

TALIS 2018

Marco conceptual



TALIS 2018

Marco conceptual



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2020

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es/

Marco conceptual de TALIS (2018)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa <http://www.educacionyfp.gob.es/inee>

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2019
NIPO línea: 847-19-193-9
NIPO IBD: 847-19-194-4
ISBN:978-84-369-5933-8

Maquetación: Manuel Miranda Bolaños y Ana Trigo García
Impresión: Estugraf impresores, S.L.

SERIE DE DOCUMENTOS DE TRABAJO SOBRE EDUCACIÓN DE LA OCDE

Los documentos de trabajo de la OCDE no reflejan necesariamente las opiniones oficiales de la OCDE o de los países miembros de la OCDE.

Las opiniones y argumentos expresados en el presente documento son responsabilidad de sus autores.

Los documentos de trabajo describen resultados preliminares o investigaciones en curso de los autores, y se publican con el propósito de estimular el debate sobre una amplia gama de temas sobre los que trabaja la OCDE.

Se aceptan comentarios sobre los documentos de trabajo, que pueden remitirse a Dirección de Educación y Competencias, OCDE, 2 rue André-Pascal, 75775 París Cedex 16, Francia.

Los textos, datos y mapas incluidos en la obra no prejuzgan el estatus o la soberanía de ningún territorio, ni los límites o fronteras internacionales, ni el nombre de ningún territorio, ciudad o área.

Puede copiar, descargar o imprimir contenidos de la OCDE para su propio uso, y puede incluir extractos de las publicaciones, bases de datos y contenidos multimedia de la OCDE en sus propios documentos, presentaciones, blogs, sitios web y materiales docentes, siempre y cuando se proporcione un reconocimiento apropiado de la OCDE como fuente y titular de los derechos de propiedad intelectual.

Toda solicitud para uso público o comercial y derechos de traducción deberá dirigirse a rights@oecd.org.

Se aceptan comentarios sobre esta serie de documentos, que pueden remitirse a edu.contact@oecd.org.

Este documento de trabajo ha sido autorizado por Andreas Schleicher, Director de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE.

www.oecd.org/edu/workingpapers

© OCDE 2018

<p>Esta traducción no ha sido realizada por la OCDE y por lo tanto no se considera una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.</p>

Reconocimientos

Los autores desean expresar su más sincero agradecimiento y reconocimiento a los miembros del grupo de expertos en cuestionarios de TALIS 2018, que proporcionaron gran parte de la sustancia de este documento en sus respectivas áreas de especialización:

Sigrid Blömeke, Hilary Hollingsworth, David Kaplan, Daniel Muijs, Trude Nilsen, Heather Price, Ronny Scherer y Fons van de Vijver.

El marco de trabajo fue revisado en una fase de desarrollo clave por un grupo ampliado de expertos en cuestionarios en relación con un conjunto de perspectivas asociadas a las distintas regiones del mundo, las características nacionales y los tipos de colegios.

El autor desea, en consecuencia, reconocer el trabajo de revisión realizado generosamente por Elsebeth Aller, Sarah Howie, Magdalena Mok, Susan Seeber y Sandy Taut.

Jean Dumais y Steffen Knoll contribuyeron en los apartados genéricos de este documento.

Julie Belanger y Megan Sim proporcionaron información y recomendaciones importantes desde la perspectiva del estudio TALIS Starting Strong, el proyecto gemelo de TALIS.

Eckhard Klieme y AnnaKatharina Praetorius proporcionaron información y consideraciones desde la perspectiva del estudio TALIS Vídeo.

Un grupo más amplio de miembros del personal del consorcio contribuyeron con revisiones específicas en fases clave:

David Ebbs, Deana Desa y Agnes Stancel-Piatak.

Los autores desean expresar su gratitud por las diferentes aportaciones, debates y apuntes críticos proporcionados por los miembros de la Junta de Gobierno de TALIS, así como al equipo de TALIS del Secretariado de la OCDE, y especialmente a Pablo Fraser, Katarzyna Kubacka, Noémie Le Donné y Karine Tremblay.

Viktoria Böhm y Friederike Westphal proporcionaron asistencia administrativa.

El documento fue revisado inicialmente por Paula Wagemaker y a continuación verificado por Emily Groves para garantizar el cumplimiento de la guía de estilo actualizada de la OCDE y las directrices de citación de documentos.

Resumen

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), cuya primera encuesta se realizó en 2008, es un estudio continuado a gran escala sobre los docentes y directores de colegios y sus entornos de aprendizaje.

La encuesta se realiza en centros de primer ciclo de Secundaria (nivel 2 de la CINE) y, opcionalmente, en centros de Educación Primaria (nivel 1 de la CINE) y de segundo ciclo de Educación Secundaria (nivel 3 de la CINE).

También se realiza de manera opcional en los centros participantes en PISA, con el objetivo de vincular los estudios TALIS y PISA.

En consecuencia, este marco conceptual TALIS 2018 se basa en los dos ciclos anteriores de 2008 y 2013 y apuntala el enfoque del estudio en las condiciones didácticas e institucionales efectivas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que se describen cómo varían tanto dentro de los países como entre ellos y con el paso del tiempo.

El marco de trabajo de 2018 aborda los temas y prioridades a largo plazo relacionados con las características profesionales y prácticas pedagógicas a nivel individual e institucional: los antecedentes educativos de los docentes y su preparación inicial; su desarrollo profesional y prácticas didácticas y profesionales; la autoeficacia y satisfacción laboral; y cuestiones de liderazgo escolar, sistemas de retroalimentación y entorno escolar.

También aborda los nuevos intereses en materia de políticas y objetivos de investigación relacionados con la innovación y la enseñanza en diferentes entornos y contextos.

El documento proporciona una base científica para cada área, así como las principales influencias de la investigación relacionada sobre educación en la OCDE y otras instituciones.

Por último, el marco conceptual proporciona una vista general de las operaciones de la encuesta y su proceso de aplicación a través de sus diferentes etapas.

Résumé

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est une enquête en cours et à grande échelle sur les enseignants, les chefs d'établissement et leurs environnements d'apprentissage. La première enquête s'est déroulée en 2008. L'Enquête est administrée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE). Le niveau primaire et le second cycle de l'enseignement secondaire (les niveaux 1 et 3 de la CITE) sont en option. La mise en œuvre de l'enquête se fait de manière optionnelle dans les écoles échantillonnées du PISA (lien TALIS-PISA). Ainsi, ce cadre conceptuel TALIS 2018 se fonde sur les deux cycles précédents de 2008 et 2013 et met l'accent sur les conditions pédagogiques et institutionnelles efficaces qui favorisent l'apprentissage des élèves, qui sont au cœur de l'enquête, tout en décrivant leur variation au sein des pays et entre eux, et dans le temps.

Le cadre de 2018 aborde des thèmes et des priorités durables liés aux caractéristiques professionnelles et aux pratiques pédagogiques aux niveaux institutionnel et individuel : les antécédents scolaires des enseignants et leur préparation initiale ; leur développement professionnel, les pratiques pédagogiques et professionnelles ; l'auto-efficacité et la satisfaction au travail ; et les problèmes de direction d'établissement, des systèmes de rétroaction et de climat scolaire. Il aborde également les intérêts émergents en matière de politiques et de recherche liés à l'innovation et à l'enseignement dans divers environnements et contextes. Ce document fournit une base scientifique à chaque domaine, ainsi que les principales influences de la recherche connexe en lien avec l'éducation à l'OCDE et au-delà. Enfin, le cadre conceptuel fournit un aperçu général des opérations de l'enquête et de son processus de mise en œuvre à travers ses différentes étapes.

Índice

Introducción.....	9
Sección I: propósito general y relevancia política de TALIS	15
Principales hallazgos de TALIS.....	15
Objetivos y propósitos	16
Indicadores para supervisar el sistema.....	18
Consideraciones de política	20
Temas prioritarios para TALIS 2018.....	24
Esquematización de los temas de TALIS 2018 en relación con temas de política	29
Opciones internacionales para los niveles 1 y 3 de la CINE	30
Vínculos de TALIS 2018 con estudios relacionados.....	30
PISA 2018	30
El estudio TALIS Starting Strong	31
El estudio TALIS Vídeo.....	32
El estudio de la TALIS sobre Preparación Inicial de los Docentes.....	32
Resumen.....	33
Sección II – Conocimientos relevantes para los temas y principales indicadores	35
Un mapa conceptual de los temas de TALIS 2018.....	36
Temas relacionados con el nivel del docente	37
Temas relacionados con el nivel institucional.....	38
Temas relacionados tanto con el nivel institucional como con el nivel del docente	38
Relaciones entre temas	38
Relación del mapa conceptual con las áreas de política	39
TALIS y PISA	40
Temas e indicadores de TALIS.....	41
Temas relacionados principalmente con el contexto institucional.....	41
Tema: cuestiones de recursos humanos y relaciones entre partes interesadas	41
Tema: liderazgo escolar	43
Tema: entorno escolar	46
Temas relacionados principalmente con las características de los docentes.....	50
Tema: formación del profesorado y preparación inicial.....	50
Tema: satisfacción laboral y motivación del docente.....	53
Tema: retroalimentación y desarrollo del docente	57
Tema: autoeficacia del docente	61
Temas relacionados con las prácticas de los docentes.....	64
Tema: prácticas didácticas de los docentes	64
Tema: prácticas profesionales de los docentes	69
Temas que se entrelazan con otros temas y se aplican tanto a nivel institucional como docente	73
Tema: innovación.....	73
Tema: equidad y diversidad	76
Información contextual para docentes, directores y colegios	79
Origen de los docentes	80
Contexto escolar y del aula	80
Análisis	83
Comparación de indicadores entre países o con el paso del tiempo.....	83

Comparación de medidas de asociación.....	84
Conclusión	86
Sección III – Diseño de TALIS 2018	89
Definición de los docentes en TALIS	89
Resumen del diseño de la muestra	90
Resumen de instrumentos para las encuestas y su desarrollo	94
Resumen de las operaciones de encuesta.....	97
Referencias	101
Anexo A. Constructos y temas de los cuestionarios.....	127

Tablas

Tabla 1. Indicadores globales y temáticos para la meta 4.c de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas	23
Tabla 2. Calificación de prioridades de los países de los temas para su inclusión en TALIS 2018 Cuestionarios para nivel 2 de la CINE	26
Tabla 3. Marco del entorno escolar	48

Figuras

Figura 1. Esquema de temas de TALIS 2018 en relación con temas de política.....	29
Figura 2. Mapa conceptual de los temas en TALIS 2018	37
Figura 3. Mapa conceptual que refleja la relación entre los cuadrantes de TALIS 2018 y las áreas de política de TALIS	40
Figura 4. Poblaciones objeto y de encuesta internacionales y nacionales de TALIS 2018.....	92
Figura 5. Diseño abstracto del cuestionario del profesorado de la prueba de campo de TALIS 2018..	96

Recuadros

Recuadro 1. Ejemplos de datos e indicadores TALIS en <i>Panorama de la Educación</i>	18
Recuadro 2. Definición de “docente”	89
Recuadro 3. El diseño de TALIS en pocas palabras.....	91

Introducción

Hace más de una década, el informe titulado *Los docentes son importantes* (OCDE, 2005_[1]) destacó que atraer, desarrollar y conservar docentes eficaces era una prioridad para los sistemas escolares en todo el mundo, y documentó ejemplos de políticas que parecían contribuir a la consecución de esas prioridades. El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) que se ha derivado de este trabajo supervisa las tendencias en la calidad del personal docente al generar datos transversales en los distintos niveles educativos y en series cronológicas.

TALIS es un estudio internacional a gran escala que recoge las perspectivas de los docentes y directores de colegios sobre sus condiciones de enseñanza y aprendizaje, así como información contextual, en colegios de los países participantes de la OCDE y otros países y economías asociados (denominados colectivamente “participantes de TALIS”). TALIS aborda cinco grandes áreas de política: las políticas educativas que apoyan la efectividad docente, el desarrollo profesional de los docentes, la docencia y la enseñanza eficaces, la atracción de nuevos docentes y la retención del personal docentes en la profesión.

Los dos primeros ciclos de TALIS generaron muchos hallazgos relevantes para las políticas relativas a la formación del profesorado, el desarrollo profesional continuado y el grado en el cual el entorno escolar fomenta los vínculos entre compañeros profesionales y una mayor satisfacción laboral, entre otros resultados importantes. El primer ciclo de TALIS (TALIS 2008) se centró en el primer ciclo de Secundaria (nivel 2 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE)¹ e implicó a 24 países y economías. El segundo ciclo de TALIS que se llevó a cabo cinco años después (TALIS 2013) incluyó países y economías adicionales, sumando un total de 34 entidades participantes. Esta cifra alcanzó los 38 países y economías cuando cuatro países más decidieron participar en el año 2014. Aunque la encuesta siguió concentrándose en el primer ciclo de Secundaria (nivel 2 de la CINE), el alcance de TALIS 2013 se amplió para incluir la opción de que los países participantes encuestasen a los docentes y directores de colegios de Educación Primaria (nivel 1 de la CINE) y de segundo ciclo de Educación Secundaria (nivel 3 de la CINE). Adicionalmente, 8 países participantes en TALIS 2013 realizaron la encuesta en colegios que habían participado en el ciclo 2012 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), una opción a la que se denominó el enlace TALIS-PISA. TALIS 2018 es el tercer ciclo del programa TALIS. Implica a un mayor número de participantes, pero conserva su enfoque centrado en el primer ciclo de Secundaria y el mismo rango de opciones que se

¹ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) fue diseñada por la UNESCO a principios de la década de 1970 con el fin de “servir como un instrumento adecuado para reunir, recopilar y presentar estadísticas de educación tanto dentro de países individuales como a nivel internacional” (UNESCO, 1997, pág. 1_[292]). La clasificación más reciente de los niveles educativos hace referencia a datos del año 2011 y fue publicada en 2012 (CINE-2011) (UNESCO-UIS, 2012_[291]).

implementaron en TALIS 2013. Por tanto, TALIS 2018 continúa centrándose en ofrecer información útil y pertinente sobre los docentes, las condiciones de enseñanza y los ambientes de aprendizaje. En consecuencia, TALIS 2018 generará datos que abarcan temas que se han mantenido en los tres ciclos, cubriendo un periodo de diez años, pero también recogerá datos relacionados con nuevos temas surgidos desde el año 2008, y de este modo combinará aspectos de 2013 y 2008 con nuevos aspectos desarrollados para 2018.

En este sentido el ciclo 2018 es una refinación más que un nuevo desarrollo significativo. Para ello se toman como base las prioridades acordadas por la Junta de Gobierno de TALIS²; TALIS 2018 conserva la mayoría de los temas de los dos ciclos anteriores y la combinación general de indicadores (ítems y características de un sistema que llaman nuestra atención sobre hechos, sucesos y tendencias de interés) se mantiene relativamente estable. Los cambios se centran en la reorientación o la redefinición del alcance de algunos temas e indicadores y la inclusión de algunos aspectos adicionales. Estos cambios tienen en cuenta la evolución que se ha producido a lo largo de los últimos cinco años, no solo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, sino también en el debate académico y público sobre las políticas de enseñanza y educación, en particular a la luz del discurso político surgido en la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente (ISTP, por sus siglas en inglés). Además, los datos de investigación y el enfoque teórico sobre las prácticas docentes también se han desarrollado desde TALIS 2013; y los resultados de TALIS 2018 deberán informar la reflexión sobre estos avances. En consecuencia, el desarrollo de TALIS 2018 apunta a garantizar el equilibrio entre los desarrollos previos de TALIS y los nuevos elementos, a la vez que se incluyen nuevos elementos que reflejan las tendencias en la formación y la eficacia del profesorado, así como temas contemporáneos en el ámbito de la docencia.

El marco conceptual de TALIS 2018 aborda los temas y prioridades asociados a las características profesionales y prácticas pedagógicas a nivel individual e institucional. A nivel de los docentes, estos temas incluyen las prácticas pedagógicas y profesionales que influyen directamente en cómo experimentan la educación los estudiantes. Los antecedentes de la formación del profesorado y su preparación inicial, la retroalimentación y el desarrollo profesional de los docentes, la autoeficacia, la satisfacción laboral y la motivación configuran estas prácticas. A nivel institucional, donde se aplican estas prácticas, los temas incluyen liderazgo y entorno escolar, así como cuestiones de recursos humanos y relaciones entre partes interesadas. El marco de trabajo también incorpora los nuevos intereses en materia de políticas y objetivos de investigación relacionados con la innovación, la equidad y la diversidad.

TALIS 2018 también ha ampliado el enlace TALIS-PISA iniciado en 2013 cuando algunos de los países participantes realizaron la encuesta TALIS 2013 en los colegios que participaban en PISA 2012. TALIS 2018 incluye una revisión de temas comunes a ambos estudios, y se han desarrollado algunas preguntas que se utilizarán en los cuestionarios para docentes y directores de colegios tanto de TALIS 2018 como de PISA 2018 (OCDE, 2015^[2]; OCDE, 2015^[3]). Estas preguntas comunes incluyen en otras algunas preguntas relacionadas con la formación inicial y la autoeficacia del profesorado, el entorno escolar y la satisfacción laboral, así como preguntas sobre aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en diversos entornos específicamente abordados en PISA 2018 como parte de la noción de competencia global (OCDE, 2015^[3]).

² Anteriormente conocida como junta de países participantes en TALIS hasta finales de 2015.

Aunque TALIS 2018 se centra en el nivel 2 de la CINE, de nuevo ofrece opciones internacionales para el nivel 1 y el nivel 3 de la CINE, una inclusión que se está convirtiendo en un nuevo desarrollo del marco de trabajo conceptual de la encuesta y sus instrumentos. Pese a que TALIS 2018 mantiene intencionadamente temas comunes en los distintos niveles de la clasificación CINE, se adaptarán los ítems de los cuestionarios para que se adapten a los niveles 1 y 3 de la CINE, según resulte apropiado. Dos ejemplos de ellos son la organización del currículo y las especializaciones superiores Secundarias como educación y formación profesionales (EFP) del nivel 1 de la CINE. Este enfoque maximizará las oportunidades para notificar y comparar los resultados entre los distintos niveles.

El estudio TALIS 2018 también debe reflejar las actividades desarrolladas a lo largo del programa de trabajo de TALIS. Entre estas actividades destacan los esfuerzos relacionados con la preparación inicial de los docentes, el estudio de conocimiento de los docentes y el desarrollo continuo de un estudio en vídeo. Finalmente, TALIS 2018 incorpora enlaces con el reciente estudio TALIS Starting Strong de la OCDE, dirigido al personal de atención y educación de la primera infancia (AEPI), que también recogerá datos en 2018.

El marco conceptual de TALIS 2018 guiará el desarrollo de los instrumentos y operaciones del estudio e identificará los métodos utilizados. El propósito del marco conceptual de TALIS 2018 es proporcionar una integración entre lo político y lo teórico que articule el enfoque de la investigación vinculándolo con los conocimientos y evidencias existentes. Por lo tanto, TALIS 2018 recogerá información sobre las características del docente, las condiciones de enseñanza, las prácticas y ambientes de aprendizaje que los datos empíricos de las investigaciones y la experiencia de los profesionales han indicado que contribuyen positivamente al aprendizaje de los estudiantes. El marco también reconoce que el aprendizaje positivo de los estudiantes puede estar influido por otros factores que resulta imposible examinar a través de estudios como TALIS, ya que habitualmente la información relativa a estos factores debe recogerse a través de instrumentos de autonotificación de los docentes. Además, el marco también recoge descripciones de algunas de sus limitaciones actuales; por ejemplo, en lo que se refiere a la medición válida, fiable y comparable de las corrientes pedagógicas, o la necesidad de analizar en mayor profundidad la formación inicial del profesorado y su acceso a la profesión, elementos que podrían incluirse en TALIS pero que es posible que ya estén cubiertos por trabajos relacionados de la OCDE u otras instituciones. TALIS tiene la ventaja de proporcionar datos basados en grandes volúmenes de entrevistados, pese a las limitaciones evidentes de generar análisis a partir de autonotificaciones. En consecuencia, es recomendable comparar y contrastar adicionalmente los resultados con los procedentes de, entre otras fuentes, el estudio TALIS Vídeo que se realiza en nueve países (OCDE, 2018^[4]), estudios observacionales a pequeña escala y otras metodologías.

TALIS resulta especialmente relevante en la captura de cómo implementan y responden los docentes y directores de colegios a nivel individual a las políticas educativas y normativas a nivel institucional. Por ejemplo, es a través de cuestionarios autoadministrados como TALIS que podemos observar cómo, pese a que las políticas a nivel de sistema educativo pueden exigir una formación profesional para certificar a los docentes, la experiencia de los docentes en activo puede ser que esta formación académica no les prepara suficientemente para la enseñanza en el aula. Consecuentemente, podrían comunicar el deseo de recibir un desarrollo profesional adicional (OCDE, 2014^[5]). Estas variadas experiencias individuales de los docentes con las políticas sistémicas han llevado a investigadores como Price y Weatherby (2017^[6]) a explicar los motivos que podrían llevar

a los docentes a sentirse infravalorados como profesionales y en última instancia abandonar la docencia.

El marco conceptual original de TALIS 2018 fue desarrollado de manera conjunta por expertos en Indicadores de Sistemas Educativos (INES, por sus siglas en inglés) de la Red A (resultados de aprendizaje) y de la Red C (ambiente de aprendizaje y organización escolar). El grupo de trabajo responsable del desarrollo del marco conceptual de TALIS 2013 se inspiró en las teorías e investigaciones más actuales sobre enseñanza y entornos de aprendizaje, con el objetivo de avanzar en el desarrollo de las dimensiones, temas e indicadores que fundamentan el marco conceptual del estudio.

Así, el marco conceptual de TALIS 2018 es el resultado de un proceso iterativo en el cual los conceptos formulados por el grupo de expertos en cuestionarios se debaten con los actores relevantes, un proceso que condujo a su revisión y la reformulación. Para desarrollar los conceptos, el grupo de expertos en cuestionarios tuvo en cuenta las prioridades de los países, el fundamento teórico, los desarrollos y debates clave en el área y el potencial analítico de los indicadores.

El grupo de expertos en cuestionarios incluye expertos en educación, política y encuestas, así como miembros *ex officio* del Consorcio Internacional de Investigación, el Secretariado de la OCDE y el grupo técnico asesor.

Este documento está organizado en tres apartados principales, que se detallan brevemente a continuación:

- **Sección I – Propósito general y relevancia política de TALIS:** TALIS tiene tres propósitos principales. El primero es describir las condiciones de enseñanza y aprendizaje, y el segundo identificar las relaciones existentes entre los componentes de estas condiciones. El tercero es identificar y describir cómo las condiciones y relaciones de enseñanza y aprendizaje varían dentro y entre los participantes de TALIS, y sus cambios a lo largo del tiempo. Las condiciones de enseñanza y aprendizaje abordadas por TALIS son aquellas que se cree son efectivas educativamente y contribuyen al aprendizaje del estudiante. El propósito fundamental de TALIS es proporcionar información que pueda ser utilizada por los sistemas educativos para orientar sus políticas (principios, normas y pautas) o apoyar sus metas a largo plazo. Esto implica un énfasis en los factores que resulta factible abordar y modificar a nivel del sistema, el colegio y el docente.
- **Sección II – Información relacionada con los temas e indicadores** identificados como prioritarios por los participantes de TALIS. Los nueve temas clave son:
 1. prácticas didácticas de los docentes
 2. liderazgo escolar
 3. prácticas profesionales de los docentes (incluida la movilidad)
 4. formación del profesorado y preparación inicial
 5. retroalimentación y desarrollo del docente
 6. entorno escolar
 7. satisfacción laboral
 8. cuestiones de recursos humanos de los docentes
 9. autoeficacia del docente.

- **Sección III – Diseño de TALIS 2018:** esta sección ofrece una descripción general del diseño global de la muestra y del diseño operativo de la prueba decampo y el estudio principal. También se detalla el significado de los niveles 1, 2 y 3 de la CINE en relación con los docentes. A fin de establecer indicadores transversales válidos, fiables y comparables, la información de tendencias de los hallazgos y el uso efectivo de la información, también se describen la relevancia y la calidad de las medidas utilizadas en TALIS.

Sección I: propósito general y relevancia política de TALIS

TALIS, un estudio internacional a gran escala de docentes, enseñanza y ambientes de aprendizaje, es uno de los diferentes estudios e iniciativas que componen el programa de la OCDE para evaluar y supervisar las políticas, prácticas y resultados de los sistemas educativos en todo el mundo. TALIS recoge datos a través de cuestionarios administrados a docentes y directores de colegios. Su principal objetivo es generar información comparable internacionalmente que resulte relevante para el desarrollo e implementación de políticas centradas en los docentes y la enseñanza, con especial énfasis en aquellos aspectos que tienen impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes.

TALIS 2008 y 2013 contribuyeron de forma significativa a la investigación internacional sobre los profesionales docentes y las condiciones de enseñanza. TALIS 2008 condujo a la publicación de un informe titulado *La Creación de Entornos Eficaces de Enseñanza y Aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados de TALIS en el año 2009* (OCDE, 2009^[7]), mientras que TALIS 2013 resultó en la elaboración de un informe titulado *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OCDE, 2014^[5]).

Los dos estudios también derivaron en muchas otras publicaciones, incluidos informes sobre aspectos específicos y temáticos. Entre estos títulos se encuentran *Teaching Practices and Pedagogical Innovation* (Vieluf y otros, 2012^[8]), *The Experience of New Teachers* (Jensen y otros, 2012^[9]) y *Supporting Teacher Professionalism* (OCDE, 2016^[10]). También se dio a conocer una publicación orientada a la profesión docente, *Guía del Profesorado TALIS* (OCDE, 2014^[11]), con el ánimo de ampliar el alcance de las publicaciones sobre TALIS. Con el paso de los años también se han publicado artículos sobre temas sustantivos como la promoción de la conducta positiva del estudiante y consideraciones metodológicas como la comparabilidad de los datos y la invarianza de la medición. Otro tipo de publicación, los resúmenes titulados *Teaching in Focus*, ofrecen compendios sucintos de los datos hallados a partir de TALIS sobre temas en torno a la enseñanza y los ambientes de aprendizaje en los colegios y las condiciones de trabajo de los docentes.

Principales hallazgos de TALIS

Los hallazgos más destacados de TALIS 2008 incluyen los siguientes:

- Según los directores de los colegios, la escasez de docentes cualificados con buen desempeño obstaculizaba la capacidad de ofrecer enseñanza de calidad en aproximadamente un tercio de los centros.
- No todos los centros participantes disponían de programas de formación inicial.
- Los docentes comunicaron que necesitaban más formación en tecnologías de la información y comunicaciones (TIC), necesidades educativas especiales y enseñanza en entornos diversos.

- Los directores de los colegios consideraron que los recursos, los marcos regulatorios y los entornos escolares constituían factores críticos para una administración escolar efectiva.
- De media, los docentes con experiencia estaban seguros de sus capacidades docentes, pero tenían un menor nivel de satisfacción laboral que los docentes que se encontraban en las primeras etapas de sus carreras profesionales.
- La autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes estaban asociadas a las oportunidades de participar en las decisiones del centro y el aprendizaje colaborativo.
- Los docentes que presentaban una mayor probabilidad de tener niveles más bajos de autoeficacia y satisfacción laboral eran los que trabajaban en entornos de aula difíciles.

TALIS 2013 también generó una serie de hallazgos relevantes para las políticas educativas. Algunos de estos hallazgos tenían que ver con la formación inicial del profesorado y el aprendizaje profesional continuo. Si bien una mayoría de docentes había completado un grado de educación universitaria (o equivalente) y un programa inicial de formación del profesorado, los docentes cuya educación formal había incluido contenidos, pedagogía y prácticas en aula de las materias que impartían se sentían mejor preparados para la docencia. Además, la participación en programas de formación inicial formales parecía estar asociada con la participación en desarrollo profesional en años posteriores.

Otros hallazgos de TALIS 2013 estaban relacionados con el grado en el que los entornos escolares fomentaban las relaciones laborales con otros colegas y los directores de los colegios. El estudio indicó que la mayoría de los docentes enseñaban principalmente de manera aislada respecto a sus colegas. Más de la mitad raramente enseñaba en equipo con otros docentes, y dos tercios raramente habían observado a sus colegas mientras impartían enseñanza. Los docentes que trabajaban frecuentemente con sus colegas o que participaban en aprendizaje profesional colaborativo con mayor frecuencia mostraron una mayor convicción sobre su capacidad para enseñar que aquellos que no lo habían hecho nunca o rara vez.

Además, los docentes que recibían evaluaciones y retroalimentación centradas en cómo podían mejorar su práctica docente notificaron una mayor satisfacción laboral y creían que la docencia era más valorada en su sociedad (si bien menos de un tercio de los docentes creían que la docencia fuera una profesión valorada en su país). Sin embargo, casi la mitad de los docentes entrevistados consideraba que el motivo de las evaluaciones y la retroalimentación que recibían era principalmente cumplir con los requisitos administrativos (p. ej., de cumplimiento y responsabilidad). Estos docentes comunicaron niveles más bajos de satisfacción laboral.

Objetivos y propósitos

El objetivo general de los estudios TALIS es proporcionar indicadores internacionales sólidos y análisis pertinentes para las políticas sobre los docentes y la enseñanza, a fin de ayudar a los países a revisar y desarrollar políticas que promuevan condiciones para la enseñanza y el aprendizaje efectivos. Los principios rectores de los estudios TALIS son:

- Relevancia política: resulta esencial la adopción de un enfoque sobre los temas claves para la elaboración de políticas y la inclusión de las preguntas más relevantes para los países participantes.

- Aportación de valor: la oportunidad de que cada país participante pueda comparar sus resultados con los de otros países participantes debe ser uno de los beneficios clave del estudio.
- Orientación a los indicadores: los resultados del estudio deben proporcionar información que pueda ser utilizada por los países participantes para desarrollar indicadores sobre las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en sus sistemas educativos.
- Validez, fiabilidad, comparabilidad y rigor: a través de una revisión rigurosa de las investigaciones relevantes, el estudio debe aportar información que sea tan válida, fiable y comparable como sea posible entre los países participantes.
- Interpretabilidad: los países participantes deben ser capaces de interpretar los resultados de modo que resulten significativos en su contexto nacional o regional.
- Eficiencia y relación entre coste y eficacia: todo el trabajo asociado al estudio debe realizarse de manera oportuna y teniendo en cuenta su coste y eficacia.

TALIS sirve a una variedad de propósitos de política e investigación que incluyen la validación continua de los indicadores TALIS en el transcurso de ciclos sucesivos. Esta variedad queda recogida en las siguientes tres declaraciones:

- TALIS es una estructura de supervisión que ofrece información fiable y comparable sobre los docentes y los colegios en los sistemas educativos participantes. TALIS actúa como una herramienta para describir las condiciones de enseñanza y aprendizaje, así como el funcionamiento de las estructuras educativas, ofreciendo así un medio para comparar enfoques de enseñanza y liderazgo escolar.
- TALIS es un estudio internacional que aporta nueva información sobre las condiciones de la docencia y el aprendizaje. Este conocimiento ayuda a contextualizar las diferentes formas en las que se desarrollan los resultados educativos en los distintos niveles de los sistemas educativa. La información recogida también contribuye al desarrollo de herramientas válidas para comparar esos contextos entre culturas. El uso de muestras representativas de gran tamaño y cuidadosamente seleccionadas y de métodos cuantitativos modernos permite formular inferencias en las poblaciones encuestadas. También permite llegar a conclusiones sobre relaciones importantes entre los distintos factores de interés dentro de cada país y entre países. El uso de herramientas comunes de medición en los distintos países permite que TALIS documente de forma válida la variación en la práctica docente y el desarrollo existente dentro de cada país y entre países.
- TALIS ofrece un medio para recoger datos a lo largo del tiempo (datos en series cronológicas) lo que posibilita generar información fiable sobre las tendencias en aspectos claves de los docentes y la enseñanza. En consecuencia, es capaz de registrar los cambios a lo largo del tiempo en los indicadores relevantes y en las relaciones entre los indicadores de cada país y entre países. La incorporación de datos procedentes de TALIS 2018 permitirá analizar estos cambios en el transcurso de diez años.

TALIS ha generado, y continuará generando, tres tipos de productos:

- *indicadores* que supervisan los sistemas educativos a nivel de docentes y colegios (incluidos los directores de los mismos)

- *información* acerca de factores que caracterizan los ambientes de enseñanza y aprendizaje a nivel nacional e internacional
- una *base de datos* fiable y comparativa que permite a los investigadores secundarios de todo el mundo estudiar una serie de líneas de investigación básicas y orientadas a las políticas a nivel nacional e internacional a lo largo del tiempo.

Indicadores para supervisar el sistema

Uno de los objetivos fundamentales de TALIS es supervisar y comparar sistemas educativos en términos de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. A fin de comprender el contexto y las correlaciones de los ambientes de enseñanza y aprendizaje en el seno de los sistemas educativos y entre diferentes sistemas, TALIS emplea escalas fiables y válidas que resumen las creencias, actitudes y prácticas de los docentes e ítems que describen los componentes de estos sistemas. Este proceso permite que TALIS ofrezca indicadores sobre variables del contexto escolar, variables de gestión, desarrollo profesional docente, sistemas de evaluación y retroalimentación y enfoques pedagógicos, entre otros elementos. Y lo que es más importante, los resultados de TALIS proporcionan una fuente de información para el programa de indicadores educativos de la OCDE, que a su vez proporciona material para el debate público, da forma a las políticas públicas a nivel internacional e informan la toma de decisiones en múltiples niveles de los sistemas educativos participantes.

Los datos e indicadores de TALIS se utilizan en los informes *Panorama de la Educación* de la OCDE, especialmente aquellos relacionados con los entornos educativos y ambientes de aprendizaje (OCDE, 2015, págs. 15-16_[12]). A continuación, se muestran dos ejemplos de indicadores de TALIS utilizados en la edición de 2015 de los informes *Panorama de la Educación* (OCDE, 2015_[12]). Recuadro 1.

Recuadro 1. Ejemplos de datos e indicadores TALIS en *Panorama de la Educación*

¿Hasta qué punto se utiliza la tecnología de la información y las comunicaciones en la enseñanza y el aprendizaje? (D8)

“Los docentes que participaron en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) 2013 notificaron que las áreas en las que necesitan más desarrollo profesional son la enseñanza destinada a estudiantes con necesidades especiales y el desarrollo de destrezas en TIC para la docencia”.

“De media, solo el 40 % de los docentes de primer ciclo de Secundaria que participaron en TALIS notificaron que los estudiantes utilizan frecuentemente las TIC para proyectos o trabajos de clase”. (OCDE, 2015, pág. 515_[12]).

¿Cuál es la proporción estudiantes-docente y qué tamaño tienen los grupos? (D2)

Los grupos más grandes están correlacionados con menos tiempo dedicado a la enseñanza y al aprendizaje y más tiempo dedicado a mantener la disciplina en el aula. Cada estudiante adicional sumado a una clase de tamaño promedio se asocia con una disminución de 0,5 puntos porcentuales en el tiempo invertido en actividades de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2015, págs. 418-419_[12]).

Una de las prioridades de los participantes en TALIS es que los estudios deben garantizar que algunos indicadores puedan ser comparados entre ciclos de TALIS. Desde el punto de

vista de TALIS 2018, esto significa que es necesario hallar un equilibrio entre mantener preguntas existentes a la luz del legado creciente de TALIS 2008 y TALIS 2013. También significa que no solo deben revisarse las preguntas para mejorar o expandir la medición de los constructos existentes, sino que también es necesario introducir preguntas que aborden materias que han surgido a tenor de los temas nominados.

Con frecuencia, la posibilidad de mejorar la medición de los constructos existentes deriva de reflexiones sobre los análisis de los datos de TALIS 2013. La decisión de introducir preguntas sobre nuevas materias dentro de los temas será informada por las reflexiones vertidas en recientes investigaciones publicadas o a partir de los intereses expresados por los participantes de TALIS, a menudo en relación con hallazgos anteriores. La inclusión de las preguntas centrales se mantuvo constante con el fin de realizar análisis de tendencias y series cronológicas que reflejen los indicadores que se consideran prioritarios como indicadores claves del funcionamiento de los sistemas educativos. El marco conceptual de TALIS sirve para estructurar los constructos e instrumentos de modo que se facilite la toma de decisiones relacionadas con la inclusión de esos constructos y medidas en TALIS 2018.

En resumen, la relevancia política de esta iniciativa se basa en los siguientes puntos:

- El uso de una investigación bien establecida para definir y poner en práctica los constructos relevantes de interés. Estos constructos se basan en las prioridades y objetivos educativos de los países participantes.
- Un examen meticuloso y la notificación de los factores que puedan ser controlados mediante medidas políticas y las normas de práctica profesional.
- Ofrecer referencias internacionales que permitan a los responsables de la elaboración de políticas evaluar qué pueden aprender sobre los entornos de enseñanza y aprendizaje de otros países que participan en TALIS para informar sus propias políticas.

Como ya se ha señalado en la introducción de este documento, los indicadores sirven para atraer la atención sobre hechos, ocurrencias o tendencias de interés. Desde este punto de vista, los indicadores son descriptivos. En consecuencia, es importante que proporcionen información acerca de la unidad de interés (p. ej., el sistema escolar) en términos de tendencia central (p. ej., media o mediana), la precisión de la estimación (p. ej., el error estándar) y la variabilidad (p. ej., la desviación estándar) del valor del indicador dentro de la unidad de interés. Sin embargo, la información descriptiva acerca del estado de los sistemas educativos y los ambientes de enseñanza y aprendizaje solamente resultará de utilidad si los datos pueden compararse con los de otros sistemas o a lo largo del tiempo. A su vez, estas comparaciones solamente serán útiles si el responsable de la toma de decisiones o el analista político llega a la conclusión de que resulta improbable que las aparentes diferencias hayan surgido por azar. En ese punto resulta oportuno que el político o analista pueda buscar razones para las diferencias observadas.

Los legisladores también están interesados en las condiciones que explican la variabilidad en los ambientes de enseñanza y aprendizaje en el seno de los sistemas escolares y entre ellos. Por lo tanto, los instrumentos de TALIS deben cubrir los datos y procesos más importantes de la enseñanza y el aprendizaje tanto a nivel de los docentes como de los centros de enseñanza. Uno de los objetivos más importantes de un indicador de alta calidad es ofrecer información que pueda ayudar a orientar el establecimiento de prioridades y la toma de decisiones políticas. El uso de modelos estadísticos que tengan en cuenta la estructura multinivel (sistema, centro y docente) inherente a los datos de TALIS

proporciona un medio útil para comprender y explicar las diferencias en el seno de un centro y entre distintos centros, así como en el interior de un país y entre distintos países.

Si bien el análisis de los datos de TALIS tiene el potencial de hacer contribuciones significativas a la base de conocimientos para la política y la práctica educativa, se debe considerar una serie de limitaciones. En primer lugar, TALIS es principalmente un estudio transversal (es decir, un estudio realizado en diferentes países durante un único periodo de tiempo) que examina el contexto y las condiciones de los ambientes de enseñanza y aprendizaje. La posibilidad de examinar los cambios en estas condiciones a lo largo del tiempo depende estrictamente del uso de los mismos instrumentos para medir las mismas variables de interés en ciclos sucesivos. Pero, aun así, no es posible hacer inferencias sobre el impacto sobre los docentes, de manera individual, de los cambios en sus entornos, dado que este tipo de inferencias requeriría realizar un estudio longitudinal en el cual se hiciera seguimiento a los mismos docentes a lo largo del tiempo para registrar cambios en las variables de interés.

En segundo lugar, debido a que TALIS actualmente no se conecta directamente con los resultados de los estudiantes (salvo a través de la vinculación a nivel de centro mediante el enlace TALIS-PISA), no es posible evaluar la calidad del docente y su relación con el desempeño del estudiante. Para analizar la relación entre las características del docente y los resultados del estudiante sería necesario que TALIS vinculara datos sobre las prácticas docentes con las variables relacionadas con los resultados individuales de los estudiantes.³

Finalmente, debido a que TALIS es una encuesta autoadministrada y no implica la observación directa de las prácticas docentes, las inferencias también están limitadas al grado en el que las respuestas de los docentes puedan diferir respecto a lo que podría observarse en la práctica. Sin embargo, el método de encuesta ofrece información acerca de problemas (especialmente percepciones) que no sería posible obtener mediante otros métodos. Adicionalmente, el estudio TALIS Vídeo ofrecerá perspectivas importantes sobre la validez de los datos notificados por los cuestionarios autoadministrados, ya que recoge tanto datos de encuesta como de vídeo.

Consideraciones de política

TALIS fue desarrollado como parte del proyecto Indicadores de Sistemas Educativos (INES, por sus siglas en inglés) de la OCDE, que pretendía “crear un conjunto coherente de indicadores” que permitiese realizar comparaciones de sistemas educativos en países de la OCDE y países asociados. El enfoque de TALIS se vio fuertemente influenciado por la revisión de la política docente realizada por la OCDE, que dio lugar al informe titulado *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (OCDE, 2005^[11]). Esa revisión argumentaba la necesidad de contar con mejor información nacional e internacional sobre los docentes.

El marco conceptual original de TALIS se basó en temas de política que habían sido estudiados en la revisión de la política docente de la OCDE. Estos temas eran los siguientes: atracción, desarrollo y retención de docentes eficaces; políticas escolares y efectividad; y

³ Sin embargo, el enlace TALIS-PISA presenta sus propias limitaciones en relación con las prácticas de los docentes y los resultados de los estudiantes. Dado que la base de datos no permite la identificación de las aulas, no es posible vincular a los docentes con los estudiantes de su clase. Por este motivo, los resultados de los estudiantes solo pueden ser asociados con los indicadores de los docentes agregados a nivel centro.

calidad de los docentes y de la enseñanza. En los sucesivos ciclos de TALIS (es decir, 2008, 2013 y 2018), el marco se ha desarrollado para incluir elementos como la innovación, equidad y diversidad, motivación del docente y autoeficacia del docente.

El marco original (OCDE, 2005, págs. 12-15^[13]) identificaba cinco temas principales junto con amplios dominios de indicadores para cada uno:

1. *Atracción de docentes a la profesión:*
 - a. adecuación de la oferta de docentes y la escasez de docentes
 - b. perfil de los nuevos docentes
 - c. motivaciones y primeras experiencias en la carrera de los nuevos docentes
 - d. efectividad del reclutamiento y los procesos de selección e incentivos
2. *Desarrollo de los docentes en de la profesión:*
 - a. perfil educativo y formativo de los docentes
 - b. frecuencia y distribución de la educación y capacitación
 - c. satisfacción y efectividad de la educación y capacitación
3. *Retención de los docentes en la profesión:*
 - a. abandono y rotación de los docentes
 - b. satisfacción laboral y medidas de recursos humanos
 - c. reconocimiento y evaluación de los docentes, incluidas la retroalimentación y compensación
4. *Políticas escolares y efectividad:*
 - a. liderazgo escolar
 - b. entorno escolar
5. *Calidad de los docentes y de la enseñanza:*⁴
 - a. prácticas, creencias y actitudes docentes
 - b. calidad de los docentes (experiencia, títulos y responsabilidades)
 - c. división del tiempo de trabajo

Con el objetivo de ofrecer orientación para el desarrollo del estudio inicial TALIS en 2008, el Consorcio Internacional de Investigación TALIS realizó un ejercicio de asignación de prioridades de los participantes en el estudio. Para TALIS 2013 se realizó un ejercicio similar con países de la OCDE. Se pidió a estos países que asignasen prioridades a los temas propuestos (un término ahora substituido por “dominio de indicadores”) y los indicadores asociados entre las cinco áreas de política (OCDE, 2013, págs. 23-37^[14]). Además, como TALIS 2013 constituye el segundo ciclo de TALIS, también se solicitó a los participantes que indicasen cuáles de los indicadores de TALIS 2008 deberían trasladarse a TALIS 2013. De este modo, cada ciclo de TALIS aborda las cinco áreas de política determinadas inicialmente, pero la selección de temas e indicadores para cualquier ciclo se configura en torno a las prioridades actuales basadas en la información

⁴ Esto se denomina actualmente “docentes eficaces y enseñanza” (OECD, 2015, pág. 16^[3]).

proporcionada por los participantes en TALIS. A continuación, se describe el ejercicio de asignación de prioridades realizado para TALIS 2018.

El desarrollo de los temas prioritarios para TALIS 2018 ha sido descrito en el documento titulado “Orientando la política y enfoque de contenido de TALIS 2018” elaborado por la junta de países participantes en TALIS, actualmente denominada Junta de Gobierno de TALIS por el Secretariado de la OCDE (OCDE, 2015_[3]). Ese documento se basó en las deliberaciones de la BPC, la información adicional recabada mediante el diálogo continuo y las redes de política, y el ejercicio de asignación de prioridades realizado en 2015. Durante este ejercicio, se pidió a los países que respondieran preguntas y asignasen prioridades a los temas enumerados. Este ejercicio ayudó a determinar la estructura de los cuestionarios de TALIS 2018 y los temas e indicadores que se debían incluir.

Las deliberaciones de la Reunión Informal de Ministros de Educación de la OCDE celebrada en 2014 proporcionaron más orientación en relación con los temas que los sistemas educativos consideran como de mayor prioridad. Estas deliberaciones se centraron en “cómo reflejar los cambios en la demanda de habilidades en el diseño de los sistemas educativos y el desarrollo profesional de los docentes, cómo elevar la efectividad de los docentes y cómo consolidar estructuras de carrera profesional gratificantes que hiciesen avanzar a la profesión y atrajesen a los docentes de mayor talento a las aulas más difíciles” (OCDE, 2015, pág. 4_[3]).

La sección de resumen del documento “Orientando la política y enfoque de contenido de TALIS 2018” destacaba el papel de la innovación para fomentar entornos de aprendizaje más efectivos y crear entornos favorables a la innovación. También identificaba la necesidad de realizar mayores esfuerzos para fomentar las prácticas pedagógicas efectivas y generar prácticas colaborativas, así como de movilizar recursos para garantizar que cada estudiante se beneficie de una enseñanza excelente. Se identificaron necesidades similares en la Cuarta Cumbre Internacional de la Profesión Docente (ISTP) celebrada en el 2014. Tres de estas necesidades eran fomentar las condiciones para la innovación, estimular formas más profundas de colaboración y reforzar las relaciones entre los distintos actores.

Recientes debates mantenidos a nivel ministerial han destacado algunas cuestiones que podrían abordarse en TALIS y otros estudios relacionados (OCDE, 2015, pág. 5_[3]). Estas cuestiones incluyen las preferencias de los docentes en relación con los recursos que creen que deberían proporcionar los sistemas educativos para apoyar la enseñanza eficaz y el aprendizaje en los colegios; y los tipos de incentivos relacionados con la carrera profesional (estructuras profesionales verticales y horizontales) valoradas por los docentes. Otras potenciales cuestiones están relacionadas con la visión de los docentes sobre las condiciones que permiten la innovación en el aula y en los colegios, cuál debería ser su papel en las reformas educativas y el alcance de su participación en las mismas; los mecanismos que consideran esenciales para garantizar la profesionalización de la enseñanza, y los elementos necesarios para fomentar la colaboración en los centros, entre los centros, y entre los centros y la comunidad en general.

Otra consideración política adicional es la contribución de TALIS a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó los ODS como un marco para la mejora continua y sostenible de áreas sociales consideradas fundamentales para el progreso de las naciones. Los ODS establecieron un plan universal, que no diferencia entre países ricos y pobres. La ONU ha retado a todos y cada uno de los países del mundo a alcanzar los ODS (OCDE, 2016_[15]).

Los ODS definen 17 Objetivos que deben alcanzarse en 2030. Entre ellos, el Objetivo 4 pretende “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todo el mundo a lo largo de la vida”. El Objetivo 4 requiere que los sistemas educativos supervisen los resultados reales de aprendizaje de sus niños y jóvenes, e identifica siete metas, tres medios de implementación, y 43 indicadores (divididos en indicadores globales y temáticos⁵) para la supervisión, la consecución y la sostenibilidad de este Objetivo.

La OCDE, a través de sus estudios internacionales a gran escala, mantiene el compromiso de ayudar a los países a supervisar y notificar sus esfuerzos en la consecución y el mantenimiento de los ODS (OCDE, 2016_[15]). TALIS ocupa una buena posición para facilitar este empeño, ya que la meta 4.c del Objetivo 4 aborda específicamente el papel de los docentes para garantizar la calidad de la educación: “Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de docentes cualificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación del profesorado en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (Naciones Unidas, 2015, pág. 17_[16]). La meta 4.c consta de un indicador global y seis indicadores temáticos (véase Tabla 1).

Tabla 1. Indicadores globales y temáticos para la meta 4.c de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas

Indicadores globales	4.c.1 Proporción del profesorado de educación: <ul style="list-style-type: none"> (a) Preescolar (b) Primaria (c) primer ciclo de Secundaria (d) segundo ciclo de Educación Secundaria que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a cada nivel en un país determinado, por sexo
Indicadores temáticos	4.c.2 Porcentaje de estudiantes por docente formado por nivel educativo
	4.c.3 Porcentaje de docentes calificados según normas nacionales por nivel educativo y tipo de institución
	4.c.4 Porcentaje de estudiantes por docente cualificado por nivel educativo
	4.c.5 Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen calificaciones o un nivel educativo comparable
	4.c.6 Tasa de abandono de docentes por nivel educativo
	4.c.7 Porcentaje de docentes que han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 años por tipo de formación

Fuente: Adaptado de UNESCO (2016_[17]), Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, UNESCO, París, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa, pág. 81.

Por ejemplo, en relación con el indicador 4.c.1, pese a que TALIS recoge datos sobre la certificación de los docentes y el mayor nivel educativo obtenido, estos datos no pueden determinar si estas dos medias se corresponden con “...la mínima formación docente

⁵ Los “indicadores globales” son obligatorios para todos los Estados miembros de la ONU. De este modo, todos los países deben comprometerse a alcanzar este indicador en 2030. Los “indicadores temáticos” pretenden proporcionar un marco más amplio de indicadores que puedan contribuir en la consecución del indicador global. Estos indicadores no son obligatorios para todos los países y regiones. De los 43 indicadores del Objetivo 4, 11 son indicadores globales y 32 son indicadores temáticos.

organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a cada nivel en un país determinado” (UNESCO, 2016_[17]) sin información adicional. Sin embargo, los datos de TALIS sobre el desarrollo profesional se adaptan perfectamente al indicador 4.c.7 para docentes de Primaria, primer ciclo de Secundaria y segundo ciclo de Educación Secundaria.

Aunque persiste el debate sobre cómo puede contribuir TALIS al ODS, se han identificado tres posibles áreas de desarrollo:

- *Mejorar, ampliar y enriquecer TALIS sobre la base de las directrices de la meta 4.c:* si bien no es posible modificar el diseño y los indicadores de TALIS 2018 para adaptarse perfectamente a los indicadores 4.c, los ODS serán un elemento relevante para futuros ciclos de TALIS. No obstante, es posible considerar algunos de los indicadores actuales de TALIS como “medidas indirectas” de los ODS, en particular cuando no hay disponible ningún otro indicador que resulte comparable internacionalmente. Por ejemplo, pese a que TALIS no dispone de ningún indicador que se alinee perfectamente con el indicador 4.c.1, los datos sobre la certificación de los docentes y el máximo nivel educativo obtenido pueden servir como medida indirecta del número de docentes cualificados y, de este modo, proporcionar alguna información sobre el grado en el que los países han alcanzado el Objetivo 4. Además, dado que el indicador de TALIS sobre desarrollo profesional se alinea muy bien con el indicador 4.c.7, podemos considerarlo una aportación importante de TALIS 2018 a los ODS.
- *Contribuir a los indicadores de otras metas del Objetivo 4:* la contribución de TALIS a los ODS no tiene por qué limitarse a los indicadores de la meta 4.c. Otras metas, medios de implementación e indicadores del Objetivo 4 abordan indirectamente la contribución de los docentes a la calidad de un sistema educativo. Por ejemplo, la intención subyacente del indicador 4.7.1 es supervisar el “Grado de incorporación de i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, comprendidos la igualdad de género y los derechos humanos, en todos los niveles en: a) las políticas de educación nacionales; b) los planes y programas de estudios; c) la formación del profesorado; y d) la evaluación de los estudiantes” (UNESCO, 2016, pág. 73_[17]). La información recogida por TALIS 2018 en relación con si el colegio cuenta con políticas locales sobre derechos humanos y ciudadanía y si los docentes enseñan sobre equidad y diversidad puede considerarse relevante para este indicador.
- *Participar en los debates temáticos y metodológicos en relación con el diseño y la supervisión de los ODS:* a pesar de que los indicadores globales y temáticos de TALIS ya han sido definidos y establecidos, el Secretariado de la OCDE considera que el proyecto TALIS puede aconsejar y recomendar indicadores temáticos adicionales que resulten cruciales para la supervisión del Objetivo 4. Por ejemplo, algunos temas de TALIS como el liderazgo escolar, entorno escolar y equidad y diversidad podrían contribuir a las deliberaciones sobre cómo se mide la calidad educativa.

Temas prioritarios para TALIS 2018

Con el fin de refinar la orientación del enfoque político de TALIS 2018, el Secretariado de la OCDE invitó a los Estados miembros de la OCDE, los países asociados y las economías que han expresado su interés en participar en el estudio, así como a la Comisión Europea,

a realizar un ejercicio de asignación de prioridades (véase). Veinte países de la OCDE y cinco países y economías asociadas realizaron este ejercicio, que se realizó entre febrero y abril de 2015. Los países participantes respondieron a una serie de preguntas y proporcionaron una calificación que se utilizó para ayudar a determinar lo siguiente:

- la estructura de los cuestionarios TALIS 2018
- qué temas e indicadores incluir en TALIS 2018
- qué indicadores de los dos primeros ciclos del estudio debían repetirse en TALIS 2018 para desarrollar datos de tendencias
- la frecuencia de ciclo deseada para futuros ciclos de TALIS

Se solicitaron respuestas a esos asuntos en relación con los niveles 1, 2 y 3 de la CINE. Todos los países participantes proporcionaron clasificaciones para el nivel 2 de la CINE. Seis países completaron este ejercicio para el nivel 1 de la CINE y cinco países para el nivel 3.

En general, los participantes en el ejercicio de calificación de prioridades indicaron una preferencia por maximizar la comparabilidad internacional, minimizando de este modo la inclusión de módulos opcionales para países o grupos de países específicos. Los encuestados también abogaron por una reducción del número de temas de TALIS 2018 en comparación con TALIS 2013 y TALIS 2008 (las dos interacciones anteriores cubrieron aproximadamente 15 temas). La mayor calificación fue para la propuesta de que los cuestionarios de 2018 cubriesen entre 10 y 13 temas.

El ejercicio de asignación de prioridad constó de tres fases. En la primera fase se pidió a los países que asignaran 100 puntos de calificación entre 20 temas propuestos, donde las puntuaciones más altas representaban una mayor prioridad. Las calificaciones se generaron a partir de la suma de los puntos asignados por los países a cada tema.

La Tabla 2 presenta los resultados del ejercicio de valoración de prioridades. En la tabla se observa que los países participantes consideraron que algunos temas tenían una prioridad muy alta (p. ej., liderazgo escolar y prácticas didácticas de los docentes), mientras que otros temas se consideraron como de menor importancia (p. ej., el abandono de los docentes, las tasas de rotación y la composición sociológica del profesorado). Se registró una variabilidad significativa entre países en estas clasificaciones. No obstante, en términos generales los temas de mayor puntuación fueron aquellos que se ajustaban mejor a las prioridades de los países. Por ejemplo, un tercio de los países calificó con una puntuación relativamente baja el tema de las prácticas de los docentes.

En la segunda fase se pidió a los países que consideraran los temas a los que les habían asignado puntos y determinasen qué indicadores creían que debían asignarse a cada tema. Los temas sumaron un total de 94 indicadores, divididos entre 20 temas. En la tercera fase se solicitó a los países que indicasen qué indicadores utilizados en TALIS 2013 creían que debían mantenerse en TALIS 2018 para permitir el análisis del cambio entre estos dos ciclos.

Dado que la intención era reducir el número de temas en TALIS 2018, se tomó la decisión de proceder con no más de diez temas que, de forma combinada, ofrecerían información sobre las cinco áreas de política identificadas, es decir: las políticas educativas que apoyan la efectividad docente, el desarrollo profesional de los docentes, la docencia y la enseñanza eficaces, la atracción de nuevos docentes y la retención del personal docentes en la profesión. También se decidió poner un énfasis especial en los temas que abordaban las 20

políticas relacionadas con la efectividad del docente y el centro. Esta decisión refleja el hecho de que los temas que atrajeron las mayores puntuaciones fueron aquellos relacionados con las “políticas escolares que apoyan la efectividad”.

Tabla 2. Calificación de prioridades de los países de los temas para su inclusión en TALIS 2018
Cuestionarios para nivel 2 de la CINE

Tema	Media (OCDE)	Media (todos los países)
Liderazgo escolar	6,9	6,3
Prácticas didácticas de los docentes	6,7	9,0
Prácticas profesionales de los docentes	6,7	6,7
Satisfacción laboral y medidas de recursos humanos de los docentes	6,5	6,4
Perfil educativo y de formación continua de los docentes	6,2	6,5
Entorno escolar y valores	6,1	6,4
Atracción de buenos estudiantes a la docencia	5,5	5,0
Frecuencia de formación y capacitación durante el trabajo	5,3	5,3
Reconocimiento, gratificación y evaluación de los docentes	5,3	5,3
Motivación y experiencia temprana en la carrera docente	5,2	4,3
Satisfacción y efectividad de la formación y capacitación durante el trabajo	5,1	5,3
Tiempo de trabajo de los docentes	4,6	4,5
Educación y titulación de los docentes	4,5	4,0
Formación inicial del profesorado y trayectorias hacia la profesión	4,2	3,8
Autoeficacia del docente	4,2	4,8
Innovación	4,1	4,3
TIC en la enseñanza	3,9	4,0
Adecuación de la oferta docente y escasez de docentes	3,7	3,2
Tasas de abandono y rotación de los docentes	2,9	2,8
Composición sociológica de los docentes	2,5	2,3

Fuente: OCDE (2015^[3]), OCDE (2015^[3]), “Orientando la política y enfoque de contenido de TALIS 2018”, n.º EDU/INES/TALIS(2015)3 (documento interno), Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, París, págs. 14-15.

Además del ejercicio de valoración de políticas, se invitó a los ministros de educación de los países participantes a señalar los temas que consideraban áreas clave de interés. En esta fase del ejercicio algunos de los temas propuestos inicialmente se combinaron con otros, lo que condujo a cambios respecto a la lista inicial. Por ejemplo, el tema 5 incorporó los dos elementos de retroalimentación docente y desarrollo docente de la lista original.

Finalmente se acordaron nueve temas, aunque la importancia relativa acordada a cada uno de ellos variaba entre los países participantes. A continuación se enumeran estos nueve temas, junto con los indicadores de TALIS 2013 mencionados con mayor frecuencia en relación con ellos:

1. Prácticas didácticas de los docentes:
 - a. creencias sobre la enseñanza
 - b. entorno del aula en la clase objeto
 - c. prácticas pedagógicas en la clase objeto
 - d. gestión del aula en la clase objeto

- e. enseñanza individualizada/diferenciada (incluidos los estudiantes aventajados) en la clase objeto
 - f. opiniones de los docentes con relación a las barreras para implementar una variedad de prácticas
 - g. composición del aula y tamaño de la clase objeto
 - h. distribución del tiempo lectivo en la clase objeto
2. Liderazgo escolar:
- a. rol y función del director del colegio (liderazgo administrativo y pedagógico)
 - b. liderazgo distribuido (liderazgo en equipo en el centro)
 - c. cualificaciones y experiencia de los directores de colegios
 - d. satisfacción laboral del director
 - e. percepción del liderazgo escolar (respuestas de los docentes)
 - f. carga laboral del director del centro
 - g. horas laborales del director del centro
 - h. autonomía del director del centro en áreas clave (contratación y despido de docentes, escalafones de carreras, pago, etc.)
 - i. capacitación y desarrollo de los directores de colegios
 - j. autoeficacia del director del centro
3. Prácticas profesionales de los docentes:
- a. colaboración entre el personal del centro
 - b. participación de los docentes en la toma de decisiones en el centro
 - c. rol, perfil y participación en la comunidad profesional más amplia
 - d. movilidad del docente dentro del país y entre países
4. Formación del profesorado y formación inicial:
- a. características de la capacitación y formación inicial del profesorado: contenido (p. ej., pedagogía, especialización, prácticas, enseñanza a estudiantes con necesidades especiales), duración, proveedores
 - b. percepción de la eficacia de la formación
5. Observaciones y desarrollo del docente:
- a. apoyo para formación y capacitación durante el trabajo
 - b. barreras para una mayor implicación en la formación y capacitación durante el trabajo
 - c. tipos de formación y capacitación durante el trabajo, incluidas formas colaborativas de desarrollo profesional
 - d. tipos de desarrollo profesional formal
 - e. contenido de desarrollo profesional formal (nuevas prácticas docentes e innovaciones emergentes)

- f. tipos de desarrollo profesional informal (incluidas redes iniciadas por docentes y aprendizaje en línea)
 - g. contenido de desarrollo profesional informal (nuevas prácticas docentes e innovaciones emergentes)
6. Entorno escolar:
- a. relaciones estudiante-docente (incluido un ambiente que apoye el aprendizaje)
 - b. relaciones y participación de los padres y la comunidad con el centro
 - c. entorno disciplinario (incluido un ambiente tolerante)
 - d. creencias de los docentes sobre cómo se pueden mejorar las relaciones estudiante-docente
 - e. factores que obstaculizan la enseñanza
 - f. preparación y apertura de los docentes en relación con la diversidad
 - g. ética del colegio (p. ej., orientada a objetivos, altas aspiraciones, compromiso con la comunidad)
7. Satisfacción laboral:
- a. satisfacción laboral general (con el centro y con la profesión)
 - b. percepción docente del valor de la profesión
 - c. percepciones del docente sobre políticas educativas nacionales y locales
 - d. satisfacción con el salario y las condiciones de trabajo
 - e. opiniones del docente sobre las prioridades para las políticas y reformas educativas
8. Cuestiones relativas a los recursos humanos docentes y relaciones entre partes interesadas:
- a. políticas escolares que reconocen, gratifican y evalúan a los docentes
 - b. escalafón profesional y perspectivas de los docentes
 - c. percepciones del impacto de las políticas que reconocen, gratifican y evalúan a los docentes
 - d. reconocimiento por ser innovador en las prácticas pedagógicas
 - e. intervenciones para abordar el bajo desempeño
9. Autoeficacia del docente:
- a. autoevaluación del docente del conocimiento pedagógico general (procesos educativos, aprendizaje del estudiante, evaluación formativa)
 - b. autoeficacia del docente en general
 - c. autoevaluación del docente sobre habilidades no cognitivas/paciencia/motivación

Los países contemplaron inicialmente la innovación como un asunto transversal estrechamente relacionado con las prácticas didácticas de los docentes y el entorno escolar. Sin embargo, tras las conversaciones de la Junta de Gobierno de TALIS y el grupo de

expertos en cuestionarios se incluyó como tema explícito (tema 10) y se le asignaron los siguientes indicadores:

- apertura del docente a adoptar prácticas innovadoras
- tipos de innovación en el centro en el último año
- tipos de innovación en el aula objeto en el año escolar actual o pasado
- percepciones con respecto a las barreras e incentivos para la adopción de la innovación
- evaluación y disseminación de las prácticas innovadoras en el centro

Originalmente se consideró que la equidad y la diversidad estaban contenidas en la sustancia de cada uno de los nueve temas, pero las consultas con los participantes de TALIS y los actores políticos condujeron a la creación de un tema específico (tema 11) de gran relevancia actual.

Una última decisión derivada del ejercicio de asignación de prioridades determinó que, aunque algunos ítems específicos de los cuestionarios podrían necesitar adaptación para los entrevistados en los diferentes niveles educativos, los cuestionarios para los niveles 1, 2 y 3 de la CINE debían abordar los mismos temas.

Figura 1. Esquema de temas de TALIS 2018 en relación con temas de política

Tema de TALIS 2018	Cuestión normativa				
	Atraer docentes	Desarrollar docentes	Retener docentes	Eficacia del colegio	Enseñanza eficaz
1 Prácticas didácticas de los docentes					•
2 Liderazgo escolar				•	
3 Prácticas profesionales del docente					•
4 Formación y formación inicial del profesorado		•			
5 Retroalimentación y el desarrollo del docente		•	•		
6 Entorno escolar				•	
7 Satisfacción laboral	•		•		
8 Cuestiones de recursos humanos de los docentes y relaciones con las partes interesadas	•		•	•	
9 Autoeficacia del docente		•			•
10 Innovación				•	•
11 Equidad y diversidad				•	

Fuente: basado en información de OCDE (2015^[3]), “Orientando la política y enfoque de contenido de TALIS 2018”, n.º EDU/INES/TALIS(2015)3 (documento interno), Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, París.

Esquematización de los temas de TALIS 2018 en relación con temas de política

La Figura 1 muestra un esquema de los temas de TALIS 2018 en relación con las cinco áreas de política que se han definido para el programa continuo de los estudios TALIS. La figura solo muestra las principales conexiones entre los temas y las áreas de política. Esas conexiones podrían surgir ya sea porque el tema es por definición parte del área de política

o porque el tema abarca factores que se considera que tienen fuertes influencias potenciales sobre el área política. Al observar la figura resulta evidente que los temas representan colectivamente las cinco áreas de política. Además, debido a que hay más temas que áreas de política, las diferentes áreas de política son abordadas necesariamente por más de un tema. Por ejemplo, cuatro de los temas de TALIS 2018 informan el área política de docentes eficaces y enseñanza. De manera similar, algunos temas informan sobre más de un área de política. Por ejemplo, el tema “medidas de recursos humanos de los docentes y relaciones entre partes interesadas” está relacionado tanto con la atracción de docentes como con su retención. Sin embargo, y en aras de la simplicidad, el número de conexiones múltiples de TALIS 2018 se ha mantenido al mínimo.

Opciones internacionales para los niveles 1 y 3 de la CINE

Aunque el enfoque central de TALIS 2018 es el nivel 2 de CINE, la presente interacción de los estudios TALIS proporciona opciones internacionales para los niveles 1 y 3 de CINE, al igual que TALIS 2013. El desarrollo del marco conceptual para TALIS 2018 se basa en la firme convicción de que se deben mantener los temas entre los distintos niveles de CINE, pero con la opción de adaptar los ítems a los niveles 1 y 3 de CINE cuando sea pertinente. Por ejemplo, las preguntas y los ítems para el nivel 1 de CINE reconocerían factores como la organización de los currículos de Educación Primaria y estarían vinculados al estudio propuesto por la OCDE para el personal de AEPI (denominado estudio TALIS Starting Strong). Las preguntas e ítems para el nivel 3 de CINE deben reconocer factores como la especialización de los programas de estudios al nivel del segundo ciclo de Educación Secundaria.

De manera más reciente (febrero de 2016), varios países han manifestado su interés con respecto al campo de la educación y formación profesionales (EFP), especialmente en el contexto de las *Conclusiones de Riga* de 2015.⁶ Aunque estos intereses emanan principalmente de la Unión Europea y que no se espera que tengan un impacto sustancial en el marco de referencia y el desarrollo de los instrumentos, el grupo de expertos en cuestionarios de TALIS intentará cubrir centros y docentes que impartan materias relacionadas con EFP en los instrumentos de 2018.

Vínculos de TALIS 2018 con estudios relacionados

TALIS 2018 tiene vínculos con una serie de estudios relacionados de la OCDE que se enfocan en el rendimiento de los estudiantes (PISA), que los niños antes de que inicien la educación formal (estudio TALIS Starting Strong) o que utilizan diferentes métodos (por ejemplo, grabaciones en vídeo) para estudiar la enseñanza (p. ej., el estudio TALIS Vídeo). Otro enlace es el uso de datos de TALIS en el estudio sobre la Preparación Inicial de los Docentes de la OCDE.

PISA 2018

El hecho de que TALIS 2018 y PISA 2018 se realicen en el mismo año posibilita la armonización de los dos estudios (OCDE, 2013_[18]), al igual que el hecho de que PISA también incluya cuestionarios para docentes y directores de colegios. En consecuencia, la

⁶ En junio de 2015, los ministros de los Estados miembros de la Unión Europea y países candidatos se reunieron en Riga, Islandia para renovar su compromiso para elevar la calidad y el estatus de la EFP.

planificación de TALIS 2018 ha tenido en cuenta los informes sobre la posibilidad de alinear y desarrollar marcos conceptuales conjuntos para ambos estudios (OCDE, 2015^[2]) y establecer comparaciones de los temas, los indicadores y las preguntas no solo de TALIS y PISA, sino también del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC).

De manera más específica, se cree que TALIS se puede beneficiar de la información y los microdatos de PISA, como la composición socioeconómica de los centros, datos que resultan difíciles de medir si los instrumentos de estudio carecen de un componente más profundo en términos del contexto o el hogar del estudiante. De manera similar, es probable que la medición simultánea de los aspectos notificados por los docentes y los estudiantes sobre el contexto educativo enriquezca las posibilidades analíticas.

Las sinergias entre TALIS 2018 y los aspectos relevantes de PISA 2018 deben tomar en consideración las diferencias entre las poblaciones encuestadas: PISA se dirige a docentes aptos para enseñar a estudiantes de 15 años de edad, mientras que TALIS se centra en los docentes que imparten clases en cualquier curso comprendido en el nivel 2 de CINE. También es necesario tener en cuenta que los cuestionarios para docentes de PISA 2018 incluyen un formulario para los docentes sobre el dominio principal de lectura (o la materia más relacionada con lectura), y uno para los docentes en general. También debe considerarse la decisión de garantizar que los materiales de TALIS 2018 incluyeran formatos similares a los utilizados en TALIS 2013. Además, los plazos para el desarrollo de los marcos de TALIS y PISA no estaban sincronizados, y PISA 2018 solamente realizó esfuerzos limitados para alinearse preventivamente con TALIS. Por último, más de 40 países participarán en TALIS 2018, mientras que lo más probable es que el número de países que acepten introducir los cuestionarios de docentes de PISA sea inferior.

Existen similitudes y diferencias entre los cuestionarios de docentes de TALIS y PISA. Algunos constructos son comunes a ambos cuestionarios, como el contexto de los docentes o la satisfacción laboral, pero otros temas son exclusivos de uno de los estudios. Nuestro enfoque a la intención de alinear TALIS 2018 y PISA 2018 se basó en revisar los temas y preguntas que son comunes a los cuestionarios de docentes y directores de colegios en TALIS y PISA.

Además, el Consorcio Internacional de Investigación de TALIS 2018 participó en los debates con los equipos de TALIS y PISA en el Secretariado de la OCDE, al igual que con los contratistas de PISA 2018 responsables del trabajo conceptual y la creación de los instrumentos, sobre asuntos operativos y de secuenciación de la selección de muestra. Eso llevó a que TALIS y PISA utilizaran las mismas preguntas, por ejemplo, respecto a la satisfacción laboral, la autoeficacia y el entorno escolar. Por último, las preguntas específicas relacionadas con la formación inicial del profesorado y la enseñanza en entornos diversos (con respecto a la equidad y la diversidad) son idénticas en ambos estudios.

El estudio TALIS Starting Strong

El primer ciclo del estudio TALIS Starting Strong, el estudio de la OCDE sobre personal de atención y educación de la primera infancia (AEPI), se implementará en el año 2018 en nueve países. El objetivo del estudio es generar datos en los que basar las comparaciones internacionales de los entornos de aprendizaje de AEPI, el bienestar del personal y los estudiantes en dichos entornos, las prácticas pedagógicas del personal, su desarrollo profesional, temas relacionados con la equidad y la diversidad y las características del personal y los centros. El estudio tiene dos poblaciones objeto. El primero es personal del

nivel 0,2 de CINE (es decir, personal que trabaja en “educación preescolar”, normalmente con niños desde los 3 años hasta la edad escolar. La segunda población consta de personal en entornos que atienden a niños con edades inferiores a tres años, aunque solo algunos países intentarán llevar a cabo esta parte del estudio. Actualmente se están desarrollando enlaces entre el marco y los instrumentos de TALIS (especialmente la opción para el nivel 1 de CINE de TALIS) y el estudio Starting Strong. Se proyecta una superposición conceptual e instrumental entre ambos estudios de aproximadamente el 70 %.

El estudio TALIS Vídeo

El estudio TALIS Vídeo, iniciado en 2017 y que continúa en 2018, está grabando vídeos de dos clases de matemáticas impartidas por una muestra representativa de 85 docentes de primer ciclo de Secundaria en cada país y economía participante. Las clases se elegirán de manera que abarquen el mismo contenido temático especificado (ecuaciones cuadráticas), y el estudio incluye pruebas de rendimiento de los estudiantes antes y después de las lecciones. Algunos de los ítems evalúan los conocimientos generales de los estudiantes en matemáticas, mientras que otros están directamente relacionados con el contenido de las lecciones.

Se administran cuestionarios para los docentes y estudiantes antes y después de las lecciones. Las encuestas para los docentes incluyen preguntas acerca de los antecedentes del docente, la calidad de la enseñanza y la práctica pedagógica (como el estudio principal de TALIS), además de las percepciones del docente sobre la lección y la unidad de trabajo. Los cuestionarios para los estudiantes cubren las condiciones relacionadas con la familia y los compañeros, aspectos de las características cognitivas, motivacionales y emocionales del aprendizaje. Del mismo modo que en los cuestionarios para los docentes, los cuestionarios indagan en las percepciones de los estudiantes sobre la lección y la unidad de trabajo.

También se reunirán otros materiales relacionados con la lección (como planes de clase, tareas y evaluaciones). Además de generar un informe internacional comparativo centrado en las prácticas y culturas docentes, el Secretariado de la OCDE contempla el desarrollo de una videoteca de prácticas docentes.

El estudio de la TALIS sobre Preparación Inicial de los Docentes

Durante el desarrollo del marco conceptual y los instrumentos de TALIS 2018 se tomaron en consideración los hallazgos de política y analíticos del estudio de la OCDE sobre Preparación Inicial de los Docentes, que incluye análisis secundarios de los datos de TALIS 2013. (Llegados a este punto, es importante señalar que los docentes recién formados representan una proporción pequeña de las poblaciones objeto de TALIS; la información que recopila el estudio sobre la formación inicial del profesorado suele hacer referencia a programas completados décadas atrás.) Sin embargo, con el objetivo de examinar de manera objetiva los posibles efectos de la formación inicial del profesorado, TALIS 2018 preguntará a los encuestados cuándo recibieron sus titulaciones en docencia y que proporcionen información sobre la naturaleza de los programas de formación inicial del profesorado que recibieron. El estudio también recogerá datos sobre el apoyo disponible para los nuevos docentes, dado que pueden presentar un mayor riesgo de abandono (OCDE, 2005^[11]).

Resumen

La relevancia de los estudios de la OCDE va mucho más allá de la esfera de las políticas y prácticas educativas. Estos estudios permiten investigar patrones y relaciones entre variables de interés a investigadores de una amplia variedad de disciplinas. Estas investigaciones se documentan en informes temáticos encargados por la OCDE, así como en artículos de investigación realizados por iniciativa de los propios investigadores. Estos textos no se limitan a fomentar un uso continuado y más extendido de los datos de TALIS, sino que también se incorporan al conjunto de investigaciones sobre las condiciones transculturales de la enseñanza y el aprendizaje.

Ampliar el alcance de TALIS como base de datos para la investigación relevante sobre políticas en el área de la enseñanza y el aprendizaje exige que constructos generales como el desarrollo profesional docente o las prácticas docentes se operacionalicen de manera rigurosa. Para ello, TALIS está comprometido a sacar provecho de la literatura existente, así como de la experiencia empírica de ciclos anteriores, para garantizar que los constructos se conceptualicen de un modo que resulte útil para los investigadores o que ofrezcan una base para desarrollos posteriores.

A medida que TALIS avanza hacia su tercer ciclo, un valor emergente de este estudio es el poder para examinar tendencias a lo largo del tiempo dentro de sistemas educativos y entre ellos. Los datos transversales tienden a ofrecer perspectivas limitadas sobre los patrones de enseñanza y aprendizaje. Estas perspectivas pueden potenciarse a través de datos de series cronológicas, pero este proceso se basa en la preservación de la integridad de un conjunto de variables de un ciclo a otro, de modo que los cambios en los insumos y procesos puedan relacionarse de manera con los cambios en los resultados con el paso del tiempo. Dado que este es un objetivo particularmente ambicioso, se desarrollan continuamente nuevos métodos para la medición de la fiabilidad y la validez de los constructos de interés. En consecuencia, la necesidad de ponderar el valor de la preservación de las tendencias frente al valor de incorporar nuevos métodos para el desarrollo de instrumentos y mediciones reviste una gran importancia.

Sección II – Conocimientos relevantes para los temas y principales indicadores

Como se describió en la sección I, los miembros del grupo de expertos en cuestionarios de TALIS 2018 está elaborando el contenido de los temas ⁷ y desarrollando los indicadores asociados. Este trabajo se centra en el desarrollo de cuestionarios, cuya utilidad será puesta a prueba en el estudio piloto TALIS 2018 (prueba de campo) que se llevará a cabo en todos los países participantes. Como se describe de forma más detallada en la sección III, para la prueba de campo se decidió adoptar un diseño de rotación con el objetivo de poder examinar más preguntas para su inclusión en el estudio principal. El Consorcio Internacional de Investigación TALIS, el Secretariado de la OCDE y los representantes de los países están implicados en dar forma a los cuestionarios definitivos para el estudio principal. La Junta de Gobierno de TALIS aprobará los cuestionarios finales y los temas e indicadores incluidos en el estudio principal.

Esta sección describe el marco conceptual que fundamenta los cuestionarios TALIS 2018 y ofrece una visión general de la investigación relacionada con cada uno de los temas de TALIS 2018. Comienza con un mapa conceptual centrado en los temas que se han designado como prioritarios por los países participantes en TALIS. El mapa también representa en forma esquemática la manera en que los temas se relacionan e interactúan entre ellos.

Los tres componentes principales del marco conceptual de TALIS son los temas, los indicadores y el esquema analítico. El marco conceptual proporciona una descripción relativamente detallada de cada uno en esta sección. La descripción de cada tema está acompañada de una breve revisión de la bibliografía sobre la investigación relevante para él y un listado de los indicadores que estas investigaciones han indicado como relevantes, especialmente en términos de política, práctica e investigación docente. Por último, la sección concluye con un esquema analítico.

El marco conceptual de TALIS 2018 se construye sobre el utilizado en TALIS 2013 y se basa en el conocimiento actual sobre las condiciones efectivas de enseñanza y aprendizaje. En términos generales, la efectividad se refiere al grado en el que se cumplen los objetivos establecidos de una actividad dada (OCDE, 2007_[19]). Para TALIS, los entornos efectivos de enseñanza y aprendizaje son elementos que contribuyen al aprendizaje cognitivo y afectivo del estudiante. TALIS reúne información sobre aspectos del entorno de enseñanza y aprendizaje que otras investigaciones sugieren contribuyen al aprendizaje positivo del estudiante. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje efectivo abarcan muchos aspectos

⁷ El marco conceptual de TALIS 2018 utiliza el término temas con el objetivo de ser consistente con TALIS 2013. En PISA, las unidades de contenido se denominan módulos. El término temas se utilizará para referirse a la organización de las principales ideas del estudio, mientras que los módulos o secciones denotarían las unidades organizativas para los instrumentos.

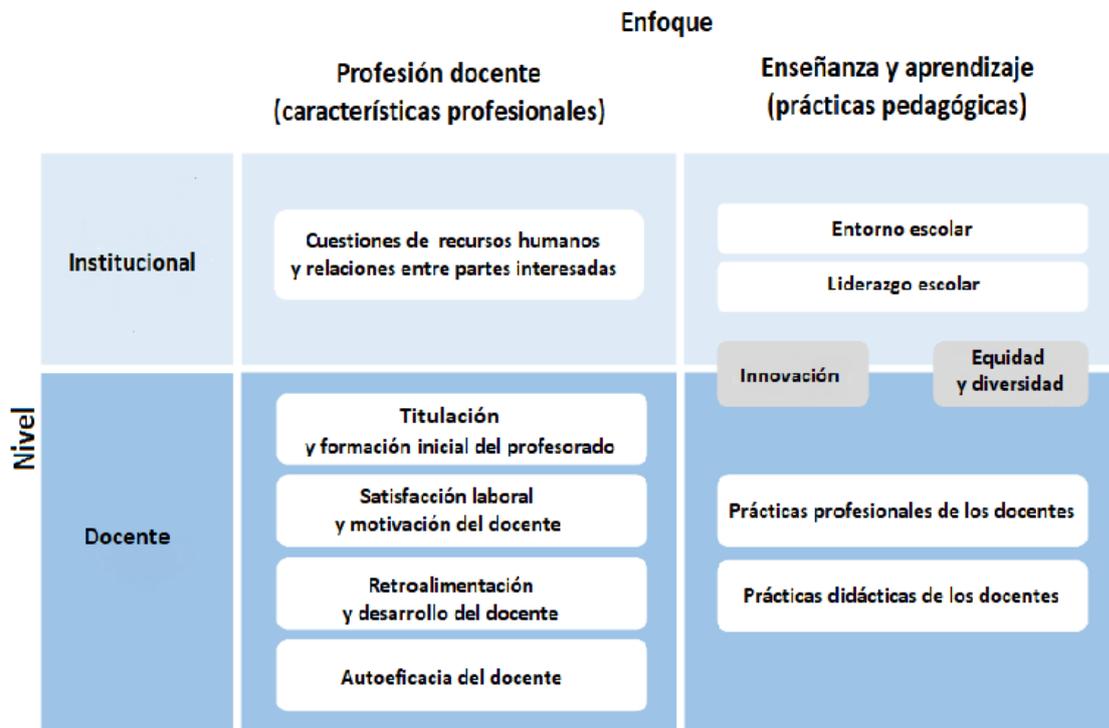
que no están incluidos en TALIS y factores que deberían investigarse mediante métodos diferentes a los cuestionarios cumplimentados por los propios docentes y directores de los centros.

Un mapa conceptual de los temas de TALIS 2018

El mapa conceptual de los temas de TALIS 2018 es el primero de los tres componentes del marco conceptual. Los temas de TALIS 2018 pueden considerarse en torno a dos dimensiones: enfoque y nivel. La primera de estas dos dimensiones (enfoque) se basa en la medida en la que un tema se relaciona con las características profesionales o las prácticas pedagógicas de los docentes o los centros de enseñanza. La segunda (nivel) se refiere a si un tema se pone en práctica o hace referencia principalmente a las instituciones o a los docentes. El nivel institucional puede ser el centro o el sistema nacional o regional del que forma parte. Debe señalarse que el mapa conceptual combina el centro y el sistema, ya que las políticas sobre recursos humanos y las prácticas docentes podrían ser establecidas por el centro, el sistema o ambos, en función del plan de gestión escolar establecido.

La Figura 2 cartografía los temas de TALIS 2018 en relación con las dos dimensiones de enfoque y nivel. Los temas podrían estar relacionados con otras dimensiones, pero como su propósito se limita en este momento a describir la estructura del marco conceptual, el mapa que se muestra en la Figura 2 se ciñe a estas dos dimensiones.

Figura 2. Mapa conceptual de los temas en TALIS 2018



Temas relacionados con el nivel del docente

Los resultados de muchos estudios sobre las influencias en el aprendizaje del estudiante basado en el centro educativo destacan la importancia de los docentes y el nivel educativo en el aula. Sin embargo, estos estudios también muestran que las influencias a nivel de centro tienden a operar principalmente de forma indirecta a través de sus efectos sobre las influencias del docente y el aula (Hattie y Yates, 2014^[20]). Los temas relacionados con el nivel del docente representan aspectos centrales que TALIS busca explicar. En sintonía con el conjunto de investigaciones mencionado anteriormente, TALIS considera que los factores a nivel institucional ejercen una influencia crítica pero exógena sobre estos aspectos centrales. En consecuencia, las iniciativas de política dirigidas a mejorar las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes diferirán en función del nivel del sistema educativo que aborden.

El cuadrante inferior derecho del mapa conceptual que se muestra en la Figura 2, se refiere a la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, y a la influencia que ejerce sobre ellos cada docente. Incluye dos temas: “creencias y prácticas didácticas del docente” y “prácticas profesionales del docente”. Estos temas pueden considerarse aspectos clave en la armadura pedagógica de la escolarización y son similares a las características que fundamentan el concepto de “calidad educativa” presentado inicialmente en los análisis del Tercer Estudio Internacional en Vídeo de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS Vídeo) realizado en 1999 (Hiebert y otros, 2003^[21]) y PISA (especialmente en los ciclos de 2003 y 2012), y se ha aplicado posteriormente a otros estudios (Decristan y otros, 2015^[22]). Los dos temas también hacen referencia a aspectos de las prácticas de los docentes que han sido

establecidos como factores pronósticos del rendimiento y la motivación de los estudiantes (p. ej., activación cognitiva, claridad en las explicaciones y gestión del aula).

El cuadrante inferior izquierdo del mapa conceptual está relacionado con las características del docente que se cree que están asociadas con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estos temas capturan factores que constituyen el concepto de “calidad docente” desarrollado por Goe (2007^[23]). Incluyen “formación y formación inicial del profesorado”, “retroalimentación y desarrollo del docente” y “autoeficacia del docente”, así como “satisfacción laboral y motivación del docente”.

Temas relacionados con el nivel institucional

En el cuadrante superior izquierdo del mapa conceptual se representan las “cuestiones de recursos humanos y relaciones entre partes interesadas”, ya que se relacionan principalmente con las características del docente (a través del proceso de selección, la gratificación y la conservación) y forman parte del nivel institucional. La formación inicial del profesorado se ubica en el cuadrante inferior izquierdo, ya que se refiere principalmente al bagaje intelectual que cada docente aporta al aula y que son, por lo tanto, independientes del colegio en el que trabaja. Los dos temas, “entorno escolar” y “liderazgo escolar”, se ubican en el cuadrante superior derecho, ya que se refieren principalmente a factores que contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje a nivel del colegio, de modo que corresponden al nivel institucional.

Temas relacionados tanto con el nivel institucional como con el nivel del docente

En la Figura 2, los temas de “innovación” y “diversidad y equidad” cruzan las fronteras entre el nivel del docente y el nivel institucional. Los dos se centran en la enseñanza y el aprendizaje, ya que dependen de cada docente, pero también son fomentados por el resto de profesores. Por ejemplo, la innovación tiene que ver tanto con el entorno escolar como con las prácticas docentes. Además, algunos aspectos de innovación y de diversidad y equidad están asociados con las características profesionales y las prácticas pedagógicas (p. ej., innovación personal o apertura a la innovación). Su ubicación en el mapa representa un enfoque sobre lo que sucede en la realidad, aunque dichas prácticas puedan estar influenciadas por las características profesionales.

Relaciones entre temas

El mapa conceptual que se muestra en la Figura 2 no incluye indicaciones de rutas de influencia, ya que se trata un mapa destinado a representar los temas a grandes rasgos más que una representación de indicadores definidos debido al elevado número de relaciones que es posible establecer entre los temas. Además, las relaciones entre los temas (o indicadores dentro de los mismos) podrían ser unidireccionales o recíprocas.

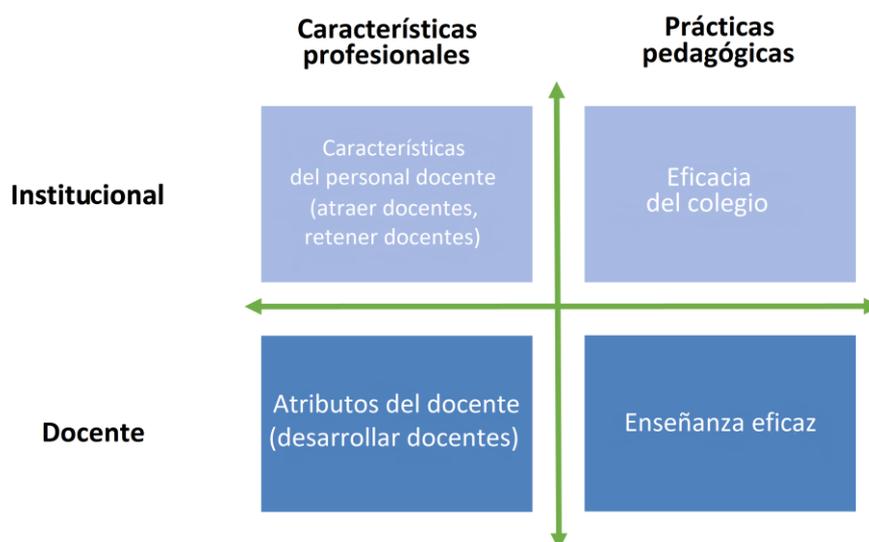
Las relaciones unidireccionales no incorporan ninguna influencia por retroalimentación. Un ejemplo sería la influencia de “la titulación y formación inicial del profesorado” sobre las “prácticas didácticas de los docentes”. Mientras que podría esperarse una influencia (posiblemente notable) de la primera variable sobre la segunda, no existirá necesariamente una influencia en sentido inverso. De manera similar, podemos esperar que hubiera una influencia de las “cuestiones de recursos humanos y relaciones entre partes interesadas” sobre la “formación y formación inicial del profesorado” (posiblemente a través de los requisitos de acreditación), pero no al revés.

Un desarrollo importante en la investigación de sobre efectividad educativa ha sido la adopción de modelos dinámicos de efectos escolares (Creemers y Kyriakides, 2015^[24]). Estos modelos reconocen que algunas relaciones entre variables pueden operar en ambas direcciones. Algunas de las relaciones entre los temas de TALIS al nivel del docente asociados con la enseñanza y el aprendizaje y la calidad del docente consideran recíprocas. Es muy probable que las “prácticas didácticas del docente” y las “prácticas profesionales del docente” (el núcleo pedagógico) influyeran dinámicamente y sean a la vez influenciadas por el “afecto del docente”, la “retroalimentación y el desarrollo del docente” y la “autoeficacia del docente”. Por ejemplo, las prácticas del docente están influenciadas por la retroalimentación y el desarrollo del docente, pero estas prácticas también influyen en la retroalimentación y el desarrollo, como resulta evidente durante los procesos de evaluación. También se producen influencias recíprocas similares entre niveles. Así, el “entorno escolar” influye y a la vez se ve influenciado por las “prácticas profesionales del docente”. El “liderazgo escolar” podría contemplarse como un elemento que ejerce una gran influencia en las prácticas del docente (de ambos tipos), las prácticas profesionales de los docentes en el centro también pueden condicionar la forma de liderazgo.

Relación del mapa conceptual con las áreas de política

Los cuatro cuadrantes del mapa conceptual de la se corresponden con las cinco áreas de política de TALIS. Los dos temas del cuadrante inferior derecho (prácticas didácticas de los docentes y prácticas profesionales de los docentes) están relacionados con las áreas de política que aborda la docencia eficaz. Los cuatro del cuadrante inferior izquierdo (formación y preparación inicial del profesorado, observaciones y desarrollo del docente, autoeficacia del docente y satisfacción laboral y motivación del docente) pueden asociarse al desarrollo de los atributos de los docentes (desarrollar docentes). Los dos del cuadrante superior derecho (liderazgo escolar y entorno escolar) guardan relación con aspectos de la eficacia del colegio, mientras que el del superior izquierdo (cuestiones de recursos humanos y relaciones entre partes interesadas) tienen que ver con las áreas de política que tratan de “atraer a docentes” y “retener a docentes”. La Figura 3 muestra un diagrama con los cuadrantes de la Figura 2 frente a las cinco áreas de política.

Figura 3. Mapa conceptual que refleja la relación entre los cuadrantes de TALIS 2018 y las áreas de política de TALIS



TALIS y PISA

En varios foros se ha hablado de posibles sinergias entre TALIS 2018 y PISA 2018, sobre todo de las relacionadas con los cuestionarios a los docentes, las cuales serían una opción internacional, y los dirigidos a los directores de los colegios. Algunos expertos han llegado a proponer el desarrollo de un marco conceptual conjunto (OCDE, 2015^[2]). No cabe duda de que el tener cierta confluencia es relevante, tanto en general, como para la opción internacional TALIS-PISA. Aunque los temas de TALIS y los módulos de PISA tienen una estructuración diferente, también cuentan con elementos comunes. Por ello, un modelo general, si bien preliminar, podría constituir el modelo concreto creado para TALIS 2018. Las áreas de mayor confluencia de TALIS 2018 y PISA 2018 en cuanto a los cuestionarios de los docentes incluyen la satisfacción laboral, la autoeficacia, el desarrollo profesional y la formación inicial del profesorado. Las que guardan menor relación son la idea de equidad y diversidad de cada estudio y las cuestiones de fondo de ambos.

El marco conceptual de TALIS-PISA que han elaborado Ben Jensen y Samara Cooper (OCDE, 2015^[2]) dispone de cinco niveles: el sistema educativo, el colegio, los directores, el aula y los estudiantes. El marco de Jensen y Cooper señala la diferencia entre las mediciones de los indicadores PISA y de las de TALIS. Asimismo, identifica los indicadores que miden ambas encuestas. El marco también permite determinar las interrelaciones de los elementos del sistema por niveles y dentro de un mismo nivel. Conviene recordar que TALIS ni recaba, ni analiza información a nivel de estudiantes (como sus circunstancias personales o su rendimiento cognitivo y emocional), ni a nivel de datos relacionados con los planes de estudios.

Temas e indicadores de TALIS

Tal y como se señaló en la Sección I, los países que participaron en TALIS 2018 escogieron sus temas e indicadores a través de un ejercicio de evaluación conjunto. En esta sección trataremos dichos temas en profundidad partiendo de las pruebas que derivan de la investigación actual sobre docencia y escolarización. Las temáticas principales del mapa conceptual agrupan los temas (como el del nivel institucional o el del docente). El nivel educativo recoge las características y prácticas de los docentes. Además, hay un tercer grupo que se centra en relacionar el tema institucional con la práctica docente.

Temas relacionados principalmente con el contexto institucional

Esta subsección analiza las pruebas aportadas por investigaciones teniendo en cuenta tres de los temas mencionados. Uno de ellos, el de “políticas y prácticas de recursos humanos”, trata principalmente de las características de los docentes. Los otros dos, “liderazgo escolar” y “entorno escolar”, están más relacionados con la docencia y el aprendizaje. En cada caso, cabe suponer que la labor de los docentes y cómo la desempeñan ejerce el principal efecto en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. También se puede apreciar que existe una relación recíproca entre el liderazgo escolar y el entorno escolar y las prácticas profesionales de los docentes (sobre todo en la colaboración) y las prácticas didácticas de los mismos. Estos elementos institucionales influyen en los factores de los docentes y viceversa.

Tema: cuestiones de recursos humanos y relaciones entre partes interesadas

Introducción

Las cuestiones de recursos humanos y las relaciones interpersonales y laborales entre partes interesadas son un elemento fundamental del marco de TALIS. Situados a nivel institucional, estos elementos forman un conjunto clave de características profesionales a este nivel. TALIS 2018 ofrece un marco mucho más concreto de dichos elementos que sus versiones anteriores. “Cuestiones de recursos humanos y relaciones entre partes interesadas” no contó con una sección propia en las encuestas de TALIS 2013. Los diversos aspectos que engloba este tema se incluyeron más bien en diferentes partes de los cuestionarios. TALIS 2018 añade ítems sobre este ámbito al contenido de TALIS 2013 en los que trata los aspectos principales que se enumeran a continuación:

- atraer buenos estudiantes a la enseñanza
- reconocer, recompensar y evaluar a los docentes
- jornada laboral de los docentes.

Asimismo, TALIS 2018 relaciona este tema con el de “prácticas didácticas de los docentes”.

Base teórica

Aunque normalmente parece que las cuestiones de recursos humanos de los docentes y las relaciones entre las partes interesadas guardan una relación indirecta con los resultados de los estudiantes; estas pueden afectar en gran medida a la incorporación de docentes a la profesión y a que la abandonen una vez entren a formar parte de ella. Además, pueden condicionar significativamente la satisfacción laboral del docente y sus condiciones de

enseñanza y aprendizaje. Por ello, constituyen una parte del contexto escolar que sienta las bases para la eficacia educativa, como ya se ha demostrado en varios modelos de eficacia educativa (véase, por ejemplo, Reynolds y otros, (2014_[25])).

Diferenciar qué piensan las partes interesadas de las características profesionales nos permitirá entender mejor por qué los docentes de la mayoría de los países participantes en TALIS creen que su sociedad otorga un estatus de poco valor a la enseñanza. TALIS 2013 reveló que los únicos países y economías participantes donde la mayoría de los docentes consideraban que la sociedad les valoraba tanto a ellos como a su profesión fueron Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos), Finlandia y Singapur (OCDE, 2014_[5]). Determinar el origen de este convencimiento podría orientar a las políticas para poder influir sobre él. Todo ello con la expectativa de que mejorar la valoración social de la docencia acrecentará la contratación y retención de ciudadanos cualificados para la profesión docente.

Tanto los investigadores como los responsables de las políticas deben hacer más hincapié en las características de la docencia como profesión. Las publicaciones existentes ofrecen varias descripciones de dichas características. Sin embargo, normalmente las descripciones suelen incluir prácticas respaldadas por conocimientos establecidos; el tiempo relativamente largo que los profesionales de la educación dedican a formarse; que la profesión tenga un código deontológico; el nivel de autonomía relativamente alto que implica la docencia y la responsabilidad de admitir a nuevos miembros en la profesión (Hoyle, 1980_[26]). Varios de estos elementos poseen una naturaleza problemática dentro de la docencia que ha dado pie a que algunos expertos describan a la enseñanza como una “semiprofesión” (Mausethagen y Granlund, 2012_[27]).

Una cuestión común en muchos países, que muchos otros profesionales no comparten en la misma medida, es la de atraer a candidatos altamente cualificados. Según varios investigadores (como Sahlberg (2011_[28]), este factor diferencia a algunos sistemas educativos de alto rendimiento de otros cuyo rendimiento no es igual de eficaz. Parece que tanto el valor intrínseco como el extrínseco (p. ej., recompensas) y el ser de utilidad a nivel social y personal influyen en los motivos de quienes escogen la docencia como profesión; al igual que los factores sociales, como la estima que se le tiene. No obstante, el equilibrio de dichos factores muestra una variación de unos países a otros (Watt y Richardson, 2008_[29]; Watt y otros, 2012_[30]). Por ello, TALIS 2018 pretende analizar cómo ven los docentes algunas de estas cuestiones.

Potencial analítico e indicadores

Los responsables de las políticas han puesto un gran empeño en desarrollar sistemas más eficaces de recompensa y evaluación profesional para los docentes en lo que respecta a recursos humanos. Esto incluye a los sistemas de evaluación profesional de los que ya disponen en los colegios y a nivel de sistemas y al desarrollo de sistemas de recompensa basados en el rendimiento (en algunos países) (Flores, 2012_[31]; Fullan y otros, 2015_[32]; Schleicher, 2011_[33]). Recompensar y evaluar a los docentes es un tema controvertido tanto en investigación como en la práctica. Hoy día se está debatiendo mucho sobre la relativa importancia de la motivación intrínseca y extrínseca y sobre los enfoques de la evaluación continua y formativa (Atkinson y otros, 2009_[34]; Darling-Hammond, 2010_[35]).

Los nuevos contenidos de TALIS 2018 sobre reconocimiento, recompensa y evaluación incluirán el reconocimiento de las prácticas pedagógicas innovadoras; intervenciones que se centren en el bajo rendimiento; una perspectiva de desarrollo profesional para los docentes; la opinión de los docentes sobre vincular la remuneración a los logros y decidir si la evaluación profesional y los procesos de valoración actuales identifican y sientan las

bases para abordar las necesidades aún por cubrir de los docentes. TALIS recabará información sobre el tiempo que los docentes deben dedicar a la enseñanza basada en las aulas (tiempo de trabajo), pues también define el estatus profesional de la docencia.

El papel de los docentes y el de las organizaciones que los representan en materia de elaboración de políticas educativas y de asignación de recursos es un ámbito cuyo interés va en aumento en relación con la profesionalidad docente. Por lo tanto, TALIS 2018 aportará material nuevo diseñado para abordar la participación de los docentes en la elaboración de políticas y para analizar sus puntos de vista, y el de los directores, sobre las prioridades políticas educativas; sobre todo en la asignación de recursos en el sistema educativo. Este tema está relacionado con las contribuciones de los docentes al colegio y al liderazgo del sistema.

Tema: liderazgo escolar

Introducción

El liderazgo sigue siendo uno de los principales intereses de los países participantes en TALIS y del mundo de la enseñanza en general. Tal y como se enunció en el informe en el que se registraron y abordaron las principales conclusiones de TALIS 2008, “...el liderazgo escolar eficaz cada vez se contempla más como un elemento fundamental para una reforma educativa a gran escala y para mejorar los resultados académicos” (OCDE, 2009, pág. 191^[7]).

Para TALIS, el liderazgo educativo tiene especial importancia y es un asunto de interés permanente. Este tipo de liderazgo hace referencia a apoyar y desarrollar prácticas didácticas de gran calidad; elaborar y poner en marcha políticas que apoyen el rendimiento de los estudiantes; desarrollar comunidades de aprendizaje; aportar retroalimentación sobre la enseñanza; conformar una enseñanza eficaz apoyándose en el uso de los datos que nos proporcionan las evaluaciones.

Hoy día, el campo del liderazgo educativo en general está evolucionando, en vez de experimentar un gran cambio. La tendencia evolutiva principal es hacer un mayor hincapié en el liderazgo distribuido y, en concreto, en el de los docentes y en el que va más allá de las aulas, el denominado “liderazgo del sistema”. Este tipo de liderazgo abarca la colaboración innovadora con otros colegios y con la población local, además de las relaciones con los responsables de las políticas y otros organismos (como los servicios sociales). En la investigación del liderazgo cada vez se da más énfasis al hecho de vincular el liderazgo con los resultados de los estudiantes.

Base teórica

Una conclusión clave de los últimos estudios sobre liderazgo escolar ponen de manifiesto el vínculo entre el liderazgo y los resultados de los estudiantes. Además, se ha concluido que están vinculados de forma indirecta pues el liderazgo eficaz sienta las bases para que los docentes puedan ser más eficaces (Hallinger, 2011^[36]; Reynolds y Muijs, 2016^[37]). En su investigación, Day y otros (2010^[38]) identificaron ocho elementos clave para el éxito del liderazgo escolar: definir las visiones y valores; mejorar las condiciones de la docencia y el aprendizaje; rediseñar y mejorar el plan de estudios; reestructurar la organización; destacar la calidad del profesorado; entablar relaciones fuera de la comunidad escolar; realzar la docencia y el aprendizaje y establecer vínculos dentro de la comunidad escolar. La investigación que se ha llevado a cabo sobre la eficacia educativa muestra que el

liderazgo es el factor más importante a nivel escolar en relación con los resultados de los estudiantes (Chapman y otros, 2016^[39]).

Aunque la investigación del liderazgo previa daba más énfasis a la figura del director, cada vez se le da más importancia y se hace más hincapié en las formas distribuidas de liderazgo en educación. Esto ha traído consigo medidas políticas concretas en varios países (Harris, 2014^[40]). Estas formas de liderazgo cuentan con un gran apoyo en la investigación, sobre todo porque están relacionadas con la mejora del aprendizaje de los estudiantes y de los colegios (Hallinger y Heck, 2010^[41]). Además, dichas formas consideran el liderazgo como un elemento del colegio y no de un único líder, que se puede ejercer de forma colectiva y colaborativa. La relación entre el liderazgo distribuido y la mejora escolar dirige la atención hacia la cada vez mayor autoeficacia del docente y hacia las formas en las que dicha eficacia promueve culturas escolares colaborativas y libera el potencial de los docentes (Bangs y Frost, 2012^[42]).

TALIS 2018 hará más hincapié en este elemento de liderazgo, para seguir la línea del interés en aumento de las publicaciones. Este énfasis no significa que el director deje de ser una figura relevante en los sistemas de liderazgo distribuido. Incluso en los contextos distribuidos, el director es quien sigue instigando las distribuciones del liderazgo y estando al frente del liderazgo educativo y de la gestión administrativa.

El liderazgo educativo se suele definir como las acciones que emprende el director para fomentar el aumento del aprendizaje de los estudiantes (Flath, 1989^[43]). Los directores que desempeñan un papel importante en liderazgo educativo destacan la enseñanza de alta calidad y elaboran políticas que apoyan el rendimiento de los estudiantes. Algunas de ellas son incentivar el desarrollo de comunidades de aprendizaje; aportar retroalimentación instructiva al profesorado; conformar una enseñanza eficaz y respaldar el uso de datos de evaluación en el aula (Blase y Blase, 2000^[44]; Kerr y otros, 2006^[45]; NAESP, 2008^[46]). Varios estudios han determinado vínculos entre el liderazgo educativo y los resultados de los estudiantes (Goddard y otros., 2015^[47]; Hallinger, 2015^[48]; Muijs, West y Ainscow, 2010^[49]).

Si el liderazgo es de suma importancia para establecer las condiciones de enseñanza que los docentes necesitan para ser eficaces, igual lo es recabar datos sobre lo que implica el liderazgo escolar, tanto desde la perspectiva de los directores como de la de los docentes. Por ello, TALIS conceptualiza el liderazgo escolar desde cinco aspectos clave:

1. quiénes son los directores: perfil profesional, contratación y desarrollo de los directores
2. qué hacen los directores: papel, función y labor del director, liderazgo educativo, condiciones, carga de trabajo, horas de autonomía, función y tareas
3. liderazgo distribuido, liderazgo de los docentes y percepciones de los docentes sobre estos tipos de liderazgo
4. satisfacción laboral del director
5. liderazgo del sistema y liderazgo de la red de colegios

Potencial analítico e indicadores

Tal y como muestra la investigación resumida en el apartado anterior, las tareas, contratación y retención de los directores son elementos fundamentales para la eficacia del colegio. Los factores relativos al liderazgo que se han sondeado en TALIS permitirán a los

responsables de las políticas analizar el liderazgo en sus países. Además, contribuirán al desarrollo de políticas sobre la formación en el liderazgo y el desarrollo continuado. Los elementos del liderazgo de TALIS 2018 incluyen las cinco características del liderazgo eficaz que se muestran a continuación.

- *Perfil profesional, contratación y desarrollo de los directores:* TALIS 2018 reúne información sobre las características de los directores, como su edad, sexo, experiencia y formación previas, que permitirá elaborar y analizar sus perfiles por países; además de investigar cómo dichos perfiles están relacionados con los estilos de liderazgo y los entornos de enseñanza y aprendizaje. Hay algunos aspectos de sus perfiles, como la experiencia, que poseen un vínculo demostrado con los resultados de los estudiantes (Clark, Rand y Rockoff, 2009^[50]). En otros como el género, la relación no está tan clara. Sin embargo, este planteamiento sigue teniendo valor en cualquier estudio sobre liderazgo educativo ya que la distribución de las características principales incluye aspectos importantes tanto sobre equidad, como el sexo y la identidad étnica.

Una pregunta clave, para la que todavía no hay respuesta, tiene que ver con la relación que hay entre el perfil profesional del director, el desarrollo del liderazgo y los resultados de los estudiantes. Esta pregunta fue muy importante en TALIS 2013 y lo sigue siendo en TALIS 2018; sobre todo al poner de manifiesto la distribución diferencial de los directores altamente cualificados de los colegios (Boyd y otros, 2011^[51]), la relación de este factor con las tasas de abandono escolar de los estudiantes (Burkhauser y otros, 2012^[52]) y los cada vez más estudios, hasta la fecha no concluyentes, sobre el impacto de los diferentes tipos de desarrollo del liderazgo (Bush, 2008^[53]).

El reto de contratar a personas con ganas de ser director cada vez es mayor y se está convirtiendo en un problema emergente e importante en muchos países. Puede que este reto complique el desarrollo de un liderazgo eficaz en los colegios. Por ello, TALIS 2018 incluye ítems en los que preguntan a los docentes y directores por su opinión sobre los factores que facilitan o dificultan la contratación de directores.

- *Papel, función y tareas de los directores:* tal y como se muestra en TALIS 2013, el grado de autonomía de los directores en su trabajo puede variar significativamente de un colegio y sistema educativo a otros. Sin embargo, parece que lo más importante en cuanto a mejoras escolares y a los resultados de los estudiantes es lo que sí que hacen (Muijs, 2011^[54]), sobre todo a lo que a ejercer un liderazgo educativo se refiere.

El propio liderazgo educativo necesita una mejor definición en cuanto a las tareas de los directores. En este aspecto es en el que el trabajo de Day y otros (2010^[38]) aporta un gran valor. Por lo tanto, TALIS 2018 analizará los componentes clave de un liderazgo escolar exitoso identificados por Day y sus compañeros: definir las visiones y valores; mejorar las condiciones de la docencia y el aprendizaje; rediseñar y mejorar el plan de estudios; reestructurar la organización; destacar la calidad del profesorado; entablar relaciones fuera de la comunidad escolar; realzar la docencia y el aprendizaje y establecer vínculos dentro de la comunidad escolar.

- *Liderazgo distribuido y liderazgo de los docentes:* tal y como señala TALIS 2013, y como se ha demostrado en los últimos avances en teoría de liderazgo educativo y en investigación, parece que el liderazgo eficaz se confiere tanto a la figura del director como a la de otros trabajadores del colegio (Harris, 2014^[40]; Sergiovanni y

otros, 2009^[55]; OCDE, 2013^[56]). El liderazgo distribuido se centra en prácticas de liderazgo, que incluyen la interacción con otros líderes, docentes, personal, padres y estudiantes; en lugar de en las características, el papel y las tareas actuales de los directores o en las estructuras organizativas (Grubb y Flessa, 2006^[57]; Spillane, 2006^[58]). Estos son tres aspectos concretos del liderazgo distribuido: la toma de decisiones conjuntas; destacar la gestión escolar que empodera al personal y a los estudiantes y que fomenta la responsabilidad compartida del aprendizaje de los estudiantes y hacer hincapié en la participación de los colegios para evaluar el desarrollo académico de los mismos (Hallinger y Heck, 2010^[41]).

Aunque el liderazgo distribuido lo suelen ejercer grandes equipos directivos de liderazgo o suele implicar una mayor participación de líderes de nivel intermedio como los tutores o jefes de departamento, cada vez se reconoce más la importancia de aprovechar el potencial de liderazgo de los docentes. Esta forma de implicar al docente, denominada “liderazgo de los docentes”, presupone estructuras de gestión más horizontal en los colegios, en las que los docentes asumirían roles tanto dentro como fuera de las aulas. Estas funciones requieren que los docentes colaboren entre ellos para mejorar los colegios y la pedagogía. Además, les permiten tener más voz en la elaboración de la visión y los objetivos del colegio (Harris y Muijs, 2004^[59]; Gonzales y Lambert, 2001^[60]; Portin y otros, 2013^[61]). Asimismo, el liderazgo de los docentes presupone que obtengan las destrezas y el apoyo necesarios para liderar y llevar a cabo las iniciativas de mejora en los colegios; y así ser verdaderamente influyentes (Bangs y Frost, 2012^[42]).

- *Liderazgo del sistema y liderazgo de la red de colegios*: hoy día, muchos sistemas educativos demandan a los directores que ejerzan de líderes tanto dentro como fuera del colegio. Este hecho puede atribuirse a dos factores principales. El primero es que somos más conscientes de la importancia de que los colegios estén vinculados a las comunidades, contextos y a otros servicios sociales, así como de que en los colegios se ofrezcan actividades, atención sanitaria y otros servicios (Cummings y otros, 2007^[62]). El segundo es que los colegios necesitan estar interconectados y colaborar en aras de maximizar los resultados positivos en las comunidades y de mejorar la justicia social (Hadfield y Chapman, 2009^[63]). No obstante, cada vez hay más pruebas, si bien generan debate, de que la colaboración y la mejora escolar están relacionadas (Chapman y Muijs, 2014^[64]; Croft, 2015^[65]), y de los retos que plantea dicha colaboración a los líderes escolares; sobre todo a la hora de pasar de una relación jerárquica de liderazgo a otra igualitaria entre compañeros (Muijs, West y Ainscow, 2010^[49]). La demanda en aumento de liderazgo en todos los sistemas y redes de los colegios promueve la inclusión de ítems sobre esta nueva materia en TALIS 2018.

Tema: entorno escolar

Introducción

Los investigadores y los educadores coinciden en que el entorno escolar tiene una gran influencia en la docencia y el aprendizaje. El entorno escolar es un concepto polifacético que incluye la seguridad, relaciones y compromiso con la docencia y el aprendizaje, el entorno institucional y la mejora de las actividades escolares (Thapa y otros, 2013^[66]). Además, en ocasiones el entorno escolar se equipara a toda la cultura escolar. Tal y como Thapa y otros (2013^[66]) concluyeron en su análisis sobre investigaciones importantes, el

entorno escolar influye en el comportamiento y afecto de los estudiantes y en los enfoques del aprendizaje.

De acuerdo con la Junta de Gobierno de TALIS, TALIS 2018 repetirá y mejorará los indicadores del estudio sobre la relación docente-estudiante y el entorno disciplinar del aula. Además, aportará material nuevo concebido para recoger los puntos de vista de los docentes sobre los elementos del entorno escolar que promueven la docencia y el aprendizaje eficaces (p. ej., la estructura del liderazgo de los docentes) e incorporará aspectos como la equidad, diversidad y la innovación de las herramientas de las que ya dispone. También formarán parte de la temática las cuestiones que abordan la movilidad y el abandono de los docentes, al igual que se hizo en TALIS 2013. TALIS 2018 evaluará el entorno del aula desde el punto de vista de los docentes y el entorno escolar desde el de los docentes y directores.

Base teórica

Las investigaciones revelan que un entorno escolar positivo condiciona enormemente a varios elementos que afectan a los estudiantes y a los docentes. El entorno escolar está relacionado no solo con el aprendizaje de los estudiantes y con el bienestar social (Battistich y otros, 1997_[67]; Bryk y Schneider, 2002_[68]; Cohen y otros, 2009_[69]; Engel, Rutkowski y Rutkowski, 2009_[70]; Hoy, Tarter y Hoy, 2006_[71]; Martin y otros, 2013_[72]; Nilsen y Gustafsson, 2014_[73]), sino que también abarca la eficacia, confianza y el compromiso de los docentes con la enseñanza (Carroll y otros, 2005_[74]; Hoy y Woolfolk, 1993_[75]; Weiss, 1999_[76]). Un estudio de Eliot y otros (2010_[77]), por ejemplo, puso de manifiesto la relación que guarda un entorno seguro sin acoso y las relaciones de alta calidad entre estudiantes y docentes (Eliot y otros, 2010_[77]).

Tal y como se abordó en el marco conceptual de TALIS 2013 (pág. 32_[14]), los elementos del entorno escolar sobre los que más se habla son las prácticas de la docencia y el aprendizaje, las normas disciplinarias, los procesos de toma de decisiones, las estructuras organizativas, la seguridad, el sentido comunitario y las relaciones interpersonales (Allodi, 2010_[78]; Anderson, 1982_[79]; Battistich y otros, 1997_[67]; Brophy, 1988_[80]; Cohen y otros, 2009_[69]). La comunidad y los elementos de las relaciones interpersonales del entorno escolar, incluidas las relaciones entre estudiantes y docentes, padres y colegios y directores y docentes, cada vez tienen más presencia en los estudios sobre “colegios eficaces” (Wubbels y otros, 2012_[81]).

Los indicadores que se emplearon en TALIS 2008 y 2013 para las relaciones entre padres y docentes y entre los propios docentes se consideraron marcadores del rendimiento de los estudiantes (véase, por ejemplo, Cornelius-White, (2007_[82])). Tres conclusiones de otros estudios muestran que un alto nivel de apoyo entre los docentes está relacionado con que los estudiantes tengan un mejor concepto de ellos mismos y menos probabilidades de que muestren síntomas de depresión (Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003_[83]); que los docentes colaboren entre ellos y con los líderes escolares de forma profesional mejora el entorno escolar (Rutter, 2000_[84]; Rutter y Maughan, 2002_[85]); y por último, que una fuerte relación entre los padres y los colegios mejora el nivel de asistencia de los estudiantes (Epstein y Sheldon, 2002_[86]).

En una investigación sobre el entorno escolar publicada recientemente, Wang y Degol (2016_[87]) resumieron los principales indicadores del entorno escolar en cuatro puntos: el académico, el de la comunidad, la seguridad y el institucional (véase la Tabla 3). El entorno escolar académico se centra en la calidad general del ámbito académico. En él se incluye la “prensa académica” en los colegios, la naturaleza y la calidad del liderazgo en los

colegios, la calidad de la enseñanza de los docentes y su desarrollo profesional (Hoy, Tarter y Hoy, 2006^[71]; Martin y otros, 2013^[72]; Nilsen y Gustafsson, 2014^[73]; Wang y Degol, 2016, pág. 3^[87]). El de la comunidad hace hincapié en la calidad de las relaciones interpersonales entre las partes interesadas (Barth, 2006^[88]; Bryk y Schneider, 2002^[68]; Thapa y otros, 2013^[66]; Wang y Degol, 2016, pág. 3^[87]). El de la seguridad hace referencia al nivel de seguridad física y emocional en los colegios y a un entorno disciplinario organizado (Goldstein, Young y Boyd, 2008^[89]; Gregory, Cornell y Fan, 2012^[90]; Wang y Degol, 2016, pág. 3^[87]). Por último, el institucional trata las características organizativas y estructurales del entorno escolar asociado a una docencia y aprendizaje eficaces (Thapa y otros, 2013^[66]; Wang y Degol, 2016, pág. 3^[87]).

Aunque el entorno del aula no es un subconjunto directo del entorno escolar, muchas medidas (además de las prácticas pedagógicas) hacen que esta variable funcione de forma similar. Todas ellas vinculan el aprendizaje de los estudiantes con los entornos del aula que enfatizan el nivel académico elevado; ofrecen un entorno de aprendizaje seguro; forjan y mantienen relaciones interpersonales y conservan los recursos de aprendizaje adecuados (Bryk y Schneider, 2002^[68]; Fraser y Rentoul, 1982^[91]; Koth, Bradshaw y Leaf, 2008^[92]; Mitchell y Bradshaw, 2013^[93]; Peter y Dalbert, 2010^[94]).

Es importante que TALIS recabe información sobre estos cuatro puntos del entorno escolar desde el punto de vista de los docentes puesto que parece que este factor propicia la enseñanza eficaz de los docentes y motiva el aprendizaje de los estudiantes. Además, es un área de la política escolar que forma parte de las competencias de los responsables de las políticas para ajustar y estudiar mejor los resultados académicos. TALIS analiza la relación entre el entorno escolar y las prácticas didácticas de los docentes, la autoeficacia y la satisfacción laboral; mientras que PISA estudia el vínculo del entorno escolar con los resultados de los estudiantes desde el punto de vista de los mismos.

Tabla 3. Marco del entorno escolar

Académico			
Liderazgo Directores y apoyo administrativo, docentes, apertura a la comunicación	Prensa académica Calidad de la enseñanza, evaluaciones, expectativas de los docentes sobre los estudiantes, estructura para lograr objetivos	Desarrollo profesional Programas y oportunidades de crecimiento y desarrollo	
Comunitario			
Colaboración Papel de los miembros de la comunidad y de los padres en la participación en la escolarización; relación con las partes interesadas	Relaciones Confianza y relaciones interpersonales entre el personal y los estudiantes	Conectividad Cohesión, sentimiento de pertenencia, actividades estudiantiles	Respeto a la diversidad Legitimidad, autonomía, posibilidad de que las partes interesadas puedan escoger, conciencia cultural
Seguridad			
Social y emocional Acoso, asesoramiento accesible	Disciplina y orden Normas claras, justas y consistentes; creer en la normativa escolar; resolución de conflictos	Física Nivel de violencia o agresión; seguridad de los estudiantes y del personal; medidas de seguridad	
Institucional			
Ambiental Calefacción, iluminación, aire acondicionado, control acústico, higiene, cuidado del mantenimiento, calidad del edificio	Organización estructural Tamaño de la clase y del colegio, capacidad de seguimiento, empleo del tiempo	Disponibilidad de recursos Adecuación de los suministros, recursos y materiales; tecnología; compartir recursos	

Fuente: Wang, M. y J. Degol (2016^[87]) "School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes", *Educational Psychology Review*, vol. 28/2, págs. 315-352, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>.

Dadas las prioridades de TALIS 2018 y las investigaciones en aumento sobre el entorno escolar, los cuestionarios al profesorado de TALIS 2018 incluirán ítems sobre qué piensan los docentes del liderazgo, las relaciones que mantienen con los padres y sobre cuestiones de confianza y equidad. Las preguntas que evalúan el entorno escolar en cuanto a innovación y diversidad cultural serán algunas de las que se harán relacionadas con los temas de estas materias. Estamos seguros de que las preguntas fijas de dos partes que evalúan el entorno escolar y el del aula maximizarán el potencial desde múltiples perspectivas y ofrecerán oportunidades de triangulación.

Potencial analítico e indicadores

Las preguntas sobre los cuatro puntos del entorno escolar deberían generar información que probablemente den respuesta a preguntas sobre las siguientes materias:

- *Cambio del entorno escolar y del aula de un país a otro:*
 10. ¿Hasta qué punto cambian el entorno escolar y el del aula de un país a otro?
 11. ¿Cómo de interrelacionados están los cuatro puntos del entorno escolar? ¿Dicho nivel de interrelación varía de un país a otro?
 12. ¿Cómo de variados son los entornos del aula en los colegios?
 13. ¿Hasta qué punto las dimensiones del entorno escolar explican el entorno del aula en comparación con las prácticas pedagógicas docentes?
- *Relación entre el colegio y el entorno del aula y el rendimiento docente y escolar:*
 14. ¿Cuáles de las siguientes variables guardan una clara relación con el entorno académico, el de la comunidad, la seguridad y el institucional?:
 1. composición escolar
 2. prácticas de liderazgo escolar
 3. prácticas didácticas de los docentes, autoeficacia y satisfacción laboral
 4. evaluación y retroalimentación
 5. prácticas pedagógicas innovadoras entre los docentes
 6. niveles de tolerancia, equidad y diversidad en los colegios
 7. rotación de docentes, tasa de absentismo y abandono

A diferencia de la situación demográfica y económica relativamente fijas de los colegios, el entorno escolar es una condición más dinámica que las partes interesadas pueden cambiar potencialmente. Por ello, es relevante a la hora de definir la formación que los docentes recibirán antes de ejercer la profesión y su desarrollo profesional continuo. La formulación de preguntas sobre el entorno escolar de TALIS y PISA seguirá siendo idéntica en la medida de lo posible, mientras que las cuestiones sobre el entorno del aula serán las mismas; todo ello para mantener la coherencia que se necesita en las comparaciones entre estudios y en los análisis de tendencias. Otras encuestas consolidadas, como el TEIMC o la Encuesta a los colegios y al personal (SaSS) en EE. UU., aportan indicios consolidados sobre la evaluación de aspectos del entorno académico. Todo ello debería resultar de interés a la hora de elaborar las preguntas de TALIS 2018 sobre estas cuestiones.

Temas relacionados principalmente con las características de los docentes

En esta subsección, tenemos en cuenta resultados de investigaciones sobre cuatro de los temas elegidos. Posiblemente, la formación inicial del profesorado se ve influenciada por políticas desde el punto de vista global, pero se trata de un atributo relativamente fijo para docentes a nivel individual. Una vez que los docentes empiezan a ejercer la profesión, las características de su formación inicial no pueden cambiar, pero pueden influir en otras características de desarrollo profesional, así como en las prácticas didácticas y profesionales de los docentes. Por otra parte, los otros tres temas representan las características y los procesos de los docentes que es probable que cambien durante sus carreras profesionales e incluso como respuesta a experiencias inmediatas. Estos son el afecto del docente (que está compuesto por la satisfacción laboral y la motivación del docente), la autoeficacia del docente y la retroalimentación y desarrollo del docente.

Tema: formación del profesorado y preparación inicial

Introducción

La formación del profesorado se incluyó como tema en TALIS 2013, donde se expusieron los indicadores relacionados con la formación inicial del profesorado; en concreto, la formación en contenidos de la materia y la pedagogía, así como la experiencia práctica en colegios, además de los indicadores de desarrollo profesional y su repercusión en los docentes. En TALIS 2018 se recopilará información que debería facilitar la creación de perfiles de formación inicial del profesorado y permitir análisis en profundidad de los efectos de estos perfiles en resultados como la autoeficacia del docente y la satisfacción laboral entre docentes del primer ciclo de Educación Secundaria. La relación entre la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional continuo es de particular interés. Comprender los diferentes perfiles de formación inicial del profesorado que llevan a la docencia y su relación con estos resultados es muy relevante porque los países deben contratar a los mejores docentes. Muchos países tienen dificultades no solo para contratar a docentes altamente cualificados, sino también para mantenerlos en la profesión.

La formación del profesorado cambia sustancialmente con el tiempo y sus efectos probablemente disminuyen cuanto más tiempo ejerce un docente. Esto se debe, en parte, a que entran en juego otras características y, en parte, a que las competencias adquiridas durante la formación del profesorado se encuentran más integradas, lo que impide disociar los efectos de las características específicas de dicha formación de las competencias específicas.

Por consiguiente, es importante contar con una pregunta que tenga en cuenta las diferencias entre las cohortes de docentes y les plantee si terminaron su programa de formación inicial del profesorado. A pesar de que el contenido de esta subsección se centra en el nivel 2 de la CINE, varios ítems del cuestionario TALIS 2018 proporcionarán categorías de respuesta apropiadas para los niveles 1 y 3 de la CINE. Debido a que lograr una invarianza de medición completa de los indicadores de formación del profesorado probablemente sea difícil, puede ser necesario aplicar técnicas avanzadas (por ejemplo, limitaciones elásticas bayesianas) que puedan abordar este problema. Además de permitir a los analistas modelar las relaciones en el ámbito nacional, los datos de formación del profesorado obtenidos en el estudio deberían permitir a los analistas estudiar los datos relacionados con subgrupos (por ejemplo, perfiles implícitos de oportunidades de aprendizaje), de manera similar a la empleada por Vieluf y sus colaboradores (2012_[8]), pero con perfiles usados como factores de predicción de resultados.

Base teórica

Las oportunidades de aprendizaje proporcionadas durante la formación del profesorado contribuyen a tipos específicos de conocimiento del profesorado. A su vez, este conocimiento está relacionado de forma significativa con el rendimiento de los estudiantes (Baumert y otros, 2010_[95]; Hill, Rowan y Ball, 2005_[96]; Kersting y otros, 2012_[97]) a través del efecto mediador de las diferencias en la calidad didáctica impartida (Blömeke, Gustafsson y Shavelson, 2015_[98]). Un análisis más profundo de las oportunidades de aprendizaje en la formación del profesorado puede ayudarnos a comprender cómo se alcanzan los resultados de la formación y dónde pueden encontrarse los posibles puntos de partida para realizar mejoras. Podemos considerar que las oportunidades de aprendizaje en formación del profesorado son oportunidades desarrolladas de manera intencionada por los encargados de formular políticas educativas y las instituciones de formación del profesorado (Stark y Lattuca, 1997_[99]). Como tal, las especificaciones que sustentan las oportunidades de aprendizaje reflejan perspectivas concretas del conocimiento y las habilidades que un país (sistema educativo) y sus instituciones de formación del profesorado esperan que tengan los docentes del primer ciclo de Educación Secundaria (Blömeke y Kaiser, 2012_[100]; Schmidt, Blömeke y Tatto, 2011_[101]).

El Estudio internacional sobre la formación inicial del profesorado en matemáticas de los maestros (TEDS-M), llevado a cabo en 2008 en 15 países con la supervisión de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), ofreció la primera oportunidad de examinar las oportunidades de aprendizaje en la formación del profesorado en diversos países (Tatto y otros, 2012_[102]). Antes del TEDS-M, los únicos datos disponibles sobre la formación del profesorado eran escasos y solo permitieron sacar conclusiones incoherentes y poco fiables sobre su efectividad (Cochran-Smith y Zeichner, 2005_[103]). En muchos estudios, el tipo de licencia para la docencia o el número de cursos realizados fueron los únicos índices utilizados para definir las oportunidades de aprendizaje. Estas medidas cuantitativas proporcionaron información sobre la cantidad de contenido cubierto, pero no tuvieron en cuenta qué contenido se ofrecía ni cómo se ofrecía, ignorando así las similitudes o diferencias cualitativas entre países y programas de formación del profesorado. Como varios estudios dejan claro, las características que son puramente estructurales no tienen necesariamente efectos significativos en los resultados de la formación del profesorado, como el conocimiento y la retención de los docentes y el rendimiento de los estudiantes (Bruns y Luque, 2015_[104]; Goldhaber y Liddle, 2011_[105]). Por el contrario, los datos sugieren que la calidad de los programas de formación inicial del profesorado sí influye en los resultados de la formación del profesorado (Boyd y otros, 2009_[106]; Constantine y otros, 2009_[107]).

En TEDS-M se siguió la tradición de la IEA de relacionar las oportunidades educativas con el rendimiento educativo para determinar si las diferencias en las oportunidades de aprendizaje de los docentes podrían explicar las diferencias transnacionales en el conocimiento de los docentes (McDonnell, 1995_[108]). En TEDS-M se definieron las oportunidades de aprendizaje en términos de cobertura de contenidos y la importancia relativa dada a los elementos dentro del contenido (Travers y Westbury, 1989_[109]), y en términos de preparación profesional y métodos de enseñanza experimentados en los programas de formación inicial del profesorado. En TEDS-M se recopiló esta información a través de los informes realizados por los propios futuros docentes que participaron y la clasificó según la distinción de Shulman (1986) entre el conocimiento del contenido, el conocimiento del contenido pedagógico y el conocimiento pedagógico general de los docentes, así como las experiencias prácticas. Al vincular estrechamente estos indicadores

con el trabajo diario de los docentes en el aula, en TEDS-M se reconoció que la educación profesional efectiva se basa en las prácticas de la profesión (Ball y Cohen, 1999_[110]).

Los programas de formación del profesorado pueden variar mucho entre instituciones de formación del profesorado y de un país a otro (Blömeke, Kaiser y Lehmann, 2010_[111]; Tatto y otros, 2012_[102]). En TEDS-M se analizó cómo los programas de formación del profesorado en los países participantes estaban preparando a los docentes a impartir en el primer ciclo de Educación Secundaria, que en la mayoría de los países coincide con los cursos 7 a 9. Sin embargo, en algunos países, como lo muestran los estudios mencionados anteriormente, la preparación para la docencia en el primer ciclo de Educación Secundaria abarca cursos inferiores o superiores, y a veces ambos. En la mayoría de los países, un programa de formación del profesorado resulta suficiente para futuros docentes del primer ciclo de Educación Secundaria. No obstante, en otros países, existen varios programas en paralelo. Además, la formación del profesorado se puede organizar de forma simultánea o consecutiva. La duración de los programas de formación del profesorado también puede variar, así como también el número de asignaturas y el alcance de las oportunidades de aprendizaje sobre cómo impartirlas. El requisito de ingreso para la formación del profesorado suele ser un examen de graduación de la Secundaria, pero hay excepciones. Además, solo unos pocos países parecen ser capaces de atraer a los estudiantes con mejor rendimiento escolar hacia la docencia.

Los cursos de contenido brindan el amplio conocimiento que los docentes necesitan para presentar el contenido a los estudiantes de una manera significativa y para relacionar los temas de aprendizaje tanto entre sí como con el conocimiento previo de cada estudiante y los objetivos de aprendizaje futuros (Cochran-Smith y Zeichner, 2005_[103]; Wilson, Floden y Ferrini-Mundy, 2001_[112]; Wilson y otros, 2001). Sin embargo, conocer el contenido solo proporciona una base para la docencia: el rendimiento de los estudiantes es mayor cuando se combina una base de contenido sólida con calificaciones educativas sólidas (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007_[113]). El conocimiento del contenido pedagógico vincula el conocimiento pedagógico general y el conocimiento del contenido (Shulman, 1986_[114]). La preparación profesional que vincula el conocimiento del contenido con la comprensión de cómo los estudiantes adquieren conocimientos, cómo enseñar a los estudiantes con diversidad respecto al rendimiento, la motivación, los antecedentes socioeconómicos o el idioma, y cómo utilizar una amplia gama de estrategias didácticas representa un hallazgo sólido en este contexto (Constantine y otros, 2009_[107]; Consejo Nacional de Investigación, 2010_[115]). Otro hallazgo sólido sobre la repercusión de las oportunidades de aprendizaje en los resultados de la formación del profesorado es la calidad de los métodos de enseñanza que experimentan los futuros docentes; en concreto, la oportunidad de participar en prácticas docentes reales, como planificar una clase o analizar el trabajo del estudiante, en lugar de solo escuchar en clase (Boyd y otros, 2009_[106]).

Potencial analítico e indicadores

Las investigaciones identifican como potencialmente importantes los siguientes indicadores de formación inicial del profesorado respecto a TALIS 2018:

- año en el que se completó la formación inicial del profesorado
- nivel de titulación académica (terciaria/postSecundaria o Secundaria)
- trayectorias alternativas para llegar a la docencia
- tipo de institución (universidad, centro de enseñanza pedagógica)

- duración de la formación del profesorado
- participación en un programa simultáneo, consecutivo o alternativo
- intervalo de cursos en el que la formación inicial del profesorado prepara a los docentes para impartir clase (p. ej.: 1-8, 7-9, 5-10, 5-12)
- tipo(s) de colegios en los que la formación inicial del profesorado prepara a los docentes para impartir clase
- requisitos de ingreso en la formación del profesorado (examen escolar, examen universitario, experiencia práctica)
- tipo y contenido de la titulación obtenida en relación con la asignatura que el futuro docente pretende impartir (número de especializaciones y formaciones complementarias, formación como generalista)
- si la titulación incluye una especialización en la materia que se desea impartir (pedagogía)
- énfasis relativo en el conocimiento del contenido de aprendizaje, el conocimiento del contenido pedagógico y el conocimiento pedagógico general, así como las experiencias prácticas (sobre el terreno), según lo medido por las oportunidades de aprendizaje que proporciona el programa
- sensación de estar preparado para las distintas tareas de docencia, como enseñar contenidos, la gestión del aula, adaptarse a la heterogeneidad de estudiantes y responder de forma eficaz a las necesidades individuales de aprendizaje
- docencia como carrera profesional para toda la vida (también se puede considerar un criterio de valoración de resultados)

Tema: satisfacción laboral y motivación del docente

Introducción

TALIS 2018 combina el tema de “satisfacción laboral del docente” con la motivación (como aspectos del “afecto del docente”). La satisfacción laboral hace referencia a la sensación de satisfacción y recompensa que experimentan los docentes cuando ejercen su trabajo como tales (Locke, 1969_[116]). La motivación del docente hace referencia a los factores extrínsecos e intrínsecos que influyen en las personas para convertirse y seguir siendo docentes (Watt y Richardson, 2008_[29]). TALIS 2018 pretende cumplir los siguientes objetivos:

- mantener y mejorar los indicadores de satisfacción laboral general y las percepciones de los docentes sobre el valor de la profesión docente
- añadir nuevo material relativo a las opiniones de los docentes sobre los factores que incrementarían su satisfacción laboral y la percepción social del valor de la profesión
- mejorar la recopilación de información existente sobre el abandono del profesorado
- mejorar las preguntas de TALIS sobre el bienestar y el nivel de estrés de los docentes

Durante el desarrollo de instrumentos para TALIS 2018, se tuvieron en cuenta los beneficios de trasladar la motivación de los docentes de la sección de formación inicial del profesorado del cuestionario del profesorado al tema de la satisfacción de los docentes con su trabajo. Al igual que la satisfacción laboral, pero a diferencia de la formación inicial del profesorado, la motivación no es estática y puede variar en respuesta a los entornos de docencia y, por lo tanto, al entorno de aprendizaje para los estudiantes.

El cuestionario del profesorado contiene ítems idénticos sobre la satisfacción laboral de los docentes, lo cual permite una triangulación de los datos de PISA y TALIS. A diferencia de PISA, TALIS brinda la oportunidad de analizar y comparar la satisfacción laboral del docente en relación con el entorno escolar, las prácticas docentes, el liderazgo y las relaciones con las partes interesadas. Además, las preguntas que plantea TALIS a los directores sobre la satisfacción con su trabajo pueden relacionarse con preguntas relativas al liderazgo.

Base teórica

Hay investigaciones, como las llevadas a cabo por Butt y otros (2005_[117]), Crossman y Harris (2006_[118]), y Dinham y Scott (1998_[119]), que muestran que, por lo general, los docentes están satisfechos con los aspectos de su profesión que tienen que ver con su trabajo de docencia (p. ej., tareas laborales y crecimiento profesional), pero tienden a estar insatisfechos con los aspectos que rodean el desempeño de su trabajo (p. ej., condiciones de trabajo, estrés, relaciones interpersonales y salario). Esta mezcla de satisfacción e insatisfacción crea una tensión en el afecto del docente que tiene muchas implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

La satisfacción laboral positiva de los docentes tiene un impacto positivo en los docentes, los colegios y los estudiantes. Las investigaciones ponen de manifiesto que existe una relación positiva entre la satisfacción laboral del docente y su rendimiento (Lortie, 1975_[120]; Renzulli, Macpherson Parrott y Beattie, 2011_[121]). La satisfacción laboral también desempeña un papel clave en las actitudes, el esfuerzo y la confianza (autoeficacia) de los docentes en su trabajo diario con los estudiantes (Caprara y otros, 2003_[122]; Klassen y otros, 2009_[123]; Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2007_[124]). Investigar la satisfacción laboral de los docentes es importante porque tiene fuertes implicaciones para la retención, el abandono, el absentismo, el agotamiento, el compromiso con los objetivos educativos y el rendimiento laboral de los docentes y, por extensión, el rendimiento académico de los estudiantes (Brief y Weiss, 2002_[125]; Ingersoll, 2001_[126]; Kardos y Johnson, 2007_[127]; Klassen y otros, 2009_[123]; Lee, Carswell y Allen, 2000_[128]; Lortie, 1975_[120]; Price y Collett, 2012_[129]; Renzulli, Macpherson Parrott y Beattie, 2011_[121]; Somech y Bogler, 2002_[130]). El bienestar y el estrés, ya sea en el aula o por la carga de trabajo, son una parte fundamental de estas relaciones (Boyle y otros, 1995_[131]; Collie, Shapka y Perry, 2012_[132]; Klassen y Chiu, 2010_[133]).

En investigaciones recientes se sugiere que los factores relacionados con la organización escolar pueden mejorar y mantener la satisfacción laboral de los docentes. Concretamente, la satisfacción laboral parece variar según el grado en que exista una comunidad profesional en el colegio, el grado en que los docentes se impliquen en colaborar entre ellos y cuánta autonomía tenga el docente en el centro (Stearns y otros, 2015_[134]). Las relaciones de los docentes con sus directores, en términos socioemocionales y organizativos con respecto a las oportunidades de liderazgo y el criterio profesional sobre las políticas del aula, influyen en el compromiso y la satisfacción laboral de los docentes (Price, 2012_[135]; Rosenholtz, 1989_[136]; Stearns y otros, 2015_[134]; Weiss, 1999_[76]).

Los factores del entorno escolar pueden aumentar o disminuir los niveles de estrés de los docentes (Collie, Shapka y Perry, 2012_[132]), mientras que, en el ámbito de los recursos, la falta de apoyo adecuado en el aula para los estudiantes con necesidades especiales y la falta de materiales básicos tienden a aumentar la insatisfacción (Academia Nacional de Educación, 2008_[137]; OCDE, 2013_[14]). Como se menciona en los informes de TALIS 2013, los docentes que trabajan en entornos organizativos caracterizados por el compañerismo y la colaboración son los que más probabilidades tienen de comprometerse e implicarse en su trabajo, mientras que los docentes que trabajan en entornos de aislamiento y división son los que más probabilidades tienen de mostrar insatisfacción (Hargreaves, 1994_[138]; Ma y Macmillan, 1999_[139]). Otros estudios sugieren que un entorno escolar positivo también tiene un impacto positivo en la retención de docentes (Miller, Brownell y Smith, 1999_[140]; Weiss, 1999_[76]).

Los tipos de factores de motivación para ejercer la profesión docente se correlacionan estrechamente con el grado de satisfacción que el docente tiene una vez que ha empezado a ejercer el trabajo, aunque es importante recordar que la satisfacción puede depender del entorno escolar. El hecho de si los docentes se caracterizan por “la persistencia y la elevada implicación”, “el cambio y la elevada implicación” o “el desistimiento y la poca implicación” puede predecir el tiempo previsto en que permanecerán en la profesión, sus percepciones sobre la profesión y si los factores de motivación intrínsecos o extrínsecos serán las formas más eficaces para promover el crecimiento y el desarrollo del docente (Watt y Richardson, 2008_[29]). Estas distintas motivaciones son bastante estables en los primeros cinco años de docencia (Richardson y Watt, 2010_[141]). También contribuyen a la efectividad de las políticas de retención de docentes (Müller, Allia y Benninghoff, 2009_[142]). Como indican Richardson y Watt (2010, pág. 139_[141]) la “...centralidad de las motivaciones de los docentes forma parte de los objetivos, las creencias, las percepciones, las aspiraciones y los comportamientos de los docentes y, por lo tanto, de las motivaciones y el aprendizaje de los estudiantes”.

Los hallazgos empíricos obtenidos en TALIS 2013 relativos a la satisfacción laboral del docente suscitaron mucho interés entre los países participantes. Los resultados de los modelos de regresión que representan los datos demográficos escolares y del profesorado se indicaron en el informe internacional TALIS 2013 (OCDE, 2014, págs. 200-201_[5]) de la siguiente manera:

- Existen relaciones positivas entre la satisfacción laboral y la autoeficacia, las oportunidades de los docentes para participar en la toma de decisiones de un colegio, la percepción de los docentes de que la evaluación y la retroalimentación dan lugar a cambios en su práctica docente, y el desarrollo profesional colaborativo o la participación en prácticas colaborativas cinco veces al año o más.
- Existen relaciones negativas entre la satisfacción laboral y el entorno disciplinario en el aula y la percepción de los docentes de que la evaluación y la retroalimentación se realizan con fines meramente administrativos.
- Las relaciones escolares interpersonales tienen un efecto mediador en algunas de las circunstancias problemáticas del aula que afectan a la satisfacción laboral.

Potencial analítico e indicadores

Debido a las importantes consecuencias de la satisfacción laboral del docente, en TALIS 2018 se mantendrán los ítems del cuestionario TALIS 2013 sobre la satisfacción laboral. Estos ítems, que concuerdan con los de PISA, evalúan dos dimensiones de la satisfacción

laboral: la escolar y la profesional general. Aunque estos indicadores funcionaron bien en TALIS 2013, una de las omisiones destacables fue la satisfacción con el aula objeto. La Junta de Gobierno de TALIS solicitó la inclusión de este indicador en TALIS 2018, donde se medirá en términos de satisfacción con la autonomía del aula.

Tras sus deliberaciones sobre los hallazgos de TALIS 2013, la Junta de Gobierno de TALIS también concluyó que el bienestar (nivel de estrés) de los docentes en el puesto de trabajo era una medida que debía mejorarse antes de poder incluirse en TALIS 2018. El estrés en el puesto de trabajo se usa a veces como indicador de uno de los aspectos del bienestar y refleja emociones negativas asociadas al trabajo (Kyriacou, 2001^[143]). Las investigaciones publicadas identifican muchos aspectos del bienestar y el estrés de los docentes en el puesto de trabajo. Concretamente, dos de las fuentes de estrés en el puesto de trabajo parecen ser el comportamiento de los estudiantes en el aula y varios aspectos de la carga de trabajo, como la preparación de la clase y la calificación, tener que cumplir requisitos más allá de la enseñanza habitual, llevar a cabo tareas administrativas y realizar tareas de gestión (Boyle y otros, 1995^[131]; Collie, Shapka y Perry, 2012^[132]; Klassen y Chiu, 2010^[133]). Estos dos tipos de estrés son los que los docentes identifican con mayor frecuencia y que, como cabe esperar, afectan a la satisfacción laboral. Por consiguiente, el cuestionario del profesorado de TALIS 2018 incluirá preguntas sobre estos asuntos.

Otros aspectos de la satisfacción laboral de los docentes que también pueden suscitar interés, como la insatisfacción con la poca voz que tienen los docentes en la gestión escolar o las malas relaciones interpersonales con los directores de los centros, se abordan en otras partes del cuestionario del profesorado. Sin embargo, estos aspectos pueden considerarse y tratarse como efectos de mediación en los factores de estrés en el puesto de trabajo que afectan a la satisfacción laboral. El cuestionario principal podría abordar también el problema de las tasas de abandono y rotación de docentes mediante preguntas sobre la frecuencia de abandono, absentismo y rotación de docentes, ya que esta información proporcionaría una base para investigar las relaciones entre el entorno escolar y estos resultados.

La satisfacción laboral y motivación de los docentes puede, por lo tanto, estar vinculada al entorno escolar, el liderazgo escolar, los recursos humanos, la autoeficacia y otros factores relevantes para el compromiso y la satisfacción laboral de los docentes. En respuesta a la solicitud de la Junta de Gobierno de TALIS de prestar especial atención a los factores asociados a la satisfacción laboral general, TALIS 2018 incluirá nuevos ítems que abarcan el liderazgo escolar, las oportunidades de liderazgo, las cláusulas de los contratos, la influencia de la política educativa en la docencia (autonomía) y la apreciación de los docentes y la enseñanza por parte de las partes interesadas. La inclusión de preguntas diseñadas para proporcionar información sobre la rotación, la retención y el abandono de docentes en el ámbito escolar ofrecerá un contexto desde el cual se podrán comprender las ramificaciones de la satisfacción laboral.

El afecto del docente es un concepto que abarca varios atributos, como la satisfacción laboral, la motivación y el estrés. La importancia del afecto del docente es fundamental a la hora de atraer y retener docentes de calidad y, por lo tanto, para la calidad de la docencia y el aprendizaje. Las áreas y las preguntas sugeridas nos permitirían responder preguntas sobre los siguientes asuntos:

- *Variación en el afecto del docente en un mismo país y entre países:*
15. ¿Qué variación se observa en la satisfacción laboral, la motivación y el estrés de los docentes dentro de un colegio, en un mismo país y entre países?

16. ¿Qué relaciones hay entre la satisfacción laboral, la motivación y el estrés de los docentes y el aula, el colegio y la profesión?
- *Relación entre el afecto del docente y otros factores educativos:*
17. ¿En qué medida la variación en la satisfacción laboral, la motivación y el estrés de los docentes se explica por:
1. las cláusulas de los contratos de empleo y otras políticas educativas
 2. los recursos materiales (tal como notifican los directores)
 3. el entorno escolar
 4. el liderazgo del director
 5. la autonomía del docente
 6. el grado de apreciación de los docentes y la enseñanza por parte de las partes interesadas y la sociedad en general?
- *Relación entre el afecto del docente y otros atributos y comportamientos del docente:*
18. ¿En qué medida se relacionan la satisfacción laboral, la motivación y el estrés de los docentes con:
1. la autoeficacia y el compromiso de los docentes con la enseñanza
 2. el abandono, el absentismo y la rotación de docentes en el ámbito escolar?

Tema: retroalimentación y desarrollo del docente

Introducción

Las investigaciones publicadas muestran una fuerte correlación entre la calidad de la docencia y los resultados del aprendizaje de los estudiantes (véase, por ejemplo, Darling-Hammond (2000_[144]); Hattie (2009_[145]); Jensen y otros (2016_[146]); Rowe (2003_[147]); Wenglinsky (2002_[148])). En consecuencia, todos los niveles de la comunidad educativa expresan interés en las formas en que el desarrollo profesional y la retroalimentación de los docentes pueden contribuir al aprendizaje de los docentes y a una mejor enseñanza.

Tanto TALIS 2008 como TALIS 2013 otorgaron una prioridad alta al desarrollo profesional y a la retroalimentación; en ambos estudios se presentaron como dos temas por separado y se expresaron como “formación del profesorado, desde la formación inicial, pasando por un periodo de iniciación, hasta el desarrollo profesional en activo” y “evaluación y retroalimentación de los docentes”. Aunque ambas áreas siguen siendo muy prioritarias en TALIS 2018, se combinarán en un único tema: “retroalimentación y desarrollo del docente”. La combinación de ambas áreas confirma su relación y su conexión, tanto entre sí como con su papel en el aprendizaje profesional continuo de los docentes.

De acuerdo con la política de apoyo y el enfoque en el contenido proporcionados por la Junta de Gobierno de TALIS en mayo de 2015, cuando el grupo todavía se denominaba junta de países participantes, TALIS 2018 incluirá los indicadores relacionados con las fuentes, los tipos y la repercusión percibida de la retroalimentación y las actividades de desarrollo profesional utilizados anteriormente en TALIS, pero esta vez de forma mejorada. El nuevo material abarcará las opiniones de los docentes sobre las formas más efectivas de

retroalimentación y desarrollo profesional, los vínculos entre el desarrollo profesional y la innovación y los vínculos entre la retroalimentación y el desarrollo profesional.

Al recomendar mayores sinergias entre TALIS 2018 y PISA 2018, Jensen y Cooper (OCDE, 2015^[2]) sugirieron posibles áreas de convergencia relacionadas con la retroalimentación. También promovieron la idea de comparar las medidas de desarrollo profesional en las dos encuestas para identificar asociaciones relevantes con los resultados de los estudiantes. Además, Jensen y Cooper señalaron formas en que los colegios de la base de datos del enlace TALIS-PISA podrían proporcionar datos exhaustivos. Las conversaciones entre el Secretariado de la OCDE, el consorcio internacional de investigación de TALIS y los contratistas de PISA han facilitado negociaciones relacionadas con las posibles sinergias entre las encuestas de TALIS y PISA de 2018.

Base teórica

Como se ha mencionado anteriormente, las comunidades educativas de todo el mundo están muy interesadas en las áreas de retroalimentación y desarrollo de los docentes por la repercusión que tiene la calidad de la docencia en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Tanto para las autoridades responsables de formular políticas como para los profesionales, la mejora de la enseñanza suele ser una prioridad clave, en la que la retroalimentación y el desarrollo de los docentes se consideran medios para lograr una docencia de calidad. El debate exhaustivo sobre los fundamentos teóricos del marco conceptual de TALIS 2013 y la justificación consiguiente para el enfoque en la retroalimentación y el desarrollo de los docentes en esa encuesta es relevante para el desarrollo de materiales para TALIS 2018. Puesto que el desarrollo profesional de los docentes parece ser el elemento que mayor repercusión tiene en los cambios del aprendizaje de los docentes (Hattie, 2009^[145]), TALIS 2018 volverá a analizar cómo los colegios implementan el desarrollo profesional para los docentes.

Asimismo, se ampliará el análisis realizado en TALIS 2013 de las características específicas del desarrollo profesional. Además, facilitar retroalimentación constructiva a los docentes en función de la docencia y el aprendizaje en sus aulas es la intervención escolar que mayor impacto genera en el rendimiento de los estudiantes (Hattie, 2009^[145]), por lo que la retroalimentación seguirá siendo un aspecto importante en TALIS 2018. TALIS 2013 permitió a los investigadores tener en cuenta la posibilidad de que los colegios contribuyan al desarrollo profesional de sus docentes y a la retroalimentación apropiada sobre su trabajo. TALIS 2018 también brindará la oportunidad a los investigadores de obtener información más detallada sobre la calidad y la repercusión del desarrollo profesional y la retroalimentación del docente tanto a nivel del docente como a nivel institucional.

Como se ha comentado en la Sección I, en las últimas dos encuestas de TALIS se ha observado una serie de conceptos que parecen tener mayor relevancia o importancia para algunos países que para otros. TALIS 2018 mantendrá muchos de estos conceptos porque se puede aprender mucho al considerar tanto la presencia como la ausencia de dichos conceptos entre países y entre análisis. Por ejemplo, uno de estos conceptos en el tema de la retroalimentación y el desarrollo del docente son las actividades de iniciación. La definición de iniciación que se incluye en TALIS 2018 es una versión perfeccionada de la definición usada en la encuesta del 2013. Actualmente es la siguiente:

- Las actividades de iniciación están diseñadas para respaldar la introducción de nuevos docentes en la profesión docente y para dar apoyo a docentes experimentados que sean nuevos en un colegio.
- Las actividades de iniciación pueden presentarse en programas estructurados formales (por ejemplo, supervisión sistemática por parte del director, reducción de la carga docente o tutorías formales por parte de docentes experimentados), o pueden organizarse de manera informal como actividades independientes disponibles para dar apoyo a los nuevos docentes (por ejemplo, tareas paritarias informales con otros docentes recién llegados o un manual de bienvenida para el nuevo profesorado).

Durante la versión piloto de TALIS 2018, un pequeño número de países notificaron que la oferta de actividades de iniciación para docentes a nivel de sistema o del colegio local, o en ambos, era nula o muy escasa. Si bien el concepto de iniciación puede ser desconocido para los docentes de estos países, este aspecto es interesante en sí mismo. Cuando se considera junto con el análisis de otros conceptos relacionados, la nula o escasa oferta de actividades de iniciación puede revelar nuevas interpretaciones sobre la repercusión de la iniciación en la calidad de la docencia y, a partir de ahí, el aprendizaje del estudiante.

Como se comenta en el marco conceptual de TALIS 2013 (OCDE, 2013, pág. 30_[14]), la retroalimentación y los procesos de evaluación de los docentes que respaldan prácticas docentes efectivas pueden ser una característica crucial de los colegios de alto rendimiento académico. En TALIS 2013, la retroalimentación y la evaluación se trataron de manera unificada. Sin embargo, en TALIS 2018, estos conceptos se examinarán por separado. Esta decisión tiene en cuenta que la retroalimentación del docente puede tomar varias formas y puede ser proporcionada por diferentes agentes con diferentes propósitos. Pensemos en los propósitos de la retroalimentación, por ejemplo. La retroalimentación puede tener un enfoque de evaluación/responsabilidad (p. ej., con el propósito de evolucionar en la carrera profesional y mejorar el salario), un enfoque de aprendizaje/crecimiento profesional (p. ej., para mejorar la docencia), o puede ser una yuxtaposición de ambos enfoques.

Las formas en que los diferentes tipos de retroalimentación afectan a la docencia y al aprendizaje, así como a otros aspectos de la vida laboral de los docentes (p. ej., la autoeficacia y la satisfacción laboral a nivel del docente, y el entorno escolar a nivel institucional) son de particular interés. Dos de los elementos importantes relacionados con la repercusión de la retroalimentación son la transparencia y la confianza con respecto a su propósito. De conformidad con la recomendación de la Junta de Gobierno de TALIS de recopilar más detalles en TALIS 2018 sobre las distintas formas de retroalimentación, la calidad de la retroalimentación y su repercusión, TALIS 2018 intentará obtener, de los docentes, información más detallada sobre la retroalimentación que reciben y sobre cómo perciben la repercusión de dicha retroalimentación. El estudio también preguntará a los directores sobre los procesos de evaluación en sus colegios. Es importante destacar, de nuevo según lo solicitado por la Junta de Gobierno de TALIS, que las preguntas sobre retroalimentación y evaluación en esta última versión del estudio permitirán realizar análisis de tendencias.

Según Ingvarson, Meiers y Beavis (2005, pág. 18_[149]), la inclusión de oportunidades para que los participantes en el desarrollo profesional “se beneficien de una retroalimentación detallada y frecuente” es una característica clave del diseño de un desarrollo profesional eficaz. Jensen y Reichell (2011_[150]) destacan igualmente que el proceso de buscar, recibir y responder a la retroalimentación puede ser una excelente fuente de aprendizaje profesional para los docentes. Los vínculos entre la retroalimentación y el desarrollo de los

docentes son interesantes en tanto en cuanto guardan relación entre sí y con su función en el aprendizaje profesional continuo de los mismos (Isoré, 2009^[151]; OCDE, 2005^[11]). Como se señaló en el marco conceptual de TALIS 2013 (OCDE, 2013, pág. 32^[14]), al investigar los vínculos entre el desarrollo profesional y el desarrollo escolar, en TALIS 2013 se recogió información pertinente desde el punto de vista de las políticas acerca de cómo la retroalimentación y las evaluaciones se relacionan con la vida profesional de los docentes. En TALIS 2018 se examinará con mayor detalle la conexión entre la retroalimentación de los docentes y el desarrollo de estos.

Un corpus creciente de estudios señala características comunes del desarrollo profesional eficaz (Desimone, 2009^[152]; Hattie, 2009^[145]; Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005^[149]; Timperley y otros, 2007^[153]; Yoon y otros, 2007^[154]). Aunque las preguntas de TALIS 2013 ofrecían una idea de las clases de contenido de desarrollo profesional que mejoran la práctica docente, Jensen y Cooper (OCDE, 2015, pág. 22^[2]) afirman que el estudio perdió una "...oportunidad (...) de vincular formas particulares de desarrollo profesional con el impacto percibido sobre la docencia...". Ambos autores señalaron también que "...la información sobre la forma es tan importante como el contenido" (OCDE, 2015, pág. 22^[2]), y destacaron la posibilidad de coordinar las preguntas sobre forma y contenido de TALIS y PISA para hacer posibles las comparaciones y la posible correlación con los resultados de los estudiantes. En respuesta a esta crítica, en TALIS 2018 se abordarán específicamente las actividades de desarrollo profesional que los docentes consideran eficaces para reunir información que nos permita conocer mejor los rasgos característicos de esas actividades.

Las experiencias en el campo del desarrollo profesional pueden motivar, fundamentar y promover el desarrollo de prácticas didácticas entre los docentes y la capacidad de estos para poner en práctica innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Las áreas de interés relacionadas con la conexión entre el desarrollo profesional y estas características pedagógicas incluyen estímulos para la generación de nuevas ideas y la experimentación profesional, así como los factores contextuales que facilitan u obstaculizan el desarrollo de las prácticas de formación y la capacidad de innovar (Clarke y Hollingsworth, 2002^[155]). El nuevo material incluido en TALIS 2018 tiene como fin conocer la opinión de los docentes sobre estas áreas.

Potencial analítico e indicadores

Algunas preguntas clave del estudio relacionadas con el tema de la retroalimentación y el desarrollo de los docentes que se sumarían a las analizadas en TALIS 2013 (OCDE, 2014^[5]) podrían ser las siguientes:

- ¿De qué formas de retroalimentación disponen los docentes? ¿Qué formas de retroalimentación influyen, según los docentes, en su forma de enseñar y en otros aspectos de su práctica profesional (por ejemplo, la satisfacción laboral, la motivación, la autoeficacia, las prácticas didácticas o el entorno escolar)?
- ¿Qué formas de desarrollo profesional influyen, según los docentes, en su forma de enseñar y en otros aspectos de su práctica profesional (por ejemplo, la satisfacción laboral, la motivación, la autoeficacia, las prácticas didácticas o el entorno escolar)?
- ¿Qué conexiones existen entre la retroalimentación y el desarrollo de los docentes? ¿Consideran los docentes que la retroalimentación es una característica propia de un desarrollo profesional eficaz? ¿La retroalimentación estimula el desarrollo profesional de los docentes?

- ¿De qué formas estimula y promueve el desarrollo profesional la innovación en la enseñanza y el aprendizaje?

Estas preguntas también enlazan con otros temas, como:

- *Profesión docente (características profesionales):*
 19. satisfacción laboral y motivación de los docentes (confianza en sí mismos y reflexión y análisis profesionales)
 20. autoeficacia de los docentes (confianza en sí mismos, reflexión y análisis profesionales)
- *Enseñanza y aprendizaje (prácticas pedagógicas):*
 21. liderazgo educativo (liderazgo didáctico, apoyo y recursos)
 22. entorno escolar (comunidad de aprendizaje y fomento de la enseñanza y el aprendizaje eficaces)
 23. prácticas profesionales de los docentes (colaboración)
 24. prácticas didácticas de los docentes (experimentación profesional y resultados destacados)

Los vínculos, no solo entre las preguntas propuestas y otros temas de TALIS 2018, sino también con el sistema, el colegio y las características de los docentes, son especialmente pertinentes desde el punto de vista de las políticas. Como ya se señaló, la asociación entre la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje de los estudiantes está bien documentada en la bibliografía; en ella, la retroalimentación y el desarrollo de los docentes constituyen un medio crítico para obtener una enseñanza de calidad.

Tema: autoeficacia del docente

Introducción

Hoy en día, los campos de la formación del profesorado y la eficacia educativa conceden más crédito a la importancia de creer en uno mismo (Klassen y otros, 2011_[156]; Klassen y Tze, 2014_[157]; Tschannen-Moran y Hoy, 2001_[158]). Existen varios motivos que pueden justificar esta mayor atención. En primer lugar, investigadores educativos, responsables políticos y profesionales coinciden en términos generales en que la autoeficacia es una característica esencial de los docentes estrechamente vinculada con las prácticas pedagógicas de estos y la calidad de su formación (Holzberger, Philipp y Kunter, 2013_[159]). En segundo lugar, estas prácticas docentes guardan relación, a su vez, con el rendimiento y la motivación de los estudiantes, los cuales son resultados educativos fundamentales (Caprara y otros, 2006_[160]; Muijs y Reynolds, 2002_[161]; Woolfolk Hoy y Davis, 2006_[162]). En tercer lugar, los docentes con una autoeficacia elevada presentan mayor satisfacción y compromiso laborales y tienen menos probabilidades de verse afectados por el agotamiento, lo que indica la importancia de este constructo para su bienestar (Avanzi y otros, 2013_[163]; Chesnut y Burley, 2015_[164]; Klusmann y otros, 2008_[165]; Skaalvik y Skaalvik, 2010_[166]). En consecuencia, la autoeficacia del docente ha recibido mucha atención en las evaluaciones del rendimiento educativo, tanto en el plano nacional como internacional. Por ejemplo, además de investigar las características, desarrollo profesional, evaluación y retroalimentación de los docentes y su percepción del liderazgo escolar, TALIS 2013 recalcó la importancia de evaluar su autoeficacia junto con otros constructos relacionados, como su satisfacción laboral (Desa, 2014_[167]; OCDE, 2013_[14]). En resumen:

la autoeficacia del docente parece ser un constructo esencial en lo que se refiere a establecer entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces (OCDE, 2009_[7]).

Base teórica

Partiendo de la teoría cognitiva social, Bandura (1997_[168]) definió las creencias de autoeficacia como la percepción que una persona tiene de sus capacidades para planificar y ejecutar un comportamiento concreto. Dicha percepción consiste en las creencias personales del individuo acerca de lo que él o ella es capaz de hacer, pero no en lo que vaya a hacer (Bong y Skaalvik, 2003_[169]). Dichas creencias, por tanto, influyen en las metas, acciones y esfuerzo de la persona (Skaalvik y Skaalvik, 2007_[170]).

En el contexto de la educación, los estudios muestran claramente que existen importantes asociaciones positivas entre la autoeficacia de los estudiantes y su rendimiento y comportamiento académicos (Honicke y Broadbent, 2016_[171]; Pajares y Schunk, 2001_[172]; Schunk, 1989_[173]). Como señala Bandura (1997_[168]), estas creencias no son meras percepciones de los factores y obstáculos externos que podrían facilitar o impedir la ejecución de los comportamientos, sino que son autorreferentes, lo que significa que son evaluaciones subjetivas de la propia capacidad, pese a estar formadas y verse afectadas por factores externos (Usher y Pajares, 2008_[174]). Así pues, personas que experimentan el mismo entorno o contexto, como en el caso de un colegio, un país o un sistema educativo, pueden albergar creencias muy diferentes en cuanto a eficacia. El entorno también puede influir en las creencias colectivas acerca de la eficacia, lo que da lugar a diferencias sistemáticas entre grupos (por ejemplo, docentes de distintos países).

La autoeficacia del docente hace referencia a la creencia de los docentes en su capacidad para llevar a la práctica determinados comportamientos de enseñanza que influyen en los resultados educativos de los estudiantes, como su rendimiento, interés y motivación (Klassen y otros, 2011_[156]; Skaalvik y Skaalvik, 2010_[166]; Tschannen-Moran y Hoy, 2001_[158]). Esta creencia, según Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001_[158]), depende del contexto y está vinculada a las capacidades y tareas didácticas. Diferentes entornos y prácticas docentes pueden dar lugar, por consiguiente, a diferentes creencias (Klassen y otros, 2011_[156]; Malinen y otros, 2013_[175]). Debido a que los estudios existentes asocian la autoeficacia del docente con prácticas y requisitos docentes que refuerzan el aprendizaje de los estudiantes (Caprara y otros, 2006_[160]; Dellinger y otros, 2008_[176]; Ho y Hau, 2004_[177]; Holzberger, Philipp y Kunter, 2013_[159]; O'Neill y Stephenson, 2011_[178]), la conceptualización del constructo comprende elementos de la teoría de la autoeficacia. Los estudios relativos a la calidad de la enseñanza que definen, operacionalizan y usan criterios específicos para evaluar la efectividad de las prácticas docentes también contribuyen al constructo.

Coincidiendo con el supuesto de que las prácticas docentes constan de varios aspectos y son, por ende, multidimensionales, Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001_[158]) propusieron un marco multidimensional de la autoeficacia del docente en la enseñanza. Dicho marco diferencia los tres factores básicos de la autoeficacia del docente: gestión del aula, enseñanza y participación de los estudiantes (Klassen y otros, 2011_[156]). La autoeficacia del docente en la gestión del aula consiste en las creencias del docente acerca de su capacidad para establecer un entorno de aprendizaje disciplinado y, de este modo, gestionar eficazmente el comportamiento negativo de los estudiantes (Brouwers y Tomic, 2000_[179]). Si hablamos de enseñanza, se trata de las creencias del docente en su capacidad para emplear prácticas docentes, estrategias de evaluación y explicaciones alternativas. Por último, en lo que atañe a la participación de los estudiantes, son las creencias del docente

en el apoyo emocional y cognitivo que puede ofrecer a sus estudiantes y su habilidad para motivarles a aprender. Un amplio corpus de estudios respalda la validez de las medidas basadas en este marco compuesto por tres factores. Dichos estudios también identifican y tratan la relación entre la autoeficacia del docente y constructos externos, como la satisfacción laboral y las experiencias profesionales del docente, y analizan el posible carácter general de estas asociaciones en países y culturas diferentes (Klassen y otros, 2009_[123]; Pfitzner-Eden, Thiel y Horsley, 2014_[180]; Scherer y otros, 2016_[181]; Tschannen-Moran y Hoy, 2001_[158]; Vieluf, Kunter y van de Vijver, 2013_[182]).

La evaluación de la autoeficacia del docente en TALIS 2018 abarca los tres aspectos esenciales del constructo (autoeficacia en la gestión del aula, la enseñanza y la participación de los estudiantes). En vista de que en TALIS 2013 también se cubrieron estos aspectos, los datos de TALIS 2018 también deberían permitirnos estudiar las tendencias referidas a estos tres aspectos de la autoeficacia del docente. TALIS 2018 también abordará otros tres conceptos relevantes para la autoeficacia del docente: la innovación, la equidad y la diversidad. En concreto, las preguntas del cuestionario que abarcan estos conceptos girarán en torno a la autoeficacia del docente en términos de: a) promover la innovación entre los estudiantes y las habilidades interdisciplinarias de los estudiantes (p. ej., la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas), b) usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para promover el aprendizaje y c) relacionarse con aulas con una composición diversa. La inclusión de estas preguntas ampliará el marco de autoeficacia del docente ya existente en TALIS para abarcar los principios de la educación del siglo XXI.

Potencial analítico e indicadores

La incorporación de la autoeficacia del docente en TALIS 2018 ofrece la oportunidad de abordar varias cuestiones de estudio, principalmente:

- la medida en la que los docentes se sienten capaces de emplear prácticas docentes generales y métodos didácticos concretos para fomentar las habilidades interdisciplinarias
- la relación entre la autoeficacia del docente, la satisfacción laboral y otros resultados relevantes del docente (Skaalvik y Skaalvik, 2010_[166])
- las diferencias en la autoeficacia del docente en distintas culturas, países y sistemas educativos (Vieluf, Kunter y van de Vijver, 2013_[182])
- la relación entre la autoeficacia del docente y las prácticas docentes (Holzberger, Philipp y Kunter, 2014_[183])
- las diferencias individuales en autoeficacia del docente en lo que respecta a edad, educación, género, ambiente del colegio y otros factores (Klassen y Chiu, 2010_[133])
- el impacto del entorno escolar sobre la innovación y la autoeficacia del docente sobre las prácticas docentes innovadoras (Yi y otros, 2008_[184])

Identificar la relación entre la autoeficacia del docente y las prácticas docentes puede establecer una base para determinar posibles intervenciones que reforzarían dicha autoeficacia. Algunos estudios indican que reforzar la autoeficacia del docente se traduce en un aumento de la calidad de la enseñanza (Holzberger, Philipp y Kunter, 2013_[159]). Estas consideraciones otorgan validez al vínculo directo entre la autoeficacia del docente y su satisfacción laboral, así como entre la autoeficacia y las prácticas didácticas descritas por los propios docentes.

Como ya se ha mencionado, la autoeficacia del docente también se asocia a los conceptos de innovación (por ejemplo, la autoeficacia en el fomento de las habilidades interdisciplinarias de los estudiantes y el uso de las TIC para impulsar su aprendizaje) y la equidad y la diversidad (como la autoeficacia en entornos diversos). Resulta especialmente importante analizar la autoeficacia en entornos diversos porque este indicador puede sacar a relucir necesidades específicas a la hora de preparar a los docentes para la educación en sociedades en proceso de cambio. Así pues, TALIS 2018 incluirá una escala diferente denominada, provisionalmente, “Autoeficacia del docente en aulas multiculturales” (véase también el tema de la “equidad y la diversidad”, más arriba).

En resumen, TALIS 2018 se centrará en los siguientes indicadores y dimensiones de la autoeficacia del docente:

- *Las tres dimensiones básicas de la autoeficacia del docente en el contexto de TALIS 2013* (Tschannen-Moran y Hoy, 2001_[158]):
 25. gestión del aula
 26. participación de los estudiantes
 27. enseñanza
- *Autoeficacia del docente en términos de:*
 28. fomento de las habilidades interdisciplinarias, como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas
 29. uso de las tecnologías de la información y la comunicación para impulsar el aprendizaje de los estudiantes
 30. respuesta a las necesidades de los estudiantes en entornos educativos multiculturales

Temas relacionados con las prácticas de los docentes

Esta subsección analiza los resultados del estudio en relación con los dos temas que tratan las actividades de los docentes. Las “prácticas didácticas de los docentes” son el eje de cualquier encuesta sobre enseñanza y aprendizaje porque la labor de los docentes es la que ejerce mayor influencia directa sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes en el contexto educativo (Hattie, 2009_[145]). Casi todos los demás factores influyen en el aprendizaje de los estudiantes principalmente porque influyen a su vez en las prácticas de los docentes y, por consiguiente, ejercen una influencia derivada en dicho aprendizaje. Las “prácticas profesionales de los docentes” son también de especial interés porque estas encarnan el modo en el que los docentes interactúan entre sí y con sus instituciones con el objetivo de lograr que los estudiantes aprendan de forma más eficaz.

Tema: prácticas didácticas de los docentes

Introducción

Como se mencionó anteriormente, existen considerables indicios de que las prácticas docentes son los indicadores más veraces del aprendizaje de los estudiantes. Los cuestionarios de TALIS 2018 también incluirán nuevos ítems sobre las prácticas de los docentes en el aula. La siguiente bibliografía proporciona pruebas de fondo que respaldan tanto la obtención de indicadores repetidos como de indicadores nuevos.

Base teórica

Las prácticas didácticas de los docentes comprenden varios aspectos, algunos de los cuales son sumamente importantes para los resultados del aprendizaje de los estudiantes, como la motivación para aprender y el rendimiento en materias como las matemáticas y el aprendizaje de la lengua natal (Baumert y otros, 2010^[95]; Creemers y Kyriakides, 2008^[185]; Hattie, 2009^[145]; Isac y otros, 2015^[186]; Kunter y otros, 2013^[187]; O'Dwyer, Wang y Shields, 2015^[188]). Así pues, los estudios consideran que estas prácticas son indicativas de lo que suele darse en llamar calidad de la educación.

Numerosos estudios sobre las prácticas didácticas o la calidad de la educación dependen de las actividades en el aula señaladas por los estudiantes (Marsh y otros, 2012^[189]), observaciones llevadas a cabo en las aulas (Schlesinger y Jentsch, 2016^[190]), e informes del profesorado (Wagner y otros, 2016^[191]). El uso de informes de los propios docentes para medir la calidad de la educación resulta particularmente complicado, ya que es frecuente que estos informes reflejen respuestas que los docentes consideran socialmente deseables (Little, Goe y Bell, 2009^[192]; van de Vijver y He, 2014^[193]). Este problema surge habitualmente cuando se pide a los encuestados que utilicen una escala de Likert, que va del acuerdo absoluto hasta el desacuerdo absoluto, para indicar la importancia que conceden a cada práctica didáctica.

Para evitar el problema de la deseabilidad social, en TALIS se utilizan escalas de frecuencia para las respuestas. Los ítems pertinentes del cuestionario piden a los encuestados que utilicen una escala de frecuencia para indicar con qué regularidad se recurre a una práctica didáctica concreta (como la activación cognitiva y la claridad de enseñanza) durante las lecciones en una clase objeto o de referencia elegida al azar. La elección de esta escala de respuestas tiene al menos dos implicaciones. En primer lugar, los informes de los propios docentes sobre las prácticas didácticas elegidas ya no representan la calidad de dichas prácticas didácticas, sino su frecuencia. En segundo lugar, debido a que estos informes describen las acciones de los docentes en el aula, describen asimismo las características de la clase. Sin embargo, en TALIS se utiliza una escala de Likert con diversos grados de acuerdo para medir la gestión del aula (que es un componente de un entorno disciplinario positivo) porque la mayoría de las prácticas asociadas ya reflejan aspectos de la enseñanza asociados a la calidad.

Aunque en TALIS se habla de prácticas didácticas, la medida correspondiente parte de la teoría y los estudios orientados a la calidad de la enseñanza. La calidad de la enseñanza tiene diferentes interpretaciones en el campo de la educación, pero los analistas coinciden en que es un concepto multidimensional (Fauth y otros, 2014^[194]; Kane y Cantrell, 2010^[195]; Kunter y Voss, 2013^[196]; Wagner y otros, 2013^[197]). Siendo más concretos, las prácticas didácticas eficaces abarcan, por ejemplo, la gestión del aula, el apoyo docente, la claridad de la enseñanza y la activación cognitiva. Existe un corpus de estudios considerable sobre el impacto de las prácticas docentes en los resultados del aprendizaje de los estudiantes y su progreso. Uno de ellos muestra que la presencia o ausencia de estas prácticas docentes puede mediar incluso en la relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y su rendimiento académico (Rjosk y otros, 2014^[198]).

En numerosos estudios se identifica la gestión del aula como un factor importante que contribuye al aprendizaje de los estudiantes y permite predecir con bastante acierto su rendimiento (véase, por ejemplo, Baumert y otros, (2010^[95]); Klusmann y otros, (2008^[165]); van Tartwijk y Hammerness, (2011^[199])). La gestión del aula suele describirse como las acciones que los docentes llevan a cabo para mantener un entorno disciplinado y usar el tiempo de clase de forma constructiva (van Tartwijk y Hammerness, 2011^[199]). Las

evaluaciones internacionales a gran escala del rendimiento de los estudiantes han hallado una relación positiva en varios países entre un entorno seguro y disciplinado (según indicaban los docentes) y el rendimiento de los estudiantes (Martin y otros, 2013^[72]; Wang y Degol, 2016^[87]). En TALIS 2018 se utilizará el entorno disciplinario positivo como indicador de la gestión del aula objeto.

El apoyo docente es otra práctica docente importante que influye en el rendimiento de los estudiantes (Kane y Cantrell, 2010^[195]; Klusmann y otros, 2008^[165]). Esta dimensión con frecuencia incluye prácticas como brindar más ayuda cuando es necesario, escuchar y respetar las ideas y preguntas de los estudiantes, prestarles atención y animarles y ofrecerles apoyo emocional (Klieme, Pauli y Reusser, 2009^[200]). En TALIS 2018, este constructo se evalúa con la escala que mide la claridad de la enseñanza. Sin embargo, TALIS 2018 no cubre otros aspectos del constructo.

Los investigadores también han determinado que la claridad de la enseñanza influye en gran medida en el aprendizaje de los estudiantes (Kyriakides, Campbell y Gagatsis, 2000^[201]; Scherer y Gustafsson, 2015^[202]; Seidel, Rimmel y Prenzel, 2005^[203]). Esta dimensión consiste en una enseñanza clara y completa, con metas didácticas y la capacidad de conectar temas nuevos y anteriores, todo ello acompañado de un resumen final de la lección (Hospel y Galand, 2016^[204]; Kane y Cantrell, 2010^[195]; Seidel, Rimmel y Prenzel, 2005^[203]). Cuando desarrollaban su estudio en vídeo sobre el Instituto Leibniz para la Educación Científica y Matemática (IPN) de 2005, Seidel y sus colaboradores (2005^[203]) concluyeron que la claridad y la coherencia de las metas influyeron positivamente en la percepción que tenían los estudiantes de unas condiciones de aprendizaje favorables. Por consiguiente, cabe vincular estrechamente las dos dimensiones de la claridad de la enseñanza y el apoyo docente.

La activación cognitiva consiste en actividades didácticas que requieren que los estudiantes evalúen, integren y apliquen sus conocimientos en el contexto de la resolución de problemas (Lipowsky y otros, 2009^[205]). Es, quizá, la más exigente y compleja de las cuatro dimensiones en términos de operacionalización, posiblemente porque guarda una relación más estrecha que las otras tres dimensiones con el área de especialidad (Baumert y otros, 2010^[95]; Hiebert y Grouws, 2007^[206]; Klieme, Pauli y Reusser, 2009^[200]). Esto también puede deberse a su enorme dependencia de la variabilidad de la calidad de la educación de una lección a otra (Praetorius y otros, 2014^[207]).

La atención dedicada en TALIS a las prácticas didácticas se centra en las prácticas generales por encima de las específicas de cada materia. En TALIS se ofrece asimismo una perspectiva de la enseñanza centrada en el docente, lo que contribuye a las concepciones ya documentadas de la calidad de la enseñanza (Kunter y otros, 2008^[208]; Wagner y otros, 2016^[191]). Aunque esta perspectiva puede estar sujeta al sesgo de respuesta, los informes de los propios docentes pueden proporcionar información válida, especialmente si dicha información proviene de la percepción que estos tienen sobre la gestión del aula, un factor muy relacionado con el bienestar y el riesgo de agotamiento de los docentes, así como con los resultados académicos, conductuales, emocionales y motivacionales de los estudiantes (Aloe y otros, 2014^[209]; Korpershoek y otros, 2016^[210]; Holzberger, Philipp y Kunter, 2014^[183]) también han observado una relación importante entre las prácticas didácticas del docente y su autoeficacia).

Además de emplear eficazmente las cuatro prácticas didácticas mencionadas anteriormente, los docentes deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes en forma de evaluación formativa y sumativa (Hattie y Timperley, 2007^[211]; Kyriakides y Creemers, 2008^[212]; Scheerens, 2016^[213]). En los estudios se demuestra que los docentes

eficaces proporcionan comentarios constructivos y que esta clase de retroalimentación tiene implicaciones positivas para la enseñanza y el aprendizaje (Muijs y Reynolds, 2001_[214]). Una retroalimentación de calidad motiva a los estudiantes porque necesitan conocer sus fortalezas y debilidades para mejorar su rendimiento (Muijs y otros, 2014_[215]). La retroalimentación de los docentes también puede acrecentar la comprensión de sus expectativas por parte de los estudiantes y contribuye en gran medida a un aprendizaje autorregulado eficaz (Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008_[216]).

Entre otras estrategias de evaluación que forman la base de la retroalimentación que proporcionan los docentes a los estudiantes, los deberes parecen ser una fuente de abundante información sobre el aprendizaje (Cooper, Robinson y Patall, 2006_[217]). Además del tiempo que los estudiantes dedican a sus deberes, el esfuerzo que invierten en ellos es un buen indicador de los resultados del aprendizaje (Flunger y otros, 2015_[218]). En TALIS 2018 se incluirán, por tanto, los deberes de los estudiantes como otra estrategia de evaluación en las aulas.

Durante las últimas dos décadas, aproximadamente, se ha buscado desarrollar los conocimientos y habilidades del siglo XXI de los estudiantes mediante numerosos sistemas educativos. Hoy en día, ayudar a los estudiantes a desarrollar conjuntos de conocimientos y habilidades que puedan transferir de un área de aprendizaje a otra se ha convertido en una de las metas más importantes de la educación en todo el mundo (Binkley y otros, 2012_[219]; Bohle Carbonell y otros, 2014_[220]). Si bien facilitar el desarrollo de los conocimientos y habilidades del siglo XXI ha supuesto un reto particular para los docentes (Dumont e Istance, 2010_[221]), esta tarea no requiere necesariamente de nuevas prácticas didácticas y puede lograrse dentro de áreas de especialización concretas (Greiff y otros, 2014_[222]; Scherer y Beckmann, 2014_[223]; Schwichow y otros, 2016_[224]). No obstante, la actual necesidad de docentes que aborden de forma competente la equidad y la diversidad en las aulas demanda prácticas didácticas que tengan en cuenta las diferencias que existen entre los estudiantes (Dumont e Istance, 2010_[221]).

TALIS 2013 se evaluó la calidad de las prácticas docentes en cuanto a la gestión del aula y los aspectos del apoyo docente. En TALIS 2018 se abordará la gestión del aula y se añadirán las dimensiones de la claridad de la enseñanza y la activación cognitiva. Esta ampliación de la evaluación existente afianzará el valor del enlace TALIS y PISA, puesto que PISA intenta evaluar cómo perciben los estudiantes la gestión del aula, el apoyo docente y la activación cognitiva (OCDE, 2013_[225]). Además, y con respecto al tema de la “innovación, la equidad y la diversidad”, en TALIS 2018 se ampliará la evaluación de las prácticas docentes haciendo hincapié en las “prácticas didácticas de los docentes para fomentar las habilidades interdisciplinarias de los estudiantes”⁸ y las “prácticas didácticas de los docentes para abordar la equidad y la diversidad en el aula”.

Potencial analítico e indicadores

Evaluar las prácticas didácticas de los docentes proporciona una justificación para formular preguntas de estudio sobre lo siguiente:

- relaciones entre las prácticas docentes y el trasfondo de los docentes (p. ej., la educación de los docentes)

⁸ La descripción del tema “innovación” incluye una definición exhaustiva de las habilidades interdisciplinarias.

- perfiles de prácticas docentes y determinantes potenciales a nivel del docente
- relación entre la percepción que tienen los docentes de sus prácticas didácticas y las medidas relevantes de los docentes, como la autoeficacia y la satisfacción laboral
- diferencias culturales en las prácticas didácticas
- perfiles de las prácticas docentes en general (es decir, gestión del aula, activación cognitiva y claridad de la enseñanza) y las prácticas concretas que fomentan las habilidades interdisciplinarias y de innovación de los estudiantes

Este potencial para futuros análisis plantea que podemos vincular los conceptos que sustentan las prácticas docentes con varios indicadores. Estos incluyen la autoeficacia (p. ej., la gestión del aula y el fomento de la innovación como aspectos comunes a ambos temas), el entorno escolar (p. ej., prácticas docentes que contribuyen al entorno académico del colegio), la satisfacción laboral (p. ej., la gestión del aula como determinante potencial de la satisfacción laboral) y la innovación (p. ej., establecer prácticas docentes innovadoras o fomentar las habilidades de los estudiantes en innovación).

Desde el punto de vista de las políticas, la evaluación de las prácticas docentes es especialmente importante porque ofrece información sobre aspectos de la calidad de la enseñanza (Klieme, Pauli y Reusser, 2009_[200]). Además, la información reunida sobre la gestión del aula, la activación cognitiva y la claridad de la enseñanza puede sacar a relucir necesidades específicas de la formación de los docentes, tanto antes como durante el servicio. Dado que la evaluación de las prácticas docentes en TALIS 2018 seguirá estando basada únicamente en los informes redactados por los propios docentes, las inferencias que podamos hacer a partir de la información resultante serán limitadas. Incorporar prácticas relacionadas con la innovación, la equidad y la diversidad en TALIS 2018 debería, no obstante, proporcionarnos información sobre la medida en la que los docentes están respondiendo a avances sociales fundamentales y si fomentan el desarrollo de los conocimientos y las habilidades transferibles que están consideradas como los principales resultados de la educación del siglo XXI (Pellegrino y Hilton, 2012_[226]).

La evaluación de las prácticas didácticas en TALIS 2018 seguirá estando basada únicamente en los informes de los propios docentes.

Las dimensiones e indicadores concernientes a las prácticas didácticas de los docentes pueden resumirse así:

- *Perfil de las prácticas docentes con respecto a las dimensiones de la calidad de la enseñanza* (Decristan y otros, 2015_[22]; Fauth y otros, 2014_[194]; Klieme, Pauli y Reusser, 2009_[200]):
 31. gestión del aula, indicada por un entorno disciplinario positivo (como en TALIS 2008 y 2013)
 32. claridad de la enseñanza
 33. activación cognitiva
 34. retroalimentación a los estudiantes
 35. estrategias de evaluación
 36. tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje durante la clase
- *Perfil de las prácticas docentes con respecto a la enseñanza del siglo XXI:*

37. fomentar las habilidades interdisciplinarias de los estudiantes
38. tener en cuenta la equidad y la diversidad en el aula

Tema: prácticas profesionales de los docentes

Introducción

El interés en las “prácticas profesionales de los docentes” como tema en TALIS reconoce las complejas y múltiples dimensiones de la enseñanza como profesión. Este tema abarca el conjunto de actividades profesionales que desarrollan los docentes tanto dentro como fuera del aula. Juntos, este tema y el tema de las “prácticas didácticas de los docentes” pueden considerarse elementos fundamentales del núcleo pedagógico de la escolarización (véase el análisis anterior sobre el mapa conceptual de temas de TALIS 2018, Figura 2). Las clases de prácticas profesionales examinadas en este tema incluyen la colaboración, la participación en la toma de decisiones en el colegio (un asunto que también forma parte del tema de los problemas de recursos humanos y de las relaciones con los grupos interesados) y la participación en actividades docentes fuera del país del docente (es decir, la movilidad académica).

Siguiendo la línea establecida por las directrices en materia de políticas y las prioridades de contenido facilitadas por la junta de países participantes (actualmente Junta de Gobierno de TALIS) en mayo de 2015, el objetivo principal de este tema en TALIS 2018 será el estudio de la colaboración. Una conclusión importante de TALIS 2013 destacó las formas complejas de colaboración en las que los docentes toman parte. La opinión de los docentes sobre el entorno del colegio, las condiciones y recursos que son necesarios para fomentar formas profundas de colaboración en los colegios, además de entre los colegios y los grupos interesados externos, es objeto de considerable interés en TALIS 2018, al igual que la medida en la que coinciden el punto de vista de los docentes y de los directores en lo que se refiere a la colaboración.

En TALIS también se busca examinar el papel de la colaboración en el desarrollo profesional de los docentes y en la experimentación que estos llevan a cabo con pedagogías innovadoras. Como recogen Jensen y Cooper (OCDE, 2015, pág. 23^[2]) “...la colaboración puede respaldar nuevas ideas y cuestionar las existentes, lo cual puede ser una forma muy poderosa de aprendizaje para los docentes”. Por tanto, en TALIS 2018 se incluirá nuevo material centrado en esas áreas. En TALIS 2018 se repetirán los mismos indicadores de TALIS 2013 en una forma mejorada. La repetición debería hacer posible comparar ambas encuestas.

La implicación de los docentes en los procesos de toma de decisiones del colegio es otra área de atención para este tema en la que se repetirán los indicadores de TALIS 2013 en TALIS 2018, pero de nuevo en una forma mejorada. Algunos de los países que participan en TALIS 2018 muestran interés por conocer mejor el “nuevo” énfasis puesto en el liderazgo de los docentes en los colegios (véase el análisis del tema del “liderazgo escolar”, más abajo) y la medida en la que existe una sinergia entre el punto de vista de los docentes y los directores de los colegios en cuanto a los procesos de toma de decisiones. Algunos países están también interesados en examinar las oportunidades que ofrece la movilidad internacional de los docentes y en identificar vínculos potenciales entre su movilidad académica y el desarrollo profesional continuado, la colaboración, las prácticas didácticas y la innovación.

Base teórica

La colaboración es una práctica profesional de gran interés tanto para los docentes como para los responsables políticos. Como se señaló en el marco conceptual de TALIS 2013 (OCDE, 2013, pág. 36_[14]), los estudios han determinado en repetidas ocasiones que la colaboración entre docentes es una práctica profesional especialmente importante porque parece desempeñar una función en diversos elementos de la labor del docente, como la práctica docente, el aprendizaje, la toma de decisiones y la satisfacción, así como en la cultura del colegio (Desimone, 2009_[152]; Goddard, Goddard y Tschannen-Moran, 2007_[227]; Timperley y otros, 2007_[153]). La colaboración puede intervenir en el fomento de la reflexión del docente (Tse, 2007_[228]; Harris, 2002_[229]) y ayudarlo a desarrollar una base de conocimientos más útil (Erickson y otros, 2005_[230]). También puede ser valiosa para promover cambios en la práctica docente porque estimula la comunicación profesional y el intercambio entre docentes (Garet y otros, 2001_[231]).

Sin embargo, la colaboración es un proceso complejo y los investigadores y otros actores le han atribuido en ocasiones mayor importancia mayor sin contar con fundamento alguno. Little (1990, pág. 508_[232]) advierte contra la interpretación simplista de la colaboración argumentando que "...el vínculo asumido entre el mayor contacto colegiado y el cambio a mejor no parece estar garantizado...". Otros investigadores han destacado la interrelación entre colaboración y colegialidad. Según Kelchtermans (2006, págs. 220-221_[233]), por ejemplo, estos términos no son idénticos, ya que "...la colaboración es un término descriptivo que hace referencia a las actividades cooperativas, mientras que la colegialidad consiste en la calidad de las relaciones entre los miembros del personal de un colegio".

Las actividades colaborativas asumen diferentes formas que incluyen las oportunidades formales dentro de la organización de aprendizaje, como la colaboración informal y voluntaria, e igual de valiosa, animada por las situaciones o los retos que los docentes mismos sienten colectivamente que deben abordar. Sin embargo, no todas las actividades colaborativas son beneficiosas para la labor del docente.

En TALIS 2013 se preguntaba a los docentes acerca de la frecuencia con la que participaban en diferentes tipos de actividades colaborativas. Sin embargo, ninguna de las preguntas abordaba de forma específica el impacto de la colaboración entre docentes en lo referente al modo en que las actividades colaborativas favorecen u obstaculizan su labor profesional y cómo dan forma a sus actitudes acerca de dicha labor profesional. Como Kelchtermans (2006, pág. 224_[233]) observa: "Para comprender y evaluar (valorar) debidamente la colaboración y la colegialidad, es necesario, concretamente, a) distinguir entre diferentes formas de colaboración entre docentes, b) desarrollar una visión más equilibrada del valor de la colaboración y la autonomía de los docentes y c) tener en cuenta el contenido o la agenda de la colaboración entre docentes (¿colaborar para qué?)".

Varios investigadores han intentado desarrollar una visión más equilibrada del valor de la colaboración y la autonomía de los docentes. Es posible extraer varias ideas clave de sus conclusiones. En primer lugar, la autonomía puede adoptar diversas formas y tener propósitos diferentes en los colegios. Hargreaves (1993_[234]), por ejemplo, describe tres tipos de autonomía: restringida, estratégica y electiva; Clement y Vanderberghe (2000_[235]) describen un cuarto tipo: adscrita. En segundo lugar, la autonomía y la colegialidad pueden vincularse de forma conceptual y empírica al aprendizaje profesional del docente. Según Clement y Vanderberghe (2000_[235]), el equilibrio entre autonomía y colaboración ejerce una profunda influencia sobre las oportunidades de aprendizaje de los docentes en los colegios y la medida en la que estos son capaces de poner en práctica lo que han aprendido. En tercer lugar, la autonomía es importante para los docentes. Como concluyeron Firestone

y Pennell (1993^[236]) la autonomía es parte esencial de la motivación intrínseca de los docentes. Ambos investigadores señalaron asimismo que reducir la autonomía de los docentes pueden causar insatisfacción con la enseñanza. En cuarto lugar, no toda colaboración es valiosa desde el punto de vista educativo. Hargreaves (1994^[138]) describe un tipo de colaboración que, al ser forzada, no contribuye al desarrollo de la profesionalidad docente. Para Kelchtermans (2006^[233]), un firme equilibrio entre autonomía y colaboración parece ofrecer la vía más prometedora para alcanzar las metas del desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los colegios. En TALIS 2018 se estudiarán, por tanto, las condiciones de los colegios que hacen posible a un tiempo el individualismo y la colaboración.

Otras áreas recomendadas para su estudio en TALIS 2018 son la atención a las condiciones en las cuales puede producirse la colaboración (efectiva), las formas de colaboración que pueden influir en las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, colaboración en la que los docentes hablen claramente acerca de la enseñanza) y la distinción entre colaboración y cooperación. Como Kelchtermans (2006, pág. 222^[233]) observa, "...la colaboración entre docentes no es nada nuevo, pero durante los últimos 25 años su propósito y ambiciones han cambiado notablemente. Las primeras afirmaciones y esperanzas, llenas de optimismo, resultaron cuestionadas por el trabajo empírico. En tiempos más recientes, los conceptos de colaboración y colegialidad docentes suelen abordarse como parte de la idea de 'comunidades de aprendizaje profesional' o 'comunidades de práctica' [véase, por ejemplo, Bolam y McMahon, 2004^[237]]." La colaboración y la colegialidad como parte de las comunidades de aprendizaje profesional y comunidades de práctica también pueden ser contempladas de forma útil en TALIS 2018.

La participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones del colegio es otro indicador de interés en TALIS 2018. Como se recogió en el análisis del tema del liderazgo escolar, la evolución en el campo del liderazgo educativo ha hecho mayor hincapié en el liderazgo distribuido y el liderazgo de los docentes en los colegios. El creciente interés por hacer uso del potencial de liderazgo de los docentes de un modo más general implica allanar las estructuras de dirección de los colegios, lo que permite a los docentes implicarse más en áreas como la mejora del colegio, la pedagogía y el propósito y las metas del mismo. El nuevo material relevante para el liderazgo docente que se incluye en TALIS 2018 recogerá información sobre la perspectiva de los docentes en cuanto a su implicación en la toma de decisiones del colegio y permitirá compararla posteriormente con la postura de los directores en esta área.

Un área de especial interés para algunos países participantes guarda relación con las oportunidades de las que disponen los docentes con respecto a la movilidad académica. La definición de movilidad académica empleada en TALIS 2018 consiste en un periodo de estudio, docencia o investigación en un país diferente del país de residencia del docente, de duración limitada y en el que se asume que este regresará a su país cuando finalice el periodo en cuestión. Estas oportunidades no implican la migración de un país a otro. Los docentes normalmente acceden a ellas por medio de programas de intercambio establecidos para este propósito, o bien los conciertan a título particular. El interés en la movilidad académica de los docentes es acusado en algunos países debido a sus beneficios aparentes, especialmente aquellos relacionados con el aprendizaje de los docentes y la calidad de la enseñanza, así como con las características profesionales del docente, como la satisfacción y la motivación laborales y la autoeficacia. Las preguntas que se desea incluir en TALIS 2018 sobre el propósito y la duración de la movilidad académica de los docentes permitirán examinar los vínculos existentes entre estas oportunidades y las siguientes áreas: desarrollo

profesional continuado, colaboración, prácticas didácticas, innovación en la enseñanza y el aprendizaje, satisfacción y motivación laborales y autoeficacia.

Potencial analítico e indicadores

Además de la inclusión de las principales preguntas de estudio en TALIS 2013 concernientes a las prácticas profesionales de los docentes, los tipos de preguntas que podrían incluirse en TALIS 2018, dadas las indicaciones y cambios propuestos para este tema son:

- ¿Cuáles son, según docentes y directores de colegios, las condiciones en las cuales puede producirse una colaboración eficaz (lo que incluye el equilibrio con la autonomía)?
- ¿Qué formas de colaboración creen los docentes que influyen en sus prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué conexiones existen entre la colaboración y el desarrollo? ¿Creen los docentes que la colaboración es una característica de un desarrollo profesional eficaz? ¿La colaboración estimula el posterior desarrollo profesional?
- ¿De qué formas la colaboración estimula y promueve la innovación en la práctica docente?
- ¿Qué papeles creen docentes y directores que ejercen los docentes en la toma de decisiones en el colegio?
- ¿Qué papeles creen docentes y directores que ejercen los docentes en el liderazgo?
- ¿De qué formas la movilidad académica estimula y promueve el aprendizaje docente y la calidad de la enseñanza (por ejemplo, en el desarrollo de los docentes, la colaboración, prácticas didácticas o innovación) y otros aspectos de la práctica profesional del docente (como la satisfacción y la motivación laborales o la autoeficacia)?

Estas preguntas son relevantes para otros temas de TALIS 2018, como:

- *Profesión docente (características profesionales):*
 39. satisfacción laboral y motivación de los docentes (confianza en sí mismos y reflexión y análisis profesionales)
 40. retroalimentación y desarrollo de los docentes (papel de la colaboración)
 41. autoeficacia de los docentes (confianza en sí mismos, reflexión y análisis profesionales)
- *Enseñanza y aprendizaje (características pedagógicas):*
 42. liderazgo educativo (liderazgo didáctico, apoyo y recursos)
 43. entorno escolar (comunidad de aprendizaje y fomento de la enseñanza y el aprendizaje eficaces)
 44. innovación (desarrollo y experimentación profesionales y colaboración)
 45. prácticas didácticas de los docentes (experimentación profesional y resultado destacado)

Las preguntas propuestas y sus vínculos con otros temas de TALIS 2018, así como con las características del sistema, el colegio y el docente, son de gran importancia desde el punto de vista de las políticas. Como se observó anteriormente, podemos posicionar las prácticas profesionales de los docentes junto con las prácticas didácticas de estos como el núcleo pedagógico de la atención que TALIS 2018 dedica a la enseñanza y el aprendizaje. También cabe pensar en este constructo dual como el resultado de las diferentes áreas de las características profesionales de los docentes, áreas a las que, a su vez, define dinámicamente.

Temas que se entrelazan con otros temas y se aplican tanto a nivel institucional como docente

Esta subsección contempla dos temas que surgieron durante el proceso de planificación de TALIS 2018: “innovación” y “diversidad cultural”. Estos temas se superponen no solo porque implican elementos y conceptos que se solapan con otros temas (especialmente el entorno escolar y las prácticas didácticas de los docentes), sino también porque tienen implicaciones tanto a nivel docente como institucional. La Junta de Gobierno de TALIS considera que estos temas son lo bastante importantes como para que merezcan ser desarrollados por separado en lugar de como aspectos comprendidos en otros temas.

Tema: innovación

Introducción

La rapidez con la que se suceden los cambios sociales, económicos y tecnológicos han dado lugar a frecuentes llamadas a la innovación en el ámbito educativo. En la edición de 2015 de la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente se cita el estímulo de la innovación para crear entornos de aprendizaje del siglo XXI como uno de los tres criterios fundamentales que deben cumplirse para que un sistema educativo cumpla sus objetivos. Sin embargo, la definición de innovación no es del todo clara. Un informe de TALIS publicado en 2012 definía la innovación como “... una nueva idea o posterior desarrollo de un producto, proceso o método ya existente que se aplica en un contexto específico con la intención de generar un valor añadido”. (Vieluf y otros, 2012, pág. 39_[8]). El autor del informe señalaba que las adaptaciones progresivas de las características existentes son una característica que se observa más comúnmente en relación con la innovación que con el cambio radical.

Base teórica

La bibliografía sobre innovación en educación contempla al menos tres perspectivas sobre esta materia. La primera consiste en las prácticas docentes que promueven la adquisición de habilidades interdisciplinarias en el alumnado. Además de adquirir conocimientos bien establecidos, como la lectura y las matemáticas, la actual generación de estudiantes necesita habilidades más amplias y complejas si quiere tener una oportunidad justa de prosperar en la sociedad moderna y en los mercados laborales mundiales, que cambian con rapidez. Estas habilidades abarcan o hacen referencia a formas de pensar y trabajar, herramientas profesionales y aspectos de la vida en el siglo XXI (Binkley y otros, 2012_[219]). Las habilidades de la creación y la innovación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y las competencias digitales son las más mencionadas en este contexto, pero existen otras (OCDE, 2015_[238]). Algunas de ellas son esenciales desde hace siglos, mientras que

otras acaban de hacer su aparición debido a los recientes cambios sociales y a los avances tecnológicos (Greiff, Niepel y Wüstenberg, 2015_[239]).

Si los docentes deben responder a la necesidad social de desarrollar estas habilidades en sus estudiantes, tendrán que estar preparados para fomentarlas en la educación. Dado que la integración de las tecnologías digitales en las prácticas docentes actuales es una cuestión mencionada con frecuencia en este contexto (Dumont, Istance y Benavides, 2010_[240]), vincular TALIS 2018 con los estudios llevados a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) sobre la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en educación debería ser de utilidad. Estos estudios incluyen los módulos 1 y 2 del Segundo Estudio sobre Tecnologías de la Información en Educación (SITES-M1 y SITES-M2) y el Estudio Internacional sobre Tratamiento de la Información y Competencia Digital (ICILS 2013). Algunas de las escalas empleadas en dichos estudios (véase, por ejemplo, Fraillon y otros, (2014_[241])) podrían utilizarse en TALIS 2018.

La integración de las tecnologías digitales en la práctica tiene un requisito afectivo-motivador, que es una actitud positiva hacia las tecnologías y el carácter innovador de la tecnología. Los docentes con este tipo de actitud positiva están más predispuestos a integrar las tecnologías digitales en su enseñanza (Teo, 2011_[242]) y a asumir riesgos (ser innovadores) en su uso de dichas tecnologías (Yi, Fiedler y Park, 2006_[243]). El concepto de innovación en las prácticas docentes es una versión de un ámbito específico del carácter innovador más genérico de los docentes (véase el análisis de la tercera perspectiva que figura a continuación). La aplicación de prácticas docentes innovadoras, que atraviesan las fronteras tradicionales entre materias y apoyan los enfoques interdisciplinarios, la colaboración entre estudiantes y el aprendizaje por investigación, es otro tema pertinente en este contexto (OCDE, 2013_[14]).

La segunda perspectiva de interés relativa a la innovación concierne a la asimilación general por parte de los docentes, como agentes principales de los procesos educativos, de la práctica innovadora. Para Rogers (2003_[244]), la práctica innovadora por parte del docente individual es una condición indispensable para el cambio en los sistemas educativos. Rogers propuso que los docentes se clasifiquen en cinco grupos basados en la innovación en función de cuándo un docente adopta una innovación. Las cinco categorías son: innovador, adoptador temprano, mayoría temprana, mayoría tardía y rezagado. Si los docentes no están dispuestos a abrirse a nuevas experiencias ni son capaces de hacer frente a la incertidumbre que suele acompañar al cambio, no es probable que acepten la innovación, en parte porque consideran que rompe las rutinas del aula.

Hasta la fecha, los esfuerzos para evaluar el carácter innovador de los docentes individuales han recurrido a menudo a las autopercepciones de los docentes. Una herramienta pertinente a este efecto es la Escala de Carácter Innovador Individual diseñada por Hurt, Joseph y Cook (1977_[245]). Muestra buenas propiedades psicométricas (Pallister y Foxall, 1998_[246]; Simonson, 2000_[247]) y muchos países la han usado [véase, por ejemplo, Celik, (2013_[248])]. La escala mide el carácter innovador general de los individuos usando 20 ítems que reflejan subconstructos de la innovación, tales como la adopción de riesgos, la resistencia al cambio y la capacidad de influencia. Aunque el uso de las autocalificaciones suele ser controvertido, constituyen medidas eficaces que proporcionan grados suficientes de fiabilidad y validez respecto a la innovación (véanse las referencias citadas anteriormente).

La apertura y la extroversión son facetas de la plasticidad, un rasgo de personalidad que fomenta la adaptación a entornos cambiantes y es un requisito de la innovación (DeYoung, Peterson y Higgins, 2002_[249]). Hanfstingl y Mayr (2007_[250]) resumieron el estado de la

investigación de estas facetas y consideraron que ambas están considerablemente relacionadas con el rendimiento del docente en el aula tal y como lo perciben los docentes o lo evalúan sus estudiantes. También hay vínculos evidentes entre estas características del docente y la autoeficacia del mismo. Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001_[158]) llegó a la conclusión de que los docentes de su estudio con una elevada autoeficacia estaban más abiertos a nuevas experiencias y más predispuestos a aplicar innovaciones que los docentes con una autoeficacia baja. Otras características evidentes en la bibliografía de la investigación relativas a la apertura y la extroversión hacen referencia a la búsqueda de la novedad, lo que desempeña un papel esencial en las primeras fases de la adopción de nuevos productos (Manning, Bearden y Madden, 1995_[251]; Schweizer, 2006_[252]), y a la búsqueda de la diversidad a fin de reducir el aburrimiento o conseguir un cambio de ritmo (Fishbach, Ratner y Zhang, 2011_[253]; Steenkamp y Baumgartner, 1992_[254]).

La orientación general de un docente hacia la innovación, entendida como un rasgo individual de personalidad, desempeña, por tanto, un importante papel en la facilitación de la innovación en sus prácticas docentes. Una intención de TALIS 2018 es combinar una perspectiva psicológica y sociológica del carácter innovador de los docentes. Debemos ser conscientes de que, a pesar de que esta perspectiva posee un componente individual (cognitivo) que puede abordarse a través de una escala de innovación de los docentes individuales, también posee un componente organizativo que refleja las percepciones compartidas de la innovación de un grupo (Anderson y West, 1998_[255]), en el caso de TALIS, los docentes de un colegio.

En sus colegios, los docentes tienden a interactuar con los demás de forma relativamente poco frecuente a pesar de encontrarse en el mismo entorno escolar, compartir un objetivo común (fomentar las competencias de los estudiantes) y haber experimentado procesos de socialización similares. No obstante, de acuerdo con el hallazgo de Anderson y West (1998_[255]), cuando los docentes de un colegio interactúan y comparten experiencias, están más predispuestos que los docentes que no lo hacen a desarrollar percepciones compartidas de cómo responder ante el cambio, por ejemplo. Un instrumento llamado Team Climate Inventory captura esta faceta de la innovación como una característica colectiva más que individual. El inventario destaca la naturaleza de una organización como un sistema abierto en lugar de una burocracia clásica (Patterson y otros, 2005_[256]). Por consiguiente, es probable que un colegio caracterizado como un sistema abierto adopte un enfoque flexible respecto al cambio y la innovación. También es probable que anime, adopte y apoye la puesta en práctica de nuevas ideas y enfoques innovadores.

La tercera perspectiva sobre innovación basada en la bibliografía guarda relación con los contextos escolares que están abiertos a la misma. Los docentes trabajan en un contexto organizativo que media o modera la influencia de sus características de personalidad cognitivas y no cognitivas sobre su rendimiento y bienestar. Aquí es útil el modelo de Demandas de Recursos Laborales o modelo JD-R, desarrollado por Bakker y Demerouti (2007_[257]). En el contexto de entender lo que ofrece este modelo, cabría destacar que los “recursos laborales” hacen referencia a condiciones escolares que amortiguan los efectos potencialmente negativos sobre el rendimiento y la salud del aula del docente por un lado y mejoran su compromiso laboral y bienestar por el otro (Bakker, 2011_[258]). Algunos obstáculos típicos que impiden la innovación son la falta de tiempo y las necesidades de infraestructura (Andrews, 2007_[259]). El liderazgo escolar, llevado a cabo por los directores, puede desempeñar un importante papel, no solo en lo relativo a crear una cultura de innovación en los colegios, sino también a derribar los obstáculos a la innovación.

Además de un entorno escolar favorable para la innovación, algunas características del sistema son requisitos previos importantes para la innovación dado que su presencia facilita que los colegios se adapten a avances rápidos. Una de estas características está documentada en el informe TALIS sobre innovación pedagógica (Vieluf y otros, 2012^[8]). Los autores del informe hicieron hincapié en el valor que ofrecen las comunidades profesionales de aprendizaje dado que proporcionan retroalimentación constante a los docentes, apoyando de esa manera la evolución progresiva e influyendo de forma positiva en la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes (Bolam y otros, 2005^[260]; Louis y Marks, 1998^[261]).

Potencial analítico e indicadores

El concepto de innovación alimenta distintos temas de TALIS 2018. Como consecuencia, esta iteración actual necesita incluir indicadores que pertenezcan a dichos temas. Como un primer intento de capturar las mencionadas perspectivas sobre innovación, TALIS 2018 usará dos perspectivas que, en conjunto, engloban seis indicadores.

- *Prácticas docentes innovadoras:*
 46. disposición de los docentes para fomentar resultados educativos innovadores, tales como la creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas (a saber, habilidades interdisciplinarias)
 47. integración de la información y la tecnología de la información en las prácticas docentes
 48. carácter innovador individual (a nivel del docente)
 49. carácter innovador general de los docentes y apertura hacia la innovación en la enseñanza
- *Entorno escolar para el carácter innovador (a nivel del docente y el director):*
 50. entorno escolar para el carácter innovador a nivel organizativo
 51. entorno escolar para el carácter innovador respecto a comunidades profesionales de aprendizaje (a saber, equipos de docentes)

TALIS 2018 usará una versión adaptada del Team Climate Inventory (Patterson y otros, 2005^[256]) para recopilar información centrada en el entorno escolar para la innovación. Se preguntará a los directores sobre la innovación organizativa dado que los docentes no suelen participar en gran cantidad de decisiones organizativas.

Cabe señalar que las prácticas docentes orientadas a fomentar unos resultados educativos innovadores (aptitudes del siglo XXI) pueden distinguirse de las prácticas docentes innovadoras. Mientras que el primer conjunto de prácticas considera innovadores los resultados educativos (es decir, orientación hacia resultados), el segundo conjunto destaca la innovación en lo relativo a los métodos empleados para enseñar dichas aptitudes (orientación hacia procesos).

Tema: equidad y diversidad

Introducción

La diversidad de orígenes de los estudiantes engloba numerosos factores, incluidos el origen cultural y socioeconómico y el género. El grado de diversidad de los orígenes

culturales y socioeconómicos difiere en gran medida en los sistemas educativos y los colegios. Algunos sistemas y colegios son bastante homogéneos en cuanto a diversidad, mientras que otros son heterogéneos. Numerosos sistemas de educación y colegios han desarrollado enfoques relacionados con la diversidad hacia la enseñanza y el aprendizaje. TALIS 2018 preguntará a los directores de los colegios y a los docentes sobre enfoques hacia la enseñanza y el aprendizaje en sus colegios que respondan a diferencias culturales, socioeconómicas y de género entre estudiantes.

Las cuestiones relacionadas con políticas escolares y enfoques de enseñanza en diversos entornos culturales son cada vez más frecuentes, sobre todo en Europa. La diversidad cultural es una característica de numerosos países de Europa dado que la migración contribuye en gran medida a esa diversidad. En 2015, durante una reunión de la junta de países participantes en TALIS (ahora, Junta de Gobierno de TALIS), la Comisión Europea subrayó la diversidad cultural como un tema que requiere atención en el marco conceptual y los cuestionarios de TALIS 2018. La reciente entrada masiva de refugiados a Europa Occidental ha colocado la diversidad cultural en un lugar aún más destacado de las agendas de política educativa de algunos países.

Cada una de las fuentes de diversidad que se considerarán en TALIS 2018 (a saber, diversidad cultural, diversidad socioeconómica y género) posee una larga historia en la política y la práctica educativas y muchos sistemas escolares han adaptado en la actualidad programas que representan respuestas a las diferencias en cada uno de estos dominios. Estos dominios son también una fuente de interés permanente en las evaluaciones internacionales a gran escala del rendimiento educativo. PISA, de la OCDE, por ejemplo, ha usado durante un tiempo información obtenida a través de sus cuestionarios de estudiantes, docentes y colegios para evaluar las respuestas a y el impacto de la diversidad de los estudiantes. PISA también ha abordado cuestiones de equidad en resultados de estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos y culturales (OCDE, 2015^[3]).

Un informe reciente de la OCDE titulado *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration* (OCDE, 2015^[262]) usó datos de PISA para explorar cómo sistemas de educación de todo el mundo consiguen integrar una población estudiantil diversa, en especial una población que incluye estudiantes de orígenes inmigrantes, en sus colegios. PISA 2018 prevé continuar la inclusión de este tema y otorgarle una mayor atención. Esta inclusión ofrece posibilidades de armonización en TALIS y PISA la recogida y el análisis de información sobre políticas y prácticas educativas relativas a la diversidad cultural.

Las cuestiones de equidad y diversidad trascienden una serie de temas existentes. No obstante, la investigación exhaustiva de cada una de ellas requiere la inclusión de preguntas específicas sobre políticas y prácticas educativas y de enfoques hacia la enseñanza. Por esta razón, TALIS 2018 considera la equidad y la diversidad un tema más que una cuestión transversal.

Base teórica

Como se ha señalado, TALIS 2018 abordará la equidad y la diversidad dentro de los contextos del origen cultural y socioeconómico y el género. En aras de la alineación con PISA 2018, TALIS 2018 pondrá un énfasis especial en el origen cultural.

Las políticas y prácticas escolares y de enseñanza relativas a la diversidad cultural poseen importantes ramificaciones para los inmigrantes (Banks y Banks, 2009^[263]). Los estudios de PISA muestran que las diferencias de los sistemas escolares pueden afectar a los

resultados de los estudiantes inmigrantes (OCDE, 2006_[264]; 2010_[265]; 2012_[266]). Según los datos de PISA, la competencia lectora entre los estudiantes inmigrantes es más alta en países con una política de inmigración más inclusiva que en países con una política menos inclusiva (Arikan, van de Vijver y Yagmur, 2016_[267]). En los países con unas políticas de inmigración más inclusivas, una cantidad mayor de inmigrantes usa el idioma mayoritario que en los países con políticas más orientadas a la asimilación, tales como Francia (Yagmur y van de Vijver, 2012_[268]).

Del trabajo de Ely y Thomas (2001_[269]) se deriva un paradigma dominante en estudios sobre la diversidad cultural. Estos identificaron dos perspectivas principales en las políticas de diversidad cultural. La primera perspectiva, a menudo llamada equidad, hace hincapié en el fomento de la equidad y la inclusión y en la valoración de la diversidad. En lo que respecta a las políticas, esta perspectiva considera iguales a todos los niños de la clase, evita la discriminación y trata a todos los estudiantes de forma justa (Schachner, 2014_[270]). A nivel escolar, esta política se asemeja frecuentemente a un enfoque sin prejuicios raciales hacia la diversidad cuyo principal objetivo es crear y mantener la homogeneidad. Esta homogeneidad a menudo hace una referencia implícita a la cultura dominante de un país y suele asociarse con la asimilación (Plaut, Thomas y Goren, 2009_[271]). Existen pruebas de que una política como esta ayuda a los estudiantes de origen inmigrante a adaptarse a sus nuevas circunstancias (Schachner, 2014_[270]).

El principio tras la segunda perspectiva, llamado multiculturalismo, es que la diversidad crea recursos que pueden enriquecer el colegio y promover el respeto hacia y el conocimiento de otras culturas. Este enfoque admite y reconoce las expresiones de diversidad. La diversidad, según esta perspectiva, es un recurso que puede llevar a un mayor conocimiento y una mayor apertura hacia otras culturas y a la mejora de las habilidades interculturales. Se ha demostrado que las políticas multiculturales estimulan la motivación de los estudiantes y la pertenencia al colegio (Schachner, 2014_[270]). Aunque las dos corrientes políticas de equidad y multiculturalismo puedan parecer diferentes, los estudios empíricos demuestran que los colegios combinan a menudo componentes de ambas (Schachner, 2014_[270]; Schachner y otros, 2016_[272]).

El enfoque de la política, práctica e investigación educativas en lo relativo al origen socioeconómico se ha centrado en la equidad de la prestación y oportunidad educativas en un esfuerzo por minimizar la bien documentada asociación entre la situación socioeconómica y los resultados de rendimiento (OCDE, 2013_[225]; Sirin, 2005_[273]). Los estudios internacionales de rendimiento educativo han contribuido a deliberaciones sobre los efectos del origen socioeconómico en los resultados de rendimiento al demostrar que la solidez de la relación varía de manera considerable según el país. Este hallazgo ha aumentado el interés en las políticas y las prácticas asociadas con esas variaciones (Alegre y Ferrer, 2010_[274]; Nilsen y otros, 2016_[275]). Las prácticas de los colegios con elevadas concentraciones de estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos ha atraído un interés particular a este respecto. Muchos países cuentan ahora con programas especiales en estos colegios o les han proporcionado recursos adicionales con el objetivo de paliar la inequidad de los resultados. En algunos casos, las políticas y prácticas han reconocido aspectos de la cultura en las comunidades a las que prestan servicio estos colegios.

Los temas relativos a las políticas y prácticas educativas de inclusión de género son similares a las identificadas en relación a la diversidad cultural. Muchos países cuentan con una larga tradición de políticas y prácticas que fomentan oportunidades educativas igualitarias y resultados de aprendizaje equitativos para estudiantes tanto femeninos como masculinos (Voyer y Voyer, 2014_[276]). Se ha hecho un hincapié particular en las diferencias

de género en cuanto al rendimiento y la participación en matemáticas y ciencia, materias en las que los estudiantes masculinos destacan tradicionalmente por encima de las estudiantes. Los estudios internacionales demuestran que la diferencia de alcance de la participación y el rendimiento de los estudiantes femeninos y masculinos en estas materias según el país ha variado con el tiempo y en función de los países. Por ejemplo, la brecha en el rendimiento en matemáticas se ha estrechado en gran medida a pesar de que los niños suelen estar más motivados para aprender matemáticas (Else-Quest, Hyde y Linn, 2010^[277]). Algunas de estas diferencias y variaciones en esas diferencias con el tiempo parecen estar asociadas con el énfasis en la política y la práctica, tales como la equidad de género en la matriculación (Else-Quest, Hyde y Linn, 2010^[277]). Al mismo tiempo, muchos sistemas educativos y prácticas escolares (incluidas las relativas al plan de estudios) están también decididos a garantizar que se tengan en cuenta las diferencias de los intereses, perspectivas y aspiraciones de los estudiantes.

Potencial analítico e indicadores

TALIS ofrece la oportunidad de comparar prácticas y políticas relativas a los aspectos de la equidad y diversidad en distintos colegios y países. Al abordar la diversidad cultural, las preguntas de TALIS harán referencia a las capacidades de los docentes para responder a las diferencias de los orígenes culturales de los estudiantes y las prácticas escolares relativas a la diversidad cultural. Los ítems de TALIS sobre la diversidad cultural derivarán en parte del trabajo de Schachner (2014^[270]). De conformidad con el tema de la diversidad, los ítems sobre género y situación socioeconómica de TALIS 2018 incluirán principalmente cuestiones de equidad.

Información contextual para docentes, directores y colegios

La administración de los cuestionarios TALIS 2018 seguirá el mismo procedimiento usado en TALIS 2013 para recopilar información clave sobre los orígenes de los docentes, directores y colegios. El cuestionario del profesorado pide a estos que registren información personal clave (p. ej., género, edad, situación laboral, experiencia laboral, formación inicial del profesorado y programa educativo) así como características de sus aulas (p. ej., la composición del alumnado de la clase). El cuestionario del director de TALIS 2018 pide a estos que proporcionen información personal clave, como su educación y su experiencia en colegios. El cuestionario del director también les pide que proporcionen información sobre las características de sus colegios respectivos (p. ej., ubicación, tamaño del colegio, tipo de colegio, modelo de financiación y composición del alumnado). Es importante a nivel contextual tener acceso a esta información personal, del aula y del colegio durante el análisis del trabajo de los docentes y las condiciones de trabajo que los docentes consideran que les permiten desempeñar de forma eficaz su función.

La información contextual recopilada debería revelar también características básicas que podrían ser de interés en cuanto a su relación con otros indicadores. Esta información también podría ser valiosa como información puramente descriptiva sobre los colegios y los sistemas y para aportar un entendimiento de los contextos en los que se interpretan datos sobre los temas e indicadores de TALIS.

Origen de los docentes

Introducción

La capacidad de describir y comparar la composición del cuerpo docente en los distintos países depende del acceso a información sobre el origen de los docentes en cuanto a su edad, género, situación laboral y experiencia laboral. Esta información también es importante para cualquiera que lleve a cabo análisis complejos de los antecedentes de los resultados, tales como la autoeficacia de los docentes o la satisfacción laboral, o al efectuar análisis de perfiles. Dado que TALIS 2018 se centra principalmente en la CINE 2, algunos ítems requieren el desarrollo de categorías de respuesta concreta para que los ítems sean adecuados para su uso en los niveles 1 y 3 de la CINE.

Base teórica

La fuerte influencia que los docentes tienen sobre la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes está ampliamente aceptada (Hattie, 2009^[145]; Kyriakides, Christoforou y Charalambous, 2013^[278]). La variabilidad de las características del origen de los docentes dentro de un país suele ser grande y reflejar grandes diferencias en los perfiles de los docentes. Se asume que estas características del origen afectan al rendimiento de los estudiantes a través de efectos secundarios (p. ej., prácticas docentes) más que a través de efectos directos. Dado que las comparaciones de tendencias a lo largo del tiempo son un objetivo general de TALIS 2018, mantenemos la mayor coherencia posible con los ítems que aparecen en el ciclo de TALIS 2013. No obstante, la reciente bibliografía de vanguardia y el interés en una información más detallada, así como la alineación con PISA 2018, podrían requerir ítems distintos o adicionales. En aras de la coherencia, podríamos considerar cierta alineación en la secuenciación de ítems y sus categorías de respuesta en TALIS y PISA.

Potencial analítico e indicadores

TALIS 2018 incluirá los siguientes indicadores del origen del docente:

- género, edad y contexto lingüístico
- situación laboral
- docencia a tiempo completo o a tiempo parcial
- compromiso en otros colegios
- experiencia (como docente y en otros trabajos)

Contexto escolar y del aula

Introducción

Varios aspectos de los contextos del colegio y el aula ayudan a entender las condiciones bajo las cuales se producen la enseñanza y el aprendizaje. La información contextual del colegio y el aula ofrece información importante para cualquiera que desee interpretar la información sobre el trabajo y las condiciones laborales de los docentes. La información contextual del colegio y el aula es de interés debido a su relación con los demás indicadores y porque ofrece información puramente descriptiva sobre los colegios y los sistemas educativos.

Base teórica

Un corpus de investigación sustancial concierne al impacto del contexto del colegio y el aula (conceptualizado como la composición social del colegio y el aula o como el barrio en el que se encuentra el colegio) y las características escolares sobre el rendimiento de los estudiantes. Sigue en pie el debate sobre en qué medida las características generales de la población estudiantil tienen un efecto sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes tras afectar estadísticamente los efectos de los estudiantes individuales (Borman y Dowling, 2010_[279]). Los resultados de los análisis de PISA sugieren que, en la mayoría de países participantes, los estudiantes, a pesar de su propio origen socioeconómico, son aventajados a nivel escolar si asisten "...a un colegio cuyos estudiantes proceden, por lo general, de orígenes socioeconómicos más favorables". (OCDE, 2004, pág. 189_[280]). No obstante, la fortaleza de esta ventaja varía en función del país en consonancia con la medida en que los colegios difieren en su composición social.

Una preocupación mayor de TALIS es el nivel con que los efectos de la composición escolar sobre el rendimiento de los estudiantes se ven afectados por las diferencias en las características de los docentes y las diferencias en los enfoques hacia la enseñanza, que están asociadas con las diferencias en la composición de la población escolar. En otras palabras, ¿atraen y retienen los colegios más acomodados a docentes con mayor cualificación y experiencia que los colegios menos acomodados? Otra pregunta pertinente es si las circunstancias sociales de los colegios menos acomodados limitan los enfoques de la enseñanza debido a un acceso limitado a los recursos o a preocupaciones respecto a la gestión del comportamiento. Los estudiantes con orígenes migrantes o refugiados y su educación son en la actualidad una prioridad para muchos países (OCDE, 2015_[262]). Es importante ser capaz de examinar las prácticas docentes y escolares en colegios con porcentajes variables de estudiantes de origen inmigrante.

También existe interés por la medida en que las características estructurales del colegio y su ubicación geográfica afectan al rendimiento de los estudiantes y a otros resultados, y dicha influencia se ve mediada por el impacto que esas características y ubicación tienen sobre la forma de impartir la enseñanza. Una revisión sustancial de los efectos del tamaño del colegio sugirió que los colegios más pequeños ofrecen beneficios para muchos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood y Jantzi, 2009_[281]).

Una serie de países parecen haber experimentado un aumento en los porcentajes de docentes que trabajan a tiempo parcial. En Australia, en 2013, una gran encuesta nacional de docentes determinó que el 20 % de los docentes de escuelas Secundarias y el 27 % de docentes de escuelas Primarias trabajaban a tiempo parcial (Weldon, 2015_[282]). En ocasiones, el trabajo a tiempo parcial es producto del reparto del trabajo o de otros acuerdos laborales. Según Weldon (2015_[282]), el trabajo a tiempo parcial está relativamente más extendido entre mujeres que entre hombres y entre docentes de mayor edad que entre docentes jóvenes. Williamson, Cooper y Baird (2015_[283]) registraron variaciones en la incidencia del trabajo a tiempo parcial en distintos países, e Irlanda, Países Bajos, Suiza y Reino Unido mostraron tasas relativamente elevadas de trabajo parcial. Mientras que muchos analistas ven el trabajo a tiempo parcial como algo beneficioso para el individuo a la hora de equilibrar los requisitos laborales con la necesidad de prestar cuidados a otros o cursar estudios, otros argumentan que puede haber aspectos potencialmente negativos relativos al salario, la evolución profesional y las exigencias laborales (Williamson, Cooper y Baird, 2015_[283]). No obstante, en general, parece haber relativamente poca investigación sobre los efectos del trabajo a tiempo parcial sobre los docentes a nivel individual.

En cuanto a los efectos organizativos, el trabajo a tiempo parcial puede ofrecer los beneficios de un mayor rendimiento y creatividad, pero estos beneficios pueden verse atenuados por la mayor complejidad asociada con la gestión de funciones a tiempo parcial y de reparto de trabajo (Williamson, Cooper y Baird, 2015^[283]). Weldon (2015^[282]) indica que aunque el trabajo a tiempo parcial y el reparto de trabajo podrían facilitar las sustituciones en bajas por enfermedad y vacaciones, pueden dificultar el mantenimiento de relaciones colaborativas con el personal y la supervisión del progreso de los estudiantes. Estos arreglos requieren además que se cuente con recursos administrativos que los apoyen. TALIS 2018 ofrece la oportunidad de investigar las variaciones a nivel nacional e internacional en cuanto al porcentaje de docentes que están empleados a tiempo parcial y la medida en que estas variaciones están asociadas con variaciones en otros aspectos de la escolarización.

Para TALIS, las características del colegio y el aula suelen ser útiles para entender el contexto en que se interpreta la información sobre los temas y los indicadores del estudio. En particular, la composición del alumnado de un colegio o aula (en relación con los orígenes socioeconómicos, lingüísticos, de necesidades especiales, migrantes y refugiados) y su cuerpo docente (incluida la transitoriedad y los patrones de asistencia de los docentes), así como otras características como el tamaño del colegio, pueden relacionarse con diversos enfoques hacia la enseñanza y aspectos de la gestión del colegio.

Potencial analítico e indicadores

- *El cuestionario del director de TALIS 2018 recopilará información sobre los siguientes indicadores del contexto escolar:*
 52. ubicación del colegio
 53. matriculación escolar
 54. porcentajes de docentes empleados a tiempo parcial
 55. tipos de programas ofrecidos
 56. gestión escolar
 57. composición del alumnado en cuanto a contexto lingüístico, necesidades especiales, desventajas socioeconómicas, origen inmigrante y condición de refugiado
- *El cuestionario del profesorado de TALIS 2018 recopilará datos sobre:*
 58. composición del alumnado de la clase objeto en cuanto a contexto lingüístico
 59. bajo rendimiento previo
 60. necesidades especiales
 61. desventajas socioeconómicas
 62. origen inmigrante y condición de refugiado

Los individuos que analicen los datos de TALIS podrán utilizar estos indicadores como variables de contexto que medien o moderen potencialmente las relaciones entre otras variables.

Análisis

De los tipos de análisis efectuados a los datos de las encuestas de TALIS 2018, tres constituirán la base para la elaboración de informes (los análisis con otros propósitos o informes no se examinan aquí). El primero efectúa comparaciones de indicadores entre países. El segundo implica la comparación de los indicadores con el paso del tiempo, a menudo denominados análisis de tendencias, y el tercero implica los análisis de las relaciones entre indicadores replicados en distintos países para establecer patrones generales. Los tres tipos de análisis deben establecer una invariancia de medición. La invariancia de medición hace referencia a si se está midiendo el mismo constructo en distintos países, en otro tipo de grupos (p. ej., género, origen cultural y origen socioeconómico) o con el paso del tiempo. La invariancia de medición es, por tanto, una base esencial para una interpretación válida de los datos.

TALIS 2018 efectuará análisis de invariancia de medición a fin de comprobar en qué medida las comparaciones de indicadores y relaciones entre distintos países y momentos son válidas. El cuestionario TALIS 2018 se administrará en línea o en papel a muestras de docentes y sus directores. Las muestras para la encuesta principal consistirán en aproximadamente 200 colegios por país y 20 docentes por colegio. Los colegios se muestrearán con una probabilidad proporcional al tamaño; en algunos países, las tasas de muestreo difieren entre estratos. Los índices de respuesta también difieren en función del colegio. Las ponderaciones de la encuesta se computarán para tener en cuenta el diseño de la muestra y las diferencias en la participación. Este proceso permitirá la generación de estimaciones de población y de estimaciones de errores de muestreo que sean representativas de la población de docentes. La aplicación de ponderaciones de la encuesta es otra parte esencial de los análisis de datos de TALIS. La Sección III de este marco examina el muestreo en mayor detalle.

Para garantizar que las muestras no se ven sesgadas por la ausencia de respuestas, TALIS ha establecido un índice de respuesta necesario del 75 % de los colegios muestreados (tras una sustitución especificada), siempre que cada colegio incluido alcance un índice de respuesta mínimo del 50 %. También se requiere un índice de participación global mínimo del 75 % de docentes para cada país.

Comparación de indicadores entre países o con el paso del tiempo

Varias de las tablas incluidas en el informe de hallazgos de TALIS 2018 incluirán indicadores únicos para cada país o para cada ciclo de TALIS (es decir, tiempo). Las estadísticas registradas dependerán de la naturaleza del indicador. Para los indicadores de categorías, la estadística registrada será el porcentaje de encuestados (estimado para la población pertinente de docentes) de cada categoría (p. ej., el porcentaje de docentes femeninas o el porcentaje de tiempo de clase empleado en “tareas administrativas”, “mantener el orden en el aula” y “enseñanza y aprendizaje efectivos”). Para los indicadores basados en variables continuas, la estadística registrada será la media (promedio) de un parámetro natural (p. ej., edad media) o una escala construida (p. ej., las puntuaciones medias en las escalas de aspectos de autoeficacia del docente o entorno escolar). Se registrarán errores estándar de todas estas estadísticas a fin de poder determinar la seguridad con la que puede concluirse que cualquier diferencia aparente entre países o entre ciclos de TALIS para cada país no es simplemente el producto de fluctuaciones aleatorias en el muestreo o el instrumento de medición.

Comparación de medidas de asociación

Algunas de las tablas de los informes de TALIS 2018 harán referencia a la solidez de las relaciones entre indicadores. Las más sencillas incluyen medidas bivariantes de asociación entre dos indicadores, registradas como coeficientes de correlación (p. ej., entre “la participación entre el índice de la parte interesada” y el “índice de colaboración profesional entre docentes”) o coeficientes de regresión. Los coeficientes de regresión derivarán de análisis de regresión múltiple de la relación de un conjunto común de variables con un criterio. El uso de estas estimaciones nos permitirá comparar la solidez de las relaciones entre países o entre ciclos de TALIS.

En TALIS 2013, muchos de estos análisis estaban basados en un modelo desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) (Purves, 1987^[284]) y se expusieron con mayor detalle en el modelo de eficacia escolar desarrollado por Scheerens y Bosker (1997^[285]). Este modelo analizó la enseñanza y el aprendizaje en lo relativo a contexto, entradas, procesos y resultados. El marco usado en TALIS 2013 era exhaustivo en el sentido de que incluía una amplia gama de medidas. También poseía diversos niveles dado que estaba estructurado en torno a factores a nivel del docente o el aula, el colegio y el sistema educativo. El modelo TALIS 2013 indicaba que las influencias de algunos factores eran relativamente similares en una serie de contextos (p. ej., formación inicial del profesorado), mientras que otras variaban en gran medida (p. ej., satisfacción laboral de los docentes). En general, esas variables clasificadas como factores de proceso tienden a considerarse más maleables ya que se trata de factores a través de los cuales los docentes, docentes y gestores del sistema educativo pueden influir en el sistema y lograr el cambio.

TALIS 2013 también investigó las influencias sobre la autoeficacia y la satisfacción laboral como los principales resultados (2014, pág. 183^[5]). La investigación incluyó indicadores relativos a la experiencia de los docentes en los colegios, a saber, prácticas profesionales de los docentes (prácticas colaborativas), prácticas didácticas (prácticas docentes), retroalimentación y desarrollo del docente (evaluación y retroalimentación, orientación, desarrollo profesional), así como el entorno escolar y el liderazgo escolar. El estudio también incluyó características del origen de los docentes (género, experiencia laboral como docente y elementos incluidos en la formación inicial del profesorado) y características demográficas de los estudiantes en las aulas de los docentes.

TALIS 2013 reconoció que los resultados pueden ser la consecuencia de procesos y entradas y que ellos mismos pueden influir en las entradas y los procesos. Un ejemplo de este bucle de retroalimentación concierne a la retroalimentación y el desarrollo del docente. Aquí, la retroalimentación influye en la propensión de los docentes a participar en procesos didácticos deseables, pero los propios docentes se ven afectados por la experiencia de la aplicación de dichas prácticas. De la misma manera, la autoeficacia de los docentes puede considerarse un producto del desarrollo del docente y de la subsiguiente experiencia de adoptar nuevas prácticas pedagógicas. La autoeficacia de los docentes también puede verse como una entrada que influye en la participación en el desarrollo profesional y la disposición para mejorar la práctica. Desde 2013, la adopción de modelos dinámicos de eficacia escolar ha influido además en la investigación (Creemers y Kyriakides, 2008^[185]; 2015^[24]). Creemers y Kyriakides (Creemers y Kyriakides, 2015^[24]) demuestran que el mismo factor puede ser a menudo una entrada y un producto de la escolarización. Los modelos dinámicos también se han empleado en estudios de las influencias de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes (Kyriakides, Christoforou y Charalambous,

2013_[278]) y en estudios de mejora del colegio (Creemers, Kyriakides y Antoniou, 2013_[286]; Muijs y otros, 2014_[215]).

En los últimos años se han observado otros progresos importantes en la investigación sobre eficacia educativa, incluido el uso de modelos que integran factores a nivel del sistema, del colegio y del aula (Scheerens, 2016_[213]). De forma simultánea a estos progresos, se ha producido un amento de la aplicación de formas de análisis que podemos usar para explorar los efectos indirectos (así como directos) sobre los resultados de aprendizaje y las relaciones recíprocas entre múltiples influencias sobre los resultados (van der Werf, Opendakker y Kuyper, 2008_[287]). Cada vez más estudios usan indicadores compuestos en lugar de indicadores de un único ítem para capturar constructos complejos del colegio y el aula, ofreciendo así mediciones más fiables sobre lo que sucede en los colegios y las aulas. Los investigadores a menudo prefieren usar indicadores compuestos en lugar de indicadores de un único ítem en situaciones en las que varios factores contribuyen al constructo. Por ejemplo, un ítem único sobre “la frecuencia de interrupciones en la clase” limitaría nuestro entendimiento del complejo constructo del “entorno disciplinario del aula”. Una medida (o escala) compuesta puede ampliar el alcance de, y capturar de manera más adecuada, el constructo subyacente que se está investigando.

Nuestra intención con respecto a este marco conceptual TALIS 2018 no es prescribir los análisis que deben llevarse a cabo. En su lugar, nuestro objetivo es ilustrar varios posibles análisis sin ser excesivamente exhaustivos ni excluir otros. Un conjunto de posibles análisis de los datos de TALIS 2018 podría centrarse en las influencias sobre la autoeficacia de los docentes. Este constructo se investigó en TALIS 2013 y sigue siendo un elemento central en TALIS 2018 ya que representa una medida de la calidad duradera del docente. Estas relaciones entre diversos indicadores y la autoeficacia del docente podrían ser directas (p. ej., un aspecto de la formación inicial del profesorado que influye directamente en la autoeficacia del docente) o indirectas (p. ej., un aspecto de la de la formación inicial del profesorado que influye en la autoeficacia del docente dado que un aspecto de la formación inicial del profesorado ha influido en el aprendizaje profesional, lo que, a su vez, ha influido en la autoeficacia del docente). En última instancia, el enfoque adoptado para los análisis dependerá de teorías acerca de cómo diversos factores influyen en la autoeficacia del docente.

En este ejemplo hipotético, el aprendizaje profesional es un “moderador”, lo que explica por qué existe una relación aparente entre la formación inicial del profesorado y la autoeficacia del docente. Otras variables podrían influir en la solidez de la relación entre dos variables. Por ejemplo, la relación entre la formación inicial del profesorado y la autoeficacia del docente podría ser más sólida cuando existe un nivel más alto de colaboración que cuando el nivel de colaboración es menor. Si este fuera el caso, podríamos concluir que la colaboración ha mediado la relación entre la formación inicial del profesorado y la autoeficacia del docente. Dicha investigación podría incorporar indicadores a nivel del docente (p. ej., alcance de la retroalimentación) e institucional (p. ej., entorno escolar o liderazgo escolar), así como de relaciones recíprocas (p. ej., entre la colaboración entre docentes y el entorno escolar).⁹

⁹ A modo de ejemplo adicional, TALIS 2018 también podría investigar las influencias sobre las prácticas didácticas de los docentes ampliando el modelo articulado en el informe internacional de TALIS 2013 (OCDE, 2014, pág. 151_[5]). Un argumento para investigar las influencias sobre las prácticas didácticas podría centrarse en el sólido hallazgo de la bibliografía que afirma que las

Conclusión

TALIS 2018 aspira a recopilar indicadores de calidad sobre cada uno de los temas descritos en esta sección a fin de ofrecer a los países participantes datos comparables sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en sus colegios que impartan el primer ciclo de Educación Secundaria (y, en algunos países, sus colegios de Primaria y que impartan el segundo ciclo de Educación Secundaria). TALIS no mide cómo estos temas influyen o se relacionan con la eficacia del docente o el aprendizaje del estudiante. No obstante, ofrece oportunidades para investigar las relaciones e interrelaciones entre elementos de dichos temas, tales como entre el entorno escolar y las prácticas profesionales de los docentes, entre la retroalimentación y el desarrollo profesional y las prácticas didácticas, y entre los factores que forman parte de los entornos institucionales y la satisfacción laboral, la motivación y la autoeficacia de los docentes.

La investigación académica y política en materia de investigación que hacen posible los datos de TALIS es extensa. La muestra de bibliografía incluida en esta sección engloba investigación específica por países e internacional y ha constituido una base para el desarrollo de indicadores comunes que parecen ser relevantes para una encuesta internacional como TALIS. El objetivo de los grados de prioridad que los países participantes en TALIS dieron a los temas sugeridos por TALIS, junto con la revisión bibliográfica de esta sección, era ofrecer un resumen que ayudase a orientar la creación de la encuesta de TALIS 2018. Por consiguiente, cada subsección ofreció pruebas en materia de política educativa y de investigación en apoyo de los indicadores, confirmando así que los temas solicitados por los países participantes en TALIS son de hecho aspectos importantes de los procesos educativos y podrían servir como vías potenciales para la mejora educativa.

La siguiente y última sección de este marco conceptual, la Sección III, se aparta del análisis de los temas e indicadores de TALIS 2018 para centrarse en cuestiones del diseño del estudio y operaciones de encuesta.

prácticas de los docentes constituyen la variable relacionada más estrechamente con los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Sección III – Diseño de TALIS 2018

Esta sección final del marco conceptual cubre aspectos clave del diseño de las encuestas de TALIS 2018, incluidas la prueba de campo y la encuesta principal. Contiene una descripción de la definición formal otorgada a “docente” dentro del contexto de TALIS y también el marco para el diseño de la muestra proporcionado por los niveles 1, 2, 3 de la CINE. También ofrece resúmenes del diseño de la muestra del estudio, instrumentos de la encuesta y operaciones de encuesta. Para garantizar un proceso de mejora continua de ciclo a ciclo, también analizamos lo que se ha aprendido del primer y segundo ciclo de TALIS (2008 y 2013).

Definición de los docentes en TALIS

TALIS 2018 ha adoptado la definición de docente usada en TALIS 2013 y 2008.

Esta definición también es congruente con la definición formal empleada en el proyecto Indicadores de los Sistemas de Enseñanza (INES) de la OCDE. La definición de docente empleada en TALIS 2018 (y antes) puede encontrarse en el Recuadro 2.

Recuadro 2. Definición de “docente”

Un docente se define como una persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimiento, actitudes y habilidades a los estudiantes matriculados en un programa educativo. Esta definición no depende de la cualificación que posea el docente ni del mecanismo de entrega. Se basa en tres conceptos:

- La *actividad*, que excluye a docentes que no desempeñan funciones docentes de forma activa, pero incluye a docentes apartados temporalmente de su trabajo debido, por ejemplo, a enfermedad o lesión, permiso por maternidad o paternidad o vacaciones.
- La *profesión*, que excluye a aquellas personas que trabajan en instituciones educativas ocasionalmente o de forma voluntaria.
- El *programa educativo*, que excluye a personas que prestan servicios distintos a la enseñanza formal a estudiantes (p. ej., supervisores, organizadores de actividades).

Personal docente hace referencia al personal profesional que participa directamente en la enseñanza a los estudiantes, incluidos los docentes del aula, de educación especial y los que trabajan con estudiantes de una clase completa en el aula, en grupos pequeños en un aula de recursos o en enseñanza personalizada dentro o fuera de un aula normal.

El personal docente incluye también a jefes de departamentos cuyas funciones engloban la enseñanza, pero no incluye a personal no profesional que presta asistencia a los docentes en la enseñanza a los estudiantes, tal como auxiliares de los docentes u otro personal paraprofesional.

También, por lo general, los directores, subdirectores y otros administradores de colegios sin responsabilidades pedagógicas en instituciones educativas, así como los docentes sin responsabilidades pedagógicas activas hacia los estudiantes de instituciones educativas, no se clasifican como docentes.

La definición de docente relativa a la formación profesional y educación técnica incluye a los docentes del “elemento escolar” del aprendizaje en un sistema dual, pero excluye a los formadores del “elemento en el puesto de trabajo” de un sistema dual.

Docentes a tiempo completo y a tiempo parcial

La clasificación del personal educativo como “a tiempo completo” o “a tiempo parcial” se basa en las horas de trabajo. La estipulación de trabajo a tiempo completo suele basarse en las “horas reglamentarias” u “horas de trabajo normales o reglamentarias” (frente al tiempo de trabajo real o total o al tiempo de enseñanza real). El empleo a tiempo parcial hace referencia a los individuos empleados para desempeñar un número menor de horas de trabajo reglamentarias de las requeridas a un empleado a tiempo completo.

Un docente que esté empleado durante al menos el 90 % del número de horas de trabajo normales o reglamentarias para un docente a tiempo completo durante el periodo de un año escolar completo se clasifica como un docente a tiempo completo. Un docente que esté empleado durante menos del 90 % del número de horas de trabajo normales o reglamentarias para un docente a tiempo completo durante el periodo de un año escolar completo se clasifica como un docente a tiempo parcial.

Fuente: adaptado del recuadro 2.1 en OCDE (2005^[1]), *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, Publicaciones de la OCDE, París, https://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es, pág. 25.

Resumen del diseño de la muestra

TALIS investiga el entorno de aprendizaje y las condiciones laborales de los docentes en los colegios. La información se recopila a través de cuestionarios en línea (modo de recogida principal de datos) y cuestionarios en papel (sustituto o modo alternativo) administrados a una muestra de docentes y sus directores. Las muestras representativas para la recogida principal de datos consistirán en aproximadamente 200 colegios por país¹⁰ y nivel de CINE y 20 docentes por colegio. El tamaño nominal de la muestra internacional se establece en 4 000 docentes. El índice de participación mínimo por colegio se establece en el 75 % tras la sustitución, y el índice de participación mínimo para los

¹⁰ El término “país” se usa aquí para referirse a cualquier “participante” de TALIS, que puede ser un país, una economía asociada de la OCDE, un sistema educativo, una región/jurisdicción o una entidad subnacional similar.

docentes se establece en el 75 % de los mismos. El Recuadro 3 describe la muestra internacional y los parámetros operacionales aplicados en TALIS.

Recuadro 3. El diseño de TALIS en pocas palabras

- **Población objeto internacional (base):** docentes del primer ciclo de Educación Secundaria (nivel 2 de la CINE) y los directores de sus colegios
- **Opciones internacionales:** docentes de Primaria (nivel 1 de la CINE) y/o segundo ciclo de Educación Secundaria (nivel 3 de la CINE) y los directores de sus colegios; enlace a nivel escolar a PISA 2018 (destinado a docentes que impartan clase a estudiantes de 15 años en colegios que participen en PISA 2018)
- **Tamaño de la muestra:**¹¹ 200 colegios por país, 20 docentes de cada colegio
- **Muestreo:** muestras probabilísticas de colegios y de docentes de los colegios
- **Objetivo de índices de respuesta:** el 75 % de los colegios muestreados (se considera que un colegio ha cumplido el objetivo de respuesta si contestan el 50 % de los docentes muestreados), con un objetivo de respuesta del 75 % de todos los docentes del país
- **Cuestionarios:** cuestionarios separados y adaptables para docentes y directores, cada uno requiere unos 45 minutos para completarse
- **Modos de recogida de datos:** autoadministrados en línea o en papel, para rellenar con lápiz
- **Fases:** un estudio piloto (prueba preliminar del grupo muestra), una prueba de campo y la recogida principal de datos
- **Intervalos de recogida principal de datos:** un periodo de tres meses hacia finales del curso escolar 2017/18

Los países participantes determinaron que el objetivo principal de TALIS 2018 debería ser los docentes del primer ciclo de Educación Secundaria (nivel 2 de la revisión de 2011 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011) y los directores de sus colegios.

Los países que participaron en TALIS 2013 (y de la misma manera, en TALIS 2008) consiguieron mantener la proporción de docentes excluidos en la muestra del nivel 2 de la CINE por debajo de un 5 % (OCDE, 2010, pág. 61, tabla 5.1_[288]; OCDE, 2014, págs. 315-320, tabla 5.7_[289]). Las rondas futuras de TALIS, incluida la de 2018, usarán el umbral del 5 % como límite máximo para la exclusión de docentes de la población de la encuesta. Los colegios dedicados enteramente a estudiantes con necesidades especiales y los colegios que ofrecen exclusivamente educación para adultos quedan fuera del ámbito de TALIS 2018. Esta exclusión es coherente con las primeras poblaciones objeto de TALIS. Al igual que en las primeras encuestas de TALIS, los docentes sustitutos y otros docentes de emergencia

¹¹ Los puntos “tamaño de la muestra”, “muestreo” y “objetivo de índices de respuesta” se aplican a todas las poblaciones objeto específicas (es decir, base, nivel 1 de la CINE, nivel 3 de la CINE y el enlace a nivel escolar a PISA 2018).

quedan excluidos de la población objeto internacional de TALIS 2018, como se muestra en la Figura 4.

Figura 4. Poblaciones objeto y de encuesta internacionales y nacionales de TALIS 2018

Universo nivel 2 CINE		
fuera del ámbito de TALIS 2018	población objeto INTERNACIONAL TALIS 2018 = población de la encuesta INTERNACIONAL TALIS 2018	
- colegios exclusivamente de educación para adultos	población objeto NACIONAL	
- colegios exclusivamente para alumnos con necesidades especiales	exclusiones NACIONALES	población de la encuesta NACIONAL
- docentes sustitutos y de emergencia	- colegios pequeños y remotos	No muestreado En la muestra
- docentes exclusivamente para educación para adultos en colegios ordinarios	- toda la provincia, el estado o la subpoblación	
	No más del 5 % de los docentes	Al menos el 95 % de los docentes

Fuente: extraído del documento interno de TALIS 2018 “Survey Operations Procedures Unit 1: Sampling Schools (Main Survey)” (también denominado “manual de muestreo”), para su uso por parte de gestores de proyectos nacionales y gestores de muestreo nacionales.

Al igual que ocurrió durante TALIS 2013, los países que pretendían participar en este último ciclo de TALIS expresaron su interés en proseguir con las opciones internacionales, es decir, encuestando en los niveles 1 y 3 de la CINE, y poniendo en práctica un enlace a nivel escolar a PISA 2018. TALIS 2018 encuestará, por tanto, a cuatro poblaciones objeto:

- *Base*: docentes del nivel 2 de la CINE y directores de colegios
- *Opción internacional*: docentes y directores de colegios de Educación Primaria (nivel 1 de la CINE)
- *Opción internacional*: docentes y directores de colegios del segundo ciclo de Educación Secundaria (nivel 3 de la CINE)
- *Opción internacional*: enlace a nivel escolar a PISA 2018 (destinada a encuestar a docentes elegibles para impartir clase a estudiantes de 15 años en colegios de 2018 que participen en PISA 2018)

Dado que un objetivo de la encuesta de 2018 es obtener estimaciones imparciales para cada una de estas cuatro poblaciones objeto, la estrategia de muestreo que se emplea debe reflejar este objetivo. Las muestras deben proporcionar suficientes datos e indicadores para el uso por parte de los encargados de formular políticas en el aula, el colegio y a nivel del mercado laboral/profesionales y del sistema. Las muestras deben ser además lo suficientemente amplias para que los analistas de políticas usen los indicadores del mercado laboral y el sistema para hacer inferencias válidas. Los datos resultantes deberían contener además los detalles necesarios para garantizar que los datos e indicadores a nivel escolar pueden facilitar el debate político. Estos requisitos se aplican tanto al cuestionario del director del colegio y del profesorado y a todas las poblaciones objeto.

Las estrategias de muestreo no pueden desarrollarse en aislamiento: deben funcionar en simbiosis con la forma y el en que se distribuyen los instrumentos de la encuesta y las personas a quienes se distribuyen. También deben tener en cuenta lo máximo posible las consideraciones de la carga de la respuesta y del terreno práctico. Durante TALIS 2013, se examinaron las ventajas y desventajas de usar un instrumento universal (es decir, un

instrumento no específico de ningún nivel de la CINE) en los tres niveles de la CINE. Aunque el uso de un instrumento realmente universal habría sido ventajoso, se requirieron adaptaciones para abordar plenamente las especificidades de los niveles opcionales de la CINE, especialmente los de las trayectorias vocacionales. Además, el uso de referencias específicas para condicionar las respuestas de los docentes (p. ej., el uso de una clase de “referencia” o clase “objeto” para centrar la atención en las prácticas docentes) impuso el empleo de instrumentos específicos de cada nivel y de conjuntos constantes de temas y preguntas de encuestas.

En los países que opten por encuestar a más población que la base, algunos colegios cubrirán más de un nivel de la CINE y los propios docentes podrían impartir clase en más de un nivel de la CINE. El uso de colegios muestreados para un nivel de la CINE a fin de obtener una muestra de docentes para un segundo nivel de la CINE es una estrategia tentadora. Aunque los detalles de los procedimientos de muestreo en el colegio en esta hipótesis se desarrollaron durante TALIS 2013, demostraron ser demasiado exigentes desde varias perspectivas: programación informática; la necesidad de instruir cuidadosamente a los coordinadores locales de los colegios; dependencia del trabajo manual en algunos colegios participantes; y la carga sobre algunos docentes y directores seleccionados. Por consiguiente, la junta de países participantes (ahora, Junta de Gobierno de TALIS) decidió que, en la mayor medida posible, las muestras de los colegios para cada nivel de CINE deberían ser distintas unas de otras (mínimo solapamiento de muestras) (OCDE, 2011, págs. 7-8_[290]). Asimismo, dado que las estimaciones para cada población de TALIS son de una calidad estadística o precisión similares, las muestras de cada población deben ser de un tamaño similar.

El plan de muestreo “nominal” para TALIS 2018 es un diseño de dos fases en el que los colegios son las unidades de muestro primarias y los docentes, las unidades de muestreo secundarias. Se pide a los directores del colegio que respondan en nombre del mismo. El análisis de la OCDE de los índices de respuesta y los efectos del diseño evidentes durante TALIS 2008 y 2013 ha tenido como consecuencia que los tamaños de las muestras de TALIS 2018 se establezcan en 200 colegios y 20 docentes por colegio para cada población (o nivel de CINE) en la que participa un país. A modo de ejemplo, en un país que opte por encuestar en los tres niveles de la CINE y en el que cada colegio ofrezca educación a un único nivel de la CINE, se pediría la participación de 600 colegios y 12 000 docentes en TALIS 2018.

Los índices de participación aceptables se establecen en un 75 % de los colegios (tras la sustitución de los colegios que no cumplan el objetivo de respuesta) y un 75 % de docentes de los colegios participantes, siempre que un colegio se considere participante si participa al menos el 50 % de sus docentes muestreados. Este requisito es similar al de los TALIS previos, que casi todos los países participantes lograron satisfacer.

Los requisitos para el enlace a nivel escolar a PISA 2018 no pueden fijarse de la misma manera por diversas razones. En primer lugar, la muestra de los colegios PISA representa un universo ligeramente diferente al universo de TALIS 2018. En segundo lugar, la campaña de recogida principal de datos de PISA 2018 determina la muestra de los colegios y el conjunto de colegios participantes. En tercer lugar, el tamaño nominal de la muestra para PISA 2018 es de 150 colegios. No obstante, el tamaño de la muestra del colegio para el enlace a nivel escolar a PISA 2018 está fijado en 20 docentes.

Resumen de instrumentos para las encuestas y su desarrollo

TALIS 2018 recogió información sobre los ámbitos temáticos y de los indicadores descritos en este documento procedente de docentes y directores de colegios que trabajan en el nivel de educación 2 de la CINE (el mismo nivel que en TALIS 2008 y 2013). Además, y como ocurrió en TALIS 2013, los países tuvieron la opción de encuestar a sus poblaciones de docentes y directores de colegios de los niveles 1 y 3 de la CINE, así como a los docentes y directores de colegios seleccionados para su participación en PISA 2018. Los instrumentos empleados para recoger esta información consistieron (como fue el caso en TALIS 2008 y 2013) en dos cuestionarios, uno para docentes y uno para directores de colegio. Los cuestionarios incluían una serie de preguntas de todas las áreas temáticas, cubriendo aspectos relativos a contextos, entradas, procesos y resultados en el colegio, el aula y (especialmente) a niveles personales (p. ej., creencias o percepciones personales). Dado que TALIS exige a los docentes y directores que cumplimenten los cuestionarios de forma individual, estos instrumentos no pudieron administrarse a sustitutos u otros miembros del personal escolar que puedan tener conocimientos únicamente sobre las características estructurales o administrativas de un colegio.

Ambos cuestionarios se organizaron en secciones que se correspondían ligeramente, pero no rigurosamente, con un área temática de interés de TALIS. En algunos casos, en múltiples secciones aparecían preguntas relacionadas con el mismo tema o una sección combinaba preguntas de múltiples temas. Las secciones de los cuestionarios también incluían información que introducía un tema u ofrecía definiciones y orientación pertinente sobre varias o todas las preguntas de la sección respectiva. Algunos temas y constructos de uno o ambos instrumentos emplearon listas de ítems idénticas o muy similares (p. ej., respecto a las actividades y necesidades de desarrollo profesional). Se aplicaron otros tipos de triangulación, como entre las perspectivas de los docentes y los directores sobre temas concretos.

La responsabilidad principal para el desarrollo de los cuestionarios de los docentes y los directores recayó en el grupo de expertos en cuestionarios, convocado y presidido por el Consorcio de Investigación Internacional de TALIS (véase también la introducción a este documento). La labor del grupo de expertos en cuestionarios comprendió múltiples fases que englobaron un proceso iterativo de trabajo documental, reuniones virtuales y reuniones presenciales en las etapas clave de la encuesta (puesta en marcha, antes del piloto, antes de la prueba de campo y antes de la encuesta principal). Un grupo ampliado de expertos en cuestionarios prestó asistencia al grupo principal de expertos en cuestionarios y al consorcio ofreciendo revisiones académicas del marco conceptual y los cuestionarios desde perspectivas concretas relativas a regiones (p. ej., Latinoamérica), niveles (p. ej., nivel 1 de la CINE) y otros contextos (p. ej., países de bajos ingresos). Al final de cada etapa clave, el grupo de expertos en cuestionarios rindió cuentas de su labor ante la secretaria de la OCDE, la Junta de Gobierno de TALIS y el grupo técnico asesor de TALIS para sus comentarios, aprobación o ambos.

El desarrollo de los cuestionarios comenzó con la consideración de los modelos de cuestionarios universales. A continuación, se adaptaron a los contextos locales y a los contextos específicos de cada nivel para la población base de TALIS y todas las poblaciones opcionales. Al igual que en TALIS 2013, los temas e indicadores de los cuestionarios de 2018 se solaparon en la población base y las opcionales para permitir análisis entre niveles. Algunas preguntas e ítems se dirigían únicamente a un nivel concreto (p. ej., elementos de la preparación inicial de los docentes de particular importancia o interés para el nivel 1 de la CINE). Los análisis comparativos de la información recogida a

través de los cuestionarios TALIS y la encuesta Starting Strong de TALIS solo pueden ser posibles si ciertas preguntas e ítems se incluyen tanto en TALIS 2018 como en Starting Strong de TALIS. El glosario de términos que acompaña los cuestionarios TALIS 2018 constituyó una importante orientación para los gestores de proyectos nacionales de la encuesta en lo que respecta a terminología, interpretación y adaptación y traducción esperadas al contexto local.

Una parte importante del proceso de desarrollo de los cuestionarios fue probar cómo funcionan los ítems nuevos, revisados y de tendencias de los cuestionarios (p. ej., en lo relativo a la inteligibilidad). Por consiguiente, se llevó a cabo la prueba del material nuevo en varios de los países participantes en TALIS (fase piloto). Al piloto le siguió una prueba de todos los materiales de encuesta de todos los países (fase de prueba de campo). Mientras que el piloto tiene menor importancia en cuanto a alcance, las limitaciones del campo de prueba y de la encuesta principal se aplican en lo que respecta al tiempo de respuesta viable. Los términos de referencia de TALIS 2018 indican que los encuestados no deberían emplear más de un máximo de 45 minutos de media para la versión en inglés de cada cuestionario. En el contexto de TALIS, esta limitación concierne principalmente a la población de docentes (CINE 2), a la que se dirigen la mayoría de las preguntas de la encuesta. Revista especial importancia el tiempo medio de respuesta del cuestionario del profesorado de TALIS 2013. Se acercó más a 60 minutos que a 45. Esta consideración temporal planteó otra limitación del proceso de desarrollo del cuestionario TALIS 2018 (una limitación evidente en las encuestas TALIS previas): el hecho de que solo pueda administrarse y, por tanto, incluirse en la encuesta en general un número finito de preguntas a los encuestados.

Esta limitación se abordó a través de diseños de administración de encuestas que empleaban formularios solapados (o rotatorios), permitiendo así que pudieran probarse más materiales a pesar de las limitaciones temporales. Estos formularios solapados se utilizan habitualmente en la evaluación de dominios cognitivos y recientemente también en el contexto de cuestionarios sobre el origen para evaluaciones a gran escala, tales como PISA, de la OCDE. Durante el desarrollo de TALIS 2013, este enfoque se examinó y fue rechazado debido a la complejidad operacional y las fuentes de errores correspondientes que pueden aparecer en los procesos nacionales de producción de instrumentos. En varios países, tuvieron que elaborarse hasta ocho cuestionarios diferentes y sincronizarse para las cuatro poblaciones objeto. Los formularios solapados habrían añadido complejidad.

En TALIS 2018, la proporción de encuestados que usaron el modo de encuesta en línea ya predominante fue mayor de lo que había sido en la encuesta de 2013. Por consiguiente, mediante el uso de los avances tecnológicos, todo el proceso nacional de producción de instrumentos se gestionó a través de un sistema de evaluación electrónica desarrollado y operado por el Consorcio de Investigación Internacional de TALIS. Así pues, TALIS 2018 utilizó un diseño para la prueba de campo que empleaba tres formularios para docentes para cada población objeto y un formulario común (solo) para directores dado que existían pocas restricciones relacionadas.

Cada versión del cuestionario del profesorado incluía preguntas diseñadas para recoger información sobre las características generales del origen, así como sobre temas que la encuesta necesitaba recoger de todos los docentes. Estos elementos comunes hicieron posible una desagregación y agrupación significativas durante la fase de análisis y validación de la prueba de campo. El resto de secciones, que nuevamente se corresponden ligeramente con los temas, aparecieron en dos de los tres formularios. Este diseño permitió un máximo estimado de 75 minutos de materiales de cuestionario, además de análisis

correlacionales entre todos los temas y los materiales comunes de la prueba de campo. Un beneficio secundario del enfoque fue que facilitó la inclusión de experimentos en los que uno de los dos grupos recibiría un formulario con una variación respecto al administrado al otro grupo.

Por último, el sistema de evaluación electrónica venía acompañado de modelos de cuestionarios en papel para su uso por parte de los docentes y directores que no estuvieran dispuestos o no fueran capaces de usar la entrega en línea de los instrumentos. La preferencia por el papel y el lápiz podría darse debido a una falta del equipo informático necesario o de conectividad a internet. En algunos casos, la preferencia podría deberse a que el encuestado se niega a cumplimentar el cuestionario en línea.

La Figura 5 ofrece una representación abstracta de este enfoque (a saber, ilustra tres secciones a modo de ejemplo, mientras que el cuestionario real incluía más secciones). En esta ilustración, una sección habitual del cuestionario se ha administrado en la misma posición en los tres formularios. Las secciones 1, 2 y 3 están incluidas por tanto en dos de los tres formularios, y (a) y (b) muestran variaciones en una sección. La mayoría de las preguntas de esta sección son idénticas, pero algunas preguntas se presentan en formularios alternativos en (a) y (b). Por último, una sección (1) se presenta en dos posiciones diferentes para permitir el estudio del impacto de la clasificación y la posición (p. ej., respecto al esfuerzo, como se pone de manifiesto en el tiempo de respuesta, comparabilidad factorial y ausencia de respuesta).

Figura 5. Diseño abstracto del cuestionario del profesorado de la prueba de campo de TALIS 2018

Formulario A	Formulario B	Formulario C
Común		
Sección 1		
	Sección 2a	Sección 2b
Sección 3a		Sección 3b
	Sección 1	

Dada la estructura de este instrumento, el tamaño nominal de la muestra para la prueba de campo de TALIS 2018 fue ligeramente superior que el tamaño nominal de la muestra para la prueba de campo de TALIS 2013. Para la prueba de campo se muestrearon treinta colegios y 20 docentes de cada colegio para cada participante y cada población. Dejando de lado el abandono de los participantes de la encuesta, esta estructura facilitó 600 (secciones comunes), 400 (materiales usados en dos de tres formularios) o (como mínimo) 200 puntos de datos (para las alternativas a las preguntas/experimentos) por participante para los análisis de la prueba de campo.

La encuesta principal de TALIS 2018 no empleó un diseño rotatorio porque TALIS no podía hacer frente, desde el punto de vista de tiempo y presupuesto, las consecuencias operacionales, metodológicas y analíticas que derivadas de la implantación de este diseño. La encuesta principal empleó, por tanto, un cuestionario del profesorado habitual por población objeto.

Resumen de las operaciones de encuesta

Al igual que los dos primeros ciclos de TALIS (2008 y 2013), el tercer ciclo (2018) incluyó los tres componentes principales de las encuestas internacionales a gran escala: un estudio piloto, una prueba de campo y la encuesta principal. El estudio piloto de 2018, que permite la validación de la calidad y el contenido de los cuestionarios, en especial para los materiales de ítems nuevos y mejorados, se llevó a cabo en 11 países. Tres países adicionales proporcionan retroalimentación a los cuestionarios de forma voluntaria.

Dado que el estudio piloto de TALIS 2013 demostró ser una experiencia positiva y generó información útil, el estudio piloto de 2018 fue cualitativo. Como parte de este enfoque, se buscó retroalimentación y comentarios de docentes y directores de todos los niveles de la CINE a través de debates moderados en los grupos muestra. La retroalimentación y otra información recopilada en este momento se utilizaron a continuación para conformar la preparación de los instrumentos de la prueba de campo. Las revisiones de los cuestionarios por parte de los gestores de proyectos nacionales y los expertos en diseño de cuestionarios también alimentaron el desarrollo de los instrumentos de la prueba de campo. Además, el grupo técnico asesor de TALIS orientó sobre y validó las operaciones, los estándares, la planificación y los procesos para el piloto, la prueba de campo y la encuesta principal. El papel del grupo constituyó un elemento importante para la garantía de calidad de TALIS 2018.

El objetivo de la prueba de campo fue poner a prueba los instrumentos de la encuesta y los procedimientos operacionales de todos los países participantes en preparación para la encuesta principal. Debido a la mayor cantidad de material de encuesta para la prueba de campo en TALIS 2018, se puso en práctica un diseño de cuestionario rotatorio que requería un tamaño de muestra por país de 600 docentes y 30 directores de 30 colegios muestreados para la base del nivel 2 de la CINE y cada opción internacional. Se pidió a cada participante que ejecutara esta prueba de campo, incluida la administración de todas las versiones lingüísticas convenidas, de conformidad con los procedimientos estandarizados. Estuvieron vigentes los estándares técnicos y las correspondientes medidas de control de calidad basados en los puestos en práctica en TALIS 2013 a fin de garantizar que la aplicación del estudio de 2018 proporciona datos comparables con los de 2013.

La recogida de datos de la encuesta principal se llevó a cabo en dos fases, ambas hacia el final del curso académico, y teniendo en cuenta los distintos tiempos del año escolar en los países del hemisferio norte y del hemisferio sur. Como ya se ha mencionado en este documento, TALIS 2018 seleccionó una muestra nominal de 4 000 docentes y sus directores de 200 colegios muestreados para la base del nivel 2 de la CINE y cada opción internacional. Los centros de estudio nacionales fueron responsables de la preparación de sus propios calendarios para la operación de encuesta nacional dentro de los plazos internacionales fijados. En consonancia con la prueba de campo, la encuesta principal se llevó a cabo según unos rigurosos estándares técnicos, información de los manuales y directrices para garantizar unos índices de respuesta elevados y una alta calidad de los datos.

Como se ha señalado, la entrega en línea fue el principal modo de administración de cuestionarios en TALIS 2018. La decisión de emplear este modelo se basó en la experiencia positiva del uso de la entrega en línea en TALIS 2008 y 2013 y en el creciente número de participantes que usan este modo. La entrega en línea ofrece varios beneficios a nivel operacional, como una reducción considerable de la manipulación de papel y de los costes de toma de datos para los centros nacionales del estudio. La recogida de datos en línea

también ayuda a mejorar la administración de los cuestionarios, principalmente porque permite una mayor flexibilidad y eficiencia durante este proceso. Por ejemplo, las preguntas filtro pueden guiar a los encuestados a lo largo del cuestionario, las incoherencias en las respuestas pueden revisarse en línea y no existe la necesidad de introducir datos de forma manual.

Todos los cuestionarios se pusieron a disposición de los países en inglés y francés. Para la prueba de campo y la encuesta principal, los centros nacionales adaptaron y tradujeron los cuestionarios y después los enviaron para una verificación internacional de la traducción. Los centros nacionales han recibido formación para adaptar y traducir los instrumentos a su(s) lengua(s) local(es) de forma electrónica y usando formularios de adaptación nacional. También se les enseñó cómo entregar el cuestionario usando el sistema de entrega en línea. Un monitor de datos en línea permitió a los centros nacionales supervisar el estado de devolución de los cuestionarios en todo momento además del nivel de cumplimentación del cuestionario.

El modo tradicional de entrega en papel fue respaldado plenamente como solución alternativa para todos los docentes y directores individuales que lo solicitaron y para todos los participantes para quienes no fue posible la entrega completa de los cuestionarios en línea.

Los instrumentos en papel pasaron por una fase final de verificación del diseño a fin de garantizar una elevada calidad de los cuestionarios y la comparabilidad con los cuestionarios entregados en línea. Los estándares, manuales y directrices de TALIS definen las normas que se pidió que siguieran los centros nacionales al preparar y aplicar TALIS 2018 en los países. El Consorcio de Investigación Internacional se encargó de ofrecer a los gestores de proyectos nacionales y a su personal la formación necesaria para que pudieran desempeñar todas las tareas y actividades requeridas con la máxima calidad posible. Los gestores de proyectos nacionales recibieron una orientación exhaustiva relativa a la identificación y colaboración con los coordinadores de los colegios locales, así como con los individuos responsables de todos los registros y la logística local. El Consorcio de Investigación Internacional de TALIS ofreció formación a los gestores de datos nacionales además de *software* que permitiera a los gestores registrar, seleccionar y administrar instrumentos TALIS de forma estandarizada y controlada.

La supervisión internacional del control de calidad es una parte central de las medidas de control de calidad de TALIS 2018. El Consorcio de Investigación Internacional de TALIS desarrolló y aplicó un programa de control de calidad internacional que formó a observadores de calidad internacionales que trabajarán en cada país. Además, el consorcio ofreció a los gestores de proyectos nacionales formación en materia de control de calidad, un manual sobre control de calidad nacional y directrices para ayudarles a prepararse y a aplicar medidas nacionales de control de calidad.

En preparación para todas las tareas que tienen lugar tras la finalización de la recogida de datos en cada país, se obligó a los gestores de proyectos nacionales a seguir un manual de gestión de datos y a asistir a una formación en materia de gestión de datos. Los países que usaron el modo de entrega en papel recibieron *software* de entrada de datos junto con libros de códigos que apoyaban los procedimientos estandarizados de entrada de datos y de procesamiento de datos. Fue necesaria la duplicación parcial de los datos recogidos por medio de las versiones en papel de los cuestionarios por dos operadores de entradas clave como un medio eficaz para detectar y reducir los errores sistemáticos o incidentales de la entrada de datos. Aquí, la ventaja de la opción de recogida de datos en línea se vuelve evidente dado que la entrada de datos ya está predefinida en cuanto a rangos de valores y

tipos de variables. Los datos enviados por los centros nacionales fueron supervisados de cerca por el Consorcio de Investigación Internacional de TALIS 2018 para verificar la exhaustividad y la calidad de los datos recibidos.

TALIS 2018 subraya la necesidad de una atención detallada hacia todos los aspectos de la calidad de la encuesta y de las medidas de control de calidad desde una perspectiva de error total de la encuesta. Las siguientes áreas de actividad están, por tanto, sujetas a medidas de control de calidad:

- estándares, manuales y directivas
- aplicación del plan de muestreo
- preparación de instrumentos, incluidas adaptaciones nacionales, traducción y verificación de la traducción
- realización de la encuesta y recogida de datos (en línea y en papel)
- supervisión internacional y nacional del control de calidad de la recogida de datos
- entrada de datos, procesamiento y productos
- ponderación
- adjudicación de datos
- análisis y elaboración de informes

Por último, se pusieron a disposición en la página web una base de datos plenamente documentada que contenía las respuestas de los docentes y el director del colegio junto con las ponderaciones de la encuesta a fin permitir que se reprodujesen las estimaciones publicadas y se efectuasen análisis originales. Se elaborará y publicará un informe técnico que documente los métodos y procedimientos empleados para desarrollar y aplicar TALIS 2018 junto con una guía de usuario que incluya directrices para los análisis.

Referencias

- Alegre, M. y G. Ferrer (2010), "School regimes and education equito: Some insights based on PISA 2006", *British Educational Research Journal*, vol. 36, págs. 433-461, <https://doi.org/10.1080/01411920902989193> [274]
- Allodi, M. (2010), "Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments", *Social Psychology of Education*, vol. 13/2, págs. 207-235. [78]
- Aloe, A. y otros. (2014), "A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout", *Educational Research Review*, vol. 12, págs. 30-44, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003> [209]
- Anderson, C. (1982), "The search for school climate: A review of the research", *Review of Educational Research*, vol. 52/3, págs. 368-240, <http://dx.doi.org/10.2307/1170423> [79]
- Anderson, N. y M. West (1998), "Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19/3, págs. 235-258, [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199805\)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C) [255]
- Andrews, P. (2007), "Barriers to innovation", *Leadership Excellence*, vol. 24/10, pág. 19. [259]
- Arikan, S., F. van de Vijver y K. Yagmur (2016), "Factors contributing to mathematics achievement differences of Turkish and Australian students in TIMSS 2007 and 2011", *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 12/8, págs. 2.039-2.059, <http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2016.1268a> [267]
- Atkinson, A. y otros (2009), "Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England", *Labour Economics*, vol. 16/3, págs. 251-261, <http://dx.doi.org/10.1016/J.LABECO.2008.10.003> [34]
- Avanzi, L. y otros (2013), "Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES)", *Teaching and Teacher Education*, vol. 31, págs. 69-78, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2013.01.002> [163]
- Bakker, A. (2011), "An evidence-based model of work engagement", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 20/4, págs. 265-269, <http://dx.doi.org/10.1177/0963721411414534> [258]
- Bakker, A. y E. Demerouti (2007), "The Job Demands-Resources model: State of the art", *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22/3, págs. 309-328, <http://dx.doi.org/10.1108/02683940710733115> [257]

- Ball, D. y D. Cohen (1999), “Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education”, en Darling-Hammond, L. y G. Sykes (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, <http://www-personal.umich.edu/~dkcohen/downloads/developingpractice.pdf> [110]
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, Nueva York, NY. [168]
- Bangs, J. y D. Frost (2012), *Teacher Self-Efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Educational International: A Report on an International Survey of the Views of Teachers and Teacher Union Officials*, Instituto Internacional de Investigación de la Educación, Bruselas. [42]
- Banks, J. y C. Banks (2009), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Wiley, Nueva York, NY. [263]
- Barth, R. (2006), “Improving relationships within the schoolhouse”, *Educational Leadership*, vol. 63/6, págs. 8-13, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar06/vol63/num06/Improving-Relationships-Within-the-Schoolhouse.aspx> [88]
- Battistich, V. y otros (1997), “Caring school communities”, *Educational Psychologist*, vol. 32/3, págs. 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1 [67]
- Baumert, J. y otros (2010), “Teachers’ mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress”, *American Educational Research Journal*, vol. 47/1, págs. 133-180, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345157> [95]
- Binkley, M. y otros (2012), “Defining twenty-first century skills”, en Griffin, P., B. McGaw y E. Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Dordrecht, http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2 [219]
- Blase, J. y J. Blase (2000), “Effective instructional leadership”, *Journal of Educational Administration*, vol. 38/2, págs. 130-141, <http://dx.doi.org/10.1108/09578230010320082> [44]
- Blömeke, S., J. Gustafsson y R. Shavelson (2015), “Beyond dichotomies”, *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 223/1, págs. 3-13, <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194> [98]
- Blömeke, S. y G. Kaiser (2012), “Homogeneity or heterogeneity? Profiles of opportunities to learn in primary teacher education and their relationship to cultural context and outcomes”, *ZDM*, vol. 44/3, págs. 249-264, <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-011-0378-6> [100]
- Blömeke, S., G. Kaiser y R. Lehmann (eds.) (2010), *TEDS–M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich [comparación transnacional de la competencia profesional y las oportunidades de aprendizaje para futuros profesores de matemáticas de la escuela Secundaria]*, Waxmann, Münster. [111]
- Bohle Carbonell, K. y otros (2014), “How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise”, *Educational Research Review*, vol. 12, págs. 14-29, <http://dx.doi.org/10.1016/J.EDUREV.2014.03.001> [220]

- Bolam, R. y A. McMahon (2004), "Literature definitions and models: Towards a conceptual map", en Day, C. y J. Sachs (eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Open University Press, Maidenhead. [237]
- Bolam, R. y otros (2005), "Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities", *DfES Research Report*, n.º 637, Universidad de Bristol, Bristol, <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf> [260]
- Bong, M. y E. Skaalvik (2003), "Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?", *Educational Psychology Review*, vol. 15/1, págs. 1-40, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021302408382> [169]
- Borman, G. y M. Dowling (2010), "Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data", *Teachers College Record*, vol. 112/5, págs. 1201-1246, <http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=15664> [279]
- Boyd, D. y otros (2011), "The influence of school administrators on teacher retention decisions", *American Educational Research Journal*, vol. 48/2, págs. 303-333, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210380788> [51]
- Boyd, D. y otros (2009), "Teacher preparation and student achievement", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 31/4, págs. 416-440, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373709353129> [106]
- Boyle, G. y otros (1995), "A structural model of the dimensions of teacher stress", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 65/1, págs. 49-67, <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x> [131]
- Brief, A. y H. Weiss (2002), "Organizational behavior: Affect in the workplace", *Annual Review of Psychology*, vol. 53/1, págs. 279-307, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156> [125]
- Brophy, J. (1988), "Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implication for instruction of Chapter I students", *Educational Psychologist*, vol. 23/3, págs. 235-286, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2303_3 [80]
- Brouwers, A. y W. Tomic (2000), "A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management", *Teaching and Teacher Education*, vol. 16/2, págs. 239-253, [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8) [179]
- Bruns, B. y J. Luque (2015), *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, El Grupo Banco Mundial, Washington, DC, <http://dx.doi.org/doi:10.1596/978-1-4648-0151-8> [104]
- Bryk, A. y B. Schneider (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, Nueva York, NY. [68]
- Burkhauser, S. y otros (2012), *Addressing Challenges in Evaluating School Principal Improvement Efforts*, https://www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP392.html [52]

- Bush, T. (2008), *Leadership and Management Development in Education*, Sage, Londres. [53]
- Butt, G. y otros (2005), “Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW Pathfinder Project”, *School Leadership & Management*, vol. 25/5, págs. 455-471, <http://dx.doi.org/10.1080/13634230500340807> [117]
- Caprara, G. y otros (2003), “Efficacy beliefs as determinants of teachers’ job satisfaction”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 95/4, págs. 821-832, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821> [122]
- Caprara, G. y otros (2006), “Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level”, *Journal of School Psychology*, vol. 44/6, págs. 473-490, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001> [160]
- Carroll, T. y otros (2005), *Induction Into Learning Communities*, Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América, Washington, DC, https://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf [74]
- Celik, K. (2013), “The relationship between individual innovativeness and self-efficacy levels of student teachers”, *International Journal of Scientific Research in Education*, vol. 6/1, págs. 56-67, <http://www.ijre.com> [248]
- Chapman, C. y D. Muijs (2014), “Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25/3, págs. 351-393, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.840319> [64]
- Chapman, C. y otros (eds.) (2016), *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy, and Practice*, Routledge, Abingdon; Nueva York, NY. [39]
- Chesnut, S. y H. Burley (2015), “Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, vol. 15, págs. 1-16, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001> [164]
- Clark, D., P. Rand y J. Rockoff (2009), “School Principals and School Performance”, n.º 38, CALDER, Washington, DC, https://caldercenter.org/sites/default/files/Working-Paper-38_FINAL.pdf [50]
- Clarke, D. y H. Hollingsworth (2002), “Elaborating a model of teacher professional growth”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 18/8, págs. 947-967, https://ac.els-cdn.com/S0742051X02000537/1-s2.0-S0742051X02000537-main.pdf?tid=6523772a-0143-4e3f-bde8-339cb758cf1f&acdnat=1535466448_5185cb70edaefc5bda7880ce5b218050 [155]
- Clement, M. y R. Vandenberghe (2000), “Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 16/1, págs. 81-101, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7) [235]

- Clotfelter, C., H. Ladd y J. Vigdor (2007), “Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects”, *Economics of Education Review*, vol. 26/6, págs. 673-682, <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.002> [113]
- Cochran-Smith, M. y K. Zeichner (eds.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [103]
- Cohen, J. y otros (2009), “School climate: Research, policy, practice, and teacher education”, *Teachers College Record*, vol. 111/1, págs. 180-213. [69]
- Collie, R., J. Shapka y N. Perry (2012), “School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 104/4, págs. 1189-1204, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356> [132]
- Constantine, J. y otros (2009), *An Evaluation of Teachers Trained Through Different Routes to Certification: Final Report (NCEE 2009-4043)*, Centro Nacional de Evaluación Educativa y Asistencia Regional, Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de los Estados Unidos, <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094043/pdf/20094043.pdf> [107]
- Cooper, H., J. Robinson y E. Patall (2006), “Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003”, *Review of Educational Research*, vol. 76/1, págs. 1-62, <https://doi.org/10.3102/00346543076001001> [217]
- Cornelius-White, J. (2007), “Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis”, *Review of Educational Research*, vol. 77/1, págs. 113-143, <https://doi.org/10.3102/003465430298563> [82]
- Creemers, B. y L. Kyriakides (2015), “Process-product research: A cornerstone in educational effectiveness research”, *Journal of Classroom Interaction*, vol. 50/2, págs. 107-119. [24]
- Creemers, B. y L. Kyriakides (2008), *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*, Routledge, Abingdon, <https://lib.ugent.be/nl/catalog/rug01:001240853> [185]
- Creemers, B., L. Kyriakides y P. Antoniou (2013), “A dynamic approach to school improvement: Main features and impact”, *School Leadership & Management*, vol. 33/2, págs. 114-132, <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.773883> [286]
- Croft, J. (2015), “Collaborative Overreach: Why Collaboration Probably Isn’t Key to the Next Phase of School Reform”, *Research Report*, n.º 7, The Centre for the Study of Market Reform of Education Ltd., Westminster, Londres, <http://www.cfee.org.uk/sites/default/files/Collaborative%20overreach.pdf> [65]
- Crossman, A. y P. Harris (2006), “Job satisfaction of secondary school teachers”, *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 34/1, págs. 29-46, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538> [118]

- Cummings, C. y otros (2007), "Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report", *DfES Research Report*, n.º 852, Universidad de Manchester, Manchester, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323010825/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR852.pdf> [62]
- Darling-Hammond, L. (2010), *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*, Center for American Progress, Washington, DC, https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2010/10/pdf/teacher_effectiveness.pdf [35]
- Darling-Hammond, L. (2000), "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8/1, págs. 1-44, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000> [144]
- Day, C. y otros (2010), *10 Strong Claims About Successful School Leadership*, College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327938/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf [38]
- Decristan, J. y otros (2015), "Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting science understanding", *American Educational Research Journal*, vol. 52/6, págs. 1133-1159, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831215596412> [22]
- Dellinger, A. y otros (2008), "Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, págs. 751-766, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010> [176]
- Desa, D. (2014), "Evaluating Measurement Invariance of TALIS 2013 Complex Scales: Comparison between Continuous and Categorical Multiple-Group Confirmatory Factor Analyses", *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, n.º 103, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5jz2kbbvlb7k-en> [167]
- Desimone, L. (2009), "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures", *Educational Researcher*, vol. 38/3, págs. 181-199, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08331140> [152]
- DeYoung, C., J. Peterson y D. Higgins (2002), "Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health?", *Personality and Individual Differences*, vol. 33/4, págs. 533-552, [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00171-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00171-4) [249]
- Dignath, C., G. Buettner y H. Langfeldt (2008), "How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes", *Educational Research Review*, vol. 3/2, págs. 101-129, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003> [216]
- Dinham, S. y C. Scott (1998), "A three domain model of teacher and school executive career satisfaction", *Journal of Educational Administration*, vol. 36/4, págs. 362-378, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239810211545> [119]

- Dumont, H. y D. Istance (2010), “Analysing and designing learning environments for the 21st century”, en Dumont, H., D. Istance y F. Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Publicaciones de la OCDE, París, [221]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-3-en>
- Dumont, H., D. Istance y F. Benavides (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Publicaciones de la OCDE, París, [240]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Eliot, M. y otros (2010), “Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence”, *Journal of School Psychology*, vol. 48/6, págs. 533-553, [77]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- Else-Quest, N., J. Hyde y M. Linn (2010), “Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis.”, *Psychological Bulletin*, vol. 136/1, págs. 103-127, [277]
<http://dx.doi.org/10.1037/a0018053>
- Ely, R. y D. Thomas (2001), “Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes”, *Administrative Science Quarterly*, vol. 46/2, [269]
<https://doi.org/10.2307/2667087>
- Engel, L., D. Rutkowski y L. Rutkowski (2009), “The harsher side of globalisation: Violent conflict and academic achievement”, *Globalisation, Societies and Education*, vol. 7/4, págs. 433-456, [70]
<http://dx.doi.org/10.1080/14767720903412242>
- Epstein, J. y S. Sheldon (2002), “Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement”, *The Journal of Educational Research*, vol. 95/5, págs. 308-318, [86]
<http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596604org/10.1080/00220670209596604>
- Erickson, G. y otros (2005), “Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 21/7, págs. 787-798, [230]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.018>
- Fauth, B. y otros (2014), “Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes”, *Learning and Instruction*, vol. 29, págs. 1-9, [194]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Firestone, W. y J. Pennell (1993), “Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies”, *Review of Educational Research*, vol. 63/4, págs. 489-525, [236]
<http://dx.doi.org/10.2307/1170498>
- Fishbach, A., R. Ratner y Y. Zhang (2011), “Inherently loyal or easily bored?: Nonconscious activation of consistency versus variety-seeking behavior”, *Journal of Consumer Psychology*, vol. 21/1, págs. 38-48, [253]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2010.09.006>
- Flath, B. (1989), “The principal as instructional leader”, *ATA Magazine*, vol. 69/3, págs. 19-22, [43]
 47-49.

- Flores, M. (2012), "The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: How do teachers experience it at school?", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 24/4, págs. 351-368, <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-012-9153-7> [31]
- Flunger, B. y otros (2015), "The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year", *Learning and Instruction*, vol. 39, págs. 97-106, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.008> [218]
- Fraillon, J. y otros (2014), *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer International Publishing, Heidelberg, https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf [241]
- Fraser, B. y A. Rentoul (1982), "Relationships between school-level and classroom-level environment", *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 28/3, págs. 212-225. [91]
- Fullan, M. y otros (2015), "Professional capital as accountability", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23/0, pág. 15, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998> [32]
- Garet, M. y otros (2001), "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers", *American Educational Research Journal*, vol. 38/4, págs. 915-945, <https://doi.org/10.3102/00028312038004915> [231]
- Goddard, R. y otros (2015), "A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning", *American Journal of Education*, vol. 121/4, págs. 501-530, <http://dx.doi.org/10.1086/681925> [47]
- Goddard, Y., R. Goddard y M. Tschannen-Moran (2007), "A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools", *Teachers College Record*, vol. 109/4, págs. 877-896. [227]
- Goe, L. (2007), *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC, <https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf> [23]
- Goldhaber, D. y S. Liddle (2011), "The Gateway to the Profession: Assessing Teacher Preparation Programs Based on Student Achievement", *Documento de trabajo del CEDR*, n.º 2011-2.0, Center for Education Data & Research (CEDR), Universidad de Washington, Seattle, WA, [http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202011-2%20Teacher%20Training%20\(9-26\).pdf](http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202011-2%20Teacher%20Training%20(9-26).pdf) [105]
- Goldstein, S., A. Young y C. Boyd (2008), "Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 37/6, págs. 641-654, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4> [89]
- Gonzales, S. y L. Lambert (2001), "Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices", *Journal of School Leadership*, vol. 11/1, págs. 6-24. [60]

- Gregory, A., D. Cornell y X. Fan (2012), "Teacher safety and authoritative school climate in high schools", *American Journal of Education*, vol. 118/4, págs. 401-425, <https://doi.org/10.1086/666362> [90]
- Greiff, S., C. Niepel y S. Wüstenberg (2015), "21st century skills: International advancements and recent developments", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 18, págs. 1-3, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.007> [239]
- Greiff, S. y otros (2014), "Domain-general problem solving skills and education in the 21st century", *Educational Research Review*, vol. 13, págs. 74-83, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.10.002> [222]
- Grubb, W. y J. Flessa (2006), "A job too big for one: Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership", *Educational Administration Quarterly*, vol. 42/4, págs. 518-550, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X06290641> [57]
- Hadfield, M. y C. Chapman (2009), *Leading School-based Networks*, Routledge, Londres. [63]
- Hallinger, P. (2015), "The evolution of instructional leadership", en *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer International Publishing, Heidelberg, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1 [48]
- Hallinger, P. (2011), "Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research", *Journal of Educational Administration*, vol. 49/2, págs. 125-142, <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699> [36]
- Hallinger, P. y R. Heck (2010), "Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning", *School Leadership & Management*, vol. 30/2, págs. 95-110, <http://dx.doi.org/10.1080/13632431003663214> [41]
- Hanfstingl, B. y J. Mayr (2007), "Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrberuf [predicción del éxito de la educación y la profesión docente]", *Journal für LehrerInnenbildung*, vol. 7/2, págs. 48-56. [250]
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Teachers College Press, Nueva York, NY. [138]
- Hargreaves, A. (1993), "Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture", en Little, J. y M. McLaughlin (eds.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*, Teachers College Press, Nueva York, NY. [234]
- Harris, A. (2014), *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*, Corwin, Thousand Oaks, CA, <http://dx.doi.org/10.4135/9781483332574> [40]
- Harris, A. (2002), *School Improvement What's in it for Schools?*, RoutledgeFalmer, Londres. [229]
- Harris, A. y D. Muijs (2004), *School Improvement through Teacher Leadership*, Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire. [59]

- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londres. [145]
- Hattie, J. y H. Timperley (2007), "The power of feedback", *Review of Educational Research*, vol. 77/1, págs. 81-112, <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487> [211]
- Hattie, J. y G. Yates (2014), *Visible Learning and the Science of How We Learn*, Routledge, Londres. [20]
- Hiebert, J. y otros (2003), *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study (NCES 2003-013 Revised)*, Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas de Educación, Washington, DC, <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003013> [21]
- Hiebert, J. y D. Grouws (2007), "The effect of classroom mathematics teaching on students' learning", en Lester, F. (ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Information Age, Charlotte, NC. [206]
- Hill, H., B. Rowan y D. Ball (2005), "Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement", *American Educational Research Journal*, vol. 42/2, págs. 371-406, <https://doi.org/10.3102/00028312042002371> [96]
- Ho, I. y K. Hau (2004), "Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants", *Teaching and Teacher Education*, vol. 20/3, págs. 313-323, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.009> [177]
- Holzberger, D., A. Philipp y M. Kunter (2014), "Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 39/2, págs. 100-111, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.001> [183]
- Holzberger, D., A. Philipp y M. Kunter (2013), "How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis", *Journal of Educational Psychology*, vol. 105/3, págs. 774-786, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198> [159]
- Honicke, T. y J. Broadbent (2016), "The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review", *Educational Research Review*, vol. 17, págs. 63-84, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002> [171]
- Hospel, V. y B. Galand (2016), "Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis", *Learning and Instruction*, vol. 41, págs. 1-10, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001> [204]
- Hoyle, E. (1980), "Professionalization and deprofessionalization in education", en Hoyle, E. y J. Megarry (eds.), *The Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education 1980*, Kogan Page, Londres. [26]
- Hoy, W., C. Tarter y A. Hoy (2006), "Academic optimism of schools: A force for student achievement", *American Educational Research Journal*, vol. 43/3, págs. 425-446, <https://doi.org/10.3102/00028312043003425> [71]

- Hoy, W. y A. Woolfolk (1993), "Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools", *The Elementary School Journal*, vol. 93/4, págs. 355-372, <https://doi.org/10.1086/461729> [75]
- Hurt, H., K. Joseph y C. Cook (1977), "Scales for the measurement of innovativeness", *Human Communication Research*, vol. 4/1, págs. 58-65, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00597.x> [245]
- Ingersoll, R. (2001), "Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis", *American Educational Research Journal*, vol. 38/3, págs. 499-534, <https://doi.org/10.3102/00028312038003499> [126]
- Ingvarson, L., M. Meiers y A. Beavis (2005), "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13/10, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005> [149]
- Isac, M. y otros (2015), *Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education - JRC Science and Policy Report*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, <http://dx.doi.org/10.2788/383588> [186]
- Isoré, M. (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, n.º 23, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428> [151]
- Jensen, B. y J. Reichl (2011), *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*, Instituto Grattan, Melbourne, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf [150]
- Jensen, B. y otros (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, TALIS, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en> [9]
- Jensen, B. y otros (2016), *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, Washington, DC, <http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf> [146]
- Kane, T. y S. Cantrell (2010), *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project About the Measures of Effective Teaching Project*, Fundación Bill y Melinda Gates, Seattle, WA, <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/preliminary-findings-research-paper.pdf> [195]
- Kardos, S. y S. Johnson (2007), "On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues", *Teachers College Record*, vol. 109/9, págs. 2083-2106, <http://tcrecord.org/Content.asp?ContentID=12812> [127]
- Kelchtermans, G. (2006), "Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A literature review", *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 52/2, págs. 220-237. [233]

- Kerr, R. y otros (2006), “Emotional intelligence and leadership effectiveness”, *Leadership and Organization Development Journal*, vol. 27/4, págs. 265-279, [45]
<http://dx.doi.org/10.1108/01437730610666028>
- Kersting, N. y otros (2012), “Measuring usable knowledge: Teachers’ analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning”, *American Educational Research Journal*, vol. 49/3, págs. 568-589, [97]
<http://dx.doi.org/10.3102/0002831212437853>
- Klassen, R. y otros (2009), “Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34/1, págs. 67-76, [123]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. y M. Chiu (2010), “Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 102/3, págs. 741-756, [133]
<http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. y V. Tze (2014), “Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, vol. 12, págs. 59-76, [157]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. y otros (2011), “Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise?”, *Educational Psychology Review*, vol. 23/1, págs. 21-43, [156]
<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klieme, E., C. Pauli y K. Reusser (2009), “The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms”, en Janík, T. y T. Seidel (eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*, Waxmann, Münster. [200]
- Klusmann, U. y otros (2008), “Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 100/3, págs. 702-715, [165]
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Korpershoek, H. y otros (2016), “A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students’ academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes”, *Review of Educational Research*, vol. 86/3, págs. 643-680, [210]
<http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Koth, C., C. Bradshaw y P. Leaf (2008), “A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 100/1, págs. 96-104, [92]
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Kunter, M. y otros (2013), “Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 105/3, págs. 805-820, [187]
<http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>
- Kunter, M. y otros (2008), “Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction”, *Learning and Instruction*, vol. 18/5, págs. 468-482, [208]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>

- Kunter, M. y T. Voss (2013), "The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis", in Kunter, M. y otros (eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, Springer, Nueva York, NY, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_6 [196]
- Kyriacou, C. (2001), "Teacher Stress: Directions for future research", *Educational Review*, vol. 53/1, págs. 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628org/10.1080/00131910120033628> [143]
- Kyriakides, L., R. Campbell y A. Gagatsis (2000), "The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11/4, págs. 501-529, <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.11.4.501.3560> [201]
- Kyriakides, L., C. Christoforou y C. Charalambous (2013), "What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching", *Teacher and Teacher Education*, vol. 36, págs. 143-152, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010> [278]
- Kyriakides, L. y B. Creemers (2008), "Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19/2, págs. 183-205, <http://dx.doi.org/10.1080/09243450802047873> [212]
- Lee, K., J. Carswell y N. Allen (2000), "A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables", *Journal of Applied Psychology*, vol. 85/5, págs. 799-811, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.799> [128]
- Leithwood, K. y D. Jantzi (2009), "A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective", *Review of Educational Research*, vol. 79/1, págs. 464-490, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308326158> [281]
- Lipowsky, F. y otros (2009), "Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem", *Learning and Instruction*, vol. 19/6, págs. 527-537, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001> [205]
- Little, J. (1990), "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations", *Teachers College Record*, vol. 91/4, págs. 509-536. [232]
- Little, O., L. Goe y C. Bell (2009), *A Practical Guide to Evaluation Teacher Effectiveness*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC. [192]
- Locke, E. (1969), "What is job satisfaction?", *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 4/4, págs. 309-336, [http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0) [116]
- Lortie, D. (1975), *School Teacher: A Sociological Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, IL. [120]
- Louis, K. y H. Marks (1998), "Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools", *American Journal of Education*, vol. 106/4, págs. 532-575, <https://doi.org/10.1086/444197> [261]

- Malinen, O. y otros (2013), “Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 33, págs. 34-44, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004> [175]
- Manning, K., W. Bearden y T. Madden (1995), “Consumer innovativeness and adoption process”, *Journal of Consumer Psychology*, vol. 4/4, págs. 329-345, http://dx.doi.org/10.1207/s15327663jcp0404_02 [251]
- Marsh, H. y otros (2012), “Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects”, *Educational Psychologist*, vol. 47/2, págs. 106-124, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.670488> [189]
- Martin, M. y otros (2013), “Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade”, en Martin, M. y I. Mullis (eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade - Implications for Early Learning*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Chestnut Hill, MA, https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf [72]
- Mausethagen, S. y L. Granlund (2012), “Contested discourses of teacher professionalism: Current tensions between education policy and teachers’ union”, *Journal of Education Policy*, vol. 27/6, págs. 815-833, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.672656> [27]
- Ma, X. y R. Macmillan (1999), “Influences of workplace conditions on teachers’ job satisfaction”, *The Journal of Educational Research*, vol. 93/1, págs. 39-47, <http://dx.doi.org/10.1080/00220679909597627org/10.1080/00220679909597627> [139]
- McDonnell, L. (1995), “Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17/3, págs. 305-322, <https://doi.org/10.3102/01623737017003305> [108]
- Miller, M., M. Brownell y S. Smith (1999), “Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom”, *Exceptional Children*, vol. 65/2, págs. 201-218, <https://doi.org/10.1177/001440299906500206> [140]
- Mitchell, M. y C. Bradshaw (2013), “Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies”, *Journal of School Psychology*, vol. 51/5, págs. 599-610, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005> [93]
- Muijs, D. (2011), “Leadership and organisational performance: From research to prescription?”, *International Journal of Educational Management*, vol. 25/1, págs. 45-60, <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111100116> [54]
- Muijs, D. y otros (2014), “State of the art: teacher effectiveness and professional learning”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25/2, págs. 231-256, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885451> [215]

- Muijs, D. y D. Reynolds (2002), "Teachers' beliefs and behaviors: What really matters?", *The Journal of Classroom Interaction*, vol. 37/2, págs. 3-15, <http://dx.doi.org/10.2307/23870407> [161]
- Muijs, D. y D. Reynolds (2001), *Effective Teaching: Evidence and Practice*, Sage Publications, Londres. [214]
- Muijs, D., M. West y M. Ainscow (2010), "Why network? Theoretical perspectives on networking", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21/1, págs. 5-26, <http://dx.doi.org/10.1080/09243450903569692> [49]
- Müller, K., R. Alliaata y F. Benninghoff (2009), "Attracting and retaining teachers: A question of motivation", *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 37/5, págs. 574-599, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143209339651> [142]
- NAESP (2008), *Leading Learning Communities: Standards for What Principals Should Know and Be Able to Do*, Asociación Nacional de Directores de Escuelas Primarias, Alexandria, Alexandria, VA, <https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Pdfs/LLC2-ES.pdf> [46]
- Academia Nacional de Educación (2008), "Attracting and keeping quality teachers", *White Papers Project: Education Policy Briefing Sheet*, Academia Nacional de Educación, Washington, DC. [137]
- Consejo Nacional de Investigación (2010), *Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy*, The National Academies Press, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.17226/12882> [115]
- Nilsen, T. y otros (2016), "Are School Characteristics Related to Equity? The Answer May Depend on a Country's Developmental Level", *informe de políticas de la IEA*, n.º 10, abril, http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Policy_Briefs/IEA_Policy_Brief_Apr2016.pdf [275]
- Pilsen, T. y J. Gustafsson (2014), "School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM", *Educational Research and Evaluation*, vol. 20/4, págs. 308-327, <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2014.941371> [73]
- O'Dwyer, L., Y. Wang y K. Shields (2015), "Teaching for conceptual understanding: A cross-national comparison of the relationship between teachers' instructional practices and student achievement in mathematics", *Large-scale Assessments in Education*, vol. 3/1, págs. 3-30, <http://dx.doi.org/10.1186/s40536-014-0011-6> [188]
- OCDE (2018), "What does teaching look like?: A new video study", *Teaching in Focus*, n.º 20, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/948427dc-en> [4]
- OCDE (2016), *Panorama de la Educación 2016: Indicadores de la OCDE*, Publicaciones de la OCDE, París, https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2016_eag-2016-es [15]
- OCDE (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en> [10]

- OCDE (2015), *Panorama de la Educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Publicaciones de la OCDE, París, https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2015-indicadores-de-la-ocde_eag-2015-es [12]
- OCDE (2015), “Orientando la política y enfoque de contenido de TALIS 2018”, n.º EDU/INES/TALIS(2015)3 (documento interno), Dirección de Educación y Competencias, OCDE, París. [3]
- OCDE (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> [262]
- OCDE (2015), “Joint Conceptual Framework for TALIS and PISA Synergies”, n.º EDU/INES/TALIS(2015)6 (documento interno), Dirección de Educación y Competencias, OCDE, París. [2]
- OCDE (2015), *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en> [238]
- OCDE (2014), *Guía del Profesorado TALIS 2013: Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje*, TALIS, Publicaciones de la OCDE, París, <https://www.oecd.org/publications/guia-del-profesorado-talis-2013-9789264221932-es.htm> [11]
- OCDE (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> [5]
- OCDE (2014), *TALIS 2013 Technical Report*, OCDE, París, <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf> [289]
- OCDE (2013), “Challenges and Opportunities of Greater Synergies between PISA and TALIS”, n.º EDU/INES/TALIS(2013)3/REV1 (documento interno), Dirección de Educación y Competencias, OCDE, París. [18]
- OCDE (2013), *Resultados de PISA 2012: Llegar a la excelencia a través de la equidad (volumen II): Ofrecer a cada estudiante la oportunidad de alcanzar el éxito*, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en> [225]
- OCDE (2013), *Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013: Conceptual Framework*, OECD, París, http://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf [14]
- OCDE (2013), “The practice of leading and managing teaching in educational organisations”, in *Leadership for 21st Century Learning*, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-4-en> [56]
- OCDE (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en> [266]

- OCDE (2011), “Draft Summary Record: The 11th Meeting of the Board of Participating Countries (BPC) to TALIS”, n.º EDU/INES/TALIS/M(2011)2 (documento interno), Dirección de Educación y Competencias, OCDE, París. [290]
- OCDE (2010), *Resultados de PISA 2009: Superación del entorno social: Equity in Learning Equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje (volumen II)*, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, https://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-superacion-del-entorno-social_9789264177512-es [265]
- OCDE (2010), *TALIS 2008 Technical Report*, TALIS, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079861-en> [288]
- OCDE (2009), *La Creación de Entornos Eficaces de Enseñanza y Aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados de TALIS*, TALIS, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en> [7]
- OCDE (2007), *OECD Glossary of Statistical Terms*, <https://stats.oecd.org/glossary/index.htm>. [19]
- OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264023611-en> [264]
- OCDE (2005), “Proposal for an International Survey of Teachers”, n.º EDU/EC/CERI(2005)5 (documento interno), Dirección de Educación y Competencias, OCDE, París. [13]
- OCDE (2005), *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, Política de Educación y Formación, Publicaciones de la OCDE, París, https://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es [11]
- OCDE (2004), *Aprender para el mundo de mañana: primeros resultados de PISA 2003*, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf> [280]
- O'Neill, S. y J. Stephenson (2011), “The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences”, *Educational Psychology*, vol. 31/3, págs. 261-299, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.545344> [178]
- Pajares, F. y D. Schunk (2001), “Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and and school achievement”, en Riding, R. y S. Rayner (eds.), *International Perspectives on Individual Differences, Volume 2: Self-Perception*, Ablex Publishing, Londres. [172]
- Pallister, J. y G. Foxall (1998), “Psychometric properties of the Hurt-Joseph-Cook scales for the measurement of innovativeness”, *Technovation*, vol. 18/11, págs. 663-675, [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(98\)00070-4](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(98)00070-4) [246]
- Patterson, M. y otros (2005), “Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation”, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 26/4, págs. 379-408, <http://dx.doi.org/10.1002/job.312> [256]

- Pellegrino, J. y M. Hilton (eds.) (2012), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, National Academies Press, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.17226/13398> [226]
- Peter, F. y C. Dalbert (2010), “Do my teachers treat me justly? Implications of students’ justice experience for class climate experience”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 35/4, págs. 297-305, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001> [94]
- Pfitzner-Eden, F., F. Thiel y J. Horsley (2014), “An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries”, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 28/3, págs. 83-92, <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000125> [180]
- Plaut, V., K. Thomas y M. Goren (2009), “Is multiculturalism or color blindness better for minorities?”, *Psychological Science*, vol. 20/4, págs. 444-446, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x> [271]
- Portin, B. y otros (2013), “Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools”, *Journal of School Leadership*, vol. 23/2, págs. 220-252. [61]
- Praetorius, A. y otros (2014), “One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons”, *Learning and Instruction*, vol. 31, págs. 2-12, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002> [207]
- Price, H. (2012), “Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 48/1, págs. 39-85, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11417126> [135]
- Price, H. y J. Collett (2012), “The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers”, *Social Science Research*, vol. 41/6, págs. 1469-1479, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.05.016> [129]
- Price, H. y K. Weatherby (2017), “The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession”, *School Effectiveness and School Improvement*, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882> [6]
- Purves, A. (1987), “The evolution of the IEA: A memoir”, *Comparative Education Review*, vol. 1/10, pág. 28, <https://doi.org/10.1086/446653> [284]
- Reddy, R., J. Rhodes y P. Mulhall (2003), “The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study”, *Development and Psychopathology*, vol. 15/1, págs. 119-138, <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579403000075> [83]
- Renzulli, L., H. Macpherson Parrott e I. Beattie (2011), “Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools”, *Sociology of Education*, vol. 84/1, págs. 23-48, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040710392720> [121]
- Reynolds, D. y D. Muijs (2016), “Leading effective pedagogy”, en Harris, A. y M. Jones (eds.), *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*, Sage Publications India, Nueva Delhi. [37]

- Reynolds, D. y otros (2014), “Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25/2, págs. 197-230, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885450> [25]
- Richardson, P. y H. Watt (2010), “Current and future directions in teacher motivation research”, en Urdan, T. y S. Karabenick (eds.), *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16 Part B)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley. [141]
- Rjosk, C. y otros (2014), “Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality”, *Learning and Instruction*, vol. 32, págs. 63-72, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007> [198]
- Rogers, E. (2003), *Diffusion of Innovations*, Free Press, Nueva York, NY. [244]
- Rosenholtz, S. (1989), “Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs”, *The Elementary School Journal*, vol. 89/4, págs. 420-439, <https://doi.org/10.1086/461584> [136]
- Rowe, K. (2003), “The importance of teacher quality as a key determinant of students’ experiences and outcomes of schooling”, en Meiers, M. (ed.), *Building Teacher Quality: ACER Research Conference 2003: Proceedings, Melbourne, 19-21 October 2003*, Consejo Australiano para la Investigación Educativa, https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=research_conference_2003 [147]
- Rutter, M. (2000), “School effects on pupil progress: Research findings and policy implication”, en Smith, P. y A. Pellegrini (eds.), *Psychology of Education: Major Themes*, Falmer Press, Londres. [84]
- Rutter, M. y B. Maughan (2002), “School effectiveness findings 1979-2002”, *Journal of School Psychology*, vol. 40/6, págs. 451-475, [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00124-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00124-3) [85]
- Sahlberg, P. (2011), “Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience”, *Scottish Educational Review*, vol. 43/1, págs. 3-23, <http://www.scotedreview.org.uk/media/microsites/scottish-educational-review/documents/318.pdf> [28]
- Schachner, M. (2014), *Contextual conditions for acculturation and school-related outcomes of early adolescent immigrants in Germany (tesis doctoral)*, Universidad de Tilburg, https://pure.uvt.nl/portal/files/11427300/Schachner_contextual_21_11_2014.pdf [270]
- Schachner, M. y otros (2016), “Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism”, *Child Development*, vol. 87/4, págs. 1175-1191, <https://doi.org/10.1111/cdev.12536> [272]
- Scheerens, J. (2016), *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*, Springer, Dordrecht. [213]

- Scheerens, J. y R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford. [285]
- Scherer, R. y J. Beckmann (2014), “The acquisition of problem solving competence: Evidence from 41 countries that math and science education matters”, *Large-scale Assessments in Education*, vol. 2/10, págs. 1-22, <http://dx.doi.org/10.1186/s40536-014-0010-7> [223]
- Scherer, R. y J. Gustafsson (2015), “Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modeling”, *Frontiers in Psychology*, vol. 6, págs. 1-15, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01550> [202]
- Scherer, R. y otros (2016), “The quest for comparability: Studying the invariance of the teachers’ sense of self-efficacy (TSES) measure across countries”, *PLoS ONE*, vol. 11/3, págs. 1-29, <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0150829> [181]
- Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en> [33]
- Schlesinger, L. y A. Jentsch (2016), “Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations”, *ZDM*, vol. 48/1-2, págs. 29-40, <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-016-0765-0> [190]
- Schmidt, W., S. Blömeke y M. Tatto (2011), *Teacher Education Matters: A Study of Middle School Mathematics Teacher Preparation in Six Countries*, Teachers College Press, Nueva York, NY, <https://www.tcpres.com/teacher-education-matters-9780807751626> [101]
- Schunk, D. (1989), “Self-efficacy and achievement behaviors”, *Educational Psychology Review*, vol. 1/3, págs. 173-208, <https://doi.org/10.1007/BF01320134> [173]
- Schweizer, T. (2006), “The psychology of novelty-seeking, creativity and innovation: Neurocognitive aspects within a work-psychological perspective”, *Creativity and Innovation Management*, vol. 15/2, págs. 164-172, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8691.2006.00383.x> [252]
- Schwichow, M. y otros (2016), “Teaching the control-of-variables strategy: A meta-analysis”, *Developmental Review*, vol. 39, págs. 37-63, <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2015.12.001> [224]
- Seidel, T., R. Rimmele y M. Prenzel (2005), “Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning”, *Learning and Instruction*, vol. 15/6, págs. 539-556, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.004> [203]
- Sergiovanni, T. y otros (2009), *Educational Governance and Administration*, Pearson, Boston, MA. [55]
- Shulman, L. (1986), “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, vol. 15/2, págs. 4-14, <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004> [114]

- Simonson, M. (2000), "Personal innovativeness, perceived organizational innovativeness, and computer anxiety: Updated scales", *The Quarterly Review of Distance Education*, vol. 1/1, págs. 69-76. [247]
- Sirin, S. (2005), "Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research", *Review of Educational Research*, vol. 75/3, págs. 417-453, <https://doi.org/10.3102/00346543075003417> [273]
- Skaalvik, E. y S. Skaalvik (2010), "Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26/4, págs. 1059-1069, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001> [166]
- Skaalvik, E. y S. Skaalvik (2007), "Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout.", *Journal of Educational Psychology*, vol. 99/3, págs. 611-625, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611> [170]
- Somech, A. y R. Bogler (2002), "Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment", *Educational Administration Quarterly*, vol. 38/4, págs. 555-577, <http://dx.doi.org/10.1177/001316102237672> [130]
- Spillane, J. (2006), *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA. [58]
- Stark, J. L. Lattuca (1997), *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*, Allyn & Bacon, Boston, MA. [99]
- Stearns, E. y otros (2015), "Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction", *Teachers College Record*, vol. 117/8, págs. 1-32. [134]
- Steenkamp, J. y H. Baumgartner (1992), "The role of optimum stimulation level in exploratory consumer behavior", *Journal of Consumer Research*, vol. 19/3, págs. 434-448, <http://dx.doi.org/10.1086/209313> [254]
- Tatto, M. y otros (2012), *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*, Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Ámsterdam. [102]
- Teo, T. (2011), "Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test", *Computers & Education*, vol. 57/4, págs. 2432-2440, <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.008> [242]
- Thapa, A. y otros (2013), "A review of school climate research", *Review of Educational Research*, vol. 83/3, págs. 357-385, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313483907> [66]
- Timperley, H. y otros (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación, Wellington. [153]
- Travers, K. e I. Westbury (1989), *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of Mathematics Curricula*, Pergamon, Oxford. [109]

- Tschannen-Moran, M. y A. Woolfolk Hoy (2001), “Teacher efficacy: Capturing an elusive construct”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 17/7, págs. 783-805, [158]
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. y A. Woolfolk Hoy (2007), “The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 23/6, págs. 944-956, [124]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tse, H. (2007), “Professional development through transformation: Linking two assessment models of teachers’ reflective thinking and practice”, en Townsend, T. y R. Bates (eds.), *Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*, Springer, Dordrecht. [228]
- UNESCO (2016), *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, UNESCO, París, [17]
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Naciones Unidas (2015), *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, Naciones Unidas, Nueva York, NY, [16]
https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Usher, E. y F. Pajares (2008), “Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions”, *Review of Educational Research*, vol. 78/4, págs. 751-796, [174]
<http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321456>
- van de Vijver, F. y J. He (2014), “Report on Social Desirability, Midpoint and Extreme Responding in TALIS 2013”, *Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE*, n.º 107, Publicaciones de la OCDE, París, [193]
<http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcft76h-en>
- van der Werf, G., M. Opdenakker y H. Kuyper (2008), “Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19/4, págs. 447-462, [287]
<http://dx.doi.org/10.1080/09243450802535216>
- van Tartwijk, J. y K. Hammerness (2011), “The neglected role of classroom management in teacher education”, *Teaching Education*, vol. 22/2, págs. 109-112, [199]
<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2011.567836>
- Vieluf, S. y otros (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS, Publicaciones de la OCDE, París, [8]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Vieluf, S., M. Kunter y F. van de Vijver (2013), “Teacher self-efficacy in cross-national perspective”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 35, págs. 92-103, [182]
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>
- Voyer, D. y S. Voyer (2014), “Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis.”, *Psychological Bulletin*, vol. 140/4, págs. 1174-1204, [276]
<http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>

- Wagner, W. y otros (2013), "Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments", *Learning and Instruction*, vol. 28, págs. 1-11, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.003> [197]
- Wagner, W. y otros (2016), "Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power", *Journal of Educational Psychology*, vol. 108/5, págs. 705-721, <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000075> [191]
- Wang, M. y J. Degol (2016), "School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes", *Educational Psychology Review*, vol. 28/2, págs. 315-352, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1> [87]
- Watt, H. y P. Richardson (2008), "Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers", *Learning and Instruction*, vol. 18/5, págs. 408-428, <http://dx.doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2008.06.002> [29]
- Watt, H. y otros (2012), "Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale", *Teaching and Teacher Education*, vol. 28/6, págs. 791-805, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2012.03.003> [30]
- Weiss, E. (1999), "Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis", *Teaching and Teacher Education*, vol. 15/8, págs. 861-879, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2) [76]
- Weldon, P. (2015), "The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues", *Policy Insights 2*, págs. 1-16, <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policyinsights> [282]
- Wenglinsky, H. (2002), "How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic achievement", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10/12, págs. 1-30, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002> [148]
- Williamson, S., R. Cooper y M. Baird (2015), "Job-sharing among teachers: Positive, negative (and unintended) consequences", *The Economic and Labour Relations Review*, vol. 26/3, págs. 448-464, <http://dx.doi.org/10.1177/1035304615595740> [283]
- Wilson, S., R. Floden y J. Ferrini-Mundy (2001), *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations: A Research Report*, Center for the Study of Teaching and Policy, Universidad de Washington, Seattle, WA, <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf> [112]
- Woolfolk Hoy, A. y H. Davis (2006), "Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents", en Urdan, T. y F. Pajares (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, CT. [162]
- Wubbels, T. y otros (eds.) (2012), *Interpersonal Relationships in Education: An Overview of Contemporary Research*, Sense Publishers, Róterdam, <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8> [81]

- Yagmur, K. y F. van de Vijver (2012), “Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 43/7, págs. 1.110-1.130, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022111420145> [268]
- Yi, M., K. Fiedler y J. Park (2006), “Understanding the role of individual innovativeness in the acceptance of IT-based innovations: Comparative analyses of models and measures”, *Decision Sciences*, vol. 37/3, págs. 393-426, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5414.2006.00132.x> [243]
- Yi, X. y otros (2008), “Creative organizational climate of schools, general self-efficacy, creativity self-efficacy, and cultural efficacy of teachers”, *Educational Research Journal*, vol. 23/2, págs. 227-251, http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2010/06/erj_v23n2_227-251.pdf [184]
- Yoon, K. y otros (2007), “Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement”, *Issues & Answers Report, REL 2007*, n.º 033, U.S. Departamento de Educación de los Estados Unidos, Instituto de Ciencias de la Educación, Centro Nacional de Evaluación Educativa y Asistencia Regional, Regional Educational Laboratory Southwest, Washington, DC, https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf [154]

Anexo A. Constructos y temas de los cuestionarios

Tabla A ¡Error! No hay texto con el estilo especificado en el documento..1. Cuestionario del profesorado

Sección	Número	Constructo	Tema	Comentario
Origen y cualificación	TQ-01	Género	Origen	
	TQ-02	Edad	Origen	
	TQ-03	Nivel educativo más alto	Formación del profesorado y preparación inicial	
	TQ-04	Trayectoria de la cualificación	Formación del profesorado y preparación inicial	Opción nacional coordinada
	TQ-05	Año de la cualificación	Formación del profesorado y preparación inicial	Opción nacional coordinada
Trabajo actual	TQ-06	Elementos de cualificación y disposición	Formación del profesorado y preparación inicial	
	TQ-07	Motivación para ejercer la profesión	Formación del profesorado y preparación inicial	
	TQ-08	Compromiso profesional con la docencia	Formación del profesorado y preparación inicial	
	TQ-09	Antigüedad de la situación laboral	Origen	
	TQ-10	Situación laboral en dedicación exclusiva	Origen	
	TQ-11	Experiencia profesional	Origen / desarrollo profesional	
	TQ-12	Compromiso laboral en varios colegios	Origen	
	TQ-13	Compromiso laboral en varios colegios	Origen	
	TQ-14	Condición de enseñanza para necesidades especiales	Origen	
	TQ-15	Materias impartidas	Prácticas didácticas de los docentes	
	TQ-16	Distribución del tiempo – horas totales	Prácticas profesionales de los docentes (incluida la movilidad)	
	TQ-17	Distribución del tiempo – horas lectivas	Prácticas profesionales de los docentes (incluida la movilidad)	
	TQ-18	Distribución del tiempo – horas no lectivas	Prácticas profesionales de los docentes (incluida la movilidad)	
	Desarrollo profesional	TQ-19	Participación en actividades de iniciación	Retroalimentación y desarrollo del docente
TQ-20		Iniciación en el colegio actual – tipos y formatos	Retroalimentación y desarrollo del docente	
TQ-21		Participación en orientación	Retroalimentación y desarrollo del docente	
TQ-22		Tipos/formatos de desarrollo profesional	Retroalimentación y desarrollo del docente	
TQ-23		Temas de desarrollo profesional	Retroalimentación y desarrollo del docente	
TQ-24		Incentivos/apoyo al desarrollo profesional	Retroalimentación y desarrollo del docente	Opción nacional coordinada
TQ-25		Impacto del desarrollo profesional	Retroalimentación y desarrollo del docente	
TQ-26		Impacto del desarrollo profesional	Retroalimentación y desarrollo del docente	
Retroalimentación	TQ-27	Necesidades del desarrollo profesional	Retroalimentación y desarrollo del docente	
	TQ-28	Obstáculos del desarrollo profesional	Retroalimentación y desarrollo del docente	
	TQ-29	Tipos y fuentes de retroalimentación	Retroalimentación y desarrollo del docente/cuestiones de recursos humanos de los docentes y relaciones con las partes interesadas	
	TQ-30	Impacto de la retroalimentación	Retroalimentación y desarrollo del docente	
	TQ-31	Impacto de la retroalimentación	Retroalimentación y desarrollo del docente/cuestiones de recursos humanos de los docentes y relaciones con las partes interesadas	
Enseñanza en general	TQ-32	Carácter innovador del equipo escolar	Innovación	
	TQ-33	Participación en actividades colaborativas	Prácticas didácticas de los docentes/prácticas profesionales de los docentes	
	TQ-34	Autoeficacia	Autoeficacia del docente	

Sección	Número	Constructo	Tema	Comentario
Enseñanza en la clase objeto	TQ-35	Características de los estudiantes de la clase objeto	Equidad y diversidad	
	TQ-36	Enfoque en las necesidades especiales de la clase objeto	Equidad y diversidad	
	TQ-37	Enfoque en materias de la clase objeto	Prácticas didácticas de los docentes	
	TQ-38	Tamaño de la clase objeto	Prácticas didácticas de los docentes	
	TQ-39	Distribución del tiempo de la clase objeto	Prácticas didácticas de los docentes	
	TQ-40	Satisfacción con la autonomía de la clase	Satisfacción laboral	
	TQ-41	Entorno disciplinario de la clase objeto	Entorno escolar	
	TQ-42	Prácticas didácticas centrales en la clase objeto	Prácticas didácticas de los docentes	
	TQ-43	Prácticas docentes – evaluación	Prácticas didácticas de los docentes	
Enseñanza en diversos entornos	TQ-44	Autoeficacia en aulas multiculturales	Equidad y diversidad	
	TQ-45	Autoeficacia en entornos multiculturales	Equidad y diversidad	
	TQ-46	Opiniones y creencias sobre diversidad en el colegio	Equidad y diversidad	
	TQ-47	Opiniones y creencias sobre diversidad en el colegio	Equidad y diversidad	
Entorno escolar y satisfacción laboral	TQ-48	Entorno escolar	Entorno escolar	
	TQ-49	Relaciones estudiante-docente	Entorno escolar	
	TQ-50	Compromiso con el trabajo/perspectivas profesionales	Satisfacción laboral	
	TQ-51	Bienestar en el lugar de trabajo y estrés	Satisfacción laboral	
	TQ-52	Estrés por carga de trabajo, comportamiento de los estudiantes y exigencias complejas de la enseñanza	Satisfacción laboral	
	TQ-53	Satisfacción con la profesión y este colegio	Satisfacción laboral	
	TQ-54	Percepciones del valor e influencia de las políticas	Problemas de recursos humanos	
	TQ-55	Prioridades de gasto de los docentes	Recursos humanos	
Movilidad de los docentes	TQ-56	Movilidad académica	Prácticas profesionales de los docentes (incluida la movilidad)	Opción nacional coordinada
	TQ-57	Movilidad académica – propósitos	Prácticas profesionales de los docentes (incluida la movilidad)	Opción nacional coordinada
	TQ-58	Movilidad académica – duración de la estancia en el extranjero	Prácticas profesionales de los docentes (incluida la movilidad)	Opción nacional coordinada

Tabla A ¡Error! No hay texto con el estilo especificado en el documento..**2. Cuestionario del director**

Sección	Número	Constructo	Tema
Información sobre el origen personal	PQ-01	Género	Origen
	PQ-02	Edad	Origen
	PQ-03	Máxima cualificación	Liderazgo escolar
	PQ-04	Experiencia profesional	Liderazgo escolar
	PQ-05	Situación laboral – horas de trabajo	Liderazgo escolar
	PQ-06	Educación y formación	Liderazgo escolar
	PQ-07	Formatos/tipos de desarrollo profesional	Liderazgo escolar/desarrollo profesional de los directores
	PQ-08	Necesidades del desarrollo profesional	Liderazgo escolar/desarrollo profesional de los directores
	PQ-09	Obstáculos del desarrollo profesional	Liderazgo escolar/desarrollo profesional de los directores
Información sobre el origen del colegio	PQ-10	Ubicación del colegio	Origen
	PQ-11	Financiación del colegio	Liderazgo escolar
	PQ-12	Gestión del colegio	Liderazgo escolar
	PQ-13	Recursos de personal escolar	Recursos humanos
	PQ-14	Abandono y rotación de los docentes	Entorno escolar
	PQ-15	Programas y competencia escolares	Recursos humanos
	PQ-16	Matriculación estudiantil total en el colegio	Recursos humanos
Liderazgo escolar	PQ-17	Características de la composición del alumnado	Entorno escolar
	PQ-18	Equipo de gestión escolar (filtro)	Liderazgo escolar
	PQ-19	Composición del equipo de gestión escolar	Liderazgo escolar
	PQ-20	Distribución de las responsabilidades/liderazgo	Liderazgo escolar
	PQ-21	Distribución del tiempo	Liderazgo escolar
Evaluación formal de los docentes	PQ-22	Responsabilidades/actividades de los directores	Liderazgo escolar
	PQ-23	Evaluaciones formales de los docentes – organismo/frecuencia	Retroalimentación y desarrollo del docente
	PQ-24	Evaluación formal de los docentes – tipos/fuentes	Retroalimentación y desarrollo del docente
	PQ-25	Evaluación formal de los docentes – frecuencia de las acciones	Retroalimentación y desarrollo del docente
Entorno escolar	PQ-26	Dimensiones del entorno escolar	Entorno escolar/liderazgo escolar
	PQ-27	Dimensiones académicas y comunitarias del entorno escolar	Entorno escolar
	PQ-28	Carácter innovador organizativo	Innovación/entorno escolar
	PQ-29	Obstáculos a los recursos	Entorno escolar
	PQ-30	Seguridad escolar	Entorno escolar
Orientación inicial y tutorización de los docentes	PQ-31	Disponibilidad de actividades de iniciación para docentes	Retroalimentación y desarrollo del docente
	PQ-32	Grupo objeto de la tutorización	Retroalimentación y desarrollo del docente
	PQ-33	Disposiciones de tutorización formal	Retroalimentación y desarrollo del docente
	PQ-34	Disponibilidad de orientación para docentes	Retroalimentación y desarrollo del docente
	PQ-35	Adecuación al campo temático de la orientación	Retroalimentación y desarrollo del docente
	PQ-36	Importancia de la orientación	Retroalimentación y desarrollo del docente
Escolarización en diversos entornos	PQ-37	Autoeficacia en aulas multiculturales (filtro)	Equidad y diversidad
	PQ-38	Prácticas multiculturales del colegio	Equidad y diversidad
	PQ-39	Equidad escolar y otras prácticas	Equidad y diversidad
	PQ-40	Creencias sobre diversidad	Equidad y diversidad
	PQ-41	Creencias sobre equidad	Equidad y diversidad
Satisfacción laboral	PQ-42	Compromiso con el trabajo/filtro	Satisfacción laboral
	PQ-43	Fuentes de estrés	Satisfacción laboral
	PQ-44	Satisfacción con la profesión y este colegio	Satisfacción laboral
	PQ-45	Satisfacción con los apoyos escolares	Satisfacción laboral



TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), estudio internacional de enseñanza y aprendizaje promovido por la OCDE, es el primero de su clase que da voz a docentes y directores, que rellenan una serie de cuestionarios relacionados con aspectos como la formación docente que han recibido; sus creencias y prácticas docentes; la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben; el liderazgo escolar, la gestión y otros varios aspectos.

Es un estudio que se lleva a cabo cada 5 años y la última aplicación se ha llevado a cabo en 2018. Como resultado de la aplicación de la evaluación de 2018 se generan numerosos documentos entre los que se encuentra el marco conceptual que describe cómo se lleva a cabo todo el proceso de evaluación.

En España, el Ministerio de Educación, a instancias de la OCDE, participa en el programa con el propósito de crear nuevas bases para el diálogo sobre políticas educativas y para definir objetivos y mejorar los logros en educación de una forma cooperativa.

La elaboración de los documentos e informes nacionales se realiza desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL