

Creando de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje Eficaces: Primeros resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE

Nota Informativa sobre México

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS, por sus siglas en inglés) proporciona la primera perspectiva internacionalmente comparativa sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, basada en la información proporcionada por más de 70,000 maestros y directores de educación secundaria en 23 países participantes.

TALIS examina aspectos importantes del desarrollo profesional, de la confianza de los maestros, de las actitudes y prácticas; de la evaluación de los maestros, así como de la retroalimentación y del liderazgo escolar. TALIS analiza estos factores a través de los ojos de maestros y directores. Se eligió este enfoque innovador a fin de examinar la forma en que realmente se perciben y se implementan en escuelas y salones de clase las políticas de los sistemas educativos escolares y de los maestros, reconociendo que las mejores intenciones sólo darán resultados si se implementan de manera efectiva y consistente en primera línea.

Esta nota contextualiza las principales conclusiones de **México** con las tendencias internacionales entre los países participantes en el TALIS, sobre los siguientes temas: para un aprendizaje eficaz; preparación y apoyo de una enseñanza de alta calidad; mejora de la práctica de enseñanza; apoyo de la enseñanza eficaz por medio de evaluaciones y retroalimentación; y, la formación del desarrollo de los maestros a través de un liderazgo eficaz en las escuelas.

El informe inicial del TALIS, así como su resumen ejecutivo, todos los datos y las tablas en la Web, se pueden descargar gratuitamente en www.oecd.org/edu/talis

ENTORNO DEL SALÓN DE CLASES, SATISFACCIÓN LABORAL Y CONFIANZA DE LOS MAESTROS EN SU EFICACIA

No sólo se ha demostrado que el entorno del salón de clases afecta los resultados y logros de los estudiantes; sin embargo, es un tema de política importante. El comportamiento de los estudiantes y la creación de un entorno de aprendizaje seguro y productivo puede ser un reto desafiante al trabajo de los maestros. El qué tan exitosos se sientan con respecto a la educación de sus estudiantes puede relacionarse con la productividad e influir en las acciones de la gente en su lugar de trabajo. Cuando los maestros prevén una enseñanza eficaz como una habilidad que se puede adquirir, este sentimiento de auto eficacia les puede ayudar a tener un mejor análisis y a solucionar problemas. En cambio, aquellos profesores que enfrentan un débil sentimiento de auto eficacia pueden tener dudas y preocupaciones en cuanto a las evaluaciones, si es que sus esfuerzos resultan infructuosos.

En la mayoría de los países uno de cada cuatro maestros pierde por lo menos 30% del tiempo de clase a causa del mal comportamiento de algún estudiante o debido a tareas administrativas, y algunos maestros pierden más de la mitad del tiempo.

En la mayoría de los países, por lo menos la mitad de los maestros pasan más del 80% del tiempo de clase enseñando y aprendiendo. Sin embargo, se pierde mucho tiempo debido a que los estudiantes tienen mal comportamiento o porque los maestros tienen que ocuparse de las tareas administrativas. Uno de cada cuatro maestros pierde por lo menos 30% del tiempo de clase a causa de estos dos factores, y otros pierden más de la mitad ([Figura 4.10](http://dx.doi.org/10.1787/607814526732)) (<http://dx.doi.org/10.1787/607814526732>)

También se les preguntó a los maestros acerca de su relación con los estudiantes como un indicador del entorno escolar. Las relaciones de maestro-estudiante varían considerablemente en los países, aunque Noruega sobresalió como país en el cual más del 95% de los maestros reportaron mejores relaciones con los estudiantes en comparación con la media internacional ([Figura 4.13](http://dx.doi.org/10.1787/607814526732)) (<http://dx.doi.org/10.1787/607814526732>).

- México tuvo el porcentaje más alto de maestros trabajando en escuelas en donde el director reportó los disturbios en clase como un factor de entorpecimiento para la educación, con un 72%. Un porcentaje mayor de maestros reportó llegadas tarde y absentismos (cerca del 80% respectivamente) como un comportamiento importante de los estudiantes que entorpece la calidad de su educación. Maestros mexicanos reportan que el 70% del tiempo de clase se ocupa en la enseñanza y aprendizaje mientras que el 17% del mismo se pierde a causa de las tareas administrativas (media nacional 9%), y el 13% se ocupa poniendo orden en el salón. No obstante, más que en la media nacional, los maestros tienden a estar en desacuerdo en cuanto a que cuando comienza la lección, es necesario esperar bastante tiempo para que los estudiantes se calmen. (Tablas 4.18, 7.3a hasta 7.3d).

Maestros de la misma escuela varían en términos de satisfacción laboral y de confianza en su efectividad.

TALIS preguntó a maestros sobre su satisfacción laboral y en cuanto a que tan exitosos sienten ser con respecto a la educación de sus estudiantes (auto-eficacia). Los maestros noruegos destacan por encima de la media en ambas mediciones. Maestros en Australia y Bélgica también reportaron altos índices de satisfacción laboral (F1), mientras que lo opuesto fue particularmente notorio en Hungría. Los maestros coreanos fueron en promedio los menos positivos en cuanto a su auto-eficacia comparado con otros países (Figura 4.15). Cerca del 90% de la variación total está entre maestros.

- México tiene el porcentaje más alto de maestros entre los países de TALIS, quienes están totalmente de acuerdo en que pueden progresar con los estudiantes más difíciles, y del mismo modo, desarrollar su capacidad para comunicarse con ellos. México también reporta el porcentaje más alto de maestros, después de Noruega, quienes reconocen hacer una importante diferencia educativa con sus estudiantes (Tablas 7.2a hasta 7.2d).
- Cuando a los maestros mexicanos se les hizo la pregunta “¿En general estoy satisfecho con mi trabajo?”, respondieron de manera más negativa en comparación con los maestros de los países participantes (Tabla

4.19) A diferencia de algunos de estos países, los maestros en México no relacionan su satisfacción laboral a un tipo específico de confianza en la enseñanza, sino a otros factores tales como: el entorno del salón de clases, las relaciones maestro-alumno y el ser eficiente como maestro. En contraste, por sus percepciones de auto-eficacia (haciendo una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes), los maestros mexicanos reportaron ser ligeramente más positivos que los maestros en la media.

Los maestros que han emprendido un desarrollo más profesional tienden a sentirse mejor preparados para ocuparse de los retos de la enseñanza...

En cerca de la mitad de los países (Dinamarca, Estonia, Islandia, Italia, Corea, Lituania, Malasia, Malta, México, Portugal y Eslovenia), los maestros que han recibido más desarrollo profesional reportaron significativamente niveles más altos de auto-eficacia (Tabla 7.5a). TALIS también sugiere que la participación de los maestros en el desarrollo profesional va de la mano con su pericia para una más amplia selección de métodos a utilizar en el salón de clases, aún si no es claro hasta que punto el desarrollo profesional responde a la implementación de nuevas técnicas (Tabla 4.7).

- En México, y en casi la mitad de los países participantes, los maestros que recibieron más días de desarrollo profesional mostraron una elevada auto-eficacia. El desarrollo profesional tuvo más relación con la auto-eficacia que el hecho de dar inducción a maestros o el tener un mentor.

...sin embargo, el desarrollo profesional y la intervención necesitan ser dirigidos a los maestros.

TALIS identifica asociaciones estrechas entre factores tales como un entorno escolar positivo, confianza en la enseñanza, cooperación entre maestros, satisfacción laboral, desarrollo profesional y la adopción de diferentes técnicas de enseñanza (Tabla 4.12). Por todos estos factores, la variación que más se identificó fue la diferencia entre maestros en lugar de entre las escuelas o los países (Figura 4.3). La implicación es que al abordar las actitudes de los maestros, la confianza y prácticas en conjunto, haya un margen de mejora considerable en la enseñanza y el aprendizaje, aunque esto puede requerir de apoyo individualizado para los maestros más que sólo para las escuelas o una intervención del sistema.

La evaluación y retroalimentación a maestros puede ser un instrumento importante para aumentar la auto-eficacia, y el reconocimiento público podría reforzar esta relación.

En varios países, la evaluación y retroalimentación que reciben los maestros se refleja en la confianza de sus propias habilidades de enseñanza, en otras palabras, entre más comentarios reciban de su trabajo en áreas específicas, más confiarán en sus habilidades para enfrentar los respectivos retos de la enseñanza (Tabla 7.7a). No obstante, esta relación no siempre es visible cuando se tienen en cuenta otros factores, lo que sugiere que también terceros factores están en juego. En algunos países los maestros reportaron altos niveles de auto-eficacia cuando recibieron reconocimiento público por las mejoras e innovaciones con relación a la evaluación (Australia, Bélgica (Fl), Estonia, Hungría, Irlanda, Italia, Corea, Lituania, Malta, Noruega y España) y también cuando las prácticas de innovación fueron parte de la evaluación y la retroalimentación (Brasil, Islandia y Portugal (Tabla 7.7a).

La evaluación escolar y la evaluación de los maestros muestran una menor relación con el entorno de clase, en particular una vez que se han tomado en cuenta otros factores (Tabla 7.7). La evaluación escolar tampoco fue significativamente asociada con la eficacia del maestro (Tabla 7.7a).

- En México, los maestros que nunca han recibido ninguna evaluación o comentario en su escuela tienen más probabilidad de tener niveles más bajos de auto-eficacia, aún si la relación es indirecta. Es el mismo caso cuando se recibe reconocimiento público por parte del director o cuando se recibe una evaluación del desarrollo profesional asumido.

Algunas prácticas de enseñanza están más estrechamente relacionadas con el entorno del salón de clases y con la auto-eficacia que con otros factores...

Las prácticas de enseñanza estructuradas estuvieron relacionadas con una buena disciplina en el salón de clases en aproximadamente la mitad de los países (Australia, Austria, Bélgica (Fl), Bulgaria, Hungría, Irlanda, Italia, Corea, México, Portugal y España), y en algunos casos este efecto fue significativo (Tabla 7.6). Estas prácticas también se relacionaron con una mayor auto-eficacia del maestro en casi la misma cantidad de países, y en muchos casos los mismos (Australia, Austria, Bélgica (Fl), Islandia, Irlanda, Corea, Malasia, México, Noruega, Portugal y España). Se obtuvieron resultados similares en el caso de los maestros que adoptaron una práctica de enseñanza orientada al estudiante; sin embargo, la cantidad de países en donde las relaciones positivas eran evidentes fue menor (Tabla 7.6a).

La cooperación de los maestros no mostró estar totalmente relacionada con el entorno disciplinario del salón de clases, aunque en poco menos de la mitad de los países los maestros que se comprometieron en las más progresistas formas de desarrollo profesional tales como enseñanza en equipo fue más probable que se sintieran más eficaces en su enseñanza (Austria, Bélgica (Fl.), Bulgaria, Estonia, Hungría, Islandia, Corea, Polonia, Portugal y España) (Tabla 7.6a).

PREPARACIÓN Y APOYO DE UN GRUPO DE ENSEÑANZA DE ALTA CALIDAD

Los sistemas de educación buscan proporcionar a los maestros oportunidades de desarrollo profesional para prepararlos por completo en su trabajo y para mantener una alta calidad en su labor. TALIS examinó la adopción del desarrollo profesional, el nivel de la demanda de insatisfacción para el desarrollo, así como los factores que apoyan o dificultan el conocimiento de las necesidades del mismo.

Varios hallazgos de TALIS subrayan la necesidad de una mejor preparación para los maestros.

Más de un maestro de cada tres está en una escuela en la que el director piensa que ésta sufre de una escasez de maestros calificados (Tabla 2.5). Esto va desde un 12% en Polonia hasta la gran mayoría en Estonia, México y Turquía.

Los factores que dificultan la enseñanza, según lo que los directores mencionan con frecuencia, son la falta de equipo y la falta de apoyo en la instrucción del personal. Existe una fuerte relación entre las escuelas en las que la escasez de personal de apoyo educacional y de otro tipo de personal de apoyo dificulta la enseñanza, esto es una muestra de que la falta de recursos para los no-maestros puede afectar a estos en conjunto. Por otra parte, parece no existir correspondencia entre la escasez de maestros calificados y el tamaño promedio de las clases. TALIS también encontró que en algunos países, los aspectos negativos del comportamiento de los maestros tales como las ausencias o la falta de preparación pedagógica, con frecuencia dificultan la enseñanza. Por ejemplo en Italia y México, la mayoría de los maestros están en escuelas en donde los directores piensan que los maestros no preparados son un obstáculo para la enseñanza (Tabla 2.8).

- El porcentaje de maestros mexicanos cuya escuela reporta una falta de maestros calificados como un factor que dificulta el aprendizaje es casi dos veces el promedio de los países (64% frente al 38% del promedio de TALIS). Una diferencia similar se muestra en los reportes de los directores para la falta de técnicos de laboratorio (65% de los maestros comparado con el 33% de la media a lo largo de los países participantes), y en menor medida con respecto al personal de apoyo educacional (65% frente al 48% para el promedio del TALIS) y otro personal de apoyo (69%), aunque los porcentajes aún están entre los más elevados (Tabla 2.5).

La gran mayoría de maestros participan en el desarrollo profesional...

Casi 9 maestros de cada 10 reportaron formar parte de una práctica de desarrollo profesional estructurado durante los 18 meses anteriores al estudio. Esto es en general una alta tasa de preparación, aunque existe una variación considerable en: i) La proporción de maestros que participan en los diferentes países: en Dinamarca, La República Eslovaca y Turquía, uno de cuatro no reportaron desarrollo profesional. Dada la amplia definición de desarrollo profesional utilizada en el estudio, esto podría ser un motivo de preocupación (Tabla 3.1). ii) La intensidad de participación: en algunos países la participación promedio de los maestros es un conjunto de días al año, mientras que en México y Corea es 30 días o más (Tabla 3.1). iii) La equidad de las cuestiones planteadas por la participación de diversos grupos de países: maestros de más edad, por ejemplo, están insuficientemente representados en el país y la variación es mayor en Corea, España, Italia, Polonia y México (Tablas 3.1a y 3.1d). iv) El tipo de actividades de desarrollo profesional (Tabla 3.2).

- El porcentaje de maestros mexicanos que reportan haber tomado un curso de desarrollo profesional durante los 18 meses anteriores al estudio es relativamente alto en México (92%, con un promedio del 89% entre los países). México también tiene más de dos veces el promedio de días para el desarrollo profesional entre los maestros de TALIS (34 frente a 15 del promedio del TALIS). Sin embargo, los patrones de participación son muy desiguales en el país (Figuras 3.2 y 3.3). México muestra una marcada diferencia en la participación de maestros en el curso de desarrollo profesional en función de su anterior nivel de calificación, en maestros con elevadas calificaciones iniciales mostrando mayores niveles de participación: En México, aquellos con por lo menos una Maestría o mayor grado académico recibieron casi dos veces la cantidad de días de desarrollo que aquéllos sin licenciatura. Los maestros de los pueblos, en promedio tomaron 8 días menos que aquéllos que viven en una pequeña comunidad o en una gran ciudad.
- En todos los países excepto México (89%) y Hungría (79%) el tipo de desarrollo profesional que comúnmente citan fue: “Diálogo informal para mejorar la enseñanza”, con 93% de los maestros en promedio que reportaron esta actividad durante el periodo del estudio. En México, la asistencia a “Cursos y talleres” (94%) tuvo el nivel de participación más alto (Tabla 3.2 y Figura 3.4).

En promedio entre los países participantes, el 51% del desarrollo profesional de los maestros fue obligatorio (Tabla 3.1). La proporción varió de casi un tercio o menos en Australia, Bélgica (F1), Dinamarca y Portugal hasta un 78% en Malta y tan alto como el 88% en Malasia. Los países con las cifras más altas de días obligatorios en promedio fueron México, Bulgaria, España, Italia y Corea, y aquéllos con las más bajas fueron Austria, Bélgica (F1.) e Irlanda.

- Cerca del 66% de los días de desarrollo profesional fueron obligatorios en México, lo cual es más alto del promedio de la OCDE de 51% y sin duda influye tanto en la elevada participación como en el alto grado de del tiempo programado para los maestros para llevar a cabo las actividades de desarrollo (Tabla 3.1).

...aunque la mitad no cree que se ajuste a las necesidades...

Aunque la gran mayoría de los maestros recibió algún tipo de desarrollo profesional en los 18 meses anteriores, 55% en promedio reportó que a ellos les hubiera gustado más. Sin embargo, las opiniones de los maestros sobre esto varía ampliamente: En Bélgica (F1.) y Eslovenia, dos tercios de los maestros sintieron que habían recibido suficiente desarrollo profesional, mientras que en Brasil, Malasia y México, el 80% no pensó así. Aunque se puede esperar un grado de necesidades no cubiertas, su extensión en algunos países necesitará una evaluación más detallada (Tabla 3.3).

- A pesar de los elevados niveles de participación en México (90%), éste también tiene el más elevado porcentaje de maestros a los que les hubiera gustado tener más desarrollo del que tuvieron. (Tabla 3.3).

... con la insatisfacción de demandas concentradas en áreas relacionadas con la trata de grupos heterogéneos de aprendizaje, las TIC y el comportamiento del estudiante.

La demanda de los maestros para mayor desarrollo profesional parece más concentrada en ciertas áreas. En particular, uno de cada tres maestros reporta un alto nivel de necesidad para enseñar a los estudiantes con

necesidades especiales de aprendizaje. Esto indica un problema grave en términos de la capacidad de los maestros para tratar con grupos heterogéneos de aprendizaje. Con frecuencia, los maestros mencionan la enseñanza de las TIC y de comportamiento de los estudiantes como áreas en las cuales requieren más desarrollo (Tabla 3.4). Cabe señalar en este contexto que uno de cada cuatro maestros, en la mayoría de los países, pierde por lo menos 30% del tiempo de aprendizaje debido al mal comportamiento del estudiante o a las tareas administrativas. Debido a que la mayor cantidad de variación en pérdida del tiempo de clase se da entre los diferentes maestros de diversas escuelas, las políticas de atención tendrán que enfocarse en abordar las habilidades y disposiciones de cada maestro, en lugar de mejorar el entorno escolar y la disciplina en general.

- Entre las necesidades de desarrollo profesional identificadas por los maestros en México, tres están por encima de la media de los países participantes en TALIS. Éstas se refieren a hacer frente a la heterogeneidad en el salón de clases, tales como enseñar a los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, enseñar en un ambiente multicultural, y un consejo escolar (Tabla 3.4).

Los formuladores de políticas y los profesionales necesitan garantizar que los incentivos y el apoyo para el desarrollo profesional están mejor alineados con los tipos de actividad efectivos para conocer las necesidades de los maestros.

La mayoría de los maestros reportaron que el desarrollo profesional en el cual formaron parte, a lo largo de una variedad de actividades, tuvo un impacto moderado o alto. El mayor impacto que se percibió fue en la formación de maestros y programas de calidad (Tabla 3.8). De hecho, relativamente pocos participaron en este tipo de actividades y aquéllos que lo hacen con frecuencia se frustran por la falta de tiempo dedicado.

- Los maestros en México siguen el patrón internacional de la mayoría de los maestros que reportan un impacto moderado o alto de la calificación de los programas y de la investigación individual o colectiva. Mientras que los índices de participación en los programas es bajo comparado con otras actividades para los maestros en México, la participación en actividades de investigación es aún menor, indicando una mayor aproximación entre el impacto y la participación en el desarrollo de actividades a diferencia de otros países.

Dos tercios de los maestros no pagan nada por su desarrollo profesional...

En promedio en los países de TALIS, dos tercios de los maestros no pagan nada por el desarrollo profesional en el cual participan, y en una proporción similar reciben tiempo por parte de sus empleadores para llevarlo a cabo. Esto implica una inversión importante en el desarrollo profesional de los maestros por parte de las escuelas y de las autoridades públicas (Tabla 3.5).

- Alrededor del 70% de los maestros mexicanos recibieron tiempo para tomar sus cursos de desarrollo profesional (por encima de la media de los países de TALIS), aunque el 57% tuvo que pagar por lo menos parte del costo del curso (junto con Australia, Malasia, México y Portugal, esto es uno de los más elevados porcentajes entre los países participantes, siendo la media nacional del 35%). El porcentaje de los maestros mexicanos que tuvo que pagar por el costo del desarrollo profesional es dos veces el promedio entre los países de TALIS (19% comparado con la media del 8%) México junto con Portugal (25%), Brasil e Italia (18% respectivamente) tienen uno de los más altos porcentajes de maestros que tienen que pagar el costo total de su desarrollo profesional.

... aunque la libre participación no es la única manera de estimular la participación.

No obstante, los maestros que pagan por su propio desarrollo profesional, tienden a hacer más. Aquéllos que pagan el costo total se comprometen el doble que aquéllos que lo reciben gratuitamente (Tabla 3.5a). Esto refleja parcialmente el hecho de que los cursos que se pagan tienden a conducir a calificaciones profesionales y a aprovechar más el tiempo. Los maestros que pagan por su desarrollo profesional son más propensos a sentir que necesitan más de lo que reciben. Lo anterior sugiere que la libre prestación no es necesariamente la única manera de estimular la participación.

- En México y Brasil, en donde un relativo elevado porcentaje de maestros tuvo que pagar el costo total de su curso reportaron el costo como una barrera para progresar (cerca de la mitad de los maestros reportaron no poder tomar más desarrollo profesional debido a los altos costos). En México, el problema es el horario de trabajo (49% de los maestros) y las responsabilidades familiares las cuales también juegan un papel importante (37%) para que los maestros prosigan su desarrollo profesional. Aproximadamente el 20% de los maestros en México reportó no haber tenido los pre-requisitos, falta de apoyo de su empleador o un inadecuado desarrollo profesional como barreras. En este último caso, el porcentaje registrado en México es la mitad del promedio reportado entre los países participantes (42%) (Tabla 3.7).

MEJORANDO LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La confianza de los maestros, prácticas y actitudes son importantes para el entendimiento y mejora de los procesos educativos. TALIS examina una variedad de estos en los que en investigaciones previas han mostrado ser relevantes para la mejora escolar y para la eficacia.

Los maestros tienden a inclinarse más a ver su papel como un apoyo activo en el aprendizaje más que en transmitir directamente la información...

Dos opiniones alternativas en cuanto a la enseñanza enfatizan, por un lado, el papel de los maestros para transmitir el conocimiento y proveer soluciones correctas, y el por otro, el papel de los maestros como un facilitador de aprendizaje activo de los estudiantes que buscan soluciones por sí mismos. Esta última opinión “constructivista” de enseñanza, generalmente tiene más apoyo entre los maestros estudiados actualmente que la opinión de “transmisión directa” de los antiguos maestros (Figura 4.2), especialmente en el norte y en los países del occidente de Europa, Australia y Corea pero menos en el sur de Europa, Brasil y Malasia.

...Sin embargo las prácticas estructuradas son más comunes que las prácticas orientadas a estudiantes, o de proyectos...

En el salón de clases, los maestros de todos los países reportan prácticas bien estructuradas destinadas a garantizar el aprendizaje (“estructuración de prácticas”) con más frecuencia de lo que emplean las prácticas orientadas al estudiante, tales como la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales. Ambas prácticas de enseñanza se emplean con más frecuencia que las actividades como proyectos de trabajo (“mejora de las actividades”), las cuales requieren de una participación más activa por parte del estudiante. Este patrón es cierto en todos los países (Figura 4.4). Puesto que cada práctica puede aumentar el rendimiento del estudiante, podría haber oportunidades para los países que hacen menor uso de actividades para mejorar los resultados mediante el uso frecuente de éstas.

Es de destacar que el dominio de la estructuración de las prácticas entre países es hasta cierto punto contrario a la preferencia general para las creencias constructivistas, las cuales se esperaría estuvieran más enfocadas a las prácticas orientadas al estudiante. Los factores que impiden a los maestros depositar su confianza en la práctica de la enseñanza requieren de una investigación adicional aunque esto podría ser una fuente de frustración para los maestros. Los maestros de matemáticas hacen un mayor hincapié en la estructuración. Los maestros de humanidades mencionan que a ellos les es más común asignar proyectos y otras formas de actividades de mejora, y en las artes y materias que enseñan habilidades, emplean más las prácticas orientadas al estudiante (Figura 4.5).

- México sigue estos patrones generales, excepto, como es el caso de Brasil, Corea y Malta, hay menos que una diferencia en la extensión del uso de actividades de mejora y de prácticas orientadas al estudiante (Figura 4.4)

Existen también oportunidades para fortalecer la colaboración de los maestros, más allá del intercambio de ideas.

En todos los países, la cooperación por parte de los maestros tiene el objetivo de intercambiar y coordinar ideas e información con más frecuencia que la colaboración profesional directa como la enseñanza en equipo (Figura 4.7). Sin embargo, existen grandes diferencias entre los países, relativamente con colaboración profesional más común en la República Eslovaca, Turquía y Polonia y mucho menos común en Eslovenia, Bélgica (Fl) y España. De manera general, parece haber oportunidades para mejorar esta forma de cooperación, lo que la investigación ha mostrado para aumentar la eficacia escolar.

- México está entre una cantidad de países con una mezcla más balanceada entre intercambio y coordinación entre maestros, por un lado, y la colaboración profesional, por el otro. El panorama es similar en Estonia, Hungría, Corea, Lituania, la República Eslovaca, Polonia y Turquía.

Las relaciones maestro-alumno varían entre países, aunque la mayor variación se da en las escuelas, al sugerir que algunos maestros necesitan apoyo adicional para establecer un ambiente de aprendizaje efectivo.

Se les preguntó a los maestros en cuanto a sus relaciones con los estudiantes como un indicador del entorno escolar. Las relaciones maestro-alumno varían considerablemente en los países, a pesar de que Noruega sobresale como un país en el cual más del 95% de los maestros reportan una mejor relación con los estudiantes que la media internacional (Figura 4.13). En los países, la considerable cantidad de variaciones se debe a las diferencias entre las escuelas, aunque dos tercios de la variación total se dan entre maestros independientemente de la escuela o de las diferencias del país; lo que sugiere que algunos maestros necesitan ayuda adicional para garantizar un entorno en el que se pueda enseñar de manera eficaz.

- Comparado con otros países, los maestros mexicanos difieren en sus puntos de vista en cuanto a las relaciones de maestro-alumno a un grado relativamente alto. Es éste también el caso de Australia y Turquía y en menor grado, el de Brasil, Lituania, Polonia y España (Figura 4.13).

Países con una alta puntuación promedio de entorno disciplinario en clase también tienen comparativamente una alta puntuación promedio para el tiempo de trabajo. Éste es el caso de Estonia y en menor medida de Australia, Bulgaria, Hungría, Irlanda, Lituania, Polonia y Eslovenia.

- México es una excepción notable a lo que los maestros ven como el entorno disciplinario del salón de clases poco positivo y de hecho reportan un porcentaje relativamente bajo del tiempo de clase empleado en la enseñanza y el aprendizaje. Como se señaló en lo anterior, la pérdida de tiempo en México se debe menos al ruido y a las interrupciones que al hecho de que una gran parte del tiempo de clase sea empleado en tareas administrativas (véase Figura 4.9).

APOYANDO EL APRENDIZAJE EFICAZ A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN Y LA RETROALIMENTACIÓN

TALIS muestra que una fuerte evaluación a nivel escolar tiende a ser más útil por medio de la evaluación y la retroalimentación, que a su vez puede ayudar a encontrar mejoras para la clase. Esto es cierto no sólo para la evaluación en general sino para aspectos específicos de la enseñanza, tales como enseñar a estudiantes de diversos lugares. Estos vínculos proporcionan importantes herramientas de política para los formuladores de políticas y una guía útil para darle forma a la estructura de evaluación de las escuelas para facilitar y mejorar el trabajo de los maestros.

Los maestros tienden a sentirse positivos en cuanto a su evaluación y retroalimentación, y ven esto como un impacto positivo en sus habilidades de enseñanza...

Un importante hallazgo de TALIS es que los maestros generalmente responden de manera positiva a las evaluaciones y a la retroalimentación (Tabla 5.7a). Mencionan que es justo y útil para su trabajo y que esto aumenta su satisfacción laboral y en menor medida su seguridad laboral. Además, los maestros comentan que esto aumenta de manera significativa su desarrollo como maestros (Tabla 5.7).

Las percepciones positivas de las evaluaciones y de la retroalimentación muestran que es posible superar las preocupaciones que habían surgido en cuanto a dichas prácticas.

- La frecuencia de las evaluaciones y de la retroalimentación a los maestros parece mayor en México comparado con el promedio de TALIS. El 30% de los maestros en México reportan haber recibido evaluaciones y retroalimentación por parte del director por lo menos una vez al mes comparado con el 12% promedio.
- En promedio los maestros en México son positivos en cuanto a los resultados de sus evaluaciones, en términos de evaluaciones justas, útiles para su desarrollo y de mejora para su satisfacción y seguridad laboral y que dan lugar a cambios en sus prácticas de trabajo. De hecho, casi el 70% de los maestros en México reportaron evaluaciones y retroalimentaciones, aumentando su seguridad laboral comparada con la media de los países de TALIS del 34%.

Más de 8 maestros de cada 10 reportaron haber recibido algún tipo de evaluación o retroalimentación de su trabajo y la mayoría fueron hechas por los directores u otros maestros de la misma escuela (Tabla 5.3).

... y ven esto como una forma de tener un impacto en sus habilidades de enseñanza...

No sólo los maestros reportan que las evaluaciones y la retroalimentación que reciben mejoran sus habilidades de enseñanza, también mencionan que esto los lleva a cambios en aspectos específicos de la misma. Un mayor énfasis en el aspecto del trabajo de los maestros en sus evaluaciones y retroalimentaciones es más probable que los lleve a cambios en esa área (Figura 5.8- Figura 5.13).

- El “conocimiento y comprensión de sus principales áreas” fueron uno de los dos aspectos más importantes cuando los maestros recibieron evaluaciones y retroalimentación. El otro fue “el conocimiento y comprensión de las prácticas de enseñanza en su área principal”.
- Los maestros mexicanos reportaron que las evaluaciones y la retroalimentación que recibieron tuvieron un fuerte impacto en el énfasis puesto en la mejora de puntuación de las pruebas. También reportaron un gran impacto en el manejo de sus prácticas de clase. Estas áreas fueron también importantes en Australia, Brasil, Bulgaria, Irlanda y Eslovenia (Tabla 5.8).

... especialmente en donde se da apoyo mediante la evaluación escolar eficaz.

Entre el 70% y el 80% de los maestros trabajan en escuelas en las cuales el director reporta que las evaluaciones escolares tuvieron un efecto en la retroalimentación, las evaluaciones de gestión y de maestros, y la ayuda a maestros para mejorar sus habilidades de enseñanza (Tabla 5.2). Esto muestra el porque el nivel de evaluación de las escuelas puede ser un conductor importante para la mejora escolar.

- En México (como es el caso de Australia, Brasil, Bulgaria, Hungría, Italia, Corea, Lituania, Malasia, Polonia, la República Eslovaca, Eslovenia y Turquía), al menos la mitad de los maestros trabajan en escuelas cuyo director reportó tener por lo menos una evaluación anual (ya sea externa o interna). Sin embargo, las evaluaciones externas son relativamente más comunes en México que las auto-evaluaciones escolares.
- Los aspectos reportados por directores mexicanos como menos importantes en las evaluaciones escolares son la retroalimentación de los padres y la enseñanza de los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. Por el contrario, la puntuación de las pruebas a estudiantes se consideraron de particular importancia.
- La publicación de los resultados de las evaluaciones se reporta como algo más común en México que en el promedio de los países de TALIS (75% de los maestros en México trabajan en escuelas cuyo director reporta que esto sucede, en comparación con el 55% de la media de TALIS).

Sin embargo el marco para evaluar la educación en las escuelas es débil en varias áreas y países...

Al mismo tiempo, en promedio entre los países de TALIS, 13% de los maestros no reciben evaluaciones ni retroalimentaciones de su trabajo como maestros. Esto fue evidente en Irlanda y Portugal en donde más de un cuarto de maestros no recibieron evaluaciones ni retroalimentaciones y en Italia y España en donde casi la mitad de los maestros no recibió nada (Tabla 5.3).

Además, en promedio algo menos de un tercio de los maestros del TALIS trabajaron en escuelas que no habían sido objeto de una evaluación externa en los últimos cinco años. Un promedio de una quinta parte trabajó en escuelas que no habían llevado a cabo ninguna auto-evaluación (Tabla 5.1).

En las escuelas que no son evaluadas, los maestros tienen menos probabilidades de beneficiarse de las evaluaciones o de las retroalimentaciones, como es el caso de Corea, por mencionar un ejemplo. Esto sugiere que cuando las escuelas llevan a cabo evaluaciones y retroalimentaciones los maestros se sienten motivados.

- En México y Malta, los maestros en sus primeros dos años de enseñanza es más probable que reciban más evaluaciones y retroalimentaciones en las escuelas con procesos formales de inducción. Por ejemplo, entre los maestros de México que no habían recibido evaluaciones ni retroalimentaciones en su escuela, 78% eran de escuelas que no tenían un proceso de inducción formal.

...y los maestros no reciben reconocimiento por la eficacia de su enseñanza...

Como se muestra en la Figura 5, en promedio entre los países de TALIS, tres cuartas partes de los maestros señalan que no reciben ningún reconocimiento por aumentar la calidad de su trabajo. Una proporción similar señaló que no recibieron ningún reconocimiento por ser más innovadores en su enseñanza. Además, sólo cerca de la mitad de los países de TALIS reportaron que su director utilizó métodos eficaces para determinar el desempeño de los maestros (Tabla 5.9).

Además, tres cuartas partes de los maestros señalaron que, en sus escuelas, los maestros más eficaces no reciben reconocimiento y que el director de su escuela no toma medidas para modificar las recompensas monetarias por debajo de la persistencia de los maestros (Tabla 5.9). Una proporción similar señaló que, en sus escuelas, los maestros no serían despedidos a causa de su limitado desempeño.

La falta de reconocimiento y de incentivos para que los maestros desarrollen su método de enseñanza y mejoren su eficacia va en contra de los esfuerzos para mejorar las escuelas. Los recursos destinados a un sinnúmero de iniciativas de mejora en todos los países no van de acuerdo con los incentivos ni con el reconocimiento para que los maestros mejoren en su propia eficacia. Lo que parecería como un sistema de evaluación y de establecimiento de una estructura que se centre en promover la innovación y la eficacia que ayudaría a mejorar los programas de mejora y los esfuerzos para incrementar la eficacia escolar.

En las escuelas que no son evaluadas, los maestros tienen menos probabilidades de beneficiarse de las evaluaciones y de las retroalimentaciones. En Corea, por ejemplo, un maestro en una escuela que no ha sido evaluada tiene el doble de probabilidades de no recibir evaluaciones o retroalimentaciones como lo haría un maestro de una escuela que sí ha sido evaluada. Esto sugiere que cuando las escuelas llevan a cabo evaluaciones los maestros se motivan más.

- Los maestros mexicanos son más positivos con respecto a las evaluaciones y a las retroalimentaciones que en el promedio de los países de TALIS. 89% de los maestros en México están de acuerdo en que los directores utilizan métodos efectivos para determinar si los maestros se están desempeñando correctamente o no (55% del promedio de TALIS). 43% está de acuerdo en que recibirán un aumento monetario o de otro tipo si mejoran su calidad de enseñanza (26% del promedio del TALIS) (Tabla 5.9).
- En México, el 47% de los maestros trabaja en escuelas en donde el director mencionó que ellos reportan a los maestros con bajo desempeño a otro organismo siempre o la mayor parte de las veces (12% para la media de los países de TALIS). En México por lo menos una tercera parte de los maestros tuvo directores

que reportaron siempre haber establecido un plan de desarrollo mediante el uso de evaluaciones y de retroalimentaciones enfocado a las deficiencias en su enseñanza (media de los países de TALIS del 21%) (Tabla 5.9).

...y la retroalimentación tiende a tener un impacto limitado en los sistemas de recompensa material o de promoción profesional...

Las evaluaciones escolares y de maestros así como la retroalimentación tienen un pequeño impacto financiero. En promedio entre los países de TALIS, sólo cerca del 10% de las evaluaciones y retroalimentaciones de los maestros se vinculan con algún tipo de recompensa monetaria y sólo el 16% se vincula a una promoción profesional (Tabla 5.5). Además, las evaluaciones escolares están relacionadas con la remuneración de sólo una cuarta parte de los maestros y menos de cuatro maestros de cada diez trabajan en escuelas en donde las evaluaciones se relacionan con el presupuesto de la escuela (Tabla 5.2).

- En México, las evaluaciones escolares tuvieron comparativamente una gran influencia en la remuneración y bonificaciones de los maestros (como es el caso de Brasil, Hungría, Italia, Corea, Malasia, Polonia, la República Eslovaca y Eslovenia) (Tabla 5.2). Los maestros mexicanos con frecuencia también reportan un cambio en las responsabilidades como resultado de las evaluaciones y retroalimentaciones (56% de los maestros reportan esto, que es una proporción dos veces mayor que la media de TALIS del 27%). Los maestros en México (y Australia, Brasil, Irlanda, Malta, Polonia, Portugal, España y Turquía) también señalan un impacto en la promoción profesional más que en los resultados monetarios directos de las evaluaciones y las retroalimentaciones (Tabla 5.5).

FORMACIÓN DEL DESARROLLO DE LOS MAESTROS A TRAVÉS DE UN LIDERAZGO ESCOLAR EFECTIVO.

El liderazgo escolar juega un papel importante en la vida de trabajo de los maestros y en su eficacia. Una revolución en el modelo de liderazgo escolar en los últimos años ha experimentado un cambio sustancial de una gran administración burocrática a un paradigma de "liderazgo para el aprendizaje" con el director escolar como el líder en enseñanza. TALIS es el primer estudio internacional que aborda en detalle el comportamiento de los directores en la dirección y estilo en escuelas secundarias y observa la presencia de las nuevas tendencias en el liderazgo escolar así como el impacto que esto tiene en los maestros.

El liderazgo en la enseñanza a menudo va de la mano con el liderazgo administrativo.

El liderazgo en la enseñanza (acciones para apoyar o mejorar la enseñanza de los maestros y para establecer las metas escolares así como para tener un desarrollo curricular) esta presente particularmente en Brasil, Polonia y Eslovenia. Aunque, en los mismos países, también se puede observar un liderazgo administrativo (acciones que apoyan o mejoran la enseñanza de los maestros y que establecen metas escolares así como un desarrollo curricular) (Tabla 6.7).

Los países en donde el liderazgo administrativo es evidente son Bulgaria y Malasia, mientras que lo opuesto es cierto sobretodo en Dinamarca. En general, los directores escolares que son grandes líderes tienden a ser también grandes líderes administrativos. Esto contradice la idea de que estos son estilos alternativos.

- Con base en sus propios reportes en cuanto a sus actitudes y prácticas, los directores escolares en México en promedio muestran tendencias más fuertes en dirección al liderazgo administrativo más que al de enseñanza. Los directores de escuelas en México en donde las prácticas innovadoras de enseñanza de los maestros son importantes para las evaluaciones tienden a tomar un estilo de liderazgo más de enseñanza (este también es el caso de Bélgica (F1), Bulgaria, Estonia, Corea, Noruega, Portugal y Turquía).

- También en México, niveles más elevados de un estilo de liderazgo en enseñanza están asociados con el uso de resultados de las pruebas a estudiantes como un criterio de evaluación para la propia evaluación de los maestros. Éste también es el caso de Australia, Bélgica (F1), Bulgaria, Noruega, Portugal y España.

El estilo de liderazgo tiene poca relación con la confianza, actitudes y prácticas de los maestros.

Un estilo de liderazgo escolar no tiene una pronunciada relación con la confianza de los maestros en cuanto a su enseñanza, a sus prácticas o al entorno del salón de clases (Tabla 6.4, 6.5 y 6.7).

- En México (así como en Hungría, Islandia, Lituania, Malasia y Polonia), en donde los directores emplean un estilo de liderazgo en enseñanza, los maestros tienen más probabilidad de cooperar y trabajar en equipo (Tabla 6.6). Por último pero no menos importante, en México (como en Dinamarca, Hungría, Islandia, Malta y Portugal), los directores de las escuelas que adoptan más de un estilo de liderazgo en enseñanza tienden a tener relaciones más positivas entre maestros y estudiantes, de forma más clara que otros factores relativos a las escuelas y a los maestros (Tabla 6.7).

...a menudo se relaciona con la manera en que los maestros son evaluados, y con el vínculo que hay entre la evaluación y el desarrollo profesional.

En más de la mitad de los países de TALIS existen grandes oportunidades para evaluar a los maestros reconociendo la participación en el desarrollo profesional por parte de éstos en escuelas en donde se presenta un fuerte liderazgo en la enseñanza (Tabla 6.9). En la mayoría de los países, los directores escolares tienen más probabilidades de usar más el desarrollo profesional frente a las “deficiencias” de los maestros identificadas en las evaluaciones.

- En México, así como en otros 12 países, cuando el director emplea un estilo de liderazgo en enseñanza más pronunciado, las evaluaciones de los maestros tienden a considerar el uso del desarrollo profesional del maestro. También en México, los directores que adoptan un liderazgo en enseñanza dirigen escuelas en las que las evaluaciones reconocen las prácticas de enseñanza innovadoras. Esto también se puede observar en Australia, Estonia, Hungría, Islandia, Corea, Lituania, Polonia, Eslovenia y Turquía.

PERFIL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DE SUS ESCUELAS

El TALIS establece un perfil de maestros de educación secundaria y de sus escuelas con el fin de contextualizar sus hallazgos.

Los maestros en escuelas secundarias son en su mayoría mujeres...

En cada país de TALIS, la mayoría de los maestros son mujeres: casi el 70%, en promedio, aumentando a un 80-85% en Bulgaria, Estonia, Lituania, la República Eslovaca y Eslovenia. Turquía, México y España están más equilibrados, con más del 40% de maestros hombres (Tabla 2.1). Por otro lado, sólo el 45% de los directores escolares de los países son mujeres, lo que sugiere un “techo de cristal” de posibilidades de promoción en las escuelas (Tabla 2.1).

- México presenta un panorama más equilibrado de representación de géneros, con el 53% de mujeres, en comparación con sus homólogos de todos los países. Sin embargo, el "techo de cristal" parece existir también, sólo el 34% de los directores escolares son maestros (comparado con el 45% entre los países de TALIS).

...y la fuerza laboral esta envejeciendo.

En la mayoría de los casos, gran parte de los maestros tiene más de 40 años. En promedio entre los países de TALIS, el porcentaje de maestros que tiene más de 50 años es de 27%, lo que es casi el doble del porcentaje de maestros por debajo de los 30 años (15%). En Australia, Italia y Noruega 40% o más de los maestros tienen más de 50 años y menos del 10% están por debajo de los 30 años (Tabla 2.1). Pronto muchos de los países necesitarán remplazar a una gran cantidad de maestros jubilados.

- México también está experimentando un envejecimiento en su fuerza laboral de enseñanza, aunque en una menor magnitud que la media de los países de TALIS. El porcentaje de los maestros con más de 50 años es del 22%, aunque el porcentaje de los maestros por debajo de los 30 años es similar al del promedio de la OCDE. Sólo el 15% de los maestros son menores de 30 años, y cerca del 60% tienen más de 40 años (Tabla 2.1).

La mayoría de los maestros ha prestado muchos años de servicio y en contratos permanentes.

Entre los países de TALIS el 85% de los maestros tiene contratos permanentes. Más del 60% ha enseñado por más de 10 años, y en Australia e Italia la mayoría tiene más de 20 años de servicio (Tabla 2.3).

Sin embargo, algunos maestros, particularmente aquéllos que inician en la profesión, hacen frente a la incertidumbre y al desafío de un contrato con una duración de un año o menos. En Brasil, Islandia, Irlanda y Portugal, por lo menos un maestro de cada cuatro se encuentra bajo un contrato de duración determinada (Tabla 2.3). Para muchos, estos son requisitos que deben ser cumplidos con éxito antes de que se les otorgue un contrato permanente. Los formuladores de políticas necesitan equilibrar las ventajas de apoyo y experiencia, la fuerza de enseñanza con muchos años de servicio contra la necesidad de dinamismo y “sangre nueva”.

- La distribución de maestros en México es similar a aquélla de la media de los países de TALIS. El 87% está permanentemente empleado, y también casi dos tercios tienen más de diez años de servicio. El porcentaje de maestros con un contrato de duración de un año o menos, con 8% es inferior a la media de TALIS del 11%.

Las escuelas tienen autonomía sobre muchas cosas, pero por lo general no en la remuneración para los maestros.

Tres cuartas partes de los maestros en escuelas en donde los directores tienen poco que decir sobre su salario. Por otra parte, la gran mayoría enseña en escuelas con una amplia autonomía en otras áreas: cerca de dos terceras partes enseñan en escuelas con gran responsabilidad para contratar y despedir, tres cuartas partes en escuelas que formulan el presupuesto escolar, y 95% en escuelas que establecen sus procedimientos disciplinarios (Tabla 2.7).

- Las escuelas en México tienen mucho menos autonomía que la media de los países de TALIS. Esto es en especial bajo con respecto a la participación de las escuelas para la asignación de fondos para el desarrollo profesional de los maestros, al despedir y seleccionar maestros para su contratación. En estas áreas, el porcentaje de maestros en donde su director escolar reportó que se otorga una gran responsabilidad, en México va del 21% al 24%, mientras que la media de TALIS va del 60% al 68%.
- Sólo poco más de la mitad de los maestros mexicanos trabajan en escuelas en donde el director tiene una gran responsabilidad para formular el presupuesto escolar, aunque un porcentaje similar de maestros en México en comparación con los países de TALIS en promedio trabajan en escuelas que pueden establecer sus propios procedimientos disciplinarios (95%).