

La profesión docente en Europa

Una mirada desde Eurydice

JOSÉ MARÍA CASTILLO VEGA* | ADRIÁN NEUBAUER**

El presente artículo tiene dos objetivos: el primero es identificar las principales temáticas respecto a la profesión docente abordadas por Eurydice; y el segundo, analizar la configuración de la profesión docente en Europa. Para alcanzar dichos objetivos se llevó a cabo un análisis de contenido de los informes publicados por Eurydice desde 2001 hasta el año 2019. De los 16 documentos iniciales se analizaron cuatro tras aplicar los criterios de exclusión correspondientes. Dicho proceso fue desarrollado mediante el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti 22.0 a partir de un libro de códigos conformado por seis familias en torno a la profesión docente. Como resultado, las principales temáticas abordadas en dichos informes son la formación permanente, el desarrollo profesional, la evaluación y las condiciones laborales del profesorado, aunque se observa una escasa referencia a la atracción y la retención de docentes. Desde un enfoque sistémico, así se configura la profesión docente.

This article has two objectives: the first is to identify the main themes regarding the teaching profession addressed by Eurydice; and the second, is to analyze the configuration of the teaching profession in Europe. To achieve these objectives, a content analysis of the reports published by Eurydice from 2001 to 2019 was carried out. Of the 16 initial documents, four were analyzed after applying the relevant exclusion criteria. This process was developed using the qualitative analysis software Atlas.ti 22.0 from a code book made up of six families around the teaching profession. As a result, the main topics addressed in these reports are lifelong learning, professional development, evaluation, and the working conditions of teachers, although there is little reference to the attraction and retention of teachers. From a systemic approach, this is how the teaching profession is configured.

Palabras clave

Discurso docente
Profesión docente
Política educativa
Análisis de contenido
Formación docente
Condiciones de trabajo

Keywords

Teaching discourse
Teaching profession
Educational policy
Content analysis
Teacher training
Working conditions

Recepción: 16 de febrero de 2023 | Aceptación: 31 de octubre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61265>

* Doctorando en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (España). Líneas de investigación: formación docente; desarrollo curricular; desarrollo profesional docente. Publicaciones recientes (2024, en coautoría con M.A. Ruiz Díaz-Caballero), "Desarrollo profesional de docentes para el aprendizaje basado en tecnologías de la información y la comunicación en Chile y España: una aproximación a los resultados de TALIS 2018", *Aula Pyahu. Revista de Formación Docente y Enseñanza*, vol. 1, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art11>; (2023, en coautoría con L.I. Ortiz-Ayala, R.D. Ferreira-Delgado y S.M. Villalba-Benitez), "Política de formación docente inicial en Paraguay: avances y principales retos en el marco de la transformación educativa", *Innova Research Journal*, vol. 8, núm. 3, pp. 3-15. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.2023.2268>. CE: josemaria.castillo@estudiante.uam.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3726-5339>

** Profesor Contratado Doctor en Educación en la Universidad a Distancia de Madrid (España). Líneas de investigación: política de la educación; derecho a la educación; educación comparada; migraciones. Publicación reciente: (2023), "El derecho a la educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: un análisis documental", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 75, núm. 3, pp. 119-134. CE: adrian.neubauer@udima.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

INTRODUCCIÓN

Una de las principales estrategias empleadas por los organismos internacionales y supranacionales para proyectar su política educativa son los informes, que son considerados *soft policies* (Matarranz y Pérez-Roldán, 2016). En el caso de la Unión Europea (UE), uno de los mecanismos que más activamente ha contribuido a promover y consolidar su política educativa ha sido Eurydice.¹ Esta red, cuyo origen se remonta a 1976, se ha convertido en una referencia esencial gracias a la exhaustiva labor que realiza junto con diversas instituciones, como la Oficina Europea de Estadística y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras (Fernández Blázquez y Redondo, 2006).

Eso se acentuó a raíz de la firma del Tratado de Maastricht (1992),² puesto que desde entonces ha desempeñado una labor muy significativa como agencia de apoyo para la toma de decisiones políticas en materia de educación (Fernández Blázquez y Redondo, 2006). Para ello, uno de sus pilares centrales es favorecer la diversidad y la representación de distintos grupos, por lo que actúa desde el diálogo y desde grupos de trabajo (Muñoz-Repiso y Valle, 1997).

La incesante actividad de esta institución la ha situado como una de las principales fuentes de referencia educativa para investigadores, periodistas, medios de comunicación y, por supuesto, políticos. A lo largo de los años su producción ha abordado un gran abanico de temáticas como, por ejemplo, la estructura de los sistemas educativos europeos (Eurydice, 2022), la educación para la ciudadanía (Eurydice, 2017a) y la integración de los colectivos inmigrantes en los sistemas educativos de sus Estados miembros (Eurydice, 2019b), entre otros.

En este sentido, la profesión docente ha tenido una notable presencia en dichos informes. A este respecto, es preciso señalar que la profesionalización de la enseñanza se ha configurado progresivamente desde una perspectiva histórica (Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Ingersoll y Collins, 2018) como resultado de una serie de necesidades que han surgido paulatinamente en una sociedad cada vez más compleja (Beltrán, 2019). De este modo, las respectivas funciones, habilidades teóricas y desempeño profesional del profesorado se han transformado en los últimos años (Ramos, 2020; Rodríguez *et al.*, 2019).

En suma, como indica Beltrán (2019), en la actualidad un docente ha de conocer, al menos, cinco grandes dimensiones para desempeñar su labor eficazmente: la pedagógica general, la específica de su materia, la curricular, la didáctica y la contextual. Sin embargo, la cuestión docente, como la denominan Valle y Manso (2016), supone mayor complejidad que los meros conocimientos; también alude a otras dimensiones, como la identidad, la percepción de eficacia, las condiciones laborales y las reformas en la política educativa de cada país (Avalos *et al.*, 2010), lo que permite la comprensión de esta profesión desde un enfoque sistémico (Domingo, 2019).

Puesto que el abordaje de la profesión docente desde Eurydice —y su posterior configuración en los países europeos— constituye el objeto de estudio de este artículo, a continuación, se detalla un breve recorrido histórico de cuál ha sido la contribución de dicha red en el fortalecimiento de la profesión docente dentro de la política educativa de la UE. Hasta la fecha, Eurydice ha publicado un total de 16 informes específicos en torno a ese tema. A pesar de que, por motivos de extensión, no es factible detallar cada uno, sí consideramos

¹ Eurydice es una red cuya tarea es explicar cómo están organizados los sistemas educativos en Europa y cómo funcionan. Publica descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos dedicados a temas específicos, indicadores y estadísticas en el campo de la educación. Para mayor información ver: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu> (consulta: 18 de octubre de 2023).

² Para más información sobre el Tratado, ver: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treaty> (consulta: 18 de octubre de 2023).

pertinente presentar sucintamente el contenido general de éstos.

El primer informe sobre profesión docente fue publicado en el año 2001; en él se detallan los cambios que tuvieron lugar en los últimos 25 años previos a esa fecha en torno a ese tema. Más concretamente, se centró en los diferentes modelos formativos (consecutivos o simultáneos), tanto en estructura como en contenidos. También se enfatizó en describir la transición desde la formación a la vida laboral para el profesorado en Europa.

Un año más tarde, el informe se centró en la oferta y la demanda de docentes en el continente europeo (Eurydice, 2002). Con esa finalidad ofrece una radiografía de los indicadores demográficos para predecir cuál va a ser la evolución entre la oferta y la demanda. Asimismo, se describen las políticas que emplean los Estados para atraer y retener a los docentes más cualificados. En este punto, tradicionalmente, las condiciones laborales y económicas han jugado un papel fundamental.

El siguiente informe de Eurydice (2003) versó sobre estas cuestiones y abordó temas de gran interés, como son el estatus de la seguridad laboral de los docentes, aspectos como el horario, las funciones, los códigos deontológicos y los salarios, entre otros. La formación continua también ocupa un papel notable en la publicación, puesto que se expone cómo se organiza, se desarrolla y cuántos docentes participan activamente en ella.

Dado que el apoyo al profesorado, tanto a nivel personal como profesional, no puede obviarse a la hora de captar y retener a los más cualificados, esta temática sirvió de hilo conductor entre los informes de 2003 y 2004, aunque este último incidió más en el desánimo del profesorado y en la necesidad de que se sienta motivado durante toda su trayectoria laboral. El informe de 2004 recapituló algunas medidas en esta línea, como podrían ser el desarrollo profesional continuo, las políticas salariales y la movilidad.

El siguiente informe de Eurydice (2008) se publicó cuatro años más tarde. En esta ocasión perseguía conocer si los cambios experimentados por la profesión docente en los últimos tiempos habían supuesto o no un incremento en el grado de autonomía y en las responsabilidades del profesorado. Una de las conclusiones presentadas en este informe es que la autonomía y la flexibilidad del cuerpo docente habían aumentado gracias a dichas iniciativas, aunque se aclara que éstas habían estado acompañadas de una evaluación más exhaustiva del profesorado.

A partir de 2008, Eurydice (2009; 2012; 2014; 2015a; 2019a) ha publicado, hasta la fecha, cinco informes específicamente destinados a abordar los salarios y complementos de los profesores y directores en Europa; en ellos se detallan, de forma comparada, los salarios de estas figuras, dado que la retribución es una importante herramienta de atracción, motivación y retención en la profesión docente.

En el mismo sentido, uno de los informes más completos de Eurydice (2013) es “Cifras claves del profesorado y la dirección en centros educativos en Europa”. Dicha publicación aborda un gran abanico de temáticas, que serían susceptibles de ser agrupadas, acorde a los capítulos del propio informe, en las siguientes seis categorías: 1) formación inicial del profesorado y apoyo al profesorado novel; 2) acceso, empleadores y contratos; 3) formación permanente y movilidad; 4) condiciones laborales y retribución; 5) niveles de autonomía y responsabilidades del profesorado; y 6) directores de centros educativos. Un aspecto relevante de este informe es que, a partir de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), ofrece información del profesorado CINE 0, CINE 1 y CINE 2 (UNESCO-UIS, 2013). Otro valor añadido son las diferentes fuentes empleadas (Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, TALIS; Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, TIMS;

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA; Eurostat, entre otros), que facilitan la comparación entre países gracias al uso de indicadores estandarizados a nivel internacional.

Esta misma filosofía se desarrolló en otro informe de 2015 en el cual también se trataron cuestiones relacionadas con la formación inicial y permanente, las condiciones laborales, la movilidad, la motivación y la demografía del cuerpo docente. Además, el valor añadido que aporta Eurydice (2015b) en este informe es que lleva a cabo un análisis global de los datos, pero desde diferentes orígenes. De este modo, trata de comprender las prácticas y las percepciones del profesorado desde una perspectiva nacional y regional, puesto que las condiciones socioculturales y laborales afectan notablemente su praxis y su percepción de la profesión.

La siguiente publicación de Eurydice (2017b) fue de carácter descriptivo, pero también planteó algunas recomendaciones a los Estados. En él se insiste en la necesidad de que el profesorado sea un agente activo que prevenga, combata y erradique cualquier forma de discriminación, ya que se considera que es tarea del docente promover los valores comunes y los derechos humanos.

Por último, Eurydice (2018) publicó el informe titulado “La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo”. Este exhaustivo documento trata diferentes temáticas en torno al profesorado, como son: 1) la planificación prospectiva de la oferta y demanda de profesorado; 2) el acceso a la profesión; 3) la movilidad entre centros educativos; 4) el apoyo y desarrollo profesional continuo; 5) las estructuras profesionales; 6) el uso de marcos de competencias del profesorado; y 7) los sistemas de evaluación.

A modo de síntesis es preciso indicar que, actualmente, la UE pone mayor énfasis en las políticas de selección, atracción y retención de los docentes. No obstante, a nivel general, se pueden resaltar otros puntos de interés evidenciados en los informes:

- El papel clave del profesorado dentro del aula y en los centros educativos.
- La preocupación por proporcionar a los docentes una adecuada formación, tanto inicial como permanente, así como de convertirla en una opción profesional atractiva, con mejores condiciones laborales.
- El reconocimiento de la multiplicidad de funciones que debe realizar actualmente el profesorado para atender a las demandas sociales emergentes.
- La necesidad de dotar de herramientas e incentivos al cuerpo docente para ejercer su labor de manera competente.

En definitiva, el valor de estos informes es notable para la comunidad académica, social y política, puesto que se caracterizan por ofrecer una gran cantidad de información en perspectiva comparada. Gracias al estudio histórico se dispone de una mayor comprensión de las tendencias educativas en torno a la profesión docente en Europa.

METODOLOGÍA

Método

Esta investigación se desarrolló mediante la metodología del análisis de contenido. Sobre ésta, debemos advertir que hay diferentes criterios a la hora de considerarla un método o una herramienta analítica (Dinçer, 2018; Susilo y Putranto, 2021); no obstante, sí hay consenso sobre cuáles son sus objetivos o sus posibilidades académicas. En términos generales, esta metodología permite al investigador identificar diferentes fragmentos, o códigos, que en su conjunto describen un fenómeno (Kleinheksel *et al.*, 2020); es decir, permite configurar un marco interpretativo completo sobre el objeto de estudio, ya sea a través de un texto escrito o hablado (Renz *et al.*, 2018; Kleinheksel *et al.*, 2020).

En los últimos años se ha convertido en uno de los principales métodos empleados en

investigaciones cualitativas (Renz *et al.*, 2018). Quizás, esto se deba a dos factores principales: su elevada accesibilidad y su paulatina aceptación en el ámbito académico (Renz *et al.*, 2018; Kleinheksel *et al.*, 2020). A pesar de ello, Renz *et al.* (2018) advierten que las categorías que generan los investigadores pueden influir significativamente en la investigación; en consecuencia, estos autores consideran esencial llevar a cabo una triangulación del análisis de los datos. En esta investigación se llevó a cabo este proceso de validación de los datos, como se explicará posteriormente en el apartado sobre instrumentos de recogida de información y análisis.

Por otro lado, en el análisis de contenido se diferencian dos enfoques: el manifiesto (o explícito) y el latente (o implícito) (Kleinheksel *et al.*, 2020). El primero desarrolla un análisis más superficial, que suele llevarse a cabo mediante la categorización y la codificación de la información, lo cual permite reconocer la prevalencia de un elemento en los textos analizados (Dinçer, 2018); en segundo término, el análisis latente se ocupa de identificar todas aquellas cuestiones y mensajes que están ocultas en el texto y que deben ser visibilizadas gracias a la interpretación del investigador. Por último, es pertinente señalar que este artículo ha adoptado los dos enfoques, dado que ambos son complementarios.

Objetivos e hipótesis

Para este estudio se establecieron dos objetivos con sus respectivos presupuestos de partida:

- Objetivo 1: identificar las principales temáticas respecto a la profesión docente abordadas por Eurydice.
- Presupuesto de partida 1: las principales temáticas respecto a la profesión docente abordadas por Eurydice son la atracción y motivación docente, así como las condiciones laborales.
- Objetivo 2: analizar la configuración de la profesión docente en Europa.
- Presupuesto de partida 2: la profesión docente en Europa está configurada de forma sistémica, donde interrelacionan una serie de elementos que abordan la cuestión del profesorado.

Búsqueda y selección de la información

En primer lugar, la búsqueda de información se realizó en la Supranational Education Library, considerada la biblioteca *online* especializada sobre documentaciones producidas por diversos organismos internacionales como, por ejemplo, la UE. Para orientar este proceso se emplearon dos palabras, en español y en inglés: “profesión docente” y “*teaching profession*”.

Se tuvieron en cuenta todos los documentos de esta categoría desde el 2001 hasta el 2019, que hace un total de 16 informes (Gráfica 1).

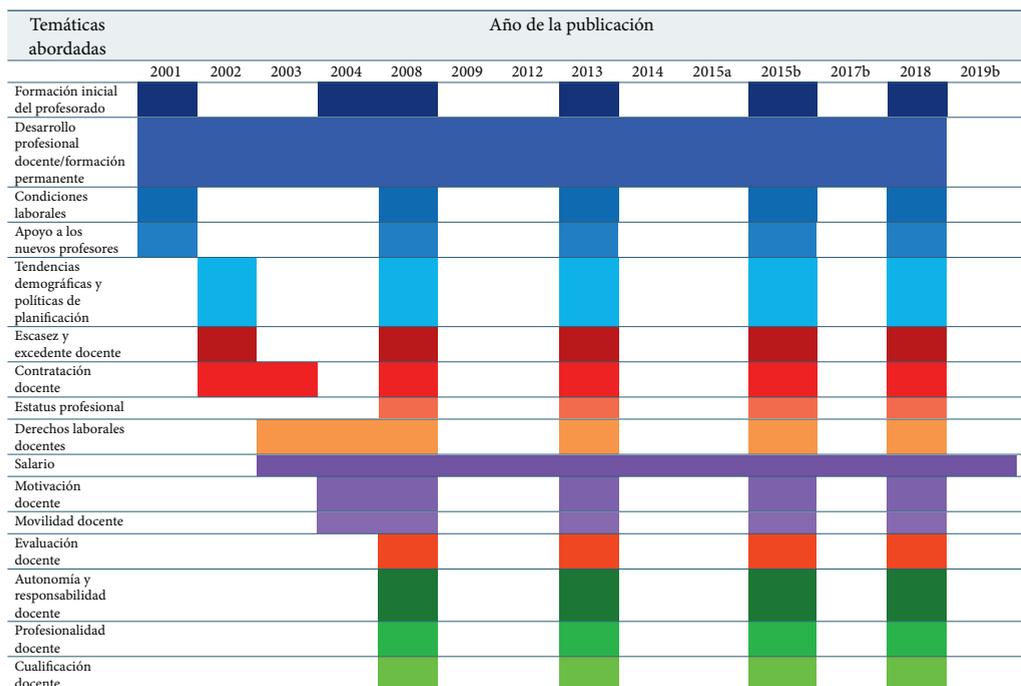
Estos informes fueron analizados en su totalidad; de ellos, 12 fueron excluidos porque abordaban temáticas muy específicas respecto a la profesión docente, de manera que las cuatro seleccionadas fueron consideradas más integrales para el análisis de la temática expuesta (Tabla 1).

Tabla 1. Informes seleccionados que abordan la mayor cantidad de temáticas respecto a la profesión docente

Título del documento	Año
“Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa”	2008
“Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa”	2013
“La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas”	2015b
“La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice”	2018

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1. Temáticas abordadas y años de publicación de los informes de Eurydice



Fuente: elaboración propia.

Sobre estos documentos es preciso señalar que tienen como propósito ofrecer un análisis sobre la situación general de la profesión docente en Europa; para ello atienden a cada uno de sus elementos y a la evolución de las responsabilidades que ha tenido el profesorado en las últimas décadas. Además, éstos van destinados principalmente a los formuladores de política de los Estados miembros. El estilo discursivo predominante en los textos es el comparado (49.9 por ciento), para lo cual utilizan como casos los contextos nacionales (98 por ciento) y, de forma excepcional, estudios de otros organismos internacionales (2 por ciento) que complementen el análisis desarrollado.

Instrumentos de recogida de información y análisis

Una vez seleccionados los documentos para analizarlos, se estableció el instrumento para recoger y sistematizar la información; se utilizó la familia de códigos propuesta en el estudio de Donaire *et al.* (2022), aunque se llevaron a cabo algunos ajustes para adecuarlos al objetivo de esta investigación.

La versión final del instrumento para analizar la profesión docente está compuesta por seis familias: atracción a la profesión docente; la formación inicial; inserción a la docencia; formación permanente; condiciones laborales; y evaluación docente. Con el fin de facilitar la comprensión del lector, en la Tabla 2 se pueden observar los códigos que conformaron cada familia.

Tabla 2. Familia de códigos configuradas para el análisis de contenido

Dimensión	Familia de código	Códigos
La profesión docente	1. Atracción a la profesión docente	1.1. Motivación para convertirse en docente 1.2. Retención docente
	2. Formación inicial	2.1. Características de la formación inicial 2.2. Rutas alternativas 2.3. Contenidos de la formación inicial 2.4. Formador de formadores 2.5. Instituciones formadoras
	3. Inserción a la docencia	3.1. Mentoría 3.2. Inducción
	4. Formación permanente	4.1. Necesidades de desarrollo profesional continuo 4.2. Actividades de desarrollo profesional continuo 4.3. Barreras para la participación 4.4. Oportunidades de desarrollo profesional con trayectoria
	5. Condiciones laborales	5.1. Carga laboral docente 5.2. Salario 5.3. Autonomía docente 5.4. Demandas docentes 5.5. Bienestar docente 5.6. Contratación y colocación docente 5.7. Participación de los docentes en decisiones de políticas docentes. 5.8. Organizaciones sindicales
	6. Evaluación docente	6.1. Características de la evaluación docente 6.2. Cualificación y certificación

Fuente: adaptado de Donaire *et al.* (2022).

En cuanto al análisis de los datos, se optó por utilizar el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti 22.0. La codificación de los documentos fue realizada inicialmente por un miembro del equipo investigador; más tarde, dicha codificación fue revisada y verificada por los otros dos investigadores participantes. De este modo, el análisis fue sometido a una

evaluación inter-pares para asegurar la consistencia de la codificación inicial. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de frecuencia de códigos, lo que aportó información cuantitativa de la presencia de las temáticas abordadas en cada dimensión y código, tanto en cada informe como en el conjunto.

RESULTADOS

Principales temáticas abordadas en los informes de Eurydice

Tabla 3. Cantidad de citas por temáticas y año de publicación de los informes

Temáticas abordadas/años de publicación		2008	2013	2015b	2018	Total
Atracción a la profesión docente	Total	0	2	23	7	32
	Motivación para convertirse en docente	0	2	10	4	16
	Retención docente	0	0	13	3	16
Formación inicial docente	Total	0	58	22	12	92
	Características de la formación inicial	0	22	2	1	25
	Rutas alternativas	0	10	4	9	23
	Contenidos de la formación inicial	0	12	14	0	26
	Formadores e instituciones formadoras	0	13	0	2	15
Inserción a la docencia	Total	0	15	46	32	93
	Mentoría	0	3	24	8	35
	Inducción	0	12	22	24	58
Formación permanente	Total	23	47	143	68	281
	Necesidades de desarrollo profesional continuo	2	7	45	32	86
	Actividades de desarrollo profesional continuo	15	40	76	22	153
	Barreras para la participación	5	0	21	3	29
	Oportunidades de desarrollo profesional con trayectoria	1	0	1	11	13
Condiciones laborales	Total	115	139	66	105	425
	Carga laboral docente	33	18	6	0	57
	Salario	0	29	5	2	36
	Autonomía docente	46	14	0	0	60
	Demandas docentes	0	18	7	35	60
	Bienestar docente	5	16	44	23	88
	Contratación y colocación docente	0	33	4	41	78
	Participación de los docentes en decisiones de políticas docentes	19	7	0	4	30
	Organizaciones sindicales	12	0	0	0	12
Evaluación docente	Total	18	151	13	48	230
	Características de la evaluación docente	18	13	0	29	60
	Cualificación y certificación	0	2	13	19	34
Totales	156	412	313	272	1,153	

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 3, de acuerdo con el número de citas de códigos (cód.), los informes seleccionados para el estudio abordan mayoritariamente temáticas relacionadas a las condiciones laborales (cód. 425) y a la formación permanente (cód. 281). En la primera de ellas se aprecia una mayor representación de lo relacionado con el bienestar docente (cód. 88), aunque la contratación del profesorado también tiene una presencia notable (cód. 78). Por el contrario, el salario (cód. 36), la participación política del cuerpo docente (cód. 30) y sus representaciones sindicales (cód. 12) son las menos representadas en dicho parámetro. Mientras tanto, respecto a la formación permanente, se identifica un interés muy significativo en las posibilidades formativas del profesorado (cód. 153); sin embargo, las referencias a sus necesidades particulares son prácticamente la mitad (cód. 86), aunque las menos presentes son las posibilidades de desarrollarse profesionalmente mediante una trayectoria laboral (cód. 13).

En tercer lugar, se sitúa la evaluación docente (cód. 230), donde se alude tanto a sus características como a su certificación (cód. 60 y 34 respectivamente). Por otra parte, la formación inicial del profesorado (cód. 92) y su inserción en el sistema educativo (cód. 93) cuentan con una representación muy similar. Esto mismo sucede a la hora de abordar los contenidos, las características y las rutas alternativas de la formación inicial (aproximadamente 25 códigos). Mientras tanto, la inducción (cód. 58) como parte de la inserción se identifica como una prioridad frente a la mentoría (cód. 35).

Finalmente, la atracción a la profesión docente es el parámetro que dispone de un menor número de códigos (cód. 32), aunque existe un equilibrio entre lo referido a la motivación para ser docente y la retención (cód. 16).

Características de la profesión docente en Europa

Atracción a la profesión docente

Atraer y retener a docentes dentro de los sistemas educativos constituye uno de los principales retos en los países de la UE; por ello, en los últimos años, varios sistemas educativos brindan incentivos para que estudiantes egresados de secundaria se interesen por la profesión, sobre todo en materias con alta demanda y en zonas geográficas determinadas (Eurydice, 2015b; 2018).

Las campañas constituyen una de las principales estrategias adoptadas por algunos países con el objetivo de mejorar el prestigio social de la docencia (Eurydice, 2015b, 2018); otro medio contemplado para este fin es mejorar sus condiciones laborales (Eurydice, 2015b).

Por último, se reconoce la necesidad de tener en cuenta las mejoras en cuanto a los factores internos de los centros, a fin de fortalecer la imagen de la profesión (Eurydice, 2015b), puesto que no basta con que los estudiantes accedan a la formación inicial, sino que obtengan la titulación y, sobre todo, se integren y se conserven en la profesión (Eurydice, 2015b; 2018).

Formación inicial

Existen diferencias en cuanto a los criterios y métodos de selección en la formación inicial, especialmente en lo que respecta al contenido y a la cantidad, respectivamente, a pesar de contar con condicionantes a nivel europeo (Eurydice, 2013). El requisito unificador entre los países es la certificación de la secundaria superior, a la que algunos añaden la superación de una prueba genérica.

Si bien el periodo de prácticas varía considerablemente entre los países (Eurydice, 2013),

la media del número mínimo de créditos ETC³ asignado para la capacitación profesional es de 25 (Eurydice, 2013; 2015b), con autonomía de las instituciones en cuanto a la distribución del tiempo (Eurydice, 2015b).

Existen dos rutas alternativas tradicionales para la formación inicial: los modelos consecutivos y los concurrentes (Eurydice, 2013; 2015b; 2018). Habitualmente, la formación inicial de los docentes de educación infantil (CINE 0) y primaria (CINE 1)⁴ corresponde con el modelo concurrente; en la secundaria inferior existe mayor variabilidad, pero en la secundaria superior, la mayoría de los profesores europeos se forman con el modelo consecutivo. Cabe resaltar que, en el espacio europeo, también se han introducido itinerarios alternativos en épocas de escasez de docentes, pero con poca incidencia y en tiempos determinados (Eurydice, 2013).

Esta formación inicial está compuesta por tres componentes formativos principales: el contenido, la teoría y la práctica; esta tendencia ha resultado positiva en la mayoría de los países (Eurydice, 2015b). Aunque se reconoce la necesidad de reforzar cualitativamente la teoría y la práctica de la enseñanza, es preciso considerar las percepciones de los docentes con relación a su experiencia formativa (Eurydice, 2015b). En el debate también surge la necesidad de integrar la investigación educativa en los programas de grado como el máster, pues la misma constituye un elemento clave en el proceso formativo (Eurydice, 2013).

Estos programas son impartidos por instituciones educativas “tradicionales” (Eurydice, 2018). Si bien el perfil del formador de docentes es bastante variado, hay una tendencia a que, tanto éstos como el resto de los profesionales docentes universitarios, posean los mismos requisitos en lo que se refiere a la titulación (Eurydice, 2013); en la mitad de los países europeos se precisa contar con un título específico, en ocasiones acompañado de otros requisitos,

acordes a las fases del programa (Eurydice, 2013). La posesión de un título de nivel avanzado (máster o doctorado) en las áreas que imparten docencia es imprescindible.

Inserción a la docencia

En la mayoría de los países la titulación requerida para ejercer la profesión es el título de grado, a excepción de quienes ejercen la docencia en la educación secundaria superior, quienes deben contar con un máster (Eurydice, 2013).

La iniciación es la fase de apoyo estructurado que se ofrece a los docentes noveles o futuros docentes para afrontar los nuevos retos (Eurydice, 2013; 2015b; 2018). Los programas establecidos para el efecto han cobrado gran importancia en los últimos años (Eurydice, 2013; 2015b; 2018) y, actualmente, en la mayoría de los países se considera obligatorio someterse a dicho periodo que, por lo general, dura un año, aunque en otros contextos puede durar sólo meses (Eurydice, 2013, 2018). Esto finaliza con una evaluación formal y puede otorgar la cualificación plena del docente.

En este proceso, el director de los centros desempeña un rol protagónico en la mayoría de los países, debido a que realiza diversas actividades en colaboración con otros docentes y, sobre todo, brinda asesoramiento (Eurydice, 2018); por ello, en algunos sistemas educativos el involucramiento del director constituye un elemento obligatorio para este proceso.

El apoyo brindado a estos nuevos profesores gira principalmente en torno a la planificación y evaluación en el aula (Eurydice, 2013; 2018) a través de la mentoría y las reuniones programadas con otros colegas y el director (Eurydice, 2013; 2015b).

La tutoría es un elemento obligatorio en la mayoría de los sistemas educativos; incluye programas de iniciación regulada y se encuentra a disposición tanto de docentes noveles como de docentes en servicio, pero este

³ European Credit Transfer and Accumulation System.

⁴ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

último es inusual en Europa (Eurydice, 2018). Ante la ausencia de una fase exhaustiva de iniciación, la mayoría de los sistemas educativos brindan el apoyo en forma de mentoría (Eurydice, 2013; 2018).

Formación permanente

El desarrollo profesional continuo (DPC) representa uno de los pilares de la estrategia europea para la mejora de la educación (Eurydice, 2013; 2015b). Como resultado, en los últimos años se plantea la necesidad de que este desarrollo sea accesible, asequible y relevante (Eurydice, 2018) y que la responsabilidad no sólo recaiga en la administración de rango superior, sino también en las instituciones locales y el centro educativo (Eurydice, 2008; 2018). De hecho, en la mayoría de los países este último tiene un papel clave a la hora de identificar las necesidades y prioridades del DPC, en tanto que participa en dichos procesos mediante enfoques descendentes, ascendentes y de dos niveles (Eurydice, 2018). A su vez, en el espacio europeo este DPC puede ser obligatorio, es decir, un requisito para el contrato, u opcional.

La necesidad de actualización de los DPC es una cuestión que se ha abordado en los últimos años en la UE. Dicha formación pretende responder a las nuevas tendencias en el mundo de la enseñanza y aprendizaje, con enfoques interdisciplinarios y colaborativos (Eurydice, 2015b). Los cinco temas o áreas que se identificaron como los más necesarios son: 1) docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales; 2) competencias TIC para la docencia; 3) nuevas tecnologías en el lugar de trabajo; 4) métodos de aprendizaje individualizado; 5) competencias transversales de docencia; y 6) orientación y asesoramiento profesional al alumno (Eurydice, 2015b).

Entre las principales barreras para la participación efectiva de los profesores encontramos el problema con el horario de trabajo y la falta de incentivos (Eurydice, 2015b; 2018), pero se reconoce que, en la mayoría de los

sistemas educativos, se están llevando a cabo medidas para eliminar dichas barreras (Eurydice, 2018)

De hecho, en los países europeos, la progresión profesional y salarial constituye uno de los incentivos para participar en el DPC. Por ello, en todos los países se ofrecen cursos gratuitos y en muchos se ofrece una subvención para que los propios docentes escojan sus actividades de DPC, así como permisos en horario laboral bajo determinadas condiciones para acudir a dichas formaciones (Eurydice, 2018).

Condiciones laborales docentes

El año lectivo está establecido contractualmente; en la mayoría de los países existe una regulación de horas de trabajo para el docente, con una media de 39 horas semanales. Este aspecto, habitualmente, queda especificado en el contrato laboral (Eurydice, 2015b).

Por lo general, existe una normativa legal que regula tanto el tiempo total de trabajo como la disponibilidad obligatoria en el centro escolar para realizar otras actividades, aunque esto se desarrolla de forma dispar entre los países europeos.

En lo que respecta al salario, en la mayoría de los sistemas educativos el salario mínimo está por debajo del PIB per cápita nacional, sin embargo, existe una evolución de los niveles salariales en función a los años de servicio (Eurydice, 2013; 2018), que se sitúa entre los 15 y 25 (Eurydice, 2013); dicha evolución puede ir acompañada de una serie de complementos adicionales por diversos motivos relacionados al mérito, actividades extras y titulaciones, entre otros (Eurydice, 2013; 2015b). A pesar de que dicho aumento no es significativo, incide en la satisfacción por el trabajo, sin importar edad o experiencia. La administración educativa de rango superior es la responsable de establecer el monto del salario base oficial (Eurydice, 2013; 2015b).

En la UE la ratio media alumno/profesor es de 14.5 en primaria y 13 en secundaria (Eu-

rydice, 2013). Existe satisfacción por parte de los profesores con relación a su relacionamiento con el alumnado escolar (Eurydice, 2015b).

Para afrontar los desafíos relacionados con la oferta y la demanda del profesorado en el escenario europeo, se llevan a cabo dos mecanismos: la planificación prospectiva y la supervisión del mercado (Eurydice, 2013; 2015b; 2018), los cuales ofrecen datos valiosos a las autoridades educativas. Así también, algunos países realizan encuestas, informes o investigaciones a nivel nacional (Eurydice, 2015b) que arrojan resultados que permiten obtener diagnósticos sobre la temática expuesta. Entre los problemas más frecuentes en los últimos años encontramos la escasez de docentes en algunas materias y áreas geográficas (Eurydice, 2015b; 2018).

Por lo general, en los países de la UE la situación laboral del profesorado puede ceñirse por la legislación laboral general o a la legislación especial. Además, aquellos docentes que cumplen sus tareas en centros públicos son considerados funcionarios públicos (Eurydice, 2018).

En la mayoría de los países estos profesores pueden tener acompañamiento en aspectos relacionados a cuestiones personales, la salud, las relaciones interpersonales y el desarrollo y mejora de las prácticas profesionales; este último es el tipo de apoyo que más brindan los sistemas educativos europeos (Eurydice, 2018). En la mayoría de los países, los profesores pueden asumir otras funciones y responsabilidades adicionales que les permitan enriquecer su experiencia y motivación. La movilidad de los profesores entre países también es una práctica instalada en la UE, especialmente por parte de los docentes de lengua, que han sido los que más activamente han participado en este tipo de iniciativas. El principal medio de financiación es el Programa Erasmus+ (2014-2020), programa de la UE para la educación, formación, juventud y deporte, aunque también existen programas nacionales y regionales con poco impacto, en comparación con el citado. Así también, la

mayoría de los países ofrecen ayudas especiales a los profesores para que puedan acceder a las oportunidades de formación permanente.

Cabe señalar, a su vez, que la jubilación es un tema que se ha abordado sostenidamente en los últimos años dentro de la UE; a pesar de pequeñas variaciones en los distintos países, en la mayoría de ellos los profesores pueden jubilarse a los 65 años.

Un requisito primordial para ocupar un puesto de profesor en Europa es contar con la titulación correspondiente. Por ejemplo, en algunos países la única condición para acceder al proceso de contratación es disponer de dicha titulación, mientras que en otros existen unos pasos adicionales para garantizar la contratación de profesores cualificados (Eurydice, 2013; 2018).

Actualmente, en la UE existen tres maneras de acceso a la profesión docente: la contratación por selección directa, las oposiciones y las listas de candidatos (Eurydice, 2018). El primer método ha sido el dominante en los últimos años (Eurydice, 2013, 2018), aunque es preciso puntualizar que, aunque la responsabilidad de la contratación recae en las administraciones de rango superior, en aquellas administraciones de rango local y los centros educativos la gestión se lleva a cabo por los dos últimos, dada la ausencia de un sistema de rango superior (Eurydice, 2013; 2018). Los profesores plenamente cualificados pueden acceder a contratos indefinidos, asociados a los lugares permanentes (Eurydice, 2013; 2018).

La inclusión y equidad en la contratación de docentes es una cuestión que también se aborda en la UE. Se hace alusión a la necesidad de un equilibrio de géneros en la profesión docente, que demanda acciones concretas por parte de la administración central para atraer a más hombres a la docencia y equilibrar su inclusión en los distintos niveles educativos (Eurydice, 2015b).

Por último, hay que señalar que en las últimas décadas se han dado nuevos canales de participación individual del profesorado.

Por lo general, éste asume un papel activo en cuanto a la administración de pruebas nacionales, propuestas de repetición o promoción de sus estudiantes, consultas a gran escala o bien, diagnóstico de las realidades y necesidades del contexto. A esto se suma, hoy en día, su contribución para elaborar programas específicos de atención a las necesidades de sus estudiantes y el centro. Históricamente han sido los sindicatos los que han asumido la responsabilidad de contribuir en la formulación de políticas educativas a través de participar activamente en las negociaciones referentes a las condiciones laborales y a la situación profesional del profesorado, llevadas a cabo a nivel estatal con la administración central.

Evaluación docente

El análisis realizado pone de manifiesto que la evaluación a los docentes es una práctica muy frecuente en los sistemas europeos, aunque ésta sea sólo una parte de un sistema más complejo (Eurydice, 2013). La misma puede tener una dimensión formativa y una sumativa. En la gran mayoría de los países se evalúa a los docentes tanto interna como externamente (Eurydice, 2008; 2018), y de manera individual o colectiva (Eurydice, 2008) a fin de brindar informaciones sobre el rendimiento. El profesional más involucrado en este proceso es el director del centro (Eurydice, 2008; 2013) y, en ocasiones, también participan los tutores o inspectores (Eurydice, 2018).

En el espacio europeo, los métodos más utilizados para evaluar son la entrevista, la observación en el aula y la autoevaluación, siendo los dos primeros obligatorios en la mayoría de los países (Eurydice, 2018) y la última muy poco extendida (Eurydice, 2013), a pesar de comenzar a desarrollarse desde la década de los noventa (Eurydice, 2008).

Si bien es habitual en los sistemas europeos evaluar a los profesores al finalizar su periodo de prueba o programa de iniciación, también se evalúa a quienes ya ejercen la profesión, por

lo general con fines informativos, de promoción, de progresión salarial o bien para recibir bonificaciones (Eurydice, 2018). En los países donde esta evaluación se encuentra regulada, los docentes están obligados a realizarla (Eurydice, 2018).

En este sentido, es importante, señalar la existencia de un marco competencial del profesorado en la mayoría de los países de la UE, definido por la administración educativa central de rango superior (Eurydice, 2013; 2018). Este marco es utilizado en la mayoría de los países como una herramienta de referencia para fines evaluativos.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A la luz de los resultados expuestos y de los objetivos planteados al inicio del estudio, se presentan algunas conclusiones. Con respecto al primer objetivo, los hallazgos indican que las principales temáticas respecto a la profesión docente abordadas por Eurydice difieren de las señaladas en el primer presupuesto de partida. Si bien se confirma que las condiciones laborales se encuentran dentro de las principales (Monarca y Manso, 2015), a ésta le acompañan las siguientes temáticas: 1) la formación permanente, con el objetivo de mejorar el desarrollo profesional (Manso *et al.*, 2019); 2) la evaluación docente, a fin de generar una dinámica de innovación y adaptación del profesorado respecto a su propia práctica (Herradas, 2020); y, en último lugar, 3) la atracción y motivación del profesorado, respecto de las cuales se elaboran recomendaciones para los procedimientos de selección y retención de los buenos maestros (Egido, 2019). En este sentido, como se puede observar, las categorías más recurrentes guardan una estrecha relación con la sostenibilidad en la profesión docente. A través de una mejora de las condiciones laborales y de un mayor desarrollo profesional, desde Eurydice se pretende contribuir a consolidar las trayectorias docentes, de forma que se prevenga el abandono de dicha profesión.

Conforme al segundo objetivo, este estudio coincide con otros trabajos previos (Domingo, 2019; Donaire *et al.*, 2022), en los cuales se afirma que la profesión docente se configura desde un enfoque sistémico y que es abordada de manera comprensiva a fin de dar respuestas a las innumerables demandas emergentes en distintas épocas y contextos (Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Ingersoll y Collins, 2018).

En ese sentido, uno de los principales desafíos que ha encarado la UE desde hace décadas constituye la atracción y retención de los candidatos más idóneos para ejercer la profesión (Egido, 2019). Habitualmente, las causas que empujan al profesorado a abandonar la profesión son el bajo reconocimiento de la docencia a nivel social y el bajo salario en comparación a otros sectores (Wagner y Pereira, 2019), especialmente en los relacionados con las tecnologías, las matemáticas y las ciencias; sin embargo, es la temática con menor presencia en los documentos analizados. En suma, existe una creencia generalizada de que una formación inicial de calidad, acompañada de un desarrollo profesional continuo y condiciones laborales óptimas son necesarias para abordar la cuestión docente. En este último punto, sin embargo, es preciso señalar que los sistemas de acompañamiento emocional también han de ser reforzados en las condiciones laborales del profesorado, dado que el estrés y el desaliento son dos factores fundamentales en el abandono de la profesión docente (Wagner y Pereira, 2019). A modo de cierre se presentan cuatro ideas principales:

1. En lo que respecta a la formación inicial, al igual que el estudio de Egido (2019), se observan diversos mecanismos de acceso a la profesión docente, aunque la vía más importante es la certificación de la secundaria superior y la aplicación de pruebas. En esta línea, las rutas alternativas de acceso son las concurrentes y las consecutivas, pero

se han incorporado nuevos itinerarios para atender a la escasez docente. Los programas son impartidos por las universidades, donde se desarrollan los componentes formativos (como el contenido, la teoría y la práctica), los cuales están a cargo del formador, cuyo perfil es bastante variado, pero con un requisito básico: estar en posesión de una titulación de máster o doctor.

2. Respecto de la formación permanente, cabe resaltar que ésta representa uno de los pilares de la estrategia europea para la mejora de la educación (Eurydice, 2015b; Manso y Monarca, 2016), por lo que surge la necesidad de que sea accesible, relevante y distribuya responsabilidades a todos los estamentos educativos, desde la administración central hasta los centros. Destaca que la actualización del profesorado debe centrarse, fundamentalmente, en temas referentes a las necesidades educativas especiales y la digitalización educativa, en coincidencia —o en respuesta— a una de las principales demandas y desafíos socioeducativos de nuestra época (Ivenicki, 2021): atender a la diversidad en una sociedad digital. Por último, se reconoce la existencia de barreras para la participación, ante las cuales se proponen diversas medidas, a fin de motivar al profesorado en el desarrollo profesional continuo.
3. En cuanto a las condiciones laborales, la planificación prospectiva y la supervisión del mercado son los principales mecanismos para afrontar los desafíos referentes a la oferta y la demanda. Desde hace unos años, las vías de acceso a la profesión son la selección directa, las oposiciones y las listas de candidatos. En la mayoría de los países el salario mínimo del profesorado sigue por debajo del PIB per cápita (Eurydice, 2013; 2018), que aumenta acorde a la antigüedad y a

los méritos académicos. Destaca que la mayoría de los países cuenta con acompañamiento en aspectos referidos a cuestiones personales, de salud y de desarrollo y mejora de las prácticas profesionales. Por último, a pesar de que el profesorado ha adquirido nuevos canales de participación individual, por lo general son los sindicatos los encargados de contribuir en la formulación de políticas y negociaciones respecto a las condiciones laborales.

4. Finalmente, se corrobora lo expresado por Herradas (2020) respecto de que la evaluación docente está muy presente en los sistemas educativos europeos, fundamentalmente con la finalidad de contribuir a la mejora de la práctica docente y acreditar las competencias del profesorado, a lo que se añade (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2019) la creación de incentivos ligados a estos procesos evaluativos.

Finalmente, es conveniente señalar una de las limitaciones del estudio, y es que las publicaciones de Eurydice se integran dentro de las políticas educativas de la UE, por lo que es preciso poner en diálogo estas publicaciones con otras políticas europeas (como pueden ser recomendaciones, directivas y reglamentos, entre otros), sobre la temática estudiada. En consecuencia, es recomendable profundizar en esta línea de investigación en próximos trabajos y analizar las futuras publicaciones de Eurydice.

Para concluir, los matices observados en cada uno de los informes permiten señalar que la docencia es una profesión compleja y dinámica, que tiene un papel central en el aprendizaje del estudiante y el funcionamiento del centro educativo. De este modo, dado que la sociedad en la que el profesorado desempeña su labor actualmente es cambiante, éstos requieren de una formación permanente que les permita desarrollar sus competencias para responder a las demandas sociales, políticas y educativas presentes y futuras.

REFERENCIAS

- ALONSO-SAINZ, Tania y Bianca Thoilliez (2020), "Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 35, pp. 173-196. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>
- AVALOS, Beatrice, Paula Cavada, Marcela Pardo y Carmen Sotomayor (2010), "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 235-263. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- BELTRÁN LÓPEZ, Dina (2019), "La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica", *Revista Curriculum*, núm. 32, pp. 195-212. DOI: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11>
- DINÇER, Serkan (2018), "Content Analysis in for Educational Science Research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis", *Bartın University Journal of Faculty of Education*, vol. 7, núm. 1, pp. 176-190. DOI: <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- DOMINGO ROGET, Ángels (2019), "La profesión docente desde una mirada sistémica", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 28, pp. 15-35. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618>
- DONAIRE Gallardo, Carolina, José María Castillo Vega y Jesús Manso Ayuso (2022), "La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 90, núm. 1, pp. 17-37. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie9015350>
- EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada (2019), "El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 35, pp. 197-211.
- Eurydice (2001), *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas, Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2002), *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas, Informe II: Oferta y demanda*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.

- Eurydice (2003), *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe III: Condiciones laborales y salario*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2004), *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2008), *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2009), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2009/10*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2012), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2011/12*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2013), *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2014), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2013/14*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2015a), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2014/15*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2015b), *The Teaching Profession in Europe: practices, perceptions, and policies*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2017a), *Citizenship Education at School in Europe, 2017*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2017b), *Preparing Teachers for Diversity: The role of initial teacher education*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, progression and support*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2019a), *Salario y complementos de los profesores y directores en Europa 2017/18*, Luxemburgo, Oficinas de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2019b), *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National policies and measures*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2022), *The Structure of the European Education Systems 2022/2023: Schematic diagrams*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- FERNÁNDEZ Blázquez, Miguel Ángel y Sara Redondo Duarte (2006), “Eurydice, la red de estudios sobre educación de la Unión Europea”, *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, núm. 2, pp. 304-307.
- HERRADAS Martín, Susana (2020), “Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 39, pp. 238-253. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.27388>
- INGERSOLL, Richard y Gregory Collins (2018), “The Status of Teaching as a Profession”, en Jeanne Ballantine, Joan Spade y Jenny Stuber (coords.), *Schools and Society: A sociological approach to education*, Nueva York, Sage Publications, pp. 199-213.
- IVENICKI, Ana (2021), “Digital Lifelong Learning and Higher Education: Multicultural strengths and challenges in pandemic times”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 29, núm. 111, pp. 360-377. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002903043>
- KLEINHEKSEL, A.J., Nicole Rockich-Winston, Huda Tawfik y Tasha R. Wyatt (2020), “Demystifying Content Analysis”, *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 84, núm. 1, 7113. DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe7113>
- MANSO, Jesús y Héctor Monarca (2016), “Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el desarrollo profesional docente”, *Revista de Políticas Supranacionales de Educación*, núm. 5, pp. 137-155. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.007>
- MANSO, Jesús, María Matarranz y Javier Valle (2019), “Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 15-33. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- MARTÍN-Romera, Ana e Inmaculada García-Martínez (2018), “Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 7-23. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9916>
- MATARRANZ, María y Teresa Pérez-Roldán (2016), “¿Política educativa supranacional o educación supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 28, pp. 91-107. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17034>
- MONARCA, Héctor y Jesús Manso (2015), “Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 26, pp. 171-189. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>

- MUÑOZ-Repiso, Mercedes y Javier Manuel Valle López (1997), “Las redes Eurydice y Quipu: potencial para la educación comparada”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 3, pp. 247-276.
- RAMOS, Lucero (2020), “El docente como profesional de la educación”, *Archivos en Medicina Familiar*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-6.
- RENZ, Susan M., Jane M. Carrington y Terry A. Badger (2018), “Two Strategies for Qualitative Content Analysis: An intramethod approach to triangulation”, *Qualitative Health Research*, vol. 28, núm. 5, pp. 824-831. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732317753586>
- RODRÍGUEZ Granados, Moraima, Ana María González Ortiz y María Araceli Gutiérrez Reyes (2019), “Experiencias de la profesión docente: la construcción de la identidad y vocación”, *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 1317-1325. DOI: <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.462>
- SUSILO, Daniel y Dwi Teguh Putranto (2021), “Content Analysis of Instagramposts Related to the Performance of the National Search and Rescue Agency in Early 2021”, *Jurnal Komunikasi Profesional*, vol. 5, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.25139/jkp.v5i1.3463>
- UNESCO-Institute for Statistics (UIS) (2013), *International Standard Classification of Education. ISEC 2011*, Montreal, UIS.
- VALLE López, Javier Manuel y Jesús Manso (2016), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*, Madrid, Narcea.
- WAGNER, Lilian y Janaína Pereira Pretto Carlesso (2019), “Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade”, *Research, Society and Development*, vol. 8, núm. 6, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.968>