

El perfil competencial docente en la política educativa de la Unión Europea¹

The teaching profession in European Union Education Policy

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>

Lucía Sánchez-Tarazaga

<https://orcid.org/0000-0003-0927-5548>

Universitat Jaume I

María Matarranz

<https://orcid.org/0000-0002-7587-5181>

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La profesión docente está en constante cambio y el profesorado requiere de nuevas competencias para desempeñar su trabajo en un contexto dinámico y complejo. Por otra parte, el papel que desempeña la Unión Europea (UE) está siendo cada vez más decisivo a la hora de influir en las políticas educativas de cada país. Por ello, esta investigación tiene como finalidad identificar la normativa más relevante sobre profesorado y analizarla para profundizar en el perfil competencial docente desde una perspectiva supranacional. Para alcanzar este objetivo se ha empleado un análisis de contenido cualitativo de la documentación generada por este organismo (comunicaciones, recomendaciones, intercambios de buenas prácticas e informes de trabajo) desde los años 2000 hasta el 2021. El estudio se ha organizado en torno a los tres programas estratégicos de Educación y Formación de la UE: ET2010, ET2020 y ET2030. Los resultados ponen de manifiesto el creciente interés sobre el perfil competencial docente

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación “Desarrollo profesional e iniciación docente en la universidad: Políticas, competencias docentes y retos para un mundo digital” (Ref.: UJI-A2020-18), financiado por la Universitat Jaume I y “Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas” (Ref.: PID2020-112946GB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

en el contexto europeo y la progresiva incorporación de herramientas y guías para el diseño de la carrera profesional. Las principales conclusiones señalan la importancia que adquieren los marcos de competencias como instrumento transversal para articular las políticas de profesorado. Estos hallazgos pueden tener implicaciones en la práctica, pues pueden servir a los responsables en materia de política educativa como medio para la orientación y reflexión en torno a la carrera docente.

Palabras clave: profesión docente, política de la educación, formación de profesores, formación de profesores, estudios europeos, competencias docentes

Abstract

The teaching profession is constantly changing, and teachers require new competences to carry out their work in a dynamic and complex context. Moreover, the role of the European Union is becoming increasingly decisive in influencing education policies in member state. For this reason, the aim of this research is to identify and analyze the most relevant regulations for teachers, in order to examine the teacher competence profile from a supranational perspective. To achieve this objective, we have carried out a qualitative content analysis of the documentation generated (communications, recommendations, exchanges of good practice and working reports) from 2000 to 2021. The study has been organized around the three strategic programmes of the EU: Education and Training (ET) 2010, 2020 and 2030. The results highlight the growing interest in the topic of teaching in the European context and the progressive incorporation of tools and guides for designing teaching careers. The main conclusions point to the importance of competence frameworks as a crosscutting instrument for articulating teacher policies. These findings may have practical implications, since educational policy makers can use them for guidance and reflection.

Keywords: teaching profession, educational policy, teacher education career, European studies, teacher competences

Introducción

Si planteamos la pregunta ¿Qué características deben definir a un (buen) docente? No cabe duda de que las respuestas van a venir influenciadas por la herencia política y cultural de cada país o región, así como la visión de cada individuo en particular. No obstante, al margen de las

posiciones adoptadas, pensamos que todos suscribirían la opinión de que las cualidades del profesorado son clave para alcanzar los objetivos educativos (Castro, 2021; Day, 2019). Por ello, asistimos a un interés renovado en el diseño de modelos, denominados marcos de competencias, que den respuesta a la cuestión arriba indicada por parte de organizaciones internacionales y sistemas educativos de todo el mundo.

Así, diversos organismos internacionales plantean en sus informes la necesidad de que los sistemas educativos diseñen e implementen estos marcos, pues pueden servir como herramienta para definir el perfil docente y las políticas asociadas a la profesión (Halász, 2019). En esa misma línea, la Unión Europea como organismo supranacional, ha ido tomando, progresivamente, mayor protagonismo, en tanto sus propuestas en materia educativa son aceptadas y puestas en práctica por parte de los Estados miembros, a pesar de no constituir, aún, este ámbito objeto de una política europea común. En concreto, la UE está realizando, en los últimos años, aportes de interés en la generación de políticas educativas en torno al profesorado y sus competencias (Manso et al., 2019; Valle y Álvarez-López, 2020).

Se hace preciso recordar la definición que asumimos aquí de las competencias y los marcos de competencias docentes. El primero de los términos supone entender la actuación docente a partir de la integración dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas, de forma que faculte al profesorado para dar respuesta de forma adecuada a las complejas demandas educativas en un contexto determinado (Halász, 2019). Asimismo, nos referimos a competencias no solo dentro del aula y al acto de enseñar, sino que incorporan una visión ampliada de la profesión. De esta forma se refiere a su desempeño en múltiples contextos. Cuando aludimos a los marcos de competencias, nos referimos a una estructura de descriptores acerca de lo que “un docente debe conocer, comprender y ser capaz de hacer” (Eurydice, 2018, p. 78)

La trascendencia del papel de la profesión docente en Europa comenzó a ser evidente a partir de la constitución del Acta Única en 1986 (Parlamento Europeo, 1986). En 1987, tuvo lugar una reunión entre los ministros europeos de educación para discutir los nuevos retos para el profesorado y su formación, en la cual se formularon ciertas recomendaciones tendentes a impulsar entre este colectivo una mejor imagen de sí mismos y de su importancia en la sociedad (Starida, 1993).

Cabe advertir que las políticas en materia de formación inicial del profesorado en dicho momento tenían un carácter muy concreto y residual en comparación con otros programas. Podemos mencionar los programas Arion, Erasmus o Sócrates, nacidos entre la década de los ochenta y noventa. Estas modestas acciones no tenían al profesorado como destinatario directo, sino más bien como medio para lograr objetivos más amplios (Egido, 1996). No obstante, prepararon el terreno a lo que vendría posteriormente, pues la cantidad de documentos que hacen referencia a su perfil, y en concreto a las competencias docentes, se ha multiplicado en los últimos años, como veremos en las siguientes páginas. El punto de inflexión podemos considerarlo a partir de la denominada Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), cuando se abrió paso a una verdadera política de educación e interés en la cuestión docente (García Aretio et al., 2009; Manso y Valle, 2013; Tiana, 2013). Desde entonces hasta la actualidad contamos ya con tres programas de educación que definen los objetivos estratégicos decenales de la UE y de sus países miembros en materia educativa. Cada uno de ellos realiza aportaciones concretas sobre las competencias del profesorado, pero a pesar de su relevancia, aún no han sido abordadas suficientemente en la investigación educativa.

Algunos estudios previos mencionan algunos de los principales documentos de la UE en torno a la temática y van dando cuenta de este organismo como un actor influyente en los debates de la política de personal docente. Por ejemplo, en Stégel (2014) se ofrece una visión general los principales conceptos europeos en esta materia (como las competencias del profesorado, el proceso continuo de desarrollo profesional y el apoyo a los formadores de docentes) y se identifica como beneficiosa la convergencia hacia la europeización entre los diferentes países miembro. Caena (2014) destaca el papel que desempeñan los marcos competenciales como instrumento cohesionador de la política docente y otorga a la UE una función catalizadora del cambio, ya que proporciona a los sistemas educativos europeos la oportunidad de llevar a cabo reformas nacionales en la profesión docente a través de los citados marcos y las diferentes recomendaciones. Sánchez-Tarazaga (2016) sintetiza algunas de las contribuciones de la UE para el diseño y aplicación de los marcos de competencias docentes y recopila algunos de estos marcos con un listado de las principales competencias deseables con las que debería contar el profesorado.

En el caso español, resulta preocupante que no se haya percibido la necesidad de llevar a cabo una reflexión profunda sobre las competencias profesionales docentes hasta hace poco menos de una década. Y aún hoy continúa pendiente, sirva como ejemplo la iniciativa del Ministerio sobre la propuesta de la reforma de la profesión docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) donde señala la importancia de abordar este tema.

Así pues, para dar luz sobre esta cuestión, nuestro trabajo se plantea tres objetivos:

- Identificar la normativa en materia de profesión docente en la política educativa de la UE desde el año 2000 a 2021 (Objetivo 1).
- Revisar y analizar la documentación europea sobre profesorado (Objetivo 2).
- Profundizar en la perspectiva europea del perfil competencial docente y el enfoque asumido de los marcos de competencias profesionales por parte de la UE (Objetivo 3).

La búsqueda y localización de documentos elaborados desde las instituciones de la UE sobre el perfil competencial del profesorado proporcionará una base documental a partir de la cual se podrán realizar análisis a fin de conocer tanto la cantidad de documentos emitidos, por años y por tipo de documento, como profundizar sobre su contenido. Esto permitirá, en consecuencia, ahondar en la relevancia y enfoque que tienen los marcos de competencias dentro de la política educativa europea y comprender mejor los lineamientos de la UE sobre la profesión docente y su desarrollo competencial.

Método

La metodología de la investigación es cualitativa y de tipo descriptivo. Más concretamente, se ha seguido el análisis de contenido cualitativo (Saldaña, 2013) como estrategia dentro del análisis documental (López Noguero, 2002), que permite explicitar y sistematizar el contenido de las comunicaciones con el objetivo de realizar deducciones lógicas e interpretar los efectos de los mensajes (Krippendorff, 2018). Las fases que se han llevado a cabo son las propuestas por Massot et al. (2012, p. 351):

- Rastreo e inventario de los documentos existentes.
- Clasificación de los documentos identificados.
- Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis e identificar patrones, tendencias, convergencias que se van descubriendo.
- Lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

Con respecto a las fuentes documentales que se han utilizado para llevar a cabo el estudio son las denominadas fuentes primarias y secundarias de la UE. Para ello, siguiendo el trabajo de Matarranz (2017), se ha realizado una búsqueda de todos los documentos localizados en los correspondientes sitios web oficiales y bibliotecas digitales. Asimismo, de forma previa al análisis, se han definido los criterios de búsqueda e inclusión: 1) documentos publicados en español o inglés en *Diarios Oficiales de la Unión Europea* y la Oficina de Publicaciones de este organismo; 2) emitidos entre el periodo 2000-2021 (ambos años inclusive); 3) abordan de forma explícita las temáticas de competencias docentes, perfil docente y profesorado. Tras una identificación inicial de 587 documentos, la base de revisión ha quedado conformada por 26, quedando excluidos aquellos que no cumplían los criterios establecidos.

Resultados

Documentación europea sobre profesorado y competencias docentes

Una vez recogida y revisada la documentación, se ha clasificado atendiendo a su naturaleza, obteniendo cuatro agrupaciones de documentos: (1)² directrices vinculantes, (2)³ orientaciones y/o recomendaciones, (3)⁴

² Reglamentos, directivas y decisiones.

³ Recomendaciones, dictámenes, resoluciones, declaraciones y documentos de conclusiones.

⁴ Publicaciones y notificaciones de carácter divulgativo e informativo.

intercambio de datos y/o buenas prácticas, (4)⁵ informes o documentos de trabajo (Tabla I).

TABLA I. Documentación incluida en el análisis

Institución	Año	Documento	1	2	3	4
Comisión Europea	2001	Informe sobre “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos”		X		
Comisión Europea	2005	<i>Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications</i>			X	
Consejo Europeo	2006	Recomendación del Parlamento Europeo y Del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente		X		
Comisión Europea	2007	Mejorar la calidad de la formación del profesorado				X
Consejo Europeo	2009a	Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes		X		
Consejo Europeo	2009b	Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)		X		
Comisión Europea	2011a	<i>Literature review Teachers' core competences: requirements and development</i>			X	
Comisión Europea	2011b	<i>Policy approaches to defining and describing teacher competences</i>				X
Comisión Europea	2012a	Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados económicos				X
Comisión Europea	2012b	<i>Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes</i>			X	
Comisión Europea	2013	<i>Supporting teacher competence development for better learning outcomes</i>				X
Parlamento Europeo y Consejo Europeo	2013	Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se crea el programa «Erasmus+», de educación, formación, juventud y deporte de la Unión (...)		X		
Consejo Europeo	2014	Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes		X		

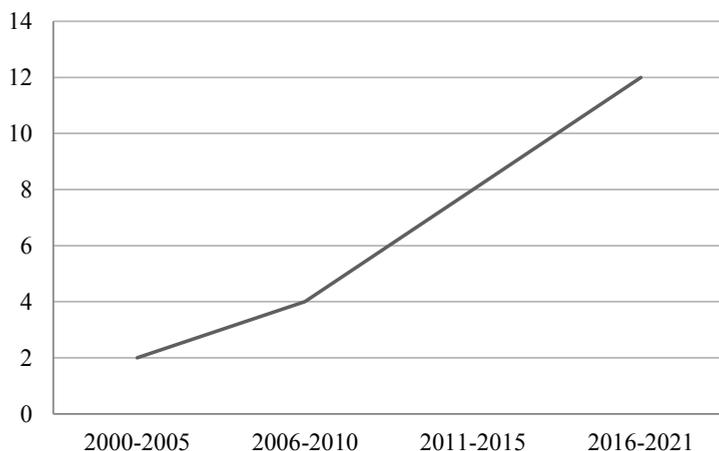
⁵ Informes y comunicaciones de carácter reflexivo.

Consejo Europeo y Comisión Europea	2015	Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)			X	
Comisión Europea	2017	Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura				X
Comisión Europea	2018	<i>Boosting teaching quality: pathways to effective policies</i>				X
Consejo Europeo	2018a	Conclusiones del Consejo sobre la adquisición de una visión del Espacio Europeo de Educación	X			
Consejo Europeo	2018b	Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente	X			
Comisión Europea	2019	La profesión docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo.				X
Comisión Europea	2020a	<i>Supporting teacher and school leader careers</i>				X
Comisión Europea	2020b	Espacio Europeo de Educación de aquí al 2025				X
Consejo Europeo	2020a	Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro	X			
Consejo Europeo	2020b	Conclusiones del Consejo sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación	X			
Consejo Europeo	2020c	Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia	X			
Consejo Europeo	2021	Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)	X			
Parlamento Europeo y Consejo	2021	Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece Erasmus+, el Programa de la Unión para la educación y la formación, la juventud y el deporte (...)	X			

Fuente: elaboración propia

Desde el año 2000 hasta el 2021, se han localizado un total de 26 textos que abordan cuestiones vinculadas a la figura del docente y sus competencias. La Figura I, además, muestra un claro y progresivo aumento de los documentos que tratan estos temas.

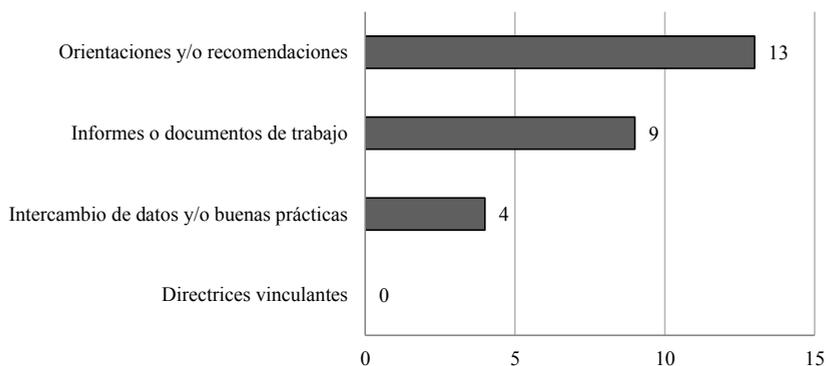
FIGURA I. Documentos emitidos por la UE referidos a profesorado y competencias docentes según evolución temporal (2000-2021)



Fuente: elaboración propia

Observamos, también, que el grueso de los documentos emitidos por la UE en esta temática se agrupa en torno a los documentos tipo (2) orientaciones y/o recomendaciones y tipo (4) informes o documentos de trabajo (Figura II).

FIGURA II. Documentos emitidos por la UE referidos a profesorado y competencias docentes según la tipología (2000-2021)



Fuente: elaboración propia

El perfil competencial docente desde la perspectiva europea

El programa ET 2010 y la profesión docente

Las Estrategias de Trabajo o de Educación y Formación (*Education and Training*) para la primera década 2000-2010 (en adelante ET 2010) establecen tres objetivos generales de los sistemas educativos, que se desglosan en trece objetivos asociados (Comisión Europea, 2001). El primero de ellos *Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación en la UE* describe como uno de sus objetivos específicos *Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores*. El texto contempla la necesidad de fortalecer la profesión docente mediante la mejora y adaptación de sus conocimientos y capacidades al nuevo contexto social. Así, según las ET 2010 la figura del profesorado resulta determinante para conseguir que el alumnado adquiera las competencias exigidas en la sociedad y el mundo laboral.

A raíz de este trabajo, parece constatar una evolución creciente de las políticas en materia educativa, entre las que se encuentran las relativas a formación del profesorado (Manso y Valle, 2013). Tal es así, que en el año 2002 se creó una comisión de trabajo de expertos, en el marco del Consejo Europeo de Barcelona (Consejo Europeo, 2002), dedicado a la mejora de la formación de docentes y contó con representantes de los países participantes en la ET 2010.

En este contexto, y unos años más tarde, se publica el informe *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Comisión Europea, 2005) en el que se perfila, como su nombre indica, los principios que deben orientar las competencias y el perfil docente. Se trata de una de las contribuciones más relevantes en este campo y en el contexto de las directrices europeas. Estos principios deben servir de palanca para articular políticas que permitan una mejora de la eficiencia y calidad del ámbito educativo en la UE y se concretan en una docencia en Europa configurada por: (1) alta cualificación lo que implica un amplio conocimiento y desarrollo competencial, (2) aprendizaje permanente, continuar formándose a lo largo de su desarrollo profesional, (3) movilidad, mediante la participación en proyectos europeos y (4) trabajo colaborativo con otros agentes de la comunidad educativa. Conjuntamente a estos principios comunes, la UE propone tres ámbitos en los que el profesorado de los Estados miembros debería ser capaz de

desenvolverse: a) Trabajar con otros, b) Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información y c) Trabajar con y en la sociedad (Comisión Europea, 2005).

Con estos principios expuestos, podemos deducir que no se puede esperar que todas las competencias necesarias se alcancen durante el periodo de formación inicial de los docentes, sino que tal y como sugieren los expertos europeos, será necesario su desarrollo durante la etapa de inducción y ejercicio continuado de la profesión.

La UE, además de orientar en el desarrollo de competencias sobre la continuidad de la trayectoria profesional, insta a que el profesorado tenga una actitud reflexiva y activa en su propio aprendizaje, adoptando así una mayor responsabilidad en su formación y desarrollo de las competencias necesarias para desempeñar su trabajo. En el marco de este grupo de expertos europeos destacamos la comunicación titulada *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (Comisión Europea, 2007) en la que la docencia y la formación del profesorado se erigen como piezas claves para garantizar la calidad de la enseñanza y mejorar el rendimiento escolar de los jóvenes. Además, pone de manifiesto que los cambios en la sociedad y educación plantean demandas cambiantes al colectivo de enseñantes: impartir conocimientos básicos, ayudar a los jóvenes a adquirir competencias clave, desarrollar planteamientos de aprendizaje colaborativos y constructivos, actuar como gestores de aula, saber educar en aulas heterogéneas, aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías o asumir tareas relacionadas con la gestión interna del centro. Estos cambios exigen que el profesorado adquiera competencias en su formación inicial y permanente:

Para dotar al profesorado de los conocimientos y competencias necesarios para sus nuevos papeles, es necesario que cuente tanto con una formación docente inicial de alta calidad como con un proceso coherente de desarrollo profesional continuo que mantenga a los profesores actualizados en relación con las capacidades necesarias en la sociedad basada en el conocimiento (Comisión Europea, 2007, p. 5).

Asimismo, la Comisión Europea manifiesta su preocupación sobre los sistemas de formación, pues se indica que los mismos no favorecen el desarrollo de las competencias necesarias en la sociedad del siglo

XXI. A este respecto, y a partir de los Principios Europeos Comunes anteriormente enunciados (Comisión Europea, 2005), la Comisión sugiere una serie de orientaciones y medidas en materia política que redunden en una mejor calidad de la preparación del profesorado en la UE, estas se alinean en torno a seis ejes: (1) el aprendizaje permanente, (2) el desarrollo de actitudes y capacidades pedagógicas, (3) la puesta en marcha de políticas de exigen unas cualificaciones de mayor nivel para el acceso a la profesión, (4) prácticas docentes reflexivas e interés investigador, (5) mejorar las cualificaciones del formador de docentes y (6) que el profesorado atienda y recoja la diversidad cultural en la que vivimos.

El programa ET 2020 y “un nuevo concepto de educación”

El Consejo reunido el 12 de mayo de 2009, establece la continuidad del programa ET 2010 por medio de las Estrategias de Trabajo de 2010 a 2020 (en adelante ET 2020) y que, por tanto, marcará toda la estrategia de la política educativa de la UE de la década (Valle, 2012; Matarranz, 2017). En este nuevo marco se actualizan algunos de los objetivos definidos en la anterior etapa y se incorporan otros nuevos. El segundo de ellos establece que el principal reto debe ser asegurar que todas las personas alcancen las competencias clave, pero además hace la siguiente referencia acerca del profesorado: “es necesario garantizar la docencia de alta calidad y ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera” (Consejo Europeo, 2009b, p. 3).

Para garantizar la adecuada aplicación de la ET 2020 la UE se apoya, de nuevo, en grupos de trabajo formados por expertos de los diferentes Estados miembros. Creando un grupo específico que aborda la profesión docente. Este grupo estudia aspectos como el desarrollo de las competencias del profesorado, su desarrollo profesional, o las políticas que regulan su trabajo. De especial interés es el documento, emitido desde este comité, titulado *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Comisión Europea, 2011b), que se encarga de estudiar aproximaciones para definir las competencias docentes en el conjunto de países de la UE, la finalidad del mismo reside

en extraer comparaciones de políticas de los Estados miembros y ofrecer recomendaciones para ayudarles a desarrollar sus políticas educativas en relación con un posible marco competencial para los docentes, hecho que puede constatarse como novedoso.

Es en este contexto en el que la Comisión Europea decide lanzar, a finales del año 2012, *Un nuevo concepto de educación* (Comisión Europea, 2012a), con el fin de asegurar que hasta 2020 se introduzcan en los sistemas educativos nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que doten a los estudiantes de cualificaciones adecuadas para el empleo. La propuesta consiste en reformar los sistemas educativos de toda la UE de manera que den respuesta a la creciente demanda de mejorar los niveles de competencias y reduzcan el desempleo. En este sentido, las reformas van orientadas a optimizar los niveles básicos de cualificación, impulsar la formación, potenciar las competencias de emprendimiento y perfeccionar las competencias en idiomas. En el citado documento se define un conjunto limitado de prioridades estratégicas que deben abordar los Estados miembros, junto con una serie de recomendaciones, entre ellas una relativa al profesorado europeo:

El profesorado afronta cambios sin precedentes en la actualidad (...): una educación cada vez más exigente, con una jubilación masiva de docentes y una escasez de personal se va a traducir en una mayor demanda de educadores, que deberán sentirse atraídos a la profesión, a través de incentivos financieros y no financieros (p. 11)

Esta cuestión exige nuevas competencias al colectivo; por tanto, se insta a los Estados miembros a definir un marco de competencias o un perfil profesional de los docentes. Concretamente considera fundamental una revisión y consolidación del perfil profesional de todas las profesiones docentes a través de las siguientes acciones:

(...) revisar la eficacia y la calidad académica y pedagógica de la formación inicial del profesorado; introducir sistemas coherentes y con recursos suficientes para la contratación, selección, incorporación y desarrollo profesional del profesorado sobre la base de competencias claramente definidas para cada fase de la carrera docente; y aumentar la competencia digital de los profesores (Comisión Europea, 2012a, p. 17).

Se reclama también una acción decidida para apoyar nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, con una mayor orientación hacia el entorno de trabajo, contando para ello con la colaboración de otras organizaciones. La comunicación mencionada (Comisión Europea, 2012a) va acompañada de otros cinco documentos de trabajo que recogen datos sobre iniciativas y buenas prácticas, de los cuales uno de ellos titulado *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Comisión Europea, 2012b) se centra en el apoyo a la profesión docente para conseguir mejores resultados. En este informe se dedica un apartado específico a las competencias docentes. Concretamente se indica que el profesorado debe contar con una serie de competencias específicas, entre ellas, las competencias clave. Además, se insiste en la idea de que no solo se debe ayudar al alumnado a desarrollar las habilidades más fáciles de evaluar, sino también fomentar habilidades cognitivas de orden superior (resolución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones...). Por otra parte, en su último capítulo, señala algunas claves para apoyar la profesión docente (Comisión Europea, 2012b) entre las que destacamos:

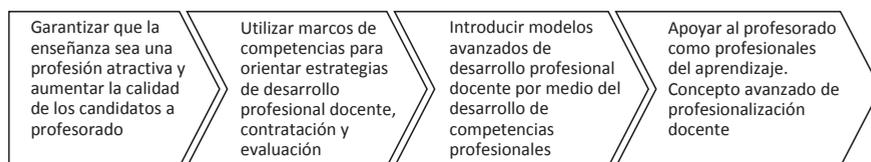
- Definir las competencias y cualidades requeridas del profesorado.
- Rediseñar los sistemas de reclutamiento para seleccionar a los mejores docentes.
- Asegurar un periodo de inducción de los nuevos docentes.
- Proporcionar *feedback* al profesorado sobre su rendimiento para el desarrollo y la mejora profesional.

Otro estudio posterior titulado *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013) aborda con profundidad y exclusividad el tema de las competencias docentes, con el objetivo de identificar las características clave de políticas exitosas en relación con el tema y proporcionar ejemplos prácticos. Los ámbitos tratados en el mismo son, entre otros: el significado de competencias docentes, los beneficios de los marcos competenciales, diversos ejemplos de políticas utilizadas por algunos países europeos, guías para desarrollar y evaluar dichas competencias, y pautas para fomentar que el profesorado las siga desarrollando.

También destacamos la contribución que lleva por título *Boosting teacher quality: pathways to effective policies* (Comisión Europea, 2018). Centrado en los aprendizajes del alumnado, este estudio se preocupa

por reunir evidencias sobre las políticas de profesorado que resulten efectivas y eficientes. El foco sobre estas dos variables es importante en el contexto actual, teniendo en cuenta el aumento en las demandas de las funciones docentes, así como las limitaciones presupuestarias en el gasto educativo. La gran aportación de este informe es la propuesta de una herramienta, en forma de matriz de cuatro pasos (Figura III), para ayudar a los responsables políticos al diseño, análisis e implementación de estrategias a largo plazo referentes a la cuestión docente.

FIGURA III. Matriz secuencial de políticas de profesorado



Fuente: elaboración y traducción propia basada en la Comisión Europea (2018).

El informe analiza y desarrolla medidas que constituyen los ejes sobre los que deben pivotar las políticas educativas sobre profesorado, en aras de conseguir una mayor calidad de la acción docente. Estas medidas conforman una combinación de políticas (*policy mix*, en términos anglosajones) de la profesión docente. Se han seleccionado aquellas que tienen un impacto en la calidad docente y, en última instancia, sobre los resultados del alumnado, si bien se reconoce como un verdadero reto medir empíricamente estas variables. Estas medidas se dividen en dos bloques, tal y como podemos observar en la Tabla II.

TABLA II. Medidas para apoyar la calidad docente

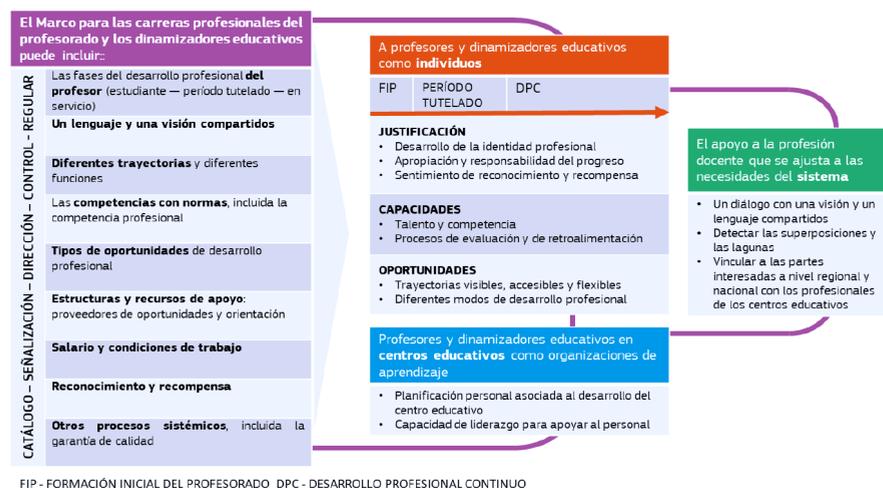
Medidas transversales
La definición y uso de los marcos profesionales de competencias
El uso de incentivos (monetarios y no monetarios)
Medidas específicas
El uso de herramientas para el reclutamiento de profesorado de alta calidad
La provisión de formación docente, apoyo a la inducción y desarrollo profesional

Apoyo a colegios como organizaciones que aprender, liderazgo docente y redes de profesorado
El uso de evaluación docentes y otras herramientas de gestión de recursos humanos
La dotación de herramientas, directrices e investigación para apoyar la calidad docente
Medidas para mejorar el estatus social, el prestigio y el atractivo de la profesión docente

Fuente: elaboración y traducción propia basada en la Comisión Europea (2018).

Más recientemente, la Comisión Europea (2020a) publicó un nuevo trabajo con una clara vocación de guía política titulado *Supporting teacher and school leader careers* que aborda la progresión en la carrera profesional del colectivo docente y del que ejerce responsabilidades de liderazgo (dirección escolar). En el mismo se plantea la cuestión sobre cómo los marcos de competencias pueden apoyar al profesorado a avanzar en su vida profesional (Figura IV). Esto supone una aportación interesante, ya que como recogen Snoek et al. (2019) muchos marcos de competencias en Europa tienen como limitación su visión estática.

FIGURA IV. Marco para diseñar la carrera profesional del profesorado.



Fuente: Comisión Europea (2020a)

Algunas de las cuestiones más destacables para la creación de marcos competenciales docentes según la citada publicación son:

- las condiciones de apoyo al profesorado a nivel individual, de centros y de sistema educativo,
- la atención a todas las fases del desarrollo profesional docente (formación inicial, inserción a la profesión y desarrollo profesional continuo),
- la promoción de la motivación hacia el desarrollo de las competencias a través de criterios de reconocimiento y recompensa,
- la incorporación de orientaciones claras y oportunidades para poder progresar profesionalmente,
- la promoción del sentido de la propiedad y la responsabilidad de la propia carrera,
- las oportunidades de desarrollo profesional,
- la visibilización de diferentes trayectorias profesionales disponibles para el profesorado y
- el abandono progresivo de los enfoques tradicionales que contemplan la carrera como algo plano o jerárquico.

Y, en este esfuerzo por reconocer diferentes posibilidades para el desarrollo profesional docente, se plantean diferentes caminos que implican un cambio de rol como pueden ser: asumir una responsabilidad en el equipo directivo, especializarse en un área de enseñanza, coordinar proyectos de centro, cambiar de centro educativo o de etapa, colaborar en el diseño del currículum educativo con la Administración o trabajar en investigación educativa, entre otros. Todo esto debe verse reflejado en los marcos competenciales y, también, en una retribución salarial superior.

El Programa ET 2030 y el Espacio Europeo de Educación

Llegado el año 2020, el segundo programa estratégico llega a su fin y la UE sigue trabajando en materia educativa. Así, un nuevo documento estratégico marca el inicio de la década y nos orienta hacia el logro de un Espacio Europeo de Educación en el 2030 (Consejo Europeo, 2021). El nuevo marco estratégico ET 2030 plantea, al igual que sus predecesores, prioridades que marcarán el rumbo de la década. La prioridad estratégica 3 se propone mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente:

Estudiar la posibilidad de elaborar herramientas, concretamente marcos de competencia del profesorado, para aumentar la pertinencia de los programas de formación inicial del profesorado y la creación de oportunidades de desarrollo profesional continuo, y proporcionar orientación a los profesores en su progresión profesional (Consejo Europeo, 2021, p. 19).

Esta prioridad estratégica subraya la necesidad de prestar atención al bienestar del profesorado, aumentar el atractivo de la profesión docente y revalorizar el papel del liderazgo educativo. Así mismo, y siguiendo esta línea, se plantean doce acciones concretas para la mejora de las competencias y la motivación del profesorado (Tabla III).

TABLA III. Acciones concretas para el área prioritaria nº 3 ET2030.

ÁREA PRIORITARIA Nº 3: PROFESORES Y FORMADORES	Atracción del talento a la profesión docente
	Revalorización económica y social de la profesión docente
	Creación de marcos profesionales
	Desarrollo de la competencia digital
	Creación de Academias de Profesores Europeas
	Promoción de la excelencia en la enseñanza
	Gestión de la diversidad cultural y lingüística
	Movilidad del profesorado
	Mejorar las condiciones laborales del profesorado
	Reducir desequilibrios de género en las profesiones educativas
	Promover la enseñanza por competencias

Fuente: elaboración propia

Además de ello, lanza una iniciativa novedosa: las Academias Europeas de Profesores, que se pondrá en marcha a través del programa Erasmus+ (2021, L98, 1). Su finalidad es facilitar la creación de redes, la puesta en común de conocimientos y la movilidad entre las instituciones, proporcionando oportunidades de aprendizaje a nivel europeo en todas las fases de la vida profesional docente, el intercambio de mejores prácticas y pedagogías innovadoras.

Discusión y Conclusiones

Los marcos de competencias del profesorado constituyen una herramienta que favorece el desarrollo profesional docente (Amor y Serrano, 2019) y que, por tanto, son imprescindibles en el ámbito educativo de cualquier institución europea. Además, el rol que desempeña la UE como organismo supranacional está siendo cada vez más decisivo a la hora de influir en las políticas de cada país (Egido et al., 2018). Por ello, esta investigación ha tenido como finalidad identificar la documentación de la UE sobre el perfil y las competencias docentes, así como analizar su contenido para comprender los lineamientos de este organismo sobre la profesión docente y su desarrollo competencial. En este apartado abordaremos las principales conclusiones del estudio junto con una discusión final en torno al uso de los marcos competenciales como herramienta para el diseño de la carrera docente.

Desde que se constituyó el programa ET 2010, la UE ha mostrado su preocupación para que los sistemas educativos dispongan de profesorado bien formado y con las competencias adecuadas. Esta investigación ha permitido constatar que el interés por la cuestión docente se ha acrecentado en los últimos años y este organismo continúa erigiéndose como un actor clave en la agenda pública, tal y como ya ponían de manifiesto algunos estudios previos (Caena, 2014; Stégel, 2014).

Pero además de su importancia, damos cuenta de otro indicador como es su concreción. De este modo, asistimos a un esfuerzo progresivo por parte de este organismo en detallar la configuración del perfil docente, no tanto en contenido (esto es, con un listado específico de rasgos y funciones de la profesión) como se recogía en un trabajo anterior (Sánchez-Tarazaga, 2016), sino en articulación de herramientas que ayuden a su puesta en práctica, como es la matriz de los cuatro pasos (Comisión Europea, 2018) o la guía para orientar el diseño de la carrera profesional (Comisión Europea, 2020a). La pregunta que surgiría a continuación es ¿Por qué decide la UE optar por esta visión más instrumental que consensuar los contenidos básicos de dicho marco competencial? Consideramos que hay dos motivos principales que podrían dar respuesta a esta cuestión y que abordaremos en las próximas líneas.

El primer motivo puede responder a la complejidad que tiene la articulación de políticas sobre profesorado. En este sentido, debemos destacar el potencial que tiene el diseño de una herramienta como

medida transversal para integrar con coherencia el resto de las políticas sobre profesorado (Halász, 2019). De hecho, tanto en la matriz presentada (Comisión Europea, 2018) como en la guía más reciente (Comisión Europea, 2020a), los marcos de competencias del profesorado son plenamente funcionales e invitan a conectar cada área de las políticas destinadas a mejorar la calidad del profesorado (contratación, formación, evaluación del profesorado) para orientar la carrera docente. Este enfoque puede aclarar las expectativas y responsabilidades del colectivo docente, así como apoyar los procesos de autorreflexión y diálogo sobre el desarrollo de la carrera (Comisión Europea, 2020a).

El segundo motivo de este enfoque más instrumental tiene que ver con la naturaleza diversa de esta profesión. En este sentido, si bien los marcos competenciales permiten identificar los rasgos comunes de esta, es necesario desarrollar competencias según el contexto específico en el que tiene lugar el acto educativo. Bajo este planteamiento no existe una única y mejor manera ni un único tipo de trabajo como docente, sino diferentes enfoques pedagógicos eficaces, según el perfil y las preferencias del profesorado, el contexto de la enseñanza (el sistema de valores del centro, estilo de liderazgo, cultura de trabajo en equipo, etc.) y el tipo de alumnado (Comisión Europea, 2018). Por tanto, debemos reconocer su carácter contextual y entender cada centro educativo como unidad local a la hora de diseñar y aplicar las políticas relacionadas con el profesorado, incluyendo el uso de los marcos de competencias del profesorado (Comisión Europea, 2013). Así, podemos convenir que, bajo nuestro punto de vista, se deberá partir de diseños “glocales” de los marcos competenciales, siguiendo la máxima de *think globally, act locally*. Esto supone respetar las singularidades de cada centro educativo que deberá asumir su concreción y seguimiento.

Además, el desarrollo de los marcos de competencias profesionales no solo debe basarse en un análisis de la labor docente, sino también en un diálogo social sobre sus funciones, de forma que explicita lo que se espera de cada uno y recoja las expectativas de futuro (Comisión Europea, 2020a). Por ello, es conveniente que sea un proceso que cuente con la participación de equipos docentes y de otros grupos de interés pertenecientes a la comunidad educativa. Esto puede garantizar la representación de un amplio abanico de puntos de vista, reforzando así las definiciones y la aceptación del marco resultante (Snoek et al., 2019). Es más, nos parecen interesantes los planteamientos de la UE en

este sentido participativo, de forma que insta a que los países puedan desarrollar marcos específicos por parte de profesionales especializados con el fin de asegurar la máxima adaptación y comprensión por parte de los usuarios de estos.

A pesar de haber incidido en el carácter contextualizado de los marcos profesionales, ello no significa tener que obviar las tendencias de aquellas competencias docentes que requieren una mayor atención para dar respuesta a los retos planteados en cada momento. A modo de ejemplo, el Consejo Europeo recomienda en alguno de sus comunicados a que los gobiernos procuren promover competencias especialmente relevantes en la actualidad, como el trabajo en entornos multilingües y multiculturales, con alumnado procedente de contextos desfavorecidos y con necesidades especiales, el desarrollo sostenible y las pedagogías digitales (Consejo Europeo, 2020a, b).

Finalmente, es importante mencionar algunas de las limitaciones del estudio. Así, no se han abordado aquí otras contribuciones importantes de la UE, como son los informes de Eurydice o los monográficos dedicados al perfil profesional y competencias de formadores de docentes (*teacher educators*). Esto constituye una limitación que se invita a incorporar en próximas investigaciones, pues su estudio pormenorizado permitirá enriquecer y completar las conclusiones de este trabajo. Asimismo, debido al volumen de documentación en torno a la temática y las limitaciones de extensión, la revisión se ha centrado en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, sin renunciar a una mirada reflexiva, especialmente en el apartado final de discusión y conclusiones.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, este trabajo puede constituir una investigación exploratoria pionera cuya contribución principal ha sido recoger de forma sistematizada la documentación e identificar las propuestas más relevantes de la UE en torno al perfil docente y los marcos de competencias profesionales. Ahora bien, superado el discurso acerca de la presencia e importancia de los mismos en la política educativa europea es momento de pasar a la práctica. La experiencia atestigua que el diseño y puesta en práctica de los marcos competenciales ya se emplean como instrumentos para influir en las políticas educativas (Halász, 2019). Por tanto, esperamos que los temas aquí planteados puedan estimular la reflexión en torno a la importancia de estos marcos, especialmente por parte de responsables de política educativa a nivel nacional, regional o institucional.

Referencias bibliográficas

- Amor, M. I. y Serrano, R. (2019). The generic competences in the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XX1*, 22(1), 239-261. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21341>
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49 (3), 311-331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Castro, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores. *Revista de Educación*, 393, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- Comisión Europea (2001). Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación” [5680/91 EDUC 18] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0059&from=ES>
- Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Directorate-General for Education and Culture. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- Comisión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Mejorar la calidad de la formación del profesorado. [SEC(2007)931, SEC(2007)933] COM/2007/0392 final]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=ES>
- Comisión Europea (2011a). *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. Education and Training 2020 Programme.
- Comisión Europea (2011b). *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Report of a Peer Learning Activity in Naas, 2-6 October 2011), Education and Training 2020 Programme.
- Comisión Europea (2012a). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados económicos*, Estrasburgo, COM (2012) 669 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=ES>
- Comisión Europea (2012b). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes (Commission staff working document)*,

- Estrasburgo, SWD (2012) 374 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- Comisión Europea (2017). Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura. Estrasburgo, COM (2017) 673 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=DE>
- Comisión Europea (2018). *Boosting teaching quality: pathways to effective policies*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/069297>
- Comisión Europea (2020a). *Supporting teacher and school leaders: a Policy Guide*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/972132>
- Comisión Europea (2020b). *Communication on achieving the European Education Area by 2025*. Bruselas, COM(2020), 625 final. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/eea-communication-sept2020_en.pdf
- Consejo Europeo (2000). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Consejo Europeo (2002). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo. <https://www.consilium.europa.eu/media/20933/70829.pdf>
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, n° 394, 30 de diciembre de 2006. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Consejo Europeo (2009a). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes, *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n° 302, 12 de diciembre de 2009. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:20a9b8a7-8918-435a-9ec3-e41b2fee88ca/xxieccce03ue2009desarrolloprofesional-pdf.pdf>
- Consejo Europeo (2009b). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito

- de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n° 119, 28 de mayo de 2009. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)
- Consejo Europeo (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 14 de junio de 2014. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=IT)
- Consejo Europeo (2018a). Conclusiones del Consejo sobre la adquisición de una visión del Espacio Europeo de Educación. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 7 de junio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)&from=SL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607(01)&from=SL)
- Consejo Europeo (2018b). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 4 de junio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Consejo Europeo (2020a). Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro (2020/C 193/04). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 9 de junio de 2020. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&from=ES)
- Consejo Europeo (2020b). Conclusiones del Consejo sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 26 de junio de 2020. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626(01)&from=EN)
- Consejo Europeo (2020c). Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2 de diciembre de 2020. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020H1202(01)))
- Consejo Europeo (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 26 de febrero de 2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=ES)
- Consejo Europeo y Comisión Europea (2015). Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación

- y la formación (ET 2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 15 de diciembre de 2015. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=SK](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=SK)
- Day, C. (2019). What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences. *European Journal of Education*, 54, 315-318. <https://doi.org/10.1111/ejed.12348>
- Egido, I. (1996). La política educativa de la Unión Europea: principales etapas de desarrollo. *Tendencias pedagógicas*, 2, 19-29.
- Egido, I., López-Martín, E., Manso, J., & Valle, J.M. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union. Results from TALIS 2013. *Educación XX1*, 21(2), 225-248. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15875>
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/917260>
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación*. Narcea.
- Halász, G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education*, 54, 323-336. <https://doi.org/10.1111/ejed.12349>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
- Manso, J., Matarranz, M. & Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un espacio europeo de educación* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/682755>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate: 24 propuestas de reforma de la profesión docente*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Parlamento Europeo (1986). Resolución sobre la Unión Europea y el Acta Única. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n° 120, 20 de mayo de 1986.
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2013). Reglamento (UE) 1288/2013 por el que se crea el programa «Erasmus+», de educación, formación, juventud y deporte de la Unión. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 20 de diciembre de 2013. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32013R1288>
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2021). Reglamento (UE) 2021/817 del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de mayo de 2021 por el que se establece Erasmus+, el Programa de la Unión para la educación y la formación, la juventud y el deporte. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 28 de mayo de 2021. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0817&from=ES>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)* 5, 44 - 67. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Snoek, M., Dengerink, J. y de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3), 413-425. <https://doi.org/10.1111/ejed.12350>
- Starida, M. (1993). La profesión docente en el Mercado Único Europeo. *Revista de Educación* (301), 25-46.
- Stégel, C. (2014). Review and Analysis of the EU Teacher-related Policies and Activities. *European Journal of Education*, 49 (3), 332-347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12089>
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2), 39-58.

- Valle, J.M. (2012). La formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas. En J.C. Torre, *Educación y nuevas sociedades: La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 411- 439). Universidad Pontificia Comillas.
- Valle, J. M. y Álvarez-López, G. (2020). *La iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados*. Dykinson.

Información de contacto: Lucía Sánchez-Tarazaga. Universitat Jaume I, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Avda. Sos Baynat s/n, C. P. 12071, Castellón de la Plana (España). E-mail: lvicente@uji.es

