



Temas clave de la educación en Europa

Volumen 3

La profesión docente en Europa:
perfil, tendencias e intereses

Informe III

Condiciones laborales y salario

Educación Secundaria Inferior General



Condiciones laborales y salario

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

Disponible en inglés, francés, alemán y español.

D/2003/4008/5

ISBN 2-87116-355-3

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

Texto terminado en junio de 2003.

© Eurydice, 2003

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

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

EURYDICE

Unidad Europea

Avenue Louise 240

B-1050 Brussels

Tel. +32 2 600 53 53

Fax +32 2 600 53 63

E-mail: info@eurydice.org

Internet: <http://www.eurydice.org>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Centro de Información y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-04-077-9

I.S.B.N.: 84-369-3808-9

Depósito legal: M. 18445-2004

Imprime: EGRAF, S. A.

PRÓLOGO	7
MARCO GENERAL Y METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	9
GLOSARIO	19
Códigos y abreviaturas	19
Terminología	20
Otros términos	24
INTRODUCCIÓN	25
CAPÍTULO 1	
ESTATUS Y SEGURIDAD LABORAL	29
INTRODUCCIÓN	29
1. TENDENCIAS RELACIONADAS CON EL RÉGIMEN LABORAL DEL PROFESORADO	32
1.1. Cambios en la proporción del profesorado con el estatus de funcionario	35
1.2. Cambios en la proporción del profesorado con contratos temporales	37
2. AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS RESPONSABLES DE LA CONTRATACIÓN	37
3. PERÍODOS DE PRUEBA	40
4. CONTRATOS TEMPORALES	43
5. CONTRATOS A TIEMPO PARCIAL	45
6. TRASLADOS	47
6.1. Traslados obligatorios	47
6.2. Traslados voluntarios	49
7. DEFENSA DE LOS DERECHOS LABORALES DEL DOCENTE	50
8. SEGURIDAD LABORAL	50
8.1. Despido	51
8.2. Dimisión	55
8.3. Periodos de notificación	56
CAPÍTULO 2	
HORARIO LABORAL, FUNCIONES Y CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS	59
INTRODUCCIÓN	59
1. DEFINICIONES DE HORARIO LABORAL	59
1.1. Horas de clase, horas de permanencia en el centro, número total de horas de trabajo	59
1.2. Duración de las vacaciones anuales	68
1.3. Comparación de las cargas laborales estándar	69
1.4. Variaciones legales en el número de horas de enseñanza	74
2. TAREAS	77
2.1. Tareas requeridas a los docentes por ley u otras regulaciones vinculantes	77
2.2. Situación del trabajo en equipo	79
2.3. Flexibilidad del profesorado	81
3. CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS	82

CAPÍTULO 3

SALARIOS

INTRODUCCIÓN	87
1. SALARIO BASE Y AUMENTOS	87
1.1. Salarios base mínimos y máximos	87
1.2. Escalas retributivas	91
1.3. Importancia de la experiencia profesional en un ámbito no docente	95
1.4. Factores relacionados con el aumento salarial	97
1.5. Remuneración transferible	106
2. REAJUSTES SALARIALES	107
2.1. Horas extra	108
2.2. Responsabilidades adicionales	109
2.3. Diferencias salariales relacionados con la ubicación geográfica de los docentes	111
2.4. La enseñanza a grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas	113
3. BENEFICIOS ECONÓMICOS	114
3.1. Subsidio de enfermedad	114
3.2. Subvención para el alojamiento	115
3.3. Beneficios relacionados con los gastos de desplazamiento	116
3.4. Otros beneficios	118
4. NIVEL DE CENTRALIZACIÓN Y UNIFORMIDAD DE LAS POLÍTICAS SALARIALES	120

CAPÍTULO 4

FORMACIÓN CONTINUA

INTRODUCCIÓN	127
1. ORGANIZACIÓN Y ACCESO	128
1.1. Formación continua: ¿obligación o derecho?	129
1.2. Organización y asignación de tiempo	130
1.3. Responsabilidad en la organización de programas de formación	132
1.4. Proveedores	134
1.5. Compensaciones asociadas a la formación	135
1.6. Permiso sabático	138
2. CONTENIDO	142
3. ESTADÍSTICAS DE PARTICIPACIÓN	145

CAPÍTULO 5

AYUDA AL PROFESORADO EN ACTIVO

INTRODUCCIÓN	147
1. GRADO DE FORMALIZACIÓN DE LA AYUDA AL PROFESORADO	148
2. APOYO AL PROFESORADO CON DIFICULTADES PERSONALES O PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA Y/O DERIVADOS DE CONFLICTOS	150
3. AYUDA AL PROFESORADO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA	152
3.1. La diversidad en el aula	152
3.2. Tipos de ayuda para el profesorado	156

RESUMEN Y CONCLUSIONES	165
1. DESARROLLO DE LA DEFINICIÓN LEGAL DEL HORARIO LABORAL TOTAL DEL PROFESORADO	165
2. AUTONOMÍA DEL DIRECTOR DEL CENTRO EDUCATIVO EN LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS: EL PROFESORADO CUENTA CON POCAYUDA PARA ENFRENTARSE A LA PRESIÓN	166
3. EL NIVEL DE SEGURIDAD LABORAL ES RELATIVAMENTE ALTO, INDEPENDIENTEMENTE DEL ESTATUS PROFESIONAL	167
4. GRAN VARIEDAD DE POLÍTICAS SALARIALES	169
5. LA CARGA DOCENTE NO SUELE REDUCIRSE EN LA ETAPA FINAL DE SERVICIO	172
6. LA FORMACIÓN CONTINUA SE CONVIERTE PROGRESIVAMENTE EN UNA OBLIGACIÓN	173
ANEXOS	177
Contenidos	177
ÍNDICE DE GRÁFICOS	197
AGRADECIMIENTOS	203



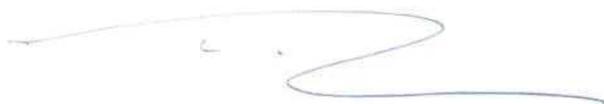
Es esencial que la profesión docente esté integrada por personal motivado y altamente cualificado para asegurar que los jóvenes reciben una educación de calidad. Las nuevas expectativas y los retos a los que se enfrenta el profesorado en toda Europa en la actualidad les han situado en el centro del debate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

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

Este tercer informe está dedicado a las condiciones laborales y al salario del profesorado. Sus valiosas aportaciones nos permiten conceder una importancia aún mayor al conjunto de condiciones asociadas al trabajo que realizan los docentes en el cumplimiento de sus obligaciones profesionales. Las perspectivas salariales no son el único factor que debería tenerse en cuenta al examinar el atractivo de la profesión docente. Además, las políticas en este ámbito pueden variar considerablemente de un país a otro. Algunos sistemas ofrecen una gama de incentivos adicionales que han de tenerse en cuenta al establecer una comparación. Se pueden citar como ejemplo los reajustes salariales relacionados con las cualificaciones adicionales o la localización geográfica de los centros educativos y otros beneficios económicos, como las asignaciones para la vivienda, etc. El informe también pone de relieve el grado de seguridad laboral relativamente alto del que todavía goza el profesorado, independientemente de su estatus. Por el contrario, la flexibilidad que se les exige varía en función del tipo de estatus laboral. Su horario de trabajo se define cada vez más detalladamente y a la vez da cabida a nuevas funciones. No obstante, no siempre se dispone de la ayuda adecuada para asumir estas nuevas responsabilidades. En lo que respecta a la formación continua, normalmente se concede prioridad a la obtención de un sólido conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación y de la respuesta a las necesidades educativas especiales. Es un motivo de satisfacción saber que cada vez es más frecuente el reconocimiento de esta formación como una obligación y que su planificación está estrechamente relacionada con la formación inicial para que la oferta general en este ámbito pueda ser más sólida.

Este estudio, que supone una gran aportación a la cooperación europea en el ámbito de la educación, ha sido posible gracias a la contribución de las Unidades Nacionales de la Red Eurydice y de los expertos de los diferentes países. La Unidad Europea de Eurydice ha realizado el análisis comparativo, en estrecha colaboración con los especialistas nacionales. La metodología empleada es una garantía adicional de la calidad y fiabilidad de la información que aquí se presenta. Las personas implicadas en el estudio figuran en el apartado de agradecimientos, al final de la publicación.

Esperamos que el presente informe sirva para enriquecer el debate político tanto en el ámbito nacional como en el comunitario, aportando un conocimiento más profundo de los diferentes factores relacionados con el atractivo de la profesión docente, para aumentar así nuestra capacidad para garantizar una educación de calidad para todos, ahora y en el futuro.



Viviane Reding

Comisaria Europea de Educación y Cultura

Introducción

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

(Jacques Delors, 1996, p. 157)⁽¹⁾

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

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

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

Actualmente, en la mayoría de los países se espera que el profesorado, en el desempeño de sus funciones, no se limite únicamente a adaptar los conocimientos adquiridos a través de la

⁽¹⁾ Delors, J., et al. La educación encierra un tesoro. Informe a Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI. Madrid: Santillana, ediciones Unesco, 1996.

investigación de métodos pedagógicos y de la psicología del aprendizaje. La vida diaria de un centro escolar está condicionada por el desarrollo tecnológico de la información, por un ambiente donde la diversidad cultural es cada vez mayor y por la autonomía creciente de las autoridades locales y los centros educativos.

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

En este contexto, los docentes deben también hacer frente a grupos de estudiantes más heterogéneos que en el pasado. Según cada país, los docentes se enfrentan a dos tipos de heterogeneidad, para los cuales podrían sentirse insuficientemente preparados: la integración de los inmigrantes y la de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además de esto, la educación secundaria se ha visto afectada en época bastante reciente en algunos países por la ampliación del periodo de escolarización obligatoria y/o la reestructuración de este nivel educativo, a fin de poder ofrecer una educación general para todos. Es probable en estos casos que la educación «masiva» y la heterogeneidad creciente de la población escolar hayan agravado las dificultades que experimentan los docentes en la educación de sus alumnos. Estos problemas, cuya magnitud varía de un país a otro, reflejan la necesidad de que los docentes adquirieran destrezas interpersonales y comunicativas para poder trabajar con minorías –étnicas y lingüísticas– y con alumnos con necesidades educativas especiales, y poder solucionar los conflictos que puedan surgir en el aula.

En numerosos países, los responsables políticos se preocupan por la posibilidad de que exista escasez de personal docente o se enfrentan en la actualidad a esta situación (que afecta a ciertas regiones, materias o niveles educativos). Por este motivo se están planteando seriamente la necesidad de adoptar medidas que hagan más atractiva esta profesión a jóvenes competentes. Con frecuencia se culpa a las condiciones salariales de este desafecto por la carrera docente. Los salarios se consideran demasiado bajos o pobres en comparación con los de otras profesiones. Las condiciones laborales (poca flexibilidad e insuficiente autonomía, demasiada carga de trabajo, poco apoyo pedagógico, locales en mal estado, alumnos con problemas, etc) se invocan también a menudo. Además, otro factor que se suele identificar como agravante de esta situación es la falta de ayuda a los jóvenes docentes al comienzo de su profesión para que puedan adaptarse a ella. Esta falta de preparación puede motivar en algunos países el abandono de la profesión durante los primeros años de servicio.

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

Presentación y objetivos del estudio

El objetivo de este estudio es ofrecer un conocimiento más profundo de la situación que caracteriza a la profesión en los diferentes países, los cambios que experimenta y las medidas que adoptan los responsables políticos para superar los desafíos antes citados. Se trata de analizar cómo se organiza la formación del futuro profesor y cuáles son las destrezas que se espera que tenga, examinando posteriormente el equilibrio o desequilibrio entre la oferta y la demanda y finalmente comparar los aspectos clave de las condiciones laborales del profesorado. Este análisis también pretende estudiar la interacción de estas tres cuestiones fundamentales y la influencia que ejercen entre sí en los diferentes países europeos, para poder identificar los modelos y tendencias generales en relación con los diferentes contextos nacionales.

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

- **Una comparación descriptiva profunda de la situación actual**, a fin de examinar la relación y la interdependencia entre los aspectos que se contemplan en este estudio y de intentar identificar los principales modelos de funcionamiento.
- **Un análisis contextual e histórico de la evolución de estas circunstancias**, para poder comprender los cambios, debates y reformas en curso y explicar las razones u objetivos que los motivan.

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

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

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

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

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



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

¿Qué se espera (o debería esperarse) de la profesión docente en la actualidad e incluso en el futuro? ¿Qué se les enseña a los docentes durante su formación inicial? ¿Cuáles son los crite-

rios de calidad y las competencias necesarias para que un docente se considere capacitado para ejercer su profesión? ¿Qué medidas se adoptan para ayudar a los profesores noveles a convertirse en profesionales plenamente cualificados? ¿Qué facilidades se les ofrece a los docentes en activo para que adquieran las nuevas destrezas que requiere su profesión? ¿Qué tipo de formación se requiere a lo largo de su carrera profesional?

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

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

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

Los dos primeros grupos de preguntas determinan el planteamiento de un tercero. La importancia que se concede a las **condiciones de servicio** (funciones y salario) es sin duda un elemento esencial para garantizar el cumplimiento adecuado de la profesión y para hacer de ésta una tarea atractiva. Es indudable que la seguridad laboral, la facilidad para encontrar o no un empleo mejor remunerado en el mercado, la posibilidad de obtener un aumento salarial de forma regular y, especialmente, la calidad de la vida laboral condicionan el atractivo de la profesión.

⁽³⁾ Eurostat, base de datos de la UOE.

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

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

Estructura de las publicaciones

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

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

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

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

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

Definición del campo de estudio

Con la finalidad de establecer los límites apropiados, el estudio se centra exclusivamente en la situación del profesorado de **educación secundaria general a tiempo completo**. Se ha seleccionado este nivel educativo por su carácter obligatorio y su importancia como etapa de transición en el mundo escolar. Los alumnos de este nivel educativo tienen edades comprendi-

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

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

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

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

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

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

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

⁽⁴⁾ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

⁽⁵⁾ Existen tres justificaciones fundamentales para este propósito:

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

Metodología

Para realizar el presente estudio se creó un grupo de trabajo limitado, formado por representantes de 16 Unidades Nacionales⁽⁶⁾ de la Red Eurydice. Su función era determinar el tema del estudio, definir su ámbito y seleccionar los parámetros relevantes.

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

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

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

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

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

⁽⁶⁾ Bélgica (Comunidades Francesas y Germano Parlante), Alemania (*Länder*), Grecia, España, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Suecia, Reino Unido (E/W/Nl), Estonia, Letonia, Malta, Polonia, Rumania y Eslovenia.

Códigos y abreviaturas

Códigos de los países

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

Abreviaturas relacionadas con los indicadores estadísticos y otras clasificaciones

(*)	Cálculo estimado o sujeto a variaciones, en función de la autoridad correspondiente
(:)	No se dispone de datos
(-)	No es pertinente
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PIB	Producto Interior Bruto (PIB)
SEN	Necesidades Educativas Especiales
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UOE	Unesco/OCDE/Eurostat
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Abreviaturas nacionales en el idioma original

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	A
ARGO	<i>Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs</i>	B nl
ARBO-wet	<i>Arbeidsomstandighedenwet</i>	NL
AST	<i>Advanced Skills Teachers</i>	UK (E/W)
CSA	<i>Centro Servizi Amministrativi</i>	I
DAPP	<i>Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento</i>	P
DPD	<i>Direction de la Programmation et du Développement</i>	F
GOK	<i>Decreet over het gelijke onderwijskansenbeleid</i>	B nl
GTC	<i>General Teaching Council</i>	UK
IUFM	<i>Institut Universitaire de Formation des Maîtres</i>	F
LEA	<i>Local Education Authority</i>	UK
LOCE	<i>Ley Orgánica de Calidad de la Educación</i>	E
TADD	<i>Tijdelijke aanstelling van doorlopende duur</i>	B nl
VMBO	<i>Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs</i>	NL
ZEP	<i>Zone d'éducation prioritaire</i>	F

EL USO DE CURSIVA EN EL TEXTO

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

Terminología

Alumnos con necesidades educativas especiales

Esta categoría generalmente incluye a los alumnos con discapacidades físicas o sensoriales, con problemas psicológicos o dificultades lingüísticas

Docentes en régimen de funcionarios

Docentes contratados por una autoridad estatal, ya sea a nivel central, regional o local. La contratación del profesorado con este régimen laboral se regula mediante un marco legislativo diferente al que define la relación contractual en los sectores público o privado.

Docentes en régimen de funcionarios de carrera

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

Docentes en régimen laboral contractual

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

Empleador

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

Escala salarial lineal

Esta escala salarial se caracteriza por estar constituida por una serie de niveles sucesivos, comprendidos entre un salario mínimo y un salario máximo.

Escala salarial matricial

Este tipo de escala se basa en una red salarial donde se tienen en cuenta varios factores, como las cualificaciones o la duración del servicio. El progreso en la carrera profesional docente puede depender de varios factores que son independientes, por lo que la variedad de posibles salarios aumenta.

Fase final de cualificación «en el lugar de trabajo»

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

Formación continua

Tiene como finalidad actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos adquiridos durante la formación inicial y/o facilitar la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos profesionales de los que el profesorado puede carecer en un momento determinado de su carrera profesional.

Esta formación puede estar orientada hacia una variedad de necesidades, que abarca desde las prioridades nacionales a las necesidades particulares de los centros educativos o de individuos y puede adoptar varias formas. La formación continua se puede distinguir de otro tipo de «formación para obtener una capacitación» que normalmente permite al profesorado impartir otra materia o enseñar en otro nivel educativo.

Grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas

Grupo formado por alumnos que difieren en numerosos aspectos y que están integrados en la educación ordinaria. Conforme a las definiciones oficiales de los distintos países, estos grupos pueden incluir una o varias de las siguientes categorías: alumnos con necesidades educativas especiales, inmigrantes, alumnos con problemas de integración social, de aprendizaje o con una habilidad de aprendizaje excepcional.

Horario docente

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

Mérito

Calidad o valor del trabajo desempeñado por un docente, que puede recompensarse mediante un aumento salarial que se obtiene tras una evaluación.

Número de horas de disponibilidad

Número de horas que el docente debe estar disponible para cumplir con sus obligaciones (enseñanza y otras actividades) en el centro educativo o en otro lugar especificado. Se puede establecer semanal o anualmente.

Número de horas de trabajo personal

Número de horas destinadas a la realización de actividades como las de preparación, corrección o desarrollo personal, durante las cuales, la permanencia en el centro educativo no tiene por qué ser obligatoria.

Número total de horas de trabajo

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

Permiso sabático

Se puede definir como el periodo de estudio durante el cuál se exime a los docentes de sus responsabilidades sin que renuncien a su puesto. Este tipo de permiso para fines de desarrollo profesional por lo general se remunera y cubre un periodo amplio, cuya duración es de unos meses a un año o incluso superior. No obstante, en algunos países es posible solicitar años sabáticos sin remuneración, en cuyo caso sólo se garantiza el puesto docente en sí.

Reajustes salariales

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

Salario base

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

El salario base se puede definir con mayor precisión como la cantidad pagada por el empleador al año, incluyendo primas, aumentos y asignaciones, tales como las relacionadas con el coste de la vida, el 13^º mes (si aplica) y las vacaciones, etc., menos la seguridad social del empleador y las aportaciones a la pensión. Esta definición no incluye otros reajustes salariales (como los relacionados con cualificaciones adicionales, méritos, horas extra o responsabilidades adicionales, área geográfica, obligación de trabajar con grupos mixtos o problemáticos) o beneficios económicos (gastos de alojamiento, sanidad o transporte).

Trabajo en equipo

Todas las situaciones en las que los docentes trabajan conjuntamente en la creación del plan escolar, la puesta en práctica de actividades interdisciplinarias, la planificación del currículo, la contribución a la evaluación interna de su centro educativo u otras tareas. No se considera aquí la enseñanza por equipos (dos o más docentes son responsables de una o varias clases) así como la coordinación realizada por los jefes de departamento de una materia.

Otros términos

Asociación Europea de Libre Comercio

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

Espacio Económico Europeo

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

Países candidatos

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

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

Las condiciones laborales son fundamentales para entender la profesión docente en la Europa actual. La identificación de los factores que hacen que la profesión resulte «atractiva» o no está estrechamente unida a las condiciones en las que el profesorado asume sus responsabilidades profesionales y a la calidad de su vida laboral. El presente informe pretende llevar a cabo un análisis detallado de las condiciones laborales del profesorado, examinando cada componente para ofrecer, a su vez, en la medida de lo posible, una imagen global en el capítulo final del informe.

La analogía con un rompecabezas es bastante oportuna en este caso. Las condiciones laborales deben examinarse en su conjunto para lograr una correcta interpretación de la labor que realiza el docente, evaluar la duración de su vida profesional, el salario que recibe y la ayuda y formación disponibles para continuar realizando esta labor correctamente. Los cinco capítulos de este informe tratan de estos aspectos de las condiciones laborales: seguridad de empleo, carga laboral y definición de las tareas, salarios, formación continua y ayuda al profesorado en su trabajo. Cada pieza de este puzzle es necesaria para formar la imagen global. No cabe duda de que este modelo es sumamente complejo.

No obstante, esta complejidad es razón de más para llevar a cabo un análisis completo y detallado. Es patente que el profesorado desempeña un papel fundamental a la hora de ofrecer una educación de alta calidad y este hecho implica que la profesión docente suela estar sujeta a examen y debate públicos. La necesidad de garantizar un número suficiente de docentes bien formados y con una cualificación apropiada ya ha sido objeto de análisis en los dos primeros informes de esta serie⁽¹⁾. Las condiciones laborales tienen un impacto directo en el flujo de docentes que acceden a la profesión o que la abandonan, porque determinan el atractivo de la profesión, especialmente si se compara con otro tipo de empleo. Sin embargo, el análisis de las condiciones laborales del profesorado tiende a centrarse en un solo ámbito de estas condiciones, bien sea el salario de los docentes, su carga laboral o quizás las posibilidades de formación para adquirir nuevas destrezas necesarias hoy en día en el aula. Las conexiones entre estos diferentes ámbitos deben establecerse con mayor claridad. Se trata de intentar encajar mejor las partes del puzzle.

En el presente informe sólo se analizan las condiciones del profesorado de **educación secundaria inferior general**. Los docentes que no están plenamente cualificados o que comienzan su carrera profesional no se tienen en cuenta si están sujetos a condiciones especiales (estas condiciones ya se han analizado en el Informe I del presente estudio).

El primer capítulo establece el marco del debate mediante el análisis del **estatus y la seguridad laboral del profesorado**. Examina las bases de la contratación de los docentes y analiza

⁽¹⁾ La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral: Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3: Eurydice, 2002.

The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower secondary education. Key topics in education in Europe. Volume 3: Eurydice, 2002.

el grado de seguridad laboral que pueden esperar. Los docentes europeos son funcionarios (funcionarios de carrera en algunos países) o trabajadores cuya contratación se basa en la legislación laboral general y sus condiciones son similares a las que predominan en el sector privado. También se ofrecen contratos de corta duración, temporales y a tiempo parcial en la mayoría de los países. En el capítulo se analizan estos tipos de estatus profesionales. Las tendencias sobre el porcentaje de profesores que responden a estos tipos de estatus se examinan en función de los datos disponibles. La segunda parte del capítulo se centra en la seguridad laboral del profesorado, en lo que respecta a las circunstancias en las que un docente puede perder su trabajo o ser trasladado a otro puesto. También se analizan las posibilidades de traslado voluntario, así como los procedimientos en caso de despido (especialmente los periodos de notificación).

El segundo capítulo examina el **horario laboral, las funciones y los códigos deontológicos** del profesorado. El ámbito de este capítulo es extenso, ya que además de tratar el tema (a veces espinoso) de la carga laboral del profesorado, examina las tareas que debe llevar a cabo el profesorado en el desempeño de sus funciones y la medida en que se establecen formalmente las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión. Existen diferentes definiciones legales del horario laboral del profesorado en los distintos países europeos. En la actualidad, la definición más habitual de horario laboral es aquella que considera tanto las horas de clase como el tiempo dedicado a otras funciones específicas. Existe un reducido número de países que definen el horario laboral únicamente en términos de horas docentes, es decir, el tiempo de permanencia en el aula. Un segundo grupo de países incluye, además de las horas docentes, el tiempo adicional dedicado a otras funciones y al trabajo personal, sin especificar las horas que han de destinarse a estas tareas. En unos pocos países no se especifican las horas docentes, sino que se entiende por horario laboral el número de horas que el profesorado debe estar disponible para cumplir con sus obligaciones. Además, este minucioso análisis permite hacer una comparación entre la carga laboral estándar semanal y anual en los diferentes países, que muestra importantes variaciones.

El análisis de las funciones exigidas al profesorado formalmente establecidas también deja patente que el servicio que presta este colectivo varía considerablemente de un país a otro, inclusive en lo que respecta al trabajo en equipo y a los recursos disponibles para este tipo de trabajo. La penúltima sección de este análisis se centra en el grado de flexibilidad exigido al profesorado en cuanto a las tareas que debe llevar a cabo y al volumen de trabajo realizado. En la última sección, dedicada a los códigos deontológicos, se observa que son pocos los países que cuentan con códigos específicos de esta naturaleza, aunque las tendencias recientes muestran que estos códigos van en aumento.

El tercer capítulo está dedicado a un tema central: el **salario** del profesorado. Es evidente que el nivel retributivo del profesorado, junto con las oportunidades de incentivos adicionales, estén o no remunerados, juega un papel fundamental a la hora de determinar el atractivo de la profesión en su totalidad. El capítulo comienza con una definición del salario base del profesorado y un análisis de las diferentes formas de obtener una mejora salarial durante la carrera profesional del docente en los distintos países europeos. Casi todos los países cuentan con

escalas salariales para el profesorado, aunque éstas pueden ser lineales (niveles sucesivos en los que se asciende de forma consecutiva) o matriciales (se tienen en cuenta uno o varios factores para alcanzar diferentes opciones salariales). En lo que respecta a los salarios iniciales, se tienen en cuenta, entre otros factores, el nivel de cualificación profesional y, en ocasiones, la experiencia profesional en otro ámbito no docente. La antigüedad y, en menor medida, la formación adicional y la evaluación del rendimiento son los factores que se tienen en cuenta para determinar un aumento salarial. Además se realiza un análisis de la transferibilidad de los aumentos salariales, que parece indicar que los aumentos basados en la antigüedad y en las cualificaciones adicionales se transfieren con más facilidad que los que están basados en la evaluación del rendimiento.

Los ingresos del profesorado no se limitan al salario base. El análisis indica que los reajustes salariales y los beneficios económicos pueden jugar un papel fundamental en el conjunto de medidas compensatorias para la profesión docente en algunos países europeos. La remuneración de las horas extra y los ingresos adicionales para compensar a los docentes por trabajar en condiciones especiales o por asumir responsabilidades diferentes a las especificadas en sus contratos o regulaciones del servicio pueden formar parte de estas medidas compensatorias. Los beneficios económicos constituyen una amplia gama de ventajas, entre las que destacan las ayudas a la vivienda y beneficios relacionados con los gastos de transporte. En una sección final de este capítulo se analiza el grado de diversificación de los salarios del profesorado (es decir, el número de factores que se toman en cuenta al determinar el salario de un docente) y la autoridad responsable de la toma de decisiones o ámbitos en los que se fijan los salarios.

El cuarto capítulo analiza el área de la **formación continua** del profesorado. Todos los países europeos ofrecen actividades de formación continua para el profesorado, aunque la organización de esta formación y la facilidad de acceso a la misma varían considerablemente. La formación continua aún está lejos de convertirse en una obligación profesional en toda Europa, puesto que sólo es obligatoria en 16 países. La mayor parte de los docentes recibe al menos algún tipo de compensación por participar en actividades de formación, aunque destaca la escasa diferencia entre los países en los que la participación en estas actividades es obligatoria y aquellos en los que no lo es. Además, el análisis deja patente la tendencia de algunos países a ofrecer formación fuera del horario laboral, mientras que en otros se considera parte del horario de trabajo. El número mínimo de horas dedicadas a las actividades de formación continua del profesorado también varía considerablemente de un país a otro. Además se observa una tendencia a la descentralización de la responsabilidad de la creación de los programas de formación y, en algunos países, de la oferta de formación. En lo que respecta al contenido de los programas de formación continua, el capítulo se centra en las cinco destrezas ya analizadas en el ámbito de la formación inicial del profesorado⁽²⁾ y en la formación en metodología didáctica. El análisis demuestra que esta última, así como la forma-

⁽²⁾ Para más información, consúltese: La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Capítulo 3 del Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002.

ción en tecnologías de la información y las comunicaciones, las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad en el aula son las más habituales. Por el contrario, los cursos de administración de centros educativos y de la gestión de los conflictos y el comportamiento son menos frecuentes. Finalmente, el capítulo ofrece estadísticas sobre los porcentajes de participación, si bien hay que señalar la falta de información al respecto en la mayor parte de los países europeos.

El capítulo final examina los diferentes tipos de **ayuda al profesorado en activo** y la orientación profesional con la que cuenta el profesorado en el transcurso de su jornada laboral. Se identifican cuatro situaciones que pueden motivar la necesidad de ayuda, incluyendo el estrés o la tensión que sufren los docentes, los conflictos interpersonales en las relaciones con los alumnos, padres o compañeros, los problemas relacionados con la actividad docente y, finalmente, la enseñanza a grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas (alumnos con necesidades especiales, inmigrantes, alumnos con problemas sociales o con dificultades de aprendizaje). El análisis demuestra que los docentes que se enfrentan a estos problemas no siempre se benefician de la ayuda que requieren. Pocos países han puesto en vigor medidas formales de apoyo en las cuatro áreas y los acuerdos no siempre se regulan. Además, las políticas nacionales varían considerablemente en cuanto a las definiciones de grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas. Las medidas de apoyo (formales y no formales) al profesorado que trabaja con estos grupos también pueden variar, abarcando desde la asignación de personal adicional y actividades de formación continua a la reducción del número de alumnos por clase y la compensación económica o la reducción del horario docente.

Introducción

Un buen comienzo para cualquier debate sobre las condiciones laborales del profesorado es el análisis de los «aspectos prácticos» de las mismas, es decir, el tipo de empleo que se ofrece a los que trabajan en la profesión docente y la existencia o no de diferencias reales entre estas condiciones laborales en el ejercicio de la profesión. En otras palabras, ¿en qué difiere el trabajo de un funcionario de carrera con respecto al de un empleado cuya contratación se rige por la legislación laboral general y el de estos dos con respecto a un trabajo temporal? ¿Cuál es el nivel real de seguridad de empleo del profesorado en Europa, independientemente de su condición?

El ámbito de este estudio se limita al profesorado del **sector público** (profesores que trabajan en centros educativos financiados, administrados y controlados directamente por las autoridades públicas), salvo en el caso de Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde la mayoría de los alumnos asiste a centros educativos que pertenecen al sector subvencionado por el gobierno (es decir, colegios privados que reciben más de la mitad de su financiación central de organismos oficiales).

El análisis se centra, por tanto, en las implicaciones que un empleo en el sector público puede tener para los docentes que forman parte de los diferentes sistemas educativos europeos. En general se pueden establecer dos modelos de empleo, aunque esta categorización está sujeta a notables variaciones nacionales como veremos a continuación.

Al **primer** modelo pertenecen los docentes con la condición de **funcionarios**. Este modelo implica, en su sentido más amplio, la contratación del docente por parte de una autoridad estatal, ya sea de ámbito central, regional o local. La contratación del profesorado con la condición de funcionario se regula mediante un marco legislativo diferente al que define la relación contractual en los sectores público o privado.

Un análisis más profundo de los sistemas europeos revela que el modelo de contratación de un funcionario docente se puede redefinir para incluir una subcategoría de empleo dentro de este modelo, en la que se incluyen los **funcionarios de carrera**. En los sistemas basados en una carrera profesional, donde el empleador se sitúa en el ámbito central o regional, allí donde esta posición representa la máxima autoridad educativa⁽¹⁾, la selección del profesorado tiene lugar en este ámbito y la noción de puesto de por vida cobra gran firmeza. El cese sólo tiene lugar en circunstancias excepcionales. El profesorado en Alemania, Grecia, España, Francia, Luxemburgo, Austria, Portugal y Malta forma parte de un sistema basado en el funcionariado de carrera. Se puede considerar que los docentes que trabajan en centros educativos adminis-

⁽¹⁾ Alemania (*Länder*), España (Comunidades Autónomas), Bélgica (para el profesorado de los centros educativos organizado por las tres Comunidades) y Austria, en el caso del profesorado de *Hauptschulen* (*Bundesländer*).

trados por cada Comunidad de Bélgica también pertenecen a este sistema, mientras que los profesores que prestan sus servicios en el sector dependiente del gobierno de Bélgica se consideran «asimilados» a esta condición.

El **segundo** modelo identifica al docente con un **empleado**. De acuerdo con este modelo, su contratación se asienta sobre una **base contractual** que se rige por las disposiciones generales de la legislación laboral. Lo que distingue este modelo del primero son, por tanto, las condiciones laborales. Estas condiciones están determinadas por la legislación general del empleo. Como empleados del sector público, los docentes pueden ser contratados por una autoridad pública (normalmente de ámbito local), aunque la situación más común es que sea el mismo centro educativo el que contrate directamente al docente.

El Gráfico 1.1 ilustra esta situación y muestra la presencia de los dos modelos en Europa en una proporción casi equitativa. Estos dos modelos incluso coexisten en algunos países. Es necesario destacar que, en el presente capítulo, el término «empleador» define a la entidad directamente responsable del nombramiento del profesorado y la emisión de su contrato o de las condiciones de servicio. No obstante, la financiación de los costes salariales no tiene por qué provenir directamente del presupuesto del empleador.

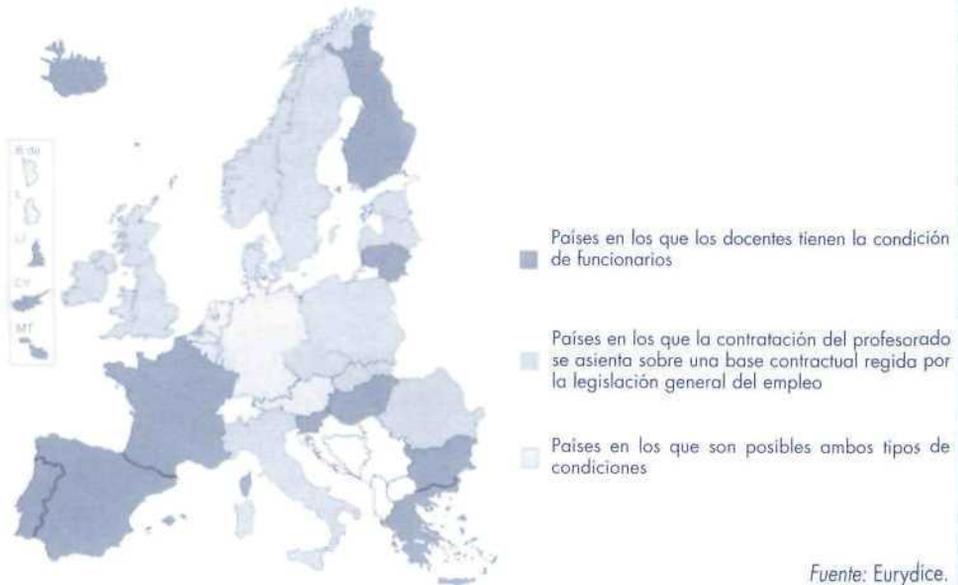
No debería exagerarse la distinción entre docentes con la condición de funcionarios y aquellos con el estatus de contratados. La posición del profesorado dentro del sector público, característica que reúnen todos los docentes que pertenecen al ámbito de este análisis, probablemente tenga una mayor importancia. La forma en que se establecen las condiciones laborales de los trabajadores del sector público varía según el contexto nacional. En algunos países los contratos del profesorado no están sujetos a ningún tipo de convenio colectivo (u otros mecanismos decisorios específicos de la profesión docente). En estos países, las disposiciones de la legislación laboral determinan las condiciones de trabajo de los docentes en mayor o menor medida. Por definición, estos docentes tienen la condición de empleados y podría decirse que se acercan más al mercado laboral libre en estos países.

No obstante, muchos otros países establecen convenios colectivos (u otros mecanismos decisorios) para la profesión docente, que a veces se definen en el ámbito nacional, pero se detallan en un ámbito más descentralizado. Este tipo de estipulaciones es propio tanto de países donde *los docentes gozan de la condición de funcionarios como en aquellos en los que trabajan con un contrato.*

Finalmente, al otro extremo del espectro se encuentran los docentes que gozan de una fuerte identidad profesional como funcionarios del estado. En estos países el nombramiento de un docente implica su inclusión en el cuerpo de funcionarios, con condiciones de servicio idénticas a las de cualquier otro funcionario y muy diferentes a las que predominan en el mercado laboral.

Por tanto, se puede afirmar que en lo que respecta a la seguridad laboral, la mayor distinción no se establece entre los funcionarios y los empleados, sino entre los funcionarios de

GRÁFICO 1.1: TIPOS DE EMPLEO DE CARÁCTER PERMANENTE PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Notas adicionales

Bélgica: Los docentes que trabajan en centros educativos organizados por cada una de las tres Comunidades tienen la condición de funcionarios. Los docentes que trabajan en el sector dependiente del gobierno se consideran «asimilados» a la condición de funcionarios, aunque su contratación está sujeta a la legislación general de empleo.

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: La mayoría de los docentes son funcionarios. No obstante, en algunos de los nuevos *Länder* los profesores trabajan con contratos estatales permanentes. En términos generales, estos docentes también forman parte de la administración pública.

Países Bajos: El personal de los centros educativos pertenecientes a una entidad gubernamental se considera formalmente personal del sector público: son funcionarios de acuerdo con el significado de la Ley de Personal Local y Central. El personal de los colegios privados firma un contrato con la instancia que representa a la persona jurídica que les contrata (de acuerdo con el derecho privado). Sin embargo, se puede afirmar que el personal del sector privado comparte el estatus del personal del sector público en lo que respecta a las condiciones laborales que establece el gobierno y además, los convenios colectivos cubren todo el sector educativo (centros educativos públicos y privados).

Noruega: Algunos aspectos de la legislación de la administración pública se aplican al profesorado.

Lituania: Desde julio de 2002, la contratación del profesorado está sujeta a la ley general de empleo.

Hungría: Una pequeña proporción de docentes que trabajan a tiempo parcial no son funcionarios.

Eslovaquia: Los docentes pasan a ser funcionarios en abril de 2002.

carrera y las demás categorías. Este capítulo se centrará, por tanto, en el grado de seguridad laboral del profesorado, ya sea con la condición de funcionarios o de empleados. También se describirán los tipos de empleo a los que el profesorado tiene acceso, teniendo en cuenta tanto el modelo de empleo habitual, como la existencia de contratos temporales o a tiempo parcial.

Sólo se considerarán para este análisis los docentes plenamente cualificados. Los docentes no cualificados o cuya cualificación no sea la apropiada para el ejercicio de las funciones docentes que se les encomienda se analizan en el Informe II⁽²⁾ de esta serie, que se centra en la oferta y la demanda del profesorado. La situación de los docentes que no han completado aún todos los requisitos de formación previos al ejercicio de la profesión se analizan en el Informe I sobre la formación inicial del profesorado y la transición a la vida laboral⁽³⁾.

1. Tendencias relacionadas con el régimen laboral del profesorado

La evolución en el régimen laboral del profesorado en los últimos 10 años constituye un buen punto de partida para este análisis. Con la finalidad de establecer porcentajes comparativos con respecto al profesorado con puestos en la administración pública, contratos indefinidos y temporales, se recopilaron estadísticas de ámbito nacional en las Unidades Nacionales de Eurydice al principio de este período (1990, salvo indicación de lo contrario) y al final (2000, salvo indicación de lo contrario).

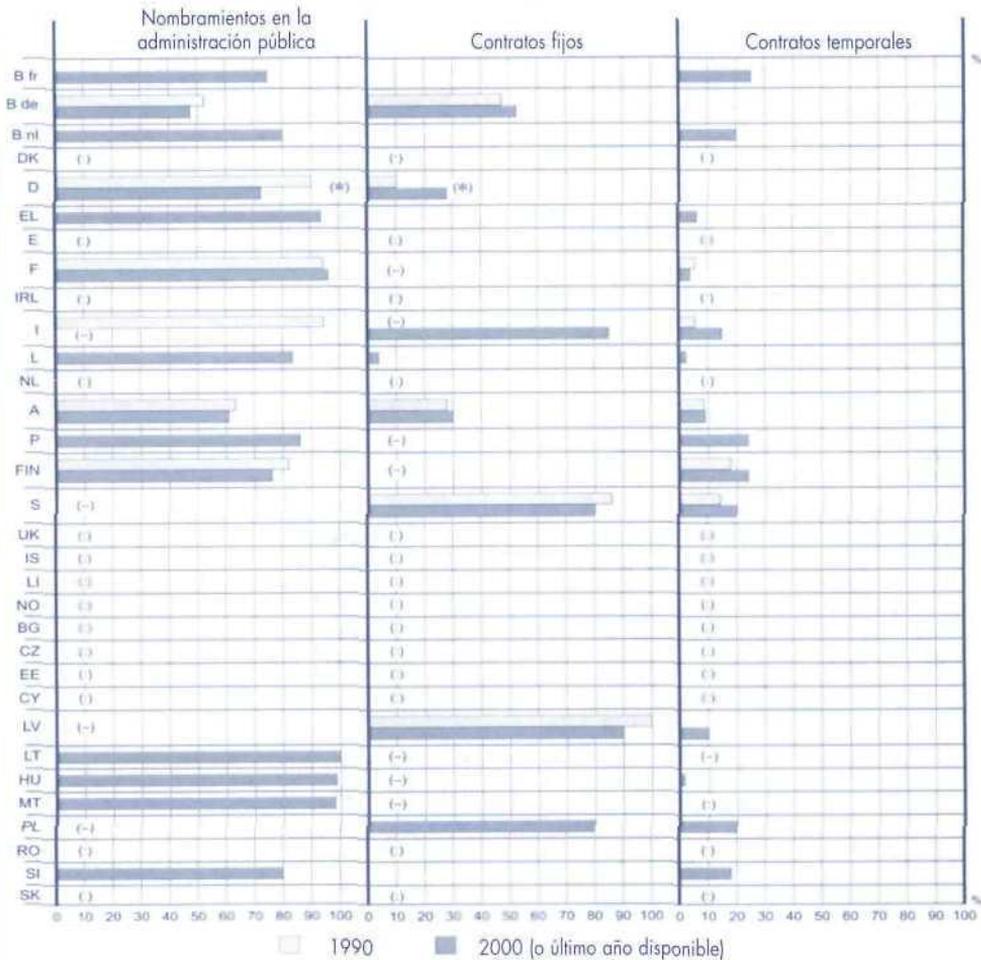
Las estadísticas que se muestran en el Gráfico 1.2 se pueden analizar desde dos perspectivas. Por un lado, los datos recopilados a principios y a finales de esta década, revelan cambios en el tipo de régimen de carácter permanente del profesorado durante este período. Esta información, junto con el material contextual recopilado para el estudio, ofrece información útil sobre los países donde el estatus de funcionario docente se ha abolido o restringido o donde por el contrario, se ha introducido o extendido. En tales casos, existirá un cambio correspondiente en el número de profesores cuya contratación se asienta sobre una base contractual. Por otro lado, los cambios en la proporción de docentes con contratos temporales también pueden ofrecer una nueva percepción de las tendencias con respecto a la seguridad laboral.

No obstante, cabe destacar que son muy pocos los países que pueden ofrecer datos estadísticos completos sobre la proporción de docentes con diferentes tipos de condición laboral. Esto

⁽²⁾ The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower secondary education. *Key topics in education in Europe*. Volume 3: Eurydice, 2002.

⁽³⁾ La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral: Educación secundaria inferior. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3: Eurydice, 2002.

GRÁFICO 1.2: TIPOS DE RÉGIMEN LABORAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A), 1990 Y 2000, EXPRESADO EN PORCENTAJES



	B fr	B de	B nl	D	EL	F	I	L	A	P	FIN	S	LV	LT	HU	MT	PL	SI	
Nombramientos en la administración pública																			
1990		52,6	(-)	90 (*)	(-)	94,5	94,5	(-)	63,5	(-)	82	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	
2000		74,7	47,6	80	72,3 (*)	93,7	96,2	(-)	83,5	60,9	86	76	(-)	(-)	100	99	98	(-)	80
Contratos fijos																			
1990		47,4		10 (*)	(-)	(-)	(-)	(-)	27,9	(-)	(-)	86	100	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	
2000		52,4		27,7 (*)	(-)	(-)	85,1	3,8	30,1	(-)	(-)	80	90	(-)	(-)	(-)	(-)	80	
Contratos temporales																			
1990					(-)	5,5	5,5	(-)	8,6	(-)	18	14	0	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	
2000		25,3		20		6,3	3,8	14,9	2,4	9	24	24	20	10	(-)	1,5	(-)	20	18

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales (Gráfico 1.2)

Bélgica (B fr): Los porcentajes indicados se refieren al número de docentes en los tres primeros años de educación secundaria.

Bélgica (B de): Los porcentajes indicados en las columnas «nombramientos en la administración pública» y «contratos fijos» hace alusión a los empleos en los centros educativos del sector público y aquellos del sector privado dependiente del gobierno respectivamente, para toda la educación secundaria. Los puestos temporales se incluyen en este porcentaje y se estima que corresponde a un 25% al principio y a un 30% al final del período de referencia.

Bélgica (B nl): La fuente es *Flemish education in figures, 1999-2000*. Los porcentajes se citan como equivalentes presupuestarios a tiempo completo en los niveles CINE 2-4. Los llamados *Tijdelijke aanstelling van doorlopende duur* (TADD – empleos temporales continuados) se incluyen en los empleos de la administración pública.

Alemania: Debido a los diferentes modos y criterios de recopilación de datos empleados por los distintos Länder con respecto al régimen laboral de los docentes, no es posible ofrecer porcentajes exactos del profesorado por cada tipo de contrato.

Grecia: El año de referencia es 1999.

España: El número de docentes que trabajan como funcionarios de carrera y el número de los que trabajan como interinos varía de una Comunidad Autónoma a otra.

Francia: La fuente es *Repères et Références Statistiques, DPD*, Ministerio de Educación, años 2002 y 1992 para los cursos académicos 2000/01 y 1990/91 respectivamente. Entre los funcionarios se incluyen los llamados *stagiaires*, es decir, los funcionarios recién contratados que están en período de pruebas antes de obtener un puesto definitivo.

Italia: El 14,9% del profesorado con contrato temporal en el 2000, es el resultado de una fase de contratación que ha durado casi siete años y que aún se mantiene. Durante este período no se han celebrado oposiciones. El 0,01% de los docentes trabaja con un contrato de agencia.

Luxemburgo: El año de referencia es 1999. El 10,3% del profesorado estaba constituido por los llamados *stagiaires* (docentes en prácticas) durante este año.

Austria: Los datos recogidos reflejan la situación de 01.01.1991 y 01.01.2000 respectivamente y se refieren únicamente al profesorado que trabaja en los *allgemeinbildende höhere Schule*. Debido a los diferentes modos y criterios de recopilación de datos empleados por los Länder en lo que respecta a la condición laboral del profesorado, no es posible ofrecer porcentajes exactos del profesorado del *Hauptschule* para cada tipo de contrato.

Portugal: La fuente es el DAPP. Los datos abarcan los niveles de educación secundaria inferior y superior.

Finlandia: Los años de referencia son 1992 y 1999. Los datos abarcan los niveles de educación primaria y secundaria inferior.

Suecia: Los años de referencia son 1992/93 y 2000. Los datos se refieren a la educación obligatoria (*grundskola*).

República Checa: No existen estadísticas oficiales que muestren el cambio en el número de docentes con relaciones laborales concretas. Existen sin embargo estudios locales. En general, el número de contratos temporales realizados sobre los docentes plenamente cualificados aumentó en el período de 1990 a 2000.

Hungría: El año de referencia es 1999. La fuente son los Boletines de Información Estadística, Ministerio de Educación, Budapest, 2000.

Lituania: En el curso 2000/01 todos los docentes trabajaban para la administración pública, ya fuera con contrato fijo o temporal.

Eslovenia: El año de referencia es 2001. El 2% del profesorado trabajaba con contratos de agencia (estudiantes y trabajadores con contrato).

puede deberse a la falta de recopilación de datos durante este período o a que la definición de régimen laboral no se corresponde con las categorías que se muestran en el Gráfico 1.2. Esta última posibilidad se da en el caso de Reino Unido (Inglaterra), donde la distinción clave para la recopilación de datos se establece entre los docentes cualificados «generales» a tiempo completo y a tiempo parcial y por otro lado, los docentes «ocasionales». Los docentes en servicio «regular» son aquellos que trabajan con un contrato cuya duración es igual o superior a un mes, ya sea de naturaleza permanente o temporal. Los docentes en servicio «ocasional» tienen un contrato por una duración inferior a un mes. Por tanto, no es posible determinar las proporciones comparativas del profesorado que trabaja con contratos fijos y temporales en este país.

1.1. Cambios en la proporción del profesorado con el estatus de funcionario

El Gráfico 1.2 ofrece datos de Italia que muestran la privatización de los contratos laborales de los empleados de la administración pública, como consecuencia de la reforma de 1993. El ámbito de la administración pública en Italia se redujo bruscamente y los contratos laborales de los docentes de este país en la actualidad se rigen por acuerdos marco nacionales que se complementan con negociaciones contractuales descentralizadas. Los contratos se negocian entre la administración de los centros educativos y los órganos representativos de sindicatos del profesorado en el centro educativo. Estas nuevas medidas se han adoptado tras la introducción de la autonomía de centros educativos en septiembre de 2000. Curiosamente, los datos muestran que la privatización de las relaciones laborales está acompañada por un aumento en la proporción de contratos temporales (de 5,5% en 1990 a 14,9% en 2000). Este aumento se atribuye al largo período durante el cual se interrumpió el procedimiento habitual de empleo con contratos fijos. No obstante, como resultado de esta medida, el sector escolar en Italia sigue siendo uno de los más precarios del sector público, por lo que en 1999 se aprobó una ley para regular la finalización de los contratos temporales y mejorar el estatus de los docentes con este tipo de contratos.

Aunque no hay estadísticas disponibles en el caso de Dinamarca, los docentes de este país también han sufrido un cambio en su condición de funcionarios como resultado de la reforma del *folkeskole* en 1990, mediante la cual se transfirió la responsabilidad de los centros educativos de la administración central a la local y a los mismos centros educativos. Desde 1993, el salario y las condiciones laborales del profesorado se negocian localmente y la condición de funcionario se ha sustituido por el empleo basado en contratos colectivos para futuros puestos de trabajo. El impulso que originó este cambio fue el deseo de promover la diversidad, flexibilidad y competencia en el sector público, así como la necesidad de reducir el gasto en educación. La contratación de nuevos docentes está basada en contratos colectivos, con una nueva estructura salarial que incluye una serie de ajustes que dependen de la función y la cualificación (consúltese el capítulo sobre salarios de este mismo informe para más información). Suecia llevó a cabo una reforma similar en 1991, cuando los municipios asumieron responsabilidad plena en la contratación de docentes procedentes de la administración central.

Por el contrario, algunos países candidatos del centro y este de Europa han concedido recientemente la condición de funcionario a sus docentes. La necesidad de reestructurar el sector público y de revisar las actividades de la administración pública ha llevado a muchos países candidatos a preparar y a adoptar (en la mayoría de los casos) leyes sobre dicho sector. En Hungría todos los docentes con contratos a tiempo completo son funcionarios cuya contratación se rige por la Ley de la Función Pública de 1992. Los únicos docentes que no tienen la condición de funcionarios (1,5% en virtud de los datos de 1999 que se muestran en el Gráfico 1.2) son aquéllos cuya carga laboral docente es inferior al 50% de la carga laboral a tiempo completo. Los docentes eslovenos gozan de la condición de funcionarios desde 1994 y el profesorado en Eslovaquia ha experimentado recientemente (en abril de 2002) un cambio en su

condición al convertirse en funcionarios. Los docentes con contratos fijos en Polonia, gozan de lo que se denomina condición «basada en el puesto de trabajo», que se asemeja realmente a la seguridad de empleo de los funcionarios de carrera. El gráfico muestra que la mayoría de los docentes de Polonia (79,5%) tenían este tipo de contrato en el año 2000. En Lituania los docentes pasaron a ser funcionarios establecidos legalmente, de acuerdo con la ley de 1998 de la Función Pública que fue sustituida por una nueva ley sobre este mismo tema, en virtud de la cual, los docentes dejaron de ser funcionarios para regirse por la ley general del empleo a partir de julio de 2002.

Un segundo estímulo que ha motivado cambios en las condiciones de empleo del profesorado de estos países candidatos es la necesidad de equiparar estas condiciones a las que prevalecen actualmente en la Unión Europea. Este aspecto va más allá del ámbito del presente análisis sobre la base legal del empleo, pero es un importante factor general que influye en los cambios originados en la contratación del profesorado.

Tal y como se indica en el Gráfico 1.1, cuatro países (Alemania, Luxemburgo, Países Bajos y Austria) ofrecen trabajos fijos tanto a los docentes con la condición de funcionarios como a aquellos que tienen una condición contractual. Sin embargo en estos países la mayoría de los docentes son funcionarios, como se observa en el Gráfico 1.2 se observa cómo en estos cuatro países, en los casos en los que se dispone de estadísticas.

En Alemania, la cifra aproximada disponible del profesorado con la condición de funcionarios de carrera era de un 90 % al principio del período de referencia y de un 72,3% al final de este período. La condición de funcionario de carrera predomina aún entre el profesorado de los once *Länder* que formaban parte de la antigua República Federal Alemana (aunque algunos de estos *Länder* han sometido recientemente a debate público otros sistemas alternativos de empleo). Por el contrario, los docentes de algunos *Länder* del este de Alemania trabajan con contratos estatales fijos. Es necesario añadir que los docentes que trabajan con contratos estatales disfrutan de condiciones muy similares a las de los funcionarios de carrera y por tanto se puede afirmar que forman parte de la administración pública (la mayor diferencia se basa en las disposiciones relativas a la jubilación). En Austria, algo menos de dos tercios de los docentes son funcionarios de carrera, pero se ha registrado un ligero crecimiento en la proporción de profesores con contratos fijos. En este país el profesorado recibe inicialmente un contrato de servicio basado en el derecho privado. Anteriormente la práctica habitual consistía en la contratación de docentes con la condición de funcionarios después de una serie de años de servicio satisfactorio. No obstante, el excedente de profesores ha supuesto que el acceso a la administración pública en Austria sea más difícil. Además, existe un debate general que cuestiona si el profesorado (al igual que otros empleados del sector público) debería gozar de esta condición. El Gráfico 1.2 muestra cómo en Luxemburgo únicamente un 3,8% de los puestos docentes (conocidos como *chargés de cours* and *chargés d'éducation*) tenían carácter contractual en el año 2000, porcentaje que contrasta con el 83,5% de docentes funcionarios. En los Países Bajos los profesores gozan de un estatus profesional diferente, dependiendo de que trabajen en el sector público o en el privado.

1.2. Cambios en la proporción del profesorado con contrato temporal

Aunque no es posible establecer conclusiones basándose en datos estadísticos incompletos, merece la pena destacar que casi todos los países que han proporcionado datos muestran un aumento en el porcentaje del profesorado con contratos temporales en la década de 1990 a 2000.

La información contextual preparada para el estudio confirma en cierta medida esta observación. Reino Unido (Escocia), por ejemplo, informa de un aumento en los contratos temporales como resultado de las presiones financieras a las que se enfrentan las autoridades locales. Estos tipos de contratos se ofrecen casi de forma invariable a los docentes recién cualificados, por lo que la incertidumbre de las condiciones laborales a la que se enfrentan estos docentes ha sido un tema fundamental en Escocia. Aunque la República Checa no cuenta con estadísticas oficiales, los cambios en el Código Laboral han supuesto la supresión del límite en la oferta de contratos temporales para el profesorado. Como consecuencia, ha habido un abuso de contratos de corta duración, puesto que muchos docentes han sido contratados únicamente por la duración del curso escolar (quedando en paro durante las vacaciones de verano). Las regulaciones promulgadas por el Ministerio de Educación en el año 2001 han intentado poner fin a estas prácticas, prohibiendo la repetición de contratos temporales sin una causa justificada para los docentes plenamente cualificados.

La excepción a esta tendencia general es Francia, donde el número de docentes con contratos temporales disminuyó durante el período de 1990 a 2000. La explicación se basa en una política general de estabilización de empleo en el sector público (*résorption de l'emploi précaire*) defendida por los sindicatos de funcionarios. El número de docentes con contratos temporales se mantiene al nivel mínimo compatible con las necesidades de cambio de los centros educativos.

En el Reino Unido (Inglaterra), los datos sobre los docentes en servicio muestran un aumento en el número de profesores temporales durante el período de 1998 a 2001, seguido de un descenso en el año 2002. Como ya se ha explicado en la introducción de esta sección, los docentes temporales se definen para fines estadísticos como aquellos cuya contratación tiene una duración inferior o equivalente a un mes.

2. Autoridades administrativas responsables de la contratación

Un análisis del grado de responsabilidad en la contratación de docentes revela que la autoridad responsable puede pertenecer a tres ámbitos principales. El término «autoridad contratante» hace alusión a la autoridad que tiene responsabilidad directa en la contratación de docentes, especificando sus condiciones laborales (junto con otros colaboradores, si procede) y asegurando que estas condiciones se cumplen. Entre estas condiciones se incluye la paga de los

salarios de los docentes, aunque la financiación para este propósito no tiene porqué proceder directamente del presupuesto de la autoridad⁽⁴⁾. Esta situación debería distinguirse de la responsabilidad en la gestión de recursos dentro del mismo centro educativo, que recae (en mayor o menor medida) en el director o la junta directiva del centro.

Es importante establecer una distinción entre los docentes contratados en el ámbito central o regional y aquellos contratados en el ámbito local, normalmente por la autoridad educativa local o por el mismo centro educativo. Como muestra el Gráfico 1.3, en la mayoría de los países en los que los docentes tienen la condición de funcionarios la parte contratante suele pertenecer al ámbito central o al nivel superior del que depende la toma de decisiones, en los casos en los que la educación es competencia de los estados federales constituyentes o las autoridades regionales⁽⁵⁾. El nombramiento de funcionario municipal es característico de dos de los Países Nórdicos (Finlandia e Islandia) así como de los Países Bajos y de Lituania. En dos países (Bulgaria y Hungría) la autoridad directamente responsable de la contratación del profesorado es el director del centro educativo.

Por el contrario, la relación laboral predominante allí donde los docentes trabajan con un estatus contractual, se establece entre el docente y el mismo centro educativo. Esta situación se produce particularmente en los países candidatos. En la República Checa, esta relación laboral ha sido recientemente objeto de reforma. Desde enero de 2003, todos los centros educativos deben ser entidades jurídicas y por tanto, directamente responsables de la firma del contrato con el docente. En la práctica este hecho implica la reducción de la seguridad laboral del docente, puesto que, debido a esta autonomía incondicional de los centros educativos, las autoridades locales o regionales no pueden seguir ofreciendo a un docente que ha sido despedido de un centro educativo un puesto alternativo en otro colegio.

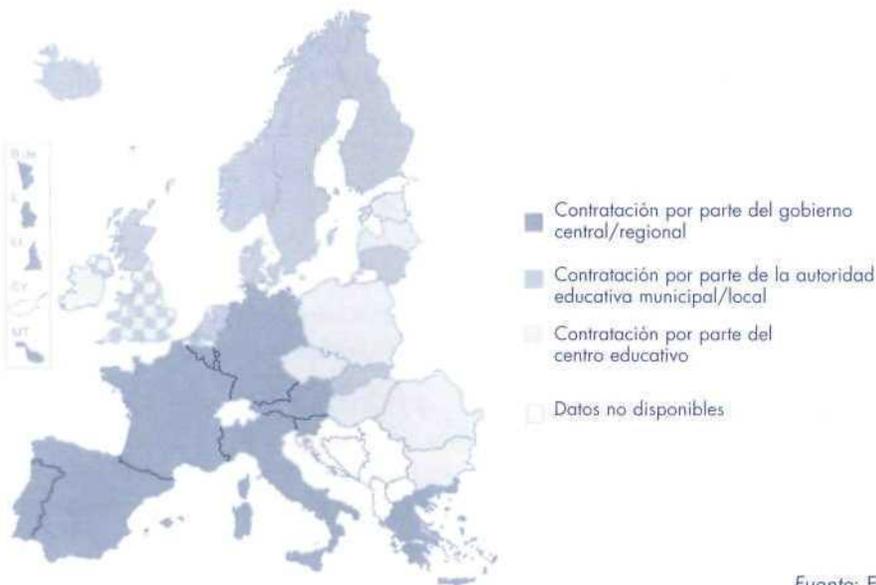
El segundo tipo más frecuente de relación se establece entre el docente y la autoridad educativa municipal/local. Éste es el caso de los Países Nórdicos (Dinamarca, Suecia y Noruega) y Reino Unido (Escocia). En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la entidad responsable de la contratación es el *school governing body* o la llamada *Local Education Authority* (LEA o *Education and Library Board* en Irlanda del Norte), dependiendo de la categoría del centro. En los casos en los que la autoridad local es el empleador (en los llamados *community* y *voluntary controlled schools*), la mayor parte de las funciones de administración y gestión se delegan en el *school governing body*, incluyendo la fijación del número y composición del personal.

⁽⁴⁾ Para mayor información sobre financiación educativa, consúltese el Capítulo I de *Cifras Clave de la Educación en Europa 2002*. Comisión Europea; Eurydice; Eurostat. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.

⁽⁵⁾ Alemania (*Länder*), España (Comunidades Autónomas), Bélgica (para el profesorado de los centros educativos organizado por las tres Comunidades) y Austria, en el caso del profesorado de las *Hauptschulen* (*Bundesländer*).

En lo que respecta a la reforma llevada a cabo recientemente en Italia (ver sección 1.1), la relación laboral con el docente supone una fase de transición en este país. El centro educativo contrata directamente sólo a profesores con contratos temporales. Los CSA o *Centri Servizi Amministrativi* (Centros de Servicio Administrativo), entidad administrativa de la Oficina Regional Escolar de ámbito provincial, continúa ofreciendo a los docentes contratos fijos. Se espera que esta situación cambie durante el curso académico 2003/04, cuando todos los docentes sean contratados directamente por el centro educativo.

GRÁFICO 1.3: ÁMBITO AL QUE PERTENECEN LOS RESPONSABLES DE LA CONTRATACIÓN DE LOS DOCENTES, EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B fr, B de): El gráfico muestra la situación de los docentes que trabajan en centros escolares organizados por cada Comunidad. En la Comunidad Francesa, los docentes que trabajan en centros educativos organizados por las provincias y los municipios son contratados por las autoridades responsables en estos ámbitos, mientras que en las Comunidades Francesa y Germanoparlante, la autoridad competente contrata a los docentes que trabajan en el sector privado dependiente del gobierno.

Bélgica (B nl): El llamado *Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs* (ARGO), un organismo autónomo público, solía contratar a los docentes del sector público. En la actualidad 28 agrupaciones escolares de ámbito regional contratan al profesorado. Los docentes también pueden ser contratados localmente, cuando trabajan en centros escolares organizados por los municipios, mientras que la autoridad competente (el consejo de administración), contrata a los docentes que trabajan en el sector privado dependiente del gobierno).

Dinamarca e Irlanda: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: En lo que respecta al profesorado cuya contratación está sujeta a la legislación laboral general, la parte contratante puede ser el *Land* o el municipio.

Italia: El llamado CSA (*Centri Servizi Amministrativi*), es responsable de la contratación del profesorado, desempeñando la función administrativa de la Oficina Regional Educativa de ámbito provincial. Está previsto que esta situación cambie a partir del curso escolar 2003/04, cuando los docentes sean contratados directamente por el centro educativo.

Notas adicionales (Gráfico 1.3)

Países Bajos: Desde 1995, la autoridad competente del servicio general (*Bestuursaanstelling at the Bevoegd Gezag*), en lugar de los centros educativos, contrata a todo el personal de los centros educativos de educación secundaria.

Austria: El gráfico muestra la situación de los docentes que trabajan en las *Hauptschulen*, contratados por los Länder. El Bund (gobierno central) contrata al profesorado de las *allgemeinbildenden höheren Schulen*.

Reino Unido (E/W/NI): El llamado *governing body* de las *foundation school* y de las *voluntary aided schools* es la parte contratante y tiene la capacidad de firmar contratos de empleo para los docentes. En los centros educativos conocidos como *community schools* y *voluntary controlled schools* la parte contratante es la LEA (*Education and Library Board* en Irlanda del Norte) aunque el *governing body* es responsable de la selección de personal docente y la LEA debe nombrar a la persona seleccionada por el *governing body* (a menos que el candidato no cumpla con los requisitos de cualificación).

Bulgaria: De acuerdo con la legislación nacional (normas para la implantación de la Ley sobre Educación Pública) los contratos de los docentes los formaliza el director del centro educativo.

República Checa: La parte contratante es el mismo centro educativo cuando éste es una entidad jurídica. En caso contrario, la parte contratante es la autoridad educativa local. En 1999, algo más de la mitad (53%) de los docentes de los centros educativos básicos fueron directamente contratados por los centros educativos. Desde el 1 de enero de 2003 todos los centros educativos deben ser entidades jurídicas.

Hungría: La parte contratante es el centro educativo, que es una entidad jurídica por derecho propio. El gobierno local interviene en la creación de nuevos puestos de trabajo, pero no tiene influencia directa en la contratación.

Eslovenia: El director del centro es el responsable de los procedimientos de contratación, pero necesitan la aprobación del ministerio de educación.

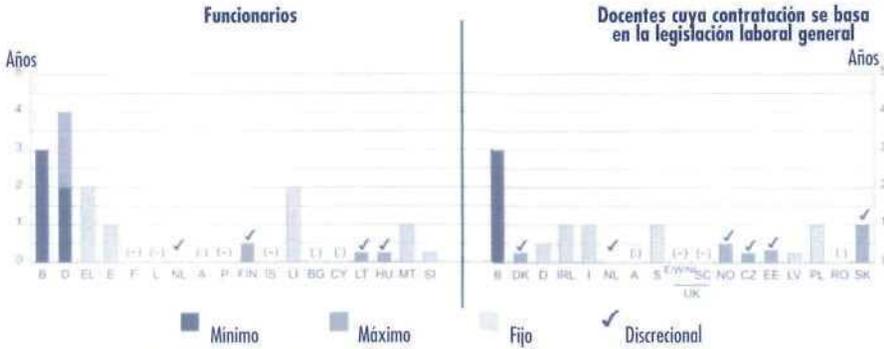
Eslovaquia: La parte contratante es el mismo centro educativo en los casos en los que este último es una entidad jurídica. En caso contrario, la parte contratante es la autoridad educativa local. En 2000/01 la mayor parte de los docentes de educación secundaria inferior fueron contratados por la autoridad educativa local.

3. Períodos de prueba

En informes anteriores de esta misma serie⁽⁶⁾, se analizó la cuestión de la formación del profesorado previa al acceso a la profesión y los procesos de selección para ejercer la docencia. La finalidad de esta sección es describir brevemente si la **administración pública contrata directamente a los docentes**, si se les ofrece un **contrato fijo** una vez concluida satisfactoriamente su formación (incluyendo el período de introducción conocido como fase final de cualificación «en el lugar de trabajo») o si deben realizar un período de prueba u ocupar un puesto temporal a la espera de un puesto docente fijo. El Gráfico 1.4 presenta la situación de los docentes plenamente cualificados que acceden a la profesión. Muestra como, aunque los períodos de prueba son algo menos frecuentes en países que otorgan la condición funcional a los docentes, cuando esta situación se produce, casi siempre son obligatorios y pueden llegar a ser muy largos. Por el contrario, a los docentes cuya contratación se basa en la legislación laboral general se les puede requerir realizar un período de prueba que se define en el contrato, de acuerdo con las prácticas laborales estándar, pero normalmente se deja al criterio de la parte contratante. Generalmente se trata de un período relativamente breve o incluso se puede prescindir de él, especialmente cuando el docente ya cuenta con experiencia.

⁽⁶⁾ Para más información, consúltese: La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Capítulo 5 del Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral y Capítulo 3 del Informe II: Supply and demand. General lower secondary education. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002.

GRÁFICO 1.4: PERÍODOS DE PRUEBA PARA LOS DOCENTES PLENAMENTE CUALIFICADOS QUE ACCEDEN A LA PROFESIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A), 2000/01



Funcionarios (duración del periodo de prueba en años)

	B	D	EL	E	F	L	NL	A	P	FIN	IS	LI	BG	CY	LT	HU	MT	SI
■	3	2			(-)	(-)		(.)	(-)		(-)		(.)	(.)				
■		4								0,5					0,25	0,25		
□			2	1								2					1	0,25

Docentes cuya contratación se basa en la legislación laboral general (duración del periodo de prueba en años)

	B	DK	D	IRL	I	NL	A	S	UK		NO	CZ	EE	LV	PL	RO	SK
								E/W/NI	SC								
■	3						(.)	(-)	(-)							(.)	
■		0,25								0,5	0,25	0,33					1
□			0,5	1	1			1						0,25	1		

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Países Bajos: El período de prueba no se establece centralmente, sino que forma parte de los (numerosos) acuerdos colectivos descentralizados.

Portugal: El Estatuto da Carreira Docente de abril de 1990 estableció un período de prueba que, sin embargo nunca se implantó.

Nota explicativa

Los períodos de prueba no incluyen la fase final de cualificación «en el lugar de trabajo» puesto que ésta se considera parte de la formación de la profesión docente.

En unos pocos países, el período de prueba se considera parte de la formación inicial, en lo que se conoce como fase final de cualificación «en el lugar de trabajo»⁽⁷⁾. Este es el caso, notablemente, de Francia y de Luxemburgo, donde las oposiciones para el acceso a la función pública se celebran antes de que finalice la formación. De forma similar, en el Reino Unido (Escocia), el período de prueba de dos años de servicio también se considera una fase final de cualificación «en el lugar de trabajo».

En varios países se ofrece al profesorado un puesto provisional, previo a la ocupación de un puesto fijo. En Bélgica los docentes tienen que completar un período de servicio de al menos tres cursos académicos antes de tener derecho a un puesto fijo, mientras que en España, los docentes que han superado una oposición para el acceso a la función pública obtienen un puesto provisional y es entonces cuando deben presentar una solicitud para un puesto definitivo (*convocatoria de concurso de traslados*).

En Austria, dependiendo de la oferta y la demanda en la profesión, los docentes pueden ser nombrados directamente funcionarios de carrera u obtener un contrato temporal o fijo de acuerdo con el derecho privado del empleo. Los docentes con contrato temporal se incluyen en una lista de espera para obtener un puesto fijo.

En algunos países se impone un período fijo de prueba a los docentes que acceden a la profesión. El Gráfico 1.4 muestra que esta situación se produce en el caso de ambos modelos de condición laboral. En Alemania, el período de prueba es especialmente largo para los docentes que acceden a la función pública, con una duración de entre dos y cuatro años y está sujeto a una evaluación final del director del centro educativo y de la autoridad local educativa (*Schulamt*). Por otro lado, el período de prueba para los docentes contratados es de seis meses de duración. En Grecia, España e Italia, donde no existe fase final de cualificación «en el lugar de trabajo», los docentes que acceden a la profesión realizan un año de prueba en el que deben participar en sesiones de formación⁽⁸⁾. En Irlanda y Malta el profesorado también debe completar un año de prueba, mientras que en Liechtenstein, este período es de dos años. En Polonia los docentes deben prestar un año de servicio como profesores en prácticas y tres años más como docentes con contrato antes de obtener la condición permanente mediante lo que se conoce como contrato «basado en el puesto de trabajo».

⁽⁷⁾ La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Capítulo 5 del Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002.

⁽⁸⁾ Para más información, consúltese: La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Capítulo 6 del Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002.

4. Contratos temporales

Esta sección analiza la oferta de contratos temporales para el profesorado en Europa, tanto en lo que respecta a las modalidades de contrato disponibles como al nivel de seguridad laboral relacionado con estos contratos. El Informe II de este estudio describe detalladamente los contratos temporales cuyo contexto es la sustitución de docentes de baja⁽⁹⁾. El presente análisis deja claro que la sustitución de docentes de baja es el motivo principal de este tipo de contratos. Estos contratos temporales se utilizan también para emplear a profesores que no están plenamente cualificados para el tipo de funciones docentes que deben desempeñar. Este tipo de contratos también se utiliza como medida de emergencia en momentos de escasez de profesorado⁽¹⁰⁾.

Los contratos temporales en la administración pública son poco frecuentes, aunque es inevitable que los docentes tengan que cubrir necesidades a corto plazo en toda Europa. Como consecuencia, los países que ofrecen a sus docentes la condición de funcionarios de carrera, deben disponer de algún tipo de condición (casi) contractual para docentes a corto plazo. En Francia, las necesidades de sustitución se satisfacen, en parte, con la contratación de docentes con la condición de funcionarios para esta finalidad. En otros países, los profesores sustitutos suelen ser aquellos que no han logrado obtener aún la condición de funcionario de carrera (por ejemplo, los *interinos* en España). En Luxemburgo, una serie de *chargés de cours* obtuvieron un puesto fijo tras una decisión judicial en 1997.

Son pocos los países que no imponen ninguna limitación, salvo las que la legislación laboral general requiere, cuando ofrecen contratos temporales a los docentes. Éste es el caso de los Países Bajos y el Reino Unido, aunque en este último, la normativa que entró en vigor en octubre de 2002 (*Fixed-term Employees [Prevention of Less Favourable Treatment] Regulations 2002*) dispone, salvo excepciones, que cuando un empleado con contrato temporal que ha trabajado de forma continuada durante cuatro o más años recibe un nuevo contrato temporal, sin que exista una interrupción en la continuidad, éste se considera legalmente un contrato fijo.

No existen restricciones con respecto a la repetición de contratos temporales para el profesorado de Bélgica, Luxemburgo o Lituania. En Finlandia, un contrato temporal puede repetirse únicamente si se trata de la sustitución de otro docente u otra razón válida (como suele ser la incertidumbre en el número de clases disponibles, especialmente en asignaturas opcio-

⁽⁹⁾ Tal y como se establece en *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Sección 2.1, Capítulo 4 del Informe II: Oferta y demanda. Educación secundaria inferior general. Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3: Eurydice, 2002.

⁽¹⁰⁾ Para más información, consúltese *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Capítulo 5 del Informe II: Supply and demand General lower secondary education. Key topics in education in Europe*, volumen 3; Bruselas: Eurydice, 2002.

nales). Los empleados finlandeses tienen derecho a entre 6 y 24 meses de paga en compensación por la finalización de un contrato temporal si la parte contratante no tiene una razón válida para dicha finalización. En otros países, la repetición de contratos temporales (para funciones docentes similares) está prohibida o es únicamente posible durante un período estipulado, tras el cual la parte contratante está obligada a ofrecer un contrato fijo. Es el caso de Dinamarca (después de dos años de trabajo continuado el docente recibe un puesto fijo), Alemania (no se permiten más de tres contratos temporales consecutivos), Austria (después de seis años, los docentes reciben un contrato fijo), República Checa (no se permite la repetición de contratos fijos para docentes plenamente cualificados sin una razón válida), Hungría (el contrato debe hacerse fijo tras un período de cinco años) y Eslovaquia (los contratos temporales pueden ofrecerse durante un máximo de tres años y tras este período deben hacerse fijos). En Eslovenia un contrato temporal sólo se puede renovar una vez, después debe hacerse fijo.

Algunos países ofrecen a veces a los docentes contratos por un período de tiempo muy breve. En Dinamarca se puede pagar a los docentes por hora. Los contratos por hora se ofrecen para puestos de trabajo temporales de menos de tres meses de duración. A los docentes se les paga por un mínimo de tres clases por cada jornada escolar que deben trabajar. La finalización de estos contratos se puede producir con preaviso de un solo día. Los docentes suecos también pueden ser contratados por hora y no existen restricciones con respecto a la duración de estos contratos. En Grecia, la contratación del profesorado por horas está sujeta a una carga docente de 11 horas semanales como máximo. En Finlandia, si el contrato tiene una duración de cinco jornadas escolares o menos, los docentes cobran por hora y este servicio no se tiene en cuenta a efectos de cálculo de incrementos en la escala salarial. La República Checa, Estonia, Lituania, Hungría y Eslovenia tampoco imponen una restricción de la duración de los contratos temporales.

En la República Checa también existe otro tipo de relación laboral que puede aplicarse en encargos de corta duración. Se trata de un acuerdo que está fuera del marco de una relación laboral clásica. Se trata de una forma específica de contrato temporal que se utiliza principalmente en la enseñanza a corto plazo para cursos específicos, por ejemplo. Este contrato puede finalizar sin aportar ninguna razón y mediante un aviso con poca antelación (15 días).

Aunque resulta obvio que los docentes que trabajan con un contrato temporal no disfrutan del mismo nivel de seguridad laboral que los profesores con contrato fijo, el estudio muestra que tienden a disfrutar de las mismas o similares condiciones laborales. De hecho, en Austria el Nuevo Código de Servicio del Docente para los profesores de la *Hauptschule*, dispone que el salario de los docentes con contrato temporal debe ser ligeramente superior al de los docentes que trabajan en la función pública, como compensación adicional a este tipo de empleo.

5. Contratos a tiempo parcial

El Gráfico 1.5 muestra que los contratos a tiempo parcial son bastante frecuentes en Europa. Son pocos los países que no permiten la enseñanza a tiempo parcial salvo en el caso de circunstancias excepcionales, y éstos son los países en los que los docentes son funcionarios de carrera y la noción de actividad a tiempo parcial se percibe como algo contrario al espíritu de la función pública. En cambio en otros países se fomenta la docencia a tiempo parcial, como es el caso de Austria, donde el aumento de los puestos de trabajo a tiempo parcial se considera oficialmente como una medida para afrontar el exceso de profesores. En la República Checa, el número de docentes plenamente cualificados con contratos a tiempo parcial también ha aumentado, pero por una razón bastante diferente. Como consecuencia de la reforma de 1996 sobre las condiciones de servicio del profesorado (que afecta especialmente al aumento del horario laboral docente), gran parte de los responsables en la contratación de docentes han preferido contratar a los profesores a tiempo parcial en lugar de despedirlos.

Una característica distintiva de algunos países candidatos es la tendencia del profesorado a mantener más de un contrato docente con la finalidad de obtener un salario suficiente. En Eslovaquia, por ejemplo, los docentes suelen tener varios contratos a tiempo parcial simultáneamente, especialmente cuando cuentan con una cualificación atractiva, como en el caso de las lenguas extranjeras. En Estonia la tendencia a la multiplicación de puestos de enseñanza ha llevado a la prohibición de mantener dos contratos docentes simultáneamente (ley en vigor a partir del 1 de septiembre de 2003). El profesorado en la República Checa pueden mantener un segundo empleo por un máximo de la mitad de la jornada semanal legal (100 horas de trabajo al año como máximo). Para ello firma un acuerdo de trabajo específico, que no se inscribe en el marco de la relación de empleo (ver sección 4). Una vez alcanzado el límite de la carga laboral, la parte contratante está obligada a ofrecer un contrato de empleo estándar.

GRÁFICO 1.5: DISPONIBILIDAD DE CONTRATOS A TIEMPO PARCIAL EN LA PROFESIÓN DOCENTE, EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: Existen contratos a tiempo parcial pero deben ser superiores a la mitad del horario docente de un profesor con jornada completa. Los docentes que se acercan a la edad de jubilación pueden solicitar también el llamado *Altersteilzeit* (trabajo a tiempo parcial para profesores mayores).

Grecia: Los contratos a tiempo parcial sólo se ofrecen a los docentes que trabajan por horas.

España: No suelen existir contratos a tiempo parcial para los docentes funcionarios de carrera (en lo que respecta a la administración civil del estado). No obstante, en ciertas circunstancias, los docentes pueden presentar una solicitud a la autoridad competente para la reducción temporal de su horario de trabajo. También es posible la contratación de profesores interinos a tiempo parcial.

Francia: El trabajo a tiempo parcial está disponible para todos los funcionarios de carrera, siempre que sea compatible con los «los intereses del servicio».

Italia: La administración del centro educativo puede establecer formalmente contratos a tiempo parcial, aunque en la práctica esta situación no se ha dado hasta el momento.

Luxemburgo: Los puestos de trabajo de los funcionarios docentes son siempre a tiempo completo, mientras que los docentes que trabajan con una base contractual pueden trabajar a tiempo parcial.

Portugal: Los funcionarios siempre trabajan a jornada completa. Sin embargo, los docentes que trabajan con contrato pueden estar obligados a trabajar a tiempo parcial para lograr el acceso a la carrera profesional. Para este fin, se presentan como candidatos en el concurso anual para la jornada laboral reducida. Su remuneración es proporcional a la carga laboral.

Finlandia: Los docentes pueden solicitar una reducción horaria durante un período máximo de 12 meses con la condición de ser sustituidos por un profesor desempleado o pueden solicitar una jubilación parcial a los 58 años. En ambos casos su salario se corresponde con su carga laboral y el Estado ofrece una compensación de aproximadamente la mitad de los ingresos perdidos.

Malta: Los contratos temporales sólo se dan en el caso de los docentes que trabajan por horas (profesores suplentes). Estos docentes pueden asumir un curso académico a jornada completa, en cuyo caso se les ofrece un empleo con un salario anual.

Rumanía: El empleo a tiempo parcial es posible siempre que equivalga a la mitad del horario lectivo de un docente a jornada completa y debe estar sujeto a la aprobación de la Inspección Educativa Regional.

6. Traslados

El propósito de esta sección es analizar las condiciones en las que los docentes pueden ser trasladados a otros centros dentro de su sistema educativo. Esta situación puede deberse a las necesidades de la parte contratante o a la solicitud del docente. Por tanto, el traslado puede ser voluntario o involuntario. Se podría argumentar, especialmente en circunstancias en las que el puesto del docente se ve amenazado como consecuencia de cambios en la demanda educativa, que el traslado de un puesto de trabajo a otro similar en un centro educativo diferente, constituye una medida más para proteger la seguridad laboral del docente. No obstante, cuando se obliga a los docentes a trasladarse a otro centro educativo contra su voluntad, esto puede percibirse como una amenaza a la conexión del docente con su entorno profesional y por tanto a su seguridad laboral. Teniendo en cuenta esta distinción, se analizarán por separado, en una *primera sección*, las circunstancias en las que los docentes se ven obligados a trasladarse a otro centro educativo, la forma en la que dichos traslados se organizan y los límites de esta obligación y después se abordarán los traslados solicitados por los mismos docentes.

En algunos países, los traslados entre centros educativos no suelen producirse. Se trata de los países en los que los docentes son contratados directamente por el centro educativo y la contratación se organiza de manera descentralizada en cada centro educativo. El Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Estonia y Lituania forman parte de este grupo.

6.1. Traslados obligatorios

El traslado obligatorio está autorizado cuando se justifica por necesidades del servicio. Este tipo de traslado ocurre dentro del ámbito de competencia de la parte contratante. De este modo, dependiendo de la autoridad responsable de la contratación, los docentes pueden ser trasladados a centros educativos de ámbito local, regional o nacional.

El traslado de ámbito local suele ocurrir en los casos en los que la parte contratante es la autoridad educativa local (ver Gráfico 1.3). En este tipo de sistema, los recursos docentes se gestionan localmente y por tanto los docentes no están vinculados a un centro educativo concreto. Así, tanto los funcionarios docentes (Finlandia e Islandia) como aquellos cuya contratación se asienta sobre una base contractual (Dinamarca, Suecia, Reino Unido, Noruega y República Checa), pueden verse obligados a trabajar en varios centros educativos o trasladarse a un centro diferente, como respuesta a las necesidades cambiantes (por ejemplo, por fluctuaciones en el número de alumnos). En los Países Bajos, los docentes trabajan para la autoridad educativa competente (*Bestuursaanstelling*), que normalmente es responsable de un cierto número de centros educativos. En Islandia los docentes sólo pueden ser trasladados a otros centros con su consentimiento. Hay que señalar también que desde el 1 de enero de 2003 todos los centros educativos de la República Checa están obligados a convertirse en entidades jurídicas y, por tanto, las autoridades educativas locales ya no pueden trasladar a los docentes de un centro educativo a otro.

En Francia, en ocasiones se requiere que los docentes a los que no se les puede conceder un trabajo a tiempo completo, por escasez de demanda de su materia, por ejemplo, trabajen en varios centros educativos de la misma zona.

También se producen traslados de ámbito regional en algunos países (es el caso de los países en los que la competencia en política educativa se establece en el ámbito regional y donde los docentes que trabajan en la función pública dependen de este nivel, como en las tres Comunidades de Bélgica, los *Länder* de Austria y Alemania y las Comunidades Autónomas españolas). Los traslados en este ámbito normalmente son requeridos por razones estructurales. En Alemania, el régimen de la función pública prevé que los docentes estén obligados a aceptar estos traslados sin que se tenga en cuenta su voluntad. No obstante, esta situación se ha suavizado de algún modo en los últimos años, hasta el punto de que la autoridad educativa tiene que considerar las circunstancias personales pertinentes que puedan hacer que el traslado sea improcedente.

En Rumanía, aunque el centro educativo es responsable de la firma del contrato con el docente y de fijar sus funciones, es la Inspección Educativa Regional la encargada de buscar otro empleo para el docente cuando sea necesario por razones estructurales (por ejemplo, si el centro educativo no puede ofrecer clases suficientes al docente). Los profesores a los que se les designe para un traslado obligatorio pueden elegir entre varios puestos vacantes en el ámbito regional. En caso de que exista más de una solicitud para un puesto concreto tiene lugar el llamado «concurso por expediente», basado en criterios definidos a nivel nacional (experiencia, cualificación profesional, etc.).

Este tipo de traslado es especialmente característico del sistema de nombramiento en la función pública. En España, los funcionarios que comienzan su carrera profesional con un puesto provisional, están obligados a participar en un concurso (*convocatoria de concurso de traslados*) para obtener un puesto definitivo. En Francia el traslado obligatorio sólo está autorizado por razones estructurales o como sanción por mala conducta. En Portugal los docentes que tienen lo que se conoce como «horario cero» (es decir, no hay demanda de su materia) también están obligados a cambiar de centro educativo y esta decisión se toma a nivel central.

Los traslados de ámbito nacional también son posibles en Malta. En Polonia, los traslados de ámbito nacional sin el consentimiento del docente son posibles en circunstancias excepcionales y los docentes reciben una compensación económica y una reducción en la carga laboral en estos casos.

Los traslados obligatorios también se producen como medida disciplinaria, o cuando resulta obvio que un docente no puede continuar trabajando con otros miembros del personal. Éste es el caso de Bélgica (Comunidades Francesa y Germanoparlante), Alemania, Francia, Italia, Noruega y Malta.

6.2. Traslados voluntarios

El sistema de traslado voluntario es característico de los países que gozan de un procedimiento centralizado de asignación de los docentes⁽¹¹⁾. En los países donde las oposiciones regulan el acceso a la profesión, la asignación de los docentes depende de su clasificación como resultado de los exámenes. Su primer puesto, por tanto, no siempre está situado en la región en la que desean realizar su carrera docente. De este modo, en Francia, por ejemplo, hasta 1999 se celebraba un complejo proceso de transferencia de docentes a escala nacional cada año. En la actualidad, este proceso es en gran parte de ámbito regional. Se ofrecen puestos vacantes que se corresponden con las solicitudes de los docentes. Existe un comité mixto que examina los expedientes de los participantes para completar la tabla de traslados. En España, las Comunidades Autónomas coordinan la celebración de un concurso cada dos años y los docentes funcionarios de todo el país pueden participar en este proceso nacional, independientemente de la Comunidad Autónoma en la que presten sus servicios (siempre que posean la cualificación necesaria). Durante los cursos académicos en los que no se celebran estos concursos públicos nacionales, las Comunidades Autónomas pueden organizar sus propios concursos para cubrir los puestos vacantes. En Portugal el traslado se organiza también mediante concurso, mientras que en Luxemburgo las solicitudes de traslado se hacen en respuesta a una circular anual que se elabora en función de los puestos vacantes.

En Alemania, un docente que desee trasladarse a otro centro educativo que pertenezca al mismo *Land*, motivado por razones personales o profesionales, debe presentar una solicitud por escrito a la autoridad educativa local (*Schulamt*). Si un profesor desea trasladarse a un centro educativo perteneciente a otro *Land*, el proceso es más complejo. Se requiere el consentimiento de los ministerios de ambos *Länder*, aunque, en virtud de un acuerdo de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación del 10 de mayo de 2001, los intercambios no tienen por qué seguir siendo recíprocos y los docentes que ya prestan sus servicios en un *Land*, pueden solicitar puestos docentes en otro *Land*. Las principales consideraciones a la hora de seleccionar a los candidatos son la demanda (relacionada con materias específicas y necesidades regionales), la aptitud, las circunstancias personales y el tiempo en la lista de espera.

En otros países, se imponen pocas restricciones a los docentes que deseen presentar una solicitud de traslado a otro centro educativo perteneciente al ámbito de la autoridad que les emplea.

⁽¹¹⁾ Para más información, consúltese: *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Capítulo 3 del Informe II: Supply and demand. General lower secondary educativa, volumen 3. Chapter 1 – Employment status and job security.

7. Defensa de los derechos laborales del docente

El material contextual recopilado para este estudio confirma la importancia del papel que desempeñan los sindicatos de profesores en Europa, ya sea a través de su función legal en la negociación de las condiciones laborales del docente, la defensa de sus derechos (especialmente en casos en los que se impugnan despidos o medidas disciplinarias) y finalmente, su papel en la propuesta de reformas en la profesión o su participación en estas reformas.

En muchos países, los acuerdos generales entre los sindicatos de profesores y los empleadores establecen el marco de las condiciones laborales de los docentes centralmente, que se pueden redefinir mediante acuerdos locales. Las condiciones laborales de los docentes en Suecia, por ejemplo, se determinan de esta forma. En Italia, las reformas ocurridas recientemente han dado paso a la intervención de los sindicatos en el establecimiento de contratos descentralizados, que se suman a los contratos laborales gestionados centralmente cada cuatro años. Cuando estos contratos nacionales se definen, se suspende cualquier ley que los sindicatos consideren inapropiada o que no responda a las opciones contractuales.

Todos los países afirman que los sindicatos de profesores desempeñan un papel activo en la defensa de los derechos laborales de los docentes, ya sean funcionarios públicos o tengan un contrato establecido basándose en el derecho laboral privado. Aunque son muchos los países que informan de la existencia de un alto índice de sindicalización, ha sido difícil obtener datos precisos. Los países nórdicos son una excepción, dado que el 95% de los docentes en Dinamarca y Finlandia y casi un 100% en Noruega, pertenecen a sindicatos de profesores.

Los sindicatos de profesores también han estado involucrados en reformas recientes en la profesión. Es el caso de Austria y de Polonia, por ejemplo. Finalmente, la contribución de los sindicatos ha puesto de relieve temas clave relacionados con las condiciones laborales de los docentes. En Portugal, por ejemplo, la falta de protección de los funcionarios de carrera frente al desempleo es un tema de gran interés. En virtud de una propuesta presentada por los sindicatos de profesores, se adoptó en abril de 2000 una medida por la que los docentes sin trabajo que hayan impartido clases durante un determinado número de días, tienen derecho a un subsidio por desempleo.

8. Seguridad laboral

Con frecuencia se menciona como un importante atractivo de la profesión el alto grado de seguridad laboral del que disfrutaban los docentes, en un contexto de mercados laborales muy cambiantes. La seguridad laboral implica el mantenimiento del puesto de trabajo del docente hasta la edad de jubilación (y que sus condiciones de empleo en general se mantendrán estables y previsibles). Esta sección investiga la medida en que la primera parte de esta declaración es cierta: ¿en qué circunstancias pueden suspenderse o finalizarse las funciones de los docentes?

La principal distinción en este caso se establece entre los docentes con la condición de funcionarios de carrera y otros docentes. En los sistemas basados en el funcionariado de carrera, los motivos de despido son limitados (casos de mala conducta o incumplimiento de las regulaciones de la administración pública). No obstante, en estos países también se puede finalizar un contrato cuando se considera que los cambios en las condiciones del docente son incompatibles con los requisitos de administración pública (como en el caso del cambio de nacionalidad). La renuncia al puesto de trabajo no está sujeta a una regulación especial en ninguno de estos casos.

Resulta evidente que el grado de seguridad laboral excepcionalmente alto del que gozan los docentes con la condición de funcionarios de carrera, también puede ser causa de inquietud en algunos países. Tanto en Alemania como en España, por ejemplo, se destaca la necesidad de introducir medidas con respecto a los docentes que ya no son competentes para la enseñanza y en este caso, la inflexibilidad de la estructura del funcionariado de carrera se puede considerar problemática.

También cabe destacar que en unos pocos países no existen procedimientos especiales para la profesión docente y la normativa relacionada con la finalización de un contrato y períodos de aviso se aplica a todos los trabajadores sujetos a la legislación general del empleo. Es el caso de los países en los que la contratación de docentes se basa en la legislación general y no hay una tradición de acuerdos colectivos organizados por sectores.

8.1. Despido

Las razones de despido se pueden clasificar en tres grupos. En el primero de ellos se incluyen las situaciones en las que el docente comete una falta. Este es el grupo más importante con diferencia. No obstante, es interesante observar que la interpretación de lo que se entiende por «falta» que justifique el cese (en algunos casos) o el despido, es más o menos restrictiva en los diferentes países.

El segundo grupo de razones de despido también es importante. Estas razones están relacionadas con la reestructuración de la demanda en la docencia. Muchos países toman medidas preventivas de despido, que sin duda es completamente independiente de la realización de la labor docente (aunque algunos países aplican criterios relacionados con la antigüedad, por ejemplo).

El tercer y último grupo está relacionado con el despido por razones médicas.

Se puede observar otra distinción entre los países que ofrecen una clasificación muy detallada de las razones que justifican el despido de los docentes y los que adoptan medidas más abiertas y genéricas. En este último grupo, las circunstancias particulares que motivan el despido son competencia de juzgados, tribunales u otros consejos disciplinarios. En Suecia, por ejemplo, la legislación establece que la parte contratante debe basarse en «razones objetivas»

para notificar un despido, aunque no existe una definición de lo que se entiende por «razones objetivas», aparte de la jurisprudencia establecida por los tribunales. También se estipula que no existen razones objetivas para la notificación del despido siempre que sea procedente que la parte contratante ofrezca otro puesto de trabajo al docente. Igualmente, en Dinamarca el despido debe estar suficientemente justificado por las condiciones del trabajador o de la institución.

8.1.1. *Despido por falta del docente*

1. Los actos de naturaleza penal se mencionan con frecuencia en los siguientes contextos: actos de corrupción (Estonia), robo (Latvia), presentación de información falsa (Países Bajos) y uso indebido de narcóticos o sustancias tóxicas (Letonia). En Bélgica, Grecia, España, Austria y Malta, se señala explícitamente que una condena criminal, es motivo de despido para los docentes con la condición de funcionarios de carrera (o similar). Esta misma circunstancia se da en Alemania, donde un funcionario de carrera sólo puede ser despedido en circunstancias excepcionales, tales como una condena criminal. Italia también debería añadirse a esta lista (los docentes en Italia han sido funcionarios de carrera hasta hace relativamente poco). El ingreso en prisión también es motivo de despido en los Países Bajos.

Son muy pocos los países que indican explícitamente que los actos inmorales o indecentes se consideran motivo de despido (excepto Suecia [siempre que estos actos se comentan en el lugar de trabajo], Islandia, Estonia, Letonia y Malta). Existe una tendencia a citar motivos de negligencia, mala conducta profesional grave o violación de la responsabilidad laboral en términos más generales.

En lo que respecta a la capacidad profesional del docente, la mayoría de los países indican que la **incompetencia** se considera una causa de despido, conocida como trabajo insuficiente en Italia, alto grado de inaptitud en los Países Bajos, falta de capacidad en el Reino Unido (Inglaterra y Gales), falta de conocimientos o diligencia en Islandia y competencia insuficiente en Letonia. En Francia, la incompetencia profesional puede ser una causa de despido, aunque es poco frecuente y estos casos se tratan mediante traslados a puestos no docentes o a otro sector de la administración pública.

Hay que hacer constar que no siempre resulta evidente la forma en la que se mide o se denuncia la incompetencia. El despido laboral como consecuencia de una evaluación negativa formal o del desempeño de la actividad docente no parece ser muy frecuente. Esta situación puede darse en Bélgica y Austria, donde los docentes pueden ser despedidos si dos evaluaciones consecutivas demuestran que su actividad es inadecuada. En Polonia, la evaluación negativa del trabajo del docente también puede ser motivo de despido.

Son pocos los países que citan como motivo de despido una **calificación profesional insuficiente**, basándose en la suposición de que un puesto fijo se ofrece a los docentes que están

plenamente cualificados. No obstante, la mayoría de los países establecen períodos de prueba para los docentes (ver sección 2 más arriba). En Italia, los docentes que no concluyen este período pueden ser despedidos. En Bélgica (Comunidades Francesa y Germanoparlante) y Estonia, si los resultados del período de prueba no son satisfactorios, esta situación puede llevar al despido.

La ausencia injustificada durante un período continuo también es motivo de despido en Italia (más de 15 días) y en Bélgica y Malta (más de 10 días).

En Francia y Luxemburgo, un docente puede ser despedido sin notificación en circunstancias en las que resulta totalmente imposible mantener relaciones laborales (*révocation pour faute grave*).

En España y Portugal, los docentes pueden ser sancionados por **violación del código de la administración pública** (aunque el cese absoluto de la administración pública no suele producirse). En España, entre estas violaciones se encuentra el incumplimiento de la Constitución, la violación de secretos oficiales, la participación en huelgas en los casos en los que exista una prohibición legal, el incumplimiento de la prestación de servicios básicos en caso de huelga y la obstaculización de la libertad de palabra.

Las medidas disciplinarias comparten características similares en los países objeto de este estudio. El docente recibe un aviso por escrito en el que figuran los motivos de queja, además de una oportunidad para exponer su caso. Normalmente, este proceso se realiza en colaboración con la organización de profesores apropiada. Si se confirma la decisión de despido, se debe ofrecer la oportunidad de recurrir esta decisión.

8.1.2. Despido por razones estructurales

Algo menos de la mitad de los países analizados autorizan el despido de profesores por razones estructurales. En seis de estos países (Países Bajos, Finlandia, Islandia, Lituania, Hungría y Eslovenia) los docentes tienen la condición de funcionarios. El resto de los países que hacen este tipo de previsiones (Reino Unido [Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte], República Checa, Letonia y Polonia), ofrecen a sus docentes contratos sujetos a la ley general del empleo. Cabe destacar, además, que la mayoría de estos países son también países candidatos, donde la transición hacia una economía de mercado implica una considerable reestructuración de los sectores públicos.

Las disposiciones de despido como consecuencia de los cambios estructurales en Finlandia y Suecia son las más desarrolladas. En estos países los profesores pueden perder el puesto si su carga laboral o sus funciones se reducen drásticamente, por motivos económicos a largo plazo o permanentes, o como consecuencia de una reestructuración. No obstante, el despido sólo puede llevarse a cabo si el trabajador no puede ser reciclado o trasladado a otro puesto con funciones similares. Esta salvedad también suele darse en otros países donde los docentes tie-

nen la condición de funcionarios. En Islandia, el docente continua cobrando el salario básico durante un período de hasta un año si no se encuentra otro puesto para él. Además, si se restablece la misma plaza docente dentro de un período de cinco años, el docente tiene derecho a ocupar este puesto. En Hungría se puede despedir a un empleado público en caso de reorganización motivada por cambio de funciones o reducción de los fondos presupuestarios, aunque únicamente si no existe otro trabajo que se adapte al perfil del trabajador. En Lituania se puede ofrecer otro puesto al trabajador en caso de reestructuración y si no acepta dicho trabajo, puede ser despedido. En Eslovenia, la dirección del centro educativo y el ministerio de educación tienen la obligación de intentar encontrar otro puesto a un docente que es despedido por exceso de personal.

Entre los países en los que los docentes tienen una condición contractual, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la República Checa, Letonia y Polonia incluyen medidas de protección para los docentes en caso de reestructuración. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los docentes suelen tener derecho a una indemnización por despido en caso de cierre del centro educativo, mientras que en la República Checa, el docente recibe el sueldo íntegro durante el período de notificación, cuya duración es de tres meses, sin tener en cuenta si la parte contratante puede ofrecer un puesto alternativo. En Polonia, el empleador está obligado a pagar una compensación al profesor en caso de cierre del centro educativo que oscila entre uno y seis meses de su salario.

En los países en los que la docencia forma parte de un sistema de funcionariado de carrera, un puesto vitalicio implica que el profesorado tiene la garantía de un trabajo hasta la edad de jubilación y el despido por razones estructurales se desconoce. Los docentes que prestan sus servicios en este tipo de sistema experimentan con más frecuencia el traslado a otro centro educativo o área en el caso de cambios estructurales. En Bélgica se garantiza el salario del docente en lugar del puesto de trabajo. Los profesores sin horario lectivo reciben su salario íntegro durante dos años, los siguientes dos años reciben el 80% de esa cantidad y así sucesivamente (sin llegar a reducirse por debajo de la pensión de jubilación). En la Comunidad Francesa, esto se conoce como *mise en disponibilité par défaut d'emploi* (disponibilidad por falta de empleo). Los docentes en esta situación están obligados a aceptar un puesto docente siempre que esté a menos de 25 kilómetros de su domicilio y que la duración del desplazamiento al centro educativo en transporte público sea de menos de 4 horas al día.

En los demás países que establecen previsiones explícitas de este tipo de despido (Italia, Reino Unido [Escocia] y Estonia), los docentes tienen una condición laboral contractual.

8.1.3. Despido por razones médicas

Finalmente, la incapacidad para trabajar por razones médicas es otro motivo frecuente de despido de un docente. Esta situación normalmente está asociada al derecho a una prestación por invalidez, según las medidas de seguridad social de cada país.

En Letonia y Lituania, una baja por enfermedad de más de cuatro meses consecutivos puede justificar la terminación de un empleo, mientras que en el Reino Unido (Escocia), Liechtenstein y Polonia, este período es considerablemente superior (dos años en el caso de Liechtenstein y un año en Escocia, Polonia y Eslovaquia). En otro extenso grupo de países (Bélgica, Francia, Italia, Países Bajos, Austria, Suecia, Islandia, República Checa, Estonia, Hungría y Malta) la incapacidad o invalidez también se citan como causas de jubilación anticipada con prestación por invalidez. En Portugal la jubilación anticipada por motivos médicos normalmente está precedida por un máximo de dos años de reducción de la actividad docente y la asignación de otras funciones compatibles con el estado de salud del docente, hasta completar el horario laboral reglamentario del docente. La situación del docente se reevalúa en intervalos de seis meses.

También debe hacerse una distinción entre bajas por enfermedad a largo plazo y enfermedad transitoria. Una serie de países protege al profesorado del despido en caso de bajas temporales por enfermedad. Es el caso de Bélgica, los Países Bajos y la República Checa, por ejemplo. En Bélgica, España, Finlandia y Suecia, un trabajador no puede ser despedido por dolencia, enfermedad o invalidez a menos que este motivo merme considerablemente su capacidad para trabajar.

8.2. Dimisión

En la mayoría de los países, los docentes no necesitan presentar razones para renunciar a su puesto de trabajo. La única estipulación en este asunto es la obligación de cumplir con los períodos de notificación adecuados.

Algunos países, sin embargo, establecen mayores controles sobre cuándo y por qué pueden los docentes renunciar a sus puestos. En Bélgica (Comunidades Francesa y Germanoparlante), los docentes con un puesto fijo no pueden dimitir sin permiso. En España, los funcionarios de carrera pueden dimitir siempre y cuando el Ministerio de Educación acepte la dimisión y publique una resolución para este fin en el Boletín Oficial del Estado. En Estonia el docente debe presentar a la parte contratante una prueba escrita de los motivos de dimisión.

También son bastante excepcionales las restricciones sobre el momento en que puede dimitir un docente. En Francia, la dimisión del docente tiene que ser aceptada por el *recteur*, que determina la fecha de terminación del contrato (el docente no puede ausentarse antes de esta fecha). Los profesores que se comprometen a seguir prestando sus servicios durante un período determinado porque recibieron una paga mientras estudiaban para el examen de selección de personal o porque se les ha concedido un año sabático deben devolver al estado el gasto correspondiente en caso de que renuncien durante este período. Islandia restringe las renunciaciones en las ocasiones en las que el número de profesores que renuncian amenaza el funcionamiento normal de la profesión. En tales casos, la autoridad local puede estipular una ampliación del período de notificación de hasta seis meses. No obstante, el estudio muestra que en algunos países, los períodos de notificación habituales, durante los cuales el docente debe

prestar sus servicios, tienen la finalidad de restringir el momento en el que los docentes pueden renunciar a su puesto. Es el caso de Alemania, por ejemplo, donde la terminación del empleo debe coincidir con el final del año académico o de la primera mitad de éste. En Polonia se observa una situación similar (la terminación de un contrato debe coincidir con el final del curso escolar).

Los docentes pueden renunciar sin respetar los períodos de notificación en algunas circunstancias. Por ejemplo, en Finlandia la terminación de un contrato es posible por una serie de razones, entre las que se incluye el impago del salario de la forma estipulada, la amenaza a la seguridad en el lugar de trabajo o la falta de trabajo suficiente para el profesor. En Hungría, la terminación por notificación excepcional es posible si la parte contratante infringe una responsabilidad importante estipulada en el contrato laboral de forma grave, intencionada o por negligencia, o si además su comportamiento hace imposible la permanencia en el trabajo.

8.3. Períodos de notificación

8.3.1. *Períodos de notificación por parte del empleador*

Aunque la terminación de un contrato normalmente está sujeta a un período de notificación (excepto en el caso de despido inmediato por negligencia), estos períodos pueden variar de acuerdo con las razones de terminación, la duración del servicio del docente y el tipo de contrato o trabajo en cuestión. Sin embargo es evidente la existencia de una considerable variación en Europa, que oscila desde un período mínimo de 15 días en Rumanía, hasta un período mínimo de seis meses en Suecia.

En los países candidatos, en ocasiones, se aplican períodos de notificación diferentes según las razones de terminación. Estos períodos tienden a ser más largos en casos en los que el despido se debe a motivos de reestructuración. En la República Checa, por ejemplo, se requiere una notificación de tres meses si el despido se debe al cierre del centro educativo o a cambios organizativos de éste (el período habitual de notificación es de dos meses). En Estonia el período de notificación es de un mes (cuando el motivo es la inadecuación por destrezas profesionales o grave estado de salud) y de dos meses si el despido se debe al cierre del centro educativo. *No obstante, los docentes que tienen una antigüedad de más de cinco años, en este caso, están sujetos a una reducción en el período de notificación (normalmente tienen derecho a una notificación de tres o cuatro meses).* En algunos países se sustituye la notificación por la continuación de la paga del salario en tales circunstancias (ver sección 8.1.2 más arriba).

La ampliación del período de notificación de acuerdo con la antigüedad está muy extendida, especialmente en los estados miembros de la UE. La práctica habitual consiste en establecer un período mínimo de notificación para el despido laboral, dependiendo de la duración del servicio. De este modo, el período mínimo se amplía por intervalos determinados, normalmente de un mes, hasta llegar a un máximo de 15 años de servicio aproximadamente. Como ejemplo de este caso, el período de notificación para el profesorado en Dinamarca se amplía en

un mes por cada tres años de servicio hasta llegar a un máximo de un período de seis meses de notificación. En el Reino Unido (Escocia), el período de notificación se calcula por semanas, de forma que los docentes con menos de 4 años de servicio reciben una notificación de 4 semanas, es decir, una semana por año de servicio, hasta un máximo de 12 semanas. En Inglaterra y Gales, el período normal de notificación es de al menos dos meses, tres meses durante la temporada de verano, finalizando con la conclusión del curso escolar. Los profesores que han trabajado durante más de ocho años consecutivos tienen derecho a recibir una notificación adicional.

Resulta interesante observar que el período de notificación impuesto al empleador en toda Europa es independiente del tipo de contrato (temporal o fijo) del docente.

Por el contrario, la situación del profesorado con contrato fijo puede ser diferente a la de aquellos que trabajan para la administración en países en los que ambas condiciones son posibles. Es el caso de Alemania, donde los períodos de notificación para los docentes con contratos dependen de la duración del servicio y de Austria, donde la notificación de despido para los docentes con contrato también es proporcional a la duración del contrato. En ambos países, los docentes con la condición de funcionarios de carrera únicamente pueden ser despedidos por razones de negligencia y en tales casos no aplican los períodos de notificación (las medidas disciplinarias se analizan en la sección 8.1.1). Esta situación también se observa en el caso de los docentes con un puesto fijo en Bélgica, aunque los docentes temporales también pueden ser despedidos inmediatamente (por motivos de negligencia) o recibir una notificación de 15 días.

8.3.2. Períodos de notificación por parte del profesorado

En lo que respecta al período de notificación obligatorio para el profesorado antes de renunciar a su puesto, éste suele ser igual al requerido a la parte contratante. Es el caso de Dinamarca, Italia, Austria, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Noruega, Bulgaria, República Checa, Letonia, Polonia y Rumanía. En otros países, sin embargo, el período de notificación por parte del docente es inferior al de la parte contratante. Esta situación se produce en Finlandia, Suecia Reino Unido (Escocia), Estonia y Lituania. En Bélgica, los docentes con un puesto fijo deben presentar una notificación con un mínimo de 15 días de antelación, mientras que los profesores temporales deben notificar con 8 días de antelación (en las Comunidades Francesa y Germanoparlante) o 7 días (en la Comunidad Flamenca).

En conclusión, parece que la condición laboral no es un factor sistemáticamente decisivo al evaluar el grado de seguridad laboral del que gozan los docentes. La principal diferencia está relacionada con la pérdida del empleo como consecuencia de la reestructuración de la demanda del profesorado. Menos de la mitad de los países analizados cesan a los docentes por este motivo. Los docentes con la condición de funcionarios de carrera gozan siempre de protección contra este tipo de despido y tanto en estos sistemas educativos como en algunos otros, la práctica más habitual consiste en trasladar a los docentes, siempre que sea posible,

a un puesto alternativo. Cuando la pérdida del empleo es inevitable, normalmente va acompañada de medidas compensatorias. Los docentes cuya contratación se basa en el derecho privado parecen tener una menor protección en este respecto y la oferta de un puesto alternativo es menos frecuente (los docentes que pertenecen a esta modalidad de empleo normalmente son contratados directamente por el centro educativo y en tales casos el traslado no es una opción viable).

En lo que respecta al despido por falta, también se pueden observar algunas diferencias entre los dos modelos de empleo, puesto que el despido por incapacidad o incompetencia está menos presente en países que ofrecen la condición de funcionario de carrera a sus docentes. De nuevo, el traslado a puestos no docentes es una solución habitual en estos países. Las medidas disciplinarias para los docentes son similares en toda Europa y los períodos de notificación que requiere la parte contratante (sin tener en cuenta el motivo de despido) tienden a ser similares, independientemente del tipo de contrato del docente.

Introducción

El presente capítulo examina la medida en que las prácticas profesionales docentes están formalmente reguladas. Se divide en tres secciones: las primeras dos secciones comprenden el horario laboral y las tareas requeridas, prestando una atención especial al trabajo en equipo; la tercera se centra en los requisitos de la profesión en lo que respecta a la competencia y la ética.

Únicamente se tomarán en cuenta el horario laboral, las tareas formalmente establecidas y los códigos de conducta profesional definidos en los contratos laborales de los docentes. Toda la información ofrecida está relacionada con las situaciones en las que los docentes trabajan a jornada completa. Los docentes que aún no están plenamente cualificados o que comienzan su carrera profesional no se tendrán en cuenta si están sujetos a condiciones especiales⁽¹⁾.

1. Definiciones de horario laboral

1.1. Horas de clase, horas de permanencia en el centro, número total de horas de trabajo

La definición de horario laboral del docente se refiere bien al **número de horas de clase** (a veces con algunas horas adicionales asignadas para tareas específicas que han de realizarse en el centro educativo) o al **número de horas de disponibilidad** para desempeñar funciones en el centro educativo o en otro lugar especificado por la dirección del centro educativo. Además de estas horas programadas existe una serie de horas de trabajo, generalmente indeterminadas, destinadas a la preparación y corrección de actividades que pueden realizarse fuera del centro educativo. El volumen total de trabajo se expresa en **numero total de horas de trabajo** que cuando se establece oficialmente, es un factor orientativo más que preceptivo. No existe un control del trabajo realizado fuera del horario de clases y/o de las horas de disponibilidad para realizar otras funciones en el centro educativo. Cada profesor gestiona esta parte de su trabajo con total libertad.

Tradicionalmente, el horario laboral de los docentes en Europa se fijaba basándose en el número de horas de clase, que se correspondía con el perfil del trabajo del docente. Este trabajo se dividía en dos actividades principales: las clases y la preparación de las clases junto con las tareas de corrección. En un gran número de países, esta definición de horario laboral ha dado paso a otra más amplia que incluye otros tipos de trabajo.

En la actualidad, únicamente cuatro países Europeos (Bélgica, Alemania, Irlanda y Luxemburgo) aún establecen una definición contractual de horario laboral del docente en educación secundaria inferior en función del número de horas de clase (Gráfico 2.1). No obstante,

⁽¹⁾ Para más información consúltese: La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Capítulos 5 y 6 del Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002.

te, en Alemania existe un debate en curso y se ha puesto en marcha un equipo de trabajo (como el caso del *Land* de Hamburgo) para establecer alternativas. Diez países aplican un número total de horas de trabajo para cubrir todos los servicios prestados por el profesorado, por encima del número específico de horas de clase.

En 14 países, la definición de horario laboral se ha modificado para referirse a un número concreto de horas o días de trabajo en el centro educativo y otras actividades específicas como el trabajo en equipo, las tareas de gestión, etc. La mayoría de estos países también indica el número total de horas de trabajo.

Finalmente, los Países Bajos, Suecia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), definen horario laboral de una forma completamente diferente, sin especificar el número de horas de clase que pueden requerirse. En los Países Bajos, la legislación tan sólo establece el horario de trabajo total anual (incluyendo todas las actividades). En Suecia, el número total de horas de trabajo al año es de 1.767 (1.360 de las cuales son horas de permanencia en el centro educativo). Sin embargo, merece la pena destacar que, en algunos centros educativos suecos, aún se aplican cálculos más antiguos para determinar el número de horas de clase, dentro de la nueva definición de horario laboral. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) únicamente se especifica un número de horas (1.265 horas conocidas como «horario dirigido»). Durante este tiempo los docentes tienen que estar disponibles para desempeñar funciones en el centro educativo o en otro lugar especificado por el director del centro.

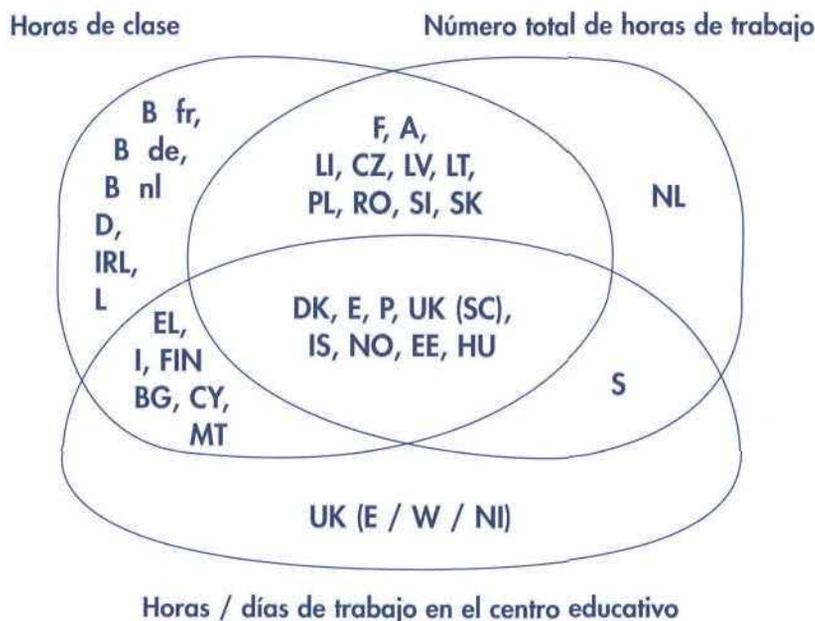
Algunos países no han llevado a cabo ninguna modificación en la definición de horario laboral docente o tan sólo han realizado pequeños cambios relacionados con el número de horas desde 1975. Otros, sin embargo, han pasado de una definición de horas de clase en el sentido estricto de la palabra a una definición más amplia de horario laboral⁽²⁾. Existen varios retos asociados a este cambio.

En algunos casos, esto implica un **reconocimiento social de la extensión de la carga laboral del profesorado**, que tiene una importancia especial, puesto que en muchos países (como Austria, Portugal, Finlandia, Islandia y la República Checa), se mantiene la creencia de que los docentes trabajan menos que otros empleados. Existe una percepción generalizada muy común, aunque equivocada, de que el docente trabaja a tiempo parcial y goza de largas vacaciones.

La definición de horario laboral total pretende corregir esta visión mediante la fijación de un número total de horas, que se correspondan con el horario laboral de otros trabajadores del sector público. Dependiendo del país, este tiempo se define en función de un número total de horas

⁽²⁾ Los países que no han modificado su definición de horario laboral son Alemania, Grecia, Francia, Chipre, Letonia, Malta, Polonia y Rumanía. La carga laboral de los docentes se ha incrementado para cumplir con las restricciones presupuestarias en Bélgica (1984) y la República Checa (1992, seguida por un aumento mayor en 1997 y un descenso en 1999). La carga laboral descendió en Luxemburgo con la transición a 42 horas semanales (pero no se modificó con la transición a 40 horas semanales). En Eslovenia, el promedio de horas de enseñanza descendió tras 1991, con la reforma del sistema de financiación de los centros educativos.

GRÁFICO 2.1: DEFINICIONES LEGALES DE CARGA LABORAL DEL PROFESORADO: PRINCIPALES MODELOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Luxemburgo: Sólo funcionarios y *chargés de cours*. Para los *chargés d'éducation* se ha establecido un número fijo de horas de disponibilidad fuera del horario laboral.

Austria: En este capítulo se consideran únicamente los profesores contratados por los *Länder*, que trabajan en las *Hauptschulen*. Los datos se obtienen del nuevo Código Profesional del Docente.

Reino Unido (E/W/NI): Las condiciones de servicio del profesorado en Inglaterra y Gales actualmente estipulan que, además de las 1.265 horas de «horario dirigido» distribuidas entre los 195 días del curso académico, los docentes tendrán que trabajar una serie de horas adicionales que puedan requerirse para realizar eficazmente las tareas profesionales, entre las que se incluyen especialmente la corrección del trabajo de los alumnos, la elaboración de informes escritos sobre los alumnos, la preparación de clases, material y programas docentes.

Nota explicativa

La situación general se define como aquella en la que los docentes trabajan a tiempo completo y no tienen otras funciones tales como las tareas de gestión. Los docentes que aún no están cualificados o aquellos recién cualificados no se tienen en cuenta si están sujetos a condiciones especiales.

semanales o anuales (Gráfico 2.2). Cuando esta definición es semanal, simplemente se toma en cuenta el número de horas de trabajo que se aplica a otros trabajadores (normalmente 40 horas). La experiencia en Estonia revela la importancia de esta comparación con el horario laboral de otros trabajadores. En 1994 se introdujo un nuevo concepto de horario laboral. El horario laboral estándar se fijó en 40 horas semanales y el horario de trabajo del profesorado era de 32 horas semanales, entre las que se incluían entre 20 y 24 horas de clase. Este concepto de número total de horas de trabajo no fue bien acogido por los docentes, que enfatizaron que las horas de clase, de preparación de las mismas y el tiempo dedicado a otras actividades asociadas con la enseñanza estaban muy por encima de las 32 horas. En el año 2001, el Gobierno promulgó una normativa que fijaba el horario laboral total del profesorado en 35 horas semanales, de las cuáles entre 18 y 24 horas estaban destinadas a impartir clases en educación secundaria inferior.

No obstante, las numerosas semanas de vacaciones escolares durante las cuales la actividad docente se interrumpe por completo, dificulta la comparación del horario laboral del profesorado con el de otros trabajadores. La definición del número total de horas de trabajo al año puede ofrecer una visión más precisa de las largas vacaciones, considerando que los docentes trabajan menos durante este período, pero más durante el curso escolar. Suecia e Islandia son probablemente los países que más se acercan a este tipo de definición. En Suecia, el horario laboral total equivale a 1.767 horas (45 horas a la semana), aunque la base empleada para este cálculo es de 40 horas semanales. Los docentes no asisten al trabajo durante las vacaciones escolares, parte de las cuáles corresponden a las «vacaciones laborales» ordinarias mientras que la otra parte se considera tiempo libre extra como compensación por el trabajo adicional realizado durante el curso académico. En Islandia, el horario laboral es de 1.800 horas (unas 46 horas de trabajo oficiales a la semana). Desde el año 2001, los contratos han definido con mayor claridad que antes el horario escolar tanto semanal como anual. Esto ha elevado el estatus social de la profesión docente y la opinión pública ha comprendido con mayor claridad sus responsabilidades. Estos cambios están unidos a las reformas en la formación y a los aumentos salariales.

Otra cuestión relacionada con esta definición de horario laboral es la **regulación de las actividades del docente** más allá del horario de clases, puesto que es bien cierto que algunos docentes dedican bastante más tiempo a su trabajo que otros profesionales de la administración pública, mientras que otros profesores limitan su trabajo a las horas de clase y, en algunos casos, dedican parte de su tiempo libre a otras actividades remuneradas. La última situación se produce a menudo en países en los que el salario de los profesores es muy bajo. En Estonia y Letonia los docentes pueden incluso asumir una carga laboral docente adicional a la primera, aunque en la actualidad esta situación está cambiando. Desde el curso académico 2002/03 el profesorado en Estonia no puede aumentar su horario laboral mediante trabajos a tiempo parcial. Los docentes cuyo horario excede el número establecido de horas de trabajo a tiempo completo reciben una paga adicional dentro de un marco limitado, puesto que este tiempo adicional se considera como horas extras. En otros países como Grecia y Polonia, los docentes realizan actividades remuneradas que consisten en clases particulares a alumnos con dificultades.

En estos contextos, las perspectivas de un aumento en el horario laboral «directo» (en el centro educativo) debe estar acompañado de una revisión del salario. Por esta razón, en todos los paí-

GRÁFICO 2.2: DEFINICIONES LEGALES DE LA CARGA LABORAL DEL PROFESORADO: REFERENCIAS ESPECÍFICAS ESTÁNDAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

																UK		
	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	SC
A	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●			●
B				●			●	●				●	●	●		●		●
C				●		●								●		●	○	●
D		●								●					●	○		
E				●									●					

	IS	LI	NO				BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
	A	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
B	●	●	●				●	●		●			●		●	●	●	●
C	●							○				●		●				
D	●		●			●			○				○					
E	●		●									●						

- A Número de horas de enseñanza/clases (en el aula)
- B Horario laboral total (incluyendo el tiempo que el docente ha de estar disponible en el centro educativo y el trabajo en casa)
- C Número de horas/días que el docente debe estar disponible en el trabajo (en el centro educativo) considerando todas las actividades en conjunto.
- D Número de horas/días destinados funciones diferentes a la docencia, que implican disponibilidad en el centro educativo.
- E Número de horas de trabajo personal de los docentes

● Número de horas semanales ● = Número de horas anuales ○ = Número de días por año
 (●) Casos especiales. Ver notas

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca: Puesto que las horas extra se pagan a partir de las 751 horas de clase (inclusive) al año, se tiende a considerar que el número máximo de horas de enseñanza es 750.

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

España: La legislación nacional establece el número de horas de trabajo semanales en el centro educativo. Las Comunidades Autónomas adaptan la legislación para el personal docente y determinan el número de horas diarias de trabajo en el centro educativo.

Francia: Además de las actividades docentes, los profesores deben dedicar tiempo a la evaluación de los alumnos (incluyendo actividades de corrección y debates del personal en el llamado *conseil de classe*) y al contacto con los padres de los alumnos, sin indicación del tiempo destinado a este fin, pero en principio, hasta alcanzar el límite establecido por el horario laboral legal de los funcionarios.

Luxemburgo: Únicamente los *chargés d'éducation* deben permanecer en el centro educativo 144 horas al año. Sin embargo, esta carga laboral adicional no se ha visto acompañada de una descripción de trabajo.

Austria: En este capítulo sólo se consideran los docentes contratados por los *Länder* que trabajan en las *Hauptschulen*.

Portugal: Actividades como la gestión de una clase o la coordinación de la enseñanza de una materia concreta, de un curso de idiomas, etc, conllevan la reducción de las horas de clase. Las reuniones se incluyen en las 35 horas.

Finlandia: Dos horas de planificación se destinan a reuniones, preparación individual o conjunta del currículo, etc.

Reino Unido (E/W/NI): Los docentes que trabajan a tiempo completo deben estar disponibles para el trabajo durante 1.265 horas repartidas entre los 195 días de un curso escolar. De los 195 días, se puede requerir que los docentes impartan clase a los alumnos 190 días (además de llevar a cabo otras tareas dirigidas por el director del centro educativo).

(Continuación)

Notas adicionales (Gráfico 2.2)

República Checa: El número de horas destinado a otras funciones que implican la disponibilidad del docente en el centro educativo no se especifica en las regulaciones. Sin embargo, éste se basa en la diferencia entre la carga laboral general de todos los trabajadores del país (40 horas) y el número de horas de clase (en el aula).

Nota explicativa

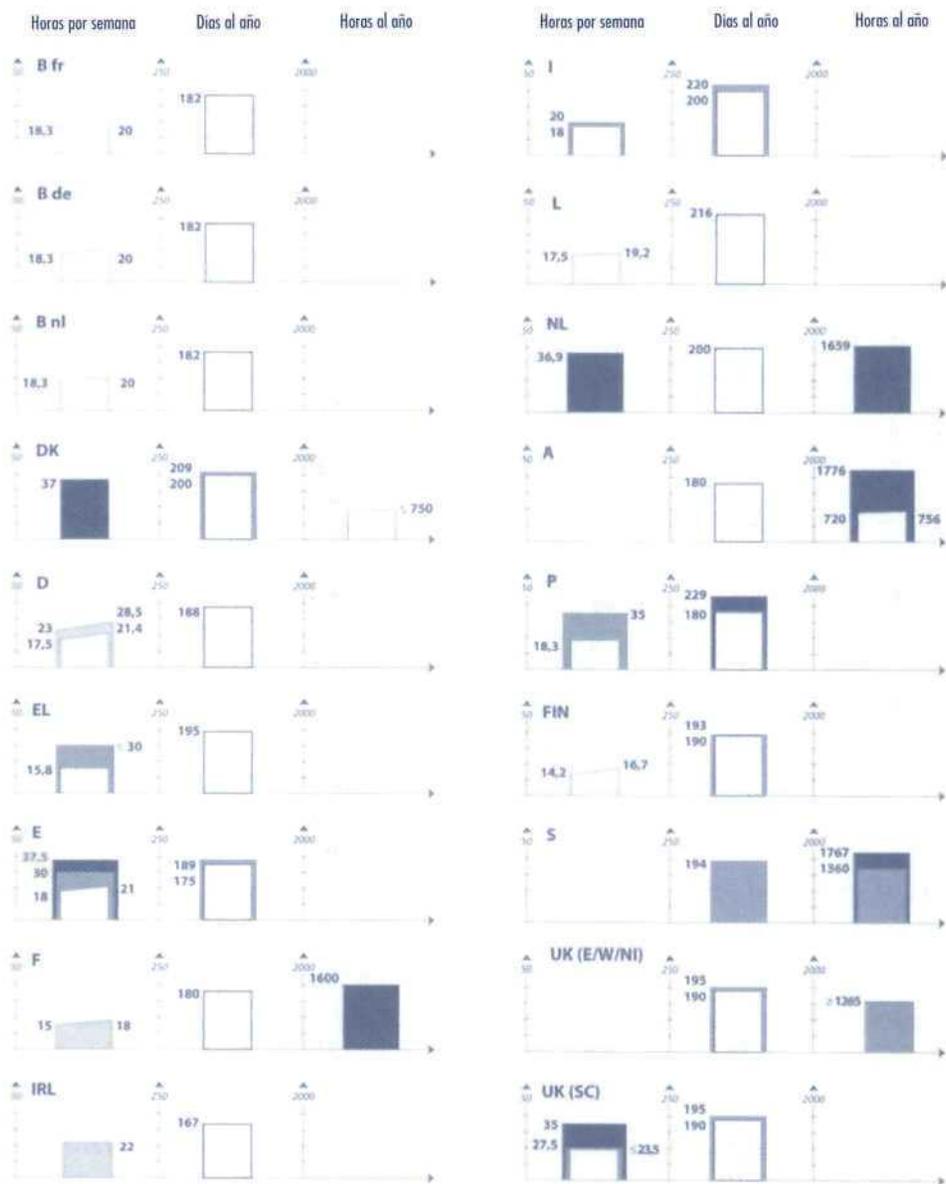
Se entiende por situación general, aquella en la que los docentes trabajan a tiempo completo y no tienen otras funciones tales como las tareas de gestión. Los docentes que aún no están cualificados o que acaban de obtener su cualificación, no se tienen en cuenta si están sujetos a condiciones especiales.

ses se establece una relación entre el horario laboral y el salario. Siempre que se reduzcan las vacaciones y el horario semanal aumente, la cuestión del salario surgirá de un modo u otro.

La tercera cuestión de esta definición de horario laboral se refiere a la asignación de nuevas funciones durante el tiempo en que el docente debe estar disponible en el centro educativo y la concesión de **cierta autonomía a los colegios en la gestión de recursos humanos**. Esta situación parece ser evidente en los países en los que la definición de horario laboral se basa fundamentalmente en las horas de disponibilidad en el centro educativo (para la enseñanza u otras actividades). Cuando el horario laboral se define como el número de horas de «tiempo dirigido», el número de horas de enseñanza de cada miembro del personal no se define centralmente, sino por parte de la dirección del centro educativo. No obstante, sólo dos países, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) han adoptado este método.

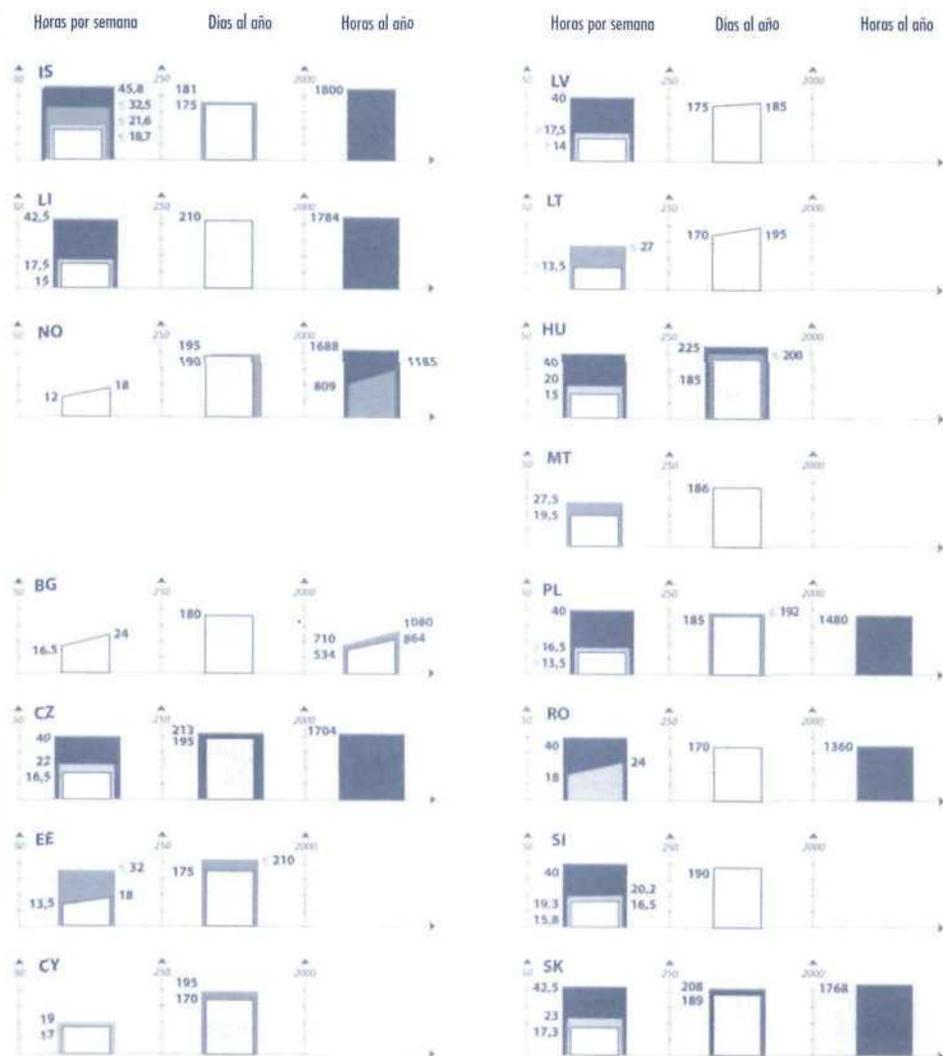
Finalmente, **la dificultad de regular con exactitud el tiempo dedicado a la preparación de clases y a las tareas de corrección** es una cuarta cuestión relacionada con la definición de horario laboral. Cinco países determinan el número de horas que los docentes dedican al trabajo personal (preparación y corrección), que son Dinamarca, Austria, Islandia, Noruega y Lituania. En Dinamarca las regulaciones no establecen la duración de las clases desde 1996. Se dedica un total de 375 horas al año a tareas relacionadas con el trabajo personal del docente (preparación, seguimiento de los alumnos, contacto con los padres fuera del aula). Esto se conoce como «tiempo individual». El tiempo restante queda recogido en la expresión «horario escolar» y se dedica a la enseñanza, los descansos entre clases, la preparación conjunta y colaboración con otros docentes, los claustros de profesores y una variedad de tareas relacionadas con la enseñanza y otras actividades escolares. En Austria, la reforma de 2001/02 del código de prácticas profesionales modificó la forma en que se planifica el horario laboral del docente. Este código estipula un número de horas de trabajo anuales (similar a las horas trabajadas por otros funcionarios), un número de horas de enseñanza y un número de horas de preparación y otras actividades al año. En Islandia, las horas de enseñanza, el tiempo de disponibilidad en el colegio y el tiempo total de trabajo, al igual que el tiempo reservado a la preparación de clases y las tareas de corrección, se definen de forma precisa desde el año 2001. Además de las horas de enseñanza, existe un acuerdo en Noruega que establece un número determinado de horas de disponibilidad en el centro educativo y para el trabajo individual respectivamente. El número de horas en ambos casos puede variar de acuerdo con el tipo de centro educativo y la materia impartida. En Lituania, la legislación especifica una serie de horas de preparación de clases y corrección, que varía de acuerdo con la materia impartida, el número de alumnos en el aula y el año de estudio.

GRÁFICO 2.3: DEFINICIONES LEGALES DE LA CARGA LABORAL GENERAL DEL PROFESORADO EN HORAS SEMANALES, DÍAS AL AÑO Y HORAS AL AÑO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Condiciones laborales y salario



- Horario laboral total (incluyendo el tiempo de trabajo personal del docente)
- Horario de disponibilidad en el trabajo para la enseñanza y otras funciones
- Horario de enseñanza y descansos
- Horario de enseñanza
- Número de jornadas escolares o número de días que el docente puede tener que impartir clases

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales (Gráfico 2.3)

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Francia y Rumania: Los descansos entre clases (de 5 minutos en Francia y de unos 10 minutos en Rumania) se consideran parte del horario de enseñanza.

Italia: El número de horas semanales que el docente debe estar disponible en el centro educativo incluye horas de enseñanza y además una media de dos horas aproximadamente a la semana para reuniones (con un máximo de 80 horas anuales).

Noruega: El número de horas semanales que el docente debe estar disponible en el centro educativo incluye horas de enseñanza y además, una media de unas cinco horas a la semana para actividades dirigidas por el director del centro educativo (190 horas al año).

Estonia: Se puede requerir que el docente trabaje en el centro educativo 32 horas a la semana y 210 días al año (así como durante las vacaciones de los alumnos). El número exacto de días depende del centro educativo del que se trate.

Estonia y Letonia: El número máximo de horas permitido durante el primer y el segundo trabajo docente no se ha tenido en cuenta. En Estonia, el horario de trabajo total por contrato en ambos trabajos no puede ser superior a las 60 horas. En Letonia, la normativa estipula que un puesto docente básico comprende 21 clases. Un estudio realizado en el año 2000 reveló que la carga laboral docente excedía las 32 clases en el 44,2% de los casos.

Malta: El gráfico muestra el número máximo de horas de clase (que incluye periodos normales de clase y la sustitución de compañeros ausentes) y el número de horas de disponibilidad en el centro educativo durante jornadas completas. En los casos de trabajo a media jornada, el número máximo de horas de clase es de 13 horas y 18,75 horas de permanencia en el centro educativo.

Rumania: Únicamente los «trabajadores instructores» para actividades prácticas trabajan 24 horas a la semana.

Notas explicativas

Se entiende por situación general la de un docente que trabaja a tiempo completo y no desempeña otras funciones como las tareas administrativas. Los docentes que aún no están cualificados o los profesores noveles no se tienen en cuenta si están sujetos a condiciones especiales. Las variaciones que se incluyen en el Gráfico están relacionadas con criterios específicos, como la materia impartida o la condición del empleo (ver Gráfico 2.7 para más información). Las variaciones relacionadas con la flexibilidad de la dirección del centro educativo también se tienen en cuenta, con la finalidad de establecer el número de horas docentes de cada profesor. Por el contrario, no se incluyen las posibilidades de reducir las horas de enseñanza que estén relacionadas con la duración del servicio o los casos en los que se solicita que el docente desempeñe otras funciones.

Según el país del que se trate, el horario docente se expresa en clases de 45 ó 50 minutos, horas de clase completas (60 minutos) u horas completas que incluyen un descanso de entre 10 y 15 minutos. En este informe, las horas de enseñanza se definen estrictamente y excluyen, en la medida de lo posible, descansos y horas de contacto no docentes. Sin embargo, en este horario se incluyen las horas que el docente debe estar disponible para trabajar en el centro educativo, excepto las horas de almuerzo (ver Gráfico 2.6). El horario de clase se obtiene como resultado de multiplicar el número de clases por la duración de una clase y de dividir el resultado por 60. Para más información sobre el método de cálculo en cada país, consúltese el Gráfico en los anexos.

En algunos países, la cuestión de la relación entre el horario laboral de los docentes y el de otros trabajadores del sector público ya ha sido abordada de otra manera. En Luxemburgo, por ejemplo, el cálculo del horario laboral del docente estaba tradicionalmente basado en el principio de que una hora de enseñanza era equivalente a dos horas de trabajo administrativo convencional. Esto suponía que, mientras que los funcionarios trabajaban 42 horas semanales, los docentes impartían 21 horas de clase. Este tipo de relación entre las horas de clase y el tiempo requerido para las labores de preparación/corrección, que también existe en otros países como Bélgica, Alemania, España, Países Bajos, Austria, Portugal, República Checa y Eslovaquia, no ha permanecido inalterable con el despertar de las tendencias actuales. La tendencia general a reducir el horario laboral de todos los trabajadores que se observa en algunos países, generalmente no se ha visto acompañada por una reducción en el número de horas de clase para el personal docente. Tampoco la introducción de otras tareas que requieren bastante tiempo (como el trabajo en equipo para definir el proyecto escolar, actividades periódicas de evaluación, etc) ha dado paso necesariamente a una reducción proporcional del número

ro de horas de enseñanza. Estos dos factores probablemente explican por qué los docentes en algunos países consideran que tienen una gran carga laboral (ver más adelante).

1.2. Duración del permiso anual

El permiso anual se define como una serie de días o de semanas al año, según el país. En la mayoría de los casos, el número de días de permiso es el mismo para todos y normalmente está determinado por el curso académico. En algunos países, con la finalidad de equiparar el concepto de horario laboral docente con el horario de otros trabajadores, éste se expresa como un número de días de permiso al año. De hecho, para la mayoría de las profesiones de los sectores público y privado, el número de días de permiso aumenta con la duración del servicio. En algunos países escandinavos y en Italia, Hungría y Eslovenia, este aumento también se aplica al profesorado.

GRÁFICO 2.4: DEFINICIONES LEGALES DE PERMISO ANUAL. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Variaciones por edad/duración del servicio	Sin variaciones
Número de días	I, FIN, S, HU, SI	E, CZ, EE, LT, RO
Número de semanas	IS, NO	LI, LV
Adaptación al calendario escolar		B, D, EL, F, I, NL, A, P, UK, BG, MT, PL, SK

(:): DK, IRL, CY.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

España: La ley también estipula que todos los docentes con la condición de funcionarios tienen derecho a un mes de permiso remunerado en verano y unos ocho días en Semana Santa, 15 días en Navidades, tres días en febrero (como en el caso de los alumnos) y siete días adicionales de permiso legal remunerado. Aunque los docentes en el sector público adaptan su calendario laboral al escolar, deben permanecer en el centro educativo unos días antes del comienzo del curso escolar en septiembre y algunos días al final de éste en junio, e incluso los primeros días de julio.

Italia: 30 días durante los tres primeros años y posteriormente 32 días.

Austria: Después de 25 años de servicio, los docentes dedican 40 horas (una semana aproximadamente) menos a actividades conocidas como «el tercer ámbito de actividades», es decir, tareas que no son ni la enseñanza ni la preparación/corrección.

Portugal: Todos los funcionarios tienen derecho a un mes de permiso remunerado. Aunque el profesorado en el sector público adapta su calendario laboral al escolar, deben permanecer en el centro educativo unos días antes del comienzo del curso escolar en septiembre y días al final de éste (para exámenes, matriculas, etc.). Pueden dividir sus vacaciones anuales en dos períodos, uno de los cuáles debe ser al menos de 8 días.

Finlandia y Suecia: El permiso es teórico, puesto que en la práctica, cualquier docente puede coger días de permiso, siempre que no sean días laborables oficiales. Este permiso sirve como base para calcular la paga de vacaciones y la paga compensatoria en virtud de la ley de seguro por enfermedad.

Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Lituania: Se recomienda que los docentes tomen el permiso anual durante las vacaciones escolares de verano.

Hungría: El número de días de permiso varía en función del contrato del docente. Sin embargo, el derecho a días de permiso del que gozan la mayoría de los docentes aumenta con la edad.

Eslovenia: Se concede a los docentes entre 19 y 25 días de permiso, dependiendo de la duración del servicio, además de entre dos y seis días adicionales dependiendo del nivel de cualificación, entre tres y cinco días como compen-

Notas adicionales (Gráfico 2.4)

sación por obligaciones laborales específicas (dirección de un proyecto, enseñanza de alumnos con necesidades especiales, etc.) y finalmente, cinco días adicionales a partir de los 50 años de edad.

Nota explicativa

La adaptación al calendario escolar significa que el permiso anual del profesorado se corresponde con las vacaciones escolares normales. Los días de baja por enfermedad u otras razones (incluyendo formación continua) no se incluyen en el permiso anual.

1.3. Comparación de las cargas laborales estándar

Basándose en la definición de horas de clases, tiempo de permanencia en el centro educativo para la enseñanza u otras actividades y el tiempo dedicado al trabajo personal (preparación de clases, tareas de corrección y formación), es posible comparar la carga laboral de los docentes en los diferentes países.

Éste es un ejercicio útil por varias razones. Se pueden observar evidencias de la existencia de inquietud entre el profesorado en muchos países, unida a una carga laboral creciente (como en Bélgica (Comunidad Francesa), Dinamarca, Grecia, España, Francia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Letonia, Polonia, Rumanía y Eslovaquia). La ampliación del horario laboral se debe a razones diferentes, entre las que se incluye el aumento de las tareas administrativas en el caso de Grecia, Suecia y Reino Unido (Inglaterra y Gales), cambios en el currículo, como en el caso de Suecia, Reino Unido (Escocia) y Rumanía, la introducción de la coordinación y el trabajo en equipo, citados por Dinamarca y Suecia, la responsabilidad de grupos mixtos de alumnos, que se da en España, Suecia e Islandia, la implicación en actividades de evaluación interna, en Suecia e Islandia, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, en Suecia, Rumanía y Eslovaquia y las actividades transversales en Suecia, Reino Unido (Escocia) y Polonia.

En países como Suecia, ha habido propuestas de limitación de esta carga laboral, particularmente mediante la reducción de tareas administrativas en la medida de lo posible y la reorientación de la labor docente a las tareas principales, que son la enseñanza y la asistencia directa a los alumnos. En Dinamarca, los docentes se encuentran presionados a asumir tareas de una naturaleza socioeducativa para las que no se sienten necesariamente preparados y prefieren concentrarse en la enseñanza. En los Países Bajos, el mismo deseo de orientar al profesorado hacia las actividades correspondientes a su formación, está promoviendo la creación de diferentes tipos de puestos de trabajo dentro de los centros educativos, tales como ayudante de clase, experto en TIC o asesor. Existe en la actualidad un proceso similar en Reino Unido (Inglaterra y Gales), donde el tema de la carga laboral ha adquirido una gran prioridad en los últimos años. En enero de 2003, el gobierno, los sindicatos de profesores y los trabajadores, firmaron un nuevo acuerdo con la finalidad de combatir el problema de la carga laboral del docente. El llamado *Raising Standards and Tackling Workload* establece un plan para reducir progresivamente el número total de horas del docente durante los próximos cuatro años y trabajar para la provisión de tiempo garantizado para la planificación, preparación y evaluación. El Documento sobre el Salario y las Condiciones de los Docentes de Centros Educativos se modificará para que esta situación

entre en vigor. Entre las propuestas para aligerar la carga laboral se encuentra la identificación de las tareas administrativas o el mantenimiento técnico, que podrían ser realizadas por el personal cualificado para estas funciones, en lugar de por los propios docentes. En el Reino Unido (Escocia), un informe recientemente publicado sobre las condiciones de trabajo de los docentes, contiene una lista de tareas que no se deberían imponer a los docentes y que podrían ser encomendadas a otros profesionales con una titulación inferior o que estén cualificados en otros campos (administración y supervisión, etc.).

En contextos como el descrito, la comparación entre el número de horas de enseñanza y el tiempo de disponibilidad en el centro educativo puede resultar esclarecedora.

En virtud de lo expuesto, debe recordarse que la carga laboral real (no sólo la actividad en el aula, sino también la preparación de clases y las tareas de corrección) está determinada en gran medida por otros factores. Por ejemplo, una variable como la ratio profesor/alumno cambia considerablemente la carga laboral en lo que respecta a las tareas de corrección. Otro factor que puede aumentar, es el nivel administrativo responsable de la elaboración del currículo. El tiempo que los docentes necesitan dedicar a la planificación y preparación de clases depende de si tienen que elaborar un currículo determinado centralmente, contribuir al desarrollo de uno establecido localmente o trabajar de forma completamente independiente. También depende de lo detallado que pueda ser un currículo determinado centralmente, así como de la disponibilidad o adaptabilidad de los materiales de orientación. Finalmente, un análisis sobre la carga laboral no puede limitarse al establecimiento del número total de horas de trabajo. El estrés que generan ciertas actividades en circunstancias específicas aumenta aún más la presión sobre el docente. Los cambios en el currículo o los requisitos relacionados con la introducción de las TIC y los nuevos criterios de evaluación, son factores que conducen al incremento de la carga laboral.

Con la debida consideración hacia estas observaciones, se puede intentar comparar la carga laboral de los docentes. El principal problema consiste en identificar la medida que hace posible esta comparación. Se han seleccionado dos niveles de información, el número anual de horas de enseñanza y el número de horas de permanencia en el centro educativo o en otro lugar especificado respectivamente.

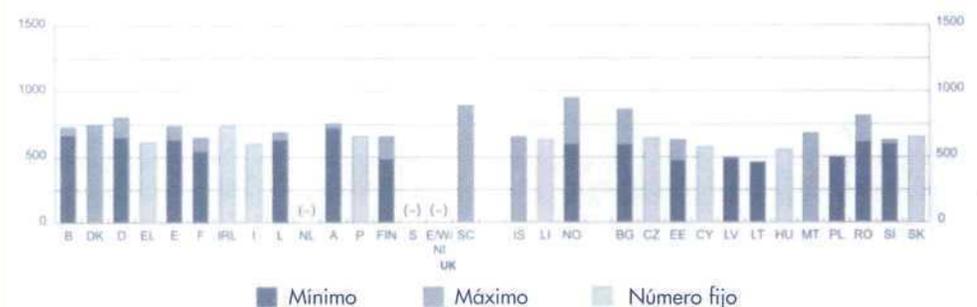
1.3.1. Número de horas de enseñanza anuales

La comparación de horas de enseñanza al año revela diferencias fundamentales entre países. La carga laboral de un profesor escocés puede ser casi el doble de la de un docente en Letonia, Lituania o Polonia.

No obstante, es necesario destacar que el número de días lectivos es un factor decisivo en este cálculo y que estas comparaciones, establecidas sobre una escala anual, no pueden compararse de forma precisa por semanas.

También existen importantes diferencias si se consideran los descansos entre clases, tal y como se muestra en el caso de Rumanía y Polonia. Los descansos en Rumanía se consideran parte del horario de enseñanza y por tanto, no se pueden descontar de éste. En Polonia, cada período consiste en 45 minutos de clase y una media de 10 minutos de descanso. En este caso, el cálculo del horario de enseñanza se hace, por tanto, sobre períodos de clase de 45 minutos, mientras que los descansos se cuentan como tiempo de disponibilidad en el centro educativo (véase Gráfico 2.6).

GRÁFICO 2.5: NÚMERO GENERAL DE HORAS DE ENSEÑANZA AL AÑO (SE EXCLUYEN LOS DESCANSOS ENTRE CLASES). PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



	UK															
	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	SC
■ Mínimo	667		649		630	540			630		720		485			
■ Máximo	728	750	804		735	648			690	(-)	756		656	(-)	(-)	893
■ Número fijo				614			735	600				660				
	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	
■ Mínimo			456	594		473		490	459			500	612	599		
■ Máximo	653		684	864		630					681		816	627		
■ Número fijo		630			644		578			555					652	

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Francia y Rumanía: Los descansos entre clases (5 minutos en Francia y unos 10 minutos en Rumanía) se consideran parte del horario de enseñanza.

Italia: Las horas de enseñanza se pueden reducir hasta 10 minutos por decisión del Consejo Escolar. Los docentes que trabajan en centros educativos en los que los períodos de clase son inferiores a 60 minutos, tienen que dedicar el tiempo restante a actividades docentes adicionales, determinadas por el claustro de profesores hasta completar 18 horas completas de enseñanza a la semana.

Suecia: El horario laboral total de los docentes es de 1.767 horas, 1.360 de las cuáles son de permanencia en el centro educativo (véase Gráfico 2.6).

Notas adicionales (Gráfico 2.5)

Reino Unido (E/W/NI): Los docentes deben estar disponibles 1.265 horas en cada año académico para desempeñar las funciones especificadas por el director. La división de las 1.265 horas de tiempo dirigido entre la enseñanza y otras funciones, las determina el director, dependiendo de las necesidades del centro educativo (véase el Gráfico 2.6).

Malta: La carga docente consiste en un máximo de 26 períodos de clase incluyendo las sustituciones de compañeros.

Rumania: Únicamente los «trabajadores instructores» para actividades prácticas trabajan 24 horas a la semana.

Notas explicativas

Se entiende por situación general la de un docente que trabaja a tiempo completo y no desempeña otras funciones como las tareas administrativas. Los docentes que aún no están cualificados o los profesores noveles no se tienen en cuenta si están sujetos a condiciones especiales. Las variaciones que se incluyen en el Gráfico están relacionadas con criterios específicos, como la materia impartida o la condición del empleo (ver Gráfico 2.7 para más información). Las variaciones relacionadas con la flexibilidad de la dirección del centro educativo también se tienen en cuenta, con la finalidad de establecer el número de horas docentes de cada profesor. Por el contrario, no se incluyen las posibilidades de reducir las horas de enseñanza que estén relacionadas con la duración del servicio o los casos en los que se solicita que el docente desempeñe otras funciones.

Según el país del que se trate, el horario docente se expresa en clases de 45 ó 50 minutos, horas de clase completas (60 minutos) u horas completas que incluyen un descanso de 10 a 15 minutos. En este informe, las horas de enseñanza se definen estrictamente y excluyen, en la medida de lo posible, descansos y horas de contacto no docentes. Sin embargo, en este horario se incluyen las horas que el docente debe estar disponible para trabajar en el centro educativo, excepto las horas de almuerzo. El horario de enseñanza es el resultado de multiplicar el número de clases por la duración de una clase y de dividir el resultado por 60. Para más información sobre el método de cálculo en cada país, consúltese el Gráfico en los anexos.

1.3.2. Número de horas anuales de disponibilidad en el centro educativo

El Gráfico 2.6 ofrece otra perspectiva de comparación de los datos sobre el horario laboral docente, puesto que muestra el tiempo de disponibilidad en el centro educativo para actividades de enseñanza, apoyo y asesoramiento, etc. Esta comparación se ve afectada negativamente por las diferencias en la definición de este horario laboral en el centro educativo, puesto que aquí se incluyen los descansos, independientemente del uso que se haga de ellos (contacto con los alumnos, preparación, tareas de corrección o descansos reales). Además, en unos pocos países, el tiempo de disponibilidad en el centro educativo incluye huecos en el horario para la preparación y corrección, actividades que no necesitan realizarse en casa.

En un primer grupo de países, el horario de permanencia en el centro educativo procede de las horas reales de clase, además del tiempo correspondiente a los descansos y, en el caso de Italia, Finlandia, Bulgaria y Chipre, un número establecido de horas semanales o anuales para el asesoramiento, la planificación curricular u otras actividades que requieren la permanencia de los docentes en el lugar de trabajo. En el segundo grupo de países, el tiempo disponible para realizar tareas en el centro educativo u otro lugar especificado se establece legalmente.

El Gráfico 2.6 muestra las diferencias entre estas situaciones. Unos pocos países destacan porque algunos profesores pasan más de 1.000 horas al año en el centro educativo. Por definición, esto es lógico en el caso de los países en los que el concepto de horario laboral se basa

GRÁFICO 2.6: NÚMERO GENERAL DE HORAS TOTALES DE TRABAJO AL AÑO (EN EL CENTRO EDUCATIVO O EN OTRO LUGAR ESPECIFICADO). PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Horas de clase + descanso(+ otros)

	B	D	F	IRL	I	L	FIN	LI	BG	CZ	CY	LV	PL	RO	SI	SK
■	734	865	540			693	679		710			613	611	612	732	
■	801	1 072	648			759	891		1080					816	766	
■				735	748			735		937	649					869

Horas de disponibilidad en el trabajo (en el centro educativo u otro lugar especificado)

	UK														
	EL	E	P	S	E/W/NI	SC	IS	NO	EE	LT	MT	NL	A	HU	DK
■					1 265			809							
■	1 170		1 603				1 176	1 185	1 344	1 053			(-)	(-)	(-)
■		1 134		1 360		1 073					964				(-)

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Países Bajos, Austria y Hungría: El número anual de horas de disponibilidad en el centro educativo no está estipulado en el ámbito nacional y por tanto no se ha calculado.

Notas explicativas

Se entiende por situación general la de un docente que trabaja a tiempo completo. Los docentes que aún no están cualificados o los profesores noveles no se tienen en cuenta si están sujetos a condiciones especiales.

Además del tiempo reservado para trabajos específicos como el asesoramiento, el trabajo en equipo y las reuniones de evaluación, etc., el tiempo de descanso también se incluye en el horario de trabajo en el centro educativo, esté o no dedicado a la interacción con los alumnos. No obstante, el descanso de mediodía no se considera parte de este tiempo de descanso.

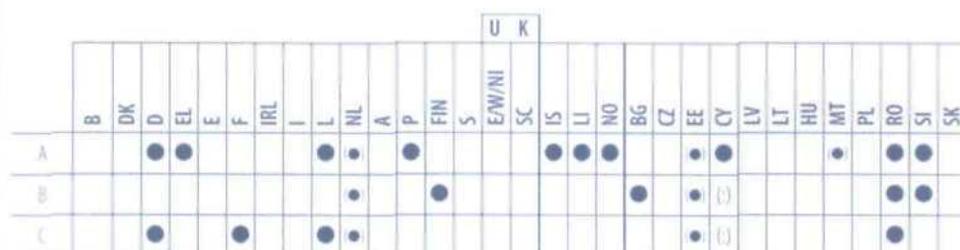
en tiempo de disponibilidad en el lugar de trabajo (en el centro educativo o en otro lugar especificado). El gráfico puede variar desde 963 horas en Malta a 1.603 horas en Portugal. A los docentes en Grecia y en Estonia se les puede exigir trabajar en el centro educativo hasta 30 horas semanales aproximadamente. En España el profesorado debe permanecer 30 horas en el centro educativo. En Suecia, los docentes tienen que pasar 35 horas a la semana en el colegio, horario que también constituye un requisito legal en Portugal, donde, sin embargo, la situación es diferente en la práctica. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los docentes deben estar disponibles en el trabajo 1.265 horas al año (unas 32,5 horas a la semana) como mínimo. Estas 1.265 horas de tiempo dirigido normalmente no incluye horas de preparación y corrección de clases, etc. Los docentes deben trabajar las horas adicionales necesarias para poder cumplir con sus obligaciones profesionales, incluyendo estas tareas esenciales.

En los países en los que las horas de trabajo en el centro educativo se calculan en base a las horas de clase y a los descansos, las cifras oscilan entre 540 horas al año (en Francia) y 1.080 horas al año (en Bulgaria). No obstante, éstas deberían considerarse como cifras mínimas, puesto que los docentes tienen la obligación de permanecer en el centro educativo para realizar otras tareas cuya duración no está establecida (véase el Gráfico 2.9, donde figura la lista de tareas que se puede exigir a los docentes).

1.4. Variaciones legales en el número de horas de clase

El número de horas de clase o «contacto con el alumno» puede reducirse de acuerdo con varios criterios, entre los que se incluyen la edad o duración del servicio (con una reducción de la carga docente en función de la evolución de la carrera del profesor), la materia impartida (puesto que se considera que algunas materias requieren más trabajo que otras), la condición del empleo o la cualificación de los docentes.

GRÁFICO 2.7: CRITERIOS LEGALES QUE JUSTIFICAN LA VARIACIÓN EN EL NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



A Edad/duración del servicio

B Materia impartida

C Condición laboral o nivel de cualificación

● Casos especiales, ver notas

Fuente: Eurydice

Notas adicionales (Gráfico 2.7)

Dinamarca: Los docentes mayores de 60 años pueden solicitar una reducción de 175 horas anuales del horario de trabajo en el centro educativo.

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: El número de horas varía según el *Land* y el tipo de centro educativo (*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*, y *Gesamtschule*), de acuerdo con la edad y la condición laboral (los profesores del *Gymnasium* son funcionarios de categoría superior a los docentes de la *Hauptschule*).

España: De acuerdo con la LOCE (nueva ley que entrará en vigor en el año 2003), las autoridades educativas permitirán que los docentes puedan obtener una reducción en el horario de enseñanza, que se verá acompañada de una reducción proporcional en el salario. Los docentes también podrán emplear parte del tiempo que normalmente dedican a la docencia, a otras actividades sin que su remuneración se vea afectada.

Francia: La duración general del horario semanal de los *professeurs agrégés* es de 15 horas y de 18 horas para los *professeurs certifiés*.

Luxemburgo: Los llamados *chargés de cours* imparten 22 horas de clase y los *chargés d'éducation* (con contratos fijos o temporales) 24. Además, todos los docentes se benefician de una reducción automática de una hora.

Países Bajos: La formulación e interpretación precisas del convenio colectivo no se establecen centralmente, sino que existen numerosos convenios locales. A partir de los 52 años de edad, los docentes pueden solicitar a sus empleadores una reducción de la carga laboral docente.

Austria: Antes del curso 2001/02, el sistema permitía la reducción de las horas de enseñanza por responsabilidad en otras actividades específicas (como la supervisión de equipos) y por diferencias en el número de horas que dependía de las materias impartidas.

Finlandia: El profesorado de lengua materna imparte el mínimo número de horas.

Estonia: La legislación no regula las variaciones en el número de horas de enseñanza.

Malta: Desde 2001/02, la carga docente de los profesores de más de 57 años puede reducirse a tres cuartas partes, mientras que la cuarta parte restante se emplea para desempeñar otras actividades relacionadas con el currículo.

Rumania: Se reduce el horario laboral de los docentes que poseen una licenciatura y que han prestado más de 25 años de servicio. Los instructores de actividades prácticas tienen un horario de 24 horas semanales.

Eslovenia: La carga laboral del profesorado de lengua materna tiene una reducción de una clase (21 en lugar de 22).

Nota explicativa

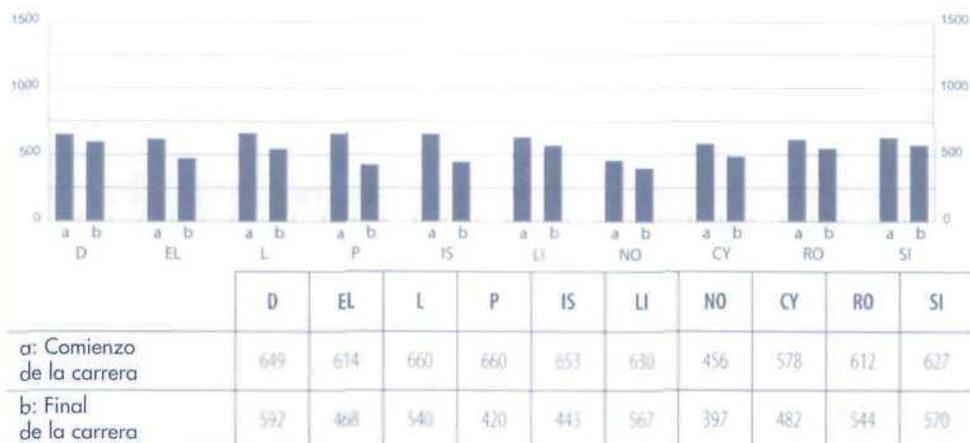
Es necesario tener en cuenta que aquí se considera la situación de los docentes que trabajan a tiempo completo y no la de aquellos que están exentos de algunas horas de clase por participar en actividades de administración. No se han tenido en cuenta las reducciones del horario de enseñanza por la gestión de equipamientos, la participación en actividades sindicales, la formación permanente o la intervención en juntas o comités. Tampoco se consideran las variaciones relacionadas con el trabajo realizado fuera del centro educativo, como clases en hospitales. Para más información sobre las reducciones en el horario docente relacionadas con la edad o duración del servicio, consúltese el Gráfico 2.8.

Se observan variaciones relacionadas con la duración del servicio en 10 países, que están estructuradas de diferente forma, con reducciones graduales en algunos casos (como en Grecia, Luxemburgo, Portugal o Chipre) o reducciones después de una edad estipulada (como en Alemania, Portugal, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Eslovenia) o tras una serie de años de servicio combinados con una licenciatura (como en Rumanía).

Las variaciones relacionadas con la materia impartida existen únicamente en cuatro países: Finlandia, Bulgaria, Rumanía y Eslovenia.

En Finlandia y Eslovenia, los docentes que imparten lengua materna tienen una carga docente menor que la de aquellos que son responsables de otras materias. La diferencia en el tiempo dedicado a la preparación/tareas de corrección de una materia a otra ha motivado la existencia de variaciones en la carga laboral docente.

GRÁFICO 2.8: VARIACIONES LEGALES DEL NÚMERO DE HORAS DOCENTES RELACIONADAS CON LA EDAD/DURACIÓN DEL SERVICIO. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Alemania: Una o dos clases menos a la semana a partir de los 55 años de edad. El Gráfico ilustra la situación de los docentes con una carga laboral mínima estándar (23 clases a la semana).

Grecia: Durante los seis primeros años de servicio, los docentes imparten 21 horas de clase a la semana. Esta carga docente se reduce a 19 horas semanales hasta los 12 años de servicio y a 18 horas semanales a partir de entonces. Desde 1997 la carga laboral se ha reducido a 16 horas después de haber prestado 20 años de servicio.

Luxemburgo: Los funcionarios tienen una carga docente de 22 horas semanales, con una reducción de una hora tras 10 años de servicio y de dos, tres y cuatro horas a partir de los 45, 50 y 55 años de edad respectivamente.

Países Bajos: Los docentes pueden solicitar al empleador una reducción de la carga docente a partir de los 52 años de edad (tres períodos de clase menos a la semana) y posteriormente a partir de los 56 (seis períodos menos de clase a la semana). Esta solicitud de reducción de la carga docente implica a su vez una reducción del salario del profesor.

Portugal: Reducción de dos horas cada cinco años a partir de los 40 años de edad y 10 años de servicio, hasta llegar a un máximo de ocho horas menos. Todos los docentes que hayan prestado 27 años de servicio tienen derecho a esta reducción máxima.

Islandia: De 2 a los 15 años de servicio, 28 clases; de 15 a 54 años de servicio, 27 clases; de 55 a 59 años, 24 clases; después de los 60 años de edad, 19 clases.

Liechtenstein: Dos clases menos a partir de los 55 años de edad.

Noruega: Reducción de un 6% de la carga docente a partir de los 55 años de edad y de un 13% a partir de los 60 años. El gráfico ilustra la situación del profesorado con una carga docente mínima (16 períodos de clase a la semana).

Chipre: 24 clases para los docentes recién cualificados, 22 clases tras 7 años de servicio y 20 clases tras prestar 15 años de servicios.

Rumania: Los docentes que poseen una licenciatura y que han prestado más de 25 años de servicio tienen una reducción de 2 horas semanales. El gráfico ilustra la situación de la mayor parte del profesorado.

Eslovenia: Los docentes de más de 50 años tienen una reducción de dos clases.

En Finlandia, estas diferencias se han criticado frecuentemente por no tener en cuenta los cambios surgidos con respecto a las materias. De hecho, aunque siempre se ha considerado que las clases de lengua materna son las que más trabajo requieren, por la necesidad de corregir redacciones, esta tarea también ha pasado a formar parte de la carga laboral del profesorado de len-

gua extranjera. En Eslovenia, esta diferencia data de 1997, con la reducción de la carga docente del profesorado de lengua materna en una hora. En 1990, el gobierno de Estonia presentó diferentes horarios laborales de acuerdo con la materia impartida, con 20 horas para los docentes de lengua materna y literatura, 21 horas para los profesores de matemáticas y 22 horas para otros docentes. No obstante, estas regulaciones no se han puesto en práctica.

Las variaciones asociadas con la condición del empleo o la titulación existen sólo en cierta medida en Alemania, Francia, Luxemburgo y Rumanía, donde estos criterios se combinan con la duración del servicio.

2. Tareas

2.1. Tareas requeridas a los docentes por ley u otras regulaciones vinculantes

Además de las tareas de enseñanza y preparación/corrección, el profesorado puede estar contractualmente implicado en varias actividades que aumentan en mayor o menor medida su carga laboral. Esta sección analiza aquellas tareas que requieren una inversión real de tiempo adicional. El Gráfico 2.9 muestra la lista de funciones requeridas a los docentes, bien sea por ley o como consecuencia de otras regulaciones. Es necesario destacar que la situación puede ser muy diferente en la práctica. En algunos países, aquellas funciones que los docentes deberían cumplir siguiendo las normativas oficiales al pie de la letra, en la práctica sólo se desempeñan de forma voluntaria. En otros, el profesorado tiene que desempeñar habitualmente otras funciones que no están especificadas en ningún documento oficial.

Las actividades del profesorado varían considerablemente de un país a otro. Se pueden establecer dos criterios principales de diferenciación de tareas, cada uno de los cuales está unido a unas destrezas específicas. En el primer caso, el docente trabaja **solo**, sustituyendo a compañeros, haciendo un seguimiento de los alumnos y supervisando a futuros docentes (puntos A1-A4 en el Gráfico 2.9). En el segundo caso, el docente trabaja **en equipo**, elaborando el currículo, evaluando al centro educativo, etc. (puntos B1 y B2). El Gráfico 2.9 incluye datos relacionados únicamente con los países en los que la asignación de estas tareas no va acompañada de un aumento en la remuneración o de una reducción del horario docente.

La **sustitución de compañeros** es una de las funciones específicas de los docentes en una serie de países (Bélgica, Alemania, España, Irlanda, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Suecia, Reino Unido, Liechtenstein, Bulgaria, Malta, Eslovenia y Eslovaquia). La **supervisión** entre clases es otra tarea que la mayoría de los países exige a sus docentes. Esto constituye una respuesta a la pregunta planteada en la sección anterior sobre el uso que se hace de los descansos entre clases, tiempo que por lo general parece destinarse a la supervisión de alumnos, salvo en algunas excepciones. La supervisión de alumnos tras las clases parece ser menos frecuente, pero sigue siendo una actividad adicional que debería tenerse en cuenta en el caso de varios países. El **apoyo a futuros o nuevos docentes** parece ser una tarea relativamente fre-

GRÁFICO 2.9: TAREAS ESPECÍFICAS DEL PROFESORADO, ESTIPULADAS POR LEY O POR REGULACIONES VINCULANTES, SIN QUE EXISTA REMUNERACIÓN ADICIONAL O REDUCCIÓN DE LAS HORAS DE CLASE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Bfr	Bde	Bnl	DK	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	UK					
A1				●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●			●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●					
A2						●		●		●	●	●				●				●	●			●		●		●	●	●	●	●	●					
A3	●	●	●	●	●	●		●	●		●	●	●	●	●	●	●		●		●			●			●					●	●	●				
A4				●		●			●	●	●	●				●	●	●	●					●								●	●					
B1	●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●			
B2	●	●	●	●	●	●		●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●		

A1 Supervisión entre clases (excepto durante el descanso para el almuerzo)

A2 Tras el horario escolar educativo

A3 Sustitución de otros docentes

A4 Apoyo a futuros o nuevos profesores

B1 Trabajo en equipo sobre el proyecto escolar, actividades transversales o diseño del currículo

B2 Trabajo en equipo o evaluación interna del centro educativo

(●) Casos especiales. Ver notas.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica: B1 (B de); A3, B1, B2 (B nl); Tareas que no están oficialmente establecidas pero que los profesores desempeñan en la práctica.

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: Los docentes pueden sustituir temporalmente a otros compañeros, aunque normalmente durante un período muy corto (1-5 semanas aproximadamente). Las regulaciones varían de un Land a otro. La supervisión entre clases y el apoyo a futuros profesores no son muy frecuentes. Los docentes deben realizar tareas de evaluación interna únicamente en seis Länder.

Francia: Además de las actividades docentes, el profesorado debe dedicar cierto tiempo a la evaluación de alumnos (incluyendo las tareas de corrección y los debates del personal en los *conseil de classe*) y al contacto con los padres de alumnos.

Italia: El claustro de profesores define el plan curricular del centro educativo.

Países Bajos: La formulación y la interpretación precisas del convenio colectivo no se establecen centralmente, por lo que existen numerosos acuerdos locales. Las actividades A1, A2 y A3 no tienen porque ser legalmente vinculantes, sino que su regulación compete a los mismos centros educativos.

Austria: Las sustituciones de compañeros no van acompañadas de una paga extra si su duración es inferior o igual a 10 horas al año. Se recomienda el trabajo en equipo para tareas de evaluación interna.

Portugal: Los docentes están legalmente obligados a sustituir a compañeros en su ausencia durante cortos periodos siempre que sea necesario.

Finlandia: A1 normalmente está determina por el director/empleador; A3 se regula localmente; B1 se define en el convenio colectivo sobre salarios; B2 se estipula como una obligación legal.

Suecia: Los docentes pueden estar obligados a desempeñar todas las tareas conforme a las disposiciones de los convenios colectivos.

Reino Unido: A1, A2: los docentes deben mantener orden y disciplina entre los alumnos y salvaguardar salud y seguridad de estos últimos, tanto si permanecen en el establecimiento educativo, como si realizan actividades escolares autorizadas en otro lugar.

Notas adicionales (Gráfico 2.9)

Letonia: El Gráfico 2.9 representa el conjunto de actividades mínimas que debe llevar a cabo el docente.

Rumanía: A3 suele establecerse localmente (a discreción del director). Los docentes suelen pagar a un compañero por las horas debidas o establecen un acuerdo continuado para sustituirse mutuamente cuando sea necesario. A4 se incluirá en las próximas regulaciones.

Nota explicativa

El Gráfico muestra las tareas que el docente puede tener que realizar como parte de su trabajo cotidiano. No se incluyen las actividades que suponen una remuneración adicional. B2: No se tiene en cuenta la participación en evaluaciones internas a través del consejo escolar.

cuente, que sin embargo no va acompañada de una reducción proporcional de las actividades docentes. No obstante, en tres países (España, Austria y Eslovaquia) esta función sólo la desempeñan los docentes con experiencia.

Las tareas de **coordinación** en el diseño del currículo o las actividades transversales, afectan directamente al horario laboral del profesorado en el centro educativo. Es necesario destacar que, en algunos países, se espera que los docentes desempeñen estas funciones aunque la definición legal de horario laboral no estipule el tiempo dedicado al desempeño de estas actividades en el centro educativo (como en el caso de Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos). Esta situación también se da en Alemania, aunque en algunos *Länder*, los directores pueden reducir temporalmente la carga laboral del docente en una o dos clases semanales para promover el trabajo en equipo. En varios países, los docentes también están involucrados en tareas de **evaluación interna**. Una vez más, esta actividad, que puede requerir una gran inversión de tiempo para algunos de estos docentes, no se tiene en cuenta al definir el horario laboral (como en el caso de Bélgica, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia).

2.2. Situación del trabajo en equipo

Como se ha señalado anteriormente, el trabajo en equipo es un método de organización asociado en algunos países a las nuevas funciones que los docentes deben desempeñar.

El trabajo en equipo se define y analiza en cuanto al tiempo formalmente destinado a la cooperación entre docentes fuera del horario de clases. Esto incluye situaciones en las que los docentes trabajan conjuntamente en la creación del plan escolar, la puesta en práctica de actividades interdisciplinarias, la planificación del currículo o la contribución a la evaluación interna de su centro educativo. No se considera aquí la enseñanza por equipos, relacionada con el trabajo conjunto con un grupo de alumnos para la enseñanza u otras actividades, así como la coordinación realizada por los jefes de departamento de una materia.

En la mayoría de los países existen campañas para promover este método de organización, mediante una legislación, mediante directrices o de forma práctica, mediante la provisión de recursos específicos. En Grecia y Reino Unido, donde las actividades de planificación curricular y la participación en la evaluación del centro educativo, etc. se consideran tareas habitua-

de los docentes, no existe una campaña específica para promover el trabajo en equipo para estas actividades.

El Gráfico 2.10 muestra que la existencia de una legislación o de directrices para promover el trabajo en equipo no va sistemáticamente acompañada de una definición legal de horario laboral que ofrezca una indicación precisa del número de horas destinada a esta actividad, o que al menos estipule el tiempo de disponibilidad en el centro educativo para las reuniones del personal que requiere el trabajo en equipo.

GRÁFICO 2.10: PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO COMO PARTE DE LAS TAREAS Y DEL HORARIO LABORAL LEGALMENTE ESTABLECIDO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Existencia de legislación o directrices para la promoción del trabajo en equipo	Sin legislación o directrices
ESPECIFICACIÓN DE UNA PROPORCIÓN DEL HORARIO LABORAL INDEPENDIENTE DEL HORARIO DE CLASES		
Número de horas destinadas específicamente al trabajo en equipo	FIN	I, UK (SC)
Número de horas/días de permanencia en el centro educativo o en otro lugar indicado, que pueda implicar trabajo en equipo	DK, E, P, S, IS, NO, BG, HU	EL, UK (E/W/NL), EE, MT
Número total de horas de trabajo (incluyendo las horas de trabajo personal) que pueden implicar trabajo en equipo	F, NL, LI, LV, LT, PL, SI, SK	A, CZ, RO
NO EXISTE UNA DEFINICIÓN DE HORARIO LABORAL DIFERENTE A LA DE HORARIO DE CLASES	B fr, B de, D, IRL, L	B nl

(-): CY.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Países Bajos: Como consecuencia de cambios recientes que han establecido una mayor diferenciación entre las tareas (con la introducción de ayudantes de clase, expertos en TIC y asesores), los profesores han pasado a formar parte de un equipo de personas que comparten responsabilidad docente.

República Checa: El trabajo en equipo se ha venido definiendo centralmente hasta 1990 y desde entonces ha continuado como una tradición.

El Gráfico 2.11 muestra que los recursos específicos disponibles para el trabajo en equipo pueden tomar formas diferentes, desde la provisión de documentación a la formación sobre el trabajo en equipo.

GRÁFICO 2.11: RECURSOS ESPECÍFICOS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO FACILITADOS CENTRALMENTE/POR EL MÁXIMO NIVEL. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK	E/W/NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A					●		●	●				●							●		●					●			●			
B	●		●		●	●	●				●	●							●							●			●		●	

A = Documentación sobre el trabajo en equipo facilitada centralmente/por el nivel máximo
 B = Formación en el trabajo en equipo facilitada centralmente/por el máximo nivel
 (●) Casos especiales. Ver notas

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania y Austria: A veces, dentro de la formación permanente se ofrecen cursos que incluyen el trabajo en equipo.

España y Portugal: Los centros de formación permanente suelen fomentar la formación de grupos y el trabajo en equipo.

Francia: La formación sobre el trabajo en equipo se suele incluir en los cursos de formación del profesorado.

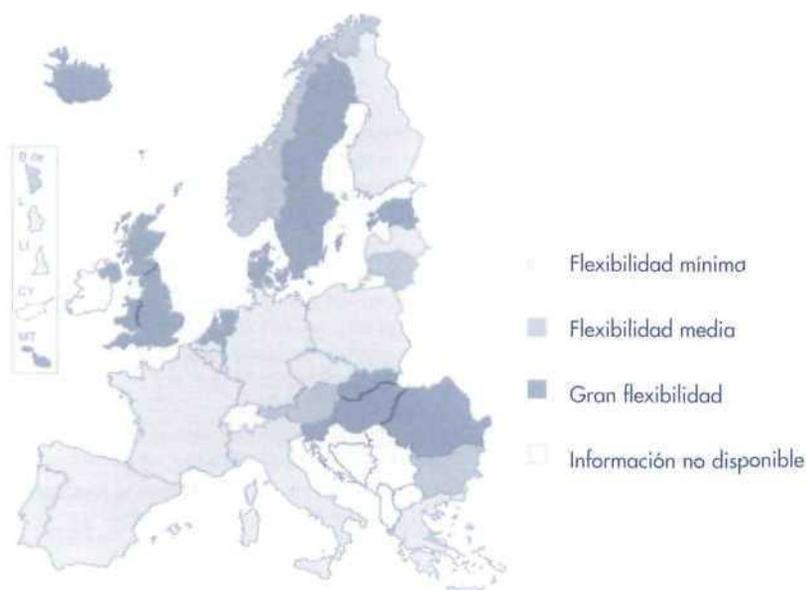
2.3. Flexibilidad exigida al profesorado

Esta sección examina el grado de flexibilidad que se puede exigir al profesorado en lo que respecta a las tareas que deben llevar a cabo y a la cantidad de trabajo realizado. Con esta finalidad, se tomarán en cuenta los tres siguientes factores:

- Una descripción de todas las funciones desempeñadas que, según las circunstancias, se pueden establecer para todo el personal del centro educativo, para cada docente o no establecerse en absoluto.
- El desglose entre horas de clase y otras funciones que, según las circunstancias, puede depender totalmente del criterio del director, estar unidas a regulaciones que permiten que una serie de horas docentes se dediquen a otras actividades o determinarse centralmente.
- Un posible incremento en el número de horas de enseñanza que, según las circunstancias, puede depender del director del centro (esté o no unido a una remuneración adicional) o ser una opción cuya elección dependa de los docentes.

Los tres factores se han unido para determinar el grado de flexibilidad exigido a los docentes. En los anexos figura la posición de los países con respecto a estos factores, junto con las notas adicionales (país). El Gráfico 2.12 resume esta información y revela que algunos países exigen cierto grado de flexibilidad a sus docentes en cuanto a las tareas que desempeñan y el número de horas de enseñanza.

GRÁFICO 2.12: INDICADOR DE LA FLEXIBILIDAD EXIGIDA A LOS DOCENTES EN CUANTO A LAS TAREAS QUE DEBEN REALIZAR Y AL TIEMPO DEDICADO A LA ENSEÑANZA. EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Dinamarca y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Nota explicativa

El grado de flexibilidad se ha determinado basándose en la posición de los países con respecto a tres factores: la descripción de las tareas, el desglose del horario laboral en horas de clase y tiempo dedicado a otras actividades, así como un posible aumento de las horas de clase. En los anexos se detalla la posición de los países con respecto a estos tres factores y el cálculo realizado para determinar el grado de flexibilidad.

3. Códigos deontológicos

En la mayor parte de los países, los requisitos relacionados con el contenido de la enseñanza (o métodos empleados) se estipulan en el currículo o en la legislación relevante o se confirman en el momento en el que se realiza el examen para la contratación o el nombramiento. Los docentes reciben información sobre los requisitos profesionales durante su formación o en la fase final de cualificación «en el lugar de trabajo»⁽³⁾. Por regla general, el director del centro

⁽³⁾ Para más información consúltese: La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002.

educativo o los inspectores de educación/autoridades educativas suelen supervisar el cumplimiento de estos requisitos en lo que respecta al contenido y los métodos didácticos.

Por el contrario, los requisitos relacionados con la práctica profesional en cuanto a los valores y actitudes se especifican con menor frecuencia.

Esta sección examina los siguientes aspectos:

- La medida en la que las obligaciones de los miembros de la profesión docente se codifican en textos oficiales desde el punto de vista ético (valores y actitudes del profesorado).
- Los medios para dar a conocer estos códigos al profesorado;
- Si se controla o no el cumplimiento de estos requisitos y la existencia de medidas disciplinarias, si procede.

El beneficio de la publicación de estos documentos es triple: a) el profesorado dispone de información sobre las actitudes y valores que se espera que cumpla durante el ejercicio de su profesión, b) se establece un sistema de valoración que permite que se reconozcan las competencias profesionales de los docentes y c) se ofrece un método de control y penalización, puesto que aquellos que no respetan los códigos pueden ser objeto de exclusión o pérdida de habilitación.

El Gráfico 2.13 resume la existencia de códigos profesionales incluidos en ciertos documentos específicos de la profesión. No se tienen en cuenta los requisitos establecidos en los currículos u otros documentos legales de naturaleza general. Es evidente que el concepto de ética varía de un país a otro y el contenido de estos códigos puede cambiar considerablemente. Finalmente, es importante tener en cuenta que no debería establecerse ninguna conclusión sobre el grado de ética profesional requerido simplemente por la inexistencia de un código específico. En cualquier lugar se espera que los docentes cumplan con algún tipo de código ético.

GRÁFICO 2.13: EXISTENCIA DE CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS ESPECÍFICOS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Portugal: La legislación sobre la profesión docente de 1990 establece los principios que se espera que el profesorado cumpla en el ejercicio de su profesión.

Finlandia: Estas directrices no vinculantes han sido establecidas por el Sindicato de Profesores.

Notas adicionales (Gráfico 2.13)

Reino Unido (E/W/NI): Los *General Teacher Councils (GTC)* de Inglaterra y Gales han elaborado códigos deontológicos para el profesorado. El GTC de Irlanda del Norte creará un código similar.

Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Nota explicativa

Se han tomado en cuenta únicamente los códigos específicos de la profesión docente y no aquellos que pueden ser aplicables a cualquier empleado público o a los trabajadores en general. Tampoco se consideran los requisitos impuestos al finalizar la formación inicial del profesorado, los currículos, etc.

En Alemania, los requisitos relacionados con la ética profesional se establecen en normativas del trabajo publicadas por los ministerios de educación de los *Länder*. En Francia existe una circular de 23 de mayo de 1997 donde se estipulan las responsabilidades del profesor del *lycée* y del *collège*, que hace alusiones frecuentes a la ética para los que forman y evalúan a los docentes. Otros cuatro países han elaborado un código deontológico. En España el llamado *Consejo General de Colegios Profesionales de la Educación* aprobó en 1996 este código y las asociaciones educativas profesionales lo reconocieron. En Finlandia el consejo de ética profesional, organismo del sindicato de trabajadores, redactó el código en 1998, mientras que en Malta, éste consiste en una notificación legal que data de 1988.

En el Reino Unido se han establecido Consejos Generales de Trabajadores (*GTC*) en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Los *GTC* regulan la garantía y el mantenimiento de una alta calidad profesional docente. Todos los profesores que trabajan en los llamados *maintained schools* en Inglaterra y Gales, deben registrarse en el *GTC* correspondiente. Se han elaborado códigos deontológico que establecen el modelo de conducta y práctica profesional que deben seguir aquellos que se han registrado. Existen medidas similares que se aplicarán en su debido tiempo a los docentes de los *grant-aided schools* en Irlanda del Norte. En Escocia, el llamado *General Teaching Council for Scotland*, establecido en 1965, también ha estado trabajando en la redefinición de los requisitos profesionales y publicó un documento de consulta en el año 2001.

Existen diversas medidas para la supervisión del cumplimiento de estos códigos. En Alemania, el director del centro educativo y la autoridad educativa local (*Staatliches Schulamt/Oberschulamt*) son los responsables de esta supervisión. En España no existe un organismo oficial responsable de la supervisión, mientras que en Finlandia, el director del centro educativo supervisa el ejercicio de las funciones del docente y puede por tanto referirse al código que, sin embargo, no es de naturaleza legal. En el Reino Unido, los *GTC* tienen un importante poder disciplinario. En Malta las restricciones impuestas a los docentes son mayores, puesto que el Ministerio de Educación puede suspenderles en la práctica si se considera que han infringido el código deontológico.

Por todo lo expuesto, podemos concluir afirmando que en la actualidad son relativamente pocos los países que cuentan con documentos que regulen específicamente los requisitos profesionales. Además, en los casos en los que existen tales códigos, los textos son relativamente

recientes y no siempre están respaldados por poderes de sanción. Debe destacarse también que se puede sancionar a los docentes por mala conducta profesional, exista o no un código deontológico (véase el Capítulo 1, sección 2.12).

Un análisis de las reformas en curso parece indicar que existe una tendencia a la ampliación de las regulaciones en este ámbito, aunque a diferentes niveles según el país del que se trate. En los Países Bajos, una nueva ley (que se está redactando actualmente) tiene como finalidad regular los requisitos profesionales. Existe un trabajo en marcha en Letonia para la definición de los requisitos de la profesión en el ámbito de la ética. En Lituania se está preparando una definición del concepto de formación inicial que incluye una lista de competencias docentes, así como un código de conducta profesional. En Polonia, el consejo nacional del profesorado (organismo consultor que depende del Ministerio de Educación) ha emitido una serie de recomendaciones sobre la cuestión de los requisitos profesionales, que se considera más bien una base informal para los sindicatos y asociaciones científicas. Las listas de aptitudes y competencias profesionales (incluyendo las cuestiones éticas) que se han elaborado carecen de un estatus legal, pero constituyen un código deontológico para el profesorado. En Rumanía, el ministerio pretende introducir requisitos profesionales para los docentes recién cualificados.

Introducción

Los procedimientos formales relacionados con la remuneración y las oportunidades de obtener aumentos salariales constituyen una parte integral de las condiciones de servicio del profesorado. Las escalas salariales, complementadas con la concesión de posibles reajustes en el salario, pueden ser grandes incentivos para garantizar una demanda suficiente en el sector educativo que satisfaga las necesidades de personal y para que los docentes se mantengan motivados durante toda su carrera profesional.

La variedad de destrezas que se exige al profesorado es cada vez más amplia. En la actualidad, además de la responsabilidad tradicional de transmitir conocimientos, los docentes deben desempeñar otra gran variedad de tareas, como son el manejo de la tecnología de la información, el trabajo en equipo, la ayuda a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, la contribución en tareas de administración del centro educativo, etc. Mientras tanto el sector educativo, en su búsqueda de personal que posea las destrezas exigidas, tiene que competir con los trabajos bien remunerados del sector privado, que atraen a los jóvenes licenciados. Por tanto, es necesario destacar la importancia de las políticas que afectan a la remuneración del profesorado entre los mecanismos que tienden a hacer la profesión docente más atractiva.

El concepto de salario, tal y como se define en el presente capítulo, se refiere a la remuneración en efectivo que se ofrece a los trabajadores tanto durante el período de servicio como durante los períodos en los que no se trabaja, que son los permisos anuales u otras vacaciones pagadas. El salario excluye las contribuciones a la seguridad social que la parte contratante paga por sus trabajadores y los planes de pensiones, así como los beneficios que los trabajadores se aseguran mediante estos planes, tal y como se establece en la Resolución de la OIT relativa al sistema integrado de estadísticas salariales (*Resolution concerning an integrated system of wages statistics*), de octubre de 1973.

Este capítulo expone las diferentes políticas salariales que afectan a la profesión docente en Europa, prestando la debida atención al salario base y al ámbito de los incrementos, reajustes y beneficios económicos. Al final del capítulo se analizará el grado de centralización o descentralización de la responsabilidad de las políticas salariales y su relación con las diferentes autoridades administrativas (centrales, regionales, locales o centros educativos) que establecen los mecanismos de remuneración, para obtener una mejor percepción de la individualidad o de la uniformidad que caracterizan al salario de los docentes.

1. Salario base y aumentos

1.1. Salarios base mínimos y máximos

El salario base se define como la remuneración concedida a un docente que cuenta con la cualificación requerida para trabajar en educación secundaria inferior general. Este salario base

por lo general se sitúa en una escala salarial dividida en diferentes niveles o grados que abarcan desde el salario mínimo al máximo. De este modo, los docentes pueden ascender desde un nivel inferior a otro superior, de acuerdo con una serie de criterios como la duración del servicio, los méritos, una cualificación adicional, etc.

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

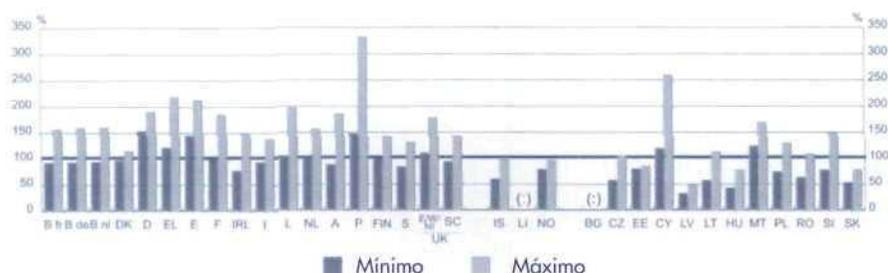
El profesorado de todos los países europeos recibe un salario base mínimo que se puede establecer centralmente o ser el resultado de las negociaciones entre el ministerio o las autoridades correspondientes (como el caso de las asociaciones de autoridades locales en Suecia e Islandia) y los sindicatos de profesores. En casi todos los países, la autoridad máxima o central en el ámbito de la educación se responsabiliza de la fijación del salario base de los docentes (como en el caso de Bélgica, donde las Comunidades son autónomas). Los salarios base en Italia varían de un centro educativo a otro, pero se mantienen uniformes en cada uno de ellos. Desde la reforma de 1993, los contratos de trabajo de los docentes italianos son privados y descentralizados. Además, desde que se concedió autonomía a los centros educativos en el año 2000, el consejo de administración escolar y los docentes negocian el salario, de acuerdo con los criterios aplicables a todo el país. Las delegaciones de sindicatos son responsables de las negociaciones con el centro educativo (véase el Capítulo 1).

En Dinamarca, España, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Liechtenstein, Estonia, Hungría y Malta, la condición del docente es el principal motivo de las variaciones en el salario base.

El Gráfico 3.1 muestra el porcentaje del salario base bruto de los docentes con respecto al **producto interior bruto (PIB) per cápita**, que constituye un indicador del nivel de vida de la población de un país. Este indicador es el resultado de dividir el PIB, que refleja la riqueza de un país, entre el número total de sus habitantes. Mediante la relación sistemática del salario de un docente (en la moneda local) y del PIB per cápita de su país (con los precios actuales de la moneda nacional), se puede comparar fácilmente el poder adquisitivo en los diferentes países. Esta comparación ofrece una imagen de las condiciones salariales de los docentes.

En la mayor parte de los países europeos, el salario base mínimo bruto del profesorado de educación secundaria inferior general es menor o equivalente al PIB per cápita, salvo en el caso de Alemania, Grecia, España, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y, entre los países candidatos, Chipre y Malta. Dentro de la Unión Europea, el salario base mínimo en relación al PIB per cápita es inferior en Irlanda (77%).

GRÁFICO 3.1: SALARIO BASE MÁXIMO Y MÍNIMO DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), EN RELACIÓN AL PIB PER CÁPITA 2000/01



	UK																	
	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	SC
■ Mínimo	92	93	94	96	153	122	145	98	77	93	104	102	88	147	101	84	110	94
■ Máximo	156	159	160	115	190	219	213	185	150	138	197	156	186	331	142	131	178	143
	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK			
■ Mínimo	60	(:)	78	(:)	57	79	119	30	55	43	124	74	63	77	53			
■ Máximo	97	(:)	96	(:)	105	85	260	48	113	77	170	130	108	150	78			

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

Notas adicionales

Alemania: Dada la complejidad y variedad de circunstancias, el salario del profesorado se calcula tomando como referencia la edad media de comienzo de la carrera profesional (que depende de la edad en la que el docente comenzó sus estudios y la duración de los mismos) y los salarios en los *Länder* de Alemania occidental. Sólo se consideran los salarios del profesorado de la *Realschule*.

España: Se toman como ejemplo los salarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, puesto que se aproximan a la media. Tomando como punto de partida la misma cantidad base, los salarios varían de una Comunidad Autónoma a otra.

Francia: La remuneración que se muestra se refiere a los llamadas *professeurs certifiés*.

Austria: La información se refiere al profesorado de la *Hauptschule*.

Suecia: El salario mínimo es el resultado de un acuerdo alcanzado entre los sindicatos y la llamada *Swedish Association for Local Authorities*. No existe una escala salarial oficial para determinar el salario máximo y éste no está directamente relacionado con la edad del docente o con su carrera profesional. El diagrama muestra el salario más alto percibido en el año de referencia.

Reino Unido (SC): En virtud del acuerdo tripartito alcanzado en enero de 2001 entre el Ejecutivo escocés, los empleadores y las organizaciones de profesores, se garantiza a los docentes un incremento salarial mínimo del 23,1% durante tres años a partir de 2001.

Liechtenstein: No se dispone de información sobre el PIB per cápita.

Noruega: Los salarios que se muestran se corresponden con los de un *adjunkt* (cuatro años de formación inicial).

República Checa: No es posible diferenciar a partir de los datos disponibles entre los salarios de los docentes y los de los directores, que también se incluyen en los valores indicados.

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

Notas explicativas

Los datos se refieren a los docentes que poseen la cualificación mínima requerida, solteros y sin hijos, que viven en la capital del país.

El año de referencia del PIB per cápita es 2000. El periodo de referencia de los salarios es el año civil 2000 o el curso escolar 2000/01.

Notas explicativas (Gráfico 3.1)

Los valores mostrados en el diagrama se obtienen al comparar el salario base (mínimo y máximo) anual en la moneda nacional y el PIB per cápita (tomando los precios actuales en la moneda nacional) en el país correspondiente.

Se entiende por **salario base bruto anual** la cantidad pagada por el empleador al año, incluyendo primas, aumentos y asignaciones, tales como las relacionadas con el coste de la vida, el 13^o mes (si aplica) y las vacaciones, etc., menos la seguridad social por cuenta del empleador y las aportaciones a la pensión. Esta definición no incluye otros reajustes salariales o beneficios económicos (como los relacionados con cualificaciones adicionales, méritos, horas extra o responsabilidades adicionales, área geográfica, obligación de trabajar con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas o problemáticas o los gastos de alojamiento, sanidad o transporte).

Por el contrario, en todos los países de la Unión Europea, el salario máximo que puede llegar a percibir un docente durante su carrera profesional se sitúa por encima del PIB per cápita de su país. Éste es 1,4 veces superior en los países miembros, salvo en el caso de Dinamarca (donde es 1,15 veces superior). Este salario es superior al doble del PIB per cápita en Grecia y en España y más del triple del PIB en Portugal.

En los países AELC/EEE y candidatos, los salarios mínimo y máximo del profesorado en relación al PIB per cápita son por lo general inferiores, excepto en Chipre y Malta y en el caso del salario máximo en Eslovenia.

Por lo general los salarios se pagan mensualmente. Únicamente el profesorado de Irlanda y Grecia recibe una paga quincenal. Los docentes perciben al menos 12 pagas al año y en algunos casos 13 (En Italia, Luxemburgo, Liechtenstein, Hungría, Polonia y Rumania, cuando se dispone de recursos económicos) o incluso 14 (España, Países Bajos, Austria y Portugal). En Alemania, la llamada *jährliche Sonderzuwendung* (retribución adicional especial que se percibe anualmente) equivale al 88,21% del salario mensual, cuyo valor es prácticamente el de una decimotercera mensualidad. En Grecia y en la República Checa, los docentes también reciben dos pagas adicionales, cuyo valor es inferior al del salario mensual.

Existen otras formas de pago adicionales, como una paga por vacaciones más una prima a final de año en Bélgica (cada una de ellas por un valor inferior a la mitad del salario mensual), una paga por vacaciones en Suecia (una quinta parte del salario mensual) y en Eslovenia.

En la mayoría de los países europeos, el salario base se revisa a intervalos fijos, cuya duración es generalmente de un año. Estos aumentos retributivos, unidos a la indexación salarial, que afectan a toda la administración pública o incluso a la economía en su totalidad, no se han tenido en cuenta en el presente estudio. La finalidad de dicha revisión, que puede producirse automáticamente o seguir ciertos procedimientos, es tener en cuenta la inflación o el nivel retributivo general en todo el país. Finlandia cuenta con métodos específicos del sector educativo, que consisten en elevar el nivel retributivo cada vez que los responsables políticos consideran que la carga laboral ha sufrido cambios o que el contenido revisado de la actividad docente requiere una remuneración adicional. In the United Kingdom, salary reviews of this kind are wholly peculiar to the teaching profession. En el año 2001, los salarios del profesorado aumentaron por primera vez en la República Checa por encima de las retribuciones de otros trabajadores del sector público.

1.2. Escalas retributivas

Casi todos los países cuentan con un sistema basado en una escala salarial mediante el cuál el profesorado comienza percibiendo un salario base mínimo y puede progresar a lo largo de su carrera hasta alcanzar un salario máximo. No obstante, en la mayoría de los países, la posición del docente en la escala retributiva al comienzo de su carrera profesional varía de acuerdo con la cualificación inicial que posea. Los países en los que la cualificación inicial no conlleva variaciones en el salario son: Dinamarca, España, Italia, Países Bajos, Finlandia, Reino Unido, Malta, Eslovenia y Eslovaquia. En algunos casos, esto se debe a que el acceso a la profesión docente sólo es posible mediante un tipo de cualificación, como en España, Finlandia o Eslovenia. Hasta septiembre de 2002, únicamente los profesores que obtenían la cualificación de *good honours graduates* en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), podían comenzar su carrera profesional a partir de un nivel más alto. La revisión de la escala retributiva suprimió esta diferencia.

Existen dos tipos de escalas retributivas. En la mayoría de los casos, las escalas son lineales, lo que implica la existencia de un número de niveles sucesivos. Sin embargo, estas escalas también pueden tener forma de matriz o redes salariales que tienen en cuenta varios factores, como las cualificaciones o la duración del servicio. Así, el progreso en la carrera profesional docente puede depender de varios factores que son independientes, por lo que la variedad de salarios aumenta. En la actualidad, este tipo de escala se aplica únicamente en unos pocos países candidatos (Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Rumania y Eslovenia) en Europa. En Hungría existen cinco categorías de docentes en función de su cualificación, multiplicadas por 14 niveles relacionados con la duración del servicio. En Polonia se reconocen cuatro niveles de cualificación y cuatro categorías de docentes (que no se definen únicamente por la duración del servicio).

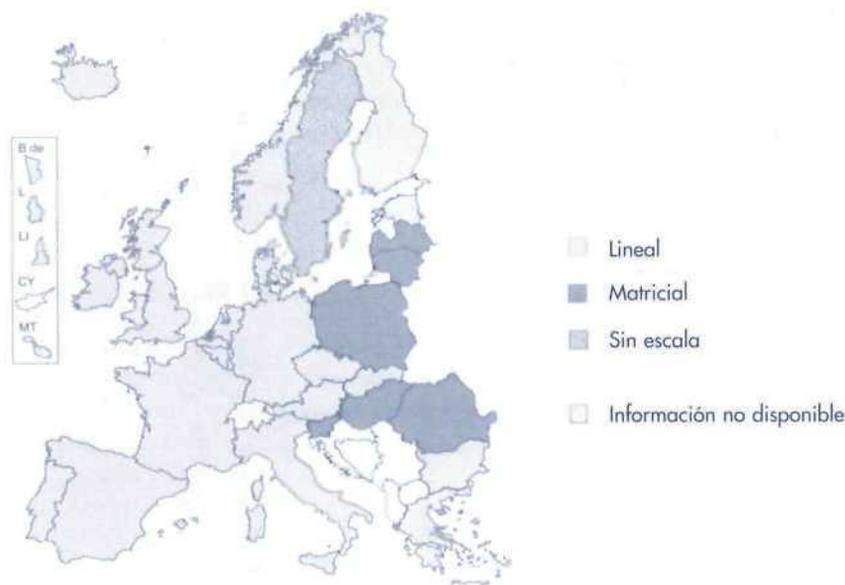
Suecia es el único país que no dispone de una escala salarial propiamente dicha. Existe un salario base mínimo para los docentes que comienzan su carrera, que se determina centralmente y se renueva tras cinco años de servicio, pero no existe un límite máximo establecido. El empleador y los sindicatos de profesores correspondientes, y en algunos casos los centros educativos y los propios docentes, negocian los salarios. Así, los factores que en los otros países afectan a la posición del docente en la escala salarial, normalmente se tienen en cuenta en estas negociaciones.

En algunos países, cuando el docente accede a la profesión, se integra en una escala ya existente, como puede ser la de los funcionarios de carrera, si ésta es su condición. Éste es el caso de Alemania, Grecia, España, Portugal, Finlandia y Malta. No obstante, los criterios por los que se rigen los aumentos salariales no son idénticos por lo general.

Tal y como se observa en el Gráfico 3.3, el número de grados o niveles de la escala retributiva comprendidos entre el salario mínimo y el máximo, varía considerablemente de un país a otro. Además, el progreso en la escala no tiene por qué ser sucesivo y uniforme, sino que a veces implica un salto de varios niveles simultáneamente. En Dinamarca, por ejemplo, los docentes que pertenecen al nuevo sistema salarial (*Ny Løn*) ascienden desde el nivel 26 hasta el 30 y posteriormente hasta el nivel 35.

En algunos países el aumento salarial es prácticamente continuo: sus escalas retributivas gozan de muchos niveles y los aumentos de uno a otro son reducidos. Este caso se observa claramen-

GRÁFICO 3.2: TIPOS DE ESCALA RETRIBUTIVA PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Suecia: Los representantes de los trabajadores en el ámbito nacional y los sindicatos de profesores han establecido un nivel salarial al comienzo de la carrera docente y otro tras cinco años de servicio. Tras este período, los sindicatos de trabajadores y profesores o los propios docentes negocian los salarios.

Notas explicativas

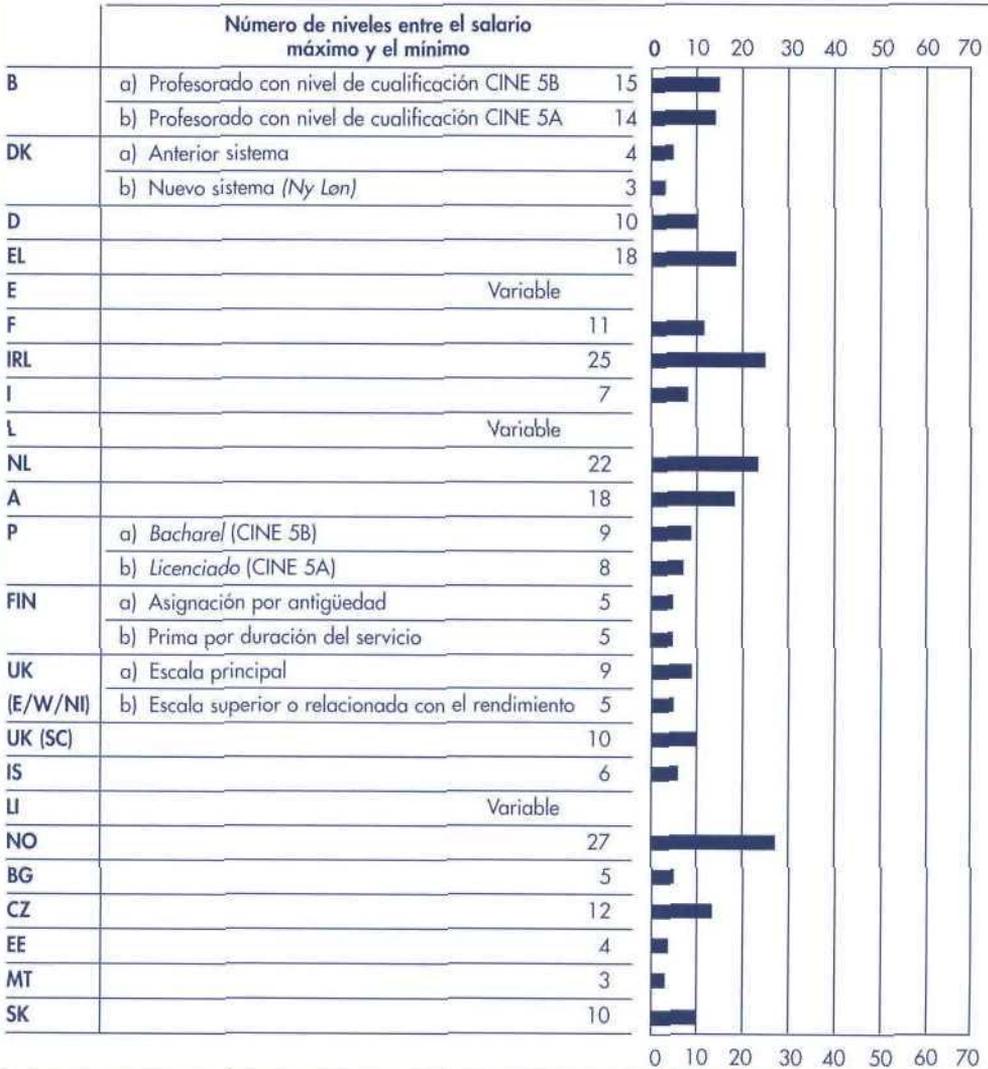
La **escala retributiva lineal** está formada por un número determinado de niveles sucesivos. El paso de un nivel a otro depende de varios criterios e implica un aumento salarial.

Por el contrario, la **escala retributiva matricial** se basa en una red que toma en cuenta varios factores. De este modo, el salario del docente puede variar de acuerdo con uno o varios criterios cuyos resultados son independientes.

te en los Países Bajos y Noruega, pero también en Bélgica, Alemania, Grecia, República Checa y Malta. Por el contrario, en países como Dinamarca, Italia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Estonia, los aumentos son inconexos. El número de niveles es inferior, pero el porcentaje de aumento entre ellos es mayor.

GRÁFICO 3.3: NÚMERO DE NIVELES EN LA ESCALA RETRIBUTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

Países con escala retributiva lineal



Fuente: Eurydice

Países con escala retributiva matricial



(:): CY.

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica: Por lo general, los docentes de educación secundaria inferior tienen una titulación equivalente al nivel teachersCINE 5B. Los docentes con titulación correspondiente al nivel CINE 5A también pueden impartir clases en educación secundaria inferior, aunque no suele ocurrir.

Dinamarca: El nuevo sistema (*Ny Løn*) afecta a los docentes que accedieron a la profesión después del 1 de abril de 2000 o que tenían un nivel inferior o igual al nivel 29 en esta fecha.

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

España: Los funcionarios docentes del Grupo A tienen nivel 24, pero sus salarios pueden aumentar de acuerdo con toda una serie de factores. El número de niveles depende de la carrera profesional de cada docente y de la Comunidad Autónoma a la que trabajan.

Francia: Normalmente existen 11 niveles, pero un docente que se aproxima a la edad de jubilación puede obtener un ascenso de categoría correspondiente a un nivel adicional en el caso de los *professeurs agrégés* y tres en el de los *professeurs certifiés*.

Luxemburgo: El número de niveles depende de la condición o de la formación inicial de los docentes.

Portugal: Los docentes pueden comenzar su carrera profesional con la condición de *mestre* (CINE 6), que les sitúa directamente en el cuarto nivel.

Finlandia: La diferencia entre las dos escalas retributivas consiste en que, a diferencia de la asignación por antigüedad, la prima por duración del servicio se incluye en el salario base.

Reino Unido (E/W/NI): Los docentes que alcanzan el nivel superior en la escala retributiva principal puede solicitar un traspaso a la escala superior con cinco puntos, cuya ascensión está unida al rendimiento. En Inglaterra y Gales, se utiliza una escala diferente para los *Advanced Skills Teachers*.

Liechtenstein: El número de niveles de la escala salarial depende de la categoría a la que pertenezca el docente y oscila entre los 13 y los 20 niveles.

Malta: Cada uno de los tres niveles de la escala retributiva se subdivide en un número determinado de grados (representados en el gráfico 3.7).

Nota explicativa

El Gráfico sólo tiene en cuenta el número de niveles que el docente puede ascender en la escala retributiva, entre un salario mínimo y otro máximo. No se corresponde necesariamente con el número de niveles existentes. Las escalas salariales no comienzan necesariamente en el nivel cero o uno, sino en niveles superiores que se asocian a los trabajadores del sector público con una condición determinada, por ejemplo.

GRAFICO 3.4: PORCENTAJE DE AUMENTO SALARIAL POR NIVEL, DE ACUERDO CON EL NÚMERO DE NIVELES DE LA ESCALA RETRIBUTIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

		Índice de aumento salarial				
		<5 %	De 5 a 10 %	>10 %	Variable	{:}
Número total de niveles en la escala retributiva lineal	<10	FIN, IS, BG	DK, UK (E/W/NL), EE	I, P		
	Entre 10 y 20	B, D, EL, CZ, MT	F, UK (SC), SK			A, LI
	Entre 21 y 30					IRL
	>30	NL, NO				
	Variable	L			E	
	{:}					CY

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Francia: El Gráfico sólo tiene en cuenta a los *professeurs certifiés*.

Italia, Portugal, Bulgaria, Estonia y Malta: El porcentaje del aumento salarial varía de un nivel de la escala a otro. El índice de aumento indicado se corresponde con un valor medio.

Reino Unido (E/W/NL): Sólo se tiene en cuenta la escala principal.

Nota explicativas

Se entiende por **índice de aumento salarial** el porcentaje medio de aumento salarial entre dos niveles sucesivos de la escala.

1.3. Importancia de la experiencia profesional en un ámbito no docente

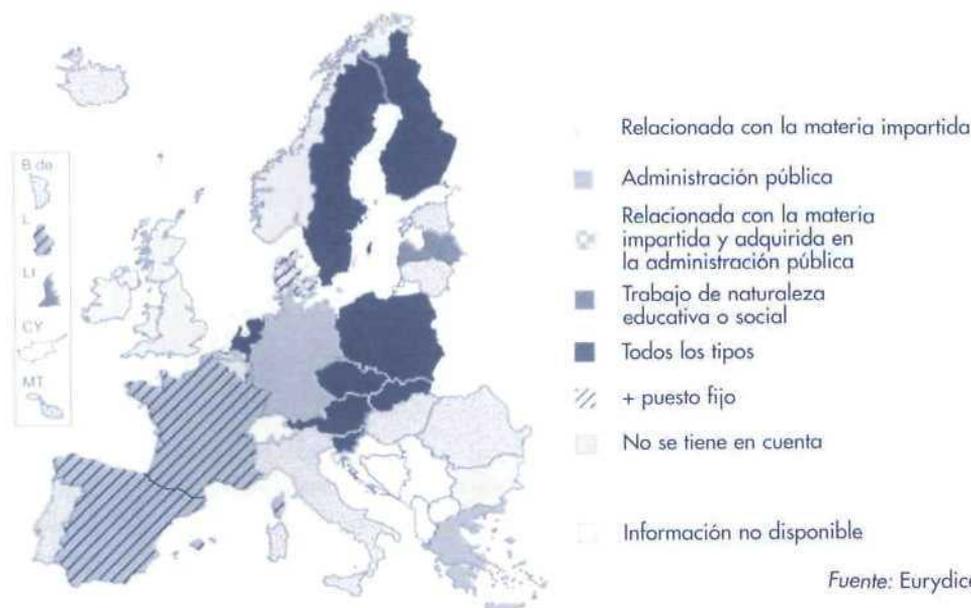
A partir del momento en el que los docentes comienzan a prestar sus servicios, pueden tener derecho a un sueldo superior al salario base mínimo si su experiencia profesional en un ámbito no docente se tiene en cuenta. Este factor es importante en cuanto a su relación con el atractivo de la profesión, puesto que facilita la incorporación de personal procedente de otros sectores.

Aunque esta posibilidad se ofrece en 19 países europeos, generalmente se restringe a una experiencia profesional determinada o a docentes que buscan un puesto fijo. La experiencia previa sólo se reconoce plena e incondicionalmente, sin tener en cuenta el sector de actividad del que se trate, en Polonia y Eslovenia. En los Países Bajos se toma el salario más reciente como indicador para situar a los nuevos docentes en la escala retributiva, medida que también se puede considerar como un reconocimiento de la experiencia previa. En otros países como Austria, Finlandia, Suecia, República Checa y Eslovaquia, se reconoce la experiencia adquirida en cualquier ámbito no docente, aunque se respetan ciertos criterios (entre los que se incluye el número de años de experiencia o la opinión de la autoridad local).

Los diferentes modelos de reconocimiento de la experiencia profesional en áreas no docentes, normalmente se basan en una gama de condiciones como las que se exponen a continuación:

- **Condiciones relacionadas con la naturaleza de la experiencia profesional previa:** el trabajo previo debe ser de naturaleza social o educativa en Liechtenstein y en Letonia. En Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), Dinamarca, Irlanda, Reino Unido, Noruega y Bulgaria, la experiencia profesional previa debe estar relacionada con el contenido de la materia impartida.
- **Condiciones relacionadas con el estatus:** Cuando la experiencia profesional previa se reconoce en Alemania, Grecia, España, Francia y Luxemburgo, debe haberse adquirido en el

GRAFICO 3.5: CONSIDERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN ÁMBITOS NO DOCENTES, PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Notas adicionales

Bélgica (B fr): Se reconoce un máximo de seis años de experiencia previa y sólo en el caso de los docentes que imparten materias técnicas y prácticas. the is limited to maximum 6 years

Bélgica (B nl): Se reconoce un máximo de 10 años de experiencia previa y sólo en el caso de los docentes que imparten materias técnicas y prácticas.

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

España: La experiencia previa en la administración pública repercute en el salario a través de los trienios.

Austria: Se reconoce la mitad de la experiencia profesional previa hasta un máximo de tres años. La experiencia previa de más de tres años sólo se considera si tiene una importancia especial para las tareas que lleva a cabo el docente.

Finlandia: En virtud del actual convenio colectivo, se tendrá en cuenta cualquier experiencia que pueda considerarse útil.

Reino Unido (E/W/Nl): Los organismos apropiados pueden conceder puntos adicionales en la escala retributiva por experiencia previa, bien sea en centros educativos privados o en el extranjero, o por cualquier otro tipo de experiencia que se estime que

esté relacionada con el trabajo del docente. Estos puntos adicionales en la escala son permanentes, tanto si el docente continúa en el mismo puesto como si se traslada a otro nuevo. Gracias a la llamada *No more than a single point a year may be awarded*. Since *Guidance on schoolteachers' pay and conditions of employment*, que entrará en vigor en el año 2001 en Inglaterra y Gales, los docentes retendrán estos puntos extra en la escala a lo largo de toda su carrera profesional.

Reino Unido (SC): Como consecuencia de la reforma de 2002, ya no se reconoce la experiencia en ámbitos no docentes.

República Checa: El empleador de ámbito local o el centro educativo tienen libertad absoluta para reconocer la experiencia adquirida por los docentes en otras áreas no docentes.

sector público. En Bélgica (Comunidad Flamenca), la experiencia previa en el sector público también se reconoce.

- **Requisitos relacionados con la condición actual del docente:** El reconocimiento de la experiencia previa a veces se limita al personal con un puesto fijo. Éste es el caso de Dinamarca, España, Francia y Luxemburgo. No obstante, en Francia, la experiencia de un docente en el sector privado también puede reconocerse, siempre que su duración sea de al menos cinco años.

1.4. Factores relacionados con el aumento salarial

A partir del análisis anterior, resulta obvio que la remuneración de los docentes en activo depende de su posición en la escala retributiva en la mayoría de los países. No obstante, algunos de los factores que determinan esta posición tienen una importancia especial. Entre estos factores se incluyen la antigüedad del servicio, la formación adicional y la evaluación del trabajo real del docente y/o de sus resultados en exámenes, ya sean de oposición o de otra naturaleza. Lógicamente, estos factores se pueden interrelacionar. Igualmente, uno o varios factores pueden conllevar un aumento salarial y, sin embargo, no alterar la posición del docente en la escala retributiva.

1.4.1. Antigüedad

La antigüedad del servicio es indudablemente el principal factor a la hora de conceder un aumento salarial. En casi toda Europa, la remuneración de los docentes aumenta en proporción a la antigüedad. Las únicas excepciones son Portugal, Estonia, Rumania y Eslovenia, donde la antigüedad es una condición necesaria pero insuficiente para ascender en la escala salarial. En Polonia, la antigüedad está unida al derecho a una prima adicional, independientemente de la posición del docente en la escala retributiva. El Gráfico 3.6 ofrece información detallada sobre el derecho del profesorado a este tipo de aumento salarial.

El ascenso en la escala retributiva relacionado con la antigüedad varía de un país a otro. Estas subidas pueden tener lugar a intervalos fijos o variables. En algunos países, estos intervalos tienen una duración de un año e incluso de siete años (en Italia) *with length of service*. Por lo general, se asciende un sólo nivel por cada intervalo., except in Spain, in which the number may vary El Gráfico 3.7 muestra la frecuencia de los aumentos salariales con respecto a la antigüedad.

GRÁFICO 3.6: DERECHO A INCREMENTOS SALARIALES RELACIONADOS CON LA ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL +(CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

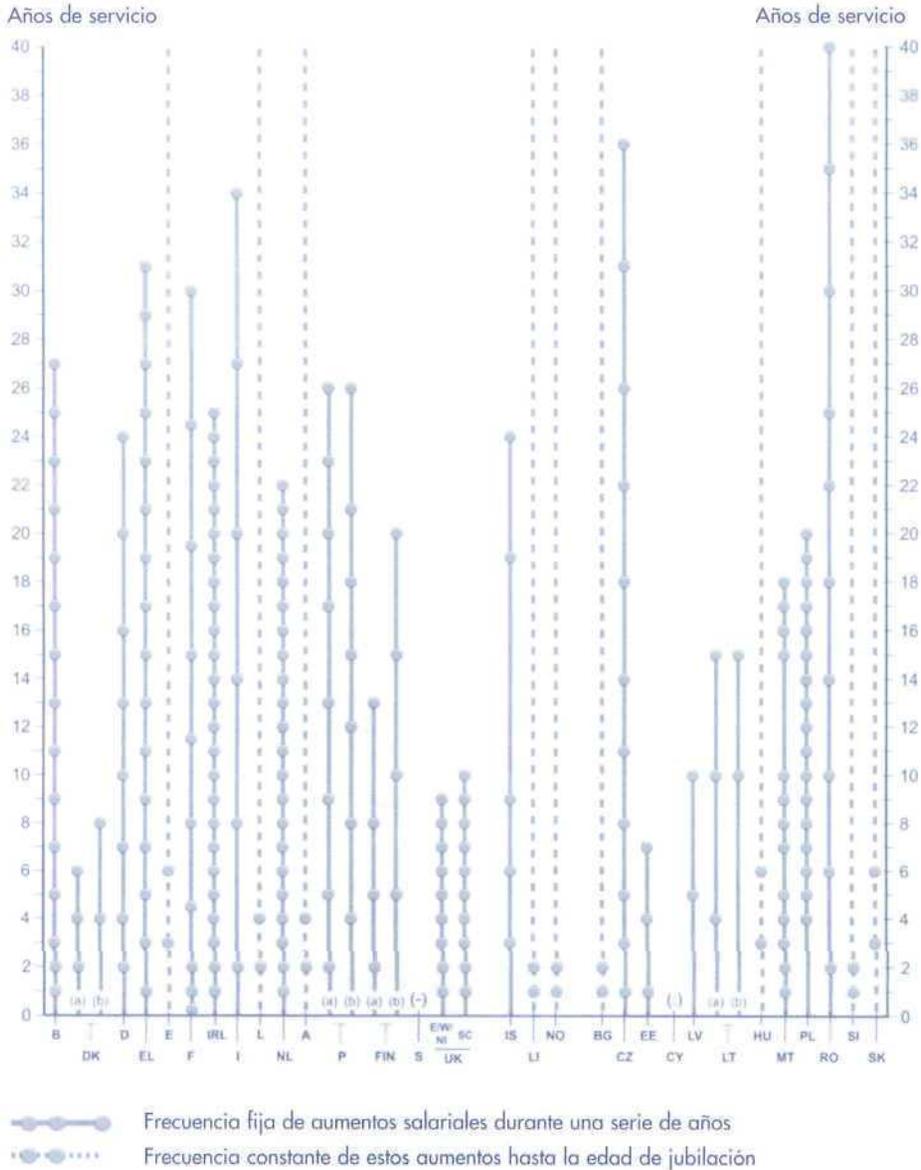
Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

En el Gráfico 3.7 se observa que en algunos países, los aumentos salariales relacionados con la antigüedad son más frecuentes al comienzo de la carrera profesional. En otros casos, éstos tienen lugar a intervalos regulares y constantes (como en España, Luxemburgo, Austria, Liechtenstein, Noruega, Bulgaria, Hungría, Eslovenia y Eslovaquia).

La relación entre la antigüedad y la remuneración se limita en la mayoría de los casos a un período de tiempo. Además, no siempre se tiene en cuenta la antigüedad a efectos de jubilación. El límite a partir del cuál este factor no se tiene en cuenta a efectos salariales varía enormemente en toda Europa. En la mayoría de los países se corresponde con un número máximo de años o con un nivel salarial máximo. En Dinamarca, Letonia y Lituania, los docentes tienen derecho a un número menor de aumentos salariales relacionados con la antigüedad.

Las primas y los aumentos salariales relacionados con la antigüedad rara vez están sujetos a otras condiciones. Los docentes no suelen estar obligados a asumir responsabilidades adicionales o a desempeñar nuevas funciones para lograr estos beneficios.

GRÁFICO 3.7: FRECUENCIA DE LOS AUMENTOS SALARIALES EN RELACIÓN A LA ANTIGÜEDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales (Gráfico 3.7)

Bélgica: El Gráfico no incluye la frecuencia de los aumentos salariales relacionados con la antigüedad para los docentes con titulación equivalente al nivel CINE 5A, que pueden impartir clases en educación secundaria inferior general (aunque es poco frecuente). La frecuencia de su aumento salarial es similar a la que se muestra aquí, pero hasta los 25 años de experiencia.

Dinamarca: El Gráfico muestra la frecuencia de los aumentos salariales para el profesorado del antiguo sistema (a) y del nuevo sistema (b).

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: Desde el año 2001, el salario del profesorado en algunos *Länder* ya no está unido únicamente a la antigüedad sino también al rendimiento.

Portugal: El Gráfico ilustra la frecuencia de los aumentos salariales en el caso de a) los docentes con el título de *Bacharel* y b) los que poseen el título de *Licenciado*.

Portugal, Estonia y Eslovenia: La antigüedad por sí misma no es una condición suficiente para obtener un aumento salarial, pero es esencial para determinar si los docentes pueden ascender a un nivel superior en la escala retributiva.

Finlandia: El Gráfico muestra asignaciones relacionadas con la edad (a) y las primas por años de servicio (b).

Suecia: Existe una gran descentralización con respecto a la política salarial, por lo que los aumentos se negocian entre el empleador municipal/centro educativo y el docente (sin intervención de sindicatos).

Bulgaria: En todas las profesiones, los aumentos anuales están relacionados con la edad. Existe además una escala retributiva de cinco niveles específica para el profesorado, que está relacionada con la antigüedad y con otros factores (The (resultados, exámenes, formación continua e investigaciones, etc.).

Lituania: El Gráfico representa la frecuencia de los aumentos salariales para los docentes que no ascienden non-promoted (a) y los que ascienden (b).

Rumania: La concesión de primas por antigüedad depende de la realización de un curso obligatorio de formación continua (*perfectionare*).

Eslovenia: Los aumentos salariales se conceden anualmente. Una vez cada 3-5 años, los docentes pueden obtener un aumento adicional si ascienden.

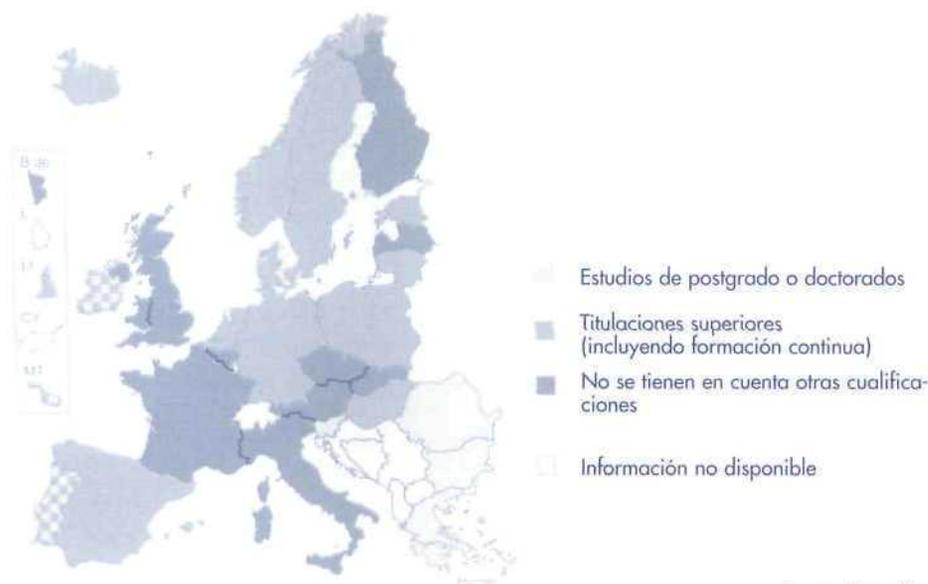
Por lo general, el único factor que puede impedir la concesión de un aumento salarial o una prima por antigüedad es una evaluación negativa por parte del director del centro o de la inspección. Este caso es aplicable a Dinamarca, Grecia, Italia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Hungría y Eslovenia. En la mayoría de los países, las interrupciones en la carrera profesional, como consecuencia de una baja por maternidad, por cuidado de los hijos o por enfermedad, por ejemplo, se tienen en cuenta cuando se calcula la antigüedad.

1.4.2. Formación adicional

Las titulaciones adicionales (cualquier licenciatura, título o cualificación similar adicional a la requerida para el acceso a la profesión) constituyen otra vía para el ascenso en la escala salarial. No obstante, el presente estudio únicamente tiene en cuenta aquella formación que permite a los docentes percibir un aumento salarial sin pasar a una categoría superior. Desde este punto de vista, la mayoría de los países reconocen los esfuerzos del profesorado por mejorar su nivel de formación a lo largo de su carrera profesional. Las únicas excepciones son Bélgica, Francia, Italia, Austria, Finlandia, Reino Unido, República Checa, Letonia y Eslovaquia. Sin embargo, en el Reino Unido (Escocia), la situación cambió en el año 2002. Los aumentos salariales dependen ahora de la realización satisfactoria de cursos de desarrollo profesional continuo (*Continuous Professional Development - CPD*).

El reconocimiento de la formación a lo largo de la carrera del docente a veces sólo aplica a los estudios de postgrado o a los doctorados, como muestra el Gráfico 3.8. Por tanto, la formación continua no se recompensa de forma automática.

GRÁFICO 3.8: CALIFICACIONES ADICIONALES VINCULADAS AL DERECHO A INCREMENTOS SALARIALES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B nl): Los docentes con una titulación equivalente al nivel CINE 5A tienen derecho a un salario más alto, aunque únicamente trabajan en educación secundaria inferior en casos excepcionales.

Dinamarca: Las decisiones sobre las calificaciones que son relevantes son de ámbito local.

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: Los únicos docentes que pueden ascender en la escala salarial son los *Hauptschullehrer* y los *Realschullehrer*, quienes obtienen la condición de *Gymnasiallehrer (Studienrat)* o *Berufsschullehrer (Studienrat)* si cuentan con calificaciones superiores.

España: Los docentes únicamente tienen derecho a un salario más alto una vez completada una serie de horas de formación cada seis años.

Irlanda: Las calificaciones adicionales dan derecho a asignaciones, sin tener en cuenta la posición del docente en la escala salarial. Sólo se reconocen las licenciaturas y los estudios de postgrado.

Países Bajos: Cada centro educativo determina cuáles son las calificaciones adicionales vinculadas al derecho a una subida salarial.

Suecia: No existe una conexión automática entre las calificaciones adicionales y los aumentos salariales, que siempre se basan en decisiones individuales.

Reino Unido (SC): La situación relacionada con los salarios y las calificaciones adicionales cambió en el año 2002. En la actualidad, la condición de *chartered teacher* se obtiene únicamente cuando el docente ha completado satisfactoriamente un número determinado de períodos de formación modular.

Estonia: Este requisito no es por sí mismo suficiente para obtener un aumento salarial, pero puede ser esencial para determinar el ascenso del docente a un nivel superior en la escala retributiva.

Malta: Los docentes con titulaciones universitarias que no sean estudios de postgrado o doctorados, también tienen derecho a aumentos salariales.

Por lo general, los docentes obtienen aumentos salariales cuando sus titulaciones están reconocidas. No obstante, en Luxemburgo y Rumania, el profesorado tiene derecho a esta subida tan sólo una vez durante toda su carrera profesional.

Además, como en el caso de la duración del servicio, las primas o los aumentos salariales relacionados con titulaciones adicionales no suelen estar sujetos a otras condiciones, por tanto, no afectan especialmente a la carga laboral o a las responsabilidades del profesorado, salvo en Islandia y en Lituania. En este último caso, la formación es uno de los criterios que garantizan un estatus superior. Los docentes que lo obtienen deben participar en proyectos, escribir artículos, ayudar a docentes con menos experiencia, evaluar cursos y preparar propuestas metodológicas y material para la enseñanza de su materia.

Asimismo, el derecho a este beneficio salarial normalmente es de carácter permanente, es decir, los docentes lo mantienen hasta la edad de jubilación.

1.4.3. Aumentos salariales tras la evaluación del rendimiento

El resultado de la evaluación del rendimiento puede afectar a la posición del docente en la escala retributiva. Esta evaluación se puede basar en los siguientes factores: méritos, calidad de la enseñanza como tal, resultados obtenidos en concursos o exámenes de otro tipo.

1.4.3.1. Evaluación de la práctica docente

En algunos países de la UE y en la mayor parte de los países candidatos se puede recompensar la calidad o el valor del trabajo realizado por los docentes con un aumento salarial después de una evaluación. No ofrecen este beneficio Bélgica, Alemania (antes de 2001), España, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Islandia, Liechtenstein, República Checa y Lituania. En Dinamarca, Francia y Portugal, este factor está restringido a los docentes con un puesto fijo.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los docentes que alcanzan el nivel superior en la escala principal pueden solicitar el paso a otra escala relacionada con un rendimiento superior. Tal y como sugiere su nombre, el ascenso en esta escala depende de los méritos. Igualmente, el profesorado de Inglaterra y Gales puede ascender en la escala salarial principal si el resultado de la evaluación de su trabajo es favorable.

Existen diversos procedimientos de evaluación. En general, son los directores de los centros educativos los que inician estos procedimientos. No obstante, en los Países Bajos, Noruega y Estonia, tanto el director como el docente pueden tomar la iniciativa. En Dinamarca y Letonia, este derecho es exclusivo del director del centro, con el acuerdo conjunto del consejo municipal y una comisión especial.

GRÁFICO 3.9: DOCENTES CON DERECHO A AUMENTOS SALARIALES RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO. EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: Con la aplicación de la legislación sobre la administración pública, los docentes pueden reclamar subidas salariales relacionadas con su rendimiento desde el año 2001.

Grecia: Únicamente los docentes que trabajan por hora no pueden solicitar estos aumentos salariales.

Portugal: El profesorado puede solicitar una evaluación extraordinaria, que les da derecho a promocionar en su carrera profesional.

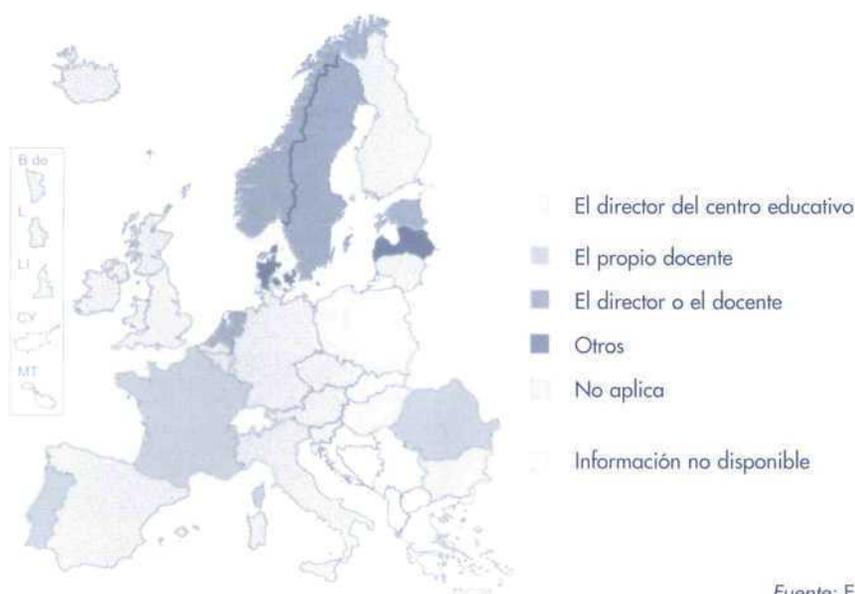
Finlandia: Aunque no se evalúa el rendimiento, los directores de los centros educativos que estimen que el trabajo de los docentes es satisfactorio, les pueden recompensar con aumentos salariales. No obstante, esta situación es poco común.

Suecia: Se establecen acuerdos locales como resultado de las negociaciones entre los empleadores de los municipios y los sindicatos. El director y los sindicatos o incluso los mismos docentes (si no son miembros de un sindicato) pactan los salarios individuales en el propio centro educativo. En tales casos, los méritos evaluados por el director del centro constituyen un factor esencial.

Polonia: Una valoración favorable de la práctica docente conlleva una paga adicional conocida como «prima para la motivación», que no afecta en absoluto a la posición del docente en la escala salarial.

En casi todos los países, los directores de los centros educativos desempeñan un papel importante en la evaluación de los docentes. Su criterio es normalmente un factor esencial o incluso exclusivo en el proceso de evaluación. Este último caso se observa en los Países Bajos (donde tanto los directores como los subdirectores de los colegios pueden desempeñar esta función), Suecia, Reino Unido (Inglaterra y Gales) en el caso de la escala retributiva principal, Noruega, Bulgaria, Hungría, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia. En ocasiones pueden estar involucrados otros organismos como el cuerpo de inspectores (en Francia y Malta), comités especiales de representación internos, externos o mixtos o los consejos de administración de los centros educativos.

GRÁFICO 3.10: PERSONA U ORGANISMO ENCARGADA DE INICIAR LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA CONCESIÓN DE AUMENTOS SALARIALES RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca: El consejo municipal y el director del centro educativo toman la iniciativa en este procedimiento.

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Países Bajos: El subdirector del centro educativo también puede iniciar este procedimiento.

Finlandia: Puesto que el rendimiento del profesorado no se evalúa, los directores que consideren que el trabajo de los docentes de su centro educativo es satisfactorio, pueden concederles aumentos salariales. No obstante, esta situación es poco común.

Suecia: Se establecen acuerdos locales como resultado de las negociaciones entre los empleadores de los municipios y los sindicatos. El director y los sindicatos o incluso los mismos docentes (si no son miembros de un sindicato) pactan los salarios individuales en el propio centro educativo. En tales casos, los méritos evaluados por el director del centro constituyen un factor esencial.

Reino Unido (E/W): El Gráfico ilustra el ascenso del profesorado en la escala retributiva principal en función de los méritos. Cada profesor deberá solicitar su traspaso a la escala superior o asociada al rendimiento. El consejo de administración del centro educativo determina su ascenso en esta escala.

Letonia: El director del centro educativo y una comisión interna inician los procedimientos.

En Francia, los sindicatos también intervienen en la evaluación. El progreso en la carrera profesional del docente depende de evaluaciones anuales dirigidas en parte por el *recteur* como respuesta a las propuestas del director del centro educativo y en parte por el *inspecteur pédagogique*. Un comité mixto compuesto por representantes de la administración y de los docentes, nombrados por los sindicatos, presenta propuestas de ascenso a la autoridad correspondiente. Los sindicatos también juegan un importante papel en Suecia donde, como se ha destacado anteriormente, no existe una escala retributiva como tal y los salarios dependen del resultado de las negociaciones con el empleador.

Generalmente, los aumentos salariales relacionados con el rendimiento del profesorado en el trabajo son permanentes, aunque en algunos países existe un nivel salarial máximo. Se mantienen hasta la edad de jubilación y pueden ser sustituidos por aumentos posteriores similares. En este sentido, Hungría constituye un caso especial, puesto que los aumentos salariales relacionados con los méritos no se pueden mantener durante más de un año. Por otro lado, se pueden conceder varios aumentos salariales. Por tanto, no existen impedimentos para que un docente obtenga un nuevo aumento, una vez alcanzado el período máximo del primer aumento. En Rumania, los aumentos salariales obtenidos tras una evaluación favorable del rendimiento de trabajo se conceden para una duración de un año o de cuatro.

Finalmente, la repercusión que una evaluación favorable puede tener en el nivel real de remuneración varía considerablemente de un país a otro. A veces la evaluación positiva conlleva un ascenso que generalmente se corresponde con dos niveles en la escala salarial. No obstante, esta situación no se da en todos los países, bien porque no existan regulaciones específicas en este ámbito o simplemente porque no exista una relación entre los méritos y la escala retributiva. Además, en muchos países, estos aumentos sólo se conceden a partir de un cierto número de años de servicio. Este tipo de restricción se impone en Francia, Estonia, Lituania, Polonia y Rumania.

1.4.3.2. Valoración a partir de concursos u otra forma de evaluación

En algunos países se evalúa a los docentes mediante concursos o exámenes de otra naturaleza. La obtención de un resultado favorable les garantiza un estatus superior, sin tener que suspender la labor docente como tal. Este nuevo estatus conlleva un aumento salarial, pero no implica necesariamente la asignación de nuevas funciones o responsabilidades. En este análisis no se tienen en cuenta los resultados favorables en concursos u otros exámenes, si esto implica el traspaso a una categoría diferente del personal (puestos de gestión y administración en el Ministerio de Educación, cuerpo de inspectores, etc).

En España los docentes que cuentan con una antigüedad de ocho años pueden participar en concursos para obtener la condición de *catedrático*. El número de *catedráticos* está restringido al 30 % del profesorado de educación secundaria con la condición de funcionarios de carrera civil publi. Aunque los procedimientos de selección dependen de cada Comunidad Autónoma, normalmente se basan en una evaluación de los méritos académicos, el ejercicio de la profesión y un examen oral que implica la discusión de un tema seleccionado.

En el Reino Unido (Inglaterra y Gales), se ha establecido una nueva categoría conocida como *Advanced Skills Teachers (AST)*. La finalidad de esta categoría es ofrecer a los mejores docentes la posibilidad de progresar en su carrera profesional sin tener que ascender inmediatamente a puestos de administración. Los centros educativos ofrecen estos puestos de AST y para obtenerlos los solicitantes se someten a una evaluación externa, que se basa en el expediente profesional, en la observación del trabajo y en entrevistas realizadas en el centro educativo.

Hasta abril de 2002, el profesorado en el Reino Unido (Escocia) debía conformarse con categorías jerárquicas entre las que se incluían las siguientes: *non-promoted Teacher*, *Senior Teacher*, *Assistant Principal Teacher* y *Principal Teacher*. Recientemente se han llevado a cabo reformas para ofrecer al profesorado una estructura profesional mejorada y simplificada, con la finalidad de recompensar a los mejores docentes que deseen continuar en la enseñanza con la nueva condición de *Chartered Teacher*. La oferta de puestos de trabajo se anuncia públicamente para que cualquier profesor cualificado pueda solicitarlos, independientemente del centro educativo o de la autoridad local de los que dependan estos puestos.

Merece la pena destacar la situación de Lituania y Polonia, donde las escalas retributivas tienen forma matricial, por algunos aspectos distintivos. En ambos casos los docentes pueden participar en exámenes o ser entrevistados para acceder a niveles superiores en la escala salarial. En Lituania existe un comité escolar interno que examina a los docentes que deseen obtener la condición de profesor superior, mientras que un comité externo evalúa a aquellos que deseen obtener la categoría de profesores especialistas o expertos en metodología. En cualquiera de los casos es necesario realizar un examen. Por tanto, en ambos países los docentes deben someterse a una evaluación mediante un concurso u examen general para ascender en la escala retributiva. Este procedimiento no es en absoluto excepcional, como es el caso en España.

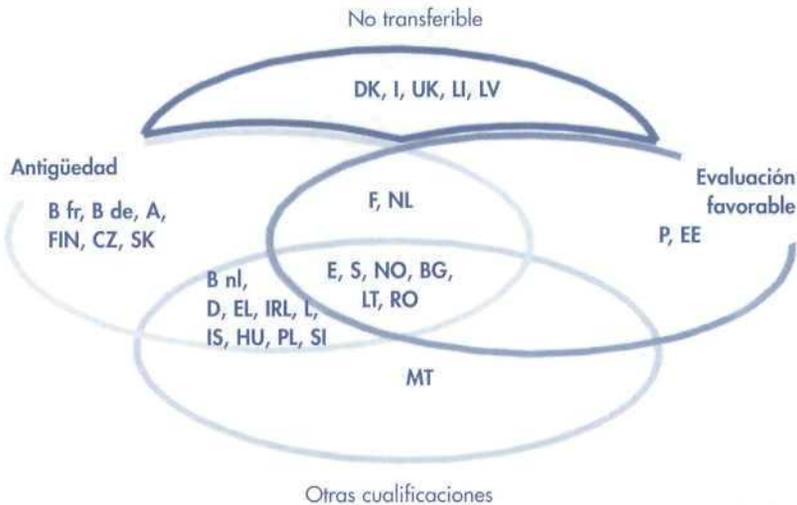
1.5. Remuneración transferible

Ya sea por voluntad propia o no, los docentes pueden tener que depender de otro empleador al trasladarse de un puesto docente a otro, del sector privado al público, de una autoridad local o regional a otra, etc. La continuidad del derecho a beneficios salariales ya obtenidos, sin duda constituye un incentivo para que los docentes continúen en la profesión o para fomentar la movilidad interna. Estos modelos de movilidad profesional suscitan la cuestión de si los beneficios salariales deben transferirse y si los docentes deben mantener el nivel salarial que ya han obtenido gracias a su experiencia profesional en un sector no docente o debido a su antigüedad, méritos o cualificaciones.

En casi todos los países es posible la transferencia de, al menos, algunas categorías de aumentos salariales. Las únicas excepciones son Dinamarca, Italia, Reino Unido, Liechtenstein y Letonia. En Francia, allí donde el gobierno central es el único empleador, los traslados de una región a otra no suponen una amenaza al *estatus quo* y cualquier transferencia del sector público al privado o viceversa por lo general sólo puede ocurrir al comienzo de la carrera profesional de un docente (véase también el Capítulo 1, sección 6).

No obstante, las diferentes categorías no son en absoluto uniformes. Los beneficios económicos relacionados especialmente con la duración del servicio o con cualificaciones adicionales son más fácilmente transferibles que los adquiridos a partir de los resultados favorables de una evaluación del rendimiento.

GRÁFICO 3.11: TRANSFERIBILIDAD DE LOS AUMENTOS SALARIALES OBTENIDOS POR LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (CINE 2A) DENTRO DEL SECTOR PÚBLICO, 2000/01



(:): CY.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica y Países Bajos: Se incluye el sector privado subvencionado.

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Finlandia: Los docentes tienen que solicitar el reconocimiento de sus beneficios económicos cada vez que cambien de empleador, aunque esto supone una mera formalidad. Las pagas adicionales relacionadas con los méritos dependen del criterio de éste último.

Suecia: Se establecen acuerdos locales como resultado de las negociaciones entre los empleadores de los municipios y los sindicatos. El director y los sindicatos o incluso los mismos docentes (si no son miembros de un sindicato) pactan los salarios individuales en el propio centro educativo. Los beneficios económicos, por tanto, pueden ser transferibles.

Noruega: Las cualificaciones adicionales siguen siendo válidas si equivalen a un nuevo título reconocido por las autoridades centrales y si las autoridades locales han decidido, con el consentimiento de los sindicatos, que los profesores correspondientes deben recibir en todo caso un incremento salarial.

Rumania: Los aumentos salariales relacionados con una evaluación positiva del rendimiento, sólo se retienen si el cambio tiene lugar dentro del período por el que se les concede (uno o cuatro años).

2. Reajustes salariales

El salario base que se rige por regulaciones de la escala salarial puede estar acompañado, en circunstancias especiales, de varias formas de ingresos adicionales. Entre ellos se incluye la remuneración de las horas extra, de responsabilidades adicionales y las primas salariales para compensar a los docentes por unas condiciones laborales difíciles relacionadas con la zona en la que trabajan (que puede ser remota o verse afectada por una exclusión social considerable o un alto coste de vida) o con las características de los alumnos (que pueden tener necesidades educativas especiales, no alcanzar los niveles mínimos establecidos por el centro educativo o no dominar la lengua de instrucción, etc.).

2.1. Horas extra

Se entiende por horas extra, el tiempo de trabajo que sobrepasa el número de horas especificado en el contrato laboral o en las condiciones de servicio y por el que los docentes reciben una paga adicional a cambio de desempeñar funciones incluidas entre sus tareas habituales. La lista de tareas que pueden incluirse en los contratos de trabajo o condiciones laborales de los docentes se exponen en el Capítulo 2 del presente informe. Las horas extra pueden realizarse temporalmente o a lo largo de todo el año. Por ejemplo, estas horas pueden implicar la sustitución temporal de un compañero ausente⁽¹⁾ o, en países en los que el número de horas de servicio se determina colectivamente, la asignación de una carga laboral docente a lo largo del año que excede las horas de clase especificadas en general.

GRÁFICO 3.12: REMUNERACIÓN DE LAS HORAS EXTRA EN COMPARACIÓN CON EL SALARIO NORMAL EXPRESADO EN PORCENTAJE POR HORAS. DOCENTES A TIEMPO COMPLETO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

No aplica: no se pagan las horas extra	Remuneración inferior al porcentaje por horas	Remuneración equivalente al porcentaje por horas	Remuneración superior al porcentaje por horas		Remuneración variable
			Entre 100 y 150%	Más de 150%	
E, IRL, UK	B fr, B de, D, L, FIN, MT	B nl, EL, NL, IS, LT, PL, RO	DK, A, P, CZ, EE, LV, HU, SI, SK	S, NO	F, I, LI, BG

(-): CY

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B fr): El horario total de un docente es de entre 22 y 24 horas semanales y, en principio, las horas extra no se remuneran. No obstante, si la autoridad del centro educativo no puede encontrar a un docente para impartir clases de una materia determinada, uno o varios docentes pueden realizar un pequeño porcentaje de horas extra de forma excepcional para cubrir dichas clases.

Bélgica (B de): Entre las medidas para solucionar la escasez de profesorado, un decreto del 25 de junio de 2001 estableció que las horas extra deben pagarse en función del porcentaje normal únicamente cuando exista escasez probada de profesores. In the framework of

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: Si el número de horas extra excede el límite máximo semanal o medio año, o si el docente hace horas extras por un período superior a un año, tiene derecho a una reducción de su carga laboral al año siguiente o a la remuneración de las horas extra.

Francia: Las horas extra se pagan a un precio fijo, que está relacionado con la condición de cada docente más que con el nivel alcanzado en la escala salarial. Esta cantidad se expresa como porcentaje del número de horas normales, por lo que varía considerablemente de un caso a otro.

Malta: Desde el curso escolar 2001/02, los docentes tienen que realizar tres sesiones de dos horas de formación interna, que se les pagan como horas extra.

⁽¹⁾ Las condiciones por las que se rigen las sustituciones (remuneradas o no) de compañeros se analizan en: Capítulo 4 del Informe II: Oferta y demanda. Educación secundaria inferior general. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. *Temas clave de la educación en Europa*, Volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002.

Nota explicativa (Gráfico 3.12)

Las regulaciones relacionadas con el cálculo de los pagos de horas extra varían enormemente de un país a otro. Estos pagos pueden ser porcentajes de un sueldo por horas (150%, por ejemplo), una proporción del salario mensual (1/90, por ejemplo), un porcentaje del salario mensual (1,432%, por ejemplo), una proporción del salario anual, o ser una referencia del salario básico, el salario tras un número determinado de años o el salario máximo, etc. Los índices exactos se muestran en el anexo, junto con el cálculo adoptado para relacionar el porcentaje de horas extra y el porcentaje normal por horas, donde aplique.

Tres países (España, Irlanda y el Reino Unido) no disponen de estadísticas relacionadas explícitamente con la remuneración de las horas de trabajo que exceden a las especificadas en el contrato del docente. En España y en el Reino Unido, los docentes están contractualmente obligados a asistir al centro educativo y estar disponibles durante un número de horas determinado (véase el Capítulo 2). Así, los directores pueden pedirles que trabajen más horas de las correspondientes a su carga laboral habitual sin que por ello reciban una remuneración extra.

En cuatro países (Bélgica [Comunidad Francesa], Alemania, Grecia y Austria), los profesores deben estar disponibles para hacer un cierto número de horas extra adicionales a la carga laboral, sin recibir una paga suplementaria. Las horas extra que excedan este número conllevan el derecho a primas salariales. Por ejemplo, en Alemania, si el número de horas extra excede el límite máximo semanal o si los docentes hacen horas extra durante un período superior a medio año, tienen derecho a una reducción de su carga laboral al año siguiente o a una remuneración de las horas extra.

En los demás países, cualquier hora de trabajo que se considere adicional al número de horas establecidas por contrato (ya sea por ley, por acuerdos de negociaciones o por contratos individuales) conlleva una compensación económica o una reducción del horario laboral in subsequent years (como en Portugal, en el caso del trabajo realizado a partir de las 19 h. Liechtenstein o Estonia). La compensación económica es superior al porcentaje por horas en 11 países y equivalente a éste en siete países.

2.2. Responsabilidades adicionales

Se entiende como responsabilidad adicional, cualquier tarea que la parte contratante puede solicitar a los docentes, que no se incluya entre los servicios que normalmente realizan. Los profesores reciben una prima salarial por estar dispuestos a asumir responsabilidades **diferentes a las especificadas en sus contratos**. La lista de actividades que los docentes pueden tener que realizar en virtud de su contrato laboral o de las regulaciones del servicio se analizan en el Capítulo 2 del presente informe. Estas responsabilidades adicionales se desempeñan durante un período establecido y no conllevan necesariamente la promoción del docente. La sustitución de compañeros no se tiene en cuenta, puesto que forma parte de las horas extra dedicadas a actividades especificadas en el contrato laboral (en la mayoría de los casos son funciones docentes).

Las responsabilidades adicionales remuneradas pueden variar en gran medida. Las más comunes son las funciones de supervisión o las actividades extraescolares con los alumnos, la participación en la administración de centros educativos, el asesoramiento o apoyo a otros profesores, la vigilancia y corrección de exámenes, la participación en actividades nacionales e

internacionales y la preparación de materiales didácticos o la responsabilidad en el campo de las TIC. El Gráfico 3.13 ofrece una visión general de la actividad remunerada en cada uno de los países correspondientes.

En Bélgica, Alemania y Austria (en las *Hauptschulen*), los docentes que asumen responsabilidades adicionales no pueden recibir una remuneración por ellas. En Luxemburgo y en el Reino Unido, existe únicamente un tipo de responsabilidad unida al derecho a remuneración y éste depende de la decisión de la autoridad local o del centro educativo en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En los demás países, la gama de responsabilidades adicionales que pueden estar remuneradas es más amplia.

GRÁFICO 3.13: RESPONSABILIDADES ADICIONALES A LAS ESPECIFICADAS EN EL CONTRATO LABORAL QUE CONLLEVAN UNA REMUNERACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Supervisión de alumnos tras las clases o actividades extraescolares con ellos	Participación en la administración del centro educativo	Asesoramiento o apoyo a otros docente	Vigilancia y corrección de exámenes, participación en comités examinadores	Participación en actividades nacionales/internacionales o de órganos de representación	Preparación de materiales didácticos, responsabilidad en TIC
B fr	○	○	○	○	○	○
B de	○	○	○	○	○	○
B nl	○	○	○	○	○	○
DK	●	●	●	●	●	●
D	○	○	○	○	○	○
EL	●	●	○	●	●	○
E	○	●	○	●	●	○
F	○	●	●	●	○	○
IRL	●	●	✓	(-)	(-)	(-)
I	●	●	●	○	○	○
L	○	○	○	●	○	○
NL	○	●	●	○	○	○
A	○	○	○	○	○	○
P	●	●	●	●	●	○
FIN	●	●	○	○	○	○
S	✓	✓	✓	○	✓	✓
UK (E/W/NI)	○	✓	○	○	○	○
UK (SC)	○	●	○	○	○	○
IS	●	●	●	●	✓	○
LI	○	●	○	○	○	●
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓
BG	●	●	○	●	●	○
CZ	○	✓	✓	○	○	●
EE	●	●	●	●	●	○

	Supervisión de alumnos tras las clases o actividades extraescolares con ellos	Participación en la administración del centro educativo	Asesoramiento o apoyo a otros docente	Vigilancia y corrección de exámenes, participación en comités examinadores	Participación en actividades nacionales/internacionales o de órganos de representación	Preparación de materiales didácticos, responsabilidad en TIC
CY	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LV	●	●	☺	●	●	☺
LT	●	☺	☺	●	☺	☺
HU	☺	●	☺	☺	☺	●
MT	●	☺	☺	●	☺	☺
PL	●	●	●	●	●	☺
RO	☺	☺	●	●	☺	☺
SI	☺	☺	●	●	●	☺
SK	●	●	●	●	●	☺

- Responsabilidades adicionales remuneradas.
- ☺ Responsabilidades no exigibles al profesorado o que no pueden considerarse como responsabilidades adicionales, puesto que representan una simple ampliación de sus funciones habituales (véase el punto anterior) o, una vez más, responsabilidades adicionales no remuneradas.
- ✓ Decisión que depende de la autoridad local o del director del centro educativo.

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Austria: Sólo se tienen en cuenta los docentes contratados por los *Länder* que trabajan en las *Hauptschulen*.

Portugal: La vigilancia y corrección de exámenes están remuneradas únicamente en el caso de exámenes nacionales.

Noruega: Los docentes reciben una prima cuando viajan con los alumnos, como parte de las actividades extraescolares y de supervisión.

República Checa: Los directores de los centros educativos pueden pagar a los docentes una prima por realizar actividades como el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, la administración de bibliotecas, la supervisión del equipamiento escolar, la organización de competiciones en el colegio y la ayuda a otros docentes, etc.

Rumania: La única responsabilidad por la que se recibe una remuneración adicional es la supervisión de futuros docentes durante sus prácticas en los centros educativos. Un docente puede ofrecer ayuda a otros compañeros, especialmente profesores noveles, si el director del centro educativo lo solicita, pero esta actividad no está remunerada.

Nota explicativa

El Gráfico muestra las responsabilidades adicionales remuneradas para los docentes con un contrato laboral estándar.

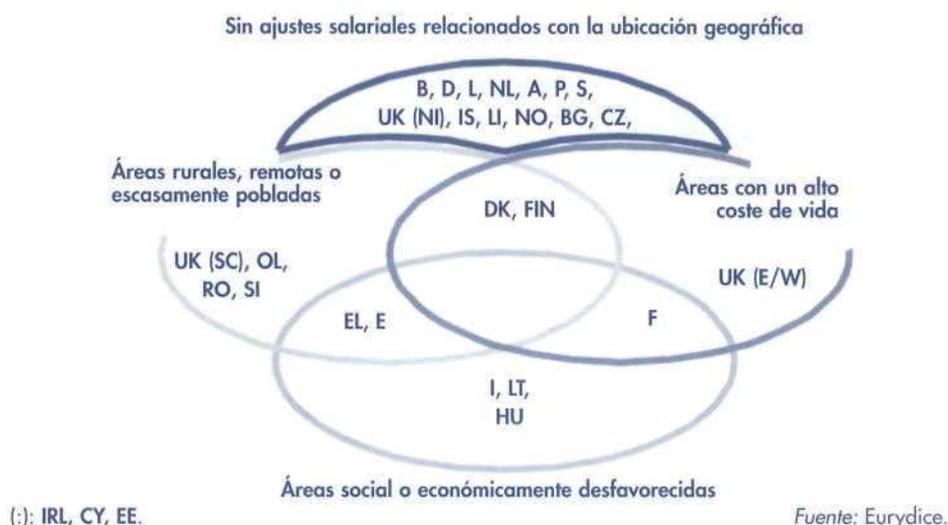
2.3. Diferencias salariales relacionadas con la ubicación geográfica de los docentes

Las diferencias salariales relacionadas con el área en la que trabajan los docentes consisten en reajustes salariales para compensar ciertas características de la localización del centro educativo. Por lo general, estos reajustes consisten en incentivos, cuya finalidad es fomentar la ocupación de puestos de trabajo en zonas remotas, rurales o desfavorecidas. Además se pueden conceder prestaciones por trabajar en otros entornos, como capitales con un nivel de vida superior a la media.

Aunque estos reajustes salariales no están tan extendidos como la remuneración de las horas extra o de las responsabilidades adicionales, están reconocidos en la legislación de 13 países.

Los criterios de elegibilidad varían considerablemente. Pueden tener una naturaleza geográfica (áreas remotas o aisladas) como en Dinamarca, Grecia, España, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Polonia, Rumania y Eslovenia; económica (coste de vida muy alto) como en Dinamarca, Francia, Finlandia y Reino Unido; o social (áreas socialmente excluidas, de alto riesgo o con una alta proporción de alumnos procedentes de minorías étnicas o lingüísticas) como en Grecia, España, Francia, Italia, Lituania y Hungría. En general, todos los docentes, independientemente de su condición, tienen derecho a estas primas. En algunos países es necesario que tengan un contrato fijo o la condición de funcionarios (Dinamarca y Finlandia) o enseñen en un tipo especial de centro educativo a (Hungría).

GRÁFICO 3.14: CRITERIOS DE ELIGIBILIDAD DE REAJUSTES SALARIALES RELACIONADOS CON LA UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01



Notas adicionales

Dinamarca: Sólo docentes con contratos fijos.

Dinamarca y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

España: Siempre que los docentes hayan trabajado en estas zonas durante al menos un mes.

Francia: Se establecen dos tipos de áreas residenciales para determinar las prestaciones relacionadas con el coste de vida, que se corresponden con el 1 y el 3% del salario bruto, respectivamente.

Italia: Siempre que los docentes acepten su permanencia en estas áreas durante un período determinado.

Países Bajos: Los centros educativos ubicados en regiones desfavorecidas reciben recursos económicos adicionales que pueden destinarse a la concesión de reajustes salariales.

Portugal: Se conceden primas a los docentes que trabajen en zonas rurales o remotas, que están relacionadas con la condición profesional de éstos, pero no existen regulaciones para su administración.

Finlandia: Docentes con la condición de funcionarios, únicamente para zonas remotas o escasamente pobladas; todos los docentes, para zonas cuyo coste de vida esté por encima de la media.

Reino Unido (E/W): Sólo profesores que trabajen en Londres o en los alrededores.

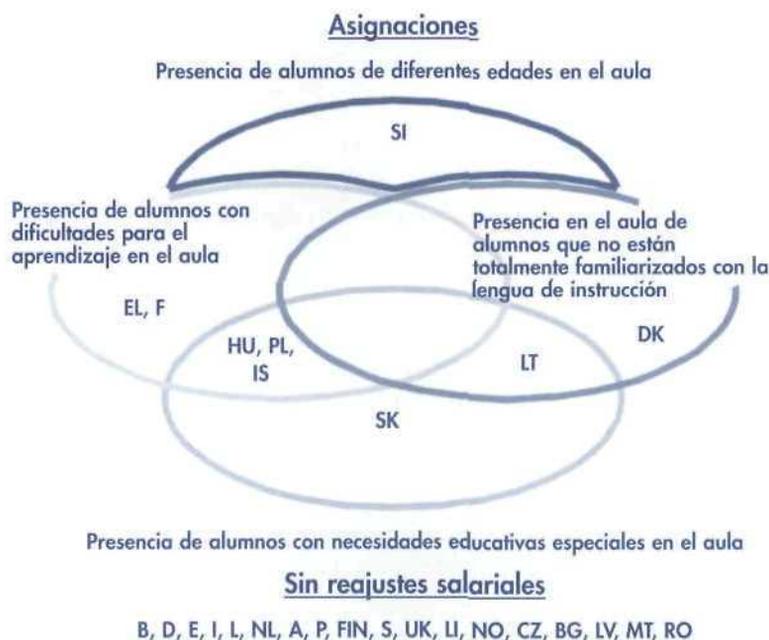
Hungría: Únicamente los docentes de centros educativos financiados por las autoridades locales.

2.4. La enseñanza a grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas

Algunos países toman medidas para conceder una remuneración adicional a los docentes que atienden a alumnos con dificultades para el aprendizaje o con necesidades educativas especiales en las clases ordinarias. Por lo general, este tipo de primas se otorgan en el caso de la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales, pero a veces también se tienen en cuenta otros criterios como la enseñanza a alumnos con dificultades lingüísticas, las clases con alumnos de diferentes edades o los alumnos con un bajo nivel de conocimientos. Normalmente, para la concesión de una remuneración adicional es necesario que exista un número mínimo de alumnos con dificultades y en algunos países como Hungría y Polonia, los docentes deben tener cualificaciones especiales para tener derecho a un reajuste salarial.

En Suecia, la presencia de alumnos con dificultades para el aprendizaje o necesidades educativas especiales se puede considerar en negociaciones salariales individuales.

GRÁFICO 3.15: LA ENSEÑANZA A GRUPOS DE ALUMNOS CON DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS: CRITERIOS PARA LA CONCESIÓN DE UNA REMUNERACIÓN ADICIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01



(:): IRL, CY, EE.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales (gráfico 3.15)

Dinamarca y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Países Bajos: Los centros educativos que admiten alumnos de minorías étnicas reciben recursos económicos adicionales que pueden destinarse a la concesión de ajustes salariales.

República Checa: Los directores de los centros educativos pueden pagar primas a los docentes que trabajen con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas o clases con dificultades.

Nota explicativa

La información del Gráfico no refleja la situación relacionada con los alumnos atendidos en clases o centros educativos especiales.

3. Beneficios económicos

Las secciones previas se han centrado en la recopilación de datos relacionados con el salario base y la remuneración adicional que reciben los docentes. Esta tercera sección pretende analizar otros incentivos no remunerados para la incorporación de posibles docentes a la profesión y para que los profesores en activo se mantengan en ella, así como examinar los procedimientos para concederlos.

Los beneficios económicos se definen como aquellas **prestaciones o pagos en especie** que se corresponden con bienes y servicios concedidos **gratuitamente** o a **precios especiales** por los empleadores a sus trabajadores, para que los utilicen a voluntad con el fin de satisfacer sus propias necesidades o las de los miembros de su familia (Eurostat, *National Account Statistics*).

El Gráfico 3.16 de la página siguiente se resume los beneficios económicos que existen en los distintos países.

Los diferentes tipos de incentivos que se tienen en cuenta en el presente estudio se amplían en un grupo de países formado por Alemania, España, Francia, Finlandia, Suecia (donde están administrados por las autoridades locales), Estonia, Letonia (también administrados por las autoridades locales), Hungría y Polonia. Los beneficios más extendidos son los relacionados con los gastos de transporte, disponibles en la gran mayoría de países, aunque a veces están sujetos a ciertas condiciones. Por el contrario, en Bulgaria no se ofrece ningún tipo de beneficio.

3.1. Subsidio de enfermedad

En casi toda Europa existe algún tipo de seguridad social para los ciudadanos, por esta razón, es poco frecuente que se ofrezcan otros beneficios relacionados con la sanidad a los docentes. De hecho, este tipo de incentivo se ofrece únicamente en Alemania, España, Francia, Países Bajos, Austria (sólo en algunos *Länder*), Finlandia, Liechtenstein, Estonia, Polonia y Eslovaquia.

En ocasiones, estos países ofrecen una cobertura de seguro adicional, como en el caso de España y Francia para todos los funcionarios, en Finlandia, donde todo el personal es beneficiario y en Liechtenstein. En Polonia, se concede una paga para cubrir el tiempo adicional

GRÁFICO 3.16: BENEFICIOS ECONÓMICOS PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01

	Bfr	Bnl	Bde	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A					●		●	●				●	●	●	●	✓				●				●						●		●	
B				✓	●	●	●	●		●		●					✓		✓		✓			●		✓	●	✓	●	●	✓		
C	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	✓	●	●	●	●	●	●	●	●	●	✓	●	●	●	●	●	●	
D				✓			✓				●			●	●	●				●	●		●		✓	✓	✓	✓	✓	●	●		
E				✓	●		●						●		●	✓	●			●	●			●	✓	✓	✓	✓			●		

A	Subsidio de enfermedad.	D	Subvención alimenticia
B	Subvención para el alojamiento	E	Ayudas para recursos (libros, recursos informáticos, etc.)
C	Ayudas al transporte		Casilla vacía = sin ayudas
✓	A discreción de la autoridad local o del centro educativo	●	Ayudas

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B de): Desde septiembre de 2002, los docentes que trabajan en varios centros educativos en un mismo día, reciben una ayuda que cubre parcialmente los gastos de transportes.
Dinamarca y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

requerido para una convalecencia. También son posibles las revisiones médicas gratuitas en Finlandia y Eslovaquia, así como el reembolso parcial de gastos médicos en Alemania. En los países en los que se conceden estos beneficios, se otorgan únicamente a los docentes con un puesto fijo, excepto en Finlandia.

No obstante, es necesario destacar que los docentes en los Países Bajos no están necesariamente cubiertos por el servicio nacional sanitario, en cuyo caso tienen que contratar un seguro médico privado. Sin embargo, existen regulaciones para la protección de docentes que deben hacer frente a las consecuencias económicas de su enfermedad o discapacidad, especialmente mediante la financiación total o parcial de la cobertura de su seguro privado.

3.2. Subvención para el alojamiento

Este tipo de ayuda económica está relacionada con la cobertura total o parcial del gasto que implica el alojamiento de los docentes en la zona a la que pertenecen sus centros educativos.

Es más habitual la oferta de ayudas relacionadas con el alojamiento que aquellas que conciernen a la salud. Casi la mitad de los países ofrecen este tipo de incentivo, cuya naturaleza es variable. Básicamente existen tres tipos de incentivos:

- **Subvención de mudanza:** únicamente se concede en el momento de la contratación para un puesto de trabajo o en caso de traslado y normalmente se restringe a los docentes con un puesto fijo. Esta ayuda se ofrece en Dinamarca (a criterio de las autoridades locales), Alemania, Francia, Italia (para el primer puesto de trabajo), Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra y Gales, a criterio de las autoridades locales), Islandia (a criterio de las autoridades locales), Estonia, Lituania, Polonia y Rumania. En Lituania, tan sólo los docentes con un contrato por cinco años tienen derecho a este tipo de beneficio.
- **Ayuda total o parcial al alojamiento:** Las medidas y los procedimientos son variados. En ocasiones se ofrecen residencias, casas o apartamentos para profesores, como en el caso de Noruega (únicamente en zonas remotas), Letonia, Hungría, Polonia (en zonas rurales o poblaciones con menos de 5 000 habitantes) y en Eslovenia (para profesores con un puesto fijo). En la República Checa existe esta posibilidad, pero en circunstancias excepcionales. Otra posibilidad es el pago total o parcial del alquiler del docente, como en el caso de Islandia, Estonia y Hungría. En la mayoría de los casos, la concesión de este beneficio depende de la autoridad local o del centro educativo.
- **Condiciones preferenciales de hipoteca:** Esta opción es posible en Dinamarca (a criterio de las autoridades locales), Grecia, España y Estonia. En Grecia se deben cumplir ciertos requisitos: los docentes deben haber prestado al menos cinco años de servicio y deben comprometerse a aceptar un puesto en un área problemática durante al menos tres años.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), algunas autoridades locales ofrecen ayuda económica para el alojamiento a trabajadores clave del sector público, incluyendo a los docentes.

Los gastos relacionados con el alojamiento suponen habitualmente una parte importante del presupuesto familiar. Por tanto, la magnitud económica de los beneficios relacionados con el alojamiento, pueden convertirse en un fuerte reclamo para atraer a los docentes hacia áreas problemáticas, remotas o escasamente pobladas, como en el caso de Grecia, Noruega y Polonia. Además, en países donde la administración de los recursos económicos está descentralizada y se lleva a cabo localmente o en los centros educativos, esta ayuda puede jugar un importante papel en la competencia entre centros educativos, que pueden aspirar a contratar a los mejores docentes.

3.3. Beneficios relacionados con los gastos de desplazamiento

En la mayoría de los países, el empleador cubre total o parcialmente los gastos de desplazamiento por razones profesionales del profesorado. Los países en los que no se ofrece este tipo de incentivo son Bélgica (Comunidad Germanoparlante, hasta septiembre 2002) Bulgaria, República Checa y Eslovaquia. Existen varios tipos de desplazamientos que pueden subvencionarse total o parcialmente:

GRÁFICO 3.17: TIPOS DE BENEFICIOS RELACIONADOS CON EL ALOJAMIENTO DISPONIBLES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01

	Bfr	Bnl	Bde	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	UK	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A				✓	●			●	□	●		●					✓	UK	✓						●	□		●		●	●			
B				✓					□								✓	UK	✓		✓				●	□	✓		✓	●			✓	
C				✓	●	●			□																●	□								

A	Subsidio de mudanza	●	Beneficio
B	Alojamiento, alquiler	□	Casilla vacía = Sin beneficio
C	Hipotecas preferenciales	✓	A criterio de la autoridad local o del centro educativo

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Italia: Los gastos de mudanza únicamente se pagan durante el primer puesto de trabajo.

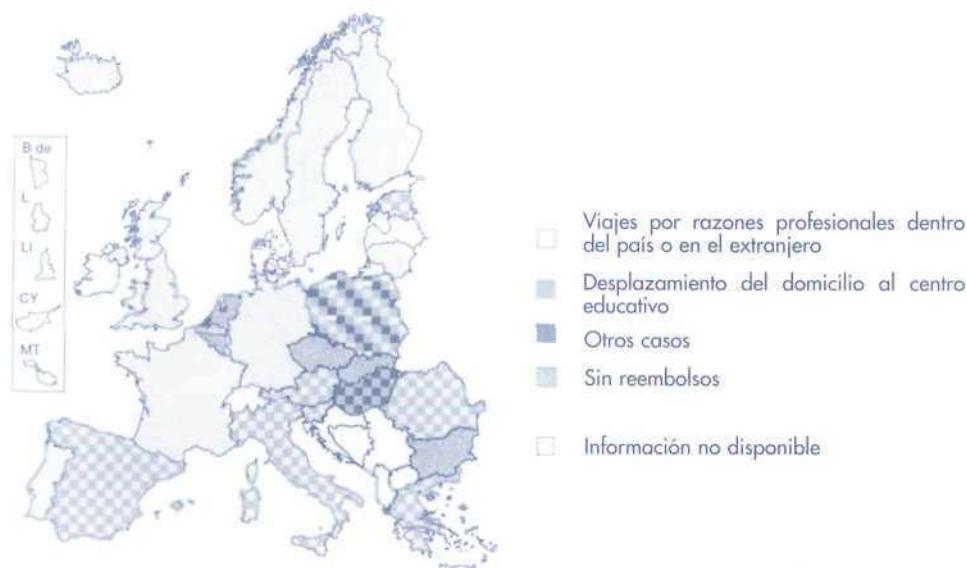
Noruega: Los municipios pueden ofrecer alojamiento a los docentes que trabajan en áreas remotas.

Polonia: Los docentes que trabajan en zonas rurales o en poblaciones con menos de 5.000 habitantes, tienen derecho a alojamiento dentro del área correspondiente, si la llamada *it depends on the possibilities o gmina* (autoridad local) pueda ofrecer dicho alojamiento.

- **Desplazamiento del domicilio del docente al centro educativo:** se ofrece ayuda económica en Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), España, Países Bajos, Estonia, Polonia (únicamente para los desplazamientos en treno), y Eslovenia. En Italia, Austria, Hungría y Rumanía, este beneficio se restringe a los docentes que viven en localidades distintas a la del centro educativo, mientras que en Grecia se limita a los docentes cuyo horario de trabajo se divide entre dos centros educativos de localidades diferentes.
- **Viaje 'oficial' dentro del país o en el extranjero,** que los docentes deban realizar por motivos profesionales: el empleador normalmente cubre los gastos. Es el caso de Bélgica (Comunidades Flamenca y Germanoparlante), Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Francia, Luxemburgo, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Estonia, Malta, Polonia, Rumania y Eslovenia, aunque normalmente este beneficio está sujeto a restricciones o condiciones.
- **Otros casos:** el profesorado en Hungría y Polonia tiene derecho a una reducción del 50% en los billetes de treno para cualquier tipo de viaje (incluyendo los viajes privados).

Todos los docentes tienen derecho a estos beneficios en la mayoría de los países, sin tener en cuenta su condición. Existen otros tipos aislados de beneficios que se pueden considerar extraordinarios. No se ha tenido en cuenta en este análisis, por ejemplo, la ayuda que se concede al profesorado que se traslada temporalmente al extranjero en Grecia, Francia y Noruega.

GRÁFICO 3.18: TIPOS DE DESPLAZAMIENTOS ASOCIADOS A LA CONCESIÓN DE BENEFICIOS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B fr), Austria, Hungría y Polonia: Los gastos diarios de desplazamiento del profesorado no se cubren totalmente.

Bélgica (B de): Desde septiembre de 2002, los docentes que trabajan en varios centros educativos en un mismo día, reciben un beneficio que cubre parcialmente los gastos de desplazamiento.

Dinamarca y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Países Bajos: Durante el primer año se cubren totalmente los gastos y posteriormente se restringe a una cantidad máxima.

Austria: Los gastos de desplazamiento entre el domicilio y el centro educativo sólo se cubren si los docentes residen en una población o ciudad diferente a la que pertenece el centro educativo.

Suecia: Los docentes tienen derecho a una desgravación fiscal si el coste del desplazamiento del domicilio al centro educativo es elevado.

Reino Unido (E/W/NI): Los beneficios de este tipo son posibles en circunstancias excepcionales que están sujetas a condiciones muy estrictas.

Liechtenstein y Malta: Los gastos de desplazamiento por carretera sólo se cubren si los docentes trabajan en varios centros educativos, para el trayecto que se realiza entre estos centros.

Polonia: Los gastos de desplazamiento entre el domicilio y el centro educativo sólo se cubren si el medio de transporte es el tren.

Rumania: Los gastos de desplazamiento entre el domicilio y el centro educativo se cubren únicamente si los docentes residen en una población o ciudad diferente a la que pertenece el centro educativo. El Ministerio financia los viajes al extranjero para participar en programas o actividades oficiales (excepto en el caso de Sócrates, Leonardo da Vinci o programas similares).

3.4. Otros beneficios

Pueden existir otros beneficios económicos, además de los que se han descrito anteriormente. Como ejemplo podemos mencionar los ticket de comida, los servicios de comedor gratuitos o subvencionados, la reducción en los precios de libros, material de oficina o de informática, la

reducción en servicios culturales (museos y exposiciones, etc.) y las oportunidades para gozar de un horario de trabajo más flexible. El Gráfico 3.19 sintetiza los principales beneficios en tres categorías fundamentales:

- **Beneficios relacionados con los alimentos y las bebidas.** En esta categoría se incluyen los ticket de comida o los servicios gratuitos o subvencionados de comedor. Este es el tipo de beneficio más frecuente, puesto que existe de una u otra forma en casi la mitad de los países.
- **Beneficios relacionados con la adquisición de material informático,** especialmente ordenadores. Estos beneficios son poco frecuentes. En el área de Helsinki en Finlandia, los docentes que han adquirido cierto nivel de conocimientos informáticos, tienen derecho a un ordenador portátil (aunque éste es propiedad del municipio). En Suecia, los docentes que participan en el program ITiS tienen derecho igualmente a un ordenador propio. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la llamada *Computers for Teachers Initiative* permite a los docentes comprar ordenadores a precios reducidos.
- **Beneficios relacionados con la compra de libros o material de oficina.** Este incentivo existe únicamente en 9 países, incluyendo Dinamarca y Letonia donde su concesión depende de la autoridad local o del centro educativo.

GRÁFICO 3.19: OTROS BENEFICIOS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01

	Bfr	Bnl	Bde	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	UK	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A				✓			●	✓	()		●			●	●	●			●	●				●		()	✓	✓	✓			●	●	
B1									()						●	✓	●									()								
B2				✓	●		●		()				●									●	●		●	()	✓	✓	✓					●

A	Beneficios relacionados con alimentos y bebidas	B1	Beneficios relacionados con la adquisición de material informático
✓	A discreción de la autoridad local o del centro educativo	B2	Beneficios relacionados con la compra de libros, material de oficina, etc.
●	Beneficio	()	Casilla vacía = Sin beneficios

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Dinamarca y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

4. Nivel de centralización y uniformidad de las políticas salariales

La diversidad es la característica distintiva de las políticas salariales de la profesión docente. De hecho, el número de factores que afectan a la fijación del salario de los docentes, varía considerablemente de un país a otro. Las políticas en cuestión se pueden describir en función de la tendencia a la individualidad o a la uniformidad que las caracterice. Cuanto más factores se tengan en cuenta a la hora de determinar el nivel de ingresos del docente y de los beneficios económicos, más se caracterizarán estas políticas por la individualidad o viceversa.

Este análisis también tiene en cuenta el nivel de centralización o descentralización de las políticas en este ámbito, es decir, el ámbito al que pertenecen los organismos responsables de la concesión de diferentes reajustes salariales y/o beneficios económicos para el profesorado.

En el presente estudio, la autoridad educativa central o superior está representada por los ministerios nacionales de educación, excepto en Bélgica (ministerios de las tres Comunidades), en Alemania (gobierno federal y ministerios de los 16 *Länder*) y España (ministerio nacional y gobiernos de las Comunidades Autónomas).

El Gráfico 3.20 expone detalladamente los factores que se tienen en cuenta en cada país y los niveles administrativos responsables de su determinación. Ilustra los reajustes salariales y los beneficios económicos que existen en cada caso, así como el ámbito al que pertenecen los responsables de la adopción de decisiones para su asignación. Es necesario destacar que, puesto que puede haber variaciones en el caso de los docentes cuyo trabajo tiene carácter temporal o el de aquellos que trabajan por horas, en el Gráfico únicamente se ha tenido en cuenta al profesorado con un puesto fijo.

Aparte del salario base mínimo, cuya cantidad es fija en todos los países, la mayor parte de los aumentos salariales están relacionados con la antigüedad, las horas extra y las responsabilidades adicionales. Por el contrario, es mucho menos frecuente en Europa que el profesorado goce de beneficios relacionados con la asistencia sanitaria (disponible únicamente en 12 países), de reajustes salariales por la enseñanza a grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas (11 países) y de beneficios económicos asociados al alojamiento (18 países). En general, otros factores como la experiencia en un ámbito no docente, la antigüedad, las cualificaciones adicionales y la evaluación del rendimiento del profesorado, se tienen en cuenta con más frecuencia que los que se incluyen en las categorías de «reajustes salariales» o «beneficios económicos».

Es posible clasificar a los países en función del número de factores que puedan tener relación con el salario del profesorado. Polonia es el país con la política salarial más individualizada, donde se tienen en cuenta todos los factores, reajustes salariales y beneficios económicos analizados. Dinamarca, Grecia, España, Francia, Países Bajos, Estonia, Lituania, Hungría y Eslovenia, forman el segundo grupo de países en los que existe un gran número de factores que afectan al salario del profesorado.

GRÁFICO 3.20: ÁMBITO AL QUE PERTENECE LA AUTORIDAD RESPONSABLE DE LA CONCESIÓN DE REAJUSTES SALARIALES Y BENEFICIOS ECONÓMICOS AL PROFESORADO CON UN PUESTO FIJO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01

	Salario base y escala retributiva				
	Salario base	Experiencia profesional en un ámbito no docente	Antigüedad	Otras cualificaciones	Evaluación del rendimiento del docente
B fr					
B de					
B nl					
DK		○		○	○
D					
EL					
E		■		■	■
F					■
IRL					
I			○		
L					
NL		○		○	○
A					
P					
FIN		○			✓
S		○●		○●	○●
UK (E)		○			●
UK (W/NI)		○			●
UK (SC)					
IS					
LI					
NO		○		○	○
BG					
CZ		○●			
EE		○●		○●	○●
CY			()		
LV					●
LT					
HU					●
MT					
PL					○
RO					○●
SI					●
SK		○●			●

○ Ámbito central ○ Ámbito local ✓ A criterio de la autoridad local o del centro educativo

 ■ Ámbito regional ● Ámbito local ■ No aplica

Fuente: Eurydice.

GRÁFICO 3.20: (CONTINUACIÓN): ÁMBITO AL QUE PERTENECE LA AUTORIDAD RESPONSABLE DE LA CONCESIÓN DE REAJUSTES SALARIALES Y BENEFICIOS ECONÓMICOS AL PROFESORADO CON UN PUESTO FIJO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01

	Reajustes salariales				Beneficios económicos			
	Horas extra	Responsabilidades adicionales	Área geográfica de trabajo	Alumnos con diferentes necesidades educativas	Sanidad	Alojamiento	Desplazamiento	Otros beneficios
B fr								
B de								
B nl								
DK		○		○		✓	●	✓
D							■	○
EL				○				
E		■	■			■	■	
F								✓
IRL		✓	○	○	○	○	○	○
I			○			○●	○●	
L								
NL		●		✓		○●		
A					■			■○●
P								○
FIN							○	○
S	●	✓			✓		✓	●✓
UK (E)		✓				✓	○●	○●
UK (W/NI)		✓				✓	○●	○●
UK (SC)							○	
IS		✓		●		✓	○	
LI								
NO	○	✓				✓	○	○
BG		●						
CZ		✓		✓				●
EE		●	○	○	●	○	○	●
CY				○				
LV	●	●				✓	✓	✓
LT					○			
HU		○				✓	●	✓
MT								
PL					●	○●		✓
RO		○●				○	○●	
SI				○		✓		
SK					○●			●

Ámbito central

 Ámbito local

 A criterio de la autoridad local o del centro educativo.

Ámbito regional

 Centro educativo

 No aplica

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales (Gráfico 3.20)

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: El ámbito regional representa a los *Länder*, que tienen numerosas competencias en educación. El ámbito central representa a la autoridad federal.

España: El ámbito regional representa a las Comunidades Autónomas, que tienen numerosas competencias en educación. El ámbito central representa a la autoridad nacional.

Francia: Los beneficios calculados según los ingresos, unidos a la evaluación del rendimiento del profesorado en el trabajo, se determinan en el ámbito regional en el caso de los *professeurs certifiés* y en el ámbito central en el de los *professeurs agrégés*.

Austria: Las responsabilidades adicionales tienen en cuenta la situación en las *Hauptschulen*.

Finlandia: Los salarios se fijan centralmente, tras las negociaciones colectivas entre empleadores y sindicatos de profesores. En lo que respecta a la importancia de la experiencia en un ámbito no docente y la evaluación del rendimiento del profesor en el trabajo, existe un acuerdo colectivo de ámbito central que establece unas pautas que las autoridades locales tienen la responsabilidad de aplicar. En cuanto a los reajustes salariales relacionados con el área geográfica de trabajo, el gobierno central fija una asignación mínima que está sujeta a posibles aumentos.

Suecia: El salario de cada docente se fija en el centro educativo, en virtud de un acuerdo entre el director y los sindicatos o los propios docentes cuando no sean miembros de ningún sindicato. No obstante, existe un salario inicial mínimo y un salario mínimo tras cinco años de servicio que se establece mediante un acuerdo nacional.

Reino Unido (SC): La situación relacionada con los salarios y las cualificaciones adicionales cambió en el año 2002. Los aumentos salariales pueden depender de la realización satisfactoria de cursos de desarrollo profesional continuo (*Continuing Professional Development - CPD*).

Islandia: Los sindicatos de profesores y una comisión central que representa a los municipios negocian el salario base y la escala retributiva.

Por el contrario, las políticas salariales del profesorado son más uniformes en Bélgica (Comunidades Francesa y Germanoparlante), donde los docentes no pueden obtener beneficios relacionados con sus circunstancias personales. Esta situación también se aplica, aunque en menor medida, a los docentes en Italia, Reino Unido (Escocia) y Malta.

El Gráfico 3.20 también revela que el ámbito central tiene una influencia determinante en las decisiones relacionadas con las políticas salariales para el profesorado. El salario base siempre se determina centralmente, al igual que las condiciones relacionadas con la antigüedad y las horas extra en casi todos los países. Por el contrario, las decisiones con respecto al aumento salarial del profesorado como consecuencia de una valoración positiva de su rendimiento en el trabajo, suelen estar descentralizadas.

Los países con las políticas salariales más centralizadas son las tres Comunidades de Bélgica, Grecia, Luxemburgo, Portugal y Liechtenstein, donde la autoridad central se encarga de todos los asuntos relacionados con los salarios del profesorado, los reajustes y los beneficios económicos. La política salarial en España también puede considerarse centralizada, puesto que el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas cuentan con los mismos reajustes salariales y beneficios económicos.

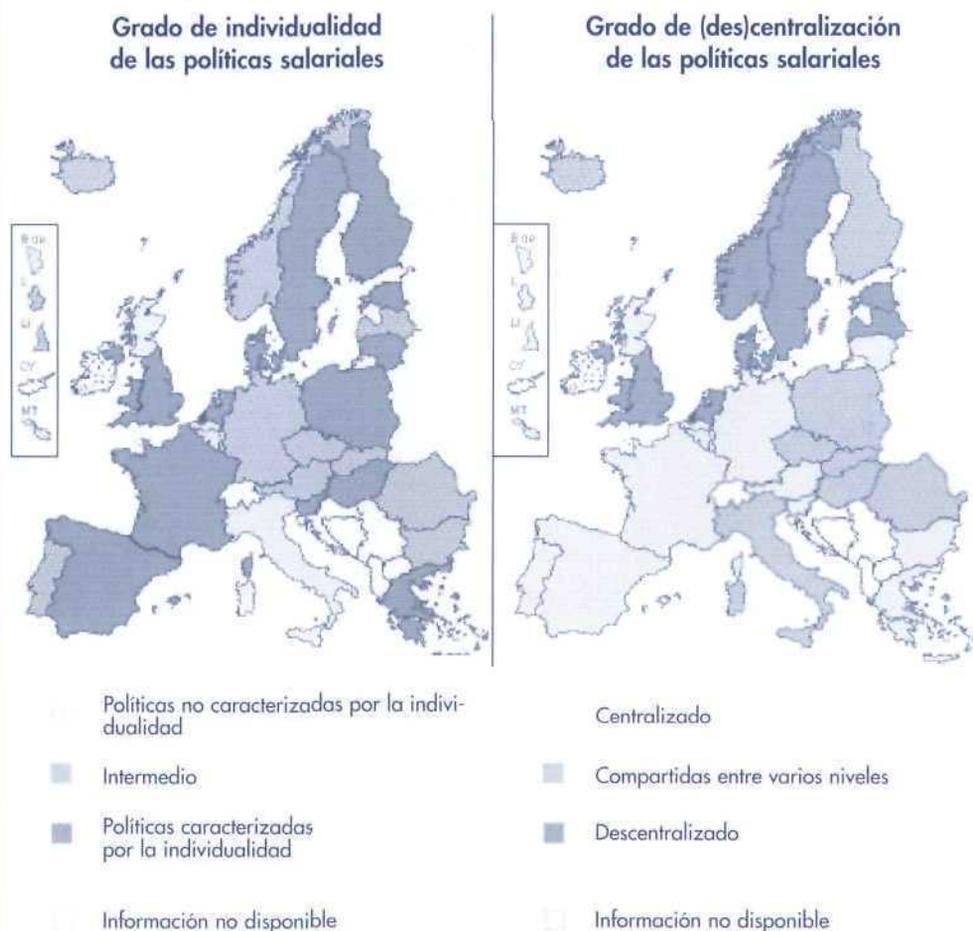
También existe relativamente poca descentralización en otro grupo de países formados por Alemania, Francia, Austria, Reino Unido, Bulgaria, Lituania, Malta y Eslovenia.

Por el contrario, las políticas salariales de unos pocos países están muy descentralizadas:

- **Principalmente de ámbito local**, como en Dinamarca.
- **Tanto de ámbito local como de centro educativo**, como en Suecia y en Estonia.
- **Principalmente en el centro educativo**, como en los Países Bajos.

No es fácil establecer a partir del análisis anterior una relación lineal entre la individualidad de una política salarial y su nivel de centralización o descentralización. Aunque es evidente que algunos países en los que las decisiones sobre el salario y otros beneficios económicos están muy centralizadas, no obstante difieren en cuanto a la uniformidad de los reajustes salariales o beneficios económicos concedidos. En este sentido, Francia y Grecia ofrecen una considerable variedad de beneficios, mientras que las políticas salariales de Bélgica (Comunidades Francesa y Germanoparlante) tienden a la uniformidad. Por el contrario, la individualidad de las políticas salariales es una característica que Dinamarca y los Países Bajos comparten con Francia. Sin embargo difieren en cuanto a la descentralización de la administración de estos beneficios, que recae sobre la autoridad local o el centro educativo.

GRÁFICO 3.21: GRADO DE INDIVIDUALIDAD DE LAS POLÍTICAS SALARIALES DEL PROFESORADO (BASADO EN EL NÚMERO DE FACTORES QUE SE TIENE EN CUENTA) Y NIVEL DE CENTRALIZACIÓN DE ESTAS POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL INFERIOR (CINE 2A) 2000/01



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Con relación a los 13 factores asociados a la escala retributiva, los reajustes salariales y los beneficios económicos que se muestran en el Gráfico 3.20, las políticas salariales se consideran como:

- Políticas no caracterizadas por la individualidad cuando el número de factores es inferior a 7.
- Políticas caracterizadas por la individualidad cuando el número de factores es superior a 9.
- Políticas «intermedias» cuando el número de factores está entre 7 y 9 (inclusive).

Igualmente, el nivel de centralización/descentralización de las políticas salariales se considera como:

- Centralizado cuando la responsabilidad de un máximo de dos factores está descentralizada y recae sobre la autoridad local o el centro educativo,
- Descentralizado, cuando la responsabilidad de al menos 6 factores está total o parcialmente descentralizada y recae sobre la autoridad local o el centro educativo.

Introducción

Existe un acuerdo unánime sobre la necesidad de facilitar al profesorado durante su carrera profesional las destrezas que se requieren para llevar a cabo sus tareas satisfactoriamente y así alcanzar los objetivos de una educación de calidad en los centros educativos. La formación continua es una vía para adquirir y actualizar estas destrezas.

La importancia de las oportunidades con las que cuenta el profesorado para su desarrollo profesional es doble: además de ser un aspecto esencial de sus condiciones de servicio, directamente relacionado con el atractivo de la profesión docente, estas oportunidades también tienen una repercusión indudable sobre la calidad de la educación que los docentes ofrecen a sus alumnos.

En algunos países está cada vez más generalizado el uso del término 'desarrollo profesional continuo' para referirse a la amplia gama de oportunidades para el desarrollo profesional que se encuentran a disposición del profesorado, entre las que se pueden incluir, además, las ofertas no formales de formación en actividades como el trabajo en equipo. No obstante, no todos los países adoptan estas medidas.

La formación continua está directamente relacionada con el trabajo del profesorado y tiene como finalidad actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos adquiridos durante la formación inicial y/o facilitar la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos profesionales de los que el profesorado puede carecer en un momento determinado de su carrera profesional. La formación continua también puede estar vinculada específicamente a la aplicación de reformas educativas. Como parte del aprendizaje a lo largo de la vida, permite a los docentes alcanzar los requisitos profesionales, que también tienen repercusión en la calidad de su trabajo.

La formación puede estar orientada hacia una variedad de necesidades, que abarca desde las prioridades nacionales a las necesidades particulares de los centros educativos o de los profesores y puede adoptar varias formas. Existe una amplia gama de proveedores de formación.

En este contexto, la formación continua se puede distinguir de otro tipo de «formación para obtener una capacitación» que normalmente permite al profesorado impartir otra materia o enseñar en otro nivel educativo. Este segundo tipo de formación, además de tener una duración generalmente superior a la formación continua, se suele ofrecer como enseñanza de posgrado e incluye cursos para obtener cualificaciones más especializadas, lo que no es necesariamente el caso de la formación continua. Salvo en el caso de los permisos sabáticos (sección 1.6), cuya finalidad suele ser la adquisición de cualificaciones adicionales, la formación para la capacitación no se tiene en cuenta en este análisis. Tampoco se considera aquí la formación de la fase final de cualificación «en el lugar de trabajo» para los futuros docentes o

aquella que forma parte integral de las medidas de apoyo a los docentes noveles, puesto que este tipo de medidas ya se analizaron detalladamente en el Informe I⁽¹⁾.

La calidad y la eficacia de la formación continua dependen de su organización, accesibilidad y contenido. La Sección 1 analiza algunos de los aspectos organizativos del desarrollo profesional, incluyendo la planificación de los permisos sabáticos, mientras que la Sección 2 se centra en el contenido y describe algunos tipos de formación en destrezas específicas existentes en Europa. Finalmente, la Sección 3 ofrece una serie de estadísticas sobre la participación en la formación continua.

1. Organización y acceso

Todos los países ofrecen oportunidades para la formación continua del profesorado de educación secundaria. No obstante, el contenido exacto de la formación y el acceso a la misma puede variar dentro de un mismo país (y entre diferentes países), en función de cómo, dónde y cuándo se organice. La legislación por la que se rigen los contratos laborales generalmente especifica si la participación del profesorado en actividades de formación continua es una obligación profesional o un derecho que se les debe conceder.

La oferta de formación durante el horario laboral puede originar problemas de sustitución cuando no se dispone de los mecanismos adecuados para cubrir a los profesores ausentes. Por otro lado, la formación continua fuera del horario laboral puede resultar una opción menos atractiva para los docentes y por tanto, tener un impacto negativo en los índices de participación. Sin embargo, este aspecto también depende en gran medida de si la participación en actividades de formación se recompensa, por ejemplo, con el reembolso (parcial) de los gastos o la reducción del horario laboral (sin detrimento de los ingresos) o si se tiene en cuenta a la hora de determinar el progreso en la carrera profesional o a efectos de lograr aumentos salariales.

Los programas de formación continua pueden planificarse en diferentes niveles (central, regional o local), de acuerdo con los planes nacionales de desarrollo para la educación. Los centros educativos gozan de una buena posición para concretar sus propias necesidades. Pueden determinar la participación de los docentes en actividades específicas, como parte de la política del centro educativo para el desarrollo del personal. El tipo de planificación para las necesidades de formación depende del grado de (des)centralización del sistema educativo.

Es evidente el impacto de los proveedores y los centros de formación en su accesibilidad. Además, el hecho de que la misma institución responsable de la formación inicial sea la que ofrezca la formación continua o por el contrario, el proveedor sea diferente, puede ser un indicador del deseo de continuidad entre la formación inicial y la formación continua o de la con-

⁽¹⁾ La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral: Educación secundaria inferior. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3: Eurydice, 2002.

sideración de esta última como un concepto independiente, que se lleva a cabo en centros especializados para el desarrollo profesional del profesorado.

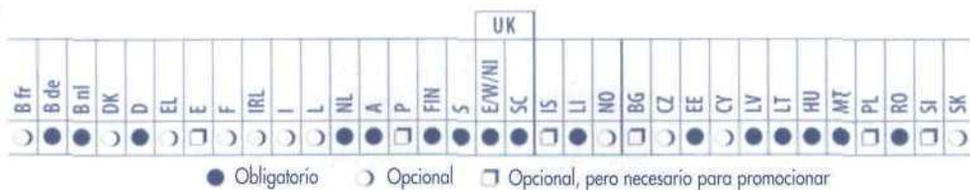
1.1. Formación continua: ¿obligación o derecho?

La formación continua se puede considerar como un derecho del profesorado en activo, aunque no siempre se indique explícitamente por escrito. Igualmente, puede considerarse como una obligación. Sin embargo, la obligatoriedad de la participación en la formación continua no es igual en todos los países. En algunos casos, el profesorado tiene la obligación profesional de actualizar sus conocimientos regularmente, sin que sea necesaria una conexión entre el progreso en su carrera profesional y la participación en actividades de formación. En este caso la abstención en dicha participación no está necesariamente penalizada. En otros casos, la participación del profesorado se tiene en cuenta explícitamente en procesos de evaluación.

En algunos países donde la formación continua es opcional, no es posible la promoción sin la participación en estas actividades, por lo que se puede considerar como una actividad prácticamente ineludible.

El Gráfico 4.1 muestra el carácter obligatorio, opcional u opcional pero necesario para promocionar de la formación continua en educación secundaria inferior general.

GRÁFICO 4.1: CARÁCTER DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B fr): En el año 2002 se impuso la participación en la formación continua, cuya duración es de seis medias jornadas.

Bélgica (B nl): El gobierno no ha establecido la obligatoriedad de la formación continua. Sin embargo, la autoridad administrativa escolar o el equipo administrativo del centro educativo pueden exigir la participación en actividades de formación continua.

Dinamarca, Irlanda y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Suecia: No existe ningún documento legal que establezca que la formación continua sea obligatoria. Sin embargo, todos los docentes suelen participar en actividades de formación y los centros educativos tienen la obligación de ofrecer oportunidades de formación a todos los docentes.

República Checa: Existe un nuevo proyecto de ley que prevé la obligatoriedad de la formación continua como condición esencial para promocionar.

Rumania: La formación continua es obligatoria una vez cada cinco años para el profesorado que se presente a exámenes para el acceso a un nivel profesional superior.

Eslovenia: La formación continua relacionada con la introducción de nuevas reformas educativas es obligatoria en Eslovenia.

La formación continua es obligatoria en tan sólo 16 países europeos. En la mayor parte de ellos, ésta se limita a una cantidad anual fija, pero los docentes pueden participar, además, en actividades de formación continua de forma completamente voluntaria.

En España, Portugal, Islandia, Bulgaria, Polonia y Eslovenia, la formación continua es opcional, pero está claramente unida al progreso en la carrera profesional y a los aumentos salariales. En España, los docentes que se matriculan en actividades de formación de una duración determinada tienen derecho a primas salariales. En los otros países mencionados, se pueden adquirir créditos mediante la participación en programas de formación continua y se tienen en cuenta a efectos de promoción. Aunque la formación continua es opcional en Francia, el cuerpo de inspectores y el director del centro educativo que evalúan a los docentes pueden tener en cuenta la participación en actividades de formación. Esta evaluación también afecta al futuro de su carrera profesional y puede acelerar su promoción. La formación también se recomienda «encarecidamente» en el caso de los docentes con problemas profesionales reconocidos.

Algunos países han destacado la importancia de convertir la formación continua en una responsabilidad oficial del profesorado. Bélgica (Comunidad Germanoparlante), Estonia y Malta han establecido la obligatoriedad de este tipo de formación en los últimos 10 años. Esto también sucedió en Bélgica (Comunidad Francesa) en el año 2002. La condición de la formación continua como deber profesional de cada docente también se ha reforzado en Bélgica (Comunidad Flamenca), los Países Bajos y Escocia.

Las propuestas de vinculación de la participación en actividades de formación con el progreso profesional (para recompensar así al profesorado por su participación en formación continua) ha sido objeto de debate en España, Finlandia y la República Checa.

1.2. Organización y asignación de tiempo

Tal y como muestra el Gráfico 4.2, la formación continua en muchos países se puede organizar durante el horario laboral, con o sin sustituciones de los profesores ausentes. No obstante, esto no implica que la mayor parte de la formación continua tenga que desarrollarse durante el horario laboral necesariamente.

Finlandia, Suecia, Reino Unido y Malta imparten la mayor parte de la formación obligatoria en días específicos del año, generalmente antes del comienzo del curso escolar o al finalizar éste. Estos días se cuentan como laborables. La situación en Rumania es similar (aunque aquí la formación no se cuenta como horas de trabajo). En Grecia, España, Irlanda, Luxemburgo, Portugal, la República Checa, Chipre y Eslovaquia, la formación continua opcional se ofrece en su mayor parte fuera del horario laboral.

En Polonia, las condiciones de la formación se especifican detalladamente en un acuerdo entre el director del centro educativo y los profesores correspondientes. Además, algunos países conceden anualmente al profesorado días de permiso para formación, que en parte deben dedi-

carse a actividades de formación continua. Este caso es aplicable a Bélgica (Comunidades Germanoparlante y Flamenca), Italia, Portugal, Estonia y Eslovenia. En todos estos países, salvo en Italia, la formación continua es obligatoria o necesaria para la promoción.

GRÁFICO 4.2: PROVISIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	La mayor parte de la formación continua obligatoria se ofrece...	La mayor parte de la formación continua opcional se ofrece...
Durante el horario laboral con sustituciones para cubrir los periodos de ausencia	B de, D, NL, A, LI, EE, LV, LT, HU	B fr, DK, F, I, NO, BG, SI
Durante el horario laboral sin sustituciones	B nl, FIN, S, UK, MT	
Fuera del horario laboral	RO	EL, E, IRL, L, P, IS, CY, CZ, SK
La situación puede variar		PL

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B de): Además de la formación durante el horario laboral, la participación de los docentes en "conferencias para el profesorado" que cada centro educativo puede organizar (hasta tres días al año) es obligatoria y a los alumnos se les da el día libre.

Bélgica (B nl): La participación de los docentes en "conferencias para el profesorado" que cada centro educativo puede organizar (hasta tres días al año) es obligatoria y a los alumnos se les da el día libre.

España: Casi la totalidad de la formación continua se ofrece fuera del horario laboral, pero en ocasiones también puede tener lugar durante las horas de trabajo, en cuyo caso el director del centro educativo debe conceder permiso al docente.

Italia: Los docentes tienen derecho a cinco días anuales para asistir a actividades de formación reconocidas por el Ministerio de Educación.

Austria y Liechtenstein: La formación obligatoria se puede ofrecer durante el horario laboral o fuera de éste.

Portugal: El profesorado tiene derecho a ocho días laborables al año para asistir a actividades de formación continua.

Estonia: Los docentes tienen al menos 10 días laborables al año para asistir a actividades de formación.

Eslovenia: El profesorado tiene al menos cinco días laborables para asistir a actividades de formación.

El tiempo mínimo asignado a la formación continua obligatoria varía considerablemente de un país a otro. En los Países Bajos, en virtud del acuerdo laboral colectivo, el 10% del horario laboral anual del profesorado debe dedicarse a cursos de desarrollo profesional, porcentaje que constituye el mayor número de horas al año con diferencia entre todos los países con formación continua obligatoria. El segundo país con mayor número de horas de formación continua es Suecia.

En Liechtenstein, Reino Unido (Escocia) y Estonia, el número de horas obligatorias al año oscila entre 32 y 42. En el resto de los países, el número de horas por año es inferior a 20, excepto en Bélgica (Comunidades Flamenca y Germanoparlante) y Malta.

En varios países, el tiempo dedicado a la formación continua se expresa en días por año (Finlandia, Reino Unido [Escocia], Liechtenstein y Malta) o en días durante un número de años determinado, como en el caso de los países candidatos (Estonia, Lituania, Hungría y Rumania).

Desde la aplicación del nuevo Código de la Administración Pública para el profesorado de la *Hauptschule*, se debe fijar una cantidad mínima de formación en Austria.

GRÁFICO 4.3: DURACIÓN MÍNIMA ANUAL (EN HORAS) DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

		UK													
B de	B nl	D	NL	A	FIN	S	E/W/NI	SC	LI	EE	LV	LT	HU	MT	RO
21	21	variable	166	15	18	104	variable	35	42	32	12	18	17	21	19

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica (B de, B nl): Tres días al año.

Alemania: La duración de la formación continua obligatoria varía de un Land a otro.

Austria: La información ofrecida se refiere al profesorado de la *Hauptschule*.

Finlandia: Tres días al año de seis horas de duración cada uno.

Suecia: Las 104 horas se refieren al desarrollo de destrezas en un sentido muy amplio, que puede incluir, por ejemplo, debates internos del centro educativo. Constituyen una indicación general para los directores de los centros educativos, que pueden no asignar la misma cantidad de tiempo a cada profesor.

Reino Unido (E/W/NI): Existen cinco días no lectivos que se pueden destinar a la formación continua u otras actividades. Aunque la participación en planes para el desarrollo profesional constituye un deber profesional fundamental del profesorado, las regulaciones no especifican el número de días que deberían dedicarse a la formación continua.

Reino Unido (SC): Existe un mínimo de cinco días de formación continua. Los docentes también deberían dedicar 50 horas al año a actividades planificadas y parte de este tiempo se puede destinar a la formación continua.

Liechtenstein: Seis días al año.

Estonia: 160 horas durante un período de cinco años.

Lituania: 15 días repartidos en un plazo de cinco años de formación, que se corresponde con 90 períodos (de una hora) repartidos en cinco años (con seis períodos al día).

Hungría: Es obligatoria la realización de cursos de formación continua por una duración entre 60 y 120 horas cada siete años.

Malta: Tres días al año, al comienzo o al final del curso escolar. Desde 2001/02, en cada curso escolar existen tres sesiones de dos horas de duración cada una, que se realizan tras el horario escolar.

Rumania: 95 horas cada cinco años, a menos que los docentes obtengan titulaciones profesionales durante este período.

Nota explicativa

Cálculo: Salvo si en las notas se menciona algo diferente, un día equivale a siete horas. Para los países en los que se establece una determinada cantidad de formación obligatoria durante varios años, el cálculo se basa en una media.

1.3. Responsabilidad en la organización de programas de formación

En algunos países europeos, la responsabilidad total de la formación continua recae sobre la autoridad educativa central. En la mayoría de los casos, esta autoridad es el ministerio de educación o un consejo que trabaja para el ministerio, especializado en la elaboración de los principales componentes de los programas de formación. No obstante, esta formación desarrollada centralmente se ofrece generalmente en el ámbito regional o local.

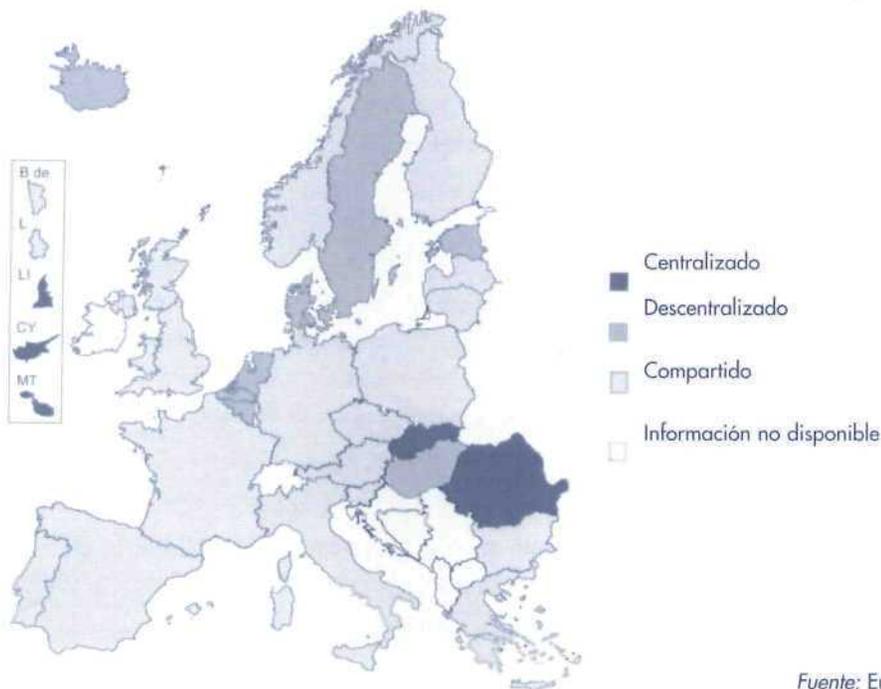
Sin embargo, en la mayor parte de los países europeos, la responsabilidad de los programas de formación está al menos parcialmente descentralizada y compartida entre los niveles central y regional, local y de centro educativo. En Finlandia el ministerio elabora un programa de formación del profesorado donde se enumeran los temas importantes para la formación continua, aunque los empleadores locales establecen sus propios programas para el desarrollo del

personal. Lituania descentralizó la administración de la formación continua en 1998, por lo que, en la actualidad, los directores de los centros educativos son responsables del desarrollo de las destrezas del personal, de acuerdo con los objetivos educativos del país. La situación es similar en Eslovenia.

La responsabilidad de la política de formación continua está descentralizada y recae íntegramente en la autoridad regional, local o en el centro educativo en Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), Dinamarca, Países Bajos, Suecia, Islandia, Estonia y Hungría.

Algunos procesos de descentralización, que han redistribuido la responsabilidad de las políticas de formación y/o su financiación, han concedido una nueva dimensión a la formación continua en los últimos diez años. En Europa se ha extendido ampliamente un nuevo enfoque que permite que los centros educativos o los propios docentes tengan mayor libertad para elegir aquello que más se ajuste a sus necesidades. Hasta 1993, en los Países Bajos los cursos

GRÁFICO 4.4: NIVEL DE RESPONSABILIDAD EN LA CREACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Malta: La responsabilidad de la formación continua comienza a compartirse. Desde el curso escolar 2001/02, los centros educativos participan en el desarrollo de la formación continua de su personal.

ofrecidos por instituciones específicas de formación del profesorado respondían a sus propias preferencias y no a la de los centros educativos o el profesorado, por lo que solía haber una falta de armonía entre la oferta de formación y la demanda. Con la finalidad de superar este problema, los presupuestos para la formación continua se transfirieron de las instituciones de formación a los centros educativos, que se responsabilizaron del gasto en formación y gozaron de una mejor situación para determinar el contenido de los cursos y seleccionar los proveedores de formación. Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), Italia, Suecia, Reino Unido, Lituania y Hungría también han experimentado un proceso de descentralización. En estos países, los planes de formación continua se organizan en los centros educativos y forman parte del programa escolar.

Sin duda, gracias a la creciente autonomía y libertad de los centros educativos para desarrollar sus propios planes, esta tendencia se acentuará en los próximos años.

1.4. Proveedores

La mayor parte de los países ofrece formación continua en instituciones de educación superior y/o más concretamente, en instituciones para la formación inicial del profesorado. En algunos casos, como el de Suecia, esta situación hace posible una mayor continuidad entre la formación inicial y la continua. La formación del profesorado en este país se organiza de tal forma que los mismos profesores universitarios pueden ofrecer tanto la formación inicial como la continua para los futuros docentes y los profesores ya cualificados.

La mayoría de los países también cuenta con instituciones exclusivas para la formación continua. Los sindicatos o las asociaciones de profesores también suelen ofrecer oportunidades para la formación. En numerosos países, los centros educativos ofrecen directamente la formación. Además, existe una amplia gama de establecimientos privados que también pueden considerarse como proveedores de formación, al igual que los centros de educación de adultos, aunque este caso es menos habitual.

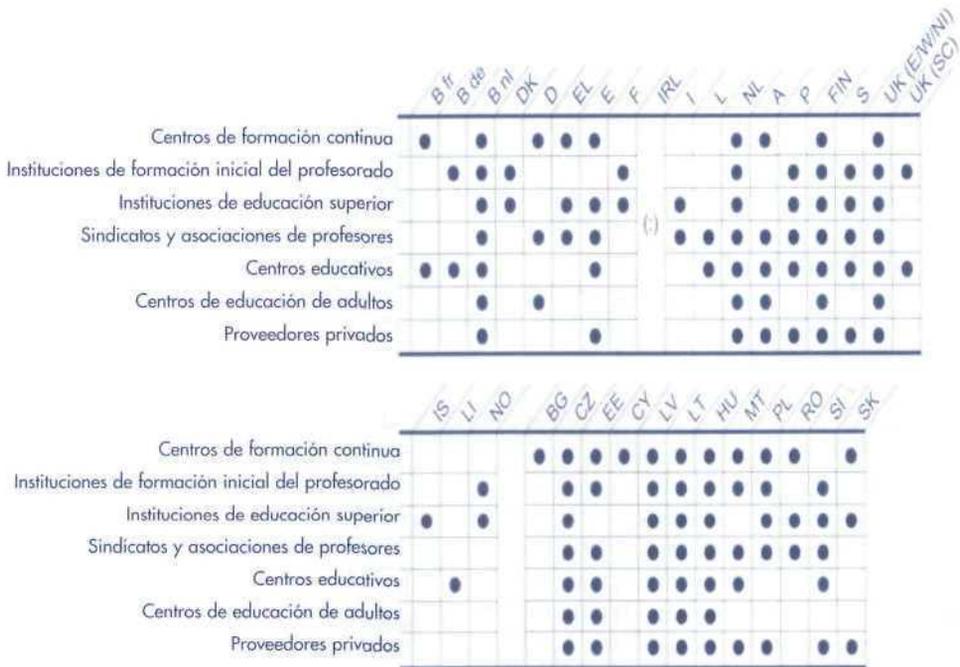
La disponibilidad de formación continua puede no ser uniforme en un mismo país, como en el caso de Finlandia, donde suele haber variaciones considerables de un municipio a otro. En algunos municipios abundan los recursos mientras que en otros, incluso la oferta de formación obligatoria puede verse afectada por problemas económicos.

En algunos países, los esfuerzos se centran en la oferta de formación continua en el ámbito local o en los propios centros educativos para facilitar el acceso a ésta. Es el caso de Bélgica, Italia, Austria, Finlandia, Reino Unido y Eslovenia.

La necesidad de organizar una variedad de oportunidades para la formación, de acuerdo con un concepto coherente de desarrollo profesional continuo del profesorado, es un motivo importante para el debate y la reforma en Europa. En los países candidatos, la organización de la formación continua ha variado considerablemente durante la década de los 90, donde se ha

producido un claro aumento en la cantidad y variedad de cursos de formación como consecuencia de la privatización de los servicios educativos en los antiguos países socialistas, por lo que ha sido necesario consolidar toda una red de servicios reconocidos para la formación continua. En Portugal y en el Reino Unido (Escocia) la mejora de la eficacia en el registro y la acreditación de programas de formación también ha sido objeto de debate.

GRÁFICO 4.5: INSTITUCIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

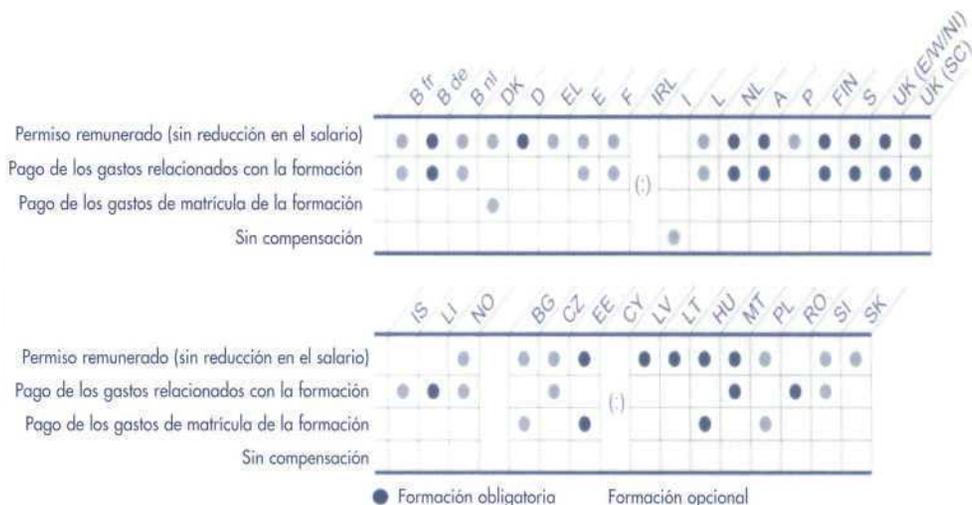
Dinamarca y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Portugal: Centros de formación para las asociaciones de centros educativos, *Direções Regionais de Educação* (Direcciones Regionales de Educación), y los servicios centrales del Ministerio de Educación.

1.5. Compensaciones asociadas a la formación

Existen varias categorías posibles de compensación e incentivos relacionados con la formación continua. El profesorado puede beneficiarse de un corto periodo de permiso para la formación (los años sabáticos se analizarán en la siguiente sección), que se considera parte del horario laboral y se remunera como tal. Se puede cubrir el coste de las actividades de formación, al igual que los gastos adicionales como el transporte hasta el lugar de formación y de regreso.

GRÁFICO 4.6: TIPOS DE COMPENSACIÓN RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN CONTINUA, PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (B nl): El centro educativo cuenta con un presupuesto para asumir los costes de matrícula, comida o material y los gastos de desplazamiento. Los centros educativos y su departamento de administración fijan de antemano los gastos que pueden asumir y el importe de dichos gastos.

Dinamarca: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: Los cursos organizados por los ministerios o las iglesias son gratuitos.

Italia: Es posible conceder permisos remunerados para algunas actividades organizadas por el Ministerio.

Portugal: Se pueden reembolsar los gastos relacionados con la participación en actividades organizadas por el Ministerio de Educación central y regionalmente.

Bulgaria: Aplicable a los cursos organizados por el Ministerio.

Estonia: No se garantiza el pago de los gastos de formación, pero es posible en función del presupuesto del centro educativo.

Letonia: El permiso sin reducción del salario sólo se garantiza en el centro educativo en el que el docente tenga su principal trabajo. El pago de los gastos de formación es posible para ciertos cursos.

Lituania: Los presupuestos del gobierno central y de los municipios cubren algunos gastos de formación.

Hungría: El presupuesto central cubre el 80% de los gastos de participación.

Polonia: Se permite un máximo de 28 días de permiso remunerado al año para la formación y 21 días laborables al año para la preparación de exámenes o para escribir una tesis.

Rumania: El pago de los gastos relacionados con la formación sólo es aplicable a la formación obligatoria.

Notas explicativas

No se tienen en cuenta los cursos financiados por la UE.

El pago de los gastos relacionados con la formación implica que se cubren todos los gastos (es decir, la formación, los posibles gastos de desplazamiento, las matrículas o cualquier otro gasto derivado de la formación).

Por otro lado, el pago de los gastos de matriculación, implica que los docentes que participan en los cursos no tienen que pagar la matrícula, puesto que es el organismo responsable de la organización de la formación el que asume los gastos de los cursos.

Salvo en los casos de Liechtenstein y Rumania, en todos los países se concede permiso sin detrimento del salario cuando la formación continua es obligatoria. El gasto relacionado con la formación se paga en la mayoría de los países donde la formación es obligatoria, salvo en Estonia y Hungría, donde únicamente se cubren los gastos de la formación en sí.

En Liechtenstein y Rumania se cubre únicamente el gasto relacionado con la formación.

La situación es muy similar en países con formación continua opcional. Se concede permiso remunerado en la mayor parte de los países, habitualmente en combinación con el gasto relacionado con la formación o los costes de matrícula.

En Grecia, Portugal y Eslovaquia, los docentes pueden beneficiarse de permisos remunerados, pero los gastos de formación generalmente no se cubren.

Italia es el único país que no ofrece ninguna compensación relacionada con la formación.

En general, los países con formación obligatoria no conceden necesariamente más compensaciones que aquéllos en los que la formación continua es opcional.

GRÁFICO 4.7: CATEGORÍAS DE DOCENTES CON DERECHO A COMPENSACIONES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

																				UK												
Bfr	Bnl	Bde	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																					

Todos los docentes Sólo docentes con un puesto fijo y jornada completa

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

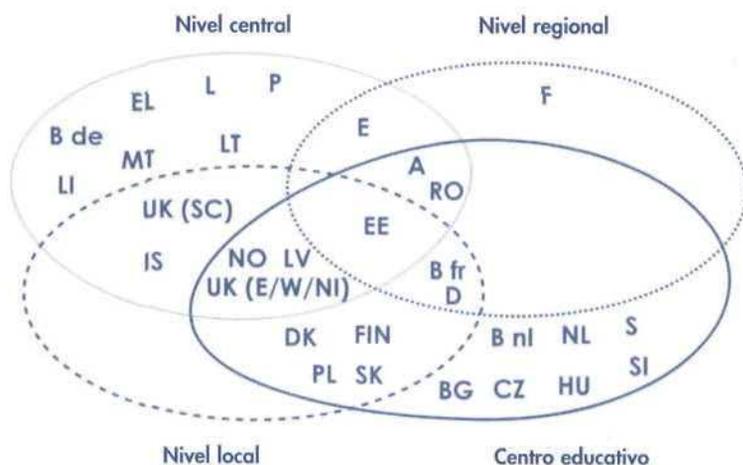
Dinamarca: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Francia: Los docentes con puestos fijos y jornada completa (*fonctionnaires titulaires*) tienen derecho a planes de formación. El personal con contrato temporal (*non-titulaires*) únicamente tiene derecho a algunos planes y programas. En los casos de elegibilidad, se les conceden las mismas compensaciones relacionadas con la formación.

En numerosos países, todos los docentes pueden recibir compensaciones relacionadas con la formación. En Grecia, Francia, Italia, Portugal, Letonia y Eslovaquia, la compensación especificada normalmente se limita a los funcionarios o a los docentes con un puesto fijo y jornada completa.

Generalmente existe una gran descentralización de los organismos que determinan y administran las compensaciones relacionadas con la formación. Tan sólo se administran centralmente en Bélgica (Comunidad Germanoparlante), Grecia, Luxemburgo, Portugal, Liechtenstein, Lituania y Malta. En algunos países, esta responsabilidad se comparte entre dos niveles.

GRÁFICO 4.8: UBICACIÓN DEL ORGANISMO QUE DETERMINA Y ADMINISTRA LAS COMPENSACIONES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL



(-): I.

(:): IRL, CY

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Islandia: Sindicatos Islandeses de Profesores y la Asociación de Autoridades Locales.

Liechtenstein: Inspector de Educación.

En 11 países, la administración de las compensaciones relacionadas con la formación está totalmente descentralizada y se gestiona en el ámbito local y/o en el centro educativo.

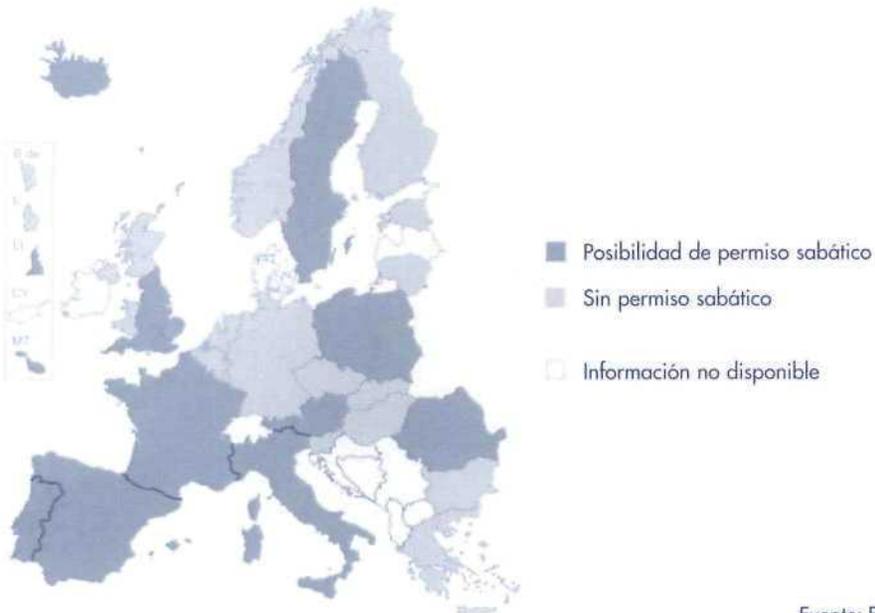
1.6. Permiso sabático

Se entiende por permiso sabático el período de estudio durante el cual se exime a los docentes de sus responsabilidades sin que pierdan su puesto. Este tipo de permiso para fines de desarrollo profesional por lo general se remunera y cubre un período amplio cuya duración va de unos meses a un año o incluso superior. No obstante, en algunos países es posible solicitar años sabáticos sin remuneración, en cuyo caso sólo se garantiza el puesto docente en sí.

El Gráfico 4.9 muestra todos los países en los que existen permisos sabáticos.

Los permisos sabáticos no están muy extendidos en Europa, donde únicamente se ofrecen planes en 12 países.

GRÁFICO 4.9: EXISTENCIA DE PERMISOS SABÁTICOS CON FINES DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

República Checa: Existe un nuevo proyecto de ley sobre educación que estipula la oferta de permisos de estudios remunerados.

En todos los países en los que este tipo de permiso es posible, salvo en Suecia, Islandia y Malta, únicamente los docentes con un puesto fijo y jornada completa tienen derecho a él. En Suecia, todos los trabajadores están legalmente autorizados a solicitar una licencia de estudios siempre que hayan trabajado para el mismo empleador durante al menos seis meses o 12 meses en los dos años anteriores. En Islandia, los docentes que trabajan a tiempo parcial también tienen derecho a este permiso.

En Malta, los docentes que han completado al menos un año de servicio se pueden beneficiar de estos planes.

Normalmente, estos permisos, cuyo número es limitado, se asignan en función de la duración del servicio y el mérito de los candidatos. En Francia y Portugal, las plazas se conceden mediante un concurso.

El Gráfico 4.10 muestra la posible duración de un permiso sabático en los países correspondientes y si éste se remunera o no.

GRÁFICO 4.10: DURACIÓN Y TIPOS DE PERMISOS SABÁTICOS PARA LOS DOCENTES CON CONTRATO FIJO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	E	F	I	A	P	S	UK(E)	IS	LI	MT	PL	RO
Menos de 1 año			☾				●		●			
1 año	●	●		☾	●							
2 años								●				
3 años		☾										☾
Sin restricciones						☾	●			●	☾	

● Remunerado ☾ No remunerado

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Austria: La duración de los permisos de estudio no remunerados puede ser superior a un año, en función de la oferta de profesores en un momento dado.

United Kingdom (E): Seis semanas.

Liechtenstein: Seis meses.

En España, Francia, Portugal, Suecia, Reino Unido (Inglaterra), Islandia, Liechtenstein y Malta, el profesorado puede beneficiarse de permisos sabáticos remunerados. Los permisos suelen tener una duración de hasta un año, excepto en el Reino Unido (seis semanas), Liechtenstein (seis meses) e Islandia, donde la duración es especialmente larga (dos años). En España, un año sabático puede prorrogarse a dos en ciertas circunstancias.

En Francia todos los funcionarios docentes tienen derecho a permisos para la formación (*congé individuel de formation*) por un período máximo de tres años (de los cuáles se remunera hasta un año) durante toda su carrera profesional. A cambio, deberán comprometerse a permanecer en activo durante un período equivalente al triple de la duración del permiso remunerado.

En Portugal existen dos tipos de licencia de estudios remunerada para los docentes. Mediante el primero de ellos, que se estipula en la normativa de la profesión, tienen derecho a un año sabático tras ocho años de servicio continuado y una evaluación positiva. El docente puede solicitar este tipo de permiso sabático dos veces durante la carrera profesional, pero no se concede por segunda vez si no han transcurrido al menos siete años desde el primer período de permiso. Se destinan a la realización de proyectos de investigación y cursos especializados cuya finalidad es la mejora del desarrollo profesional y personal del docente.

Mediante el segundo tipo de licencia de estudios remunerada (*equiparação a bolseiro*), a la que todos los funcionarios tienen derecho, el profesorado puede interrumpir sus funciones total o parcialmente durante un período de hasta cinco años sin detrimento de su salario o seguridad laboral. Tienen que presentar una propuesta de investigación relacionada con el nivel educativo en el que trabajan al departamento del ministerio correspondiente. Si la propuesta

se selecciona para entrar en el cupo anual de plazas, el docente interrumpe su trabajo. Posteriormente, deberá volver al trabajo en un centro educativo (y no en una institución de educación terciaria) y permanecer allí durante un período de, al menos, la mitad de la duración de la beca que se les concedió.

En Suecia, el director de un centro educativo y los miembros del personal docente pueden negociar la concesión de un permiso remunerado para que los docentes reciban una formación especial por una duración superior a la habitual, si ésta tiene una repercusión positiva en centro educativo. No obstante, este tipo de acuerdos no está regulado y no existen restricciones en cuanto a la duración del permiso, por lo que estos acuerdos dependen íntegramente del director del centro educativo y del personal implicado. Además, todos los trabajadores, independientemente de su condición, tienen derecho a licencias de estudio pagadas por una duración ilimitada, para asistir a cursos organizados por los sindicatos. Aunque los docentes pueden elegir el área de estudios, la legislación no contempla el autodidactismo.

En Islandia, el profesorado puede solicitar un permiso a los municipios con la finalidad de mejorar sus conocimientos y destrezas. Para obtener un permiso remunerado por un año, el docente debe haber impartido clases durante diez años en un empleo, al menos a tiempo parcial. La duración máxima de los permisos remunerados disponibles para el profesorado de educación obligatoria es de dos años durante toda su carrera profesional. Las condiciones en Liechtenstein son similares, aunque la duración del permiso es mucho menor.

En el Reino Unido (Inglaterra) se introdujo un programa sabático de seis semanas de duración para el profesorado en el año 2001. Su finalidad es crear oportunidades para que los docentes con experiencia puedan contar con un importante período para mejorar sus propios conocimientos y su eficacia. El programa es aplicable únicamente al profesorado que trabaja en los *challenging schools* (aquellos en los que al menos el 50% de los alumnos tiene derecho a comidas gratuitas).

En Malta el profesorado puede solicitar permisos sabáticos para el desarrollo personal o profesional. Los cursos organizados o autorizados por el Ministerio de Educación se anuncian en una convocatoria pública para la presentación de solicitudes. Los solicitantes seleccionados mediante una entrevista reciben una licencia de estudios remunerada y el Ministerio cubre los gastos del curso correspondiente. Si se realiza en el extranjero, el Ministerio también asume los gastos de viaje y *manutención*. *Los candidatos seleccionados están contractualmente obligados a volver a su puesto de trabajo y seguir prestando sus servicios en la administración pública durante un período especificado de hasta cinco años, que guarda relación con el período de permiso.* Algunos cursos están patrocinados por el Ministerio de Asuntos Exteriores. Los docentes pueden realizar cursos por propia iniciativa, en cuyo caso se les puede conceder una ayuda consistente en una licencia de estudios remunerada. Si el curso en cuestión no está directamente relacionado con su trabajo, se les puede conceder una licencia de estudios no remunerada, siempre que esto no cause trastornos a la administración pública. No existen restricciones en cuanto a la duración de este permiso.

En Italia, Austria, Polonia y Rumanía sólo se conceden permisos de estudio no retribuidos y durante períodos de duración variable.

En Italia el profesorado puede solicitar permisos sabáticos (*congedo per la formazione*) por un máximo de 11 meses. Está legalmente reconocido el derecho de todos los trabajadores del sector público y privado a un permiso sabático que conlleve la realización de actividades de formación diferentes a las que el empleador ofrece o financia, siempre que hayan trabajado para el mismo empleador durante al menos cinco años. Este permiso sólo se concede una vez durante la carrera profesional del docente.

En Austria, hasta el comienzo del curso escolar 2002/03, el profesorado de las *allgemeinbildende höhere Schulen* podía estar exento de sus obligaciones docentes durante un curso escolar con una reducción del salario. En la actualidad, sin embargo, pueden gozar de al menos un año de permiso no retribuido con seguridad laboral plena.

En Polonia, los docentes que trabajan a jornada completa tienen derecho a un permiso sabático no remunerado para fines científicos, artísticos o educativos.

En Rumanía está legalmente reconocido el derecho del profesorado a un mínimo de tres años de permiso, dentro de un período de siete años, para la investigación, educación superior o formación. Se pueden conceder seis meses extra una sola vez para realizar un doctorado u otro trabajo «con fines educativos» (como escribir un libro de texto, etc), si se cuenta con la aprobación de la Inspección Escolar del Condado y con pruebas de que el permiso se utilizará para estos fines.

2. Contenido

Los países europeos ofrecen una amplia gama de actividades orientadas a la continuidad del desarrollo profesional del profesorado, teniendo en cuenta que la formación continua en la mayoría de los países está relativamente descentralizada y que las recomendaciones centrales, si existen, no suelen estipular detalladamente el contenido real de la formación.

Además de la actualización del conocimiento de una materia, que tradicionalmente constituye una parte esencial de la formación continua, y de los cursos asociados a reformas del currículo, los proveedores de formación también ofrecen cursos sobre conocimientos y destrezas transversales. Estos conocimientos pretenden facilitar el trabajo diario de los docentes y/o aportar nuevas orientaciones para la interacción en el aula.

La siguiente tabla pretende ofrecer una visión de conjunto sobre temas específicos ofrecidos por proveedores reconocidos de formación continua en Europa. Entre estos temas se incluyen la formación en metodología didáctica y en cinco destrezas específicas, tratadas en el análisis del contenido de la formación inicial del Informe I⁽²⁾.

⁽²⁾ La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral: Educación secundaria inferior. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3: Eurydice, 2002.

GRÁFICO 4.11: FORMACIÓN CONTINUA SOBRE DESTREZAS ESPECÍFICAS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	TIC	Metodología didáctica	Gestión/mejora del centro educativo	Necesidades especiales	Enseñanza a grupos multiculturales	Conflictos/Comportamiento		TIC	Metodología didáctica	Gestión/mejora del centro educativo	Necesidades especiales	Enseñanza a grupos multiculturales	Conflictos/Comportamiento
B fr	●	●	●	●	●	●	IS	●	●	●	●	●	●
B de	●	●	●	●		●	LI	●	●	●	●	●	●
B nl	●	●	●	●	●	●	NO	●	●	●	●	●	●
DK	●	●	●	●	●								
D	●	●		●	●								
EL	●				●								
E	●	●	●	●	●	●	BG	●	●	●			
F	●	●	●	●	●	●	CZ	●	●	●	●	●	●
IRL				(:)			EE	●	●	●	●	●	●
I	●		●				CY				●	●	
L	●			●			LV		●				
NL	●	●	●	●	●	●	LT	●	●		●	●	
A	●	●	●	●	●	●	HU	●	●	●	●	●	●
P	●	●	●	●	●	●	MT	●	●	●	●	●	
FIN	●	●	●	●	●		PL	●	●	●	●	●	●
S	●	●	●	●	●	●	RO	●	●		●		●
UK (E/W/NI)	●	●	●	●	●	●	SI	●	●	●	●	●	
UK (SC)	●	●	●	●	●	●	SK	●	●	●	●		

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Francia: Los temas más habituales son TIC y metodología didáctica.

Portugal: El tema más habitual es TIC.

Malta: Se ha puesto en marcha un programa de formación inicial desde el curso escolar 2001/02, como parte de la implantación de un plan para un nuevo Contenido Mínimo Curricular Nacional. Éste prevé la formación del profesorado en metodología didáctica en el contexto de las reformas curriculares.

Nota explicativa

Los temas indicados en cada caso implican la oferta de actividades en estos ámbitos, aunque la participación del profesorado en estas actividades no es obligatoria.

En más de la mitad de los países, todos o casi todos los temas mencionados se incluyen en los programas de formación continua.

GRÁFICO 4.12: PROGRAMAS NACIONALES PARA MEJORAR LAS DESTREZAS EN TIC DEL PROFESORADO EN ACTIVO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Nombre del programa	Período cubierto
B	(-)	
DK	(:)	
D	<i>Neue Lernwelten</i>	1998-2003
	<i>InfoSchul</i>	1997-2002
EL	(-)	
E	<i>Programa de formación del profesorado del CNICE</i>	1998-en curso
F	(-)	
IRL	(:)	
I	(-)	
L	(-)	
NL	(-)	
A	<i>Intel - Lehren für die Zukunft</i>	desde 2000
P	(-)	
FIN	OPE.FI	1996-2004
S	<i>Itis (Delegationen för IT i skolan)</i>	1999-2002
UK (E/W/NI)	<i>NOF (New Opportunities Fund) Training</i>	1999-2002
UK (SC)	(-)	
IS	(-)	
LI	(-)	
NO	<i>LærerIKT</i>	2002-2004
BG	(-)	
CZ	<i>Státní informační politika ve vzdělávání, Projekt I Informační gramotnost</i>	2001-2005
EE	<i>Tiigrihüpe</i>	1996-2000
CY	(:)	
LV	(-)	
LT	<i>Informācijas ir komunikācijas tehnoloģiju diegimo švietime stratēģija</i>	2001-2004
HU	(-)	
MT	(-)	
PL	(-)	
RO	(-)	
SI	<i>RO (program računalniškega opismenjevanja)</i>	1994-2003
SK	(-)	

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Alemania: Algunos Länder ofrecen programas específicos para mejorar el dominio en TIC del profesorado.

España: Algunas Comunidades Autónomas ofrecen programas específicos para introducir, desarrollar y mejorar el uso de las TIC en centros educativos que pertenecen a su jurisdicción.

Francia: Existe una oficina especializada en TIC en el Ministerio de Educación, pero no existe un plan nacional de formación.

Malta: El Departamento de Tecnología en la Educación, que pertenece al Ministerio de Educación, ofrece los cursos de TIC para el profesorado.

En casi la totalidad de los países, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), constituyen el tema principal en la formación continua y se invierte mucho tiempo y recursos económicos en el desarrollo de las destrezas del profesorado en éste ámbito.

En algunos países, la formación continua en TIC forma parte de un programa nacional para iniciar, desarrollar y mejorar el uso de las TIC por parte del profesorado. La siguiente tabla ofrece una visión general de los programas nacionales de formación continua para mejorar las destrezas en este campo.

Se informa con frecuencia de la inclusión de la metodología sobre didáctica general en la formación continua.

También se suelen citar los cursos que tratan diversos aspectos de la educación especial o la *enseñanza en clases multiculturales*. Tal y como se menciona en el Capítulo 5 sobre la ayuda al profesorado, la formación continua se ha convertido en el contexto mediante el que se ofrecen formas específicas de recursos para que el profesorado pueda afrontar la creciente diversidad de grupos de alumnos.

Es menos habitual la inclusión de cursos de administración y desarrollo escolar o actividades relacionadas con la gestión de los conflictos y el comportamiento en la oferta de formación continua.

3. Estadísticas de participación

Son pocos los países que cuentan con estadísticas sobre el número de docentes que participan en las actividades de formación continua. Por esta razón la siguiente información constituye meramente una indicación general aproximada.

A veces resulta difícil calcular los porcentajes en algunos de los países que disponen de datos, debido a que las cifras indican el número de matrículas en varias actividades de formación, en lugar del número de profesores involucrados en la formación continua.

Dada la naturaleza problemática de las cifras, es difícil establecer una relación entre la formación continua y los índices de participación. En Bélgica (Comunidad Germanoparlante) y Malta, donde la formación continua es obligatoria, la mitad del profesora participó en actividades de formación. En el primer caso, esta situación puede deberse a que el año de referencia indicado era el primer año del cambio de la formación opcional a la obligatoria. En Malta, la formación era obligatoria cada dos años.

Entre los países con formación continua opcional, Noruega cuenta con porcentajes de participación relativamente altos.

GRÁFICO 4.13: DOCENTES INVOLUCRADOS EN LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/0

	Número total de docentes	Docentes involucrados (o matriculados) en actividades de formación continua	
		Porcentaje	Número total de matrículas
B de	440	54,7	241
L	1.253	(:)	2.094
IS	3.149	(54,8)	1.727
NO	67.518	61,9	41.861
LT	50.900	(:)	120.000
HU	179.847	(21,4)	38.409
MT	1.657	50	829
PL	67.835	17,5	11.840
SI	7.118	(76,3)	5.428

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica (B de): El año de referencia es el año natural 2001. Además de estas cifras, es necesario destacar que todos los docentes participan en las «conferencias para profesores» organizadas por cada centro educativo.

Bélgica (B nl): Un estudio reciente⁽³⁾ ha revelado que en más del 50% de los centros educativos, entre el 76 y el 100% del profesorado participa en actividades de formación continua.

Luxemburgo: Los datos se refieren a los niveles CINE 2 y 3. El profesorado puede matricularse más de una vez y se han contabilizado todas las matriculaciones.

Islandia: Únicamente se tiene en cuenta el año natural 2000 y una sola institución. El profesorado puede matricularse más de una vez y se han contabilizado todas las matriculaciones.

Lituania y Eslovenia: El profesorado puede matricularse más de una vez y se contabilizan todas las matriculaciones.

Hungría: El año de referencia es 2001/02 y los datos se refieren a los niveles CINE 1-3. El profesorado puede matricularse más de una vez y se contabilizan todas las matriculaciones.

Malta: El año de referencia es 1999/2000. Desde febrero de 2001, todos los docentes deben asistir anualmente a actividades de formación interna. Anteriormente debían asistir a cursos de formación interna cada dos años.

Polonia: Sólo se tienen en cuenta los docentes con jornada completa, incluyendo los que trabajan en centros educativos especiales. Los datos se refieren exclusivamente a los cursos organizados por las instituciones de educación superior.

⁽³⁾ Roland Vandenberghe. *Nascholing in Basis- en Secundair onderwijs: Follow-up onderzoek en ontwikkelen van instrument Secundair onderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, junio de 2000.

Introducción

Los docentes puede tener que enfrentarse a situaciones que les impiden llevar a cabo sus funciones a pleno rendimiento en un momento determinado de su carrera profesional. En estas circunstancias, sienten la necesidad de obtener ayuda y suele ser de gran utilidad la prestación de uno o varios tipos de asistencia. Allí donde existe, la ayuda tiene la finalidad de mejorar el bienestar y la eficacia del profesorado mediante la prevención de problemas más serios, como son el absentismo o incluso el abandono definitivo de la docencia, cada vez más frecuentes en la profesión.

En este informe no se tratarán las medidas de apoyo a los profesores noveles que han puesto en práctica algunos países. Este tipo de iniciativas se analizaron en el Capítulo 6 del primer Informe⁽¹⁾, que forma parte de esta serie dedicada a la profesión docente en Europa. Por tanto, el presente capítulo pretende identificar los diferentes tipos de ayuda y asesoramiento profesional con los que cuenta el profesorado en el transcurso de su jornada laboral y a los que recurre por necesidad o por tener que enfrentarse a circunstancias difíciles en un momento dado de su carrera profesional. Se han identificado cuatro situaciones fundamentales a las que se enfrenta el profesorado con más frecuencia y que pueden provocar la necesidad de ayuda:

- Problemas de naturaleza **personal**.
- **Conflictos interpersonales** en los que se ven implicados otros miembros de la comunidad educativa (incluyendo alumnos, padres y/o compañeros).
- Problemas relacionados con la **actividad docente** como tal.
- Enseñanza a **grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas** y los retos que esta situación puede suponer.

En ocasiones se menciona el estrés asociado a la docencia como una de las principales fuentes de **dificultad personal** que sufre el profesorado. Un término que se emplea con frecuencia en este contexto es *quemado/a*, una forma de estrés caracterizada por el agotamiento físico y nervioso que dificulta el desempeño eficaz de las tareas del docente afectado.

El profesorado también tiene que enfrentarse, a veces, a **conflictos interpersonales** en su relación con alumnos, padres o compañeros. Los conflictos que se mencionan con mayor frecuencia son los asociados a la necesidad de disciplina entre los alumnos (comportamiento perjudicial en el aula, ataques físicos y/o verbales a los docentes, etc).

⁽¹⁾ La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral: Educación secundaria inferior. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3: Eurydice, 2002.

Además se pueden encontrar **problemas relacionados con la propia actividad docente**. El profesorado puede experimentar dificultades a la hora de adaptar sus métodos de trabajo debido, por ejemplo, a la introducción de una nueva materia en el currículo o al uso de nuevo equipo o material docente en el aula.

En el marco de este estudio se han identificado cuatro áreas fundamentales asociadas a la **diversidad de alumnos** que puede suponer un desafío para el profesorado: la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos procedentes de familias de inmigrantes, alumnos con problemas sociales (entornos desfavorecidos, etc) y aquéllos con problemas de aprendizaje o con una capacidad excepcionalmente alta.

Tal y como se demostrará en el presente análisis, el profesorado que se enfrenta a alguno de los problemas anteriores no siempre dispone de la ayuda que necesita. Por ejemplo, los docentes que experimentan dificultades personales transitorias, como la violencia en el aula o los problemas asociados a su propio método de enseñanza, no siempre reciben el apoyo que esperan del personal de administración del centro educativo, de la inspección o de otros organismos especializados. Las autoridades educativas actúan sobre todo apoyando a los docentes que trabajan con grupos de alumnos que tienen diferentes necesidades educativas. En general, esta ayuda implica la asignación de personal suplementario (especialmente en el caso de los docentes que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales) para asistir a los docentes habituales en el desempeño de sus funciones.

1. Grado de formalización de la ayuda al profesorado

Las diferentes medidas de ayuda al profesorado que se enfrenta a dificultades no siempre están reguladas (ver Gráfico 5.1). Únicamente un tercio de los países han establecido regulaciones y/o recomendaciones para los cuatro tipos de situaciones mencionadas anteriormente, en las que se puede requerir ayuda. En los países restantes, el marco legislativo que regula los procedimientos de ayuda al profesorado es aplicable tan sólo a ciertas situaciones. No obstante, en la práctica, la ayuda que recibe el profesorado que la solicita generalmente tiene un carácter informal. Por ejemplo, en Dinamarca, los docentes piden ayuda de carácter informal al director del centro educativo en caso de conflictos interpersonales. En caso de problemas relacionados con la actividad docente, pueden recibir el apoyo de los compañeros de su propio departamento. En Luxemburgo, aunque el profesorado no recibe una ayuda oficial, normalmente obtiene varios tipos de ayudas en casos de problemas personales (servicios psicológicos), conflictos con los alumnos (ayuda del director del centro educativo) o dificultades asociadas a la enseñanza como tal (apoyo de otros docentes con experiencia).

La mayoría de las autoridades educativas de los diferentes países ofrece ayuda especial a los docentes que trabajan con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas. Por el contrario, el apoyo psicológico en caso de problemas de naturaleza personal es, por lo gene-

ral, menos frecuente. En algunos países se piensa que este tipo de ayuda puede perjudicar a los docentes que la solicitan, puesto que supone el reconocimiento abierto de la existencia de un problema psicológico. En Rumanía, por ejemplo, la falta de medidas de apoyo al profesorado que experimenta problemas personales o conflictos interpersonales se puede atribuir parcialmente a factores culturales. De hecho, los ciudadanos de este país raramente buscan ayuda psicológica, puesto que asistir a un psicólogo equivale a admitir la tendencia a formas atípicas de comportamiento. En otros países como Francia, existe una carencia similar de medidas de apoyo que se puede asociar parcialmente a las actitudes individualistas profundamente arraigadas de los profesores franceses y a la ausencia casi total de trabajo en equipo. Cuando surgen dificultades, los propios docentes piensan que deben asumir ellos toda la responsabilidad y por tanto son reacios a hablar abiertamente de ellas.

En el presente capítulo la formación continua (véase el Capítulo 4) no se considera un servicio de ayuda especial al profesorado en activo. Únicamente se examinan los cursos de formación especiales para los docentes que trabajan con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas (véase el Gráfico 5.4).

GRÁFICO 5.1: EXISTENCIA O NO DE LEGISLACIÓN Y/O RECOMENDACIONES SOBRE LA AYUDA AL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) EN EL CASO DE LAS 4 CATEGORÍAS IDENTIFICADAS, 2000/01

	Bfr	Bde	Bnl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	UK	
A	○	○			●			●	●		○	●	●	●	●	●	●	○	○		●			●		○	●	●	●	●	●	●	○		
B	○	○	●		●		○	○	●		○	●	●	●	○	●	●		○		●			●		○	●	●	●	●	●	●	●	●	
C	●	●	●	○	●	●	○				○	●	●	●	○	●	●	○	○	○	○			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
D	●	●	●		●		●	●	●	●		●	●	●	○	●	●	○	○	○	○			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
A	Problemas personales (excluyendo la ayuda ofrecida por el servicio de sanidad pública)																● Existente de legislación y/o recomendaciones (ámbito central/regional/local)																		
B	Conflictos																○ Existencia de ayuda no formal (sin una organización sistemática)																		
C	Problemas docentes (distintos a los asociados a grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas)																Una casilla en blanco significa que no se ofrece ningún tipo de ayuda																		
D	Enseñanza de grupos con diferentes necesidades educativas																																		

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca: El Sindicato Danés de Profesores ha establecido medidas permanentes para ofrecer asesoramiento a los miembros que experimenten problemas psicológicos asociados al ambiente de trabajo.

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Italia: Se introdujo una normativa relacionada con las categorías A, B y C que posteriormente se retiró. Su finalidad era proporcionar a cada centro educativo un equipo de psicólogos y pedagogos para ofrecer la ayuda necesaria a profesores y alumnos.

2. Apoyo al profesorado con dificultades personales o problemas relacionados con la enseñanza y/o derivados de conflictos

En primer lugar es necesario destacar que los diferentes tipos de ayuda para el profesorado que experimenta dificultades personales o problemas relacionados con la enseñanza y/o derivados de los conflictos no se han creado únicamente para los docentes. En general, estas iniciativas forman parte de un conjunto de medidas para los diferentes miembros de la comunidad educativa. De este modo, el profesorado se beneficia de los mismos recursos que los alumnos y sus padres cuando necesitan apoyo psicológico o pedagógico.

La ayuda ofrecida en las tres primeras situaciones identificadas anteriormente como posibles fuentes de problemas (dificultades personales, conflictos y aspectos de la enseñanza en sí), implica generalmente la presencia de **recursos de personal** para ofrecer ayuda a los docentes que la solicitan. Este personal está constituido por profesionales de los sectores pertinentes como psicólogos, asistentes sociales y pedagogos. Los responsables de su contratación suelen ser los servicios de asesoramiento del centro educativo correspondiente u organismos nacionales, regionales o locales.

En todos los países el profesorado puede disponer gratuitamente de varios recursos personales de este tipo, pero fuera del horario docente.

En la mayoría de los casos, los procedimientos para obtener ayuda son de carácter informal. En general, el docente o el director del centro educativo presentan una solicitud a los servicios correspondientes.

El Gráfico 5.2 enumera las diferentes categorías de personal de apoyo y/o servicios⁽²⁾ para cada una de las tres áreas mencionadas anteriormente. El Gráfico incluye únicamente el personal y los servicios (dentro o fuera del centro educativo) que forman parte de las medidas formales de ayuda en cada país. No se consideran aquellos casos en los que los docentes acuden a servicios médicos centrales de la sanidad pública (especialmente en el caso de problemas personales).

En el anexo se incluye más información sobre este Gráfico, donde se ofrecen detalles sobre el nombre (lengua original) de las diferentes categorías de personal y servicios de apoyo disponibles para el profesorado. Este anexo también contiene información sobre el personal al que puede dirigirse informalmente el profesorado cuando no existe una ayuda formal.

En el Gráfico 5.2 se observa cómo algunos países ofrecen ayuda basada en la supervisión en el caso de **dificultades personales**, para asegurar que los docentes reciben asistencia de pro-

⁽²⁾ Para obtener información más detallada de los procedimientos especiales de formación, evaluación y contratación, consulte: Personal encargado de la gestión, seguimiento, evaluación y supervisión. Glosario Europeo sobre Educación, volumen 4. *Documentos de Referencia*. Bruselas: Eurydice, 2002.

GRÁFICO 5.2: PERSONAL Y/O SERVICIOS FORMALES DE APOYO AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01

	Director del centro educativo	Jefe de departamento estudios/curso/tutor	Inspector	Compañer@s/docentes responsables de la misma materia	Psicólogo	Servicio/comite/asesor/ coordinador educativo/jefe	Personal dependiente de las instituciones de formación (inicial y/o continua)	Unidad/servicio de apoyo	Comité de reclamaciones	Otros
B fr	■	■	■		■	■				
B de	■		■			■				
B nl	■▼		■			■				
DK										
D	▼		▼□		▼□		■			
EL						■				
E		▼			■	■				■
F								□		□
IRL								▼□		
I										
L										
NL				■			■		▼	□
A	■▼□	▼	■▼□		▼□					
P	▼□	■	▼□							
FIN										□
S	■▼□			■	▼□			▼□		
UK (E/W/NI)	■▼	■▼		■				■□		□
UK (SC)										
IS	■▼□	■		□	▼□	■				
LI	■		■▼			■				
NO	■▼□		■▼							
BG										
CZ			■			■				
EE					▼□					■▼
CY			■							
LV										
LT				■	▼□					▼
HU						■▼				■
MT	▼	■▼								▼
PL	■▼				■▼	■▼				
RO										
SI	■				▼□	■▼□				
SK	■▼					■				▼

- Personal/servicio de apoyo en caso de problemas personales
- ▼ Personal/servicio/mediador de apoyo en caso de conflicto
- Personal/servicio en caso de problemas docentes

En este Gráfico se incluyen únicamente los países que cuentan con legislación y/o recomendaciones sobre las medidas de apoyo al profesorado durante su carrera profesional (véase el Gráfico 5.1).

Fuente: Eurydice

Notas adicionales (Gráfico 5.2)

Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Países Bajos: La mayoría de los centros educativos (o autoridad de la que dependen) tiene un contrato con uno de los servicios privados que pertenecen al ámbito del ARBO-wet (Ley Holandesa de Salud y Seguridad Laboral).

Reino Unido (E/W/Ni): La llamada *Teacher Support Network* (Red de Apoyo al Profesorado) permite que todos los docentes tengan acceso a asistencia práctica y psicológica para mejorar su bienestar y eficacia. Esto se consigue mediante servicios como la 'línea de Apoyo al Profesorado' (disponible 24 horas al día durante todo el año), independiente de los centros educativos, autoridades locales o empleadores. El centro educativo, la autoridad local, los sindicatos de profesores u otros organismos, pueden ofrecer una serie de medidas para apoyar al profesorado, según el tipo de necesidad de que se trate.

Estonia: Una Normativa del Ministerio de Educación establece el número mínimo de personal necesario en los centros educativos. Un centro educativo con 600 o más alumnos puede tener su propio psicólogo, mientras que los psicólogos contratados por la autoridad local sirven a los centros educativos más pequeños.

Lituania: En abril de 2001 se estableció el puesto de 'asistente social' (*Socialinis pedagogas*) cuya finalidad es asistir a toda la comunidad educativa en los problemas relacionados principalmente con el comportamiento de los alumnos y la adaptación social. Se han creado más de 800 puestos de este tipo entre 2001 y 2005.

Polonia: En los centros educativos ordinarios se han introducido nuevos puestos para educadores y psicólogos. Aunque esta posibilidad ha existido durante algunos años, el número de personal perteneciente a estas categorías ha aumentado considerablemente como consecuencia de la reforma educativa. Este personal aborda dificultades de aprendizaje, media en relaciones interpersonales y ayuda a los docentes (especialmente a los tutores) a tratar problemas psicológicos y educativos. El *Nauczyciel/ka konsultant* (profesor/asesor metodológico), cuya prioridad es trabajar con los docentes que acceden a la profesión, también asiste a los docentes plenamente cualificados en el curso de sus carreras profesionales.

profesionales del sector psicológico que trabajan en el centro educativo y/o en los servicios locales/regionales dependientes de las autoridades educativas.

Las personas que actúan como mediadores en las situaciones de **conflicto** en las que pueden estar implicados los docentes suelen ser miembros de la dirección del centro educativo (incluyendo el director, los jefes de departamento o de estudio, etc) y psicólogos.

Finalmente, en el caso de problemas relacionados específicamente con la **actividad docente**, los pedagogos y/o los especialistas en metodología en particular asisten a los docentes. Los directores de los centros educativos también pueden ofrecer ayuda en países como Bélgica, Austria, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia, Liechtenstein, Noruega, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia. La inspección también puede estar involucrada, a veces, en los mismos países donde los directores de los centros educativos ofrecen ayuda.

3. Ayuda al profesorado en la atención a la diversidad en el aula

3.1. La diversidad en el aula

Antes de analizar los diferentes tipos de ayuda a disposición del profesorado que trabaja con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas, es importante definir la noción

«heterogeneidad» que caracteriza a estos grupos, tal como es interpretada por las diferentes legislaciones relevante de cada país.

Los diversos tipos de políticas nacionales para la integración⁽³⁾ reflejan la variedad de grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas. Los conceptos empleados para definir a cada grupo objetivo también varían considerablemente. Algunos países especifican categorías de discapacidad, mientras que otros adoptan el concepto de «necesidades educativas especiales», en el que se incluye a alumnos con una gran variedad de necesidades. El Gráfico 5.3 refleja esta variedad en las definiciones asociadas a los grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas. Todas las categorías (desde A hasta I) mostradas en este diagrama se basan en definiciones oficiales, normalmente incluidas en las legislaciones nacionales relacionadas con la provisión educativa para grupos especiales de alumnos con diferentes necesidades educativas integrados en los centros ordinarios. La agrupación de estas categorías responde a las situaciones más generales encontradas en Europa, aunque existen variaciones de estas categorías. En el presente capítulo no se tiene en cuenta los alumnos que reciben una educación independiente (en clases y/o centros educativos especiales).

Cada uno de los grupos anteriores incluye varias categorías. El Gráfico 5.3 revela que algunos países establecen numerosas categorías diferentes (todas o casi todas en Austria, Portugal y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)). Por el contrario, las legislaciones de otros países (Noruega y Malta) únicamente hacen mención de dos o tres categorías en sus legislaciones. No obstante, es necesario destacar que la falta de definiciones oficiales en la legislación nacional no impide a los países atender a estos grupos de alumnos en los centros educativos ordinarios.

En Suecia se evita sistemáticamente la clasificación de alumnos de acuerdo con sus discapacidades o problemas. En este país se ha sustituido la expresión «necesidades educativas especiales» por «necesidad de ayuda especial», centrándose en el entorno y no en el individuo y concediendo flexibilidad para modificar el entorno si es necesario.

Las definiciones relativas a los grupos de alumnos con discapacidades físicas o sensoriales (A), trastornos psicológicos (B) y aquellos procedentes de diferentes entornos étnicos o culturales (D), son más frecuentes en países con algún tipo de política de integración en la educación general. Con frecuencia, el término «alumnos con necesidades educativas especiales» únicamente incluye a los alumnos de las categorías A y B. La categoría C (alumnos con problemas lingüísticos) tan sólo se incluye en la mitad de los países.

En algunos países se considera que el problema de las clases integradas por alumnos de diferentes etnias (categoría D) es de naturaleza lingüística, debido al escaso conocimiento, si existe, de la lengua de instrucción que poseen los hijos de inmigrantes (Bélgica (Comunidades

⁽³⁾ Para más información sobre la provisión educativa para alumnos con necesidades especiales, véase: *Cifras Clave de la Educación en Europa, 2002* (Capítulo B) y los informes de *European Agency for Development in Special Needs Education* (<http://www.european-agency.org>).

GRÁFICO 5.3: DEFINICIONES INCLUIDAS EN LA LEGISLACIÓN RELACIONADA CON GRUPOS DE ALUMNOS CON DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS INTEGRADOS EN LOS CENTROS ORDINARIOS EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01

		UK																																	
		B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	
Necesidades educativas especiales	A	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	•	()		•	•	•	•	•	•	•	•
	B	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•		•	•	•		•			•	()		•	•	•	•	•	•	•	•
	C					•	•						•	•	•	•		•		•		•			•	•	()		•	•		•	•	•	•
Inmigrantes	D	•	•	•	•	•	•	•		•	•		•	•	•	•		•	•	•	•			•	•	()		•	•		•	•	•	•	•
	E	•		•				•		•	•							•	•							()								•	
Problemas sociales	F			•		•		•	•	•			•	•	•	•		•							•	()		•				•		•	•
	G	•	•			•	•	•		•			•	•	•	•		•	•	•	•					•	()		•	•			•		•
Aprendizaje	H	•	•	•	•	•			•	•			•	•	•	•		•	•	•	•	•			•	•	()		•	•		•		•	•
	I						•						•	•				•									()					•	•	•	

Alumnos con necesidades educativas especiales	A	Alumnos con discapacidades físicas o sensoriales
	B	Alumnos con trastornos psicológicos
	C	Alumnos con dificultades lingüísticas (e.j., dislexia, discalculia)
Inmigrantes	D	Alumnos de diferentes entornos étnicos y culturales
	E	Hijos de familias itinerantes
Problemas sociales	F	Alumnos de entornos sociales desfavorecidos
	G	Alumnos con problemas de conducta o adaptación social
Aprendizaje	H	Alumnos con dificultades para el aprendizaje
	I	Alumnos con habilidad especial para el aprendizaje

- Existencia de definiciones en la legislación nacional (ámbitos central/regional/local)
Un espacio en blanco indica la ausencia de una definición formal en el ámbito nacional asociada a los grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica (B fr): En junio de 2001 se implantó un decreto con la finalidad de integrar a los alumnos extranjeros recién llegados a Bélgica en centros educativos de educación primaria o secundaria, pertenecientes a la Comunidad Francesa o financiados por ésta.

Bélgica (B de): En diciembre de 2001 se implantó un decreto relativo a la educación de alumnos recién llegados a Bélgica, que no están familiarizados con la lengua de instrucción (alemán) y generalmente proceden de familias que buscan asilo político o con la condición de refugiados políticos, etc.

Bélgica (B nl): En el curso escolar 2002/03 entró en vigor el «Decreto sobre Igualdad de Oportunidades Educativas» (GOK). Su finalidad es ofrecer medidas de apoyo a los centros educativos para que establezcan planes a largo plazo para la integración de alumnos desfavorecidos, cuya lengua materna sea la nativa o una lengua extranjera.

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: En algunos *Länder*, se regula la enseñanza para alumnos con problemas sociales (categorías F a G) y se han creado las llamadas *Soziale Brennpunkt Schulen*.

España: La definición oficial de alumnos con necesidades educativas especiales incluye a los alumnos de las categorías A y B, pero también los de las categorías D, E, F, G e I. Los alumnos de las categorías C y H, que no se contemplan en la legislación, reciben educación en los centros de educación secundaria ordinarios.

Francia: La educación de hijos de familias itinerantes se ofrece principalmente en primaria. En educación secundaria, generalmente se matriculan en el llamado *Centre national d'enseignement à distance* (Centro Nacional de Educación a Distancia).

Luxemburgo: A diferencia de la educación primaria, no existe una normativa oficial relativa a la provisión de clases para grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas en educación secundaria.

Austria: Existen programas piloto en las diferentes provincias austriacas relacionados con la formación especial del profesorado que trabaja con alumnos con problemas de naturaleza social, pero el perfil del trabajo no se regula centralmente (es decir, para toda Austria).

Suecia: No se indica ninguna categoría en el Gráfico 5.3, por la ausencia de una definición legal de este tipo de alumnos en el ámbito central.

Reino Unido (E/W/Nl): Los alumnos enfermos, los jóvenes que cuidan de incapacitados, los hijos de familias con gran estrés, las alumnas embarazadas y madres adolescentes, aquellos cuya lengua materna no es el inglés y los que se encuentran bajo el cuidado de los servicios sociales de las autoridades locales también pueden recibir una ayuda especial. La definición de alumno con necesidades educativas especiales es muy amplia e incluye a los alumnos con problemas de aprendizaje y conducta.

Bulgaria: No se indica ninguna categoría en el Gráfico 5.3, puesto que la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales asiste a clases o centros educativos especiales.

Malta: En la definición de necesidades educativas especiales no se incluyen los alumnos con dificultades lingüísticas. No obstante, los alumnos con este tipo de problemas se integran en los centros ordinarios y los docentes que les enseñan reciben la ayuda de profesores especialistas que trabajan en varios centros educativos.

Rumania: En el año 2000 el gobierno promulgó normativas oficiales que regulan la integración de algunos alumnos con necesidades educativas especiales (discapacidades leves o medias) en los centros educativos ordinarios, así como una normativa oficial (que entró en vigor en el año académico 2001/02) sobre los «alumnos con habilidad especial para el aprendizaje».

Eslovenia: Los alumnos cuya lengua materna no es una lengua oficial de Eslovenia, reciben una ayuda especial similar a la que se ofrece a los alumnos con problemas de aprendizaje o basada en clases compensatorias. También se ofrecen clases específicas para alumnos gitanos.

Francesa y Germanoparlante), Dinamarca, en el caso de alumnos matriculados en la última etapa del *folkescole*, Grecia, Irlanda, Islandia, Liechtenstein, Lituania y Eslovenia). Sin embargo, otros países examinan este tema desde un punto de vista más amplio, refiriéndose a problemas culturales o a la existencia de diferentes escalas de valores o situaciones legales, en el caso de alumnos de familias de refugiados, solicitantes de asilo político o inmigrantes ilegales en el país de acogida. Eslovenia ha introducido medidas para la integración de hijos de refugiados en los centros ordinarios. La categoría E, relacionada con los hijos de familias itinerantes, se cita únicamente en Bélgica (Comunidades Francesa y Flamenca), España, Irlanda, Italia, Portugal, Reino Unido y especialmente en Rumanía, donde la comunidad de gitanos itinerantes es muy numerosa. Las comunidades de gitanos de la República Checa y de Hungría han dejado de ser itinerantes, por lo que los alumnos de estas comunidades forman parte de las categorías F y D respectivamente.

También se hace mención específica de los alumnos con problemas de aprendizaje (categoría H) en un gran número de países. Estas dificultades se pueden atribuir parcialmente a los diferentes ritmos de aprendizaje o a problemas específicos del desarrollo a los que se enfrentan algunos alumnos. La ayuda a alumnos con una habilidad especial para el aprendizaje (cate-

goría I) está mucho menos extendida y se ofrece únicamente en España, Austria, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Polonia, Rumanía y Eslovenia.

Finalmente, existen categorías claramente definidas en las legislaciones nacionales que tienen en cuenta los problemas de entornos sociales desfavorecidos (categoría F) o de adaptación social (categoría G).

3.2. Tipos de ayuda para el profesorado

En general, el profesorado que trabaja en educación secundaria obligatoria debe aceptar a todo tipo de alumnos en el aula, sin tener en cuenta la naturaleza de sus diferencias. No obstante, algunos países establecen ciertas condiciones. En Alemania el profesorado no tiene la obligación de aceptar a alumnos con una discapacidad física o trastorno psicológico graves, a menos que acuerden participar en un programa de integración de alumnos discapacitados. En Polonia únicamente están obligados a aceptar a alumnos con discapacidades leves. En otros casos los alumnos asisten a clases especiales.

Las medidas de apoyo disponibles para el profesorado que trabaja con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas pueden ser muy diferentes. El Gráfico 5.4 expone las medidas de apoyo tanto formales como no formales. Además de la asignación de **personal adicional** (C), este tipo de ayuda puede suponer una **reducción del número de alumnos por clase** (B) o una **disminución de la carga laboral** (A), aunque la aplicación de esta última medida formal es poco habitual.

También existen otras medidas de apoyo al profesorado que trabaja con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas. Así, en algunos países esta ayuda consiste en ofrecer al profesorado formación especial para evitar y/o superar situaciones en las que se enfrentan a un elemento de riesgo. Algunos países ofrecen **cursos de formación continua** (D), formales o no, a los docentes que trabajan con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas. La formación continua se ha convertido en el contexto en el que se ofrecen recursos específicos para que el profesorado pueda enfrentarse a la creciente diversidad de alumnos cada año.

En otros países se ofrece **compensaciones económicas o promociones** (E) al profesorado para garantizar su permanencia en el puesto de trabajo. En Grecia, por ejemplo, los docentes que participan en el currículo adicional para alumnos con dificultades de aprendizaje pueden recibir una prima. En España los docentes que participan en programas para el desarrollo de medidas compensatorias (*Educación compensatoria*), cuya finalidad es minimizar las desigualdades entre ciertos grupos de alumnos (originadas por motivos étnicos, culturales, sociales o económicos, etc) obtienen beneficios y promociones a lo largo de su carrera profesional. En Francia los docentes que trabajan en centros educativos ubicados en una *zone d'éducation prioritaire* (ZEP, o zona de educación prioritaria) reciben primas salariales. En Islandia los profesores que tienen alumnos con discapacidades físicas o psíquicas en sus clases y no reciben ayuda del personal adicional, obtienen una paga compensatoria. En Hungría existe una prima

GRÁFICO 5.4: TIPOS DE AYUDA OFRECIDA AL PROFESORADO QUE TRABAJA CON GRUPOS DE ALUMNOS CON DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS INTEGRADOS EN LOS CENTROS ORDINARIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01

	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	E/W/NI	UK	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	
A	○	○			○																	●											●		
B	○	○	○		○		●	●		●			○	●	●		○			●				○	●			●	●	●	●		●	●	●
C	●	●	○		●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○
D	○	○	○		○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
E						●	●	●												●							●	●		●	●				

- A Reducción del horario docente/laboral
- B Reducción del número de alumnos por clase
- C Asignación de personal adicional

- D Cursos de formación continua (para docentes que trabajan con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas)
- E Promoción y/o compensación económica

- Ayuda formal (en el marco de ciertas regulaciones y/o recomendaciones, en el ámbito central/regional/local)
 - Ayuda no formal (sin organización sistemática)
- Un espacio en blanco significa que no se ofrece ningún tipo de ayuda

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica (B nl): Si el número de alumnos del grupo objetivo supera un determinado nivel, los centros educativos reciben «docentes por periodos» adicionales que se pueden asignar libremente de acuerdo con las categorías B y C.

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Alemania: Se puede reducir el horario laboral y asignar puestos adicionales para trabajar con grupos con diferentes necesidades educativas si se integran alumnos con discapacidades físicas o mentales en el sistema de educación general.

Grecia: El Gráfico se refiere a los docentes implicados en el currículo adicional para alumnos con problemas de aprendizaje en varias materias del currículo principal (aquellos que no pueden seguir el proceso de aprendizaje o participar en él en educación secundaria inferior general).

Francia: Los directores de los centros educativos pueden distribuir libremente al personal docente adicional que reciben si dichos centros están ubicados en zonas de educación prioritaria (ZEP).

Irlanda: Los centros educativos que reciben personal adicional son los que están ubicados en áreas desfavorecidas y/o los que ofrecen programas específicos (por ejemplo, para alumnos con problemas de aprendizaje).

Países Bajos: Los centros educativos de VMBO, con un número relativamente alto de alumnos de minorías culturales, reciben más recursos para la contratación de docentes.

Portugal: Los experimentos y la evaluación realizados mediante el Programa de Educación Multicultural entre 1993 y 1997 han servido posteriormente como referencia para las instituciones de formación continua del profesorado.

Reino Unido (E/W/NI): La asignación de ayuda adicional depende de las circunstancias individuales de cada centro educativo y la financiación disponible. El grado de necesidad de los alumnos y el número de alumnos con necesidades educativas especiales normalmente se tiene en cuenta a la hora de asignar personal adicional.

República Checa: No existe una ayuda formal para el profesorado que trabaja con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas. La legislación permite reducir el número de alumnos de una clase siempre que no se altere la media de alumnos por clase del centro educativo en su conjunto.

Estonia: Existen planes para revisar la legislación actual y poder ofrecer primas a los docentes que trabajen con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas.

por «combatir la exclusión» que se concede a los docentes que trabajan con alumnos con problemas de integración, conducta o aprendizaje. En Polonia el profesorado debe cumplir ciertos requisitos (estar en posesión de una cualificación adicional y tener entre 3 y 5 alumnos con necesidades educativas especiales en el aula) para recibir una remuneración adicional.

3.2.1. Asignación de personal adicional

Es necesario destacar desde el principio que las cualificaciones requeridas para impartir clases a grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas en la educación general no son diferentes al resto de cualificaciones exigidas en este nivel. Sólo en algunos casos el profesorado habitual (*en contraposición al personal adicional que se asigna para asistirles*) posee titulaciones adicionales que les permite tratar con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas sin tener que recurrir a la ayuda.

Por lo general el profesorado responsable de los grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas recibe la ayuda de profesionales con formación y experiencia específicas. El Gráfico 5.5 expone los diferentes tipos de personal adicional de apoyo, junto con las funciones específicas que desempeñan en estrecha colaboración con los tutores⁽⁴⁾. Estos profesionales pueden ser **directamente** responsables de ciertas actividades docentes (en el caso de los profesores de apoyo) o trabajar **fuera** del aula (pedagogos, psicólogos, etc). En el presente análisis se considera únicamente el primer grupo.

Además de este personal de apoyo, la ayuda puede implicar la movilización de servicios externos al sector educativo, como los servicios sanitarios (por ejemplo, fisioterapeutas) o sociales (por ejemplo, asistentes sociales). No consideramos aquí este tipo de ayuda para los alumnos con discapacidades físicas.

El método para calcular la asignación de personal de apoyo varía de un país a otro. En general este cálculo depende de una o más diferencias que hacen que un grupo de alumnos o un centro educativo particular tengan una composición heterogénea. En ciertos casos, como en España y Estonia, la ley establece un ratio profesor-alumno concreto. En los anexos se incluye información suplementaria sobre los métodos de cálculo que emplean las autoridades educativas para asignar personal adicional, encargado de asistir a los docentes en clases de composición mixta.

3.2.2. Reducción del número de alumnos

En términos generales, las recomendaciones oficiales especifican el número máximo de alumnos por clase. Sin embargo, no siempre se estipula el número máximo de alumnos en clases donde

⁽⁴⁾ Para más información sobre formación especial, evaluación y métodos de contratación de personal docente adicional para la supervisión, consúltese: Profesorado. Glosario Europeo sobre Educación, volumen 3. *Documentos de Referencia*. Bruselas: Eurydice, 2001.

GRÁFICO 5.5: ASIGNACIÓN DE PERSONAL DOCENTE ADICIONAL A CLASES CON GRUPOS DE ALUMNOS CON DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS INTEGRADOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL ORDINARIA (CINE 2A) 2000/01

País Tipos de personal adicional
Tareas específicas

(-) No es aplicable por no existir esta medida de apoyo formal (véase la categoría C en el Gráfico 5.4).
[] Personal docente adicional al que pueden recurrir informalmente los docentes si no existe ayuda formal.

B fr **Profesor Mediador**
Para combatir el fracaso y el abandono escolar, fomentando la integración de grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas.

B de **Profesor Profesor especializado**
Ofrece apoyo al profesor titular o atención a ciertos alumnos de grupos con diferentes necesidades educativas para ayudarles en el proceso de integración. Con frecuencia los profesores ofrecen conocimientos básicos de alemán, la lengua de instrucción, a los alumnos inmigrantes recién llegados a Bélgica.

B nl Los centros educativos pueden organizar libremente el tipo de ayuda que prefieran

DK (-)

D **Lehrer für sonderpädagogische Lehrämter**
Atiende a alumnos con discapacidades (no más de 3 ó 4) en el aula.

EL **Daskalos Idikis Agogis (Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής)**
[] Ayuda a los profesores en clases que integran a alumnos con necesidades educativas especiales.

Kathigitis enischitiki didaskalias (καθηγητής ενισχυτική διδασκαλία)
Trabajan en el currículo adicional para alumnos con problemas de aprendizaje en algunas materias del currículo principal.

E **Profesor de apoyo a la Educación Especial**
Profesor de apoyo al programa de Educación Compensatoria
En ambos casos, *profesores de apoyo*:

- Ayudan a alumnos con necesidades educativas en el grupo/aula y/o individualmente, o incluso en grupos pequeños si es necesario.
- Contribuyen en la coordinación de la actividad docente y trabajan con otros profesores en el centro educativo para responder en la medida de lo posible a la gran diversidad de alumnos.
- Colaboran con los profesores y otro personal docente para establecer cambios en la organización y en el currículo, elaborar recursos materiales y controlar y evaluar a alumnos con diferentes necesidades.
- Coordinan sus funciones con el departamento de orientación y el equipo de orientación de sector.
- Ayudan al personal docente ofreciendo asesoramiento a los padres o tutores de los alumnos con necesidades educativas especiales.

F **Aide éducateur**
Ayudan al personal docente en todas las áreas de actividad escolar.

Enseignant spécialisé
Trabajan en el área de la integración y la adaptación en el centro educativo, en las llamadas *unités pédagogiques d'intégration* (unidades de personal docente para la integración, que se

pueden organizar en los propios centros educativos) y las *sections d'enseignement général professionnel adapté* (secciones para una formación profesional general específica que existe en algunos centros educativos para alumnos con dificultades para el trabajo de clase).

IRL

Resource teacher

Ofrece ayuda en varios aspectos de la enseñanza, la evaluación de las necesidades y el progreso de los alumnos, a la vez que asesora al profesor.

Special Needs Assistant

Supone una ayuda adicional para los alumnos con necesidades educativas especiales.

I

Insegnante di sostegno

Ayuda al profesor cuando existen uno o más alumnos con discapacidades y lleva a cabo ciertas actividades educativas y docentes.

L

(-)

NL

(-)

A

Sonderschullehrer

Los profesores de alumnos con necesidades especiales tienen la responsabilidad, junto los profesores de clase, de garantizar que los alumnos con o sin necesidades educativas especiales reciban una educación apropiada.

Begleitlehrer

Son responsables, junto con el profesor de apoyo, de la enseñanza de alemán como lengua extranjera para los alumnos con otra lengua materna.

Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht

Enseñan lengua materna a grupos de alumnos que comparten dicha lengua.

P

Professor de apoio educativo

Ayudan a alumnos durante o entre las actividades de clase.

FIN

[Erityisluokanopettaja/Specialklasslärare]

Ayudan a los profesores de clase a familiarizarse con los métodos de enseñanza para atender a las necesidades educativas especiales y con dichas necesidades, para que puedan ayudar a los alumnos a integrarse en el grupo.

[Erityisopettaja/Speciallärare]

Encargados de la educación especial a tiempo parcial de alumnos con dificultades de aprendizaje, problemas leves de adaptación o dificultades específicas en una materia concreta.

[Koulunkäyntiavustaja]

Ayudan a los alumnos en su proceso de aprendizaje y su desarrollo como seres humanos.

S

[Specialpedagog]

Son responsables de los alumnos con trastornos funcionales de aprendizaje.

UK

E/W/NI

[Specialist support teacher]

Su función depende de las circunstancias individuales (por ejemplo, ayuda a alumnos con necesidades educativas especiales, enseñanza especializada para aquellos cuya lengua materna no es el inglés, etc.).

[Learning support assistant]

Personal que ofrece una ayuda extra que con frecuencia se requiere para tratar a alumnos con necesidades educativas especiales (incluyendo a aquellos con discapacidades físicas).

SC	<p>Learning support teacher El personal de esta categoría tiene un papel fundamental en la ayuda a alumnos con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales.</p> <p>Learning support assistant Personal que ofrece una ayuda extra que con frecuencia se requiere para tratar a alumnos con necesidades educativas especiales (incluyendo a aquellos con discapacidades físicas).</p>
IS	<p>Sérkennari Ofrecen asistencia múltiple a profesores y alumnos con necesidades educativas especiales en las actividades de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>Aðstoðarmaður vegna sérparfa Ofrecen ayuda extra a profesores que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>Interpreter Asisten a alumnos cuya lengua materna no es el islandés.</p>
LI	<p>Ergänzungslehrer Trabajan con el profesor de clase durante un periodo limitado a la semana (3 horas en el aula y 1 hora para la preparación de reuniones) y ayudan a los alumnos con problemas de aprendizaje.</p>
NO	<p>Allmennlærer Profesor de educación general que ayuda a alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>Logoped Ofrece ayuda y asesoramiento sobre problemas relacionados con el habla o la lectoescritura a profesores y alumnos, individualmente o en grupos.</p> <p>Spesial Pedagog Profesores con formación complementaria en pedagogía que les permite ayudar a alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>Assistent Asiste a alumnos con necesidades educativas especiales durante las actividades docentes o extraescolares.</p>
BG	<p>(-)</p>
CZ	<p>[Vychovatel –asistent učitel] Ofrecen asistencia prioritaria a profesores que trabajan con mayoría de alumnos gitanos. Este nuevo puesto se creó en el año 2000 para ayudar a alumnos con problemas sociales, pero no se ha implantado de forma general por falta de fondos.</p>
EE	<p>Kasvataja abi Estos «educadores ayudantes» trabajan con profesores en clases con alumnos con discapacidades múltiples y graves.</p> <p>Eripedagoog Ayudan a profesores que tienen alumnos con necesidades educativas especiales.</p>
CY	<p>(-)</p>
LV	<p>(-)</p>

LT	Specialusis/lioji pedagogas/g ė Sus tareas dependen de la naturaleza de la discapacidad o discapacidades de cada alumno.
HU	Gyógypedagógus Llevan clases de rehabilitación, enseñan materias culturales técnicas y ofrecen enseñanza orientada a las necesidades individuales.
	Konduktor Personal especializado en la enseñanza de alumnos con discapacidades físicas.
	Szociálpedagógus Trabajan con alumnos (incluyendo niños gitanos) procedentes de entornos sociales desfavorecidos, así como con sus padres y profesores.
MT	Facilitator Ayudan a ciertos alumnos a integrarse en sus clases.
PL	(-)
RO	Profesor itinerant Son responsables de la ayuda a la integración de alumnos en el aula. Entre sus funciones se incluyen la adaptación del currículo, la evaluación de las necesidades de los alumnos, el análisis de la interacción entre alumnos con necesidades educativas especiales, la provisión de actividades de rehabilitación y la ayuda metodológica a los profesores correspondientes.
SI	Učitelj s specialno pedagoško izobrazbo Ayudan a los alumnos con necesidades educativas especiales a alcanzar los objetivos y los niveles mínimos de conocimiento especificados en el currículo.
SK	Asistent ucitela (since 2000) Sus funciones incluyen el apoyo a profesores con alumnos de origen gitano.

Fuente: Eurydice

Notas adicionales (Gráfico 5.5)

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Polonia: No existen profesores de apoyo en la enseñanza ordinaria ni en la de «integración», cuyas clases son de 15-20 alumnos. La contratación de profesores de apoyo (*Nauczyciel wspomagalcy*) especializados en necesidades pedagógicas especiales, es posible en los centros educativos ordinarios, pero únicamente en casos especiales.

existen alumnos con diferentes necesidades educativas. El Gráfico 5.6 revela que son pocos los profesores que trabajan con un número menor de alumnos cuando se enfrentan a clases con alumnos con diferentes necesidades. Los países europeos no suelen establecer instrucciones o recomendaciones relativas al número máximo de alumnos en clases de composición mixta. Tan sólo España, Italia, Portugal, Reino Unido (Escocia), Malta, Polonia y Eslovenia, cuentan con requisitos específicos formales relacionados con la reducción del número de alumnos por clase.

Las reducciones en el número de alumnos por clase puede variar de un país a otro. Algunos países recomiendan reducir las clases en un cuarto, un tercio o incluso a la mitad. Ciertos países como Lituania, Hungría y Eslovaquia establecen otro tipo de normas para determinar el número de alumnos por clase. En Lituania, por ejemplo, un alumno con discapacidad se considera equivalente a dos alumnos cuando se calcula el número total de alumnos por clase. En Hungría los alumnos con dificultades lingüísticas, discapacidad mental leve, dificultades de

GRÁFICO 5.6: NORMAS PRESCRITAS O RECOMENDADAS SOBRE EL NÚMERO MÁXIMO DE ALUMNOS EN LOS CENTROS ORDINARIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01



Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica (B fr): Se ha planificado la reducción en el número de alumnos por clase (aunque aún no se ha aplicado), dado que es posible obtener *périodes-professeurs* adicionales (decreto del 14 de junio de 2001 para la integración de alumnos extranjeros recién llegados a Bélgica).

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

España: Existen *programas de Educación Compensatoria* destinados a los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos, ya sea por motivos sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos u otros. Los *programas de Educación Especial* se ofrecen a los alumnos con discapacidades físicas, mentales o sensoriales, alumnos con problemas graves de conducta o a aquellos que tienen una habilidad especial para el aprendizaje.

Austria: La reducción en el número de alumnos en el aula es posible si existen alumnos con necesidades educativas especiales. El número exacto de alumnos se establece regionalmente.

Reino Unido (E/W/NL): El número de alumnos por clase depende de las circunstancias específicas de cada centro educativo y se determina localmente.

República Checa: Los directores de los centros educativos determinan la reducción del número de alumnos.

Malta: El número máximo de alumnos es variable: 30 alumnos en los dos primeros años de educación secundaria inferior, 25 en los tres últimos años y 16 en centros educativos para alumnos/as con bajo rendimiento.

Polonia: La normativa oficial establece un ratio de 15-20 alumnos. Entre 3 y 5 de estos alumnos pueden tener diferentes tipos de necesidades educativas especiales.

Eslovenia: La normativa oficial fija el número de alumnos por clase en 21 ó 18, cuando existen alumnos con necesidades especiales (dependiendo del número de alumnos de este tipo en el aula); 16 en clases en las que existen alumnos de origen gitano (21 en clases con al menos tres alumnos de origen gitano); y hasta un mínimo de 12 en áreas socialmente desfavorecidas.

Nota explicativa

En este capítulo no se han tenido en cuenta los alumnos cuya formación se lleva a cabo en clases o centros educativos especiales.

aprendizaje o un comportamiento conflictivo se consideran equivalentes a dos alumnos, mientras que los que tienen discapacidades físicas o sensoriales o una discapacidad mental más grave se consideran como tres. Igualmente, por cada alumno con discapacidad en Eslovaquia, se descuentan tres al calcular el número de alumnos por clase, por lo que este número sería inferior si hubiese grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas.

3.2.3. Reducción del horario docente/laboral

Generalmente no se concede una reducción de la carga laboral a los docentes que trabajan con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas. El profesorado puede reducir su horario docente si trabaja con alumnos con diferentes necesidades educativas únicamente en Bélgica (Comunidades Germanoparlante y Francesa), Alemania, Suecia, Noruega y Hungría. En Alemania y Hungría este tipo de ayuda se ofrece sólo en ciertas circunstancias. El Gráfico 5.7 indica las condiciones en las que el profesorado que trabaja con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas puede beneficiarse de una reducción del horario docente y/o laboral. Además se indica esta reducción como un porcentaje, que normalmente oscila entre el 9 y el 16%.

GRAFICO 5.7: CONDICIONES SUJETAS A REDUCCIÓN DE LA CARGA LABORAL Y PORCENTAJE DE ESTA REDUCCIÓN PARA EL PROFESORADO QUE TRABAJA CON GRUPOS DE ALUMNOS CON DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS INTEGRADOS EN LOS CENTROS ORDINARIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A) 2000/01

	Condiciones	Porcentaje de reducción
B fr	Se puede conceder a los profesores correspondientes tiempo para la coordinación (trabajo en equipo), que sustituye parte del tiempo que destinan a la enseñanza. El director del centro educativo decide si una parte del total de «docentes por período» (<i>périodes-professeurs</i>) asignados al centro se emplea para este fin.	Variable
B de	El director del centro educativo y el llamado <i>Pädagogischer Rat</i> (consejo pedagógico) pueden facilitar varios periodos de coordinación o asesoramiento a los profesores que trabajan con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas y coordinan un gran volumen de trabajo en equipo, cuyo resultado es la reducción del número de horas de clase. La decisión de cómo emplear el total de «periodos para el profesorado» (<i>Stundenkapital</i>) recae sobre el director del centro educativo (que debe consultar al <i>Pädagogischer Rat</i>).	Alrededor del 10%
D	Únicamente si existen alumnos con discapacidades físicas o psíquicas que deben integrarse en el aula.	Variable
S	Se determina localmente.	Variable
NO	El tiempo que se descuenta de la carga docente debe destinarse al diagnóstico y a lograr un diálogo fluido entre los alumnos y los padres implicados.	9-16%
HU	Es posible la reducción del horario docente si al comienzo del curso escolar, la proporción de alumnos con discapacidades en el aula es equivalente o superior al 33 % del número total de alumnos.	10 % (correspondiente a un total semanal o a 19 horas de clase)

Fuente: Eurydice

Nota adicional

Noruega: Desde comienzos del año 2002 se concede a los centros educativos una asignación presupuestaria general que éstos gestionan de acuerdo con sus necesidades particulares (que no están relacionadas únicamente con la integración de grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas).

Introducción

El atractivo de una profesión depende en gran medida de la óptima combinación de las condiciones laborales asociadas a ella. La docencia no es una excepción. Generalmente, la existencia de buenas perspectivas salariales no garantiza por sí misma que una profesión resulte atractiva. La organización del horario laboral, las tareas que han de realizarse, el estatus del personal, la seguridad laboral y la formación continua disponible son otros factores importantes que deben tenerse en cuenta al examinar la calidad de las condiciones laborales del profesorado.

1. Desarrollo de la definición legal del horario laboral total del profesorado

En los últimos diez años aproximadamente, la atención prestada a la carga laboral del profesorado ha aumentado progresivamente. Las nuevas expectativas de la sociedad con respecto a los centros educativos han dado paso a nuevas funciones y responsabilidades para el profesorado, con frecuencia de forma imprevista. Sin embargo, de acuerdo con los estudios nacionales disponibles, la opinión pública en algunos países considera que el profesorado trabaja menos que otros profesionales.

En la actualidad, las definiciones oficiales del horario laboral del profesorado (véase el Capítulo 2 y el Glosario para consultar las diferentes definiciones) incluyen funciones que varían considerablemente de un país a otro. Algunos empleadores (gobierno central, autoridades locales y centros educativos) contratan al profesorado para que imparta un número determinado de horas de clase; otros requieren que el profesorado esté disponible en el establecimiento educativo para desempeñar tareas que van más allá del ámbito de la enseñanza como tal. En cualquier caso debe destinarse un cierto número de horas extra (que no se especifica necesariamente en el contrato del profesor o en la descripción del trabajo) para preparar las clases y corregir los exámenes o las tareas realizados por los alumnos.

En numerosos países estas representaciones legales de la carga laboral del profesorado han dado paso a una nueva definición de su horario laboral. En algunos países este último no consiste únicamente en un número de horas lectivas legalmente establecido, complementado por unas pocas horas de permanencia en el centro educativo para realizar otras tareas, sino que se expresa como una cantidad total de horas durante las cuales se realizan todas las funciones, incluyendo la preparación de clases y la corrección del trabajo de los alumnos. Mediante esta definición de horario laboral total ha sido posible establecer una relación entre aquello que se exige al profesorado y lo que se estipula para otros profesionales del mismo estatus profesional. Esta ampliación de la definición refleja una preocupación de las autoridades competentes por considerar con mayor precisión la labor que se exige al profesorado. Indirectamente, este hecho puede ayudar a corregir un estereotipo extendido

de la profesión que considera que el profesorado tiene una carga laboral inferior a la de otras profesiones.

Algunos países prefieren establecer un número de horas de permanencia en el centro educativo para realizar tareas que fija el director del centro educativo, en lugar de optar por una definición de horario laboral total. En estos casos se exige una gran flexibilidad por parte del profesorado.

2. Autonomía del director del centro educativo en la gestión de recursos humanos: el profesorado cuenta con poca ayuda para enfrentarse a la presión

Mediante un análisis de la flexibilidad exigida al profesorado a partir de la descripción de sus funciones y el número de horas que debe trabajar (Capítulo 2), ha sido posible identificar tres categorías principales:

- Países en los que se definen legalmente tanto las funciones como el horario docente (se exige una flexibilidad mínima al profesorado).
- Países en los que los empleadores (normalmente autoridades locales o incluso los directores de los centros educativos) gozan de una considerable libertad de acción, en cuanto a la organización del horario laboral y las funciones de sus empleados (docentes) (se exige gran flexibilidad al profesorado).
- Países en una posición intermedia.

Son tan numerosos los países en los que el gobierno central o la máxima autoridad educativa especifican rigurosamente el horario laboral y las funciones que debe desempeñar el profesorado, como aquéllos que optan por medidas más flexibles. En este último caso, los docentes deben realizar, en ocasiones, algunas tareas que consideran ajenas a sus responsabilidades (tareas administrativas) o inapropiadas para su cualificación («relaciones públicas» del centro educativo). Además, deben estar disponibles para satisfacer diversas necesidades del centro educativo. Es necesario destacar que el exceso de carga laboral es un problema que se observa principalmente en los países que requieren flexibilidad por parte del profesorado, tales como Dinamarca, Suecia y el Reino Unido. Por este motivo, quizás no sorprenda que en la actualidad las políticas de estos tres países estén orientadas a la reducción de la carga laboral del profesorado, para que puedan concentrarse con mayor eficacia en la actividad docente como tal.

Tal y como se indica en el Capítulo 2, aumentan las responsabilidades administrativas y el profesorado se involucra cada vez más en actividades que requieren coordinación y trabajo en equipo. Al mismo tiempo tiene que enfrentarse a grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas, hecho que representa un reto adicional para ellos. Además de estas nuevas

responsabilidades, existen otros factores que pueden requerir una importante dedicación, como la incorporación de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) al ámbito educativo, los cambios en el currículo y las nuevas obligaciones relacionadas con la evaluación interna de los centros educativos.

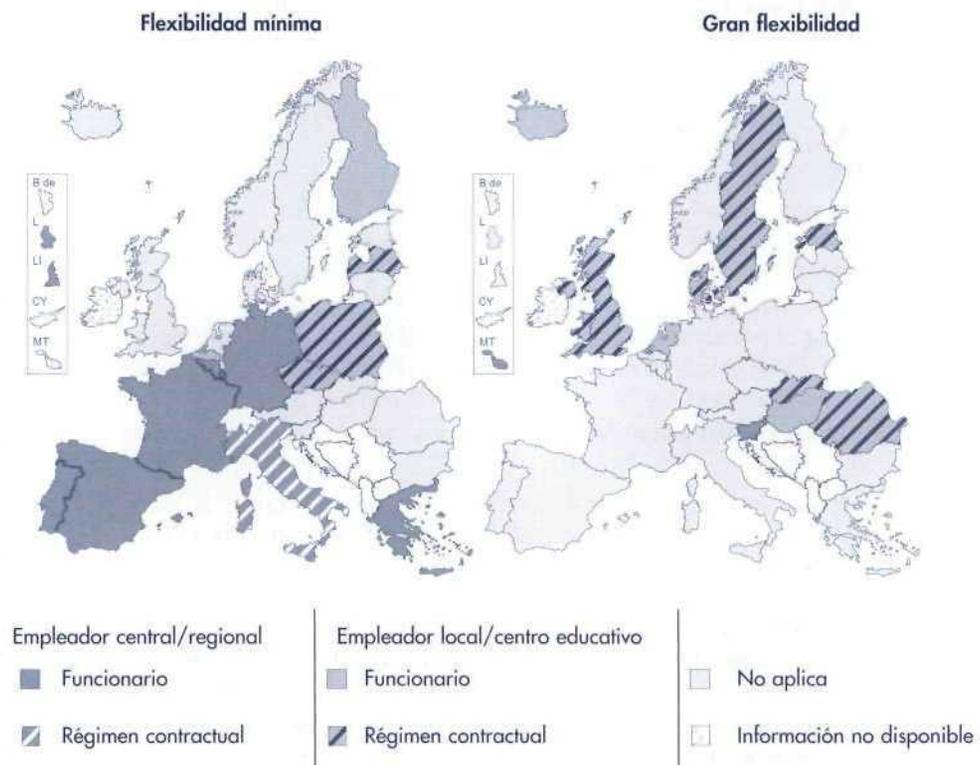
El aumento de la carga laboral y los retos que plantean las nuevas prácticas laborales hacen que el profesorado esté sometido a una gran presión, que puede entorpecer su capacidad para cumplir con las tareas que se les encomiendan. No obstante, en la actualidad existen algunas medidas formales de ayuda al profesorado, que se exponen en el Capítulo 5. Entre los países que cuentan con medidas flexibles o bastante flexibles para la organización del horario laboral del profesorado y las funciones que tiene que desempeñar, únicamente los Países Bajos, Austria, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Noruega, Estonia, Lituania y Eslovenia, han establecido regulaciones y/o recomendaciones sobre iniciativas para apoyar al profesorado en las cuatro áreas de dificultad identificadas en el Capítulo 5. En la mayoría de los casos, las acciones de este tipo no se han considerado prioritarias para solucionar los problemas del profesorado, sino que se han incluido en un conjunto de medidas en beneficio de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Las autoridades educativas prestan una especial atención a los retos a los que se enfrenta el profesorado con los llamados grupos de alumnos «con diferentes necesidades educativas» (aquellos que tienen necesidades especiales, problemas de adaptación social, dificultades de aprendizaje o que proceden de familias de inmigrantes, etc. Véase el apartado 3.1 del Capítulo 5 para consultar las diferentes definiciones oficiales). El Capítulo 5 se centra en la importancia de la ayuda al profesorado en las situaciones en las que las diferencias entre alumnos de un mismo grupo son cada vez más frecuentes. La ayuda que recibe el profesorado consiste principalmente en la asignación de personal adicional que les apoya en varios aspectos de su actividad docente.

3. El nivel de seguridad laboral es relativamente alto, independientemente del estatus profesional

El nivel de seguridad laboral relativamente alto del que goza el profesorado en Europa aún puede considerarse una de las principales recompensas de la profesión (Capítulo 1). El hecho de formar parte de la profesión implica que el empleo tiende a garantizarse hasta la edad de jubilación y que las condiciones laborales permanecerán inalterables o mejorarán durante el periodo de servicio. En casi todos los países el profesorado aún goza de un alto nivel de protección frente al despido, sin tener en cuenta si forman parte de la función pública o si tienen otro estatus diferente. Sin embargo, en algunos países en los que la mayoría de los profesores son funcionarios, la protección concedida a este colectivo a veces se considera problemática cuando los docentes que, por diversas razones, dejan de estar capacitados para impartir clases continúan en la profesión.

GRÁFICO A: ÁMBITO ADMINISTRATIVO DE TOMA DE DECISIONES AL QUE PERTENECEN LOS EMPLEADORES, ESTATUS PROFESIONAL DEL PROFESORADO Y GRADO DE FLEXIBILIDAD EN LA DEFINICIÓN DE SUS FUNCIONES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Consúltense las notas adicionales y la nota explicativa de los Gráficos 1.3 (Capítulo 1) y 2.12 (Capítulo 2). Para las definiciones de estatus profesional y flexibilidad véase la introducción del Capítulo 1 y el apartado 2.3 del Capítulo 2, respectivamente.

Bélgica, Alemania, Luxemburgo, Países Bajos y Austria: Son posibles ambos tipos de estatus profesional.

Bélgica (B de), Austria, Noruega, Bulgaria y Lituania: En estos países la flexibilidad se considera intermedia.

Irlanda y Chipre: No se dispone de información sobre el grado de flexibilidad.

Por tanto el estatus profesional del profesorado no tiene un impacto claramente decisivo en su seguridad laboral. No obstante, el ámbito al que pertenezca el «empleador» (véase el apartado 2.1 del Capítulo 1) ya sea el gobierno central (o regional), una autoridad local o incluso la dirección del centro educativo correspondiente, puede implicar diferencias en los contratos laborales e, igualmente, en las tareas que se definen formalmente.

En gran parte de los países donde el profesorado es contratado por un organismo central o regional y gozan, en general, de un estatus de funcionario/a, la flexibilidad que se les

puede exigir con respecto a las tareas/volumen de trabajo que tienen que realizar es muy limitada (véase el Gráfico A). La responsabilidad del empleador parece liberarles parcialmente de la obligación de adaptarse flexiblemente a sus funciones, puesto que la autoridad central no tiene gran libertad de acción con respecto al profesorado. Por el contrario, en la mayor parte de los países en los que la relación laboral se establece con las autoridades locales o el director del centro educativo los contratos del profesorado suelen permitir gran flexibilidad para adaptarse a las nuevas circunstancias y necesidades que puedan surgir. Los empleadores locales pueden requerir que el profesorado desempeñe otras funciones distintas a la enseñanza. Esta situación es especialmente aplicable a Dinamarca, Países Bajos, Suecia y Reino Unido, así como a algunos países candidatos a formar parte de la UE.

4. Gran variedad de políticas salariales

Es indudable que el atractivo de la profesión docente depende parcialmente de la escala retributiva que se ofrece a sus miembros.

A este respecto las estadísticas indican que el salario del profesorado en Europa por lo general no aumenta sustancialmente durante el periodo de servicio (ver Gráfico 3.1 del Capítulo 3). Por el contrario, los aumentos salariales tienden a ser, en todo caso, bastante modestos. Tal y como se argumenta en el Capítulo 3, el salario base mínimo es generalmente inferior o equivalente al PIB per cápita. Existe una diferencia relativamente pequeña en el ingreso del profesorado al comienzo de su carrera y justo antes de la jubilación (excepto en Portugal y Chipre). En algunos casos, el salario mínimo no alcanza el 80% del PIB per cápita. Esto es aplicable a la mayor parte de los países candidatos, así como a Irlanda, Islandia y Noruega.

Además del salario inicial, se han considerado otra serie de importantes factores al examinar la probabilidad de obtener aumentos salariales. Algunos factores como la obtención de otras titulaciones, la evaluación del rendimiento del profesorado en su trabajo, los reajustes salariales y otros beneficios económicos, pueden implicar diferencias en la escala retributiva del profesorado que trabaja en el mismo nivel.

Las políticas salariales del profesorado pueden diferir conforme a la consideración que se haga de uno o más de estos factores. Algunos países tienen en cuenta muchos de estos factores para determinar los ingresos del profesorado, lo que puede conllevar la existencia de diferencias salariales muy marcadas entre los docentes de un mismo nivel educativo.

Igualmente, los países en los que el salario básico del profesorado es un tanto bajo en comparación con el PIB per cápita, le conceden tipos de compensaciones económicas superiores a

las ofrecidas en otros países, que pueden corregir en parte su situación salarial. Por ejemplo, a partir de un análisis de las posibles formas adicionales de remuneración, se observa claramente que todos los países anteriores pagan al profesorado por las horas extra realizadas o por asumir responsabilidades adicionales. De hecho, en Suecia y Noruega, cada hora extra trabajada equivale a más de 150% de una hora del salario normal. Por el contrario, en países donde el salario mínimo del profesorado es superior al PIB per cápita, las horas extra no están remuneradas, como en el caso de España, o su valor se corresponde con un porcentaje muy modesto (Alemania, Grecia y Malta). Portugal es una excepción en este aspecto, puesto que el profesorado es el colectivo mejor pagado en relación al PIB per cápita, mientras que la remuneración de las horas extra y de las responsabilidades adicionales es también la más generosa.

En países en los que los salarios del profesorado son relativamente bajos, se les puede permitir llevar a cabo en ciertas ocasiones actividades profesionales que no figuran en su contrato. Por ejemplo, en algunos países candidatos, el profesorado puede asumir funciones docentes adicionales no relacionadas con su trabajo inicial, aunque esta situación es cada vez menos frecuente y está sujeta a regulaciones más restrictivas.

GRÁFICO B: SALARIO BASE MÍNIMO CON RESPECTO AL PIB PER CAPITA Y PORCENTAJES EQUIVALENTES A LAS HORAS EXTRA EN COMPARACIÓN AL SALARIO NORMAL, EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Salario base mínimo con respecto al PIB per cápita		
	Inferior	Equivalente en términos generales	Superior
Horas extra no remuneradas	IRL, UK (SC)	UK (E/W/NI)	E
Remuneración inferior o equivalente al porcentaje de la paga por hora	B, IS, LT, PL, RO	L, NL, FIN	D, EL, MT
Remuneración superior a la paga por hora			
Entre 100 y 150%	DK, A, CZ, EE, LV, HU, SI, SK		P
Más del 150%	S, NO		
Remuneración variable	I	F	

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Véanse las notas adicionales y la nota explicativa de los Gráficos 3.1 y 3.12 (Capítulo 3). Para consultar la definición de salario base, véase la sección 1.1 del Capítulo 3.

Alemania, Grecia y Austria: El profesorado puede hacer una cantidad de horas extra conforme a lo establecido en su contrato laboral, que no suele conllevar una remuneración adicional. Por encima de esta cantidad tiene derecho a primas salariales basadas en el número de horas extra trabajadas.

Liechtenstein y Bulgaria: No hay datos disponibles sobre el salario base mínimo.

Chipre: No hay datos disponibles sobre la cantidad de horas extra remuneradas.

Se puede profundizar en la investigación comparando el salario base máximo que puede percibir el profesorado justo antes de la jubilación y el número de factores adicionales, excepto la antigüedad, que pueden conllevar una remuneración complementaria durante su carrera profesional. El Gráfico C muestra que, generalmente, allí donde los salarios del profesorado son relativamente bajos (por debajo de 100% o entre 100% y 150% del PIB per cápita), se tienen en cuenta más factores que conllevan aumentos salariales o beneficios económicos, que aumentan sus ingresos en cierta medida. En Polonia se tienen en cuenta todos los factores⁽¹⁾. No obstante, Grecia, España y Portugal son excepciones, ya que a pesar de que el salario base del profesorado que llega a la edad de jubilación es bastante alto, puede estar complementado por muchos otros reajustes salariales y beneficios económicos adicionales.

GRÁFICO C: SALARIO BASE MÁXIMO EN COMPARACIÓN CON EL PIB PER CÁPITA Y PRINCIPALES FACTORES RELEVANTES PARA LA OBTENCIÓN DE AUMENTOS SALARIALES (INCLUYENDO OTROS BENEFICIOS ECONÓMICOS) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Salario base máximo en comparación con el PIB per cápita			
	Menos de 100 %	Entre 100 y 150 %	Entre 150 y 200 %	Entre 200 y 300 %
Todos los factores importantes para obtener posibles aumentos salariales u otros beneficios económicos		PL		
Entre 7 y 9 factores importantes para obtener posibles aumentos salariales u otros beneficios económicos	IS, NO, EE, HU	DK, S, FIN, LT, RO, SI	F, NL	EL, E, P
Entre 4 y 6 factores importantes para obtener posibles aumentos salariales u otros beneficios económicos	CZ, LV, SK	I	B nl, D, L, A, UK (E/W/Nl), MT	
Entre 1 y 3 factores importantes para obtener posibles aumentos salariales u otros beneficios económicos		IRL, UK (SC)	Bfr, B de	

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Ver notas adicionales y nota explicativa de los Gráficos 3.1 y 3.20 (Capítulo 3).

Liechtenstein y Bulgaria: No se dispone de información sobre el salario.

República Checa: No es posible distinguir entre los salarios de los docentes y los de los directores de los centros educativos a partir de la información disponible. Se cree que los salarios del profesorado son ligeramente inferiores al PIB per cápita.

Chipre: No se dispone de información sobre el número de factores importantes.

⁽¹⁾ Además de la antigüedad o de la experiencia profesional en otro ámbito no docente, existen otros diez factores relevantes para la obtención de posibles incrementos, reajustes salariales u otros beneficios económicos: posesión de otras titulaciones, evaluación de la actividad docente en el lugar de trabajo, horas extra, responsabilidades adicionales, ubicación del puesto de trabajo, atención a la diversidad, servicios sanitarios, alojamiento, gastos básicos de desplazamiento y otras consideraciones de diversa índole.

Finalmente, la remuneración del profesorado puede depender de su estatus profesional. Tal y como ilustra el Gráfico D, en la gran mayoría de países donde el régimen del profesorado es contractual, conforme a la legislación laboral general, sus salarios son inferiores al PIB per cápita. No obstante, en países donde la mayoría de los docentes son funcionarios, la relación entre su estatus profesional y su nivel salarial no está claramente definida. En algunos de estos países el salario de los funcionarios docentes es inferior al PIB per cápita, mientras que en otros es muy superior.

GRÁFICO D: SALARIO BASE MÍNIMO EN COMPARACIÓN CON EL PIB PER CAPITA Y ESTATUS PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Salario base mínimo en comparación con el PIB per capita		
	Inferior	Equivalente, en términos generales	Superior
Estatus de funcionario	B, A, IS, LT, HU, SI	F, L, NL, FIN	D, E, EL, P, CY, MT
Régimen contractual de acuerdo con la legislación laboral general	DK, IRL, I, S, UK (SC), NO, CZ, EE, LV, PL, RO, SK	UK (E/W/NII)	

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Véanse las notas adicionales y la nota explicativa de los Gráficos 1.1 (Capítulo 1) y 3.1 (Capítulo 3).

El gráfico muestra únicamente el régimen laboral predominante, ya sea el de funcionario (o asimilado a la función pública) o el de empleado.

Liechtenstein y Bulgaria: No se dispone de datos sobre el salario.

5. La carga docente no suele reducirse en la etapa final de servicio

La tendencia general a la reducción del horario laboral del personal asalariado en muchos sectores profesionales no es característica del personal docente. El horario laboral y/o docente del profesorado se reduce en muy pocos países. Allí donde se da esta situación, la reducción de la carga laboral está unida a unas condiciones muy específicas, como la antigüedad, el volumen de trabajo que requiere la preparación de clases o tareas de corrección para ciertas materias o el nivel de cualificación de los docentes.

Tan sólo en diez países (Alemania, Grecia, Luxemburgo, Portugal, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Chipre, Rumanía y Eslovenia) se puede llegar a reducir la carga docente (a veces de forma muy gradual) de acuerdo con el número de años de servicio, sin reducción alguna del salario. Los aumentos salariales del profesorado en estos países se corresponden con niveles de ingreso razonables. Por ejemplo, en Luxemburgo, Liechtenstein, Noruega y Eslovenia la carga laboral docente del profesorado disminuye con la antigüedad, pero su salario continua aumentando hasta la edad de jubilación. En Alemania, Grecia, Portugal e Islandia, países en

los que se reduce el horario docente a partir de una determinada edad, se interrumpen los aumentos salariales o son bastante moderados tras 24-31 años de servicio. En estos países la reducción de la carga docente se puede considerar como una forma de compensación por la interrupción de los aumentos salariales.

Finalmente, en Rumanía el horario docente del profesorado con una titulación universitaria se reduce tras un determinado número de años de servicio, mientras que su salario aumenta hasta la edad de jubilación.

6. La formación continua se convierte progresivamente en una obligación

La creciente relevancia de la formación continua del profesorado se refleja en el intento de algunos países de adoptar políticas orientadas al establecimiento de vínculos más estrechos entre la formación inicial y continua. Estos esfuerzos a veces son parte integrante de medidas para la unificación de los objetivos de la formación inicial y continua del profesorado en una sola estrategia uniforme para el desarrollo de las destrezas, tal y como se está llevando a cabo actualmente en el Reino Unido.

Muchos países que realizan esfuerzos por integrar paulatinamente la formación (inicial y continua) del profesorado, obligan al profesorado a participar en actividades de formación continua en la actualidad. Tal y como se indicó en el Capítulo 4, el profesorado está profesionalmente obligado a actualizar regularmente sus conocimientos en la mitad de los países europeos aproximadamente. En otros seis países la formación continua es obligatoria a todos los efectos, ya que no es posible promocionar si no se realiza.

Tanto si la ley exige la realización de actividades de formación continua (y por tanto constituye una obligación) como si no, las funciones que realiza el profesorado están generalmente estipuladas en sus contratos laborales o en la legislación. En este sentido, las autoridades correspondientes hacen cumplir los requisitos con especial rigurosidad en el caso de los funcionarios docentes. Como se puede observar en el Gráfico E, la formación continua es obligatoria o muy recomendable para promocionar, en el caso de la mayoría de los docentes con el estatus de funcionarios.

En lo que respecta a las instituciones de formación continua del profesorado (que constituyen un sector relativamente descentralizado en la mayoría de los países), el currículo y las actividades que ofrecen son un reflejo de las nuevas destrezas que se exigen a los docentes, además de aquéllas tradicionalmente asociadas a la profesión. Las actividades prioritarias son la formación en el uso de las TIC y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, integrados en los centros ordinarios. Además, tal y como se ha destacado anteriormente, la mayor parte de las medidas adoptadas por las autoridades educativas para ofrecer ayuda responden a la preocupación por estos grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas.

GRÁFICO E: ESTATUS PROFESIONAL DEL PROFESORADO Y CARÁCTER DE LA FORMACIÓN CONTINUA (OBLIGATORIO U OPCIONAL) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Funcionario/a	Régimen contractual conforme a la legislación laboral general
Formación continua obligatoria	B de, B nl, D, NL, A, FIN, LI, LT, HU, MT	S, UK, EE, LV, RO
Formación continua opcional pero necesaria para promocionar	E, P, IS, BG, SI	PL
Formación continua opcional	B fr, EL, F, L, CY	DK, IRL, I, NO, CZ, SK

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Véanse notas adicionales y nota explicativa de los Gráficos 1.1 (Capítulo 1) y 4.1 (Capítulo 4).

El gráfico muestra únicamente el régimen laboral predominante, ya sea el de funcionario (o asimilado a la función pública) o el de empleado.

También merece la pena plantearse si una mayor flexibilidad en la organización del horario laboral del profesorado puede repercutir en el estatus de la formación continua. En los países en los que ésta tiene carácter obligatorio el sistema se caracteriza por una considerable flexibilidad operativa en lo que respecta a las obligaciones del profesorado incluyendo la participación en actividades de formación continua. Por el contrario, en casi todos los países que cuentan con una flexibilidad muy limitada, la formación continua suele ser una opción disponible para el profesorado que desee beneficiarse de ella.

GRÁFICO F: CARÁCTER OBLIGATORIO U OPCIONAL DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y GRADO DE FLEXIBILIDAD QUE PUEDE ESTABLECERSE EN LAS DESCRIPCIONES DE LAS TAREAS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Formación continua obligatoria	Formación continua opcional
Flexibilidad mínima	B nl, D, FIN, LI, LV	B fr, E, EL, F, I, L, P, CZ, PL
Flexibilidad intermedia	B de, A, LT	NO, BG
Alta flexibilidad	NL, S, UK, EE, MT, RO, HU	DK, IS, SI, SK

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Véanse notas adicionales y nota explicativa de los Gráficos 2.12 (Capítulo 2) y 4.1 (Capítulo 4).

Irlanda y Chipre: Información sobre el grado de flexibilidad no disponible.

La formación continua constituye, sin duda, el medio más común a disposición del profesorado para actualizar y enriquecer sus conocimientos y experiencia. Aunque el permiso sabático remunerado (véase el Capítulo 4 para consultar la definición) puede ser una alternativa para la formación durante la carrera profesional, ésta tiene sin embargo una repercusión bastante limitada en la profesión docente en toda Europa, puesto que sólo se concede en ocho países y su duración puede ser variable.

Las condiciones laborales del profesorado sin duda juegan un papel importante a la hora de determinar que los posibles docentes opten por formar parte de la profesión y si lo hacen, que permanezcan en ella durante un periodo de tiempo considerable. El presente informe ha analizado numerosos aspectos de las condiciones laborales que los responsables políticos de los países europeos ofrecen al profesorado en la educación secundaria inferior general.

En el actual contexto económico, las autoridades educativas deben sopesar el tipo de compromiso que pueden ofrecer tanto al profesorado en activo, como a los futuros docentes. El cuarto y último informe de este estudio sobre la profesión docente en Europa se centrará fundamentalmente en el análisis de las principales reformas que han afectado a la profesión docente en Europa y las razones que subyacen a estas reformas. Agrupará todos los factores que definen la identidad de la profesión y que se han examinado por separado en los tres primeros informes, para comprender mejor las consideraciones que determinan si los docentes cualificados, capaces de ofrecer una educación de calidad, permanecen en la profesión o la abandonan.

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

1917

ANEXOS

Gráficos 2.5 y 2.6: cálculo de la carga laboral del profesorado: Educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	178
Gráficos 2.5 y 2.6 (continuación): Cálculo de la carga laboral docente: Educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	180
Gráfico 2.12: Cálculo del grado de flexibilidad que se puede exigir al profesorado en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	182
Gráfico 3.12: Índice empleado para calcular el importe de las horas extra y su comparación con el salario por horas del profesorado en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	184
Gráfico 5.2: Personal de apoyo y servicios para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	186
Gráfico 5.5: Métodos de cálculo y procedimientos para la asignación de personal adicional en Aulas que integran alumnos con diferentes necesidades educativas en los centros ordinarios de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	190
Nivel educativo analizado en el estudio: Educación secundaria inferior general a tiempo completo (CINE 2A), curso académico 2000/01	193

GRÁFICOS 2.5 Y 2.6: CÁLCULO DE LA CARGA LABORAL DEL PROFESORADO:

	Duración de una clase	Número		Horario docente sin descansos (horas)		Número de jornadas lectivas	Duración de los descansos	
		de clases de clase a la semana	de horas	semanal	anual		por clase (minutos)	por semana (horas)
B	50'	22		18,33 22*50/60	667 min. 18,33*182/5	182	5' (*)	1.833 (*) 22*5/60
		24		20 24*50/60	728 max. 20*182/5			2 (*) 24*5/60
DK					750	200		
D	45'	23		17,25 23*45/60	649 min. 17,25*188/5	188	15'	5,75 23*15/60
		28.5		21,375 28,5*45/60	803,7 max. 21,375*188/5			7,125 28,5*15/60
EL	45'	21		15,75 21*45/60	614,25 15,75*195/5	195	5-10'	
E			18			175		
			21					
F	55'	15				180	5'	
		18						
IRL								
I			18		600 18*200/6	200		
L	50'	21		17,5 21*50/60	630 min. 17,5*216/6	216	5' (*)	1,75 (*) 21*5/60
		23		19,17 23*50/60	690 max. 19,17*216/6			1,9 (*) 23*5/60
NL	40/50'					200		
A					720	180		
					756			
P	50'	22		18,33 22*50/60	660 18,33*180/5	180		
FIN	45'	17		12,75 17*45/60	485 max. 12,75*190/5	190	5'- 15'	2,83 17*10/60
		23		17,25 23*45/60	656 min. 17,25*190/5			3,83 23*10/60
S								
UK (E/W/NI)						190		
UK (SC)						190		
IS				18,67 28*40/60	653,3 max. 18,67*175/5	175		2,92
LI	45'	20		15 20*45/60	630 15*210/5	210	7,5 15/2	2,5 20*15/2/60
				12 16*45/60	456 12*190/5			190
NO	45'	16		12 24*45/60	456 18*190/5	190		
		24		18 24*45/60	684 18*190/5			

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Horario docente y descansos (horas)		Horario de trabajo dirigido			Horario de trabajo individual		Horario laboral total			
	semanal	anual	semanal	anual		semanal	anual	semanal	anual		
			(horas)	(horas)	(días)				(horas)	(días)	(horas)
B	19,66 18,33+1,33	734,1 19,66*182/5									
	22 20+2	800,8 22*182/5									
DK					209		375	37			
D	23 17,25+5,75	864,8 23*188/5									
	28,5 21,375+7,125	1.072 28,5*188/5									
EL			30 max.	1.170 30*195/5	195						
E		578 18*175/5	30	1.134 20*189/5	189			37,5			
		673,75 21*175/5									
F		540 15*180/5									
		648 18*180/5									
IRL	22	734,8 22*167/5									
I		748 (18*220/6)+88				220					
L	19,25 17,5+1,75	693 19,25*216/6									
	21,8 19,17+1,9	759 21,8*216/6									
NL								36,9	225	1.659 36,9*225/5	
A							600 660		222	1.776 222*8	
P			35	1.603 35*229/5	229						
FIN	15,58 12,75+2,83	679 (15,58+2)* 190/5			193						
	21,03 17,25+3,83	891 (21,03+2)* 190/5									
S			35	1.358 35*194/5	194			(45)	194	1.767	
UK [E/W/NI]				1.265	195						
UK [SC]	23,5	893 max. 23,5*190/5	27,5	1.073 27,5*195/5	195			35			
IS			32,5	1.176 32,5*181/5	181		143	45,8	181	1.800 45,8*181/5 +143	
LI	17,5 15+2,5	735 17,5*210/5						42,5	210	1.784 42,5*210/5	
NO				809 1.185	195		530 892			1.717,5	

GRÁFICOS 2.5 Y 2.6 (CONTINUACIÓN): CÁLCULO DE LA CARGA LABORAL DOCENTE:

	Duración de una clase	Número		Horario docente sin descansos (horas)		Número de jornadas lectivas	Duración de los descansos	
		de clases de clase a la semana	de horas	semanal	anual		por clase (minutos)	por semana (horas)
BG	15'	22		16,5 22*45/60	594 16,5*180/5	180	20'	
		32		24 32*45/60	864 24*180/5			
CZ	45'	22		16,5 22*45/60	643,5 16,5*195/5	195	10'/20'	5,5 (*) 22*15'/60
				13,5 18*45/60	473 13,5*175/5		175 min.	
EE	45'	18		13,5 18*45/60	473 13,5*175/5	175 min.		
		24		18 24*45/60	630 24*175/5			
CY	40/45'	24		17 24*42,5/60	578 (*) 17*170/5	170 25*5/60		2,08
LV	40'	21		14 21*40/60	490 14*175/5	175	10' (*)	3,5 (*) 21*10/60
				518 14*185/5	185			
				13,5 18*45/60	459 13,5*170/5			
LT	45'	18		13,5 18*45/60	459 13,5*170/5	170		
HU	45'	20		15 20*45/60	555 15*185/5	185	15'	5 21*15/60
MT	jornadas completas	26		19,5 26*45/60	592,8 19,5*152/5	152		
	medias jornadas			13 26*30/60	88,4 13*34/5	34		
	total				681,2 592,8 + 88,4	186		
PL	45'	18		13,5 18*45/60	500 13,5*185/5	185	10' (*)	3 18*10/60
RO						170		
SI	45'	21		15,75 21*45/60	599 15,75*190/5	190	10' (*)	3,5 21*10/60
				16,5 22*45/60	627 16,5*190/5			
		23		17,25 23*45/60	652 17,25*189/5	189	10'/20'	5,75 23*15/60

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Horario docente y descansos (horas)		Horario de trabajo dirigido			Horario de trabajo individual		Horario laboral total		
	semanal	anual	semanal	anual		semanal	anual	semanal	anual	
			(horas)	(horas)	(días)				(horas)	(días)
BG		648		710						
		792		648+62						
				1.080						
				792+288						
CZ	22	937,2						40	213	1.704
	16,5+5,5	22*213/5								
EE			32	1.344	210					
				32*210/5						
CY	19,08	648,8 (*)								
	17+2.08	19,08*170/5								
LV	17,5	612,5						40		
	14+3.5	17,5*175/5								
		648,72								
		17,5*185/5								
LT			27	1.053	195	6,8 (*)		45		
				27*195/5						
HU	20	740			185			40	225	
	15+5	20*185/5								
		800			200					
		20*200/5								
MT			27,5	836	152					
Jornadas completas				27,5*152/5						
medias jornadas			18,75	127,5	34					
				18,75*34/5						
total				963,5	186					
				836+127,5						
PL	16,5	610,5						40	185	1.480
	13,5+3	16,5*185/5								40*185/5
RO	18	612						40	170	1.360
		18*170/5								40*170/5
	24	816								
		24*170/5								
SI	19,25	731,5						40		
	15,75+3,5	19,25*190/5								
	21,17	766,3								
	16,5+3,66	21,17*190/5								
SK	23	869,4						42,5	208	1.768
	17,25+5,75	23*189/5								42,5*208/5

Fuente: Eurydice

Nota adicional

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

GRÁFICO 2.12: CÁLCULO DEL GRADO DE FLEXIBILIDAD QUE SE PUEDE EXIGIR AL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK	
																	E/W/NI	SC
A	3	1	3	1 ó 2	3	2	3	3	3	3	3	1	1 ó 2	2	3	1 ó 2	1	1
B	3	1 ó 2	3	2	2	3	1	2	(-)	2	3	1	3	2	2	1	1	1
C	1	1 ó 3	2	2	3	3	3	2	(-)	3	2	3	1 ó 2	3	3	2	1	1

	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
B	1	2	3	1	2	1	(-)	3	1	2	1	2	1	1	1
C	3	3	2	2	2	2	(-)	3	3	2	1	3	2	2	2

A. Descripción de las tareas:

- 1 = Individualizadas
- 2 = Compartidas con otros docentes
- 3 = Sin descripción de tareas (consenso implícito sobre las tareas que pueden exigirse)

B. Desglose del horario laboral en horario docente y tiempo dedicado a otras actividades:

- 1 = El director asigna las tareas en función de las necesidades del centro educativo
- 2 = Posibilidad de reducir el número de clases por el trabajo realizado al sustituir a un compañero, por la participación en consejos de evaluación de centros educativos, por prestar ayuda a futuros docentes, etc.
- 3 = Sin flexibilidad

C. Posibilidad de aumentar el número de clases:

- 1 = Si es necesario, sin paga extra
- 2 = Si es necesario, con paga extra/tiempo libre
- 3 = Sólo de forma voluntaria, con paga extra o sin posibilidad de aumentar el número de clases

El grado de flexibilidad que se muestra en el Gráfico 2.12 se ha definido de la siguiente forma:

A = Flexibilidad mínima: suma de índices superior a 6 (2, 2, 3), (2, 3, 3), (3, 3, 3), (3, 3, 1)

B = Flexibilidad intermedia: suma de índices igual a 6 (2, 2, 2), (1, 2, 3)

C = Gran flexibilidad: suma de índices inferior a 6 (1, 1, 1), (1, 1, 2), (1, 1, 3), (2, 1, 2)

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Irlanda y Liechtenstein: Información no contrastada en el ámbito nacional.

Dinamarca: El horario docente se reduce si el profesor realiza tareas administrativas, como las de consultor de los centros educativos del municipales, asesor educativo o bibliotecario de centro educativo.

Alemania: Los miembros del personal pueden sustituir temporalmente a compañeros. La posibilidad de reducir el número de clases para compensar por este trabajo depende del director del centro educativo. Las regulaciones y la práctica varían de un Land a otro.

España: El director del centro educativo fija 25 (de 18 a 21 horas de clases y de 7 a 4 horas suplementarias) de las 30 horas de permanencia en el centro. Las horas restantes se dedican a claustros de profesores y otras reuniones extraordinarias no establecidas previamente en el horario.

Francia: Fila B: El número máximo de horas de servicio se puede modificar en ciertas circunstancias: se puede reducir en casos en los que la enseñanza para ciertos alumnos y clases suponga un reto excepcional y se puede aumentar si el número de alumnos es reducido. Los docentes pueden obtener reducciones si trabajan con alumnos del último curso o si son responsables de laboratorios o trabajos en varios centros educativos o municipios. Fila C: El número de horas de trabajo que se puede exigir al profesorado se limita a una o dos a la semana.

Italia: El profesorado puede dedicar un máximo de 3 horas semanales a actividades no docentes.

Portugal: Las actividades que conllevan una reducción en el horario docente son: participación en juntas directivas, responsabilidad especial por una clase específica de alumnos (*direcção de turma*), coordinación de curso y responsabilidad por la

gestión de recursos de apoyo a la educación (talleres de idiomas, etc). Además de las horas asignadas a los miembros de las juntas directivas, se concede una asignación general en horas a los centros educativos en los que la junta realiza las actividades de gestión mencionadas.

Finlandia: Fila C: La posición refleja la práctica habitual. La ley estipula que, por lo general, los funcionarios deben estar preparados para realizar horas extra dentro de un límite razonable, aunque en la práctica es imposible demostrar si los docentes incumplen sus funciones o violan alguna ley cuando se niegan a hacerlo.

Hungría: El número de horas docentes se puede reducir en circunstancias especiales si el director así lo decide, siempre que el centro educativo tenga los recursos necesarios para financiar la diferencia entre las horas de trabajo reales y las legalmente requeridas.

Rumania: No es posible reducir el número de horas docentes por debajo del requisito formal general, pero los directores de los centros educativos pueden exigir a los docentes la realización de actividades adicionales reguladas en el ámbito nacional.

GRÁFICO 3.12: ÍNDICE EMPLEADO PARA CALCULAR EL IMPORTE DE LAS HORAS EXTRA Y SU COMPARACIÓN CON EL SALARIO POR HORAS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Índice empleado para calcular los importes de las horas extra	Número de horas de trabajo (anual o mensual)	Comparación entre el importe de las horas extra y la paga por hora
B fr	Salario base anual/1000	Máximo teórico: 801 horas de clase al año	Inferior
B de	Salario base anual/1000 En situaciones de escasez de profesores: salario anual/801	Máximo teórico: 801 horas de clase al año	Inferior Equivalente
B nl	100% de la paga por hora hasta un máximo equivalente a un tercio del salario mensual	(-)	Equivalente
DK	Entre 100 y 150% de la paga por hora	(-)	Superior o igual
D	(:)		Inferior en casos excepcionales
EL	1/90 del salario mensual	Máx.: alrededor de 85 clases (de 45 minutos) semanales	Equivalente
E	(-)		(-)
F	Los índices se establecen para todo el ámbito nacional en función del estatus de los docentes	(-)	Por término medio, 100 %
IRL	(-)		(-)
I	Variable	(-)	Variable
L	Variable %, pero inferior a la paga por hora	(-)	Inferior
NL	100%	(-)	Equivalente
A	1,432 % del salario mensual (= 1/70)	Máx.: alrededor de 90 horas de clase a la semana	Superior
P	Entre 125 y 150%	(-)	Superior
FIN	89%	(-)	Superior
S	Entre 180 y 240% de la paga por hora	(-)	Superior
UK	(-)		(-)
IS	1,0385 % del salario mensual (=1/96,3)	Máx.: alrededor de 90 clases (de 45 minutos) a la semana	Equivalente
LI	100% del salario de un docente con 5 años de experiencia	(-)	Variable
NO	150% hasta las 8 p.m. y 200% entre las 8 p.m. y las 6 a.m.	(-)	Superior
BG	Variable	(-)	Variable
CZ	125% de la paga media por hora	(-)	Superior

	Índice empleado para calcular los importes de las horas extra	Número de horas de trabajo (anual o mensual)	Comparación entre el importe de las horas extra y la paga por hora
EE	150% de la paga por hora	Máx.: 42 horas a la semana (horas extra inclusive)	Superior
CY	(:)		
HU	Entre 130 y 150% de la paga por hora	(-)	Superior
LV	150% de la paga por hora	(-)	Superior
LT	100% de la paga por hora	(-)	Equivalente
MT	85,9% en comparación con el nivel salarial mínimo para los profesores noveles	(-)	Inferior
PL	95% de la paga por hora	27 clases (de 45 minutos cada una) a la semana	Equivalente
RO	100% de la paga por hora	(-)	Equivalente
SI	150% de la paga por hora	(-)	Superior
SK	125% de la paga por hora	(-)	Superior

Fuente: Eurydice.

Condiciones laborales y salario

GRÁFICO 5.2: PERSONAL DE APOYO Y SERVICIOS PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

	Personal de apoyo/servicio en caso de problemas personales	Personal de apoyo/servicio/mediador/ en caso de conflicto	Personal de apoyo/servicio en caso de problemas relacionados con la docencia
B fr	(-) [Centro de asistencia psicológica, médica o social contratado por el centro educativo]	(-) [Mediador, director del centro educativo]	<i>Inspecteur</i> (inspector) Asesores educativos del sector correspondiente
B de	(-) [<i>Schulleiter</i> (director del centro educativo)] [Psicólogo del centro educativo] [Servicio de asistencia psicológica, médica o social]	(-) [<i>Schulleiter</i> (director del centro educativo)]	<i>Schulleiter</i> (director del centro educativo) <i>Inspektor</i> (Inspector especializado en la materia correspondiente) <i>Pädagogischer Inspektor-Berater</i> (inspector que ofrece asesoramiento didáctico general) <i>Pädagogischer Animator</i> (supervisor docente en la educación privada subvencionada)
B nl	(-)	<i>Directeur</i> (director del centro educativo)	Servicio de orientación escolar del sector o centro educativo correspondiente. <i>Inspecteur</i> (inspector)
DK	(-)	(-) [<i>Skoleinspektor</i> (director del centro educativo)]	(-)
D	Psicólogos de los <i>Schulämter</i> (autoridades educativas locales) <i>Schulamtsdirektor/Schulräte</i> (inspector)	<i>Schulleiter</i> (director del centro educativo) <i>Schulamtsdirektor/Schulräte</i> (inspector) Psicólogos de los <i>Schulämter</i> (autoridades educativas locales)	Personal de <i>Studienseminare</i> (instituciones de formación inicial del profesorado) y de <i>Institute der Lehrerfortbildung</i> (instituciones de formación continua del profesorado)
EL	(-)	(-)	Consejeros pedagógicos pertenecientes a la Dirección Regional de Enseñanza Secundaria
E	(-)	<i>Jefe de estudios</i>	<i>Orientador</i> (psicólogo y asesor educativo) del departamento de orientación escolar Miembros de equipos sectoriales de orientadores en cada Comunidad Autónoma
F	<i>Cellule académique d'aide</i> <i>Médecin de prévention, médecin conseil</i>	(-) [<i>Chef d'établissement</i>] [<i>Inspecteur de la vie scolaire</i>]	(-) [<i>Chef d'établissement</i>] [<i>Inspecteur pédagogique</i>]
IRL	<i>Employee Assistance Service for Teachers</i>	<i>Employee Assistance Service for Teachers</i>	(-)
I	(-)	(-)	(-)

	Personal de apoyo/servicio en caso de problemas personales	Personal de apoyo/servicio/mediador/ en caso de conflicto	Personal de apoyo/servicio en caso de problemas relacionados con la docencia
L	(-) [Psicólogo del departamento de asistencia psicológica del centro educativo]	(-) [Director del centro educativo]	(-) [Profesores del centro educativo con experiencia]
NL	Variety of institutions	Complaints committee	Profesores del centro educativo con experiencia Instituciones de asistencia educativa
A	Schulpsychologe (psicólogo del Schulpsychologische Beratungsstelle o servicio de asistencia psicológica para los centros educativos) Direktor (director del centro educativo) Schulaufsicht (servicio de inspección educativa)	Klassenvorstand (profesor responsable de la coordinación de todos los aspectos educativos y organizativos de una clase) Schulpsychologe (psicólogo del Schulpsychologische Beratungsstelle o servicio de asistencia psicológica para los centros educativos) Direktor (director del centro educativo) Schulaufsicht (servicio de inspección educativa)	Direktor (director del centro educativo) Schulaufsicht (servicio de inspección del centro educativo)
P	Presidente do Conselho Executivo	Presidente do Conselho Executivo Inspeção	Director de turma Coordenador do departamento/conselho pedagógico
FIN	Profesional especialista en asistencia sanitaria para los trabajadores	(-) [Rehtori (director del centro educativo)]	(-) [Rehtori (director del centro educativo)] [profesor con antigüedad /profesor encargado]
S	Rektor (director del centro educativo) Servicio de asistencia psicológica	Rektor (director del centro educativo) Servicio de asistencia psicológica	Rektor (director del centro educativo) Compañeros con experiencia
UK (E/W/NI)	Personal de los servicios de la autoridad local: servicios confidenciales de asesoramiento del personal o formación y asesoramiento sobre el control del estrés. Teacher Support Network	Head of Department Head of Year Head teacher	Head of Department Head of Year Headteacher LEA advisers Profesores responsables de las materias de las diferentes áreas
UK (SC)	(-) [Profesionales de los servicios consultivos reglamentarios (servicios de asistencia médica, psicológica, social y profesional)]	(-)	(-) [Her Majesty's Inspector of Education] [Learning support teacher] [Head of Department] [Apoyo de la autoridad local educativa (LEA)]
IS	(-) [Skólastjóri (director del centro educativo)] [Sálfræðingur (psicólogo)]	(-) [Skólastjóri (director del centro educativo)] [Sálfræðingur (psicólogo)]	Skólastjóri (director del centro educativo) Árgangastjóri (director del curso) Kennsluráðgjafi (asesor educativo)

Condiciones laborales y salario

	Personal de apoyo/servicio en caso de problemas personales	Personal de apoyo/servicio/mediador/ en caso de conflicto	Personal de apoyo/servicio en caso de problemas relacionados con la docencia
LI	(-)	<i>Inspektor</i> (inspector)	<i>Inspektor</i> (inspector) <i>Mitglied der Unterrichtskommission</i> (miembro de un comité sobre educación) <i>Rektor</i> (director del centro educativo)
NO	<i>Rektor</i> (director del centro educativo)	<i>Rektor</i> (director del centro educativo) <i>Inspektor</i> (inspector)	<i>Rektor</i> (director del centro educativo) <i>Inspektor</i> (inspector)
BG	(-)	(-)	(-)
CZ	(-)	(-)	Experto en metodología de un grupo regional de expertos en este área. Expertos del cuerpo de inspectores de educación en caso de problemas educativos graves
EE	Psicólogo del centro educativo	Psicólogo y asistente social	Departamento de educación de la diputación provincial
CY	(-)	(-)	<i>Epitheoritis</i> (<i>Επιθεωρητής</i>) (inspector)
LV	(-) [Psicólogo del centro educativo]	(-) [Director y psicólogo del centro educativo]	(-) [Jefe de estudios y director del centro educativo]
LT	Psicólogo del centro educativo o del servicio de psicopedagogía del municipio	Psicólogo del centro educativo o del servicio de psicopedagogía del municipio <i>Socialinis pedagogas</i> (asistente social del centro educativo)	Grupo de profesores responsables de la misma materia o materias en el centro educativo o dependientes de la autoridad local/municipal (<i>Dalykiniai metodiniai mokytoju būreliai</i>)
HU	(-) [<i>Vezető tanár</i> (miembro del personal del centro provincial de asistencia educativa)] [<i>Óvoda- és iskola-pszichológus</i> (red de psicólogos de centros educativos)] [<i>Munkaközösségvezető</i> (jefe del llamado «equipo profesional»)]	<i>Vezető tanár</i> (miembro del personal del centro provincial de asistencia educativa)	<i>Vezető tanár</i> (miembro del personal del centro provincial de asistencia educativa) <i>Pedagógiai szakértő, pedagógiai előadó</i> (personal de los servicios pedagógicos) <i>Munkaközösségvezető</i> (jefe del llamado «equipo profesional»)
MT	(-)	<i>Head of school</i> o su ayudante <i>Head Office</i> , si el asunto es atendido por un funcionario de educación Coordinador de la materia, funcionario de educación	Coordinador de la materia, funcionario de educación
PL	(-) [<i>Nauczyciel psycholog/pedagog</i> (psicólogo del centro educativo o pedagogo)]	<i>Nauczyciel psycholog/pedagog</i> (psicólogo del centro educativo o pedagogo) [<i>Dyrektor szkoły</i> (director del centro educativo)]	<i>Dyrektor szkoły</i> (director del centro educativo) <i>Nauczyciel psycholog/pedagog</i> (psicólogo del centro educativo o pedagogo) <i>Nauczyciel konsultant</i> (asesor de metodología didáctica) <i>Dyrektor szkoły</i> (director del centro educativo)

	Personal de apoyo/servicio en caso de problemas personales	Personal de apoyo/servicio/mediador/ en caso de conflicto	Personal de apoyo/servicio en caso de problemas relacionados con la docencia
RO	(-)	(-)	[Profesor psihopedagog (psicopedagogo)]
SI	Psicólogo u otro personal (asistentes sociales, pedagogos, etc.) del servicio de orientación escolar	Psicólogo y otro personal (asistentes sociales, pedagogos, pedagogos sociales y aquellos dedicados a los alumnos con necesidades educativas especiales, etc.) del servicio de asistencia escolar	Miembro de los servicios de orientación o asesor educativo de una unidad regional del Instituto Educativo, dependiendo del tipo de problema. Direktor (director del centro educativo)
SK	(-) [Psicólogo del Centro de Orientación Psicopedagógica]	Riaditel'/ka školy (director del centro educativo) Sindicatos Autoridades locales	Riaditel'/ka školy (director del centro educativo) Asesor educativo

(-) No es aplicable por no ser una medida de apoyo formalmente establecida.

[] Personal/servicio de carácter informal al que puede recurrir el profesorado en ausencia de medidas de apoyo formales.

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

GRÁFICO 5.5: MÉTODOS DE CÁLCULO Y PROCEDIMIENTOS PARA LA ASIGNACIÓN DE PERSONAL ADICIONAL EN AULAS QUE INTEGRAN ALUMNOS CON DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS EN LOS CENTROS ORDINARIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL (CINE 2A), 2000/01

B fr	Se dispone de «profesores por períodos» adicionales, que permiten que los docentes, personal docente auxiliar, directores o subdirectores puedan ser contratados o asignados para la educación secundaria. En el caso de los docentes, la principal finalidad es reducir el número de alumnos por clase, poner en práctica diferentes medidas u organizar clases especiales de lengua para alumnos que no hablan francés.
B de	Si se integran alumnos con discapacidades, existen medidas de apoyo adicionales que se especifican en la «propuesta de desarrollo», elaborada para cada alumno que ha de integrarse. Para los alumnos recién llegados a Bélgica: el centro educativo recibe 3,5 unidades adicionales al llamado <i>Stundenkapital</i> por alumno durante un curso escolar o un curso y medio (dependiendo del momento exacto en el que llegue el alumno). En dos centros educativos se ofrece una clase exclusiva «de transición» para atender a estos alumnos y el primero de ellos recibe 30 unidades adicionales al <i>Stundenkapital</i> .
B nl	Los centros educativos tienen libertad para organizar el tipo de ayuda que desean.
DK	(-)
D	Varía de un <i>Land</i> a otro y en función de la gravedad de la discapacidad de los alumnos.
EL	El cálculo se basa en las solicitudes de los alumnos.
E	Como ejemplo, los profesores de apoyo asignados al programa de educación compensatoria: un profesor de apoyo por cada 25 alumnos que requieren educación compensatoria en educación secundaria inferior general y un máximo de dos profesores de apoyo en cada etapa de este nivel. Como ejemplo, profesores de apoyo asignados al programa de educación especial: <ul style="list-style-type: none"> - alumnos con trastornos motrices: 1/8-12 - alumnos con discapacidades psíquicas 1/9-12 - alumnos con problemas emocionales graves: 1/6-8 - alumnos con trastornos auditivos o visuales: 1/9-12 Esta información se corresponde con los centros educativos financiados con fondos públicos que pertenecen al ámbito del Ministerio de Educación y de las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas donde se aplica la normativa mencionada en este respecto. La forma de organizar la ayuda depende de la administración educativa de cada Comunidad Autónoma y de cada centro educativo, prestando la debida atención a las necesidades de cada alumno y a la organización del centro educativo. En cualquier caso, los centros educativos tienen que mantener una distribución equilibrada de los alumnos, teniendo en cuenta su número, las circunstancias especiales y el número de unidades disponibles en cada institución.
F	Cada centro educativo distribuye libremente a sus alumnos y profesores y las razones de estas decisiones se explican en el «plan escolar».
IRL	Varía en función del plan al que pertenecen las medidas adoptadas. En el caso de los alumnos extranjeros y los de comunidades itinerantes, el requisito mínimo es un alumno. En los centros educativos más desfavorecidos se asigna un puesto para este fin.
I	Debe haber más de un alumno con discapacidades en el aula. En cuanto a las asignaciones, se tiene en cuenta el número de docentes disponibles en el ámbito provincial. Se estima que debe haber un profesor de apoyo por cada 138 alumnos matriculados en los diferentes tipos de centros educativos. Se hace un recuento de todos los alumnos sin tener en cuenta el tipo de centro educativo. El director provincial de educación se encarga de asignar profesores de apoyo a los centros educativos en función de sus necesidades.
L	Si se requiere personal adicional, los docentes pueden proponer al director del centro educativo la asignación de más personal para el centro. El director decide si solicita esta asignación al ministerio.
NL	(-)

A	En el caso de la <i>Hauptschule</i> , el director del centro educativo solicita personal adicional al consejo escolar del distrito y desde aquí se remite a la administración provincial o al consejo escolar regional (dependiendo de las regulaciones de cada uno de los nueve <i>Länder</i>). En el caso de la <i>Allgemeinbildende höhere Schule</i> , el director del centro educativo solicita personal adicional directamente al consejo escolar regional.
P	Existen equipos especializados de personal de apoyo educativo responsables de grupos de centros educativos. Además, cada centro educativo tiene una pequeña asignación de tiempo que administra libremente y que se puede dedicar al refuerzo de la ayuda a los grupos con más dificultades y situaciones más diversas.
FIN	Las necesidades de los alumnos constituyen el punto de partida y son un factor decisivo a la hora de tomar decisiones sobre la ayuda.
S	Aunque se puede asignar personal adicional a los grupos que lo requieren, no se aplica un cálculo especial para determinar esta asignación.
UK (E/W/ NI)	La ayuda adicional depende de las circunstancias de cada centro educativo y de los recursos económicos disponibles.
UK (SC)	La autoridad educativa asigna personal adicional en función de las circunstancias del centro educativo. Esta asignación se puede controlar mediante inspecciones escolares.
IS	El director del centro educativo asigna un profesor especial a los alumnos con dificultades de aprendizaje, aquellos cuya lengua materna no sea el islandés (que también pueden recibir la ayuda de un intérprete) o alumnos con discapacidades físicas o psíquicas. El municipio correspondiente asume los gastos.
LI	Un grupo puede recibir la ayuda de un profesor adicional por un máximo de 14 clases, en función del tipo de discapacidad.
NO	La ayuda adicional depende de las necesidades de cada alumno.
BG	(-)
CZ	El Ministerio de Educación, Juventud y Deporte cubre los gastos de <i>vychovatel -asistent učitele</i> a través de las autoridades regionales (del distrito), como en el caso de la asignación de otro tipo de personal docente.
EE	<ul style="list-style-type: none"> - Se crea un puesto de logopeda para ofrecer un servicio general para cada 40-50 estudiantes con dificultades lingüísticas en los centros educativos elementales (niveles 1-9). - Se crea un puesto de logopeda para asistir a grupos de 30-40 alumnos que requieran este tipo de ayuda en centros educativos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales. - Se crea un puesto de «profesor de educación especial» para introducir métodos auditivos para alumnos sordos en centros educativos para estudiantes con este tipo de trastornos. Asimismo, se crea un puesto de instructor de métodos auditivos en centros educativos para alumnos con trastornos auditivos. - Se crea un puesto de psicopedagogo por cada 600 alumnos para ofrecer ayuda general en los centros educativos de estructura única (<i>Põhikool</i>). - Si el número de estudiantes es inferior al mínimo estipulado en los casos anteriores para la asignación de personal, se crean 0,25, 0,5 ó 0,75 puestos de «profesores de educación especial» o psicopedagogos.
CY	(-)
LV	(-)
LT	La comisión de educación especial del centro educativo correspondiente decide el número de personal adicional necesario. Esta decisión normalmente se basa en la naturaleza de una o varias discapacidades. Puede haber un miembro del personal adicional para todos los alumnos con necesidades educativas de un grupo, un miembro para varios alumnos con la misma discapacidad o un miembro para un solo alumno.
HU	No se regula centralmente. El centro educativo es el responsable de la distribución.

Condiciones laborales y salario

MT	Se asigna personal adicional a los alumnos, en lugar de los grupos. Un alumno puede requerir ayuda individualizada (se asigna un <i>facilitator</i> a un sólo alumno) o compartida (se asigna un <i>facilitator</i> a dos o más alumnos).
PL	(-)
RO	No existe un método de cálculo específico.
SI	Se tienen en cuenta el número de periodos de ayuda adicional (que se establecen en las órdenes de puestos y ayuda profesional específica para alumnos con necesidades especiales) y el número de grupos (que integran alumnos con necesidades especiales). El número de personal adicional para alumnos con problemas de aprendizaje es proporcional al número de grupos del centro educativo. Los puestos adicionales no están destinados a un grupo concreto. El número de periodos de ayuda adicional se determina en función de las necesidades de aprendizaje particulares de los alumnos que de cada grupo, así como la orden de ayuda profesional específica para alumnos con necesidades especiales. El personal de apoyo adicional se asigna al centro educativo en su conjunto, de acuerdo con el número de periodos adicionales requeridos.
SK	El director del centro educativo asigna un profesor de apoyo a los alumnos de origen gitano como parte de proyectos experimentales concretos.

(-) No es aplicable por no existir esta medida de apoyo (véase la categoría C en el Gráfico 5.4).

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Dinamarca, Irlanda, Liechtenstein y Chipre: Información no contrastada en el ámbito nacional.

NIVEL EDUCATIVO ANALIZADO EN EL ESTUDIO:
 EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR GENERAL A TIEMPO COMPLETO (CINE 2A),
 CURSO ACADÉMICO 2000/01

	NIVEL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO ⁽¹⁾ Excepto B, F, NL, A, UK (E/W/NL)		POST OBLIGATORIA
	ESTRUCTURA ÚNICA		Últimos años o
	Primeros años	última etapa	
	EDUCACIÓN PRIMARIA	SECUNDARIA INFERIOR	SECUNDARIA SUPERIOR
B fr	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	SECONDAIRE DE TRANSITION GÉNÉRAL 2 primeros años	4 últimos años
B de	PRIMARUNTERRICHT	ALLGEMEINBILDENDER ÜBERGANGSUNTERRICHT 2 primeros años	4 últimos años
B nl	LAGER ONDERWIJS	ALGEMEEN SECUNDAIR ONDERWIJS 2 primeros años	4 últimos años
DK	FOLKESKOLE 6 primeros años	3 últimos años	HF / GYMNASIUM/ HHX / HTX
D	GRUNDSCHULE	GYMNASIUM / GESAMTSCHULE / REALSCHULE / SCHULARTEN MIT MEHREREN BILDUNGSGÄNGEN / HAUPTSCHULEE /	GYMNASIALE OBERSTUFE BERUFLICHES GYMNASIUM/ FACHGYMNASIUM /GESAMTSCHULE
EL	DIMOTIKO SCHOLEIO	GYMNASIO	ENIAIO LYKEIO
E	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	BACHILLERATO
F	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE	COLLÈGE	LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE
IRL	PRIMARY SCHOOL	SECONDARY/VOCATIONAL/COMPREHENSIVE SCHOOL COMMUNITY SCHOOL AND COLLEGE 3 primeros años	2/3 últimos años
I	SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA MEDIA	SCUOLASECONDARIA SUPERIORE
L	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	LYCÉE GÉNÉRAL 3 primeros años	4 últimos años
NL	BASISONDERWIJS	3 primeros años 3 primeros años VMBO 2 primeros años	VWO 3 últimos años HAVO 2 últimos años

⁽¹⁾ El período de educación obligatoria a tiempo completo no concluye necesariamente al finalizar la educación secundaria inferior en todos los países, sino que puede continuar uno o más años. Es el caso de B, F, NL, A (1 año), UK (E/W/NL) (2 años).

Condiciones laborales y salario

	NIVEL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO ⁽¹⁾ Excepto B, F, NL, A, UK (E/W/NI)		POST OBLIGATORIA
	ESTRUCTURA ÚNICA Primeros años Últimos años o última etapa		
	EDUCACIÓN PRIMARIA	SECUNDARIA INFERIOR	SECUNDARIA SUPERIOR
A	VOLKSSCHULE	HAUPTSCHULE	AHS (OBERSTUFE) / OBERSTUFENREALGYMNASIUM
		ALLGEMEINBILDENDE HÖHERE SCHULE 4 primeros años	4 últimos años
P	ENSINO BÁSICO (1ª y 2ª etapas)	(3ª etapa)	CURSOS GERAIS
FIN	PERUSOPETUS – GRUNDLÄGGANDE 6 primeros años	UTBILDNING 3 últimos años	LUKIO/ GYMNASIESKOLA
S	GRUNDSKOLA 6 primeros años	3 últimos años	GYMNASIESKOLA
UK (E/W/NI)	PRIMARY SCHOOL	SECONDARY SCHOOL 4 primeros años	4 últimos años
UK (SC)	PRIMARY SCHOOL	SECONDARY SCHOOL 4 primeros años	2 últimos años
IS	GRUNNSKÓLI 7 primeros años	3 últimos años	MENNTASKÓLI/ FJÖLBRAUTASKÓLI
LI	PRIMARSCHULE	OBERSCHULE / REALSCHULE / GYMNASIUM UNTERSTUFE	GYMNASIUM OBERSTUFE
NO	GRUNNSKOLE (1ª y 2ª etapas)	(3ª etapa)	VIDEREGAENDE SKOLE
BG	NATČHALNO UTČHILISHTE	PROGIMNAZIALNO UTČHILISHTE	GIMNAZIA/ PROFILIRANA GIMNAZIA
CZ	ZÁKLADNĚ ŠKOLA	4 últimos años	
	5 primeros años	GYMNAZIUM 4 primeros años	4 últimos años
EE	PÕHIKOOL 6 primeros años	3 primeros años	GÜMNAASIUM
CY	DIMOTIKO SCHOLEIO	GYMNASIO	LYKEIO
LV	PAMATIZGLĪTĪBA 4 primeros años	5 primeros años	VIDĒJA IZGLĪTĪBA
LT	PRADINĒ MOKYKLA	PAGRINDINĒ MOKYKLA / GIMNAZIJA 2 primeros años	VIDURINĒ MOKYKLA / GIMNAZIJA 2 últimos años

	NIVEL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA A TIEMPO COMPLETO ⁽¹⁾ Excepto B, F, NL, A, UK (E/W/NI)		POST OBLIGATORIA
	ESTRUCTURA ÚNICA		
	Primeros años	Últimos años o última etapa	
	EDUCACIÓN PRIMARIA	SECUNDARIA INFERIOR	SECUNDARIA SUPERIOR
HU	ALTALÁNOS ISKOLA 4 primeros años 4 últimos años GYMNAZIUM 4 primeros años 4 últimos años		
MT	PRYMARY SCHOOL	JUNIOR LYCEUM / SECONDARY SCHOOL / BOYS' GIRLS' SCHOOL	JUNIOR COLLEGE / HIGHER SECONDARY SCHOOL
PL	SZKOLA PODSTAWOWA	GIMNAZJUM	LICEUM OGÓLNOKSZTALCACE
RO	ȘCOALĂ PRIMARĂ	GIMNAZIU	LICEU
SI	OSNOVNA ŠOLA (8 años) 4 primeros años 4 últimos años OSNOVNA ŠOLA (9 años) 6 primeros años 3 últimos años		GIMNAZIJA
SK	ZÁKLADNÁ ŠKOLA 4 primeros años 5 últimos años GYMNAZIUM 4 primeros años 4 últimos años		

TABLA DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 1: ESTATUS Y SEGURIDAD LABORAL	29
Gráfico 1.1: Tipos de empleo de carácter permanente para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	31
Gráfico 1.2: Tipos de régimen laboral del profesorado en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 1990 y 2000, expresado en porcentajes	33
Gráfico 1.3: Ámbito al que pertenecen los responsables de la contratación de los docentes, educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	39
Gráfico 1.4: Períodos de prueba para los docentes plenamente cualificados que acceden a la profesión en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	41
Gráfico 1.5: Disponibilidad de contratos a tiempo parcial en la profesión docente, educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	46
CAPÍTULO 2: HORARIO LABORAL, FUNCIONES Y CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS	59
Gráfico 2.1: Definiciones legales de carga laboral del profesorado: principales modelos generales de la educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	61
Gráfico 2.2: Definiciones legales de la carga laboral del profesorado: Referencias específicas estándar para la educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	63
Gráfico 2.3: Definiciones legales de la carga laboral general del profesorado en horas semanales, días al año y horas al año en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	65
Gráfico 2.4: Definiciones legales de permiso anual. Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	68
Gráfico 2.5: Número general de horas de enseñanza al año (se excluyen los descansos entre clases). Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	71
Gráfico 2.6: Número general de horas totales de trabajo al año (en el centro educativo o en otro lugar especificado). Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	73
Gráfico 2.7: Criterios legales que justifican la variación en el número de horas de enseñanza. Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	74

Gráfico 2.8:	Variaciones legales del número de horas docentes relacionadas con la edad/duración del servicio. Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	76
Gráfico 2.9:	Tareas específicas del profesorado, estipuladas por ley o por regulaciones vinculantes, sin que exista remuneración adicional o reducción de las horas de clase en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	78
Gráfico 2.10:	Promoción del trabajo en equipo como parte de las tareas y del horario laboral legalmente establecido del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	80
Gráfico 2.11:	Recursos específicos para el trabajo en equipo facilitados centralmente/por el máximo nivel. Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	81
Gráfico 2.12:	Indicador de la flexibilidad exigida a los docentes en cuanto a las tareas que deben realizar y al tiempo dedicado a la enseñanza. Educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	82
Gráfico 2.13:	Existencia de códigos deontológicos específicos para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	83
CAPÍTULO 3: SALARIOS		87
Gráfico 3.1:	Salario base máximo y mínimo de los docentes en educación secundaria inferior general (CINE 2A) en relación al PIB per cápita, 2000/01	89
Gráfico 3.2:	Tipos de escala retributiva para los docentes de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	92
Gráfico 3.3:	Número de niveles en la escala retributiva del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	93
Gráfico 3.4:	Porcentaje de aumento salarial por nivel, de acuerdo con el número de niveles de la escala retributiva de los docentes de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	95
Gráfico 3.5:	Consideración de la experiencia profesional en ámbitos no docentes. Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	96
Gráfico 3.6:	Derecho a incrementos salariales relacionados con la antigüedad del servicio en la profesión docente para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	98
Gráfico 3.7:	Frecuencia de los aumentos salariales en relación a la antigüedad del servicio en la profesión docente en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	99

Gráfico 3.8:	Cualificaciones adicionales vinculadas al derecho a incrementos salariales para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	101
Gráfico 3.9:	Docentes con derecho a aumentos salariales relacionados con el rendimiento. Educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	103
Gráfico 3.10:	Persona u organismo encargada de iniciar los procedimientos para la concesión de aumentos salariales relacionados con el rendimiento del docente en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	104
Gráfico 3.11:	Transferibilidad de los aumentos salariales obtenidos por los docentes en educación secundaria inferior (CINE 2A) dentro del sector público, 2000/01	107
Gráfico 3.12:	Remuneración de las horas extra en comparación con el salario normal expresado en porcentaje por horas. Docentes a tiempo completo en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	108
Gráfico 3.13:	Responsabilidades adicionales a las especificadas en el contrato laboral que conllevan una remuneración en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	110
Gráfico 3.14:	Criterios de elegibilidad de reajustes salariales relacionados con la ubicación geográfica del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	112
Gráfico 3.15:	La enseñanza a grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas: criterios para la concesión de una remuneración adicional en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	113
Gráfico 3.16:	Beneficios económicos para los docentes de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	115
Gráfico 3.17:	Tipos de beneficios relacionados con el alojamiento disponibles para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	117
Gráfico 3.18:	Tipos de desplazamientos asociados a la concesión de beneficios para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	118

Gráfico 3.19:	Otros beneficios para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	119
Gráfico 3.20:	Ámbito al que pertenece la autoridad responsable de la concesión de reajustes salariales y beneficios económicos al profesorado con un puesto fijo en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	121
Gráfico 3.21:	Grado de individualidad de las políticas salariales del profesorado (basado en el número de factores que se tienen en cuenta) y nivel de centralización de estas políticas para la educación secundaria general inferior (CINE 2A), 2000/01	125
CAPÍTULO 4: FORMACIÓN CONTINUA		127
Gráfico 4.1:	Carácter de la formación continua en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	129
Gráfico 4.2:	Provisión de cursos de formación continua para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	131
Gráfico 4.3:	Duración mínima anual (en horas) de la formación continua en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	132
Gráfico 4.4:	Nivel de responsabilidad en la creación de programas de formación continua para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	133
Gráfico 4.5:	Instituciones para la formación continua del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	135
Gráfico 4.6:	Tipos de compensación relacionados con la formación. Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	136
Gráfico 4.7:	Categorías de docentes con derecho a compensaciones relacionadas con la formación en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	137
Gráfico 4.8:	Ubicación del organismo que determina y administra las compensaciones relacionadas con la formación. Profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	138
Gráfico 4.9:	Existencia de permisos sabáticos con fines de formación en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	139
Gráfico 4.10:	Duración y tipos de permisos sabáticos para los docentes con contrato fijo en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	140

Gráfico 4.11:	Formación continua sobre destrezas específicas para el profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	143
Gráfico 4.12:	Programas nacionales para mejorar las destrezas en TIC del profesorado en activo de educación secundaria inferior general (CINE 2A)	144
Gráfico 4.13:	Docentes involucrados en la formación continua en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	146
CAPÍTULO 5: AYUDA AL PROFESORADO EN ACTIVO		147
Gráfico 5.1:	Existencia o no de legislación y/o recomendaciones sobre la ayuda al profesorado en educación secundaria inferior general (CINE 2A) en el caso de las 4 categorías identificadas, 2000/01	149
Gráfico 5.2:	Personal y/o servicios formales de apoyo al profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	151
Gráfico 5.3:	Definiciones incluidas en la legislación relacionada con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas integrados en los centros ordinarios de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	154
Gráfico 5.4:	Tipos de ayuda ofrecida al profesorado que trabaja con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas integrados en los centros ordinarios de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	157
Gráfico 5.5:	Asignación de personal docente adicional a clases con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas integrados en la educación secundaria inferior general ordinaria (CINE 2A), 2000/01	159
Gráfico 5.6:	Normas prescritas o recomendadas sobre el número máximo de alumnos en los centros ordinarios de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	163
Gráfico 5.7:	Condiciones sujetas a reducción de la carga laboral y porcentaje de esta reducción para el profesorado que trabaja con grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas integrados en los centros ordinarios de educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	164
RESUMEN Y CONCLUSIONES		165
Gráfico A:	Ámbito administrativo de toma de decisiones al que pertenecen los empleadores, estatus profesional del profesorado y grado de flexibilidad en la definición de sus funciones en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	168

Gráfico B:	Salario base mínimo con respecto al pib per capita y porcentajes equivalentes a las horas extra en comparación al salario normal, en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	170
Gráfico C:	Salario base máximo en comparación con el PIB per capita y principales factores relevantes para la obtención de aumentos salariales (incluyendo otros beneficios económicos) en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	171
Gráfico D:	Salario base mínimo en comparación con el PIB per capita y estatus profesional del profesorado en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	172
Gráfico E:	Estatus profesional del profesorado y carácter de la formación continua (obligatorio u opcional) en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	174
Gráfico F:	Carácter obligatorio u opcional de la formación continua y grado de flexibilidad que puede establecerse en las descripciones de las tareas del profesorado en educación secundaria inferior general (CINE 2A), 2000/01	174

I. RED EURYDICE

A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

**Avenue Louise 240
B-1050 Brusselas**
(<http://www.eurydice.org>)

Directora y coautora: Arlette Delhaxhe

Autores del análisis comparativo: Misia Coghlan, Bernadette Forsthuber,
María Luisa García Mínguez, Anne Godenir, Jesús Alquézar Sabadie

Maquetación y gráficos: Patrice Brel

Traducción de la versión española: Elena Valenciano Villafaina

Revisión de la traducción: Javier Alfaya Hurtado y Aurora Blanco Marcilla

Coordinación técnica: Gisèle De Le

Secretaría: Helga Stammherr

Con la colaboración de: Vincent Vandenberghe, IRES,
Université Catholique de Louvain, Bélgica, para el Capítulo 3

B. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

UNIÓN EUROPEA

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction générale des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución nacional: responsabilidad colectiva
Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución nacional: Hilde Lesage, Sabine
Meuwis, Patrick Poelmans u la unidad
Agentur Eurydice

Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

DANMARK

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

DEUTSCHLAND

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

ELLÁDA

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

ESPAÑA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribución nacional: Ana Isabel Martín Ramos, Irene Arrimadas

FRANCE

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

IRELAND

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

ITALIA

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

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)

Route d'Esch 211
1471 Luxembourg
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

NEDERLAND

Eurydice Eenheid Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Afdeling Informatiediensten D073
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. 1/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución nacional: responsabilidad colectiva

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa
Contribución nacional: Luisa Maia, Ana Araújo, Édio Martins

SUOMI / FINLAND

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

SVERIGE

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

UNITED KINGDOM

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

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

PAÍSES AELC / EEE

ÍSLAND

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

PAÍSES CANDIDATOS

BĂLGARIJA

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

ESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
 Institute for Information on Education
 Senová~né nám. 26
 P.O. Box 2.1
 110 06 Praha 06
 Contribución nacional: Stanislava Brožová

EESTI

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

LIECHTENSTEIN

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

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department for Policy Analysis and International
 Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribución nacional: Elin Svensen, Jannicke Søhoel, Nils Astrup, Hege Madsen

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia

LATVIJA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 Department of European Integration and
 Coordination of International Assistance
 Programmes
 Valnu 2
 1050 Riga
 Contribución nacional: Aija Lejas-Sausa, Dace Jēze
 in co-operation with ministerial officials

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano 2/7
 2691 Vilnius
 Contribución nacional: responsabilidad colectiva
 with the ministerial officials of the initial and in-
 service teacher training division

MAGYARORSZÁG

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

MALTA

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

POLSKA

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

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency

1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribución nacional: Alexandru Madrescu

SLOVENIJA

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

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

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

BELGIQUE / BELGIË

Jacqueline Beckers / Marie-Catherine Voos

II. EXPERTOS DE LAS UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

(nombrados por la Comisión Sócrates)

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

UNION EUROPEA

Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de
l'Éducation
Boulevard du Rectorat 5 – Bât. B32
4000 Liège

Leonhard Schiffers

Klosterstrasse 31
4780 St. Vith

DANMARK

Finn Held
Aprilvej 24
2730 Herlev

DEUTSCHLAND

Eberhard Jeuthe
Leiershohlstrasse 29
65760 Eschborn

ELLÁDA

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

ESPAÑA

José M. Esteve
Catedrático de Teoría de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación
 Universidad de Málaga
 29071 Málaga

FRANCE

Jean-Claude Eicher / Thierry Chevaillier

IREDU-CNRS
 Université de Bourgogne
 Avenue Alain Savary 9
 B.P. 47870
 21078 Dijon Cedex

ITALIA

Sergio Govi

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
 Ricerca
 Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
 Ufficio IV
 Viale Trastevere 76/A
 00153 Roma

LUXEMBOURG

Jimmy Bedin

Route de Longwy 335
 1941 Luxembourg

NEDERLAND

Hans Vossensteyn

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

PAÍSES AELC / EEE

ÍSLAND

Thorey Gudmundsdottir

Assistant professor at Iceland University of
 Education
 Klyfjasel 22
 109 Reykjavik

LIECHTENSTEIN

Reinhard Walsler

Pedagogue
 Hinterdorf 5
 9492 Eschen

ÖSTERREICH

Michael Schratz / Paul Resinger

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

PORTUGAL

António Teodoro

R. Luis Queiroz, 26 F-9º Esq.
 2800 Almada

SUOMI / FINLAND

Olli Luukkainen

Suomen kuntaliitto
 PO Box 200
 00101 Helsinki

SVERIGE

Bengt Börjeson

Sågargatan 4
 116 36 Stockholm

UNITED KINGDOM / England, Wales and

Northern Ireland

Mike Nichol

Hazelwood,
 73 Plymyard Avenue
 Bromborough
 Wirral CH62 6BL

UNITED KINGDOM / Scotland

John Mitchell

141 Vancouver Drive
 Westwood, East Kilbride
 Glasgow G75 8NL

NORGE

Asulv Froysnes

Oslo College
 Wergelandsveien 27
 0167 Oslo

Trygve Bergem

University of Bergen
 Post Box 7800
 5020 Bergen

PAÍSES CANDIDATOS

ČESKÁ REPUBLIKA

Jiří Valenta

Českomoravský odborový svaz pracovníků školství
(Czech and Moravian Trade Union of Workers in
Education)

nám W. Churchilla
113 59 Praha 3

EESTI

Terje Ots / Kai Völli

Department of Education Policy
Ministry of Education
Munga 18
50088 Tartu

KYPROS

Christos Theofilides

Director of the Committee of Educational Service
Tefkrou 6
P.Box 1408
Nicosia

LATVIJA

Tatjana Koke

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

LIETUVA

Ricardas Totoraitis

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

MAGYARORSZÁG

**Magdolna Soósné dr. Faragó /
Varga Mária Beáta (Head of Department)**

Szalay u. 10-14.
1055 Budapest

Producción

Impresión: Les Éditions européennes, Bruselas, Bélgica

MALTA

Suzanne Gatt

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

POLSKA

Hanna Komorowska-Janowska

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

ROMÂNIA

Serban Iosifescu

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

SLOVENIJA

Alenka Tastanoska

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

Tatjana Plevnik

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

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Daniela Drobna

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

La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III. Condiciones laborales y salario. Educación secundaria inferior general.

Eurydice

Bruselas: Eurydice

2003 - 214 p.

Temas Clave de la Educación en Europa, Volumen 3

ISBN 2-87116-355-3

Descriptor: Profesión docente, Condiciones laborales del profesorado, Educación secundaria, Secundaria inferior, Educación general, Estatus del profesorado, Horario laboral, Salario, Educación superior del profesorado, Centro de profesores, Permiso de estudios, Permiso sabático, Chipre, Malta, AELC, Europa Central y Oriental, Unión Europea.

ISBN 84-369-3808-9



9 788436 938081

EURYDICE, la red Europea de información en educación

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

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

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

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

Direcciones de internet:

Unidad Europea: <http://www.eurydice.org>

Unidad Española: <http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>