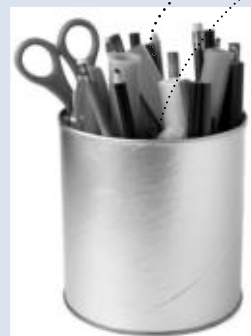


Índice

Introducción	3
Condiciones para un aprendizaje eficaz	5
Preparación y apoyo para un personal docente de alta calidad	9
¿Con qué frecuencia participan los profesores en actividades de desarrollo profesional?	9
¿En qué medida se satisfacen las necesidades de desarrollo profesional de los profesores?	10
¿Cómo atender las demandas no satisfechas de desarrollo profesional?	11
Mejora de las prácticas de enseñanza	13
¿Cómo difieren las ideas sobre la enseñanza y las prácticas docentes entre los distintos países?	13
¿Cómo utilizan los profesores su tiempo lectivo y qué opinión tienen sobre su propio rendimiento laboral?	14
Apoyo a la enseñanza eficaz mediante la evaluación y el retorno de información	17
¿Qué opinan los profesores de la evaluación y del retorno de información sobre su trabajo?	17
¿Cómo recompensan los sistemas educativos la enseñanza eficaz?	18
Configuración del desarrollo de los profesores mediante una dirección escolar eficaz	20
¿Cómo varían los estilos de dirección?	20
¿Qué relación existe entre la dirección escolar y el desarrollo de los profesores?	20
Perfil de los profesores de la primera etapa de enseñanza secundaria y sus centros	23
Conclusiones	25



Introducción

EL ESTUDIO TALIS DE LA OCDE

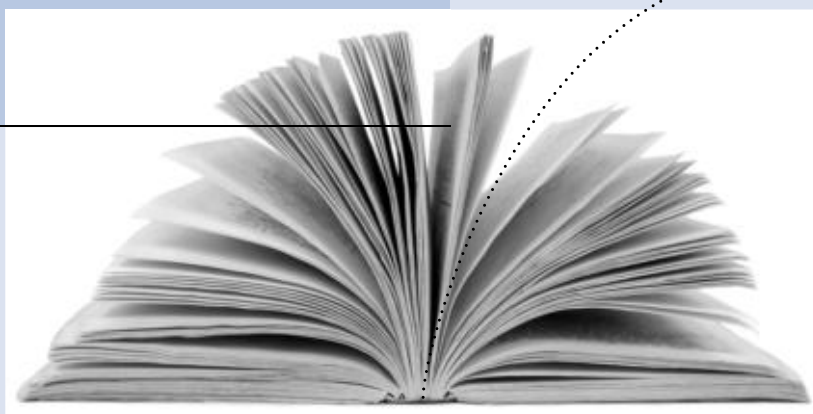
El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) de la OCDE ofrece la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, aportando ideas innovadoras acerca de algunos de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Tiene como objetivo ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva y eficaz.

Centrado en la primera etapa de enseñanza secundaria, tanto del sector público como del privado, TALIS examina aspectos importantes del desarrollo profesional; ideas, actitudes y prácticas de los profesores; la evaluación y el retorno de información que reciben los profesores; y la dirección escolar en los 23 países participantes.

TALIS es el primer estudio sobre profesores...

...que abarca asuntos clave que afectan a los profesores de la primera etapa de enseñanza secundaria y a su trabajo.

Países de la OCDE	Países asociados
Australia	Brasil
Austria	Bulgaria
Bélgica (comunidad flamenca)	Eslovenia
Corea	Estonia
Dinamarca	Lituania
España	Malasia
Hungría	Malta
Irlanda	Nota: TALIS se llevó a cabo también en los Países Bajos, pero en este país no se alcanzaron los niveles estándar de muestreo requeridos, por lo que sus datos no se incluyen en las comparaciones internacionales.
Islandia	
Italia	
México	
Noruega	
Polonia	
Portugal	
República Eslovaca	
Turquía	



*En cada uno
de los 23 países...*

TALIS analiza estos factores a partir de las informaciones suministradas por profesores y directores de centros de enseñanza. Este innovador enfoque se adoptó para examinar la forma en que se perciben e implementan realmente las deseadas políticas educativas de los centros y de los profesores en los centros y en las aulas, reconociendo que las mejores intenciones solo rendirán resultados adecuados si se aplican de manera eficaz y consistente en el principal escenario de la educación. Futuros estudios basados en estos resultados servirán para valorar la evolución de la profesión en respuesta a nuevos desafíos.

En la interpretación de los resultados se deben tener en consideración tres características del estudio. En primer lugar, las respuestas de profesores y directores ofrecen perspectivas importantes, pero se trata de informaciones subjetivas. Se puso gran cuidado en el diseño y la instrumentación de la encuesta para garantizar que los datos fueran fiables y válidos para distintos países y culturas. Sin embargo, es necesario interpretarlos en el contexto de las perspectivas de otros participantes en la educación. En segundo término, TALIS identifica asociaciones entre diversas características de los profesores y de los centros, pero no está en su mano establecer la relación causal. En tercer lugar, las comparaciones entre países siempre deben tener en cuenta las influencias culturales sobre el significado de las respuestas. Los resultados de TALIS se analizan teniendo en cuenta estas consideraciones.

*...se seleccionaron
aleatoriamente
centros de enseñanza
y profesores para
participar
en el estudio.*

Con el objeto de establecer un sólido marco estadístico, se seleccionaron de forma aleatoria alrededor de 200 centros de enseñanza en cada país para que tomaran parte en el estudio. En cada centro, el director cumplimentó un cuestionario y 20 profesores seleccionados también al azar cumplimentaron otro. Cada uno de estos cuestionarios se podía rellenar aproximadamente en 45 minutos, existiendo la posibilidad de hacerlo sobre papel o de forma electrónica. En total, TALIS entrevistó a una muestra de unos 90.000 profesores en representación de los más de 2 millones con que cuentan los países participantes.

*El desarrollo
y la implementación
de TALIS contaron
con orientación
de los gobiernos.*

TALIS es producto de la colaboración entre los países participantes, los expertos e instituciones que trabajaron en el marco de un proyecto de consorcio internacional, y la OCDE. La cooperación y el apoyo de la Comisión Europea contribuyeron a que TALIS pudiera satisfacer importantes necesidades de información de la propia Comisión. La organización Internacional de la Educación facilitó las consultas con sindicatos de la enseñanza durante todo el desarrollo, implementación y análisis de los resultados. TALIS surgió del Programa de Indicadores Internacionales de Educación (INES) de la OCDE. También utilizó datos del estudio de 2005 de la OCDE sobre la política educativa, que puso de manifiesto importantes lagunas en los datos internacionales.



CONDICIONES PARA UN APRENDIZAJE EFICAZ

TALIS estudia una serie de características que configuran la enseñanza y el aprendizaje. Pero ¿con qué intensidad afectan estos factores al aprendizaje en sí mismo? TALIS no mide directamente los resultados de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, sino que enfoca características importantes que conforman el aprendizaje eficaz. Se prestó especial atención: 1) al grado de confianza en sí mismos con que se enfrentan los profesores a los desafíos educativos que se les presentan (autoeficacia), y 2) a la medida en que las clases se desarrollan en un entorno ordenado y favorable para el aprendizaje (clima disciplinario dentro de la clase).

La percepción de autoeficacia ha demostrado estar relacionada con la productividad e influye sobre la actividad de los individuos en su puesto de trabajo. Cuando los profesores consideran que la enseñanza eficaz es una habilidad que puede ser aprendida, este sentimiento de autoeficacia les puede ayudar a analizar y resolver mejor los problemas. Por el contrario, los profesores con sentimientos de escasa autoeficacia pueden experimentar dudas sobre sí mismos y desarrollar preocupaciones sobre la evaluación de su trabajo si sus esfuerzos resultan infructuosos.

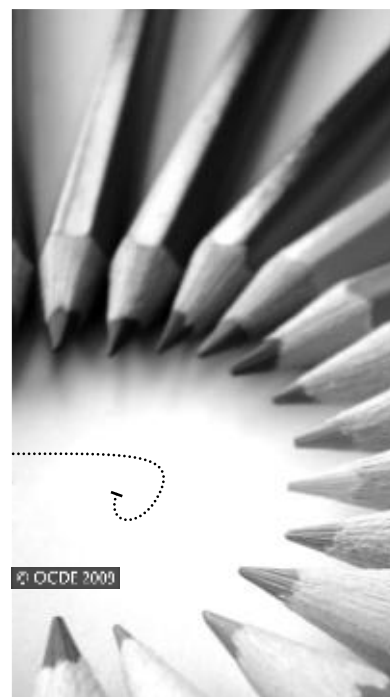
El ambiente del aula ha demostrado afectar no solo a los resultados y logros de los estudiantes, sino que representa un asunto destacado de la política educativa en numerosos países y regiones. La conducta de los alumnos en las aulas y la creación de un entorno de aprendizaje seguro y productivo son factores importantes en muchos centros y pueden adquirir un carácter de desafío para el trabajo del profesor. Por ejemplo, TALIS ha puesto de manifiesto que uno de cada cuatro profesores de la mayoría de los países pierde al menos un 30% del tiempo de enseñanza a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o de las tareas administrativas, y en algunos casos este porcentaje se eleva hasta el 50% (Figura 4.10¹). Además, y de manera general en todos los países, un 60% de los profesores ejerce su trabajo en centros cuyos directores han reconocido que las alteraciones que se producen en las aulas dificultan el aprendizaje (Tabla 2.8a). En todos los países, este problema aparece en una proporción relativamente alta de centros y supone un desafío importante para la enseñanza eficaz.

TALIS analizó la medida en que factores tales como aspectos del desarrollo profesional o diversas prácticas pedagógicas están asociados con la percepción de autoeficacia y el ambiente de disciplina en el aula. Después ajustó este efecto teniendo en cuenta factores del entorno tales como las características socioeconómicas de los centros educativos. Finalmente, para cada uno de los factores en los que se detectaron efectos estadísticamente significativos, se realizaron estimaciones adicionales para explicar factores en otras categorías en las que los efectos fueron también significativos. Las asociaciones que quedaron después de estos ajustes, medidas en un «modelo final», se registran más adelante y se analizan en el Capítulo 7 del informe completo.

1. Las referencias entre paréntesis se refieren a tablas y figuras del informe principal.

TALIS analiza la medida en que los profesores se consideran preparados para enfrentarse a los desafíos que se les presentan...

...así como la calidad del ambiente en el aula; uno de cada cuatro profesores pierde al menos un 30% de su tiempo lectivo por la conducta perturbadora de los estudiantes o por las tareas administrativas.



Los profesores que han tenido un mayor desarrollo profesional tienden a sentirse mejor preparados para enfrentarse a los retos de la enseñanza...

Solamente en Australia, el número de días invertidos por los profesores en su desarrollo profesional estuvo asociado de forma significativa con el ambiente de disciplina en la clase, una vez considerados los restantes factores (Tabla 7.5). Por otra parte, aproximadamente en la mitad de los países (Corea, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, Islandia, Italia, Lituania, Malasia, Malta, México y Portugal), los profesores que habían alcanzado un mayor desarrollo profesional comunicaron niveles significativamente más altos de autoeficacia (Tabla 7.5a). TALIS señala asimismo que la participación de los profesores en el desarrollo profesional se asocia con su capacidad para aplicar una mayor diversidad de métodos en el aula, aun cuando no esté totalmente explicado en qué medida el desarrollo profesional desencadena la adopción de nuevas técnicas o responde a esta (Tabla 4.7).

...pero es necesario dirigir el desarrollo profesional y la intervención al profesor individual.

TALIS identifica estrechas asociaciones entre factores tales como un ambiente positivo en el aula, las ideas de los profesores, la cooperación entre ellos, la satisfacción del profesor en su trabajo, el desarrollo profesional y la adopción de diferentes técnicas de enseñanza (Tablas 4.12, 7.5a y 7.6a). Para todos estos factores, gran parte de las variaciones identificadas consistió en diferencias entre los profesores individuales y no entre centros de enseñanza y países (por ejemplo, Figura 4.3). Se concluye, por tanto, que actuando sobre las actitudes, ideas y prácticas de los profesores en su conjunto existe la posibilidad de una considerable mejora de la enseñanza y del aprendizaje, pero puede ser necesario proporcionar apoyo individualizado a los profesores en lugar de realizar intervenciones de carácter global en los centros o que afecten a todo el sistema.

La evaluación del profesor y el retorno de información de la misma pueden ser instrumentos importantes para elevar la autoeficacia, y el reconocimiento público puede potenciar esta relación.

En una serie de países, la evaluación de los profesores y el retorno de información de la misma se reflejan en la convicción de las propias habilidades docentes, es decir, cuando los profesores perciben que su trabajo obtiene respuesta, mayor es su confianza en su capacidad para enfrentarse a los retos de la enseñanza (Tabla 7.7a). Sin embargo, esta relación no siempre es visible cuando se consideran otros factores, lo que indica que estos terceros elementos intervienen también en su rendimiento. En algunos países, los profesores comunicaron niveles más altos de autoeficacia después de haber recibido el reconocimiento público como resultado de la evaluación (Austria, Corea, Bélgica [Fl.], España, Estonia, Hungría, Irlanda, Italia, Lituania, Malta y Noruega), así como cuando las prácticas innovadoras formaron parte de la evaluación y el retorno de información (Brasil, Islandia y Portugal) (Tabla 7.7a).

La evaluación del centro y la evaluación del profesor muestran escasa relación con el ambiente de las aulas, especialmente después de tomar en consideración otros factores (Tabla 7.7). La evaluación del centro tampoco se asoció de forma destacada con la eficacia del profesor (Tabla 7.7a).

Los profesores con ideas diferentes muestran distintas experiencias sobre el ambiente de aula...

Dos visiones alternativas de la enseñanza hacen hincapié, por una parte, en el papel del profesor en transmitir conocimientos y ofrecer soluciones correctas y, por otra parte, en el papel del profesor como elemento que facilita el aprendizaje activo de estudiantes que buscan las soluciones por sí mismos. La comparación de las ideas de los profesores en relación con la disciplina en el aula ha puesto de manifiesto que en Corea, Eslovenia, Hungría, Italia y Polonia los profesores con ideas «constructivistas», que consideran a sus alumnos como participantes activos en el proceso de adquisición de conocimientos, tienden a informar de un ambiente más positivo en sus clases. Por el contrario, los profesores que se inclinan por la «transmisión directa» de conoci-

mientos informan, con mayor probabilidad, de un ambiente *negativo* en sus aulas en los siete países en los que se detectó un efecto neto (Bélgica (Fl.), Corea, Eslovenia, España, Noruega, Polonia y Portugal). La elección de ideas enfrentadas de los profesores es una cuestión especialmente significativa para Corea, Eslovenia y Polonia, en donde se han observado los dos tipos de efectos anteriormente citados (Tabla 7.6).

Prácticamente en todos los países participantes en TALIS existe una relación entre las ideas de los profesores y sus prácticas en el aula. De manera particular, los profesores que aplican prácticas orientadas al alumno son, con mayor probabilidad, los que tienen una visión «constructivista» de la enseñanza, es decir, los profesores que opinan que los estudiantes deben participar más activamente en el proceso de aprendizaje tienden a ponerlo en práctica en sus clases. Por otro lado, no se detecta un modelo uniforme en la asociación entre las ideas de los profesores y unas lecciones y una enseñanza más estructuradas (Tabla 4.9).

Por otra parte, *tanto* las ideas «constructivistas» *como* las de «transmisión directa» se asocian positivamente con la autoeficacia en la mayoría de los países participantes en TALIS (Tabla 7.6a). Aun cuando son visiones antagónicas de la enseñanza, este resultado indica que el mantenimiento de una convicción firme sobre una técnica determinada tiende a estar asociado con la confianza en la propia eficacia.

Es digno de mención el hecho de que las profesoras informen de que utilizan prácticas de estructuración y orientadas a los estudiantes con mayor frecuencia que sus colegas masculinos, y que tengan más probabilidades de afirmar que colaboran activamente con sus compañeros (Tabla 4.3).

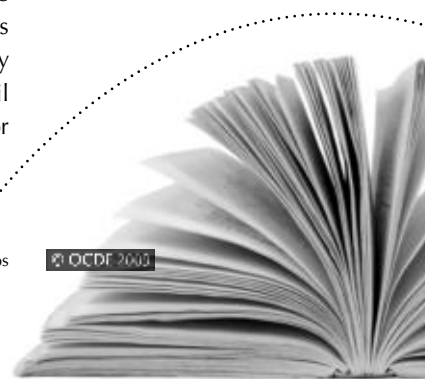
Las prácticas de enseñanza estructurada se asociaron con un adecuado ambiente de disciplina en las aulas aproximadamente en la mitad de los países (Australia, Austria, Bélgica (Fl.), Bulgaria, Corea, España, Hungría, Irlanda, Italia, México y Portugal) y, en algunos casos, este efecto fue intenso (Tabla 7.6). Estas prácticas se asociaron también con una mayor autoeficacia del profesor en más o menos el mismo número de países, muchos de ellos los mismos (Australia, Austria, Bélgica (Fl.), Corea, España, Irlanda, Islandia, Malasia, México, Noruega y Portugal). Se obtuvieron resultados similares para los profesores que adoptaron prácticas educativas orientadas al estudiante, pero el número de países donde resultaron evidentes estas asociaciones positivas fue menor (Tabla 7.6a).

La cooperación entre profesores tendió a no estar tan intensamente asociada con el clima de disciplina en el aula, pero en un número escasamente menor que la mitad de los países es mayor la probabilidad de que los profesores que adoptan formas más progresivas de colaboración, tales como la enseñanza en equipo, se sientan más eficaces (Austria, Bélgica (Fl.), Bulgaria, Corea, España, Estonia, Hungría, Islandia, Polonia y Portugal) (Tabla 7.6a).

Los profesores que afirmaron implicar a sus alumnos en actividades reforzadas tales como el trabajo de proyectos tendieron, en algunos países, a experimentar un ambiente disciplinario peor en sus clases (Austria, Bélgica (Fl.), Lituania y Malasia), y sus informes sobre autoeficacia revelaron resultados diferentes (relación positiva en Irlanda, Italia y Polonia, y relación negativa en Austria) (Tablas 7.6 y 7.6a). Evidentemente, es difícil discernir cuál es la causa y cuál el efecto, puesto que los profesores pueden utilizar, por ejemplo, el trabajo de proyectos en condiciones especialmente difíciles en sus aulas.

...pero tienden a confiar en su propia enseñanza cualesquiera que sean sus convicciones más profundas.

Algunas prácticas educativas se asocian más estrechamente que otras con el ambiente del aula y la autoeficacia.



Pregunta 1 ilustrativa de TALIS

11. Durante los últimos 18 meses, ¿ha participado usted en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional, y cuál ha sido el impacto de esas actividades en su desarrollo como profesor?							
<i>En cada una de las preguntas marque, por favor, su elección en la parte (A). Si su respuesta en esta parte es «Sí», marque también su elección en la parte (B) para indicar el impacto que esa actividad ha tenido en su desarrollo como profesor.</i>							
		(A) Participación		(B) Impacto			
		Sí	No	Ningún impacto	Un pequeño impacto	Un impacto moderado	Un gran impacto
a)	Cursos o talleres (por ejemplo, sobre materias o métodos de enseñanza u otros temas relacionados con la educación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Conferencias o seminarios sobre educación (en los que profesores o investigadores presentan los resultados de su investigación y debaten sobre problemas educativos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Programas de cualificación (por ejemplo, un programa de graduación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Visitas de observación a otros centros de enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Participación en una red de profesores formada específicamente para el desarrollo profesional de los mismos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Investigación individual o en equipo sobre un tema de interés para su profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Trabajo como mentor u observación y entrenamiento de compañeros, dentro de una organización escolar formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PREPARACIÓN Y APOYO PARA UN PERSONAL DOCENTE DE ALTA CALIDAD

Los sistemas educativos intentan proporcionar a los profesores oportunidades para un constante desarrollo profesional, con el fin de prepararlos plenamente para su trabajo y retener a un personal docente de alta calidad. TALIS examinó la realización de actividades de desarrollo profesional, el grado de solicitudes de desarrollo insatisfechas y los factores que favorecen o impiden satisfacer dichas necesidades de desarrollo.

Diversos hallazgos de TALIS señalan la necesidad de una mejor preparación de los profesores. Más de uno de cada tres profesores trabaja en un centro cuyo director considera que dicho centro sufre una carencia de profesores cualificados (Tabla 2.5). Esta opinión va desde un 12 % en Polonia hasta la absoluta mayoría en Estonia, México y Turquía. Los factores más frecuentemente mencionados como obstáculos para la enseñanza son la falta de equipamiento y la ausencia de personal de apoyo a la instrucción. TALIS permite analizar diversas relaciones entre diferentes faltas de recursos. Por ejemplo, existe una fuerte relación entre los centros en los que la escasez de personal de apoyo a la instrucción y de otro tipo de personal de apoyo entorpece la enseñanza, lo que indica que el recorte de recursos no pedagógicos puede afectar a estos dos problemas de manera conjunta. Por otro lado, parece que no hay correspondencia entre la escasez de profesores cualificados y el tamaño medio de la clase. TALIS detectó igualmente que en algunos países los aspectos negativos de la conducta de los profesores, por ejemplo, absentismo o falta de preparación pedagógica, obstaculizan con frecuencia la instrucción. En Italia y México, por ejemplo, la mayoría de los profesores ejerce en centros de enseñanza cuyos directores estiman que la ausencia de profesores preparados entorpece la enseñanza (Tabla 2.8).

¿Con qué frecuencia participan los profesores en actividades de desarrollo profesional?

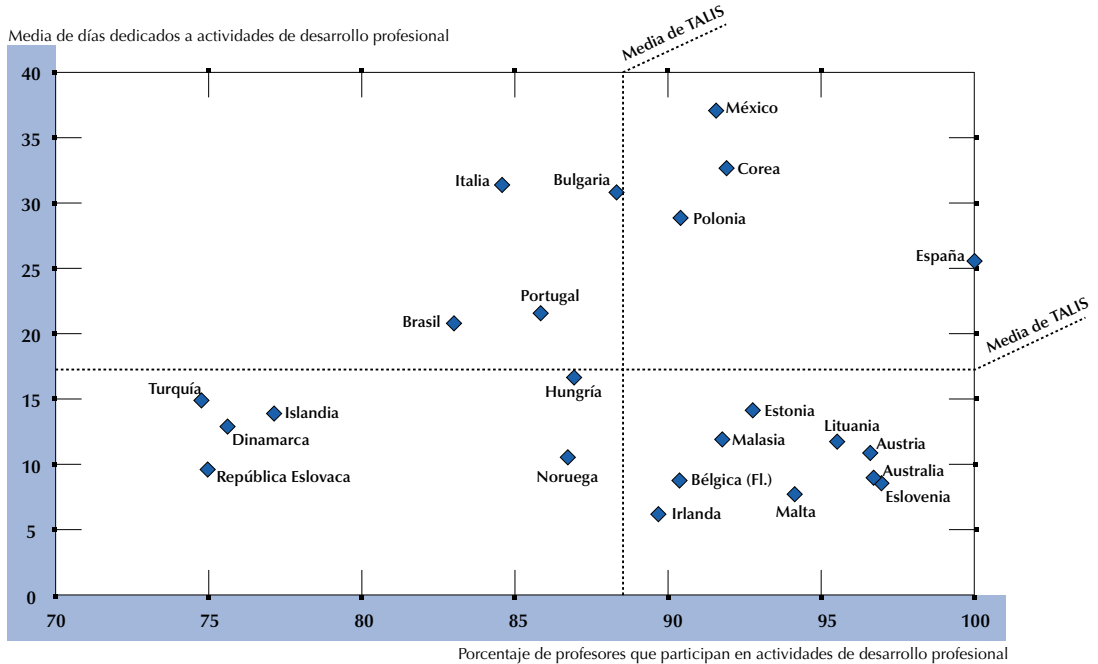
Casi nueve de cada diez profesores afirmaron haber participado en una actividad estructurada de desarrollo profesional en los 18 meses previos al estudio. Se trata de una tasa de participación generalmente alta, pero existen variaciones en:

- La proporción de profesores participantes en diferentes países: en Dinamarca, República Eslovaca y Turquía, uno de cada cuatro no intervino en ningún tipo de desarrollo profesional. Dada la extensa acepción de la expresión «desarrollo profesional» usada en este estudio, este hecho puede constituir un problema (Tabla 3.1).
- La intensidad de la participación: en algunos países, la participación media de los profesores no pasa de algunos días al año, mientras que en Corea y México es de 30 días o más (Tabla 3.1).
- Problemas de equidad puestos de manifiesto por la participación de varios grupos en los países: los profesores de edad más avanzada, por ejemplo, están en franca minoría y la variación dentro de los países es máxima en Corea, España, Italia, México y Polonia (Tablas 3.1a y 3.1d).
- El tipo de actividades de desarrollo profesional (Tabla 3.2).

La gran mayoría de los profesores toma parte en actividades de desarrollo profesional...

Figura 1

Comparación del nivel e intensidad de la participación en actividades de desarrollo profesional (2007-2008)



Fuente: OCDE, Tabla 3.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/607807256201>

¿En qué medida se satisfacen las necesidades de desarrollo profesional de los profesores?

...pero la mitad de ellos estima que estas no satisfacen sus necesidades...

Aunque la gran mayoría de los profesores había recibido algún tipo de desarrollo profesional durante los 18 meses anteriores, una media del 55 % informó de que habría querido más. No obstante, las opiniones de los profesores en este sentido variaron ampliamente: en Bélgica (Fl.) y Eslovenia, dos terceras partes de los profesores consideraron que habían recibido suficiente desarrollo profesional, mientras que en Brasil, Malasia y México más del 80 % informó de lo contrario. Aun cuando cabe esperar un cierto grado de necesidades no satisfechas, su alcance en algunos países requerirá una investigación más profunda (Tabla 3.3).

...concentrándose las demandas no satisfechas en campos relacionados con grupos heterogéneos de estudiantes, las nuevas tecnologías y la conducta de los alumnos.

Las demandas de los profesores de un mayor desarrollo profesional parecen estar concentradas en determinados campos. En particular, uno de cada tres informa de fuertes necesidades para enseñar a alumnos con requisitos especiales de aprendizaje. Esto indica un problema importante en términos de la capacidad del profesor para tratar con grupos heterogéneos de estudiantes. Los profesores mencionaron también a menudo el dominio de la enseñanza con las nuevas tecnologías y la conducta de los alumnos como áreas en las que necesitan más formación (Tabla 3.4). En este con-

texto, es interesante destacar que uno de cada cuatro profesores en la mayoría de los países señala que pierde al menos un 30 % del tiempo que dedica a la enseñanza por el comportamiento perturbador de los alumnos o por tareas administrativas. Dado que la mayor cantidad de variaciones en la pérdida de tiempo lectivo se observa entre diferentes profesores dentro de los centros, parece más necesaria una política de prestar atención a las habilidades y la disposición de los profesores a nivel individual que mejorar el ambiente y la disciplina generales de los centros.

Como promedio, en los países TALIS, dos terceras partes de los profesores no pagaron absolutamente nada por las actividades de desarrollo profesional en las que tomaron parte y, en una proporción similar, dispusieron del tiempo necesario para llevarlas a cabo cedido por los centros de enseñanza. Esto indica una fuerte inversión en el desarrollo profesional de los profesores por parte de los centros de enseñanza y de las autoridades públicas (Tabla 3.5).

Sin embargo, cuando los profesores tuvieron que pagar por su propio desarrollo, tendieron a obtener mejor rendimiento. Los que pagaron el coste total, llevaron a cabo más del doble de formación que los que lo recibieron de forma gratuita (Tabla 3.5a). Esto refleja, en parte, el hecho de que los cursos por los que se debe pagar tienden a dar lugar a cualificaciones profesionales y exigen más tiempo de participación. Los profesores que pagan por su desarrollo profesional suelen considerar también que sus requisitos son mayores que lo que reciben. Este hecho indica que la gratuidad de la formación no es necesariamente la única forma de estimular la participación.

¿Cómo atender las demandas no satisfechas de desarrollo profesional?

TALIS pidió a los profesores que aspiraban a disponer de mayor desarrollo profesional que explicaran qué les impedía acceder al mismo. La razón más frecuente, citada casi por la mitad, es el conflicto de horarios con su programa laboral (Tabla 3.7). Un número casi similar menciona la ausencia de actividades adecuadas de desarrollo profesional, y estos profesores tendieron a integrarse en menos actividades de desarrollo. De hecho, en los tres países en los que la participación en actividades de desarrollo profesional es mínima (Dinamarca, República Eslovaca y Turquía) este fue el motivo principal, aunque en Dinamarca la falta de apoyo del empleador fue también un obstáculo importante. Los profesores que mencionaron el conflicto de horarios tendieron a tomar parte en actividades de este tipo en un número superior a la media, a menudo en cursos que proporcionan cualificaciones con fuertes demandas de tiempo, difíciles de satisfacer.

Como se muestra en la Figura 2, la gran mayoría de profesores informó de que el desarrollo profesional en el que participan, dentro de una extensa gama de actividades, tiene un impacto moderado o alto. El máximo impacto percibido se registra en la investigación de los profesores y en los programas de cualificación (Tabla 3.8). Se trata de actividades en las que participa un número relativamente bajo de profesores, aunque típicamente durante más días.

TALIS pone de manifiesto dos aspectos a los que los responsables de las políticas educativas y los directores de los centros de enseñanza deben atender. En primer lugar, los profesores que toman parte en cursos de cualificación dedican considera-

Dos terceras partes de los profesores no pagaron nada por las actividades de desarrollo profesional...

...pero la gratuidad no es la única forma de fomentar la participación.

La presión laboral y la falta de oportunidades adecuadas se mencionan como causas de un desarrollo insuficiente.

El mayor impacto del desarrollo profesional se registró en la investigación de los profesores y en los programas de cualificación, pero estas fueron también las actividades con menor participación.

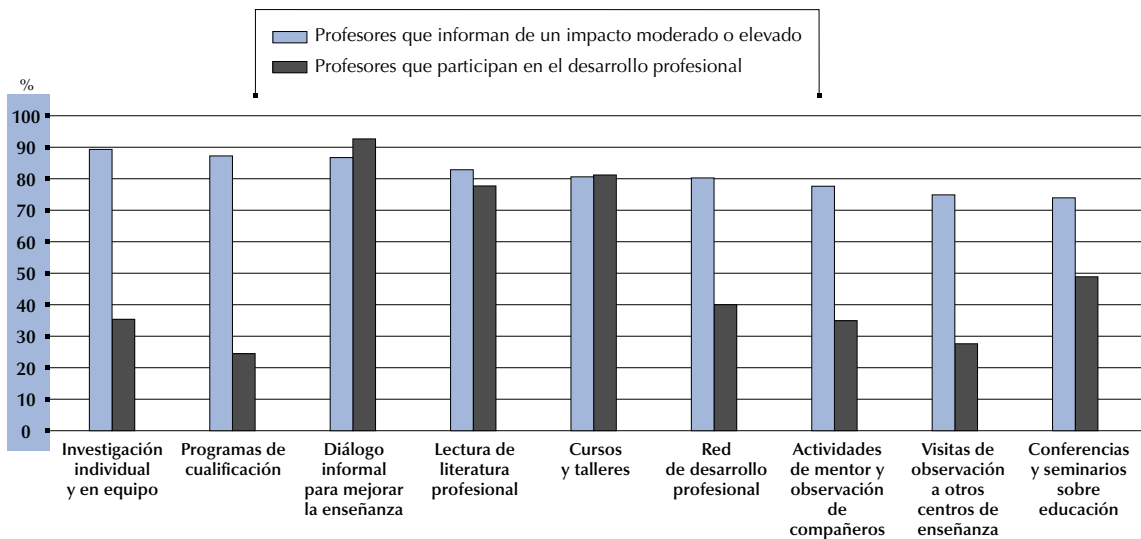
Los responsables de las políticas educativas y los encargados de ponerlas en práctica tienen que garantizar que los incentivos y apoyos para el desarrollo profesional se destinen a los tipos de actividades que son eficaces para satisfacer las necesidades del profesorado.

bles cantidades de tiempo y dinero a los mismos, y consideran que son eficaces. Sin embargo, relativamente pocos participan en actividades de este tipo y los que lo hacen, a menudo experimentan un cierto grado de frustración por la falta de tiempo para llevarlas a cabo. Esto indica la necesidad de someter a revisión la cantidad de tiempo y dinero de que disponen los profesores para estos cursos.

El segundo problema es el fenómeno más amplio de las necesidades no cubiertas, que el 42 % de los profesores asocia con la falta de oferta de desarrollo profesional adecuado. Estos datos sugieren que una correcta evaluación de la oferta y del apoyo frente a las necesidades de desarrollo debe ser prioritaria en muchos países.

Figura 2

Comparación del impacto y la participación por tipos de actividad de desarrollo (2007-2008)



Las actividades están clasificadas en orden descendente del porcentaje de profesores que informan de un impacto moderado o elevado del desarrollo profesional en el que participan.

Fuente: OCDE, Tablas 3.2 y 3.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/607807256201>

MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Las ideas, prácticas y actitudes de los profesores son importantes para comprender y mejorar los procesos educativos. TALIS examina varios de estos factores que, en estudios previos, han demostrado ser importantes para la mejora y la eficacia de los centros de enseñanza.

¿Cómo difieren las ideas sobre la enseñanza y las prácticas docentes entre los distintos países?

Dos visiones alternativas de la enseñanza destacan, por un lado, el papel del profesor en la transmisión de conocimientos y la aportación de soluciones correctas y, por otro lado, el papel de profesor como agente facilitador del aprendizaje activo de los estudiantes que buscan las soluciones por sí mismos. Esta última visión «constructivista» de la enseñanza generalmente cuenta hoy día con más apoyo entre los profesores encuestados que la visión más antigua de la «transmisión directa» (Figura 4.2).

Como se muestra en la Figura 3, la visión constructivista predomina en los países de Europa noroccidental, Escandinavia, Australia y Corea. Su dominio es menor sobre la visión de la transmisión directa en Brasil, Europa meridional y Malasia. De hecho, en Italia y Malasia, la preferencia de los profesores por uno de los dos sistemas está más igualada.

Mientras que estos resultados presentan las dos opciones contrapuestas, los profesores que apoyaron una de las visiones de la enseñanza no necesariamente tuvieron menos probabilidades de sostener la otra, lo que indica que muchos las consideran complementarias. Las excepciones son Austria, Australia e Islandia, los países con un apoyo más fuerte a la opción constructivista y en donde los profesores que sostienen esta idea no apoyan la transmisión directa (Tabla 4.1).

Los profesores de todos los países comunicaron el uso en la clase de prácticas dirigidas a garantizar el aprendizaje como opción bien estructurada («prácticas estructuradas») con mayor frecuencia que el empleo de prácticas orientadas al alumno, tales como adaptar la enseñanza a las necesidades individuales. Estos dos tipos de prácticas educativas se utilizan con mayor frecuencia que actividades como el trabajo de proyectos («actividades reforzadas»), que exigen una participación más activa del alumno. Este modelo se verifica en todos los países (Figura 4.4). Dado que cada una de estas prácticas puede incrementar el rendimiento de los estudiantes, los países que utilizan en menor medida las actividades orientadas al alumno y las actividades reforzadas tienen la posibilidad de mejorar sus resultados aplicándolas en mayor medida.

También es destacable que el dominio de las prácticas estructuradas en los países sea, en cierto grado, contrario a la preferencia general por las ideas constructivistas, que cabría relacionar más estrechamente con las prácticas orientadas al alumno. Los factores que impiden a los profesores aplicar sus ideas sobre la enseñanza requieren investigaciones adicionales, si bien este hecho puede representar una fuente de frustración para los profesores.

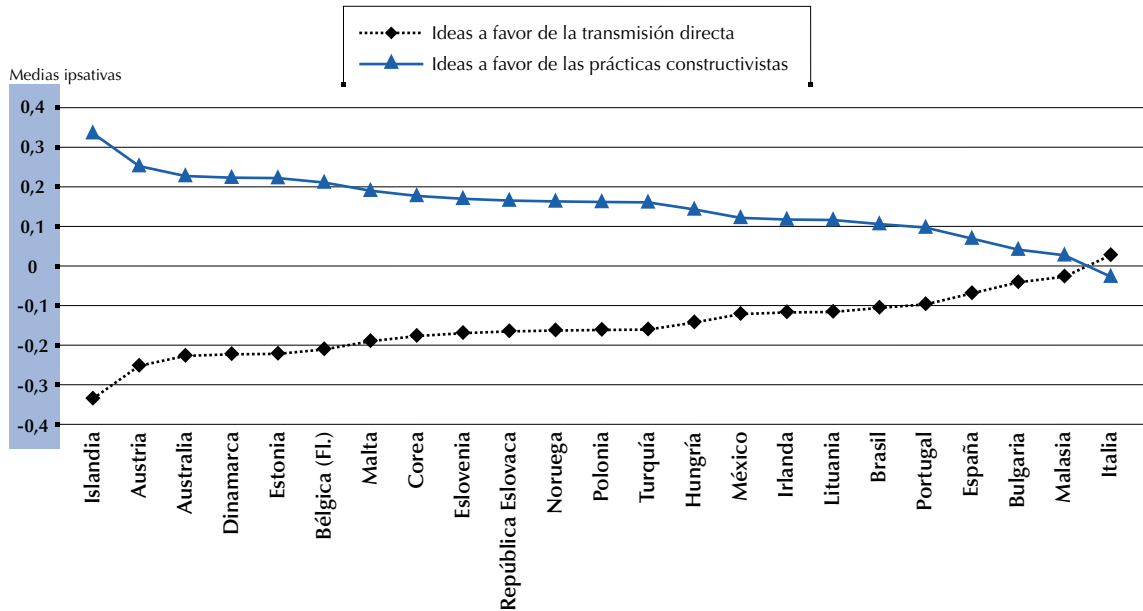
Los profesores tienden a considerar su función más como apoyo al aprendizaje activo que como transmisión directa de información...

...pero más en los países de Europa del norte y occidental, Australia y Corea que en Europa del sur, Brasil o Malasia.

Las prácticas estructuradas son más comunes que las orientadas al alumno o el trabajo de proyectos...

Figura 3

Perfiles por países de las ideas acerca de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje (2007-2008)
 Media de puntuaciones ipsativas del país



Los países están clasificados según la fuerza de la preferencia que los profesores de cada país muestran por la transmisión directa o las prácticas constructivistas en la enseñanza. Así los profesores de Islandia muestran la mayor preferencia por las prácticas constructivistas frente a la transmisión directa.

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/607814526732>

...y la variación según el área de enseñanza ilustra la importancia de un currículo equilibrado.

Los profesores de matemáticas ponen más énfasis en la estructuración. Los profesores de humanidades informan de que son relativamente más propensos a asignar trabajo de proyectos y otras formas de actividades reforzadas, y en asignaturas que enseñan habilidades prácticas se tiende a usar más las actividades orientadas al alumno (Figura 4.5). Esto muestra la importancia de mantener un currículo equilibrado que permita al alumno aprender a asumir responsabilidades sobre su aprendizaje, y sugiere también que puede ser un objetivo para los profesores de matemáticas ampliar su repertorio.

¿Cómo utilizan los profesores su tiempo lectivo y qué opinión tienen sobre su propio rendimiento laboral?

También existen posibilidades de reforzar la colaboración entre profesores, más allá del intercambio de ideas.

La cooperación entre profesores en todos los países adopta la forma de intercambiar y coordinar ideas e información con mayor frecuencia que la colaboración profesional directa tal como la enseñanza en equipo (Figura 4.7). Sin embargo, hay importantes diferencias entre países, siendo la colaboración profesional relativamente más habitual en Polonia, República Eslovaca y Turquía y mucho menos común en Bélgica (Fl.), Eslovenia y España. Hay posibilidades de reforzar esta forma de cooperación que, según los estudios, ha demostrado incrementar la eficacia del centro de enseñanza.

Al menos la mitad de los profesores en la mayoría de los países dedica el 80 % del tiempo de clase a la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en algunos casos se pierde tiempo porque los alumnos perturban o porque los profesores deben ocuparse de tareas administrativas. Uno de cada cuatro profesores de la mayor parte de los países pierde por lo menos un 30 % del tiempo de clase por estas dos razones y algunos profesores llegan a perder más de la mitad del mismo (Figura 4.10). La mayor variación de tiempo de clase perdido se da entre diferentes profesores dentro de los centros, lo que sugiere la necesidad de atender a las capacidades y la disposición de los profesores individualmente, y no solo al ambiente y la disciplina general del centro.

Se interrogó a los profesores acerca de sus relaciones con los alumnos como indicador del entorno escolar. Las relaciones profesor-alumno variaron considerablemente dentro de los países, aunque Noruega destacó como el país en el que más del 95 % de los profesores comunicó mejores relaciones con los alumnos que la media internacional (Figura 4.13). Entre países, una variación importante obedece a diferencias entre centros, pero las dos terceras partes de todas las variaciones ocurren entre profesores, independientemente de las diferencias entre centros o países. Esto indica que algunos profesores necesitan un apoyo adicional para asegurar un entorno en el que enseñar de manera eficaz.

TALIS interrogó a los profesores por su satisfacción laboral y su opinión sobre la propia eficacia en relación con la educación de sus alumnos (autoeficacia). En ambos casos, las diferencias entre países y centros son generalmente pequeñas, pero los profesores noruegos destacan por encima de la media en ambos conceptos. También alcanzaron elevadas puntuaciones acerca de la satisfacción en el trabajo los profesores de Austria y Bélgica (Fl.), mientras que en Hungría se verificó lo contrario. Como promedio, los profesores coreanos fueron los menos positivos sobre su autoeficacia, en comparación con otros países (Figura 4.15). Alrededor del 90 % de las variaciones globales en estos parámetros se da entre profesores dentro de los centros. Una vez más esto sugiere la necesidad de posibles intervenciones centradas en los profesores individuales y no en los centros o los sistemas educativos.

La mayor parte del tiempo de clase se invierte en enseñar, pero en algunos casos las perturbaciones y las tareas administrativas causan una pérdida significativa del tiempo de enseñanza.

Las relaciones profesor-alumno varían entre los países, pero la mayor variación se observa dentro de los centros, lo que sugiere que algunos profesores requieren un apoyo adicional para establecer un entorno de aprendizaje eficaz.

Los profesores del mismo centro varían también en su satisfacción laboral y en su opinión sobre la propia eficacia.



Pregunta 2 ilustrativa de TALIS

29. Nos gustaría preguntarle acerca de sus ideas personales sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por favor, indique en qué medida está en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones.					
<i>Por favor, marque su elección en cada fila.</i>					
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a)	Los profesores eficaces/buenos demuestran la forma correcta de resolver un problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Al hablar de «mal rendimiento», me refiero a un rendimiento que está por debajo del nivel previo de rendimiento del alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Es mejor que el profesor –no el alumno– decida qué actividades se deben realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Mi papel como profesor es facilitar la búsqueda de los propios alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Los profesores saben mucho más que los alumnos; no deben dejar que estos den respuestas incorrectas cuando ellos pueden explicar las cuestiones correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Los alumnos aprenden mejor hallando ellos mismos las soluciones a los problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	La enseñanza debe construirse sobre problemas con respuestas claras y correctas, y sobre ideas que la mayoría de los alumnos pueden comprender rápidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Cuánto aprenden los alumnos depende de cuánto conocimiento previo tengan; por eso es necesario enseñar hechos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Debe permitirse a los alumnos que hallen por sí mismos soluciones a problemas prácticos antes de que el profesor les enseñe cómo resolverlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Al hablar de «buen rendimiento», me refiero a un rendimiento que está por encima del nivel previo de rendimiento del alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	Un aula tranquila es en general necesaria para un aprendizaje eficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APOYO A LA ENSEÑANZA EFICAZ MEDIANTE LA EVALUACIÓN Y EL RETORNO DE INFORMACIÓN

TALIS muestra que una evaluación rigurosa del centro de enseñanza tiende a mejorar la evaluación de los profesores y los efectos de la misma, que a su vez pueden generar mejoras en las clases. Esto es cierto no de una evaluación en general, sino de aspectos específicos de la enseñanza, tales como la enseñanza a alumnos de entornos diversos. Estas relaciones proporcionan una guía útil para configurar el marco de evaluación de los centros de forma que facilite y mejore el trabajo de los profesores.



¿Qué opinan los profesores de la evaluación y del retorno de información sobre su trabajo?

Un hallazgo importante de TALIS es que los profesores responden por lo general de manera positiva a la evaluación y el retorno de información sobre su trabajo (Tabla 5.7a). Tienen a informar de que son justos y que les sirven de ayuda en su trabajo, que aumentan su satisfacción laboral y, en menor grado, su seguridad en el trabajo. Además, los profesores comunican que incrementan significativamente su desarrollo profesional (Tabla 5.7).

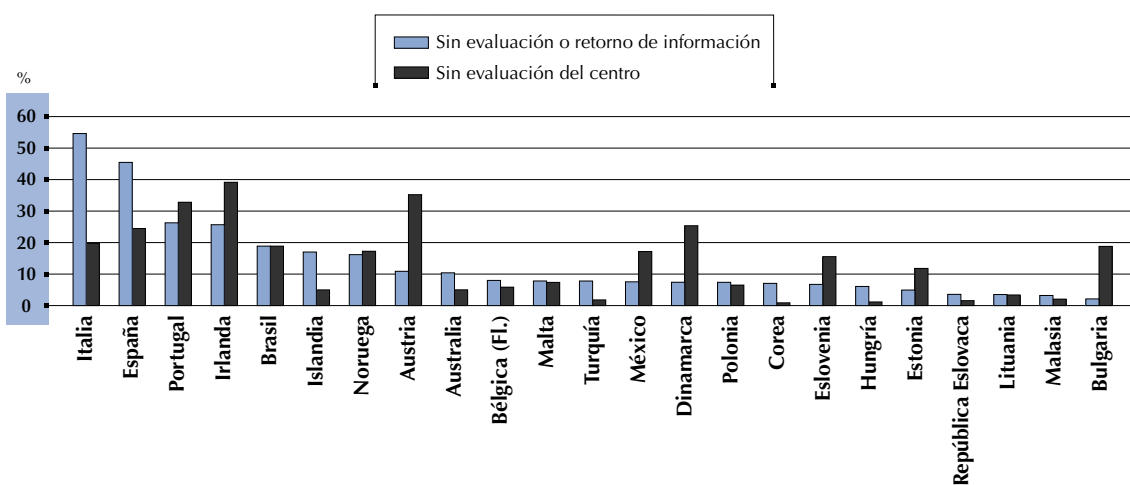
Los profesores tienden a considerar de forma positiva la evaluación y el retorno de información sobre su trabajo...

Ocho de cada diez profesores comunicaron haber recibido algún tipo de evaluación o información sobre su trabajo y, en la mayoría de los casos, la evaluación fue realizada por la dirección u otros profesores de su centro (Tabla 5.3).

Las percepciones positivas que los profesores comunican sobre su evaluación y el retorno de información de la misma demuestran que es posible superar las preocupaciones por estas prácticas.

Figura 4

Profesores que no recibieron ninguna evaluación o retorno de información y profesores de centros que no fueron sometidos a ninguna evaluación en los cinco años anteriores (2007-2008)



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores que no recibieron ninguna evaluación o retorno de información.

Fuente: OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/607856444110>

...y consideran que ejercen un impacto sobre sus habilidades docentes...

...especialmente cuando vienen refrendados por una evaluación eficaz del centro.

Pero el marco para evaluar la educación en los centros de enseñanza es frágil en una serie de áreas y países...

...y la evaluación de los profesores y el retorno de información de la misma dependen de una fuerte tradición de evaluación escolar.

Los profesores no reciben reconocimiento por una enseñanza eficaz...

...la mayor parte de los profesores trabaja en centros que no recompensan a los profesionales eficaces y no despide a los profesores de bajo rendimiento...

No solo informan los profesores de que la evaluación y retorno de información que reciben mejoran sus habilidades docentes, sino que afirman también que dan lugar a cambios en aspectos específicos de su forma de enseñar. Un mayor énfasis sobre un aspecto del trabajo de los profesores en la evaluación y retorno de información tiene más probabilidades de conducir a cambios en ese campo (Figuras 5.8 y 5.13).

Entre el 70 % y 80 % de los profesores trabaja en centros cuyo director informó de que las evaluaciones escolares tuvieron algún tipo de efecto sobre el centro en cuestión, la evaluación de la dirección y los profesores, y ayudó a estos últimos a mejorar sus habilidades docentes (Tabla 5.2). Esto muestra por qué la evaluación del centro puede ser un estímulo importante para la mejora del mismo.

Al mismo tiempo, en todos los países TALIS un promedio del 13 % de los profesores no recibe evaluaciones ni retorno de información sobre su trabajo de enseñanza en sus centros, como se muestra en la Figura 4. Este aspecto fue especialmente patente en Irlanda y Portugal, donde más de una cuarta parte de los profesores careció de evaluación y retorno de información, y en España e Italia, donde alrededor de la mitad de los profesores no tuvo estos estímulos (Tabla 5.3).

Adicionalmente, y como promedio, algo menos de una tercera parte de los profesores de los países TALIS trabajó en centros que no habían sido sometidos a ningún tipo de evaluación externa en los cinco años anteriores. Una quinta parte trabajó, como media, en centros que no llevan a cabo autoevaluaciones (Tabla 5.1).

En los centros que no tienen evaluaciones, los profesores tienen menos probabilidades de beneficiarse de su propia evaluación y retorno de información. En Corea, por ejemplo, un profesor de un centro que carezca de evaluación tiene más del doble de probabilidades de no recibir evaluación o retorno de información que el de un centro sometido a evaluación. Esto indica que en los centros donde se llevan a cabo evaluaciones se fomenta la evaluación y el retorno de información sobre sus profesores.

¿Cómo recompensan los sistemas educativos la enseñanza eficaz?

Tal como se muestra en la Figura 5, una media de tres cuartas partes de los profesores de todos los países TALIS comunicó que el aumento de la calidad de su trabajo no recibía ningún reconocimiento. Una proporción similar informó de que no recibirían ningún reconocimiento si fueran más innovadores en su enseñanza. Además, solamente alrededor de la mitad de los profesores de los países TALIS comunicó que su director utilizaba métodos eficaces para determinar el rendimiento de sus profesores (Tabla 5.9). Ello dice muy poco a favor de los esfuerzos que realiza una serie de países para promover los centros de enseñanza que fomentan una constante optimización.

Tres cuartas partes de los profesores comunicaron que en su centro los profesores más eficaces no reciben reconocimientos importantes y que el director del centro no toma medida alguna dirigida a reducir los ingresos de profesores con un rendimiento persistentemente inferior al normal (Tabla 5.9). Una proporción similar informó de que su centro no despide a profesores a causa de un bajo rendimiento permanente.

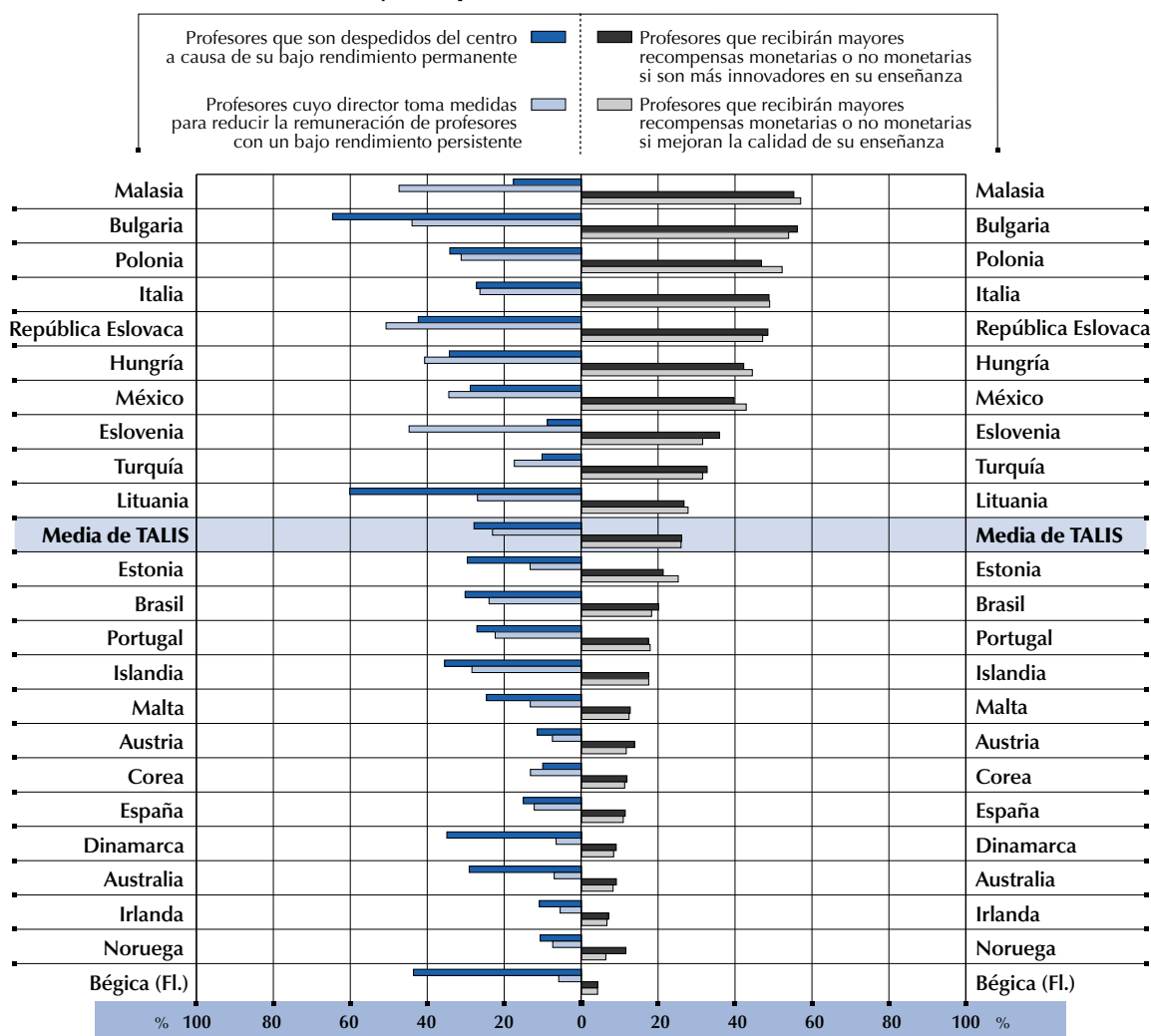
Los hallazgos indican que existen oportunidades sustanciales para reforzar y, en la mayoría de los casos, crear lazos entre la evaluación de los profesores y el retorno de información de la misma y las compensaciones y reconocimientos que reciben.

Las evaluaciones de los centros y la evaluación y el retorno de información sobre los profesores tienen un escaso impacto económico. Como promedio, en los países TALIS, solo alrededor de un 10 % de las evaluaciones y retornos de información sobre los profesores está asociado con algún tipo de compensación económica y para solo un 16 % lo está con una promoción profesional (Tabla 5.5). Además, las evaluaciones del centro están relacionadas con la remuneración únicamente en una cuarta parte de los profesores, y menos de cuatro de cada diez profesores trabajan en centros en los que las evaluaciones de los mismos están asociadas con su presupuesto (Tabla 5.2).

...y el retorno de información sobre el trabajo de los profesores tiende a tener un impacto limitado sobre los sistemas de recompensas materiales o la promoción profesional...

Figura 5

Percepción de los profesores acerca de su evaluación y del retorno de información y su impacto en el centro (2007-2008)



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores que informan de que reciben mayores recompensas monetarias o no monetarias por mejorar la calidad de su enseñanza.

Fuente: OCDE, Tabla 5.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/607856444110>

CONFIGURACIÓN DEL DESARROLLO DE LOS PROFESORES MEDIANTE UNA DIRECCIÓN ESCOLAR EFICAZ



La dirección escolar desempeña una función fundamental en la vida laboral de los profesores y sobre su eficacia. Una revolución del modelo de dirección escolar en los últimos años ha asistido a la conversión de una administración básicamente burocrática en un paradigma de «dirección para la enseñanza», en el que el director del centro desarrolla el papel de líder. TALIS es el primer estudio internacional que se ocupa en detalle de la conducta de los directivos y del estilo de los directores de centros en la enseñanza secundaria, y analiza la presencia de nuevas tendencias en la dirección escolar y su impacto sobre los profesores.

La dirección educativa suele ir de la mano con la dirección administrativa.

¿Cómo varían los estilos de dirección escolar?

TALIS examinó cinco aspectos del comportamiento de la dirección: gestión de los objetivos del centro, acciones dirigidas a mejorar la formación de los profesores, supervisión directa de los profesores, rendición de cuentas ante las partes interesadas internas y externas, y gestión de normas y procedimientos. Para cada uno de ellos, los resultados alcanzados muestran variaciones en la práctica entre los países. Los resultados se resumen describiendo los dos estilos de dirección: educativa y administrativa. La dirección educativa se caracteriza por acciones dirigidas a apoyar o mejorar la formación de los profesores y a fijar los objetivos del centro y el desarrollo del currículo. La dirección administrativa, por su parte, se distingue por acciones destinadas a gestionar la rendición de cuentas ante las partes interesadas y establecer y manejar los procedimientos administrativos. No son mutuamente excluyentes y se requieren elementos de ambas para alcanzar una dirección escolar eficaz (Tabla 6.3).

La dirección educativa se utiliza en grados muy diferentes en los distintos países. En una serie de países TALIS se halla presente en un grado considerable (especialmente en Brasil, Eslovenia y Polonia), si bien en estos mismos países la dirección administrativa también es visible. Países en los que la dirección administrativa resulta particularmente manifiesta son Bulgaria y Malasia, en tanto que lo opuesto es especialmente destacable en Dinamarca. En términos generales, los directores de centro que son activos directores educativos tienen más probabilidades de ser también sólidos directores administrativos, lo que contradice la opinión de que se trata de estilos alternativos.

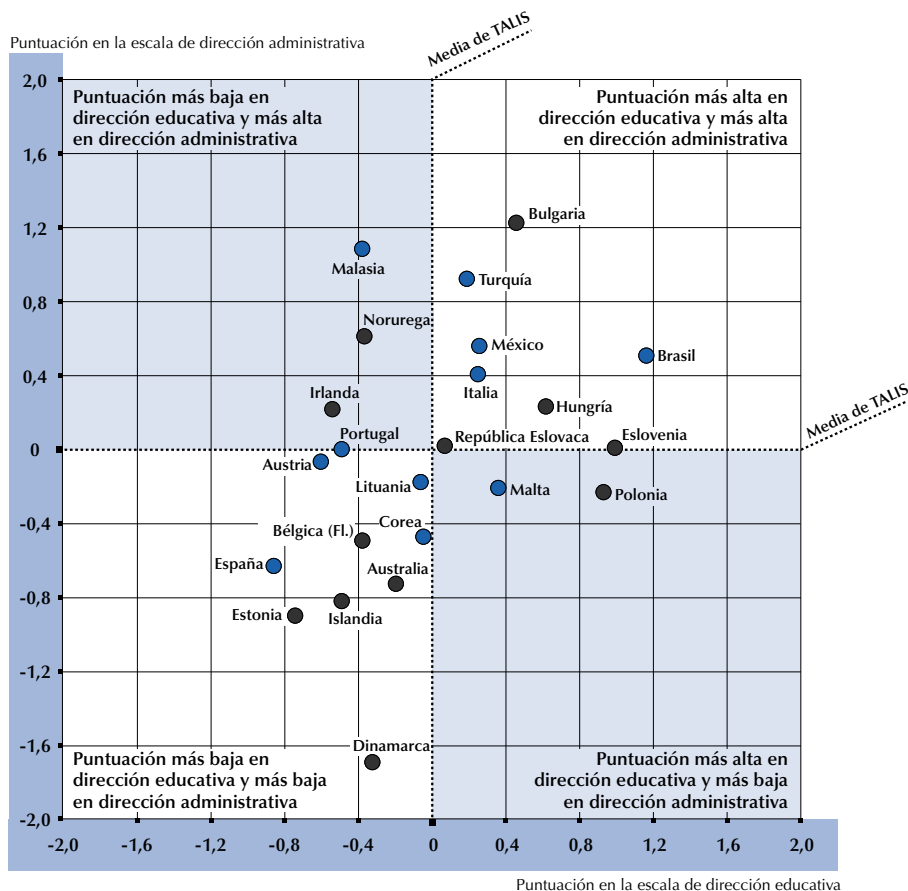
¿Qué relación existe entre la dirección escolar y el desarrollo de los profesores?

No existen patrones consistentes entre los estilos de dirección y las características profesionales y demográficas de los directores de centros de enseñanza.

Aproximadamente en una tercera parte de los países (Bélgica (Fl.), España, Estonia, Hungría, Malasia, Noruega, Polonia y Turquía), es mayor la probabilidad de que las directoras de los centros muestren un estilo de dirección educativa más marcado que sus colegas masculinos (Tabla 6.12). En algunos países, tienen más probabilidades de desarrollar una dirección administrativa cuando sostienen ideas «constructivistas» acerca de la educación. Por el contrario, TALIS no detectó relaciones entre los estilos de gestión y las características profesionales o demográficas de los directores de los centros.

Figura 6

Directores de centros de enseñanza según su nivel de estilos de dirección (2007-2008)



En los países con un punto gris los directores de centros tienen una implicación mayor que la media en la toma de decisiones, mientras que en los países con un punto azul los directores tienen una implicación menor que la media.
Fuente: OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/608025205225>

En varios países (Bélgica (Fl.), Bulgaria, Corea, Estonia, México, Noruega, Portugal y Turquía), los directores de centros de enseñanza tienden a ser líderes educativos más destacados cuando se consideran importantes las prácticas innovadoras de enseñanza en las evaluaciones del centro. Pero de ello no se desprende ningún modelo general que asocie las características de los centros con estilos de dirección.

Un estilo de dirección escolar carece de relaciones marcadas con las ideas de los profesores sobre la enseñanza, con sus prácticas de enseñanza o con el ambiente en las aulas (Tablas 6.4 y 6.5). Sin embargo, cuando se detectan asociaciones positivas, es probable que existan con el mayor uso de la dirección educativa. Por ejemplo, en Hungría, Islandia, Lituania, Malasia, México, Noruega y Polonia, la dirección educativa se asocia con una mayor cooperación entre los profesores (Tabla 6.6), y en Dinamarca, Hungría, Islandia, Malta, México y Portugal, con mejores relaciones profesor-alumno (Tabla 6.7).

Algunos países muestran beneficios positivos de la dirección educativa...

...que a menudo se relaciona con las formas en que son valorados los profesores y con la conexión entre evaluación y desarrollo profesional.

En más de la mitad de los países TALIS, existe una mayor probabilidad de una evaluación de los profesores que reconozca la participación en el desarrollo profesional de los profesores de centros en los que se observa una importante dirección educativa (Tabla 6.9). En la mayoría de los países, es más probable que los directores de centros de este tipo utilicen un desarrollo profesional adicional para atender los puntos débiles de los profesores que se han detectado en sus evaluaciones. Sin embargo, no existe una relación discernible entre el estilo de dirección y la cantidad global de desarrollo profesional de los profesores, ni parece influir el hecho de que los profesores consideren haber recibido una cantidad adecuada de desarrollo profesional.

Pregunta 3 ilustrativa de TALIS

15. Aquí puede usted leer afirmaciones sobre su gestión en el centro. Por favor, indique la frecuencia de estas actividades y conductas durante el presente año escolar.					
<i>Por favor, marque una elección en cada fila</i>					
		Nunca	Raras veces	A menudo	Muy a menudo
a)	Me aseguro de que las actividades de desarrollo profesional de los profesores estén en consonancia con los objetivos de enseñanza del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Me cerciuro de que los profesores trabajen de acuerdo con los fines educativos del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Observo la instrucción en las aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Utilizo los resultados de rendimiento de los alumnos para desarrollar los fines educativos del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Hago sugerencias a los profesores sobre cómo pueden mejorar su enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Controlo el trabajo de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Cuando un profesor tiene problemas en su clase, tomo la iniciativa para discutir el asunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Informo a los profesores sobre las posibilidades de actualizar sus conocimientos y habilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Verifico que las actividades de las clases estén en concordancia con nuestros fines educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Tengo en cuenta los resultados de los exámenes para tomar decisiones sobre el desarrollo del currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	Me aseguro de que quede clara la responsabilidad de coordinar el currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Cuando un profesor plantea un problema de clase lo resolvemos juntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	Presto atención a conductas perturbadoras en las aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PERFIL DE LOS PROFESORES DE LA PRIMERA ETAPA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUS CENTROS

TALIS establece un perfil de profesores de la primera etapa de enseñanza secundaria y sus centros con el fin de contextualizar los hallazgos del estudio.

En todos los países TALIS, la mayoría de profesores es de sexo femenino: casi un 70 % de media, con incrementos hasta el 80-85 % en Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Lituania y República Eslovaca. Dos preocupaciones sobre este desequilibrio son la falta potencial de modelos de rol para chicos desorientados y el posible efecto sobre déficits educativos si los varones no consideran las carreras docentes. España, México y Turquía muestran un equilibrio algo mayor, con más de un 40 % de profesores del sexo masculino (Tabla 2.1).

Por otra parte, solamente el 45 % de los directores de centros de enseñanza es mujer, lo que sugiere la existencia de un «techo de cristal» para las posibilidades de promoción dentro de los centros (Tabla 2.1).

El perfil de edad de los profesores varía de manera considerable en los diferentes países, pero en muchos de ellos el personal docente está envejeciendo. En la mayoría de los casos, una gran parte de los profesores tiene más de 40 años. En promedio, en los países TALIS el porcentaje de profesores mayores de 50 años duplica prácticamente el de menores de 30 años. En términos medios, un 27 % tiene más de 50 años (y un 40 % o más en Austria y Noruega, y más del 50 % en Italia), y solo un 15 % es menor de 30 años (aunque un 33 % en Malta y un 44 % en Turquía) (Tabla 2.1). Muchos países se verán pronto en la obligación de sustituir un elevado número de profesores jubilados.

La enseñanza es una profesión relativamente estable, con una alta seguridad laboral. En los países TALIS, alrededor del 85 % de los profesores tiene contratos permanentes. Aproximadamente las dos terceras partes han enseñado durante más de diez años y en Austria e Italia la mayoría tiene más de 20 años de servicio (Tabla 2.3).

Sin embargo, algunos profesores, sobre todo los que se acaban de incorporar a la profesión, se enfrentan a la incertidumbre y al reto de contratos de tiempo limitado, habitualmente de un año o menos de duración. En Brasil, Irlanda, Islandia y Portugal, al menos un profesor de cada cuatro tiene un contrato de duración limitada (Tabla 2.3). Para muchos profesores, estos requisitos deben ser satisfechos con éxito antes de que se les otorgue un contrato indefinido. Los responsables de las políticas educativas necesitan establecer un equilibrio entre las ventajas de mantener un equipo de profesores experimentados y de larga duración frente a la necesidad de dinamismo y «sangre nueva».

Tres cuartas partes de los profesores trabajan en centros cuyos directores tienen poco que decir sobre sus remuneraciones. Por otra parte, la gran mayoría enseña en centros con amplia autonomía en otros asuntos: alrededor de las dos terceras partes trabajan en centros con una considerable responsabilidad en la contratación y despido de personal, tres cuartas partes en centros que desarrollan su propio presupuesto y un

Los profesores de la primera etapa de enseñanza secundaria son en su mayoría del sexo femenino...

...y el personal docente está envejeciendo.

La mayoría de los profesores ha dedicado gran parte de su vida a la enseñanza y tiene contratos permanentes.

Los centros de enseñanza tienen autonomía sobre muchos asuntos, pero no sobre la remuneración de los profesores.

Los modelos de tamaño de la clase y apoyos del resto del personal son variables.

95 % lo hace en centros que fijan sus procedimientos disciplinarios (Tabla 2.7). La autonomía de los centros es un factor importante para permitir que los directores escolares gestionen los temas tratados en este informe y la devolución de responsabilidades puede contribuir a que los centros estén mejor preparados para hacerlo.

TALIS interrogó a los directores de centros de enseñanza sobre tres aspectos de los niveles de dotación de personal docente: tamaño de las clases, ratio de profesores y personal administrativo/directivo, y ratio de profesores y personal de apoyo pedagógico. La variación más destacada se registró en este último aspecto. En un extremo del espectro, Islandia dispone de una persona de apoyo pedagógico por cada seis profesores, mientras que Austria, Bélgica (Fl.), Italia y Turquía tienen menos de una por cada 20 profesores. En algunos países, parece haberse alcanzado una cierta solución de compromiso entre diferentes aspectos de los recursos. Por ejemplo, los tamaños en promedio altos de las clases se compensan con un apoyo pedagógico relativamente mayor, en tanto que en Austria sucede lo contrario. Sin embargo, no se trata de un modelo general: en una serie de países los centros están relativamente bien o mal dotados de recursos en todos estos aspectos (Tabla 2.4).

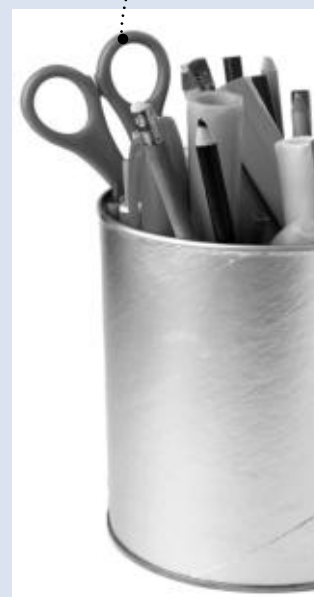


Conclusiones

La primera perspectiva comparativa a nivel internacional de las condiciones de enseñanza y aprendizaje que ofrece TALIS pone de manifiesto importantes retos para los responsables de las políticas educativas y para la profesión docente. Más de uno de cada tres profesores trabaja en un centro que, en opinión de su director, sufre la falta de profesores cualificados. La ausencia de equipamiento adecuado y de apoyo educativo son otros obstáculos que dificultan una enseñanza eficaz. A esto se suman, en algunos países, aspectos negativos del comportamiento de los profesores, tales como absentismo o falta de preparación pedagógica. Las informaciones de los profesores acerca de demandas de desarrollo profesional no satisfechas, en especial en áreas relacionadas con la dedicación que se presta a un número creciente de grupos heterogéneos de aprendizaje, el uso eficaz de las herramientas de información y comunicación y el comportamiento de los alumnos, indican que los propios profesores a menudo no se consideran suficientemente preparados para enfrentarse a los desafíos que se les plantean. Esto queda subrayado por el hecho de que uno de cada cuatro profesores comunica perder al menos un 30 % de su tiempo lectivo por el comportamiento perturbador de los estudiantes o por tareas administrativas.

No obstante, TALIS ofrece también numerosas perspectivas esperanzadoras. No solo los resultados positivos en algunos países señalan a los demás que los retos pueden ser asumidos con éxito, sino que hay modelos que indican que los profesores están aceptando los desafíos y buscan activamente avanzar en su profesión.

TALIS destaca que un desarrollo profesional mejor y más orientado a los objetivos constituye uno de los caminos hacia la eficacia. Muestra que los profesores que toman parte en cursos de cualificación dedican cantidades considerables de tiempo y dinero a actividades que, en su opinión, son eficaces. Al mismo tiempo, un número relativamente escaso de profesores participa en este tipo de actividades y los que lo hacen, a menudo muestran su frustración por la falta de tiempo suficiente. Esto sugiere la necesidad de revisar la cantidad de tiempo y dinero que se pone a disposición de los profesores para estos cursos. Otro problema es el fenómeno más extendido de las necesidades importantes insatisfechas que, para un 42 % de los profesores, se asocian con la falta de oferta de oportunidades de desarrollo profesional apropiado. Esto indica que una correcta evaluación de la provisión de oferta y apoyo a las necesidades de formación y desarrollo debería ser una prioridad en muchos países. El hecho de que una proporción considerable de profesores sufrague los costes completos de su desarrollo profesional pone de manifiesto que muchos profesores están dispuestos a aportar su contribución al avance de su carrera y su profesión, aunque también se debe considerar su capacidad para pagar dichos costes. TALIS señala igualmente que, por lo general, existen muchas más posibilidades de que los profesores aprendan de sus colegas, aunque los profesores comunican una colaboración relativamente infrecuente entre el conjunto del profesorado, excepto en lo que se refiere a un mero intercambio de información. La mejora de esta situación requerirá una adecuada dirección educativa, así como el desarrollo de políticas eficaces de desarrollo de recursos humanos en los centros.



La recepción, generalmente positiva, por parte de los profesores de su evaluación y el retorno de información sobre su trabajo ofrece una indicación adicional de su disposición a progresar en su profesión. El hecho de que cuanto mayor sea la información que reciben los profesores en su trabajo, mayor es la confianza en su capacidad para enfrentarse a los desafíos educativos indica que este es otro instrumento apropiado para elevar los resultados educativos. TALIS indica que en muchos países las políticas públicas tienen ahora la obligación de desarrollar un programa de evaluaciones más eficaz y positivo en los centros de enseñanza, garantizando que la calidad del trabajo de los profesores sea debidamente reconocida y recompensada.

Las estrechas asociaciones entre factores tales como un entorno positivo en el centro, las ideas acerca de la enseñanza, la cooperación entre profesores, la satisfacción laboral de los profesores, el desarrollo profesional y la adopción de una serie de técnicas educativas son indicaciones adicionales de que las políticas públicas pueden configurar eficazmente las condiciones para una enseñanza eficaz. Al mismo tiempo, el que gran parte de la variación de estas relaciones radique en diferencias entre profesores individuales y no entre centros o países subraya la necesidad de llevar a cabo intervenciones individualizadas y orientadas hacia los profesores, en lugar de las tradicionalmente predominantes en las políticas educativas, dirigidas a los centros en su totalidad o a todo el sistema.

Es probable que los desafíos a los sistemas de educación se intensifiquen. Será necesaria la creación de sistemas educativos basados en datos y «ricos en conocimientos», en los que los directores escolares y los profesores actúen como una comunidad profesional y tengan la autoridad para hacerlo, dispongan de la información necesaria para actuar con sabiduría, y tengan acceso a sistemas eficaces de apoyo que les ayuden a implementar los cambios. Sin embargo, los resultados de TALIS señalan que en muchos países la educación todavía está lejos de convertirse en una industria del conocimiento, en el sentido de que *sus propias prácticas* estén siendo transformadas por el conocimiento de la eficacia de *sus propias prácticas*. En otros muchos sectores, el personal accede a su vida profesional con la esperanza de que su práctica se vea transformada por la investigación, pero los modelos de participación en el desarrollo profesional y en la evaluación de los profesores y sus prácticas indican que no es este el caso todavía en la enseñanza. No obstante, las percepciones generalmente positivas que los profesores comunican sobre la evaluación de su trabajo y el retorno de información que reciben, así como la demostración del compromiso profesional para buscar oportunidades de mejorar, que se ponen de manifiesto en TALIS, son signos esperanzadores de que la educación puede convertirse realmente en la profesión rica en conocimientos a la que se ha hecho mención más arriba.

La OCDE seguirá desarrollando instrumentos similares a TALIS para analizar la eficacia con la que los países encaran los desafíos.



También disponible en inglés con el título:

Creating Effective Teaching and Learning Environments:
First Results from TALIS
Executive Summary

© OCDE 2009.

© Santillana Educación, S. L. 2009 para la edición española.

Obra publicada por acuerdo con la OCDE.

Santillana Educación, S. L., es responsable de la calidad de la edición española
y de su coherencia con el texto original.

Coordinación: Inés Calzada Gutiérrez

Edición: Alberto Martín Baró

Dirección de arte: José Crespo

Jefe de desarrollo de proyecto: Javier Tejeda

Desarrollo gráfico cubierta: José Luis García, Raúl de Andrés

Dirección técnica: Ángel García Encinar

Coordinación técnica: Marisa Valbuena

Composición, confección y montaje: Luis González Prieto, Javier Pulido

Corrección: Gerardo Zoilo, Juan David Latorre

PRINTED IN SPAIN

Impreso en España por

CP: 199013

Depósito legal:

