



Comisión
Europea

El profesorado en Europa

Carreras, desarrollo y bienestar

Informe Eurydice



Agencia Ejecutiva
En El Ámbito
Educativo,
Audiovisual
Y Cultural
Executive Agency

Puede obtener más información sobre la Unión Europea en Internet (<http://europa.eu>).

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2021

IMPRESO ISBN 978-92-9484-396-8

doi:10.2797/915152

EC-02-21-059-ES-C

PDF ISBN 978-92-9484-395-1

doi:10.2797/997402

EC-02-21-059-EN-N

NIPO 847-21-215-8

© Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2021

La política de reutilización de la Comisión se aplica en virtud de la Decisión de la Comisión 2011/833/UE de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de los documentos de la Comisión (DO L 330 de 14.12.2011, p. 39 - <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

Salvo que se indique lo contrario, la reutilización de este documento está autorizada bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esto significa que la reutilización está permitida, siempre y cuando se mencione la referencia y se indique cualquier cambio.

Para cualquier uso o reproducción de elementos que no sean propiedad de la UE, puede ser necesario solicitar permiso directamente a los respectivos titulares de los derechos. La UE no es propietaria de los derechos de autor de las imágenes que no llevan el indicador de copyright © Unión Europea.

CRÉDITOS

Imagen de portada: © Maksym Yemelyanov & fizkes, stock.adobe.com



El profesorado en Europa

Carreras, desarrollo y bienestar

Informe Eurydice

Este documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Análisis de Políticas de Educación y Juventud).

Cite esta publicación de la siguiente forma:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021. *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Texto terminado en marzo de 2021.

© Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2020.

Se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente.

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
Análisis de Políticas de Educación y Juventud
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Brussels
Correo electrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Página web: <http://ec.europa.eu/eurydice>



Los profesores son los trabajadores de primera línea de la educación. Contar con profesores motivados es uno de los requisitos fundamentales para el éxito de un sistema educativo en el que los alumnos de diferentes contextos puedan prosperar y alcanzar todo su potencial. La transición de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia, debido a la crisis sanitaria mundial, ha subrayado aún más el papel vital de los profesores a la hora de ofrecer a todos los estudiantes oportunidades de aprendizaje igualitarias y de calidad.

Esta crisis ha mostrado las fortalezas de nuestros sistemas educativos, pero también las debilidades, y nos ha enseñado importantes lecciones sobre cómo adaptarnos al contexto actual. La crisis nos obligó a mejorar la educación digital y a dotar a los profesores de las habilidades pertinentes y adecuadas para ella. La crisis también ha puesto de relieve la necesidad de invertir en esfuerzos conjuntos y reforzar aún más el increíble espíritu de nuestra comunidad educativa en toda Europa. Cuanto más cooperemos, más oportunidades nuevas y emocionantes podremos crear. Entre estas oportunidades están las Academias de Profesores Erasmus y eTwinning, para las cuales los profesores son esenciales. Las Academias de Profesores Erasmus crean comunidades de práctica, en particular sobre la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional continuo, mientras que eTwinning es una comunidad en la que los profesores pueden aprender a usar métodos de enseñanza innovadores y apoyar al alumnado mientras están en casa.

Nuestra Comunicación sobre *la creación del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025* sitúa a los profesores en el centro de la educación. Propusimos medidas concretas, tales como un marco revisado de movilidad para el aprendizaje, que permita a los profesores superar obstáculos y beneficiarse de los viajes al extranjero con fines de aprendizaje cuando se levanten las restricciones de la Covid-19. La Comisión también tiene previsto desarrollar una herramienta de orientación europea para la elaboración de marcos nacionales de carrera profesional que apoyen el avance profesional de los profesores.

Este nuevo informe examina las principales cuestiones normativas que afectan al profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en toda Europa. El informe conecta los datos cualitativos de Eurydice sobre la legislación y las políticas nacionales con los datos cuantitativos del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) sobre las prácticas y percepciones de los profesores. El análisis ilustra cómo las políticas y normativas nacionales pueden contribuir a mejorar y apoyar la profesión docente.

Estoy segura de que este informe será de gran ayuda para los responsables de las políticas educativas y otras partes interesadas a nivel nacional y europeo. Espero que inspire y apoye a los Estados miembros de la UE para que intercambien buenas prácticas, aprendan unos de otros y trabajen por un Espacio Europeo de Educación fuerte y eficaz.

Mariya Gabriel

Comisaria responsable de
Innovación, Investigación, Cultura,
Educación y Juventud

ÍNDICE

Prólogo	3
Lista de imágenes	7
Códigos y abreviaturas	11
Resumen ejecutivo	13
Resultados principales	14
Conclusiones del informe	18
Introducción	27
Contexto normativo	27
Contenido y estructura del informe	29
Cobertura del informe y fuentes de información	30
Capítulo 1: El atractivo de la profesión docente	33
1.1. La crisis vocacional en la docencia: retos principales para los gobiernos	34
1.2. Condiciones laborales	39
1.3. Carreras docentes	56
1.4. Conclusiones	65
Capítulo 2: Formación inicial del profesorado e inserción en la profesión docente	69
2.1. Formación inicial del profesorado	70
2.2. Inserción en la profesión docente	83
2.3. Conclusiones	92
Capítulo 3: Desarrollo profesional continuo	95
3.1. Participación del profesorado en el desarrollo profesional	96
3.2. Situación del desarrollo profesional continuo en normativas de rango superior	102
3.3. Permiso de estudios remunerado	106
3.4. Planificación del DPC a nivel escolar	110
3.5. Organismos de coordinación del desarrollo profesional continuo	114
3.6. Conclusiones	117
Capítulo 4: Evaluación del profesorado	119
4.1. Alcance y frecuencia de la evaluación del profesorado	119
4.2. Objetivos y consecuencias de la evaluación del profesorado	124
4.3. Evaluadores	129
4.4. Métodos de evaluación	134
4.5. Conclusiones	138
Capítulo 5: Movilidad transnacional	141
5.1. Índices de movilidad del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria	142
5.2. Objetivos de la movilidad transnacional del profesorado	144
5.3. Influencia de la materia impartida	145
5.4. Períodos de movilidad transnacional durante la carrera del profesorado	147
5.5. Programas transnacionales de financiación de la movilidad	149
5.6. Conclusiones	153

CAPÍTULO 6: Bienestar de los profesores en el trabajo	155
6.1. Niveles de estrés	156
6.2. Fuentes de estrés: el papel de las tareas y responsabilidades	157
6.3. Fuentes de estrés: el impacto de los elementos sistémicos y los contextos de trabajo	159
6.4. Conclusiones	165
Referencias	167
Glosario	171
I. Definiciones	171
II. Clasificación CINE	179
Nota metodológica	183
Anexos	187
Anexo I: Contexto	187
Anexo I.1: Niveles en el escalafón docente y condiciones para el avance en la carrera, primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20 (datos de los gráficos 1.12 y 1.13)	187
Anexo I.2: Itinerarios alternativos de acceso a la cualificación docente, primera etapa de Educación Secundaria general(CINE 2), 2019/20 (datos de la sección 2.1.3)	190
Anexo I.3: Nombre(s) y sitio(s) web de los organismos/agencias nacionales que se encargan de dar apoyo al desarrollo profesional continuo del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20 (datos del gráfico 3.10)	196
Anexo I.4: Evaluadores que participan en la evaluación del profesorado en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20 (complemento del gráfico 4.6).	197
Anexo I.5: Nombre(s), población destinataria, países de destino y duración de la movilidad de los planes financiados con fondos centrales que promueven la movilidad transnacional del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20 (datos del gráfico 5.5)	198
Anexo II: Cuadros estadísticos	200
Agradecimientos	203

LISTA DE IMÁGENES

Introducción	27
Gráfico 1: Países incluidos en el análisis, 2018/20	31
Capítulo 1: El atractivo de la profesión docente	33
Gráfico 1.1: Principales retos en la demanda y la oferta de profesorado en la primera etapa de la Educación Secundaria, 2019/20	35
Gráfico 1.2: Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria por grupos de edad, 2018	37
Gráfico 1.3: Situación laboral del profesorado plenamente cualificado en la primera etapa de la Educación Secundaria, 2019/20	40
Gráfico 1.4: Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria con empleo permanente o contratos de trabajo temporales, 2018	41
Gráfico 1.5: Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria con contratos de trabajo temporales por grupos de edad, 2018	42
Gráfico 1.6: Proporción de tiempo que el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria indica respecto a actividades relacionadas con su trabajo, docentes a tiempo completo, en la UE, 2018	44
Gráfico 1.7: Definiciones oficiales de los componentes de la carga de trabajo durante el tiempo de trabajo del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	45
Gráfico 1.8: Definiciones oficiales de la carga de trabajo semanal (en horas) del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria General, 2019/20	46
Gráfico 1.9: Media de horas de trabajo y proporción de tiempo dedicado a diferentes tareas por cuartiles, profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que trabaja a tiempo completo, en la UE, 2018	48
Gráfico 1.10: Proporción de docentes satisfechos con sus salarios y diferencia entre el salario bruto real anual promedio del profesorado (EUR) y el PIB per cápita, primera etapa de Educación Secundaria, 2018/19	52
Gráfico 1.11: Edad oficial de jubilación del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	55
Gráfico 1.12: Tipos de escalafón profesional del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria con titulación completa, 2019/20	57
Gráfico 1.13: Papel de los años de servicio, el DPC y la evaluación del profesorado como requisitos para el avance de la carrera en escalafones de un solo nivel y de varios niveles, primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	59
Gráfico 1.14: Existencia de mecanismos de compensación disponibles para el profesorado en escalafones de un solo nivel para cubrir funciones específicas, según la normativa de la autoridad de primer nivel, primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	63
Gráfico 1.15: Seis tipos de carrera docente	65
Capítulo 2: Formación inicial del profesorado e inserción en la profesión docente	69
Gráfico 2.1: Nivel mínimo y duración total mínima de la formación inicial del profesorado convencional (en años) para trabajar en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	71
Gráfico 2.2: Proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria por nivel educativo más alto, 2018	73
Gráfico 2.3: Duración mínima de la FIP, de la formación profesional y de las prácticas en centros educativos (en ECTS), en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	76
Gráfico 2.4: Proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria que han concluido un programa de educación o formación formal que incluye contenidos, pedagogía y prácticas en el aula, 2018	80
Gráfico 2.5: Vías alternativas de acceso a la cualificación docente y su duración, primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	81
Gráfico 2.6: Situación y duración de la inserción profesional para los profesores de primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	84
Gráfico 2.7: Proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria que participaron en programas de inserción profesional formales o informales al entrar en la enseñanza, 2018	86
Gráfico 2.8: Elementos obligatorios de la inserción profesional de profesores de la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	88
Gráfico 2.9: Evaluación al final del período de inserción profesional de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	91

Capítulo 3: Desarrollo profesional continuo 95

Figura 3.1: Participación del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria en actividades de desarrollo profesional, 2018	96
Gráfico 3.2: Proporción del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que participó en diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta, en la UE, 2018	97
Gráfico 3.3: Distribución de los diferentes temas de desarrollo profesional seguidos por el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, en la UE, 2018	100
Gráfico 3.4: Participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional continuo, por número medio de temas y tipos, 2018	101
Gráfico 3.5: Situación del desarrollo profesional continuo del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria y número mínimo de horas de DPC definidas, 2019/20	102
Gráfico 3.6: Permiso de estudios remunerado disponible para el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria por año, 2019/20	107
Gráfico 3.7: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que está «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con que el desarrollo profesional entra en conflicto con su horario laboral, y disponibilidad de permisos de estudios remunerados de 1 a 4 semanas al año, 2018	109
Gráfico 3.8: Requisito de rango superior para que los centros escolares de la primera etapa de Educación Secundaria tengan un plan de desarrollo profesional continuo, 2019/20	111
Gráfico 3.9: Proporción del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, cuyos directores trabajaron «a menudo» o «muy a menudo» en un plan de desarrollo profesional para su centro durante los 12 meses anteriores a la encuesta, 2018	113
Gráfico 3.10: Agencia coordinadora de desarrollo profesional continuo (organismo externo), 2019/20	114

Capítulo 4: Evaluación del profesorado 119

Gráfico 4.1: Existencia y frecuencia de la evaluación del profesorado en la primera etapa de Educación Secundaria según las normativas de la administración de rango superior, 2019/20	120
Gráfico 4.2: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director informa de la frecuencia de su evaluación, 2018	123
Gráfico 4.3: Principales objetivos de la evaluación del profesorado en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	125
Gráfico 4.4: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director informa que las reuniones de subsanación son posteriores a la evaluación, ordenado por frecuencia, 2018	127
Gráfico 4.5: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que consideró que las observaciones recibidas en los últimos 12 meses tuvieron un impacto positivo, 2018	128
Gráfico 4.6: La evaluación del profesorado como proceso interno o externo en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	130
Gráfico 4.7: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director declara la frecuencia de la evaluación por parte del evaluador, nivel de la UE, 2018	133
Gráfico 4.8: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director declara ser el evaluador del profesorado, por frecuencia de evaluación, 2018	134
Gráfico 4.9: Métodos utilizados para la evaluación del profesorado en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	135
Gráfico 4.10: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director declara que se usa la autoevaluación del trabajo de los profesores como parte de la evaluación, 2018	137

Capítulo 5: Movilidad transnacional 141

Gráfico 5.1: Porcentaje de docentes de la primera etapa de Educación Secundaria que han estado en el extranjero, en 2018 y en 2013	143
Gráfico 5.2: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que se desplaza al extranjero por razones profesionales, en la UE, 2018	144
Gráfico 5.3: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que ha estado en el extranjero por motivos profesionales según la materia impartida, en la UE, 2018	146
Gráfico 5.4: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que ha estado en el extranjero en diferentes periodos (durante la FIP o como docentes en ejercicio), 2018	148
Gráfico 5.5: Planes de financiación organizados por las administraciones de rango superior para apoyar la movilidad transnacional del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20	150
Gráfico 5.6: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que se ha desplazado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad, 2018	152

CAPÍTULO 6: Bienestar de los profesores en el trabajo **155**

Gráfico 6.1: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que experimenta «bastante» o «mucho» estrés en el trabajo, 2018	156
Gráfico 6.2: Porcentaje del profesorado que indica que las siguientes cuestiones son una fuente de «bastante» o «mucho» estrés en la primera etapa de Educación Secundaria, en la UE, 2018	158
Gráfico 6.3: Puntuación del índice de estrés del profesorado frente a la evaluación como requisito para el avance en la carrera profesional, en la primera etapa de Educación Secundaria, 2018	160
Gráfico 6.4: Número de países y regiones donde los aspectos seleccionados de la vida profesional del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria tienen un impacto estadísticamente significativo en la puntuación del índice de estrés, 2018	163

CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

Códigos de países

UE	Unión Europea	CY	Chipre	UK	Reino Unido
BE	Bélgica	LV	Letonia	UK-ENG	Inglaterra
BE fr	Bélgica - Comunidad francófona	LT	Lituania	UK-WLS	Gales
BE de	Bélgica - Comunidad germanófona	LU	Luxemburgo	UK-NIR	Irlanda del Norte
BE nl	Bélgica - Comunidad flamenca	HU	Hungría	UK-SCT	Escocia
BG	Bulgaria	MT	Malta	Países del EEE y países candidatos	
CZ	Chequia	NL	Países Bajos	AL	Albania
DK	Dinamarca	AT	Austria	BA	Bosnia y Herzegovina
DE	Alemania	PL	Polonia	CH	Suiza
EE	Estonia	PT	Portugal	IS	Islandia
IE	Irlanda	RO	Rumanía	LI	Liechtenstein
EL	Grecia	SI	Eslovenia	ME	Montenegro
ES	España	SK	Eslovaquia	MK	Macedonia del Norte
FR	Francia	FI	Finlandia	NO	Noruega
HR	Croacia	SE	Suecia	RS	Serbia
IT	Italia			TR	Turquía

Estadísticas

(.)	Datos no disponibles
(-)	No aplicable o cero

Abreviaturas y siglas

Convenios internacionales

DPC	Desarrollo profesional continuo
ECTS	Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos
MEC	Marco Europeo de Cualificaciones
IES	Instituciones de educación superior
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (véase el glosario)
FIP	Formación inicial del profesorado

Abreviaturas nacionales en su lengua de origen

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	AT
GCSE	<i>Certificado General de Educación Secundaria</i>	UK-ENG/WLS/NIR
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>	AT
PGCE	<i>Certificado de Posgrado en Educación</i>	UK-ENG/WLS/NIR
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
ZŠ/G	<i>Základní škola/Gymnázium</i>	CZ

RESUMEN EJECUTIVO

Los profesores son un motor vital para el proceso de aprendizaje del alumnado en todos los sistemas educativos ⁽¹⁾, y «desempeñan el papel más importante para convertir la educación en una experiencia fructífera» ⁽²⁾. El estallido de la pandemia de Covid-19 y la rápida transición de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia han subrayado aún más el importante papel de los profesores a la hora de proporcionar a todos los estudiantes un acceso igualitario a un aprendizaje de calidad ⁽³⁾.

La profesión docente atraviesa desde hace varios años una crisis vocacional, pues atrae a menos jóvenes y pierde a otros formados para ser profesores. Muchos sistemas educativos europeos sufren de escasez en la actualidad. Además, la profesión docente está evolucionando y los profesores tienen «cada vez más exigencias, responsabilidades y expectativas» ⁽⁴⁾.

Los responsables de formular políticas nacionales y europeas han colaborado para identificar los retos que hacen menos atractiva la profesión docente. Al mismo tiempo, han buscado soluciones para mitigar el impacto de la escasez y mantener un alto nivel de calidad en la enseñanza. Se necesitan reformas y nuevas políticas en ámbitos como la formación inicial del profesorado, el desarrollo profesional continuo, las condiciones de trabajo, las trayectorias profesionales, la evaluación del profesorado y el bienestar de los docentes ⁽⁵⁾. Sin embargo, para elaborar políticas eficaces, se necesitan datos sobre lo que funciona y en qué circunstancias.

Este informe contribuye al debate en estos ámbitos decisivos al aportar pruebas tanto de las políticas como de las prácticas. Combina los datos de Eurydice sobre las legislaciones nacionales con los datos sobre las prácticas y percepciones de los profesores procedentes del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS) ⁽⁶⁾. La agrupación de las dos fuentes de datos en un solo informe permite comprender el impacto de las políticas nacionales en los comportamientos de los profesores, y proporciona una base para las reformas basadas en pruebas.

El informe se centra en el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2) en Europa y abarca los 27 Estados miembros de la UE, así como el Reino Unido, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía.

Este resumen ejecutivo ofrece un breve listado de los principales resultados y conclusiones de las áreas clave cubiertas en el informe.

(1) Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020.

(2) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la creación del Espacio Europeo de Educación para 2025. 30.09.2020 COM (2020) 625 final, p. 9.

(3) Conclusiones del Consejo de 16 de junio de 2020 sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación, DO C 212 de 26.6.2020.

(4) DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/11.

(5) OJ C 193, 9.6.2020.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida. SWD (2017) 165 final. COM (2017) 248 final.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la creación del Espacio Europeo de Educación para 2025. 30.09.2020 COM (2020) 625 final.

(6) <http://www.oecd.org/education/talis/>

Resultados principales

Condiciones laborales

- En la UE, más de un tercio de los profesores menores de 35 años tienen contratos temporales, y en España, Italia, Austria y Portugal, más de dos tercios.
- En la UE, los profesores dedican menos de la mitad de su tiempo de trabajo a la enseñanza. La proporción de tiempo de enseñanza disminuye a medida que los profesores trabajan más horas.
- Existe un descontento generalizado entre los profesores respecto a sus salarios. Los profesores con salarios inferiores al PIB per cápita suelen expresar mayores niveles de insatisfacción. Los salarios superiores al PIB per cápita suelen corresponder a una mayor satisfacción salarial.

Carreras docentes

- Las carreras docentes en Europa están organizadas en un escalafón profesional formal con funciones y responsabilidades específicas y el correspondiente aumento salarial, o bien se conciben sólo en términos de aumento salarial.
- La evaluación del profesorado y el desarrollo profesional continuo suelen ser un requisito para el avance en la carrera profesional en los países que cuentan con un escalafón formal. En los países en los que no existe un escalafón formal de la carrera profesional, su avance depende principalmente de los años de servicio.
- Los profesores de todos los sistemas pueden desempeñar otras funciones además de la enseñanza, aunque las oportunidades suelen ser limitadas.

Formación inicial del profesorado (FIP) e inserción profesional

- Para ser profesor de primera etapa de Educación Secundaria se requiere normalmente un título de educación terciaria. La mayoría de los sistemas educativos exigen como requisito mínimo un título de máster.
- Los datos de TALIS 2018 indican que el título más alto obtenido por los profesores suele corresponder al mínimo exigido en la normativa.
- Alrededor del 70 % de los profesores declararon que su educación formal incluía el contenido de la asignatura, pedagogía general y aquella relacionada con la asignatura, y la práctica en el aula. Casi todos los sistemas educativos de Europa exigen que la formación profesional (teórica y práctica) se incluya en los programas de FIP junto con las asignaturas académicas.
- La proporción de la formación profesional varía considerablemente, del 50 % de la duración total de la FIP en Bélgica (Comunidad francesa), Irlanda y Malta, al 8 % en Italia y Montenegro.
- Menos del 50 % de los profesores de Europa ha participado en algún tipo de programa de apoyo en las fases iniciales de la carrera (inserción profesional) durante su primer empleo. Sin embargo, más profesores indican que cuentan con esta experiencia en los países en los que la inserción profesional es obligatoria.

- Las reformas recientes parecen haber tenido un impacto positivo en la participación de los profesores recién titulados en la inserción profesional. En Europa, una mayor proporción de profesores jóvenes (menores de 35 años) participó en la inserción profesional al inicio de la carrera en comparación con el total de la población docente.

Desarrollo profesional continuo (DPC)

- Una alta proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria participa en actividades de DPC. TALIS 2018 muestra que el 93 % del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria de los países de la UE había participado en al menos un tipo de actividad de desarrollo profesional en los doce meses anteriores a la encuesta. Antes de la pandemia de COVID-19, el profesorado solía asistir a un curso o seminario en persona, leer literatura profesional o participar en una conferencia sobre educación.
- Hay una variación considerable entre los países en cuanto a la gama de actividades de formación profesional a la que asistieron los profesores. De media, los profesores de los países bálticos participaron en cinco o seis tipos de formación diferentes en los doce meses anteriores a la encuesta. En cambio, los profesores de Bélgica (Comunidad francesa) y Francia participaron en dos o tres tipos de formación diferentes.
- En casi todos los países europeos los profesores tienen la obligación legal de realizar actividades de DPC. Además, más de la mitad de los países europeos asignan un tiempo a cada profesor para que lo dedique al DPC, ya sea de forma obligatoria o como un derecho.
- Los profesores tienden a participar en más actividades de DPC en los países en los que el tiempo de DPC está definido para cada profesor.
- En la mayoría de los países europeos, es obligatorio que los centros educativos desarrollen un plan de coordinación del DPC a nivel escolar. En los países en los que los centros educativos están obligados a tener un plan de DPC, los profesores tienden a participar en un DPC más variado.
- La mayoría de los países europeos ofrecen a los profesores la posibilidad de un permiso de estudios remunerado para realizar actividades de DPC fuera del centro. El profesorado que tenía la posibilidad de disfrutar de un permiso de estudios remunerado de una semana o más parecía percibir menores niveles de conflicto entre el DPC y su horario de trabajo.

Evaluación del profesorado

- En la gran mayoría de los países europeos, la administración de rango superior ha dictado normas que orientan la evaluación del profesorado, mientras que en diez sistemas educativos los centros o las autoridades locales tienen plena autonomía al respecto.
- En casi todos los países en los que está regulada la evaluación del profesorado, el proceso tiene por objeto proporcionar a los profesores información sobre su desempeño, con el fin de ayudarles a mejorarlo. Además, la evaluación del profesorado suele tener una finalidad sumativa, ya que se utiliza para fundamentar las decisiones respecto al ascenso, mejora salarial o bonificaciones.

- Alrededor de dos tercios de los profesores indicaron que la información que recibieron fue útil para mejorar su trabajo. El análisis sugiere que existe una relación positiva entre el hecho de contar con un marco nacional para la evaluación del profesorado y que éstos consideren útil la información recibida.
- La evaluación del profesorado la realiza, la mayoría de las veces, el director del centro educativo, y no los miembros de la administración escolar, otros profesores o bien evaluadores externos.
- La observación en el aula y las entrevistas entre el profesor y el evaluador son los dos métodos establecidos más a menudo para la evaluación del profesorado. Entre los métodos de evaluación considerados, la autoevaluación docente es el menos utilizado. Sin embargo, hay quince sistemas educativos en los que la autoevaluación es un componente obligatorio de la evaluación del profesorado.

Movilidad

- En 2018, una minoría de profesores dentro de la UE (40,9 %) había estado en el extranjero al menos una vez por motivos profesionales durante su carrera, como estudiante, o ambos.
- De 2013 a 2018, más profesores han tenido la oportunidad de experimentar la movilidad transnacional. La movilidad del profesorado aumentó en 16 puntos porcentuales en los países y regiones europeos de los que hay datos disponibles.
- Los profesores de lenguas extranjeras son quienes tienen una mayor movilidad en comparación con los de otras cuatro asignaturas principales (lengua, ciencias sociales, ciencia y matemáticas). Sin embargo, casi el 30 % de los profesores de lenguas extranjeras modernas encuestados en la UE no ha estado nunca en el extranjero por motivos profesionales.
- La movilidad como estudiante está asociada a la movilidad posterior como profesor. Los profesores que se desplazaron al extranjero durante su formación inicial docente tienden a ser más móviles como profesores en ejercicio en todos los países europeos incluidos en el análisis.
- Los programas de la UE son los principales sistemas de financiación de la movilidad transnacional de los profesores, en comparación con los programas nacionales o regionales.
- En una minoría de países europeos, sobre todo en Europa Occidental y Septentrional, hay programas nacionales de financiación que apoyan a los profesores para que pasen tiempo en el extranjero con fines de desarrollo profesional. Los datos sugieren que la participación en la movilidad transnacional es mayor en los países en los que la administración de rango superior organiza programas de apoyo a las estancias profesionales del profesorado en el extranjero.

Bienestar de los profesores

- Casi la mitad de los profesores europeos declara tener un alto nivel de estrés laboral. Los profesores señalan que las tareas administrativas, las exigencias cambiantes de las autoridades y ser responsables de los logros del alumnado son las principales fuentes de estrés.
- Los niveles más altos de estrés tienen una relación positiva con el uso de la evaluación para el avance profesional, el aumento de las horas de trabajo, el mal comportamiento de los estudiantes y niveles más bajos de confianza en sí mismo para dirigir a los estudiantes.

- Los niveles más bajos de estrés tienen una relación positiva con el uso del desarrollo profesional continuo para el avance profesional, un entorno escolar colaborativo, el sentimiento de autonomía y la confianza en sí mismo para motivar a los estudiantes.

Conclusiones del informe

El atractivo de la profesión docente

La crisis vocacional en la docencia: retos principales para los gobiernos

En toda Europa, los sistemas educativos se enfrentan a una crisis vocacional en la profesión docente. La mayoría de los países experimentan una escasez general de profesores, a veces agravada por desequilibrios en su distribución en las asignaturas y zonas geográficas, el envejecimiento de la población docente, el abandono de la profesión y los bajos índices de matriculación en la formación inicial del profesorado. Muchos sistemas educativos se enfrentan a varios retos al mismo tiempo, lo que exige políticas que puedan devolver a la enseñanza su atractivo como opción profesional. Los gobiernos de toda Europa están implementando planes para contrarrestar el abandono de los profesores, que a menudo apuntan a reformar la formación inicial del profesorado, mejorar las condiciones de trabajo, modificar las trayectorias profesionales y modernizar el desarrollo profesional continuo.

Condiciones laborales

En las conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro ⁽⁷⁾, se identifican las condiciones laborales como un elemento esencial para mejorar el atractivo y el estatus de la profesión. Este informe analizó las condiciones y jornada laborales, los salarios y la edad de jubilación.

Respecto a las condiciones laborales, el análisis revela que, en la UE, uno de cada cinco profesores trabaja con un contrato temporal. Esta condición laboral precaria se concentra en gran medida en los profesores jóvenes. En la UE, entre los profesores menores de 35 años, uno de cada tres está empleado con un contrato temporal y, en algunos países, más de dos tercios de los profesores jóvenes tienen contratos de corta duración. La elevada proporción de contratos laborales precarios en los profesores jóvenes parece ir más allá de la necesidad de flexibilidad de los sistemas educativos para adaptarse a situaciones cambiantes, como los cambios demográficos o la necesidad de sustituciones temporales. Los países que tienen una alta proporción de contratos temporales afirman que esto se debe a varias razones, como los obstáculos en los procesos de contratación, la alta proporción de profesores que se jubilan y el impacto a largo plazo de las crisis económicas recientes con su consiguiente reducción del gasto público. El impacto de la alta proporción de contratos precarios, concentrada en los primeros años de la carrera docente, podría influir en la decisión de los profesores principiantes de permanecer o abandonar la profesión, e influir en la percepción de la enseñanza como una opción profesional poco atractiva en general.

Las horas de trabajo de los profesores están reguladas en todos los sistemas educativos europeos. Sin embargo, los países pueden definir diferentes dimensiones de las horas de trabajo: horas de trabajo totales, horas de enseñanza o tiempo de disponibilidad en el centro. En la mayoría de los países en los que las horas de trabajo están reguladas, los profesores a tiempo completo trabajan 40 horas semanales, que van desde las 30 horas de Grecia y Albania hasta las 42 horas de Suiza y Liechtenstein. Los datos de TALIS revelan que, de media, los profesores europeos informan que trabajan 39 horas semanales. Según las normativas, el tiempo de enseñanza va desde un mínimo de 12 horas semanales en Turquía hasta un máximo de 26 horas semanales en Hungría. De media, los profesores a tiempo completo de la UE dicen dar casi 20 horas de clase a la semana. Por lo tanto, existe una clara convergencia entre la normativa y la práctica.

(7) OJ C 193, 9.6.2020.

Al informar sobre todas sus tareas, los profesores cuentan que dedican menos de la mitad de su tiempo a la enseñanza. Las tareas directamente relacionadas con la enseñanza (es decir, la planificación y preparación de las clases y la calificación y corrección) ocupan casi una cuarta parte de su tiempo. Otras tareas, como el trabajo administrativo, la gestión escolar, la comunicación con los padres, etc., ocupan la otra cuarta parte. Además, cuando los profesores trabajan más horas, el equilibrio entre estas diferentes dimensiones cambia. De hecho, los profesores que trabajan más horas tienden a dedicar, en proporción, menos tiempo a la enseñanza y más a otras tareas. La proporción puede llegar a ser de sólo un tercio de sus horas totales de trabajo dedicadas a la enseñanza. Algunas autoridades de rango superior están revisando la carga de trabajo de los profesores para reducir la carga de tareas innecesarias, reorientar los esfuerzos hacia sus responsabilidades principales y disminuir el tiempo dedicado a las exigencias administrativas.

Los salarios de los profesores varían enormemente en Europa, al igual que la satisfacción de los profesores con lo que ganan. En la UE, menos del 40 % de los profesores están satisfechos o muy satisfechos con su salario. En muchos países, donde el salario medio bruto real de los profesores es inferior al PIB per cápita nacional, los profesores expresan una baja satisfacción con sus ingresos. Lo contrario también es cierto. Los profesores de los países en los que los salarios medios son superiores al PIB per cápita expresan una mayor satisfacción con sus sueldos. Los datos muestran que otras circunstancias específicas podrían influir en la insatisfacción de los profesores con sus salarios, como una evolución salarial lenta o modesta durante la carrera o largos períodos de estancamiento debido a la inversión menor de los gobiernos en el gasto público. A la hora de replantear las políticas salariales, tener en cuenta el ritmo de la mejora salarial, así como el nivel salarial general, podría ayudar a elevar la satisfacción con los salarios. Hacer más atractivos los salarios de los profesores también podría influir en la elección de los jóvenes de su camino profesional.

La edad de jubilación de los profesores ha seguido un proceso similar al de otros sectores. En la mayoría de los países europeos, los profesores normalmente se jubilan a los 65 años. Además, los sistemas educativos que permiten a los profesores jubilarse antes están aumentando gradualmente la edad de jubilación. Asimismo, las normativas que permiten que las mujeres se jubilen antes que los hombres han desaparecido o se prevé que desaparezcan en la próxima década.

Carreras

En Europa hay dos modelos principales de carrera profesional para los profesores. El primero, llamado estructura profesional multinivel, se organiza en escalafones profesionales formales en los que los profesores van subiendo. El segundo, denominado estructura de nivel único, no tiene escalafones profesionales formales y el avance profesional consiste en subir en la escala salarial.

El primer modelo permite a los profesores diversificar su trabajo en función del nivel que alcancen. Normalmente, cada nivel está asociado a un salario más alto, y el avance en la carrera se decide mediante una mezcla de criterios tales como el número de años de servicio, el cumplimiento de los requisitos de DPC y los resultados de la evaluación. El modelo de nivel único también ofrece oportunidades para diversificar las funciones, aunque no siempre están previstos mecanismos de compensación. Normalmente, el avance se decide en función del número de años de servicio.

Las estructuras profesionales multinivel suelen evolucionar en una dirección específica, como cargos administrativos. Esto lleva a los buenos profesores, que quieren avanzar, a alejarse cada vez más de la enseñanza, en lugar de mantenerlos en ella. Del mismo modo, otras estructuras profesionales multinivel quizá no evolucionan hacia los cargos administrativos en absoluto, con lo que fallan en ofrecer la oportunidad de experimentar este tipo de responsabilidad a los profesores que la desean.

En los sistemas educativos con estructuras de nivel único, la ausencia de una estructura profesional predeterminada puede dar la flexibilidad que los profesores necesitan para evolucionar en diferentes direcciones, dependiendo también de sus deseos y talentos personales, así como de las necesidades del centro. Sin embargo, en estos sistemas educativos, la variedad de funciones y responsabilidades suele ser limitada y hay una ausencia de reconocimiento formal y, en algunos casos, una falta de compensación monetaria o de tiempo.

En ambos modelos hay margen para la reflexión y la reforma mediante la articulación de trayectorias profesionales que permitan que los profesores evolucionen hacia diferentes funciones, según las necesidades del centro y del sistema, y también según los deseos, los talentos y los planes vitales de los profesores. La elaboración de estas trayectorias implica también aclarar las cuestiones relativas a los mecanismos de compensación y recompensa, considerar el reconocimiento formal y adaptar los criterios utilizados para el avance profesional. La docencia debe dejar de ser vista como una profesión aislada con una evolución profesional limitada o nula y pasar a formar parte de la gran familia de profesiones de la educación escolar. El desarrollo de marcos profesionales nacionales podría ser un punto de partida para las políticas de estructuras profesionales que ofrezcan a los profesores oportunidades diversas y enlacen las diferentes profesiones de la educación escolar. Esto, a su vez, podría desempeñar un papel favorable en el aumento del atractivo de la profesión docente.

Formación inicial del profesorado (FIP)

Existe un amplio consenso entre los investigadores y los líderes políticos de que la formación del profesorado es importante para la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje del alumnado. Una FIP de calidad y un apoyo eficaz a los profesores nuevos contribuyen a evitar el abandono y tienen un impacto positivo en el atractivo de la profesión docente en general.

La corriente convencional de la FIP en Europa está organizada en torno a modelos concurrentes y consecutivos. En más de la mitad de los sistemas educativos europeos coexisten ambos modelos. Además, varios sistemas educativos han introducido vías alternativas que conducen a un título de docente. Sin embargo, según los datos de TALIS 2018, el número de profesores titulados por estas vías alternativas sigue siendo marginal.

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, los programas de FIP para profesorado de primera etapa de Educación Secundaria desembocan en un nivel de máster (CINE 7). En otros, el título mínimo requerido es una licenciatura (CINE 6). Los datos de TALIS 2018 sugieren que el título educativo más alto alcanzado por los profesores en ejercicio tiende a corresponderse con el mínimo exigido en la normativa de rango superior de la FIP.

El contenido de la FIP es uno de los factores clave de su calidad. El conocimiento de la asignatura, la teoría pedagógica y una práctica suficiente en el aula son los elementos básicos de una FIP eficaz ⁽⁸⁾. Aunque casi todos los sistemas educativos exigen que la formación profesional se incluya en los programas de FIP junto con las asignaturas académicas, su duración varía considerablemente según los países. La proporción de la formación profesional oscila entre el 50 % de la duración total de la FIP en Bélgica (Comunidad francesa), Irlanda y Malta y el 8 % en Italia y Montenegro. Las prácticas en centros educativos están reguladas en alrededor de la mitad de los sistemas educativos europeos.

Según los resultados de TALIS 2018, casi el 70 % de los profesores de la UE afirma haber recibido formación en los tres elementos básicos (contenido de la asignatura, pedagogía general y relacionada

⁽⁸⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 30 de mayo de 2017, sobre desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida, COM(2017) 248 final.

con la asignatura, y práctica en el aula). Sin embargo, este porcentaje es inferior al 60 % en España, Francia e Italia. La nueva generación de profesores (menores de 35 años) parece beneficiarse más de una formación integral del profesorado en comparación con la población docente en general. En la UE, el 75 % de los profesores ha completado una educación o formación formal que incluye los tres elementos básicos.

Inserción profesional

Apoyar a los profesores durante las primeras etapas de su carrera es crucial no sólo para mejorar la calidad de la enseñanza, sino también para reducir el abandono de la profesión ⁽⁹⁾. En la mayoría de los sistemas educativos europeos, los profesores recién llegados a la profesión tienen acceso a una inserción profesional estructurada que normalmente dura un año. En casi todos, la inserción profesional es obligatoria. Se ha introducido recientemente una inserción profesional estructurada para los profesores recién titulados en la Comunidad flamenca de Bélgica, Lituania, Austria y Noruega.

A pesar de las aspiraciones políticas y las legislaciones vigentes, la participación de los profesores en la inserción profesional sigue siendo relativamente baja. Los datos de TALIS 2018 muestran que en la UE el 43,6 % de los profesores ha participado en la inserción profesional durante su primer empleo. Al comparar a los profesores jóvenes (menores de 35 años) con el total de la población docente, se observa una pequeña tendencia positiva en la UE (más 2,2 puntos porcentuales). Sin embargo, en ocho sistemas educativos ⁽¹⁰⁾, los profesores jóvenes tienen menos probabilidades de haber participado en actividades de inserción profesional en comparación con la población docente total. Esto indica la posible existencia de algunos obstáculos a la participación en la inserción profesional (por ejemplo, en España e Italia la inserción profesional sólo está disponible para los profesores en un puesto permanente).

Las normativas legales de rango superior sobre la inserción profesional parecen contribuir a la participación de los profesores en ella. En los países en los que la inserción profesional para profesores recién titulados es obligatoria, el 47,2 % del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria participó en la inserción profesional durante su primer empleo, mientras que esta proporción fue significativamente menor (30,7 %) en los demás países.

La inserción profesional puede diseñarse de diferentes maneras y contener varias actividades. La tutorización y las actividades de desarrollo profesional son los dos elementos obligatorios más comunes en la inserción profesional estructurada. Aunque una reducida carga docente y de trabajo parece ser de gran ayuda durante la inserción profesional, diez sistemas educativos ⁽¹¹⁾ la regulan. La enseñanza en equipo con profesores con experiencia rara vez es obligatoria.

La evaluación de los profesores principiantes al final del periodo de inserción profesional es un enfoque extendido en toda Europa. Tiene como objetivo confirmar el empleo cuando la inserción profesional se produce durante un periodo de prueba ⁽¹²⁾ o contribuye a certificar el título de docente cuando la inserción profesional forma parte de la ruta de titulación ⁽¹³⁾. En Lituania, Suiza y Liechtenstein, el único objetivo de la evaluación de los profesores al final de la inserción profesional es realizar un informe crítico sobre su desempeño.

⁽⁹⁾ Ibid.

⁽¹⁰⁾ Chequia, España, Italia, Chipre, Lituania, Hungría, Rumanía y Eslovaquia.

⁽¹¹⁾ Alemania, Francia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Eslovenia, Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) y Noruega.

⁽¹²⁾ La Comunidad flamenca de Bélgica, España, Francia, Croacia, Italia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Austria, Polonia, Portugal, Eslovaquia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Bosnia y Herzegovina.

⁽¹³⁾ Alemania, Francia, Croacia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Rumanía, Eslovenia, Reino Unido (Escocia), Montenegro, Macedonia del Norte y Serbia.

Desarrollo profesional continuo (DPC)

Los objetivos comunes europeos en el ámbito de la educación hacen hincapié en la necesidad de que los profesores realicen actividades de DPC para alcanzar una enseñanza y aprendizaje de calidad. La administración de rango superior de casi todos los países europeos considera que el DPC es un deber profesional del profesorado o una de sus obligaciones legales. En consecuencia, los datos de la encuesta TALIS 2018 revelan que una alta proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en Europa participan en actividades de DPC. En los países de la UE, el 92,5 % del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria había asistido al menos a un tipo de actividad de desarrollo profesional en los doce meses anteriores a la encuesta.

Las conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro subrayan que es importante que los profesores participen en «diversos modelos de formación, entre ellos la enseñanza presencial, virtual, mixta y en el trabajo» ⁽¹⁴⁾. Por lo tanto, el análisis se centró en la participación de los profesores en diversas actividades de DPC.

Los datos de TALIS 2018 indican que, en la UE, de media, los profesores asistieron a entre tres y cuatro tipos diferentes de actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta. Antes de la pandemia de COVID-19, el profesorado solía asistir a un curso o seminario en persona, leer literatura profesional o participar en una conferencia sobre educación. Hay una variación considerable entre países. Los profesores de los países bálticos participaron en cinco o seis tipos de formación diferentes en los doce meses anteriores a la encuesta. En cambio, los profesores de Bélgica (Comunidad francesa) y Francia participaron en dos o tres tipos de formación diferentes.

Los datos revelan que algunas normativas de rango superior podrían afectar a la participación del profesorado en actividades de DPC. Los profesores de los países que asignan un tiempo determinado al DPC tienden a participar en tipos más variados de DPC. En la actualidad, más de la mitad de los países europeos concede algún tiempo de DPC a cada docente, ya sea de forma obligatoria o como un derecho. El DPC es obligatorio para todo el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en 18 sistemas educativos ⁽¹⁵⁾. Por lo general, son obligatorias unas 18 horas de DPC al año. El derecho de cada docente a poder dedicar un tiempo determinado al DPC está contemplado en ocho sistemas educativos ⁽¹⁶⁾. La práctica más habitual es conceder unos cinco días hábiles de DPC al año.

Otra forma de asignar tiempo al DPC es conceder permisos de estudios remunerados. Esto reviste especial importancia en el caso de las actividades de formación por iniciativa de los profesores y que tienen lugar fuera del centro. Los datos muestran que la mayoría de los países europeos ofrecen a los profesores la posibilidad de disfrutar de un permiso de estudios remunerado. Los permisos de estudios remunerados con duraciones cortas (hasta una semana) son los más comunes. Sin embargo, los datos de TALIS 2018 parecen indicar que la duración del permiso podría ser importante. El profesorado que tenía la posibilidad de disfrutar de un permiso de estudios remunerado de una semana o más parecía percibir menores niveles de conflicto entre el DPC y su horario de trabajo. Este no fue el caso cuando la duración del permiso de estudios fue más corta.

La planificación del DPC a nivel escolar es fundamental para equilibrar las necesidades de aprendizaje individuales y organizativas y establecer prioridades. En la mayoría de los sistemas educativos europeos, es obligatorio que los centros educativos elaboren un plan de DPC (normalmente anual). Los

⁽¹⁴⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador del futuro, DO C 193 de 9.6.2020, p. 11.

⁽¹⁵⁾ Bélgica (Comunidad francesa), Bulgaria, Chipre, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Albania, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, Macedonia del Norte y Serbia.

⁽¹⁶⁾ Bélgica (Comunidad francesa), Chequia, Croacia, Italia, Lituania, Países Bajos, Suecia e Islandia.

datos de TALIS 2018 revelan que el profesorado participó en un DPC más variado en aquellos países en los que los centros escolares están obligados a tener un plan de DPC. Sin embargo, la planificación del DPC no es la actividad que los directores de centros de primera etapa de Educación Secundaria realizan con más frecuencia. Los datos indican que, en la UE, aproximadamente el 56,2 % del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria tenía directores que trabajaban «a menudo» o «muy a menudo» en un plan de desarrollo profesional para su centro durante los 12 meses anteriores a la encuesta. Esta proporción fue significativamente mayor (65,6 %) en los países en los que los centros educativos están obligados a tener un plan de DPC.

Las actividades de DPC también pueden necesitar coordinación y planificación de rango superior. Muchos países europeos cuentan con un organismo o agencia que se encarga de prestar apoyo al profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en el ámbito del DPC. Este tipo de organización suele proporcionar información sobre los programas de DPC disponibles (o acreditados) o mantiene plataformas digitales de búsqueda de información. A menudo, la agencia de DPC organiza e implementa actividades de DPC y proporciona ayuda metodológica.

Evaluación

La mayoría de los países europeos tienen un conjunto claro de normas que guían la valoración, evaluación y retroalimentación de los profesores. Las autoridades de rango superior regulan la evaluación del profesorado en la gran mayoría de los sistemas educativos europeos, con una frecuencia establecida para las evaluaciones en veinte de ellos. En los demás sistemas educativos ⁽¹⁷⁾, la evaluación del profesorado no está regulada por las autoridades de rango superior y los centros educativos o las autoridades locales tienen plena autonomía al respecto.

El estudio TALIS 2018 muestra que la evaluación del profesorado es una práctica común en los países europeos. Sin embargo, existen algunas disparidades geográficas en Europa en cuanto a la frecuencia de la evaluación del profesorado. Los profesores son evaluados con más frecuencia en los tres países bálticos, varios países de Europa Oriental, el Reino Unido (Inglaterra), Suecia y Turquía, donde el 90 % o más de los profesores trabajan en centros educativos en los que se les evalúa al menos cada año. En cambio, en las zonas occidentales y meridionales de Europa, así como en Finlandia, los profesores son evaluados con menos frecuencia.

En casi todos los países en los que está regulada la evaluación del profesorado, el proceso tiene por objeto proporcionar a los profesores información sobre su desempeño, con el fin de ayudarles a mejorarlo. Las conclusiones del Consejo sobre «el personal docente y formador del futuro» señalan que la información sobre el desempeño que se facilita a los profesores es un elemento clave para apoyar la mejora de su trabajo ⁽¹⁸⁾. Los datos de TALIS sugieren que en los países que cuentan con un marco nacional para la evaluación del profesorado hay más profesores que consideran útil la información que reciben sobre su desempeño, en comparación con los profesores de los países en los que no existe dicho marco. Además, en los países que cuentan con un marco nacional, los evaluadores tienden a proporcionar a los profesores información sobre su desempeño de manera más sistemática tras el proceso de evaluación, en comparación con los países que no cuentan con una normativa nacional sobre la evaluación. No obstante, hay algunas excepciones a estas tendencias. De hecho, en Bélgica (Comunidad francesa), Francia, Portugal y Suecia, el número de profesores que trabajan en centros en los que siempre se llevan a cabo reuniones posteriores a la evaluación, y que consideran que la información sobre su desempeño es útil para mejorar sus prácticas docentes, es significativamente inferior

⁽¹⁷⁾ Bulgaria, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Países Bajos, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Islandia, Noruega y Turquía.

⁽¹⁸⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020.

al nivel de la UE. Esto parece sugerir que la evaluación del profesorado no siempre cumple su función formativa, a pesar de que la normativa nacional lo señala como uno de sus objetivos.

Además de proporcionar información a los profesores, la evaluación del profesorado también se utiliza a menudo para identificar el buen desempeño, que posteriormente puede conducir a la concesión de bonificaciones, la mejora salarial o el ascenso. La combinación de objetivos formativos y sumativos da lugar a sistemas de una complejidad variada. Mientras que en algunos países existe un único proceso de evaluación que se lleva a cabo de manera interna en el centro educativo (por ejemplo, en Chequia, Malta o Suecia), en otros hay procesos de evaluación específicos para el ascenso o las recompensas económicas. De hecho, en varios países de Europa Oriental y los Balcanes, así como en Portugal y Liechtenstein, cuando la evaluación del profesorado está relacionada con el ascenso, el aumento de sueldo o las bonificaciones, participan más evaluadores o de diferente tipo que en las evaluaciones ordinarias realizadas con fines formativos. Más allá de los diversos patrones de evaluadores, cabe mencionar que el director del centro participa en la evaluación en casi todos los países en los que se regula el proceso de evaluación del profesorado, ya sea solo o con otros evaluadores, tales como autoridades escolares o inspectores. Los datos de TALIS 2018 confirman que, la mayoría de las veces, el director del centro realiza la evaluación del profesorado.

Los datos de TALIS 2018 muestran que la normativa general solo puede dar cuenta de manera parcial de los métodos que realmente se utilizan en Europa para evaluar a los profesores. Según la legislación y otros documentos oficiales, la observación en el aula y las entrevistas o diálogos entre el profesor y el evaluador o evaluadores son los dos métodos más utilizados para llevar a cabo la evaluación del profesorado. En algunos países, esta práctica va acompañada de la autoevaluación docente. El uso de otros métodos, como los resultados del alumnado y las encuestas a padres y alumnos para evaluar a los profesores rara vez se regulan desde la normativa de rango superior. Sin embargo, los datos de TALIS 2018 muestran que el uso de los resultados de los estudiantes, externos y dentro del centro, está muy extendido. En toda la UE, más del 90 % del profesorado trabajan en centros educativos en los que se utiliza esta información para la evaluación del profesorado. La autoevaluación del trabajo de los profesores, aunque se destaca como un elemento clave del proceso cuando la finalidad es mejorar la calidad, es el método menos común para la evaluación del profesorado. Tanto los directores como los docentes señalaron este hecho en relación con el tipo de información que se utiliza para proporcionarles información al profesorado sobre su desempeño. No obstante, los datos muestran que el uso de las autoevaluaciones para la evaluación del profesorado fue significativamente mayor en los países en los que este método es obligatorio según la normativa de rango superior.

Movilidad transnacional

Hay consenso a nivel europeo sobre el hecho de que la movilidad transnacional contribuye al desarrollo de un amplio abanico de competencias en los profesores, y en que debe ser fomentada. Sin embargo, sólo una minoría de los profesores europeos ha salido al extranjero por motivos profesionales. En 2018, solo el 40,9 % de los profesores de la UE se había desplazado al menos una vez como estudiante, como profesor o como ambas cosas. La movilidad del profesorado está por encima del nivel de la UE en los países nórdicos y bálticos, Chequia, Chipre, España, Países Bajos y Eslovenia. De 2013 a 2018, la movilidad transnacional del profesorado ha aumentado en los 17 países europeos en los que hay datos disponibles. Cabe mencionar que toda tendencia en la movilidad de los profesores en los próximos años tendrá que analizarse a la luz de las perturbaciones que ha causado la Covid-19 en los programas de movilidad transnacional y en los viajes por Europa.

Como ya ocurría en 2013, «acompañar a estudiantes visitantes», «aprender idiomas» y «estudiar, como parte de mi formación docente» son los tres motivos más comunes para ir al extranjero, pues cada uno

de ellos fue mencionado por alrededor de la mitad de los profesores que salieron al extranjero en 2018. Sólo el 21,6 % declaró haber viajado al extranjero para aprender sobre otros temas. Lamentablemente, los datos de TALIS 2018 no exploran otras formas de movilidad que también se centran en la dimensión del desarrollo profesional, como los cursos de formación, los seminarios o conferencias, o la observación de profesionales.

La movilidad transnacional de los profesores varía en función de la asignatura impartida. Al igual que en 2013, los profesores de lenguas extranjeras modernas son quienes presentan más movilidad transnacional, en comparación con los profesores de otras cuatro asignaturas principales. En 2018, alrededor del 70 % de los profesores de lenguas extranjeras había estado en el extranjero durante la FIP o como profesores. Sin embargo, esto significa que casi el 30 % del profesorado de lenguas extranjeras modernas en la UE que respondió a la encuesta nunca ha participado en un programa de movilidad transnacional, lo que podría tener consecuencias negativas en la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. En comparación con los profesores de lenguas extranjeras, la movilidad transnacional de los profesores de otras asignaturas es considerablemente menor, y oscila entre alrededor del 40 % de los profesores de lengua y ciencias sociales, y no más del 30 % de los profesores de matemáticas. Islandia constituye una marcada excepción a esta pauta, ya que los profesores de todas las asignaturas comunicaron niveles de movilidad superiores al 70 %.

El estudio TALIS (2018) trata la movilidad transnacional de los profesores durante dos períodos específicos: la movilidad durante la formación inicial del profesorado y la movilidad como profesor en ejercicio. Viajar al extranjero como profesor o como estudiante se describe como una «importante experiencia de aprendizaje» ⁽¹⁹⁾, que puede entrañar beneficios para las competencias lingüísticas, interculturales o didácticas de los profesores. Sin embargo, la movilidad transnacional no está muy extendida entre los estudiantes de magisterio. En 2018, alrededor de una quinta parte de los profesores (20,9 %) de la UE afirmaba que había ido al extranjero durante sus estudios, con variaciones importantes entre países. Respecto a los profesores en ejercicio, aproximadamente un tercio (32,9 %) de los profesores de la UE declararon haber tenido una experiencia de movilidad transnacional, también con variaciones entre países. La movilidad transnacional de los profesores en ejercicio está por debajo del nivel de la UE en Bélgica (comunidades francesa y flamenca), Bulgaria, Croacia, Italia, Malta, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra) y Turquía.

Es necesario eliminar los obstáculos para la movilidad transnacional de los profesores, como afirman las recientes conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro. Como han subrayado otros informes, los principales obstáculos para la movilidad de los estudiantes de magisterio incluyen problemas financieros y de reconocimiento (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019c y 2020b). Para los profesores en ejercicio, entre los obstáculos se incluyen las responsabilidades familiares y las dificultades para conseguir profesores sustitutos (Comisión Europea, 2012). Además, la falta de competencias lingüísticas es un problema transversal ⁽²⁰⁾. Sin embargo, reforzar la movilidad de los estudiantes de magisterio también puede mejorar la movilidad transnacional de los profesores en ejercicio. De hecho, los datos muestran que los estudiantes de magisterio que tuvieron la oportunidad de pasar un periodo de estudios en otro país son más propensos a aprovechar las oportunidades de salir al extranjero con fines profesionales más adelante.

Existen programas nacionales de financiación para apoyar a los profesores que deseen pasar una temporada en el extranjero con fines de desarrollo profesional en menos de la mitad de los países europeos, sobre todo en Europa occidental y septentrional. Estos planes de financiación pueden

⁽¹⁹⁾ DO C 193 de 9.6.2020, p. 13.

⁽²⁰⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador del futuro, DO C 193 de 9.6.2020, p. 11.

dirigirse a todos los profesores, sin importar la asignatura que impartan, o pueden dirigirse específicamente a los profesores de lenguas extranjeras. Los datos parecen indicar que la participación en la movilidad transnacional es mayor en los países en los que las autoridades de rango superior organizan programas de apoyo a las estancias profesionales de los profesores en el extranjero. Sin embargo, los programas de la UE siguen siendo el principal sistema de financiación.

Bienestar de los profesores en el trabajo

Las conclusiones del Consejo sobre «el personal docente y formador del futuro» ⁽²¹⁾ consideran que el bienestar de los profesores es un factor clave para aumentar el atractivo de la profesión docente.

En la UE, casi el 50 % de los profesores afirma sufrir «bastante» o «mucho» estrés en el trabajo. En Hungría, Portugal y Reino Unido (Inglaterra), el porcentaje de profesores que experimenta «mucho» estrés en el trabajo duplica el porcentaje de la UE. Cuando se les pregunta por los factores de estrés, los profesores señalan principalmente la carga de las tareas administrativas, el exceso de calificaciones, ser responsables de los logros del alumnado y tener que adaptarse a las exigencias cambiantes de las autoridades. Por lo tanto, las políticas de rendición de cuentas y las exigencias administrativas, así como el ritmo y la forma de las reformas educativas, podrían influir en la experiencia de estrés laboral de los profesores.

Varios factores sistémicos y contextuales parecen estar relacionados con los niveles de estrés de los profesores. Los profesores que trabajan más horas afirman sufrir niveles más altos de estrés, al igual que los profesores con más experiencia y los profesores con contratos indefinidos.

Además, los resultados indican que los profesores manifiestan niveles más altos de estrés si trabajan en aulas que consideran conflictivas, o cuando se sienten menos seguros de sí mismos a la hora de manejar el comportamiento del alumnado o de motivarlos. Por otra parte, los profesores afirman sufrir niveles menores de estrés cuando consideran que su entorno escolar es colaborativo y cuando creen que tienen autonomía en su trabajo.

Por último, los profesores que trabajan en sistemas educativos en los que la evaluación es una condición previa para el avance profesional expresan niveles más altos de estrés, mientras que los profesores que trabajan en sistemas en los que el DPC es una condición previa para el avance profesional expresan niveles más bajos.

Estos resultados parecen señalar diferentes factores que podrían estar relacionados con la experiencia de estrés laboral de los profesores, lo que confirma varios de los hallazgos que otros investigadores han estudiado. A nivel sistémico, las autoridades podrían analizar el modo en que las políticas de rendición de cuentas de los profesores se traducen en su carga de trabajo, presión y niveles menores de bienestar. Del mismo modo, el papel, el peso y la dinámica de la evaluación y el DPC en el avance profesional deberían analizarse más a fondo, teniendo en cuenta la relación que tienen con los niveles de estrés percibidos. Las autoridades podrían centrarse en políticas que mejoren las competencias sociales de los profesores, que les permitan desarrollar una cultura de colaboración dentro de los centros educativos y que mejoren la confianza en sí mismos en sus relaciones profesionales con sus colegas y alumnos. Dichas acciones podrían tener como objetivo el desarrollo de estructuras de apoyo y programas de FIP y DPC que puedan desempeñar un papel tanto en los centros educativos como con los profesores.

⁽²¹⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020.

Contexto normativo

Los profesores son un motor vital para el proceso de aprendizaje del alumnado en todos los sistemas educativos. Las conclusiones del Consejo sobre «el personal docente y formador del futuro»⁽²²⁾ destacan que los profesores influyen mucho en los logros del alumnado. Desempeñan un papel crucial en apoyar a los jóvenes para que desarrollen conocimientos, habilidades y valores y alcancen todo su potencial como estudiantes y futuros ciudadanos. Contar con profesores de calidad es una de las piedras angulares del éxito de un sistema educativo en el que alumnos de distintos contextos puedan sentirse inspirados y motivados, para adaptarse a un mundo que cambia rápidamente. El estallido de la pandemia de Covid-19 y la rápida transición de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia han subrayado aún más el importante papel de los profesores a la hora de proporcionar a todos los estudiantes un acceso igualitario a un aprendizaje de calidad⁽²³⁾. Según la Comunicación de la Comisión Europea relativa a la creación del Espacio Europeo de Educación para 2025⁽²⁴⁾, «los profesores, los formadores y el personal docente son el alma de la educación [...] y desempeñan el papel más importante para convertir la educación en una experiencia fructífera para todos los estudiantes».

La profesión docente atraviesa desde hace varios años una crisis vocacional, pues atrae a menos jóvenes y pierde a otros formados para ser profesores. Muchos sistemas educativos europeos sufren de escasez de profesores en la actualidad. Esto puede dificultar de forma considerable la impartición de una enseñanza y un aprendizaje de calidad. La literatura refleja la preocupación creciente por la escasez de profesores en toda Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018; Santiago, 2002) y en otros lugares (Darling-Hammond y Podolsky, 2019; Ingersoll, 2001; Watt y Richardson, 2008). Al mismo tiempo, junto con los constantes cambios sociales, demográficos, culturales, económicos, científicos, ambientales y tecnológicos, «el mundo de la enseñanza se está transformando, y, por consiguiente, también evoluciona el trabajo del personal docente y formador, que tiene que afrontar exigencias, responsabilidades y expectativas cada vez mayores»⁽²⁵⁾.

Los responsables de formular políticas nacionales y europeas han colaborado para identificar los retos que hacen menos atractiva la profesión docente y, al mismo tiempo, han buscado soluciones para mitigar el impacto de la escasez y mantener un alto nivel de calidad en la enseñanza. Las últimas conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador europeo⁽²⁶⁾ y la Comunicación de la Comisión Europea sobre el desarrollo escolar y la docencia excelente⁽²⁷⁾ señalan diferentes ámbitos que se beneficiarían de una intervención a nivel de cada país y de Europa. Entre ellos se encuentran la formación inicial del profesorado (FIP), el desarrollo profesional continuo (DPC), las condiciones laborales, las perspectivas de carrera y el bienestar de los profesores.

Mientras que los sistemas sufren de escasez de profesores, el camino hacia el empleo como profesor titulado puede resultar un proceso largo y rígido (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018). Los países están estudiando la posibilidad de desarrollar vías alternativas para obtener una certificación docente, con el fin de atraer a profesionales de otras áreas, así como a personas que quieran abrazar

(22) Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020.

(23) Conclusiones del Consejo de 16 de junio de 2020 sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación, DO C 212 de 26.6.2020.

(24) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la creación del Espacio Europeo de Educación para 2025. 30.09.2020 COM (2020) 625 final, p. 9.

(25) DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/11.

(26) OJ C 193, 9.6.2020.

(27) Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: «Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida». SWD (2017) 165 final. COM (2017) 248 final.

la profesión docente más adelante en su vida laboral ⁽²⁸⁾. Además, en las conclusiones del Consejo se subraya el reto que puede suponer el trabajo para el personal docente principiante y se pide «ofrecerle orientación y tutorización adicionales para facilitar el inicio de su carrera y enseñarle a gestionar las dificultades específicas a las que se enfrenta» ⁽²⁹⁾.

Las condiciones laborales de los profesores no siempre son competitivas en el mercado laboral. Los datos del «Monitor de la educación y la formación» (Comisión Europea, 2019, pp. 39-40), por ejemplo, sugieren que los profesores suelen ganar menos que otros empleados con formación terciaria y esto puede influir en la contratación y la retención de los profesores. Además, la carga laboral y las expectativas aumentan. Los profesores se encuentran con que tienen que cumplir «funciones, responsabilidades y expectativas, cada vez más exigentes, del alumnado, la dirección de los centros, los responsables de las políticas, los padres y las comunidades» ⁽³⁰⁾. Además de enseñar, a menudo tienen que ocuparse de un número cada vez mayor de tareas administrativas, participar en la gestión escolar, proporcionar apoyo y orientación a los alumnos, planificar y encontrar tiempo para la colaboración con colegas, al tiempo que desarrollan y mantienen continuamente la calidad de su enseñanza y de los resultados del aprendizaje del alumnado ⁽³¹⁾. Por último, pero no por ello menos importante, la pandemia de Covid-19 ha ejercido una presión sin precedentes sobre los profesores para que se adapten con rapidez al nuevo entorno laboral digital, lo que les ha exigido a algunos una mayor carga de trabajo y ha afectado al equilibrio entre el trabajo y la vida privada ⁽³²⁾.

En cuanto a las perspectivas de carrera, tener múltiples vías de mejora profesional puede aumentar la motivación de los profesores para entrar a la profesión y permanecer en ella y, por lo tanto, el atractivo del trabajo ⁽³³⁾. El Grupo de trabajo sobre centros escolares del ET 2020 pide un cambio de perspectiva: pasar de la visión de la docencia como una profesión aislada, confinada y unidimensional, a la docencia como un papel interconectado con la gran familia de profesiones de la educación escolar, que permita a cada individuo evolucionar hacia trayectorias profesionales múltiples, diversificadas y enriquecedoras (Comisión Europea, 2020).

El DPC es una condición previa vital tanto para la calidad de la enseñanza como para la evolución de los profesores como profesionales y, por lo tanto, la participación en él debe fomentarse y apoyarse ⁽³⁴⁾. Un profesorado altamente competente que pueda «beneficiarse de un amplio abanico de oportunidades de apoyo y desarrollo profesional» es uno de los objetivos centrales del Espacio Europeo de Educación ⁽³⁵⁾.

Del mismo modo, las conclusiones sobre el personal docente y formador del futuro subrayan de manera especial el papel de la movilidad transnacional como instrumento de desarrollo profesional, así como la necesidad de «eliminar los obstáculos que existen a fin de aumentar el índice de participación» ⁽³⁶⁾. La Comunicación de la Comisión Europea relativa a la creación del Espacio Europeo de Educación para 2025 ⁽³⁷⁾ también subraya los obstáculos a los que deben enfrentarse los educadores y los

⁽²⁸⁾ *Ibid.*, p. 8.

⁽²⁹⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/15.

⁽³⁰⁾ *Ibid.*, C 193/12.

⁽³¹⁾ *Ibid.*, C 193/12.

⁽³²⁾ OJ C 212, 26.6.2020.

⁽³³⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/16.

⁽³⁴⁾ *Ibid.*, C 193/15.

⁽³⁵⁾ 30.09.2020 COM(2020) 625 final, p. 9.

⁽³⁶⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/17.

⁽³⁷⁾ 30.09.2020 COM(2020) 625 final, p. 6.

alumnos «al embarcarse en experiencias de movilidad transnacional» y que dichas experiencias son «unos motores potentes para mejorar la calidad de la educación».

Se necesitan más pruebas en estos ámbitos decisivos para configurar mejor las políticas. Este informe analiza algunos de los aspectos clave de la línea profesional del profesorado, incluyendo cómo se forman los candidatos para convertirse en profesores, cómo desarrollan sus habilidades y cómo avanzan a lo largo de su carrera. Su objetivo es aportar pruebas que puedan orientar la elaboración de políticas en estos ámbitos críticos y contribuir a abordar los retos actuales y futuros.

Contenido y estructura del informe

Este informe examina las principales cuestiones normativas que afectan a la vida profesional de los profesores a lo largo de su carrera.

El capítulo 1 analiza los aspectos de la profesión docente relacionados con su atractivo como opción profesional. La primera sección examina los tipos de retos a los que se enfrentan los sistemas educativos en cuanto a la contratación y la retención de profesores. En la segunda sección se analizan las condiciones laborales de los profesores, en particular su situación laboral, los contratos, el horario de trabajo, los salarios y la edad de jubilación. La tercera sección explora algunas de las opciones profesionales disponibles para los profesores en términos de desarrollo, avance y diversidad de funciones.

El capítulo 2 analiza cómo está organizada la FIP para el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria. Facilita información sobre la duración mínima de la FIP convencional y el nivel de certificación al que conduce. A continuación, examina los elementos básicos de los programas de FIP, y le presta especial atención a la formación profesional y a las prácticas en centros educativos. La segunda parte del capítulo 2 analiza la disponibilidad, el estatus, la duración y algunos elementos particulares de los programas de inserción profesional para profesores principiantes. También examina la evaluación del profesorado al final del periodo de inserción profesional y sus principales objetivos.

El capítulo 3 se centra en cómo la participación de los profesores en el desarrollo profesional continuo (DPC) puede reforzarse mediante marcos normativos de rango superior. El capítulo comienza con una breve descripción de la participación de los profesores en varios tipos y temas de DPC. A continuación, describe la situación del DPC en Europa, y destaca los países en los que cierta parte de DPC es obligatoria o es un derecho de todos los profesores. Se estudia la concesión de permisos de estudios remunerados, así como la exigencia de un plan de DPC en todos los centros educativos. El capítulo concluye mostrando qué países tienen una agencia o un organismo de coordinación dedicado al DPC del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria.

El capítulo 4 analiza cómo funciona la evaluación del profesorado en ejercicio en Europa. La primera sección trata la normativa de rango superior y examina la frecuencia con la que se evalúa a los profesores. La segunda sección analiza los principales objetivos de la evaluación del profesorado. La tercera sección identifica quién es el responsable de evaluar a cada profesor. La última sección describe los métodos e instrumentos que se utilizan para la evaluación del profesorado.

El capítulo 5 ofrece información sobre la participación del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria (como futuros profesores durante la FIP o como profesores en ejercicio) en la movilidad transnacional con fines profesionales. Compara las tasas de movilidad transnacional de los datos TALIS de 2013 y los datos TALIS de 2018. Examina las principales razones por las que los profesores se desplazan al extranjero con fines profesionales, así como la influencia de la o las asignaturas impartidas en los índices de movilidad, y los programas de movilidad existentes en la UE o aquellos organizados por las autoridades nacionales o regionales.

Por último, el capítulo 6 examina el bienestar de los profesores en el trabajo. La primera sección examina los niveles de estrés según lo apuntado por los profesores en TALIS 2018. En la siguiente sección se analizan las fuentes de estrés que los profesores consideran que más les afectan, mientras que en la tercera sección se examinan los elementos sistémicos y contextuales que pueden influir en la percepción de estrés en el trabajo.

El informe se complementa con dos anexos que aportan datos sobre los siguientes temas:

Anexo I:

- I.1: Estructuras de las carreras docentes y condiciones para el avance profesional;
- I.2: Vías alternativas para obtener el título de profesor;
- I.3: Nombre(s) y sitio(s) web de los organismos o agencias nacionales responsables del apoyo al DPC del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria;
- I.4: Tipo de evaluadores que intervienen en la evaluación del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria;
- I.5: Nombre(s), población objetivo, países de destino y duración de la movilidad de los programas financiados por el gobierno central que promueven la movilidad transnacional del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria.

El [anexo II](#) recoge todos los datos cuantitativos analizados y está organizado por capítulos.

Una nota metodológica describe de forma breve los métodos estadísticos utilizados para obtener los resultados. El objetivo de esto es dar algunas indicaciones esenciales al lector sobre algunos enfoques metodológicos y facilitar la interpretación de los resultados.

Al final del informe se encuentra un glosario que define los términos específicos utilizados.

Cobertura del informe y fuentes de información

Este informe analiza la vida profesional del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2) en toda Europa. Se utilizan dos fuentes de datos principales: (1) los datos de Eurydice sobre las políticas educativas y (2) los datos de la encuesta sobre las prácticas y actitudes de los profesores. Además, el indicador de la edad de los profesores se basa en datos de Eurostat.

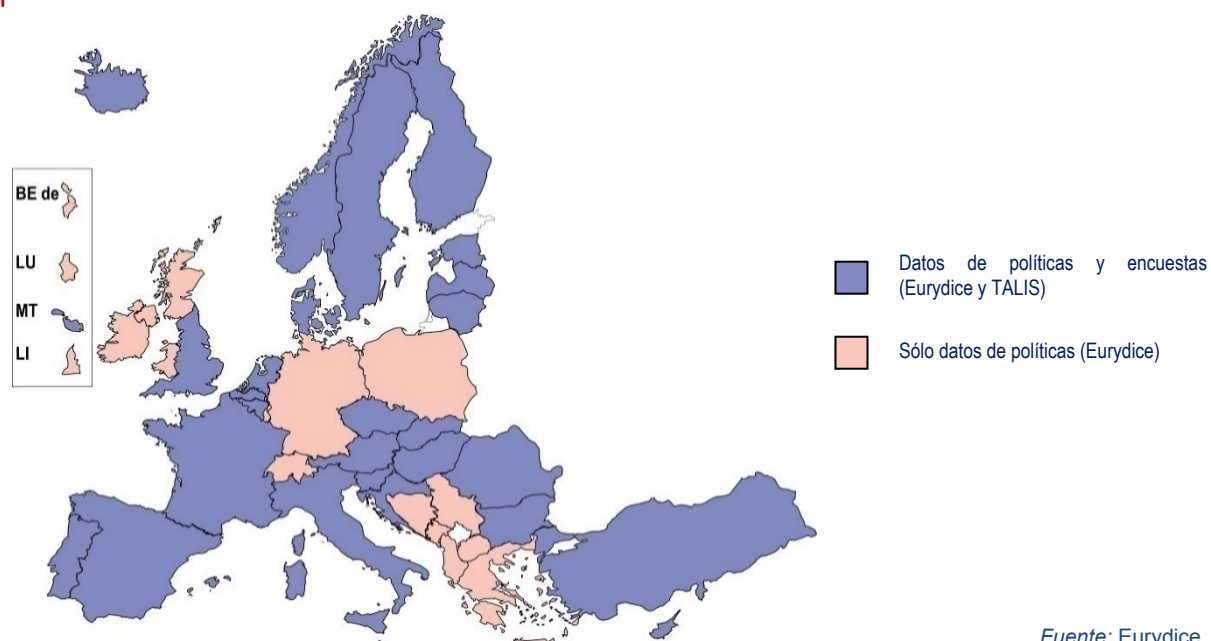
La información de Eurydice sobre las políticas educativas se ha recogido a través de un cuestionario respondido por expertos nacionales o por el representante nacional de la Red Eurydice. Las fuentes primarias de información de Eurydice consisten siempre en las normativas o leyes y en las orientaciones oficiales emitidas por las autoridades educativas de rango superior, salvo que se indique lo contrario.

La información sobre políticas educativas se complementa con los datos del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE. Mientras que el primero sirve para analizar el contexto normativo y sistémico en el que los profesores aprenden, trabajan y avanzan, el segundo da voz a los propios profesores y a los directores de los centros.

El año de referencia para los datos de Eurydice es 2019/20, mientras que el año de referencia para los datos de TALIS es 2018. Al relacionar los datos de TALIS 2018 con el contexto normativo y sistémico de Eurydice, se han destacado en el análisis los cambios en la legislación entre 2018 y 2019/20.

Los datos de Eurydice sobre políticas educativas abarcan los 27 Estados miembros de la UE, así como el Reino Unido, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía. Los datos de TALIS 2018 incluyen 22 Estados miembros de la UE ⁽³⁸⁾, así como el Reino Unido (Inglaterra), Islandia, Noruega y Turquía. El gráfico 1 muestra los países incluidos en el análisis y los datos disponibles para cada sistema educativo.

Gráfico 1: Países incluidos en el análisis, 2018/20



Fuente: Eurydice.

Los datos de Eurydice se limitan a los centros del sector público, con la excepción de Bélgica, Irlanda y los Países Bajos. En estos países, las instituciones privadas dependientes del gobierno (véase el Glosario) representan una parte importante de las matriculaciones escolares y siguen las mismas normas que los centros educativos públicos. Los datos de TALIS, utilizados en este informe, incluyen las respuestas dadas por los profesores que trabajan en centros públicos, instituciones privadas dependientes del gobierno e instituciones privadas independientes. El impacto de estas dos últimas es en general pequeño, aunque puede ser mayor en algunos países y grupos de edad específicos, y, por lo tanto, afectar a la lectura del análisis estadístico. La nota metodológica ofrece más información sobre este aspecto.

La preparación y redacción del informe fueron coordinadas por la Unidad A6 - Erasmus+, Análisis de Políticas de Educación y Juventud de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA).

Una sección de «Agradecimientos» al final del informe enumera a todos los que han contribuido a él.

⁽³⁸⁾ Bélgica, Bulgaria, Chequia, Dinamarca, Estonia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Suecia.

CAPÍTULO 1: EL ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

No se puede concebir la educación escolar sin sus profesores, pues ellos son el núcleo del aprendizaje de los alumnos. Los profesores apoyan a los alumnos en su desarrollo, ya que facilitan el logro de conocimientos y de competencias clave para sus vidas como individuos en el futuro. También transmiten habilidades sociales, valores y comportamientos, que permiten que los jóvenes sean ciudadanos activos de nuestras sociedades. Los profesores también desempeñan un papel importante a la hora de estimular o impedir la motivación e inspiración de los alumnos. Como se subraya en las conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre profesores y formadores europeos para el futuro ⁽³⁹⁾, «los profesores y formadores tienen la responsabilidad de facilitar a los alumnos la adquisición de las competencias clave y las aptitudes profesionales» y de «fomentar su responsabilidad social y su compromiso cívico, transmitir los valores humanos y apoyar su crecimiento personal y su bienestar». Aunque la calidad de los profesores no es el único factor que hace que un sistema educativo tenga éxito, este objetivo no puede alcanzarse sin ellos.

Desde hace algunos años, la enseñanza atraviesa una crisis vocacional; cada vez atrae menos jóvenes y pierde a muchos de los que se formaron para ser profesores. En algunos países europeos, los centros educativos tienen dificultades para contratar a profesores de determinadas asignaturas, hasta el punto de que su capacidad para impartir el plan de estudios puede verse obstaculizada.

Hay numerosas razones por las que hoy la enseñanza es un trabajo menos atractivo que hace décadas. El valor y el estatus percibidos en relación con la profesión docente son bajos en muchos países europeos (Comisión Europea, 2019; OCDE, 2020). Además, como señala el Consejo de la Unión Europea, los constantes cambios sociales, demográficos, culturales, económicos, científicos, medioambientales y tecnológicos afectan al mundo de la educación y la formación. En este contexto, los profesores y los formadores se encuentran con exigencias, responsabilidades y expectativas cada vez mayores, las cuales repercuten en las competencias que se requieren, pero también en su bienestar y en el atractivo de la profesión docente en general ⁽⁴⁰⁾.

En este capítulo, se analizan los aspectos de la profesión docente que pueden mejorar y devolverle su atractivo como elección de carrera profesional. En primer lugar, basándose en informes de sistemas educativos (datos de Eurydice), en este capítulo se analizan los tipos de retos a los que se enfrentan los sistemas educativos a la hora de seleccionar y emplear profesores. También se presentan algunas de las políticas que los países han desarrollado o están desarrollando para hacer frente a estos retos. En segundo lugar, en el capítulo se analizan las condiciones laborales del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria. Además, se presenta información sobre la situación laboral y la contratación, horas laborables, los salarios y la edad de jubilación. Se analizan las normativas que regulan las condiciones laborales en cada sistema educativo junto con los informes de los profesores sobre las condiciones en las que trabajan (datos de TALIS, 2018). Esto pone de manifiesto las tensiones existentes entre las normativas y las políticas, por un lado, y las percepciones y prácticas de los profesores, por otro. En tercer lugar, a partir de los datos de Eurydice sobre las normativas de las autoridades de alto nivel, en el capítulo se exploran algunas de las opciones de carreras profesionales disponibles para profesores en términos de desarrollo, progresión y diversidad de funciones.

El capítulo concluye con un debate sobre los principales hallazgos del análisis y sus posibles implicaciones para las políticas. Los datos muestran que la crisis vocacional de la enseñanza se traduce en una escasez general de profesionales. En algunos países, este fenómeno se ve agravado por los desequilibrios en la distribución de sujetos y zonas geográficas, el envejecimiento de la población docente, las bajas tasas de matrículas en la Formación inicial del profesorado (FIP) y los elevados

⁽³⁹⁾ Conclusiones del Consejo del 26 de mayo de 2020 sobre los profesores y formadores europeos del futuro (DO C 193 de 9.6.2020, p. C 193/12).

⁽⁴⁰⁾ Ibid.

niveles de abandono del profesorado. Como respuesta, muchos países intentan desarrollar políticas para mejorar las condiciones laborales y las perspectivas profesionales.

Sin embargo, en lo que respecta a las condiciones laborales, los datos indican que los profesores jóvenes suelen tener contratos de trabajo temporales. Además, en la UE, los profesores dedican menos de la mitad de su tiempo de trabajo a la enseñanza, ya que otras tareas y responsabilidades ocupan buena parte de su tiempo. Por último, los datos de la encuesta revelan que un porcentaje muy elevado de profesores no está satisfecho con su salario.

En cuanto a las trayectorias profesionales, los profesores tienen algunas oportunidades de diversificar su trabajo y evolucionar profesionalmente. Sin embargo, algunos modelos de carrera profesional carecen de procesos formales de reconocimiento y de mecanismos automáticos de compensación. En otros casos, la estructura de la carrera profesional evoluciona en una única función predeterminada (por ejemplo, gestión), lo cual no responde a la diversidad de intereses y conocimientos que pueden tener los profesores.

1.1. La crisis vocacional en la docencia: retos principales para los gobiernos

En toda Europa, muchos sistemas educativos se enfrentan a una crisis vocacional de la profesión docente. Esto se traduce en una serie de retos para las autoridades educativas, que luchan por proporcionar una mano de obra cualificada, moderna y valorada. La cadena de oferta y demanda de profesores parece estar rota en varios puntos, con países que sufren escasez y, a veces, oferta excesiva de profesores.

En esta sección, se exploran los principales retos a los que se enfrentan las autoridades responsables de la educación a la hora de contratar y mantener a los profesores en la profesión. Se analiza la medida en que los países se enfrentan a la escasez y a la oferta excesiva de profesores, al envejecimiento de la población docente y al abandono de la profesión. También se analiza los países que expresan las dificultades para matricular y retener a los estudiantes de magisterio. Dada la creciente escasez de profesores en toda Europa, en esta sección también se ilustran, cuando es pertinente, algunas de las respuestas en políticas que los países están desarrollando para gestionar una oferta adecuada de profesores.

1.1.1. Escasez y oferta excesiva de profesores

En los siguientes párrafos se analiza en qué medida los sistemas educativos se ven afectados por la escasez o la oferta excesiva de profesores.

La escasez de profesores no es un problema nuevo, sino uno recurrente que parece haberse agravado en los últimos años (Sutcher, Darling-Hammond y Carver-Thomas, 2019). La figura 1.1 ofrece una visión general de los sistemas educativos que informan de la escasez de profesores. La escasez de profesores afecta a 35 ⁽⁴¹⁾ sistemas educativos de toda Europa (27 manifiestan solo escasez y otros ocho manifiestan escasez y oferta excesiva). La escasez puede ser especialmente grave en materias específicas, como en ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas y lenguas extranjeras. También puede afectar a zonas geográficas concretas debido a su lejanía, la desventaja socioeconómica de algunas zonas rurales, el elevado coste de vida en algunas zonas urbanas o su entorno social de conflicto. Muchos países informan de ambos tipos de escasez, ya que pueden estar interrelacionados, es decir, escasez en algunas materias que solo afectan a zonas concretas del país.

⁽⁴¹⁾ Bélgica (todas las comunidades), Bulgaria, Chequia, Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Francia, Croacia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia), Albania, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega y Serbia.

Para hacer frente a la escasez de profesores, algunos sistemas educativos ofrecen incentivos para atraer profesores a zonas geográficas concretas, por un lado, y para atraer alumnos que estudien materias específicas, por otro.

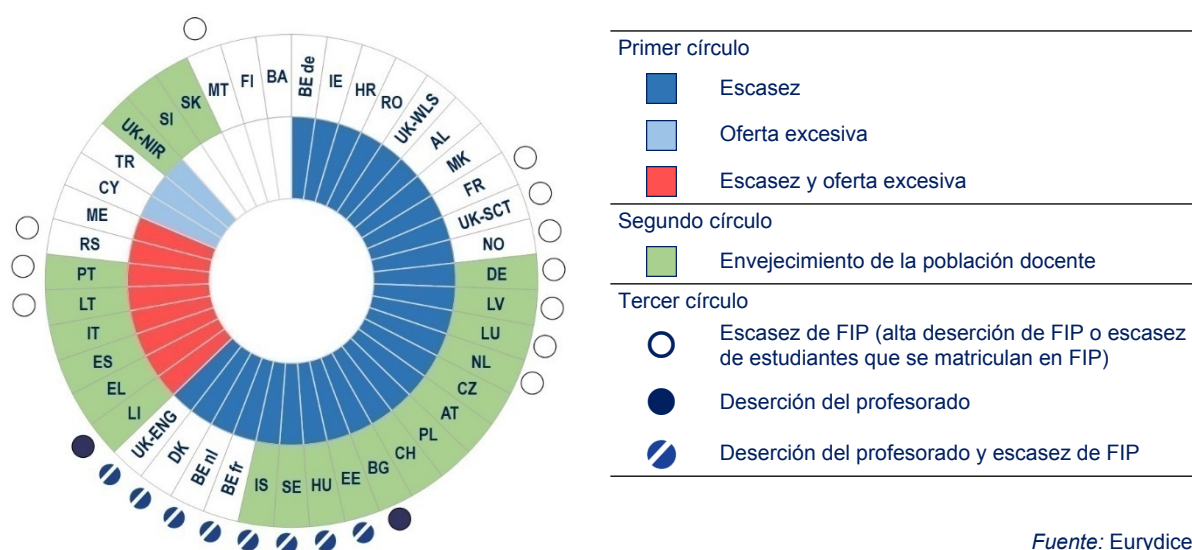
En **Bulgaria**, el Ministerio de Educación y Ciencia está contratando profesores de matemáticas, física y astronomía, informática y tecnología de la información para impartir clases en regiones específicas. Las personas empleadas reciben un sueldo superior, así como dietas de transporte y alquiler. Además, el gobierno tiene previsto aumentar los salarios de los profesores que trabajan en zonas remotas o con niños de grupos vulnerables ⁽⁴²⁾.

En **Serbia**, el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico está abordando la escasez de profesores en algunas materias por medio de ayudas, mediante becas, para estudiantes matriculados en programas de FIP relacionados con dichas materias ⁽⁴³⁾.

La escasez de profesores es lo opuesto a la oferta excesiva. Como se muestra en la figura 1.1, la oferta excesiva es el principal problema en tres sistemas educativos (Chipre, Reino Unido [Irlanda del Norte] y Turquía). En otras palabras, hay demasiados profesores cualificados en relación con los puestos disponibles. Esto puede deberse a diferentes razones, como la falta de planificación en la FIP o los menores niveles de contratación debido a la reducción del gasto del sector público.

En **Turquía**, desde 2019, 460 000 profesores recién titulados esperan su nombramiento en los centros públicos. En las dos últimas décadas, se han creado muchas facultades de educación nuevas. Los graduados de las facultades de educación, literatura y ciencias reciben un certificado de enseñanza llamado «programa de certificado de formación pedagógica» que les permite solicitar puestos de enseñanza en el Ministerio de Educación Nacional. Cada año, 100 000 personas se gradúan en estas facultades.

Gráfico 1.1: Principales retos en la demanda y la oferta de profesorado en la primera etapa de la Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

El primer círculo del gráfico se refiere a las categorías «escasez», «oferta excesiva» y la combinación de ambas. El segundo círculo se refiere a la categoría «envejecimiento de la población docente». Los puntos del tercer círculo se refieren a las categorías «escasez de FIP» o «deserción del profesorado». Los sistemas educativos que no tienen asignado un color según la correspondiente categoría no informan de estos problemas. Los países están agrupados por tipo de problema, empezando por el primer círculo, y luego clasificados por orden de protocolo.

Aunque la escasez y la oferta excesiva parecen contradictorias, coexisten en ocho países (España, Italia, Grecia, Lituania, Portugal, Liechtenstein, Montenegro y Serbia).

⁽⁴²⁾ <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177162> [Consultado el 4 de noviembre de 2020].

<https://www.mon.bg/bg/100828> [Consultado el 4 de noviembre de 2020].

⁽⁴³⁾ <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/11/Konkurs-za-ponovno-objavljivanje.pdf> [Consultado el 26 de octubre de 2020].

En **Grecia**, una oferta excesiva general de profesores disponibles debido a la congelación de la contratación de personal docente permanente coexiste con la escasez en algunas zonas geográficas, como en regiones remotas e islas poco habitadas.

En **Portugal**, hay una falta de profesores en determinadas materias y regiones, por un lado, y una oferta excesiva general de profesores en otras materias y regiones. Se está poniendo en marcha un programa gubernamental que busca mejorar la planificación previa e introducir incentivos para atraer a los estudiantes de FIP hacia las materias que escasean, y a más profesores a las zonas del país donde faltan ⁽⁴⁴⁾.

Cinco sistemas educativos no informan de problemas relacionados con la escasez o la oferta excesiva (Malta, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Bosnia y Herzegovina).

Para evitar la escasez de profesores, en **Malta**, el Ministerio de Educación, junto con las instituciones de enseñanza superior, han tomado medidas para aumentar las matrículas en FIP. En concreto, han introducido cursos semipresenciales de ITE a tiempo completo y a tiempo parcial y han subvencionado el máster en enseñanza y aprendizaje para estudiantes de FIP ⁽⁴⁵⁾.

En **Finlandia**, el Ministerio de Educación publicó en septiembre de 2020 una encuesta en la que se examinaba la percepción de la calidad de los programas de FIP y de la profesión docente entre los jóvenes que pensaban cursar estudios superiores. Los resultados de la encuesta indican que la formación del profesorado se considera de alta calidad y que proporciona buenos conocimientos y habilidades, y que la enseñanza se percibe como un trabajo valioso para la sociedad. Sin embargo, la encuesta también pone de manifiesto una disminución del atractivo de la formación del profesorado debido a la percepción del deterioro de las condiciones laborales de los profesores ⁽⁴⁶⁾.

1.1.2. Envejecimiento del profesorado

El envejecimiento del profesorado se considera un reto en más de la mitad de los sistemas educativos (véase el gráfico 1.1). Los últimos datos de Eurostat (véase el gráfico 1.2) indican que, en la UE, casi el 40 % del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria tiene 50 años o más, y menos del 20 % tiene menos de 35 años. Debido a la reciente pandemia de COVID-19, el envejecimiento de los profesores se convierte en una vulnerabilidad adicional de los sistemas educativos en general. Esto se debe a la relación entre la edad y la probabilidad de verse gravemente afectado, así como a la capacidad de los sistemas educativos para cambiar de forma eficaz a la educación digital a distancia. Esto último depende, por supuesto, del grado de formación de los profesores en general, y de los más veteranos en particular, en educación digital a distancia.

En algunos países (Estonia, Grecia, Italia, Letonia y Lituania), más de la mitad del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria se jubilará en los próximos 15 años. En Bulgaria, Alemania, Hungría, Austria y Portugal, la proporción de este grupo de edad se sitúa entre el 40 % y el 50 %.

La combinación del envejecimiento de la población docente con la escasez actual indica que el reto de contratar profesores para materias o zonas geográficas específicas podría agravarse en los próximos años, especialmente si el sistema no consigue atraer a los estudiantes a la FIP. Este es el caso de un tercio de los sistemas educativos europeos (véase el gráfico 1.1). Por otra parte, el envejecimiento de la población docente, junto con la oferta excesiva, podría significar que los mecanismos de regeneración del personal docente no funcionan correctamente. El Reino Unido (Irlanda del Norte), por ejemplo, aborda este problema facilitando la jubilación anticipada de los profesores de más edad.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, el Barómetro de Competencias (2019) ⁽⁴⁷⁾ identifica una oferta excesiva de nuevos profesores cualificados debido al bajo crecimiento del gasto del sector público y a los bajos niveles de contratación. Estima una oferta excesiva

⁽⁴⁴⁾ <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABACzsDA1AQB5jSa9BAAAA%3d%3d> [Consultado el viernes, 30 de octubre de 2020].

⁽⁴⁵⁾ https://education.gov.mt/en/studentsgrants/Documents/Documents_alice/Classification%20of%20Courses2020-2021.pdf [Consultado el 28 de octubre de 2020].

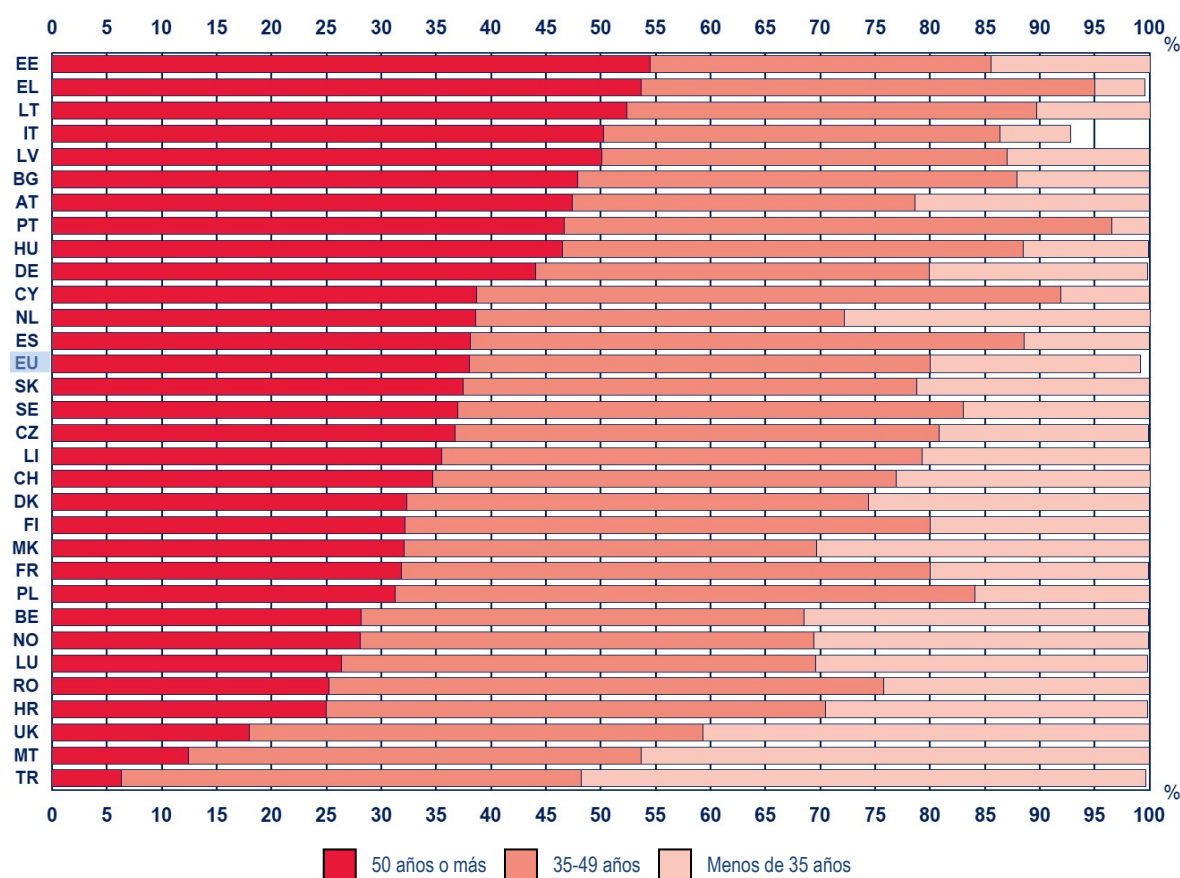
⁽⁴⁶⁾ http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado el 19 de octubre de 2020].

⁽⁴⁷⁾ <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/northern-ireland-skills-barometer-2019-update> [Consultado el 26 de octubre de 2020].

de profesores formados cada año, desde 2018 hasta 2028. En 2018/2019, se puso en marcha el plan «inversión en personal docente»⁽⁴⁸⁾, que permitía a los profesores de 55 años o más, y que ocupaban cargos permanentes, solicitar la jubilación anticipada. Esto ofrecía oportunidades de trabajo a los nuevos profesores recién titulados.

En seis países (Grecia, España, Italia, Lituania, Portugal y Liechtenstein), el envejecimiento de la población docente coexiste con la escasez y la oferta excesiva (véase el gráfico 1.1.), lo que hace que el panorama general sea más complejo y que sea necesaria una respuesta en políticas más adecuada. Con la excepción de Liechtenstein, todos estos países tienen también porcentajes especialmente bajos de profesores jóvenes (< 12 %, véase el gráfico 1.2).

Gráfico 1.2: Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria por grupos de edad, 2018



%	EE	EL	LT	IT	LV	BG	AT	PT	HU	DE	CY	NL	ES	UE-28	SK	SE	CZ	LI
≥ 50	54,5	53,7	52,4	50,3	50,1	47,9	47,4	46,7	46,5	44,1	38,7	38,6	38,1	38,0	37,5	37,0	36,7	35,5
35-49	31,1	41,3	37,3	36,1	36,9	40,0	31,2	49,9	42,0	35,8	53,2	33,6	50,5	42,0	41,3	46,0	44,1	43,8
< 35	14,5	4,6	10,4	6,4	13,0	12,1	21,4	3,4	11,4	19,9	8,1	27,9	11,4	19,2	21,2	17,0	19,1	20,8
	CH	DK	FI	MK	FR	PL	BE	NO	LU	RO	HR	UK	MT	TR	IE	SI	IS	RS
≥ 50	34,7	32,3	32,2	32,1	31,8	31,3	28,2	28,1	26,4	25,2	25,0	18,0	12,4	6,3	:	:	:	:
35-49	42,2	42,1	47,8	37,6	48,2	52,8	40,3	41,3	43,2	50,6	45,5	41,3	41,3	41,9	:	:	:	:
< 35	23,2	25,6	20,0	30,3	19,9	15,9	31,4	30,5	30,2	24,2	29,3	40,7	46,3	51,5	:	:	:	:

Fuente: Eurydice, basado en los datos de Eurostat/UOE [educ_uae_perd01] [abril de 2020] (véase la tabla 1.1 del anexo II).

Notas explicativas

Los datos están clasificados en orden descendente por grupo de edad de los profesores «50 años o más».

La UE-28 se refiere a todos los miembros de la Unión Europea en el momento del año de referencia. Incluye al Reino Unido.

Agregado de la UE: Valor basado en los datos disponibles.

(48) <https://www.education-ni.gov.uk/articles/investing-teaching-workforce> [Consultado el 26 de octubre de 2020].

Notas específicas de cada país

Irlanda, Eslovenia, Islandia y Serbia: Datos no disponibles.

Italia: Cobertura de datos del 92,8 % de la población docente. Para obtener más información, véase el informe de calidad de Italia (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/educ_uae_en_esgrs_it.htm) adjunto al archivo de metadatos de las estadísticas UOE de Eurostat (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uae_en_esms.htm).

1.1.3. Escasez de alumnos en la formación inicial del profesorado (ITE) y abandono de los profesores

La escasez de estudiantes de FIP y las altas tasas de abandono de la profesión docente afectan a muchos sistemas educativos de toda Europa. Las conclusiones del Consejo sobre los profesores y formadores europeos subrayan que «existen dificultades para atraer y retener a los estudiantes de alto potencial en la formación inicial del profesorado, así como para atraer a los licenciados y retener a los profesores en ejercicio en la profesión» ⁽⁴⁹⁾.

Diecinueve sistemas educativos informan de la escasez de FIP ⁽⁵⁰⁾. Esto puede deberse tanto a las altas tasas de abandono de la FIP como a las bajas tasas de alumnos que se matriculan en ella (véase el gráfico 1.1). Este reto se combina a menudo con el envejecimiento de la población docente y la escasez de profesores, lo que implica que la escasez será a largo plazo si no se toman medidas inmediatamente. Para contrarrestar esta tendencia, algunos países están desarrollando vías alternativas a la titulación docente (véase el capítulo 2) u ofreciendo cursos flexibles de FIP.

En **Malta**, el Instituto de Educación ha introducido cursos de FIP semipresenciales flexibles a tiempo parcial para atraer a profesionales de distintos ámbitos que deseen iniciar una carrera docente ⁽⁵¹⁾.

Otro reto común es el abandono de la profesión por parte de los profesores. Los académicos han resaltado el impacto del abandono de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes (Borman y Dowling, 2008) y los costes financieros para los sistemas educativos y los centros (Borman y Dowling, 2008; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019). Los profesores noveles están especialmente expuestos a abandonar la profesión (Cooper y Alvarado, 2006; Luekens, Lyter y Fox, 2004), ya que a menudo «trabajan en entornos difíciles, como los centros de educación y formación con mayores índices de alumnos con antecedentes socioeconómicos desfavorecidos o migrantes» ⁽⁵²⁾. El Consejo subraya que «debe prestarse especial atención a los profesores noveles, se les debe proporcionar orientación y asesoramiento adicionales, para facilitar el inicio de su carrera y ayudarles a hacer frente a las necesidades específicas a las que se enfrentan» ⁽⁵³⁾. Diez sistemas educativos ⁽⁵⁴⁾ se enfrentan a altas tasas de abandono de la profesión docente, en algunos casos en combinación con la escasez o el envejecimiento de los profesores.

Algunos sistemas educativos intentan retener a los profesores mejorando las condiciones de trabajo.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, en 2017, la tasa global de abandono de la profesión de los profesores de secundaria (CINE 2 y 3) fue del 9,9 % ⁽⁵⁵⁾. En 2019, el gobierno publicó una estrategia de contratación y retención de profesores. Incluye las siguientes medidas: revisión del marco salarial, reducción de la carga de trabajo innecesaria de los profesores, provisión de apoyo adicional para abordar los comportamientos problemáticos de los alumnos, introducción de un marco de carrera profesional temprana, apoyo a los centros para mejorar la disponibilidad de oportunidades de trabajo a tiempo parcial y flexible, introducción de nuevas cualificaciones de desarrollo profesional vinculadas a la enseñanza en el aula, y reforma de las becas de formación del profesorado.

⁽⁴⁹⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/13.

⁽⁵⁰⁾ Bélgica (comunidades francesa y flamenca), Dinamarca, Alemania, Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Portugal, Suecia, Reino Unido (Inglaterra y Escocia), Islandia, Noruega y Serbia.

⁽⁵¹⁾ <https://instituteforeducation.gov.mt/en/Pages/default.aspx> [Consultado el 28 de octubre de 2020].

⁽⁵²⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/13.

⁽⁵³⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/13.

⁽⁵⁴⁾ Bélgica (comunidades francesa y flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Hungría, Suecia, Reino Unido (Inglaterra), Liechtenstein e Islandia.

⁽⁵⁵⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy> [Consultado el 26 de octubre de 2020].

De todos los sistemas educativos analizados en este informe, sólo Finlandia y Bosnia y Herzegovina no comunican problemas relacionados con la contratación y la retención de los profesores.

1.2. Condiciones laborales

En las conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro ⁽⁵⁶⁾, se identifican las condiciones laborales como un elemento esencial para mejorar el atractivo y el estatus de la profesión. Como también se ha visto en los ejemplos de países de la primera sección de este capítulo, las políticas nacionales destinadas a hacer de la docencia una opción profesional más atractiva suelen abordar las condiciones laborales de los profesores, como acuerdos contractuales, horas de trabajo y salarios. Por lo tanto, identificar las tensiones en estas áreas podría ser útil para adaptar las políticas para que respondan a las necesidades tanto de los profesores como de las autoridades educativas.

Esta sección contiene varios indicadores sobre las condiciones laborales. Los tres primeros analizan el empleo en términos de estatus y contratos, mientras que los indicadores que siguen analizan las horas de trabajo, los salarios y la edad en que los profesores se jubilan oficialmente.

1.2.1. Empleo

Los profesores plenamente cualificados tienen tres tipos de contratos de trabajo en Europa, con distintos grados de seguridad y estatus laboral. Los profesores pueden ser empleados sujetos a la legislación laboral general, empleados sujetos a la legislación laboral especial que regula las relaciones contractuales en el sector público sin ser funcionarios, o tener la condición de funcionarios. En este último caso, son contratados de acuerdo con una legislación distinta vinculada a la administración pública y, por lo general, esto implica una mayor seguridad laboral en comparación con los que no son funcionarios.

Como se muestra en el gráfico 1.3, los profesores plenamente cualificados son empleados como funcionarios en 15 sistemas educativos ⁽⁵⁷⁾, y como empleados públicos no funcionarios en otros 12 ⁽⁵⁸⁾. En 15 sistemas educativos ⁽⁵⁹⁾, todos los profesores plenamente cualificados son empleados con contratos sujetos a la legislación laboral general. En Luxemburgo, el estatus laboral de los profesores varía en función del tipo de centro o de la nacionalidad de los mismos.

En **Luxemburgo**, los profesores pueden ser contratados con diferentes modalidades. Esta flexibilidad se introdujo en la legislación con el fin de permitir a los centros educativos emplear a profesores de países no comunitarios para trabajar en los centros públicos internacionales, especialmente en el contexto del Brexit ⁽⁶⁰⁾.

Por lo general, los profesores son empleados con contratos indefinidos (véase el glosario. En algunos países se denominan contratos permanentes). Sin embargo, también se permite el uso de contratos temporales, aunque normalmente están regulados en cuanto a la duración y los motivos por los que se pueden utilizar. Por ejemplo, se puede emplear a profesores con contratos de trabajo temporales para sustituir a otros profesores con bajas prolongadas (por ejemplo, por enfermedad o maternidad) o para cubrir puestos temporales debido, por ejemplo, a las fluctuaciones anuales del número de alumnos

⁽⁵⁶⁾ OJ C 193, 9.6.2020.

⁽⁵⁷⁾ Bélgica (las tres comunidades), Alemania, Grecia, España, Francia, Chipre, Hungría, Malta, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Liechtenstein y Turquía.

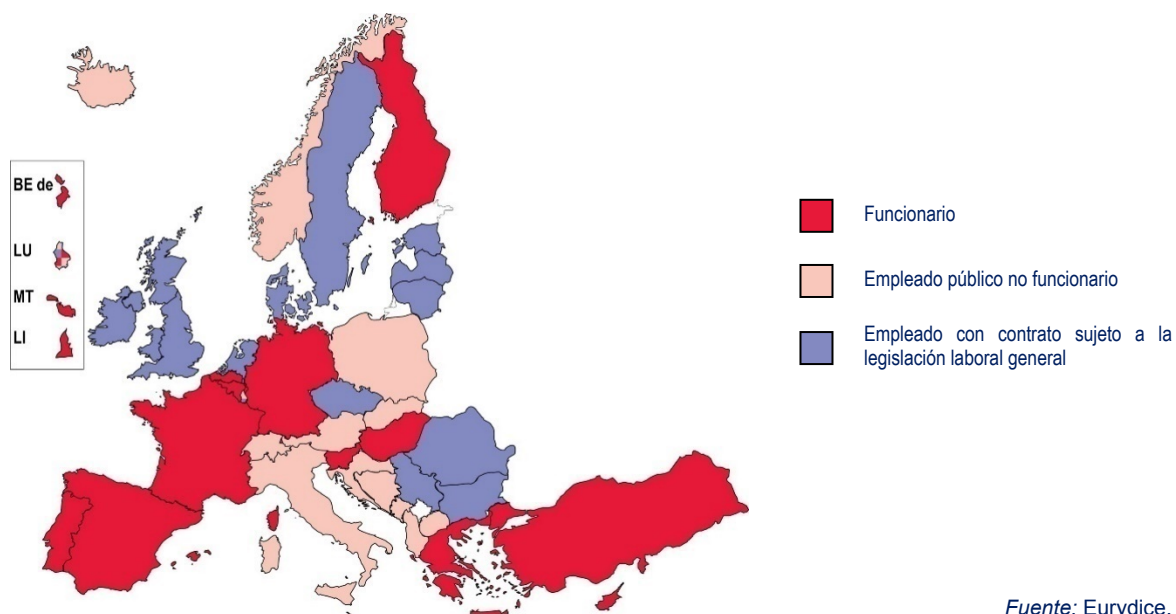
⁽⁵⁸⁾ Croacia, Italia, Austria, Polonia, Eslovaquia, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Montenegro, Macedonia del Norte y Noruega.

⁽⁵⁹⁾ Bulgaria, Chequia, Dinamarca, Estonia, Irlanda, Letonia, Lituania, Países Bajos, Rumanía, Suecia, Reino Unido (las cuatro jurisdicciones) y Serbia.

⁽⁶⁰⁾ <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/12/20/a886/jo> [Consultado el 11 de noviembre de 2020].

matriculados en un centro concreto. En algunos países, los profesores nuevos son contratados con un contrato de trabajo temporal durante su periodo de prueba o de acceso, o durante unos años al principio de su carrera antes de recibir un contrato indefinido. Algunos países también informan del uso de contratos de trabajo temporales para cubrir puestos que aún no han sido asignados mediante el proceso de contratación de profesores permanentes.

Gráfico 1.3: Situación laboral del profesorado plenamente cualificado en la primera etapa de la Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de cada país

Alemania: En Berlín, los profesores son empleados públicos no funcionarios.

Grecia y Portugal: Los profesores con contratos de trabajo temporales tienen la condición de empleados públicos no funcionarios.

Italia: Los profesores son empleados públicos con un contrato privado. Estos contratos se firman con los centros y se acogen a la ley general, en función de una negociación laboral colectiva nacional.

Los datos de TALIS 2018 muestran la proporción de profesores empleados con contratos permanentes o con contratos temporales, y permiten diferenciar estos últimos en un período corto (1 año escolar o menos) o largo (más de 1 año escolar). El gráfico 1.4 muestra que, en la UE, más del 80 % de los profesores tienen un contrato permanente. Aun así, en toda Europa, casi uno de cada cinco profesores tiene un contrato de trabajo temporal, y, normalmente, de corta duración. En algunos países, el porcentaje de profesores con contratos temporales es muy superior al de la UE. En Bélgica (Comunidad Francesa), España, Italia, Austria, Portugal y Rumanía, más del 25 % del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria tiene contratos de trabajo temporales, con un claro predominio de los de corta duración.

Los porcentajes especialmente elevados de profesores con contratos de trabajo temporales pueden revelar disfunciones estructurales que van más allá de la gestión normal de la profesión y de la flexibilidad que necesita un sistema educativo para manejarla.

En España, debido a la crisis económica, entre 2009 y 2015 solo el 10 % de las plazas abandonadas por los profesores jubilados (*tasa de reposición*) pudieron ofrecerse como contratos permanentes a los nuevos profesores mediante oposición. Dado que la oferta educativa seguía siendo similar, los profesores fueron contratados principalmente con contratos de trabajo temporales ⁽⁶¹⁾.

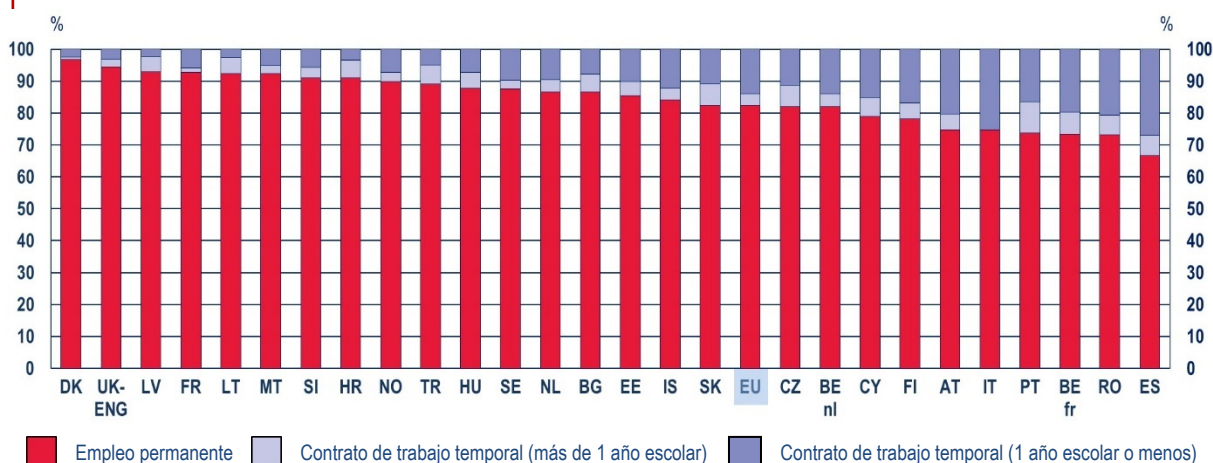
⁽⁶¹⁾ Véase, por ejemplo, la Ley 26/2009, del 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2010 <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/24/pdfs/BOE-A-2009-20765.pdf> [Consultado el 11 de noviembre de 2020].

En **Italia**, los cuellos de botella en el proceso de contratación de profesores plenamente cualificados para puestos permanentes, que también se debe a las limitaciones del gasto público en los últimos años, han llevado a los centros escolares en situaciones adversas a emplear a profesores con contratos de corta duración.

En **Austria**, al principio de sus carreras los profesores suelen ser contratados con contratos de trabajo temporales, que normalmente tienen una duración de 1 año y no se pueden renovar por más de 5 años. En la actualidad, el elevado número de contratos de trabajo temporales se debe a la contratación de muchos profesores jóvenes convocados para sustituir a los que están llegando al final de su carrera; una tendencia que se mantendrá en los próximos años, dado que más del 45 % de los profesores tienen actualmente 50 años o más.

En **Portugal**, los cambios demográficos, la crisis económica y los requisitos en el proceso de contratación de profesores para puestos fijos influyen en los altos porcentajes de profesores que trabajan con contratos de trabajo temporales. Sin embargo, desde 2017, el gobierno portugués está creando cargos permanentes para profesores que tengan al menos 3 años consecutivos de servicio ⁽⁶²⁾.

Gráfico 1.4: Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria con empleo permanente o contratos de trabajo temporales, 2018



	%	DK	UK-ENG	LV	FR	LT	MT	SI	HR	NO	TR	HU	SE	NL	BG
Empleo permanente		96,8	94,4	92,9	92,6	92,4	92,3	91,1	90,9	89,9	89,1	87,7	87,6	86,7	86,5
Contrato de trabajo temporal (más de 1 año escolar)		0,7	2,3	4,8	1,4	4,9	2,5	3,1	5,6	2,9	6,0	5,1	2,7	3,7	5,7
Contrato de trabajo temporal (1 año escolar o menos)		2,4	3,3	2,3	6,0	2,7	5,2	5,8	3,5	7,2	4,9	7,2	9,7	9,6	7,8
	%	EE	IS	SK	UE	CZ	BE nl	CY	FI	AT	IT	PT	BE fr	RO	ES
Empleo permanente		85,4	84,0	82,5	82,4	82,1	82,0	79,0	78,1	74,7	74,7	73,8	73,4	73,1	66,6
Contrato de trabajo temporal (más de 1 año escolar)		4,6	3,7	6,6	3,6	6,7	4,1	5,9	5,1	4,9	0,0	9,6	6,9	6,3	6,5
Contrato de trabajo temporal (1 año escolar o menos)		10,0	12,3	11,0	14,0	11,3	13,9	15,1	16,8	20,4	25,3	16,5	19,8	20,6	27,0

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase la tabla 1.2 del anexo II).

Notas explicativas

La cifra se basa en las respuestas de los profesores a la pregunta 9 «¿Cuál es su situación laboral como profesor en este centro?»

Los datos están ordenados por orden descendente en la categoría «empleo permanente».

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Las diferencias significativas desde el punto de vista estadístico respecto al valor de la UE se indican en negrita.

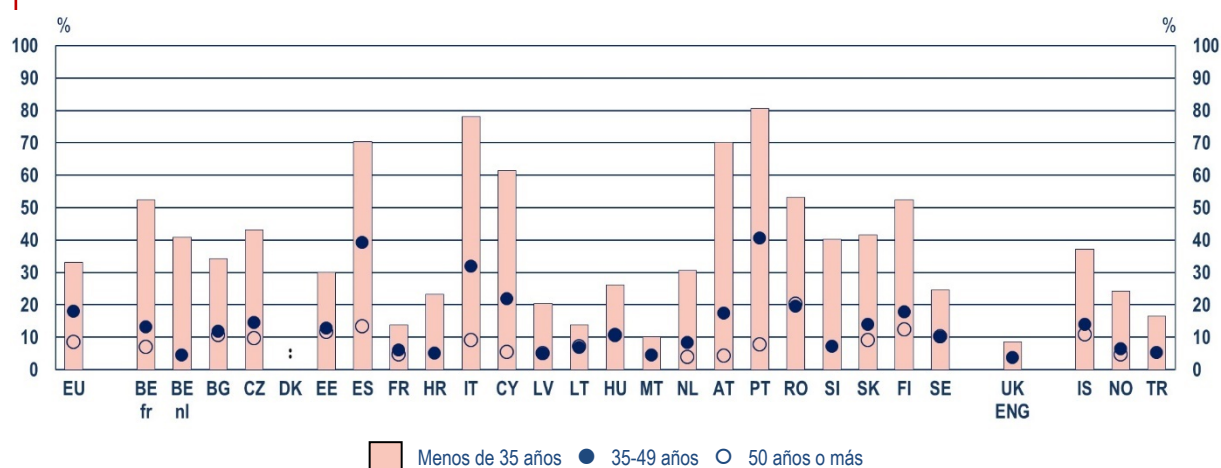
La OCDE (2020, p. 55) subraya que, aunque el uso de contratos de trabajo temporales permite cierta flexibilidad en la oferta de profesores, los profesores que trabajan con contratos temporales de menos de 1 año tienden a comunicar niveles más bajos de autoeficacia. La percepción de una menor autoeficacia se debe probablemente también a juventud de los profesores que tienen contratos de

⁽⁶²⁾ Artículo 42, n.º2, del Decreto-Ley n.º132/2012, del 27 de junio, con el nuevo texto del artículo 315 de la Ley n.º114/2017, del 29 de diciembre https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=613 y https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=34508[Consultado el miércoles, 28 de octubre de 2020].

trabajo temporales y menos experiencia laboral. De hecho, el número de profesores jóvenes con este tipo de acuerdos contractuales es especialmente elevado en comparación con sus compañeros de más edad. Como muestra el gráfico 1.5, en la UE, uno de cada tres profesores menores de 35 años tiene un contrato de trabajo temporal; cifra que se reduce a menos de uno de cada cinco en el grupo de edad de 35 a 49 años y a menos de 1 de cada 10 en el grupo de edad de 50 años o más. En muchos países, un porcentaje muy elevado de profesores jóvenes tiene contratos temporales. En Italia y Portugal, por ejemplo, alrededor del 80 % de los profesores menores de 35 años tienen contratos de trabajo temporales, y, en España y Austria, los porcentajes son muy similares. En Bélgica (comunidad francesa), Chipre, Rumanía y Finlandia, este es el caso de más del 50 % de los profesores jóvenes.

Aunque la proporción de contratos de trabajo temporales suele disminuir a medida que los profesores envejecen, en algunos países hay una elevada proporción de profesores del grupo de edad de 35 a 49 años que siguen teniendo empleos temporales, como en España (39 %), Italia (32 %) y Portugal (41 %).

Gráfico 1.5: Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria con contratos de trabajo temporales por grupos de edad, 2018



%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Por debajo de 35	33,1	52,5	40,8	34,3	43,1	:	30,0	70,3	13,9	23,3	78,0	61,5	20,4	13,9
Entre 35 y 49 años	17,9	13,1	4,5	11,7	14,4	:	12,8	39,1	6,0	5,1	31,9	21,8	4,8	6,8
50 o más	8,6	6,9	:	10,6	9,6	:	11,6	13,3	4,6	:	9,0	5,5	4,9	7,1
%	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Por debajo de 35	26,1	10,2	30,6	70,2	80,6	53,1	40,2	41,6	52,5	24,6	8,5	37,1	24,3	16,5
Entre 35 y 49 años	10,6	4,5	8,3	17,3	40,6	19,4	7,1	13,9	17,8	10,1	3,7	13,9	6,4	5,3
50 o más	10,7	:	3,9	4,3	7,7	20,3	:	9,0	12,4	10,2	:	10,8	4,6	:

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase la tabla 1.3 del anexo II).

Notas explicativas

La cifra se basa en las respuestas de los profesores a la pregunta 9 «¿Cuál es su situación laboral como profesor en este centro?», con las opciones 2 y 3, «contrato de trabajo temporal por un periodo superior a un año escolar» y «contrato de trabajo temporal por un periodo igual o inferior a 1 año escolar» respectivamente, agrupadas y clasificadas por grupos de edad en función de las respuestas de los profesores a la pregunta 2 «¿Qué edad tiene?»

Los datos están dispuestos en orden de protocolo.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Las diferencias significativas desde el punto de vista estadístico respecto al valor de la UE se indican en negrita.

Notas específicas de cada país

Bélgica (BE nl), Croacia, Malta, Eslovenia y Reino Unido (ENG): Hay muy pocas o ninguna observación para proporcionar estimaciones fiables para el grupo de edad de 50 años o más.

Dinamarca: Hay muy pocas o ninguna observación para proporcionar estimaciones fiables para todos los grupos de edad.

En un contexto de escasez de profesores, tener a tantos jóvenes profesionales con contratos de trabajo temporales, y en muchos casos de corta duración, puede contribuir a reducir el atractivo de la carrera docente.

En algunos sistemas educativos, las reformas en las condiciones laborales están abordando este aspecto.

En la **comunidad flamenca de Bélgica**, una reciente reforma ha reducido los requisitos para obtener un contrato permanente. En concreto, los profesores plenamente cualificados ahora pueden obtener un contrato permanente después de 2 años escolares y 580 días de servicio, en lugar de los 3 años escolares y 720 días de servicio exigidos anteriormente ⁽⁶³⁾.

En **España**, en dos años, está previsto reducir el número de profesores con contratos de trabajo temporales en un 8 %, mediante un aumento en el número de puestos permanentes disponibles en los centros públicos ⁽⁶⁴⁾.

1.2.2. Horario de trabajo

Además de la enseñanza, los profesores tienen que desempeñar muchas funciones adicionales, como las relacionadas con la administración, la organización y la planificación, la evaluación de los alumnos, las actividades extracurriculares, los cursos de desarrollo profesional continuo y las relaciones con los padres, los alumnos y otros interesados. Como se reconoce en las conclusiones del Consejo del 26 de mayo de 2020 sobre los profesores y formadores europeos del futuro ⁽⁶⁵⁾, los profesores tienen que hacer frente a «funciones, responsabilidades y expectativas cada vez más exigentes de los alumnos, los responsables de las instituciones, los responsables de las políticas, los padres y las comunidades». Por lo tanto, equilibrar los diferentes aspectos de su carga de trabajo, «y, al mismo tiempo, desarrollar y mantener continuamente la calidad de su enseñanza y los resultados del aprendizaje de los alumnos» puede ser un reto. Por lo tanto, entender cómo los profesores utilizan su tiempo para cumplir con las diferentes facetas de su trabajo es primordial para desarrollar políticas que puedan aprovechar al máximo su experiencia.

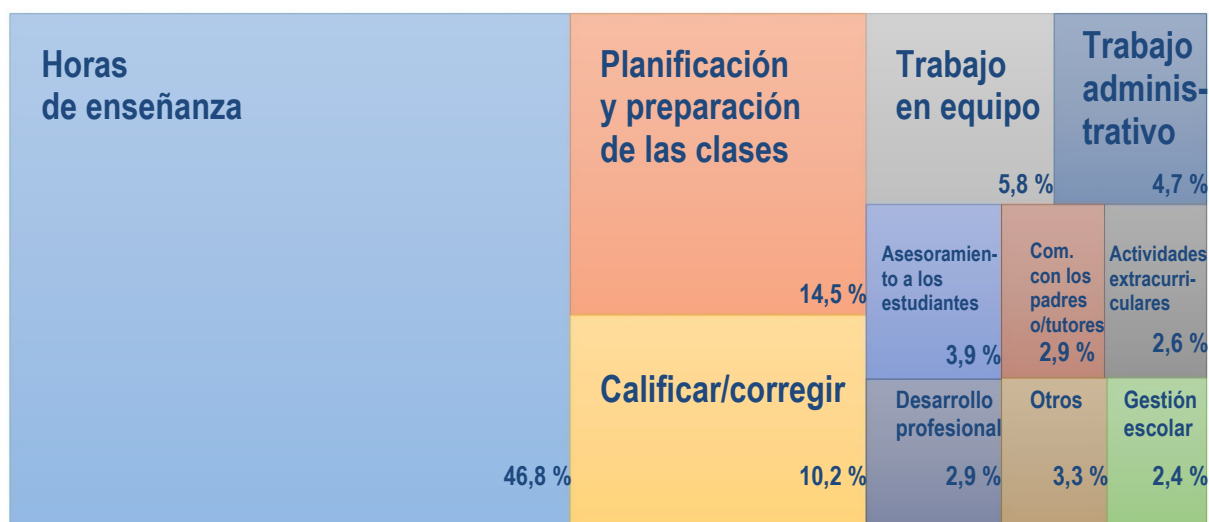
El siguiente análisis explora la carga de trabajo de los profesores y la distribución de sus tareas. Se basa en los datos de TALIS 2018 relacionados con profesores que trabajan a tiempo completo, y en los datos de Eurydice sobre las definiciones oficiales del tiempo de trabajo del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria.

⁽⁶³⁾ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15412> [Consultado el 3 de noviembre de 2020].

⁽⁶⁴⁾ Resolución del 22 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Función Pública, por la que se publica el II Acuerdo. Gobierno-Sindicatos para la mejora del empleo público y las condiciones de trabajo (BOE 26/3/2018): <https://www.boe.es/boe/dias/2018/03/26/pdfs/BOE-A-2018-4222.pdf> [Consultado el miércoles, 28 de octubre de 2020].

⁽⁶⁵⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/12.

Gráfico 1.6: Proporción de tiempo que el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria indica respecto a actividades relacionadas con su trabajo, docentes a tiempo completo, en la UE, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase la tabla 1.5 del anexo II).

Notas explicativas

La cifra se basa en las respuestas de los profesores a tiempo completo a la pregunta 17 «De este total, ¿cuántas horas completas dedicó a la enseñanza en este centro durante su última semana natural completa?» y a la pregunta 18 «¿Aproximadamente cuántas horas completas dedicó a las siguientes tareas durante su última semana natural completa en su trabajo en este centro?».

Los datos que se muestran en la figura son el promedio de la proporción informada por cada profesor a tiempo completo, considerando el total como la suma del tiempo reportado en cada tarea individual en las preguntas 17 y 18. Esta suma no siempre se corresponde con el tiempo total de trabajo declarado en la pregunta 16.

Los profesores a tiempo completo son aquellos que han declarado trabajar más del 90 % de las horas a tiempo completo en todos sus empleos docentes juntos (pregunta 10 opción b, categoría 1). En los casos en que los profesores: (1) no informaron de su situación laboral en todos los empleos de docencia acumulados, (2) informaron que trabajaban en un solo centro escolar, (3) informaron de su situación laboral en el centro escolar encuestado (pregunta 10 opción a), la información que faltaba de la pregunta 10 opción b se sustituyó por la respuesta del profesor a la pregunta 10 opción a.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

A partir de los datos de TALIS 2018, el gráfico 1.6 refleja la proporción de tiempo que los profesores dicen trabajar en diferentes tareas. En la UE, los profesores señalan que menos de la mitad de su tiempo (46,8 %) se dedica realmente a la enseñanza. Una cuarta parte de su tiempo se dedica a planificar, preparar las clases, calificar y corregir el trabajo de los alumnos. La cuarta parte restante se dedica a otras actividades como el asesoramiento a los estudiantes, el desarrollo profesional y la comunicación con los padres y tutores.

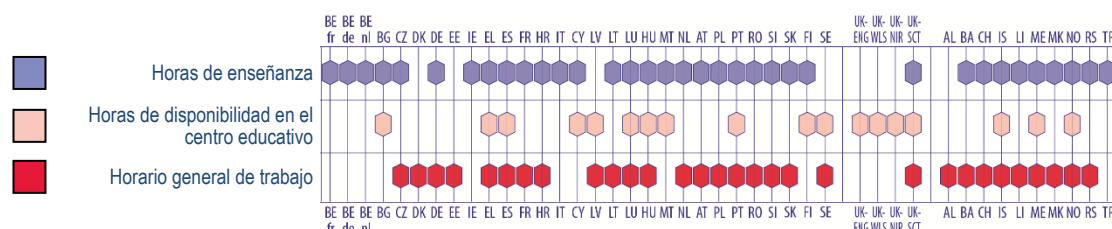
Al examinar los datos relativos a países o regiones individuales, surgen algunas diferencias en la distribución del tiempo entre las tareas. En Bélgica (comunidad francesa), Estonia, Finlandia y Turquía, los profesores dedican, en promedio, más de la mitad de su tiempo de trabajo a la enseñanza, mientras que los profesores de Chipre, Reino Unido (Inglaterra) y Noruega dedican tan sólo el 40 % de su tiempo de trabajo a la enseñanza. En promedio, los profesores de Turquía también dedican apenas un 12 % de su tiempo de trabajo a la planificación y la calificación, y en Finlandia estas actividades no ocupan más de una quinta parte de su tiempo. Por el contrario, los profesores de Francia, Malta y Portugal dedican casi un tercio de su tiempo de trabajo a planificar y calificar.

Otras diferencias surgen al analizar tareas adicionales específicas. Los profesores de Bélgica (comunidad francesa), Rumanía y Finlandia dedican menos del 3 % de su tiempo de trabajo a tareas administrativas, mientras que los de Suecia y el Reino Unido dedican el 7 % de su tiempo a estas

tareas. Mientras que los profesores de la UE dicen dedicar menos del 3 % de su tiempo a actividades de desarrollo profesional, los profesores de Lituania dicen dedicar hasta un 5 %, mientras que en Bélgica (comunidad flamenca) apenas se dedica un 1,7 %. Los profesores de Dinamarca, Italia, Países Bajos, Suecia y Noruega dedican más del 7 % de su tiempo al trabajo en equipo y al diálogo con los colegas. En el otro extremo, los profesores de Estonia, Croacia, Letonia, Lituania y Turquía dedican mucho menos tiempo a esta actividad (véase la tabla 1.5 del anexo II).

Los contratos de los profesores no siempre reflejan las diferentes tareas y las correspondientes horas de trabajo necesarias para desempeñar dichas funciones. Basándose en los datos de Eurydice, el siguiente análisis tiene en cuenta tres dimensiones que suelen describir las obligaciones contractuales de los profesores: el tiempo de enseñanza, la disponibilidad en el centro y el tiempo total de trabajo. El gráfico 1.7 muestra los requisitos contractuales por país y por componente de carga de trabajo. Revela que en toda Europa hay diferentes combinaciones de lo que las autoridades regulan en cuanto al tiempo de trabajo de los profesores.

Gráfico 1.7: Definiciones oficiales de los componentes de la carga de trabajo durante el tiempo de trabajo del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

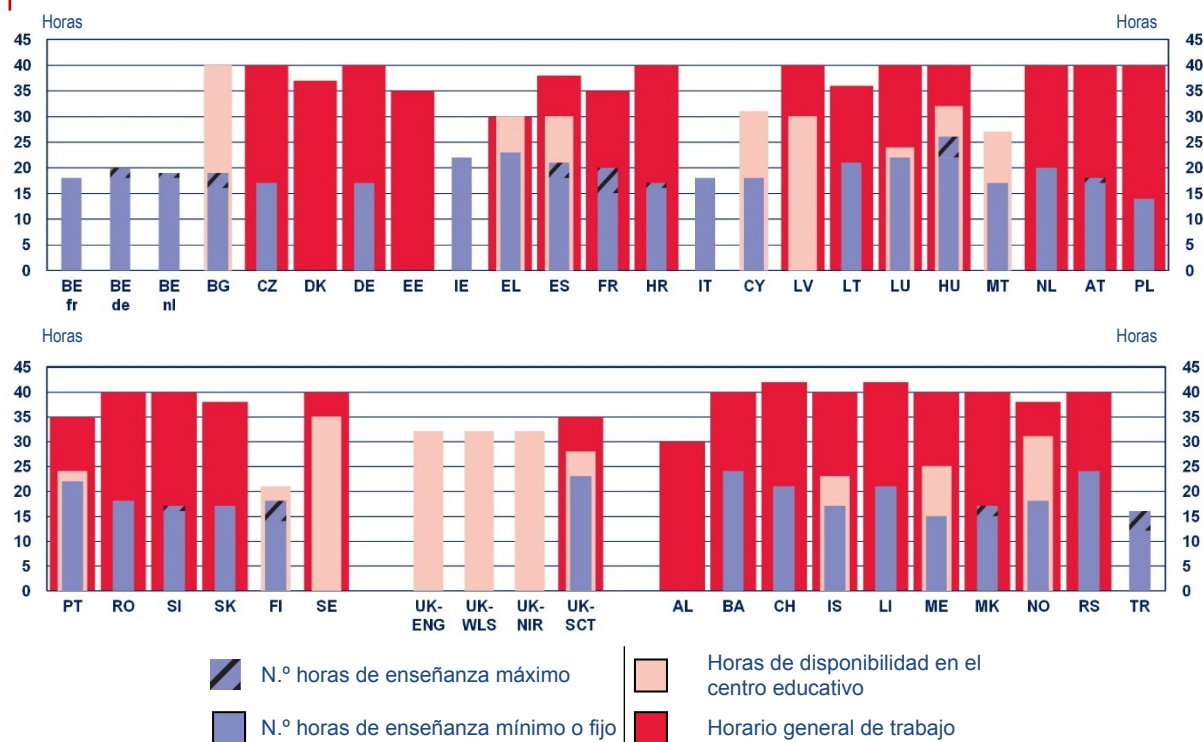
Seis sistemas educativos (Bélgica [comunidades francesa, flamenca y alemana], Irlanda, Italia y Turquía) regulan solo el tiempo de enseñanza. Por el contrario, ocho sistemas no regulan en absoluto el tiempo de enseñanza, y definen la jornada laboral de los profesores sólo en términos de tiempo total de trabajo (Dinamarca, Estonia y Albania), tiempo de disponibilidad en el centro (Reino Unido [Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte]) o una combinación de ambos (Letonia y Suecia).

Sin embargo, en muchos sistemas educativos, los componentes de la carga de trabajo del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria a tiempo completo se definen en términos de tiempo de enseñanza y tiempo de trabajo total. Este es el caso de 16 países⁽⁶⁶⁾. Otros cuatro sistemas educativos definen los componentes de la carga de trabajo tanto en términos de tiempo de enseñanza como de horas de disponibilidad en el centro (Bulgaria, Chipre, Malta y Finlandia). Por último, nueve sistemas educativos definen la carga de trabajo de los profesores mediante los tres componentes (Grecia, España, Luxemburgo, Hungría, Portugal, Reino Unido [Escocia], Islandia, Montenegro y Noruega).

El gráfico 1.8 muestra el número de horas semanales definidas por cada sistema educativo según estas tres dimensiones.

⁽⁶⁶⁾ Chequia, Alemania, Francia, Croacia, Lituania, Países Bajos, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Liechtenstein, Macedonia del Norte y Serbia.

Gráfico 1.8: Definiciones oficiales de la carga de trabajo semanal (en horas) del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria General, 2019/20



Fuente: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
A				40	37	40	35		30	38	35	40			40	36	40	40		40	40	
B				40						30	30				31	30		24	32	27		
C	mín.	18	18	16	17		17		22	23	18	15	14	18	18		21	22	22	17	20	17
	máx.		20	19	19						21	20	17					22	26			18
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
A	40	35	40	40	38		40						35	30	40	42	40	42	40	38	40	
B		24				21	35		32	32	32	28				23		25		31		
C	mín.	14	22	18	16	14							23		24	21	17	21	15	15	18	12
	máx.				17	17													17		24	16

A Horario general de trabajo **B** Horas de disponibilidad en el centro educativo **C** Horas de enseñanza

Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

El gráfico muestra la carga de trabajo estándar de los profesores a tiempo completo que no tienen otras obligaciones (por ejemplo, tareas de gestión o comités nacionales de evaluación). No se muestran los requisitos de horario reducido para los profesores que aún no están cualificados o que adquirieron recientemente la cualificación. En el caso de los países en los que las obligaciones de los profesores se determinan sobre una base anual, se ha calculado un promedio de horas semanales. Cuando los requisitos de enseñanza se expresan en términos de clases, las horas semanales se obtienen multiplicando el número de clases semanales por el número de minutos que duran, y dividiendo el resultado por 60. Las cifras se han redondeado a la hora entera más cercana.

Notas específicas de cada país

Dinamarca: El número de horas de disponibilidad suele negociarse entre las autoridades locales y la rama local del sindicato de profesores.

Alemania: Los *Länder* regulan los horarios de trabajo. El número de horas totales de trabajo por semana varía entre 40 y 41.

Irlanda: Además de las horas de enseñanza, los contratos de los profesores incluyen 33 horas (las horas *Croke*) dedicadas a otras actividades a lo largo del año. Este tiempo equivale a 1 hora a la semana.

España: En la Comunidad Autónoma de Andalucía, las horas laborales generales por semana son 35. El número de horas de enseñanza varía según las Comunidades Autónomas.

Italia: El convenio colectivo establece que 80 horas al año se destinan específicamente a actividades colegiales y reuniones con el personal.

Letonia: El horario de trabajo general puede variar en función de las necesidades de los centros.

Países Bajos: El número de horas lectivas es acordado por los interlocutores sociales en el convenio colectivo del personal docente y se expresa en términos de número de horas lectivas anuales (máximo de 750 horas al año).

Eslovenia: Además del total de horas de trabajo y de horas lectivas, el régimen laboral también define un máximo de 10 horas semanales para actividades realizadas fuera del recinto escolar.

Suecia: El tiempo de trabajo semanal global incluye 104 horas anuales asignadas al desarrollo profesional continuo (DPC).

Serbia: El número de horas lectivas semanales es de 24, de las cuales 20 son de trabajo directo con los alumnos en clase (asignaturas y actividades obligatorias) y 4 de clases complementarias y de ayuda individualizada al alumno.

El tiempo de enseñanza oscila entre un mínimo de 12 horas semanales, en Turquía, y un máximo de 26, en Hungría. En algunos países, el número de horas que los profesores dedican a la enseñanza varía en función de la materia. Es el caso de Bélgica (comunidades germanófono y flamenca), Bulgaria, Francia, Croacia, Hungría, Austria, Eslovenia, Finlandia, Macedonia del Norte y Turquía. Dichas variaciones se recogen en la tabla que se encuentra debajo del gráfico 1.8.

Las horas de disponibilidad suelen dedicarse a tareas que deben realizarse en las instalaciones del centro o en otro lugar especificado por el director del mismo. En Finlandia, las horas de disponibilidad en el centro se refieren a una cantidad específica de tiempo además de las horas de enseñanza, mientras que en los demás sistemas educativos se refiere a una cantidad global de disponibilidad que incluye el tiempo dedicado a la enseñanza. En Bulgaria, donde el tiempo de trabajo total no está definido, la disponibilidad en el centro asciende a 40 horas semanales, lo que coincide con el tiempo de trabajo total en otros países y es el mayor número de horas de disponibilidad en el centro para los profesores de toda Europa. En Grecia, el tiempo total de trabajo y la disponibilidad ascienden a las mismas 30 horas semanales, lo que sugiere que todas las actividades no docentes deben llevarse a cabo en los recintos escolares.

En la mayoría de los sistemas educativos, las autoridades de rango superior regulan las horas totales de trabajo de los profesores. Este total también varía entre un mínimo de 30 horas semanales en Grecia y Albania y un máximo de 42 horas semanales en Suiza y Liechtenstein. Sin embargo, en la mayoría de los países, el tiempo global de trabajo de los profesores es de 40 horas semanales.

Como se muestra en el gráfico 1.8, en casi la mitad de los sistemas educativos, los profesores tienen que trabajar 40 horas semanales. En 10 sistemas ⁽⁶⁷⁾, el total de horas de trabajo es inferior a 40 y en Suiza y Liechtenstein es ligeramente superior. El tiempo promedio total de trabajo de la UE, reseñado en la encuesta TALIS 2018 por los profesores que trabajan a tiempo completo, es de unas 39 horas semanales (véase la tabla 1.4 del anexo II), lo que parece confirmar un tiempo de trabajo global cercano a las 40 horas semanales. Las horas de trabajo generales definidas en la normativa y las horas de trabajo totales declaradas por los profesores en la encuesta TALIS 2018 suelen estar cerca, aunque los profesores tienden a declarar que trabajan más de lo previsto en sus contratos.

Se dispone de datos tanto de las horas de trabajo declaradas por los profesores como de las horas contractuales totales definidas en la normativa de 18 sistemas educativos (véase la tabla 1.6 del anexo II). La comparación revela que los profesores tienden a declarar más horas de las previstas en sus

⁽⁶⁷⁾ Dinamarca, Estonia, España, Francia, Lituania, Portugal, Eslovaquia, Reino Unido (Escocia), Albania y Noruega.

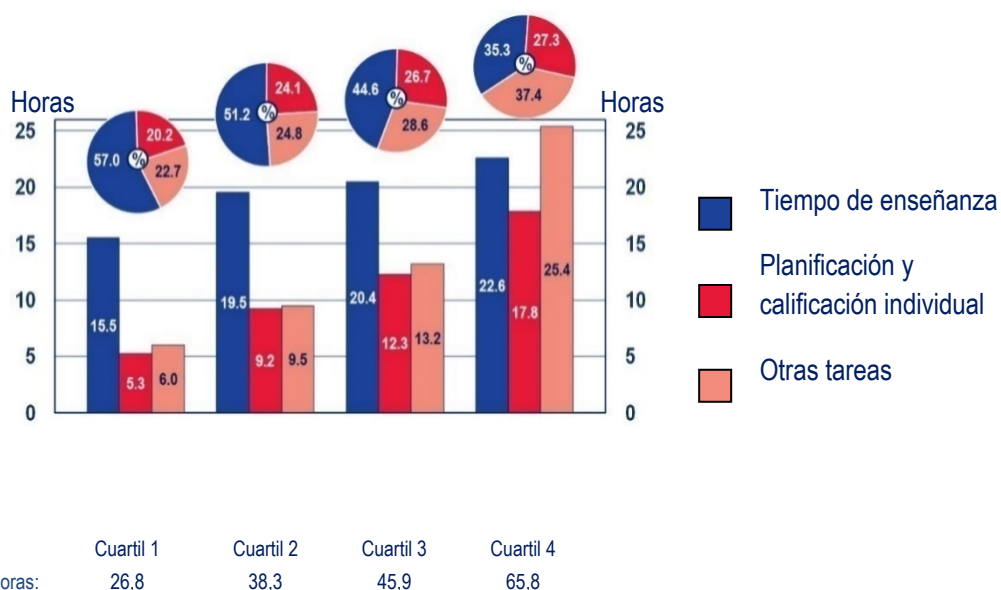
contratos. En ocho sistemas educativos ⁽⁶⁸⁾, los profesores afirman trabajar desde casi 2 hasta más de 5 horas extra a la semana. Es importante señalar que hay dos países que destacan como excepciones con un saldo negativo. Los profesores declaran haber trabajado menos horas semanales de las estipuladas en sus contratos en Letonia (-1 hora) y Rumanía (-5 horas).

En nueve sistemas educativos, la comparación entre el tiempo de trabajo contractual y el declarado no es posible porque los acuerdos contractuales no definen las horas de trabajo totales.

El análisis del promedio de horas de trabajo por país permite conocer los modelos de trabajo de los profesores en Europa. Sin embargo, es importante analizar la variación de las horas de trabajo declaradas no sólo entre países, sino también entre profesores. Esto muestra cómo se distribuye el tiempo de trabajo en las diferentes tareas en función de las horas que trabajan los profesores.

El gráfico 1.9 desglosa el tiempo total de trabajo de los profesores por cuartiles y ofrece el tiempo promedio de trabajo de cada cuartil, diferenciando los distintos tipos de tareas: (1) la enseñanza, (2) la planificación y calificación individual y (3) otras tareas.

Gráfico 1.9: Media de horas de trabajo y proporción de tiempo dedicado a diferentes tareas por cuartiles, profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que trabaja a tiempo completo, en la UE, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véanse las tablas 1.7 y 1.8 del anexo II).

Notas explicativas

La cifra se basa en las respuestas de los profesores a la pregunta 17, que dice: «De este total, ¿cuántas horas de 60 minutos dedicó a la enseñanza en este centro durante su última semana natural completa?» y a la pregunta 18, que dice «Aproximadamente, ¿cuántas horas de 60 minutos dedicó a las siguientes tareas durante su última semana natural completa, en su trabajo en este centro?». El tiempo total de trabajo es la suma de las respuestas a las preguntas 17 y 18.

Las barras especifican las horas de trabajo dedicadas a cada tipo de tarea. Los gráficos circulares muestran la proporción global de tiempo dedicado a la enseñanza, a la planificación y la calificación individual y a otras tareas agrupadas (trabajo en equipo, asesoramiento, comunicación con los padres, gestión escolar, trabajo administrativo general, desarrollo profesional, actividades extracurriculares y otras tareas). La proporción se calcula a partir de la suma de las horas declaradas en cada tarea (preguntas 17 y 18). Este total no siempre corresponde al tiempo total de trabajo declarado en la pregunta 16.

Los profesores a tiempo completo son aquellos que han declarado trabajar más del 90 % de las horas a tiempo completo en todos sus empleos docentes juntos (pregunta 10 opción b, categoría 1). En los casos en que los profesores: (1) no informaron de su situación laboral en todos los empleos docentes en su conjunto; (2) informaron que trabajaban en un solo centro escolar; (3) informaron de su situación laboral en el centro escolar encuestado (pregunta 10, opción a), con lo cual la información que faltaba de la pregunta 10 opción b) se substituyó por la respuesta del profesor a la pregunta 10 opción a).

⁽⁶⁸⁾ Dinamarca, Estonia, Francia, Lituania, Países Bajos, Portugal, Suecia y Noruega.

Los cuartiles correspondientes a la UE se calculan agrupando todos los datos de la UE. Los cuartiles correspondientes a la UE se ven afectados por el promedio de horas de trabajo de cada país. El primer cuartil tendrá un mayor número de profesores procedentes de países con menor número de horas de trabajo totales. Por el contrario, el cuarto cuartil tendrá un mayor número de profesores procedentes de países con un promedio de tiempo de trabajo total más elevado.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

En la UE, los profesores del cuartil más bajo dedican aproximadamente 15 horas a la enseñanza y otras 11 horas a todas las demás tareas no docentes, como calificar y planificar. Este grupo de profesores dedica casi el 60 % de su tiempo de trabajo a la enseñanza. En el otro extremo del espectro, en el cuartil más alto, en la UE, los profesores declaran impartir casi 23 horas semanales de clase a la vez que dedican tiempo a otras tareas no docentes hasta alcanzar las 43 horas. Aquí, el volumen total de tiempo de enseñanza se reduce a un tercio de su tiempo de trabajo global. El gráfico muestra que, si bien la variación global del tiempo de enseñanza entre los cuartiles más bajos y más altos es de sólo 7 horas, las tareas no docentes se multiplican por cuatro.

Entre las tareas no docentes, la planificación individual y la calificación o corrección del trabajo de los alumnos son actividades esenciales para cualquier profesor. Es interesante observar la relación de estas tareas con el tiempo dedicado a la enseñanza. Mientras que en el cuartil más bajo los profesores les dedican 1 hora por cada 3 horas dedicadas a la enseñanza, en el tercer cuartil, la relación es de casi 1:2, y en el cuarto cuartil es de casi 1:1. En cuanto a la proporción de tiempo, ocupan alrededor del 20 % del tiempo total de trabajo en el primer cuartil y el 27 % en el tercer y cuarto cuartil. Por lo tanto, el peso de estas tareas aumenta a medida que se incrementa el tiempo de trabajo global. Sin embargo, su crecimiento es relativamente pequeño en comparación con el aumento del peso de otras tareas.

La categoría «otras tareas» incluye todas las demás actividades que se pide a los profesores que realicen, además de la enseñanza, la planificación individual y la calificación o corrección del trabajo de los alumnos. En el cuestionario para profesores de TALIS 2018, se enumeran diversas actividades en la pregunta 18, como el trabajo en equipo, la comunicación con los padres, las actividades de desarrollo profesional y las tareas administrativas (véase la lista completa en las notas explicativas que aparecen debajo del gráfico 1.9). Para el siguiente análisis, se han agrupado bajo la etiqueta «otras tareas». En la UE, los profesores del primer cuartil declaran dedicar unas 6 horas semanales a estas tareas. Sin embargo, los profesores del cuarto cuartil declaran dedicar más de 25 horas semanales a estas tareas, frente a las casi 23 horas que dedican a la enseñanza y las 18 horas que dedican a la planificación individual y a la calificación o corrección del trabajo de los alumnos. Mientras que otras tareas representan alrededor de una quinta parte del tiempo de trabajo total en el primer cuartil, ocupan un tercio del tiempo de trabajo total de los profesores en el tercer cuartil y la parte más alta en el cuarto cuartil. Esto parece indicar que cuando los profesores declaran trabajar más horas, la mayor parte de su tiempo de trabajo extra se dedica a tareas no docentes.

El patrón de una menor cantidad de horas lectivas y una mayor cantidad en tareas no lectivas, cuando los profesores trabajan más horas, aparece en todos los países y regiones analizados (véanse las tablas 1.7 y 1.8). Sin embargo, las diferencias entre el primer y el cuarto cuartil pueden ser más o menos llamativas según el país y el tipo de tareas consideradas.

En cuanto a la enseñanza, por ejemplo, en Chipre y en el Reino Unido (Inglaterra), los profesores del primer cuartil dedican más de la mitad de su tiempo total de trabajo a la enseñanza (50,2 % y 51,6 % respectivamente), pero menos de un tercio en el cuarto cuartil (29,6 % y 31,5 % respectivamente). Por el contrario, en Finlandia y Estonia, los profesores del cuarto cuartil siguen declarando que dan clase durante casi la mitad de su tiempo total de trabajo (45,4 % y 48,1 %, respectivamente). Sin embargo, es en Letonia donde la diferencia en la proporción de tiempo dedicado a la enseñanza entre los dos

cuartiles es más baja ⁽⁶⁹⁾, lo que muestra una estabilidad general de la proporción de tiempo de enseñanza en relación con todas las tareas no docentes. Por el contrario, la mayor variación entre los dos cuartiles se da en Italia ⁽⁷⁰⁾.

En cuanto a la proporción de tiempo dedicado a la planificación y calificación individual, las variaciones entre los cuartiles más bajos y más altos son menos llamativas en comparación con las diferencias en la proporción de tiempo dedicado a la enseñanza y a otras tareas (véase la tabla 1.8). Esto sugiere que la planificación y la calificación individual tienen la tendencia de exigir proporcionalmente la misma cantidad de tiempo. En Dinamarca, por ejemplo, la diferencia entre la proporción de tiempo que los profesores dedican a estas actividades en el primer y el cuarto cuartil es inferior a un punto porcentual (22,2 % y 22,9 %, respectivamente).

A diferencia de la planificación y calificación, la parte del tiempo dedicada a otras tareas crece proporcionalmente con el promedio del tiempo total de trabajo en todos los países y regiones. En los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra), los profesores del cuarto cuartil dedican casi la mitad de su tiempo de trabajo a estas tareas (42,6 % y 43,3 %, respectivamente). Por el contrario, sus compañeros de Francia y Finlandia les dedican menos de un tercio de su tiempo (28,4 % y 25,7 % respectivamente). En Letonia, la diferencia en la proporción de tiempo dedicado a estas tareas entre los dos cuartiles es la más baja (3,2 puntos porcentuales). En Italia y el Reino Unido (Inglaterra), es el más alto (> 17 puntos porcentuales).

Tal y como señalan las conclusiones del Consejo sobre los profesores y formadores europeos ⁽⁷¹⁾, es necesario apoyar a los profesores para que puedan lidiar con las crecientes exigencias de sus puestos de trabajo, tales como «hacer frente a numerosas tareas administrativas, participar en el liderazgo institucional, proporcionar apoyo y orientación a sus alumnos, planificar y encontrar tiempo para la colaboración entre colegas y su desarrollo profesional». Los datos parecen indicar que la proporción de tiempo que los profesores dedican realmente a la enseñanza disminuye a medida que aumentan las horas de trabajo, lo que exige una revisión de las políticas relacionadas con el tiempo de trabajo, las tareas y las responsabilidades de los profesores.

1.2.3. Salarios

Entre las condiciones de trabajo, la remuneración desempeña un papel importante para hacer atractiva cualquier profesión. Las conclusiones del Consejo sobre «personal docente y formador europeo del futuro» ⁽⁷²⁾, destacan que la inversión en educación de calidad significa invertir en profesores y formadores, lo cual incluye salarios adecuados. Del mismo modo, el Monitor de la Educación y la Formación (Comisión Europea, 2019, p. 40) subraya que «los salarios competitivos de los profesores se consideran esenciales para aumentar la calidad del personal docente». Sin embargo, los profesores suelen ganar menos que otros trabajadores con formación terciaria (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a).

En este apartado, se analiza la relación entre los salarios del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria y la satisfacción con su salario expresada en TALIS 2018.

El cuestionario TALIS 2018 ofreció a los profesores la oportunidad de manifestar su satisfacción con sus salarios. El análisis de las respuestas de los profesores muestra que, en general, en la UE, sólo el

⁽⁶⁹⁾ En Letonia, los profesores del primer cuartil dedican el 49,3 % de su tiempo total de trabajo a la enseñanza, mientras que los del cuarto cuartil, dedican el 41,4 %. Esto corresponde a 7,9 puntos porcentuales de diferencia entre los dos cuartiles.

⁽⁷⁰⁾ En Italia, los profesores del primer cuartil dedican el 59,6 % de su tiempo total de trabajo a la enseñanza y el 34,8 % los del cuarto cuartil. Esto corresponde a 24,8 puntos porcentuales de diferencia entre los dos cuartiles.

⁽⁷¹⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/12.

⁽⁷²⁾ *Ibid.*, C 193/16.

37,8 % de los profesores considera que su salario es satisfactorio o muy satisfactorio, y que muchos países presentan porcentajes inferiores al 30 (véase el gráfico 1.10 y la tabla 1.9 del anexo II). Menos de 1 de cada 10 profesores se muestra satisfecho con su salario en Islandia y Portugal. Por el contrario, alrededor del 70 % de los profesores de Austria y Bélgica (Comunidad flamenca) se declaran satisfechos o muy satisfechos con su salario.

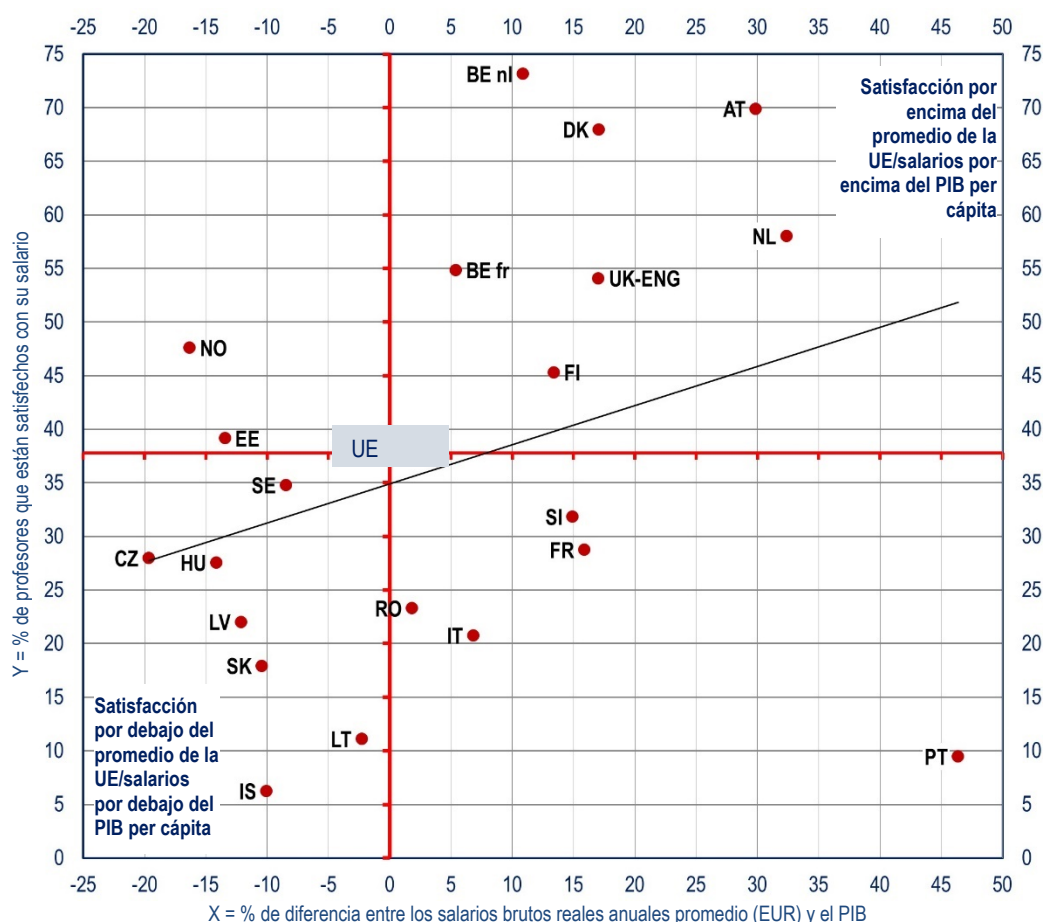
El informe Eurydice *Salarios y complementos del profesorado y los directores de centros educativos en Europa 2018/19* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020a) ofrece información exhaustiva sobre la remuneración del profesorado a tiempo completo y plenamente cualificados de los centros públicos de 42 sistemas educativos europeos, para el curso escolar 2018/19. El informe analiza diferentes aspectos relacionados con las políticas de remuneración de los profesores en toda Europa, como los salarios de los profesores recién titulados y el aumento de los sueldos con el tiempo de servicio.

El informe de Eurydice sobre los salarios pone de manifiesto que existen importantes diferencias en los salarios de los profesores entre los países de Europa del Este y el resto de Europa, siendo los de Chequia, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Montenegro y Serbia de los más bajos. En el otro extremo del espectro, en Europa, los salarios brutos reales anuales promedio son los más altos en Dinamarca, Alemania, Irlanda, Países Bajos, Austria, Finlandia, Islandia y Noruega (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020a, p. 24). Sin embargo, los salarios brutos reales anuales promedio no pueden compararse sin tener en cuenta el producto interior bruto (PIB) nacional per cápita, que puede considerarse un indicador para comprender el contexto económico nacional en el que los profesores perciben sus salarios.

El gráfico 1.10 muestra la proporción de profesores que se declaran satisfechos o muy satisfechos con su salario, así como la diferencia porcentual entre el PIB per cápita y los salarios brutos reales anuales promedio de los profesores.

Como muestra el gráfico 1.10, la variación porcentual entre el salario bruto real anual promedio de los profesores y el PIB per cápita varía sustancialmente entre los países. Mientras que en los Países Bajos el salario promedio es casi un 25 % superior al PIB per cápita, en Chequia es casi un 25 % inferior. Hay que señalar que, a excepción de Eslovenia y Rumanía, en todos los países de Europa del Este que aparecen en el gráfico, los salarios son inferiores al PIB per cápita.

Gráfico 1.10: Proporción de docentes satisfechos con sus salarios y diferencia entre el salario bruto real anual promedio del profesorado (EUR) y el PIB per cápita, primera etapa de Educación Secundaria, 2018/19



%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
X	:	5,4	10,9	:	-19,6	17,1	-13,4	:	15,9	:	6,8	:	-2,1	-2,3
Y	37,8	54,8	73,1	29,5	28,0	68,0	39,1	50,2	28,7	25,0	20,8	58,5	22,0	11,1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
X	-14,1	:	32,4	29,9	46,4	1,8	14,9	-10,4	13,4	-8,4	17,0	-10,0	-16,3	:
Y	27,5	17,9	58,0	69,9	9,4	23,3	31,8	17,9	45,3	34,8	54,1	6,2	47,6	32,1

Fuente: Eurydice, sobre la base de Eurydice y TALIS 2018 (véase la tabla 1.9 del anexo II).

Notas explicativas

Los salarios reales de los profesores son el promedio ponderado de los salarios brutos anuales percibidos por los profesores plenamente cualificados a tiempo completo, incluyendo los complementos y otras prestaciones económicas. A menos que se indique lo contrario, el año de referencia para los salarios reales es 2018/19, 2019 para el PIB per cápita (las excepciones se enumeran a continuación en las notas específicas de cada país). Los datos sobre el PIB per cápita y los tipos de cambio utilizados para convertir los salarios en euros (cuando se informa en una moneda nacional diferente) están disponibles en un anexo del informe *Salarios y complementos del profesorado y los directores de centros educativos 2018/19* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020a).

Los datos sobre la satisfacción con el salario se basan en las respuestas de los profesores a la pregunta 54, que dice: «¿En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?» opción a «Estoy satisfecho con el salario que recibo por mi trabajo». Las respuestas «de acuerdo» y «muy de acuerdo» se agrupan.

El gráfico solo tiene en cuenta los sistemas educativos de los que se dispone tanto de datos sobre la satisfacción de los profesores con su salario como de la diferencia porcentual entre los salarios y el PIB. La tabla también incluye los sistemas educativos en los que solo se dispone de datos sobre la satisfacción de los profesores con su salario.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Las diferencias estadísticamente significativas respecto al valor de la UE sobre la satisfacción con el salario se indican en negrita.

Notas específicas de cada país

Bélgica: El PIB se refiere al conjunto de Bélgica, pero los salarios difieren entre las tres Comunidades.

Chequia y Portugal: El año de referencia para los salarios es 2017/18 (2018 para el PIB per cápita).

Estonia: El año de referencia para los salarios es 2017/18 (2018 para el PIB per cápita). Los datos sobre los salarios se refieren a los profesores de los niveles CINE 1, 24 y 34 juntos, sin distinción de niveles.

Francia: El año de referencia para los salarios y el PIB es 2017.

Lituania: Los datos sobre los salarios reales representan el porcentaje de todos los profesores desde los niveles de educación preescolar hasta la educación secundaria superior. Entre los cursos escolares 2017/18 y 2018/19, los salarios reales aumentaron significativamente.

Países Bajos: Los datos sobre los salarios son estimaciones basadas en el salario bruto anual del convenio colectivo ponderado por el número de profesores equivalentes a tiempo completo. No se incluyen los complementos concedidos desde el propio centro, pero no son significativos. Los datos sobre los salarios se refieren a los profesores de los niveles CINE 24 y 34 juntos, sin distinción de niveles.

Eslovenia: El año de referencia para los salarios es 2017/18 (2018 para el PIB per cápita). No se incluyen la prima anual de vacaciones, las dietas, el reembolso de viajes ni la prima de antigüedad (*jubilejna nagrada*).

Eslovaquia: Los datos sobre los salarios reales también incluyen a los directores de los centros educativos. Los datos sobre los salarios se refieren a los profesores de los niveles CINE 1 y 24 conjuntamente, sin distinción de niveles.

Suecia: El año de referencia es 2018.

Reino Unido (ENG): Los datos sobre los salarios se refieren a los profesores de los niveles CINE 24 y 34 juntos, sin distinción de niveles, e incluyen a los profesores no plenamente cualificados y a los profesionales destacados. El PIB se calcula para el conjunto del Reino Unido.

Islandia: Los datos sobre los salarios incluyen a todos los profesores (incluidos los no plenamente cualificados) y se refieren a los profesores de los niveles CINE 1 y 24 juntos, sin distinción de niveles.

En los párrafos siguientes, se analiza la satisfacción del profesorado con su salario en combinación con el nivel salarial expresado en relación con el PIB per cápita ⁽⁷³⁾.

En casi todos los países con salarios promedios reales inferiores al PIB per cápita, los profesores expresan, en promedio, menor satisfacción con su salario. Es el caso de Chequia, Hungría, Letonia, Lituania, Eslovaquia, Suecia e Islandia. En Islandia, la satisfacción especialmente baja con los salarios podría deberse a las diferencias salariales en función del nivel de cualificación de los profesores. Casi el 75 % de los profesores tienen una cualificación CINE 6 o inferior, y ganan menos que el 26 % de los profesores que tienen una cualificación CINE 7 (véase también el apartado 2.1.1). Estonia también se encuentra cerca de este grupo de países, aunque el porcentaje de profesores satisfechos con su salario está solo 1 punto porcentual por encima del promedio de la UE, una diferencia que no es estadísticamente significativa. Noruega es la principal excepción. En Noruega, el salario promedio real de los profesores es inferior al PIB per cápita, mientras que la proporción de profesores satisfechos con su salario es superior al valor de la UE. Sin embargo, los elevados ingresos de las empresas petroleras podrían estar alterando el PIB per cápita y ser el origen de la diferencia negativa entre los salarios y el PIB. En Noruega, de hecho, los salarios de los profesores son de los más altos de Europa (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2020a, p. 24). Además, los salarios de los profesores en Noruega han seguido aumentando en la última década, especialmente para los profesores con mayores cualificaciones o mayor experiencia. Por ejemplo, los sueldos reglamentarios de los profesores noveles en Noruega eran un 11 % más altos en 2016/17 que en 2009/10 y desde entonces se han producido aumentos.

En los países en los que los salarios brutos reales anuales promedio del profesorado son superiores al PIB per cápita, los profesores expresan opiniones diferentes en cuanto a la satisfacción con su salario. En Bélgica (comunidades francesa y flamenca), Dinamarca, Países Bajos, Austria, Finlandia y Reino Unido (Inglaterra), la proporción de profesores satisfechos o muy satisfechos con su salario es superior al valor de la UE. Por el contrario, en Francia, Italia, Portugal, Rumanía y Eslovenia, son menos los profesores que expresan esta opinión a pesar de la diferencia positiva entre el PIB per cápita y los salarios. Dos cuestiones podrían explicar la escasa satisfacción con los salarios en este último grupo de países.

⁽⁷³⁾ Correlación de Pearson 0,323 y correlación de Spearman 0,344.

En primer lugar, la mayoría de estos países tienen una carrera de mejora salarial lenta (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2020a, p. 18). En Francia, Portugal y Rumanía, los aumentos salariales no son tan significativos al principio de la carrera de un profesor, pero se vuelven más importantes con el tiempo. Aunque el porcentaje total de aumento puede ser elevado, suelen ser necesarios muchos años de servicio para alcanzar el máximo, y no todos los profesores pueden llegar a ese punto. En Italia, además de la lentitud del avance, el aumento salarial es relativamente modesto en comparación con otros países y los profesores necesitan trabajar durante 35 años para alcanzar el salario máximo, que es aproximadamente un 50 % superior al salario inicial. Esto pone de manifiesto que la mejora salarial no es sólo una cuestión de cantidad, sino también del tiempo que se tarda en conseguirla, y los responsables políticos podrían modificar la estructura salarial global teniendo en cuenta ambas dimensiones.

En segundo lugar, el impacto de la crisis económica de 2009 con la congelación o reducción del gasto público en muchos países podría haber afectado a la satisfacción de los profesores con sus ingresos. En Francia, Italia, Portugal y Eslovenia, por ejemplo, en los últimos 10 años (es decir, desde la crisis económica de 2009) los salarios de los profesores han aumentado muy poco. En Eslovenia, los aumentos salariales vinculados a ascensos a niveles superiores de la carrera se retrasaron temporalmente (en 2011 y 2012) e incluso se congelaron (en 2013 y 2014). Los salarios legales de los profesores noveles en 2016/17, de hecho, habían disminuido desde 2009/10 en Italia, Portugal y Eslovenia, y aumentaron en menos del 3 % en Francia (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2018). En estos países, desde 2016, los aumentos han sido marginales.

Por lo tanto, el gráfico 1.10 sugiere que la satisfacción de los profesores con sus salarios es la más baja en los países en los que los profesores ganan menos que el PIB per cápita, o en los países en los que la crisis económica de 2009 ha tenido un efecto negativo duradero en los salarios de los profesores, lo que termina por afectar a su poder adquisitivo. A la hora de desarrollar políticas en torno a los salarios, tener en cuenta esta dinámica puede ayudar a mejorar los niveles de satisfacción con los salarios y, probablemente, influir en las preferencias de los jóvenes a la hora de valorar la vía profesional que quieren seguir.

1.2.4. Edad de jubilación

La edad de jubilación forma parte de las condiciones laborales. Sin embargo, la normativa relativa a la jubilación podría no ser diferente para los profesores que para otros trabajadores del sector público. Además, este asunto no ha dejado de cambiar en las últimas décadas con el incremento de la edad de jubilación en casi todos los países.

En la actualidad, en la mayoría de los sistemas educativos europeos, la edad oficial de jubilación del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria, tanto para mujeres como para hombres, es de 65 años (véase el gráfico 1.11). Este es el caso de 16 sistemas educativos ⁽⁷⁴⁾. En otros 13 sistemas ⁽⁷⁵⁾, la edad oficial de jubilación es más elevada, y en Noruega los profesores se jubilan a los 70 años. Por el contrario, en nueve países (Bulgaria, Chequia, Francia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Eslovaquia y Macedonia del Norte), la edad oficial de jubilación es inferior tanto para las mujeres como para los hombres. Aunque en la mayoría de los países la edad de jubilación es la misma para hombres y mujeres, en nueve sistemas educativos (Bulgaria, Chequia, Lituania, Austria, Polonia, Albania, Suiza, Macedonia del Norte y Serbia) existen diferencias en función del sexo. En todos estos países, los

⁽⁷⁴⁾ Bélgica (las tres comunidades), Estonia, España, Croacia, Chipre, Luxemburgo, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Escocia), Bosnia y Herzegovina, Liechtenstein y Turquía.

⁽⁷⁵⁾ Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia, Montenegro y Noruega.

hombres se jubilan más tarde que las mujeres, aunque a veces la diferencia no es superior a un año (Chequia, Lituania y Suiza).

Sin embargo, esta situación va a cambiar en los próximos años. Poco a poco, en varios países, se está aumentando la edad de jubilación.

En **Chequia**, la edad oficial de jubilación para todos los profesores será de 65 años en 2037 ⁽⁷⁶⁾.

En **Irlanda**, la edad oficial de jubilación aumentará a 68 años en 2028 ⁽⁷⁷⁾.

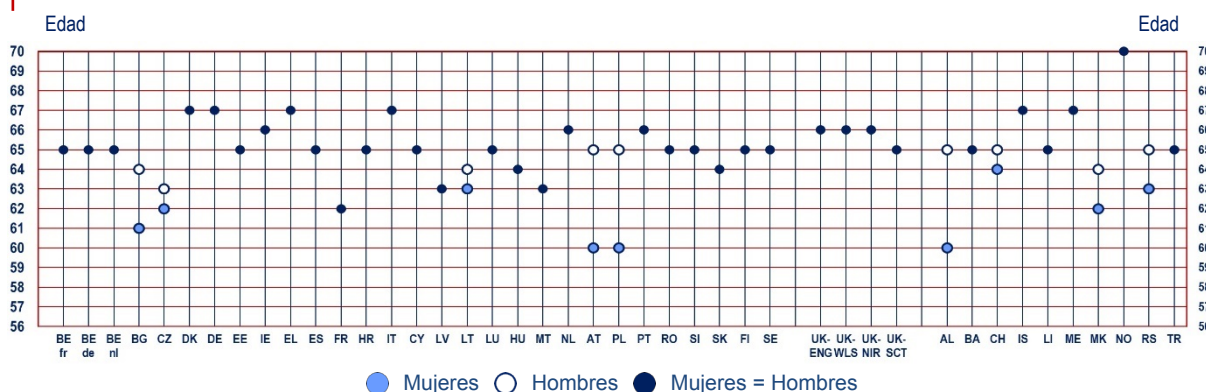
En **Lituania**, la edad oficial de jubilación será de 65 años para hombres y mujeres en 2026. En el periodo de transición, los profesores pueden trabajar más allá de la actual edad oficial de jubilación ⁽⁷⁸⁾.

En **Malta**, la edad oficial de jubilación será de 65 años para hombres y mujeres en 2027 ⁽⁷⁹⁾.

En **Austria**, entre 2024 y 2033, la edad de jubilación de las mujeres aumentará gradualmente de 60 a 65 años ⁽⁸⁰⁾.

En **Serbia**, la edad oficial de jubilación de las mujeres alcanzará los 65 años en 2032 ⁽⁸¹⁾.

Gráfico 1.11: Edad oficial de jubilación del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

La cifra se refiere a la **edad oficial de jubilación**, que establece el límite en el que los profesores dejan de trabajar. Las cifras están redondeadas. En algunos países y en circunstancias especiales, los profesores pueden seguir trabajando más allá de este límite de edad. Hay otros aspectos que intervienen en la fijación de la edad de jubilación, como el número mínimo de años de trabajo y la edad mínima de jubilación con derecho a la pensión completa si se cumple el número de años de servicio exigido. Estos aspectos no se reflejan en el gráfico.

Notas específicas de cada país

En Chequia: La edad oficial de jubilación de las mujeres depende del número de hijos que tengan. En el caso de las mujeres, el gráfico muestra la edad de jubilación de una profesora con dos hijos.

Dinamarca: La edad oficial de jubilación varía en función de la fecha de nacimiento. El gráfico muestra la edad de jubilación de los profesores nacidos en 1955.

Alemania: La edad oficial de jubilación varía en función de la fecha de nacimiento. El gráfico muestra la edad de jubilación de los profesores nacidos en 1964.

Estonia: La edad oficial de jubilación varía en función de la fecha de nacimiento. El gráfico muestra la edad de jubilación de los profesores nacidos a partir de 1961.

Chipre: En la actualidad, los profesores se jubilan a los 64,5 años. A finales del próximo curso escolar, la edad mínima de jubilación será de 65 años para todos los profesores.

Eslovenia: La edad oficial de jubilación también puede ser inferior debido a circunstancias específicas (hijos, servicio militar obligatorio, trabajo antes de los 18 años, jubilación según la normativa vigente hasta 2013).

Eslovaquia: La edad oficial de jubilación también puede ser inferior en función del número de hijos.

Suecia: Las personas nacidas en 1955 o después podrán trabajar hasta los 69 años.

Islandia: Los profesores pueden jubilarse a los 67 años, pero pueden dar clase hasta los 70 años.

⁽⁷⁶⁾ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-155#cast4> [Consultado el 30 de octubre de 2020].

⁽⁷⁷⁾ <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2018/act/39/enacted/en/html> [Consultado el martes, 23 de febrero de 2021].
https://www.education.ie/en/Education-Staff/Services/Retirement-Pensions/Announcements_%20.html [Consultado el martes, 23 de febrero de 2021].

⁽⁷⁸⁾ <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.5901/asr> [Consultado el 28 de octubre de 2020].

⁽⁷⁹⁾ <https://legislation.mt/eli/cap/318/eng/pdf> [Consultado el martes, 3 de noviembre de 2020].

⁽⁸⁰⁾ <https://www.sozialministerium.at/Services/Leichter-Lesen/Soziales/Pensionsarten/Alterspension.html> [Consultado el miércoles, 28 de octubre de 2020].

⁽⁸¹⁾ https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_penzijskom_i_invalidskom_osiguranju.html [Consultado el 28 de octubre de 2020].

En comparación con los datos transmitidos en el informe *La profesión docente en Europa* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015), en algunos países los profesores se jubilan ahora oficialmente más tarde. Este es el caso de 15 sistemas educativos ⁽⁸²⁾. Además, en muchos países, se reduce o elimina la diferencia de género en la edad oficial de jubilación. En Chequia y Serbia, por ejemplo, la brecha se ha reducido de cinco años a sólo uno y dos, respectivamente, y en Rumanía y Eslovenia ha desaparecido por completo.

1.3. Carreras docentes

Tener perspectivas de avance en la carrera puede ser un importante factor de motivación. Puede animar a los profesores a desarrollar las habilidades que necesitan para avanzar en su carrera y seguir ofreciendo una enseñanza de alta calidad al alumnado. Como se subraya en las conclusiones del Consejo sobre los profesores y formadores europeos ⁽⁸³⁾, las diferentes opciones profesionales «pueden animar a los profesores y formadores a seguir dedicados a la profesión y comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos y el suyo propio a lo largo de su vida laboral». Además, una trayectoria profesional dinámica y en evolución también puede contribuir a hacer más atractiva la profesión docente para los jóvenes. Por ello, el Consejo invita a los Estados miembros de la UE a desarrollar marcos nacionales de carrera para los profesores ⁽⁸⁴⁾. Como conclusiones adicionales, la Comisión Europea, en su comunicación sobre el espacio educativo europeo, pretende desarrollar «orientaciones europeas para el desarrollo de los marcos nacionales de carrera durante 2021-2022, apoyando así el avance en la carrera de los profesionales de la educación escolar» (Comisión Europea, 2020, p. 19).

Esta sección examina las oportunidades que tienen los profesores activos plenamente cualificados para desarrollar su carrera. El desarrollo de la carrera se considera aquí tanto en términos de avance a través de los distintos niveles del escalafón, como de avance en términos de experiencia adquirida al asumir responsabilidades adicionales. Solo se consideran parte de las estructuras de la carrera docente los puestos que conllevan el mantenimiento de responsabilidades docentes. Por ejemplo, se excluye del análisis la promoción o el ascenso a un puesto de gestión o administrativo (p. ej., director de centro), que no implica ninguna hora de enseñanza. Si bien algunos profesores pueden prever la evolución de su vida profesional hacia estos últimos puestos, y estos otros puestos pueden formar parte de un continuo en la perspectiva de las profesiones de la educación escolar (Comisión Europea, 2020), suelen conllevar una formación específica, procesos de contratación y un cambio de estatus. Los profesores que ocupan estos puestos suelen dejar de dar clases y tienen otras tareas y responsabilidades.

En primer lugar, la sección identifica los tipos de escalafones existentes en los países europeos. Investiga si estos se formalizan en diferentes niveles — llamados escalafones de varios niveles — o si las carreras se consideran principalmente en términos de mejora salarial sin niveles formales definidos en términos de funciones, responsabilidades y/o relaciones jerárquicas — llamados aquí escalafones de un solo nivel.

Además, la sección analiza la forma en que se utilizan diferentes criterios para establecer el avance de los profesores en su carrera. En concreto, examina el papel que desempeñan los años de servicio, el DPC y la valoración.

La tercera parte de esta sección explora el tipo de oportunidades que tienen los profesores para ampliar su experiencia y diferenciar su papel dentro del entorno escolar, como la tutorización de otros

⁽⁸²⁾ Chequia, Dinamarca, Alemania, Estonia, Grecia, Irlanda, Hungría, Países Bajos, Eslovenia, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia y Liechtenstein.

⁽⁸³⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/16.

⁽⁸⁴⁾ Ibid.

profesores, la coordinación de asignaturas o la gestión de actividades escolares. En esta sección, se analiza cómo se desarrollan estos aspectos en los dos modelos de carrera diferentes.

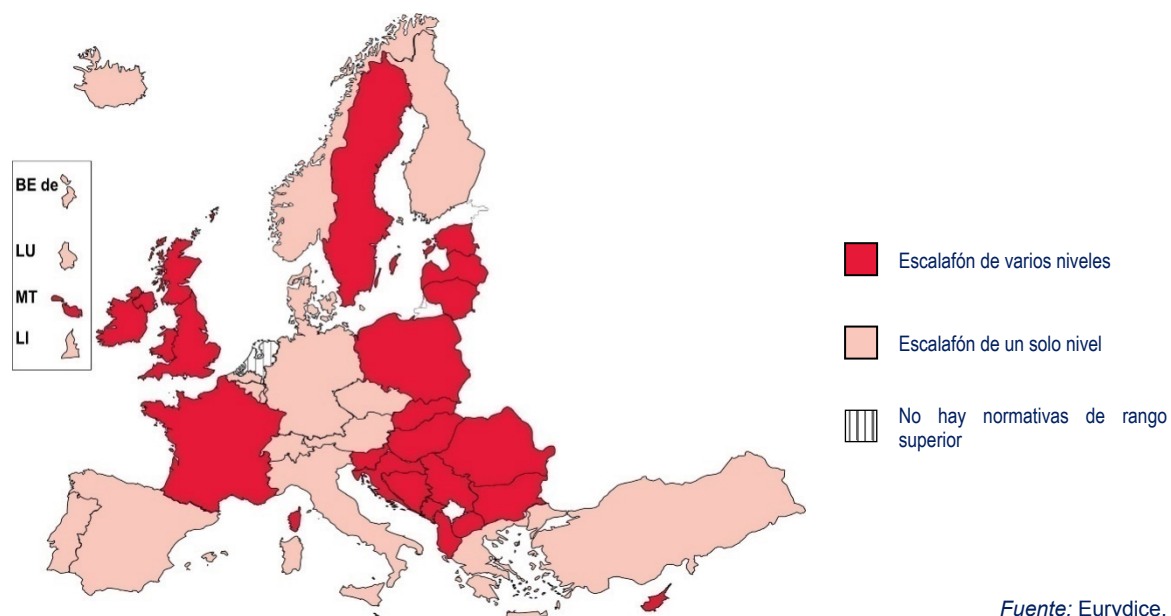
Por último, pero no por ello menos importante, utilizando los tipos de carreras identificados por el resultado final del Grupo de trabajo sobre centros escolares del ET 2020, *Supporting Teacher careers and school leaders - A policy guide* (Comisión Europea, 2020), esta sección analiza algunas de las dinámicas que animan las carreras de los profesores.

1.3.1. Escalafones

El escalafón se define aquí como una vía de avance reconocida dentro de un trabajo o una profesión. Los escalafones pueden tener uno o varios niveles.

- Normalmente, en los escalafones de varios niveles, los niveles se definen por un conjunto de competencias, responsabilidades, funciones y/o relaciones jerárquicas. Dentro de un escalafón de varios niveles, las etapas de la carrera se estructuran en términos de complejidad ascendente y mayor responsabilidad. Una escala salarial puede estar vinculada al escalafón, pero no es su característica determinante.
- Los escalafones que solo tienen un nivel se denominan en este informe escalafones de un solo nivel. Este tipo de configuración puede permitir a los profesores ampliar su experiencia o asumir tareas o responsabilidades adicionales. Sin embargo, no se organizan en etapas específicas de la carrera y no suelen implicar un cambio en las relaciones jerárquicas formales entre los profesores.

Gráfico 1.12: Tipos de escalafón profesional del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria con titulación completa, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

El gráfico tiene en cuenta solo los puestos que tienen una función docente. No se tienen en cuenta los puestos no docentes (por ejemplo, profesores adscritos a organismos encargados de la inspección, la investigación o la formación en administración, directores de centros escolares sin responsabilidades docentes habituales).

El gráfico 1.12 muestra que 24 sistemas educativos europeos tienen un sistema de escalafón organizado en diferentes niveles y 18 organizados en un solo nivel. En los Países Bajos, los marcos de carrera profesional se negocian a través de convenios colectivos y no existen normativas de las autoridades de rango superior al respecto.

Los sistemas educativos con un escalafón de varios niveles siguen diferentes patrones y principios que reflejan lo que significa una carrera dentro de ese sistema. Esto se analiza con más detalle en las siguientes secciones. En el anexo I.1 se ofrece un recorrido con los pasos que se han de seguir para avanzar en los escalafones de varios niveles.

1.3.2. Modelos de avance en la carrera profesional

En el siguiente análisis se examinan los criterios que se aplican al avance en la carrera profesional. En los escalafones de varios niveles, el avance equivale a la promoción al siguiente nivel de carrera, mientras que, en los sistemas de un solo nivel, el avance consiste en una mejora salarial, ya que estos sistemas no tienen niveles de carrera formalizados. El análisis se centra en tres criterios que suelen desempeñar un papel en el proceso de toma de decisiones: los años de servicio, el desarrollo profesional continuado (DPC) y la evaluación del profesorado. Dado que estos pueden no ser los únicos criterios utilizados en cada sistema educativo, en el anexo I.1 se ofrece un resumen de todos los criterios que se consideran un prerrequisito para el avance en la carrera. Una condición previa significa que el criterio debe cumplirse antes de que el candidato pueda ser considerado para promocionar en su carrera, por ejemplo, haber estado en servicio durante un determinado número de años o haber seguido un número mínimo de horas de DPC.

El gráfico 1.13 muestra que existe cierta relación entre los modelos de carrera y las pautas de avance. Mientras que los años de servicio se utilizan ampliamente como criterio en ambos escalafones, el DPC y las evaluaciones sobre el rendimiento no. En general, estos dos últimos suelen formar parte de los mecanismos de promoción en los sistemas educativos con escalafones de varios niveles, y se tienen mucho menos en cuenta en los países con escalafones de un solo nivel.

Escalafones de un solo nivel

En los sistemas educativos con escalafones de un solo nivel, todos los sistemas educativos consideran los años de servicio como base para la promoción, a excepción de Liechtenstein, que tiene en cuenta la edad de los profesores. En 14 sistemas educativos ⁽⁸⁵⁾, este es el único requisito formal para progresar en la carrera.

En la mayoría de los países, el número de años necesarios para el avance es periódico, desde cada año en Suiza y Turquía hasta cada cinco años en Islandia. En Italia, los años de servicio requeridos varían en función del nivel alcanzado en la escala salarial.

Entre los países con un escalafón de un solo nivel, el DPC (véase también el capítulo 3) es un criterio de mejora salarial solo en tres sistemas educativos (España, Luxemburgo y Portugal), y la evaluación del profesorado (véase también el capítulo 4) en dos (Portugal y Liechtenstein).

Solo Portugal basa la decisión de mejora salarial en los tres criterios.

En **Portugal**, la mejora salarial se concede al cumplir cuatro años de servicio (dos años en el nivel 5), la asistencia a al menos 50 horas (25 horas para el nivel 5) de DPC en cuatro años y una evaluación del rendimiento con al menos la nota «bueno» ⁽⁸⁶⁾.

⁽⁸⁵⁾ Bélgica (las tres comunidades), Chequia, Dinamarca, Alemania, Grecia, Italia, Austria, Finlandia, Suiza, Islandia, Noruega y Turquía.

⁽⁸⁶⁾ <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/117104379/202010281834/73637034/diploma/indice>
<https://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/#estrutura>
[Consultado el viernes, 30 de octubre de 2020].

Escalafones de varios niveles

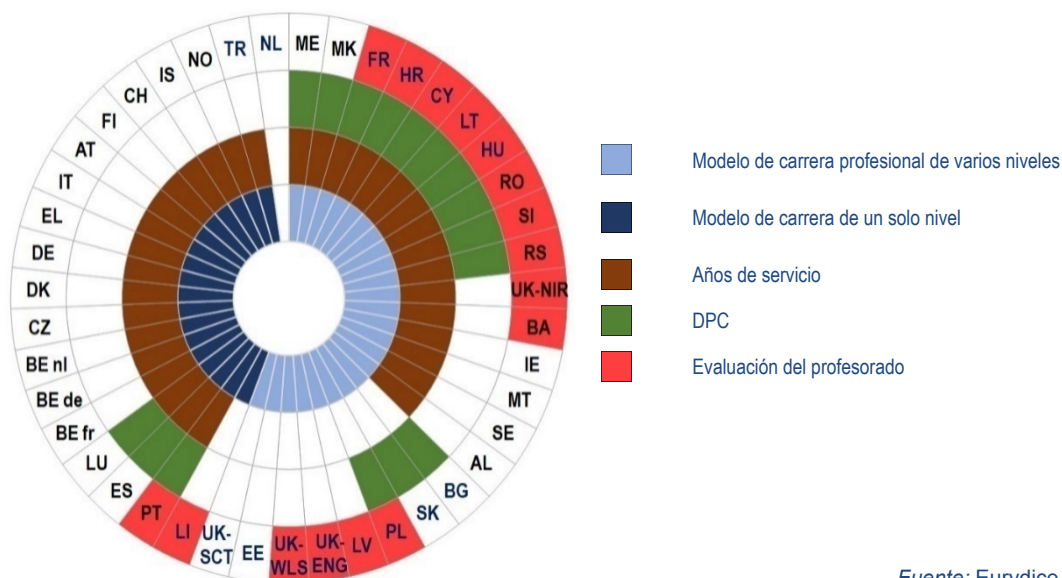
En la mayoría de los sistemas educativos con un escalafón de varios niveles, para progresar, los profesores tienen que cumplir varios criterios. Dos tercios de los países tienen en cuenta los años de servicio, más de la mitad de los sistemas tienen en cuenta el DPC de los profesores y la evaluación forma parte del proceso de promoción en casi dos tercios de los sistemas. Además, un tercio de los sistemas educativos con un modelo de carrera de varios niveles utilizan los tres elementos (Francia, Croacia, Chipre, Lituania, Hungría, Rumanía, Eslovenia y Serbia).

En **Croacia**, los años de servicio y los requisitos de DPC difieren según el nivel de la carrera. Por ejemplo, un tutor docente puede ser promovido a asesor docente solo tras 10 años de servicio en la docencia, cinco de los cuales deben ser como tutor docente, y 150 horas de DPC adquiridas en los últimos cinco años. Para pasar de asesor docente a asesor docente excelente, se requieren 15 años de servicio, cinco de ellos como asesor docente, y 200 horas de DPC adquiridas en los últimos cinco años. En todos los casos, los profesores también deben demostrar que han alcanzado los resultados de aprendizaje definidos por el marco de la norma nacional de cualificaciones para profesores de primaria y secundaria. Los criterios de evaluación también varían en función del nivel de la carrera ⁽⁸⁷⁾.

En otros cinco sistemas, dos de los elementos analizados son: los años de servicio y la evaluación del profesorado (Reino Unido [Irlanda del Norte] y Bosnia y Herzegovina), los años de servicio y el DPC (Montenegro y Macedonia del Norte) o el DPC y la evaluación del profesorado (Polonia).

En **Montenegro**, el número de años de servicio necesarios para pasar al siguiente nivel de carrera difiere de un nivel a otro. Por ejemplo, un docente necesita 12 años de servicio para poder optar al puesto de asesor docente principal y 15 años para el de investigador docente. Los requisitos del DPC también varían de un nivel a otro. La promoción también depende de otros criterios, como ser autor de artículos profesionales ⁽⁸⁸⁾.

Gráfico 1.13: Papel de los años de servicio, el DPC y la evaluación del profesorado como requisitos para el avance de la carrera en escalafones de un solo nivel y de varios niveles, primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

La cifra sólo tiene en cuenta el papel de los años de servicio, las exigencias en cuanto a DPC y la evaluación del profesorado para el avance de la carrera, cuando son requisitos derivados de la legislación. La ausencia del color correspondiente a cada categoría significa que el criterio no es un requisito para el avance de la carrera. En algunos países, se pueden tener en cuenta

⁽⁸⁷⁾ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html[Consultado el 28 de octubre de 2020].

⁽⁸⁸⁾ http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=202494&rType=2&file=Pravilnik_%20o_%20vrstama_%20zvanja.uslovima.na_%C4%8Dinu_%20i_%20postupku_%20predlaganja_%20i_%20odjeljivanju_%20zvanja.docx[Consultado el viernes, 30 de octubre de 2020].

otros factores, como la demostración de competencias específicas, la publicación de artículos en revistas científicas o la obtención de una cualificación superior adicional, para decidir el avance en la carrera. Los países se clasifican primero por modelo de carrera y luego por grupos de criterios de avance de la carrera. Dentro de estos grupos, los sistemas educativos siguen un orden de protocolo.

Notas específicas de cada país

En Chequia: La evaluación del profesorado puede dar lugar a un aumento de sueldo a discreción del director del centro.

Malta: La evaluación del profesorado solo se utiliza para la mejora salarial, pero no para la promoción a un nivel de carrera superior.

Austria: Se pueden conceder estipendios a los profesores si cubren determinadas funciones (por ejemplo, coordinador pedagógico). Para acceder a estas funciones, es necesario seguir una formación específica como requisito previo.

Eslovaquia: La evaluación del profesorado puede dar lugar a un aumento de sueldo a discreción del director del centro.

Suecia: La reunión periódica sobre el desarrollo individual entre los directores de los centros y los profesores puede influir en el aumento salarial, pero no es un requisito.

En el resto de países, para la promoción solo se utiliza uno de los tres criterios analizados: los años de servicio (Irlanda, Malta, Suecia y Albania), el DPC (Bulgaria y Eslovaquia) o la evaluación del profesorado (Letonia y Reino Unido (Inglaterra y Gales)).

En algunos países, también se tienen en cuenta otros criterios adicionales, como la demostración de competencias específicas o la obtención de un nivel de cualificación superior.

Por último, en Estonia y el Reino Unido (Escocia), hay que cumplir otros requisitos además de los años de servicio, el DPC y la evaluación del profesorado para poder ascender.

En **Estonia**, el escalafón profesional tiene tres niveles: docente, docente superior, y docente avanzado. La promoción a un nivel superior se basa en la demostración de competencias específicas que se verifican durante el proceso de certificación profesional ⁽⁸⁹⁾.

En el **Reino Unido (Escocia)**, el escalafón profesional tiene cuatro niveles: profesores de grado principal, profesores principales, directores adjuntos y directores. La promoción a un nivel superior se basa en un proceso de contratación para nombrar a los profesores que ascienden. Este proceso incluye la evaluación de las competencias del profesorado con respecto a las normas profesionales del GTCS. Los directores conservan las funciones docentes si así lo requieren las necesidades curriculares del centro ⁽⁹⁰⁾.

Además, el avance en la carrera en un modelo de carrera de varios niveles no significa que haya un estancamiento salarial entre cada nivel. De hecho, puede ocurrir lo contrario: los profesores se mueven a lo largo de las escalas salariales entre los niveles de la carrera. Dentro de estos mecanismos, algunos criterios que no se tienen en cuenta para la promoción, podrían considerarse para la mejora salarial.

En **Malta**, por ejemplo, la evaluación del profesorado es necesaria para la mejora salarial dentro del grado de profesor, pero no para la promoción al grado de jefe de departamento. Este tipo de promoción está sujeta a la superación de una entrevista de selección, además de cumplir otros requisitos, como los años de servicio ⁽⁹¹⁾.

1.3.3. Diversificación de funciones y responsabilidades

En los siguientes párrafos, se analizan los cambios en las funciones y responsabilidades de los profesores a lo largo de su carrera profesional, y se explora si dichos cambios tienen un impacto en los salarios. El análisis aborda en primer lugar los escalafones de varios niveles, para pasar después a los de un solo nivel.

Escalafones de varios niveles

El avance en la carrera dentro de un escalafón de varios niveles significa, en la mayoría de los casos, un salario más alto, probablemente un mayor prestigio personal y, en muchos casos, la posibilidad de ejercer diferentes funciones dentro del centro. La descripción completa y el análisis comparativo de las funciones adicionales disponibles para los profesores en niveles específicos de su carrera están fuera

⁽⁸⁹⁾ <https://www.kutsereregister.ee/en/standardid/> [Consultado el 28 de octubre de 2020].

⁽⁹⁰⁾ https://www.snct.org.uk/wiki/index.php?title=Part_2_Section_2 [Consultado el 28 de octubre de 2020].

⁽⁹¹⁾ [https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral %20Agreement.pdf](https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf) [Consultado el martes, 3 de noviembre de 2020].

del alcance de este informe. Sin embargo, al analizar las principales responsabilidades de los profesores en los distintos niveles de la carrera, parecen surgir algunos patrones generales (véase también el anexo I.1, donde se enumeran las etapas de la carrera).

En algunos países, el avance de la carrera se expresa en términos de funciones de gestión adicionales. En concreto, los profesores se convierten en subdirectores, asistentes del director o jefes de departamento, lo que implica una mayor responsabilidad al compartir la gestión del centro con el director. Es el caso, por ejemplo, de Irlanda, Chipre, Malta y el Reino Unido (Escocia).

En otros países, el patrón de avance en la carrera sigue la lógica de las funciones pedagógicas adicionales subyacentes, en las que los docentes se convierten en tutor docente, asesor pedagógico o consejero docente, con nuevas responsabilidades en el ámbito de la materia, el plan de estudios y la coordinación y los conocimientos pedagógicos. Por ejemplo, este es el caso de Francia, donde uno de los escalones de la carrera es el de *professeur formateur académique* (profesor formador en áreas académicas), con responsabilidades específicas en la formación de otros profesores.

Por último, otros países expresan el avance en términos de experiencia docente. En estos países, los profesores se convierten en profesores avanzados, profesores colegiados, profesores expertos, profesores superiores o profesores jefe. En estos casos, no existe una correspondencia automática entre las funciones y los niveles de carrera, también porque los centros educativos tienen cierta autonomía a la hora de distribuir las tareas y asignar responsabilidades específicas. Sin embargo, hay casos en los que solo se puede cubrir funciones específicas en determinados niveles de carrera.

En **Bulgaria**, por ejemplo, solo los profesores más veteranos y jefes pueden ser nombrados tutores de otros profesores. Del mismo modo, los puestos vinculados a la coordinación curricular o pedagógica, así como los puestos de dirección, como el de subdirector o el de jefe de departamento, sólo pueden ser cubiertos por profesores jefe.

Del mismo modo, en **Hungría**, sólo los profesores avanzados e investigadores pueden ser tutores de otros profesores, formadores de profesores, coordinadores pedagógicos y curriculares e inspectores de otros centros.

En **Eslovenia**, los profesores asesores y consejeros, así como los profesores que llevan al menos tres años en el puesto de tutor, pueden ser tutores de profesores en prácticas o noveles, y los profesores asesores y consejeros también pueden participar como miembros del comité de evaluación nacional de los conocimientos en la educación básica.

La promoción a un nivel superior en el escalafón profesional está vinculada al aumento salarial en todos los países con un escalafón de varios niveles, a excepción de Estonia.

En **Estonia**, las autoridades locales pagan los salarios y no existe ninguna normativa de las autoridades de rango superior que vincule los niveles de carrera con los salarios. Sin embargo, la próxima estrategia educativa (que entrará en vigor en 2021) contiene un plan para reformar este aspecto vinculando los niveles de la carrera con los salarios y las oportunidades de DPC ⁽⁹²⁾.

Escalafones de un solo nivel

Mientras que el avance de carrera en un modelo de carrera de varios niveles suele implicar el realizar funciones adicionales a la docencia, los profesores también pueden diversificar su trabajo dentro del centro en sistemas con escalafones de un solo nivel.

El gráfico 1.14 muestra algunas de las funciones que pueden desempeñar los profesores en los 18 sistemas con un escalafón de un solo nivel e indica si los profesores reciben una compensación monetaria o en horas. La descripción se centra en tres áreas diferentes: apoyo al profesorado y a los estudiantes (tutor, formador de docentes y asesor/guía de estudiantes), apoyo al centro (funciones de coordinación de DPC, asignaturas, plan de estudios, pedagogía o TIC) y funciones de gestión

⁽⁹²⁾ <https://www.hm.ee/en/activities/strategic-planning-2021-2035/education-strategy-2035-objectives-and-preliminary-analysis> [Consultado el miércoles, 28 de octubre de 2020].

(subdirector o jefe de departamento). Esta lista no es exhaustiva y los profesores pueden desempeñar otras funciones.

Como se muestra en el gráfico 1.14, en 12 sistemas educativos ⁽⁹³⁾, las normativas de las autoridades de rango superior ofrecen a los profesores diferentes posibilidades de diversificar su trabajo dentro del centro. En otros seis países (Chequia, Dinamarca, Italia, Suiza, Islandia y Noruega), se trata en su totalidad o en gran medida de una cuestión de autonomía escolar, tanto en lo que respecta a las funciones como a los mecanismos de compensación. El análisis que se realiza a continuación examina las funciones y los mecanismos de compensación del primer grupo, e incluye los países en los que los centros educativos tienen autonomía, pero algunas funciones siguen estando reguladas por la autoridad de rango superior (Chequia y Noruega).

En lo que respecta al apoyo a los profesores y a los alumnos, el asesoramiento y la orientación del alumnado es una labor que los profesores pueden realizar en la mayoría de los sistemas educativos ⁽⁹⁴⁾ según normativas de las autoridades de rango superior, incluyendo Chequia y Noruega, aunque solo en ocho de ellos se prevé una compensación de tiempo o monetaria ⁽⁹⁵⁾. Del mismo modo, 10 sistemas educativos ⁽⁹⁶⁾ consideran que la tutorización de los compañeros es una función que pueden cubrir los profesores. Sin embargo, sólo seis ⁽⁹⁷⁾ prevén compensaciones de tiempo o monetarias por esta función. La formación de otros profesores es posible en la mitad de los sistemas con un escalafón de un solo nivel. Sin embargo, en este caso, los profesores siempre recibirían una compensación de tiempo o monetaria.

En el ámbito del apoyo escolar, 11 sistemas educativos ⁽⁹⁸⁾ consideran que las funciones de coordinación relacionadas con las TIC deben ser cubiertas por los profesores y siempre son compensadas. La coordinación y el desarrollo de asignaturas o planes de estudio también es una posibilidad en nueve sistemas educativos ⁽⁹⁹⁾ y normalmente los profesores reciben algún tipo de compensación por ello. Solo un tercio de los sistemas con escalafones de un solo nivel prevén la función de coordinador pedagógico, aunque suele estar compensada. Por último, los profesores pueden convertirse en coordinadores de DPC solo en Bélgica (comunidades germanófona y flamenca), Luxemburgo y Portugal, aunque también en la comunidad flamenca de Bélgica, pero sin ningún tipo de compensación.

⁽⁹³⁾ Bélgica (las tres comunidades), Alemania, Grecia, España, Luxemburgo, Austria, Portugal, Finlandia, Liechtenstein y Turquía.

⁽⁹⁴⁾ Bélgica (las tres comunidades), Chequia, Alemania, Grecia, España, Luxemburgo, Austria, Portugal, Finlandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía.

⁽⁹⁵⁾ Bélgica (comunidad germanófona), Chequia, Alemania, España, Luxemburgo, Finlandia, Liechtenstein y Noruega.

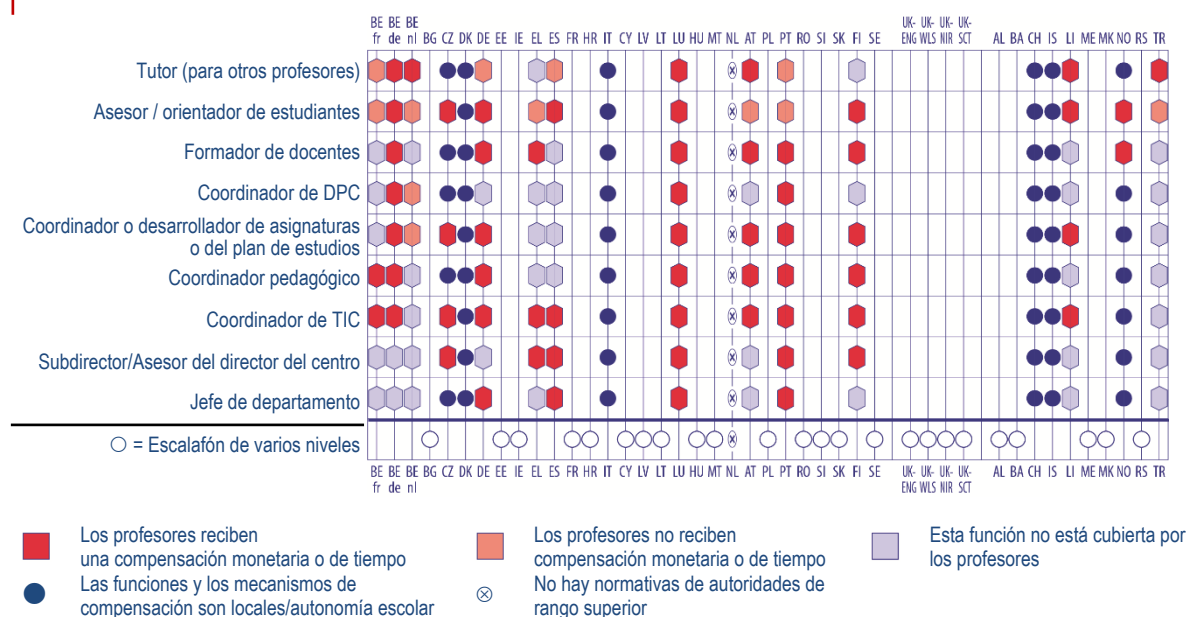
⁽⁹⁶⁾ Bélgica (las tres comunidades), Alemania, España, Luxemburgo, Austria, Portugal, Liechtenstein y Turquía.

⁽⁹⁷⁾ Bélgica (comunidades germanófona y flamenca), Luxemburgo, Austria, Liechtenstein y Turquía.

⁽⁹⁸⁾ Bélgica (comunidades francófona y germanófona), Chequia, Alemania, Grecia, España, Luxemburgo, Austria, Portugal, Finlandia y Liechtenstein.

⁽⁹⁹⁾ Bélgica (comunidades germanófona y flamenca), Chequia, Alemania, Luxemburgo, Austria, Portugal, Finlandia y Liechtenstein.

Gráfico 1.14: Existencia de mecanismos de compensación disponibles para el profesorado en escalafones de un solo nivel para cubrir funciones específicas, según la normativa de la autoridad de primer nivel, primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

En cuanto a los puestos de dirección, solo en algunos sistemas, los profesores pueden cubrir funciones como las de subdirector/asesor del director del centro ⁽¹⁰⁰⁾ o jefe de departamento ⁽¹⁰¹⁾, y, en la mayoría de los casos, a la función se le asignan compensaciones en horas o monetarias.

Entre los sistemas educativos que cuentan con normativas centralizadas sobre las funciones que pueden desempeñar los profesores a lo largo de su vida profesional, Luxemburgo y Portugal destacan claramente como los sistemas educativos con mayor variedad. Sin embargo, en Luxemburgo, todas las funciones analizadas se cubren mediante una compensación de tiempo o monetaria, mientras que en Portugal, las tutorizaciones y la orientación de los estudiantes no se compensan.

En el otro extremo del espectro, Turquía es el país que presenta la menor variación en cuanto a las diferentes funciones disponibles para los profesores. Del mismo modo, en la comunidad francófona de Bélgica, los profesores no tienen muchas posibilidades de diversificar su trabajo, y la compensación monetaria o de tiempo solo está prevista para las funciones de coordinadores de TIC y de pedagogía.

Entre los seis países ⁽¹⁰²⁾ que consideran que las funciones adicionales y los mecanismos de compensación relacionados son asuntos que deben tratarse a nivel local o escolar, Chequia y Noruega siguen regulando algunas responsabilidades. En todos estos casos, los profesores tienen derecho a compensaciones de tiempo o monetarias.

Este análisis muestra que los escalafones de un solo nivel no significan, per se, que los profesores tengan menos posibilidades de diversificar su trabajo. De hecho, en algunos sistemas educativos, los profesores tienen a su disposición una serie de funciones que permiten el desarrollo profesional. Sin embargo, en otros sistemas educativos, existen márgenes para abrir oportunidades adicionales o para ofrecer a los profesores incentivos que se sumen a los factores de motivación intrínseca.

⁽¹⁰⁰⁾ Chequia, Grecia, España, Luxemburgo, Portugal y Finlandia.

⁽¹⁰¹⁾ Alemania, España, Luxemburgo y Portugal.

⁽¹⁰²⁾ Chequia, Dinamarca, Italia, Suiza, Islandia y Noruega.

1.3.4. Escalafones y tipos de carrera

El siguiente análisis contrapone los escalafones analizados anteriormente con el esquema de tipos de carrera desarrollados por el Grupo de trabajo sobre centros escolares del ET 2020. Este grupo, creado por la Comisión Europea, y que reúne a representantes de los ministerios de educación europeos y de las organizaciones interesadas ⁽¹⁰³⁾, ha trabajado específicamente en la elaboración de directrices políticas en el ámbito del desarrollo de la carrera de los profesores y los directores de centros escolares. En su resultado final *Supporting Teacher careers and school leaders: a policy guide* (Comisión Europea, 2020), el grupo describe seis posibles tipos de trayectorias profesionales que pueden ponerse a disposición del profesorado, como indica el gráfico 1.15.

Teniendo en cuenta las advertencias del análisis realizado en este informe, como la exclusión de los puestos que no tienen horas de docencia, las trayectorias profesionales formales identificadas pueden remontarse al menos a tres de los seis modelos descritos por el Grupo de trabajo sobre centros escolares del ET 2020, en concreto, a los modelos de «Ascenso», «Ascenso y recorrido» y «Desplazamiento lateral». En cuanto a los otros tres, o bien están fuera del alcance de este informe («Entrar y salir» y «Añadir capas del sistema») o bien han sido analizados en cierta medida en trabajos anteriores («Cambiar de contexto») ⁽¹⁰⁴⁾. Sin embargo, representan caminos interesantes a seguir en futuras investigaciones sobre los modelos de carrera docente.

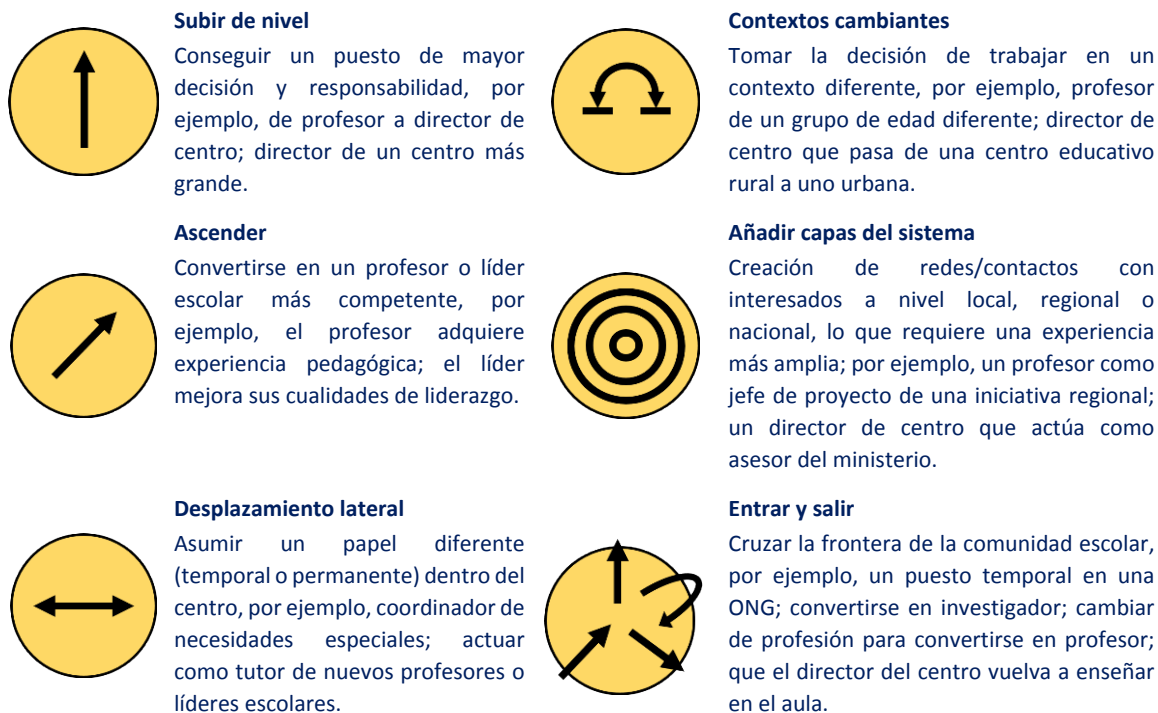
Como se ha visto en este informe, varios sistemas educativos con escalafones de varios niveles permiten a los profesores «ascender» hacia funciones directivas (Irlanda, Chipre, Malta, Reino Unido (Escocia)). Esto también es posible en algunos sistemas educativos con escalafones de un solo nivel (Chequia, Alemania, España, Italia, Luxemburgo, Portugal y Finlandia), aunque el acceso a estos puestos no se enmarca en una estructura formal de promoción profesional. Los profesores podrían asumir estas funciones temporalmente, en función de las necesidades organizativas de su centro, y siguiendo procesos que suelen decidirse en cada centro.

En otros sistemas educativos, el énfasis se pone en los conocimientos pedagógicos o didácticos, cercanos al concepto de «Ascender y ascender». Asumiendo que «ascender» incluye una noción de avance a un nivel de carrera formal superior, esta categoría contaría con muchos sistemas educativos con un escalafón de varios niveles. En escalafones de un solo nivel, los profesores también pueden asumir funciones que suponen una experiencia más profunda y amplia en materia pedagógica, curricular o de asignaturas. Sin embargo, como se ha destacado anteriormente, estas posibilidades podrían basarse en gran medida en dinámicas internas de los centros educativos, sin que exista un modelo formal de promoción profesional, por lo que serían menos visibles para los jóvenes que pueden plantearse la enseñanza como una profesión.

⁽¹⁰³⁾ Para más información sobre los grupos de trabajo del ET 2020, véase: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en [Consultado el 28 de octubre de 2020].

⁽¹⁰⁴⁾ Hasta cierto punto, el «Cambio de contextos» se ha analizado en términos de movilidad del profesorado dentro de los sistemas educativos en el informe *Teaching Careers in Europe - Access, progression and support* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018).

Gráfico 1.15: Seis tipos de carrera docente



Fuente: Comisión Europea (2020).

Del mismo modo, si asumimos que «moverse lateralmente» implica que no hay un paso formal a un nivel superior, todos los modelos de carrera de un solo nivel entrarían en esta categoría. Como se ve en el gráfico 1.14, en algunos de estos sistemas las oportunidades siguen siendo muy limitadas, mientras que en otros hay mucha variación. Sin embargo, estas oportunidades no siempre vienen acompañadas de compensaciones monetarias, lo que deja a la motivación intrínseca y a la discreción de los profesores el querer asumir o no más responsabilidades/funciones.

Por último, Francia y Hungría tienen elementos que mezclan el modelo de «Ascender y ascender» con el de «movimiento lateral». En Francia, los profesores pueden ascender del puesto de profesor, al de formador de docentes, al de asesor pedagógico y al de coordinador de asignaturas, y moverse de forma lateral entre los tres últimos (véase el anexo I.1). Sin embargo, para convertirse en formador de docentes, es necesario obtener un certificado (CAFFA - *Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique*). En Hungría, los profesores avanzados pueden convertirse en profesores investigadores durante un periodo de cinco años. Al cabo de cinco años, vuelven a su condición de profesores avanzados, o solicitan otros cinco años de investigación.

1.4. Conclusiones

La crisis vocacional en la docencia: retos principales para los gobiernos

En toda Europa, los sistemas educativos se enfrentan a una crisis vocacional en la profesión docente. La mayoría de los países experimentan una escasez general de profesores, a veces agravada por los desequilibrios en su distribución por materias y zonas geográficas, el envejecimiento de la población docente, el abandono de la profesión y las bajas tasas de matriculación en formación inicial del profesorado (FIP). Muchos sistemas educativos se enfrentan a varios retos al mismo tiempo, lo que exige políticas que puedan devolver a la enseñanza su atractivo como opción profesional. Los

gobiernos de toda Europa están poniendo en marcha planes para contrarrestar el abandono del profesorado, que a menudo van en la dirección de remodelar la FIP, mejorar las condiciones de trabajo, reformar las trayectorias profesionales y modernizar la formación continua.

Condiciones laborales

En las conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro ⁽¹⁰⁵⁾, se identifican las condiciones laborales como un elemento esencial para mejorar el atractivo y el estatus de la profesión. En este capítulo se han analizado las condiciones de empleo, la jornada laboral, los salarios y la edad de jubilación.

En cuanto a las condiciones de empleo, el análisis revela que, en la UE, uno de cada cinco profesores trabaja con un contrato temporal. Esta condición laboral precaria se concentra en gran medida en los profesores jóvenes. En la UE, entre los profesores menores de 35 años, uno de cada tres está empleado con un contrato de trabajo temporal, y en algunos países, más de dos tercios de los profesores jóvenes tienen contratos de corta duración. La elevada proporción de contratos laborales precarios en los profesores jóvenes parece ir más allá de la necesidad de flexibilidad de los sistemas educativos para adaptarse a situaciones cambiantes, como los cambios demográficos o la necesidad de sustituciones temporales. Los países que tienen una alta proporción de contratos temporales afirman que esto se debe a varias razones, como los obstáculos en los procesos de contratación, la alta proporción de profesores que se jubilan y el impacto a largo plazo de las crisis económicas recientes con su consiguiente reducción del gasto público. El impacto de la alta proporción de contratos precarios, concentrada en los primeros años de la carrera docente, podría influir en la decisión de los profesores principiantes de permanecer o abandonar la profesión, e influir en la percepción de la enseñanza como una opción profesional poco atractiva en general.

Las horas de trabajo de los profesores están reguladas en todos los sistemas educativos europeos. Sin embargo, los países pueden definir diferentes dimensiones de las horas de trabajo: horas de trabajo totales, horas de enseñanza o tiempo de disponibilidad en el centro. En la mayoría de los países en los que las horas de trabajo están reguladas, los profesores a tiempo completo trabajan 40 horas semanales, que van desde las 30 horas de Grecia y Albania hasta las 42 horas de Suiza y Liechtenstein. Los datos de TALIS revelan que, de media, los profesores europeos informan que trabajan 39 horas semanales. Según las normativas, el tiempo de enseñanza va desde un mínimo de 12 horas semanales en Turquía hasta un máximo de 26 horas semanales en Hungría. De media, los profesores a tiempo completo de la UE dicen dar casi 20 horas de clase a la semana. Por lo tanto, existe una clara convergencia entre la normativa y la práctica.

Los profesores afirman dedicar menos de la mitad de su tiempo a la enseñanza, mientras que las tareas directamente relacionadas con ella (es decir, la planificación/preparación de las clases y la calificación/corrección) ocupan casi una cuarta parte de su tiempo. Otras tareas, como el trabajo administrativo, la gestión escolar y la comunicación con los padres, ocupan la otra cuarta parte. Además, cuando los profesores trabajan más horas, el equilibrio entre estas diferentes dimensiones cambia. De hecho, los profesores que trabajan más horas tienden a dedicar, en proporción, menos tiempo a la enseñanza y más a otras tareas. La dedicación a la enseñanza puede llegar, de media, a ocupar solo un tercio de su jornada laboral total. Algunas autoridades de rango superior están revisando la carga de trabajo de los profesores para reducir la carga de tareas innecesarias, reorientar los esfuerzos hacia sus responsabilidades principales y disminuir el tiempo dedicado a las exigencias administrativas.

⁽¹⁰⁵⁾ OJ C 193, 9.6.2020.

Los salarios de los profesores varían enormemente en Europa, al igual que la satisfacción de los profesores con lo que ganan. En la UE, menos del 40 % de los profesores están satisfechos o muy satisfechos con su salario. Los datos revelan que existe una cierta correlación entre la satisfacción con el sueldo y los salarios en relación con el PIB per cápita. En muchos países, donde el salario medio bruto real de los profesores es inferior al PIB per cápita nacional, los profesores expresan una baja satisfacción con sus ingresos. Lo contrario también es cierto. Los profesores de los países en los que los salarios medios son superiores al PIB per cápita expresan una mayor satisfacción con sus sueldos. Los datos revelan que otras circunstancias específicas podrían desempeñar un papel en la insatisfacción de los profesores con sus salarios, como una evolución salarial lenta o modesta durante su carrera o largos períodos de estancamiento debido a las menores inversiones de los gobiernos en gasto público. A la hora de replantear las políticas salariales, tener en cuenta el ritmo de la mejora salarial, así como el nivel salarial general, podría ayudar a elevar la satisfacción con los salarios. Hacer más atractivos los salarios de los profesores también podría influir en la elección de los jóvenes de su camino profesional.

La edad de jubilación de los profesores ha seguido una dinámica similar a la de otros sectores. En la mayoría de los países europeos, los profesores normalmente se jubilan a los 65 años. Además, los sistemas educativos que permiten a los profesores jubilarse antes están aumentando gradualmente la edad de jubilación. Asimismo, las normativas que permiten que las mujeres se jubilen antes que los hombres han desaparecido o se prevé que desaparezcan en la próxima década.

Carreras

En Europa hay dos modelos principales de carrera profesional para los profesores. El primer tipo, denominado escalafón de varios niveles, se organiza en niveles de carrera formales y los profesores van pasando de uno a otro. El segundo, denominado de nivel único, no tiene niveles de carrera formales y el avance en la carrera consiste en mejorar en la escala salarial.

El primer modelo permite a los profesores diversificar su trabajo en función del nivel que alcancen. Normalmente, cada nivel está asociado a un salario más alto, y el avance en la carrera se decide mediante una mezcla de criterios tales como el número de años de servicio, el cumplimiento de los requisitos de DPC y los resultados de la evaluación. El modelo de nivel único también ofrece oportunidades para diversificar las funciones, aunque no siempre están previstos mecanismos de compensación. Normalmente, el avance se decide en función del número de años de servicio.

Las estructuras profesionales multinivel suelen evolucionar en una dirección específica, como cargos administrativos. Esto significa que los buenos profesores, que quieren avanzar, se ven cada vez más apartados de la enseñanza, en lugar de mantenerse en ella. Del mismo modo, otros escalafones profesionales de varios niveles pueden no evolucionar hacia funciones de gestión en absoluto, y no ofrecer a los profesores que lo deseen la oportunidad de experimentar este tipo de responsabilidad.

En los sistemas educativos con escalafones de un solo nivel, la ausencia de un escalafón predeterminado puede dar a los profesores la flexibilidad de evolucionar en diferentes direcciones, dependiendo también de sus deseos y talentos personales, así como de las necesidades del centro. Sin embargo, en estos sistemas educativos, la variedad de funciones y responsabilidades suele ser limitada, hay una ausencia de reconocimiento formal y, en algunos casos, una falta de compensación monetaria o de tiempo.

En ambos modelos hay margen para la reflexión y la reforma mediante la articulación de trayectorias profesionales que permitan que los profesores evolucionen hacia diferentes funciones, según las necesidades del centro y del sistema, y también según los deseos, los talentos y los planes vitales de

los profesores. La elaboración de estos itinerarios también implica aclarar las cuestiones relativas a los mecanismos de compensación y recompensa, teniendo en cuenta el reconocimiento formal y adaptando los criterios utilizados para el avance de la carrera. La docencia debe dejar de ser vista como una profesión aislada con una evolución profesional limitada o nula y pasar a formar parte de la gran familia de profesiones de la educación escolar. El desarrollo de marcos profesionales nacionales podría ser un punto de partida para las políticas de estructuras profesionales que ofrezcan a los profesores oportunidades diversas y enlacen las diferentes profesiones de la educación escolar. Esto, a su vez, podría desempeñar un papel favorable en el aumento del atractivo de la profesión docente.

CAPÍTULO 2: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO E INSERCIÓN EN LA PROFESIÓN DOCENTE

La formación inicial del profesorado (FIP) y la inserción profesional son los primeros pasos del proceso continuo de desarrollo profesional de los profesores. El manual de la Comisión Europea sobre la inserción profesional afirma que es conveniente que «el proceso de introducción en la docencia sea gradual, desde la formación inicial, pasando por la fase de inserción profesional, hasta el desarrollo profesional continuo» ⁽¹⁰⁶⁾.

La FIP es el punto de partida de este proceso continuo de desarrollo profesional y «el modo en que se estructura desempeña un papel clave para determinar tanto la calidad como la cantidad de profesores» (Musset, 2010, p. 4). Su objetivo es dotar a los futuros profesores de las competencias profesionales básicas y desarrollar las actitudes necesarias para su futuro papel y responsabilidades. Les ofrece la oportunidad de conocer la profesión y, por lo general, de tener una primera experiencia docente a través de las prácticas en centros educativos. Las instituciones de educación superior (IES) son los principales proveedores de FIP en la mayoría de los sistemas educativos europeos. Como consecuencia de la evolución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del proceso de Bolonia, muchos sistemas educativos han reformado la FIP para adaptarla a una nueva estructura de tres ciclos (grado/máster/doctorado).

La inserción profesional en la fase inicial de la carrera permite a los profesores consolidar sus conocimientos y habilidades y vincularlos a la realidad del entorno escolar. También tiene como objetivo facilitar la transición de los profesores a la profesión, ofreciéndoles apoyo individual y ayudándoles a afrontar los retos que puedan surgir en los primeros años de docencia. La mayoría de los sistemas educativos europeos han puesto a disposición de los profesores recién titulados una fase de inserción profesional estructurada (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018, p. 52).

Tanto los responsables de las políticas europeas como los responsables de las nacionales se centran de manera especial en la calidad de la FIP y la inserción profesional. Se reconoce ampliamente que la calidad de los profesores influye en los resultados de los alumnos. Las conclusiones del Consejo sobre la formación eficaz de los docentes consideran que proporcionar una FIP y una inserción profesional de calidad es un factor importante para garantizar que el profesorado posea las competencias pertinentes para ser eficaz en el aula ⁽¹⁰⁷⁾. Además, se ha puesto de manifiesto que una fase de inserción profesional estructurada desempeña un papel crucial para garantizar la profesionalización continua de los profesores recién titulados y para apoyar su transición a la actividad profesional. Las conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro destacan que «se debería prestar una atención especial al personal docente principiante y proporcionarle orientación y tutorización adicionales para facilitar el inicio de su carrera y enseñarle a gestionar las dificultades específicas a las que se enfrenta» ⁽¹⁰⁸⁾.

Los documentos políticos de la Unión Europea no dejan de subrayar que la calidad de la FIP y la disponibilidad de apoyo para los profesores recién titulados desempeñan un papel importante a la hora de atraer y retener candidatos con alto potencial en la profesión. Como se indica en las conclusiones del Consejo de 2014, la formación del profesorado es parte integral del objetivo más amplio de las políticas de aumentar el atractivo y la calidad de la profesión ⁽¹⁰⁹⁾. En 2020, las conclusiones del

⁽¹⁰⁶⁾ Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión Europea SEC(2010) 538 final. Desarrollo de programas de inserción profesional coherentes y sistemáticos para profesores noveles: Manual para los responsables políticos, p. 9. El documento está disponible en línea en http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [Consultado el miércoles, 18 de noviembre de 2020].

⁽¹⁰⁷⁾ Conclusiones del Consejo, del 20 de mayo de 2014, sobre la formación eficaz de los docentes, DO C 183 de 14.06.2014.

⁽¹⁰⁸⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020, C 193/ 12.

⁽¹⁰⁹⁾ OJ C 183, 14.06.2014.

Consejo sobre el personal docente y formador europeo del futuro reafirmaron que la calidad de la FIP contribuye al atractivo de la profesión docente, y subrayan la necesidad de «un enfoque complementario y completo a todos los niveles y en todos los aspectos de la enseñanza y formación del personal docente y formador, incluidas la formación inicial, la inserción profesional y la tutorización»⁽¹¹⁰⁾.

Este capítulo ofrece información sobre la estructura de la FIP y las medidas de apoyo al inicio de la carrera profesional. Los análisis se basan principalmente en la normativa y las recomendaciones de rango superior. Los análisis secundarios de los datos de TALIS 2018 alimentan el debate al arrojar luz sobre la realidad del nivel educativo y la experiencia de los profesores. El capítulo consta de dos secciones principales. La primera aborda la forma en que se estructura la FIP de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria y su duración. También proporciona información sobre el nivel educativo mínimo que se consigue al final de la FIP. Estos datos se interrelacionan con los datos de TALIS 2018 sobre el mayor nivel educativo que en realidad poseen los profesores en ejercicio. Para ayudar a abordar la calidad de la FIP, el análisis examina sus elementos básicos, centrándose en la proporción de la formación profesional y las prácticas en centros educativos. Por último, esta sección informa sobre las vías alternativas de acceso a un título docente.

La segunda sección investiga la disponibilidad, situación, duración y disposiciones de los programas de inserción profesional para los profesores recién titulados. A partir de los resultados del estudio TALIS 2018, el análisis examina la proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria que participaron en programas de inserción profesional formales o informales como docentes principiantes. También aborda la relación entre la normativa y la participación en la inserción profesional. Para completar el panorama, esta sección examina la situación y los objetivos de la evaluación de los profesores al final de la inserción profesional.

2.1. Formación inicial del profesorado

La organización de la FIP convencional varía mucho en toda Europa y puede parecer una estructura bastante compleja. Como resultado de la creciente flexibilidad de la educación terciaria, algunos sistemas educativos han introducido varios programas de FIP que preparan a los profesores de primera etapa de Educación Secundaria⁽¹¹¹⁾. La primera parte de esta sección, sin embargo, se centra en los dos modelos organizativos principales de la FIP convencional (los modelos consecutivo y simultáneo). Analiza cómo se relacionan con las normativas sobre la duración mínima de la FIP, el nivel mínimo educativo al que conducen y el tiempo mínimo requerido para la formación profesional (véanse los puntos 2.1.1 y 2.1.2). Esta parte se complementa con el análisis de los datos de TALIS 2018 sobre el mayor nivel educativo de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria y los elementos básicos incluidos en su educación y formación formales.

La segunda parte de esta sección (2.1.3) aborda las vías alternativas de acceso a la cualificación docente, mientras que las descripciones estructuradas de las vías alternativas nacionales se encuentran en el Anexo I.2.

2.1.1. La FIP convencional: organización y nivel educativo

Los programas convencionales de FIP pueden dividirse en dos modelos principales: simultáneos y consecutivos. Los programas simultáneos se dedican a la FIP desde el inicio, con asignaturas

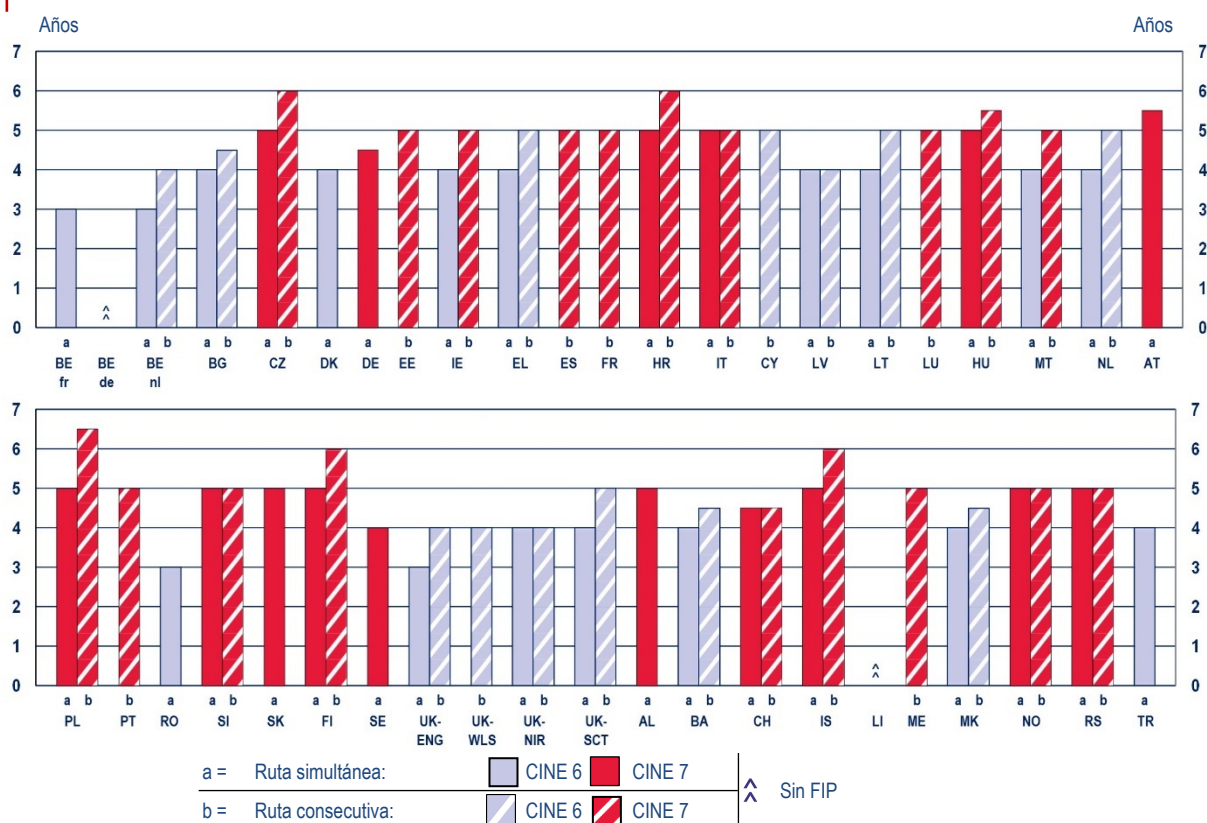
⁽¹¹⁰⁾ DO C 193 DE 9.6.2020, C 193/11.

⁽¹¹¹⁾ La información detallada sobre todos los programas de formación inicial del profesorado en los sistemas educativos europeos puede encontrarse en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

académicas generales impartidas de manera paralela a las asignaturas profesionales. Los modelos consecutivos abarcan programas en los que los estudiantes, que han cursado estudios superiores en áreas específicas, pasan a la formación profesional del profesorado en una fase sucesiva separada. Los pros y los contras de estos modelos han sido ampliamente identificados y descritos en la literatura. El modelo simultáneo de la FIP suele percibirse como una experiencia de aprendizaje más integrada, mientras que se suele considerar que los programas consecutivos ofrecen una entrada más flexible a la profesión docente, pues permiten elegir esta opción en una fase posterior de la formación (Musset, 2010).

El gráfico 2.1 muestra que más de la mitad de los sistemas educativos europeos ofrecen ambas rutas de formación para los profesores de primera etapa de Educación Secundaria. En nueve sistemas educativos ⁽¹¹²⁾, la FIP convencional se imparte exclusivamente a través de un modelo simultáneo, mientras que en ocho sistemas ⁽¹¹³⁾ la ruta consecutiva es la única disponible. No obstante, cabe destacar que la mitad de los sistemas educativos que sólo ofrecen uno de estos dos modelos han introducido puntos de entrada alternativos a la profesión docente mediante el desarrollo de nuevos programas de formación del profesorado (véase la sección 2.1.3).

Gráfico 2.1: Nivel mínimo y duración total mínima de la formación inicial del profesorado convencional (en años) para trabajar en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

El nivel educativo mínimo se basa en la [Clasificación Internacional Normalizada de la Educación \(CINE 2011\)](#). El grado corresponde al nivel CINE 6 y el máster al nivel CINE 7. Cuando los documentos oficiales especifican la duración de la FIP sólo en créditos de estudio (ECTS), se aplicó la siguiente conversión: 1 año = 60 créditos de estudio.

⁽¹¹²⁾ Bélgica (Comunidad francesa), Dinamarca, Alemania, Austria, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Albania y Turquía.

⁽¹¹³⁾ Estonia, España, Francia, Chipre, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido (Gales) y Montenegro.

Notas específicas de cada país

Bélgica (BE de): No se organiza ninguna formación de profesores dentro de la Comunidad. La mayoría de los profesores se forman en la Comunidad francófona de Bélgica. El requisito mínimo para la contratación es un título de grado.

Chequia: El modelo consecutivo se define como un máster no pedagógico más 188 horas de formación profesional. La formación profesional puede hacerse en paralelo o después de un máster no pedagógico. Normalmente dura de uno a dos años.

Alemania: La duración total mínima de la FIP es de 4,5 a 5,5 años, dependiendo de la duración del servicio preparatorio (*Vorbereitungsdienst*), cuya duración oscila entre 12 y 24 meses según el estado federado. La barra del gráfico muestra la duración total mínima en los estados federados que tienen un Primer Examen Estatal (*Erste Staatsprüfung*) al final de la primera fase. Por lo general, no se pueden acumular créditos ECTS durante la segunda fase de la FIP.

Grecia: Los graduados de programas de máster o doctorado en Ciencias de la Educación pueden obtener el título de profesor sin necesidad de cursar un programa de formación docente.

Luxemburgo: La mayoría de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria obtienen su máster en el extranjero.

Malta: Debido a una reforma en la FIP (2016/17), el programa simultáneo de Grado en Educación fue reemplazado por un curso consecutivo de cinco años que conduce a un Máster en Enseñanza y Aprendizaje. Todavía se imparte un pequeño número de cursos simultáneos de FIP.

Hungría: La duración de los programas de FIP depende de varios factores (por ejemplo, el número de asignaturas estudiadas, el campo de estudio y el tipo de estudio). La cifra del gráfico indica las características de los programas de FIP más típicos.

Austria: Una vez obtenido el título de licenciado, los profesores en formación pueden empezar a trabajar. Pero tienen que cursar un máster en cinco años, posiblemente a tiempo parcial.

Eslovenia: El programa consecutivo también puede durar seis años.

Suecia: La duración total de la FIP es de 4 años si prepara al profesor en dos asignaturas, y de 4,5 años si lo prepara en tres asignaturas.

Reino Unido (WLS): Ya no hay ruta de formación simultánea para profesores de primera etapa de Educación Secundaria en 2019/20. Este programa se reintroducirá a partir de 2020/21.

Liechtenstein: No se organiza ninguna formación de profesores en el país. La mayoría de los profesores se forman en Austria o Suiza. El requisito mínimo para la contratación es un título de máster.

Noruega: La mayoría de los programas de FIP conducen a la obtención de un máster, excepto los programas de FIP que preparan a los profesores de asignaturas prácticas y estéticas, cuyo título final es el de licenciado.

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, los programas de FIP para profesores del primera etapa de Educación Secundaria desembocan en el título de máster (CINE 7) ⁽¹¹⁴⁾. En otros, el título mínimo requerido es un título de grado (CINE 6). Algunos sistemas educativos -aquellos en los que el grado es el nivel mínimo de FIP exigido para ser profesor de primera etapa de Educación Secundaria- ofrecen la opción de realizar estudios más largos hasta llegar a un máster. Es el caso, por ejemplo, de la Comunidad francófona de Bélgica, Bulgaria, los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra). En Rumanía y el Reino Unido (Gales), estará disponible un nuevo programa de FIP que conduce a un título de máster a partir del año académico 2020/21.

En **Rumanía**, a partir del año académico 2020/21, se implementará en ocho universidades un programa piloto para el modelo consecutivo de FIP que conducirá a un Máster Didáctico/Educativo (título de Máster en Enseñanza).

En el **Reino Unido (Gales)**, habrá una nueva ruta de posgrado a tiempo parcial enfocado a la docencia a partir de septiembre de 2020. Esta ruta tardará dos años en completarse y conducirá a la obtención de un Certificado de Posgrado en Educación (que incluye 60 créditos de nivel de máster) y a la obtención del *Qualified Teacher Status* (acreditación docente).

La duración de la FIP puede expresarse en un número de años (véase el gráfico 2.1). Por regla general, los programas de FIP que conducen a un título de grado duran cuatro años. Sólo en la Comunidad francófona de Bélgica, la Comunidad flamenca de Bélgica (modelo simultáneo), Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra - modelo simultáneo) la duración es de tres años. En cambio, en Grecia, Chipre, Lituania, los Países Bajos y el Reino Unido (Escocia), los programas de FIP organizados según el modelo consecutivo duran cinco años. El título de máster se suele conceder tras completar el programa de FIP de cinco años.

En los últimos cinco años, en algunos sistemas educativos, se han reformado diferentes aspectos de la FIP relacionados con el gráfico 2.1. En Irlanda (modelo consecutivo), Malta (modelo consecutivo), Austria, Montenegro y Noruega, el nivel mínimo de FIP para trabajar en centros de primera etapa de Educación Secundaria se ha elevado hasta un título de máster.

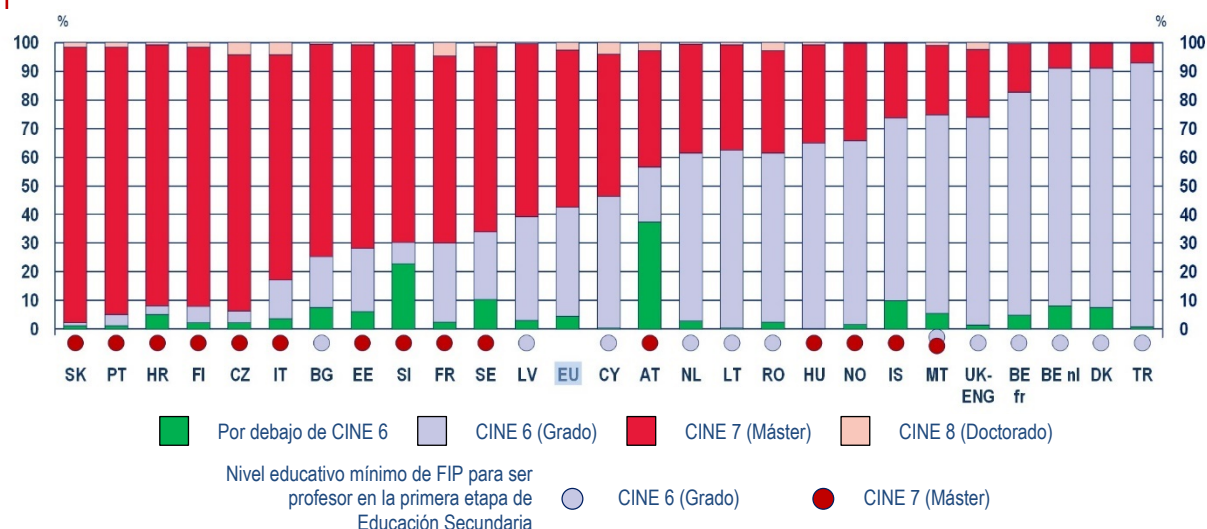
⁽¹¹⁴⁾ En algunos sistemas educativos, sobre todo en los que la formación inicial del profesorado se ha reformado hace poco, puede haber un desfase entre la legislación vigente sobre el nivel educativo mínimo para el empleo y el nivel educativo mínimo de los programas de FIP. Este es el caso, por ejemplo, de Polonia y Albania, donde la educación terciaria de ciclo corto (CINE 5) sigue siendo el nivel educativo mínimo para la contratación del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria, mientras que los programas de FIP que comienzan en el año académico 2019/20 conducen a títulos de máster.

En Grecia, Macedonia del Norte y Serbia, se ha introducido el modelo consecutivo junto a las rutas simultáneas tradicionales. En cambio, dos países han reducido el número de rutas de FIP. En Austria y Montenegro, una única ruta de nivel de máster (simultánea en Austria y consecutiva en Montenegro) ha sustituido a los modelos anteriores.

Nivel educativo más alto alcanzado por los profesores

Los datos de TALIS 2018 proporcionan información sobre el nivel educativo más alto de los profesores. Esto puede arrojar luz sobre el nivel educativo que el profesorado en ejercicio tiene realmente en Europa. Sin embargo, la comparación entre los dos conjuntos de datos debe hacerse con precaución. Mientras que los datos de Eurydice proporcionan información sobre la normativa vigente, los datos de TALIS 2018 incluyen las respuestas de todos los profesores, incluidos aquellos titulados bajo la legislación anterior. Además, los datos de Eurydice se refieren al nivel educativo mínimo de los profesores, mientras que TALIS 2018 se refiere al nivel más alto alcanzado ⁽¹¹⁵⁾.

Gráfico 2.2: Proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria por nivel educativo más alto, 2018



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	FR	HR	IT	CY	LV	LT	
Por debajo del nivel CINE 6	4.5	4.8	8.1	7.5	2.2	7.6	6.0	2.4	5.0	3.7	0.4	3.1	0.3	
Nivel CINE 6 (Grado)	38.0	78.0	83.0	17.7	4.0	83.6	22.2	27.7	3.2	13.3	46.0	36.0	62.3	
Nivel CINE 7 (Máster)	54.9	16.9	8.9	74.1	89.7	8.7	70.9	65.4	91.0	78.8	49.7	60.6	36.7	
Nivel CINE 8	2.7	0.3	0.1	0.6	4.1	0.1	0.8	4.5	0.8	4.2	4.0	0.3	0.7	
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Por debajo del nivel CINE 6	0.2	5.4	2.9	37.2	1.2	2.4	22.8	1.2	2.1	10.4	1.4	9.9	1.5	0.7
Nivel CINE 6 (Grado)	64.6	69.4	58.6	19.2	3.7	59.1	7.4	1.0	5.7	23.4	72.5	63.8	64.3	92.3
Nivel CINE 7 (Máster)	34.5	24.3	38.0	40.7	93.4	35.8	69.2	96.2	90.6	64.9	23.8	26.2	34.0	6.9
Nivel CINE 8	0.7	0.9	0.5	2.8	1.6	2.8	0.7	1.6	1.5	1.3	2.3	0.1	0.2	0.2

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el Cuadro 2.1 del Anexo II).

Notas explicativas

El Gráfico se basa en las respuestas de los profesores a la pregunta 3 «¿Cuál es el nivel más alto de educación formal que ha obtenido?».

Las respuestas a los ítems 1-4 se agrupan en la categoría «Por debajo de CINE 6».

⁽¹¹⁵⁾ No fue posible analizar el nivel de estudios más alto de los profesores titulados con arreglo a la legislación vigente. La muestra de profesores recién titulados (aquellos que han terminado su formación o educación hace menos de 5 años) era demasiado pequeña para ser representativa.

El nivel educativo mínimo se basa en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011).

UE se refiere a los países o regiones de la Unión Europea que participaron en el estudio TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Las diferencias estadísticas significativas con respecto a los valores de la UE se indican en negrita en la tabla que aparece debajo de la figura.

Los datos del gráfico están ordenados de forma descendente de acuerdo con el número de profesores cuya educación formal más alta es un título de máster (CINE 7).

Los puntos «CINE 6 (Grado)», «CINE 7 (Máster)» muestran las normativas de rango superior sobre el nivel mínimo de FIP, ver Gráfico 2.1.

A pesar de estas limitaciones, los datos de TALIS 2018 indican que el nivel educativo más alto alcanzado por los profesores suele corresponder al mínimo exigido en la normativa. En 19 sistemas educativos ⁽¹¹⁶⁾, la mayoría de los profesores (el 75 % o más) afirman estar cualificados al menos hasta el nivel mínimo exigido por la normativa vigente relativa a la FIP.

El gráfico 2.2 muestra que, en la UE, el 54,9 % de los profesores declaran tener un título de máster, mientras que el 38,0 % de los profesores declaran tener un título de grado como máximo nivel educativo. Pocos profesores tienen un título de investigación avanzada. En la UE, el 2,7 % de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria indicó que había terminado un programa de doctorado. En Chequia, Francia e Italia, la proporción de doctores entre los profesores de primera etapa de Educación Secundaria es considerablemente mayor (4,1 %, 4,5 % y 4,2 %, respectivamente). Por último, el 4,5 % de los profesores de la UE declaró tener un título inferior al de Grado (CINE 6). En Austria (37,2 %) y Eslovenia (22,8 %) ⁽¹¹⁷⁾, esta proporción es especialmente alta. Esto puede estar relacionado con que en estos países los programas de educación terciaria de ciclo corto (CINE 5) solían ser la forma más común de obtener un título docente. Aunque se han introducido nuevos programas de FIP que conducen al título de máster, se necesitan más años para que esta proporción disminuya.

En varios países, la mayoría de los profesores suele tener el mismo nivel de cualificación. Más del 75,0 % de los profesores de Chequia, Croacia, Italia, Portugal, Eslovaquia y Finlandia tienen un título de máster. En estos países, el máster es el título mínimo requerido para ser profesor de primera etapa de Educación Secundaria. Más del 75,0 % de los profesores declararon tener un título de grado en Bélgica (comunidades francesa y flamenca), Dinamarca y Turquía.

En seis países, aunque el nivel mínimo establecido de FIP es el título de grado, muchos profesores afirmaron que tienen un título de máster. El porcentaje de titulados de máster en Lituania, Países Bajos y Rumanía es del 36,7 %, 38,0 % y 35,8 % respectivamente, mientras que alcanza el 74,1 % en Bulgaria, el 49,7 % en Chipre y el 60,6 % en Letonia. Varias razones pueden explicar esta proporción elevada de titulados de máster. Por ejemplo, puede estar relacionada con el hecho de que en todos estos países, excepto en Rumanía, los profesores pueden titularse a través de la ruta consecutiva de FIP, lo que significa que algunos tienen un máster en el campo de la asignatura antes de emprender la formación profesional del profesorado. Además, en Lituania y Chipre se anima a los profesores a obtener un máster, ya que cuenta para el avance profesional. Mientras que en Lituania se exige un título de máster para ser director de centro educativo, en Chipre los profesores que tienen más títulos avanzados obtienen puntos adicionales que contribuyen a un incremento salarial. Por último, en algunos sistemas educativos en los que el título de grado es el nivel mínimo de FIP, los programas conducen tanto a títulos de grado como de máster. Por ejemplo:

⁽¹¹⁶⁾ Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), Bulgaria, Chequia, Dinamarca, Estonia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Malta, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Reino Unido (Inglaterra) y Turquía.

⁽¹¹⁷⁾ En Eslovenia, el 22,7 % de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria obtuvieron su título realizando programas de estudios de título académico concluidos hasta la década de 1990, que corresponden al primer ciclo del sistema de Bolonia. Este programa se clasificó en el nivel CINE 5 por su duración (2-3 años). El 0,1 % de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria tienen un nivel educativo inferior al nivel CINE 5 (véase OCDE, Base de datos TALIS 2018, Tablas I.4.8).

En los **Países Bajos**, aunque el título de grado es el nivel mínimo exigido, tanto las rutas de FIP simultáneas como las consecutivas ofrecen estudios más largos que desembocan en un título de máster.

En ocho países ⁽¹¹⁸⁾, aunque la FIP concluye con el título de máster, menos del 75 % de los profesores declaran tener este título. La proporción de profesores cualificados por debajo del requisito mínimo de máster supera el 50 % en Hungría, Austria, Islandia y Noruega. Esto puede explicarse por el hecho de que en estos cuatro países el máster se ha establecido como nivel mínimo de FIP recientemente ⁽¹¹⁹⁾.

2.1.2. Programas convencionales de FIP: elementos básicos

Independientemente del nivel que se adopta o del nivel de cualificación al que conduce, el contenido de la FIP es de gran importancia para que los profesores estén dotados de todo lo que necesitan para realizar su trabajo. Los documentos de políticas de la Unión Europea han subrayado de manera continua que los futuros profesores deben desarrollar no sólo su conocimiento de las asignaturas, sino también sus competencias profesionales durante sus estudios. En 2014, el Consejo de la Unión Europea reconoció que el conocimiento de las asignaturas y las competencias profesionales son elementos fundamentales para una FIP eficaz ⁽¹²⁰⁾. La Comunicación de la Comisión Europea sobre desarrollo escolar y docencia excelente subrayó que la FIP debe combinar el conocimiento de las asignaturas, la teoría pedagógica y una práctica en el aula suficiente ⁽¹²¹⁾.

La formación profesional, tal y como se entiende aquí, es una parte de la FIP que proporciona a los futuros profesores tanto los conocimientos teóricos específicos como las habilidades prácticas para la profesión docente. Las prácticas en centros educativos son una parte integral de la formación profesional que puede incluir la observación de la enseñanza y, a veces, la enseñanza en sí misma. Por lo general, se trata de una formación práctica no remunerada en un entorno de trabajo real que puede integrarse a diferentes etapas del programa de FIP.

En la primera parte de este apartado se analiza si las autoridades educativas de rango superior exigen que la formación profesional y las prácticas en centro educativos se incluyan en la FIP de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria, y cuál es su duración mínima regulada. La segunda parte examina los datos de TALIS 2018 para mostrar la proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria que han completado una educación o formación formal que incluía contenidos, pedagogía y práctica en el aula.

El gráfico 2.3 muestra la duración total de la FIP, así como la duración de la formación profesional y de las prácticas en centros educativos, cuando está reguladas. Para poder comparar la carga académica entre programas, la duración se expresa en créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). A través del marco del proceso de Bolonia y de programas de cooperación europeos como Erasmus+, los sistemas educativos europeos han desarrollado el ECTS como instrumento clave para un diseño curricular transparente, así como para facilitar la transferencia de créditos entre programas e instituciones. Permite expresar los resultados del aprendizaje y la carga académica de los programas de FIP en créditos de estudio. Por lo tanto, se puede comparar tanto la duración de los programas de FIP como sus principales componentes.

⁽¹¹⁸⁾ Estonia, Francia, Hungría, Austria, Eslovenia, Suecia, Islandia y Noruega.

⁽¹¹⁹⁾ El máster fue establecido como nivel mínimo de FIP en: Francia (2010), Hungría (2006), Austria (2015), Islandia (2008) y Noruega (2017).

⁽¹²⁰⁾ Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre la formación eficaz de los docentes, DO C 183 de 14.6.2014.

⁽¹²¹⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida. SWD (2017) 165 final. COM (2017) 248 final. [pdf] Disponible en: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF> [Consultado el martes, 7 de julio de 2020].

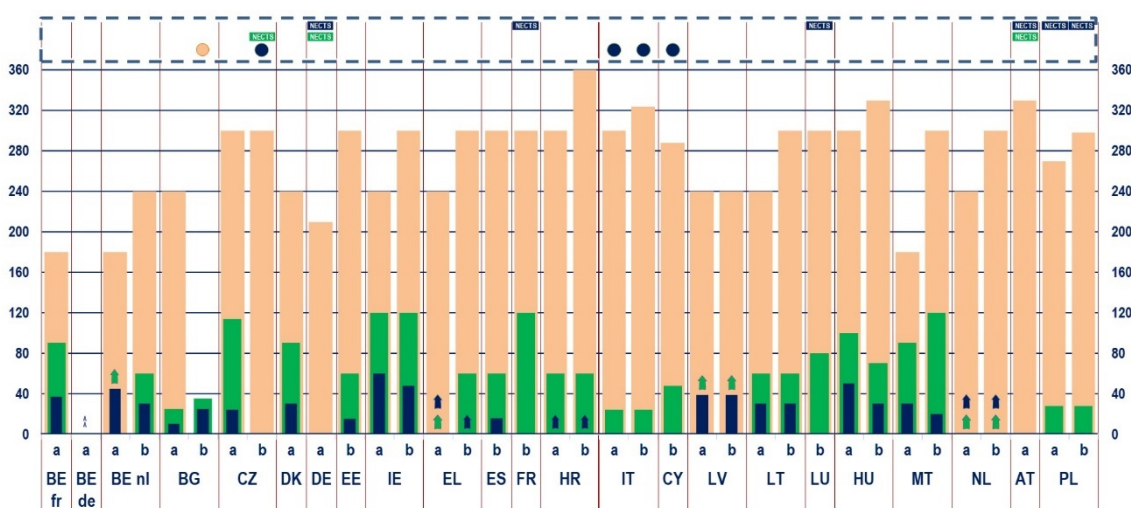
La figura 2.3 muestra que casi todos los sistemas educativos exigen que la formación profesional se incluya en los programas de FIP. La mayoría de los sistemas educativos también regulan una duración mínima de la formación profesional, mientras que en 11 sistemas educativos ⁽¹²²⁾, la proporción de la formación profesional es decidida por las propias instituciones de FIP.

En nueve sistemas educativos en los que la duración está regulada ⁽¹²³⁾, la carga académica de la formación profesional es de 60 ECTS, lo que corresponde aproximadamente a un año de formación a tiempo completo. En Irlanda, Francia, Malta (programa consecutivo) y Portugal la formación profesional dura el doble. En Bulgaria, Rumanía, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte y Serbia, la duración mínima de la formación profesional no supera los 40 ECTS, mientras que las duraciones más cortas se dan en Italia (24 ECTS), Montenegro (23 ECTS) y Turquía (25 ECTS).

Al examinar la proporción de la formación profesional dentro de los programas de FIP, se observan grandes variaciones entre países. La proporción de la formación profesional oscila entre el 50 % de la duración total de la FIP en Bélgica (Comunidad francófona), Irlanda (programa simultáneo) y Malta (programa simultáneo) y el 8 % en Italia y Montenegro. El porcentaje de formación profesional es del 15 % o menos en Bulgaria, Italia, Rumanía, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, Macedonia del Norte, Serbia y Turquía, donde la duración de la formación profesional es también la más corta.

Mientras que la duración de las prácticas en centros educativos como parte de la formación profesional está regulada en alrededor de la mitad de los sistemas educativos europeos, en otros se deja a la discreción de las instituciones de FIP, o no está regulada. En los casos en los que está regulada, la duración mínima de las prácticas en centros educativos varía considerablemente entre países. Oscila entre los 60 ECTS de Irlanda (modelo simultáneo) y los cinco ECTS de Rumanía. En ocho sistemas educativos ⁽¹²⁴⁾, la formación práctica ocupa aproximadamente la mitad del tiempo dedicado a la formación profesional.

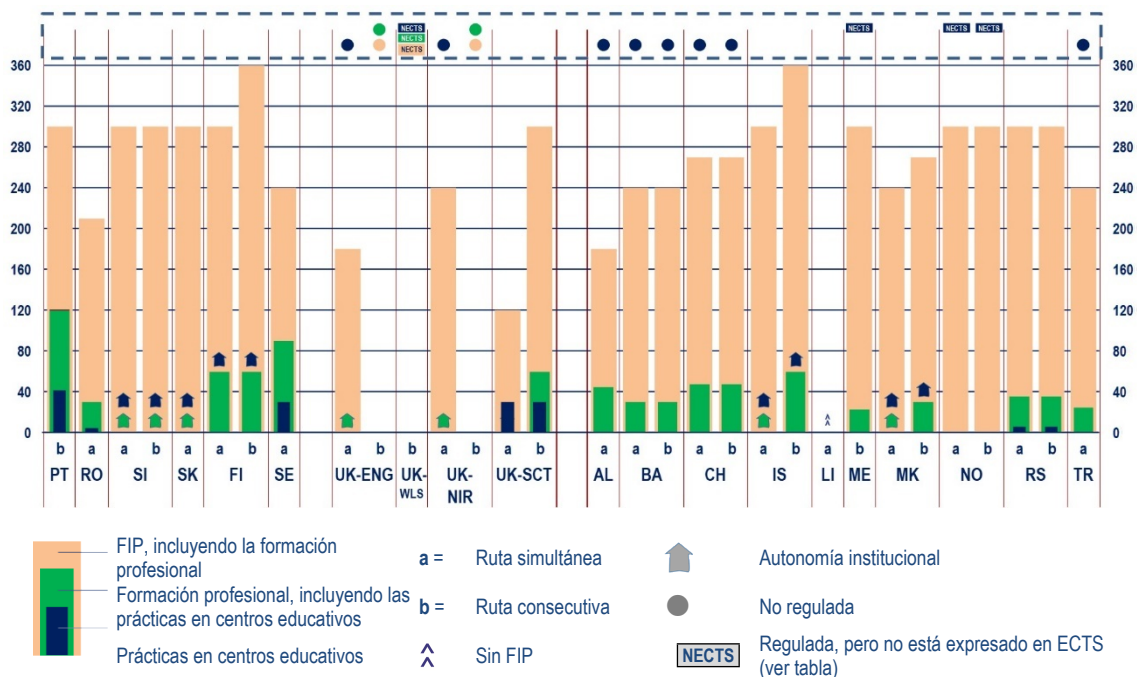
Gráfico 2.3: Duración mínima de la FIP, de la formación profesional y de las prácticas en centros educativos (en ECTS), en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



⁽¹²²⁾ Esto se aplica a los modelos simultáneos de FIP en Bélgica (Comunidad flamenca), Grecia, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia), Islandia y Macedonia del Norte. En Letonia, los Países Bajos y Eslovenia, rige la autonomía institucional en todos los programas convencionales de FIP.

⁽¹²³⁾ Bélgica (Comunidad flamenca, programa consecutivo), Estonia, Grecia, España, Croacia, Lituania, Finlandia, Reino Unido (Escocia) (programa consecutivo) e Islandia (programa consecutivo).

⁽¹²⁴⁾ Bélgica (Comunidad francófona) y Comunidad flamenca (modelo consecutivo), Bulgaria (modelo simultáneo), Dinamarca, Irlanda, Lituania, Hungría y Reino Unido (Escocia - modelo consecutivo).



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

La duración de la FIP corresponde a la duración total, es decir, incluye la duración de la formación profesional y de las prácticas en centros educativos. La duración de la formación profesional incluye la duración de las prácticas en centros educativos.

(ECTS, salvo mención especial)

	BE fr		BE de		BE nl		BG		CZ		DK	DE		EE		IE		EL		ES		FR
	a	-	a	b	a	b	a	b	a	b	a	a	b	a	b	a	b	a	b	b	b	
FIP	180	>>	180	240	240	●	300	300	240	210	300	240	300	240	300	240	300	240	300	300	300	
Formación profesional	90	>>	↑	60	25	35	114	188 horas	90	Ver nota	60	120	120	↑	60	60	120	↑	60	60	120	
Prácticas en centros educativos	37	>>	45	30	10	25	24	●	30	Ver nota	15	60	48	↑	↑	16	4-6 semanas	↑	↑	16	4-6 semanas	

	HR		IT		CY	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT
	a	b	a	b	b	a	b	a	b	b	a	b	a	b	a	b	a
FIP	300	360	300	300	288	240	240	240	300	300	300	330	180	300	240	300	330
Formación profesional	60	60	24	24	48	↑	↑	60	60	80	100	70	90	120	↑	↑	Ver nota
Prácticas en centros educativos	↑	↑	●	●	●	39	39	30	30	180 horas	50	30	30	20	↑	↑	Ver nota

	PL		PT	RO	SI		SK	FI		SE	UK- ENG		UK-WLS	UK-NIR		UK-SCT	
	a	b	b	a	a	b	a	a	b	a	a	b	b	a	b	a	b
FIP	270	298	300	210	300	300	300	300	360	240	180	●	4 años	240	●	120	300
Formación profesional	28	28	120	30	↑	↑	↑	60	60	90	↑	●	1 año	↑	●	↑	60
Prácticas en centros educativos	150 horas	150 horas	42	5	↑	↑	↑	↑	↑	30	●	●	24 semanas	●	●	30	30

	AL	BA		CH		IS		LI	ME	MK		NO		RS		TR
	a	a	b	a	b	a	b	-	b	a	b	a	b	a	b	a
FIP	180	240	240	270	270	300	360	>>	300	240	270	300	300	300	300	240
Formación profesional	45	30	30	48	48	↑	60	>>	23	↑	30	0.5 años	0.3 años	36	36	25
Prácticas en centros educativos	●	●	●	●	●	↑	↑	>>	Ver nota	↑	↑	100-110 días	60 días	6	6	●

a Ruta simultánea b Ruta consecutiva | ↑ Autonomía institucional ● No regulada >> FIP en el extranjero

Fuente: Eurydice.

Notas específicas de cada país

Bélgica (BE de): No se organiza ninguna formación de profesores dentro de la Comunidad. La mayoría de los profesores se forman en la Comunidad francófona de Bélgica.

Bélgica (BE nl): Las «prácticas en centros educativos» se equiparan con el concepto más amplio de «componente práctico» en la FIP. Este componente práctico incluye las prácticas en centros educativos, pero también puede contener las lecciones prácticas en la institución universitaria.

En Chequia: La duración de la ruta consecutiva no incluye las 188 horas de formación profesional. La formación profesional puede hacerse en paralelo o después de un máster no pedagógico.

Alemania: La duración de la formación profesional y de las prácticas en centros educativos está regulada, pero no puede expresarse por separado en ECTS. La proporción entre la didáctica o las ciencias de la educación y las prácticas en centros educativos y los estudios de las asignaturas que se van a impartir debe ser aproximadamente de 1:2. Además, el servicio preparatorio consiste en formación profesional en centros educativos. Su organización y duración dependen del estado federado.

Luxemburgo: Los datos de la figura se refieren a la FIP en la Universidad de Luxemburgo.

España: De acuerdo con la normativa, al menos 16 créditos ECTS deben corresponder a un «practicum», que incluye las prácticas en centros educativos, así como la tesis final del máster.

Francia: Para la mayoría de los alumnos que cumplen los requisitos descritos en el gráfico se especifica un número mínimo de semanas de observación en el centro educativo (de 4 a 6 semanas para los alumnos que aprobaron el examen tipo oposición al final del cuarto curso; de 8 a 12 semanas para los demás). El número correspondiente de créditos ECTS queda a discreción de la institución. Además, los alumnos que han aprobado el examen al final del cuarto curso tienen 324 horas de enseñanza en el quinto curso.

Italia: Para convertirse en docente cualificado, los titulados de los institutos tienen que aprobar un examen de oposición. Para ser admitidos a esta oposición, los candidatos deben obtener 24 ECTS en asignaturas antro-po-psico-pedagógicas así como en asignaturas de metodologías y tecnologías de la enseñanza. Estos 24 ECTS pueden obtenerse durante los programas de máster (si están incluidos) o después de la finalización de los programas de máster (si no están incluidos).

Chipre: No hay prácticas en centros educativos, ya que los estudiantes de magisterio obtienen una experiencia práctica en el centro educativo durante la inserción profesional, que es una fase estructurada del programa de FIP.

Lituania: Los alumnos que hayan obtenido al menos un título de grado pueden empezar a enseñar, siempre que obtengan la cualificación docente (correspondiente a 60 créditos ECTS) a más tardar en los dos primeros años de docencia.

Austria: La formación profesional y las prácticas en centros educativos se incluyen en los 330 ECTS (carga académica de la FIP), no se expresan como ECTS específicos.

Polonia: Las prácticas en centros educativos están incluidas en la formación profesional (28 ECTS), pero se expresan sólo en horas (un mínimo de 150 horas).

Eslovaquia: También se puede cursar un «estudio pedagógico complementario» (*Doplňujúce pedagogické štúdium*) de 200 horas (normalmente dos años) en paralelo o después del correspondiente máster no pedagógico. Las prácticas en centros educativos representan un mínimo de 40 horas, pero no hay un equivalente en ECTS.

Suecia: La duración total de la FIP es de 240 ECTS si prepara a los profesores en dos asignaturas, y de 270 ECTS si los prepara en tres asignaturas.

Reino Unido (ENG): Para el modelo consecutivo, la duración del Certificado de Posgrado en Educación (PGCE), que suele corresponder a un programa de un año, no está disponible en ECTS. En el caso de las rutas simultáneas y consecutivas que no se basan en el empleo, las prácticas en centros educativos suelen representar un mínimo de 120 días (24 semanas) sin equivalente en ECTS.

Reino Unido (NIR): Para el modelo consecutivo, la duración del Certificado de Posgrado en Educación (PGCE), que suele corresponder a un programa de un año, no está disponible en ECTS. En el caso de las rutas postprimarias simultáneas, las prácticas en centros educativos suelen durar 32 semanas, sin equivalente en ECTS, mientras que en el caso de las rutas postprimarias consecutivas, duran 24 semanas.

Liechtenstein: No se organiza ninguna formación de profesores en el país. La mayoría de los profesores se forman en Austria o Suiza.

Montenegro: Las prácticas en centros educativos se ofrecen de forma continua a lo largo de los semestres.

Inclusión de los contenidos, la pedagogía y las prácticas de enseñanza en la FIP

En TALIS 2018 se ha pedido a los profesores que informen sobre varios elementos incluidos en su educación o formación formal. Esta sección se centra en la inclusión de contenidos, pedagogía (general y relacionada con las asignaturas) y la práctica escolar.

En la UE, el 92,4 % de los profesores declaró haber estudiado el contenido de todas o algunas de las asignaturas que imparten. La mayoría de los países europeos siguen la tendencia media en cuanto a la inclusión de contenidos sobre las asignaturas en la educación o formación inicial. Asimismo, más del 80 % de los profesores de la UE han recibido formación de pedagogía general y de la relacionada con las asignaturas. Hay muy poca variación entre los países en este ámbito. Sólo en España, Francia e Italia las proporciones son significativamente menores (véase el Cuadro 2.4 del Anexo II).

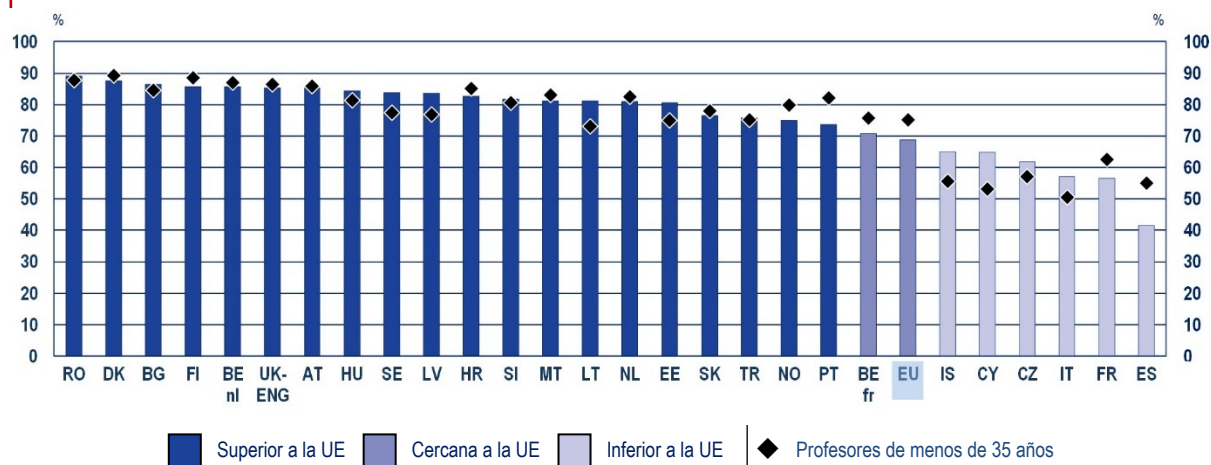
La mayoría de los profesores de la UE (84,3 %) también afirman que las prácticas escolares formaron parte de la FIP. Este porcentaje alcanza el 98,1 % en Finlandia, el 97,1 % en el Reino Unido (Inglaterra) y el 95,0 % en la Comunidad flamenca de Bélgica, mientras que la tasa más baja se observa en Chequia (66,9 %) y España (67,3 %).

El gráfico 2.4 muestra el porcentaje de profesores que declaran haber recibido una educación o formación inicial que incluía todos los componentes básicos. También muestra las respuestas de la generación más joven de profesores (menos de 35 años) con el fin de entender si la FIP está cambiando.

Según los resultados de TALIS 2018, casi el 70 % de los profesores en toda la UE informan que su educación o formación formal incluía todos los componentes básicos ⁽¹²⁵⁾. En alrededor de tres cuartas partes de los sistemas educativos europeos, esta proporción es significativamente mayor que el nivel de la UE. Esta proporción supera el 85,0 % en Bélgica (Comunidad flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Austria, Rumanía, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra), donde existe una larga tradición de combinar el contenido de las asignaturas, la pedagogía y las prácticas en la FIP. En cambio, en Chequia, España, Francia, Italia, Chipre e Islandia, la proporción de profesores que recibieron formación en todos los elementos básicos está por debajo del nivel de la UE. En España, Francia e Italia, esta proporción es inferior al 60,0 %, siendo la más baja la de España (41,5 %).

⁽¹²⁵⁾ En España, Francia e Italia (tres de los países más grandes de la UE), la proporción de profesores que se formaron en todos los elementos básicos es baja, lo que hace bajar la media de la UE.

Gráfico 2.4: Proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria que han concluido un programa de educación o formación formal que incluye contenidos, pedagogía y prácticas en el aula, 2018



	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Todos los profesores	68.8	70.7	85.7	86.5	61.8	87.6	80.5	41.5	56.5	82.7	57.1	64.8	83.6	81.2
Profesores de menos de 35 años	75.0	75.6	86.9	84.5	57.1	89.2	74.9	55.0	62.4	85.0	50.4	53.1	76.8	72.9
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Todos los profesores	84.4	81.3	81.0	85.4	73.7	89.1	81.8	76.5	85.8	83.9	85.4	65.1	74.9	75.7
Profesores de menos de 35 años	81.2	82.9	82.4	85.8	82.1	87.7	80.6	77.8	88.5	77.4	86.4	55.5	79.7	75.0

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el Cuadro 2.3 del Anexo II).

Notas explicativas

Datos basados en las respuestas de los profesores a la pregunta 6 «¿Se incluyeron los siguientes elementos en su <educación o formación> formal, y en qué medida se sintió preparado para cada elemento en su enseñanza?» clasificados por grupos de edad según las respuestas dadas a la pregunta «¿Qué edad tiene?».

Las barras muestran la proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria que siguieron una educación o formación formal que incluía contenidos de las asignaturas, pedagogía y práctica en el aula, es decir, los profesores que respondieron «sí» a las variables a (alguna o todas las materias que enseñó), b (pedagogía de alguna o todas las materias), c (pedagogía general) y d (práctica en el aula en todas o algunas de las materias que enseñó) de la pregunta 6 (A).

La intensidad del color de la barra y el uso de la negrita en la tabla indican diferencias estadísticas significativas con respecto a los valores de la UE.

Los datos mostrados en las barras están ordenados de forma descendente. Los datos de la tabla están en orden de protocolo.

UE se refiere a los países o regiones de la Unión Europea que participaron en el estudio TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Los diamantes muestran la proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria menores de 35 años que siguieron una educación o formación formal que incluía contenidos de las asignaturas, pedagogía y prácticas en el aula.

Al comparar a los profesores principiantes con el total de la población docente, se observa una pequeña tendencia positiva en la UE (más 6,2 puntos porcentuales, SE 0,59). En alrededor de la mitad de los sistemas educativos, los profesores jóvenes tienen más probabilidades de haber completado una formación inicial que incorpore todos los elementos básicos, mientras que la mayor diferencia se observa en España y Francia (más 13,6 puntos porcentuales, SE 2,56 y 5,9 puntos porcentuales, SE 1,58, respectivamente) (véase el Cuadro 2.3 del Anexo II). Esto probablemente refleja las siguientes políticas recientes que introdujeron cambios en la estructura y el contenido de la FIP:

En **España**, el Real Decreto de 2008 ⁽¹²⁶⁾ estableció las bases de la formación inicial del profesorado para cada etapa educativa. Por lo tanto, desde el año académico 2009/10, todos los programas de FIP que conducen al diploma de profesor de secundaria tienen que incluir pedagogía, psicología y gestión del aula.

⁽¹²⁶⁾ Real Decreto (2008), <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>

En Francia, desde la puesta en marcha del máster en enseñanza en 2013/14, se ha reforzado constantemente el componente profesional de la formación inicial del profesorado. Esta tendencia continúa con la reforma en curso, que aumenta la profesionalización al incluir más periodos de prácticas y más formación por parte de los profesores que realmente imparten el nivel en cuestión.

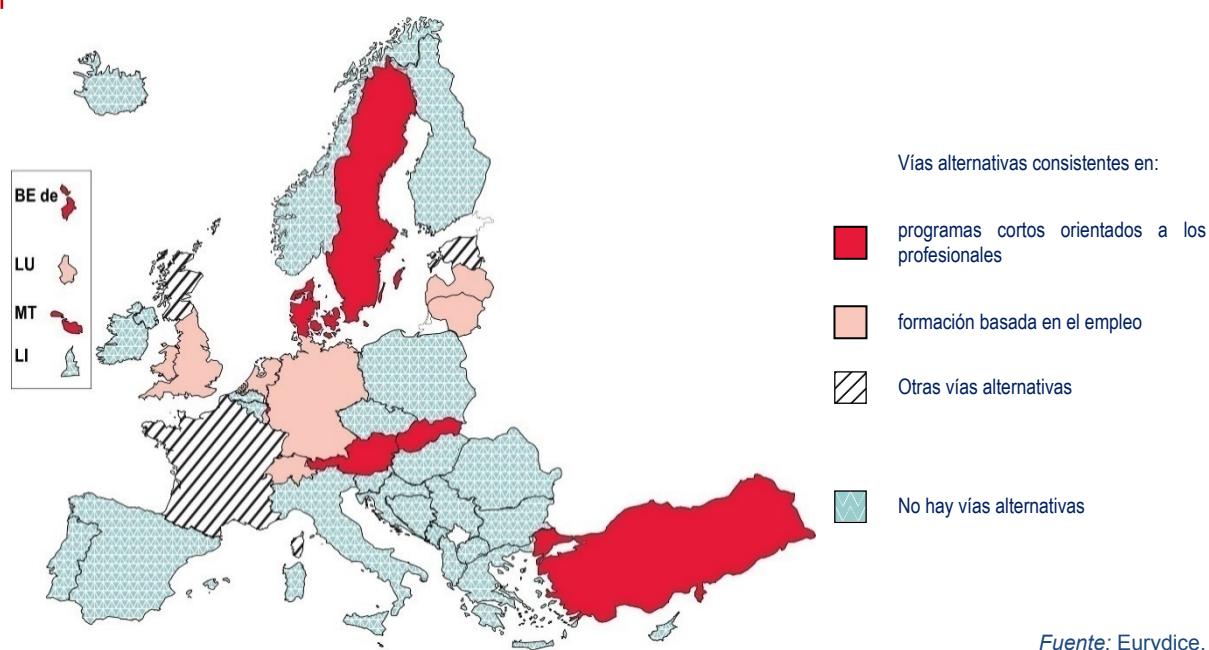
En alrededor de la mitad de los sistemas educativos se observa la tendencia contraria, según la cual los profesores jóvenes (menores de 35 años) tienen menos probabilidades de contar con una educación o formación que incluya los cuatro elementos. En Italia, Chipre, Lituania e Islandia, la diferencia entre los profesores jóvenes y el conjunto del profesorado supera los 6,5 puntos porcentuales.

2.1.3. Vías alternativas

Las vías alternativas para la obtención de una cualificación docente se refieren a los programas de educación o formación que se han introducido junto a los programas habituales de FIP como punto de entrada alternativo a la cualificación docente. En comparación con los programas convencionales de FIP estos programas suelen caracterizarse por un alto grado de flexibilidad, una duración más corta y por estar parcial o totalmente basados en el empleo. En algunos sistemas educativos se han introducido vías alternativas para responder a la escasez de profesores. En otros, estas vías sirven para diversificar la profesión atrayendo a graduados de alta calidad o profesionales altamente cualificados de otros campos. Los programas alternativos se dirigen normalmente a personas con experiencia profesional adquirida dentro o fuera de la educación (entradas laterales) o a graduados de otras disciplinas. Pueden ofrecer formas flexibles de formación, como el aprendizaje a tiempo parcial, a distancia o semipresencial, así como cursos nocturnos.

En toda Europa, 18 sistemas educativos afirman que se han introducido vías alternativas a la titulación docente. Aunque no existe un modelo único de vía alternativa, se pueden observar dos enfoques principales.

Gráfico 2.5: Vías alternativas de acceso a la cualificación docente y su duración, primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Duración de los programas alternativos expresada en ECTS (c), años (a) u horas (h)

BE de	DE	DK	EE	FR	LV	LT	LU	MT	NL	AT	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-SCT	CH	TR
30 c	1-2 a	150 c	●	●	650 h	60 c	230 h	180 c	●	120 c	2 a	90-120 c	○	○	○	300 c	1 a

La duración no está regulada

○ Existen varias rutas alternativas

Nota explicativa

En el Anexo I.2 se ofrece una breve descripción de las vías alternativas.

Programas cortos orientados a profesionales

Los programas cortos orientados a los profesionales están diseñados principalmente para los graduados en otros campos de la educación superior. Como se muestra en el gráfico 2.5, siete sistemas educativos, a saber, Bélgica (Comunidad Germanófona) ⁽¹²⁷⁾, Dinamarca, Malta, Austria, Eslovaquia, Suecia y Turquía, han desarrollado programas cortos orientados a los profesionales. Para acceder a estos programas, los candidatos deben tener al menos un título de grado, mientras que sólo en Eslovaquia se exige un máster. En Dinamarca, los candidatos que no tienen un título de educación superior tienen que demostrar dos años de experiencia profesional en el campo de la educación, además de haber seguido un programa de segundo ciclo de educación profesional.

Los programas cortos orientados a profesionales presentan muchas similitudes con la organización y el contenido de la segunda fase de la ruta consecutiva. Normalmente son ofrecidos por las instituciones de formación del profesorado, e incluyen disciplinas pedagógicas y psicológicas, metodología, didáctica y formación práctica. Estos programas suelen durar entre uno y dos años. La única excepción es Bélgica (Comunidad Germanófona), donde la carga académica del programa alternativo es de 30 ECTS, lo que corresponde a un semestre de estudio.

Además, en todos los países que imparten programas cortos orientados a profesionales, excepto en Malta, la única vía regular para obtener una cualificación docente es la realización de programas enteramente dedicados a la FIP (modelo simultáneo). Visto desde esta perspectiva, la creación de estos programas cortos orientados a profesionales en los sistemas educativos mencionados podría considerarse como una introducción gradual del modelo consecutivo.

Formación basada en el empleo

Los estudiantes inscritos en programas basados en el empleo siguen un programa de formación individual al mismo tiempo que trabajan en un centro educativo. Los candidatos con experiencia profesional, así como los recién graduados con conocimientos de las asignaturas, son quienes normalmente acceden a estos programas. Ocho sistemas educativos (Alemania, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Suiza) ofrecen una formación alternativa basada en el empleo, además de los programas ordinarios de FIP. En Letonia y Lituania, los programas alternativos se dirigen específicamente a los jóvenes graduados de educación superior. Por ejemplo, la edad (35 años como máximo) es uno de los criterios de admisión del programa «Elige enseñar» en Lituania. En Suiza, en cambio, la FIP basada en el empleo se dirige a candidatos de al menos 30 años y con tres años de experiencia profesional.

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

En los **Países Bajos**, el antiguo programa «Grado Menor en Educación» permite a los estudiantes de grado de las universidades obtener una certificación limitada de segundo nivel para enseñar en los cursos 1 a 3 de la enseñanza secundaria general.

Entre las diversas rutas alternativas que se ofrecen en el **Reino Unido (Inglaterra)**, la más extendida es el programa *Teach First*. Existe desde hace 17 años y alrededor del 7 % de los profesores de secundaria se ha graduado a través de esta vía. El Programa de Formación Adicional para Graduados (AGTP) es la variante **galesa** del programa *Teach First*. Ambos programas buscan contratar a licenciados excepcionales de diversos campos para que ejerzan la docencia en centros escolares de zonas desfavorecidas.

⁽¹²⁷⁾ La mayoría de los profesores que ejercen la profesión en la Comunidad Germanófona de Bélgica se forman en la Comunidad francófona. Algunos licenciados se certifican a través de un programa alternativo.

Otras vías alternativas

En Estonia, Francia y el Reino Unido (Escocia), las vías alternativas a la cualificación docente siguen pautas diferentes.

En **Estonia**, los profesionales de otros campos pueden obtener una certificación docente a través del sistema nacional de certificación profesional. El certificado profesional puede ser obtenido por cualquier persona que demuestre las competencias necesarias descritas en el estándar profesional docente. Los cursos de formación no son obligatorios.

En **Francia**, el examen de oposición al final del cuarto año (Master 1) es la parte obligatoria de la vía convencional para obtener la certificación docente. Las posibilidades alternativas para convertirse en docente plenamente cualificado consisten en aprobar el llamado «tercer concurso» o «concurso interno». Para poder presentarse a estos concursos, los candidatos deben demostrar entre tres y cinco años de experiencia profesional en la enseñanza.

En el **Reino Unido (Escocia)**, se han introducido varias vías adicionales de acceso a la profesión para ayudar a resolver los problemas de contratación de profesores en asignaturas prioritarias, así como en zonas remotas y rurales. Estas rutas aún deben incluir a una institución de FIP vinculada a una universidad y deben estar acreditadas por el Consejo General de Enseñanza de Escocia. Algunas de las nuevas rutas incluyen un año combinado de FIP e inserción profesional y un programa para formar como profesores al personal administrativo local ya existente.

Datos de TALIS sobre las vías alternativas

Aunque varios sistemas educativos europeos han introducido rutas alternativas a la cualificación docente, el número de profesores cualificados de este modo sigue siendo mínimo. Según TALIS 2018, en la UE, solo el 4,4 %, se ha cualificado con los programas de vía rápida o de formación especializada del profesorado ⁽¹²⁸⁾ (véase el Cuadro 2.2 del Anexo II). El porcentaje más alto se observó en Estonia (6,9 %) y el Reino Unido (Inglaterra) (7,9 %), dos de los países que ofrecen posibilidades alternativas para obtener el título de profesor.

2.2. Inserción en la profesión docente

La transición de la formación inicial del profesorado (FIP) a la vida profesional es una fase crucial tanto para los profesores como para los sistemas educativos. Como se indica en el manual de la Comisión Europea para los responsables políticos sobre la inserción en la profesión docente, «el punto en que los profesores recientemente formados pasan de la educación inicial a la vida profesional se considera crucial para un mayor compromiso con la profesión y para reducir el número de docentes que la abandonan» (Comisión Europea, 2010, p. 9). La Comunicación de la Comisión Europea sobre desarrollo escolar y docencia excelente ⁽¹²⁹⁾ subraya la importancia de proporcionar apoyo específico a los profesores durante la primera etapa de su carrera. En 2020, las conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador europeo del futuro destacan que «se debería prestar una atención especial al personal docente principiante y proporcionarle orientación y tutorización adicionales para facilitar el inicio de su carrera y enseñarle a gestionar las dificultades específicas a las que se enfrenta» ⁽¹³⁰⁾.

La inserción profesional para profesores recién titulados ⁽¹³¹⁾ se entiende aquí como una fase de apoyo estructurado que dura al menos varios meses. Durante esta fase, los profesores realizan de manera parcial

⁽¹²⁸⁾ En TALIS 2018, los programas de educación o formación del profesorado especializados o de vía rápida se refieren a las vías de acceso a un puesto de trabajo en la enseñanza que no son <programas de educación o formación del profesorado ordinarios> en términos de duración o contenido. Por ejemplo, programas cortos o de vía rápida diseñados para grupos específicos como graduados jóvenes de alto perfil, candidatos en busca de una segunda carrera, candidatos con alguna experiencia en la enseñanza o graduados con altos niveles de conocimiento de las asignaturas. Esta definición se ajusta a la definición de vías alternativas utilizada en el presente informe.

⁽¹²⁹⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida, COM(2017)165 final.

⁽¹³⁰⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador del futuro, DO C 193 de 9.6.2020, p. 11.

⁽¹³¹⁾ En Alemania, Francia y Chipre, la inserción profesional tiene lugar durante la FIP, por lo que esta fase está diseñada para

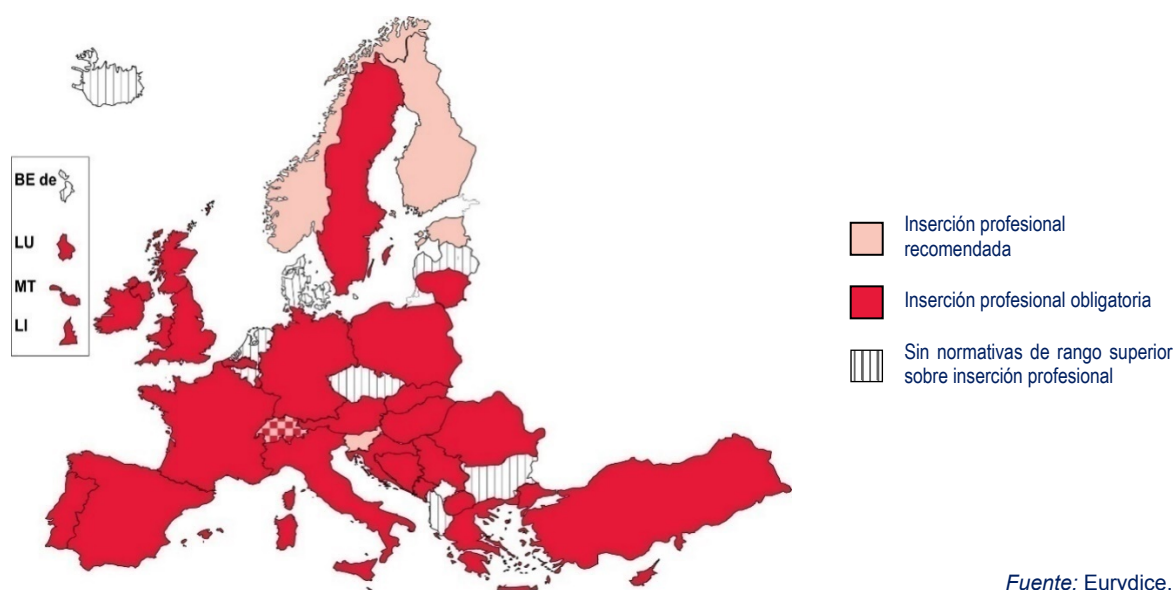
o total las tareas que corresponden a los profesores con experiencia, y son remunerados por su trabajo. La inserción profesional tiene componentes importantes de formación y apoyo; normalmente incluye formación adicional, así como ayuda y asesoramiento personalizados. Además, en algunos sistemas educativos, también funciona como periodo de prueba antes de confirmar la contratación. En algunos sistemas educativos, la superación de la fase de inserción profesional es un requisito previo obligatorio para obtener la cualificación docente completa (Comisión Europea\EACEA\ Eurydice, 2018, p. 34).

Esta sección aborda diferentes aspectos clave de la inserción profesional, como su situación, duración, elementos obligatorios y la evaluación final. También analiza los datos de TALIS 2018 sobre la participación de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria en la inserción profesional. Dado que esta sección se centra en la transición a la profesión docente, su alcance se limita únicamente a la inserción profesional de los profesores recién llegados a la profesión. La inserción profesional de los profesores en ejercicio que se incorporan a un centro educativo está fuera de su alcance.

2.2.1. Situación, duración y organización de la inserción profesional formal

Ofrecer apoyo al inicio de la carrera profesional es una práctica muy extendida en Europa. Como se muestra en el gráfico 2.6, en la mayoría de los sistemas educativos la inserción profesional es obligatoria, mientras que en Estonia, Eslovenia, Finlandia, Suiza (en algunos cantones) y Noruega se recomienda.

Gráfico 2.6: Situación y duración de la inserción profesional para los profesores de primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Duración (en meses)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
⊗	⊗	○	⊗	⊗	⊗	12-24	12	(200 hours)	○	3.5-6	12	12	12	5	⊗	12	24	24	24	⊗	12
PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
9	12	12	10	○	○	12		12	12	12	12	⊗	12	12-24	⊗	○	9	12	24	12	12

⊗ Sin normativas de rango superior sobre inserción profesional

○ La duración mínima de la inserción profesional no está regulada en la normativa de rango superior

Fuente: Eurydice.

los aprendices/futuros profesores.

Notas específicas de cada país

Alemania: La información proporcionada en el gráfico se refiere al servicio preparatorio obligatorio remunerado en centros educativos (*Vorbereitungsdienst*). Además, diez estados federados organizan un programa de inserción profesional para los docentes plenamente cualificados. En siete de ellos es opcional, mientras que en Brandemburgo y Hessen es obligatorio, y en Bremen parcialmente obligatorio.

Irlanda: Desde septiembre de 2020, el *Droichead* es el único modelo de inserción profesional disponible para los profesores recién titulados. El proceso *Droichead* consta de dos vertientes: la inserción profesional en el centro educativo (basada en la práctica reflexiva, la tutorización y las conversaciones profesionales) y las actividades adicionales de aprendizaje profesional (reuniones por grupos y otra actividad elegida en consulta con el equipo de apoyo profesional (PST)). Los profesores de nivel superior a primaria deben realizar un mínimo de 200 horas de enseñanza en un entorno apto para ello, a partir de la fecha en que fueron nombrados por primera vez para un puesto reconocido como apto o apropiado para el *Droichead* en un centro de nivel superior a primaria. Los profesores recién cualificados tienen 36 meses para cumplir los requisitos de registro.

España: El contenido y la duración de la fase de inserción profesional varían según la Comunidad Autónoma.

Eslovenia: Los datos que figuran en el gráfico y en el cuadro anterior se refieren a la fase de inserción profesional que se aplica solo a los aprendices contratados por el Ministerio. Los candidatos cualificados, contratados de manera directa por los centros educativos para cubrir los puestos vacantes, reciben tutorización durante dos meses para preparar el examen profesional.

Reino Unido (SCT): La inserción profesional puede llevarse a cabo a través del Programa de Inserción profesional Docente (TIS) o a través de la Vía Flexible. La información sobre la duración del periodo de inserción profesional se refiere al Programa de Inserción profesional Docente.

Suiza: Los programas de inserción profesional se regulan a nivel cantonal. La mayoría de los cantones tienen programas obligatorios, mientras que en otros son opcionales. En algunos cantones, la duración puede adaptarse a las necesidades de cada individuo.

La inserción profesional estructurada puede organizarse de distintas maneras. En la mayoría de los sistemas educativos, la inserción profesional se realiza al empezar el primer contrato como profesor y puede tener lugar durante el periodo de prueba. En algunos sistemas educativos, los profesores que comienzan la inserción profesional ya están plenamente cualificados, mientras que para otros la inserción profesional es un paso adicional para alcanzar ese estatus (véase 2.2.4). En Alemania, Francia y Chipre, la inserción profesional tiene lugar dentro del marco de la FIP.

En **Alemania**, el servicio preparatorio en centros educativos (*Vorbereitungsdienst*) se considera inserción profesional. Forma parte de la FIP y todos los graduados (con un Primer Examen Estatal o un Máster en FIP, según el estado federado en cuestión) tienen que realizarlo para aprobar el Segundo Examen Estatal, el cual es condición necesaria para estar plenamente cualificado y obtener un empleo indefinido.

En Francia y Chipre, donde la formación del profesorado se organiza a través de la vía consecutiva, la inserción profesional se integra en la segunda fase de la FIP dedicada a la formación profesional del profesorado (véase el apartado 2.1.1).

En **Francia**, los estudiantes se presentan al examen de oposición al final del cuarto año (*Master 1*). Durante el segundo año del programa del Máster (*Master 2*), los candidatos seleccionados cursan un programa de inserción profesional junto con los cursos teóricos. Durante la inserción profesional, se les remunera como profesores en prácticas o funcionarios públicos por sus actividades de docencia. Los que no aprueben el examen de oposición al final del cuarto año pueden continuar con el nivel *Master 2*. Durante el segundo año de este máster, realizan un periodo de prácticas en el centro educativo (8-12 semanas) en lugar de un programa de inserción profesional y no son remunerados por las actividades de docencia. Pueden presentarse al examen de oposición al final del quinto año y, si lo aprueban, realizar un programa de inserción profesional.

En **Chipre**, durante el último semestre de la Formación Pedagógica, que dura un año, los estudiantes de magisterio participan en un programa de inserción profesional en los centros educativos. Tienen todos los deberes y responsabilidades de los profesores y asisten a todas las actividades escolares. No hay reducción de su tiempo de trabajo. Durante la tarde, los estudiantes de magisterio siguen asistiendo a cursos teóricos en la Universidad de Chipre.

El periodo de inserción profesional normalmente dura un año (véase la figura 2.6). En España y Chipre, su duración no supera los seis meses, mientras que en Luxemburgo, Hungría, Malta y Noruega, los profesores recién cualificados tienen derecho a un programa de inserción profesional de dos años. En Luxemburgo, sin embargo, la inserción profesional puede acortarse a un año para los graduados de programas de FIP que incluyan formación profesional, mientras que en Hungría, la misma regla se aplica a los graduados del nuevo programa de FIP de cinco años (modelo simultáneo) que incluye un año de prácticas en centros educativos.

En algunos sistemas educativos, la duración de la inserción profesional no está establecida. No obstante, las leyes oficiales de rango superior pueden limitar el plazo máximo para llevar a cabo la

inserción profesional. Este es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica y Eslovaquia, donde la inserción profesional debe realizarse en los dos primeros años de carrera. En Irlanda y Liechtenstein, la inserción profesional tiene lugar en un plazo de tres años desde el inicio del primer nombramiento en un centro educativo. En Finlandia, la decisión sobre la duración de esta inserción se toma desde el centro educativo en virtud de la autonomía local.

Desde el último informe de Eurydice sobre la carrera docente (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018), se ha introducido una inserción profesional obligatoria para los profesores noveles en la Comunidad flamenca de Bélgica (2019), Lituania (2019) y Austria (2019). En Noruega, ahora se recomienda la inserción profesional para los futuros profesores o profesores noveles.

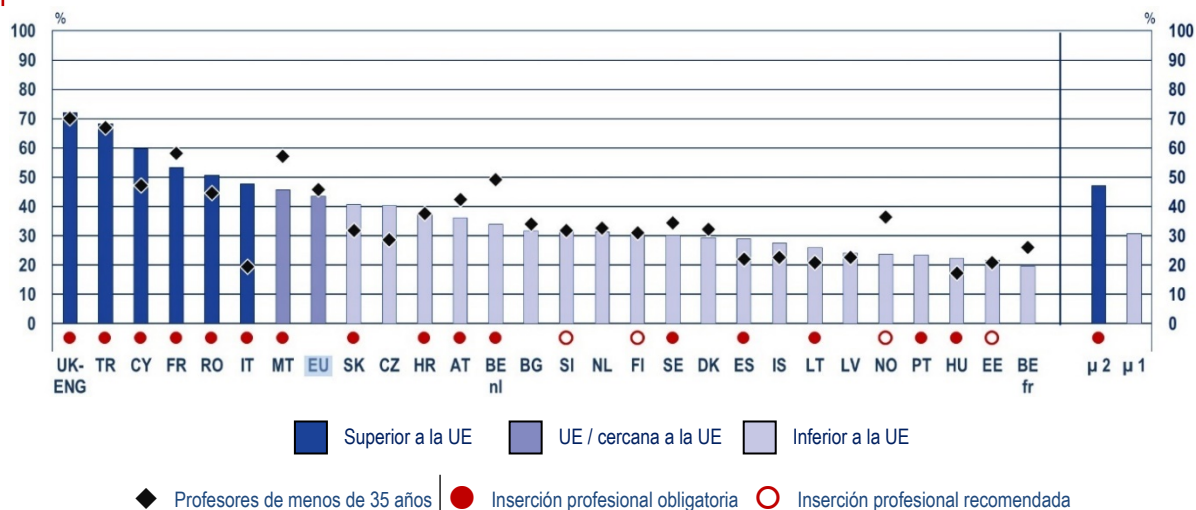
En **Noruega**, en 2017, el Gobierno firmó un acuerdo con los sindicatos sobre los principios y los deberes relativos a la inserción profesional de los profesores nuevos en las guarderías y centros escolares. Estos principios ofrecen directrices y recomendaciones para la inserción profesional, y aclaran las funciones y los deberes de los directores y propietarios de los centros educativos, y de las universidades y los centros de magisterio.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, el periodo legal de inserción profesional se ampliará a dos años a partir de septiembre de 2021.

2.2.2. Realización de inserción profesional

Según el estudio TALIS 2018, en la UE, el 43,6 % del profesorado dijo haber realizado un proceso de inserción profesional formal o informal durante su primer empleo. En seis sistemas educativos (Francia, Italia, Chipre, Rumanía, Reino Unido (Inglaterra) y Turquía), este porcentaje supera el nivel de la UE, alcanzando el 72,0 % en el Reino Unido (Inglaterra). En Bélgica (Comunidad francófona), Estonia, Hungría, Portugal y Noruega, menos de uno de cada cuatro profesores declara haber realizado un proceso de inserción profesional.

Gráfico 2.7: Proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria que participaron en programas de inserción profesional formales o informales al entrar en la enseñanza, 2018



	%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Todos los profesores		43.6	19.6	33.9	31.8	40.4	29.3	21.7	29.0	53.3	37.6	47.7	59.6	24.1	25.9	22.3
Profesores de menos de 35 años		45.7	26.1	49.1	33.9	28.7	32.2	20.8	22.0	58.1	37.7	19.5	47.3	22.7	20.9	17.2
	%	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR	μ2	μ1
Todos los profesores		45.6	31.3	36.2	23.4	50.8	31.7	40.6	31.0	30.1	72.0	27.5	23.8	68.3	47.2	30.6
Profesores de menos de 35 años		57.2	32.7	42.3	:	44.6	31.8	31.8	30.9	34.5	70.2	22.7	36.4	66.9		

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el Cuadro 2.5 del Anexo II).

Notas explicativas

Datos basados en las respuestas de los profesores a la pregunta 19 «¿Participó en alguna actividad de inserción profesional?» clasificados por grupos de edad según las respuestas dadas a la pregunta 2 «¿Qué edad tiene?». Sólo se considera que los profesores que han respondido «sí, durante mi primer empleo» en la pregunta 19a (participé en un programa de inserción profesional formal) o 19b (participé en un programa de inserción profesional informal) han realizado una inserción profesional formal o informal. Los profesores que marcaron las respuestas a) y b) se contaron sólo una vez.

La intensidad del color de la barra y el uso de la negrita en la tabla indican diferencias estadísticas significativas con respecto a los valores de la UE.

Los datos del gráfico están dispuestos en orden descendente según la cantidad de profesores que han realizado una inserción profesional y en orden de protocolo en la tabla.

UE se refiere a los países o regiones de la Unión Europea que participaron en el estudio TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Los puntos «La inserción profesional es obligatoria» y «Se recomienda la inserción profesional» muestran las normativas de nivel superior, véase el gráfico 2.6.

μ_1 =promedio de los países en los que la inserción profesional está recomendada o en los que no hay normativas sobre la inserción profesional, μ_2 =promedio de los países en los que la inserción profesional es obligatoria.

Nota específica del país

Portugal: En el caso del profesorado principiante (<35 años), hay muy pocas o ninguna observación que permitan proporcionar estimaciones fiables.

Si se observa la proporción de profesores jóvenes (menores de 35 años) que declaran haber participado en actividades de inserción profesional formales o informales en comparación con la población total docente, se observa una diferencia significativa positiva en la UE (2,1 puntos porcentuales (SE 0.68)). Lo mismo ocurre en siete sistemas educativos ⁽¹³²⁾, entre los cuales la mayor diferencia se observa en la Comunidad flamenca de Bélgica, Malta y Noruega. En Chequia, España, Italia, Chipre, Lituania, Hungría, Rumanía y Eslovaquia, los profesores jóvenes tienen menos probabilidades de haber participado en actividades de inserción profesional en comparación con la población docente total. La diferencia es especialmente marcada en Italia, donde apenas uno de cada cinco profesores jóvenes declara haber participado en actividades de inserción profesional, mientras que este es el caso de casi la mitad de la población total docente. En España e Italia, la contratación temporal parece ser un obstáculo importante para la participación de los profesores jóvenes en la inserción profesional. Las actividades de inserción profesional en estos países solo están disponibles para el profesorado con un puesto de trabajo indefinido (Italia) o con una situación laboral particular equivalente al puesto indefinido (España), mientras que, según los datos de TALIS 2018, la mayoría de los profesores jóvenes en esos países trabajan con un contrato temporal (70,3 % en España y 78,0 % en Italia) (véase la Sección 1.2.1 y el gráfico 1.5).

El análisis estadístico de las respuestas del profesorado sugiere que la existencia de normativas de rango superior que hacen obligatoria la inserción profesional contribuye a que los profesores participen en actividades de inserción profesional al principio de su carrera. En los países en los que la inserción profesional es obligatoria para los profesores recién cualificados, el 47,2 % (SE 0,31) de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria fue objeto de inserción profesional durante su primer empleo. En cambio, en los países en los que la inserción profesional está recomendada o no está regulada, la proporción fue del 30,7 % (SE 0,46). La diferencia entre estas dos estimaciones (16,5 puntos porcentuales) (SE 0,50) es estadísticamente significativa.

En general, los resultados de TALIS 2018 muestran que, a pesar de las iniciativas políticas y la legislación vigente, la participación del profesorado en la inserción profesional sigue siendo baja. Por un lado, esto puede explicarse por el hecho de que, en algunos sistemas educativos, el impacto de las reformas recientes que introdujeron la fase de inserción profesional aún no es visible (por ejemplo, la Comunidad flamenca de Bélgica, Lituania, Austria y Noruega). Por otro lado, esto puede estar relacionado con el hecho de que la inserción profesional sólo está disponible para algunas categorías

⁽¹³²⁾ Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Francia, Malta, Austria, Suecia y Noruega.

oposición por primera vez.

Eslovenia: Los datos del gráfico se refieren a la inserción profesional de los aprendices contratados por el Ministerio.

Reino Unido (SCT): Los datos del gráfico se refieren al Programa de Inserción profesional Docente.

El segundo elemento más extendido de la inserción profesional estructurada son los cursos y seminarios. Los cursos y seminarios pueden tener lugar dentro o fuera de las instalaciones del centro educativo. A veces la legislación también regula el número mínimo de horas para estas actividades. Es el caso, por ejemplo, de España (entre 100 horas en Canarias y 16 horas en la Comunidad Foral de Navarra), Italia (38 horas) y Malta (40 horas).

Al principio de la carrera docente, una carga laboral reducida en general y de enseñanza en particular pueden ayudar a una transición fluida a la vida profesional. Los profesores principiantes, que se benefician de la reducción del tiempo de enseñanza, podrían participar de lleno en las actividades de inserción profesional, utilizar este tiempo para la preparación de las clases y establecer su red profesional. A partir de los resultados de TALIS 2018, una carga docente reducida durante la inserción profesional, así como la enseñanza en equipo con un profesor experimentado, se correlacionan positivamente con la autoeficacia y la satisfacción laboral del profesorado (OCDE, 2019, p. 141). Además, como se muestra en el gráfico 6.4, es probable que las largas jornadas de trabajo aumenten los niveles de estrés de los profesores, mientras que al principio de su carrera muchos profesores ya consideran que el entorno escolar real es un reto ⁽¹³³⁾.

Aunque la reducción de la carga laboral y docente parece resultar especialmente útil durante la inserción profesional, los profesores recién llegados a la profesión sólo tienen derecho a ella en un tercio de los sistemas educativos en los que están reguladas las disposiciones de la inserción profesional (véase el gráfico 2.8). Las normas relativas a la reducción de la carga de laboral y docente durante la inserción profesional varían considerablemente de un país a otro. La reducción del 50 % se aplica en Francia, Lituania y Hungría, mientras que en el Reino Unido (Escocia) y Noruega, la carga laboral total se reduce un 10 % y un 6 %, respectivamente. En Luxemburgo, durante el primer año de inserción profesional, la carga docente se reduce en un 36 % y durante el segundo año en un 18 %. En Alemania y Eslovenia, la carga lectiva de los profesores aprendices es menor que la de los que están en ejercicio, pero no se puede expresar como porcentaje de la carga docente total. En Lituania y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia), el tiempo que no se dedica a la enseñanza debe emplearse en actividades de desarrollo profesional.

Aunque la enseñanza en equipo está reconocida como una de las formas más potentes de colaboración entre colegas ⁽¹³⁴⁾, sólo Alemania, Francia, Polonia, el Reino Unido (Escocia) y Montenegro la mencionan entre las disposiciones que deben incluirse en la inserción profesional. Por ejemplo:

En **Montenegro**, el «Reglamento de prácticas de los profesores» establece que, antes de impartir clases individuales, los candidatos a profesores deben practicar la enseñanza en equipo con su tutor o tutora.

Como muestra el gráfico 2.8, en Alemania, Francia y el Reino Unido (Escocia), los cuatro aspectos son elementos obligatorios de la inserción profesional. En cambio, en Portugal, Suecia, Bosnia y Herzegovina y Serbia, sólo la tutorización es obligatoria. En Turquía, la formación profesional es el único elemento exigido. En la Comunidad flamenca de Bélgica, Finlandia y algunos cantones de Suiza,

⁽¹³³⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida. SWD (2017) 165 final. COM (2017) 248 final. [pdf] Disponible en: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF> [Consultado el martes, 26 de enero de 2021].

⁽¹³⁴⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 30 de mayo de 2017, sobre desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida, COM(2017) 248 final, p. 9

la decisión sobre el contenido del programa de inserción profesional se deja a la discreción de la autoridad local o escolar.

En algunos sistemas educativos, algunas actividades, además de las descritas anteriormente, son obligatorias durante la inserción profesional. En Estonia y España, por ejemplo, los profesores principiantes deben elaborar un informe final al término de la fase de inserción profesional. La observación de clases o lecciones es una parte obligatoria de la inserción profesional en Austria, Eslovenia, Rumanía y Serbia, mientras que, en Croacia y Eslovenia, los profesores principiantes también deben llevar un diario.

2.2.4. Evaluación al final de la inserción profesional

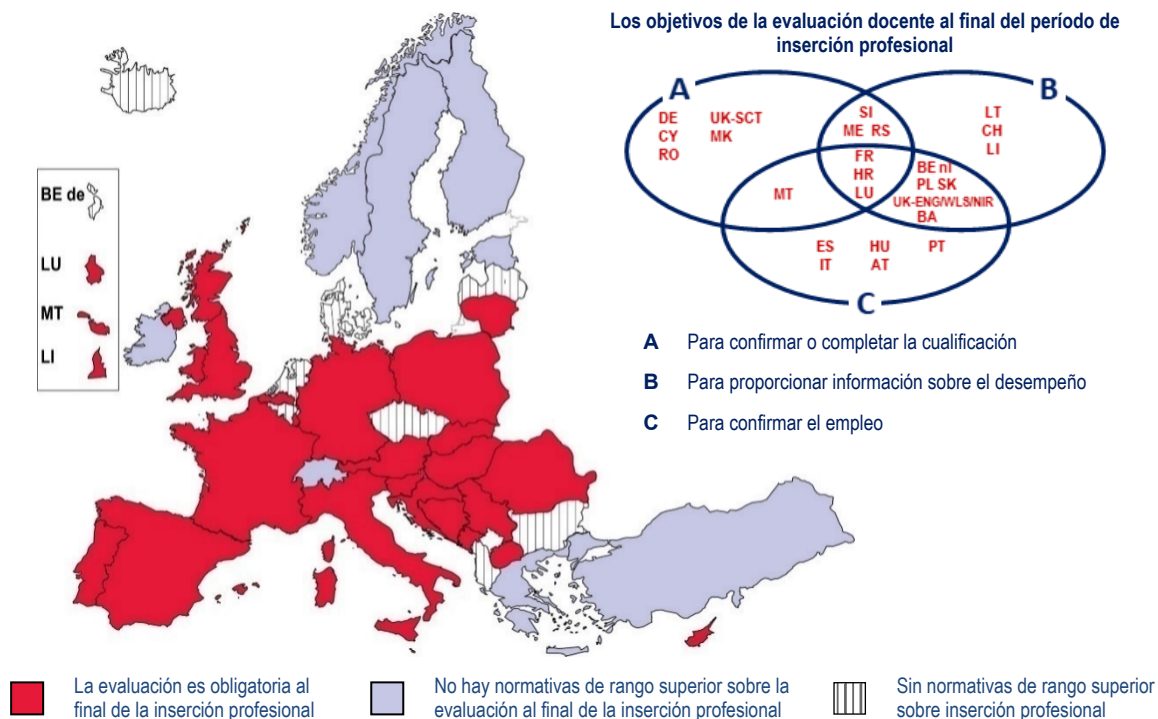
La evaluación de los profesores principiantes al final del periodo de inserción profesional es un enfoque frecuente en toda Europa. De hecho, el gráfico 2.9 muestra que en la mayoría de los sistemas educativos europeos en los que la inserción profesional es obligatoria o está recomendada, los profesores principiantes pasan por una evaluación formal al final del programa de inserción profesional. En Estonia, Irlanda, Grecia, Finlandia, Suecia, Suiza (algunos cantones), Noruega y Turquía no existe ninguna normativa de rango superior que haga obligatoria la evaluación al final de la inserción profesional.

En términos generales, la evaluación al final de la inserción profesional tiene como objetivo garantizar que los profesores recién titulados adquieran plenamente las habilidades prácticas necesarias para trabajar de forma independiente y hayan conseguido suficiente experiencia en el entorno laboral. Cuando la inserción profesional forma parte del proceso de cualificación o se produce durante el periodo de prueba, la evaluación final adopta la forma de una evaluación sumativa.

La evaluación al final de la inserción profesional puede llevarse a cabo con diferentes fines, algunos de los cuales (confirmar o completar la cualificación, confirmar el empleo y proporcionar información sobre su desempeño) se muestran en el gráfico 2.9.

El análisis revela que, en más de la mitad de los sistemas educativos, la evaluación al final de la inserción profesional es necesaria para confirmar el empleo. En estos sistemas educativos, la inserción profesional forma parte del periodo de prueba. En Hungría y Polonia, donde la inserción profesional corresponde al primer nivel de la carrera profesional, la evaluación supone el paso de estado de profesor aprendiz al siguiente nivel (véase el Anexo I.1).

Gráfico 2.9: Evaluación al final del período de inserción profesional de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Nota específica del país

Luxemburgo: Los datos del gráfico se refieren a los profesores con estatus de funcionarios públicos y contratos de duración indefinida. Para los profesores que son funcionarios públicos y tienen contrato indefinido, según el derecho público, la evaluación al final del período de inserción profesional no es obligatoria.

En casi la mitad de los sistemas educativos, la evaluación al final de la inserción profesional tiene como objetivo completar o confirmar la cualificación docente. En Alemania, Francia y Chipre, donde la inserción profesional tiene lugar durante la FIP, sus resultados contribuyen a la evaluación final de esta. En Croacia, Rumanía, Eslovenia, Montenegro, Macedonia del Norte y Serbia, la evaluación adopta la forma de un examen profesional también llamado examen «estatal» o «nacional». Este proceso de evaluación puede estructurarse de diferentes maneras. Por ejemplo, en Eslovenia, el examen profesional es oral, mientras que en Croacia combina pruebas escritas y orales. El examen profesional puede incluir partes teóricas y prácticas. Este es el caso de Croacia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Serbia, donde se evalúan tanto los conocimientos teóricos como las habilidades prácticas durante el examen profesional. En Luxemburgo, Malta y el Reino Unido (Escocia), el haber realizado la inserción profesional influye en la certificación final, el registro y la acreditación como docente plenamente cualificado.

En alrededor de la mitad de los sistemas educativos en los que se exige una evaluación al final de la inserción profesional, los profesores reciben comentarios y recomendaciones basados en las evaluaciones continuas y finales. En Lituania, Suiza y Liechtenstein, este es el único objetivo de la evaluación de los profesores al final de la inserción profesional.

En Francia, Croacia y Luxemburgo, la evaluación combina los tres objetivos.

2.3. Conclusiones

Existe un amplio consenso entre los investigadores y los líderes políticos de que la formación del profesorado es importante para la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje del alumnado. Una FIP de calidad y un apoyo eficaz a los profesores nuevos contribuyen a evitar el abandono y tienen un impacto positivo en el atractivo de la profesión docente en general.

La corriente convencional de la FIP en Europa está organizada en torno a modelos concurrentes y consecutivos. En más de la mitad de los sistemas educativos europeos coexisten ambos modelos. Además, varios sistemas educativos han introducido vías alternativas que conducen a un título de docente. Sin embargo, según los datos de TALIS 2018, el número de profesores titulados por estas vías alternativas sigue siendo marginal.

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, los programas de FIP para profesorado de primera etapa de Educación Secundaria desembocan en un nivel de máster (CINE 7). En otros, el título mínimo requerido es una licenciatura (CINE 6). Los datos de TALIS 2018 sugieren que el título educativo más alto alcanzado por los profesores en ejercicio tiende a corresponderse con el mínimo exigido en la normativa de rango superior de la FIP.

El contenido de la FIP es uno de los factores clave de su calidad. El conocimiento de la asignatura, la teoría pedagógica y una práctica suficiente en el aula son los elementos básicos de una FIP eficaz ⁽¹³⁵⁾. Aunque casi todos los sistemas educativos exigen que la formación profesional se incluya en los programas de FIP junto con las asignaturas académicas, su duración varía considerablemente según los países. La proporción de la formación profesional oscila entre el 50 % de la duración total de la FIP en Bélgica (Comunidad francesa), Irlanda y Malta y el 8 % en Italia y Montenegro. Las prácticas en centros educativos están reguladas en alrededor de la mitad de los sistemas educativos europeos.

Según los resultados de TALIS 2018, casi el 70 % de los profesores de la UE afirma haber recibido formación en los tres elementos básicos (contenido de la asignatura, pedagogía general y relacionada con la asignatura, y prácticas en el aula). Sin embargo, este porcentaje es inferior al 60 % en España, Francia e Italia. La nueva generación de profesores (menores de 35 años) parece beneficiarse más de una formación integral del profesorado en comparación con la población docente en general. En la UE, el 75 % de los profesores ha completado una educación o formación formal que incluye los tres elementos básicos.

Apoyar a los profesores durante las primeras etapas de su carrera es crucial no sólo para mejorar la calidad de la enseñanza, sino también para reducir el abandono de la profesión ⁽¹³⁶⁾. En la mayoría de los sistemas educativos europeos, los profesores recién llegados a la profesión tienen acceso a una inserción profesional estructurada que normalmente dura un año. En casi todos, la inserción profesional es obligatoria. Se ha introducido recientemente una inserción profesional estructurada para los profesores recién titulados en la Comunidad flamenca de Bélgica, Lituania, Austria y Noruega.

A pesar de las aspiraciones políticas y las legislaciones vigentes, la participación de los profesores en la inserción profesional sigue siendo relativamente baja. Los datos de TALIS 2018 muestran que en la UE el 43,6 % de los profesores ha participado en la inserción profesional durante su primer empleo. Al comparar a los profesores jóvenes (menores de 35 años) con el total de la población docente, se observa una pequeña tendencia positiva en la UE (más 2,2 puntos porcentuales). Sin embargo, en ocho

⁽¹³⁵⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 30 de mayo de 2017, sobre desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida, COM(2017) 248 final.

⁽¹³⁶⁾ Ibid.

sistemas educativos ⁽¹³⁷⁾, los profesores jóvenes tienen menos probabilidades de haber participado en actividades de inserción profesional en comparación con la población docente total. Esto indica la posible existencia de algunos obstáculos a la participación en la inserción profesional (por ejemplo, en España e Italia la inserción profesional sólo está disponible para los profesores en un puesto permanente).

Las normativas legales de rango superior sobre la inserción profesional parecen contribuir a la participación de los profesores en ella. En los países en los que la inserción profesional para los profesores recién titulados es obligatoria, el 47,2 % de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria participó en la inserción profesional durante su primer empleo, mientras que esta proporción fue significativamente menor (30,7 %) en los demás países.

La inserción profesional puede diseñarse de diferentes maneras y contener varias actividades. La tutorización y las actividades de desarrollo profesional son los dos elementos obligatorios más comunes en la inserción profesional estructurada. Aunque la reducción de la carga docente y de trabajo parece ser de particular ayuda durante la inserción profesional, sólo 10 sistemas educativos ⁽¹³⁸⁾ la regulan. La enseñanza en equipo con profesores con experiencia rara vez es obligatoria.

La evaluación de los profesores principiantes al final del periodo de inserción profesional es un enfoque extendido en toda Europa. Tiene como objetivo confirmar el empleo cuando la inserción profesional se produce durante un periodo de prueba ⁽¹³⁹⁾ o contribuye a certificar el título de docente cuando la inserción profesional forma parte de la ruta de titulación ⁽¹⁴⁰⁾. En Lituania, Suiza y Liechtenstein, el único objetivo de la evaluación de los profesores al final de la inserción profesional es realizar un informe crítico sobre su desempeño.

⁽¹³⁷⁾ Chequia, España, Italia, Chipre, Lituania, Hungría, Rumanía y Eslovaquia.

⁽¹³⁸⁾ Alemania, Francia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Eslovenia, Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) y Noruega.

⁽¹³⁹⁾ La Comunidad flamenca de Bélgica, España, Francia, Croacia, Italia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Austria, Polonia, Portugal, Eslovaquia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Bosnia y Herzegovina.

⁽¹⁴⁰⁾ Alemania, Francia, Croacia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Rumanía, Eslovenia, Reino Unido (Escocia), Montenegro, Macedonia del Norte y Serbia.

CAPÍTULO 3: DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

El aprendizaje permanente es importante en la vida de todas las personas, pero, en especial, para las personas que trabajan en profesiones en las que se transmiten conocimientos y se facilita el aprendizaje. La reciente Comunicación sobre la creación del Espacio Europeo de Educación para 2025 subraya que «docentes y formadores necesitan oportunidades continuas de desarrollo profesional»⁽¹⁴¹⁾. Las conclusiones del Consejo sobre «personal docente y formador europeo del futuro» afirman que se puede lograr una enseñanza y un aprendizaje de buena calidad cuando los profesores participan en el desarrollo profesional continuo. Por lo tanto, las conclusiones recalcan que «es esencial seguir desarrollando y actualizando las competencias del profesorado y de los formadores, para garantizar su experiencia y fomentar su autonomía y compromiso»⁽¹⁴²⁾.

El objetivo de este capítulo es aclarar cómo se puede fomentar la participación de los profesores en el desarrollo profesional continuo (DPC) a través de los marcos políticos de rango superior. En él, se estudia hasta qué punto la actitud respecto al DPC, según el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, guarda relación con las normativas y políticas de los países. El capítulo comienza con un breve resumen de los datos de TALIS 2018 sobre la participación del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria en el desarrollo profesional. Dado que la mayor parte del profesorado de Europa asistió al menos a una actividad de formación profesional, el análisis se centra en la participación en diversos tipos de DPC. El profesorado que asistió a más tipos de DPC suele haber participado en la formación colaborativa e interactiva. Además, estos docentes eran más propensos a percibir que su DPC es útil. Por lo tanto, la media de tipos de formación profesional se utiliza en el análisis como variable principal dependiente.

A continuación, el capítulo presenta las principales normativas de rango superior con respecto al desarrollo profesional continuo del profesorado. Estos indicadores del país se emplean para explicar las oscilaciones en la aceptación de la formación profesional por parte del profesorado y para dar cuenta de algunos obstáculos percibidos para la aceptación. La descripción comienza con el estatus del DPC, en donde se destacan los países que establecen un mínimo obligatorio claro para todo el profesorado y los que conceden el derecho a cierta cantidad de tiempo de DPC. Ofrecer la posibilidad de tomar un permiso de estudios remunerado es otra forma de asignar tiempo para el desarrollo profesional. Se analizan los tipos de permisos de estudios a los que puede acceder el profesorado en los países europeos y se presentan algunos ejemplos de los tipos de formación que conllevan.

Además de asignar tiempo para el desarrollo profesional, las normativas de rango superior pueden servir de apoyo a la planificación y coordinación del DPC. En este capítulo se estudian algunas de las medidas implementadas, tanto en los centros como a escala nacional. Se destacan los países que exigen a los centros escolares un plan de DPC, así como la frecuencia con la que se exige la actualización de estos planes. A nivel nacional, la planificación y coordinación del DPC puede organizarse a través de un organismo o agencia, ajeno al ministerio de educación, encargado de estas funciones. Se presentan los países que cuentan con una agencia de este tipo, junto con un breve análisis de las principales funciones relacionadas con el DPC.

El capítulo concluye con un resumen de los factores más importantes a nivel nacional que influyen en el DPC. Los datos parecen indicar que el profesorado participa en tipos de DPC más variados en los países en los que se asigna una cierta cantidad de tiempo de DPC para cada docente, ya sea como una obligación o como un derecho. Disponer de un permiso de estudios remunerado de más de una semana de duración parece reducir la percepción de conflicto con el horario de trabajo del profesor.

⁽¹⁴¹⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones «sobre la realización del Espacio Europeo de Educación para 2025». 30.09.2020, COM (2020) 625 final, p. 10.

⁽¹⁴²⁾ DO C 193 de 9.6.2020, C 193/04, p. 11.

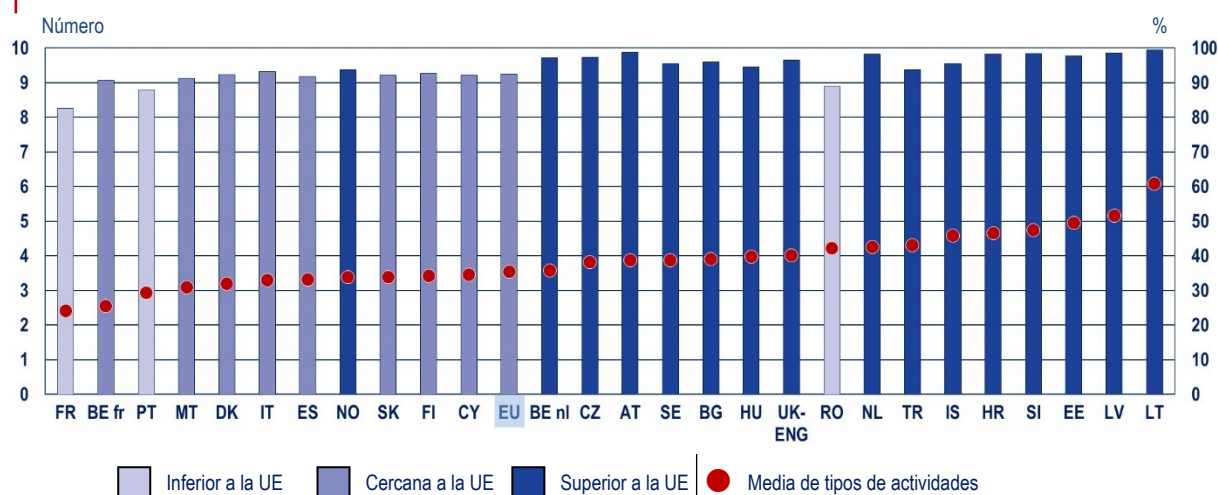
Además, el profesorado de los países en los que es obligatorio un plan de DPC escolar tiende a participar en más tipos de DPC.

3.1. Participación del profesorado en el desarrollo profesional

Las conclusiones del Consejo sobre «personal docente y formador europeo del futuro» invitan a los Estados miembros a «promover y apoyar una mayor participación de docentes y formadores en el desarrollo profesional continuo» ⁽¹⁴³⁾. Antes de estudiar las formas en que los países pueden alentar su adopción, en esta sección, se describen los patrones de participación en el DPC del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, según lo informado en 2018. La encuesta TALIS incluía varias preguntas sobre la participación del profesorado en el desarrollo profesional, dentro de la cual se destacan varios aspectos diferentes de comportamiento y percepción. Esta sección se centra en las prácticas que se han comunicado. En primer lugar, se presenta el índice global de participación, es decir, la proporción de profesores que declaran haber asistido al menos a un tipo de DPC en los 12 meses anteriores a la encuesta. A continuación, se analizan los diferentes tipos y temas de la formación profesional a la que ha asistido el profesorado.

Los datos de TALIS 2018 revelan que una alta proporción del profesorado participa en actividades de DPC (véase la figura 3.1). El 92,5 % del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria de los países de la UE ha asistido al menos a un tipo de actividad de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta. Destacan tres países con tasas de participación inferiores a las de la UE (aunque siguen siendo relativamente altas). En Francia, Portugal y Rumanía, la proporción de profesores que han participado en el DPC es del 82,6 %, 88,0 % y 89,0 %, respectivamente.

Figura 3.1: Participación del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria en actividades de desarrollo profesional, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 3.1 del anexo II).

	FR	BE fr	PT	MT	DK	IT	ES	NO	SK	FI	CY	UE	BE nl	CZ
%	82,6	90,8	88,0	91,3	92,4	93,2	91,8	93,8	92,2	92,7	92,2	92,5	97,1	97,3
Promedio	2,4	2,5	2,9	3,1	3,2	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,6	3,8
	AT	SE	BG	HU	UK-ENG	RO	NL	TR	IS	HR	SI	EE	LV	LT
%	98,7	95,4	95,9	94,5	96,5	89,0	98,2	93,6	95,5	98,1	98,3	97,7	98,6	99,4
Promedio	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0	4,2	4,3	4,3	4,6	4,7	4,7	5,0	5,2	6,1

⁽¹⁴³⁾ *Ibid.*, p. 15.

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 22: «En los últimos 12 meses, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional?» La longitud de las barras indica la proporción de docentes que respondieron «sí» a al menos un tipo de actividad de desarrollo profesional (para las categorías exactas, véase la figura 3.2). Los puntos indican la media de tipos de actividades de DPC. Se excluyen los casos con valores no disponibles en todas las subpreguntas (a-j).

La intensidad del color de la barra y el uso de negrita en la tabla indican diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE.

Los datos están clasificados de forma ascendente según la media de los diferentes tipos de actividades.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

La variación entre los países es mayor cuando se considera el número de tipos de actividades de desarrollo profesional a los que ha asistido el profesorado. En el cuestionario TALIS 2018, los profesores podían indicar diez tipos de actividades de DPC, como la asistencia a cursos o seminarios presenciales o en línea, la lectura de literatura profesional, la participación en conferencias sobre educación o en una red de docentes, el asesoramiento, las visitas de observación o el programa de cualificación formal (véanse las categorías exactas en la figura 3.2). Lamentablemente, los datos de TALIS 2018 no hacen distinción entre docentes que han participado en muchas actividades de DPC del mismo tipo y docentes que solo lo hicieron una vez. Tampoco se estudia la duración de cada tipo de formación DPC.

Los datos indican que, en la UE, de media, el profesorado asistió a entre tres y cuatro tipos diferentes de actividades de desarrollo profesional (de media, 3,5) en los 12 meses anteriores a la encuesta. El número oscila entre 2,4 y 6,1. En el extremo inferior, los profesores de Bélgica (comunidad francófona) y Francia participaron en dos o tres tipos de formación diferentes (aproximadamente 2,5 de media). El profesorado de Dinamarca, Malta y Portugal participó, de media, en tres tipos diferentes de actividades de desarrollo profesional. En el extremo superior, destaca el profesorado de Lituania, que realiza las actividades de DPC más variadas. Asisten, de media, a seis tipos diferentes de formación en los 12 meses anteriores a la encuesta. En los países bálticos vecinos (Estonia y Letonia), el profesorado asistió a aproximadamente cinco tipos diferentes de actividades de desarrollo profesional.

Gráfico 3.2: Proporción del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que participó en diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta, en la UE, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 3.1 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 22: «En los últimos 12 meses, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional?» La longitud de las barras indica la proporción del profesorado que respondió «sí» a los diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional (opciones de respuesta a-j). Se excluyen los casos con valores no disponibles en todas las subpreguntas (a-j).

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Las conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador europeo del futuro destacan que «es beneficioso ofrecer varios modelos de formación, incluidos el aprendizaje presencial, el virtual, el semipresencial y aprendizaje basado en el trabajo»⁽¹⁴⁴⁾. Invitan a los Estados miembros a «ofrecer al profesorado y a los formadores oportunidades de desarrollo profesional continuo que tengan impacto y estén basadas en la investigación, sobre la base de la colaboración, la observación y el aprendizaje entre pares, la orientación, tutorización y la creación de redes de contactos»⁽¹⁴⁵⁾. A pesar de estas aspiraciones, el análisis de la participación del profesorado en diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional (véase el gráfico 3.2) indica una predominancia de los tipos tradicionales de formación. El profesorado manifestó la mayor participación en actividades de desarrollo profesional de tipo «transferencia de información», las cuales no implican necesariamente gran interacción entre los participantes.

Los cursos o seminarios presenciales fueron el tipo de formación más común. Los datos de TALIS 2018 indican que el 71,3 % del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria asistió al menos a un curso o seminario presencial en los 12 meses anteriores a la encuesta. El autoaprendizaje individual, es decir, la lectura de literatura profesional, fue el segundo tipo de formación más habitual, expresado por el 58,6 % del profesorado, mientras que el 43,2 % del profesorado participó en conferencias educativas. Aunque muchas conferencias contemporáneas intentan complementar las conferencias magistrales, las presentaciones y las sesiones de preguntas y respuestas con debates con los participantes, este sigue siendo, en gran medida, un método tradicional para compartir conocimientos.

El profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria manifestó niveles más bajos de participación en actividades modernas de desarrollo profesional con colegas y colaborativas. En la UE, el 37,9 % del profesorado declaró haber participado en actividades de asesoramiento y observación propia o por parte de compañeros; el 31,4 %, en actividades de *networking*; el 19,8 %, en visitas de observación a otros centros escolares; y solo el 12,9 % visitó empresas, organizaciones públicas u organizaciones no gubernamentales como parte de su desarrollo profesional.

Es importante señalar que los datos de la encuesta se remontan a 2018. Debido a la pandemia de COVID-19, las actividades de desarrollo profesional continuo que implican el contacto directo entre personas se han reducido considerablemente. En cambio, es probable que haya aumentado la proporción de aprendizaje electrónico y a distancia. En el 2018, aproximadamente un tercio del profesorado (34,2 %) en Europa expresó haber participado en cursos o seminarios en línea. Durante la pandemia de COVID-19, es probable que esta proporción haya aumentado y se haya convertido en la forma dominante de aprendizaje.

La mayoría de los países europeos siguen las tendencias habituales con respecto a los tipos de desarrollo profesional continuo más comunes. Sin embargo, cabe destacar algunas excepciones. El profesorado de dos sistemas educativos —Bélgica (comunidad francófona) y Rumanía— asistieron a muchos menos cursos o seminarios presenciales que en otros países europeos. En cambio, las conferencias sobre educación y la participación en redes de profesores fueron tipos populares de desarrollo profesional en Bélgica (comunidad francófona). En Rumanía, las actividades más comunes

⁽¹⁴⁴⁾ *Ibid.*, p. 11.

⁽¹⁴⁵⁾ *Ibid.*, p. 16.

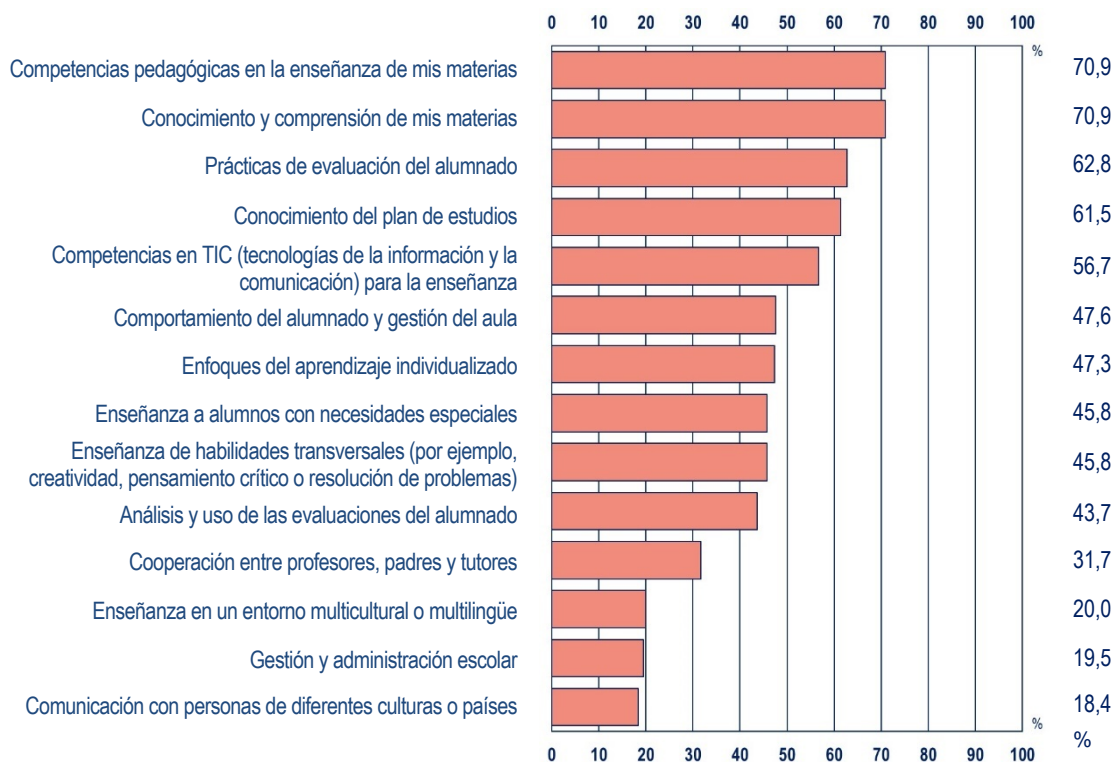
de desarrollo profesional continuo fueron el asesoramiento y la observación propia o por parte de los compañeros, así como la lectura de literatura profesional.

Los tipos de actividades profesionales en los que se ha embarcado el profesorado son, por supuesto, solo uno de los elementos que podría tenerse en cuenta. Los temas abordados en el DPC son otra dimensión importante que hay que tener en cuenta al analizar el desarrollo profesional del profesorado. Los datos de TALIS 2018 revelan que, en la UE, el desarrollo profesional relacionado con las asignaturas del profesorado fue el más común (véase el gráfico 3.3). «Las competencias pedagógicas para la enseñanza de mis materias», «el conocimiento y la comprensión de mis materias» y «el conocimiento del plan de estudios» fueron algunas de las respuestas más recurrentes. También se ha destacado el desarrollo profesional relacionado con las competencias interdisciplinarias, por ejemplo, la evaluación, las TIC, el comportamiento del alumnado y la gestión del aula, así como el aprendizaje individualizado. En cambio, la enseñanza en un entorno multilingüe y la comunicación con personas de diferentes culturas fueron menos frecuentes. Asimismo, pocos profesores habían participado en actividades de desarrollo profesional relacionadas con la gestión y la administración escolar.

Es importante destacar el hecho de que los datos de TALIS indican las respuestas de los profesores en el 2018. Durante la crisis de la pandemia de COVID-19, un tema concreto de desarrollo profesional puede haber cobrado una importancia mucho mayor. En casi todos los países europeos, la enseñanza a distancia se convirtió en la principal forma de instrucción en los centros escolares de primera etapa de Educación Secundaria en la primavera de 2020. Casi todos los centros escolares de la primera etapa de Educación Secundaria estuvieron cerrados, y no hubo enseñanza presencial durante varias semanas o meses. Por ello, el profesorado europeo tuvo que cambiar rápidamente su forma habitual de trabajar y dominar las TIC que les permiten enseñar a distancia. En las conclusiones del Consejo, realizado en junio de 2020, sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en la educación y la formación, se destacó la necesidad de tener formación adicional y específica y se invitó a los Estados miembros a «apoyar el desarrollo a mayor profundidad de las habilidades y competencias digitales del profesorado y de los formadores, con el fin de facilitar la enseñanza y la evaluación en entornos de aprendizaje digitales» ⁽¹⁴⁶⁾.

⁽¹⁴⁶⁾ Conclusiones del Consejo realizado el 16 de junio de 2020 sobre la lucha contra la crisis de COVID-19 en la educación y la formación, DO C 212 de 26.6.2020, p. 9.

Gráfico 3.3: Distribución de los diferentes temas de desarrollo profesional seguidos por el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, en la UE, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 3.2 del anexo II).

Notas explicativas

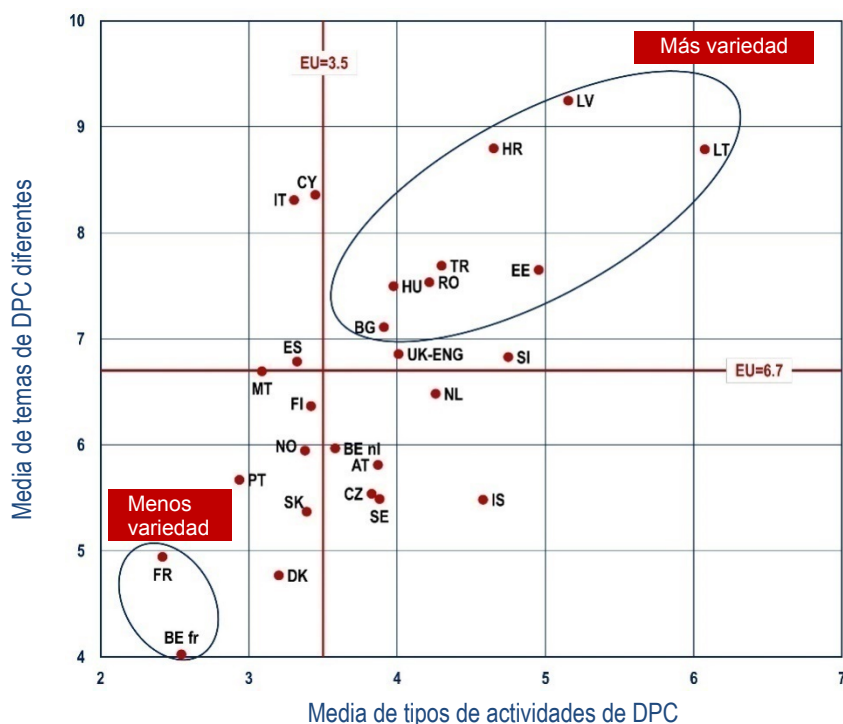
El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 23 «¿Se incluyó alguno de los temas enumerados a continuación en sus actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses?». La longitud de las barras indica la proporción del profesorado que respondió «sí» a los diferentes temas de actividades de desarrollo profesional (opciones de respuesta a-o). Se excluyen los casos con valores no disponibles en todas las subpreguntas (a-o).

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

La combinación de los dos aspectos de la formación profesional analizados —diferentes tipos de actividades de DPC y diferentes temas de DPC— puede aportar un indicio sobre las áreas en las que el profesorado realiza actividades de DPC más diversas. El gráfico 3.4 representa a los países europeos en estos dos ejes. Los valores promedio de ambas dimensiones son altos en los países situados en la esquina superior derecha. El gráfico indica que el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria en Bulgaria, Estonia, Croacia, Letonia, Lituania, Hungría, Rumanía y Turquía siguieron tipos y temas variados de DPC en un grado significativamente mayor que en la media de la UE. En cambio, los profesores de Bélgica (comunidad francófona) y Francia declararon una participación significativamente inferior a la de la UE en diversos tipos y temas de formación profesional.

El gráfico también resalta otras situaciones interesantes. Por ejemplo, el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria en Italia y Chipre declararon haber participado, de media, en tres o cuatro tipos de formación diferentes, pero que abarcaban aproximadamente ocho o nueve temas distintos. Por otro lado, el profesorado en los Países Bajos e Islandia asistió a tipos de formación más variados y sobre menos temas.

Gráfico 3.4: Participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional continuo, por número medio de temas y tipos, 2018



Media de	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
tipos de actividades de DPC	3,5	2,5	3,6	3,9	3,8	3,2	5,0	3,3	2,4	4,7	3,3	3,4	5,2	6,1
temas de DPC	6,7	4,0	6,0	7,1	5,5	4,8	7,6	6,8	4,9	8,8	8,3	8,4	9,2	8,8
Media de	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
tipos de actividades de DPC	4,0	3,1	4,3	3,9	2,9	4,2	4,7	3,4	3,4	3,9	4,0	4,6	3,4	4,3
temas de DPC	7,5	6,7	6,5	5,8	5,7	7,5	6,8	5,4	6,4	5,5	6,9	5,5	5,9	7,7

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véanse los cuadros 3.1 y 3.2 del anexo II).

Notas explicativas

El eje horizontal se basa en las respuestas de los profesores a la pregunta 22: «En los últimos 12 meses, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional?» El valor x indica la media de tipos de actividades de DPC por país. El eje vertical se basa en las respuestas de los profesores a la pregunta 23: «¿Se incluyó alguno de los temas enumerados a continuación en sus actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses?». El valor de y indica la media de tipos de temas de DPC realizados por el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que siguieron al menos un tipo de actividad de desarrollo profesional. Se excluyen los casos con valores no disponibles en todas las subpreguntas.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

El uso de la negrita en la tabla indica diferencias estadísticamente significativas con respecto a la media de la UE.

En los siguientes apartados se presentan algunos aspectos de las normativas de rango superior que pueden influir en la participación del profesorado en el desarrollo profesional. A partir de los datos de TALIS 2018, se utilizará como indicador principal la media de tipos de actividades de DPC (véase el gráfico 3.1). Esta variable indica una considerable variación entre países, y está claramente relacionada con las prioridades políticas europeas que fomentan formas variadas, modernas y participativas de formación profesional. Además, el análisis de los datos de TALIS 2018 indica que el profesorado que participó en más tipos de DPC tiende a expresar un impacto más positivo en las prácticas docentes (véase el cuadro 3.3 del anexo II). En la UE, el profesorado que pensaba que sus actividades de desarrollo profesional tenían un impacto positivo en su práctica docente asistió a cuatro tipos diferentes de DPC. Por el contrario, los que pensaban que no había impacto positivo asistieron a menos de tres

tipos diferentes de DPC. Esta relación entre el número de tipos de DPC a los que se asiste y la percepción de su impacto se observó en todos los países.

3.2. Situación del desarrollo profesional continuo en normativas de rango superior

Las normativas y políticas de rango superior establecen el marco para la participación de los profesores en el desarrollo profesional. Esta sección describe las normativas básicas que definen el estatus del DPC en el sistema educativo. A continuación, se estudia la relación entre el estado del DPC y los patrones de participación del profesorado reportados en TALIS 2018.

Los países regulan el DPC del profesorado de diferentes maneras (véase el gráfico 3.5). La distinción más importante se establece entre considerar el DPC como un deber profesional o como una actividad opcional. A efectos de este informe, el DPC se considera un deber profesional del profesorado si la participación en dichas actividades se define explícitamente como tal en normativas de rango superior. Se considera opcional si los profesores que realizan actividades de DPC no tienen una obligación legal vinculada a leyes de rango superior.

El DPC también puede definirse en términos del tiempo que se asigna a cada docente para diversas actividades de DPC. Se consideran dos tipos de asignación de horas: obligatoria o reconocida como derecho. El DPC se considera obligatorio cuando cada docente debe realizar una cantidad mínima de DPC durante un periodo de tiempo determinado. Cuando el DPC se define como un derecho, se concede una determinada cantidad de tiempo de DPC a cada docente durante o fuera de las horas lectivas (trabajo). Los docentes no tienen la obligación de utilizar este tiempo, pero los centros escolares tienen la obligación de dar esta oportunidad.

Gráfico 3.5: Situación del desarrollo profesional continuo del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria y número mínimo de horas de DPC definidas, 2019/20



Número mínimo de horas (h) o días (d) de DPC definidos para el número de años determinado (fila inferior).

El tiempo obligatorio se muestra en negrita en color azul, mientras que el derecho se marca en rojo oscuro en redonda.

BE	fr	BG	CZ	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	FI	SE	UK	SCT	AL	BA	IS	ME	MK	RS
3d+3d	48h	12d	5d	5d	16h	36h	5d	16h	120h	40h	83h	15h	50h	(9d)	5d	(3d)	5d	35h	6h	(12h)	150h	24h	60h	100h		
1	3	1	1	1	1	3	1	1	7	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5

Fuente: Eurydice.

Notas explicativas

Obligatorio: Se considera que el DPC tiene carácter obligatorio cuando existe un número mínimo de horas, días o créditos con los que todo el profesorado está obligado a cumplir.

Derecho: Se considera que el DPC es un derecho del profesorado cuando hay horas, días o créditos específicos que cada docente tiene derecho a cursar, y los centros educativos están obligados a ofrecerles la oportunidad.

Deber profesional: El DPC se considera uno de los deberes profesionales del profesorado según las normativas o demás leyes pertinentes.

Opcional: No existe ninguna obligación legal de que los profesores participen en el DPC.

Necesario para avanzar en la carrera profesional: El DPC es un elemento esencial para cada docente. Los profesores no avanzan si no cumplen con las exigencias de DPC (véase el gráfico 1.13).

Notas específicas de cada país

Alemania: Las normativas y las definiciones varían según los *Länder*. Para una visión general, véase KMK (2017).

Rumanía: La tabla indica una posible conversión del sistema utilizado: 90 créditos por cada cinco años.

Finlandia: El convenio colectivo establece tres días para DPC y planificación. Se cuenta con autonomía local para decidir qué parte del tiempo se dedica al DPC.

Reino Unido (NIR): El desarrollo profesional temprano, que abarca el segundo y el tercer año de la carrera docente, es obligatorio para todo el profesorado y debe incluir al menos dos actividades de desarrollo profesional relacionadas con las competencias docentes adecuadas. Las actividades se eligen entre las que define el Consejo General de la Enseñanza (GTCNI).

Bosnia y Herzegovina: Los cantones definen el mínimo requerido; la media es de 12 horas al año.

Suiza: Las normativas sobre el número mínimo de horas exigidas varían según los cantones. En algunos cantones, el DPC es un deber profesional sin tiempo mínimo definido.

Paralelamente, la participación de los profesores en el DPC puede ser necesaria para avanzar en su carrera. En los países con sistemas de carrera de varios niveles (véase el gráfico 1.12), la realización de una determinada cantidad o de ciertos temas de DPC puede ser obligatoria para ascender al siguiente nivel de carrera. En los países con un escalafón de un solo nivel (véase el apartado 1.3), el DPC podría ser un requisito previo para la mejora salarial.

Los datos revelan que el DPC es un deber profesional del profesorado en casi todos los países europeos. La participación del profesorado en el DPC es opcional solo en cinco países. En Dinamarca, Irlanda, Países Bajos, Noruega y Turquía no existe la obligación legal de que los profesores participen en el DPC.

En aproximadamente un tercio de los sistemas educativos europeos, la participación en el DPC se considera uno de los deberes profesionales estatutarios de los profesores, pero las normativas y las políticas no definen un número mínimo de horas obligatorias ni una cantidad de tiempo determinada que se conceda como derecho al DPC.

En **Bélgica (comunidad flamenca)**, el DPC se considera una característica inherente a la profesión docente ⁽¹⁴⁷⁾. Las normativas no determinan ciertos temas obligatorios ni definen el tiempo mínimo.

En **Francia**, por ley, todos los docentes tienen la obligación seguir programas de DPC ⁽¹⁴⁸⁾. Está incluido en las obligaciones del profesorado y es uno de los elementos de la evaluación del mismo.

En más de la mitad de los países europeos, las normativas de rango superior establecen una cantidad de horas obligatorias o disponibles (como derecho) para que cada docente las dedique al DPC.

El DPC es obligatorio para todo el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en 18 sistemas educativos ⁽¹⁴⁹⁾. En Suiza, el DPC es obligatorio para todos los profesores en la mayoría de los cantones. En todos estos sistemas, existe un número mínimo de horas, días o créditos que el profesorado debe completar en un periodo de tiempo determinado (véase el cuadro a continuación del gráfico 3.5). De media, aproximadamente 18 horas de DPC al año son obligatorias en los países en los que hay un mínimo definido. Malta y el Reino Unido (Escocia) son los que más horas exigen: en Malta, los profesores tienen que cursar 40 horas de DPC al año, mientras que, en Escocia, el requisito es de 35 horas al año.

En **Luxemburgo**, todo el profesorado tiene el deber profesional de participar en 48 horas de DPC en un periodo de 3 años (es decir, una media de 16 horas al año). Esta obligación está integrada en la carga de trabajo del profesorado ⁽¹⁵⁰⁾.

En **Hungría**, cumplir con un total de 120 horas de programas de formación continua en un plazo de siete años es obligatorio para todo el profesorado. No obstante, puede sustituirse por participar en formación profesional docente adicional y aprobar el correspondiente examen final, por obtener un título como docente para otro campo o materia de enseñanza, o por participar en un programa de formación de los que se ofrecen en varios proyectos de desarrollo financiados por la UE en el ámbito de la educación pública.

⁽¹⁴⁷⁾ Decretos de situación jurídica; JV: Artículo 73 quinquies, educación subvencionada: Artículo 47 quinquies.

⁽¹⁴⁸⁾ *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Article 50.*

⁽¹⁴⁹⁾ Bélgica (comunidad francófona), Bulgaria, Chipre, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Albania, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, Macedonia del Norte y Serbia.

⁽¹⁵⁰⁾ http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120, p. 463/1223.

En **Malta**, el DPC es un deber profesional, tal y como se define en el acuerdo de 2017 entre el Gobierno de Malta y el Sindicato de Docentes de Malta, en el que se establece que «todos los grados de enseñanza que prestan servicio en los centros educativos representados por este acuerdo están obligados a participar activamente en las sesiones de la Comunidad de Educadores Profesionales (*Community of Professional Educators*, CoPE) impulsadas por la dirección, y se fomentará su participación también en sesiones de DPC autogestionadas» ⁽¹⁵¹⁾. El DPC obligatorio se compone de 25 horas de DPC a iniciativa del centro escolar y 15 horas de DPC a iniciativa de las autoridades centrales.

En **Eslovenia**, según la Ley de Organización y Financiación de la Educación (artículos 105 y 119), la formación profesional es una de las tareas obligatorias del profesorado y también es un requisito para la promoción. La normativa dictamina un mínimo obligatorio de 5 días de DPC al año o 15 días en tres años. El Convenio Colectivo de Educación establece que la negativa injustificada a participar en el DPC es una infracción leve de las obligaciones laborales (artículo 65).

El profesorado en el **Reino Unido (Escocia)** tiene la obligación de participar en el aprendizaje profesional, autoevaluar este aprendizaje utilizando las Normas Profesionales de GTC Escocia, y mantener un registro de este aprendizaje. El debate sobre la revisión y el desarrollo profesional (PRD) también forma parte integrante del proceso. Cada cinco años, se requiere la confirmación de este compromiso por parte del profesorado y de su superior jerárquico, para que su inscripción completa se mantenga.

En **Macedonia del Norte**, el DPC mínimo exigido es de 60 horas de formación, repartidas en tres años escolares ⁽¹⁵²⁾. De ellos, al menos 40 están en programas acreditados por la Oficina de Desarrollo de la Educación, y el resto, en otros programas (proyectos aprobados por el Ministerio, formación interna, equipos interescolares para el aprendizaje, formularios individuales).

En nueve sistemas educativos, el DPC se considera un derecho, que tiene una cantidad de tiempo establecida en las normativas de rango superior o en los convenios colectivos. La práctica más habitual es conceder unos cinco días hábiles de DPC al año, aunque varios países recomiendan más.

En **Chequia**, según el artículo 24 de la Ley sobre el Personal Docente, el personal docente que participe en formación continua tendrá derecho a 12 días hábiles libres por año escolar para dedicarlas al estudio independiente. Esto puede estar limitado por las condiciones de funcionamiento del centro escolar, ya que el director del centro educativo determina cuándo se pueden tomar los días libres para el estudio independiente.

En **Lituania**, el profesorado tiene la obligación y el derecho de participar en actividades de DPC durante, al menos, cinco días al año.

En **Suecia**, según el acuerdo colectivo, el desarrollo profesional debe ser de 104 horas al año (aproximadamente, 13 días) para los profesores a tiempo completo. El calendario académico permite hasta 5 días de cierre de los centros educativos por prestación de DPC a todo el profesorado y al personal.

El convenio colectivo de **Islandia** entre docentes, municipios y el Estado especifica que el profesorado debe cursar 150 horas de formación continua al año.

En un sistema educativo, el DPC es obligatorio y un derecho. Cierta cantidad de DPC es obligatoria para todo el profesorado, y una cantidad de tiempo adicional está establecida como derecho para quienes deseen formarse más.

En **Bélgica (comunidad francófona)**, el DPC obligatorio es de seis medias jornadas repartidas entre los días de clase de un curso escolar. Además de la formación obligatoria, el profesorado puede realizar actividades voluntarias de DPC durante el horario laboral o fuera de él. Fuera del horario de trabajo, no hay limitaciones a la formación voluntaria. Durante su jornada laboral, el profesorado de secundaria tiene derecho a tomar seis medias jornadas al año para formarse. Este número puede aumentar con un permiso concedido por el Gobierno.

Además de las principales normativas sobre el estado del DPC que se han comentado anteriormente, el DPC puede ser necesario para avanzar en la carrera. Como se ha comentado en el capítulo 1, el avance en la carrera profesional docente puede seguir dos modelos diferentes: escalafones de varios niveles o de un solo nivel. Los países con un escalafón de varios niveles pueden exigir la realización de determinadas actividades de DPC para pasar al siguiente nivel de carrera. En los escalafones de un

⁽¹⁵¹⁾ <https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf>, p. 30-31.

⁽¹⁵²⁾ La ley para el profesorado y el personal de apoyo profesional (boletín oficial de la República de Macedonia del Norte, n.º 161, de agosto de 2019), artículo 27.

solo nivel, el DPC puede ser un criterio de mejora salarial. El gráfico 3.5 combina estos dos enfoques diferentes, y resalta si el desarrollo profesional es necesario para avanzar en la carrera profesional.

Los datos indican que, según normativas de rango superior, en muchos países europeos el DPC es un requisito previo esencial para avanzar en la carrera. Es decir, el profesorado en esos países, que se marcan con un punto en el gráfico 3.5, no avanzan a menos que cumplan las exigencias en cuanto a DPC.

Los datos no parecen mostrar una relación directa entre el estado del DPC y el uso del DPC como requisito para avanzar en la carrera profesional. En algunos países en los que el DPC es obligatorio, no es explícitamente necesario para avanzar en la carrera profesional. En otras palabras, el DPC es un requisito para todo el profesorado y no solo para quienes desean avanzar en su carrera. En otros países en los que el DPC no es obligatorio, este se encuentra entre los requisitos esenciales para avanzar en la carrera profesional.

Algunos países con DPC obligatorio no exigen más que el mínimo establecido para la promoción o el ascenso en la escala salarial (por ejemplo, Hungría, Portugal y Albania). Otros pueden requerir cursos adicionales o más que el mínimo establecido. En algunos países, los requisitos de DPC aumentan con la promoción o los cargos.

En **Croacia**, los docentes pueden ser promovidos al estatus de tutor docente (*tutor*) si tienen un DPC de 100 horas en los 5 años anteriores, al puesto de asesor docente (*savjetnik*) si tienen un DPC de 150 horas en los 5 años anteriores y al puesto de asesor docente excelente (*izvrstan savjetnik*) si tienen mínimo 200 horas de DPC en los 5 años anteriores ⁽¹⁵³⁾.

En **Eslovenia**, el DPC es uno de los requisitos para ascender a los cargos. Para ascender al cargo correspondiente, un docente tiene que reunir un determinado número de puntos concedidos por el DPC: «tutor docente»: 4 puntos, «asesor docente»: 5 puntos, «consejero docente»: 7 puntos ⁽¹⁵⁴⁾.

En algunos casos, el DPC solo es necesario en determinados momentos de la carrera docente.

En **España**, se requieren 100 horas ⁽¹⁵⁵⁾ de DPC para obtener el pago adicional por seis años de servicio (*sexenios*).

En **Luxemburgo**, después de 12 años de servicio, se requieren 90 horas de DPC, y después de 8 años más de servicio, otras 90 horas.

Puede exigirse la realización de ciertos cursos específicos de DPC cuando el avance profesional esté asociado a determinadas funciones, por ejemplo, coordinador de TIC o docente para estudiantes con necesidades especiales. En algunos países, finalizar un programa de titulación que mejore las cualificaciones de un docente da lugar a un salario más elevado. Como se trata de condiciones particulares que solo se aplican en determinadas situaciones, no se reflejan en el gráfico 3.5.

Las normativas relativas al DPC y al avance en la carrera profesional pueden ser bastante complejas, y dependen en gran medida del modelo de carrera de la profesión docente de cada país. Es necesario seguir investigando para aclarar la relación entre el DPC y el avance profesional.

Algunos países están llevando a cabo reformas en la regulación del DPC.

En **Alemania**, en marzo de 2020, la conferencia permanente adoptó una resolución sobre el DPC para los profesores, que era vinculante para todos los *Länder*.

El Consejo de la Enseñanza, el organismo de normas profesionales para la enseñanza en **Irlanda**, ha desarrollado *Cosán*, el marco nacional para la formación de docentes. *Cosán* es una palabra en gaélico que significa camino. Este marco establece los principios

⁽¹⁵³⁾ Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima, OG 68/19, link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html

⁽¹⁵⁴⁾ Reglas sobre la promoción del cargo de los empleados en la educación, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272>

⁽¹⁵⁵⁾ Excepto en Andalucía, donde son 60 horas.

en los que se basa el DPC, la variedad de procesos de aprendizaje en los que participa el profesorado, seis grandes áreas de aprendizaje y las normas por las que se debe regir el profesorado para reflexionar sobre su aprendizaje. Actualmente, está en proceso de desarrollo en los centros escolares. A través de este proceso, los profesores aplican el marco en su contexto, y lo utilizan como apoyo para reflexionar sobre su aprendizaje, con el fin de determinar el impacto. Se asignan 22 horas anuales de DPC para la reflexión y la planificación del profesorado para la reforma del ciclo inferior.

En otros países, las normativas sobre DPC pueden verse afectadas por reformas generales:

En el **Reino Unido (Gales)**, para preparar el nuevo plan de estudios, hasta 2022 se modifican las normativas que permiten a los centros escolares tener un día adicional para DPC ⁽¹⁵⁶⁾.

Estado del DPC y participación del profesorado en el desarrollo profesional

Para estudiar si las normativas de rango superior sobre el DPC se relacionan con una mayor o menor participación del profesorado en actividades de DPC, se realizó un análisis estadístico de los datos de TALIS 2018. Para ello, se asignó la misma variable a nivel nacional a cada docente de los países con las mismas normativas. Los datos revelan que, de media, el profesorado participó en actividades de DPC más variadas en aquellos países que asignan cierta cantidad de tiempo al DPC. El profesorado en países en los que el DPC era obligatorio o un derecho participaron, de media, en 3,80 (S.E. 0.02) tipos de actividades diferentes de DPC (véase la lista del gráfico 3.2). En cambio, la cifra fue de 3,58 (S.E. 0.02) en los países en los que el DPC es voluntario o se define como un deber profesional, pero no se establece un tiempo específico. La diferencia entre estas dos estimaciones (0,22) fue estadísticamente significativa (S.E. 0.03, $p < 0,05$) ⁽¹⁵⁷⁾. Si se consideran solo los países de la UE, la diferencia es aún mayor ⁽¹⁵⁸⁾.

3.3. Permiso de estudios remunerado

Se necesita tiempo para realizar actividades de DPC. Las recientes conclusiones del Consejo sobre «personal docente y formador europeo del futuro» subrayan la importancia de conceder al profesorado tiempo para participar en formación profesional ⁽¹⁵⁹⁾. Los días u horas de DPC que se consideran obligatorios o un derecho (véase el gráfico 3.5) se incluyen normalmente en la carga de trabajo habitual del profesorado. Este es especialmente el caso del DPC que se organiza a nivel escolar. Sin embargo, los países también pueden permitir y fomentar que los profesores participen en otros tipos de DPC que se organizan fuera del centro. Las normativas de rango superior (leyes o acuerdos colectivos) pueden dar la posibilidad a los docentes de recibir permisos de estudios remunerados.

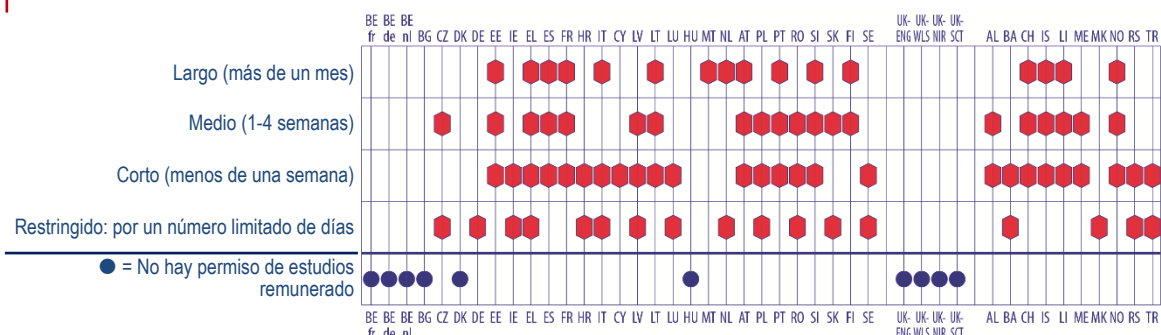
⁽¹⁵⁶⁾ Gobierno de Gales (2019). Declaración escrita: días adicionales de aprendizaje profesional nacional INSET 2019-22, <https://gov.wales/written-statement-additional-national-professional-learning-inset-days-2019-22-response>

⁽¹⁵⁷⁾ Véase el anexo II para una descripción detallada de los términos estadísticos y la metodología aplicados en este informe.

⁽¹⁵⁸⁾ Los profesores de los países de la UE en los que el DPC era obligatorio o un derecho participaron, de media, en 3,82 (S.E. 0.02) tipos de actividades diferentes de DPC. En cambio, la cifra fue de 3,29 (S.E. 0.03) en los países de la UE en los que el DPC es voluntario o se define como un deber profesional, pero no se establece un tiempo específico. La diferencia entre estas dos estimaciones (0,53) fue estadísticamente significativa (S.E. 0.03, $p < 0,05$).

⁽¹⁵⁹⁾ DO C 193 de 9.6.2020, p. 12.

Gráfico 3.6: Permiso de estudios remunerado disponible para el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria por año, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de cada país

Alemania: Los procedimientos para presentar una solicitud, ser relevado de las obligaciones docentes y recibir el permiso para asistir a un curso varían entre los *Länder*. Sin embargo, en todos los *Länder*, los profesores tienen que solicitar un permiso si la formación interna se realiza durante el horario lectivo.

Irlanda: Permiso de estudios prolongado y remunerado disponible solo para determinadas especialidades.

Grecia: Las licencias por estudios de larga duración y las licencias por estudios de corta duración solo pueden concederse en un número limitado de casos (en caso de tener una beca o en otros casos sin remuneración).

España: Hay diferentes duraciones de los permisos de estudios disponibles en las diferentes comunidades autónomas. El permiso de estudios de corta duración para exámenes está disponible cuando se estudian programas de grado en Castilla-La Mancha, Aragón, Extremadura, Illes Balears, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja. El permiso de estudios remunerado de larga duración solo está disponible en Extremadura.

El gráfico 3.6 indica qué países permiten a los profesores tomar permisos de estudios remunerados. En él, se especifica la duración: corta (menos de una semana), media (de una a cuatro semanas) o larga (más de un mes). Además, el gráfico también indica si el permiso de estudios remunerado se limita a un número total de días por ley o por acuerdos colectivos de rango superior. El gráfico contiene todas las disposiciones posibles que los países pueden ofrecer: permisos disponibles para todos los empleados, tal y como se especifica en la legislación laboral general, normativas especiales para funcionarios o empleados públicos, así como permisos de estudios ofrecidos únicamente a los profesores. Los permisos de estudios no remunerados se excluyen de este análisis. Es importante señalar que el gráfico 3.6 incluye los permisos con una compensación que puede ser inferior al salario ordinario completo. Esto suele ocurrir cuando se conceden permisos por estudio de larga duración.

Los datos indican que la mayoría de los países europeos ofrecen la posibilidad de que los profesores tomen permisos de estudios remunerados. Los permisos de estudios remunerados con duraciones cortas (hasta una semana) son los más comunes. Participar en una conferencia o un taller o realizar un examen o una visita de observación puede requerir que el docente se tome un breve permiso de estudios (inferior a una semana).

En **Noruega**, los profesores pueden obtener un permiso de estudios remunerado el día de los exámenes y dos días más antes de cada uno de ellos.

Al profesorado se le puede otorgar breves periodos de permiso remunerado para realizar determinados tipos de estudios o exámenes.

En **España**, el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria puede recibir permisos de estudios para los exámenes de las *Escuelas Oficiales de Idiomas* y los conservatorios de música y danza, ambos conocidos como *Enseñanzas de Régimen Especial*.

Puede ser necesario un permiso de estudios de duración media (entre una y cuatro semanas) para asistir a centros escolares de verano, escribir una tesis, realizar proyectos de investigación, etc.

En **Polonia**, los profesores contratados a tiempo completo tienen derecho a un permiso de estudios remunerado y a otras prestaciones y beneficios relacionados con la formación. Estos se conceden a los profesores para que asistan a las clases obligatorias, preparen los exámenes y escriban los trabajos de fin de máster.

Los permisos por estudios de larga duración (superiores a un mes) se suelen conceder a docentes que se matriculan en programas de titulación oficial, participan en proyectos de investigación e innovación educativa o en programas de formación en empresas. El profesorado puede tomar permisos por estudio de larga duración en aproximadamente un tercio de los sistemas educativos analizados ⁽¹⁶⁰⁾. A veces hay restricciones: solo los profesores de cierta edad, o después de un número específico de años de servicio, o solo los profesores que trabajan en centros públicos pueden ser admitidos.

En **Malta**, desde 2015, se ofrece un periodo único de permiso de estudios remunerado de máximo un año escolar a los profesionales de la educación que tengan al menos 10 años de servicio, ya sea en centros privados o públicos. El plan tiene como objetivo ofrecer más oportunidades para fomentar estudios adicionales en áreas de especialización en educación terciaria. Hasta el 2019, un total de 40 profesionales de la enseñanza se ha beneficiado de esta medida, y ha cursado estudios de máster y doctorado o equivalentes.

En **Finlandia**, todos los empleados, incluidos los profesores, pueden disfrutar de permisos de estudios durante un máximo de dos años durante un periodo de cinco años (bajo ciertas condiciones). Durante el permiso de estudio, el docente tiene derecho a un subsidio de educación para adultos durante un máximo de 15 meses con cargo al Fondo de Empleo ⁽¹⁶¹⁾.

En **Liechtenstein**, los profesores de entre 40 y 55 años que hayan ejercido la docencia durante más de cinco años en un centro público pueden solicitar un permiso de estudios de larga duración (una vez). Un máximo 10 semanas de este permiso son remuneradas.

Muchos países permiten que los profesores se tomen permisos de estudios de diferente tipo y duración.

En **Portugal**, el Ministerio de Educación define el número máximo de periodos largos de permisos de estudios que pueden autorizarse cada año. Para obtener el permiso se ha de presentar con antelación un plan de actividades. Los directores de los centros educativos pueden autorizar permisos de estudios de corta duración. Los profesores también pueden recibir un permiso de estudios para los días de examen de un grado, en las mismas condiciones que se aplican al alumnado que trabaja.

En **Eslovenia**, asistir a conferencias y otros programas de DPC forma parte de la carga de trabajo total del profesorado (horas laborales). Además, el profesorado tiene derecho a recibir permisos de estudios remunerados para cursar programas de grado. Si la matrícula de docentes en la enseñanza oficial forma parte del programa de un centro educativo, dicho docente tiene derecho a un permiso de estudio: De 5-10 días para la preparación de exámenes, 15 días para la participación en programas de educación superior de ciclo corto y 25-35 días para la elaboración de una tesis de máster o doctorado ⁽¹⁶²⁾.

La mayoría de los países limitan la duración total de los permisos de estudios remunerados. Por ejemplo,

En **Croacia**, cada docente de la primera etapa de Educación Secundaria tiene derecho a un permiso remunerado de hasta cinco días hábiles al año para la educación y la formación profesional. Excepcionalmente, el trabajador tiene derecho a un permiso remunerado de hasta 15 días hábiles al año para asistir a seminarios y consultas profesionales organizados por el Ministerio, la Agencia de Educación y Formación del Profesorado, el Centro Nacional de Evaluación Externa de la Educación o la Agencia de Movilidad y Programas de la UE a los que haya sido enviado por el empleador.

En **Luxemburgo**, los funcionarios, incluyendo el profesorado, pueden disfrutar de un permiso de estudios remunerado previa autorización. El total del permiso de estudios remunerado tendrá un límite máximo de 80 días en toda la carrera y de no más de 20 días en dos años.

En **Rumanía**, todo trabajador tiene derecho a recibir formación profesional, acompañada de un permiso de estudios remunerado, de acuerdo con el Código Laboral. El permiso no puede superar los diez días hábiles ni las 80 horas anuales.

Opiniones del profesorado sobre su horario de trabajo y su desarrollo profesional

La mayoría de los países europeos permiten al profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria hacer uso de un permiso de estudios remunerado. El gráfico 3.6 indica que los permisos de estudios de corta duración (inferiores a una semana) son los más frecuentes. Los datos de TALIS

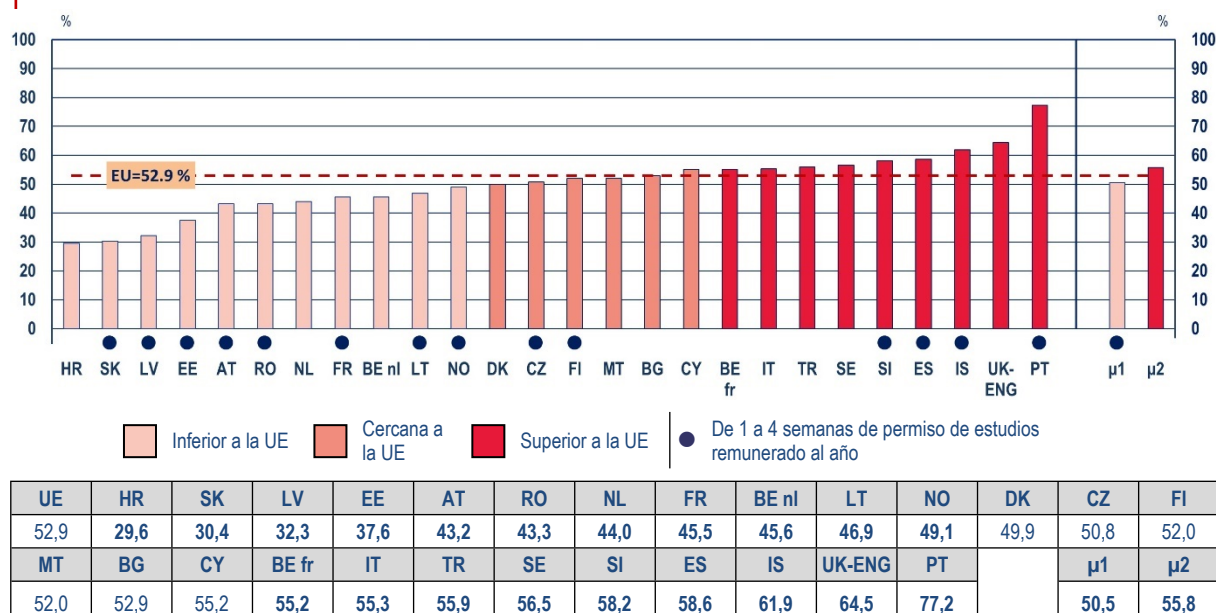
⁽¹⁶⁰⁾ Estonia, Grecia, España, Francia, Italia, Lituania, Malta, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suiza, Islandia, Liechtenstein y Noruega.

⁽¹⁶¹⁾ <https://www.tyollisyysrahasto.fi/en/benefits-for-adult-students/>

⁽¹⁶²⁾ El Convenio Colectivo para la Educación en la República de Eslovenia (artículos 55 y 55a). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=KOLP19>

sugieren que podría existir una correlación entre la duración del permiso de estudios remunerado disponible y la proporción del profesorado que considera que el desarrollo profesional entra en conflicto con su horario de trabajo (véase la figura 3.7).

Gráfico 3.7: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que está «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con que el desarrollo profesional entra en conflicto con su horario laboral, y disponibilidad de permisos de estudios remunerados de 1 a 4 semanas al año, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 3,4 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 28: «En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con que los siguientes aspectos suponen un obstáculo para su participación en el desarrollo profesional» opción (d) «El desarrollo profesional entra en conflicto con mi horario laboral» (se excluyen los datos no disponibles). Las respuestas «de acuerdo» y «muy de acuerdo» se agrupan.

La intensidad del color de la barra y el uso de negrita en la tabla indican diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE.

Los datos están clasificados en orden ascendente.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

«De 1 a 4 semanas de permiso de estudios remunerado disponibles al año», según normativas de rango superior, véase el gráfico 3.6.

μ1=media de los países que disponen de «1-4 semanas de permiso de estudios remunerado al año».

μ2=media de los países que no disponen de «1-4 semanas de permiso de estudios remunerado al año».

Nota específica del país

Hungría: Aunque el país participó en TALIS 2018, esta pregunta no fue incluida.

TALIS 2018 recopiló información sobre las cuestiones que el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria percibía como obstáculos para las actividades de desarrollo profesional. En la UE, aproximadamente el 52,9 % del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria estaba «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con que el desarrollo profesional entraba en conflicto con su horario laboral. La proporción del profesorado que indicó esto oscilaba entre aproximadamente el 29,6 % en Croacia y el 77,2 % en Portugal.

La disponibilidad de permisos de estudios remunerados, tal y como se establece en normativas de rango superior, permite a los profesores sacar tiempo de su apretada agenda laboral para su desarrollo profesional. Sin embargo, solo los permisos remunerados de una semana o más parecen aliviar la sensación de que el horario laboral es un obstáculo para el DPC. En los países en los que existen

permisos remunerados de duración media, el 50,5 % (S.E. 0.43) del profesorado indicó que el desarrollo profesional entraba en conflicto con su horario de trabajo. Esta proporción fue significativamente mayor (55,8 %, S.E. 0.52) en los países que no ofrecen esta posibilidad ⁽¹⁶³⁾. Se observó una relación similar, aunque menos pronunciada, en los países que ofrecen largos periodos de permiso de estudios. Por el contrario, disponer de periodos cortos de permiso de estudios (de menos de una semana) no guardaba relación con la percepción de que el horario laboral fuera una barrera para el DPC.

3.4. Planificación del DPC a nivel escolar

Para equilibrar la amplia gama de necesidades de aprendizaje individuales y organizativas, así como las prioridades políticas de rango superior, los centros educativos tienen un importante papel en la planificación del DPC de sus profesores. El gráfico 3.8 indica algunos de los requisitos generales que las administraciones de rango superior establecen para los centros escolares con respecto a su planificación de DPC. Combina dos tipos de información: en primer lugar, el gráfico indica si es obligatorio que los centros escolares tengan un plan de DPC. En segundo lugar, en aquellos sistemas educativos en los que es obligatorio un plan de DPC, indica si los planes deben actualizarse periódicamente.

Los datos revelan que, en la mayoría de los sistemas educativos europeos, es obligatorio que los centros escolares desarrollen un plan de DPC. Normalmente, forma parte del plan de desarrollo del centro educativo y debe actualizarse anualmente. Se pueden especificar algunos elementos que los planes de DPC de los centros escolares deben incluir, por ejemplo, las actividades previstas, los resultados, el calendario o el presupuesto.

La Ley de Educación Primaria y Secundaria de **Croacia** determina que el programa de trabajo anual del centro debe incluir un plan de desarrollo profesional continuo. El plan de DPC debe elaborarse en función de las necesidades del centro educativo y de las áreas de DPC obligatorias definidas anualmente por el Consejo de Profesores. El plan de DPC del centro educativo debe especificar el tipo y el número de horas de DPC estimadas para cada docente. Además, el profesorado debe presentar un informe de su desarrollo profesional al menos una vez al año.

En **Hungría**, los planes de DPC de los centros educativos deben indicar los cursos universitarios oficiales y otras actividades impartidas, el presupuesto asignado y el plan de sustitución de los profesores que realicen DPC. El plan de DPC se actualiza anualmente de acuerdo con el programa quinquenal. Todo el personal del centro debe participar en el proceso de desarrollo y dar su aprobación al plan de DPC.

En **Polonia**, para cada año escolar, el director del centro determina las necesidades de desarrollo profesional del profesorado, teniendo en cuenta (a) los resultados de la supervisión pedagógica; (b) los resultados de las pruebas nacionales, según proceda; (c) las tareas relacionadas con la implementación del plan de estudios básico nacional; (d) los requisitos para los centros educativos (con respecto a los cuales se revisan las actividades del centro como parte de la evaluación externa); (e) las solicitudes de financiación del DPC presentadas por los profesores.

La Guía del Currículo Nacional de **Islandia** para los centros escolares obligatorios exige que cada centro escolar formule el plan de desarrollo del centro teniendo en cuenta las políticas educativas gubernamentales y municipales. Los planes de formación continua de los empleados individuales o del centro escolar en su conjunto deben ser coherentes con el plan de desarrollo del centro y respaldarlo.

En **Macedonia del Norte**, el plan de DPC está integrado en el programa de trabajo anual, que a su vez está vinculado al programa de desarrollo escolar con una duración de cuatro años. Además, la Ley del Profesorado y del Personal Profesional, en su artículo 28,

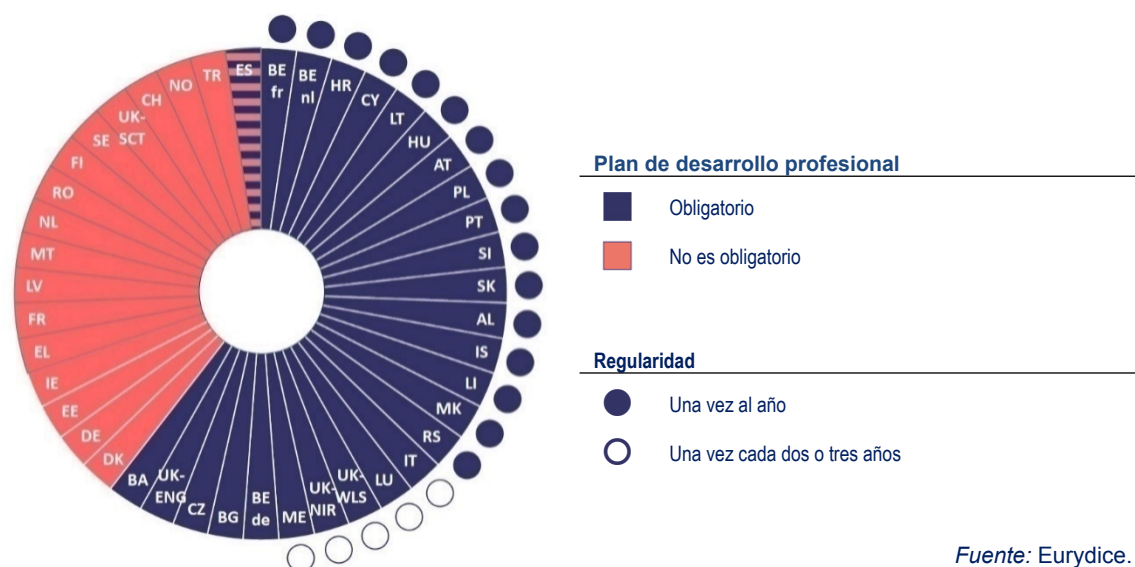
⁽¹⁶³⁾ La diferencia fue estadísticamente significativa (5,2 puntos porcentuales, S.E. 0.73). Si se consideran solo los países participantes de la UE, la diferencia es un poco menos pronunciada. De media, en los países de la UE en los que existen permisos remunerados de duración media, el 50,6 % (S.E. 0.43) del profesorado indicó que el desarrollo profesional entraba en conflicto con su horario de trabajo. Esta proporción fue significativamente mayor (5,1 puntos porcentuales, S.E. 0.86) en los países de la UE que no ofrecen esta posibilidad.

regula que cada docente prepare su plan anual de DPC, que luego es aprobado por el director del centro y un equipo de desarrollo profesional del mismo.

En la comunidad francófona de Bélgica y en Albania, los centros escolares deben elaborar un plan de DPC como documento independiente. Sin embargo, se podría hacer hincapié en los vínculos con el plan de desarrollo del centro escolar.

En la **comunidad francófona de Bélgica**, los planes de DPC deben especificar los objetivos de las actividades de formación y su relación con el proyecto escolar.

Gráfico 3.8: Requisito de rango superior para que los centros escolares de la primera etapa de Educación Secundaria tengan un plan de desarrollo profesional continuo, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Los países se ordenan en función de la necesidad y luego por regularidad.

Nota específica del país

España: Las Comunidades Autónomas tienen la capacidad de establecer las normativas relativas a los planes de DPC de los centros escolares. En la mayoría de las Comunidades Autónomas es obligatorio, mientras que en otras es muy recomendable.

En Italia, Luxemburgo, el Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte) y Montenegro, los centros educativos deben actualizar sus planes de DPC cada dos o tres años.

En **Italia**, el plan trienal debe combinar las necesidades individuales de los centros escolares y del profesorado con las prioridades nacionales relativas al desarrollo de competencias sistémicas (por ejemplo, autonomía escolar, evaluación, enseñanza innovadora), competencias del siglo XXI (por ejemplo, idiomas extranjeros, competencias digitales, aprendizaje en el centro escolar y en el lugar de trabajo) y competencias para la escolarización inclusiva ⁽¹⁶⁴⁾. Los centros educativos pueden actualizar el plan con más frecuencia si surgen diferentes necesidades ⁽¹⁶⁵⁾.

En **Luxemburgo**, los planes de desarrollo escolar deben incluir objetivos para unos temas que determina el ministerio. El plan de DPC debe estar relacionado con estos objetivos.

En el **Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte)**, el desarrollo de cada docente se planifica en el contexto del plan de desarrollo escolar, el cual debe reevaluarse cada tres años ⁽¹⁶⁶⁾.

⁽¹⁶⁴⁾ Consulte las recomendaciones del Ministerio sobre cómo elaborar el plan de desarrollo escolar [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16_10_2018+\(1\).pdf/763ea629-97a4-4d8e-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16_10_2018+(1).pdf/763ea629-97a4-4d8e-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356)

⁽¹⁶⁵⁾ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODPIT.REGISTRO_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30906?version=1.0&t=1507288405361

⁽¹⁶⁶⁾ Véanse los planes de desarrollo escolar - <https://gov.wales/school-development-plans> y las normativas de la educación (planes de desarrollo escolar) (Irlanda del Norte) 2010 <https://www.education-ni.gov.uk/publications/education-school->

En **Montenegro**, basándose en el catálogo de DPC publicado por el Consejo Nacional de Educación, los centros escolares deben preparar un plan de DPC a dos años en el que se indiquen: los objetivos, las actividades necesarias para cumplir cada objetivo, el grupo destinatario, el marco temporal, el responsable y los indicadores para medir el éxito.

En algunos sistemas educativos, el plan de DPC es obligatorio, pero el contenido o la periodicidad se deja a discreción de cada centro.

En **Chequia**, el plan de DPC es un documento obligatorio para los centros escolares, pero no se establecen requisitos específicos. En lugar de especificar la periodicidad de la planificación del DPC, se exige que los centros escolares incluyan información sobre el DPC en su informe anual sobre la actividad escolar.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, se espera que el desarrollo profesional individual del profesorado se inscriba en el contexto del plan del centro educativo para mejorar la oferta y el rendimiento educativos. Corresponde al centro educativo determinar la periodicidad con la que se actualiza el plan de mejora escolar ⁽¹⁶⁷⁾.

En un tercio de los sistemas educativos europeos ⁽¹⁶⁸⁾, no es obligatorio que los centros educativos elaboren un plan de DPC. Algunos de estos países hacen que sea obligatorio un plan de DPC para el profesorado, pero no para los centros. En otros, la planificación del DPC se hace a nivel local o regional.

En **Dinamarca**, es obligatorio que los municipios elaboren un plan de DPC que describa las actividades que el municipio va a poner en marcha para alcanzar el objetivo nacional de plena cobertura de competencias (todo el profesorado debe tener competencias docentes en los cursos específicos que imparte).

En **Francia**, el Plan Nacional de Formación (*Plan national de formation*) se desarrolla a nivel de las academias (*académies*) —los principales distritos administrativos del Ministerio de Educación— a través del Plan Académico de Formación (*Plan académique de formation*) de las academias y se pone a disposición de los profesores a través de sus centros.

En el **Reino Unido (Escocia)**, los centros escolares no están obligados a tener un plan de DPC. En cambio, para mantener su registro en el Consejo General de Enseñanza de Escocia, los profesores deben participar en el proceso de actualización profesional, que incluye mantener los registros de las actividades de aprendizaje profesional y la confirmación del compromiso cada cinco años ⁽¹⁶⁹⁾.

En **Noruega**, es obligatorio tener un plan de DPC a nivel local. Las autoridades locales cooperan con sus centros escolares y con las universidades o escuelas de magisterio locales para elaborar el plan local de DPC.

Planificación del DPC a nivel escolar y participación del profesorado en la formación profesional

Los datos de la encuesta TALIS 2018 parecen sugerir que la planificación del DPC a nivel escolar favorece la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional más variadas. El profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria de los países en los que se exige un plan de DPC declararon, de media, haber participado en 3,74 (S.E. 0.02) tipos diferentes de formación profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta. En cambio, la media fue de 3,62 (E.S. 0.03) en los países que no tienen este requisito. La diferencia entre estas dos estimaciones (0,12) fue estadísticamente significativa (S.E. 0.04, $p < 0,05$) ⁽¹⁷⁰⁾. Si se consideran únicamente los países de la UE, la diferencia entre estos dos grupos es mayor ⁽¹⁷¹⁾.

[development-plans-regulations-northern-ireland-2010](#)

⁽¹⁶⁷⁾ Véase el reglamento de educación (evaluación del profesorado) de 2012, <http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/regulation/7/made> Gobierno de Gales (2014).

⁽¹⁶⁸⁾ Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, algunas Comunidades Autónomas de España, Francia, Letonia, Malta, Países Bajos, Rumanía, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Escocia), Suiza, Noruega y Turquía.

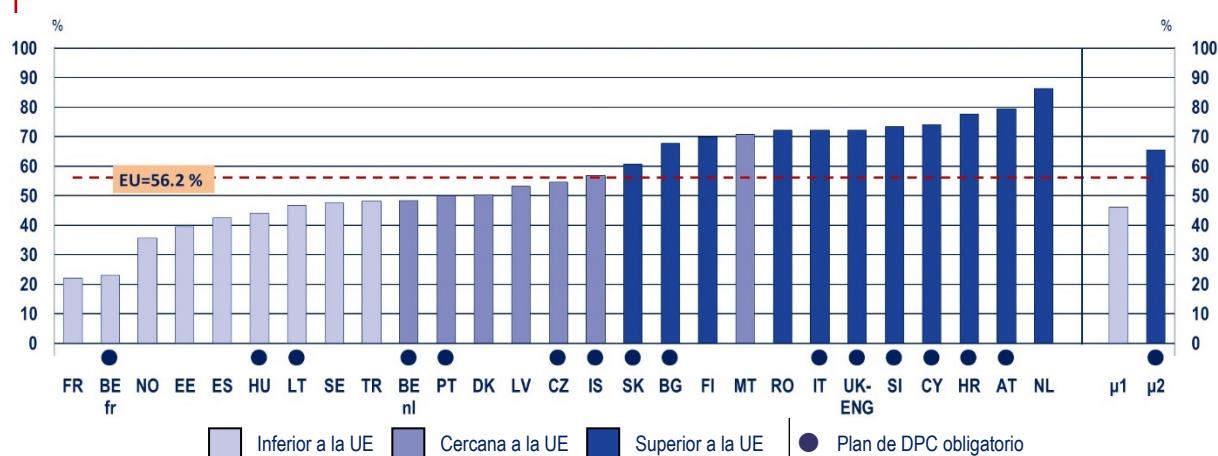
⁽¹⁶⁹⁾ Se puede encontrar orientación en el sitio web del Consejo General de Enseñanza de Escocia en <http://www.gtcs.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.aspx?IID=7912&SID=10743>

⁽¹⁷⁰⁾ Véase el anexo II para una descripción detallada de los términos estadísticos y la metodología aplicados en este informe.

⁽¹⁷¹⁾ El profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria de los países de la UE en los que se exige un plan de DPC declararon, de media, haber participado en 3,73 (S.E. 0.02) tipos diferentes de formación profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta. Por el contrario, la media fue de 3,31 (E.S. 0.03) en los países de la UE que no tienen este requisito. La diferencia entre estas dos estimaciones (0,42) fue estadísticamente significativa (S.E. 0.04, $p < 0,05$).

Sin embargo, la planificación del DPC no es la actividad que los directores de centros de primera etapa de Educación Secundaria realizan con más frecuencia. Los datos indican que, en la UE, aproximadamente el 56,2 % del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria tenía directores que trabajaban «a menudo» o «muy a menudo» en un plan de desarrollo profesional para su centro durante los 12 meses anteriores a la encuesta (véase la figura 3.9). Este porcentaje es mucho menor que el de los que «a menudo» o «muy a menudo» revisan los procedimientos e informes administrativos del centro (71,2 %), adoptan medidas para que los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos (68,7 %), facilitan información a los padres (61,5 %), etc. (véase el cuadro 3.5 del anexo II).

Gráfico 3.9: Proporción del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, cuyos directores trabajaron «a menudo» o «muy a menudo» en un plan de desarrollo profesional para su centro durante los 12 meses anteriores a la encuesta, 2018



UE	FR	BE fr	NO	EE	ES	HU	LT	SE	TR	BE nl	PT	DK	LV	CZ	IS	SK	BG	FI	MT	RO	IT	UK-ENG	SI	CY	HR	AT	NL	μ1	μ2
56,2	22,1	23,1	35,7	39,5	42,4	44,0	46,8	47,6	48,2	48,3	49,9	50,5	53,2	54,7	56,9	60,8	67,8	69,7	70,7	72,1	72,2	72,3	73,5	74,0	77,7	79,5	86,3	46,2	65,6

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 3.6 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas a la pregunta 22 de los directores de los centros de enseñanza de la primera etapa de Educación Secundaria: «Indique la frecuencia con que participó en las siguientes actividades en este centro durante los últimos 12 meses», opción (k) «Trabajé en un plan de desarrollo profesional para este centro» (se excluyen los datos no disponibles). Las respuestas «a menudo» y «muy a menudo» se encuentran agrupadas. Los datos se ponderan por docente.

La intensidad del color de la barra y el uso de negrita en la tabla indican diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE.

Los datos están clasificados en orden ascendente.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

El «Plan obligatorio de DPC» indica las normativas de rango superior, véase el gráfico 3.8.

μ1=media de los países que no tienen «plan de centro obligatorio». μ2=media de los países que sí tienen «plan de centro obligatorio».

Los datos de TALIS 2018 revelan que existe una gran variación entre los países europeos. El porcentaje del profesorado cuyos directores declaran trabajar «a menudo» o «muy a menudo» en un plan de desarrollo profesional, oscila entre el 22,1 % en Francia y el 86,3 % en los Países Bajos. Las normativas de rango superior que exigen a los centros educativos un plan de DPC parecen guardar una correlación positiva con este porcentaje. En los países en los que es obligatorio tener un plan de DPC para los centros escolares, un porcentaje significativamente mayor de profesores tenía directores que

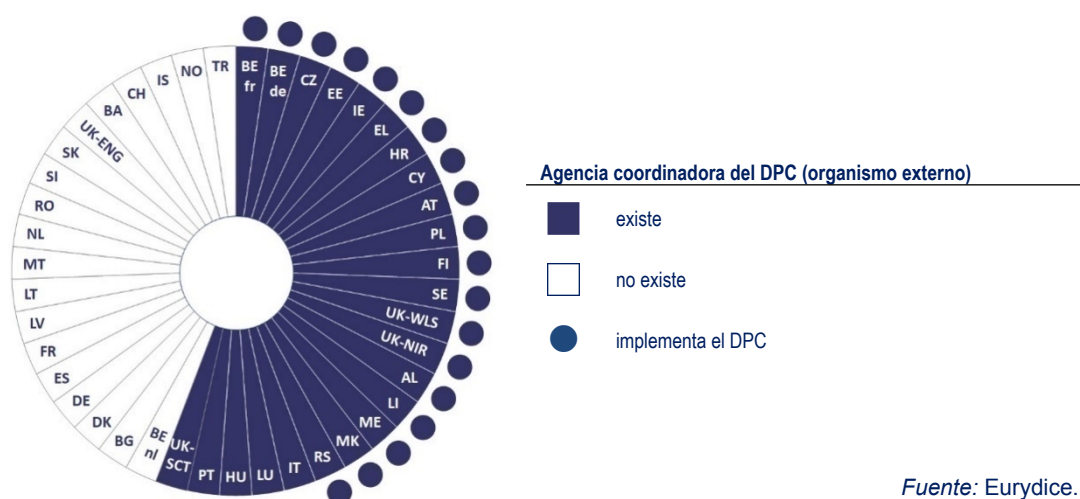
trabajaban en el plan (65,6 %, S.E. 1.44) que en los países que no contemplan este requisito (46,2 %, S.E. 1.31). La diferencia de 19,4 puntos porcentuales (S.E. 1.84) fue estadísticamente significativa ($p < 0,05$).

3.5. Organismos de coordinación del desarrollo profesional continuo

El DPC de los profesores puede adoptar formas diferentes y puede ser impartido por diversas instituciones. Para garantizar que las actividades de DPC del profesorado se coordinen, se garantice su calidad y se preste apoyo al profesorado y a los centros educativos, muchos países han creado un organismo o agencia ajena al ministerio de educación.

A los efectos de este informe, un organismo o agencia de desarrollo profesional continuo es una organización con un estatus legal externo a la autoridad educativa de primer nivel, pero apoyada financieramente por ella. El organismo o agencia de DPC se encargaría de proporcionar ayuda al profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria en el ámbito del desarrollo profesional continuo.

Gráfico 3.10: Agencia coordinadora de desarrollo profesional continuo (organismo externo), 2019/20



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Este gráfico indica los países que cuentan con un organismo externo (que no forma parte de la autoridad superior) para apoyar al profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria de primer ciclo en el ámbito del desarrollo profesional continuo. Los países se ordenan en función de la existencia de la agencia de DPC y luego por la aplicación del DPC.

Nota específica del país

Islandia: La reciente legislación establece un nuevo comité (*Kennararáð*) que, entre otras funciones, tiene la labor de apoyar, coordinar y analizar el DPC del profesorado de enseñanza obligatoria. Véase el artículo 7 de la Ley de educación, cualificación y contratación de docentes y directores de centros educativos de enseñanza preescolar, obligatoria y de educación secundaria superior ([Ley 95/2019](#), en vigor a partir del 01/01/2020).

Como indica el gráfico 3.10, más de la mitad de los países europeos cuentan con una agencia de coordinación de DPC para apoyar el desarrollo profesional continuo del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria. Esta responsabilidad puede ser la misión principal del organismo o agencia (por ejemplo, Chipre, Portugal y Serbia). En otros casos, el DPC puede formar parte de una misión más amplia que abarca otros aspectos relacionados con la educación (por ejemplo, Estonia, Croacia, Finlandia y Macedonia del Norte). Una entidad dedicada principalmente a la profesión docente y al DPC del profesorado puede cubrir estas funciones:

En **Portugal**, el Consejo Científico-Pedagógico de Formación Profesional Continua se encarga de acreditar a los formadores y las acciones de formación continua del profesorado, así como de supervisar el proceso de evaluación del sistema de formación continua del profesorado. También es responsable de la acreditación de los cursos de formación especializada.

En **Serbia**, el Instituto para la Mejora de la Educación es un organismo de acreditación de los programas de DPC para docentes. Publica el catálogo de programas acreditados, recopila información sobre la participación y la evaluación de los programas y organiza algunos programas de DPC en sus instalaciones.

Las funciones de coordinación e incluso de implementación del DPC pueden llevarse a cabo en una agencia que se encargue de un conjunto más amplio de tareas. Entre ellas se encuentran el desarrollo de currículos nacionales, la gestión del sistema nacional de exámenes y pruebas, la garantía de calidad, la evaluación del profesorado, el reconocimiento de las cualificaciones extranjeras, la administración de diversos programas de financiación, la investigación educativa, etc.

Las competencias y responsabilidades de las agencias de DPC en relación con la formación profesional en sí del profesorado también varían mucho de un país a otro. Sin embargo, se pueden destacar varias funciones típicas. La tarea más común de la agencia de DPC es proporcionar información sobre DPC. El organismo coordinador suele publicar listas de programas de DPC disponibles (o acreditados) o mantiene plataformas digitales de búsqueda de información.

En **Hungría**, la Autoridad Educativa dirige el proceso de acreditación de nuevos programas de formación, conserva un registro de los programas de formación acreditados, publica los programas de formación ofrecidos por los proveedores y supervisa la realización de los programas de formación. Proporciona información a los profesores sobre los requisitos de DPC.

Education Scotland es una agencia ejecutiva del Gobierno **escocés** encargada de apoyar la calidad y la mejora de la educación escocesa. Respald a los profesionales de la educación para que marquen la pauta en el aula, el centro y la comunidad en general mediante el acceso a una amplia gama de oportunidades de aprendizaje profesional y liderazgo. Un recurso en línea permite al profesorado participar en actividades de aprendizaje dentro del área segura de su cuenta, buscar programas de aprendizaje de alta calidad y acceder a materiales que apoyan el aprendizaje profesional y el liderazgo.

En 19 sistemas educativos, la agencia de DPC en sí organiza y realiza actividades de DPC ⁽¹⁷²⁾. Normalmente, el organismo coordinador del DPC proporciona ayuda metodológica tanto a los centros como al profesorado. La mayoría de las agencias de DPC organizan actividades de DPC tanto en los centros escolares como en otros lugares, normalmente en sus propios locales.

En **Estonia**, la Autoridad de Educación y Juventud desarrolla el sistema de CPD del profesorado y de directores de centros educativos, coordina el CPD y organiza varios cursos de CPD.

Otro conjunto muy común de funciones de las agencias de DPC está relacionado con la gestión de la oferta de DPC a través de diferentes proveedores de DPC. La mayoría de las agencias de DPC controlan la calidad del DPC entre los proveedores de DPC, analizan la demanda de DPC o coordinan la oferta de DPC. En algunos casos, las agencias dirigen los procesos de acreditación o certificación formal de los programas o cursos de DPC.

En **Luxemburgo**, el Instituto de Formación Pedagógica diseña, implementa y evalúa las modalidades del periodo de inserción profesional, los itinerarios alternativos (*certificat de formation pédagogique*) y el DPC del personal de la enseñanza nacional.

A veces, la agencia de DPC actúa como organismo de coordinación para los proveedores de DPC regionales o locales u otras organizaciones en red.

En **Bélgica (Comunidad francófona)**, los centros escolares funcionan dentro de redes que organizan el DPC para sus centros y docentes miembros. El Instituto de Formación Interna se encarga de organizar el DPC para todos los miembros del cuerpo docente,

⁽¹⁷²⁾ Bélgica (comunidades francófona y germanófona), Chequia, Estonia, Irlanda, Grecia, Croacia, Chipre, Austria, Polonia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), Albania, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte y Serbia.

sin importar la autoridad organizadora para la que ejercen su profesión. Como tal, es responsable de tener en cuenta y satisfacer las necesidades comunes de todo el sistema. Es responsable de las actividades de DPC en las redes escolares.

En **Austria**, hay centros universitarios de formación docente en las nueve provincias. La llamada «conferencia de rectores de los ministerios federales austriacos de formación docente» coordina la opinión de los ministerios de formación docente en cuestiones fundamentales de la formación docente (formación inicial, continua y adicional, así como ayuda al desarrollo escolar), la investigación y la enseñanza.

En **Grecia**, el Instituto de Política Educativa (IEP) es responsable de diseñar y desarrollar las políticas de DPC, así como de la acreditación de los proveedores de DPC. A nivel regional, los Centros Regionales de Planificación Educativa (PEKES) se encargan de organizar y poner en marcha los seminarios y programas de formación docente en colaboración con el IEP, cuando se aplican programas planificados a nivel central, o de la propia planificación de los temas que surgen en los centros de su región.

Entre las funciones menos habituales se encuentra la de prestar ayuda a los centros educativos para elaborar sus planes de DPC. Una tarea que se delega con mucha menos frecuencia al órgano de coordinación es la distribución de subvenciones para docentes y centros. Son pocas las agencias externas que se encargan de la distribución de la financiación del DPC.

En los países que no cuentan con una agencia de coordinación del DPC de rango superior o un organismo externo, coordinar el DPC suele ser tarea de las administraciones de rango superior (por ejemplo, los ministerios o departamentos gubernamentales). Estas funciones también pueden estar descentralizadas en entidades regionales o locales o en redes de centros. Si no existe una coordinación nacional de DPC, los proveedores de DPC analizan la demanda e implementan las ofertas de DPC, además de proporcionar información al profesorado y a los centros educativos.

Algunos países tienen varios organismos de coordinación de DPC o varias entidades que se encargan de las actividades relacionadas con el DPC. Esto es especialmente común en los sistemas educativos descentralizados, como los de Alemania o Bosnia y Herzegovina. En el gráfico 3.10, se indica que estos países no tienen un organismo central de coordinación, ya que hay más de una organización que participa en estas funciones.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, hay más de un organismo que ofrece DPC, ya que existen varios servicios de asesoramiento pedagógico en red ⁽¹⁷³⁾ para diferentes tipos de centros escolares (por ejemplo, escuelas públicas, escuelas católicas privadas, escuelas Steiner, etc.). Estos organizan actividades de DPC, proporcionan información sobre el DPC y ayudan a los centros escolares a preparar sus propios planes de DPC.

En **Alemania**, los *Länder* son responsables de las actividades de DPC. El DPC estatal se organiza en los *Länder* a nivel central, regional y local. Todos los *Länder* han creado institutos estatales de formación en DPC que, en su mayoría, están subordinados a los Ministerios de Educación y de Asuntos Culturales como instituciones dependientes de los *Länder*.

En **Bosnia y Herzegovina**, las oficinas pedagógicas de los cantones y entidades (*Pedagoški zavodi kantona i entiteta*) son responsables del DPC.

En algunos países, las funciones de coordinación del DPC pueden estar repartidas entre una agencia externa y el ministerio.

El Ministerio de Educación **italiano** pone en marcha una plataforma digital de información [S.O.F.I.A.](#), que ofrece un catálogo completo de la oferta de DPC, así como la evaluación y certificación de los cursos. Sin embargo, el Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa (INDIRE) supervisa la calidad del desarrollo profesional y la formación interna a nivel nacional.

⁽¹⁷³⁾ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/contacteer-je-pedagogische-begeleidingsdienst>

3.6. Conclusiones

Los objetivos europeos compartidos en materia de educación hacen hincapié en la necesidad del profesorado de participar en el desarrollo profesional continuo (DPC) para lograr una enseñanza y un aprendizaje de calidad. La administración de rango superior de casi todos los países europeos considera que el DPC es un deber profesional del profesorado o una de sus obligaciones legales. En consecuencia, los datos de la encuesta TALIS 2018 revelan que una alta proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en Europa participan en actividades de DPC. En la UE, el 92,5 % del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria había asistido, al menos, a un tipo de actividad de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta.

Las conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro subrayan que es importante que los profesores participen en «diversos modelos de formación, entre ellos la enseñanza presencial, virtual, mixta y en el trabajo» (174). Por lo tanto, el capítulo se centró en la participación del profesorado en diversas actividades de DPC.

Los datos de TALIS 2018 indican que, en la UE, de media, los profesores asistieron a entre tres y cuatro tipos diferentes de actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta. Antes de la pandemia de COVID-19, el profesorado solía asistir a un curso o seminario en persona, leer literatura profesional o participar en una conferencia sobre educación. Hay una variación considerable entre países. Los profesores de los países bálticos asistieron, de media, a cinco o seis tipos de formación diferentes. En cambio, los profesores de Bélgica (Comunidad francesa) y Francia participaron en dos o tres tipos de formación diferentes.

Los datos revelan que algunas normativas de rango superior podrían afectar a la participación del profesorado en actividades de DPC. Los profesores de los países que asignan un tiempo determinado al DPC tienden a participar en tipos más variados de DPC. En la actualidad, más de la mitad de los países europeos concede algún tiempo de DPC a cada docente, ya sea de forma obligatoria o como un derecho. El DPC es obligatorio para todo el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en 18 sistemas educativos (175). Por lo general, son obligatorias unas 18 horas de DPC al año. El derecho de cada docente a poder dedicar un tiempo determinado al DPC está contemplado en ocho sistemas educativos (176). La práctica más habitual es conceder unos cinco días hábiles de DPC al año.

Otra forma de asignar tiempo al DPC es conceder permisos de estudios remunerados. Esto reviste especial importancia en el caso de las actividades de formación por iniciativa de los profesores y que tienen lugar fuera del centro. Los datos muestran que la mayoría de los países europeos ofrecen a los profesores la posibilidad de disfrutar de un permiso de estudios remunerado. Los permisos de estudios remunerados con duraciones cortas (hasta una semana) son los más comunes. Sin embargo, los datos de TALIS 2018 parecen indicar que la duración del permiso podría ser importante. El profesorado que tenía la posibilidad de disfrutar de un permiso de estudios remunerado de una semana o más parecía percibir menores niveles de conflicto entre el DPC y su horario de trabajo. Este no fue el caso cuando la duración del permiso de estudios fue más corta.

La planificación del DPC a nivel escolar es fundamental para equilibrar las necesidades de aprendizaje individuales y organizativas y establecer prioridades. En la mayoría de los sistemas educativos europeos, es obligatorio que los centros educativos elaboren un plan de DPC (normalmente anual). Los

(174) Conclusiones del Consejo del 26 de mayo de 2020 sobre personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020, p. 11.

(175) Bélgica (comunidad francófona), Bulgaria, Chipre, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Albania, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, Macedonia del Norte y Serbia.

(176) Bélgica (comunidad francófona), Chequia, Croacia, Italia, Lituania, Países Bajos, Suecia e Islandia.

datos de TALIS 2018 revelan que el profesorado participó en un DPC más variado en aquellos países en los que los centros escolares están obligados a tener un plan de DPC. Sin embargo, la planificación del DPC no es la actividad que los directores de centros de primera etapa de Educación Secundaria realizan con más frecuencia. Los datos indican que, en la UE, aproximadamente el 56,2 % del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria tenía directores que trabajaban «a menudo» o «muy a menudo» en un plan de desarrollo profesional para su centro durante los 12 meses anteriores a la encuesta. Esta proporción fue significativamente mayor (65,6 %) en los países en los que los centros educativos están obligados a tener un plan de DPC.

Las actividades de DPC también pueden necesitar coordinación y planificación de rango superior. Muchos países europeos cuentan con un organismo o agencia que se encarga de prestar apoyo al profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en el ámbito del DPC. Este tipo de organización suele proporcionar información sobre los programas de DPC disponibles (o acreditados) o mantiene plataformas digitales de búsqueda de información. A menudo, la agencia de DPC organiza e implementa actividades de DPC y proporciona ayuda metodológica.

CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

La evaluación del profesorado ofrece oportunidades para mejorar tanto su rendimiento como la calidad de los sistemas educativos. Las conclusiones del Consejo sobre «personal docente y formador europeo del futuro» destacan la evaluación como una forma de mejorar la calidad de la enseñanza «apoyando las mejoras en el trabajo del profesorado, proporcionando evaluaciones constructivas y observaciones sobre su rendimiento, estableciendo criterios para la promoción y el reconocimiento de quienes que alcanzan logros significativos» ⁽¹⁷⁷⁾.

En este informe, la evaluación del profesorado se refiere a la evaluación que se hace de cada docente para juzgar su trabajo y rendimiento. Además de examinar su rendimiento en el aula, la evaluación también puede incluir una valoración de la contribución de un docente a los objetivos generales del centro educativo en el que trabaja. Por lo general, la evaluación se lleva a cabo por separado de otros procesos de garantía de calidad, como la evaluación escolar, aunque también puede formar parte de estos procedimientos.

La evaluación individual del profesorado puede tener diferentes objetivos y adoptar diversas formas. Puede llevarse a cabo para respaldar la mejora de las prácticas docentes, para garantizar la responsabilidad de los profesores y el cumplimiento con las normas, o para ambas cosas. Los actores y métodos implicados difieren mucho entre sistemas educativos, al igual que las consecuencias para el profesorado. Algunos países tienen un único proceso de evaluación, mientras que otros han desarrollado varios.

Este capítulo se centra en la evaluación de los profesores en ejercicio. En el capítulo 2, se analiza la evaluación del profesorado novel realizada al final del periodo de inserción profesional. En este capítulo no se analizan los procesos de evaluación llevados a cabo como forma de medida disciplinaria en casos graves de bajo rendimiento o de mala conducta.

Este capítulo está estructurado en cuatro secciones. La primera sección ofrece una visión general de la existencia de normativas de rango superior y examina la frecuencia con la que se evalúa al profesorado. La segunda sección analiza los principales objetivos de la evaluación del profesorado. A continuación, se examinan algunos aspectos de la dimensión formativa, como las medidas para subsanar los puntos débiles, así como la opinión del profesorado sobre la utilidad de las observaciones recibidas. La tercera sección identifica al responsable de evaluar docentes de manera individual, y subraya el papel clave de los directores de los centros educativos en el proceso. La última sección identifica los métodos e instrumentos utilizados para realizar la evaluación del profesorado. Todas las secciones combinan datos de Eurydice y de TALIS. Los principales hallazgos se resumen al final del capítulo.

4.1. Alcance y frecuencia de la evaluación del profesorado

Esta sección examina el modo en que las autoridades públicas regulan la evaluación del profesorado, como, por ejemplo, si esta tiene que llevarse a cabo con regularidad o si se realiza en circunstancias específicas, tales como bajo petición del docente o por iniciativa del evaluador. Luego, se presentan los resultados de TALIS 2018 sobre la frecuencia de la evaluación del profesorado según los directores de los centros educativos.

La evaluación del profesorado está regulada por un marco establecido por las administraciones de rango superior en tres cuartas partes de los sistemas educativos europeos. En el resto de los sistemas educativos, no hay normativas de rango superior que regulen las evaluaciones individuales del profesorado. Los centros escolares o las autoridades locales tienen plena autonomía en este asunto. En dos países, hay variaciones regionales en cuanto a la evaluación del profesorado. En Alemania, las

⁽¹⁷⁷⁾ Conclusiones del Consejo del 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020, p. 14.

administraciones de rango superior que regulan la evaluación del profesorado son los *Länder*. En España, mientras que las normativas centrales sobre inspección las dicta el Ministerio de Educación y se refieren en términos muy amplios al papel de los inspectores en la evaluación del profesorado, las Comunidades Autónomas son las encargadas de emitir normas más específicas.

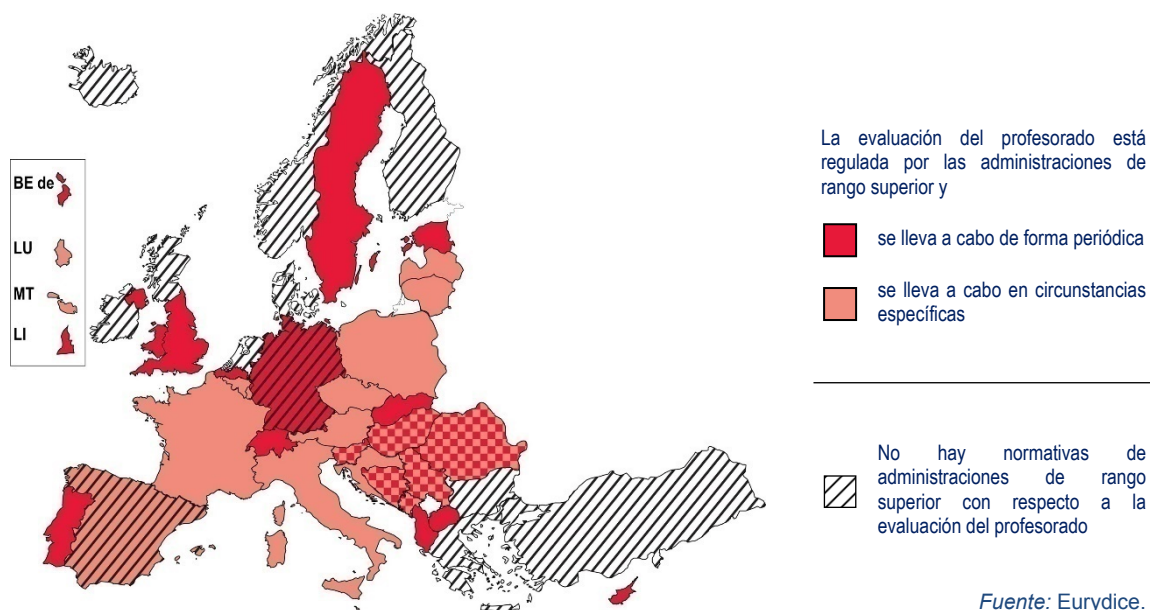
En la mitad de los sistemas educativos, las administraciones de rango superior establecen la frecuencia de la evaluación del profesorado. El periodo entre ejercicios de evaluación varía entre uno y seis años. La evaluación se realiza cada año en Estonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Albania, Suiza y Liechtenstein. En el otro extremo de la escala, en Serbia, cada seis años se evalúa al profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria. En Chipre, la evaluación periódica no comienza hasta después del décimo año de servicio y, a partir de entonces, tiene lugar cada dos años. En Bélgica (comunidad germanófona), Liechtenstein y Macedonia del Norte, la frecuencia varía en función de distintos factores.

En **Bélgica (comunidad germanófona)**, el profesorado que tiene contrato temporal es evaluado cada año o cada dos años. El profesorado con contrato indefinido es evaluado cada tres años o bajo solicitud, dependiendo de su situación.

En **Liechtenstein**, la evaluación del profesorado para ayudar a los docentes a mejorar su rendimiento se realiza cada año, mientras que la evaluación salarial solo se realiza cada cinco años.

En **Macedonia del Norte**, el director de centro educativo y la administración de rango superior evalúan al profesorado cada año. Además, los inspectores evalúan el trabajo del profesorado como parte de la evaluación integral del centro cada tres años.

Gráfico 4.1: Existencia y frecuencia de la evaluación del profesorado en la primera etapa de Educación Secundaria según las normativas de la administración de rango superior, 2019/20



Frecuencia mínima de la evaluación periódica individual del profesorado (años)

BE de	BE nl	DE	EE	CY	HU	PT	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	AL	BA	CH	LI	ME	MK	RS
1-3	4	:	1	10	5	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2-4	1-4	1-5	4	1-3	6

Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

El gráfico muestra únicamente los procedimientos estándar de evaluación. Los procesos de evaluación llevados a cabo como forma de medida disciplinaria en casos graves de bajo rendimiento o de mala conducta quedan fuera del alcance. La evaluación del profesorado que se realiza en circunstancias específicas se refiere al profesorado evaluado a petición suya, por iniciativa del evaluador o en determinados momentos de su carrera.

Notas específicas de cada país

Bélgica (BE de): La frecuencia varía según el tipo de contrato.

Alemania: Algunos *Länder* han promulgado leyes sobre la evaluación del profesorado y la han convertido en una práctica habitual.

Grecia: Una nueva ley adoptada en el 2020 (Ley 4692/2020) introduce un marco para la evaluación del profesorado en los centros educativos «modelo» y «experimentales». Se espera que este marco se implemente a partir del 2020/21.

España: Solo se dispone de información para ocho Comunidades Autónomas. Cuatro de ellas han promulgado normativas sobre la evaluación del profesorado (Castilla-La Mancha, La Rioja, Asturias y Aragón), la cual tiene lugar bajo circunstancias específicas. Otras cuatro Comunidades Autónomas (Ceuta, Extremadura, Illes Balears y Comunidad de Madrid) no han dictado normativas sobre la evaluación del profesorado.

Chipre: Las evaluaciones periódicas comienzan a realizarse después del décimo año de servicio del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria.

Bosnia y Herzegovina: La inspección del profesorado se realiza cada dos o cuatro años, según el cantón o la entidad.

Suiza: La evaluación del profesorado es obligatoria en la mayor parte de cantones. La frecuencia varía entre uno y cuatro años, según el Cantón.

En los países en los que la evaluación se realiza a intervalos regulares, puede llevarse a cabo un proceso de evaluación diferenciado por iniciativa del docente o del evaluador. Este es el caso de varios países del este y de los Balcanes. En Hungría, Eslovenia, Bosnia-Herzegovina y Serbia, el objetivo de estos procesos diferenciados de evaluación es informar sobre las decisiones que se toman sobre promociones, mientras que, en Rumanía, tienen el objetivo de seleccionar a los profesores que recibirán aumentos salariales. En cambio, en Montenegro, el objetivo es ayudar al profesorado a mejorar su rendimiento docente.

En **Hungría**, el profesorado puede solicitar una evaluación para su promoción tras un número determinado de años, que oscila entre 6 y 14, según el nivel de la carrera. Además, se evalúa al profesorado en el marco de la evaluación interna y externa de los centros educativos, las cuales se realizan al menos cada cinco años.

En **Eslovenia**, el director del centro debe supervisar el trabajo y la carrera del profesorado, y realizar una entrevista con cada docente al menos una vez al año. Además, la evaluación para su promoción se realiza por iniciativa del director del centro por acuerdo con el docente evaluado o por iniciativa propia. Por último, desde julio de 2020, tras haberlas suspendido por 11 años debido a las medidas de austeridad adoptadas tras la crisis financiera, la evaluación del profesorado para los programas de estímulos al desempeño excepcional puede volver a realizarse por iniciativa del evaluador, normalmente el director del centro.

En **Serbia**, la frecuencia con que se realiza la evaluación para mejorar el rendimiento en el marco de las evaluaciones externas e internas del centro educativo es fija, mientras que la evaluación enfocada a la promoción se organiza a petición del profesorado. Además, la evaluación del profesorado como parte de la supervisión pedagógica se lleva a cabo según un plan de trabajo anual de supervisión pedagógica elaborado por el Ministerio.

En 12 sistemas educativos, la frecuencia de la evaluación del profesorado no la establecen las administraciones de rango superior. En cambio, este proceso se lleva a cabo en circunstancias específicas que varían de país a país. En Luxemburgo, solo se evalúa al profesorado dos veces para ayudarles a mejorar su rendimiento: a los 12 y 20 años de servicio. En Francia y Malta, la evaluación del profesorado se realiza en años específicos de servicio que varían según su progreso en la escala salarial.

En **Francia**, la evaluación se basa en cuatro entrevistas de carrera a lo largo de la vida profesional del profesorado. Las entrevistas de carrera se realizan cuando el profesorado alcanza escalones específicos en la escala salarial. De media, se realiza cada siete años.

En **Malta**, el director del centro o especialistas en la materia evalúan a los profesores para que puedan pasar al siguiente tramo salarial. Los profesores nuevos están en la escala salarial 9 y pasan a la escala salarial 8 después de ocho años de servicio; luego pasan a la escala salarial 7 después de otros ocho años de servicio.

La evaluación del profesorado que se lleva a cabo en circunstancias específicas puede ser iniciada por diferentes partes. En España (Asturias y La Rioja), Croacia, Italia, Letonia, Lituania y Polonia, la evaluación del profesorado se realiza a petición de este. En estos casos, se utiliza para fundamentar las decisiones sobre la promoción del profesorado a un nivel superior de carrera o para conceder estímulos económicos.

En **Italia**, se evalúa al profesorado cuando solicita un estímulo en el marco de un programa que el director del centro puede llevar a cabo cada año.

Además, en Lituania y Polonia, el director de centro educativo también puede tomar la iniciativa de evaluar al profesorado para ayudarlo a mejorar su rendimiento. En Croacia, la evaluación del profesorado para mejorar su rendimiento también puede ser iniciada por el evaluador (normalmente el director de centro educativo), pero también puede realizarse a petición del docente o de los padres.

Por último, en Bélgica (comunidad francófona), Chequia y Austria, es el evaluador —el director del centro o un inspector— quien decide cuándo evaluar al profesorado.

Cabe mencionar que las normativas sobre la frecuencia de la evaluación del profesorado han cambiado en los últimos años en algunos países. En Letonia, la evaluación del profesorado debía realizarse cada cinco años hasta el 2017, año en que las normativas cambiaron para dar autonomía a los centros educativos en esta materia. En Polonia, desde el 2019, ya no es obligatorio realizar la evaluación periódica del rendimiento.

En 10 sistemas educativos europeos no hay normativas de rango superior sobre la evaluación individual del profesorado ⁽¹⁷⁸⁾. La decisión de evaluar a los profesores y la forma de hacerlo es una cuestión de autonomía local. No obstante, normativas más generales pueden orientar el proceso de evaluación del profesorado.

En **Dinamarca**, la Ley *Folkeskole* confía al director del centro educativo la responsabilidad de la gestión administrativa y pedagógica del mismo, incluyendo el desarrollo profesional del profesorado. Además, partiendo del convenio colectivo del profesorado ⁽¹⁷⁹⁾, el director del centro educativo y el docente deben mantener un diálogo para preparar un plan de formación individual que aborde las necesidades del docente en términos de competencias y cualificaciones para desempeñar sus tareas.

En **Finlandia**, los convenios colectivos municipales para el sector educativo de 2018 ⁽¹⁸⁰⁾ y 2020 ⁽¹⁸¹⁾ establecen que, en general, la decisión sobre el aumento salarial del personal debe basarse en una evaluación de su rendimiento. Los criterios y procedimientos de estas evaluaciones se definen a nivel local. La evaluación del rendimiento puede realizarse anualmente, por ejemplo, durante una reunión sobre desarrollo con el docente en cuestión.

En **Noruega**, aunque el diálogo con los empleados no está consagrado explícitamente en la legislación, según las directrices proporcionadas por la Ley del Entorno Laboral ⁽¹⁸²⁾, se pide al empleador que dé a cada empleado la oportunidad de participar en los procesos y decisiones relativos a su propio lugar de trabajo. El diálogo con los empleados suele ser un diálogo formal entre el docente y el director del centro educativo en el que el profesorado recibe información sobre su trabajo.

En **Turquía**, los inspectores pueden evaluar la competencia y el trabajo de cada docente, y transmitirles observaciones en el marco de la evaluación en el centro. Sin embargo, esto no está regulado y se deja a la iniciativa de los inspectores escolares.

En **Islandia**, una nueva ley sobre la educación, la cualificación y la contratación de profesores y directores de centros educativos (Ley 95/2019) ⁽¹⁸³⁾ exige que se establezcan normas que enmarquen un sistema de evaluación del profesorado. Esta tarea, encomendada al nuevo Consejo del Profesorado creado por la anterior ley, está en marcha.

La encuesta TALIS 2018 ofrece información sobre cómo se realiza la evaluación en los centros escolares. Se preguntó a los directores la frecuencia con que sus profesores son evaluados por cinco

⁽¹⁷⁸⁾ Bulgaria, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Países Bajos, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Islandia, Noruega y Turquía.

⁽¹⁷⁹⁾ Gobierno local de Dinamarca (*Kommunernes Landsforening*) y la Confederación de Sindicatos de Profesores (*Lærernes Centralorganisation*), 50.01 O.18 17/2019. Protocolo 6 - Planes de formación continua en convenio colectivo para el profesorado y otros profesionales de la educación primaria y de la primera etapa de Educación Secundaria, así como de la educación especial de adultos (*Overenskomst for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne*), [Consultado el 15 de octubre de 2019].

⁽¹⁸⁰⁾ Empleadores municipales (KT *Kuntatyöntajat*, KT *Kommunarbettsgivarna*), 2018. Convenio colectivo municipal del sector de la enseñanza 2018-2019 (*Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2018-2019, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2018-2019*), [Consultado el 18 de noviembre de 2020].

⁽¹⁸¹⁾ Empleadores municipales (KT *Kuntatyöntajat*, KT *Kommunarbettsgivarna*), 2020. Convenio colectivo municipal para el sector educativo 2020-2021 (*Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2020-2021, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2020-2021*), [Consultado el 18 de noviembre de 2020].

⁽¹⁸²⁾ Capítulo 4, §4-2. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

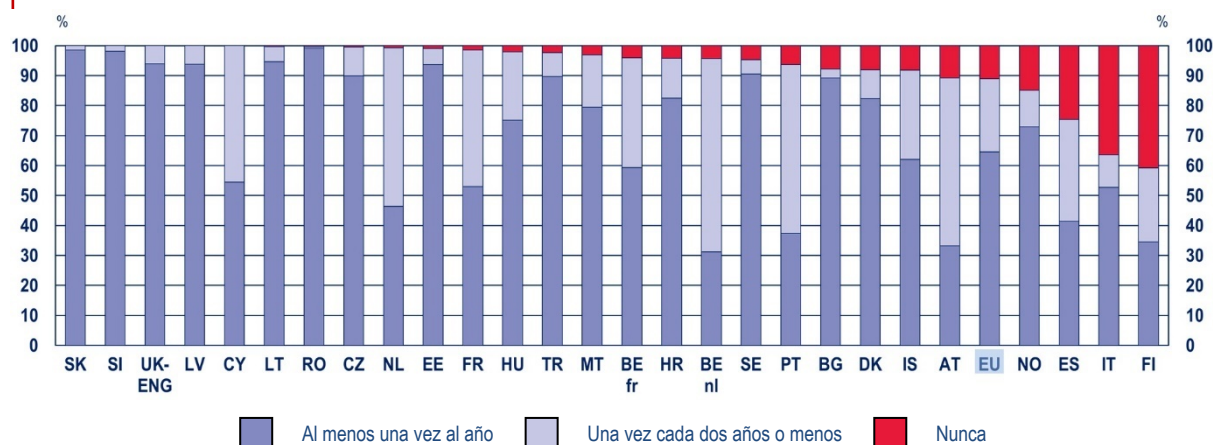
⁽¹⁸³⁾ <https://www.althingi.is/altext/stjt/2019.095.html>.

tipos diferentes de evaluadores, incluidos ellos mismos. Los otros evaluadores mencionados son otros miembros del equipo directivo escolar, mentores asignados, el profesorado (que no forma parte del equipo directivo del centro) y personas u organismos externos. El gráfico 4.2 muestra la frecuencia de los informes de los directores de centros escolares.

Los datos ilustran que la evaluación del profesorado es una práctica común en los países europeos. En la UE, el 64,5 % del profesorado trabaja en centros en los que se realiza una evaluación formal al menos una vez al año por parte de al menos un evaluador. Sin embargo, existen algunas disparidades geográficas en Europa. La evaluación del profesorado se lleva a cabo con mayor frecuencia en los tres países bálticos y varios países de Europa del este (Chequia, Bulgaria, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia), así como en el Reino Unido (Inglaterra), Suecia y Turquía, donde aproximadamente el 90 % o más del profesorado trabaja en centros en los que se les evalúa al menos cada año. En cambio, en el oeste y el sur de Europa, así como en Finlandia, el profesorado trabaja en centros escolares donde se les evalúa con menor frecuencia. Por ejemplo, en Bélgica (comunidad flamenca), Italia, España, Francia, Chipre, Austria, Países Bajos, Portugal y Finlandia, la proporción de docentes que trabajan en centros en los que se les evalúa al menos cada año está por debajo del nivel de la UE.

En Italia, la evaluación del profesorado había empezado a regularse unos años antes de la realización de la encuesta. De hecho, en 2015 se introdujo un programa de estímulos económicos basado en los resultados de la evaluación del profesorado para todo el profesorado que tiene contrato indefinido ⁽¹⁸⁴⁾. La implementación de esta política se reflejó claramente en la disminución sustancial (-33,7 puntos porcentuales) entre TALIS 2013 y TALIS 2018 en la proporción de docentes que trabajan en centros escolares en las que nunca se les evalúa (OCDE 2020, cuadro II.3.33). Sin embargo, desde la nueva ley presupuestaria de diciembre de 2019, el hecho de que los centros destinen parte de su financiación para la mejora de la oferta educativa a un programa de estímulos económicos basado en la evaluación del profesorado puede variar de un centro a otro ⁽¹⁸⁵⁾.

Gráfico 4.2: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director informa de la frecuencia de su evaluación, 2018



	SK	SI	UK-ENG	LV	CY	LT	RO	CZ	NL	EE	FR	HU	TR	MT
Al menos una vez al año	98,5	98,1	93,9	93,7	54,4	94,6	99,1	89,9	46,4	93,7	53,0	75,1	89,7	79,5
Una vez cada 2 años o menos	1,5	1,9	6,1	6,3	45,6	5,0	0,5	9,6	52,9	5,3	45,5	22,8	8,0	17,3
Nunca						0,3	0,4	0,5	0,7	1,0	1,5	2,1	2,4	3,2
	BE fr	HR	BE nl	SE	PT	BG	DK	IS	AT	UE	NO	ES	IT	FI
Al menos una vez al año	59,3	82,5	31,2	90,6	37,4	89,2	82,3	62,0	33,2	64,5	72,9	41,4	52,8	34,6
Una vez cada 2 años o menos	36,6	13,3	64,5	4,7	56,2	2,9	9,6	29,8	56,0	24,4	12,2	34,1	10,8	24,6
Nunca	4,1	4,2	4,3	4,7	6,4	7,9	8,1	8,2		11,1	14,9	24,6	36,4	40,8

⁽¹⁸⁴⁾ Ley de Reforma Educativa «Buona Scuola», artículo 1, apartado 126, de la Ley nº 107 de 13 de julio de 2015.

⁽¹⁸⁵⁾ Ley de Presupuestos para 2020, art. 1, párrafo 249.

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 4.1 del anexo II).

Nota explicativa

El gráfico se basa en las respuestas de los directores a la pregunta 23 «De media, ¿con qué frecuencia las siguientes personas evalúan formalmente a cada docente de este centro?». Las respuestas «menos de una vez cada dos años» y «una vez cada dos años» están agrupadas. Las respuestas «una vez al año» y «dos o más veces al año» están agrupadas.

La longitud de las barras muestra el porcentaje del profesorado que trabaja en centros en los que el director informa de la categoría de frecuencia correspondiente. El valor tomado es la frecuencia más alta reportada por los directores en las subpreguntas a-e.

Los datos están clasificados en orden ascendente a partir de la categoría de frecuencia «nunca». Para los cinco primeros países, los datos están clasificados de forma ascendente a partir de la categoría de frecuencia «una vez cada dos años o menos».

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Se observan situaciones variadas en los países en los que la evaluación del profesorado no está regulada a nivel nacional (véase el gráfico 4.1). En Bulgaria, Dinamarca, Noruega y Turquía, una proporción de docentes superior a la de la UE trabaja en centros en los que se les evalúa al menos cada año. En Bulgaria y Turquía, concretamente, alrededor del 90 % de los profesores trabajan en centros en los que se les evalúa al menos cada año. En cambio, en España y Finlandia, el porcentaje de docentes que trabaja en centros escolares en los que nunca se les evalúa está al menos 10 puntos porcentuales por encima del nivel de la UE (24,6 % y 40,8 %, respectivamente).

En **España**, las Comunidades Autónomas tienen autonomía para promulgar normativas de ámbito regional sobre la evaluación del profesorado, pero no todas lo han hecho (véase el gráfico 4.1).

En **Finlandia**, el sistema de garantía de calidad no se basa en la evaluación formal de cada docente. Los debates sobre el desarrollo entre el profesorado y los directores de los centros pueden contener elementos de evaluación, pero muy a menudo se centran en el próximo año escolar y en las necesidades y planes de los profesores en materia de DPC. Se espera que el profesorado esté dispuesto a reflexionar sobre su trabajo y la calidad del mismo, así como a mantener continuamente sus competencias profesionales.

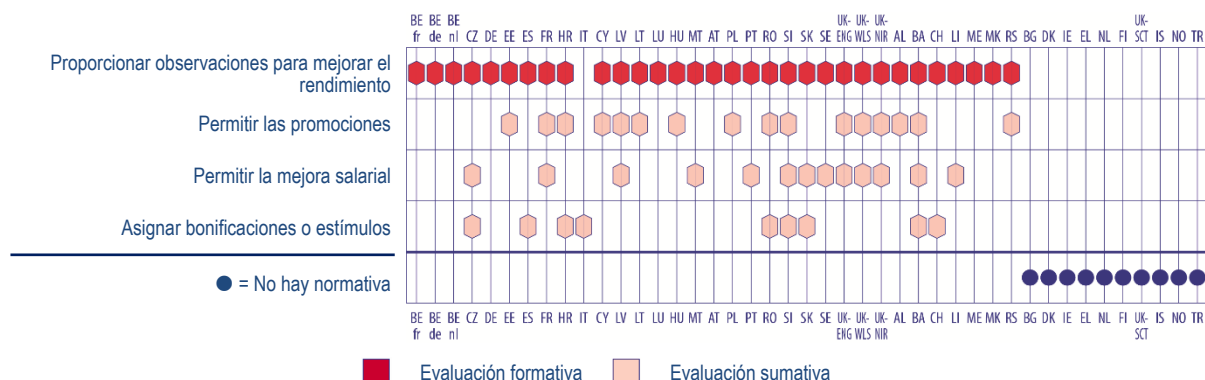
4.2. Objetivos y consecuencias de la evaluación del profesorado

Como para cualquier tipo de evaluación, se pueden identificar dos objetivos principales de la evaluación del profesorado. Por un lado, las evaluaciones pueden tener una función formativa, ya que proporcionan al profesorado información para ayudarles a identificar formas de abordar los puntos débiles y mejorar sus habilidades de enseñanza. Por otra parte, la evaluación del profesorado también puede tener una finalidad sumativa, cuando examina el rendimiento anterior para determinar si se cumplen las normas exigidas o se siguen las prácticas recomendadas.

Los principales objetivos de la evaluación del profesorado, enumerados en el gráfico 4.3, pueden estar relacionados con la naturaleza formativa o sumativa de esta. La dimensión formativa de la evaluación del profesorado se evidencia cuando el proceso busca ofrecer observaciones sobre las áreas que requieren mejora, mientras que la evaluación del profesorado tiene una dimensión sumativa cuando busca informar de las decisiones sobre la promoción a un nivel superior de carrera, la mejora salarial u otros estímulos financieros.

En este apartado, se analiza si con la evaluación se busca únicamente dar al profesorado observaciones sobre su rendimiento o si también tiene otros fines, como la evaluación de la preparación para la promoción. Luego, se centra en la evaluación con fines formativos, para lo cual analiza las opiniones del profesorado sobre la utilidad de las observaciones que reciben en el centro, así como la frecuencia de las reuniones sobre cómo corregir los puntos débiles después de la evaluación del profesorado, tal como informan los directores de los centros.

Gráfico 4.3: Principales objetivos de la evaluación del profesorado en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

El gráfico muestra únicamente los procedimientos normales de evaluación: los procesos de evaluación llevados a cabo como forma de medida disciplinaria en casos graves de bajo rendimiento o de mala conducta quedan fuera del alcance.

Notas específicas de cada país

Alemania: La información se aplica a la minoría de los *Länder* que han promulgado normativas sobre la evaluación del profesorado (véase el apartado 4.1).

España: El gráfico 4.3 muestra la situación en cuatro Comunidades Autónomas. En Asturias y La Rioja, el objetivo de la evaluación del profesorado es informar de las decisiones sobre estímulos económicos. En Aragón y Castilla-La Mancha, el objetivo es dar observaciones al profesorado para ayudarles a mejorar su rendimiento.

Como se muestra en el gráfico 4.3, el motivo más común para realizar la evaluación es ofrecer observaciones al profesorado sobre su rendimiento para ayudarles a mejorar. Excepto Italia, todos los países con normativas afirman que ofrecer observaciones sobre el rendimiento es uno de los objetivos de su sistema de evaluación del profesorado. En algunos sistemas educativos (Bélgica, algunos *Länder* de Alemania, España [Castilla-La Mancha y Aragón], Luxemburgo, Austria, Montenegro y Macedonia del Norte [hasta el 2022]), fomentar la mejora es el objetivo principal de la evaluación del profesorado. Sin embargo, en Bélgica (comunidad francófona) desde el 2019 y en Austria, aunque los resultados de la evaluación del profesorado no están directamente relacionados con los estímulos económicos, sí se tienen en cuenta a la hora de decidir la asignación de nuevas responsabilidades al profesorado.

En **Bélgica (Comunidad francófona)**, los cambios que se están introduciendo en la reforma del pacto por la excelencia en la enseñanza (*Pacte pour un enseignement d'excellence*), tienen ahora en cuenta los resultados de la evaluación del profesorado a la hora de asignarles responsabilidades adicionales. Desde el 1 de septiembre de 2019, los profesores con 15 años de antigüedad sin informes de evaluación desfavorables son catalogados como «profesores experimentados» a los que se les pueden encomendar tareas específicas de todo el centro, tales como la coordinación pedagógica, las relaciones con los padres o las funciones de referencia para los profesores principiantes. Estas funciones pueden ir acompañadas de una ligera reducción de las horas lectivas.

En **Austria**, el director del centro educativo tiene en cuenta los resultados de la evaluación del profesorado a la hora de decidir la adjudicación de nuevas funciones al profesorado, como la de coordinador de asignaturas, responsable de transición para la cooperación entre la educación primaria y la primera etapa de la Educación Secundaria o director suplente.

En otros países en los que existen normativas, el profesorado se evalúa por diversos motivos. El patrón más común, como ya se ha dicho, es que, además de una evaluación formativa que busca dar observaciones (véase el gráfico 4.3), existen formas de evaluación sumativa que buscan valorar si el rendimiento o las competencias de un docente deben ser reconocidos mediante una promoción, mejora salarial, primas u otros estímulos.

Los resultados de la evaluación del profesorado se utilizan como parte del proceso de promoción en 16 sistemas educativos. En 14 de ellos, es un requisito (véase el gráfico 1.13). En los dos países restantes

(Estonia y Albania), los directores de los centros educativos tienen autonomía para utilizar la evaluación del profesorado como parte de los criterios para decidir la promoción profesional del profesorado.

La evaluación del profesorado se utiliza para fundamentar decisiones sobre el salario en 13 sistemas educativos. En Francia, Malta, Portugal, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Liechtenstein, los resultados de la evaluación del profesorado se tienen en cuenta a la hora de decidir su avance en la escala salarial (véase el apartado 1.3.2). En Suecia, los acuerdos colectivos estipulan que el aumento salarial se ve afectado por la «charla sobre desarrollo» periódica e individual entre el director del centro educativo y el docente. En Chequia, Letonia, Eslovaquia, Eslovenia y Bosnia-Herzegovina, el proceso de evaluación del profesorado puede dar lugar a un aumento de sueldo a discreción del director del centro educativo.

La evaluación del profesorado se tiene en cuenta para otorgarles primas u otros estímulos económicos en nueve sistemas educativos: Chequia, España (La Rioja y Asturias), Croacia, Italia, Rumanía, Eslovaquia, Eslovenia (desde julio del 2020, véase la sección 4.1), Suiza y Bosnia y Herzegovina.

Frecuencia de las reuniones de subsanación e impacto de las observaciones en el profesorado

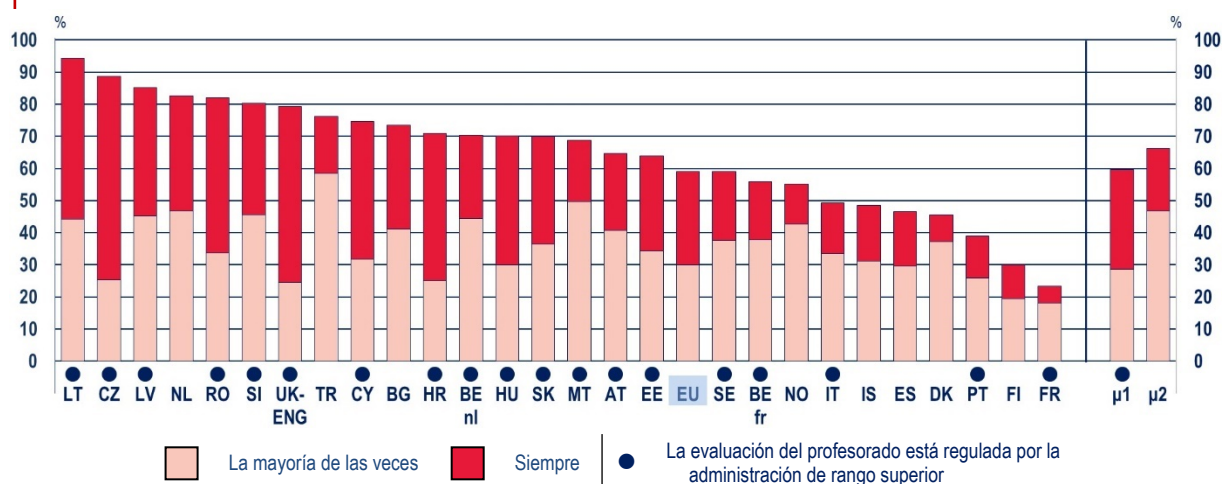
En las conclusiones del Consejo sobre «personal docente y formador europeo del futuro» ⁽¹⁸⁶⁾, se señala que ofrecer observaciones al profesorado es un elemento clave para apoyar la mejora de su trabajo. Además, el último informe del Grupo de trabajo sobre centros escolares del ET 2020, creado por la Comisión Europea, destaca que un proceso de evaluación del profesorado bien diseñado «debe incluir observaciones positivas y mejorar, mediante el estímulo y el apoyo práctico, el rendimiento del profesorado» (Comisión Europea 2020, p. 52).

Los datos de Eurydice revelan que, con la excepción de Italia, todos los países que cuentan con normativas de rango superior sobre la evaluación del profesorado consideran que uno de los objetivos es dar observaciones para mejorar su rendimiento (véase el gráfico 4.3). Sin embargo, las investigaciones indican que, más allá de simplemente ofrecer observaciones, la calidad de las mismas también desempeña un papel importante a la hora de determinar si el profesorado puede hacer uso de ellas para mejorar su práctica (Ford T.G & Hewitt K.K., 2020). Para aclarar qué tipo de observaciones proporcionar al profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, se consideran aquí dos conjuntos de datos de TALIS 2018.

En el cuestionario TALIS 2018, se preguntó a los directores en qué medida (nunca, a veces, la mayoría de las veces o siempre) las medidas se comentan con el docente para corregir los puntos débiles de la enseñanza tras la evaluación formal del profesor. Esta pregunta se hizo únicamente a los directores de los centros en los que se realiza la evaluación del profesorado (véase la figura 4.2). Los datos revelan que, aunque en casi todas partes se celebran reuniones posteriores a la evaluación, estas no se realizan sistemáticamente en todos los países. En 2018, en toda la UE, el 95,4 % del profesorado trabajaba en centros en los que el director afirma que se celebran reuniones posteriores a la evaluación sobre medidas correctoras (OCDE 2020, cuadro II.3.42). Sin embargo, el porcentaje del profesorado que trabaja en centros en los que la evaluación «siempre» va seguida de este tipo de debates es mucho menor (29,0 %, en toda la UE, véase el gráfico 4.4).

⁽¹⁸⁶⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020.

Gráfico 4.4: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director informa que las reuniones de subsanación son posteriores a la evaluación, ordenado por frecuencia, 2018



%	LT	CZ	LV	NL	RO	SI	UK-ENG	TR	CY	BG	HR	BE nl	HU	SK	MT
La mayoría de las veces	44,2	25,3	45,2	46,7	33,7	45,5	24,5	58,5	31,8	41,1	25,0	44,5	30,0	36,5	49,7
Siempre	50,2	63,5	39,8	36,0	48,3	34,8	54,8	17,7	42,8	32,3	45,9	25,9	40,1	33,5	19,2
%	AT	EE	UE	SE	BE fr	NO	IT	IS	ES	DK	PT	FI	FR	μ1	μ2
La mayoría de las veces	40,7	34,2	30,0	37,5	37,9	42,6	33,6	31,2	29,5	37,3	26,0	19,4	18,1	28,6	46,8
Siempre	23,9	29,7	29,0	21,5	18,1	12,5	15,8	17,2	16,9	8,3	12,9	10,6	5,2	31,0	19,5

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 4.2 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas de los directores a la pregunta 25 «Indique la frecuencia con la que se produce cada una de las siguientes situaciones tras la evaluación del profesorado», opción (a) «se comentan con el docente las medidas para corregir los puntos débiles tras la evaluación del profesorado». Se excluyen de los cálculos los centros en los que el director respondió «nunca» a cada una de las opciones de evaluación de la pregunta 23.

Los datos se clasifican en orden descendente a partir de la suma de la frecuencia para las categorías «la mayoría de las veces» y «siempre».

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Las diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE se indican en negrita (en la tabla debajo del gráfico).

Para ver la «evaluación del profesorado regulada por la administración de rango superior», véase el gráfico 4.1.

μ1=media de los países en los que la evaluación del profesorado está regulada por la administración de rango superior.

μ2= media de los países en los que la evaluación del profesorado no está regulada por la administración de rango superior.

Los datos de TALIS 2018 indican que se celebran reuniones posteriores a la evaluación de forma más sistemática en los países en los que existe un marco nacional para la evaluación del profesorado. En estos países, un porcentaje significativamente mayor de docentes trabajaba en centros en los que siempre se comentan las medidas correctoras tras la evaluación del profesorado (31,0 %, E.S. 1,25) que en los países que no cuentan con dicho marco (19,5 %, E.S. 1,14). Además, hay que tener en cuenta que los centros escolares en los que no se realizan evaluaciones quedan excluidos de estos cálculos. Esto es importante cuando se consideran los datos relacionados con los países en los que no existen normativas sobre evaluaciones, especialmente porque tres de estos países también tienen la mayor proporción de docentes a los cuales no se evalúa en lo absoluto (véase el gráfico 4.2).

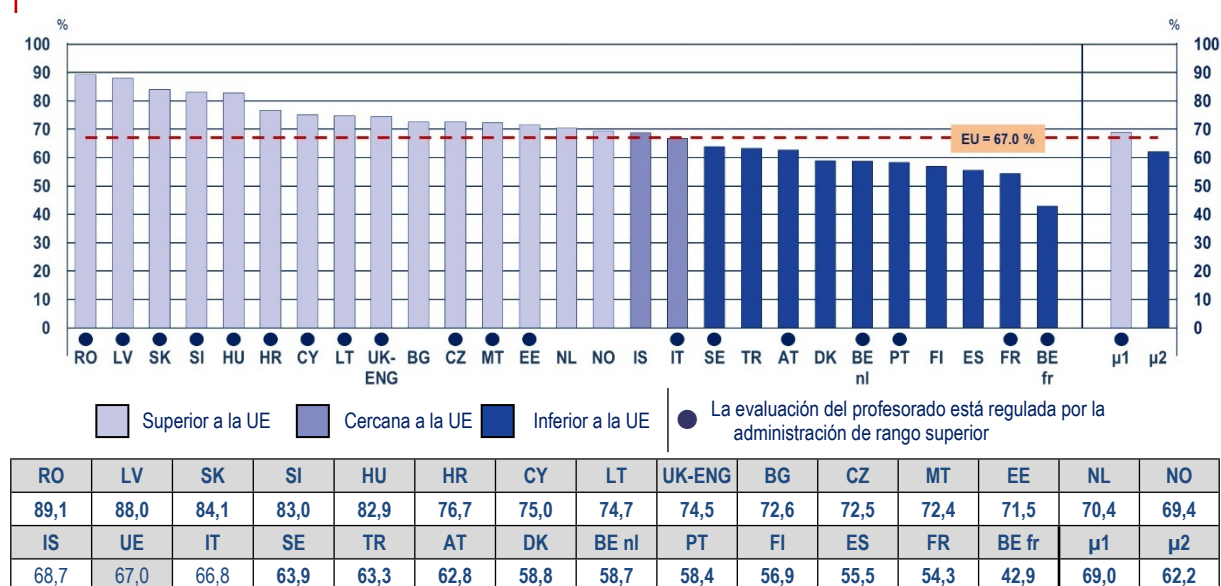
Salvo en Bulgaria y los Países Bajos, los países en los que la evaluación no está regulada se sitúan por debajo de la media de la UE en lo que respecta a las reuniones sistemáticas de subsanación que se celebran después de la evaluación. Por el contrario, la mayoría de los países que cuentan con un marco nacional de evaluación están por encima o alrededor de la media de la UE en lo tocante a estas reuniones de subsanación. Esto es así en los países del este y de los Balcanes que participan, Bélgica (comunidad flamenca), Chipre, Austria, Malta y el Reino Unido (Inglaterra). Sin embargo, hay algunas

excepciones a esta tendencia. En Bélgica (comunidad francófona), Francia, Portugal y Suecia, el porcentaje de docentes que trabaja en centros en los que la evaluación «siempre» va seguida de una reunión de subsanación es inferior a la media de la UE. En Francia, en particular, solo el 5,2 % del profesorado trabaja en centros en los que la evaluación «siempre» va seguida de un debate con el docente sobre las medidas para corregir los puntos débiles de la enseñanza. Además, el porcentaje de profesorado que trabaja en centros en los que se celebran sistemáticamente debates posteriores a la evaluación también está por debajo del nivel de la UE en Italia, donde la evaluación del profesorado se lleva a cabo para obtener complementos y no busca ofrecerle observaciones para mejorar.

La opinión del profesorado sobre la utilidad de las observaciones recibidas también varía de país a país. Se le preguntó al profesorado si las observaciones recibidas en los 12 meses anteriores a la encuesta tuvieron un impacto positivo en su enseñanza. Aunque las observaciones pueden ofrecerse mediante evaluaciones formales o en el marco de reuniones más informales, se puede suponer que las respuestas del profesorado sobre su impacto es un indicador válido de su opinión sobre las observaciones recibidas como parte de la evaluación.

En la UE, el 67,0 % del profesorado que recibió observaciones durante los 12 meses anteriores a la encuesta consideró que estas tuvieron un impacto positivo en sus prácticas docentes (véase el gráfico 4.5). Aun así, aproximadamente un tercio del profesorado señaló que las observaciones no eran útiles para mejorar su trabajo. Parece haber una relación entre el porcentaje del profesorado que expresa una opinión positiva sobre las observaciones recibidas y las directrices nacionales sobre la evaluación del profesorado. En los países en los que la evaluación del profesorado está regulada, el 69,0 % (E.S. 0,34) del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria indicó que las observaciones recibidas eran útiles para cambiar sus prácticas docentes. Por el contrario, el 62,2 % (E.S. 0,62) del profesorado expresó esta opinión en los países en los que no existe un marco nacional para su evaluación.

Gráfico 4.5: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que consideró que las observaciones recibidas en los últimos 12 meses tuvieron un impacto positivo, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 4.5 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 30 «Teniendo en cuenta todas las observaciones que ha recibido en los últimos 12 meses, ¿ha tenido alguna de ellas un impacto positivo en su práctica docente?» El conjunto de datos se limitó a docentes que declaran, en la pregunta 29, haber recibido observaciones.

La intensidad del color de la barra y el uso de la negrita en el cuadro indican diferencias estadísticamente significativas con

respecto al valor de la UE.

Los datos están clasificados en orden descendente a partir de la proporción de docentes que consideraron que las observaciones tuvieron un impacto positivo.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Para ver la «evaluación del profesorado regulada por la administración de rango superior», véase el gráfico 4.1.

μ_1 =media de los países en los que la evaluación del profesorado está regulada por la administración de rango superior.

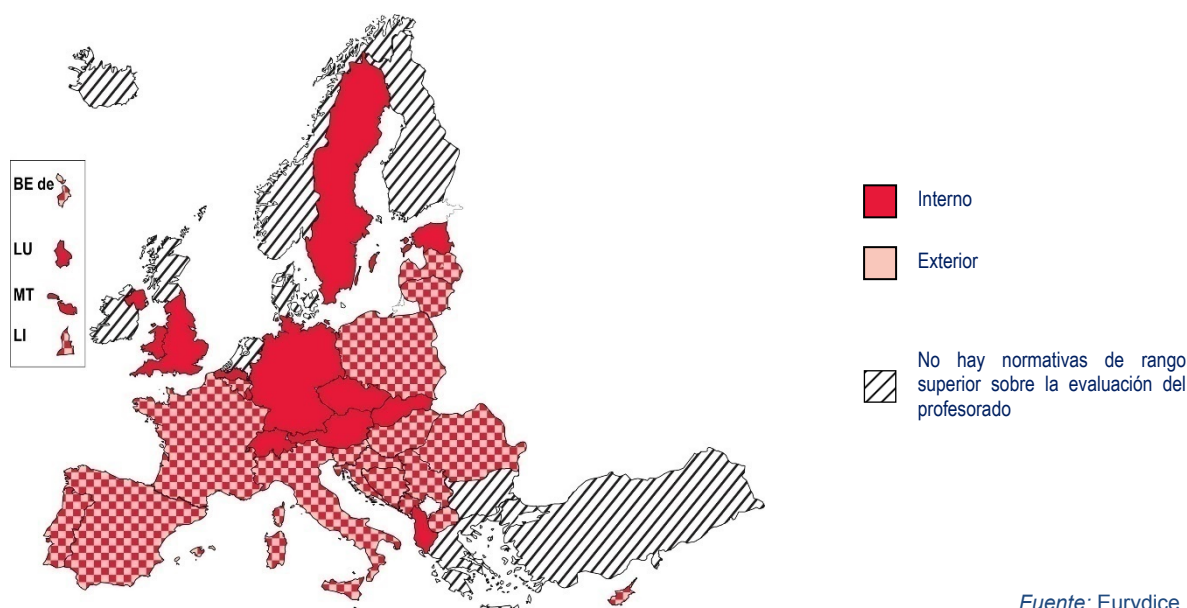
μ_2 = media de los países en los que la evaluación del profesorado no está regulada por la administración de rango superior.

Se revelan patrones interesantes cuando se combinan los resultados de TALIS 2018 sobre la frecuencia de las reuniones de subsanación posteriores a la evaluación con las opiniones del profesorado sobre el impacto de las observaciones recibidas. En muchos países en los que el porcentaje de docentes que trabaja en centros en los que se celebran sistemáticamente reuniones posteriores a la evaluación está por encima o cerca de la media de la UE, el porcentaje de docentes que consideran útiles las observaciones también es superior a la media de la UE. Esto puede observarse en los países del este y de los Balcanes que participan, Chipre, los Países Bajos, Malta y el Reino Unido (Inglaterra). Por el contrario, en la mayoría de los países o regiones en los que las reuniones de subsanación posteriores a la evaluación son menos frecuentes, la proporción de docentes que consideran útiles las observaciones está por debajo del nivel de la UE. Esto se aplica a los siguientes cuatro países en los que no existen marcos nacionales y, por lo tanto, no hay objetivos comunes para la evaluación del profesorado: Dinamarca, España, Finlandia y Turquía. La combinación de un menor número de reuniones posteriores a la evaluación y un menor número de profesores que consideran que las observaciones son útiles para mejorar sus prácticas docentes también puede observarse en cuatro países o regiones en los que proporcionar observaciones para mejorar es uno de los objetivos de la evaluación del profesorado, es decir, en Bélgica (comunidad francófona), Francia, Portugal y Suecia. Esto sugiere que las observaciones podrían ofrecerse más a menudo y de forma más sistemática tras la evaluación del profesorado en estos sistemas educativos. Además, los directores y otros evaluadores relacionados podrían beneficiarse del DPC en cuanto a la manera de proporcionar observaciones formativas.

4.3. Evaluadores

En este apartado, se analiza quién es el responsable de la evaluación de cada docente. Se investiga si se trata de un proceso interno del centro educativo o si participan actores externos. También examina los vínculos entre los evaluadores que intervienen y los principales objetivos de la evaluación (proporcionar observaciones para la promoción o para el aumento de sueldo o estímulos). Por último, analiza la importancia del director de centro educativo como evaluador.

Gráfico 4.6: La evaluación del profesorado como proceso interno o externo en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

El gráfico muestra únicamente los procedimientos normales de evaluación: los procesos de evaluación llevados a cabo como forma de medida disciplinaria en casos graves de bajo rendimiento o de mala conducta quedan fuera del alcance. En el anexo I.4 se ofrece más información sobre los evaluadores que participan en cada país.

Notas específicas de cada país

Alemania: La información se aplica a la minoría de los *Länder* que han promulgado normativas sobre la evaluación del profesorado (véase el apartado 4.1).

España: La información se aplica a las cuatro Comunidades Autónomas que han promulgado normativas sobre la evaluación del profesorado. En Asturias, el director del centro evalúa al profesorado. En Aragón, Castilla-La Mancha y La Rioja, el inspector evalúa a los profesores.

La evaluación del profesorado se considera un proceso interno cuando la llevan a cabo las partes interesadas del centro en el que trabaja el evaluado (por ejemplo, el director del centro educativo o un miembro del consejo escolar). Se considera externa cuando involucra partes interesadas ajenas al centro educativo (por ejemplo, el cuerpo de inspectores o representantes del ministerio).

En 14 sistemas educativos en los que la evaluación del profesorado está regulada por la administración de rango superior, las evaluaciones se llevan a cabo únicamente dentro del centro educativo; normalmente el director del centro educativo las realiza, y a veces con otros miembros del personal escolar (véase el anexo I.4). En Luxemburgo, Malta, Austria, Suecia y Suiza, la evaluación del profesorado la realiza únicamente el director del centro educativo. En los demás sistemas educativos, los líderes de los centros, otros miembros del equipo directivo o del órgano escolar también participan en el proceso.

En **Bélgica (comunidad flamenca)**, el primer evaluador, que se encarga del proceso de evaluación y toma la decisión final, debe tener una función directiva (director, director adjunto) o de apoyo al profesorado (asesores técnicos, coordinador). El segundo evaluador debe tener al menos el mismo «grado» que el primer evaluador, o debe ser un miembro del consejo escolar. El segundo evaluador tiene el papel de guía y el miembro del personal en cuestión o el primer evaluador pueden solicitarle que esté presente durante las entrevistas de evaluación.

En **Chequia**, el director del centro educativo puede encargar a otro miembro de la dirección del centro (normalmente su adjunto) que realice la evaluación del profesorado.

En **Estonia**, el director del centro puede delegar las funciones de evaluación del profesorado en el jefe de estudios.

En los centros subvencionados ⁽¹⁸⁷⁾ del **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, el profesorado es evaluado por su superior jerárquico, que puede ser el director del centro u otro docente.

En **Eslovaquia**, el profesorado es evaluado por el «supervisor directo» (docente superior), mientras que el director del centro educativo toma las decisiones de mejora salarial en función de los resultados.

En **Albania**, el proceso de evaluación del profesorado implica tanto al director de centro educativo como al consejo escolar.

No existe una relación clara entre la finalidad de la evaluación y los evaluadores que participan en ella. La evaluación del profesorado se lleva a cabo únicamente en el centro educativo en tres sistemas educativos en los que el principal objetivo de la evaluación del profesorado es mejorar su rendimiento: (Bélgica [comunidad flamenca], Luxemburgo y Austria). La evaluación del profesorado es también un proceso interno en varios sistemas educativos en los que el objetivo de dicha evaluación es mejorar el rendimiento y justificar las decisiones de promoción, mejora salarial o bonificaciones.

En 19 sistemas educativos en los que el proceso está regulado por la administración de rango superior, los profesores son evaluados tanto por actores externos como internos (véase el gráfico 4.6). Este es el caso de cinco sistemas educativos en los que el objetivo principal de la evaluación del profesorado es formativo.

En **Bélgica (comunidad francófona)**, el profesorado puede ser evaluado por inspectores a petición de la entidad organizadora del centro o a petición del director del mismo. El director del centro también puede evaluar al profesorado.

En **Bélgica (comunidad germanófona)**, la evaluación del profesorado la realiza siempre el director del centro educativo. Los inspectores escolares pueden contribuir al proceso a petición del director del centro educativo o de la autoridad de supervisión escolar.

En **Alemania**, los directores y las autoridades de supervisión escolar son responsables de diferentes aspectos del procedimiento de evaluación, que dependen de las normativas de cada *Land*, de los motivos de evaluación, de los tipos de centros escolares, etc.

En **Montenegro**, el profesorado es evaluado por tres evaluadores externos diferentes: los inspectores de educación que se centran en los centros escolares, los asesores de garantía de la calidad y las organizaciones profesionales de docentes. Además, los profesores también son evaluados por el director del centro educativo o por la dirección del mismo como parte de la evaluación interna del centro.

En **Macedonia del Norte**, los asesores externos de la Oficina de Desarrollo Educativo y el director de centro educativo se encargan de llevar a cabo cada año un proceso de evaluación del profesorado. Además, los inspectores del municipio o de la Inspección de Educación del Estado supervisan el trabajo del profesorado como parte de la evaluación integral de los centros.

En Francia, Chipre y Letonia, evaluadores externos e internos participan en un único proceso de evaluación que se lleva a cabo para mejorar el rendimiento y justificar las decisiones de promoción o de mejora salarial. En Italia, evaluadores externos e internos también participan en un único proceso de evaluación para seleccionar a los docentes que tienen derecho a recibir un complemento en función de su rendimiento.

En **Francia**, el proceso de evaluación del profesorado incluye una observación del aula por parte de un inspector, seguida de entrevistas aparte con él y el director del centro educativo.

En **Italia**, el comité escolar responsable de la evaluación del profesorado relacionada con los complementos está formado por el director del centro, tres docentes, un evaluador externo (un docente o líder de otro centro o un inspector) y dos padres.

En **Chipre**, el inspector y el director del centro educativo evalúan al profesorado. El evaluador externo consulta al director del centro educativo; sin embargo, es el evaluador quien toma la decisión final.

En **Letonia**, la evaluación del profesorado es realizada por una comisión en la que participan el director del centro, otros miembros del equipo directivo, otros colegas del centro, representantes de las autoridades nacionales y locales y de las organizaciones profesionales de docentes. Esta comisión emite una decisión sobre la valoración del docente en función de la cual el director del centro decide el resultado final del proceso de evaluación.

⁽¹⁸⁷⁾ Un centro subvencionado es un centro educativo público que se financia con fondos de administraciones locales.

Otros países tienen sistemas de evaluación del profesorado aún más complejos. Así pues, en Lituania, Hungría, Polonia, Eslovenia, Bosnia y Herzegovina y Serbia, cuando la evaluación del profesorado se realiza a efectos de promoción, participan en ella más evaluadores o de diferente tipo en comparación con el proceso ordinario de evaluación que se realiza con fines formativos.

En **Lituania**, cuando el director del centro educativo inicia una evaluación de rendimiento del profesorado para ofrecer recomendaciones de mejora, puede recurrir a un docente más experimentado o al subdirector para que le ayude en este proceso. En el caso de la evaluación del profesorado a efectos de promoción, el director del centro educativo crea el equipo de evaluadores, que puede incluir al subdirector, a profesores de nivel superior, a representantes de las autoridades locales, a miembros del consejo escolar o a expertos de instituciones de educación superior.

En **Hungría**, la evaluación periódica la llevan a cabo, por un lado, maestros de otros centros formados como inspectores y, por otro, otros profesores del centro como parte de la autoevaluación del mismo. En la evaluación para la promoción participan el director del centro educativo o el subdirector, y los profesores avanzados.

En **Polonia**, la evaluación del profesorado la realiza el director del centro, que tiene libertad para consultar a diversas partes interesadas internas, como el consejo de padres, el alumnado u otros profesores. En la evaluación para la promoción también participan el director del centro educativo y representantes de las autoridades escolares locales y del organismo regional de supervisión pedagógica.

En **Eslovenia**, el director de centro educativo lleva a cabo tanto la evaluación periódica del profesorado como la evaluación relacionada con el programa de complementos. Sin embargo, en el caso de la evaluación para la promoción a un cargo específico, el profesorado es evaluado por el consejo escolar de profesores. Es el Ministro, tras recibir una propuesta del director, quien decide la promoción del profesor.

En **Bosnia y Herzegovina**, los inspectores evalúan al profesorado en el marco de la evaluación escolar, mientras que el director del centro educativo se encarga de la evaluación del profesorado con motivos de promoción y aumento de sueldo.

En **Serbia**, evaluadores internos o externos llevan a cabo la evaluación del profesorado que se realiza como parte de la evaluación del centro educativo. Sin embargo, cuando el profesorado solicita una promoción profesional, intervienen ambos tipos de evaluadores. El director del centro educativo informa y consulta a diferentes partes interesadas internas —el consejo de docentes, el consejo de padres y un órgano interno formado por docentes que imparten la misma asignatura—, mientras que un asesor educativo de la autoridad escolar del distrito lleva a cabo un procedimiento de evaluación.

En Portugal, Rumanía y Liechtenstein, las evaluaciones relacionadas con un aumento de sueldo o de bonificaciones económicas cuentan con evaluadores distintos de los de las evaluaciones ordinarias del profesorado.

En **Portugal**, la evaluación del profesorado la realiza el coordinador del departamento. Sin embargo, cuando un docente declara que espera obtener la nota más alta (excelente), la evaluación incluye también una observación de la clase por parte de un docente de otro centro que esté específicamente cualificado en supervisión o evaluación de docentes. Un comité especial de la junta pedagógica, coordinado por el director del centro educativo, es responsable de la supervisión de todo el proceso.

En **Rumanía**, la primera fase de la evaluación anual del profesorado la realiza el equipo metódico del centro, que está formado por tres miembros como mínimo, agrupados por materias de estudio, materias afines o áreas curriculares, mientras que la segunda fase la realiza el consejo escolar. Por otro lado, el proceso de evaluación para obtener el grado meritatorio, que supone un aumento de sueldo durante cinco años, lo lleva a cabo un inspector.

En **Liechtenstein**, tanto los directores de los centros como los inspectores realizan conjuntamente la evaluación habitual del profesorado. Además, en el caso de las evaluaciones salariales, interviene un representante de la administración de rango superior (jefe de la división correspondiente), ya que debe asistir a la reunión final entre el docente, el inspector y el director del centro, con quienes debe firmar el formulario de evaluación.

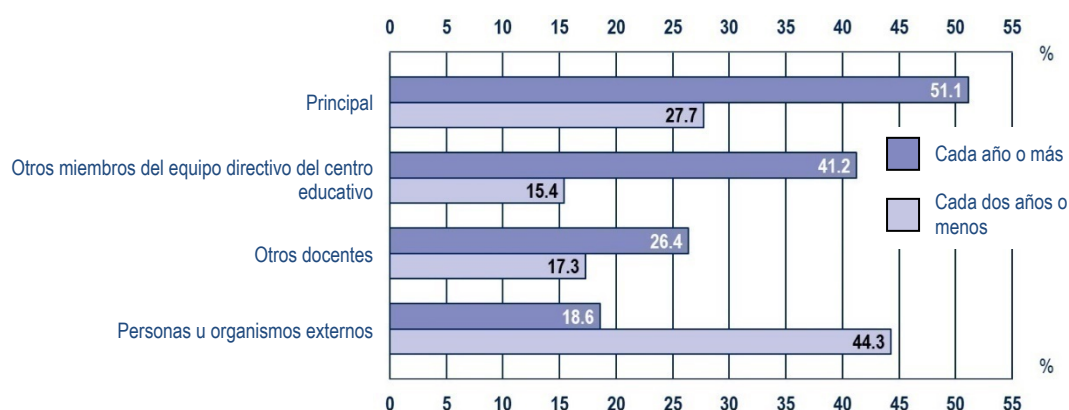
Por último, en algunos casos, las evaluaciones que proporcionan observaciones para mejorar, o que conducen a estímulos económicos y a la promoción, son realizadas por evaluadores diferentes.

En **Croacia**, el director del centro, a veces con el apoyo de otros miembros del personal, se encarga de las evaluaciones, cuyo objetivo principal es facilitar al profesorado información para mejorar su rendimiento. En cambio, las evaluaciones relacionadas con la promoción y los complementos las realiza un comité compuesto por docentes, socios profesionales y el director del centro, o una

persona elegida para un cargo científico y docente que no trabaje en el centro del profesor en cuestión. Además, un comité de expertos conformado por personas que tienen al menos 11 años de experiencia como docentes, asociados profesionales o el director del centro también participa en las evaluaciones para la promoción.

Los datos revelan que, en la mayoría de los tipos de procesos de evaluación, el director del centro educativo (u otros miembros del equipo directivo) es el principal evaluador. Los datos de TALIS 2018 confirman que el director del centro es el que con más frecuencia realiza la evaluación del profesorado. De hecho, aproximadamente la mitad del profesorado trabaja en centros en los que es evaluado al menos una vez al año por el director del centro (51,1 %), lo que supone un porcentaje mayor que el de cualquiera de los demás evaluadores considerados (véase el gráfico 4.7). En comparación, el 41,2 % del profesorado trabaja en centros escolares en los que son evaluados al menos una vez al año por otros miembros de la dirección del centro, el 26,4 % por otros docentes y el 18,6 % por personas u organismos externos. Asimismo, el porcentaje de profesores más bajo (21,2 %) trabaja en centros en los que nunca son evaluados por el director del centro (véase el cuadro 4.3). En el caso de los demás evaluadores, estas proporciones oscilan entre el 37,2 % (por personas u organismos externos) y el 56,3 % (por otros docentes).

Gráfico 4.7: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director declara la frecuencia de la evaluación por parte del evaluador, nivel de la UE, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 4.3 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas de los directores a la pregunta 23 «De media, ¿con qué frecuencia las siguientes personas evalúan formalmente a cada docente de este centro?» opciones (a), (b), (d) y (e). Las respuestas «menos de una vez cada dos años» y «una vez cada dos años» están agrupadas. Las respuestas «una vez al año» y «dos o más veces al año» están agrupadas.

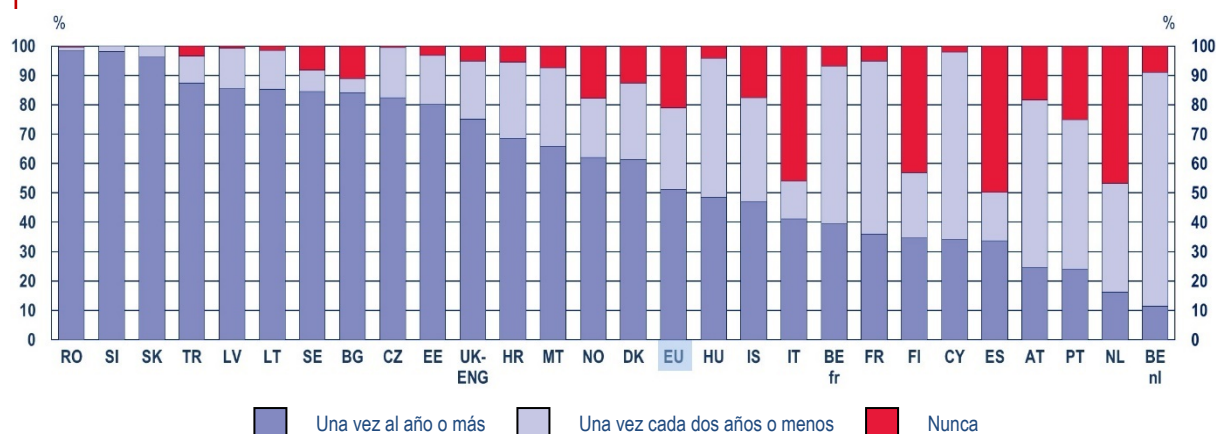
La longitud de las barras muestra el porcentaje del profesorado que trabaja en centros en los que el director informa de la categoría de frecuencia correspondiente por evaluador.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Hay algunas variaciones entre países. En Chequia, Letonia, Eslovenia, Eslovaquia y Rumanía, los directores afirman que participan en la evaluación de todos o casi todos los docentes (véase el gráfico 4.8). El porcentaje de docentes que trabajan en centros en los que nunca son evaluados por el director del mismo supera el nivel de la UE en los siguientes cuatro países: Finlandia (43,1 %), Italia (46,0 %), Países Bajos (46,8 %) y España (49,8 %). En España y Finlandia no existen marcos nacionales de evaluación del profesorado (véase el gráfico 4.1). España, Italia y Finlandia son también los tres países con la mayor proporción de docentes que trabajan en centros en los que nunca son evaluados (véase el gráfico 4.2). En los Países Bajos, el panorama es diferente. Mientras que casi la mitad de los profesores trabajan en centros en los que nunca son evaluados por el director del mismo, esto solo ocurre para el 9,7 % de los docentes cuando el evaluador es un miembro de la dirección del centro

(véase el cuadro 4.3 del anexo II). Esto indicaría que, en los Países Bajos, donde no existe un marco nacional de evaluación del profesorado, la dirección los evalúa de manera periódica.

Gráfico 4.8: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director declara ser el evaluador del profesorado, por frecuencia de evaluación, 2018



%	RO	SI	SK	TR	LV	LT	SE	BG	CZ	EE	UK-ENG	HR	MT	NO
Nunca	0,4	0,0	0,0	3,4	0,7	1,4	8,3	11,1	0,5	3,2	5,1	5,5	7,4	17,7
Una vez cada dos años o menos	1,3	1,9	3,9	9,4	14,0	13,4	7,2	4,7	17,1	16,7	19,8	25,9	26,7	20,2
Una vez al año o más	98,3	98,1	96,1	87,3	85,4	85,2	84,5	84,2	82,4	80,1	75,1	68,6	65,9	62,0

%	DK	UE	HU	IS	IT	BE fr	FR	FI	CY	ES	AT	PT	NL	BE nl
Nunca	12,6	21,2	4,2	17,6	46,0	6,8	5,2	43,1	2,2	49,8	18,3	25,1	46,8	9,0
Una vez cada dos años o menos	26,1	27,7	47,4	35,6	12,9	53,7	58,9	22,3	63,9	16,6	56,9	50,8	37,1	79,7
Una vez al año o más	61,3	51,1	48,4	46,8	41,1	39,5	35,9	34,6	34,0	33,6	24,7	24,1	16,2	11,3

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 4.3 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas de los directores a la pregunta 23 «De media, ¿con qué frecuencia el director evalúa formalmente a cada docente de este centro?» opción (a). Las respuestas «menos de una vez cada dos años» y «una vez cada dos años» están agrupadas. Las respuestas «una vez al año» y «dos o más veces al año» están agrupadas.

La longitud de las barras muestra el porcentaje del profesorado que trabaja en centros en los que el director informa de la categoría de frecuencia correspondiente.

Los datos están clasificados en orden descendente a partir de la categoría de frecuencia «al menos una vez al año».

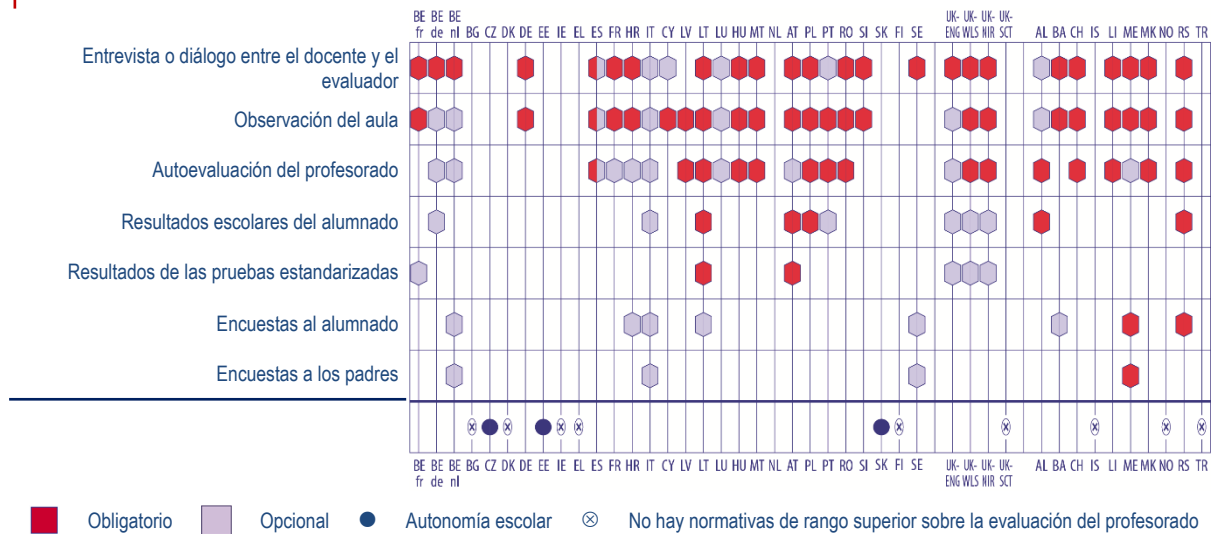
UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

4.4. Métodos de evaluación

El profesorado puede ser evaluado con diferentes métodos y fuentes de información, como la observación en el aula o el análisis de las respuestas a las encuestas del alumnado. Esta sección comienza describiendo los métodos de evaluación que se incluyen en las normativas de rango superior sobre la evaluación del profesorado y distingue entre los métodos que son obligatorios y los que pueden utilizarse de forma opcional. Luego, completa el panorama de los métodos de evaluación utilizados para realizar la evaluación del profesorado utilizando los datos de las prácticas declarados en el 2018 por los directores de los centros y el profesorado.

Según la legislación y otros documentos oficiales, los dos métodos más comunes para llevar a cabo la evaluación del profesorado son la conversación o entrevista entre los evaluadores y el docente y la observación en el aula. Es obligatorio utilizar estos métodos en 24 y 23 sistemas educativos respectivamente (véase el gráfico 4.9). La autoevaluación del profesorado es el tercer método más utilizado para su evaluación individual; 15 sistemas educativos lo consideran un requisito y diez lo consideran opcional.

Gráfico 4.9: Métodos utilizados para la evaluación del profesorado en la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Obligatorio significa que la legislación u otros documentos oficiales exigen que el método o la fuente de información se utilice como parte de la evaluación del profesorado. Opcional significa que las normativas de rango superior o las recomendaciones mencionan que el uso de un método concreto se deja a discreción del evaluador. El gráfico muestra únicamente los procedimientos normales de evaluación: los procesos de evaluación llevados a cabo como forma de medida disciplinaria en casos graves de bajo rendimiento o de mala conducta quedan fuera del alcance.

Notas específicas de cada país

Bélgica (BE fr): Las fuentes de información marcadas son las utilizadas por los inspectores. El director del centro educativo tiene autonomía para elegir las fuentes de información cuando realiza la evaluación del profesorado.

Alemania: La información se aplica a los *Länder* que establecieron normativas de rango superior sobre la evaluación del profesorado.

España: La información se aplica a las cuatro Comunidades Autónomas que han establecido normativas sobre la evaluación del profesorado. Asturias: solo es obligatoria la entrevista o el diálogo entre el docente y el evaluador. En Aragón, los tres métodos son opcionales. En Castilla-La Mancha, los métodos de evaluación consisten siempre en un informe de autoevaluación, una entrevista con el inspector y la observación del aula. En La Rioja, el evaluador tiene en cuenta el informe de autoevaluación.

En cambio, la administración de rango superior presenta menos normativas con respecto al uso de otros métodos de evaluación de docentes, tales como los resultados de los alumnos o las encuestas que se hacen a los padres y al alumnado. Estas fuentes de información se sugieren para la evaluación del profesorado en unos pocos países europeos. A menudo se indican como opcionales. Hay algunas excepciones. Por ejemplo, en Lituania, Austria, Polonia, Albania y Serbia, es obligatorio utilizar los resultados escolares del alumnado como pruebas para la evaluación del profesorado.

Las pruebas estandarizadas de logros del alumnado suelen ser una importante fuente de información sobre su rendimiento, las diferencias entre centros educativos y el rendimiento general de un sistema educativo. Los exámenes nacionales del alumnado son una práctica muy difundida. La mayoría de los sistemas educativos europeos⁽¹⁸⁸⁾ organizaron pruebas estandarizadas a nivel nacional para el alumnado en competencias básicas durante la educación obligatoria en el curso escolar 2018/19 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019b). Sin embargo, estas pruebas rara vez se utilizan para la evaluación del profesorado. Solo en Lituania y Austria es obligatorio considerar los resultados de las pruebas nacionales del alumnado para la evaluación de docentes. Las pruebas nacionales se utilizan

⁽¹⁸⁸⁾ Las únicas excepciones fueron Bélgica (comunidad germanófono), Grecia, Croacia, Bosnia y Herzegovina (en donde las pruebas estandarizadas a nivel nacional en la enseñanza obligatoria solo se realizan en dos cantones, el de Sarajevo y el de Tuzla) y Macedonia del Norte.

como fuente opcional de información durante la evaluación del profesorado en Bélgica (comunidad francófona) y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En varios países, las normativas sobre los métodos de evaluación difieren según el tipo de proceso de evaluación. Por ejemplo, en Montenegro, las encuestas o entrevistas al alumnado se utilizan en la evaluación de docentes que los inspectores llevan a cabo como parte de la evaluación externa de los centros educativos, pero esto no se aplica si el director del centro educativo u otro miembro del personal directivo evalúa a los docentes. En Lituania, Portugal, Bosnia y Herzegovina y Serbia, se aplican normativas diferentes para las evaluaciones que se realizan a efectos de promoción o mejora salarial que para las que se realizan de forma periódica. En Lituania, solo están regulados los métodos de evaluación que se realizan con motivos de promoción. En Bosnia y Herzegovina, la observación en el aula solo es obligatoria en el caso de la evaluación para la promoción. En Serbia, los resultados del alumnado y las encuestas en las que evalúan el trabajo del docente son fuentes adicionales de información que se utilizan sistemáticamente solo en el caso de la evaluación para la promoción.

En **Portugal**, mientras que la autoevaluación del profesorado es siempre obligatoria, la observación en el aula solo lo es en tres casos: en primer lugar, para pasar a los niveles salariales 3 y 5, en segundo lugar, para docentes que obtuvieron resultados negativos en el pasado y, por último, para quienes esperan obtener la máxima calificación (excelente). La entrevista o diálogo entre el docente y el evaluador es opcional en todos los casos.

En algunos países, el proceso de evaluación está poco estandarizado o no está regulado en absoluto. En Chequia, Estonia y Eslovaquia no hay ninguna norma que abarque los métodos de evaluación del profesorado, y los centros educativos tienen plena autonomía a este respecto. En otros tres países, el requisito consiste en una entrevista de valoración, lo que les brinda a los evaluadores gran versatilidad para el diseño del proceso de acuerdo con las circunstancias.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, cuando se evalúa a un miembro del personal, debe celebrarse una entrevista de valoración entre el miembro del personal y los evaluadores. El resto de métodos utilizados deben ser decididos por el evaluador y, si es necesario, pueden establecerse acuerdos a nivel local (es decir, a nivel del centro educativo o de la organización que lo engloba).

En **Suecia**, además de la reunión o entrevista anual entre el docente y el director del centro, la cual está relacionada con la mejora salarial, también se pueden utilizar las encuestas al alumnado u otros métodos como fuentes de información. Sin embargo, esto es opcional.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, aunque, en sentido estricto, el único método obligatorio es la entrevista entre el evaluador y el docente, diferentes modelos de evaluación de políticas ⁽¹⁸⁹⁾ recomiendan el uso de varios métodos y proporcionan más orientación sobre cómo utilizarlos de forma adecuada.

Los datos de TALIS 2018 indican que las normativas de rango superior solo pueden dar cuenta parcialmente de los métodos que realmente se utilizan en Europa para evaluar a los profesores. En particular, usar los resultados del alumnado en las pruebas nacionales y en los centros escolares es muy común, aunque está poco regulado (véase el cuadro 4.4 del anexo II). Las observaciones en el aula, los resultados de los centros escolares y los resultados externos del alumnado son las tres fuentes de información más comunes que declaran los directores de los centros en los que se realiza la evaluación del profesorado.

En toda la UE, un porcentaje bajo, pero considerable, de docentes trabaja en centros educativos en los que, en el proceso de evaluación del profesorado, se utilizan las respuestas relacionadas con la

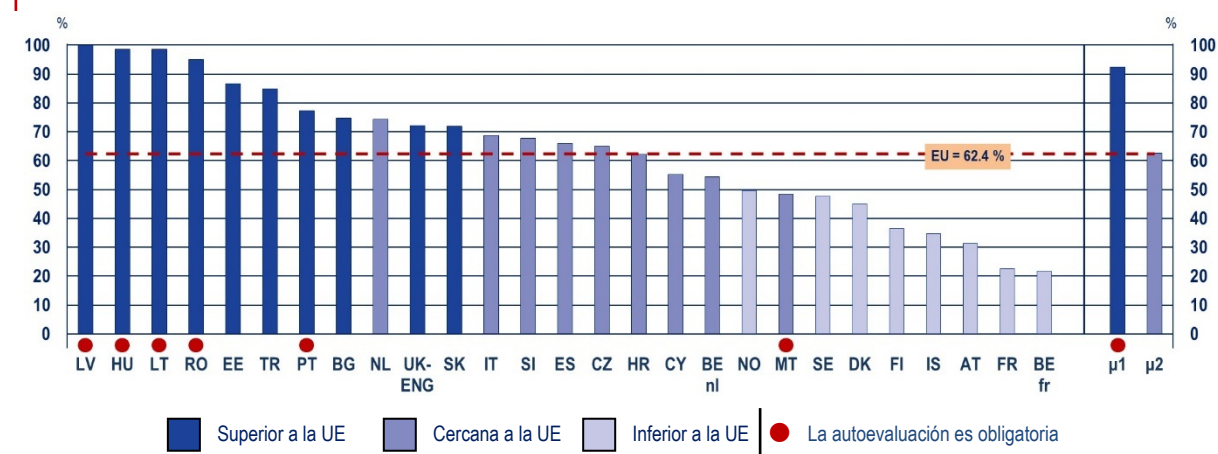
⁽¹⁸⁹⁾ Orientación del DfE (revisada en 2019) - Implementación del enfoque de su escuela sobre la remuneración: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786098/Implementing_our_schools_approach_to_pay.pdf
DfE (revisado en 2019) - Evaluación y capacidad del profesorado: política del modelo : <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-appraisal-and-capability-model-policy>

enseñanza procedentes de las encuestas de los alumnos (71,4 %). Solo en Francia, algunos profesores (24,4 %) trabajan en centros escolares en donde esto ocurre.

Según los datos de TALIS 2018, entre los métodos analizados, las autoevaluaciones de los profesores son las menos utilizadas. En los países de la UE, un poco menos de dos tercios del profesorado (62,4 %) trabaja en centros en los que el director informa que la autoevaluación se utiliza en la evaluación formal del profesorado (véase el gráfico 4.10). Sin embargo, cuando el propósito es mejorar la calidad, la autoevaluación suele destacarse como un elemento importante. Tal y como lo destacó el Grupo de trabajo sobre centros escolares del ET 2020, creado por la Comisión Europea, la autoevaluación puede ayudar a que las evaluaciones sean eficaces y equilibradas, y contribuir a una percepción positiva del proceso entre docentes (Comisión Europea 2020, p. 57).

El uso de la autoevaluación del profesorado en las evaluaciones, según los directores de los centros educativos, varía mucho de país a país (véase el gráfico 4.10). De hecho, en Letonia, Hungría, Lituania y Rumanía, el 95 % o más del profesorado trabaja en centros en los que el director informa que la autoevaluación se utiliza para evaluar al profesorado. En cambio, en Bélgica (comunidad francófona), Francia, Malta, Austria y Suecia, así como en los otros cuatro países nórdicos (donde la evaluación del profesorado no está regulada), algunos docentes trabajan en centros educativos en los que se utiliza este método para evaluar al profesorado. En el extremo inferior, apenas uno de cada cinco docentes de Bélgica (comunidad francófona) y Francia trabaja en un centro educativo en el que la autoevaluación forma parte de la evaluación del profesorado.

Gráfico 4.10: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros en los que el director declara que se usa la autoevaluación del trabajo de los profesores como parte de la evaluación, 2018



LV	HU	LT	RO	EE	TR	PT	BG	NL	UK-ENG	SK	IT	SI	ES	CZ
100,0	98,7	98,7	95,0	86,6	84,8	77,2	74,8	74,3	72,2	71,8	68,8	67,8	65,9	65,0
UE	HR	CY	BE nl	NO	MT	SE	DK	FI	IS	AT	FR	BE fr	μ1	μ2
62,4	62,2	55,1	54,3	49,5	48,4	47,5	45,1	36,4	34,7	31,2	22,6	21,8	92,5	62,6

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 4.4 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas de los directores a la pregunta 24 «¿Quién utiliza los siguientes tipos de información como parte de la evaluación formal del trabajo de los profesores en este centro?» opción (f) «autoevaluación». La longitud de las barras muestra el porcentaje del profesorado que trabaja en centros en los que el director declara que se usa la autoevaluación en los cinco posibles aspectos.

Se excluyen de los cálculos los centros en los que el director responde «nunca» a cada una de las opciones de evaluación de la pregunta 23.

La intensidad del color de la barra y el uso de la negrita en el cuadro indican diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE.

Los datos están clasificados en orden descendente.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG. Para ver «la autoevaluación es obligatoria», véase el gráfico 4.9.

μ_1 = media de los países en los que la autoevaluación es obligatoria según normativas de rango superior.

μ_2 = media de los países en los que la autoevaluación no es obligatoria según normativas de rango superior.

Los datos de la encuesta TALIS 2018 parecen indicar que la existencia de normativas nacionales que hacen obligatoria la autoevaluación contribuye al uso de este método para la evaluación del profesorado. Entre los países en los que la administración de rango superior exige la autoevaluación, el 92,5 % del profesorado trabaja en centros escolares en los que se utiliza este método para su evaluación. En cambio, esta cifra fue del 62,6 % en los países en los que la autoevaluación no es obligatoria.

El profesorado también aclara el uso de la autoevaluación como fuente de información en el contexto de su evaluación. Se les preguntó si las observaciones que recibieron se basaban en una autoevaluación de su trabajo contrastado con diferentes fuentes de información. Al igual que los directores de los centros educativos, el profesorado considera que la autoevaluación es el método de información menos utilizado para dar observaciones. Sin embargo, las proporciones difieren sustancialmente: mientras que, según los directores, el 62,4 % del profesorado trabaja en centros en los que se utiliza la autoevaluación en su evaluación formal, solo el 35,4 % del profesorado afirma que la autoevaluación se utiliza para ofrecer observaciones (véase el cuadro 4.6 del anexo II). Esta diferencia puede explicarse en parte por el hecho de que los datos comunicados por los directores solo se refieren a los centros en donde se realiza la evaluación (véase el gráfico 4.2), y serían ligeramente inferiores si se analizaran en relación con la escala de toda la población docente. Otra razón que podría explicar estas diferencias en los resultados es que en algunos procesos de evaluación del profesorado se utiliza la autoevaluación, pero esto no da lugar a observaciones para los profesores. Este podría ser el caso, por ejemplo, cuando el objetivo es la promoción o la obtención de complementos salariales, y cuando la autoevaluación adopta la forma de una autovaloración relativa al cumplimiento de las normas. Es importante no sobrestimar, basándose en los informes de los directores, el porcentaje del profesorado que trabaja en centros escolares en los que se utiliza la autoevaluación como método que contribuye a la dimensión formativa de la evaluación del profesorado.

4.5. Conclusiones

La mayoría de los países europeos tienen un conjunto claro de normas que guían la valoración, evaluación y retroalimentación de los profesores. Las autoridades de rango superior regulan la evaluación del profesorado en la gran mayoría de los sistemas educativos europeos, con una frecuencia establecida para las evaluaciones en veinte de ellos. En los demás sistemas educativos ⁽¹⁹⁰⁾, la evaluación del profesorado no está regulada por las autoridades de rango superior y los centros educativos o las autoridades locales tienen plena autonomía al respecto.

El estudio TALIS 2018 muestra que la evaluación del profesorado es una práctica común en los países europeos. Sin embargo, existen algunas disparidades geográficas en Europa en cuanto a la frecuencia de la evaluación del profesorado. Los profesores son evaluados con más frecuencia en los tres países bálticos, varios países de Europa Oriental, el Reino Unido (Inglaterra), Suecia y Turquía, donde el 90 % o más de los profesores trabajan en centros educativos en los que se les evalúa al menos cada año. En cambio, en las zonas occidentales y meridionales de Europa, así como en Finlandia, los profesores son evaluados con menos frecuencia.

En casi todos los países en los que está regulada la evaluación del profesorado, el proceso tiene por objeto proporcionar a los profesores información sobre su desempeño, con el fin de ayudarles a

⁽¹⁹⁰⁾ Bulgaria, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Países Bajos, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Islandia, Noruega y Turquía.

mejorarlo. Las conclusiones del Consejo sobre «el personal docente y formador del futuro» señalan que la información sobre el desempeño que se facilita a los profesores es un elemento clave para apoyar la mejora de su trabajo ⁽¹⁹¹⁾. Los datos de TALIS sugieren que en los países que cuentan con un marco nacional para la evaluación del profesorado hay más profesores que consideran útil la información que reciben sobre su desempeño, en comparación con los profesores de los países en los que no existe dicho marco. Además, en los países que cuentan con un marco nacional, los evaluadores tienden a proporcionar a los profesores información sobre su desempeño de manera más sistemática tras el proceso de evaluación, en comparación con los países que no cuentan con una normativa nacional sobre la evaluación. No obstante, hay algunas excepciones a estas tendencias. De hecho, en Bélgica (Comunidad francesa), Francia, Portugal y Suecia, el número de profesores que trabajan en centros en los que siempre se llevan a cabo reuniones posteriores a la evaluación, y que consideran que la información sobre su desempeño es útil para mejorar sus prácticas docentes, es significativamente inferior al nivel de la UE. Esto parece sugerir que la evaluación del profesorado no siempre cumple su función formativa, a pesar de que la normativa nacional lo señala como uno de sus objetivos.

Además de proporcionar información a los profesores, la evaluación del profesorado también se utiliza a menudo para identificar el buen desempeño, que posteriormente puede conducir a la concesión de bonificaciones, la mejora salarial o el ascenso. La combinación de objetivos formativos y sumativos da lugar a sistemas de una complejidad variada. Mientras que en algunos países existe un único proceso de evaluación del profesorado que se lleva a cabo internamente en el centro educativo (por ejemplo, en Chequia, Malta o Suecia), en otros se llevan a cabo procesos de evaluación específicos para la promoción o los complementos salariales. De hecho, en varios países de Europa Oriental y los Balcanes, así como en Portugal y Liechtenstein, cuando la evaluación del profesorado está relacionada con el ascenso, el aumento de sueldo o las bonificaciones, participan más evaluadores o de diferente tipo que en las evaluaciones ordinarias realizadas con fines formativos. Más allá de los diversos patrones de evaluadores, cabe mencionar que el director del centro participa en la evaluación en casi todos los países en los que se regula el proceso de evaluación del profesorado, ya sea solo o con otros evaluadores, tales como autoridades escolares o inspectores. Los datos de TALIS 2018 confirman que, la mayoría de las veces, el director del centro realiza la evaluación del profesorado.

Los datos de TALIS 2018 muestran que la normativa general solo puede dar cuenta de manera parcial de los métodos que realmente se utilizan en Europa para evaluar a los profesores. Según la legislación y otros documentos oficiales, la observación en el aula y las entrevistas o diálogos entre el profesor y el evaluador o evaluadores son los dos métodos más utilizados para llevar a cabo la evaluación del profesorado. En algunos países, esta práctica va acompañada de la autoevaluación docente. El uso de otros métodos, como los resultados del alumnado y las encuestas a padres y alumnos para evaluar a los profesores rara vez se regulan desde la normativa de rango superior. Sin embargo, los datos de TALIS 2018 muestran que el uso de los resultados de los estudiantes, externos y dentro del centro, está muy extendido. En toda la UE, más del 90 % del profesorado trabajan en centros educativos en los que se utiliza esta información para la evaluación del profesorado. La autoevaluación del trabajo de los profesores, aunque se destaca como un elemento clave del proceso cuando la finalidad es mejorar la calidad, es el método menos común para la evaluación del profesorado. Tanto los directores como los docentes señalaron este hecho en relación con el tipo de información que se utiliza para proporcionarles información al profesorado sobre su desempeño. No obstante, los datos muestran que el uso de las autoevaluaciones para la evaluación del profesorado fue significativamente mayor en los países en los que este método es obligatorio según la normativa de rango superior.

⁽¹⁹¹⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020.

CAPÍTULO 5: MOVILIDAD TRANSNACIONAL

El desarrollo de la movilidad transnacional del profesorado con fines de desarrollo profesional es una prioridad de la Unión Europea desde hace tiempo. En el 2009, las conclusiones del Consejo de la Unión Europea sobre el desarrollo profesional del profesorado y líderes escolares destacaron la necesidad de ampliar gradualmente la movilidad transnacional, en particular para el profesorado, con el fin de «hacer que los períodos de aprendizaje en el extranjero, tanto en Europa como en el resto del mundo, sean la norma y no la excepción» ⁽¹⁹²⁾. Es necesario reforzar la intensidad y la escala de la movilidad del personal escolar para mejorar la calidad de la educación escolar en la UE. Este era un objetivo del programa Erasmus+ 2014-2020: el programa de la UE para la educación, la formación, la juventud y el deporte ⁽¹⁹³⁾. A pesar de la interrupción de los programas de movilidad transnacional en Europa debido a la COVID-19, las conclusiones del Consejo de mayo de 2020 sobre «personal docente y formador europeo del futuro» destacaron que la movilidad transnacional del alumnado y el profesorado en ejercicio es un elemento clave para la calidad de las instituciones de educación y formación ⁽¹⁹⁴⁾.

La movilidad transnacional del profesorado es importante por varias razones, como revelan varios estudios sobre el impacto de la participación del profesorado en programas nacionales o financiados por la UE que requieren de una experiencia profesional en el extranjero. Para los participantes, la experiencia ofrece un contacto de primera mano con un sistema educativo diferente, en el que los enfoques y la organización de la enseñanza pueden ser distintos (Parlamento Europeo, 2008). Es una oportunidad única para que el profesorado reflexione sobre sus propias formas de enseñar (Maiworm et al., 2010) e intercambie puntos de vista con colegas del extranjero sobre las experiencias que tienen con los currículos nacionales, la evaluación del alumnado, el uso de herramientas pedagógicas, la autonomía y las condiciones laborales (Comisión Europea, 2012). La movilidad transnacional también puede ayudar al profesorado a superar el escepticismo hacia otros métodos o estrategias de enseñanza, pues les ofrece la oportunidad directa de observar el impacto de estas estrategias en el alumnado. Esta experiencia puede, a su vez, motivarles a adquirir nuevas competencias y a participar en el desarrollo profesional continuo (Parlamento Europeo, 2008). Por último, las visitas de trabajo a un país cuya lengua principal no es su lengua materna pueden ayudar al profesorado a mejorar sus competencias lingüísticas (Maiworm et al., 2010), lo cual es de especial importancia para quienes enseñan lenguas extranjeras modernas.

El alumnado también puede beneficiarse de la movilidad transnacional del profesorado, ya que los docentes se sienten motivados para mejorar su estilo de enseñanza e impartir una dimensión más europea o internacional al aprendizaje en el centro educativo (*Education Exchanges Support Foundation*, 2017). Una mayor apertura del profesorado hacia Europa, que se produce por la movilidad, puede ser especialmente importante para el alumnado que no puede viajar al extranjero por su cuenta (Parlamento Europeo, 2008).

En este capítulo, se examina la movilidad transnacional con fines profesionales del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2). La movilidad se define aquí como la movilidad física con fines profesionales a un país distinto al de residencia, ya sea durante la formación inicial del profesorado (FIP) o como docente en ejercicio. La movilidad privada —como los viajes de vacaciones al extranjero con fines no profesionales— no se tiene en cuenta aquí.

⁽¹⁹²⁾ DO C 119 de 28.05.2009, p. 3.

⁽¹⁹³⁾ Reglamento (UE) n.º 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013, por el que se establece «Erasmus+»: el programa de la Unión en materia de educación, formación, juventud y deporte, y por el que se derogan las Decisiones n.º 1719/2006/CE, n.º 1720/2006/CE y n.º 1298/2008/CE, DO L 347 de 20.12.2013, p. 52.

⁽¹⁹⁴⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020.

En este capítulo, se utilizan los datos de TALIS para los hallazgos sobre la movilidad transnacional del profesorado en el año 2018, ahora bien, los datos de Eurydice se utilizan para el año escolar 2019/20. Ambos se evalúan a la luz de la crisis por la COVID-19, que ha afectado mucho a los viajes en Europa desde marzo de 2020. Aún no se observan con claridad las posibilidades de la movilidad futura, y todavía se desconoce si esta volverá algún día a los niveles anteriores a la COVID-19. Aunque la movilidad transnacional del profesorado es aún una prioridad política en la UE, las tendencias que se examinan en este capítulo podrían verse afectadas en años venideros por las consecuencias de la pandemia de la COVID-19.

Este capítulo contiene información sobre la movilidad general del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria y examina su participación durante periodos específicos (como estudiante de magisterio o como docente en ejercicio). Los resultados indican que experimentar la movilidad como estudiante de magisterio guarda relación con una mayor movilidad como docente en ejercicio. En este capítulo se examinan las principales razones por las que los docentes se desplazan al extranjero por motivos profesionales, y se analiza la influencia que las asignaturas impartidas tienen en los índices de movilidad. En este capítulo, se revela que la movilidad aumentó de 2013 a 2018 y muestra que los principales patrones observados en TALIS 2013 han continuado. El capítulo describe brevemente los programas de movilidad existentes en la UE u organizados por las autoridades nacionales o regionales. El anexo I.5 enumera los programas financiados por el gobierno central que apoyan la movilidad transnacional del profesorado. Las principales conclusiones se resumen al final de este capítulo.

La encuesta TALIS 2018 abarca 27 países y regiones de Europa, incluyendo 24 Estados miembros o regiones de la UE. Sin embargo, dos Estados miembros de la UE —Lituania y Austria—, y Noruega, no respondieron a las preguntas sobre movilidad transnacional. En consecuencia, los datos de TALIS utilizados en este capítulo abarcan 24 países y regiones de Europa, mientras que los niveles de la UE se calculan a partir de 22 Estados y regiones miembros de la UE.

5.1. Índices de movilidad del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria

Los datos de la encuesta proporcionan información útil sobre la movilidad transnacional del profesorado en Europa. El cuestionario TALIS 2018 presentaba la siguiente pregunta sobre la movilidad del profesorado: «¿Ha estado alguna vez en el extranjero por motivos profesionales en su carrera como docente o durante su educación o formación docente?» Esta sección ofrece una visión general de las tasas de participación del profesorado en el 2018 y una comparación con los datos de TALIS 2013.

Las conclusiones del Consejo sobre «personal docente y formador europeo del futuro» destacaron que la movilidad transfronteriza es «una poderosa experiencia de aprendizaje y una valiosa oportunidad para desarrollar las competencias sociales, interculturales, multilingües e interpersonales de los participantes», tanto para el alumnado como para los docentes en activo ⁽¹⁹⁵⁾. Sin embargo, menos de la mitad del profesorado de Europa ha ejercido la movilidad transnacional. Como se muestra en el gráfico 5.1, el 40,9 % del profesorado de la UE fue al menos una vez al extranjero como estudiantes, como docentes o como ambas cosas. En casi dos tercios de los países y regiones participantes ⁽¹⁹⁶⁾, solo algunos profesores ha ejercido la movilidad. El porcentaje más bajo que se observó de docentes que se habían desplazado es la de Turquía, donde solo el 11,0 % del profesorado ha estado alguna vez en el extranjero como docente en ejercicio o durante la FIP. El Reino Unido (Inglaterra) es el

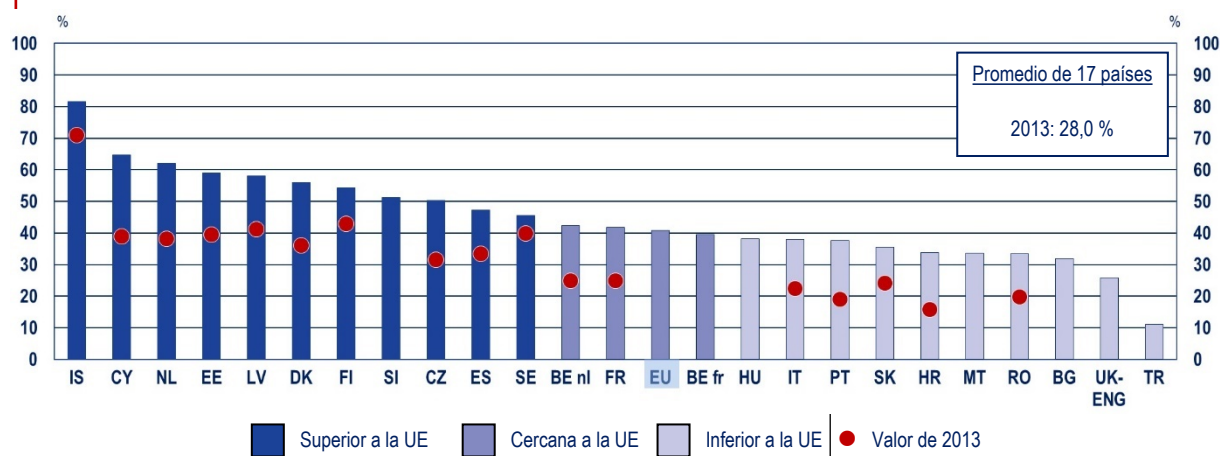
⁽¹⁹⁵⁾ DO C 193 de 9.6.2020, p. 13.

⁽¹⁹⁶⁾ Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, España, Francia, Croacia, Italia, Hungría, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra) y Turquía.

segundo país con la segunda tasa más baja de movilidad transnacional del profesorado, ya que solo una cuarta parte ha realizado actividades con movilidad transnacional.

La movilidad del profesorado está por encima del nivel de la UE en los países nórdicos y bálticos, Chequia, Chipre, España, Países Bajos y Eslovenia. Es excepcionalmente alta en Islandia, donde más del 80 % del profesorado han ido al extranjero, así como en Chipre y los Países Bajos, donde lo han hecho casi dos tercios.

Gráfico 5.1: Porcentaje de docentes de la primera etapa de Educación Secundaria que han estado en el extranjero, en 2018 y en 2013



	IS	CY	NL	EE	LV	DK	FI	SI	CZ	ES	SE	BE nl	FR
2018	81,6	64,8	62,0	59,0	58,0	55,9	54,2	51,2	50,4	47,2	45,7	42,4	41,8
2013	71,0	38,9	38,2	39,5	41,2	36,0	42,9		31,5	33,4	39,9	24,9	24,9
	UE		BE fr	HU	IT	PT	SK	HR	MT	RO	BG	UK-ENG	TR
2018	40,9		39,5	38,2	38,0	37,7	35,5	33,8	33,7	33,4	32,0	25,9	11,0
2013					22,5	19,0	24,2	15,8		19,8			

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véanse los cuadros 5.1 y 5.4 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a las preguntas 56 de TALIS 2018 y 48 de TALIS 2013: «¿Ha estado alguna vez en el extranjero por motivos profesionales en su carrera como docente o durante su educación o formación docente?».

Las longitudes de las barras y las posiciones de los círculos rojos muestran el porcentaje de docentes que respondieron «sí» a al menos una de las situaciones de movilidad (subpreguntas a-e en el 2018 y b-f en el 2013, respectivamente). Los datos están clasificados en orden descendente a partir de la tasa de movilidad del profesorado en 2018. La intensidad del color de la barra indica las diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE en 2018.

En la UE se refiere a todos los países y regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en el 2018, excepto Lituania y Austria. Incluye UK-ENG.

La comparación de los datos de las encuestas TALIS 2013 y 2018 revela que la movilidad del profesorado ha aumentado en todos los países. En los países europeos, el porcentaje de docentes que habían estado en el extranjero superó en el 2018 en 16,0 puntos porcentuales al del 2013, y pasó de un 28,0 % a un 44,0 % (véase el cuadro 5.4). Esta comparación se basa en los 17 países y regiones⁽¹⁹⁷⁾ que respondieron a las preguntas sobre movilidad transnacional en ambas rondas de la encuesta TALIS⁽¹⁹⁸⁾, incluyendo un Estado que no era miembro de la UE (Islandia).

⁽¹⁹⁷⁾ Bélgica (Comunidad flamenca), Chequia, Dinamarca, Estonia, España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Letonia, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Finlandia, Eslovaquia, Suecia e Islandia.

⁽¹⁹⁸⁾ En cuanto a la validez de la comparación, los lectores deben tener en cuenta que las preguntas sobre movilidad fueron ligeramente diferentes entre 2013 y 2018. En 2013, las preguntas sobre movilidad se introdujeron mediante una pregunta de filtro (¿Ha estado alguna vez en el extranjero por motivos profesionales en su carrera como docente o durante su educación o formación docente?: sí/no) mientras que en 2018 no hubo ninguna pregunta de filtro. A pesar de esta diferencia en las preguntas de movilidad entre 2013 y 2018, y aunque se desconoce el impacto de esta diferencia, se puede suponer,

La movilidad del profesorado aumentó en los 17 países que respondieron a las preguntas sobre movilidad tanto en 2013 como en 2018 (véase el cuadro 5.4 del anexo II). Incluso en Islandia, que ya contaba con la mayor tasa de movilidad del profesorado en el 2013 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015), la movilidad transnacional del profesorado aumentó en 10,6 puntos porcentuales. El mayor aumento se produjo en Chipre, que tuvo un incremento de 25,9 puntos porcentuales. El menor incremento se produjo en Suecia, donde solo hubo 5,8 puntos porcentuales más en el 2018 que en el 2013.

5.2. Objetivos de la movilidad transnacional del profesorado

Esta sección estudia los motivos por los que el alumnado de magisterio y el profesorado en activo pasan periodos de tiempo en otro país. El gráfico 5.2 muestra los porcentajes de docentes con movilidad transnacional por tipo de motivo profesional para ir al extranjero. En el cuestionario TALIS 2018, se pidió a los docentes que se habían desplazado que dieran todas las respuestas que les parecieran necesarias.

«Acompañar a estudiantes visitantes», «aprender un idioma» y «estudiar como parte de mi formación como docente» son las tres razones más comunes para ir al extranjero, cada una de ellas señalada por aproximadamente la mitad de docentes que se habían desplazado. El 51,5 % de docentes itinerantes de la UE respondieron «acompañar a estudiantes visitantes». El porcentaje de docentes que indicaron desplazarse al extranjero con esta finalidad es mayor en Chequia, Francia y Portugal, y supera el nivel de la UE en veinte puntos porcentuales o más (véase el cuadro 5.7 del anexo II).

El aprendizaje de idiomas es también una de las motivaciones más comunes, ya que el 50,1 % del profesorado de la UE que se desplaza declara haber salido al extranjero por este motivo. Lo mismo ocurre, según los informes, con casi tres cuartas partes del profesorado de España e Italia que se desplaza (véase el cuadro 5.7 del anexo II).

Gráfico 5.2: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que se desplaza al extranjero por razones profesionales, en la UE, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 5.7 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 57 de TALIS 2018: «¿Las siguientes actividades eran el objetivo profesional de sus visitas al extranjero?».

Los docentes que se habían desplazado son quienes marcaron «sí» en al menos una de las subpreguntas (a-e) de la pregunta 56. La UE se refiere a todos los países y regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en el 2018, excepto Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, Lituania y Austria. Incluye UK-ENG.

no obstante, que el aumento no se debe únicamente a los cambios en el cuestionario.

El 48,0 % del profesorado de la UE que se desplaza menciona los estudios en el extranjero como parte de su formación. Estos porcentajes superan el nivel de la UE en al menos 10 puntos porcentuales en Estonia, España, Italia y Chipre (véase el cuadro 5.7 del anexo II).

Establecer contactos con centros escolares en el extranjero es una fase preparatoria para organizar la cooperación entre centros o las visitas del alumnado a centros en el extranjero. Las visitas a centros escolares en el extranjero suelen implicar la participación de docentes y alumnos en proyectos a medio plazo, en los que la visita es una pequeña parte de un periodo más largo de movilidad física o virtual del alumnado, a menudo mediante el uso de tecnologías digitales. En la UE, el 37,0 % del profesorado que se desplazó dijo que había ido al extranjero para establecer contactos con los centros escolares, mientras que más de la mitad del profesorado que se desplazó de Estonia, Letonia, Hungría, Rumanía, Eslovenia y Finlandia dio esta razón para haber ido al extranjero (véase el cuadro 5.7 del anexo II).

Solo el 29,6 % del profesorado de la UE que se desplaza menciona la «enseñanza en el extranjero» como motivo de la movilidad. La razón más común para la movilidad en Rumanía fue «enseñanza en el extranjero» (indicada por el 56,6 % del profesorado que se desplaza). Además, Rumanía es el único país en el que la movilidad para enseñar en el extranjero ocupa el segundo lugar, después de «establecer contactos con centros escolares en el extranjero» (63,4 % del profesorado). El patrón de movilidad de Rumanía es, por tanto, muy singular.

Por último, viajar al extranjero para aprender otras materias es el motivo menos común de la movilidad, ya que solo el 21,6 % del profesorado de la UE que se desplaza afirma haber ido al extranjero con este fin. En Turquía, que tiene la tasa de movilidad del profesorado más baja de Europa (véase el gráfico 5.1), el aprendizaje de otras materias es el motivo principal para salir al extranjero, ya que el 69,4 % del profesorado que se desplaza lo menciona como razón para hacerlo.

Como destacan varios estudios sobre el impacto de los programas europeos, las oportunidades de desarrollo profesional en el extranjero son muy beneficiosas para la mejora de las competencias del personal escolar (*Education Exchanges Support Foundation, 2017; Maiwrom et al., 2010*). Lamentablemente, aparte del aprendizaje de idiomas y el aprendizaje de otras materias, los datos de TALIS 2018 no exploran las formas de movilidad que se centran en el desarrollo profesional, como los cursos de formación, los seminarios o conferencias o la observación del trabajo. Esto podría explicar por qué una parte importante del profesorado que se desplaza (43,9 %) declaró que el motivo principal de, al menos, uno de sus viajes profesionales al extranjero no coincidía con ninguna de las opciones del cuestionario TALIS 2018 (véase el cuadro 5.7 del anexo II).

La comparación con los datos de TALIS de 2013 (véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015) revela que el patrón de motivos para la movilidad transnacional del profesorado se mantuvo estable a lo largo del tiempo. La clasificación de las razones más comunes a las menos comunes por las que el profesorado va al extranjero por motivos profesionales fue muy similar en los años 2013 y 2018, a pesar del aumento de la movilidad del profesorado en todos los países (véase el gráfico 5.1).

5.3. Influencia de la materia impartida

La movilidad transnacional del profesorado puede depender de la naturaleza de las asignaturas impartidas. Esta sección ofrece los índices de movilidad del profesorado en cinco materias principales: lenguas extranjeras, estudios sociales, lengua, ciencias y matemáticas.

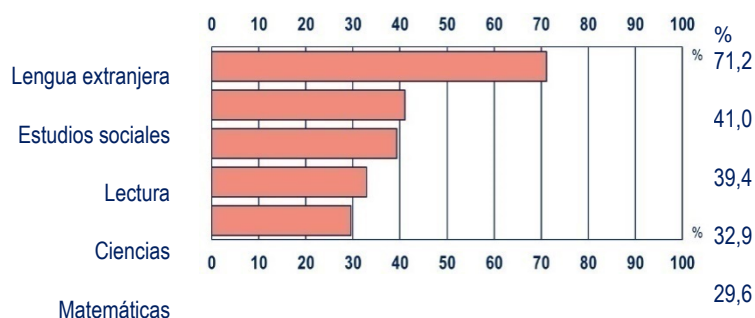
En la UE, alrededor del 70 % del profesorado de lenguas extranjeras modernas ha estado en el extranjero (véase el gráfico 5.3). Son los que más se desplazan en comparación con docentes de las otras cuatro materias principales representadas en el gráfico 5.3. Los docentes de lenguas extranjeras modernas son los que más se desplazan en todos los países, excepto en Islandia, donde la tasa de

movilidad excepcionalmente alta del profesorado (véase el gráfico 5.1) se refleja en una medida similar en todas las materias (véase el cuadro 5.6 del anexo II). Es evidente que el profesorado de lenguas extranjeras modernas necesita formarse y practicar la lengua que enseñan. Por lo tanto, para el profesorado de lenguas extranjeras, más que para el de otras materias, la movilidad transnacional parece ser una necesidad profesional. La finalidad de las estancias en el extranjero del profesorado de lenguas extranjeras difiere en cierta medida de la del profesorado de otras materias. La razón más común para un viaje profesional al extranjero que expresó el profesorado de lenguas extranjeras fue el «aprendizaje de idiomas» (véase el cuadro 5.2 del anexo II). Este motivo lo adujeron casi dos veces más que los profesores de otras asignaturas (76,3 % frente a un 38,1 %). «Estudiar como parte de la formación del profesorado», la segunda razón más mencionada para la movilidad del profesorado de lenguas extranjeras, fue también sustancialmente mayor que para el profesorado de otras materias (66,8 % frente a un 39,4 %). Por último, «acompañamiento de estudiantes visitantes» es apenas la tercera razón más mencionada por el profesorado de lenguas extranjeras para sus viajes al extranjero, mientras que esa es la razón más común para los docentes de otras materias.

Por otra parte, casi el 30 % del profesorado de lenguas extranjeras modernas encuestado en la UE no han estado nunca en el extranjero por motivos profesionales (véase el gráfico 5.3), lo que puede influir en la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. En Bulgaria, Rumanía y Turquía, más de la mitad del profesorado de lenguas extranjeras nunca ha estado en el extranjero por motivos profesionales (véase el cuadro 5.6 del anexo II).

Después del profesorado de idiomas, los siguientes grupos de docentes que más se desplazan según materias son los de estudios sociales, seguidos de los de lengua y literatura. Alrededor del 40 % de estos dos grupos han estado en el extranjero por motivos profesionales.

Gráfico 5.3: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que ha estado en el extranjero por motivos profesionales según la materia impartida, en la UE, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 5.6 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a las preguntas 15 y 56 de TALIS 2018: «¿Imparte usted las siguientes asignaturas en el presente año escolar?» y «¿Ha estado alguna vez en el extranjero por motivos profesionales en su carrera como docente o durante su formación como tal?».

Las longitudes de las barras muestran el porcentaje de docentes que declararon impartir una o más asignaturas (opciones de respuesta a-e) y que respondieron «sí» al menos a una de las preguntas de movilidad (subpreguntas a-e).

UE se refiere a todos los países y regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en el 2018, excepto Lituania y Austria. Incluye UK-ENG.

El profesorado de ciencias y de matemáticas es el grupo con menos movilidad transnacional de la UE en comparación con las materias principales que se analizan aquí. Respectivamente, solo el 32,9 % y el 29,6 % declaró haber estado en el extranjero por motivos profesionales.

En la UE, el profesorado de todas las demás materias examinadas tiene menor movilidad que el de lenguas extranjeras. Esto ya ocurría en 2013 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015). Sin embargo, aunque la movilidad representa un beneficio evidente para el profesorado de idiomas, el de otras materias también puede beneficiarse de un viaje profesional al extranjero. Por ejemplo, además de las competencias lingüísticas, se ha comprobado que los viajes profesionales al extranjero mejoran la apertura al cambio, así como las competencias interculturales y didácticas (*Education Exchanges Support Foundation*, 2017).

5.4. Períodos de movilidad transnacional durante la carrera del profesorado

En la encuesta TALIS 2018, se pidió a los encuestados especificar si su experiencia de movilidad transnacional había ocurrido durante sus estudios de FIP o como docentes en ejercicio. Como se subraya en las conclusiones del Consejo, debe fomentarse la movilidad tanto del alumnado como del profesorado en ejercicio, y deben eliminarse los obstáculos a su participación. La movilidad del alumnado de magisterio se ve obstaculizada por «la escasa dimensión internacional de los programas de formación inicial del profesorado y los problemas relacionados con el reconocimiento de los períodos de movilidad en el extranjero y de los resultados del aprendizaje»⁽¹⁹⁹⁾. Además, los costes adicionales de estudiar en el extranjero se identifican a menudo como una barrera fundamental para la movilidad del aprendizaje del alumnado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020b). Además, también hay problemas en cuanto a la portabilidad de las becas y préstamos nacionales cuando el alumnado estudia en el extranjero (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019c). Encontrar sustitutos para los docentes que se van al extranjero se ha identificado como uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan los centros escolares para la movilidad transnacional, debido a la falta de medios para contratar docentes sustitutos (Parlamento Europeo, 2008; Comisión Europea, 2012). También se informa que las responsabilidades familiares son un obstáculo recurrente, en especial para los períodos de larga duración en el extranjero (Comisión Europea, 2013b). Además de todo esto, tanto los futuros docentes como los que están en activo necesitan haber adquirido ya suficientes competencias lingüísticas para poder pasar una temporada en el extranjero por motivos profesionales.

Dado que los obstáculos para la movilidad del alumnado y del profesorado en ejercicio varían y requieren medidas diferentes, esta sección examina la situación de la movilidad de cada uno de ellos. También se analiza la relación entre la movilidad siendo estudiante y la movilidad siendo docente.

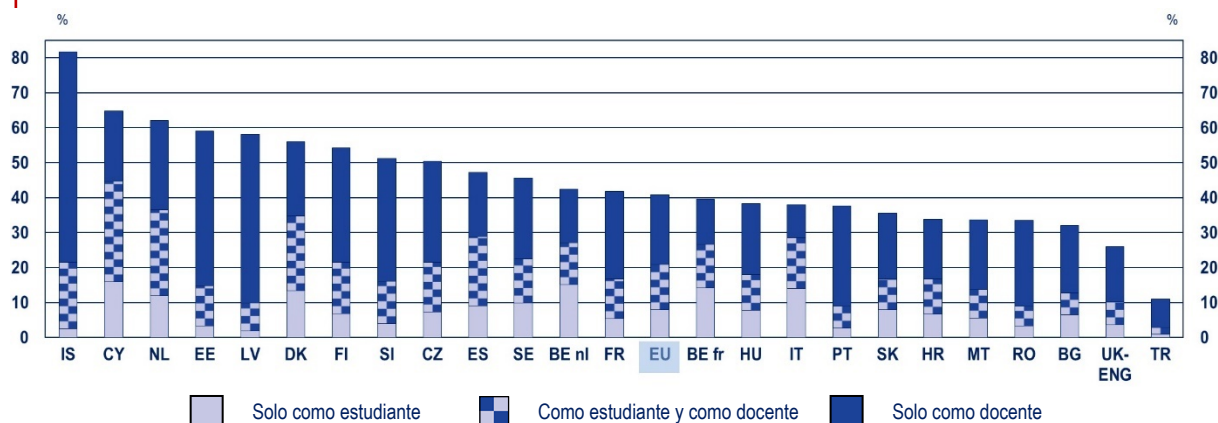
La movilidad internacional en el marco de la formación inicial del profesorado es importante para «aumentar el acceso a la diversidad de enfoques pedagógicos de calidad para responder a las necesidades de los alumnos», como se subraya en la reciente Comunicación sobre la realización del Espacio Europeo de Educación para 2025⁽²⁰⁰⁾. Sin embargo, la movilidad transnacional de los futuros docentes durante sus estudios no está muy extendida. En 2018, en la UE, alrededor de una quinta parte del profesorado (20,9 %) declaró haber ido al extranjero durante sus estudios (véase el gráfico 5.4). Además, la movilidad del alumnado de magisterio varía sustancialmente entre los distintos países. En Chipre, casi la mitad del profesorado pasó una temporada en el extranjero durante sus estudios, y en Dinamarca y los Países Bajos, algo más de un tercio del profesorado participó en una experiencia de movilidad internacional en calidad de estudiantes. En cambio, solo alrededor del 10 % o menos del profesorado de Letonia, Portugal, Rumanía, Reino Unido (Inglaterra) y Turquía salió al extranjero durante sus estudios. De 2013 a 2018, la movilidad del alumnado de magisterio aumentó en 13,0 puntos porcentuales en todos los países de los cuales hay datos disponibles (véase el cuadro 5.4). El aumento

⁽¹⁹⁹⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020, pp. 13-19.

⁽²⁰⁰⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones «sobre la realización del Espacio Europeo de Educación para el 2025». 30.09.2020 COM (2020) 625 final, p. 10.

oscila entre los +27,6 puntos porcentuales de Chipre y los aproximadamente +5 puntos porcentuales de Letonia, Portugal y Rumanía.

Gráfico 5.4: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que ha estado en el extranjero en diferentes periodos (durante la FIP o como docentes en ejercicio), 2018



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Solo como estudiantes	8,0	14,2	15,1	6,5	7,3	13,4	3,3	9,0	5,3	6,7	14,0	15,9	1,9
Solo como docentes	20,0	12,8	15,3	19,3	28,9	21,2	44,2	18,4	25,0	17,2	9,4	20,2	48,2
Como alumnos y como docentes	12,9	12,5	12,0	6,2	14,2	21,3	11,5	19,8	11,4	9,9	14,6	28,7	8,0
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	IS	TR
Solo como estudiantes	7,8	5,5	12,0	2,7	3,3	4,0	7,9	6,8	9,8		3,6	2,5	0,9
Solo como docentes	20,3	20,0	25,4	28,8	24,5	35,2	18,8	32,8	23,2		15,8	60,2	8,2
Como alumnos y como docentes	10,2	8,2	24,6	6,2	5,7	12,1	8,7	14,7	12,7		6,6	19,0	1,9

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 5.3 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 56 de TALIS 2018: «¿Ha estado alguna vez en el extranjero por motivos profesionales en su carrera como docente o durante su educación o formación docente?».

Las longitudes de cada uno de los tres colores de las barras indican el porcentaje del profesorado que respondió: para el azul claro «sí» a la subpregunta a y «no» a las subpreguntas b-e; para el azul oscuro «no» a la subpregunta a y «sí» a cualquiera de las subpreguntas b-e; y para la parte a cuadros «sí» a la subpregunta a y «sí» a cualquiera de las subpreguntas b-e. Los datos están clasificados en orden descendente a partir de la tasa total de movilidad del profesorado en el 2018. El uso de la negrita en la tabla indica diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE.

En la UE se refiere a todos los países y regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en el 2018, excepto Lituania y Austria. Incluye UK-ENG.

En la UE, aproximadamente un tercio del profesorado en activo (32,9 %) ha estado en el extranjero por motivos profesionales (véase el gráfico 5.4). Hay algunas variaciones entre países. En Islandia, donde el profesorado es el que más se desplaza de toda Europa (véase el gráfico 5.1), el 79,2 % salió al extranjero durante su carrera. Alrededor de la mitad del profesorado de Estonia, Chipre, Letonia, Países Bajos, Eslovenia y Finlandia realizó un viaje al extranjero mientras estaba en activo. Las tasas más bajas de movilidad transnacional del profesorado durante su carrera, por debajo del nivel de la UE, se dan en Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, Croacia, Italia, Malta, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra) y Turquía. La movilidad del profesorado en ejercicio aumentó en 11,2 puntos porcentuales (véase el cuadro 5.4 del anexo II). El mayor aumento se produjo en los Países Bajos (+21,1 puntos porcentuales), mientras que la evolución más lenta se observó en Italia (+5,1) y Suecia (+4,7).

Del gráfico 5.4 se desprende que, en todos los países, una parte del profesorado se desplazó durante sus estudios y durante el ejercicio de la docencia. En la UE, el 12,9 % del profesorado se desplazó al extranjero en calidad de estudiantes y de docentes.

Para estudiar las características que contribuyen a la movilidad del profesorado, se realizaron análisis de regresión logística con los datos de TALIS 2018. El modelo pretendía predecir la probabilidad de ser un docente en ejercicio que se desplaza (frente a uno que no se desplaza). Se incluyeron dos variables independientes (o «explicativas»): haber ejercido movilidad durante la FIP y enseñar la asignatura «lenguas extranjeras». Los resultados (véase el cuadro 5.5 del anexo II) muestran una relación positiva y estadísticamente significativa entre la movilidad durante la FIP y la movilidad más adelante en la carrera del docente. Esta relación es válida tanto para el profesorado de lenguas extranjeras como para el de otras materias. Los docentes que se desplazaron durante su FIP tienden a desplazarse más cuando son docentes en activo, tanto en la UE como en los 24 países europeos incluidos en el análisis. Por lo tanto, reforzar la movilidad del alumnado de magisterio es importante, no solo por el valor añadido que esta experiencia aporta a los jóvenes, sino también porque la movilidad como estudiante está asociada a la movilidad más adelante como docente.

Cuando se controla la movilidad durante la FIP, el profesorado de lengua extranjera tiende a desplazarse más en todos los países europeos, excepto en Chipre e Islandia.

5.5. Programas transnacionales de financiación de la movilidad

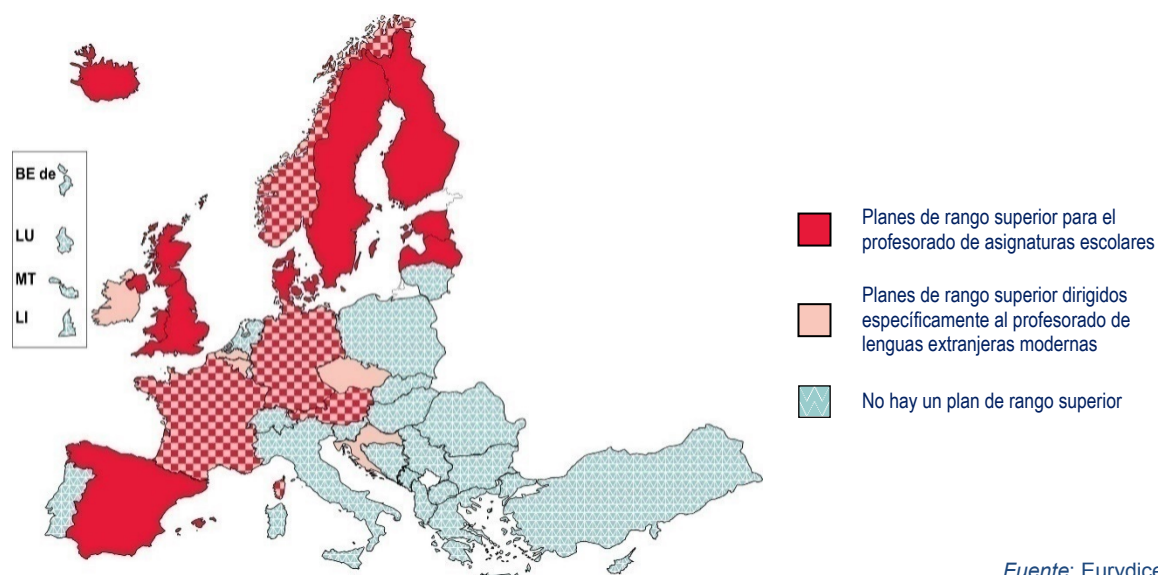
Esta sección examina los planes de financiación que promueven la movilidad transnacional del profesorado. En primer lugar, analiza los países que respaldan la movilidad transnacional mediante planes nacionales. A continuación, ofrece información sobre el porcentaje del profesorado que se desplaza al extranjero con el apoyo de un programa nacional o de la UE.

5.5.1. Organización de los planes nacionales de financiación

La movilidad del profesorado se fomenta y patrocina en la UE, y también puede ser apoyada por planes nacionales de financiación. El gráfico 5.5 muestra los países que cuentan con planes de financiación para la movilidad transnacional del profesorado organizados por las administraciones de rango superior. El objetivo de estos planes es apoyar al profesorado que desee pasar un tiempo en el extranjero para su desarrollo profesional. No se incluyen en este análisis los planes de movilidad que tienen como objetivo principal promover la cultura y la lengua nacionales en el extranjero, y a través de los cuales un centro educativo nacional de su país de origen contrata al profesorado en el extranjero.

Los planes de financiación de la movilidad transnacional existen en algunos países europeos, principalmente en Europa Occidental y del Norte. Los planes de financiación pueden aplicarse a todos los docentes, independientemente de la asignatura que imparten, o pueden dirigirse específicamente al profesorado de lenguas extranjeras. Doce países disponen de planes nacionales para todos los docentes de la primera etapa de Educación Secundaria, independientemente de la asignatura que impartan (véase el gráfico 5.5). En Alemania, Francia, Austria y Noruega hay otros planes nacionales dirigidos específicamente al profesorado de lenguas extranjeras modernas. En Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Chequia, Irlanda y Croacia, este es el único tipo de plan que existe actualmente. No obstante, algunos países que no cuentan con un plan central tienen planes de movilidad regional.

Gráfico 5.5: Planes de financiación organizados por las administraciones de rango superior para apoyar la movilidad transnacional del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Véase la definición de «**movilidad transnacional**» en el glosario. El profesorado que se desplaza al extranjero para trabajar en un centro escolar bajo la autoridad de su propio país no se tiene en cuenta aquí. No se incluyen los planes de financiación internacionales, como el programa Erasmus+ de la Unión Europea. En el anexo I.5, figura una lista de los planes financiados por el gobierno central que promueven la movilidad transnacional del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria.

Varios países han establecido acuerdos bilaterales para respaldar la movilidad transnacional del profesorado ⁽²⁰¹⁾. Los planes de movilidad transnacional tienen distintas finalidades y objetivos, como mejorar las competencias lingüísticas, desarrollar o aumentar las competencias docentes o promover la conciencia cultural. Pueden desarrollarse en el contexto de las actividades de desarrollo profesional continuo, apoyo lingüístico o programas de intercambio, y pueden consistir en visitas de estudio, cursos de formación, observación del trabajo, participación en conferencias o períodos de enseñanza. La duración de los periodos de movilidad subvencionados por los regímenes nacionales también varía. En algunos planes nacionales, los docentes se desplazan al extranjero por un periodo breve de tiempo, que normalmente dura una o dos semanas.

Por ejemplo, en **Bélgica (Comunidades francófona y flamenca)**, los docentes de alemán pueden participar en un curso de formación de una semana en Alemania. En la Comunidad flamenca de Bélgica, los docentes de francés pueden participar en un curso de formación de dos semanas en Francia, mientras que, en la Comunidad francófona de Bélgica, los docentes de neerlandés pueden realizar un curso de formación de cuatro días en los Países Bajos.

En **España**, el plan de *Estancias Profesionales* apoya al profesorado de primaria y secundaria, independientemente de la asignatura que impartan, para que pasen dos semanas en el extranjero observando en los centros escolares.

En **Francia**, el profesorado puede participar en actividades de desarrollo lingüístico, pedagógico y cultural en el extranjero durante dos semanas.

En **Finlandia**, los docentes suecos pueden participar en intercambios docentes y cursos centrados en métodos de enseñanza en otros países nórdicos durante una o dos semanas.

En **Suecia**, el plan Atlas Conference tiene como objetivo facilitar la participación del profesorado en conferencias en el extranjero durante unos días.

⁽²⁰¹⁾ Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Chequia, Irlanda, Francia, Croacia, Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En **Noruega**, los docentes franceses tienen la oportunidad de asistir a cursos de perfeccionamiento o a programas individuales (observación del trabajo) en Francia desde dos hasta 21 días.

Los docentes del **Reino Unido** pueden visitar centros escolares de varios países durante una semana para comparar sus prácticas de aprendizaje a través del programa Connecting Classrooms.

Algunos países también organizan planes de movilidad que implican un periodo más largo en el extranjero.

Por ejemplo, en **Francia**, el profesorado puede participar en diferentes programas de intercambio que le permiten intercambiar puestos con docentes de otros países durante un año escolar completo. Entre ellos, se encuentran un programa de cooperación con siete países europeos, intercambios con Norteamérica (especialmente a través del programa Codofil) e intercambios en todo el mundo (a través del programa Julio Verne).

El profesorado de **Austria** puede pasar un año escolar en el extranjero con un plan de ayuda lingüística.

El profesorado del **Reino Unido** puede pasar un semestre en los Estados Unidos, donde participa en cursos de desarrollo profesional continuo (DPC) e intercambia conocimientos y buenas prácticas.

Ocho países nórdicos y bálticos (Dinamarca, Estonia, Letonia, Lituania, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega) participan en el programa Nordplus, que apoya su participación en diversas actividades de cooperación educativa. Nordplus cuenta con varios subprogramas dirigidos a diferentes grupos y ámbitos de la educación. El programa Nordplus Junior financia, entre otras cosas, actividades de movilidad como intercambios para docentes y visitas preparatorias. Lituania, aunque es miembro del programa Nordplus, no participó en la movilidad del profesorado en 2019/20.

Algunos países también organizan programas específicos para el profesorado de lengua extranjera que trabaja en otro país, como una forma de promover el aprendizaje de su lengua nacional en el extranjero. Por ejemplo, la iniciativa alemana «Centros escolares: socios para el futuro» (*Schulen: Partner der Zukunft*) permite al profesorado de alemán que trabaja en el extranjero participar en actividades de desarrollo profesional continuo y en programas de observación del trabajo en territorio alemán.

Las tres Comunidades de Bélgica, que tienen tres lenguas de escolarización diferentes (francés, neerlandés y alemán), firmaron un acuerdo en marzo de 2015 para promover oportunidades para que el profesorado de cada Comunidad enseñe en una de las otras dos Comunidades durante un periodo de al menos un año. Aunque no es transnacional en sí, esta iniciativa transcomunitaria también es digna de mención. El objetivo es ofrecer cursos con hablantes nativos como docentes, especialmente en centros escolares en donde se ofrece el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) ⁽²⁰²⁾. Sin embargo, solo unos pocos docentes de la Comunidad flamenca aprovecharon esta oportunidad entre 2015 y 2019/20.

5.5.2. Uso de programas de movilidad

Después de haber presentado los planes de movilidad transnacional existentes financiados a nivel nacional, es interesante observar el porcentaje de docentes que se habían desplazado y que declaran haber participado en estos planes o en programas de la UE. La movilidad del profesorado ha sido apoyada por los programas de la UE para la educación, a través del programa Comenius y, más recientemente, a través de la acción clave 1 del programa Erasmus+ para el 2014-2020. El objetivo principal del apoyo a los proyectos de movilidad en 2014-2020 para el personal de los centros escolares

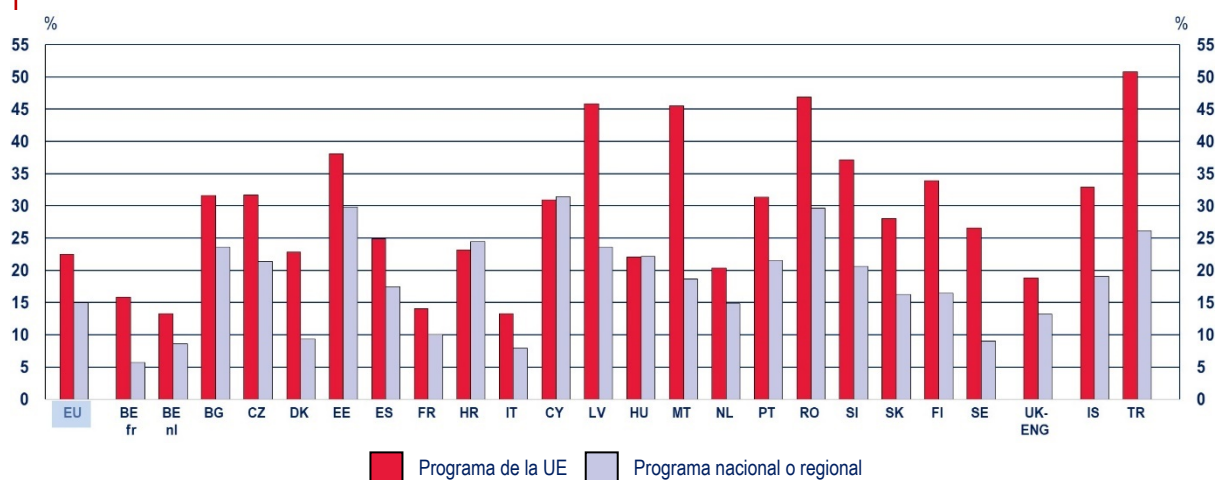
⁽²⁰²⁾El AICLE se refiere a los tipos de enseñanza en los que se utiliza una lengua diferente de la lengua de escolarización para enseñar determinadas materias del plan de estudios distintas de las lenguas en sí (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017a).

era desarrollar las competencias del personal mediante el ofrecimiento de oportunidades de desarrollo profesional en el extranjero, como cursos estructurados, prácticas o enseñanza ⁽²⁰³⁾.

En el cuestionario TALIS 2018, se hicieron dos preguntas sobre este tema al profesorado que se había desplazado, a saber, si se desplazaron al extranjero por motivos profesionales «como docente en un programa de la UE (por ejemplo, el programa Erasmus+/Comenius)» o «como docente de un programa regional o nacional». Por esta razón, no hay información sobre la participación del profesorado en formación en dichos programas durante su FIP.

El gráfico 5.6 muestra que los programas de la UE son el principal plan de financiación utilizado. El porcentaje del profesorado que se desplazó al extranjero por motivos profesionales a través de un programa de la UE es del 22,5 %, frente al 15,0 % de los programas nacionales o regionales. En algunos países, esta tendencia fue aún más marcada, ya que los docentes que salieron al extranjero mediante financiación de la UE representaban al menos el doble o más de los que salieron con financiación nacional o regional. Este fue el caso de Bélgica (Comunidad francófona), Dinamarca, Malta, Finlandia y Suecia. En cambio, en Croacia, Chipre y Hungría, el impacto de ambas fuentes de financiación fue aproximadamente el mismo. Los datos anteriores de TALIS (2013) ya destacaban que el porcentaje del profesorado que se desplazaba al extranjero con el apoyo de un programa de la UE era mayor a la del que se desplazaba con el apoyo de un programa nacional.

Gráfico 5.6: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que se ha desplazado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad, 2018



%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Programa de la UE	22,5	15,8	13,3	31,6	31,7	22,8	38,1	24,9	14,0	23,1	13,3	30,9	45,8
Programa nacional o regional	15,0	5,7	8,6	23,6	21,4	9,3	29,8	17,4	10,0	24,4	7,9	31,5	23,6
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	TR	
Programa de la UE	22,0	45,5	20,4	31,4	46,9	37,2	28,0	33,9	26,6	18,8	32,9	50,8	
Programa nacional o regional	22,2	18,6	14,8	21,5	29,7	20,6	16,3	16,4	9,0	13,2	19,1	26,2	

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 5.8 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 56 de TALIS 2018: «¿Ha estado alguna vez en el extranjero por motivos profesionales en su carrera como docente o durante su educación o formación docente?», opción (b) «como docente en un programa de la UE» y (c) «como docente en un programa regional o nacional». El profesorado puede haber participado en ambos tipos de programas.

Los docentes que se habían desplazado son quienes marcaron «sí» en al menos una de las subpreguntas (a-e) de la pregunta 56. El uso de la negrita en la tabla indica diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE.

⁽²⁰³⁾ Véase la guía del programa Erasmus+ 2020 en https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020_en

UE se refiere a todos los países y regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en el 2018, excepto Lituania y Austria. Incluye UK-ENG.

Se pueden hacer algunas observaciones si se consideran tanto las tasas de movilidad transnacional del profesorado (véase el gráfico 5.1) como la existencia o ausencia de planes nacionales de financiación de movilidad (véase el gráfico 5.5). El análisis estadístico de la participación declarada por el profesorado en la movilidad transnacional en TALIS 2018 indica que los planes nacionales que permiten periodos de estancia en el extranjero con fines profesionales pueden ser un importante factor de apoyo. En los países en los que no existen planes de movilidad nacional, el 29,4 % del profesorado se ha desplazado (véase el cuadro 5.1 del anexo II). La participación es superior por un poco más de 10 puntos porcentuales en los países que tienen un plan de movilidad nacional (41,1 %). Sin embargo, los planes de financiación de la UE siguen siendo el medio de apoyo financiero más importante para acceder a los planes de movilidad transnacional.

5.6. Conclusiones

Existe un consenso en Europa de que la movilidad transnacional contribuye al desarrollo de una amplia gama de competencias en el profesorado y debe fomentarse. Sin embargo, sólo una minoría de los profesores europeos ha salido al extranjero por motivos profesionales. En 2018, sólo el 40,9 % de los profesores de la UE se había desplazado al menos una vez como estudiante, como profesor o como ambas cosas. La movilidad del profesorado está por encima del nivel de la UE en los países nórdicos y bálticos, Chequia, Chipre, España, Países Bajos y Eslovenia. De 2013 a 2018, la movilidad transnacional del profesorado ha aumentado en los 17 países europeos en los que hay datos disponibles. Cabe mencionar que toda tendencia en la movilidad de los profesores en los próximos años tendrá que analizarse a la luz de las perturbaciones que ha causado la Covid-19 en los programas de movilidad transnacional y en los viajes por Europa.

Como ya ocurría en 2013, «acompañar a estudiantes visitantes», «aprender idiomas» y «estudiar, como parte de mi formación docente» son los tres motivos más comunes para ir al extranjero, pues cada uno de ellos fue mencionado por alrededor de la mitad de los profesores que salieron al extranjero en 2018. Sólo el 21,6 % declaró haber viajado al extranjero para aprender sobre otros temas. Lamentablemente, los datos de TALIS 2018 no exploran otras formas de movilidad que también se centran en la dimensión del desarrollo profesional, como los cursos de formación, los seminarios o conferencias, o la observación de profesionales.

La movilidad transnacional de los profesores varía en función de la asignatura impartida. Al igual que en 2013, los profesores de lenguas extranjeras modernas son quienes presentan más movilidad transnacional, en comparación con los profesores de otras cuatro asignaturas principales. En 2018, alrededor del 70 % de los profesores de lenguas extranjeras había estado en el extranjero durante la FIP o como profesores. Sin embargo, esto significa que casi el 30 % del profesorado de lenguas extranjeras modernas en la UE que respondió a la encuesta nunca ha participado en un programa de movilidad transnacional, lo que podría tener consecuencias negativas en la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. En comparación con los profesores de lenguas extranjeras, la movilidad transnacional de los profesores de otras asignaturas es considerablemente menor, y oscila entre alrededor del 40 % de los profesores de lengua y ciencias sociales, y no más del 30 % de los profesores de matemáticas. Islandia constituye una marcada excepción a esta pauta, ya que los profesores de todas las asignaturas comunicaron niveles de movilidad superiores al 70 %.

El estudio TALIS (2018) trata la movilidad transnacional de los profesores durante dos períodos específicos: la movilidad durante la formación inicial del profesorado y la movilidad como profesor en ejercicio. Viajar al extranjero como profesor o como estudiante se describe como una «importante

experiencia de aprendizaje»⁽²⁰⁴⁾, que puede entrañar beneficios para las competencias lingüísticas, interculturales o didácticas de los profesores. Sin embargo, la movilidad transnacional no está muy extendida entre los estudiantes de magisterio. En 2018, alrededor de una quinta parte de los profesores (20,9 %) de la UE afirmaba que había ido al extranjero durante sus estudios, con variaciones importantes entre países. En lo que respecta al profesorado en ejercicio, aproximadamente un tercio (32,9 %) del profesorado de la UE declaró haber tenido una experiencia de movilidad transnacional, pero con variaciones entre países. La movilidad transnacional de los profesores en ejercicio está por debajo del nivel de la UE en Bélgica (comunidades francesa y flamenca), Bulgaria, Croacia, Italia, Malta, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra) y Turquía. Es necesario eliminar los obstáculos para la movilidad transnacional de los profesores, como afirman las recientes conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro. Como han subrayado otros informes, los principales obstáculos para la movilidad de los estudiantes de magisterio incluyen problemas financieros y de reconocimiento (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019c y 2020b). Para los profesores en ejercicio, entre los obstáculos se incluyen las responsabilidades familiares y las dificultades para conseguir profesores sustitutos (Comisión Europea, 2012). Además, la falta de competencias lingüísticas es un problema transversal⁽²⁰⁵⁾. Sin embargo, reforzar la movilidad de los estudiantes de magisterio también puede mejorar la movilidad transnacional de los profesores en ejercicio. De hecho, los datos muestran que los estudiantes de magisterio que tuvieron la oportunidad de pasar un periodo de estudios en otro país son más propensos a aprovechar las oportunidades de salir al extranjero con fines profesionales más adelante.

Existen programas nacionales de financiación para apoyar a los profesores que deseen pasar una temporada en el extranjero con fines de desarrollo profesional en menos de la mitad de los países europeos, sobre todo en Europa occidental y septentrional. Estos planes de financiación pueden aplicarse a todos los docentes, independientemente de la asignatura que impartan, o pueden dirigirse específicamente al profesorado de lengua extranjera. Los datos parecen indicar que la participación en la movilidad transnacional es mayor en los países en los que las administraciones de rango superior organizan planes de rango superior para apoyar las estancias profesionales del profesorado en el extranjero. Sin embargo, los programas de la UE siguen siendo el principal sistema de financiación.

⁽²⁰⁴⁾ DO C 193 de 9.6.2020, p. 13.

⁽²⁰⁵⁾ Conclusiones del Consejo del 26 de mayo de 2020 sobre personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020, p. 11.

CAPÍTULO 6: BIENESTAR DE LOS PROFESORES EN EL TRABAJO

El bienestar laboral del profesorado ha pasado a ser un objetivo de primer orden en los programas políticos europeos y nacionales. Las conclusiones del Consejo sobre «personal docente y formador europeo del futuro» ⁽²⁰⁶⁾ subrayan que el bienestar del profesorado es un factor clave para aumentar el atractivo de la profesión: El bienestar del profesorado y de los formadores influye en la satisfacción laboral y en el entusiasmo por su trabajo, y repercute en el atractivo de su profesión y, por tanto, en su permanencia en ella. «Este es un factor importante para la calidad y rendimiento, que se correlaciona con sus propias motivaciones y con la motivación y los logros de sus alumnos». Por lo tanto, se invita a los Estados miembros a considerar el bienestar del profesorado y su resiliencia como un área política clave.

El bienestar puede guardar relación con diferentes aspectos de la profesión docente: la carga de trabajo, el entorno laboral, las condiciones de trabajo, la sensación de seguridad, el apoyo de los colegas y de las instituciones, los aspectos relacionales con el alumnado, los padres, los demás profesores y otras partes interesadas que forman parte del centro educativo y, por supuesto, el aprecio de la comunidad en general. Si estos aspectos son una fuente de experiencias negativas, los docentes pueden encontrarse en un estado de agotamiento físico y emocional, de estrés y de desgaste profesional, y su salud mental y física puede verse afectada. El estudio de la Comisión Europea sobre las medidas normativas para mejorar el atractivo de la profesión docente en Europa destaca el estrés como uno de los factores que hacen que la profesión docente sea especialmente difícil (Comisión Europea, 2013a, p. 175). La OCDE (2020, p. 102) subraya que el profesorado que experimenta altos niveles de estrés en el trabajo es más propenso a informar de su intención de dejar la enseñanza y cambiar de carrera en los cinco años siguientes. Hay pruebas de que el estrés del profesorado puede afectar a la calidad de su enseñanza y la motivación del alumnado (Fernet et al., 2012; Klusmann et al., 2008). En un estudio, se descubrió que los niveles de estrés del profesorado también repercutían en los niveles de estrés durante la mañana del alumnado de primaria al llegar al centro educativo (Oberle y Schonert-Reichl, 2016). Algunos datos también asocian el estrés del profesorado con la satisfacción laboral (Collie, Shapka y Perry, 2012), el compromiso (Klassen et al., 2013), las tasas de desgaste profesional (Betoret, 2009) y el abandono del profesorado (Skaalvik y Skaalvik, 2011).

Generalmente, las condiciones laborales se consideran un factor principal que favorece el bienestar (Béteille y Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty, Edmonds, Blatchford y Martin, 2001). Kyriacou (2001) destaca que el estrés del profesorado debe considerarse el resultado del desequilibrio percibido entre las exigencias de su trabajo y los recursos de los que se dispone. Asimismo, McCarthy (2019) subraya que comprender la capacidad del profesorado para afrontar el estrés en el trabajo significa explorar cómo evalúan el equilibrio entre dichas demandas y recursos. Otros autores han subrayado los vínculos que existen entre los resultados de aprendizaje del alumnado y los niveles de estrés del profesorado, la tasa de desgaste profesional, la autoeficacia y las capacidades de superación (Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2017); el impacto de la cooperación entre docentes con respecto a niveles de estrés (Wolgast y Fischer, 2017); el vínculo entre las medidas de responsabilidad y niveles altos de estrés del profesorado (Ryan et al., 2017); y la importancia de la relación docente-estudiante (Spilt et al., 2011).

En este capítulo, se analiza el estrés que el profesorado relata que experimenta en el trabajo, y se investigan las posibles fuentes de estrés, así como los elementos que parecen mitigar los niveles de estrés. En la primera sección, se estudian los niveles de estrés percibidos que el profesorado comunicó en la encuesta TALIS 2018. Los datos revelan que, en algunos países, el número de docentes que declaran niveles elevados de estrés debería ser motivo de preocupación. Esto puede afectar al atractivo de la profesión docente como a la capacidad general de los sistemas educativos para conservar buenos docentes.

⁽²⁰⁶⁾ Conclusiones del Consejo del 26 de mayo del 2020 sobre personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020, C 193/16.

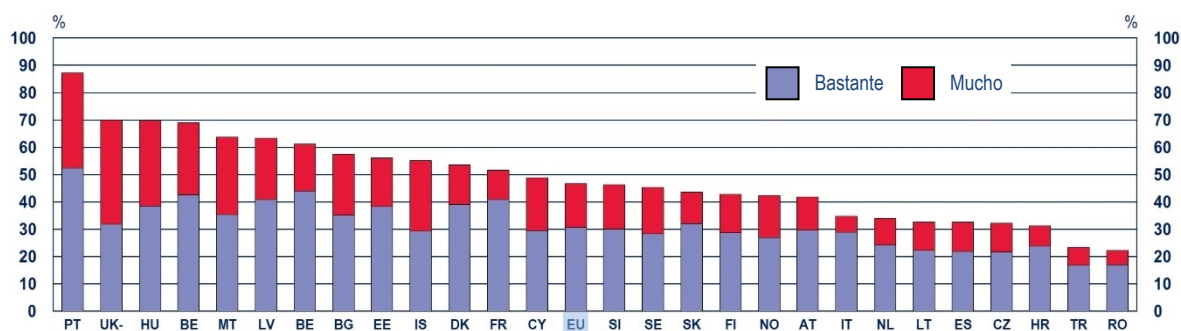
En la segunda sección, se analizan las fuentes de estrés que los docentes señalan en la encuesta. En la sección 3, se examinan los vínculos entre los niveles de estrés y las condiciones laborales, el entorno laboral y la percepción de autoeficacia; elementos que —según la literatura de la investigación— podrían desempeñar un papel en el aumento de los niveles de estrés o en el refuerzo de los mecanismos de superación del profesorado.

El análisis revela que, en toda Europa, muchos docentes sufren de estrés en el trabajo. Los datos parecen indicar que los niveles de estrés son menores cuando los docentes trabajan en entornos escolares que perciben como colaborativos, cuando se sienten seguros de sí a la hora de motivar al alumnado y controlar su comportamiento y cuando sienten que tienen autonomía en su trabajo. Por el contrario, los docentes dicen experimentar mayor estrés cuando trabajan en aulas que perciben como conflictivas, trabajan durante muchas horas y están sujetos a evaluaciones como requisito para avanzar en su carrera.

6.1. Niveles de estrés

Los datos de TALIS 2018 revelan que el estrés es común entre el profesorado europeo. El gráfico 6.1 muestra que, en Europa, casi el 50 % del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria sufre estrés en el trabajo. En 12 sistemas educativos ⁽²⁰⁷⁾, más del 50 % del profesorado afirma experimentar «bastante» o «mucho» estrés. En Portugal, casi el 90 % del profesorado declaró sentirse estresado, al igual que el 70 % del profesorado de Hungría y el Reino Unido (Inglaterra). Más preocupante aún es que en los tres países, el porcentaje del profesorado que experimenta «mucho» estrés duplica el valor de la UE. En Bélgica (Comunidad flamenca), Malta e Islandia, el porcentaje de docentes que experimentan «mucho» estrés está 10 puntos porcentuales por encima de la UE. En el otro extremo del espectro, se encuentran los docentes que trabajan en Rumanía y Turquía, donde solo uno de cada cinco docentes declaró sufrir de estrés en el trabajo.

Gráfico 6.1: Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que experimenta «bastante» o «mucho» estrés en el trabajo, 2018



	PT	UK-ENG	HU	BE nl	MT	LV	BE fr	BG	EE	IS	DK	FR	CY	UE
Total	87,2	70,1	69,9	69,1	63,8	63,5	61,3	57,4	56,2	55,2	53,5	51,7	48,9	46,8
Bastante	52,5	31,9	38,4	42,6	35,3	40,8	44,0	35,1	38,3	29,2	39,0	40,8	29,6	30,8
Mucho	34,8	38,2	31,5	26,6	28,5	22,7	17,3	22,3	17,9	26,0	14,5	10,9	19,3	16,0
	SI	SE	SK	FI	NO	AT	IT	NL	LT	ES	CZ	HR	TR	RO
Total	46,4	45,4	43,5	42,8	42,5	41,9	34,8	34,1	32,7	32,6	32,3	31,2	23,4	22,2
Bastante	30,0	28,3	32,0	28,7	27,0	29,7	28,9	24,1	22,3	21,8	21,7	23,7	16,7	17,0
Mucho	16,4	17,1	11,5	14,2	15,5	12,2	5,9	10,0	10,4	10,8	10,6	7,4	6,7	5,2

Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 6.1 del anexo II).

⁽²⁰⁷⁾ Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Francia, Letonia, Hungría, Malta, Portugal, Reino Unido (Inglaterra) e Islandia.

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 51: «En su experiencia como docente en este centro, ¿en qué medida se dan las siguientes situaciones?» opción (a) «Experimento estrés en el trabajo». Las respuestas posibles son «nada en absoluto», «en cierta medida», «bastante» y «mucho».

Los datos están clasificados en orden descendente del total de las dos categorías «bastante» y «mucho».

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Para las categorías «bastante» y «mucho» se indican en negrita las diferencias estadísticamente significativas respecto al valor de la UE. Para la categoría «Total» no se calculan diferencias estadísticamente significativas.

Además de la experiencia general del estrés en el trabajo, el cuestionario TALIS 2018 estudia otras tres dimensiones: el impacto de la actividad docente en la salud mental del profesorado, el impacto en su salud física y el equilibrio entre el trabajo y la vida personal.

En general, en Europa, el 24 % y el 22 % del profesorado afirma que su trabajo tiene un impacto negativo en su salud mental y física, respectivamente (véase el cuadro 6.1). Sin embargo, en Bélgica (Comunidad francófona) y Portugal, más de la mitad del profesorado considera que su trabajo afecta negativamente a su salud mental y física. La salud mental es también una preocupación para uno de cada tres docentes en Bélgica (Comunidad flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Francia, Letonia y el Reino Unido (Inglaterra).

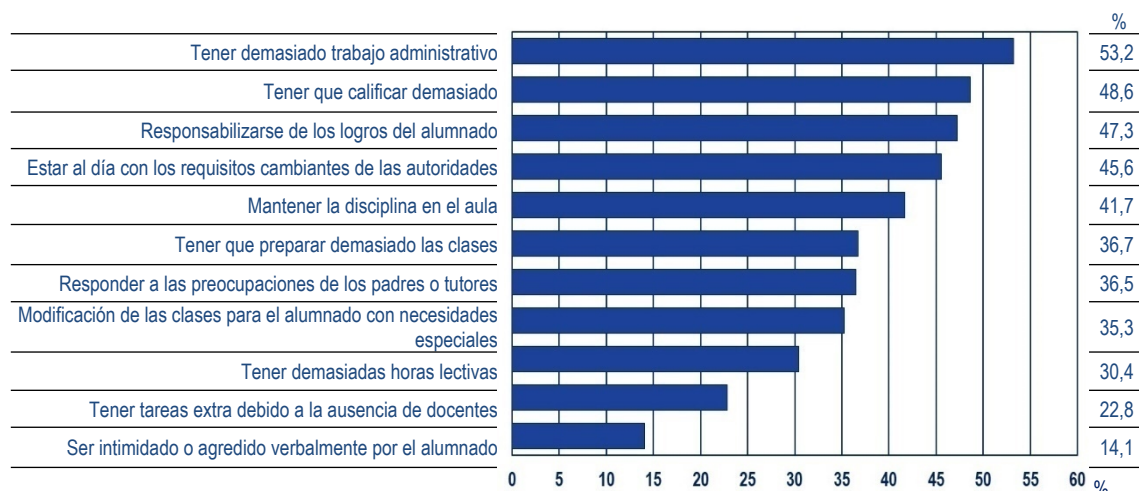
El equilibrio entre el trabajo y la vida personal también es un factor importante para medir el bienestar, y puede influir en el atractivo de la profesión docente. Según la OCDE (2019a, p. 124), gran parte del profesorado indicó que «el horario de enseñanza encaja con las responsabilidades de mi vida personal» es una de las motivaciones para convertirse en docente, lo que demuestra que este equilibrio es, por lo tanto, un elemento importante a la hora de elegir una carrera docente. Los datos de TALIS 2018 indican que, en la UE, casi el 55 % de los docentes afirman que su trabajo les deja «bastante» o «mucho» tiempo para sus vidas personales, lo que significa, de todos modos, que gran parte del profesorado no tiene una visión tan positiva del equilibrio entre la vida laboral y personal de la profesión docente. Además, en el Reino Unido y en Islandia, solo uno de cada cuatro docentes considera que su trabajo les deja «bastante» o «mucho» tiempo para su vida personal. El impacto del total de horas laborales como factor de estrés se analiza con más detalle en la sección 6.3.

6.2. Fuentes de estrés: el papel de las tareas y responsabilidades

En la encuesta TALIS 2018, se pedía al profesorado que indicara la medida en que una lista predeterminada de cuestiones podía considerarse una fuente de estrés. En los siguientes párrafos, se analizan sus respuestas.

El gráfico 6.2 muestra que, en la UE, el profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria menciona «trabajo administrativo» como su principal fuente de estrés. Además, los datos revelan que tres de las cuatro principales fuentes de estrés no están directamente relacionadas con las tareas principales de la enseñanza: el trabajo administrativo, la responsabilidad por los logros del alumnado y los requisitos de las autoridades.

Gráfico 6.2: Porcentaje del profesorado que indica que las siguientes cuestiones son una fuente de «bastante» o «mucho» estrés en la primera etapa de Educación Secundaria, en la UE, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 6.2 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 52 «Al pensar en su trabajo en este centro, ¿en qué medida las siguientes cosas son fuentes de estrés en su trabajo?». Las respuestas «bastante» y «mucho» se agrupan.

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

La percepción de que el trabajo administrativo es una fuente de estrés varía según los países (véase el cuadro 6.2 del anexo II). Mientras que en Estonia y Finlandia solo uno de cada tres docentes considera que el trabajo administrativo es una fuente de estrés, más de dos tercios lo consideran así en Bélgica (Comunidad flamenca) y Portugal. No es de extrañar que en los países en los que el profesorado declaró dedicar más tiempo a las tareas administrativas (véase el cuadro 1.4 del anexo II), también indicaran, de media, mayores niveles de estrés debido a las tareas administrativas.

En la UE, «tener que calificar demasiado» es la segunda fuente de estrés más importante que indicó el profesorado. Asimismo, en los países en los que el profesorado declaró dedicar más tiempo a las calificaciones (véase la tabla 1.4 del anexo II), también indicaron, de media, mayores niveles de estrés debido a tener que calificar demasiado.

Los estudiosos han señalado que las medidas de responsabilidad basadas en pruebas son uno de los predictores del estrés y la insatisfacción laboral del profesorado (Ryan et al., 2017; von der Embse et al., 2016a; von der Embse et al., 2016b). «Ser considerado responsable del rendimiento de los alumnos» es la tercera fuente de estrés más señalada. Sin embargo, en Finlandia y Noruega solo uno de cada cinco docentes indica que esto es una fuente de «bastante» o «mucho» estrés.

La cuarta fuente de estrés más señalada es «estar al día con los requisitos cambiantes de las autoridades». En los Países Bajos, menos del 20 % del profesorado está preocupado por ello, mientras que, en Francia, Malta, Lituania y Portugal, más del 60 % del profesorado experimenta estrés debido a los cambios en las exigencias de las autoridades.

Las demás causas de estrés enumeradas en el gráfico 6.2 guardan una relación más directa con el trabajo del profesorado. Se trata de tareas básicas relacionadas con la enseñanza (por ejemplo, la preparación de las clases), o bien, que forman parte de las tareas relacionales del profesorado (por ejemplo, mantener la disciplina en el aula, responder a las preocupaciones de los padres o tutores). En los siguientes análisis, se examinan algunas de ellas, así como cuestiones más amplias relacionadas con el ambiente escolar.

6.3. Fuentes de estrés: el impacto de los elementos sistémicos y los contextos de trabajo

Además de las fuentes de estrés enumeradas en el gráfico 6.2, hay otros factores que pueden contribuir al aumento o disminución de la experiencia de estrés del profesorado. El siguiente análisis explora el impacto de los elementos sistémicos, como los modelos de carrera, así como las percepciones y experiencias del profesorado, tales como el ambiente colaborativo escolar y la percepción de autoeficacia. Utiliza tres modelos de regresión diferentes que se explican más adelante.

El análisis se basa en una puntuación del índice de estrés, que combina las respuestas de los docentes a los cuatro elementos relacionados con el estrés que figuran en la encuesta ⁽²⁰⁸⁾:

1. «Experimento estrés en mi trabajo».
2. «Mi trabajo me deja tiempo para mi vida personal».
3. «Mi trabajo tiene un impacto negativo en mi salud mental».
4. «Mi trabajo tiene un impacto negativo en mi salud física».

Cada pregunta tiene cuatro categorías de respuesta, a las que se asignaron valores de 1 a 4: «Nada en absoluto» (1), «en cierta medida» (2), «bastante» (3) y «mucho» (4). Por lo tanto, la puntuación del índice de estrés tiene un valor mínimo de 4 y un valor máximo de 16. El gráfico 6.3 muestra los valores promedio de la puntuación del índice de estrés por países. En la UE, la puntuación media es de 8,6. La puntuación promedio del índice de estrés en Francia, Eslovaquia y Suecia se acerca a esta media. El profesorado de Rumanía indicó los niveles más bajos de estrés (7,6 puntos), mientras que el de Portugal obtuvo la puntuación más alta (11 puntos).

El impacto de los elementos sistémicos: modelos de carrera, evaluación sumativa y desarrollo profesional continuo (DPC)

En el capítulo 1, se examinaron los modelos de carrera y el papel que desempeñan la evaluación sumativa y el DPC en los procesos de avance en la carrera. El siguiente análisis examina los posibles vínculos entre estos elementos sistémicos y los niveles de estrés. Se han realizado análisis de regresión utilizando la puntuación del índice de estrés como variable dependiente y tres elementos sistémicos diferentes como variables independientes. Estos son: el modelo de carrera (de un solo nivel o de varios niveles: véase el gráfico 1.12), la evaluación como requisito para el avance en la carrera (véase el gráfico 1.13) y el DPC como requisito para dicho avance (véase el gráfico 1.13).

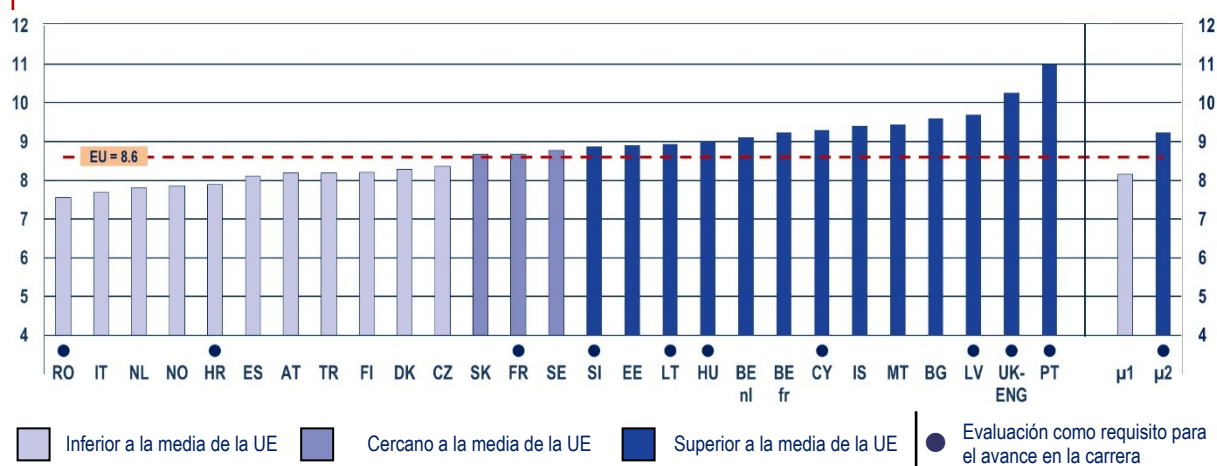
Dos variables sistémicas tienen un impacto estadísticamente significativo en los niveles de estrés (véase el cuadro 6.4 del anexo II). La evaluación como requisito para avanzar en la carrera está asociada a un aumento de la puntuación del índice de estrés (1,26; S.E. 0.04). El profesorado de los países en los que el DPC es un requisito para avanzar en la carrera declara, de media, niveles de estrés más bajos (-0,53; S.E. 0.04). Los cambios en el estrés declarado por el profesorado y las estructuras profesionales son menores (-0,07; S.E. 0.04) y la diferencia no es estadísticamente significativa. Por lo tanto, no hay una diferencia sustancial en los niveles de estrés que declara el profesorado que trabaja en sistemas con modelos de carrera de varios niveles y los que trabajan en entornos profesionales de un solo nivel.

El gráfico 6.3 ilustra la relación entre los niveles de estrés y la evaluación como requisito para el avance en la carrera (véase también el gráfico 1.13). El gráfico compara las puntuaciones promedio del índice

⁽²⁰⁸⁾ Cuestionario para docentes TALIS 2018, pregunta 51.

de estrés por países e indica los sistemas que tienen la evaluación del profesorado como requisito para el avance en la carrera. Los datos revelan que, de media, el profesorado declara niveles de estrés más elevados en aquellos países en los que la evaluación es un requisito formal para el avance en la carrera (μ_2 media 9,2; S.E. 0.03). En los países que no tienen este requisito, los niveles de estrés del profesorado eran, de media, más bajos (μ_1 media 8,2; S.E. 0.02) ⁽²⁰⁹⁾.

Gráfico 6.3: Puntuación del índice de estrés del profesorado frente a la evaluación como requisito para el avance en la carrera profesional, en la primera etapa de Educación Secundaria, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de Eurydice y TALIS 2018 (véase el cuadro 6.3 del anexo II).

Datos (gráfico 6.3)

UE	RO	IT	NL	NO	HR	ES	AT	TR	FI	DK	CZ	SK	FR	SE
8,6	7,6	7,7	7,8	7,9	7,9	8,1	8,2	8,2	8,2	8,3	8,4	8,7	8,7	8,8
SI	EE	LT	HU	BE nl	BE fr	CY	IS	MT	BG	LV	UK-ENG	PT	μ_1	μ_2
8,9	8,9	8,9	9,0	9,1	9,2	9,3	9,4	9,4	9,6	9,7	10,3	11,0	8,2	9,2

Fuente: Eurydice, a partir de Eurydice y TALIS 2018 (véase el cuadro 6.3 del anexo II).

Notas explicativas

El gráfico se basa en las respuestas del profesorado a la pregunta 51 «En su experiencia como docente en este centro, ¿en qué medida se dan las siguientes situaciones?», opción (a) «Experimento estrés en mi trabajo», opción (b) «Mi trabajo me deja tiempo para mi vida personal», opción (c) «Mi trabajo tiene un impacto negativo en mi salud mental», opción (d) «Mi trabajo tiene un impacto negativo en mi salud física».

Los datos están clasificados en orden ascendente a partir de la puntuación del índice de estrés. La intensidad del color de las barras y el uso de la **negrita** en el cuadro que aparece debajo del gráfico indican diferencias estadísticamente significativas con respecto a la media de la UE.

«Evaluación como requisito para el avance en la carrera» las regulaciones de rango superior, véase el gráfico 1.13.

μ_1 =media de los países que no tienen «evaluación como requisito para el avance en la carrera». μ_2 = media de los países que sí tienen la «evaluación como requisito para el avance en la carrera».

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG.

Mientras que solo dos de los países (Croacia y Rumanía) que tienen una puntuación de estrés promedio inferior a la media de la UE tienen la evaluación como requisito para el avance en la carrera, siete países (Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Portugal, Eslovenia y el Reino Unido [Inglaterra]) que tienen la evaluación como requisito tienen una puntuación media superior a la media de la UE.

⁽²⁰⁹⁾ Diferencia entre μ_1 y μ_2 : 1.08; S.E. 0.04.

El impacto del contexto: las condiciones laborales, el ambiente escolar y del aula, y la auto percepción

Se ha desarrollado un segundo modelo para realizar los análisis de regresión mediante una mezcla de elementos contextuales que abarcan las condiciones laborales del profesorado, el entorno en el que trabajan y la percepción de su autoeficacia.

Como se ha destacado en la introducción de este capítulo, generalmente, las condiciones laborales se consideran un factor principal que favorece el bienestar (Béteille y Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty, Edmonds, Blatchford y Martin, 2001). El modelo de regresión incluye tres elementos para esta primera dimensión: el tiempo de trabajo, los años de experiencia y el hecho de tener un contrato indefinido.

La evidencia de la investigación empírica también apunta a elementos contextuales, como el comportamiento del alumnado (Collie et al., 2012; Geving, 2007; Lewis, Roache y Romi, 2011; Pang, 2012), el ambiente escolar (Fernet et al., 2012; Greyson y Álvarez, 2008; Wolgast y Fischer, 2017) y el sentido de autonomía del profesorado (Pearson y Moomaw, 2005; Tuettemann y Punch, 1992) como factores que influyen en el bienestar laboral del profesorado. Por lo tanto, el modelo de regresión incluye estos tres aspectos a través de los siguientes elementos: la percepción de trabajar en un aula conflictiva, la percepción de trabajar en un centro educativo colaborativo y la medida en que el profesorado se considera autónomo en su trabajo.

La tercera dimensión considerada en los análisis de regresión está relacionada con la auto percepción del profesorado sobre sus capacidades. Varios estudiosos han indicado que la autoeficacia del profesorado está positivamente correlacionada con la satisfacción y el compromiso laboral (Collie et al, 2012; Gilbert, Adesope and Schroeder, 2014; Klassen and Chiu, 2010; Skaalvik and Skaalvik, 2014) y negativamente correlacionada con el estrés laboral y el desgaste profesional (Brouwers y Tomic, 2000; Skaalvik y Skaalvik, 2010, 2014). Bandura (2006) considera que la percepción de autoeficacia es un mecanismo central del ser humano. Creer en la autoeficacia propia influye en la forma en que las personas ven las oportunidades y los retos contextuales, lo que influye en los comportamientos, las decisiones y la energía, determinación y resiliencia que las personas tendrán para trabajar por cumplir sus metas cuando se enfrenten a los obstáculos. La confianza que el profesorado tiene en sus capacidades como profesionales podría, por lo tanto, desempeñar un papel en el estrés que experimentan: un docente con confianza en sí mismo podría tener niveles más bajos de estrés, mientras que un docente que no siente tanta confianza podría experimentar las diferentes facetas de su trabajo con mayor estrés. Esto también podría ser una relación inversa, y los docentes sometidos a gran cantidad de estrés pueden perder la confianza en sí mismos (Skaalvik y Skaalvik, 2017). Hoy en día, la enseñanza no consiste únicamente en el acto de facilitar conocimientos y habilidades, a pesar de que siga siendo el objetivo principal del trabajo docente. También consiste en controlar a un grupo de alumnos y motivarlos para que tengan confianza, curiosidad y autonomía. Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) consideran que la autoeficacia del profesorado es una autoevaluación de sus capacidades de alcanzar los resultados deseados en el compromiso y el aprendizaje del alumnado, incluso cuando se enfrentan a alumnos difíciles o desmotivados. Por lo tanto, los análisis de regresión se han llevado a cabo mediante tres variables que tratan estos tres aspectos: la autoeficacia en las habilidades de instrucción, el control del comportamiento del alumnado y la capacidad de motivarlos.

El cuadro 6.5 del anexo II ofrece información detallada sobre la construcción de cada variable independiente.

El gráfico 6.4 sintetiza los resultados de los análisis de regresión multivariante realizados sobre estas variables para cada sistema educativo europeo que participó en TALIS 2018. Los números de los ejes

muestran en cuántos sistemas educativos una determinada variable tiene un impacto estadísticamente significativo en la variable dependiente (el índice de estrés). El número máximo (27) se alcanza cuando una variable independiente tiene un impacto estadísticamente significativo ($p < 0,05$) en la puntuación del índice de estrés en todos los sistemas educativos. El efecto de cada variable independiente sobre la variable dependiente se observa bajo el control de todos los demás factores incluidos en la regresión.

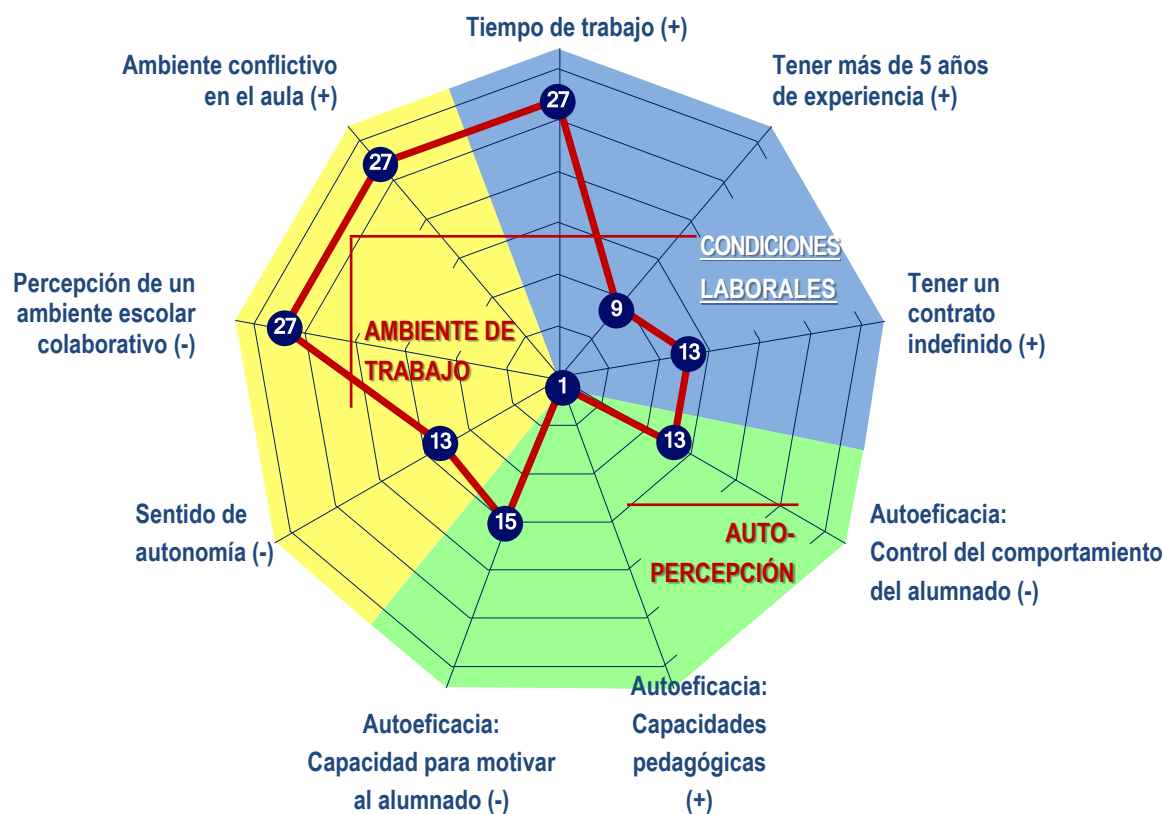
Hay cierta variación en el ajuste del modelo en los países analizados. En el Reino Unido (Inglaterra), el porcentaje de varianza explicada es de casi el 20 % ($RSQ=0,19$), mientras que en Dinamarca y Malta es del 10 % ($RSQ=0,096$ y $0,098$ respectivamente). Además, la regresión multivariante con todas las variables enumeradas en el gráfico 6.4 se realizó agrupando todos los sistemas educativos participantes de la UE. En la UE, el modelo con nueve variables independientes explica el 16 % de la varianza de los niveles de estrés ($RSQ=0,16$).

Ambiente de trabajo: aulas conflictivas, ambiente escolar colaborativo y sentido de la autonomía

Los resultados destacan la importancia del entorno de trabajo. Los análisis de regresión multivariante indican que, en los 27 sistemas educativos considerados, el profesorado mostró mayores probabilidades de expresar niveles de estrés más elevados cuando trabaja en aulas conflictivas o en centros en los que se percibe un bajo nivel de colaboración entre docentes. En la UE, el cambio en la puntuación promedio del índice de estrés es de 1,00 puntos (S.E. 0.04) si el profesorado considera que el entorno del aula es conflictivo, y -1,17 puntos (S.E. 0.05) si el profesorado considera que el entorno escolar es colaborativo. Además, el profesorado que experimenta más autonomía en su trabajo es más propenso a indicar niveles más bajos de estrés. En la UE, el promedio de la puntuación del índice de estrés cambia en -0,81 puntos (S.E. 0.11) cuando el profesorado se considera más autónomo en su trabajo. Además, a nivel nacional, esta variable independiente muestra valores estadísticamente significativos ($p < 0,05$) en 13 sistemas educativos⁽²¹⁰⁾. Estos resultados parecen indicar que el ambiente del centro y del aula, así como el sentido de autonomía de los docentes hacia su trabajo, pueden desempeñar un papel importante en el bienestar del profesorado. Las políticas que buscan mejorar el bienestar del profesorado podrían, por lo tanto, tratar de reforzar el papel del trabajo en equipo y la colaboración dentro de los centros, apoyar al docente para desarrollar las competencias sociales e interpersonales y desarrollar el sentido de autonomía del profesorado en su trabajo.

⁽²¹⁰⁾ En los siguientes 13 sistemas educativos, la puntuación del índice de estrés disminuye: Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, España, Francia, Croacia, Chipre, Hungría, Malta, Austria, Portugal, Reino Unido (Inglaterra) y Turquía. En Finlandia, la puntuación del índice de estrés es más alta.

Gráfico 6.4: Número de países y regiones donde los aspectos seleccionados de la vida profesional del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria tienen un impacto estadísticamente significativo en la puntuación del índice de estrés, 2018



Fuente: Eurydice, a partir de TALIS 2018 (véase el cuadro 6.5 del anexo II).

Resultados de la regresión en la UE

	UE β	S.E.		UE β	S.E.
Tiempo de trabajo	0,05	(0,00)	Percepción del sentido de autonomía	-0,81	(0,11)
Tener más de 5 años de experiencia	0,19	(0,06)	Percepción del clima escolar de colaboración	-1,17	(0,05)
Tener un contrato indefinido	0,51	(0,06)	Percepción de un ambiente conflictivo en el aula	1,00	(0,04)
Percepción de autoeficacia: Control del comportamiento del alumnado	-0,57	(0,06)			
Percepción de autoeficacia: Capacidades pedagógicas	-0,14	(0,08)			
Percepción de autoeficacia: Capacidad para motivar al alumnado	-0,10	(0,05)			

Notas explicativas

El gráfico muestra el número de países en los que el impacto de la variable independiente es estadísticamente significativo para la variable dependiente (puntuación del índice de estrés - véase el gráfico 1.18). El símbolo «+» se refiere a una relación positiva, mientras que el símbolo «-» se refiere a una relación negativa. Las categorías «tiempo de trabajo», «tener más de 5 años de experiencia», «tener un contrato indefinido», «ambiente conflictivo en el aula» y «autoeficacia»: Las «capacidades de instrucción» se relacionan positivamente con mayores niveles de estrés (por ejemplo, a mayor número de horas de trabajo, más docentes expresan mayores niveles de estrés). Las categorías «autoeficacia: Control del comportamiento del alumnado», «autoeficacia: Capacidad de motivar a los alumnos», «sentido de autonomía» y «ambiente escolar de colaboración» se relacionan negativamente con los niveles de estrés (es decir, cuanto más altos son los niveles de autonomía, más docentes expresan menores niveles de estrés).

«Sentido de autonomía» se relaciona negativamente con la puntuación del índice de estrés en 13 países y regiones y positivamente en un país (Finlandia).

UE se refiere a todos los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye UK-ENG. Los resultados estadísticamente significativos en la UE se indican en negrita.

Condiciones laborales: horas de trabajo, experiencia y contrato de empleo

Dentro de la categoría de condiciones laborales, un factor clave son las horas de trabajo. En todos (27) los sistemas educativos analizados, la probabilidad de que el profesorado indique mayores niveles de estrés si su horario de trabajo es más largo es estadísticamente significativa. En la UE, el promedio de la puntuación del índice de estrés aumenta en 0,05 puntos (S.E. 0.00) por cada hora adicional que el profesorado declare estar trabajando. Esto no es sorprendente: cuantas más horas trabaja el profesorado, más afirma experimentar estrés en el trabajo. Esto es válido en todos los sistemas educativos a pesar de las diferencias en los horarios de trabajo, como se ha visto en el apartado 1.2.2. Las otras dos variables relacionadas con las condiciones laborales, los años de experiencia y el contrato indefinido, muestran resultados estadísticamente significativos en nueve ⁽²¹¹⁾ y 13 ⁽²¹²⁾ sistemas educativos respectivamente. En la UE, el cambio en la puntuación promedio del índice de nivel de estrés es estadísticamente significativo para el profesorado con más de cinco años de experiencia (0,19; E.S. 0.06) y el que tiene un empleo fijo (0,51; S.E. 0.06). Los resultados indican que el profesorado con experiencia tiende a declarar de niveles más altos de estrés en comparación con los docentes noveles. En Bulgaria y Portugal, la puntuación del índice de estrés del profesorado que tiene más de cinco años de experiencia laboral cambia en +1,10 (E.S. 0,16) y +1,09 (E.S. 0,25) respectivamente. Del mismo modo, si todas las demás variables son iguales, el profesorado que tiene contrato indefinido indica niveles más altos de estrés en la mitad de los sistemas educativos analizados.

Autopercepción: control del comportamiento del alumnado, motivación del alumnado y capacidades pedagógicas

En cuanto a la tercera dimensión, los dos elementos que más influyen en el cambio de la puntuación del índice de estrés son la percepción de las propias capacidades del profesorado para controlar el comportamiento del alumnado y motivarlos. En la UE, la puntuación promedio del índice de estrés disminuye en 0,57 puntos (S.E. 0.06) cuando el profesorado se siente seguro de controlar el comportamiento del alumnado, y en 0,10 (S.E. 0.05) cuando el profesorado se siente seguro de motivarlos. En cuanto a estas dos variables independientes, el cambio en la puntuación del índice de estrés es estadísticamente significativo en 13 ⁽²¹³⁾ y 15 ⁽²¹⁴⁾ sistemas educativos, respectivamente. Sorprendentemente, percibir la autoeficacia instructiva como factor que influye en los niveles de estrés no es estadísticamente significativo en la UE. La relación es positiva solo en un país (los Países Bajos: 0.89; S.E. 0.36), ya que el profesorado que indica mayores niveles de autoconfianza en sus capacidades docentes también informa de mayores niveles de estrés.

Estos resultados parecen subrayar que la confianza del profesorado en sus competencias sociales es una dimensión importante para su trabajo y su bienestar. Las competencias sociales permiten al profesorado motivar al alumnado a participar en los debates en el aula y proporcionar un entorno de aprendizaje en el que todos puedan contribuir de forma libre y crítica (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017b, p. 136). Sentirse seguro de sí mismo a la hora de controlar el comportamiento del alumnado, así como de inspirarlos y hacerles participar en el aprendizaje, podría tener un impacto positivo en el bienestar del profesorado, lo que a su vez reduciría el desgaste profesional, el abandono y la desconexión. Probablemente existan varias fuentes de apoyo posibles,

⁽²¹¹⁾ Bulgaria, España, Francia, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Portugal y Eslovaquia.

⁽²¹²⁾ Bélgica (Comunidad flamenca), Bulgaria, Chequia, Dinamarca, España, Italia, Hungría, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Suecia e Islandia.

⁽²¹³⁾ Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, Chequia, España, Francia, Croacia, Lituania, Malta, Portugal, Eslovenia, Islandia y Turquía.

⁽²¹⁴⁾ Bélgica (Comunidad francófona), Chequia, Estonia, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Países Bajos, Austria, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Turquía.

empezando por los proveedores de formación inicial del profesorado y de DPC, así como las estructuras de apoyo escolar que se centran en las competencias sociales e interpersonales.

Combinación de elementos sistémicos y contextuales

Por último, además de los dos modelos analizados anteriormente, un tercer modelo integra todas las variables independientes analizadas en este apartado, tanto las sistémicas como contextuales, y se ejecuta en la UE. La información completa y los resultados de los análisis de regresión figuran en el cuadro 6.6 del anexo II.

En este modelo final, en la UE, todas las variables independientes tienen un impacto estadísticamente significativo en la puntuación del índice de estrés, excepto la percepción de la autoeficacia instructiva. Sin embargo, hay algunas variaciones tanto en la dimensión sistémica como en la contextual.

En cuanto a los elementos sistémicos, el profesorado de los países con un escalafón profesional de varios niveles declara niveles inferiores de estrés (-0,12; S.E. 0.03) y el impacto de esta variable independiente es estadísticamente significativo ⁽²¹⁵⁾. En cuanto a la evaluación sumativa y el DPC, el cambio en la puntuación del índice de estrés es de 1,06 (S.E. 0.04) y -0,51 (S.E. 0.04) respectivamente ⁽²¹⁶⁾, y ambas variables tienen un impacto estadísticamente significativo.

En cuanto a los elementos contextuales, cuando se combinan con los elementos sistémicos, el impacto de algunas variables independientes es mayor. Este es el caso de los años de experiencia, que presenta un mayor impacto global de la experiencia en la puntuación del índice de estrés (0,32; S.E. 0.06) ⁽²¹⁷⁾ y en dos dimensiones de autoeficacia: control del comportamiento del alumnado (-0,61; S.E. 0.06) y capacidad para motivar al alumnado (-0,15 S.E. 0.05) ⁽²¹⁸⁾. Además, la percepción de trabajar en un centro con un ambiente colaborativo y la percepción de trabajar en un aula conflictiva siguen siendo los dos elementos que más influyen en los cambios de la puntuación del índice de estrés (respectivamente -1,14; S.E. 0.04 y 1,06; S.E. 0.04) ⁽²¹⁹⁾.

6.4. Conclusiones

Las conclusiones del Consejo sobre «el personal docente y formador del futuro» ⁽²²⁰⁾ consideran que el bienestar de los profesores es un factor clave para aumentar el atractivo de la profesión docente.

En la UE, casi el 50 % de los profesores afirma sufrir «bastante» o «mucho» estrés en el trabajo. En Hungría, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra), el porcentaje del profesorado que experimenta «mucho» estrés en el trabajo duplica el valor de la UE. Cuando se les pregunta por los factores de estrés, los profesores señalan principalmente la carga de las tareas administrativas, el exceso de calificaciones, ser responsables de los logros del alumnado y tener que adaptarse a las exigencias cambiantes de las autoridades. Por lo tanto, las políticas de rendición de cuentas y las exigencias administrativas, así como el ritmo y la forma de las reformas educativas, podrían influir en la experiencia de estrés laboral de los profesores.

⁽²¹⁵⁾ En el primer modelo, el impacto de los modelos de carrera no es estadísticamente significativo (-0,07; S.E. 0.03).

⁽²¹⁶⁾ En el primer modelo, el cambio en la puntuación del índice de estrés es de 1,26 (S.E. 0.04) y -0,53 (S.E. 0.04) respectivamente.

⁽²¹⁷⁾ En el segundo modelo, el cambio en la puntuación del índice de estrés es de 0,19 (S.E. 0.06).

⁽²¹⁸⁾ En el segundo modelo, el cambio en la puntuación del índice de estrés es de - 0,57 (S.E. 0.06) y -0,10 (S.E. 0.05) respectivamente.

⁽²¹⁹⁾ En el segundo modelo, el cambio en la puntuación del índice de estrés es de -1,17 puntos (S.E. 0.05) y 1,00 punto (S.E. 0.04) respectivamente.

⁽²²⁰⁾ Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre personal docente y formador europeo del futuro, DO C 193 de 9.6.2020.

Varios factores sistémicos y contextuales parecen estar relacionados con los niveles de estrés de los profesores. Los profesores que trabajan más horas afirman sufrir niveles más altos de estrés, al igual que los profesores con más experiencia y los profesores con contratos indefinidos.

Además, los resultados indican que los profesores manifiestan niveles más altos de estrés si trabajan en aulas que consideran conflictivas, o cuando se sienten menos seguros de sí mismos a la hora de manejar el comportamiento del alumnado o de motivarlos. Por otra parte, los profesores afirman sufrir niveles menores de estrés cuando consideran que su entorno escolar es colaborativo y cuando creen que tienen autonomía en su trabajo.

Por último, los profesores que trabajan en sistemas educativos en los que la evaluación es una condición previa para el avance profesional expresan niveles más altos de estrés, mientras que los profesores que trabajan en sistemas en los que el DPC es una condición previa para el avance profesional expresan niveles más bajos.

Estos resultados parecen señalar diferentes factores que podrían estar relacionados con la experiencia de estrés laboral de los profesores, lo que confirma varios de los hallazgos que otros investigadores han estudiado. A nivel sistémico, las autoridades podrían analizar sus políticas sobre la responsabilidad del profesorado, y cómo estas contribuyen a su carga de trabajo, a la presión y a niveles bajos de bienestar. Del mismo modo, el papel, el peso y la dinámica de la evaluación y el DPC en el avance profesional deberían analizarse más a fondo, teniendo en cuenta la relación que tienen con los niveles de estrés percibidos. Las autoridades podrían centrarse en políticas que mejoren las competencias sociales de los profesores, que les permitan desarrollar una cultura de colaboración dentro de los centros educativos y que mejoren la confianza en sí mismos en sus relaciones profesionales con sus colegas y alumnos. Dichas acciones podrían tener como objetivo el desarrollo de estructuras de apoyo y programas de FIP y DPC que puedan desempeñar un papel tanto en los centros educativos como con los profesores.

REFERENCIAS

- Bandura, A., 2006. Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1-43.
- Béteille, T., Loeb, S., 2009. Teacher quality and teacher labor markets. En Sykes, G., Schneider, B., Plank, D.N., Ford, T.G. (Eds.), *Handbook on education policy research*. Nueva York, NY: American Educational Research Association, pp. 596-612.
- Betoret, F.D., 2009. Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, pp. 45-68.
- Borman, G. y Dowling, N., 2008. Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research, *Review of Educational Research*, Vol. 78/3, pp. 367-409.
- Brouwers, A. y Tomic, W., 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 239-253.
- Carver-Thomas, D. y Darling-Hammond, L., 2019. The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36).
- Collie, R.J., Shapka, J.D. y Perry, N.E., 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 1189-1204.
- Cooper, J.M., Alvarado, A., 2006. Preparation, recruitment and retention of teachers, *IIEP education policy series No. 5*, UNESCO.
- Darling-Hammond, L. y Podolsky, A., 2019. Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education policy analysis archives*, 27, p. 34.
- ECTS Users' Guide, 2015. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf [Consultado el 18 de junio de 2020].
- Education Exchanges Support Foundation, 2017. *Impact and sustainability of the Erasmus+ programme Key Action 1 mobility projects for school education staff*. Disponible en línea en: https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/erasmus_ka1_international_report_full_0.pdf [Consultado el 18 de junio de 2020].
- European Commission, 2012. *Study on the impact of Comenius partnerships on schools. Institutional changes and European dimension (Étude d'impact des partenariats scolaires Comenius sur les établissements. Changements institutionnels et dimension européenne)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- European Commission, 2013a. *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Disponible en línea en: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf [Consultado el 1 de julio de 2020].
- European Commission, 2013b. *Study of the feasibility of a long-term school education staff mobility action*. Disponible en línea en: http://www.agence-erasmus.fr/docs/20130618_faisabilite-mob-longue-enseignants-rapport-en.pdf [Consultado el 27 de noviembre de 2020].
- European Commission, 2019. *Education and Training Monitor 2019*, Vol. 1, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- European Commission, 2020. *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2017a. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2017b. *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2019a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2017/18*. Eurydice Facts and Figures Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2019b. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2019c. *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report 2018/19*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2020a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission /EACEA/Eurydice, 2020b. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Parliament, 2008. *Mobility of School Teachers in the European Union*. Disponible en línea en: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET\(2008\)408964_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_EN.pdf) [Consultado el 18 de noviembre del 2020].

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. y Austin, S., 2012. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28, pp. 514-525.

Ford, T.G. y Hewitt, K.K., 2020. Better integrating summative and formative goals in the design of next generation teacher evaluation systems. *Educational Policy Analysis Archives*, 28(63).

French, N., 1993. Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research and Development in Education*, 26, pp. 66-73.

Geving, A., 2007. Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and teacher education*, 23(5), pp. 624-640.

Gilbert, R.B., Adesope, O.O. y Schroeder, N.L., 2014. Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34, pp. 876-899.

Grayson, J.L., Alvarez, H.K., 2008. School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and teacher education*, 24(5), pp. 1349-1363.

Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J., Reinke, W.M., 2017. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, 20(2), pp. 90-100.

Ingersoll, R.M., 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), pp. 499-534.

- Ladd, H.F., 2011. Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), pp. 235-261.
- Lewis, R., Roache, J., Romi, S., 2011. Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85, pp. 53-68.
- Luekens, M.T., Lyter, D.M., Fox E.E., 2004. *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-2001*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Klassen, R. y Chiu, M.M., 2010. Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, pp. 741-756.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M.W., Wongsri, N. et al., 2013. Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, pp. 1289-1309.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. y Baumert, J., 2008. Teacher occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 702-715.
- KMK (Kultusminister Konferenz), 2017. Lehrkräftefortbildung in den Ländern [pdf] Disponible en: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern_003_.pdf [Consultado el 18 de febrero de 2020].
- Kyriacou, C., 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 27-35.
- Maiworm, F., Kastner, H. y Wenzel, H., 2010. *Study of the impact of Comenius In-Service Training activities. Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. Disponible en línea en: http://www.ges-kassel.de/download/comenius-assistants-report_en.pdf [Consultado el 20 de noviembre de 2020].
- McCarthy, C.J., 2019. Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, 101(3), pp. 8-14 [en línea] <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0031721719885909> [Consultado el 15 de octubre de 2020].
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., Martin, C., 2001. Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, pp. 33-46.
- Musset, P., 2010, Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review of Potential Effects, *OECD Educational Working Papers*, N°48, OECD Publishing, París. Disponible en línea en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparative-perspective_5kmbphh7s47h-en [Consultado el 23 de noviembre de 2020].
- Oberle, E., y Schonert-Reichl, K.A., 2016. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, pp. 30-37.
- OECD, 2019a. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, París. [pdf] Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [Consultado el 18 de mayo de 2020].
- OECD, 2019b. *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing, París. [pdf] Disponible en: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf [Consultado el 22 de octubre de 2020].

OECD, 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, París. [pdf] Disponible en: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> [Consultado el 18 de mayo de 2020].

Pang, I., 2012. Teacher Stress in Working with Challenging Students in Hong Kong. *Educational research for policy and practice*, 11(2), pp. 119-139.

Pearson, L.C., Moomaw, W., 2005. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), pp. 38-54.

Ryan, S.V., von der Embse, N.P., Pendergast, L.L., Saeki, E., Segool, N., Schwing, S., 2017. [Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent](#). *Teaching and teacher education*, 66, pp. 1-11.

Santiago, P., 2002. Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages [OECD Education Working Paper, No. 0.1]. París: OECD.

Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S., 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1059-1069.

Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S., 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 1029-1038.

Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S., 2014. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, pp. 68-77.

Skaalvik E.M. y Skaalvik S., 2017. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. En: McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham, pp. 101-125.

Spilt, J., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational psychology review*, 23(4), pp. 457-477.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., Carver-Thomas, D., 2019. Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), Special Issue.

Tuettemann, E., Punch, K.F., 1992. Teachers' psychological distress: The ameliorating effects of control over the work environment. *Educational Review*, 44(2), pp. 181-194.

Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A., 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.

von der Embse, N., Pendergast, L.L., Segool, N., Saeki, E., Ryan, S., 2016a. The Influence of Test-Based Accountability Policies on School Climate and Teacher Stress Across Four States. *Teaching and teacher education*, 59, pp. 492-502.

von der Embse, N., Sandilos, L., Pendergast, L., Mankin, A., 2016b. Teacher Stress, Teaching-Efficacy, and Job Satisfaction in Response to Test-Based Educational Accountability Policies. *Learning and individual differences*, 50, pp. 308-317.

Wolgast, A., Fischer, N., 2017. You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social psychology of education*, 20(1), pp. 97-114.

Watt, H.M. y Richardson, P.W., 2008. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), pp. 408-428.

I. Definiciones

Acreditación: en algunos países, es un proceso obligatorio al que debe someterse el profesorado para obtener un certificado oficial o una licencia para enseñar. Normalmente, este proceso implica una evaluación de las competencias profesionales del profesorado y puede ser un proceso muy formal. En algunos casos, la evaluación al final del programa de inserción profesional se integra en este proceso. La acreditación tiene por objeto confirmar oficialmente la capacidad de un docente para realizar su trabajo. En algunos sistemas educativos, la acreditación debe renovarse, y se reevalúa a los docentes al menos una vez durante su carrera.

Administración de rango superior: se refiere a las autoridades de rango superior con responsabilidades en materia educativa en un país determinado, normalmente de nivel nacional (estatal). Sin embargo, en el caso de Bélgica, Alemania, España, Reino Unido y Suiza, las *Communautés*, *los Länder*, las Comunidades Autónomas, las administraciones descentralizadas y los Cantones, respectivamente, son responsables de todas o de la mayoría de las áreas relacionadas con la educación. Por lo tanto, estas administraciones son consideradas como la administración de rango superior para las áreas en las que tienen responsabilidad exclusiva, y para las áreas de responsabilidad compartida con el nivel nacional (estatal), ambas son consideradas como administraciones de rango superior. Véase también ► **Autoridad local** y ► **Nivel escolar**.

Agencia u organismo de DPC: en el contexto de este informe, se considera que el organismo o agencia de desarrollo profesional continuo (DPC) es una organización con un estatus legal externo a la autoridad educativa de rango superior, pero que cuenta con su apoyo financiero. El organismo o agencia de DPC sería responsable de proporcionar apoyo al profesorado de CINE 2 en el ámbito del desarrollo profesional continuo. Dicha responsabilidad puede ser la única misión del organismo o agencia o bien formar parte de una misión más amplia que abarque otros aspectos relacionados con la educación o la administración de subvenciones. Si su mandato es más amplio, la misión debe hacer referencia explícita a las responsabilidades del organismo o agencia en el ámbito del DPC, y se deben proporcionar ejemplos de acciones concretas para considerarlo dentro del ámbito de este informe.

Apoyo a la tutorización: la orientación profesional proporcionada al profesorado por colegas más experimentados. La tutorización puede formar parte de la fase de ► **inserción profesional** para el profesorado que se incorpora a la profesión. La tutorización también puede estar disponible para los docentes que necesiten apoyo.

Asignación presupuestaria: medio por el cual un presupuesto está protegido y solo puede utilizarse para objetivos determinados.

Autoridad local: el nivel más bajo de gobierno territorial de una nación con responsabilidad en materia de educación. La autoridad local puede ser el departamento de educación de una autoridad local de ámbito general o puede ser una autoridad de ámbito especial cuya única área de responsabilidad sea la educación. Véase también ► **Administración de rango superior** y ► **Nivel escolar**.

Carrera: ocupación o profesión ejercida durante un periodo significativo de tiempo de la vida de una persona que ofrece oportunidades para progresar.

Complementos: algo que se da, económicamente o de otra forma, en reconocimiento de un servicio, un esfuerzo o un logro. En el contexto de la evaluación del profesorado, es uno de los posibles resultados del proceso de evaluación.

Contrato de trabajo: véase ► **Contrato temporal** y ► **Contrato indefinido**.

Contrato indefinido: es un tipo de contrato de trabajo en el que no se fija un vencimiento, es decir, que no especifica un periodo de tiempo concreto. En algunos países, se conocen como contratos permanentes. Véase también ► [Contrato temporal](#).

Contrato permanente: véase ► [Contrato indefinido](#).

Contrato temporal: un tipo de contrato de trabajo que vence al final de un período determinado. Véase también ► [Contrato indefinido](#).

Créditos ECTS: expresan el volumen de aprendizaje a partir de unos resultados de aprendizaje definidos y la carga de trabajo asociada. Se asignan 60 créditos ECTS a los resultados del aprendizaje y a la carga de trabajo asociada correspondientes a un año académico a tiempo completo o al período equivalente, que normalmente se compone de una serie de elementos educativos a los que se asignan créditos (también basados en resultados del aprendizaje y carga de trabajo). Los créditos ECTS se expresan generalmente en números enteros. (Definición de ECTS, 2015, p. 10). ► [Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos](#).

Deber profesional: una tarea descrita como tal en los reglamentos, contratos y leyes laborales, o en otras normativas sobre la profesión docente.

Desarrollo profesional: véase ► [Desarrollo profesional continuo](#).

Desarrollo profesional continuo (DPC): la formación interna realizada a lo largo de la carrera docente, la cual les permite ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Puede ser formal o informal e incluir tanto la formación por materias como la pedagógica. Se ofrecen diferentes formatos, como cursos, seminarios, talleres, programas de titulación, observación o reflexión por parte de los colegas o de uno mismo, apoyo de redes de docentes, visitas de observación, etc. En algunos casos, las actividades de DPC pueden dar lugar a cualificaciones complementarias.

Director de centro educativo: es el cargo más alto de la dirección de un centro educativo. Es la persona que tiene la responsabilidad general de la gestión pedagógica y administrativa del centro educativo o de un grupo de estos, solo o dentro de un órgano administrativo como una junta o un consejo. Dependiendo de las circunstancias, la persona en cuestión también puede ejercer responsabilidades educativas, como el compromiso docente, así como la responsabilidad del funcionamiento general de la institución. Las funciones del director a este respecto pueden abarcar la programación de horarios, la implementación del plan de estudios, la decisión de lo que se va a enseñar y los materiales y métodos utilizados, así como el rendimiento y la evaluación del profesorado. El director también puede tener algunas responsabilidades financieras, pero estas suelen limitarse a la administración de los recursos asignados al centro educativo. Esta función también se denomina «docente director», ► [Director del centro](#) o «director del centro».

Director del centro escolar: véase ► [Director de centro educativo](#).

Director principal: un docente superior o un jefe de departamento de un centro educativo que tiene la responsabilidad de supervisar y evaluar a sus colegas más jóvenes.

Disponibilidad en el centro: se refiere al tiempo que el profesorado debe estar disponible (según lo especificado en los contratos) para realizar sus tareas en el centro escolar o en otro lugar especificado por el director del mismo. En algunos casos, se refiere a una cantidad de tiempo determinada diferente del número de ► [horas de enseñanza](#) y, en otros, a una cantidad total de horas de disponibilidad, las cuales incluyen el tiempo dedicado a la enseñanza. Durante este tiempo, el profesorado realiza actividades no lectivas, como preparar las clases, asesorar a los alumnos, corregir las tareas, reunirse

con los padres y el resto del personal, o actividades que tienen lugar fuera del centro educativo, como asistir a formaciones o conferencias. Dependiendo de lo que se especifique en el contrato, también puede incluir el tiempo de enseñanza. Esta carga docente puede definirse por semana o año. Véase también ► **Tiempo total de trabajo**.

Docente plenamente cualificado: un docente que ha completado la formación docente inicial y ha cumplido con los demás requisitos de ► **acreditación** y certificaciones oficiales para ser contratado como docente en el nivel de enseñanza de que se trate.

Edad mínima de jubilación con derecho a pensión completa: ofrece al profesorado la posibilidad de jubilarse antes de cumplir la edad oficial de jubilación. Su derecho a pensión completa está sujeto al cumplimiento del número de años de servicio requeridos. ► **Edad oficial de jubilación** ► **Número mínimo de años de servicio**.

Edad oficial de jubilación: establece el límite de edad a partir del cual el profesorado deja de trabajar. En algunos países y en circunstancias especiales, pueden seguir trabajando más allá de este límite de edad. ► **Edad mínima de jubilación con derecho a pensión completa** ► **Número mínimo de años de servicio**.

Empleado público no funcionario: estatus de un docente empleado por las autoridades públicas (a nivel central, regional o local) de acuerdo con la legislación que regula las relaciones contractuales en el sector público. Esta legislación es distinta de la que regula las relaciones contractuales de los ► **funcionarios**.

Empleados con relación contractual: docentes empleados, en general, por las autoridades locales o escolares con arreglo a un contrato de acuerdo con la legislación laboral general, con o sin acuerdos centrales sobre el salario y las condiciones.

Entrevista o reunión: en el contexto de la ► **evaluación del profesorado**, se trata de la interacción directa cara a cara entre el docente y el ► **evaluador** en la que se intercambia información y se evalúa al profesor. La entrevista o reunión puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, en función del objetivo de la valoración y del marco de evaluación.

Escala salarial: una o varias escalas de sueldos o salarios dentro de una organización o profesión determinada. El salario que se paga a un empleado puede variar en función del rendimiento, el tiempo de trabajo y otros criterios.

Escalafón: es la vía reconocida de avance dentro de un trabajo o profesión. Los escalafones pueden ser de uno o varios niveles. Los niveles del escalafón no están necesariamente vinculados a diferentes escalas salariales. Véase también ► **Escalafón de un solo nivel** y ► **Escalafón de varios niveles**.

Escalafón de un solo nivel: un ► **escalafón** que se aplica a todos los docentes plenamente cualificados, sin niveles de carrera formalmente definidos y diferenciados (p. ej., docente superior, docente avanzado, docente de nivel 1, docente de nivel 2, etc.). En una estructura de un solo nivel, puede haber una o más escalas salariales, grados o coeficientes asociados a diferentes niveles salariales. ► **La mejora salarial** puede concederse si se cumplen determinados criterios, como los años de servicio o el rendimiento. Los escalafones de un solo nivel no excluyen el desempeño de otras funciones y responsabilidades (por ejemplo, tutor, jefe adjunto, coordinador de TIC, etc.). Estas pueden ser reguladas y se les puede asignar complementos como una compensación monetaria o la reducción del tiempo de enseñanza. También se define un escalafón de un solo nivel en contraste con un ► **escalafón de varios niveles**.

Escalafón profesional de varios niveles: un ► **escalafón** que se aplica a todos los ► **docentes plenamente cualificados**, con varios niveles de carrera formalmente diferenciados (p. ej., docente superior, docente avanzado, docente de nivel 1, docente de nivel 2, etc.). Estos niveles suelen estar definidos por un conjunto de competencias o responsabilidades. Dentro de un escalafón de varios niveles, los distintos niveles pueden estructurarse en términos de mayor responsabilidad, funciones adicionales, relaciones jerárquicas, mayor valor del estatus y, en la mayoría de los casos, mayor salario. Estos elementos pueden no estar presentes en su totalidad. Los escalafones de varios niveles también se definen en contraste con ► los **escalafones de un solo nivel**.

Evaluación del profesorado: la evaluación de cada uno de los docentes con el fin de formular un juicio sobre su trabajo y su rendimiento. Puede ser tanto una ► **evaluación formativa** como una ► **evaluación sumativa** y suele dar lugar a observaciones verbales o escritas que pretenden orientarles y ayudarles a mejorar su enseñanza. Puede dar lugar a planes individuales de desarrollo profesional, ► **promoción**, ► **mejora salarial** y otros resultados formales o informales.

Evaluación formativa: en el contexto de la evaluación del profesorado, la evaluación formativa se centra en la dimensión de desarrollo del proceso y busca mejorar las habilidades y capacidades profesionales del profesorado (por ejemplo, mediante la identificación de necesidades y la implementación de planes de desarrollo profesional). El proceso no suele dar lugar a valoraciones o juicios. Véase también ► **Evaluación sumativa**.

Evaluación sumativa: implica una valoración del proceso de evaluación y sus objetivos. Suele dar lugar a calificaciones o valoraciones que permiten la comparación con los colegas y se utiliza para determinar la preparación para la promoción profesional, los aumentos de sueldo, el derecho a complementos, las sanciones, las actividades de desarrollo profesional, etc. Véase también ► **Evaluación formativa**.

Evaluador(es): es la persona o grupo de personas cuya responsabilidad es realizar un juicio evaluativo a partir de datos relevantes seleccionados. Los evaluadores pueden ser externos, internos o tanto internos como externos.

Formación basada en el empleo: se considera en el contexto de este informe como un ► **itinerario alternativo** a una cualificación docente. Permite que el profesorado que está realizando sus prácticas trabaje en un centro escolar y siga un programa de formación individual para obtener el título de docente. Sin embargo, en algunos sistemas educativos, algunos programas de FIP se basan en el empleo.

Formación profesional: en el contexto de la formación inicial del profesorado, proporciona a los futuros docentes las competencias teóricas y prácticas necesarias para serlo, pero no incluye los conocimientos académicos de las asignaturas que se van a impartir. Además de los cursos de psicología, métodos de enseñanza y metodología, la formación profesional puede incluir ► **prácticas en centros educativos**.

Funcionarios: en algunos países, los profesores contratados por las autoridades o administraciones públicas (a nivel central, regional o local) tienen el rango de funcionarios. El empleo o nombramiento se ajusta a la legislación que regula el funcionamiento de las administraciones públicas, distinta de la que rige las relaciones contractuales en el sector público o privado. En algunos países, los docentes pueden ser nombrados como funcionarios con la expectativa de una carrera vitalicia. Por lo general, los traslados entre instituciones no afectan a su condición de funcionarios. Sinónimos comunes: funcionario público, oficial, funcionario. Véase también ► **Empleado público no funcionario**.

Horas de enseñanza: se refiere al tiempo que el profesorado dedica a las actividades de enseñanza con grupos de alumnos, tal y como se especifica en los contratos. El tiempo dedicado a preparar las clases, a calificar, a planificar contenidos didácticos, a asesorar a los alumnos, a las reuniones con los padres y con el resto del personal, o a las actividades que tienen lugar fuera del centro educativo, como asistir a formaciones o conferencias, no se incluye en las horas de enseñanza. En algunos países, este es el único tiempo de trabajo especificado contractualmente. Puede definirse de forma semanal o anual. Véase también ► **Disponibilidad en el centro educativo** y ► **Tiempo total de trabajo**.

Inserción profesional: una fase de apoyo estructurado para los profesores que se incorporan a la profesión o para los futuros docentes. Puede realizarse durante el primer contrato como docente en un centro determinado o en el contexto de la formación docente inicial. ► **Las prácticas en centros educativos** durante el programa formal de formación inicial del profesorado no se consideran inserción profesional, aunque sean remuneradas. Durante la inserción profesional, los docentes recién llegados a la profesión o los futuros docentes realizan total o parcialmente las tareas que corresponden al profesorado con experiencia, y son remunerados por su actividad. Normalmente, la inserción profesional incluye formación y evaluación, y a un ► **tutor**, que proporciona apoyo personal, social y profesional para ayudar a integrar a estos docentes en el sistema estructurado. La fase dura al menos varios meses, y puede producirse durante el ► **periodo de prueba**.

Instituciones educativas privadas: una institución se clasifica como privada si el control último recae en una organización no gubernamental (por ejemplo, una iglesia, un sindicato o una empresa), o si su Consejo Administrativo está formado mayoritariamente por miembros no seleccionados por un organismo público. Los centros educativos privados pueden denominarse «dependientes del gobierno» e «independientes». Estos términos se refieren al grado de dependencia de una institución privada de la financiación de fuentes gubernamentales; no al grado de dirección o regulación por parte del gobierno.

Instituciones educativas públicas: una institución se clasifica como pública si el control último recae en (1) una autoridad o agencia educativa pública o, (2) un órgano de gobierno (Consejo, Comité, etc.), la mayoría de cuyos miembros son nombrados por una autoridad pública o elegidos por concesión pública.

Instituciones privadas dependientes del gobierno: una institución que recibe más del 50 % de su financiación básica de organismos gubernamentales. «Financiación básica» se refiere a los fondos que respaldan los servicios educativos básicos de las instituciones. No incluye los fondos proporcionados específicamente para proyectos de investigación, los pagos por servicios adquiridos o contratados por organizaciones privadas, ni las tasas y subvenciones recibidas por servicios auxiliares, como alojamiento y comidas. El término «dependiente del gobierno» se refiere únicamente al grado de dependencia de una institución privada de la financiación de fuentes gubernamentales, no al grado de dirección o regulación del gobierno.

Instituciones privadas independientes: una institución que recibe menos del 50 % de su financiación básica de organismos gubernamentales. «Financiación básica» se refiere a los fondos que respaldan los servicios educativos básicos de las instituciones. No incluye los fondos proporcionados específicamente para proyectos de investigación, los pagos por servicios adquiridos o contratados por organizaciones privadas, ni las tasas y subvenciones recibidas por servicios auxiliares, como alojamiento y comidas. El término «independiente» se refiere únicamente al grado de dependencia de una institución privada de la financiación de fuentes gubernamentales, no al grado de dirección o regulación del gobierno.

Itinerarios alternativos: en el contexto del presente estudio, se refieren a las vías que conducen a una cualificación docente diferente de los principales programas de formación inicial del profesorado ► **Modelo simultáneo** ► **Modelo consecutivo**. Normalmente, los itinerarios alternativos son flexibles y más cortos que los tradicionales y están dirigidos a personas con experiencia profesional adquirida dentro o fuera de la educación. A menudo se introducen para combatir la escasez de docentes y para atraer a licenciados de otros campos profesionales. Se pueden distinguir dos modelos organizativos principales: ► **programas cortos de orientación profesional** y ► **formación basada en el empleo**. En la encuesta TALIS 2018 ⁽²²¹⁾, los itinerarios alternativos también se denominan programas de formación rápida o especializada del profesorado.

Mejora salarial: la mejora salarial se entiende como un avance dentro de la escala salarial. Las posiciones de una escala salarial pueden corresponder a escalones, grados o coeficientes de una o más escalas de retribución. Los complementos concedidos con carácter permanente se consideran una mejora salarial. La mejora salarial se produce tanto en ► **escalafones de un solo nivel** como en ► **escalafones de varios niveles**. La mejora salarial se entiende como algo diferente a la ► **promoción**.

Modelo consecutivo: el alumnado de magisterio recibe la formación profesional teórica y práctica después de haber completado su formación general. En este modelo, el alumnado que ha cursado estudios superiores en un campo determinado, sigue la formación de esta profesión en una fase independiente.

Modelo simultáneo: el alumnado de magisterio recibe la formación profesional teórica y práctica junto con la formación general. El certificado de la educación secundaria superior es la cualificación requerida para emprender una formación según este modelo, así como, en algunos casos, un certificado de aptitud para la educación terciaria. También pueden aplicarse otros procedimientos de selección para la admisión.

Movilidad transnacional: se refiere a la movilidad física enfocada al desarrollo profesional (por ejemplo, para estudiar, investigar, enseñar, participar en proyectos de cooperación internacional o en seminarios) que no es permanente (se pretende volver a la institución de origen) y que implica viajar a otros países. La movilidad transnacional puede realizarse en el marco de programas creados a tal efecto, o de forma individual.

Nivel escolar: se utiliza este término en el contexto de la toma de decisiones, en el que las decisiones que afectan al centro son tomadas por individuos u organismos dentro de un centro, como el director del centro educativo, la junta escolar, el comité de padres, etc. Véase también ► **Administración de rango superior** y ► **Autoridad local**.

Normativas o recomendaciones (de rango superior): dos de las principales vías por las que las autoridades gubernamentales buscan influir en la actividad de los organismos subordinados. Las normativas son leyes o decretos con rango de ley, y son prescritas por una autoridad pública para regular la conducta de quienes están bajo su control. Las recomendaciones son sugerencias o propuestas sobre la mejor forma de actuar. Suelen publicarse en documentos oficiales, pero no son obligatorias. En cuanto a la educación, las normativas y recomendaciones prescriben o proponen estrategias, métodos y el uso de herramientas específicas para la enseñanza y el aprendizaje.

⁽²²¹⁾ OCDE (2019a), *Resultados de TALIS 2018 (Volumen 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, París.

Número mínimo de años de servicio: indica el número mínimo de años que el profesorado debe trabajar para tener derecho a una pensión completa, sumado a haber alcanzado la edad mínima de jubilación. ► **Edad mínima de jubilación con derecho a pensión completa** ► **Edad oficial de jubilación.**

Observación de la enseñanza en el aula: instrumento utilizado por los ► **evaluadores** para valorar el rendimiento del profesorado en el entorno del aula, normalmente en el contexto de la ► **evaluación del profesorado.**

Observaciones: las observaciones pueden ser formales o informales, escritas u orales, o ambas. Las observaciones sobre el rendimiento pueden ser un instrumento para analizar la práctica del aula y una contribución a las actividades escolares más amplias y pueden destacar las áreas de mejora. Las observaciones también pueden tener únicamente un carácter sumativo, que le aporte al profesorado un juicio general sobre su rendimiento sin esperar que se adopten medidas adicionales.

Período de prueba: un puesto temporal con carácter de prueba. Las condiciones pueden variar en función de las normativas laborales, pero puede durar de varios meses a varios años. Al final de este periodo, el docente puede someterse a una evaluación final y, si la supera, normalmente se le ofrece un ► **contrato indefinido.**

Personal de gestión: se refiere al personal del centro educativo que tiene la responsabilidad de dirigir y gestionar el centro en decisiones tales como las relativas a la instrucción, el uso de los recursos, el plan de estudios, la valoración y la evaluación, además de otras decisiones estratégicas relacionadas con el funcionamiento adecuado del centro. Lo forman normalmente al ► **director del centro educativo**, los directores adjuntos, y jefes de departamento o de asignaturas u otros ► **responsables escolares.** El personal de gestión de los centros educativos no necesariamente ocupa puestos docentes.

Prácticas en centros educativos: prácticas (remuneradas o no) en un entorno laboral real que no suelen durar más de unas semanas. Son supervisadas por un tutor, con una evaluación periódica por parte del profesorado del centro de formación. Estas prácticas son parte integral de la ► **formación práctica** que se incluye en la formación inicial del profesorado. Las prácticas en centros educativos son distintas de la ► **inserción profesional.**

Programas cortos de orientación profesional: se consideran en el contexto de este informe como ► **itinerario alternativo** a una cualificación docente. Suelen impartirse en las instituciones «tradicionales» de formación inicial del profesorado e incluyen disciplinas pedagógicas y psicológicas, metodología, didáctica y formación práctica. Suelen ofrecer formas flexibles de inscripción, como el aprendizaje a tiempo parcial, a distancia o mixto, así como cursos nocturnos.

Promoción: ascenso a un nivel superior en un ► **escalafón de varios niveles.** En el contexto de este informe, solo se considera la promoción a otra función docente; se excluye la promoción al puesto de director de centro educativo, formador de docentes, inspector u otro puesto no docente, si estas funciones no implican tareas docentes. ► **La mejora salarial** no se considera como una promoción en sí.

Prueba estandarizada: toda forma de prueba que (1) requiere que todos los examinados respondan a las mismas preguntas, o a una selección de preguntas de un banco común de preguntas, de la misma manera, y que (2) se puntúa de una manera «estándar» o coherente, lo que hace posible comparar el rendimiento relativo de estudiantes individuales o grupos de estudiantes. Aunque diferentes tipos de pruebas y evaluaciones pueden ser «estandarizadas» de esta manera, el término se asocia principalmente con pruebas a gran escala presentadas a grandes poblaciones de estudiantes, como una prueba tipo test presentada a todo el alumnado de un nivel concreto.

Relevancia estadística: se refiere al nivel de confianza del 95 %. Por ejemplo, una diferencia significativa con respecto al promedio de la UE indica que la diferencia es estadísticamente significativa a partir de un nivel de confianza del 95 %.

Responsables escolares: son aquellos que ocupan un puesto formal de responsabilidad dentro del centro, además de dedicarse a la enseñanza. Estos puestos pueden estar relacionados con la gestión del centro, como los subdirectores, o con funciones específicas, como el coordinador pedagógico y el coordinador de asignaturas. En el contexto de este informe, los responsables escolares son también docentes y siguen participando en el desarrollo de los alumnos.

Resultados del alumnado: a menudo se definen en términos de resultados de pruebas en el aula, tasas de aprobación, tasas de graduación, tasas de retención, etc. Estos datos pueden utilizarse en el contexto de la evaluación del profesorado para valorar el rendimiento y la capacidad de cumplir los objetivos.

Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS): es un sistema de acumulación y transferencia de créditos para el alumnado y basado en el principio de transparencia de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Su objetivo es facilitar la planificación, la impartición y la evaluación de los programas de estudio y la movilidad estudiantil mediante el reconocimiento de los logros y las cualificaciones de aprendizaje y los períodos de aprendizaje (definición de ECTS, 2015, p. 10). ► **Créditos ECTS.**

Sueldos efectivos: el promedio ponderado del salario bruto anual que el profesorado o los directores de centros educativos perciben realmente dentro de la franja de edad de 24 a 65 años en un nivel educativo específico, incluyendo el salario reglamentario y otros pagos adicionales. Este importe excluye las cotizaciones a la seguridad social y a la pensión abonadas por el empleador, pero incluye las pagadas por los trabajadores. Las pagas adicionales se refieren a las primas y complementos que el profesorado puede recibir además de su salario base, fijado de acuerdo con su formación y experiencia. Los datos salariales efectivos pueden proceder de registros administrativos nacionales, bases de datos estadísticas, encuestas de muestras representativas u otras fuentes representativas.

Tiempo total de trabajo: el número total de horas de trabajo especificado en los contratos de trabajo. Puede coincidir con la ► **horas de enseñanza** o puede ser la suma de las horas de docencia y las horas de ► **disponibilidad en el centro educativo**, o puede ser el único período de trabajo especificado por contrato. Incluye el tiempo directamente asociado a la enseñanza, así como las actividades no lectivas, preparar las clases, asesorar a los alumnos, corregir las tareas, reunirse con los padres y el resto del personal, o actividades que tienen lugar fuera del centro educativo, como asistir a formaciones o conferencias. El número de horas puede reservarse específicamente a diferentes actividades o definirse globalmente. Las horas de trabajo totales pueden definirse por semana o año.

Tutor: un docente del mismo centro que se encarga de orientar y aconsejar a otros colegas. Los tutores no tienen necesariamente el mayor rango jerárquico, aunque suelen tener más experiencia en el centro educativo específico o en el trabajo.

II. Clasificación CINE

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) se ha desarrollado para facilitar las comparaciones de las estadísticas e indicadores de educación entre países a partir de definiciones uniformes y acordadas internacionalmente. La cobertura de la CINE se extiende a todas las oportunidades de aprendizaje organizadas y sostenidas para niños, jóvenes y adultos, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, independientemente de las instituciones u organizaciones que las proporcionan o de la forma en que se imparten. La primera recopilación de datos estadísticos basada en la nueva clasificación (CINE 2011) ocurrió en 2014 (texto y definiciones adoptados de UNESCO, 1997, UNESCO/OCDE/Eurostat, 2013 y UNESCO/Instituto de Estadística de la UNESCO, 2011).

CINE 0: Educación preescolar

Los programas de nivel 0 (preescolar), definidos como la etapa inicial de la enseñanza organizada, están diseñados principalmente para introducir a los niños muy pequeños en un entorno de tipo escolar, es decir, para tender un puente entre el hogar y un ambiente escolar. Al terminar estos programas, los niños continúan su educación en el nivel 1 (educación primaria).

Los programas del nivel CINE 0 suelen realizarse en el centro o en otras instituciones para un grupo de niños (por ejemplo, en centros, en la comunidad o en el hogar).

El desarrollo educativo de la primera infancia (CINE nivel 010) tiene un contenido educativo diseñado para los niños más pequeños (en el rango de edad de 0 a 2 años). La educación preescolar (CINE nivel 020) está destinada a niños de al menos 3 años.

CINE 1: Educación primaria

La educación primaria ofrece actividades de aprendizaje y educación normalmente diseñadas para proporcionar al alumnado las habilidades fundamentales en lectura, escritura y matemáticas (es decir, lectoescritura y aritmética). Establece una base sólida para el aprendizaje, una comprensión sólida de las áreas básicas de conocimiento y fomenta el desarrollo personal, para así preparar al alumnado para la primera etapa de Educación Secundaria. Proporciona un aprendizaje básico con poca especialización, si es que la hay.

Este nivel se inicia entre los 5 y los 7 años, es obligatorio en todos los países y suele durar de cuatro a seis años.

CINE 2: Primera etapa de Educación Secundaria

Los programas del nivel CINE 2, o de la primera etapa de Educación Secundaria, suelen basarse en los procesos fundamentales de enseñanza y aprendizaje que comienzan en el nivel CINE 1. Por lo general, el objetivo educativo es sentar las bases para el aprendizaje permanente y el desarrollo personal que prepare al alumnado para otras oportunidades educativas. Los programas de este nivel suelen estar organizados en torno a un plan de estudios más orientado a las asignaturas, que introduce conceptos teóricos en una amplia gama de materias.

Este nivel suele comenzar en torno a los 11 o 12 años y suele terminar a los 15 o 16 años, y coincide, a menudo, con el final de la enseñanza obligatoria.

CINE 3: Segunda etapa de Educación Secundaria

Los programas de nivel CINE 3, o segunda etapa de Educación Secundaria, suelen estar diseñados para completar la educación secundaria como preparación para la educación terciaria o superior, o para proporcionar competencias relevantes para el empleo, o ambas cosas. Los programas de este nivel ofrecen al alumnado programas más especializados y profundos que los de la primera etapa de Educación Secundaria (nivel CINE 2). Están más diferenciados, con una mayor cantidad de opciones y vías disponibles.

Este nivel suele comenzar al final de la enseñanza obligatoria. La edad a la que se inicia suele corresponder a los 15 o 16 años. Por lo general, se necesitan cualificaciones de entrada (por ejemplo, haber completado la educación obligatoria) u otros requisitos mínimos. La duración del nivel CINE 3 oscila entre dos y cinco años.

CINE 4: Educación postsecundaria no terciaria

Los programas postsecundarios no terciarios sirven de complemento a la educación secundaria para ofrecer actividades de aprendizaje y educación que preparen al alumnado para entrar en el mercado laboral o en la educación terciaria. Normalmente, se dirige al alumnado que ha completado la segunda etapa de la educación secundaria (nivel CINE 3) pero que quiere mejorar sus competencias y aumentar las oportunidades que se le ofrecen. Los programas no suelen ser significativamente más avanzados que los de la segunda etapa de secundaria, ya que suelen servir para ampliar, más que para profundizar, los conocimientos, las habilidades y las competencias. Por lo tanto, se sitúan por debajo del mayor nivel de complejidad característico de la educación terciaria.

CINE 5: Educación terciaria de ciclo corto

Los programas de nivel CINE 5 corresponden a educación terciaria de ciclo corto y suelen estar diseñados para proporcionar al alumnado conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Por lo general, se basan en la práctica y en una ocupación específica, y preparan al alumnado para entrar en el mercado laboral. Sin embargo, estos programas también pueden ofrecer una vía a otros programas de educación terciaria.

Los programas de educación terciaria académica por debajo del nivel de licenciatura o equivalente también se clasifican como nivel CINE 5.

CINE 6: Licenciatura o nivel equivalente

Los programas de nivel CINE 6 corresponden al nivel de licenciatura o equivalente, y suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, habilidades y competencias académicas o profesionales intermedias, que desembocan en una primera titulación o cualificación equivalente. Los programas de este nivel suelen centrarse en la teoría, pero pueden incluir elementos prácticos; se basan en las investigaciones más avanzadas o en las mejores prácticas profesionales. Los programas de CINE 6 los ofrecen tradicionalmente las universidades y las instituciones de educación terciaria equivalentes.

CINE 7: Máster o nivel equivalente

Los programas de nivel CINE 7 son de nivel de máster o equivalente, y suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, habilidades y competencias académicas o profesionales avanzadas, que desembocan en una segunda titulación o cualificación equivalente. Los programas de este nivel pueden tener un importante componente de investigación, pero implican la obtención de un título de doctorado. Por lo general, los programas de este nivel se centran en la teoría, pero pueden incluir componentes prácticos y se basan en las investigaciones más avanzadas o en las

mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente los ofrecen las universidades y otras instituciones de educación terciaria.

CINE 8: Nivel de doctorado o equivalente

Los programas de nivel CINE 8 son de nivel de doctorado o equivalente, y están diseñados principalmente para obtener una cualificación en investigación avanzada. Los programas de este nivel CINE consisten en estudios avanzados e investigaciones originales y suelen ser ofrecidos únicamente por instituciones de educación terciaria orientadas a la investigación, como las universidades. Existen programas de doctorado tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Para obtener más información sobre la clasificación CINE, véase <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>[Consultado en marzo de 2017].

NOTA METODOLÓGICA

Esta nota metodológica proporciona información esencial sobre el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS). También describe brevemente los métodos estadísticos utilizados para obtener los resultados de la encuesta. La nota ofrece algunas indicaciones esenciales al lector sobre los enfoques metodológicos y pretende facilitar la interpretación de los resultados.

Los datos estadísticos de TALIS presentados en los gráficos están disponibles en un [anexo estadístico](#), junto con los errores estándar y las notas explicativas. El anexo estadístico también incluye algunos cálculos adicionales que se utilizan en el texto, pero que no se presentan en los gráficos.

Información básica sobre el estudio internacional TALIS

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) pregunta al profesorado y a los responsables escolares sobre las condiciones laborales y el entorno de aprendizaje en sus centros. Este informe se basa en la encuesta principal realizada en la primera etapa de Educación Secundaria (nivel CINE 2). Los datos más recientes proceden de la tercera edición de la encuesta (2018). Este informe utiliza los datos de 26 países europeos. En algunos casos, se especifican en este informe los cambios respecto de la segunda edición (2013). Los datos de las tendencias se refieren a los 17 sistemas educativos europeos que participaron en las dos últimas ediciones del estudio principal de TALIS.

En los países participantes, los centros escolares, así como el profesorado dentro de los mismos, se seleccionaron aleatoriamente para participar en TALIS. Para cada país, se tomaron muestras de un mínimo de 200 centros escolares y 20 docentes dentro de cada uno de ellos. Se realizaron cuestionarios separados para docentes y directores de centros educativos. Vea los cuestionarios en el siguiente vínculo: <http://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>.

Es importante guardar cierta precaución a la hora de interpretar los resultados. Los datos de TALIS se basan en la autodeclaración y, por lo tanto, consisten en información subjetiva y no en práctica observada. Además, al tratarse de un estudio internacional, las cuestiones culturales y lingüísticas pueden influir en el comportamiento de los encuestados. También es esencial tener en cuenta que los vínculos entre elementos revelados por el análisis estadístico de este informe no implican causalidad. Se puede obtener más información sobre la metodología y la interpretación de los resultados en el informe técnico de TALIS 2018 (OCDE, 2019b).

Los datos de TALIS 2018 están disponibles en el siguiente link: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>.

Notas técnicas sobre métodos estadísticos

Centros escolares públicos y privados

Los datos de TALIS incluyen centros escolares de gestión pública y de gestión privada. Los datos de Eurydice abarcan los centros escolares del sector público y las instituciones privadas dependientes del gobierno que siguen las mismas reglas que los centros públicos. Se consideró la opción de limitar el análisis de los datos de TALIS a los centros públicos para una mejor comparabilidad con los datos de Eurydice. Sin embargo, debido a los altos niveles de información omitida en la variable de tipo de centro educativo en algunos países ⁽²²²⁾ y el peso general de los centros dependientes del gobierno entre las

⁽²²²⁾ Esta distinción se retiró a petición de los Países Bajos porque el estatus público/privado de los centros en los Países Bajos no siempre es obvio y esta pregunta a menudo se malinterpretaba (OCDE, 2019b, p. 182). El porcentaje de datos omitidos sobre la distinción entre centros privados y públicos es elevado en Suecia (26,0 %) y en la Comunidad Flamenca de Bélgica (7,4 %).

instituciones privadas, se decidió mantener todas las entradas de la base de datos TALIS 2018. La mayor proporción de centros escolares privados independientes se encuentra en Chipre, el Reino Unido (Inglaterra) y Malta. En estos tres sistemas educativos, los datos de Eurydice (por ejemplo, las normativas y las políticas) guardan una menor relación con las percepciones y los comportamientos del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria notificados en TALIS 2018 que en otros países analizados en este informe.

La ponderación y los valores de la UE

En lugar de recopilar las respuestas de todos los docentes de todos los centros escolares, los datos de TALIS se basan en una encuesta en la que solo se pregunta a algunos docentes de algunos centros. Se utilizó un muestreo estratificado en dos etapas para reflejar toda la población de centros escolares de la primera etapa de Educación Secundaria y el profesorado de cada sistema educativo. Para obtener estimaciones sin sesgos de los parámetros de la población, los datos se ponderan. Por lo tanto, en la base de datos TALIS 2018, la suma de las ponderaciones del profesorado constituye una estimación no sesgada del tamaño de la población objetivo, es decir, el número de docentes de primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2) en un país. En algunos casos en los que se utilizan los datos de los directores de los centros, la ponderación estima la proporción de docentes afectados, no la de los directores.

Los valores de la UE que se presentan en este informe se basan en datos fusionados de los países o regiones de la Unión Europea que participaron en la encuesta TALIS en 2018. Incluye el Reino Unido (Inglaterra). La contribución de cada país a la estimación del indicador estadístico en Europa es proporcional al tamaño del país, es decir, al número de docentes de CINE 2 con valores no disponibles⁽²²³⁾.

Errores estándar e intervalos relevantes

El estudio TALIS, al igual que cualquier otra encuesta educativa a gran escala (OCDE/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS, etc.), solo examina una muestra representativa de las poblaciones objetivo. En general, existe un número infinito de muestras posibles para cualquier población. De una muestra a otra, las estimaciones realizadas para un parámetro de la población (un porcentaje, una media, etc.) pueden variar. El error estándar asociado a cualquier estimación de un parámetro poblacional cuantifica esta incertidumbre muestral. A partir de este parámetro estimado y su respectivo error estándar, es posible construir el intervalo de confianza que refleja en cuánto puede variar el valor calculado a partir de una muestra. En este informe, como es habitual en este tipo de encuestas, se utiliza un nivel de confianza del 95 % para determinar la relevancia estadística. Un nivel de confianza del 95 % indica que al menos en 95 de 100 muestras aleatorias extraídas de la población objetivo, los intervalos de confianza contendrían el verdadero valor de la población. El intervalo de confianza del 95 % se calcula con esta fórmula:

Estimación de la muestra $\pm 1,96 \times$ error estándar de la estimación

Por ejemplo, el cuadro 1.2 del anexo estadístico muestra que la proporción de docentes de la primera etapa de Educación Secundaria con contratos permanentes en España en 2018 fue del 66,6 %, con un error estándar de 1,12. El intervalo de confianza del 95 % para este indicador es [66,6 - 1,96 \times 1,12 y 66,6 + 1,96 \times 1,12], es decir, entre el 64,4 % y el 68,8 %.

⁽²²³⁾ Debido a las diferencias en el tratamiento de los valores no disponibles, las estimaciones de los valores de la UE comunicadas por la OCDE y las estimaciones de este informe podrían variar marginalmente. Por ejemplo, las estimaciones de la OCDE sobre la media de la UE corresponden a la media aritmética ponderada de las estimaciones de los respectivos países. Los países con un mayor número ponderado de valores no disponibles tendrán una mayor contribución para la estimación de la OCDE UE que en la estimación de Eurydice UE.

Todos los errores estándar registrados en este informe se calcularon utilizando una metodología de replicación repetida compensada (*balanced repeated replication*, BRR).

Los valores estadísticamente significativos se indican en negrita en el anexo estadístico. En la mayoría de los casos, las tablas indican la proporción de docentes que tienen una determinada característica o un valor promedio de una característica determinada. En estos casos, las diferencias estadísticamente significativas con respecto al valor de la UE ($p < 0,05$) se indican en negrita. Algunos cuadros presentan las diferencias entre subgrupos de docentes (según las características del profesorado o del país) o las estimaciones de los coeficientes de regresión (véase más adelante). En estos casos, las estimaciones que difieren de forma estadísticamente significativa de 0 al nivel del 95 % ($p < 0,05$) se indican en negrita. El significado de la negrita se explica debidamente en las notas bajo las tablas de datos.

Modelos de regresión

La regresión es un método estadístico que busca determinar la fuerza de una relación entre una variable dependiente (o «a explicar») y una o más variables independientes («explicativas»). Si el modelo tiene una sola variable explicativa, se denomina regresión simple o bivariante. Cuando hay más de una variable explicativa, se denomina regresión múltiple.

En la **regresión lineal**, se supone que las observaciones son el resultado de desviaciones aleatorias de una relación lineal subyacente (representada como una línea recta) entre una variable de resultado y una variable explicativa. Cuanto menores sean las desviaciones de la relación subyacente (es decir, cuanto menor sea la distancia de las observaciones con respecto a la línea), mejor será el ajuste del modelo a los valores observados. La «bondad de ajuste» de los modelos de regresión lineal se mide mediante **la estadística R cuadrado**. El RSQ que figura en el anexo estadístico muestra la proporción de la varianza de la variable de resultado que es predecible a partir de las variables explicativas.

La **regresión logística binaria** es una regresión que estima una relación entre las variables explicativas y una variable dependiente que tiene dos categorías. El objetivo del modelo es predecir la probabilidad de que una determinada observación presente una de las dos alternativas de la variable dependiente (por ejemplo, que un docente de la primera etapa de Educación Secundaria haya tenido movilidad o no). En las tablas que muestran los resultados de las regresiones logísticas, se indican los coeficientes de regresión y las razones de posibilidades (*odds ratio*, OR). El coeficiente de regresión de una regresión logística muestra si un cambio en la variable explicativa hace que la variable dependiente sea más o menos probable. Los coeficientes que son estadísticamente diferentes de manera significativa de 0 al nivel del 95 % están marcados en negrita. La **razón de posibilidades** (OR) muestra la probabilidad relativa de un resultado concreto en la variable dependiente (por ejemplo, que un docente practique la movilidad frente a que no lo haga). Una razón de posibilidades inferior a uno denota una asociación negativa (es decir, una menor probabilidad); una razón de posibilidades superior a uno indica una asociación positiva (es decir, una mayor probabilidad); y una razón de posibilidades de uno significa que no hay asociación.

Valores no disponibles

De acuerdo con la metodología de la OCDE, las observaciones con valores no disponibles (de cualquier tipo) se excluyen al informar de las estadísticas univariantes. Al informar de las frecuencias, todas las respuestas válidas suman el 100 %; no se muestra la proporción de valores que faltan.

Al calcular las estimaciones agregadas o los índices, en la mayoría de los casos, solo se incluyeron las observaciones sin valores no disponibles en todos los subelementos. Sin embargo, en algunos casos, solo se excluyeron los casos en los que faltaban todos los valores. Estas excepciones se indican en las notas explicativas.

Los modelos de regresión excluyeron cualquier observación con, al menos, un elemento de información no disponible. En otras palabras, solo se incluyen los casos sin valores no disponibles.

Datos marcados

Cuando las estimaciones de población son de menos de 30 docentes o proceden de docentes de menos de 5 centros diferentes, se considera que las estimaciones son demasiado escasas para ser representativas. Estos datos se muestran en cursiva cuando se relacionan con frecuencias simples y como ausentes (:) cuando dichos datos se utilizan para desgloses adicionales.

ANEXOS

Anexo I: Contexto

Anexo I.1: Niveles en el escalafón docente y condiciones para el avance en la carrera, primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20 (datos de los gráficos 1.12 y 1.13)

	Niveles de carrera	Condiciones para la promoción de la carrera/mejora salarial
BE fr	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio poseer un nivel de cualificación superior
BE de	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio poseer un nivel de cualificación superior
BE nl	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio poseer un nivel de cualificación superior
BG	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>uchitel</i>); 2. Docente superior (<i>starshi uchitel</i>); 3. Docente jefe (<i>glaven uchitel</i>).	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> cumplir con los requisitos de DPC
CZ	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio
DK	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio
DE	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio
EE	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>õpetaja</i>) 2. Docente superior (<i>vanemõpetaja</i>) 3. Docente avanzado (<i>meisterõpetaja</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> demonstración de competencias específicas
IE	Escalafón de varios niveles 1. Docente 2. Subdirector II 3. Subdirector I 4. Subdirector 5. Principal	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio demonstración de competencias específicas
EL	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio poseer un nivel de cualificación superior al mínimo exigido
ES	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC
FR	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>professeur</i>) 2a. Formador de docentes (<i>professeur formateur académique</i>) O 2b. Consejero pedagógico (<i>tuteur des professeurs stagiaires</i>) 2c. Coordinador de asignatura (<i>professeur coordonnateur de discipline</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado estar en posesión de un título específico (solo para el puesto de formador de docentes)
HR	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>učitelj</i>) 2. Tutor docente (<i>mentor</i>) 3. Asesor docente (<i>savjetnik</i>) 4. Asesor docente excelente (<i>Izvrstan savjetnik</i>).	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado demonstración de competencias específicas
IT	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio
CY	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>kathigitis</i>) 2. Director Adjunto (<i>boithos diefhintis</i>) 3. Director adjunto Profesor A' (<i>boithos diefhintis A'</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado
LV	Escalafón de varios niveles 1. Docente de nivel 1 (<i>1. kvalitātes pakāpe</i>) 2. Docente de nivel 2 (<i>2. kvalitātes pakāpe</i>) 3. Docente de nivel 3 (<i>3. kvalitātes pakāpe</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> resultados de la evaluación del profesorado

	Niveles de carrera	Condiciones para la promoción de la carrera/mejora salarial
LT	Escalafón de varios niveles 1. [Docente novel (<i>pradedantysis mokytojas</i>)] 2. Docente (<i>mokytojas</i>) 3. Docente superior (<i>vyresnysis mokytojas</i>) 4. Docente metodólogo (<i>mokytojas metodininkas</i>) 5. Docente experto (<i>mokytojas ekspertas</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado
LU	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC
HU	Escalafón de varios niveles 1. [Docente en prácticas (<i>gyakorok</i>)] 2. Docente I (<i>pedagógus I</i>) 3. Docente II (<i>pedagógus II</i>) 4. Docente avanzado (<i>Mestertanár</i>) 5. Investigador docente (<i>Kutatónár</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio poseer un nivel de cualificación adicional cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado
MT	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>Għalliem</i>) 2. Jefe de Departamento (<i>Kap ta' dipartiment</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio
NL	No hay normativas de rango superior	No hay normativas de rango superior
AT	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio
PL	Escalafón de varios niveles 1. [Docente en prácticas (<i>nauczyciel stażysta</i>)] 2. Docente contratado (<i>nauczyciel kontraktowy</i>) 3. Docente designado (<i>nauczyciel mianowany</i>) 4. Docente colegiado (<i>nauczyciel dyplomowany</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado
PT	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado
RO	Escalafón de varios niveles 1. [Docente novel (<i>profesor debutant</i>)] 2. Docente (profesor cu definitivativ) 3. Docente con nivel de enseñanza II (<i>profesor grad II</i>) 4. Docente con nivel de enseñanza I (<i>profesor grad I</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado
SI	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>učitelj</i>) 2. Tutor docente (<i>učitelj mentor</i>) 3. Asesor docente (<i>učitelj svetovalec</i>) 4. Consejero docente (<i>učitelj svetnik</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado trabajo profesional adicional
SK	Escalafón de varios niveles 1. [Docente novel (<i>začínajúci pedagogický zamestnanec</i>)] 2. Docente independiente (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>) 3. Docente con primer certificado (<i>pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou</i>) 4. Docente con segundo certificado (<i>pedagogický zamestnanec s 2. atestáciou</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> cumplir con los requisitos de DPC
FI	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio
SE	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>lärare</i>) 2. Primer docente (<i>förstlärare</i>) 3. Profesor asociado (<i>Lektor</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio poseer un nivel de cualificación superior o adicional
UK-ENG/WLS	Escalafón de varios niveles 1. Principal categoría salarial 2. Rango salarial superior 3. Profesional principal	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> resultados de la evaluación del profesorado rendimiento con respecto a los estándares del profesorado
UK-NIR	Escalafón de varios niveles 1. Escala salarial principal 2. Escala salarial superior	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> año de servicio resultados de la evaluación del profesorado rendimiento con respecto a los estándares del profesorado

	Niveles de carrera	Condiciones para la promoción de la carrera/mejora salarial
UK-SCT	Escalafón de varios niveles 1. Docente de grado principal 2. Docente principal 3. Director adjunto 4. Director	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> sin condiciones
AL	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>mësues</i>) 2. Docente cualificado (<i>mësues i kualifikuar</i>) 3. Docente especialista (<i>mësues specialist</i>) 4. Docente avanzado (<i>mësues mjeshtër</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio
BA	Escalafón de varios niveles 1. [Docente en prácticas (<i>Nastavnik pripravnik</i>)] 2. Docente (<i>Nastavnik</i>) 3. Tutor docente (<i>Nastavnik mentor</i>) 4. Asesor pedagógico (<i>Pedagoški savjetnik</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio resultados de la evaluación del profesorado
CH	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio
MK	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>Nastavnik</i>) 2. Tutor docente (<i>Nastavnik mentor</i>) 3. Asesor docente (<i>Nastavnik sovetnik</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC
IS	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio poseer un nivel de cualificación superior o adicional
LI	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> resultados de la evaluación del profesorado edad del profesorado
ME	Escalafón de varios niveles 1. [Docente en prácticas (<i>nastavnik pripravnik</i>)] 2. Docente (<i>nastavnik</i>) 3. Tutor docente (<i>nastavnik mentor</i>) 4. Asesor docente (<i>nastavnik savjetnik</i>) 5. Asesor docente superior (<i>nastavnik viši savjetnik</i>) 6. Investigador docente (<i>nastavnik istraživač</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC redacción de ponencias profesionales
NO	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio poseer un nivel de cualificación superior
RS	Escalafón de varios niveles 1. Docente (<i>nastavnik</i>) 2. Asesor pedagógico (<i>pedagoški savetnik</i>) 3. Asesor pedagógico independiente (<i>samostalni pedagoški savetnik</i>) 4. Asesor pedagógico superior (<i>viši pedagoški savetnik</i>) 5. Asesor pedagógico superior (<i>visoki pedagoški savetnik</i>)	Condiciones para obtener una promoción: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio cumplir con los requisitos de DPC resultados de la evaluación del profesorado realizar y poner en práctica estudios de investigación relevantes para el ámbito de la educación ser autor o coautor de un programa de desarrollo profesional acreditado
TR	Escalafón de un solo nivel	Condiciones para la mejora salarial: <ul style="list-style-type: none"> años de servicio

Nota explicativa

El cuadro menciona los distintos niveles de carrera en los escalafones de varios niveles descritos en la legislación nacional. En algunos casos, el primer nivel de carrera corresponde al periodo de inserción profesional. Se indican entre corchetes [].

Notas específicas de cada país

Irlanda: Los directores conservan las funciones docentes si así lo exigen las necesidades curriculares del centro.

Lituania, Rumanía y Eslovaquia: El Profesor novel corresponde al primer paso de la carrera docente durante la inserción profesional.

Hungría, Polonia y Bosnia y Herzegovina: El profesorado en prácticas corresponde al primer paso de la carrera docente durante la inserción profesional.

Reino Unido (SCT): Los directores conservan las funciones docentes si así lo requieren las necesidades curriculares del centro.

Anexo I.2: Itinerarios alternativos de acceso a la cualificación docente, primera etapa de Educación Secundaria general (CINE 2), 2019/20 (datos de la sección 2.1.3)

Bélgica - Comunidad germanófona

Cap+

Breve descripción:

Duración: 30 ECTS

Proveedor: AHS, Autonome Hochschule

Criterios de admisión: Licenciados o docentes no cualificados ya en activo

Sitio web: www.ahs-dg.be

Dinamarca

Programa de mérito docente

El programa «Merit-Teacher» fue creado para licenciados universitarios y personas que hayan obtenido conocimientos y experiencia fuera de la enseñanza. Una vez completado este programa, se les acredita como «docente de mérito».

Duración: 150 ECTS

Proveedor: FIP (ministerios federales)

Criterios de admisión: 1) el solicitante ha seguido un programa de máster, licenciatura o bachillerato profesional, o 2) el solicitante tiene al menos 25 años, ha seguido un programa de formación profesional (al menos a nivel de educación profesional) y tiene al menos dos años de experiencia profesional.

Página web: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218#Kap8>

Alemania

Formación práctica del profesorado (*Vorbereitungsdienst*)

Las principales instituciones de formación de docentes ofrecen la posibilidad de que los titulados de otras áreas accedan directamente a la segunda parte de los programas de FIP (*Vorbereitungsdienst*). Los requisitos mínimos para la cualificación del acceso laterales (*Seiteneinsteiger*): finalización del *Vorbereitungsdienst* (servicio preparatorio) o una formación comparable que garantice también las competencias educativas básicas mediante un (segundo) examen estatal (*Staatsexamen*) o una cualificación equivalente certificada por el Estado. Las denominaciones de los programas individuales para el acceso lateral varían entre los *Länder*.

Duración: 12-24 meses

Proveedor: FIP

Criterios de admisión: requisitos mínimos para la cualificación del acceso lateral (*Seiteneinsteiger*): título de máster universitario o titulación superior equivalente de la que puedan derivarse al menos dos materias relacionadas con la enseñanza.

Página web: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf

Estonia

Sistema nacional de cualificaciones profesionales

El certificado profesional puede ser obtenido por cualquier persona que demuestre las competencias necesarias descritas en el estándar profesional del docente. Los cursos de formación no son obligatorios.

Proveedor: Autoridad de cualificaciones de Estonia

Criterios de admisión: Máster o titulación correspondiente

Página web: Ley de profesiones, 2008, <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/521032019015/consolide>

Francia

Tercer concurso (*le troisième concours*) y concurso interno (*le concours interne*)

En Francia, para que el alumnado esté plenamente cualificado, tiene que presentarse a un examen de oposición al final del cuarto año (Master 1). Los que no tengan éxito pueden presentarse a las oposiciones al final del quinto año.

Para quienes no se hayan presentado o no hayan superado el concurso, existen dos posibilidades adicionales.

La tercera competencia, *el troisième concours*, está dirigido a quienes tengan al menos cinco años de experiencia profesional en cualquier actividad del sector privado.

Los docentes no titulados con al menos tres años de experiencia profesional en servicios públicos o instituciones que dependan de ellos (ya sea en un centro escolar o no, como docente o no, como funcionario o no - incluye al profesorado de centros privados financiados por el Estado) y los que sean titulares de una licenciatura o nivel equivalente pueden presentarse a una oposición interna, concretamente *le concours interne*.

Criterios de admisión: Para la 3ª oposición: cinco años de experiencia profesional en cualquier actividad del sector privado. Para el concurso interno: al menos una licenciatura y un mínimo de tres años de experiencia profesional en el sector público.

Página web: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>

Letonia

Programa basado en el empleo ONG Misión Posible

La ONG Misión Posible recluta a licenciados universitarios de Letonia y los coloca como docentes en centros de todo el país. Tienen un compromiso de dos años de enseñanza y aprendizaje a tiempo completo en el marco del programa.

Duración: dos años (650 horas)

Proveedor: ONG Misión Posible

Criterios de admisión: Titulados universitarios de Letonia

Página web: <https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciesamo-izglitiba-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides>

Lituania

Elegir enseñar (*Renkuosi mokyti*)

El programa «Elige enseñar» (*Renkuosi mokyti*) es una formación basada en el empleo para recién licenciados universitarios y jóvenes profesionales.

Duración: La parte FIP no es inferior a 60 ECTS

Proveedor: Centro para la Mejora Escolar

Criterios de admisión: Mínimo una licenciatura, no mayor de 35 años

Sitio web: <https://www.renkuosimokyti.lt/>

Luxemburgo

Certificado de formación pedagógica (*certificat de formation pédagogique*)

Breve descripción:

Duración: 230 horas

Proveedor: Administración del Ministerio de Educación, Infancia y Juventud de Luxemburgo (*Institut de formation de l'Éducation nationale*)

Criterios de admisión: Diploma de máster en la materia de estudio

Página web: http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120/page_77/1223

Malta

Licenciatura en educación

La licenciatura en Educación se ofrece como una serie de cursos nocturnos a tiempo parcial y se considera un programa FIP alternativo.

Duración: 4 años/180 ECTS

Proveedor: Instituto de Educación

Criterios de admisión:

- 1) Cualificaciones de nivel 3 en maltés, inglés y matemáticas (según el Marco de Cualificaciones de Malta [MQF]); y
- 2) a) Una cualificación general (MATSEC) de nivel 4 (educación general) en una de las materias impartidas en el plan de estudios de primaria; o
- b) Una cualificación de nivel 4 del MQF (VET) en Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI); o
- c) Tres asignaturas de nivel MQF 4 (educación general) en una de las materias que se imparten en el plan de estudios de la educación primaria.

Página web: https://instituteforeducation.gov.mt/en/Documents/Prospectus/IfE_Prospectus%202020-21%20Desktop%20friendly.pdf

Países Bajos

Programa menor de educación

El programa Minor in Education permite al alumnado universitario de grado obtener una cualificación limitada de segundo nivel de enseñanza (años 1 a 3 de la educación secundaria general). El programa Lateral Entry ofrece otra opción para que las personas con cualificaciones de educación terciaria puedan acceder a la profesión docente sin una cualificación docente previa. Los docentes nombrados de este modo pueden trabajar con un contrato temporal durante un máximo de dos años mientras reciben la formación y el apoyo necesarios para obtener una cualificación docente completa y, por lo tanto, un contrato permanente.

Proveedor: Instituciones FIP

Criterios de admisión: Nivel mínimo de CINE 6 (diploma de bachiller)

Página web: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-voortgezet-onderwijs>

Austria

Formación alternativa

La formación alternativa permite a los graduados en los estudios correspondientes (por ejemplo, Física) adquirir una cualificación para enseñar la materia correspondiente (por ejemplo, Física) como parte de la educación general de nivel secundario. Conduce al título de máster para ejercer docencia en secundaria (educación general) en una sola asignatura.

Este programa se ofrece en función de la demanda de titulados en las respectivas materias.

Duración: 120 ECTS, al menos cuatro semestres

Proveedor: Escuelas universitarias de formación del profesorado

Criterios de admisión: Haber completado un estudio pertinente en una institución de educación post-secundaria reconocida con un mínimo de 180 ECTS y una experiencia profesional pertinente de al menos 3 000 horas

Página web: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/ab.html>

Eslovaquia

Estudio pedagógico complementario (*Doplňujúce pedagogické štúdium*)

Los profesionales de otros campos, titulares de un máster, pueden obtener el título de docente completando el «estudio pedagógico complementario» que ofrecen las facultades de pedagogía/filosofía. Este programa también puede cursarse en paralelo o después de un máster no pedagógico. Incluye disciplinas pedagógicas y psicológicas, metodología, didáctica y formación práctica.

Duración: 200 horas (2 años académicos)

Proveedor: Universidades - facultades pedagógicas/filosóficas

Criterios de admisión: Estudiante de máster/doctorado: si es paralelo al estudio de máster/doctorado. Título de máster/doctorado: si no es paralelo a los estudios de máster/doctorado. Puede haber otros criterios en función de la facultad o universidad

Página web: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015>;

<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190901?ucinnost=07.01.2020>

Suecia

KPU - *Kompletterande pedagogisk utbildning*

Algunos KPU, en cooperación con los responsables de los centros escolares a nivel local, permiten que el alumnado empiece a trabajar como docente con un salario a tiempo completo mientras estudian a tiempo parcial para convertirse en profesores cualificados.

Duración: 90 ECTS

Proveedor: FIP

Criterios de admisión: Al menos 90 ECTS en una asignatura relacionada con el plan de estudios.

Página web: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/kpu/>

VAL - *vidareutbildning av lärare*

Los docentes en ejercicio sin título de profesor pueden complementar sus estudios y experiencias anteriores mediante la formación continua del profesorado (VAL). La admisión depende de los estudios y experiencias anteriores. Existe un plan de estudios individual para alcanzar el grado deseado. Los estudios se ofrecen a menudo a distancia y a un ritmo de estudio de media jornada.

Duración: Depende de los estudios anteriores, pero un máximo de 120 ECTS

Proveedor: FIP

Criterios de admisión: Depende de los estudios previos

Página web: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/val/>

ULV - *utländska lärares vidareutbildning*

Personas con un título de docente de otro país o con estudios académicos en una materia relacionada con el currículo de otro país. Plan de estudios individualizado en función de lo que haya que complementar.

Duración: Depende de los estudios anteriores, pero un máximo de 120 ECTS

Proveedor: FIP

Criterios de admisión: Depende de los estudios previos

Página web: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/ulv/>

Reino Unido (Inglaterra)

Teach First

Teach First trabaja con proveedores acreditados de formación inicial del profesorado (FIP) para impartir la formación, y coloca a los participantes en los centros escolares de comunidades con bajos ingresos o con circunstancias difíciles. Los profesores en prácticas cobran un sueldo como docentes no cualificados durante el primer año, y al final del mismo, se convierten en docentes cualificados. Después, trabajan un año más como docentes recién titulados (newly qualified teacher, NQT) en el mismo centro.

Los participantes comienzan su formación enseñando en un centro educativo en un horario reducido; 60 % del horario completo al principio, y se eleva al 80 % del horario completo una vez que están más establecidos (normalmente después del primer semestre). La formación en el centro sigue a un curso residencial intensivo de verano de 5 semanas.

La finalización de la formación conduce a la acreditación profesional (*Qualified Teacher Status*, QTS) al final del primer año, y a una cualificación académica —el Diploma de Postgrado en Educación (*Postgraduate Diploma in Education*, PGDE)— al final del segundo.

Una vez obtenidas estas cualificaciones (QTS y PGDE), los participantes también pueden trabajar a tiempo parcial para obtener una cualificación de postgrado en un tercer año opcional del programa.

Duración: 2 años. Los participantes consiguen el QTS tras el primer año y luego trabajan un año más como docentes recién titulados (NQT) en el mismo centro. Al final de este segundo año, consiguen el PGDE. Hay un tercer año opcional en el que los participantes pueden trabajar a tiempo parcial para obtener un máster de posgrado.

Proveedor: La organización benéfica Teach First trabaja con proveedores acreditados de formación inicial del profesorado y con centros escolares de comunidades de bajos ingresos para impartir el programa.

Criterios de admisión: Por lo general, los participantes deben tener una licenciatura o un título superior. El programa está dirigido, en concreto, a licenciados de alto nivel con potencial de liderazgo que no se plantearían una carrera docente.

Página web: <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

Reino Unido (Gales)

Teach First Cymru

El programa de formación inicial del profesorado (FIP) Teach First —conocido como el Programa de Formación Adicional para Graduados (*Additional Graduate Training Programme*, AGTP) (Teach First) en Gales— está dirigido a graduados de alto rendimiento con potencial de liderazgo que no se plantearían una carrera docente. Lo imparte Teach First Cymru, la rama galesa de Teach First, que es una organización benéfica independiente financiada por las contribuciones de las empresas. Las tasas son pagadas por los centros escolares y las subvenciones de formación para los cursos AGTP del Gobierno de Gales.

Los participantes en el programa AGTP (Teach First) deben ser licenciados de «alta calidad» que acceden a la profesión. Suelen estar en centros de secundaria de zonas económicamente desfavorecidas y Teach First Cymru trabaja con proveedores acreditados para impartir la formación.

Los participantes comienzan su formación enseñando en un centro educativo en un horario reducido; 60 % del horario completo al principio, y se eleva al 80 % del horario completo una vez que están más establecidos (normalmente después del primer semestre). La formación en el centro sigue a un curso residencial intensivo de verano de 5 semanas. Los profesores en prácticas cobran un salario de docente no cualificado durante el primer año, y después de haberlo culminado con éxito, se les concede el estatus de docente cualificado (QTS). Luego, trabajan (a tiempo completo) durante un año más en el mismo centro educativo como docentes recién titulados (NQT) y, después de culminar con éxito este segundo año, obtienen un título académico: el Diploma de Postgrado en Educación (PGDE).

Una vez obtenidas estas cualificaciones (QTS y PGDE), los participantes también pueden trabajar a tiempo parcial para obtener una cualificación de postgrado en un tercer año opcional del programa.

Duración: El programa Teach First (AGTP) dura dos años. Los participantes obtienen el QTS tras el primer año y luego trabajan un año más como docentes recién titulados (NQT) en el mismo centro. Al final de este segundo año, obtienen el PGDE. Hay un tercer año opcional en el que los participantes pueden trabajar a tiempo parcial para obtener un máster de posgrado.

Proveedor: La organización benéfica Teach First trabaja con proveedores acreditados de formación inicial del profesorado y con centros escolares de comunidades de bajos ingresos para impartir el programa.

Criterios de admisión: Los criterios generales de acceso y el contenido del curso son los mismos que los de otras formas de postgrado FIP, pero el programa está dirigido, específicamente, a graduados de alto rendimiento con potencial de liderazgo que no se plantearían una carrera en la enseñanza. Solo está disponible en el sur de Gales y para aquellos que tengan una licenciatura de 2:1 o superior.

Página web: <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

Programa para docentes titulados (GTP)

Este programa, destinado a los actuales empleados de los centros escolares, se dirige a los candidatos que tienen una licenciatura o su equivalente en una materia dada. Los programas suelen requerir que el profesorado pase un pequeño período de tiempo para formarse en un centro educativo diferente, e incluyen

un mínimo de 10 días de formación dirigida por la universidad. Este programa conduce a la acreditación profesional (*Qualified Teacher Status*, QTS).

En 2020/21, el GTP será sustituido por un nuevo plan (con salario) basado en el empleo que durará dos años y llevará al QTS y a una cualificación académica (el Certificado de Postgrado en Educación, PGCE).

Duración: El GTP suele durar un año (tres trimestres), pero los becarios con experiencia y cualificaciones adecuadas (por ejemplo, una cualificación para la enseñanza en la educación superior o una cualificación para la enseñanza en el extranjero) pueden llevar a cabo el programa en un tiempo más corto (la duración mínima es de tres meses).

Proveedor: El GTP es gestionado e impartido por tres centros regionales de formación del profesorado en Gales: el Centro de Formación del Profesorado del Norte y Centro de Gales, el Centro de Formación del Profesorado del Suroeste de Gales y el Centro de Formación del Profesorado del Sureste de Gales. El centro educativo en el que está empleado el becario gestiona la formación diaria junto con el proveedor de formación, que gestiona el proceso y diseña el plan de formación que permitirá al becario cumplir con los estándares del QTS (definidas por las Normas Profesionales para la Enseñanza y el Liderazgo). Al final del programa de formación, el proveedor o centro regional de formación del profesorado evalúa al becario y decide si debe ser recomendado para el QTS al *Education Workforce Council* (EWC).

Criterios de admisión: Cada año hay un número limitado de plazas disponibles en el GTP y las solicitudes se envían directamente a los centros regionales de formación de docentes. Los solicitantes deben cumplir los criterios de accesibilidad de la formación inicial del profesorado, estar empleados en un centro educativo (es decir, tener un contrato de trabajo como docentes no cualificados) y tener una licenciatura o una cualificación equivalente en una materia dada.

Página web: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-03/graduate-teacher-programme-policy-and-priorities-statement-2019-20.pdf>

<https://www.ucas.com/postgraduate/teacher-training/train-teach-wales/postgraduate-teacher-training-wales>

Reino Unido (Escocia)

Se han introducido varias vías adicionales de acceso a la profesión para ayudar a resolver los problemas de contratación de docentes en las materias prioritarias, así como en las zonas remotas y rurales de Escocia:

Universidad de Aberdeen, Aprendizaje a Distancia (DLITE) Primaria PGDE

Universidad de Aberdeen, Aprendizaje a Distancia (DLITE) Secundaria PGDE

Universidad de Aberdeen, Certificado PG en Estudios Educativos

Universidad de Dundee, PGCE Educación Secundaria con Ruta de inserción profesional asistida (SIR)

Universidad de Edimburgo, Máster en Aprendizaje y Enseñanza Transformadores

Referencia: <https://www.gtcs.org.uk/registration/register-of-teachers/courses-postgraduate-ite.aspx>.

Suiza

Programa especial de formación

Las universidades de formación del profesorado pueden ofrecer un programa de formación especial para personas que deseen formarse de nuevo en la enseñanza, que tengan al menos 30 años y que puedan demostrar su experiencia profesional. Este programa especial les permite acceder a un puesto docente remunerado a tiempo parcial correspondiente a la titulación demandada (formación en el puesto de trabajo) lo antes posible al final del primer año de formación. La actividad docente forma parte de los estudios a tiempo completo y debe ser supervisada por la universidad.

Duración: 270-300 ECTS (la misma duración que la FIP normal)

Proveedor: Universidades de formación educativa

Criterios de admisión: Se requiere un mínimo de tres años de experiencia profesional y existe una restricción de edad (mínimo 30 años)

Página web: <http://www.edk.ch/dyn/27621.php>

Turquía

Programa de Certificado de Formación Pedagógica

El programa incluye cursos teóricos (14 créditos), asignaturas profesionales y prácticas escolares (11 ECTS). Este programa se eliminará pronto.

Duración: dos semestres, 25 créditos (horas de curso) de carga semanal.

Proveedor: Facultades de Educación en universidades acreditadas

Criterios de admisión: Algunas carreras con programas de licenciatura de 4 años

Página web: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagogjik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

Nota explicativa

Aquí solo se describen los itinerarios alternativos más extendidos.

Anexo I.3: Nombre(s) y sitio(s) web de los organismos/agencias nacionales que se encargan de dar apoyo al desarrollo profesional continuo del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20 (datos del gráfico 3.10)

	Nombre	Enlace
BE fr	<i>Institut de la Formation en cours de Carrière</i> Instituto de formación interna	www.ifc.cfwb.be
BE de	<i>Weiterbildungskommission</i>	www.ahs-dg.be
CZ	<i>Národní pedagogický institut České republiky</i> Instituto Pedagógico Nacional de la República Checa	www.npicr.cz
EE	<i>Haridus- ja Noorteamet</i> Autoridad de Educación y Juventud	https://www.harno.ee/
IE	<i>Servicio de Desarrollo Profesional para docentes (PDST)</i>	www.pdst.ie
EL	<i>Instituto de Política Educativa</i>	www.iep.edu.gr
HR	<i>Agencija za odgoj i obrazovanje</i> Agencia de Educación y Formación del Profesorado	www.azoo.hr
IT	<i>INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)</i> Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa	www.indire.it
CY	<i>Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου</i> El Instituto Pedagógico de Chipre	www.pi.ac.cy
LU	<i>Institut de formation de l'Éducation nationale</i> Instituto de formación de la educación	www.ifen.lu
HU	<i>Oktatási Hivatal</i> Autoridad educativa	https://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedagogus_tovabbkepzesek/altalanos_tajekoztato
AT	<i>RektorInnenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen</i> Conferencia de Directores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Austria	
PL	<i>Ośrodek Rozwoju Edukacji</i> El Centro para el Desarrollo de la Educación	www.ore.edu.pl
PT	<i>Conselho Científico-Pedagógico Da Formação Contínua</i> Consejo Científico-Pedagógico de Formación Profesional Continua	www.ccpfc.uminho.pt
FI	<i>Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen</i> Agencia Nacional de Educación de Finlandia	www.oph.fi
SE	<i>Skolverket</i> Agencia Nacional de Educación de Suecia	www.skolverket.se
UK-WLS	<i>Consejo de los Trabajadores de la Educación</i>	www.ewc.wales
UK-NIR	<i>Autoridad Educativa</i>	www.eani.org.uk
UK-SCT	<i>Educación Escocia</i>	https://education.gov.scot/

Anexo I.5: Nombre(s), población destinataria, países de destino y duración de la movilidad de los planes financiados con fondos centrales que promueven la movilidad transnacional del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria, 2019/20 (datos del gráfico 5.5)

	Nombre	Población objetivo		Países de destino	Duración de la movilidad
BE fr	Seminario para docentes en los Países Bajos	Docentes holandeses		Países Bajos	4 días
BE fr	Seminario para docentes en Alemania	Docentes alemán	de	Alemania	1 semana
BE nl	Francoform	Docentes francés	de	Francia	2 semanas
BE nl	Seminario para docentes flamencos en Alemania	Docentes alemán	de	Alemania	1 semana
CZ	Talleres pedagógicos internacionales para docentes de alemán basados en los programas de trabajo Chequia-Baviera/Chequia-Sajonia	Docentes alemán	de	Alemania - Baviera/Sajonia	1-2 semanas
CZ	Prácticas didácticas para docentes de francés	Docentes francés	de	Bélgica - Valonia	3 semanas
DE	Cursos de DPC para docentes de francés en Bélgica	Docentes francés	de	Bélgica	1 semana
DE	Seguimiento del trabajo del profesorado en España	Todos los docentes que hablan español		España	De 2 a 3 semanas
DE	Centros escolares: Socios para el futuro	Docentes de alemán del extranjero		Alemania	3 semanas
DK, EE, LV, FI, SE, IS, NO	Subprogramas Nordplus Junior	Todos profesores	los	Países nórdicos y bálticos	Entre 5 días hábiles y 1 año
IE	Visita de un docente profesional de francés/irlandés	Docentes francés	de	Francia	1-2 semanas
IE	Programa de intercambio de docentes alemanes	Docentes alemán	de	Alemania	1 semestre
ES	Visita profesional	Todos profesores	los	14 países europeos ⁽²²⁴⁾	2 semanas
FR	Estancias profesionales del CIEP	Docentes de idiomas extranjeros	de	7 países europeos ⁽²²⁵⁾	1-2 semanas
FR	Programa Julio Verne	Todos profesores	los	No hay una lista predeterminada	1-3 años
FR	Stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel	Todos profesores	los	9 países europeos	2 semanas
FR	Codofil	Todos profesores	los	EE.UU.	1 año
HR	Cooperación bilateral	Docentes de francés, alemán e historia		Francia, Alemania, Israel	(:)
AT	Programa de Asistencia Lingüística	Todos profesores	los	12 países ⁽²²⁶⁾	6-8 meses

⁽²²⁴⁾ Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Francia, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Suiza y Noruega.

⁽²²⁵⁾ Alemania, Irlanda, España, Italia, Austria, Portugal y el Reino Unido.

⁽²²⁶⁾ El Programa de Asistencia Lingüística existe actualmente entre Austria y Bélgica, Croacia, Francia, Hungría, Italia, España, Irlanda, Reino Unido, Rusia, Eslovenia y Suiza.

	Nombre	Población objetivo	Países de destino	Duración de la movilidad
AT	Programa de visitas de docentes austriacos a Francia y España	Docentes de francés y español	Francia, España	1-2 semanas
AT	Programa de visitas de docentes austriacos a centros escolares austriacos en el extranjero	Todos los profesores		1-2 semanas
AT	Programa de visitas para docentes austriacos en centros escolares bilingües	Docentes alemán		1-2 semanas
FI	Becas Pohjola-Norden para el intercambio de docentes y cursos en los países nórdicos	Todos los profesores	Países nórdicos	1-2 semanas
SE	Conferencia Atlas	Todos los profesores	Todos los países	(:)
UK	Conectar las aulas	Todos los profesores	más de 30 países participantes en el extranjero	Alrededor de una semana
UK	Programa de premios Fulbright para docentes internacionales	Todos los profesores	Estados Unidos	Un semestre
NO	Becas TROLL	Docentes francés	Francia	2-21 días

Anexo II: Cuadros estadísticos

Abrir el archivo Excel [Anexo estadístico](#)

Capítulo 1: EL ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Tabla 1.1:	Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria por grupos de edad, 2018	Gráfico 1.2
Tabla 1.2:	Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria con empleo permanente o contratos de trabajo temporales, 2018	Gráfico 1.4
Tabla 1.3:	Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria con contratos de trabajo temporales por grupos de edad, 2018	Gráfico 1.5
Tabla 1.4:	Promedio de tiempo de trabajo en horas que el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria a tiempo completo indica respecto a actividades relacionadas con su trabajo, 2018	
Tabla 1.5:	Media de la proporción de tiempo que el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria indica respecto a actividades relacionadas con su trabajo, docentes a tiempo completo, 2018	Gráfico 1.6
Tabla 1.6:	Diferencia entre el tiempo de trabajo semanal contractual y el promedio de tiempo de trabajo declarado, profesorado de primera etapa de Educación Secundaria a tiempo completo, 2018/20	
Tabla 1.7:	Media de horas de trabajo dedicadas a diferentes tareas por cuartiles, profesorado de primera etapa de Educación Secundaria a tiempo completo, 2018	Gráfico 1.9
Tabla 1.8:	Proporción de horas de trabajo dedicadas a diferentes tareas por cuartiles, profesorado de primera etapa de Educación Secundaria a tiempo completo, 2018	Gráfico 1.9
Tabla 1.9:	Proporción de docentes satisfechos con sus salarios y diferencia entre el salario bruto real anual promedio del profesorado (EUR) y el PIB per cápita, primera etapa de Educación Secundaria, 2018/19	Gráfico 1.10

Capítulo 2: Formación inicial del profesorado e inserción en la profesión docente

Tabla 2.1:	Proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria por nivel educativo más alto, 2018	Gráfico 2.2
Tabla 2.2:	Proporción de profesores de primera etapa de Educación Secundaria por tipo de educación o programa de formación del profesorado, 2018	Sección 2.1.3
Tabla 2.3:	Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que completó una educación o formación formal que incluía contenidos de las asignaturas, pedagogía y prácticas en el aula, por grupos de edad, 2018	Gráfico 2.4
Tabla 2.4:	Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que completó una educación o formación formal que incluía contenidos de las asignaturas, teoría y prácticas en el aula, por grupos de edad, 2018	Sección 2.1.2
Tabla 2.5:	Proporción del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que participó en programas de inserción profesional formal o informal durante su primer empleo, por grupos de edad, 2018	Gráfico 2.7

Capítulo 3: Desarrollo profesional continuo

Tabla 3.1:	Participación del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en actividades de desarrollo profesional (total, media y tipo), 2018	Gráficos 3.1, 3.2 y 3.4
Tabla 3.2:	Temas incluidos en el desarrollo profesional del profesorado que asistió al menos a un tipo de actividad de DPC (media y proporción), 2018	Gráficos 3.3 y 3.4
Tabla 3.3:	Media de actividades de desarrollo profesional distintas en las que participó el profesorado durante los 12 meses previos a la encuesta, por percepción del impacto en la práctica docente, 2018	
Tabla 3.4:	Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que está «de acuerdo» y «muy de acuerdo» con que el desarrollo profesional entra en conflicto con su horario laboral, y disponibilidad de permisos de estudios remunerados, 2018	Gráfico 3.7
Tabla 3.5:	Porcentaje del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria cuyos directores participaron en diversas actividades durante los 12 meses previos a la encuesta, por frecuencia, media de la UE, 2018	Gráfico 3.7
Tabla 3.6:	Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria cuyos directores trabajaron «a menudo» o «muy a menudo» en un plan de desarrollo profesional para su centro durante los últimos 12 meses, 2018	Gráfico 3.9

Capítulo 4: Evaluación del profesorado

Tabla 4.1:	Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros cuyo director informa sobre la frecuencia de la evaluación, 2018	Gráfico 4.2
Tabla 4.2:	Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros cuyo director comunica que las reuniones de subsanación son posteriores a la evaluación, ordenado por frecuencia, 2018	Gráfico 4.4
Tabla 4.3:	Porcentaje del profesorado que trabaja en centros cuyo director informa sobre la frecuencia de la evaluación, por evaluador, 2018	Gráficos 4.7 y 4.8
Tabla 4.4:	Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que trabaja en centros cuyo director informa sobre los métodos aplicados para la evaluación, 2018	Gráfico 4.10
Tabla 4.5:	Porcentaje del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria que consideró que las observaciones recibidas en los últimos 12 meses tuvieron un impacto positivo, 2018	Gráfico 4.5
Tabla 4.6:	Tipos de información utilizados para facilitar información al profesorado de primera etapa de Educación Secundaria, 2018	

Capítulo 5: Movilidad transnacional

Tabla 5.1:	Porcentaje del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que ha estado en el extranjero en 2018	Gráfico 5.1
Tabla 5.2:	Porcentaje del profesorado de lenguas extranjeras y del profesorado de otras materias que se ha desplazado al extranjero, clasificados por el motivo profesional del desplazamiento, 2018	
Tabla 5.3:	Porcentaje del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que ha estado en el extranjero en diferentes periodos (durante la FIP o como docentes en ejercicio), 2018	Gráfico 5.4
Tabla 5.4:	Diferencia entre 2018 y 2013 en el porcentaje de profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que ha estado en el extranjero por motivos profesionales	Gráfico 5.1
Tabla 5.5:	Análisis de regresión sobre la probabilidad de salir al extranjero como profesor de primera etapa de Educación Secundaria si ya se ha salido como estudiante, clasificado por impartir lenguas extranjeras, 2018	
Tabla 5.6:	Porcentaje del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que ha estado en el extranjero por motivos profesionales según la materia impartida, media de la UE, 2018	Gráfico 5.3
Tabla 5.7:	Porcentaje del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que se ha desplazado al extranjero, por razones profesionales, 2018	Gráfico 5.2
Tabla 5.8:	Porcentaje del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que se ha desplazado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad, 2018	Gráfico 5.6

Capítulo 6: Bienestar de los profesores en el trabajo

Tabla 6.1:	Porcentaje del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que informa sobre su experiencia de estrés en el trabajo, el equilibrio entre su trabajo y su vida personal y el impacto del trabajo en su salud mental y física, por intensidad, 2018	Gráfico 6.1
Tabla 6.2:	Porcentaje del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria que informa sobre determinados factores como fuente de estrés, 2018	Gráfico 6.2
Tabla 6.3:	Índice promedio de estrés del profesorado, 2018	Gráfico 6.3
Tabla 6.4:	Impacto de determinados indicadores de Eurydice en el índice de estrés, primera etapa de Educación Secundaria, en la UE, 2018	
Tabla 6.5:	Impacto de determinados aspectos de la vida profesional del profesorado en el índice de estrés, análisis de regresión, primera etapa de Educación Secundaria, 2018	Gráfico 6.4
Tabla 6.6:	Impacto de determinados indicadores de Eurydice y aspectos de la vida profesional del profesorado en el índice de estrés, análisis de regresión, primera etapa de Educación Secundaria, en la UE, 2018	

**AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO,
AUDIOVISUAL Y CULTURAL**

Análisis de Políticas de Educación y Juventud

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Bruselas
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Autores

Peter Birch (coordinación), Akvilė Motiejūnaitė-Schulmeister, Isabelle De Coster, Olga Davydovskaia y
Nicole Vasiliou

Experto externo

Christian Monseur

Diseño y gráficos

Patrice Brel

Portada

Vanessa Maira

Coordinador de producción

Gisèle De Lel

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

ALBANIA

Unidad Eurydice
Departamento de Integración y Proyectos Europeos
Ministerio de Educación y Deporte
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Contribución de la Unidad: Egest Gjokuta

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/001
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: Sanne Noël; Liesbeth Hens, Goedele Avau, Liesbeth Roels, Marc Leunis, Elke Peeters, Monika Van Geit, Steven Heyman, Teun Pauwels y Katrien Verduyssen del Ministerio de Educación y Formación de Flandes

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Fachbereich
Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministerio de Asuntos Civiles
Sector de la educación
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la Unidad: La Unidad BA Eurydice, junto con expertos de los ministerios de Educación pertinentes

BULGARIA

Unidad Eurydice
Centro de Desarrollo de Recursos Humanos
Unidad de Investigación y Planificación de la Educación
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: Marchela Mitova y Nikoleta Hristova

CROACIA

Agencia de Movilidad y Programas de la UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribución de la Unidad: Contribución conjunta

CHIPRE

Unidad Eurydice
Ministerio de Educación y Cultura
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la Unidad: Expertos: Ioannis Ioannou
(Departamento de educación secundaria general)

CHEQUIA

Unidad Eurydice
Agencia Nacional Checa de Educación e Investigación Internacional
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la Unidad: Simona Pikálová, Helena Pavlíková; expertos: Vít Krčál (Ministerio de Educación, Juventud y Deportes), Miroslav Jiříčka, Jiří Smrčka (Oficina Nacional de Acreditación de la Educación Superior)

DINAMARCA

Unidad Eurydice
Ministerio de Infancia y Educación
Agencia Danesa para la Ciencia y la Educación Superior
Bredgade 43
1260 København K
Contribución de la Unidad: Ministerio de Infancia y Educación y Ministerio de Educación Superior y Ciencia

ESTONIA

Unidad Eurydice
Departamento de Análisis
Ministerio de Educación e Investigación
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la Unidad: Vilja Saluveer (Ministerio de Educación e Investigación)

FINLANDIA

Unidad Eurydice
Agencia Nacional de Educación de Finlandia
Apartado de correos 380
00531 Helsinki
Contribución de la Unidad: Olga Lappi y Kristiina Volmari

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la Unidad: Olivier Sidokpohou (experto), Anne Gaudry-Lachet (Eurydice France)

ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Contribución de la Unidad: Thomas Eckhardt

GRECIA

Unidad Helénica de Eurydice
Dirección de Asuntos Europeos e Internacionales
Dirección General de Asuntos Internacionales y Europeos, Diáspora
Helénica y Educación Intercultural
Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
15180 Amarousion (Attiki)
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

HUNGRÍA

Unidad Húngara de Eurydice
Autoridad educativa
19-21 Maros Str.
1122 Budapest
Contribución de la Unidad: András Derényi (experto)

ISLANDIA

Unidad Eurydice
Dirección de educación
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contribución de la Unidad: Hulda Skogland

IRLANDA

Unidad Eurydice
Departamento de Educación y Competencias (DES)
Sección Internacional
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Contribución de la Unidad: Mary Gilbride, Seán P Ó Briain,
John Fitzgerald y Catherine Treacy

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribución de la Unidad: Simona Baggiani; experta: Diana
Saccardo (técnico, Ministero dell'Istruzione); para Inserción
profesional y DPC: Maria Chiara Pettenati (Directora de
investigación, INDIRE)

LETONIA

Unidad Eurydice
Agencia Estatal de Desarrollo Educativo
Valnu street 1 (5th floor)
1050 Riga
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribución de la Unidad: Informationsstelle Eurydice

LITUANIA

Unidad Eurydice
Agencia Nacional de Educación
M. Katkaus Str. 44,
LT-09217 Vilnius
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribución de la Unidad: Expertos nacionales del Ministerio de
Educación, Infancia y Juventud Kevin Zeches, Luc Federspiel,
Annick Hoffmann, Marc Michely, Patrick Hierthes y Claude Sevenig

MALTA

Unidad Nacional de Eurydice
Dirección de Investigación, Aprendizaje Permanente y
Empleabilidad
Ministerio de Educación
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribución de la Unidad: Louis Scerri (experto)

MONTENEGRO

Unidad Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribución de la Unidad: Nevena Cabrilo (jefa del Departamento
de Cooperación Internacional de la Oficina de Servicios Educativos)
y Dijana Vuckovic (profesora de la Universidad de Montenegro)

PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

MACEDONIA DEL NORTE

Unidad Nacional de Eurydice
Agencia Nacional de Programas Educativos Europeos y Movilidad
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

NORUEGA

Unidad Eurydice
Ministerio de Educación e Investigación
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

POLONIA

Unidad polaca de Eurydice
Fundación para el Desarrollo del Sistema Educativo
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Contribución de la Unidad: Magdalena Górowska-Fells en colaboración con los expertos del Ministerio de Educación y Ciencia: Ewa Staniszevska, Barbara Antosiewicz, Anna Dakowicz-Nawrocka, Bartłomiej Krasnowski; experta nacional: Dominika Walczak (doctora, Academia de Educación Especial, Varsovia)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, n.º 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la Unidad: Isabel Almeida en colaboración con el experto externo: Valter Lemos (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

RUMANÍA

Unidad Eurydice
Agencia Nacional de Programas Comunitarios en el Ámbito de la Educación y la Formación Profesional
Universitatea Politehnică Bucureşti
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenţei, nr. 313
Sector 6
060042 Bucureşti
Contribución de la Unidad: Veronica - Gabriela Chirea, en colaboración con los expertos Cristina Barna (Universidad Nacional de Estudios Políticos y Administración Pública - Facultad de Gestión), Mihaela Stîngu (Universidad de Bucarest - Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación), Ciprian Fartuşnic (Centro Nacional de Política y Evaluación de la Educación) y Nicoleta Liţoiu (Universidad Politécnica de Bucarest - Departamento de Formación para la Carrera Docente y las Ciencias Sociales)

SERBIA

Unidad Eurydice Serbia
Fundación Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

ESLOVAQUIA

Unidad Eurydice
Slovak Academic Association for International Cooperation
Križkova 9
811 04 Bratislava
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

ESLOVENIA

Unidad Eurydice
Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte
Departamento de Desarrollo y Calidad Educativa
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: Tanja Tašanoska; expertos: Barbara Kresal Sterniša y Andreja Schmuck (ambas del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte)

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28

28014 Madrid
Contribución de la Unidad: M^ª Paz Bouza, Juan Mesonero, Ana Prados, Jaime Vaquero, Elena Vázquez (Eurydice España-REDIE), Carlos J. Medina (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF), Víctor Manuel García (SG de Personal) y María José Fernández (DP Educación de Ceuta) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fco. Javier Briz, (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón). Rubén Fernández (Consejería de Educación del Principado de Asturias). María Asunción Sempere, Antonia E. Obrador y Manel García (Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca de Illes Balears). María Isabel Rodríguez (Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha). Jesús Andrés Serrano, María Moreno y Francisco José Galán (Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura). José Luis Cabello (Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid). Mikel F. de Quincoces, Isi Roldán, Idoia Sara, Itziar Usandizaga, Ana Martínez e Iñaki Salegui (Departamento de Educación del Gobierno de Navarra). Clea Galán, Leyre Díaz y Eva M^ª Ortega (Consejería de Educación y Cultura de La Rioja)

SUECIA

Unidad Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Box 4030
171 04 Solna
Contribución de la Unidad: Linnea Möller y Madelen Charysczak

SUIZA

Unidad Eurydice
Confederencia Suiza de Ministros Cantonales de Educación (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Contribución de la Unidad: Alexander Gerlings

TURQUÍA

Unidad Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la Unidad: Osman Yıldırım Uğur; experto: Prof. Dr. Cem Balçıklı

REINO UNIDO

Unidad Eurydice para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte
Departamento de Educación (DfE)
Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Contribución de la Unidad: Nic Mackenzie en el Departamento de Educación y David Hampshire

Unidad Eurydice Escocia
Dirección de Enseñanza
Gobierno escocés
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución de la Unidad: Alina Dragos; expertos en política del Gobierno escocés (por orden alfabético): Anderson Shirley; Brand Scott; Fearghal Kelly; Felvus Angela; Hanlon Kevin; Harkness Allan; Mackerron Kim; Reid Helen; Walsh Stephanie; Education Scotland: Rae Linda.

Cómo ponerse en contacto con la UE

EN PERSONA

En toda Europa, hay cientos de centros locales de información sobre la UE.

Puede encontrar la dirección del centro más cercano a usted en europa.eu/contact

POR TELÉFONO O POR CORREO ELECTRÓNICO

Europe Direct es un servicio que responde a sus preguntas sobre la Unión Europea. Puede ponerse en contacto con este servicio:

- por teléfono gratuito: 00 800 6 7 8 9 10 11 (algunos operadores pueden cobrar por estas llamadas),
- en el siguiente número estándar: +32 22999696, o
- por correo electrónico a través de europa.eu/contact

Encontrar información sobre la UE

ONLINE

La información en todas las lenguas oficiales de la Unión Europea está disponible en el sitio web Europa europa.eu

PUBLICACIONES DE LA UE

Puede descargar o pedir publicaciones de la UE, con o sin coste, en la Librería de la UE en: <http://bookshop.europa.eu>. Multiple

Puede obtener varios ejemplares de las publicaciones gratuitas poniéndose en contacto con Europe Direct o con su centro de información local (véase <http://europa.eu/contact>).

LEGISLACIÓN DE LA UE Y DOCUMENTOS RELACIONADOS

Para acceder a la información jurídica de la UE, incluida toda la legislación de la UE desde 1951 en versiones en todas las lenguas oficiales, consulte EUR-Lex en:

<http://eur-lex.europa.eu>

DATOS ABIERTOS DE LA UE

El portal de datos abiertos de la UE (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) permite acceder a conjuntos de datos de la UE. Los datos pueden descargarse y reutilizarse gratuitamente, tanto para fines comerciales como no comerciales.

El profesorado en Europa

Carreras, desarrollo y bienestar

Este informe analiza los aspectos clave de la vida profesional del profesorado de la primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2) en toda Europa. Se basa en datos cualitativos de Eurydice procedentes de las políticas y la legislación nacionales, y en datos cuantitativos del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) sobre las prácticas y las percepciones del profesorado y los directores de los centros escolares.

Al combinar estas dos fuentes de datos, el análisis pretende ilustrar cómo las políticas y normativas nacionales pueden contribuir a hacer más atractiva la profesión docente. Se estudian las formas en que el profesorado recibe su formación inicial y las políticas que pueden influir en la aceptación del desarrollo profesional continuo. Entre otras cuestiones, el informe investiga las condiciones laborales, las perspectivas de carrera y el bienestar laboral del profesorado. También estudia hasta qué punto se utiliza la evaluación del profesorado para proporcionarle observaciones formativas, y las formas de animar al profesorado a viajar al extranjero para aprender y trabajar. Se abordan brevemente los retos que ha supuesto la pandemia de la COVID-19, debido a la introducción de la enseñanza y el aprendizaje a distancia. El informe abarca los 27 Estados miembros de la UE, así como el Reino Unido, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía. Los años de referencia son del 2018 al 2020.

La tarea de la red Eurydice es comprender y explicar cómo están organizados y cómo funcionan los diferentes sistemas educativos de Europa. La red ofrece información basada en datos y descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos dedicados a temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles gratuitamente en su sitio web o en versión impresa si se solicita. A través de su trabajo, Eurydice busca promover el entendimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red está formada por unidades nacionales situadas en los países europeos y es coordinada por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. Para más información sobre Eurydice, véase <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

