

Andreas Schleicher

El informe TALIS.

Conclusiones de la Primera Evaluación

Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje.

DOCUMENTO BÁSICO



Introducción

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lleva evaluando desde el año 2000 el rendimiento de los sistemas educativos por medio del informe PISA, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Los resultados de la evaluación de PISA han avivado en muchos países el debate sobre las políticas adoptadas y las prácticas que subyacen en el éxito de los sistemas educativos con resultados de aprendizaje muy positivos y equitativos o rápidas mejoras.

Mucho se ha escrito sobre las prácticas y las políticas educativas aplicadas por los países y los centros de enseñanza. Los sistemas de valoración y control del rendimiento tales como PISA arrojan luz sobre los resultados obtenidos. Sin embargo, se conoce mucho menos la forma en que se aplican las políticas y las prácticas adoptadas en el día a día del trabajo de los directores y profesores de los centros de enseñanza. Con el objetivo de darlas a conocer mejor, la OCDE ha elaborado el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), para el que se ha entrevistado a más de 70.000 profesores de educación secundaria inferior y directores de sus centros de enseñanza en 23 países*, en representación de una plantilla de más de dos millones de profesores (véase Cuadro 1.1). El propósito ha sido aportar comparaciones internacionales sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje y la dirección en los centros de enseñanza, la preparación y el desarrollo profesional, y la valoración del trabajo de los profesores y la

* Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Malasia, Malta, México, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca y Turquía.

1 Introducción

información que reciben o no sobre él. Los resultados se han publicado en *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados* (OCDE, 2009). En este documento se recogen los principales hallazgos de ese informe y se presentan sus implicaciones en el sistema educativo en España.

Como es natural, la información aportada por los profesores refleja su visión de lo que ocurre en los centros de enseñanza, visión que hay que situar en el contexto de otras fuentes de información. No obstante, se trata de una perspectiva crucial, ya que las mejores políticas y prácticas solo rendirán los mejores resultados si se aplican adecuadamente. A fin de cuentas, la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus profesores y del trabajo que desarrollan.

Los resultados del Informe TALIS revelan la magnitud de los retos a los que se enfrentan los centros de enseñanza en España y en otros países. En los 23 países participantes, más de un profesor de cada tres trabaja en un centro que, según su director, padece una carencia de profesores cualificados (un 34 % en España). Por término medio, casi la mitad de los profesores, y más de un 80 % en España, trabaja en un centro cuyo director informa de una carencia de personal de apoyo a la enseñanza. La falta del equipamiento adecuado y de apoyo a la instrucción son otras de las barreras mencionadas como obstáculos para una enseñanza efectiva. Además, muchos países tienen serios problemas de disciplina en el aula. Por ejemplo, un porcentaje de directores de centros que oscila entre un 6 % en Bulgaria y un 47 % en México informa de que la intimidación o el abuso verbal de los profesores obstaculizan el aprendizaje en su centro de enseñanza (España, con un porcentaje del 27 %, supera significativamente la media de un 17 %). Se citan con frecuencia otros problemas, como las lesiones físicas causadas a los alumnos, robos y posesión de drogas o alcohol. Por otra parte, más del 15 % de directores de centros, y en España más de un 34 %, afirma que en su centro hay profesores impuntuales, con un 26 % de absentismo y un 24 % de falta de preparación pedagógica, y que estas circunstancias son un obstáculo para el aprendizaje de los alumnos. Los profesores informan de que no se satisfacen sus demandas de desarrollo profesional, sobre todo en lo relacionado con la atención a un alumnado cada vez más heterogéneo, el uso eficaz de las herramientas de comunicación e información, y el comportamiento de los alumnos. Esto indica que ellos mismos se sienten a menudo insuficientemente preparados para enfrentarse a los retos que se les presentan. Viene a confirmarlo el hecho de que un promedio de uno de cada cuatro profesores en todos los países afirma

perder al menos un 30 % del tiempo de aprendizaje, y algunos más de la mitad, a causa de las interrupciones provocadas por el mal comportamiento de los alumnos, o bien por tareas burocráticas que interfieren su trabajo en el aula.

No obstante, las respuestas de profesores y directores de centros en el Informe TALIS también aportan visiones muy alentadoras. Los resultados positivos en algunos centros de enseñanza y países constituyen no solo una señal de que se pueden afrontar con éxito los desafíos, sino también de que hay pautas que indican que los profesores de muchos países los aceptan de buena gana y toman iniciativas para progresar en su profesión. En España, como en la mayor parte de los países, una gran mayoría de los profesores está satisfecha con su trabajo y cree que este contribuye de manera significativa a los cambios en la educación y al progreso de sus alumnos. Aun cuando no les garantice por sí solo el éxito con sus alumnos, lo cierto es que, si los profesores no creyeran en su capacidad de superar los retos, difícilmente cabría esperar que cambiaran la vida de sus alumnos. Los profesores están haciendo inversiones significativas de tiempo y también de dinero en su desarrollo profesional. Estas inversiones van acompañadas de un repertorio más amplio de estrategias pedagógicas utilizadas en el aula. Una última consideración, no menos importante, es que la mayor parte de los profesores valora positivamente la información sobre su trabajo que les proporcionan otros colegas y los directores de sus centros de enseñanza, creen que esta es justa, que les ayuda y tiene un impacto real en sus prácticas docentes.

Tanto en España como en el resto de los países hay cuatro áreas en las que los resultados comparativos pueden ayudar a analizar y desarrollar políticas para que la profesión de profesor sea más atractiva y eficaz. Dichas áreas, que se examinan con detalle en los siguientes cuatro capítulos de este documento, están relacionadas con el modo en que los sistemas educativos preparan y apoyan a un profesorado de alta calidad, cómo contribuyen a la eficacia de la enseñanza mediante la valoración e información sobre el trabajo de los profesores, los diferentes enfoques de los profesores respecto a la enseñanza y cómo los sistemas conforman el desarrollo de los profesores por medio de una dirección efectiva de los centros de enseñanza.

Como se ha indicado anteriormente, los resultados derivados del Informe TALIS se basan en informaciones de los profesores y los directores de centros de enseñanza y, por lo tanto, representan sus opiniones, percepciones, ideas y comunicación acerca de sus

1 Introducción

actividades. Es una información importante, que nos aporta su percepción sobre los entornos de aprendizaje en los que trabajan, qué es lo que les motiva y cómo se aplican en realidad las políticas y las prácticas adoptadas. No obstante, como cualquier información que alguien proporciona sobre sí mismo, es una información subjetiva que difiere de los datos medidos objetivamente. Lo mismo cabe decir de los directores de centros, cuyas descripciones de los establecimientos que dirigen pueden diferir de las incluidas en los datos administrativos.

Por otra parte, TALIS no puede medir la causalidad, puesto que es una encuesta comparativa. Por ejemplo, al analizar la relación entre el clima del centro y la cooperación entre sus profesores, no se puede determinar si el clima positivo del centro depende de la cooperación entre sus profesores o si, por el contrario, un buen grado de cooperación entre sus profesores depende del clima positivo del centro. La perspectiva del análisis, es decir, la elección de variables predichas o predictoras, se basa exclusivamente en consideraciones teóricas, como se expone en el marco analítico. Cuando se hace referencia a los «efectos», estos se han de interpretar en un sentido estadístico –es decir, un «efecto» es un parámetro estadístico que describe la relación lineal entre una variable «predicha» (por ejemplo, la satisfacción en el trabajo) y una variable «indicadora» (por ejemplo, la participación en actividades de desarrollo profesional)–, teniendo en cuenta tanto los efectos del entorno individual y del centro como otras variables «independientes». Por lo tanto, los «efectos» de los que se ha informado son efectos estadísticos netos, aun cuando no reflejen la causalidad.

Por último, la validez de los resultados en diferentes culturas es algo importante que se debe tener en cuenta. El análisis de este documento indica el grado en que se pueden comparar directamente las escalas en diferentes países; en el texto se indica si parece haber limitaciones en la posibilidad de comparar las escalas. Este aspecto se analizará en profundidad en el Informe Técnico TALIS (de próxima aparición).

CUADRO 1.1. DISEÑO DE LA ENCUESTA TALIS Y PAÍSES PARTICIPANTES EN ELLA

Población internacional objetivo: profesores de educación secundaria inferior y directores de los centros de enseñanza en que esos profesores trabajan.			
Tamaño de la muestra: 200 centros de enseñanza por país, 20 profesores en cada centro.			
Muestras en cada centro escolar: muestras representativas de centros de enseñanza y profesores de centros de enseñanza.			
Porcentaje de respuesta objetivo: un 75 % de los centros de enseñanza encuestados (el centro se planteaba responder a la encuesta si el 50 % de los profesores encuestados respondían a ella), aspirando a una respuesta del 75 % de todos los profesores que se tomaban como muestra en el país.			
Cuestionarios: cuestionarios independientes para profesores y directores; se tarda unos 45 minutos en rellenar cada uno.			
Forma de recoger los datos: los cuestionarios se rellenan en papel o por Internet.			
Calendario de la encuesta: de octubre a diciembre de 2007 para los países del Hemisferio Sur y de marzo a mayo de 2008 para los países del Hemisferio Norte.			
Países de la OCDE			Países asociados
Australia	Irlanda	Polonia	Brasil
Austria	Italia	Portugal	Bulgaria
Bélgica (comunidad flamenca)	Corea	República Eslovaca	Estonia
Dinamarca	México	España	Lituania
Hungría	Países Bajos	Turquía	Malasia
Islandia	Noruega		Malta
			Eslovenia



2

Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

En muchos países está cambiando el papel que desempeñan los centros de enseñanza y su funcionamiento, y, por consiguiente, lo que se espera de los profesores. Se pide a los profesores que enseñen en aulas cada vez más multiculturales; que se centren en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, debido a sus dificultades o capacidades especiales; que empleen con mayor eficacia las tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza; que hagan una mayor planificación, dentro de los marcos de evaluación y control del rendimiento; y que se esfuercen más por implicar a los padres de los alumnos en el centro.

Por muy buena que sea la formación previa de los profesores, no se puede esperar que estén preparados para todos los retos que se les presentarán a lo largo de su carrera. En consecuencia, los sistemas educativos procuran brindarles oportunidades de desarrollarse profesionalmente en su trabajo, para mantener unos elevados estándares de calidad en la enseñanza y conservar un profesorado de alta calidad. Las investigaciones muestran que se está dando un desarrollo profesional eficaz, gracias al cual los profesores reciben formación e información sobre su trabajo, y pueden hacer prácticas. Asimismo, se les apoya otorgándoles el tiempo adecuado para la realización de su tarea y un seguimiento de la misma. Los programas de éxito implican a los profesores en actividades de aprendizaje similares a las que ellos emplean con sus alumnos, y fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje formadas por profesores. Su desarrollo profesional, más allá de su formación inicial, puede servir a una gama de propósitos, como por ejemplo:

2 Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

- poner al día los conocimientos individuales sobre una materia a la luz de recientes avances en esa área de conocimiento;
- poner al día las capacidades, las actitudes y los enfoques individuales a la luz del desarrollo de nuevas técnicas y objetivos de enseñanza, nuevas circunstancias y nuevas investigaciones en educación;
- permitir a cada individuo aplicar cambios a los planes de estudios o a otros aspectos de la enseñanza;
- permitir a los centros de enseñanza desarrollar y aplicar nuevas estrategias en relación con los planes de estudios y otros aspectos de la docencia;
- intercambiar información con otros profesores o personas que pertenezcan, por ejemplo, al mundo académico o a la industria, que aportan su experiencia y conocimientos individuales;
- ayudar a los profesores menos competentes a que sean más eficaces.

La encuesta TALIS ha examinado la demanda de desarrollo profesional, el grado de demanda insatisfecha a este respecto y los factores que fomentan u obstaculizan las necesidades de desarrollo. Lo hace adoptando una definición amplia de desarrollo profesional, como «actividades que desarrollan capacidades, conocimientos, experiencias y otras características de la persona en cuanto docente». Esta definición reconoce que se puede contribuir al desarrollo profesional de muchas maneras, formales o informales, mediante experiencias externas en forma de cursos, seminarios o programas con los que se obtienen cualificaciones académicas formales, la colaboración con otros centros de enseñanza o profesores de otros centros de enseñanza (por ejemplo, visitas de observación a otros centros de enseñanza o redes de profesores) o dentro del mismo centro donde trabaja un profesor. En este último caso, se puede contribuir a su desarrollo profesional por medio de mentores o programas de capacitación, docencia y planificación en colaboración, y compartiendo buenas prácticas.

Para el estudio TALIS, se ha pedido a los profesores que informen de sus actividades de desarrollo profesional durante los 18 meses previos a la encuesta. Se ha elegido este periodo de tiempo para que las actividades mencionadas abarcaran casi dos cursos escolares, y se pueda aportar así una visión más representativa. Además, se pretende aminorar po-

sibles distorsiones debidas a periodos de actividad inusualmente intensa o escasa, y garantizar un periodo de tiempo que los profesores puedan recordar con facilidad. Lo primero que se les pregunta es si han participado en cada una de las siguientes actividades:

- cursos y talleres (por ejemplo, sobre la asignatura que imparten, métodos pedagógicos u otras cuestiones relacionadas con la educación);
- conferencias o seminarios sobre educación (en los cuales los profesores o investigadores presentan los resultados de sus investigaciones y tratan problemas relacionados con la educación);
- programas de cualificación (por ejemplo, un programa con el que se obtiene una titulación);
- visitas de observación a otros centros de enseñanza;
- participación en una red de profesores formada específicamente para el desarrollo profesional de profesores;
- investigaciones individuales o en colaboración sobre un tema de interés profesional;
- observación de otros colegas o trabajo con mentores y programas de capacitación, como parte de un procedimiento formal del centro escolar.

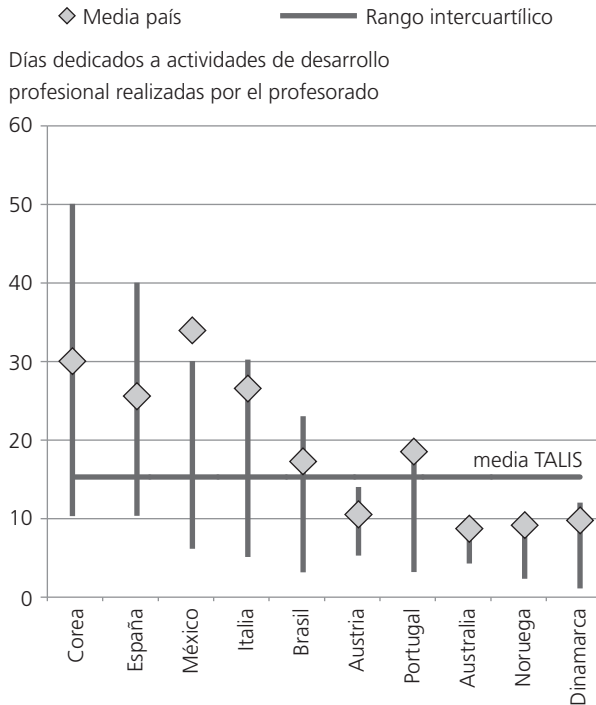
Se ha pedido a los profesores que indiquen su participación en diversas actividades y también se les ha preguntado cuántas jornadas han dedicado a actividades de desarrollo en los 18 meses previos al estudio y cuántas de esas jornadas han sido obligatorias.

Como el Informe TALIS se ocupa de las actividades de desarrollo profesional aparte de los tipos más estructurados a los que se ha hecho referencia anteriormente, también se les ha preguntado a los profesores si han participado o no en las siguientes actividades de desarrollo profesional, de carácter menos formal: la lectura de literatura profesional (por ejemplo, revistas, estudios basados en experiencias, tesis) y diálogos informales con sus colegas sobre cómo mejorar la docencia.

Los resultados revelan en diversos países un porcentaje de casi nueve de cada diez profesores que afirman haber tomado parte en alguna actividad de desarrollo profesional estructurada durante los 18 meses previos a la encuesta. En España, la participación ha sido casi del total de los profesores. No obstante, hay diferencias considerables en la

2 Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

FIGURA 2.1. DÍAS DEDICADOS A ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL REALIZADAS POR EL PROFESORADO EN LOS 18 MESES PREVIOS A LA ENCUESTA (2007-2008)



Los países están clasificados en orden descendente de la mediana del número de días invertidos en actividades de desarrollo profesional.

El rango intercuartílico es el rango de días en el cual está comprendido el 50% de los profesores.

Fuente: OCDE, Tabla 3.1d (consulte el vínculo abajo).

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

incidencia e intensidad de la participación de los profesores en actividades de desarrollo profesional en distintos países y dentro de un mismo país:

- La *intensidad* de la participación de los profesores en actividades de desarrollo profesional registra variaciones significativas en distintos países, como demuestra la marca central de la Figura 2.1, con una media de participación de 30 días en 18 meses de los

TABLA 2.1. TASAS DE PARTICIPACIÓN, MEDIA DE DÍAS Y DÍAS OBLIGATORIAMENTE DEDICADOS A ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL POR PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR EN LOS 18 MESES PREVIOS A LA ENCUESTA

Países	Porcentaje de profesores que realizaron alguna actividad de desarrollo profesional en los 18 meses previos		Media de días dedicados a actividades de desarrollo profesional entre todos los profesores	
	%	(ET)	Promedio	(ET)
Australia	96,7	(0,43)	8,7	(0,19)
Austria	96,6	(0,37)	10,5	(0,17)
Brasil	83,0	(1,21)	17,3	(0,70)
Corea	91,9	(0,59)	30,0	(0,57)
Dinamarca	75,6	(1,26)	9,8	(0,34)
España	100,0	(0,03)	25,6	(0,51)
Italia	84,6	(0,76)	26,6	(0,98)
México	91,5	(0,60)	34,0	(1,60)
Noruega	86,7	(0,87)	9,2	(0,30)
Portugal	85,8	(0,87)	18,5	(0,89)
<i>Media TALIS</i>	89,2	(0,11)	19,0	(0,10)

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

profesores de Corea y México, el doble del promedio. España, con 26 días de participación, registra un número bastante superior al promedio de 15 días (Tabla 2.1).

- Las variaciones *dentro de cada país* en la intensidad del desarrollo profesional pueden ser grandes, como muestra la longitud de la barra en la Figura 2.2, y como sucede en España, pero también en Italia, México, Corea y Polonia. Además, los profesores de más edad suelen tener menos oportunidades de desarrollo profesional que la media, aunque las pautas por sexo no arrojan resultados homogéneos.
- Los *tipos de desarrollo profesional* de los profesores explican algunas de estas variaciones. En los países en que un alto porcentaje de profesores toman parte en «programas de cualificación» o en «investigaciones individuales y en colaboración» suele haber un promedio mayor de días dedicados a dicho desarrollo. Sin embargo, tan

2 Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

TABLA 2.1. (continuación) TASAS DE PARTICIPACIÓN, MEDIA DE DÍAS Y DÍAS OBLIGATORIAMENTE DEDICADOS A ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL POR PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR EN LOS 18 MESES PREVIOS A LA ENCUESTA

Países	Media de días dedicados a actividades de desarrollo profesional entre los profesores que realizaron alguna actividad		Porcentaje medio de días dedicados a actividades obligatorias de desarrollo profesional	
	Promedio	(ET)	Promedio	(ET)
Australia	9,0	(0,20)	47,3	(1,17)
Austria	10,9	(0,16)	31,4	(0,66)
Brasil	20,8	(0,79)	40,2	(1,17)
Corea	32,7	(0,55)	46,9	(0,85)
Dinamarca	12,9	(0,40)	34,6	(1,43)
España	25,6	(0,51)	66,8	(0,99)
Italia	31,4	(1,17)	40,0	(1,08)
México	37,1	(1,78)	66,4	(1,22)
Noruega	10,6	(0,34)	55,5	(1,25)
Portugal	21,6	(1,01)	35,1	(0,99)
Media TALIS	21,3	(0,12)	46,4	(0,15)

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

solo una pequeña minoría de profesores participa en estas actividades. Además, prácticamente todos los profesores mantienen «diálogos informales para mejorar la docencia» (que no se consideran un indicativo importante de desarrollo profesional), y una gran mayoría asiste a algún tipo de «cursos y talleres» (Tablas 2.1 y 2.2).

Un desarrollo profesional mejor y con una orientación más adecuada puede impulsar de forma significativa mejoras en la educación: los datos del estudio TALIS revelan que la participación de los profesores en su desarrollo profesional va aunada a su manejo de una gama más amplia de métodos para utilizar en el aula, aun cuando no está muy claro hasta qué punto el desarrollo profesional impulsa la adopción de nuevas técnicas o responde a ellas. Los datos también revelan una estrecha asociación entre desarrollo

TABLA 2.2. TIPOS DE ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL REALIZADAS POR EL PROFESORADO (2007-2008)

Países	Cursos o talleres		Congresos o seminarios sobre educación		Programas de cualificación		Visitas de observación a otros centros de enseñanza		Participación en una red de profesores formada para el desarrollo profesional	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	90,6	(0,81)	64,0	(1,34)	11,7	(0,80)	22,2	(1,42)	60,1	(1,38)
Austria	91,9	(0,56)	49,2	(0,97)	19,9	(0,68)	10,3	(0,55)	37,6	(0,98)
Brasil	80,3	(1,31)	61,0	(1,52)	40,8	(1,27)	32,5	(1,03)	21,9	(0,95)
Corea	85,0	(0,86)	46,9	(1,24)	27,5	(0,88)	66,8	(1,26)	39,6	(1,00)
Dinamarca	81,2	(1,33)	41,6	(1,56)	15,4	(1,47)	10,4	(0,92)	43,5	(1,65)
España	83,9	(0,86)	36,2	(1,10)	17,2	(0,62)	14,7	(0,75)	22,6	(0,84)
Italia	66,3	(1,10)	43,5	(1,03)	10,8	(0,50)	16,0	(0,89)	20,0	(0,75)
México	94,3	(0,57)	33,1	(1,23)	33,5	(1,21)	30,5	(1,30)	27,5	(1,13)
Noruega	72,5	(1,40)	40,4	(1,61)	17,6	(0,71)	19,1	(1,49)	35,3	(1,55)
Portugal	77,0	(0,91)	51,6	(1,31)	29,5	(0,87)	26,4	(1,03)	15,0	(0,82)
Media TALIS	82,3	(0,14)	46,7	(0,18)	22,4	(0,13)	24,9	(0,15)	32,3	(0,16)

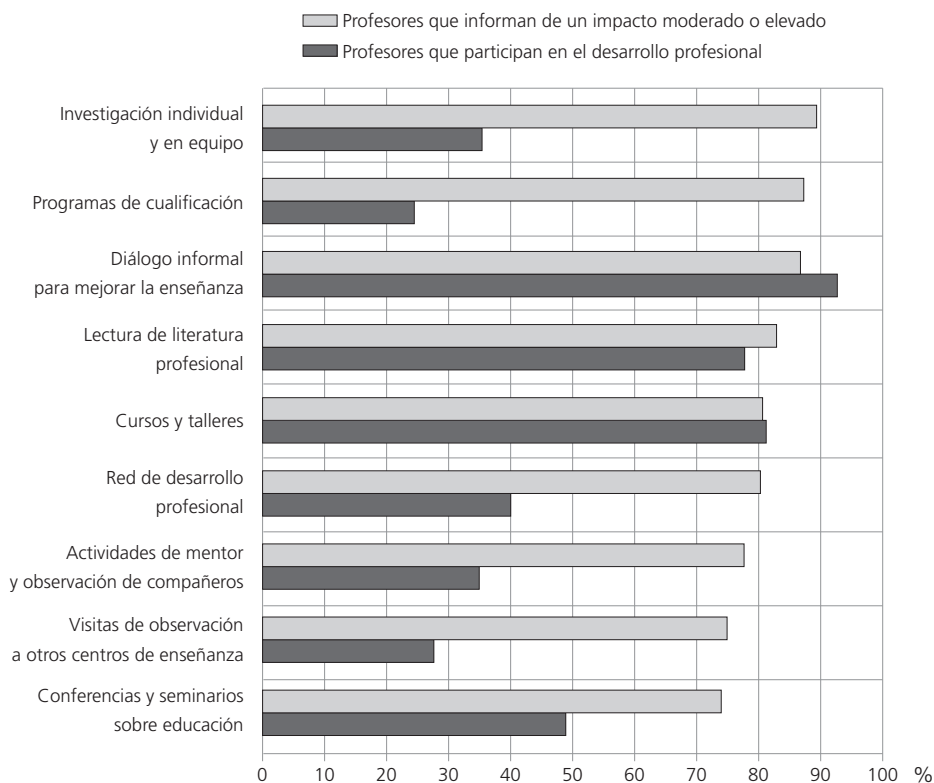
Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

2 Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

profesional, por una parte, y un clima positivo en el centro, las ideas pedagógicas, la cooperación entre profesores y su satisfacción en el trabajo.

Sin embargo, los centros de enseñanza y los sistemas educativos han de funcionar mejor para equilibrar gastos y beneficios, así como oferta y demanda, en el desarrollo profesional. En diversos países, un número relativamente bajo de profesores que participa en las actividades de desarrollo profesional cree que estas tienen un mayor impacto en su trabajo –es

FIGURA 2.2. 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.

decir, programas de cualificación y la investigación individual y en colaboración–, si bien los que dedican a este tipo de cursos un tiempo y una inversión considerables los consideran eficaces. Por el contrario, las actividades que los profesores consideran menos útiles, como las conferencias y los seminarios sobre educación, son las que tienen unas tasas de participación relativamente altas (véase Figura 2.2). La participación de España en cursos de cualificación es bastante más alta que el promedio, mientras que su participación en redes de desarrollo profesional, trabajo con mentores y observación de otros colegas o visitas de observación a otros centros de enseñanza es inferior a la media de países.

Aunque no haya ningún país en el cual sea completamente gratuito el desarrollo profesional de los profesores, los datos recogidos por el Informe TALIS indican que, en la mayoría de los países, los profesores opinan que han recibido una ayuda financiera y de tiempo significativa para emprender actividades de desarrollo profesional. En los países participantes, un promedio de alrededor de dos tercios de los profesores no paga nada por este tipo de actividades, y existe una proporción similar con un tiempo asignado para ellas; es obvio que los centros de enseñanza y la administración hacen una inversión significativa en el desarrollo profesional de los profesores.

Con todo, los datos revelan también que, pese a los altos niveles de participación en actividades de desarrollo profesional, no se satisfacen las necesidades de una proporción significativa de profesores a este respecto:

- Un 54 % de los profesores encuestados, incluso un 61 % en España, respondió que *quería más* desarrollo profesional del que había tenido durante los 18 meses previos a la encuesta. Se ha medido el grado de demanda insatisfecha en todos los países, y este oscila entre un 31 % en Bélgica (comunidad flamenca) y más de un 80 % en Brasil, Malasia y México (Tabla 2.3).
- En diversos países, los profesores que *con mayor frecuencia informaban de demandas insatisfechas* trabajaban en centros de enseñanza públicos, y eran mujeres menores de 40 años (Tabla 2.3).
- En diversos países, los aspectos del trabajo de los profesores con una *mayor necesidad de desarrollo* eran, como aparece en la Figura 2.3, «la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales», seguida de «la capacidad de utilizar para la docencia tecnologías de la información y la comunicación» y «el comportamiento y la disciplina

2 Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

TABLA 2.3. PROFESORES QUE QUISIERON PARTICIPAR EN MÁS ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL QUE LAS QUE HABÍAN REALIZADO EN LOS 18 MESES PREVIOS (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que quisieron participar en más actividades de desarrollo profesional que las que habían realizado en los 18 meses previos, por determinadas características del profesorado y de los centros de enseñanza

Países	Totalidad del profesorado		Profesoras		Profesores		Profesorado menor de 40 años		Profesorado mayor de 40 años	
	%	(ET)	Promedio	(ET)	Promedio	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	55,2	(1,37)	57,9	(1,67)	51,3	(1,89)	59,0	(1,70)	52,5	(1,70)
Austria	44,7	(0,93)	46,0	(1,17)	41,9	(1,36)	48,8	(1,83)	43,5	(1,00)
Brasil	84,4	(0,77)	85,9	(0,88)	80,5	(1,30)	85,8	(1,05)	82,6	(1,21)
Corea	58,2	(1,16)	60,5	(1,28)	54,1	(1,92)	67,6	(1,57)	52,5	(1,53)
Dinamarca	47,6	(1,39)	49,6	(1,93)	44,8	(2,50)	47,3	(2,41)	47,8	(1,90)
España	60,6	(1,02)	63,8	(1,28)	56,4	(1,43)	68,6	(1,59)	56,0	(1,29)
Italia	56,4	(0,98)	58,4	(1,08)	49,2	(1,78)	57,0	(1,85)	56,2	(1,07)
México	85,3	(0,85)	86,3	(1,04)	84,1	(1,15)	88,0	(1,04)	83,3	(1,15)
Noruega	70,3	(1,13)	72,5	(1,43)	67,1	(1,76)	70,3	(1,72)	70,4	(1,45)
Portugal	76,2	(0,91)	77,5	(1,04)	73,1	(1,56)	77,3	(1,22)	75,1	(1,43)
Media TALIS	63,9	(0,15)	65,8	(0,18)	60,2	(0,23)	67,0	(0,23)	62,0	(0,19)

Nota: * indica categorías que incluyen a menos del 5% del profesorado.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

TABLA 2.3. (continuación) PROFESORES QUE QUISIERON PARTICIPAR EN MÁS ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL QUE LAS QUE HABÍAN REALIZADO EN LOS 18 MESES PREVIOS (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que quisieron participar en más actividades de desarrollo profesional que las que habían realizado en los 18 meses previos, por determinadas características del profesorado y de los centros de enseñanza

Países	Profesorado con titulación inferior al nivel CINE 5A		Profesorado con título de licenciatura de nivel CINE 5A		Profesorado con título de máster o doctorado de nivel CINE 5A		Profesorado de centros públicos		Profesorado de centros privados	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	24,6	* (11,05)	55,0	(1,37)	58,9	(2,83)	55,5	(1,49)	54,8	(2,49)
Austria	40,3	(1,18)	41,8	* (8,01)	51,9	(1,43)	43,9	(1,01)	53,4	(2,05)
Brasil	86,4	(2,41)	83,9	(0,85)	83,3	* (3,56)	84,8	(0,89)	83,6	(1,52)
Corea	68,1	* (13,27)	58,5	(1,42)	57,6	(1,72)	59,6	(1,41)	50,8	(3,98)
Dinamarca	18,0	* (6,30)	47,8	(1,37)	52,9	(5,58)	48,0	(1,80)	45,8	(3,01)
España	47,6	* (3,83)	56,5	(2,53)	62,0	(1,16)	60,6	(1,23)	59,5	(2,31)
Italia	54,0	(2,38)	62,9	(3,09)	56,1	(1,07)	56,5	(1,03)	48,5	(5,20)
México	80,8	(3,10)	86,1	(0,88)	86,6	(2,15)	85,7	(0,80)	84,8	(3,28)
Noruega	52,6	* (12,23)	71,1	(1,36)	68,6	(2,11)	70,6	(1,16)	72,9	(8,17)
Portugal	70,7	* (4,35)	76,0	(0,99)	79,8	(2,52)	77,0	(0,98)	66,0	(3,51)
Media TALIS	54,3	(1,01)	64,0	(0,41)	65,8	(0,38)	64,2	(0,17)	62,0	(0,55)

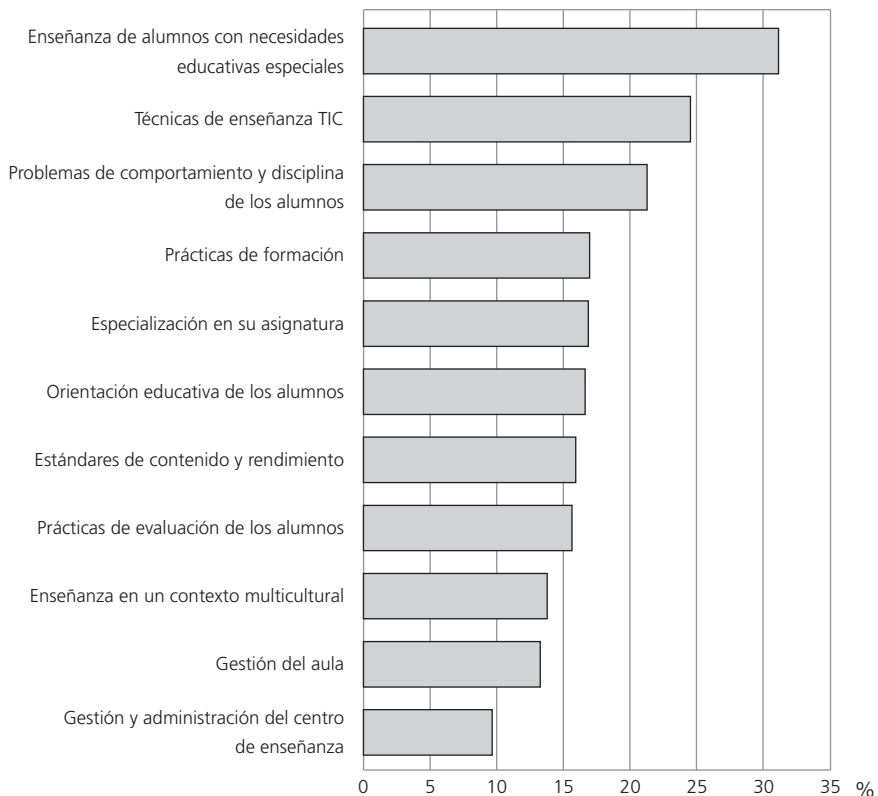
Nota: * indica categorías que incluyen a menos del 5% del profesorado.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

2 Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

FIGURA 2.3. ÁREAS QUE NECESITAN MAYOR DESARROLLO PROFESIONAL (2007-2008)

Media internacional del porcentaje de profesores que informa de un alto nivel de necesidad



Las áreas están clasificadas en orden descendente de la media internacional de aquellas en las que los profesores informan de la existencia de un nivel más alto de necesidad de desarrollo profesional.

Fuente: OCDE, Tabla 3.4.

de los alumnos» (Tabla 2.4). Aunque el modelo en España sea, en líneas generales, bastante similar al de otros países, hay varios rasgos particulares que conviene destacar: ha sido más alta que en el promedio de países la proporción de profesores que ha informado de una mayor necesidad de desarrollo en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales, en la capacidad de utilizar para la docencia tecnologías

TABLA 2.4. NECESIDADES ALTAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que indican que tienen un "Alto nivel de necesidad" de desarrollo profesional en las áreas expuestas a continuación y en el índice general de necesidad

Países	Índice general de necesidad de desarrollo profesional (máximo = 100) ¹		Estándares de contenido y rendimiento		Prácticas de evaluación de los alumnos		Gestión del aula		Especialización en su asignatura		Prácticas de formación	
	Índice (ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%
Australia	44 (0,35)	8,3	(0,64)	7,5	(0,60)	5,2	(0,52)	5,0	(0,53)	3,6	(0,40)	
Austria	51 (0,31)	13,9	(0,69)	12,2	(0,53)	13,6	(0,64)	14,8	(0,59)	18,6	(0,75)	
Brasil	58 (0,55)	23,1	(1,31)	21,1	(1,15)	13,7	(0,98)	14,9	(1,06)	14,8	(1,06)	
Corea	70 (0,30)	26,8	(0,92)	21,5	(0,79)	30,3	(0,91)	38,3	(0,96)	39,9	(0,91)	
Dinamarca	44 (0,59)	17,1	(1,25)	13,6	(0,97)	2,3	(0,55)	4,6	(0,54)	4,7	(0,57)	
España	49 (0,44)	6,0	(0,38)	5,8	(0,42)	8,1	(0,57)	5,0	(0,47)	5,5	(0,39)	
Italia	63 (0,30)	17,6	(0,69)	24,0	(0,83)	18,9	(0,84)	34,0	(0,75)	34,9	(0,89)	
México	50 (0,59)	13,7	(0,77)	15,0	(0,83)	8,8	(0,66)	11,0	(0,88)	12,3	(0,92)	
Noruega	55 (0,51)	12,9	(0,85)	21,9	(1,29)	7,7	(0,66)	8,6	(0,70)	8,2	(0,61)	
Portugal	56 (0,31)	9,8	(0,62)	6,9	(0,51)	5,8	(0,47)	4,8	(0,43)	7,7	(0,54)	
Media TALIS	54 (0,06)	14,9	(0,12)	14,9	(0,12)	11,5	(0,10)	14,1	(0,10)	15,0	(0,10)	

¹ Índice derivado de agregar la necesidad de desarrollo profesional de cada profesor sobre todos los aspectos de su trabajo: 3 puntos para un alto nivel de necesidad; 2 puntos para un nivel de necesidad moderado, 1 punto por un bajo nivel de necesidad y ningún punto para los casos en los que los profesores indicaron que no tenían ninguna necesidad de desarrollo profesional. Estos puntos se sumaron y dividieron por 33, la máxima puntuación posible de conseguir y se multiplicaron por 100.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

2 Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

TABLA 2.4. (continuación) NECESIDADES ALTAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que indican que tienen un "Alto nivel de necesidad" de desarrollo profesional en las áreas expuestas a continuación y en el índice general de necesidad

Países	Técnicas de enseñanza TIC		Enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales		Problemas de comportamiento y disciplina de los alumnos		Gestión y administración del centro de enseñanza		Enseñanza en un contexto multicultural		Asesoramiento de alumnos	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	17,8	(0,94)	15,1	(0,98)	6,6	(0,71)	5,9	(0,53)	4,0	(0,43)	7,3	(0,61)
Austria	23,8	(0,64)	30,3	(0,94)	32,6	(1,03)	3,9	(0,37)	10,0	(0,68)	13,1	(0,65)
Brasil	35,6	(1,33)	63,2	(1,21)	26,5	(1,12)	20,0	(0,78)	33,2	(1,22)	20,7	(1,14)
Corea	17,7	(0,67)	25,6	(0,88)	34,6	(0,92)	10,8	(0,62)	10,4	(0,61)	41,5	(1,04)
Dinamarca	20,1	(1,67)	24,6	(1,44)	9,8	(1,21)	3,9	(0,49)	7,1	(0,98)	5,5	(0,66)
España	26,2	(1,08)	35,8	(1,04)	18,3	(0,76)	14,2	(0,64)	17,5	(0,73)	12,0	(0,62)
Italia	25,8	(0,81)	35,3	(1,05)	28,3	(1,04)	8,6	(0,49)	25,3	(0,85)	19,7	(0,87)
México	24,9	(1,09)	38,8	(1,27)	21,4	(1,04)	11,9	(0,71)	18,2	(0,93)	25,9	(1,12)
Noruega	28,1	(1,19)	29,2	(1,04)	16,5	(0,93)	5,8	(0,57)	8,3	(0,75)	7,8	(0,63)
Portugal	24,2	(0,89)	50,0	(1,06)	17,4	(0,88)	18,2	(0,90)	17,0	(0,73)	8,5	(0,61)
Media TALIS	24,4	(0,15)	34,8	(0,15)	21,2	(0,13)	10,3	(0,09)	15,1	(0,11)	16,2	(0,11)

¹ Índice derivado de agregar la necesidad de desarrollo profesional de cada profesor sobre todos los aspectos de su trabajo: 3 puntos para un alto nivel de necesidad; 2 puntos para un nivel de necesidad moderado, 1 punto por un bajo nivel de necesidad y ningún punto para los casos en los que los profesores indicaron que no tenían ninguna necesidad de desarrollo profesional. Estos puntos se sumaron y dividieron por 33, la máxima puntuación posible de conseguir y se multiplicaron por 100.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

de la información y la comunicación, en la docencia en entornos multiculturales y en la gestión de los centros de enseñanza. Por el contrario, los profesores informaron de menores necesidades que las de otros países en las áreas de especialización de su asignatura, prácticas de evaluación, prácticas de formación, comportamiento de los alumnos, asesoría de alumnos y estándares de contenidos y rendimiento.

Es natural, por supuesto, que haya un nivel determinado de demandas insatisfechas, y que cierta proporción de profesores sienta en algún momento que no tiene las herramientas necesarias para llevar a cabo su trabajo con eficacia. Pese a ello, parece que hay un grado demasiado elevado de demandas insatisfechas, y en algunos países una gran mayoría de profesores afirma que necesita más actividades de desarrollo profesional de las que tiene oportunidad de emprender. El estudio TALIS no puede calibrar en qué medida esto mina la eficacia del conjunto de los profesores en los países participantes, pero cabría pensar que dichos déficits son en cierta medida perjudiciales para una enseñanza y un aprendizaje efectivos. El coste de ofrecer actividades adicionales de desarrollo profesional se ha de considerar ligado al coste de no ofrecerlas, con la consiguiente pérdida de oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

El grado de demandas insatisfechas del que informan los profesores podría indicar asimismo que las necesidades de desarrollo de los profesores no están en consonancia con el contenido y las formas del apoyo que se les presta. Las pruebas aportadas por el estudio TALIS en este sentido son muy reveladoras. Llama la atención que las actividades que los profesores consideran más útiles para su desarrollo profesional sean también con mayor frecuencia las mismas cuyo coste han tenido que pagar en todo o en parte y a las que han tenido que dedicar más tiempo. Esto no significa necesariamente que se vaya a pagar en su totalidad el coste de participación de todos los profesores en programas de cualificación e investigación, pero sí se debe buscar quizá un mayor equilibrio entre quién paga y quién se beneficia de ello. Que haya un 42 % de los profesores que notifica una carencia de actividades de desarrollo profesional adecuadas para satisfacer sus necesidades es un dato igualmente preocupante, que indica que la comparación meticulosa de la provisión y el apoyo con las necesidades de desarrollo profesional de los profesores debería ser una prioridad en muchos de los países participantes.

La información aportada por el estudio TALIS señala claramente los principales déficits de cada país. También llama la atención, en las cuestiones en las que hay una mayor

2 Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

necesidad de desarrollo profesional, el hecho de que los países han informado sistemáticamente de una necesidad de desarrollo en el área de la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo en España. Esto indica que los profesores admiten claramente que creen carecer del equipamiento adecuado para ocuparse de grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes menos competentes, así como de los más aventajados. En España, se ha de considerar esto en el contexto de un alumnado cuya diversidad ha crecido con rapidez. El gran aumento de la proporción de alumnos inmigrantes, sobre todo, confronta a los profesores españoles con diversos retos que no pudieron prever cuando se formaron como profesores.

El grado de desarrollo individual de un profesor se relaciona normalmente con el tipo de actividad en que participa: por ejemplo, los profesores que participan en programas de cualificación y actividades de investigación tienen que dedicar más tiempo a estas actividades que los que van a conferencias o talleres. TALIS ha hecho un importante descubrimiento: que siempre hay demandas insatisfechas, sean cuales sean las actividades en que los profesores han participado.

En la encuesta, se pidió a los profesores que querían un mayor desarrollo profesional que explicaran qué les impedía tenerlo. La razón que casi la mitad de ellos solía citar con mayor frecuencia era un conflicto con su horario de trabajo. No obstante, casi la misma proporción de ellos ha citado la falta de desarrollo profesional adecuado, y estos profesores suelen participar en un número menor de actividades de desarrollo. De hecho, en los tres países en los que la participación en desarrollo profesional es más baja (Dinamarca, República Eslovaca y Turquía), esta ha sido la razón principal, aunque en Dinamarca la falta de apoyo por parte de los empleadores también constituía una barrera significativa para ese desarrollo. Los que mencionaban conflictos con su horario solían emprender más actividades de desarrollo profesional que las clásicas, normalmente en cursos de cualificación que exigían una gran inversión de tiempo, difícil de conseguir. Pero no se trata solo de producir más del mismo desarrollo profesional. El hecho de que los profesores notifiquen una y otra vez una mayor necesidad de desarrollo profesional para ayudarles a enfrentarse a las diferencias en los estilos de aprendizaje y los entornos de los alumnos, en la utilización más eficaz de las tecnologías de la comunicación e información, y en la mejora del comportamiento de los alumnos, nos da unas directrices claras para orientar los esfuerzos y sugiere que se ha de hacer una evaluación sensata

del apoyo y de las aportaciones para satisfacer las necesidades de desarrollo profesional de los profesores.

El hecho de que una proporción considerable de los profesores esté sufragando el coste de su desarrollo profesional es una prueba de que muchos de ellos están dispuestos a contribuir en la mejora de su carrera y de su profesión. Es curioso que, cuando los profesores pagaban por su propio desarrollo profesional, emprendían generalmente más actividades de este tipo. Los que pagaban el coste total de su desarrollo profesional emprendían más del doble de actividades de formación que los que hacían actividades gratuitas. Esto refleja en parte el hecho de que los cursos por los que se paga suelen otorgar unas cualificaciones más profesionales y tener una mayor duración. Los profesores que pagan por su desarrollo profesional tienen también más probabilidades de creer que necesitan más de lo que obtienen. Esto sugiere que la formación gratuita no es necesariamente la única manera de estimular la participación en actividades de desarrollo profesional. En España, gran parte de las actividades de desarrollo profesional siguen siendo gratuitas, de manera que ofrecer actividades adicionales de desarrollo con recuperación de costes es, cuando menos, una posibilidad.

Una última consideración, no menos importante: parece haber una posibilidad mucho mayor de que los profesores aprendan de otros colegas, pues informan de que hay una comunicación bastante poco frecuente entre el profesorado de su centro más allá de un intercambio de información. Cuando hay una cooperación entre los profesores, esta suele encarnarse en el intercambio y la coordinación de ideas e información con mayor frecuencia que en una colaboración profesional directa para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Parece haber una posibilidad de mejorar esta colaboración profesional directa que, según las investigaciones indican, es un potente acicate para aumentar la eficacia de los centros de enseñanza. Sin embargo, para ello será necesaria una dirección pedagógica adecuada, así como la aplicación de medidas de desarrollo de los recursos humanos eficaces en los centros de enseñanza.

Los legisladores y profesionales, para satisfacer las necesidades de desarrollo profesional de los profesores, tienen que plantearse cómo apoyar y fomentar su participación, y cómo garantizar que las oportunidades que les brindan satisfagan sus necesidades. Se tienen que calibrar los costes, por supuesto, tanto en términos financieros como en tiempo de los profesores. Las necesidades percibidas por los profesores deben tam-

2 Cómo preparan y apoyan los sistemas educativos a un profesorado de alta calidad

bién encajar en unos objetivos más amplios de desarrollo del centro, y se ha de coordinar su desarrollo profesional con las prácticas de valoración e información sobre su trabajo en los centros de enseñanza y las evaluaciones más generales de los centros de enseñanza.

En general, las respuestas de los profesores y los directores de centros de enseñanza sugieren que la educación, tanto en España como en otros países, dista mucho de convertirse en una industria del conocimiento, en el sentido de que sus propias prácticas estén siendo transformadas por el conocimiento sobre su eficacia. Mientras que en muchos otros campos las personas comienzan su vida profesional con la esperanza de que su práctica se vea transformada por pruebas e investigaciones, los modelos de participación en el desarrollo profesional y en la evaluación de los profesores y de sus prácticas indican que esto no sucede en el campo de la educación.



3

Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

En los últimos años ha cambiado el papel de la evaluación en los centros de enseñanza, tradicionalmente centrada en su control en la mayoría de los países, para garantizar que cumplieran las políticas y los procedimientos centrales, y que se ocupaban de los asuntos administrativos. En varios países, la atención se ha desplazado a aspectos de control del rendimiento y de mejora de los centros de enseñanza. Además, en varios sistemas, se publican las medidas del rendimiento de los centros de enseñanza y otros datos de su evaluación para fomentar la elección de centro. Un factor adicional que impulsa el desarrollo de marcos para la evaluación de los centros de enseñanza es el reciente crecimiento de su autonomía en varios sistemas educativos. Sin embargo, una disminución de las necesidades de control centralizadas tiene que ir a la par con un aumento del control y de la evaluación para garantizar el cumplimiento de estándares comunes. Además, una mayor autonomía de los centros de enseñanza puede generar una mayor variación de las prácticas, ya que gracias a esa autonomía los centros de enseñanza pueden elegir y perfeccionar las prácticas que mejor se adaptan a sus necesidades. Se ha de evaluar dicha variación, y su impacto en el rendimiento, no solo para garantizar su impacto positivo en los alumnos y el cumplimiento de diversos requisitos políticos y administrativos, sino también para aprender más sobre la eficacia de las prácticas en la mejora de los centros de enseñanza. Esto reviste singular importancia, en vista de la mayor variación de los resultados y logros de los centros de enseñanza de algunos sistemas educativos respecto a otros.

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

La evaluación de los centros de enseñanza con vistas a su mejora puede centrarse en proporcionar información útil para la aplicación y el control de mejoras, y en apoyar a sus directores y profesores. La valoración de los profesores y la consiguiente información sobre su trabajo pueden también ayudar a los participantes a mejorar los centros de enseñanza por medio de una toma de decisiones más informada. Dichos esfuerzos de mejora se pueden impulsar por objetivos que consideran los centros de enseñanza como organizaciones de aprendizaje que utilizan la evaluación para analizar la relación entre recursos utilizados, procesos y, en cierta medida, resultados, para desarrollar prácticas que se apoyan en los puntos fuertes hallados y se ocupan de las debilidades, y que pueden facilitar los esfuerzos de mejora. El marco para la evaluación de la educación en los centros de enseñanza también se puede emplear para impulsar los esfuerzos que tienen como objetivo el control del rendimiento de los profesores. En los últimos tiempos, dichas reformas se han concentrado en los estándares de rendimiento de los estudiantes. Las evaluaciones del centro y la valoración e información sobre el trabajo de los profesores se pueden centrar en dichos estándares, el grado en el que se alcanzan y los métodos empleados para alcanzarlos o superarlos. La identificación y el establecimiento de estándares también pueden afectar al desarrollo profesional de los profesores, si se orientan a ayudarles a alcanzarlos.

Por último, e igualmente importante, cuando las familias tienen la libertad de elegir entre diversos centros de enseñanza, la elección se puede convertir en uno de los núcleos de la evaluación de la educación escolar. La información sobre los centros de enseñanza ayuda a los padres y a las familias a decidir qué centro satisface mejor las necesidades de sus hijos. La mejora en la toma de decisiones puede aumentar la eficacia del sistema escolar, ya que la educación ofrecida por diversos centros de enseñanza se adapta mejor a las diversas necesidades de padres y familias si tienen libertad y posibilidad de elección de centro. Los efectos de una elección de centro más informada dependen de factores como el tipo de información de que se puede disponer y el acceso que tienen padres y familias a dicha información. Por consiguiente, en algunos sistemas educativos se hacen públicos los resultados de las evaluaciones de los centros de enseñanza para que se pueda controlar su rendimiento y mejorar la elección de centro.

TALIS recoge información sobre la frecuencia de las autoevaluaciones de los centros de enseñanza y de las evaluaciones externas (por ejemplo, las que lleva a cabo un inspector escolar o el representante de una institución similar), con el fin de arrojar luz sobre estas

cuestiones, sobre las áreas que abarcan dichas evaluaciones y sobre cómo se puede disponer de la información resultante y utilizarla. Se les pidió a los directores de centros que valoraran la importancia de 17 ítems que consistían en mediciones del rendimiento de los alumnos y de su comportamiento y disciplina. TALIS recogió también datos de los profesores para averiguar en qué se centraba y qué resultados tenía la valoración e información sobre su trabajo. Estos datos hacen que sea posible descubrir cómo influyen los aspectos en que se centran las evaluaciones de los centros de enseñanza en la valoración e información sobre el trabajo de los profesores.

Tanto la evaluación de los centros de enseñanza como la valoración e información sobre el trabajo de los profesores han sido concebidas para contribuir al desarrollo y a la mejora de los centros de enseñanza y de los profesores. Con ese propósito, TALIS recoge datos sobre los cambios en las prácticas de enseñanza y otros aspectos de la educación escolar posteriores a la valoración e información sobre el trabajo de los profesores. Se centra en áreas específicas que reflejan que las prioridades de medidas declaradas deberían ser también el centro de la valoración e información sobre el trabajo de los profesores. Puesto que TALIS no recoge información sobre los resultados de los alumnos, la información facilitada por los profesores sobre cambios en las prácticas de docencia se usa para evaluar el impacto del marco de evaluación. Además, lo que los profesores comunicaron sobre sus necesidades de desarrollo profesional aporta una mayor información sobre la relevancia y el impacto de este marco en dicho desarrollo. También se recogieron datos de los profesores sobre la relación entre la valoración e información sobre su trabajo y las gratificaciones y el reconocimiento de su labor por el centro. El estudio se ha centrado en factores asociados con la mejora de los centros de enseñanza y del desarrollo de los profesores, lo que incluye la percepción que tienen los profesores del reconocimiento de su labor y de las gratificaciones obtenidas por su eficacia y sus innovaciones en la docencia.

En la recolección de datos para el Informe TALIS se aplicaron las siguientes definiciones:

- La evaluación del centro se refiere a una evaluación de todo el centro, más que de asignaturas o departamentos individuales.
- La valoración del trabajo de los profesores y la información que reciben sobre el mismo se producen cuando el director del centro, un inspector externo u otros colegas del profesor evalúan su trabajo. Esta valoración puede ser de muchos tipos, desde un

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

punto de vista más formal y objetivo (por ejemplo, como parte de un sistema formal de gestión del rendimiento, que implica un conjunto de procedimientos y criterios establecidos) hasta un enfoque más informal y subjetivo (por ejemplo, conversaciones informales con el profesor).

El primer resultado que se debe destacar es que, como promedio en todos los países, más de cuatro de cada cinco profesores afirman que la información que reciben sobre su trabajo es justa, y solo en Corea ese porcentaje es inferior al 60 % (en España es del 74 %). Más de tres cuartas partes de los profesores también afirman que la información que reciben sobre su trabajo es útil para ellos (en España un 70 %) (Tabla 3.1). La mayoría de los profesores afirma asimismo que la información que reciben sobre su trabajo aumenta su satisfacción en el mismo, su desarrollo como profesores, y su seguridad laboral, o bien no la afecta, como se teme a veces (Tabla 3.2). Son importantes los impactos positivos en la satisfacción laboral y, en menor medida, la seguridad laboral, ya que la introducción de sistemas de evaluación de los profesores puede enfrentarse a críticas y a reacciones negativas en potencia, sobre todo cuando va unida al control del rendimiento. Los datos de TALIS no solo alivian los miedos de los profesores respecto a que dichos sistemas puedan perjudicarles, sino que muestran que, en la práctica, los profesores piensan que tienen resultados positivos.

Todo esto muestra que es posible superar las preocupaciones sobre tales prácticas si los centros de enseñanza tienen un concepto constructivo y formativo de la evaluación. En cuanto a los legisladores, administradores, directores y profesores de los centros de enseñanza, estos datos subrayan un doble beneficio de la valoración e información sobre el trabajo del profesorado, tanto para los profesores personalmente como para el desarrollo de su actividad docente.

Además, la afirmación de los profesores de que la valoración e información sobre su trabajo ha contribuido a su desarrollo como profesores sugiere que dichos sistemas contribuyen también a la mejora de los centros de enseñanza. En España ha habido numerosas iniciativas para impulsar la mejora de los centros de enseñanza, que han tenido como núcleo el desarrollo de los profesores. Los resultados de TALIS indican que reforzar el sistema de valoración e información sobre el trabajo de los profesores puede también, según lo que notifican los profesores sobre su impacto, contribuir en gran medida al desarrollo de habilidades de docencia en los centros de enseñanza. Por ejemplo, poner

TABLA 3.1. PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE SU TRABAJO EN EL CENTRO (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron de lo siguiente acerca de la valoración e información sobre su trabajo en el centro de enseñanza

Países	La valoración o información contenía un juicio sobre la calidad de la enseñanza		La valoración o información contenía sugerencias para mejorar determinados aspectos de la enseñanza		La valoración o información fue una evaluación justa del trabajo docente del profesor en el centro							
	%	(ET)	%	(ET)	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	%	(ET)	%	(ET)
Australia	68,1	(1,36)	55,4	(1,28)	4,4	(0,51)	10,1	(0,73)	66,7	(1,05)	18,8	(0,94)
Austria	79,4	(0,67)	41,4	(1,09)	3,8	(0,30)	9,3	(0,57)	47,9	(0,83)	39,0	(0,84)
Brasil	75,0	(1,23)	66,1	(1,65)	5,2	(0,72)	14,8	(0,96)	63,3	(1,20)	16,7	(0,91)
Corea	64,2	(1,12)	64,7	(0,99)	9,2	(0,61)	38,1	(1,03)	51,3	(1,10)	1,4	(0,29)
Dinamarca	69,6	(1,70)	36,0	(1,67)	4,3	(0,65)	10,0	(0,97)	65,3	(1,55)	20,5	(1,25)
España	42,1	(1,46)	60,4	(1,40)	8,9	(0,92)	16,6	(1,07)	60,2	(1,35)	14,3	(0,96)
Italia	68,5	(1,42)	55,9	(1,67)	2,8	(0,40)	10,8	(0,84)	77,1	(1,02)	9,3	(0,80)
México	72,8	(1,01)	77,5	(1,05)	6,2	(0,62)	13,6	(0,86)	54,9	(1,24)	25,4	(1,12)
Noruega	61,8	(1,49)	28,2	(1,27)	6,0	(0,54)	10,0	(0,81)	46,7	(1,25)	37,4	(1,40)
Portugal	77,4	(1,03)	56,1	(1,45)	4,2	(0,54)	14,4	(0,92)	66,7	(1,15)	14,8	(0,85)
Media TALIS	67,9	(0,18)	54,2	(0,19)	5,5	(0,08)	14,8	(0,12)	60,0	(0,16)	19,7	(0,13)

Nota: Incluye solamente aquellos profesores que recibieron valoración e información sobre su trabajo en algún momento de los 5 años previos.

Fuente: OCDE; Base de datos TALIS.

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

TABLA 3.1. (continuación) PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE SU TRABAJO EN EL CENTRO (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron de lo siguiente acerca de la valoración e información sobre su trabajo en el centro de enseñanza

Países	La valoración o información fue de utilidad en el desarrollo de la tarea docente del profesor en el centro							
	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	6,2	(0,60)	18,8	(1,15)	60,0	(1,17)	14,9	(0,87)
Austria	11,7	(0,64)	20,9	(0,81)	46,1	(1,00)	21,3	(0,80)
Brasil	4,4	(0,64)	10,8	(0,76)	63,8	(1,44)	21,0	(1,18)
Corea	9,8	(0,64)	36,9	(1,00)	51,5	(1,15)	1,8	(0,27)
Dinamarca	6,0	(0,71)	17,7	(0,95)	61,6	(1,30)	14,7	(1,08)
España	9,4	(0,84)	20,3	(1,24)	57,7	(1,46)	12,6	(0,96)
Italia	3,3	(0,41)	13,5	(1,02)	71,6	(1,43)	11,6	(0,96)
México	5,3	(0,49)	9,2	(0,84)	52,6	(1,19)	32,9	(1,28)
Noruega	9,9	(0,75)	15,1	(0,96)	54,3	(1,15)	20,7	(1,12)
Portugal	4,8	(0,58)	12,7	(0,77)	68,5	(1,22)	14,0	(1,01)
Media TALIS	7,1	(0,09)	17,6	(0,13)	58,8	(0,17)	16,6	(0,14)

Nota: Incluye solamente aquellos profesores que recibieron valoración e información sobre su trabajo en algún momento de los 5 años previos.

Fuente: OCDE; Base de datos TALIS.

TABLA 3.2. PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES ACERCA DEL IMPACTO PERSONAL DE LA VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE SU TRABAJO (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron de los siguientes cambios tras recibir la valoración e información sobre su trabajo en el centro de enseñanza

Países	Cambio en su satisfacción laboral									
	Un gran descenso		Un pequeño descenso		No ha habido cambios		Un pequeño aumento		Un gran aumento	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	3,3	(0,43)	6,3	(0,58)	48,1	(1,31)	34,2	(1,11)	8,3	(0,67)
Austria	2,2	(0,26)	3,8	(0,35)	53,5	(0,90)	27,1	(0,84)	13,4	(0,65)
Brasil	2,7	(0,48)	5,3	(0,57)	33,5	(1,43)	36,4	(1,15)	22,1	(1,25)
Corea	3,3	(0,46)	8,8	(0,60)	52,8	(1,09)	32,2	(1,10)	2,9	(0,31)
Dinamarca	1,3	(0,31)	3,5	(0,47)	51,3	(1,52)	35,1	(1,38)	8,8	(0,93)
España	3,5	(0,43)	6,9	(0,64)	50,6	(1,44)	30,5	(1,28)	8,5	(0,69)
Italia	1,1	(0,23)	2,7	(0,62)	47,9	(1,38)	35,3	(1,21)	13,0	(1,05)
México	1,8	(0,29)	4,7	(0,50)	16,4	(0,75)	42,5	(1,08)	34,6	(1,28)
Noruega	1,2	(0,27)	2,8	(0,41)	46,3	(1,35)	43,6	(1,23)	6,1	(0,54)
Polonia	1,9	(0,30)	3,0	(0,32)	36,2	(1,20)	36,1	(1,20)	22,8	(1,00)
Portugal	3,9	(0,48)	5,8	(0,56)	42,1	(1,27)	38,2	(1,16)	10,1	(0,76)
Media TALIS	2,4	(0,05)	4,9	(0,08)	43,5	(0,18)	35,6	(0,17)	13,7	(0,13)

Nota: Incluye solamente aquellos profesores que recibieron valoración e información sobre su trabajo en algún momento de los 5 años previos.

Fuente: OCDE; Base de datos TALIS.

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

TABLA 3.2. (continuación) PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES ACERCA DEL IMPACTO PERSONAL DE LA VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE SU TRABAJO (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron de los siguientes cambios tras recibir la valoración e información sobre su trabajo en el centro de enseñanza

Países	Cambio en su seguridad laboral									
	Un gran descenso		Un pequeño descenso		No ha habido cambios		Un pequeño aumento		Un gran aumento	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	1,4	(0,32)	2,3	(0,38)	76,3	(1,03)	12,7	(0,76)	7,4	(0,71)
Austria	1,0	(0,16)	0,9	(0,15)	83,0	(0,80)	9,0	(0,61)	6,1	(0,41)
Brasil	1,5	(0,38)	2,5	(0,29)	58,5	(1,50)	22,1	(1,14)	15,3	(0,94)
Corea	2,6	(0,39)	7,0	(0,53)	59,1	(1,17)	28,8	(1,05)	2,5	(0,32)
Dinamarca	0,7	(0,25)	1,3	(0,30)	81,9	(1,41)	11,2	(1,41)	5,0	(0,81)
España	2,2	(0,39)	3,3	(0,47)	72,5	(1,16)	15,3	(1,05)	6,8	(0,72)
Italia	1,0	(0,23)	1,6	(0,34)	76,9	(1,21)	14,2	(0,99)	6,2	(0,65)
México	1,6	(0,31)	3,3	(0,41)	26,1	(0,90)	32,4	(1,16)	36,6	(1,28)
Noruega	0,8	(0,18)	1,8	(0,35)	69,8	(1,22)	19,2	(1,03)	8,4	(0,75)
Polonia	1,6	(0,25)	2,3	(0,35)	55,2	(1,21)	23,2	(0,98)	17,8	(0,96)
Portugal	2,1	(0,35)	2,9	(0,42)	77,7	(1,26)	13,3	(1,00)	4,0	(0,49)
Media TALIS	1,5	(0,04)	2,7	(0,05)	67,0	(0,17)	18,3	(0,15)	10,5	(0,11)

Nota: Incluye solamente aquellos profesores que recibieron valoración e información sobre su trabajo en algún momento de los 5 años previos.

Fuente: OCDE; Base de datos TALIS.

un mayor énfasis en el marco de evaluación de la educación en los centros de enseñanza podría reforzar los nexos entre las evaluaciones de los centros de enseñanza y la valoración e información sobre el trabajo de los profesores. Los resultados de la valoración se podrían emplear de forma más directa para planificar el desarrollo profesional de los profesores individualmente, y las medidas políticas para enfatizar la valoración e información sobre el trabajo de los profesores en la estructura de la carrera de los profesores pueden inculcar mejor los beneficios de la valoración e información sobre su trabajo dentro de los centros de enseñanza. Unos nexos más estrechos con la progresión en la carrera docente podrían tener el beneficio añadido de abordar lo que los profesores notifican como una grave falta de reconocimiento por su desarrollo profesional, y podrían provocar un problema con las gratificaciones de los profesores si estas no están adecuadamente ligadas a su eficacia.

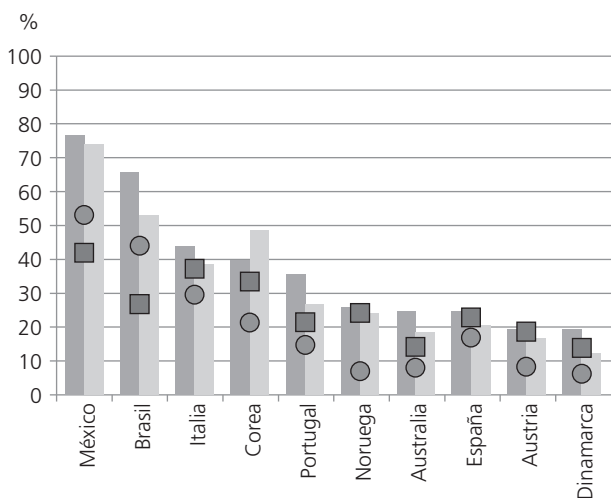
Una última consideración, igualmente importante: TALIS revela que la valoración e información sobre el trabajo de los profesores se refleja en sus ideas sobre sus propias habilidades para la enseñanza. Los datos muestran que cuanto más información reciben sobre aspectos específicos de su trabajo, más confían en sus capacidades para enfrentarse a los correspondientes retos de la enseñanza. No solo comunican los profesores que la valoración e información sobre su trabajo mejora sus capacidades para la docencia, sino que también notifican que produce cambios en aspectos específicos de la misma (véase Figura 3.1). Y si esa valoración e información sobre su trabajo hace hincapié en un aspecto determinado del trabajo de los profesores, es más probable que haya cambios en esa área. En España, los profesores también informaron de unos niveles más elevados de autoeficacia cuando habían recibido un reconocimiento público de las mejoras e innovaciones en relación con la valoración (otros países en los que también sucede esto son Austria, Bélgica, Estonia, Hungría, Irlanda, Italia, Corea, Lituania, Malta y Noruega), e igualmente cuando las prácticas innovadoras formaban parte de la valoración e información sobre su trabajo (Brasil, Islandia y Portugal).

Hasta ahora nos hemos centrado en los resultados positivos. Pero los datos recolectados por TALIS también revelan que la evaluación de los centros de enseñanza y la valoración e información sobre el trabajo de los profesores siguen siendo bastante infrecuentes en varios sistemas educativos, incluido el español, y cuando se producen, no siempre tienen consecuencias para los profesores. Por ejemplo:

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

FIGURA 3.1. IMPACTO DE LA VALORACIÓN E INFORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA PRÁCTICA DOCENTE (2007-2008)

- Los profesores dan importancia en su práctica docente a la mejora de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los exámenes
- Un plan de desarrollo o formación para que los profesores mejoren su práctica docente
- Enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales
- Enseñanza en un contexto multicultural



- Como promedio, uno de cada cinco profesores, y en España un 41 % de profesores, trabaja en un centro en el que no se ha llevado a cabo una autoevaluación en los últimos cinco años, y un poco menos de uno de cada tres profesores, y en España un 39 %, en un centro que no se ha sometido a una evaluación externa (Tabla 3.3).
- Como promedio, un 22 % de profesores, y en España incluso un 60 %, no ha sido sometido a una evaluación ni ha recibido información alguna sobre su trabajo como profesores (Figura 3.2).
- La remuneración tan solo de una cuarta parte de los profesores va unida a la evaluación de su centro de enseñanza y, la de menos de uno de cada 10 profesores, a la valoración

TABLA 3.3. FRECUENCIA Y TIPO DE EVALUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que trabajan en centros de enseñanza donde las evaluaciones del centro se llevaron a cabo con la frecuencia siguiente a lo largo de los últimos cinco años

Países	Frecuencia de las autoevaluaciones del centro de enseñanza a lo largo de los últimos cinco años									
	Nunca		Una vez		2-4 veces		Una vez al año		Más de una vez al año	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	6,8	-2,87	25,3	-3,89	14,1	-3,17	50	-4,16	3,7	-1,73
Austria	41,7	-3,59	28,2	-2,94	17,7	-2,91	11,3	-2,11	1,1	-0,63
Brasil	24,4	-2,61	10,2	-1,67	16,5	-2,23	33,2	-3,29	15,7	-2,7
Corea	6,5	-2,26	10,9	-2,7	26,7	-3,41	26,8	-3,8	29,2	-3,32
Dinamarca	32,4	-4,12	15,1	-4,01	19,8	-3,92	25,4	-3,84	7,3	-2,6
España	31,1	-3,31	18,1	-2,74	13,7	-2,39	32,4	-3,72	4,7	-1,8
Italia	21,2	-2,84	10,2	-1,81	19,7	-2,63	43,9	-3,2	5,1	-1,5
México	20,4	-4	9,5	-2,47	17,1	-2,86	32,4	-3,93	20,6	-3,55
Noruega	25,5	-4,08	14,3	-3,35	18,7	-3,32	33,5	-4,13	7,9	-2,36
Portugal	47,9	-3,97	19,3	-3,56	13,3	-2,95	13	-3,1	6,4	-2,14
Media TALIS	20,2	-0,65	16,2	-0,62	18,3	-0,63	34,9	-0,78	10,3	-0,55

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

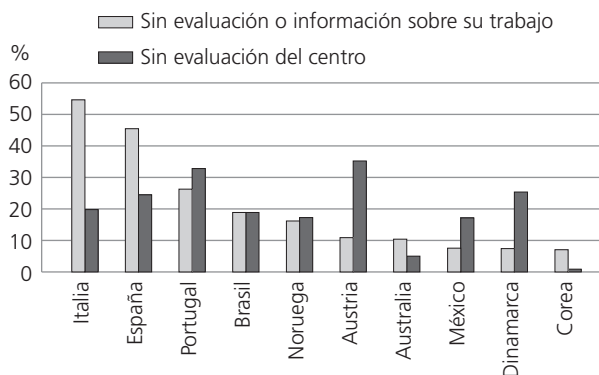
TABLA 3.3. (continuación) FRECUENCIA Y TIPO DE EVALUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que trabajan en centros de enseñanza donde las evaluaciones del centro se llevaron a cabo con la frecuencia siguiente a lo largo de los últimos cinco años

Países	Frecuencia de las evaluaciones externas a lo largo de los últimos cinco años										No ha habido evaluación de ningún tipo a lo largo de los últimos cinco años	
	Nunca		Una vez		2-4 veces		Una vez al año		Más de una vez al año		No ha habido evaluación de ningún tipo a lo largo de los últimos cinco años	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	21,2	-3,43	36,2	-4,06	29,7	-4,03	10,7	-2,28	2,2	-1,31	5	-2,3
Austria	58,3	-3,37	22,9	-3,09	9	-1,89	6,4	-1,78	3,4	-1,22	35,2	-3,49
Brasil	24,3	-2,64	14,2	-2,56	21,3	-2,59	24,9	-2,99	15,3	-2,5	18,9	-2,42
Corea	3	-1,53	26,3	-3,65	41	-4,22	10,6	-2,27	19,1	-3,2	0,9	-0,88
Dinamarca	53	-4,31	22,4	-4,36	10,9	-2,97	11,5	-2,83	2,2	-1,62	25,4	-4,03
España	38,5	-3,67	27,2	-3,79	19,7	-3,27	13,8	-2,9	0,8	-0,76	24,5	-3,14
Italia	60,7	-3,15	11,3	-2,16	14,6	-2,37	12,3	-2,29	1,1	-0,66	19,8	-2,76
México	21,1	-4,05	11	-2,54	20	-3,41	20	-3,2	27,9	-4,09	17,1	-3,82
Noruega	35,6	-4,44	34,9	-4,49	21,2	-3,78	5,9	-2,17	2,5	-1,44	17,2	-3,64
Portugal	49,1	-4,34	29,9	-4,1	18,2	-3,11	2,1	-1,18	0,6	-0,65	32,8	-3,32
Media TALIS	30,4	-0,72	30,8	-0,74	20,5	-0,7	11,4	-0,58	7	-0,48	13,8	-0,56

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

FIGURA 3.2. PROFESORES QUE NO RECIBIERON NINGUNA EVALUACIÓN O INFORMACIÓN SOBRE SU TRABAJO 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 información sobre su trabajo.

Fuente: OCDE.

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

e información sobre su trabajo. Menos de 4 de cada 10 profesores trabajan en centros de enseñanza en los que las evaluaciones del centro están ligadas a su presupuesto. La valoración e información sobre el trabajo de los profesores solamente va ligada al progreso en su carrera en uno de cada seis casos, y en menos de uno de cada cuatro va ligada a su desarrollo profesional (Tabla 3.4).

- Casi la mitad de los profesores cree que los directores de su centro no emplean métodos efectivos para determinar el rendimiento del profesorado de ese centro (Tabla 3.5).

También ha de tenerse en cuenta que solo la mitad de los profesores de todos los países opina que el director de su centro emplea métodos efectivos para determinar su rendimiento. Estas son evidentemente áreas que necesitan mejoras, y los análisis sobre el impacto de la valoración y la información sobre el trabajo de los profesores indican que, si los centros de enseñanza hacen una inversión en esas áreas, podrán obtener altos dividendos.

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

TABLA 3.4. RESULTADOS DE LA VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE EL TRABAJO DE LOS PROFESORES (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron de un nexo entre la valoración e información sobre su trabajo y cambios fuertes o moderados en los siguientes aspectos de su trabajo y carrera

Países	Un cambio de remuneración		Una prima u otra gratificación pecuniaria		Un cambio en la posibilidad de avanzar en su carrera		Reconocimiento público del director del colegio o de sus colegas	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Australia	5,6	(0,53)	1,6	(0,26)	16,9	(0,80)	24,1	(0,99)
Austria	1,1	(0,18)	1,7	(0,20)	4,7	(0,39)	27,1	(0,88)
Brasil	8,2	(0,77)	5,5	(0,55)	25,6	(1,16)	47,8	(1,22)
Corea	5,2	(0,49)	8,3	(0,56)	12,7	(0,78)	31,0	(1,19)
Dinamarca	2,2	(0,50)	2,7	(0,53)	4,7	(1,13)	25,3	(1,49)
España	1,8	(0,34)	1,6	(0,36)	8,6	(0,76)	25,1	(1,27)
Italia	2,0	(0,35)	4,0	(0,47)	4,9	(0,53)	46,4	(1,40)
México	10,6	(0,72)	7,3	(0,60)	28,6	(1,25)	33,4	(1,30)
Noruega	7,0	(0,78)	3,0	(0,41)	6,9	(0,61)	25,6	(1,09)
Portugal	1,7	(0,29)	0,6	(0,14)	6,2	(0,66)	26,3	(1,11)
Media TALIS	4,5	(0,07)	3,6	(0,06)	12,0	(0,12)	31,2	(0,17)

Nota: Solo incluye profesores que recibieron valoración o información.

Fuente: OCDE.

TABLA 3.4. (continuación) RESULTADOS DE LA VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE EL TRABAJO DE LOS PROFESORES (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron de un nexo entre la valoración e información sobre su trabajo y cambios fuertes o moderados en los siguientes aspectos de su trabajo y carrera

Países	Oportunidades de actividades de desarrollo profesional		Cambios en sus responsabilidades laborales que hace más atractivo el trabajo		Un papel en iniciativas de desarrollo del colegio (por ejemplo, desarrollo del contenido curricular)	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Australia	16,7	(1,03)	17,4	(0,96)	24,1	(1,03)
Austria	8,0	(0,51)	14,7	(0,63)	17,2	(0,70)
Brasil	27,8	(1,18)	47,7	(1,42)	41,6	(1,43)
Corea	17,1	(0,91)	24,1	(0,91)	24,9	(1,02)
Dinamarca	25,6	(1,43)	19,0	(1,61)	16,3	(1,23)
España	13,2	(0,94)	16,9	(1,01)	20,7	(1,38)
Italia	19,2	(1,30)	27,1	(1,34)	38,3	(1,51)
México	27,2	(1,07)	55,9	(1,35)	34,4	(1,42)
Noruega	21,3	(1,00)	14,5	(0,79)	22,4	(0,98)
Portugal	11,3	(0,82)	25,3	(1,26)	25,3	(1,10)
Media TALIS	18,7	(0,14)	26,3	(0,16)	26,5	(0,17)

Nota: Solo incluye profesores que recibieron valoración o información.

Fuente: OCDE.

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

TABLA 3.5. VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE EL TRABAJO DE LOS PROFESORES Y DESARROLLO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que están de acuerdo o muy de acuerdo con los siguientes enunciados acerca de determinados aspectos de la valoración e información sobre su trabajo en el centro de enseñanza

Países	En este centro, el director toma medidas para modificar las gratificaciones monetarias del profesor que tiene un persistente bajo rendimiento		En este centro, el bajo rendimiento continuado de un profesor se toleraría por el resto del personal		En este centro, se despedirá a los profesores debido a un bajo rendimiento continuo		En este centro, el director emplea métodos efectivos para determinar si el rendimiento de los profesores es bueno o malo		En este centro, se ha establecido un plan de desarrollo o formación para mejorar la práctica docente del profesorado	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	7,1	(0,72)	42,8	(1,50)	29,2	(1,61)	48,7	(1,54)	54,5	(1,73)
Austria	7,6	(0,45)	40,8	(0,97)	11,5	(0,73)	46,2	(1,12)	21,2	(0,99)
Brasil	24,0	(1,15)	30,4	(1,12)	30,2	(1,52)	57,7	(1,42)	70,9	(1,41)
Corea	13,3	(0,71)	47,3	(0,98)	10,1	(0,71)	31,9	(1,17)	31,3	(1,15)
Dinamarca	6,6	(0,80)	40,7	(1,74)	35,0	(1,76)	37,8	(1,77)	54,4	(1,58)
España	12,3	(0,76)	36,3	(1,14)	15,1	(0,94)	35,5	(1,25)	53,6	(1,67)
Italia	26,4	(0,88)	28,0	(1,00)	27,3	(1,02)	68,1	(1,13)	71,9	(1,14)
México	34,5	(1,31)	17,7	(1,09)	28,9	(1,30)	88,8	(0,80)	69,0	(1,43)
Noruega	7,5	(0,59)	58,2	(1,15)	10,7	(0,88)	27,6	(1,33)	42,4	(1,41)
Portugal	22,4	(0,85)	20,0	(0,99)	27,2	(1,10)	57,2	(1,30)	49,3	(1,52)
Media TALIS	16,2	(0,12)	36,2	(0,16)	22,5	(0,17)	49,9	(0,18)	51,8	(0,20)

Fuente: OCDE; Base de Datos TALIS.

TABLA 3.5. (continuación) VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE EL TRABAJO DE LOS PROFESORES Y DESARROLLO DEL CENTRO DE ENSEÑANZA (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que están de acuerdo o muy de acuerdo con los siguientes enunciados acerca de determinados aspectos de la valoración e información sobre su trabajo en el centro de enseñanza

Países	En este centro, el profesorado más efectivo recibe las mayores gratificaciones, monetarias o no monetarias		En este centro, si mejoró la calidad de mi práctica docente aumentaré mis gratificaciones monetarias o no monetarias		En este centro, si soy más innovador en mi práctica docente aumentaré mis gratificaciones monetarias o no monetarias		En este centro, la evaluación de la práctica docente del profesorado se hace en gran medida para cumplir requisitos administrativos		En este centro, la evaluación de la práctica docente del profesorado tiene poco impacto en la forma en que los profesores imparten enseñanza en el aula	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	9,2	(0,65)	8,2	(0,67)	9,0	(0,72)	63,4	(1,54)	61,4	(1,42)
Austria	10,9	(0,64)	11,6	(0,58)	13,8	(0,66)	44,5	(0,96)	58,9	(0,82)
Brasil	13,2	(0,90)	18,2	(0,94)	20,0	(0,90)	45,6	(1,17)	35,9	(1,33)
Corea	10,0	(0,65)	11,2	(0,63)	11,8	(0,64)	60,5	(0,92)	51,9	(1,12)
Dinamarca	15,0	(1,32)	8,3	(0,92)	9,0	(0,92)	48,1	(1,84)	60,8	(1,72)
España	7,3	(0,59)	10,8	(0,78)	11,3	(0,78)	48,7	(1,10)	62,2	(1,18)
Italia	42,6	(1,34)	48,8	(1,38)	48,7	(1,35)	32,8	(1,19)	40,9	(1,01)
México	26,9	(1,20)	42,7	(1,28)	39,6	(1,40)	50,2	(1,67)	45,3	(1,34)
Noruega	11,5	(0,81)	6,3	(0,70)	11,5	(0,87)	43,4	(1,24)	64,9	(1,09)
Portugal	11,0	(0,75)	17,8	(1,01)	17,4	(1,07)	47,9	(1,13)	55,3	(1,17)
Media TALIS	15,8	(0,13)	18,4	(0,13)	19,2	(0,13)	48,5	(0,18)	53,8	(0,17)

Fuente: OCDE; Base de Datos TALIS.

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

Estos resultados demuestran que las oportunidades para reforzar la evaluación de los centros educativos y la valoración e información sobre el trabajo del profesorado son significativas en países como España, mientras que en todos los países existen oportunidades para reforzar el marco evaluativo general de la educación en los centros. Por ejemplo, el incremento de la frecuencia de las evaluaciones de los centros y la valoración e información sobre el trabajo del profesorado podría facilitarse y fomentarse dentro de los centros educativos, o se podrían establecer normativas para garantizar que se lleven a cabo. El enfoque del marco evaluativo podría mejorarse para identificar mejor los objetivos educativos y las políticas y los programas concretos que se podrían destacar en las evaluaciones de los centros educativos y en la valoración e información sobre el trabajo del profesorado.

En la mayoría de los sistemas educativos no hay un enfoque claro en aspectos específicos de la educación escolar o la enseñanza en estas actividades. Más bien, el énfasis está repartido de una forma relativamente equitativa prácticamente en los 17 criterios incluidos en el análisis TALIS, a excepción de la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales y la enseñanza en contextos multiculturales (Tabla 3.6).

Reforzar los vínculos entre las recompensas y el desarrollo profesional abordaría el hecho de que la mayoría de los profesores siente que no se está reconociendo la enseñanza efectiva e innovadora. Tres cuartas partes de los profesores de todos los países refieren que los profesores más efectivos de su centro educativo no obtienen las mayores recompensas monetarias o no monetarias, y en España esta cifra supera el 90 %, uno de los porcentajes más elevados. Por consiguiente, los profesores creen que no se les recompensaría si mejorasen su enseñanza. Refieren falta de vínculo alguno entre su desarrollo personal, su efectividad y el reconocimiento que obtienen (Tabla 3.5). La mayoría de los profesores se enfrenta, por tanto, a una carrera profesional carente de dichos incentivos, que transcurre en centros educativos en los que los profesores ven cómo otros colegas a los que consideran relativamente ineficaces obtienen un mayor reconocimiento que sus colegas más eficaces.

Vincular el reconocimiento y las recompensas a la efectividad de los profesores no es solo cuestión de realizar evaluaciones, sino también de que los directores de los centros educativos adopten métodos efectivos para identificar el alto rendimiento. En algunos casos en los que no existen métodos para identificar el buen rendimiento, ello se debe

a que hay poca o ninguna evaluación o información, pero en otros es cuestión de encontrar maneras de aprovechar la información recabada. El hecho de que haya casi cuatro veces más profesores que dicen que su director no identifica la enseñanza efectiva que los que dicen que no han sido evaluados recientemente sirve como indicador de la necesidad de realizar un seguimiento (Tabla 3.5).

Además, los profesores refieren que obtendrían poco o ningún reconocimiento por mejorar su enseñanza, ya que la eficacia del profesorado no está vinculada al reconocimiento o a las recompensas que reciben. Por ejemplo:

- Tres cuartas partes de los profesores, y en España cerca del 90 %, refieren que no recibirían ningún reconocimiento por mejorar la calidad de su enseñanza (Figura 3.3 y Tabla 3.5).
- Igualmente, tres cuartas partes de los profesores, y en España cerca del 90 %, refieren que no recibirían ningún reconocimiento por ser más innovadores en su enseñanza (Figura 3.3 y Tabla 3.5). Esto es especialmente preocupante, ya que a los profesores se les pide cada vez más que busquen enfoques creativos para enseñar en entornos de aprendizaje rápidamente cambiantes.
- Por último, solo un poco más de una cuarta parte de los profesores, y en España solo el 15 %, refiere que en su centro educativo los profesores son despedidos debido a un bajo rendimiento continuo (Figura 3.3 y Tabla 3.5). Esta inacción se magnifica en las estructuras profesionales que recompensan la experiencia por encima de la eficacia y, en tales casos, recompensan aún más de forma persistente a los profesores con bajo rendimiento.

Reforzar el marco evaluativo requiere vínculos entre la evaluación del centro escolar y la valoración e información sobre el trabajo del profesorado, por un lado, y las recompensas y el reconocimiento de los profesores, por el otro. En concreto, existen sustanciales oportunidades para reforzar –y, en países como España, incluso crear– vínculos entre la valoración e información sobre el trabajo de los profesores y las recompensas y el reconocimiento que obtienen. Estos vínculos son relativamente débiles, como refleja lo referido por los profesores sobre la falta de incentivos en sus carreras y la falta de recompensas y reconocimiento a la eficacia docente.

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

TABLA 3.6. CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE EL TRABAJO DE LOS PROFESORES (2007-2008)

Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron que los siguientes aspectos se consideraron de importancia alta o moderada en la valoración e información sobre de su trabajo

Países	Resultados de los exámenes de los alumnos		Tasas de alumnos repetidores y aprobados		Otros resultados del aprendizaje de los alumnos		Información a los alumnos sobre la enseñanza que reciben		Información a los padres	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	51,4	(1,58)	51,8	(1,61)	62,1	(1,42)	58,4	(1,87)	54,7	(1,59)
Austria	45,2	(1,26)	19,7	(0,95)	51,5	(1,02)	70,9	(1,03)	73,4	(0,93)
Brasil	78,0	(1,25)	78,4	(1,17)	84,1	(0,97)	88,4	(0,87)	76,7	(1,22)
Corea	66,3	(1,15)	32,4	(1,04)	59,2	(1,05)	62,2	(1,16)	56,1	(1,08)
Dinamarca	28,6	(1,74)	25,3	(1,43)	44,5	(1,73)	60,7	(1,49)	56,4	(1,75)
España	69,5	(1,43)	73,9	(1,35)	66,5	(1,59)	54,9	(1,74)	59,7	(1,34)
Italia	62,5	(1,77)	59,8	(1,61)	82,5	(1,19)	85,9	(1,21)	89,2	(0,96)
México	84,5	(0,93)	86,6	(0,88)	77,9	(1,18)	82,9	(1,08)	66,7	(1,36)
Noruega	47,3	(1,63)	41,6	(1,50)	55,8	(1,47)	59,9	(1,56)	68,2	(1,24)
Portugal	64,4	(1,51)	75,2	(1,10)	71,0	(1,44)	82,7	(1,02)	73,3	(1,49)
Media TALIS	59,8	(0,20)	54,5	(0,18)	65,5	(0,18)	70,7	(0,18)	67,4	(0,18)

Nota: Incluye solamente aquellos profesores que recibieron valoración e información sobre su trabajo en algún momento de los 5 años previos.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

TABLA 3.6. (continuación) CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE EL TRABAJO DE LOS PROFESORES (2007-2008)
Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que informaron que informaron que los siguientes aspectos se consideraron de importancia alta o moderada en la valoración e información sobre de su trabajo

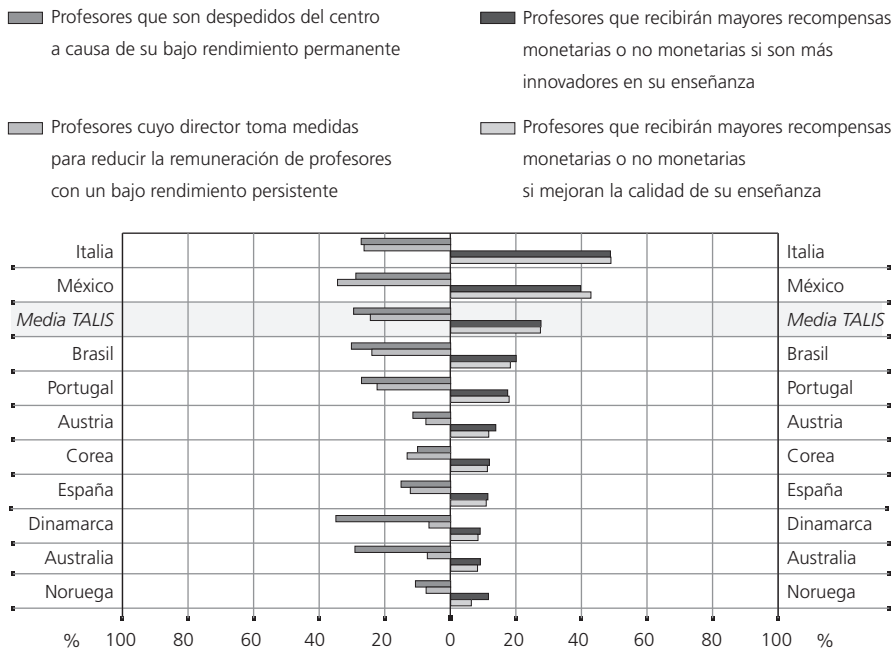
Países	Cómo trabajan con el director y con el resto de sus compañeros		Valoración directa de la enseñanza en el aula		Prácticas lectivas innovadoras		Relaciones con los alumnos	
	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)	%	(ET)
Australia	69,7	(1,27)	59,9	(1,43)	66,5	(1,53)	80,1	(1,23)
Austria	73,7	(0,91)	77,6	(0,84)	69,8	(0,94)	85,7	(0,65)
Brasil	87,9	(0,83)	90,1	(0,60)	87,7	(0,81)	93,7	(0,55)
Corea	64,4	(1,08)	67,8	(0,95)	62,6	(1,06)	69,8	(0,99)
Dinamarca	70,0	(1,64)	40,7	(1,75)	35,7	(2,07)	75,7	(1,24)
España	60,8	(1,65)	62,0	(1,51)	59,5	(1,82)	75,8	(1,57)
Italia	89,6	(0,89)	79,9	(1,15)	79,9	(1,30)	94,7	(0,67)
México	75,3	(1,15)	86,6	(0,84)	80,9	(1,10)	84,9	(0,86)
Noruega	79,3	(1,18)	48,4	(1,45)	40,4	(1,65)	86,2	(0,98)
Portugal	80,5	(1,01)	55,3	(1,65)	69,4	(1,46)	90,9	(0,68)
Media TALIS	75,1	(0,16)	66,8	(0,18)	65,2	(0,20)	83,8	(0,14)

Nota: Incluye solamente aquellos profesores que recibieron valoración e información sobre su trabajo en algún momento de los 5 años previos.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

FIGURA 3.3. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES ACERCA DE SU EVALUACIÓN Y DE LA INFORMACIÓN SOBRE SU TRABAJO 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.

Los profesores tienen actualmente pocos incentivos en forma de reconocimiento y recompensas para mejorar su enseñanza. Sin embargo, la eficacia de los profesores es fundamental en las iniciativas para mejorar los centros educativos e incrementar el rendimiento de los alumnos. Además, las iniciativas para mejorar los centros educativos se ven cada vez más dentro del contexto de los centros como organizaciones de aprendizaje en las que las prácticas docentes se adaptan y mejoran para satisfacer mejor las necesidades de los alumnos y enriquecer la educación que reciben. Sin embargo, los profesores dicen que no tienen incentivos para participar activamente en dichas iniciativas. Tres cuartas partes de los profesores refieren que no recibirían ningún reconoci-

miento por incrementar la calidad de su enseñanza o por ser más innovadores en su enseñanza (Tabla 3.5).

Un sistema que vincule mejor la evaluación e información sobre el trabajo de los profesores con las recompensas y el reconocimiento que reciben ayudaría a superar estos problemas. La falta de incentivos que reconozcan la eficacia, junto con la recompensa a profesores ineficaces, demuestra que el marco de evaluación de centros y profesores no es efectivo. O bien no está evaluando adecuadamente la labor o eficacia de los profesores o no vincula el sistema de recompensas a la eficacia de los mismos. Los datos de TALIS indican que ambos aspectos deben preocupar a los responsables de la adopción de políticas.

Por último, los resultados de TALIS indican que las evaluaciones de los centros educativos pueden estructurarse de manera que estas y las evaluaciones e información sobre el trabajo de los profesores deriven en avances en aspectos concretos de la educación escolar. Por ejemplo:

- Los profesores refieren que cuanto más énfasis se pone en un aspecto concreto de su enseñanza en las evaluaciones e información sobre su trabajo, mayores son los cambios resultantes en dicho aspecto de su docencia.
- En algunos casos, cuanto más énfasis se pone en aspectos de la evaluación del centro, mayor es la importancia concedida a dicho aspecto en la evaluación e información sobre el trabajo de los profesores.

Los criterios por los cuales se evalúa a los centros y a los profesores deben estar en concordancia con los objetivos del sistema educativo escolar. Dichos objetivos pueden estar relacionados con aspectos del rendimiento de los alumnos, el desarrollo del profesorado, prácticas de docencia específicas, el mantenimiento de estándares y procedimientos concretos, y otros aspectos de la labor de los profesores y los directores de los centros educativos. Armonizar los criterios de la evaluación de los centros escolares con los de la evaluación e información sobre el trabajo de los profesores puede enfatizar la importancia de los objetivos de las políticas del centro educativo y otorgar a los profesores y directores un incentivo para cumplir dichos objetivos.

Los profesores refieren que cuanto más énfasis se pone en un aspecto concreto de su enseñanza en las evaluaciones e información sobre su trabajo, mayores son los cam-

3 Apoyo a una enseñanza eficaz mediante la evaluación y la información sobre el trabajo de los profesores

bios resultantes en su enseñanza. Este hallazgo es aplicable a España, así como a la mayoría de los demás países. Asimismo, en algunos casos, cuanto más énfasis se pone en aspectos de la evaluación del centro, mayor es el acento puesto en esos aspectos en la evaluación e información sobre el trabajo de los profesores. El vínculo entre elementos del marco de evaluación facilita la labor de los responsables de políticas al diseñar el marco para influir sobre el trabajo de los profesores. Por ejemplo, centrarse en un área de la enseñanza o en los resultados de los alumnos y enfatizar el impacto que esto puede tener sobre los centros educativos puede conducir a un mayor énfasis en dicha área en la evaluación e información sobre el trabajo del profesorado, lo que a su vez aumenta los cambios en el trabajo de los profesores y en la práctica docente. La disponibilidad de este instrumento político recalca la importancia de la evaluación e información para los administradores, directores de centros y profesores.

¿De qué manera se puede ejercer dicha influencia? A la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales y a la enseñanza en un contexto multicultural se les dio una importancia relativamente baja en las evaluaciones de los centros escolares y de los profesores (Tabla 3.6). Si estas se considerasen áreas prioritarias, entonces habría oportunidades para incrementar la atención que se les presta en el marco evaluativo, sobre todo habida cuenta de que los profesores dicen tener necesidades de desarrollo no atendidas en estas áreas.

En diversos países se viene concediendo una importancia creciente a los métodos y las iniciativas de políticas implantadas para abordar la disparidad de los resultados educativos entre diversos centros escolares y grupos específicos de alumnos. Esto ha subrayado a menudo las disparidades entre grupos específicos de inmigrantes y alumnos con necesidades de aprendizaje específicas. En este contexto, es importante para los responsables de la adopción de políticas que los profesores, y los profesores españoles aún más que los de otros países, hayan notificado la mayor necesidad de desarrollo profesional en el área de la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales (Tabla 2.4). Un mayor énfasis en estas necesidades especiales en el marco evaluativo de la educación escolar podría corregir dicha carencia. Al mismo tiempo, los profesores que enseñan a clases con diversidad lingüística y manifiestan necesidades de desarrollo profesional para enseñar en un contexto multicultural pueden beneficiarse de una mayor evaluación e información en estas áreas de la que reciben actualmente. Esto es especialmente rele-

vante en España, donde el crecimiento de la entrada de inmigrantes obliga a los profesores a enfrentarse a nuevos retos.

En conjunto, estos resultados sugieren que una sólida evaluación del centro escolar tiende a llevar a una mejor evaluación e información sobre el trabajo de los profesores, lo que a su vez conduce a mejoras en las aulas. Esto es así no solo respecto a las evaluaciones en general, sino también respecto a aspectos concretos de la docencia, como la enseñanza a alumnos de diversos entornos. Estas relaciones ofrecen una guía útil para diseñar el marco de evaluación de los centros y para facilitar y mejorar el trabajo de los profesores.



4

Mejorar las prácticas docentes

Las cuestiones más complicadas con las que hay que enfrentarse se refieren a la mejora de la práctica docente, la cual es muy difícil de medir e incluso más difícil de comparar entre diversos centros educativos, sistemas y culturas. Sin embargo, los estudios demuestran una y otra vez que los profesores no pueden dar lo que no tienen, y la única manera de mejorar los resultados es, por tanto, mejorar la práctica docente. Esto significa asegurar que las expectativas de los profesores estén claras, que los profesores compartan una sólida ética profesional con un interés continuo en mejorar la práctica en el aula, que reconozcan que los alumnos corrientes tienen talentos extraordinarios, que esperen que cada alumno tenga éxito e intervengan de forma preventiva para asegurarse de que así sea.

Muchos estudios han descrito aspectos de la práctica docente que influyen en un aprendizaje efectivo en el aula y en los resultados de los alumnos. Un estrecho seguimiento, un ritmo y una gestión de la clase adecuados, así como claridad en la presentación, lecciones bien estructuradas e informativas y comentarios motivadores –los que se conocen como aspectos clave de una «instrucción directa»– han demostrado en términos generales tener un impacto positivo sobre el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, esto no basta; aunque el profesorado brinde oportunidades de aprendizaje, estas deben ser reconocidas y aprovechadas por los alumnos para ser efectivas. También han de tenerse en cuenta la motivación, los objetivos y los resultados. Por tanto, el marco de la calidad docente es más amplio que la instrucción directa antes descrita. Basándose en los resultados del estudio de vídeo TIMSS, Klieme *et al.* (2006) proponen tres dimensiones de la calidad docente: una gestión clara y bien estructurada de la clase (que incluya

4 Mejorar las prácticas docentes

componentes clave de la instrucción directa), orientación de los alumnos (incluyendo un ambiente de apoyo e instrucción individualizada) y activación cognitiva (incluyendo el uso de contenidos profundos, tareas de pensamiento de orden superior y otras actividades exigentes). Dichas dimensiones han de considerarse factores «latentes» que están relacionados con prácticas docentes específicas, pero que no se identifican con ellas. TALIS utiliza una versión de dominio general de este modelo «triárquico», distinguiendo estructura, orientación del alumno y actividades independientes como las dimensiones básicas de la práctica docente.

Las prácticas docentes, a su vez, dependen de lo que los profesores traigan a la clase. La competencia profesional es un factor crucial en la clase y en las prácticas escolares. Para estudiarlo, diversos investigadores han empleado, por ejemplo, mediciones de los efectos de las ideas constructivistas frente a las de «recepción-transmisión directa» sobre la enseñanza y el aprendizaje. TALIS utiliza una versión de dominio general de dos índices relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (constructivista y transmisión directa) para cubrir las ideas y la comprensión básica de los profesores sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje.

Los conocimientos profesionales de los profesores y las prácticas reales pueden diferir no solo entre países, sino entre profesores de un mismo país. Por tanto, para comprender la prevalencia de ciertas ideas y prácticas, es importante examinar qué relación guardan con las características de los profesores y de las aulas. Por ejemplo, estudios previos sugieren que las ideas y las prácticas de las profesoras y los profesores pueden variar sistemáticamente, por lo cual los análisis han de tener en cuenta el sexo de los docentes. Sin embargo, desde la perspectiva de las políticas educativas, es incluso más relevante analizar el impacto que tienen sobre las ideas, prácticas y actitudes de los profesores factores de sus antecedentes profesionales tales como el tipo de formación, la titulación y el desarrollo profesional, la asignatura impartida, el estado laboral (a tiempo parcial o a tiempo completo) y la antigüedad. Es importante destacar que cualquiera de estas relaciones puede tener una interpretación causal distinta. Por ejemplo, las actividades de desarrollo profesional pueden cambiar ideas y actitudes, pero la participación en dichas actividades puede en sí misma deberse a ciertas ideas. Como estudio, TALIS puede describir dichas relaciones, aun cuando no pueda esclarecer la dirección causal.

La buena instrucción, por supuesto, no está determinada solo por los antecedentes, la ideas y actitudes de un profesor; debe también responder a las necesidades de los alumnos y a diversos factores de estos, de las aulas y del entorno escolar. TALIS analiza si las prácticas docentes se «adaptan» al entorno social y lingüístico de los alumnos, al nivel del curso, al nivel del rendimiento y al tamaño de la clase. Por ejemplo, los estudios sobre las interacciones entre aptitud-tratamiento sugieren que los alumnos con bajas aptitudes intelectuales se benefician más de una instrucción estructurada y centrada en el profesor, mientras que los alumnos con aptitudes intelectuales elevadas obtienen más provecho de una instrucción menos estructurada y más compleja. TALIS no permite examinar si las prácticas en el aula están adaptadas a los alumnos concretos, sino que analiza la macroadaptabilidad, es decir, la adaptación de las prácticas docentes a las características de la clase.

Por último, los profesores no actúan solo en el aula en la que instruyen a unos alumnos más o menos aislados de otras clases y profesores. Una visión moderna de la enseñanza incluye también actividades profesionales en el centro educativo, como la cooperación en equipos, la creación de comunidades de aprendizaje profesionales, la participación en el desarrollo del centro educativo y la evaluación y modificación de las condiciones laborales. Dichas actividades forjan el entorno del aprendizaje en el centro educativo, es decir, el clima, los valores y la cultura escolar, y por tanto directa e indirectamente (mediante procesos en las aulas) afectan al aprendizaje de los alumnos. TALIS distingue entre dos tipos de cooperación del profesorado de un centro: intercambio y coordinación en la enseñanza (por ejemplo, intercambiar material educativo o comentar los problemas de aprendizaje de alumnos concretos) frente a formas más generales e innovadoras de colaboración profesional (por ejemplo, observar las clases de otros profesores y aportar información).

En resumen, TALIS es capaz de cubrir aspectos clave de las ideas de los profesores (conocimientos pedagógicos generales), de las actividades de los profesores (prácticas docentes y cooperación de los profesores), así como indicadores de la calidad dentro de las aulas (clima disciplinario del aula, tiempo dedicado a las tareas de enseñanza), el nivel del centro educativo (calidad de las relaciones sociales) y actitudes generales relacionadas con el trabajo docente.

4 Mejorar las prácticas docentes

Lo primero que sugieren las respuestas de los profesores en la encuesta TALIS es que los profesores en general saben lo que importa y comparten ideas similares sobre cómo enseñar. Sin embargo, las prácticas docentes reales a menudo no se ajustan a esas intenciones. Los profesores de la mayoría de los países refieren que utilizan prácticas tradicionales dirigidas a transmitir conocimientos en ámbitos estructurados con más frecuencia que prácticas orientadas a los alumnos, tales como adaptar su enseñanza a las necesidades individuales. Y ambas prácticas docentes se emplean con mayor frecuencia que las actividades de aprendizaje independientes, que requieren una activación cognitiva más profunda y sostenida de los alumnos.

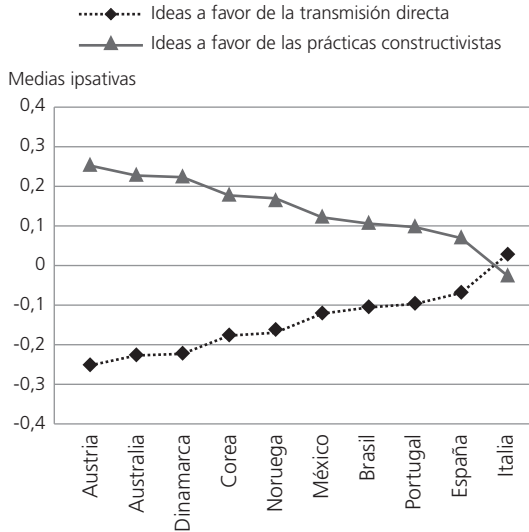
La Figura 4.1 muestra que los profesores por lo general apoyan las ideas constructivistas modernas sobre la instrucción, pero hay posibilidad de reforzar dicho apoyo. Por ejemplo, hay más probabilidades de que los profesores de todos los países expresen su apoyo a una visión «constructivista» de la enseñanza con el profesor como facilitador, a que consideren al profesor como el transmisor director de los conocimientos. Esto es especialmente cierto en el noroeste de Europa, Países Escandinavos, Australia y Corea. Es algo menos pronunciado en España que en la mayoría de los países y es menos cierto en Italia y Malasia, donde el apoyo de los profesores a las dos visiones es mucho más similar.

En todo el mundo, los pedagogos y formadores de profesores promueven las visiones constructivistas sobre la instrucción. Aunque la mayoría de los profesores está de acuerdo con esa visión, sus preferencias, influidas por características individuales, varían en gran medida dentro de cada país y centro educativo. Si las políticas pretenden apoyar posturas constructivistas, una estrategia prometedora sería reforzar la generación sistemática de conocimientos sobre la enseñanza y la instrucción en el desarrollo educativo y profesional inicial de los profesores. Las intervenciones pueden ser especialmente importantes para los profesores experimentados y para aquellos que enseñan asignaturas distintas a las matemáticas.

Es necesaria una atención especial en países en los que muchos profesores que expresan apoyo a la visión constructivista, que podría percibirse como la última moda y por tanto socialmente deseable, aceptan también la visión de la transmisión directa. Especialmente en Brasil, Corea, Malasia y México, donde las dos visiones están más equiparadas, puede servir de ayuda sensibilizar acerca de la diferencia entre esas posturas en el trans-

FIGURA 4.1. 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.

curso de la formación de los profesores. Es, por tanto, una buena señal –aun cuando la correlación sea algo débil– que en todos los países el desarrollo profesional esté positivamente asociado a las ideas constructivistas y negativamente a las ideas de transmisión directa.

Otro argumento a favor de reforzar las ideas constructivistas es que se ha observado que están asociadas a prácticas docentes más variadas. Esto es importante, ya que los resultados de TALIS demuestran que las prácticas modernas y las actividades independientes orientadas a los alumnos, que les brindan oportunidades de aprendizaje específicas y facilitan resultados cognitivos y no cognitivos, se utilizan en general con menor frecuencia que las prácticas estructuradas.

4 Mejorar las prácticas docentes

No obstante, sería un error simplemente introducir el constructivismo en un país como España, donde es algo menos prevalente. Los profesores deben estar convencidos de que pueden tener éxito comunicando contenidos profundos e implicando a los alumnos en actividades cognitivamente exigentes, siguiendo así principios constructivistas, a la vez que mantienen el clima de disciplina y proporcionan apoyo orientado a los alumnos. No se puede prescindir de ninguna de las dimensiones básicas de la calidad educativa. Fomentar ideas constructivistas y actividades independientes es una meta importante para el desarrollo profesional, pero conviene también enfatizar prácticas docentes amplias, que incluyan la enseñanza estructurada y el aprendizaje autorregulado. Dependiendo de las tradiciones culturales, pero también de las etapas del proceso de aprendizaje, se pueden aplicar varios enfoques según las circunstancias. Un ejemplo sería iniciar la lección con una instrucción más directa y gradualmente crear situaciones de aprendizaje más abiertas, a la vez que se trabaja de una manera más estructurada con los alumnos menos competentes.

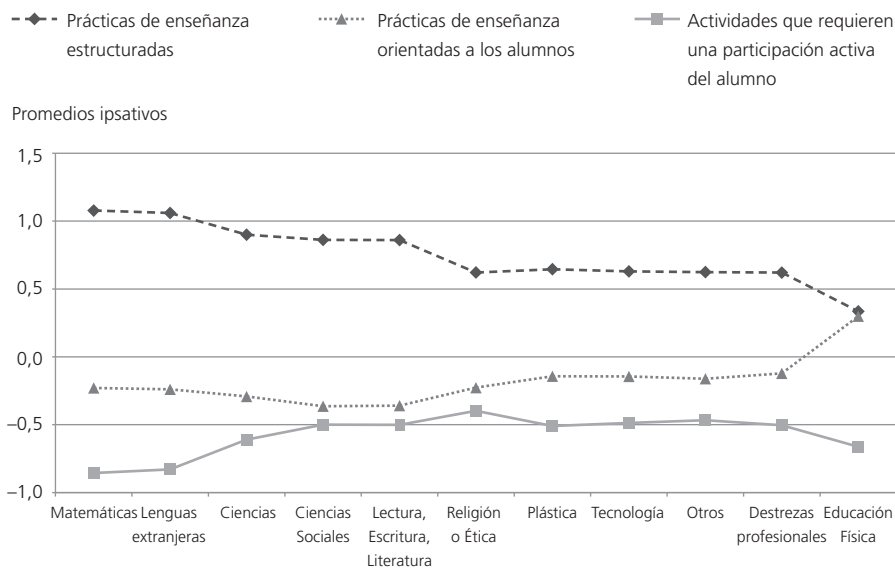
Al analizar más cuidadosamente las tres prácticas docentes que se distinguen en TALIS, merece la pena resaltar que los profesores son más propensos a adoptar una estructuración de las lecciones, después prácticas orientadas a los alumnos y, por último, actividades de aprendizaje independientes, como realización de proyectos (véase Figura 4.2). Este orden se aplica no solo en España, sino en todos los demás también. En las humanidades y las asignaturas más prácticas y creativas, las actividades independientes son más frecuentes que la media, y en matemáticas la estructuración es la práctica más frecuente.

El aspecto que más diferencia los estilos docentes de los diversos países es el uso de varias actividades de aprendizaje independientes, el menos común de los tres enfoques docentes identificados por TALIS. En particular, en aquellos países en los que estas actividades se utilizan con relativamente menor frecuencia, parece aconsejable ayudar a los profesores de todas las asignaturas, pero sobre todo a los que imparten matemáticas y ciencias, a adquirir y aplicar una mayor amplitud de estrategias docentes modernas.

Los resultados obtenidos en función de la frecuencia de las distintas prácticas docentes recalcan también la importancia de mantener un currículo amplio para que, en las asignaturas en las que las actividades independientes son comunes, los alumnos experimenten una mayor participación, autonomía y responsabilidad.

FIGURA 4.2. PERFILES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES POR ASIGNATURA (2007-2008)

Promedio de resultados ipsativos entre países



Las asignaturas están clasificadas en orden descendente del grado de discrepancia en el uso de las diferentes prácticas docentes. En todos los países, por ejemplo, los profesores de matemáticas utilizan prácticas de enseñanza estructuradas mucho más que prácticas orientadas a los alumnos o actividades que requieren participación activa del alumnado.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

Las tres prácticas han demostrado desempeñar un papel importante en el éxito de la enseñanza y el aprendizaje, y cada una merece ser apoyada. TALIS muestra que las prácticas estructuradas y orientadas a los alumnos tienden a asociarse con un clima en la clase agradable y ordenado, lo que a su vez tiende a ir unido a la autoeficacia y la satisfacción laboral del profesor.

El desarrollo profesional puede ser una manera de fomentar el uso por los profesores de prácticas orientadas a los alumnos y de actividades independientes. Esto es aplicable sobre todo a las actividades de desarrollo que implican relaciones profesionales estables con otros profesores, como redes de desarrollo y mentores de profesores.

4 Mejorar las prácticas docentes

En muchos países participantes, los profesores tienden a adaptar sus prácticas docentes a las características globales de sus alumnos. Las actividades independientes se emplean más frecuentemente en clases en las que hay alumnos con capacidad superior a la media. En clases con una alta proporción de alumnos de origen inmigrante o de minorías –según indica una lengua materna distinta a la lengua de enseñanza– se utilizan más las prácticas orientadas a los alumnos. Dicha adaptación debe fomentarse, ya que ayuda a proporcionar a los alumnos un nivel adecuado de desafío cognitivo y prácticas de apoyo. Sin embargo, para avanzar hacia la igualdad de oportunidades de aprendizaje, la formación de profesores y el desarrollo profesional deben buscar nuevas maneras de ampliar el uso de actividades independientes por todos los alumnos, sin distinción de sus capacidades. Por ejemplo, el aprendizaje y el tutelaje entre compañeros pueden mejorar los resultados del aprendizaje, sobre todo en los alumnos con dificultades de aprendizaje. Los resultados de TALIS muestran también que en todos los países se emplean menos prácticas orientadas a los alumnos en clases más grandes. Esto indica que un mayor tamaño de la clase limita la posibilidad de atender a cada alumno individualmente.

También existe margen de mejora en la eficacia de los profesores ampliando la cooperación entre ellos y vinculándola a un mejor clima en el centro educativo. Por ejemplo, TALIS demuestra que:

- La cooperación entre profesores adopta a menudo la forma de intercambio y coordinación de ideas e información más que de colaboración profesional directa como la enseñanza en equipo, y en ningún otro país es esto más pronunciado que en España.
- Los profesores que participan en más actividades de desarrollo profesional, sobre todo en un contexto de cooperación, tienen también más probabilidades de participar en una enseñanza cooperativa.
- Los profesores con experiencia y las profesoras participan en este tipo de colaboración con mayor frecuencia.

Los estudios indican que la cooperación entre los profesores es un importante motor de cambio y desarrollo de la calidad en los centros escolares. Sin embargo, como muestran los resultados de TALIS, la colaboración profesional más reflexiva e intensa, que es la que más refuerza la modernización y profesionalidad, es la forma de cooperación menos frecuente, sobre todo en España. Esto justifica la ampliación de dichas actividades, aun-

que puedan requerir mucho tiempo. Por tanto, podría ser útil proporcionar a los profesores un tiempo programado o complemento salarial para animarles a desempeñar esas actividades. También podría merecer la pena centrar estos incentivos en los varones y los jóvenes profesionales que menos participan en la enseñanza cooperativa.

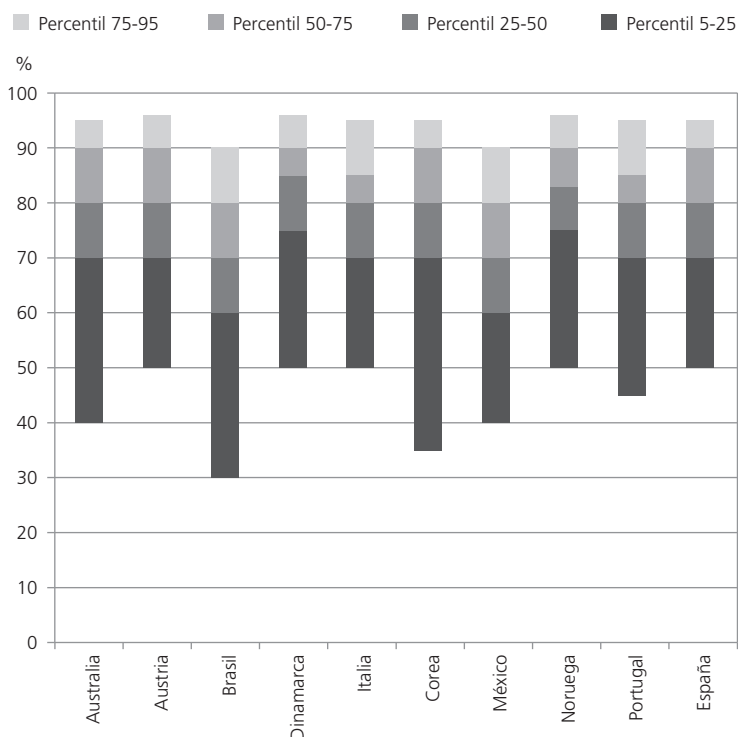
TALIS demuestra que los profesores que intercambian ideas e información y coordinan sus prácticas con otros profesores notifican también relaciones profesor-alumno más positivas en sus centros educativos. Por tanto, parece razonable fomentar la cooperación de los profesores junto con la mejora de las relaciones profesor-alumno, ya que son dos caras de una cultura escolar positiva. Las relaciones profesor-alumno positivas no son solo un predictor significativo del éxito de los alumnos, sino que están además estrechamente relacionadas con la satisfacción laboral de los profesores, al menos a nivel individual. Los profesores valoran de forma positiva la importancia del entorno escolar para una educación eficaz y para su propio bienestar. Los esfuerzos para mejorar el clima escolar son especialmente importantes en los grandes centros educativos públicos a los que asisten alumnos con una capacidad media baja, puesto que estos factores están asociados a un peor clima escolar.

Por último, pero no por ello menos importante, varios estudios indican que el clima de disciplina del aula afecta al aprendizaje y al rendimiento de los alumnos. TALIS respalda esta postura demostrando que los problemas disciplinarios en el aula limitan las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. En la mayoría de los países, un profesor de cada cuatro pierde al menos el 30 % del tiempo de las lecciones, y algunos pierden más de la mitad, en interrupciones y en tareas administrativas. En España, la proporción de tiempo que se resta a la enseñanza es ligeramente superior a la media en la mayoría de los países, sobre todo porque los profesores informan que dedican casi el 16 % de las horas lectivas a mantener el orden en el aula, en comparación con la media del 13 %.

Como es de esperar, el tiempo de enseñanza perdido está estrechamente asociado al clima de disciplina del aula, lo cual a su vez está estrechamente asociado a la satisfacción laboral individual del profesor. Es digno de mención el hecho de que el tiempo que los profesores pierden varía significativamente dependiendo de los profesores así como de los centros educativos. Por ejemplo, la cuarta parte de los profesores españoles que más problemas tienen dedican solo entre el 50 y el 70 % de las horas lectivas a la enseñanza, mientras que la cuarta parte de los profesores españoles con menores dificultades

4 Mejorar las prácticas docentes

FIGURA 4.3. PERCENTILES DE TIEMPO EMPLEADO EN ACTIVIDADES LECTIVAS (2007-2008)



El gráfico muestra la distribución en cada país del porcentaje de tiempo dedicado en el aula a actividades lectivas. Así, en Australia, el 25 % del profesorado informa que al menos el 90 % de las horas de clase se dedica a actividades lectivas.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS.

des le dedican más del 90 %. Esta elevada variación sugiere que las soluciones a este problema deben adaptarse a los profesores y a los centros concretos.

Los datos de TALIS indican que un entorno de aprendizaje positivo no es solo importante para los alumnos, como a menudo se recalca, sino también para los profesores. Los datos sugieren que, en la mayoría de los centros educativos, al menos algunos profesores necesitan apoyo adicional, mediante intervenciones que tengan en cuenta las características y las competencias individuales de los profesores y los rasgos de las clases

concretas. Lo mismo se puede decir de las políticas encaminadas a mejorar las ideas de autoeficacia y satisfacción laboral de los profesores, ya que se ha observado que dichas variables también están fuertemente influidas por las características individuales de los profesores.

Esto plantea de nuevo la cuestión de cómo mejorar la calidad y el enfoque del desarrollo profesional. Para mejorar la práctica docente, los profesores deben primero ser conscientes de cómo se puede mejorar su propia práctica. No se trata únicamente de concienciarles sobre lo que hacen, sino también de concienciar sobre la mentalidad subyacente. Después, los profesores deben comprender cuáles son las mejores prácticas específicas, lo cual en general solo puede conseguirse mediante la demostración de dichas prácticas en situaciones reales. Por último, pero no por ello menos importante, cada profesor debe sentirse motivado para realizar las mejoras necesarias. Un entorno de trabajo eficaz e incentivos materiales forman parte de la solución. Pero esto también requiere un cambio más profundo, que no se limite a los incentivos materiales y que solo puede darse cuando los profesores tienen grandes expectativas, un propósito compartido y, sobre todo, una convicción colectiva en su capacidad común para cambiar la educación de los alumnos a los que atienden. Lograr esto requiere directores docentes eficaces en los centros educativos.





Forjar el desarrollo del profesorado mediante una dirección eficaz de los centros educativos

En los países de la OCDE, al igual que en el resto del mundo, los directores de los centros escolares se enfrentan a retos debidos a las crecientes expectativas sobre los centros y la escolarización en un siglo caracterizado por la innovación tecnológica, la inmigración y la globalización. En este nuevo entorno, los centros escolares y la escolarización tienen un papel aún más importante que desempeñar. Una mayor descentralización va acompañada en muchos países de una mayor autonomía de los centros escolares, de una mayor rendición de cuentas sobre los resultados de los centros y los alumnos, y de un mejor uso de la base de conocimientos de la educación y los procesos pedagógicos. También va acompañada de una mayor responsabilidad para apoyar a las comunidades locales de los centros escolares y a otros centros y servicios públicos.

Los cambios de la administración escolar en las últimas décadas forman parte de una tendencia más amplia en la gestión de las organizaciones de los servicios públicos que se caracteriza por el declive de los antiguos modelos de administración pública y el auge de un nuevo modelo de gestión pública. Las ideas y los resultados de los estudios que respaldan dicho modelo de servicios públicos –estructuras de gestión más horizontales, mecanismos de mercado, descentralización, orientación al cliente y mejora de los servicios basada en la experiencia– han cambiado significativamente el enfoque de la gestión organizativa. La eficacia de dichos cambios se sigue debatiendo en la investigación educativa y en los círculos políticos, pero está claro que esas ideas y el debate que suscitan han cambiado los términos de la gestión. Junto con el énfasis en la rendi-

5 Forjar el desarrollo del profesorado mediante una dirección eficaz de los centros educativos

ción de cuentas, se han intensificado en gran parte del mundo la descentralización de la gestión escolar y la transferencia del control educativo. Un control menos centralizado significa más responsabilidad en un abanico más amplio de aspectos de la gestión escolar dentro del centro educativo. Para bien o para mal, en muchos países esta tendencia se traduce en un entorno de gobierno escolar más complejo. Estas ideas y los estudios asociados sobre la dirección de los centros escolares han llevado en muchos países a reformar el papel del director, y se ha pasado de poner el acento en la administración como cumplimiento por el centro escolar de los procedimientos burocráticos, a otorgar al director un papel más amplio que combina la administración con la dirección docente. Existen cuatro grupos de responsabilidades de dirección interrelacionadas que los estudios consideran fundamentales para mejorar los resultados de la escolarización:

- En primer lugar, apoyar, evaluar y desarrollar la calidad de los profesores como un elemento clave de la dirección eficaz. Las responsabilidades de dirección asociadas a una mejor calidad del profesorado incluyen, en particular, coordinar el plan de estudios y el programa de enseñanza, realizar un seguimiento y una evaluación de las prácticas docentes, promover el desarrollo profesional de los profesores y apoyar una cultura de trabajo en colaboración.
- Segundo, establecer objetivos de aprendizaje e implantar una evaluación reflexiva para ayudar a los alumnos a desarrollar su pleno potencial. Armonizar la enseñanza con los estándares centrales, establecer metas escolares para el rendimiento de los alumnos, medir el progreso de acuerdo con dichas metas y realizar ajustes en el programa escolar para mejorar el rendimiento individual y global son aspectos dinámicos de la gestión del currículo y la enseñanza. Para garantizar que se preste atención al progreso de cada alumno es esencial que los directores de los centros utilicen datos con fines específicos.
- Tercero, utilizar recursos estratégicos de acuerdo con los fines pedagógicos para orientar todas las actividades operativas del centro escolar hacia el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Cuarto, implicarse, fuera del centro escolar, en colaboraciones con otros centros, comunidades, agentes sociales, universidades, para fomentar una mayor cohesión entre todos los implicados en el rendimiento y el bienestar de cada alumno.

Por primera vez, la encuesta TALIS a los directores de centros educativos proporciona una información muy rica sobre las conductas de gestión y el estilo de los directores de los centros de educación secundaria. TALIS considera cinco dimensiones de las conductas de gestión y del estilo de los directores de centros de educación secundaria. Tres de ellas guardan estrecha conexión con las nuevas ideas sobre la gestión escolar y las recientes recomendaciones de la OCDE. La primera se refiere a las acciones de los directores para gestionar el centro escolar de acuerdo con metas claramente definidas, basadas en los objetivos del aprendizaje y rendimiento de los alumnos. La segunda es la gestión de la calidad docente de los profesores del centro. La tercera es una gestión que incluye la supervisión directa de la calidad docente y la consiguiente información a los profesores. Estas tres dimensiones de las conductas de gestión componen el *estilo de dirección docente*.

Las dos dimensiones restantes de las conductas de dirección representan una administración escolar más tradicional. La primera se refiere a las acciones del director en relación con su responsabilidad por el rendimiento del centro y su administración dentro del sistema educativo. La segunda abarca las acciones realizadas en relación con la programación de los profesores y los cursos, y el cumplimiento de las políticas y procedimientos del centro escolar. Estas dos dimensiones de conductas de gestión componen el *estilo de dirección administrativa*. Destacan los siguientes datos obtenidos en la encuesta:

- En 10 países, los directores utilizan más la dirección docente; en los otros 13, la utilizan menos.
- Un grupo considerable de directores combina la dirección docente con la dirección administrativa. España está en el grupo de países en los que ni la dirección docente ni la administrativa es más pronunciada.
- El estilo de dirección no está relacionado con la autonomía en la toma de decisiones.

Estos hallazgos indican que el paradigma de dirección docente se practica en muchos países, aunque en algunos mucho más que en otros. Estos datos ponen en entredicho dos supuestos comunes sobre la expansión de dicha dirección. Primero, no es necesariamente una alternativa a la dirección administrativa, es muy probable que un director eficaz muestre elementos de ambos estilos. Segundo, transferir sin más las responsabilidades a los centros educativos no desencadena necesariamente un cambio en el estilo

5 Forjar el desarrollo del profesorado mediante una dirección eficaz de los centros educativos

de dirección. Esto señala la necesidad de intervenciones activas para desarrollar las habilidades y prácticas individuales de los directores. No se debe asumir que los cambios estructurales de los sistemas administrativos nacionales vayan a derivar automáticamente en la forma de dirección deseada en los centros locales.

Los resultados de TALIS indican también que, si bien ningún estilo de dirección está asociado de forma consistente a las ideas y prácticas de los profesores, la dirección docente está relacionada con aspectos importantes de la gestión de una enseñanza eficaz en los centros. En concreto:

- En la mayoría de los países, el estilo de dirección de los directores tiene poca relación con las ideas y prácticas de los profesores o con el nivel de desarrollo profesional que reciben los profesores, una vez controlados otros factores.
- Sin embargo, una dirección docente más pronunciada se asocia a aspectos de gestión de la enseñanza como el uso de una evaluación e información eficaz y motivadora sobre el trabajo de los profesores para mejorar la docencia.
- En muchos países, un estilo de dirección docente está asociado a los centros escolares que utilizan con mayor frecuencia un proceso de evaluación dirigido a los resultados de aprendizaje de los alumnos y al aprovechamiento del desarrollo profesional por los profesores. También está asociado a la adopción de planes de desarrollo profesional específicos adaptados para ayudar a los profesores menos competentes a mejorar sus prácticas de enseñanza.

El uso de una dirección docente se asocia a aspectos de la gestión de la enseñanza acordes con recientes investigaciones y recomendaciones de políticas para el desarrollo de los profesores en los centros educativos. Una evaluación e información motivadora sobre el trabajo de los profesores, con la cual estos puedan juzgar y mejorar sus prácticas profesionales, es un elemento crucial para la gestión eficaz del profesorado. Igualmente, tener en cuenta en las evaluaciones de los profesores los resultados del rendimiento de los alumnos es una buena práctica de gestión para centrar los esfuerzos de los profesores en lo que realmente importa en el proceso educativo. Lo mismo cabe decir de la práctica de reconocer las actividades de desarrollo profesional de los profesores en la evaluación de su trabajo. Por último, la dirección escolar que desarrolla planes de formación adaptados a las necesidades individuales de los profesores, detectadas

en las evaluaciones, completa el proceso de gestión para dar apoyo a los profesores eficaces. El hecho de que en diversos países los directores que emplean un nivel significativo de dirección docente dirijan los centros con este tipo de proceso para evaluar y desarrollar la docencia señala los posibles beneficios para los sistemas escolares nacionales de formar a los directores en el uso de las técnicas de dirección docente.

La falta de una fuerte conexión entre las conductas de dirección del centro y las prácticas, ideas y actitudes de los profesores (una vez controlados otros factores) es un resultado interesante. Es consistente con otros estudios que indican que el impacto de la dirección escolar es indirecto y está mitigado por las acciones de los profesores y otros. Hasta cierto punto, estos resultados también se hacen eco del análisis presentado con anterioridad que demostró que las prácticas, ideas y actitudes de los profesores varían en una medida mucho mayor entre la población docente en general de un país que entre los profesores de distintos centros educativos. Esta individualidad dentro del profesorado representa un reto para que los directores de los centros aborden las necesidades de un grupo heterogéneo de profesores para lograr unas metas comunes del centro en cuestión.

Debe destacarse asimismo que TALIS se centra en los profesores y directores de educación secundaria. Dichos profesores tienden a ser especialistas en su materia y a desarrollar actitudes y prácticas concretas dentro de su campo académico. Teniendo esto en cuenta, es de esperar que los estilos de gestión de los directores en la educación secundaria tengan menor influencia sobre las prácticas y conductas de los profesores que en la educación primaria. Pero, en vez de lo antes descrito, la dirección en la educación secundaria tiene su impacto más significativo en los profesores a través del proceso de gestión global que ajusta las evaluaciones con el rendimiento, y evaluaciones y rendimiento con el desarrollo profesional.



6

Conclusiones

Las estrechas relaciones que revela TALIS entre factores como un clima escolar positivo, las ideas de los profesores, la cooperación entre ellos, su satisfacción laboral, su desarrollo profesional y la adopción de diversas técnicas de enseñanza indican que las políticas públicas pueden forjar activamente las condiciones de un aprendizaje eficaz. Al mismo tiempo, el hecho de que gran parte de la variación de estas relaciones resida en las diferencias entre los profesores individuales en vez de entre centros escolares o países subraya la necesidad de intervenciones individualizadas y dirigidas a los profesores, en lugar de las intervenciones para todo el centro o para todo el sistema que han dominado tradicionalmente las políticas educativas.

Los retos son difíciles, pero los resultados de este primer intento de analizar los sistemas escolares a través del prisma de los profesores sugieren que muchos profesores y directores de centros están dispuestos a afrontar esos retos. Los sistemas educativos pueden apoyarles cambiando la atención pública y de la administración: pasando de un mero control de los recursos y del contenido de la educación a una valoración de los resultados, de unas políticas «de tanteo y error» a una intervención más dirigida, y de un enfoque burocrático de la educación a la transferencia de responsabilidades y a una dirección escolar eficaz que capacite a los profesores mediante el apoyo, el desarrollo profesional específico y la evaluación e información sobre su trabajo.

