



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



# INFORME POLÍTICO SOBRE EL PANORAMA ACTUAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA UN NUEVO ENFOQUE DE LA CARRERA DOCENTE

WP4 - ELABORACIÓN DE RECOMENDACIONES  
POLÍTICAS A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES SOBRE EL TERRENO | ENTREGABLE 4.2 - INFORME POLÍTICO 1 <https://empowering-teachers.eu/>

The creation of this publication has been co-funded by the Erasmus+ grant programme of the European Union under grant no. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. This publication reflects the views only of the author. Neither the European Commission nor the project's national funding agency are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of this publication.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

© Copyright 2021 LOOP Consortium



Este documento no puede ser copiado, reproducido o modificado en todo o en parte para ningún propósito sin el permiso escrito del Consorcio LOOP. Además, se debe citar claramente a los autores del documento y todas las partes aplicables del aviso de derechos de autor.

Todos los derechos reservados.

Este documento puede ser modificado sin previo aviso.



## INDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN .....	1
2.	EL MARCO DEL INFORME POLÍTICO .....	3
2.1.	CONTEXTO Y OBJETIVOS.....	3
2.2.	GRUPO DE TRABAJO POLÍTICO .....	4
3.	METODOLOGÍA.....	6
4.	CONCEPTOS CLAVE.....	8
5.	RETOS.....	9
6.	DIMENSIONES DEL INFORME POLITICO .....	10
6.1.	DIMENSIÓN 1: CARRERA DOCENTE .....	10
A.	EL ATRACTIVO DE LA CARRERA DOCENTE PARA EL PROFESORADO JOVEN .....	10
B.	LA RELEVANCIA SOCIAL DE LA CARRERA DOCENTE.....	11
C.	INCENTIVOS AL INICIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE .....	12
D.	MOTIVACIÓN Y ESTABILIDAD EN LA CARRERA DOCENTE.....	13
E.	RETOS PROFESIONALES EN LA DOCENCIA Y APOYO A LA COLABORACIÓN .....	14
F.	MEDIDAS DE APOYO AL PROFESORADO .....	15
G.	PERCEPCIÓN DE LA CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO .....	17
6.1.1.	PRINCIPALES RESULTADOS DE LA CARRERA DOCENTE .....	18
6.2.	DIMENSIÓN 2: PROGRAMAS DE INDUCCIÓN .....	19
A.	NECESIDADES DEL PROFESORADO AL INICIO DE SU CARRERA .....	20
B.	OPORTUNIDADES DE PRÁCTICA DOCENTE DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO .....	22
C.	APOYO AL PROFESORADO AL INICIO DE SU CARRERA .....	24
D.	PROFESORADO Y PROGRAMAS DE INDUCCIÓN .....	25
E.	ACCESSIBILIDAD, ESTRUCTURAS, DIFERENCIAS Y SIMILITUDES EN LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN .....	28
F.	PAPEL DE LAS DIRECCIONES ESCOLARES EN LA INTEGRACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL.....	29
6.2.1.	PRINCIPALES RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN .....	30
6.3.	DIMENSIÓN 3: PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE MENTORES/AS.....	32
A.	COMPETENCIAS Y NECESIDADES DE LOS MENTORES Y MENTORAS.....	33
B.	PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	35
C.	PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE MENTORES Y MENTORAS .....	37
D.	ACCREDITACION DE LOS PROGRAMAS DE MENTORES Y MENTORAS .....	38
6.3.1.	PRINCIPALES RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE MENTORES Y MENTORAS.....	39



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



7.	RECOMENDACIONES POLÍTICAS .....	41
7.1.	CARRERA DOCENTE .....	41
7.2.	PROGRAMAS DE INDUCCIÓN .....	41
7.3.	PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE MENTORES Y MENTORAS .....	42



## 1. INTRODUCCIÓN

Este documento, LOOP Policy Brief 1, sobre el panorama actual de los sistemas educativos: retos y oportunidades para un nuevo enfoque de la carrera docente, es una entrega del paquete de trabajo número 4 - Elaboración de recomendaciones políticas a partir de las actividades sobre el terreno, del Proyecto LOOP - Empowering Teachers.

El proyecto LOOP se centra en la mejora de las trayectorias profesionales docentes, en términos de replanteamiento de la estructura y la orientación de la carrera profesional y también en cómo capacitar a los profesores para navegar mejor a través del sistema de carrera profesional, creando oportunidades para promover la excelencia en la enseñanza en todos los niveles, mediante el apoyo continuo al desarrollo profesional, provocando un aumento de la calidad de la profesión y del nivel de atractivo.

La investigación asegura que, entre todas las fases de la trayectoria profesional de un profesor, los primeros años de su carrera son los que merecen mayor apoyo y atención para garantizar su eficacia y bienestar. Así pues, el informe LOOP Policy Brief 1 ha analizado los panoramas actuales en diferentes países del consorcio (Portugal, España, Croacia, Italia, Alemania, Grecia y Eslovenia) y sus reflejos en los sistemas educativos en términos de los programas formales de inducción a la docencia existentes y de las prácticas informales de inducción a la docencia (a nivel macro y micro), así como de los programas de capacitación de Mentoría para docentes.

La investigación muestra que Europa se enfrenta ahora al reto de atraer a un gran número de nuevos profesores en los próximos años y tener que apoyar continuamente a los que ya están en el sistema de carrera y proporcionar apoyo a los que se enfrentan a la desmotivación, aunque todavía pueden contribuir mucho al sistema, ya que tienen un alto grado de conocimiento en múltiples áreas temáticas, incluyendo los aspectos pedagógicos.

La situación actual de los profesores, en general, en los países europeos es similar. Los profesores experimentan una gran inestabilidad profesional, debido a que las audiencias son cada vez más exigentes, sintiendo la falta de recursos y de reconocimiento, así como el cansancio, generado por la edad media (media de la OCDE: 44 años).

Además, en promedio en los países y economías de la OCDE en el informe TALIS 2018, el 39% de los profesores quieren dejar la enseñanza en los próximos años. Esto podría explicarse por el envejecimiento del personal docente que se acerca a la jubilación, en ciertos países y economías, ya que solo el 14% de los profesores tienen 50 años o menos.

Por otro lado, hay relativamente pocos profesores jóvenes (menores de 30 años), y la proporción disminuye con el nivel de estudios. Los profesores jóvenes representan el 10% de la población docente, de media en los países de la OCDE (OCDE, Education at a Glance, 2020).



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



En este contexto, el Policy Brief incluye el análisis de opciones alternativas y sus posibles consecuencias para los sistemas educativos y los grupos objetivo, teniendo en cuenta las lecciones aprendidas del enfoque de codiseño/participación y la experimentación sobre el terreno de las herramientas políticas que se consideraron, centrándose en tres contextos, identificados en este documento como dimensiones. El Policy Brief expresará un conjunto de recomendaciones que se entienden de impacto positivo, tras una breve caracterización de su estado actual en los diferentes países del consorcio, relacionadas con las dimensiones: Carrera docente, Programas de inducción y Programas de capacidad de los mentores. Las recomendaciones también presentan una hoja de ruta y una estructura cuya ambición es permitir su uso como referencia en el diseño de nuevas políticas, buscando su constante actualización.



## 2. EL MARCO DEL INFORME POLÍTICO

### 2.1. CONTEXTO Y OBJETIVOS

El objetivo de LOOP es construir una medida política que ayude a mejorar el desarrollo de programas formales de tutoría e inducción para el desarrollo profesional de los profesores, apoyando:



El objetivo principal del Policy Brief es recomendar formas de apoyar a los profesores en las diferentes etapas de su carrera profesional, facilitando su transición, llamando la atención de los diferentes niveles de decisión sobre la urgencia de implementar programas de inducción y tutoría, tomando como base los datos y conclusiones del trabajo de campo realizado en el marco del proyecto LOOP, concretamente

- las aportaciones recogidas sobre el terreno (resultados validados sobre el terreno)
- los objetivos que pretenden abordar las nuevas políticas, que representan las condiciones del sistema educativo que son criterios relevantes para evaluar la política (resultados de interés)
- los riesgos y las fuerzas inciertas (fuerzas externas, vulnerabilidades, incluidas las condiciones de la sociedad).

Este Policy Brief pretende proponer un conjunto de acciones, en las siguientes dimensiones con el objetivo de mejorar su estado actual en diferentes países del consorcio. Así, para:

► **Dimensión 1 - Carrera docente:** se pretende que se pueda mejorar, a través del apoyo que se brinda al ingreso a la profesión, con una inducción que permita la recepción y motivación de los docentes para la carrera y evite que abandonen la profesión. Por otro lado, posibilita la diversificación de la carrera profesional, permitiendo a los docentes asumir nuevas funciones, apoyados en la reestructuración de su carrera;

► **Dimensión 2 - Programas de inducción:** con el deseo de implementar efectivamente este tipo de programas y mejorar su intencionalidad, cuyo enfoque no debe ser sólo pedagógico, sino también en los aspectos administrativos y burocráticos de la profesión, las características socioculturales, apoyados por la tutoría entre pares.

► **Dimensión 3 - Programas de capacidad de los mentores:** con atención a la necesidad de un programa de mentoría formal, certificado y/o acreditado, que puede o no significar mejoras en la implementación del programa de Inducción, pero que también puede o no traducirse en una nueva oportunidad de diversificación de la carrera de los profesionales.

La ambición es intervenir en las dimensiones mencionadas, mediante la constitución de instrumentos políticos basados en la evidencia, como esta publicación, cuya intención es:



- ▶ Atraer y aumentar la motivación de los nuevos profesores, contribuyendo a su inclusión social y cultural, aumentando la capacidad de las escuelas para integrarlos y proporcionando apoyo a los profesores con experiencia;
- ▶ Lanzar o poner en práctica programas de iniciación ya definidos por las legislaciones nacionales de los países socios;
- ▶ Reforzar e innovar las ofertas nacionales de formación para el desarrollo profesional de los profesores;
- ▶ Integrar los principios del aprendizaje entre iguales y de la formación basada en la evidencia en los programas de desarrollo profesional de los profesores, como estrategia para asegurar la gestión del conocimiento y el aprendizaje intergeneracional en las escuelas;
- ▶ Promover los programas de iniciación y tutoría como actividades de desarrollo profesional de alto impacto;
- ▶ Establecer y fortalecer las trayectorias y oportunidades de la carrera docente mediante el desarrollo de programas formales de Inducción de profesores basados en actividades de tutoría;
- ▶ Dar a conocer las oportunidades de diversificación de la carrera docente, analizar las características de implementación (normativas y de accesibilidad) y sus principales actores, aumentando el acceso y la calidad de la oferta;
- ▶ Recomendar formas de apoyar a los profesores en las diferentes etapas, facilitando su transición, llamando la atención de los diferentes niveles de decisión sobre la urgencia de implementar programas de Inducción y Tutoría;
- ▶ Alinear los objetivos y resultados con las metas europeas;
- ▶ Ampliar el alcance del proyecto LOOP a otros territorios.

## 2.2. GRUPO DE TRABAJO POLÍTICO

El Grupo de Trabajo Político creado en el ámbito del proyecto es un órgano que garantiza el ajuste permanente de los resultados del proyecto a los intereses de sus grupos objetivo, posibilitando el cambio mediante la creación de espacios y estructuras metodológicas y de colaboración.

Para asegurar que los resultados de LOOP se traduzcan en la elaboración de políticas a nivel nacional, el consorcio integra:

- ▶ Autoridades públicas con competencias para asumir el liderazgo estratégico de la convocatoria y los temas del proyecto;
- ▶ Investigadores en los países socios que llevarán a cabo de forma independiente y sólida las investigaciones/ensayos de campo, a la vez que actuarán como principal punto de contacto entre el Coordinador y las Autoridades Públicas;





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



► Un socio con gran experiencia en experimentación y evaluación actuará como "asesor externo", a pesar de ser socio de pleno derecho del consorcio (no participará en la ejecución de las actividades de campo), y dirigirá el bloque de construcción 4 dedicado a la elaboración de recomendaciones políticas a partir del campo.

Este grupo de trabajo sobre políticas fomenta una estricta cooperación entre las organizaciones de investigación y las autoridades públicas (ministerios o representantes de los ministerios) con la intención de alcanzar los resultados deseados, reflejando la experimentación global, y consolidando los hallazgos del proyecto en la construcción de capas de conocimiento y resultados basados en la evidencia.



### 3. METODOLOGÍA

El diseño de una metodología de trabajo sobre los fenómenos educativos siempre conlleva algún riesgo, ya que existen características específicas, propias de estos fenómenos. La realidad educativa es compleja, dinámica e interactiva, ya que el fenómeno educativo se sitúa en un contexto social, en la realidad histórica, e incluye aspectos importantes como las creencias, los valores y los significados que no son directamente observables y, por tanto, son difíciles de analizar. Por ello, la metodología aplicada fue cualitativa.

La metodología que permite el diseño de LOOP Policy Brief 1, se centra en los siguientes documentos, teniendo en cuenta sus objetivos y contenidos:

- ▶ 7 Informes nacionales de investigación sobre el estado del arte:
  - o Marco para el diseño del programa de Inducción
  - o Marco para el diseño del programa de capacidad de los mentores
  - o Sugerencias de cambios de política que se pueden hacer para implementar los programas de Inducción en el contexto escolar
  
- ▶ 1 Catálogo de buenas prácticas para los programas de Inducción de los profesores y los programas de capacidad de los Mentores:
  - o Ejemplos de buenas prácticas en programas de Inducción para profesores para abrir las opciones para el diseño de los instrumentos políticos
  
- ▶ 1 Informe de investigación comparativa: un marco para el diseño de programas innovadores de inducción entre pares:
  - o Incluye un análisis comparativo de los hallazgos nacionales y la identificación de aspectos comunes, lagunas de aprendizaje y recomendaciones para el diseño de instrumentos políticos.

La Metodología utilizada se desarrolló en diferentes fases:

- ▶ **Fase 1:** identificación de las categorías y su descripción;
- ▶ **Fase 2:** diseño de indicadores para cada categoría;
- ▶ **Fase 3:** reconocimiento y análisis de los documentos, que permite identificar las unidades de registro de las que se extraen las unidades de registro que corroboran los indicadores;
- ▶ **Fase 4:** la producción de inferencias.

La fase 1, relativa a la constitución de las categorías de análisis, dio lugar a las siguientes definiciones:

#### **A. La carrera docente es atractiva para los profesores**

Esta es la categoría que incluye todas las referencias a la carrera docente y cómo los diferentes países aseguran la continuidad de la profesión, no sólo en términos normativos sino también operativos,



buscando mejorar la implementación y accesibilidad de medidas y apoyos a los profesionales en las diferentes etapas de su carrera y en el ejercicio de las diferentes acciones.

**B. Los programas de formación inicial preparan al profesorado para el ejercicio de la función docente en las diferentes dimensiones de su actuación (son actuales, tienen calidad y son adecuados a las realidades profesionales)**

Esta categoría pretende inferir de los registros si la formación inicial de los profesores es suficiente para el ejercicio de la función docente y si los profesores reconocen la existencia de debilidades, tratando de verificar la naturaleza del apoyo que debería garantizarse y quiénes podrían proporcionar ese apoyo.

**C. Los profesores al inicio de su actividad profesional tienen acceso a un programa de iniciación profesional apoyado por supervisores adecuados**

Esta categoría permite conocer si los profesores son apoyados, cómo son apoyados y por quién, tratando de mejorar los programas de Inducción (indicando actividades, metodologías y prácticas), demostrando su pertinencia y su urgencia, así como las actividades que deberían incorporarse, considerando el inicio de la actividad docente y más allá.

**D. Los programas de formación docente en servicio preparan a los profesores para el ejercicio de la función docente en las diferentes dimensiones de su acción (son actuales, tienen calidad y son adecuados a las realidades profesionales)**

Esta categoría pretende analizar si los programas de formación en servicio se adecuan a los desafíos, incorporan la colaboración y son un apoyo real para los docentes, reflexionando sobre su calidad, seguimiento, sistematicidad y accesibilidad, y reconociendo la importancia de los diferentes actores.

**E. Los programas de formación de los mentores son adecuados.**

Esta categoría pretende analizar los programas de capacitación de mentores existentes, el perfil de sus participantes, sus facilitadores y las prácticas que integran, buscando sugerencias de mejora.

Las categorías definidas anteriormente fueron coherentes con el objetivo del trabajo y permitieron la incorporación y distribución de un conjunto de indicadores que ayudaron a comprender mejor el significado de la propia categoría, según los diferentes documentos.

Así, superadas las fases 1 y 2, siguió el análisis de la presencia de los indicadores, para completar la fase 3 de la metodología.

En la fase 4, la producción de inferencias se entiende como la fase de búsqueda de respuestas, la interpretación se hizo a la luz de la literatura sobre el tema y el trabajo de campo realizado en el LOOP. El marco conceptual fue muy importante en esa fase para poder entender, de manera más amplia, lo que significan los resultados. De esa manera, los resultados ganaron validez, porque se ajustaron a los objetivos y, por lo tanto, son relevantes y productivos, asegurando la legitimidad del contenido producido.



## 4. CONCEPTOS CLAVE

- ▶ **Programas de iniciación:** permite a los profesores, en todas las etapas de su actividad profesional, observar a sus compañeros, ser observados, e integrar comunidades de aprendizaje que fomentan la reflexión y el aprendizaje conjuntos, promoviendo la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional como una responsabilidad colectiva y no sólo individual.
- ▶ **Mentoring:** relación profesional, en la que un profesional experimentado (el mentor) apoya a otro (profesional principiante) en el desarrollo de habilidades que mejoren el crecimiento profesional y personal del profesor menos experimentado.
- ▶ **Profesor principiante:** profesor con al menos 5 años de experiencia y menos de 25 años.
- ▶ **Profesor experimentado:** un profesor con más de 20 años de experiencia y más de 45 años.
- ▶ **Formación inicial del profesorado:** formación académica obtenida en un centro de enseñanza superior.
- ▶ **Formación continua del profesorado:** formación que tiene lugar después de la formación inicial del profesorado en la perspectiva de su mejora continua a lo largo de la vida, considerándose como un proceso estructural en la mejora de la calidad, la eficacia y la eficiencia del desarrollo profesional..



## 5. RETOS

Los retos que se preveía encontrar eran variados, lo que obligaba a una búsqueda constante de soluciones. Por lo tanto, es posible suponer que los retos se superaron en cierta medida porque las situaciones se previeron de antemano y se planificó un conjunto de acciones para mitigar las ocurrencias. Para ello, era importante asegurarse de que:

- ▶ **El Grupo de Trabajo sobre Políticas posea conocimientos sobre el área de acción en cuestión:** superada, asegurando que los elementos del Grupo de Trabajo sobre Políticas tuvieran el perfil, el conocimiento y la experiencia adecuados y puedan recurrir al apoyo de una red de socios;
- ▶ **Los resultados del LOOP pueden ser relevantes y estar alineados con las políticas y estrategias europeas:** superado, al invertir en una estrategia de actualización constante que permita alinear la acción a las necesidades contextuales, y que busque la mejora explícita del marco educativo europeo e internacional, teniendo en cuenta, entre otras cosas, el estado del arte;
- ▶ **Los grupos destinatarios muestran motivación e interés y participan en las actividades:** a lo largo del proyecto se prevén iniciativas de sensibilización, y la red de contactos que apoya a LOOP se ampliará continuamente para atraer a las partes interesadas, que encontrarán útiles los resultados del proyecto. Su motivación también puede estar asegurada por el tema de las acciones, que pretenden mejorar las condiciones de la carrera de los profesores (más estabilidad, más reconocimiento...) y el éxito educativo;
- ▶ **Documentos elaborados para encontrar un número suficiente de profesores para que las recomendaciones tengan sentido:** esto puede conseguirse aumentando el área geográfica de actuación, lo que puede lograrse cambiando las características de los profesores objetivo, es decir, la edad y/o los años de experiencia y/o la posición profesional;
- ▶ **El trabajo producido puede encontrar interlocutores de primer nivel que reconozcan la validez de esta acción y estén interesados en su implementación:** asegurando que la acción conlleva un conjunto de apoyos y recursos y la certificación de las acciones y sus actores;
- ▶ **Los ministerios encuentran el apoyo necesario y pueden implementar las acciones:** asegurando acciones significativas, relevantes y pertinentes.



## 6. DIMENSIONES DEL INFORME POLITICO

### 6.1. DIMENSIÓN 1: CARRERA DOCENTE

El hecho de que una carrera sea percibida como prestigiosa, gratificante y satisfactoria o no, puede influir tanto en el tipo y número de candidatos que acceden a la profesión como en la satisfacción laboral de los que ya están en ella. Esta dimensión pretende caracterizar la carrera de los profesores mediante varios parámetros que han sido analizados en diferentes países del consorcio LOOP, y que se describen a continuación a partir del análisis de los datos recogidos.

- A. El atractivo de la carrera docente para un joven profesor.
- B. La relevancia social de la carrera docente.
- C. Los incentivos al inicio de la actividad docente.
- D. Motivación y estabilidad en la carrera docente.
- E. Retos profesionales docentes y apoyo colaborativo.
- F. Medidas de apoyo a los profesores.
- G. Percepción de la carga de trabajo en la carrera de los profesores.

#### A. EL ATRACTIVO DE LA CARRERA DOCENTE PARA EL PROFESORADO JOVEN

La mayoría de los profesores principiantes en Portugal se sienten capacitados (90%) y comprometidos (95%) con su trabajo, ya que están deseosos de aprender más y poner en práctica lo aprendido en la formación inicial. Sin embargo, en cuanto a la motivación los profesores principiantes tienen opiniones diferentes, mientras que el 79% se siente motivado con su trabajo, el 5% expresó su falta de motivación al respecto. Aunque es un porcentaje pequeño, es significativo ya que las razones que lo motivan están relacionadas con la progresión en la carrera y la falta de apoyo que sienten los profesores.<sup>1</sup> Los profesores eslovenos declararon un alto nivel de compromiso y dedicación a su trabajo y, en general, se considera que la enseñanza es una profesión cómoda, con mucho tiempo libre, un salario sólido y largas "vacaciones".<sup>2</sup> La falta de vías de diferenciación durante su carrera, la ausencia de un desarrollo profesional continuo coherente, vinculado a la adquisición de nuevas responsabilidades o funciones, y la desconexión entre la excelencia y la progresión profesional, son variables importantes para explicar la ausencia de incentivos disponibles para que los profesores progresen dentro de la profesión docente.<sup>3</sup> En Grecia, las condiciones de trabajo y la estabilidad general de la carrera siguen siendo una opción atractiva, ya que los profesores permanentes gozan de la condición de funcionarios permanentes. En Croacia, casi todos los participantes en la encuesta coinciden en que la carrera

---

<sup>1</sup> LOOP Informe Nacional Portugués.

<sup>2</sup> El informe nacional esloveno de LOOP menciona que tres cuartas partes de los participantes en los cuestionarios están muy de acuerdo con la afirmación de que están comprometidos/dedicados a su trabajo. Menos del 1% de ellos afirman que no están de acuerdo con estar comprometidos o motivados.

<sup>3</sup> LOOP Informe Nacional España, section 1.1.4 & OECD (2021), Education at a Glance 2021, Paris, OECD Publishing.



docente no es atractiva para un profesor joven.<sup>4</sup> Por otro lado, muchos jóvenes estudian en las universidades para ser profesores en el futuro. Además, los profesores reconocen que su carrera podría ser más atractiva. En Italia, la carrera docente no es atractiva para los jóvenes profesores, en gran parte debido al largo periodo de inseguridad y a los bajos ingresos esperados; además, están cargados de actividades burocráticas que casi superan a las estrictamente educativas. La carrera docente es atractiva en Alemania, ya que los profesores encuentran trabajo fácil y rápidamente gracias a las vacantes. Un estudio de la fundación Bertelsmann estimó que para 2025 habría que contratar a 105.000 profesores para cubrir las necesidades de las escuelas primarias alemanas, mientras que se podría esperar que un máximo de 70.000 licenciados universitarios empezara a trabajar en este campo en ese tiempo.<sup>5</sup> Además, los estudios demuestran que los salarios de los profesores en Alemania están en el tercio superior de los salarios en Europa.<sup>6</sup>

## B. LA RELEVANCIA SOCIAL DE LA CARRERA DOCENTE

Sólo el 9% de los profesores portugueses declararon sentir que su profesión era valorada por la sociedad, mientras que sólo el 65% declaró que, si pudiera elegir de nuevo, seguiría siendo profesor, en comparación con las medias respectivas de la OCDE del 26% y el 76%.<sup>7</sup> En Eslovenia, antes de negociar las medidas de austeridad en el sector público, los datos se utilizaron para conocer la carga que soportan los profesores eslovenos. En España, se observa una importante división entre las creencias de los profesores, con la percepción de que la profesión no está valorada socialmente. Por el contrario, los datos existentes, no incluidos en el informe nacional LOOP, muestran que la docencia se encuentra entre las profesiones más valoradas. A pesar de los salarios relativamente bajos, numerosos estudios han demostrado que los profesores griegos están muy satisfechos con su trabajo, teniendo en cuenta la naturaleza del mismo y la capacidad de trabajar con sus alumnos y ayudarlos, pero están menos satisfechos con sus condiciones laborales.<sup>8</sup> Aunque la mayoría de los encuestados en el estudio croata creen que la profesión de profesor no es socialmente relevante, no parece ser así, cuando los estudios sobre el profesorado mostraron que la carrera sigue siendo atractiva para los jóvenes y muchos de ellos quieren trabajar en las escuelas. Una de las razones está relacionada con el salario de los profesores, que es ligeramente superior al salario medio. En Italia, la profesión de profesor no es socialmente relevante, o al menos no lo es como antes. Según una reciente encuesta realizada por los sindicatos, el 40% de los profesores cambiaría de trabajo debido a: las bajas categorías salariales y las largas negociaciones para la renovación del contrato laboral nacional. En Alemania, la enseñanza es una profesión socialmente relevante y muy respetada. Los profesores son funcionarios en Alemania y, como tales, están muy bien valorados: sueldos elevados, un futuro seguro y un horario de trabajo

---

<sup>4</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia

<sup>5</sup> BertelsmannStiftung, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/home/> and in Germany is desperate for teachers, <https://www.dw.com/en/germany-is-desperate-for-teachers/a-45246978>

<sup>6</sup> En: <https://www.alumniportal-deutschland.org/en/career/teachers-salaries-teacher-educator-remuneration>

<sup>7</sup> LOOP Informe Nacional de Portugal, desde & Education Policy Outlook, 2020.

<sup>8</sup> Anastasiou & Papakonstantinou, 2014; Koutrouba & Michala, 2017; Anastasiou & Belios, 2020), p. 25.



normalizado; a menudo los alemanes se esfuerzan por entrar en la función pública debido a las numerosas preferencias.

### C. INCENTIVOS AL INICIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

En términos generales, en Portugal, la mayoría de los directores de escuela y de los profesores principiantes creen que no recibieron suficiente apoyo en los primeros años de su carrera, confirmando que las escuelas en las que trabajaban no tenían acceso a ningún apoyo planificado (como los programas de iniciación). Por lo tanto, el único apoyo que recibieron fue el informal de otros profesores con experiencia, de forma voluntaria. Una gran mayoría (72%) habría agradecido la oportunidad de participar en un programa formal de iniciación con el apoyo de un mentor. Los profesores portugueses también informaron de que, cuando empezaron, sintieron una falta de estabilidad, ya que fueron colocados en diferentes escuelas durante muchos años y dependían de las vacantes y de las sustituciones, lo que conlleva altos costes financieros sin ningún tipo de apoyo, como los profesores griegos.

Los profesores griegos también mencionan que deben hacer frente a un horario desequilibrado para mantener a sus familias y a un amplio componente de enseñanza, que incluye múltiples tareas difíciles. En este sentido, a menudo deben ocuparse de las clases más exigentes de la escuela, sin un conocimiento efectivo del contexto escolar.

En Eslovenia, los profesores acceden a la profesión de dos maneras: a través de programas de inducción o solicitando puestos de trabajo de contratación abierta anunciados por las escuelas. El sistema de inducción no es obligatorio, y los centros educativos pueden contratar, en función de las vacantes, a profesores principiantes (con una formación inicial adecuada), que aún no han realizado el examen profesional estatal para estar plenamente cualificados.<sup>9</sup> Hay dos programas de inducción formalmente implementados por el Ministerio y cofinanciados también por el Fondo Social Europeo. Estos programas se basan en parte en un programa de prácticas,<sup>10</sup> pero no se han ejecutado efectivamente desde 2014. En este mismo periodo, los programas "Primer Empleo" y "Aprender a ser profesor" han sido la puerta de entrada a la profesión de alrededor del 10% de los profesores principiantes cada año.

Durante los primeros años, los profesores españoles tienen salarios significativamente mejores que sus colegas de los países de la OCDE (OCDE, 2021). Dicho esto, mientras que los salarios legales de los profesores con las máximas cualificaciones en la parte superior de sus escalas salariales eran, de media, entre un 86% y un 91% más altos que los de los profesores con las cualificaciones mínimas al comienzo de su carrera, en España los salarios máximos eran solo entre un 42% y un 50% más altos que los salarios mínimos.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Los centros educativos deben contratar a profesores que ya tengan la certificación profesional y pueden contratar a aspirantes sin ella sólo si no se han presentado profesores con la cualificación

<sup>10</sup> Descrito en la Ley de Organización y Financiación de la Educación.

<sup>11</sup> LOOP Informe Nacional de España, sección 1.1.4 & OECD (2021), Education at a Glance 2021, Paris, OECD Publishing.





El tiempo de enseñanza semanal obligatorio para los profesores griegos oscila entre las 18 y las 25 horas, dependiendo del nivel y la antigüedad (es decir, los profesores más experimentados imparten menos horas). Por otra parte, la cultura existente en la mayoría de las escuelas griegas es que se espera que los profesores principiantes realicen las tareas escolares más exigentes e intensivas. Estas tareas incluyen, por ejemplo, la organización de actividades extracurriculares (por ejemplo, visitas de estudio), la preparación de diversos eventos, el trabajo burocrático/administrativo y la actualización de la página web del centro y de las redes sociales.<sup>12</sup> Así pues, los profesores griegos, al igual que los italianos, no disfrutan de incentivos por su actividad docente al inicio de su actividad profesional. El desarrollo profesional continuo es obligatorio para todos los profesores de Croacia (incluidos los directores de los centros escolares y sus adjuntos), en todos los niveles educativos, y el objetivo básico del desarrollo profesional continuado y organizado es utilizar y aumentar el potencial de los trabajadores de la educación para mejorar el proceso educativo y los resultados de los alumnos/estudiantes. Los objetivos educativos se describen en los principios del Marco Curricular Nacional. Los profesores de preescolar y de primaria y secundaria deben demostrar sus competencias básicas y sus conocimientos fundamentales en el programa de iniciación. El programa de inducción termina con el llamado examen de Estado. Los profesores no están contentos con la forma en que se lleva a cabo este programa de inducción. Afirman que depende del tipo de mentor que tengan. Los profesores creen que el programa de inducción está bien, pero su aplicación no es buena.

En Alemania no hay incentivos especiales al principio de la carrera docente.

#### D. MOTIVACIÓN Y ESTABILIDAD EN LA CARRERA DOCENTE

En Portugal, en lo que respecta a la percepción, satisfacción y motivación sobre la carrera de los profesores en general, la mayoría de los profesores experimentados encuestados se sienten capacitados (97%), motivados (79%) y comprometidos (92%) con su trabajo, así como integrados y apoyados por sus compañeros en las duras decisiones de su trabajo diario (73%). Según los datos recogidos, el 54% de los participantes, cuando miran al futuro, están contentos con ser profesores durante toda su carrera, sin embargo, el 21% no está de acuerdo. Por otro lado, al 64% le gustaría tener la oportunidad de diversificar sus opciones de carrera docente, abarcando otras funciones en lugar de la enseñanza, y sólo el 15% tiene la opinión contraria.

En Eslovenia, los futuros profesores sólo expresan una menor satisfacción con la perspectiva de dedicar toda su carrera a la enseñanza. Dos tercios de los encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que estarían contentos de pasar toda su carrera como profesores. Alrededor del 70% de los profesores expresaron que les gustaría tener la oportunidad de ser mentores de profesores principiantes. La carrera docente en España está estancada,<sup>13</sup> y no fomenta la progresión profesional

---

<sup>12</sup> Informe Nacional de Grecia, página 37.

<sup>13</sup> LOOP Informe Nacional de España, sección .3.



hacia niveles más altos de responsabilidades. Sin embargo, hay una gran diferencia de privilegios entre los profesores principiantes y los de carrera.

Grecia también tiene una estructura de carrera plana, en la que los profesores no pueden ascender a niveles superiores, salvo el de director de escuela, consejero de educación (que corresponde sólo a unos cientos de puestos) o director local/regional (que corresponde a unos cien puestos en total), por lo que los salarios de los profesores están vinculados esencialmente sólo a sus años de servicio.<sup>14</sup>

En Croacia, la primera motivación de los profesores para serlo son los beneficios económicos de la profesión. La motivación de los profesores para participar en la formación continua es la posibilidad de obtener una promoción y un desarrollo profesional continuo, junto con otros factores de éxito en el trabajo con los alumnos. Sólo los profesores que asisten con regularidad a los programas y eventos de formación profesional continua pueden ser promovidos a profesores-mentores y profesores-asesores. También es interesante que la motivación para la tutoría para más de la mitad de los profesores croatas con experiencia (54%) sea la posibilidad de compartir sus conocimientos y experiencia con los profesores principiantes, y (15%) de los profesores con experiencia sea la oportunidad de diversificar su carrera docente (pero manteniendo parcialmente sus responsabilidades docentes) y el beneficio económico.

Una vez que los profesores, en Italia, han entrado en el mundo de la educación, continúan durante toda su carrera (tanto los profesores precarios como los fijos).

Los profesores alemanes tienen una profesión muy estable. En cuanto a la motivación, es más un asunto personal que organizativo. Sin embargo, los profesores tienen oportunidades de formación y desarrollo profesional continuo.

## E. RETOS PROFESIONALES EN LA DOCENCIA Y APOYO A LA COLABORACIÓN

Varios autores se refieren a la necesidad de fortalecer las dinámicas de colaboración en las escuelas, ya sea a través de talleres de formación o de proyectos destinados a mejorar las prácticas de enseñanza, valorando la formación continua que hace hincapié en la investigación y en la búsqueda de soluciones de aprendizaje colaborativo, que debería estar prevista de manera formal y consistente en el horario de los profesores, que en Portugal no está institucionalizado. La mayoría de los profesores que se encuentran en el inicio de su carrera apreciarían recibir apoyo y/o colaborar con otros profesores. Los profesores con experiencia<sup>15</sup> dijeron que tienen diferentes motivaciones para apoyar a otros colegas. A la mayoría (42%) le gustaría tener la posibilidad de compartir conocimientos y experiencias con los profesores que inician su carrera. El 29% querría tener la oportunidad de diversificar su carrera docente, manteniendo en parte sus responsabilidades docentes. Y el 15% declaró que estaría motivado

---

<sup>14</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, página 37.

<sup>15</sup> Informe Nacional de Portugal



si se le ofreciera una disminución del tiempo total de trabajo por semana para apoyar a otros profesores.

En Eslovenia, el trabajo en colaboración no está incluido en el horario del profesor. En el informe LOOP, aproximadamente dos tercios de los profesores experimentados participantes ya han tenido la oportunidad de ser mentores de colegas más jóvenes y prácticamente todos están interesados en hacerlo. La motivación principal es predominantemente intrínseca: tener la oportunidad de compartir sus conocimientos y su experiencia para formar a colegas más jóvenes, recibir potencialmente una responsabilidad directa, obtener cierto reconocimiento y diversificar sus carreras. Reducir la carga de trabajo de las obligaciones pedagógicas directas o aumentar el potencial de ingresos parece tener poca importancia a la hora de decidir el papel de los mentores.

Apoyar y colaborar con otros profesores, en España, no está incentivado por la normativa vigente. En las entrevistas,<sup>16</sup> los profesores suelen referirse a estas actividades como gratificantes y extremadamente útiles, aunque son muy difíciles de poner en marcha dado el escaso tiempo que se destina a ello o el inexistente tipo de incentivos.

El tiempo de servicio de un profesor como mentor, en Grecia, es una cualificación adicional que según la ley se tiene en cuenta en el proceso de selección de profesores para adquirir puestos en la jerarquía de la administración educativa.<sup>17</sup> En la legislación griega está previsto que el apoyo a los colegas proporcione una recompensa. Sin embargo, esta disposición aún no se ha aplicado.

Oficialmente, el trabajo en colaboración no está incluido en las actividades de los profesores en Croacia, pero si se observan las actividades de colaboración más frecuentes en las escuelas, se puede ver que están relacionadas principalmente con el establecimiento de normas comunes en la evaluación del progreso de los alumnos. Por otra parte, lamentablemente el apoyo a otros colegas no es gratificante en Croacia. Más de dos tercios de los profesores experimentados participantes ya han tenido la oportunidad de ser mentores de colegas más jóvenes. Un 71% de los profesores con experiencia afirmaron que se sienten capaces de tutelar a un profesor principiante, un 19% de ellos confirmaron que se sentirían capaces, pero sólo si recibieran formación, y el resto, un 10%, detallaron que quizá se sentirían capaces.

Las relaciones que los profesores establecen en la escuela entre compañeros o entre los profesores principiantes que acaban de entrar en el año de prueba y sus tutores son gratificantes en Italia. En Alemania también se fomenta el trabajo en colaboración, pero no se incluye realmente en el horario del profesor y no se recompensa oficialmente, sino que es la dirección del centro la que debe reconocerlos e incentivar emocionalmente a los profesores.

## F. MEDIDAS DE APOYO AL PROFESORADO

---

<sup>16</sup> Informe Nacional de España

<sup>17</sup> Informe Nacional de Grecia, p. 17



La investigación realizada en Portugal demostró que los caminos de la Inducción como acción de apoyo a los profesores tienen un gran enfoque desde una perspectiva administrativa. El objetivo de ayudar a los profesores en el inicio de su carrera debería cambiarse por uno más pedagógico, preocupado por promover la excelencia entre los profesores -tanto principiantes como experimentados- a lo largo de su carrera. En Portugal, el programa de inducción se presenta como un apoyo en el año de prueba, que se aplica cuando el profesor encuentra un puesto permanente y comienza su carrera como docente. Esta situación puede darse cuando el profesor ya tiene muchos años de servicio como profesor contratado y, por tanto, mucha experiencia como docente. Estos programas se consideran como un desarrollo profesional continuo que debe desencadenarse con situaciones más prematuras de iniciación a la práctica profesional.<sup>18</sup>

El programa de iniciación, en Eslovenia, incluye la familiarización con los procesos reales de enseñanza de materias específicas en una institución o escuela preescolar y con diversos métodos y formas de enseñanza. Los profesores principiantes profundizan en sus conocimientos y mejoran sus habilidades en la didáctica de las asignaturas específicas. Aprenden a diseñar planes de clases, a prepararlas y a ejecutarlas mientras observan las clases del mentor y de otros profesores. Colaboran con la dirección del aula y la dirección del centro, organizando reuniones y consultas con los padres. Además, adquieren conocimientos y aptitudes fuera de su institución o centro de enseñanza preescolar, sobre todo en áreas importantes para el examen profesional docente.

España cuenta con un número importante de planes de formación para los profesores, pero carece de medidas coherentes y holísticas de apoyo a los profesores principiantes, o que creen una progresión en la carrera profesional. Además, se declaran oficialmente algunas medidas de apoyo dispersas para apoyar a los profesores principiantes, pero apenas se aplican y evalúan. En Grecia no existen prácticas formales de tutoría. Recientemente, en julio de 2021, el gobierno aprobó una nueva ley (ley nº 4823/21) que reintroduce el papel de mentor en el sistema griego,<sup>19</sup> pero esta nueva ley aún no se ha aplicado.

En el marco de la "Estrategia para la Educación, la Ciencia y la Tecnología"<sup>20</sup> establecida por el gobierno croata en 2014, la trayectoria profesional de un profesor se define bajo el objetivo estratégico nº. 4 - Mejorar el sistema de desarrollo profesional continuo y la formación de los empleados de la educación. Según la estrategia, el Gobierno reconoce que los educadores, profesores, consejeros, directores y profesionales asociados se enfrentan a varios retos nuevos, por lo que se espera que tengan competencias modernas. Por lo tanto, el desarrollo profesional continuo es imperativo para todos los profesores y asociados profesionales en los procesos de reconocimiento, adquisición, desarrollo y dirección de los conocimientos, habilidades y capacidades de las personas. Los profesores principiantes

---

<sup>18</sup> Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers]. *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.

<sup>19</sup> LOOP National Greek Report, p. 17.

<sup>20</sup> [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014\\_10\\_124\\_2364.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html)



croatas están obligados a realizar un período de prácticas de un año bajo la supervisión de un mentor, y después de aprobar el examen de habilitación, se convierten en profesores cualificados. Para el contexto croata, es significativo destacar este derecho y obligación formales que garantizan a cada profesor una introducción a la profesión con un mentor durante un año.

En Italia, el trabajo en colaboración está totalmente incluido en el horario del profesor. En Alemania existe un programa oficial de iniciación para los profesores principiantes que dura un año y medio. Después, el apoyo proviene de los colegas y de la dirección del centro.

## G. PERCEPCIÓN DE LA CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO

En Portugal, los profesores, además de sus obligaciones docentes, están sobrecargados de reuniones y múltiples tareas de carácter burocrático, y por ello, cualquier actividad adicional, como la de ser mentor, puede ser percibida negativamente, aunque esté relacionada con el apoyo a los colegas.

En Eslovenia, el consenso entre los profesores<sup>21</sup> es que la tutoría es primordial en los procesos de iniciación y una forma de apoyar a los profesores. Una fracción muy similar de los participantes en la encuesta está de acuerdo en que la tutoría debe realizarse junto con la práctica docente directa y no debe exceder las obligaciones laborales. Así pues, los profesores participantes están de acuerdo en que los mentores deben mantener su trabajo con los alumnos y añadir la tutoría a éste, en lugar de sustituir completamente una carrera por otra.

El problema actual en España<sup>22</sup> es que hasta ahora -aunque este "ahora" pronto cambiará drásticamente con la nueva ley de educación- las acciones de apoyo se reconocen pero no se implementan en la carrera docente existente.<sup>23</sup>

La jornada semanal obligatoria de los profesores griegos oscila entre las 18 horas y las 25 horas, dependiendo del nivel educativo en el que trabajen y de sus años de servicio (es decir, los profesores más experimentados imparten menos horas). Aun así, los profesores deben permanecer en la escuela durante 35 horas semanales, cubriendo además de sus funciones docentes, otras como tareas administrativas, reuniones con los padres, preparación de sus clases, etc.

Los profesores afirman que su carrera está sobrecargada en Croacia. Los profesores principiantes no están preparados para la carga administrativa que les espera; los profesores experimentados también se quejan de la carga administrativa. Tanto los profesores principiantes como los experimentados necesitan más tiempo para centrarse en sus actividades de clase, no en las tareas administrativas.

Según la experiencia de los profesores, no están sobrecargados con su trabajo principal: enseñar a los alumnos y otras actividades de clase, pero están sobrecargados con otras actividades en las escuelas que no están relacionadas con el proceso de enseñanza. La carrera de los profesores está sobrecargada

---

<sup>21</sup> Informe Nacional de Eslovenia

<sup>22</sup> Informe Nacional de España

<sup>23</sup> Manso, J., and J. Moya (Coord.). 2019. Profesión y profesionalidad docente [The teaching profession in Spain]. Madrid: REDE and ANELE.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



de actividades burocráticas, planificación cooperativa y reuniones del consejo escolar. En Italia, será difícil incluir más tareas en las actividades docentes.

En Italia, la carrera de los profesores está sobrecargada de actividades burocráticas, planificación cooperativa y reuniones del consejo escolar, por lo que difícilmente podrían incluir más tareas en sus actividades profesionales.

En Alemania, la carrera de los profesores está bastante sobrecargada. Los profesores suelen estar desbordados por las tareas administrativas y las que no están relacionadas con la enseñanza. Además, un estudio encargado por un sindicato de profesores<sup>24</sup> muestra que, en Alemania, los profesores trabajan una hora y 40 minutos más que otros empleados públicos a la semana. Como resultado, entre el 14% y el 19% de los profesores tienen una jornada laboral excesivamente larga, de más de 48 horas, durante la semana escolar.

### 6.1.1. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA CARRERA DOCENTE

Actualmente vivimos en un entorno político, económico, social y cultural que no motiva la elección de la profesión docente en la mayoría de los países europeos y, como consecuencia, algunos tienen actualmente dificultades para renovar y mantener una plantilla docente estable y motivada.

**Los profesores no se sienten acompañados, ni reconocidos socialmente por el trabajo que realizan, ni preparados adecuada y suficientemente para cumplir con las responsabilidades a las que se enfrentan en los primeros años de su profesión.**

La mayoría de los profesores de los distintos países, cuando deciden serlo, saben que se enfrentarán a la **inestabilidad profesional en los primeros años de su actividad, a salarios bajos y a tareas administrativas aburridas** y que requieren mucho tiempo, pero intentan mantener su actividad con la perspectiva de disfrutar de otra estabilidad, de otros beneficios, de reconocimiento y de desempeñar otras funciones más gratificantes en el futuro. Esto se debe a que, en la mayoría de los países, existe una gran diferencia de derechos entre los profesores al principio de su carrera y los profesores con experiencia. Por otra parte, en la mayoría de los países no existe un concepto de carrera profesional atractivo, es decir, **la progresión de la carrera es muy difícil de realizar**, lo que impide a los profesores que lo merecen, o es muy competitiva o incluso inexistente en algunos países. Se ha comprobado que en algunos países europeos la progresión de la carrera es muy similar a lo largo de la actividad profesional, por lo que resulta desalentadora, ya que **no recompensa el trabajo, el esfuerzo y la dedicación**.

Según varios autores e informes nacionales, los profesores sufren de **soledad profesional**, a menudo derivada del hecho de que se encuentran en condiciones difíciles, lo que les lleva a fases peligrosas de desencanto, desilusión y desmotivación profesional.

---

<sup>24</sup> In: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/studie-zur-arbeitszeit-lehrkraefte-sind-hochmotiviert-aber-hochbelastet/>



Por otra parte, **el apoyo que se presta al principio de la carrera docente es reducido**, de difícil acceso o inexistente, lo que obliga a los profesores principiantes a buscar el apoyo voluntario de sus colegas, que a su vez están sobrecargados de trabajo, ya que acumulan multitud de tareas y, por lo tanto, no disponen de mucho tiempo ni de formación específica para poder apoyar y orientar a los colegas más jóvenes de forma coherente y sistemática como sería necesario.

Los profesores con experiencia y los directores de los centros señalan que todos los profesores estarían motivados y se beneficiarían de contar con el apoyo y el tiempo de sus compañeros para hacerlo. Sin embargo, el trabajo en colaboración existente no está definido, por lo que se podría correr el riesgo de no ser alentado o recompensado. La mayoría de los profesores se sienten sobrecargados porque tienen muchas tareas que van más allá de la docencia y, aunque reconocen que el trabajo colaborativo podría apoyarles en el desarrollo de sus actividades profesionales y que se beneficiarían si se planificara, consideran que **sería importante crear otras condiciones para que se aplicara efectivamente y para que los profesores pudieran desarrollarlo formalmente con las condiciones de apoyo necesarias**.

## 6.2. DIMENSIÓN 2: PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

La enseñanza implica la apropiación de un conjunto de competencias y cualificaciones, en las que se requiere una educación superior, se inscribe en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, incluye la movilidad y se basa en las asociaciones. Las competencias clave para la enseñanza son las que permiten trabajar con la información, la tecnología y el conocimiento, con las personas (estudiantes, compañeros de trabajo y otros socios educativos) y con la sociedad a nivel local, regional, nacional, europeo y mundial (Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado, 2010).<sup>25</sup>

A lo largo de los años, se han desarrollado estudios con diferentes alcances, en contextos nacionales e internacionales, sobre la importancia de la formación, los modelos y la organización de la misma. Este panorama atraviesa uno de estos momentos, ya que se plantean nuevas exigencias a la profesión docente que requieren competencias más complejas y diversificadas a las que la formación inicial del profesorado no puede ser indiferente.

El informe de la OCDE (TALIS, 2018), en el análisis de todos los sistemas educativos más evolucionados, entre los que se encuentran la mayoría de los países que forman parte del consorcio LOOP, encontró que un periodo de práctica docente posterior a la formación inicial tiene un programa de Inducción obligatorio. Los resultados de los dos últimos ciclos de TALIS (2013 y 2018) muestran que esta formación integrada no existe o es casi inaccesible.

La inducción es un apoyo a nivel de programa que abarca todas las funciones y responsabilidades que cumplen los profesores y que puede utilizarse para mejorar su eficacia en el éxito de los alumnos

---

<sup>25</sup> Ver: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (accessed in 25.05.2021).





(LYNCS, 2015). El término inducción se utiliza para referirse a diversos procesos por los que los profesores principiantes son inducidos a la profesión docente y se asocia normalmente con los primeros años de enseñanza, después de completar un programa de formación inicial del profesorado. La inducción del profesorado fue la más entendida por los tres grupos objetivo que participaron en la investigación en seis de los siete países de la asociación como "un programa de desarrollo profesional que incorpora la tutoría y está diseñado para ofrecer apoyo, guía y orientación a los profesores principiantes durante la transición a su primer trabajo de enseñanza."

Sólo se seleccionaron los grupos objetivo de GR y DE, la inducción es un proceso sistemático y duradero de desarrollo profesional, de naturaleza colaborativa, que implica a una red de profesores y especialistas, centrada en el contexto escolar, en la promoción del aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo del sistema educativo.

Además, algunos socios mencionaron algunos comentarios importantes como que la palabra clave de la definición de "inducción" es "tutoría", por lo que los programas de inducción deberían tener tutoría y los profesores con experiencia también expresaron el interés y la idea del aprendizaje mutuo como un aspecto relevante de los programas de inducción.

Así, esta dimensión, los programas de inducción, se caracterizaron por los siguientes parámetros:

- A. Necesidades de los profesores al principio de su carrera;
- B. Oportunidades de práctica docente durante la formación inicial del profesorado;
- C. Apoyo a los profesores al inicio de la carrera;
- D. Los profesores y los programas de inducción;
- E. Accesibilidad, estructura, diferencias y similitudes de los programas de inducción;
- F. El papel de los directores de escuela en la integración de los profesores principiantes.

## A. NECESIDADES DEL PROFESORADO AL INICIO DE SU CARRERA

En un estudio reciente realizado por Kokkaliari, en 2017, sobre las condiciones de servicio de los profesores principiantes<sup>26</sup>, con experiencia de entre 1 y 4 años en escuelas primarias griegas, se constató que son otros factores, además de la formación inicial del profesorado, los que impiden una integración e inclusión fluida en la profesión, como:

- ▶ factores personales (baja autoeficacia, estrés profesional),
- ▶ factores escolares (clima escolar, falta de colaboración y comprensión por parte de los colegas), y
- ▶ desafíos docentes (aplicación de las consecuencias, atención a las necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje).

Los profesores de todos los países del consorcio consideran que, desde una perspectiva global, necesitan apoyo y parece haber consenso entre los directores de los centros para acceder a la profesión y desempeñar sus funciones profesionales y esto constituye el principal reto de su profesión<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> La mayoría tiene un máster (54%) o una segunda licenciatura (5%).

<sup>27</sup> Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], Profesorado, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441. and Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada,





En las últimas décadas, en Italia, las nuevas normas establecieron como requisito mínimo una licenciatura (en un principio, el acceso a las escuelas primarias había sido posible incluso para quienes tenían títulos de bachillerato pedagógico).

En Grecia, la inmensa mayoría de los profesores principiantes se dirigen a profesores más experimentados en busca de apoyo (70%), a otros profesores principiantes (65,1%), al director de su centro (47,7%) y en mucha menor medida al asesor pedagógico (11,6%). Este apoyo adoptó sobre todo la forma de consejos profesionales amistosos (84,9%) y mucho menos la forma de observación de las clases de otros colegas (17,4%). También es característico que, en muchos casos, los profesores principiantes señalen diversas fuentes de apoyo emocional o profesional fuera de la escuela, como la búsqueda en Internet (73,3%), la búsqueda de bibliografía relevante (51,2%), los consejos de amigos (48,8%) o la asistencia a cursos de formación continua (45,3%)<sup>28</sup>. Independientemente de su definición de "iniciación", la mayoría de los profesores de todos los grupos destinatarios creen firmemente en el valor de los programas de iniciación, principalmente como herramienta para reforzar las competencias laborales, pero también para motivar a los profesores principiantes al comienzo de su carrera.<sup>29</sup>

El informe nacional de Eslovenia afirma que alrededor del 60% de los profesores están de acuerdo en que la formación inicial les preparó bien en lo que respecta a la cuestión de los conocimientos profesionales, mientras que sólo el 20% está en desacuerdo con ello. En cuanto a estar bien equipados con los enfoques didácticos y las habilidades puramente pedagógicas para impartir contenidos, el número de los que no están de acuerdo (40%) ya es mayor que el de los que sí lo están (30%). La mayor brecha del sistema parece ser la periferia burocrática de las profesiones educativas. Sólo el 10% de los profesores considera que estaba bien preparado para ello por sus estudios iniciales, mientras que casi el 70% está en desacuerdo.

Los profesores croatas destacaron que el apoyo, implica también una gran responsabilidad por la calidad y los resultados del trabajo. Los profesores croatas afirman que estaban bien preparados por sus estudios iniciales en lo que respecta a los conocimientos de las materias, así como a las habilidades pedagógicas y didácticas. Pero que no están suficientemente preparados para las dimensiones emocional/psicológica y social del trabajo escolar. La mayoría de los profesores alemanes piensan que no están suficientemente preparados en la mayoría de los aspectos profesionales, pero especialmente en los aspectos burocráticos y administrativos de la profesión<sup>30</sup>.

- Profesorado esloveno<sup>31</sup> enumeró los siguientes retos relacionados con algunas lagunas sentidas en los programas de formación inicial. La enseñanza de alumnado con necesidades

---

and M.J. Corral. 2021. "El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [supporting novice teachers in low-achieving schools through mentoring]". ETHIKA+, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040.

Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], Profesorado, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.

<sup>28</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 38.

<sup>29</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 14.

<sup>30</sup> LOOP Informe Nacional de Alemania, p. 66.

<sup>31</sup> LOOP Informe Nacional de Eslovenia



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



especiales, los diferentes estilos de aprendizaje y los retos para entender su factura psicológica en general.

- ▶ La autorreflexión, la gestión de las emociones y los problemas de higiene mental también salieron a relucir en grandes cantidades.
- ▶ Habilidades blandas necesarias para gestionar un aula, actuar en situaciones de conflicto y trabajar en diferentes dinámicas con compañeros, padres y alumnos.
- ▶ Enfoques y métodos pedagógicos más novedosos.

## B. OPORTUNIDADES DE PRÁCTICA DOCENTE DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

En el contexto de la formación inicial del profesorado, el periodo de prácticas supervisadas, entendido como un elemento central en la formación del profesorado y como un espacio privilegiado para superar la falta de articulación entre la teoría y la práctica, es un proceso de formación guiado por un enfoque de investigación y una forma de reconocer la importancia de la práctica docente. Sin embargo, esta práctica supervisada no encuentra consenso sobre su finalidad en los diferentes estudios. La visión de la educación y de la formación profesional que subyace en ella, las estrategias de formación que se van a utilizar, las competencias profesionales que se van a desarrollar y las formas de evaluarlas, los roles que van a desempeñar las diferentes partes, la relación que se establece entre la práctica y otros componentes del currículo formativo o su duración. Los resultados se hacen eco de otros resultados internacionales que describen un desafío permanente entre la teoría y la práctica.

Los profesores alemanes están satisfechos por la forma en que se incluyen las oportunidades de práctica en los programas de formación inicial. Los profesores en prácticas -el practicum, en términos españoles- siguen siendo la cuestión clave en los debates sobre la formación inicial del profesorado<sup>32</sup>.

Lo mismo ocurre con los profesores croatas (principiantes y experimentados, incluso los directores de escuela), que afirman que los futuros profesores necesitan tener más práctica docente directa en las escuelas durante su formación inicial. Las excepciones son los profesores de primaria (de 1º a 4º curso), que consideran que tienen suficiente práctica, pero también piensan que no estaría de más aumentarla.

En Eslovenia, los programas de estudios de formación inicial del profesorado tienen que incluir conocimientos pedagógicos y específicos de la materia, así como al menos 15 ECTS de prácticas pedagógicas en la escuela. Sin embargo, la opinión predominante es que no está suficientemente orientada a la práctica. El hecho de no estar arraigado en la práctica podría ser quizás una de las mayores conclusiones de toda la investigación realizada a través de la encuesta, así como de las entrevistas en la investigación LOOP, relacionadas con la formación inicial de los profesores. Cuando se

---

<sup>32</sup> Donaire, C. 2020. Relación entre el practicum y los procesos de inducción docente. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia [Pre-service teaching and induction. A comparative study in Germany, Chile, Spain and Finland]. In *La Docencia en la Enseñanza Superior* [Teaching in Higher Education.], edited by R. Roig-Vila, 1375-1388. Escudero Muñoz, J. M., M. Campillo Díaz, M., and J. Sáez Carreras. 2019. "El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora [The new MA for teaching in secondary schools: a review]", *Profesorado*, 23(3): 165-188.



les da la oportunidad, los encuestados expresan que sólo han adquirido conocimientos profesionales cuando empezaron su experiencia práctica, que coincidió con el inicio de sus carreras, porque, antes, casi no han tenido oportunidades prácticas.

En Grecia, la mayoría de las Facultades de Educación de las Universidades ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de obtener un certificado de aptitud pedagógica y docente, como parte integrante de sus estudios regulares, al que sigue la realización con éxito de un grupo de cursos correspondientes a unos 40-60 ECTS. Los cursos correspondientes se encuadran en las tres categorías siguientes: a) Pedagogía y Educación, b) Enseñanza y Aprendizaje, y c) Didáctica y Prácticas de Enseñanza<sup>33</sup>.

El número de trabajos de investigación realizados sobre las primeras experiencias docentes de los profesores es reducido. A pesar de ello, es posible confirmar, teniendo en cuenta los trabajos realizados en los países del consorcio, que las dificultades experimentadas en la transición de estudiante a profesor se manifiestan en varias dimensiones, con pequeñas diferencias entre los contextos nacionales. En la investigación realizada, cinco dominios (enunciados a continuación) de competencias tratan de expresar las competencias necesarias para que un profesor pueda operacionalizar su trabajo:

- ▶ El dominio didáctico/científico-pedagógico incluye las habilidades de gestión de la enseñanza y del aula, el tratamiento de la falta de motivación, la diferenciación de los ritmos de aprendizaje, la gestión del currículo, la relación con los alumnos y la evaluación. Los profesores griegos, croatas, italianos y eslovenos participantes mencionaron que no están bien equipados con enfoques didácticos y habilidades puramente pedagógicas para impartir contenidos.
- ▶ El ámbito burocrático/administrativo relacionado con el conocimiento de la legislación, los reglamentos normativos, los procedimientos escolares, incluyendo otra diversidad de tareas como los procedimientos administrativos de gestión de la clase, se mencionó como uno de los ámbitos que los profesores consideran, en Alemania, Italia y Portugal, que es la mayor laguna en el sistema de formación inicial.
- ▶ El dominio emocional incluye competencias como el autoconocimiento, las habilidades de autoestima y autoconfianza, y la gestión de las dimensiones personal y profesional, que si no se desarrollan, conducen al aislamiento y la ansiedad. Este dominio fue el señalado como muy relevante en la investigación, por los participantes alemanes, griegos, croatas, italianos, portugueses, eslovenos y españoles. Esto podría deberse a que los contextos escolares son hoy en día más complejos y exigentes (diversidad cultural o lingüística, inclusión, TIC) y eso puede ser un indicio de que los profesores no están preparados, durante su formación inicial, para hacer frente a los retos socioemocionales que se encuentran en los entornos escolares reales.
- ▶ El ámbito social incluye la identidad e identificación profesional, las relaciones con los colegas y los tutores, con un claro desconocimiento de las normas de conducta. Los profesores españoles y portugueses necesitan más conocimientos y habilidades sobre competencias emocionales y sociales/culturales, para suavizar la comunicación con los alumnos o sus padres, que se ha convertido en un reto, en los últimos años

---

<sup>33</sup> LOOP National Greek Report, p. 32.



- ▶ El dominio de las asignaturas está relacionado con los conocimientos científicos adquiridos en la formación inicial y, en cierto modo, es alarmante que los profesores principiantes afirmen sentirse menos preparados en cuanto a conocer en profundidad el contenido de las asignaturas que imparten<sup>34</sup>.

### C. APOYO AL PROFESORADO AL INICIO DE SU CARRERA

La práctica docente permite la construcción y consolidación de un conjunto de habilidades, actitudes y, sobre todo, conocimientos prácticos, esenciales para la profesión docente. En este sentido, el análisis de las primeras experiencias profesionales vividas, se convierte en el punto de partida fundamental para proporcionar una ayuda más eficaz y reconocer que el conocimiento de los profesores se adquiere principalmente a través de la práctica (Carter, 1990) ya que es especializado, organizado y tácito.

En términos generales, la mayoría de los directores y profesores principiantes consideran que no recibieron suficiente apoyo en los primeros años de su carrera, confirmando que no tienen acceso a un programa formal de inducción y que el único apoyo que recibieron fue proporcionado de manera informal por otros profesores con experiencia. Sin embargo, este reconocimiento, advertido por los entrevistados como un reto, también está relacionado con el hecho de que los profesores tienen un tiempo y un espacio reducidos para familiarizarse y para el trabajo colaborativo.

En Eslovenia, para convertirse en profesor cualificado hay que pasar un examen. Para poder presentarse a un examen profesional, los profesores deben cumplir ciertos requisitos. Un programa de iniciación formal no es uno de ellos. Deben tener una educación formal adecuada en relación con su materia profesional, incluida la educación pedagógica (ya sea que tengan un título de naturaleza pedagógica o que completen un programa adicional de estudios sin título). Además, deben alcanzar una cuota predefinida de horas de experiencia laboral. A los profesores principiantes, en Eslovenia, les gustaría poder realizar diversas tareas junto a un profesor con experiencia, como mentor, bajo su dirección, con su feedback y disponibilidad de ayuda "sobre la marcha".

Según las entrevistas españolas, el "profesor paralelo" -profesor/es que está/n enseñando en el mismo grado- es un recurso clave para los profesores principiantes. Este apoyo es informal y está totalmente desregulado, pero es comúnmente mencionado por profesores principiantes y experimentados.

En el estudio de Kokkaliari (2017), se mostró que en general no parece existir ningún procedimiento estructurado para la inducción de los profesores principiantes. Por lo tanto, cuando los profesores principiantes llegan a una escuela por primera vez, su experiencia a menudo se asemeja a una situación de "pérdida en el mar" o de "hundimiento o natación" (Ingersoll y Strong, 2011). Para hacer frente a estos crecientes desafíos, sus únicos recursos son los consejos informales de colegas más experimentados y de confianza y las fuentes externas que identifican por su cuenta o con la ayuda de su entorno social<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, pp. 14-15.

<sup>35</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 38.



Parece haber un consenso entre los directores de los centros y los profesores con experiencia en que los profesores principiantes (normalmente los sustitutos) necesitan apoyo cuando se incorporan a un centro escolar. Este apoyo debe adoptar la forma de un programa de iniciación en la escuela que responda a sus necesidades, con una definición clara de cómo son los proveedores de dichos programas.

Las organizaciones educativas apoyan a los profesores en colaboración con las instituciones de educación superior y los ministerios de ciencia. El Ministerio de Educación y Ciencia de Croacia faculta a diversas instituciones, como la Agencia de Educación y Formación del Profesorado, la Agencia de Educación y Formación Profesional y la de Educación de Adultos, para organizar y poner en práctica la formación de apoyo al profesorado. Además de estas instituciones, los programas de desarrollo profesional continuo también pueden ser organizados y ejecutados por instituciones de enseñanza superior y por organismos del sector civil, con la debida aprobación del Ministerio.

Los profesores de Croacia, Alemania e Italia reciben el apoyo de sus compañeros, pero de forma no oficial y en función de su capacidad personal, y formalmente sólo de su mentor oficial.

#### D. PROFESORADO Y PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

En la actualidad, para el paso de la formación inicial al mercado laboral, los profesores portugueses tienen que realizar un periodo de Prueba de un año escolar para comprobar su capacidad de adaptación al perfil de desempeño profesional exigido. El período de prueba obligatorio no es una práctica de iniciación y puede tener lugar durante el primer año de funciones docentes y antes de entrar en la carrera. El profesor es orientado y apoyado en términos didácticos, pedagógicos y científicos por un profesor de 4º grado o superior, siempre que sea posible, del mismo grupo de contratación, que haya obtenido una calificación igual o superior a Buena en la última evaluación de desempeño. El componente no docente durante este periodo se destina a la asistencia a sesiones de formación y a la asistencia a clases impartidas por otros profesores o a la realización de trabajos en grupo, según se indique mediante la supervisión y el apoyo al profesor.

Independientemente de la organización que debe, por normativa, facilitar el acceso, el seguimiento y la supervisión de la marcha de la puesta en marcha del programa de Inducción, en Portugal, esta responsabilidad está a cargo del Ministerio de Educación, delegada en los Centros de la Asociación de Escuelas Públicas. En otros países del Consorcio, la responsabilidad se atribuye también, a los organismos que imparten la formación continua, ya que esta tipología de programas se implementa después de la formación inicial. En esta atribución no está definido el papel de las universidades, sin embargo, a menudo son llamadas a participar<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Manso, J., and J. Moya (Coord.). 2019. Profesión y profesionalidad docente [The teaching profession in Spain]. Madrid: REDE and ANELE.  
Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.  
Programa per a la millora de la formació docent (MIF). 2018. Accions Estratègiques [Strategic actions]. Barcelona: MIF.



En Eslovenia, los profesores acceden a la profesión de dos maneras: a través de programas de inducción o solicitando puestos de trabajo de contratación abierta anunciados por las escuelas. El sistema de inducción no es obligatorio y los centros educativos pueden contratar, en caso de que haya vacantes, a profesores principiantes (con una formación inicial adecuada) que aún no se han presentado al examen profesional estatal para estar plenamente cualificados.

Los programas formales de iniciación son el camino hacia la profesión docente para aproximadamente el 10% de los jóvenes profesionales eslovenos. Los programas conocidos como "Primer empleo" y "Aprender a ser profesor" tienen requisitos más estrictos para la tutoría y el apoyo a los profesores. Las escuelas están motivadas para entrar en estos programas, ya que los puestos de profesores en prácticas son financiados por el ministerio durante todo el periodo de prácticas (de 10 meses para los profesores y 5 meses para los asistentes de jardín de infancia). Por otro lado, sólo el 30% de los profesores afirman que los centros en los que comenzaron su carrera tenían programas específicos de iniciación.

Las competencias de los profesores principiantes para trabajar en la educación se examinan en el examen profesional docente, realizado por el Ministerio, al final del período de inducción, o después de adquirir la experiencia laboral prescrita. Los solicitantes deben tener las calificaciones educativas pertinentes y experiencias relevantes en el trabajo educativo, y tienen que llevar a cabo ciertas actividades que tienen que ser presentadas antes de hacer una solicitud para el examen profesional de enseñanza (presentaciones de enseñanza evaluadas con éxito y calificadas por los mentores y los directores de las escuelas). Tras aprobar el examen profesional, los profesores adquieren una cualificación profesional completa para ejercer la profesión de forma independiente. Durante el programa de inducción, los profesores se familiarizan con diferentes contenidos para poder trabajar de forma independiente y prepararse para el examen de certificación docente. El programa de inducción es preparado por el mentor, que debe cumplir ciertos requisitos que garanticen su experiencia en cooperación con el profesor principiante.

La gran mayoría de los participantes griegos en la investigación señalaron que no tuvieron la oportunidad de asistir a un programa formal de iniciación durante los primeros años de su carrera docente.<sup>37</sup> De acuerdo con la legislación griega, un profesor recién nombrado, tanto en Primaria como en Secundaria, cumple dos años de prácticas. Durante estos años, el profesor en prácticas tiene que completar una formación obligatoria de 100 horas, que se corresponde con el "programa de iniciación" formal existente para los profesores principiantes y es un requisito previo para completar el período de prueba. Sin embargo, desde 2012-13 se ha producido un parón en el nombramiento de nuevos profesores permanentes debido a la crisis financiera que ha provocado la interrupción de estos programas<sup>38</sup>.

---

Martínez, M., and A. Marín. 2018. De la formación inicial a la professió docent: la inducció a la docencia [From initial teacher education to teaching: induction and preparation]. In *Els reptes de l'educació a Catalunya* [Education Challenges in Catalonia], edited by J. Riera, 491-536. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

<sup>37</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 14.

<sup>38</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 36.





Según recientes declaraciones gubernamentales en Grecia, el programa de inducción se reiniciará en el próximo curso escolar para formar a 11.500 profesores principiantes, los primeros en ser nombrados en puestos permanentes después de casi diez años. El Instituto de Política Educativa (IEP) impartirá un nuevo programa de inducción que se pondrá en marcha a través de la modalidad de aprendizaje a distancia, con una duración total de 96 horas (24 horas en modo síncrono y 72 horas en modo asíncrono).

El programa formal de inducción (según la definición del Ministerio de Ciencia y Educación de Croacia) comienza con el primer año de prácticas en las escuelas. Tanto los profesores de educación primaria como los maestros de educación tienen que pasar por el mismo proceso. En el primer año de trabajo en una escuela, el profesor en prácticas recibe un mentor que le guía en su trabajo en las escuelas, pero también como preparación para el examen estatal profesional que los alumnos tienen que aprobar al cabo de un año para poder recibir sus licencias de enseñanza.

El examen estatal consta de tres partes:

- ▶ Prueba de redacción de ensayos/alfabetización;
- ▶ Preparación y realización de una clase ante la comisión;
- ▶ Examen de conocimiento de la Constitución y de las leyes y reglamentos sobre el sistema educativo de la República de Croacia.

Los programas de inducción tienen un carácter formativo/evaluativo y de toma de decisiones para el ingreso en la carrera y tienen lugar en colaboración con la universidad como parte de los requisitos de los estudios finales.

En Italia, los profesores, para convertirse en profesores titulares, tienen que pasar un periodo de prueba de un año, bajo la dirección de un tutor.

Los programas de inducción, en Alemania, son obligatorios ya que forman parte de la finalización de la formación del profesorado. La formación del profesorado en Alemania se divide en dos etapas: un curso de educación superior que incluye períodos de formación práctica y una formación práctica en un entorno escolar (inducción). Los cursos de formación del profesorado se imparten en universidades, Technische Hochschulen/Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen (escuelas superiores de pedagogía) y escuelas superiores de arte y música. La formación práctica del profesorado en forma de Vorbereitungsdienst (servicio preparatorio) tiene lugar en los institutos de formación del profesorado (Studienseminare) o en instituciones y escuelas de formación comparables. La formación del profesorado en todos los tipos de centros está regulada por la legislación del Estado federado. Las disposiciones legales pertinentes incluyen las leyes (R110-119) y los reglamentos para la formación del profesorado, las Studienordnungen (reglamentos de estudios) para los cursos de formación del profesorado y las Prüfungsordnungen (reglamentos de exámenes) para el Erste Staatsprüfung (primer examen estatal) o los exámenes de grado y máster. Ausbildungsordnungen (reglamentos de formación) para el Vorbereitungsdienst (servicio preparatorio) y reglamentos de examen para el (segundo) examen estatal.



## E. ACCESSIBILIDAD, ESTRUCTURAS, DIFERENCIAS Y SIMILITUDES EN LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

La inducción existe en Portugal y España, pero sólo se aplica ocasionalmente en el ámbito escolar <sup>39</sup>.

El Ministerio de Educación portugués, en 2009-2010, en un enfoque experimental para un pequeño grupo de profesores, introdujo un sistema de inducción, que ya estaba previsto en el estatuto de la carrera docente, conocido como año de prueba. La acción pretendía cambiar las perspectivas del año de prueba, dándole un carácter más pedagógico y formativo, preocupado por promover la excelencia entre los profesores -tanto principiantes como experimentados- al inicio de su carrera, pero los cambios no se implementaron y todo siguió igual.

Para acceder al trabajo como profesional de la enseñanza, los profesores eslovenos tienen que superar un escalón natural y orgánico, en forma de examen, y también es necesario que los profesores tengan un número certificado de horas de formación (prácticas), también sería lógico incluir la realización de un programa formal de Inducción.

Es interesante señalar que la encuesta más reciente y relevante de los profesores eslovenos (TALIS 2018), arroja algo de luz sobre la aplicación de estos programas en la práctica. Destacó que el 48% de los profesores (en comparación con el 58% de la OCDE) informaron que no estaban incluidos en ningún tipo de prácticas formales o informales de inducción en sus escuelas actuales. Alrededor del 80% de los profesores que participaron en la encuesta se incorporaron a algún tipo de programa de iniciación (informal) cuando comenzaron su carrera profesional. Un porcentaje aún mayor, el 90%, recibió ayuda de mentores o colegas más experimentados en el transcurso de sus primeros años de trabajo. En la actualidad, sólo el 10% de los profesores se somete a programas de iniciación.

Los programas de inducción, en Eslovenia, incluyen la familiarización con los procesos reales de enseñanza de las asignaturas específicas y con diversos métodos y formas de enseñanza. Los profesores principiantes profundizan en sus conocimientos y mejoran sus habilidades en la didáctica específica de la asignatura, diseñando planes de clase y ejecutándolos mientras observan las clases de sus mentores y de otros profesores. Colaboran con la dirección del aula y la dirección del centro, organizando reuniones y consultas con los padres. Además, adquieren conocimientos y destrezas fuera de su centro de educación infantil o de la escuela, sobre todo en las áreas que se incluirán en el examen profesional docente.

Según la legislación griega, un profesor recién nombrado cumple dos años de prácticas. Durante estos años, el profesor en prácticas tiene que completar una formación obligatoria de 100 horas que se considera un programa formal de iniciación y un requisito previo para la finalización del período de

---

<sup>39</sup> Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada, and M.J. Corral. 2021. "El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [supporting novice teachers in low-achieving schools through mentoring]". *ETHIKA+*, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040.





prueba. Sin embargo, desde 2012-13 se ha producido un parón en el nombramiento de nuevos profesores permanentes, debido a la crisis financiera, lo que ha provocado la interrupción de este programa de Inducción. Desde entonces, la necesidad de nuevo personal docente, para sustituir a los profesores jubilados, se ha cubierto con profesores sustitutos que son nombrados en las escuelas sin asistir a ningún programa formal de Inducción<sup>40</sup>. El programa consta de módulos de pedagogía general, cuyo objetivo es proporcionar a los profesores una base teórica común, y de módulos más orientados a la práctica, dedicados a prácticas docentes novedosas, como estudios de casos de escenarios de enseñanza, técnicas de aula invertida, aprendizaje basado en la indagación, resolución cooperativa de problemas y técnicas de aprendizaje basadas en proyectos en el marco de una comunidad de aprendizaje<sup>41</sup>.

Los programas de inducción tienen una estructura formal en Croacia, Italia y Alemania, pero en Croacia e Italia son iguales en todo el territorio, mientras que en Alemania el programa varía en los distintos estados federales. En estos países, los profesores tienen acceso a programas de iniciación antes de comenzar su carrera, como parte de un paso intermedio entre sus estudios iniciales y el comienzo de su carrera profesional. En Croacia, uno de los objetivos del programa de inducción es la familiarización con el plan de estudios y los programas.

## F. PAPEL DE LAS DIRECCIONES ESCOLARES EN LA INTEGRACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL

Los directores de centros escolares tratan de mejorar la integración de los profesores principiantes en los centros, en Alemania, Italia y Croacia. Los directores que participaron en la encuesta y las entrevistas intentaron mejorar la integración de los profesores principiantes en sus centros, pero no fue posible afirmar que todos lo hicieran.

Cuando se aborda explícitamente, la mayoría de los directores de centros españoles, si no todos, afirman que tratan de apoyar a los profesores principiantes, pero confiesan que no hay suficientes recursos ni tiempo para abordarlo adecuadamente. Sin embargo, cabe destacar la paradoja española de que los profesores declaren estar "bien preparados" y el reconocimiento de que los profesores principiantes necesitan más apoyo. Lo que está en juego aquí es la definición de estos "apoyos", o el tipo de apoyo que identifican como crítico, que, de nuevo, suele girar en torno a cuestiones de gestión del aula<sup>42</sup>.

Los programas de iniciación en las primeras etapas de la carrera docente permiten a los profesores desarrollar sus competencias profesionales y establecer vínculos fructíferos en el entorno escolar. Aun así, la iniciación en los centros escolares es escasa: sólo el 20% de los directores de centros escolares declararon tener actividades formales de iniciación de profesores en su centro, y sólo el 6% informó de que los profesores principiantes pueden acceder a la iniciación. Una conclusión importante es que cerca

<sup>40</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 36.

<sup>41</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 36

<sup>42</sup> Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], Profesorado, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



del 90% de los directores de escuela participantes ven un beneficio en tener una capacidad de inducción/tutoría en su escuela para sus profesores. El principal beneficio es el aumento del nivel de profesionalidad y del trabajo escolar directo. El segundo beneficio percibido es un entorno profesional más cooperativo y conectado en el que los profesores están más acostumbrados a cooperar y trabajar juntos.

Algunos centros escolares representados por los directores eslovenos que participaron en la encuesta han aplicado programas específicos. La mayoría de los programas, al menos en parte, coinciden con dos grandes programas nacionales de iniciación del profesorado. Los programas nacionales no están demasiado bien definidos y dejan mucho en manos de las escuelas específicas, lo que conduce a diferentes modos de aplicación. El director de la escuela tiene la responsabilidad de nombrar un mentor para los alumnos, durante 10 meses. El mentor se nombra al menos formalmente para un profesor principiante, ya que es necesario obtener una evaluación positiva para poder abordar el examen profesional. Un denominador común parece ser la implicación del colectivo docente y la asignación de funciones específicas de tutoría a determinados profesores. En la mayoría de los casos, se designa a un profesor como mentor, pero hay casos en los que participan varios profesores que tienen ciertas obligaciones específicas en relación con los profesores principiantes.

### 6.2.1. PRINCIPALES RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

"No hay educación de calidad, ni reforma educativa, ni innovación pedagógica, sin una adecuada formación del profesorado" (Nóvoa, 1992)<sup>43</sup>.

La evolución tecnológica y la complejidad de la sociedad actual, así como su dinámica política y organizativa, hacen que la formación inicial sea insuficiente para garantizar un buen desempeño a lo largo de la vida profesional. Del mismo modo, las funciones de los profesores en las escuelas son ahora muy diferentes, es necesario vigilar permanentemente los cambios sociales, económicos y científicos, por lo que es urgente articular las acciones entre los lugares de aprendizaje profesional (escuelas) y las instituciones de educación superior, garantizar la colaboración entre los supervisores, los profesores cooperantes y el vínculo entre los conocimientos prácticos y las competencias adquiridas en el contexto de la formación académica.

La articulación entre la teoría y la práctica (o su ausencia) en el contexto de la formación inicial del profesorado es una de las preocupaciones más recurrentes en la literatura y la investigación en este campo. Según varios autores, esta preocupación se debe a varias razones, entre las que destaca la socialización profesional de los docentes, relacionada con los procesos de integración en el complejo universo de la enseñanza y el aprendizaje. De manera acumulativa, se han identificado algunos problemas en cuanto a las condiciones para tener prácticas pedagógicas, es decir, para el desarrollo de

---

<sup>43</sup> Nóvoa, A. (1992). Presentation Note. In A. Nóvoa (Coord.), *Teachers and their Training* (pp. 9-12). Lisboa: Publications Don Quixote.



la intervención y el desarrollo de la práctica pedagógica al final del programa de formación del profesorado.

Así, además de poseer, de forma concertada y equilibrada, cualidades éticas, morales, intelectuales y científicas, los profesores deben poseer también competencias personales, interpersonales y afectivas, para que, en una sociedad en permanente transformación social, puedan intervenir adecuadamente en la dinámica social de la comunidad escolar. Debido a los frecuentes cambios en las políticas educativas, los profesores también son responsables de los procedimientos burocráticos y administrativos, de la actualización de los planes de estudio y de la preparación de los alumnos para los desafíos globales. El apoyo a los profesores principiantes durante sus primeros años de trabajo es de gran importancia para la reforma educativa.

Esta dimensión es esencial, por lo que es muy importante repensar la práctica docente supervisada en las escuelas, sabiendo que la formación inicial no puede completarse sin la integración efectiva de los futuros profesores en una realidad determinada.

Los profesores de todos los países del consorcio consideran que, desde una perspectiva global, necesitan apoyo y parece que existe un consenso entre los directores de los centros escolares para acceder a la profesión y desempeñar sus funciones profesionales, lo que supone un gran reto de su profesión<sup>44</sup>.

Ergo, la medición de la calidad se considera un elemento esencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, el proceso no es fácil, y la necesaria reestructuración de los programas de formación del profesorado se hace mucho más difícil. La realidad es que los cursos de formación inicial presentan una gran diversidad en su contenido y forma, lo que inevitablemente conduce a diferentes perfiles de formación, que podrían no estar preparados para asumir algunas tareas profesionales, y para ello, necesitan apoyo en diferentes ámbitos. Es importante extender el aprendizaje, asegurando el apoyo a las intervenciones, con un claro enfoque en la proximidad entre los contextos (entidades de formación inicial - escuelas), un marco de formadores de calidad, personal abierto, y un conjunto de acciones pertinentes para el desempeño de sus funciones. Los programas de inducción son, por tanto, necesarios, no sólo para cubrir las lagunas de la formación inicial del profesorado y el desajuste entre la teoría y la práctica, sino que deben concebirse como una vía de acceso a la profesión docente.

Los profesores deben contar con apoyo para actualizar sus competencias profesionales, hacer frente emocionalmente a las presiones del entorno escolar y a las relaciones entre todos los actores implicados, comunicarse y cooperar con sus colegas y con los directores de los centros, y, en última

---

<sup>44</sup> Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441. and Martín Cuadrado, A.M., A. Estrada, and M.J. Corral. 2021. "El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría [supporting novice teachers in low-achieving schools through mentoring]". *ETHIKA+*, 3: 147-165. DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040.

Manso, J., and R. Garrido. 2021. "Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles [Those who start: the challenge of supporting novice teachers], *Profesorado*, 25(2): 145-163. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18441.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



instancia, ocuparse de los aspectos legales administrativos y profesionales, y, si es posible, contar con apoyo en el ámbito didáctico/científico-pedagógico.

Un programa de Inducción eficaz y al alcance de todos debe procurar, en todas las etapas de su carrera docente, observar a sus compañeros, ser observado por ellos y participar en comunidades de aprendizaje que promuevan la reflexión y el aprendizaje conjuntos y aborden la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional como una responsabilidad colectiva y no sólo individual.

Los programas de inducción del profesorado deben entenderse, por tanto, como un proceso sistemático, planificado y prolongado de desarrollo profesional, de carácter colaborativo y formativo, en el que participan una red de profesores y expertos de diferentes sectores y que se centra en el contexto escolar, la promoción del aprendizaje de los alumnos y el desarrollo del sistema educativo.

Para garantizar el éxito de estos programas, también hay que considerar, planificar y estructurar el papel del profesor que ejecuta el programa de inducción y el del director del centro.

### 6.3. DIMENSIÓN 3: PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE MENTORES/AS

Para los participantes en la investigación del LOOP, el concepto de tutoría y lo que implica este tipo de práctica a nivel escolar varía según el país. La tutoría para los directores y profesores principiantes de DE, GR, ES (exceptuando a los profesores con experiencia), IT, PT (exceptuando a los profesores con experiencia) y SI se define "con mayor frecuencia como una relación profesional en la que una persona con experiencia (mentor) ayuda a otra (alumno) a desarrollar habilidades y conocimientos específicos que mejorarán el crecimiento profesional y personal de la persona con menos experiencia". Sin embargo, los profesores experimentados de PT y ES pretenden que la tutoría es "un emparejamiento deliberado de una persona más capacitada o experimentada con otra menos capacitada o experimentada, con el objetivo acordado de que la persona menos experimentada crezca y desarrolle competencias específicas". Los participantes de los tres grupos de RRHH habían elegido que "la tutoría es una relación entre dos colegas, en la que un colega apoya el desarrollo de las habilidades y los conocimientos de otro, guiando a ese individuo basándose en sus propias experiencias y en su comprensión de las mejores prácticas".

Por lo tanto, cuando se les planteó la pregunta sobre su capacidad para orientar a los profesores principiantes durante los programas de iniciación, la mayoría de ellos afirmó que necesitarían recibir formación para hacerlo. Por lo tanto, todos los participantes están de acuerdo en que sería importante crear un programa de capacidad de los mentores, que permitiera a los profesores con experiencia apoyar a los nuevos colegas, pero para que esto sea efectivo, el mentor debería equilibrar esta nueva tarea con su condición de profesor, sin dedicar su tiempo completo a la tutoría. Además, están dispuestos a aprender más, en la práctica, cómo pueden desempeñar esta función, qué estrategias pueden utilizar y qué actividades desarrollar para apoyar a sus colegas en su papel de mentor.



La formación continua es una demostración de que la transferencia de conocimientos no es automática, se adquiere a través del ejercicio y la práctica reflexiva, en situaciones que permiten movilizar, transponer y combinar conocimientos, creando nuevas estrategias y recursos metodológicos. Por ello, la formación continua es uno de los mecanismos utilizados para apoyar a los profesores en la adquisición de nuevas competencias a lo largo de su carrera, abarcando los sistemas de apoyo a la inducción de los profesores principiantes, el aprendizaje profesional colaborativo y la formación de los directores de escuela.

El programa de capacidad de los mentores está pensado para un grupo de profesores con experiencia, comprometidos profesionalmente y reconocidos por sus compañeros como profesionales responsables y competentes.

La formación está orientada a explorar y profundizar en las competencias preexistentes de los mentores, enfatizando el carácter permanente del aprendizaje profesional, e instigando su implicación personal y colectiva en todo el proceso. Al mismo tiempo, la tutoría y los procesos de supervisión asociados a ella constituyen un nuevo reto para los docentes, por lo que la formación debe asumirse como una respuesta a las nuevas situaciones, desde una perspectiva de resolución de problemas, estableciendo relaciones entre el desarrollo profesional, la supervisión y el acto de enseñar.

Así, la dimensión, Programas de capacitación de los mentores, se caracterizó por los siguientes parámetros:

- A. Competencias y necesidades de los mentores.
- B. Programas de formación del profesorado.
- C. Programas de capacidad de los mentores.
- D. Programas de formación de mentores con acreditación.

## A. COMPETENCIAS Y NECESIDADES DE LOS MENTORES Y MENTORAS

Hubo un consenso en todos los grupos objetivo, de todos los países en la investigación del LOOP para no considerar la tutoría como un deber a tiempo completo. Para los profesores experimentados, las actividades de enseñanza deben combinarse de forma equilibrada con las actividades de los mentores, ya que el contacto con los alumnos permite a los mentores mantener la motivación para el ejercicio de sus funciones, además de permitirles sentirse realizados y actualizados, ya que se les reta constantemente a buscar nuevas prácticas para poder responder a los retos diarios.

Sin embargo, para compaginar otras actividades con la docencia, los profesores con experiencia necesitan incentivos/apoyos para convertirse en mentores, además de la motivación intrínseca inherente que proviene de la oportunidad de apoyar a un profesor en el inicio de su carrera, también refieren que es importante asegurar que el mentor tenga la posibilidad de:

- diversificar la carrera docente, mencionado por ES, IT, EL y PT



- progresar más rápidamente en la carrera, mediante una valoración positiva de estas funciones en la evaluación del rendimiento, mencionada por DE, SI y PT
- disminuir el tiempo total de trabajo por semana, mencionado por DE, ES, GR, PT, SI y EL
- garantizar el reconocimiento oficial, mediante la certificación formal de sus competencias, por ES
- disfrutar de una mayor flexibilidad de horario, por ES
- tener una compensación salarial, mencionada por ES, PT y SI;
- ver redefinida y valorada por ley la naturaleza de sus responsabilidades, a través de la asignación de tiempo a la tutoría, en las actividades docentes y no docentes, mencionado por PT
- formar parte de una comunidad de práctica, como sugiere IT.

Los participantes en la investigación del LOOP revelaron que los profesores deben poseer ciertas competencias para desempeñar sus funciones con éxito y superar los retos que puedan surgir. Así, el profesor debe estar preparado para

hacer frente a la brecha generacional y a la falta de motivación de los profesores principiantes

ajustarse y responder a diferentes contextos, realidades y retos pedagógicos

buscar permanentemente la formación para poder responder a los retos de una sociedad en constante cambio

ajustarse a las necesidades de sus alumnos, escuelas y contextos educativos (comunidad en general).

En este sentido, el profesor debe presentar un cierto perfil, determinado por un conjunto de competencias que deben ser desarrolladas a través de un programa de formación, que permita a los profesores experimentados apoyar a los profesores principiantes, tales como:

el dominio de estrategias y prácticas didáctico-pedagógicas (DE, EL, ES, GR, PT, SI)

el conocimiento de la materia de enseñanza que proporciona la tutoría (DE, GR, PT, SI)

experiencia profesional en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (DE, ES, GR, SI)

voluntad de invertir el tiempo necesario para apoyar a los alumnos (DE, ES, IT, SI)

gran interés por ser mentor y apoyar a los alumnos (DE, EL, IT, SI)

tener habilidades interpersonales bien desarrolladas (EL, IT y PT), como, por ejemplo:

- Capacidad para escuchar activamente y comunicarse con eficacia (DE, EL, ES, SI);
- Capacidad para compartir experiencias y conocimientos (EL, ES, GR, IT);
- Capacidad de proporcionar una retroalimentación constructiva (DE, EL, IT, PT).



## Programas de Formación del Profesorado

La política de formación en el contexto portugués responde a las necesidades generales del sistema educativo y garantiza una mayor equidad a los profesores, facilitando el acceso a conocimientos científicos y pedagógicos actualizados relacionados con los programas y directrices curriculares nacionales.

La oferta de formación predomina sobre la base de la práctica pedagógica, pero es visible la inversión en formación relacionada con la ética y la deontología y las tecnologías de la información y la comunicación, la inclusión, en línea con la agenda educativa vigente regulada por el Ministerio de Educación. En este proceso, se destaca el papel fundamental de las entidades de formación, en particular los centros de formación de las asociaciones escolares, las instituciones politécnicas, las universidades, las asociaciones pedagógicas y profesionales, y los sindicatos de profesores en el proceso de implementación de las políticas educativas nacionales y locales, con el objetivo del desarrollo personal y profesional de los profesores y educadores, inscrito en un contexto de educación permanente<sup>45</sup>.

En Grecia, actualmente, faltan cursos obligatorios de formación continua para profesores. No obstante, existen algunos cursos impartidos a escala nacional, de forma puntual, pero normalmente el acceso a estos cursos, incluso en el caso de los más masivos, sólo está garantizado para unos pocos miles de profesores. Estos cursos son cortos (menos de 100 horas) y suelen estar diseñados para atender las necesidades de los profesores, según las prioridades de la política educativa nacional actual<sup>46</sup>.

En concreto, las únicas oportunidades de formación continua del profesorado (INSET) son algunos seminarios de formación ad hoc organizados por los asesores educativos para el personal docente de las escuelas que supervisan <sup>47</sup>. Según Papadopoulou y Bagakis (2015), esta situación ha llevado a una retirada gradual del Estado central del ámbito de la INSET, dejando un vacío. Este vacío ha sido cubierto gradualmente por otras múltiples partes interesadas (las universidades son las más importantes), lo que ha dado lugar a una creciente fragmentación de los esfuerzos pertinentes. Sobre esta base, es probable que la formación del profesorado "se dirija a los proveedores de formación del sector privado, reduciendo la participación del sector público, haciendo que el sistema funcione sobre una base competitiva" (Karalis & Vergidis, 2003, p. 408)<sup>48</sup>.

---

<sup>45</sup> Continuing Education Report, 2018-2019. Directorate of Human Resources Management and Training Services Management, Evaluation and Training Team.

<sup>46</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 34.

<sup>47</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 36.

<sup>48</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 36.





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Por lo tanto, hay una clara fragmentación y descentralización de los proveedores involucrados, lo que resulta en un cambio gradual de los programas de aprendizaje controlados centralmente a otros más independientes y autónomos<sup>49</sup>.

En España, la formación continua de los profesores se centra en las competencias digitales, la diversidad y la equidad, las metodologías y otras habilidades transversales y las competencias personales, pero no ofrece ninguna vía clara y coherente para progresar y diversificar la carrera de los profesores, aparte de ascender a director de escuela o trabajar para las autoridades regionales. Así pues, los profesores españoles tienen muchas oportunidades de inscribirse en programas de formación, aunque su participación varía. Por ejemplo, mientras que el 72% de los profesores participan en cursos y talleres, la proporción de profesores que participan en la formación basada en el aprendizaje entre iguales y el coaching desciende al 19%, lo que es inferior a la media de la OCDE (44%) y una de las proporciones más bajas entre los participantes en el TALIS50.

El Instituto Nacional de Educación de Eslovenia y la Agencia de Educación y el Ministerio de Ciencia y Educación de Croacia ofrecen diversas formas de apoyo a los profesores y a las escuelas (destinadas al desarrollo de las competencias profesionales): Seminarios, grupos de estudio, redes de mentores; Consultas, trabajo en proyectos; Conferencias temáticas; Simposios y conferencias profesionales; y, Formación multidisciplinar y Publicaciones profesionales.

Una vez obtenida la titulación completa, un profesor esloveno puede progresar en su carrera y recibir calificaciones específicas por su competencia. Hay tres títulos que un profesor puede obtener y que están relacionados con los años de ejercicio de su profesión, las evaluaciones de su superior, los puntos de crédito por la formación continua de los profesores y los puntos de crédito por las actividades profesionales adicionales (entre ellas, se encuentra también la tutoría de los profesores principiantes). El Ministerio de Educación organiza y financia la formación continua de los profesores para el desarrollo del personal educativo y de los centros, así como el desarrollo del sistema en su conjunto, mejorando así su calidad y eficacia. Los centros educativos planifican la formación continua del profesorado, para el personal educativo en un plan de trabajo anual. Los proveedores de estos programas son instituciones de educación superior que han desarrollado e implementado los programas siguiendo las normas de la educación superior.

Hay algunos programas de formación continua del profesorado que se centran en la tutoría o el coaching y que suelen ofrecerse en el catálogo. La progresión de la carrera de los profesores está segmentada en tres rangos, relacionados con los títulos profesionales correspondientes. El primer título que obtiene un profesor en esta trayectoria es el de mentor. Un profesor con este título puede ser nombrado supervisor de un profesor principiante (en su camino hacia el examen profesional), pero esto no tiene ninguna importancia real para el mentor. Ser mentor de un profesor principiante sólo aporta al mentor un pequeño número de puntos que pueden ayudar en su trayectoria profesional.

<sup>49</sup> LOOP Informe Nacional de Grecia, p. 36.

<sup>50</sup> OECD (2019b) TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners.





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Los asesores de la Agencia en Croacia proporcionan apoyo a los educadores dentro de su área temática, interdisciplinar, y la red de directores de escuela de los consejos profesionales del país y los trabajadores de la educación como mentores son un gran potencial del sistema existente. Sus competencias profesionales, incluidas las de los mentores, se desarrollan sistemáticamente a través de la formación continua de los profesores. Cada consultor es un experto en la materia y se encarga de organizar la formación continua de los profesores para aproximadamente 800 a 1.200 profesores de la materia. Para cada grupo destinatario, incluidos los tutores, la formación continua de los profesores se organiza en función de la asignatura que imparten, pero también de forma interdisciplinar, y al finalizar la formación profesional.

La formación continua de los profesores en Italia no es suficiente para apoyar a los profesores y fomentar una mejor competencia profesional.

La proporción de la formación práctica en las escuelas en los cursos de educación superior ha aumentado considerablemente en los últimos años, en Alemania. Para los cursos de estudio en las universidades, en todos los estados federales se han creado instituciones (por ejemplo, centros de formación del profesorado) para coordinar la formación del profesorado entre las facultades y garantizar una relación adecuada con la práctica docente.

## B. PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE MENTORES Y MENTORAS

En Portugal, España y Grecia no existen prácticas formales de tutoría. Sólo recientemente, es decir, en julio de 2021, el gobierno griego aprobó una nueva ley (ley nº 4823/21) que reintroduce el papel del mentor en el sistema griego.

En España, la nueva ley de educación aprobada en 2021, la LOMLOE, y su promesa de introducir, en el plazo de un año, una propuesta específica para transformar la ITE, el DPC y la entrada en la carrera docente ha abierto una ventana de oportunidad histórica para responder finalmente al aislamiento de los profesores principiantes en España. Estas nuevas leyes han sido recibidas con entusiasmo y cautela, dadas las mencionadas dificultades para traducir las leyes educativas en programas y prácticas concretas y el doble sistema de gobierno existente. En definitiva, la nueva ley recoge explícitamente muchas de las recomendaciones y propuestas realizadas durante los últimos años (por ejemplo, REDE, 2019), entre las que se encuentran:

- ▶ Mejora del acceso y selección a la ITE;
- ▶ Aumento de la calidad de la impartición de los programas de ITE;
- ▶ Profundizar en la naturaleza de la práctica fundamentada de los programas de ITE y en la innovación de la experiencia previa al empleo de forma más general;
- ▶ Alineación de los programas para profesores y desarrollo de un sistema de PTI verdaderamente holístico;



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



- ▶ La creación de circuitos de retroalimentación entre las autoridades educativas y el apoyo a una mayor colaboración interinstitucional;
- ▶ Implementación de un modelo de residencia fuertemente inspirado en el modelo de residencia médica, que se convertirá en el recurso central de inducción para los profesores principiantes que se incorporan a la profesión.

En Eslovenia, el programa de capacidad de los mentores existe, pero aún no se ha aplicado.

Según las encuestas, las entrevistas y los grupos de discusión, la mayoría de los profesores croatas afirman haber recibido un gran apoyo de sus colegas. Para convertirse en mentor en Croacia, un profesor tiene que reunir una serie de puntos de crédito. Los puntos deben reunirse a lo largo de cinco años y proceden de su trabajo relacionado con actividades adicionales, que también implican la participación de los alumnos, como la participación en concursos nacionales e internacionales, la participación en conferencias profesionales y científicas relacionadas con la metodología, la didáctica, los métodos de trabajo con niños, la publicación de artículos relacionados con la enseñanza y los métodos de enseñanza.

Asimismo, en los informes internacionales y en las entrevistas españolas se afirma que la colaboración no es una característica de la formación docente existente.

En Alemania se fomenta el trabajo en colaboración, pero no se define formalmente como una medida de apoyo.

En Alemania, el programa de capacidad de los mentores suele impartirse en cursos que se realizan junto con el empleo a tiempo completo. La duración de estas formaciones es de hasta 115 horas por curso. Sin embargo, la participación en estos cursos no es obligatoria y uno puede convertirse en mentor sin asistir a un curso de este tipo. El proceso de tutoría, en Alemania e Italia, es accesible a todos los profesores interesados.

En Grecia, es muy individual y depende no sólo del mentor, sino también del alumno, y las prácticas varían mucho de una persona a otra. Para mejorar este proceso de integración, y mejorar los programas de capacidad de los mentores, en primer lugar, a nivel estructural, hay que hacer un esfuerzo para asegurar las condiciones adecuadas para que un mentor pueda dedicar adecuadamente su tiempo a su alumno. Por lo tanto, el papel de los mentores debe reestructurarse de manera que se garantice una relación positiva y constructiva entre ellos y los alumnos.

También es importante destacar los grupos de destinatarios investigados que es necesario estructurar un programa formal de capacidad de los mentores.

### C. ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE MENTORES Y MENTORAS

No hay cursos acreditados para mentores en ninguno de los países del consorcio LOOP.



En Croacia, para que los profesores se conviertan en mentores, la promoción se basa en la evaluación del rendimiento del profesor en tres áreas: trabajo con los alumnos en la enseñanza, actividades extracurriculares y desarrollo profesional. La evaluación de la calidad del trabajo de un profesor la hacen el director del centro y el asesor de la Agencia de Educación y Formación del Profesorado -la evaluación global se hace según dos criterios: los logros en todas las áreas prescritas por la ley y los años de docencia- y la decisión final sobre la promoción la toma el Ministerio.

Se establece un marco legal para que los profesores se conviertan en mentores, y a través de este marco, se fijan las directrices que los profesores tienen que seguir - "un profesor puede progresar a un nivel de profesor mentor si cumple ciertas condiciones", que son:

- ▶ aprobar el examen profesional;
- ▶ al menos cinco años de trabajo en una institución escolar desempeñando las funciones de profesor;
- ▶ programas de formación de profesores de al menos 100 horas en los últimos cinco años.

Además de las condiciones generales antes mencionadas, el trabajador de la educación que ascienda al título de mentor deberá cumplir también las siguientes condiciones de excelencia:

- ▶ adopción de resultados de aprendizaje mediante la inspección del trabajo profesional-pedagógico;
- ▶ obtención de al menos 20 puntos de un mínimo de tres categorías, entre las cuales la categoría obligatoria es la de "Mejora del trabajo de la escuela".

### **6.3.1. PRINCIPALES RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE MENTORES Y MENTORAS**

Las competencias que debe poseer un mentor para superar los retos de ser mentor, posibilitando y apoyando la plena integración de los profesores principiantes en la cultura de una escuela, implican la adquisición de conocimientos y el dominio de un conjunto de habilidades necesarias para el pleno desempeño de su función. Por otro lado, es importante afirmar que la relación de tutoría se basa en la acción colaborativa.

En este sentido, es importante destacar que el trabajo colaborativo forma parte de numerosas y ricas expresiones del discurso pedagógico e investigativo.

Es evidente el riesgo de un uso únicamente discursivo y de una creencia compartida en la bondad del principio que subyace al concepto de trabajo colaborativo. El primer indicador de este riesgo es la facilidad para generar un acuerdo generalizado. El acuerdo silencioso conduce a la superposición de la colaboración como actitud y principio benévolo sobre la colaboración como matriz de trabajo. Por lo tanto, es importante dar a conocer de forma realista los principios que sustentan la colaboración y hacerlos operativos mediante la promoción de programas de formación del profesorado.

El sistema de formación continua como formación de los profesionales de la enseñanza que tiene como objetivo su perfeccionamiento personal y profesional se opone conceptualmente a la formación inicial, por lo que la formación continua de los profesores está destinada a perfeccionar a los que ya tienen los



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



conocimientos básicos y el saber hacer para abrazar el trabajo, [estando] certificados o no certificados, [...] prepararse para puestos y tareas específicas en el sistema educativo (formación especializada) o ser más generales .

Esta caracterización pone de manifiesto que es importante que la formación continua de los profesores se aleje de una finalidad egocéntrica para la que a menudo se busca, relacionada con la progresión de la carrera, y se dirija hacia una intención más desinteresada, cercana a las estructuras de administración y gestión (superior e intermedia) y a la comunidad educativa.

Es, por tanto, imprescindible la implicación de todos en la definición de un plan de formación institucional, que incluya no sólo su objetivo, sino que identifique las alianzas y una visión estratégica, basada en las necesidades reconocidas, según el panorama nacional e internacional y que surja de la reflexión e identificación de necesidades, y debe ser accesible a todos los profesores, por lo que debe incluir el número de necesidades. Al mismo tiempo, se debe alentar y apoyar a los profesores para que formen parte de la formación continua de los docentes.

La formación de los mentores no existe en los diferentes países del consorcio. Dado que las capacidades de los mentores provienen de los conocimientos teóricos y de su buena voluntad y deseo de ayudar a sus colegas al principio de su carrera, es urgente un curso de formación certificado, ofrecido como programa de formación continua, para formar a los profesores con experiencia para que se conviertan en Mentores.

Así, los programas de Capacidad de Mentores deben ser adoptados como acciones prioritarias en el sistema educativo para producir los cambios tan necesarios y como una forma de aumentar el apoyo a los profesores, implementar verdaderas prácticas de colaboración, transformar la carrera docente, ya que pueden mejorar el desempeño profesional de los profesores, y su bienestar, con menos tiempo de trabajo por semana, flexibilidad de horario, compensación salarial, inclusión en una red de mentores y éxito, al progresar más rápido en la carrera. Además, la introducción de esta opción en la carrera docente puede ser un factor de motivación para retener a profesionales valiosos en el sistema, y evitar su jubilación anticipada o su abandono, por falta de opciones.



## 7. RECOMENDACIONES POLÍTICAS

A la luz de las conclusiones expuestas para cada una de las tres dimensiones que constituyen el ámbito de este informe político, se considera pertinente que los responsables políticos evalúen la pertinencia de aplicar las siguientes recomendaciones.

### 7.1. CARRERA DOCENTE

**Revisión de la carrera docente, para valorarla y aumentar su atractivo para los profesores en las diferentes etapas de su carrera profesional, garantizando:**

- ▶ La estabilidad de la carrera docente, modificando las normas de colocación de los profesores, en particular, para que haya menos movilidad geográfica;
- ▶ La definición de una trayectoria profesional única o dividida en etapas de progresión;
- ▶ La progresión basada en criterios objetivos de evaluación de los méritos y del rendimiento de la formación;
- ▶ La atribución de las responsabilidades de coordinación pedagógica, orientación y supervisión a los profesores con la cualificación/experiencia adecuada;
- ▶ La inclusión de tiempo para el trabajo colaborativo y entre pares;
- ▶ La valorización de las funciones pedagógicas de especial importancia, incluida la de mentor, con beneficios a nivel de progresión profesional;
- ▶ El apoyo efectivo a los profesores al inicio de su carrera, aplicando:
- ▶ Un programa estructurado de Inducción racionalizado por compañeros y directores de escuela con experiencia;
- ▶ Un horario reducido para los mentores y los profesores con menos experiencia;
- ▶ Un horario de trabajo flexible para los mentores, de modo que puedan compaginar sus actividades de enseñanza y de tutoría.

### 7.2. PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

**Mejorar las prácticas de supervisión, concretamente mediante la aplicación de la inducción en las distintas etapas de la carrera docente, ampliando la formación inicial de los profesores y dando continuidad a su desarrollo profesional, mediante las siguientes acciones:**

- ▶ Fortalecimiento de la cooperación entre las instituciones de educación superior y las escuelas, para garantizar una combinación equilibrada de teoría y práctica y ajustar la formación lo más posible a la realidad;
- ▶ Promoción de una cultura de la investigación sobre y en la formación, para comprender mejor lo que se hace (o no) y por qué, analizando los fundamentos epistemológicos, los objetivos de la formación y las implicaciones de la propia acción, en espacios de coformación y reflexión sobre los modelos, procesos y prácticas de formación;



- ▶ Mejora de las prácticas de inducción, ayudando no sólo a los profesores principiantes a afrontar los retos de los primeros años de docencia, sino también a los profesores en movilidad y/o con contrato temporal;
- ▶ Centrarse en la perspectiva formativa de los programas de Inducción, la supervisión pedagógica, preocupada por promover la excelencia entre los profesores;
- ▶ Apoyo a los programas de Inducción sobre la tutoría, a cargo de profesores experimentados del mismo centro o grupo de asignaturas, formados para actuar como mentores y capaces de adoptar una actitud colaborativa y constructiva;
- ▶ Creación de nuevas y motivadoras oportunidades profesionales para los profesores con experiencia, que se conviertan en mentores de sus compañeros y contribuyan a la mejora de los sistemas educativos.

### 7.3. PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE MENTORES Y MENTORAS

- ▶ Constitución de equipos de profesores-mentores, definiendo un perfil que incluya no sólo el dominio de estrategias y prácticas a nivel didáctico-pedagógico y la experiencia en la enseñanza, sino también la disposición a apoyar a otros profesores en el desarrollo de sus competencias profesionales;
- ▶ Reconocimiento de la relevancia del rol del mentor, a través de su certificación y valorización profesional de ese estatus;
- ▶ Creación de un programa de formación de mentores, orientado a la planificación y ejecución de acciones que apoyen efectivamente la inmersión de los profesores en la profesión, asegurando el desarrollo de determinadas competencias, tales como:
  - ▶ Capacidad de proporcionar una retroalimentación concreta y constructiva;
  - ▶ Apertura para establecer una relación de proximidad y confianza;
  - ▶ Disposición a compartir experiencias y conocimientos y a adaptarse y responder a los retos.
- ▶ Elaboración de un sistema para evaluar el impacto del programa de capacidad de los mentores en la integración de los profesores en la enseñanza y el papel desempeñado por las diferentes partes interesadas.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



# INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and  
Science of Portugal



Ministry of Education, Science and  
Sport, Republic Slovenia



Instituto Ekpedefikis Politikis (Ins  
titute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the  
University of Lisbon



University of Ljubljana



University of Peloponnese



IDEC SA



Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



Friedrich-Alexander-Universität  
Erlangen-Nuremberg



Libera Università del  
Mediterraneo Jean Monnet

# LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL  
CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER –  
INDUCTION PROGRAMMES

<https://empowering-teachers.eu/>