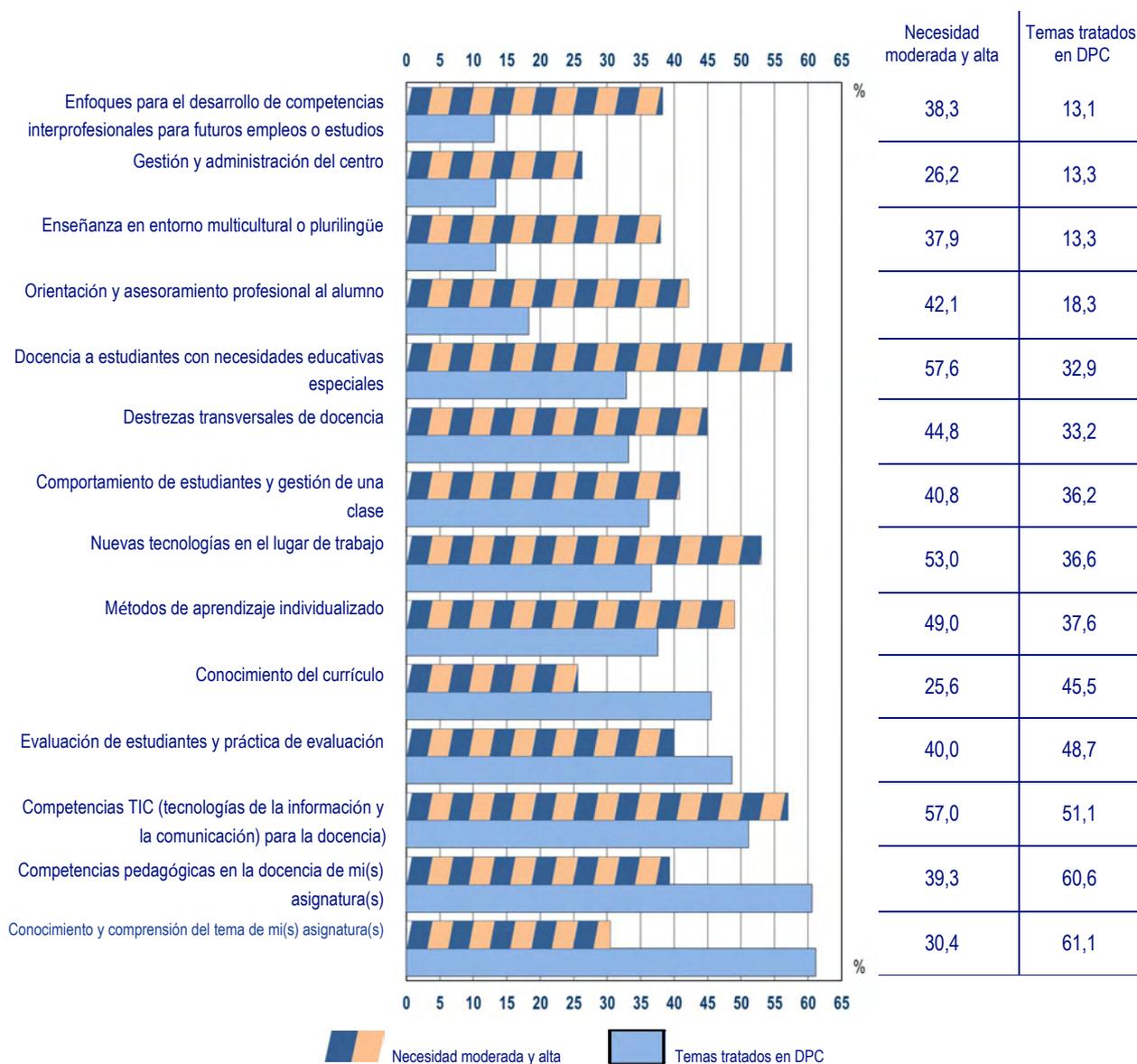
Resulta interesante el hecho de que las tendencias de participación en los temas de actividades de desarrollo profesional en países de la Unión Europea sean más o menos parecidos, cuando se examinan en conjunto con la media estimada por países y asignaturas (véase el Gráfico 3.14 en el Apéndice.) Solo en el caso de “conocimiento del currículo”, “evaluación de estudiantes y práctica de evaluación”, y “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo” es cuando se desvían las tasas reales de las estimadas en un 10% en más de cinco países.

Quizá, el hallazgo más curioso que se desprende de los datos anteriores, con respecto a los muchos temas tratados en las actividades de desarrollo profesional, es la disparidad entre las necesidades expresadas por los profesores y el contenido que realmente ofrecen dichas actividades (véase el Gráfico 3.12).

Mientras que más del 60% de los profesores afirma que sus actividades de desarrollo profesional han tratado el “conocimiento y comprensión del tema de mi(s) asignatura(s)”, alrededor de un 30% expresó una moderada o alta necesidad de actividades en este área. Del mismo modo, mientras que solamente un 25% de los profesores, aproximadamente, expresó una moderada o alta necesidad de actividades de “conocimiento del currículo”, el 45% de ellos afirmó que sus actividades abordaron este tema. En contraste, en la parte más alta de la escala de necesidades, más del 57% de profesores expresó una alta o moderada necesidad de “docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales”, pero solo el 33% dijo haber tratado este tema en su trabajo de desarrollo profesional. “Destrezas TIC para la docencia” y “comportamiento del estudiante y gestión de una clase” son los dos únicos temas (ambos en la parte alta de la escala de necesidades) para los que la necesidad y la cobertura dada van parejas, con diferencias entre ellas de un 5%.

El estado del DPC también parece estar correlacionado a nivel nacional con la cobertura de temas concretos en las actividades de desarrollo profesional. El DPC opcional tiene correlación con las “destrezas TIC para la docencia” ( $r=-0,44$ ), “destrezas transversales de docencia” ( $r=-0,53$ ), y “nuevas tecnologías en el lugar de trabajo” ( $r=-0,41$ ). En contraste, la coexistencia del DPC como obligación profesional y requisito para el ascenso tiene correlación positiva con la cobertura de las “destrezas TIC para la docencia” ( $r=0,47$ ).

**Gráfico 3.12: Proporción de profesores educación secundaria obligatoria (CINE 2) que afirma que sus actividades de desarrollo profesional dieron cobertura a temas específicos en los doce meses previos a la consulta, y proporción de profesores que expresaron un moderado y alto nivel de necesidad para el desarrollo profesional en los mismos temas, dentro de la Unión Europea, 2013**



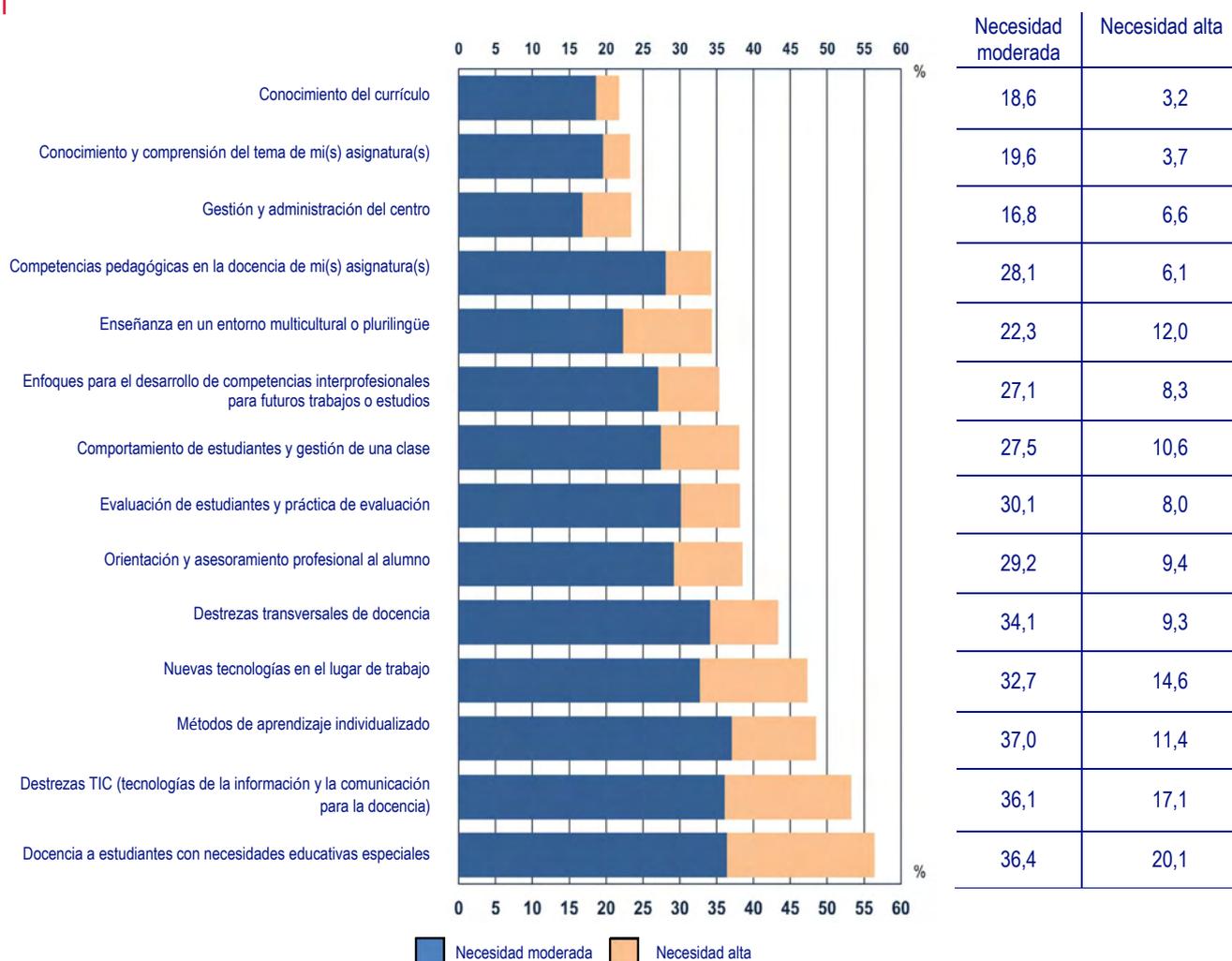
Fuente: Eurydice, según datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 3.4 y 3.11 en el Apéndice, que incluye datos por país).

**Nota explicativa**

Los datos muestran los temas tratados en DPC en orden ascendente.

Las discrepancias entre las necesidades y los temas tratados en el DPC se pueden explicar de varias maneras, como por ejemplo, el impacto de la actividad de desarrollo, tanto en términos de reducción o fomento de las necesidades. Sin embargo, también podría darse el caso de que la oferta de temas o aquello a lo que tienen acceso los profesores en cuestión de temas, no siempre se corresponde con lo que ellos han indicado como necesidad más importante. A este respecto, quizá se debería prestar más atención a ciertos temas que no han estado presentes en las actividades de DPC para profesores, a pesar de haberse expresado una necesidad (alta o moderada) (véase el Gráfico 3.13).

**Gráfico 3.13: Proporción de profesores de primer ciclo de educación secundaria (CINE 2) que, en los doce meses previos a la consulta, no han participado en actividades de desarrollo profesional en aquellos temas para los que habían expresado un moderado y alto nivel de necesidad, dentro de la Unión Europea, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véase la Tabla 3.15 del Apéndice, que incluye datos por país).

### Nota explicativa

Las categorías se han clasificado en orden ascendente en base a los porcentajes totales combinados de aquellos profesores que han indicado “nivel moderado de necesidad” y “nivel alto de necesidad”.

Los datos sugieren que habría que reforzar la oferta de DPC en los primeros cinco temas de la parta alta de la escala de necesidades.

Esta tesis está respaldada por la correlación entre la baja cobertura de los temas y la tendencia a afirmar que la falta de desarrollo profesional pertinente inhibe la participación. Tal y como se puede observar en la Tabla 3.16 en el Apéndice, este asunto es de especial preocupación en Bulgaria, Estonia, Italia y Letonia.

Un análisis comparativo de las necesidades y contenido tratado en el DPC puede ayudar a la cadena de suministro a centrarse en los temas que más se necesitan. No se pueden poner en marcha políticas específicas con éxito, si los profesores no cuentan con las destrezas y el conocimiento necesario para que el desempeño de su labor en la clase pueda ajustarse a ellas. Por ejemplo, hay una correlación positiva a nivel nacional ( $r=0,48$ ) entre la proporción de profesores que expresan un moderado o alto nivel de necesidad de “orientación y asesoramiento profesional al alumno” (véase la Tabla 3.4 en el Apéndice) y lo porcentajes de abandono escolar temprano (3). Aun así, los porcentajes de profesores que afirman que sus actividades profesionales incluyeron

aspectos de este tema es muy bajo (18 % en la UE – véase la Tabla 3.11 en el Apéndice). En algunos países, como Francia e Italia, en los que ese tema tiene una alta demanda entre los profesores y cuyas tutorías se imparten generalmente por personas sin preparación formal (Comisión Europea/EACEA/ Eurydice, 2014a, Gráfico 5.5, p. 96), es vital alinear la tasa de participación con la demanda de cobertura de DPC del tema, para desarrollar políticas eficaces que reduzcan el abandono de la educación y la formación. Los profesores parecen ser conscientes de esto pero no confían en que el DPC se ajuste a sus necesidades.

Sin embargo, la oferta de formación apropiada no es necesariamente un resorte que motive la participación. A continuación, examinaremos varios factores que parecen conseguir una mayor participación eficaz o que, al contrario, parecen debilitarla

### 3.4. Elementos facilitadores y obstáculos

La participación puede verse afectada positiva o negativamente por diversos factores. Determinados incentivos, tales como ascensos o incentivos salariales, pueden ayudar a estimular la participación en el DPC, participación que también puede ser sostenida con medidas adicionales de apoyo como la gratuidad o permisos por estudios pagados. Por el contrario, la participación podría limitarse si el DPC entra en conflicto con otros compromisos durante el horario lectivo o no es apoyada por los empleadores de los profesores, en cuyo caso los beneficios anteriores podrían resultar ineficaces.

#### 3.4.1. Elementos facilitadores

Los incentivos y las medidas de apoyo suelen considerarse del mismo modo aunque, en realidad, hay una distinción entre ellos. Mientras que los incentivos se basan en beneficios adicionales (como, por ejemplo, aumentos salariales o ascensos), las medidas de apoyo intentan anular los efectos de lo que de otro modo podrían ser obstáculos para la participación, como, por ejemplo, unos horarios poco convenientes o unos gastos de participación a cuenta de los propios docentes. El cuestionario TALIS 2013 se les envió a los docentes para que informaran sobre los elementos facilitadores como, por ejemplo, las bonificaciones salariales o el pago de los gastos derivados de la participación en actividades de desarrollo profesional. Según los resultados de la encuesta, la medida de apoyo más comúnmente citada es la programación de tiempo para actividades de desarrollo profesional durante el horario lectivo normal del centro (véase la Tabla 3.17 en el Apéndice).

El presente debate se centra, en primer lugar, en cuatro tipos de incentivos para fomentar la participación en el DPC y, a continuación, en diversos tipos de medidas de apoyo. Entre los primeros cabe destacar los incentivos económicos (1), como, por ejemplo, aumentos salariales y complementos para aquellos docentes sin cambio de grado ocupacional o rango, (2) ascenso, (3) mantenimiento del grado ocupacional en cuestión y (4) la movilidad profesional o el traslado a otro centro. Entre las medidas de apoyo cabe destacar principalmente las de tipo económico, como las que incluyen el pago de los costes del DPC por parte de los organismos públicos, el apoyo a los profesores que tienen que pagar esos costes por sí mismos, permisos por estudios pagados para aquellos profesores comprometidos en actividades del DPC a largo plazo y apoyo económico para los centros que tengan que buscar sustitutos en los casos en que así sea necesario. Los incentivos y las medidas de apoyo se examinarán por separado.

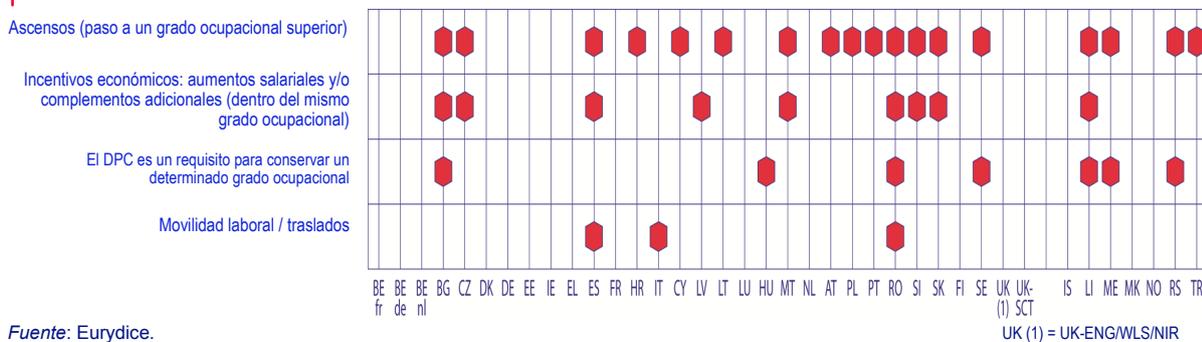
#### Incentivos

Los incentivos para impulsar la participación en el DPC existen en casi dos tercios de los sistemas educativos encuestados (véase el Gráfico 3.14). El incentivo más habitual es el ascenso profesional. Mientras que en ocho sistemas educativos, los docentes son ascendidos normalmente si participan en el DPC, en otros diez, su participación sólo se toma en cuenta a la hora de evaluarlos, pero nunca es la única condición para ascender profesionalmente.

<sup>(3)</sup> Eurostat, EU-LFS [edat\_lfse°\_14], (datos de octubre de 2014)  
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1>

En la mayoría de los países, es la adquisición de cualificación adicional la que conduce al ascenso profesional que en ocasiones se asocia con prolongados programas de cualificación de aprendizaje formal impartidos por proveedores acreditados. Esto se ve reflejado en la correlación positiva existente entre la participación en programas de cualificación y la consideración del DPC como un deber profesional y un requisito para ascender ( $r=0.45$ ). Por ejemplo, en Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Montenegro funciona un sistema de puntos o créditos que pueden conseguirse mediante la participación en actividades de desarrollo profesional certificadas proporcionadas por instituciones autorizadas. En Portugal, los docentes deben completar satisfactoriamente un mínimo de 25 o 50 horas (en función del grado) de sesiones de formación permanente acreditada. No obstante, en la mayoría de los países, la cualificación adicional sólo es indispensable una vez ocupado el puesto en cuestión, ya que, éste deberá primero cubrirse tras pasar un examen o prueba especial. En España, los docentes de educación secundaria pueden ascender al grado profesional de Catedráticos de enseñanza secundaria (profesores sénior en educación secundaria). El acceso a esta categoría conlleva un proceso de selección competitivo basado en méritos en el que la participación en actividades de formación y en cursos avanzados está entre los criterios que se tienen en cuenta.

**Figura 3.14: Incentivos para alentar al profesorado educación secundaria obligatoria (CINE 2) general a tomar parte en DPC según las normas comunitarias, 2013/14**



Fuente: Eurydice.

**Nota explicativa**

**El ascenso** implica el paso a un grado profesional superior. Únicamente se considera el ascenso a otro puesto docente, por lo que los ascensos a puestos de director del centro, formador de docentes o inspector no se tienen en cuenta.

**Los incentivos económicos** se definen como aumentos salariales y/o complementos adicionales dentro del mismo grado ocupacional.

**Notas específicas de cada país**

**Bélgica (BE fr):** Los docentes de primaria y del primer ciclo de secundaria que hayan completado un máster específico en educación tienen el mismo nivel salarial que sus colegas del segundo ciclo de secundaria.

**Bélgica (BE de):** Los profesores de primaria y del primer ciclo de secundaria que hayan completado cualquier tipo de máster tienen el mismo nivel salarial que sus colegas del segundo ciclo de secundaria.

**Dinamarca y Países Bajos:** El empleo de incentivos queda a la elección de los propios centros. No existe autoridad superior que regule los incentivos, por lo que todos los tipos de incentivos son admisibles y pueden ser aplicados por los centros.

Nueve sistemas educativos utilizan los incentivos económicos tal y como se definen en el Gráfico 3.14. En Bulgaria, Malta y Eslovenia, estos incentivos están vinculados a la adquisición de cualificaciones formales adicionales como, por ejemplo, las que se obtienen como resultado de una especialización (académica), un máster basado en investigación o un doctorado. En la República Checa, los complementos quedan supeditados a que los docentes asuman responsabilidades adicionales tras la finalización de determinados cursos. En Liechtenstein, los docentes, aunque pueden conseguir pequeños aumentos salariales por cumplir ciertos requisitos del DPC, dichos aumentos no son automáticos y deben mostrar una mejora en su rendimiento cuando se les evalúe. Por otra parte, en España, los complementos adicionales se abonan cada cinco o seis años a los funcionarios docentes con la condición de que estos hayan tomado parte en un periodo de formación mínimo (60 - 100 horas) del DPC que haya sido proporcionado por centros autorizados. De este modo, los docentes pueden ganar un máximo de cinco bonificaciones salariales a lo largo de su carrera. En Eslovenia, además de complementos adicionales por nuevas cualificaciones, los docentes de secundaria que impartan tres asignaturas después de finalizar un programa de estudios suplementario, obtienen un aumento salarial. En Eslovaquia, los docentes obtienen un suplemento salarial al completar 30 créditos de desarrollo profesional. Los créditos tienen una validez de siete años.

En siete sistemas educativos es obligatorio que los docentes completen un número mínimo de horas del DPC para conservar su grado profesional.

Los docentes en **Hungría** tienen que asistir a 90 horas de actividades del DPC cada siete años para seguir en el puesto. En **Rumanía** se exige a todos los docentes que acumulen al menos 90 horas de créditos profesionales nacionales cada cinco años.

En **Montenegro**, los docentes deben tomar parte en al menos 24 horas de actividades de desarrollo profesional acreditadas cada cinco años, de las cuales 16 horas versarán sobre temas prioritarios establecidos por el Ministerio de Educación, y otras ocho sobre otras áreas.

En **Serbia**, los docentes deben obtener al menos 120 créditos nacionales del DPC cada cinco años. Al menos 100 de estos créditos deben adquirirse mediante programas aprobados del DPC y hasta 20 mediante la participación en reuniones profesionales, escuelas de verano/invierno y visitas de estudios profesionales.

En España, Italia y Rumanía, el DPC es importante a la hora de concursar por traslados a otros centros educativos.

En **España**, supone una ventaja a la hora de presentarse a los "concursos de traslados" oficiales (procedimientos de selección para conceder traslados) y en aquellos casos en los que hay que cubrir vacantes de funcionarios docentes y asesores técnicos en el extranjero.

En los concursos que incluyen clasificaciones o baremos como, por ejemplo los de traslados o comisiones de servicio, a los docentes en **Italia** se les conceden generalmente puntos si han participado en determinados tipos de actividades del DPC o adquirido cualificaciones adicionales. Además, la participación en el DPC es uno de los criterios a la hora de realizar clasificaciones internas en un centro educativo en los casos de traslado forzoso, como cuando, por ejemplo, el centro necesita un menor número de docentes debido a una caída en la matriculación. En tales casos, el DPC puede ser importante a la hora de determinar qué docentes conservan su derecho al puesto en el centro en cuestión.

En ocasiones, ciertos cursos del DPC se hacen necesarios para algunos grupos de docentes como resultado de una nueva legislación.

En **Suecia**, siguiendo las directrices de los nuevos requisitos de cualificación contenidos en la Ley de Educación (2010), se espera que aquellos docentes que no reúnan dichos requisitos realicen determinados cursos del DPC para poder trabajar con determinados grupos de edad o impartir determinadas materias.

De manera similar, en **Dinamarca**, la reforma educativa en centros de primaria y de primer ciclo de secundaria establece que, antes de 2020, todos los alumnos de los *Folkeskole* deben ser instruidos por docentes que, o bien tengan competencia en la materia concreta adquirida durante su formación inicial del profesorado o que dispongan de competencias profesionales similares adquiridas mediante el DPC. Al respecto, se han destinado mil millones de coronas danesas para reforzar la formación adicional de los docentes y educadores sociales de los *Folkeskole* durante el periodo 2014-2020.

Puede que estas reformas tengan algo que ver con el aumento del porcentaje de docentes suecos que dicen haber tomado parte en actividades de desarrollo profesional relativas al "conocimiento del currículo" y con el mayor porcentaje de docentes daneses para los que el tema correspondiente es el "conocimiento de los campos de mi asignatura" (véase la Tabla 3.14 en el Apéndice).

En 19 sistemas educativos, los de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Finlandia, Reino Unido, Islandia, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Noruega, la participación de los docentes en el DPC no es fomentada exclusivamente mediante incentivos regulados por la autoridad superior. En algunos de estos países, se promueve el DPC por medio de medidas de apoyo o incentivos que quedan únicamente a elección del centro educativo mismo (como sucede en Dinamarca y Países Bajos).

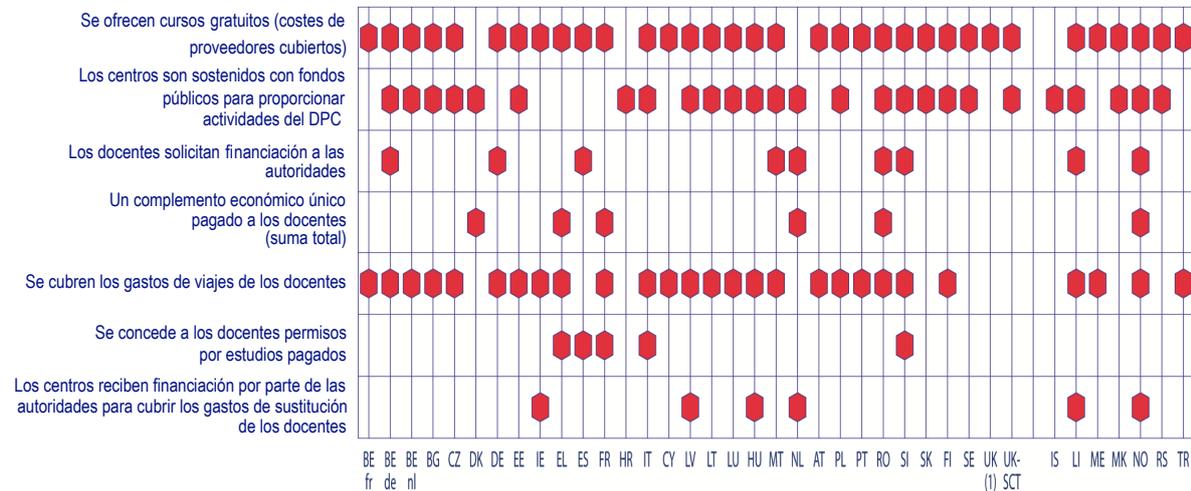
### Medidas de apoyo

En la mayoría de los países, la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional es promovida mediante medidas que pretenden eliminar las trabas a dicho desarrollo, y en concreto la más notable de ellas, el hecho de que los profesores tengan que pagar el DPC por sí mismos. Además de medidas para garantizar que el coste sea cubierto por otros medios, a los docentes pueden otorgárseles también permisos por estudios pagados al tiempo que a los centros se les brindarán apoyos que faciliten la sustitución temporal de aquellos participantes en el DPC.

Todos los sistemas educativos proporcionan algún tipo de ayudas para cubrir los gastos del DPC, gastos que de lo contrario tendrían que ser costeados por los propios docentes (véase el Gráfico 3.15), aunque los mecanismos administrativos para proporcionarlas pueden variar. La mayoría de los países adoptan como mínimo dos de los siguientes procedimientos: las instituciones públicas ofrecen cursos gratuitos, ya sean realizados centralmente o

mediante proveedores acreditados; los centros son sostenidos por las autoridades con fondos públicos para organizar actividades del DPC, ya sea directamente o tras enviar solicitudes individuales; los docentes solicitan financiación para cubrir o reclamar los costes del DPC pagados por ellos mismos. En aquellos países en los que hay ayudas disponibles, los centros normalmente gestionan su presupuesto con total autonomía, aunque contando en ocasiones con recomendaciones o marcos nacionales.

**Figura 3.15: Materiales de apoyo que ayudan al profesorado a cubrir los costes del DPC en el educación secundaria obligatoria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14**



Fuente: Eurydice.

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

**Nota específica de un país**

**España:** La mayoría de las Comunidades Autónomas sólo cubren los gastos de viaje en circunstancias excepcionales.

De los tres métodos anteriormente citados, el más habitual consiste en ofrecer los cursos directamente o gestionar para que estos se proporcionen de forma gratuita. Este es el único método adoptado en Bélgica (comunidad francófona), Chipre, Austria, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Montenegro y Turquía. En estos países, los cursos son impartidos por instituciones establecidas o acreditadas por la autoridad central. La combinación de cursos gratuitos como principal medida de apoyo del DPC, junto con la limitación de la oferta a una institución central, parece apuntar en la dirección de que el Estado es el responsable principal en el desarrollo profesional de los docentes, al menos en lo que respecta a aquellas áreas que se consideran vitales para mantener la calidad del sistema educativo. Curiosamente, de hecho, en aquellos países en los que este no es el único método para acceder al DPC, los cursos gratuitos están limitados a los temas que se consideran obligatorios para los docentes o que pertenecen a áreas prioritarias determinadas por las autoridades públicas.

La oferta realizada por los mismos centros con actividades del DPC y apoyada con fondos públicos es el segundo método más habitual para no hacer recaer los costes sobre los docentes. Mientras que este es el único método adoptado en Croacia e Islandia, en otros 26 sistemas educativos europeos se implementa junto con otros métodos. En la mayoría de ellos se combina con la disponibilidad de cursos gratuitos y se dirige más a las necesidades comunitarias del centro. Por norma, las actividades del DPC sostenidas con fondos públicos se incluyen en los presupuestos del centro. Sin embargo, en Italia, las ayudas están destinadas a financiar proyectos de desarrollo profesional remitidos por los propios centros como respuesta a convocatorias. En Lituania, tanto los presupuestos de los centros como las ayudas basadas en proyectos son posibles. En aquellos países en los que las ayudas a actividades del DPC forman parte del presupuesto de los centros, estas pueden estar delimitadas (es decir corresponden a una suma específica predeterminada) o pueden corresponderse con una suma que los mismos centros deciden en función de sus propios requisitos. Por ejemplo, en la República Checa, el presupuesto para el DPC forma parte de la financiación total que se proporciona a los centros. Igualmente, en los Países Bajos y en el Reino Unido (Inglaterra, Escocia e Irlanda del Norte), la financiación del DPC forma parte del presupuesto del centro y no está delimitada.

Este método por el que el DPC de los docentes es esencialmente responsabilidad de los centros y de sus departamentos administrativos puede que ofrezca una mejor respuesta a las necesidades de los centros. Sin embargo, puede que atienda menos eficazmente necesidades percibidas con mayor amplitud y también debilita la posición de los docentes en el proceso de negociación de las prioridades del centro en los casos en los que no haya otras formas de financiación (por ejemplo, financiación directa del profesorado).

En Estonia, en el periodo comprendido entre 2000 y 2012 hubo un enfoque de libre mercado al DPC. Se otorgaron fondos a los centros que pudieran proporcionar cualquier actividad del DPC que consideraran apropiada. En cambio, desde 2013 varias de esas actividades se han gestionado de manera centralizada basándose en la idea de que las universidades tengan en cuenta las prioridades de educación nacionales. No obstante, aún se transfiere el 1 % de los fondos anuales para salarios de los docentes directamente a los centros desde el presupuesto del estado y se destina al DPC, en cuyo caso los centros toman sus propias decisiones en lo que a formación permanente respecta en función de sus propias necesidades y planes de desarrollo.

En nueve sistemas educativos, los docentes pueden solicitar individualmente ayudas públicas para sufragar los costes de las actividades del DPC que no sean ofrecidas directamente por los centros, las autoridades u otras instituciones públicas. En todos los casos, la posibilidad de hacer esto coexiste con otras medidas para ofrecer actividades del DPC gratuitas o sostenidas con fondos públicos. En Bélgica (en la comunidad germanohablante), pueden hacerlo así si la actividad del DPC dura como mínimo 10 horas. En algunos países, se puede solicitar una gama de actividades entre las que cabe incluir cursos, seminarios, conferencias, grupos de trabajo y proyectos de formación en función del centro. En otros, esto puede ampliarse a programas de grado completo. Por ejemplo, en los Países Bajos existe una "beca de desarrollo para docentes" que apoya a los docentes en activo para conseguir un título adicional de licenciado o un máster y una "beca de doctorado" para investigación en universidades para realizar la tesis doctoral durante dos días a la semana durante un periodo de cuatro años con retribución salarial completa. En Malta también existen becas para máster y estudios generales de posgrado, sujetas a un proceso de selección. En Eslovenia, Liechtenstein y Noruega, las becas para docentes, aunque no están específicamente destinadas para sufragar gastos de estudio de posgrado, están pensadas para aquellos docentes que desean obtener la cualificación necesaria para impartir clases en un nivel superior (Eslovenia) o simplemente para mejorar la calidad de su enseñanza (Liechtenstein). Sea cual sea su naturaleza, existe una relación positiva ( $r=0.56$ ) entre el apoyo financiero disponible para los docentes y los "programas de cualificación" (véase el Gráfico 3.8), lo cual indica que la financiación directa a los docentes puede resultar una medida de apoyo muy adecuada para este tipo de actividad de desarrollo profesional.

En algunos países se les paga a los docentes un complemento único por la suma total. En Grecia, por ejemplo, se paga un único complemento a los docentes que asistan a determinadas actividades del DPC. En los Países Bajos, se concede a los docentes de los institutos de secundaria un complemento de formación de al menos 500 EUR en un curso (curso académico 2013/14). En Francia, este complemento único solo se paga si la formación tiene lugar durante las vacaciones escolares y se corresponde con la mitad del salario por horas de los docentes en cuestión.

Existen tres medidas de apoyo adicionales en algunos sistemas educativos, a saber, el reembolso de los gastos de viaje, permisos por estudios pagados y ayudas para cubrir los gastos de sustitución del personal.

Por lo que respecta a los gastos de viaje, 27 sistemas educativos reembolsan los costes de viajes para ciertos tipos de actividades del DPC, especialmente aquellas que son obligatorias o que están relacionadas con cursos ofrecidos por autoridades educativas de alto nivel. En tales casos, los costes son reembolsados directamente por dichas autoridades o por los centros en cuestión. Por ejemplo, en Bélgica (comunidad flamenca) la mayoría de los centros cubren los costes de viaje y de materiales de aprendizaje del DPC con cargo a sus propios presupuestos. En Italia, los gastos de viaje son reembolsados para aquellos cursos organizados por el Ministerio de Educación. En Chipre, esto es aplicable a los cursos impartidos por el Instituto Pedagógico de Chipre. Polonia cubre total o parcialmente los gastos de viaje y manutención de aquellos docentes a los que sus centros han solicitado que asistan a actividades del DPC. En Rumanía, se reembolsan aquellos gastos de viaje para actividades realizadas de acuerdo con las autoridades educativas. A menudo existen restricciones geográficas para este reembolso de modo que, en Portugal por ejemplo, los gastos de viaje solo son devueltos en los casos en los que la distancia desde el domicilio del docente al lugar de la formación es superior a un mínimo previamente establecido.

En algunos sistemas educativos, se otorgan permisos por estudios pagados a los docentes para costear ausencias a medio y largo plazo que permitan asistir a cursos dirigidos a obtener una cualificación reconocida formalmente.

En **Grecia**, pueden solicitar un permiso de hasta cuatro años pagados para completar unos estudios de posgrado.

En caso de actividades del DPC relacionadas con innovación educativa y actividad investigadora, los docentes en **España** pueden solicitar un permiso por estudios pagado de hasta un año.

En **Francia**, se puede conceder a los docentes un permiso pagado de hasta tres años percibiendo un 85 % de su salario, más un complemento por dietas adicional de hasta un año si toman parte en actividades a largo plazo del DPC.

En **Italia**, se permite a los docentes tomarse un permiso pagado de hasta 150 horas para estudiar un grado superior o cualquier otra cualificación académica.

En **Eslovenia**, a aquellos docentes que estudian para adquirir una cualificación adicional se les conceden cinco días para pasar un examen, 15 días para preparar una tesis y 35 días para preparar una defensa de tesis doctoral.

Existe una correlación positiva ( $r=0.60$ ) entre esta medida y la "investigación individual o colaborativa sobre un tema de interés profesional" (véase el Gráfico 3.8). Al igual que el apoyo financiero directamente disponible para los docentes, el permiso por estudios pagado parece también contribuir a su fin.

Los costes de sustitución son aquellos que soportan los centros para poder mantener satisfactoriamente su actividad en los casos en los que determinados docentes no están disponibles debido a su participación en el DPC. Sólo en seis países, a saber, Irlanda, Letonia, Hungría, los Países Bajos, Liechtenstein y Noruega, los centros reciben ayudas públicas destinadas específicamente a cubrir tales costes en determinadas circunstancias. En Irlanda, se proporciona en el caso de docentes que son sustituidos durante uno o dos días por su participación en programas del DPC financiados nacionalmente. En Hungría, se calcula como parte del total de la financiación de los centros. En los Países Bajos, dicho apoyo solo está disponible para los casos de sustitución de docentes becados para una actividad del DPC o con becas para estudios doctorales.

### **Papel jugado por los incentivos y las medidas de apoyo**

Después de una ojeada a los Gráficos 3.14 y 3.15, parece que las medidas de apoyo son más frecuentes y variadas que los incentivos. Tanto los incentivos como las medidas de apoyo pueden tener un efecto positivo en la participación en el DPC. Las relaciones entre, por una parte, la participación en actividades de investigación o permisos por estudios pagados o, por otra parte, la existencia de oportunidades de financiación directa para los docentes con programas de cualificación o el papel de los ascensos a la hora de aumentar el tiempo dedicado al DPC y la diversidad de temas, sugieren que también algunas medidas pueden desempeñar un papel importante.

No obstante, el efecto podría no ser siempre el esperado. Por ejemplo, las actividades del DPC de carácter gratuito son una medida de apoyo ampliamente utilizada (véase el Gráfico 3.15) que, a primera vista, debería fomentar la participación en ellas. Sin embargo, no existe una correlación positiva a nivel nacional entre esta medida y un aumento de la participación. Por el contrario, existe una correlación negativa ( $r=-0.45$ ) con la "participación en una red de docentes creada específicamente para el desarrollo profesional de los mismos", lo cual indica posiblemente que la disponibilidad de cursos gratuitos inhibe el desarrollo de tales redes. Es más, la participación media (calculada en términos del número de temas) de aquellos que tienen que sufragar parte de su DPC es mayor que la de los docentes que tienen que pagar todo o nada de su DPC (véase la Tabla 3.18 en el Apéndice). Esto parece indicar que los docentes se inscriben en actividades de desarrollo profesional por las que deben pagar (al menos parcialmente) además de en aquellas de carácter gratuito. Desde cierta perspectiva, su matriculación podría contemplarse como un medio de diversificar aún más los temas de su DPC tomando parte en actividades que no se ofrezcan gratuitamente. Pero también podría indicar que los docentes necesitan matricularse en actividades que den respuesta a sus necesidades más significativas ya que estas no se suelen ofrecer gratuitamente. Así, mientras los cursos gratuitos constituyen una medida de apoyo sin la cual la participación en el DPC es probable que disminuya, dichos cursos deben ser más relevantes en función de cómo los docentes perciben sus propias necesidades.

Otros factores menos palpables pueden tener igualmente un efecto positivo en la motivación que anima a los docentes a desarrollar aún más sus habilidades y destrezas. Tres de dichos factores parecen aumentar en concreto la participación, en términos del número de diferentes temas cubiertos por sus actividades del DPC. Son, en primer lugar, los aspectos concretos de cómo dichas actividades son organizadas o proporcionadas, en

segundo lugar, los propios comentarios y opiniones recibidos por los docentes y, en tercer lugar, su propio estilo docente. Los análisis regresivos (véase la Tabla 3.19 en el Apéndice) muestran que los docentes que tienden a colaborar más con otros docentes y que han sentido una retroalimentación más intensa al ser evaluados y tomado parte en actividades del DPC que incorporan oportunidades de aprendizaje activo, han informado también de una variedad de temas mayor en sus actividades de desarrollo profesional.

### 3.4.2. Obstáculos

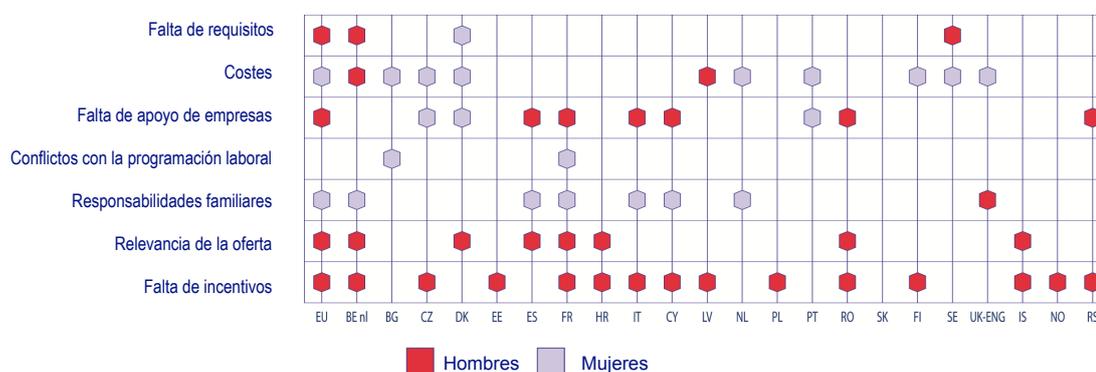
El informe TALIS (OECD, 2014) indica que el obstáculo más habitual para la participación es los 'conflictos con la programación laboral', aunque el tiempo asignado al DPC durante el horario laboral regular no parece tener un impacto positivo en esta percepción.

Pero, ¿qué docentes perciben que el efecto de un tipo de obstáculo concreto en su participación en el DPC es más fuerte que el de otros? A continuación se describe la probabilidad de indicar uno u otro obstáculo concreto, entre los siete que se indican en la encuesta TALIS 2013 <sup>(4)</sup>, en función de género, la experiencia o la situación laboral del profesorado <sup>(5)</sup>.

#### Género

En el conjunto de la UE, todos los obstáculos al DPC, excepto uno, afectan a las profesoras y a los profesores de forma distinta (véase el Gráfico 3.16). Por ejemplo, es probable que los hombres estén más de acuerdo que las mujeres en que la falta de requisitos, de apoyo de las empresas, de ofertas de desarrollo profesional relevante y de incentivos son grandes obstáculos. Sin embargo, en algunos países se percibe con claridad la tendencia inversa. En la República Checa, Dinamarca y Portugal las profesoras tienen más probabilidades de estar de acuerdo en que la falta de apoyo de las empresas es un obstáculo para el DPC y en Dinamarca también identifican la falta de requisitos como un obstáculo.

**Gráfico 3.16: El valor predictivo del género al determinar el impacto de las trabas en la participación en las actividades de desarrollo profesional por parte del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véase la Tabla 3.20 del Apéndice, que incluye relaciones de exclusión por país).

#### Nota explicativa

Para ver una explicación más detallada de varias regresiones logística, consulte la Nota estadística.

<sup>(4)</sup> Son: Falta de requisitos; Costes; Falta de apoyo de empresas; Conflictos con la programación laboral; Responsabilidades familiares; Relevancia de DPC ofrecido; Falta de incentivos.

<sup>(5)</sup> Las relaciones de oportunidades se calculan con un modelo de regresión logística y las tres variables independientes de género, edad y situación laboral incluidos por separado en cada una de las siete variables dependientes divididas en grupos opuestos de acuerdo notable, acuerdo, desacuerdo notable y desacuerdo, respectivamente. Por consiguiente, las relaciones de oportunidades deben considerarse como el aumento de probabilidad de una variable bajo el control de las otras dos variables independientes.

En la UE, las profesoras consideran que los costes del DPC y las responsabilidades familiares son obstáculos para la DPC en mayor medida que los profesores. En algunos países, las mujeres perciben estos problemas con mayor claridad que en otros, como en el caso de las responsabilidades familiares en Francia, Italia y los Países Bajos, y de los costes del DPC en Bulgaria, Dinamarca y Portugal. En el Reino Unido (Inglaterra), los profesores indican que las responsabilidades familiares son una traba con mayor frecuencia que las mujeres. De igual forma, en Bélgica (Comunidad Flamenca) y Letonia, los profesores también creen que los costes del DPC son un impedimento en mayor medida que las profesoras.

Por último, la traba que se cita con más frecuencia (esto es, los "conflictos de desarrollo profesional con la programación laboral") no parece tener relación alguna con el género, ya que afecta casi por igual a profesores y a profesoras.

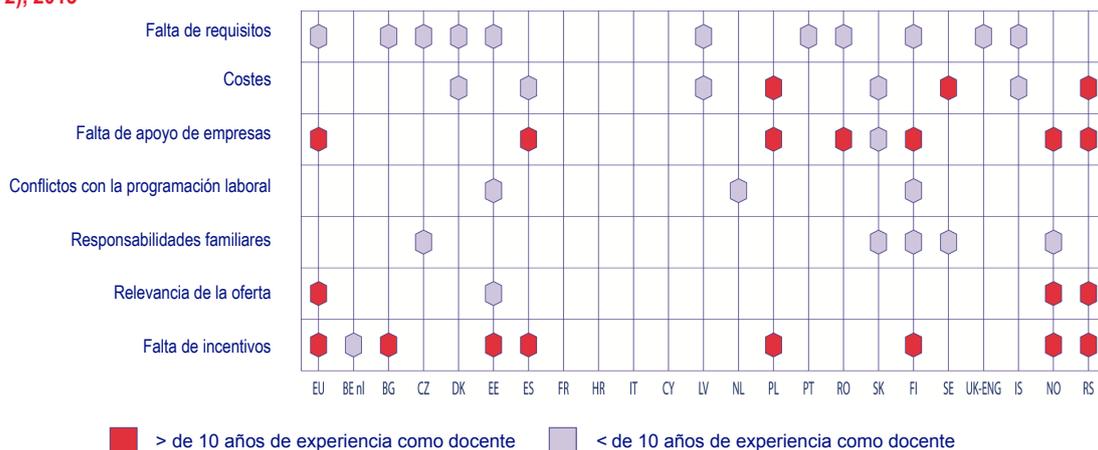
### Experiencia

La variable independiente de experiencia se ha dividido en grupos opuestos de docentes con 10 años de experiencia, o menos y docentes con más de 10 años de experiencia, respectivamente.

En el conjunto de la UE, los docentes con más de 10 años de experiencia tienen más probabilidades de indicar que la falta de apoyo de las empresas, la relevancia del desarrollo profesional que se ofrece y la falta de incentivos son obstáculos para el DPC que los que tienen 10 años de experiencia, o menos (véase el Gráfico 3.17). Es más probable que este último grupo indique que la "falta de requisitos" es una traba. Parece que en 10 de los 22 países encuestados los grupos de docentes con menos experiencia lo consideran un impedimento para acceder al DPC. Su reacción parece especialmente marcada en la República Checa, Estonia, Letonia, Finlandia e Islandia, pero no es nimia en los restantes países (véase la Tabla 3.20 en el Apéndice).

Los costes del DPC y los conflictos con la programación laboral parecen afectar a todos los docentes de la UE por igual, independientemente de los años de experiencia aunque, como se muestra en la Tabla 3.20 del Apéndice, existen diferencias entre los países individuales.

**Gráfico 3.17: El valor predictivo de la experiencia al determinar el impacto de las trabas en la participación en las actividades de desarrollo profesional por parte del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véase la Tabla 3.20 del Apéndice, que incluye relaciones de oportunidades por país).

### Nota explicativa

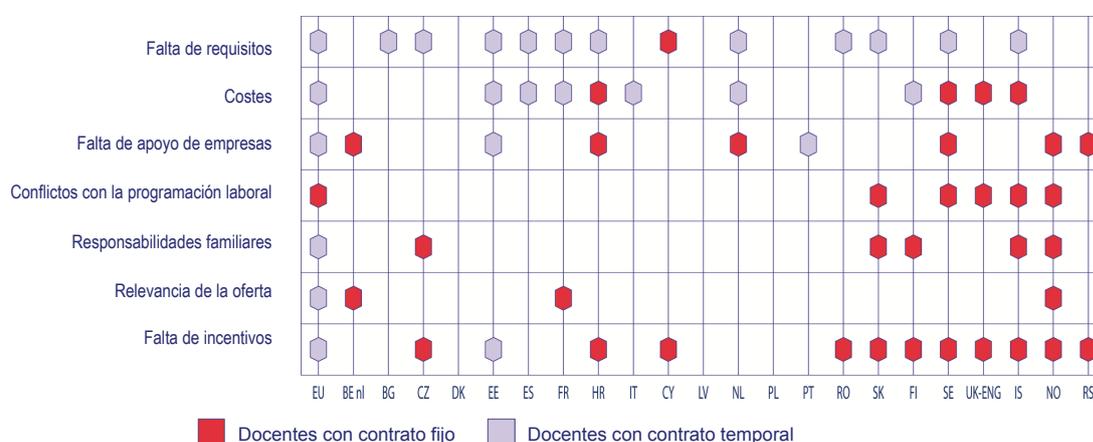
Para ver una explicación más detallada de varias regresiones logística, consulte la Nota estadística.

## Situación laboral

Igual que sucede con la experiencia, la situación laboral se ha dividido en dos grupos de personal docente con contrato fijo y con contrato temporal, sobre la base de las respuestas que ha dado el profesorado a la parte inicial del cuestionario de TALIS 2013.

El Gráfico 3.18 muestra que, en el conjunto de la UE, los docentes con contrato temporal son más proclives a considerar que seis de las siete variables dependientes son obstáculos para la participación en el DPC (la excepción es la variable "conflictos con la programación laboral") que el personal con contrato fijo. Por consiguiente, hay mayor probabilidad de que el grupo de docentes con contrato temporal estén de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que la falta de requisitos es un impedimento que lo hagan el grupo de docentes con contrato fijo; y lo mismo sucede con el caso de los costes, de la falta de apoyo de la empresa, en el caso de las responsabilidades familiares, la relevancia de la oferta y la falta de incentivos.

**Gráfico 3.18: El valor predictivo de la situación laboral al determinar el impacto de la experiencia en la participación en las actividades de desarrollo profesional por parte del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véase la Tabla 3.20 del Apéndice, que incluye relaciones de oportunidades por país).

### Nota explicativa

Para ver una explicación de varias regresiones logística, consulte la Nota estadística.

Por el contrario, el profesorado de la UE con contrato fijo es más proclive a indicar que los conflictos con la programación laboral son una traba para su participación en el DPC. En el Reino Unido (Inglaterra) y Noruega, este problema parece agudizarse especialmente en el profesorado con contrato permanente.

Aunque los docentes con contrato temporal de la UE son más propensos a indicar las responsabilidades familiares, la falta de relevancia de la oferta y la falta de incentivos como impedimentos para el DPC, hay muchos países que muestran tendencias contrarias. Por ejemplo, es más probable que los profesores con contrato fijo indiquen que la falta de incentivos es una traba importante o muy importante para la participación en la República Checa, Croacia, Chipre, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra), Islandia, Noruega y Serbia.



## Capítulo 4: MOVILIDAD ENTRE PAÍSES

---

En sus conclusiones del 12 de mayo de 2009, el Consejo de la Unión Europea resaltaba la necesidad de ampliar gradualmente la movilidad entre países, especialmente los docentes, con el "fin de hacer que los periodos de aprendizaje en el extranjero (tanto en Europa como en el mundo) sean la regla, no la excepción" <sup>(1)</sup>. En sus conclusiones del 28-29 de noviembre de 2011, el Consejo de la UE invitó a la Comisión Europea a desarrollar indicadores de la movilidad del profesorado para poder realizar un seguimiento del progreso en este campo <sup>(2)</sup>. Aumentar la intensidad y escala de la movilidad del personal del centro escolar es algo necesario para mejorar la calidad de la educación de los centros escolares de la Unión Europea, como se establecía en el nuevo programa Erasmus+, el programa de la UE para la educación, formación, juventud y deporte (2014-2020) <sup>(3)</sup>.

La movilidad de los profesores entre países es importante por varios motivos. Para los implicados en ella, la experiencia representa un primer contacto con otro sistema educativo en el que los enfoques de la enseñanza, así como sus metodologías y organización, pueden variar. Es una oportunidad única para que los docentes reflexionen sobre sus propias formas de enseñanza e intercambien sus puntos de vista y sus experiencias con colegas de otros países. La movilidad entre países también puede ayudarles a vencer su escepticismo sobre otros métodos docentes, ya que les brinda la oportunidad de ver directamente cómo se usan y su impacto en los alumnos. A su vez, esta experiencia puede motivarles a obtener nuevos conocimientos para poder realizar nuevos enfoques. También puede ser una oportunidad para que debatan sus enfoques con docentes de su institución, con lo que desarrollan una mayor sensación de poder y reconocimiento profesional. Por último, las visitas profesionales de los docentes a un país cuyo principal idioma no sea su idioma materno probablemente les ayude a desarrollar sus habilidades lingüísticas, un activo de especial importancia para aquellos cuya asignatura sea lenguas modernas.

Los alumnos también se pueden beneficiar de la movilidad de los docentes entre países, independientemente de que sea directamente (cuando se involucran en proyectos de cooperación que usan innovadoras tecnologías basadas en ICT o en intercambios con centros escolares extranjeros iniciados por sus docentes) o indirectamente, como cuando los últimos tienen la motivación de desarrollar sus habilidades docentes que dotan de una dimensión más europea o internacional al aprendizaje en el centro. Esto puede ser especialmente importante para aquellos alumnos y alumnas que no pueden viajar al extranjero.

Los centros escolares también pueden beneficiarse de la movilidad profesional entre países de su profesorado. Este personal puede ayudar a difundir las buenas prácticas y ser un acicate para sus colegas mediante el intercambio de información, ideas y experiencias. También pueden apoyar el compromiso de toda la comunidad escolar con una movilidad virtual o física (por ejemplo, a través de proyectos de cooperación europeos). Acoger a docentes de otro país también es una buena forma de enriquecer la experiencia de la comunidad escolar.

En este capítulo se ofrece una imagen de la movilidad entre países por motivos profesionales del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) En este documento, dicha movilidad se define como movilidad física por motivos profesionales a un país distinto del de residencia durante la formación inicial del profesorado (ITE) o como profesor en prácticas. Aquí no se tiene en cuenta la movilidad privada (como los viajes personales de placer al extranjero). Además, la encuesta TALIS 2013 restringe esta definición a periodos de una semana, o más, pasados en una institución educativa o centro escolar de otro país, y no tiene en cuenta los viajes al extranjero para asistir a conferencias o talleres.

---

(1) Conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 sobre el marco estratégico de cooperación europea en el ámbito de la educación y formación ("ET 2020"), J C 119, 28.05.2009, p. 3.

(2) Conclusiones del Consejo sobre un banco de pruebas para la movilidad con fines formativos, OJ C 372, 20.12.2011, p. 33.

(3) Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo del 11 de diciembre de 2013 que establece "Erasmus+": el programa de la Unión Europea para la educación, formación, juventud y deporte, y derogación de las decisiones nº 1719/2006/EC, 1720/2006/EC y 1298/2008/EC, OJ L 347, 20.12.2013, p. 52.

Este capítulo también contiene información sobre la participación global y examina el momento en que se realiza la movilidad internacional en la carrera profesional del profesorado. También examina los principales motivos por los que viajan al extranjero por motivos profesionales, así como la influencia de ciertos factores en dicha movilidad, entre los que se encuentran la edad, el número de años en servicio, las asignaturas que se imparten, y los proyectos de movilidad existentes a nivel de UE u organizados por las autoridades nacionales o regionales. Por último, se realiza un examen de todos estos factores para evaluar el valor predictivo de varios de ellos a la hora de determinar la probabilidad de que los docentes viajen al extranjero.

La encuesta TALIS 2013 abarca 22 países europeos, entre los que se incluyen 19 estados miembros de la UE. Sin embargo, dos estados miembros de la UE, Bulgaria y el Reino Unido (Inglaterra), y un país no perteneciente a la UE (Serbia) no contribuyeron específicamente a las preguntas sobre movilidad entre países. Como consecuencia, todas las cifras medias de la UE de TALIS 2013 se calculan con referencia a los 17 estados miembros de la EU, en lugar de los 19 de este capítulo.

#### 4.1. Participación y edad

El cuestionario TALIS 2013 introducía la pregunta sobre los desplazamientos al extranjero de los profesores por motivos profesionales de la siguiente forma: "¿Ha estado en el extranjero por motivos profesionales a lo largo de su trayectoria como docente o durante su formación?" Por consiguiente, de la encuesta TALIS no se pueden extraer conclusiones relativas a la frecuencia de los viajes de los docentes al extranjero por motivos profesionales ni si se han realizado recientemente, o no.

Como muestra el Gráfico 4.1; el 27,4% de los docentes de la UE han estado en el extranjero al menos una vez por motivos profesionales. En casi la mitad de los sistemas educativos europeos encuestados, esta proporción es menor. Esto se aplica a Bélgica (Comunidad Flamenca), Francia, Croacia, Italia, Polonia, Portugal, Rumanía y Eslovaquia.

La proporción es mayor en los países nórdicos y bálticos. En el caso de los primeros, dicha proporción es excepcionalmente alta en Islandia, en el que más de dos tercios de los docentes han viajado al extranjero por motivos profesionales, y en Noruega, en donde lo han hecho más de la mitad de ellos.

**Gráfico 4.1: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales, 2013**



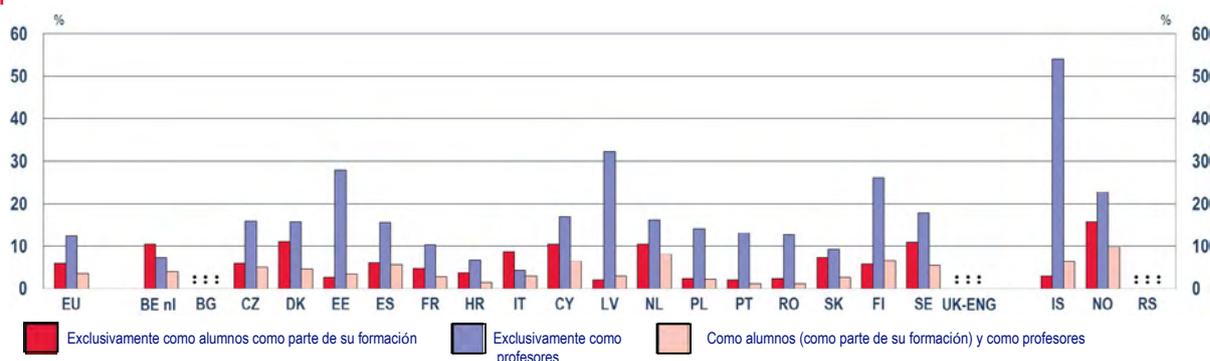
Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 4.1 del Apéndice).

En la mayor parte de los países, la edad media de los docentes que viajan (al extranjero) y la de los que no lo hacen es aproximadamente la misma (véase la Tabla 4.2 en el Apéndice), lo que significa que, por lo general, la edad no es un factor de mucho peso en la decisión de viajar al extranjero por motivos profesionales. Sin embargo, en algunos países, la diferencia entre estas edades medias supera los tres años. En Bélgica (Comunidad Flamenca), la edad media de los profesores que viajan (36,6 años) es mucho menor que las de los que no lo hacen (40,0 años), lo que indica que los primeros tienden a ser más jóvenes, mientras que en Estonia, Finlandia e Islandia la tendencia es la opuesta (las edades medias de los docentes que viajan son 49,9; 46,3 y 46,5 años respectivamente; y 46,6; 42,3 y 41,3 años en el caso de los que no viajan).

## 4.2. Ritmo de la movilidad internacional en la carrera profesional del profesorado

Los docentes pueden viajar por motivos profesionales durante la ITE o en su etapa de prácticas. La base de datos de TALIS 2013 proporciona información útil sobre la proporción de docentes que han estado en el extranjero en una de estas etapas, o en ambas.

**Gráfico 4.2: Distribución de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales durante la ITE o como profesores en prácticas (o ambas), 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 4.3 del Apéndice).

Con los datos del Gráfico 4.2 queda claro que en casi todos los países europeos participantes en la encuesta TALIS 2013, la proporción del profesorado que ha viajado al extranjero solo como docente es mucho mayor que en las otras dos categorías que se muestran. En la UE en conjunto, el 12,4% de los docentes indican que solo han estado en el extranjero como docentes; el 5,9% solo durante la ITE y el 3,6% como docentes y como alumnos. En Estonia, Letonia, Finlandia e Islandia, que tienen índices más alto de movilidad del profesorado (véase el Gráfico 4.1), la proporción de los que indican que han viajado por motivos profesionales solo como docentes es especialmente alta, oscila entre el 26,2% (en Finlandia) y el 54,1% (Islandia).

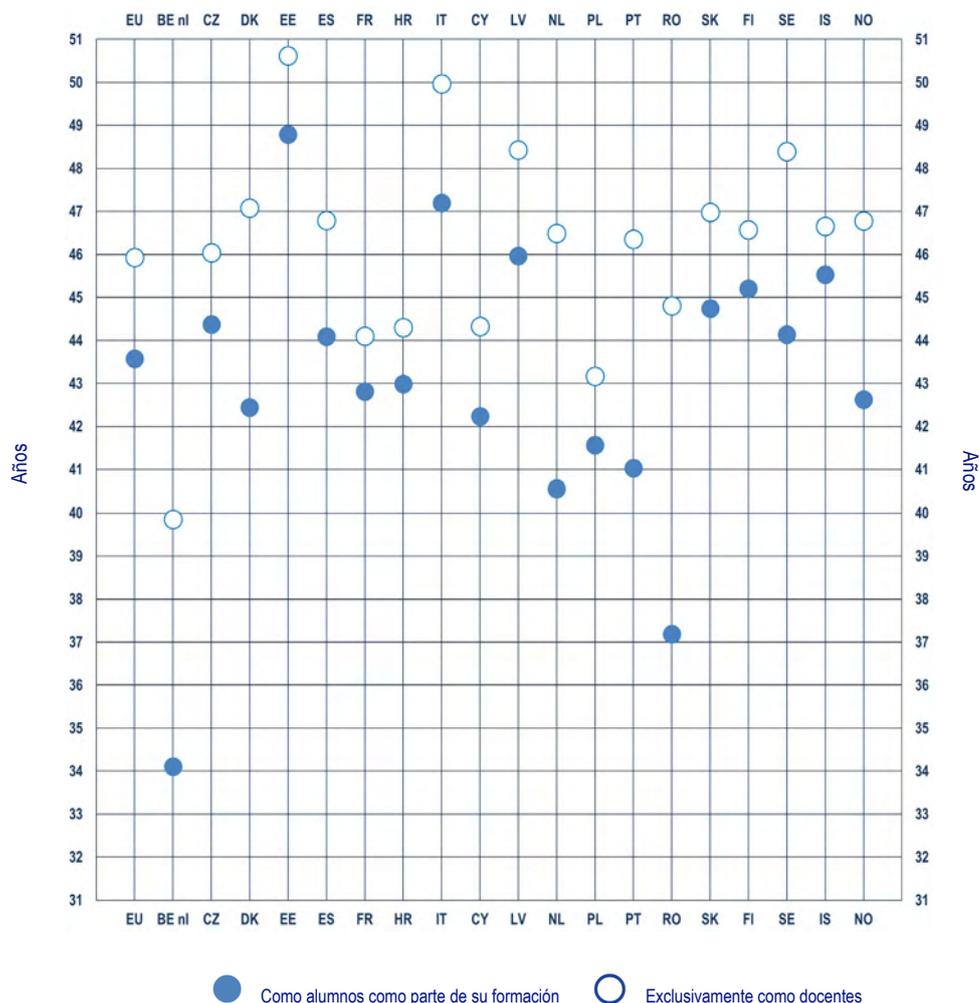
Por el contrario, en Bélgica (Comunidad Flamenca) e Italia, una mayor proporción de docentes viajaron al extranjero por motivos profesionales solo como alumnos.

Noruega, uno de los países con mayor índice de movilidad del profesorado, presenta un patrón inusual (véase el Gráfico 4.1). Aunque Noruega es el país con mayor movilidad como docentes (22,8%), las otras dos categorías están bien representadas y, de hecho, su porcentaje es el mayor entre los países encuestados (con proporciones de 15,7% en el caso de "exclusivamente como alumnos como parte de su formación" y 9,8% en la categoría "como alumno y como docente en prácticas").

La ITE suele realizarse cuando los potenciales docentes son jóvenes. Por consiguiente, una forma indirecta de determinar si ha habido una tendencia reciente a viajar al extranjero como parte de su ITE es comparar la edad media de los docentes que lo han hecho en esta etapa con la edad media que lo han hecho exclusivamente cuando eran docentes en prácticas.

Como muestra el Gráfico 4.3, en la UE no hay prácticamente diferencia entre la edad media de los docentes que indican que han viajado al extranjero como parte de su ITE y la edad media de los que indican que solo lo hicieron como docentes en prácticas. Sin embargo, la edad media de quienes viajaron al extranjero como alumnos es más de cinco años inferior que la de sus colegas que lo hicieron exclusivamente cuando eran profesores en Bélgica (5,8 años en la Comunidad Flamenca), Países Bajos (5,9 años), Portugal (5,4 años) y Rumanía (7,6 años). Esto indica que la movilidad durante la ITE es una tendencia más reciente en estos sistemas educativos.

**Gráfico 4.3: Edades medias de los docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales durante la ITE o como profesores en prácticas, 2013**



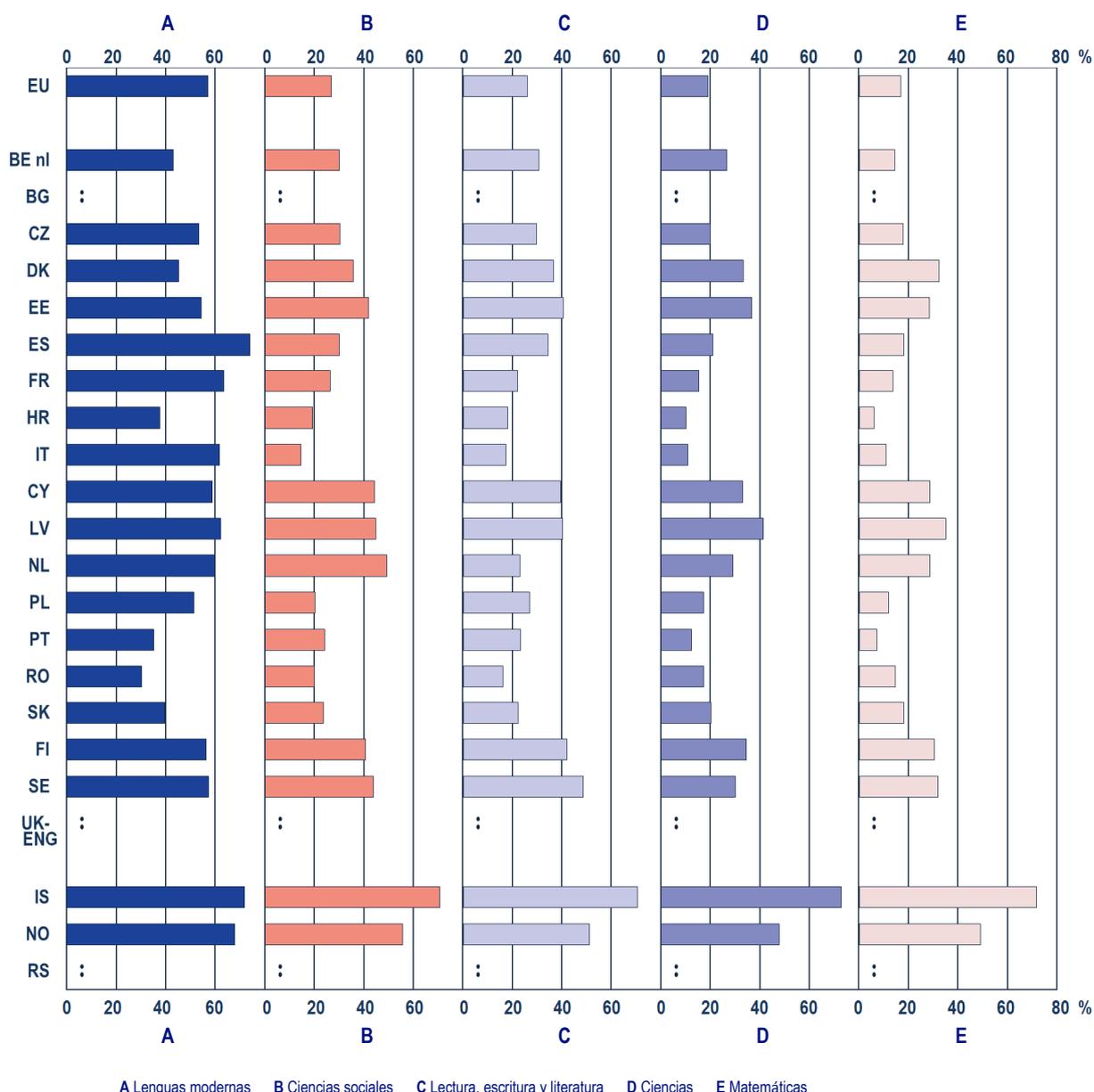
Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 4.4 del Apéndice).

### 4.3. Influencia de la asignatura que se imparte

La movilidad internacional del profesorado también puede depender de la naturaleza de la asignatura, o las asignaturas que se imparten, como muestra el Gráfico 4.4.

En todos los países en los que se realizó la encuesta, excepto en Islandia, los **docentes de lenguas modernas** son los que más viajan, en comparación con los de las otras asignaturas principales representadas en el Gráfico 4.4. En la UE, más de la mitad de ellos han estado en el extranjero. Obviamente, los docentes de lenguas modernas necesitan formarse y practicar el idioma que enseñan. También necesitan contacto cercano con uno de los países cuyo idioma nacional sea el que enseñan, con el fin de obtener mayores conocimientos étnicos y culturales para transmitirlos a sus alumnos. Parece que para estos docentes la movilidad entre países es una necesidad profesional mayor que para los de otras asignaturas.

**Gráfico 4.4: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales, por asignatura enseñada, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 4.5 del Apéndice).

Sin embargo, la otra cara de la moneda es que más del 40% de los docentes de lenguas modernas encuestados en la UE nunca han estado en el extranjero por motivos profesionales, un resultado que puede ser relevante para la calidad de la enseñanza de idiomas extranjeros. En unos pocos países, esta situación puede atribuirse parcialmente a la posición del idioma afectado. Por ejemplo, en la Comunidad Flamenca de Bélgica, el francés se considera una lengua moderna extranjera, en el sentido de que no es el idioma vehicular, aunque es un idioma nacional en Bélgica (consulte EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012, p. 18 y p. 47), lo que significa que los docentes belgas de francés en la Comunidad Flamenca pueden practicar sus conocimientos de dicho idioma en su propio país.

España, que está en décimo lugar en el "ranking" comparativo de países por proporción de docentes encuestados que han viajado al extranjero por motivos profesionales (véase el Gráfico 4.1), tiene la proporción más alta de docentes de lenguas modernas que lo han hecho. Este país supera la media de la UE en alrededor de 10 puntos porcentuales en lo referente a la movilidad profesional de docentes de lenguas modernas.

El grupo de docentes que más viajan por asignatura, después de los que enseñan lenguas modernas, son los profesores de **ciencias sociales** y de **lectura, escritura y literatura**. Alrededor de un cuarto de estos dos grupos salieron al extranjero por motivos profesionales, aunque esta sea solo la mitad de la proporción de docentes de lenguas modernas.

Los docentes de **ciencias naturales** y de **matemáticas** son los grupos con menor movilidad internacional de la UE, menos del 20% de ellos indicaron que habían estado en el extranjero por motivos profesionales.

Los países que tienen las siete proporciones mayores de docentes que han estado en el extranjero por motivos profesionales, a saber, Estonia, Chipre, Letonia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega (véase el Gráfico 4.1), también tienen las proporciones más altas de docentes que viajan, que superan la media de la UE en 10 puntos porcentuales, o más, en al menos tres de las cinco asignaturas principales.

Islandia constituye una excepción marcada a estas tendencias, ya que tiene la mayor proporción de docentes que se desplazan al extranjero y cuya implicación en la actividad profesional en el extranjero es consistentemente alta, independientemente de la asignatura que impartan, como muestra el Gráfico 4.4..

#### 4.4. Fines de la movilidad del profesorado entre países

El Gráfico 4.5 indica las proporciones de docentes que viajan al extranjero por tipo de motivo profesional por el que se han desplazado. En el cuestionario TALIS 2013, se pedía a los docentes que viajan al extranjero que especificaran tantas respuestas como consideraran necesario. Por este motivo, los porcentajes del Gráfico 4.5 no se pueden comparar significativamente con las proporciones que se muestran en otras.

**Acompañar al alumnado** es el motivo más habitual de movilidad profesional de los docentes; lo citaron un 44,2% de los docentes de la UE. Más de la mitad de los docentes de la República Checa, Francia, Chipre y Portugal indicaron que viajaron al extranjero por este motivo.

**Aprender idiomas** es otro motivo muy habitual, ya que un 39,6% de los docentes de la UE que viajaron al extranjero indicaron que ese fue el motivo; esto mismo fue lo que indicaron más de la mitad de los docentes de España e Italia.

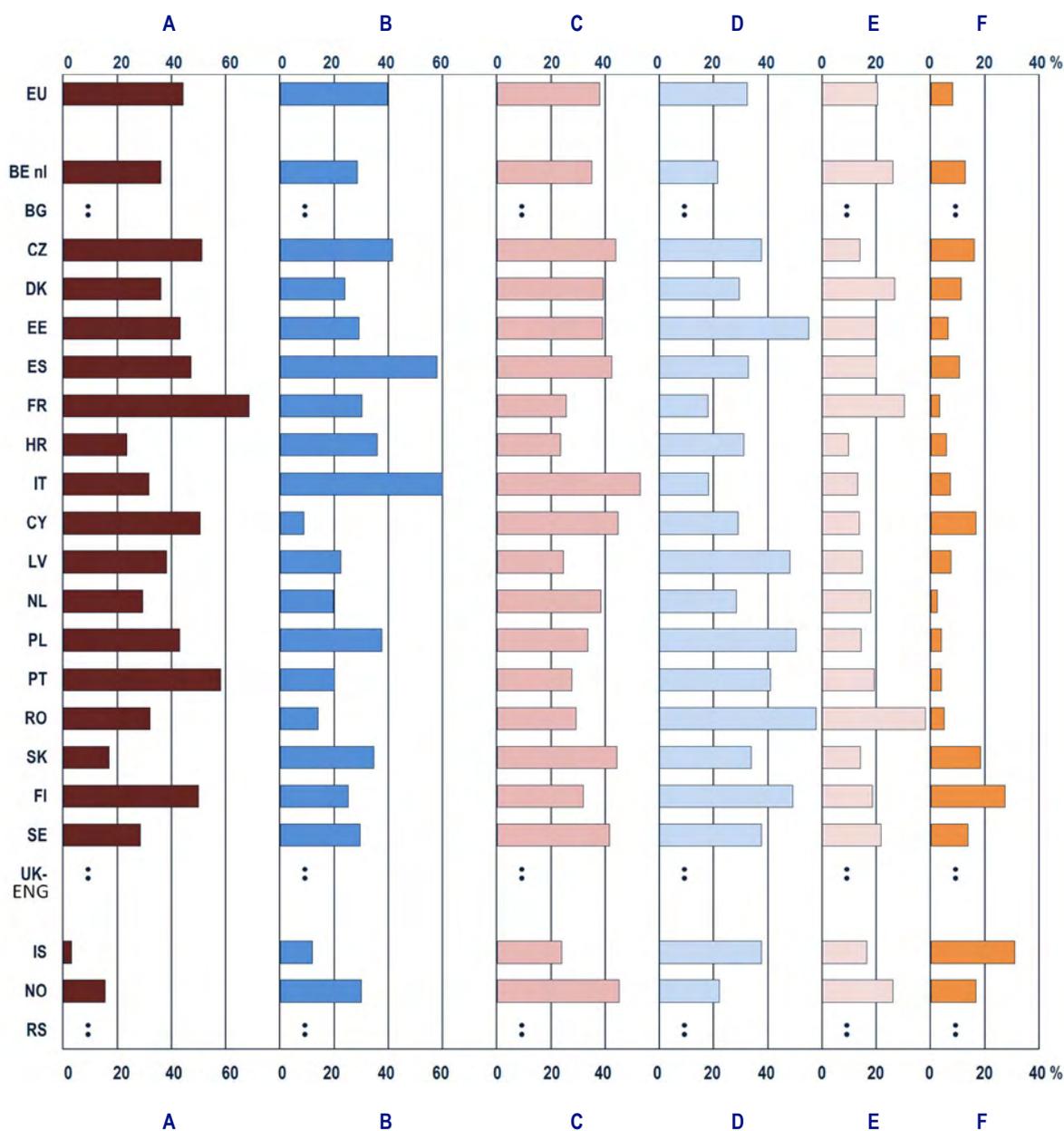
**Estudiar en el extranjero como parte de la formación del profesorado** es un motivo casi tan habitual, ya que la señalaron un 37,8% de los docentes de la UE que salieron al extranjero y casi uno de cada dos en Italia.

**Establecer contactos con centros escolares de otros países** es una fase de preparación en la organización de la cooperación entre centros o de las visitas del alumnado a un centro escolar de otro país. Por lo general, este tipo de movilidad implica tanto al profesorado como al alumnado en un proyecto a medio plazo, en el que la visita es una pequeña parte de un periodo mayor de movilidad física o virtual del alumnado, para lo que a menudo se utiliza el TIC. En la UE, un 32,2% de los docentes que viajaron a otros países indicaron que el propósito de su viaje era establecer contacto con otros centros escolares, mientras que más de la mitad de estos profesores de Estonia, Polonia y Rumanía indicaron que viajaron al extranjero para realizar esta actividad.

**Dar clase en el extranjero** es el motivo dado por solo el 20,4% de los docentes de la UE para su movilidad. Rumanía es el país en el que se indicó esta opción (por un 37,9% de los docentes) y en el que la movilidad con este fin estaba en segundo lugar, detrás de "establecer contacto con centros escolares de otro país" (57,6% de los docentes). Rumanía es también uno de los tres países en los que el índice de movilidad internacional de los docentes apenas llega al 20% (véase el Gráfico 4.1).

Por último, viajar al extranjero para **aprender otras asignaturas** es, con mucho, el fin menos habitual para la movilidad, solo el 8,1% de los docentes de la UE que viajaron al extranjero que este fue el motivo para hacerlo.

**Gráfico 4.5: Proporción de docentes en el extranjero del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), con respecto a sus motivos profesionales para salir al extranjero, 2013**



A Acompañar al alumnado    B Aprender un idioma    C Estudiar, como parte de su formación    D Establecer contacto con centros de otros países    E Dar clase    F Aprender otras asignaturas

Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 4.6 del Apéndice).

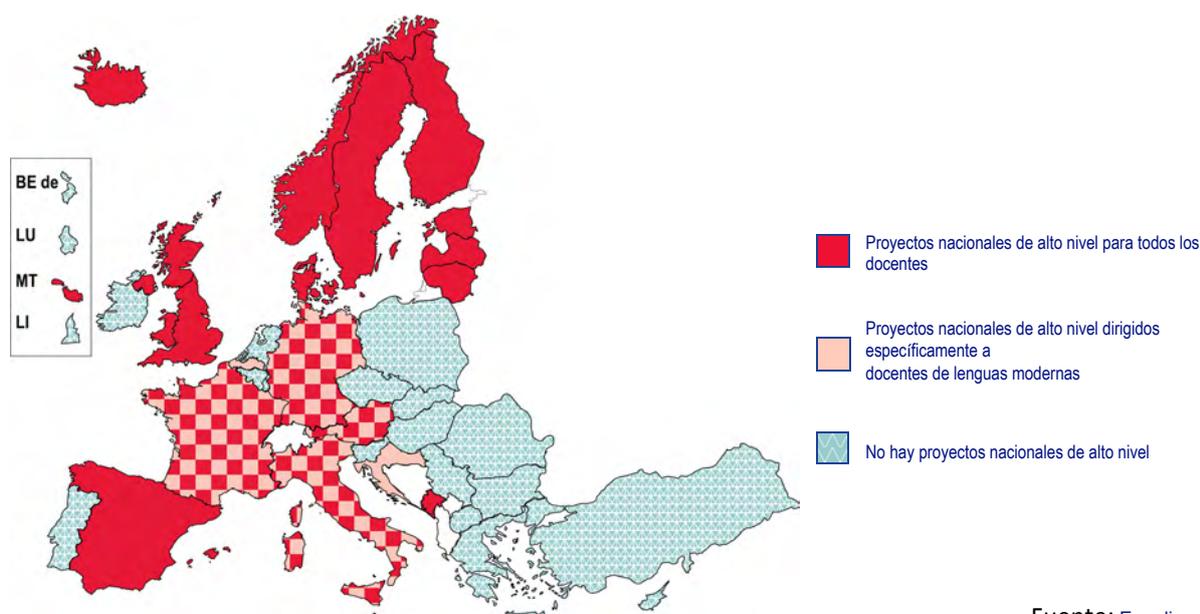
## 4.5. Financiación de proyectos

### Organización

En la UE, el principal medio de financiación de los viajes de los docentes a otros países tanto durante la ITE como cuando están en servicio es el programa Erasmus+ (2014-2020), el programa de la UE para la educación, formación, juventud y deporte <sup>(4)</sup>. A través de este programa, tanto los docentes que van a licenciarse como los docentes en prácticas pueden conseguir becas de viaje para estudiar o desarrollarse profesionalmente en el extranjero, así como participar en proyectos internacionales que exigen que viajen a otros países.

El Gráfico 4.6 muestra los países con proyectos nacionales de alto nivel para la movilidad internacional del profesorado. Dichos programas existen en más de la mitad de los países europeos, principalmente en Europa Occidental y Norte de Europa. En España, algunos de los programas de movilidad del profesorado se organizan nacionalmente, mientras que otros los organizan las Comunidades Autónomas. No obstante, algunos países que carecen de proyectos centrales tienen proyectos de movilidad regionales, como sucede en la República Checa, Polonia y Rumanía.

**Gráfico 4.6: Principales proyectos nacionales para la movilidad entre países del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013/14**



#### Nota específica de un país

**Italia:** el proyecto dirigido a docentes de lenguas modernas también incluye a los docentes de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

En Alemania, Francia, Italia y Austria, algunos de los actuales proyectos nacionales de alto nivel se dirigen específicamente a los docentes de lenguas modernas. En Bélgica (Comunidad Flamenca) y Croacia, este es el único tipo de proyecto que existe.

(4) Este programa sigue los patrones de programas anteriores que apoyan la movilidad del personal, entre los que se incluyen el Programa de Aprendizaje Permanente (LLP, 2007-2013), y en particular su subprograma Comenius para el sector docente.

Para promover la enseñanza de su idioma en el extranjero, algunos países han introducido programas de movilidad internacional para docentes de lenguas modernas de otros países que enseñan su idioma o programas de movilidad para los docentes de su propio país integrados en programas de educación bilingüe.

En **Alemania**, la iniciativa "Centros escolares: socios para el futuro" (*Schulen: Partner der Zukunft* – PASCH) apoya los programas de formación y de trabajo de apoyo en Alemania para los profesores de alemán. El *Instituto Goethe* también ofrece a los profesores de alemán becas de viaje individuales.

**Austria** apoya los proyectos escolares bilingües en algunos países vecinos no germanohablantes a través de la oferta de ayuda de docentes austriacos.

Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), Alemania, España, Francia, Croacia, Italia, Letonia, Austria, el Reino Unido y Montenegro han introducido acuerdos bilaterales que apoyen la movilidad internacional del profesorado.

En Finlandia, donde la internacionalización es un aspecto importante de la educación, como se establece en el plazo de desarrollo de la educación e investigación 2011-2016 <sup>(5)</sup>, se conceden complementos a nivel nacional a proyectos cuyo objetivo es internacionalizar los centros escolares y que a menudo incluyen un componente de movilidad del personal.

En el Reino Unido, los docentes pueden participar en intercambios con otros países de la Commonwealth gracias al apoyo del programa de intercambio de profesorado de la Commonwealth.

Ocho países nórdicos y bálticos (Dinamarca, Estonia, Letonia, Lituania, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega) participan en el programa Nordplus, que apoya su implicación en varias actividades de cooperación educativa. Nordplus tiene varios subprogramas dirigidos a distintos grupos y campos de la educación. El programa Nordplus Junior financia, entre otras cosas, la movilidad internacional del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria.

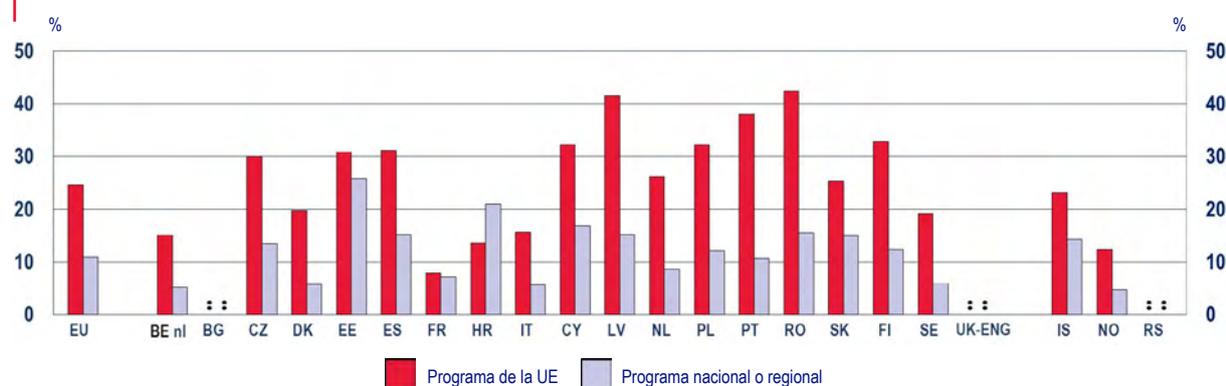
## Participación

Una vez presentados los actuales proyectos nacionales de alto nivel para la movilidad internacional, es interesante observar la proporción de docentes que viajan a otros países que indican que han participado en ellos o en algún programa de la UE. En el cuestionario TALIS 2013, a los docentes que se desplazan a otros países se les realizaba dos preguntas a este respecto, a saber, si viajaron al extranjero por motivos profesionales "como docente en algún programa de la UE (p.ej., Comenius)" y/o "como docente en algún programa nacional o regional". Este es el motivo por el que no hay información sobre la participación en dichos programas de profesores en formación durante la ITE.

El Gráfico 4.7 muestra que el programa de la UE es, con mucho, la principal fuente de financiación. Casi un cuarto de los docentes "móviles" fueron al extranjero por motivos profesionales con el programa de la UE, en comparación con el 10% de los que viajaron con programas nacionales o regionales. En la UE, casi una cuarta parte de los docentes que viajaron al extranjero lo hicieron con fondos de la UE, en comparación con la décima parte que lo hicieron con programas nacionales o regionales. En unos pocos países, esta tendencia estaba aún más marcada, ya que el triple de docentes viaja al extranjero con fondos de la UE que con fondos nacionales o regionales. Esto sucedió en Dinamarca, los Países Bajos, Portugal y Suecia. Estonia y Francia eran los únicos países en los que ambas fuentes de financiación eran casi equivalentes, aunque la participación en ambos tipos de proyectos de financiación era bastante alta en Estonia y baja en Francia.

(5) <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf?lang=en> [Se accedió el 15 de junio de 2015].

**Gráfico 4.7: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que han viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de algún programa de movilidad, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 4.7 del Apéndice).

### Nota explicativa

El gráfico muestra la distribución de los docentes que han estado en el extranjero con el apoyo del programa de la UE y de los que lo han hecho con el apoyo de programas nacionales o regionales. Los docentes pueden haber usado ambos tipos de programas. También pueden haber estado en el extranjero sin el apoyo de estos programas.

Solo el 10,9% de los profesores de la UE que viajan a otros países tienen el apoyo de fondos nacionales. Solo en Croacia se indicó que los profesores que viajaron a otros países lo hicieron principalmente como resultado de dicha financiación. Sin embargo, el hecho de que Croacia sea el país con menor población de docentes que se desplazan al extranjero de todos los países europeos en que se realizó la encuesta (véase el Gráfico 4.1) y de que haga muy poco tiempo que se ha podido incorporar a los programas de movilidad de la UE puede explicar la baja influencia de los fondos de la UE en la movilidad internacional de sus docentes.

Se pueden extraer varias conclusiones de un examen en profundidad de los índices de movilidad internacional del profesorado (véase el Gráfico 4.1), de la existencia o no de programas nacionales de alto nivel para dicha movilidad (véase el Gráfico 4.6) y las proporciones de docentes que viajan al extranjero que han participado en programas de la UE y/o programas regionales o nacionales.

En primer lugar, la existencia de un proyecto nacional de alto nivel no necesariamente conlleva una mayor proporción de docentes que se desplazan al extranjero. La mitad de los países con un índice de movilidad internacional del profesorado por debajo de la media de la UE tienen programas nacionales de movilidad de alto nivel, a saber, Bélgica (Comunidad Flamenca), Croacia, Francia e Italia. Sin embargo, salvo en Croacia, la proporción de docentes con movilidad internacional apoyada en este tipo de proyecto es baja (entre el 5,2% y el 7,1%). Una posible explicación es que los fondos asignados a estos proyectos son demasiado bajos. En la otra mitad de los países con una movilidad internacional del profesorado por debajo de la media de la UE y sin programas nacionales de alto nivel, el programa de la UE juega un papel importante. Esto sucede en Polonia, Portugal y Rumanía, y en menor medida, en Eslovaquia.

Los seis países con mayor movilidad del profesorado por motivos profesionales (Estonia, Letonia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega) son países nórdicos y bálticos que participan en Nordplus, un antiguo programa de movilidad financiado por el Consejo Nórdico de Ministros. Estonia es el país con la mayor proporción de docentes que viajan al extranjero con el apoyo de fondos nacionales o regionales (25,8%), mientras que Estonia, Letonia y Finlandia también tienen proporciones de docentes que viajan a otros países y que han recibido fondos de la UE que están por encima de la media de la UE.

## 4.6. Impacto relativo de ciertos factores

Centrarse en el valor potencial de un factor particular al predecir la probabilidad de movilidad internacional del profesorado puede representar inadecuadamente su posible influencia real en la movilidad. Se seleccionaron once factores identificados en la encuesta TALIS 2013 para probar su efecto predictivo en la movilidad internacional, unos bajo el control de otros (véase el Gráfico 4.10). Dichos factores tienen que ver con:

- características de género: ser un hombre;
- la asignatura que se imparte: enseñar una lengua moderna;
- criterios de empleo: docentes con estado de trabajadores fijos; docentes con más de 10 años de servicio; docentes que han trabajado en una ciudad cuya población supera los 15 000 habitantes;
- participación en actividades de desarrollo profesional (DPC): docentes que han participado en alguna actividad de DPC en los doce meses anteriores. También se tuvieron en cuenta dos potenciales barreras para la participación en DPC, que podrían limitar la movilidad internacional: las limitaciones de tiempo a causa de las responsabilidades familiares y los costes de DPC;
- estar satisfecho con el trabajo y los métodos de enseñanza: adoptar un enfoque de colaboración; adoptar un enfoque constructivo.

Habría sido interesante tener en cuenta otros factores predictivos, como la posibilidad de sustituir a los docentes durante el tiempo que estén en el extranjero. Sin embargo, no había datos de TALIS 2013 a este respecto.

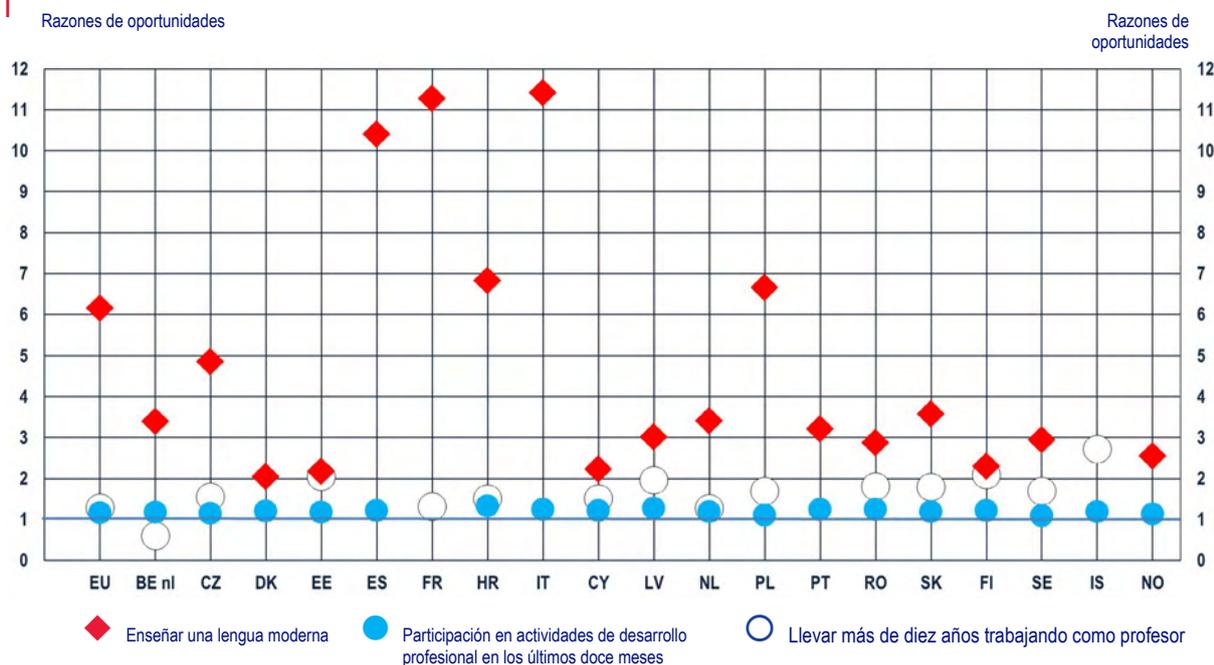
El examen de todos estos factores bajo el control de los restantes, ha sugerido que tres de ellos en concreto tienen un importante impacto predictivo en la movilidad:

1. "enseñar una lengua moderna";
2. "participación en actividades de desarrollo profesional en los últimos doce meses";
3. "llevar diez años trabajando como profesor".

El Gráfico 4.8 muestra las cifras de estos tres factores, bajo el control de los once factores seleccionados.

El principal factor predictivo para la movilidad internacional en todos los países europeos en que se realizó la encuesta TALIS 2013 (excepto Islandia) es **"enseñar una lengua moderna"**. En la UE en conjunto, es seis veces más probable que los docentes viajen a otros países si enseñan una lengua moderna. Además, lenguas modernas es la asignatura con mayor proporción de docentes con movilidad internacional (véase el Gráfico 4.4). Como ya se ha indicado, Islandia es una excepción, ya que su alto índice de movilidad internacional del profesorado no está restringido a una sola asignatura, sino que se refleja por igual en todas ellas. En tres países, la probabilidad de movilidad internacional del profesorado por motivos profesionales es más de diez veces superior entre los docentes de lenguas modernas. Estos países son España (con una razón de oportunidades de 10,4), Francia (11,3) e Italia (11,4). Estas cifras se reflejan en el Gráfico 4.4, que muestra que España tiene la más alta proporción de docentes de lenguas modernas que viajan al extranjero. Lenguas modernas es también la única asignatura en que la movilidad internacional del profesorado de Francia e Italia supera la media de la UE, aunque ninguno de estos dos países llega a dicha media en lo que respecta a la movilidad si se combinan todas las asignaturas (véase el Gráfico 4.1).

**Gráfico 4.8: Principales factores predictivos en la movilidad entre países del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) por motivos profesionales, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 4.8 del Apéndice).

**Nota explicativa**

Para ver una explicación de varias regresiones logística, consulte la Nota estadística.

Este gráfico muestra el impacto predictivo en la movilidad internacional del profesorado de cada uno de los factores bajo el control de los once factores seleccionados (véase el Gráfico 4.10).

Las razones de oportunidades asociadas con los factores predictivos (las razones de oportunidad significativas se pueden ver en la Tabla 4.8 en el Apéndice) representan la mayor probabilidad de la movilidad internacional del profesorado en función de la puntuación de la pregunta.

El segundo factor para predecir la movilidad internacional del profesorado por motivos profesionales es la **"participación en actividades de desarrollo profesional en los últimos doce meses"** (consulte también el Capítulo 3). Este factor tiene un valor mucho menos predictivo que la enseñanza de una lengua moderna, pero afecta a todos los países europeos en que se realizó la encuesta, salvo a Francia. La razón de oportunidad del conjunto de la UE es 1,2. El efecto predictivo de este factor se puede atribuir a la posibilidad de que la movilidad internacional pueda permitir a los docentes descubrir nuevos métodos de enseñanza en práctica en otros países, lo que fomentará que realicen el DPC para mejorar su conocimiento y uso de métodos de enseñanza innovadores. El estudio del Parlamento Europeo (2008, p. 118) sobre la movilidad de los docentes de la UE indicaba que, "en lugar de que la participación fuera el único resultado asociado con la participación en los programas de movilidad, [...] la participación llevó al desarrollo profesional continuo entre muchos de los docentes tras la finalización, lo que supuso una mejor experiencia formativa para los alumnos'.

**"Llevar más de diez años trabajando como profesor"** es un factor predictivo para la movilidad internacional en dos tercios de los países europeos que realizaron la encuesta TALIS 2013. En aquellos países en los que este factor es estadísticamente importante, es más probable que los docentes con más de diez años de experiencia hayan estado en el extranjero por motivos profesionales. En Estonia, Letonia, Finlandia e Islandia, las cifras son algo mayores, entre 2,0 y 2,6. Sin embargo, en Bélgica (Comunidad Flamenca) se da la tendencia contraria, es más probable que los docentes con menos de diez años de experiencia hayan viajado a otros países (con una relación de oportunidades de 1,7). Esto se puede atribuir al hecho de que la edad media de la población de docentes con movilidad internacional en la Comunidad Europea está muy por debajo de los 40 años (36,6), en contraste con todos los sistemas educativos europeos encuestados, donde supera dicha edad (consulte la Tabla 4.2 en el Apéndice).

Además de estos tres factores predictivos principales, hay otros cuatro que tienen valor predictivo en varios países (entre cinco y siete) europeos de los que respondieron las preguntas de TALIS 2013 sobre movilidad internacional.

Uno de ellos es "ser hombre". Antes de examinar este factor predictivo, es preciso examinar la distribución de profesores y profesoras, según los datos de TALIS 2013. La distribución de género que muestra el Gráfico 4.9 se da en términos de dos criterios: si el profesorado viaja al extranjero y si enseñan lenguas modernas (teniendo en cuenta que "enseñar una lengua moderna" es valor predictivo de más peso).

**Gráfico 4.9: Distribución del profesorado del primer ciclo de enseñanza secundaria (CINE 2) en la UE según los tres criterios de movilidad internacional, enseñanza de idiomas extranjeros y género, 2013**

%	Profesores de idiomas		Profesores de otras asignaturas	
	Con movilidad	Sin movilidad	Con movilidad	Sin movilidad
<b>Mujeres</b>	10,1	7,5	9,5	42,2
<b>Hombres</b>	1,8	1,4	6,2	21,4

Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 4.9 del Apéndice).

#### **Nota explicativa**

Los docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) pueden ser "especialistas" (que enseñan solo una asignatura) o "generales" (que enseñan dos o más), en función del país afectado. Si al menos una de dichas asignaturas es una lengua moderna, los docentes se han incluido en el grupo "profesores de idiomas".

Como muestra el Gráfico 4.9, las profesoras viajan al extranjero más del doble que los profesores (con unos índices totales de movilidad de 19,6% y 8,0%, respectivamente). Por consiguiente, cuando el género es la única variable independiente examinada para explicar la movilidad, ser mujer parece ser un factor predictivo. Sin embargo, cuando este factor se coloca bajo el control de otros (y especialmente el de enseñar un idioma extranjero) el factor predictivo pasa a ser "ser hombre" (véase la Tabla 4.8 en el Apéndice). No cabe duda de ello porque, en el caso de la enseñanza de lenguas modernas, la proporción de docentes que viajan al extranjero por género es casi la misma (56,8 % en el caso de las mujeres y 56,3 % en el caso de los hombres), mientras que en otras asignaturas la proporción de hombres es mayor, 22,5%, que la de mujeres; 18,4%, (véase el Gráfico 4.9). "Ser hombre" es un factor predictivo para la movilidad internacional en siete sistemas educativos europeos, a saber, Bélgica (Comunidad Flamenca), la República Checa, Dinamarca, Francia, los Países Bajos, Polonia y Eslovaquia, con valores que oscilan entre 1,2 y 1,7.

El Gráfico 4.10 resume el impacto predictivo relativo de once factores que se examinan en este capítulo.

**Gráfico 4.10: Información general sobre el valor predictivo de once factores seleccionados sobre la movilidad entre países por motivos profesionales del profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013**

Todos los países = BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PL, PT, RO, SK, FI, SE, IS, NO

PRINCIPALES FACTORES PREDICTIVOS (se aplican a la mayoría de los países)	
• Enseñar una lengua moderna (relación de oportunidades de la UE: 6.1)	Se aplica a <b>todos los países</b> excepto IS
• Participación en actividades de desarrollo profesional en los últimos doce meses (relación de oportunidades de la UE: 1.2)	Se aplica a <b>todos los países</b> excepto FR
• Llevar diez años trabajando como profesor (relación de oportunidades de la UE: 1.3)	Se aplica a <b>13 países</b> : CZ, EE, FR, HR, CY, LV, NL, PL, RO, SK, FI, SE, IS y a BE nl, pero con la tendencia inversa

OTROS FACTORES PREDICTIVOS (se aplican a menos países)	
• Ser hombre	Se aplica a <b>7 países</b> : BE nl, CZ, DK, FR, NL, PL y SK
• Contrato fijo	Se aplica a <b>7 países</b> : CZ, ES, NL, FI, SE, IS y NO También se aplica a IT, pero con tendencia inversa
• Las limitaciones de tiempo por responsabilidades familiares no se consideran un obstáculo para la participación en el DPC	Se aplica a <b>6 países</b> : EE, FR, HR, PL, RO y FI También se aplica a DK, pero con tendencia inversa
• Trabajar en una ciudad (con más de 15.000 habitantes)	Se aplica a <b>5 países</b> : CZ, CY, PL, RO y SK

FACTORES NO RELEVANTES	
• Satisfacción con el trabajo	
• Un enfoque de colaboración para la enseñanza	
• En enfoque constructivo para la enseñanza	
• Los costes del DPC no se consideran una traba para la participación en el mismo	

Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 4.8 del Apéndice).

#### Notas explicativas

**Todos los países:** Aquí se hace referencia a los 19 países europeos que participaron en TALIS 2013 y que también contribuyeron en las preguntas sobre movilidad del profesorado en el cuestionario para profesores de TALIS.

Para ver una explicación de varias regresiones logísticas, consulte la Nota estadística.

Este gráfico muestra el impacto predictivo en la movilidad internacional del profesorado de cada uno de los factores bajo el control de los once factores seleccionados.

Las razones de oportunidades asociadas con los factores predictivos (las razones de oportunidad significativas se pueden ver en la Tabla 4.8 en el Apéndice) representan la mayor probabilidad de la movilidad internacional del profesorado en función de la puntuación de la pregunta.

"**Tener un estado de empleado fijo**" es un factor predictivo para la participación en la movilidad internacional del profesorado en la República Checa, España, Países Bajos, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega, con razones de oportunidades que oscilan entre 1,2 y 2,0. El efecto predictivo es el inverso en Italia, donde es más probable que los docentes con contrato fijo viajen al extranjero por motivos profesionales.

**'No considerar las limitaciones de tiempo por responsabilidades familiares un impedimento para la participación en DPC'** es también un factor predictivo para la participación en la movilidad internacional del profesorado en seis países, a saber, Estonia, Francia, Croacia, Polonia, Rumanía y Finlandia, con valores que oscilan entre 1,1 y 1,2.

**'Trabajar en una ciudad (con más de 15.000 habitantes)** es un factor predictivo en la República Checa, Chipre, Polonia, Rumanía y Eslovaquia. En los tres últimos países, la proporción de docentes que se desplazan al extranjero es menor que la media de la UE (véase el Gráfico 4.1). Los docentes que trabajan en zonas rurales de estos países pueden tener menos apoyo para preparar solicitudes para viajar a otros países por motivos profesionales.

Los factores relacionados con las actitudes frente a la profesión docente (en particular, la satisfacción con el trabajo y un enfoque constructivo y de colaboración hacia la enseñanza) no tienen un gran efecto en la movilidad internacional del profesorado. Lo mismo se aplica a no considerar los costes del DPC un obstáculo a su participación. Es probable que este factor sea menos importante que no considerar las restricciones de tiempo debidas a las cargas familiares como barreras para la participación en el DPC, ya que la movilidad internacional del profesorado a menudo tiene el apoyo económico de programas de movilidad.



## Capítulo 5: ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

---

La escasez de docentes, sobre todo en alguna asignatura o ubicaciones geográficas concretas, representa un creciente reto de los sistemas educativos europeos. En algunos países, una población de profesores envejecida (consulte la Sección 1.1.2) y la percepción general de un menor prestigio de la profesión docente puede aumentar la presión en los sistemas. La supervisión de la oferta y demanda de docentes que se refleja en las tendencias demográficas y del mercado laboral, así como en las proyecciones y previsiones estadísticas de los futuros requisitos del personal puede ser el primer paso para contener la escasez de docentes.

En algunos países europeos, la profesión docente ha perdido gran parte de su poder para atraer los potenciales docentes más prometedores. Un informe reciente (Comisión Europea, 2013) lo atribuye a un declive en su prestigio, al deterioro de las condiciones laborales de los docentes y a sus relativamente bajos sueldos, en comparación con otras profesiones intelectuales. Una forma de mejorar la profesión docente puede ser centrarse en los factores asociados positivamente con, en primer lugar, la satisfacción profesional de los docentes y su percepción de la forma en que la sociedad valora su trabajo y, en segundo lugar, el entorno de su centro escolar y sus condiciones laborales. Dado que la satisfacción personal suele generar un mayor compromiso profesional, lo que conlleva un mayor rendimiento, el examen de las variables que afectan a la satisfacción y el valor que se perciba de la enseñanza pueden ser útiles para aumentar el esfuerzo que realizan los docentes, el atractivo de su profesión, la calidad de sus métodos de enseñanza y los logros de su alumnado.

La primera sección de este capítulo se centra en las medidas que pueden ayudar a los responsables de la toma de decisiones a equilibrar la oferta y demanda de docentes.

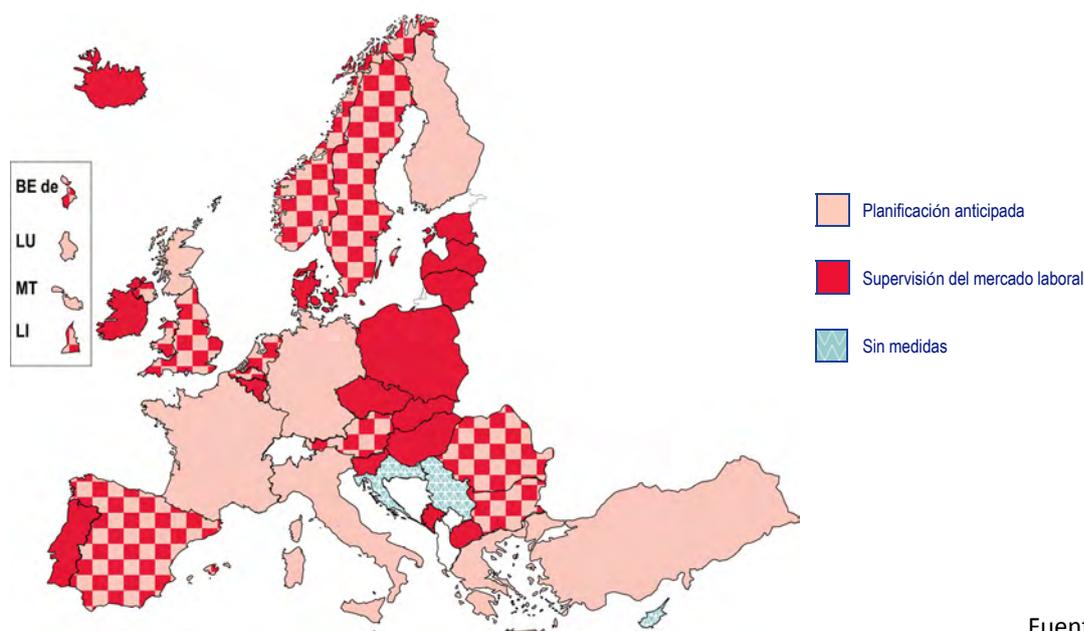
La segunda sección ofrece una visión general de las distintas formas en que el profesorado está satisfecho con su profesión y, a continuación, sobre la base de TALIS 2013, su punto de vista sobre cómo puede valorarla la sociedad. Esta sección también contiene un análisis de otras encuestas realizadas en algunos países sobre las percepciones relativas a cómo valora la sociedad esta profesión.

La tercera sección ofrece ejemplos de campañas del "aumento del atractivo" que han implantado varios países para revitalizar la imagen de la profesión docente. También examina la relación entre el entorno escolar, algunas condiciones laborales, la satisfacción profesional de los docentes y su propia percepción de la estima de que goza su profesión en la sociedad.

## 5.1. Supervisión de la oferta y demanda de profesorado

La supervisión eficaz de la oferta y demanda de docentes, como se ha sugerido anteriormente, requiere un sólido enfoque analítico y proyecciones estadísticas precisas. La inmensa mayoría de los países europeos indican que han dado los pasos necesarios para predecir la oferta y demanda de docentes. Las únicas excepciones son Croacia, Chipre y Serbia.

**Gráfico 5.1: Medidas para supervisar el equilibrio de la oferta y demanda de profesores y profesoras del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013/14**



Fuente: Eurydice.

### Nota explicativa

La **planificación anticipada** de los requisitos del personal docente se basa en la observación de las tendencias y la identificación de las situaciones más probables en la futura oferta y demanda de docentes. Los datos examinados incluyen proyecciones demográficas como las tasas de natalidad y la migración, así como las variaciones en el número de profesores en formación y los cambios en la profesión docente (el número de docentes que se jubilan, el paso a puestos no lectivos, etc.). La planificación anticipada de los requisitos del personal docente se puede realizar a corto, medio y largo plazo. La política de planificación se desarrolla a nivel nacional o regional (o ambos) en función de la centralización relativa (descentralización) del sistema educativo afectado.

La **supervisión del mercado laboral** examina las tendencias generales del total de los trabajadores, pero no está relacionada con los planes oficiales del gobierno. Aunque puede ofrecer a los responsables conocimiento de los cambios en la oferta y demanda de docentes, no se puede considerar la planificación anticipada oficial.

### Nota específica de un país

**España:** Solo algunas Comunidades Autónomas han desarrollado procesos para supervisar el mercado laboral en lo relativo a la oferta y demanda de docentes.

Las políticas de planificación anticipadas que usan la observación de los factores que probablemente afecten a la oferta y demanda de docentes pueden ser de gran ayuda para que los países puedan prever la posible escasez o exceso de profesores, y tomar medidas apropiadas. Veintidós sistemas educativos europeos practican la planificación anticipada para prever y satisfacer la demanda de profesorado.

En la **Comunidad Flamenca de Bélgica**, el Departamento de Educación y Formación ha desarrollado *Arbeidsmarkttrapport – prognose 2011-2015* (Informe del Mercado Laboral – Prognosis 2011-2015) basándose en un conjunto de indicadores, que incluyen datos demográficos, el número de alumnos en formación inicial del profesorado y el porcentaje de docentes recién titulados que abandonan la profesión de manera prematura. Este informe proporciona una previsión de la oferta de docentes en el periodo de cinco años pertinente. Un barómetro del mercado laboral y estadísticas mensuales sobre la oferta y demanda de docentes generados por la Agencia de Servicios Educativos proporcionan la información adicional necesaria para complementar las previsiones de requisitos de personal docente.

En **Alemania**, la Conferencia Permanente, una Asamblea de Ministros de Educación y Asuntos Culturales del *Länder*, ideó un modelo de cálculo para calcular la oferta y demanda de docentes en distintos *Länder* hasta 2025.

En los **Países Bajos**, donde las políticas de planificación de personal se desarrollan a nivel de centro escolar, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencias ayuda a los centros escolares a equilibrar la oferta y demanda de docentes mediante la publicación de un boletín anual sobre las tendencias del mercado laboral educativo.

El gobierno de **Escocia** (Reino Unido) lleva a cabo anualmente un ejercicio de planificación de la población activa de profesores, para lo que consulta a un grupo de asesores compuesto por representantes del General Teaching Council for Scotland, autoridades locales, sindicatos de docentes y universidades. En este ejercicio se tienen en cuenta distintas variables como el número de alumnos y el número de docentes necesarios, así como los que se espera que abandonen o vuelvan a la profesión el año siguiente. A continuación, calcula el cupo de alumnos-profesores necesarios para compensar la diferencia entre la oferta y la demanda. Al final de este proceso, el gobierno escocés emite una carta guía para el Scottish Funding Council. Es el Consejo el que debe determinar los cupos generales y la distribución entre las distintas universidades <sup>(1)</sup>.

En la actualidad, 28 sistemas educativos de Europa usan la monitorización del mercado laboral para hacer un seguimiento del equilibrio entre la oferta y demanda de docentes, tanto de forma independiente como parte de los procedimientos de planificación oficiales.

En **Dinamarca**, las tendencias de la oferta y demanda de docentes se supervisan a través del informe anual sobre el número de profesores en formación y los requisitos del personal docente de los centros escolares.

En **Polonia**, la supervisión de la población activa de profesores debe realizarse a nivel central, regional y local. Los órganos rectores de los centros escolares tienen que crear una base de datos local con la demanda de docentes y transmitir dicha información anualmente a las autoridades educativas regionales y centrales, así como a la base de datos central. En paralelo, el sistema de información educativa del centro recopila datos sobre variables como la edad, situación laboral, nivel educativo, experiencia laboral y responsabilidades de los docentes, con el fin de supervisar su estructura de empleo.

En **Montenegro**, las instituciones de educación superior realizan una encuesta del mercado laboral de todas las profesiones al menos una vez cada cinco años para establecer una lista de las capacidades profesionales que requiere el mercado laboral.

Las encuestas, estudios e investigaciones nacionales en el campo de la educación son fuentes adicionales de información que pueden ayudar a los responsables a entender las tendencias emergentes y los potenciales problemas. Además de las políticas de planificación anticipada, la supervisión del mercado laboral o las estadísticas, algunos países han realizado recientemente encuestas, informes o investigaciones a nivel nacional que pueden suscitar preocupación por algunos factores que pueden hacer pensar que habrá escasez de docentes, como el desplome del número de alumnos de ITE o los abandonos prematuros de la profesión docente. Una parte de este material también contiene previsiones de oferta y demanda de profesores.

En **Letonia**, una investigación publicada en 2014 por el servicio estatal de calidad educativa mostraba que existía la percepción de que a los alumnos de ITE les faltaba motivación para comenzar su carrera profesional.

En **Suecia**, las encuestas nacionales realizadas por el sindicato de profesores y la televisión pública sueca en 2011 y 2012 resaltaban el problema del desplome de alumnos de formación inicial del profesorado.

El Ministerio de Educación de **Montenegro** ha realizado recientemente una encuesta sobre la actual estructura de edad del profesorado, que incluye una previsión de la futura demanda de docentes.

## 5.2. La imagen de la profesión docente desde dentro y desde fuera

Las políticas de planificación anticipada y la supervisión del mercado laboral son herramientas útiles para realizar previsiones de la oferta y demanda de docentes. Sin embargo, si la escasez de profesores es una amenaza que puede socavar el sistema educativo europeo, para conocer los elementos que desempeñan algún papel en él, es preciso hacer algo más que supervisarlos. Las percepciones que tienen los docentes de su profesión y de cómo la valora la sociedad son dos de los distintos indicadores que pueden afectar directamente al atractivo de la profesión. Conocerlos puede ayudar a encontrar los candidatos más apropiados.

(1) Donaldson, G., 2011. *Teaching Scotland's Future – Report of a review of teacher education in Scotland*. [pdf] Disponible en: <http://www.gov.scot/Publications/2011/01/13092132/0> [Se accedió el 30 de abril de 2015].

### 5.2.1. La encuesta internacional TALIS de satisfacción de los docentes y sus percepciones

En la encuesta TALIS 2013, el 90,2% de los docentes de la UE indicaron que estaban satisfechos con su trabajo y un 90,1% con su entorno escolar. Sin embargo, solo el 18,4% de los docentes perciben que su profesión recibe la valoración que merece <sup>(2)</sup>. Los países con menor porcentaje de docentes que creen que su profesión se ve de manera positiva son: España (8,5%), Francia (4,9%), Croacia (9,6%), Eslovaquia (4%) y Suecia (5%). A pesar de que perciben que la sociedad no la valora mucho, la gran mayoría de docentes de estos países están muy satisfechos con su trabajo y su centro escolar (véase la Tabla 5.1 en el Apéndice). Esto muestra que su nivel de satisfacción en ambos factores es independiente de su vista de la forma en que la sociedad considera su profesión, mientras que el nivel de satisfacción con su trabajo y con su centro escolar están relacionados entre sí ( $r=0.50$ ).

#### Cómo afectan la edad, los años de servicio y el género

Ni la edad de los docentes ni el número de años de servicio afectan a la sensación de satisfacción de los docentes con su trabajo o su centro escolar. La proporción de docentes que indican su satisfacción global con su trabajo varía poco, ni de un grupo de edad con respecto al siguiente ni en lo relativo al número de años de servicio (véanse las Tablas 5.2.a, 5.2.b, 5.3.a y 5.3.b en el Apéndice). Sin embargo la proporción de docentes que creen que la sociedad valora su profesión cae considerablemente cuando llegan a los 30 años (véase la Tabla 5.2.c en el Apéndice). En la UE, el 29,6% de los docentes de menos de 30 años perciben que la sociedad valora su profesión, en comparación con el 19,8% de los que tienen entre 30 y 39 años. A partir de ahí, el porcentaje baja en función de la edad de la población muestreada, alcanzando el 16,4% en el grupo de edad 50-59, aunque se aprecia un leve aumento entre los que tienen más de 60 años.

Si se examinan las variaciones en los porcentajes de docentes de la UE que creen que la sociedad valora su profesión, con respecto al tiempo de servicio, la tendencia es similar. El porcentaje medio del 27,5% entre los docentes que llevan cinco años, o menos, trabajando desciende al 15,5%, en aquellos o aquellas que tengan entre 11 y 15 años de experiencia (véase la Tabla 5.3.c en el Apéndice). En el caso de que la experiencia supere los 15 años, el porcentaje cambia poco. Las excepciones a esta tendencia se dan en Bélgica (Comunidad Flamenca), Chipre, Dinamarca, Islandia e Italia. Todos estos países muestran porcentajes similares de profesores que creen que la sociedad valora su profesión, independientemente del número de años que lleven trabajando.

La sensación general de satisfacción con la profesión docente y con el entorno escolar varía poco en función del género: un 90,5% de las profesoras y un 89,5% de los profesores están satisfechos con su trabajo y un 90,1% de las profesoras y un 90% de los profesores lo están con el centro escolar (vea la Tabla 5.4 en el Apéndice). Sin embargo, las diferencias entre ellos son aparentes en su percepción de la forma en que la sociedad valora la profesión docente: a nivel de la UE, un 16,9% de las profesoras y un 21,9% de los profesores creen que la sociedad valora su profesión.

En general, la satisfacción del profesorado con su trabajo varía poco con el grupo de edad, el tiempo de servicio o el género. Sin embargo, su percepción de la valoración de la sociedad varía en función de los factores anteriores. En lo referente al género, parece que, aunque los hombres son una minoría en la profesión docente en la UE, es más probable que crean que la sociedad valora su profesión.

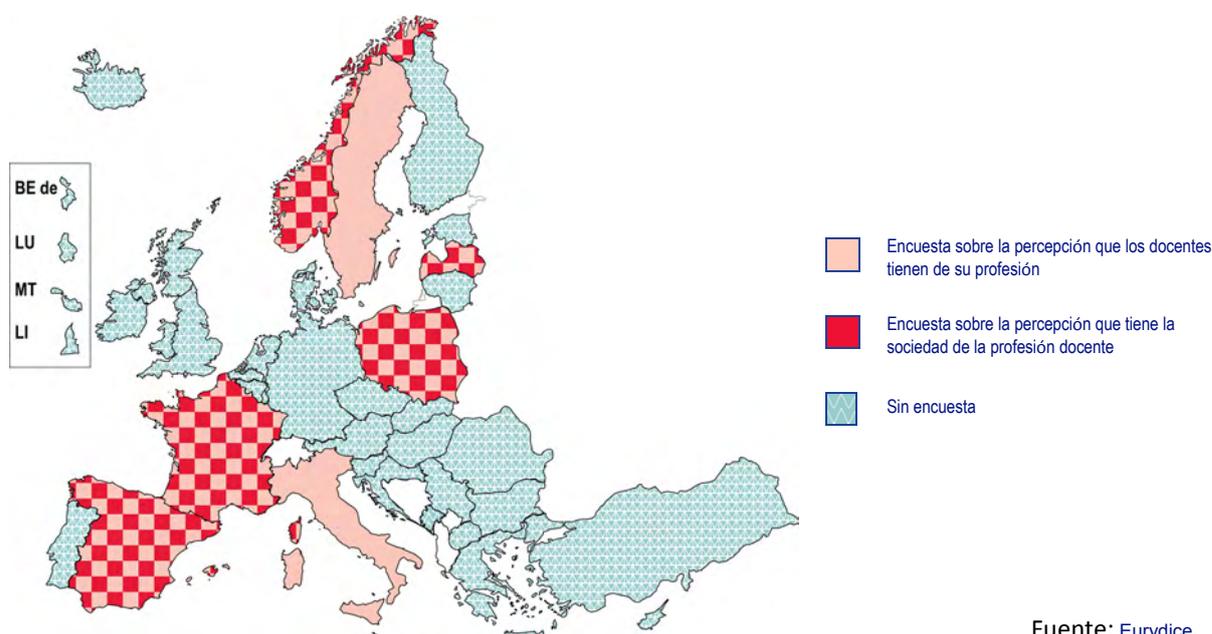
---

(2) En la Nota Estadística encontrará referencias sobre cómo se calculan la satisfacción con su centro escolar y con su trabajo, así como el valor percibido de la profesión docente en la sociedad.

## 5.2.2. Encuestas nacionales y regionales del prestigio social de la enseñanza

En siete países, se han realizado encuestas en Europa desde 2010 para determinar la forma en que la sociedad valora la profesión docente. Las analizadas aquí las ha realizado un organismo nacional, pero centrándose en los niveles nacional o regional. El Gráfico 5.2 muestra que el objetivo de estas encuestas es evaluar tanto la percepción que tiene el profesorado de la forma en que la sociedad valora la profesión docente como la propia percepción de la sociedad al respecto (como se expresa por ejemplo con las opiniones de los padres, alumnos y otros estamentos sociales). Dichas encuestas las han realizado tanto autoridades educativas de alto nivel como organismos externos, como sindicatos, investigadores independientes u organismos de investigación, y fundaciones públicas o privadas. El tamaño de las muestras de la población oscila entre 500 encuestados, en el caso de España, y muestras mayores de hasta 16.000 encuestados, en el caso de Italia. Las encuestas hacen referencia solo al nivel CINE 2, o en combinación con la educación secundaria o universitaria.

**Gráfico 5.2: Encuestas nacionales realizadas desde 2010 sobre la percepción que tanto el profesorado como la sociedad tienen de la profesión docente, 2013/14**



En algunas encuestas que se centran en la percepción de la sociedad en conjunto, se pedía a los encuestados que valoraran el prestigio social de la enseñanza, en relación con otras profesiones. Esto es importante, ya que arroja luz sobre el sistema de valores de la sociedad. Las encuestas sugieren que las percepciones que tiene el profesorado de la forma en que la sociedad valora la profesión docente son menos positivas que el veredicto de la propia sociedad.

En **España**, la sociedad atribuye el mismo prestigio social a esta profesión que a cualquier otra profesión intelectual de alta cualificación como economista, abogado y psicólogo, mientras que en **Italia** el prestigio social del profesorado está próximo al de los empresarios y gerentes de empresas medianas.

En **Letonia**, los docentes están tan valorados como cualquier otro profesional del sector público como los profesionales sanitarios, los policías y los bomberos. Sin embargo, solo el 1% de los padres y madres encuestados en 2015 querían que sus hijos fueran profesores, ya que temían que sufrieran el estrés y el sueldo bajo que a menudo se asocian con la docencia.

Las encuestas sobre la percepción de su profesión que tienen los docentes pueden ayudar a identificar los elementos que pueden afectar a su satisfacción por su trabajo.

En la **Comunidad Flamenca de Bélgica** en 2013, la Agencia de Servicios Educativos indicó que el estrés debido a una carga de trabajo excesiva era una de las principales razones de baja por enfermedad de los docentes.

En **Italia**, una fundación para la investigación, que entrevistó a 16.000 docentes, señala que el 70% de ellos indicaron que uno de los motivos de insatisfacción con su trabajo era la creencia de que la sociedad no valoraba su profesión.

En una encuesta realizada en 2013, el sindicato de trabajadores de educación y ciencia de **Letonia** indicó que el bajo sueldo y la excesiva carga de trabajo estaban muy relacionados entre sí, ya que los profesores hacían muchas horas extra para ganar más dinero. Sin embargo, obtienen una sensación de satisfacción de las recompensas personales de trabajar en estrecha relación con los niños y cumplir un rol significativo para la sociedad.

Por otra parte, una encuesta realizada en 2012 por la Universidad de Estocolmo reveló que unos niveles altos de estrés y el riesgo de agotamiento que sufrían los docentes **suecos** se debían, en parte, a una percepción baja de su profesión.

Una encuesta encargada en 2014 por el sindicato de profesores escocés mostraba unos resultados similares. Dicha encuesta resaltaba el estrés que provocaba el aumento gradual de la carga de trabajo y su impacto negativo en la salud y bienestar del profesorado. En esta encuesta, se indicaba que el papeleo innecesario era el factor que más restringía el tiempo disponible para la enseñanza en el aula y la actividad lectiva, que es una fuente importante de satisfacción del profesorado. Solo un 22% de los 7000 docentes encuestados creían que habían logrado un buen equilibrio entre sus compromisos personales y profesionales.

Los siguientes datos son de las encuestas a nivel nacional realizadas en Francia y Polonia.

En 2013 se realizó en Francia una encuesta a 499 profesores de menos de 35 años que ejercían su profesión en los niveles CINE 1, 2 y 3 relativa a la forma en que los propios docentes ven su profesión. Los resultados revelaron que la mitad de los encuestados estaban frustrados con su trabajo y que solo una cuarta parte tenían sentimientos positivos al respecto. Los bajos niveles de satisfacción con el trabajo se debían, principalmente, a la falta de reconocimiento económico y simbólico (reconocimiento social, prestigio profesional, cobertura positiva de los medios) y de posibilidades de promoción profesional. La segunda fuente de frustración fueron las condiciones de trabajo generales, seguidas de los problemas organizativos, como la alta frecuencia de las reformas, la falta de consulta sobre los desarrollos de los centros escolares, la falta de recursos generales y (en el caso de una cuarta parte de los encuestados) la falta de formación adecuada. Por otra parte, en 2012 se realizó una encuesta a 1007 residentes en Francia de más de 18 años, cuyo resultado fue que 8 de cada 10 encuestados tenían una imagen positiva de la profesión docente, mientras que un 77% de los encuestados indicaron que los docentes merecían mayor reconocimiento social. Una proporción parecida creían que la profesión ofrecía buenas perspectivas y se sentirían orgullosos si sus hijos fueran profesores.

En una encuesta realizada en **Polonia** en 2013 se pidió a 904 adultos que especificaran el reconocimiento social que atribuían a 30 profesiones que cubren un amplio espectro de las habilidades y requisitos intelectuales. La profesión docente ocupa uno de los lugares más altos en el escalafón entre otras profesiones muy respetadas, como bomberos o profesor de universidad, seguidos por los trabajadores de la construcción, las enfermeras y los médicos. Esto sugiere que el pueblo polaco tiene gran consideración por las profesiones que sirven a la sociedad y contribuyen al bien común. Un estudio independiente del mismo año mostraba que, aunque una inmensa mayoría de los profesores creían que tenían demasiada carga de trabajo y riesgo de agotamiento, experimentaban gran satisfacción debido a la posibilidad de comunicarse con los alumnos y colegas, y a su sensación personal de desarrollo profesional.

La naturaleza y el muestreo de estas encuestas son distintos y no se deben comparar; sin embargo, resaltan que la satisfacción y la percepción del valor están estrechamente vinculadas a las condiciones de trabajo y al entorno laboral.

### 5.3. Mejora de la imagen de la docencia

Doce países han implantado campañas para mejorar la imagen de la profesión docente (o la están implantando en la actualidad). Aquí, el centro de interés son las campañas dirigidas específicamente a mejorar el prestigio social de la profesión, en lugar de campañas que promueven cambios materiales en la profesión, como el sueldo, las horas de trabajo, la formación del profesorado y otras condiciones contractuales. Además de los esfuerzos por renovar su imagen por medio de campañas de atractivo-mejora, la presente sección también hace hincapié en otros aspectos que pueden desempeñar un papel en la mejora de su atractivo. Al conocer el posible impacto que tanto las condiciones como el entorno pueden proporcionar en sí mismas la satisfacción por su trabajo y el prestigio social de la profesión, puede ser posible identificar las distintas formas de aumentar su atractivo y el compromiso del profesorado con ella.



Otros países han organizado iniciativas puntuales, como campañas publicitarias *ad hoc* durante un periodo limitado, para evitar la falta de docentes o mejorar la imagen y el reconocimiento de la profesión docente.

En **España**, se han realizado campañas en las Comunidades Autónomas. Por ejemplo, en 2010, la Comunidad de Madrid realizó una campaña de cinco semanas en los medios con el eslogan "Respetemos y apoyemos a nuestros profesores", mientras que la Comunidad Autónoma de Andalucía también realizó una campaña en 2011 con el eslogan "Detrás de cada persona hubo un día un gran maestro". En 2014, en el País Vasco se realizó una campaña similar llamada "Soy profesora, soy profesor".

En enero de 2015, el gobierno francés lanzó una campaña publicitaria para fomentar la incorporación de profesores. Un clip de vídeo con el mensaje *Rejoignez-nous* ("Únete a nosotros") se emitió en 24 canales de televisión de cobertura nacional y se compartió en las redes sociales.

En **Letonia**, en febrero de 2015, la campaña social *Kurš mācīs rīt?* ("¿Quién enseñará mañana?") buscaba promocionar la profesión docente y pretendía motivar a la juventud para que eligiera una carrera relacionada con ella. En la campaña se emitían vídeos publicitarios en los medios (televisión e Internet) y se incluían varias iniciativas al aire libre, como vallas publicitarias y anuncios en transporte público.

En Suecia y el Reino Unido (Inglaterra), el principal vehículo de las campañas de promoción ha sido Internet.

En **Suecia**, la campaña *För det vidare* ("Pásalo") se ha diseñado en forma de página web hospedada en el sitio web de la Agencia Nacional de Educación sueca. Contiene información general sobre la profesión docente y presenta nuevas oportunidades para ITE. Varios vídeos presentan a famosos jóvenes (artistas, actores, escritores, etc.) contando historias sobre los profesores y profesoras que tuvieron un especial significado para ellos, docentes y profesores en formación explicando por qué han elegido dedicarse a la enseñanza y cómicos haciendo imitaciones de clases de ciencias. El sitio web también permite a quienes deseen ser profesores realizar una prueba en línea cuyos resultados pueden ayudarles a saber qué programa de formación del profesorado es el más adecuado, a la luz de las asignaturas que enseñarán en un nivel educativo concreto.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, el sitio web "Get Into Teaching" proporciona información sobre cómo matricularse en la formación del profesorado, las pruebas de conocimientos de lectura y escritura o de conocimientos aritméticos que deben aprobarse para poder iniciar la formación y los fondos que existen para los profesores en formación.

La mayoría de las campañas se han diseñado para atraer a profesores de todas las asignaturas y zonas geográficas. Sin embargo, algo de atención sobre determinados temas, como la campaña de captación "Enseñar en Bruselas", lanzada por la Comunidad Flamenca de Bélgica en Bruselas como respuesta a la escasez de docentes de habla holandesa o la campaña de captación sueca "Pásalo" ya mencionada, cuyo principal objetivo era captar a docentes especializados en ciencias naturales y tecnología. Aunque es probable que las campañas que se describen aquí mejoren el atractivo de la profesión docente, Dinamarca, Letonia y Suecia son los únicos países que han evaluado su impacto.

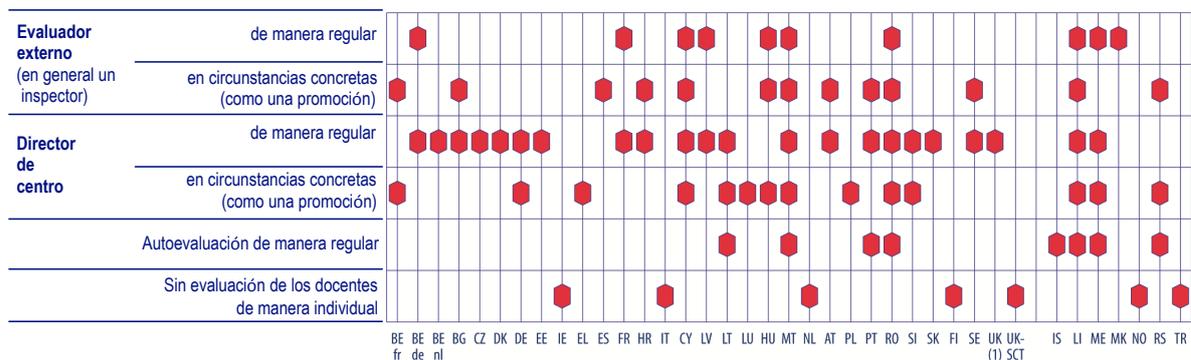
### 5.3.2. Entorno de trabajo

El entorno laboral o escolar de los docentes afecta a la satisfacción de los docentes y a su visión de la forma en que la sociedad percibe su profesión. De ahí que, además de las campañas de mejora-atracción, los responsables de la creación de políticas también pueden tener en cuenta las mejoras en los factores internos de los centros escolares para revitalizar la imagen de la profesión y captar y conservar a los docentes. Las tres facetas del entorno analizado aquí son la evolución de los docentes, la cultura de colaboración de los centros escolares y las relaciones entre el profesorado y el alumnado. El impacto de cada uno de estos elementos se evalúa en relación con la satisfacción de los docentes con su trabajo y con su centro escolar, y su percepción de las actitudes de la sociedad ante su profesión.

#### La evaluación de los docentes

La Comunicación de 2012 de la Comisión al Parlamento Europeo 'Rethinking Education' enfatiza que el desarrollo profesional continuo con buenos recursos de los docentes debe incluir el aprovisionamiento de información y apoyo regulares de los educadores de los docentes. Esta información y valoración se puede usar para reconocer los puntos fuertes de los docentes y alentarles a afrontar los puntos débiles de sus métodos lectivos. Dicho apoyo también aumenta su autoestima social. El Gráfico 5.4 ilustra los distintos tipos de evaluación que los docentes pueden recibir en los distintos países. La evaluación puede realizarla el director del centro escolar o un evaluador externo de manera regular o en circunstancias concretas y también pueden implicar la autoevaluación de la parte de los docentes afectados.

**Gráfico 5.4: Responsabilidad de la evaluación de los docentes individuales del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) general según las normas comunitarias, 2013/14**



Fuente: Eurydice.

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

### Notas específicas de cada país

**España:** a los docentes de la Comunidad Autónoma de Cataluña los evalúa el director del centro escolar de manera regular, así como un evaluador externo.

**Italia:** la evaluación de los docentes se realiza una vez que están en activo, al final de su periodo de prueba.

**Letonia:** los niveles de rendimiento de la calidad oscilan entre 1 y 5. Los niveles 1 a 3 se evalúan en el centro escolar, el nivel 4 lo evalúan funcionarios municipales y el nivel 5 lo evalúa el Ministerio de Educación y Ciencia.

**Hungría:** en septiembre de 2013 se estableció un nuevo sistema de calificación. Hay tres categorías sucesivas a las que se puede promocionar a los docentes después del primer nivel (docente en prácticas): Dichas categorías son: Profesor I, Profesor II y Profesor Principal. Tras un mínimo de seis años en el nivel Profesor I, pueden solicitar una evaluación externa para pasar al nivel Profesor II. En cualquier caso, siempre pasan por una evaluación externa al noveno año del primer nivel. Quienes deseen ser Profesores Principales pueden solicitar la realización del procedimiento de cualificación supervisado por un organismo externo, con la condición de que hayan superado el examen profesional de postgrado y tengan un mínimo de seis años de experiencia en el nivel Profesor II.

**Turquía:** la evaluación anual del profesorado que realizan los directores de los centros escolares es obligatoria gracias a una normativa que ha entrado en vigor en 2015.

En todos los países, excepto Irlanda, Italia, los Países Bajos, Finlandia, el Reino Unido (Escocia), Noruega y Turquía, existe una forma de evaluación individual de docentes regulada centralmente. Sin embargo, en aquellos países en los que no existe, los centros escolares tienen libertad para organizar sus propias prácticas de desarrollo del profesorado.

**Irlanda** no evalúa a los docentes individualmente. No obstante, los centros escolares están sujetos a sistemas de evaluación regulados centralmente (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

En los **Países Bajos**, a pesar de la ausencia de una normativa central, los docentes tienen entrevistas habituales con los directores de sus centros escolares, u otra persona de la cúpula directiva, en las que hablan de su rendimiento.

**Finlandia** se diferencia en que los "debates de desarrollo" no son evaluaciones del rendimiento pasado, sino acuerdos centrados en medidas de mejora de cara al futuro.

La norma en el **Reino Unido (Escocia)** es que los superiores directos tengan una reunión anual de desarrollo y revisión profesionales con los docentes en la que se acuerda el plan de aprendizaje profesional a lo largo de toda su carrera (CLPL, en sus siglas en inglés) en función de la evaluación de las necesidades. Los contratos de los profesores incluyen hasta 35 horas anuales para CLPL, además de las horas laborables totales. Por consiguiente, el profesorado tiene apoyo a la hora de evaluar su aprendizaje y práctica profesional conjuntamente con su superior directo.

En **Turquía**, es habitual que el director o la directora del centro escolar realice una revisión del rendimiento si se recibe alguna queja contra algún profesor (realizada por alguien tanto del propio centro como de fuera de él).

La falta de un sistema de evaluación regulado centralmente da a los centros escolares mayor libertad para evaluar al profesorado de la forma y en los intervalos que los directores y directoras de los centros consideren más apropiado. Esto podría llevar a una situación en la que al profesorado le faltara información y orientación sobre las distintas formas de mejorar los métodos de enseñanza o, por el contrario, crear un sistema de evaluación flexible apropiado para el docente. Además, la supervisión de la gestión del personal y de la calidad de la enseñanza es responsabilidad exclusiva de la dirección de los centros.

En la mayoría de los países con un sistema de evaluación, el director o la directora del centro es responsable de valorar al profesorado, bien de manera regular bien en determinadas circunstancias, como por ejemplo en el caso de un cambio en su situación laboral, cuando se plantea la posibilidad de un ascenso o si algún docente usa métodos de enseñanza problemáticos.

En **Grecia**, los directores (o directoras) de los centros solo evalúan al profesorado al final de su periodo de prueba para valorar si se les puede dar el estado de funcionario de carrera.

En **Hungría**, la dirección de los centros escolares puede, en caso de ser necesario, iniciar una evaluación de la enseñanza en general o de docentes concretos de su centro. Sin embargo, dichas evaluaciones se complementan con evaluaciones externas cada cinco años, o cuando lo soliciten los docentes, a intervalos que dependen de su curso. Además, la normativa vigente en Hungría exige que antes de cualquier ascenso los profesores realicen un resumen autoevaluado en el que se especifique el desarrollo de sus aptitudes y logros profesionales.

Aunque en **Polonia** no se realizan evaluaciones de manera regular, el director del centro escolar, las autoridades regionales, el órgano rector del centro, el consejo escolar, el consejo de padres, la AMPA, o los propios profesores (aunque no los profesores en formación) pueden solicitar una evaluación en cualquier momento del año. En ese caso, es el director o la directora del centro quien realiza la evaluación.

En **Serbia**, las evaluaciones puede realizarlas el director o la directora del centro escolar, en caso de solicitud de ascenso, o un evaluador externo cuando haya motivo para creer que el rendimiento de algún docente esté en entredicho. No obstante, se hace énfasis en la autoevaluación que los docentes hacen de sus planes de desarrollo profesional continuo (DPC).

En 17 sistemas educativos, la evaluación la realiza un evaluador externo de forma regular o por cualquier circunstancia puntual. En todos ellos, salvo en España (en casi todas las Comunidades Autónomas) y en la Antigua República Yugoslava de Macedonia, esta evaluación externa la complementa el director o la directora del centro escolar. Así se garantiza que la evaluación del profesorado también incluya la opinión de la persona en la que recae la máxima responsabilidad de garantizar la calidad de su trabajo diario. La autoevaluación del profesorado se realiza en ocho países y en todos ellos, excepto Islandia, se combina con otros métodos de evaluación.

En algunos países, la revisión del rendimiento del profesorado está conectado a los aumentos de sueldo. Aunque el profesorado del Reino Unido (Inglaterra y Gales) antes recibía aumentos de sueldo anuales casi de forma automática, que estaban sujetos a valoraciones satisfactorias, desde 2014 todos los aumentos de sueldo están vinculados al rendimiento individual. Irlanda del Norte mantiene un sistema en el que los sueldos del profesorado aumentan sistemáticamente todos los años en la escala salarial principal. En Letonia y en la Comunidad Autónoma de Asturias, España, las revisiones positivas del rendimiento también suelen conducir a una recompensa económica. En Francia, una revisión positiva del rendimiento puede provocar un aumento acelerado del sueldo en la escala salarial. En Suecia, las evaluaciones individuales del profesorado y su nivel de responsabilidad se tienen en cuenta cuando el director o la directora del centro y los representantes del sindicato de profesores negocian sus sueldos. En otros países, como Luxemburgo y Hungría, solo se realizan evaluaciones del profesorado cuando se va a producir un ascenso y un aumento de sueldo.

## **Resultado de la evaluación**

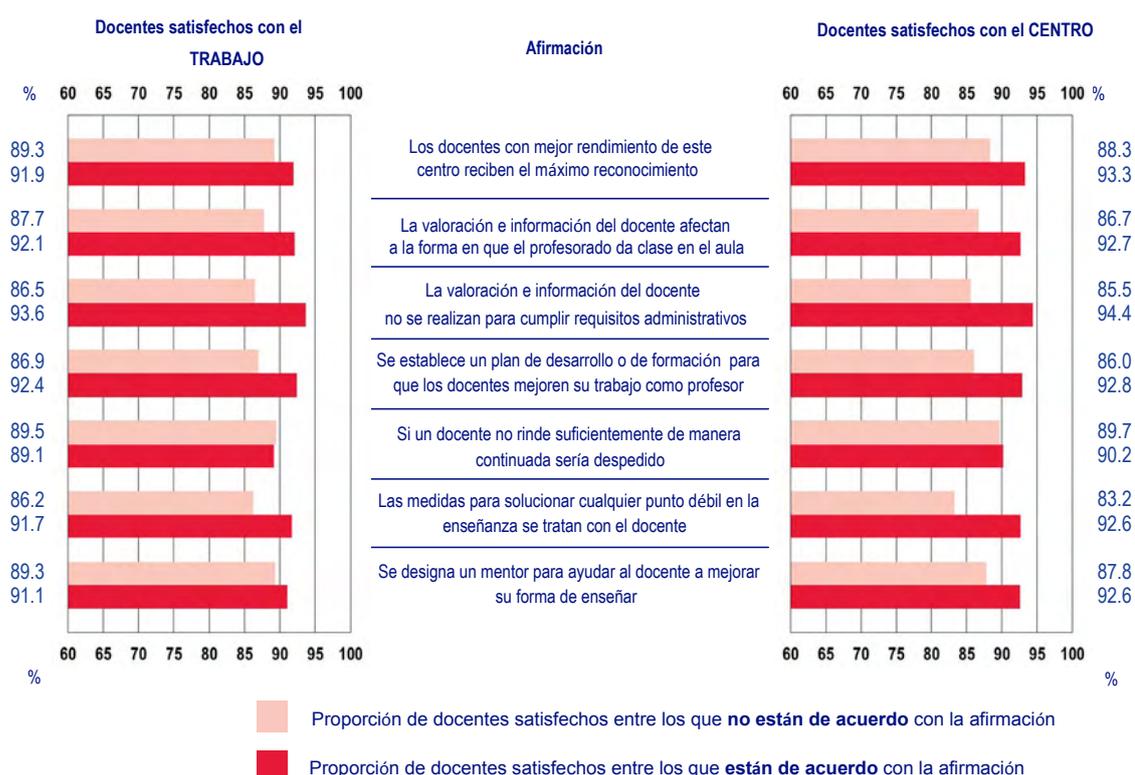
En esta sección se examina hasta qué punto la percepción que tiene el profesorado del resultado de la evaluación afecta no solo a su satisfacción con su trabajo y con el centro escolar, sino también a su opinión sobre la valoración que tiene la sociedad.

### ***Satisfacción del profesorado***

En el cuestionario TALIS 2013 se pedía a los profesores encuestados que indicaran si estaban de acuerdo, o no, con siete posibles resultados de la evaluación (valoración e información) aplicables a su centro escolar. Las consecuencias pueden ser económicas, bonificaciones o seguridad en el trabajo, o no económicas, estar vinculadas a prácticas lectivas, planes de formación, la asignación de un mentor o medidas para mitigar los puntos débiles del docente.

El Gráfico 5.5 ilustra que, en la UE, el acuerdo con estos resultados parece estar relacionado con un aumento en la proporción de docentes que afirman estar satisfechos o muy satisfechos con su trabajo y entorno escolar. La única excepción es que la probabilidad de que un docente que rinde insuficientemente de manera continuada sea despedido no parece influir en la satisfacción. Esto se puede deber a que en muchos sistemas educativos los docentes tienen su plaza fija. Esto significa que se requiere una prueba irrefutable de incompetencia profesional o de una conducta indebida para rescindir su contrato, cuya responsabilidad recae en una autoridad pública, en lugar de en el centro escolar. Por consiguiente, el riesgo de despido no suele estar relacionado con la valoración o información, sino con la satisfacción con el trabajo o con el centro escolar.

**Gráfico 5.5: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que expresan satisfacción con su trabajo y con su centro escolar, en relación con el resultado percibido de la evaluación, nivel de UE, 2013**



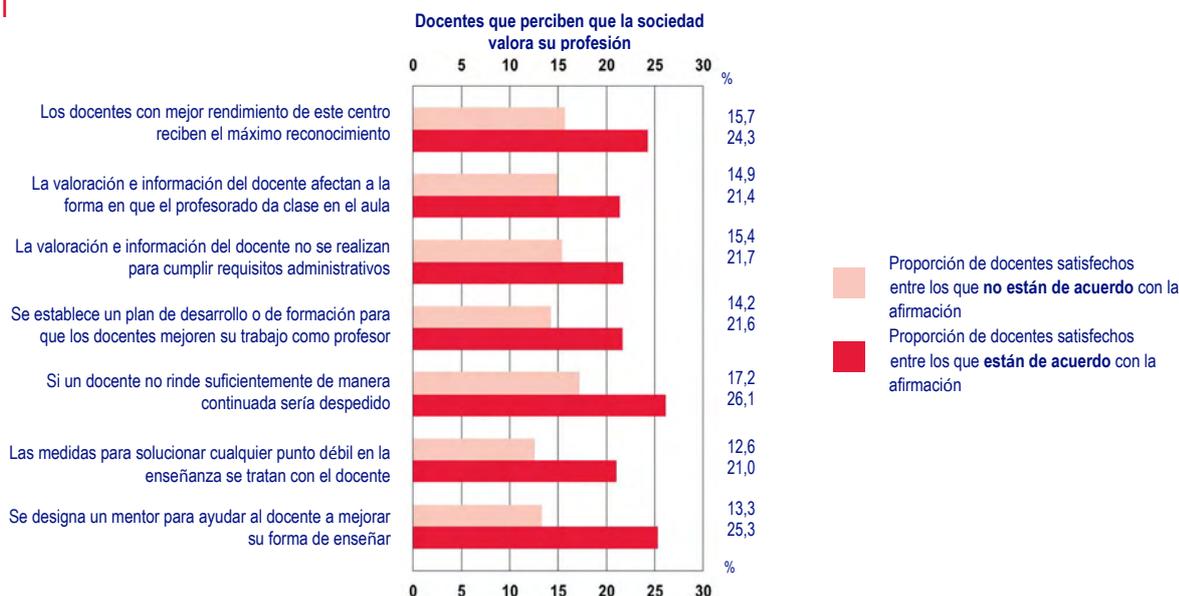
Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véanse las Tablas 5.5.a y 5.5.b en el Apéndice, que incluyen datos por país).

Entre los posibles resultados de las evaluaciones, hay tres que son los que más afectan a la satisfacción de los docentes con su trabajo y su centro. La percepción de que la evaluación no es simplemente una tarea administrativa, sino que es pertinente y de gran ayuda para ellos, es el resultado de la evaluación que más afecta a la percepción de la satisfacción con el trabajo (7,1%) y de la satisfacción con el centro (8,9%). A continuación se encuentran las percepciones de que la evaluación puede mejorar los métodos de enseñanza, solucionar los puntos débiles y establecer planes de desarrollo o formación.

**Opinión del profesorado sobre la forma en que la sociedad valora su profesión**

Dada la proporción de docentes de la UE que consideran que la sociedad valora su profesión es baja (18,4%), resulta instructivo resaltar los factores que pueden ayudar a aumentarla. El Gráfico 5.6 sugiere que, al admitir que la evaluación tiene todos los resultados de la lista, es más probable que los profesores creen que la sociedad valora su profesión. La evaluación que conduce a planes de desarrollo u formación y que ayuda al profesorado a mejorar sus prácticas en el aula, refuerza la idea de que se valora la profesión docente.

**Gráfico 5.6: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad, en relación con el resultado percibido de la evaluación, nivel de UE, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véase la Tabla 5.5.c en el Apéndice, que incluye datos por país).

En aquellos casos en que la designación de un mentor para que ayude a los docentes sea, según su opinión, un resultado probable de la evaluación, es probable que sea la que más afecte a su percepción de cómo valora la sociedad su profesión: El 25,3% de los docentes que creen que el resultado anterior es probable, creen que la sociedad valora la profesión, frente al 13,3% que considera que este resultado es improbable. Aunque el riesgo de despido como resultado percibido de la evaluación no afecta considerablemente a la satisfacción con el trabajo que sienten los docentes, es el segundo resultado que más probabilidad tiene de afectar a su percepción del reconocimiento social de su profesión. La conexión entre bajo rendimiento y riesgo de despido aumenta en un 8,9% la proporción de docentes que creen que la sociedad valora su profesión.

La Tabla 5.5.c en el Apéndice revela que las relaciones entre las variables identificadas para la UE en conjunto no se aplican en algunos países. Por ejemplo, los encuestados de Dinamarca, Chipre y Finlandia que creen que un resultado probable de la evaluación será el despido de los docentes que no rindan suficientemente de manera continuada, no tenderán a modificar su percepción de cuánto valora la enseñanza la sociedad. Los encuestados de Francia para quienes el resultado probable de la evaluación es la designación de un mentor se inclinan a cambiar su percepción de la valoración social de la profesión.

En términos generales, la satisfacción del profesorado con su trabajo y su percepción de cómo valora la sociedad su profesión resultan positivamente afectados cuando creen que la evaluación les resultará beneficiosa, ya que les ayudará a mejorar sus métodos docentes y aumentarán sus capacidades. La creencia de que esto probablemente implicará la designación de un mentor es (de todos los factores examinados hasta ahora) el resultado esperado de la evaluación que más probablemente influya en su percepción de la posición social de la enseñanza. Aunque el reconocimiento, en forma de remuneraciones o responsabilidades adicionales, también aumenta la percepción que tienen los docentes de la consideración que la sociedad tiene por su profesión, su impacto no es decisivo.

## Cultura de colaboración

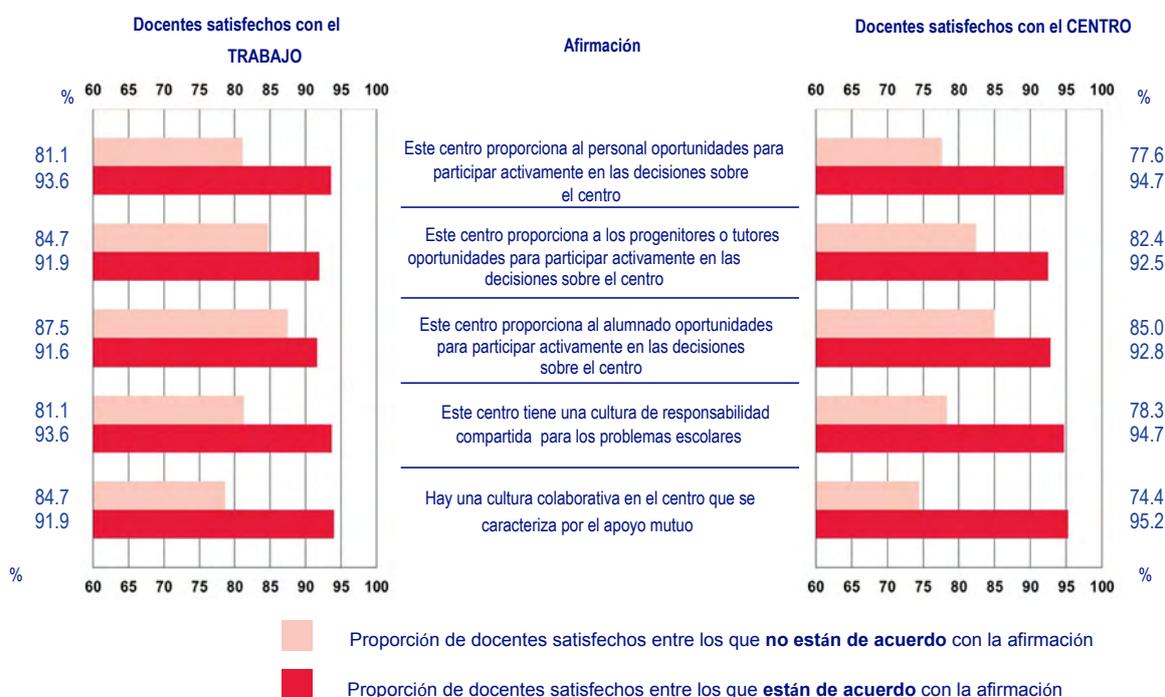
Una cultura de colaboración en el centro escolar puede afectar positivamente a la motivación del profesorado, la eficacia de su forma de enseñanza y la satisfacción con su trabajo. Para determinar la forma en que los distintos tipos de apoyo mutuo pueden afectar a su satisfacción y a su percepción de la valoración social de la docencia, estas variables se han relacionado entre ellas.

### Satisfacción del profesorado

El Gráfico 5.7 muestra que las prácticas colaborativas (tal como las definen las preguntas de la encuesta TALIS 2013 que se muestran en el gráfico) en los centros escolares pueden tener una relevancia grande o moderada en la satisfacción del profesorado con su trabajo o con el entorno escolar. Parece que un mayor número de docentes están satisfechos con un sistema en el que el personal, los progenitores y el alumnado desempeñan un papel activo y tienen voz en el funcionamiento del centro, y en que ellos mismos pueden ayudar a la dirección del centro, y viceversa.

Aunque todas las prácticas colaborativas tienden a aumentar la satisfacción, una cultura escolar que implique el apoyo mutuo (tanto entre los profesores como entre ellos y el director o la directora del centro) tiene el mayor efecto potencial en su satisfacción con el trabajo. A continuación se encuentra la oportunidad de que el personal forme parte activa en la toma de decisiones sobre el centro. Aunque todos los países indican que las relaciones entre estas variables es positiva, parece que las conexiones son más fuertes en la República Checa, Estonia, Croacia, Chipre, Rumanía, el Reino Unido (Inglaterra) y Serbia (véanse las Tablas 5.6.a y 5.6.b en el Apéndice).

**Gráfico 5.7: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que expresan satisfacción con su trabajo y con su centro escolar, en relación con los tipos de prácticas colaborativas, nivel de UE, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véanse las Tablas 5.6.a y 5.6.b en el Apéndice, que incluyen datos por país).

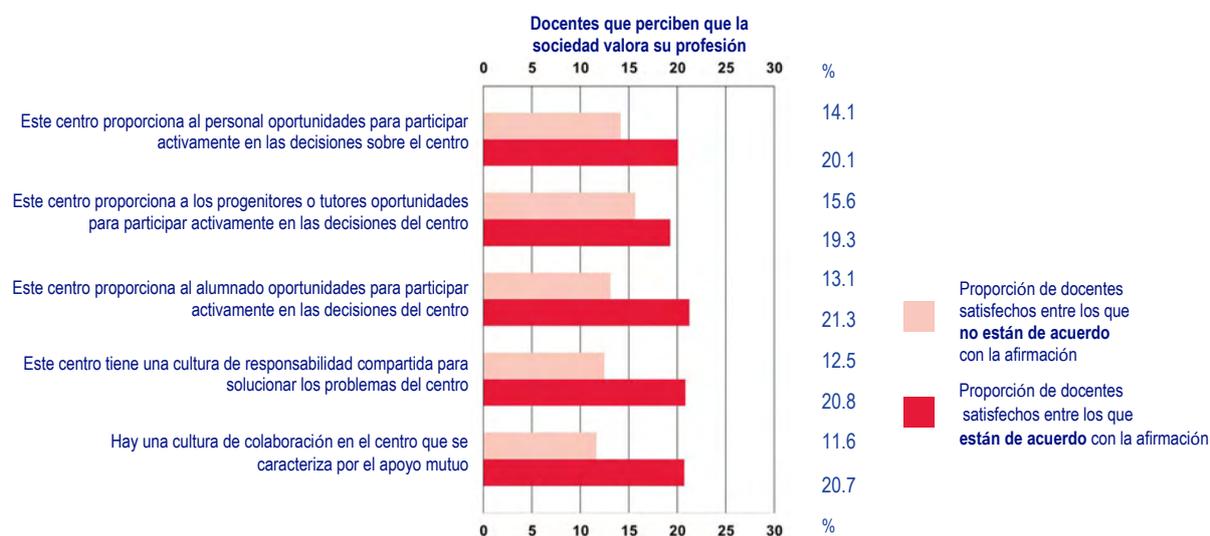
### Opinión del profesorado sobre la forma en que la sociedad valora su profesión

El Gráfico 5.8 muestra que varias prácticas colaborativas de los centros escolares tienden a aumentar la percepción entre el profesorado de que su profesión tiene prestigio social.

Aunque todas las formas de dirección descentralizada de un centro escolar contribuyen a mejorar las percepciones que tiene el profesorado del valor social de la profesión, el gráfico revela que una cultura de colaboración en los centros escolares mediante el apoyo mutuo tiene el máximo efecto positivo en dichas percepciones, seguida por la presencia de una cultura de responsabilidad compartida para solucionar los problemas de los centros escolares. La influencia de ambos factores es casi la misma, lo que aumenta el número de docentes que creen que la sociedad valora su profesión, con una media en la UE del 8,7% en cada caso.

Aunque no hay ningún país en que los dos métodos de apoyo no tengan al menos cierto impacto en estas percepciones del profesorado, Bélgica (la Comunidad Flamenca), Bulgaria, Letonia, los Países Bajos, Rumanía, el Reino Unido (Inglaterra) y Serbia son los países en los que las percepciones tienden a mejorar más fácilmente mediante las culturas mencionadas de apoyo mutuo y de responsabilidad compartida, respectivamente.

**Gráfico 5.8: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad, en relación con las prácticas colaborativas, nivel de UE, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véase la Tabla 5.6.c en el Apéndice, que incluye datos por país).

Como era de esperar, la práctica de una dirección colectiva del centro escolar que implique una cultura de responsabilidad compartida y la toma de decisiones entre docentes que se apoyan mutuamente y directores de los centros escolares pueden tener un impacto potente en la satisfacción del profesorado con su trabajo y su opinión sobre cómo valora la sociedad su profesión. Esta actitud colaborativa también puede reducir la sensación de aislamiento, lo que refuerza su creencia de que son miembros valorados del centro y de la sociedad, lo que aumenta su compromiso con el bien común.

## Relaciones entre el profesorado y el alumnado

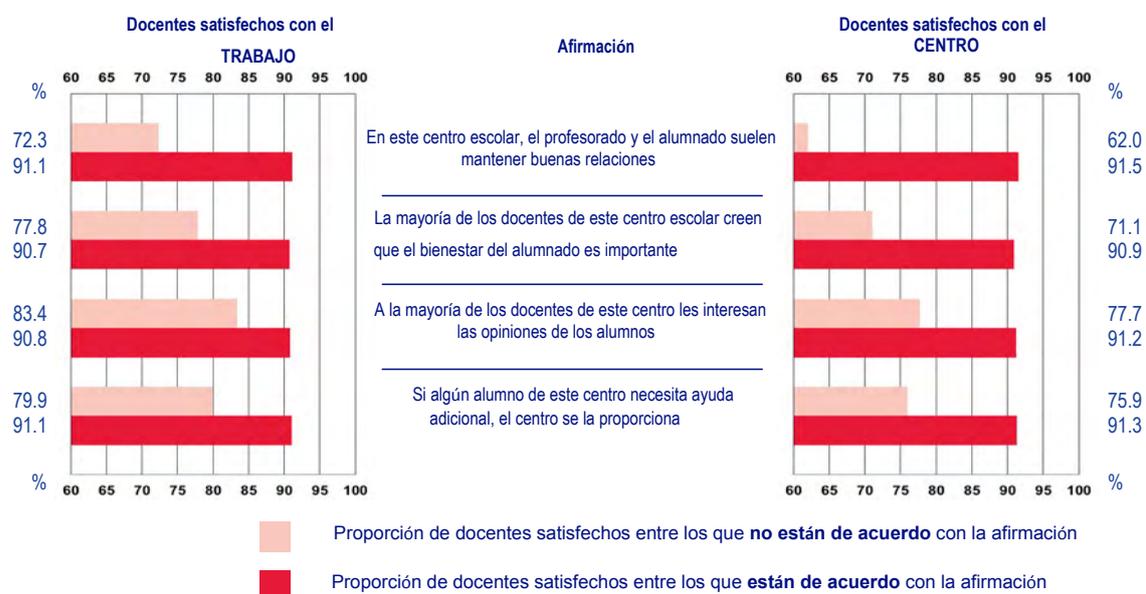
Otro aspecto del entorno escolar es la calidad de las relaciones entre el profesorado y su alumnado. La encuesta TALIS 2013 incluía varias preguntas al respecto.

### Satisfacción del profesorado

El Gráfico 5.9 muestra que, en la UE, el acuerdo con cualquiera de las cuatro afirmaciones de la lista es probable que aumente la satisfacción de los docentes con su trabajo y con su entorno escolar. Esto es lo que cabe esperar, ya que es más probable que encuentren el vínculo que forman con las recompensas de sus alumnos.

La satisfacción del profesorado con su trabajo y centro escolar se asocia más positivamente con la percepción de que normalmente mantienen buenas relaciones. De hecho, este aspecto de la calidad de las relaciones entre ellos suele influir en la satisfacción de los docentes con su trabajo mucho más que cualquier otra variable de su entorno escolar, como se ha examinado aquí.

**Gráfico 5.9: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que expresan satisfacción con su trabajo y con su centro escolar, en relación con su percepción de las relaciones entre el alumnado y el profesorado, nivel de UE, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véanse las Tablas 5.7.a y 5.7.b en el Apéndice, que incluyen datos por país).

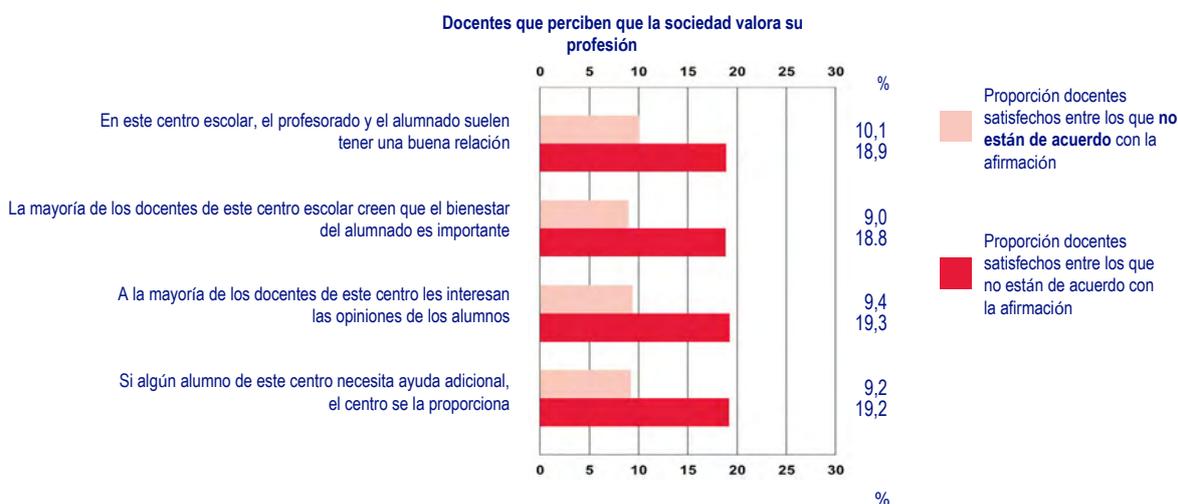
Aunque el nivel de satisfacción con el trabajo de los profesores de todos los países está relacionado positivamente con la percepción de que normalmente tienen una buena relación con el alumnado del centro escolar, la relación es más fuerte en la República Checa, Chipre, los países Bajos, Rumanía, el Reino Unido (Inglaterra) y Noruega (véanse las Tablas 5.7.a y 5.7.b en el Apéndice).

### Opinión del profesorado sobre la forma en que la sociedad valora su profesión

En el Gráfico 5.10 se muestra la forma en que, en la UE, el reconocimiento de cada una de las cuatro afirmaciones que aparecen tiene prácticamente el mismo efecto sobre las percepciones que tiene el profesorado del prestigio social de la enseñanza.

Estar de acuerdo con todos los criterios suele aumentar un 10%, de media, la proporción de docentes que creen que la sociedad valora su profesión. Aunque la identificación con las cuatro afirmaciones tiene un efecto positivo sobre las percepciones del profesorado en todos los países, existen diferencias entre los países, el impacto es mayor en Bélgica (Comunidad Flamenca), Dinamarca, Chipre, Rumanía, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra).

**Gráfico 5.10: Proporción de docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) que consideran que la profesión docente está valorada en la sociedad, en relación con su percepción de las relaciones entre el alumnado y el profesorado, nivel de UE, 2013**



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013 (véase la Tabla 5.7.c en el Apéndice, que incluye datos por país).

### 5.3.3. Condiciones laborales

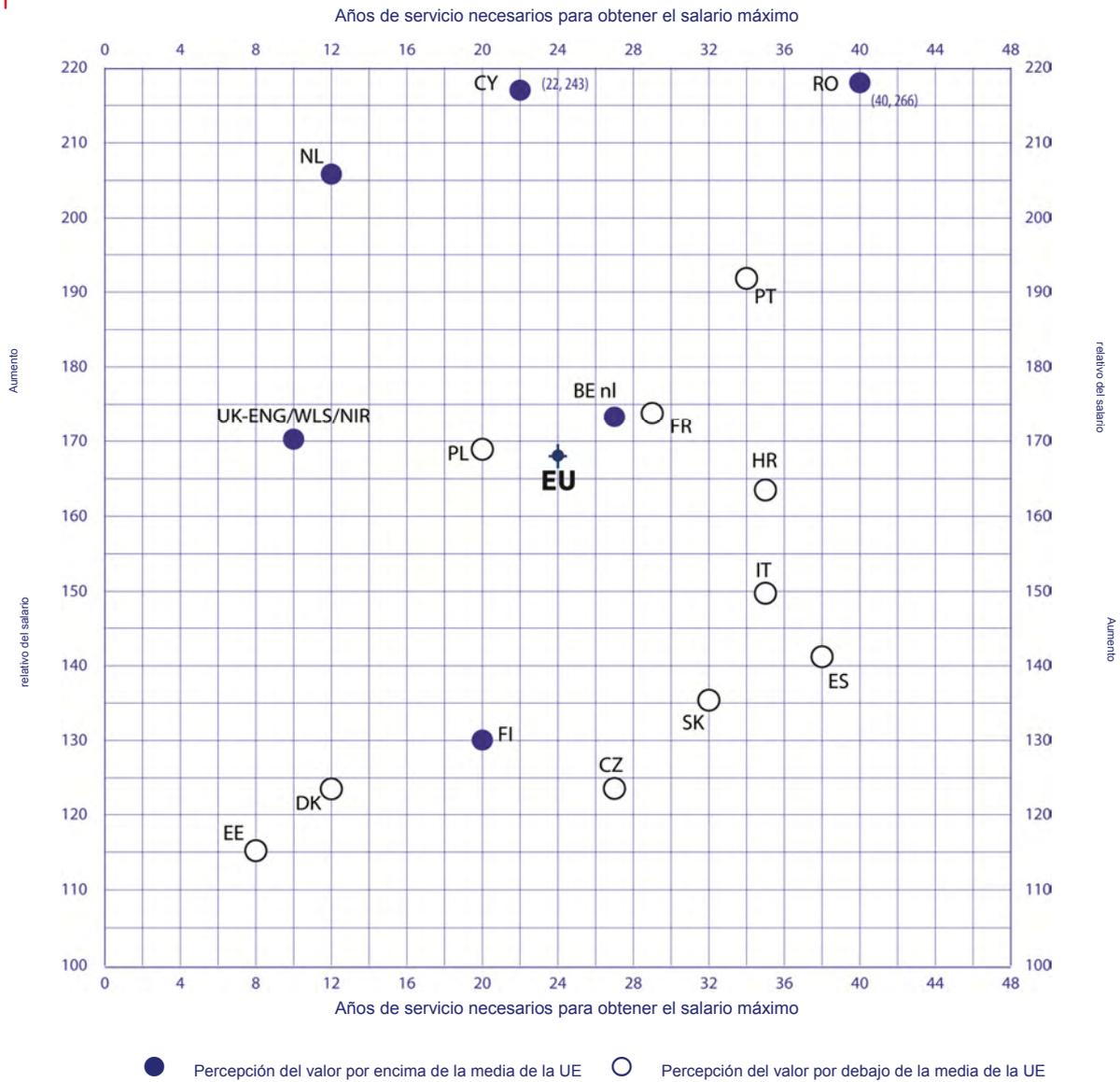
Otros medios adicionales para atraer y conservar a los docentes se centran en mejorar sus condiciones laborales. En esta sección se analiza si la satisfacción por su trabajo y la percepción de cómo la sociedad valora la labor docente se ven influenciadas por las siguientes condiciones (datos de Eurydice): Situación laboral, horario laboral, sueldo básico y número de horas de servicio necesarias para ganar dicho sueldo.

En primer lugar, la situación laboral parece tener poca influencia en la satisfacción por su trabajo de los docentes. En Europa, alrededor del 90 % de los que respondieron al cuestionario TALIS 2013 afirmaron sentirse satisfechos con su profesión sin importar cuál era su situación laboral ("con contrato", "funcionario" o "funcionario de carrera") (véase el Capítulo 1, Sección 1.2.1). Por lo que respecta a su opinión acerca de cómo valora la sociedad su profesión, no existen datos suficientes que permitan sugerir que podría estar condicionada por la situación laboral.

Por lo que respecta al tiempo de trabajo especificado por contrato (véase el Capítulo 1, Sección 1.2.2), no es posible identificar de forma concluyente ninguna relación entre la satisfacción por su trabajo de los docentes y la existencia de un tiempo de trabajo total, un tiempo de disponibilidad en el trabajo o un tiempo de docencia regulado por una autoridad central.

Mientras que el sueldo básico de los docentes no está directamente relacionado con el tiempo total de trabajo, las horas de disponibilidad o el tiempo de docencia especificados en el contrato, la evolución de los niveles salariales en función de los años de servicio puede tener relación con la percepción de los docentes del valor que la sociedad otorga a su profesión. El Gráfico 5.11, muestra el número de años necesario para ganar el máximo sueldo básico en cada país. Este gráfico también resalta aquellos países en los que el porcentaje de profesores que creen que su profesión es valorada por la sociedad está por debajo o por encima de la media en la UE.

**Gráfico 5.11: Relación entre el aumento relativo de los sueldos en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), la duración del servicio necesario para que el profesorado obtenga el sueldo máximo y su percepción de cómo valora la sociedad su profesión, 2013/14**



● Percepción del valor por encima de la media de la UE ○ Percepción del valor por debajo de la media de la UE

Fuente: Eurydice. Para la percepción del valor: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013 (véase la Tabla 5.8 del Apéndice).

**Nota explicativa**

El gráfico muestra únicamente los países que han participado en el TALIS 2013. La media de la UE se calcula, no obstante, en función de los países Eurydice sobre los que hay información disponible (véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014b)

**Notas específicas de cada país**

**España:** Solo se muestran datos de los docentes que no son *Catedráticos*.

**Italia:** Los datos de salarios se refieren únicamente a aquellos docentes en posesión de una *Laurea magistrale* (un título de máster)

**Austria:** (a) *Docentes Hauptschule and Neue Mittelschule*; (b) *Docentes Allgemeinbildende Höhere Schule*.

El gráfico muestra que, como media en la UE, el salario básico mínimo se incrementa hasta un 69 % hasta alcanzar el nivel básico máximo después de 24 años de servicio. Para poder comparar cómo el requisito de años de servicio para obtener el salario máximo varía según los países, se ha calculado un "coeficiente de aumento de salario anual relativo". La media de la UE para este coeficiente es de 2,31 % lo cual significa que los docentes de la UE consiguen de media un aumento del 2,31 % en su salario básico por cada año de servicio terminado.

La Tabla 5.8 en el Apéndice proporciona el "coeficiente de aumento de salario anual relativo" en los sistemas educativos que aparecen en el Gráfico 5.11. La mayoría de los países que han participado en la encuesta TALIS 2013 que presentan un coeficiente inferior a la media de la UE muestran también una percepción del valor inferior a la media (véase la Tabla 5.1 en el Apéndice), como por ejemplo la República Checa (0,82 %), España (0,94 %), Eslovaquia (0,98 %), Italia (1,20 %), Croacia (1,46 %), Dinamarca (1,94 %), Francia (1,99 %), Portugal (1,99 %) y Estonia (2,04 %). Por el contrario, algunos de los sistemas educativos con un coeficiente de aumento de salario mayor que la media de la UE, tienen más docentes que expresan una percepción favorable del prestigio social de la profesión como, por ejemplo, Rumanía (2,54 %), Chipre (4,32 %), el Reino Unido (Inglaterra, 6,09 %) y los Países Bajos (6,78 %). Bélgica (comunidad flamenca), Letonia y Finlandia no siguen la misma tendencia y presentan un coeficiente de aumento salarial anual inferior a la media de la UE y, sin embargo, los docentes perciben que su profesión es valorada por la sociedad. En el lado contrario nos encontramos que Polonia presenta un coeficiente de aumento salarial superior a la media de la UE pero menos docentes perciben que la profesión es valorada por la sociedad.

Un análisis más profundo de la relación entre los sueldos y los niveles de satisfacción por su trabajo entre los docentes revela que cuanto mayor es el sueldo inicial en un país, más docentes jóvenes por debajo de los 30 años ( $r=0,48$ ), o con menos de cinco años de experiencia ( $r=0,50$ ) afirman sentirse satisfechos con la profesión docente (véanse las Tablas 5.9 y 5.10 en el Apéndice). No obstante, la correlación entre niveles máximos de salario y satisfacción por su trabajo de los docentes más experimentados es insignificante ( $r=0,13$  o  $0,22$  respectivamente). En donde los sueldos máximos tienen relevancia significativa es a la hora de minimizar cualquier variación en los niveles de satisfacción. Por ello, aunque los niveles de sueldo máximo no parecen aumentar significativamente la satisfacción por su trabajo entre los docentes más experimentados, sí que parecen actuar como amortiguador a la hora de mantener unos niveles estables de satisfacción entre los docentes en general sin importar la edad o la experiencia..

## GLOSARIO

### Códigos de país

<b>EU</b>	Unión Europea	<b>NL</b>	Países Bajos
<b>BE</b>	Bélgica	<b>AT</b>	Austria
<b>BE fr</b>	Bélgica – Comunidad francófona	<b>PL</b>	Polonia
<b>BE de</b>	Bélgica – Comunidad germanohablante	<b>PT</b>	Portugal
<b>BE nl</b>	Bélgica – Comunidad flamenca	<b>RO</b>	Rumanía
<b>BG</b>	Bulgaria	<b>SI</b>	Eslovenia
<b>CZ</b>	República Checa	<b>SK</b>	Eslovaquia
<b>DK</b>	Dinamarca	<b>FI</b>	Finlandia
<b>DE</b>	Alemania	<b>SE</b>	Suecia
<b>EE</b>	Estonia	<b>UK</b>	Reino Unido
<b>IE</b>	Irlanda	<b>UK-ENG</b>	Inglaterra
<b>EL</b>	Grecia	<b>UK-WLS</b>	Gales
<b>ES</b>	España	<b>UK-NIR</b>	Irlanda del Norte
<b>FR</b>	Francia	<b>UK-SCT</b>	Escocia
<b>HR</b>	Croacia		
<b>IT</b>	Italia	<b>IS</b>	Islandia
<b>CY</b>	Chipre	<b>LI</b>	Liechtenstein
<b>LV</b>	Letonia	<b>ME</b>	Montenegro
<b>LT</b>	Lituania	<b>MK*</b>	Antigua República Yugoslava de Macedonia
<b>LU</b>	Luxemburgo	<b>NO</b>	Noruega
<b>HU</b>	Hungría	<b>RS</b>	Serbia
<b>MT</b>	Malta	<b>TR</b>	Turquía

\* Código ISO 3166. Código provisional que no prejuzga en ningún caso la nomenclatura definitiva de este país, que se acordará una vez que finalicen las negociaciones que actualmente tienen lugar sobre este asunto en las Naciones Unidas ([http://www.iso.org/iso/country\\_codes/iso\\_3166\\_code\\_lists.htm](http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm) [último acceso: 25.9.2014]).

### Códigos estadísticos

: Datos no disponibles (–) No se aplica S.E. Error estándar

### Abreviaturas y acrónimos

<b>DPC</b>	Desarrollo profesional continuo	<b>CINE</b>	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
<b>ECET</b>	European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos)	<b>ITE</b>	Initial Teacher Education (Formación inicial del profesorado)
<b>ELET</b>	Early Leaving from Education and Training (Abandono escolar prematuro)	<b>OCDE</b>	Organización para la cooperación y el desarrollo económicos
<b>PIB</b>	Producto Interior Bruto	<b>TALIS</b>	Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (OCDE)
<b>TIC</b>	Tecnologías de información y comunicación	<b>UOE</b>	Unesco/OCDE/Eurostat

## Clasificaciones

### Clasificaciones Internacionales Normalizadas de la Educación (CINE 1997 y 2011)

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento adecuado para conciliar las estadísticas de educación internacionalmente. Cubre dos variables de clasificación cruzadas (niveles y campos de educación) con las dimensiones complementarias de una orientación general/formación profesional/formación preprofesional y el destino de la educación-mercado laboral. La última versión, CINE 2011 diferencia ocho niveles de educación. Empíricamente, CINE asume que hay varios criterios que pueden ayudar a asignar los distintos programas educativos a los diferentes niveles de educación. En función del nivel y tipo de educación, existe la necesidad de establecer un sistema de clasificación jerárquica entre los criterios principales y secundarios (titulación habitual para el acceso, requisito mínimo para el acceso, edad mínima, cualificación del personal, etc.).

En el informe, se usa la clasificación CINE 2011, salvo que se especifique lo contrario. Se han recopilado datos de Eurydice y Eurostat según CINE 2011 y datos de TALIS 2013 según CINE 1997.

#### Clasificación CINE 2011

#### Clasificación CINE 1997

##### CINE 0: Educación infantil

Los programas de este nivel están diseñados con un enfoque holístico para favorecer el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional temprano de los niños y para introducirlos en la enseñanza organizada fuera del contexto familiar. El nivel CINE 0 se refiere a los programas tempranos con un componente educativo intencional.

##### CINE 0: Educación preescolar

La educación infantil se define como la etapa inicial de la educación formal. Se lleva a cabo en un centro u otro tipo de centro y va dirigida a niños de más de tres años.

---

##### CINE 1: Educación primaria

Los programas de este nivel están diseñados para proporcionar a los alumnos las habilidades básicas en lectura, escritura y matemáticas (alfabetización lectora y matemática) y para crear una base sólida para el aprendizaje y comprensión de las áreas básicas de conocimiento y el desarrollo personal y social, de cara a prepararles para la educación secundaria inferior. Normalmente, el único requisito para acceder a esta etapa es la edad, que suele estar entre los 5 y los 7 años. Este nivel es obligatorio en todos los países y, por lo general, dura seis años, aunque su duración puede oscilar entre los cuatro y los siete años.

---

##### CINE 2: Educación secundaria inferior

Los programas de este nivel están diseñados para seguir construyendo sobre la base de los resultados de aprendizaje de CINE 1. Los alumnos suelen acceder a este nivel entre los 10 y 13 años (siendo los 12 la edad más común).

---

##### CINE 3: Educación secundaria superior

Los programas de este nivel están diseñados para completar la educación secundaria en preparación para los estudios superiores o para ofrecer las habilidades necesarias para el empleo, o ambos. Los alumnos acceden normalmente a esta etapa entre los 14 y los 16 años.

---

##### CINE 4: Educación postsecundaria no terciaria

La educación postsecundaria no superior ofrece experiencias de aprendizaje sobre la base de la educación secundaria, preparando así para acceder al mercado de trabajo y a la educación superior. Los programas de nivel CINE 4, o postsecundaria no superior, están diseñados para ofrecer a los individuos que finalizaron el nivel CINE 3 cualificaciones de nivel no superior necesarias para progresar a la educación superior o para acceder al mercado de trabajo cuando su formación de nivel CINE 3 no da acceso al mismo. Para acceder a los programas de nivel CINE 4 se exige haber finalizado un programa de nivel CINE 3.

---

## Clasificación CINE 2011

## Clasificación CINE 1997

### CINE 5: Educación terciaria de ciclo corto

Los programas de este nivel generalmente están diseñados para ofrecer a los estudiantes conocimientos, destrezas y competencias profesionales. Suelen tener una base práctica centrada en una ocupación específica y preparan a los estudiantes para acceder al mercado de trabajo. Sin embargo, también suelen dar paso a otros programas de educación terciaria. El acceso a los programas de nivel CINE 5 exige haber completado con éxito un programa de nivel CINE 3 o 4 que dé acceso a la educación terciaria

### CINE 6: Licenciatura o nivel equivalente

Los programas de este nivel suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas y competencias académicas y/o profesionales intermedias, conducentes a una titulación superior de primer nivel o equivalente. El acceso a estos programas suele requerir haber completado con éxito un programa de nivel CINE 3 o 4 que dé acceso a la educación terciaria. El acceso puede depender del ámbito de estudios que se elija y/o de las calificaciones obtenidas en los niveles CINE 3 y/o 4. Además, se puede exigir realizar y superar determinadas pruebas de acceso. En ocasiones, existe también la posibilidad de acceder o pasar al nivel CINE 6 tras haber completado con éxito el nivel CINE 5

### CINE 7: Máster o nivel equivalente

Los programas de este nivel suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas y competencias académicas y/o profesionales avanzadas, conducentes a una titulación superior de segundo nivel o equivalente. Normalmente, los programas de este nivel son principalmente teóricos, pero pueden incluir componentes prácticos y su información la toma de las últimas investigaciones y/o de las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente los ofrecen las universidades y otras instituciones educativas terciarias.

El acceso a los programas del nivel CINE 7 que preparan un segundo grado, o superior, suele requerir exigir que se complete satisfactoriamente un programa de los niveles CINE 6 o 7. En el caso de programas largos que preparan para un primer nivel equivalente a un grado de máster, el acceso requiere que se finalice satisfactoriamente un programa de los niveles CINE 3 o 4 con acceso a la educación terciaria. El acceso a dichos programas puede depender del ámbito de estudios que se elija y/o de las calificaciones obtenidas en los niveles CINE 3 y/o 4. Además, se puede exigir realizar y superar determinadas pruebas de acceso.

### CINE 5: Primera fase de educación terciaria

El acceso a estos programas suele requerir haber completado con éxito los niveles CINE 3 o 4. Este nivel incluye programas terciarios con **orientación académica** (tipo A), que son principalmente teóricos, y programas terciarios con **orientación laboral** (tipo B), que suelen ser más cortos que los primeros y estar orientados hacia el mercado laboral.

### CINE 6: Segunda fase de educación terciaria

Este nivel está reservado para estudios terciarios dirigidos a obtener una titulación de investigación avanzada (doctorado).

## Definiciones

**Horas de disponibilidad:** Las horas que un profesor debe estar disponible en el centro para realizar actividades tanto lectivas como no lectivas, como preparar clases, asesorar al alumnado, corregir exámenes, reunirse con los progenitores y con otros miembros del personal, o bien actividades que se realizan fuera del centro escolar, como asistir a cursos de formación o conferencias.

**Sueldo anual bruto básico:** La cantidad que paga el empleador al año, incluyendo los aumentos generales en las escalas salariales, la paga extra navideña y la paga extra de verano (donde se aplique) y excluyendo la seguridad social y las contribuciones a las pensiones. Este sueldo no incluye otros complementos o beneficios económicos (por ejemplo, por méritos, horas extraordinarias, mayor cualificación, mayores responsabilidades, situación geográfica, la obligación de enseñar en entornos especiales o los costes de alojamiento o desplazamientos).

**Recomendaciones/normas centrales:** Distintos tipos de documentos oficiales que contienen directrices, obligaciones y/o recomendaciones para las autoridades públicas locales, instituciones educativas y personas físicas. Las normas son las leyes, reglas u otras ordenanzas prescritas por las autoridades públicas para regular la conducta. Las recomendaciones son documentos oficiales que proponen el uso de herramientas, métodos o estrategias concretos para la enseñanza y el aprendizaje. Su aplicación no es obligatoria.

**Funcionario:** Docente empleado por las autoridades públicas (a nivel central o regional), según una legislación distinta de la que rige las relaciones contractuales en los sectores público o privado. En algunos países, las autoridades centrales o regionales pertinentes designan a los docentes de por vida como **funcionarios de carrera**, siempre que dichas autoridades sean una autoridad de alto nivel en educación.

**Modelo concurrente:** la capacitación profesional teórica y práctica se da al mismo tiempo que la formación general. El título de educación secundaria superior es la cualificación necesaria para realizar la formación según este modelo, así como, en algunos casos, un certificado de aptitud para educación terciaria. También se pueden aplicar otros procedimientos para seleccionar las admisiones.

**Modelo consecutivo:** La capacitación profesional teórica y práctica es posterior a la formación general. En este modelo, los alumnos y alumnas que hayan realizado su educación superior en un campo concreto, pasan a la capacitación profesional en una fase independiente.

**Desarrollo profesional continuo:** Actividades de desarrollo profesional formales y no formales entre las que se incluyen, por ejemplo, formación pedagógica y formación de las distintas asignaturas. En ciertos casos, con estas actividades se pueden obtener cualificaciones adicionales.

**Con contrato:** Un docente con contrato está empleado a nivel local o de centro mediante un contrato que cumple la legislación laboral general y con o sin acuerdos centrales sobre pago o condiciones laborales.

**Necesidades de desarrollo/plan de formación:** Un análisis de las necesidades de desarrollo es una revisión de los requisitos de aprendizaje y desarrollo. Normalmente establece las competencias principales o el nivel de capacidad necesario, evalúa el nivel actual de competencias y, a continuación, identifica las áreas que se van a desarrollar. Un plan de formación define las estrategias, tareas y métodos que se usarán para satisfacer las necesidades de desarrollo.

**Empleado con contrato:** Se refiere a los docentes empleados de manera general por las autoridades locales o de centro mediante un contrato que cumple la legislación laboral general y con o sin acuerdos centrales sobre pago o condiciones laborales.

**Evaluación individual de los docentes:** La evaluación individual de los docentes implica juzgar su trabajo para guiarles y ayudarles a mejorar como personas. El docente sujeto a evaluación recibe información personal verbal o por escrito. La evaluación se puede producir durante la evaluación de los centros escolares como entidades (en cuyo caso la información se proporciona verbalmente) o se puede llevar a cabo de manera independiente (lo que posiblemente conduzca a una valoración formal del docente evaluado de esta forma).

**La planificación anticipada de los requisitos de profesorado** se basa en la observación de las tendencias y en la identificación de las situaciones más probables en la futura oferta y demanda. Los datos examinados incluyen proyecciones demográficas como las tasas de natalidad y la migración, así como las variaciones en el número de profesores en formación y los cambios en la profesión docente (el número de docentes que se jubilan, el paso a puestos no lectivos, etc.) La planificación anticipada de los requisitos de profesorado se puede realizar a corto, medio y largo plazo. La política de planificación se desarrolla a nivel nacional o regional (o ambos) en función de la centralización relativa (descentralización) del sistema educativo afectado.

**Educación general:** En el modelo concurrente, hace referencia a cursos de educación general y al dominio de las asignaturas que los profesores en formación enseñarán cuando estén cualificados. Por consiguiente, el objetivo de estos cursos es proporcionar a los profesores en formación un conocimiento exhaustivo de una o varias materias y una amplia educación general. En el caso del modelo consecutivo, la educación general hace referencia al título obtenido en una materia concreta.

**Instituciones privadas dependientes del gobierno:** Una institución que recibe más del 50% de su principal financiación de agencias gubernamentales. "Financiación principal" se refiere a los fondos que apoyan los servicios educativos básicos de las instituciones. No incluye los fondos que se proporcionan para proyectos de investigación, los pagos por servicios adquiridos o contratados por organizaciones privadas ni los pagos y ayudas recibidos para servicios auxiliares, como alojamiento y manutención. El término "dependiente del gobierno" hace referencia solo al grado de dependencia de una institución de la financiación por parte de fuentes gubernamentales; no hace referencia al grado de dirección o normas gubernamentales.

**Instituciones privadas independientes:** Una institución que recibe menos del 50% de su principal financiación de agencias gubernamentales. "Financiación principal" se refiere a los fondos que apoyan los servicios educativos básicos de las instituciones. No incluye los fondos que se proporcionan para proyectos de investigación, los pagos por servicios adquiridos o contratados por organizaciones privadas ni los pagos y ayudas recibidos para servicios auxiliares, como alojamiento y manutención. El término "independiente" hace referencia solo al grado de dependencia de una institución de la financiación por parte de fuentes gubernamentales; no hace referencia al grado de dirección o normas gubernamentales.

**Iniciación:** Una fase de apoyo estructurada que se proporciona a los docentes recién licenciados. La iniciación que forma parte de la capacitación profesional durante el programa de formación inicial del profesorado formal no se tiene en cuenta, ni siquiera aunque sea remunerada. Durante la iniciación, estos los participantes nuevos realizan, parcial o totalmente, las tareas correspondientes a docentes con experiencia y se les remunera por su actividad. Normalmente, la iniciación incluye la formación y evaluación, y se elige un mentor que proporciona apoyo personal, social y profesional para ayudar a los docentes nuevos en un sistema estructurado. La fase dura varios meses y puede realizarse durante el periodo de prueba.

**Prácticas en centros escolares:** Las prácticas (remuneradas o no) en un entorno de trabajo real suelen durar unas pocas semanas. Las supervisa un profesor y los docentes de la institución de enseñanza realizan evaluaciones periódicas. Estas prácticas forman parte de la capacitación profesional.

**Supervisión del mercado laboral:** Examina las tendencias generales del total de los trabajadores, pero no está relacionada con los planes oficiales del gobierno. Aunque puede ofrecer a los responsables conocimiento de los cambios en la oferta y demanda de docentes, no se puede considerar la planificación anticipada oficial.

**Sueldo máximo:** El sueldo anual bruto básico recibido por los docentes al jubilarse o después de un cierto número de años de servicio. El sueldo máximo incluye únicamente los aumentos relacionados con la duración del servicio y/o la edad (véase también "Sueldo anual bruto básico").

**Apoyo mediante mentoría:** Quiere decir el asesoramiento profesional que reciben los docentes de otros colegas con mayor experiencia. La mentoría puede formar parte de la fase de iniciación para los profesores nuevos en la profesión. No obstante, también pueden disponer de ella todos los docentes que necesiten apoyo.

**Número mínimo de años de servicio:** Indica el número mínimo que los docentes tienen que trabajar para poder tener derecho a una pensión completa, además de haber llegado a la edad de jubilación mínima.

**Edad de jubilación mínima con derecho a pensión completa:** Ofrece a los docentes la posibilidad de jubilarse antes de llegar a la edad de jubilación oficial. Su derecho a pensión completa está sujeto a la realización del número de años de servicio requeridos.

**Sueldo mínimo:** El sueldo anual bruto básico que reciben los docentes al comienzo de su carrera profesional (véase también "Sueldo anual bruto básico").

**Número de horas de disponibilidad en el centro:** Indica el tiempo disponible (como se especifica en los contratos) para realizar tareas en el centro escolar u otro lugar que especifique el director o la directora del centro. En algunos casos, indica el periodo de tiempo que supera el número especificado de horas lectivas y, en otros, un número global de horas de disponibilidad que incluyen el tiempo invertido en la enseñanza. Se puede definir de forma semanal o anual.

**Número de horas lectivas:** Hace referencia al tiempo que los docentes han pasado con grupos de alumnos, tal como se especifica en sus contratos. En algunos países, es el único tiempo laboral que se especifica en el contrato. Se puede definir de forma semanal o anual.

**Edad de jubilación oficial:** Establece la edad límite a que los docentes dejan de trabajar. En ciertos países y en circunstancias especiales, pueden seguir trabajando tras superar este límite de edad.

**Horas laborables globales:** El número de horas lectivas o el número de horas de disponibilidad en el centro escolar y una cantidad de tiempo de trabajo invertido en la preparación y el marcado de actividades (como se especifica en los contratos) que se pueden hacer fuera del centro. El número de horas puede especificarse específicamente para las distintas actividades o definirse globalmente. Se pueden definir de forma semanal o anual.

**Permiso por estudios pagado:** un permiso laboral a medio/largo plazo sin interrupción de la remuneración normal que se concede a las personas que desean realizar actividades de desarrollo profesional formales a través de las que se consiga un certificado (p.ej., doctor, máster, etc.). Las ausencias cortas (de unos días, o incluso una semana) para formación opcional u obligatoria no se consideran permisos por estudios pagados.

**Instituciones educativas privadas:** Una institución se considera privada si, en último término, su control está en manos de alguna organización no gubernamental (p.ej., la Iglesia, los sindicatos o una organización comercial) o si su consejo directivo consta mayoritariamente de miembros no seleccionados por una agencia pública. Las instituciones educativas privadas pueden ser "dependientes del gobierno" e "independientes". Estos términos hacen referencia al grado de dependencia de una institución de la financiación por parte de fuentes gubernamentales; no hacen referencia al grado de dirección o normas gubernamentales.

**Capacitación profesional:** Proporciona a los potenciales docentes las capacidades teóricas y prácticas necesarias para ser profesor o profesora. No incluye los conocimientos académicos de la asignatura, o asignaturas, que se van a impartir. Además de los cursos de psicología y métodos de enseñanza y metodología, la capacitación profesional incluye prácticas en centros escolares.

**Instituciones educativas públicas:** Una institución se considera pública si, en último término, su control está en manos de (1) una autoridad o agencia de educación pública o, (2) un órgano rector (Consejo, Comité, etc.), en la que la mayoría de los miembros los han designado una autoridad pública o elegidos por una concesión pública.

**Educación especial:** Los países tienen varios programas y medios para proporcionar servicios educativos a alumnos con discapacidad mental, física o emocional, así como a otros grupos con necesidades de aprendizaje especiales. Estos varían en términos de definiciones, programas que ofrecen, grado de integración de la educación especial en el sistema de educación regular, clasificación del alumnado de educación especial y tipo de apoyo que se da a estos alumnos. En el marco de trabajo de la encuesta TALIS 2013, los alumnos con necesidades especiales se definen como "aquellos para los que se ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial porque tienen una discapacidad mental, física o emocional. [A menudo serán aquellos a los que se habrán proporcionado recursos públicos o privados (personal, material o financiero) para apoyar su educación.]"

**Horas lectivas:** El número de horas que se pasan dando clase a un grupo o clase de alumnos.

**Horas laborables totales:** Las horas laborables normales de un profesor a tiempo total, incluyendo el tiempo asociado directamente con actividades tanto lectivas como no lectivas, como preparar clases, asesorar al alumnado, corregir exámenes, reunirse con los progenitores y con otros miembros del personal, o bien actividades que se realizan fuera del centro escolar, como asistir a cursos de formación o conferencias.

**Movilidad entre países:** Movilidad física por motivos profesionales a un país distinto del país de residencia (durante la formación inicial del profesorado o como profesor en servicio). No se tiene en cuenta la movilidad privada (como los viajes personales de placer al extranjero). Además, la encuesta TALIS 2013 restringe esta definición a estancias en el extranjero de una semana, o más, en una institución educativa o centro escolar, y no tiene en cuenta los viajes al extranjero para asistir a conferencias o talleres.

## NOTA ESTADÍSTICA

---

Este informe contiene datos estadísticos de la base de datos de TALIS 2013. Todos los datos estadísticos de TALIS presentados en forma de gráfico o explicados en el texto están disponibles en un Apéndice electrónico, junto con los errores estándar y las notas explicativas, en [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies).

El Apéndice también incluye los códigos de referencia de las preguntas usadas para el cálculo de todas las estadísticas. Para consultar el enunciado de cualquier pregunta, véase los cuestionarios TALIS 2013, que están disponibles en Internet en <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>.

### Encuesta internacional TALIS 2013

TALIS 2013 (Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje) encuesta a docentes del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) y a los directores de sus centros escolares. La primera versión de esta encuesta se realizó en 2008. En TALIS 2013, participaron 34 países, de los que 22 eran europeos. Se desarrollaron cuestionarios independientes para docentes y directores y directoras de centros escolares. En los países participantes, se eligieron aleatoriamente tanto los centros escolares como el profesorado de los centros que iban a formar parte de TALIS. En cada país, se realizó un muestreo de un mínimo de 200 centros escolares y 20 profesores de cada uno de estos centros. TALIS 2013 se centra en los siguientes aspectos clave del entorno de aprendizaje, que afectan a la calidad de la enseñanza y aprendizaje en los centros escolares:

- dirección de centros escolares;
- formación del profesorado, incluyendo el desarrollo profesional;
- valoración e información al profesorado;
- creencias pedagógicas del profesorado, actitudes y prácticas docentes;
- sentimiento de autoeficacia expresado por el profesor, su satisfacción con el trabajo y el clima en los centros escolares y aulas en que trabajan;
- movilidad del profesor.

Los datos de TALIS 2013 se obtuvieron de informes propios, por lo que su información es subjetiva, no son prácticas que se hayan observado. Además, las conexiones entre los elementos establecidos por el análisis estadístico no implica la causalidad entre ellos. Es más, al ser una encuesta internacional, los problemas culturales y lingüísticos pueden influir en el comportamiento de los encuestados y las encuestadas. En el informe de la OCDE, (OECD 2014, p. 29) se puede encontrar más información sobre la interpretación de los resultados de TALIS 2013

The TALIS 2013 database is available at [http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis\\_2013%20](http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20).

### Metodología

#### Centros públicos y privados

Los datos de TALIS 2013 incluyen centros públicos y privados (tanto subvencionados como independientes, consulte el Glosario). Se pensó en limitar el análisis a los centros públicos, con el fin de que la comparación con los datos de Eurydice fuera mejor. Sin embargo, la información que falta sobre la variable de tipo de centro escolar supera el 5% de profesores en 8 de los 22 países/regiones europeos participantes. El porcentaje de entradas que faltan supera el 15% en Dinamarca (17,2%), Islandia (19,2%) y Noruega (23,1%).

La supresión o conservación de las respuestas de los docentes con datos incompletos sobre el tipo de centro escolar, aunque se desestimen los datos de uno y otro grupo de tipos de centro escolar, habría reducido la representatividad de la muestra. Además, dado el peso general de los centros dependientes del gobierno (concertados) entre las instituciones privadas se decidió conservar todos los datos de la base de datos de TALIS 2013. El porcentaje de profesorado que trabaja en el sector privado puede ser más importante en algunos países y en determinados grupos de edad (véanse las Tablas 1.5 y 1.6 en el Apéndice). En los casos en que este factor ha afectado al análisis estadístico se ha resaltado.

### **Ponderación**

En la mayoría de los países, el diseño del muestreo de TALIS 2013 es una muestra estratificada en dos etapas, primero se seleccionan los centros escolares y, a continuación, el profesorado de los centros participantes. Por consiguiente, los centros escolares y los profesores tienen unas probabilidades más o menos variables de ser seleccionados.

Para compensar estas probabilidades, es preciso ponderar los datos, con el fin de obtener unos cálculos sin sesgo de los parámetros de población. Por consiguiente, en la base de datos de TALIS 2013, la suma de las ponderaciones de los docentes constituye un cálculo sin sesgo del tamaño de la población objetivo, es decir, el número de docentes de un país en el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2).

Los datos de los países miembros de la Unión Europea se combinan para poder calcular los indicadores de la UE para todos los países miembros sin distinción alguna. Las ponderaciones no se han sometido a ninguna transformación, por lo que la contribución de cada uno de los países al cálculo del indicador estadístico a nivel europeo es proporcional al tamaño del país, es decir, al número de docentes de CINE 2. Por lo tanto, los valores de los indicadores a nivel europeo están muy influenciados por los países con mayor población, como Alemania, España, Francia, Italia y el Reino Unido (Inglaterra).

### **Errores estándar**

Las encuestas de TALIS 2013, como cualquier otra encuesta a gran escala sobre educación (OCDE/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS, etc.), solo examinan una muestra representativa de las poblaciones objetivo. Por lo general, existe un número infinito de posibles muestras en cualquier población dada. De esto se puede inferir que de una muestra a otra, los cálculos realizados en un parámetro de población (un promedio, un porcentaje, una correlación, etc.) pueden variar. El error estándar asociado a cualquier cálculo de un parámetro de población cuantifica la incertidumbre de este muestreo. En función del parámetro calculado y su error estándar respectivo, es posible crear un intervalo de confianza que refleje cuánto puede variar el valor calculado a partir de una muestra. En consecuencia, supongamos un promedio calculado de 50 y que su error estándar es 5. El intervalo de confianza, con un error de tipo 1 del 5%, equivale a  $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$ , es decir, aproximadamente [40; 60]. Por tanto, se puede decir que solo tenemos 5 posibilidades, de 100, de equivocarnos si decimos que la media de la población está en este intervalo.

Todos los errores estándar registrados en este informe se calcularon mediante métodos de remuestreo y siguiendo la metodología de varios documentos técnicos de la encuesta TALIS.

Los errores estándar de las tablas estadísticas se muestran en el Apéndice electrónico.

### Coefficiente de correlación

El coeficiente de correlación se puede estudiar la relación entre dos variables continuas. Este índice, que oscila entre -1 y +1, mide la intensidad de la relación entre las dos variables. Un coeficiente positivo significa que cuando un fenómeno aumenta el otro también lo hace; p.ej., existe una correlación positiva entre el tamaño y el peso de una persona, ya que las personas pesan (de media) que las bajas. Una correlación próxima a 0 expresa la ausencia de dependencia. Por último, si un fenómeno se reduce cuando otro fenómeno crece, la correlación es negativa, por ejemplo, con el envejecimiento, la esperanza de vida se reduce.

A medida que el coeficiente de correlación se acerca a 1 como valor absoluto, la relación entre las dos variables se intensifica.

En este informe, se presentan algunos coeficientes de correlación calculados a nivel de país. Como el número de observación (es decir, el número de países) es bastante pequeño, una observación periférica pueden afectar mucho al valor del coeficiente de correlación. Para evitar este problema, solo se calcularon los coeficientes de correlación de rango (también denominados Spearman) a nivel de país. Como los países miembros de la Unión Europea no se pueden considerar una muestra aleatoria de países, no tiene sentido calcular las inferencias estadísticas. Sin embargo, para evitar una sobre interpretación de los resultados, en este informe solo se presentan los coeficientes de correlación importantes a 0,05 o 0,10.

### Regresión logística

En este informe, se han calculado las regresiones logísticas para determinar la relación entre una variable que necesita explicarse y que solo puede tener dos valores (0 y 1), y también una o varias variables capaces de influir en ella. Por consiguiente, en el capítulo dedicado a la movilidad se ha realizado una tabulación cruzada de las variables, una a una, con el hecho de que el docente haya (valor 1) o no haya (valor 0) viajado al extranjero por motivos profesionales.

Podemos asumir la siguiente distribución por géneros y movilidad para el profesorado:

Distribución por género y movilidad de 100 docentes

%	Con movilidad	Sin movilidad
Profesores	30	10
Profesoras	30	30

En el caso de los hombres, la probabilidad de haber viajado al extranjero por motivos profesionales equivalen

$$a p_H = \frac{30}{30+10} = 0,75. \text{ En el caso de las mujeres, esta probabilidad } = \frac{30}{30+30} = 0,5.$$

equivale a  $p$   $F$

La regresión logística calcula lo que se suele denominar razón de oportunidades, que es igual a:

$$RO = \frac{\left( \frac{p_H}{1-p_H} \right)}{\left( \frac{p_F}{1-p_F} \right)} = \frac{\left( \frac{0,75}{0,25} \right)}{\left( \frac{0,50}{0,50} \right)} = \frac{3}{1} = 3$$

Comparados con las mujeres, los hombres tienen el triple de opciones de viajar a otros países por motivos profesionales. El interés de la regresión logística es la posibilidad de calcular este índice bajo el control de otras variables. Supongamos que los hombres tienen más edad que las mujeres de media y que las personas de mayor

edad tienen mayor movilidad. La regresión logística permite calcular la relación entre el género de una persona y su movilidad, bajo el control de la edad. En otras palabras, cuál sería el valor del índice de esta *RO si la media de las edades de los hombres y las mujeres fuera la misma*.

En las tablas que muestran los resultados de las regresiones logísticas, solo se proporcionan las RO que son estadísticamente distintas de 0 con un error de tipo 1 de 0,05.

#### Alfa de Cronbach para la consistencia interna

En el informe, con mucha frecuencia se han sintetizado varias variables en forma de un promedio o de una suma. Para asegurarse de que cierta información no se agrupe, cuando no debe agruparse, se calcula el alfa de Cronbach. Este índice, que oscila entre 0 y 1, evalúa la consistencia interna de la medida, es decir, su unidimensionalidad. Cuanto más unidimensional sea la medida, más tenderá el índice a 1.

Para cada índice creado de esta forma hemos verificado tanto a nivel de país como a nivel europeo si el valor del índice cumple los estándares científicos, es decir, en el contexto de los datos no cognitivos, si su valor supera 0,60.

No se considera ningún índice cuyos valores no lleguen a 0,60.

En este informe se han denegado cinco índices. La siguiente tabla muestra los elementos que conforman estos índices, así como el valor alfa de Cronbach, calculado a nivel europeo. Para la cuestión de la satisfacción con el trabajo, se han invertido tres elementos, es decir, los elementos C, D y F. En la siguiente tabla, estos elementos aparecen seguidos por (I), con el fin de mostrar que se han invertido.

Composición de los índices y el valor alfa de Cronbach

Nombre	Preguntas	Alfa
Satisfacción por el trabajo <sup>(1)</sup>	Pregunta TT2G46, elementos A,B,C(I),D(I),E,F(I),G,I,J	0,85
Enfoque de colaboración para la enseñanza	Pregunta TT2G33, elementos A a H	0,71
Enfoque constructivo para la enseñanza	Pregunta TT2G32, elementos A a H	0,69
Necesidad global de DPC	Pregunta TT2G26, elementos A a H	0,90
Participación en DPC en los 12 últimos meses	Pregunta TT2G21, elementos A a I	0,61

---

<sup>(1)</sup> Solo se aplica al Capítulo 4, "Movilidad entre países". Para el análisis de la satisfacción del profesorado del Capítulo 5, 'Atractivo de la profesión docente', se han usado tres elementos diferentes de la pregunta TT2G46. "Satisfacción con el trabajo" se ha calculado sobre la base del elemento J; "Satisfacción con el centro escolar", sobre la base del elemento E y "Percepción del valor", sobre la base del elemento H.

## BIBLIOGRAFÍA

---

Comisión Europea, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. I. Final report. [En línea] Disponible en: <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC3112379/> [Se accedió el lunes, 15 de junio de 2015].

Comisión Europea, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. II. Final report. [En línea] Disponible en: <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC0113029/> [Se accedió el 15 de junio de 2015].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2012 Edition. [En línea] Disponible en: <http://bookshop.europa.eu/en/key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe-pbECXA12001/> [Se accedió el 15 de junio de 2015].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014a. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. [En línea] Disponible en: <http://bookshop.europa.eu/en/tackling-early-leaving-from-education-and-training-in-europe-pbEC0414859/> [Se accedió el 15 de junio de 2015].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014b. Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe, 2013/14. [En línea] Disponible en: <http://bookshop.europa.eu/en/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-in-europe-2013-14-pbECAM15001/> [Se accedió el 15 de junio de 2015].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. [En línea] Disponible en: <http://bookshop.europa.eu/en/assuring-quality-in-education-pbEC0414939/> [Se accedió el 15 de junio de 2015].

Parlamento Europeo, 2008. Mobility of School Teachers in the European Union. Study. [pdf] Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT\\_ET\(2008\)408964\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_EN.pdf) [Se accedió el 15 de junio de 2015].

OCDE, 2014. Resultados de TALIS 2013. An International Perspective on Teaching and Learning. París: OCDE.



**AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO,  
AUDIOVISUAL y CULTURAL**

**ANÁLISIS DE POLÍTICA EDUCATIVA Y DE  
JUVENTUD**

Avenue du Bourget 1 (BOU2) B-  
1049 Brussels  
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

**Dirección Editorial**

Arlette Delhaxhe

**Autores**

Peter Birch (coordinación), Marie-Pascale Balcon,  
Olga Borodankova, Olga Ducout,  
Shuveta Sekhri

**Experto externo**

Christian Monseur

**Diseño y gráficos**

Patrice Brel

**Coordinador de producción**

Gisèle De Lei

## UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

### AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle Bundesministerium für Bildung und Frauen  
Abt. Internationale multilaterale Angelegenheiten  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

### BÉLGICA

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles Direction des relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008 1080 Bruxelles  
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

Eurydice Vlaanderen  
Departement Onderwijs en Vorming/ Afdeling Strategische Beleidsondersteuning Hendrik Consciencegebouw  
Koning Albert II-laan 15 1210 Brussel  
Contribución de la unidad: Eline De Ridder (coordinación); expertos del Departamento Flamenco de Educación y Formación: Liesbeth Hens, Marc Leunis, Elke Peeters e Isabelle Erauw

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft  
Autonome Hochschule in der DG Monschauer Strasse 57  
4700 Eupen  
Contribución de la unidad: Thomas Ortmann y Stéphanie Nix

### BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs Department for Education B&H Trg BiH 3  
71000 Sarajevo  
Contribución de la unidad: Milijana Lale

### BULGARIA

Unidad de Eurydice  
Human Resource Development Centre  
Education Research and Planning Unit 15,  
Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofía  
Contribución de la unidad: Svetomira Apostolova – Kaloyanova (experta)

### CROACIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Donje Svetice 38  
10000 Zagreb  
Contribución de la unidad: Duje Bonacci

### CHIPRE

Unidad de Eurydice  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Contribución de la unidad: Christiana Haperi; experto: Yiannis Ioannou (Departamento de Educación General Secundaria, Ministerio de Educación y Cultura)

### REPÚBLICA CHECA

Unidad de Eurydice  
Centre for International Cooperation in Education Dům zahraniční spolupráce  
Na Poříčí 1035/4 110  
00 Praha 1  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva; experta: Pavel Šimáček

### DINAMARCA

Unidad de Eurydice  
The Agency for Higher Education  
Bredgade 43  
1260 København K  
Contribución de la unidad: The Danish Agency for Higher Education y the Danish Ministry of Education

### ESTONIA

Unidad Eurydice  
Departamento de Análisis  
Ministry of Education and Research Munga 18  
50088 Tartu  
Contribución de la unidad: Kersti Kaldma (coordinación); experta: Vilja Saluveer (Teacher Education Department, Ministry of Education and Research)

### FINLANDIA

Unidad de Eurydice  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380 00531 Helsinki  
Contribución de la unidad: Kristiina Volmari, Hanna Laakso y Timo Kumpulainen

### ANTIGUA REPÚBLICA YUGOSLAVA DE MACEDONIA

National Agency for European Educational Programmes and Mobility  
Porta Bunjakovec 2A-1 1000 Skopje  
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

### FRANCIA

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance  
Mission aux relations européennes et internationales 61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Contribución de la unidad: María Camila Porras Rivera (economist); Céline HEIN (research analyst, Ministry of National Education, Higher Education and Research)

**ALEMANIA**

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU Bureau of the German Ministry for Education and  
Research, PT-DLR  
Rosa-Luxemburg-Str.2 10178  
Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Graurheindorfer Straße 157  
53117 Bonn  
Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt y Brigitte  
Lohmar

**GRECIA**

Unidad de Eurydice  
Directorate of European and International Affairs Ministry of  
Culture, Education and Religious Affairs 37 Andrea  
Papandreou Str. (Office 2172)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Contribución de la unidad: Magda Trantallidi,  
Nicole Apostolopoulou

**HUNGRÍA**

Unidad Nacional de Eurydice  
Hungarian Institute for Educational Research and  
Development  
Szobránc utca 6-8  
1143 Budapest  
Contribución de la unidad: Csilla Stéger (experto)

**ISLANDIA**

Unidad de Eurydice  
Education Testing Institute  
Víkurbílgarfi 3  
203 Kópavogur  
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

**IRLANDA**

Unidad de Eurydice  
Department of Education and Skills International  
Section  
Marlborough Street Dublin 1  
Contribución de la unidad: Kate Shortall (Teacher Education  
Section, Department of Education & Skills)

**ITALIA**

Unità italiana di Eurydice  
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e  
Ricerca Educativa (INDIRE)  
Agenzia Erasmus+ Via  
C. Lombroso 6/15 50134  
Firenze  
Contribución de la unidad: Simona Baggiani;  
experto: Francesca Brotto (*Dirigente tecnico, Ministero  
dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*)

**LETONIA**

Unidad de Eurydice  
State Education Development Agency Valņu  
street 3  
1050 Riga  
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva; experta:  
Aleksandrs Vorobjovs – Teacher and *Iespējamā misija* – Latvian  
branch of *Teach for All* – Board Member

**LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein  
Austrasse 79  
Postfach 684  
9490 Vaduz  
Contribución de la unidad: Contribución de la Unidad: centro de  
Información Nacional de Eurydice

**LITUANIA**

Unidad de Eurydice  
National Agency for School Evaluation Didlaukio  
82  
08303 Vilnius  
Contribución de la unidad: Audronė Albina Razmantienė (expert)

**LUXEMBURGO**

Unité nationale d'Eurydice ANEFORE  
ASBL  
58, boulevard Grande-Duchesse Charlotte 1330  
Luxembourg  
Contribución de la unidad: Kathleen Lapie; Erik Goerens (MENJE  
Luxembourg)

**MALTA**

Unidad de Eurydice  
Research and Development Department Ministry  
for Education and Employment Great Siege Rd.  
Floriana VLT 2000  
Contribución de la unidad: Karen Gixti and  
Lawrence Azzopardi

**MONTENEGRO**

Eurydice Unit Vaka  
Djurovica bb 81000  
Podgorica  
Contribución de la unidad: Mijajlo Djurić, Dušanka Popović,  
Tamara Tovjanin and Biljana Mišović

**PAÍSES BAJOS**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Etage 4 – Kamer 08.022  
Rijnstraat 50 2500 BJ Den Haag  
2500 BJ Den Haag  
Contribución de la unidad: responsabilidad  
conjunta

**NORUEGA**

Unidad de Eurydice  
Ministry of Education and Research Munga 18  
P.O. Box 8119 Dep. 0032  
Oslo  
Contribución de la unidad: responsabilidad  
conjunta

**POLONIA**

Unidad de Eurydice  
Foundation for the Development of the Education System  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Contribución de la unidad: Beata Maluchnik; experto nacional: Anna  
Smoczyńska in consultation with the Ministry of National Education

## PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE) Ministério da Educação e Ciência  
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa  
Contribución de la unidad: Isabel Almeida; ajena a la unidad: Aida Castilho

## RUMANÍA

Unidad de Eurydice  
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training  
Universitatea Politehnică București  
Biblioteca Centrală  
Splaiul Independenței, nr. 313 Sector 6  
060042 București  
Contribución de la unidad: Veronica – Gabriela Chirea, en cooperación con los expertos: *Eugenia Popescu*, Ministry of Education and Scientific Research (expert, Teachers Continuing Education Department), *Nicoleta Lițoiu*, University Polytechnic of Bucharest (Ph.D. Associate Professor, Teacher Training Department and Director, Career Counselling and Guidance Centre), *Gheorghe Bunescu*, Valahia University of Târgoviște (PhD Professor), *Cătălina Ulrich* (PhD Professor), *Oana Moțoiu* (Ph.D. Lecturer), *Mihaela Stîngu* (Ph.D. Assistant Lecturer), University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences

## SERBIA

Eurydice Unit Serbia  
Foundation Tempus  
Resavska 29  
11000 Belgrade  
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta;  
experto: Desanka Radunovic (National Education Council of the Republic of Serbia)

## ESLOVAQUIA

Unidad de Eurydice  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Křížkova 9  
811 04 Bratislava  
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

## ESLOVENIA

Unidad de Eurydice  
Ministry of Education, Science and Sport  
Education Development Office Masarykova 16  
1000 Ljubljana  
Contribución de la unidad: Barbara Kresal Sterniša;  
experto: Ministry of Education, Science and Sport

## ESPAÑA

Eurydice España-REDIE  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte c/General Oraá, nº 55  
28006 Madrid  
Contribución de la unidad: Inmaculada Egido Gálvez, Flora Gil Traver

## SUECIA

Unidad de Eurydice  
Universitets- och högskolerådet/The Swedish Council for Higher Education  
Universitets- och högskolerådet Box  
45093  
104 30 Stockholm  
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

## TURQUÍA

Unidad de Eurydice  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB) Eurydice  
Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Contribución de la unidad: Osman Yıldırım Uğur, Dilek Güleçyüz

## REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland Centre for Information and Reviews  
National Foundation for Educational Research (NFER) The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire, SL1 2DQ  
Contribución de la unidad: Claire Sargent y Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland c/o  
Learning Analysis  
Education Analytical Services Scottish Government  
Area 2D South, Mail point 28 Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ  
Contribución de la unidad: Catriona Rooke, Scottish Government; expertos: John Gunstone, Ann Hunter, Fiona MacDonald y Helen Reid, People and Leadership Unit, Scottish Government; Nicholas Morgan, Education Scotland

## La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas

En este informe de Eurydice se analiza la relación entre las políticas que regulan la profesión docente en Europa y los atributos, prácticas y percepciones del profesorado. El análisis cubre aspectos como la formación inicial del profesorado, el desarrollo profesional continuo y la movilidad entre países, así como los elementos demográficos del profesorado sus condiciones laborales y el atractivo de la profesión.

El informe se centra en los casi dos millones de docentes del primer ciclo de enseñanza secundaria que trabajan en los 28 países miembros de la UE, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega, Serbia y Turquía. Se basa tanto los datos de Eurydice y Eurostat/UOE, como en un análisis secundario de TALIS 2013 y combina pruebas cualitativas y cuantitativas. El año de referencia es 2013/14.

---

La tarea de la red Eurydice es entender y explicar la organización y el funcionamiento de los distintos sistemas educativos europeos. Dicha red proporciona descripciones de los sistemas educativos nacionales y estudios comparativos sobre temas, indicadores y estadísticas concretos. Todas las publicaciones de Eurydice pueden descargarse gratuitamente de su página web, o bien se pueden solicitar copias impresas. A través de su trabajo, Eurydice pretende promover la comprensión, cooperación, confianza y movilidad tanto a nivel europeo como a nivel internacional. La red se compone de varias unidades nacionales enclavadas en los distintos países europeos, de cuya coordinación se encarga la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. For more information about Eurydice, see <http://ec.europa.eu/eurydice>.

