

## LA RED EURYDICE LEE EL BORRADOR DEL LIBRO BLANCO DE LA FUNCIÓN DOCENTE NO UNIVERSITARIA DEL MECD I: LAS COMPETENCIAS DOCENTES, EL ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE, LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

### EURYDICE READ THE DRAFT WHITE PAPER ABOUT THE ROLE OF NO UNIVERSITY TEACHING FUNCTION (MECD I): THE TEACHER'S COMPETENCES, THE ATTRACTIVE PROFESSION SKILLS, THE INITIAL TEACHER TRAINING AND ACCESS TO THE PROFESSION

José Luis Blanco López  
Violeta Miguel Pérez  
Elena Vázquez Aguilar  
Rocío Arias Bejarano

#### ABSTRACT

Given the importance of the content of the Draft White Paper on the Teachers' Profession requested by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, the Spanish Unit at Eurydice gave its view from a European perspective. All Member States are aware of the same issues regarding the access and the teaching practice, while adapting different measures according to its realities and needs. This first article out of two describes the teaching competences set in those countries, the measures implied to make the profession more attractive, the teachers' initial training and the access to the teaching profession. The information given in this number does not cover all the details provided by Eurydice. Thus this paper aims at inviting its readers to get a deeper reading of the last two Eurydice articles about teachers: *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions and policies* (2015) and *Key data on Teachers and School Leaders in Europe* (2013).

**Key words:** Teaching profession, pre-service teacher education, teachers' competences, European Union

#### RESUMEN

Dada la importancia de los aspectos que se incluyen en el *Borrador del Libro Blanco de la Función Docente* encargado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Unidad Española de Eurydice ha querido aportar su perspectiva europea. Todos los Estados miembros se preocupan por lo mismo respecto a la incorporación y al ejercicio de la profesión docente, pero adoptan medidas distintas en función de sus realidades y necesidades. En este primer artículo de dos se hace una descripción de las competencias docentes que establecen, las medidas para hacer más atractiva la profesión, la formación inicial del profesorado y el acceso a la misma. Como la información presentada no agota la riqueza de detalles que aportan los dos últimos estudios de Eurydice sobre profesorado, el propósito de estos artículos es invitar a su consulta en profundidad: *La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas* (2015) y *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* (2013).

**Palabras clave:** Profesión docente, Formación inicial, competencias docentes, Unión Europea

Fecha de recepción: 16 de junio de 2016

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2016

## INTRODUCCIÓN

La invitación que el Consejo Editorial de JOSPOE hizo a la Unidad Española de Eurydice fue poco después de que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) pusiera de manifiesto “su compromiso fundamental para reconocer a los docentes la labor que realizan como piedra angular del sistema educativo” mediante la publicación de una propuesta de Libro Blanco de la función docente no universitaria. Por su parte, la Red europea de Información sobre Educación Eurydice había publicado en 2015 *La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas*, actualización en algunos puntos y complemento del *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* publicado en 2013.

¿Cómo aprovechar esta inmejorable oportunidad de dar a conocer *para qué sirve* Eurydice? Cuando la Unidad Española se planteó cómo responder a esta amable invitación de participar en el número de 2016, de alguna forma se imponía la siguiente propuesta: **¿Qué información se puede encontrar en Eurydice sobre cómo los Estados miembros resuelven las cuestiones recogidas en el Borrador del Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar?** (Marina, Pellicer y Manso, 2015), esto es, las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y el acceso a la profesión docente.

Aportar esta información es la mejor contribución que la Unidad Española de Eurydice (Eurydice España-REDIE) puede hacer a una revista como JOSPOE.

### 1. LAS COMPETENCIAS DOCENTES

No se pueden poner en marcha políticas específicas con éxito si los profesores no cuentan con las destrezas y el conocimiento necesario para que el desempeño de su labor en la clase pueda ajustarse a ellas (Eurydice, 2015, p. 74).

Las competencias profesionales de los docentes tienen dos perspectivas distintas en los tres informes mencionados en la introducción. Marina, Pellicer y Manso (2015) enuncian las que los docentes han tenido siempre relacionadas con el conocimiento de sus asignaturas o áreas, pero también enfatizan otras consideradas muy necesarias para afrontar el futuro e ir más allá de la mera instrucción (pp. 14-17):

- Conocimiento claro del funcionamiento de la inteligencia humana, sus capacidades y posibilidades, y aplicación de los descubrimientos de la neurociencia que permitirán al alumnado controlar su propio aprendizaje.
- Saber organizar y animar situaciones de aprendizaje, entendiendo por tales “aquéllas en las que el alumnado estudia para resolver alguna de las demandas del ambiente.”
- Saber evaluar el progreso en el aprendizaje para saber gestionarlo.
- Saber enfrentarse a los problemas de convivencia y a los conflictos para ayudar al alumnado a resolverlos.
- Saber trabajar en equipo con el resto del claustro elaborando y desarrollando un proyecto institucional en el centro educativo.
- Saber dar importancia e incorporar a la escuela la relación con las familias.
- Utilizar las tecnologías dentro del aula “discerniendo entre lo que ha de guardarse en el cerebro personal biológico y en el cerebro personal electrónico.”

- adquirir la formación necesaria y suficiente para educar en el civismo y la ética y para transmitir lo universal (la ciencia, la ética y la historia de las culturas que permita comprender las realizaciones del ser humano)
- enfrentar competentemente los dilemas éticos de la profesión y organizar su propia formación continua para mejorar su desempeño.

Los estudios de Eurydice 2013 y 2015 formulan las competencias docentes a partir de los temas en relación a los cuales los profesores han formulado sus necesidades de formación (Eurydice, 2015), o de inventarios de las competencias deseables en un docente definidos en algunos Estados miembros (Eurydice, 2013).

El profesorado de primer ciclo de educación secundaria (CINE 2) expresó en los siguientes contenidos un moderado o alto nivel de necesidad de formación: docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales; destrezas TIC para la docencia y tecnologías en el lugar de trabajo; enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe; métodos de aprendizaje individualizado; comportamiento de estudiantes y gestión de una clase; orientación y asesoramiento profesional al alumno; destrezas transversales de docencia; evaluación de estudiantes y prácticas de evaluación; competencias pedagógicas en la docencia de mi(s) asignatura(s) y enfoques para el desarrollo de competencias interprofesionales para futuros trabajos o estudios del alumnado (Eurydice, 2015).

En algunos Estados miembros las necesidades de formación de los docentes no son únicamente las expresadas por éstos, sino que son los propios países los que las definen mediante marcos de competencias docentes, una descripción de las destrezas y competencias que un docente debe poseer. Por lo general los marcos incluyen los siguientes ámbitos: conocimientos tanto pedagógicos como sobre la materia concreta; competencias para la evaluación; habilidades de trabajo en equipo; habilidades sociales e interpersonales necesarias para la docencia; sensibilidad hacia la diversidad; competencias en investigación y habilidades en organización y liderazgo.

Los países que cuentan con marcos de competencias docentes presentan grandes diferencias en cuanto al formato, el valor y su reconocimiento.

En Bélgica (Comunidad flamenca) existen dos documentos diferentes, uno que detalla las competencias básicas que han de tener los docentes noveles y otro donde se recogen las de los profesores con experiencia.

En Estonia, Letonia, Países Bajos, Reino Unido y Rumanía estos marcos se expresan en términos de estándares profesionales para el profesorado. Rumanía, incluso, establece diferentes estándares en función del puesto docente.

Países Bajos cuenta con una Ley de Profesionales de la Educación (2006) que regula los estándares de competencia para los docentes y otros profesionales del ámbito educativo. Toda persona que quiera ejercer docencia ha de poseer un certificado emitido por una institución de educación superior profesional o por una universidad que demuestre que cumple los estándares de competencia establecidos de acuerdo con la Ley. Además, la ley da potestad a los centros educativos para diseñar su propia política de actualización de las competencias de su personal, y el consejo escolar tiene la obligación de tomar medidas e introducir los instrumentos necesarios para garantizar que el personal mantiene al día sus competencias de acuerdo a los estándares establecidos.

Además, el Consejo para la Cooperación Educativa, en apoyo al Ministerio de Educación, creó en febrero de 2012 un registro nacional de profesores con dos objetivos: los docentes inscritos pueden demostrar que están cualificados y capacitados, y que mantienen al día sus competencias. Los profesores se inscriben de forma voluntaria y la inscripción tiene una validez de cuatro años. Además, es un símbolo del estatus profesional del docente. En 2018 se espera que la totalidad del profesorado se haya registrado.

Reino Unido (Inglaterra) ha sometido a reforma en 2012 su relativamente larga tradición de estándares para la función docente, que desde 2007 existen diferenciados en función de cada etapa de la carrera profesional. Estos estándares regían la obtención del título de docente y la superación del periodo de inducción. Además, actualiza estándares de comportamiento y de conducta que sustituyen al anterior Código de Conducta y Práctica para profesores registrados (Eurydice, 2013).

## 2. EL ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Una forma de mejorar la profesión docente puede ser centrarse en los factores asociados positivamente con, en primer lugar, la satisfacción profesional de los docentes y de su percepción de la forma en que la sociedad valora su trabajo y, en segundo lugar, el entorno de su centro escolar y sus condiciones laborales (Eurydice, 2015, p. 101).

El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria señala que España, al igual que el resto de los países, “aspira a tener docentes responsables, apasionados por su profesión, competentes, bien formados y dispuestos a actualizar su formación”. Aunque señala la vocación como la razón de optar por la profesión docente, pone de manifiesto que es preciso conseguir que esta vocación “despierte” en los mejores candidatos, el mejor alumnado de la enseñanza secundaria, los mejores graduados universitarios y los mejores líderes escolares, para desarrollar los líderes escolares futuros.

Si la vocación es la principal razón, ¿cuáles son las razones que llevan al profesorado a abandonar la profesión?, ¿serían éstas las mismas que impedirían que la profesión docente atraiga a los mejores? Al margen de razones personales se señalan factores de contexto, las condiciones laborales y la cultura y el clima del centro (Dweck, 2007<sup>1</sup>). Más concretamente, el Borrador alude a factores organizacionales como el apoyo de la administración escolar, la motivación de los estudiantes y la posibilidad de participar activamente como docentes en las políticas escolares.

Se puede contribuir al bienestar de los docentes, y a que dicho bienestar sea percibido por los futuros candidatos a la profesión, aumentando sus competencias y su capacidad para enfrentarse a los problemas a través de la formación adecuada; a través del trabajo en equipo y la colaboración frente al aislamiento, y del diseño de la profesión docente ofreciendo un modelo claro de profesión que permita a los aspirantes el progreso personal y profesional. Las condiciones materiales no son determinantes de dicho bienestar.

No sólo los estudios de Eurydice 2013 y 2015, sino la propia Comisión Europea en 2013<sup>2</sup>, abordaron el atractivo de la profesión docente como un factor poderoso a la hora de que los potenciales docentes más prometedores la elijan, lo que pone en relación las razones para abandonar la profesión con las de no elección de la profesión docente como profesión futura. La

---

<sup>1</sup> Dweck, C. “La actitud del éxito”. Vergara. Barcelona, 2007.

<sup>2</sup> European Commission. (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf)

Comisión señalaba entonces que ha perdido su poder debido al declive en su prestigio, al deterioro de las condiciones laborales de los docentes y a sus relativamente bajos sueldos en comparación con otras profesiones intelectuales.

Las *percepciones que tienen los docentes de su profesión* y de *cómo la valora la sociedad* son dos indicadores que pueden afectar directamente al *atractivo de la profesión*. España es uno de los países con menor porcentaje de docentes que creen que su profesión se ve de manera positiva, sólo el 8,5% pero, a pesar de ello, la gran mayoría está muy satisfecho con su trabajo y con su centro escolar (OCDE, 2014<sup>3</sup>).

En esa relación a tres, la edad y los años de servicio son dos variables que afectan a la creencia de que la sociedad valora su profesión, creencia que cae considerablemente a partir de los 30 años y entre los 11 y los 15 años de servicio, pero no a la sensación de satisfacción con su trabajo o su centro escolar.

Sin embargo, las encuestas nacionales y regionales del prestigio social de la enseñanza realizadas en siete países han demostrado que “las percepciones que tiene el profesorado de la forma en que la sociedad valora la profesión docente son menos positivas que el veredicto de la propia sociedad”.

¿En qué aspectos se puede hacer hincapié para mejorar el atractivo de la profesión docente y aumentar el compromiso del profesorado con ella?

## **2.1. LAS CAMPAÑAS DE ATRACTIVO-MEJORA (EURYDICE, 2015)**

Los Estados miembros que desarrollaron campañas para mejorar el prestigio social de la profesión docente perseguían uno de los siguientes objetivos:

- la promoción general de la profesión docente (Dinamarca, Estonia, Letonia, Lituania y Suecia)
- atraer nuevos candidatos a la formación inicial del profesorado (Francia, Reino Unido-Inglaterra y Noruega) o a los titulados a la propia profesión (Francia)
- alentar a los docentes en activo a permanecer en la profesión o a los antiguos docentes a retomarla
- mejorar el equilibrio de géneros en la docencia mediante la atención de más hombres (Dinamarca y Suecia), promover la diversidad cultural en la profesión (Dinamarca), o atraer ciudadanos nacidos en el país que han vuelto a él después de haber vivido en el extranjero (Letonia).

Más concretamente, la Comunidad Flamenca de Bélgica y Suecia se plantearon como retos abordar la escasez de docentes de habla holandesa o captar docentes especializados en ciencias naturales y tecnología, respectivamente.

## **2.2. LAS MEJORAS DE FACTORES INTERNOS DE LOS CENTROS ESCOLARES**

La mejora de factores internos de los centros escolares con el fin de revitalizar la imagen de la profesión y captar y conservar a los docentes, se centra en tres aspectos: la evaluación de los docentes, la cultura de colaboración de los centros escolares y las relaciones entre el profesorado y el alumnado:

---

<sup>3</sup> OCDE, 2014. Resultados de TALIS 2013. An International Perspective on Teaching and Learning. París: OCDE

- La evaluación de los docentes:

La satisfacción del profesorado con su trabajo y su percepción de cómo valora la sociedad su profesión resultan positivamente afectados cuando creen que la evaluación les resultará beneficiosa, que les ayudará a mejorar sus métodos docentes y a aumentar sus capacidades (Eurydice, 2015, p. 112).

Entendida como apoyo, con los objetivos de reconocer sus puntos fuertes y alentarles a afrontar los puntos débiles de sus métodos, y considerada pertinente y no como una mera tarea administrativa, la evaluación es un instrumento que contribuye a mejorar los métodos de enseñanza y a establecer planes de desarrollo o formación, lo que reforzará la idea de que se valora la profesión docente y se aumenta su autoestima social.

- La cultura de colaboración:

Un mayor número de docentes están satisfechos con un sistema en el que el personal, los progenitores y el alumnado desempeñan un papel activo y tienen voz en el funcionamiento del centro, y en que ellos mismos pueden ayudar a la dirección del centro, y viceversa (Eurydice, 2015, p. 113).

Una cultura escolar de apoyo mutuo entre los profesores, como entre ellos y la dirección del centro, es la que mayor efecto potencial tiene en su satisfacción con el trabajo. En segundo lugar se encuentra la oportunidad de que el personal forme parte activa en la toma de decisiones sobre el centro. Ambas reducen, además, la sensación de aislamiento y refuerzan la creencia de que son miembros valorados del centro y la sociedad, lo que aumenta su compromiso con el bien común.

- Relaciones entre profesorado y alumnado:

La calidad de las relaciones entre ellos suele influir en la satisfacción de los docentes con su trabajo mucho más que cualquier otra variable de su entorno escolar (Eurydice, 2015, p. 115).

La satisfacción del profesorado con su trabajo y centro escolar se asocia más positivamente con la percepción de que normalmente mantienen buenas relaciones entre ellos. En República Checa, Chipre, Países Bajos, Rumanía, Reino Unido (Inglaterra) y Noruega esta relación es aún más fuerte.

### **2.3. LAS CONDICIONES LABORALES (EURYDICE, 2015)**

No todas las condiciones laborales influyen en la satisfacción de los docentes por su trabajo y en la percepción de cómo la sociedad valora la labor docente. Entre las que sí lo hacen cabe señalar la evolución de los niveles salariales en función de los años de servicio y, como amortiguador a la hora de mantener unos niveles estables de satisfacción, los niveles de sueldo máximo alcanzado entre los docentes más experimentados.

Como media, en la UE el salario básico mínimo se incrementa hasta un 69% hasta alcanzar el nivel básico máximo después de 24 años de servicio. Se ha establecido un “coeficiente de aumento de salario anual relativo” para comparar cómo el requisito de años de servicio para obtener el salario máximo varía según los países, siendo la media de la UE de 2,31%: “los docentes de la UE consiguen de media un aumento del 2,31% en su salario básico por cada año de servicio terminado”.

Pues bien, “la mayoría de países participantes en TALIS 2013 que presentan un coeficiente inferior a la media de la UE muestran también una percepción del valor inferior a la media” (España, 0,94%). Y, por el contrario, “algunos de los sistemas educativos con un coeficiente de aumento de



salario mayor que la media de la UE tienen más docentes que expresan una percepción favorable del prestigio social de su profesión”. Finlandia, Letonia y Bélgica Comunidad Flamenca no siguen esta tendencia y muestran un coeficiente inferior a la media de la UE. Sin embargo sus docentes perciben que su profesión es valorada por la sociedad. En la situación contraria sólo está Polonia.

El resto de condiciones laborales: situación laboral, horario laboral, sueldo básico o número de horas de servicio necesarias para ganar dicho sueldo han demostrado tener poca influencia en la satisfacción por su trabajo de los docentes, o no ha sido posible establecer de forma concluyente una relación.

### 3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

¿Debería establecerse una selección rigurosa para aquellos que quieran estudiar Magisterio o alguna carrera orientada a la enseñanza?

El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria menciona una de las conclusiones del estudio editado por McKinsey & Company en 2007<sup>4</sup>: para conseguir tener los mejores docentes se recomienda seleccionar a los mejores estudiantes para una futura carrera docente, y esto ha de llevarse a cabo con carácter previo a la formación inicial. La propuesta es que la selección preceda a la formación y no a la inversa como ocurre en la actualidad, lo cual impide una formación de calidad por estar masificada y encarecida.

Aunque la admisión a la formación inicial del profesorado está sujeta a determinadas condiciones en todos los Estados miembros, los criterios de admisión y los métodos de selección varían tanto en contenido como en número. La definición de ambos corresponde, en ocasiones, a la administración educativa del país; en otras se establecen a nivel institucional; y en algunos países es una responsabilidad compartida.

En la mayoría de países europeos la selección para el acceso a la formación inicial del profesorado se rige por los requisitos generales de admisión para el acceso a la educación superior. Entre éstos, el principal es poseer el certificado del examen final de la educación secundaria superior, aunque en cerca de la mitad se tiene en cuenta también el rendimiento en dicha etapa educativa. Además, en muchos de ellos se exige la superación de una prueba genérica de acceso a la educación superior en la que se incluyen exámenes de idiomas dado que existen requisitos lingüísticos específicos, como sucede en España, Luxemburgo y Malta.

Un tercio de los países europeos establece métodos de selección específicos para el acceso a la formación inicial del profesorado, como pueden ser la superación de una prueba específica de aptitud o una entrevista en la que se pregunta a los candidatos cuáles son sus motivaciones para convertirse en profesores. Únicamente en Italia, Lituania y el Reino Unido (Escocia) es la administración educativa quien determina el método de selección, mientras que en el resto de países donde se aplican estos métodos la responsabilidad suele recaer en el responsable del programa de formación.

En ocasiones las instituciones gozan de autonomía para introducir criterios de admisión adicionales a los requisitos mínimos establecidos a nivel central, mientras que en países como Dinamarca,

---

<sup>4</sup> Barber, Michael y Mourshed, Mona “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos” McKinsey & Company. 2007



Portugal, Rumanía, Eslovaquia y Finlandia la selección se determina exclusivamente a nivel institucional.

En Finlandia, por ejemplo, la prueba de acceso para los profesores generalistas (tutores) incluye un examen escrito y una prueba de aptitud, y puede incluir además una entrevista y un ejercicio en grupo. Las instituciones de formación del Reino Unido ponen a prueba la competencia en lectoescritura de sus candidatos.

En los últimos años se ha intensificado la cooperación entre las distintas universidades en lo referente a la admisión del alumnado con el fin de garantizar una mayor consistencia en los requisitos de acceso a los programas de formación del profesorado.

### 3.1. MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Cuáles son los ingredientes que han de poseer los programas de formación inicial del profesorado para garantizar la calidad de los <sup>5</sup>mismos?

La calidad de la formación inicial del profesorado es crucial para el desarrollo de la excelencia en la enseñanza. Por eso ha de proporcionar un enfoque consistente y equilibrado para el conocimiento teórico de la asignatura en cuestión, un método de enseñanza apropiado y experiencia docente de primera mano.

El Consejo de la Unión Europea considera que la formación del profesorado forma parte de un conjunto de políticas dirigidas a aumentar el atractivo y la calidad de la profesión docente, lo que entre otras cosas exige una selección adecuada, políticas de reclutamiento y retención, una formación inicial eficaz y apoyo en las primeras fases de la carrera profesional (Conclusiones del Consejo, del 20 de mayo 2014, sobre la formación eficaz del profesorado<sup>6</sup>, p. 22).

La formación inicial del profesorado está constituida por dos etapas tradicionalmente diferenciadas, reflejadas tanto en los estudios de Eurydice de 2013 y 2015 como en el Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria. Dichas etapas incluyen un componente general que hace referencia a los cursos de formación general y al conocimiento y dominio de la(s) materia(s) que los candidatos van a enseñar una vez obtengan el título; y un componente de capacitación profesional, que proporciona a los futuros profesores las destrezas tanto teóricas como prácticas que van a necesitar para la enseñanza. Las destrezas prácticas pueden adquirirlas mediante la observación de cómo se dan las clases o, posiblemente, pasando un tiempo con responsabilidad directa sobre la actividad escolar.

En función de cómo se combinen ambos componentes se pueden diferenciar tres grandes modelos de formación inicial del profesorado:

- El modelo simultáneo o concurrente: el componente profesional se cursa al mismo tiempo que el general. Los estudiantes reciben formación específica para la docencia desde el mismo momento que inician su programa formativo de educación superior.
- En el modelo consecutivo: la capacitación profesional se cursa a continuación del componente general en una fase independiente, después de que los estudiantes hayan realizado su educación superior en un campo concreto.

---

<sup>5</sup>No se han tenido en cuenta las pruebas de aptitud específicas para los programas de bellas artes o de educación física. Tampoco criterios administrativos tales como el lugar de residencia. En los países donde existen varios itinerarios, solo se ha tenido en cuenta la selección para los más generalizados.

<sup>6</sup> Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (DOUE C 183/22 publicado el 14-6-2014)

- El modelo mixto: ambos modelos de formación son posibles en un mismo territorio nacional. Este denominado modelo mixto, que ya fue señalado por Eurydice en el informe “*La profesión docente en Europa*” publicado en 2002, es el que según el Borrador del Libro Blanco está asumiendo un mayor protagonismo en diferentes países a nivel mundial en las últimas décadas.

El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria propone como reforma sustancial que el sistema de formación inicial del profesorado sea universal, de manera que se aplique a todos los maestros, profesores de enseñanza secundaria y formación profesional, sea cual fuere su posterior ámbito público o privado de ejercicio profesional. De manera similar, Europa concede especial relevancia a la inclusión de tres componentes clave en todo sistema de formación inicial independientemente del modelo por el que se opte, que serían de aplicación a todos los docentes bien trabajen en centros escolares públicos dependientes del gobierno o privados independientes. Dichos componentes hacen referencia explícita a:

- el *contenido*, que ha de proporcionar un sólido conocimiento académico de las materias que se van a impartir
- la *teoría de la enseñanza (pedagogía)*, que promueve no solo una preparación teórica consistente sino la capacidad de dar apoyo al alumnado y gestionar el aula
- la *práctica*, cuyo objetivo fundamental es que los docentes obtengan experiencia en aulas reales que les dote de herramientas para la organización y gestión de sus enseñanzas.

Eurydice, 2015 muestra, para el primer ciclo de la educación secundaria, que la media en la Unión Europea de docentes que completaron su formación inicial con la inclusión de los tres componentes señalados alcanza el 80%. En casi tres cuartas partes de los sistemas educativos encuestados se supera dicha media (OCDE, 2013). Además, la probabilidad de que los docentes jóvenes hayan realizado este tipo de formación es mayor que la de sus colegas de mayor edad.

En casi todos los países europeos los profesores de Educación Infantil y Primaria se forman siguiendo el modelo simultáneo o concurrente, si bien en ciertos países como Bulgaria, Estonia, Irlanda, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia) se puede optar por éste o por el consecutivo.

En el caso del profesorado de educación secundaria inferior la situación es más variada en cuanto que, dependiendo del país, existe un único modelo posible, el simultáneo o el consecutivo. No obstante, en un número de países ambos modelos de formación son posibles.

Para los docentes de secundaria superior general, la mayoría de los países ofrecen el modelo consecutivo o ambas vías formativas, pero es el primero en el que se forman la mayoría de los profesores de esta etapa educativa en Europa. Según el Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria, la razón de dicha circunstancia radica en el hecho de que tradicionalmente se ha considerado que los profesores formados conforme al modelo consecutivo tienen una fuerte y sólida formación, aunque puedan adolecer de una formación didáctico-pedagógica apropiada. Pero es precisamente en la formación del profesorado de educación secundaria donde se quiere que prevalezcan los contenidos disciplinares por encima de la formación didáctico-pedagógica más general. Asimismo, señala que en España el modelo simultáneo o concurrente del profesorado de Educación Infantil y Primaria implica mayor porcentaje de formación práctica que el modelo consecutivo dirigido a los profesores de educación secundaria.

#### **4. TITULACIÓN REQUERIDA PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y DURACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL Y DEL COMPONENTE DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL**

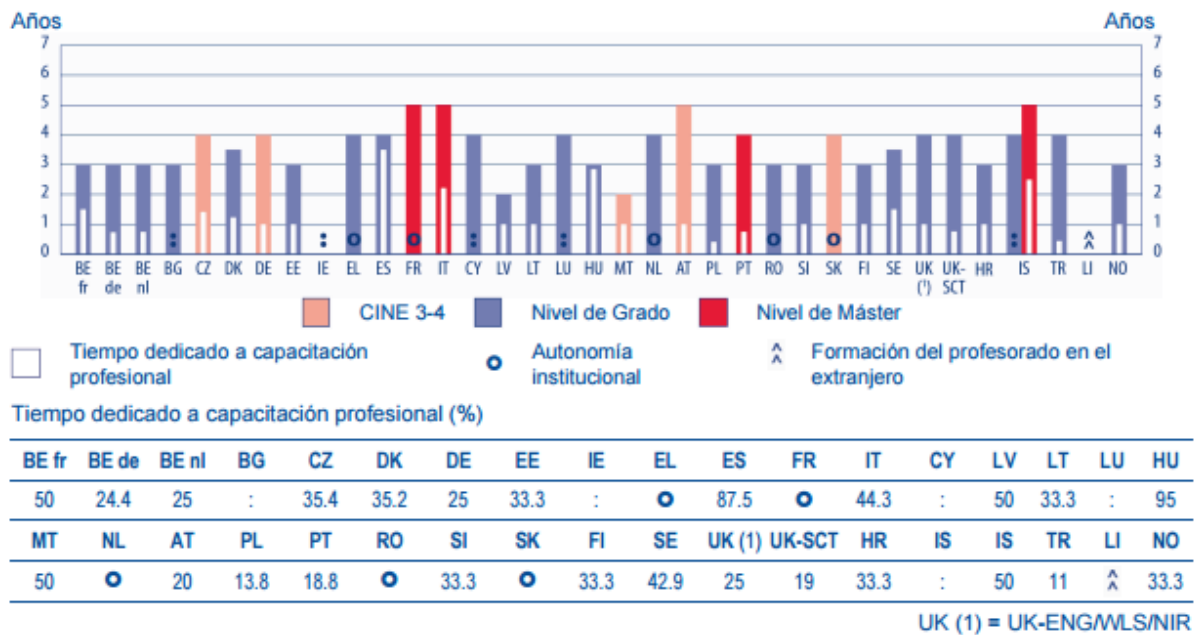
En Educación Infantil, el título de Graduado es el mínimo requerido para ser profesor en la mayoría de los países, con una duración de tres o cuatro años. En otros, la titulación mínima comúnmente exigida es la de secundaria superior o post-secundaria no terciaria (CINE 3 y CINE 4), con programas de entre dos y cinco años de duración. Únicamente en Francia, Italia, Portugal e Islandia se exige a los futuros profesores una formación de Máster. Además, los programas de formación suelen dedicar al menos un 25% del total a la capacitación profesional. La proporción de dicha capacitación es especialmente elevada en España y Hungría, siendo del 20% o inferior en tan solo cuatro países.

En Educación Primaria, el requisito mínimo que con más frecuencia se exige a los profesores es también el título de Graduado. En los países donde se requiere una titulación de Máster universitario la duración del programa suele ser de entre cuatro y cinco años. En cuanto al componente de capacitación profesional, éste ocupa al menos un tercio de la totalidad del programa formativo en muchos países.

Es interesante destacar que no parece haber relación entre el nivel del programa de formación inicial y el porcentaje de capacitación profesional que incluye respecto al total. Así, los estudios superiores de Grado no ofrecen una proporción mayor de capacitación profesional que los de Máster, ni viceversa.

Al profesorado que pretende trabajar en la Educación secundaria inferior se le exige el título de Graduado en 15 países (CINE 6), mientras que en otros 17 la titulación requerida es la de Máster universitario (CINE 7). La duración mínima de la formación inicial para acceder a la docencia en esta etapa educativa suele oscilar entre los cuatro y seis años, pudiendo ser mayor para aquellos que desean obtener la titulación docente después de haber obtenido un primer título académico no relacionado con la enseñanza, como en Bulgaria, Croacia, Lituania, Hungría, Rumanía, Finlandia, Reino Unido e Islandia). Sin embargo, las rutas simultánea o concurrente y consecutiva de formación inicial duran lo mismo en Irlanda, Letonia, Malta, Polonia, Eslovenia, Montenegro y Noruega.

Gráfico 1. Nivel y duración mínimos de la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria, y proporción de tiempo dedicado a su capacitación profesional, 2011/12



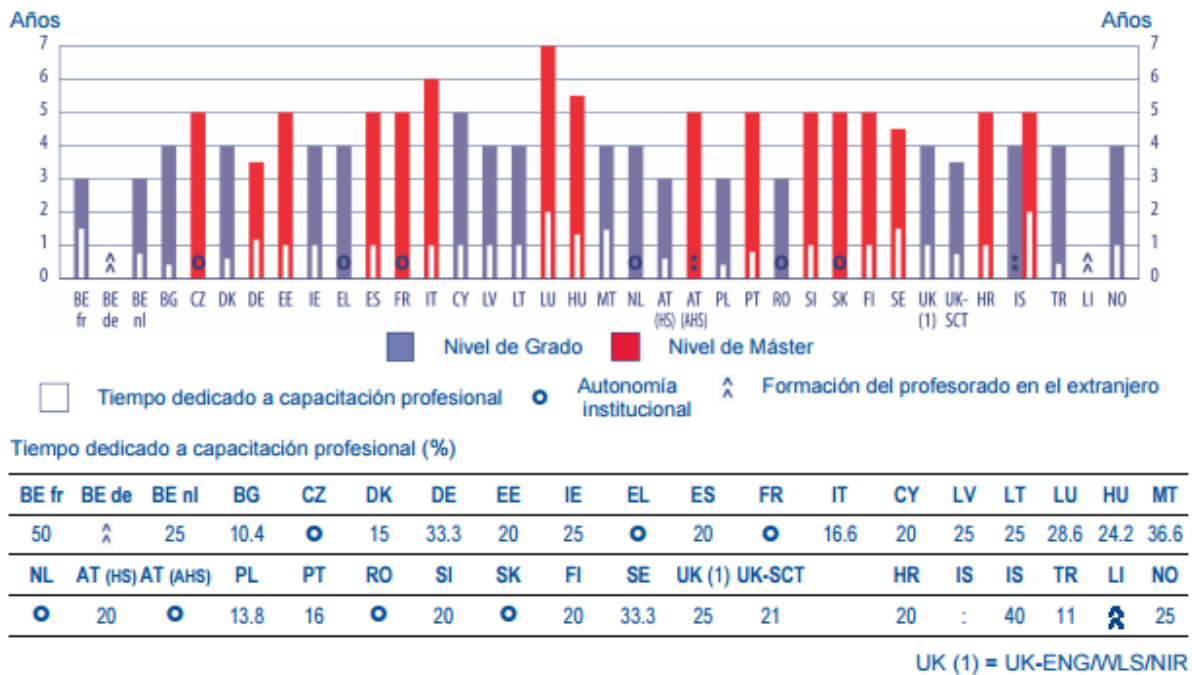
Fuente: Eurydice

Con respecto al componente de capacitación profesional, éste se sitúa por encima del 20% en la mayoría de los países, siendo particularmente alto en Bélgica (Comunidad francesa) e Islandia con un 50% y un 40%, respectivamente.

Para ser docente en la etapa de Educación secundaria superior la cualificación final requerida en la mayoría de los países es un título de Máster, y no parece existir relación entre el nivel de esta titulación y el modelo de formación adoptado, simultáneo o consecutivo. El porcentaje de capacitación profesional vuelve a suponer alrededor del 20% de la formación impartida, pero en tres países se sitúa por encima del 30%. En el otro extremo, en dos países la proporción se sitúa por debajo del 10% de la totalidad del programa.

Parece que la proporción de capacitación profesional prevista para los docentes de secundaria se relaciona más con las etapas educativas en las que van a ejercer la docencia, secundaria inferior o superior, que con el nivel del programa y su titulación final, Graduado o Máster universitario.

Gráfico 2. Nivel y duración mínimos de la formación inicial del profesorado de secundaria (inferior y superior), y proporción mínima de tiempo dedicado a su capacitación profesional, 2011/12.



Fuente: Eurydice

## 5. FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS DOCENTES NOVELES DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA EN EL CENTRO ESCOLAR

La formación práctica en un entorno real de trabajo es un componente obligatorio de la capacitación profesional que se incluye en los programas de formación inicial del profesorado de todos los Estados miembros.

Dichas prácticas, que pueden ser remuneradas o no, suelen durar unas pocas semanas. Se pueden realizar en diferentes momentos del programa formativo y suelen estar bajo la supervisión de un tutor, generalmente un profesor del centro; además de estar sometidas a una evaluación periódica por parte del profesorado del centro de formación inicial del profesorado.

La duración mínima que se recomienda para la formación en el centro educativo presenta una enorme variabilidad entre países. Sirva como ejemplo la duración de 20 horas en todos los programas de formación del profesorado de Croacia frente a las 1.065 horas en los del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

Casi en un tercio de los países europeos, la duración de la estancia formativa en centros educativos es igual para todos los futuros docentes, independientemente del nivel en el que vayan a enseñar. En los países en los que sí existe variabilidad entre etapas educativas, el tiempo que se dedica a la formación práctica en centros suele ser mayor en los programas formativos dirigidos a los futuros profesores de las etapas educativas inferiores, por lo general Educación Infantil y Primaria. Sólo en Hungría y Rumanía la duración mínima del periodo de prácticas en los programas de formación inicial para los futuros docentes de secundaria superior es mayor que la de los de Educación Infantil y Primaria.

Gráfico 3. Duración mínima de la formación en el centro educativo en la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3) en horas, 2011/12<sup>7</sup>.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
CINE 0	480	●	●	150	290	297	:	390	:	●	950	●	600	750	480	800	900	320	840
CINE 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
CINE 2	480	⚙	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224
CINE 3	90	⚙	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	HR	IS	TR	LI	NO
CINE 0	●	500	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⚙	700
CINE 1	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⚙	700
CINE 2	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⚙	420
CINE 3	●	●	112.5	●	120	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⚙	420

● Autonomía institucional    ⚙ Formación del profesorado en el extranjero  
 UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Fuente: Eurydice

El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria alude a evaluaciones como TEDS-M y TALIS y describe el caso español señalando su falta de formación práctica a pesar de que el Practicum figura en todas las vías posibles de acceso a la profesión.

A partir del modelo elaborado por López, F. (2015 y 2014<sup>8</sup>) propone que la formación de los profesores se articule como una titulación de Graduado cursada en la Universidad más un periodo de formación y habilitación profesional de tres años, que se establecería como enseñanza de posgrado y se denominaría Docentes en Prácticas (DEP).

La forma en la que el DEP podría articularse sería la siguiente:

- Estudios de Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria, y de Grado de cualquiera de las especialidades académicas para el DEP de Educación Secundaria.
- Examen de acceso al DEP, como prueba universal y nacional cuyo objetivo sería comprobar el nivel de conocimientos y competencias necesarias para la docencia. Sólo se aplicaría a alumnos que hubieran demostrado su aptitud y que tuvieran claras posibilidades de encontrar empleo, de ahí que contara con *numerus clausus* para adaptarlo al volumen real de docentes que el sistema educativo necesita.

<sup>7</sup> Notas específicas de países:

República Checa: para el profesorado de la etapa CINE 0, la información mostrada se refiere al itinerario más habitual, que es de nivel CINE. España y Eslovaquia: el número exacto puede variar en función de la institución de educación superior concreta.

Hungría: los textos legales recogen la duración de la formación en el centro educativo en ECTS y semanas, de modo que las horas que se muestran se han calculado sobre la base de una semana laboral de 40 horas.

Países Bajos: las universidades han acordado que, para los futuros docentes de CINE 2 y 3, impartirán una formación en el centro educativo de 840 horas.

Austria: la información sobre el CINE 2 hace referencia a la formación de los futuros docentes de Hauptschule. Para los docentes de que forman en la universidad, hay una autonomía institucional.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la información hace referencia a los programas de grado de 4 años.

Reino Unido (SCT): la información mostrada se refiere al diploma de postgrado.

<sup>8</sup> López, F. (2015) "MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado" 2015. Revista de Pedagogía, número 261; y López, F. (2014) *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid, Narcea Ediciones.



- En la prueba de acceso cada aspirante obtendría una nota global y, en función de la nota obtenida, podría acceder al Centro Superior de Formación del Profesorado de su elección, pudiendo escoger entre aquellos que se hubiesen acreditado como mejores. Estos Centros de Formación se encargarían de la formación de las distintas especializaciones de la profesión docente: maestros y profesores de aula en sus distintas especialidades, y orientadores. La pieza fundamental en esta fase formativa sería el Máster, que debe tener como objetivo transmitir la esencia de la profesión docente, sus competencias básicas y la adaptación de éstas a los diferentes niveles y especialidades.
- Una vez aprobado el Máster los alumnos pasarían a formarse durante dos años en Centros docentes acreditados, bajo la supervisión directa y continua de un tutor adecuadamente seleccionado. Los alumnos tendrían la condición de Docentes en Prácticas y percibirían por su trabajo una retribución adecuada, a la vez que su trabajo sería objeto de seguimiento y de evaluación.
- Aprobar el DEP habilitaría para ejercer la docencia en la enseñanza reglada, bien en el sistema público mediante las pruebas de acceso que las Administraciones públicas determinen, en la enseñanza concertada o en la privada.

## 6. TRANSICIÓN A LA PROFESIÓN DOCENTE

### 6.1. LA FASE DE INICIACIÓN

¿Qué políticas se están promoviendo a nivel internacional para mejorar los procedimientos de selección y acceso para el ejercicio de la profesión docente?

El manual de la Comisión Europea (2013)<sup>9</sup> para los responsables de las políticas dirigidas a la mejora del atractivo de la profesión docente, establece que:

[...] existe un amplio consenso sobre que debe percibirse que el proceso para llegar a ser profesor es gradual, ya que incluye la educación inicial, la fase de iniciación y el desarrollo profesional continuo. El momento en que los docentes recién titulados pasan de la ITE a la vida profesional se ve como crucial para el posterior desarrollo y compromiso profesional, así como para reducir el número de docentes que abandonan su profesión (European Commission, 2013, p. 9).

El Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria hace especial mención al informe de la Comisión Europea<sup>10</sup> *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos*, en el que se destacan una serie de conclusiones relativas a los programas de formación en el puesto de trabajo, denominados también programas de inducción:

- El papel fundamental que juegan las políticas de inducción, ya que compensan las habilidades no adquiridas en la formación inicial, además de utilizarse como estrategia de atracción y retención de docentes. Asimismo, dichos programas deben contemplar los aspectos personales, sociales y profesionales relativos a los docentes.
- Su éxito radica en el cumplimiento de una serie de requisitos, tales como apoyo económico, claridad acerca de los roles y responsabilidades de cada uno de los implicados, cooperación, una cultura centrada en el aprendizaje y la gestión de la calidad del propio programa.

---

<sup>9</sup> European Commission. (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf)

<sup>10</sup> Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión Europea SEC (2010) 538 final. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_es.pdf)

En este mismo sentido, Eurydice (2015) describe la iniciación como una fase con importantes componentes formativos y de apoyo para los recién titulados, ya que reciben formación adicional, ayuda personalizada y asesoramiento, todo ello dentro de una fase estructurada. Además, la inducción proporciona a los profesores principiantes la posibilidad de llevar a cabo la mayor parte de las tareas propias de los docentes con experiencia, recibiendo a cambio una remuneración por su trabajo.

En casi dos tercios de los Estados miembros los docentes recién titulados tienen acceso a programas de inducción que presentan modelos organizativos diferentes entre sí. En muchos países la inducción es una fase adicional a la capacitación profesional obligatoria que se recibe previamente a la obtención de un título docente, y han de realizarla todos los profesores de todas las etapas educativas.

Al final del programa de inducción los profesores noveles son sometidos a una evaluación que han de superar para poder obtener su título. Además, dicha evaluación puede confirmar la contratación de los implicados como profesores o la posibilidad de que se registren como tales.

La duración del programa de inducción oscila entre los varios meses de Eslovenia y el máximo de dos años en Hungría y Malta. No obstante, su duración habitual es de un año.

El periodo de formación y habilitación profesional denominado Docentes en Prácticas (DEP) propuesto por el Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria coincide con la orientación europea en que estos docentes en prácticas estarían acreditados como tal, percibirían una retribución por su trabajo y éste sería objeto de seguimiento y evaluación.

## **6.2. MEDIDAS DE APOYO A LOS DOCENTES NOVELES**

¿Qué medidas de apoyo y actividades organizadas por centros escolares están disponibles para los docentes noveles?

Según el Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria, en la mayoría de los Estados miembros los profesores noveles no tienen acceso a medidas de apoyo del todo coherentes con el sistema de acceso y selección. Donde existen medidas de apoyo éstas no suelen estar integradas en un Desarrollo Profesional Docente completo.

Aunque no en todos los países existen programas integrales de inducción para los docentes nuevos que trabajan en el sector público, muchos de ellos disponen de medidas de apoyo a nivel individual para ayudar a los profesores a superar las dificultades que pueden encontrar al debutar en la profesión, contribuyendo de este modo a reducir la probabilidad de un abandono precoz de la misma. Por eso, es necesario distinguir entre los países que disponen de un sistema de inducción y los que cuentan con directrices nacionales sobre las medidas de apoyo a los nuevos profesores.

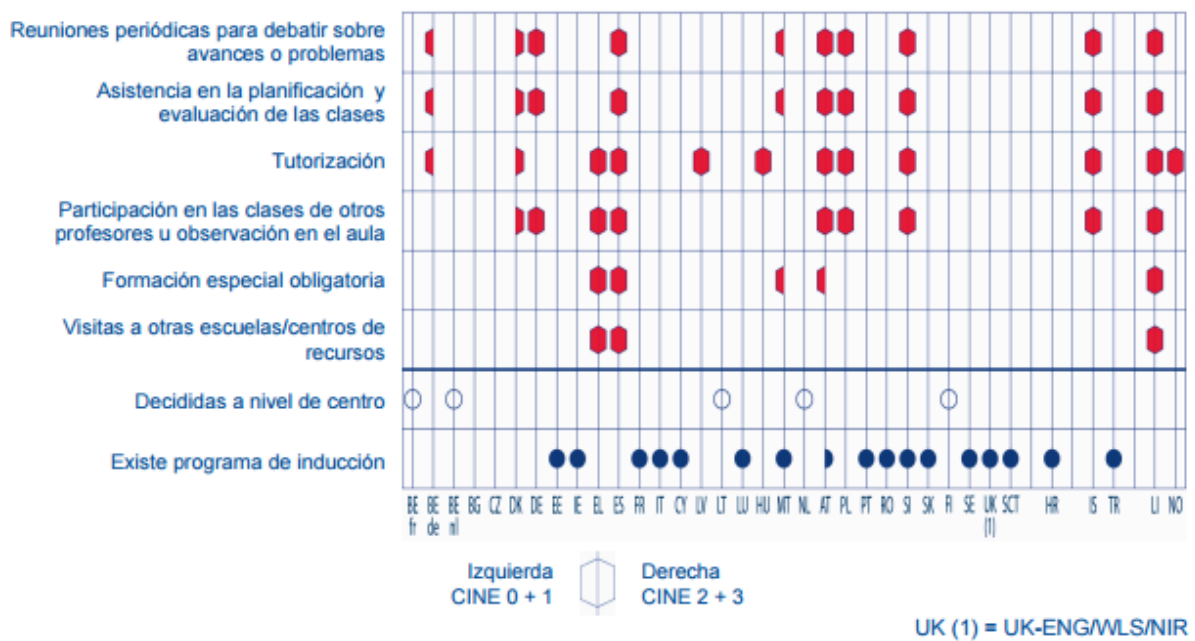
Entre las medidas que no forman parte de los programas estructurados de inducción destacan, entre otras, debates periódicos sobre los progresos realizados y los problemas encontrados, asistencia en la planificación y evaluación de las clases, tutorización, participación en las actividades de aula de otros profesores y/u observaciones en el aula, formación especial obligatoria y visitas a otras escuelas/centros de recursos.

En cuanto a las medidas de apoyo que sí están integradas en programas de inducción para los nuevos docentes, la más notoria es la mentoría, que consiste en nombrar a un profesor

experimentado y con tiempo de servicio considerable para que se haga cargo de los docentes recién titulados. Cuando el Borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria se refiere al valor de los programas de inducción a partir de una amplia gama de investigaciones hace especial mención al papel clave que los mentores juegan en el mismo.

Cabe destacar otras actividades en los programas de inducción de los docentes nuevos en los países de la UE: reuniones programadas con el director del centro escolar y/u otros colegas, actividad que se asemeja mucho a un sistema de mentoría y de la que se beneficia un 88,5% de los docentes noveles; cursos y seminarios a su disposición (60,8%); enseñanza en equipo (40,8%); participación en redes o comunidades virtuales (37,5%); revisión por colegas (34,8%); colaboración con otros centros (29,2%) o participación en diarios y revistas (26,0%). Estas actividades no se distribuyen uniformemente y son más habituales en unos países que en otros, pero es la mentoría, según los directores de centro, la actividad más común en los programas de iniciación de los centros para los docentes noveles, con un 89,6% de los mismos con acceso a dicho programa.

Gráfico 4. Modalidades de apoyo para el profesorado de nueva incorporación a la docencia en educación infantil, primaria y secundaria general. (inferior y superior) (CINE 0, 1, 2 y 3), 2011/12<sup>11</sup>



Fuente: Eurydice

<sup>11</sup> Nota aclaratoria: Las medidas de apoyo que figuran aquí son ejemplos del tipo de actividades que se espera que un centro ofrezca en función de las necesidades de desarrollo específicas de cada profesor.

Notas específicas de los países:

Dinamarca: las medidas mencionadas más arriba solo se aplican en el nivel CINE 3.

Irlanda: información no verificada por el país.

España: la Comunidades Autónomas establecen las medidas de apoyo que se ofrecerán a los docentes durante el periodo de prueba (fase de prácticas).

Malta: las medidas de apoyo no se aplican a los docentes que trabajan en la *allgemeinbildende höhere Schule* (CINE 2 y 3), donde hay un sistema de inducción.

Eslovenia: las medidas de apoyo no se aplican a los docentes que participan en el programa de inducción.

### 6.2.1. LA MENTORÍA

La mentoría como medida de apoyo para la transición a la profesión docente se ofrece en la mayoría de los Estados miembros como una fase de iniciación obligatoria para los profesores nuevos ya cualificados. En los países sin una fase regulada de iniciación, son los propios centros escolares los que se encargan a menudo de ofrecerla. Y en aquellos en los que se recomienda la fase de iniciación, la mentoría puede ser obligatoria, como en Eslovenia; recomendada, como en el Reino Unido (Escocia); o dejarse a la iniciativa de cada centro escolar (Estonia).

En la encuesta TALIS 2013<sup>12</sup> se preguntaba a los docentes europeos, independientemente de que trabajen en centros públicos, privados subvencionados o privados, si tenían un mentor. Las respuestas a dicho cuestionario muestran que la mentoría está principalmente conectada a la fase de transición de los docentes nuevos y que esta conexión se apoya en las normativas centrales de los países.

Según Eurydice 2015, la proporción de docentes de la UE de menos de 30 años que indican que tienen mentor (28,2%) es más de tres veces superior a la proporción correspondiente de los del grupo de edad 30-39 (9,2 %). La proporción más alta se da en Polonia (44,7%), donde la mentoría se proporciona hasta mucho después de la fase de iniciación, hasta que los profesores nuevos ascienden a la categoría superior.

La encuesta TALIS 2013 también identificaba una serie de factores predictivos del acceso del profesorado novel a un sistema de mentoría. Dichos factores están relacionados con la edad, la experiencia y la situación laboral del docente, como profesor y en el centro escolar. Además, señala otros factores contextuales, como la disponibilidad de un sistema de mentoría en el centro escolar y la ubicación e inscripción en el mismo.

De los tres principales factores predictivos recogidos por Eurydice 2015, dos están relacionados con la experiencia del profesorado, a saber, “menos de cinco años de experiencia lectiva” (indicador positivo en 17 sistemas educativos) y “menos de cinco años de experiencia en su centro escolar” (indicador positivo en 13 países). El hecho de que los docentes tengan “menos de 40 años” también tiene un valor predictivo en seis sistemas educativos, aunque cabe destacar que en países como Reino Unido (Inglaterra) y Países Bajos la edad de los docentes no tiene un impacto relevante en la asignación de mentor, ya que en estos países docentes de mayor edad y con experiencia también pueden tener mentores.

El tercero de los principales factores predictivos es el “empleo con contrato de duración determinada”, que se puede atribuir al hecho de que, en muchos países, los docentes nuevos comienzan con un periodo de prueba. Por el contrario, países como Francia, Italia y Serbia muestran la tendencia inversa, ya que el factor predictivo es el empleo con contrato fijo.

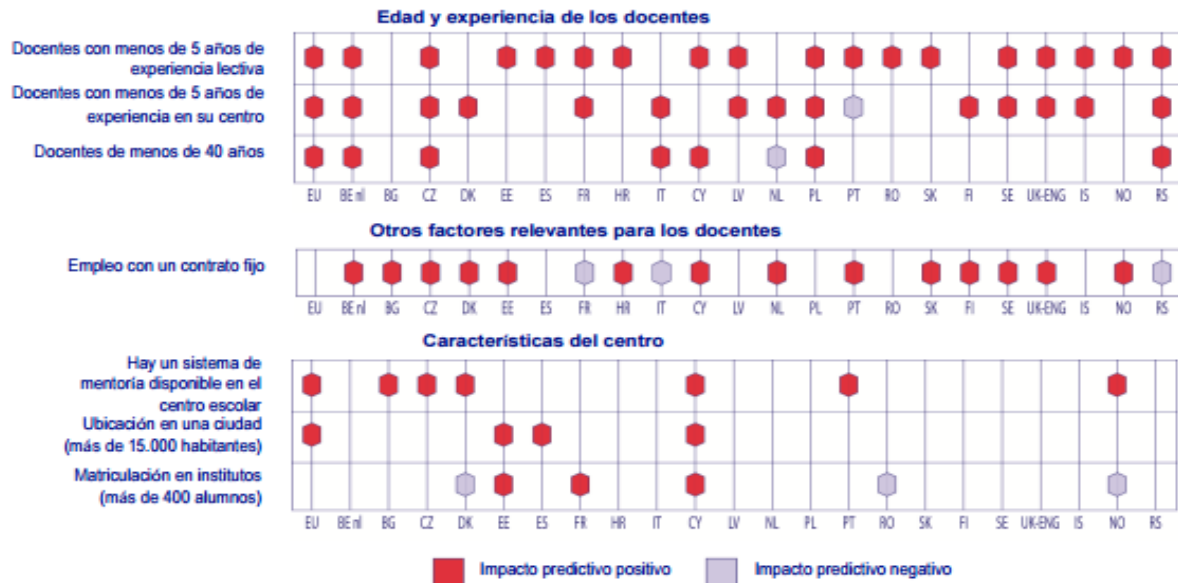
La disponibilidad de un sistema de mentoría en el centro escolar es otro de los factores predictivos en seis de los sistemas educativos europeos.

Como conclusión se puede asegurar que, aunque un mentor pueda ser capaz de ayudar a los docentes con más experiencia a enfrentarse a las dificultades que plantean las situaciones complejas o desconocidas, este tipo de apoyo va dirigido principalmente a docentes noveles.

---

<sup>12</sup> OCDE (2014). Resultados de TALIS 2013. An International Perspective on Teaching and Learning. París: OCDE

Gráfico 5. El valor predictivo de determinados factores seleccionados en la asignación de un mentor al profesorado del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2), 2013.



Fuente: Eurydice, basándose en los datos de TALIS 2013

## BIBLIOGRAFÍA

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Londres: McKinsey & Company. Recuperado de [https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2014, 14 junio.
- Dweck, C. (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for policymakers*. Luxemburgo: Directorate-General for Education and Culture. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf)
- European Commission. (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf)
- Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151ES.pdf)
- Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=17191](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17191)
- López, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea Ediciones.
- López, F. (2015). MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista española de pedagogía*, 261(73), 283-299.
- Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Borrador del Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- OCDE, (2013), *The second Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Canadá: Statistics Canada. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>
- OCDE, (2014), Resultados de TALIS 2013. *An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OCDE
-



## **SOBRE LOS AUTORES**

### ***José Luis Blanco López***

José Luis Blanco López nace en 1970 en Santurce, Vizcaya. Cursa estudios de Derecho y Economía en la Universidad de Deusto y en 1993 obtiene el título de Licenciado en Derecho con la Especialidad Jurídico Económica. Asimismo, sigue los cursos de Doctorado del Departamento de Derecho Privado en la Universidad de Cantabria entre 1996 y 1998.

En septiembre 1994 comienza a trabajar como Profesor de Enseñanza Secundaria, primero en la especialidad de Tecnología Administrativa y Comercial y después en la especialidad de Economía. Obtiene destino definitivo en el IES Marqués de Manzanedo en Santoña, centro del que sería Jefe de estudios durante tres años hasta su incorporación al Servicio de Inspección de Educación en 2004. En este Servicio coordinará los procesos de escolarización de toda la Comunidad Autónoma de Cantabria y ejercerá la coordinación del Equipo Sectorial de Legislación.

En julio 2011 es nombrado Director General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria y ejerce como tal hasta que en julio de 2015 es nombrado Director General de Evaluación y Cooperación Territorial en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, cargo que desempeña en la actualidad.

Ha sido director y tutor de numerosos cursos de formación del profesorado y ponente en cursos de formación de Inspectores de Educación. También ha colaborado con la Universidad de Cantabria en la impartición de las didácticas específicas de Economía, Administración de Empresas y Formación y Orientación Laboral dentro del Curso de Aptitud Pedagógica.

**Información de contacto:** Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

### ***Violeta Miguel Pérez***

Violeta Miguel Pérez es Jefa de la Unidad Española de Eurydice (Eurydice España-REDIE) y Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desde septiembre de 2015. Anteriormente ha ejercido otros cargos públicos, como Presidente de la Comisión técnica de Bibliotecas Escolares del MECD, Coordinadora Provincial de Educación, Cultura y Deporte por Guadalajara, y Presidente de la Comisión de Patrimonio Artístico Provincial de Guadalajara.

Como docente, Violeta Miguel ingresó en 1992 en el Cuerpo de Maestros en la especialidad de Educación Infantil y posteriormente en la de Idioma Extranjero: Inglés, y ejerció como Directora el CEIP San Antonio de Portaceli de Sigüenza (Guadalajara). En 2009 ingresó en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria por la especialidad de Psicología y Pedagogía, y en 2013 en el de Inspectores de Educación de Castilla-La Mancha.

Como Diplomada en Magisterio de Educación Infantil cuenta con las habilitaciones docentes de Inglés, Pedagogía Terapéutica y Educación Primaria. También es Licenciada en Psicopedagogía y especialista universitaria en terapia cognitiva de la infancia y la adolescencia por la UNED, Máster en Neuropsicología y Educación (Centro Universitario Villanueva de la Universidad Complutense) y Doctora por la Universidad Camilo José Cela.

Queda destacar que ha recibido numerosos Premios y reconocimientos a la innovación educativa.

**Información de contacto:** Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

### *Elena Vázquez Aguilar*

Elena Vázquez es Licenciada en Filosofía y Letras (Sección Pedagogía) por la Universidad Pontificia de Comillas. Ingresó en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en la especialidad Psicología y Pedagogía en 2000 y ejerció como Jefe del Departamento de Orientación en distintos institutos de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid.

En 2006 se incorpora como Asesora Técnica Docente en comisión de servicio al antiguo Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Cultura de entonces. En septiembre de 2006 es nombrada Jefa del Servicio de Estudios y en 2011 comienza a trabajar en la Unidad Española de Eurydice (Eurydice España-REDIE) como responsable de la Eurypedia. Desde septiembre de 2015 es Jefa del Área de Estudios e Investigación Educativa del CNIIE y Directora del Proyecto 4: Investigación y Estudios, coordinando a nivel técnico la Unidad española de Eurydice.

**Información de contacto:** Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Calle Torrelaguna, 58. 28027 Madrid. 91.745.94.02. [eurydice.redie@mecd.es](mailto:eurydice.redie@mecd.es)

### *Rocío Arias Bejarano*

En la actualidad Asesora Técnica Docente en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) perteneciente al MECD. Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Certificado de Enseñanza de la Lengua Inglesa (Certificate of Teaching English) por el British Council en Madrid. Desde 1993 funcionaria del Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid (especialidad en Inglés). Miembro del equipo para el Diseño Curricular y seguimiento técnico del proceso de elaboración de los materiales didácticos de Inglés a Distancia (That's English) desde el CIDEAD (Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Información de contacto:** Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Calle Torrelaguna, 58. 28027 Madrid. 91.745.94.02. [eurydice.redie@mecd.es](mailto:eurydice.redie@mecd.es)