



Comisión
Europea

La profesión docente en Europa

Acceso, progresión
y apoyo

Informe de Eurydice



Educación
y formación



La profesión docente en Europa:

Acceso, progresión y apoyo

Informe de Eurydice

El presente documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Análisis de Política Educativa y de Juventud).

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018. *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

PDF

EC-04-18-044-ES-N

ISBN 978-92-9492-765-1

doi:10.2797/917260

Texto finalizado en enero de 2018.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2018.

Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
Análisis de Política Educativa y de Juventud
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
BE-1049 Brussels
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Portal en Internet: <http://ec.europa.eu/eurydice>

ÍNDICE

Índice de gráficos	5
Códigos, abreviaturas y acrónimos	7
Principales conclusiones	9
Introducción	17
Capítulo 1: La planificación prospectiva y los principales problemas de la oferta y demanda de profesorado	21
1.1. La planificación prospectiva	21
1.2. Principales problemas de la oferta y demanda de profesorado	27
Capítulo 2: Acceso a la profesión y movilidad del profesorado	33
2.1. Requisitos para acceder a la condición de profesor plenamente cualificado	33
2.2. Vías alternativas de acceso a una cualificación docente	36
2.3. Métodos de contratación y condiciones de empleo	39
2.4. Movilidad del profesorado entre centros educativos	46
Capítulo 3: Iniciación, desarrollo profesional continuo y apoyo	51
3.1. Iniciación y tutoría	51
3.2. Desarrollo profesional continuo	56
3.3. Apoyo especializado a los docentes en ejercicio	64
Capítulo 4: Desarrollo profesional	69
4.1. Estructura profesional	69
4.2. Funciones y responsabilidades de los docentes	75
4.3. Orientación profesional para el profesorado en ejercicio	76
4.4. Marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior	78
Capítulo 5: Evaluación del profesorado	83
5.1. Estructura y alcance del sistema de evaluación del profesorado	83
5.2. Aplicación de la evaluación del profesorado	95
Anexos	105
Anexo 1 – Niveles en la estructura profesional del profesorado y su impacto salarial	105
Anexo 2 – Marcos de competencias del profesorado	108
Anexo 3 – Diferentes usos de los marcos de competencias del profesorado	111
Referencias	113
Glosario	117
I. Definiciones	117
II. Clasificación CINE	123
Agradecimientos	125

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo 1: La planificación prospectiva y los principales problemas de la oferta y demanda de profesorado	21
Gráfico 1.1: Niveles de la administración encargados de realizar la planificación prospectiva específica de la profesión docente en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	22
Gráfico 1.2: Marco temporal de la planificación prospectiva oficial de la profesión docente en años (CINE 1-3), 2016/17	24
Gráfico 1.3: Datos relativos al profesorado en ejercicio empleados para la planificación prospectiva en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	25
Gráfico 1.4: Datos relativos al futuro profesorado empleados para la planificación prospectiva en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	26
Gráfico 1.5: Datos relativos a la demanda de profesores utilizados para la planificación prospectiva en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	27
Gráfico 1.6: Principales problemas de la oferta y demanda de profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	28
Capítulo 2: Acceso a la profesión y movilidad del profesorado	33
Gráfico 2.1: Requisitos oficiales para acceder a la condición de profesor plenamente cualificado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	34
Gráfico 2.2: Vías alternativas de acceso a la cualificación docente en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	37
Gráfico 2.3: Principales métodos de contratación de docentes plenamente cualificados en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	40
Gráfico 2.4: Designación del profesorado de los centros de educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	41
Gráfico 2.5: Nivel/órgano administrativo responsable de la contratación de profesores plenamente cualificados en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3) de acuerdo con las normativas de las administraciones de rango superior, 2016/17	43
Gráfico 2.6: Situación laboral de los profesores plenamente cualificados en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3) de acuerdo con las normativas de las administraciones de rango superior, 2016/17	44
Gráfico 2.7: Tipos de contratos de trabajo a disposición de los profesores plenamente cualificados por situación laboral en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3) de acuerdo con las normativas de las administraciones de rango superior, 2016/17	45
Gráfico 2.8: Normativa y nivel de la administración responsable de la movilidad del profesorado entre los centros en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	46
Gráfico 2.9: Procedimientos empleados en relación con la movilidad del profesorado entre los centros en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	47
Capítulo 3: Iniciación, desarrollo profesional continuo y apoyo	51
Gráfico 3.1: Naturaleza de los programas de inducción en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	52
Gráfico 3.2: Tipos de apoyo contemplados por los programas de iniciación en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	54
Gráfico 3.3: Naturaleza de la tutoría dirigida a los docentes en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	56
Gráfico 3.4: Naturaleza del DPC de los docentes en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	57
Gráfico 3.5: Naturaleza de la planificación del DPC a nivel escolar en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	58
Gráfico 3.6: Características legales de los planes de DPC obligatorio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	59
Gráfico 3.7: Nivel de la administración responsable de definir las necesidades y prioridades en relación con el DPC en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	61
Gráfico 3.8: Incentivos definidos por las administraciones de rango superior para promover la participación de los docentes en actividades de DPC en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	62
Gráfico 3.9: Medidas para facilitar la participación del profesorado en actividades de DPC en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	63
Gráfico 3.10: Apoyo especializado al profesorado de alumnos con dificultades de aprendizaje generales en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	65

Gráfico 3.11: Apoyo prestado en relación con asuntos personales, interpersonales y profesionales en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior , 2016/17	66
Capítulo 4: Desarrollo profesional	69
Gráfico 4.1: Tipos de estructura profesional aplicables a los docentes plenamente cualificados, según lo definido por la administración educativo de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	71
Gráfico 4.2: Relación entre la promoción a un nivel superior de la estructura profesional y el incremento salarial, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	72
Gráfico 4.3: Criterios para la promoción de los docentes plenamente cualificados a un nivel superior de la estructura profesional, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	73
Gráfico 4.4: Órganos responsables de la decisión de promover a un docente plenamente cualificado a un nivel superior de la estructura profesional, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	74
Gráfico 4.5: Funciones y responsabilidades a disposición de los docentes, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	75
Gráfico 4.6: Orientación profesional dirigida a profesores plenamente cualificados en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	77
Gráfico 4.7: Marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	79
Gráfico 4.8: Nivel de detalle ofrecido por los marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	80
Gráfico 4.9: Uso de los marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	81
Capítulo 5: Evaluación del profesorado	83
Gráfico 5.1: Niveles de la administración implicados en la regulación de la evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	84
Gráfico 5.2: Supervisión del sistema de evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3) por parte de la administración educativa de rango superior, 2016/17	85
Gráfico 5.3: Evaluación de los nuevos docentes en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	86
Gráfico 5.4: Alcance y frecuencia de la evaluación de los docentes en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	88
Gráfico 5.5: Objetivos y resultados de la evaluación del profesorado en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	90
Gráfico 5.6: Uso de la evaluación del profesorado en ejercicio para determinar sus necesidades de desarrollo profesional en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	92
Gráfico 5.7: Posibles resultados de una evaluación negativa de los docentes en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	93
Gráfico 5.8: Profesorado en ejercicio sometido a evaluación en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	94
Gráfico 5.9: La evaluación del profesorado como proceso interno y/o externo, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17	96
Gráfico 5.10: Evaluadores y formas de evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	97
Gráfico 5.11: Programas de formación de los evaluadores dirigidos a los directores de centro en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	99
Gráfico 5.12: Marcos/instrumentos empleados en la evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	100
Gráfico 5.13: Métodos y fuentes de información empleados en la evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	101
Gráfico 5.14: Uso de sistemas de calificación formales en relación con la evaluación del profesorado en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17	103

CÓDIGOS, ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

Códigos de países

UE/UE-28	Unión Europea	PL	Polonia
BE	Bélgica	PT	Portugal
BE fr	Bélgica – Comunidad francófona	RO	Rumanía
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona	SI	Eslovenia
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	SK	Eslovaquia
BG	Bulgaria	FI	Finlandia
CZ	República Checa	SE	Suecia
DK	Dinamarca	UK	Reino Unido
DE	Alemania	UK-ENG	Inglaterra
EE	Estonia	UK-WLS	Gales
IE	Irlanda	UK-NIR	Irlanda del Norte
EL	Grecia	UK-SCT	Escocia
ES	España		Países del EEE y países candidatos
FR	Francia	AL	Albania
HR	Croacia	BA	Bosnia Herzegovina
IT	Italia	CH	Suiza
CY	Chipre	FY*	Antigua República Yugoslava de Macedonia
LV	Letonia	IS	Islandia
LT	Lituania	LI	Liechtenstein
LU	Luxemburgo	ME	Montenegro
HU	Hungría	NO	Noruega
MT	Malta	RS	Serbia
NL	Países Bajos	TR	Turquía
AT	Austria		

(*) Código recomendado por el servicio jurídico del Consejo para documentos de la UE.

Códigos estadísticos

(:) Datos no disponibles (–) No aplicable o cero

Abreviaturas y acrónimos

Convenciones internacionales

CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (véase el glosario)
DPC	Desarrollo profesional continuo
FIP	Formación inicial del profesorado
MEC	Marco Europeo de Cualificaciones
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación

Abreviaturas nacionales en su lengua de origen

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	AT
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>	AT
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</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

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este estudio, derivadas del análisis de los datos nacionales empleando un enfoque comparativo, son de particular interés para los responsables políticos. Además, sirven para ofrecer una imagen general de las principales ideas recogidas, como la planificación prospectiva de la oferta y demanda de profesorado, el acceso a la profesión, la movilidad entre centros educativos, el apoyo y desarrollo profesional continuo, las estructuras profesionales, el uso de marcos de competencias del profesorado y los sistemas de evaluación. Se remite a los lectores a indicadores específicos en los que pueden encontrar información más detallada.

Las administraciones de rango superior realizan habitualmente la planificación prospectiva de la oferta y demanda de profesorado con carácter anual

La mayoría de los países europeos realizan una planificación prospectiva específica de la oferta y demanda de profesorado, siendo las propias administraciones de rango superior las encargadas de esta labor. Además, en cinco sistemas educativos, también las administraciones de nivel local elaboran sus planes en esta área (Bélgica (Comunidad flamenca), Austria, Suecia, Reino Unido (Escocia) y Suiza) (véase el gráfico 1.1).

Aunque muchos sistemas educativos se limitan a planificar a corto plazo, en otros países esta planificación se acompaña de previsiones cuya finalidad es afrontar las dificultades previstas a medio y largo plazo. Siete sistemas educativos realizan solamente planificación a largo plazo, algunos con vistas a más de 10 años (Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Finlandia y Noruega) (véase el gráfico 1.2).

La planificación prospectiva se sustenta fundamentalmente en datos relativos a los profesores en ejercicio más que en datos sobre los futuros profesores

Los 26 sistemas educativos que planifican la oferta y demanda de profesorado recurren a datos correspondientes a los profesores en ejercicio, aunque el nivel de detalle varía. Lo más habitual es que se trate de datos relativos a profesores en proceso de jubilación, datos demográficos, clasificaciones por asignaturas impartidas y datos sobre profesores que abandonan la profesión (por motivos distintos a la jubilación). La mayoría de los países europeos también usan datos sobre la probable demanda de profesores, que se calcula principalmente en función de las proyecciones de crecimiento de la población estudiantil. Muchos países van más allá, empleando datos sobre las materias que habrán de impartir estos nuevos profesores, y dibujan así una imagen más precisa del tipo de inversiones que será necesario realizar en el ámbito de la formación inicial del profesorado (FIP).

Aunque es menos habitual el empleo de datos relativos a los futuros profesores, casi la mitad de los países toman con cuenta el número de titulados y alumnos de FIP por especialización. Sin embargo, las evidencias señalan que los datos sobre alumnos de FIP no se pueden emplear de forma directa con fines de planificación prospectiva debido a la dificultad de predecir si los titulados accederán posteriormente a la docencia (véanse los gráficos 1.3-1.5).

Las dificultades que más habitualmente se plantean en relación con la demanda y oferta de profesorado en Europa son la escasez de profesores y el envejecimiento de la población docente.

La mayoría de los países se enfrentan a dificultades diversas, muchas de ellas interrelacionadas entre sí o vinculadas al tema más general del atractivo de la profesión. La escasez de profesores de algunas materias es el problema más habitual y lo mencionan más de la mitad de los sistemas educativos europeos. Pese a ello, es poco frecuente el uso de incentivos para atraer a los estudiantes a la profesión docente o a asignaturas específicas. En varios países coexiste la escasez con el exceso de oferta debido, por ejemplo, a la desigual distribución del profesorado entre asignaturas y áreas geográficas (Alemania, Grecia, España, Italia, Lituania, Liechtenstein y Montenegro).

Casi la mitad de los países se enfrentan al envejecimiento de su población docente. Algunos también afrontan el reto de retener a los profesores jóvenes en la profesión. Además, casi una docena de países señalan la existencia de una escasez general en el número de alumnos que se matriculan en FIP, y cuatro mencionan la alta tasa de abandonos entre sus principales problemas: Dinamarca, Países Bajos, Suecia y Noruega.

Aproximadamente un tercio de los sistemas educativos europeos ofrecen vías alternativas para obtener una cualificación como docentes, además de los programas formales ordinarios. Las vías alternativas suelen estar diseñadas en torno a programas cortos profesionalmente orientados y/o programas de formación basados en el empleo. La mayoría de los países no cuentan con itinerarios alternativos de acceso a la profesión docente pese a la escasez de profesores (véanse los gráficos 1.6 y 2.2).

Es interesante observar que muchos sistemas educativos se enfrentan a dificultades de similar naturaleza, realicen planificación prospectiva o no. Entre los países que no cuentan con una planificación específica de la oferta y demanda de profesores, son varios los que apuntan al exceso de oferta como su problema principal. Esto puede significar que la necesidad de planificación es menos urgente que en los países en que existe escasez, pero plantea interrogantes acerca del uso eficiente de los recursos. En los otros países, la ausencia de procesos de planificación prospectiva significa probablemente que no cuentan con datos y análisis relevantes que les permitan elaborar una imagen clara de los desafíos que afrontan (véase el gráfico 1.6).

En más de la mitad de los sistemas educativos, los titulados que han finalizado la FIP deben satisfacer otros requisitos para que se los considere plenamente cualificados

En 20 sistemas educativos europeos, los profesores se consideran plenamente cualificados una vez que finalizan la FIP. En otros 23, los titulados en educación deben satisfacer también otros requisitos. En seis de ellos deben superar una oposición, mientras que en otros 17 deben esperar a que se confirme su competencia profesional, algo para lo cual se requiere superar un examen o evaluación profesional al final del programa de iniciación o someterse a un proceso de acreditación, registro o certificación (véase el gráfico 2.1).

Lo habitual es que sean los centros educativos o las administraciones locales quienes seleccionan a los profesores

En la mayor parte de los sistemas educativos europeos, los responsables de seleccionar al profesorado son los centros educativos o las administraciones locales. Este enfoque descentralizado suele basarse en un sistema abierto de selección por el cual las vacantes son gestionadas directamente por los centros o administraciones locales y los profesores solicitan puestos específicos. Las administraciones educativas de rango superior suelen ser responsables de emplear a profesores plenamente cualificados en aquellos sistemas en los que la selección de docentes se basa en la realización de oposiciones o en la existencia de listas de candidatos (véanse los gráficos 2.3-2.5).

Todos los sistemas educativos ofrecen a los profesores plenamente cualificados la oportunidad de firmar un contrato por tiempo indefinido

En casi dos tercios de los sistemas educativos, la situación laboral de los profesores plenamente cualificados está sujeta a legislación especial que rige las relaciones contractuales en el sector público (funcionarios públicos o empleados públicos que no tienen la categoría de funcionarios), mientras que en 16 sistemas educativos todo el profesorado está empleado en virtud de contratos sujetos a la legislación laboral de carácter general. En todos los sistemas educativos, los profesores disponen de la posibilidad de firmar contratos por tiempo indefinido, con independencia de su situación laboral. No obstante, este tipo de contratos suele asociarse a las plazas permanentes,

mientras que los contratos temporales se utilizan, por lo general, para cubrir puestos temporales, dotar de personal a proyectos por tiempo definido, sustituir a los profesores ausentes o emplear a docentes durante el periodo de prueba/iniciación (véanse los gráficos 2.6 y 2.7).

En más de la mitad de los sistemas educativos europeos la movilidad del profesorado no se encuentra regulada

La movilidad del profesorado (es decir, el traslado entre centros educativos) no siempre se encuentra regulada. En los países en que sí existen normas al respecto, su aplicación corresponde casi siempre a las administraciones de rango superior, siendo las excepciones Albania y la antigua República Yugoslava de Macedonia, donde la movilidad se encuentra regulada a nivel local (véase el gráfico 2.8).

En general, los profesores recurren a la movilidad por motivos profesionales y/o personales. Desde el punto de vista del sistema educativo, la necesidad de gestionar la movilidad del profesorado puede ser útil en algunas circunstancias, como sucede principalmente en los casos de reorganización escolar, pero también con vistas a asegurar una distribución equitativa de profesores y para resolver problemas personales o de rendimiento de los docentes. La posibilidad de trasladar a los profesores sin su consentimiento existe en dos países (Alemania y Austria), pero solamente se permite en circunstancias muy específicas y en condiciones restringidas. Sin embargo, las administraciones educativas y los centros rara vez ofrecen incentivos a la movilidad del profesorado.

Las disposiciones relativas a la movilidad del profesorado suelen tener relación con las prácticas aplicadas en materia de contratación

En los países que cuentan con políticas de contratación abiertas las normas sobre movilidad del profesorado son más escasas o incluso inexistentes: los movimientos entre centros educativos se producen cuando los profesores solicitan directamente una plaza en respuesta al anuncio de una vacante. En términos geográficos, esta es la tendencia en los países del norte y el este de Europa. Sin embargo, en aquellos países en que las administraciones de rango superior desempeñan un papel en el proceso de contratación es más habitual que los profesores deban solicitar el traslado a la administración educativa (véanse los gráficos 2.3 y 2.9).

La iniciación y la tutoría de los nuevos docentes se encuentran ampliamente reguladas en la mayoría de los países europeos

Existen programas de iniciación dirigidos a los futuros o nuevos profesores en la mayoría de los sistemas educativos europeos, siendo obligatorios en 26. Aunque el diseño del proceso de iniciación puede variar de un país a otro, son comunes algunos componentes como la tutoría, el desarrollo profesional, el aprendizaje entre iguales y el apoyo del centro (véanse los gráficos 3.1 y 3.2).

La tutoría de los profesores que acceden a la profesión es obligatoria en 29 sistemas educativos y se recomienda en otros cinco. Sin embargo, rara vez se encuentra regulada salvo para los profesores noveles. Solo en Estonia y Finlandia se recomienda a los centros educativos ofrecer tutoría a cualquier profesor que necesite apoyo (véase el gráfico 3.3).

En casi todos los países en que la iniciación es obligatoria, los profesores son evaluados al final de este periodo con el objeto de verificar si han adquirido las destrezas prácticas necesarias para trabajar de forma independiente. Además, la evaluación puede formar parte de un proceso más exhaustivo y formal de certificación de su capacidad para enseñar (véase el gráfico 5.3).

En la mayor parte de los sistemas educativos se ofrece a los profesores apoyo profesional y personal

Los docentes pueden obtener ayuda para afrontar diversos tipos de dificultades: en 32 sistemas educativos se les ayuda a mejorar su relación con los alumnos, padres o compañeros; en 26, a desarrollar y mejorar sus prácticas profesionales; y en 23, a lidiar con cuestiones de tipo personal (véase el gráfico 3.11).

En una inmensa mayoría de países se ofrece también apoyo especializado a los profesores de alumnos con dificultades de aprendizaje generales. Quienes ofrecen esta ayuda suelen ser psicólogos especializados en temas educativos, personal docente especializado y logopedas (véase el gráfico 3.10).

En la mayoría de los países, los profesores están obligados a participar en actividades de desarrollo profesional continuo (DPC)

En casi la mitad de los sistemas educativos, el DPC es obligatorio para los profesores y estos deben realizar un número mínimo de horas o días u obtener determinados créditos. En otros 14, pese a ser una de las obligaciones profesionales de los docentes, el tiempo mínimo dedicado a la actividad no se encuentra definido. Son muy pocos los países en que los profesores no tienen la obligación legal de participar en este tipo de actividades (véase el gráfico 3.4).

Además, las decisiones relativas a promociones o subidas salariales toman en consideración la participación de los profesores en actividades de DPC en más de la mitad de los sistemas educativos. En 17 existe la obligación de realizar DPC para poder aceptar asumir determinadas responsabilidades, como la tutoría de otros profesores o las funciones de gestión (véase el gráfico 3.8).

En todos los países europeos existen medidas de apoyo a la participación del profesorado en actividades de DPC

Todos los países europeos cuentan con medidas para eliminar las barreras a la participación, como la asunción de los costes generados por las actividades de DPC o la minimización de los conflictos con los horarios de trabajo o la vida familiar. Los cursos se ofrecen de forma gratuita (o bien los costes del proveedor corren a cargo de las administraciones públicas) en todos los sistemas educativos recogidos en este informe. En dos tercios de ellos, los centros educativos también reciben fondos públicos para organizar sus propias actividades de DPC.

Los profesores pueden asistir normalmente a las actividades de DPC en horario de trabajo, aunque con ciertas limitaciones, especialmente cuando tienen obligaciones de enseñanza. Los gastos de desplazamiento están cubiertos en la mayor parte de los sistemas educativos. Además, los profesores pueden obtener bonificaciones, subvenciones o licencias por estudios remuneradas en algunos países (véase el gráfico 3.9).

Los centros educativos participan habitualmente en la definición de las necesidades y prioridades de DPC

Los centros participan en la definición de las necesidades y prioridades de DPC en 37 sistemas educativos. En la mayor parte de los casos comparten esta responsabilidad con las administraciones educativas, pero en algunos sistemas disfrutan de gran autonomía (véase el gráfico 3.7).

Además, en 25 sistemas educativos es obligatorio el desarrollo de un plan de DPC en cada centro. La planificación del DPC forma parte habitualmente del proceso de planificación del centro (véanse los gráficos 3.5 y 3.6).

En la mitad de los sistemas educativos existe una estructura profesional de múltiples niveles

En la mitad de los sistemas educativos europeos estudiados, el avance profesional se realiza dentro de una estructura de múltiples niveles. En estos sistemas, los niveles profesionales se encuentran estructurados en función de grados ascendentes de complejidad del trabajo y responsabilidad. En la otra mitad de los sistemas educativos existe una estructura creada en torno a un único nivel profesional. Estos reciben la denominación de sistemas con “estructuras profesionales únicas” (véase el gráfico 4.1).

En casi todos los sistemas educativos con una estructura profesional de múltiples niveles, la promoción se encuentra vinculada a incrementos salariales o bonificaciones adicionales, con la excepción de Estonia y Serbia. Sin embargo, en estos dos países, un nivel de cualificación superior abre la puerta a labores más variadas (véase el gráfico 4.2).

Los profesores no necesitan pertenecer a una estructura profesional de múltiples niveles para poder asumir algunas responsabilidades adicionales ajenas a la docencia. Esta oportunidad existe en todos los países excepto Turquía. Por tanto, casi todos los profesores tienen la posibilidad de diversificar su trabajo. En tres cuartas partes de los sistemas educativos, los profesores pueden optar por convertirse en tutores de otros docentes –dentro del marco de programas de iniciación regulados por la administración educativa de rango superior o desarrollados a nivel de centro– y/o desempeñar, fuera del aula, funciones pedagógicas o metodológicas relacionadas con la materia o el currículo, con el apoyo a los alumnos, con la vida escolar, con la FIP o el DPC o con la evaluación. En más de la mitad de los sistemas educativos, los profesores pueden también asumir funciones de gestión (véase el gráfico 4.5).

En la mayoría de los sistemas educativos que tienen una estructura profesional de múltiples niveles, la dirección de los centros educativos participa en las decisiones sobre promociones

En siete sistemas educativos, la promoción a un nivel profesional superior se encuentra plenamente descentralizada, siendo los órganos de dirección de los centros los encargados de adoptar las decisiones al respecto.

En seis sistemas educativos, la promoción a un nivel profesional superior está completamente centralizada y es responsabilidad exclusiva de la administración de rango superior.

En nueve sistemas educativos, las decisiones sobre promociones se comparten entre niveles diferentes: la dirección del centro, la administración educativa local y/o la administración educativa de rango superior. En tres cuartas partes de los sistemas que cuentan con una estructura profesional de múltiples niveles, la dirección del centro participa en las decisiones relativas a promociones (véase el gráfico 4.4).

La orientación profesional específicamente dirigida a los profesores en ejercicio es infrecuente

La orientación profesional específicamente dirigida a los profesores en ejercicio que desean desarrollarse dentro de la profesión es poco frecuente, pese a la diversidad de funciones docentes y a la existencia de una estructura profesional de múltiples niveles en la mitad de los sistemas educativos. Constituye una exigencia legal solamente en Francia, Hungría y Austria, donde se ofrece a través de diversas formas de información online y donde se contempla la posibilidad de entrevistarse con asesores profesionales especialmente formados para responder a los docentes. Es necesario realizar nuevas investigaciones para conocer si los profesores de otros países pueden recurrir a los órganos directivos de los centros, evaluadores y/o sindicatos en busca de información y asesoramiento profesional (véase el gráfico 4.6).

Existen marcos de competencias del profesorado en la mayor parte de los países, pero el nivel de detalle varía enormemente

En la inmensa mayoría de países, las administraciones de rango superior han desarrollado un marco de competencias del profesorado. Albania y Bosnia Herzegovina se encuentran actualmente en proceso de desarrollo de dicho marco (véase el gráfico 4.7).

Aunque los marcos de competencias del profesorado definen las áreas de competencia, el nivel de detalle varía de un sistema a otro. En siete sistemas educativos, el marco se limita a enumerar las áreas de competencia, sin aportar detalles de lo que implican. Sin embargo, en 25 sistemas educativos, se ofrecen más detalles acerca de las destrezas, actitudes y conocimientos específicos exigidos. Solo cuatro sistemas educativos diferencian entre las competencias aplicables en las diferentes etapas de la carrera profesional del docente (Bélgica (Comunidad flamenca), Estonia, Letonia y Reino Unido (Escocia)) (véase el gráfico 4.8).

Los marcos de competencias del profesorado se emplean principalmente para definir las competencias que deben haber adquirido los futuros profesores al finalizar la FIP, algo que sucede en 28 sistemas educativos. Su uso en el contexto del DPC es menos habitual (16 sistemas educativos). Podría esperarse, en todo caso, que fuera lo suficientemente exhaustivo como para permitir su uso en todas las etapas de la carrera profesional del profesor, tomando en consideración tanto la FIP como el DPC. Sin embargo, solo 13 sistemas educativos usan su marco de competencias con ambos fines (véase el gráfico 4.9).

Las administraciones de rango superior regulan la evaluación del profesorado en la mayoría de los países, pero rara vez supervisan su funcionamiento

La evaluación del profesorado está prevista en la mayoría de los países europeos y, en casi todos los casos, se encuentra regulada por las administraciones de rango superior. En el resto de los países puede darse una de dos circunstancias: que los centros educativos o las administraciones locales disfruten de autonomía plena en esta cuestión o que no se produzca una evaluación sistemática del profesorado. Sin embargo, menos de la mitad de las administraciones de rango superior cuentan con alguna forma de supervisión de su sistema de evaluación, ya sea habitual u ocasional. En aquellos países en que la evaluación se deja en manos de los centros o las administraciones locales, esta supervisión no existe (véanse los gráficos 5.1 y 5.2).

La evaluación permanente del profesorado es una práctica habitual, aunque en algunos países no se realiza de forma regular

La evaluación de los profesores en ejercicio es una práctica habitual en toda Europa y suele aplicarse a todo el profesorado, aunque no siempre de forma regular. Su frecuencia se encuentra determinada por la normativa en ocho países y constituye una decisión local o de los centros en otros seis, mientras que en el resto de los países no existe un patrón uniforme.

En la mayor parte de los países se emplea este tipo de evaluación como medio para ofrecer información a los profesores. Además, puede servir para identificar el buen rendimiento y sentar las bases para la concesión de bonificaciones, aumentos de sueldo o ascensos, así como para detectar el mal rendimiento y subsanarlo. En casi la mitad de los sistemas educativos se han introducido sistemas de calificación para evaluar el rendimiento del profesorado (véanse los gráficos 5.4-5.8 y 5.14).

La evaluación permanente del profesorado no siempre se emplea para identificar necesidades de desarrollo profesional

La evaluación del profesorado se emplea para determinar las necesidades de desarrollo de los docentes en tan solo 13 sistemas educativos. En otros 13 esta posibilidad se deja a criterio del evaluador, mientras que, en siete (Bélgica (Comunidad germanófona), España, Croacia, Italia, Chipre, Albania y Serbia), la evaluación nunca se emplea con este fin (véase el gráfico 5.6).

Los directores de los centros participan con frecuencia en la evaluación del profesorado, pero solo un tercio de los sistemas educativos cuentan con formación obligatoria en esta área

En la mayoría de los países, los directores de los centros, bien tienen la responsabilidad de evaluar a los profesores, bien participan activamente en el proceso. Sin embargo, casi la mitad de los sistemas educativos no ofrecen programas de formación a los directores en relación con esta cuestión. La formación es obligatoria en 11 del resto de los sistemas, mientras que en 11 es opcional. En aquellos en que sí existe puede formar parte de programas de carácter general dirigidos a los directores de centros u ofrecerse en forma de cursos específicos separados (véanse los gráficos 5.10 y 5.11).

La evaluación del profesorado se basa por lo general en conversaciones con el director del centro o se realiza mediante la observación en el aula

La evaluación de los profesores siempre se realiza con referencia, cuando menos, a un marco que describe lo que se espera de ellos. Puede tratarse de un marco general de evaluación desarrollado por la administración o inspección educativa de rango superior, del marco de competencias del profesorado, del plan de desarrollo del centro educativo o de la descripción del puesto de trabajo del profesor (véase el gráfico 5.12).

Las entrevistas y diálogos con el director del centro, combinadas con la observación en el aula, son los métodos más habitualmente empleados para evaluar a los profesores. En algunos países, esta práctica va acompañada de la autoevaluación. Es infrecuente que se recurra a encuestas de alumnos y/o padres, a los resultados de los alumnos o a exámenes de los docentes, aunque estas opciones se plantean como posibilidad en aproximadamente una cuarta parte de los sistemas educativos europeos (véase el gráfico 5.13).

INTRODUCCIÓN

La calidad del profesorado es esencial para que los jóvenes se sientan inspirados por las actividades que se realizan en el aula y alcancen su pleno potencial. Los buenos profesores contribuyen a que los sistemas educativos también sean buenos, y ambos son necesarios para dotar a los jóvenes de la mejor preparación para la vida adulta como miembros activos y productivos de la sociedad. Aunque está cobrando cada vez más importancia el papel desempeñado por los profesores ante los retos educativos, sociales y económicos a los que se enfrenta Europa, la profesión docente va perdiendo atractivo como opción profesional. Las cada vez mayores expectativas en cuanto a los resultados de los alumnos y la mayor presión provocada por la creciente diversidad de la población estudiantil, factores a los que se unen las rápidas innovaciones tecnológicas, están teniendo un profundo impacto sobre la profesión docente.

Los líderes y responsables políticos europeos se han comprometido, en el contexto de Educación y Formación 2020 ⁽¹⁾, a identificar los desafíos y explorar las mejores formas de ofrecer un apoyo eficaz a los profesores, mejorar su profesionalidad y elevar su estatus.

El informe conjunto de 2015 ⁽²⁾ y la anterior comunicación “Un nuevo concepto de educación” (Comisión Europea, 2012) ya apuntaron la existencia de una serie de desafíos que los responsables políticos nacionales deben abordar. Muchos países presentan una grave escasez de personal. En algunos casos, esta escasez afecta a materias o áreas geográficas específicas, mientras que en otros se debe de forma más general al envejecimiento de la población docente, los abandonos de profesores y la falta de atractivo de la profesión. El menor interés despertado por la docencia como opción profesional está provocando un recorte del número de candidatos a ocupar cada puesto (Comisión Europea, 2013b). Además, también se debe ofrecer respuesta a la existencia de significativos desequilibrios en la dotación de personal en las diferentes etapas educativas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

La población escolar está cambiando: la densidad de la población en las ciudades y áreas remotas está sujeta a fluctuaciones, y la diversidad del entorno cultural, económico, geográfico y social de los alumnos obliga a los profesores a responder a un mayor abanico de necesidades. Aunque la innovación y las tecnologías digitales ofrecen nuevas posibilidades para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, Europa se muestra lenta a la hora de sacar todo el provecho a las mismas. Según la *Encuesta europea a centros escolares: Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos* (Comisión Europea, 2013e), los profesores se muestran generalmente optimistas en relación con el impacto que tienen las TIC sobre el aprendizaje, pero solo uno de cada cuatro alumnos cuenta con un profesor que se siente seguro en el uso de la tecnología.

Estos y otros desafíos exigen respuestas sistemáticas por parte tanto de las administraciones responsables de la educación como de los propios docentes, que deben actualizar constantemente sus destrezas y competencias para poder ofrecer un rendimiento eficaz y satisfacer las expectativas.

Dentro del marco de Educación y Formación 2020, los Estados miembros han trabajado conjuntamente con la Comisión Europea para dar respuesta a algunos de estos problemas. El resultado de esta colaboración se ha traducido en la elaboración de materiales de orientación sobre: 1) el conjunto de competencias que los profesores deben adquirir para dirigir con éxito y facilitar el aprendizaje de los alumnos (Comisión Europea, 2013a); 2) el apoyo a los formadores del profesorado (Comisión Europea, 2013d); y 3) el apoyo a la iniciación de los nuevos docentes (Comisión Europea, 2010). Además, el informe *Shaping Career-long Perspectives on Teaching* (Comisión Europea, 2015)

⁽¹⁾ Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (2009/C 119/02), OJ C119, 28.05.2009, p. 2.

⁽²⁾ Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación (2015/C 417/04), OJ C 417, 15.12.2015, p. 25.

propone la creación de un continuo en el desarrollo profesional del profesorado que contemple las necesidades de aprendizaje de los docentes, las estructuras de apoyo, los itinerarios profesionales, los niveles de competencia y las culturas escolares.

En el informe conjunto de 2015, los Estados miembros y la Comisión volvieron a confirmar su compromiso por ofrecer un fuerte apoyo al desarrollo profesional de los profesores. Se creó un grupo de trabajo sobre centros educativos con el objeto de abordar las prioridades estratégicas de la colaboración en materia de políticas escolares entre 2016 y 2018. El grupo está explorando cómo el gobierno de la educación escolar puede apoyar el desarrollo y la innovación de los centros a fin de garantizar un impacto sostenido en la calidad y el carácter integrador del aprendizaje. Una de las labores del grupo de trabajo es debatir y desarrollar orientaciones políticas sobre el papel que desempeñan los profesores y los directores de centros como agentes de cambio en este proceso, así como abordar temas como el desarrollo profesional, el liderazgo y las estructuras profesionales.

La reciente comunicación de la Comisión Europea sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia (Comisión Europea, 2017a) subraya la necesidad de aumentar el atractivo de la carrera docente y cambiar el paradigma de la profesión para que deje de ser estática y se convierta en dinámica. En la actualidad, la enseñanza requiere que los docentes se desarrollen permanentemente, se adapten a nuevos retos, colaboren con sus iguales, usen nuevas tecnologías y sean innovadores. Se necesita para ello reconocer que el entorno docente está en constante cambio y que los profesores requieren reformas políticas y apoyo para poder responder proactivamente a las nuevas demandas.

La Comunicación analiza una serie de áreas sobre las que se puede actuar para mejorar las condiciones de trabajo y la eficacia de los docentes. La selección y contratación de nuevos profesores debería tomar en consideración un conjunto más general de actitudes y aptitudes, además de los méritos académicos; debería ofrecerse un puente de acceso a la profesión a aquellas personas pertenecientes a grupos infrarrepresentados y a otros profesionales; y deberían crearse las condiciones necesarias para favorecer un mayor equilibrio de género. Para mejorar el atractivo de la profesión, debería prestarse atención a la oferta de buenas condiciones contractuales y de empleo que puedan competir con las establecidas para otras profesiones que exigen un nivel de formación similar. También deberían preverse oportunidades de avance salarial y profesional. Debería prestarse mayor atención al desarrollo profesional continuo y su relevancia para las necesidades profesionales de los profesores, debiendo reexaminar la forma en que se ofrece y los órganos y niveles que deben participar en la decisión acerca de lo que es relevante. Todo el mundo debería poder acceder a formas de apoyo durante las primeras fases de su carrera como docente y a lo largo toda su vida profesional. Deberían incentivarse y convertirse en la norma en toda Europa formas de colaboración con los compañeros, el trabajo en equipo y el aprendizaje entre iguales.

Algunas de estas cuestiones también se abordan en la Comunicación más reciente de la Comisión Europea sobre el fortalecimiento de la identidad europea mediante la educación y la cultura (Comisión Europea, 2017d), donde se realizan propuestas concretas sobre los pasos a seguir y donde se destaca especialmente el esencial papel desempeñado por la formación de calidad y la existencia de perspectivas atractivas para el desarrollo profesional y la remuneración del profesorado.

En este contexto, el presente informe analiza algunos de los aspectos de la vida profesional de los docentes, por ejemplo, cómo los titulados acceden a la profesión, desarrollan sus destrezas y avanzan profesionalmente, todo ello con la intención de aportar pruebas que puedan orientar la adopción de políticas y reformas en estas decisivas áreas.

Contenido y estructura del informe

El presente informe examina por tanto las principales políticas que afectan a la vida profesional de los docentes. Se divide para ello en cinco capítulos.

En el capítulo 1 se estudia la oferta y demanda de profesores desde el punto de vista del sistema. Se analiza la existencia de procesos de planificación prospectiva, las administraciones que participan en ellos y los tipos de datos que se emplean. Además, se identifican y debaten algunos de los principales problemas que afrontan los sistemas en relación con el ajuste de la oferta y la demanda.

El capítulo 2 se centra en el acceso a la profesión docente y en la movilidad del profesorado entre centros educativos. En el primer apartado se analizan los requisitos que deben cumplir los titulados que finalizan la formación inicial del profesorado para convertirse en profesores plenamente cualificados. En el segundo se observan las vías alternativas de acceso a una cualificación docente. El tercer apartado expone los principales métodos de contratación utilizados en relación con el primer destino y las condiciones de empleo del profesorado plenamente cualificado, analizándose qué niveles u órganos administrativos son los responsables de contratar a los profesores y los tipos de contratos o condiciones laborales que se les aplica. Finalmente, en el último apartado se abordan las normas y procedimientos que rigen el traslado de los profesores entre centros educativos.

En el capítulo 3 se examina el apoyo que se presta a los profesores en su primer puesto de trabajo, particularmente a través de programas de iniciación y tutoría. Además, se analiza el marco normativo del desarrollo profesional continuo y se exponen otros incentivos o medidas de apoyo a la participación del profesorado. La última parte del capítulo centra su atención en otros tipos de apoyo profesional y personal que los docentes tienen a su disposición a lo largo de su carrera profesional.

En el capítulo 4 se analiza el desarrollo de la carrera docente en los sistemas educativos nacionales europeos y se exploran las diferentes áreas de responsabilidad no docentes a las que pueden acceder los profesores a medida que avanzan profesionalmente. Además, se estudian los tipos de orientación profesional que se ofrece a los docentes y se evalúa el papel que desempeñan en el desarrollo profesional los marcos de competencias del profesorado.

Finalmente, el capítulo 5 estudia la evaluación del profesorado tanto novel como experimentado. El capítulo cuenta con dos apartados. En el primero se abordan aspectos legislativos y estructurales, como la existencia de normativa de rango superior, las finalidades de la evaluación y qué profesores deben someterse a ella. En el segundo se analiza la implantación práctica de la evaluación, observándose aspectos como los tipos de evaluadores, los métodos e instrumentos utilizados y la existencia de sistemas de calificación.

El informe se complementa con tres anexos. En el primero se recoge información detallada de las estructuras profesionales existentes y del impacto que el avance profesional tiene sobre los salarios. En el segundo se ofrece información exhaustiva de los tipos de documentos emitidos por las administraciones de rango superior en los que se identifican las competencias del profesorado o que se emplean como marcos de competencias del mismo. Finalmente, el tercer anexo detalla el uso de los marcos de competencias del profesorado en las diferentes etapas de la carrera profesional de los docentes; por ejemplo, en la FIP y el DPC o con fines de promoción.

Al final del informe aparece un glosario en el que se definen los términos específicos empleados.

Ámbito del informe y fuentes de información

El presente informe ofrece una panorámica general de la profesión docente en Europa en las etapas de educación primaria y secundaria (inferior y superior) general ⁽³⁾ (niveles CINE 1, 2 y 3).

El informe se centra en los centros públicos de todos los países. No se incluyen los centros privados, a excepción de los concertados en los pocos países donde este tipo de centros escolariza un elevado porcentaje de estudiantes, es decir, Bélgica, Irlanda, los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra). Los centros privados concertados son aquellos en los que más de la mitad de su financiación básica procede del erario público.

El año de referencia es 2016/17. El informe incluye a todos los Estados miembros de la UE-28, además de Albania, Bosnia Herzegovina, Suiza, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia y Turquía, recogiendo 43 sistemas educativos en total.

La información ha sido recogida a través de un cuestionario cumplimentado por expertos nacionales y/o el representante nacional de la Red Eurydice. Las principales fuentes de información y el análisis contenido en el informe hacen referencia siempre a normativa/legislación y directrices oficiales formuladas por las administraciones educativas de rango superior, salvo que se especifique otra cosa.

La preparación y redacción del informe ha sido coordinada por la Unidad A7 de Erasmus+, la unidad de Análisis de Política Educativa y de Juventud de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA).

En el apartado de “agradecimientos” que figura al final del informe aparecen todos aquellos que han contribuido al mismo.

⁽³⁾ Para obtener información precisa sobre la educación primaria y la educación general secundaria obligatoria a tiempo completo en cada país, véase : *La estructura de los sistemas educativos europeos 2016/17* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016a).

CAPÍTULO 1: LA PLANIFICACIÓN PROSPECTIVA Y LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA OFERTA Y DEMANDA DE PROFESORADO

En la mayoría de los países, las autoridades educativas se enfrentan a desafíos diversos que afectan a la profesión docente. Muchos presentan una grave escasez de personal. En algunos casos, esta escasez afecta a materias específicas o a determinadas áreas geográficas, mientras que en otros el problema reside de forma más general en el envejecimiento de la población o las altas tasas de abandono que registra la profesión. También es un problema en algunos países el exceso de oferta (en algunas áreas o materias). Además, la baja tasa de matriculaciones en formación inicial del profesorado (FIP) y el decreciente atractivo de la profesión docente no hacen sino aumentar las dificultades, que están teniendo un profundo efecto en el funcionamiento de los sistemas educativos en su conjunto. Aunque analizar este estado de cosas es sin duda un primer paso hacia la comprensión de los cambios que se están produciendo en algunos sistemas educativos concretos, la planificación prospectiva siempre puede resultar una forma útil de prever y afrontar algunos de los retos a nivel estructural. De hecho, la planificación prospectiva supone el estudio de las tendencias demográficas y proyecciones estadísticas a fin de poder pronosticar la futura demanda de profesores y equilibrar así la demanda.

El objeto de este capítulo es responder a preguntas relacionadas con la forma en que los sistemas educativos europeos organizan la oferta de profesorado. Se analiza específicamente cómo se aborda el asunto a través de la planificación prospectiva oficial de la profesión docente: el nivel de las autoridades que participan en la planificación prospectiva, su ámbito temporal de aplicación y los tipos de datos relativos al profesorado en ejercicio, los futuros docentes y la futura demanda de profesores.

La segunda parte del capítulo aborda los principales desafíos que afrontan los sistemas educativos europeos en relación con la búsqueda de un equilibrio entre la oferta y la demanda de profesores: la escasez y exceso de oferta de profesores, el envejecimiento de la población docente y la retención de los profesores que están en ejercicio y aquellos que se encuentran realizando la FIP.

1.1. La planificación prospectiva

En este apartado se analiza la forma en que las autoridades educativas gestionan la demanda y oferta de profesores a través de la planificación prospectiva. Se identifica qué niveles de la administración son los responsables, el marco temporal y los tipos de datos que emplean las administraciones educativas con este fin, específicamente en relación con los profesores en ejercicio, los futuros profesores y la demanda de docentes.

1.1.1. Niveles de la administración responsables de la planificación prospectiva de la profesión docente y enfoques adoptados al respecto

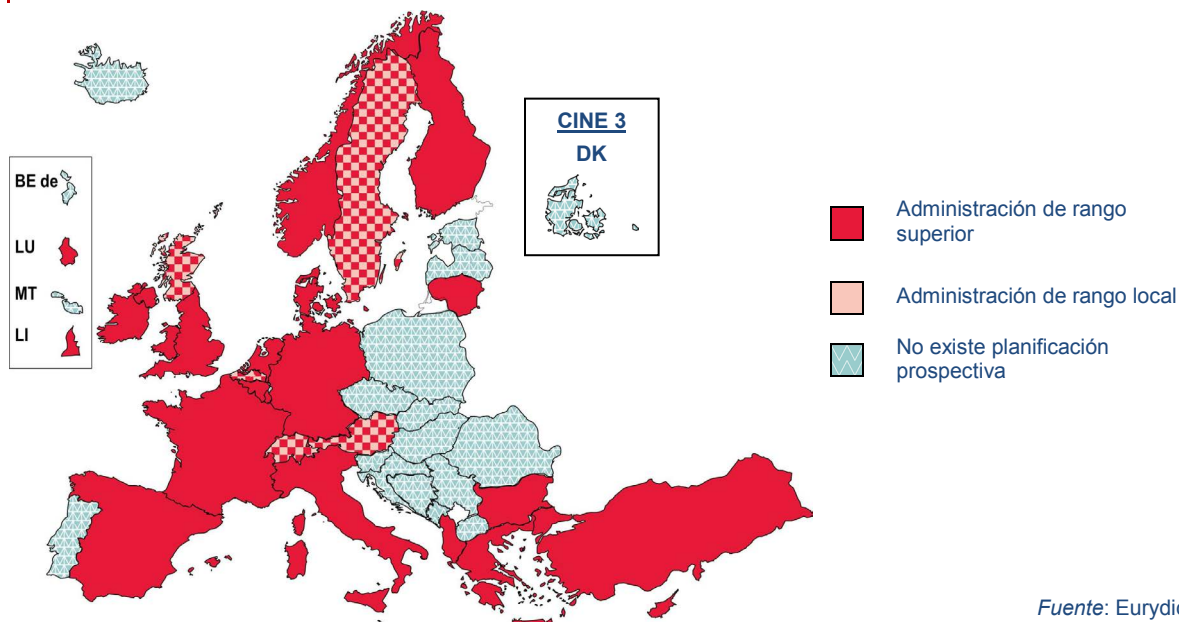
En este contexto, por “planificación prospectiva” se entiende la supervisión y análisis de la oferta y demanda de profesores con vistas a la planificación de las necesidades actuales y futuras de docentes cualificados y futuros profesores. Su objetivo es prever la posible escasez o exceso de oferta de profesorado (véase el apartado 1.2).

Casi todos los países europeos supervisan el mercado de trabajo general y muchos comprueban si existe un equilibrio entre la oferta y la demanda de profesorado y comunican la información obtenida a los responsables políticos. Sin embargo, en este apartado se analizan solo aquellos países en que los datos recogidos son empleados en la planificación prospectiva oficial realizada por la administración específicamente en relación con la profesión docente.

La planificación prospectiva de la oferta y demanda de profesores se produce en la mayoría de los países europeos. Habitualmente es la administración de rango superior quien la realiza, pero en la Comunidad flamenca de Bélgica, Austria, Suecia, Reino Unido (Escocia) y Suiza también pueden llevarla a cabo las administraciones de nivel local.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, por ejemplo, la ciudad de Amberes ha desarrollado un plan prospectivo que se actualiza periódicamente. En **Austria**, las provincias realizan la planificación prospectiva en relación con los centros de educación general obligatoria (centros de primaria, nuevos centros de secundaria y centros de formación pre-profesional), mientras que en los centros académicos (*Allgemeinbildende Höhere Schulen*) la responsabilidad corresponde a la administración de rango superior.

Gráfico 1.1: Niveles de la administración encargados de realizar la planificación prospectiva específica de la profesión docente en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Este gráfico muestra los niveles de la administración que realizan la planificación prospectiva específica de la profesión docente. No se muestran aquellos casos en que las administraciones de nivel regional/local solamente contribuyen a la recogida de datos.

Notas específicas de países

Países Bajos: Se ha producido una fuerte desregulación de las políticas educativas en los Países Bajos, por lo que la intervención directa del gobierno en la política de personal es escasa. Sin embargo, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia publica una carta anual en la que destaca las novedades más recientes en el ámbito del mercado laboral educativo. El gobierno neerlandés usa estimaciones del mercado de trabajo para supervisar los cambios y predecir posibles carencias.

Albania: Las administraciones educativas de nivel local supervisan y planifican la demanda de profesores. Partiendo de estos datos, el Ministerio de Educación realiza una planificación prospectiva y organiza la oferta de docentes.

Algunos sistemas educativos han desarrollado un modelo para calcular la oferta y demanda de profesores.

En **Alemania**, los estados federales (*Länder*), como administraciones de rango superior, recogen datos para calcular la demanda de profesores y, en caso de necesidad, introducen medidas para contrarrestar cualquier escasez. A partir de estos datos, la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* de la República Federal de Alemania (*Kultusministerkonferenz*) publica regularmente una fórmula para calcular la oferta y demanda de profesorado. El informe recoge una estimación actualizada de la demanda de profesores en los diversos tipos de funciones docentes para el año entrante y añade a esto una previsión de las cifras de alumnos que finalizarán el segundo examen estatal (*Zweite Staatsprüfung*). La Conferencia Permanente ha publicado recientemente el modelo utilizado para realizar el cálculo de la oferta y demanda de profesores para el periodo 2014-2025.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, el Departamento de Educación utiliza el *Teacher Supply Model* (TSM) ⁽⁴⁾, un modelo estadístico que sirve para calcular la futura necesidad de profesores a escala nacional. Este modelo parte de los datos del *School Workforce Census*, un conjunto de datos recogidos anualmente sobre el tamaño y características del personal empleado por los centros financiados públicamente que se usa para orientar las decisiones del gobierno en materia de asignación de financiación y plazas para la FIP a nivel nacional. El TSM calcula la “necesidad de profesores” (el número de docentes que deben incorporarse al personal activo cada año) y la “necesidad de profesores entrantes” (el número de profesores recientemente titulados que deben unirse al personal activo durante el año académico siguiente para satisfacer la “necesidad de profesores”, tomando en consideración las cifras previstas de docentes que abandonarán la profesión, las cifras proyectadas de alumnos, etc.). De forma semejante, en el **Reino Unido (Gales)**, el gobierno aplica un *Teacher Planning and Supply Model* (TPSM), aunque este modelo no es actualmente tan exhaustivo como el inglés en cuanto a la recogida de datos.

En **Noruega**, Statistics Norway realiza proyecciones del mercado de trabajo de profesores. El modelo (*Laerermød*) proyecta la oferta y demanda de cinco tipos diferentes de profesores (desde educación infantil hasta educación secundaria general y formación profesional). Las variables esenciales son la entrada de nuevos futuros profesores en el año base (lado de la oferta) y la tendencia

⁽⁴⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-supply-model>

del número de futuros usuarios de servicios educativos, basada en proyecciones de la población (lado de la demanda). El modelo permite analizar si se están formando suficientes profesores para hacer frente a las necesidades futuras. Los cálculos toman en consideración que algunas de las personas formadas como profesores no trabajan en el sector educativo.

En varios sistemas educativos, el área de la planificación prospectiva está siendo objeto de desarrollo actualmente. En algunos de estos sistemas ya se aplica (Irlanda, Lituania y Reino Unido (Gales)), mientras que en otros está siendo introducida (Estonia y Malta).

En **Irlanda**, aunque la planificación prospectiva de la oferta y demanda de profesores se aplica de forma intermitente, se decidió en 2014 que debía realizarse un análisis de la organización aplicada a la planificación del personal docente. Tras la finalización de dicho análisis se encuentra ahora en fase de estudio el desarrollo de un modelo que permita garantizar la existencia de una oferta suficiente de profesores.

En **Lituania**, el ministerio de educación y el Centro de Monitorización y Análisis de la Investigación y la Educación Superior (MOSTA) han lanzado un proyecto con el objeto de preparar una metodología de planificación pronóstica de especialistas de la educación (con los profesores como objetivo principal). Su finalidad es crear una herramienta que ayude a los responsables políticos a evaluar la demanda de profesorado y que haga posible una mejor planificación y financiación de la formación del profesorado. La herramienta se presentará a mediados de 2018.

En el **Reino Unido (Gales)** se han aprobado normas que permiten el desarrollo e implantación de un censo de personal docente a nivel de centros educativos. Este censo hará posible la identificación individual de datos como el nombre, fecha de nacimiento y el número de la seguridad social. Hasta ahora Gales carecía de un sistema central de datos que permitiera reunir la información necesaria para apoyar una planificación más detallada del personal. Las denominadas *Education (Supply of Information about the School Workforce) (Gales) Regulations 2017* entraron en vigor el 31 de octubre de 2017, tras una fase de consultas que finalizó en marzo de 2017.

En **Estonia** se ha planificado para el otoño de 2017 un extenso análisis de las necesidades laborales y las destrezas necesarias en el área de la educación. Los primeros resultados se conocerán en junio de 2018 y se publicarán en agosto de 2018.

En **Malta** no existe todavía la planificación prospectiva, pero el Ministerio acaba de crear el “Grupo de Trabajo de Evaluación de la Profesión Docente”, entre cuyos objetivos está la realización de actividades de planificación prospectiva en relación con el profesorado de los centros públicos. Además, se desarrollan proyecciones de tres a cinco años cada vez que se introduce una nueva iniciativa que afecta a la política educativa.

En casi la mitad de los países estudiados no existe una planificación prospectiva específica para la profesión docente. Sin embargo, en varios países, la supervisión del mercado de trabajo ofrece datos valiosos a las autoridades educativas. Por ejemplo:

En **Letonia**, aunque no existe planificación prospectiva formal, la administración educativa de rango superior ha realizado una encuesta entre los gobiernos locales en torno a la previsión de vacantes en la profesión docente a lo largo de los próximos cinco años.

En **Hungría** tampoco existe la planificación prospectiva con carácter oficial, pero, en la práctica, el Ministerio de Capacidades Humanas (responsable de educación) lleva mucho tiempo supervisando y analizando la oferta y demanda de profesorado. Los datos empleados se encuentran en bases de datos centrales y recogen el número de alumnos que acceden a la FIP, las tasas de abandono y éxito dentro de la FIP, el número y edad de los profesores en ejercicio, la edad de jubilación y los cambios demográficos en la población estudiantil. La supervisión se realiza a escala general y también en relación con materias específicas, y los resultados se utilizan para orientar a los interesados.

Marco temporal de la planificación prospectiva

En condiciones ideales, la planificación prospectiva debe aplicarse a medio o largo plazo. De hecho, la oferta y demanda de profesorado puede gestionarse con eficacia si se realiza dentro del marco temporal adecuado. Considerando que la FIP puede prolongarse durante varios años, las carencias estructurales no pueden resolverse a corto plazo. De la misma forma, en caso de exceso de oferta, el ajuste del sistema de FIP para evitar formar a más profesores de los necesarios también debe ser objeto de una detenida planificación. Además, algunas de las dificultades que se plantean para atraer personas a la profesión docente y establecer sistemas de FIP y contratación satisfactorios pueden exigir reformas para las que se requiere cierto tiempo.

Sin embargo, muchos países siguen realizando la planificación prospectiva con carácter interanual solamente, arriesgándose así a no poder anticipar las tendencias existentes a largo plazo y planificar en consecuencia.

Gráfico 1.2: Marco temporal de la planificación prospectiva oficial de la profesión docente en años (CINE 1-3), 2016/17

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Corto plazo		⊗		1año	⊗			⊗	1año	1año	1año	1año	⊗		1año
Medio plazo	4-5años											2-3años		2-3años	2-3años/4-5años
Largo plazo			6-10años			>10años	>10años								
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Corto plazo	⊗			⊗	⊗		1año	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗			
Medio plazo		4-5años	4-5años												
Largo plazo						>10años	6-10años						>10años		
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	FY	IS	LI	ME	NO	RS	TR
Corto plazo	1año	1año	1año	1año		1año	⊗		⊗	⊗	1año	⊗		⊗	
Medio plazo				4-5años											4-5años
Largo plazo	6-10años							6-10años					>10años		

⊗ No existe planificación prospectiva para la profesión docente

Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Dinamarca: El gráfico solo hace referencia a educación primaria y secundaria inferior (CINE 1 y 2). No existe planificación prospectiva para educación secundaria superior (CINE 3).

Francia: La planificación prospectiva se realiza de un año al siguiente con el fin de preparar el curso académico entrante en educación primaria y secundaria, pero también se realiza a dos años vista en el caso de la educación secundaria.

Suecia: Se realiza planificación prospectiva, pero el marco temporal fluctúa.

También es posible la aplicación de diferentes marcos temporales dependiendo de las necesidades. Esto es lo que sucede en Chipre, Austria y el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), donde existe planificación a corto plazo con vistas al siguiente año académico, pero también planificación a más largo plazo.

En **Austria** hay tanto planificación a corto plazo (plan anual de dotación de personal) como a largo plazo, en relación con la demanda de docentes. La finalidad de aquella es ofrecer los recursos necesarios para el siguiente año en el plan de dotación. También se toman en consideración los datos adicionales relativos a la demanda específica de profesores de las autoridades locales. Por otro lado, los resultados de la planificación a largo plazo se emplean para la adopción de decisiones estratégicas.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, el *Teacher Supply Model* (TSM) calcula el número de plazas de *Initial Teacher Training* (ITT) requeridas para alumnos de posgrado. La asignación de plazas de ITT se realiza anualmente, pero el TSM también calcula la necesidad de profesores por etapa y materia, y proyecta cifras futuras de alumnos (el TSM de 2016/17 hace esto hasta 2026/27). En **Escocia**, el acceso a cursos de FIP también se establece anualmente tras el ejercicio de modelado estadístico de cada año, pero el modelo también ofrece cifras proyectadas de acceso de futuros profesores cada cinco años.

Bélgica (Comunidad flamenca), Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Finlandia, Suiza y Noruega solamente realizan planificación prospectiva a largo plazo. En Noruega, el marco temporal es particularmente largo: en la última publicación de la planificación prospectiva, las proyecciones llegan a 2040.

En **Finlandia**, al igual que en otros países europeos, hay también un debate en torno a la posible escasez de profesores, existiendo el temor de que empeore debido especialmente a la jubilación de los nacidos durante el *baby boom*. Un informe publicado en 2011 realiza una estimación de la cifra de profesores que serán necesarios en 2025 y evalúa el volumen de formación del profesorado que se requerirá para satisfacer esta necesidad. Los cálculos se basan en las últimas cifras de población y en las estadísticas de profesores y FIP, así como en estimaciones sobre la retención de profesores, las tasas de acceso de nuevos docentes y las prácticas laborales. Estas estimaciones recogen educación primaria, secundaria inferior y educación secundaria superior general y profesional.

En **Suiza**, la Oficina Federal de Estadística publica escenarios de planificación prospectiva del profesorado en las etapas de educación obligatoria y en secundaria superior, cubriendo las más recientes un marco temporal comprendido entre 2016 y 2025.

1.1.2. Tipos de datos empleados

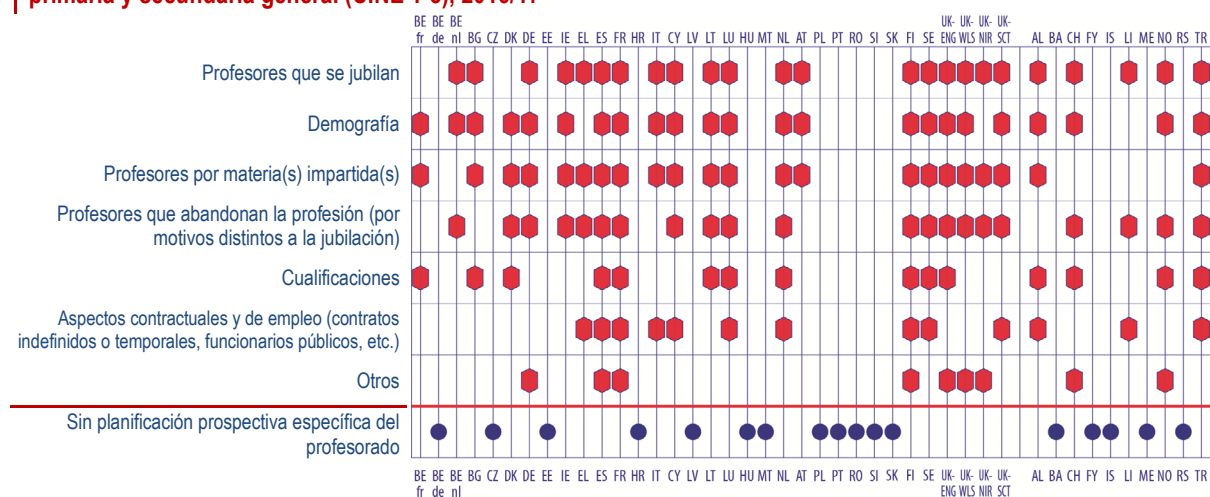
La recogida de datos, su análisis y la adopción de acciones en virtud de las conclusiones alcanzadas son todos ellos elementos necesarios del proceso de planificación prospectiva que, en último término, ayudan a las autoridades educativas a afrontar los desafíos relacionados con la oferta y demanda de profesorado.

En los apartados siguientes se explora qué tipos de datos emplean los países para su planificación prospectiva y se identifican las lagunas. Además, las administraciones educativas también deben tomar en consideración las reformas políticas relacionadas con la edad de jubilación, la ratio alumno/profesor y las reformas que afectan a los sistemas educativos en su conjunto, ya que estos factores tienen una influencia directa en los cálculos que sirven de base a la planificación.

Datos relativos a los profesores en ejercicio

Los 26 sistemas educativos que realizan la planificación prospectiva emplean datos relativos a los profesores en ejercicio, pero el nivel de detalle varía. En muchos de los otros países también se recogen este tipo de datos, con frecuencia dentro del marco general de operaciones estadísticas correspondientes al mercado laboral. Sin embargo, el presente análisis centra su atención en los países en los que los datos recogidos se utilizan específicamente para la planificación prospectiva de la profesión docente.

Gráfico 1.3: Datos relativos al profesorado en ejercicio empleados para la planificación prospectiva en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

Dinamarca: El gráfico recoge solamente los niveles CINE 1 y 2. No existe planificación prospectiva para el nivel CINE 3.

Los datos más habitualmente empleados son los correspondientes al número de profesores que se jubilan, la demografía de los docentes, el número de profesores por materia(s) impartida(s) y el número de profesores que abandonan la profesión (por motivos distintos a la jubilación). Por el contrario, los datos que se utilizan con menor frecuencia son los relativos a las cualificaciones y los aspectos contractuales y de empleo.

En algunos países (España, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Inglaterra) y Turquía) se usa un conjunto muy completo de datos sobre el profesorado en ejercicio.

En **España**, por ejemplo, se usa un amplio abanico de datos. Otros aspectos tomados en consideración son las restricciones al número de nuevas incorporaciones al sector público, la adquisición de nuevas especializaciones por parte del profesorado y la existencia de profesores en situaciones especiales, como aquellos que tienen una discapacidad. El número de plazas docentes que se ofrecen en cada convocatoria pública se vincula a estos datos. La tasa de reposición se publica cada año en la Ley de Presupuestos Generales del Estado.

Nueve sistemas educativos emplean otros tipos de información sobre el profesorado en ejercicio, como la ratio alumno/profesor y otras informaciones demográficas, como la etnia y las discapacidades. Por ejemplo:

En **Alemania**, las estadísticas incluyen el número de profesores por tipo de educación (primaria, secundaria general inferior, formación profesional, etc.).

En **Francia** se emplea un conjunto completo de datos, además del número estimado de profesores que abandonan la profesión (jubilaciones, dimisiones, fallecimientos): las contrataciones del año anterior, la ratio alumno/profesor y la carga de trabajo de los profesores (trabajo a tiempo completo o parcial). Todos estos datos, junto a los relativos a la demanda de docentes (véase el gráfico 1.5) se usan posteriormente para determinar el número de puestos docentes que se ofrecen en las oposiciones.

Finlandia emplea datos sobre la edad de los profesores, el número de alumnos, el tamaño de las clases y la distribución del número de horas lectivas.

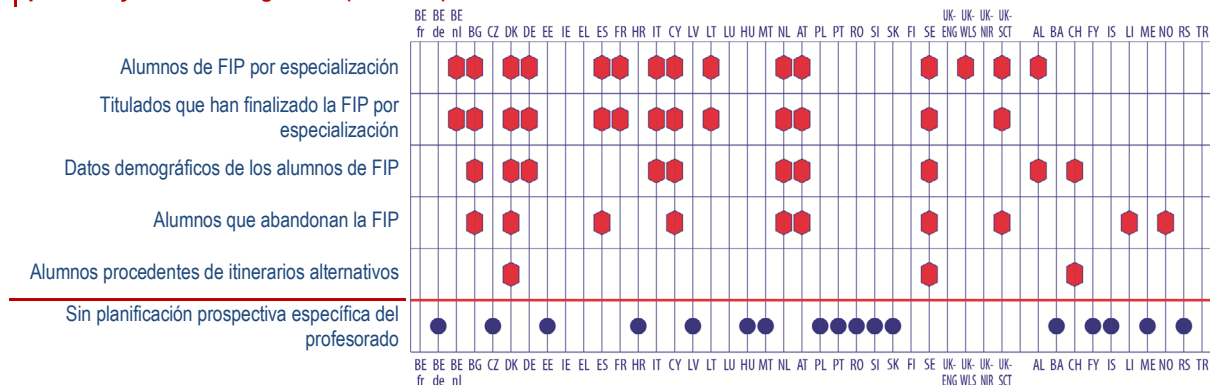
El **Reino Unido (Irlanda del Norte)** y **Noruega** también usan datos sobre ratios alumno/profesor (en Irlanda del Norte, este es otro factor del modelo de oferta de profesorado).

En **Suiza**, la carga de trabajo (en el sentido de porcentaje de puestos de trabajo a tiempo completo) de los profesores en ejercicio es un elemento importante para la planificación prospectiva: cuanto mayor es el número de profesores con una baja carga de trabajo, mayor es el número de profesores necesarios. La Oficina Federal de Estadística publica escenarios a largo plazo para el profesorado de las etapas educativas obligatorias (2016-2025), analizando también las diferencias entre cantones.

Datos relativos a los futuros profesores

En términos generales, los países europeos emplean menos datos sobre futuros profesores que sobre profesores en ejercicio (véase el gráfico 1.3). Sin embargo, casi la mitad de los países utilizan datos sobre el número de alumnos de FIP por especialidades y el número de titulados que han finalizado la FIP por materia. En torno a una docena de países también recogen datos relativos a la demografía de los alumnos de FIP y sobre los alumnos que abandonan la FIP. Solo tres países, Dinamarca, Suecia y Suiza, emplean en su planificación prospectiva datos sobre alumnos procedentes de itinerarios alternativos.

Gráfico 1.4: Datos relativos al futuro profesorado empleados para la planificación prospectiva en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Dinamarca: El gráfico recoge solamente los niveles CINE 1 y 2. No existe planificación prospectiva para el nivel CINE 3.

España: Solo existen datos relativos al número de titulados que han finalizado la FIP en algunas Comunidades Autónomas.

Suiza: Algunos cantones pueden utilizar datos adicionales, como el número de alumnos de FIP por especialización.

Las pruebas indican que el uso de datos de los alumnos de FIP para la planificación prospectiva no es sencillo, puesto que resulta difícil predecir si los titulados accederán posteriormente a la profesión docente y, en caso afirmativo, en qué momento se producirá dicho acceso

La **Comunidad flamenca de Bélgica** explica que las cifras relativas a los alumnos y titulados de FIP se presentan con el objeto de mostrar tendencias, pero no se emplean en realidad para calcular si existe escasez de profesores. Además, en este sistema educativo es muy habitual el acceso a la profesión a través de vías alternativas.

Sin embargo, existen diferentes posibilidades en el empleo de datos relativos a los alumnos de FIP para equilibrar la oferta y demanda de profesorado. En algunos casos, los resultados de la planificación prospectiva determinan el número de alumnos de FIP.

En **Francia**, el número de plazas docentes que se ofrece en las oposiciones (véase el apartado 2.1) y que sirve para seleccionar a los futuros profesores viene determinado por la demanda de profesorado (véase el apartado siguiente y el gráfico 1.5).

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, un elemento clave de la planificación prospectiva es el uso del *Teacher Supply Model* (TSM) para calcular las plazas de FIP de posgrado que se abrirán el año siguiente. El TSM se emplea para determinar cuántos profesores de educación primaria y secundaria deben recibir formación en cada materia. Partiendo de esta información se asignan las plazas a los

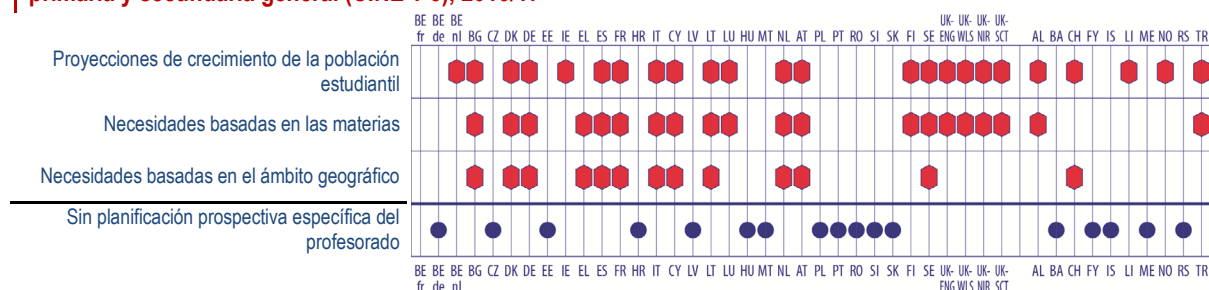
proveedores de FIP. En **Gales** y **Escocia**, los objetivos de entrada de alumnos de FIP se determinan siguiendo un modelo de planificación similar.

Un ejemplo del cálculo de docentes candidatos basándose en el número de alumnos de FIP es el que existe en **Noruega**, donde dicho cálculo se realiza multiplicando, para cada tipo de FIP (profesores de educación infantil, secundaria inferior y superior general y formación profesional), el número de alumnos de FIP por la tasa media de finalización. Los datos usados son el número de nuevos profesores y la tasa de finalización por tipo de formación, y no por especialización (materia(s) que impartirán).

Datos relativos a la demanda de profesores

La mayoría de los países europeos utilizan datos relativos a la demanda de profesores. Estos datos se basan principalmente en proyecciones de crecimiento de la población estudiantil que ofrecen una panorámica general del número total de docentes necesarios por etapa educativa. Sin embargo, muchos países van más allá al emplear datos sobre las materias que dichos profesores habrán de impartir, ofreciendo así una imagen más clara del tipo de inversión necesaria en la FIP u otras actividades de desarrollo profesional.

Gráfico 1.5: Datos relativos a la demanda de profesores utilizados para la planificación prospectiva en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

Dinamarca: El gráfico recoge solamente los niveles CINE 1 y 2. No existe planificación prospectiva para el nivel CINE 3

En el **Reino Unido (Gales)**, las proyecciones de crecimiento de la población estudiantil y las necesidades basadas en las materias que determinan los objetivos de entrada de nuevos profesores para un año académico determinado se incluyen en la circular que envía el Higher Education Funding Council for Wales a los proveedores de FIP. En relación con las necesidades basadas en las materias, el anexo indica la asignación de plazas de secundaria a materias “prioritarias” u “otras”, tomando en consideración las dificultades de contratación. De forma semejante, en **Escocia**, esta información se incluye en las directrices dirigidas al Scottish Funding Council por el gobierno escocés.

Alemania destaca que los datos sobre el proyectado crecimiento o disminución de alumnos son, de lejos, el factor más importante a considerar. Sin embargo, señala que sobre la futura demanda de profesores también influyen las políticas educativas, como los requisitos establecidos en relación con el tamaño de las clases, la estructura de los centros, los recursos financieros y las medidas pedagógicas.

Las necesidades basadas en el ámbito geográfico merecen menor grado de consideración, aunque también se contemplan en más de una docena de países.

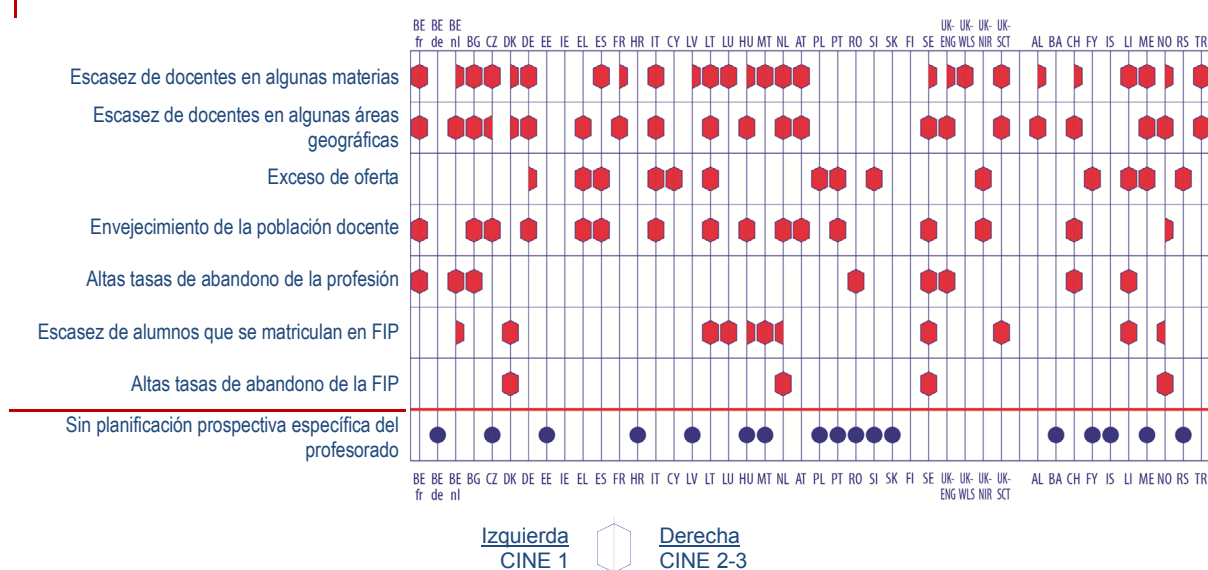
1.2. Principales problemas de la oferta y demanda de profesorado

En este apartado se estudian las principales dificultades que afrontan las autoridades responsables en los próximos años. Primero se analiza hasta qué punto se ven afectados los países: si se enfrentan a muchas o solo a unas pocas dificultades simultáneamente. Luego se analizan tres grupos de problemas de forma más detallada: primero, en relación con la escasez o exceso de oferta y el desequilibrio en la distribución, pues aunque la existencia simultánea de escasez y exceso de oferta parece contradictoria, se produce en varios países debido a la desigual distribución del profesorado; en segundo lugar, en relación con el envejecimiento de la población docente y los problemas de

retención del profesorado; y finalmente, en relación con la escasez de matriculaciones en FIP y la retención de los alumnos candidatos a ser profesores.

La mayor parte de los países se enfrentan a diversos desafíos, la mayoría de los cuales están relacionados entre sí y tienen conexión con el tema más general del atractivo de la profesión. Aparte del reto de atraer a un número suficiente de alumnos a la FIP, existe también el problema de garantizar que completen la titulación y se integren en la profesión docente en lugar de trasladarse a otros ámbitos profesionales. La escasez de alumnos de FIP no se debe necesariamente a un retroceso real del número de alumnos que acceden a ella, sino que existen otros problemas como la creciente demanda de docentes debido al envejecimiento del personal, el crecimiento del número de profesores que abandonan su profesión por otras razones o la alta tasa de abandonos durante la FIP.

Gráfico 1.6: Principales problemas de la oferta y demanda de profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Bulgaria: Aunque existe información sobre la escasez de docentes, falta normativa y un análisis regular de la información. Por tanto, en general, las políticas de planificación prospectiva no ayudan a una eficiente distribución del profesorado, especialmente en el caso de los centros que tienen dificultades de contratación y una escasez crítica de profesores.

Irlanda: El problema actual deriva de las lagunas existentes en los datos relativos a la oferta y demanda de profesorado de postprimaria y, por tanto, de la imposibilidad de crear un conjunto de datos coherentes y fiables con vistas a la planificación y un modelo que permita calcular la oferta y demanda de docentes.

España: Los apartados “escasez de docentes en algunas materias” y “envejecimiento de la población docente” hacen referencia solamente a tres Comunidades Autónomas: Navarra, Cantabria y Comunidad Valenciana.

Suecia menciona todos los problemas indicados en el gráfico 1.6 excepto el exceso de oferta. Lituania, Países Bajos y Noruega indican que se enfrentan a cinco de los siete desafíos. De estos cuatro países, solo Lituania presenta escasez tanto de docentes (en algunas materias y áreas geográficas) como de alumnos de FIP y, al mismo tiempo, tiene exceso de oferta. Otros seis países (Alemania, Grecia, España, Italia, Liechtenstein y Montenegro) se encuentran en la misma situación de tener que afrontar escasez, de un lado, y exceso de oferta, de otro.

Otro grupo de sistemas educativos indica la existencia de un número inferior de problemas en relación con la oferta y demanda de profesores, presentando Chipre y el Reino Unido (Gales) dificultades en solo un área: el exceso de oferta y la escasez de docentes en algunas materias, respectivamente. Entre los países que carecen de planificación prospectiva hay varios que señalan la existencia de solo un problema específico: el exceso de oferta (Polonia, Eslovenia, la antigua

República Yugoslava de Macedonia y Serbia), la escasez de docentes en algunas materias (Letonia) y las altas tasas de abandono de la profesión (Rumanía).

Solo tres sistemas educativos señalan explícitamente que no tienen ningún problema en relación con este tema: Finlandia, donde existe planificación prospectiva, y Bélgica (Comunidad germanófona) y Bosnia Herzegovina, donde no.

Algunos países afirman que carecen de datos para gestionar y planificar eficazmente la oferta y demanda de profesorado: por ejemplo, Irlanda, Liechtenstein y Serbia. Por su parte, Bulgaria destaca la dificultad de usar los datos eficientemente.

Escasez o exceso de oferta y desequilibrio en la distribución

La escasez de docentes en algunas materias es el problema más habitual en relación con la oferta y demanda de profesorado. Se menciona en más de la mitad de los sistemas educativos europeos. Este problema ha sido planteado con anterioridad (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012) y se vincula habitualmente a materias específicas como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013). Una reciente Comunicación de la Comisión sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia señala que “la caída del prestigio de la profesión y la escasa dotación de personal son problemas en muchos Estados miembros y afectan a la calidad de la educación escolar” ⁽⁵⁾.

La mitad de los países también mencionan la escasez de docentes en algunas áreas geográficas. Esto se relaciona en ocasiones con la lejanía de algunas zonas de un país (por ejemplo, en Grecia, Lituania y el Reino Unido (Escocia)). En otros casos también desempeñan un papel las oportunidades económicas, el contexto cultural y la dificultad del entorno escolar. En Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), por ejemplo, es más difícil atraer profesores a Bruselas a consecuencia, posiblemente, del mayor coste de la vida en esta ciudad y de la existencia de un mayor porcentaje de alumnos procedentes de familias desfavorecidas. En Alemania, en los *Länder* orientales faltan aproximadamente 1.600 docentes cada año, lo cual supone un déficit del 27%.

Para hacer frente a la escasez de docentes, algunos sistemas educativos están ofreciendo incentivos para atraer alumnos a la profesión docente y a materias específicas.

El **Reino Unido (Inglaterra y Gales)** están aplicando políticas similares para aumentar la contratación de titulados procedentes de determinados campos. En **Inglaterra**, el Departamento de Educación ofrece bolsas de estudio y becas para atraer titulados de “materias prioritarias” a la enseñanza; en la actualidad, las materias que tienen alta prioridad son: matemáticas, física, química, biología, informática, lenguas y geografía. En **Gales** se ofrecen incentivos a profesores titulados para que reciban formación para impartir materias “específicas” (en las que hay escasez) en educación secundaria. En el año de referencia, los incentivos más altos se ofrecen para el estudio de matemáticas, galés, física y química, materias a las que siguen las lenguas extranjeras modernas y las TIC o ciencias informáticas. Pese a estas medidas, Gales continúa luchando contra un incremento del número de vacantes que quedan sin cubrir, y la capacidad de los centros educativos para cubrirlas varía enormemente en función de la materia, el área, el centro educativo o la función de que se trate.

En 2015, la **República Checa** promulgó una Modificación de la Ley de Personal Docente para evitar la escasez de profesores. Mediante esta modificación, el Ministerio de Educación, en cooperación con los sindicatos de trabajadores y las facultades de educación, eludió la amenaza de crisis de personal que se cernía sobre los centros de todo el país. La Ley contiene varias medidas destinadas a facilitar la contratación de profesores, posibilitando también la selección de profesionales con diferentes cualificaciones. Otra prioridad de la Estrategia de Política Educativa de la República Checa hasta 2020 es el incremento de los fondos destinados a sufragar el salario del personal docente y no docente del ámbito educativo.

Aunque parezca una contradicción, en varios países coexisten la escasez y exceso de oferta debido a la desigual distribución de los profesores en materias y áreas geográficas. Este es el caso en Alemania, Grecia, España, Italia, Lituania, Liechtenstein y Montenegro.

⁽⁵⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Económico y Social Europeo y el Comité de las Regiones sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia para un gran comienzo en la vida, COM(2017) 248 final, 30.5.2017.

En **Alemania**, por ejemplo, hay una escasez del 27% (año de referencia: 2013) en los *Länder* orientales. Además, existe exceso de oferta de profesores de materias de educación general en la etapa de secundaria superior del itinerario académico (*Gymnasium*), por un lado, mientras que, por el otro, hay escasez de profesores de materias de tipo profesional en secundaria superior o en los centros de formación profesional.

En **Grecia**, la escasez de profesorado en algunas áreas geográficas, como las regiones más distantes o las islas pequeñas, coexiste con el exceso general de oferta provocado por la “congelación” de la contratación indefinida de personal docente. De hecho, debido a la crisis económica, y pese a que se comunican y registran las necesidades docentes, la administración educativa de rango superior no nombra profesores permanentes sino que cubre las vacantes contratando personal con carácter provisional.

En **Italia** se han aprobado recientemente políticas para abordar el tema del exceso de oferta de docentes en algunas materias y en algunas áreas geográficas y para hacer frente al problema que supone tener listas de espera de profesores cualificados. En 2015/16 se puso en marcha un plan de contratación con el objeto de resolver el tradicional problema de las “listas de espera” (*graduatorie ad esaurimento*) de profesores titulados. Más de 85.000 profesores, que hasta el momento habían estado sujetos a contratos de corta duración, fueron contratados con carácter permanente. Tras un decreto legislativo sobre FIP aprobado en abril de 2017, los futuros profesores de educación secundaria que tengan un grado de máster y 24 créditos en las áreas pedagógicas tendrán que aprobar un concurso abierto para poder matricularse en una especialización universitaria de un año, seguida de un periodo de prácticas de dos. Durante las prácticas asumirán gradualmente funciones docentes, incluida la sustitución de profesores ausentes, evitando así las listas de profesores temporales. Al final de los tres años obtendrán un empleo permanente si aprueban la correspondiente evaluación.

Lituania también señala la existencia de cierta carencia de docentes en las áreas rurales. Sin embargo, en este caso el problema principal es el exceso de oferta de profesores. La consecuencia es que estos sí trabajan, pero frecuentemente no a tiempo completo y, por tanto, a cambio de un sueldo muy bajo, lo cual hace poco atractiva la profesión para los jóvenes y desmotiva al personal contratado.

En varios otros países (Chipre, Polonia, Portugal, Eslovenia, Reino Unido (Irlanda del Norte), la antigua República Yugoslava de Macedonia y Serbia) no hay escasez de docentes, siendo el principal problema el exceso de oferta. Por ejemplo:

En **Chipre**, según datos recientes (2016), para 400 nuevos puestos permanentes disponibles el número de candidatos ascendía a 49.000, lo cual supone una ratio de 1:122,5. En **Portugal**, la ratio en la prueba nacional de acceso a las vacantes temporales (anuales) era de 1:7.

En **Eslovenia**, la demanda de profesores ha caído en los últimos años debido al recorte de la población, la crisis económica y las medidas de austeridad. Una medida para hacer frente a la excesiva oferta de docentes es el proyecto Primer Empleo en la Educación, que se propone apoyar el empleo de los docentes jóvenes que buscan empleo por primera vez y de los especialistas en orientación. Los fondos estimados para 2017 ascienden a aproximadamente 1,5 millones de euros.

El envejecimiento de la población docente y la retención de profesores

Debido a las tendencias demográficas, 16 países se enfrentan al envejecimiento de la población docente. Los datos más recientes de Eurostat ⁽⁶⁾ muestran que el 36% de los profesores de los centros de educación primaria y secundaria tenían 50 años o más en 2015. En Italia, más de la mitad de los docentes estaban en este grupo de edad (57%), y también se registraban porcentajes altos en Bulgaria (48%), Estonia y Lituania (47%), Alemania y Letonia (45%). El 9% de los profesores de la UE tenía más de 60 años, correspondiendo los porcentajes más altos de este grupo de edad a Italia (18%) y Estonia (17%).

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, el envejecimiento de la población docente y el exceso de oferta constituyen dos elementos del mismo problema. La edad media de los profesores en activo está creciendo año a año y la proporción de profesores por debajo de los 30 años está disminuyendo. Al mismo tiempo, los nuevos titulados están teniendo dificultades para acceder a un puesto de trabajo permanente.

Algunos países también están teniendo problemas para retener a los docentes jóvenes. Las Comunidades francófona y flamenca de Bélgica, Bulgaria, Rumanía, Suecia, Reino Unido (Inglaterra), Suiza y Liechtenstein señalan como uno de sus principales problemas las altas tasas de abandono de la profesión.

⁽⁶⁾ Eurostat/UOE data [educ_uae_perp01] (septiembre de 2017).

En el **Reino Unido (Inglaterra)** buena parte del debate en torno a este tema se centra en el gran número de profesores que están abandonando antes de transcurridos cinco años desde que obtuvieron su titulación. En su informe de febrero de 2017, *Recruitment and Retention of Teachers*, la Comisión de Educación de la Cámara de los Comunes manifestó que, en su opinión, el Gobierno no recoge suficientes datos sobre las tasas de retención por materia, región o itinerario de incorporación a la docencia. Mientras tanto, según una encuesta sobre las intenciones de los profesores, “la mayoría de los docentes no está considerando dejar la profesión” (Lynch, S. et al. 2016, p. 2). Sin embargo, la proporción de profesores que se estaba planteando abandonar había subido significativamente, del 17 al 23%, en los meses transcurridos desde principios de año hasta mayo de 2016. Aunque el porcentaje de los que realmente abandonan es inferior, esta cifra también se incrementó desde el 6% en 2011 al 8% en 2015.

Déficit de matriculaciones y tasas de retención en FIP

Existen dos dificultades principales en relación con los alumnos de FIP: la baja tasa de matriculaciones y la retención. Menos de la mitad de los países señalan la existencia de un déficit general en el número de alumnos que se matriculan en FIP. En estos países, este problema está relacionado con otros, como la escasez general de docentes, el envejecimiento de la población docente y las tasas de retención de la profesión en su conjunto. El problema de las matriculaciones está claramente conectado con la cuestión del atractivo de la profesión: las perspectivas profesionales y salariales, el estrés, el prestigio, etc. Solo cuatro países mencionan la alta tasa de abandonos en FIP entre sus principales dificultades: Dinamarca, Países Bajos, Suecia y Noruega.

En resumen, es interesante observar que muchos sistemas educativos se enfrentan a problemas similares en relación con la oferta y demanda de profesorado, realicen una planificación prospectiva o no. Solo uno de los países en los que existe planificación prospectiva señala que no afronta ninguna dificultad (Finlandia). En el resto de los casos, la planificación prospectiva es, sin duda, una forma de abordar las dificultades. Por otro lado, es posible que en el caso de los países que carecen de planificación prospectiva los desafíos sean menos acuciantes. Este parece el caso de varios países que apuntan al exceso de oferta como su principal problema. De hecho, el exceso de oferta puede generar menor necesidad de planificación que la escasez, aunque sí plantea la cuestión del uso eficiente de los recursos. Además, posiblemente a algunos de los países que carecen de planificación prospectiva les faltan datos de análisis relevantes y, por tanto, no son capaces de presentar una imagen clara de los problemas.

CAPÍTULO 2: ACCESO A LA PROFESIÓN Y MOVILIDAD DEL PROFESORADO

La transición desde la formación inicial del profesorado (FIP) a la vida profesional parece ser una fase crucial tanto para los docentes como desde la perspectiva del sistema educativo. En la última Comunicación sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia para un gran comienzo en la vida ⁽⁷⁾, la Comisión Europea subraya que mejorar los procesos de selección y contratación del profesorado puede ayudar a identificar los candidatos más adecuados. La forma tradicional de ocupar el puesto de profesor en Europa se inicia mediante la obtención de una titulación que habilita para la docencia. En algunos países, finalizar la FIP con éxito es la única condición para poder acceder con pleno derecho al proceso de contratación. En otros, la transición desde la FIP hasta la vida profesional incluye pasos adicionales que los titulados que finalizan la FIP deben tomar para poder optar a ser contratados como profesores plenamente cualificados. Además, la forma de selección y contratación del profesorado no solo puede repercutir en la calidad del personal docente sino servir para afrontar problemas en la oferta y demanda de profesores. Por ejemplo, los mecanismos centralizados de selección de profesores ofrecen un alto grado de control sobre la oferta, mientras que la contratación por proceso de selección abierto y descentralizado permite ofrecer una respuesta más flexible a la demanda de profesores. Otra forma de abordar la cuestión de la oferta de docentes es ensanchar el acceso a la profesión ofreciendo vías alternativas para obtener las cualificaciones necesarias. Además, la movilidad entre centros educativos también puede desempeñar un papel en la oferta y distribución de profesores a lo largo del sistema.

En este capítulo se aborda el acceso a la profesión y se investiga la forma en que los docentes se mueven o son trasladados entre centros educativos. En el primer apartado se describe cómo realizan la transición a la vida profesional los titulados que finalizan la FIP, estudiando los requisitos necesarios para obtener una cualificación plena. En la segunda parte del capítulo se analizan las vías alternativas de acceso a una cualificación y en la tercera se abordan los métodos de contratación y las condiciones de empleo. La última parte del capítulo trata de la normativa y procedimientos que rigen la movilidad del profesorado entre centros educativos.

2.1. Requisitos para acceder a la condición de profesor plenamente cualificado

En este apartado se examinan los requisitos que deben cumplir los titulados que finalizan la formación inicial del profesorado (FIP) para merecer la consideración de profesores plenamente cualificados. En algunos sistemas educativos, superar la FIP es el único requisito. En otros no basta con esto, sino que es necesario satisfacer criterios adicionales. El objeto, administración y naturaleza de estos requisitos adicionales varía considerablemente de un país a otro y depende de cómo se encuentra organizada la profesión docente. Criterios de elegibilidad como la ciudadanía o la ausencia de antecedentes penales no se analizan aquí.

El gráfico 2.1 muestra que en casi la mitad de los sistemas educativos recogidos en este informe finalizar con éxito la FIP es la única condición para obtener la plena cualificación como profesor. En estos sistemas, el diploma de FIP no solo certifica el nivel de rendimiento de los titulados sino su capacidad para enseñar. En otras palabras, las instituciones responsables de la FIP entregan la cualificación como docentes a sus titulados.

En otros 23 sistemas educativos, los titulados que han finalizado la FIP deben satisfacer requisitos adicionales para que se los considere plenamente cualificados, como aprobar unas oposiciones o confirmar su competencia profesional.

En seis países (España, Francia, Italia, Luxemburgo, Albania y Turquía), los futuros profesores deben superar unas oposiciones para obtener la plena cualificación. Dichas oposiciones pueden organizarse

⁽⁷⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Económico y Social Europeo y el Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia para un gran comienzo en la vida (COM (2017) 248 final).

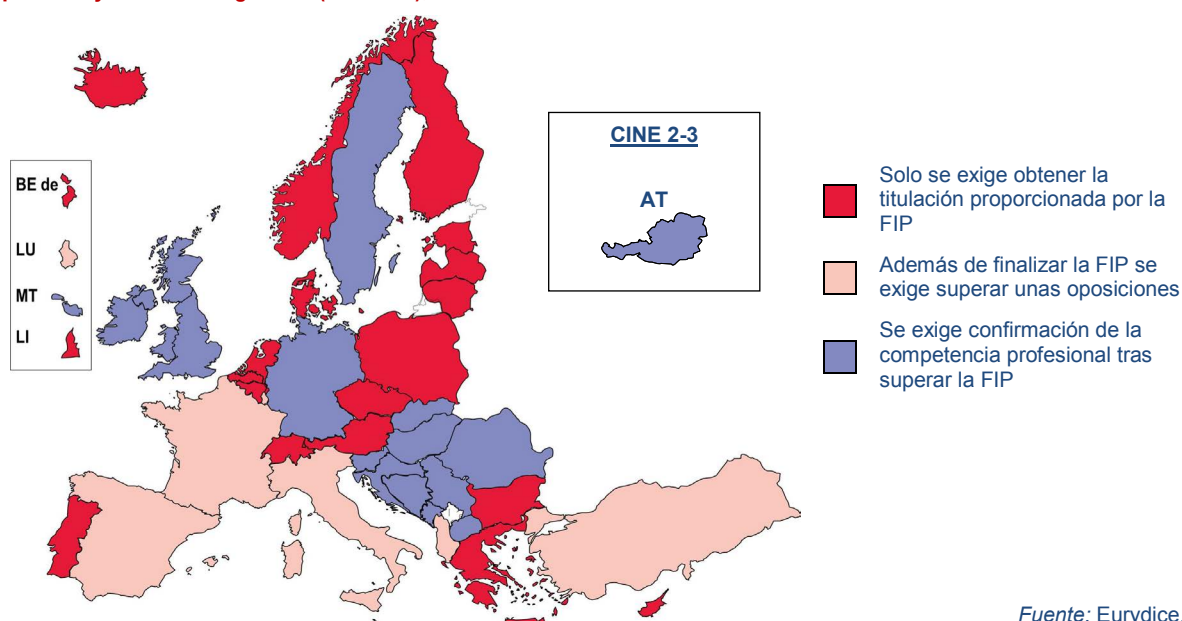
en forma de exámenes escritos, entrevistas, evaluación de portfolios, observación de las prácticas docentes o cualquier combinación de estos métodos. La prueba suele centrarse en la evaluación del conocimiento de la materia y las competencias profesionales y puede estar compuesta por fases diferentes. En España y Turquía, por ejemplo, tiene dos fases.

En **España**, el *Concurso-oposición* tiene una fase de exámenes durante la cual se evalúan el conocimiento del área o especialidad en cuestión, así como las destrezas y aptitudes para la docencia. A esto sigue una fase de selección basada en los méritos durante la cual se evalúan los antecedentes y la experiencia docente anterior.

En **Turquía**, el *Kamu Personeli Seçme Sınavı* consta de dos exámenes: en el primero se evalúa la cultura general y el conocimiento de las ciencias de la educación, y en el segundo, el conocimiento de la materia.

Además de la obtención de la cualificación plena, el éxito en las oposiciones suele otorgar acceso a un puesto docente permanente.

Gráfico 2.1: Requisitos oficiales para acceder a la condición de profesor plenamente cualificado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Francia: La información que recoge el gráfico hace referencia solo a los alumnos de FIP que superan las oposiciones la primera vez.

Austria: La confirmación de la competencia profesional solo afecta al profesorado de *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (CINE 2-3).

Liechtenstein: Al recibir formación todos los profesores en el extranjero, los titulados que finalizan la FIP deben satisfacer requisitos adicionales. Toda nueva plaza de profesor tiene carácter provisional los tres primeros años, durante los cuales el interesado debe asistir a cursos de introducción sobre diversos temas específicos de Liechtenstein. Al final de este periodo, debe superar una prueba sobre estos temas y demostrar que cumple los criterios de rendimiento necesarios para ocupar la plaza.

En 17 sistemas educativos, para obtener la cualificación plena, los titulados que han finalizado la FIP deben confirmar que están capacitados para la docencia. Aunque en todos los países los futuros profesores reciben capacitación profesional durante la FIP, habitualmente mediante prácticas en centros educativos, periodos de formación o programas de iniciación (en algunos sistemas educativos), en algunos países los profesores titulados deben superar un escalón adicional tras la FIP para confirmar su competencia profesional. Este puede adoptar la forma de examen profesional (examen nacional o estatal), evaluación al final de un programa de iniciación, o acreditación, registro o certificación. Por tanto, en el contexto del presente estudio se emplea la expresión “confirmación de la competencia profesional tras finalizar la FIP” para categorizar aquellos países en los que los titulados que han finalizado la FIP deben superar un proceso estructurado obligatorio para confirmar su capacidad para la docencia.

En Alemania, Croacia, Rumanía, Eslovenia, Bosnia Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Serbia, tras finalizar el programa de iniciación, los nuevos profesores deben superar el examen profesional denominado “estatal” o “nacional” en algunos países. En Bosnia Herzegovina y Montenegro, tras el examen profesional se obtiene una licencia temporal para la docencia. El propósito del examen profesional, que puede constar de partes teóricas y prácticas, es habitualmente evaluar la capacidad de los futuros profesores para hacer su trabajo.

En **Alemania**, tras el servicio preparatorio (*Vorbereitungsdienst*), los futuros profesores tienen que aprobar un examen estatal para obtener la cualificación plena.

En **Croacia**, el examen que conduce a la obtención de la licencia solo puede realizarse una vez finalizado el programa de iniciación. Los resultados del periodo de prácticas son parte de la documentación que se presenta con la solicitud de examen. Un comité de cinco miembros, compuesto por diferentes expertos y un alto asesor de la Agencia para la Formación y la Educación del Profesorado, examina al candidato mediante una combinación de pruebas orales y escritas, así como a través de la observación de una clase impartida por el mismo.

En **Rumanía**, para poder realizar el examen nacional, los titulados que han finalizado la FIP deben obtener experiencia laboral obligatoria en el ámbito de la docencia. La evaluación de las competencias profesionales demostradas durante este periodo es parte de las oposiciones. El proceso de evaluación para obtener la certificación permanente como profesor se organiza en dos fases: los exámenes *titularizare* y *definitivat*. Los titulados en FIP deben someterse primero a un periodo de prueba de dos años, al final del cual se los evalúa mediante el examen *definitivat*, que analiza los portfolios personales y profesionales y las actividades profesionales del candidato.

En **Eslovenia**, para aprobar el examen profesional estatal los solicitantes deben contar con al menos 840 horas (aproximadamente 10 meses) de práctica docente y deben haber realizado al menos cinco presentaciones debidamente evaluadas, bien como parte del programa de iniciación (no obligatorio), bien de forma independiente. El examen profesional es oral y los temas específicos que deben prepararse para el mismo vienen determinados por el Ministerio de Educación.

En **Bosnia Herzegovina**, el examen profesional consta de una parte práctica (preparación e impartición de una clase) y una parte general de carácter administrativo (donde debe demostrarse el conocimiento sobre legislación, etc.)

En la antigua **República Yugoslava de Macedonia**, para adquirir la cualificación plena los titulados que han finalizado la FIP deben culminar con éxito un periodo de iniciación y superar un examen profesional.

En **Montenegro**, el examen incluye el requisito de que los candidatos impartan una clase frente a una comisión y se sometan a la evaluación de sus conocimientos sobre normativa relativa al ámbito educativo y los derechos de los alumnos.

En **Serbia**, el objeto del examen es evaluar la capacidad del docente para realizar labores educativas de forma independiente.

En Irlanda, Suecia y el Reino Unido, los titulados que han finalizado la FIP deben someterse a un proceso formal de registro o acreditación. Aunque en Irlanda y el Reino Unido se aplican estándares profesionales para evaluar las destrezas y actitudes profesionales demostradas por los profesores noveles, en Suecia, para que se reconozcan oficialmente las cualificaciones y títulos basta el registro del profesor.

En **Irlanda**, además de su cualificación académica, los docentes deben obtener el registro en el Teaching Council of Ireland. Para ello, los nuevos profesores de primaria deben finalizar el periodo de Prueba Evaluada y el Programa de Iniciación, mientras que los nuevos profesores de secundaria deben finalizar el periodo de Empleo Posterior a la Cualificación y el Programa de Iniciación. Alternativamente, los profesores de primaria y secundaria pueden completar la ruta integrada conocida como *Droichead*, que dirigen profesores experimentados en un entorno escolar, y el Servicio de Iniciación.

En **Suecia**, el registro de los profesores se produce al final de la FIP y certifica qué materias está cualificado para impartir cada profesor. Los titulados que han finalizado la FIP obtienen el registro presentando una solicitud a la Agencia Nacional de Educación (*Skolverket*). Con la solicitud, los profesores deben presentar pruebas de las cualificaciones y títulos obtenidos. Solo los profesores registrados están autorizados a calificar a los alumnos y acceder a un contrato permanente.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, además de su cualificación académica, los docentes tienen que lograr la acreditación profesional de *Qualified Teacher Status* (QTS) en Inglaterra y Gales, y la acreditación equivalente de “elegibilidad para la enseñanza” en Irlanda del Norte. En cada uno de los casos, para obtener la acreditación es necesario superar determinadas evaluaciones.

En el **Reino Unido (Escocia)**, para satisfacer las competencias del *Standard for Full Registration*, los nuevos profesores deben obtener experiencia profesional durante el periodo de prueba obligatorio. Pueden hacerlo a través del *Teacher Induction Scheme* o seguir la *Flexible Route*.

En Hungría, Malta, Austria (*Allgemeinbildende höhere Schulen, AHS*) y Eslovaquia, una evaluación positiva al final de la fase de iniciación conduce a la plena certificación.

En **Hungría**, tras finalizar con éxito el periodo iniciación, los profesores quedan registrados como plenamente cualificados.

En **Malta**, durante los dos primeros años de empleo, el docente se somete a una fase de iniciación y tutoría. Una vez finalizado con éxito este periodo de dos años, se le recomienda para la obtención del *Teacher's Warrant* que concede el Council for the Teaching Profession.

En **Austria**, los profesores de la AHS se consideran plenamente cualificados si han finalizado la FIP y han demostrado su competencia profesional durante una fase de iniciación obligatoria.

En **Eslovaquia**, los profesores noveles deben realizar la fase de iniciación dentro de los dos primeros años de empleo para poder recibir un certificado de plena cualificación.

En algunos sistemas educativos, antes de considerarse plenamente cualificados, los candidatos deben satisfacer otros requisitos, como demostrar un determinado nivel de competencia lingüística (Lituania y algunas Comunidades Autónomas de España⁽⁸⁾) u obtener ciertos certificados, por ejemplo, en natación y primeros auxilios (profesores de educación primaria en Francia).

2.2. Vías alternativas de acceso a una cualificación docente

La vía tradicional para llegar a ser profesor consiste en obtener primero la correspondiente cualificación. En el contexto de este informe se realiza una distinción entre las rutas principales y los itinerarios alternativos. Las rutas principales analizadas aquí son los programas de FIP organizados de acuerdo con modelos consecutivos o concurrentes. Los programas concurrentes se consagran a la FIP desde su inicio, ofreciéndose materias académicas de carácter general junto a las de tipo profesional (pedagogía, métodos docentes, etc.). Los modelos consecutivos recogen programas en los que los alumnos que han cursado educación superior en un campo determinado se trasladan a la capacitación profesional en el ámbito docente en una fase sucesiva diferenciada. El modelo consecutivo se considera habitualmente un medio más flexible de acceso a la cualificación docente. En algunos sistemas, la FIP se ofrece solamente a través de un modelo, mientras que en otros coexisten ambas rutas de formación⁽⁹⁾.

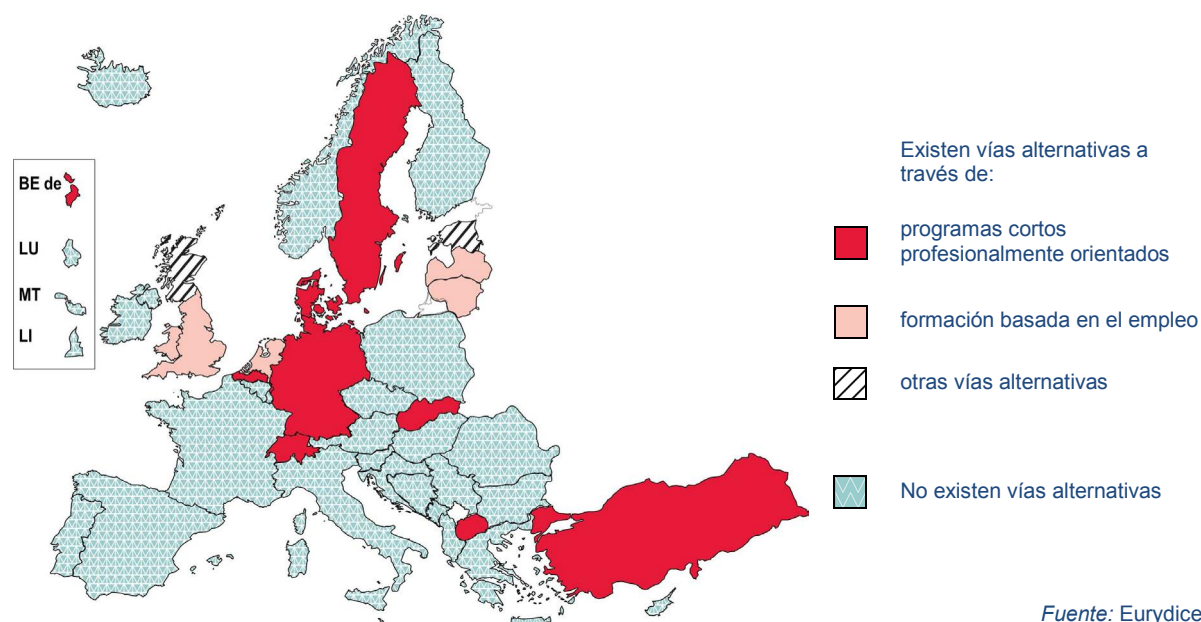
Junto al principal o principales modelos de FIP, algunos sistemas educativos han introducido vías alternativas para obtener la cualificación como docente. En este informe, por "vías alternativas" se entiende aquellas que son habitualmente flexibles, están basadas fundamentalmente en el empleo y son más cortas que los principales programas de FIP. Estos programas suelen estar dirigidos a personas con experiencia profesional obtenida dentro o fuera del ámbito educativo o a titulados en otras disciplinas. Es habitual que los sistemas educativos que sufren escasez de profesores introduzcan vías alternativas de acceso a la cualificación docente, junto a métodos de contratación flexibles. Además, se han desarrollado planes alternativos con el objeto de diversificar la profesión atrayendo a titulados de calidad y/o profesionales altamente cualificados de otros ámbitos.

En el gráfico 2.2 se observa que aproximadamente un tercio de los sistemas educativos europeos ofrecen vías alternativas de acceso a la cualificación docente, además de los programas ordinarios. Aunque los programas alternativos varían considerablemente en Europa, es posible distinguir dos modelos organizativos principales.

⁽⁸⁾ Comunidad Valenciana, Galicia, País Vasco, Cataluña, Illes Balears, Comunidad Foral de Navarra.

⁽⁹⁾ Para más información sobre la FIP, véase Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013.

Gráfico 2.2: Vías alternativas de acceso a la cualificación docente en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Vías alternativas en relación con las etapas educativas:

BE de	BE nl	DE	DK	EE	ES	LV	LT	LU	NL	SK	SE	UK--ENG	UK-WLS	CH	FY	TR
○	○	●	▲	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	▲	○	○

▲ = CINE 1 + 2 ○ = CINE 2 + 3 ● = CINE 1 + 2 + 3

El primer enfoque permite a titulados superiores de otros ámbitos y a individuos con experiencia profesional obtener una cualificación docente a través de programas cortos que ofrecen una orientación profesional. El objetivo de estos programas alternativos suele ser facilitar el acceso a la formación docente. Existen en nueve sistemas educativos (Comunidades germanófona y flamenca de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia, Suecia, Suiza, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía), en los que la vía principal para la obtención de una cualificación docente consiste en realizar programas dedicados por entero a la FIP (modelo concurrente). Los programas orientados profesionalmente suelen ser impartidos por instituciones educativas “tradicionales” e incluyen disciplinas pedagógicas y psicológicas, metodología, didáctica y formación práctica. Por lo general ofrecen formas flexibles de matriculación, como el aprendizaje a tiempo parcial, a distancia o mixto, además de clases nocturnas. Por ejemplo:

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, las instituciones dedicadas a la formación de adultos ofrecen un programa de prácticas para profesores (*Leraar in opleiding*). Normalmente se exige a los solicitantes que tengan un título de grado o máster en los campos relacionados con las materias impartidas en los centros escolares.

En **Alemania**, las principales instituciones de formación del profesorado ofrecen a titulados de otras áreas la oportunidad de acceder directamente a la segunda parte de los programas ordinarios de FIP (*Vorbereitungsdienst*).

En **Dinamarca**, junto al programa formal de FIP existe el programa *Merit-Teacher* (150 créditos ECTS), que se dirige a titulados universitarios y personas que han obtenido conocimientos y experiencia fuera del ámbito docente y que, tras finalizar el programa consiguen la acreditación de “Merit Teacher”.

En **Suecia** existe un amplio abanico de itinerarios de acceso a la profesión docente dirigidos, por ejemplo, a personas con otra experiencia profesional o que han cambiado de opinión acerca de qué profesión desean ejercer. Para aquellos que tienen un conocimiento suficiente de al menos una materia existe un programa complementario de formación docente que conduce a un grado en la enseñanza de dicha materia y que consta de 90 créditos ECTS.

En **Suiza**, para acceder a un programa corto orientado profesionalmente se requiere un mínimo de tres años de experiencia profesional y se aplica una restricción de edad (mínimo de 30 años de edad).

La creación de programas de corta duración más flexibles en los sistemas educativos mencionados podría conducir a un cambio gradual hacia el modelo consecutivo de FIP.

El segundo modelo de vía alternativa engloba la formación basada en el empleo que permite que los docentes realicen prácticas en un centro educativo y sigan un programa de formación individual que otorga acceso a una cualificación docente. Letonia, Lituania, Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra y Gales) ofrecen este tipo de programas de formación como alternativa a las rutas principales de FIP.

Letonia y Lituania participan en la red *Teach for All*. La ONG Mission Possible y el Centro para la Mejora de los Centros Educativos, respectivamente, ofrecen programas alternativos basados en el empleo que conducen a la obtención de cualificaciones docentes en estos países. En **Letonia**, la ONG Mission Possible contrata titulados universitarios y los coloca como profesores en centros de todo el país, con el compromiso de dedicarse a tiempo completo durante dos años a la enseñanza y aprendizaje previstos en el programa. En **Lituania**, el programa “Elige enseñar” (*Renkuosi mokyti!*) ofrece formación basada en el empleo a titulados universitarios recientes y jóvenes profesionales. Los candidatos deben tener un título de educación terciaria de nivel de grado o superior y no ser mayores de 35 años.

En los **Países Bajos**, el programa *Minor in Education* permite a los alumnos de grado de las universidades obtener una cualificación docente limitada de segundo nivel (cursos 1-3 de educación secundaria general). El programa *Lateral Entry* ofrece otra opción para que las personas con cualificaciones de nivel terciario puedan acceder a la profesión docente sin necesidad de una cualificación previa en el ámbito de la enseñanza. Los profesores designados de esta manera pueden trabajar con contrato temporal durante un máximo de dos años mientras reciben la formación y el apoyo necesarios para lograr una cualificación docente plena y suscribir posteriormente un contrato permanente.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, *School Direct* (remunerado con un sueldo) y *Teach First* son programas que ofrecen a los titulados una ruta de acceso a una cualificación docente mientras trabajan como profesores de aula y reciben la remuneración correspondiente a los profesores no cualificados. Los programas dirigidos por centros escolares, utilizados desde hace tiempo como rutas alternativas, son cada vez más habituales desde las reformas de 2010-2017. También existen varios programas de menor escala:

- *Troops to Teachers* es un programa que ofrece la posibilidad de recibir formación como profesores a aquellos que abandonan las fuerzas armadas (Royal Navy, British Army y Royal Air Force). Aquellos candidatos que tienen un título de grado pueden seguir rutas consecutivas regulares de acceso al *Qualified Teacher Status*, recibiendo el apoyo de bolsas de estudio o becas libres de impuestos. También existe una vía de trabajo remunerado en un centro educativo durante dos años a la que pueden acceder candidatos no titulados pero con un nivel suficiente de logros académicos y un conocimiento especializado de la materia.

- *Future Teaching Scholars* es un programa de seis años de duración que ofrece una beca de 15.000 GBP y formación docente a alumnos de grado que estudian matemáticas o física. Tras obtener su titulación, los participantes reciben formación docente especializada basada en el empleo durante dos años más.

- *Researchers in Schools: Maths and Physics Chairs* es un programa de dos años que ofrece una opción de formación docente remunerada a personas que han finalizado, o están finalizando, su doctorado. Su objeto es permitir a los investigadores que mantengan su perfil académico mientras reciben formación docente, puesto que hasta el 20% de su tiempo se destina a la consecución de sus propios objetivos académicos. Los beneficiarios tienen acceso a una beca de investigación que cubre los dos años y reciben una beca de formación durante el primer año y trabajan como *Newly Qualified Teacher* durante el segundo.

En el **Reino Unido (Gales)**, el *Graduate Teacher Programme* ofrece una ruta alternativa de acceso a la docencia que permite a los titulados trabajar como profesores de aula y recibir la remuneración correspondiente a los profesores no cualificados mientras reciben formación. También existe una vía alternativa dirigida a aquellos candidatos que carecen de una titulación o que tienen cualificaciones de bajo nivel con el objeto de que puedan acceder al puesto de profesores de educación secundaria de materias prioritarias específicas. Se trata del *Certificate of Higher Education – Introduction to Secondary Teaching*. Ofrecido por la Universidad de Gales del Sur, este programa, que se imparte durante un año a tiempo completo o durante dos a tiempo parcial, prepara a los alumnos para que puedan acceder a uno de los programas de grado de ciencias de dos años que habilitan para la enseñanza en educación secundaria en Gales. Estos programas permiten a los alumnos obtener el *Qualified Teacher Status* en las asignaturas prioritarias de matemáticas, ciencias, TIC y diseño y tecnología. No existen requisitos formales de acceso al *Certificate of Higher Education – Introduction to Secondary Teaching*, pero los candidatos deben demostrar un nivel suficiente de competencias lingüísticas y numéricas durante el proceso de solicitud.

En Estonia, los profesionales procedentes de otros campos pueden obtener una cualificación docente a través del sistema nacional de cualificaciones profesionales. Cualquiera que demuestre poseer las competencias necesarias descritas en el estándar profesional del profesor puede obtener el certificado profesional. Los cursos de formación no son obligatorios.

En el Reino Unido (Escocia) se han creado diversas rutas alternativas con el objeto de atraer a posibles interesados a la enseñanza de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) y hacer frente así al déficit de profesores en algunas áreas. Estas vías deben contar con la participación de una institución de FIP con base en una universidad y deben estar acreditadas por el General Teaching Council for Scotland. Algunas de las nuevas rutas incluyen una combinación de FIP y Curso de Iniciación y un programa de formación de personal de las administraciones locales como docentes.

2.3. Métodos de contratación y condiciones de empleo

En el presente apartado se abordan los principales métodos de contratación utilizados en relación con el primer empleo y las condiciones laborales de los docentes plenamente cualificados. Asimismo, se examina la situación laboral de los profesores y se indica a qué nivel u órgano corresponde la responsabilidad de su contratación. Finalmente, se estudian los tipos de contrato de trabajo y se analizan las condiciones que deben cumplir los docentes para acceder a un contrato indefinido, denominado contrato permanente en algunos países.

2.3.1. Métodos principales de contratación de profesores plenamente cualificados

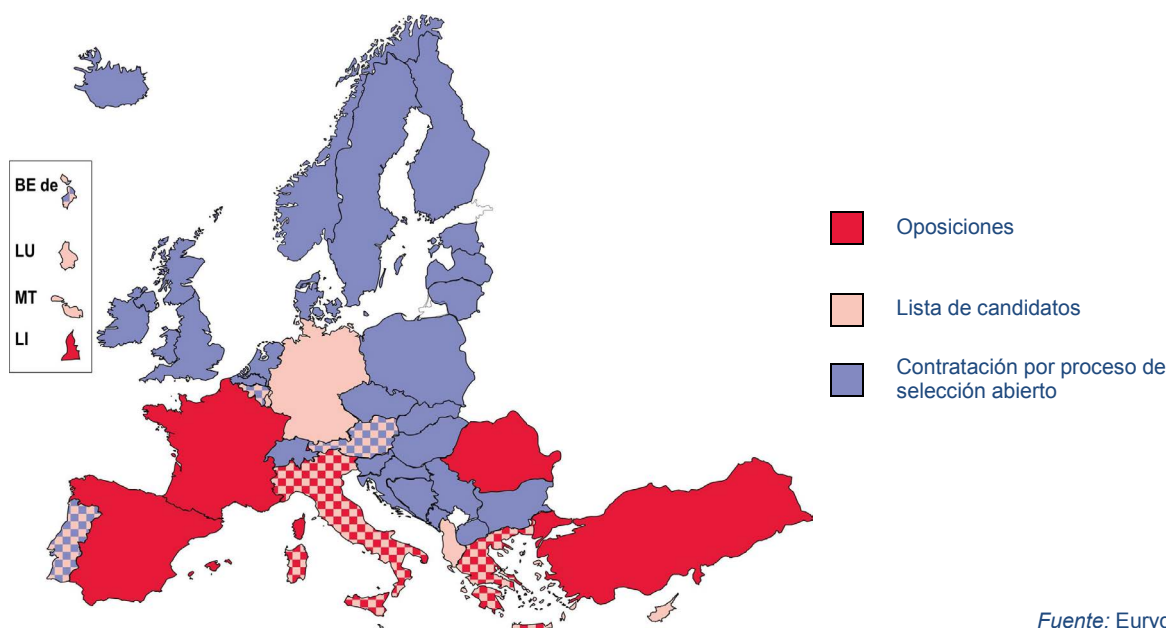
En Europa existen actualmente tres sistemas principales por los que los profesores que tienen las necesarias cualificaciones pueden acceder a su primer empleo docente: la contratación por proceso de selección abierto, las oposiciones y las listas de candidatos.

Tal como muestra el gráfico 2.3, en casi tres cuartas partes de los sistemas el método dominante es la contratación por proceso de selección abierto, lo cual supone la descentralización de la responsabilidad de anunciar las plazas vacantes, invitar a la presentación de solicitudes y seleccionar al mejor candidato. La gestión del proceso suele corresponder a los centros educativos, a veces de forma conjunta con la administración local. La contratación por proceso de selección abierto implica la ausencia de un sistema de rango superior encargado de distribuir a los docentes: las vacantes se cubren con los candidatos que solicitan empleo en cada centro. Sin embargo, que corresponda a ellos la responsabilidad de la contratación no significa necesariamente que los centros tengan plena autonomía para diseñar el proceso (establecer el procedimiento de contratación, los criterios de selección, etc.). En algunos sistemas educativos todo el proceso puede estar muy regulado, mientras que en otros solo se controlan los aspectos principales. Se requieren nuevas investigaciones en torno a la legislación y prácticas aplicables a este tipo de contratación y a los procesos de selección de docentes para poder comprender el nivel de autonomía que tienen los centros a la hora de seleccionar a los candidatos más adecuados.

En siete sistemas educativos, el acceso a la profesión docente se realiza a través de oposiciones organizadas por las administraciones públicas de rango superior, regional o local. Por la vía de las oposiciones se selecciona solo un cierto número de candidatos, y habitualmente para ocupar un número limitado de plazas docentes en los sistemas de educación públicos. Por lo general, los candidatos seleccionados pueden manifestar sus preferencias sobre las áreas/centros en los que desean trabajar, pero la decisión final corresponde a la administración educativa. En algunos sistemas educativos, superar la oposición garantiza el acceso a una plaza permanente, mientras que en otros se clasifica a los candidatos en las listas de reserva establecidas, pero no se garantiza el empleo.

En España, Francia, Rumanía, Liechtenstein y Turquía, las oposiciones son el único método de contratación de profesorado. En Grecia e Italia se emplean además listas de candidatos. En estos dos últimos países, una vez finalizadas las oposiciones, los candidatos que han obtenido las puntuaciones más altas acceden a plazas permanentes, mientras que los demás pasan a ocupar un puesto en la lista de candidatos.

Gráfico 2.3: Principales métodos de contratación de docentes plenamente cualificados en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Notas específicas de países

Bélgica (BE fr, BE de): El uso de listas de candidatos se aplica a los centros públicos, y la contratación por proceso de selección abierto, a los centros concertados.

España, Francia, Italia y Turquía: Superar unas oposiciones es también condición obligatoria para obtener una cualificación plena como docente (véase el apartado 2.1).

Chipre: Desde 2018/19, los docentes candidatos a trabajar en CINE 1 tendrán que superar unas oposiciones al final de la FIP. En el caso de CINE 2-3, los poseedores de un título de grado tendrán que superar las oposiciones antes de iniciar la capacitación profesional. El sistema actual será sustituido gradualmente por este nuevo método a lo largo de un periodo de 10 años.

En **Grecia**, la administración de rango superior elabora una lista de reserva con los candidatos que han aprobado las oposiciones pero no han obtenido una plaza permanente. Esta lista, ordenada por rama y especialización, es empleada por el Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos para cubrir necesidades operativas (sustitución de profesorado).

En **Italia**, las listas de candidatos se elaboran a nivel provincial e incluyen a los futuros profesores que poseen una cualificación para la docencia. Estos candidatos suelen disfrutar de contratos indefinidos hasta el límite del 50% de las vacantes disponibles anualmente o, en su defecto, suscribir contratos de corta duración con los centros educativos.

Finalmente, nueve sistemas educativos usan el método de contratación basado en la “lista de candidatos” (sin oposiciones). Se trata de un sistema por el cual los candidatos a docentes presentan solicitudes de empleo a una administración de rango superior o intermedio que, en la mayoría de los casos, clasifica a los candidatos de acuerdo con criterios definidos. Este es el método empleado en Alemania, Chipre, Luxemburgo, Malta y Albania. Por ejemplo:

En **Alemania**, tras finalizar con éxito su servicio preparatorio (*Vorbereitungsdienst*), los nuevos profesores pueden solicitar un empleo permanente en centros públicos. Dependiendo del *Land* de que se trate, la solicitud será enviada al Ministerio de Educación y Asuntos Culturales o a la autoridad responsable de supervisión de los centros. La decisión de contratar se adopta centralmente en función de las vacantes y siguiendo los criterios de aptitud, cualificaciones y registro de destrezas adquiridas. En algunos *Länder* también se anuncian algunas de las plazas con el perfil de un centro concreto, que participa en la selección de los solicitantes. En tales casos, las solicitudes se envían en ocasiones directamente al centro; sin embargo, no es el propio centro el que designa quién ocupará la plaza sino el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales o la autoridad escolar que responde ante el mismo. Los solicitantes elegidos son habitualmente nombrados funcionarios civiles en fase de prueba.

En **Albania** existen dos formas de contratar profesores mediante listas de candidatos. 1) Se ha creado la plataforma “Profesores por Albania” para garantizar la transparencia en la contratación de docentes. Pueden solicitar la participación en la prueba de selección personas residentes en toda Albania. Se clasifica a cada solicitante en función de los resultados de sus pruebas y de su expediente personal, y la contratación se basa en el puesto que ocupa en la clasificación en cada Dirección Regional de Educación. 2) Los

profesores candidatos envían una solicitud a la unidad local de educación en la que desean conseguir el empleo. Tras evaluar su expediente, se clasifica a los candidatos y se crean listas por perfil.

En Bélgica (Comunidades francófona y germanófona), Austria y Portugal se emplean listas de candidatos conjuntamente con la contratación por proceso de selección abierto.

En **Bélgica (Comunidades francófona y germanófona)**, las listas de candidatos se aplican a los centros públicos, mientras que en los centros concertados rige el sistema de contratación por proceso de selección abierto.

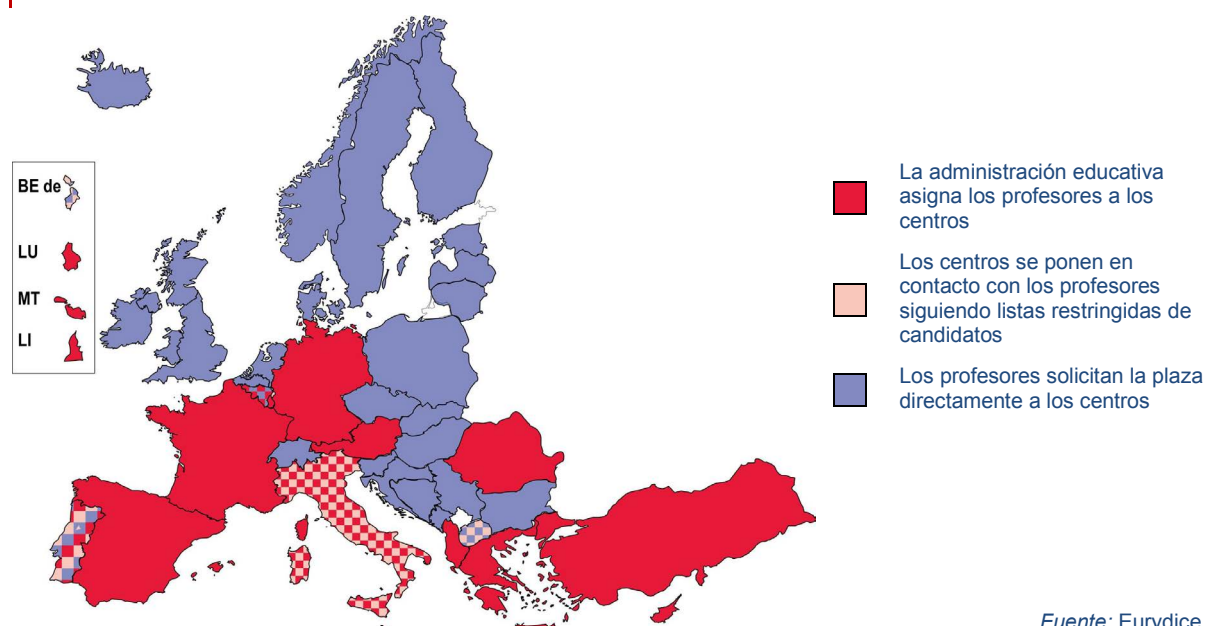
En **Austria** se aplica fundamentalmente el método de contratación por proceso de selección abierto; sin embargo, a nivel provincial sigue utilizándose el método de listas de candidatos.

En **Portugal**, el principal método de contratación es la lista de candidatos. Se permite a los centros educativos emplear el sistema de contratación por proceso de selección abierto para cubrir vacantes temporales o para contratar profesionales especializados en una materia específica solamente si no quedan candidatos en las listas.

Designación de profesores

Los procedimientos de designación de profesores suelen tener una estrecha correlación con el tipo de método de contratación empleado por el sistema educativo (véase el gráfico 2.3).

Gráfico 2.4: Designación del profesorado de los centros de educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

Finlandia: A efectos jurídicos, el empleador del profesor es el prestatario de servicios educativos, habitualmente el municipio. El prestatario anuncia plazas específicas en centros concretos. Los profesores solicitan al prestatario una plaza en un centro específico.

En la mayoría de los países que usan el método de contratación por proceso de selección abierto, los docentes son asignados a los centros en los que han solicitado con éxito la plaza.

En **Austria**, los profesores presentan su solicitud a la autoridad educativa regional, que les asigna un centro. Sin embargo, en varias provincias austriacas se aplica ya el proyecto piloto “Consigue tu profesor”, por el que los docentes solicitan la plaza directamente a los centros una vez que su registro administrativo ha sido comprobado por la administración responsable y sus datos se han recogido en una base de datos de profesores.

En la antigua **República Yugoslava de Macedonia**, lo habitual es que los futuros profesores busquen una plaza disponible y soliciten ocuparla directamente al centro. En algunos casos, los centros pueden emplear la lista de profesores plenamente cualificados creada por la administración de rango superior y convocar candidatos adecuados.

En aquellos países en que el principal método de contratación son las oposiciones y/o las listas de candidatos, suele ser la administración educativa la que distribuye a los profesores entre los centros.

En **Italia**, todos los docentes que tienen una plaza permanente son asignados a su puesto por la administración educativa. Los centros pueden convocar candidatos de la lista solamente para cubrir las vacantes y suscribir con ellos solo un contrato temporal.

En Bélgica (Comunidades francófona y germanófona) y Portugal, la asignación de los profesores a cada centro depende, respectivamente, del tipo de centro y del método de contratación.

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, la administración educativa asigna a los docentes a los centros públicos partiendo de la lista de candidatos de la Comunidad. En el caso de los centros concertados, los profesores pueden dirigirse libremente a los centros en respuesta a las vacantes abiertas y los centros pueden contratar a los docentes acudiendo a la base de datos "Primoweb".

En la **Comunidad germanófona de Bélgica**, los centros públicos contactan a los profesores que constan en listas de candidatos restringidas. En los centros concertados, los profesores presentan su solicitud directamente al centro.

En **Portugal**, los profesores contratados a través de la lista de candidatos son asignados a un centro por la administración educativa. Los contratados en virtud de un proceso de selección abierto pueden ser llamados por los centros para cubrir vacantes temporales o a tiempo parcial o pueden acudir directamente a los centros.

2.3.2 Empleadores y la situación laboral de los docentes plenamente cualificados

Empleadores

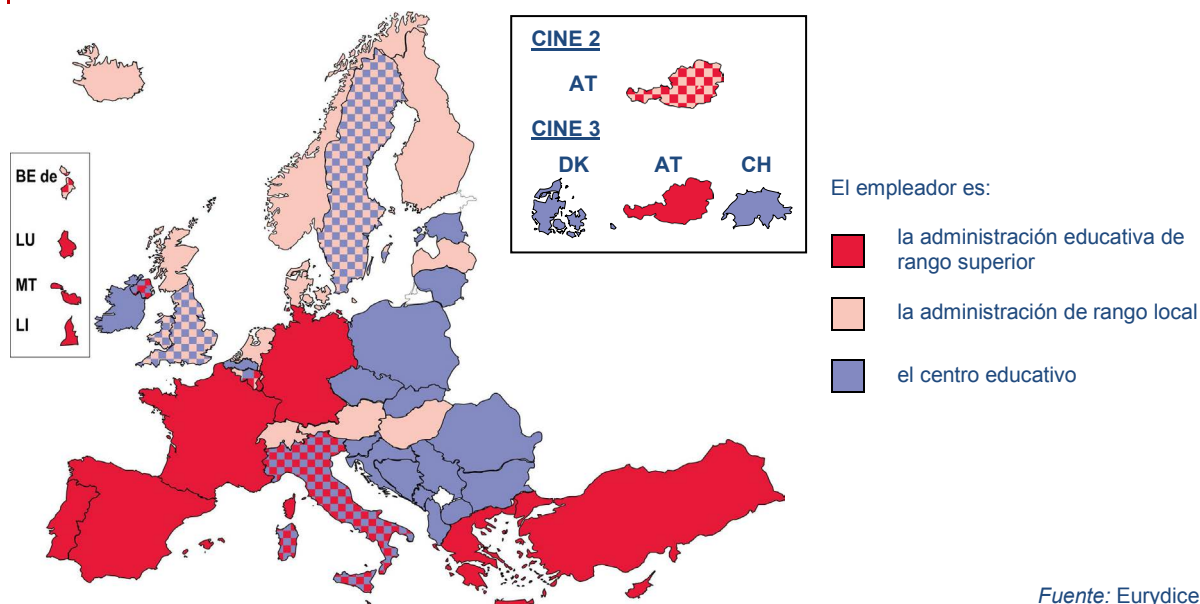
La responsabilidad de emplear profesores plenamente cualificados puede corresponder a las administraciones de rango superior, las administraciones de rango local (municipios, provincias, etc.) o los centros educativos; además puede ser compartida entre diferentes niveles de la administración. Existe una cierta correlación entre el nivel administrativo responsable del empleo de docentes y los métodos de contratación y situación laboral del profesorado (véanse los gráficos 2.3 y 2.6).

La administración educativa de rango superior se encarga del empleo de profesores plenamente cualificados en 10 sistemas educativos y la contratación se realiza, bien a través de oposiciones (Grecia, España, Francia, Liechtenstein y Turquía), bien mediante listas de candidatos (Alemania, Chipre, Luxemburgo, Malta y Portugal). En Italia, la administración educativa de rango superior designa a los docentes que van a ocupar plazas permanentes, mientras que aquellos que prestarán sus servicios en virtud de un contrato temporal son contratados directamente por los centros.

Los centros educativos son los responsables directos y exclusivos de la contratación de profesores plenamente cualificados en primaria y secundaria en 16 sistemas educativos. En todos estos sistemas, con la excepción de Rumanía y Albania, los docentes son contratados aplicando el proceso de selección abierto.

Las administraciones de nivel local son el único empleador de profesores plenamente cualificados en nueve sistemas educativos (Dinamarca (educación primaria y secundaria inferior), Letonia, Hungría, Países Bajos, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Suiza (educación primaria y secundaria inferior), Islandia y Noruega). En todos estos países se emplea el método de contratación por proceso de selección abierto.

Gráfico 2.5: Nivel/órgano administrativo responsable de la contratación de profesores plenamente cualificados en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3) de acuerdo con las normativas de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

Suiza: La administración responsable del empleo puede variar en función del cantón.

En siete sistemas educativos (Bélgica (Comunidades francófona y germanófona), Austria, Suecia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)), la responsabilidad de contratar a los docentes varía en función de la categoría del centro. Por ejemplo:

En **Bélgica (Comunidades francófona y germanófona)**, las administraciones educativas de rango superior y de nivel local designan a los profesores que accederán a los centros públicos, mientras que los centros concertados contratan a sus profesores directamente.

En **Austria**, el empleador, en el caso de los profesores de primaria, es la provincia (la administración de nivel local). En educación secundaria, las administraciones educativas de rango superior (los consejos regionales de educación) contratan a los profesores de los *Allgemeinbildende höhere Schulen* (CINE 2-3), mientras que la provincia (administración de nivel local) es la responsable de la contratación de los docentes de los *Neue Mittelschulen* (CINE 2)).

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, el empleador puede ser la administración de rango superior (la Education Authority), el centro educativo (el Board of Governors) o el Council for Catholic Maintained Schools, en el caso de los centros subvencionados católicos.

Situación laboral

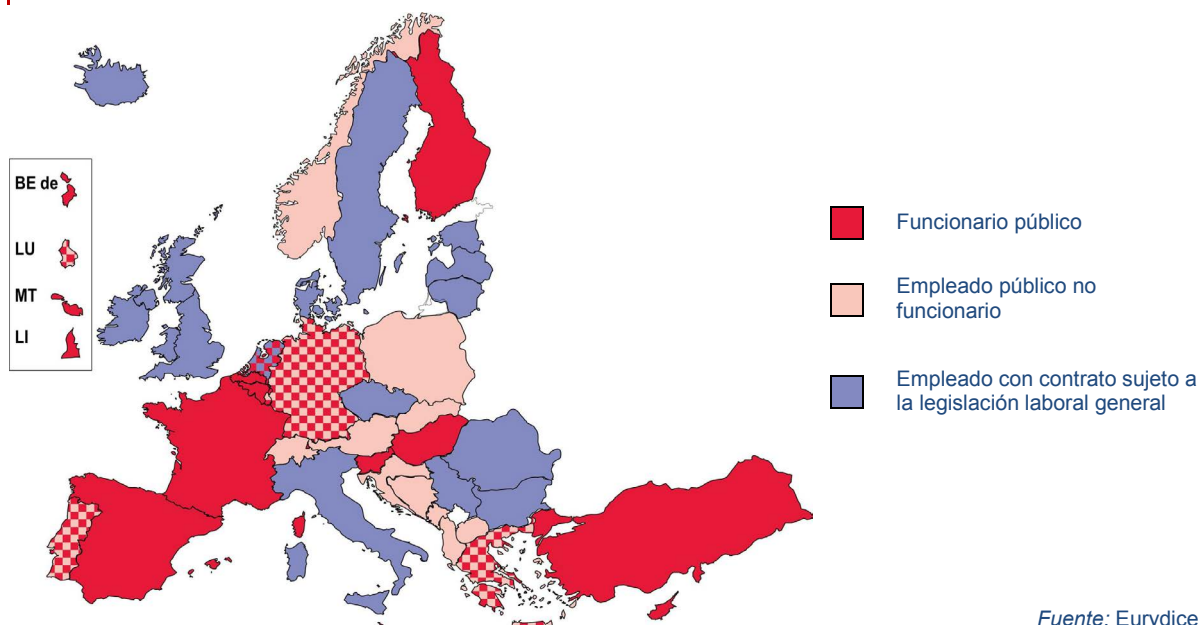
Los docentes que trabajan en los centros públicos son considerados empleados públicos en todos los países europeos. Sin embargo, el significado del término “empleado público”, así como las condiciones contractuales y de trabajo de estos docentes, pueden variar de un país a otro. Por lo general, la situación laboral del profesorado plenamente cualificado se incluye en una de dos categorías; pueden estar sujetos a la legislación laboral general o a legislación especial que rige las relaciones contractuales dentro del sector público. Además, en algunos sistemas educativos en los que existe legislación laboral especial aplicable al sector público, estos docentes se pueden dividir entre los que tienen la condición de funcionarios públicos y los que no. Los funcionarios públicos son contratados o designados de conformidad con una legislación diferenciada vinculada a la administración pública y suelen disfrutar de mayor seguridad en el empleo a través de oportunidades de empleo permanente y carreras profesionales que duran toda la vida.

Tal como muestra el gráfico 2.6, en aproximadamente dos tercios de los sistemas educativos existe legislación especial que regula las relaciones jurídicas y las condiciones de empleo en el sector

público. En estos sistemas, los profesores plenamente cualificados poseen habitualmente la condición, bien de funcionarios públicos, bien de empleados públicos no pertenecientes a la función pública. Los profesores plenamente cualificados pueden ser empleados como funcionarios públicos en 17 sistemas educativos. En Alemania, Grecia, Luxemburgo y Portugal, solo los docentes que disfrutan de plazas permanentes pueden gozar de la categoría de funcionarios públicos, mientras que aquellos que ocupan puestos temporales son empleados públicos no funcionarios. En Austria ha dejado de otorgarse la condición de funcionario público a los docentes, aunque tal condición continuará existiendo hasta su gradual desaparición.

Aunque la condición de funcionario público se asocia habitualmente a aquellos sistemas en los que se selecciona y contrata el profesorado a través de oposiciones, no existe en realidad una estrecha correlación entre los métodos de contratación y la situación laboral. En España, Francia, Grecia, Liechtenstein y Turquía, los candidatos que han superado las oposiciones adquieren la condición de funcionarios públicos, mientras que en Italia y Rumanía acceden a la categoría de empleados con contrato. Sin embargo, en Hungría, Eslovenia y Finlandia, los profesores plenamente cualificados seleccionados por el método de contratación por proceso de selección abierto adquieren la condición de funcionarios públicos.

Gráfico 2.6: Situación laboral de los profesores plenamente cualificados en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3) de acuerdo con las normativas de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Alemania: Por lo general, se reconoce a los profesores plenamente cualificados la condición de funcionarios civiles. Solo en tres *Länder* (Berlín, Sajonia y Turingia) son contratados como empleados públicos no funcionarios.

España: La condición de funcionario público que se recoge en el gráfico se corresponde con los denominados “funcionarios de carrera”.

Países Bajos: Los docentes que trabajan en centros públicos tienen la condición de funcionarios públicos, mientras que aquellos que desarrollan su labor en centros concertados están sujetos a la legislación laboral de carácter general. Sin embargo, ambas categorías pueden tener condiciones de trabajo comparables o, incluso, idénticas. En los Países Bajos, los convenios colectivos abarcan a la totalidad del sector educativo.

Polonia: La profesión docente se encuentra regulada por legislación separada (la Carta del Profesorado) que define las normas de admisión, obligaciones, remuneración y cese de los profesores, así como su itinerario profesional.

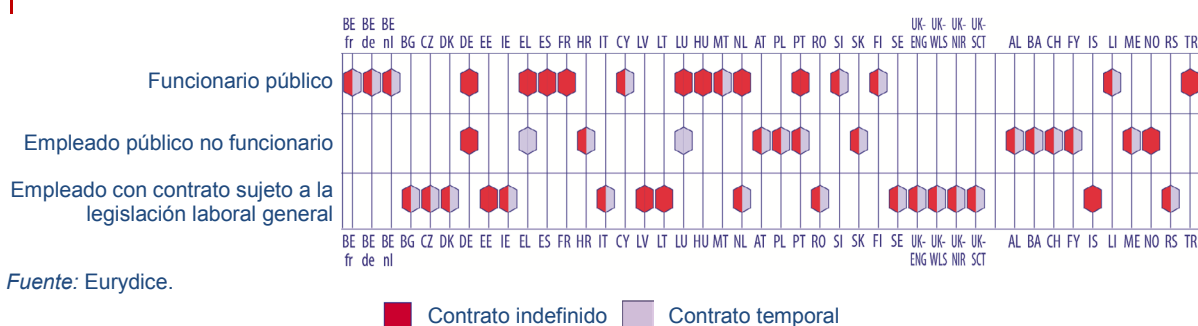
En nueve sistemas educativos, todos los profesores plenamente cualificados son empleados públicos no funcionarios (Croacia, Polonia, Eslovaquia, Albania, Bosnia Herzegovina, Suiza, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Noruega).

En 17 de los sistemas educativos, todos los profesores plenamente cualificados son empleados con contrato y están sujetos a la legislación laboral general. En todos estos países, excepto Italia y Rumanía, los docentes son contratados siguiendo un proceso de selección abierto.

2.3.3 Tipos de contrato de trabajo a disposición de los profesores plenamente cualificados

El tipo de contrato en virtud del cual se emplea a los profesores plenamente cualificados forma parte de las condiciones contractuales entre el empleador y el empleado y puede incluir diferentes elementos. En este informe se realiza una distinción entre “contratos indefinidos” o permanentes y “contratos temporales”. Los contratos indefinidos son abiertos, es decir, no especifican su vigencia; pueden ser resueltos por el empleado mediante la correspondiente notificación, o por el empleador, de acuerdo con condiciones específicas y habitualmente muy restringidas. Los contratos temporales vencen al finalizar el periodo de vigencia estipulado en los mismos y su prórroga no está garantizada. Los contratos indefinidos se asocian por lo general a una mayor seguridad en el empleo, mientras que los de tipo temporal suelen llevar aparejadas condiciones de empleo menos estables.

Gráfico 2.7: Tipos de contratos de trabajo a disposición de los profesores plenamente cualificados por situación laboral en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3) de acuerdo con las normativas de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

En el gráfico 2.7 se observa que todos los sistemas educativos ofrecen a los profesores plenamente cualificados la oportunidad de acceder a contratos indefinidos. Estos se asocian habitualmente con las posiciones permanentes, mientras que los contratos temporales se emplean habitualmente para cubrir puestos por un tiempo determinado, dotar de personal a proyectos que tienen una duración definida, sustituir a profesores que se encuentran de baja o emplear a profesores durante el periodo de prueba o de iniciación.

En Grecia y Luxemburgo, solo los docentes que tienen la categoría de funcionarios públicos pueden optar a un contrato indefinido.

En algunos sistemas educativos, los profesores plenamente cualificados suscriben contratos temporales al principio de su carrera profesional, debiendo cumplir ciertas condiciones específicas para poder acceder a un contrato indefinido: habitualmente superar el periodo de prueba o la fase de iniciación. En dos países se toma en consideración la experiencia profesional. En Bélgica (Comunidad francófona) se ofrece un contrato indefinido a aquellos docentes que han impartido entre 600 y 700 días de clases y ocupan un puesto permanente. En Austria es obligatorio ofrecer a los profesores un contrato indefinido tras un máximo de cinco años de servicio. En Polonia, el tipo de contrato está estrechamente vinculado al nivel profesional.

En **Polonia**, todos los profesores plenamente cualificados se contratan en virtud de la Carta del Profesorado. Los “profesores en prácticas” (primer nivel profesional) siempre están sujetos a contratos temporales. Los “profesores bajo contrato” (segundo nivel profesional) pueden suscribir contratos temporales o indefinidos. Los profesores de los dos niveles superiores (“con nombramiento” y “con reconocimiento especial”) siempre disfrutan de contratos indefinidos.

En aquellos países en que los profesores plenamente cualificados están empleados en virtud de contratos sujetos a la legislación laboral de carácter general, las relaciones contractuales se rigen por las normas generales que regulan el uso de los contratos temporales y pueden especificar su duración máxima. En los Países Bajos, las condiciones generales necesarias para obtener un contrato indefinido forman parte del convenio colectivo sobre el que se asientan los acuerdos contractuales suscritos por los centros educativos.

2.4. Movilidad del profesorado entre centros educativos

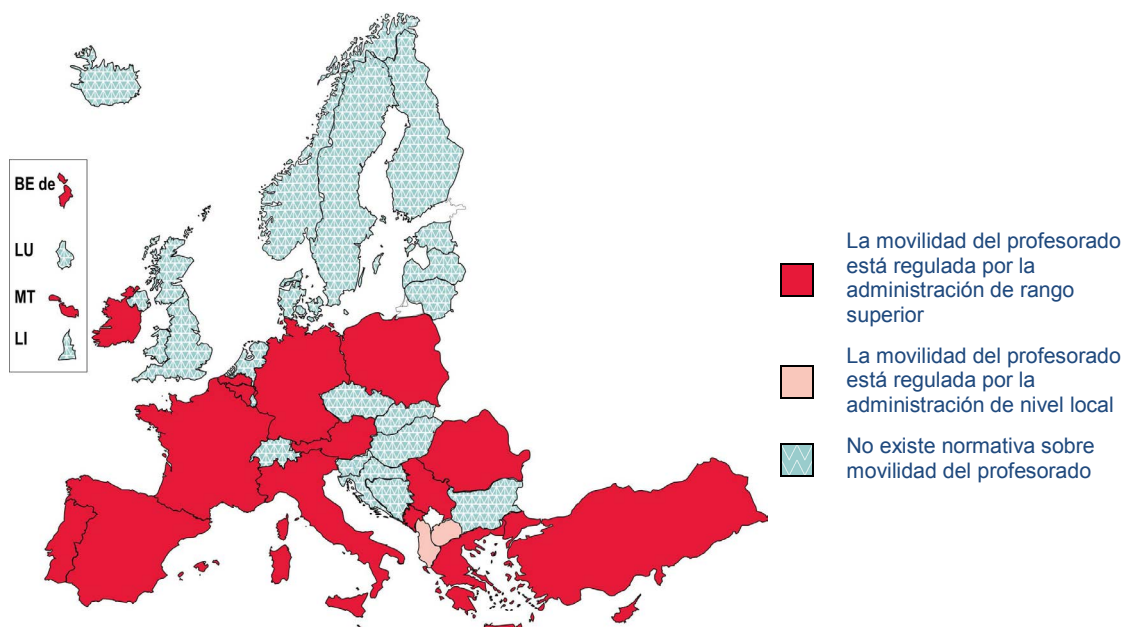
En este apartado se investiga la forma en que se trasladan los docentes entre centros educativos. Por “movilidad del profesorado” se entiende aquí cualquier movimiento de los docentes tras su nombramiento inicial en un centro, pudiendo tratarse de traslados a centros situados dentro o fuera del distrito escolar inicial. Se contabilizan tanto los traslados solicitados por los propios profesores como aquellos instigados por las administraciones educativas, y se incluye tanto aquellos que se producen en los primeros años como los que tienen lugar en un momento posterior de la carrera profesional del docente. No se contemplan aquí los casos de profesores que abandonan la profesión, la contratación de profesores suplentes y los trabajos de corta duración que pueden tener los profesores en diversos centros antes de acceder a una plaza permanente.

En primer lugar, se aborda la normativa que afecta a la movilidad del profesorado, examinando en qué países existe dicha normativa y el nivel de la administración responsable de aprobarla. A continuación, se estudian las prácticas y procedimientos específicos aplicados a la movilidad del profesorado. Finalmente, se analizan las diferentes razones que impulsan a los docentes a trasladarse y los motivos por los que las administraciones educativas o los centros trasladan a los profesores.

2.4.1. Normativa relativa a la movilidad del profesorado entre centros educativos

En más de la mitad de los centros educativos europeos no existe normativa alguna sobre movilidad del profesorado. En la otra mitad sí existe en relación con la movilidad de los docentes entre centros educativos. La normativa suele ser más habitual en los países del sur y oeste de Europa que en los del norte y el este.

Gráfico 2.8: Normativa y nivel de la administración responsable de la movilidad del profesorado entre los centros en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Alemania: La normativa varía entre los *Länder*.

Irlanda: La movilidad del profesorado está regulada en relación con la reasignación de los profesores excedentarios o permanentes o de aquellos que tienen un contrato indefinido.

Polonia: La movilidad del profesorado se encuentra regulada por la Carta del Profesorado. Sin embargo, la normativa relativa al traslado de docentes se encuentra actualmente suspendida y será eliminada en enero de 2018. En la práctica, la movilidad se deja en manos del acuerdo entre ambas partes. La iniciativa puede corresponder tanto al profesor como al centro (órgano de gestión).

Eslovenia: La movilidad del profesorado está regulada solo en casos excepcionales (reorganización de centros)

Reino Unido (SCT): La movilidad del profesorado no está regulada. Los profesores son designados por la autoridad local y tienen libertad para solicitar plazas vacantes. En su contrato figura la posibilidad del traslado, lo cual otorga a la administración local flexibilidad para poder reasignarlos en función de las necesidades.

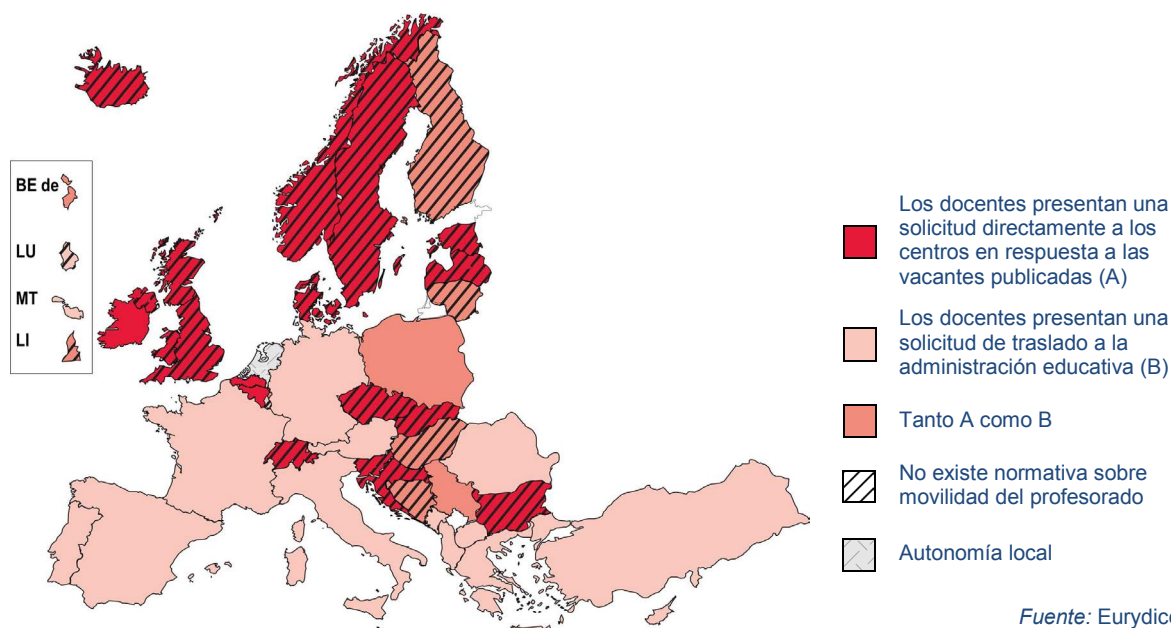
La normativa es aprobada por la administración de rango superior en todos los países menos dos.

En **Albania**, la movilidad del profesorado se encuentra regulada principalmente a nivel local por las oficinas de educación regionales y los directores de centros.

De forma semejante, en la antigua **República Yugoslava de Macedonia**, las administraciones de nivel local son responsables de la movilidad del profesorado. Todos los centros públicos ordinarios de educación primaria son responsabilidad de los municipios. Los centros de educación secundaria de Skopje son responsabilidad de la Ciudad de Skopje, mientras que los centros de secundaria de otras ciudades son responsabilidad del correspondiente municipio.

Todos los sistemas educativos deben ofrecer un cierto grado de movilidad. Los docentes pueden desear trasladarse por motivos personales, familiares o profesionales. A la inversa, las administraciones educativas necesitan garantizar una distribución equilibrada del profesorado, asegurarse de que todas las plazas quedan cubiertas y gestionar la reorganización y cierre de los centros. Estos, a su vez, contribuyen al proceso notificando sus vacantes a las autoridades y equilibrando la carga de trabajo del personal. Los procedimientos específicos aplicados varían de un país a otro y suelen estar relacionados con el sistema de contratación y empleo.

Gráfico 2.9: Procedimientos empleados en relación con la movilidad del profesorado entre los centros en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



En más de la mitad de los países europeos, los profesores presentan directamente su solicitud en respuesta a las vacantes publicadas (27 sistemas educativos). En términos geográficos, este sistema es habitual en el norte y este de Europa, en línea con el método de contratación por proceso de selección abierto y de forma coherente con el hecho de que la mayoría de estos países no cuentan con normativa sobre movilidad del profesorado. En la otra mitad, los docentes deben solicitar el traslado a la administración educativa. Este es con frecuencia el caso en el oeste, centro y sur de Europa. La forma de hacerlo varía en función del sistema educativo.

En varios países, los profesores pueden presentar la solicitud directamente en respuesta a las vacantes publicadas o solicitar el traslado a la autoridad educativa. Los diferentes procedimientos pueden relacionarse con los distintos tipos de movilidad y/o normativa (Comunidad germanófona de Bélgica, Polonia y Serbia). Por ejemplo:

En **Serbia**, si se produce una vacante en un centro concreto, la administración de nivel local y el centro consultan la lista de empleados que se encuentran total o parcialmente desempleados en el año académico en curso e invitan a ocupar el puesto a profesores de esta lista. Además, el centro puede anunciar la vacante en la publicación de la Agencia Nacional de Empleo si no hay

ningún candidato adecuado en la lista. Por su parte, los docentes pueden iniciar el traslado de un centro a otro si no existe un candidato adecuado en la lista de empleados y con la condición de que ambos centros estén de acuerdo.

En aquellos países en que la movilidad del profesorado no se encuentra regulada, además de responder a las vacantes, los profesores pueden solicitar el traslado a la administración educativa en condiciones específicas, como que se produzca una reorganización del centro (Lituania, Hungría, Finlandia, Bosnia Herzegovina y Liechtenstein).

2.4.2. Características de los procedimientos de movilidad del profesorado

La forma de ejercer la movilidad varía de un país europeo a otro. Algunos de los procedimientos se presentan en este apartado y se ilustran por medio de ejemplos. Con ello no se pretende ofrecer una imagen exhaustiva. Por el contrario, es necesario continuar con las investigaciones para poder comprender mejor qué sistemas educativos recurren a concursos de traslados de ámbito nacional para gestionar la movilidad del profesorado y cómo se llevan a cabo; o el número de países que cuentan con un sistema basado en créditos para clasificar las solicitudes de traslado; o qué procedimientos emplean los demás países para facilitar la movilidad.

En algunos países, la movilidad se gestiona mediante concursos de traslados de ámbito nacional.

En **España**, el concurso de traslados, organizado todos los años, es el medio más habitual de traslado de los docentes entre centros educativos. Los funcionarios públicos pueden solicitarlo por motivos personales o profesionales. Un año lo organiza la administración de rango superior de las Comunidades Autónomas que tienen vacantes en su territorio; el año siguiente es la administración de ámbito nacional quien lo lleva a cabo en todo el país.

En **Portugal** se produce un proceso de traslado de profesores permanentes cada cuatro años a través de un concurso nacional. Sin embargo, los profesores permanentes sin plaza pueden solicitarlo todos los años.

En **Albania**, aunque la movilidad se encuentra regulada principalmente a nivel local, también es posible el nombramiento de profesores tras un examen nacional. En este caso, los candidatos aprobados son asignados a una plaza en función de sus preferencias personales.

Asimismo, la movilidad también puede gestionarse mediante un sistema de puntos o créditos. Los docentes mejoran sus opciones de elegir la plaza que desean a través de la acumulación de créditos/puntos.

En **Francia**, la movilidad puede producirse entre *académies* –los principales distritos administrativos del Ministerio de Educación– o dentro de ellas. En este último caso, cada año se cotejan las necesidades de cada *académie* con las solicitudes de movilidad de profesores nuevos y en ejercicio. El objetivo es asignar a los docentes a aquellos lugares en que son necesarios a la vez que se toman en consideración sus preferencias personales. En cada solicitud de movilidad que se produce dentro de las *académies*, los profesores de secundaria inferior y superior, por ejemplo, pueden citar hasta 20 centros entre sus deseos, tras lo cual se realiza el cálculo de puntos. La escala de puntuaciones otorga prioridad a los traslados por motivos familiares, a los docentes con discapacidades y a aquellos designados en determinadas áreas prioritarias. Estos y otros criterios permiten la clasificación de las solicitudes de movilidad.

En **Chipre**, los docentes acceden a un sistema en virtud del cual obtienen créditos en función de (a) sus años de empleo, (b) los tipos de centros en los que han trabajado y (c) la distancia entre el centro y su vivienda particular. Al final de cada año escolar, las administraciones tanto de rango superior como de nivel local utilizan la lista para determinar a qué centro se destinará cada candidato el curso siguiente. Los profesores que tienen mayor número de créditos tienen mayor probabilidad de ser asignados a centros de su preferencia.

En **Bélgica (Comunidad francófona)**, esto se aplica solo en un caso específico. Los profesores que trabajan en centros en los que existe una mayor proporción de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos, según resulta de la aplicación de un índice socioeconómico, y que por tanto se benefician de recursos financieros y humanos adicionales, tienen derecho a solicitar el traslado a otro centro de su elección (después de 10 años).

En dos países de tipo federal se han introducido procedimientos específicos para facilitar la movilidad entre las regiones.

En 2015, los ministerios de educación de las tres Comunidades de Bélgica decidieron crear una plataforma online para facilitar y promover la movilidad del profesorado entre ellas. El objetivo es que los docentes que imparten las lenguas o materias curriculares que se ofrecen en otra lengua sean hablantes nativos de la misma.

En **Alemania**, aquellos profesores que gozan de la condición de funcionarios públicos y que desean trabajar en otro *Land* deben contar con la aprobación del Ministerio de Educación y Asuntos Culturales responsable de su centro de origen y del *Land* de acogida. En un acuerdo adoptado en mayo de 2001, la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* estableció dos procedimientos de traslado de profesores entre *Länder*. El objetivo del acuerdo era, entre otras cosas, aumentar la movilidad del profesorado en Alemania facilitando la reunificación familiar.

La normativa relativa a la movilidad también puede aplicarse de forma diferente a tipos distintos de centros.

En **Bélgica (Comunidad francófona)**, por ejemplo, aunque es fácil trasladarse de un centro público (directamente dependiente del ministerio de la Comunidad francófona) a otro manteniendo la misma categoría profesional, en los centros concertados el traslado resulta extremadamente difícil para los profesores sin perder su categoría y antigüedad.

Existen intercambios que permiten a los profesores trasladarse entre centros educativos, a veces de forma temporal.

En **Bélgica (Comunidad germanófona)**, los profesores pueden intercambiar su puesto. Los dos profesores que solicitan el intercambio deben trabajar para el mismo prestatario de servicios educativos y desempeñar la misma función. Al principio el intercambio es temporal, por un periodo de 12 meses, pero luego puede llegar a ser permanente porque puede volverse a presentar con tanta frecuencia como decida el profesor.

En **Irlanda** existe un plan que permite a los profesores de primaria intercambiar su puesto con fines educativos. El periodo mínimo del intercambio es de un año y el máximo de cinco. Corresponde a los profesores encontrar compañeros con los que formalizar un acuerdo de intercambio.

En ausencia de normativa sobre movilidad del profesorado, las prácticas varían, dependiendo tanto de quién dirige los centros (las administraciones de rango superior o las de nivel local) como de la categoría de empleo de los docentes. Por ejemplo:

En la **República Checa**, las autoridades de nivel local, que dirigen la mayoría de los centros, son responsables de reorganizar la oferta en función de las necesidades, pudiendo proceder a la fusión, cierre o apertura de nuevos centros. Esto puede aparejar la necesidad de trasladar docentes entre centros educativos.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, los profesores no son funcionarios públicos y son nombrados por cada centro. Los profesores tienen libertad de decidir si desean trasladarse a otro centro educativo y solicitar cualquier plaza que quede vacante, que se cubrirá mediante un concurso abierto. En **Inglaterra**, los *multi-academy trusts* (MAT) son un elemento cada vez más habitual del paisaje educativo. Como indica su nombre, se trata de *trusts* que operan en más de una academia (el tamaño varía considerablemente). Los MAT son los empleadores legales de todo el personal de sus centros y tienen la posibilidad de reasignar a los profesores y directores de centro a aquellos lugares donde más se necesitan dentro del *trust*. Según las investigaciones (Worth, J., 2017), el volumen de traslados entre centros dentro del mismo MAT es diez veces superior al que se podría esperar entre cualesquiera dos centros que no formen parte del mismo MAT y que se encuentren a la misma distancia geográfica.

En **Liechtenstein**, los profesores pueden llevar la iniciativa y manifestar su deseo de trasladarse de centro. Los directores de centro pueden fomentar los traslados para reunir el equipo adecuado o para resolver problemas provocados por las vacantes, mientras que la administración de rango superior puede hacerlo en respuesta a evaluaciones externas, a los informes emitidos por la inspección o a la existencia de vacantes o de una planificación a largo plazo de puestos docentes en los centros.

2.4.3. Causas de movilidad del profesorado

En general, los docentes recurren a la movilidad por motivos o preferencias profesionales y personales (por ejemplo, para trabajar más cerca de su casa o familia, para mejorar su situación laboral, etc.). Según la información proporcionada por los países participantes, los motivos más habituales que impulsan a los profesores a solicitar el traslado no tienen relación con su trabajo sino con su situación personal o familiar. Otra posible razón es la necesidad de cambiar de entorno escolar. Además, el traslado se puede solicitar por causas médicas, como sucede, por ejemplo, en Grecia, donde es posible realizar una solicitud formal citando un problema médico, y en Portugal,

donde los docentes con trastornos de la salud pueden solicitar el traslado sin aportar razones formales.

Desde el punto de vista del sistema educativo, la necesidad de organizar la movilidad del profesorado puede derivar de varias causas. De las cuatro posibles razones citadas en este análisis, la más habitual es la reorganización del centro, que se menciona en la mitad de los países estudiados. “Asegurar una distribución uniforme del profesorado” y “resolver problemas personales o de rendimiento del docente” aparecen conjuntamente en segundo lugar. En muchos países, cualquiera de estas tres causas puede provocar el traslado de un profesor. Solo siete sistemas educativos mencionan la posibilidad de trasladar a los profesores para hacer frente a las necesidades de centros que ofrecen sus servicios a alumnos desfavorecidos o con bajo rendimiento. Entre estos, Austria manifiesta claramente que los traslados de este tipo tienen que contar con el acuerdo del profesor en cuestión.

Finalmente, la posibilidad de trasladar a los docentes sin su consentimiento existe en dos países (Alemania y Austria) e, incluso en estos casos, se permite solo en circunstancias muy específicas y aplicando condiciones muy restringidas.

En **Alemania**, los profesores pueden ser trasladados sin su consentimiento solo si el centro de destino responde ante la misma administración que el centro de origen y si el nuevo puesto reúne las mismas condiciones y está remunerado con el mismo salario básico. El traslado debe estar justificado por motivos profesionales, como la fusión de centros educativos o la reducción de los puestos docentes debido a la caída de matriculaciones en un centro. Otras causas pueden ser las directamente relacionadas con el profesor, como que se le considere adecuado para desempeñar otras funciones. Solamente se estudia la posibilidad del traslado si se trata de la única forma de conseguir que las obligaciones del docente se ajusten a su puesto. Las responsabilidades de un funcionario público frente a quien lo emplea implican que el profesor debe aceptar el traslado aun en el caso de que no se ajuste a sus deseos. Sin embargo, la autoridad de supervisión del centro debe estudiar cualquier circunstancia personal significativa que pueda desaconsejar el traslado (como la avanzada edad o la mala salud del docente).

En **Austria**, si un profesor es asignado a un servicio sin su consentimiento se impondrán necesariamente restricciones de tiempo y contenido. El *transfer ex officio* (es decir, sin el consentimiento del docente) solo es posible si existen razones importantes que lo justifiquen. El profesor puede presentar objeciones al traslado propuesto y recurrir la decisión y/o adoptar medidas legales.

Por otro lado, muy pocos países (Chipre, Austria, Albania y Liechtenstein) mencionan la existencia de incentivos a la movilidad del profesorado entre centros educativos. El hecho de que, por lo general, la movilidad esté motivada por causas personal y/o profesionales y nazca de la propia iniciativa de los docentes parece hacer innecesaria la intervención de las administraciones educativas y los centros a través de incentivos.

En **Austria**, por ejemplo, los docentes que han obtenido cualificaciones extraordinarias pueden ser trasladados a un centro en el que pueden realizar un trabajo más especializado, mejorando así sus condiciones laborales. Igualmente, **Albania** menciona que la movilidad aumenta la experiencia de los profesores y mejora así sus posibilidades de alcanzar sus objetivos profesionales.

En **Liechtenstein**, los incentivos se vinculan a la carga de trabajo y a la posibilidad de suscribir un contrato indefinido.

CAPÍTULO 3: INICIACIÓN, DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO Y APOYO

La enseñanza de calidad viene determinada en gran medida por lo que los docentes saben y son capaces de hacer. Los conocimientos y destrezas adquiridos durante la formación inicial del profesorado (FIP) son solo el punto de partida. Los programas de iniciación y tutoría en las primeras fases de su carrera profesional permiten a los profesores desarrollar sus destrezas profesionales y establecer vínculos fructíferos con el entorno escolar. El desarrollo profesional continuo (DPC) ofrece a los docentes la oportunidad de mejorar sus competencias y adaptarlas al rápidamente cambiante entorno actual. Y también el apoyo de sus compañeros y de especialistas pueden ayudarles a hacer frente a temas complejos y desempeñar mejor su complicada tarea.

En su Comunicación sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia para un gran comienzo en la vida, la Comisión Europea subraya la importancia de formar a los profesores para que impartan una enseñanza de calidad, señalando el papel que puede desempeñar el trabajo de colaboración y el desarrollo profesional permanente ⁽¹⁰⁾. La Comisión subraya la necesidad de que el DPC sea accesible, asequible y relevante, y destaca el efecto positivo de hacer partícipes a los centros y profesores en la definición de las políticas de DPC. Asimismo, señala la necesidad de ofrecer apoyo especial a los docentes, particularmente durante las primeras fases de su carrera profesional.

Todos estos temas se analizan en el presente capítulo, que se divide en tres apartados. En el primero se examina el apoyo puesto a disposición del profesorado recién llegado a la profesión a través de programas de iniciación y el uso de la tutoría en general. En el segundo se investiga la situación del DPC del profesorado en los países europeos. La tercera parte se centra en otros tipos de apoyo a los que pueden recurrir los docentes en ejercicio durante su carrera profesional.

3.1. Iniciación y tutoría

3.1.1. Iniciación

La Comunicación de la Comisión Europea de 2017 sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia subraya la importancia de ofrecer apoyo específico a los docentes durante las primeras fases de su carrera profesional. Tal como se afirma en el manual de la Comisión Europea dirigido a los responsables políticos sobre iniciación en la profesión docente, “el punto en que los profesores recientemente formados pasan de la formación 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).

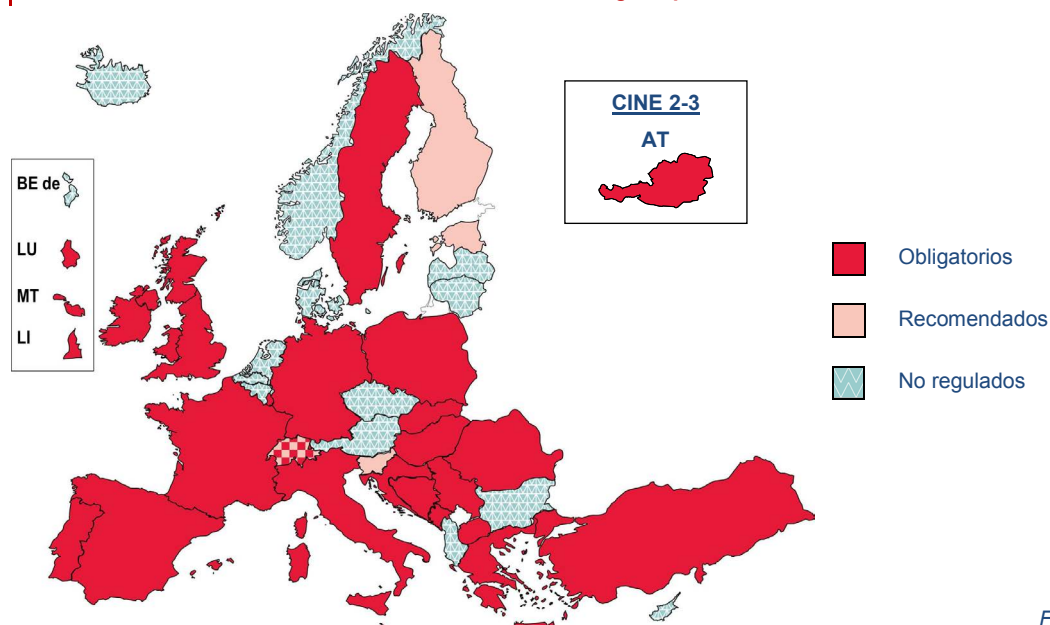
La iniciación, tal como se entiende aquí, es la fase de apoyo estructurado que se ofrece, bien a los profesores que acaban de acceder a la profesión, o a los futuros profesores. Durante esta fase, los docentes realizan total o parcialmente las labores que corresponden a profesores experimentados y reciben una remuneración por su trabajo. La iniciación tiene importantes componentes formativos y de apoyo; habitualmente incluye formación adicional, además de ayuda y asesoramiento personalizado.

⁽¹⁰⁾ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Económico y Social Europeo y el Comité de las Regiones sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia para un gran comienzo en la vida, COM/2017/165 final.

Naturaleza y duración de los programas de iniciación

En el gráfico 3.1 se observa que en la inmensa mayoría de los sistemas educativos europeos tienen acceso a programas de iniciación tanto los futuros profesores como los que acaban de incorporarse a la profesión. En 26 sistemas educativos, la normativa de rango superior considera obligatorio someterse a una fase de iniciación estructurada, mientras que Estonia, Eslovenia y Finlandia solamente lo recomiendan.

Gráfico 3.1: Naturaleza de los programas de inducción en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Duración en meses	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	12-24	12	36	4	3 – 12	12	12	12	⊗
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Duración en meses	⊗	⊗	36	24	24	●	12	9	12	12	10	12	●	12	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	FY	IS	LI	ME	NO	RS	TR
Duración en meses	12	12	12	12		⊗	12	12 – 24	12	⊗	36	12	⊗	12	12

⊗ No hay normativa de rango superior ● Autonomía de los centros

Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Alemania: La información que recoge el gráfico hace referencia al servicio preparatorio remunerado obligatorio (*Vorbereitungsdienst*).

Irlanda: Existen dos modelos de iniciación: 1) los *National Induction Programme Workshops*, en los que los profesores principiantes deben realizar talleres durante 20 horas, y 2) el sistema *Droichead*, que se realiza en los centros y que combina la iniciación y una experiencia laboral de prueba o posterior a la cualificación. Los profesores de primaria tardan al menos 100 días en finalizar el *Droichead*, mientras que los de postprimaria dedican 300 horas lectivas. Los profesores que acaban de obtener su cualificación disponen de 36 meses para completar cualquiera de los modelos.

Grecia: La iniciación está a disposición de todos los nuevos profesores. Es obligatoria para los que tienen un puesto permanente, mientras que solo se recomienda a los profesores suplentes.

España: El contenido y duración de la fase de iniciación varía dependiendo de la Comunidad Autónoma de que se trate.

Italia: Durante el periodo de iniciación de un año, los profesores deben realizar 180 días de servicio escolar (120 de actividades docentes).

Países Bajos: Los interlocutores sociales determinan el marco de iniciación en los convenios colectivos. Los centros educativos son responsables de la interpretación y de la oferta de apoyo en las primeras etapas profesionales.

Austria: Obligatorio solo para los profesores titulados que han seguido la ruta consecutiva de FIP y que pueden enseñar en *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (CINE 2-3).

Eslovenia: Bajo circunstancias especiales, la duración de la fase de iniciación puede ampliarse o acortarse.

Reino Unido (SCT): La iniciación obligatoria se puede realizar a través del *Teacher Induction Scheme* o siguiendo la *Flexible Route*. La información relativa a la duración del periodo de iniciación corresponde al *Teacher Induction Scheme*.

Liechtenstein: La iniciación tiene lugar dentro del periodo de prueba de tres años.

Suiza: Los programas de iniciación se encuentran regulados a nivel cantonal. La mayoría de los cantones cuentan con programas obligatorios, mientras que otros son optativos. La duración es de 12 a 24 meses. En algunos cantones se puede ajustar a las necesidades individuales.

En aquellos lugares donde existen, los programas de iniciación pueden organizarse de diferentes formas. En algunos sistemas educativos se ofrecen a los profesores plenamente cualificados que acaban de ocupar su puesto; en otros, los profesores principiantes se consideran plenamente cualificados solo tras haber superado el periodo de iniciación (véase el apartado 2.1). Por lo general se ofrece al iniciarse el primer contrato como profesor titulado en un centro educativo, y en algunos sistemas, durante el periodo de prueba. En Alemania, Francia, Luxemburgo y Austria, la fase de iniciación forma parte del marco de la FIP.

En **Alemania**, el servicio preparatorio remunerado obligatorio en un centro escolar (*Vorbereitungsdienst*) se considera un programa de iniciación obligatorio. Todos los titulados (con un primer examen estatal o un máster en FIP, dependiendo del *Land*) tienen que realizarlo para poder aprobar el segundo examen estatal (*Zweite Staatsprüfung*), que es condición necesaria para poder obtener la cualificación plena y acceder a un empleo permanente. También se recomienda que se ofrezca apoyo desde el inicio del primer contrato a los profesores plenamente cualificados, y corresponde a cada *Länder* decidir el tipo de medidas de apoyo y cómo deben organizarse. Siete *Länder* ofrecen un programa de iniciación a los docentes plenamente cualificados. En seis de ellos es opcional, mientras que es obligatorio en Brandeburgo.

En **Francia**, los alumnos realizan una oposición al final del 4º curso (Máster 1). Los que la superan siguen un programa de iniciación (parte de la FIP) durante el cual reciben remuneración como profesores en formación/funcionarios públicos dedicados a actividades docentes. Los que no, pueden continuar con el nivel Máster 2. Durante el segundo año de este Máster pueden realizar una práctica en un centro (8 – 12 semanas) en lugar de un programa de iniciación y no reciben remuneración por sus actividades de enseñanza. Pueden presentarse a la oposición al final del 5º curso y realizar un programa de iniciación si la superan. Durante esta fase de iniciación reciben remuneración como profesores en formación/funcionarios públicos dedicados a actividades docentes.

En **Luxemburgo**, los futuros profesores de educación secundaria realizan estudios de educación superior de cuatro o más años en la materia de su elección. Tras estos estudios deben acceder a un itinerario de profesionalización que requiere tres años de formación (*stage pédagogique*). Para poder acceder a este itinerario deben superar un examen de acceso (*examen-concours*). La iniciación tiene lugar durante estos tres años de formación, periodo durante el cual los futuros docentes firman un “contrato de profesor en prácticas” con un centro educativo y reciben remuneración por sus actividades docentes. Al acabar el periodo de formación, los futuros profesores superan un examen final que les otorga acceso a la designación/título de funcionarios públicos y reciben a partir de entonces la consideración de docentes plenamente cualificados. Los futuros profesores de primaria realizan la iniciación tras finalizar su título de grado y durante tres años de capacitación profesional (*stage préparant à la fonction d’instituteur de l’enseignement fondamentale*). Superar estos tres años de capacitación profesional es condición indispensable para acceder a la condición de funcionarios públicos y convertirse así en profesores cualificados.

En **Austria**, el actual programa de iniciación de los futuros docentes en *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (educación secundaria) se considera parte de la FIP. Se ofrece al final de esta, una vez que los futuros profesores han finalizado sus estudios y han aprobado un examen universitario. Solo aquellos que superan este programa reciben la certificación necesaria para la docencia. A partir de septiembre de 2019, la iniciación será obligatoria para todos los nuevos profesores de primaria y secundaria. Se llevará a cabo al inicio del primer contrato como profesor titulado.

El periodo de iniciación se prolonga habitualmente durante al menos un año, aunque en Grecia y España (en algunas Comunidades Autónomas) solo dura unos meses. En Irlanda, Luxemburgo y Liechtenstein, la iniciación tiene que realizarse en un tiempo máximo de tres años.

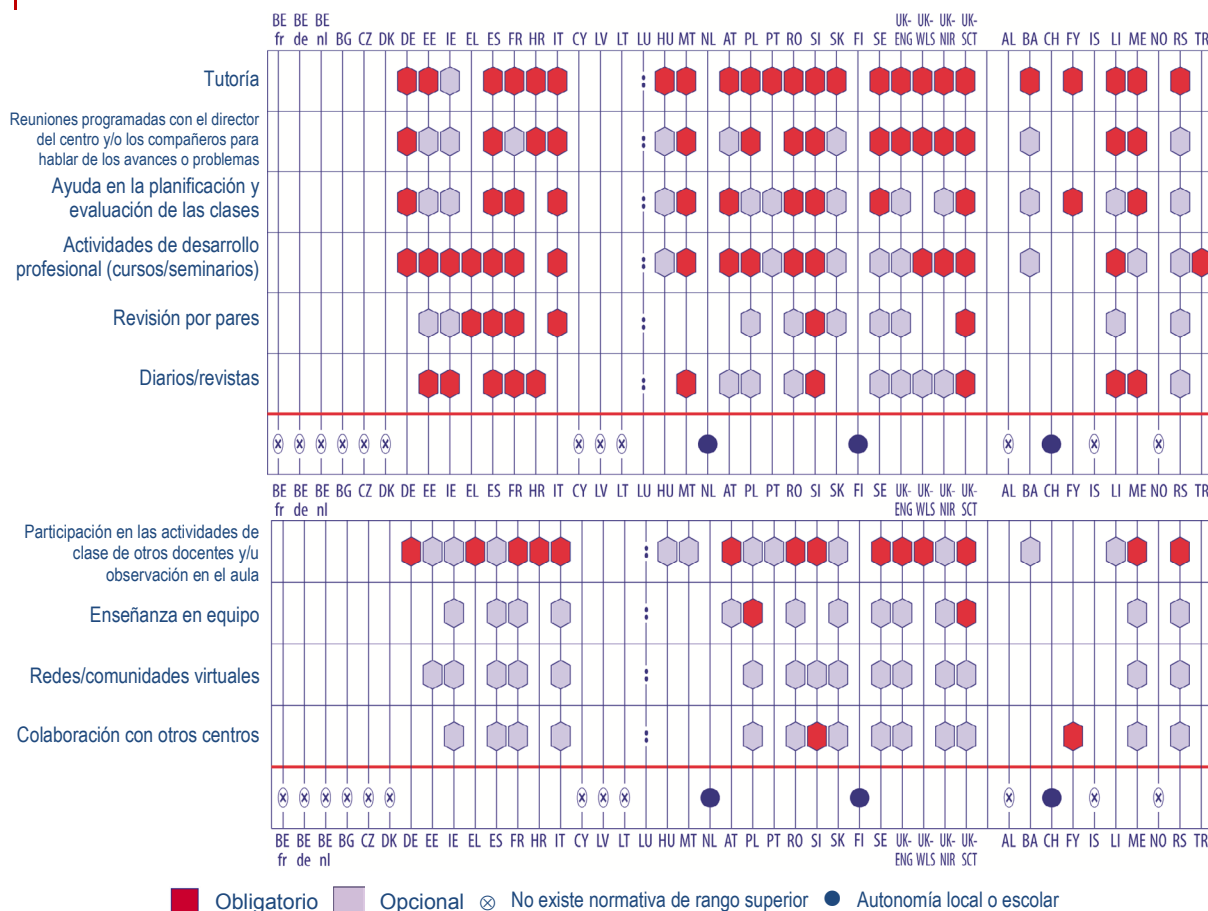
Tipos de apoyo

El manual de la Comisión Europea sobre iniciación en la profesión docente dirigido a los responsables políticos subraya la importancia de los tres tipos de apoyo a los nuevos docentes: el personal, el social y el profesional (Comisión Europea, 2010). Los programas de iniciación pueden contener diferentes elementos como la tutoría, la capacitación profesional, la revisión por pares y las reuniones programadas con el director del centro como medio de apoyo personal, social y profesional.

La tutoría, que se considera uno de los principales elementos de los programas de inducción, suele abarcar los tres tipos de apoyo. Como norma, el tutor es un docente experimentado a quien se responsabiliza de la formación de nuevos o futuros profesores. Habitualmente se trata de un docente de mayor edad que introduce a los profesores principiantes a la comunidad escolar y la vida profesional, prestándoles apoyo, preparación y asesoramiento si lo necesitan. De hecho, en el gráfico 3.2 se observa que la tutoría es un elemento obligatorio de los programas de iniciación en casi

todos los sistemas educativos en los que esta se encuentra regulada. Grecia y Turquía son los únicos países en los que la tutoría no figura en los programas de iniciación formales. En Irlanda es opcional.

Gráfico 3.2: Tipos de apoyo contemplados por los programas de iniciación en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

- Alemania:** La información que ofrece el gráfico hace referencia al *Vorbereitungsdienst*.
- Irlanda:** La información que aparece en el gráfico corresponde a los *National Induction Programme Workshops*.
- España:** Los tipos de apoyo que recoge el programa de iniciación pueden variar según la Comunidad Autónoma.
- Reino Unido (SCT):** La iniciación obligatoria se puede realizar a través del *Teacher Induction Scheme* o siguiendo la *Flexible Route*. La información relativa a la duración del periodo de iniciación corresponde al *Teacher Induction Scheme*.
- Suiza:** Los tipos de apoyo difieren según el cantón. Pueden existir todos los tipos, sea con carácter obligatorio u opcional.

Los directores de los centros educativos también desempeñan un papel importante en el apoyo a los nuevos docentes, como se observa en 23 sistemas educativos. En estos sistemas, el director, frecuentemente en colaboración con el tutor y/u otros docentes experimentados, organizan reuniones regulares con los nuevos para hablar de los progresos realizados y de los problemas personales y profesionales existentes y, en su caso, realizan aportaciones y ofrecen asesoramiento. En 15 sistemas educativos, el apoyo de los directores de centros es un elemento obligatorio de los programas de iniciación.

La fase de iniciación ofrece habitualmente a los nuevos docentes la posibilidad de adquirir experiencia práctica, desarrollar sus competencias docentes y, en ocasiones, ampliar los conocimientos adquiridos durante la FIP. Diversos tipos de actividades de desarrollo profesional, como la formación, los cursos y los seminarios, constituyen un componente de los programas de iniciación en 25 sistemas educativos; en 17 de ellos son un elemento obligatorio. En 23 sistemas, el apoyo profesional a los nuevos docentes también se ofrece a través de la ayuda con la planificación y

evaluación de las clases. La revisión por pares y los diarios/revistas son práctica habitual en 15 y 18 sistemas, respectivamente.

La dimensión social del programa de iniciación se suele reflejar en actividades que posibilitan la creación de un entorno de colaboración, ayudando a integrar a los nuevos profesores en la comunidad escolar y profesional, donde se comparten las buenas prácticas e ideas con los compañeros y donde se crean redes. Puede prestarse apoyo social a través de diferentes actividades, siendo la más común la participación en las actividades de clase de otros docentes y/o la observación en el aula. De hecho, en 25 sistemas educativos se especifica este elemento en los programas de iniciación. En aproximadamente la mitad de los sistemas educativos en los que existe la iniciación, los centros fomentan la inclusión de los nuevos docentes en la vida profesional creando redes o comunidades virtuales, asegurando la colaboración con otros centros o promoviendo la enseñanza en equipo. Estas actividades se suelen organizar con carácter voluntario.

La fase de iniciación, particularmente cuando es obligatoria, suele finalizar con una evaluación formal (véase el apartado 5.1.2). En algunos sistemas educativos, una evaluación positiva conduce a la cualificación plena o contribuye a la acreditación/registro final como docente plenamente cualificado (véase el apartado 2.1). En otros constituye un requisito necesario para el empleo permanente. En aquellos sistemas que combinan la iniciación con el periodo de prueba, se requiere la evaluación final para confirmar la contratación (por ejemplo, en España).

Los programas de iniciación de los futuros o nuevos docentes han cobrado una considerable importancia en los últimos años. Tal como revelan anteriores estudios de Eurydice, en la última década se han introducido programas de iniciación en Irlanda, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Suecia y la antigua República Yugoslava de Macedonia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013 y 2015). La Comunidad germanófila de Bélgica planea la introducción de un programa de iniciación para profesores principiantes de educación primaria en 2018. En Austria, la formación del nuevo profesorado incluye una fase de iniciación obligatoria para todos a partir de septiembre de 2019.

3.1.2. Tutoría

Tal como se ha señalado en el apartado anterior, la tutoría es un elemento obligatorio de los programas de iniciación en casi todos los sistemas educativos en que esta se encuentra regulada. Sin embargo, puede también ponerse a disposición de los profesores noveles y de todos los profesores en ejercicio que necesitan apoyo, en ausencia de un programa de iniciación.

En conjunto, la tutoría de los docentes que acceden a la profesión es obligatoria en 28 sistemas educativos (véase el gráfico 3.3) y se recomienda en otros cinco (Bulgaria, República Checa, Chipre, Letonia y Noruega). En Suiza es obligatoria en los cantones en los que también lo es la iniciación, y se recomienda en el resto.

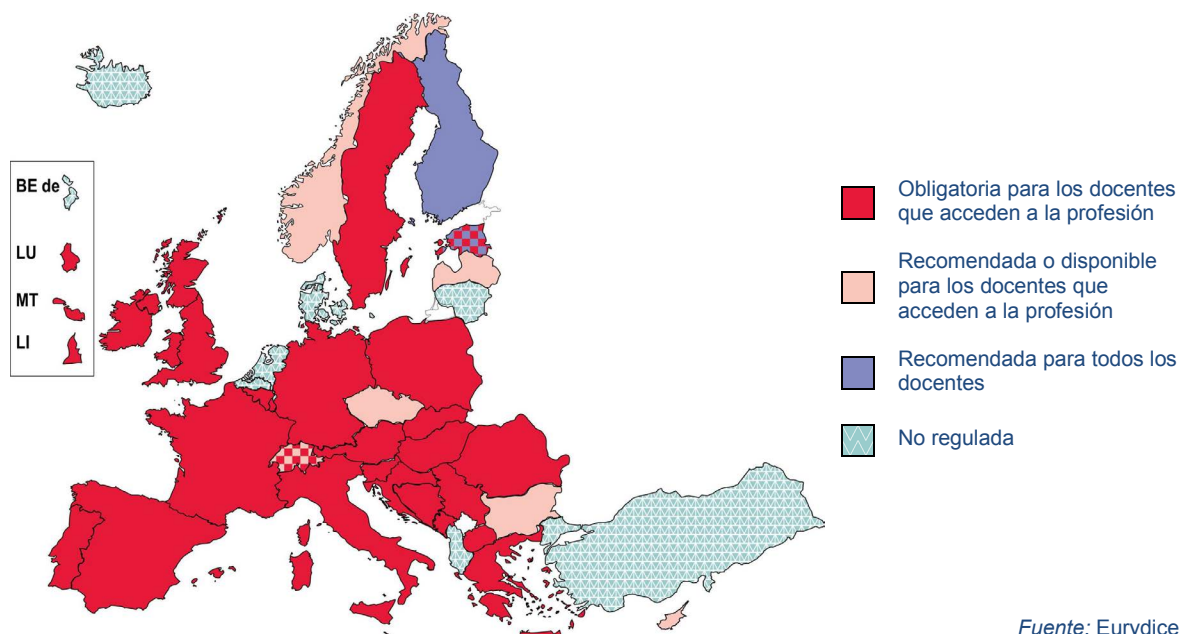
En la **República Checa**, según el informe anual de la Inspección Educativa checa (2015/16), los nuevos docentes tienen acceso a la tutoría en más del 70% de los centros.

En **Letonia**, la tutoría de los nuevos docentes es una práctica habitual pese a no ser obligatoria.

Sin embargo, la tutoría dirigida a profesores que no son principiantes no es tan habitual en Europa. En Finlandia se recomienda a los centros que ofrezcan tutoría a cualquier docente que necesite apoyo. En Estonia constituye un elemento obligatorio de los programas de iniciación y se recomienda a otros profesores en ejercicio. En Francia y Hungría solo es obligatoria para los nuevos docentes, pero los servicios de inspección pueden recomendarla para aquellos profesores con menor rendimiento. Aunque la tutoría normalmente solo se encuentra regulada en relación con los profesores noveles, en muchos países europeos existen otras formas de apoyo profesional y personal al profesorado en ejercicio (véase el apartado 3.3.2).

Solo ocho sistemas educativos carecen de normativa o recomendaciones oficiales en relación con la tutoría.

Gráfico 3.3: Naturaleza de la tutoría dirigida a los docentes en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Alemania: La tutoría es una parte obligatoria del servicio preparatorio en los centros escolares (*Vorbereitungsdienst*).

Grecia: Una nueva norma prevé la obligación de designar un tutor para todos los nuevos docentes; no obstante, dicha norma todavía está pendiente de aplicación.

Austria: En *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (CINE 2-3), la tutoría forma parte del proceso de iniciación. A partir de 2019 será obligatoria para todos los nuevos docentes.

Suiza: La tutoría es obligatoria en todos los cantones en los que la iniciación es obligatoria y se recomienda en el resto.

3.2. Desarrollo profesional continuo

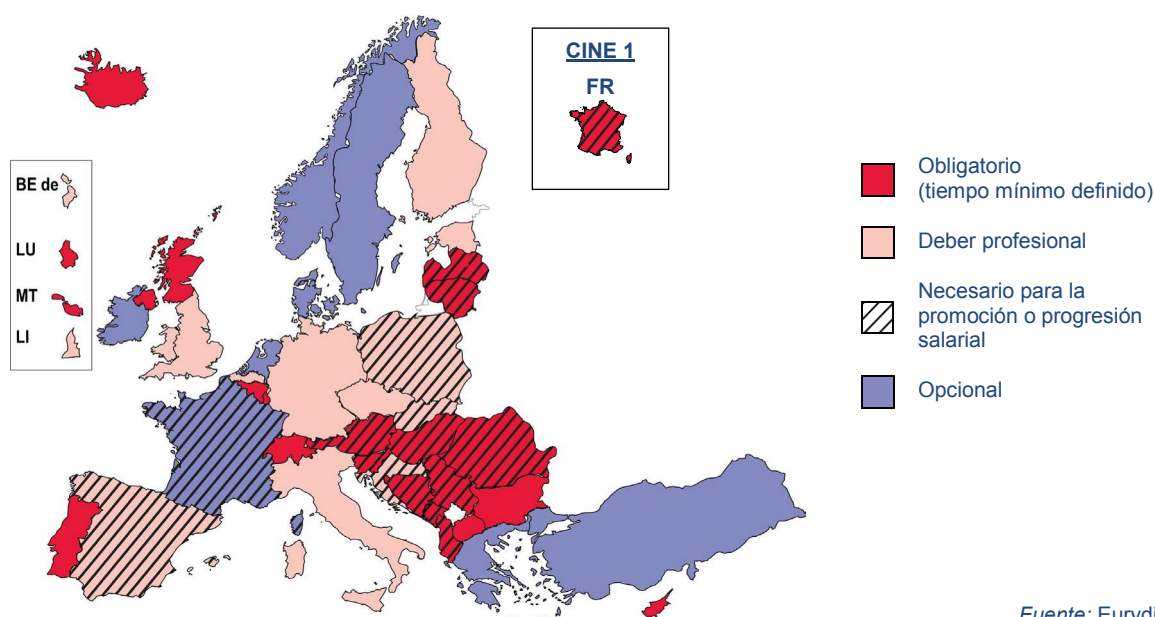
En estudios anteriores se han identificado una serie de elementos que influyen en la participación de los docentes en el DPC y en su idoneidad. El informe de Eurydice *La profesión docente en Europa* (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2015) muestra que el tiempo que dedican al DCP los profesores de educación secundaria inferior es mayor en los países en que es obligatorio. Además, el estudio señala que el desajuste entre la oferta de DPC y las necesidades manifestadas por los docentes es habitualmente menor en aquellos países en que los propios centros y profesores son responsables de definir las prioridades de formación. Según los resultados de TALIS 2013 (OCDE, 2014), las altas tasas de participación también se asocian al mayor nivel de apoyo financiero y a la posibilidad de asistir a actividades de DPC en horario laboral. De hecho, las barreras más habituales a la participación señaladas por los profesores de educación secundaria inferior son el conflicto con el horario de trabajo y la ausencia de incentivos.

En este apartado se analiza la situación del DPC en los países europeos, por ejemplo, si es obligatorio o no, y se investiga en qué países deben los centros tener un plan de DPC y, en su caso, cuáles son los principales requisitos. Además, se analiza la participación de los centros y docentes en la definición de las necesidades y actividades de DPC. Finalmente, se describen los principales incentivos a la participación de los profesores en el DPC y las medidas específicas existentes para facilitarla.

3.2.1. Naturaleza del DPC

En términos generales, es posible establecer tres categorías en relación con el DPC en Europa: puede considerarse obligatorio (cuando existe un mínimo de DPC que todos los docentes deben realizar); puede ser uno de los deberes profesionales de los profesores contemplados por la normativa, los documentos oficiales relevantes o los contratos de trabajo (sin que se defina centralmente un tiempo mínimo); o puede ser opcional.

Gráfico 3.4: Naturaleza del DPC de los docentes en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior , 2016/17



Fuente: Eurydice.

Número mínimo de horas, días o créditos obligatorios de DPC en los años indicados

	BE fr	BG	FR	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PT	RO	SI	UK- SCT	AL	BA	CH	FY	IS	ME	RS
Número de horas/ días/créditos	3 días	48 horas	9 horas	10 horas	36 horas	5 días	16 horas	120 horas	18 horas	15 horas	50 horas	90 créditos	15 días	35 horas	6 horas	:	:	60 horas	150 horas	24 horas	64 horas
Periodo (en años)	1	3	1	1	3	1	1	7	1	1	4	5	3	1	1	:	:	3	1	5	1

Notas aclaratorias

Obligatorio: Se considera que el DPC tiene carácter obligatorio cuando existe un número mínimo de horas, días o créditos que todos los docentes están obligados a realizar.

Deber profesional: El DPC se considera uno de los deberes profesionales del profesorado según la normativa u otros documentos oficiales relevantes, pero no se define un número obligatorio de horas.

Opcional: No existe ninguna obligación legal de participación en el DPC.

Periodo de tiempo: Indica el número de años de los que disponen los docentes para realizar las horas/créditos de DPC prescritos.

Notas específicas de países

Francia: Los profesores de primaria deben realizar entre 9 y 18 horas de DPC al año. En secundaria no existe esta obligación.

Hungría: Se exige realizar DPC durante dos años para poder ocupar el puesto de "profesor principal". En el caso de otras promociones, el DPC es uno de los elementos que se toman en consideración pero no es obligatorio.

Austria: El número mínimo obligatorio de horas de DPC anuales corresponde al profesorado de primaria y de *Neue Mittelschulen* (CINE 2). En el caso de los profesores de *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (CINE 2-3), el DPC es obligatorio pero no se define centralmente un número mínimo de horas.

Finlandia: El convenio colectivo establece tres días en total para DPC y planificación. Los docentes deciden junto a los directores de los centros y el empleador cuánto de este tiempo debe dedicarse al DPC.

Reino Unido (NIR): El desarrollo profesional temprano (*Early Professional Development*), que cubre el segundo y tercer año de la carrera profesional de un docente, es obligatorio para todos los profesores y debe incluir al menos dos actividades de desarrollo profesional (*Professional Development Activities*) organizadas en competencias docentes adecuadas de entre las definidas por el General Teaching Council (GTCNI)

Bosnia Herzegovina: Corresponde a cada cantón definir el mínimo exigido. El promedio es de 12 horas al año.

Suiza: La normativa relativa al número mínimo de horas varía en función del cantón. En algunos, el DPC es un deber profesional pero no se define un tiempo mínimo.

El DPC tienen carácter obligatorio para todo el profesorado de educación primaria y secundaria en 21 sistemas educativos (véase el gráfico 3.4). En Francia, solo para los profesores de primaria. En todos estos países existe un número mínimo de horas, días o créditos que todos los docentes deben completar dentro de un periodo de tiempo específico (véase el gráfico 3.4). Además, en nueve de estos países se exige haber finalizado las actividades de DPC para poder acceder al siguiente nivel profesional (Francia, Letonia, Lituania, Hungría, Rumanía, Eslovenia, Albania, Montenegro y Serbia). En Austria y Bosnia Herzegovina constituye un requisito previo indispensable para la progresión salarial.

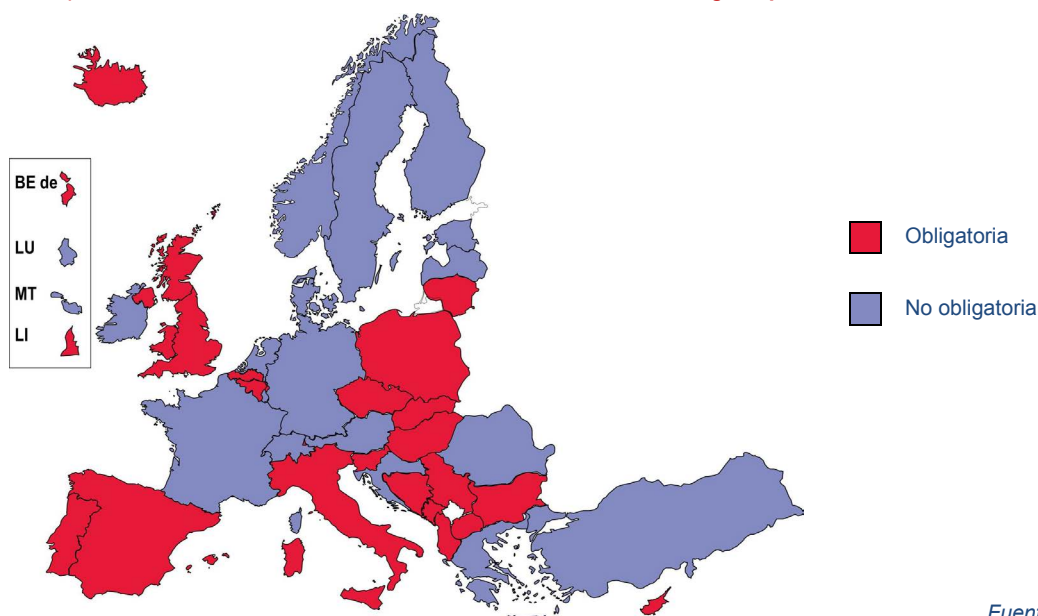
En otros 14 sistemas educativos, la participación en actividades de DPC se considera uno de los deberes profesionales de los docentes, pese a que la normativa y documentos oficiales no definen el número mínimo obligatorio de horas. En tres de estos países (Croacia, Polonia y Eslovaquia), la finalización de las actividades de DPC se considera indispensable para la promoción, y en España, también para la progresión salarial.

En los otros siete países (y en Francia, en secundaria), los docentes no tienen ninguna obligación legal de participar en actividades de DPC. En Suecia, las autoridades competentes están obligadas a ofrecer y promover el DPC, pero corresponde a los profesores la decisión de participar o no.

3.2.2. Planificación del DPC a nivel escolar

En 25 de los sistemas educativos recogidos en este informe es obligatorio para los centros contar con un plan de DPC (véase el gráfico 3.5). En 19 de ellos es la administración de rango superior quien establece esta obligación y también quien regula las condiciones específicas en virtud de las cuales operan los planes de DPC. En los otros sistemas educativos, esta responsabilidad es compartida con otros niveles de la administración (con las de ámbito local o escolar en la Comunidad francófona de Bélgica e Islandia, con las de ámbito escolar en la República Checa, Polonia y el Reino Unido (Escocia), y con las de ámbito regional en Albania).

Gráfico 3.5: Naturaleza de la planificación del DPC a nivel escolar en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior , 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Francia: El plan nacional de formación (*Plan national de formation*) se desarrolla en las *académies* –los principales distritos administrativos del Ministerio de Educación– a través del plan académico de formación (*Plan académique de formation*) y se pone a disposición de los docentes en su centro educativo.

España: Las Comunidades Autónomas tienen el poder de aprobar normativa relativa a los planes de DPC de los centros educativos. El DPC es obligatorio en la mayor parte de ellas, mientras que en otras se recomienda encarecidamente.

Noruega: Es obligatorio disponer de un plan de DPC a nivel local. En la práctica, las autoridades locales cooperan con los centros en la elaboración del plan de DPC.

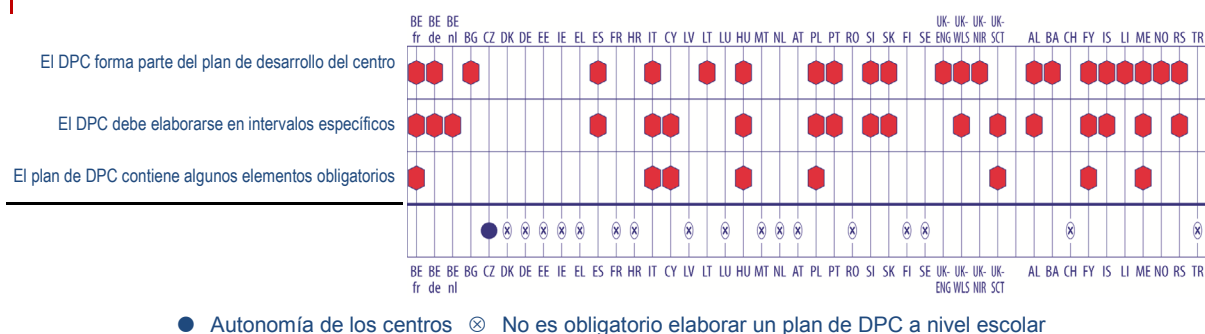
En 18 países, los centros educativos no tienen la obligación de elaborar un plan de DPC, aunque puede existir la planificación a nivel escolar.

En **Luxemburgo**, antes de septiembre de 2017 se recomendaba encarecidamente a los centros que incluyeran el DPC en sus planes de desarrollo, convirtiéndose en algo obligatorio a partir de entonces.

En **Austria**, la planificación del DPC forma parte de dos procesos: la educación de calidad en los centros (*Schulqualität Allgemeinbildung*) y la iniciativa de calidad para la formación (*Qualitätsinitiative Berufsbildung*).

En aquellos países en que la planificación del DPC es obligatoria, las disposiciones legales pueden incluir determinados requisitos obligatorios, por ejemplo, que el DPC forme parte del plan de desarrollo del centro, o regular aspectos como la frecuencia con la que debe realizarse la planificación. En el gráfico 3.6 se indica qué características se encuentran reguladas centralmente en estos sistemas educativos. La República Checa es el único país en el que no existen requisitos obligatorios definidos a nivel central: los centros son responsables de la elaboración de sus propios planes de DPC tras negociarlos con los sindicatos.

Gráfico 3.6: Características legales de los planes de DPC obligatorio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

La planificación del DPC forma parte del plan de desarrollo de los centros en 22 sistemas educativos. Constituye un documento diferenciado solamente en Chipre y el Reino Unido (Escocia). En la Comunidad flamenca de Bélgica, los centros normalmente incluyen la planificación del DPC en su plan de desarrollo pese a que no tienen la obligación legal de hacerlo.

En unos pocos países (Bulgaria, Lituania, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), Bosnia Herzegovina, Liechtenstein y Noruega), la normativa u otros documentos oficiales no definen la frecuencia con la que se deben actualizar los planes de DPC. En los otros países, dichos planes se presentan normalmente cada año. Las excepciones son Italia y el Reino Unido (Gales), donde los planes de DPC se elaboran cada tres años, y Montenegro, donde la frecuencia es bienal.

En ocho sistemas educativos, las autoridades competentes especifican determinados elementos que deben constar en los planes de DPC de los centros, como una lista de las actividades planificadas, los resultados, el marco temporal y el presupuesto.

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, los planes de DPC deben especificar los objetivos de las actividades de formación y cómo se vinculan estas al proyecto escolar.

En **Italia**, el plan trienal tiene que combinar las necesidades individuales de los centros y los docentes con las prioridades nacionales relativas al desarrollo de destrezas sistémicas (por ejemplo, la autonomía escolar, la evaluación, la enseñanza innovadora), destrezas del siglo XXI (por ejemplo, las lenguas extranjeras, las competencias digitales y el aprendizaje en el centro y en el lugar de trabajo) y destrezas para una escolarización integradora.

En **Chipre**, la administración de rango superior regula la duración y frecuencia de las actividades de DPC que los centros deben ofrecer e incluir en su plan de DPC.

En **Hungría**, los planes de DPC de los centros deben indicar los cursos universitarios formales y otras actividades que se han de ofrecer, el presupuesto asignado y el plan de sustitución de aquellos docentes que realizan actividades de 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 elaboración y otorgar su aprobación al plan de DPC.

En **Polonia**, los elementos obligatorios se corresponden con los planes de DPC dirigidos a docentes individuales y con las especificaciones que deben incluirse dependiendo del estatus y el tipo de contrato, en lo relativo a competencias, destrezas y conocimientos. Los planes de DPC individuales se toman en consideración en el plan de desarrollo del centro.

En el **Reino Unido (Escocia)**, el plan de DPC debe incluir los elementos relevantes del plan de desarrollo del centro y las necesidades de desarrollo identificadas por los profesores. El procedimiento de revisión y desarrollo profesional examina *a posteriori* el impacto que ha tenido el DPC sobre la actividad del profesorado.

En la antigua **República Yugoslava de Macedonia**, el plan de DPC se integra en el programa de trabajo anual y debe seguir las correspondientes directrices. El plan debe contemplar cinco áreas: necesidades y prioridades, actividades, desarrollo profesional personal, aprendizaje horizontal y trabajo en equipo y clima escolar.

En **Montenegro**, partiendo del catálogo de DPC publicado por el Consejo Nacional de Educación, los centros deben elaborar un plan de DPC bienal en el que se indiquen los objetivos, las actividades necesarias para alcanzar cada objetivo, el grupo destinatario, el marco temporal, la persona responsable y los indicadores de medición del éxito.

3.2.3. Nivel de autoridad responsable de definir las necesidades y prioridades en relación con el DPC

En la inmensa mayoría de los países europeos, los centros educativos desempeñan un papel importante a la hora de decidir acerca de las necesidades y prioridades de desarrollo profesional del profesorado. En aquellos países en que el plan de DPC a nivel escolar es obligatorio, los centros son habitualmente los responsables de decidir qué formación es necesaria. Para hacerlo, pueden seguir directrices y prioridades generales establecidas por las autoridades educativas, consultar ellos mismos a los docentes, o actuar tras dialogar con las organizaciones que representan al profesorado. El DPC se encuentra intrínsecamente vinculado al plan de desarrollo del centro en la mayoría de los casos. En aquellos países en que la planificación del DPC no es obligatoria, los centros también tienden a desempeñar un papel activo en la definición de las necesidades. En conjunto, los centros participan en la definición de las prioridades y necesidades en este ámbito en 37 sistemas educativos (véase el gráfico 3.7). Su papel en el proceso varía de un país a otro y está vinculado a la participación de otros niveles de autoridad (como las administraciones de rango superior y los municipios).

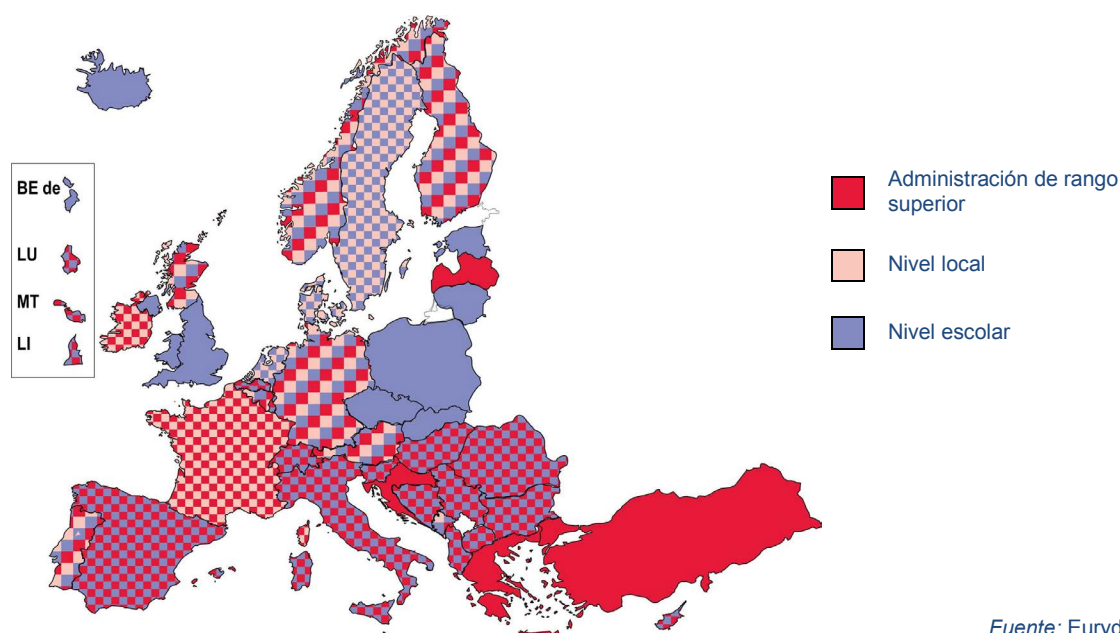
En 30 sistemas educativos, las administraciones educativas de rango superior son responsables de determinar las necesidades y prioridades en relación con el DPC, aunque esta responsabilidad corresponde enteramente a las mismas en solo cuatro sistemas (Grecia, Croacia, Letonia y Turquía). En los 36 sistemas educativos restantes, la administración de rango superior comparte esta responsabilidad con las instituciones locales y/o los centros. La participación de los diferentes niveles varía en función del país, tal como se describe a continuación.

En Irlanda y Francia, órganos públicos dependientes de las administraciones educativas de rango superior participan a nivel local.

En **Irlanda**, los Centros de Educación organizan la oferta local de programas nacionales de desarrollo profesional del profesorado en nombre del Departamento de Educación y Competencias. Estos centros también organizan, previa demanda, programas específicos dirigidos a los docentes, la dirección de los centros y las familias a nivel local.

En **Francia**, la administración educativa de rango superior delimita las prioridades políticas en el plan nacional de formación (*Plan national de formation*). Estas áreas prioritarias son posteriormente desarrolladas por las *académies* –los principales distritos administrativos del Ministerio de Educación– tomando en consideración sus necesidades y prioridades.

Gráfico 3.7: Nivel de la administración responsable de definir las necesidades y prioridades en relación con el DPC en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

En otros 16 sistemas educativos, los centros contribuyen al proceso de identificación de las necesidades y prioridades en el ámbito del DPC junto a las administraciones educativas de rango superior. Los centros pueden participar de diversas formas:

- *Enfoque descendente:* en el desarrollo de planes de DPC, los centros siguen las directrices y prioridades establecidas por las autoridades educativas y toman en consideración sus propias prioridades y necesidades (Bulgaria, Italia, Chipre, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Serbia).
- *Enfoque ascendente:* existen procedimientos formales para que los centros y los docentes puedan canalizar sus necesidades y prioridades a las administraciones educativas de rango superior (España, Hungría, Malta, Rumanía, Albania y Bosnia Herzegovina).
- *Enfoque de dos niveles:* los centros pueden decidir sobre sus propias prioridades y actividades de DPC, además de recurrir a las ofrecidas por las correspondientes administraciones educativas (Comunidad flamenca de Bélgica, Luxemburgo, Eslovenia, Liechtenstein y Suiza).

En otros ocho sistemas educativos, en el proceso de definición de las necesidades y prioridades participan tanto la administración de rango superior como la administración de nivel local y los centros. En Alemania y Austria, las administraciones educativas de rango superior definen las áreas prioritarias, que son implementadas por instituciones de formación dependientes del gobierno a nivel regional y local; los centros también pueden organizar sus propias actividades de DPC. En Portugal, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Montenegro y Noruega, las prioridades y actividades específicas se pueden definir a nivel local y escolar, añadiéndose a las implantadas por la administración de rango superior. En la Comunidad francófona de Bélgica, las administraciones educativas locales y los centros (tras elaborar sus propios planes de DPC para el centro y para los docentes) canalizan sus necesidades de formación y propuestas de áreas prioritarias a las administraciones de rango superior.

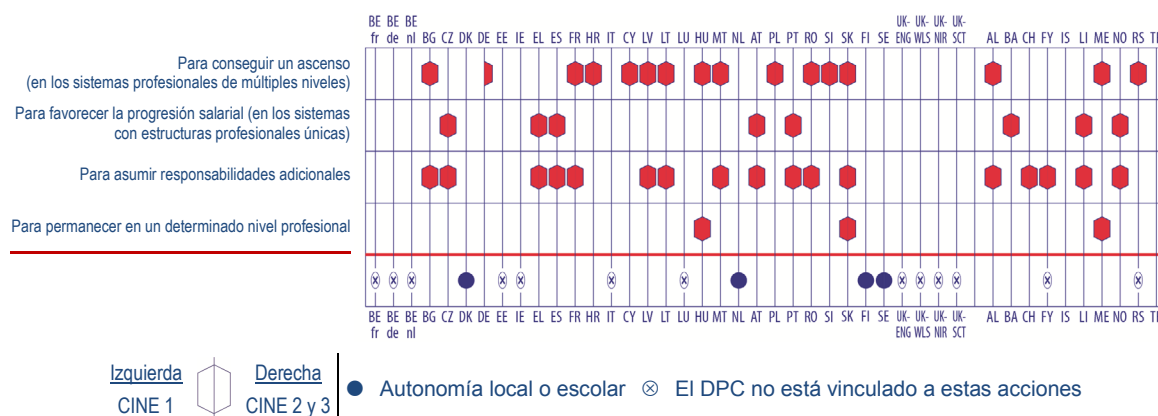
En un segundo grupo de países, las administraciones locales y los centros son responsables de determinar las necesidades y prioridades en el ámbito del DPC. Este es el caso de Dinamarca, Países Bajos y Suecia.

Finalmente, la normativa de las administraciones de rango superior establece que las necesidades y prioridades relativas al DPC deben ser definidas por los propios centros y docentes en 10 sistemas educativos (Comunidad germanófona de Bélgica, República Checa, Estonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) e Islandia). En algunos casos, la responsabilidad corresponde principalmente a las autoridades escolares, aunque estas toman en consideración los planes individuales y la autoevaluación de los docentes (por ejemplo, en la República Checa, Estonia y Polonia). En el Reino Unido (Irlanda del Norte), los encargados son principalmente los docentes, que, en su evaluación anual, deben acordar con sus responsables directos los objetivos, actividades planificadas y resultados previstos en relación con el DPC.

3.2.4. Incentivos para promover la participación del profesorado en el DPC

La progresión profesional y salarial es uno de los incentivos más comunes a la participación del profesorado en actividades de DPC entre los países europeos. En 14 de aquellos que cuentan con estructuras profesionales de múltiples niveles se exige la realización de actividades de DPC para poder acceder al siguiente nivel profesional (véase el gráfico 3.8). En tres de ellos es necesario para permanecer en un determinado nivel (Hungría, Eslovaquia ⁽¹¹⁾ y Montenegro). En otros dos, el DPC es uno de los elementos contemplados en las decisiones relativas a ascensos (Bulgaria y Chipre). En algunos de estos países también es posible obtener bonificaciones o aumentos salariales si se realizan actividades de DPC dentro del mismo nivel profesional (Eslovenia y Eslovaquia).

Gráfico 3.8: Incentivos definidos por las administraciones de rango superior para promover la participación de los docentes en actividades de DPC en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Alemania: El DPC es un elemento que se tiene en cuenta para el acceso a un nivel profesional superior en el caso de los docentes cualificados para enseñar en educación secundaria superior (CINE 3)

Suecia: Los centros tienen autonomía para decidir acerca del DPC. Sin embargo, la Agencia Nacional de Educación ofrece DPC a docentes acreditados que imparten determinadas materias o cursos específicos para los que carecen de la cualificación necesaria.

Reino Unido (SCT): El General Teaching Council for Scotland confirma el registro de docentes cada cinco años como parte del proceso de actualización profesional (*Professional Update*). La acreditación se basa en un registro acordado del aprendizaje profesional del profesor, lo cual incluye una serie obligatoria de horas de DPC, y se exige a todos los profesores.

En tres de los países que cuentan con una estructura profesional única, el DPC constituye un requisito necesario para la progresión salarial (España, Austria y Bosnia Herzegovina). En otros cinco se toma en consideración en las decisiones relativas a aumentos de sueldo (República Checa, Grecia, Portugal, Liechtenstein y Noruega). En algunos casos solo se exige un DPC específico en determinados momentos de la carrera profesional del docente (por ejemplo, al acceder al grupo que disfruta de la mayor remuneración en la República Checa o para obtener el pago de sexenios en España).

⁽¹¹⁾ Aplicable a puestos directivos de los centros y a algunos empleados pedagógicos y profesionales.

En 17 países, el DPC es necesario para poder asumir responsabilidades adicionales, que pueden comportar también un incentivo económico. Estas obligaciones pueden consistir, por ejemplo, en ocupar puestos de dirección o en realizar labores de coordinación de materias, tutoría, orientación profesional o asesoramiento.

En la **República Checa**, los profesores pueden obtener bonificaciones especiales por actuar como coordinadores informáticos y desarrollar programas educativos, tareas que exigen realizar actividades específicas de DPC.

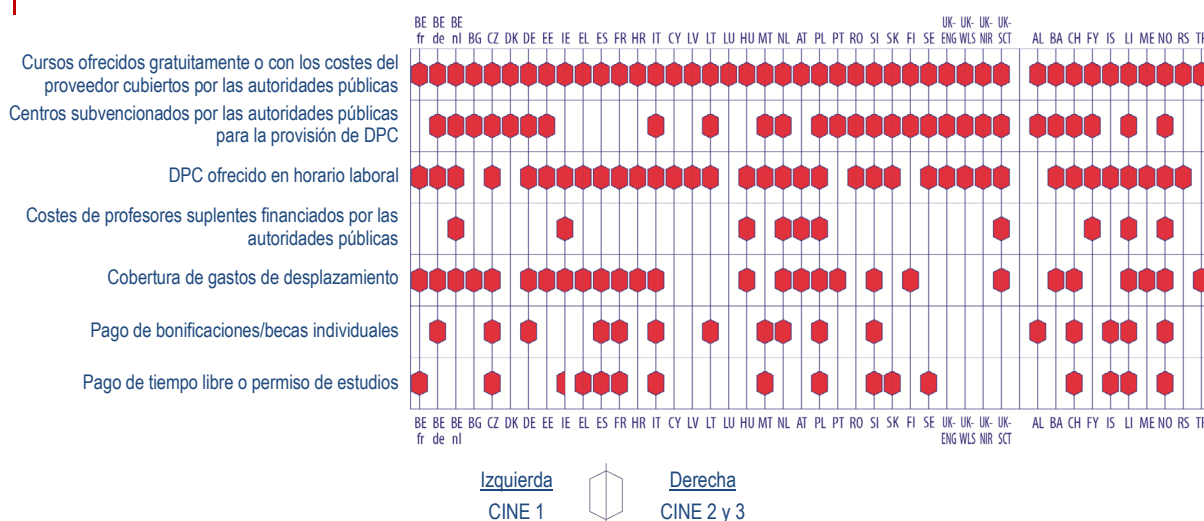
En **Austria**, los profesores que asumen responsabilidades adicionales, como el asesoramiento educativo, labores de tutoría o la coordinación de la orientación profesional, deben haber obtenido previamente la correspondiente formación; además, reciben una bonificación por realizar estas labores.

En Dinamarca, Países Bajos, Finlandia y Suecia, las decisiones relativas a los incentivos aplicados para promover el DPC corresponden a las autoridades locales y los centros.

3.2.5. Medidas para facilitar la participación del profesorado en actividades de DPC

Además de los incentivos encaminados a promover la participación de los docentes en actividades de DPC, existen, en todos los países europeos, medidas adicionales cuya finalidad es eliminar las barreras a la participación. Estas medidas de apoyo pueden tener una naturaleza económica (como la oferta de cursos gratuitos, la financiación de los centros o la concesión de becas al profesorado), pero pueden ser también de otro tipo, como la opción de asistir a cursos en horario laboral o de disfrutar de un permiso de estudios no remunerado.

Gráfico 3.9: Medidas para facilitar la participación del profesorado en actividades de DPC en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

Suiza: Las medidas de apoyo varían según el cantón.

Tal como se observa en el gráfico 3.9, en todos los países europeos existen cursos de desarrollo profesional gratuitos a disposición del profesorado. Estos cursos pueden formar parte de programas organizados o apoyados por las correspondientes administraciones educativas, las organizaciones encargadas de la formación que se encuentran bajo su control u otros proveedores. También los centros pueden organizar sus propios cursos a título individual y ofrecerlos de forma gratuita a su personal docente.

En la mayoría de los países, las autoridades educativas (frecuentemente a través de sus propias organizaciones de formación) ofrecen cursos o cubren los costes de cursos que se ofrecen de acuerdo con las áreas prioritarias establecidas para la provisión de DPC. Además, las autoridades locales pueden ofrecer cursos gratuitos en respuesta a necesidades específicas. En cuatro sistemas educativos, quienes ofrecen cursos gratuitos son principalmente los municipios o los proveedores escolares (Dinamarca, Países Bajos, Suecia y Reino Unido (Escocia)). En Finlandia, no solo los

proveedores escolares sino las universidades y las empresas privadas pueden solicitar financiación pública para cubrir el coste de actividades de DPC relacionadas con prioridades de la política educativa. En tres países, el coste de la participación de los profesores en cursos de DPC está previsto en el presupuesto escolar (Bulgaria, República Checa y Polonia).

Además de la existencia de cursos gratuitos, en 28 sistemas educativos, los centros también reciben subvenciones de las administraciones públicas para que realicen sus propias actividades de DPC.

Los profesores pueden asistir a actividades de DPC durante su horario laboral en 36 sistemas educativos, normalmente bajo determinadas condiciones (por ejemplo, durante un número limitado de horas, con el consentimiento del director del centro o en ausencia de obligaciones docentes). En 10 de estos sistemas educativos, los centros reciben financiación de las administraciones públicas para cubrir los costes de reposición de los docentes que asisten a actividades de DPC (Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda, Hungría, Países Bajos, Austria, Polonia, Reino Unido (Escocia), la antigua República Yugoslava de Macedonia, Liechtenstein y Noruega).

En la mayoría de los países europeos existen medidas adicionales encaminadas a eliminar las barreras a la participación, como el pago de los costes de desplazamiento, bonificaciones para cubrir otros costes, becas individuales, permisos de estudios y tiempo libre. En 27 sistemas educativos se cubren los gastos de desplazamiento de los docentes, en particular cuando la participación en actividades de DPC es obligatoria. En 16 sistemas educativos, los profesores pueden acceder a financiación extraordinaria para cubrir los costes del DPC (por ejemplo, tasas de matriculación, alojamiento, materiales didácticos) o solicitar una beca. También es posible obtener un permiso de estudios o solicitar tiempo libre en 16 sistemas educativos. Por ejemplo:

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, los profesores de primaria pueden pedir hasta cinco días lectivos por año para formación voluntaria (es decir, además de los días de formación obligatoria). En educación secundaria el tiempo máximo se eleva a tres días lectivos. No existen límites a la formación voluntaria los días en que los profesores no realizan actividades de enseñanza en ninguno de los dos niveles.

En la **República Checa**, los docentes tienen derecho a un permiso remunerado de doce días laborables por año académico para participar en actividades de DPC. Están cubiertos los gastos de desplazamiento y otros gastos de participación en DPC obligatorio.

En **Irlanda**, los profesores de primaria que realizan cursos de verano pueden recibir días adicionales de vacaciones personales.

En **Grecia**, los profesores pueden competir por una beca de estudios y solicitar también un permiso no remunerado (de hasta cuatro años) para realizar estudios de posgrado.

En **España**, las autoridades educativas ofrecen ayuda financiera a los profesores que realizan actividades de formación que no son gratuitas. Además, los docentes pueden solicitar permisos de estudio remunerados o no en las condiciones determinadas por las Comunidades Autónomas.

En **Francia**, los profesores obtienen un crédito de 20 horas por año (*Droit individuel à la formation*) para actividades de formación distintas a las contempladas en el plan de formación de las *Académies (Plan académique de formation)*. Esta formación no puede realizarse en horario lectivo y los docentes pueden solicitar un subsidio de formación que equivale al 50% de su remuneración por horas si la formación se realiza durante las vacaciones. Además, tienen la posibilidad de pedir un permiso de estudios de hasta tres años, recibiendo el 85% de su sueldo durante el primer año.

En **Italia**, los docentes reciben cada año una tarjeta electrónica de 500 EUR que pueden usar para DPC (libros, soportes multimedia, cursos, etc.) y tienen derecho a 150 horas de permiso remunerado.

En **Noruega**, los profesores pueden solicitar una beca de hasta 110.000 NOK para adquirir hasta 30 créditos de DPC u obtener un permiso de hasta el 37,5% de su trabajo a tiempo completo para obtener estos créditos. Además, pueden obtener un permiso de estudio remunerado el día o los días de examen y dos días adicionales antes de cada prueba.

3.3. Apoyo especializado a los docentes en ejercicio

Es esencial que el profesorado cuente con apoyo específico para poder afrontar con eficacia las difíciles circunstancias y cada vez más complejas tareas de los actuales centros educativos. En este apartado se analiza el apoyo que se ofrece a los docentes de toda Europa para hacer frente a los alumnos con dificultades de aprendizaje generales (es decir, aquellas no directamente relacionadas con discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales – véase el Glosario). Asimismo, se examina la ayuda que reciben en relación con sus problemas personales o de salud, sus relaciones interpersonales y su ejercicio profesional.

3.3.1. Apoyo especializado a los profesores de alumnos que tienen dificultades de aprendizaje generales

En todos los países europeos, menos Rumanía y Turquía, la normativa aprobada por las administraciones de rango superior hace referencia a la existencia de especialistas profesionales encargados de apoyar a los profesores de alumnos con dificultades de aprendizaje generales.

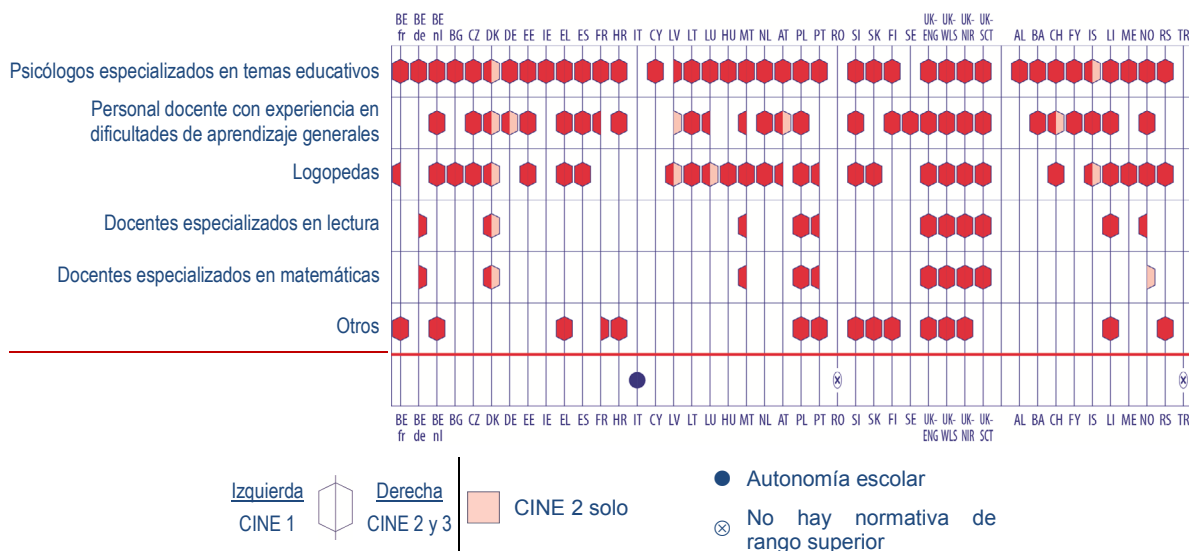
El tipo de apoyo especializado más habitualmente recomendado por las administraciones educativas de rango superior es el que ofrecen los psicólogos que tienen una especialidad en temas educativos. Treinta y nueve sistemas ofrecen este apoyo, habitualmente en todas las etapas educativas (véase el gráfico 3.10). Sin embargo, en Letonia, este tipo de apoyo normalmente solo existe en educación secundaria, mientras que en Dinamarca e Islandia la recomendación oficial hace referencia solo a educación primaria y secundaria inferior.

Los profesores pueden obtener apoyo por parte de personal docente con experiencia en dificultades de aprendizaje generales en 29 sistemas educativos. En ocho países, la recomendación oficial no hace referencia a todas las etapas educativas. En Francia, Luxemburgo y Malta, este apoyo suele ofrecerse solo en educación primaria; en Letonia, solo en educación secundaria inferior; y en Dinamarca, Alemania, Austria y Suiza, la oferta no se extiende a educación secundaria superior.

También en 29 sistemas educativos, el profesorado recibe el apoyo de logopedas. En algunos casos, la recomendación oficial hace referencia solamente a educación primaria (Comunidad francófona de Bélgica, Austria y Portugal), o a primaria y secundaria inferior (Dinamarca, Letonia, Luxemburgo e Islandia).

En conjunto, los docentes cuentan con el apoyo de los tres tipos de especialistas mencionados (psicólogos especializados en temas educativos, personal docente con experiencia en dificultades de aprendizaje generales y logopedas) en 22 sistemas educativos.

Gráfico 3.10: Apoyo especializado al profesorado de alumnos con dificultades de aprendizaje generales en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

El apoyo ofrecido por docentes especializados en lectura y matemáticas es menos habitual y se encuentra a disposición del profesorado de las tres etapas educativas solo en Polonia y el Reino Unido. En Malta y Portugal, los profesores tienen acceso a este tipo de apoyo solamente en primaria, y en la Comunidad germanófona de Bélgica, solo en secundaria. En Dinamarca, las recomendaciones no son de aplicación a educación secundaria superior, donde este tipo de apoyo se concierta a nivel

local. También se ofrece el apoyo de profesorado especializado en lectura en Islandia y, en primaria, en Noruega; y de profesorado especializado en matemáticas en secundaria inferior en Serbia.

En 15 sistemas educativos, los profesores de alumnos con dificultades de aprendizaje generales pueden también recibir el apoyo de otros profesionales, como pedagogos, profesores de idiomas para hablantes de otras lenguas, orientadores del aprendizaje, encargados del control de asistencia, trabajadores sociales o trabajadores de apoyo sanitario.

El apoyo especializado puede prestarse de formas diferentes:

- *Servicio dentro del propio centro:* los especialistas tienen su base en el propio centro (España, Francia, Croacia, Letonia, Austria, Eslovenia, Albania, Bosnia Herzegovina y Serbia). El número de especialistas profesionales puede depender del tamaño del centro y de sus necesidades específicas.
- *Servicio conjunto para un grupo de centros educativos:* los especialistas trabajan en un centro u organización externa responsable de ofrecer este servicio de apoyo a un grupo de centros (Comunidades francófona y germanófona de Bélgica, Irlanda, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Hungría, Malta, Portugal, Eslovaquia y Suiza).
- *Servicio dentro del propio centro y conjunto:* existen ambas formas de apoyo dependiendo del centro y/o del tipo de especialista (Alemania, Estonia, Italia, Lituania, Polonia e Islandia).

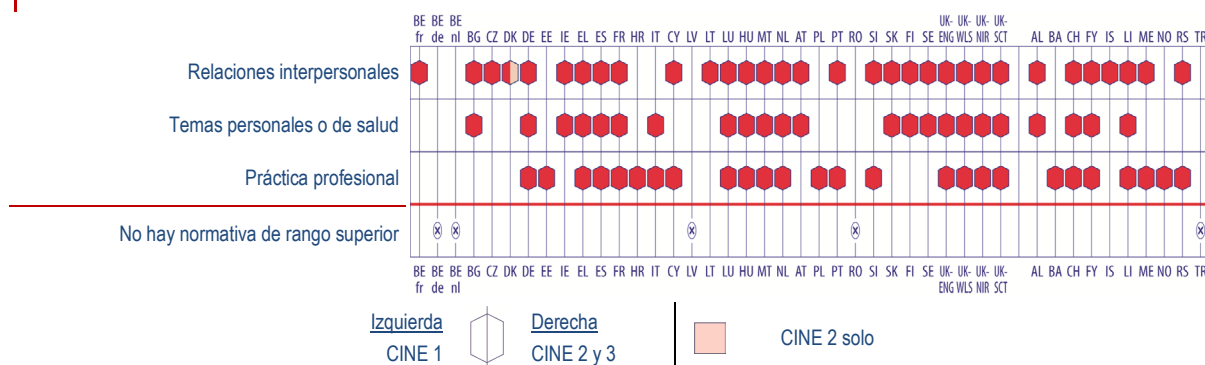
En cinco sistemas educativos, las autoridades locales y los centros son quienes deciden acerca de la organización de este servicio de apoyo (Dinamarca, Países Bajos, Finlandia, Suecia y Noruega). En Italia, la decisión relativa a la posibilidad de ofrecer estos servicios y la forma de hacerlo corresponde a los centros.

3.3.2. Apoyo en relación con asuntos personales y profesionales

En la mayoría de los países europeos, los profesores pueden también obtener apoyo y asesoramiento en relación con cuestiones personales o de salud, para la gestión de relaciones interpersonales o para el desarrollo y mejora de las prácticas profesionales.

El apoyo a la gestión de las relaciones interpersonales, como los conflictos con alumnos, padres y/o compañeros, es el tipo más habitual. Se ofrece a los docentes en 32 sistemas educativos (véase el gráfico 3.11). En 22 de ellos, los profesores también pueden obtener apoyo para asuntos personales relacionados, por ejemplo, con cambios en sus circunstancias personales/familiares o para ayudarles con problemas de salud mental. Lo mismo sucede en Italia. Dependiendo del país, pueden ser las administraciones educativas quienes ofrezcan ambos tipos de apoyo o encargarse de ello la autoridad local o el centro.

Gráfico 3.11: Apoyo prestado en relación con asuntos personales, interpersonales y profesionales en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Relaciones interpersonales: Apoyo a las relaciones en el lugar de trabajo, lo cual incluye los conflictos interpersonales con alumnos, padres y/o compañeros (por ejemplo, problemas disciplinarios con los alumnos).

Temas personales o de salud: Apoyo en relación con asuntos de naturaleza privada (como cambios en las circunstancias personales o familiares) o problemas de salud, incluidos los de tipo mental.

Práctica profesional: Apoyo específico a profesores concretos en relación con el desarrollo y mejora de sus prácticas profesionales (excluyendo las actividades de DPC).

En un grupo de países, las autoridades educativas, bien ofrecen esta asistencia directamente a los docentes que la solicitan (Hungría, Malta y Liechtenstein), bien prestan su apoyo a un servicio general que la ofrece (Irlanda, Francia y Luxemburgo). En España, el servicio se ofrece en algunas Comunidades Autónomas.

En **Francia**, los profesores pueden obtener apoyo específico para asuntos personales y relaciones interpersonales tanto de las *académies* como de la red de prevención, ayuda y seguimiento (*Prévention, Aide et Suivi*), una colaboración entre las administraciones educativas y el sistema del seguro de enfermedad.

En **Irlanda**, la estrategia de salud ocupacional (*Occupational Health Strategy*) es un recurso de apoyo a los empleados destinado a promover la salud en el lugar de trabajo y está compuesto por los servicios de asistencia a los empleados y de salud ocupacional (*Employees Assistance Service* y *Occupational Health Service*). El servicio de asistencia a los empleados ofrece a los docentes y sus familiares acceso inmediato a asesoramiento confidencial y ayuda a afrontar el efecto de problemas personales y relacionados con el trabajo.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, fuera del ámbito de los centros educativos, la organización benéfica *Education Support Partnership* también se dedica a mejorar la salud y bienestar de la totalidad del personal educativo a través de líneas telefónicas de apoyo, recursos online, programas de formación personalizados, campañas e investigaciones.

El segundo grupo está formado por países en los que el apoyo al profesorado para relaciones interpersonales y/o asuntos personales se organiza a escala local o de centro. En la Comunidad francófona de Bélgica, Alemania (en la mayoría de los *Länder*), Suiza e Islandia, este apoyo se ofrece a través de proveedores externos. En Dinamarca (en educación primaria y secundaria inferior), Italia, Reino Unido (Escocia) y la antigua República Yugoslava de Macedonia, los encargados pueden ser el centro o las autoridades locales, dependiendo del municipio. En el resto de los sistemas educativos, el apoyo lo ofrecen en el centro los servicios psicológicos o de asesoramiento (Lituania, Austria, Eslovenia, Albania, Montenegro y Serbia), el director del centro (Bulgaria, Chipre y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)) o miembros del personal encargados de abordar conflictos interpersonales (docentes especialmente formados para ello en la República Checa y equipos interdisciplinarios en Portugal). En Grecia es el centro educativo, con la ayuda de asesores escolares, en su caso, el que apoya al profesorado en sus relaciones interpersonales y asuntos personales, mientras que en los Países Bajos, Finlandia y Suecia los proveedores escolares deben poner a disposición de los profesores un profesional especializado en salud ocupacional que les ayude con sus asuntos personales; dichos proveedores tienen autonomía para decidir cómo organizar el apoyo a las relaciones interpersonales con otros compañeros, alumnos y padres.

Además del apoyo en las relaciones interpersonales y los asuntos personales, los profesores pueden recibir también ayuda para el desarrollo y mejora de sus prácticas profesionales. Este es el caso en 26 sistemas educativos. Este apoyo adopta la forma de orientación y ayuda específica que reciben los docentes para desarrollar destrezas particulares o hacer frente a dificultades específicas. Esto es distinto a la tutoría y el DPC (véanse los apartados 3.1 y 3.2).

En 10 sistemas educativos, el apoyo se ofrece fuera de los centros educativos, a través del ministerio de educación (Luxemburgo y Liechtenstein) o de institutos de formación pedagógica o educativa (Alemania, España, Francia, Hungría, Eslovenia, Bosnia Herzegovina, Suiza y Liechtenstein). En tres de estos países, los docentes también pueden recibir apoyo de sus compañeros en su propio centro (a través de la figura del “profesor principal”, en Hungría, o de grupos de expertos, en Eslovenia y Bosnia Herzegovina).

En **España**, los Equipos de Orientación son servicios multidisciplinares de apoyo al desarrollo de las competencias profesionales de los docentes y su cometido es ayudar a estos a hacer frente a la diversidad y las dificultades de aprendizaje generales en educación primaria. Los centros de educación secundaria suelen contar con sus propios departamentos de orientación. También se ponen recursos educativos a disposición del profesorado a través de los sitios web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIE). Además, varias Comunidades Autónomas han desarrollado sus propios portales con centros de recursos online y redes de docentes.

En los restantes 16 sistemas educativos el servicio se organiza a nivel de centro. En Malta y Portugal se ofrece a un grupo de centros educativos. En los Países Bajos y el Reino Unido (Escocia), los centros disfrutan de autonomía para decidir cómo organizarlo. En otros países, este apoyo se ofrece en el propio centro a través de especialistas profesionales (Estonia, Croacia, Montenegro y Serbia), docentes cualificados (Polonia, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Noruega) o el director del centro (Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)).

En **Italia**, la normativa de rango superior prevé la oferta de apoyo entre iguales en centros educativos y redes escolares a través de especialistas profesionales, docentes cualificados y directores de centros. El Plan Nacional trienal de Educación Digital (*Piano Nazionale Scuola Digitale*), que tiene por finalidad mejorar las competencias digitales de profesores y alumnos, promueve el papel de los “animadores digitales” en los centros.

En **Polonia**, el apoyo al desarrollo de las competencias profesionales del profesorado se ofrece a través de los denominados “asesores metodológicos”, que son responsables de asesorar a los docentes y consejos de profesores en relación con el proceso de aprendizaje, los materiales de apoyo, el contenido curricular, las competencias metodológicas y las nuevas iniciativas en la enseñanza, a través de asesoramiento individualizado, talleres, formación práctica y redes.

CAPÍTULO 4: DESARROLLO PROFESIONAL

En este capítulo se examinan las oportunidades de desarrollo profesional de las que disponen los profesores plenamente cualificados en ejercicio. El desarrollo profesional se estudia aquí atendiendo tanto a la progresión a través de los diversos niveles de la estructura profesional como en términos de la experiencia obtenida mediante la asunción de responsabilidades adicionales. Además, se analiza la oferta de orientación a los docentes para ayudarles a avanzar por el sistema y se examinan los marcos de competencias que sirven para apuntalar la estructura profesional.

Tener buenas perspectivas profesionales puede ser un factor importante para que los docentes mantengan la motivación a lo largo de su carrera, pues los anima a desarrollar las competencias que necesitan para seguir el ritmo de los cambios que experimenta el entorno educativo y continuar ofreciendo una enseñanza de calidad a los alumnos.

En el primer apartado del capítulo se exploran los tipos de estructura profesional que existen en los países europeos, investigando si existe una estructura formal y, en caso afirmativo, el proceso por el que se accede al siguiente nivel.

En el segundo apartado se examinan las oportunidades que tienen los docentes para ampliar su experiencia, así como las diversas funciones y responsabilidades que, además de sus obligaciones docentes, pueden asumir los profesores, como la tutoría, la coordinación de materias o la gestión de las actividades del centro.

En el tercer apartado se analizan las formas de orientación dirigidas a ayudar a los profesores a gestionar su carrera profesional, entendiéndose como tales las medidas de apoyo directamente vinculadas al desarrollo profesional. En el apartado 3.3 se analiza el apoyo pedagógico y psicológico puesto a disposición de los docentes.

Finalmente, para completar el cuadro se analiza si el desarrollo profesional opera dentro de un marco de competencias de carácter oficial, estudiando la forma en que definen las competencias del profesorado las administraciones educativas de rango superior y el modo en que se emplean estas en relación con el avance de los docentes a través de las diferentes fases de su carrera profesional.

4.1. Estructura profesional

La calidad de la enseñanza se reconoce habitualmente como uno de los factores esenciales para conseguir resultados educativos positivos para los alumnos. Por tanto, es importante que los profesores puedan seguir desarrollando y mejorando sus competencias a lo largo de toda su carrera profesional y, sobre todo, que mantengan su motivación. En este sentido cabe considerar varios elementos, como el DPC (véase el apartado 3.2), la existencia de sistemas significativos de evaluación e información (véase el capítulo 5), la colaboración entre profesores y las buenas perspectivas profesionales.

En este apartado se analizan las oportunidades que tienen los docentes plenamente cualificados de avanzar hacia los niveles superiores de la estructura profesional a la vez que mantienen cierta responsabilidad como profesores. Se muestran los sistemas educativos en los que la estructura profesional es plana (con un único nivel) o jerárquica (con múltiples niveles). En el caso de aquellos sistemas que presentan estructuras con múltiples niveles, se explora la relación entre el acceso a un nivel profesional superior y la progresión salarial, así como los requisitos exigidos para el ascenso y el nivel de autoridad en el que se decide este.

Solamente se tiene en cuenta el acceso a puestos en los que el docente continúa teniendo responsabilidades como profesor. Por ejemplo, se excluye el acceso a una jefatura cuya función es meramente administrativa, así como a un puesto administrativo en el que el profesor no dedica parte de su tiempo a la enseñanza.

4.1.1. Tipos de estructura y progresión profesional

Por “estructura profesional” se entiende aquí una vía de progreso reconocida dentro de un trabajo o profesión. Puede tener uno o más niveles:

- En las estructuras profesionales de múltiples niveles, estos se definen habitualmente por medio de un conjunto de competencias y/o responsabilidades. En una estructura de este tipo, los diferentes niveles profesionales se estructuran en torno a los conceptos de complejidad ascendente y mayor responsabilidad. La estructura profesional puede vincularse a una escala salarial, pero esta no constituye su rasgo determinante.
- Las estructuras profesionales en las que hay un solo nivel se denominan aquí “estructuras profesionales únicas”. Pueden contemplar la existencia de una escala salarial, pero esta habitualmente se corresponde con el número de años de servicio y, posiblemente, el rendimiento. Una estructura profesional única puede permitir al docente ampliar su experiencia o asumir tareas o responsabilidades adicionales.

En varios países, el sueldo inicial del profesorado varía en función de su nivel de cualificación en la fase de contratación. Cuando un docente tiene un nivel de cualificación –o, en algunos casos, un número de créditos– superior al mínimo exigido, el sueldo inicial se sitúa por encima del mínimo. Además, mientras se mantiene en ejercicio, puede conseguir un aumento salarial si obtiene una mayor cualificación (por ejemplo, si realiza un doctorado). Sin embargo, estas mejoras no se consideran aquí promociones dentro de una estructura profesional de múltiples niveles.

Igualmente, acceder a otro estatus a través de un tipo diferente de oposición no se considera una promoción.

En **Francia** se organizan principalmente dos oposiciones para el profesorado de educación secundaria general: la *certification* y la *agrégation*. La *agrégation* se reconoce como un nivel superior, con una mayor escala salarial y un número inferior de horas lectivas. Un profesor contratado en virtud de la *certification* puede obtener luego la *agrégation*, pero se trata de un cambio de estatus, no de un nivel profesional.

Estructuras profesionales únicas y de múltiples niveles

En el gráfico se observa que la mitad de los sistemas educativos europeos cuentan con sistemas de promoción basados en una estructura de múltiples niveles, mientras que la otra mitad tiene una estructura profesional única que no permite a los docentes acceder a niveles profesionales superiores. Alemania es el único país en el que existen ambos tipos de estructura profesional; sin embargo, la de múltiples niveles se reserva a los docentes que tienen la cualificación necesaria para enseñar en educación secundaria superior. En la antigua República Yugoslava de Macedonia se ha adoptado recientemente un sistema profesional de múltiples niveles que debería haber sido aplicado a partir de 2016/17. Sin embargo, no lo ha sido todavía debido a limitaciones presupuestarias.

En los sistemas educativos que tienen estructuras profesionales de múltiples niveles existen varios tipos de escalas (véase el anexo 1). Por ejemplo:

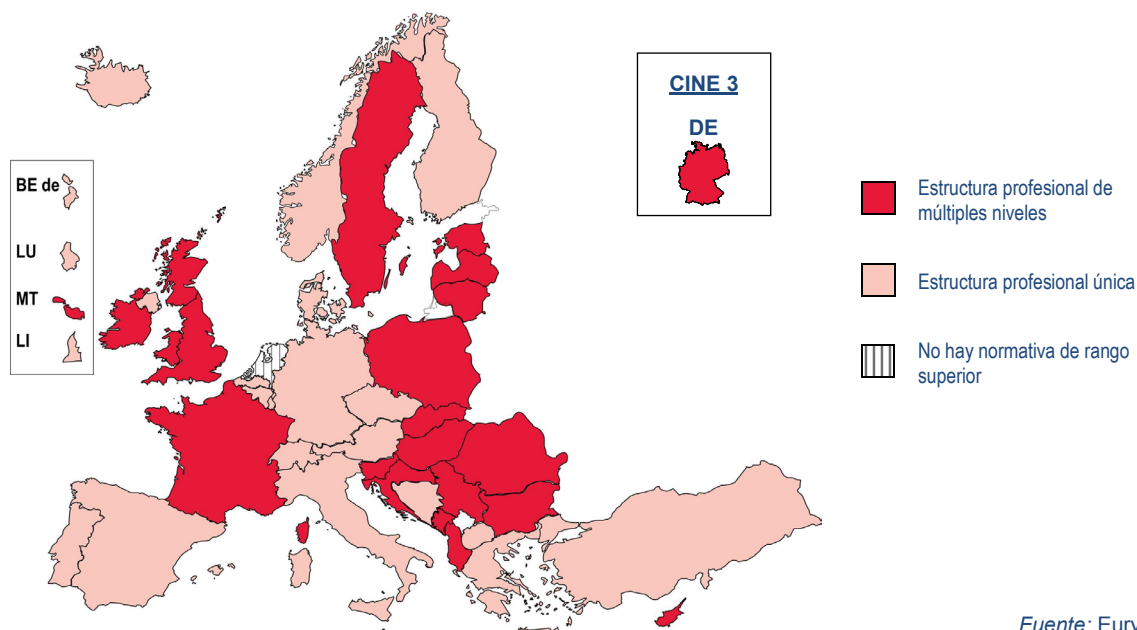
En **Chipre**, los tres niveles profesionales en educación secundaria se corresponden con una progresión en la dirección del centro: 1. “Profesor” (*kathigitis*), 2. “Director adjunto” (*bothos diefthintis*) y 3. “Director adjunto A” (*bothos diefthintis A*).

En **Letonia**, la estructura profesional se basa en cinco “niveles de calidad” (*kvalitātes pakāpe 1-5*). Los profesores deben elegir el “nivel de calidad” en el que les gustaría ser evaluados. Pueden solicitar el acceso a un “nivel de calidad” superior sin haber superado anteriormente los niveles inferiores.

En **Rumanía**, la carrera profesional tiene cuatro niveles diferentes que reflejan la adquisición de una mayor experiencia docente: 1. “profesor principiante” (*profesor debutant*), que ha realizado la FIP y aprobado el primer examen (*titularizare*) de los dos necesarios para considerarse un profesor plenamente cualificado; 2. “profesor” (*profesor cu definitivare în învățământ*); 3. “profesor con nivel docente II” (*profesor gradul II*); y 4. “profesor con nivel docente I” (*profesor gradul I*). El marco de competencias del profesorado define la competencia necesaria para acceder a los dos niveles profesionales superiores.

En **Montenegro**, los niveles profesionales reflejan una evolución en las funciones del docente: 1. “profesor en formación” (*nastavnik pripravnik*), no plenamente cualificado todavía; 2. “profesor” (*nastavnik*); 3. “profesor tutor” (*nastavnik mentor*); 4. “profesor asesor” (*nastavnik savjetnik*); 5. “profesor asesor sénior” (*nastavnik viši savjetnik*). El nivel más alto es el denominado “profesor investigador” (*nastavnik istraživač*), pero este nivel puede alcanzarse sin una progresión gradual, siempre que se satisfagan los criterios exigidos para este nivel.

Gráfico 4.1: Tipos de estructura profesional aplicables a los docentes plenamente cualificados, según lo definido por la administración educativo de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

No se incluye la promoción de los profesores a puestos no docentes (por ejemplo, profesores destinados a órganos encargados de la inspección, investigación o administración educativa).

Se excluyen los cambios provocados por la adquisición de una cualificación/titulación superior tras la contratación o el cambio de estatus tras superar una oposición diferente.

Notas específicas de países

Alemania: En algunos *Länder*, el profesorado de CINE 1 y 2 puede obtener un ascenso dentro de una estructura profesional de dos niveles (A12 y A13). Este tipo de promoción, limitado a algunos *Länder*, no se toma en consideración en este informe.

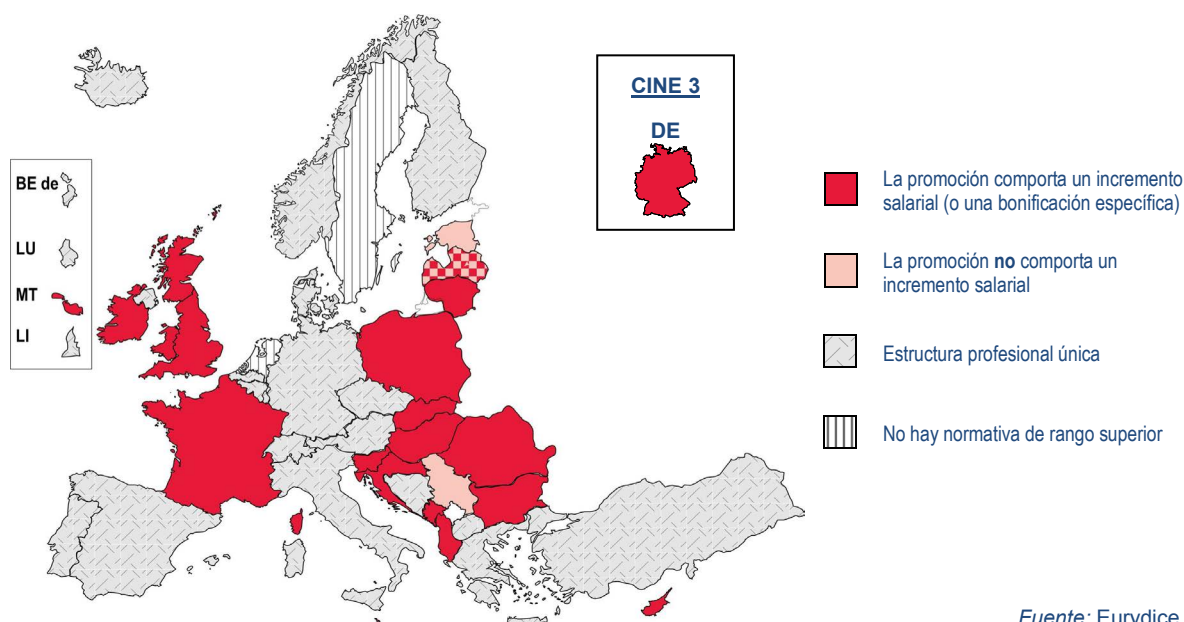
Países Bajos: Los interlocutores sociales determinan el marco de la estructura de múltiples niveles a través de convenios colectivos. Los consejos escolares son responsables de su interpretación y adaptación a nivel escolar.

Progresión profesional y salario

Tal como refleja el gráfico 4.2, la promoción a un nivel superior de una estructura profesional se vincula a un incremento salarial en la mayor parte de los países que cuentan con una estructura profesional de múltiples niveles (el anexo 1 incluye una indicación de los correspondientes incrementos salariales en algunos países). En Irlanda, Francia y Letonia (solo en los niveles profesionales superiores), los docentes que obtienen un ascenso no reciben un sueldo superior sino una bonificación específica sobre su salario, dependiendo de la promoción de que se trate.

Los únicos países en los que la promoción a un nivel superior de la estructura profesional no se corresponde con un incremento salarial son Estonia y Serbia. Sin embargo, en estos países, el acceso a un nivel superior abre la puerta a una mayor variedad de labores (véase el apartado 4.2).

Gráfico 4.2: Relación entre la promoción a un nivel superior de la estructura profesional y el incremento salarial, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Nota aclaratoria

Para más información sobre el nivel del incremento salarial, véase el anexo 1. Estos datos no han sido armonizados y, por tanto, no son comparables entre países.

Notas específicas de países

Letonia: Solo las promociones a los "niveles de calidad" 3 a 5 (*kvalitātes pakāpe*) comportan una bonificación específica.

Suecia: Las promociones suelen suponer un incremento salarial de carácter sustancial.

4.1.2. Requisitos para la promoción y responsables de adoptar las decisiones en las estructuras de múltiples niveles

Requisitos

En el gráfico 4.3 se muestran los requisitos para la promoción a un nivel profesional superior. Se han tomado en consideración seis criterios: una evaluación positiva, la experiencia profesional, la demostración de competencias específicas, el desarrollo profesional específico, las actividades de investigación y la dirección o diseño de cursos de DPC. Los tres primeros se aplican en casi tres cuartas partes de los sistemas educativos que cuentan con una estructura profesional de múltiples niveles.

La evaluación puede formar parte del proceso habitual de valoración del profesorado o realizarse de forma específica con fines de promoción. Sin embargo, la promoción rara vez es decisión del evaluador, excepto en aquellos sistemas educativos en que los directores de centro son responsables a la vez de la decisión relativa a la promoción y de la evaluación.

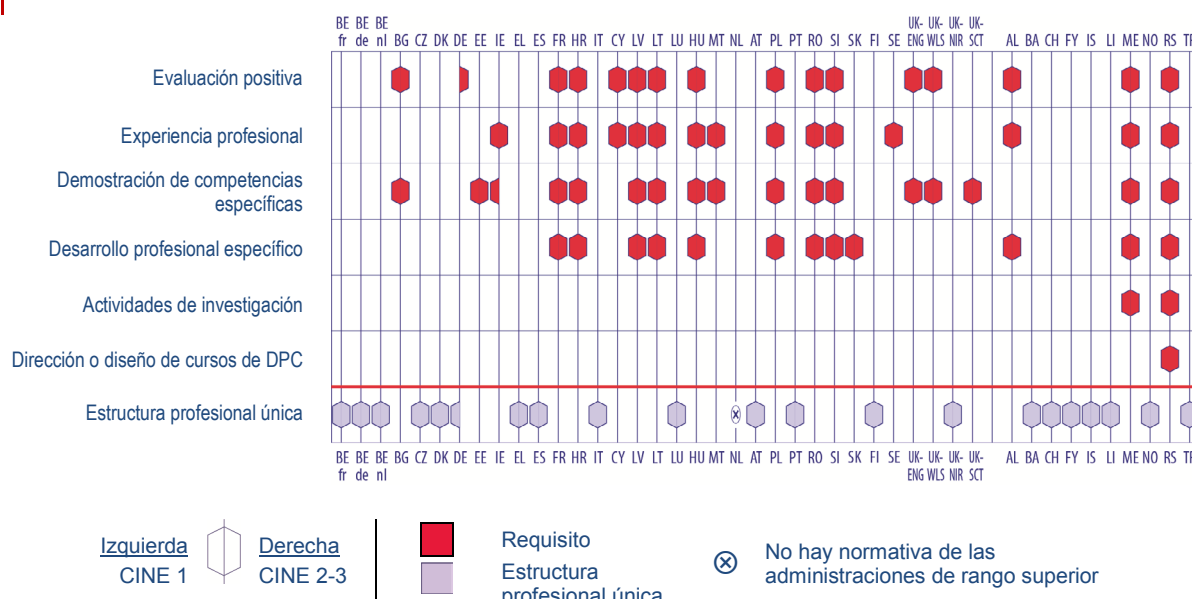
Aunque son muchos los países que tienen en cuenta la experiencia con vistas a la promoción a un nivel superior, Suecia es el único en que este es el único requisito previsto por la administración educativa de rango superior. Los docentes deben tener un número mínimo de años de experiencia profesional. Sin embargo, los directores de centro tienen libertad para determinar la aplicación de criterios de promoción adicionales y pueden promover a un número limitado de profesores.

Pueden demandarse competencias específicas, como la experiencia como experto o formador de docentes. Estas competencias pueden demostrarse por medios diversos: mediante una certificación, una prueba, una evaluación, etc.

El cuarto criterio indicado –el desarrollo profesional específico– lo exigen más de la mitad de los sistemas educativos que tienen una estructura profesional de múltiples niveles. Este requisito se limita en ocasiones a la necesaria participación anual en actividades de DPC (véase el gráfico 3.4).

Los cuatro criterios indicados se exigen en diez de los sistemas educativos cuya estructura profesional tiene múltiples niveles: Francia, Croacia, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Montenegro y Serbia. Estos últimos dos países exigen también la participación en proyectos de investigación y/o la presentación de artículos de investigación/publicaciones en el caso de la promoción a los niveles profesionales superiores. Además, en Serbia también se requiere la dirección o diseño de cursos de DPC para acceder a los dos niveles profesionales superiores.

Gráfico 4.3: Criterios para la promoción de los docentes plenamente cualificados a un nivel superior de la estructura profesional, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

Alemania: Solo afecta a los docentes cualificados para enseñar en CINE 3.

Responsables de la decisión

Tal como muestra el gráfico 4.4, la dirección del centro desempeña un papel en la promoción del personal a un nivel profesional superior en 16 de los sistemas educativos que tienen una estructura profesional de múltiples niveles, siendo la única responsable de la toma de decisiones en relación con este tema en siete de ellos (Bulgaria, Lituania, Países Bajos, Eslovaquia, Suecia y Reino Unido (Inglaterra y Gales)).

La administración educativa de rango superior desempeña un papel en la promoción de los docentes a un nivel profesional superior en 12 de los sistemas educativos que cuentan con múltiples niveles profesionales, ya sea directamente o a través de la participación de otro órgano central, siendo la única responsable de esta cuestión en seis sistemas educativos (Alemania –en el caso de los profesores cualificados para enseñar en educación secundaria superior–, Estonia, Chipre, Hungría, Malta y Rumanía).

En cuatro países, la decisión es adoptada por la administración educativa de rango superior y el órgano de dirección del centro:

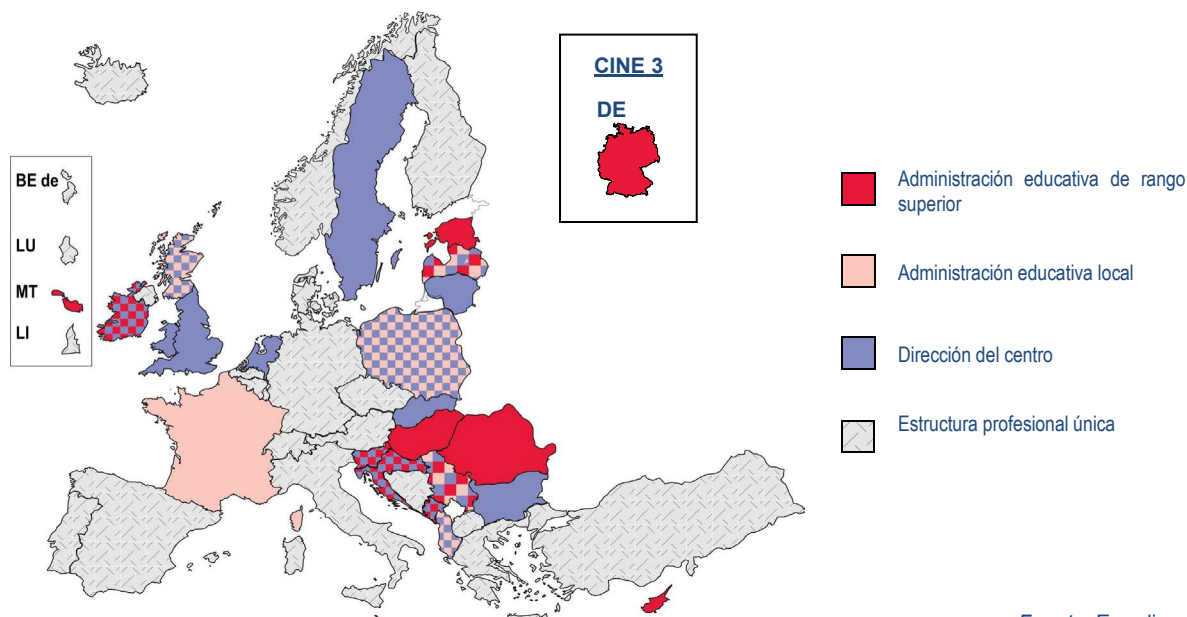
En **Irlanda**, el Departamento de Educación y Competencias asigna plazas de promoción a los centros y el Consejo de Dirección del centro celebra concursos y designa a los beneficiarios.

En **Croacia**, como parte del procedimiento de promoción, los candidatos al puesto de “profesor tutor” (*učitelj/profesor – mentor*) o “profesor asesor” (*učitelj/profesor – savjetnik*) son evaluados por el director del centro y por el experto pedagógico de la Agencia de Formación y Educación del Profesorado, el principal órgano central de garantía de la calidad en educación general.

En **Eslovenia**, el director del centro designa habitualmente candidatos a la promoción ante el Ministerio de Educación tras la valoración de los candidatos a nivel escolar. Los profesores también pueden presentar la solicitud directamente al Ministerio, en cuyo caso son también evaluados por el director y la asamblea de docentes del centro.

En **Montenegro**, el director del centro suele proponer candidatos a la promoción ante una comisión constituida por el Ministerio de Educación. Los propios docentes pueden presentar su solicitud directamente a esta comisión.

Gráfico 4.4: Órganos responsables de la decisión de promover a un docente plenamente cualificado a un nivel superior de la estructura profesional, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

La administración educativa de rango superior puede delegar este proceso de adopción de decisiones a otro órgano central (por ejemplo, el órgano nacional de garantía de la calidad educativa).

Por **dirección del centro** puede entenderse el director de forma individual o el órgano creado para ayudar a gestionar el centro.

Nota específica de país

Francia: El órgano responsable de la decisión es la *académie*, el principal distrito administrativo del Ministerio de Educación.

Hay dos países en que los tres niveles –la administración educativa de rango superior, la de nivel local y el centro– participan en la promoción de un profesor a un nivel superior de la estructura profesional:

En **Letonia**, el director del centro es responsable de la promoción a los “niveles de calidad” 1 a 3, con la aprobación de la autoridad local. Esta, a su vez, es responsable de la promoción al “nivel de calidad” 4, con la aprobación de la administración de rango superior. Esta última es quien decide acerca de las promociones al “nivel de calidad” 5.

En **Serbia**, para promover a un docente a un nivel superior debe consultarse siempre al consejo profesional y pedagógico del centro y al asesor educativo de la autoridad educativa local. La decisión final corresponde al director del centro en el caso de los dos primeros niveles: “asesor pedagógico” (*pedagoški savetnik*) y “asesor pedagógico independiente” (*samostalni pedagoški savetnik*). En el caso de los dos niveles profesionales superiores, “asesor pedagógico superior” (*viši pedagoški savetnik*) y “asesor pedagógico sénior” (*visoki pedagoški savetnik*), la decisión la toma el Instituto de Promoción Educativa, que es el órgano central.

En tres sistemas educativos participan las autoridades locales y la dirección del centro:

En **Polonia**, el nivel de autoridad responsable depende de la fase del proceso de promoción. El director del centro promueve a los docentes a la función de “profesor con contrato” (*nauczyciel kontraktowy*) mientras que es el órgano de dirección del centro quien se encarga de la promoción a la función de “profesor designado” (*nauczyciel mianowany*). El órgano regional responsable de la

supervisión pedagógica (*Kurator Oświaty*) está a cargo de la promoción a la función de “profesor colegiado” (*nauczyciel dyplomowany*).

En el **Reino Unido (Escocia)**, la promoción del profesorado a un nivel superior es responsabilidad de un panel de entrevistas, constituido normalmente por el director del centro y funcionarios de la autoridad local. En el caso de los puestos más altos actualmente se suma con frecuencia a este panel una representación de los padres.

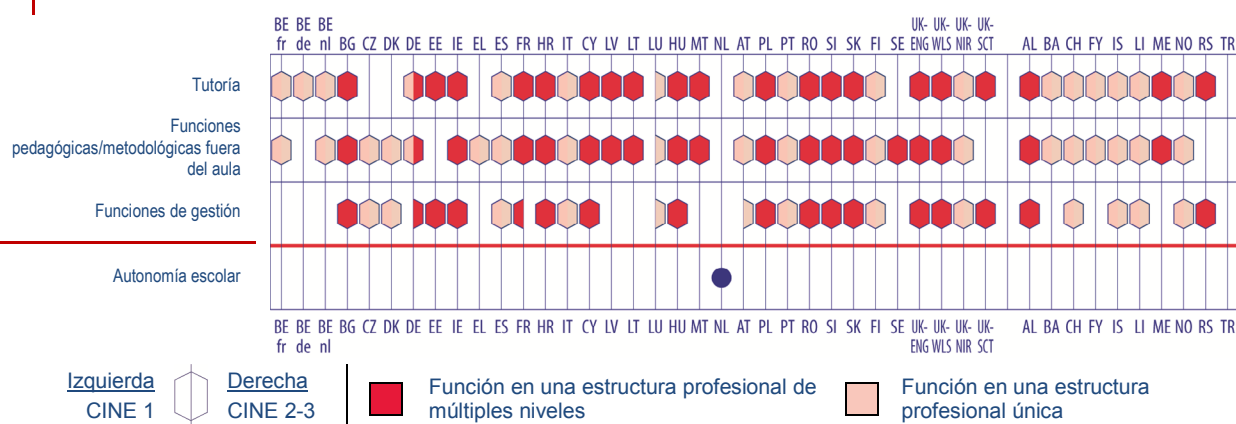
En **Albania**, los directores de los centros pueden promover a los docentes a un nivel profesional superior previa aprobación de la administración educativa local.

En Letonia, Polonia y Serbia, cuanto más alto es el nivel al que conduce la promoción, mayor participación hay de responsables de niveles centrales.

4.2. Funciones y responsabilidades de los docentes

Aparte de enseñar, los docentes pueden asumir funciones y responsabilidades adicionales que pueden ampliar su experiencia y aumentar su motivación. Según se observa en el gráfico 4.5, esto es lo que sucede en todos los sistemas educativos menos Turquía. Estas oportunidades de ampliación de las funciones del profesorado existen tanto en los sistemas que tienen una estructura profesional única como en aquellos en que la que dicha estructura tiene varios niveles.

Gráfico 4.5: Funciones y responsabilidades a disposición de los docentes, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Bélgica (BE nl): Las funciones de gestión solo afectan a los profesores de nivel CINE 1 de centros con no más de 179 alumnos en la región de Flandes, y con no más de 99 alumnos en la región de Bruselas-Capital. En los centros con un número superior de alumnos, quien ejerce estas funciones no participa en la actividad docente.

Alemania: La estructura profesional de múltiples niveles y las funciones de gestión solo afectan a los docentes con cualificación para enseñar en CINE 3.

Francia: Las funciones de gestión solo afectan a los profesores de nivel CINE 1 de centros con no más de 13 clases. En los centros con un mayor número de clases, quien ejerce estas funciones no participa en la actividad docente.

Austria: Las funciones de gestión solo afectan a los profesores de CINE 2-3 de los *Allgemeinbildenden Höheren Schulen*.

Suiza: Las funciones de gestión solo afectan a los profesores de los centros pequeños. En los centros de mayor tamaño, quien ejerce estas funciones no participa en la actividad docente.

En tres cuartas partes de los sistemas educativos, los profesores pueden llegar a ser tutores, particularmente de docentes recién llegados a la profesión. Esto puede realizarse en el marco de programas de iniciación regulados por la administración educativa de rango superior –para más información sobre estos planes, véase el apartado 3.1– o desarrollados a nivel escolar.

En tres de cada cuatro sistemas educativos, los profesores pueden desempeñar funciones pedagógicas o metodológicas fuera del aula. Estas funciones adicionales pueden ser de muy diverso tipo, destacando las relacionadas con los siguientes aspectos:

- materias/currículos: coordinador de materias/currículo, coordinador pedagógico, coordinador de programas, jefe de estudios, coordinador de etapas, asesor escolar, coordinador de TIC,

coordinador de laboratorio de lenguas, coordinador de grupos de trabajo, grupos de expertos o comités, investigador de profesores;

- apoyo a los alumnos: preparador, coordinador de clases de recuperación, coordinador de educación especial, responsable de orientación;
- vida escolar: profesor/tutor de clase, coordinador de proyectos, coordinador de relaciones entre familias y centro educativo;
- FIP/DPC: coordinador de DPC, formador de profesores;
- evaluación: asesor/inspector de otros centros, coordinador de exámenes.

En más de la mitad de los sistemas educativos, los profesores pueden tener responsabilidades de gestión y dedicar parte de su tiempo a la docencia. Por ejemplo, pueden ocupar el cargo de director o subdirector del centro.

En los sistemas educativos que tienen una estructura profesional de múltiples niveles, algunas de las responsabilidades adicionales tienen que ver con niveles profesionales específicos. Por ejemplo:

En **Bulgaria** y **Rumanía**, solo los profesores del más alto nivel profesional –“profesor jefe” (*glaven uchitel*) y “profesor con nivel de enseñanza I” (*profesor gradul I*)– pueden desempeñar la función de tutores de otros docentes.

En **Eslovenia**, para llegar a ocupar el puesto de tutor, un docente debe desempeñar una de dos funciones superiores –“asesor” (*svetovalec*) o “consejero” (*svetnik*)– o haber tenido el nivel profesional de “tutor” (*mentor*) durante al menos cinco años. Uno de los requisitos para que un docente pueda ser nombrado miembro del Comité Nacional para la Evaluación del Conocimiento en los Centros de Educación Básica es que haya obtenido el ascenso a uno de los dos niveles profesionales superiores.

En **Serbia**, un docente debe haber sido promocionado a uno de los dos niveles profesionales superiores –“asesor pedagógico superior” (*viši pedagoški savetnik*) o “asesor pedagógico senior” (*visoki pedagoški savetnik*) – para poder realizar investigaciones en el ámbito educativo a nivel local, regional o nacional.

En **Hungría**, un profesor poseedor de un doctorado puede solicitar la posición de “profesor investigador” (*kutatónár*) durante cinco años. En ese tiempo, su sueldo mínimo será superior al correspondiente a un “profesor principal” (*mester pedagógus*), el nivel más alto de la estructura profesional que no requiere un doctorado.

En varios de los sistemas educativos que cuentan con una estructura profesional única, algunas de las responsabilidades adicionales pueden comportar incentivos económicos específicos. Esto es lo que sucede, por ejemplo, en la Comunidad germanófona de Bélgica, República Checa, España, Italia, Letonia, Austria, Reino Unido (Irlanda del Norte), Bosnia Herzegovina, Islandia y Noruega.

4.3. Orientación profesional para el profesorado en ejercicio

En este apartado se estudia la orientación profesional específicamente dirigida a los docentes en ejercicio, es decir, el apoyo que se presta a los profesores en relación con la gestión y planificación de su progresión dentro de la profesión docente. El concepto incluye la oferta de información, preparación y asesoramiento con vistas al avance profesional. En los sistemas educativos con una estructura profesional plana puede ofrecerse orientación profesional sobre las funciones o responsabilidades generales que pueden tener los docentes o sobre la forma de mejorar su cualificación o su estatus oficial como docentes. No se contempla aquí la orientación que se limita a la oferta de DPC o de apoyo pedagógico o psicológico.

La orientación profesional, tal como se define aquí, es infrecuente en los países europeos (véase el gráfico 4.6). Solo en tres países se exige legalmente en relación con los docentes en ejercicio específicamente:

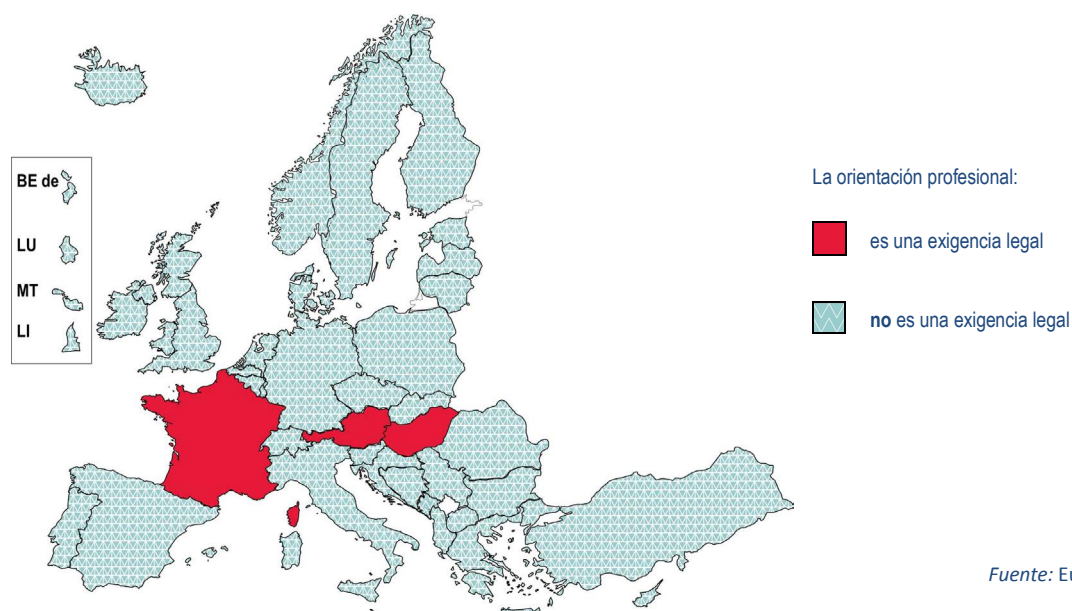
En **Francia**, cada *académie* –el principal distrito administrativo del Ministerio de Educación– cuenta con un servicio específico de orientación profesional compuesto por asesores de movilidad profesional que ofrecen orientación a través de citas individuales. Además, este servicio ofrece información online y a través de folletos. El Ministerio de Educación también proporciona información útil online sobre desarrollo profesional en varios sitios web, como el del propio Ministerio, la plataforma electrónica para docentes –

Espace I-Prof–, o el portal “Hazte profesor” (*Devenir enseignant*) ⁽¹²⁾. Y también los sindicatos de profesores sirven como centros de recursos al ofrecer una variedad de información sobre la profesión docente (aspectos legales, noticias, asesoramiento, etc.).

En **Hungría**, los Centros Educativos Pedagógicos (POK), que son ramas regionales de la administración educativa de rango superior, se encargan de ofrecer orientación y apoyo profesional. En enero de cada año realiza una encuesta de las necesidades de apoyo del profesorado en relación con su progresión en la profesión docente. Partiendo de esta encuesta, los POK asignan consejeros a los docentes que han manifestado sus necesidades a fin de que puedan obtener orientación y apoyo en la preparación de su documentación con vistas a la promoción. Los consejeros son “profesores principales” (*mester pedagógus – szaktanácsadó*) especializados en el apoyo al profesorado y dedican parte de su horario de trabajo a proporcionar orientación profesional y apoyo de DPC a los docentes. Además, la administración educativa organiza cada año talleres de una jornada en la que se ofrece información sobre las posibilidades de promoción del profesorado.

En **Austria** se ofrece orientación profesional a través de servicios de asesoramiento gestionados por las autoridades educativas locales (las provincias). Además, forma parte de la misión de las escuelas de formación del profesorado organizar programas de orientación profesional. El sitio web de asesoramiento profesional del profesorado, apoyado por el Ministerio de Educación, también ofrece información sobre las responsabilidades adicionales que los docentes pueden asumir para ampliar su experiencia ⁽¹³⁾.

Gráfico 4.6: Orientación profesional dirigida a profesores plenamente cualificados en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Nota aclaratoria

No se incluye en el gráfico la orientación profesional dirigida a candidatos a convertirse en profesores o a docentes en ejercicio que desean cambiar de profesión.

No se recoge en el gráfico la orientación profesional no específicamente dirigida a profesores plenamente cualificados en ejercicio.

Notas específicas de países

España: El gráfico muestra la situación a nivel nacional. Navarra ofrece orientación profesional a los docentes en ejercicio.

Eslovenia: En el sitio web del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte ⁽¹⁴⁾ se ofrece información sobre las formas de acceso a un nivel profesional superior.

Suiza: Las universidades que ofrecen FIP o las agencias cantonales proporcionan apoyo a los profesores, y este apoyo puede incluir la orientación profesional.

Liechtenstein: La Oficina de Educación tiene un contrato marco con la Universidad de Formación del Profesorado de Zurich (Suiza) en el que se contempla la oferta de un máximo de 10 horas de apoyo al año. Los servicios que se ofrecen pueden incluir tanto la orientación profesional como el apoyo o preparación pedagógica. Pueden optar a este apoyo tanto los directores de centro como los docentes.

⁽¹²⁾ Véase <http://www.education.gouv.fr/cid23346/preparer-sa-mobilite.html>, <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99161/evoluer-enseigner-autrement-durant-carriere.html> y <http://www.education.gouv.fr/cid2674/i-prof-i-assistant-carriere.html>

⁽¹³⁾ <http://studierende.cct-austria.at/karrieren-im-bildungsbereich>

⁽¹⁴⁾ Véase http://www.mizs.gov.si/si/storitve/izobrazevanje/napredovanje_v_nazive/

4.4. Marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior

En 2013, el Grupo Temático sobre “desarrollo profesional de los profesores” de la Comisión Europea publicó su informe final sobre el desarrollo de las competencias docentes necesarias para obtener mejores resultados de aprendizaje. En dicho informe se reconoce que la enseñanza requiere “combinaciones complejas y dinámicas de conocimientos, destrezas, comprensión, valores y actitudes; su adquisición y desarrollo es una labor que se prolonga durante toda la carrera profesional y exige una práctica reflexiva y deliberada, así como información de alta calidad” (Comisión Europea, 2013a, p. 43). Por tanto, el desarrollo de los profesores se considera un proceso permanente que se inicia con la FIP y se mantiene a lo largo de la carrera profesional del docente. El informe de 2017 del Grupo Temático sobre “centros educativos” de la Comisión Europea subraya las diferentes finalidades que puede tener un marco de competencias: “Si [los marcos de competencias o estándares profesionales de los profesores] ofrecen una oportunidad para el diálogo, en lugar de servir como meras listas mecanizadas de verificación, pueden ayudar a promover la calidad de la profesión docente aumentando la transparencia, ayudando a los profesores a desplegar y desarrollar sus competencias profesionales y promoviendo la capacidad de actuar, el empoderamiento y la responsabilidad de los docentes” (Comisión Europea, 2017, p. 28).

En 2014, el Consejo también animó a los países europeos a promover el desarrollo de “marcos globales de competencias profesionales para los docentes” ⁽¹⁵⁾. En el presente apartado se ofrece una imagen de la situación en los países europeos, investigando el nivel de detalle con el que operan los marcos de competencias actuales y mostrando las formas en que se utilizan. Solo se recogen los marcos de competencias establecidos por las administraciones educativas de rango superior.

4.4.1. Aplicación de marcos de competencias del profesorado

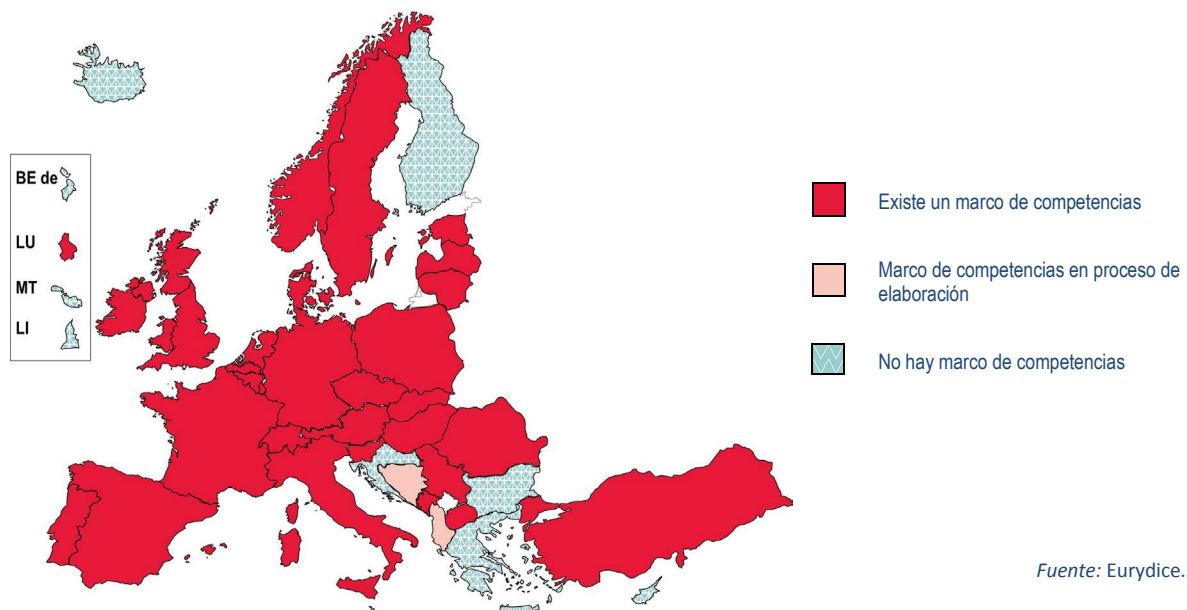
Por “marco de competencias del profesorado” se entiende, en este informe, un conjunto de enunciados acerca de lo que un docente, como profesional, debe conocer, comprender y ser capaz de hacer. Puede plasmarse en cualquier tipo de documento oficial emitido por una administración educativa de rango superior (para una lista de los documentos en cuestión véase el anexo 2). El marco de competencias puede emplearse con diversas finalidades, como la identificación de las necesidades de desarrollo individual y la mejora de las competencias del personal docente en general.

Los marcos de competencias pueden publicarse en el contexto de documentos legislativos (decretos, leyes, etc.), reglamentos (para la FIP o el DPC) o planes nacionales, pero también pueden constituir textos independientes que versan sobre las competencias o estándares profesionales de los docentes. El nivel de detalle que ofrecen estos documentos puede variar al describir los conocimientos, destrezas y competencias que deben adquirir los profesores.

Según se observa en el gráfico 4.7, una amplia mayoría de países cuenta ya con un marco de competencias del profesorado definido por la administración educativa de rango superior. Albania y Bosnia Herzegovina están en proceso de elaboración de uno. Nueve sistemas educativos carecen de un marco de competencias del profesorado y tampoco planean elaborarlo: la Comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria, Grecia, Croacia, Chipre, Malta, Finlandia, Islandia y Liechtenstein.

⁽¹⁵⁾ Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes, OJ C 183, 14.6.2014.

Gráfico 4.7: Marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



4.4.2. Áreas de competencia y nivel de detalle

Todos los marcos de competencia actuales formulados por las administraciones de rango superior definen áreas de competencia. Algunas de estas áreas son comunes a casi todos los marcos estudiados aquí, aunque pueden ser descritos de formas diferentes: se recogen competencias psicopedagógicas, el conocimiento de la materias y enfoques para su enseñanza, la organización del aprendizaje y la evaluación, los enfoques docentes innovadores, la comunicación entre alumnos, la cooperación entre compañeros de profesión y la relación con padres y otros interesados externos.

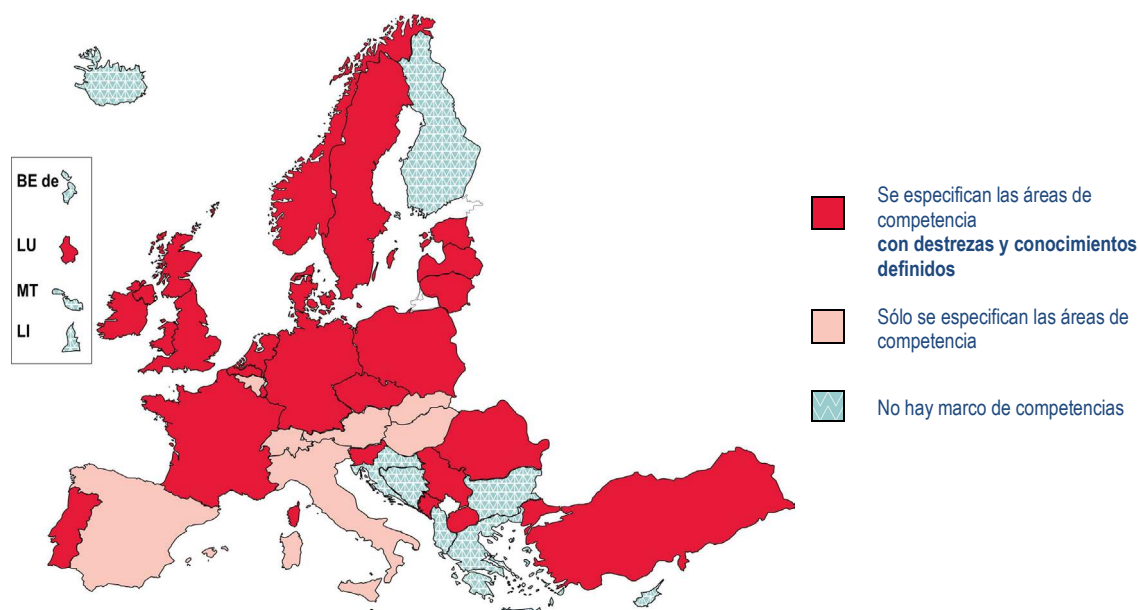
Sin embargo, tal como muestra el gráfico 4.8, el nivel de detalle varía. En siete sistemas educativos, los marcos de competencias indican las áreas de competencia pero no ofrecen detalles acerca de lo que suponen. Esto es lo que sucede en la Comunidad francófona de Bélgica, España, Italia, Hungría, Austria, Eslovaquia y Suiza. Por ejemplo:

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, el marco de competencias del profesorado emitido por la administración de rango superior contempla 13 áreas de competencia como “las relaciones de colaboración eficaz con la institución, los compañeros y los padres”, “el dominio de los enfoques docentes relativos a la materia” “el trabajo en equipo dentro del centro” y “la adopción de un punto de vista crítico e independiente sobre los conocimientos científicos pasados y futuros”. Sin embargo, no se ofrecen detalles sobre los aspectos que cubren estas áreas.

En más de tres cuartas partes de los sistemas educativos que cuentan con un marco de competencias del profesorado dictado por la administración de rango superior, las áreas de competencia también ofrecen una información más detallada de las destrezas específicas requeridas. Por ejemplo:

En los **Países Bajos**, las competencias de los docentes se dividen en siete áreas diferentes. Para cada área se ofrece un objetivo general, así como las destrezas y conocimientos requeridos. Por ejemplo, el *objetivo* del área “competencias en los enfoques relativos a materias y enseñanza” es que el profesor sea capaz de crear un poderoso entorno de aprendizaje de forma moderna, profesional y organizada, de tal forma que el niño pueda adquirir los conocimientos culturales previstos por la sociedad. Una de las cinco *destrezas específicas* mencionadas para esta área de competencia es que “los profesores tengan una imagen clara del nivel de dominio del contenido por parte de los niños y de la forma en que abordan su trabajo”. Uno de los nueve elementos de *conocimiento* y comprensión de la misma área es “saber cómo influye sobre el aprendizaje el control y adquisición de la lengua y conocer cómo tomar esto en consideración en la práctica”.

Gráfico 4.8: Nivel de detalle ofrecido por los marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota específica de país

España: El gráfico refleja la situación a nivel central. La Comunidad Autónoma de Castilla y León enumera áreas de competencia, indicando destrezas por área.

En cuatro sistemas educativos se describen competencias para diferentes etapas:

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, la Decisión sobre el Perfil Profesional de los Docentes describe las competencias exigidas a todos los profesores. Como elemento derivado, la decisión acerca de las competencias básicas del profesorado indica las competencias que todo futuro profesor debe haber adquirido al final de su formación inicial para poder empezar a enseñar.

En **Estonia**, el marco de competencias del profesorado indica las competencias que necesita un “profesor” (*õpetaja*) y especifica las competencias adicionales necesarias para acceder a niveles profesionales superiores. Un “profesor sénior” (*vanemõpetaja*) también debe apoyar el desarrollo de otros docentes y contribuir a elaborar metodología docente en su propia institución. Un “profesor principal” (*meisterõpetaja*) debe participar en el desarrollo de actividades creativas dentro y fuera de la institución y trabajar en estrecha colaboración con una universidad. Obsérvese que los niveles profesionales “profesor” (*õpetaja*) y “profesor sénior” (*vanemõpetaja*) se clasifican como nivel 7 del MEC, mientras que “profesor principal” (*meisterõpetaja*) se clasifica como nivel 8 del MEC.

En **Letonia**, el marco de competencias del profesorado, que acompaña al “procedimiento de evaluación de la calidad de la actividad profesional del profesorado” especifica las competencias requeridas por cada uno de los cinco “niveles de calidad” (*Kvalitātes pakāpes*). Por ejemplo, los docentes del “nivel de calidad 4”, además de dominar las competencias de los tres primeros “niveles de calidad”, deben participar activamente en la implementación del plan municipal de desarrollo escolar y en la transmisión de su experiencia metodológica. En el “nivel de calidad 5”, los docentes deben además tener un papel activo en la estrategia de desarrollo de la educación nacional y transmitir su experiencia a otros de forma metódica y explícita.

En el **Reino Unido**, los *Standards for Registration* del *General Teaching Council* de **Escocia** definen dos niveles diferentes de logros para cada competencia: el *Standard for Provisional Registration* establece el nivel necesario para inscribirse provisionalmente como profesor y el *Standard for Full Registration* establece el nivel necesario para registrarse con pleno derecho al final del periodo de prueba.

4.4.3. Usos diferentes de los marcos de competencias del profesorado

Aunque hayan sido elaborados inicialmente con un fin específico, como la acreditación de programas de FIP, los marcos de competencias del profesorado pueden tener un uso más general. Pueden emplearse como herramienta de referencia para diferentes interesados: los responsables de la toma

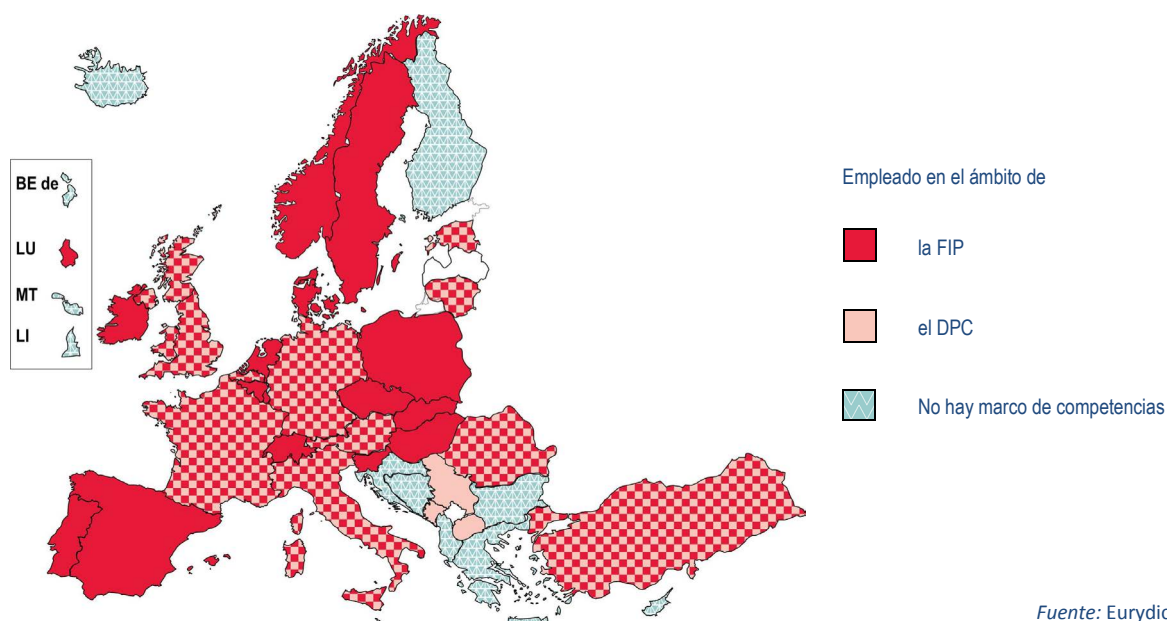
de decisiones en el ámbito educativo, las instituciones que imparten formación inicial al profesorado, los proveedores de DPC, los tutores y evaluadores y los docentes futuros y en ejercicio. El marco de competencia debe ser también una herramienta de referencia para las diversas etapas de desarrollo del docente.

En el anexo 3 se ofrece información sobre los diferentes usos de los marcos de competencias del profesorado, de acuerdo con nueve criterios diferentes organizados en cuatro categorías:

1. FIP: definición de los resultados de aprendizaje necesarios al final de la FIP.
2. Acceso a la profesión: criterios de acreditación/licencia del profesorado, criterios de selección/contratación, evaluación de las competencias de los docentes al final de la fase de iniciación.
3. DPC: desarrollo de programas de DPC, preparación de los planes de DPC de docentes concretos.
4. Otros: criterios de evaluación del profesorado, promoción de los docentes, procedimientos disciplinarios o en caso de falta grave.

En el gráfico 4.9 se indica el uso de los marcos de competencias del profesorado para la FIP, de un lado, y con fines relacionados con el DPC, del otro, todo ello con la finalidad de mostrar si se usan como elemento de referencia a lo largo de la carrera profesional de los profesores o si su uso se limita a una fase concreta.

Gráfico 4.9: Uso de los marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Nota aclaratoria

Para más información sobre los diferentes usos otorgados a los marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, véase el cuadro que aparece en el anexo 3.

FIP, de acuerdo con el anexo 3, significa que los marcos de competencias se emplean para definir los resultados de aprendizaje que deben haberse adquirido al final de la FIP.

DPC, de acuerdo con el anexo 3, significa que los marcos de competencias se emplean en uno de los dos procedimientos siguientes: la “elaboración de programas de DPC” y/o la “preparación de planes de DPC para docentes específicos”

Notas específicas de países

España: El gráfico refleja la situación a nivel central. La Comunidad Autónoma de Castilla y León menciona el uso del marco de competencias del profesorado para el DPC.

Letonia: El marco de competencias del profesorado no se emplea ni para la FIP ni para el DPC.

Más de un tercio de los sistemas educativos que cuentan con marcos de competencias del profesorado los utilizan a lo largo de toda la carrera profesional de los docentes, es decir, tanto para la FIP como para el DPC. Este es el caso en Bélgica (Comunidad flamenca), Alemania, Estonia, Francia, Italia, Lituania, Austria, Rumanía, Reino Unido (las cuatro jurisdicciones) y Turquía.

Casi la mitad de los sistemas educativos que tienen marcos de competencias del profesorado los usan para la fase inicial, no para el DPC. Es el caso de Bélgica (Comunidad francófona), República Checa, Dinamarca, Irlanda, España, Luxemburgo, Hungría, Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Suiza y Noruega.

En tres países se emplean en relación con el DPC pero no con la FIP (la antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Serbia).

Los marcos de competencias del profesorado pueden utilizarse también con otros fines, como la progresión profesional, la evaluación y las medidas disciplinarias. Por ejemplo:

En **Estonia**, el marco de competencias del profesorado, llamado Estándares Profesionales del Profesorado, se usa en relación con el acceso de los docentes a un nivel profesional superior.

En **Francia**, en la evaluación de los docentes se debe tomar en consideración el marco de competencias del profesorado.

En el **Reino Unido (Escocia)**, siempre que se abre un procedimiento disciplinario contra un docente o se sospecha que este ha cometido una falta grave, se le evalúa en virtud de un conjunto de normas previstas en el código de profesionalidad y conducta (*Code of Professionalism and Conduct*) del General Teaching Council for Scotland.

CAPÍTULO 5: EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

La evaluación del profesorado es un proceso que tiene por objeto valorar el rendimiento individual de los docentes y garantizar que disponen de las destrezas necesarias para llevar a cabo su actividad con eficacia. Además de examinar el desempeño de sus funciones en el aula, la evaluación puede incluir una valoración de la aportación del docente a los objetivos generales del centro en el que trabaja. Habitualmente, la evaluación del profesorado se realiza de forma separada de otros procesos de garantía de la calidad, como la evaluación del centro, aunque puede producirse en el contexto de dichos procesos. Los encargados de realizarla pueden ser evaluadores del propio centro, aunque también es posible la participación de evaluadores externos. Puede basarse en marcos establecidos por las administraciones responsables de educación o seguir procedimientos desarrollados a nivel escolar y acordados entre el director del centro y los docentes. Los métodos y enfoques empleados pueden variar y emplear información procedente de fuentes diversas, como las observaciones en el aula o las encuestas con familias y/o alumnos.

En este capítulo se analiza cómo se realiza la evaluación del profesorado en Europa. Se divide en dos apartados:

La primera parte del capítulo se centra en la estructura y ámbito de aplicación del sistema de evaluación y recoge la existencia de normativa, la labor de supervisión desempeñada por las administraciones de rango superior, el alcance y objetivos de la evaluación y su contribución a la definición de las necesidades de desarrollo profesional o a la gestión del bajo rendimiento. Finalmente, se analiza qué docentes deben someterse a la evaluación.

En el segundo apartado se examina su implantación práctica, definiendo quién se encarga de evaluar a los docentes, qué marcos, métodos e instrumentos se emplean y si existen sistemas de calificación del profesorado.

En el capítulo se realiza una distinción general entre la evaluación de los nuevos docentes y la evaluación de los que se encuentran ya en ejercicio. En el primer apartado se estudian ambos aspectos por separado para poder captar mejor sus elementos estructurales. Sin embargo, en el segundo apartado del capítulo se examinan ambos aspectos conjuntamente, aunque señalándose las diferencias, en su caso. No se recoge en este capítulo la evaluación realizada solamente en circunstancias excepcionales, como en casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

5.1. Estructura y alcance del sistema de evaluación del profesorado

La evaluación del profesorado puede tener diferentes finalidades y emplearse de muchas formas: puede tener naturaleza formativa o sumativa o, como suele ser habitual, una mezcla de ambas; puede aplicarse a los profesores noveles, a los que están ya en ejercicio, o a ambos; además, puede vincularse a necesidades de promoción y desarrollo profesional o puede ser una forma de ofrecer a los docentes información acerca de su rendimiento.

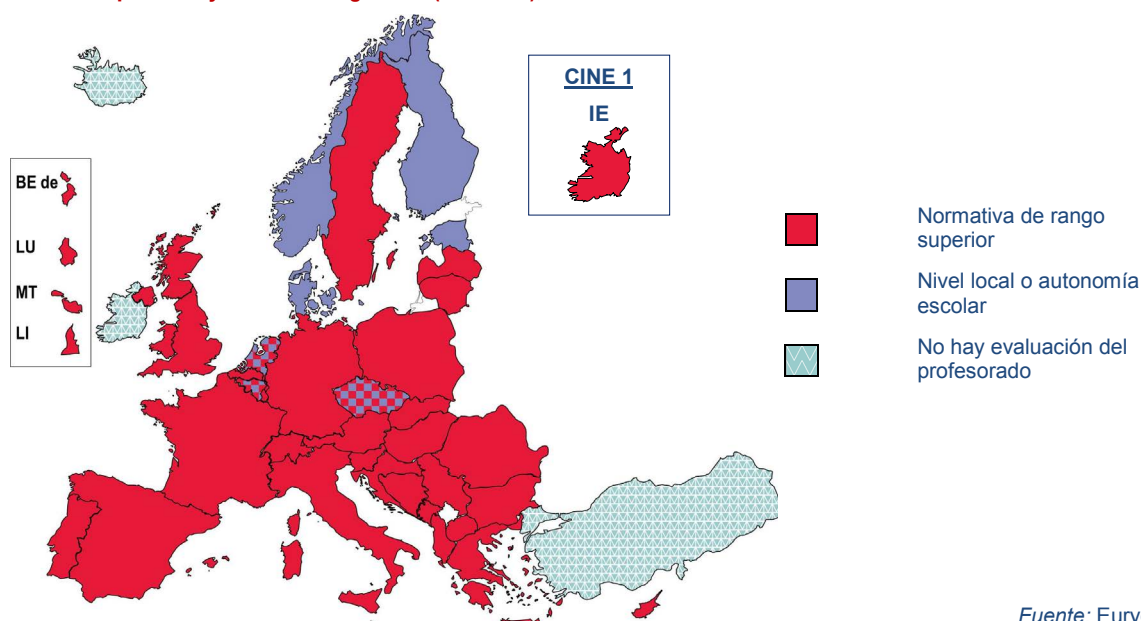
En este apartado se analiza la estructura y alcance de la evaluación del profesorado. En primer lugar, se ofrece una perspectiva general del marco normativo, distinguiendo los países que cuentan con normativa de rango superior de aquellos en los que la evaluación del profesorado se deja en manos de la administración local o los centros y de aquellos en los que no existe en absoluto. Además, se examina si la administración de rango superior realiza actividades de supervisión con el objeto de determinar la calidad de los sistemas de evaluación. En segundo lugar, se analiza cómo se aplica la evaluación, distinguiendo dos grupos de docentes: aquellos que acceden a la profesión por primera vez y aquellos que se encuentran ya en ejercicio. En el primer caso se estudia la evaluación realizada al final del periodo de prueba o programa de iniciación; en el segundo, se analizan todas las formas de evaluación del profesorado en ejercicio. Además, se examinan los objetivos y resultados de la evaluación de este segundo grupo de docentes: si su único propósito es proporcionar información a los docentes sobre su rendimiento o si tiene otras finalidades como valorar si los profesores se encuentran preparados para una promoción. Finalmente, se abordan otros aspectos como la contribución del proceso de evaluación a la identificación de las necesidades de desarrollo profesional o a la gestión del bajo rendimiento.

5.1.1. Regulación y supervisión

Niveles de la administración implicados

La evaluación del profesorado es una práctica habitual en la inmensa mayoría de los países europeos. Según se observa en el gráfico 5.1, son 33 los sistemas educativos en que la administración de rango superior contempla esta práctica. En estos países, la normativa de nivel superior suele ofrecer un marco general para su implementación práctica. En cuatro países (Dinamarca, Estonia, Finlandia y Noruega), las administraciones educativas de rango superior no participan, y los centros y autoridades locales que se encargan de ella tienen plena autonomía para decidir si el profesorado debe ser objeto de evaluación y cuándo y cómo debe producirse esta.

Gráfico 5.1: Niveles de la administración implicados en la regulación de la evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Notas específicas de países

Alemania: Las administraciones de rango superior responsables de la evaluación del profesorado son los *Länder*.

Suiza: Las administraciones de rango superior competentes para evaluar a los docentes son los cantones. La evaluación se contempla en la mayoría de ellos.

Turquía: La inspección puede evaluar la competencia y trabajo de cada docente y ofrecerle información al respecto dentro del marco de la evaluación del centro. Sin embargo, esto no se encuentra regulado y se deja a criterio de los inspectores.

Tres sistemas educativos cuentan con sistemas híbridos en virtud de los cuales existe cierta intervención por parte de la administración de rango superior pero los centros gozan de un gran nivel de autonomía. En la Comunidad francófona de Bélgica, la evaluación del profesorado no está regulada como proceso independiente, sino que puede realizarla la inspección, dentro del marco de la auditoría del centro, o el director del centro, como parte del proceso de autoevaluación de este. En este último caso, cuando no existe un marco o normativa específica al respecto, la implementación se deja en manos del director. En la República Checa y los Países Bajos, la legislación exige que se evalúe a los docentes, pero no ofrece orientación alguna acerca de cuándo y cómo hacerlo.

En la **República Checa**, el código nacional de trabajo, también aplicable a los docentes, exige que los empleadores evalúen a los empleados. Los directores de los centros, como empleadores, tienen la obligación de evaluar la calidad de los docentes, pero gozan de plena autonomía para determinar el modo en que debe realizarse dicha evaluación.

En los **Países Bajos**, la normativa de ámbito nacional especifica que los centros deben realizar regularmente entrevistas con los docentes con el fin de analizar su rendimiento. Dichas entrevistas deben tener lugar cada cuatro años en educación primaria y cada tres en secundaria. Sin embargo, la decisión relativa a su implementación se deja en manos de los centros.

Solamente Irlanda (en educación secundaria), Islandia y Turquía carecen de normativa sobre la evaluación sistemática del profesorado.

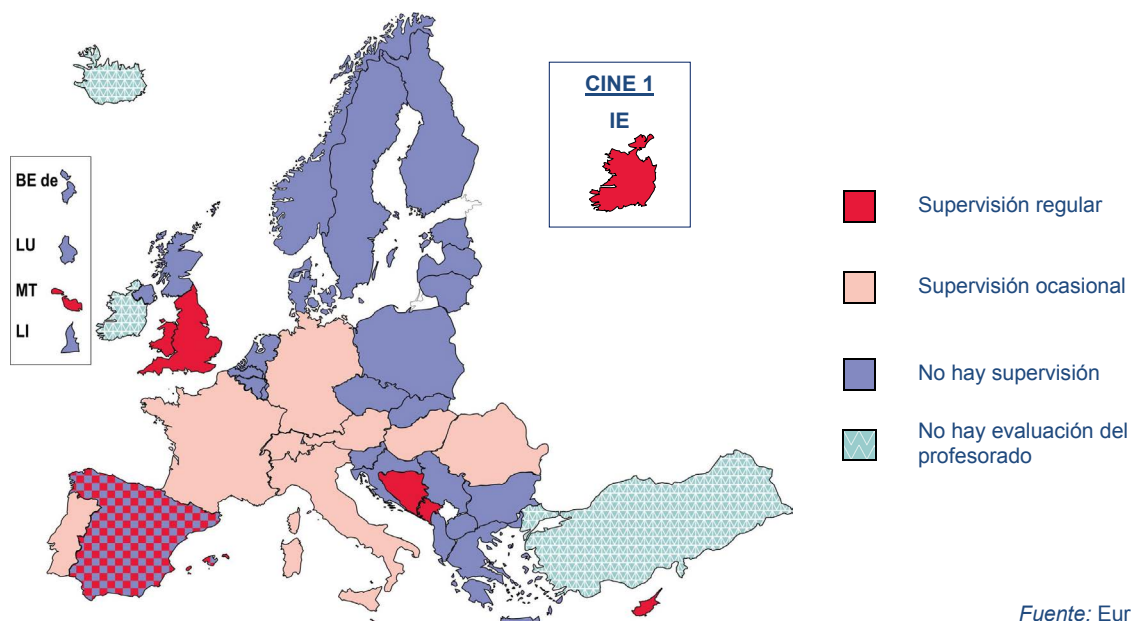
En **Irlanda**, el Teaching Council es responsable de regular la profesión docente en educación primaria, lo cual incluye a los profesores que acaban de obtener su cualificación y se encuentran en fase de iniciación o prueba. En todas las etapas educativas (CINE 1, 2 y 3), los docentes en ejercicio solo pueden ser evaluados en casos excepcionales. En tal caso, la evaluación la realiza la inspección previa solicitud del consejo escolar.

Supervisión del sistema

La supervisión del sistema de evaluación del profesorado tiene por objeto valorar su calidad y consistencia. Suele llevar aparejado un análisis de los resultados, lo cual incluye los comentarios positivos o negativos realizados por las personas directa o indirectamente implicadas, y de otros datos cuantitativos o cualitativos. Aunque la evaluación de los docentes se encuentra regulada en la inmensa mayoría de los sistemas educativos, las administraciones de rango superior rara vez supervisan los resultados. En aquellos casos en que la evaluación corresponde a la administración local o el centro, esto nunca ocurre.

En el gráfico 5.2 se observa que menos de la mitad de los sistemas educativos europeos cuentan con alguna forma de supervisión. Ocho sistemas comunican la existencia de mecanismos de supervisión regulares, mientras que en otros ocho esta solo se realiza ocasionalmente.

Gráfico 5.2: Supervisión del sistema de evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3) por parte de la administración educativa de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Notas específicas de países

Alemania: La normativa varía en función del *Land*.

Italia: Se realiza una supervisión cada tres años tras la introducción de la evaluación del profesorado en ejercicio como parte de la reforma escolar.

España: Las Comunidades Autónomas de Castilla-La Mancha, Navarra y Cantabria supervisan con regularidad el sistema de evaluación.

Letonia: Solo se recogen datos estadísticos de los resultados de la evaluación, sin análisis posterior.

En ocasiones, la administración educativa de rango superior no realiza ella misma las actividades de supervisión, sino que delega esta tarea a otros órganos como la inspección (por ejemplo, en Francia y Chipre) o la agencia de garantía de calidad (por ejemplo, en Rumanía y Bosnia Herzegovina).

En **Portugal**, la reforma de 2008 que introdujo la evaluación del profesorado fue muy criticada por los sindicatos de profesores. Como consecuencia se creó un comité nacional de investigación encargado de supervisar regularmente la calidad del sistema de evaluación. El consejo fue abolido en 2012, pero las actividades de supervisión continúan a través de contratistas externos, que las realizan en nombre de la administración educativa de rango superior.

En algunos sistemas, aunque la administración de rango superior no realiza labores de supervisión, la normativa prevé alguna forma de garantía de calidad.

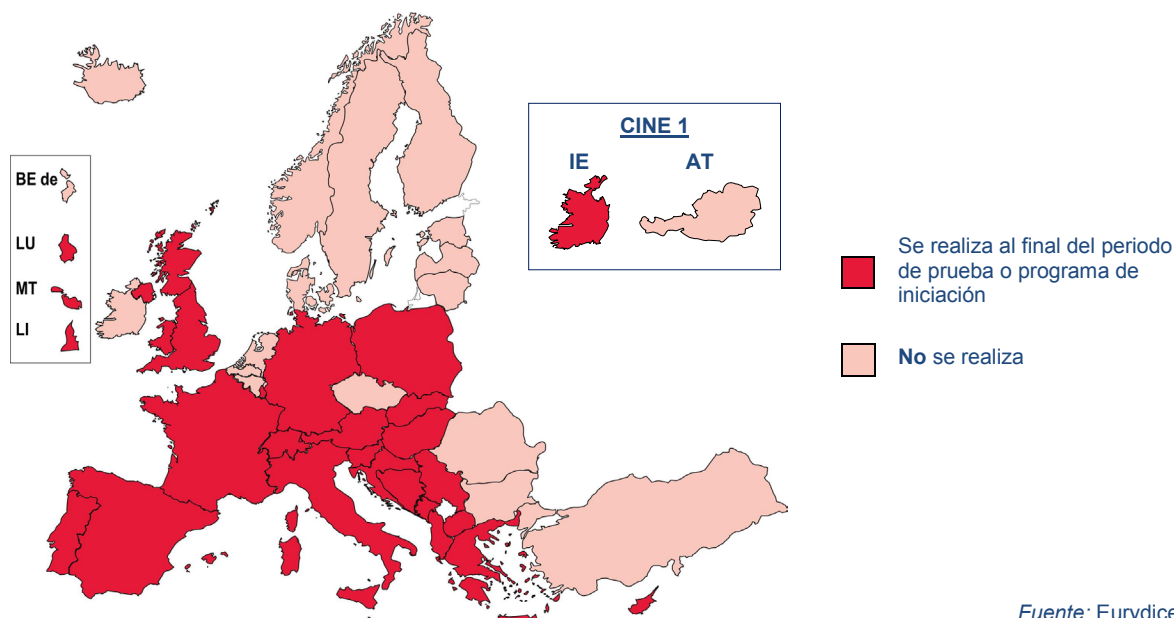
En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, cada Board of Governors debe contar con procedimientos y procesos de supervisión y evaluación del funcionamiento y eficacia del sistema de evaluación.

En **Escocia**, el General Teaching Council for Scotland, responsable de inscribir a los docentes, certifica el sistema de examen y desarrollo profesional empleado por las administraciones locales para evaluar al profesorado.

5.1.2. Evaluación de los nuevos docentes

La evaluación puede producirse en diferentes momentos de la vida profesional de los docentes: al principio mismo de su vida laboral, cuando han realizado el programa de iniciación; a intervalos regulares, en el caso de los profesores en ejercicio; o en momentos específicos de su carrera profesional. El análisis de los sistemas educativos europeos muestra que es práctica muy habitual evaluar a los nuevos docentes al final de su periodo de prueba o programa de iniciación. Tal como se observa en el gráfico 5.3, los nuevos profesores son evaluados en este momento de su carrera profesional en casi dos tercios de los países europeos.

Gráfico 5.3: Evaluación de los nuevos docentes en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Bélgica (BE nl): La evaluación del profesorado tienen lugar de forma regular en el caso de todos los docentes que trabajan al menos 104 días por año escolar. Los profesores noveles siempre suscriben un contrato temporal, y una evaluación negativa durante este periodo puede suponer que el docente no tenga la posibilidad de optar a un contrato permanente o llevar incluso al despido.

Austria: Solo los docentes que trabajan en los *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (CINE 2-3) son objeto de evaluación al final del programa de iniciación.

En esta fase, la evaluación tiene por objeto garantizar que los nuevos docentes han adquirido las destrezas prácticas necesarias para trabajar independientemente y que han tenido experiencia suficiente en un entorno escolar.

Sin embargo, este objetivo se aborda de formas diferentes en Europa. En muchos países, el proceso es gestionado principalmente por los propios centros, tal como se describe en el apartado 5.2.1. En otros, forma parte de procedimientos altamente regulados que adoptan la forma de un examen nacional o estatal o contribuye a un proceso gestionado por consejos de educación u otros órganos que reconocen formalmente la capacidad del docente para enseñar. Tal como se ha señalado en el capítulo 2, apartado 2.1, algunos países exigen a los docentes que demuestren sus competencias profesionales antes de considerarlos plenamente cualificados y, en ese contexto, la evaluación al final del programa de iniciación o del periodo de prueba puede proporcionar información a los responsables.

En **Eslovenia**, donde los profesores en prácticas realizan el examen profesional estatal organizado por el Ministerio de Educación, los solicitantes deben haber completado al menos cinco presentaciones docentes, evaluadas por el tutor y el director del centro en el que se realizó el programa de iniciación. Cabe destacar que los directores pueden designar un comité compuesto por tres profesores para evaluar a los docentes nuevos en el centro al final de su periodo de prueba. Este último sistema, no obstante, es diferente del primero, que se limita a los profesores noveles.

En el **Reino Unido (Escocia)**, aquellos docentes que se encuentran en el periodo de prueba tienen que conseguir que su perfil sea aprobado a nivel escolar por el director del centro. El perfil se remite entonces al General Teaching Council for Scotland y, posteriormente, el docente puede inscribirse para enseñar en Escocia.

En **Montenegro**, una comisión específica examina a los candidatos también sobre la base del informe presentado por el tutor del profesor en prácticas.

En dos países (Rumanía y Suecia), aunque se exige demostrar que se poseen competencias profesionales (véase el gráfico 2.1), no se produce evaluación alguna al final del programa de iniciación o del periodo de prueba.

5.1.3. Evaluación de los docentes en ejercicio

Por “evaluación de los docentes en ejercicio” se entiende aquí cualquier forma de evaluación de los profesores una vez que han sido confirmados en la profesión. En este apartado se examinan los siguientes aspectos:

- El alcance de la evaluación del profesorado en ejercicio en Europa y la frecuencia con la que se produce.
- Los objetivos y resultados de la evaluación: la entrega de información a los docentes sobre su rendimiento, la posible entrega de una bonificación u otra gratificación, la determinación acerca de su posible progresión salarial y la evaluación de la posibilidad de promoción.
- La relación entre la evaluación y las necesidades de desarrollo profesional.
- La relación entre la evaluación y la gestión del bajo rendimiento.
- La cobertura de la evaluación: si se aplica a todos los docentes en ejercicio o si depende del contrato de empleo o de las condiciones de servicio del profesorado.

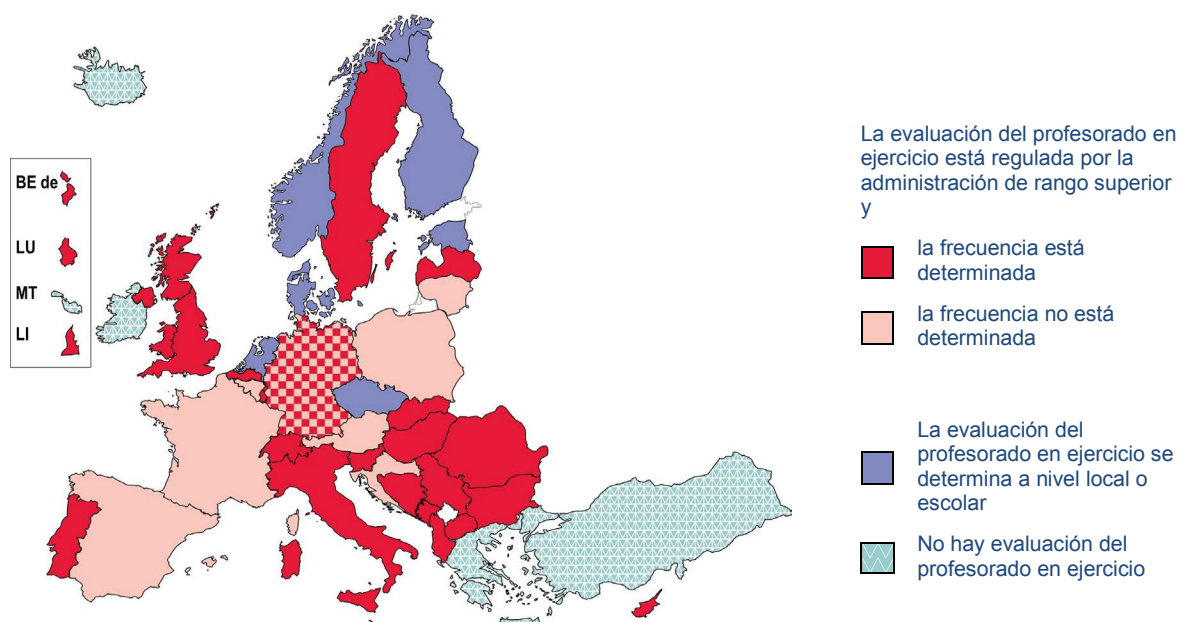
Alcance y frecuencia

La evaluación del profesorado que se encuentra en ejercicio se practica de forma generalizada en toda Europa. Tal como refleja el gráfico 5.4, en 32 sistemas educativos se encuentra regulada por la administración educativa de rango superior, y en 24 de estos países se realiza de forma regular. En Alemania, algunos *Länder* han fijado la frecuencia de la evaluación, otros no. En seis sistemas educativos, los procedimientos –incluida la frecuencia– de la evaluación de los docentes en ejercicio

se determina a nivel local o escolar. En dos de estos países (República Checa y Países Bajos), la administración de rango superior exige que se realice algún tipo de evaluación, mientras que en los otros cuatro no existe esta exigencia. Los únicos países donde no se evalúa a los profesores en ejercicio son Irlanda, Grecia, Malta, Islandia y Turquía.

En los 24 sistemas educativos en los que la evaluación se produce a intervalos regulares, el periodo entre una evaluación y otra varía. En nueve sistemas educativos constituye un ejercicio anual, mientras que en otros seis se trata de una actividad cíclica que se lleva a cabo cada tres o cinco años, dependiendo del país.

Gráfico 5.4: Alcance y frecuencia de la evaluación de los docentes en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Frecuencia

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Años	(-)	1, 2 or 3	4	4	(-)	(-)	:	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	1	12*; 10**
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Años	5	(-)	12 ; 20	3 - 5	(-)	(-)	(-)	(-)	4	1-4	1	1	(-)	1	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Años	1	1	1	1-5		1	2-4	1-4	(-)	5	1-4	1	(-)	5	(-)

* CINE 1; ** CINE 2 y 3

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Notas específicas de países

Grecia: Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

Portugal: Los docentes con contrato temporal se someten a una evaluación anual. Los que tienen un contrato indefinido son evaluados cada cuatro años.

Eslovenia: La frecuencia corresponde a las evaluaciones regulares.

Liechtenstein: Se evalúa a los docentes por primera vez en el tercer año de ejercicio profesional y, posteriormente, cada cinco años.

Serbia: La frecuencia corresponde a los procesos de autoevaluación y evaluación externa, según los cuales al menos el 40% de los docentes de cada centro debe someterse a una evaluación cada cinco años. La frecuencia de otros procesos de evaluación la deciden a nivel local las administraciones educativas.

En Chipre y Luxemburgo se evalúa al profesorado con menos frecuencia, aunque el marco de evaluación establece los años específicos de ejercicio en los que esta debe tener lugar.

En **Chipre**, los docentes que tienen un empleo permanente (los funcionarios públicos) se evalúan tras el 10º (en secundaria) y el 12º año (en primaria) de servicio y, posteriormente, cada dos años.

En **Luxemburgo** se evalúa a los docentes solo dos veces: en su 12º y en su 20º año de servicio.

En siete sistemas educativos, la frecuencia varía en función de otros factores.

En la **Comunidad germanófona de Bélgica**, el tipo de contrato de empleo determina la frecuencia de la evaluación.

En **Hungría, Rumanía y Montenegro**, la frecuencia depende de los objetivos de la evaluación.

En el **Reino Unido (Escocia)**, cada docente realiza una autoevaluación anual basada en el aprendizaje profesional y usando un marco normativo que ofrece el General Teaching Council for Scotland (GTCS). Cada cinco años, el GTCS confirma la inscripción de los docentes tras revisar el aprendizaje profesional que han emprendido como parte del proceso de actualización profesional (*Professional Update*).

En **Bosnia Herzegovina y Suiza**, la frecuencia varía según el cantón.

En siete países no se evalúa regularmente a los docentes en ejercicio.

En la **Comunidad francófona de Bélgica y Austria**, la evaluación del profesorado se realiza a instancias de los evaluadores.

En **España**, la supervisión de la práctica docente y su calidad es una de las labores que realiza la inspección educativa responsable de la evaluación externa de los centros. En teoría es posible evaluar a profesores concretos, aunque solo con el fin de ofrecerles información. Sin embargo, esta no es una práctica regular y no existe un marco general que demande su aplicación.

En **Francia** se está reformando el actual marco de evaluación del profesorado. Hasta el año académico 2016/17, la evaluación se realizaba de forma irregular. El intervalo medio entre dos visitas se estimaba en tres años para los profesores de primaria y cinco para los de secundaria. A partir de 2017/18, la evaluación se basa en cuatro entrevistas profesionales realizadas a lo largo de la vida profesional de los docentes y en visitas regulares de asesoramiento. El nuevo sistema vincula la evaluación al desarrollo profesional y la progresión en la escala salarial.

En **Croacia y Lituania**, la evaluación de los docentes en ejercicio se realiza solo con fines de promoción; por tanto, los propios docentes la solicitan cuando desean optar a puestos de nivel superior.

En **Polonia**, la evaluación que tiene por objeto valorar el rendimiento de los profesores se realiza a instancias del evaluador, mientras que la que se lleva a cabo con fines de promoción se inicia a petición de los propios docentes.

Tal como se ha indicado, la evaluación del profesorado en ejercicio se determina a nivel local o escolar en seis países. Sin embargo, en la República Checa, el código nacional de trabajo prevé que se debe realizar a intervalos regulares, aunque no determina la frecuencia y los directores de centro tienen libertad para tomar sus decisiones.

Objetivos y resultados de la evaluación del profesorado en ejercicio

La evaluación de los docentes que se encuentran en ejercicio puede tener diferentes finalidades. Cuatro de las más habitualmente citadas se exploran aquí y se muestran en el gráfico 5.5: ofrecer a los profesores información sobre su rendimiento, evaluar si merecen una bonificación u otra gratificación, determinar si tienen derecho a un aumento de sueldo y, por último, pero no por ello menos importante, evaluar si están preparados para la promoción.

La finalidad más habitual de la evaluación es ofrecer a los docentes información sobre su rendimiento, acompañada en ocasiones por una reflexión acerca de sus necesidades de desarrollo profesional. El término información se emplea aquí en sentido general: puede derivar de una conversación informal entre el docente y el director del centro o puede plasmarse en un informe formal elaborado por un inspector. Su naturaleza es principalmente formativa, aunque puede ser parte de un proceso sumativo que da lugar a una calificación formal basada en un sistema de calificación establecido. Veintinueve sistemas educativos señalan que ofrecer a los docentes información sobre su rendimiento se encuentra entre los objetivos de su sistema de evaluación. El

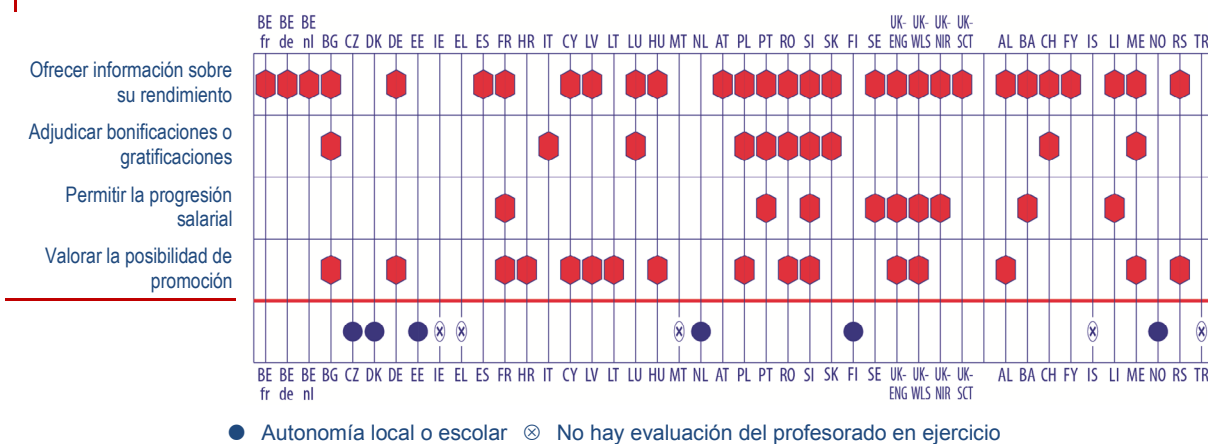
uso de la evaluación para determinar las necesidades de desarrollo profesional se presenta en el gráfico 5.6.

En más de un tercio de los sistemas, la evaluación se usa también para determinar si debe promocionarse a un docente y, en diez casos, para decidir quién debe recibir bonificaciones u otras gratificaciones. Solo en nueve sistemas educativos se emplea para determinar la progresión salarial.

Además, en aquellos países en que evaluación se determina a escala local o escolar, las prácticas más comunes indican que ofrecer a los profesores información sobre su rendimiento e identificar sus necesidades de desarrollo profesional son las principales prioridades.

En los **Países Bajos**, por ejemplo, según Nusche et al. (2014, p. 96), la evaluación consiste principalmente en revisiones del rendimiento realizadas a través de conversaciones anuales o semestrales entre los docentes y el director del centro sobre temas relevantes relacionados con las responsabilidades, condiciones de trabajo, carrera y desarrollo profesional de aquellos.

Gráfico 5.5: Objetivos y resultados de la evaluación del profesorado en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Notas específicas de países

Alemania: La evaluación con fines de promoción se limita a los docentes cualificados para enseñar en CINE 3. La evaluación regular con el fin de ofrecer información sobre el rendimiento solamente se realiza en algunos *Länder*.

Grecia: Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

Portugal: Los objetivos y resultados relacionados con la progresión salarial y las gratificaciones se encuentran suspendidos desde 2010.

Suiza: El alcance de la evaluación del profesorado en ejercicio puede variar según el cantón. En CINE 3, aproximadamente la mitad de los cantones emplean la evaluación también con vistas a la progresión salarial.

No es habitual que la evaluación del profesorado tenga un único fin, aunque este es el caso en algunos países. En Bélgica, España, Austria, Reino Unido (Escocia) y la antigua República Yugoslava de Macedonia, la evaluación se concibe como un medio para ofrecer a los docentes información que les ayude a mejorar su rendimiento. Por otro lado, la promoción es la única finalidad de la evaluación en Croacia y Lituania, mientras que en Italia tiene por objeto identificar qué docentes tienen derecho a recibir una gratificación por su rendimiento.

En todo el resto de los países se evalúa a los docentes por diversos motivos. Lo más habitual, como hemos indicado ya, es que, además de la evaluación formativa dirigida a ofrecer información y determinar las necesidades de desarrollo profesional (véase el gráfico 5.6), haya formas de evaluación sumativa cuya finalidad es valorar si el rendimiento y/o competencias de los profesores deben reconocerse a través de la promoción, la progresión salarial, bonificaciones u otras recompensas.

En ocasiones, estas prácticas se combinan.

En **Polonia** es posible tanto la gratificación del profesorado como su promoción. Se suele entregar gratificaciones a aquellos docentes que se considera tienen un rendimiento sobresaliente pero no han solicitado una promoción. La gratificación puede otorgarse a los profesores, por ejemplo, por sus logros docentes, por introducir prácticas docentes innovadoras o por lograr un rendimiento excepcional en sus obligaciones normales. Por otra parte, la promoción permite a los docentes acceder a un nivel profesional superior y obtener un incremento salarial.

En **Portugal** se encuentran actualmente suspendidas la progresión salarial y las gratificaciones. Sin embargo, la evaluación se encuentra directamente vinculada a estos aspectos. La legislación prevé que debe evaluarse a los docentes y estudiar la posibilidad de su progresión salarial cada cuatro años y, además, existen dos formas de gratificación: una dispensa que permite a los docentes acceder a un incremento salarial en un plazo más corto, o un sueldo mensual extraordinario si se declara "muy bueno" o "excelente" su rendimiento en dos evaluaciones consecutivas.

En **Eslovenia**, la progresión salarial y las gratificaciones se ofrecen a discreción del director del centro. La posibilidad de una subida salarial se puede contemplar cada tres años, siempre que el docente haya obtenido una evaluación positiva. Además, se pueden vincular las gratificaciones a un rendimiento excepcional con carácter mensual. Por otro lado, la promoción es un procedimiento más formal, siendo uno de los criterios la obtención de una evaluación positiva, además de los años de experiencia, la formación continua y la realización de labores adicionales.

En **Suecia**, la normativa de las administraciones de rango superior exige que los directores de centro realicen una evaluación anual del profesorado en ejercicio siguiendo el formato de conversaciones de desarrollo vinculadas a las necesidades de avance profesional y las decisiones salariales. Aparte de la experiencia profesional, los criterios para conceder una promoción no se encuentran regulados centralmente, teniendo los directores de centro autonomía en este ámbito.

En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, a cada nivel profesional le corresponde una banda salarial. Cada año, el órgano responsable del centro educativo debe analizar si el docente tiene derecho a un aumento de sueldo dentro de una banda salarial predeterminada. Además, los profesores pueden solicitar una promoción que, en caso de concederse, les otorga el derecho a acceder a una banda superior.

En aquellos países que tienen autonomía a nivel local o escolar existen pocas evidencias sobre el uso de estos incentivos, aunque su empleo es teóricamente posible. En algunos de estos países, los directores o consejos directivos de los centros, como empleadores, disfrutan de cierta libertad para aumentar el sueldo a sus profesores tras una evaluación positiva.

La evaluación del profesorado en ejercicio con fines de promoción sigue un proceso diferente al aplicado con otros fines, al menos en la mayoría de los países en que existe. Habitualmente, además de una evaluación satisfactoria del rendimiento, la evaluación con vistas a la promoción toma en consideración otros elementos como los años de experiencia y la participación en actividades de desarrollo profesional. Por tanto, el proceso es más completo que en otros casos; además, suele tener carácter voluntario, puesto que son los docentes quienes solicitan ser evaluados con fines de promoción.

La voluntariedad y la existencia de un proceso más articulado de evaluación con vistas a la promoción son característicos de 12 sistemas educativos (Alemania, Croacia, Francia, Lituania, Hungría, Polonia, Rumanía, Reino Unido (Inglaterra y Gales), Albania, Montenegro y Serbia).

Rumanía cuenta con un proceso de promoción de los docentes particularmente elaborado. Las calificaciones del "Nivel docente II" (*Profesor gradul II*) y el "Nivel docente I" (*Profesor gradul I*), que constituyen el núcleo de la estructura profesional, se basan en exámenes que certifican los diferentes niveles de competencia alcanzados por los docentes. En el caso del Nivel II, los profesores deben superar una prueba oral y escrita sobre la materia que imparten y sobre metodologías y pedagogía. Además, deben acumular un número mínimo de años de experiencia laboral, así como 90 créditos en actividades de desarrollo profesional, y deben haber sido objeto de inspección un número determinado de veces. En el caso del Nivel I, además de contar con los años de experiencia exigidos y haber superado las necesarias inspecciones, los docentes deben realizar un examen sobre temas decididos por el Ministerio de Educación y llevar a cabo un trabajo de investigación bajo la supervisión de un tutor de educación superior, tras lo cual deben presentar sus conclusiones a un comité específico. Las cualificaciones docentes son otorgadas por el Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deporte.

En Bulgaria y Chipre, la promoción es uno de los posibles resultados del ejercicio de evaluación regular, mientras que, en Eslovenia, aunque la decisión se adopta siguiendo un procedimiento específico, los profesores no están obligados a iniciar el proceso.

En **Eslovenia**, los docentes acumulan puntos en función de sus actividades de desarrollo profesional y su trabajo adicional (por ejemplo, escribir artículos, ejercer de tutores u organizar actuaciones o eventos de los alumnos). Además, tienen que contar con un número determinado de años de experiencia y recibir la evaluación positiva del director y la asamblea de docentes del centro.

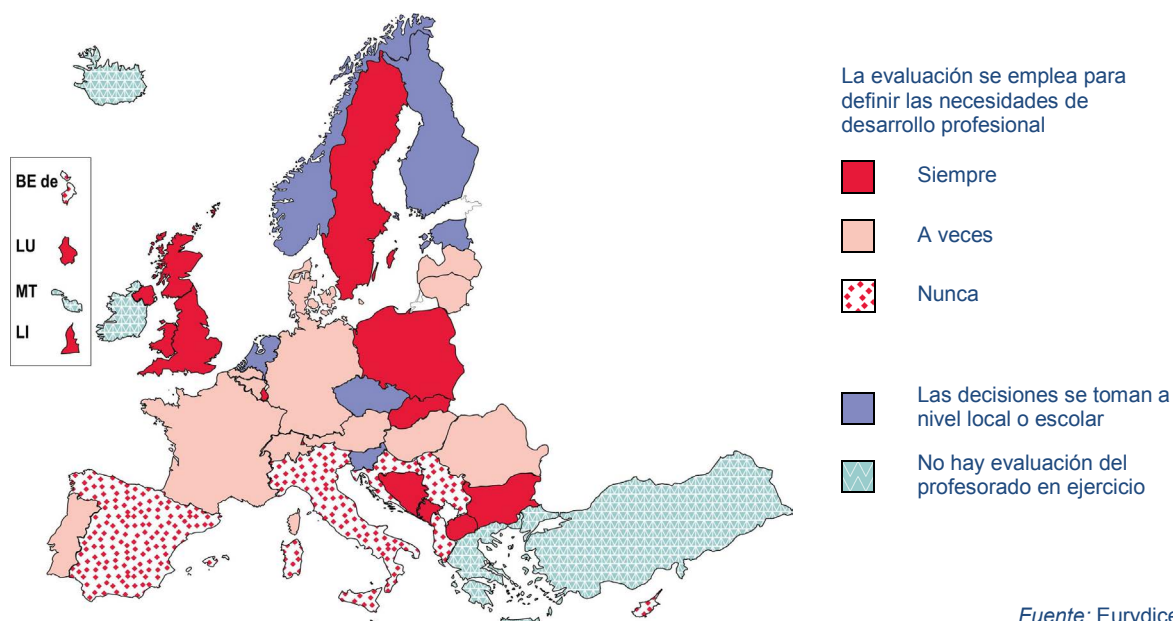
Cuando un profesor alcanza un cierto umbral, el director del centro puede presentar su candidatura a la promoción; la decisión final corresponde al ministerio.

También conviene señalar que, en Estonia, Eslovaquia y el Reino Unido (Escocia), la evaluación del profesorado no contribuye al proceso de promoción, pese a que en estos países existen estructuras profesionales de múltiples niveles (véase el gráfico 4.3).

La evaluación y las necesidades de desarrollo profesional

Tal como se ha expuesto, la evaluación del profesorado puede tener una dimensión tanto formativa como sumativa. La promoción, las gratificaciones y los aumentos salariales pueden partir de la evaluación sumativa del rendimiento del docente, mientras que la oferta de información sobre su rendimiento puede tener una doble dimensión. La evaluación dirigida a ofrecer información sobre el rendimiento puede utilizarse como un instrumento útil para volver la mirada sobre las prácticas aplicadas en el aula y sobre la contribución del docente a las actividades generales del centro y para reflexionar sobre las áreas de mejora. Sin embargo, también puede tener un fin meramente sumativo, ofreciendo a los docentes un juicio general de su labor, sin necesidad de otras acciones. Será necesario seguir investigando para comprender plenamente las dimensiones sumativa y formativa de la evaluación de los docentes en los diferentes sistemas educativos y analizar su relación con un mejor rendimiento. No obstante, una clara dimensión formativa de la evaluación del profesorado es su contribución a definir las necesidades de desarrollo profesional de los docentes.

Gráfico 5.6: Uso de la evaluación del profesorado en ejercicio para determinar sus necesidades de desarrollo profesional en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Nota específica de país

Grecia: Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

El gráfico 5.6 ofrece información sobre el uso de los resultados de la evaluación para definir las necesidades de desarrollo profesional de los docentes. En la mayoría de los países existe una relación entre la evaluación del profesorado y el desarrollo profesional. En 13 sistemas educativos, la evaluación se emplea siempre para definir las necesidades y actividades profesionales, mientras que en otros 12 esto sucede solo en circunstancias específicas.

En **Suecia** siempre se utiliza la evaluación de los docentes en ejercicio para identificar las necesidades y actividades de desarrollo profesional, elaborándose un plan durante las conversaciones anuales celebradas entre el docente y el director del centro. Este plan es objeto de evaluación en las conversaciones del año siguiente e influye sobre las decisiones sobre progresión salarial.

En aquellos países en que la evaluación del profesorado no siempre se asocia al desarrollo profesional, el motivo más habitualmente señalado es que los evaluadores tienen libertad para decidir si es necesaria cualquiera actividad de DPC.

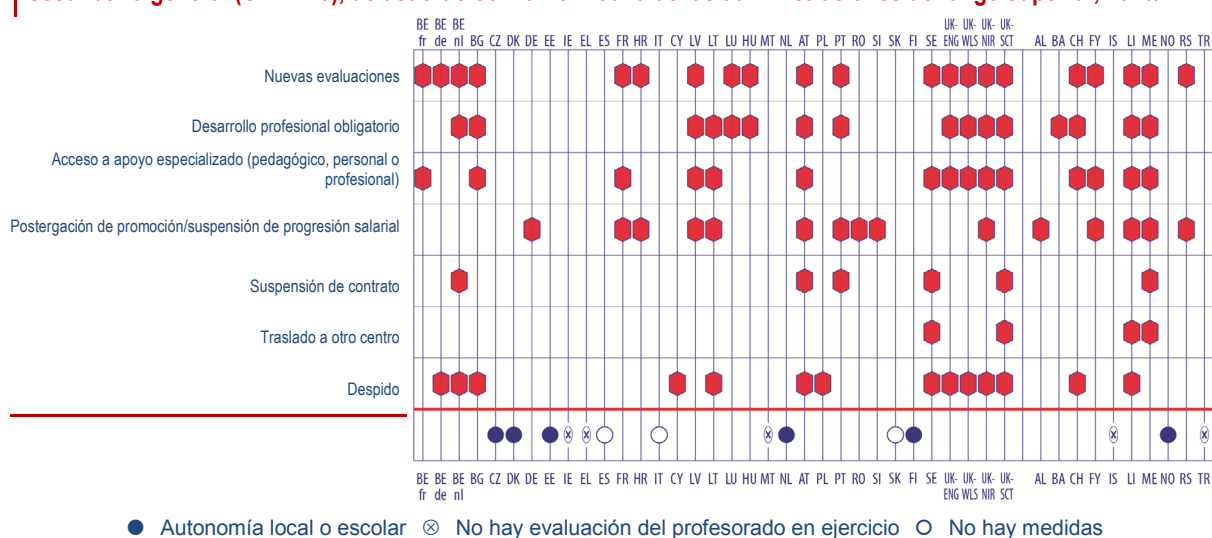
En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, el evaluador decide si un determinado docente necesita actividades de desarrollo profesional específicas. El evaluador y el profesor debaten las necesidades y acuerdan un plan que se registra en la descripción del empleo del docente y se toma en consideración durante el siguiente ejercicio de evaluación.

Son solo siete los países que no emplean el proceso de evaluación para determinar las necesidades de desarrollo profesional de los docentes, mientras que en seis sistemas la decisión se adopta a nivel local o escolar.

Evaluación y bajo rendimiento

Además de para identificar las necesidades de desarrollo profesional, la evaluación del profesorado en ejercicio se emplea en ocasiones para detectar y hacer frente al bajo rendimiento. Esta es la intención declarada en muchos sistemas educativos europeos, y en algunos la evaluación se plantea y utiliza fundamentalmente con este objetivo. Tal como se observa en el gráfico 5.5, una evaluación positiva puede conducir a una promoción o a un aumento de sueldo y, a la inversa, una evaluación negativa puede tener consecuencias para la carrera profesional del docente. El gráfico 5.7 muestra las medidas que existen en los países europeos para hacer frente a los casos de bajo rendimiento.

Gráfico 5.7: Posibles resultados de una evaluación negativa de los docentes en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los posibles resultados de los procedimientos de evaluación normales. No se recogen las inspecciones realizadas en circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Notas específicas de países

Grecia: Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

España, Italia y Eslovaquia: La legislación de las administraciones de rango superior no contiene medidas específicas para abordar los casos de bajo rendimiento del profesorado en ejercicio.

En toda Europa, si, como consecuencia del proceso de evaluación, se descubre que un docente está ofreciendo un bajo rendimiento, la primera acción que se emprende es programar una segunda evaluación. Esto se acompaña frecuentemente de diversas medidas correctivas y de apoyo, como la participación obligatoria en actividades de desarrollo profesional o el acceso a ayuda especializada. La designación de un tutor es una de las opciones, por ejemplo, en Bulgaria y Francia.

En **Bulgaria**, si, tras una evaluación, se considera que un docente está ofreciendo un mal rendimiento, el comité de evaluación, en contacto con el director del centro, desarrolla un plan por el que se ofrece apoyo docente y organizativo y el nombramiento de un tutor. Los resultados son comunicados a la división regional de educación. Transcurrido un año se realiza una nueva evaluación, con consecuencias más graves, como el despido, si el docente sigue sin desempeñar su trabajo adecuadamente.

Además de las acciones correctivas, como las medidas de formación y apoyo, en circunstancias específicas, una evaluación desfavorable puede tener consecuencias negativas para la carrera profesional del docente. Si el ejercicio de evaluación se vincula a una promoción o a un incremento salarial, por ejemplo, los resultados negativos pueden ser la postergación de estos beneficios.

En **Francia**, por ejemplo, la progresión será más lenta en los casos de evaluación negativa. Además, los evaluadores pueden solicitar nuevas reuniones con el docente en cuestión a fin de supervisar su progreso o realizar un seguimiento de las recomendaciones.

La suspensión temporal del docente o su traslado a otro centro educativo son algunas de las posibilidades que se contemplan en algunos países, aunque estas medidas suelen adoptarse en circunstancias excepcionales.

La consecuencia más grave de una evaluación negativa es, por supuesto, la expulsión del docente de la carrera profesional. Aunque el despido es una posibilidad en un tercio de los países europeos, esta decisión se toma solo tras analizar atentamente las circunstancias.

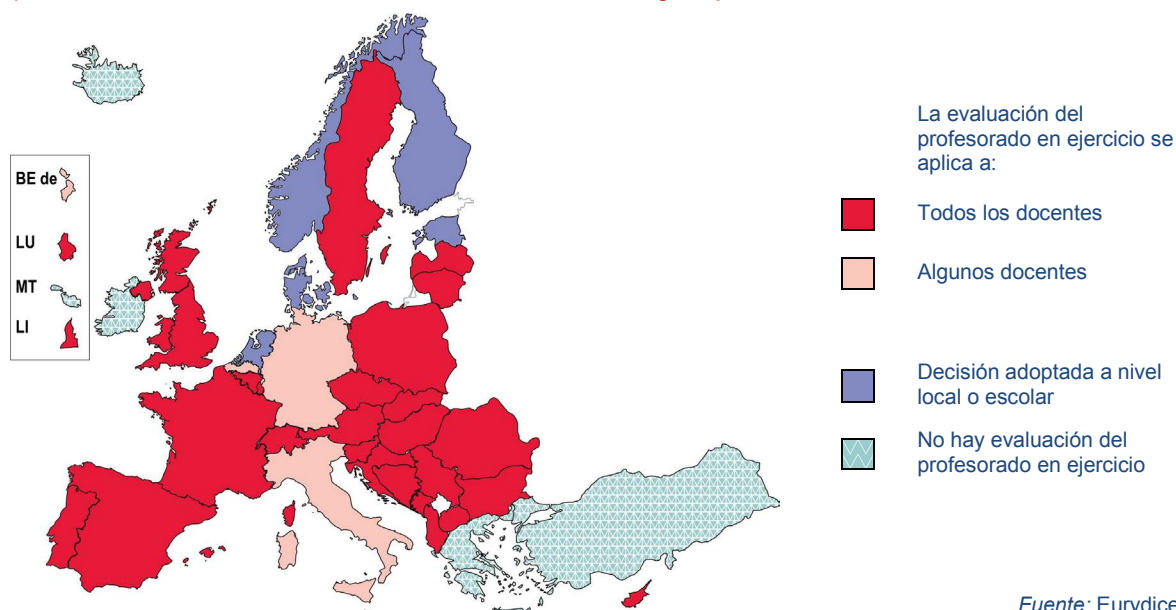
En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, los docentes que tienen un contrato indefinido y aquellos que disfrutan de un destino permanente deben haber recibido la calificación más baja dos veces consecutivas en su evaluación antes de que se contemple la posibilidad del despido. Los profesores que tienen un contrato temporal pueden ser despedidos tras la primera evaluación negativa.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, aquellos docentes que se considera están ofreciendo un mal rendimiento se someten a lo que se conoce como "procedimiento de capacidad" ("*Capability Procedure*") en Inglaterra y Gales y "apoyo a la enseñanza eficaz en los centros educativos" ("*Supporting Effective Teaching in Schools*") en Irlanda del Norte. El objeto principal de este proceso es identificar el mejor apoyo y formación posible para el docente que presenta un bajo rendimiento. La duración del proceso puede variar en función de las circunstancias, debiendo otorgarse tiempo suficiente para que se produzcan mejoras. Sin embargo, si estas no llegan a producirse, el proceso conduce al despido.

Profesorado en ejercicio sometido a evaluación

Tal como muestra el gráfico 5.8, en la mayoría de los países en los que se encuentra regulada, todos los docentes en ejercicio deben someterse a la evaluación.

Gráfico 5.8: Profesorado en ejercicio sometido a evaluación en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Nota específica de país

Grecia: Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

Sin embargo, en cuatro países, existen diferencias dependiendo de las condiciones de empleo o el estatus contractual de los docentes. Por ejemplo:

En **Bélgica (Comunidades germanófona y flamenca)**, la evaluación es obligatoria para todos los profesores que tienen un destino permanente y aquellos que trabajan al menos 104 días por año escolar en la Comunidad flamenca y 15 semanas en la Comunidad germanófona.

En **Alemania**, la legislación varía en función del *Land*. Además, los docentes que no están empleados como funcionarios públicos, que representan aproximadamente una cuarta parte de toda la población docente de todas las etapas educativas (CINE 1-3) no son objeto de evaluaciones regulares.

En **Italia**, todos los profesores que disfrutan de un contrato indefinido deben someterse a evaluación para obtener determinadas gratificaciones. No se evalúa a los docentes que tienen un contrato permanente.

Entre los países en los que la evaluación del profesorado en servicio se determina a nivel local o escolar, Estonia y los Países Bajos señalan que no existen diferencias entre los docentes en función de su estatus contractual y que todos ellos pueden ser objeto de evaluación.

5.2. Aplicación de la evaluación del profesorado

Los objetivos de la evaluación influyen habitualmente sobre la forma en que se diseña y lleva a cabo el proceso. En este apartado se analizan los aspectos prácticos de la evaluación del profesorado, atendiendo a cuatro dimensiones: el personal afectado, los marcos a disposición de los evaluadores, los métodos e instrumentos de evaluaciones empleados y la existencia de sistemas de calificación. Se trata aquí la evaluación tanto de los profesores en ejercicio como de los que acaban de acceder a su puesto.

5.2.1. Evaluadores

Por lo general, el rendimiento del profesorado se somete al juicio de uno o más evaluadores que desempeñan, por tanto, un papel esencial en el sistema. Para comprender cómo se diseña y funciona la evaluación es necesario investigar quienes son los evaluadores, de dónde proceden y, finalmente, qué nivel de formación tienen.

En la primera parte de este apartado se estudia quién es el responsable de realizar las evaluaciones: si se trata de los directores o de otro personal del centro educativo o de personal externo enviado por las administraciones de rango superior o nivel local o sus representantes. Asimismo, se analizan los casos en que existen diferentes combinaciones de personal interno y externo, dependiendo del objetivo de la evaluación. Finalmente, se examina si existen programas de formación de evaluadores y si son o no obligatorios.

El gráfico 5.9 muestra si la evaluación de los docentes constituye un proceso interno que tiene lugar dentro del propio centro o si en él participan interesados externos. La evaluación del profesorado se considera un proceso interno si de ella se encargan personas del propio centro en el que trabaja el docente objeto de la evaluación (por ejemplo, el director del centro). Se considera externa si participan personas ajenas al centro (como la inspección o representantes ministeriales). Además, existe la posibilidad de que de ella se encarguen tanto personas del centro como ajenas a él, ya sea como dos procesos separados o constituyéndose en un solo proceso en virtud del cual ambos tipos de interesados trabajan conjuntamente como miembros de un comité.

En 12 sistemas educativos, la evaluación del profesorado se realiza solo dentro del propio centro, y de ella se encargan habitualmente los directores, los tutores y/o los miembros del consejo escolar

(véase también el gráfico 5.10). A la inversa, en el caso de los docentes de primaria en Irlanda y Francia, quienes realizan la evaluación son solo interesados externos, como inspectores o representantes de las administraciones de rango superior o nivel local.

En 23 sistemas educativos se evalúa a los profesores tanto interna como externamente. Puede tratarse de un proceso único, con aportaciones de ambos tipos de interesados, o es posible que los participantes varíen dependiendo del objeto de la evaluación. Por ejemplo:

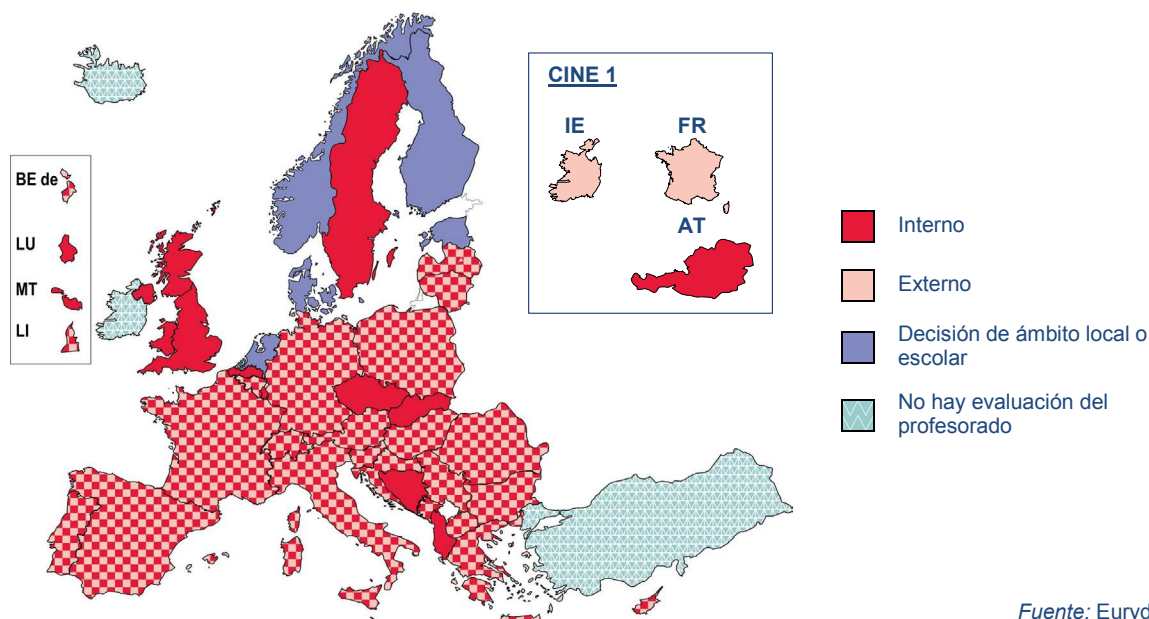
En **Bulgaria**, la evaluación del profesorado en servicio la realiza como proceso único cada cuatro años un comité compuesto por el empleador, es decir, el director del centro, representantes de la administración de rango superior (a través de la división regional de educación) y miembros del Consejo de Personal, una organización que representa a los docentes.

En **Croacia**, donde la evaluación del profesorado se realiza solo al final del periodo de prueba o de iniciación y con fines de promoción, los comités de evaluación están compuestos por representantes del centro y de la administración de rango superior y por expertos externos, contribuyendo todos ellos a un único proceso.

En **Hungría**, por otro lado, se realizan procesos diferentes en distintos momentos de la carrera profesional del docente. Evaluadores externos realizan regularmente la evaluación del profesorado con fines de promoción y durante las inspecciones. Por otro lado, cada cinco años, los docentes se someten a un proceso de autoevaluación cuyos resultados se cotejan con los obtenidos por la evaluación realizada por los padres, los compañeros y el director del centro.

De forma semejante, en **Eslovenia** existen diferentes enfoques dependiendo del objeto de la evaluación. Al final del periodo de prueba, por ejemplo, la realiza un comité interno formado por tres profesores, que son los mismos que han ayudado y supervisado al candidato. La acreditación, por otro lado, se basa en la evaluación de un mentor y del director del centro, así como de un comité de examen compuesto por evaluadores externos designados por el ministerio.

Gráfico 5.9: La evaluación del profesorado como proceso interno y/o externo, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento, de los que suele encargarse a evaluadores externos de la inspección o la administración responsable. Por tanto, en aquellos países en que la evaluación se realiza internamente puede haber determinadas circunstancias en las que el rendimiento de un docente puede ser examinado por un evaluador externo.

Nota específica de país

Grecia: El gráfico refleja solo la evaluación de los nuevos profesores. Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

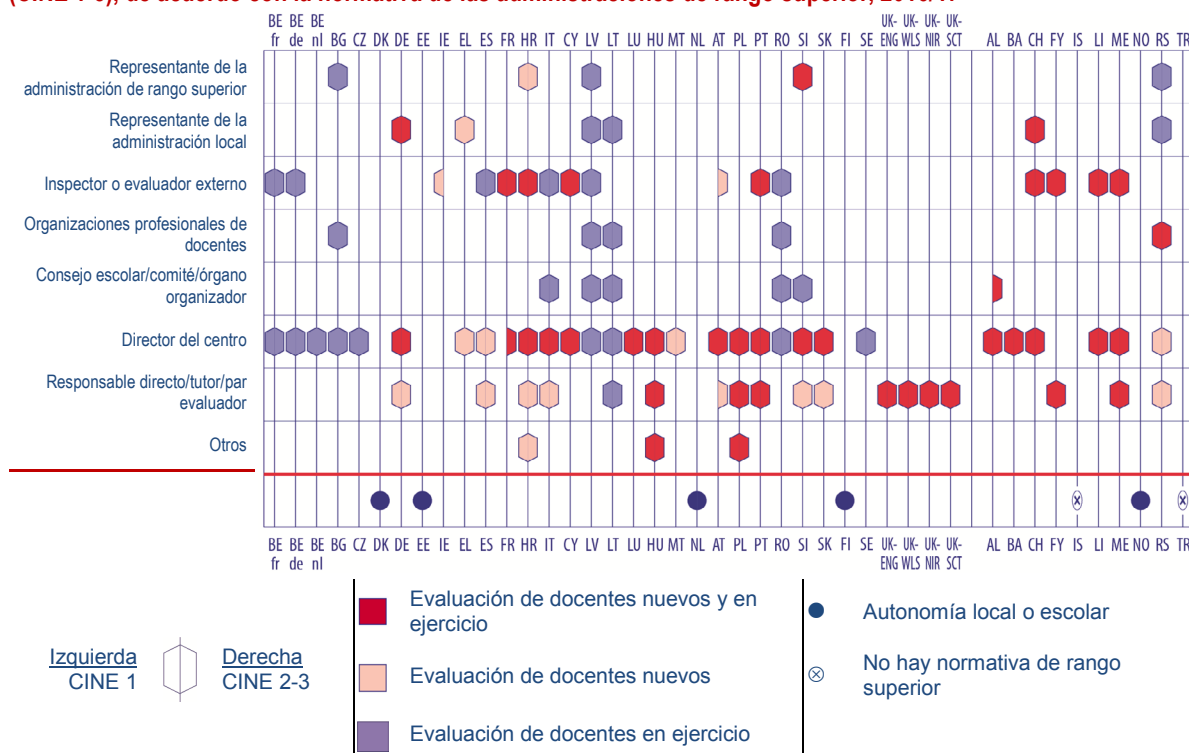
El gráfico 5.10 muestra las diferentes categorías de personal –tanto interno como externo– que toma parte en la evaluación del profesorado y, allí donde existen diferencias, los tipos de evaluación en el que participa.

El profesional más habitualmente involucrado en la evaluación de los docentes es el director del centro. Esto sucede en tres cuartas partes de los sistemas educativos europeos. Según las pruebas existentes, entre los países en que la evaluación se determina a nivel local o escolar, también es práctica común que los directores sean plenamente responsables del proceso.

Shewbridge et al. (2011), por ejemplo, señalan que, en **Dinamarca**, la Ley *Folkeskole* otorga la responsabilidad de la gestión administrativa y pedagógica de los centros a sus directores, lo cual incluye el desarrollo profesional de los docentes. Por tanto, los directores deben diseñar, organizar y celebrar conversaciones con los docentes para ofrecerles información sobre su rendimiento y para identificar sus necesidades y oportunidades de desarrollo profesional.

Los otros dos grupos de profesionales habitualmente involucrados en la evaluación del profesorado son (aunque mucho menos frecuentemente que el director del centro): los tutores, responsables directos y compañeros, por un lado, y los inspectores y evaluadores externos, por el otro. Aquellos participan en la evaluación en casi la mitad de los sistemas educativos europeos, aunque en muchos de estos países su aportación se limita a la evaluación que se realiza al final del periodo de prueba.

Gráfico 5.10: Evaluadores y formas de evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Notas específicas de países

- Bélgica (BE nl):** En educación secundaria, el evaluador puede ser un miembro del personal directivo, como el director adjunto.
- Grecia:** Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.
- Letonia:** De la evaluación del profesorado en ejercicio se encargan comités compuestos por varios evaluadores. Si un docente solicita el 4º o 5º curso, quienes realizan y confirman la evaluación son las administraciones locales (municipio) y de rango superior.
- Hungría:** La evaluación del profesorado adopta tres formas diferentes: la autoevaluación interna, la evaluación con fines de promoción y la inspección de los docentes. Los directores de centro no participan en las inspecciones. Los pares evaluadores solo participan en la autoevaluación interna. Los profesores principales solo lo hacen en la evaluación con fines de promoción e inspección.
- Portugal:** El evaluador externo participa en la evaluación de aquellos docentes que esperan obtener la calificación más alta (excelente).
- Eslovaquia:** La evaluación de los docentes normalmente se delega en el director adjunto.
- Reino Unido:** El responsable directo del docente puede ser el director u otro profesor del propio centro. El director mantiene la responsabilidad del proceso de evaluación.

Mucho menos frecuente es la participación de otros evaluadores. En Bulgaria, Croacia, Letonia y Eslovenia participa personal de la administración de rango superior, mientras que, en Alemania, Grecia, Letonia, Lituania y Suiza, en el proceso de evaluación interviene personal de las administraciones de nivel local. En Serbia pueden participar ambos niveles de la administración. Es infrecuente la intervención de consejos escolares, organizaciones profesionales de los docentes, padres y otros evaluadores.

En **Italia**, el comité escolar encargado de la evaluación del profesorado con fines de gratificación está compuesto por el director del centro, tres docentes, un evaluador externo (un profesor o director de otro centro o un inspector), dos padres (en los centros de educación primaria y secundaria inferior) o un representante de los padres y un representante de los alumnos (en los centros de educación secundaria superior).

En la inmensa mayoría de los países, en la evaluación del profesorado interviene más de un evaluador. Es bastante común en Europa que participen conjuntamente en ella al final del periodo de prueba los directores de centro y los tutores, siendo casi la mitad los sistemas educativos en que se exige esta doble participación.

No es habitual que la evaluación se base en la opinión de un único tipo de evaluador. Sin embargo, esto sucede en 14 sistemas educativos. En siete de ellos, los directores de centro son los únicos evaluadores (Bélgica (Comunidad flamenca), República Checa, Luxemburgo, Malta, Suecia y Bosnia Herzegovina). En Austria, este es el caso solo de los docentes en ejercicio en educación primaria. Los inspectores realizan la evaluación en solitario en Irlanda (en relación con los nuevos docentes de educación primaria), en España (en relación con los docentes en ejercicio) y en Francia (solo en educación primaria). En el Reino Unido, el encargado es el responsable directo del docente.

En tres países participan en la evaluación del profesorado evaluadores distintos a los indicados en el gráfico 5.10.

En **Croacia**, por ejemplo, forma parte del comité que acredita a los nuevos docentes un profesor de lengua croata.

Los “profesores principales” son un componente esencial del sistema de evaluación **húngaro**. Esta función constituye un paso específico de la carrera profesional de los docentes. Una vez que han alcanzado el nivel de “profesor principal” pueden optar por ser asesores, ofreciendo servicios de apoyo a otros profesores, o inspectores. La posición de “profesor principal” reduce la obligación de impartir clases a cuatro días semanales a fin de dedicar el quinto día a la función adicional de inspector o asesor.

En **Polonia**, la evaluación del rendimiento se completa con la aportación no vinculante del consejo de padres.

Con independencia de quiénes sean los evaluadores, se trate del director del centro por sí solo o de un equipo de profesionales, su función es esencial para garantizar que el sistema de evaluación sea justo, coherente y transparente y goce de una amplia aceptación. Por tanto, la formación constituye un elemento esencial para el buen funcionamiento del sistema.

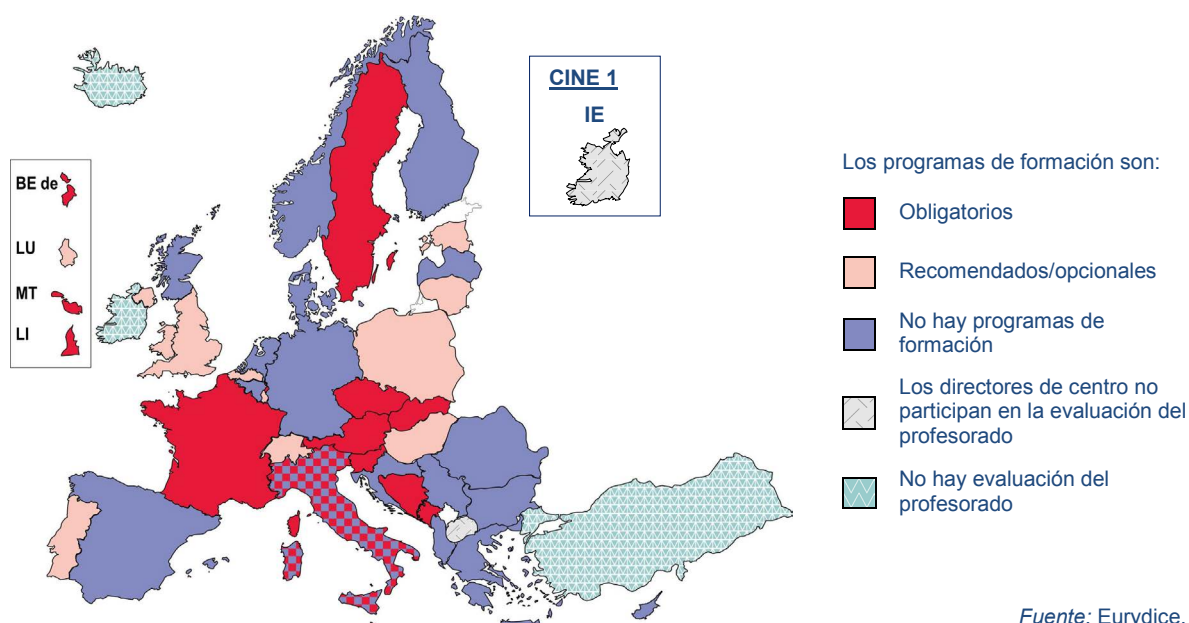
Tal como se ha señalado arriba, los directores de centro desempeñan un papel central en la evaluación del profesorado en la mayoría de los sistemas educativos analizados. En el gráfico 5.11 se ofrece información sobre la existencia de programas de formación sobre evaluación del profesorado dirigidos a los directores. El gráfico se centra en los programas de formación establecidos por las administraciones de rango superior y de él se desprende que, en Europa, menos de un tercio de los sistemas educativos en los que los directores de centro participan en la evaluación cuentan con programas específicos obligatorios de formación de los evaluadores.

En 11 sistemas educativos, la formación es opcional.

En **Portugal**, la administración educativa de rango superior desarrolla sus propios talleres para directores de centro. Sin embargo, son opcionales.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)** se recomienda que exista formación a disposición de los evaluadores, pero se delega la responsabilidad de proporcionarla a las administraciones de nivel local o a los centros.

Gráfico 5.11: Programas de formación de los evaluadores dirigidos a los directores de centro en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Grecia: El gráfico recoge solamente la evaluación de los nuevos docentes. Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

Italia: Los directores de centro reciben formación de las oficinas regionales del Ministerio de Educación para la evaluación anual vinculada al programa de gratificaciones. No existen programas de formación relacionados con la evaluación del profesorado al final del periodo de prueba.

Reino Unido: Los directores de centro pueden ser los responsables directos, pero lo habitual es que deleguen esta función a otro docente. Sin embargo, siguen siendo los responsables del proceso de evaluación en el centro.

La formación de los evaluadores puede ofrecerse de formas diversas: puede formar parte de los programas de formación de los candidatos a director de centro, como sucede en la República Checa, Francia, Malta, Austria, Eslovenia, Eslovaquia y Suecia, o puede ofrecerse como curso específico diferenciado, como es el caso en Estonia, Italia, Lituania y Hungría.

En **Hungría** la evaluación regular se realiza en el propio centro, por lo que los directores reciben un curso de formación específico de 10 horas de duración, y los propios docentes pueden realizar programas voluntarios específicos de desarrollo profesional sobre autoevaluación.

Finalmente, en 17 sistemas educativos, los directores de centro no reciben formación en relación con la evaluación del profesorado, una deficiencia que puede poner en peligro la consistencia, justicia y utilidad del sistema de evaluación en su conjunto.

5.2.2. Marcos y otros instrumentos de evaluación

La transparencia es positiva en cualquier forma de evaluación, sea formativa o sumativa. Tanto el evaluador como el docente evaluado deben compartir qué se está evaluando, cuáles son los estándares mínimos y cómo debe realizarse el proceso.

Por lo general, las evaluaciones se basan en un conjunto de criterios de rendimiento que indican las áreas de trabajo que deben ser evaluadas y recogen una definición de lo que constituye un rendimiento satisfactorio o sobresaliente. Los análisis muestran que los marcos de evaluación adoptan formas diferentes en Europa. Puede tratarse de marcos específicos desarrollados por las administraciones de rango superior o la inspección, o sistemas internos elaborados por los centros y vinculados a su plan de desarrollo. También es posible emplear otros marcos, como los marcos de competencias del profesorado diseñados por la administración de rango superior o, a nivel más básico, las competencias previstas en las descripciones del empleo de los docentes.

Según se observa en el gráfico 5.12, 23 sistemas de evaluación europeos se basan en marcos específicos definidos por las administraciones de rango superior o la inspección. Tal como hemos señalado, estos marcos se elaboran normalmente con fines específicos de evaluación del profesorado y definen criterios comunes. En principio, deben ofrecer un enfoque uniforme aplicable a la mayoría de los docentes. Es necesario realizar nuevas investigaciones para determinar cómo se estructuran y emplean estos marcos y hasta qué punto reflejan los objetivos del sistema de evaluación.

Las evaluaciones también pueden basarse en marcos de competencias del profesorado que definen qué deben saber, comprender y ser capaces de hacer los docentes. Estos marcos no son herramientas de evaluación en sí mismos y se pueden emplear con fines diferentes (véase el anexo 3), incluida la evaluación. Los marcos de competencias del profesorado se emplean con fines de evaluación en 14 sistemas educativos, habitualmente conjuntamente con otros instrumentos.

Las descripciones del empleo, las definiciones de obligaciones y/o los códigos de conducta son también instrumentos utilizados en ocasiones en el proceso de evaluación. En aquellos sistemas en que las administraciones de rango superior desempeñan un papel importante en la definición de las funciones y patrones laborales de los docentes, estos instrumentos también pueden determinarse de forma central. A la inversa, en aquellos sistemas en que el responsable del empleo es la administración local o el centro educativo, las descripciones del empleo, las obligaciones y los códigos de conducta pueden diseñarse en estos niveles inferiores. Estos instrumentos se usan en 17 sistemas educativos, fundamentalmente conjuntamente con los marcos de evaluación, los marcos de competencias del profesorado y los planes de desarrollo de los centros.

Algunos sistemas educativos garantizan que se tomen en consideración las circunstancias locales. Los planes de desarrollo o la normativa interna de los centros se emplean en 14 sistemas educativos y siempre en conjunción con otros instrumentos.

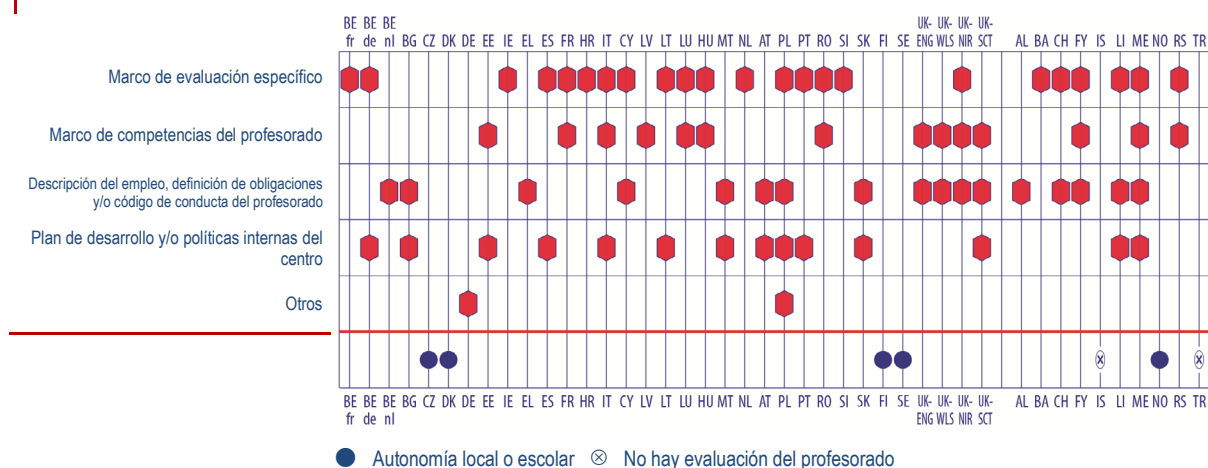
En **Italia**, la administración educativa de rango superior ha determinado los aspectos del rendimiento de los docentes que deben evaluarse con vistas a la entrega de gratificaciones, como la calidad de la enseñanza, la contribución a la innovación en la docencia y la participación en labores de coordinación. El comité de evaluación de cada centro establece sus propias políticas sobre cómo debe realizarse la evaluación.

Dos países cuentan con otros instrumentos.

En **Alemania** no existe un marco de evaluación común ni se exige específicamente emplear otros instrumentos como la descripción del empleo, el código de conducta o el plan de desarrollo del centro. Sin embargo, los Ministros de Educación y Asuntos Culturales han elaborado directrices sobre diversas áreas, incluidos los criterios de evaluación.

En **Polonia**, la evaluación con fines de promoción también se basa en el plan de desarrollo profesional individual de cada docente.

Gráfico 5.12: Marcos/instrumentos empleados en la evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El “marco de evaluación específico” y el “marco de competencias del profesorado” son elaborados por la administración de rango superior, la inspección u órgano equivalente. El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Notas específicas de países

Grecia: El gráfico recoge solamente la evaluación de los nuevos docentes. Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

Italia y Luxemburgo: El marco de competencias del profesorado se utiliza solo para la evaluación de los nuevos docentes.

Países Bajos: El marco de evaluación es elaborado por la administración de rango superior. Sin embargo, los centros educativos no tienen la obligación de usarlo y gozan de plena autonomía en cuanto a la forma de hacerlo.

Suiza: Los marcos utilizados para la evaluación del profesorado varían en función del cantón.

Tal como hemos señalado más arriba, el análisis muestra que, en Europa, la evaluación se basa habitualmente en una combinación de marcos y/u otros instrumentos. Esto puede deberse a que, como hemos visto, adopta diferentes formas y puede tener objetivos diversos. Además, puede ser consecuencia también del hecho de que los sistemas educativos se benefician de combinar enfoques de rango superior que pueden proporcionar un grado de consistencia con aportaciones de carácter local o escolar que reflejan las necesidades locales.

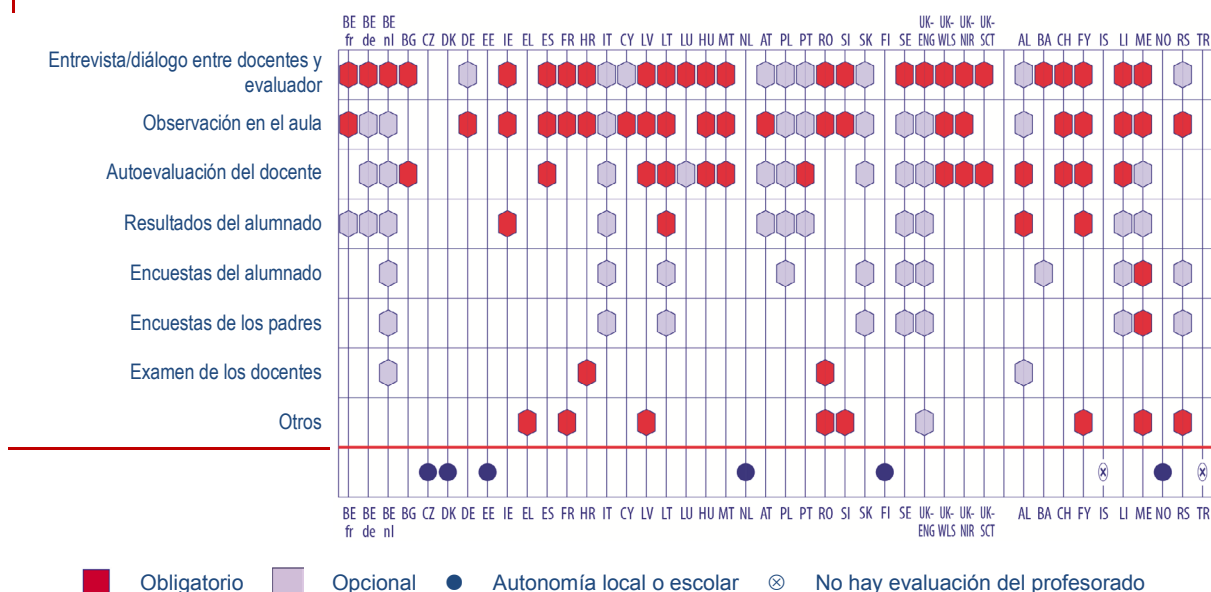
Entre aquellos países en que la evaluación del profesorado se determina de forma general a nivel local o escolar (véase el gráfico 5.1), Estonia es el único que señala el uso de marcos o instrumentos particulares. A la inversa, en la República Checa no existe un marco común a pesar de la obligación que tiene el empleador de realizar la evaluación del profesorado.

5.2.3. Métodos de evaluación y fuentes de información

La evaluación de los docentes puede realizarse utilizando diversos métodos y fuentes de información. En el gráfico 1.13 se muestran los más habituales y se distingue entre aquellos que son obligatorios y aquellos que pueden emplearse a discreción de los evaluadores.

Los métodos más habituales de evaluación son la entrevista entre el evaluador y el docente evaluado, la observación en el aula y la autoevaluación. En la mayor parte de los casos es obligatorio el empleo de al menos uno de estos métodos y en 10 países la normativa exige el uso de los tres.

Gráfico 5.13: Métodos y fuentes de información empleados en la evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria (Gráfico 5.13)

Por “obligatorio” se entiende que la legislación u otros documentos oficiales exigen que se emplee el método o fuente de información como parte de la evaluación. Por “opcional” se entiende que se deja a criterio de los evaluadores el uso de un método o fuente particular o que, pese a no contemplarse en la legislación, existen evidencias del uso de estos métodos por parte de los evaluadores. El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Notas específicas de países

Grecia: El gráfico recoge solamente la evaluación de los nuevos docentes. Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

Italia: La autoevaluación, la observación en el aula y la entrevista con el comité de evaluación son obligatorias al final del periodo de prueba.

Portugal: La observación en el aula es obligatoria para evaluar a los docentes cuyo rendimiento se consideró inferior al nivel aceptable en la evaluación anterior y a aquellos que desean obtener la calificación más alta (excelente).

Menos frecuente es el uso de los resultados de los alumnos y de encuestas realizadas entre el alumnado o los padres. Además, en la mayor parte de los casos en que se emplean estos métodos, se consideran optativos. El uso de los resultados de los alumnos es obligatorio en solo cuatro países (Irlanda, Lituania, Albania y la antigua República Yugoslava de Macedonia), mientras que las opiniones de los padres y alumnos se recogen regularmente solo en Montenegro.

También son infrecuentes los exámenes de los docentes, siendo una posibilidad en Bélgica (Comunidad flamenca) y en Albania, y una obligación en Croacia (solo en relación con la evaluación de los nuevos docentes) y en Rumanía. Finalmente, en un pequeño grupo de países es posible tomar en consideración otros instrumentos o fuentes de información, como material pedagógico (preparación de clases, etc.), portfolios o registros escritos o las pruebas de logros adicionales. Por ejemplo:

En **Grecia**, el director del centro prepara un informe sobre el rendimiento del docente durante los dos años del periodo de prueba y lo presenta al correspondiente Consejo de Servicio Regional. Salvo que el rendimiento se considere insuficiente, tras la respuesta positiva del Consejo el nuevo docente adquiere la condición de profesor permanente.

En **Serbia**, además de la observación de los docentes durante las clases, los evaluadores valoran la calidad de la documentación pedagógica, como la empleada para preparar las clases o los diarios docentes.

Entre los países en que la evaluación se determina a nivel local o escolar, la conversación con el director del centro parece ser el enfoque más habitual. Sin embargo, también hay pruebas del empleo de otros métodos.

Según Nusche et al. (2011), por ejemplo, en **Noruega**, donde la evaluación del profesorado se determina a nivel local o escolar, la información proporcionada por los alumnos desempeña un papel importante. Los propios docentes, centros educativos y municipios recogen información sobre el entorno de aprendizaje en las aulas a través de sus propias encuestas del alumnado.

También es habitual que se exija el uso de una combinación de instrumentos o fuentes de información. En la mayoría de los casos se empareja la conversación con el evaluador con la observación en el aula, y solo en algunos, con la autoevaluación del docente. Sin embargo, en 10 países se exige solo un enfoque, dejando que los evaluadores decidan sobre el uso de otros. En seis de estos países solo se requiere una entrevista o conversación entre el docente y el evaluador (Bélgica (Comunidades germanófona y flamenca), Luxemburgo, Suecia, Reino Unido (Inglaterra) y Bosnia Herzegovina); en Alemania, Chipre y Austria, la observación en el aula; y en Portugal, la autoevaluación. En Grecia, el único elemento obligatorio es la preparación de un informe de evaluación por parte del director del centro. Aunque en la mayoría de los países es obligatorio el empleo de al menos un método, en Italia (evaluación con fines de concesión de gratificaciones), Polonia y Eslovaquia, los evaluadores tienen libertad para decidir cómo realizar la evaluación.

5.2.4. Sistemas de calificación

Un aspecto final de la implementación de la evaluación del profesorado es el de la posible calificación de los docentes al final del proceso mediante un sistema alfanumérico o descriptivo formal. Este tipo de sistema de calificación no se emplea habitualmente para las evaluaciones realizadas al final del periodo de prueba o el programa de iniciación. En esta fase de su carrera profesional, los docentes suelen recibir una evaluación positiva o negativa sin otra cualificación cuantitativa o cualitativa. Sin embargo, la evaluación de los docentes en ejercicio sí puede conducir a una calificación que va más allá de la simple confirmación de la competencia para enseñar, estableciendo diferentes niveles de rendimiento.

El gráfico 5.14, que recoge solo la evaluación de los docentes en ejercicio, muestra que existen sistemas de calificación formales en menos de la mitad de los sistemas educativos europeos. Sin embargo, los enfoques varían y las calificaciones pueden expresarse de formas diferentes.

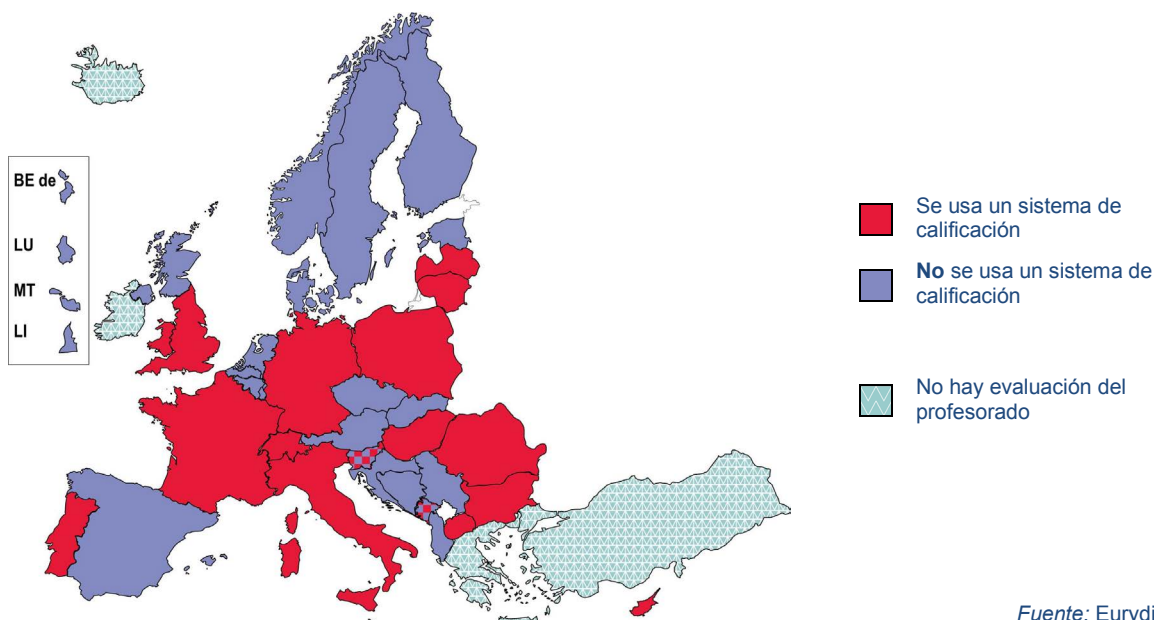
En **Francia**, por ejemplo, se califica a los profesores de educación secundaria sobre una escala de 100 puntos, de los cuales el 40% son otorgados por el director del centro y el 60% por el inspector.

En **Polonia**, la “evaluación del rendimiento” se entrega por escrito y concluye con una de las siguientes calificaciones descriptivas: “sobresaliente”, “positivo” o “negativo”.

En **Eslovenia** se califica sobre una escala de cinco puntos, mientras que en **Montenegro** dicha escala es de 10 puntos.

En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, la evaluación no produce una calificación alfanumérica o una clasificación de docentes, sino que se formula un juicio indicando si debe elevarse el sueldo del docente y, en caso afirmativo, en qué medida.

Gráfico 5.14: Uso de sistemas de calificación formales en relación con la evaluación del profesorado en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Nota aclaratoria

El gráfico muestra solo los procedimientos de evaluación normales; no recoge las circunstancias excepcionales, como los casos de falta grave o muy bajo rendimiento.

Notas específicas de países

Bélgica (BE nl): La única calificación prevista por la legislación es “insuficiente” y tiene potenciales consecuencias sobre el empleo del docente.

Grecia: Existe legislación en relación con la evaluación de los docentes en ejercicio, pero su aplicación se encuentra actualmente suspendida a la espera de una revisión.

Eslovenia: El sistema de calificación se emplea solo para la evaluación regular.

Montenegro: Se usa un sistema de calificación para la evaluación externa.

ANEXOS

Anexo 1 – Niveles en la estructura profesional del profesorado y su impacto salarial

Niveles en la estructura profesional del profesorado y su impacto salarial, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17 (Datos correspondientes a los gráficos 4.1 y 4.2)

	Nivel profesional	Progresión profesional y salarial
BE fr	Estructura profesional única	(-)
BE de	Estructura profesional única	(-)
BE nl	Estructura profesional única	(-)
BG	1. Profesor (<i>uchitel</i>) 2. Profesor sénior (<i>starshi uchitel</i>) 3. Profesor jefe (<i>glaven uchitel</i>)	En Bulgaria, el Convenio Colectivo para la Educación Pública de 2016 especifica el sueldo mensual básico de cada puesto: 660 BGN para el "profesor" (<i>uchitel</i>), 688 BGN para el "profesor sénior" (<i>starshi uchitel</i>) y 726 BGN para el "profesor jefe" (<i>glaven uchitel</i>).
CZ	Estructura profesional única	(-)
DK	Estructura profesional única	(-)
DE	Solo para docentes cualificados para enseñar en CINE 3: 1. Profesor (<i>Studienrat</i>) 2. Profesor sénior (<i>Oberstudienrat</i>) 3. Jefe de estudios (<i>Studiendirektor</i>)	En Alemania, el sistema profesional de múltiples niveles solo se aplica al profesorado cualificado para enseñar en CINE 3. Estos "profesores" (<i>Studienrat</i>) suelen comenzar en el grupo salarial A12, pasan al grupo salarial A13 cuando alcanzan la categoría de "profesor sénior" (<i>Oberstudienrat</i>), y posteriormente alcanzan el grupo A14 como "jefes de estudios" (<i>Studiendirektor</i>).
EE	1. Profesor (<i>õpetaja</i>) 2. Profesor sénior (<i>vanemõpetaja</i>) 3. Profesor principal (<i>meisterõpetaja</i>)	No hay repercusión salarial.
IE	1. Profesor (<i>Profesor</i>) 2. Director ayudante II (<i>Assistant Principal II</i>) (CINE 1) / Profesor con obligaciones especiales (<i>Special Duties Teacher</i>) (CINE 2-3) 3. Director ayudante I (<i>Assistant Principal I</i>) (CINE 1) / Director Ayudante (<i>Assistant Principal</i>) (CINE 2-3) 4. Director adjunto (<i>Deputy Principal</i>) 5. Director (<i>Principal</i>)	En Irlanda, además de incrementos salariales, los docentes reciben gratificaciones diversas dependiendo de la promoción. Las gratificaciones mínimas por nivel profesional son las siguientes: 3.769 € para el segundo nivel, 8.520 € para el tercero, 3.769 € para el cuarto y 9.310 € para el quinto.
EL	Estructura profesional única	(-)
ES	Estructura profesional única	(-)
FR	1. Profesor (<i>professeur</i>) 2a. Formador de profesores (<i>maître-formateur</i> (CINE 1)/ <i>professeur formateur académique</i> (CINE 2-3)) O 2b. Consejero pedagógico (<i>conseiller pédagogique</i> (CINE 1)/ <i>tuteur des professeurs stagiaires</i> (CINE 2-3))	Además de incrementos salariales, los docentes reciben gratificaciones diversas dependiendo de la promoción. En CINE 1, la gratificación anual es de 1.250 € para un "formador de profesores" (<i>maître-formateur</i>) y de 1.000 € para un "consejero pedagógico". En CINE 2-3, la gratificación anual del "formador de profesores" (<i>professeur formateur académique</i>) es de 834 €, mientras que el "consejero pedagógico" (<i>tuteur des professeurs stagiaires</i>) recibe 1.250 € por docente en formación.
HR	1. Formador de profesores (<i>učitelj</i> (CINE 1)/ <i>professor</i> (CINE 2-3) – <i>početnik</i>) 2. Profesor (<i>učitelj</i> (CINE 1)/ <i>professor</i> (CINE 2-3)) 3. Profesor tutor (<i>učitelj</i> (CINE 1)/ <i>professor</i> (CINE 2-3) – <i>mentor</i>) 4. Profesor asesor (<i>učitelj</i> (CINE 1)/ <i>professor</i> (CINE 2-3) – <i>savjetnik</i>)	En Croacia, la ratio del salario nominal de la escala de cuatro niveles es de 1,0 para el "formador de profesores" (<i>učitelj/professor – početnik</i>), 1,1 para el "profesor" (<i>učitelj/professor</i>), 1,12 para el "profesor tutor" (<i>učitelj/professor – mentor</i>) y 1,18 para el "profesor asesor" (<i>učitelj/professor – savjetnik</i>). Sin embargo, estos valores no incluyen la diferencia salarial derivada del número de años en servicio.
IT	Estructura profesional única	(-)
CY	1. Profesor (<i>daskalos</i> (CINE 1)/ <i>kathigitis</i> (CINE 2-3)) 2. Director adjunto (<i>boithos diefhintis</i>) 3. Director (<i>diefhintis</i>) (CINE 1) / Director adjunto A' (<i>boithos diefhintis A'</i> (CINE 2-3))	En Chipre, cada nivel profesional tiene una escala salarial diferente. En CINE 1, el sueldo de un "profesor" (<i>daskalos</i>) se sitúa entre 23.885 € y 51.345 €; el de un "director adjunto" (<i>boithos diefhintis</i>), entre 39.508 € y 61.659 €; y el de un "director" (<i>diefhintis</i>), entre 43.850 € y 69.220 €. En CINE 2-3, el sueldo de un "profesor" (<i>kathigitis</i>) se sitúa entre 23.885 € y 58.107 €; el de un "director adjunto" (<i>boithos diefhintis</i>), entre 43.851 € y 64.666 €; y el de un "director adjunto A'" (<i>boithos diefhintis A'</i>), entre 43.851 € y 69.220 €.
LV	1. Profesor (<i>skolotājs</i>); 2. Profesor nivel de calidad 1 (<i>skolotājs – 1. kvalitātes pakāpe</i>) 3. Profesor nivel de calidad 2 (<i>skolotājs – 2. kvalitātes pakāpe</i>) 4. Profesor nivel de calidad 3 (<i>skolotājs – 3. kvalitātes pakāpe</i>) 5. Profesor nivel de calidad 4 (<i>skolotājs – 4. kvalitātes pakāpe</i>) 6. Profesor nivel de calidad 5 (<i>skolotājs – 5. kvalitātes pakāpe</i>)	En Letonia no existe una gratificación específica para los "niveles de calidad" 1 y 2. Sin embargo, los docentes que acceden a los "niveles de calidad" 3, 4 o 5 reciben una gratificación específica que se suma a su salario dependiendo de la promoción. Es de 45 € en el "nivel de calidad 3", de 114 € en el "nivel de calidad 4" y de 140 € en el "nivel de calidad 5".

	Nivel profesional	Progresión profesional y salarial
LT	1. Profesor (<i>mokytojas</i>) 2. Profesor sénior (<i>vyresnysis mokytojas</i>) 3. Profesor de metodología (<i>mokytojas metodininkas</i>) 4. Profesor experto (<i>mokytojas ekspertas</i>)	En Lituania, la ratio de la escala salarial nominal de cinco niveles se sitúa entre 3,18 y 3,30 para el "profesor" (<i>mokytojas</i>), entre 3,46 y 3,70 para el "profesor sénior" (<i>vyresnysis mokytojas</i>), entre 3,70 y 3,96 para el "profesor de metodología" (<i>mokytojas metodininkas</i>) y entre 4,20 y 4,47 para el "profesor experto" (<i>mokytojas ekspertas</i>).
LU	Estructura profesional única	(-)
HU	1. Profesor en formación (<i>gyakormok</i>) 2. Profesor I (<i>pedagógus I</i>) 3. Profesor II (<i>pedagógus II</i>) 4. Profesor principal (<i>mester pedagógus</i>)	En Hungría, las ratios del salario mínimo nominal son de 1,0 para el "profesor en formación" (<i>gyakormok</i>), 1,2 para el "profesor I" (<i>pedagógus I</i>), 1,5 para el "profesor II" (<i>pedagógus II</i>) y 2,0 para el "profesor principal" (<i>mester pedagógus</i>). En el caso del "profesor investigador" (<i>kutatótanár</i>), la ratio del salario mínimo nominal es de 2,2.
MT	1. Profesor 2. Director de departamento	El salario inicial de un "director de departamento" es el mismo que el de un "profesor" que cuenta con 16 años de ejercicio en la profesión.
NL	No hay normativa de rango superior	(-)
AT	Estructura profesional única	(-)
PL	1. Profesor en formación (<i>nauczyciel stażysta</i>) 2. Profesor con contrato (<i>nauczyciel kontraktowy</i>) 3. Profesor designado (<i>nauczyciel mianowany</i>) 4. Profesor colegiado (<i>nauczyciel dyplomowany</i>)	En Polonia, el sueldo medio de los docentes de un nivel profesional específico debe ser igual al porcentaje siguiente de la cantidad de referencia definida anualmente para los profesores en la Ley del Presupuesto: 100% para el "profesor en formación" (<i>nauczyciel stażysta</i>); 111 % para el "profesor con contrato" (<i>nauczyciel kontraktowy</i>); 144 % para el "profesor designado" (<i>nauczyciel mianowany</i>) y 184 % para el "profesor colegiado" (<i>nauczyciel dyplomowany</i>).
PT	Estructura profesional única	(-)
RO	1. Profesor principiante (<i>profesor debutant</i>) 2. Profesor (<i>profesor cu definitivare în învățământ</i>) 3. Profesor con nivel docente II (<i>profesor gradul II</i>) 4. Profesor con nivel docente I (<i>profesor gradul I</i>)	El salario mínimo de un "profesor principiante" (<i>profesor debutant</i>) es de 440 €, mientras que el de un "profesor" (<i>profesor cu definitivare în învățământ</i>) es de 480 €. La información relativa a las escalas superiores no se define centralmente.
SI	1. Profesor (<i>učitelj</i>) 2. Profesor tutor (<i>učitelj mentor</i>) 3. Profesor asesor (<i>učitelj svetovalec</i>) 4. Profesor consejero (<i>učitelj svetnik</i>)	En Eslovenia existe una escala salarial común de 65 niveles para todos los empleados del sector público. El nivel salarial mínimo es de 30 para un "profesor" (<i>učitelj</i>), 33 para un "profesor tutor" (<i>učitelj mentor</i>), 35 para un "profesor asesor" (<i>učitelj svetovalec</i>) y 38 para un "profesor consejero" (<i>učitelj svetnik</i>).
SK	1. Profesor principiante (<i>začínajúci učiteľ</i>) 2. Profesor independiente (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>) 3. Profesor con primer certificado (<i>pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou</i>) 4. Profesor con segundo certificado (<i>pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou</i>)	En Eslovaquia, el sueldo bruto mínimo de un "profesor principiante" (<i>začínajúci učiteľ</i>) es de 690 €; el de un "profesor independiente" (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>) es de 753 €; el de un "profesor con primer certificado" (<i>pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou</i>) es de 843 €; y el de un "profesor con segundo certificado" (<i>pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou</i>) es de 944 €. Sin embargo, estos valores no incluyen las diferencias salariales generadas por el número de años de servicio.
FI	Estructura profesional única	(-)
SE	1. Profesor (<i>lärare</i>) 2. Primer profesor (<i>förstlärare</i>)	En Suecia, donde los salarios se negocian individualmente en el contexto de convenios centrales suscritos entre organizaciones de empresarios y sindicatos de profesores, no existe una escala salarial. Los docentes a los que el director del centro promueve al puesto de "primer profesor" (<i>förstlärare</i>) suelen beneficiarse de un sustancial aumento salarial.
UK- ENG/ WLS	1. Franja salarial de profesorado no cualificado 2. Franja salarial principal – Franja salarial superior 3. Franja salarial del profesorado destacado	En Inglaterra y Gales, el <i>School Teachers' Pay and Conditions Document</i> define los puntos máximos y mínimos de cada una de las cuatro franjas salariales que existen: la franja salarial del profesorado no cualificado, la franja salarial principal, la franja salarial superior y la franja salarial del profesorado destacado. Los centros tienen autonomía para fijar, dentro de la correspondiente franja, la remuneración de cada docente.
UK- NIR	Estructura profesional única	(-)

	Nivel profesional	Progresión profesional y salarial
UK-SCT	1. <i>Main Grade Teacher</i> (profesor general) 2. <i>Principal Teacher</i> (profesor principal) 3. <i>Depute Headteacher</i> (director delegado) 4. <i>Headteacher</i> (director)	En Escocia, el salario básico de un <i>Main Grade Teacher</i> es de 26.895 GBP; el de un <i>Principal Teacher</i> , de 38.991 GBP; y el de un <i>Depute Headteacher</i> , de 44.223 GBP. La remuneración de los puestos superiores (<i>Principal Teacher</i> , <i>Depute Headteacher</i> y <i>Headteacher</i>) se calcula individualmente dentro de la franja salarial correspondiente en función de las responsabilidades que acarrearán.
AL	1. Profesor (<i>mësues</i>) 2. Profesor cualificado (<i>mësues i kualifikuar</i>) 3. Profesor especialista (<i>mësues specialist</i>) 4. Profesor principal (<i>mësues mjeshtër</i>)	En Albania, un “profesor cualificado” (<i>mësues i kualifikuar</i>) recibe un salario superior en un 5% al de un “profesor” (<i>mësue</i>). Un “profesor especialista” (<i>mësues specialist</i>) recibe un 10% más que un “profesor cualificado” (<i>mësues i kualifikuar</i>) y un “profesor principal” (<i>mësues mjeshtër</i>) recibe un 10% más que un “profesor especialista” (<i>mësues specialist</i>).
BA	Estructura profesional única	(-)
CH	Estructura profesional única	(-)
FY	Estructura profesional única	(-)
IS	Estructura profesional única	(-)
LI	Estructura profesional única	(-)
ME	1. Profesor en formación (<i>nastavnik pripravnik</i>) 2. Profesor (<i>nastavnik</i>) 3. Profesor tutor (<i>nastavnik mentor</i>) 4. Profesor asesor (<i>nastavnik savjetnik</i>) 5. Profesor asesor sénior (<i>nastavnik viši savjetnik</i>) 6. Profesor investigador (<i>nastavnik istraživač</i>)	Un “profesor en formación” (<i>nastavnik pripravnik</i>) recibe el 80% del salario de un “profesor” (<i>nastavnik</i>). El coeficiente básico se incrementa 0,3 puntos para un “profesor tutor” (<i>nastavnik mentor</i>), 0,5 para un “profesor asesor” (<i>nastavnik savjetnik</i>) y 0,7 para un “profesor asesor sénior” (<i>nastavnik viši savjetnik</i>). Un profesor puede ser nombrado “profesor investigador” (<i>nastavnik istraživač</i>) sin pasar por los niveles sucesivos, siempre que satisfaga los requisitos de este nivel. El coeficiente básico se incrementa 0,8 puntos.
NO	Estructura profesional única	(-)
RS	1. Profesor (<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 sénior (<i>visoki pedagoški savetnik</i>).	No hay repercusión salarial.
TR	Estructura profesional única	(-)

Nota aclaratoria

En el cuadro se mencionan los diversos niveles profesionales de las estructuras de múltiples niveles descritos en la legislación nacional. En algunos casos, el primer nivel profesional se corresponde con el periodo de iniciación, durante el cual el docente puede o no ser considerado un profesor plenamente cualificado.

Las cantidades mencionadas en el cuadro no han sido armonizadas y, por tanto, no son comparables entre países. Su única finalidad es ofrecer una indicación de la progresión salarial en los diversos niveles profesionales.

Notas específicas de países

Letonia: Desde el año 2017/18, el número de “niveles de calidad” ha quedado reducido a tres.

Rumanía: El primer nivel profesional comienza tras el examen *titularizare*.

Antigua República Yugoslava de Macedonia: En 2016/17 estaba prevista la introducción de una estructura profesional de múltiples niveles, pero esta reforma no fue puesta en marcha debido a limitaciones presupuestarias. Los niveles profesionales –según la legislación no implementada– son los siguientes: 1. “profesor en formación” (*nastavnik pripravnik*), 2. “profesor” (*nastavnik*), 3. “profesor tutor” (*nastavnik mentor*) y 4. “profesor asesor” (*nastavnik sovetnik*).

Anexo 2 – Marcos de competencias del profesorado

Marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17 (datos correspondientes al gráfico 4.7).

	Nombre	Enlace
BE fr	<ul style="list-style-type: none"> Decreto de 12/12/2000 sobre formación inicial del profesorado de primaria y secundaria inferior Decreto de 21/02/2001 sobre formación inicial del profesorado de educación secundaria superior 	http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf
BE de	(-)	(-)
BE nl	<ul style="list-style-type: none"> Decisión de 5/10/2007 sobre competencias básicas del profesorado Decisión de 5/10/2007 sobre el perfil profesional del profesorado 	http://data- onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13952 http://data- onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13942
BG	(-)	(-)
CZ	<ul style="list-style-type: none"> Reglamento del gobierno 275/2016 de 24/08/2016 sobre áreas de formación en educación superior 	http://aplikace.mvcr.cz/sbirka- zakonu/SearchResult.aspx?q=275/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
DK	<ul style="list-style-type: none"> Orden ejecutiva sobre formación del profesorado de educación básica (2013, actualizada en 2015) Diretrizes para las universidades en relación con la formación del profesorado de educación secundaria superior (2016) 	https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218 https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=29265
DE	<ul style="list-style-type: none"> Normas para la formación del profesorado en ciencias de la educación (2004) Requisitos de contenido común de los estudios y la didáctica de asignaturas aplicables en todos los Länder en relación con la formación del profesorado (2008; actualizado en 2017) 	https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluess_e/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluess_e/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
EE	<ul style="list-style-type: none"> Estándares profesionales de los “profesores” los “profesores sénior” (nivel 7 del MEC) y los “profesores principales” (nivel 8 del MEC) (2013) 	http://www.kutsekoda.ee/en/kutsestseem/tutvustus/kutsestandardid_en_g
IE	<ul style="list-style-type: none"> Código de conducta profesional del profesorado (2006; actualizado en 2016) 	www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Fitness-to-Teach/Code-of-Professional-Conduct-for-Teachers1.pdf
EL	(-)	(-)
ES	<ul style="list-style-type: none"> ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas Para Castilla y León: Modelo de competencias profesionales del profesorado 	https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf ES: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competiciones_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCYL.pdf EN: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo%20de%20Competencias%20Profesionales%20del%20Profesorado%20 traducido Def.pdf
FR	<ul style="list-style-type: none"> Orden de 01/07/2013 sobre el marco de competencias del personal educativo 	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
HR	(-)	(-)

	Nombre	Enlace
IT	<ul style="list-style-type: none"> Decreto nº 249 de 10/09/2010 sobre la definición, requisitos y modalidades de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria Decreto nº 850 de 27/10/2015 sobre los objetivos, evaluación, formación y criterios de evaluación del profesorado y otro personal educativo durante el periodo de iniciación y prueba Plan de formación del profesorado 2016/2019 	http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf http://neoassunti.indire.it/2018/files/DM_850_27_10_2015.pdf http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
CY	(-)	(-)
LV	<ul style="list-style-type: none"> Procedimiento de evaluación de la calidad de la actividad profesional del profesorado (2014) 	https://m.likumi.lv/doc.php?id=267580
LT	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de las competencias profesionales del profesorado (2007; en proceso de actualización) 	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726
LU	<ul style="list-style-type: none"> Marco de competencias del profesorado 	https://ssl.education.lu/ifen/documents/10180/730302/Referentiel%20de%20competences.pdf
HU	<ul style="list-style-type: none"> Decreto 326/2013 sobre el sistema de promoción de los docentes y su condición de funcionarios públicos 	https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor
MT	(-)	(-)
NL	<ul style="list-style-type: none"> Decisión sobre los requisitos del personal docente (2005; actualizado en 2016) 	http://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2016-08-01
AT	<ul style="list-style-type: none"> Ley federal sobre la organización de las escuelas universitarias de formación del profesorado (2005; actualizado en 2017) Competencias profesionales del profesorado (propuesta del Consejo de Desarrollo, 2013) ⁽¹⁶⁾ 	https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BqblAuth/BGBLA_2017_I_129/BGBLA_2017_I_129.pdf http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf
PL	<ul style="list-style-type: none"> Reglamento de 17/01/2012 sobre las normas de la formación inicial del profesorado 	http://www.dn.uj.edu.pl/documents/1333504/4915309/17.01.2012_Rozp_MNiSW_standardy_kształcenia_dla_nauczycieli.pdf
PT	<ul style="list-style-type: none"> Decreto Ley 240/2001 sobre el perfil general del rendimiento profesional del profesorado (CINE 0-3) Decreto Ley 241/2001 – Perfiles específicos del rendimiento profesional del profesorado de educación preescolar y primaria (CINE 0-1) 	https://dre.pt/web/quest/pesquisa/-/search/631837/details/normal?q=decreto+lei+240%2F2001 https://dre.pt/web/quest/pesquisa/-/search/631843/details/normal?q=decreto+lei+241%2F2001
RO	<ul style="list-style-type: none"> Orden nº 5.561 de 07/10/2011 sobre metodología de la formación permanente del personal educativo preuniversitario 	https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/resurse%20umane/formarea%20continua/OM%205561_2011%20Metodologie%20privind%20formarea%20continua%20C4%83%20a%20personalului%20din%20C3%AE%20preuniv.pdf
SI	<ul style="list-style-type: none"> Normas sobre las prácticas del personal profesional en el ámbito de la educación (2006) Criterios para la acreditación de los programas de estudio de formación del profesorado (2011) 	http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697 http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=MERI41
SK	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de campos de estudio (2002): <ul style="list-style-type: none"> 1.1.1. La enseñanza de materias académicas 1.1.5. Pedagogía de educación infantil y primaria 	http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.1.doc http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.5.doc
FI	(-)	(-)
SE	<ul style="list-style-type: none"> Ordenanza de educación superior (1993) 	http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

⁽¹⁶⁾ Este documento no tienen carácter oficial y se menciona aquí con fines meramente informativos. No queda recogido en el informe.

	Nombre	Enlace
UK-ENG	<ul style="list-style-type: none"> • Normas del profesorado (2011) 	https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards
UK-WLS	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo llegar a ser un profesor cualificado: manual de orientación (2009) • Estándares revisados para profesionales de la educación (2011) 	http://gov.wales/docs/dcells/publications/090915becomingateacheren.pdf http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/140630-revised-professional-standards-en.pdf
UK-NIR	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza: la profesión reflexiva – Incorporación de las competencias del profesorado de Irlanda del Norte (2007) 	http://www.gtcsi.org.uk/index.cfm/area/information/page/ProfStandard
UK-SCT	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de inscripción (2012) • Código de profesionalidad y conducta (2012) 	http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/copac-0412.pdf
AL	(-)	(-)
BA	(-)	(-)
CH	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento sobre el reconocimiento de la titulación del profesorado de educación preescolar y primaria (1999) • Reglamento sobre el reconocimiento de la titulación del profesorado de educación secundaria inferior (1999) • Reglamento sobre el reconocimiento de la titulación del profesorado de educación superior (1998) 	http://edudoc.ch/record/29976/files/Regl_AK_VS_PS_f.pdf http://edudoc.ch/record/29979/files/Regl_SekI_f.pdf http://edudoc.ch/record/38131/files/AK_Mat_f.pdf
FY	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento sobre competencias básicas del profesorado de los centros de educación primaria y secundaria por área (2015) 	http://bro.gov.mk/docs/pravilnici/Pravilnik%20za%20osnovnite%20profesionalni%20kompetencii%20na%20nastavnicate.pdf
IS	(-)	(-)
LI	(-)	(-)
ME	<ul style="list-style-type: none"> • Marco de competencias del profesorado y los directores de centro (2016) 	http://www.zzs.gov.me/haslovna/168346/NACIONALNI-SAVJET-ZA-OBRAZOVANJE-USVOJIO-STANDARDE-KOMPETENCIJA-ZA-NASTAVNIKE-I-DIREKTORE-U-VASPITNO-OBRAZOVNIM-USTANOVAMA.html
NO	<ul style="list-style-type: none"> • Normas relativas al plan marco de formación del profesorado de educación primaria y secundaria inferior de los cursos 1-7 (2016) • Normas relativas al plan marco de formación del profesorado de educación de educación primaria y secundaria inferior para los cursos 5-10 (2016) 	https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-11064431.pdf https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf
RS	<ul style="list-style-type: none"> • Los estándares de las competencias de la profesión docente y el desarrollo profesional del profesorado (2011) 	http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-стандардима-компетенија-за-професију-наставника-и-њиховог-професионалног-развоја.pdf
TR	<ul style="list-style-type: none"> • Cualificaciones generales de la profesión docente (2010, actualizado en 2017) 	https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Anexo 3 – Diferentes usos de los marcos de competencias del profesorado

Diferentes usos de los marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17 (datos correspondientes al gráfico 4.9)

	FIP	Entering the profession			DPC		Other		
	Definición de los resultados de aprendizaje que se deben haber alcanzado al finalizar la FIP	Criterios de acreditación/licencia del profesorado	Criterios de selección/contratación	Evaluación de las competencias del profesorado al final del periodo de iniciación	Elaboración de programas de DPC	Preparación de planes de DPC para docentes concretos	Criterios de evaluación del profesorado	Promoción del profesorado	Procedimientos disciplinarios / faltas graves
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	●		●		●				
PL	●								
PT	●								
RO	●		●	●	●	●	●	●	●
SI	●	●							
SK	●								
FI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	●	●							
UK-ENG	●	●		●	●	●	●	●	
UK-WLS	●	●		●	●	●	●	●	
UK-NIR	●			●	●	●	●		
UK-SCT	●	●	●	●	●	●	●	●	●
AL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
BA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
CH	●								
FY				●	●	●	●	●	
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ME					●	●	●	●	
NO	●								
RS		●		●	●	●	●	●	
TR	●		●		●	●			

REFERENCIAS

European Commission, 2010. *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for Policymakers*. European Commission Staff Working Document. SEC(2010) 538 final. [pdf] Disponible en:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2012. *Supporting the Teaching Professions for better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Commission Staff Working Document. SWD(2012) 374 final. [pdf] Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&from=RO>

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2013a. *Supporting Teacher Competence Development for better Learning Outcomes*. [pdf] Disponible en:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2013b. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, Vol. I. Final report. [pdf] Disponible en:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2013c. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, Vol. II. Final report. [pdf] Disponible en:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2013d. *Supporting Teacher Educators for better Learning Outcomes*. [pdf]

Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2013e. *Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's schools*. [pdf] Disponible en: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2015. *Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Report from the ET2020 Working Group Schools Policy 2014-15. [pdf]

Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2017a. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent Teaching for a great Start in Life*. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final. [pdf] Disponible en:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&qid=1513677437956&from=FR>

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2017b. *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education*. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission, written by Public Policy and Management Institute (PPMI). pdf] Disponible en:

<http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf>

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2017c. *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations: Guiding Principles for Policy Development in School Education*. Report from the ET2020 Working Group Schools 2016-18. [pdf] Disponible en:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917_en.pdf

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission, 2017d. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Strengthening European Identity through Education and Culture*. COM(2017) 673 final. [pdf] Disponible en:

https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf [Consultado el 31 de enero de 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf

[Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-en> [Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-en> [Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a. *The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bcafa9c-9a85-11e6-9bca-01aa75ed71a1/language-en> [Consultado el 22 de enero de 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16*. Eurydice Facts and Figures. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [pdf] Disponible en:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b7fc491-9aea-11e6-868c-01aa75ed71a1/language-en> [Consultado el 22 de enero de 2018].

Lynch, S., Worth, J., Bamford, S. and Wespieser, K. (2016). *Engaging Teachers: NFER Analysis of Teacher Retention*. Slough: NFER. [pdf] Disponible en:

<https://www.nfer.ac.uk/publications/LFSB01/LFSB01.pdf> [Consultado el 23 January 2018].

Nusche, D. et al., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*. Paris: OECD Publishing. [pdf] Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en>

[Consultado el 22 de enero de 2018].

Nusche, D. et al., 2014. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*.

OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. [pdf] Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en> [Consultado el 22 de enero de 2018].

- OECD, 2005. *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*. Paris: OECD Publishing. [pdf] Disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> [Consultado el 22 de enero de 2018].
- OECD, 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. [Online] Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm> [Consultado el 22 de enero de 2018].
- OECD, 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. [Online] Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> [Consultado el 22 de enero de 2018].
- OECD, 2015. *Education at a Glance 2015*. OECD Indicators, Paris: OECD Publishing. [Online] Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2015.htm> [Consultado el 22 de enero de 2018].
- OECD, 2016. *PISA 2015 Results, Vol. II: Policies and Practices for Successful Schools*. PISA. Paris: OECD Publishing. [Online] Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm> [Consultado el 22 de enero de 2018].
- Santiago, P. et al., 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. Paris: OECD Publishing. [Online] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en> [Consultado el 22 de enero de 2018].
- Shewbridge, C. et al., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark*. Paris: OECD Publishing. [pdf] Disponible en: <https://www.oecd.org/denmark/47696663.pdf> [Consultado el 22 de enero de 2018].
- Worth, J., 2017. *Teacher Retention and Turnover Research. Research Update 2: Teacher Dynamics in Multi-Academy Trusts*. Slough: NFER. [pdf] Disponible en: <https://www.nfer.ac.uk/publications/NUFS02/NUFS02.pdf> [Consultado el 22 de enero de 2018].

I. Definiciones

Acreditación: En algunos países, proceso obligatorio al que deben someterse los docentes para obtener una certificación oficial o un permiso para enseñar. Normalmente implica una evaluación de las competencias profesionales de los docentes y puede tener un carácter muy formal. En algunos casos, la evaluación realizada al final del programa de iniciación forma parte del proceso. La acreditación tiene por objeto ofrecer una confirmación oficial de la capacidad del docente para hacer su trabajo. En algunos sistemas educativos, debe renovarse mediante un procedimiento de reevaluación que tiene lugar al menos una vez durante la carrera profesional del docente.

Administración de rango superior: Nivel máximo de la administración con responsabilidad en educación en un país determinado. Normalmente se corresponde con el ámbito nacional (estatal); sin embargo, en Bélgica, Alemania, España, Reino Unido y Suiza, las *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas*, administraciones descentralizadas y cantones, respectivamente, son responsables de la totalidad o la mayoría de las áreas relacionadas con la educación y, por lo tanto, se consideran administraciones de rango superior, compartiendo dicha responsabilidad en ocasiones con las administraciones de nivel central. Véase también ► [Administración local](#) y ► [Nivel escolar](#).

Administración local: Nivel más bajo del gobierno territorial de una nación con responsabilidad en materia educativa. La administración local puede ser el departamento de educación de una administración local de carácter general o una autoridad especial cuya única área de responsabilidad es la educación. Véase también ► [Administración de rango superior](#) y ► [Nivel escolar](#).

Apoyo mediante tutoría: Asesoramiento profesional que reciben los docentes de compañeros más experimentados. La tutoría puede formar parte de la fase de ► [iniciación](#) de profesores recién incorporados a la profesión. También puede ponerse a disposición de cualquier docente que necesite apoyo.

Bajo rendimiento: Expresión empleada, en el contexto de la evaluación del profesorado, para describir un rendimiento que no es satisfactorio. Las características que se consideran indicativas de un rendimiento insatisfactorio, la forma en que se elabora, manifiesta y formaliza este juicio y sus consecuencias dependen del sistema de evaluación en cuestión y varían en función del sistema educativo de que se trate.

Calificación: Clasificación o *ranking* basado en una evaluación comparativa de la calidad, nivel o rendimiento de acuerdo con una escala previamente definida. En los sistemas de evaluación, se emplea para sintetizar el juicio realizado del rendimiento de un docente y puede describirse usando términos como "excelente", "bien", "satisfactorio" o "inadecuado".

Capacitación profesional: En el contexto de la formación inicial del profesorado, actividad que proporciona a los futuros profesores las capacidades teóricas y prácticas necesarias para la docencia, pero no un conocimiento académico de las materias impartidas. Además de cursos sobre psicología, métodos de enseñanza y metodología, la capacitación profesional incluye ► [prácticas en centros escolares](#).

Carrera profesional: Ocupación o profesión desarrollada durante un periodo significativo de la vida de una persona y que ofrece oportunidades de progresión.

Contratación por proceso de selección abierto: Método de contratación en el que la responsabilidad de anunciar las plazas vacantes, recoger las solicitudes y seleccionar a los candidatos se encuentra descentralizada. La contratación es habitualmente responsabilidad del centro, a veces colaboración con la ► [administración local](#).

Contrato de empleo: Véase ► [Contrato temporal](#) y ► [Contrato indefinido](#).

Contrato indefinido: Tipo de contrato de trabajo en el que no se especifica el plazo de vigencia. En algunos países, se conocen como contratos temporales. Véase también ► [Contrato temporal](#).

Contrato permanente: Véase ► [Contrato indefinido](#).

Contrato temporal: Tipo de contrato de trabajo que vence al finalizar un periodo específico. Véase también ► [Contrato indefinido](#).

Delimitado: Adjetivo que denota los medios utilizados para proteger un presupuesto a fin de que pueda emplearse solo con fines concretos.

Desarrollo profesional: Véase ► [Desarrollo profesional continuo](#).

Desarrollo profesional continuo (DPC): Formación permanente que los docentes realizan a lo largo de su carrera profesional y que les permite ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, destrezas y actitudes. Puede ser formal o no formal e incluir tanto formación sobre materias concretas como de tipo pedagógico. Se ofrece en diferentes formatos, como cursos, seminarios y observación entre iguales, así como a través del apoyo de redes de profesores. En determinados casos, las actividades de ► [desarrollo profesional continuo](#) pueden conducir a la obtención de cualificaciones adicionales.

Dificultades de aprendizaje generales: Problemas de aprendizaje de los alumnos no directamente relacionados con una discapacidad física, sensorial o intelectual. Por el contrario, las dificultades pueden ser consecuencia de factores externos como la existencia de una desventaja sociocultural o de oportunidades de aprendizaje limitadas, la falta de apoyo en el hogar, un currículo inadecuado o una enseñanza insuficiente en los primeros años de vida.

Director del centro: Persona que dirige un centro educativo y que, por sí sola o como miembro de un órgano administrativo, es responsable de su gestión/administración. Dependiendo de las circunstancias, la persona en cuestión también puede ejercer responsabilidades educativas, como la docencia, además de velar por el buen funcionamiento general de la institución. Entre las obligaciones del director pueden estar la determinación de horarios, la aplicación del currículo, la decisión sobre lo que se enseña y sobre los materiales y métodos empleados y la evaluación del profesorado. También puede tener responsabilidades de tipo económico, pero estas suelen limitarse a la administración de los recursos asignados al centro.

Empleado público no funcionario: Condición de un docente empleado por la administración pública (de nivel central, regional o local) de acuerdo con legislación que rige las relaciones contractuales en el sector público. Dicha legislación se diferencia de la que rige las relaciones contractuales de los ► [funcionarios públicos](#).

Empleador: Órgano directamente responsable de nombrar a los profesores, especificar sus condiciones de trabajo (en colaboración con otros interesados, en su caso) y garantizar que se cumplan estas condiciones. Esto incluye asegurar el pago del sueldo de los docentes, aunque los fondos destinados al efecto pueden no derivar directamente del presupuesto de la administración que realiza la contratación. Debe distinguirse de la responsabilidad de gestionar recursos dentro del propio centro, que corresponde (en mayor o menor medida) al director o consejo de dirección del mismo. Las responsabilidades de contratación y remuneración de profesores suplentes escapan al ámbito del presente informe.

Empleados con contrato: Docentes generalmente empleados por las administraciones locales o escolares de acuerdo con la legislación laboral de carácter general, con o sin acuerdos centrales relativos a remuneración y condiciones.

Entrevista/diálogo: En el contexto de la evaluación del profesorado, interacción directa entre el docente y el evaluador por la que se intercambia información y se evalúa al docente. La entrevista o

conversación puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, dependiendo del objeto y el marco de evaluación.

Escala salarial: Escala graduada de sueldos o salarios dentro de una organización o profesión concreta. El salario que recibe un empleado puede variar en función de su rendimiento, el tiempo dedicado a su profesión, etc., pero debe ajustarse siempre a la escala salarial a la que pertenece.

Estructura profesional: Es la vía de progreso reconocida dentro de un empleo o profesión. Las estructuras profesionales pueden tener un único nivel o constar de múltiples niveles. Véase también ► **Estructura profesional única** y ► **Estructura profesional de múltiples niveles**.

Estructura profesional de múltiples niveles: ► **Estructura profesional** con varios niveles profesionales formalmente definidos. Estos niveles se definen habitualmente por medio de un conjunto de competencias y/o responsabilidades. En este tipo de estructura profesional se definen diferentes niveles profesionales por grado de complejidad y responsabilidad.

Estructura profesional única: Estructura profesional con un único nivel que se aplica a todos los docentes cualificados. Puede acompañarse de una ► **escala salarial** pero habitualmente refleja los años en ejercicio y, posiblemente, el rendimiento. Una estructura profesional única puede permitir a un docente ampliar su experiencia o asumir tareas o responsabilidades adicionales.

Evaluación del profesorado: Evaluación individual de los docentes con el fin de formular un juicio acerca de su trabajo y rendimiento. Puede tratarse de una ► **evaluación formativa** y/o de una ► **evaluación sumativa** y habitualmente genera información oral o escrita que tiene por objeto orientar y ayudar a los profesores a mejorar su docencia. Entre sus resultados se cuentan la elaboración de planes individuales de desarrollo profesional, la ► **promoción**, la progresión salarial y otras consecuencias formales y/o informales.

Evaluación externa de los centros educativos: Es la realizada por evaluadores que no participan directamente en las actividades del centro objeto de evaluación y que informan a la administración educativa local, regional o de rango superior. Recoge una amplia variedad de actividades escolares, como la enseñanza y el aprendizaje y/o todos los aspectos de la gestión del centro. No forma parte del concepto la evaluación realizada por profesionales o auditores especializados en labores específicas (como los registros contables, aspectos como la salud y la seguridad, los archivos, etc.). Véase también ► **Evaluación interna de los centros educativos**.

Evaluación formativa: En el contexto de la evaluación del profesorado, la evaluación formativa atiende a la dimensión evolutiva del proceso y persigue mejorar las destrezas y habilidades profesionales de los docentes (por ejemplo, mediante la identificación de necesidades y la implementación de planes de desarrollo profesional). El proceso normalmente no da lugar a calificaciones o juicios. Véase también ► **Evaluación sumativa**.

Evaluación interna de los centros educativos: Evaluación realizada por personas directamente implicadas en el centro educativo (como el director o su personal docente/administrativo y los alumnos). Pueden ser objeto de evaluación tanto el trabajo docente como la gestión administrativa del centro. Véase también ► **Evaluación externa de los centros educativos**.

Evaluación sumativa: Implica una dimensión crítica del proceso de evaluación y sus objetivos. Normalmente conduce a la elaboración de calificaciones o juicios que permiten la comparación entre iguales y se usa para determinar, entre otras cosas, si el docente objeto de evaluación está preparado para avanzar profesionalmente, recibir un aumento salarial, obtener determinadas gratificaciones o realizar actividades de desarrollo profesional o si debe ser sometido a una sanción. Véase también ► **Evaluación formativa**.

Evaluadores: Personas responsables de elaborar un juicio evaluativo a partir de una selección de datos relevantes.

Examen de los docentes: En el contexto de la evaluación del profesorado, es un instrumento empleado para evaluar las competencias de los docentes mediante pruebas escritas u orales.

Funcionarios públicos: En algunos países, los profesores son contratados por las autoridades/administraciones públicas (de nivel central, regional o local) como funcionarios públicos. El empleo/nombramiento se realiza de acuerdo con la legislación que regula el funcionamiento de las administraciones públicas, distinta a aquella que rige las relaciones contractuales en el sector público o privado. En algunos países, los profesores así designados tienen la expectativa de desarrollar, a lo largo de toda su vida, una carrera profesional como funcionarios públicos. Habitualmente, el traslado entre instituciones no afecta a la condición de funcionario. Sinónimos habituales: servidor público, empleado público. Véase también ► **Empleado público no funcionario**.

Gratificación: Recompensa económica o de otro tipo que se entrega en reconocimiento a un servicio, esfuerzo o logro. En el contexto de la evaluación del profesorado, es uno de los posibles resultados del proceso de evaluación.

Incentivos económicos: Prestación monetaria que se ofrece a los empleados para remunerar una carga de trabajo adicional o para alentar comportamientos o acciones que, de otro modo, no se producirían. En el contexto de este informe, el concepto incluye pagas extraordinarias y/u otras gratificaciones adicionales que se ponen a disposición de los docentes dentro de un nivel particular de la estructura profesional.

Información formal sobre rendimiento: En el contexto de la evaluación del profesorado, la información sobre el rendimiento de los docentes con frecuencia se presenta formalmente mediante un informe escrito que puede guardarse en los archivos del profesor o el centro.

Iniciación: Fase de apoyo estructurada que se proporciona a los docentes recién llegados a la profesión o a los futuros profesores. Puede tener lugar al inicio de su primer contrato como docentes en un centro educativo o dentro del marco de la formación inicial del profesorado. La ► **capacitación profesional**—durante el programa de formación inicial del profesorado y, específicamente, la realización de ► **prácticas en centros escolares**— no se considera iniciación, aunque sea remunerada. Durante la iniciación, los docentes recién llegados a la profesión o los futuros profesores realizan total o parcialmente las labores correspondientes a docentes experimentados y reciben una remuneración por su actividad. Normalmente, la iniciación incluye capacitación y evaluación, y se designa un ► **tutor** que ofrece apoyo personal, social y profesional para ayudar a los docentes dentro de un sistema estructurado. Esta fase dura al menos varios meses y puede producirse durante el ► **periodo de prueba**.

Itinerario alternativo: En el contexto del presente estudio, cualquier ruta distinta a la que ofrecen los principales programas de formación inicial del profesorado y que conduce a una cualificación en el ámbito de la docencia. Habitualmente, los itinerarios alternativos son flexibles y más cortos que las vías tradicionales y adoptan principalmente la forma de programas de formación para el empleo dirigidos a personas con experiencia profesional obtenida dentro o fuera del ámbito educativo. Suelen introducirse para combatir la escasez de docentes y para atraer a titulados de otros campos profesionales.

Licencia: Véase ► **Acreditación**.

Lista de candidatos: Método de contratación empleado en sistemas en los que los candidatos a ocupar la plaza de docentes presentan solicitudes de empleo a la administración de rango superior o intermedio, que habitualmente los clasifica en virtud de criterios definidos.

Marco de competencias del profesorado: Conjunto de enunciados acerca de lo que un docente, como profesional, debe conocer, comprender y ser capaz de hacer; puede emplearse para apoyar la

identificación de las necesidades de desarrollo y mejorar las capacidades del personal docente. El nivel de detalle de la descripción de los conocimientos, destrezas y competencias puede variar.

Marco de evaluación: Conjunto de directrices para la realización de evaluaciones. Dichas directrices pueden ser generales (por ejemplo, indicando de forma general cuál es el objeto de evaluación) o detalladas (por ejemplo, ofreciendo orientación integral sobre dicho objeto, cómo evaluarlo, qué criterios usar, qué estándares son aceptables, etc.). Puede emplearse el ► **marco de competencias del profesorado** como punto de referencia para el marco de evaluación.

Movilidad del profesorado: Engloba cualquier movimiento realizado por los docentes tras su asignación inicial a un centro educativo, incluidos los traslados a otro centro, pertenezca este al mismo o a otro distrito escolar, los traslados iniciados por los docentes o los instigados por las administraciones educativas. Se incluye tanto aquellos que se producen en los primeros años como los que tienen lugar en un momento posterior de la carrera profesional del docente. No se recogen aquí los casos de profesores que abandonan la profesión, la contratación de profesores suplentes y los trabajos de corta duración que pueden tener los profesores en diversos centros antes de acceder a una plaza permanente.

Necesidades de desarrollo: Los requisitos de aprendizaje y desarrollo de un profesional o grupo de profesionales. Se determinan habitualmente comparando las competencias existentes con las competencias básicas o niveles de capacidad que se exigen para una función e identificando posteriormente las diferencias. Las necesidades de desarrollo se suelen incorporar a un plan de ► **desarrollo profesional continuo**/formación que, además, define las estrategias, tareas y métodos que se emplearán para ayudar a los individuos o grupos a satisfacer sus necesidades de desarrollo.

Nivel escolar: Expresión empleada en el contexto de la toma de decisiones y que hace referencia a aquellas que afectan al centro y que son adoptadas por individuos u órganos del propio centro, como el director, el consejo escolar, el comité de padres, etc. Véase también ► **Administración de rango superior** y ► **Administración local**.

Normativa/recomendaciones (de rango superior): Dos de las principales formas que emplean las administraciones públicas para influir sobre el comportamiento de los órganos subordinados. Por "normativa" se entiende normas u órdenes que tienen fuerza de ley y que son dictadas por una administración pública para regular la conducta de aquellos que se encuentran bajo su control. Las recomendaciones son sugerencias o propuestas sobre la mejor forma de proceder. Se publican habitualmente en documentos oficiales, pero no son obligatorias. En relación con la educación, la normativa y recomendaciones prescriben o proponen el uso de herramientas, métodos y/o estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje.

Observación en el aula: Instrumento empleado por los evaluadores para valorar el rendimiento del profesorado en el aula, habitualmente en el contexto de la evaluación de los docentes.

Orientación profesional: Actividad que tiene por objeto ofrecer apoyo a la gestión y planificación del desarrollo profesional. No se considera orientación profesional aquella que se limita a la oferta de ► **desarrollo profesional continuo** o de apoyo pedagógico y psicológico.

Pares evaluadores: Docentes que actúan como evaluadores y cuya función y nivel jerárquico es igual al del profesor objeto de evaluación.

Periodo de prueba: Nombramiento temporal durante el cual el docente debe demostrar su capacidad. Las condiciones pueden variar dependiendo de la normativa laboral, pero puede durar varios meses o prolongarse durante varios años. Al final de este periodo, el docente puede ser objeto de una evaluación final y, en caso de superarla, normalmente se le ofrece un ► **contrato indefinido**.

Periodo sabático: Periodo durante el cual se ofrece a los docentes la oportunidad de dedicar un cierto tiempo a actividades específicas relacionadas con su trabajo. Por lo general, los profesores

dedican sus periodos sabáticos a labores de investigación, pero también pueden centrarse en otras actividades, como el desarrollo profesional o el trabajo en un proyecto específico.

Planificación prospectiva: Proceso usado para prever las tendencias futuras en la oferta y demanda de profesores. Se basa en la observación e identificación de los escenarios futuros más probables. Los datos examinados pueden ser proyecciones demográficas, como tasas de natalidad y migración, así como variaciones en el número de profesores en prácticas y cambios en la profesión docente (el número de profesionales que se jubilan, los traslados a puestos no docentes, etc.). La planificación prospectiva de la oferta y demanda de personal docente puede realizarse a corto, medio o largo plazo. La política de planificación se elabora a nivel superior o regional/local (o ambos), dependiendo del grado relativo de centralización (o descentralización) del sistema educativo en cuestión.

Portfolio: Conjunto de pruebas que permiten a los docentes demostrar los conocimientos, destrezas y experiencia adquiridos en su puesto docente. El portfolio puede emplearse al solicitar la ► **promoción** a un nivel superior de la ► **estructura profesional** o para justificar un aumento salarial.

Prácticas en centros escolares: Prácticas (remuneradas o no) en un entorno de trabajo real que suelen durar unas pocas semanas. Las supervisa un profesor y los docentes de la institución realizan evaluaciones periódicas. Estas prácticas son parte integral de la ► **capacitación profesional**, que es un componente de la formación inicial del profesorado. Las prácticas en centros escolares son un elemento diferenciado de la ► **iniciación**.

Profesor plenamente cualificado: Docente que ha finalizado la formación inicial del profesorado y cumple todo el resto de requisitos de acreditación y certificación necesarios para poder acceder a un empleo de profesor en el nivel educativo correspondiente.

Promoción: Progresión hasta un nivel superior de una ► **estructura profesional de múltiples niveles**. En el contexto de este informe, el concepto hace referencia solamente a la promoción a otra función docente; se excluye, por tanto, la promoción a director de centro, formador de profesores, inspector u otro puesto no docente si este no lleva aparejadas responsabilidades docentes. La progresión salarial no se considera en sí misma una promoción.

Prueba estandarizada: Cualquier tipo de prueba que (1) exige que todos los participantes respondan de la misma forma a las mismas preguntas o a una selección de preguntas de un banco común, y que (2) se puntúe de forma "estándar" o coherente, haciendo posible la comparación de los resultados de alumnos individuales o grupos de alumnos. Aunque diferentes tipos de pruebas y evaluaciones pueden "estandarizarse" de esta forma, el término se asocia principalmente a pruebas administradas a gran escala a grandes poblaciones de alumnos, como una prueba de elección múltiple aplicada a todos los alumnos de un curso particular.

Responsable directo: Profesor o director de departamento que se encarga, en un centro, de supervisar y evaluar a sus compañeros menos experimentados.

Resultados de los alumnos: Se definen de acuerdo con criterios como las tasas de aprobados, las tasas de titulación, las tasas de permanencia, etc. Estos datos pueden emplearse en el contexto de la evaluación del profesorado para valor el rendimiento y la capacidad para cumplir objetivos.

Salario básico: El salario indicado en las ► **escalas salariales** oficiales, excluyendo gratificaciones y prestaciones económicas.

Tutor: Docente responsable de ofrecer orientación y asesoramiento a un compañero del mismo centro. Los tutores no ocupan necesariamente un puesto superior en la jerarquía, aunque suelen tener más experiencia en el centro o en relación con el trabajo en cuestión.

II. Clasificación CINE

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento desarrollado para facilitar la comparación entre estadísticas e indicadores sobre educación a nivel internacional, sobre la base de unas definiciones comunes. La clasificación CINE abarca todas las posibilidades de educación y formación estructurada para niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos que tienen necesidades especiales, con independencia de las instituciones o entidades que se encarguen de la oferta y de las modalidades en que se imparta. La primera recogida de datos estadísticos basados en la nueva clasificación (CINE 2011) tuvo lugar en 2014 (texto y definiciones adoptados de la UNESCO, 1997, UNESCO/OCDE/Eurostat, 2013 y UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, 2011).

CINE 0: Educación infantil

Los programas de nivel 0 (educación infantil), definido como la etapa inicial de la instrucción organizada, tienen por objeto principal introducir a los niños muy jóvenes en un entorno de tipo escolar, es decir, ofrecer un puente entre el hogar y una atmósfera escolar. Una vez finalizados estos programas, los niños continúan su educación en el nivel 1 (educación primaria).

Los programas de nivel CINE 0 suelen impartirse a grupos de niños en centros escolares o de forma institucionalizada (por ejemplo, en un centro, una comunidad o un hogar).

El desarrollo educativo de la primera infancia (nivel CINE 010) tiene contenido educativo destinado a los niños de menor edad (entre 0 y 2 años). La educación infantil (nivel CINE 020) se dirige a niños mayores de 3 años.

CINE 1: Educación primaria

La educación primaria ofrece actividades educativas y de aprendizaje habitualmente diseñadas para que los alumnos adquieran las destrezas fundamentales de lectura, escritura y matemáticas (es decir, competencia lingüística y numérica). Proporciona un cimiento sólido para el aprendizaje y la comprensión de las áreas básicas de conocimiento y fomenta el desarrollo personal, preparando a los alumnos para la educación secundaria inferior. Lo que se pretende es lograr un aprendizaje básico, con un nivel muy bajo de especialización.

El nivel comienza entre los 5 y los 7 años de edad, es obligatorio en todos los países y suele durar entre 4 y 6 años.

CINE 2: Educación secundaria inferior

Los programas de nivel CINE 2, o educación secundaria inferior, suelen partir de los procesos fundamentales de enseñanza y aprendizaje que comienzan en el nivel CINE 1. Habitualmente, el objetivo educativo es sentar las bases del aprendizaje permanente y el desarrollo personal, preparando a los alumnos para posteriores oportunidades educativas. Los programas de este nivel se suelen organizar en torno a un currículo más orientado a asignaturas concretas, introduciendo conceptos teóricos en una amplia gama de materias.

Este nivel se inicia habitualmente en torno a los 11 o 12 años de edad y suele finalizar a los 15 o 16 años, coincidiendo frecuentemente con el final de la educación obligatoria.

CINE 3: Educación secundaria superior

Los programas de nivel CINE 3, o educación secundaria superior, están habitualmente diseñados para completar la educación secundaria en preparación para la educación terciaria o superior, para proporcionar competencias necesarias para el empleo o con ambos objetivos simultáneamente. Los programas de este nivel están más basados en materias específicas y tienen un mayor grado de especialización y profundidad que los que se ofrecen en educación secundaria inferior (CINE 2). El nivel de diferenciación es mayor, con un creciente abanico de opciones y trayectorias.

Este nivel generalmente comienza al finalizar la enseñanza obligatoria. La edad de ingreso suele ser los 15 o 16 años. Normalmente se necesita una titulación básica (por ejemplo, haber completado la enseñanza obligatoria) u otro requisito mínimo para acceder a esta etapa. La duración del nivel CINE 3 varía entre dos y cinco años.

CINE 4: Educación postsecundaria no superior

Los programas de educación postsecundaria no superior parten de la educación secundaria para ofrecer actividades educativas y de aprendizaje de preparación de los alumnos para su acceso al mercado laboral y/o la educación terciaria. Habitualmente van dirigidos a alumnos que han finalizado educación secundaria superior (CINE 3), pero que desean mejorar sus destrezas o sus oportunidades. Con frecuencia, los programas no son significativamente más avanzados que los que se ofrecen en secundaria superior, puesto que habitualmente sirven para ampliar los conocimientos, destrezas y competencias, más que para profundizar en ellos. Por tanto, se sitúan por debajo del nivel de complejidad característico de la educación terciaria.

CINE 5: Educación terciaria de ciclo corto

Los programas de nivel CINE 5 corresponden a la educación terciaria de ciclo corto y están diseñados frecuentemente para ofrecer a los participantes conocimientos, destrezas y competencias profesionales. Suelen tener una base práctica centrada en una ocupación específica y preparan a los estudiantes para acceder al mercado de trabajo. Sin embargo, también pueden dar paso a otros programas de educación terciaria

Los programas académicos de educación terciaria situados por debajo del nivel del programa de Grado o equivalente también se clasifican como CINE 5.

CINE 6: Título de grado o equivalente

Los programas de nivel CINE 6 son los de grado o nivel equivalente y suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas académicas y/o profesionales intermedias, conducentes a una titulación superior de primer nivel o equivalente. Habitualmente, los programas de este nivel son principalmente teóricos, pero pueden incluir componentes prácticos y su información se toma de las últimas investigaciones y/o de las mejores prácticas profesionales. Los programas de nivel CINE 6 son impartidos tradicionalmente por universidades e instituciones educativas equivalentes de nivel terciario.

CINE 7: Máster o nivel equivalente

Los programas de nivel CINE 7 suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas y competencias académicas y/o profesionales avanzadas, conducentes a una titulación superior de segundo nivel o equivalente. Pueden tener un componente sustancial de investigación, pero no conducen a la obtención de un doctorado. Habitualmente, los programas de este nivel son principalmente teóricos, pero pueden incluir componentes prácticos y su información se toma de las últimas investigaciones y/o de las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente los ofrecen las universidades y otras instituciones educativas terciarias.

CINE 8: Doctorado o nivel equivalente

Los programas de CINE 8 son de nivel de doctorado o equivalente y están encaminados a la obtención de un título de investigación avanzado. Están dedicados a la realización de estudios avanzados e investigaciones originales y suelen ser ofrecidos solamente por instituciones de educación terciaria orientadas a la investigación, como las universidades. Existen programas de doctorado tanto de ámbito académico como profesional.

Para más información sobre la clasificación CINE, véase

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-en.pdf> [consultado en marzo de 2017].

**AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO,
AUDIOVISUAL Y CULTURAL**

Análisis de Política Educativa y de Juventud

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

Peter Birch (coordinación), Marie-Pascale Balcon, Ania Bourgeois,
Olga Davydovskaia, Sonia Piedrafitra Tremosa

Diseño y maquetación

Patrice Brel

Portada

Virginia Giovannelli

Coordinación de la producción

Gisèle De Lel

Traducción

José Ángel Sisqués Artigas

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

ALBANIA

Eurydice Unit
European Integration and International Cooperation
Department of Integration and Projects
Ministry of Education and Sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la unidad: Eline De Ridder; expertos del
Departamento Flamenco de Educación y Formación: Katrijn
Ballet, Liesbeth Hens, Marc Leunis, Teun Pauwels,
Elke Peeters y Monika Van Geit

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

BOSNIA HERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Education Sector
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la unidad: Equipo de expertos de la unidad

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofía
Contribución de la unidad: Svetomira Apostolova –
Kaloyanova (experta)

CROACIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: Christiana Haperi;
experto: Ioannis Ioannou, Departamento de Educación
Secundaria (Ministerio de Educación y Cultura)

REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la unidad: Simona Pikálková y Helena
Pavlíková; expertos: Petr Drábek (Inspección educativa
checa) y Vít Krčál (Ministerio de Educación, Juventud y
Deporte)

DINAMARCA

Eurydice Unit
Ministry of Higher Education and Science
Danish Agency for Higher Education
Bredgade 40
1260 København K
Contribución de la unidad: Ministerio de Educación Superior
y Ciencia y Ministerio de Educación

ESTONIA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la unidad: Kersti Kaldma (coordinación);
experto: Vilja Saluveer (director adjunto, Departamento
General de Educación, Ministerio de Educación e
Investigación)

FINLANDIA

Eurydice Unit
Finnish National Agency for Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la unidad: Timo Kumpulainen, Olga Lappi y
Kristiina Volmari

ANTIGUA REPÚBLICA YUGOSLAVA DE MACEDONIA

National Agency for European Educational Programmes and
Mobility
Porta Bunjakovec A2-1
1000 Skopje
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale (MEN)
 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: Maria Camila Porras-Rivera (experta), Anne Gaudry-Lachet (MEN-MESRI)

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 Bonn
 Contribución de la unidad: Thomas Eckhard

GRECIA

Eurydice Unit
 Directorate for European Union Affairs
 Ministry of Education, Research and Religious Affairs
 37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
 15180 Maroussi (Attiki)
 Contribución de la unidad: Magda Trantallidi, Ioanna Pouligianni y Maria Spanou

HUNGRÍA

Hungarian Eurydice Unit
 Educational Authority
 19-21 Maros utca (room 517)
 1122 Budapest
 Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

ISLANDIA

Eurydice Unit
 The Directorate of Education
 Víkurhvarfi 3
 203 Kópavogur
 Contribución de la unidad: Hanna Hjartardóttir y Þóra Björk Jónsdóttir (expertos)

IRLANDA

Eurydice Unit
 Department of Education and Skills
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1 – DO1 RC96
 Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

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; expertos: Nicoletta Biferale (Dirigente scolastico, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Francesca Brotto (Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Diana Saccardo (Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

LETONIA

Eurydice Unit
 State Education Development Agency
 Valņu street 3 (5th floor)
 1050 Riga
 Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
 Austrasse 79
 Postfach 684
 9490 Vaduz
 Contribución de la unidad: Centro de Información Nacional de Eurydice

LITUANIA

Eurydice Unit
 National Agency for School Evaluation of the Republic of Lithuania
 Geležinio Vilko Street 12
 03163 Vilnius
 Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva; experto externo: Audronė Razmantienė (Ministerio de Educación y Ciencia)

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORÉ ASBL
 eduPôle Walferdange
 Bâtiment 03 – étage 01
 Route de Diekirch
 7220 Walferdange
 Contribución de la unidad: Gilles Hirt y Georges Paulus (expertos)

MALTA

Eurydice National Unit
 Directorate for Research, Lifelong Learning and Innovation
 Ministry for Education and Employment
 Great Siege Road
 Floriana VLT 2000
 Contribución de la unidad: Peter Paul Carabott (experto)

MONTENEGRO

Eurydice Unit
 Vaka Djurovica bb
 81000 Podgorica
 Contribución de la unidad: Vesna Bulatović (Oficina de Servicios Educativos), Mijajlo Đurić (Ministerio de Educación), Ljiljana Subotić (Oficina de Servicios Educativos), Biljana Mišović (Ministerio de Educación)

PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AlK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Contribución de la unidad: Magdalena Górowska-Fells en consulta con el Ministerio de Educación Nacional; experto nacional: Dominika Walczak (PhD, Academia de Educación Especial, Varsovia)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la unidad: Isabel Almeida; experto externo: Valter Lemos

RUMANÍA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribución de la unidad: Eugenia Popescu, Mihaela Stingu (Ph.D.) y Elena Marin (Ph.D.) (expertas externas)

SERBIA

Eurydice Unit Serbia
Foundation Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Department of Educational Development and Quality
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribución de la unidad: Barbara Kresal Sterniša; experto: Andreja Schmuck (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte)

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) – P4: Investigación y Estudios
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contribución de la unidad: Javier M. Valle López, Jesús Manso Ayuso; Tania Alonso Sainz, Ana Prados Gómez, Elena Vázquez Aguilar

SUECIA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/
The Swedish Council for Higher Education
Box 450 93
104 30 Stockholm
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

SUIZA

Eurydice Unit
Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

TURQUÍA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la unidad: Osman Yıldırım Ugur; experto: Dr. Cem Balçıkanlı

REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribución de la unidad: Hilary Grayson, Sigrid Boyd y Claire Sargent

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Contribución de la unidad: Stephen Edgar; Ellen Doherty (del General Teaching Council for Scotland)

La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo

El informe de Eurydice *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo* ofrece una visión comparada de las políticas nacionales relativas a la profesión docente en toda Europa. Expone la normativa y recomendaciones aplicables en educación primaria y secundaria general y recoge todos los países de la Unión Europea, además de Albania, Bosnia Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia y Turquía.

El informe se encuentra dividido en cinco capítulos: planificación prospectiva y los principales problemas de la oferta y demanda de profesorado; acceso a la profesión y movilidad del profesorado; iniciación, desarrollo profesional continuo y apoyo; desarrollo profesional; y evaluación del profesorado. Los anexos ofrecen información y referencias relativas a las estructuras profesionales, así como a los marcos de competencias del profesorado y su uso.

El cometido de la Red Eurydice es analizar y explicar la organización y el funcionamiento de los distintos sistemas educativos europeos. La red elabora descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles gratuitamente en el portal de Eurydice. También pueden solicitarse copias impresas de las mismas. El objetivo de Eurydice es fomentar el conocimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La Red está compuesta de unidades nacionales que operan en los países Europeos, bajo la coordinación de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. Para más información sobre Eurydice, véase <http://ec.europa.eu/eurydice>.

