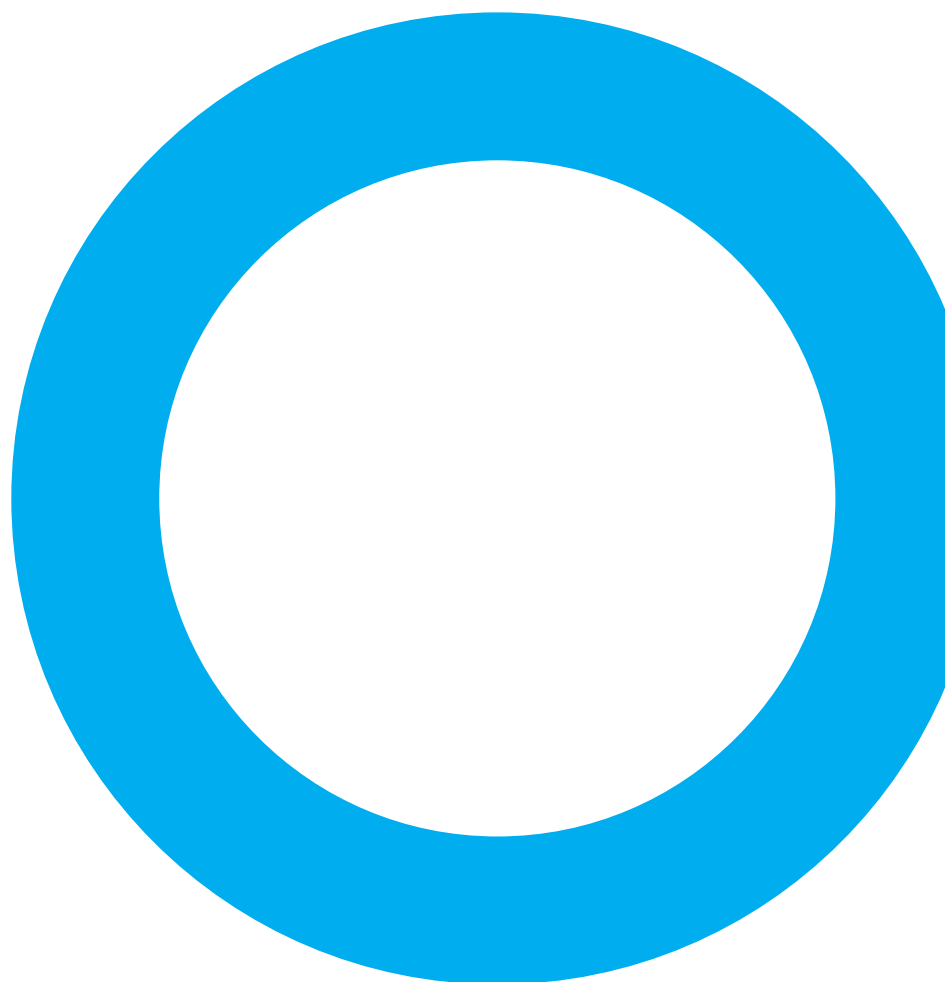


INFORME ESPAÑOL

TALIS 2013

Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje



VERSIÓN PRELIMINAR

www.mecd.gob.es/inee



INFORME ESPAÑOL

TALIS 2013

Estudio internacional de la
enseñanza y el aprendizaje

VERSIÓN PRELIMINAR

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|-----------|
| PROLOGO | 5 |
| CAPITULO. 1. EL ESTUDIO TALIS | 7 |
| Cuestiones de política educativa analizadas por TALIS | 9 |
| o La dirección y realización del trabajo | 10 |
| o Muestreo y aplicación de la prueba | 10 |
| o Interpretación de los resultados | 11 |
| CAPITULO 2. De los profesores, los centros y sus directores | 13 |
| Acerca de los profesores | 14 |
| o Perfil demográfico de los profesores | 14 |
| o Nivel educativo de los profesores | 17 |
| o Formación específica de los profesores | 19 |
| o ¿Se sienten preparados los profesores para dar clase? | 21 |
| o ¿Están preparados los profesores para impartir las materias que tienen asignadas? | 24 |
| o Experiencia laboral del profesorado | 25 |
| o Situación laboral de los profesores | 26 |
| o Distribución de los profesores según tipos de centro | 29 |
| o Distribución de los profesores en centros según tipos de estudiante | 29 |
| o Distribución de los profesores en centros educativos urbanos o rurales | 31 |
| Acerca de los centros | 33 |
| o Tipos de centro y composición | 34 |
| o Recursos del centro | 36 |
| o Clima escolar | 38 |
| o Autonomía escolar | 42 |
| Acerca de los directores | 45 |
| o El trabajo del director | 45 |
| o Planificación de objetivos de centro, programas, desarrollo profesional | 48 |
| o Responsabilidades compartidas | 49 |
| o Características de los directores | 51 |
| Conclusiones | 64 |
| Referencias | 67 |
| CAPITULO 3. DEL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA EVALUACION DEL PROFESORADO | 69 |
| Programas de iniciación y tutoría | 71 |
| o Oferta de programas de iniciación a la docencia | 71 |
| o Participación en programas de iniciación a la docencia | 73 |
| o Oferta de programas de tutoría entre el profesorado | 75 |
| o Participación en programas de tutoría | 76 |
| Participación en programas de desarrollo profesional | 77 |
| o Tasas de participación de profesores | 77 |
| o Otro tipo de apoyo recibido en la participación | 81 |
| Desarrollo profesional: modalidades de participación | 82 |
| o Percepción de los profesores sobre la efectividad de su participación | 83 |

| | |
|---|-----|
| en actividades de desarrollo profesional | |
| Necesidades de desarrollo profesional de los profesores | 85 |
| Barreras para el desarrollo profesional de los profesores | 88 |
| o Incompatibilidad con el horario laboral | 88 |
| o No hay incentivos para participar en este tipo de actividades | 88 |
| o El coste de las actividades de desarrollo profesional | 89 |
| o No existe una oferta de actividades de desarrollo profesional adecuada | 89 |
| o Otros obstáculos | 89 |
| Evaluación del profesorado y observaciones que estos reciben | 90 |
| o Definición de evaluación del profesorado y observaciones e información | 90 |
| o Evaluación formal del profesorado | 91 |
| o Para qué se utiliza la evaluación del profesorado: consecuencias de la evaluación | 92 |
| o Aspectos relevantes en la información de los resultados | 94 |
| o Resultados de la evaluación de los profesores y la información que ellos reciben | 97 |
| o Percepciones de los sistemas de evaluación y comunicación en los centros educativos | 98 |
| o Comparación de los resultados de la evaluación entre TALIS 2008 y 2013 | 100 |
| Conclusiones | 102 |
| Referencias | 104 |

CAPITULO 4. DE LA PRACTICA DOCENTE EN LAS AULAS Y LA SATISFACCION DE LOS PROFESORES **107**

| | |
|---|-----|
| La práctica docente en el aula | 108 |
| o Prácticas activas de enseñanza | 110 |
| Los profesores y la evaluación de los alumnos | 112 |
| Convicciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje | 114 |
| Cooperación profesional entre docentes | 118 |
| o Actividades de intercambio y coordinación | 120 |
| Correlación entre cooperación del profesorado y clima escolar | 122 |
| Distribución del trabajo de los profesores | 122 |
| Distribución del tiempo de clase: en qué emplean los profesores la clase | 124 |
| o Evolución del tiempo dedicado en clase a cada actividad desde 2008 a 2013 | 125 |
| Relación entre la disciplina en el aula y el tiempo real dedicado a la enseñanza y el aprendizaje | 129 |
| Profesores autoeficientes y satisfacción en el trabajo | 131 |
| o Un perfil del profesor autoeficiente laboralmente satisfecho | 132 |
| o La satisfacción laboral de los profesores | 134 |
| Conclusiones | 138 |
| Referencias | 140 |

ANEXO **143**

Prólogo

*What we want is to see the child in pursuit of knowledge,
and not knowledge in pursuit of the child.*

George Bernard Shaw

¿Por qué alguien querría dedicar su vida a enseñar a los demás? ¿Por qué las personas se empeñan en transmitir y crear conocimiento, cuando el saber es provisional? Porque está en su naturaleza, que diría la vieja fábula. La educación está presente a lo largo de nuestras vidas, en medios informales y formales. Aunque, según decía Abraham Lincoln, educar a los niños haría innecesario educar a los adultos, en este mundo local y global el aprendizaje a lo largo de la vida es inevitable. Y en ese aprendizaje, la piedra de toque es el docente. Todos los miembros de la comunidad educativa tienen voz en nuestra profesión, se quejan a menudo los docentes, y es manifiesta, tanto la búsqueda de participación de las familias, como la de las autoridades locales y regionales en los pequeños mundos, que son los colegios y los institutos. Pero también es legítimo el reconocimiento de la experiencia y profesionalidad de aquéllos a quienes confiamos la enseñanza de nuestros niños, jóvenes y adultos.

Estudios como TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) intentan aprehender mejor la vida de esos pequeños mundos desde la perspectiva de sus responsables, los profesores y los directores, para que el resto de los participantes en la comunidad educativa puedan conocerlos mejor. La evaluación externa, en cuya categoría podría entrar este estudio, no pretende ser intrusiva, sino comprensiva –es decir, abierta al entendimiento– y alentadora –en palabras y obras–. Los estudios de evaluación internacional, como toda buena investigación, intentan recopilar datos que sustenten nuevos argumentos y acciones, en este caso, para la mejora de la educación. Proporcionan visibilidad a toda la comunidad escolar, tanto a los alumnos como a los mismos profesores y equipos directivos, a las familias y a las administraciones educativas.

Los puntos en los que se apoya el estudio TALIS se refieren a la creación y apoyo de un liderazgo escolar eficaz a la vez que compartido; a las posibilidades que tienen los profesores de una formación inicial y permanente de calidad –entendida como carrera profesional–; a la valoración que la sociedad tiene de los profesores, según su punto de vista; a los procedimientos internos y externos de evaluación; a los diferentes tipos de prácticas docentes; y, finalmente, a la satisfacción y clima escolar de los centros.

Las opiniones de profesores y directores y las comparaciones con otros países pueden servir para diseñar políticas destinadas a la mejora del desarrollo profesional de los profesores que, sin duda, repercutirá en la mejora del aprendizaje de sus alumnos. Los buenos sistemas educativos ofrecen a los profesores oportunidades para mantener y desarrollar sus competencias profesionales para que consigan un elevado nivel docente y la sociedad se beneficie en su conjunto.

Como demuestra el TALIS, un estudio de percepciones no deja de ser útil para conocer la evolución del desarrollo profesional de los profesores, de sus prácticas de enseñanza y sus actividades de aprendizaje, cómo se enfrentan a las innovaciones y a las tareas burocráticas, cómo se relacionan con sus colegas y buscan conexiones entre ellos por medio de reuniones informales, formación permanente presencial, plataformas profesionales de interacción y otros medios diversos. La comparación internacional permite una distancia que facilita la visión de posibles carencias y patentes fortalezas de profesores, centros y sistemas educativos. Este informe nacional, realizado por el equipo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, intenta contribuir a reducir las carencias y a extender las fortalezas.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
(Instituto Nacional de Evaluación Educativa)

Capítulo 1

El estudio TALIS

El profesorado es un elemento clave en la educación. Numerosos estudios muestran que la calidad del profesorado es uno de los factores que más influyen en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos. Por lo tanto, apoyar y fortalecer una profesión docente de calidad debe ser una prioridad de cualquier sociedad y para conseguir este objetivo es fundamental conocer el ambiente de aprendizaje de los centros y las condiciones de trabajo del profesorado.

El Estudio de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés) es un programa internacional a gran escala que se centra en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos. TALIS tiene como objetivo proporcionar información válida, relevante y comparable que ayude a los países a revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de una profesión docente de calidad y la creación de las condiciones adecuadas para una enseñanza y aprendizaje eficaces. Ofrece una oportunidad para que el profesorado y los directores de centros faciliten y reciban información sobre el análisis de la educación y el desarrollo de políticas en una serie de áreas clave de política educativa y ha sido posible gracias a la colaboración de los países participantes, la OCDE, un consorcio internacional de investigación (formado por el Secretariado de la IEA¹, el DPC² y Estadísticas Canadá) y la Comisión Europea.

El primer ciclo de TALIS se llevó a cabo en 2008 en 24 países de la OCDE y asociados y se centró en los profesores y directores de Secundaria Obligatoria. TALIS 2013

¹ IEA: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

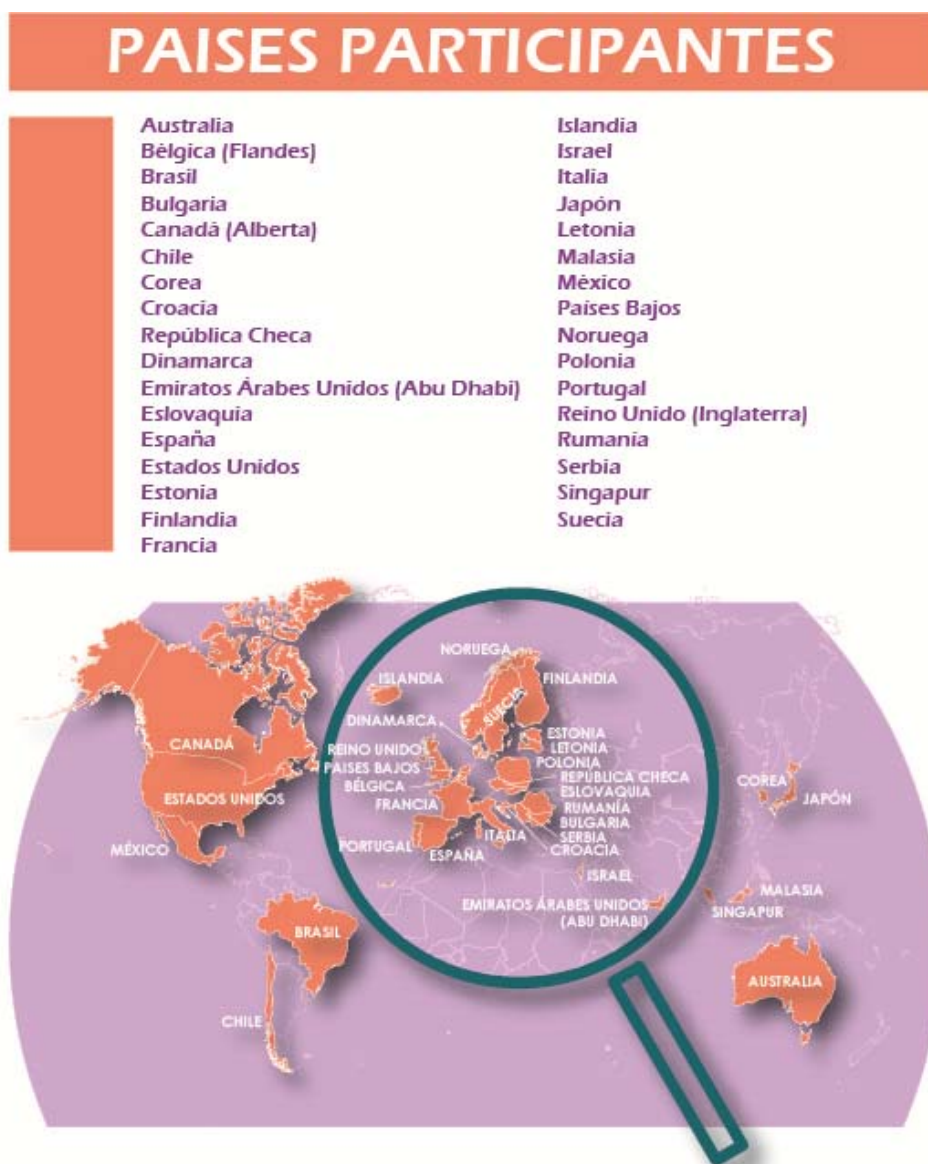
² DPC: Centro de Procesamiento de Datos de Hamburgo.

se ha extendido hasta incluir 33 países y aunque su foco ha seguido siendo el profesorado y los directores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con el fin de poder medir tendencias entre ciclos, también ha dado la posibilidad a los países participantes de ampliar el muestreo al profesorado de Primaria y de Bachillerato, así como de relacionar los estudios TALIS y PISA a nivel de centro.

España ha participado, además de en el núcleo común del proyecto, en la opción internacional que relaciona TALIS y PISA con el fin de comprender en mayor profundidad la relación entre las actitudes y prácticas educativas de los docentes y los resultados académicos de sus alumnos.

Este informe se centrará exclusivamente en los resultados extraídos de los cuestionarios de los profesores y directores de Educación Secundaria Obligatoria de los países y regiones de la OCDE que han participado en el estudio. Los datos de Estados Unidos aparecen en los gráficos, pero no se han tenido en cuenta en los análisis ya que la tasa de respuesta alcanzada por este país no llegó al 75% exigido por la OCDE y por lo tanto no garantiza la fiabilidad de sus datos.

Figura 1.1. Países participantes en TALIS 2013



Cuestiones de política educativa analizadas por TALIS

Los temas elegidos para formar parte de TALIS 2013 se seleccionaron teniendo en cuenta las prioridades expresadas por los países participantes, los cuales decidieron mantener algunos de los temas tratados en TALIS 2008 para medir tendencias pero añadieron a la vez cuestiones e indicadores nuevos. Como resultado, los siguientes aspectos de política educativa conforman el estudio TALIS 2013:

- La creación y apoyo de un liderazgo escolar eficaz, dada la cada vez mayor rendición de cuentas y devolución de resultados por parte de las autoridades educativas. Este aspecto incluye nuevos indicadores sobre liderazgo compartido.
- La cantidad y tipo de desarrollo profesional disponible para el profesorado, así como sus necesidades y dificultades para acceder a la formación. En este apartado se incluyen nuevos indicadores sobre la formación inicial del profesorado.

- La valoración del trabajo del profesorado en los centros y la forma y la naturaleza de la información que reciben de esa valoración, así como el uso de los resultados de esos procesos para recompensar y formar al profesorado.
- Los diferentes tipos de prácticas docentes, actividades, opiniones y actitudes que existen en los países participantes, que incluye nuevos indicadores sobre las prácticas de auto-evaluación de los alumnos.
- Auto-eficacia, satisfacción en el trabajo y clima escolar.

La dirección y realización del trabajo

El Secretariado de la OCDE, responsable del proyecto, ha contado de nuevo en este segundo ciclo de TALIS con una junta de gobierno formada por los países participantes (BPC: Board of Participating Countries). Esta junta ha sido la encargada de tomar las decisiones sobre los objetivos de política educativa del estudio y de establecer los criterios para la recogida de datos y la difusión de los resultados y, como tal, ha evaluado en todo momento su desarrollo y aplicación.

El estudio ha contado en ambos ciclos con la colaboración clave de la Comisión Europea, que no solo ha proporcionado apoyo económico a los países europeos participantes, sino que también ha hecho aportaciones a nivel técnico en el análisis de datos de determinadas áreas del estudio. El contacto continuo con asociaciones de profesores y con el comité asesor de sindicatos de la enseñanza en la OCDE (TUAC) ha sido a su vez muy importante para el desarrollo y aplicación de TALIS.

La aplicación de TALIS en cada país ha estado a cargo de un coordinador nacional del proyecto (NPM: National Project Manager) y un coordinador de datos (NDM: National Data Manager), los cuales han seguido procedimientos técnicos y operativos muy rigurosos. Los coordinadores nacionales han tenido un papel fundamental a la hora de asegurar la participación de los profesores y directores seleccionados, traducir los cuestionarios, gestionar la recogida de los datos y verificar los resultados. Por su parte, los coordinadores de datos se han encargado de organizar la muestra y el procesamiento de los datos nacionales.

A nivel internacional, la coordinación y gestión de la aplicación del estudio ha corrido a cargo de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), organismo contratado para tal fin, bajo la supervisión del Secretariado de la OCDE. Dentro de la IEA, el Secretariado de este organismo se ha responsabilizado de la verificación de las traducciones y del control de calidad de la recogida de datos y el centro de Procesamiento e Investigación de Datos (DPC) de la aplicación del estudio. Estadísticas Canadá, organismo subcontratado por la IEA, se ha encargado del muestreo y del cálculo de los pesos.

En España el proyecto ha sido coordinado y desarrollado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en estrecha colaboración con las autoridades educativas responsables de la evaluación en las distintas comunidades autónomas.

Muestreo y aplicación de la prueba

La selección de la muestra representativa de cada país se realizó en dos etapas: en primer lugar se seleccionaron aleatoriamente los centros educativos (200 por país) y posteriormente, dentro de estos centros, al menos 20 profesores al azar entre los que

cumplían los requisitos establecidos. Los profesores susceptibles de ser muestreados eran aquellos que impartieran al menos una clase en la ESO y debían excluirse a los profesores sustitutos que hubieran sido contratados por un periodo inferior a 6 semanas, a los profesores que dieran clase a adultos o a alumnos de necesidades especiales exclusivamente y a los profesores con bajas prolongadas. En total la muestra estuvo compuesta por alrededor de 4000 profesores por país.

En España se realizó una estratificación por CCAA y por titularidad del centro, de forma que en la muestra hubiera representación de los centros de todas las comunidades autónomas tanto de titularidad pública como privada.

En marzo de 2012 tuvo lugar la prueba piloto en todos los países participantes. En España se realizó en Andalucía, Cantabria y Castilla y León, con una muestra de 20 centros y 400 profesores.

Entre octubre y diciembre de 2012 se aplicó la prueba principal en los países participantes del Hemisferio Sur y entre marzo y mayo de 2013 en el Hemisferio Norte. En España la prueba principal se aplicó entre el 4 y el 22 de marzo de 2013. Los cuestionarios del profesorado y de los directores fueron traducidos y aplicados, según las comunidades autónomas, en las cinco lenguas oficiales de España.

La tasa de participación española fue muy alta, con un 87,8% de profesores (3339) y el 97% de directores de la muestra (192), cifras muy superiores al mínimo exigido por la OCDE (75%) para garantizar una fiabilidad superior al 95%.

Interpretación de los resultados

La información proporcionada por el estudio TALIS es de una gran importancia. Ya tenemos una amplia información sobre las políticas educativas que los gobiernos llevan a cabo y PISA nos ofrece una imagen periódica de los resultados de estas políticas desde el punto de vista de lo que los alumnos han aprendido realmente. TALIS nos proporciona un estudio y modelo comprensivo que examina cómo se implementan en realidad las políticas educativas a través de los ojos de aquellos que se encargan de primera mano de la educación: los profesores y directores de centro.

Sin embargo, y a pesar del especial cuidado puesto en el diseño y elaboración de los instrumentos, no debemos olvidar que el análisis de TALIS se basa en los puntos de vista y las opiniones de los profesores y los directores. Son por tanto apreciaciones subjetivas aunque muy relevantes ya que permiten conocer cómo perciben los profesores el ambiente en el que trabajan, qué les motiva y cómo llevan a la práctica las políticas educativas vigentes. Pero como cualquier información basada en opiniones de los encuestados, subjetivas, ésta debe ser contrastada siempre que ello sea posible con datos medidos de forma objetiva. Esto también atañe a las afirmaciones de los directores sobre las características de los centros y las conductas de los profesores que trabajan en ellos, que contrastan con las descripciones que se pueden obtener a través de datos administrativos.

Además, los datos obtenidos en cada país deben ser interpretados en sus propios contextos nacionales y complementados con las perspectivas de los otros miembros integrantes de la comunidad educativa y de los responsables de la educación.

Capítulo 2

De los profesores, los centros y sus directores

Este capítulo se divide en tres secciones. En la primera sección se analizan las características de los profesores y proporciona un perfil del profesorado de enseñanza secundaria. El análisis se centra en características demográficas de los profesores, como son la edad y el sexo, su situación laboral, su educación formal y su experiencia laboral previa. También se estudia la distribución de los profesores en función de sus características en distintos tipos de centro, rurales o urbanos o en centros de más o menos difícil desempeño.

En la segunda sección de este capítulo se estudia el perfil de los centros escolares en los que trabajan los profesores, recogiendo información general del centro, de sus recursos humanos y materiales, de la composición de los alumnos, de su nivel de autonomía y del clima escolar. Debe notarse que, en esta sección, la mayor parte de los resultados que se presentan están basados en las opiniones de los profesores y, por tanto, representan el punto de vista del profesorado. De modo que es importante tener en cuenta que los datos representan la proporción de profesores que trabajan en los centros educativos con determinadas características¹.

¹ El propósito principal de TALIS es tomar datos de los profesores y sus condiciones de trabajo. De esta manera, llevando el análisis a nivel de profesor y no de centro educativo, se consigue una imagen más precisa de la proporción de profesores que en un país está afectado por una problemática particular.

La tercera sección trata el papel que desempeña el director del centro escolar, de sus responsabilidades, del liderazgo educativo que ofrece, sus características demográficas, su educación formal, su experiencia previa y su compromiso de desarrollo profesional, así como de la satisfacción con su trabajo.

Los resultados observados y, en especial, las comparaciones que se pueden hacer a nivel nacional, pueden servir para el diseño de nuevas políticas destinadas a la mejora de los centros educativos en general y de los niveles de efectividad en sus tareas de profesores y directores, en particular. Todo ello con el fin de conseguir la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Acerca de los profesores

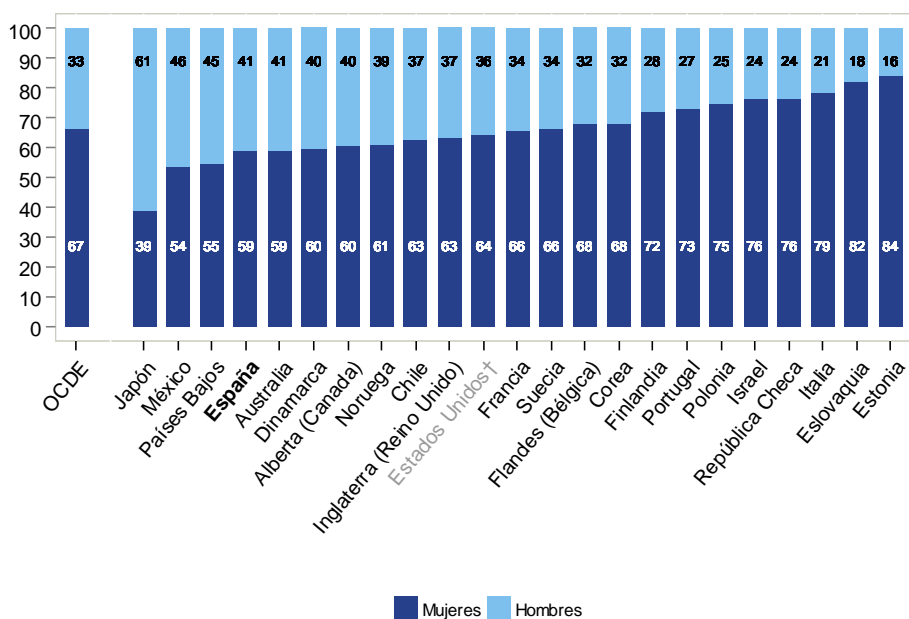
Los profesores desempeñan un papel crucial en el sistema educativo. Son los principales encargados de involucrar a los estudiantes en las tareas escolares y promover su aprendizaje. En los centros educativos, los profesores constituyen el factor más importante que influye en el aprendizaje de los estudiantes (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004).

Por ello resulta de interés que los países y regiones participantes en este estudio aprendan acerca de sus profesores y que, mediante la comparación con otros países, desarrollen políticas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje. TALIS proporciona, en este sentido, una comparación de las características de los profesores de los países participantes en el estudio

La encuesta ofrece información acerca de la educación recibida por los profesores y su experiencia laboral, además del actual estatus laboral y la clase de formación recibida en el proceso de incorporación a la profesión docente.

Perfil demográfico de los profesores

Resulta interesante analizar las características demográficas de los profesores y el impacto que, en potencia, puede tener un desequilibrio entre sexos en la profesión docente en cuestiones tales como el rendimiento de los estudiantes, la motivación de los alumnos, la retención de los docentes, y otras circunstancias que hacen que, en algunos países, muy pocos hombres se sientan atraídos por la profesión docente (véase Tabla 2.1). No hay evidencia o es muy poca, dependiendo de los países, de que el sexo del profesor tenga impacto en el rendimiento de los estudiantes, aunque hay alguna evidencia de que las actitudes de las profesoras hacia algunas materias tales como las matemáticas puedan tener impacto en el rendimiento de las alumnas (Beilock et al., 2009).

Figura 2.1. Distribución del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) según sexo²

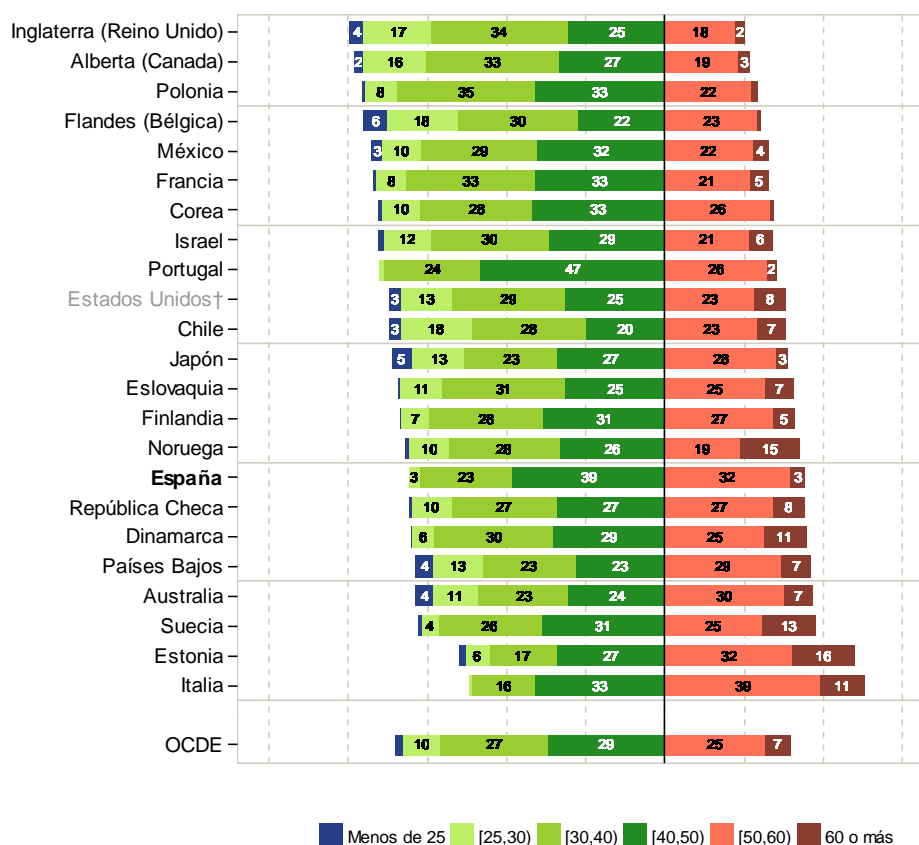
La Figura 2.1 muestra la distribución de hombres y mujeres en los países de la OCDE participantes en TALIS 2013. En el conjunto de la OCDE, en torno al 66,6% de los docentes son mujeres y, con la excepción de Japón (39,0%), en todos los países y regiones más de la mitad de los profesores son mujeres. En España, las profesoras representan alrededor del 58,8% de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (en 2008 eran el 56,9%, dos puntos porcentuales menos que en la actualidad), mientras que en Eslovaquia (81,9%) y Estonia (84,5%) más de ocho de cada diez de docentes son mujeres.

Obtener información acerca de la distribución de la edad del profesorado es importante para los responsables políticos. Algunos países tienen por delante importantes retos relacionados con la edad de sus profesores, al tener una proporción muy alta de los mismos cerca de la edad de jubilación. (OCDE, 2009, 2013). La edad de los profesores está también relacionada con el abandono de la profesión, los profesores más jóvenes presentan unas tasas de abandono más altas que los profesores de más edad (OCDE, 2005). La Tabla y Figura 2.2 muestra la distribución de la edad del profesorado.

En el conjunto de los países de la OCDE, en torno al 31,8% de los profesores tiene 50 años o más y alrededor del 11,3% tiene menos de 30 años. De ahí la preocupación que existe en varios países por el envejecimiento de la población docente, en especial en Estonia e Italia, países en los que alrededor del 50% del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria tiene 50 o más años de edad.

² Estados Unidos aparece en gris con el signo [†] debido a que su tasa de respuesta fue inferior al 75% exigido por la OCDE y se ha tenido en cuenta en el análisis de los datos.

Figura 2.2. Distribución del profesorado según edad



En España, en torno al 38,8% de los docentes de la ESO está entre 40 y 50 años de edad, siendo el grupo de edad más numeroso. Por otra parte, apenas un 2,8% de los docentes tiene menos de 30 años y el 23,2% pertenece al grupo de edad de los 30 a los 40 años. Finalmente, tan solo el 3,5% de los profesores tiene más de 60 años.

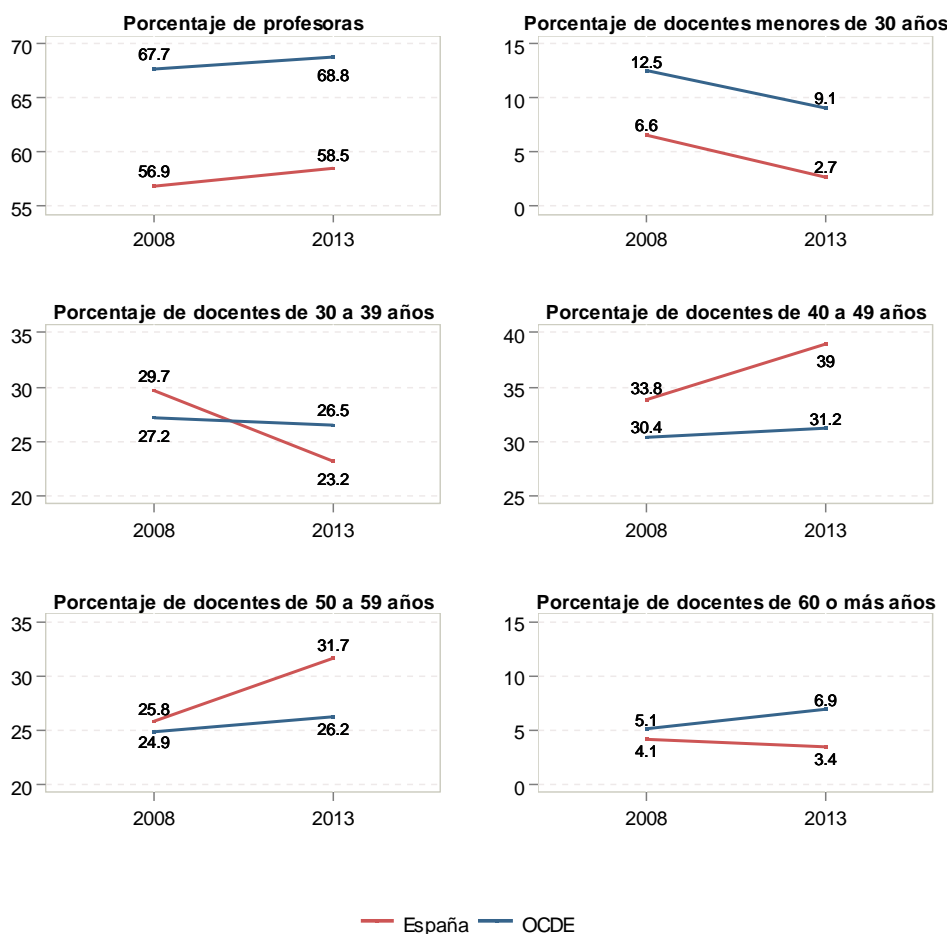
Los profesores de los países de la OCDE participantes en TALIS 2013 tienen una media de edad de 43 años, Inglaterra (Reino Unido) y Flandes (Bélgica) tienen los profesores más jóvenes, con una media de edad de 39 años, mientras que Italia tiene los docentes con la media de edad más alta, 49 años. La edad promedio de los profesores en España está alrededor de los 46 años, tres más que la del conjunto de la OCDE.

Si se comparan los resultados de la encuesta TALIS 2008 y 2013, se observa que no hay mucha diferencia entre las distribuciones de los profesores en cuanto al sexo, como puede verse en la primera de las gráficas de la Figura 2.3. En todo caso, en España la proporción de mujeres docentes en la Educación Secundaria Obligatoria aumenta 1,6 puntos de 2008 a 2013, mientras que en el conjunto de los países de la OCDE que participaron en ambas ediciones, el incremento en la proporción de profesoras es de 1,1 puntos.

Respecto a la edad, en cambio, sí que se observan diferencias importantes entre las distribuciones de 2008 y 2013 (ver Tabla 2.3). En la Figura 2.3 se muestran los porcentajes de docentes en ambas ediciones para cada uno de los grupos de edad considerados. Puede observarse que desde 2008 ha disminuido la proporción de profesores en los grupos de edad de menos de 30 años (-3,9 puntos en España y -3,4 en OCDE) y de 30 a 39 años (-6,5 puntos en España y -0,7 en la OCDE), mientras que ha aumentado en

los grupos de edad de 40 a 49 años (+ 5,2 puntos en España y +0,8 en la OCDE) y de 50 a 59 años (+ 5,9 puntos en España y 1,3 en la OCDE).

Figura 2.3. Distribución del profesorado según sexo y edad de 2008 a 2013



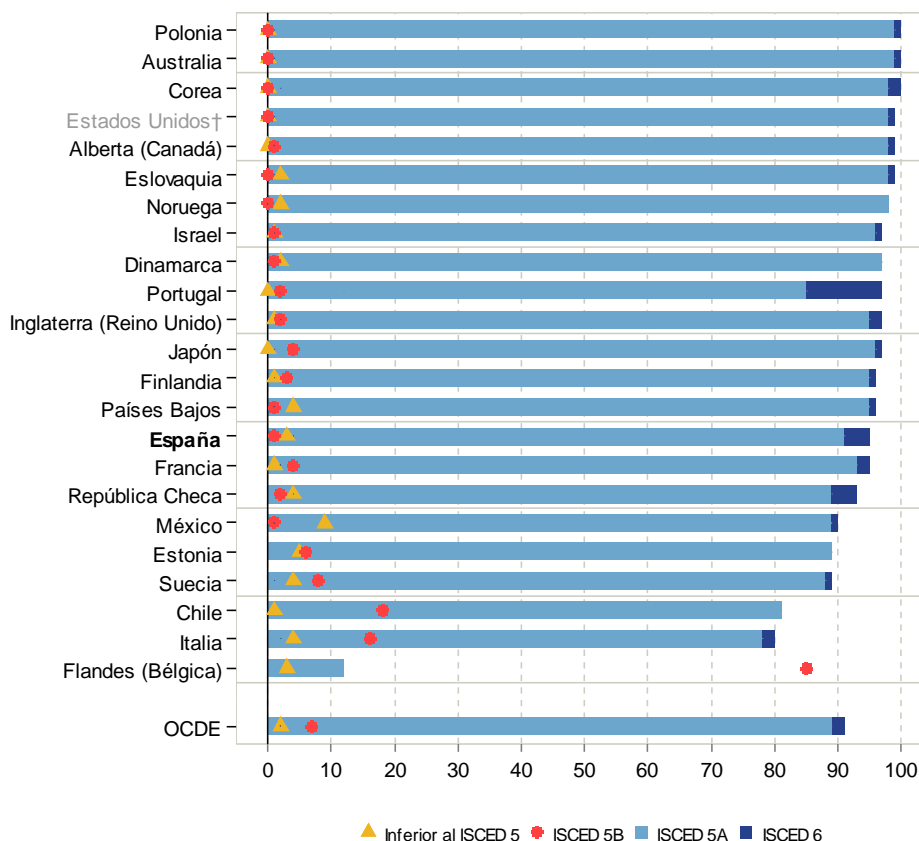
Estas cifras muestran un envejecimiento de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, más acusado en España que en el promedio de los países participantes de la OCDE. Solo en el grupo de más de 60 años, España presenta una disminución de 0,7 puntos tal vez motivado por los incentivos a la prejubilación a partir de esa edad, mientras que en el promedio de la OCDE se observa un aumento de 2,8 puntos. Parece, por tanto, conveniente desarrollar políticas educativas que hagan más atractiva la profesión docente para los más jóvenes.

Nivel educativo de los profesores

El alcance, el contenido y la calidad de la formación del profesorado influyen en sus necesidades de aprendizaje futuras una vez iniciada su carrera profesional como docente. No existe unanimidad en la literatura acerca del impacto que la formación recibida por los profesores y su experiencia tiene sobre su efectividad como docente. Algunos estudios muestran una relación limitada entre la formación del profesorado, su cualificación y los resultados de los alumnos (Harris y Saas, 2011; Larsen, 2010). Otros, en cambio, muestran que existe una relación positiva entre la formación inicial y la efectividad docente (Ronfeldt y Reininger, 2012; G. Montalvo y Gorgels, 2013)

En la Figura 2.4 (datos en Tabla 2.4) se recoge el nivel educativo más alto alcanzado por los profesores: porcentaje de profesores que en cada país ha llegado a un determinado nivel educativo. Los niveles educativos están definidos en la International Standard Classification of Education (ISCED 1997), que identifica niveles de educación comparables entre países. El nivel ISCED 5 representa las primeras etapas de la educación terciaria y se divide en los niveles ISCED 5A y 5B.

Figura 2.4. Distribución del profesorado según nivel de titulación más alta

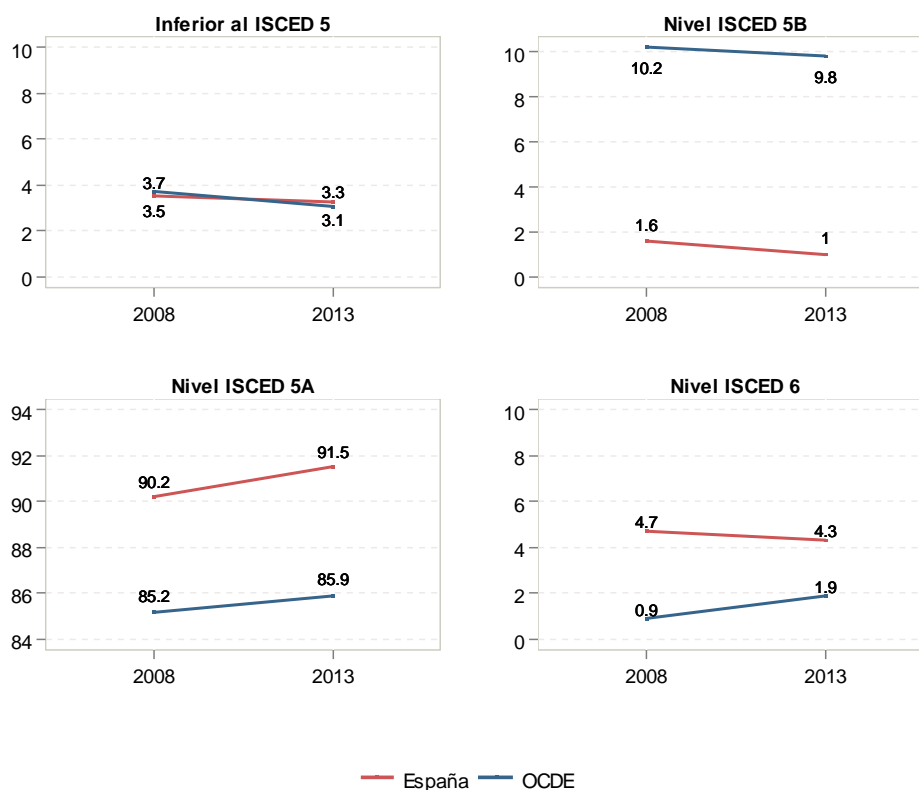


El nivel ISCED 5B (Formación Profesional de grado superior) se refiere a programas orientados más a la práctica y más cortos que los programas del nivel 5A, que incluye títulos de grado y licenciado y Máster de universidades o instituciones equivalentes. El nivel ISCED 6 representa educación superior terciaria que conduce a una cualificación avanzada como el grado de doctor.

Como se ve en la Figura 2.4, la gran mayoría de profesores alcanza el nivel educativo ISCED 5A en todos los países, con la excepción de Flandes (Bélgica), donde el 85,4% de los profesores han alcanzado, como máximo, el nivel ISCED 5B. Las diferencias que se observan pueden deberse a distintos requisitos de cualificación. Así, para ejercer como profesor de enseñanza secundaria en Flandes (Bélgica) basta con alcanzar el nivel ISCED 5B. En el conjunto de países de la OCDE participantes en TALIS 2013 solo alrededor del 2,5% de los profesores no ha alcanzado el nivel 5 (no ha completado educación terciaria); si bien en algunos países estos profesores llegan al 8,7% (México). En España, más de nueve de cada diez profesores (91,4%) ha alcanzado el nivel ISCED 5A, mientras que solo el 3,4% no posee educación terciaria y alrededor del 4,2% tiene título de doctor.

Por otro lado, la distribución de la proporción de profesores en los distintos niveles educativos apenas ha sufrido variación de 2008 a 2013 (véase Tabla 2.5), tal como se muestra en la Figura 2.5, para España y el conjunto de países de la OCDE que han participado en las dos ediciones de TALIS.

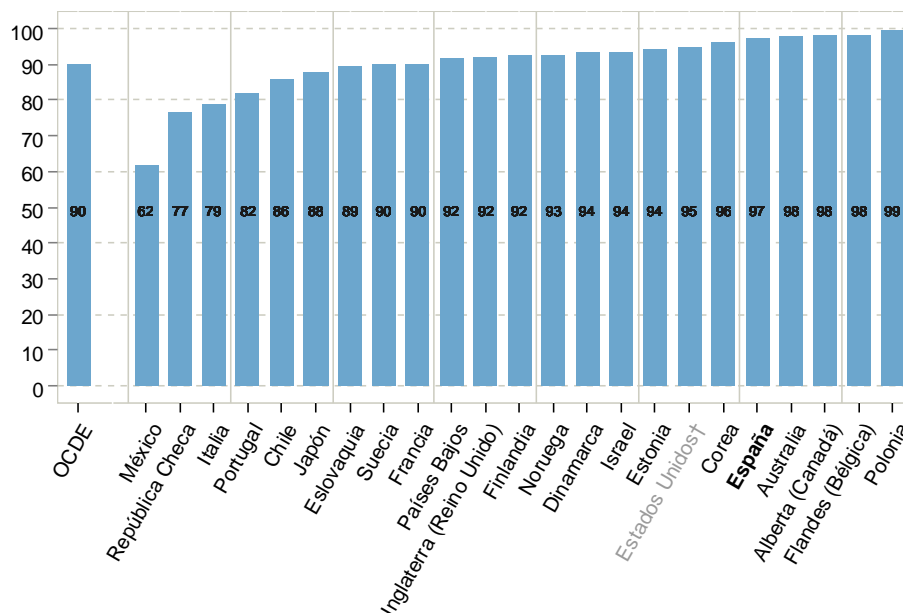
Figura 2.5. Distribución del profesorado según nivel educativo de 2008 a 2013 en España y países participantes de la OCDE en ambas ediciones



Formación específica del profesorado

La mayoría de los profesores de los países participantes en esta edición de TALIS declaran haber realizado un programa específico, teórico y/o práctico, de formación docente (ver Tabla 2.6). Como se puede observar en la Figura 2.6a, la proporción de profesores que dicen haber participado en programas de formación específica varía desde el 61,5% de México al 99,4% de Polonia. En el conjunto de países de la OCDE, esa proporción alcanza al 90% de los profesores, siendo en España (97,5%) significativamente más alta.

Figura 2.6a. Porcentaje de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que han realizado formación específica docente

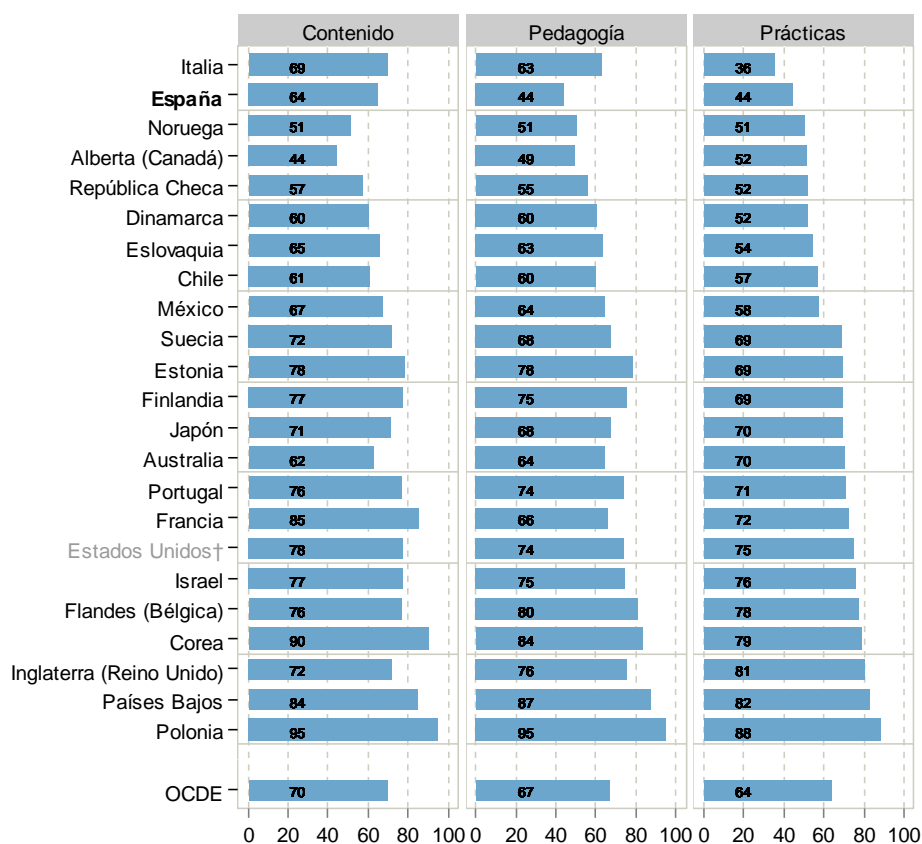


La estructura de los programas de formación inicial de los profesores varía mucho de unos países a otros (Darling-Hammond y Lieberman, 2012). En todo caso, con mayor o menor énfasis, los programas de formación específica incluyen aspectos relacionados con los contenidos, la pedagogía y la experiencia práctica.

En la Figura 2.6b, se muestran, para cada país y para el conjunto de países de la OCDE participantes, los porcentajes de profesores que declaran haber recibido formación específica en dichos aspectos en todas las asignaturas en las que imparten docencia. En cuanto al contenido, el 69,6% de los profesores de los países de la OCDE declaran haber recibido formación que incluye **contenidos de todas las materias que enseñan**. En España esta cifra es del 64,5%.

Estos datos contrastan con los que encontramos en países como Alberta (Canadá) (44,2%), donde menos de la mitad de los profesores señalan haber recibido formación específica de todas las asignaturas que imparten. Esto significa que un alto porcentaje de profesores está enseñando asignaturas para las cuales no está específicamente preparado. En el otro extremo se encuentran Corea (90,4%) y Polonia (95,0%), países en los que menos del 10% de los profesores no ha recibido formación en todas sus asignaturas.

Figura 2.6b. Porcentaje de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que declaran haber recibido formación específica en los siguientes elementos



Con respecto a pedagogía, un 67,0% de los profesores de los países de la OCDE indica que recibieron **formación pedagógica** en todas las asignaturas que enseñan. Esta cifra es bastante inferior en España (44,3%) donde no llegan a la mitad los profesores que dicen haber recibido formación pedagógica en todas las asignaturas que enseñan, frente al 94,7% de Polonia o más de 8 de cada 10 profesores en Países Bajos (86,5%), Corea (83,6%) o Flandes (Bélgica) (80,4%).

La **formación práctica** presenta proporciones similares a la pedagógica. El 63,9% de los profesores de la OCDE encuestados declara que en su formación se incluyeron clases prácticas en todas las materias que enseña. Menos de la mitad de los profesores españoles (44,0%) dice haber recibido formación en este aspecto.

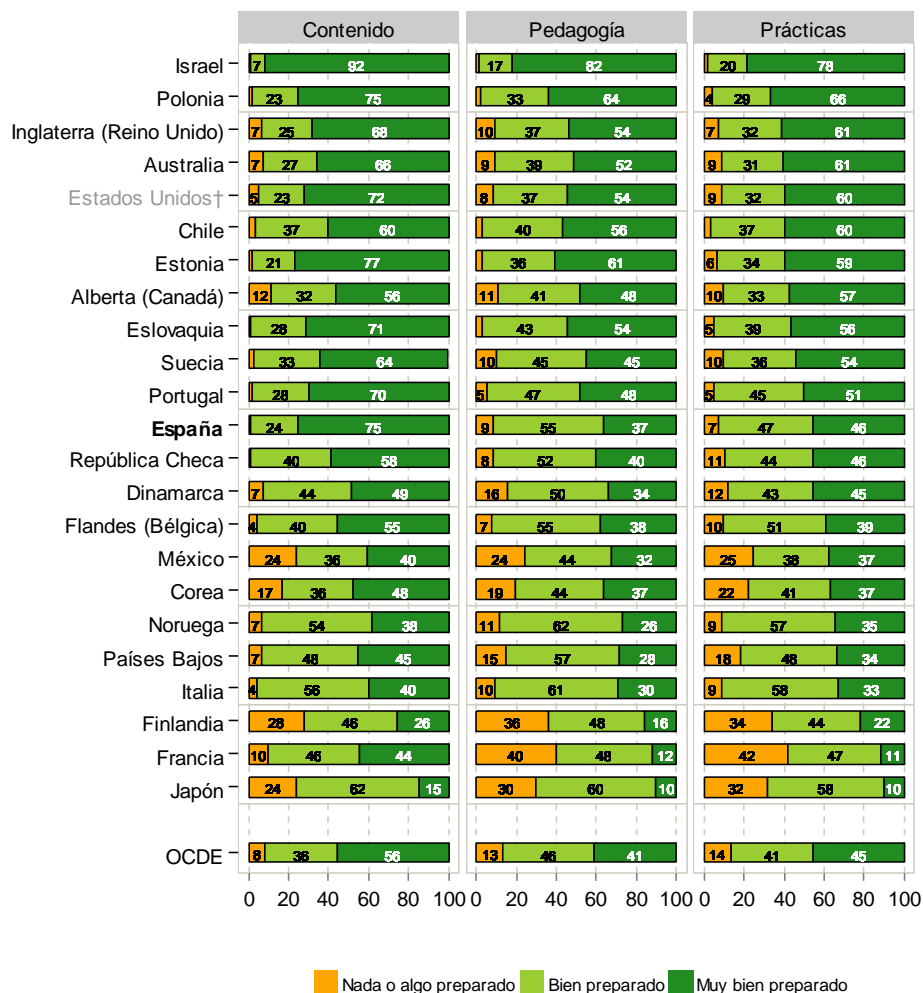
En conclusión, puede señalarse que, en conjunto, la mayoría de los profesores de la OCDE han recibido formación en contenido para todas las asignaturas que imparte. Sin embargo, la proporción de profesores españoles que dicen haber recibido formación en pedagogía y en prácticas de clase es alrededor de 20 puntos porcentuales inferior a la media OCDE, existiendo por tanto un amplio margen de mejora en estos aspectos.

¿Se sienten preparados los profesores para dar clase?

En general, los profesores entienden que su formación es adecuada para el desempeño de su trabajo (ver Tablas 2.7a y 2.7b). En la Figura 2.7a se muestran los porcentajes de profesores que dicen estar preparados en tres aspectos clave de su trabajo en el aula: contenido, pedagogía y prácticas de las asignaturas que enseñan. Las respuestas se han

dividido en tres categorías: nada o algo preparados, bien preparados y muy bien preparados.

Figura 2.7a. Porcentaje de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que se sienten preparados o no en los siguientes aspectos de su docencia



En promedio, el 91,7% de los profesores de la OCDE encuestados declara que está bien o muy bien preparado para enseñar los contenidos de sus asignaturas; alrededor del 86,8% se siente bien o muy bien preparado en los aspectos pedagógicos y el 86,4% informa que está bien o muy bien preparado en cuanto a los aspectos prácticos de clase. Estos datos contrastan con los presentados en el apartado anterior: la proporción de profesores que se siente bien preparado en contenidos, pedagogía y prácticas supera en 20 puntos porcentuales aproximadamente a la proporción de profesores que dice haber recibido formación en dichos aspectos.

Que los contenidos, la pedagogía y las prácticas de clase de las asignaturas que los profesores imparten en sus centros hayan sido elementos incluidos en los programas de formación del profesorado, parece tener en general una influencia positiva en cómo de preparados se sienten los profesores para desarrollar dichos aspectos en su trabajo. No obstante, en países como Finlandia, donde más del 70% del profesorado declara haber recibido formación en contenidos, pedagogía y prácticas docentes, resulta que más del 30% de los profesores informa no sentirse bien preparado para trasladar esos aspectos a su

trabajo en las aulas; mientras que por ejemplo en España, con menores proporciones que declaran haber recibido formación en contenidos (64,5%), pedagogía (44,3%) y prácticas (44,0%), más del 90% de los profesores declaran sentirse bien preparados en esos aspectos de su trabajo docente. Parece por tanto que los profesores finlandeses tienen un nivel elevado de exigencia consigo mismos.

La percepción de que los profesores tienen acerca de su preparación global para enseñar puede medirse a través de un índice (ver Cuadro 2.1) que incluye las respuestas dadas por los profesores respecto a su preparación en contenidos, pedagogía y prácticas.

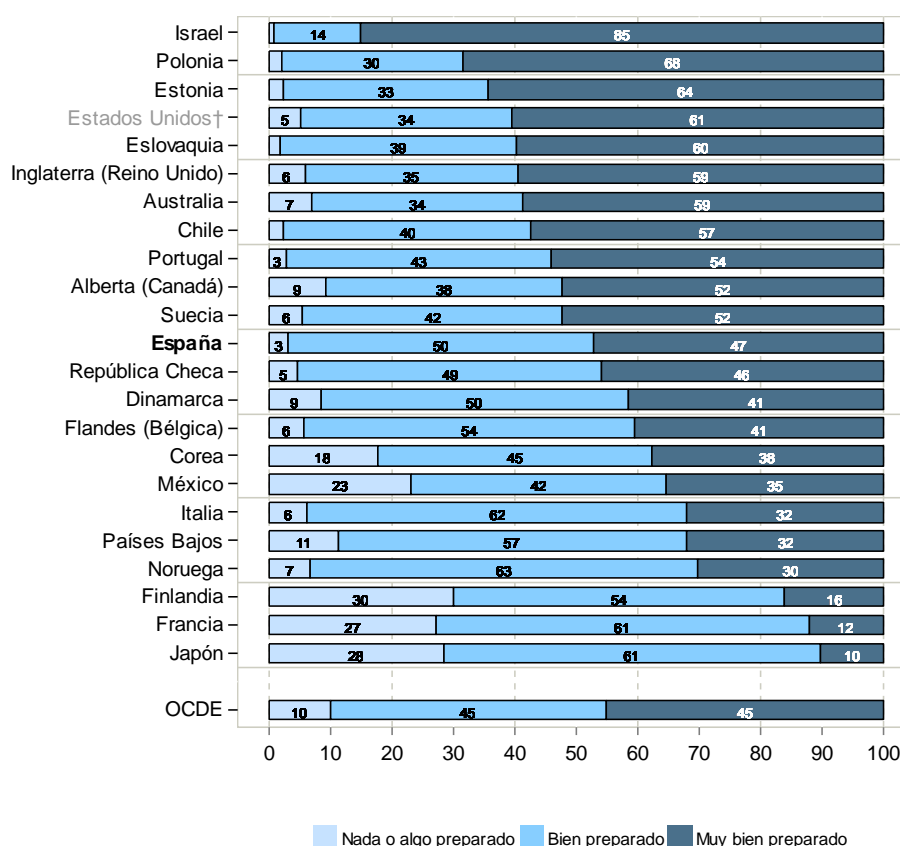
Cuadro 2.1. Índice de percepción de los profesores sobre su preparación global

Se pregunta a los profesores por su nivel de preparación en contenidos, pedagogía y prácticas. A cada uno de estos aspectos se puede responder con *Nada en absoluto* (1), *Algo* (2), *Bien* (3) o *Muy bien* (4).

Se suman las puntuaciones de las respuestas a los tres aspectos y se obtiene un índice que varía de 3 a 12. Para su representación se divide en índice en tres categorías:

Nada o algo preparado: [3, 8); Bien preparado: [8, 11); Muy bien preparado: [11, 12]

Figura 2.7b. Índice de percepción de los profesores acerca de su preparación global para enseñar



En la Figura 2.7b puede verse que el 10,0% de los profesores en la media OCDE no se siente preparado para dar clase; en España esta cifra es apenas del 3,2%. Llama la atención que en países como Finlandia (30,1%) o Japón (28,4%) con resultados

tradicionalmente buenos en evaluaciones internacionales como PISA, un porcentaje elevado de profesores dice no sentirse bien preparado para la práctica docente.

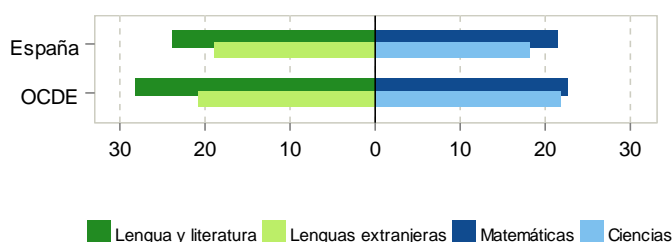
¿Están preparados los profesores para impartir las materias que tienen asignadas?

En este apartado se analiza la proporción de profesorado que en cada país enseña las asignaturas de Lengua y Literatura, Lenguas extranjeras, Matemáticas y Ciencias, así como la formación específica recibida en estas materias.

Es posible que por falta de profesores cualificados en alguna materia específica, algunos profesores deban asumir docencia para la que no están debidamente preparados. Además, también puede suceder que haya profesores que no enseñen las materias para las que sí recibieron educación formal o formación específica.

La Figura 2.8a (datos en Tabla 2.8) muestra la proporción de profesores que en el momento actual imparten docencia en algunas materias seleccionadas. En el promedio OCDE, el 28,1% de los profesores imparte actualmente lengua y literatura y, mientras que en matemáticas (22,5%), ciencias (21,9%) y lenguas extranjera (20,8%) los porcentajes son algo más bajos. España (23,8%) tiene significativamente menos profesores de lengua y literatura que el promedio OCDE³.

Figura 2.8a. Porcentaje de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que imparte cada materia, en España y OCDE



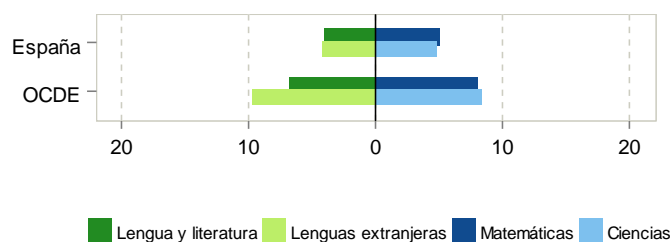
De igual modo, también hay significativamente menos profesores en España que en el promedio OCDE en las materias de ciencias (18,1%) y lenguas extranjeras (18,9%). En cambio en matemáticas (21,4%) la proporción no es estadísticamente diferente de la del promedio OCDE.

Algunos profesores no han recibido educación reglada o formación en la materia que actualmente están enseñando. La proporción de estos docentes, como se muestra en la Figura 2.8b, es del 6,8% en la media de países OCDE y tan solo del 4,1% en España para los profesores que imparten **lengua y literatura**, que está entre los países con menor proporción de docentes en esta situación.

En promedio, uno de cada diez profesores **de lengua extranjera** no ha recibido educación formal o formación específica en esta materia. Porcentaje que es mucho más bajo en España (4,2%) que, junto con Portugal (3,1%), presenta la cifra más baja de profesores que no han recibido formación en esta materia.

³ Es preciso tener en cuenta que en algunos países todos los profesores deben obligatoriamente impartir docencia en más de una asignatura, mientras que en otros solo ocurre esto en algunos casos si las necesidades del centro lo requieren.

Figura 2.8b. Porcentaje de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que no ha recibido formación específica en las materias que imparte, en España y la media OCDE



Por último, alrededor del 8,4% de los profesores en la media OCDE que están enseñando **ciencias** no han recibido formación en esta asignatura; mientras que en España esa cifra se reduce al 4,8% de los profesores que imparte ciencias actualmente.

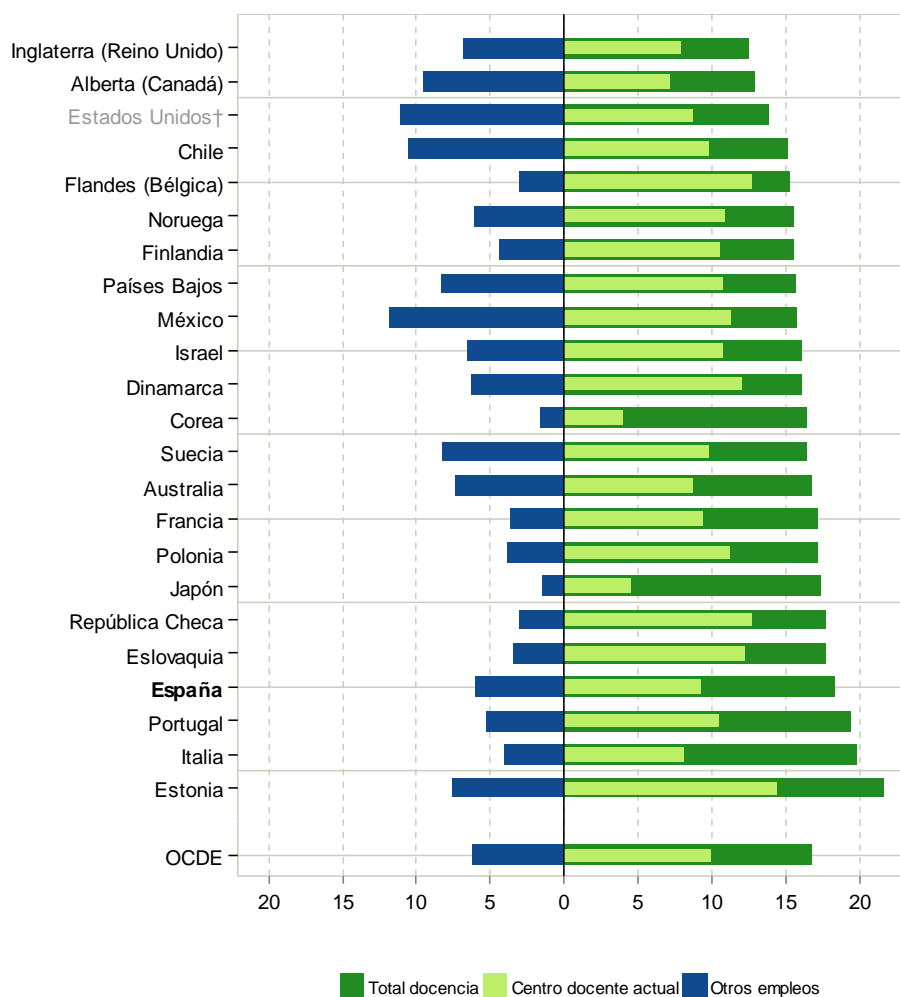
En conclusión, la especialización en la enseñanza en una sola materia, para la que el profesor ha sido formado, es más elevada en España que en el conjunto de países y regiones analizadas, lo que por un lado puede tener sus ventajas al impartir docencia en la asignatura en la que el profesor es especialista, pero por otro lado puede dificultar la transversalidad en la enseñanza a los estudiantes.

Experiencia laboral del profesorado

Junto con la formación recibida, la experiencia laboral de los profesores es un elemento importante a tener en cuenta para la adquisición y desarrollo de sus habilidades y competencias profesionales. Además, la situación laboral del profesor puede influir en su disposición para aplicar reformas o prácticas innovadoras.

En la Tabla y Figura 2.9 se puede observar el tiempo que los profesores declaran haber trabajado como profesores, en su centro actual y en total, y en otros trabajos (incluye empleos en el ámbito educativo distinto al de profesor). Puede verse como, en los países de la OCDE participantes en TALIS, los profesores tienen una experiencia laboral promedio de 16,5 años como docentes y 6,2 años de experiencia en otros tipos de trabajo.

Figura 2.9. Tiempo medio de experiencia laboral de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria en su centro educativo actual, en total y en otros empleos



Estonia (21,6 años) es el país en el que los profesores declaran tener más tiempo de experiencia laboral, seguido de cerca por Portugal (19,4 años) e Italia (19,8 años); en el lado opuesto, los profesores que informan tener menos años de experiencia son Inglaterra (Reino Unido) (12,4 años) y Alberta (Canadá) (12,9 años). En España los profesores tienen una experiencia laboral media de 18,3 años en total, de los cuales llevan la mitad (9,2 años) en su centro educativo actual; mientras que declaran haber trabajado una media de 6 años en otros empleos.

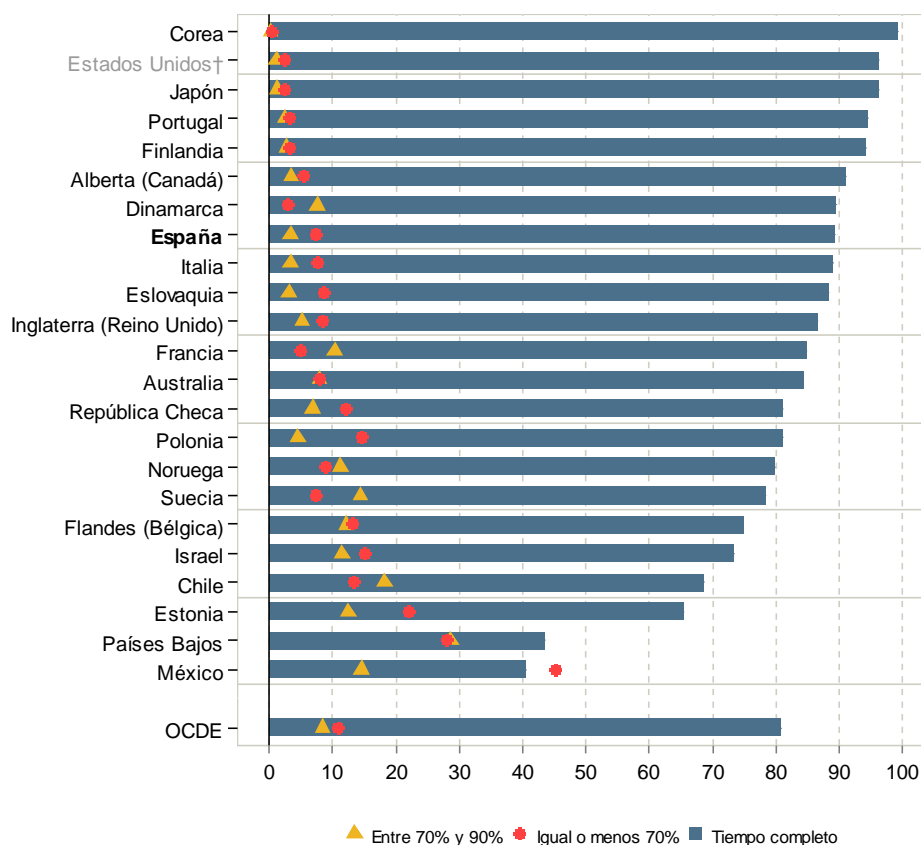
Situación laboral del profesorado

La situación laboral del profesorado es un factor importante para hacer más o menos atractiva la profesión y para retener profesores en la enseñanza (OCDE, 2005). La estabilidad en el puesto de trabajo y la flexibilidad laboral son elementos a tener en cuenta. En la encuesta TALIS se ha preguntado a los profesores si su empleo es definitivo en su actual centro de trabajo o si están contratados por un tiempo determinado. Además se les ha preguntado si están empleados a tiempo completo o a tiempo parcial.

La Figura 2.10 muestra las proporciones de profesores que desempeñan su trabajo a tiempo completo y a tiempo parcial. En el promedio de países participantes de la OCDE,

alrededor de 4 de cada 5 profesores (80,7%) se encuentra empleado a tiempo completo, y existe mucha variabilidad entre los países: desde el 40,3% de México o el 43,4% de Países Bajos a Japón o Corea donde la proporción de profesores empleados a tiempo completo alcanza respectivamente el 96,2% y el 99,3%

Figura 2.10. Porcentajes de profesores de Educación Secundaria Obligatoria empleados a tiempo completo y a tiempo parcial (teniendo en cuenta todos sus empleos docentes actuales)

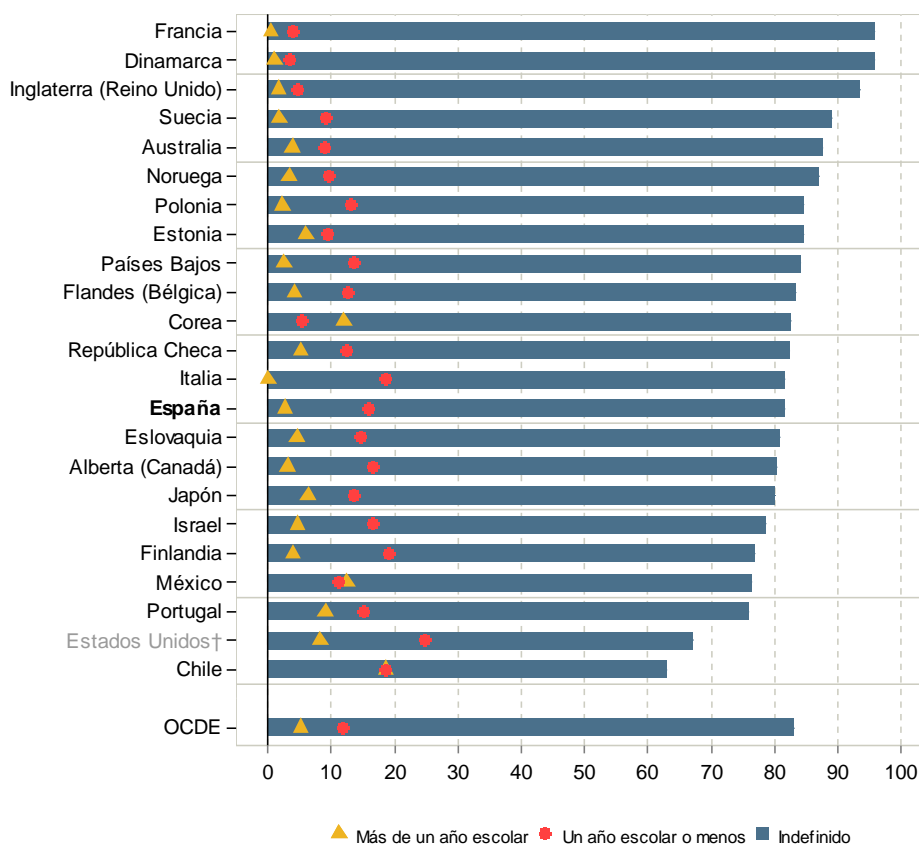


En España (89,2%) cerca de nueve de cada diez profesores está empleado a tiempo completo, unos diez puntos más que en el promedio de países de la OCDE. De los empleados a tiempo parcial en España, el 28,3% lo ha elegido voluntariamente, mientras que el resto no ha tenido opción para trabajar a tiempo completo. En el conjunto de países de la OCDE, de los docentes que se encuentran a tiempo parcial, un 59,2% eligió voluntariamente esta modalidad de empleo (Tabla 2.10).

Por otro lado, la proporción de profesores empleado a tiempo completo apenas ha sufrido variaciones significativas entre las ediciones de TALIS 2008 y 2013, como se puede ver en la Tabla 2.10.

En cuanto al tipo de contrato, permanente o de duración limitada (distinguiendo más de un año escolar y un año escolar o menos), la Figura 2.11a muestra la distribución de profesores en cada una de dichas situaciones. Puede observarse que, en conjunto, el 83% de los profesores, más de 8 de cada 10, tiene contrato indefinido, alrededor del 5% tiene contrato de más de un año escolar y que el 12% restante está contratado por un año escolar o menos (véase Tabla 2.11a).

Figura 2.11a. Porcentajes de profesores de Educación Secundaria Obligatoria con empleo indefinido y con contrato de duración limitada

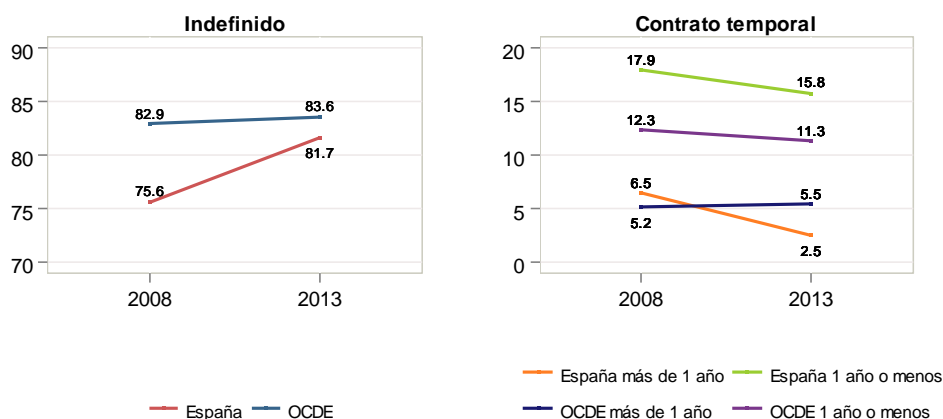


Entre los países de la OCDE participantes se observan importantes diferencias. Chile (62,9%) es el país con menor proporción de contratos indefinidos mientras que por encima del 95% están Francia (95,8%) y Dinamarca (95,7%). En España, un 81,5% de profesores declara tener empleo permanente, mientras que el contrato del 15,8% de los profesores es de un año o menos de duración, cifras similares a las de la media OCDE.

La evolución de la situación laboral del profesorado desde 2008 a 2013 en cuanto al tipo de contrato se muestra en la gráfica de la Figura 2.11b para España y la OCDE. En el promedio de países de la OCDE participantes en ambas ediciones, no se observan cambios significativos en las proporciones de los distintos tipos de contrato analizados. Se pueden observar los datos por países en la Tabla 2.11b.

En España, ha aumentado significativamente la proporción de contratos indefinidos; mientras que la de contratados temporales de menos de un año ha disminuido de forma significativa y también, aunque no significativamente, ha bajado la de contratos temporales por más de un año. Esto muestra que el sector educativo es un sector estable tanto en España como en el conjunto de países de la OCDE en el que los docentes además dicen estar satisfechos con sus condiciones de trabajo.

Figura 2.11b. Evolución de la proporción de profesores de Educación Secundaria Obligatoria con empleo definitivo y con contrato de duración limitada



Distribución de los profesores según tipos de centro

Los centros educativos varían en términos de su ubicación rural o urbana, el tipo de dificultades a las que tienen que hacer frente y las materias específicas para las que necesitan profesores. En algunos países se intenta encontrar los profesores idóneos dependiendo de las necesidades de las diferentes áreas (Schleicher, 2012). La distribución de los profesores puede contribuir a crear equidad en el sistema educativo y muchos estudios muestran que es más probable que los profesores menos cualificados enseñen en centros con desventaja socioeconómica, lo que puede llevar a que los estudiantes de estos centros tengan menos oportunidades educativas en su formación (Gil Flores, 2014)

Distribución de los profesores en centros según tipos de estudiantes

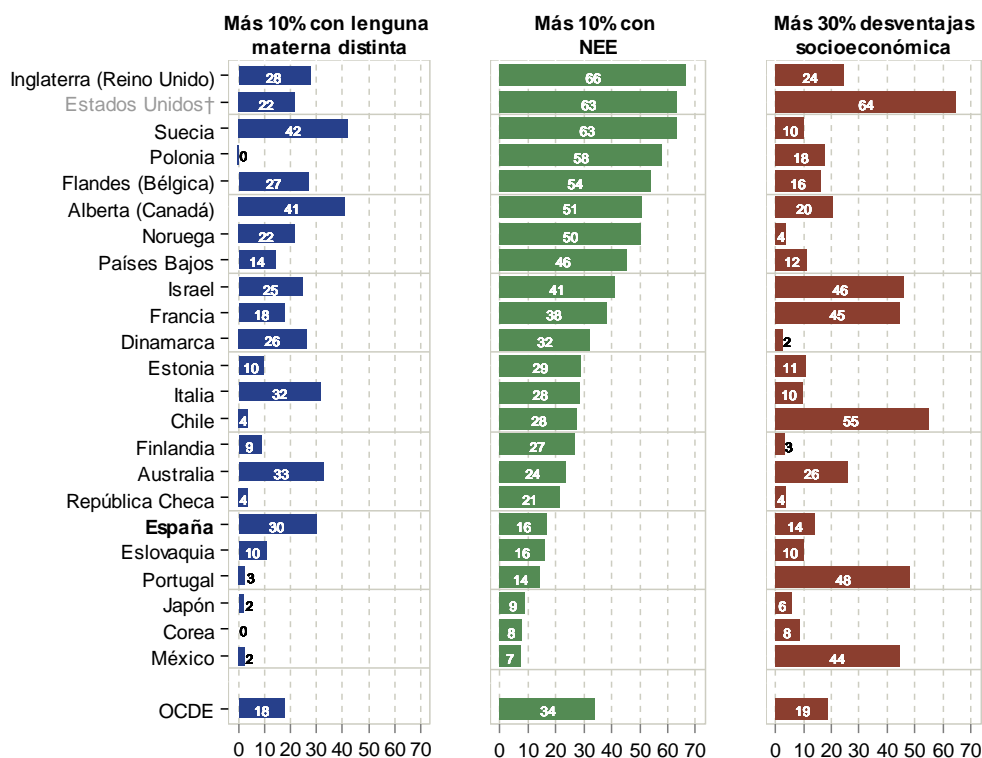
Una primera clasificación de los centros en los que trabajan los profesores se ha llevado a cabo preguntando a los directores por la proporción de estudiantes con ciertas características y, en función de sus respuestas, se ha considerado que un centro tiene dificultades si:

- Más del 10% de los estudiantes tiene una lengua materna distinta del idioma de enseñanza.
- Más del 10% de los estudiantes tienen necesidades educativas especiales.
- Más del 30% de los estudiantes proviene de familias con desventaja socioeconómica⁴.

La proporción de profesores que trabaja en centros escolares de más difícil desempeño varía notablemente de unos países a otros, como se puede observar en la Figura 2.12a. Para la interpretación de estos gráficos debe tenerse en cuenta que existen importantes diferencias entre los países en cuanto a la población total de estudiantes con las características antes mencionadas (ver Tabla 2.12).

⁴ Debe tenerse en cuenta que la percepción sobre la desventaja socioeconómica varía de un país a otro.

Figura 2.12a. Proporción de profesores de Educación Secundaria Obligatoria en centros con la proporción de alumnos con las características que se indican



En el promedio de los países de la OCDE, el 17,5% de los docentes declara trabajar en centros con más del 10% de estudiantes que tienen una lengua materna distinta al idioma de enseñanza; el 34,2% informa que trabaja en un centro en el que más del 10% de los alumnos tienen necesidades educativas especiales y un 19,1% dice trabajar en un centro en el que más del 30% de los estudiantes proviene de familias con desventaja socioeconómica.

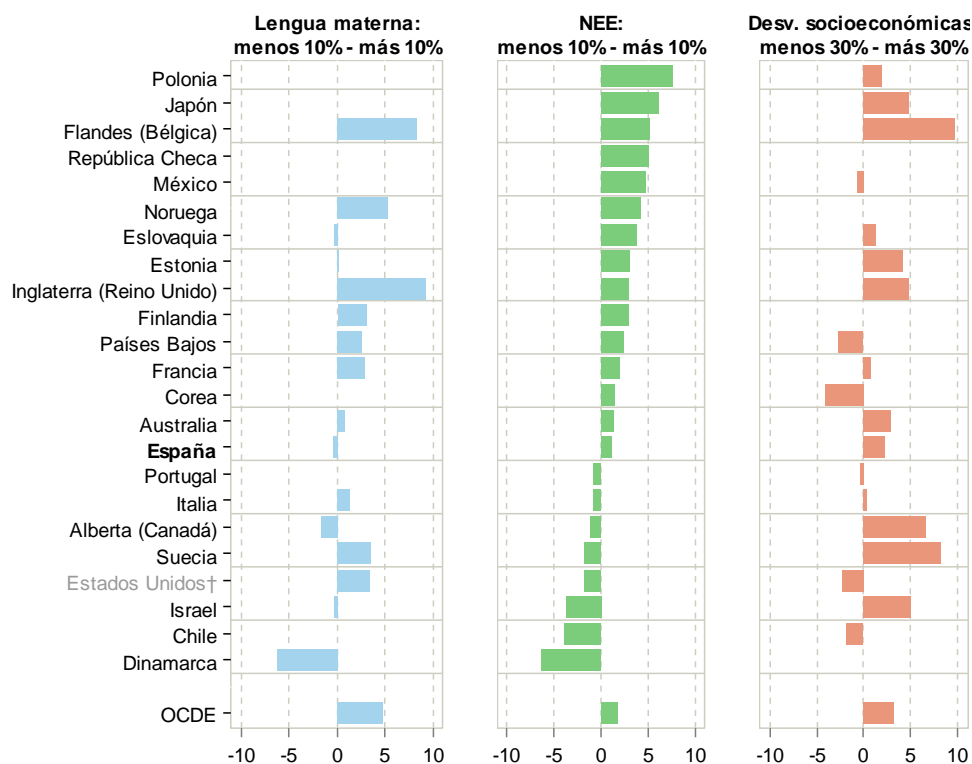
En España, esas cifras son respectivamente del 30,0%, 16,4% y 13,9%, la primera muy por encima de la media OCDE y las otras dos claramente inferiores al citado promedio OCDE.

En la Figura 2.12b se muestran los países en los que es más probable encontrarse profesores experimentados en los centros de más difícil desempeño. En los gráficos se ha representado la diferencia de porcentajes de profesores con experiencia superior a 5 años que desempeñan su labor en centros de menos difícil desempeño y en centros de más difícil desempeño.

Por lo general, los profesores más experimentados de los países de la OCDE tienden a trabajar en centros con menos dificultades. Sin embargo, en países como Dinamarca los profesores más experimentados son asignados a centros de más difícil desempeño.

Que los profesores con más experiencia trabajen en centros con más dificultades puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza en esos centros. Si se quiere que más profesores experimentados trabajen en centros de difícil desempeño es necesario establecer un sistema de incentivos como ya ocurre en algunos países.

Figura 2.12b. Diferencia de porcentajes de profesores experimentados en centros educativos con menor y mayor proporción de alumnos con las características que se indican



Distribución de profesores en centros educativos urbanos o rurales

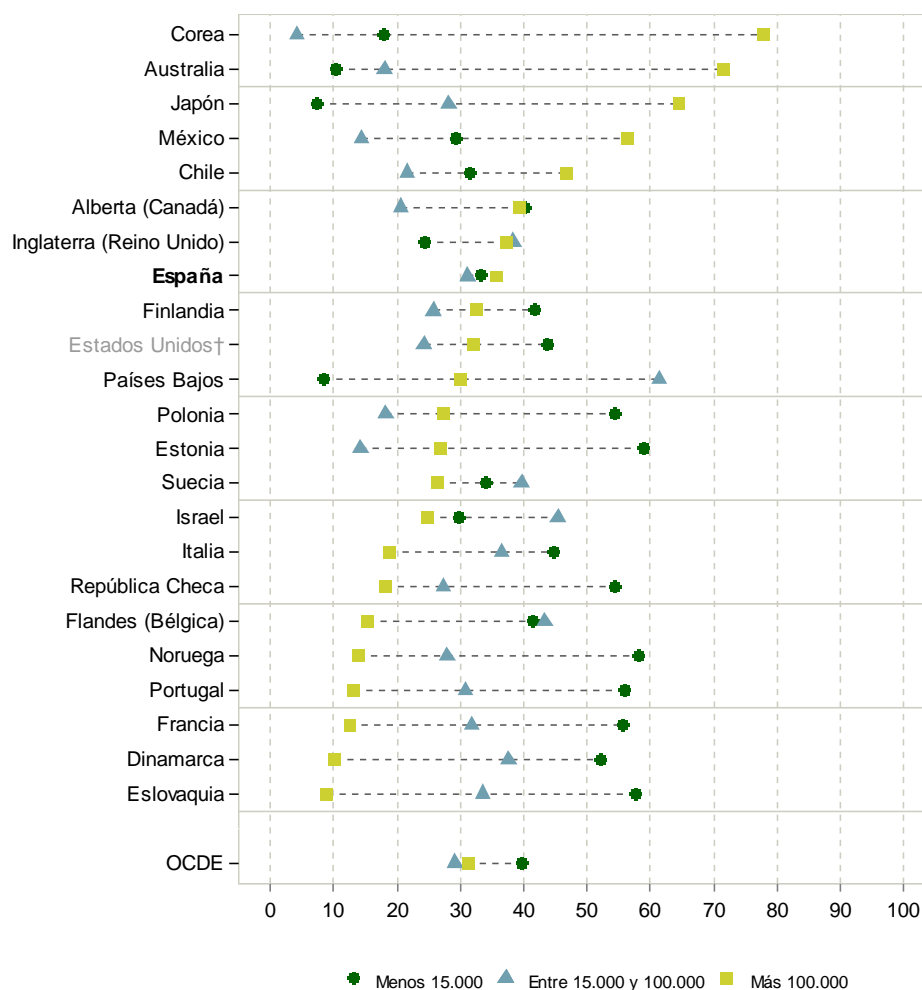
Para analizar la distribución de los profesores en los medios rural y urbano se han distinguido los centros según el tamaño de la localidad en que se ubican:

- En áreas con menos de 15.000 habitantes (pueblos)
- Localidades de 15.000 a 100.000 habitantes (ciudades pequeñas)
- Localidades con más de 100.000 habitantes (ciudades grandes)

La Figura 2.13a muestra la proporción de profesores que, en cada país, trabaja en cada una de las tres categorías mencionadas. En el conjunto de países de la OCDE participantes en TALIS 2013, el 31,3% de los profesores declara trabajar en grandes ciudades, y alrededor de un 39,7% en localidades de menos de quince mil habitantes.

Las cifras varían mucho de unos países a otros, dependiendo lógicamente de su estructura social. Así el porcentaje de profesores que dicen trabajar en grandes ciudades oscila desde el 78% de Corea al 8,8% de Eslovaquia o al 10,1% de Dinamarca (ver Tabla 2.13a).

Figura 2.13a. Distribución del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria según el tamaño de la localidad en la que se sitúa su centro educativo



Los datos de España no son significativamente distintos a los del promedio OCDE: 35,7% en grandes áreas urbanas y 33,2% en localidades pequeñas; el resto (31,1%) informa trabajar en ciudades pequeñas. Como puede verse, España no tiene especiales dificultades en cuanto a la distribución de su población.

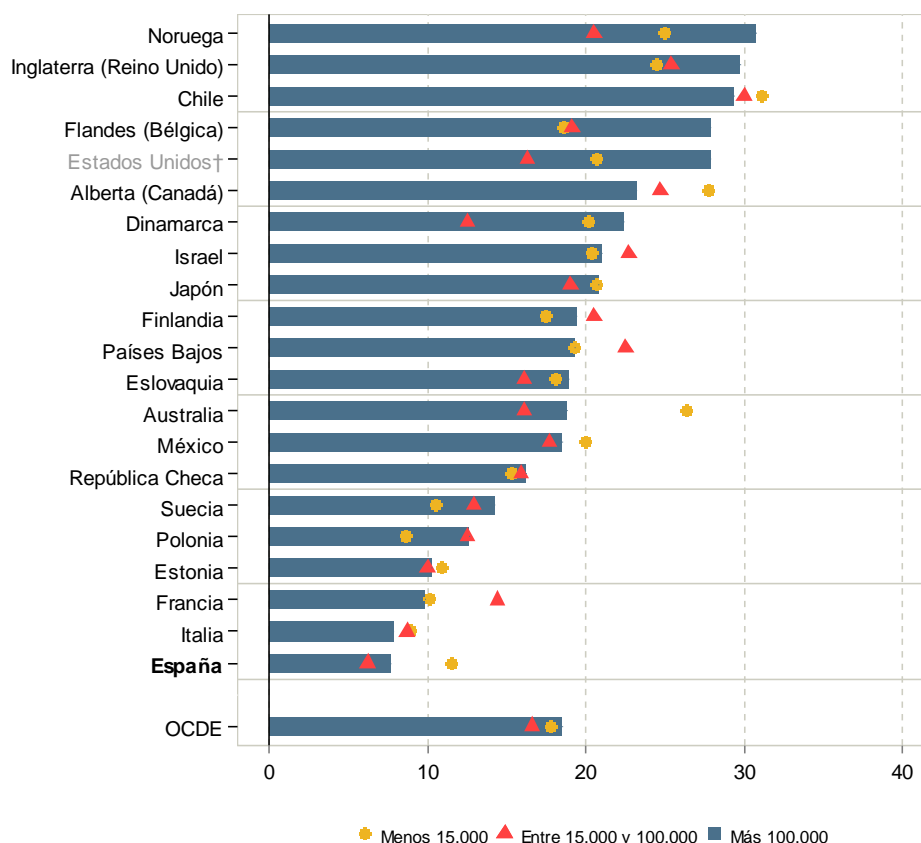
La experiencia y el nivel educativo también son elementos a tener en cuenta en la distribución de los profesores de enseñanza secundaria en los diferentes tipos de localidades. La Figuras 2.13b muestra cómo se distribuye el profesorado en función de su experiencia profesional y de su nivel de estudios respectivamente, según el tipo de localidad de su centro de destino actual.

En el conjunto de países de la OCDE participantes en TALIS 2013, la proporción de profesores con menos de cinco años de experiencia es similar en localidades situadas en el medio rural (17,8%) que en las ciudades de tipo medio (16,6%) o en las grandes urbes (18,5%).

En cambio, en algunos países es más probable que los profesores con menos experiencia trabajen en el medio rural que en las ciudades; este es el caso de España, que cuenta con un 11,5% de profesores con menos de cinco años de experiencia en localidades de menos de 15.000 habitantes, tan solo un 6,2% en las ciudades de tipo medio y un 7,6%

en las grandes ciudades (véase Tabla 2.13b). Una posible explicación es que los profesores con más experiencia tienen prioridad en la elección de centro y tienden a elegir aquellos menos conflictivos y mejor situados.

Figura 2.13b. Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria con 5 o menos años de experiencia profesional y proporción de docentes con nivel de estudios 5A o superior según el tamaño de la localidad



Las razones por las que esto sucede pueden ser muy variadas, pero parece razonable pensar que los profesores se sienten poco atraídos para trabajar en áreas rurales, tal vez por falta de incentivos o por disponer de menor acceso a recursos y a posibilidades de formación que sus colegas del medio urbano. Debería asegurarse que los profesores que desempeñan su trabajo en áreas rurales tengan el mismo nivel de apoyo que los que trabajan en las ciudades.

Acerca de los centros

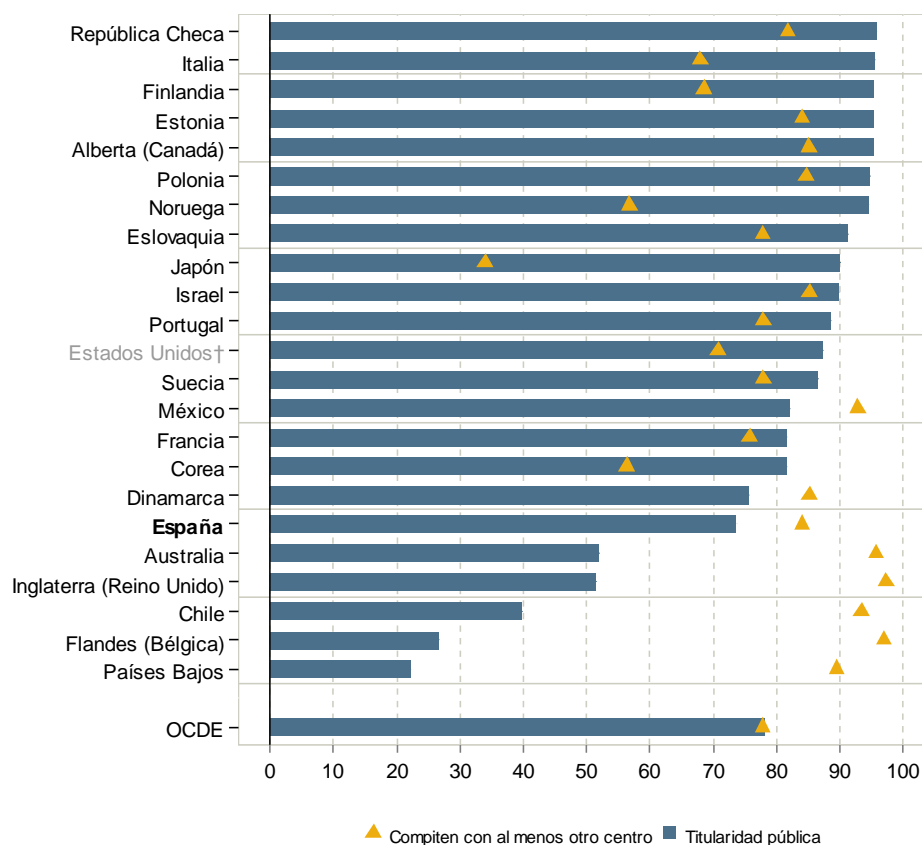
La información que se proporciona en esta sección procede del cuestionario de directores, y describe los centros educativos en los que trabajan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se describe el contexto en el que los profesores desarrollan su trabajo: el tamaño y la localización de los centros escolares, los recursos disponibles, el clima escolar y el nivel de autonomía que tienen en la toma de decisiones.

Tipos de centro y su composición

Los centros educativos en los que trabajan los profesores presentan perfiles muy diversos dependiendo de su localización (rural o urbana), del tipo de financiación (pública o privada), de su tamaño y de las características de sus alumnos. Todos ellos son factores que influyen en el trabajo diario de los profesores.

El tamaño ideal de los centros educativos es objeto permanente de debate. Por una parte, estudios recientes concluyen que los centros pequeños son preferibles a los grandes, ya que en estos últimos las relaciones profesor-alumno son menos cercanas y los alumnos con más dificultades o con desventajas socioeconómicas son peor atendidos que en centros pequeños. Sin embargo, otras evidencias sugieren que los centros grandes proporcionan mejores oportunidades para alcanzar el éxito académico posterior y permiten tener departamentos didácticos más potentes. Desde el punto de vista de las economías de escala, es más caro educar a un estudiante en un centro pequeño que en uno grande.

Figura 2.14. Distribución del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en centros de titularidad pública y proporción de centros, tanto públicos como privados, que compiten por los alumnos con otros centros escolares



En conjunto, el 78,1% de los profesores trabaja en un centro de titularidad pública y el 21,9% en uno de titularidad privada, como puede verse en la Figura 2.14. Estas cifras varían de un país a otro, así en Chile (39,7%), Países Bajos (22,1%) y Flandes (Bélgica) (26,5%) menos de la mitad de los profesores trabajan en centros públicos⁵, mientras que en varios países más del 95% de los profesores encuestados en TALIS trabaja en centros públicos: Finlandia, Estonia, República Checa, Italia, Noruega y Polonia. En

⁵ En este informe los tipos de centro se definieron como de gestión pública o gestión privada, independientemente de que haya centros privados reciben importante financiación pública.

España, el 73,7% de los profesores trabaja en un centro de titularidad pública (ver Tabla 2.14).

Por otro lado la competencia entre centros educativos puede ser un aliciente para la mejora de la calidad de la oferta educativa en los centros escolares. En la Figura 2.14 puede verse que, en la media de la OCDE el 77,8% de los profesores trabajan en centros educativos que compiten con otros para conseguir alumnos. También en este caso existen importantes diferencias de unos países a otros: desde el 33,9% de Japón al 97,3% de Inglaterra (Reino Unido), pasando por el 84,0% de España que se encuentra en la media de la OCDE.

El tamaño medio de los centros educativos⁶ en los países de la OCDE participantes en TALIS es de 508 estudiantes. Portugal tiene un tamaño medio de centro que alcanza más de 1100 estudiantes, muy por encima de la del resto de países y de la media OCDE; mientras que en Polonia el tamaño medio de los centros es de solo 220 estudiantes y en España el tamaño medio de los centros está en torno a los 550 alumnos. La Tabla 2.15 muestra estos datos junto con el número medio de profesores por centro escolar de cada uno de los países de la OCDE participantes en TALIS 2013.

El número medio de profesores por centro educativo en el conjunto de países está alrededor de los 44 profesores. Esa es la situación en España (45), pero existe mucha variabilidad entre los países: desde los aproximadamente 110 profesores por centro de Portugal, hasta los 27 de Polonia o los 26 de Chile. En suma, las características de los centros españoles son muy similares a la media OCDE.

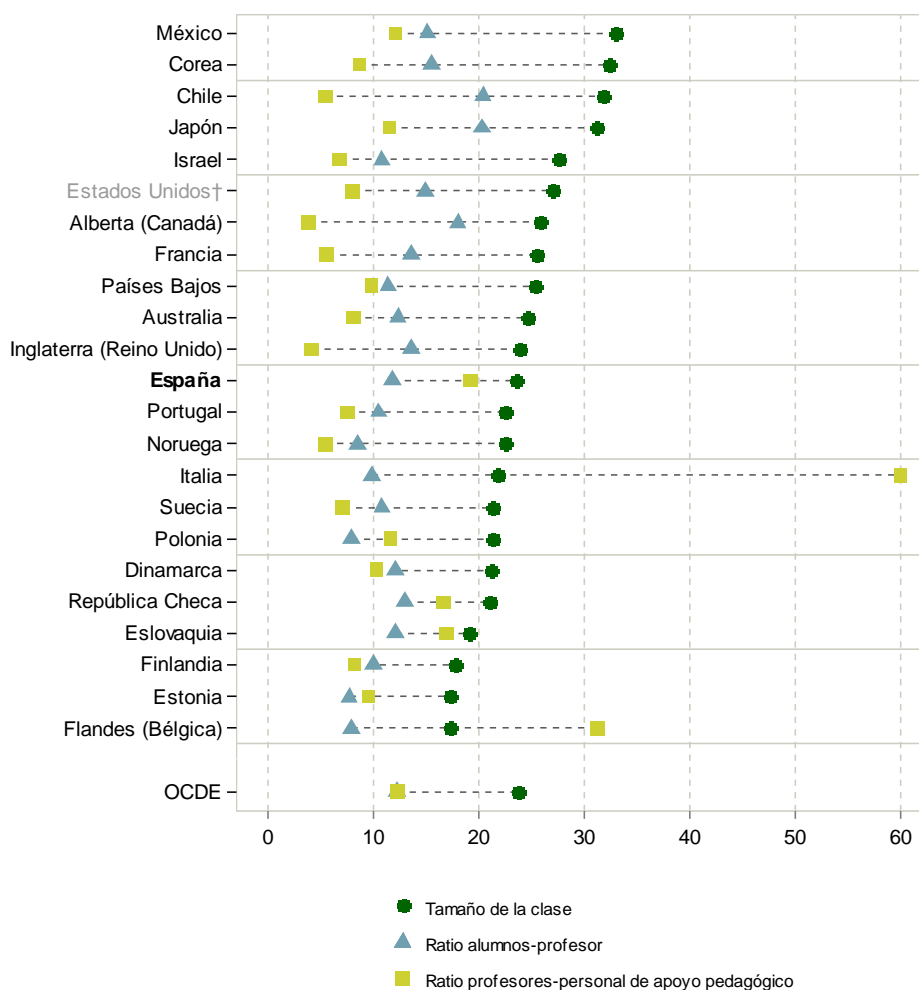
El tamaño medio de la clase⁷, la ratio de alumnos profesor⁸ y la tasa de personal de apoyo pedagógico respecto al número de profesores se recoge en la Figura 2.15. El tamaño medio de la clase (número de estudiantes) entre los países de la OCDE participantes en la encuesta es de 23,8 estudiantes. En España (23,6), el tamaño medio de la clase se sitúa en el promedio de los países de la OCDE, más alto que el de países como Finlandia (17,8) o Flandes (Bélgica) (17,3).

⁶ Obtenido del cuestionario de los directores y el dato del país es la media de los tamaños de los centros donde trabajan los profesores de enseñanza secundaria obligatoria.

⁷ Del cuestionario de profesores y se refiere al tamaño de una de sus clases elegida al azar.

⁸ Según se desprende del cuestionario de directores.

Figura 2.15. Número medio de estudiantes por clase; ratio alumnos-profesor y ratio profesores-personal de apoyo pedagógico en los países de la OCDE participantes en TALIS 2013



También se puede observar en la Figura 2.15 que entre los países hay grandes diferencias en la ratio alumnos profesor: desde los 8 de Polonia y Flandes (Bélgica) a los aproximadamente 20 de Chile y Japón. En España la ratio alumnos profesor es de alrededor de 12, similar a la del promedio de los países de la OCDE participantes.

En general, en el conjunto de países de la OCDE existe un profesor de apoyo pedagógico en los centros por cada 12 profesores. En este aspecto, España (19,2) presenta una de las proporciones más altas y, por tanto cuenta, entre los países participantes, con una tasa de apoyo pedagógico a los docentes, muy por debajo del promedio OCDE.

Recursos de los centros

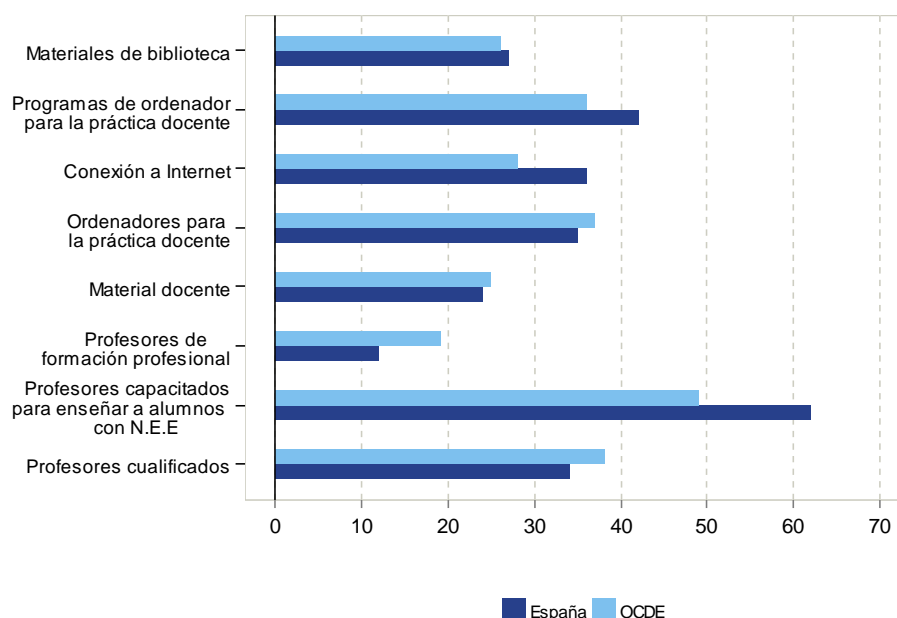
TALIS 2013 considera los recursos de los centros escolares divididos en recursos de personal docente y en recursos materiales (materiales educativos, ordenadores o programas informáticos). Las políticas de recursos deberían estar ligadas a incentivos concretos, por ejemplo para centros educativos con desventajas socioeconómicas o con alumnos de necesidades educativas especiales (Hanusek, 2006; OCDE, 2010). Además, en ocasiones puede suceder que la falta de recursos ponga en riesgo el proceso de enseñanza-aprendizaje con lo que disminuye el rendimiento de los estudiantes.

Los directores de los centros escolares muestran una gran preocupación, en general, por no disponer de suficientes profesores así como por su falta de estabilidad en el centro. La Tabla 2.16 muestra los porcentajes de profesores que trabajan en centros educativos de los que sus directores informan que diferentes tipos de carencias afectan a la calidad de la enseñanza que se ofrece en dicho centro.

En la Figura 2.16 se puede ver que, en el promedio OCDE, en torno al 38,5% de los profesores trabajan en centros cuyos directores señalan que existe déficit de profesores cualificados y/o de buen nivel de rendimiento. En España dicha proporción llega al 34,1% y no es significativamente diferente de la del promedio OCDE.

En la Tabla 2.16 puede verse que, en particular, una alta proporción de profesores de Japón (79,7%) y Países Bajos (71,1%) trabaja en centros con escasez de profesores cualificados y/o de buen nivel de rendimiento; mientras que en países como Polonia (12,7%), Dinamarca (14,8%) o Finlandia (17,1%) esas cifras son mucho menores

Figura 2.16. Proporción de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que trabaja en centros con falta de recursos humanos y/o materiales en España y en el conjunto de países participantes de la OCDE



En promedio, alrededor de uno de cada cinco profesores del conjunto de países participantes de la OCDE (19,3%) trabaja en centros con falta de profesores de formación profesional. En España (12,3%) esa proporción es significativamente menor. En cambio, casi la mitad (49,1%) trabaja en centros en los que faltan profesores para **atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales** y en España este porcentaje alcanza el 61,6%, significativamente más alto que en el conjunto de países participantes de la OCDE.

En cuanto a la falta de recursos materiales, en general aproximadamente entre el 25% y el 37% (España entre el 24% y el 42%) de los profesores trabaja en centros en los que el director informa de falta de recursos materiales.

Los porcentajes varían dependiendo del tipo de recursos. Así el 25,0% trabaja en centros con falta de materiales didácticos o que no son adecuados (España 23,5%), el 36,5% lo hace en centros con escasez de ordenadores o de programas informáticos

(España, 35,3%), alrededor del 28,3% trabaja en centros con insuficiente acceso a internet (España, 36,0%), y en torno a un 26,1% lo hace en centros en los que faltan materiales de biblioteca (España, 26,6%). En todos los casos las cifras de España no son significativamente diferentes de las del promedio de países OCDE participantes en TALIS 2013, salvo en lo que se refiere al acceso a internet.

Clima escolar

Un buen clima escolar propicia entornos que favorecen tanto el trabajo de los docentes como el aprendizaje de los estudiantes, influyendo positivamente en el rendimiento tanto de unos como de otros. El clima escolar resulta determinante en la calidad de vida del centro educativo e incluye cuestiones relacionadas con la seguridad de las personas (acoso o abuso verbal o físico a profesores o estudiantes); llegar con retraso al centro o absentismo de profesores o estudiantes; comportamientos delictivos (vandalismo, tenencia o uso de drogas y alcohol); y discriminación de cualquier tipo.

Además, el clima escolar incluye la cultura general del centro educativo en cuanto a la calidad de la relación entre los profesores, entre los estudiantes y entre profesores y estudiantes, y los niveles de cooperación, respeto e intercambio presentes en el centro.

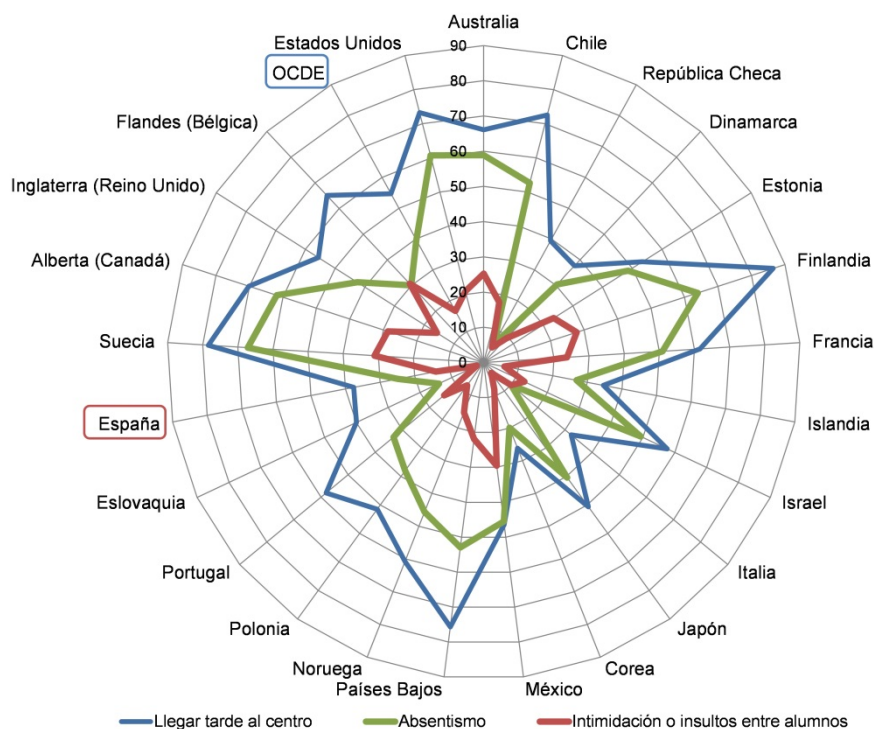
Estudiantes

De los factores analizados en relación al clima escolar, los que se presentan con más frecuencia en los países de la OCDE que han participado en esta dedición de TALIS es el **absentismo semanal de los alumnos** y su **llegada con retraso al centro**. Como puede verse en la Figura 2.17, entre los países de la OCDE, más de la mitad de los profesores (54,7%) trabaja en centros escolares cuyo director informa que los alumnos no son puntuales para asistir al centro escolar y el 39,7% de los profesores trabaja en un centro en el que el absentismo de los estudiantes es un hecho habitual (tomando la semana como unidad).

Esta situación es especialmente grave en Finlandia (86,5%), Países Bajos (75,7%) y Suecia (78,4%) donde más de tres de cada cuatro profesores trabaja en centros donde los estudiantes llegan con retraso; y en Finlandia (64,0%), Suecia (67,2%) y Alberta (Canadá) (61,8%) con una proporción muy alta de profesores que trabajan en centros con problemas de absentismo del alumnado.

El porcentaje de profesores que trabaja en España en centros con problemas de puntualidad de los alumnos (37,6%) o de absentismo (24,8%) es muy inferior a la media de países de la OCDE y a la de los países antes mencionados, algunos de los cuales tienen un rendimiento muy superior en las pruebas de evaluación internacional.

Figura 2.17. Proporción de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que trabaja en centros con problemas de absentismo (semanal), de retraso en la entrada al centro y de intimidación o abuso verbal



En la Tabla 2.17 se han recogido datos acerca de **infracciones graves** como vandalismo o robo y se puede ver que alrededor del 4% de los profesores en la media OCDE trabaja en centros en los se produce alguna incidencia de este tipo (con base semanal). En España (4,9%) esa cifra no es significativamente diferente a la del promedio OCDE.

En el conjunto de países de la OCDE, aproximadamente un 13,2% de los profesores trabaja en centros en los que los directores informan que se **copia en los exámenes**. En España esa cifra se encuentra alrededor del 11,1%.

En la Figura 2.17 se ha representado también la incidencia en los centros educativos de los abusos verbales o la intimidación entre estudiantes. En promedio un 16,7% de los profesores de los países de la OCDE, y un 13,9% en España, trabaja en centros cuyos directores informan que se producen **abusos verbales o intimidación** entre estudiantes (periodicidad semanal).

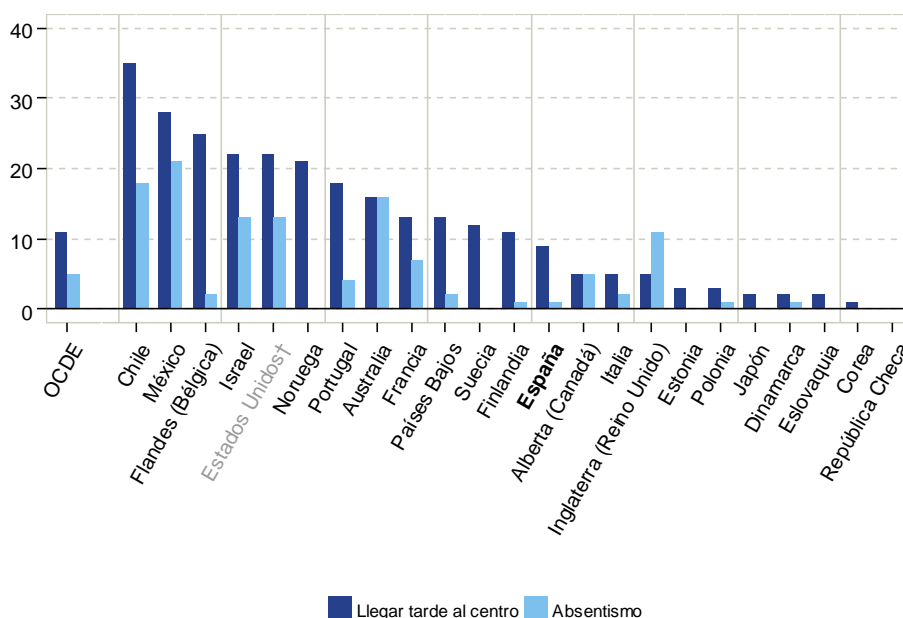
Finalmente, una proporción muy baja de profesores trabaja en centros en los que se informa de la existencia de lesiones causadas por **violencia física** entre alumnos (2,3% en la media OCDE y prácticamente cero en España) o en centros en los que se informa del **uso o posesión de drogas o alcohol**: 1,4% en el promedio de la OCDE y alrededor del 3,6% en España. Lo mismo sucede acerca de la **intimidación verbal o abuso de profesores** con el 3,7% en el promedio de la OCDE, y el 1,9% en España.

Profesores

El absentismo y la falta de puntualidad de los profesores crean tensiones que afectan negativamente al clima escolar. La proporción de profesores que trabaja en centros en los que los profesores llegan tarde al centro se puede ver en la Tabla y Figura 2.18. En

promedio, de los países de la OCDE que han participado en TALIS 2013, el 11,1% de los profesores trabaja en centros en los que algún profesor llega con retraso al menos una vez a la semana.

Figura 2.18. Proporción de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que trabaja en centros en los que los profesores llegan tarde o se produce absentismo al menos una vez a la semana



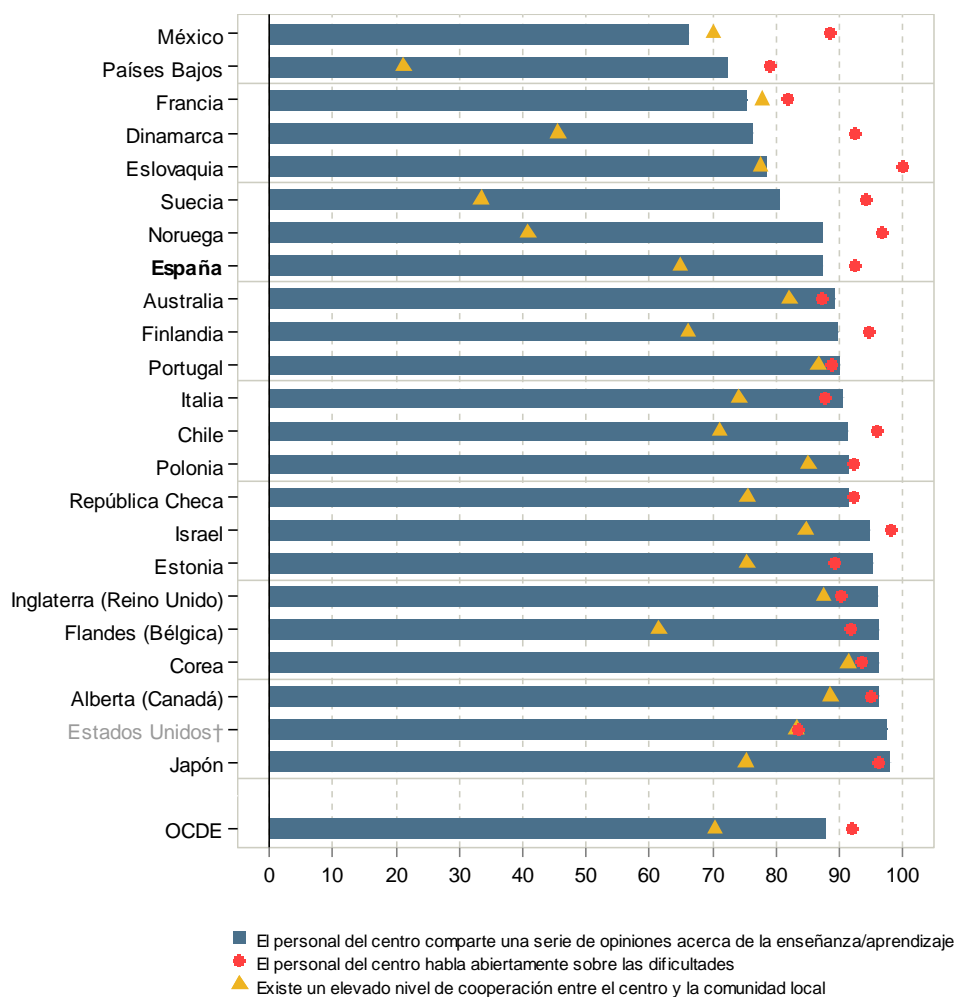
Llegar con retraso al centro escolar es más habitual en países como Chile (34,5%), México (27,5%) o Israel (22,0%) y Noruega (21,4%); mientras que en la mitad de los países esta incidencia afecta al 5% o menos de los profesores. En España, el 8,9% de los profesores trabaja en centros en los que se producen problemas de **retraso en la llegada al centro de los profesores** al menos una vez a la semana, algo inferior a la media de la OCDE

En cuanto al absentismo, los directores informan que en promedio el 4,5% de los profesores trabaja en centros en los que existen problemas de absentismo al menos una vez a la semana. En España, apenas el 0,9% de los profesores trabaja en centros en los que al menos una vez a la semana se producen problemas de absentismo del profesorado sin justificar.

Las buenas relaciones personales y profesionales entre los profesores tienen influencia positiva en el clima escolar y contribuyen en gran medida a la consecución de los objetivos marcados por el centro escolar para la mejora de los resultados de los alumnos.

La mayor parte de los profesores trabaja en centros con una buena relación profesional entre los docentes (ver Tabla 2.19). Como se puede ver en la Figura 2.19, el 87,7% de los profesores de la OCDE (España, 87,3%) trabaja en centros en los que los docentes comparten un conjunto de opiniones y creencias.

Figura 2.19. Clima profesional en el centro educativo, comunicación y respeto entre profesores de Educación Secundaria Obligatoria



En promedio, el 70,3% de profesores de la OCDE (España, 64,9%) trabaja en centros con altos niveles de cooperación entre el centro y la comunidad local, aunque en este aspecto algunos países presentan niveles bajos de cooperación como Países Bajos (21,2%) o Suecia (33,5%).

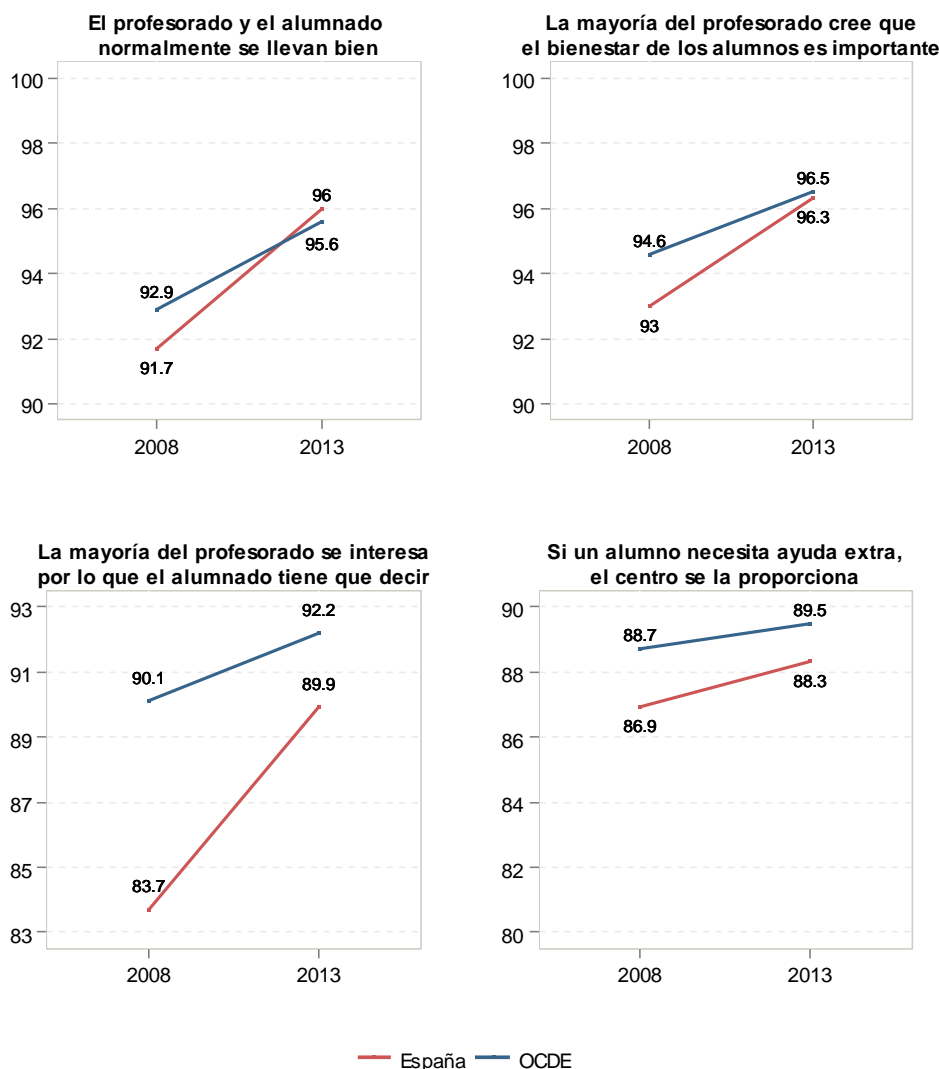
Además, en la mayoría de los países más del 90% (91,9% OCDE, 92,6% España) de los profesores trabaja en centros en los que el claustro tiene debates abiertos respecto a dificultades y al respeto mutuo entre colegas.

Relaciones alumno-profesor

Las relaciones alumno profesor constituyen un buen indicador del clima escolar. En promedio, de los países de la OCDE participantes en TALIS, el 95,6% de los directores informa que las relaciones entre alumnos y profesores es buena. En España, esta cifra coincide y no se observan diferencias significativas con ninguno de los países incluidos en este informe, lo que confirma los resultados previos de PISA. Además, la gran mayoría de profesores declara que las relaciones entre estudiantes y profesores es positiva en su centro escolar. Únicamente, en el apoyo que recibe un alumno por parte del centro en caso de necesidad, algunos países no alcanzan la cota del 80%, como es el caso de México (71,7%)

o Corea (76,4%), mientras que España se queda en el 88,3% en este aspecto. La Tabla 2.20 muestra la evolución de las relaciones alumno-profesor entre las ediciones 2008 y 2013 de TALIS.

Figura 2.20. Comparación de las relaciones alumno-profesor entre los años 2008 y 2013



En la Figura 2.20 se observa que el conjunto de los países de la OCDE participantes en TALIS 2008 y 2013 presenta una mejora en la percepción del clima escolar en los centros educativos y lo mismo sucede en España (con las debidas precauciones al ser encuestas con preguntas diferentes y población ligeramente diferente).

Autonomía escolar

Los directores respondieron en el cuestionario TALIS acerca del nivel de autonomía de sus centros escolares y el nivel de responsabilidad que tienen para tomar decisiones en determinadas áreas. Los centros escolares disponen de ciertos niveles de autonomía en algunas áreas pero no en otras, con gran variedad de situaciones entre los países. En la mayoría de los países se está considerando incrementar la autonomía de los centros educativos debido a que, entre otros aspectos, mayor nivel de autonomía contribuye a la mejora de los resultados de los estudiantes.

Ese impacto de la autonomía no es uniforme entre los países (Hanusek, Link y Woessmann, 2013). Tampoco existe unanimidad en cuanto a la clase de autonomía que deben tener los centros escolares: unos estudios ponen el énfasis en que los centros tomen las decisiones a nivel de currículo y evaluación, mientras que otros señalan los beneficios que reporta el hecho de que los centros tengan capacidad para seleccionar su propio personal. Apoyar las decisiones de los directores y definir bien sus responsabilidades ayudaría a desarrollar la autonomía de los centros. Es decir, las políticas que proporcionen autonomía a los centros deben ir acompañadas de mecanismos de apoyo o responsabilidad de los responsables de los centros, mediante el establecimiento de sistemas de rendición de cuentas.

En la Figura 2.21 se han representado los porcentajes de autonomía que declaran tener los directores respecto a determinados aspectos relacionados con la gestión de los centros escolares, recogidos en la Tabla 2.21:

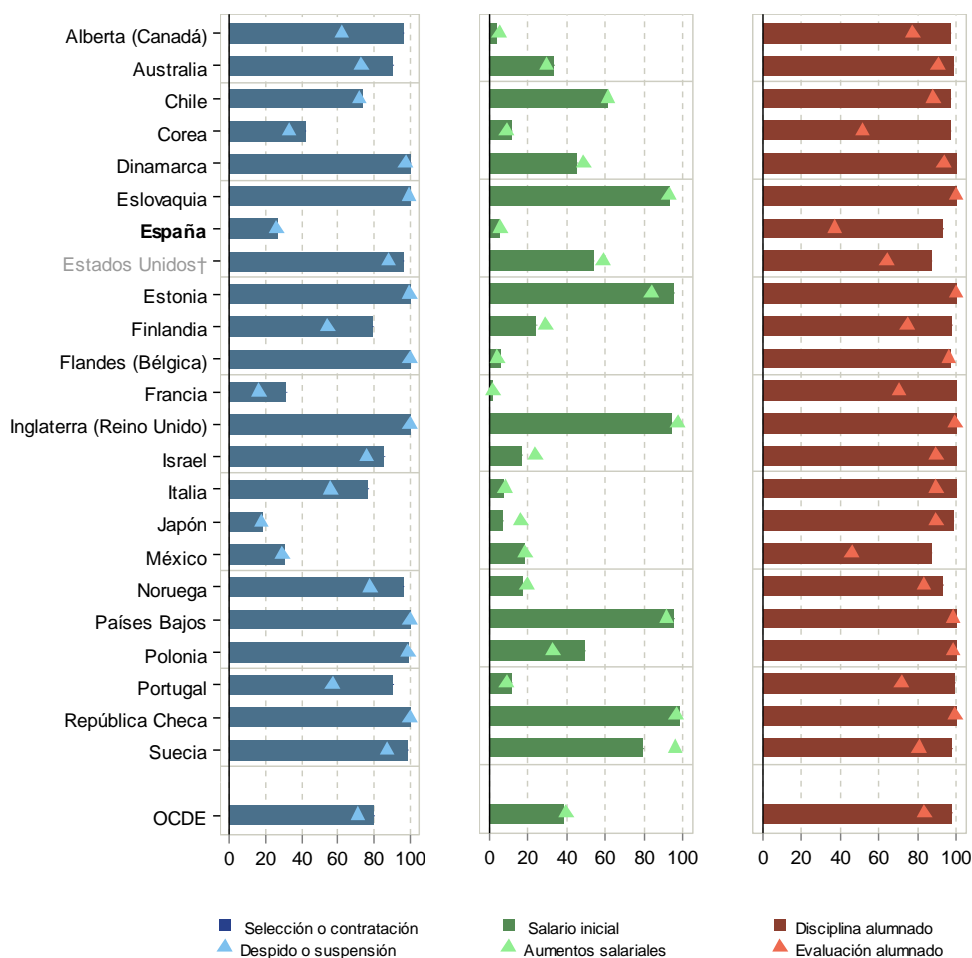
- Contratar o despedir profesores
- Salarios de profesores y presupuesto escolar
- Disciplina de los alumnos
- Admisión y evaluación de estudiantes
- Currículo

Solo en la República Checa, Estonia, Países Bajos, Eslovaquia e Inglaterra (Reino Unido) la gran mayoría de los profesores trabaja en centros con un alto nivel de autonomía en todas las áreas señaladas. En el resto de países el nivel de autonomía de los centros es variable dependiendo del área que se trate.

En el conjunto de países de la OCDE, casi todos los profesores trabajan en centros con un elevado nivel (alrededor del 97%) de autonomía para establecer normas y procedimientos disciplinarios para los alumnos y para elegir los materiales de aprendizaje que se utilizan. Al contrario, menos del 40% de los profesores (España, entorno al 5,0%) trabaja en centros que tienen poder de decisión para “establecer los salarios iniciales de los profesores, incluyendo el establecimiento de escalas salariales” o para “determinar los aumentos salariales de los docentes”.

La capacidad para contratar o despedir profesores varía mucho de unos países a otros. En más de la mitad de los países, más del 90% de los profesores trabaja en centros que tienen un nivel significativo de autonomía para nombrar o contratar, como se puede ver en el gráfico. En promedio de la OCDE, el 79,9% de los profesores trabaja en centros con autonomía en esta área, mientras que ese porcentaje en España es del 26,8%. El nivel general de autonomía de los centros para despedir o suspender de funciones a profesores OCDE (71,0%) es inferior al de seleccionar o contratar.

Figura 2.21. Autonomía de los centros educativos. Porcentaje de profesores que trabaja en centros con alto nivel de autonomía en las áreas que se indican



En conclusión, se puede decir que, salvo en el establecimiento de políticas y medidas disciplinarias de alumnado los centros educativos, en España los centros educativos tienen un nivel de autonomía claramente inferior al de la mayoría de los países y, en consecuencia, al promedio OCDE.

Acerca de los directores

Los directores de los centros escolares son habitualmente el punto de conexión entre los diferentes colectivos integrados en un centro educativo: padres, profesores y alumnos. Y deben enfrentarse a retos, que cambian en el tiempo, tales como compatibilizar las exigencias de aquellos con las posibilidades que les permiten los sistemas educativos en los que trabajan y la comunidad local a la que el centro pertenece.

En esta sección se proporciona información acerca del papel que desempeñan los directores de los centros educativos donde trabajan los profesores encuestados: sus responsabilidades, su liderazgo educativo, sus características demográficas, educación formal, experiencia previa, compromiso con su desarrollo profesional, y la satisfacción con su trabajo.

Las exigencias a las que se enfrentan los directores requieren que estos gestionen recursos humanos y materiales, que se comuniquen e interactúen con personas que ocupan una amplia variedad de puestos, que tomen decisiones basadas en evidencias y proporcionen liderazgo educativo a los profesores, necesario para ayudar a que los estudiantes consigan finalizar con éxito sus estudios.

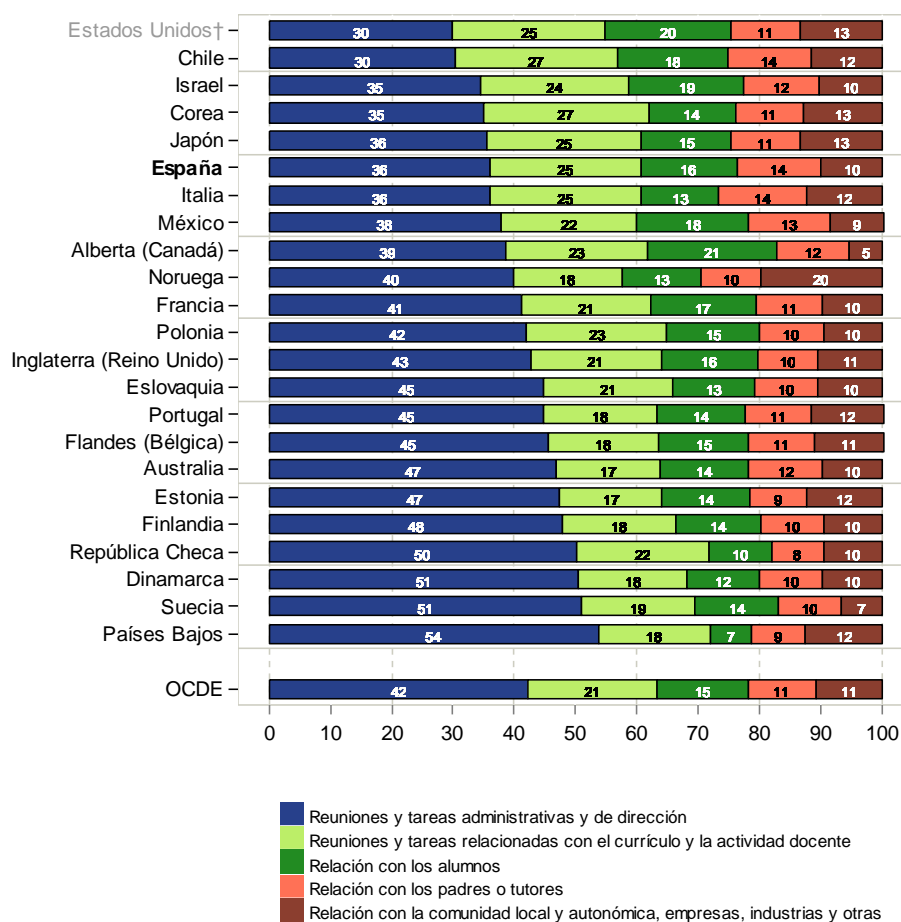
Numerosos estudios hacen referencia al papel de los directores de los centros educativos (OCDE, 2014), sin embargo sigue sin estar bien perfilado cuál es el papel del director y su relación con el liderazgo escolar. El liderazgo escolar está vinculado a que tanto la misión del centro como sus objetivos estén claramente definidos; al clima escolar general en el centro y en las aulas; a las actitudes de los profesores; a las prácticas de los profesores en las aulas; al modo en que están organizados el plan de estudios y la enseñanza; y a las posibilidades que los alumnos tienen de aprender (Marzano, Waters and McNulty, 2005). Todo ello, teniendo en cuenta que la influencia de los directores en el clima escolar y en la organización del centro se produce, sobre todo, a través del trabajo de los profesores.

Actualmente, en cierto número de contextos, los directores tienen mayor autoridad (más competencias o autonomía de decisión) que en el pasado. Eso ha representado, en algunos países, un mayor nivel relativo de autonomía en la gestión y el control de la educación en los centros escolares, acompañada de mayor exigencia y responsabilidad en los resultados. No obstante, el nivel de autonomía de los centros escolares en la gestión y control de los mismos varía de unos países a otros.

El trabajo de los directores

Los datos de TALIS proporcionan información que permite entender el trabajo de los directores y cómo lo distribuyen (ver Tabla 2.22). Como se observa en la Figura 2.22, en media de los países y regiones OCDE los directores dedican el 42,3% de su tiempo a tareas administrativas y de dirección y reuniones (España, 36,1%); el 21,0% de su tiempo a tareas y reuniones relacionadas con los planes de estudios y enseñanza (España, 24,6%); 14,7% a relaciones con los alumnos (España, 15,6%); 11,1% a relaciones con los padres o tutores de los alumnos (España, 13,7%); y un 10,9% de su tiempo lo dedican a relaciones con las administraciones, empresas o industrias locales (España, 10,0%). Si bien el tiempo que dedican los directores a cada una de las tareas señaladas varía considerablemente de unos países a otros, se puede destacar que, en promedio, los directores dedican más del 60% de su tiempo a tareas administrativas y de dirección y a planes de estudio y enseñanza.

Figura 2.22. Distribución del tiempo de trabajo de directores en los distintos países

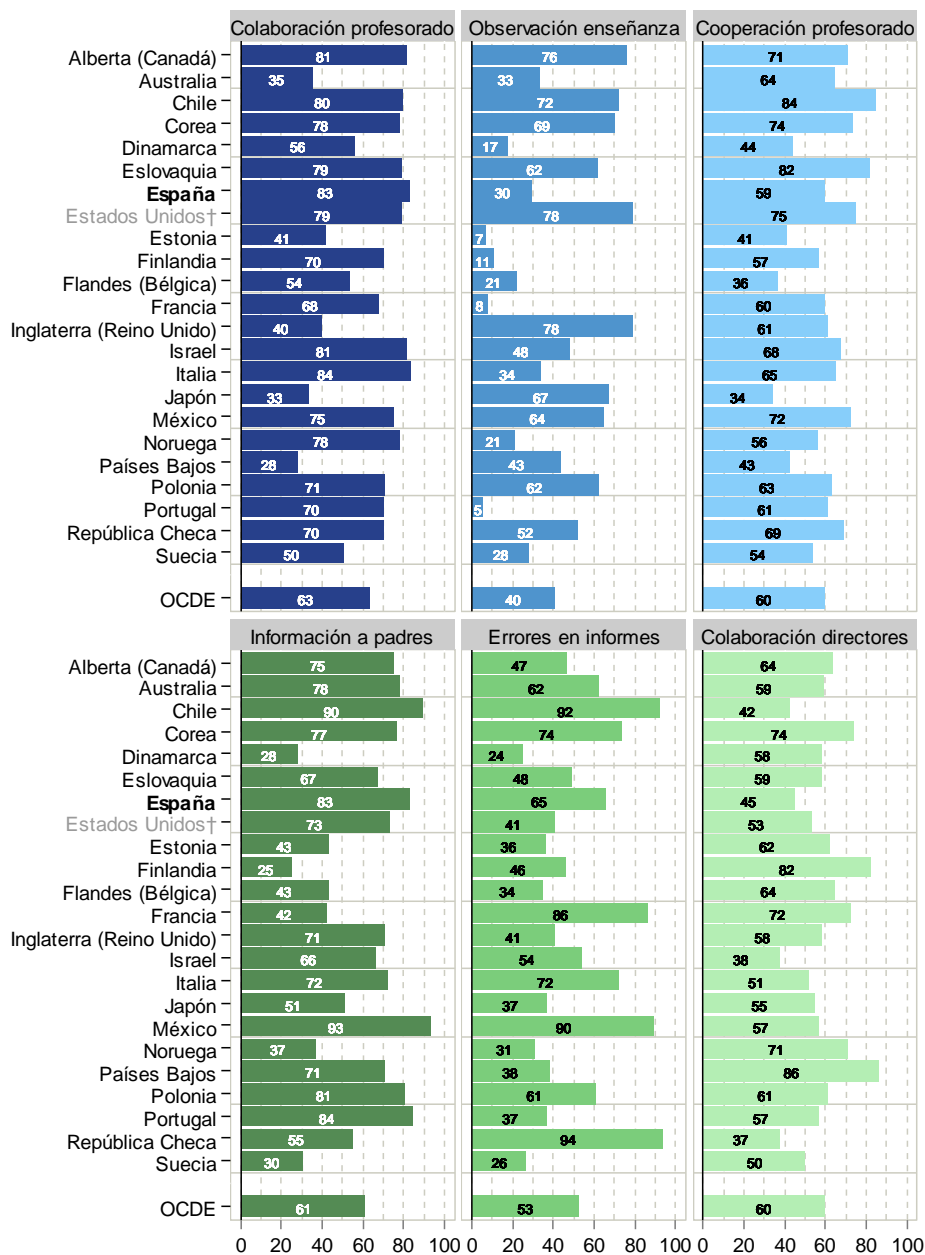


Entre las responsabilidades de un director, una de las más importantes es conseguir y mantener un ambiente escolar en el que el profesor pueda enseñar y el alumno aprender. Si el comportamiento en el aula de los alumnos no es el adecuado, ni los profesores pueden enseñar ni los estudiantes aprender. La necesidad de colaboración entre directores y profesores para resolver problemas de disciplina en las clases varía notablemente de un país a otro. Para el análisis, las categorías **a menudo y muy a menudo** se han agrupado en **frecuentemente** y esta es la cifra que se recoge en la Tabla 2.23.

En la Figura 2.23 (más detalles en la Tabla 2.23), se puede observar que en varios países un 40% o menos de los directores informan que **deben colaborar con los profesores en resolver problemas de disciplina en el aula**. En promedio OCDE, un 62,3% de los directores dice que debe intervenir para resolver problemas en el aula y en España (82,9%) ese porcentaje es veinte puntos porcentuales superior, lo que parece indicar que los profesores españoles necesitan más la ayuda de los directores para resolver conflictos en el aula.

Los directores pueden, además, **observar el proceso de enseñanza en las clases** con el fin de colaborar en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en lo que ha observado. En promedio, el 40,1% de los directores de países de la OCDE participantes en este estudio declaran que supervisan frecuentemente las clases de los profesores. En España esta cifra se sitúa en torno al 29,5%, proporción que superan la mayoría de los países, como se detalla en el gráfico correspondiente de la Figura 2.23.

Figura 2.23. Porcentaje de directores que se implican en las tareas que se indican en los últimos 12 meses



Un elevado porcentaje de directores, 70,4% en el conjunto OCDE y 69,3% en España, lleva a cabo con frecuencia acciones para **asegurar que los profesores se hagan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos**. Acciones que suelen consistir en analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en las distintas evaluaciones llevadas a cabo en el centro a lo largo del curso escolar.

La implicación de las familias y su apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayuda a mejorar el rendimiento de los estudiantes. La implicación de los padres o tutores en la educación de sus hijos depende en gran medida del nivel de comunicación que mantengan con el centro y de la fiabilidad de la información que reciban del mismo. En promedio, alrededor del 61,3% de los directores afirma que con frecuencia **proporciona a los padres o tutores información acerca del dentro y del rendimiento de los**

alumnos. En España, ese porcentaje asciende al 83,1%, unos veinte puntos más que la media OCDE. Dado que la información a las familias es práctica obligatoria, puede suceder que esta tarea no recaiga directamente en el director y sea desempeñada por otra u otras personas como pueden ser el jefe de estudios o los propios profesores.

En promedio, alrededor del 52,8% de los directores de los países OCDE de TALIS 2013 dice que con frecuencia **comprueba si hay errores en los informes y procedimientos administrativos.** Dicha proporción es significativamente más alta en España (65,3%).

Por otra parte, la **colaboración con los directores de otros centros** puede proporcionar información, aprendizaje y apoyo mutuo útil para la mejora en el desempeño de sus funciones. El 59,6% de los directores de los países OCDE afirma mantener colaboración con directores de otros centros; mientras que en España (45,0%) esa proporción es significativamente más baja y representa un área clara de mejora entre los centros educativos de nuestro país.

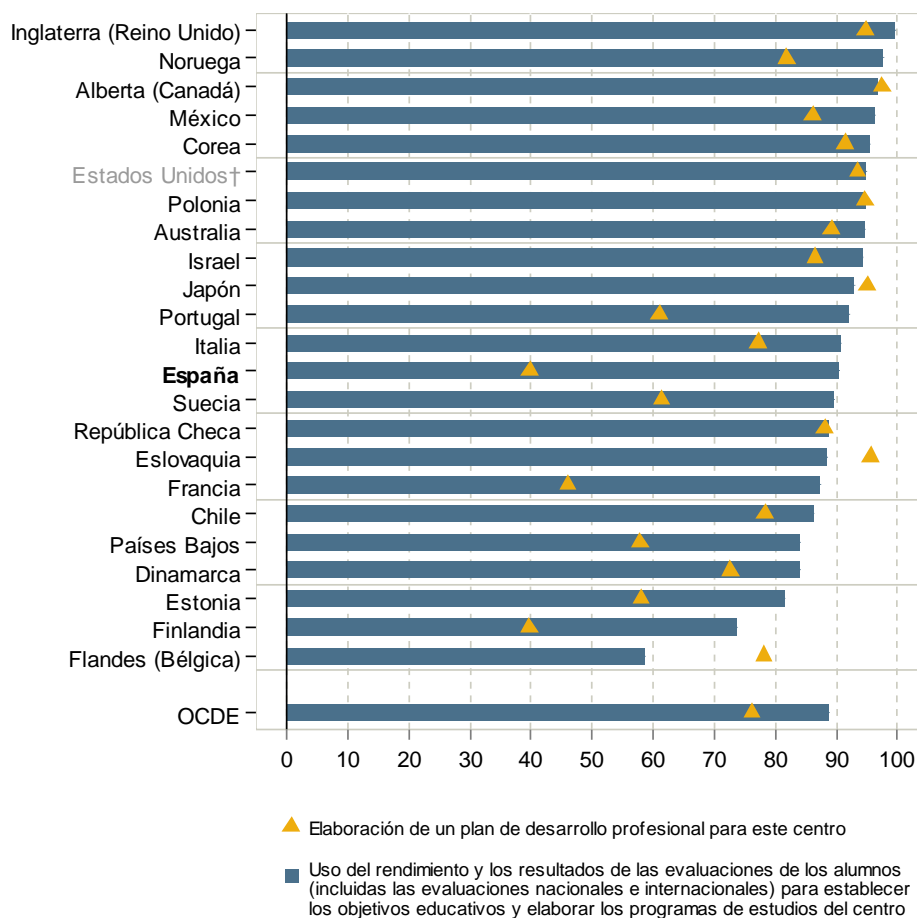
Planificación de objetivos de centro, programas y desarrollo profesional

En mayor o menor medida, dependiendo de los sistemas educativos de cada país, los directores son responsables del desarrollo de los programas educativos y de que se alcancen los objetivos fijados, además de utilizar los resultados de la evaluación de los alumnos para revisar y mejorar los programas y los objetivos.

En cualquier caso, la mejora de la calidad de la educación en los centros, mediante el **desarrollo de objetivos y programas educativos, basada en los resultados obtenidos por los estudiantes** es una realidad para casi 9 de cada 10 directores de los países de la OCDE (88,7%) participantes en TALIS como se puede ver en la Tabla 2.24. En España (90,3%), esa proporción no se diferencia de forma significativa de la media OCDE ni de la proporción de la gran mayoría de países y regiones participantes.

No existe, en cambio, el mismo nivel de implicación de los directores cuando se trata de trabajar en la elaboración de un plan de desarrollo profesional para su centro escolar (Figura 2.24). En la media de la OCDE, el 76,2% de los directores afirma trabajar en un plan de desarrollo profesional para su centro. En España, esa proporción apenas llega al 39,8%, cincuenta puntos porcentuales menos que los que dicen utilizar los resultados de los estudiantes para la mejora de sus centros y es, junto a la de Finlandia (39,7%) y Francia (46,0%), la más baja de las observadas.

Figura 2.24. Proporción de directores que informan utilizar los resultados de los estudiantes para la mejora de sus centros y que han elaborado un plan de desarrollo profesional para su centro



Responsabilidades compartidas

Dada la variedad y complejidad de las tareas que debe llevar a cabo el director de un centro escolar, es natural pensar que los directores deberían compartir responsabilidades⁹, por ejemplo con los miembros de su equipo directivo (jefes de estudio y secretarios o administradores), o con personas o entidades fuera del centro.

La Tabla 2.25 recoge el porcentaje de directores de centros de Educación Secundaria Obligatoria que, teniendo **responsabilidad en algunas tareas**, informan **compartir** la misma. Las tareas analizadas en TALIS son:

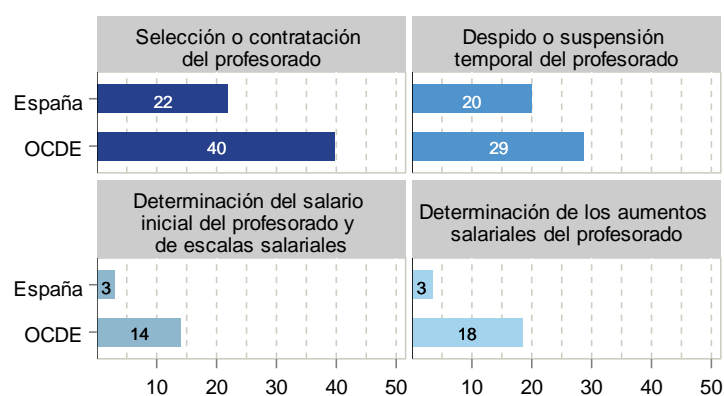
- Selección o contratación del profesorado
- Despido o suspensión temporal del profesorado
- Determinación del salario inicial y de las escalas salariales del profesorado
- Determinación de los aumentos salariales del profesorado
- Designaciones relativas a las asignaciones presupuestarias del centro
- Establecimiento de las políticas y medidas disciplinarias del alumnado

⁹ En TALIS, se entiende que una responsabilidad es compartida cuando la decisión es tomada por el director y una de las siguientes entidades: "otros miembros del equipo directivo", "otros profesores, "el consejo escolar", "autoridades locales, regionales, nacionales...."

- Establecimiento de las políticas de evaluación del alumnado
- Aprobación de la admisión del alumnado en el centro
- Elección de los materiales pedagógicos que se utilizan
- Establecimiento del contenido de los cursos
- Decisión de los cursos que se imparten

En el promedio de la OCDE, el 39,8% de los directores informa compartir responsabilidades en la **contratación o selección de los profesores**, el 28,6% dice compartir responsabilidades para **suspender temporalmente o despedir profesores**, y muy pocos directores informan compartir responsabilidades para **establecer escalas salariales o el salario inicial de los profesores** (13,9%) o determinar los **aumentos salariales de los mismos** (18,3%). En todas estas tareas, la proporción de directores en España que dice compartir responsabilidades es significativamente inferior a la del promedio OCDE, como se puede ver en la Figura 2.25a.

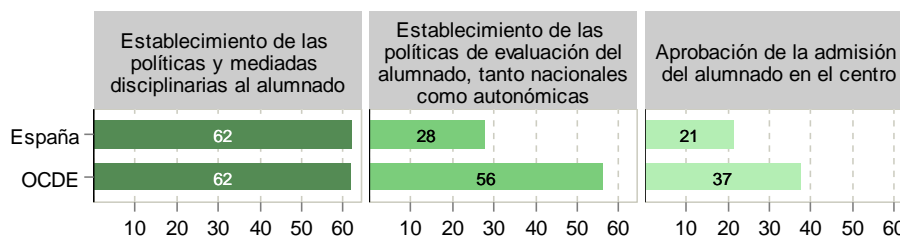
Figura 2.25a. Proporción de directores, que informan tener y compartir responsabilidades en las cuestiones que se indican relativas al profesorado. España y promedio OCDE



En la Figura 2.25b, se observa que en España el 62,1% de los directores declara compartir responsabilidades en relación con la gestión de **la disciplina de los alumnos**, en la media del conjunto de países y regiones OCDE (62,0%); mientras que solo un 27,6% de los directores españoles informa compartir responsabilidades en el establecimiento de **políticas de evaluación**, muy por debajo del conjunto OCDE (56,3%).

En cuanto a la **admisión del alumnado** del centro, en España (21,2%) la proporción de directores que dice compartir responsabilidades en esta tarea también es significativamente inferior a la del promedio OCDE (37,4%).

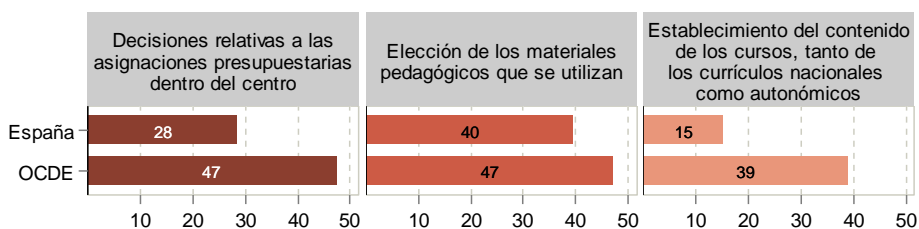
Figura 2.25b. Proporción de directores que informan tener y compartir responsabilidades en las cuestiones que se indican relativas al alumnado. España y promedio OCDE



Las decisiones relativas a las **asignaciones presupuestarias** de su centro son compartidas, en promedio OCDE, por el 47,2% de los directores; y solo por el 28,4% de los directores españoles. La Figura 2.25c muestra estos datos, junto con el porcentaje de directores que en España declara compartir responsabilidades en la elección de **los materiales pedagógicos** (39,5%), que no es en este caso significativamente distinta de la del promedio OCDE (47,2%).

También se puede ver que la proporción de directores que tiene responsabilidad compartida en el establecimiento del **contenido de los cursos** es en España (15,0%) muy inferior a la del promedio OCDE (38,8%); como también es significativamente inferior el porcentaje de directores que dicen tener responsabilidad compartida de los cursos que se imparten en su centro en España (28,5%) a la del promedio OCDE (58,0%).

Figura 2.25c. Proporción de directores que informan tener y compartir responsabilidades en las cuestiones que se indican. España y promedio OCDE



En resumen, los datos de TALIS confirman que el trabajo de los directores de los centros educativos incluye un abanico extraordinariamente grande de tareas y responsabilidades. El grado en el que los directores comparten responsabilidades en la realización de tareas o en la toma de decisiones depende de la decisión que haya que tomar. Además, estos datos muestran que los directores españoles, de las responsabilidades que tienen, delegan menos que en la media de países de la OCDE.

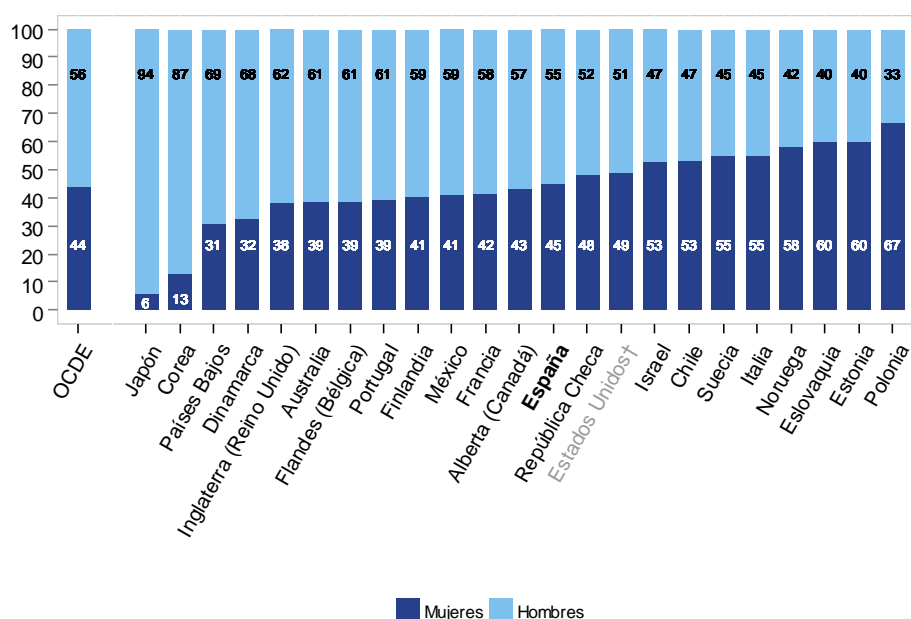
Características de los directores

Analizar las características de las personas que asumen el cargo de director de un centro escolar, con la amplia variedad de importantes tareas y responsabilidades que conlleva el cargo, puede ayudar a conocer la experiencia necesaria y a aprender acerca de las competencias que se precisan en el puesto, de forma que las administraciones puedan formar adecuadamente a las personas que acceden a tan alta responsabilidad.

Edad y sexo

Si en el caso de los profesores, la mayoría son mujeres (ver Figura 2.1), la proporción de las mismas que ocupa el cargo de directora de un centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria es solo del 44,0% en media de los países de la OCDE. En España (44,7%) el porcentaje de mujeres que ocupa puesto de dirección es similar al promedio de la OCDE, como se puede ver en la Tabla y Figura 2.26. Estos datos señalan que las mujeres ocupan menos puestos de dirección que los hombres, aunque representan una mayor proporción en la profesión docente (el 58,8% en España y el 66,6% en la media OCDE).

Figura 2.26. Distribución de directores de centros de Educación Secundaria Obligatoria según sexo, en cada país o región de la OCDE

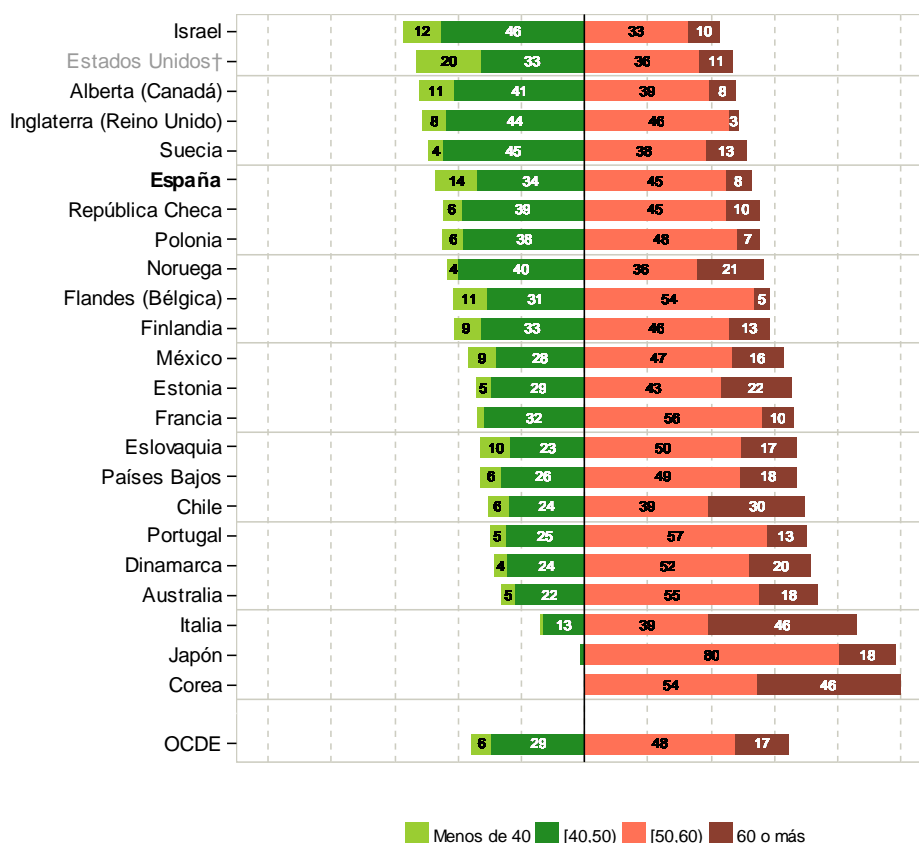


En el conjunto de países y regiones OCDE analizados de TALIS 2013, la media de edad de los directores de los centros escolares de Educación Secundaria Obligatoria es 52 años, con una variabilidad no demasiado alta, ya que entre el país que presenta la mayor media de edad, Corea (59 años), y en el que los directores tienen la media de edad más “joven”, Israel (49 años), apenas hay 10 años de diferencia.

España, con una media de edad de 49 años, está entre los que presentan menor media de edad, tres años más que la media de edad del profesorado de ESO (46 años). La Figura 2.27 muestra la distribución por edades en los distintos países y regiones analizadas. En la mayoría de los casos, la proporción más alta de directores está en el intervalo de edad de 50 a 59 años. En España solo un 7,8% de los directores tiene 60 o más años de edad.

España (13,8%) es el país, entre los analizados, con la mayor proporción de directores jóvenes, menores de 40 años, más del doble del conjunto OCDE (6,3%) y en contraste con países como Japón o Corea países en los que todos los directores tienen 40 o más años de edad (véase Tabla 2.27).

Figura 2.27. Distribución de la edad de los directores de los centros de Educación Secundaria Obligatoria

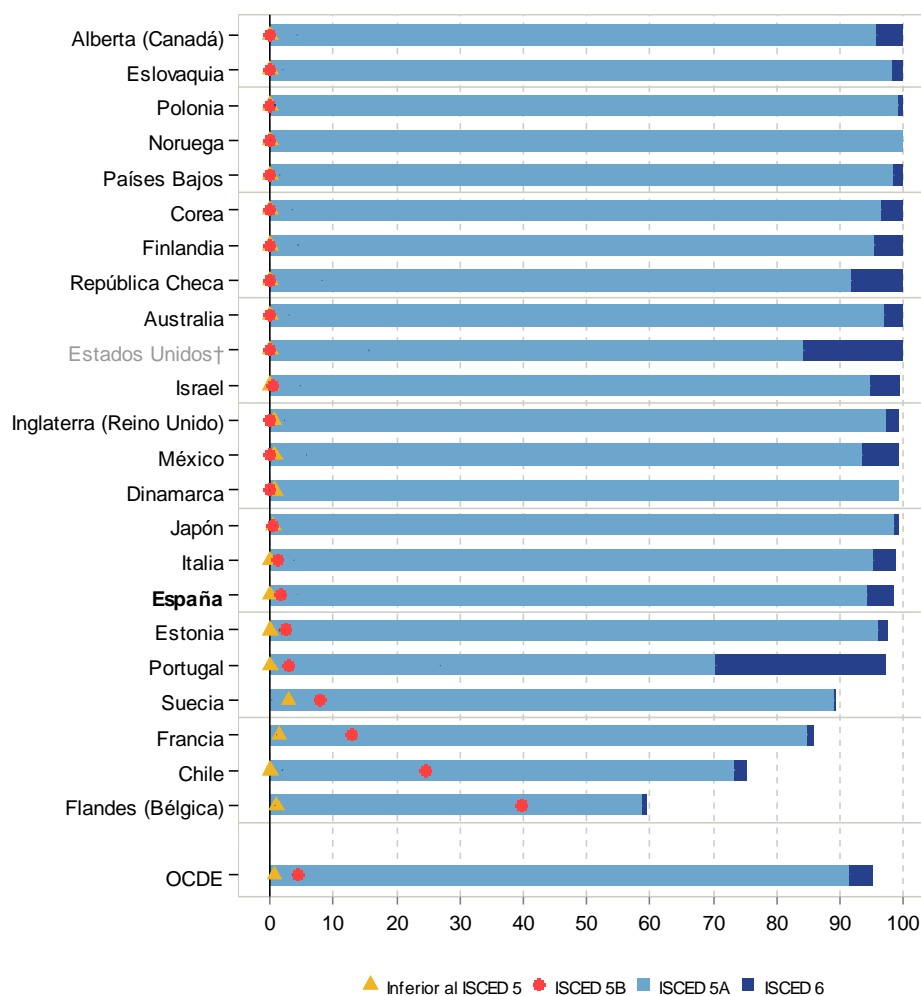


Nivel educativo de los directores de los centros escolares

El nivel educativo y la formación de los líderes de los centros educativos es relevante para la mejora de la calidad del liderazgo escolar, puesto que afecta al rendimiento de todos los alumnos del centro (Branch, Hanusek y Rivkin, 2013).

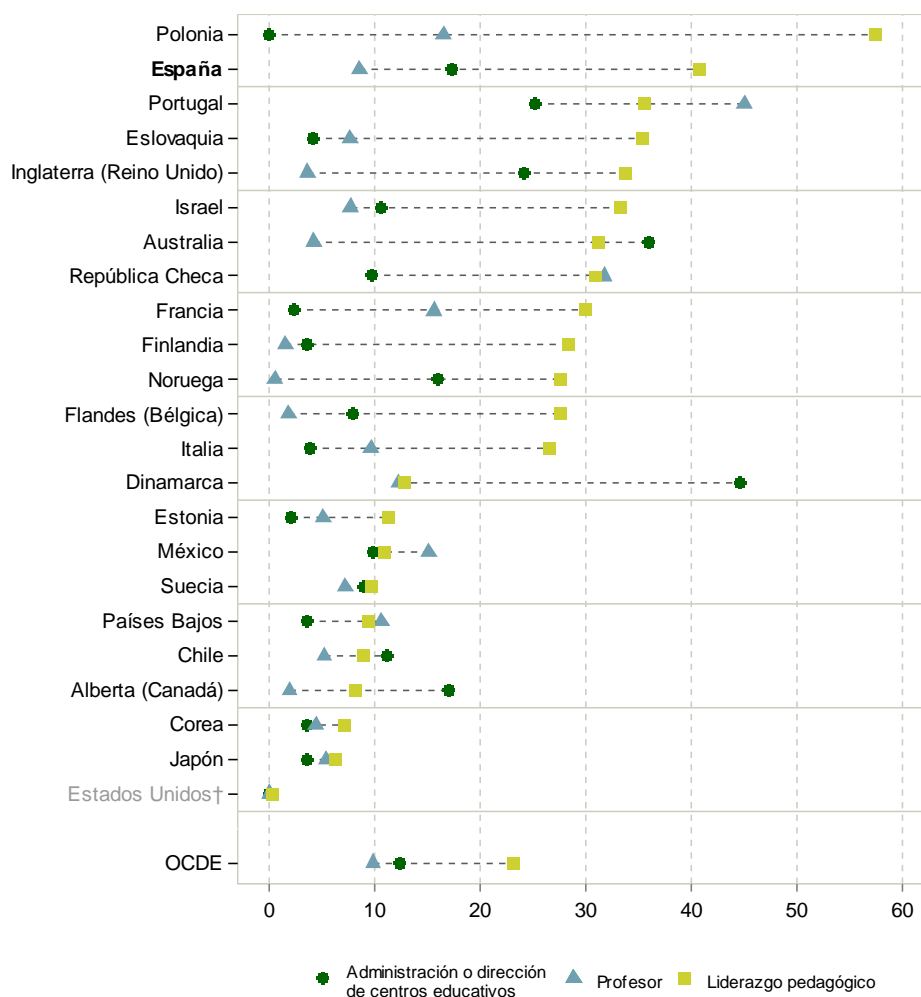
Como puede verse en la Figura 2.28 (datos detallados en Tabla 2.28), la gran mayoría de los directores tienen **nivel educativo ISCED 5A**, sin duda debido a las características del cargo de director, y a que lo habitual es que los directores comiencen su carrera profesional como profesores. En España, el 98,5% de los directores tiene nivel educativo ISCED 5A o 6; proporción ligeramente superior a la del porcentaje de profesores en esos niveles educativos (95,6%)

Figura 2.28. Nivel educativo de los directores de los centros de Educación Secundaria Obligatoria



Además del nivel educativo, TALIS investiga el tipo de educación recibida por los directores: **participación en cursos de administración escolar o de formación de directores; programas o cursos de formación de profesores; y formación en liderazgo**. Observando la Figura 2.29 puede comprobarse que una proporción significativa de directores no ha recibido nunca educación o formación en las experiencias mencionadas.

Figura 2.29. Porcentaje de directores de centros educativos que nunca recibieron formación en los elementos que se indican



En el conjunto de los países y regiones de la OCDE participantes en esta edición de TALIS, el 12,3% de los directores nunca participó en **cursos o programas de administración escolar** (17,3% en España), el 9,8% nunca participó en **cursos o programas de educación o formación de profesores** (8,5% en España) y un 23,1% nunca recibió **cursos o formación en liderazgo** (40,7% en España).

En la encuesta se ha distinguido si los directores que participaron en cursos o programas de alguno(s) de los tres aspectos considerados, los hicieron **antes o después** de ser nombrados para el cargo de director. En la Tabla 2.29 se puede ver la situación en cada uno de los países analizados. En el Cuadro 2.2 se recoge esta información en la media OCDE y en España (esos porcentajes suman 100 si se les añade los que nunca participaron).

Cuadro 2.2. Porcentaje de directores de centros educativos que nunca recibieron formación en los elementos que se indican

| | Curso o programa de administración escolar | | | | | |
|------------|---|--------|----------------------------------|--------|--|--------|
| | Antes de ser nombrado director | | Después de ser nombrado director | | Antes y después de ser nombrado director | |
| | % | (E.T.) | % | (E.T.) | % | (E.T.) |
| España | 20,6 | (3,3) | 40,8 | (4,8) | 21,2 | (3,5) |
| Media OCDE | 28,9 | (0,8) | 35,9 | (1,0) | 23,0 | (0,8) |
| | Programas o cursos de formación de profesores | | | | | |
| | Antes de ser nombrado director | | Después de ser nombrado director | | Antes y después de ser nombrado director | |
| | % | (E.T.) | % | (E.T.) | % | (E.T.) |
| España | 44,6 | (4,1) | 12,5 | (2,9) | 34,5 | (4,5) |
| Media OCDE | 68,3 | (0,8) | 6,8 | (0,5) | 15,1 | (0,6) |
| | Formación en liderazgo | | | | | |
| | Antes de ser nombrado director | | Después de ser nombrado director | | Antes y después de ser nombrado director | |
| | % | (E.T.) | % | (E.T.) | % | (E.T.) |
| España | 11,8 | (2,9) | 37,3 | (4,0) | 10,3 | (2,6) |
| Media OCDE | 26,3 | (0,9) | 27,7 | (0,9) | 23,0 | (0,8) |

También se ha pedido la opinión de los directores sobre el nivel de formación recibida como parte de su educación formal en cada uno de los tres aspectos considerados (Curso o programa de administración escolar, programas o cursos de formación de profesores y formación en liderazgo) dividida en cuatro categorías: **ninguna, baja, media, fuerte**. Con sus respuestas, es posible construir un índice que mide la formación en liderazgo de los directores de los centros. A continuación se indica cómo se ha construido el índice.

Cuadro 2.3. Índice de formación en liderazgo

El índice de formación en liderazgo recogido en la Tabla 2.30 se ha construido preguntando a los profesores si en su educación formal se incluyeron los elementos que a continuación se relacionan y si la formación fue antes o después de ser nombrado director

- Curso o programa de administración escolar
- Programa o curso de formación de profesores
- Curso o formación en liderazgo

Las respuestas a cada una de las cuestiones anteriores se codificaron de la siguiente manera: “nunca” (0) y “antes”, “después” o “antes y después” (1).

Las respuestas codificadas de las tres variables se suman y obteniéndose las siguientes cuatro categorías:

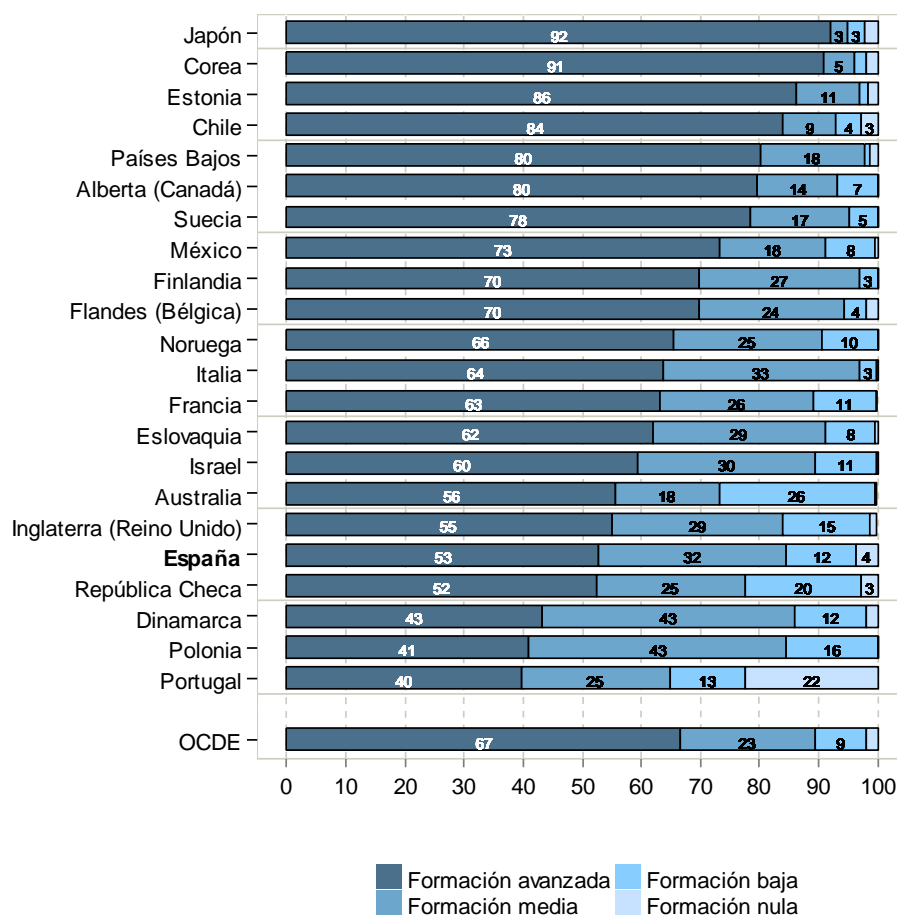
- 0 (formación nula)
- 1 (formación baja)
- 2 (formación media)
- 3 (formación avanzada)

La Figura 2.30 (datos en Tabla 2.30) muestra el grado de formación en liderazgo adquirido por los directores dentro de su educación formal. En la media de los países de la OCDE y regiones analizadas, tan solo el 2,0% confiesa no haber recibido formación alguna

en liderazgo; el 8,7% dice que la formación recibida ha sido baja; el 22,6% informa que ha recibido una formación de tipo intermedio; y un 66,7% declara que ha recibido una fuerte formación en liderazgo. En España, esas proporciones están en torno al 4%, 12%, 32%, y 53%. En suma, los directores españoles dicen haber recibido menos formación en liderazgo educativo que la media de los directores OCDE y que la mayoría de los directores de los países analizados.

Es decir, el 84,6% de los directores españoles de centros de Educación Secundaria Obligatoria declara haber recibido **formación media o alta en liderazgo** dentro del programa de su educación formal, cifra que no difiere significativamente de la del promedio OCDE (89,3%), si bien aquellos que dicen haber recibido un **nivel alto** de formación en liderazgo (52,7%) son significativamente menos que la media de los países y regiones analizadas (66,7%).

Figura 2.30. Índice de formación en liderazgo de los directores incluida en su educación formal



La experiencia de los directores

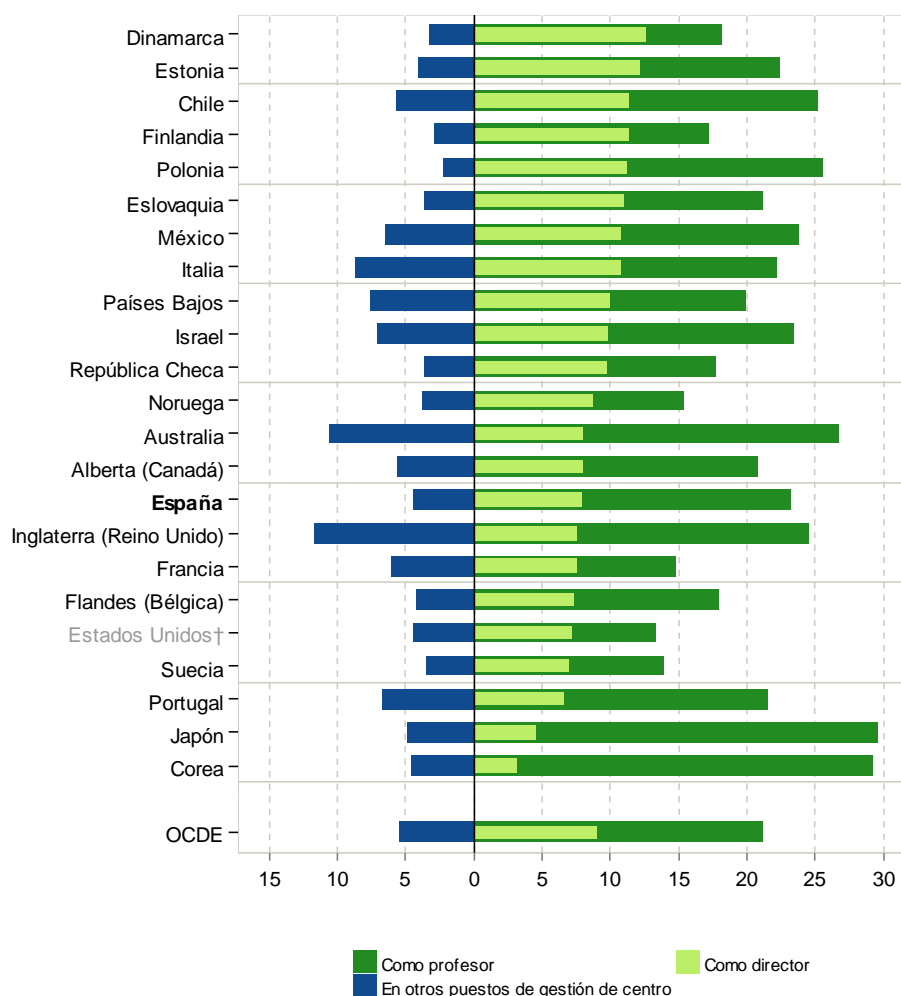
Independientemente de la formación recibida, la experiencia de los directores adquirida en el día a día de los centros educativos ya sea como profesor, como miembro del equipo directivo en funciones distintas a la de director o como director, constituye un elemento esencial para el (buen) desempeño de sus funciones

En la Figura 2.31 puede verse que, en promedio, los directores de los centros de los países de la OCDE analizados tienen 9 años de experiencia media en **el cargo de director** de un centro de Educación Secundaria Obligatoria; que varía desde los 3 años de Corea a los 13 de Dinamarca. En España, los directores tienen una media de 8 años de experiencia en el puesto que no es significativamente distinta del promedio del conjunto.

Los directores tienen, en media, algo menos de 6 años de experiencia adquirida en trabajos de gestión en **el equipo directivo** de los centros (distintos al de director), por los aproximadamente 5 años de España.

Como se observa claramente en la Figura 2.31, los directores de los centros de Educación Secundaria Obligatoria han adquirido la mayor parte de su experiencia trabajando como profesores. En promedio, los directores de los países analizados tienen 21 años de experiencia como profesor. En este sentido, los directores españoles tienen alrededor de 23 años de experiencia como profesor, no significativamente diferente de la media del conjunto (ver Tabla 2.31).

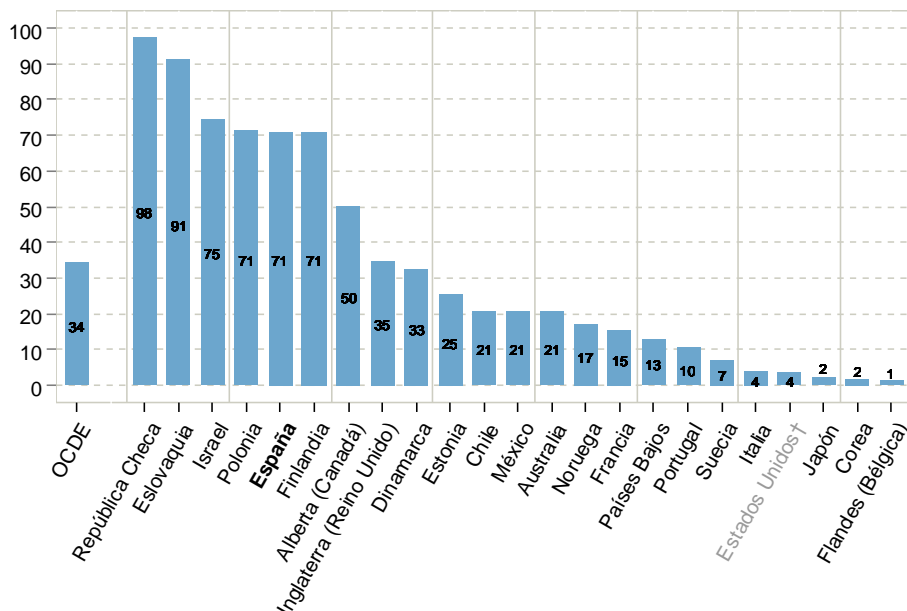
Figura 2.31. Años de experiencia de los directores en diferentes puestos de trabajo



En algunos países, los directores no tienen responsabilidades docentes, mientras que en otros deben compartir en mayor o menor medida ambas tareas (véase Tabla 2.32). Centrándonos en los directores con dedicación a tiempo completo, en Corea, Japón o

Flandes (Bélgica) casi todos los directores (el 98,0%) declaran estar liberados de carga docente. En la situación opuesta se encuentra España, donde solo el 8,0% de los directores informa no tener obligaciones docentes (Figura 2.32).

Figura 2.32. Proporción de directores con tareas docentes



Tener responsabilidades docentes incrementa, sin duda, la carga de trabajo de los directores de los centros escolares. No obstante, tener algunas responsabilidades docentes, permite a los directores tomar directamente el pulso del centro escolar, teniendo diariamente mayor contacto y una relación distinta con alumnos y profesores, que estando libre de la obligación de dar clase a los alumnos; además de permitirle contrastar de primera mano las medidas que se están llevando a cabo en el centro educativo.

Desarrollo profesional de los directores

Los directores de los centros escolares, como cualquier otro profesional, necesita mantener, desarrollar y actualizar las competencias necesarias para el desempeño de su cargo.

Tres tipos de actividades se han recogido en la encuesta:

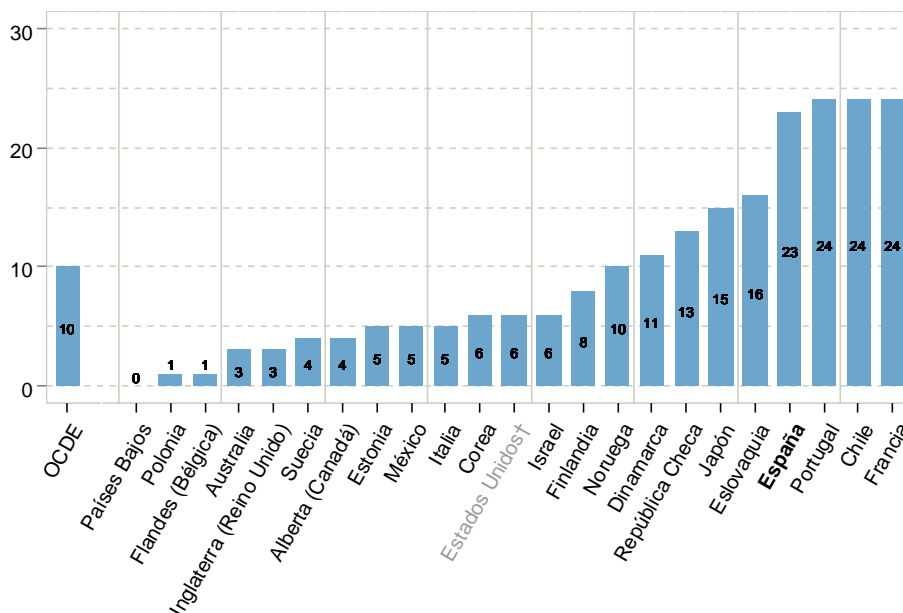
- participación en una red profesional, tutoría o actividad de investigación
- participación en cursos, conferencias o visitas de observación
- participación en otras actividades de desarrollo profesional

La Figura 2.33a recoge la proporción de directores que en cada país **declara no haber participado en actividades de desarrollo profesional** en los 12 meses previos a la encuesta (ver Tabla 2.33). En promedio, casi uno de cada diez directores de los países y regiones analizadas (9,5%) no ha participado en estas actividades durante el último año.

En algunos países, un porcentaje importante de directores **no ha participado en actividad alguna de desarrollo profesional**, como es el caso de Francia, Chile, Portugal

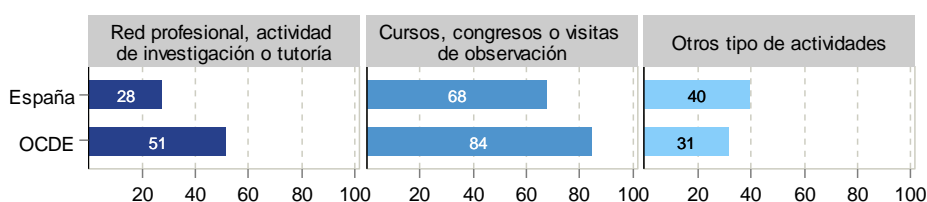
o España países en los que prácticamente uno de cada cuatro directores informa en este sentido.

Figura 2.33a. Porcentaje de directores que no ha participado en actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta.



Distinguiendo por tipo de actividad, la Figura 2.33b muestra la proporción de directores que en promedio de los países de la OCDE participantes en la encuesta TALIS y en el caso de España han participado en cada una de las actividades señaladas.

Figura 2.33b. Porcentaje de directores que participaron en cada una de las actividades de desarrollo profesional.



En promedio, el 51,4% de los directores participó en una **red profesional, tutoría o actividad de investigación** y empleó en ello una media de 20 días; mientras que en España esa proporción es del 27,8%, con una media de 26 días (SE 10 días) (ver Tabla 2.33).

En **cursos, conferencias o visitas de observación** participó el 84,2% de los profesores (67,6% en España) con una duración media de 11 días (12 días en España) y, por último, en **otras actividades** de desarrollo profesional participó el 31,2% de los directores (39,5% en España) empleando una media de 10 días (10 días también en España).

En general, los directores españoles participan menos en actividades de desarrollo profesional que la mayoría de sus colegas en los países OCDE analizados, sin embargo lo hacen de forma más intensa, medida la intensidad en días de duración de la actividad.

Impedimentos para la formación de los directores

Como puede comprobarse, la participación en actividades de desarrollo profesional varía de unos países a otros y depende de una amplia variedad de factores, considerados como **barreras o impedimentos**, de los que en la encuesta se han analizado los siguientes:

- Requisitos previos
- Elevado coste
- Falta de apoyo de los superiores
- Incompatibilidades con el calendario laboral
- Conflicto con responsabilidades familiares
- Escasez de oferta
- Falta de incentivos

La opinión de los directores acerca de los factores (**barreras o impedimentos**) que influyen en su participación en actividades de desarrollo profesional depende tanto del factor que se analice como de cada uno de los países. En la Tabla 2.34 se recogen los porcentajes de directores que, en cada país además de en promedio, consideran como barrera o impedimento cada uno de los factores a la hora de participar en actividades de desarrollo profesional.

En la Figura 2.34 se han representado las proporciones del conjunto de los directores de los países OCDE analizados junto con los de España. Aunque los **requisitos previos** son considerados un impedimento solo por el 7,5% de los directores, en España (3,6%) ese porcentaje se reduce casi a la mitad. Cifras mucho más bajas que en países como Corea (31,2%), México (22,5%) o Portugal (23,1%) (ver Tabla 2.34).

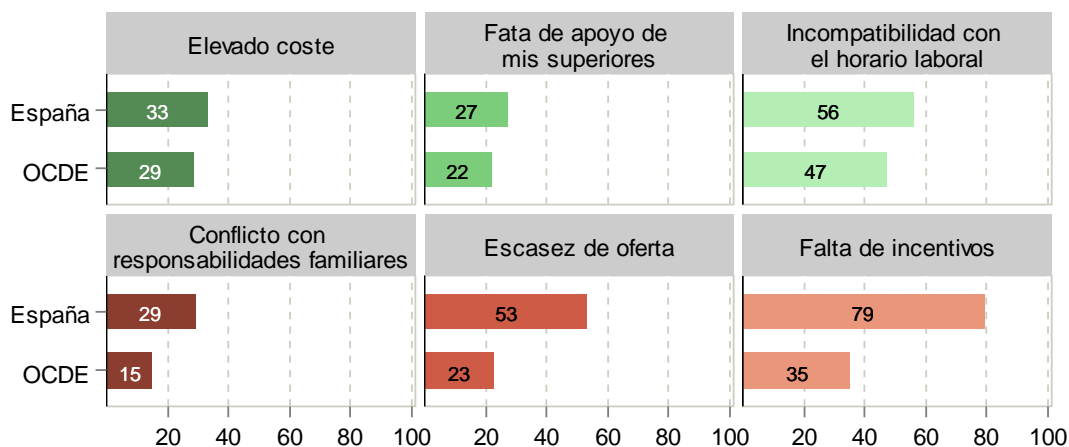
El 28,6% del conjunto de directores analizado considera que las actividades de desarrollo profesional son **demasiado caras**; cifra que en España llega al 33,2%, si bien no significativamente diferente de la del promedio.

La **falta de apoyo de la patronal** (instituciones privadas o administración pública) es considerada como un impedimento por el 21,9% de los profesores. En España (27,4%) la proporción no es significativamente distinta de la del promedio.

Casi la mitad del conjunto de los directores (47,3%) considera que el **horario de trabajo** es un inconveniente para participar en actividades de desarrollo profesional y, aunque en España esa cifra asciende al 56,2%, no es significativamente distinta de la del promedio debido al error de estimación (ver Tabla 2.34).

Las **responsabilidades familiares** son percibidas por los directores como menos problemáticas que el horario de trabajo: el 14,8% (menos de la tercera parte que en el caso del horario de trabajo) de los directores considera que las responsabilidades familiares constituyen una barrera para participar en actividades de desarrollo profesional. El dato en España (29,0%) es significativamente más alto que en el promedio general y es el más alto de todos los países y regiones analizadas, excepto Alberta (Canadá) (35,8%).

Figura 2.34. Porcentaje de directores que encuentran impedimentos para participar en cada una de las actividades de desarrollo profesional. Entre paréntesis duración media de las mismas (en días)



La proporción de directores que afirma no encontrar **oportunidades relevantes disponibles** para su desarrollo profesional es significativamente más alta en España (53,3%) que en el promedio general de países OCDE participantes (22,8%).

Finalmente, España (79,1%) presenta la proporción más alta de directores que afirman **no tener incentivos** para participar en actividades de desarrollo profesional, junto con Portugal (71,4%) e Italia (73,3%), muy por encima del promedio general (35,3%).

En definitiva, los obstáculos que más de la mitad de los directores españoles señalan para su participación en actividades de desarrollo profesional son la incompatibilidad con el horario laboral, la escasez de una oferta adecuada y la falta de incentivos. El compromiso en el desarrollo profesional de los directores de los centros escolares es un indicador del valor que se da al mantenimiento y desarrollo del conocimiento profesional tanto por los propios directores como por aquellos que los nombran, por lo que debe facilitarse en la medida de las posibilidades su participación en tales actividades.

Satisfacción en su puesto de trabajo

TALIS mide aspectos relacionados con la satisfacción de los directores en el desempeño de su trabajo:

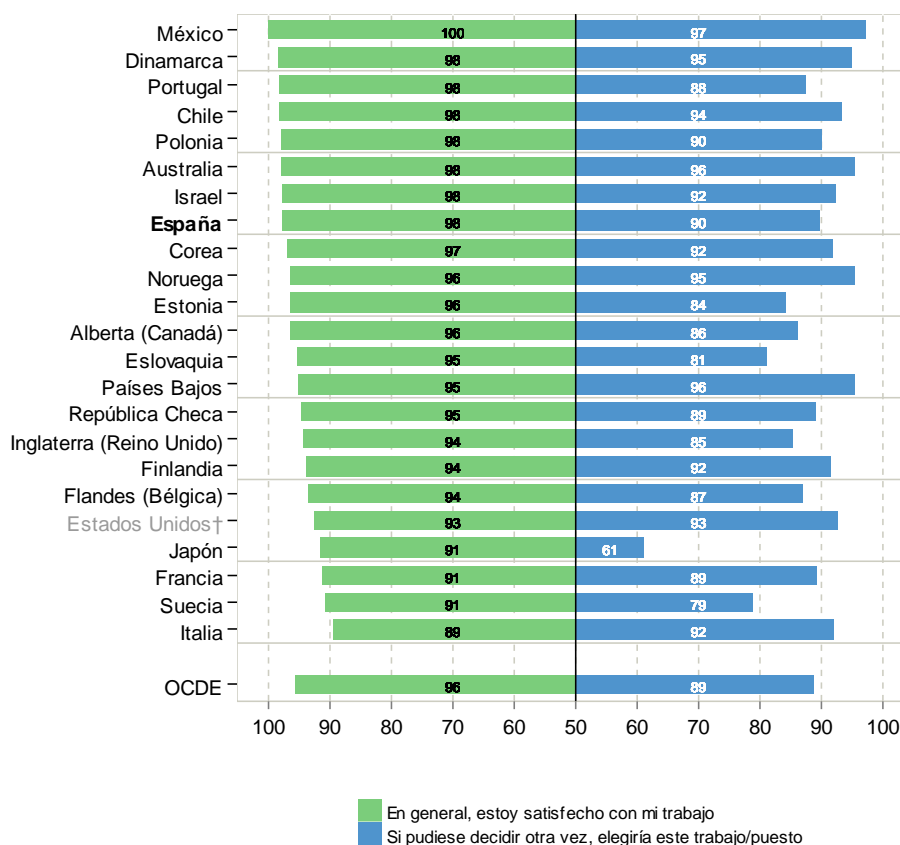
- Satisfacción con su entorno de trabajo actual, medida con las respuestas a los siguientes ítems:
 - Me gusta trabajar en este centro
 - Recomendaría mi centro como un buen lugar de trabajo
 - Estoy satisfecho con mi rendimiento en este centro
 - Me trasladaría a otro centro si fuera posible
- Satisfacción con la profesión.
 - Las ventajas de esta profesión superan claramente las desventajas
 - Si pudiera decidir otra vez, elegiría este empleo/puesto de trabajo

- Me arrepiento de haber decidido ser director
- En general, estoy satisfecho con mi empleo.
- Pienso que la profesión docente es valorada por la sociedad

En el conjunto de los países y regiones OCDE, el 95,5% de los directores declara estar satisfecho con su trabajo. También en España (97,5%) la gran mayoría de directores se encuentra satisfecha con su trabajo, y lo mismo sucede en el resto de países analizados, como se puede ver en el gráfico de la Figura 2.35a., que muestra la proporción de directores que están *de acuerdo* o *muy de acuerdo* al responder a la afirmación **en general, estoy satisfecho con mi trabajo**.

También se puede ver en la Figura 2.35a, que casi 9 de cada 10 directores del conjunto OCDE (88,7%) está *de acuerdo* o *muy de acuerdo* en que **si pudiera decidir otra vez, elegiría el mismo empleo/puesto de trabajo**, cifra similar a la de España (89,9%) y a la de los demás países.

Figura 2.35a. Proporción de directores que declara estar globalmente satisfecho con su trabajo (izquierda) y que si pudiera, elegiría otra vez el mismo empleo/puesto de trabajo (derecha)

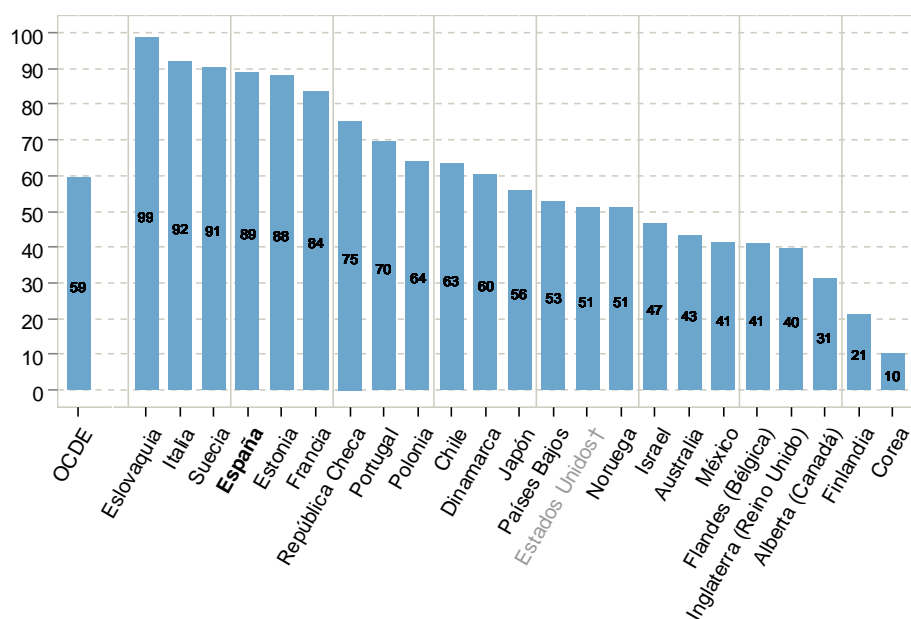


Finalmente, la Figura 2.35b muestra la notable variabilidad que se ha obtenido entre los directores de los diferentes países y regiones analizadas respecto a la percepción que tienen de lo valorada que está la profesión de profesor en sus respectivas sociedades. A la afirmación **creo que la profesión docente es valorada por la sociedad** casi 6 de cada 10 directores del promedio OCDE (59,3%) se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con la misma.

En Corea (10,4%) tan solo 1 de cada 10 directores considera que la profesión docente no es valorada por la sociedad y esa misma percepción la tienen 2 de cada 10 directores en Finlandia, países que tradicionalmente obtienen buenos resultados en las pruebas de evaluaciones internacionales.

De los 22 países de la OCDE considerados en este informe, en 15 más de la mitad de los directores considera que sus sociedades **no valoran la profesión docente**. Situación que es especialmente preocupante en Eslovaquia (98,5%), Italia (91,9%), Suecia (90,5%), España (89,0%), Estonia (88,2%) o Francia (83,8%) en los que más de 8 de cada 10 directores considera que la profesión docente no está valorada en su país. Los datos detallados se pueden consultar en la Tabla 2.35.

Figura 2.35b. Porcentaje de directores que considera que la profesión docente no está valorada por la sociedad de su país



Conclusiones

A lo largo de este capítulo se han analizado tres aspectos principales de la enseñanza secundaria en los diversos países de estudio: el profesorado, las características de los centros escolares y las características y funciones de los directores.

Dado el papel que desempeña el profesorado en el sistema educativo, resulta de mucho interés el análisis de los resultados que TALIS proporciona. Son varios los aspectos estudiados, entre los que encontramos una gran variabilidad en el sexo del profesorado entre los países de estudio. En cambio, dicha variabilidad no es tan significativa en otros aspectos como la edad o nivel educativo de dicho colectivo, con la salvedad de la titulación del profesorado de Flandes (Bélgica). La encuesta TALIS muestra que la proporción de profesores en España con edad superior a 40 años ha incrementado su valor con respecto al 2008 y que además supera al promedio de la OCDE. Resulta interesante favorecer el desarrollo de políticas educativas que consigan que los jóvenes consideren la profesión de docente más atractiva.

Un elemento a tener en cuenta para hacer más atractiva la profesión docente es la estabilidad y flexibilidad de la situación laboral. En este aspecto España ha evolucionado aumentando significativamente la proporción de contratos indefinidos, mostrando que se trata de un sector estable como ocurre en el conjunto de la OCDE.

La participación en programas específicos de formación docente parece ser una práctica muy común en la mayoría de los países. Además, el profesorado que recibió dicha formación docente, que incluían componentes de contenido, pedagogía y prácticas para su materia, se siente mejor preparado para su trabajo que aquellos compañeros cuya formación no contenía dichos elementos. Por otro lado, encontramos que el profesorado de los distintos países imparte materias para las que no ha recibido formación específica, destacando España por presentar una menor proporción de profesores sin formación que el promedio de los países de la OCDE.

En la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias docentes no sólo es importante la formación, la experiencia laboral es otro pilar fundamental. El profesorado de algunos países declara tener el mismo número de años de experiencia en la docencia que en otros empleos no relacionados con la misma, en cambio dicha experiencia en España triplica la de otros empleos, superando incluso el promedio de países de la OCDE. Más de un tercio del profesorado trabaja en centros en los que el director declara que existe escasez de profesores cualificados. Además, casi la mitad del profesorado trabaja en centros que requieren expertos en aspectos como estudiantes con necesidades educativas especiales y soporte pedagógico.

La experiencia docente es una de las características que ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza en centros con más dificultades, sin embargo, TALIS muestra que, en la mayoría de los países, los profesionales con más años en el sector se encuentran en los centros que presentan menos proporción de estudiantes con distinta lengua materna, necesidades educativas especiales o familias con desventajas socioeconómicas. Esta distribución del profesorado según las necesidades del centro parece coincidir en la mayoría de los países, al contrario de lo que ocurre si atendemos al tipo de centro educativo según su localización.

El entorno de trabajo es un factor fundamental en el desarrollo de la educación. Encontramos que la proporción de centros de titularidad pública en la gran mayoría de los países supera notablemente a la de centros privados, al igual que ocurre con la proporción que compite con al menos otro centro.

Entre las características de los centros cabe destacar la importancia de tres elementos fundamentales relacionado con el alumnado, como son el tamaño de la clase, ratio alumnos-profesor y ratio profesores-personal de apoyo pedagógico. Aunque existen grandes diferencias en los valores de dichas características según los países, España muestra características similares al promedio de la OCDE, salvo en la tasa de apoyo pedagógico a los docentes, en la que España se sitúa por debajo.

Un rasgo fundamental de un centro educativo es su clima de trabajo. La mayoría de los países participantes en TALIS afirman trabajar en un entorno con clima profesional positivo entre el personal docente. Este clima positivo está caracterizado por un conjunto de creencias comunes, respeto de las ideas de los compañeros, una cultura de éxito compartido, alto nivel de cooperación entre el centro y la comunidad local y la habilidad de entablar discusiones abiertas sobre las dificultades. En el clima escolar se incluye la relación alumno-profesor, aspecto en el que el profesorado español afirma percibir una mejoría con respecto a 2008.

La autonomía que tienen los centros educativos en los países participantes en TALIS muestra grandes diferencias entre los datos de los mismos. En cambio, una larga proporción de profesores trabajan en centros con alto nivel de autonomía en el establecimiento de medidas de disciplina o en la selección del material de aprendizaje. Se debe reflexionar sobre este tipo de características dado que, tal y como muestran los datos de PISA de la OCDE, aquellos centros con mayores niveles de autonomía en ciertas áreas tienden a rendir mejor (OCDE, 2010).

En cuanto a la figura de los directores, estos tienen un variado y exigente conjunto de responsabilidades. La mayor parte del tiempo se ocupan de reuniones y tareas administrativas y de dirección, pero también se encargan de actividades docentes, relaciones con alumnos, padres o la comunidad local.

Prácticamente, todos los directores dicen que usan el rendimiento y los resultados de las evaluaciones de los alumnos para establecer objetivos y programas de estudios en el centro; y más de tres cuartas partes han elaborado un plan de desarrollo profesional para el centro en los últimos 12 meses, el doble que los directores españoles.

Dicho esto, ¿cuáles son las características de un director medio? Sobrepasa los 50 años y la mayoría son hombres, si bien cada vez hay más países en los que se está revertiendo la tendencia de predominio masculino. Este modelo difiere del profesor medio, donde dos tercios de los docentes son mujeres. Aun así, en países como Japón sigue siendo un territorio masculino pues un ínfimo porcentaje de mujeres ostenta dicho cargo. España se sitúa en los niveles del promedio OCDE.

En términos de nivel educativo, los directores han alcanzado altas cotas en sus estudios previos. La mayoría ha completado una educación superior terciaria. Además, solo una minoría de directores informan de que en su preparación para la posición que actualmente ocupan no recibieron formación para la dirección de centros educativos, para impartir clase como docentes o algún curso de liderazgo pedagógico.

Otra cuestión de cierta relevancia a la que TALIS da respuesta es el tiempo que han sido profesores antes de ser nombrados directores. En promedio, los directores han trabajado 21 años como profesores y 9 años como directores. Los resultados para España son similares, con medias de 23 y 8 años, respectivamente.

La mayoría de los directores de la OCDE participan de manera activa en cursos, congresos, redes profesionales, algo que los españoles deben mejorar. La falta de incentivos y la incompatibilidad laboral son algunas de los motivos que alegan para no tomar parte en estas actividades.

A la hora de reflexionar sobre su trabajo como directores, los resultados son unánimes ya que están satisfechos con su labor en el centro y con su trabajo. No obstante, directores de algunos países, entre los que se encuentra España, piensan que su profesión como docentes no está bien valorada por la sociedad, aunque eso no quiere decir que se arrepientan de haber decidido enfocar su trayectoria profesional al campo educativo

Referencias

- Beilock, S.L. et al. (2009), “Female teachers’ math anxiety affects girls’ math achievement”, *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America–PNAS*, Vol. 107/5, pp.1860-1863.
- Branch, G.F., E.A. Hanushek y S.G. Rivkin (2013), “School leaders matter: Measuring the impact of effective principals”, *Education Next*, Vol. 13/1, pp. 63-69.
- Darling-Hammond, L. y A. Lieberman (eds.) (2012), *Teacher Education around the World*, Routledge, Abingdon.
- Gil Flores, J. (2014). Contextos de enseñanza y aprendizaje para el alumnado de bajo nivel socioeconómico. En INEE (Ed.), *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid: Autor.
- Hanushek, E.A. (2006), “School resources”, en E.A. Hanushek y F. Welch (eds.), *Handbook of Economics of Education*, Vol. 2, pp. 866-908, Amsterdam, the Netherlands.
- Hanushek, E.A., S. Link y L. Woessmann (2013), “Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA”, *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212-232.
- Harris, D.N. y T.R. Sass (2011), “Teacher training, teacher quality and student achievement”, *Journal of Public Economics*, Vol. 95, pp. 798-812.
- Larsen, S.E. (2010), “Teacher MA attainment rates, 1970-2000”, *Economics of Education Review*, Vol. 29, pp. 772-782.
- Marzano, R.J., T. Waters y Brian A. McNulty (2005), *School Leadership That Works: From Research To Results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- G. Montalvo, J. y Gorgels, S. (2013). “Calidad del Profesorado, Calidad de la Enseñanza y Aprendizaje: Resultados a partir del TEDS-M”. En INEE (Ed.), *TEDS-M Informe español. Estudio Internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros* Madrid: Autor.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Technical Report*.
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- OECD (2010), *PISA 2009 Results, What makes a school successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Rivkin, S., E. Hanushek y J. Kain (2005), "Teachers, schools, and academic achievement", *Econometrica*, Vol. 73/2, pp. 417-458.
- Rockoff, J.E. (2004), "The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data", *American Economic Review*, Vol. 94/2, pp. 247-252.
- Ronfeldt, M. y M. Reininger (2012), "More of better student teaching?", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, pp. 1091-1106.
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st century: Lessons from Around the World*, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>

Capítulo 3

Del desarrollo profesional y la evaluación del profesorado

En este capítulo se analizan las experiencias en el desarrollo profesional, relativas a actividades dirigidas a mejorar el conocimiento y las destrezas de los profesores con el objetivo de mejorar su práctica docente. Se distinguen diferentes tipos de formación a la que los profesores pueden tener acceso, y se analizan cuáles de esos tipos influyen más en la capacitación profesional que un profesor realiza. También se identifican las necesidades que los profesores tienen y los impedimentos que encuentran para alcanzar el desarrollo profesional que desean.

La evaluación del profesorado y la información que el profesor obtenga de la misma representa un componente muy importante en su desarrollo profesional y, en general, en su carrera docente. El propósito principal de la evaluación es proporcionar al docente información que le permita una mejor comprensión de su práctica docente con el fin de mejorarla. Esta información también puede ser utilizada para proporcionar oportunidades de capacitación profesional a los docentes. Se analizan el enfoque y el contenido de la evaluación, así como la información que al respecto reciben los profesores, además de las consecuencias que produjeron tanto una como otra.

Las opiniones de profesores y directores y las comparaciones con otros países y con el conjunto de los mismos pueden servir para diseñar políticas destinadas a la mejora del desarrollo profesional de los profesores, que sin duda repercutirá en la mejora de los resultados de sus alumnos.

Los sistemas educativos deben proporcionar a los profesores oportunidades para mantener y desarrollar sus competencias profesionales con la finalidad de que aquellos tengan un elevado nivel docente y que el sistema, en su conjunto, posea un profesorado de alto nivel de calidad.

Las necesidades de los estudiantes han cambiado considerablemente desde hace unos años, de forma que los profesores deben adaptarse a las nuevas necesidades (cambiantes con relativa rapidez) de sus alumnos, que incluyen habilidades tanto cognitivas, como no cognitivas. Los profesores tienen que formar a sus alumnos en destrezas que incluyen la forma de pensar y trabajar: creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración...; el manejo de herramientas para el trabajo, como las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras; y las responsabilidades sociales y personales para que se puedan desenvolver con éxito en las sociedades actuales.

Las actividades de desarrollo profesional tienen como objetivo la introducción de nuevas herramientas o destrezas, además de actualizar las que los profesores ya tienen. TALIS (*Teaching and Learning International Surveys*) define el desarrollo profesional como las actividades cuyo objetivo es desarrollar las competencias individuales, su conocimiento específico y otras características como profesor.

El desarrollo profesional puede proporcionarse por diferentes vías, desde las más formales, como cursos o talleres, hasta las más informales, como puede ser la colaboración con otros profesores o la participación en actividades extracurriculares. Los diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional contemplados en TALIS son:

Cuadro 3.1. Tipos de actividades

Los tipos actividades de desarrollo profesional en los que han participado los profesores en los doce meses anteriores a la encuesta, se han dividido en:

- **Cursos o talleres** sobre cuestiones relativas a las materias, métodos y otros temas educativos.
- **Conferencias o seminarios sobre educación** en los que docentes y/o investigadores presentan los resultados de sus investigaciones y debaten sobre problemas en materia de educación.
- **Visitas de observación a otros centros escolares.**
- **Visitas de observación** a empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales.
- **Cursos de formación** en empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales.
- **Programas de cualificación** (por ejemplo para la obtención de un título)
- **Participación en una red de profesores** creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado.
- **Investigación individual o conjunta** sobre un tema de su interés profesional.
- **Tutoría y/u observación entre compañeros** como parte de un programa formal del centro.

Además, en la encuesta TALIS se ha preguntado a los profesores sobre el apoyo recibido para la realización de las actividades, el efecto que ha tenido tal realización, las áreas de su trabajo en las que tienen más necesidades de formación y los impedimentos que han tenido para realizar más actividades de desarrollo profesional. También se les ha

preguntado por su participación en actividades de iniciación (para los profesores en su primer año de empleo) y tutoría. Los directores también respondieron a la disponibilidad de cursos de iniciación y tutoría en sus centros.

Para interpretar correctamente los resultados de TALIS deben tenerse en cuenta algunas limitaciones. La primera es que no se muestra la evolución de la participación en el desarrollo profesional individual, dado que TALIS es una encuesta transversal. La segunda limitación se debe a que las respuestas de los profesores a su participación en programas de desarrollo profesional son subjetivas y, además, están sujetas a limitaciones de memoria y percepción. No obstante, Rockoff y Speroni (2011) muestran que las evaluaciones subjetivas sobre la efectividad del profesorado tienen efectos positivos sobre los resultados de los alumnos.

Programas de iniciación y tutoría

Por muy buena que sea la formación inicial de un profesor, no se puede esperar que le prepare para afrontar todas las situaciones que se le presentarán, sobre todo en su primer año de trabajo. Por ello, es importante establecer un programa de iniciación como señala la Comisión Europea (European Commission, 2010, pp 13-16):

Los programas de iniciación efectivos pueden evitar alguno de estos problemas ('shock ante la praxis' por los nuevos profesores y el consecuente abandono temprano de la profesión) proveyendo a todos los nuevos profesores de apoyo personal, social y profesional en los primeros años de sus carreras. También pueden ayudar a mejorar el rendimiento de los profesores y de los centros. La iniciación proporciona un vínculo vital en la formación continua del profesorado entre la Formación Inicial del Profesor a través de la iniciación a desarrollo profesional continuo a lo largo de toda su carrera.

TALIS define los programas de iniciación para profesores como un conjunto de actividades estructuradas en un centro educativo que sirvan de apoyo a la integración de los profesores en el centro, o a la profesión docente para los nuevos profesores. Los programas de iniciación y tutoría pueden ayudar a los nuevos profesores, en el centro o en la profesión, a enfrentarse con éxito a las dificultades iniciales y a los retos asociados con la docencia. La evidencia empírica muestra que los estudiantes cuyos profesores han participado en programas de apoyo inicial obtienen mejores resultados en su aprendizaje que los alumnos con profesores que no lo han hecho (Fletcher, et al., 2008; Glazerman et al. 2010).

La información al respecto de los programas de iniciación y tutoría se ha recogido en TALIS por medio de dos fuentes: los directores han respondido si en su centro existen programas de iniciación y tutoría para los profesores nuevos en el centro o en la profesión; los profesores han respondido sobre su participación en programas de iniciación en su primer año de docentes y sobre su participación en actividades de tutoría.

Oferta de programas de iniciación a la docencia

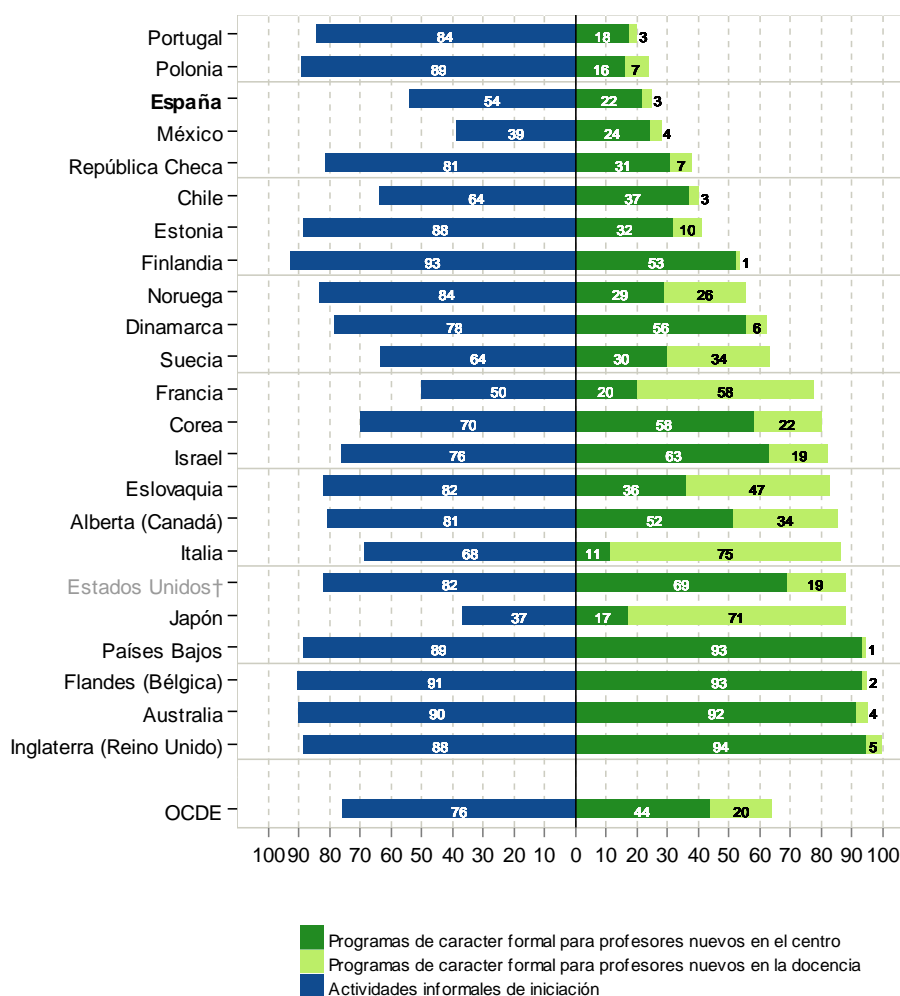
En la Figura 3.1a se puede ver la disponibilidad de programas de iniciación para los profesores de Educación Secundaria Obligatoria. En el promedio de los países y regiones OCDE, el 43,6% de los profesores trabaja en centros cuyos directores informan que su centro dispone de programas de iniciación para nuevos profesores en el centro, y un 20,3% trabaja en centros educativos en los que el programa de iniciación solo está disponible para nuevos docentes. Además, el 75,5% de los profesores trabaja en centros con programas

informales de iniciación. Esas cifras, varían notablemente de un país a otro como se puede ver en la Figura 3.1a.

En España, los directores informan que un 21,9% de los profesores trabaja en centros con programas formales de iniciación para los nuevos profesores que se incorporan al centro, y tan solo un 2,7% en centros en los que el programa de iniciación está disponible solo para nuevos docentes. Algo más de la mitad (54,3%) de los profesores trabaja en centros que disponen de actividades informales de iniciación para nuevos profesores.

En España (75,4%), más de siete de cada diez profesores trabajan en centros que no disponen de programa alguno de iniciación formal para los profesores que se incorporan al centro, ya sean antiguos o nuevos en la docencia. Situación que contrasta con la que se observa en Australia, Países Bajos, Inglaterra (Reino Unido) o Flandes (Bélgica) donde los programas formales de iniciación son prácticamente generalizados para todos los nuevos profesores que llegan al centro (ver Tabla 3.1).

Figura 3.1a. Disponibilidad de programas de iniciación formal o informal informada por los directores



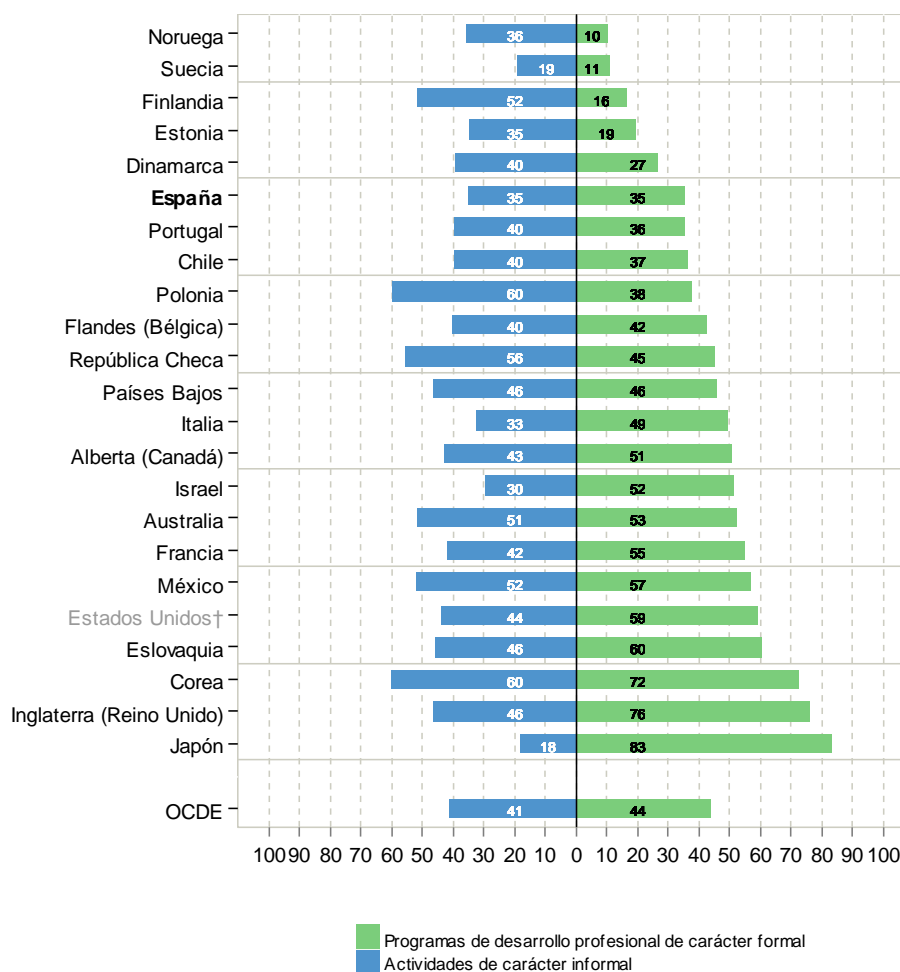
Participación en programas de iniciación a la docencia

En este apartado se analizan las respuestas dadas por los profesores de Educación Secundaria Obligatoria a su participación en programas de iniciación formal e informal y otras actividades generales (ver Tabla 3.1).

Como se puede ver en la Figura 3.1b, las tasas de participación de los profesores están, en general, por debajo de las tasas de disponibilidad de programas, lo que podría ser un indicador de baja participación de los profesores en estos programas; aunque también puede deberse al hecho de que se preguntó a los profesores por su participación en estas actividades en su primer empleo como profesor, cuando los directores informan de la disponibilidad actual de los programas de iniciación en sus centros.

En promedio, del conjunto de países OCDE analizados, el 43,5% de los profesores informan que han participado en **programas de iniciación formal**. Si se comparan las proporciones de participación, Figura 3.1b, puede verse que existen considerables diferencias de unos países a otros: desde los más de 3 de cada 4 profesores de Inglaterra (Reino Unido) (75,8%) o Japón (83,3%) a las bajas proporciones de Noruega (10,3%), Suecia (10,7%) o incluso Finlandia (16,3%). En España (35,3%), algo más de uno de cada tres profesores afirma haber participado en programas de iniciación formal (19 puntos porcentuales menos que en iniciación informal)

Figura 3.1b. Participación en programas formales o actividades informales de iniciación, informadas por los profesores



Alrededor del 41% de los profesores, en promedio, afirma haber participado en **actividades de iniciación de carácter informal**, existiendo también notables diferencias entre los países, aunque menores que en el caso de los programas formales de iniciación. Las proporciones más altas de participación en este tipo de actividades se observan en Corea (60,1%) y Polonia (59,7%), y las más bajas en Japón (18,4%) y Suecia (19,1%). En España, el 35,0% de los profesores declara haber participado en actividades de formación de carácter informal.

Se puede concluir, por tanto, que los países ofrecen a sus profesores diferentes oportunidades para participar tanto en programas formales como en actividades informales de iniciación, que no son siempre aprovechadas por los profesores. En algunos países, las oportunidades de actividades de carácter informal superan a las de los programas formales. No obstante, en la mayoría de los países en los que los profesores tienen una alta participación en programas formales de iniciación, también se produce una alta participación en actividades informales de iniciación.

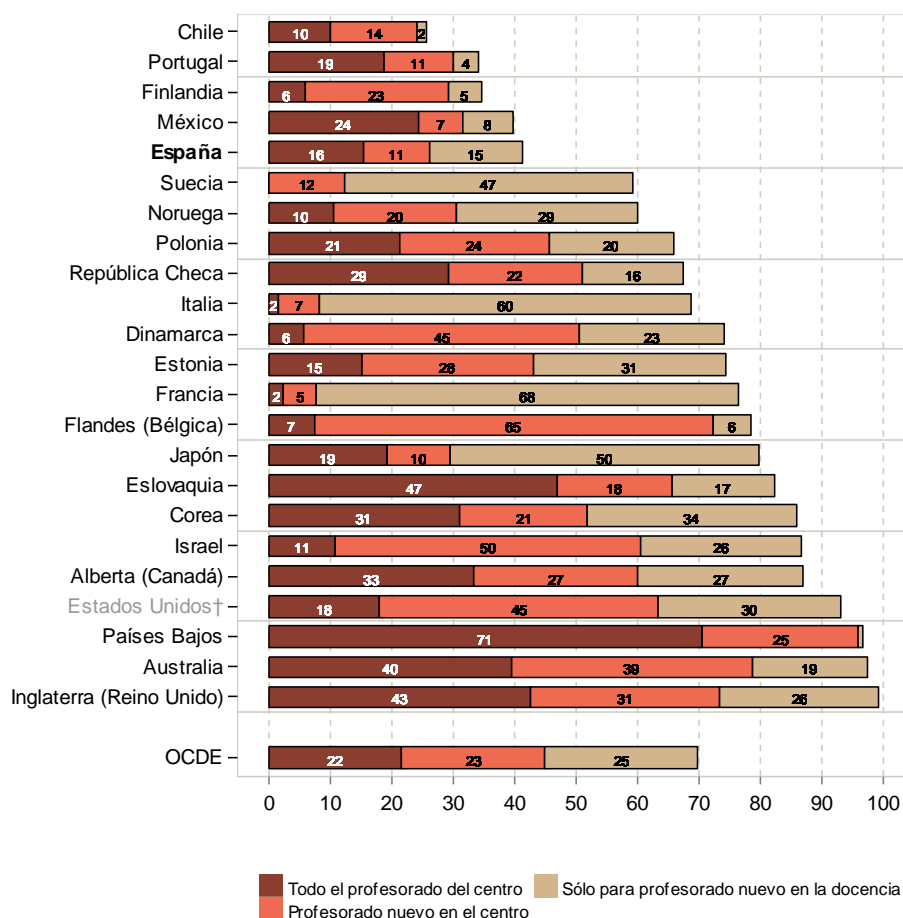
Oferta de programas de tutoría entre el profesorado

La tutoría representa otro de los métodos habitualmente tratados en el desarrollo profesional de los profesores. En TALIS se define la tutoría como una estructura de apoyo en los centros educativos, mediante la cual profesores con más experiencia apoyan a profesores con menos experiencia; estructura que podría incluir a todos los profesores del centro, no solo a nuevos profesores.

En numerosos países se han incrementado los programas de tutoría para profesores principiantes en los centros educativos, con el objetivo general de proporcionar a los recién llegados una guía de actuación y apoyo para su desarrollo profesional. Además, parece que los profesores que reciben más horas este tipo de apoyo consiguen que sus estudiantes obtengan mejores resultados que los profesores que reciben menos horas de tutoría (Rockoff, 2008).

En el promedio de los países OCDE, el 30,1% de los profesores trabaja en centros donde **no se dispone de programa de tutoría** (según informan los directores). En este aspecto, se observan importantes diferencias entre los países y algunos de ellos muestran una alta proporción de profesores que no tiene acceso a estos programas, como es el caso de Chile (74,3%), Portugal (65,7%), Finlandia (65,4%), México (60,3%) o España (58,7%). En el lado opuesto se encuentran Australia (2,6%), Países Bajos (3,5%) o Inglaterra (Reino Unido) (0,6%) en el que prácticamente todos los profesores tienen acceso a estos programas (ver Tabla 3.2).

Figura 3.2a. Porcentaje de profesores con acceso a programas de tutoría



La Figura 3.2a muestra la proporción de profesores que, en cada país y en el promedio OCDE, trabaja en centros en los que **sí se ofrece programa de tutoría**, distinguiendo si la oferta es para todos los profesores del centro, solo para los nuevos profesores que llegan al centro, o solo para los profesores de nuevo acceso a la docencia.

El colectivo de profesores al que los programas van dirigidos difiere de unos países a otros. Así, en Países Bajos un 70,6% de profesores trabaja en centros con programa de tutoría accesible **a todos los profesores**, mientras que en Suecia (0,0%) ningún centro tiene disponible esta modalidad (21,7% en OCDE, 15,5% en España).

En Flandes (65,0%) o Israel (49,7%) más de la mitad de los profesores trabaja en centros en los que el programa de tutoría está disponible **solo para los nuevos profesores** que llegan al centro educativo (23,3% en OCDE, 10,7% en España) por los apenas 5,4% de profesores en Francia que trabajan en centros con esta modalidad de tutoría.

Por último, en Francia (68,5%) e Italia (60,5%) un elevado porcentaje de profesores trabajan en centros donde el programa de tutoría está dirigido **solo a los profesores que acaban de acceder a la profesión** (24,9% OCDE, 15,1% España).

En resumen, en España alrededor del 41% de los profesores trabaja en centros en los que los profesores tienen acceso a programas de tutoría: 15,1% en centros en los que el programa es solo para nuevos docentes, 10,7% en centros en los que el programa es para profesores que son nuevos en el centro educativo, y 15,5% en centros en los que el programa de tutoría es accesible para todos los profesores.

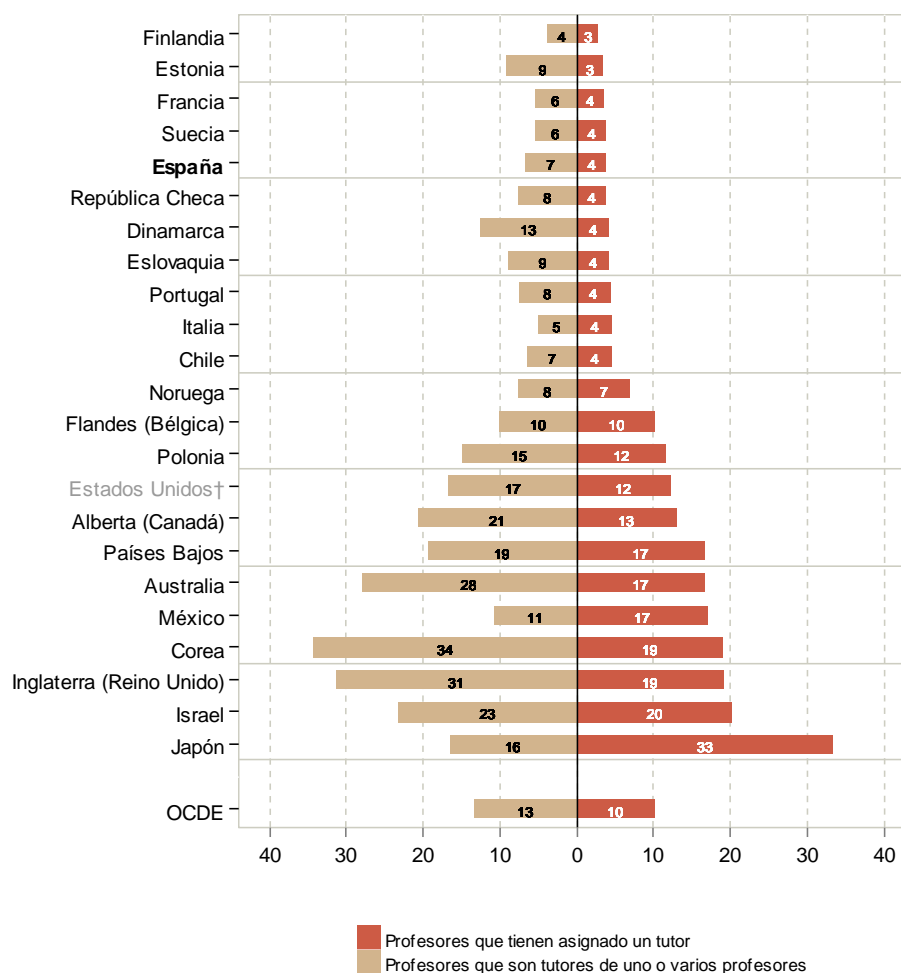
Participación en programas de tutoría

Una vez vista la oferta de programas de tutoría (informada por los directores), se puede analizar la participación de los profesores en dichos programas (informada por ellos mismos). En la Figura 3.2b se muestra la tasa de participación en programas de tutoría, ya sea como tutor o como tutelado. Los datos se recogen en la Tabla 3.2.

En la media de los países y regiones OCDE participantes, el 13,4% de los profesores informa que **ha sido tutor de al menos otro profesor**. Este porcentaje es mucho más alto en Corea (34,3%) e Inglaterra (Reino Unido) (31,4%) y considerablemente más baja en Finlandia (3,8%), Italia (5,1%) o Suecia (5,5%) y Francia (5,5%). En España, apenas el 6,8% de los profesores declara que ha sido tutor de otros profesores en sus centros de trabajo.

También varía considerablemente de unos países a otros el porcentaje de profesores que declara **haber tenido asignado otro profesor como tutor** en su centro de trabajo. En la media OCDE, solo el 10,1% de los profesores declara haberse encontrado en esta situación. Esta tasa es más de tres veces mayor en Japón (33,2%), y alrededor del doble en Israel (20,2%) y Corea (18,5%) o Inglaterra (Reino Unido) (19,1%). Sin embargo, como se puede ver en la Figura 3.2b, en 11 de los 23 países y regiones analizadas la proporción de profesores a los que les ha sido asignado un tutor que le ayude en su iniciación a la profesión es igual o menor al 5%. Entre ellos se encuentra España (3,8%).

Figura 3.2b. Porcentaje de profesores que participan en programas de tutoría



Participación en programas de desarrollo profesional

En las sociedades actuales, la educación y la docencia desempeñan cada día que pasa un papel más importante. Por este motivo, entre otros, los profesores de hoy deben ser capaces de evaluar su trabajo y reflexionar sobre el mismo con el objetivo de innovar y adaptarse a las nuevas situaciones de acuerdo con los resultados proporcionados por dicha evaluación, adquiriendo las competencias necesarias para modificar las prácticas de clase de tal manera que se adapten a las necesidades de los alumnos.

El desarrollo profesional de los profesores tiene un efecto positivo y significativo sobre los resultados de los alumnos (Rivkin et al, 2005; Yoon et al., 2007; Hill et al., 2013), de manera que facilitar y apoyar el desarrollo profesional continuo de los profesores con programas de calidad debería ser un objetivo claro de política educativa.

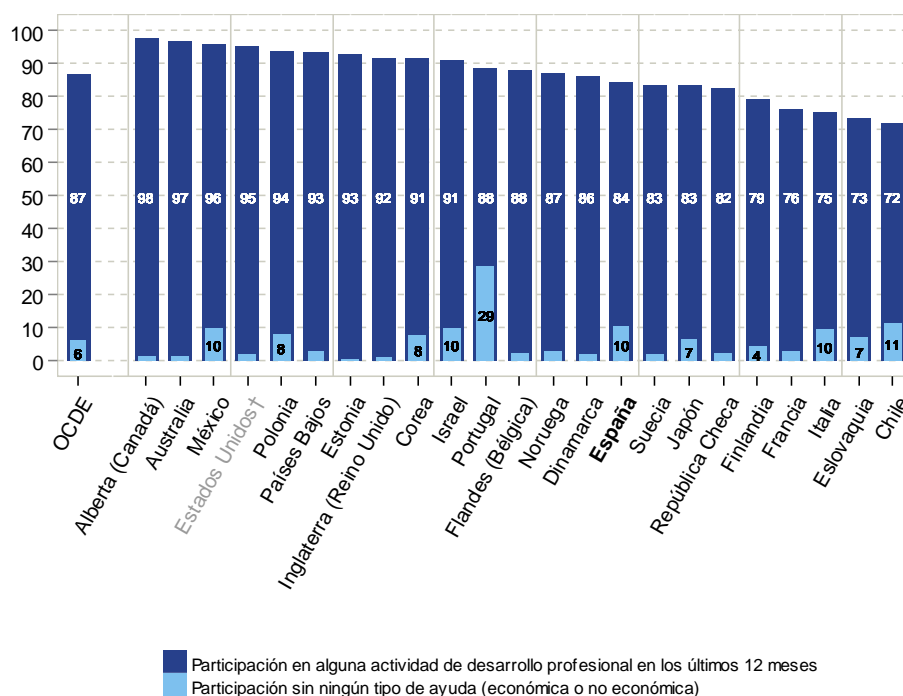
Tasas de participación de profesores

Se analizan en este apartado las tasas de participación de los profesores en las actividades de desarrollo profesional descritas en el Cuadro 3.1, durante los 12 meses previos a la encuesta.

Alrededor del 87% de los profesores, en media de los países y regiones OCDE participantes en TALIS, declaran haberse involucrado en **al menos una actividad de desarrollo profesional**, porcentaje similar al recogido en TALIS 2008 (87,6%) y que señala que, en general, la participación de los profesores en estas actividades es una característica relevante en la carrera profesional de la mayoría de ellos.

No obstante, como se muestra en la Figura 3.3, se observan notables diferencias entre países en las tasas de participación, que varían desde las superiores al 95% de Alberta (Canadá), Australia y México hasta las inferiores o igual al 75% de Chile, Eslovaquia e Italia. Los profesores españoles informan que su participación en actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta está en torno al 84%, inferior a la tasa media OCDE.

Figura 3.3. Porcentaje de participación en actividades de desarrollo profesional y participación sin ningún tipo de ayuda



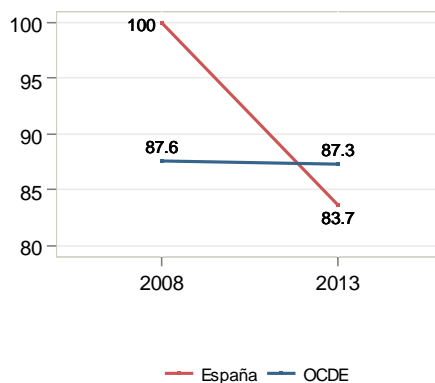
En la Figura 3.3 se muestra, también la proporción de profesores que **no recibieron ningún tipo de ayuda** para su participación en actividades de desarrollo profesional. En media, el 5,8% de los profesores emprendió dichas actividades sin recibir ayuda para ello. En Portugal (28,6%) esta proporción es mucho más elevada, mientras que en Estonia, Inglaterra (Reino Unido), Alberta (Canadá) y Australia prácticamente todos los profesores han recibido algún tipo de ayuda para participar en actividades de desarrollo profesional (ver Tabla 3.3). En España el 10,5% de los profesores no recibe ayuda para estas actividades.

Evolución de la tasa de participación

Es interesante analizar la evolución de la tasa de participación de los profesores en actividades de desarrollo profesional. La Tabla 3.4 recoge los porcentajes de participación en dichas actividades en las ediciones de 2008 y 2013 y en la Figura 3.4 se muestra la

evolución de la tasa en España y en el promedio OCDE, calculado este último con los países que participaron en ambas ediciones.

Figura 3.4. Evolución de la tasa de participación en España y en la media de los países OCDE



Puede observarse que en la media OCDE la tasa de participación de los profesores en actividades de desarrollo profesional es muy parecida en ambas ediciones. Sin embargo, en España la tasa de participación ha bajado de forma muy significativa, desde la participación plena en 2008 a quedar significativamente debajo de la media OCDE en 2013.

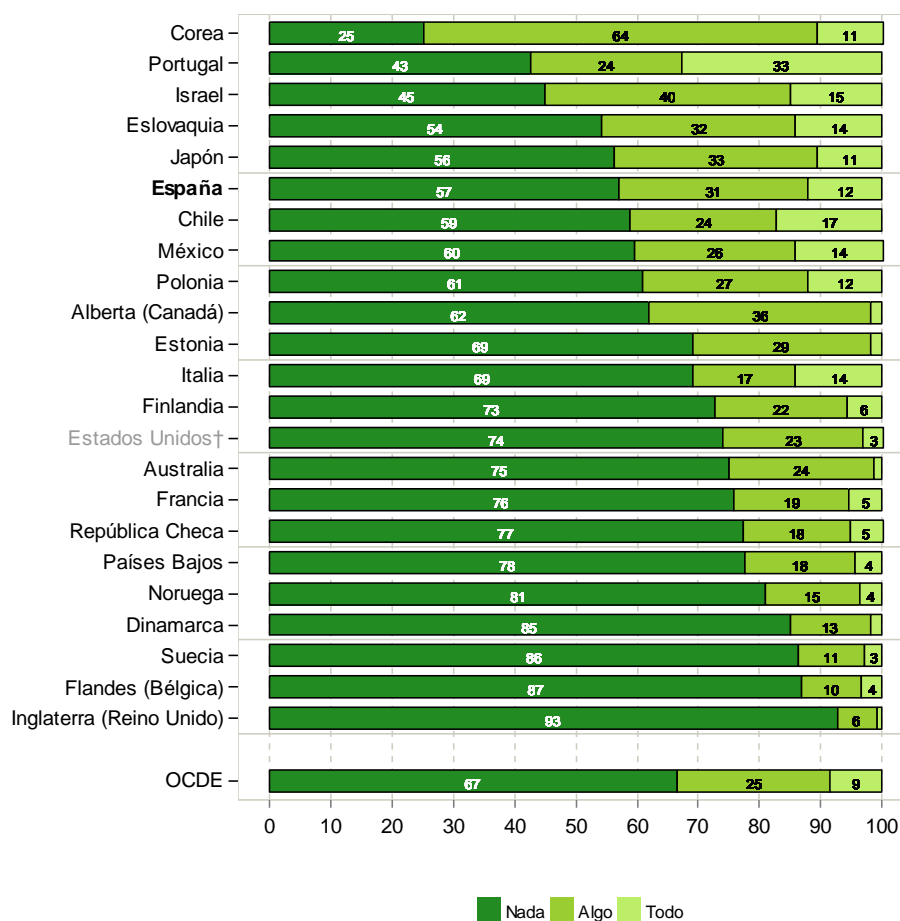
Ayuda económica para la participación

Para la participación en actividades de desarrollo profesional, los profesores han tenido que pagar en ocasiones parte del coste de la actividad o, incluso, el coste total de la misma.

La Figura 3.5 muestra la proporción de profesores que no han tenido que pagar por participar en actividades, junto con los que han tenido que pagar parte y el total de la actividad realizada durante los últimos 12 meses.

En media de la OCDE, el 66,6% de los profesores han realizado actividades por las que ellos no han tenido que pagar nada. No obstante, se observan importantes diferencias entre los países. Por una parte, para más del 85% de los profesores de Dinamarca, Suecia, Flandes (Bélgica) e Inglaterra (Reino Unido) las actividades realizadas no les han supuesto coste económico alguno. En cambio, una proporción importante de profesores (comparado con el promedio del 8,6%) en Portugal (32,8%), Chile (17,2%) e Israel (15,0%) señalan que han tenido que pagar todos los costes de las actividades realizadas. En España, alrededor del 57,0% de los profesores informa que no pagó nada por las actividades realizadas; mientras que el 30,9% (24,8% en OCDE) tuvo que asumir parte del coste de las actividades y el 12,1% corrió con todos los gastos asociados a las actividades (ver Tabla 3.5).

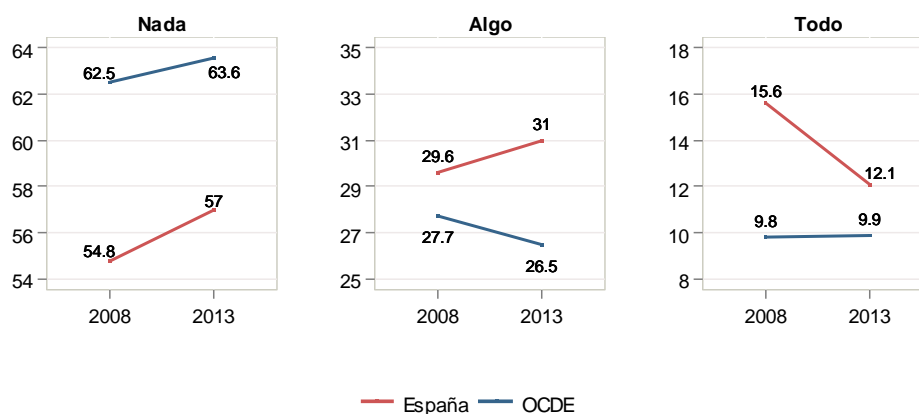
Figura 3.5. Porcentaje de profesores que han tenido que pagar por la realización de actividades de desarrollo profesional



La evolución de los costes que supone para los profesores participar en actividades relacionadas con su desarrollo profesional, de la edición de 2008 a la de 2013, se muestra en la Figura 3.6, para España y para la media de los países OCDE participantes en ambas ediciones. Puede verse que tanto en España como en la media OCDE ha aumentado, aunque no de modo significativo, la proporción de profesores a los que no les supone coste alguno participar en estas actividades.

Por otra parte, la proporción de profesores que se han hecho cargo del total del coste de las actividades en las que ha participado ha descendido de forma significativa 3 puntos en España. En la Tabla 3.6 puede verse los resultados de la evolución en los países participantes en las dos ediciones de TALIS.

Figura 3.6. Evolución del apoyo



Otro tipo de apoyo recibido en la participación

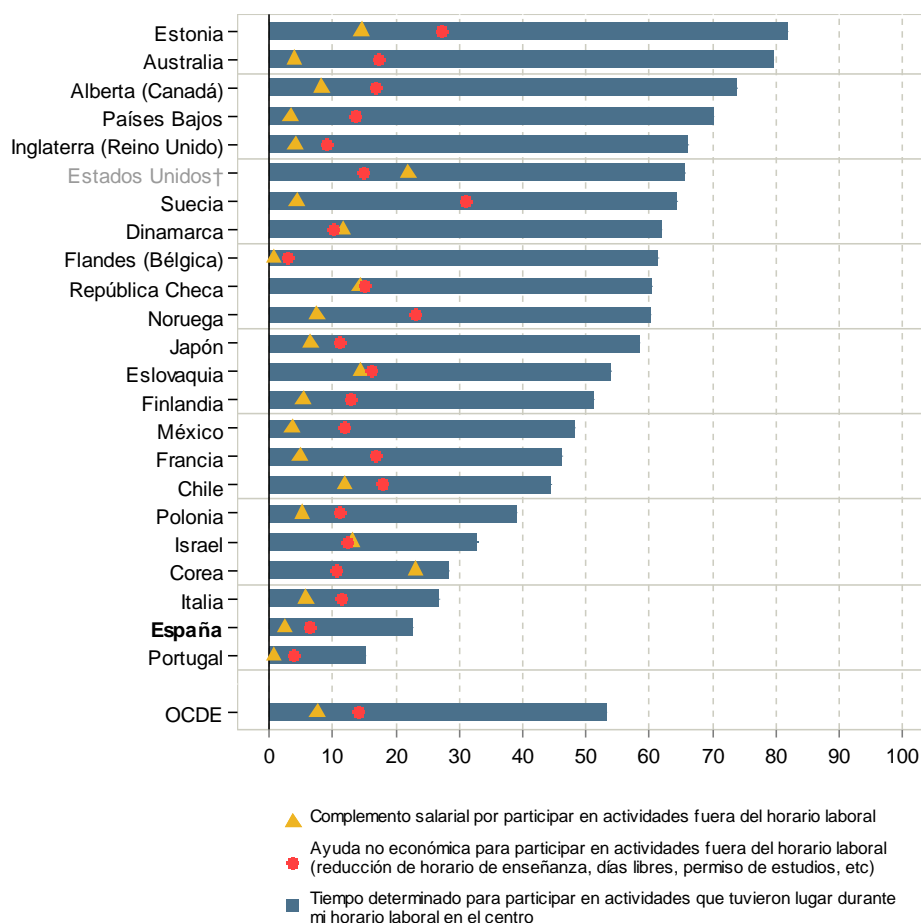
Además de la ayuda de tipo económico, los profesores informan de otros tipos de apoyo que les permiten participar en actividades de desarrollo profesional. En TALIS se analizan tres formas de apoyo institucional no relacionadas con la ayuda económica directa:

- Permiso para participar en actividades que tienen lugar durante el horario laboral.
- Percepción de un complemento salarial por participar en actividades fuera del horario laboral.
- Reducción de horario de docencia, días libres, permiso de estudios, etc. para participar en actividades fuera del horario laboral.

La Figura 3.7 muestra que en la media OCDE el 53,1% de los profesores declara disponer de tiempo (permiso) para **participar en actividades durante su horario laboral**; proporción que varía mucho de unos países a otros: desde el apenas 15,1% de Portugal, hasta el 81,8% de Estonia o el 80% de Australia. España (79,5%) es el segundo país en el que menos porcentaje de profesores informa disponer de un tiempo determinado para participar en actividades que se celebren en su horario laboral.

Por participar en actividades **fuera de su horario laboral**, el 7,6% de los profesores, en la media de países de la OCDE, dice recibir un **complemento salarial**, mientras que casi el doble, el 14,1% informa que recibe **otro tipo de compensación** (reducción de horario, días libres, etc.). Mientras que en España, apenas el 2,4% de los profesores percibe **complemento salarial** por participar en **actividades de desarrollo profesional no enmarcadas dentro de su horario laboral** (ver Tabla 3.7).

Figura 3.7. Porcentaje de profesores que dicen haber recibido otros tipos de apoyo para participar en actividades de desarrollo profesional



Desarrollo profesional: modalidades de participación

En este apartado se analiza la participación de los profesores en las diferentes actividades de desarrollo profesional a lo largo de los 12 meses anteriores a la realización de la encuesta, que fueron recogidos en el Cuadro 3.1. La Tabla 3.8 recoge los datos relativos a las tasas de participación por países en los distintos tipos de actividades.

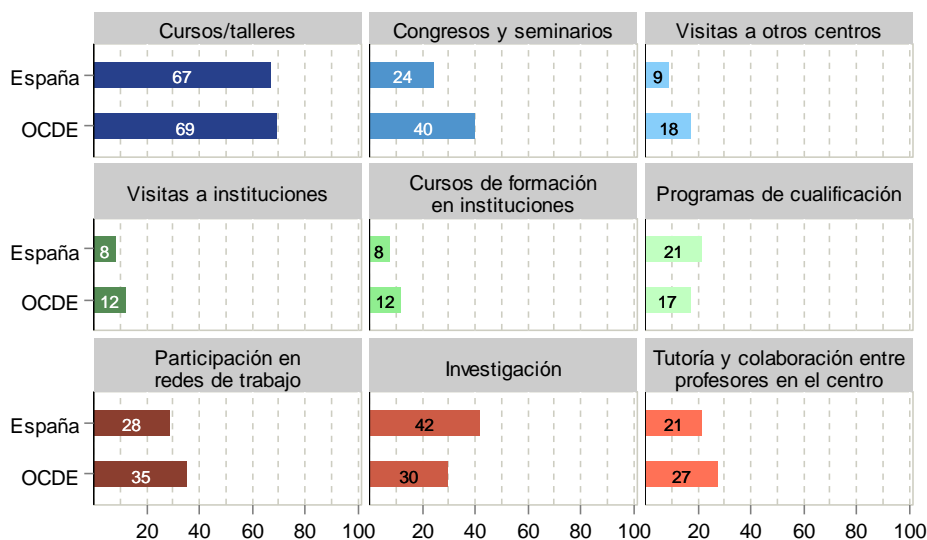
Como puede verse en la Figura 3.8, el tipo de actividad mencionada más frecuentemente por los profesores es la **asistencia a cursos o talleres**, con una media del 69,4% entre los países OCDE que informan haber participado en este tipo de actividad y siendo el 66,6% de los profesores en España. Las tasas más altas de participación se observan en México (90,3%), Australia (85,7%) y Alberta (Canadá) (84,9%) y la más baja con diferencia en Eslovaquia (38,5%).

La segunda actividad en la que con más frecuencia participan los profesores es la asistencia a **congresos o seminarios sobre educación**, con una media del 40,2% entre los países OCDE. En España (24,4%) la participación en este tipo de actividad es significativamente menor que en el promedio OCDE.

La participación en **visitas de observación a otros centros** se reduce al 17,5% en el promedio OCDE, aun así es el doble de la declarada por los profesores en España (9,1%). Respecto a las actividades relacionadas con las **visitas de observación a**

empresas, instituciones públicas u organizaciones no gubernamentales, pocos profesores informan de su participación: 11,6% en la media OCDE y 8,4% en España. Cifras que señalan una escasa colaboración con los profesores de otros centros educativos y con otras instituciones o entidades de su entorno.

Figura 3.8. Porcentaje de profesores que, en la media de los países OCDE y España, declaran participar en distintos tipos de actividades de desarrollo profesional



Tan solo un 11,8% de los profesores, en media de los países OCDE, informa que ha participado en **cursos de formación en empresas**, organismos públicos u ONG's y en España (7,6%) esa cifra es todavía menor.

Los **programas de cualificación** (segunda titulación, másteres, etc.) puede ser una forma atractiva de formación. La tasa de media de participación en estos programas, entre los países OCDE, está en torno al 17,1%. En España, el 21,2% de los profesores informa que participa en este tipo de actividad, una cifra significativamente superior a la del promedio OCDE.

De media entre los países OCDE, alrededor del 35,2% de los profesores participa en una **red de profesores específica para el desarrollo profesional**. Esa cifra es significativamente menor en España (28,3%). La participación en **actividades de investigación**, individuales o colectivas, es informada por el 41,5% de los profesores en España, muy por encima de la tasa media entre los países OCDE (29,5%).

Finalmente, puede verse en la Figura 3.8 que la participación de los profesores en actividades de **tutoría y/u observación entre compañeros** es significativamente inferior en España (21,3%) a la media entre los países OCDE (27,1%). Esto muestra de nuevo que en España hay un amplio margen de mejora en algunos aspectos de colaboración con otros compañeros.

Percepción de los profesores sobre la efectividad de su participación en actividades de desarrollo profesional

La Tabla 3.9 recoge la percepción del profesorado acerca del **impacto positivo** que ha tenido su participación en actividades de desarrollo profesional, según el contenido de

dichas actividades. En la encuesta se han recogido hasta 14 temas distintos, y se ha preguntado al profesorado si cada uno de ellos estaba incluido en la actividad realizada. También se preguntó si el hecho de haber participado en ella ha tenido una repercusión positiva (moderada o fuerte) en su trabajo docente.

La proporción de profesores participantes en alguna actividad de desarrollo profesional que informan que su participación ha tenido **efectos positivos moderados o fuertes** en su trabajo docente va desde el 75,2% al 90,2% (promedio OCDE) dependiendo del área analizada (del 79,1% al 91,8% en España). Estos datos indican que la gran mayoría de profesores considera que la participación en actividades de desarrollo profesional mejora su práctica docente.

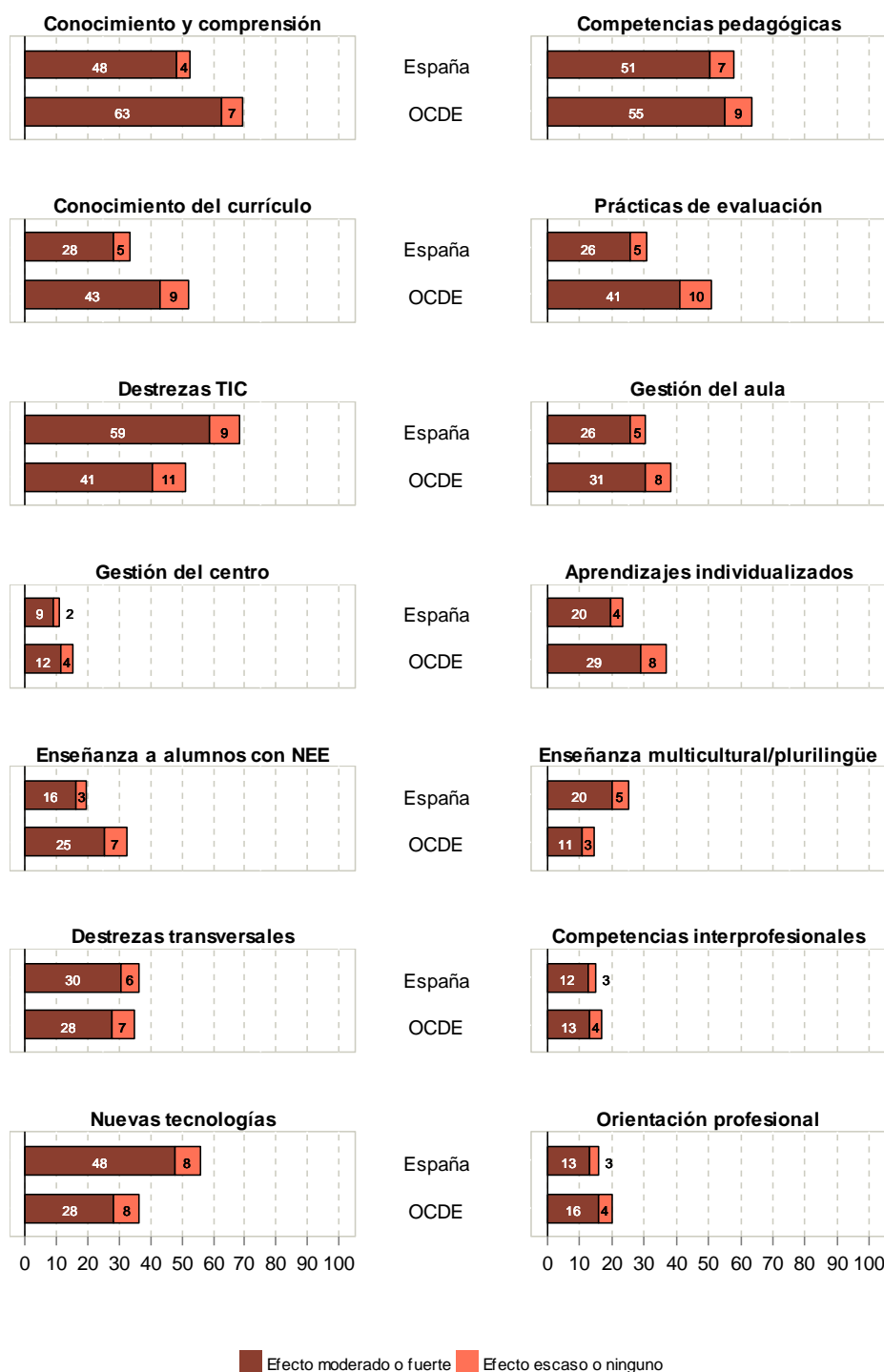
La Figura 3.9 muestra, para España y el conjunto OCDE, el porcentaje total de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que han participado en actividades de desarrollo profesional con los contenidos que se indican, distinguiendo entre los que informan de un efecto positivo moderado o fuerte en su trabajo docente y los que no.

Puede observarse que un alto porcentaje de profesores ha participado en actividades de desarrollo profesional centradas en el **conocimiento y comprensión** de su área de conocimiento (69,4% OCDE, 52,6% España) y en sus **competencias pedagógicas** (63,7% OCDE, 58,1% España). En cambio, es mucho más baja la proporción de profesores que participan en actividades que tratan de **enfoques para el desarrollo de competencias interprofesionales para futuros trabajos o estudios** (16,9% OCDE, 15,1% España) o en la **gestión y administración del centro** (15,4% OCDE, 11,1% España).

De los profesores que participaron en las actividades con los contenidos que se indican en la Figura 3.9, los que lo hicieron en actividades relacionadas con el **conocimiento y comprensión** de su asignatura y/o en actividades relacionadas con las **competencias pedagógicas** para enseñar su materia son los que en mayor proporción dicen haber notado un efecto positivo moderado o fuerte en su práctica docente (90,2% y 86,2% en la media OCDE, 91,8% y 87,2% en España respectivamente en cada una de dichas actividades).

Por último, las actividades de desarrollo profesional con menor efecto positivo (moderado o fuerte) en la práctica docente de los profesores son las relacionadas con la **gestión del centro** (75,2% OCDE, 81,9% España) y **enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe** (75,8% OCDE, 79,1% España). No obstante, más de tres de cada cuatro profesores aseguran que su participación en las mismas ha tenido efectos positivos en su práctica docente.

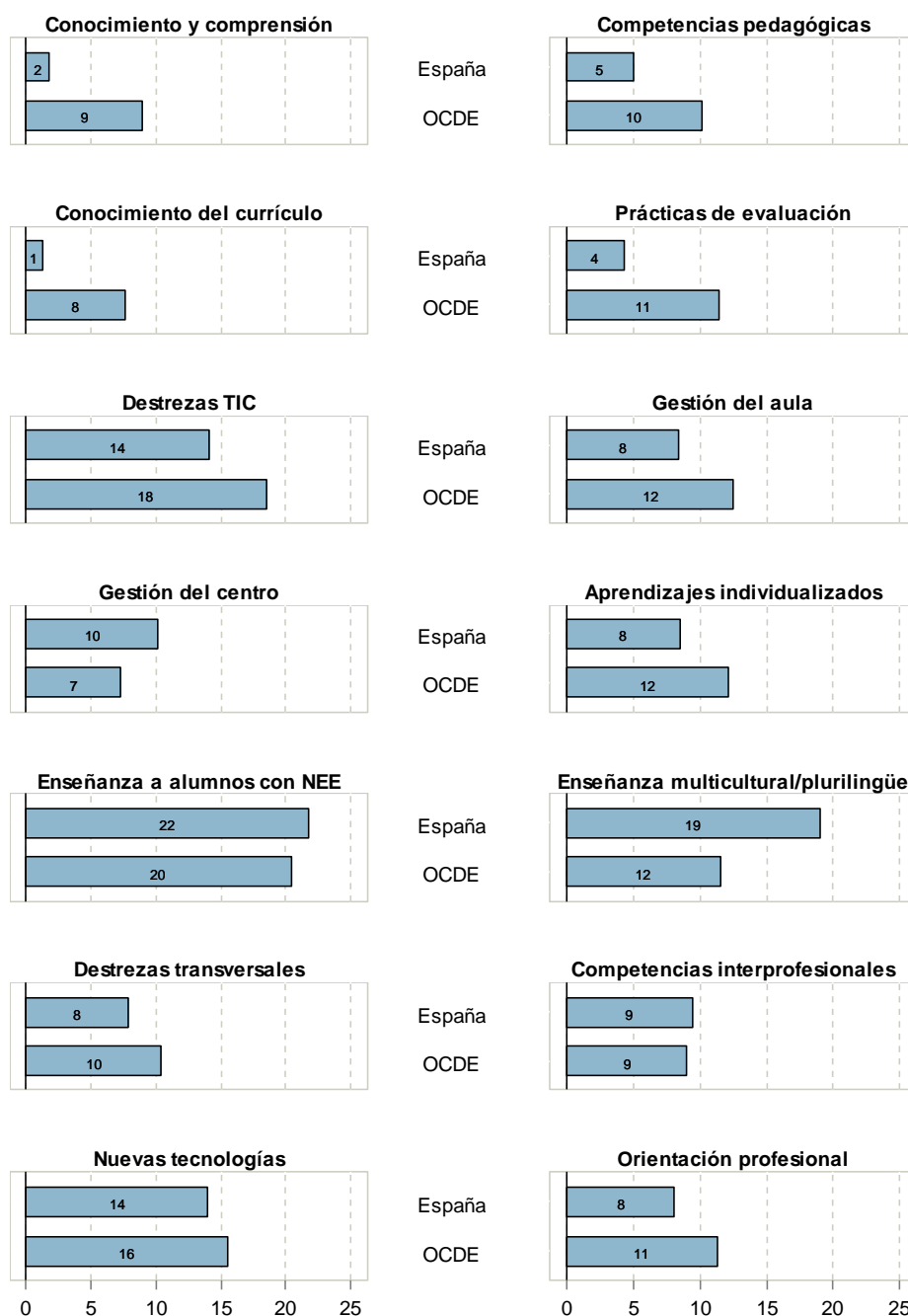
Figura 3.9. Porcentaje de profesores que participa en actividades con los contenidos que se indican y que informan de un *moderado* o *fuerte* efecto positivo en su práctica docente



Necesidades de desarrollo profesional de los profesores

La oferta de actividades de desarrollo profesional que reciben los profesores no siempre coincide con sus necesidades. En la encuesta TALIS se ha pedido a los profesores que clasificaran sus necesidades de desarrollo profesional en diferentes aspectos de su trabajo. La Tabla 3.10 recoge los porcentajes de profesores que declaran tener un alto nivel de necesidades en varios aspectos de su trabajo.

Figura 3.10. Porcentaje de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que dicen tener necesidad de desarrollo profesional en las áreas que se indican



En la media OCDE, el 20,4% de los profesores considera que tienen una gran necesidad en participar en actividades de desarrollo profesional que incluyan la enseñanza de **alumnos con necesidades educativas especiales**. En España esta actividad es señalada por el 21,8% de los profesores. La formación para la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales es la actividad que los profesores consideran más necesaria para su desarrollo profesional, como puede verse en la Figura 3.10.

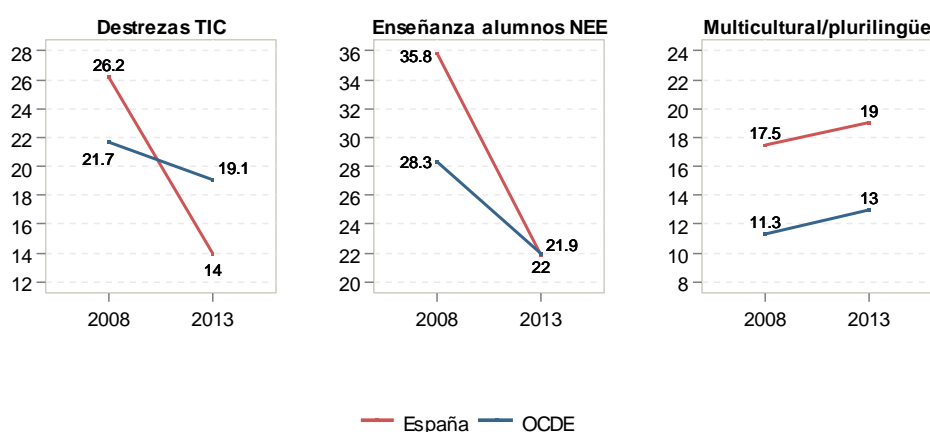
Aparte de la mencionada, las áreas en las que los profesores tienen más necesidad de desarrollo profesional son las relacionadas con la adquisición de **destrezas TIC**

aplicadas a la enseñanza (18,5% en la media OCDE, 14,1% en España) y con **el uso de nuevas tecnologías en el lugar de trabajo** (15,5% en media OCDE, 14,0% en España).

El resto de necesidades de desarrollo profesional son, en promedio OCDE, menos importantes que las señaladas y lo mismo ocurre en España como puede verse en la Figura 3.10. Sin embargo, es interesante señalar que en algunos países los profesores dicen tener gran necesidad de desarrollo profesional en algunas de estas áreas.

La evolución de las necesidades de desarrollo profesional de los profesores de España y del conjunto de países de la OCDE (en media) de la edición de 2008 a la de 2013 se muestra en la Figura 3.11, solo para las tres áreas con las frecuencias más altas (para los países participantes en las dos ediciones): enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales, destrezas TIC aplicadas a la enseñanza, y la enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe, en la que se observa un ligero aumento de la demanda.

Figura 3.11. Evolución de la proporción de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que dicen tener una gran necesidad de desarrollo profesional en las áreas que se indican



En media de los países OCDE participantes en las dos ediciones, parece que se reduce la importancia que los profesores le dan a la necesidad de actividades de formación relacionadas con la **enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales** y con la adquisición de **destrezas relacionadas con las TIC** (tanto para la enseñanza como para el uso propio en el lugar de trabajo). Eso sucede tanto en la media de los países OCDE como en España. Además, la reducción en España (14 puntos porcentuales) es muy significativa en el caso de la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales. Aunque estas dos actividades siguen estando entre las más demandadas por los profesores, la intensidad de la demanda ha disminuido entre las dos ediciones de TALIS, tal vez porque parte de la demanda haya sido cubierta entre 2008 y 2013.

La necesidad de adquirir destrezas para la docencia en un entorno multicultural o plurilingüe es significativamente mayor en 2013 (13,0%) que en 2008 (11,3%) en la media de los países OCDE y también es mayor en España (19,0% en 2013 por 17,5% en 2008) aunque la diferencia en este caso no es estadísticamente significativa (ver los países restantes en Tabla 3.11).

Barreras para el desarrollo profesional de los profesores

En la encuesta TALIS se ha preguntado a los profesores por los obstáculos que encuentran para poder participar en actividades de desarrollo profesional. Esta información puede proporcionar ideas para futuras actuaciones políticas que mejoren la participación de los docentes en estas actividades.

En media de los países OCDE participantes en la encuesta, los obstáculos que los profesores citan con más frecuencia para poder acceder a actividades de desarrollo profesional son la **incompatibilidad con el horario laboral** (53,8%), la **falta de incentivos para participar en este tipo de actividades** (47,8%) y que **las actividades de desarrollo profesional son demasiado caras** (44,5%).

La Figura 3.12 muestra, para España y el conjunto OCDE, la proporción de profesores que señalan los obstáculos o barreras que se han encontrado para participar en actividades de desarrollo profesional. Puede observarse que los profesores españoles presentan algunas diferencias con la media del conjunto de países OCDE. En la Tabla 3.12 puede verse en detalle estos datos para cada uno de los países participantes.

Incompatibilidad con el horario laboral

El 59,7% de los profesores españoles, frente a la media del 53,8% en la OCDE, señala que la incompatibilidad con su horario laboral es un obstáculo para la participación en actividades relacionadas con su desarrollo profesional. Porcentajes aún más elevados de profesores que señalan que éste es un serio impedimento se observan en Japón (86,4%), Corea (83,1%) o Portugal (74,8%) entre otros.

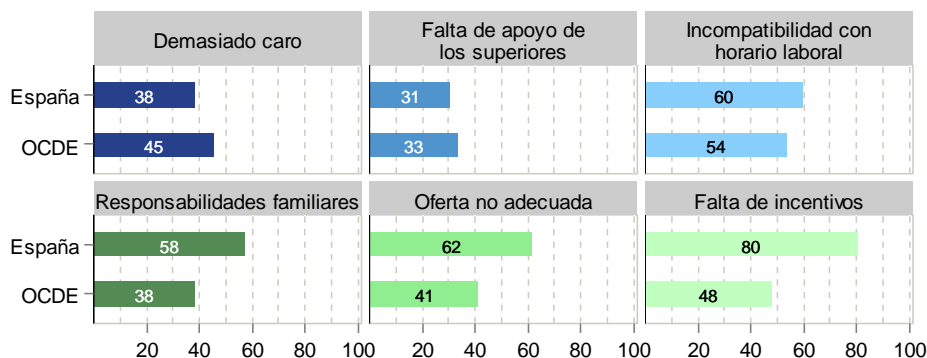
Estas cifras están claramente relacionadas con el porcentaje de profesores que en cada país recibe apoyo para el desarrollo de actividades en su horario laboral, y que ya vimos anteriormente en este mismo capítulo.

No hay incentivos para participar en este tipo de actividades

La falta de incentivos para participar en actividades de desarrollo profesionales es señalada por el 80,3% de los profesores en España como barrera para el acceso a las actividades de desarrollo profesional, porcentaje muy por encima del promedio OCDE (47,8%) y ligeramente más bajo que en Italia (83,4%) y Portugal (85,2%).

Si se tiene en cuenta que la tasa de participación en actividades de desarrollo profesional en España está por debajo de la media OCDE (ver Tabla y Figura 3.3) y que un alto porcentaje de profesores (en comparación con la media OCDE) señalan que deben pagar por algunas de sus actividades de desarrollo profesional, se pueda explicar que tan alto porcentaje de profesores declare no tener incentivos para participar en dichas actividades.

Figura 3.12. Porcentaje de profesores que, en España y la media OCDE, declara haber encontrado los obstáculos o barreras que se indican



El coste de las actividades de desarrollo profesional

Una proporción importante de profesores considera que las actividades de desarrollo profesional tienen un elevado coste económico (44,5% en la media OCDE). Este porcentaje es significativamente menor en España (38,1%) y es mucho más alta en países como Chile (72,8%) y Portugal (80,7%). De modo que en España, el coste de las actividades no es percibido por una gran mayoría como impedimento para participar en este tipo de actividades.

No existe una oferta de actividades de desarrollo profesional adecuada

La falta de una oferta adecuada de actividades de desarrollo profesional es señalada por una elevada proporción de profesores en España (61,5%) como obstáculo de acceso a las mismas, unos 20 puntos porcentuales más que la media OCDE (41,1%). En Portugal (67,5%) e Italia (66,6%) esta tasa es aún más elevada que en España. Ello coincide también con que la proporción de profesores que participa en actividades de desarrollo profesional actualmente (en el periodo de la encuesta) es inferior a la media OCDE. De forma que puede relacionarse la tasa de participación de los profesores en estas actividades con la falta de una oferta adecuada a las necesidades de los mismos.

Otros obstáculos

Apenas un 7,8% de los profesores españoles señala que no cumplir los requisitos necesarios es un obstáculo para su participación en actividades de desarrollo profesional (11,9% en la media OCDE); mientras que alrededor de uno de cada tres profesores en España (30,6%) y también en la OCDE (33,3%) dice que no recibe apoyo de sus superiores para participar en estas actividades.

Por último, las responsabilidades familiares son señaladas por más de la mitad de los profesores en España (57,5%) como impedimento para participar en actividades de desarrollo profesional (la cifra más alta entre todos los países OCDE participantes en TALIS 2013) muy por encima del promedio OCDE (37,9%).

Evaluación del profesorado y observaciones que estos reciben

En este apartado se analiza el enfoque y el contenido de la evaluación del profesorado y la información u observaciones que de su resultado reciben los profesores.

La evaluación de los profesores y la información recibida al respecto son dos componentes importantes en el desarrollo profesional de los profesores, puesto que estos instrumentos pueden mejorar de forma significativa sus métodos de enseñanza, sus prácticas docentes y el aprendizaje de sus alumnos (Santiago y Benavides, 2009). Además de para mejorar las oportunidades de desarrollo profesional, los sistemas de evaluación y aprendizaje pueden utilizarse para reconocer el nivel de desempeño de los profesores.

La evaluación y las correspondientes observaciones ayudan a los profesores a mejorar sus habilidades docentes, identificando y desarrollando aspectos específicos de su docencia y pueden contribuir a mejorar también la relación de los profesores con sus alumnos. Para analizar la influencia que tiene la información recibida de la evaluación en las prácticas docentes, deben establecerse enlaces entre las evaluaciones de rendimiento y el aprendizaje profesional

The OECD Review on Evaluation and Assessment Framework for Improving School Outcomes (OCDE, 2013) examina la evaluación de los profesores e identifica los retos más importantes relacionados con la misma, sugiriendo una serie de medidas políticas relacionadas con la evaluación de los docentes y la mejora de su profesionalidad.

La evaluación del profesorado y sus observaciones tienen un efecto positivo en el nivel de satisfacción de los profesores en su trabajo y también en su sensación de autoeficacia (OCDE, 2014). También se destaca que puede incrementar la colaboración entre centros educativos, contribuyendo a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Bolam et al., 2005).

La colaboración entre profesores es un elemento relevante en la mejora de la docencia, puesto que los profesores que intercambian ideas y prácticas docentes de forma coordinada declaran tener niveles más altos de satisfacción en el trabajo, de autoeficacia y mejores relaciones con los estudiantes (ver OCDE, 2014), elementos que contribuyen eficazmente a la mejora del rendimiento de los alumnos¹.

Definición de evaluación del profesorado y observaciones e información

TALIS distingue entre evaluación formal del profesorado, la información a cada profesor de forma individualizada, y sistemas de evaluación del profesorado y comunicación generales en el centro educativo, que se definen de la forma siguiente:

- *Evaluación formal del profesorado.* Si el trabajo del profesor es revisado por el director, un inspector externo o por sus colegas (otros profesores). La información acerca de la evaluación formal de los profesores ha sido proporcionada por el director.
- *Observaciones (feedback) a los profesores.* Incluye todo tipo de comunicación que reciben los profesores acerca de su docencia en base a cualquier tipo de interacción con su trabajo (observación de sus clases, los resultados de sus alumnos, discusión del currículo docente, etc.). Estas observaciones pueden ser de tipo formal o informal. En TALIS, los profesores respondieron acerca del tipo de observaciones que han recibido personalmente en su centro.

¹ Para una relación bibliográfica completa al respecto véase el informe internacional OCDE, capítulos 5 y 7.

- *Evaluación del profesorado y observaciones (feedback) proporcionado en el centro.* Se entiende como la revisión del trabajo del profesor que puede llevarse a cabo de diversas formas: desde un enfoque más formal (por ejemplo formando parte de un sistema formal de gestión del rendimiento con criterios y procedimientos establecidos) a uno más informal (por ejemplo discusiones o debates informales). En TALIS los profesores respondieron a preguntas relacionadas con la evaluación del profesorado y el *feedback* proporcionado en su centro en conjunto, más que específicamente a ellos mismos.

La información acerca de la evaluación formal del profesorado es proporcionada por el director; mientras que la información sobre las observaciones (*feedback*) y la evaluación más informal la han proporcionado los profesores.

En primer lugar, se analiza la evaluación formal de los profesores y, entre los que son evaluados, se examinan los métodos de evaluación utilizados. Seguidamente, se examina cómo se utiliza la evaluación, los aspectos relevantes en la información de los resultados de la evaluación, así como la repercusión que tiene tanto en los centros como en la práctica docente.

Evaluación formal del profesorado

La evaluación formal de los profesores constituye un elemento que, enfocado adecuadamente, puede ser utilizado por la administración para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje en los centros educativos. Algunos países disponen de sistemas educativos con reglamentos para la evaluación del profesorado y su posterior comunicación; otros, en cambio, no disponen de ellos.

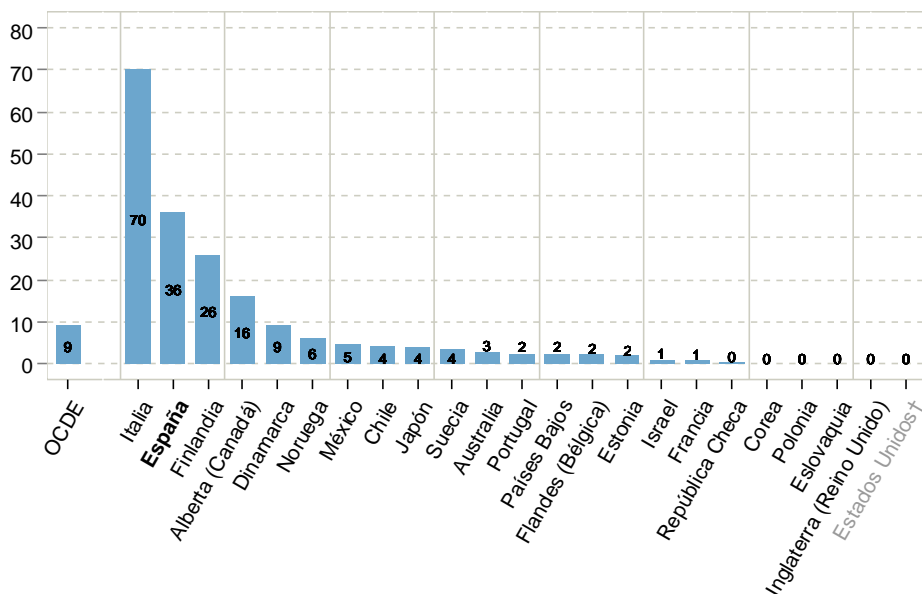
En el cuestionario de directores de TALIS se les preguntó acerca de la existencia de evaluación formal del profesorado en su centro, de la frecuencia de la evaluación, del método o métodos utilizados y de los resultados de la misma (ver Tabla 3.13).

En la Figura 3.13 se muestran, ordenados de mayor a menor, los porcentajes de profesores que en cada país **no han sido evaluados nunca de manera formal**, según la información proporcionada por los directores de los centros. En el promedio OCDE, el 9,3% de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria nunca ha sido evaluado de manera formal.

Como puede observarse, aunque ese porcentaje varía de forma considerable de unos países a otros, en la gran mayoría de ellos no llega al 10% la proporción de profesores que nunca fueron evaluados. Además, en la República Checa, Corea, Polonia y Eslovaquia, todos los profesores han pasado por al menos un método de evaluación formal.

En España (36,3%), la proporción de profesores que no han sido formalmente evaluados por método alguno es cuatro veces superior a la de la media OCDE, presentando una de las proporciones más altas entre los países y regiones analizadas, solo superada en este aspecto por Italia (70,1%).

Figura 3.13. Porcentaje de profesores de Educación Secundaria Obligatoria cuyo director informa que sus profesores nunca han sido evaluados



Métodos de evaluación formal del profesorado

Los distintos métodos formales de evaluación del profesorado propuestos en TALIS son:

- Observación directa de la actividad docente en el aula
- Encuestas al alumnado acerca de la actividad docente
- Evaluación de los conocimientos de los profesores
- Conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo
- Análisis de las calificaciones de los alumnos
- Conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores

La Figura 3.14 muestra para España y la OCDE (en la Tabla 3.14 se recogen los datos para todos países OCDE) la proporción de profesores que trabajan en centros en los que según el director se utilizan el o los métodos de evaluación relacionadas antes. La primera gráfica de la Figura 3.14 muestra la proporción de profesores que trabaja en centros en los que se utiliza al menos un método de evaluación del profesorado (90,7% en media OCDE y 63,7% en España). Las gráficas restantes muestran la proporción de profesores que, entre los evaluados, lo han sido por cada uno de los métodos propuestos en TALIS.

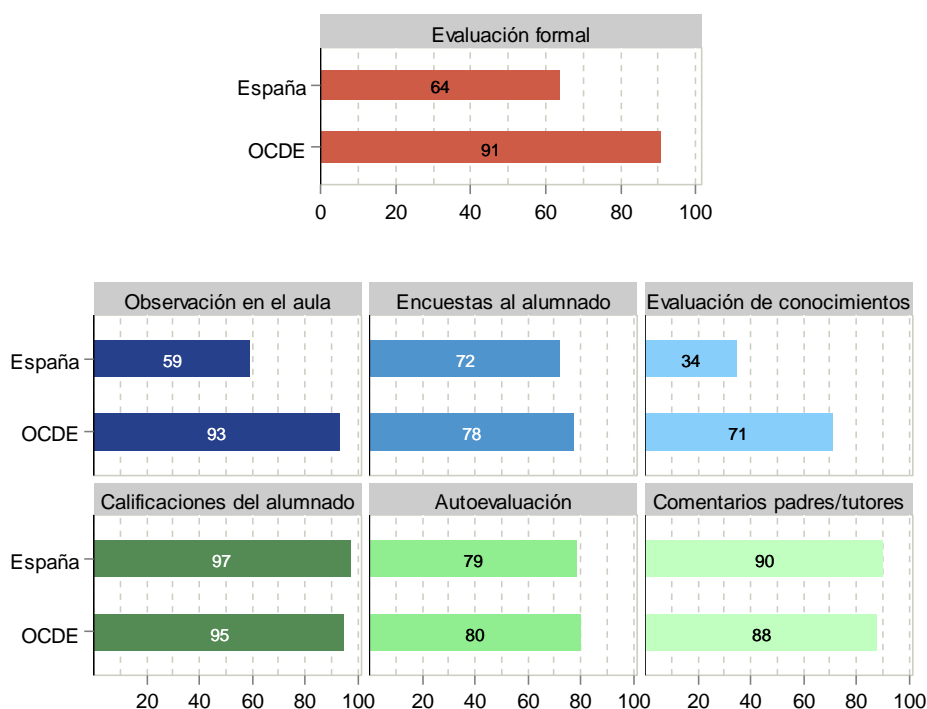
Puede observarse que el método más utilizado para la evaluación del profesorado, según los directores, se basa en el **análisis de las calificaciones de los alumnos** (95,0% en OCDE y 97,1% en España). En todos los países esta proporción es superior al 70%, llegando al 100% en el caso de Polonia y Eslovaquia.

El 93,2% de los profesores en la media OCDE trabajan en centros en los que se utiliza como método de evaluación la **observación directa de la actividad docente en el**

aula; mientras que en España (59,3%) esta proporción es significativamente más baja, siendo la menor de todos los países y regiones analizadas.

Las **encuestas al alumnado acerca de la actividad docente** son un método en el que participa el 72,4% de los profesores en España, cifra no estadísticamente diferente de la de la media de los países y regiones OCDE (77,6%).

Figura 3.14. Proporción de profesores que en España y la OCDE trabaja en centros en los que se utiliza al menos un método de evaluación y porcentajes de profesores evaluados por los distintos métodos



Se observan diferencias muy significativas entre la proporción de profesores que trabaja en centros en los que se **evalúan los conocimientos de los profesores** en España (34,3%) y en la media OCDE (70,9%). Solo Finlandia (37,8%) está en cifras similares a las de España. El resto de países y regiones presentan proporciones más altas de profesores que son evaluados por este método.

No se observan diferencias entre las proporciones medias de la OCDE y de España de los profesores que trabajan en centros en los que se utilizan las **conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo** (79,8% en OCDE y 78,9% en España) o las **conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores** (87,8% en OCDE y 90,1% en España).

Para qué se utiliza la evaluación del profesorado: consecuencias de la evaluación

La evaluación formal del profesorado no se utiliza para reconocer a los buenos profesores de aquéllos cuyo rendimiento es peor. Este hecho ya se descubrió en la encuesta de la edición de 2008 y vuelve a repetirse en esta edición. Puede ser que los directores de los centros sean reticentes a tomar estas decisiones o que la legislación no lo permita.

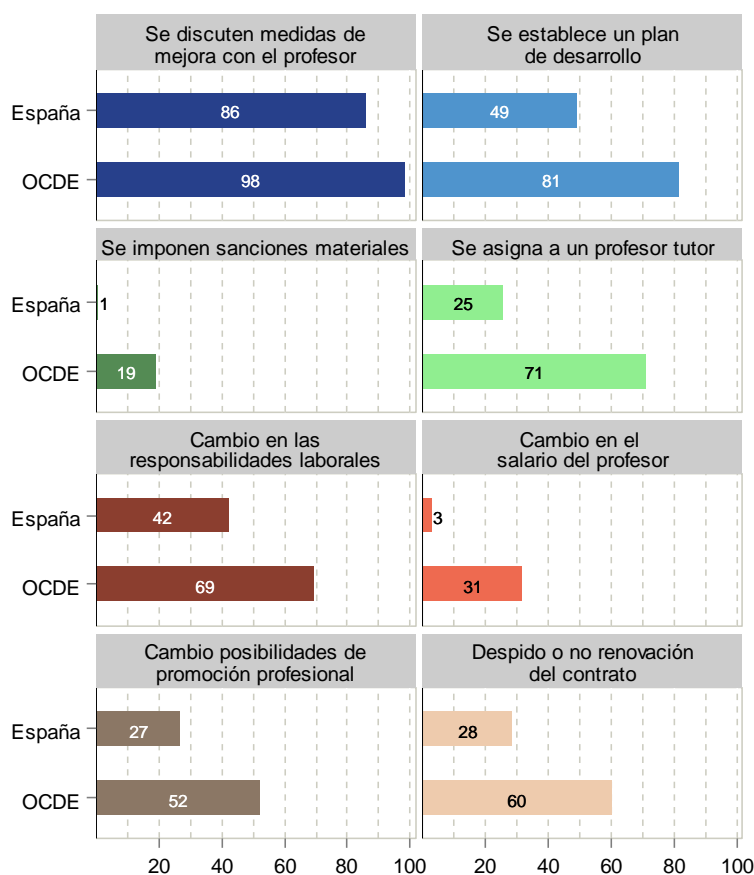
Para interpretar los datos de este apartado, debe tenerse en cuenta que se refieren a la población de centros en los que se lleva a cabo evaluación formal y *no a todos* los centros

(véase Figura 3.14 o Tabla 3.14: en España, solo el 63,7% de los profesores trabaja en centros en los que el director informa que se realiza evaluación formal).

Como se puede ver en la Figura 3.15 (datos de la Tabla 3.15), excepto que se **discutan con el profesor medidas para corregir los puntos débiles de su actividad docente** (98,1% en media OCDE y 85,9% en España), la mayoría de los profesores españoles trabajan en centros en los que apenas se producen consecuencias una vez realizada la evaluación formal del profesorado.

Pocas son las consecuencias, de entre las analizadas en TALIS 2013, que para los profesores españoles se derivan de la evaluación formal del profesorado. Así, no llega a la mitad la proporción de profesores (la menor de todos los países y regiones) que trabaja en centros en los que se establezca un **plan de desarrollo profesional o formación para cada profesor** (48,8% en España), mientras en la media OCDE alcanza al 81,2% del profesorado.

Figura 3.15. Porcentaje de profesores que trabajan en centros cuyos directores informan de que las consecuencias que se indican ocurren (algunas veces, muchas veces o siempre) una vez realizada una evaluación formal del profesorado



También queda por debajo de la mitad la proporción de profesores españoles (42,3%) que trabaja en centros en los que, una vez realizada la evaluación formal, se produce un **cambio en las responsabilidades laborales del profesor**, cuando en la media OCDE esa proporción llega al 69,4% de los profesores. Además, en la media OCDE, el 70,8% de los profesores trabaja en centros en los que **se asigna un profesor tutor que ayude al profesor a mejorar su práctica docente**, mientras que en España

(25,4%) apenas alcanza a uno de cada cuatro profesores, siendo la cifra más baja de todos los países y regiones OCDE participantes.

Si se trata de consecuencias relacionadas con el estatus laboral o con el salario, el panorama es aún más desalentador. Si se considera que el rendimiento de un profesor es bajo, tan solo un 19,0% del profesorado en la media OCDE trabaja en centros en los que **se imponen sanciones materiales** y en España ese porcentaje es apenas de un simbólico 0,9%.

Por otra parte, en media de los países OCDE (31,3%) menos de uno de cada tres profesores trabaja en centros en los que la evaluación formal del profesorado tiene como consecuencia un **cambio en el salario del profesor o una bonificación económica**, mientras que en España puede decirse que la evaluación del profesor no se ve reflejada en su salario, ya que en torno al 97,1% de los profesores trabaja en centros en los que la evaluación formal no se ve reflejada en su remuneración económica.

Por último, los profesores españoles trabajan en centros en los que las **posibilidades de promoción profesional** (26,9% en España, 52,2% en OCDE) y el **despido o renovación de contrato** (28,3% España, 60,1% OCDE) afecta a una proporción significativamente menor de profesores, en torno a la mitad, que en la media de los países OCDE en TALIS 2013.

En cuanto a las consecuencias que pueden derivarse de la evaluación formal del profesorado, es importante señalar que la autoridad de los directores difiere notablemente de unos países a otros. En cualquier caso, parece interesante estudiar el grado de relación entre los sistemas educativos en los que la evaluación formal del profesorado tiene consecuencias para el profesorado y el rendimiento de los estudiantes.

Aspectos relevantes en la información de los resultados

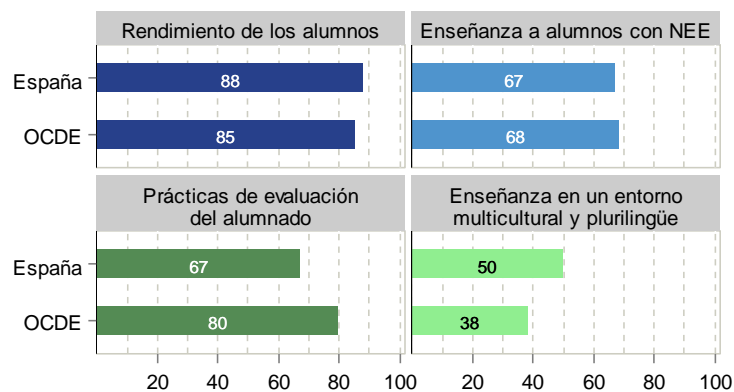
Que el profesor reciba información de su evaluación docente es muy importante si el objetivo de la misma es, como parece que debiera, la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este apartado se analiza como reciben esa información los profesores en España, en algunos otros países y en la media de los países OCDE participantes en TALIS 2013.

En la mayoría de los países y regiones OCDE participantes en TALIS, los profesores dicen recibir información acerca de su docencia. En este apartado se analiza la procedencia de la información que reciben los profesores. Las Figuras 3.16a y 3.16b (datos en la Tabla 3.16) muestran los porcentajes de profesores que reciben información sobre diferentes áreas relacionadas con su trabajo. En la primera de ellas se han recogido aspectos relacionados más o menos directamente con la formación de los alumnos: **rendimiento de los alumnos en general, evaluación de los alumnos en general, progreso de alumnos con necesidades educativas especiales y progreso de alumnos procedentes de un entorno multicultural y plurilingüe**.

En torno al 84,5% de los profesores en la media OCDE dicen haber recibido información del **rendimiento de los alumnos**, proporción que en España (87,9%) es significativamente mayor y, en general es superior al 70% en todos los países y regiones. Respecto a las **prácticas de evaluación del alumnado**, una media de aproximadamente el 80% de los profesores afirma haber recibido información al respecto; mientras en España (63,8%) esa proporción es significativamente menor. Sin embargo, en lo que se refiere al progreso de alumnos procedentes de un **entorno multicultural y plurilingüe**, la proporción de profesores que dice haber recibido información al respecto en España

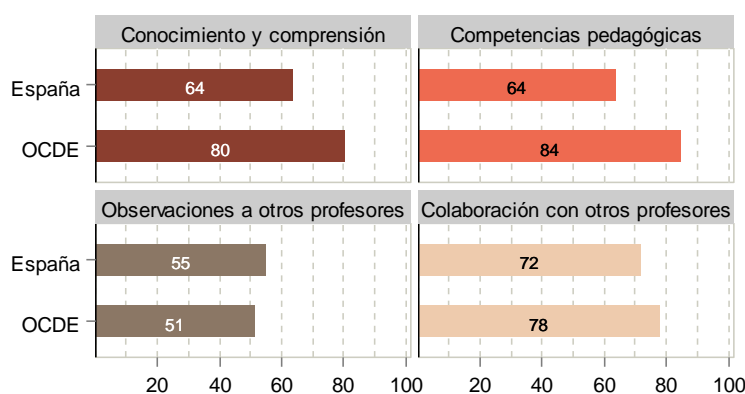
(49,5%) es significativamente mayor que en la media OCDE (38,4%), aunque en ambos casos, como en la mayoría de países las cifras, son menores que en el resto de áreas analizadas.

Figura 3.16a. Porcentaje de profesores que reciben información de importancia moderada o alta de las cuestiones relacionadas con los alumnos que se indican



La Figura 3.16b muestra que también una gran mayoría de profesores recibe *feedback* después de la evaluación de sus **competencias pedagógicas en la enseñanza de las materias que imparte** (84,4% en media OCDE), si bien esa cifra baja considerablemente en el caso de España (63,6%), siendo la situación muy parecida en el caso de su **conocimiento y comprensión de las materias que imparte** (80,2% en media OCDE y 63,8% en España). Por tanto, en ambas áreas queda en nuestro país un amplio margen de mejora en la evaluación de la docencia y la información que deben recibir al respecto los profesores.

Figura 3.16b. Porcentaje de profesores que reciben información de importancia moderada o alta de las cuestiones relacionadas



En España (55,1%) la proporción de profesores que dice haber **recibido *feedback* de otros compañeros para la mejora de su actividad docente** supera la del promedio OCDE (51,3%), aunque está lejos de la de países como Portugal (76,7%), Corea (74,4%) y Eslovaquia (72,3%). El 78,0% de los profesores en la media de países OCDE y el 71,7% de los profesores españoles dice haber recibido una valoración sobre su nivel de **colaboración o trabajo con otros profesores**. En todo caso, incrementar la comunicación y la colaboración entre profesores es un área de mejora que, sin duda, influiría en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en la mejora del rendimiento de los estudiantes.

Resultados de la evaluación de los profesores y la información que ellos reciben

En los diferentes países, los profesores son evaluados y reciben información de esa evaluación por distintas instancias y mediante varios métodos. Este proceso de evaluación y comunicación debería influir positivamente en los profesores tanto desde el punto de vista personal como desde el punto de vista profesional. La cuestión es cómo perciben los profesores este proceso y qué resultados observan ellos tanto en el plano personal y en el profesional.

El 57,0% de los profesores dicen haber recibido **reconocimiento público en sus centros** (por parte del director o de los compañeros) tras la comunicación de los resultados de la evaluación. En España (50,8%) este reconocimiento solo es percibido por alrededor de la mitad de los profesores como se recoge en la primera de las gráficas de la Figura 3.17, muy por debajo de Japón (83,0%) o Polonia (72,1%) (véase Tabla 3.17).

En la Figura 3.17 se muestra, para España y la media de países OCDE participantes en TALIS 2013, la proporción de profesores que después de haber sido evaluados y recibir *feedback* de los resultados de dicha evaluación perciben un cambio positivo en algunos aspectos de su trabajo en el centro educativo.

Puede verse, por ejemplo, que pocos profesores (31,9% en media OCDE y 28,9% en España) sienten que el proceso de evaluación y comunicación haya tenido efectos positivos en las **posibilidades de una mejora profesional**. Esto es, pocos profesores perciben que el hecho de ser evaluados tenga efectos positivos en el desarrollo de su carrera profesional. Como tampoco parece influir demasiado en que participen en más **actividades de desarrollo profesional** (40,3% en media OCDE y 38,2% en España).

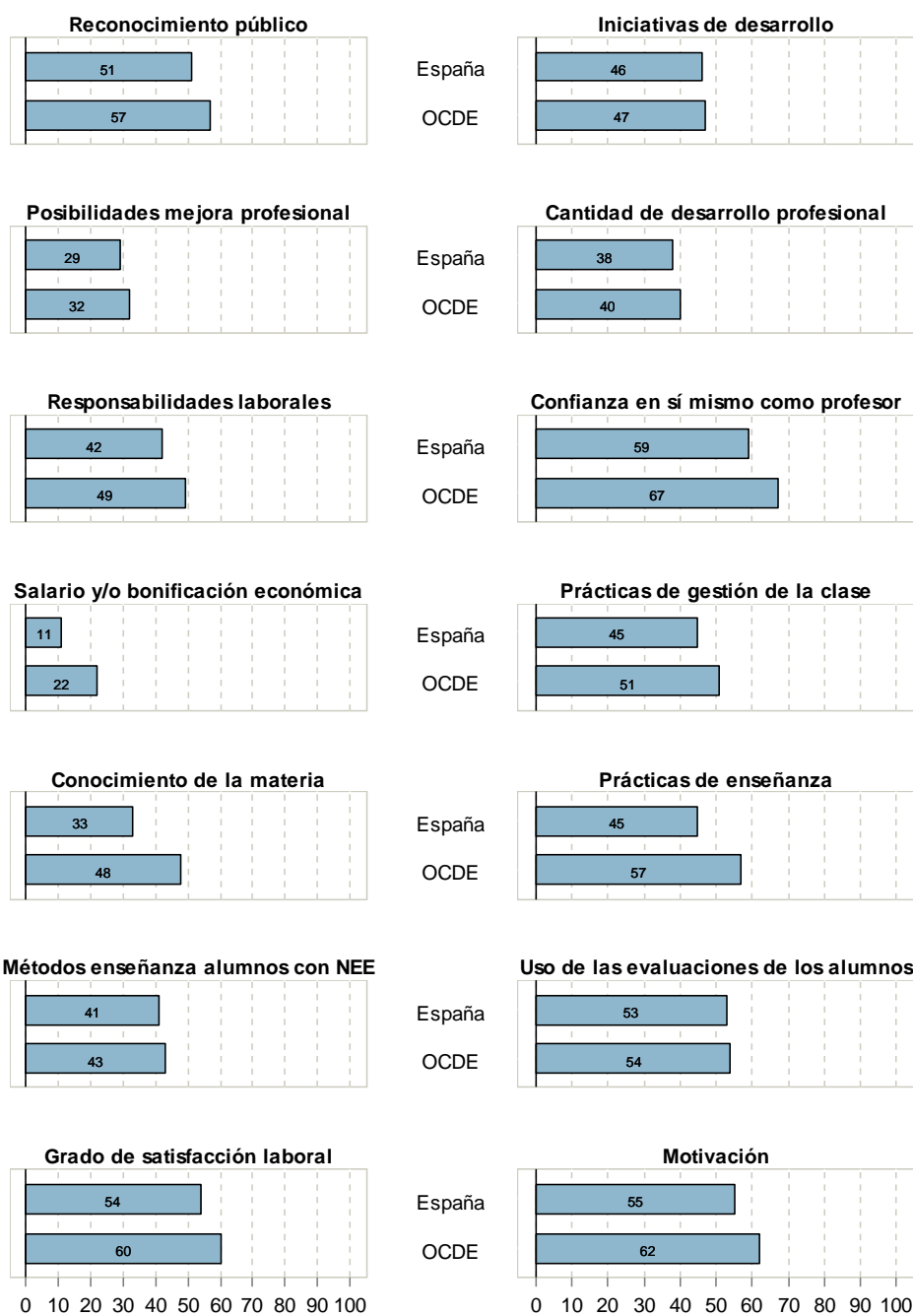
Dos de cada tres profesores en la media de países OCDE (66,5%) considera que el proceso de evaluación e información recibida ha influido positivamente en la **confianza en sí mismo como profesor**, si bien en España (59,0%) la proporción de profesores que piensa esto es significativamente menor a la del promedio y una de las más bajas entre los países participantes. Y también es más bajo en España (42,2%) que en la media OCDE (48,9%) el porcentaje de profesores que dice haber observado que el proceso de evaluación haya influido positivamente en sus **responsabilidades laborales**.

Apenas el 22,4% de los profesores en la media OCDE señala que el proceso de evaluación ha tenido efectos positivos en **su salario o ha percibido una bonificación económica** y esa proporción no llega la ni a la mitad en España (10,5%).

La evaluación del profesorado y la información que de ella reciben los profesores tiene influencias positivas para menos de la mitad de los docentes en España en los aspectos relacionados con la enseñanza, como se puede ver en las gráficas de la Figura 3.17, en las **prácticas de gestión de clase** (44,8% en España, 50,7% OCDE); en el **conocimiento y comprensión de las materias que imparte** (33,4% en España, 47,5% OCDE); en **sus prácticas de enseñanza** (45,4% en España, 56,7% OCDE); en **métodos de enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales** (40,5% en España, 43,2% OCDE).

Poco más de la mitad de los profesores de España dicen que el **uso de las evaluaciones de los alumnos para que mejoren su aprendizaje** (53,2%) ha tenido efectos positivos en su trabajo, como también en el **grado de satisfacción laboral** (53,5%) y en su **motivación general** (55,3%).

Figura 3.17. Porcentaje de profesores que informan de cambio positivo moderado o alto en los aspectos que se mencionan, tras recibir información de su evaluación

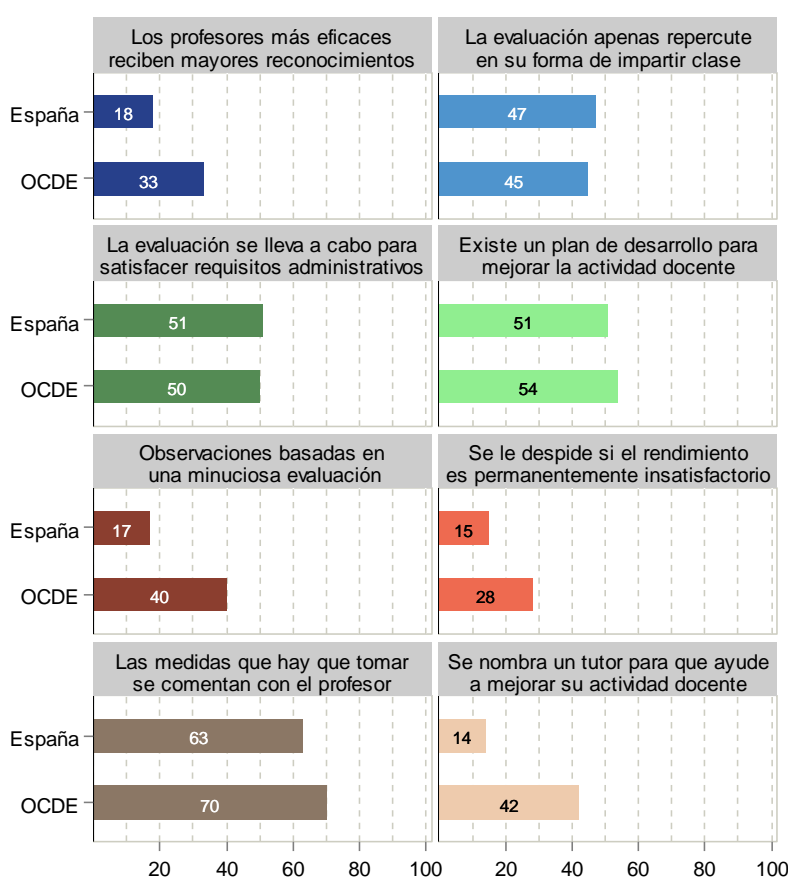


En definitiva, el proceso de evaluación de los profesores y la información que estos reciben al respecto no tiene, en los profesores de España, los efectos positivos que serían deseables. Parece claro que la evaluación de los profesores, con el objetivo de ayudarles en su trabajo, es un elemento que todavía tiene un amplio margen de mejora que ha dado resultados positivos en numerosos países con la vista puesta en el rendimiento de los estudiantes (Touron, 2014).

Percepciones de los sistemas de evaluación y comunicación en los centros educativos

En general, los profesores tienen la percepción de que los sistemas de evaluación y comunicación en su centro de trabajo no están conectados ni con el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas ni con mecanismos de reconocimiento de la tarea docente. Como se puede ver en la Figura 3.18, alrededor del 44,6% de los profesores, en media de los países OCDE, y el 47,1% en España dicen que el sistema de evaluación y comunicación en su centro educativo **apenas repercute en su forma de impartir clase**. Este bajo nivel de repercusión puede considerarse como una oportunidad perdida en la mejora de la calidad docente, dado el efecto positivo que tiene en el aprendizaje de los alumnos.

Figura 3.18. Porcentaje de profesores que se muestran de acuerdo con las afirmaciones que se indican acerca de los sistemas de evaluación y comunicación en sus centros educativos



Aproximadamente la mitad de los profesores, tanto en la media OCDE como en España afirman que la evaluación y las observaciones al trabajo del profesorado se llevan a cabo sobre todo **para cumplir con requisitos administrativos**. En Portugal (69,5%) o en Chile (68,7%) la proporción de profesores que tiene esa percepción es notablemente más alta, como se puede ver en la Tabla 3.18. Esta información es clave para los responsables de las políticas educativas, puesto que la mitad de los profesores perciben que los sistemas de evaluación y comunicación, actualmente en vigor en los centros, son un ejercicio administrativo que no tiene el impacto deseado en la enseñanza en el aula y, por tanto, en el aprendizaje del alumno.

Tampoco perciben los profesores que haya relación entre la evaluación, y la correspondiente retroalimentación, y el reconocimiento de su labor docente. Los profesores tienen la percepción de que la evaluación del profesorado y las observaciones posteriores no tienen consecuencias ni positivas ni negativas para la mayoría de ellos.

Como puede verse en la Figura 3.18, tan solo una pequeña proporción de profesores (32,7% en media OCDE y 17,6% en España) cree que **los profesores más eficaces en sus centros reciben los mayores reconocimientos** (premios, formación adicional, responsabilidades, etc.). Aún es más bajo el porcentaje de profesores que dice que en su centro **un profesor podría ser despedido si su rendimiento es permanentemente insatisfactorio** (28,4% en la media OCDE y 15,2% en España).

La existencia de un **plan de desarrollo para que el profesor mejore la actividad docente** es señalada por la mitad de los docentes en España (50,5%) y por alrededor el 53,7% en la media de la OCDE; mientras que una mayoría de los profesores informa de que en su centro **se comentan con el profesor las medidas a tomar para corregir cualquier punto débil de su actividad docente** (69,9% en la media OCDE, 63,2% en España).

Muy pocos son los profesores que en España opinan que las **observaciones que se les hacen estén basadas en una minuciosa evaluación de su práctica docente** (17,3%) o que, tras una evaluación, se nombre un **tutor que ayude al profesor a mejorar su práctica docente** (14,4%). Cifras que son claramente superiores en la media de la OCDE (39,6% y 41,6% respectivamente) y en la gran mayoría de los países participantes.

Los resultados de la encuesta muestran que los profesores no perciben relación entre el proceso de evaluación del profesorado y el reconocimiento que este recibe, lo que refuerza la idea de que aquella está suficientemente relacionada con la mejora de la práctica docente.

Comparación de los resultados de la evaluación entre TALIS 2008 y 2013

En este apartado se analiza la evolución en la percepción que los profesores tienen de los resultados del proceso de evaluación y comunicación que se lleva a cabo en su centro (cuando existe) entre las ediciones de TALIS 2008 y TALIS 2013.

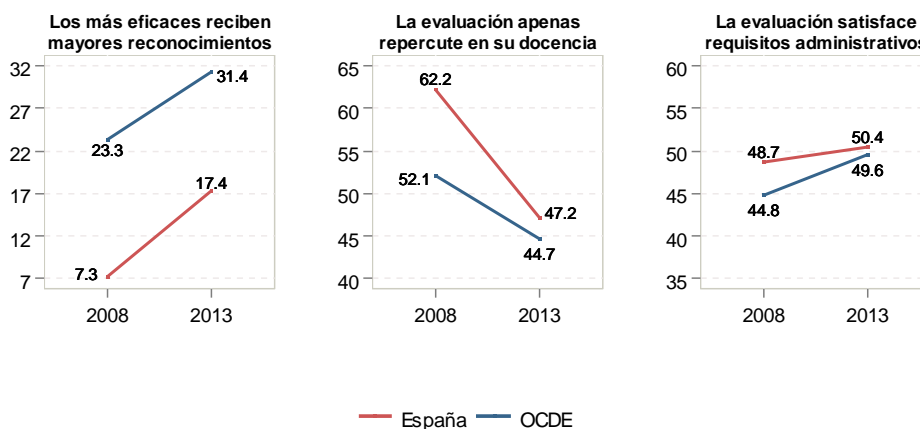
En la mayoría de países que participaron en ambas ediciones de TALIS, la proporción de profesores que dice que **los profesores más eficaces reciben los mayores reconocimientos** ha aumentado desde 2008 a 2013, así en la media de los países OCDE ha pasado 23,3% en 2008 al 31,4% en 2013; mientras que en España ese aumento es aún más pronunciado, del 7,3% al 17,4%, como puede verse en la Figura 3.19a. Las diferencias más altas se registran en Australia (del 9,2% al 31,2%) y en Corea (del 10,0% al 50,9%), mientras que en Italia (del 42,6% al 30,5%) la evolución es en sentido contrario (ver Tabla 3.19).

También aumenta significativamente en la media de OCDE (del 44,8% en 2008 al 49,6% en 2013) la proporción de profesores que opina que la evaluación y las observaciones del trabajo del profesorado **se llevan a cabo principalmente para satisfacer requisitos administrativos**. En cambio en España (del 48,7% en 2008 al 50,4% en 2013) el incremento no es estadísticamente significativo.

Entre los profesores de España ha cambiado significativamente la percepción de que la evaluación y las observaciones del trabajo del profesorado **apenas repercuten en su forma de impartir clase**: en 2008, el 62,2% de los profesores tenía esta percepción por el 47,2% de la edición de 2013. También en la media de la OCDE (del 52,1% en 2008 al

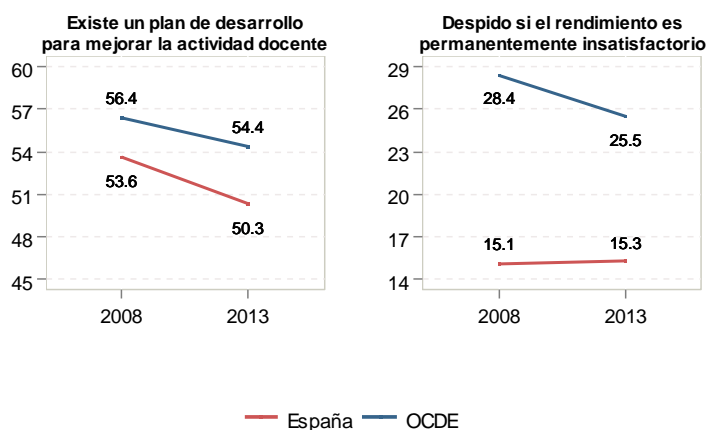
44,7% en 2013) la disminución es estadísticamente significativa. La evolución de este indicador es positiva para el sistema educativo español, aunque quede un amplio margen para la mejora.

Figura 3.19a. Porcentaje de profesores que están de acuerdo con las afirmaciones que se indican acerca del proceso de evaluación y comunicación del profesorado



La percepción de los profesores acerca de la **existencia de un plan establecido de desarrollo para que el profesorado mejore su actividad docente** no ha variado de forma significativa entre ambas ediciones en España (del 53,6% en 2008 al 50,3% en 2013) aunque sí en la media OCDE (del 56,4% en 2008 al 54,4% en 2013), como puede verse en la gráfica correspondiente de la Figura 3.19b.

Figura 3.19b. Porcentaje de profesores que están de acuerdo con las afirmaciones que se indican acerca del proceso de evaluación y comunicación del profesorado



Finalmente, el porcentaje de profesores que dice trabajar en centros en los que **un profesor es despedido si su rendimiento es permanentemente insatisfactorio**, ha disminuido significativamente en la media OCDE (del 28,4% de 2008 al 25,5% de 2013) mientras que en España (del 15,1% en 2008 al 15,3 en 2013) no se aprecian cambios significativos en este aspecto.

Conclusiones

En primer lugar, como ya se puso de manifiesto en el capítulo 2, los nuevos profesores, por lo general, suelen no sentirse lo suficientemente preparados en varios aspectos de su trabajo, incluso aunque hayan cursado un programa de formación inicial. Por otra parte, los profesores veteranos tienen necesidad de adaptarse a nuevas metodologías cambiantes para desempeñar más eficientemente sus tareas y conseguir que sus alumnos obtengan los mejores resultados posibles.

Por tanto, el desarrollo profesional y el apoyo para el mismo es necesario, no solo para los nuevos profesores, sino también para continuar con la actualización de las carreras docentes de todos los profesores.

Los datos de TALIS muestran que, en muchos países, los profesores que han participado en programas de iniciación en el pasado tienen mayor probabilidad de participar en programas de desarrollo profesional, además de que se muestran más predispuestos a actuar en el futuro como tutores de otros profesores.

Se observa, por otra parte, que en muchos países los centros disponen de programas de iniciación para la docencia, pero que los profesores se muestran reacios a participar en los mismos.

TALIS 2013 muestra que alrededor del 58% de los profesores en España trabaja en centros educativos en los que no existe programa de tutoría (30% en media OCDE). Además, incluso aunque ese programa exista en un centro, no todos los profesores participan en el mismo. En España, tan solo el 7% de los profesores informa que ha sido tutor de otros compañeros en su centro de trabajo (13% en media OCDE). La tutoría entre profesores permite una forma de relación con los compañeros que ayuda a la mejora de su práctica docente y es una buena vía de desarrollo profesional, no excesivamente cara y que tiene lugar en el propio centro escolar.

La gran mayoría de profesores españoles (84%) declaran haber participado en algún tipo de actividad de desarrollo profesional (87% en media OCDE); 16 puntos porcentuales menos que en la edición de 2008. La participación de los profesores en estas actividades viene condicionada, al menos en parte, por el tipo de ayuda que reciben: pago de tasas, posibilidad de realizar la actividad en horario escolar y otros tipos de ayuda.

Los motivos más importantes que señalan los profesores para no participar en actividades de desarrollo profesional son los de conflicto con su horario de trabajo y la ausencia de incentivos (monetarios y no monetarios) para participar en estas actividades. También indican que no encuentran ofertas de calidad acordes a sus necesidades.

La evaluación y las observaciones correspondientes constituyen un elemento esencial en la mejora de la práctica docente y, como consecuencia, en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. De los diferentes métodos de evaluación que se proponen en TALIS 2013, el más utilizado es el análisis de las calificaciones de los alumnos, según informan los directores (97% en España y 95% en media OCDE). Sin embargo, la observación directa de la actividad docente en el aula solo es informada para el 59% de los profesores en España, 34 puntos porcentuales menos que la media OCDE (93%) y es, por tanto, un área de mejora clara en la evaluación de los docentes en nuestro país.

Los resultados del rendimiento de los estudiantes deberían ser una componente importante en la evaluación del profesorado si, como se ha dicho, el objetivo fundamental de esta evaluación es la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Los resultados de la evaluación de los profesores deben enlazarse con programas de desarrollo profesional, de modo que la evaluación juegue un papel central en el

desarrollo de la carrera docente. Dos tercios de los profesores, tanto en España como en la OCDE, no perciben que exista ningún efecto positivo de los resultados de la evaluación de su labor docente en sus posibilidades de mejora profesional. Y para más de la mitad de ellos, los resultados de estas evaluaciones no repercuten en la participación en más actividades de desarrollo profesional. Existe, por lo tanto, trabajo por hacer a la hora de vincular en mayor medida los resultados de la evaluación de la actividad docente con las perspectivas profesionales de los profesores.

Esta percepción tal vez se vea originada por la creencia generalizada de que la evaluación se lleva a cabo con el fin de satisfacer requisitos administrativos; se ve, por tanto, como una mera obligación formal, y no como una oportunidad de mejora de las competencias profesionales. Contribuye a esto la falta de consecuencias derivadas de los resultados de esta evaluación, ni positivas (incentivos salariales, reconocimiento, modificación del rol del profesor en el centro), ni negativas.

Referencias

- GARCÍA-PÉREZ, R., REBOLLO, M. A., VEGA, L. et ál. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397.
- Bolam, R. et al. (2005), “Creating and sustaining effective professional learning communities”, University of Bristol.
- European Commission (2010), Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teaching staff – a handbook for policy makers”, SEC (2010) 538 final.
- Fletcher, S.H., M. Strong and A. Villar (2008), “An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California”, *Teachers College Record*, Vol. 110, pp. 2271–2289.
- Glazerman, S. et al. (2010), Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study, NCEE 2010–4027, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Hill, H.C, M. Beisiegel and R. Jacob (2013), “Professional development research consensus, crossroads, and challenges”, *Educational Researcher*, Vol. 1/42, pp. 476-487.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Technical Report*.
- OCDE (2013), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Rivkin, Hanushek and Kain (2005), Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Econometrica*, Vol. 73, No. 2 (March, 2005), 417–458.
- Rockoff, J. (2008), “Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City”, http://www0.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/rockoff_mentoring_february_08.pdf.
- Rockoff, J. and C. Speroni (2011), “Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness: Evidence from New York City”, *Labour Economics*, Vol. 18, pp. 687-696.
- Santiago, P. and Benavides, F. (2009). Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and examples of Country Practices. México City, OECD.

- Touron, J., Lizasoain, L. y Sobrino, A. (2014). Análisis del impacto del feedback en las prácticas docentes de los profesores españoles del estudio TALIS 2013. En INEE (Ed.), *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid: Autor.
- Yoon, K.S. et al. (2007), “Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement”, Issues & Answers, REL 2007—No. 033, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, U.S. Department of Education, Washington, D.C., http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf.

Capítulo 4

De la práctica docente en las aulas y la satisfacción de los profesores

En este capítulo se analizan distintos tipos de prácticas docentes que los profesores utilizan en sus clases y sus convicciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se exploran, también, las sensaciones de autoeficacia (confianza que tienen los profesores en sus habilidades y capacidades) y de satisfacción en el trabajo (sentido de realización y gratificación de su trabajo).

Las prácticas docentes de los profesores en las aulas juegan un papel importante tanto en el aprendizaje efectivo de los alumnos como en su motivación para aprender. Las decisiones de los profesores sobre qué hacer en las clases dependen de numerosos factores como por ejemplo:

- Sus propias creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Sus características: sexo, edad, asignaturas que enseña, formación inicial, desarrollo profesional, etc.
- El clima del centro y el clima de la clase.

Los profesores pueden intentar crear un clima positivo en el aula trabajando, junto con sus alumnos, para crear un ambiente seguro, de respeto mutuo y de apoyo que contribuya a facilitar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Un clima positivo, tanto en el centro educativo en general, como en el aula en particular, contribuye a minimizar comportamientos disruptivos y a maximizar el tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje.

La cooperación con otros profesores, para mejorar el aprendizaje de los alumnos, es un aspecto importante en la práctica profesional, ya que permite facilitar tanto el intercambio de ideas como el de materiales útiles para la práctica docente en las aulas. Los profesores que han participado en actividades de desarrollo profesional están más dispuestos a colaborar con otros colegas en la mejora de la práctica docente.

El sentido de autoeficacia de los profesores, entendiéndose por tal el nivel de confianza en su docencia, en la participación de los alumnos y en la gestión de la clase, representa también un factor importante que influye en los resultados académicos de los alumnos, y a la vez mejora el nivel de satisfacción en el trabajo de los profesores.

La satisfacción de los profesores, se refiere tanto a satisfacción con la profesión como con el entorno actual de trabajo. En general, los profesores se muestran satisfechos con los aspectos de su trabajo relacionados con la docencia, tales como las tareas relacionadas con su trabajo o su progreso profesional; sin embargo, no se muestran tan satisfechos con otros aspectos que influyen en el desempeño de su trabajo, como las condiciones laborales, las relaciones interpersonales y su salario.

Numerosos estudios muestran la relación positiva entre la autoeficacia de los profesores y niveles altos de motivación y rendimiento de los alumnos, así como de buenas prácticas docentes, de entusiasmo, de compromiso, de satisfacción laboral y de cumplimiento de los profesores. Existe evidencia empírica que apoya la relación positiva entre la satisfacción en el trabajo y el rendimiento (Judge et al., 2001; Egido et al., 2014). Además, la satisfacción en el trabajo juega un papel clave en la actitud de los profesores y en su esfuerzo en el trabajo diario con los estudiantes (Caprara et al., 2003).

La práctica docente en el aula

Las prácticas docentes están relacionadas con factores tales como las convicciones docentes, las características de formación y el desarrollo profesional de los profesores (OCDE, 2009; Vieluf et al., 2012). Las prácticas docentes empleadas por los profesores pueden desempeñar un papel significativo en el grado de aprendizaje de los estudiantes.

En la encuesta TALIS los profesores identifican un grupo concreto de alumnos de educación secundaria obligatoria en el que actualmente imparten docencia, y responden a una serie de preguntas acerca de la frecuencia con la que, en dicho grupo, utilizan ocho prácticas docentes. (Cuadro 4.1).

Cuadro 4.1. Prácticas docentes examinadas en TALIS

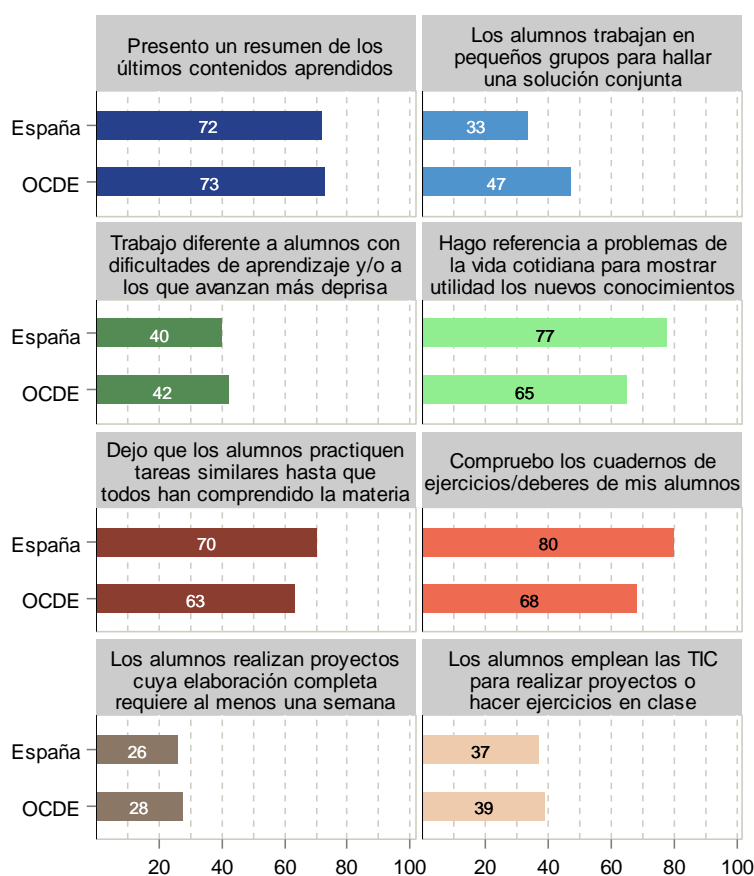
- Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos
- Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea
- Encargo un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y/o a los que avanzan más deprisa
- Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos
- Dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia
- Compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos
- Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana
- Los alumnos emplean las TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase

La Figura 4.1 (datos en la Tabla 4.1), muestra la proporción de profesores de educación secundaria obligatoria que utilizan “frecuentemente” o “en todos o casi todos” los periodos lectivos las prácticas docentes señaladas en el Cuadro 4.1 en el grupo de ESO elegido y a lo largo del año académico. De las ocho prácticas docentes analizadas, las más frecuentemente utilizadas por los profesores en España son la **comprobación de los cuadernos de ejercicios o los deberes de los alumnos** (79,7%) y la **referencia a problemas de la vida cotidiana para mostrar la utilidad de nuevos conocimientos** (77,3%), significativamente por encima de la media OCDE (68,0% y 65,0% respectivamente) en este estudio.

También, el 70,4% de los profesores españoles **dejan con frecuencia que los alumnos practiquen tareas similares a las que se están explicando hasta que todos ellos han comprendido la materia** (por el 63,3% en la media OCDE); mientras que menos de la mitad de los profesores de Japón (31,9%) o Corea (48,0%) informa llevar a cabo estas prácticas con frecuencia.

También es alto en España (71,8%) el porcentaje de profesores que afirma presentar frecuentemente o casi siempre **un resumen de los últimos contenidos aprendidos** (por el 72,8% en la media OCDE).

Figura 4.1. Porcentaje de profesores que dicen utilizar “con frecuencia” o “en todos o casi todos los periodos lectivos” cada una de las prácticas docentes que se indican en el grupo elegido a lo largo del año académico



Menos de la mitad de los profesores en la media OCDE (42,3%) dice que regularmente **encarga un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y/o a los que avanzan más deprisa**. En España (40,3%) la cifra es similar a la del promedio OCDE y la utilización de esta práctica difiere considerablemente de unos países a otros: solo el 20% de los profesores de Corea y Países Bajos utilizan la usan frecuentemente o en cada sesión lectiva; mientras que sí lo hacen el 67,4% de los profesores en Noruega. Esta tarea supone un reto, cada vez más necesario, para los profesores. Requiere del profesor una planificación y preparación adicional para cada sesión lectiva, de manera que se proporcionen tareas de distinta dificultad a estudiantes que progresan a ritmos diferentes.

Estos datos además apoyan la información aportada por otros estudios de evaluación internacionales como PISA, en los que se señala que uno de los grandes retos de España es conseguir que una proporción más alta de alumnos alcance la excelencia. Utilizar actividades diferenciadas para aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y los que avanzan más deprisa puede ser una manera eficaz de conseguir una mayor equidad en nuestro sistema educativo y de aumentar la proporción de alumnos excelentes.

Prácticas activas de enseñanza

La utilización de las tres prácticas docentes restantes, que son consideradas como **prácticas activas de enseñanza** (trabajo de alumnos en grupos pequeños, proyectos cuya

realización completa requiere al menos una semana y el uso de las TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase), suele ser considerada como efectiva para el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, su efectividad, como el de otras estrategias de aprendizaje, depende en gran medida de cómo se implementen en el aula.

En la Figura 4.1 puede verse que en la media de países OCDE (46,6%), casi la mitad de los profesores dicen utilizar con frecuencia **la formación de pequeños grupos para buscar una solución conjunta**; cifra que es significativamente menor en España (33,4%). Tan solo cuatro de cada diez profesores en la media OCDE (38,8%) señala que sus **alumnos emplean las TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase**, aproximadamente la misma proporción que en España (37,0%).

Aún son menos los profesores españoles (26,4%) que indican que sus **alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana**, en la misma línea que la media de países OCDE (27,6%).

Para medir el nivel de uso global de este tipo de prácticas, construimos una nueva variable que mide la proporción de profesores que dice utilizar al menos una de estas prácticas activas de enseñanza. El Cuadro 4.2, recoge la construcción de esta variable.

Cuadro 4.2. Uso de prácticas activas de enseñanza

De las prácticas docentes incluidas en el Cuadro 4.1, se entienden por prácticas activas de enseñanza las siguientes:

- Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea
- Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana
- Los alumnos emplean las TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase

Las respuestas dadas por los profesores a cada una de estas se han dividido en 4 categorías: **nunca o casi nunca** (1), **de vez en cuando** (2), **con frecuencia** (3); **en todas o casi todas las sesiones lectivas** (4).

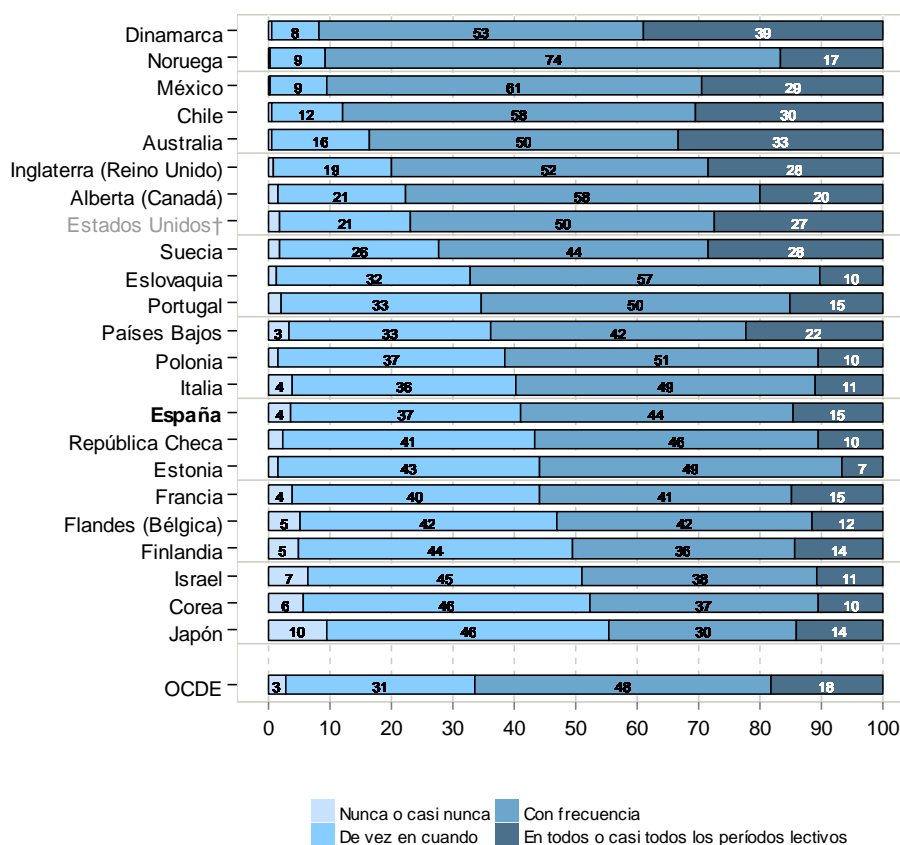
La nueva variable se construye con **el máximo** de las tres variables consideradas y mide el porcentaje de profesores que dicen utilizar al menos una de estas prácticas de enseñanza en cada uno de los cuatro niveles (categorías) consideradas.

En la Figura 4.2 (datos en la Tabla 4.2) se ha representado la proporción de profesores según este índice dividido en cuatro categorías: los que **nunca o casi nunca** utilizan prácticas activas de enseñanza, los que **lo hacen de vez en cuando**, los que **las utilizan frecuentemente** y los que hacen uso de esta prácticas en **todas o casi todas las sesiones lectivas**.

Puede verse que el 66,3% de los profesores en la media OCDE utiliza con frecuencia al menos una práctica de enseñanza activa. Además resulta interesante observar en países con buenos resultados en las pruebas de evaluación internacional, la mitad o menos de los profesores dicen utilizar con frecuencia este tipo de prácticas docentes: Japón (44,5%), Corea (47,7%), Finlandia (50,5%).

Más de nueve de cada diez profesores en Dinamarca (91,8%) y Noruega (90,6%) aseguran utilizar con frecuencia alguna practica de enseñanza activa; mientras que en España (58,9%) queda un amplio margen para que los profesores utilicen este tipo de enseñanzas asociadas, habitualmente, a mejores rendimientos de los estudiantes.

Figura 4.2. Proporción de profesores que utilizan o no prácticas activas de enseñanza



Los profesores y la evaluación de los alumnos

Una función importante de la evaluación de los alumnos es que todos ellos demuestren, de forma justa y equitativa, lo que saben y pueden hacer. Para ello se pueden utilizar diferentes enfoques y tipos de evaluación, incluyendo que los estudiantes se autoevalúen (OCDE, 2013). También es importante asegurar que los profesores estén bien preparados para realizar de manera efectiva la evaluación formativa y sumativa de los estudiantes (OCDE, 2013).

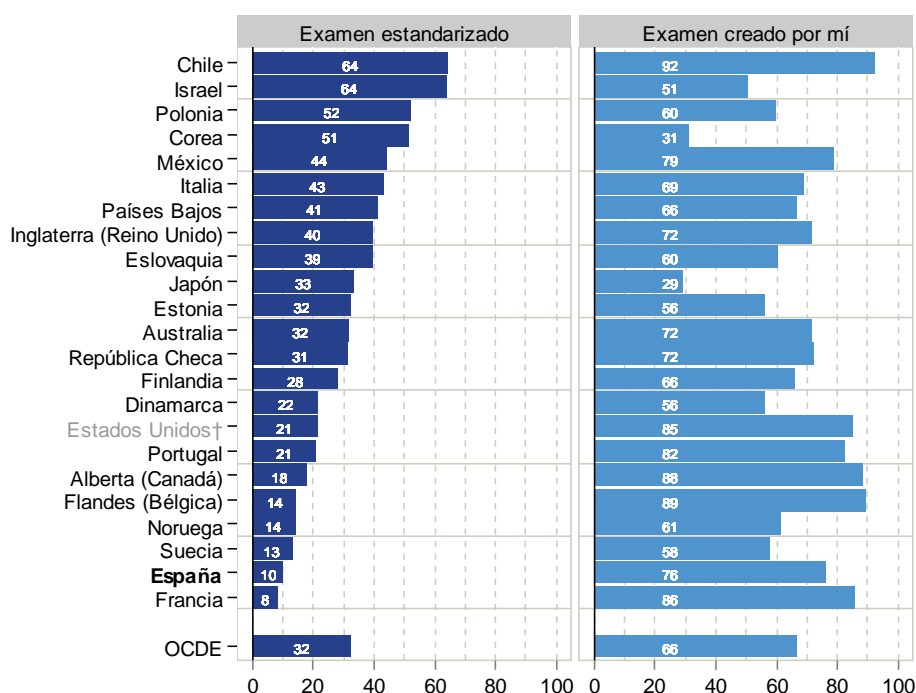
En TALIS, se ha preguntado a los profesores acerca de la frecuencia con la que se utilizan diferentes tipos de prácticas de evaluación de los alumnos de su clase. Los métodos de evaluación propuestos en TALIS son:

- Exámenes propuestos por el profesor.
- Exámenes estandarizados.
- Preguntas individuales hechas durante la clase.
- Observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos, además de la calificación del trabajo.
- Autoevaluación de los alumnos.
- Observación del trabajo de los alumnos y comentarios hechos en el momento.

Debe tenerse en cuenta que TALIS pregunta a los profesores por el uso de distintos métodos de evaluación de los alumnos y la frecuencia con la que utilizan estos métodos en su práctica docente. No pregunta por el peso que cada uno de estos métodos tiene en la evaluación global del alumno.

Las Figuras 4.3a y 4.3b (datos en la Tabla 4.3) muestran los distintos tipos de evaluación propuestos en TALIS y el porcentaje de profesores que dice utilizar cada uno de ellos “con frecuencia” o “en todas o casi todas las sesiones lectivas”. En el conjunto de países participantes OCDE, el porcentaje más alto corresponde a la **observación del trabajo de los alumnos y los comentarios inmediatos** (77,4%); en España (82,3%) también es el método más utilizado por los profesores con una proporción significativamente más alta que la del promedio OCDE, (Figura 4.3b).

Figura 4.3a. Porcentaje de profesores que dice utilizar exámenes estandarizados o propios como métodos de evaluación del aprendizaje de los alumnos que se indican



Como puede verse en la Figura 4.3a, dos tercios de los profesores en la media OCDE (66,4%) y una proporción significativamente más elevada en España (76,4%) afirma que utiliza con frecuencia **exámenes elaborados por ellos mismos**. Muy pocos profesores utilizan este método de evaluación en Japón (29,1%) y Corea (31,0%), países en los que los estudiantes obtienen tradicionalmente buenos resultados en las evaluaciones internacionales.

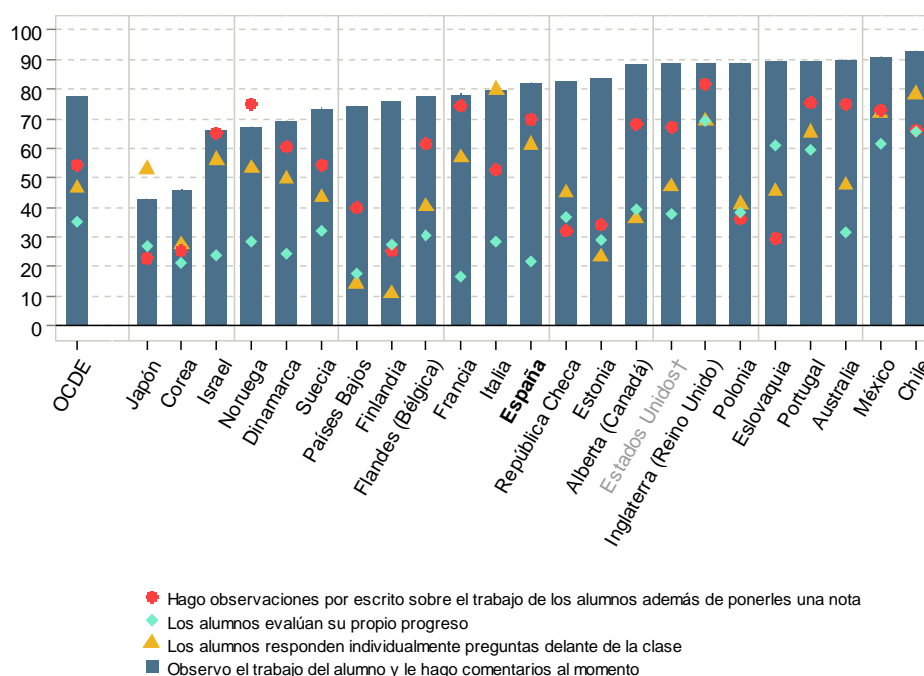
En cambio, tan solo el 10,1% de los profesores españoles utiliza con frecuencia **exámenes estandarizados** frente al 32,2% de los profesores en la media de países OCDE. El uso de este método de evaluación es utilizado por más de la mitad de los profesores en Chile (64,3%), Israel (63,7%), Corea (51,2%) o Polonia (51,7%), países en los que los estudiantes obtienen diferentes resultados en las pruebas estandarizadas de evaluaciones internacionales.

En la Figura 4.3b puede verse también que algo más de la mitad de los profesores en la media OCDE (54,2%) informa de que con frecuencia **hace observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota**; mientras que no

llega a la mitad (46,7%) los que **invitan a los estudiantes a responder individualmente preguntas delante de la clase**. Estos métodos de evaluación son utilizados con frecuencia por una proporción de profesores españoles significativamente más alta (69,7% y 61,2% respectivamente).

Finalmente, la **autoevaluación de los estudiantes** es un método utilizado con menos frecuencia en la práctica docente: el 35,1% de los profesores en la media OCDE informa que permite a los estudiantes evaluar su propio progreso, y poco más de uno de cada cinco en España (21,6%) dice utilizar con frecuencia este método para evaluar a los alumnos. Sería muy conveniente fomentar este tipo de evaluación en España ya que favorece el análisis y la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de alumnos y profesores, lo cual se puede traducir en una mejora del rendimiento global de los alumnos.

Figura 4.3b. Porcentaje de profesores que dice utilizar distintos métodos de evaluación del aprendizaje de los alumnos, ordenado por “observo el trabajo del alumno...”



Convicciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje

Los profesores tienen convicciones previas muy diversas sobre cómo debería ser el proceso de enseñanza y aprendizaje. Convicciones generalmente basadas en sus propias experiencias, desde sus años de estudiante (observando a sus profesores) a las actividades de desarrollo profesional, pasando por su formación antes de entrar en la profesión.

Un asunto altamente controvertido es el de la **efectividad de los programas de formación del profesorado** y la identificación de los elementos que deben incluirse para que los programas sean de más alta calidad posible. Uno de tales elementos es el de las convicciones iniciales que tienen los (futuros) profesores acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, existe evidencia de que las **convicciones de los profesores** así como su conocimiento en contenido y pedagogía pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes (Staub y Stern, 2002; Tatto y Coupland, 2003).

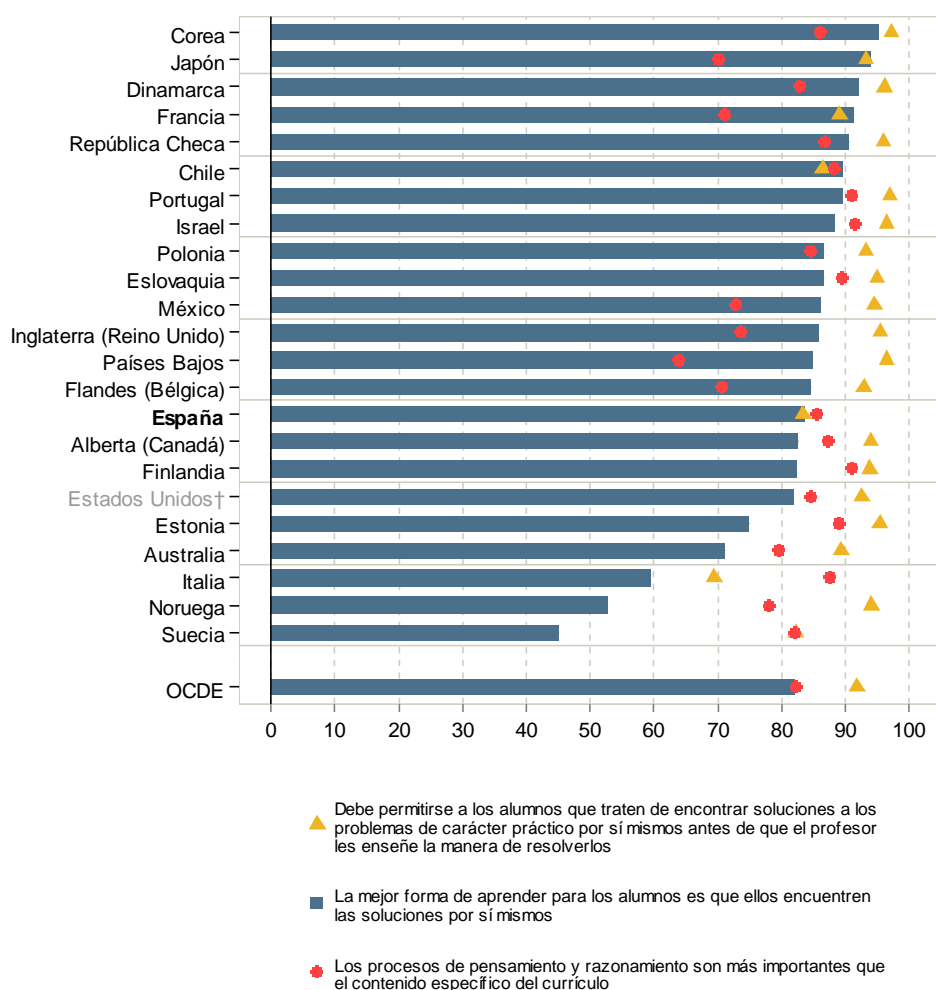
En la primera columna de la Tabla 4.4 se puede ver que una gran mayoría de profesores (94,3% en media OCDE, 90,7% en España) en todos los países están de acuerdo (o muy de acuerdo) en que **su papel es ayudar al alumnado a realizar sus propias investigaciones**, no observándose apenas variabilidad entre los distintos países.

De otra parte, la Figura 4.4 muestra el porcentaje de profesores que dice estar de acuerdo con otras afirmaciones acerca de cómo aprenden los alumnos y el papel que desempeña el profesor en ese proceso. Los datos se pueden encontrar en la Tabla 4.4. Se observa que el 91,8% de los profesores en la media OCDE y el 83,4% en España está de acuerdo en que **debe permitirse a los alumnos que intenten encontrar soluciones por sí mismos antes de que el profesor les enseñe como hacerlo**. Solo Italia (69,4%) presenta cifras inferiores en este aspecto.

Que **la mejor forma de aprender para los alumnos es que ellos encuentren las soluciones por sí mismos** es una afirmación con la que están de acuerdo el 82,0% de los profesores en la media OCDE y el 83,5% en España, cifras muy superiores a las de países nórdicos como Noruega (52,6%) o Suecia (44,9%) que también contrastan con las de Corea (95,1%) y Japón (94,0%), en los que casi todos los profesores opinan que lo mejor es que los alumnos busquen (y encuentren) las soluciones por sí mismos.

Por último, en la media OCDE, el 82,3% de los profesores está de acuerdo en que **los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del currículo**. Esa proporción es significativamente superior en España (85,4%) y, excepto en los Países Bajos (64,0%), los países presentan tasa de acuerdo con esta afirmación superiores al 70%.

Figura 4.4. Porcentaje de profesores que está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las afirmaciones que se indican



Con las cuatro convicciones de los profesores, acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, encuestadas en TALIS se ha construido un índice que representa el acuerdo de los profesores con el conjunto de todas ellas, como una medida del uso de **métodos constructivistas** en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 4.3. Índice de uso de prácticas docentes constructivistas

Pretende evaluar el tipo de convicciones que tienen los profesores acerca del aprendizaje de los estudiantes. Para ello se ha preguntado a los profesores sobre los métodos con los que, en su opinión, los alumnos aprenden mejor y sobre cómo pueden ellos, como profesores, facilitarles ese aprendizaje.

Los profesores respondieron, mostrando su acuerdo (desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo), a cuatro afirmaciones:

- Mi papel es ayudar a los alumnos a realizar sus propias investigaciones
- Se debe permitir a los alumnos que intenten encontrar soluciones por sí mismos antes de que el profesor les enseñe como hacerlo
- La mejor forma de aprender para los alumnos es que ellos encuentren las soluciones por sí mismos
- Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del currículo

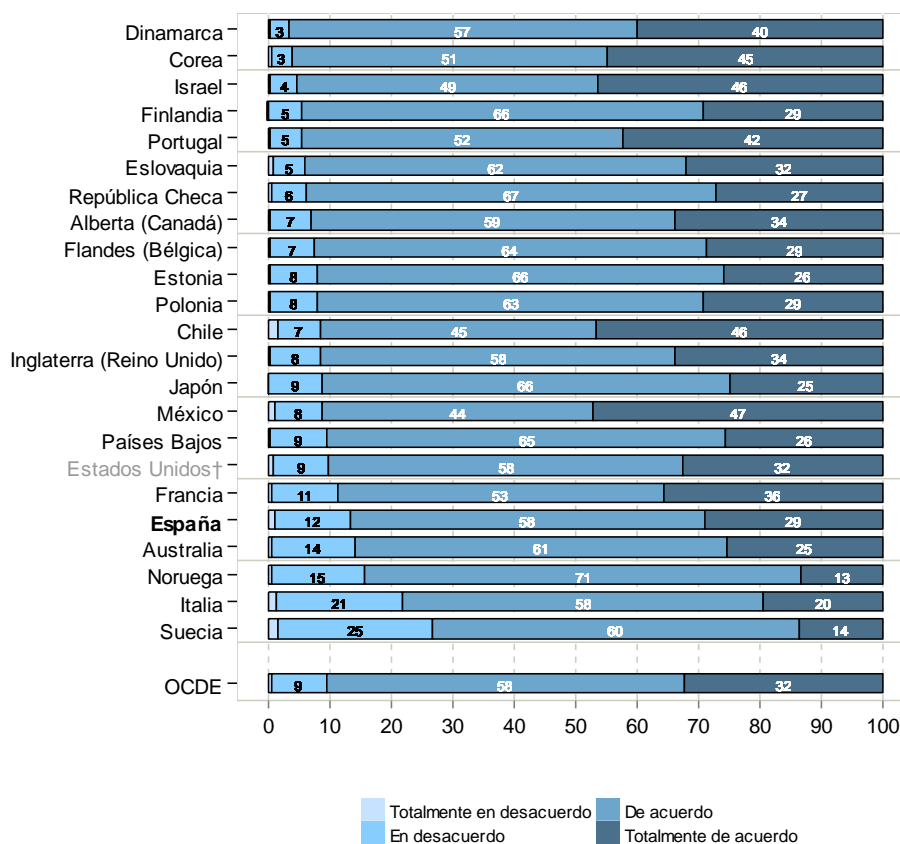
Las respuestas posibles a cada una de las afirmaciones sobre las cuatro prácticas docentes se agrupan en las categorías: **totalmente en desacuerdo** (1), **en desacuerdo** (2), **de acuerdo** (3), **totalmente de acuerdo** (4).

Se suman las puntuaciones obtenidas en cada una de las cuatro afirmaciones, y se obtiene una nueva variable que toma valores enteros de 4 a 16. A continuación se agrupa dicha variable en los siguientes grupos para su representación gráfica:

Totalmente en desacuerdo: [4, 8); En desacuerdo: [8, 11); De acuerdo: [11, 14); Totalmente de acuerdo: [14, 16]

En la Figura 4.5 (datos en la Tabla 4.5) se muestra el porcentaje de profesores que dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con el uso de prácticas constructivistas de enseñanza-aprendizaje. Se puede ver que en todos los países OCDE, una amplia mayoría de profesores declara estar de acuerdo con el método constructivista de aprendizaje (90,5% en la media OCDE y 86,5% en España).

Figura 4.5. Índice de prácticas docentes constructivistas. Porcentaje de profesores que dice estar de acuerdo con el uso de prácticas docentes constructivistas



Cooperación profesional entre profesores

Numerosos son los trabajos que han estudiado el efecto de la cooperación entre profesores para analizar y mejorar su práctica docente, entendiendo que la efectividad de la cooperación depende de la estructura de la colaboración que se establezca (ver, por ejemplo, Clement y Vandenberghe, 2000).

En TALIS, se ha preguntado a los profesores por su participación en las siguientes ocho actividades de colaboración con otros colegas, divididas en dos grupos.

Actividades de colaboración profesional:

- Enseñar conjuntamente con otro(s) profesor(es) en la misma clase.
- Observar las clases de otros profesores y proporcionar feedback.
- Participar en actividades conjuntas con otros grupos (en proyectos).
- Participar en aprendizaje colaborativo profesional.

Actividades de intercambio y coordinación:

- Participar en discusiones sobre el desarrollo del aprendizaje de estudiantes concretos.
- Trabajar con otros profesores en el centro para poner en común criterios de evaluación del progreso de los alumnos.

- Asistir a reuniones.
- Intercambiar materiales con otros colegas.

La Figura 4.6a (datos en Tabla 4.6) muestra el porcentaje de profesores que **nunca ha participado** en cada una de las actividades de colaboración profesional señaladas.

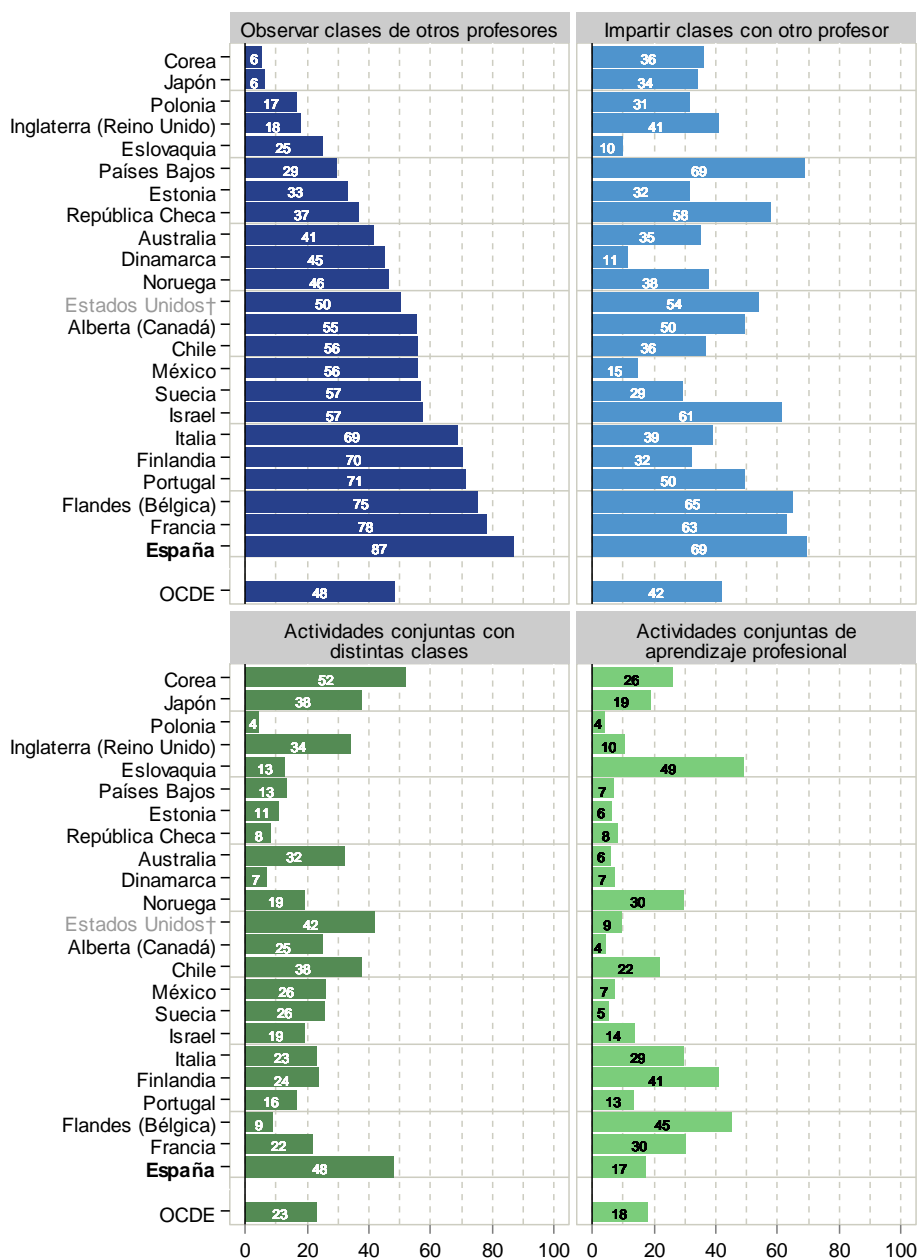
La proporción de profesores españoles (69,3%) que nunca **ha enseñando conjuntamente con otro u otros profesores** es la más alta de los países OCDE, 27 puntos porcentuales por encima de su media (41,8%), una cifra solo comparable a la de Países Bajos (68,7%).

Observar la clase de otros profesores y comentar los métodos y prácticas docentes con ellos, puede ayudar a mejorar la propia práctica docente. En la media de los países OCDE, el 48,5% de los profesores nunca **ha observado la clase de otro profesor**; mientras que en España la cifra alcanza al 87,1% de los profesores de enseñanza secundaria obligatoria, casi el doble que la media OCDE. Aspecto este, en el que queda un amplio margen de mejora en nuestro país, sobre todo si se compara con países como Japón (6,1%), Corea (5,5%) o Polonia (16,8%) e Inglaterra (17,7%), donde la gran mayoría de profesores afirma haber observado las clases de otros profesores y haber intercambiado opiniones al respecto de las prácticas docentes observadas.

Casi la mitad de los profesores en España (48,0%) declaran no haber **participado nunca en actividades conjuntas con otras clases**, también una cifra significativamente más alta que la de la media OCDE (23,0%) y que contrasta con, por ejemplo, las de Polonia, Dinamarca, Flandes (Bélgica) y República Checa en la que la gran mayoría de profesores (más del 90%) ha llevado a cabo este tipo de actividad colaborativa con otros colegas.

En cuanto a las **actividades conjuntas de aprendizaje profesional con otros colegas**, la proporción de profesores españoles (17,2%) que dice no haber participado nunca en este tipo de actividad es similar a la de la media OCDE (17,7%), como puede verse en la Figura 4.6a.

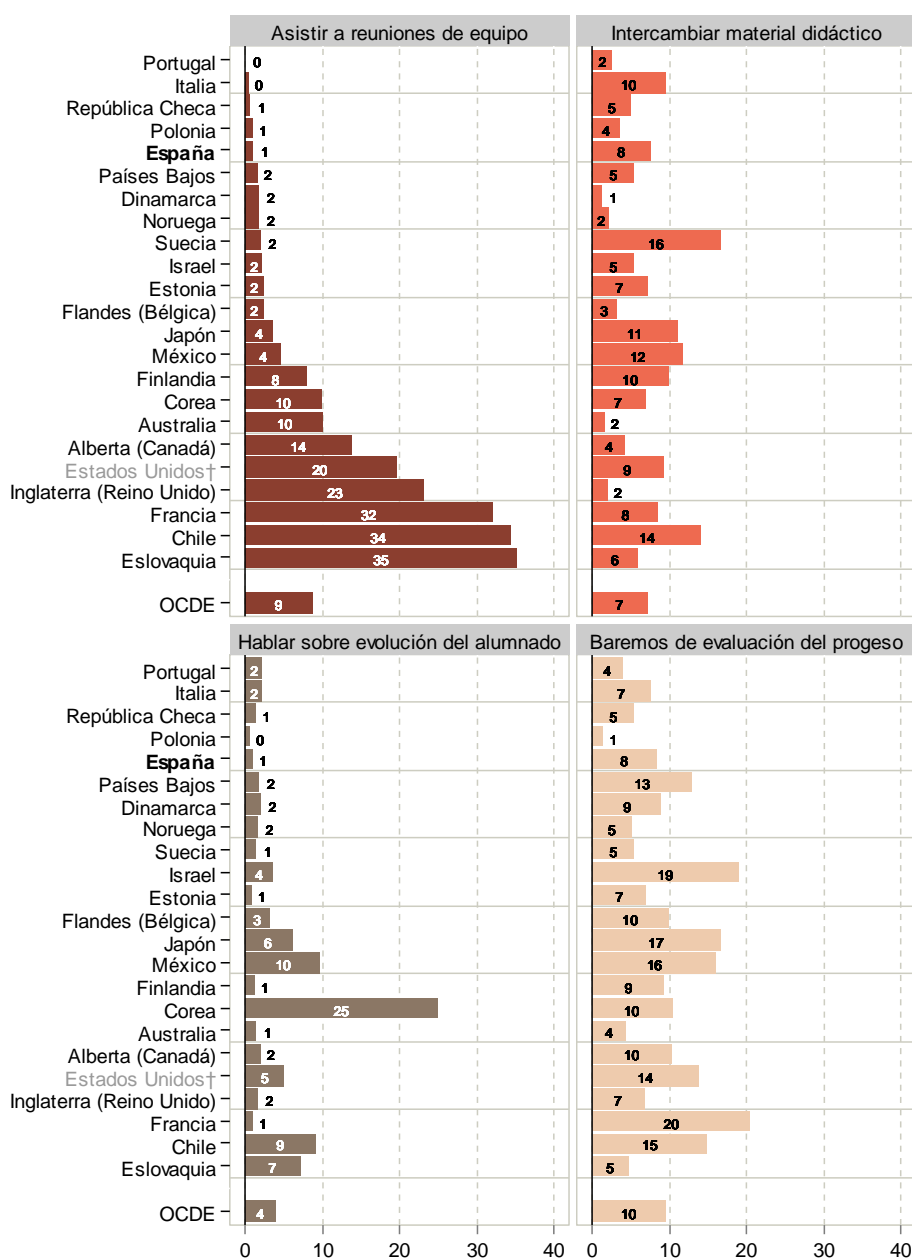
Figura 4.6a. Porcentaje de profesores que afirman no haber llevado NUNCA a cabo las siguientes actividades de colaboración profesional



Actividades de intercambio y coordinación

Respecto a las cuatro actividades de **intercambio y cooperación** con otros profesores, que se muestran en la Figura 4.6b, puede verse que los profesores españoles declaran colaborar con otros colegas como en la media de países OCDE en lo que respecta al **intercambio de materiales didácticos**: tan solo un 7,5% dice que nunca ha realizado este tipo de colaboración por el 7,1% de la media OCDE. Situación similar se observa en lo que respecta a **trabajar conjuntamente con otros compañeros para establecer baremos comunes en la evaluación del alumnado**: el 9,5% de profesores en la media OCDE nunca colaboró en este tema, cifra similar a la que se obtiene en España (8,3%).

Figura 4.6b. Porcentaje de profesores que afirman no haber llevado NUNCA a cabo las siguientes actividades intercambio y coordinación



Apenas el 3,9% de profesores en la media OCDE dice que nunca ha hablado con sus compañeros **sobre la evolución del aprendizaje de determinados alumnos**; mientras que España, prácticamente la totalidad de los profesores colabora con sus colegas en este aspecto (solo el 0,9% dice no haberlo hecho nunca). Sorprende en este sentido el dato de Corea (25,0%), es decir, uno de cada cuatro docentes coreanos nunca comenta con sus compañeros cómo evoluciona el progreso de determinados alumnos.

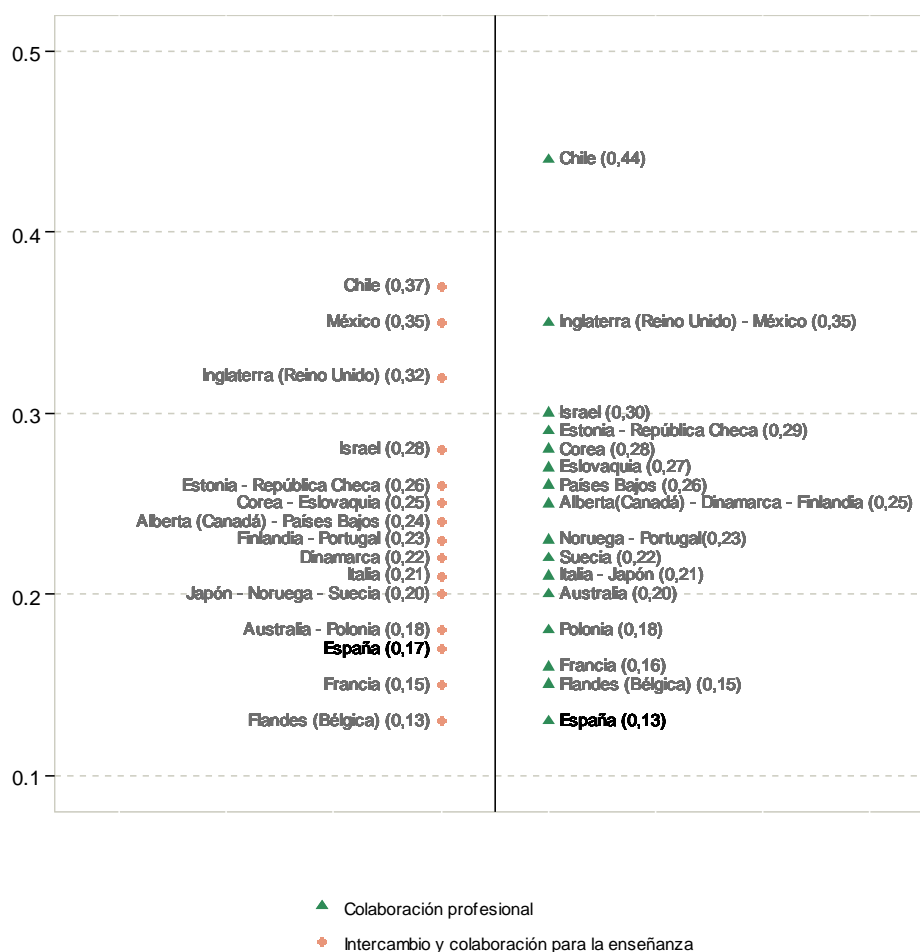
Finalmente, la **participación en reuniones de equipo** es prácticamente plena en el caso de los docentes españoles (por ejemplo, las reuniones de los departamentos didácticos están reguladas semanalmente); mientras que en la media de la OCDE (8,7%) casi uno de cada diez profesores informa que nunca ha asistido a reuniones de trabajo en equipo.

Correlación entre cooperación del profesorado y clima escolar

El **clima escolar** está relacionado positivamente, en todos los países OCDE, con el nivel de **colaboración profesional** entre profesores y también con el nivel de **intercambio y coordinación** con otros profesores en tareas relacionadas con la docencia.

En estos dos aspectos, la correlación más fuerte se observa en Chile (0,37 para la colaboración profesional y 0,44 para el intercambio y coordinación); mientras que en España la asociación entre el clima escolar y los dos aspectos mencionados es mucho más débil: apenas 0,17 en la colaboración profesional entre profesores, y la más baja de los países analizados en cuanto al intercambio y coordinación con otros profesores. Los datos se encuentran en la Tabla 4.7.

Figura 4.7. Correlación observada entre el clima escolar y los índices de colaboración profesional e intercambio y cooperación entre profesores



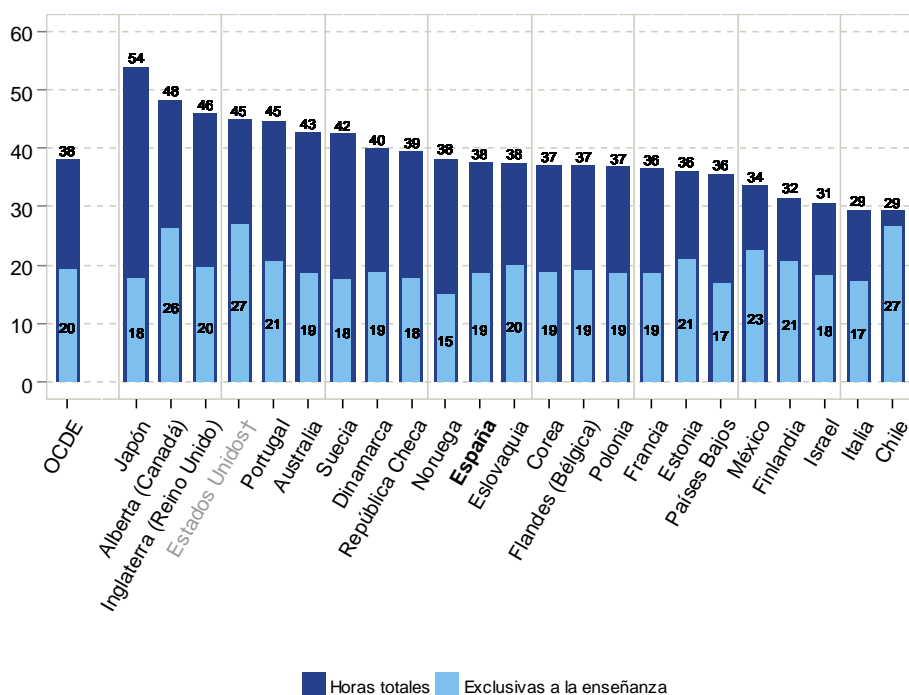
Distribución del trabajo de los profesores

El trabajo de los profesores incluye una amplia variedad de tareas y responsabilidades. En este apartado se analizan las respuestas dadas por los docentes de educación secundaria obligatoria a la distribución de sus horas de trabajo en una semana corriente. Cuando se comparan los datos de los distintos países, debe tenerse en cuenta que la regulación del horario laboral de los profesores varía de unos países a otros y que incluye las respuestas de profesores que trabajan a tiempo completo y a tiempo parcial.

Se ha tomado como periodo “completo” una semana laboral estándar que no incluya días festivos. También se incluyen en horario laboral tareas que se realicen fuera del horario de escolar, incluidos los fines de semana.

Los datos sobre la distribución horaria semanal de los profesores en varias tareas se han recogido en la Tabla 4.8. En la Figura 4.8a se muestra el número total de horas que dicen trabajar los profesores de los países OCDE que han participado en TALIS 2013 junto con las que dicen dedicar a la docencia (horas lectivas). En España y en la media de países OCDE, los profesores aseguran trabajar 38 horas semanales, cifra que varía desde las 29,2 horas de Chile e Italia a las 53,9 de Japón.

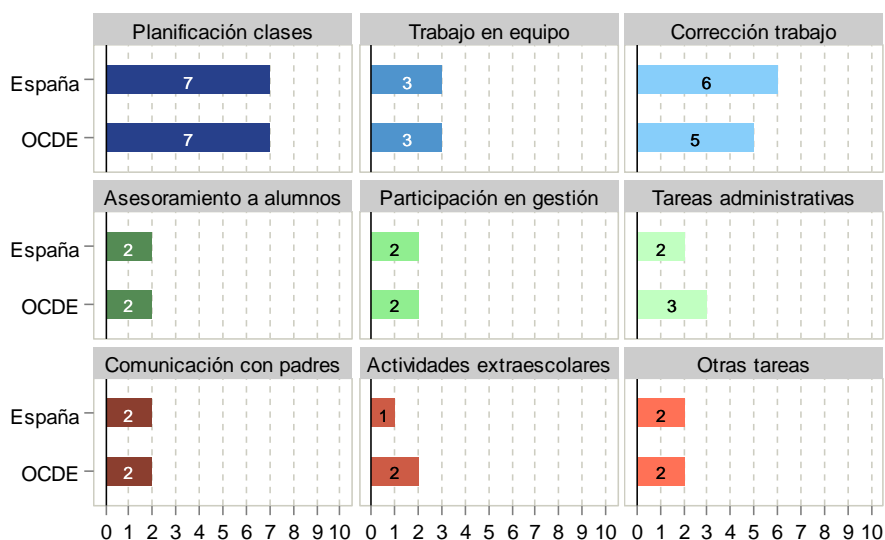
Figura 4.8a. Número de horas dedicadas a la docencia y número total de horas a la semana que dicen trabajar los profesores en los diferentes países y en la media OCDE



La Figura 4.8a muestra que, como era de esperar, los profesores emplean la mayor parte de su tiempo en la **docencia**. La media OCDE es de 19,5 horas semanales, desde las 15,0 horas de los profesores en Noruega a las 26,7 en Chile; mientras que en España (18,6) las horas de docencia semanal son significativamente inferiores las del promedio OCDE; en el mismo orden que Corea, Polonia, Francia, Dinamarca y Australia.

La distribución del resto de tareas contempladas en la encuesta TALIS se muestra en la Figura 4.8b para España y la media OCDE. Debe tenerse en cuenta que la suma de las horas empeladas por los profesores en las diferentes tareas pueden no coincidir con el número total de horas que dicen trabajar a la semana, ya que se les preguntó de forma separada por cada una de las tareas.

Figura 4.8b. Distribución horaria de tareas semanales de los profesores, excluida la docencia, en España y en la media OCDE.



En media de los países OCDE, los profesores dicen dedicar una media de 6,8 horas semanales a **planificar o preparar sus clases**; aproximadamente lo mismo que los profesores en España (6,6 horas/semana). Los profesores españoles aseguran dedicar una media de 6,1 horas a la semana a **corregir el trabajo de sus alumnos**, significativamente por encima de la media OCDE (4,7 horas/semana).

Otras tareas, como por ejemplo la gestión escolar, la comunicación con padres o tutores, actividades extraescolares no llegan a las dos horas de dedicación semanal a cada una de ellas. Tampoco llega a las dos horas de dedicación el tiempo dedicado al trabajo administrativo de los profesores españoles (1,8 horas/semana), aunque la media OCDE (2,9 horas/semana) sea significativamente mayor.

Distribución del tiempo de clase: en qué emplean los profesores la clase

Un clima positivo está asociado con resultados cognitivos y motivacionales, incluyendo mejor rendimiento académico, motivación, satisfacción y comportamientos menos disruptivos (Patrick, Kaplan y Ryan, 2011; Reyes et al., 2012). Los comportamientos disruptivos influyen en el aprendizaje de los alumnos y hacen que disminuya sensiblemente el tiempo dedicado a la enseñanza.

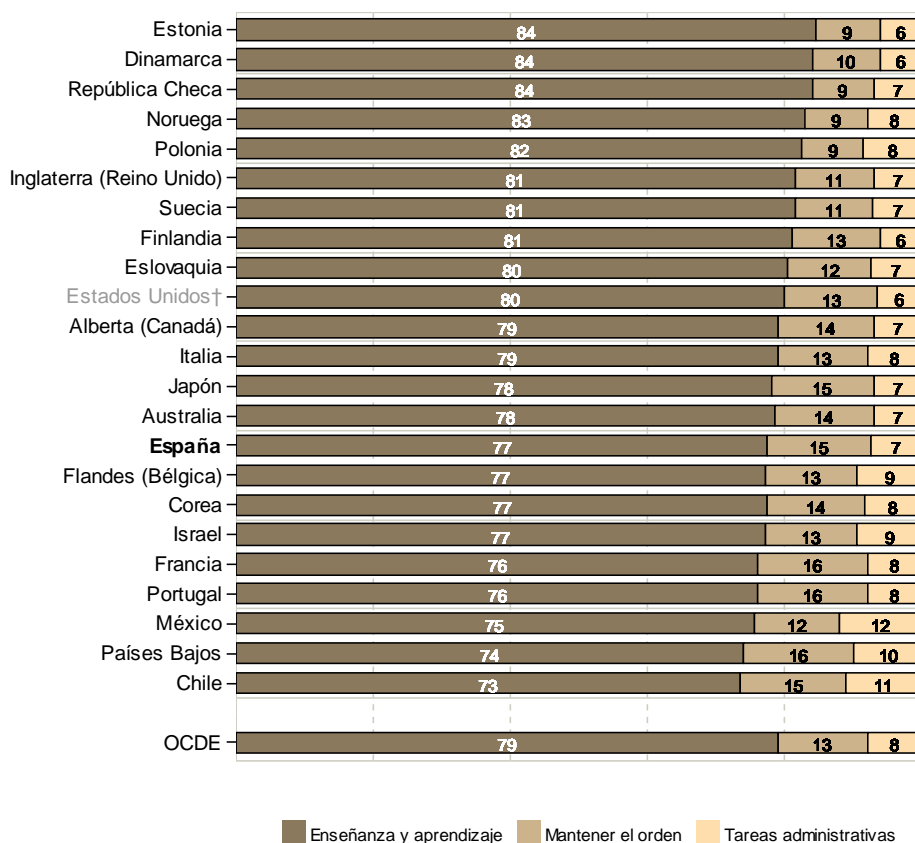
En este apartado se analizan las respuestas de los profesores acerca del uso de su tiempo de clase. La Figura 4.9 recoge cómo distribuyen el tiempo de clase los docentes en cada uno de los países OCDE y en el conjunto de ellos, en cada una de tres tipos de actividades: **enseñanza y aprendizaje**, **tareas administrativas** y **mantener el orden en la clase** (por comportamientos individuales o colectivos). En la media de países OCDE, los profesores afirman que la mayor parte de su tiempo la emplean en la enseñanza y el aprendizaje (78,8%), en un rango que va desde el 73% en Chile al 84% de Estonia o la República Checa. En España (77,2%) más de las tres cuartas partes de la clase se dedica a la enseñanza y el aprendizaje. (Véase Tabla 4.9 para más datos).

Mantener el orden en la clase, ya sea debido a comportamientos individuales o a comportamientos colectivos de pequeños grupos o de toda la clase, ha ocupado el 12,8%

del tiempo de clase en el conjunto de países OCDE; cifra que es significativamente más alta en España (14,7%) y, por ejemplo, en Japón (14,6%), Francia (15,7%), Portugal (15,7%) y Países Bajos (16,0%).

Las tareas administrativas llevan la menor proporción de tiempo (7,8% en la media OCDE y 7,4% en España) comparada con las otras dos. Los profesores de Estonia aseguran que las tareas administrativas apenas les llevan el 5,5% de su clase, mientras que en México es más del doble (11,6%).

Figura 4.9. Porcentaje medio de tiempo que dedican los profesores de educación secundaria obligatoria a cada una de las actividades que se indican en el tiempo de clase



En conclusión, no hay duda de que la enseñanza y el aprendizaje se llevan la mayor parte de la clase. No obstante, queda margen de mejora para que profesores y alumnos puedan obtener aún más provecho de la clase, reduciendo el tiempo dedicado a mantener el orden y a tareas administrativas.

Evolución del tiempo dedicado en clase a cada actividad desde 2008 a 2013

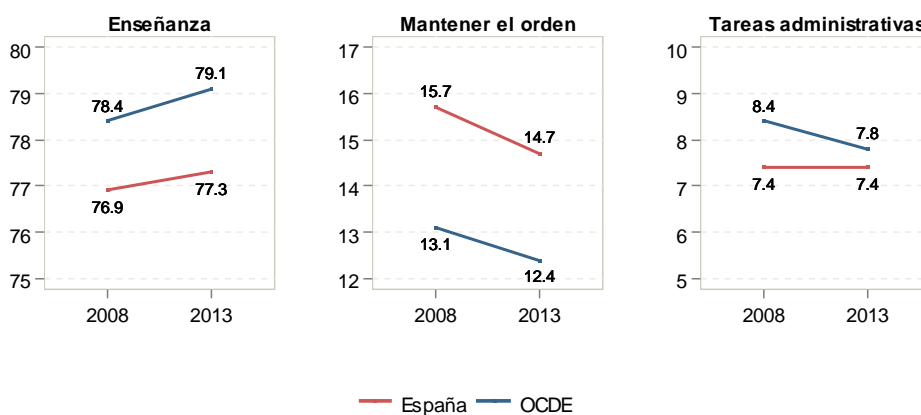
En la Figura 4.10 (datos en la Tabla 4.10) puede observarse, para España y la media de países OCDE, la evolución entre 2008 y 2013 del tiempo que los profesores dedican a la **enseñanza y el aprendizaje**, a **mantener el orden en la clase** y a la realización de **tareas administrativas**.

Es una buena noticia observar que el porcentaje de tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje ha aumentado tanto en la media OCDE (de 78,4% en 2008 a 79,1% en 2013) como en España (76,9% en 2008 a 77,3% en 2013) aunque en nuestro caso el aumento (solo de 4 décimas) no sea estadísticamente significativo, mostrando que

tenemos en este aspecto margen de mejora para incrementar en las clases el tiempo que se dedica a la enseñanza.

Aumentar la proporción de tiempo de clase que se dedica a la enseñanza y al aprendizaje, requiere reducir el tiempo que se dedica a la tareas administrativas, que en España se ha mantenido constante (7,4%), mientras en la media de países OCDE se ha reducido de forma significativa (6 décimas); y reducir también el tiempo dedicado al mantenimiento del orden en la clase, que en España se ha reducido en un punto porcentual (15,7% en 2008 a 14,7% en 2013), insuficiente para llegar al nivel del conjunto de países OCDE.

Figura 4.10. Evolución del porcentaje medio de tiempo que dedican los profesores de educación secundaria obligatoria a cada una de las actividades que se indican en el tiempo de clase, para España y OCDE



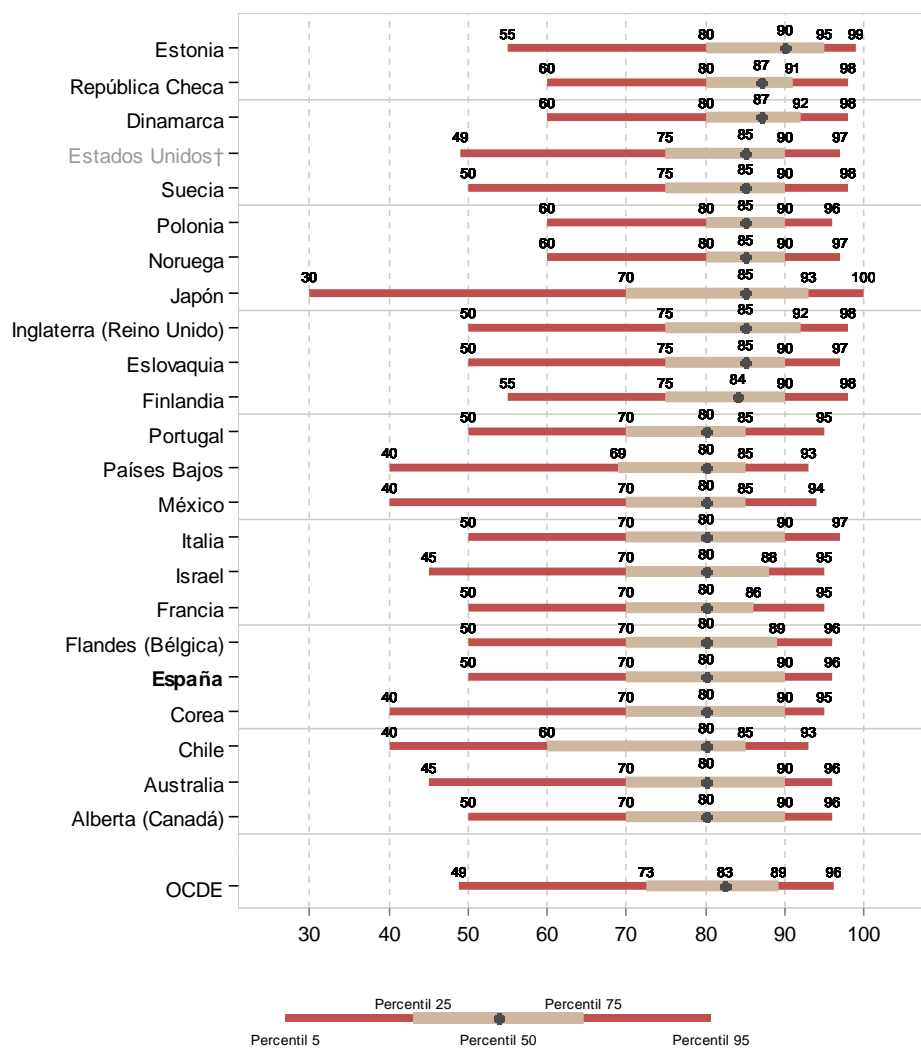
La distribución del tiempo de clase, según los profesores, entre las **tres actividades contempladas** en este informe presenta importantes variaciones dentro de cada país.

En la Figura 4.11 (datos en la Tabla 4.11) se representa la distribución de las respuestas en los percentiles 5, 25, 50 (mediana), 75 y 95 de profesores, en cada país, según la proporción de tiempo de clase empleada en la **enseñanza y el aprendizaje**. Si la barra es más corta, significa que en ese país existe una relativa uniformidad entre los profesores sobre el tiempo empleado en la enseñanza y el aprendizaje (Noruega, Polonia, Dinamarca o República Checa, por ejemplo).

Resulta interesante destacar que un 5% de profesores en Japón dice utilizar menos del 30% de su tiempo de clase a la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos; en España el 5% de los profesores asegura que utiliza menos del 50% de su clase a esa tarea. Se trata este sin duda de un dato preocupante que requiere investigaciones posteriores con la finalidad de buscar las causas de esta pérdida de tiempo y ponerle remedio.

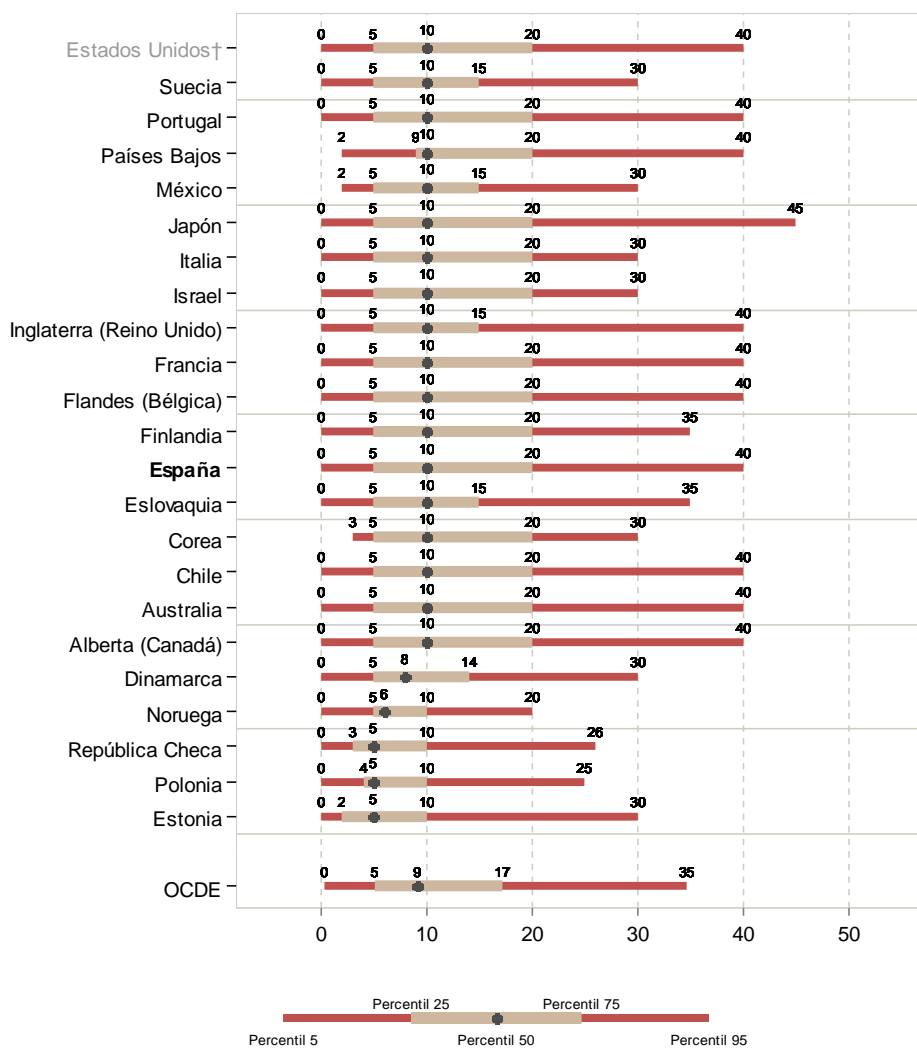
En España, un 25% de los profesores dice emplear menos del 70% de la clase a la enseñanza (73% en la media OCDE); un 50% dice utilizar más del 80% a la enseñanza (83% en la media OCDE); mientras otra cuarta parte del profesorado español informa que dedica a la tarea de enseñanza y aprendizaje entre un 90% y un 96% de su clase (entre un 89% y un 96% en la media OCDE).

Figura 4.11. Distribución dentro de cada país de la proporción del tiempo de clase que los profesores dicen dedicar a la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria obligatoria



Variaciones muy importantes dentro de cada país se observan también en la proporción de tiempo que los profesores dedican al **mantenimiento del orden en la clase**. La Figura 4.12 (datos en la Tabla 4.12) muestra, para cada país, la distribución del porcentaje de tiempo que los profesores han dedicado a mantener la disciplina en clase. Así, en la media de países OCDE, un 25% de profesores dice emplear más del 17% del tiempo de clase al mantenimiento del orden (un 5% dice emplear en esa tarea más del 35% de la clase). En España, un cuarto de los docentes asegura que emplea más del 20% de su clase en mantener el orden; en el extremo opuesto, otra cuarta parte del profesorado afirma que emplea en esta tarea menos del 5% de su clase.

Figura 4.12. Distribución dentro de cada país de la proporción del tiempo de clase que los profesores dicen dedicar a mantener el orden en clase en la educación secundaria obligatoria



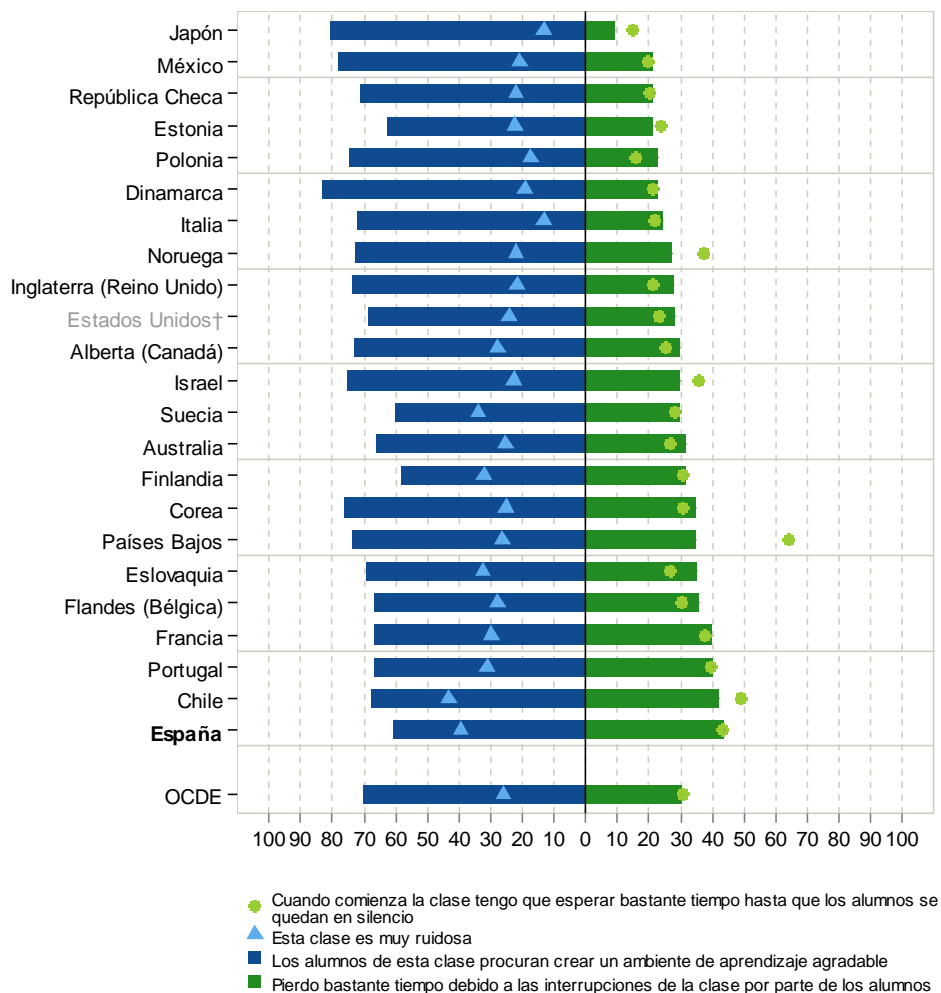
La disciplina en la clase es un elemento clave para que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda desarrollarse con garantías: que el profesor pueda enseñar y el alumno pueda aprender. En la Figura 4.13 (datos en Tabla 4.13) puede visualizarse la información proporcionada por los profesores acerca del clima de disciplina que se vive en sus clases.

En la media de países OCDE, una mayoría de profesores (70,3%) asegura que **los estudiantes de su clase procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable**; mientras que en España (60,6%), aunque también son mayoría los que opinan en este sentido, la cifra queda muy por debajo de la del promedio OCDE y de la de algunos países significativos como Dinamarca (83,4%) o Japón (80,6%) donde más de 8 de cada 10 profesores dice que sus alumnos crean un ambiente agradable para el aprendizaje.

También puede verse en la Figura 4.13, que alrededor del 30% de los profesores en la media OCDE afirma que **pierde mucho tiempo hasta que los alumnos se sientan y quedan en silencio** o bien **debido a interrupciones de la clase por parte de los alumnos**. En España ambas cifras se acercan al 45% de los profesores (casi la mitad).

Aproximadamente algo más de uno de cada cuatro profesores en la media OCDE (25,9%) opina que su clase es muy ruidosa, mientras que en España esa cifra alcanza el 39,4% de los profesores.

Figura 4.13. Disciplina. Porcentaje de profesores que está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las afirmaciones que se indican



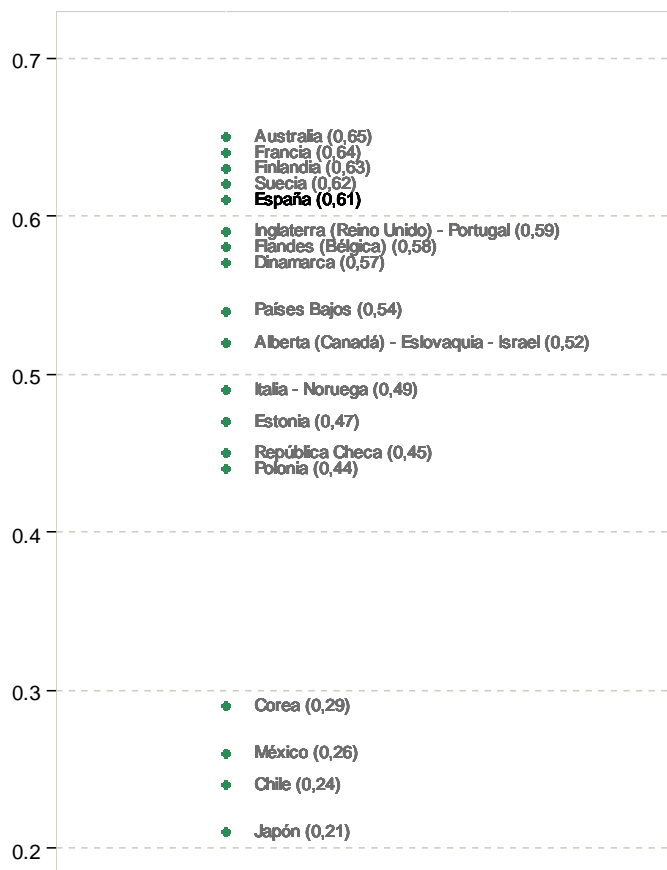
El tiempo dedicado a las tareas de enseñanza y aprendizaje es un componente esencial para la efectividad del proceso educativo y debería contribuir a mejorar el ambiente (clima) de aula. Por ello, deben realizarse todos los esfuerzos que sean precisos para formar a los profesores en la gestión efectiva del aula, de manera que se minimicen las interrupciones y el ruido que impide dedicar más tiempo a las tareas de aprendizaje, lo que permitirá aumentar las posibilidades de formación de todos los alumnos.

Relación entre la disciplina en el aula y el tiempo real dedicado a la enseñanza y el aprendizaje

Puede verse en la Tabla 4.14 (Figura 4.14a) que existe una relación moderada entre el porcentaje de tiempo de clase dedicado a la enseñanza y el aprendizaje y el clima de disciplina en el aula: la media de las correlaciones de los países OCDE es 0,5. En algunos países, entre los que se encuentra España (0,61), la relación es aún más fuerte.

Esta relación positiva entre ambas variables sugiere la idea de que una mejora en el clima de aula va asociada a disponer de más tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, en países como Chile (0,24), Japón (0,21), Corea (0,29) y México (0,26) se observa una relación mucho más débil, aunque positiva, entre el clima de disciplina en el aula y el tiempo que los profesores dedican a la enseñanza.

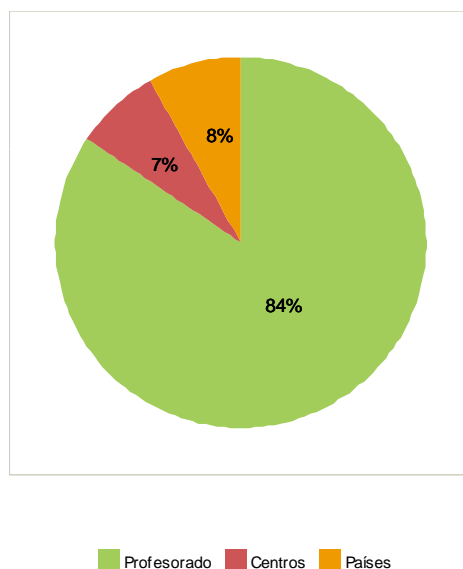
Figura 4.14a. Correlación observada en cada uno de los países OCDE y en total entre el clima de disciplina en el aula y el tiempo real que se dedica a la enseñanza y el aprendizaje



Con el fin de analizar la variabilidad observada en las respuestas dadas por los profesores al clima de disciplina en el aula, se ha dividido la varianza en tres partes: la debida al factor centro escolar, la debida al factor país y la debida al factor profesor. Esta información permitirá intervenir sobre el factor o factores que más influencia tengan en el clima de aula.

Como puede verse en la Figura 4.14b, tan solo el 7% de la variabilidad observada en el clima de aula viene explicada por el factor centro educativo y apenas un 8% por el factor país. De manera que la mayor parte de la variabilidad observada en el clima de disciplina en el aula es explicada por el factor profesor. Es decir, se observa poca diferencia en las respuestas de los docentes entre las escuelas o países, sin embargo, se obtiene mucha variabilidad dentro de los centros, debidas a los profesores.

Figura 4.14b. Variabilidad explicada en el clima disciplinario en el aula por cada uno de los tres factores considerados



Es evidente que un aula controlada y ordenada es fundamental para afrontar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello es preciso asegurarse que los profesores dispongan de las destrezas y herramientas necesarias para gestionar con éxito la disciplina en el aula y que dispongan de formación en este aspecto, mencionado por los profesores de la OCDE como uno en los que necesitan más desarrollo profesional.

En definitiva, el clima de disciplina no depende tanto de la socialización de la escuela o del país como de las prácticas disciplinarias y docentes que se apliquen en el aula.

Profesores autoeficientes y satisfacción en el trabajo

Esta sección trata de las sensaciones de autoeficacia y de satisfacción en el trabajo que tienen los profesores. La autoeficacia hace referencia al nivel de confianza de los docentes en su trabajo, mientras que la satisfacción laboral se entiende como la sensación de realización y gratificación que los profesores reciben de su trabajo.

Existe evidencia de que la autoeficacia de los profesores, que consiste en la eficacia en la enseñanza, en conseguir la participación de los alumnos y en la gestión de la clase, es un factor importante que tiene influencia en los resultados de los alumnos, al mismo tiempo que mejora la satisfacción laboral de los profesores (Caprara et al., 2006; Klassen y Chiu, 2010). La satisfacción de los profesores comprende la satisfacción con la profesión y con el actual entorno laboral.

Numerosos estudios han mostrado relación positiva entre la autoeficacia de los profesores y altos niveles de motivación y de prácticas educativas de los profesores. Bajos niveles de autoeficacia en los profesores se han relacionado con los docentes que tienen más problemas con la gestión del mal comportamiento de los alumnos, son más pesimistas sobre el aprendizaje de los alumnos y experimentan mayores niveles de estrés relacionado con el trabajo y niveles más bajos de satisfacción laboral (Klassen y Chiu, 2010; Collie et al., 2012).

Un perfil del profesor autoeficente laboralmente satisfecho

La autoeficacia de los profesores aumenta con la experiencia en las etapas inicial e intermedia de su carrera docente y disminuye en la etapa final de la misma (Klassen y Chiu, 2010). La combinación de una serie de factores, tales como experiencias pasadas exitosas, apoyo de sus directores, de sus estudiantes, de sus compañeros y de los padres, así como la posibilidad de observar el trabajo de colegas de prestigio, pueden ayudar a que un profesor sea autoeficente.

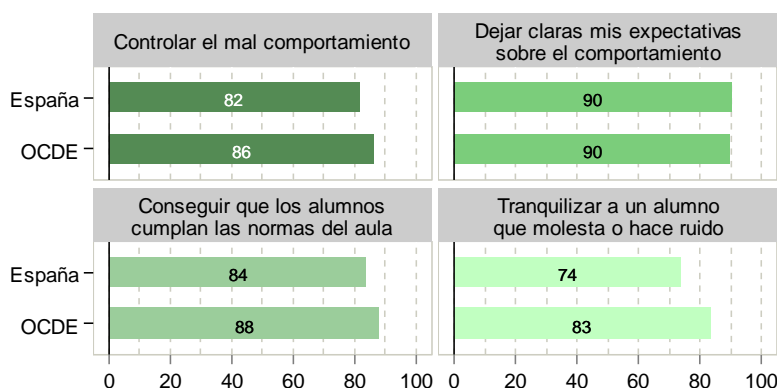
El Cuadro 4.4 recoge los aspectos relativos a la autoeficacia incluidos en el cuestionario TALIS de profesores.

| Cuadro 4.4. Autoeficacia del profesor |
|---|
| <p>Eficacia en la gestión de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controlar el mal comportamiento en el aula • Dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos • Conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula • Tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido |
| <p>Eficacia en la docencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear buenas preguntas a mis alumnos • Utilizar varios procedimientos de evaluación • Proporcionar una explicación alternativa cuando, por ejemplo, los alumnos no comprenden algo • Poner en práctica diferentes estrategias de aula |
| <p>Eficacia en el compromiso (participación) de los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase • Ayudar a mis alumnos a valorar el aprendizaje • Motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase • Ayudar a mis alumnos a pensar de un modo crítico |

Las cuestiones planteadas a los profesores en cada uno de los aspectos de autoeficacia que se estudian son interesantes por sí mismas. La Figura 4.15a muestra, para España y la media de países OCDE, la proporción de profesores de educación secundaria obligatoria que dicen que pueden hacer **bastante** o **mucho** las tareas relacionadas con la **eficacia en la gestión de la clase**.

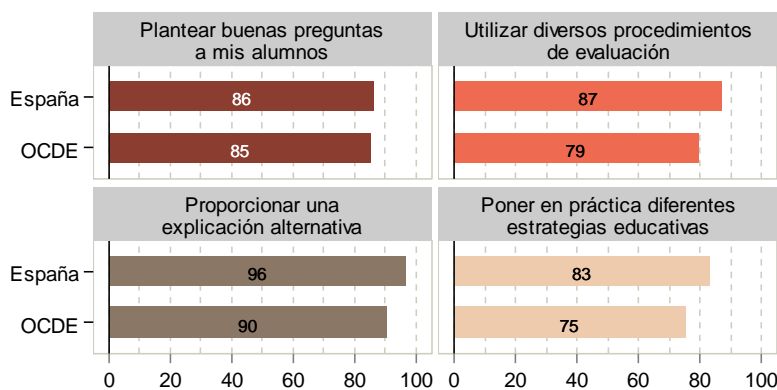
Una mayoría de profesores asegura sentirse eficiente en España, en los aspectos de controlar el mal comportamiento en el aula (81,5%), dejar claras las expectativas sobre el comportamiento de los alumnos (90,1%), conseguir que sus alumnos cumplan las normas (83,8%). Sin embargo, algo más de la cuarta parte dice que se siente poco o nada capaz de tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido. Iguales o superiores son las proporciones de profesores que se sienten bastante o muy eficaces en los aspectos señalados en el promedio de la OCDE, como se ve en la Figura 4.15a.

Figura 4.15a. Porcentaje de profesores que se sienten eficaces (“bastante” o “mucho”) en las tareas de gestión del aula que se indican



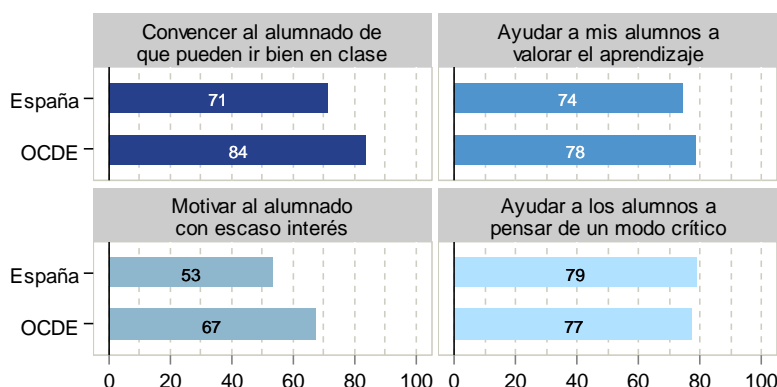
Entre el 75% y el 91% de los profesores en la media de países OCDE, dependiendo de la tarea concreta que se trate, dice que es eficiente en el trabajo docente en el aula: poniendo en práctica diferentes estrategias educativas, haciendo buenas preguntas a sus alumnos, proporcionando explicaciones alternativas o utilizando diversos procedimientos de evaluación. En España esas proporciones son superiores a las de la media de la OCDE en los cuatro aspectos y van del 83% al 96%, como se puede ver en la Figura 4.15b.

Figura 4.15b. Porcentaje de profesores que se sienten eficaces (“bastante” o “mucho”) en las tareas docentes que se indican



En la media de países OCDE, el 83,9% de los profesores se sienten capaces de conseguir que **los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase**, mientras que en España esa proporción se queda en el 71,1% del profesorado. Sorprende que solo el 17,6% de los profesores japoneses confiese sentirse capaz de motivar a los estudiantes en este aspecto (Véase Tabla 4.15). Aproximadamente las tres cuartas partes de los profesores españoles se sienten capaces de **ayudar a sus alumnos a valorar el aprendizaje**; mientras casi el 80% afirma ser capaz de **ayudar a los estudiantes a pensar de un modo crítico**. Sin embargo, solo poco más de la mitad de profesores en España (53,4%), frente al 67,0% en la media OCDE, asegura sentirse capaz de **motivar a los alumnos que muestran escaso interés por el trabajo en clase**.

Figura 4.15c. Porcentaje de profesores que se sienten eficaces (“bastante” o “mucho”) en las tareas de participación del alumnado que se indican



En resumen, al menos las tres cuartas partes de los profesores españoles se sienten eficaces en las tareas relacionadas con la gestión del aula, aunque esta proporción es algo inferior a la del promedio de profesores de los países OCDE. Más de ocho de cada diez profesores en España dice ser eficaz en las tareas docentes, por encima del promedio OCDE. Sin embargo no se sienten tan eficaces como la media de los profesores OCDE en algunas de las tareas relacionadas con la participación del alumnado: la motivación de los estudiantes con escaso interés o convencer al alumnado de que puede ir bien en clase.

La satisfacción laboral de los profesores

El cuadro siguiente muestra las diferentes cuestiones que fueron propuestas al profesorado acerca de su satisfacción laboral. Los resultados se encuentran detallados en la Tabla 4.16, donde se muestra el porcentaje de profesores que dicen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con cada afirmación.

Cuadro 4.5. Satisfacción del profesor

Satisfacción con el entorno del centro

- Estoy satisfecho con mi labor en este centro
- Disfruto trabajando en este centro
- Recomendaría mi centro como un buen lugar para trabajar
- Me gustaría cambiar de centro si fuera posible

Satisfacción con la profesión docente

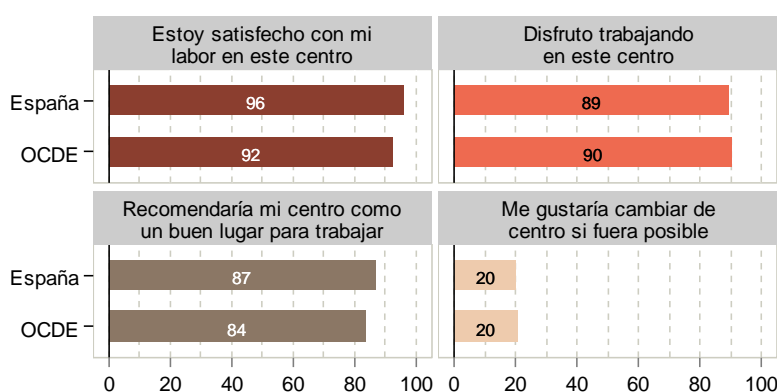
- Las ventajas de la profesión docente superan claramente las desventajas
- Si pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo la profesión docente
- Me arrepiento de haber decidido dedicarme a la enseñanza
- Me pregunto si habría sido mejor elegir otra profesión

Respecto al entorno de trabajo, España difiere muy ligeramente con el promedio de países de la OCDE. En relación a la satisfacción con su labor en el centro, todos los países superan el 90%, salvo los asiáticos Japón (50,5%) y Corea (79,4%), que no opinan lo mismo que el resto.

En esta línea se encuentra la afirmación de que el profesorado disfruta trabajando en su centro actual, con España y el promedio OCDE en el 90%. Por otro lado, una amplia mayoría de profesores recomendaría su centro actual de trabajo a otros colegas de profesión, con proporciones superiores al 80% en la mayoría de países. Nuevamente Japón (62,2%) y Corea (65,6%) se sitúan en el extremo contrario.

Lo que es evidente es que las tres cuestiones anteriores están directamente relacionadas con los resultados obtenidos cuando se les pregunta si les gustaría cambiar de centro. Solo uno de cada cinco profesores españoles quiere cambiar de lugar de trabajo, un 20% que también coincide con la media OCDE.

Figura 4.16a. Porcentaje de profesores que están satisfechos con su entorno de trabajo

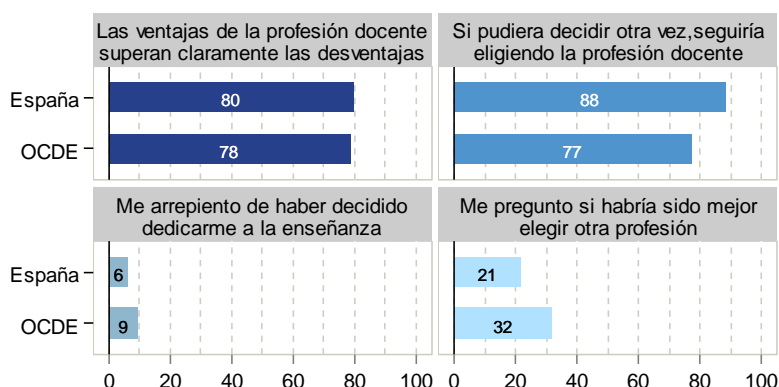


En relación a la profesión docente, el profesorado español está bastante satisfecho con su elección profesional. El 79,5% coincide en que las ventajas de la profesión superan claramente las desventajas, algo que no ocurre en Eslovaquia (53,0%) o la República Checa (58,0%).

Si a los actuales profesores les dejaran decidir de nuevo, no todos lo tienen tan claro como los españoles. España es el segundo país con mayor número de docentes (88,2%) que volvería a escoger esta profesión, únicamente superado por México (95,5%) y por encima del promedio OCDE del 77,2%. En este sentido, solo un 6,3% se arrepiente de haberse dedicado a la enseñanza, ligeramente inferior al 9,3% de la media y muy inferior al dato de Corea, situado en un 20,1%.

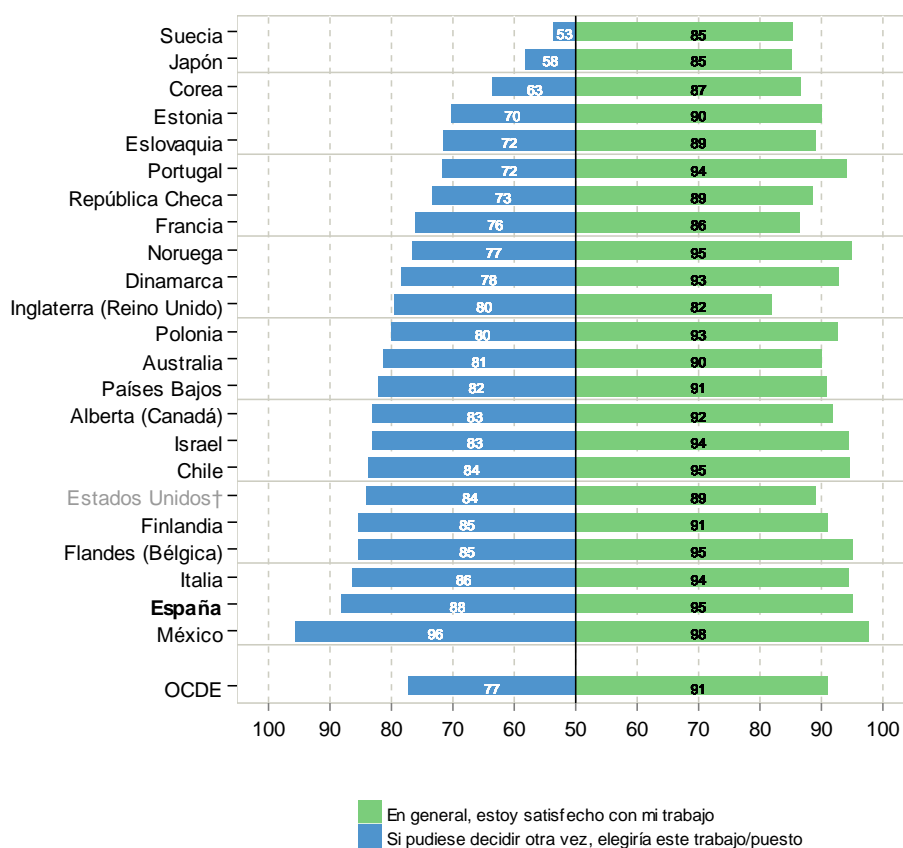
Por último, cuando son preguntados si hubiera sido mejor elegir otro tipo de profesión, los resultados son dispares y no muestran una tendencia común. En España el 21,2% de profesores muestra esa inquietud, inferior al 31,6% del promedio OCDE y lejos de Suecia, donde uno de cada dos docentes se lo plantea.

Figura 4.16b. Porcentaje de profesores que están satisfechos con la profesión docente



Debido a la diversidad de respuestas por país en la cuestión de si volver a elegir la profesión docente en caso de que les dejaran decidir de nuevo, la Figura 4.16.c presenta una comparación entre dicha afirmación y la satisfacción global del profesorado con su trabajo. Podemos observar que, incluso en países como Suecia, Japón o Corea en los que el profesorado no tiene claro si elegiría de nuevo la docencia, más del 80% de los profesores están satisfechos con su trabajo.

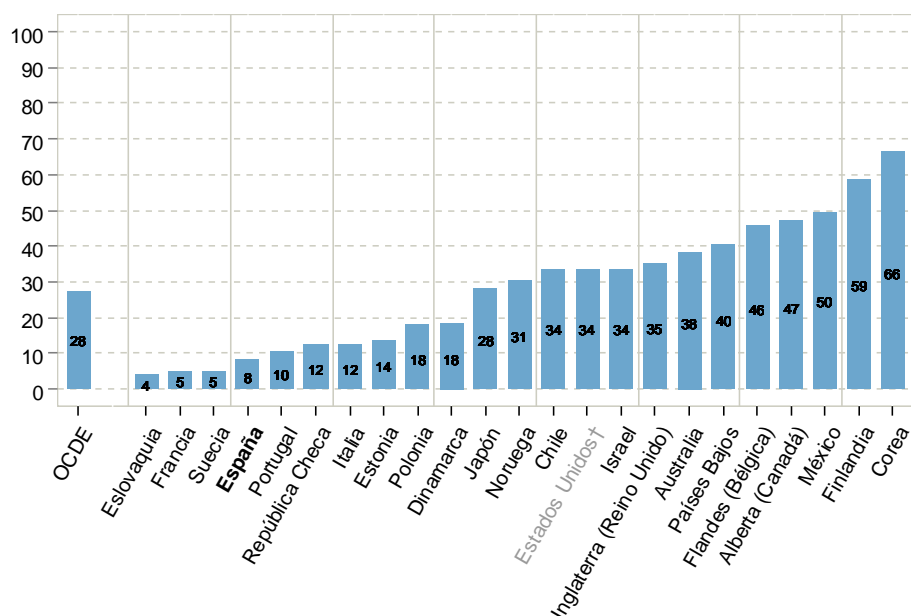
Figura 4.16c. Proporción de profesores que están satisfechos con su trabajo y decisión sobre la elección de la profesión docente



Finalmente, una de las cuestiones más significativas es la percepción que tienen los profesores acerca de si su profesión está **bien valorada o no por la sociedad**. En promedio, menos de un tercio de los profesores de todos los países piensan que el dedicarse a la docencia está suficientemente valorado por la sociedad. Esto es un descubrimiento importante por sí mismo, pues la percepción de que una profesión esté bien valorada puede afectar a la retención de candidatos potenciales.

Dentro de los resultados obtenidos en este informe TALIS, se observan grandes variaciones entre países. Este aspecto es especialmente problemático en Eslovaquia (4,0%), Francia (4,9%), Suecia (5,0%) y España (8,5%), donde menos del 10% de profesores piensan que su profesión está bien valorada por la sociedad. En la parte positiva se sitúan Corea y Finlandia, donde más del 50% de profesores informa que su sociedad valora adecuadamente la profesión docente.

Figura 4.16d. Porcentaje de profesores que piensan que la profesión docente está bien valorada por la sociedad



La percepción de los profesores españoles acerca de la valoración que hace la sociedad de su profesión contrasta con la opinión recogida en la encuesta de valoración del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas, Febrero 2013). En dicha encuesta se pregunta sobre dos cuestiones relacionadas con la valoración de la profesión de profesor de educación secundaria.

En la primera de ellas, se pide valorar de 0 a 100 puntos una serie de profesiones: la de profesor de secundaria obtiene una puntuación media de 73,67 puntos, en quinta posición tras médico (81,58), profesor universitario (75,16), profesor de primaria (74,70), maestro de educación infantil (74,64) y profesor de formación profesional (73,92).

La segunda cuestión que se plantea es en qué medida (mucho, bastante, poco o nada) opina que la profesión de profesor de educación secundaria tiene prestigio social. El 54% de los encuestados respondió que tiene bastante o mucho prestigio social. Sin embargo, al ser preguntados sobre qué dos profesiones elegiría para sus hijos sólo el 6,5% de los encuestados escogieron esta profesión.

Conclusiones

Se ha examinado en este capítulo la información proporcionada por los profesores acerca de la docencia y sus prácticas profesionales, sus convicciones acerca de la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje, de sus prácticas de cooperación y colaboración, del horario laboral y del entorno del aula en la que trabajan.

Con el aumento de responsabilidades que los profesores tienen en muchos países, puede decirse que los profesores están más que nunca en el punto de mira. Este aumento de responsabilidades proporciona una buena oportunidad para que la sociedad en general comprenda las condiciones en las que sus profesores trabajan y las barreras o impedimentos que se encuentran los profesores para educar a la siguiente generación de ciudadanos activos.

Existe evidencia en la literatura acerca de la efectividad de las prácticas activas de enseñanza, así como de la necesidad de su correcta utilización para que generen un aprendizaje realmente efectivo. Por ejemplo, ha quedado ampliamente demostrado que la tecnología, por sí misma, no facilita el aprendizaje. Sin embargo, el uso de las tecnologías multimedia puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes cuando vayan acompañadas de estrategias pedagógicas adecuadas.

La encuesta TALIS revela que en la mayoría de los países el tamaño de la clase no parece tener demasiada relación con la utilización, por parte de los profesores, de prácticas activas de enseñanza: actividades en grupos pequeños, tareas basadas en proyectos o TIC. Más bien parece que la composición de los estudiantes de la clase tiene más influencia en la decisión de los profesores de usar o no prácticas activas de enseñanza.

Los factores que determinan el uso, por parte de los profesores, de las prácticas de enseñanza activa son muy variados. No obstante, si un profesor tiene sólidos conocimientos pedagógicos de las materias que enseña, puede estar más preparado para utilizar prácticas activas de enseñanza. El desarrollo profesional es una manera de profundizar en el conocimiento y el interés en el uso de estas tres prácticas: trabajo en grupos pequeños de alumnos, realización de proyectos de al menos una semana de duración y empleo de las TIC.

El desarrollo profesional incluye la participación en talleres, conferencias, observación, programas de capacitación, la creación de redes, la investigación individual o colectiva y tutoría. Los datos de TALIS muestran que en muchos países, los docentes que participan en actividades de desarrollo profesional tienden a utilizar al menos una de estas tres prácticas de enseñanza.

Por tanto, es recomendable que se proporcionen oportunidades a los profesores para participar en actividades de desarrollo profesional que mejoren su conocimiento pedagógico, y que ayuden a implementar eficazmente prácticas docentes activas en sus aulas.

La cooperación y el trabajo conjunto de profesores tanto dentro de un mismo centro educativo como con profesores de otros centros mejora la práctica docente y conduce a centros educativos más eficientes, a un mejor clima disciplinario y, en definitiva, a una mejora en el aprendizaje de los alumnos. TALIS muestra que los programas de tutoría de profesores y de observación de las clases de otros colegas contribuyen a una mejora del clima escolar mediante actividades de cooperación y colaboración.

Un buen clima escolar facilita que los profesores se muestren más dispuestos a cooperar con los compañeros. Y recíprocamente, la cooperación entre profesores puede ayudar a conseguir un clima escolar positivo. Además, si el clima escolar es bueno y los

profesores trabajan en equipo de modo eficiente, se fortalece el clima disciplinario en el aula (los alumnos observan coordinación entre sus profesores y perciben objetivos comunes claros) que, como ya se ha comentado, facilita el aprendizaje de los estudiantes.

Un ambiente positivo de disciplina en el aula implica que una mayor proporción de tiempo se dedica a la enseñanza real y no a la resolución de conflictos relacionados con el mal comportamiento de los estudiantes. La formación del profesorado, los directores de los centros y los responsables políticos deben proporcionar a los profesores oportunidades de desarrollo profesional enfocadas a un uso más eficaz de la clase.

En relación a la autoeficacia, la mayoría de los profesores españoles se sienten más capaces en la gestión de la disciplina en la clase que la media de los profesores de la OCDE aunque esto contrasta con las necesidades de desarrollo profesional en este ámbito expresada por los profesores. También se sienten más eficaces que sus colegas de los países OCDE en las tareas docentes aunque algo menos en conseguir que los alumnos participen en las clases.

En general los profesores españoles se encuentran muy satisfechos, al igual que los de la OCDE, tanto con la labor en su centro educativo actual como con su profesión docente. Sin embargo una gran mayoría de profesores piensa que su profesión no está suficientemente valorada.

Referencias

- Caprara, G.V., C. Barbaranelli, L. Borgogni, y P. Steca. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Caprara, G.V., C. Barbaranelli, P. Steca, y P.S. Malone. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Clement, M. y Vandenberghe (2000), "Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, pp. 81-101.
- Collie, R.J., J.D. Shapka. y N.E. Perry. (2012). School climate and socio-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Egido, I., López, E., Manso, J. y Valle, J.M. (2014). Factores determinantes de la auto-eficacia docente en los países de la Unión Europea. En INEE (Ed.), *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid.
- Judge, T.A., C.J. Thoresen, J.E. Bono, y G.K. Patton. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Klassen, R.M. y M.M. Chiu (2010), "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress", *Journal of Educational Psychology* Vol. 102/3, pp. 741-756.
- OCDE (2013), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for Better Learning, An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- Patrick, H., A. Kaplan y A.M. Ryan (2011), "Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103/2, pp. 367-382.
- Reyes, M.R. et al. (2012), "Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/3, pp. 700-712.
- Staub, F.C. y E. Stern (2002), "The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94/2, pp. 344-355.

Tatto, M.T., y D.B. Coupland (2003), “Teacher education and teachers’ beliefs: Theoretical and measurement concerns”, in *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*, J. Raths (ed.), Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut, pp. 123-184.

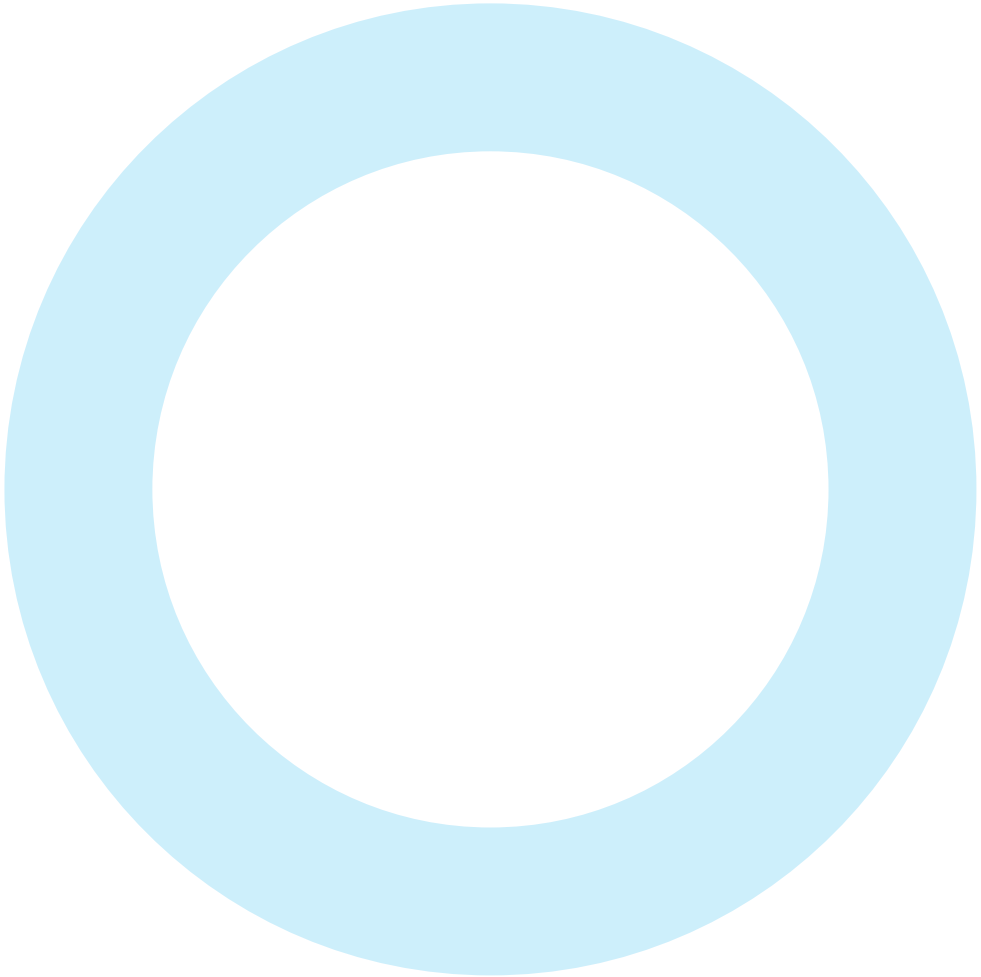
Vieluf, S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>

Anexo

El presente volumen ha sido posible gracias al trabajo en equipo de las personas que componen el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE):

- Ismael Sanz Labrador (Director del INEE)
- Vicente Alcañiz Miñano
- Francisco Javier García Crespo
- David Cervera Olivares
- Joaquín Martín Muñoz
- Guillermo Gil Escudero
- Paloma González Chasco
- Blanca Juan Herrero
- Laura Alonso Carmona
- Lis Cercadillo
- Ruth Martín Escanilla
- José María Sánchez Echave
- Araceli Sánchez Tovar
- Luis Sanz San Miguel

- Carmen Tovar Sánchez
- Joaquín Vera Moros
- Pilar Molina Bueno
- Paloma Hernández Gil
- Pilar Díaz Plaza
- Rut Almeida Cabrera
- José Luis Carmona García
- Antoni Cerdá Navarro
- Marina Gómez Gutiérrez
- Pablo Palacio Puente
- Lorena Pedrajas López
- Paula Rodríguez Guzmán



TALLIS 2013



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE