

PERSPECTIVAS DE CAMBIO PARA LA PROFESIÓN DOCENTE EN UNA EUROPA AMPLIADA

*María Luisa García Mínguez **

El artículo presenta las principales conclusiones del último estudio publicado por la red EURYDICE sobre la profesión docente en Europa, «*Keeping teaching attractive for the 21st century*»¹. En él se plantean algunas claves de reflexión sobre las transformaciones que, tanto en la formación como en el desempeño de la profesión, se vienen produciendo en los últimos años en el profesorado europeo. Este reciente estudio de EURYDICE (publicado en junio de 2004) trata de dar respuesta a un doble interrogante: cómo formar a un número suficiente de aspirantes a la profesión docente y cómo incentivar al profesorado en activo con el fin de evitar el abandono prematuro de la profesión.

El artículo trata de identificar los principales factores de cambio observados en la formación inicial del profesorado (objeto de un gran número de reformas en los últimos 25 años), en su desarrollo profesional permanente así como en sus condiciones laborales, haciendo especial hincapié en las singularidades de los diez nuevos Estados Miembros de la Unión Europea desde el 1 de mayo de 2004. Estos nuevos socios comunitarios, junto con Bulgaria y Rumania, forman parte de la red EURYDICE desde 1996 y han participado ya en la mayor parte de los estudios publicados desde entonces ².

* Unidad Europea de EURYDICE.

¹ El estudio completo se encontrará disponible en francés y en inglés en la página web de EURYDICE

<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet4.htm>:

<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet4.htm>.

² Para más información sobre la organización de los sistemas educativos de estos países, consultar la página web de EURYDICE <http://www.eurydice.org>.

I. PRINCIPALES REFORMAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE: LA FORMACIÓN EN EL CENTRO DEL DEBATE POLÍTICO

La década de los 90 ha constituido, sin duda, un periodo de cambios significativos en la escena política de la mayoría de los diez nuevos Estados Miembros de la Unión Europea desde el 1 de mayo de 2004. Desde la caída del comunismo hasta su incorporación a la Europa comunitaria, los nuevos miembros han ido introduciendo las reformas necesarias en sus respectivas legislaciones para adaptarse a las exigencias del sistema democrático. La educación ha constituido, en estos países, uno de los ámbitos en los que las reformas eran urgentes e imprescindibles para poder marcar el cambio. Así, los sistemas educativos de los países de la Europa del Este han ido introduciendo modificaciones estructurales que han generado, en ocasiones, la aparición de una nueva organización de la enseñanza obligatoria y post obligatoria. También la profesión docente se ha visto, como consecuencia, envuelta en los cambios que han afectado a los distintos sectores educativos.

Sin embargo, aunque podría esperarse un mayor afán reformador entre los nuevos estados democráticos, el análisis de las reformas del profesorado en los últimos 25 años llevado a cabo por el estudio de EURYDICE pone de manifiesto que tanto los socios más recientes como los más veteranos de la Unión Europea han dedicado, a partir de los años 90, esfuerzos similares para introducir novedades legislativas que han tenido una amplia repercusión entre sus docentes.

La formación inicial del profesorado ha concentrado el mayor número de reformas en el conjunto de los países europeos, planteando mayores exigencias en términos de nivel y de duración de estudios así como de contenidos curriculares en esta etapa de formación. En general, la prolongación de la formación inicial ya no preocupa tanto a los responsables de la política educativa. En efecto, éstos se muestran, en algunos casos, más pendientes de la falta de profesorado (Países Bajos, Lituania o Polonia), de su envejecimiento (Alemania) o de la adaptación de los contenidos de los programas a los *standards* de la Europa comunitaria (República checa, Polonia, Lituania).

De forma inevitable, la formación permanente del profesorado ha sido objeto igualmente de numerosas medidas cuyo objetivo es hacerla obligatoria o casi obligatoria, ya que en algunos casos, constituye un requisito imprescindible para la

promoción profesional. Actualmente, los profesores en activo de la mitad de los países europeos están obligados a seguir una serie de cursos de formación a lo largo de su carrera profesional. Entre los nuevos Estados Miembros, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta y Rumania han optado por una formación profesional obligatoria.

Así pues, las políticas de formación del profesorado desarrolladas por los responsables nacionales de educación han sido particularmente activas. Las medidas relacionadas con el acceso, la selección y la incentivación del profesorado han tenido menor proyección. Dentro de las cuestiones propiamente laborales, los cambios se han centrado principalmente en los aspectos salariales y de organización de las tareas lectivas (dentro del aula) y funcionales (fuera del aula) del profesorado. En algunos casos, las revisiones salariales han sido la consecuencia de las nuevas circunstancias políticas (en Alemania o en los países del Este), o de las exigencias formuladas por los profesores al asumir nuevas responsabilidades o, en algunos países, de la necesidad de dar respuesta a la falta de personal docente. En la última década, el concepto de «tiempo de trabajo» asignado al docente ha sido redefinido en varias ocasiones por un buen número de países. El objetivo ha sido reconocer el carácter extensible del mismo, ya que la labor del profesor no se limita a la acción propiamente pedagógica sino que se amplía a tareas complementarias a las que debe atender igualmente como profesional. En países como Dinamarca, Italia, Países Bajos, Austria, Malta o Polonia, estas nuevas responsabilidades del profesorado se han acuñado de manera oficial mediante medidas legislativas que precisan y delimitan las tareas que debe desarrollar el personal docente.

A pesar de que se observa una menor acción reformadora en el campo de la seguridad laboral del profesorado, cabe señalar que los países de reciente incorporación a la Unión Europea se han visto afectados por las disposiciones tomadas por sus gobiernos en relación con la función pública. Las reformas han ido, según los casos, en sentidos opuestos. Los profesores húngaros (en 1992), los eslovenos (en 1994) o los eslovacos (en 2002) han pasado a formar parte del funcionariado de sus respectivas administraciones públicas. Sin embargo, el profesorado lituano obtuvo en 1998 el estatus de funcionario, perdiéndolo unos años más tarde (en 2002).

II. DIVERSIFICACIÓN DE LAS VÍAS DE FORMACIÓN Y CONTROL DE CALIDAD: NUEVAS FÓRMULAS DE FORMACIÓN INICIAL

La mayoría de los países europeos proponen una única vía de formación a sus futuros profesores. Sin embargo, hay sistemas en los que se ofrece al mismo tiempo la posibilidad de formarse de manera simultánea (formación profesional teórica y práctica al mismo tiempo que la formación general) o consecutiva (formación profesional después de la general). En ambos casos, los programas de formación están pensados para un público joven, que acaba de terminar sus estudios secundarios superiores y que carece todavía de experiencia profesional.

Los cambios acaecidos en la formación inicial del profesorado, señalados anteriormente, han incidido principalmente en la preparación de los programas de dicha formación. En los últimos años, la oferta de cursos a tiempo parcial, las fórmulas de enseñanza a distancia así como los programas acelerados de formación, dirigidos a titulados de sectores no educativos, han ido surgiendo en varios países (Dinamarca, Países Bajos, Finlandia, Reino Unido, Noruega, Estonia, Eslovenia, Eslovaquia), con más o menos frecuencia. Se observa, además, la aparición de programas de formación directa en el aula, con un importante componente práctico. Estos cambios modifican radicalmente, en los países que los aplican, el panorama clásico de la formación inicial del profesorado. Los centros escolares pasan a ser actores implicados desde el primer momento en el proceso de preparación de los futuros docentes. Este tipo de iniciativas más flexibles, que suponen un contacto temprano con el ejercicio real de la profesión responden, en casos como los de Países Bajos o Inglaterra, al grave problema de la escasez de profesorado. En estos dos países, las políticas de formación intentan hacerse eco de las necesidades del mercado de trabajo. El sistema educativo holandés, muy descentralizado, propone que sean los propios centros escolares los que seleccionen y contraten a su personal docente. En Inglaterra, los responsables de la educación se muestran muy favorables a la implicación activa de las escuelas en la formación de sus futuros docentes, llegando incluso a constituirse ellas mismas en centros de formación con responsabilidades plenas.

Estas nuevas estructuras de formación del profesorado plantean problemas de control de calidad. Es de suma importancia asegurarse que los profesores que han seguido este tipo de formación «alternativa» (acelerada, en empleo, individualiza-

da, etc) se encuentran, al finalizarla, tan cualificados para ejercer la profesión como aquéllos formados de manera más tradicional en los centros de enseñanza superior. En este sentido, cabe señalar que los responsables de estas nuevas formaciones tratan de establecer criterios muy exigentes a la hora de seleccionar a sus aspirantes, sobre todo aquellos programas orientados a profesionales que cuentan ya con un alto nivel de cualificación, además de varios años de experiencia profesional en puestos de responsabilidad.

En este contexto, los responsables políticos de los Estados Miembros de la Unión Europea se han fijado unos objetivos precisos para el año 2010³, conscientes del reto que supone la mejora de la calidad de la formación del profesorado europeo. Para ello, se han de tener en cuenta los siguientes aspectos clave:

«Determinar las cualificaciones que deben poseer los profesores y formadores teniendo en cuenta la transformación de su papel en la sociedad del conocimiento».

«Crear las condiciones que permitan prestar el apoyo adecuado a los profesores y formadores para que puedan responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, en particular a través de la formación inicial y la formación continua, dentro de la perspectiva de la educación permanente».

«Garantizar un número suficiente de nuevos docentes en todas las asignaturas y niveles educativos, y prever las necesidades a largo plazo de la profesión, aumentando el atractivo de la profesión docente».

«Atraer a la profesión docente a profesionales con experiencia en otros sectores».

La tarea no es sencilla y algunos temen que las nuevas propuestas formativas produzcan docentes menos cualificados, por el hecho de que su formación haya sido más breve y concentrada, por tanto, menos completa que la de aquellos que han seguido métodos más convencionales. No obstante, las informaciones recogidas por el estudio de EURYDICE apuntan hacia un interés creciente por aquellas formaciones que ofrecen un contacto temprano con la realidad del aula, un seguimiento individualizado del aprendizaje además de una remuneración efectiva desde el principio de la formación del futuro docente.

³ Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación para el año 2010, de acuerdo con el mandato de las *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa* de 23 y 24 de marzo de 2000.

III. HACIA UNA MAYOR COHERENCIA ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL PERMANENTE

El desarrollo profesional permanente del profesorado es un concepto cada vez más extendido. Designa la importancia del aprendizaje entendido como un proceso continuo de formación a lo largo de toda la carrera del docente y es, además, un indicador imprescindible de la coherencia que debe establecerse entre las formaciones inicial y continua del profesorado. Aunque son cada vez más los países que se suman a la obligatoriedad de la formación permanente de sus profesores⁴, esta medida no es suficiente para asegurar la continuidad de la formación durante toda la vida profesional activa de los mismos.

Tras analizar la oferta formativa en campos específicos como las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la gestión y la organización de los centros de enseñanza o la diversidad (y complejidad) cada vez mayor del alumnado, parece claro que los programas de formación continua responden con más frecuencia que los de formación inicial a la demanda del profesorado, quizás porque se prestan a una mayor flexibilidad organizativa.

Dentro de lo que se ha llamado aprendizaje continuo durante toda la vida, las diferentes etapas de formación del profesorado deben quedar articuladas dentro del desarrollo profesional. En este sentido, tan sólo algunos países europeos han empezado a dar muestras de querer adoptar una política única y coherente de formación de los docentes, definiendo perfiles nacionales de competencias y niveles de cualificación que den respuesta eficaz a las necesidades actuales. Escocia (en 1998) y Rumania (en 2001) han establecido un listado de competencias requeridas en todo aquél que se dedique (o quiera hacerlo) a la labor de enseñar. En lo que respecta a los nuevos Estados Miembros, no se observan iniciativas significativas en este sentido tras la abolición del sistema de formación permanente del profesorado que existía en la anterior estructura comunista.

No parece fácil elaborar estrategias nacionales coherentes en materia de formación global del profesorado. Una mayor colaboración entre los diferentes centros de formación, inicial y permanente, es sin duda necesaria. En un gran número

⁴ Ver países en negrita en la figura 1.

ro de países europeos, las mismas instituciones dedicadas a la formación inicial de los docentes ofrecen además cursos de formación continua. Esto no es garantía suficiente de coherencia entre una y otra formación, ni siquiera de comunicación entre estudiantes y profesores en activo. En términos de organización, los responsables de dichos centros formativos deberían contar con una plantilla de formadores ambivalentes, capaces de trabajar tanto con los que se están preparando para entrar en la profesión como con los que ya están dentro.

En ciertos casos, la descentralización del sistema educativo facilita la utilización de los recursos de los propios centros escolares. En países como Austria, Alemania o Suecia, el profesorado puede solicitar cursos de formación permanente en su lugar de trabajo.

Numerosas son pues las tentativas de establecer, en la medida de lo posible, un mismo hilo conductor a lo largo de las diferentes fases de formación por las que atraviesa todo docente. Sin embargo, la autonomía reinante en la mayoría de las instituciones y centros de formación inicial del profesorado en Europa, añadida a una cierta tendencia a la descentralización en la elaboración de los programas de formación continua, puede constituir un escollo importante en el establecimiento de un único eje conductor entre estos dos momentos claves de la preparación de los docentes.

Figura 1. Autonomía de los centros de formación inicial y (des)centralización en la elaboración de los programas de formación permanente del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2), 2000/2001.

<i>Responsabilidad en la elaboración de los programas de formación permanente</i>	<i>Autonomía de los centros de formación inicial (parte profesional)</i>		
	Autonomía total	Autonomía limitada	Ninguna autonomía
Descentralizada/a nivel de centro escolar	IS	BE fr, BE nl, DK, EE, NL, SE	
Compartida	CZ	(EL), ES, FR, I, LV, LT, HU, AT, PL, PT, SI, FI, UK, NO, BG	DE, LU
Centralizada	MT	CY, SK, RO	

Fuente: EURYDICE.

En negrita: formación permanente obligatoria.

Notas adicionales

Bélgica (BE de) y Liechtenstein: la mayoría de los futuros profesores se forman en el extranjero.

Irlanda: los datos sobre la formación permanente del profesorado no están disponibles.

Austria: los datos que aparecen en la figura 1 se refieren a la formación inicial del profesorado formado en las *Pädagogische Akademien* para ejercer la profesión en las *Hauptschulen*.

Islandia: los datos que aparecen en la figura 1 se refieren a la formación inicial del profesorado formado en las *Kennaraháskóli Íslands*.

Nota explicativa

La parte profesional de la formación inicial incluye programas dedicados a la adquisición de las competencias pedagógicas necesarias y a la realización de prácticas en un centro escolar.

El estudio de EURYDICE muestra que en la mayoría de los casos en los que los centros de formación inicial gozan de una autonomía limitada, la elaboración de los programas de formación permanente es compartida por las autoridades centrales y locales. No obstante, en algunos países (Bélgica, Dinamarca, Países Bajos, Suecia o Estonia), es la propia escuela la que oferta los cursos de formación permanente, tratando de estar en sintonía con las necesidades de sus profesores.

IV. INCENTIVOS PROFESIONALES A LO LARGO DE LA CARRERA DOCENTE: CONTRASTES EN LAS POLÍTICAS SALARIALES

Ofrecer al profesorado una formación (inicial y permanente) de calidad no constituye en sí mismo una total garantía para evitar el riesgo de deserción profesional. Los responsables políticos son conscientes de que esta posibilidad existe, quizás de una manera más real en la docencia que en otras profesiones, ya que con frecuencia, la labor del profesorado exige un esfuerzo adicional que no siempre es fácil recompensar. Aunque es cierto que las encuestas nacionales de opinión sobre la satisfacción del profesorado⁵ apuntan a que los principales factores motivacionales del profesorado son más de índole personal (realización como persona, uti-

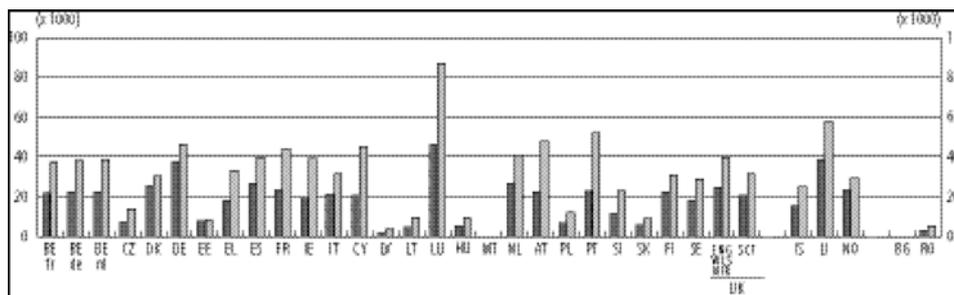
⁵ El estudio de EURYDICE recoge, en su anexo, una recopilación de los principales resultados de las encuestas realizadas en numerosos países europeos sobre los diferentes motivos de (in)satisfacción del profesorado.

lidad social) que laboral, las autoridades educativas nacionales saben que no conviene descuidar las condiciones de trabajo en las que la profesión es ejercida.

En los últimos años, un buen número de países han empezado a promover, entre sus docentes, una serie de incentivos laborales que van más allá de los aspectos puramente salariales. Parece cobrar especial importancia la valoración de la complejidad de la función docente, así como la disponibilidad con la que el profesional de la educación debe ejercer las tareas encomendadas, ya sea dentro o fuera del aula. Cuando las responsabilidades exigidas del profesor exceden lo puramente estipulado en su contrato de trabajo, algunos países ofrecen un complemento a la remuneración. Dinamarca concede sistemáticamente una prima salarial por cada responsabilidad adicional que el profesor lleva a cabo. Algo muy similar ocurre en Eslovaquia.

Sin embargo, es frecuente (y las encuestas nacionales así lo confirman) que el profesorado manifieste cierto descontento con el salario que percibe. En este ámbito, el estudio de EURYDICE propone una comparación entre los sueldos base de los profesores de los distintos países europeos, teniendo en cuenta sus diferentes poderes adquisitivos. Grecia, Irlanda, Suecia e Islandia presentan los niveles salariales (mínimos) más bajos, mientras que Alemania, Luxemburgo y Liechtenstein los más elevados. Como era de esperar, los nuevos Estados Miembros de la Unión Europea ofrecen una fotografía muy distinta, aunque similar entre ellos. El poder adquisitivo de los docentes en la gran mayoría de estos países es muy inferior a la media comunitaria.

Figura 2. Salarios base mínimos y máximos del profesorado de educación secundaria inferior general (CINE 2) en relación con las paridades del poder adquisitivo (PPA), 2000/2001.



■ Mínimo □ Máximo

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
■	22,2	22,3	22,6	7,7	25,7	37,4	7,8	18,5	27,1	23,8	20,1	21,2	20,7	2,3	4,8	46,3	5,4
□	37,7	38,3	38,6	14,1	30,7	46,3	8,4	33,3	39,9	44,1	39,1	31,4	45,3	3,6	9,8	87,1	9,8
UK																	
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG/WLS/IN	SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
■	(:)	26,7	22,6	6,9	23,1	12,0	6,1	22,3	18,5	24,4	20,8	15,6	38,4	23,9	(:)	3,2	
□	(:)	40,8	47,9	12,1	51,9	23,3	9,0	31,4	29,0	39,6	31,8	25,2	57,8	29,3	(:)	5,5	

Fuente: EUROSTAT (PPA) y EURYDICE (salarios).

Notas adicionales

República Checa: los datos presentados incluyen los salarios del personal de dirección.

Alemania: los salarios corresponden a los del profesorado de la *Realschule*.

España: los salarios corresponden a los del profesorado de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha que han sido tomados como ejemplo al encontrarse próximos de la media. Los salarios varían entre las diferentes Comunidades Autónomas.

Francia: los salarios corresponden a los de los *professeurs certifiés*.

Austria: los salarios corresponden a los de los profesores de la *Hauptschule*.

Noruega: los salarios corresponden a los de un profesor *adjunkt* (formación inicial de 4 años).

Notas explicativas

El gráfico presenta la situación de un profesor que posee la cualificación mínima requerida, soltero, sin hijos y residente en la capital.

El sueldo base bruto anual se define como la cantidad desembolsada por la entidad contratante durante el año (incluyendo todas las primas, aumentos y complementos recibidos, por ejemplo, en concepto de aumento del coste de vida, paga extraordinaria (si procede), paga de vacaciones, etc.) menos las aportaciones de la entidad contratante a la seguridad social y a la pensión de jubilación. Este sueldo no incluye ninguna otra ventaja económica en concepto de títulos honoríficos, títulos complementarios, responsabilidades especiales, etc.

Las Paridades del Poder Adquisitivo (PPA) indican los precios medios nacionales de una cesta de bienes y servicios definida de forma homogénea y común para el conjunto de los países participantes en la comparación. Las PPAs son índices de precios territoriales que permiten comparar los niveles de precios de diferentes zonas geográficas en un mismo período de tiempo.

Por otro lado, factores como la seguridad laboral, las vacaciones o la remuneración adecuada no parecen suficientes para evitar el abandono prematuro de la profesión y mantener un profesorado motivado hasta el momento de su jubilación. El estudio de EURYDICE presenta algunos factores susceptibles de mantener profesionales satisfechos con su contribución a la labor de educar. La reorganización del trabajo (con una disminución de horario pero no de sueldo) en los últimos años de la carrera suscita gran interés entre los responsables de llevar a cabo dichos cambios.

Algunos países (entre los que se encuentran Chipre, Eslovenia, Malta y Rumanía) proponen a sus profesores más veteranos reducciones en su horario de trabajo (sobre todo en lo referente a la carga lectiva), sin que ello suponga reducción salarial alguna. En otros casos, se ofrece a los profesores con mayor antigüedad la posibilidad de obrar un cambio en sus actividades principales, pudiendo ejercer de tutores de aquellos que acaban de incorporarse a la profesión. Aunque estas medidas de apoyo tutorial no están todavía muy extendidas (figura 3), se aprecia un cierto interés por desarrollar iniciativas que aprovechan la experiencia profesional de los más veteranos en favor de los más jóvenes.

Sin embargo, este tipo de propuestas suponen, para los profesores que se encuentra próximos a la jubilación, un nuevo reto profesional que no todos están dispuestos a asumir. Por ello, con el fin de preservar un profesorado motivado a lo largo de toda su carrera profesional, y principalmente en su última etapa, las posibilidades que se le ofrezcan en cuanto a la reorganización de sus tareas docentes deben ser variadas y gozar de un cierto grado de flexibilidad.

Figura 3. Existencia de medidas de apoyo a los nuevos profesores de educación secundaria inferior general (CINE 2), 2000/2001.

Medidas de apoyo a los nuevos profesores	EL, ES, IT, UK (NI), IS, LI, CZ, PL, SK, CY
Medidas de apoyo a los nuevos profesores en fase de planificación o pendiente de debate	BE fr, DE, FR, LU, AT, PT, FIN, UK (ENG/WLS), EE , HU
No existen medidas de apoyo a los nuevos profesores	BE de, BE nl, DK, IE, NL (LIO), SE, UK (SCT), NO, BG, LV, LT, HU, MT, RO, SI
<p>Fuente: EURYDICE.</p> <p><u>Notas adicionales</u></p> <p>Países Bajos: para los estudiantes del sistema dual de formación, que combina el trabajo y el estudio, el llamado <i>Leraar in Opleiding</i> (LIO) constituye una vía alternativa al sistema normal de prácticas docentes obligatorias durante la formación inicial.</p> <p>Austria: las medidas de apoyo a los nuevos docentes se han introducido únicamente en algunas regiones.</p> <p>Finlandia: las medidas de apoyo a los nuevos docentes se han introducido únicamente en algunas ciudades.</p> <p><u>Nota explicativa</u></p> <p>Se entiende por «en fase de planificación» o «pendiente de debate» la existencia de un proyecto de ley, documento político u oficial procedente de los organismos educativos competentes. Es posible, además, la existencia de proyectos pilotos o medidas experimentales en curso.</p>	

Fuente: EURYDICE.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Mejorar la calidad de la formación de los docentes europeos y permitir que su labor educadora se desarrolle de manera satisfactoria dentro de un contexto de trabajo adecuado, supone adoptar una serie de medidas que, según los países, pueden suponer reajustes estructurales importantes dentro de sus políticas de formación, selección e incentivación del profesorado. En los últimos años, las reformas educativas en el ámbito docente traducen la creciente preocupación por atraer a la profesión (y mantener) a aquellos jóvenes que reúnan actitudes y motivaciones personales más acordes con las exigencias específicas del desarrollo profesional de la docencia.

El estudio de EURYDICE ha intentado analizar cuáles son las posibles repercusiones de las iniciativas surgidas en los diferentes países europeos en torno a la formación y la situación laboral del profesorado. En este sentido, la información de EURYDICE indica que, en general, los nuevos Estados Miembros de la Unión Europea comparten, con los más veteranos, las mismas tentativas de cambio para mejorar la formación y las condiciones profesionales de sus docentes. Las diferencias entre los recién incorporados y los veteranos se deben más al «efecto transición» en el que todavía se encuentran que a disparidades realmente sustanciales.

ANEXO

Códigos de países

BE	Bélgica	PT	Portugal
BE fr	Bélgica – Comunidad francesa	SI	Eslovenia
BE de	Bélgica – Comunidad germanoparlante	SK	Eslovaquia
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	FI	Finlandia
CZ	República Checa	SE	Suecia
DK	Dinamarca	UK	Reino Unido
DE	Alemania	UK-ENG	Inglaterra
EE	Estonia	UK-WLS	Gales
EL	Grecia	UK-NIR	Irlanda del Norte
ES	España	UK-SCT	Escocia
FR	Francia		
IE	Irlanda		
IT	Italia	AELC/EEE	Asociación Europea de Libre Comercio/ Espacio Económico Europeo
CY	Chipre	IS	Islandia
LV	Letonia	LI	Liechtenstein
LT	Lituania	NO	Noruega
LU	Luxemburgo		
HU	Hungría		
MT	Malta	BG	Bulgaria
NL	Países Bajos	RO	Rumania
AT	Austria		
PL	Polonia		

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

EURYDICE (2002): The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General lower secondary education. *Key topics in education in Europe*, volume 3 (Brussels, EURYDICE).

(<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet1.htm>).

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

(<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet2.htm>).

EURYDICE (2003): The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay. General lower secondary education. *Key topics in education in Europe*, volume 3 (Brussels, EURYDICE).

(<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet3.htm>).

EURYDICE (2004): The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education. *Key topics in education in Europe*, volume 3 (Brussels, EURYDICE).

(<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet4.htm>).

RESUMEN

Este artículo hace un breve repaso de las principales conclusiones del reciente estudio publicado por EURYDICE, la Red Europea de Información en Educación, sobre el interés que suscita la profesión docente en la Europa del Siglo XXI. En él se abordan las iniciativas surgidas en los últimos años en los ámbitos de la formación inicial del profesorado de educación secundaria inferior (diversificación en las opciones de formación), de su desarrollo profesional permanente (búsqueda de coherencia en el proceso continuo de formación a lo largo de toda la carrera profesional) así como de sus condiciones de trabajo (variedad de incentivos).

El artículo hace una referencia significativa a los cambios acaecidos en el profesorado de los nuevos Estados Miembros de la Unión Europea desde el 1 de mayo de 2004, presentando sus similitudes y diferencias con el resto de los países europeos.

PALABRAS CLAVE: Profesorado. Formación. Desarrollo profesional permanente. Políticas salariales.

ABSTRACT

This article summarises the main conclusions of the recent study by EURYDICE, the information network on education in Europe, on how far teaching is an attractive profession in the 21st century. The article highlights changes in recent years in the initial training of lower secondary teachers (with a growing variety of routes through training), in their continuous professional development (with an effort to achieve consistency throughout the entire process of initial and in-service training), and in their working conditions (with a variety of incentives to enhance the attractiveness of the teaching profession).

The article also makes a key reference to reforms affecting teachers in the countries that became EU Member States on 1 May 2004, by drawing attention to their similarities and differences compared to other European countries.

KEY WORDS: Teachers. Training. Continuous professional development. Salary policies.