

3



## *Escasez de profesorado y profesionalización docente: recomendaciones versus prácticas en Europa*

---

*Teacher shortages and teacher professionalization: recommendations versus practices in Europe*

**Inmaculada Egido Gálvez\***

**DOI:** 10.5944/reec.47.2025.44157

Recibido: **21 de enero de 2025**  
Aceptado: **4 de febrero de 2025**

---

\* INMACULADA EGIDO GÁLVEZ: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Catedrática de Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1995-2688>. **Datos de contacto:** E-mail: [miegido@ucm.es](mailto:miegido@ucm.es)

## **Resumen**

La escasez de profesorado es un problema mundial que afecta también a Europa y obstaculiza seriamente el adecuado funcionamiento de los sistemas educativos. En este artículo, tras una breve presentación de la dimensión del problema y de las investigaciones relativas a sus causas, se realiza un repaso de las medidas políticas adoptadas para afrontarlo en los países de la Unión Europea, a partir de la revisión de la literatura académica. A continuación, mediante el análisis en profundidad de los dos principales informes publicados recientemente por la Comisión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se realiza una aproximación a la efectividad previsible de las políticas emprendidas por los países y se contrastan con los discursos de ambas organizaciones sobre la profesionalización docente. Los resultados que arroja el contraste entre las medidas políticas implementadas frente a la escasez y los discursos sobre profesionalización muestran la existencia de aspectos paradójicos que conducen a orientaciones políticas contradictorias para los sistemas educativos. Las conclusiones apuntan a la falta de una posición unívoca de ambos Organismos Internacionales sobre la profesionalización de la docencia y a la pervivencia de concepciones tradicionales sobre la tarea de enseñar. Se enfatiza, además, la importancia de llevar a cabo investigaciones robustas sobre la situación del profesorado centradas en los contextos nacionales y regionales de los países europeos.

*Palabras clave:* Profesión docente; Escasez de profesores; Europa; Organizaciones Internacionales; Política de la educación; Investigación comparativa.

## **Abstract**

Teacher shortage is a global problem that also affects Europe and seriously hinders the functioning of education systems. In this paper, after a brief presentation of the dimension of the problem and the research on its causes, a review of the policy measures adopted to tackle it in the countries of the European Union is carried out, based on a review of the academic literature. Then, through an in-depth analysis of the two main reports recently published by the European Commission and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), an approximation is made of the foreseeable effectiveness of the policies undertaken by the countries and contrasted with the speeches of both organizations on teacher professionalization. The results of the contrast between the policy measures implemented in the face of shortages and the discourses on professionalization show the existence of paradoxical aspects that lead to contradictory policy orientations for education systems. The conclusions point to the lack of a univocal position of both International Organizations on the professionalization of teaching and the persistence of traditional conceptions on the task of teaching. They also emphasize the importance of carrying out robust research on the status of teachers focused on the national and regional contexts of European countries.

*Keywords:* Teaching profession; Teacher shortage; Europe; International Organizations; Education policy; Comparative research.

## 1. La escasez de profesorado. Un problema global y europeo

En las últimas décadas, la escasez de profesorado se ha convertido en un problema acuciante en buena parte del mundo. En un informe reciente, la UNESCO alertaba de que los Objetivos de Desarrollo Sostenible están en peligro si no se aborda la falta de docentes, estimando que a escala global existirá una carencia de 44 millones de profesores en 2030, de los cuales 13 millones corresponden a la enseñanza primaria y 31 a la educación secundaria (UNESCO, 2023). Podría pensarse que este problema afecta solo a los países con menor nivel de desarrollo, debido a la falta de recursos, pero lo cierto es que está presente también en los países más desarrollados. En Europa, Australia o Estados Unidos, el escaso atractivo profesional de la docencia para las generaciones jóvenes y el alto abandono de la profesión hacen que no exista un número suficiente de docentes para reemplazar a los profesores que se jubilan (OECD, 2024). Por ejemplo, en Estados Unidos, aunque con importantes diferencias internas, muchos Estados llevan décadas enfrentándose a la falta de profesores, situación que ha ido empeorando con el tiempo, hasta el punto de que en el curso 2022-23 todos los Estados experimentaban carencia de docentes en más de un área. Ante este problema, algunos expertos llaman a la urgencia de crear «un Plan Marshall nacional para la enseñanza», llevando a cabo una serie de transformaciones que permitan desarrollar una profesión educativa mucho más fuerte en el país (Darling-Hammond, DiNapoli, y Kini, 2023).

En el ámbito de la Unión Europea (UE), la Comisión Europea pone de manifiesto que la escasez de profesorado es objeto de una preocupación cada vez mayor. En estos momentos todos los países, salvo Chipre y Grecia, informan de la existencia de carencias de docentes cualificados (European Commission, 2023). Como cabe esperar, tampoco se trata de un problema homogéneo en Europa, dado que afecta más a unos países y regiones que a otros. Mientras en algunos lugares hay escasez, en otros la carencia en algunos perfiles docentes convive con la sobreoferta en otros, debido a la distribución desigual del profesorado en las distintas materias y áreas geográficas (Eurydice, 2018). Por especialidades, las necesidades son mayores en las áreas STEM, informática y ciencias, pero también se encuentran en educación especial y bilingüe (European Commission, 2023). De igual modo, la falta de docentes suele ser más común en las zonas geográficas remotas o rurales y en las escuelas más desfavorecidas. En algunos sistemas, el abandono de la profesión es uno de los principales motivos de las carencias de profesorado, mientras en otros lo es la falta de candidatos a la formación docente (Federičová, 2020). Debido a los problemas de comparabilidad de los datos disponibles en función del país, la Unión Europea trabaja actualmente en la construcción de indicadores comparables sobre la escasez de profesorado (Di Pietro, 2023).

La falta de profesores cualificados no solo supone un reto para los sistemas educativos desde el punto de vista cuantitativo, sino que repercute también en la calidad y en la equidad de la educación. Lógicamente, la ausencia de un número suficiente de docentes tiene efectos negativos en los aprendizajes de los estudiantes y la desigual distribución de la escasez de profesores, que afecta en mayor medida a las escuelas desfavorecidas, agrava la desigualdad educativa entre los alumnos. Sin suficientes profesores, los alumnos ven mermado el apoyo escolar que reciben. Además, la alta rotación que se deriva del abandono del profesorado crea inestabilidad en las relaciones entre docentes y estudiantes y

dificulta que las escuelas puedan ofrecer una instrucción coherente y llevar a la práctica nuevas iniciativas (Hanushek, Rivkin y Schiman, 2016).

Ante la magnitud del problema, no resulta sorprendente que las investigaciones sobre el atractivo de la profesión y las razones para la escasez de docentes se hayan multiplicado exponencialmente en los últimos años, hasta el punto de que resulta difícil sintetizar la amplia producción académica sobre la temática. No obstante, existen algunos metaanálisis y revisiones de la literatura que pueden ayudar a obtener una visión general sobre ella.

Uno de los primeros metaanálisis realizados fue el de Borman y Dowling (2008), centrado en el abandono voluntario de la profesión por parte del profesorado. Este trabajo analiza un total de 63 factores que pueden ayudar a explicar el abandono o la permanencia de los docentes en la profesión, encontrando que las características personales de los profesores, como los años de experiencia o sus cualificaciones, son importantes a este respecto, pero también lo son los salarios, las características organizativas de los centros, los recursos disponibles para desempeñar su trabajo y el tipo de estudiantes a los que atienden. El abandono es mayor entre el profesorado más joven, en escuelas a las que acuden alumnos de bajo rendimiento, con pocos recursos económicos y pertenecientes a minorías. Una década después, este trabajo fue actualizado en la síntesis meta-analítica realizada por Nguyen *et al.* (2018), que recogen 120 investigaciones sobre la misma temática en el periodo 1980-2018. En ella se abordan los mismos factores que en el estudio anterior, incluyendo también otros adicionales, organizándolos en tres grandes categorías: factores personales, escolares y externos. En los resultados, se observa que los profesores más jóvenes, los que obtuvieron mejores calificaciones, los de áreas STEM y educación especial y los que trabajan en secundaria inferior son más proclives a abandonar la docencia. Asimismo, abandonan en mayor medida los profesores que trabajan en escuelas con problemas de disciplina y con menor rendimiento, así como los que no recibieron apoyo al iniciarse en la docencia y los menos eficaces. Los autores encuentran también evidencia de que la satisfacción del profesorado juega un papel importante en la decisión de abandonar la docencia. En relación con ello, los profesores a tiempo completo tienen menos probabilidades de dejar la docencia que los que trabajan a tiempo parcial. De igual modo, los docentes con certificación regular tienen menos probabilidades de dejar la docencia que los que acceden a la profesión por otras vías. Encuentran también que los incentivos financieros por méritos del profesor reducen el abandono, incluso en las escuelas más difíciles. No se encuentran evidencias, sin embargo, de que contar con ayudantes en el aula o reducir el número de alumnos en clase tenga efectos significativos en el abandono.

Por lo que se refiere a las revisiones de la literatura de investigación, una de las más ampliamente citadas es la de Guarino, Santibáñez y Daley (2006), sobre el reclutamiento y la retención de docentes. En ella se revisó la literatura empírica sobre el tema publicada en Estados Unidos, partiendo del marco conceptual de la teoría económica de la oferta y la demanda del mercado laboral. Los patrones de ingreso, movilidad y deserción docente indican que los profesores tienden a trasladarse a otros puestos docentes o a trabajos fuera de la docencia en los que tienen salarios más altos, mejores condiciones de trabajo y mayores recompensas intrínsecas. Estos hallazgos respaldan la teoría de que el reclutamiento y la retención de docentes depende del atractivo de la profesión docente en relación con las oportunidades alternativas disponibles.

Más cercana en el tiempo es la revisión de la literatura realizada por Lindqvist y Gidlund (2024), en la que se analizan 52 artículos con información relativa a 18 países. Los resultados indican que las razones de la escasez de docentes a nivel mundial son los bajos salarios, la pesada carga de trabajo y las escasas oportunidades de desarrollo profesional, así como los problemas de salud y bienestar del profesorado. Estos resultados vienen a coincidir en lo sustancial con los obtenidos en la revisión integradora de la literatura sobre el atractivo de la profesión docente realizada por Dotta *et al.* (2024). En ella se constata que, si bien la docencia sigue atrayendo a candidatos impulsados por motivaciones intrínsecas y por la utilidad social de su trabajo, los factores externos, como los bajos salarios, las difíciles condiciones de trabajo y la limitada progresión profesional siguen siendo importantes elementos disuasorios. Los estudios examinados también revelan que la imagen social de la docencia, configurada por los medios de comunicación y las percepciones de la comunidad, es crucial para influir en la elección de carrera. La intersección de las transformaciones demográficas y los cambios en la política educativa en diversas regiones pone de relieve la complejidad de abordar la escasez de profesores. Al igual que los anteriores, estos autores señalan también las lagunas que siguen existiendo en la investigación actual, especialmente en lo que respecta a las intervenciones eficaces para apoyar a los profesores noveles y al examen de los factores socioeconómicos que influyen en la decisión de dedicarse a la enseñanza.

Otra revisión sistemática de los resultados de la investigación internacional, centrada en este caso en los enfoques más prometedores para atraer y retener a los profesores en áreas de difícil contratación, es la de See *et al.* (2020). Las conclusiones obtenidas tras la revisión de 120 estudios, todos ellos considerados de alta calidad por su diseño y fiabilidad, muestran que los incentivos económicos son el único método que parece funcionar para animar a las personas a dedicarse a la enseñanza en estos contextos, pero no necesariamente las retiene en la profesión. En el caso de determinadas escuelas y zonas, los incentivos monetarios deben ser lo suficientemente importantes como para compensar las desventajas de trabajar en ellas y lo suficientemente competitivos como para compensar los costes de oportunidad de no trabajar en sectores más lucrativos, encontrándose solo efectos a corto plazo. De acuerdo con los autores, el desarrollo profesional continuo y el apoyo al inicio de la carrera profesional podrían ser enfoques prometedores para retener a los profesores en la profesión, pero las pruebas de la investigación a su favor aún son escasas. No hay evidencias de que otros enfoques, como la reducción de las barreras de acceso a la formación, las certificaciones alternativas o las rutas rápidas de acceso a la enseñanza funcionen, en gran parte debido a la falta de estudios sólidos. En cualquier caso, se debe tener en cuenta cómo interactúan los incentivos monetarios con las motivaciones intrínsecas y sociales y qué ocurre cuando se retiran.

Desde el punto de vista comparado, probablemente el estudio más completo hasta la fecha es el de Gorard *et al.* (2024), que analiza los predictores clave de la escasez de docentes mediante un análisis de 18 países que han experimentado y no han experimentado problemas de oferta de docentes, utilizando un enfoque cualitativo complejo y con base en numerosos datos internacionales. Los resultados apuntan a que cuestiones económicas más amplias, como la tasa de empleo de los graduados en las disciplinas de humanidades, son predictores clave de la escasez, junto con los informes de los docentes sobre el mal comportamiento de los estudiantes, la falta de recursos y la remuneración.

## **2. Políticas frente a la escasez de profesorado en Europa**

Como respuesta a la necesidad de abordar el problema de la falta de profesorado, prácticamente todos los países europeos han desarrollado políticas específicas. En el siguiente apartado se presentan las principales iniciativas puestas en práctica en cada sistema educativo, para exponer a continuación una aproximación a la efectividad prevista para las mismas.

### **2.1. Panorámica europea de las políticas frente a la escasez docente**

Las políticas frente a la escasez de docentes en los países de la UE tienen como objetivo atraer a nuevos profesores, facilitar los requisitos y procedimientos para cubrir las vacantes o reducir el riesgo de abandono del profesorado. Las iniciativas emprendidas pueden referirse a la profesión docente en general o a los docentes de etapas, materias y especialidades concretas. Además, casi la mitad de los sistemas educativos cuentan con políticas activas de apoyo a determinados centros o zonas geográficas que tienen dificultades para atraer a un número suficiente de profesores cualificados. Por lo general, se trata de grandes ciudades, barrios desfavorecidos, zonas remotas o rurales y escuelas con una mayor proporción de alumnos con dificultades o con una lengua predominante diferente a la mayoritaria (European Commission, 2023).

Dada la amplia variabilidad de medidas puestas en marcha en los países de la UE para solucionar las carencias de profesorado, la Tabla 1 ofrece una síntesis de las iniciativas adoptadas en los distintos sistemas educativos de la UE. Como puede observarse en ella, aunque algunas medidas se dirigen a la retención del profesorado, la mayoría se centran en la atracción a la profesión.

Tabla 1.

*Estrategias de atracción y retención del profesorado en los sistemas educativos de la Unión Europea*

---

**Formación inicial**

- Becas para la formación: Bulgaria, Estonia, Hungría, Lituania
- Flexibilizar la duración: Bélgica FL, Estonia, Malta
- Flexibilizar el contenido: Países Bajos
- Incorporación al trabajo de los estudiantes en el último año de formación: Austria

---

**Rutas de entrada a la profesión alternativas a la formación tradicional**

- Formación basada en el empleo: Alemania, Bel FR y FL, Bulgaria, Dinamarca, Francia (para matemáticas), Italia, Letonia, Lituania, Rumanía, Países Bajos, Suecia
- Formación breve para estudiantes o trabajadores con estudios distintos a educación: Austria, Bélgica GER y FR, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Hungría, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Portugal, Suecia
- Acceso mediante certificación de competencias o examen: Estonia, Francia
- Programas específicos de formación de profesores en activo para obtener una cualificación en una segunda materia o especialización: Alemania, Bélgica FL, Bulgaria, Rep. Checa, Eslovaquia, Finlandia, Hungría, Irlanda, Letonia, Lituania, Malta, Rumanía, Suecia

---

**Apoyo a los profesores noveles**

- Programas obligatorios de inducción: prácticamente todos los países de Europa, salvo en algunas CCAA en España, Estonia, Eslovenia y Finlandia, donde es recomendado
- Apoyo financiero a los profesores que inician su carrera: Estonia, Francia

---

**Condiciones laborales del profesorado**

- Incrementos salariales generalizados: Bulgaria, Rep. Checa, Estonia, Francia, Lituania, Letonia, Rumanía, Países Bajos
- Incrementos salariales según materia: Bélgica FL
- Incentivos económicos /bonos por situación geográfica: Bélgica FL, Croacia, España, Estonia, Hungría, Lituania
- Incentivos económicos/bonos en centros socialmente desaventajados: Rep. Checa, España, Francia, Hungría, Países Bajos, Suecia
- Reducción de contratos temporales/no permanentes: Bulgaria, Croacia, España, Estonia, Lituania
- Apoyo al profesorado por parte de personal especializado o de asistentes no docentes: Austria, Bélgica FR, Bulgaria, Rep. Checa, Chipre, Francia, Hungría, Lituania, Suecia
- Evaluación para detectar las necesidades formativas de los docentes y su participación en el desarrollo profesional continuo: Austria, Bélgica FR, Bulgaria, Rep. Checa, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Letonia, Lituania, Portugal, Rumanía, Suecia

---

**Organización escolar**

- Compartir profesorado entre escuelas: Irlanda, Rumanía
- Reorganizar horarios contratando profesionales externos a la escuela a tiempo parcial: Países Bajos
- Ampliar las horas de docencia del profesorado a tiempo parcial: Países Bajos

---

**Otras medidas**

- Incentivar el retorno de profesores jubilados: Austria, Bélgica FR y FL, Países Bajos, Portugal
- Campañas publicitarias dirigidas al reconocimiento del trabajo del profesorado: Alemania, Austria, Bélgica GER y FL, Rep. Checa, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos

---

\*Bélgica FL, FR, GER: Comunidades flamenca, francesa y alemana de Bélgica. *Fuente:* Elaboración propia a partir de European Commission (2023), Eurydice (2023) y OECD (2024)

Como puede verse, muchas de las políticas en los países europeos se han centrado en ampliar el acceso a la profesión, tratando de atraer a más estudiantes a la formación inicial, mediante becas u otros incentivos, mientras en paralelo han introducido rutas alternativas de acceso a la profesión. También son comunes las medidas para aliviar la carga de trabajo del profesorado, los programas de inducción o iniciación a la docencia y la identificación de las necesidades de apoyo y formación continua.

Además de las iniciativas anteriores, son frecuentes los incentivos monetarios para aumentar el atractivo de la profesión docente, ya sea mediante un aumento salarial generalizado o, más frecuentemente, mediante incrementos o bonificaciones en función del tipo de escuela en que trabajan. A pesar de ello, la Comisión Europea constata que los salarios del profesorado son, como media, un 10,5 % más bajos que los de otras profesiones con un nivel educativo similar (European Commission, 2023). En el caso de los países miembros de la OCDE, la media salarial de los profesores de educación primaria se situaba en 2023 en el 81 % de los salarios de profesiones con formación similar, mientras en secundaria inferior y superior, la proporción era de un 84 % y un 88 %, respectivamente (OECD, 2024).

## **1.2. Aproximación a la efectividad de las políticas implementadas**

La mayoría de las medidas adoptadas por los países europeos para resolver la escasez del profesorado no han sido objeto de una evaluación rigurosa, por lo que no existe evidencia sobre su efectividad. Este problema, que ya señalaban Guarino *et al.* (2006), sigue vigente prácticamente 20 años después y es uno de los obstáculos principales para encontrar vías de solución factibles que permitan alcanzar el objetivo de contar con un número suficiente de docentes cualificados.

Con el fin de comenzar a revertir esta falta evidencias respecto a las políticas adoptadas, la Comisión Europea ha publicado un informe sobre «Soluciones basadas en evidencias para la escasez de docentes» (De Witte, De Cort y Gambi, 2023). Dicho informe, elaborado conjuntamente por la Red Europea de Expertos en Economía de la Educación (EENEE) y la Red de Expertos en la Dimensión Social de la Educación y la Formación (NESET) examina las posibles intervenciones destinadas a resolver las carencias de profesorado, examinando tanto las evidencias subyacentes a cada una de ellas como la evaluación de su eficacia y eficiencia a la hora de abordar la escasez de docentes.

Las medidas analizadas en el documento citado se dirigen a los responsables políticos de los países de la UE y están organizadas en tres niveles de acción (profesor, escuela y sistema) si bien se advierte que son pocas las intervenciones para las que existen pruebas sólidas de su eficacia, especialmente cuando se trabajan las soluciones menos obvias y potencialmente más interesantes. Tras la revisión de un amplio número de iniciativas, el informe recomienda las intervenciones que ofrecen al menos una base de evidencia media y una efectividad media (Tabla 2).

Tabla 2.  
Soluciones basadas en la evidencia para la escasez de docentes (EENEE-NESET)

	<b>Soluciones políticas</b>	<b>Nivel de Evidencia</b>	<b>Efectividad</b>	<b>Coste</b>
<b>Nivel profesor</b>	Incentivos económicos específicos para la retención de docentes en áreas de alta necesidad	Alto	Alto	Medio
	Reducir la diferencia salarial entre profesorado y trabajadores con una formación similar	Medio	Alto	Muy alto
	Intervenciones combinadas (aumento salarial general compensado con un aumento proporcional del número de alumnos por clase)	Medio/Bajo	Medio/bajo	Ninguno
	Disponer de auxiliares docentes para reducir la carga de trabajo de los profesores	Medio/Bajo	Medio	Medio
<b>Nivel escuela</b>	Programas de iniciación y tutoría de al menos dos años	Medio	Medio/altos	Medio
	Estimular el desarrollo profesional continuo	Medio	Medio	Medio
<b>Nivel sistema</b>	Promover los programas de formación inicial docente	Medio	Medio	Bajo
	Incrementar la oferta de rutas alternativas para el acceso	Alto	Medio	Ncierto
	Mejorar el uso del aprendizaje asistido por ordenador para facilitar al profesorado el acceso a recursos educativos y reducir su carga de trabajo al automatizar las tareas administrativas	Alto	Medio/altos	Bajo/medio

Fuente: Elaboración propia a partir de De Witte, De Cort y Gambi (2023)

En el nivel del profesorado, las intervenciones más prometedoras según el informe son los incentivos económicos específicos, ya que parecen los más adecuados con respecto a la relación coste-eficacia, especialmente para promover la retención de los profesores en áreas de alta necesidad. En segundo lugar, recomiendan reducir la diferencia salarial entre los profesores y los trabajadores con una formación similar como una medida altamente eficaz con vistas a la atracción y retención de docentes, pero destacan el elevado coste de implementarla, por lo que plantean intervenciones combinadas, como un aumento salarial general compensado con un aumento proporcional del número de alumnos por clase. Por último, recomiendan explorar el uso de asistentes de enseñanza para reducir la carga de trabajo de los docentes, dado que estos pueden realizar algunas tareas con un nivel de calidad similar al de los docentes, pero a un coste menor (De Witte, De Cort y Gambi, 2023, p. 9).

En el nivel de escuela, de la amplia gama de intervenciones revisadas únicamente hay dos recomendaciones basadas en la evidencia, que son los programas de inducción a la docencia de al menos dos años de duración y estimular el desarrollo profesional continuo. Por el contrario, medidas como fomentar la codocencia con un aumento del tamaño de las clases no muestra efectividad.

Por último, en el nivel sistema las iniciativas más fundamentadas son, según el informe, reforzar la formación inicial del profesorado en materias específicas, promover vías alternativas de acceso a la docencia y estimular el uso de las TIC y el aprendizaje asistido por ordenador. Se considera que los países con escasez de profesores podrían recurrir a itinerarios alternativos para atraer a posibles profesores, sobre todo en las zonas más necesitadas, ya que apenas se aprecian diferencias en cuanto al rendimiento de los alumnos entre los profesores con formación tradicional y los formados por itinerarios alternativos. No obstante, los autores alertan también de que los profesores formados por vías alternativas tienen más probabilidades de abandonar su centro en comparación con los formados tradicionalmente (De Witte, De Cort y Gambi, 2023, p. 10).

En una línea similar al informe europeo descrito, también la OCDE ha presentado recientemente una «hoja de ruta de políticas para los sistemas educativos» en el *Education Policy Outlook de 2024* (OECD, 2024, p. 11). De acuerdo con este documento, se necesita una política estratégica para ayudar a conseguir que la carrera docente sea gratificante tanto económica como intelectualmente, de modo que atraiga a candidatos de gran calidad y con motivaciones diversas. Para ello, se identifican algunas de las respuestas puestas en práctica que pueden ser recomendadas a los responsables políticos. En este caso, las políticas se agrupan en tres grandes apartados. En primer lugar, las destinadas a aumentar el número de candidatos a la enseñanza reduciendo las barreras de acceso a la profesión. En segundo lugar, las que se dirigen a asignar adecuadamente al profesorado a las escuelas con mayores necesidades. Por último, las que tienen como fin hacer de la docencia una profesión más atractiva para incrementar el interés de las nuevas generaciones por este trabajo (Tabla 3).

Tabla 3.

*Respuestas políticas seleccionadas por la OCDE para abordar la escasez de profesorado*

Objetivos	Respuestas políticas recomendadas por la OCDE
<b>Conseguir más profesorado en el mercado laboral</b>	Reducir las barreras de acceso a la profesión
	Facilitar el acceso a la profesión docente mediante incentivos económicos y procesos de certificación simplificados
	Apoyar la reincorporación de los profesores que abandonaron la profesión
	Abordar carencias específicas por materias o lugares concretos
<b>Mejorar la asignación de profesorado a las zonas más desfavorecidas</b>	Proponer vías alternativas de acceso a la profesión
	Potenciar el rol docente en estructuras de colaboración y reestructurar el tiempo de los profesores en los equipos
	Aumentar la movilidad laboral dentro y fuera de la profesión docente
	Garantizar una distribución equitativa de los profesores, especialmente en las escuelas desfavorecidas o con dificultades de personal.
<b>Hacer de la docencia una profesión más atractiva</b>	Mejorar la formación para trabajar en este tipo de escuelas
	Incentivos financieros, mayores oportunidades de liderazgo y progresión profesional, vacaciones adicionales y/o alojamiento subvencionado, y campañas de contratación para atraer a profesorado
	Mejorar las estructuras de carrera que apoyan a la progresión profesional
	Revisar los salarios e incentivos económicos
	Desarrollar campañas públicas para mejorar el estatus y el prestigio de la profesión docente

*Fuente:* Elaboración propia a partir de OECD (2024)

A diferencia del informe publicado por la Comisión Europea, este trabajo de la OCDE no aporta información sobre las evidencias o la posible eficacia y eficiencia de las medidas recomendadas, sino que está basado en los resultados de una encuesta en la que participaron responsables educativos de 33 países miembros, así como en los trabajos comparativos y en las propias bases de datos de la OCDE. A este respecto, el informe pone de manifiesto la necesidad de contar con una planificación eficaz en la que se atienda tanto a las necesidades inmediatas de profesorado como a los objetivos a largo plazo, alertando de que solo dos tercios de los sistemas educativos tienen proyecciones de la escasez de docentes para el periodo 2025-2030 en los niveles de educación primaria y secundaria, y menos de la mitad cuentan con ellas para otros niveles educativos (OECD, 2024, p. 11).

### 3. Las llamadas a la profesionalización docente en tiempos de escasez

En este contexto de escasez de profesorado en la mayoría de los sistemas educativos, asistimos a un interés creciente en la profesionalización de la docencia como herramienta clave para la mejora de la calidad educativa. De hecho, la profesionalización o, más apropiadamente, la desprofesionalización de la docencia se vincula a la problemática generalizada de falta de profesorado, considerando que el menor estatus profesional de la

enseñanza respecto a otras profesiones tiene como consecuencia la dificultad de contar con buenos profesores y retenerlos en la enseñanza (Guerreiro y Deligiannidi, 2017).

En realidad, la preocupación por el estatus profesional de la docencia no es nueva, sino que ha sido objeto de debate a lo largo de las últimas décadas. Aunque desde la perspectiva legal la enseñanza es una profesión cuyas condiciones de acceso y ejercicio están sujetas a una serie de normas y requisitos en todos los países, desde la sociología se ha puesto de manifiesto reiteradamente que la docencia no puede ser definida como una profesión en el sentido estricto del término, sino que, a lo sumo, se trataría de una semi-profesión. La razón para ello es que la docencia comparte algunos de los rasgos característicos de las profesiones, pero no otros (Ingerson y Collins, 2018). Concretamente, algunas de las características centrales a una profesión, como un cuerpo de conocimientos específico, sistematizado y científico que informa las actividades diarias de los profesionales, la autonomía para ejercer su juicio profesional y tomar decisiones en la gobernanza de la propia profesión (Mezza, 2022) o un estatus de prestigio son rasgos de los que los docentes carecen en comparación con otras profesiones.

Aunque no existe, por tanto, un consenso de partida acerca del estatus profesional de la enseñanza sí parece existir un acuerdo generalizado en la necesidad de avanzar hacia la profesionalización de la docencia, que se plantea como una palanca esencial para la mejora de los sistemas educativos, dado que el profesorado es el factor más importante para el aprendizaje de los alumnos (López Rupérez, 2014). De hecho, muchos países en todo el mundo han emprendido proyectos y reformas destinadas a la «profesionalización docente» y los Organismos Internacionales (OI) se han hecho eco de la cuestión, incentivando las reformas al respecto y difundiendo su necesidad a través de un gran número de informes y recomendaciones que enfatizan la importancia de contar con un cuerpo profesional de enseñantes para conseguir los resultados educativos deseados.

En este ámbito de los OI, por citar únicamente algunas de las iniciativas más relevantes de los últimos años, cabe señalar que Naciones Unidas creó en 2022 el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente, con la misión de elaborar un plan de acción para apoyar y transformar la docencia como profesión. El informe que este grupo dio a conocer a los gobiernos de todos los países es un llamamiento a la acción y recoge un conjunto de recomendaciones que deben ser aplicadas «para transformar la fuerza de trabajo docente en una profesión que goce de gran reconocimiento, altamente calificada, firmemente apoyada, debidamente remunerada y sumamente respetada» (Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del secretario general de las Naciones Unidas, 2024: 3).

También la UE tiene las cuestiones relativas a las «profesiones docentes» como uno de los núcleos fundamentales para la creación del Espacio Europeo de Educación, partiendo de que la pérdida de prestigio de la profesión docente y la escasez de profesorado pueden estar afectando a la calidad de la educación en muchos Estados miembros. De hecho, una de las cinco prioridades estratégicas del Marco para la cooperación europea en el ámbito de la educación con miras al Espacio Europeo de Educación (2021-2030) es «mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente» (Unión Europea, 2021).

Pero, sin duda, el OI que ejerce el liderazgo en torno a esta cuestión es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuya influencia alcanza al resto (Monarca *et al.*, 2024). Dentro del ingente trabajo que este organismo desarrolla en materia educativa, uno de los ámbitos de acción que ha cobrado más fuerza en los últimos años es el que atañe a la profesionalización docente, que se plantea como un medio para mejorar la calidad y la eficacia, pero también la equidad en los sistemas educativos. Para

la OCDE existen argumentos sólidos para considerar la docencia como una profesión de pleno derecho, subrayando que el profesorado tiene un conocimiento profesional propio, que es el conocimiento pedagógico, tal como lo estableció la categorización de Shulman a mediados de la década de 1980. Independientemente de la materia impartida y del entorno educativo, los docentes deben ser profesionales de la pedagogía y fundamentar su práctica cotidiana en una base de conocimientos coherente e integrada para desempeñar su papel de agentes del aprendizaje (Guerriero y Deligiamidi, 2107; Ulfers, 2019). Los profesores eficaces no solo son expertos en la materia que enseñan, sino también en cómo aprenden los alumnos, cómo evaluar el progreso del aprendizaje de los estudiantes y cómo diseñar experiencias educativas atractivas y enriquecedoras. Este tipo de conocimiento, el conocimiento pedagógico, es el que distingue la profesión docente de otros conocimientos profesionales (por ejemplo, un profesor de matemáticas de un matemático). La docencia es, por tanto, una «profesión de conocimiento» y es ese conocimiento pedagógico, específico de la enseñanza, el pilar del profesionalismo docente.

A través del CERI (Centro para la Investigación e Innovación Educativa), la OCDE inició en 2020 el proyecto «Nuevo Profesionalismo y Futuro de la Enseñanza». El punto de partida de este proyecto es la creciente evidencia empírica que pone de relieve la importancia de contar con un profesorado de alta calidad y el hecho de que, a pesar de ello, aún quedan cuestiones cruciales por resolver en torno a la profesión docente. La misión de este proyecto es reforzar la identidad profesional del profesorado y apoyar la elaboración de políticas docentes proactivas, cuyo pilar es el conocimiento pedagógico del profesor (Ulferts, 2021). En el marco de este proyecto, la OCDE pretende ampliar la base de conocimiento sobre los profesores y la enseñanza, analizando también las políticas y prácticas destinadas a mejorar la preparación del personal docente. Para ello, la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) incluye a partir de 2024 un módulo opcional sobre el Conocimiento de los Profesores (TKS: Teacher Knowledge Survey).

En el ámbito de las políticas nacionales, muchos países europeos han llevado a cabo en los últimos años reformas que afectan a la profesión docente. Siguiendo las recomendaciones formuladas en 2005 por la Comisión Europea sobre los «Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado» en la mayoría de los países se han introducido marcos de competencias profesionales en los que se recogen los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los docentes necesitan. Estos marcos se consideran transversales a las distintas políticas sobre profesorado porque pueden influir en los requisitos de ingreso para la formación inicial docente, los exámenes de certificación, las evaluaciones del profesorado, el desarrollo profesional continuo y la progresión profesional (European Commission, 2018). No obstante, la mayor parte de las reformas se han centrado en el ámbito de la formación inicial y la inducción, tratando de integrar mejor la formación teórica y la práctica. Muchas de esas reformas enfatizan la importancia del aprendizaje profesional en los centros escolares y tratan de mejorar la calidad de la formación introduciendo un «modelo clínico» o de «práctica basada en la investigación», que busca desarrollar conexiones significativas entre los conocimientos teóricos y prácticos en la formación del profesorado (Egido, 2021).

De hecho, en el camino hacia la profesionalización docente que han emprendido algunos países, es habitual encontrar la idea de mirar a otras profesiones, especialmente la medicina, como una vía productiva para identificar formas de fortalecer el profesionalismo del profesorado (McGrath, 2023; Mezza, 2022). En esta línea, las medidas que se consideran de mayor interés son la colaboración entre el profesorado, el refuerzo del

aprendizaje profesional continuo, la vinculación de los docentes con la investigación educativa o el apoyo al intercambio de conocimientos y la reflexión colectiva entre docentes y escuelas (European Commission, 2018).

## 4. Las paradojas del discurso de profesionalización docente y las políticas frente a la escasez de profesorado

Si se contemplan en paralelo las llamadas a la profesionalización de la docencia que se llevan a cabo desde los OI y las medidas adoptadas en muchos de los países europeos para luchar contra la escasez de profesorado, sintetizadas anteriormente, resulta sencillo constatar la existencia de algunos aspectos contradictorios entre ambos, como tratará de ponerse de manifiesto en este apartado.

Concretamente, una de estas discordancias atañe a la reducción de los requisitos de acceso a las instituciones de formación docente y la profesionalización de la docencia. Que la enseñanza sea una profesión de fácil acceso no contribuye a su prestigio profesional, sino más bien a lo contrario. De hecho, desde la sociología se pone de manifiesto que la exigencia y selectividad que implica el acceso a una profesión contribuye a incrementar el prestigio de la misma (García Ruiz, 2013) y en el ámbito educativo se ha constatado cómo los sistemas de mayor éxito en las pruebas internacionales de rendimiento tratan la profesión docente como altamente selectiva. Resulta llamativo que la OCDE apoye la flexibilización del acceso a la formación inicial del profesorado y a la propia profesión docente cuando Andreas Schleicher, director de Educación de este organismo, indica que se puede mejorar el estatus de la docencia «a través de un reclutamiento selectivo, que hace que los profesores sientan que van a entrar en una carrera demandada por profesionales expertos» (Schleicher, 2012: 55). En la misma línea, un estudio encargado por el Parlamento Europeo sobre el profesorado de educación primaria indicaba que «A nivel del sistema, los requisitos de selección para ingresar a las instituciones de formación docente pueden asegurar que solo accedan los «mejores» estudiantes, mejorar la imagen de la profesión y evitar perspectivas de empleo negativas» (Bokdam, Van den Ende y Broek, 2014).

También en esta línea de aspectos contradictorios, otra de las cuestiones que resulta posible constatar es que mientras en el plano teórico se plantea que el conocimiento pedagógico es el pilar del profesionalismo docente, tanto desde la OCDE como desde la UE se apoya la implantación de certificaciones alternativas y vías rápidas para que entren en la docencia personas sin formación específica para la enseñanza. A este respecto, el punto de partida de todo el trabajo de la OCDE sobre el nuevo profesionalismo docente es que el profesorado debe tener un estatus profesional y que el conocimiento pedagógico es la base de ese profesionalismo. De hecho, en los documentos de este organismo se argumenta que la falta de ese conocimiento especializado es una de las principales razones para que la docencia sea caracterizada como una semiprofesión y de su menor prestigio respecto a otras profesiones, por lo que una de las recomendaciones es que los profesores apliquen un conjunto de conocimientos rigurosos que respalde su profesionalidad, haciendo la enseñanza más científica y basada en la evidencia (Guerriero y Deligiannidi, 2017; Mezza, 2022). Sin embargo, en el *Education Policy Outlook* de 2024 se consideran opciones válidas para resolver la escasez de docentes medidas políticas

adoptadas en distintos países en las que se apoya en realidad la creación de itinerarios de acceso a la docencia de menor exigencia formativa que las vías tradicionales.

Por lo que se refiere al contenido de la formación, las recomendaciones indican claramente que para el trabajo docente no vale cualquier tipo de formación. El tipo de conocimiento que debe recibir el profesor no es un conocimiento generalista o común, sino un conocimiento profesional especializado, que no es posible adquirir únicamente por la vía de la práctica (Kennedy, Ahn y Choi, 2008). Sin embargo, los OI apoyan los programas formativos de vía rápida basados en la práctica que han sido implantados en algunos países para atraer a un mayor número de candidatos. En ellos, la formación se basa en el empleo y los futuros profesores se preparan al mismo tiempo que trabajan en un centro educativo y son remunerados por ello, minimizando la base de conocimiento intelectual en la preparación del profesorado (Murray, Kosnik y Swennen, 2019).

De igual modo, en el ámbito de la organización escolar, desde la OCDE se pide a los países que exploren modelos alternativos al tradicional «un profesor, una clase» (OECD, 2024, p. 6). Se aconseja que los sistemas educativos exploren estructuras alternativas para reorganizar la fuerza laboral docente que promuevan la flexibilidad y aprovechen mejor las capacidades colectivas de la mano de obra. La idea es reestructurar el tiempo de los docentes en equipos, redistribuyendo las responsabilidades del profesorado con personas de diferentes especialidades y formación.

Junto a lo anterior, puede mencionarse también la cuestión de las remuneraciones del profesorado. Que el salario no sea el único factor determinante en la escasez de docentes no significa que no tenga importancia y pueda ser ignorado. Es evidente que el profesorado es una fuerza laboral muy numerosa y que los incrementos salariales suponen un coste muy alto para cualquier país, pero ese hecho no debe servir para ocultar la realidad. Son muchos los estudios que evidencian que, más allá de las motivaciones intrínsecas, los factores asociados a la estabilidad laboral, al prestigio profesional y a las remuneraciones influyen en la atracción y retención de los docentes (Dolton y Marcerano, 2011; Han, Borgoniovi y Guerreiro, 2018; Park y Byum, 2015). De hecho, la propia OCDE reconoce que los países con salarios más elevados para el profesorado y una mayor percepción del valor social de la profesión docente tienen, por término medio, mayores porcentajes de estudiantes que esperan trabajar como profesores (OECD, 2018).

Sin dejar de lado las cuestiones anteriores, quizá lo más llamativo de todo el conjunto de soluciones recomendadas para luchar contra la escasez de docentes desde la OCDE y la UE es que las medidas apenas entran en lo que sucede en las escuelas ni en las aulas, lo que contrasta con la evidencia aportada por la investigación. El estrés y la carga de trabajo son uno de los motivos fundamentales del abandono de la profesión, hasta el punto de que los estudios correlacionales muestran que la percepción de dicha carga que tienen los profesores es uno de los mejores predictores de la renuncia a la docencia (See *et al.*, 2020). El sentimiento de insatisfacción, el desgaste y el descontento de los docentes que conduce al abandono tiene mucho que ver con el compromiso con su tarea que estos tienen y con el deseo de contribuir al desarrollo de los estudiantes, es decir, con lo que los profesores quieren ofrecer a sus alumnos y no pueden lograr en su trabajo (Péndola *et al.*, 2023). Las transformaciones de la sociedad y de los propios sistemas educativos han aumentado la dificultad y complejidad de trabajo docente, haciendo que tengan que asumir una multiplicidad de tareas para las que no se encuentran preparados, lo que produce una sensación de malestar e impotencia que afecta al profesorado, que no puede cumplir sus expectativas ante los roles contradictorios que muchas veces

deben cumplir (Tenti, 2007). En el centro de la profesionalidad docente se encuentran sus valores profesionales fundamentales, en particular los fines morales y sociales de la enseñanza, el cuidado, la dedicación y el compromiso con el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, apenas hay políticas desarrolladas a este respecto, sino que se trabaja con los factores que son más fáciles de identificar y de medir. Una posible explicación es que la gran mayoría de los trabajos sobre el tema son realizados por expertos en sociología y en economía de la educación sin contar con el propio profesorado. Probablemente, esta situación sería distinta si desde los OI se considerara realmente a los profesores como verdaderos «profesionales».

En la misma línea, es posible constatar también cómo tanto en el informe de la UE como, especialmente, en el de la OCDE un gran número de ejemplos de políticas recomendadas proceden de los sistemas educativos de Inglaterra y Estados Unidos, precisamente dos de los países en los que la escasez de profesorado puede considerarse un problema crónico, que no ha mejorado en las últimas décadas, a pesar del amplio número de iniciativas puestas en práctica.

En síntesis, muchas de las recomendaciones que se encuentran en la revisión de políticas frente a la escasez responden a la necesidad urgente de contar con un mayor número de profesores, pero no van a la raíz del problema ni cuentan con evidencias que las respalden desde la investigación. Por el contrario, son medidas cuya efectividad previsible es dudosa y que priman la cantidad sobre la calidad. A este respecto, como indican Guarino *et al.* (2006), no se puede asumir que una mejora en las tasas de reclutamiento o retención es, por sí misma, un resultado valioso. Si esa mejora se logra a expensas de la calidad, los estudiantes pueden experimentar más daño que beneficio de tales políticas. Concretamente, algunas de las medidas propuestas, como reducir los requisitos de acceso y contratar personas sin cualificación docente pueden ser contraproducentes (Darling-Hammond *et al.*, 2023).

## 5. Conclusiones

Como ha tratado de reflejarse en los epígrafes anteriores, los análisis teóricos y los discursos sobre profesionalismo docente en los OI chocan con la realidad, es decir, con la necesidad de ampliar el número de docentes para resolver el problema de escasez de profesorado al que se enfrentan los sistemas educativos. Ello hace que, en no pocas ocasiones, los discursos de los OI para aumentar el reclutamiento de docentes resulten opuestos a las medidas que desde esos mismos OI se recomiendan para fortalecer la profesionalización del profesorado, lo que da lugar a orientaciones políticas descoordinadas, cuando no abiertamente contradictorias.

En realidad, ello refleja, como algunos autores han señalado, que, en la OCDE y la UE, al igual que en otros OI, no existe una posición unívoca sobre la profesionalización docente, sino que conviven concepciones distintas y posturas híbridas, que se dirigen a la gestión de la profesión docente más que al fortalecimiento de la misma (Bacha, 2024; Monarca, 2017), con elementos que resultan paradójicos, como se constata al contrastar los «Working Papers» con los «Policy Papers» de la OCDE.

Una explicación posible a este hibridismo y a las paradojas que conlleva puede encontrarse, como indican Monarca *et al.* (2024) en el hecho de que, a diferencia de los discursos de carácter académico, los documentos orientados a la política son productos «abiertos» o ambiguos, resultado de negociaciones y de múltiples influencias y agendas.

El hibridismo sería un rasgo existente en los discursos que se orientan a la acción política, a la prescripción y/o a la persuasión, más que a la discusión teórica o al análisis sistemático.

Por otra parte, a menudo la premisa de los discursos sobre profesionalización es que en las últimas décadas la docencia ha experimentado un proceso de desprofesionalización o proletarización, fruto, entre otros motivos, de la pérdida de control del propio profesorado sobre su trabajo y de los procesos de estandarización y rendimiento de cuentas implantados en muchos países. En algunos casos, se habla incluso de «reprofesionalización», como si en el pasado la docencia hubiera alcanzado ese estatus de profesión, lo que supone un cierto idealismo al contemplar históricamente el trabajo de los enseñantes. De hecho, esa visión olvida que la enseñanza fue siempre una profesión fragmentada y que no se pueden ignorar las diferencias sociológicas que han existido en Europa entre el profesorado de primaria y de secundaria (Novoa, 2000) o, en determinados países, entre escuelas públicas y privadas (Dumay y Burn, 2023). Los profesores de secundaria de instituciones intelectualmente elitistas alcanzaron un cierto prestigio profesional, pero en el caso de la enseñanza primaria la situación fue diferente. Siempre tuvo un estatus inferior al profesorado de secundaria, con una formación básica y más práctica que teórica y fue una ocupación que se feminizó tempranamente (Buchberger *et al.*, 2000). Además, en la enseñanza pública los profesores eran funcionarios, sometidos a un conjunto de regulaciones y normas que definían con precisión sus responsabilidades y su trabajo era objeto de supervisión, por lo que realmente su autonomía profesional siempre fue limitada, percibiéndose su tarea como una mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y vocación (Tenti, 2007). Algo parecido sucede con su prestigio social. Los profesores no se sienten valorados por la sociedad y tienen razones para ello, aunque las encuestas indiquen que es una profesión bien valorada. A los buenos estudiantes se les disuade de que cursen esta carrera y se les anima a elegir otra profesión (Leite, Rodrigues y Teixeira, 2024).

De manera implícita, en los discursos y políticas sobre profesorado sigue perviviendo la concepción de la docencia como un oficio o un arte frente a la visión de la docencia como una profesión. Una profesión requiere de un conocimiento que permita tomar decisiones informadas. Por el contrario, la implantación de rutas alternativas y vías rápidas de formación parte de la idea de que la docencia no es una profesión compleja, que necesita una fuerte dosis de conocimiento, sino una tarea que se aprende en la práctica, como un oficio, lo que a su vez influye en la percepción social de la profesión docente (Castro, Egido y Gaviria, 2024).

Junto a lo anterior, merece la pena detenerse también en el riesgo que entraña hacer recomendaciones comunes de política educativa para todos los países, como sucede en los informes de la OCDE y la UE. Aunque es cierto que la escasez de profesorado es un problema compartido por casi todos los sistemas educativos, buscar medidas universales para solventarlo puede resultar un error, ya que este es un tema en el que el contexto nacional, regional y local resulta muy importante. Las tendencias de reclutamiento en la formación inicial del profesorado suelen estar asociadas a la situación del mercado laboral y al atractivo relativo de otras profesiones en cada lugar. En la práctica, los ciclos económicos y de empleo influyen en el número de personas que eligen la docencia como carrera profesional, siendo la enseñanza una opción atractiva para más personas en épocas de incertidumbre económica (See *et al.*, 2020). Muchos gobiernos han importado, voluntaria e involuntariamente, ideas de reforma docente sin comprender plenamente el contexto nacional que rodea a la profesión docente (Akiba, 2017, Akiba *et al.*, 2023).

Sin embargo, los hallazgos de la investigación resaltan la importancia de considerar el ecosistema educativo y social más amplio al abordar los desafíos en la oferta de docentes (Symeonidis, Guberman y Cooper, 2025).

Al hilo de estas consideraciones, y para finalizar, resulta necesario hacer una llamada a la urgente necesidad que existe en los países europeos de realizar investigaciones rigurosas sobre la escasez de profesorado y las razones que subyacen a la misma. La mayoría de los estudios proceden del ámbito anglosajón y, específicamente, de Estados Unidos, sobre todo aquellos que se consideran más robustos y fiables, por lo que sus resultados impregnán también las recomendaciones de la UE. Claramente en este tema, en el que la importancia del contexto resulta crucial, es preciso conocer en profundidad la situación en el ámbito europeo, teniendo en cuenta los factores comunes y diferenciales que pueden encontrarse entre los diferentes sistemas educativos. De igual modo, es necesario avanzar en el estudio de las razones que llevan a la falta de atractivo de la profesión docente, especialmente aquellas vinculadas a las transformaciones sociales que han modificado el rol del profesorado en las últimas décadas, dando voz para ello a los propios protagonistas.

## 6. Referencias

Akiba, M. (2017). Understanding Cross-National Differences in Globalized Teacher Reforms. *Educational Researcher*, 46(4), 153–168. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711908>

Akiba, M., Byun, S., Jiang, X., Kim, K., y Moran, A. J. (2023). *Do Teachers Feel Valued in Society? Occupational Value of the Teaching Profession in OECD Countries*. AERA Open, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231179184>

Bacha, M. (2024). L'OCDE et les politiques de professionnalisation de l'enseignement. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 53(3), 47-62. <https://doi.org/10.5206/10.5206/cie-eci.v53i3.17276>

Bokdam, J., van den Ende, I. y Broek, S. (2014). *Teaching Teachers: Primary Teacher Training in Europe. State of Affairs and Outlook*. European Parliament Policy Department B: Structural and Cohesion Policy. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL\\_STU\(2014\)529068\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf)

Borman, G. D y Dowling, N. D. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78 (3) 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., y Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeá: Thematic Network on Teacher Education in Europe.

Castro, M., Egido, I. y Gaviria, J. L. (2024). La importancia del profesorado: una visión desde la literatura de investigación. En M. Castro y I. Egido (Eds.). *Qué sabemos del profesorado. Políticas, evidencias y perspectivas de futuro* (pp. 17-46). Madrid: Narcea.

Darling-Hammond, L., y Podolsky, A. (2019). Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education Policy Analysis Archives*, 27(34). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4633>

Darling-Hammond, L., DiNapoli, M. y Kini, T. (2023). *The Federal Role in Ending Teacher shortages*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/649.892>

De Witte, K., De Cort, W., Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages. ENEE-NESET Analytical Report 1/2023*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/475647>

Di Pietro, G. (2023). *Indicators for monitoring teacher shortage in the European Union: possibilities and constraints*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/87447>

Dolton, P. y Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011). If You Pay Peanuts Do You Get Monkeys? A Cross-country Analysis of Teacher Pay and Pupil Performance. *Economic Policy*, 26(65), 5–55. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2010.00257.x>

Dotta, T. L., Rodrigues, S., Joana, L., y de Carvalho, M. J. (2024). The Attractiveness of the Teaching Profession: a Integrative Literature Review. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380942>

Dumay, X., y Burn, K. (Eds.). (2023). *The Status of the Teaching Profession: Interactions Between Historical and New Forms of Segmentation*. Oxford Studies in Comparative Education.

Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación* (393). <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89850>

European Commission (2018). *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/069297>

European Commission (2023). *Education and Training Monitor 2023. Comparative report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/810689>

Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>

Eurydice (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: The teaching profession. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/849109>

Federičová, M. (2020). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European Journal of Education* 56(3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12429>

García Ruiz, P. (2013). Contexto del informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente, en V. Pérez Díaz y J. C. Rodríguez (Dirs.). *El prestigio social de la profesión docente. Percepción y realidad* (pp. 13-31). Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín. Recuperado de: <http://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>

Gorard, S., Ledger, M., See, B. H., y Morris, R. (2024). What are the key predictors of international teacher shortages? *Research Papers in Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2414427>

Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas (2024). *Transformar la profesión docente: Recomendaciones y resumen de las deliberaciones*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo, [https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed\\_dialogue/%40sector/documents/publication/wcms\\_912924.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_dialogue/%40sector/documents/publication/wcms_912924.pdf)

Guarino, C. M., Santibanez, L., y Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>

Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>

Guerriero, S. y Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. En S. Guerriero (Ed.). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 19-35). Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>

Han, S. W., Borgonovi, F., y Guerriero, S. (2018). What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), 3-39. <https://doi.org/10.3102/0002831217729875>

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. y Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132-148. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.00>

Ingersoll, R.M. y Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. En J. Ballantine, J. Spadey J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (6<sup>th</sup> ed. pp. 199-213) CA: Pine Forge Press/Sage Publications. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/221](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221)

Kennedy, M. M., Ahn, S., y Choi, J. (2008). The value added by teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 1249-1273). New York: Routledge.

Leite, C., Rodrigues, S. V., y Teixeira, D. N. (2024). Razões da escolha da profissão docente e percepções que de la têm estudantes da Universidade do Porto (Portugal). *Práxis Educativa*, 19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v19.23411.068>

López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid, Narcea.

Lindqvist, M. H. y Gidlund, U. (2024). Important Aspects of Teacher Shortage in Schools. A Literature Review. *Athens Journal of Education*, 11, 1-18 <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>

McGrath, J. (2023). *What systematic connections should we have around schools to support the work of teachers? Global lessons and the potential of ambition loops*. OECD Education Working Paper No. 296. <https://dx.doi.org/10.1787/77de597c-en>

Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions*. OECD Education Working Paper No. 276. <https://dx.doi.org/10.1787/117a675c-en>

Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. En H. Monarca y B. Thoilliez (Eds.). *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Madrid: Síntesis.

Monarca, H., Mera-Clavijo, A., Álvarez-López, G., y Gorostiaga, J. M. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29(102), 509-533.

Murray, J., Kosnik, C., y Swennen, A. (Eds.) (2019). *International Research, Policy and Practice in Teacher Education: Insider Perspectives*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8_1)

Nguyen, T. D., Pham, L., Springer, M. G., y Crouch, M. (2019). *The factors of teacher attrition and retention: An updated and expanded meta-analysis of the literature*. Annenberg Institute at Brown University, 19-149. <https://edworkingpapers.com/ai19-149>

Novoa, A. (2000). The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis. En F. Orivel, E. S. Swing y J. Schriewer (Eds.). *Problems and prospects in European education* (pp. 45-71). Bloomsbury.

OECD (2018). *Who wants to become a teacher and why? PISA in Focus 22*. Paris: OECD. [https://www.oecd.org/en/publications/who-wants-to-become-a-teacher-and-why\\_d6a81156-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/who-wants-to-become-a-teacher-and-why_d6a81156-en.html)

OECD (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>

Park, H., y Byun, S. Y. (2015). Why some countries attract more high-ability young students to teaching: Cross-national comparisons of students' expectation of becoming a teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523-549. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/681930>

Pendola, A., Marshall, D. T., Pressley, T., y Trammell, D. L. (2023). Why teachers leave: It isn't what you think. *Phi Delta Kappan*, 105(1), 51-55. <https://doi.org/10.1177/00317217231197477>

See, B. H, Morris, R., Gorard., S. y El Soufi, N. (2020). What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education*, 46(6), 678-697. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1775566>

Schleicher, A. (Ed.) (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: *Lessons from around the World. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>.

Symeonidis, V., Guberman, A. y Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2447968>

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>

Ulferts, H. (2019). *The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education*. OECD Education Working Papers N° 212(1). <https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en>

Ulferts, H. (ed.) (2021). *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>

UNESCO (2023). *Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes. Puntos clave*. Paris: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa)

Unión Europea (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*. (2021/C 66/01). Diario Oficial de la Unión Europea 26.2.2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))