

TALIS 2018

Ministerio de
Educación y
Formación Profesional

Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje

Informe español



TALIS 2018
ESTUDIO INTERNACIONAL DE LA ENSEÑANZA Y DEL
APRENDIZAJE

INFORME ESPAÑOL

TALIS 2018
ESTUDIO INTERNACIONAL DE LA ENSEÑANZA Y DEL
APRENDIZAJE

INFORME ESPAÑOL



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 2019

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

Título de la obra:
TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje
Informe español



**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.educacion.gob.es/inee>

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones
NIPO línea: 847-19-059-6
NIPO IBD: 847-19-058-0
ISBN: 978-84-369-5912-3
Edición: 2019

ÍNDICE

GLOSARIO	7
PRÓLOGO	9
CAPÍTULO 1. EL ESTUDIO TALIS	11
Temas analizados en TALIS 2018	14
Diseño de TALIS 2018	16
Coordinación y realización del estudio	18
Limitaciones del estudio	19
Organización de este informe	20
Bibliografía	21
CAPÍTULO 2. EL PROFESORADO Y LOS DIRECTORES	23
Perfil demográfico de los docentes	24
Edad y experiencia del profesorado y directores	29
Distribución del tiempo de trabajo semanal de docentes y directores	40
Bibliografía	48
CAPÍTULO 3. LOS CENTROS EDUCATIVOS	51
Composición de los centros educativos	51
Composición de las aulas	61
Seguridad en el centro educativo	66
Relaciones estudiantes-docentes	75
Problemas que pueden obstaculizar la calidad de la enseñanza	79
Bibliografía	87
CAPÍTULO 4. LA PRÁCTICA DOCENTE	89
Prácticas docentes del profesorado	89
Prácticas educativas relacionadas con la diversidad	106
Prácticas educativas relacionadas con la equidad	111
Prácticas de evaluación del profesorado	116
Distribución del tiempo de clase	121
La innovación en los centros educativos	127
Bibliografía	132
CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	135
Aspectos incluidos en la educación formal del profesorado	135
Aspectos incluidos en la educación formal de los directores	146
Acceso a actividades de iniciación profesional en los centros educativos	151
Participación del profesorado en actividades de iniciación profesional	155
Tipos de actividades de iniciación profesional	160
Acceso del profesorado a un sistema de tutoría	170
Participación en programas de tutoría entre el profesorado	174
Importancia de la tutoría al profesorado	177
Bibliografía	184

CAPÍTULO 6. DESARROLLO PROFESIONAL DE DIRECTORES Y DOCENTES	187
Participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional	188
Participación de los directores en actividades de desarrollo profesional	201
Impacto en la docencia de las actividades de desarrollo profesional del profesorado	214
Contenidos y necesidades de desarrollo profesional del profesorado	216
Necesidades de desarrollo profesional de los directores	226
Impedimentos para la participación de docentes y directores en actividades de desarrollo profesional	232
Apoyos recibidos por el profesorado para su participación en actividades de desarrollo profesional	241
Relación entre la participación en formación continua y el nivel de apoyo recibido	247
Bibliografía	249
CAPÍTULO 7. MOTIVACIÓN, AUTOEFICACIA Y SATISFACCIÓN	253
Motivación de los docentes para elegir la profesión	253
Motivación de los docentes para elegir la profesión como primera opción	261
Autoeficacia del profesorado	263
Autoeficacia del docente en entornos multiculturales	275
Satisfacción del profesorado	280
Bibliografía	292

GLOSARIO

Clase objetivo: grupo concreto de referencia de primaria o secundaria, según el caso, en el que imparte docencia y sobre el que responde a todas las cuestiones que se le plantean en relación con sus actividades docentes y el tiempo que emplea en ellas. En el caso de los profesores de secundaria, esta clase objetivo es la primera clase impartida después de las 11:00 del martes anterior a su participación en la encuesta. De esta manera, todos los participantes siguen los mismos criterios y ningún docente elige el grupo libremente o influido por algún elemento subjetivo.

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo).

ISCED-1: International Standard Classification of Education (CINE, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) que se refiere a la educación primaria, coincidentes con los cursos 1º a 6º de Educación Primaria en España.

ISCED-2: International Standard Classification of Education (CINE, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) que se refiere a la primera etapa de educación secundaria, coincidentes con los cursos 1º a 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

ISCED-3: International Standard Classification of Education (CINE, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) que se refiere a la segunda etapa de educación secundaria, coincidentes con los cursos 4º de Educación Secundaria Obligatoria, 1º y 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Promedio OCDE-XX: media aritmética de las puntuaciones promedio de los estados miembros de la OCDE con indicación, en cada variable, del número de países con el que se ha calculado la misma.

TALIS: Teaching and Learning International Survey (Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje)

Total UE-YY: puntuación media de los alumnos de los países y regiones participantes de la Unión Europea con indicación, en cada variable, del número de países con el que se ha calculado la misma.

PRÓLOGO

«En cuestiones de cultura y de saber,
solo se pierde lo que se guarda; solo se gana lo que se da».

Antonio Machado

Cuando un niño entra en un aula, lo primero que ve (y *que quiere ver*, y conocer) es al que va a ser su profesor o profesora: qué aspecto tiene, cómo suena su voz, de qué manera se mueve y se dirige a sus estudiantes. En ese momento se produce el primer encuentro entre las expectativas del alumno (un discente siempre está *expectante*) y las realidades de su entorno educativo. El docente comienza a hablar, se mueve por el aula, emite una serie de códigos combinados que el alumnado percibe como señales de comunicación y, de manera inconsciente, de educación. Antes de abrir un libro, o de activar una *tablet*, podemos decir que el docente ya está enseñando y el alumnado aprendiendo. Y a la vez, el docente está aprendiendo de su alumnado y de su propia práctica docente. Así de inmediata y compleja es la práctica de la enseñanza.

Esta interrelación de aprendizajes se produce en el espacio concreto del aula, el más pequeño y el más importante grado de concreción de la enseñanza en el sistema educativo. Allí se da el acto de enseñanza fundamental, que es el que encomienda la sociedad a nuestro profesorado: de cómo se produzca este acto, con qué oportunidad o acierto, depende en gran medida que las aspiraciones del conjunto de la comunidad educativa queden satisfechas.

Considerando, pues, este carácter fundamental de la función docente se puede colegir que ninguna medida importante que afecte a un sistema educativo se debe tomar sin tener un conocimiento preciso de lo que el docente necesita para ejercer su oficio, de las características de su entorno laboral y de cómo se organiza su tiempo profesional (el desarrollo de las sesiones en el aula, la preparación y evaluación de las mismas, los cursos de formación que afecten a su desempeño, los encuentros con otros miembros de la comunidad educativa como el profesorado, la Administración, las familias).

La búsqueda de datos que refrenden este conocimiento y orienten estas decisiones se realiza con evaluaciones externas que forman parte de estudios internacionales que permiten un panorama amplio de comparación: de estos estudios, el que dispone de más series de medición orientadas a la indagación en el ambiente de trabajo de los docentes es *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). El amplio caudal de datos que maneja esta encuesta dirigida por la OCDE no solo permite una sólida base de comparación, sino que también ofrece, a través del análisis y discusión compartidos de los mismos, la oportunidad de que cada país implicado en este estudio aporte sus experiencias y posibles soluciones.

Así pues, TALIS se propone indagar, con la imprescindible complicidad de los docentes y de los equipos directivos de los centros, en sus condiciones de trabajo, con el fin de ayudar a consolidar lo positivo y mejorar lo necesario, trasladando a la sociedad y a las administraciones los datos y las conclusiones de su estudio.

La opinión de los profesionales de la educación, que TALIS traduce en datos y dispone de manera organizada y sistemática, es elemento fundamental en el diagnóstico del sistema educativo; por ello, parafraseando la cita de Antonio Machado al comienzo de este prólogo, podríamos decir que el sistema educativo gana cuando recibe información y opinión de sus componentes, y pierde cuando no la recibe: el presente Informe Nacional, que ha elaborado el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, es un testimonio de que el profesorado contribuye generosa y oportunamente a este empeño.

CAPÍTULO 1. EL ESTUDIO TALIS

En Educación, corresponde al profesorado y a los directores la tarea fundamental de poner en práctica las decisiones que la Administración toma. Se trata de decisiones trascendentes y muy complejas, debido a que en ellas los docentes y los líderes escolares deben considerar simultáneamente múltiples elementos de distinta naturaleza (humana, temporal, material). Por ello es imprescindible que la Administración, consciente de que la calidad de ambos influye directamente en el rendimiento del alumnado, conozca mejor cuáles son estos elementos y cómo los perciben los profesionales de la educación de nuestro sistema educativo, que son, precisamente, quienes, desde su experiencia directa y cotidiana, pueden aportar estos datos.

Docentes y directores son el motor de cualquier actuación en aras de la mejora de la calidad educativa. Décadas de investigación evidencian que estos influyen directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como en los resultados de los estudiantes (Barber & Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018). En consecuencia, a los sistemas educativos se les plantea una serie de retos, como atraer a los mejores candidatos a la profesión, ofrecer una formación inicial y continua de calidad a los profesionales noveles y veteranos, apoyar al profesorado en el desarrollo profesional de su capacidad docente y la difusión de buenas prácticas, y favorecer la satisfacción laboral y el estatus de la profesión con el objetivo de retener a los mejores docentes y directores en la misma (OECD, 2005).

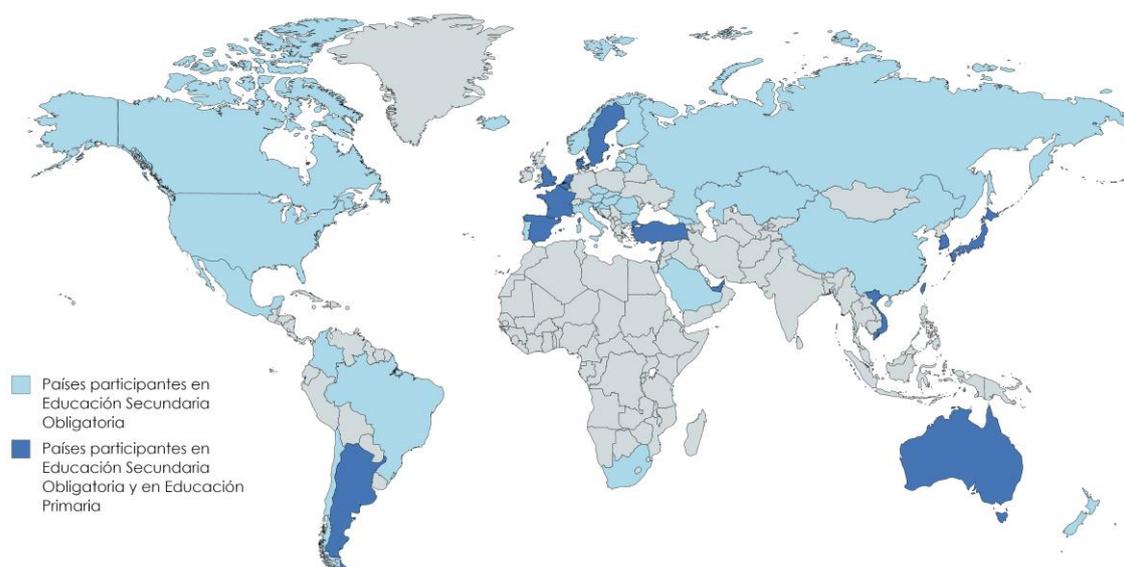
TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) es el Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El estudio se lleva a cabo mediante la aplicación de cuestionarios específicos dirigidos al profesorado y a las direcciones de los centros educativos de primaria y secundaria en relación con sus condiciones laborales, su formación inicial y permanente, su experiencia y práctica docentes, el clima escolar de sus centros, su grado de satisfacción con la profesión, sus prácticas de evaluación y su gestión de la disciplina. A través de sus respuestas, con el doble objetivo de conocer el ambiente de aprendizaje de los centros y las condiciones de trabajo del profesorado, TALIS examina y describe la labor docente y la dirección escolar con la mayor precisión posible, así como la forma en que estas se desarrollan, reconocen, valoran y recompensan.

El análisis de toda esta información tiene como finalidad última contribuir al desarrollo de políticas educativas que promuevan la profesión docente y contribuyan a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Para la realización de este estudio se requiere una estrecha colaboración entre los distintos países y regiones participantes, la OCDE, el consorcio internacional de investigación, los interlocutores sociales y la Comisión Europea. En él también se tienen en cuenta las aportaciones de otros colaboradores como la UNESCO. Al tratarse de un estudio internacional y con tantos agentes implicados, TALIS aporta, además de los datos

comparables entre los distintos países y regiones participantes, el valor añadido de ofrecer información exhaustiva sobre las prácticas docentes y directivas en todos los países y regiones participantes. Esta es de gran valor para las administraciones y los responsables educativos a la hora de diseñar y poner en marcha las políticas que servirán para hacer frente a los diferentes retos a que se enfrentan los sistemas educativos.

Hasta la fecha, TALIS se ha aplicado en ciclos de cinco años y España ha participado en todas las ediciones del estudio. La primera se llevó a cabo en 2008 en 24 países, en los que se encuestó a profesores y directores de centros de Educación Secundaria Obligatoria. En el siguiente ciclo, 2013, con 34 países participantes, el estudio se aplicó en Educación Secundaria Obligatoria y algunos países optaron también por aplicar la encuesta en los niveles de Educación Secundaria Postobligatoria y Educación Primaria. En su tercer ciclo, 2018, los 48 países y economías participantes, que aparecen en el Cuadro 1.1 y la Figura 1.1, además de encuestar a docentes y directores de Educación Secundaria Obligatoria, han vuelto a tener la opción de llevar a cabo el estudio en niveles de Educación Secundaria Postobligatoria y Educación Primaria. En este último nivel educativo han participado 15 países, entre ellos España, como se muestra en el Cuadro 1.2. En este informe no se recoge información sobre el nivel de Educación Secundaria Postobligatoria ya que España no ha participado.

Figura 1.1. Países participantes en TALIS 2018



Cuadro 1.1. Países participantes en Educación Secundaria Obligatoria. TALIS 2018

Arabia Saudí* ¹	Emiratos Árabes Unidos*	Lituania
Argentina (Buenos Aires)*	Eslovenia	Malta*
Australia	España	México
Austria	Estados Unidos	Noruega
Bélgica (Fl. y Fr.)	Estonia	Nueva Zelanda
Brasil*	Federación Rusa*	Países Bajos
Bulgaria*	Finlandia	Portugal
Canadá (Alberta)	Francia	Reino Unido (Inglaterra)
Chile	Georgia*	República Checa
China (Shanghái)*	Hungría	República Eslovaca
China Taipéi*	Islandia	Rumanía*
Chipre*	Israel	Singapur*
Colombia	Italia	Sudáfrica*
Corea	Japón	Suecia
Croacia*	Kazajistán*	Turquía
Dinamarca	Letonia	Vietnam*
Argentina (Buenos Aires)*	Finlandia	Noruega

Cuadro 1.2. Países participantes en Educación Primaria. TALIS 2018

Argentina (Buenos Aires)*	Dinamarca	Países Bajos
Australia	Emiratos Árabes Unidos*	Reino Unido (Inglaterra)
Bélgica (Fl.)	España	Suecia
China Taipéi*	Francia	Turquía
Corea	Japón	Vietnam *

En 2013 y en 2018, TALIS ofreció también la posibilidad de participar en el estudio TALIS-PISA *link*, que se obtiene combinando la información disponible sobre el alumnado participante en la prueba de conocimientos PISA y el profesorado que pertenece a los mismos centros educativos encuestados en TALIS. España participó en el estudio que sirvió de link a PISA 2012 y TALIS 2013. Por otra parte, el Estudio TALIS *Video*, ofrecido a los países en 2018, se centra en la enseñanza de matemáticas a partir de la recopilación de grabaciones de profesores y profesoras impartiendo sus clases en situaciones reales. El objetivo principal de TALIS *Video* es comprender los aspectos de la práctica docente que están relacionados con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, documentando cómo el profesorado enseña a sus estudiantes en diferentes contextos y países y cómo las prácticas docentes repercuten en aspectos cognitivos y no cognitivos.

¹ Los países que aparecen en los cuadros 1.1 y 1.2 con un asterisco no pertenecen a la OCDE.

En 2018, a diferencia de los dos ciclos anteriores, destaca como novedad la participación española en el nivel de Educación Primaria. Esto ha permitido llevar a cabo un análisis de la realidad docente más completo al disponer, por primera vez, de datos de ambas etapas educativas.

Dada la cantidad de datos que ofrecen los cuestionarios de docentes y directores de TALIS 2018, la OCDE ha decidido dar a conocer los resultados internacionales en dos volúmenes diferentes. El primero de ellos, titulado *Docentes y líderes escolares: estudiantes de por vida*, se ha publicado el 19 de junio de 2019, al igual que el presente informe español. El segundo de ellos, *Docentes y líderes escolares: profesionales valorados*, se publicará en la primavera de 2020.

El Cuadro 1.3 recoge los datos de población objetivo junto con los de la muestra representativa de centros, directores y docentes del estudio TALIS 2018

Cuadro 1.3. Datos de participación. TALIS 2018

Población objetivo						
	España 2018			Total TALIS 2018		
	Centros	Directores	Docentes	Centros	Directores	Docentes
Primaria	13 305	13 305	210 627	143 275	143 035	2 173 359
Secundaria	6861	6861	186 171	302 550	301 618	5 763 926
Muestra representativa						
	España 2018			Total TALIS 2018		
	Centros	Directores	Docentes	Centros	Directores	Docentes
Primaria	444	436	7246	3364	3217	51 782
Secundaria	399	396	7407	9247	8975	153 682

TEMAS ANALIZADOS EN TALIS 2018

TALIS 2018 identifica cuatro pilares sobre los que se sustenta la profesión docente: el conocimiento y destrezas básicos, incluyendo el conocimiento compartido, el especializado y los estándares de acceso a la profesión docente; el estatus y prestigio de la profesión, a través de, entre otros elementos, los estándares éticos esperados de los profesionales y la posibilidad de desarrollo de la carrera docente; la dimensión colaborativa, basada en prácticas colegiadas, colectivas y que fortalecen la profesionalidad e identidad del colectivo docente; y por último la responsabilidad y la autonomía, a través del grado de autonomía y liderazgo que el profesorado y los directores tienen en su práctica diaria.

El marco conceptual de TALIS (Ainley & Carstens, 2018) ha sido desarrollado por investigadores y expertos internacionales junto con las autoridades educativas responsables del estudio de los diferentes países participantes. Según el citado marco, los tres objetivos principales del estudio TALIS 2018 son:

- Describir las condiciones de enseñanza y aprendizaje.
- Identificar las relaciones establecidas entre los componentes de esas condiciones.
- Identificar y describir cómo las condiciones de enseñanza y aprendizaje varían, tanto dentro de los países y economías participantes como entre ellos, así como su evolución a lo largo del tiempo.

Para la consecución de estos objetivos, la encuesta se desarrolla y concreta a partir de un conjunto de preguntas que versan sobre los temas clave según el marco del estudio. Dichos temas, relacionados con las características profesionales y las prácticas docentes y directivas, contemplan dos niveles: el individual y el institucional.

El nivel individual hace referencia a aquellos aspectos que influyen directamente en la manera en la que los alumnos experimentan la educación, a saber:

- Prácticas de enseñanza.
- Prácticas profesionales y de movilidad.
- Formación inicial y continua del docente.
- Satisfacción y motivación en el trabajo.
- Observación, evaluación y desarrollo profesional docente.
- Autoeficacia del profesorado.

El nivel institucional da cabida a las áreas en las que dichas prácticas educativas se materializan y manifiestan, incluyendo aspectos como:

- Liderazgo educativo.
- Clima escolar.
- Cuestiones relacionadas con recursos humanos.
- Relaciones con los diferentes componentes de la comunidad educativa.

Todas estas áreas contienen las cuestiones de relevancia de los ciclos de 2008 y 2013 (el liderazgo educativo y el clima escolar) además de aquellas que se han tenido en cuenta para TALIS 2018, por considerarse cuestiones emergentes en la enseñanza y aprendizaje, como son la equidad, la diversidad y la innovación.

Las áreas de política educativa que se recomienda que se tengan en cuenta para la mejora de los sistemas educativos (OECD, 2019) y que TALIS pretende abordar para su mejora:

- Las políticas escolares que promuevan y apoyen una enseñanza efectiva y de calidad.
- La formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes.
- El liderazgo y el clima escolar como parte de la eficacia de los centros educativos.
- La captación de los mejores profesionales para la profesión, y su permanencia en ella.

A partir del seguimiento de las diferentes etapas de la trayectoria de docentes y directores, el primer volumen del informe internacional (y del presente informe nacional) se centra, entre otros, en los citados aspectos.

En resumen, el objetivo principal de TALIS es poner a disposición de los sistemas educativos una información de calidad que pueda guiar sus políticas educativas, la adopción de objetivos en materia educativa a medio y largo plazo y el apoyo a su consecución.

DISEÑO DE TALIS 2018

En TALIS 2018 se ha utilizado la misma definición de docente que se empleó en los dos primeros ciclos, que a su vez es la misma que la del programa INES (Indicadores de los Sistemas Educativos) de la OCDE (OECD, 2018).

Definición de docente

Un docente se define como la persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y destrezas al alumnado matriculado en un programa educativo (OECD, 2019). Esta concepción se apoya en tres conceptos fundamentales:

- Actividad, que excluye a aquellos que no llevan a cabo tareas de enseñanza activa, pero que incluye a los que no están temporalmente en el trabajo debido a, por ejemplo, enfermedad o lesión, baja maternal o paternal, festivos o vacaciones.
- Profesión, que excluye a aquellos que trabajan ocasionalmente o voluntariamente en instituciones educativas.
- Programa educativo, que excluye a aquellas personas que ofrecen otro tipo de servicios distintos a la instrucción formal de los alumnos (p.ej. supervisores, organizadores de actividades, etc.).

El personal docente engloba a todo el personal profesional directamente implicado en la enseñanza de los estudiantes y comprende a todo el profesorado de clase, profesorado de educación especial y aquellos que trabajan con el alumnado en un grupo único, en pequeños grupos en otras aulas habilitadas para tal fin, o bien con atención individualizada a un único alumno dentro o fuera del aula principal. El personal docente también se refiere al jefe de estudios y los jefes de departamento, siempre y cuando entre sus tareas se incluya la enseñanza, pero no incluye al profesorado que ofrece ciertos apoyos, como por ejemplo los ayudantes o auxiliares del cuerpo docente.

Los directores y los jefes de estudios que no imparten enseñanza, otras figuras administrativas sin responsabilidades docentes, así como el profesorado que no imparte docencia directa a estudiantes en instituciones educativas no son clasificados como docentes en el estudio.

Diseño de la muestra

La información del estudio TALIS se recoge a través de cuestionarios *online*, en el caso de la mayoría de países y economías participantes, y cuestionarios en papel, en un número reducido de ellos. La muestra seleccionada de profesorado y directores que completa estos

cuestionarios y que supone la muestra representativa del Estudio Principal alcanza unos 200 centros por país participante y por nivel educativo en el que participa, y unos 20 docentes por centro. Así, el tamaño aproximado de la muestra internacional es de unos 4000 docentes.

El Cuadro 1.4 muestra un resumen del diseño del estudio TALIS.

Cuadro 1.4. Diseño internacional del estudio TALIS 2018

- Población destinataria del estudio (opción principal): docentes y directores del nivel internacional ISCED-2 (Educación Secundaria Inferior).
- Opciones internacionales: docentes y directores del nivel internacional ISCED-1 (Educación Primaria) del nivel internacional ISCED-3 (Educación Secundaria Superior), docentes que enseñan a alumnos de 15 años en centros que participan en PISA 2018 (TALIS-PISA link 2018) y docentes del nivel internacional ISCED-2 que participan en el estudio de grabaciones (TALIS Video).
- Tamaño de la muestra: 200 centros por país y 20 docentes en cada centro.
- Muestreo: muestras probabilísticas de centros y de docentes dentro de los centros.
- Tasa de respuesta: 75 % de los centros muestreados y 75 % de respuestas de todo el profesorado elegido en el país.
- Cuestionarios: específicos para docentes y directores, con una duración de unos 45 a 60 minutos.
- Opciones de recogida de datos: online o formato papel.
- Fases: estudio previo experimental, estudio piloto y estudio principal.
- Período de recogida de datos: tres meses durante el final del curso 2017/2018.

Los países participantes en TALIS 2018 determinaron que el foco principal del ciclo fuera de nuevo el profesorado de los tres primeros cursos de Educación Secundaria (nivel 2 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de 2011 (UNESCO, 2012).

Por otra parte, como se hizo en ciclos previos de TALIS, aquellos centros que cuentan exclusivamente con estudiantes de educación especial o centros que ofrecen únicamente educación para adultos quedaron fuera del ámbito de TALIS 2018. De la misma forma, los docentes sustitutos y otros docentes que imparten docencia esporádicamente quedan fuera de la población objeto del estudio.

En España, TALIS 2018 se ha dirigido a docentes y directores de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ISCED-2) y, por primera vez, a docentes y directores de Educación Primaria (ISCED-1). Las comunidades autónomas que han ampliado muestra en ambos niveles con el fin de obtener datos representativos propios son Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunitat Valenciana, La Rioja y Principado de Asturias.

La estratificación se realizó por regiones (comunidades autónomas) y por titularidad de centros, por lo que en la muestra ha habido representación de centros tanto públicos como privados de todas las regiones. En todos los casos, los cuestionarios del estudio se realizaron en versión *online*.

El estudio piloto del nivel ISCED-2 se aplicó del 13 de febrero hasta el 10 de marzo de 2017 en 30 centros de las comunidades autónomas de Cataluña, Comunidad de Madrid, Galicia y País Vasco.

El estudio piloto del nivel ISCED-1 se aplicó entre el 25 de septiembre y el 13 de octubre de 2017 en 30 centros de Canarias, Castilla y León y Extremadura.

La prueba principal se aplicó durante el mes de marzo de 2018 en toda España tanto en primaria como en secundaria. En las comunidades con lengua cooficial se tradujeron los materiales a las lenguas respectivas.

De acuerdo con los estándares fijados por la OCDE y el consorcio internacional, la tasa mínima de participación por centro se estableció en un 75 %, después de las sustituciones de centros pertinentes, el mismo porcentaje se fijó para el profesorado.

La tasa de participación española fue de las más altas, con un 94,6 % de docentes en secundaria y un 99,2 % de directores. En primaria la tasa de participación fue del 95,0 % de docentes y un 98,2 % de directores, cifras que superan ampliamente la tasa mínima exigida por la OCDE.

COORDINACIÓN Y REALIZACIÓN DEL ESTUDIO

En la coordinación y realización de un estudio de las características y el alcance de TALIS, como en cualquier evaluación internacional, siempre se ven implicados diferentes organismos y organizaciones a nivel internacional y nacional.

A nivel internacional, el estudio está coordinado por el Secretariado de Educación de la OCDE y la junta de gobierno constituida por los países participantes (TGB: *TALIS Governing Board*). En dicha junta de gobierno se toman las decisiones relativas a los objetivos finales del estudio, sus objetivos generales y los relacionados con política educativa, los criterios para la recogida de datos, la difusión de los resultados y, en general, todo su desarrollo y aplicación.

A nivel internacional, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) también ha formado parte de la coordinación del estudio. El Secretariado de la IEA, siempre bajo la supervisión de la OCDE, se ha responsabilizado de la verificación de las traducciones de los cuestionarios y del control de calidad de la recogida de datos. El centro de procesamiento e investigación de datos (DPC, *Data Processing and Research Center*) ha coordinado su aplicación. A su vez, «Estadísticas Canadá», organismo subcontratado por la IEA, ha llevado a cabo la selección de la muestra y las tareas relacionadas con la misma.

La Comisión Europea ha colaborado en TALIS 2018, dotando de apoyo económico a los países europeos participantes, a la vez que ha realizado aportaciones a nivel técnico en el análisis de los datos de determinadas áreas del estudio. Finalmente, las asociaciones de docentes y el

comité asesor de sindicatos de la enseñanza en la OCDE (TUAC, *Trade Union Advisory Committee*) han sido clave para el desarrollo y aplicación de TALIS.

En cada país y economía participante, un coordinador nacional del proyecto (NPM, *National Project Manager*) y un coordinador de datos (NDM, *National Data Manager*) han estado a cargo de la coordinación nacional del proyecto, siguiendo rigurosos procedimientos técnicos y operativos. Los coordinadores nacionales han tenido un papel fundamental para asegurar la participación de los docentes y directores seleccionados, traducir los cuestionarios, gestionar la recogida de datos y verificar los resultados. Por su parte, los coordinadores de datos se han encargado de organizar la muestra y del procesamiento de los datos nacionales.

En España, el proyecto ha sido coordinado y desarrollado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en estrecha colaboración con las administraciones educativas responsables de la evaluación de las comunidades autónomas, especialmente con aquellas que han decidido hacer una ampliación de muestra.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Todo el desarrollo y análisis de TALIS se lleva a cabo con un gran rigor metodológico y procedimental. Sin embargo, el estudio plantea algunas limitaciones, ya que no es posible abarcar en él todos los factores que intervienen en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, el estudio presenta la dificultad de que, aunque la muestra de docentes y directores participantes es representativa de ambas poblaciones, la información se obtiene a partir de las respuestas que docentes y directores dan a los cuestionarios basados en sus propias ideas e impresiones (Ainley & Carstens, 2018).

A todas estas se suma el hecho de que TALIS solo tiene acceso a aquellos docentes que se encuentran en activo, por lo que no puede explorar determinadas cuestiones, como las motivaciones que llevan a dejar la profesión después de una más o menos dilatada experiencia. Esto hace que temas como la atracción a la profesión docente deban ser tratados con la necesaria cautela (OECD, 2019).

A pesar de estas limitaciones, TALIS constituye una herramienta y fuente de información sumamente valiosa sobre el profesorado, la función directiva, la enseñanza y el aprendizaje, y es un estudio utilizado por los gobiernos de múltiples países para la toma de decisiones de política educativa sobre docentes y para la mejora de los sistemas educativos, los estudiantes y el capital humano de los países.

ORGANIZACIÓN DE ESTE INFORME

En el presente informe se ha realizado una selección de países participantes en función de la relevancia que puede tener su comparación con la realidad española. A su vez también han sido seleccionados todos aquellos países miembros de la OCDE y la Unión Europea. Dicha selección de países aparece en los cuadros 1.5 y 1.6.

Cuadro 1.5. Países seleccionados para el informe español en Educación Secundaria Obligatoria

Australia	Estados Unidos	Noruega
Austria	Estonia	Nueva Zelanda
Bélgica (Fl. y Fr.)	Finlandia	Países Bajos
Bulgaria	Francia	Portugal
Canadá (Alberta)	Hungría	Reino Unido (Inglaterra)
Chile	Islandia	República Checa
Chipre	Israel	República Eslovaca
Colombia	Italia	Rumanía
Corea	Japón	Singapur
Croacia	Letonia	Suecia
Dinamarca	Lituania	Turquía
Eslovenia	Malta	

Cuadro 1.6. Países seleccionados para el informe español en Educación Primaria

Australia	España	Reino Unido (Inglaterra)
Bélgica (Fl.)	Francia	Suecia
Corea	Japón	Turquía
Dinamarca	Países Bajos	

Tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, siete comunidades autónomas aparecen representadas junto a estos países. Esto se debe a que estas comunidades participaron en TALIS 2018 con una muestra ampliada en los dos niveles. La finalidad era poder obtener datos representativos propios de sus comunidades, comparables con los datos de España y con los del resto de países participantes. Estas comunidades se enumeran en el Cuadro 1.7.

Cuadro 1.7. Comunidades españolas con ampliación de muestra en ambas etapas

Cantabria	Comunidad de Madrid	Principado de Asturias
Castilla y León	Comunitat Valenciana	
Cataluña	La Rioja	

En el capítulo 2 de este informe se describe el perfil del profesorado y los directores de los centros educativos por género, edad y experiencia. En esta descripción, se presentan las horas de trabajo semanales de docentes y directores, así como el tiempo que dedican a cada una de las tareas que realizan. En el capítulo 3 se muestra la composición del alumnado de los centros educativos, las ratios estudiantes/docentes y docentes/personal de apoyo, así como el tamaño de las clases. La seguridad en el centro educativo, las relaciones estudiantes-docentes y los problemas que dificultan la práctica docente y la enseñanza en general son parte de esta descripción. En el capítulo 4 se analizan los tipos de prácticas docentes, aquellas relacionadas con la diversidad y la equidad y las distintas metodologías usadas para la evaluación de los estudiantes. Seguidamente se da cuenta de la distribución y tareas que se llevan a cabo durante el tiempo de clase, las prácticas innovadoras y las convicciones de docentes y directores acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el capítulo 5 se da cabida al análisis de los aspectos incluidos en la educación formal de profesores y directores, su formación inicial, el impacto de esta en el éxito escolar y el tipo de apoyo que los docentes tienen cuando se incorporan a la docencia tras el proceso de formación inicial y selección. En el capítulo 6 se analiza la participación en actividades de desarrollo profesional, su contenido y las necesidades formativas que docentes y directores manifiestan. En relación con la formación, también se analizan los apoyos e impedimentos con los que docentes y directores se encuentran para participar en actividades de desarrollo en su carrera profesional. En el capítulo 7, se analizan las motivaciones personales y sociales de los docentes al escoger esta profesión, la autoeficacia docente, el sentido de realización y gratificación de los docentes, su satisfacción con el entorno de trabajo y con el trabajo que desempeñan.

BIBLIOGRAFÍA

Ainley, J. & Carstens, R., 2018. *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*, Paris: OECD Publishing.

Barber, M. & Mourshed, M., 2009. *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead: Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009, Singapore*, London: McKinsey & Company.

Darling-Hammond, L., 2017. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, Volumen 40/3, pp. 291-309.

OECD, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2018. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2018. *Effective teacher policies: Insights from PISA*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2019. *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS*, Paris: OECD Publishing.

UNESCO, 2012. *International Classification of Education. (2012). ISCED 2011*, Canada: Institute for Statistics.

CAPÍTULO 2. EL PROFESORADO Y LOS DIRECTORES

Desde el primer ciclo de TALIS en 2008, los países, las sociedades y sus sistemas educativos han evolucionado de manera muy significativa. Entre los cambios más substanciales destacan el vertiginoso proceso de digitalización e innovación, el acceso a la información y la rapidez con la que se accede a esta. También debe tenerse en cuenta la crisis financiera que los países y economías han vivido durante la última década, la disminución de sus presupuestos y los consecuentes recortes en las inversiones y gastos públicos. En este contexto económico, todos los aspectos de la vida de las personas, en especial los relativos a la cohesión social y a los valores democráticos de las sociedades, han afectado a familias, estudiantes, docentes, centros escolares y toda la comunidad educativa en general.

Las sociedades actuales, y por tanto la profesión docente, se ubican en el contexto propio de un mundo globalizado, cambiante, en constante transformación e imprevisible. Las fronteras han dejado de existir a causa de los movimientos migratorios, lo que ha dado pie a sociedades más diversas, en ocasiones más envejecidas, con nuevos modelos de familia y con el reto añadido de mayores y crecientes desigualdades. Las tecnologías y la inteligencia artificial están evolucionando tan rápidamente que se prevé que gran parte de los trabajos que ahora existen desaparezcan durante los próximos años o estén totalmente automatizados. Habida cuenta de estos retos, las sociedades ya no demandan ciudadanos con conocimientos, sino con competencias, y por ello los sistemas educativos deben formar y preparar a los alumnos en un amplio espectro de competencias que se puedan aplicar en múltiples contextos, tanto los más habituales, como aquellos que les sean desconocidos. A su vez, se hace esencial que los alumnos desarrollen la capacidad de aprender a aprender y las habilidades no cognitivas, como la capacidad de trabajar en equipo, la resolución colaborativa de problemas, la flexibilidad, la empatía, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y, todo ello, sin olvidar su bienestar físico y emocional. El trabajo del profesorado y de los equipos directivos, de una enorme influencia en la formación de los alumnos en la mejora de la educación a nivel de centro y la del propio sistema, son en este momento más complejos que nunca.

Por todo ello y teniendo en cuenta todos los retos que rodean a la profesión docente, se hace imprescindible comenzar este informe “conociendo” al profesorado y a los directores, sabiendo quiénes son y el tiempo y las tareas que desempeñan en su quehacer cotidiano. En este capítulo se describe, en primer lugar, el perfil del profesorado y las personas que ocupan la dirección de los centros educativos de primaria y secundaria en España y en una selección de países de entre los participantes en TALIS 2018. Dicha descripción muestra la distribución por género, edad y experiencia y, en el caso de secundaria, se analiza la evolución de estas características en TALIS 2008, 2013 y 2018. A continuación se muestran las horas de trabajo semanales del profesorado y los directores, así como la distribución de sus tareas en su horario laboral.

PERFIL DEMOGRÁFICO DE LOS DOCENTES

El estudio TALIS pregunta al profesorado y a los directores por su edad, género y experiencia laboral, tanto en el puesto directivo o docente como en otros ámbitos. Con esta información es posible estimar su perfil demográfico y nivel de experiencia. La evolución de estos indicadores proporciona información valiosa sobre la gestión de los recursos humanos en educación de los distintos países participantes.

Género del profesorado y directores

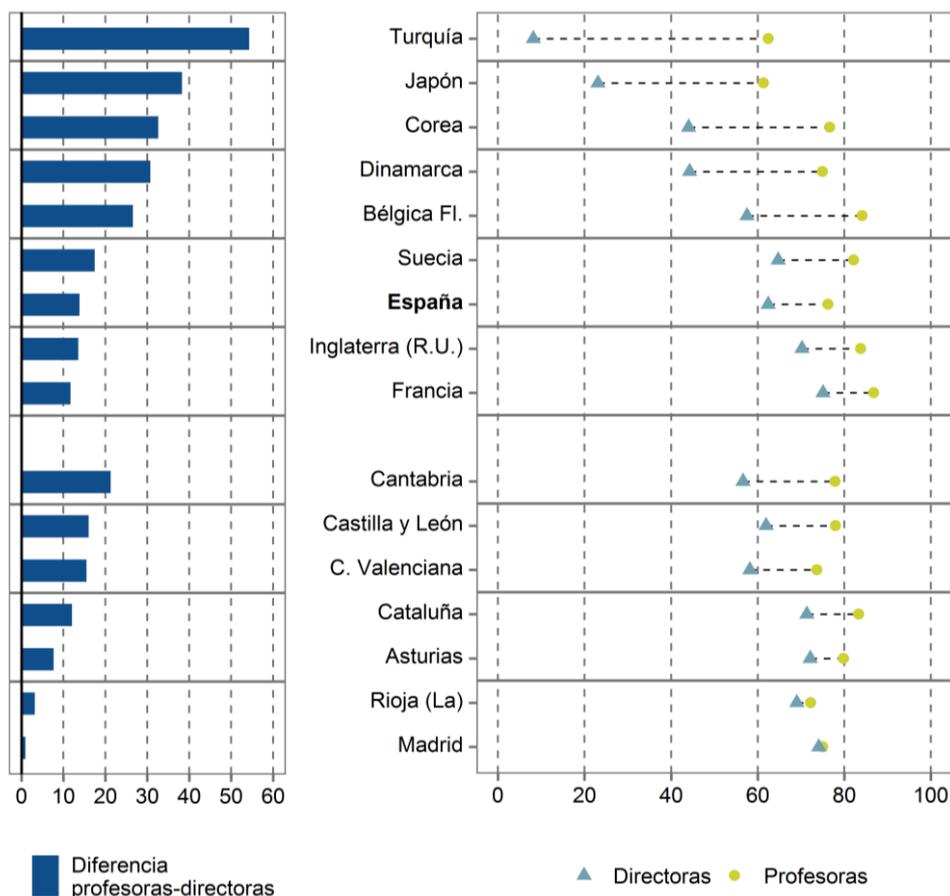
La distribución del profesorado por género permite evaluar el impacto que el desequilibrio entre géneros en la profesión docente puede tener. Las mujeres son claramente mayoría en la profesión, mucho más en primaria. Las diferencias persisten en secundaria en la mayoría de países, si bien algo atenuadas. En algunos de ellos, este desequilibrio ha dado lugar a políticas encaminadas a atraer hombres a la profesión docente (Drudy, 2008; OECD, 2009; OECD, 2005).

Sin embargo, a pesar de la poca evidencia de que el género del profesorado y los directores tenga impacto en el rendimiento de los estudiantes (Antecol, *et al.*, 2012; Holmlund & Sund, 2006), el equilibrio entre hombres y mujeres en la profesión docente sí tiene cierta influencia en las actitudes y las aspiraciones profesionales de los estudiantes en algunas disciplinas y contextos (Beilock, *et al.*, 2010; Dee, 2005). En consecuencia, resulta de gran interés analizar los patrones de equilibrio de género en 2018, cómo han evolucionado desde 2008 así como la identificación de las disparidades de género en la evolución profesional del profesorado y la promoción a puestos de dirección, mayor en el caso de los hombres.

Educación Primaria

La Figura 2.1 muestra la distribución de los porcentajes de profesoras y directoras de Educación Primaria (ISCED 1) en los países seleccionados y las comunidades autónomas españolas participantes en TALIS 2018 con muestra ampliada en esta etapa educativa. En esta distribución destacan dos hechos relevantes, tanto en España como a nivel internacional: por una parte, la alta distribución de profesoras en la profesión docente, frente a la de profesores; por otra, el hecho de que a pesar de esta mayor presencia de mujeres en la profesión docente, estas se encuentran insuficientemente representadas en los puestos de dirección.

Figura 2.1. Porcentaje de profesoras y directoras en la etapa de Educación Primaria (ISCED 1) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



En cuanto al porcentaje de profesoras, más de 8 de cada 10 docentes de Educación Primaria son mujeres en Francia (87 %), Bélgica (Flandes), (84 %), Inglaterra (84 %) y Suecia (82 %). En España esta cifra es inferior (76 %), estando casi al mismo nivel que Corea y Dinamarca. Únicamente en Japón y Turquía la proporción de mujeres en la docencia cuenta con porcentajes inferiores, cercanos al 60 % aproximadamente. Queda de manifiesto, por tanto, que las mujeres dominan claramente la profesión docente en esta etapa educativa. Sin embargo, la proporción de directoras es menor de lo que cabría esperar a la luz de las cifras de mujeres en la profesión docente. Así, como puede verse, en Turquía solo el 8 % de los puestos de dirección están ocupados por mujeres mientras que en Japón el porcentaje apenas alcanza el 23 %. Este desequilibrio se produce también en los demás países, aunque no de forma tan drástica. En Corea y Dinamarca, por ejemplo, la diferencia en la proporción de profesoras y directoras alcanza los 30 puntos porcentuales. En España, con un 62 % de mujeres en el puesto de dirección, se mantiene este desequilibrio, si bien la diferencia es menor (14 puntos porcentuales) con respecto al porcentaje de profesoras. En todos los países las diferencias son estadísticamente significativas.

Las profesoras de Educación Primaria también son mayoría en las comunidades autónomas españolas que han ampliado muestra, variando el porcentaje desde el 72 % en La Rioja al 83 % en Cataluña. Y, como ocurre en el conjunto de España, las mujeres también son mayoría en el

puesto de dirección, aunque la magnitud de los errores de las estimaciones en el caso de las directoras no permite hacer esta afirmación con la misma significatividad que en el caso de las profesoras.

Cuando se analiza la representación de las mujeres en la dirección de los centros escolares en relación con la proporción de profesoras, se puede afirmar que en la Comunidad de Madrid, La Rioja y Principado de Asturias las mujeres están adecuadamente representadas, ya que la proporción de estas en la dirección de centros educativos no es significativamente distinta que la de profesoras, al 95 % de confianza.

Educación Secundaria

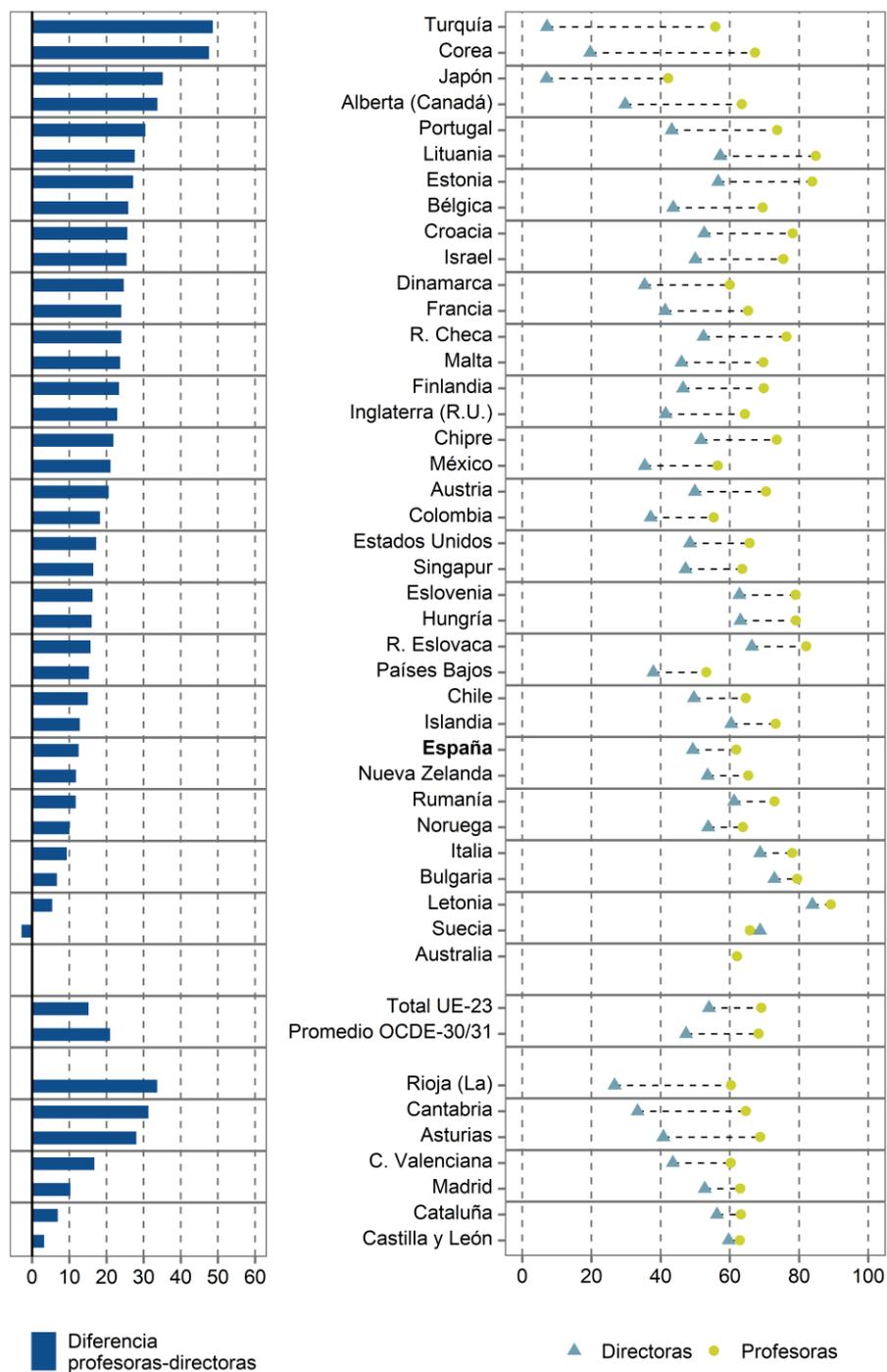
En la Figura 2.2 se puede ver la distribución de los porcentajes de profesoras y directoras de Educación Secundaria (ISCED 2) en los países seleccionados en este informe y las comunidades autónomas participantes en TALIS con muestra ampliada.

En el promedio de países OCDE-31, el 68 % del profesorado son mujeres; ellas representan más de la mitad del profesorado de Educación Secundaria en todos los países incluidos en este informe, con la excepción de Japón, donde solo representan el 42 %. La proporción de mujeres docentes en la UE-23 (69 %) es ligeramente superior al promedio OCDE-31.

El desequilibrio más alto en la distribución de género en el profesorado se da en Letonia, con un 89 % de mujeres, pero también ronda o supera el 80 % de mujeres en Estonia, Bulgaria, Lituania, República Eslovaca, Hungría y Eslovenia. Dicha distribución es más equilibrada en países como Colombia, México, Países Bajos y Turquía, donde la proporción de mujeres se encuentra en el intervalo del 50 % al 60 %.

Las mujeres, por tanto, dominan la profesión docente en Educación Secundaria en todos los países incluidos en este informe, con la excepción de Japón. Sin embargo, estas se encuentran insuficientemente representadas en puestos de dirección de centro en la mayoría de los países, como se puede apreciar en la Figura 2.2, donde se refleja la diferencia de proporciones entre profesoras y directoras. En los países OCDE-30, solo el 47 % de los puestos de dirección de centros escolares están ocupados por mujeres, comparado con el 68 % de profesoras. Esta cifra aumenta significativamente en el conjunto de países UE-23 (54 %) donde más de la mitad de los puestos de dirección están ocupados por mujeres, si bien se encuentra lejos del equilibrio si se compara con el 69 % de profesoras en la UE-23. Este dato sugiere por tanto que tampoco en Educación Secundaria existe equilibrio en las oportunidades de promoción de las profesoras a puestos de dirección de centros educativos.

Figura 2.2. Porcentaje de profesoras y directoras en la etapa de Educación Secundaria (ISCED 2) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



La Figura 2.2 muestra las grandes diferencias que existen entre los países en relación con la distribución de hombres y mujeres en la dirección de centros escolares y, además, señala notables diferencias entre los países en cuanto a los desequilibrios existentes en los porcentajes de profesoras y directoras. Así, en países como Bulgaria, Letonia, Nueva Zelanda y

Suecia, no se pueden considerar diferentes las proporciones de profesoras y directoras, con una confianza del 95 %. Por otra parte, los desequilibrios más altos en este aspecto se dan en Turquía (56 % profesoras, 7 % directoras) y Corea (67 % profesoras, 20 % directoras).

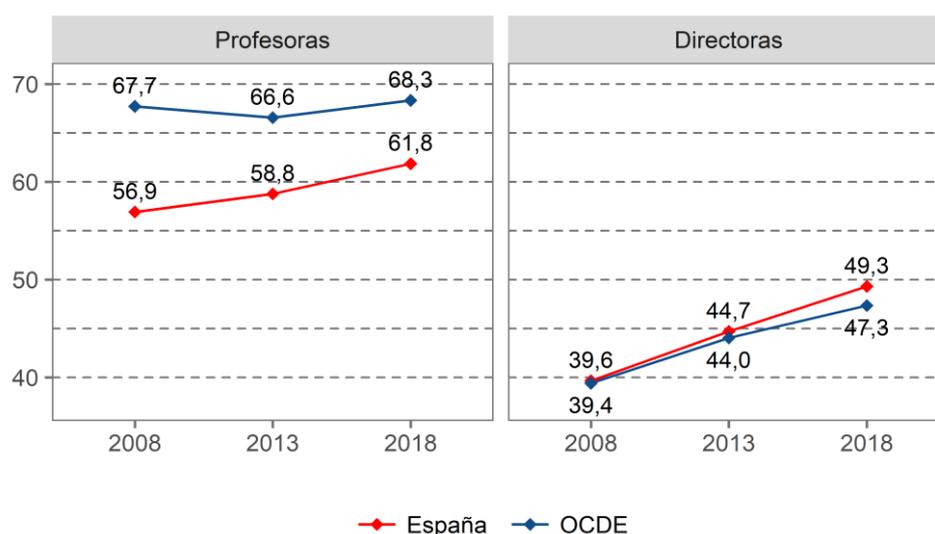
En España, mientras que el 62 % de docentes son profesoras, solo el 49 % de los cargos de dirección de centros de Educación Secundaria están ocupados por mujeres. Este desequilibrio en la representación de mujeres en el puesto de dirección no es de los más altos que se producen, pero sí resulta significativo al 95 % de confianza. En las comunidades autónomas participantes en TALIS 2018 con muestra ampliada, al menos 6 de cada 10 docentes son mujeres. La proporción más alta se da en Principado de Asturias (69 %), y las más bajas en La Rioja (60 %) y la Comunitat Valenciana (60 %).

En lo que se refiere a los puestos de dirección ocupados por mujeres, en la Figura 2.2 se observan grandes diferencias entre comunidades autónomas. Los desequilibrios más altos se producen en La Rioja (60 % profesoras, 27 % directoras), Cantabria (65 % profesoras, 33 % directoras) y Principado de Asturias (69 % profesoras, 40 % directoras), que muestra alrededor de 30 puntos porcentuales de desequilibrio en la representatividad de mujeres en puestos de dirección de centros de Educación Secundaria. Sin embargo, en otras comunidades autónomas, como Castilla y León (63 % profesoras, 60 % directoras), Cataluña (63 % profesoras, 56 % directoras) o Comunidad de Madrid (63 % profesoras, 53 % directoras), las diferencias observadas no son significativas, al 95 % de confianza.

Evolución de género en Educación Secundaria

La evolución de los indicadores de género en las sucesivas ediciones de TALIS en España y el promedio OCDE se pueden ver en la Figura 2.3.

Figura 2.3. Evolución de la tasa de profesoras y directoras en centros educativos de Educación Secundaria en España y en el promedio OCDE (2008, 2013 y 2018). TALIS 2018



La proporción de mujeres docentes en Educación Secundaria en España ha aumentado en las sucesivas ediciones de TALIS, de manera significativa, en los diez años transcurridos desde

2008 (57 %) a 2018 (62 %). A pesar de este aumento, este porcentaje sigue siendo significativamente más bajo que en el promedio OCDE (68 %), promedio sin apenas variación respecto a los ciclos anteriores del programa.

La representación de la mujer en puestos de dirección también ha aumentado, tanto en el promedio OCDE (del 39,4 % en 2008 al 47,3 % en 2018) como en España (del 39,6 % en 2008 al 49,3 % en 2018). En todo caso, debido a los errores de estimación, se puede afirmar que el aumento es significativo en el promedio OCDE, pero no en el caso de España.

De primaria a secundaria. Género de docentes y directores

La profesión docente está claramente feminizada en el promedio de los países analizados, especialmente en Educación Primaria. Esto mismo ocurre en España, aunque en ambos niveles educativos el desequilibrio entre profesores y profesoras es menor en media.

A pesar de que las mujeres son mayoría en la profesión docente, existe un claro desequilibrio en la representación de mujeres en los puestos de dirección tanto en primaria como en secundaria.

EDAD Y EXPERIENCIA DEL PROFESORADO Y DIRECTORES

La información que proporciona la distribución de la edad de los docentes tiene importancia para, entre otros aspectos, evaluar la renovación esperada de la profesión como consecuencia del envejecimiento de la población en algunos países (OECD, 2009; OECD, 2018) o la importancia que pueda tener el abandono temprano de la profesión en sistemas con mayoría de docentes jóvenes. La literatura muestra que las tasas de abandono en la profesión son más altas durante los primeros años de docencia, cifras que se reducen notablemente en los años posteriores (OECD, 2005; Ingersoll, 2001). Disponer de un cuerpo docente equilibrado en edad y experiencia resulta beneficioso para los estudiantes que, de esta manera, se ven influidos por profesorado de diferentes edades y, por tanto, por distintos estilos y opiniones docentes. Esta información también ayuda a los responsables de las políticas educativas a evaluar las necesidades de apoyo y de formación de la profesión docente.

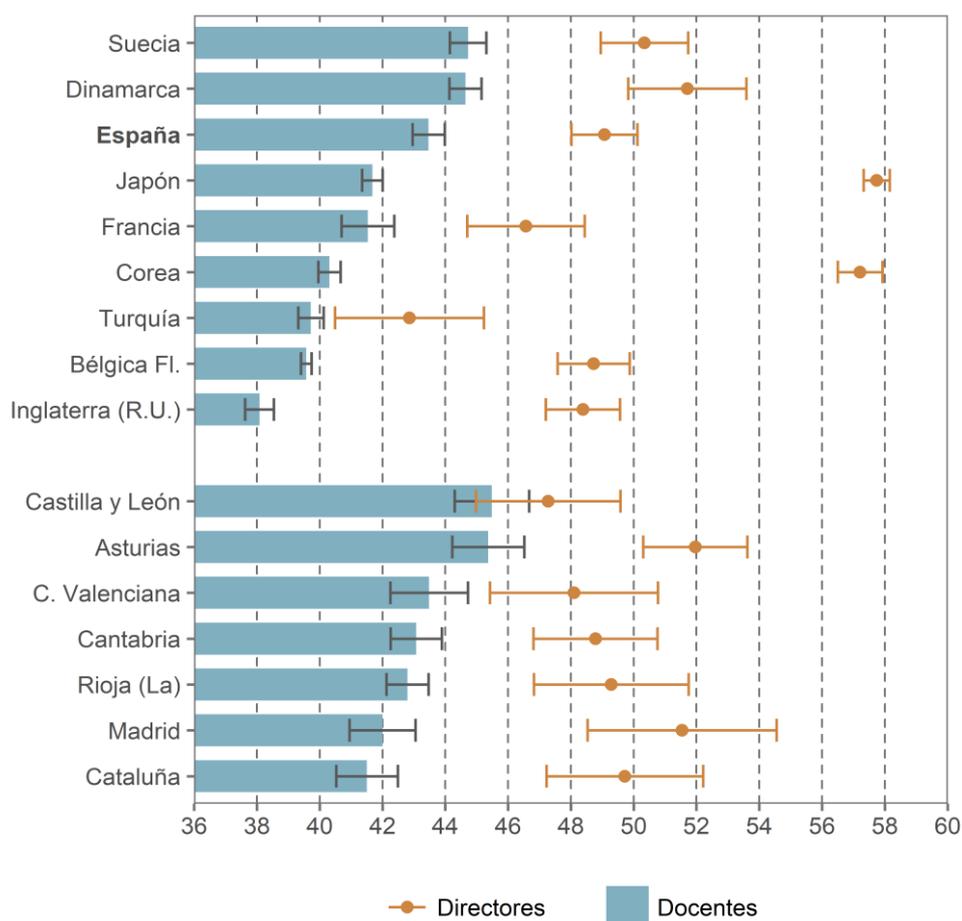
Los directores de los centros educativos desempeñan un papel crítico en el fomento de la calidad de la enseñanza, mediante su influencia en la organización escolar y el clima de trabajo de los docentes (Battistich, *et al.*, 1997; Bryck & Schneider, 2002; Cohen, *et al.*, 2009; Engel, *et al.*, 2009; Hoy, *et al.*, 2006; Martin, *et al.*, 2013; Nilsen & Gustafsson, 2014) al encontrarse en la intersección del profesorado, estudiantes, familias, el sistema educativo y la comunidad educativa en la que se ubica el centro. Así, la información del perfil demográfico de los directores y su experiencia acumulada ayudan tanto en la previsión y gestión de los recursos humanos necesarios para cubrir los puestos de dirección de los centros escolares, como en la valoración del apoyo que necesitan para dirigirlos.

Edad en Educación Primaria

La Figura 2.4 muestra la media de la edad de los docentes y los directores de los países seleccionados y las comunidades autónomas en Educación Primaria (ISCED 1). En el gráfico también se incluye la estimación por intervalo de confianza de la edad promedio.

La media de la edad de los docentes en Inglaterra (38 años) es la más baja de los países incluidos en este informe, mientras que el profesorado de edad más avanzada se encuentra en Suecia y Dinamarca (45 años en ambos países). En España (43 años) la media de edad de los docentes de Educación Primaria es significativamente más baja que la de Suecia y Dinamarca, aunque significativamente superior a la del resto de países.

Figura 2.4. Edad promedio de docentes y directores de Educación Primaria (ISCED 1), junto con su intervalo de confianza al 95 %, en los países seleccionados y comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



En todos los países se aprecia que la diferencia de edad entre la media de edad de los docentes y de los directores es significativa: estos últimos tienen, en promedio, más edad que el profesorado. Las mayores diferencias se observan en Japón (16 años de diferencia) y Corea (17 años), mientras que las más bajas se producen en Turquía (3 años) y Francia (5 años). En España la diferencia entre la edad promedio de los docentes de primaria y la de sus directores es de 6 años.

Este hecho se repite en las comunidades autónomas españolas, con la excepción de Castilla y León, donde no se observan diferencias significativas entre las medias de las edades del profesorado y las de los directores, al 95 % de confianza. Las diferencias más altas se dan en la Comunidad de Madrid (10 años) y Cataluña (8 años).

En conclusión, como ponen de manifiesto estos datos, el profesorado con más experiencia en la profesión y, por tanto, con más edad, es el que accede a los puestos de dirección.

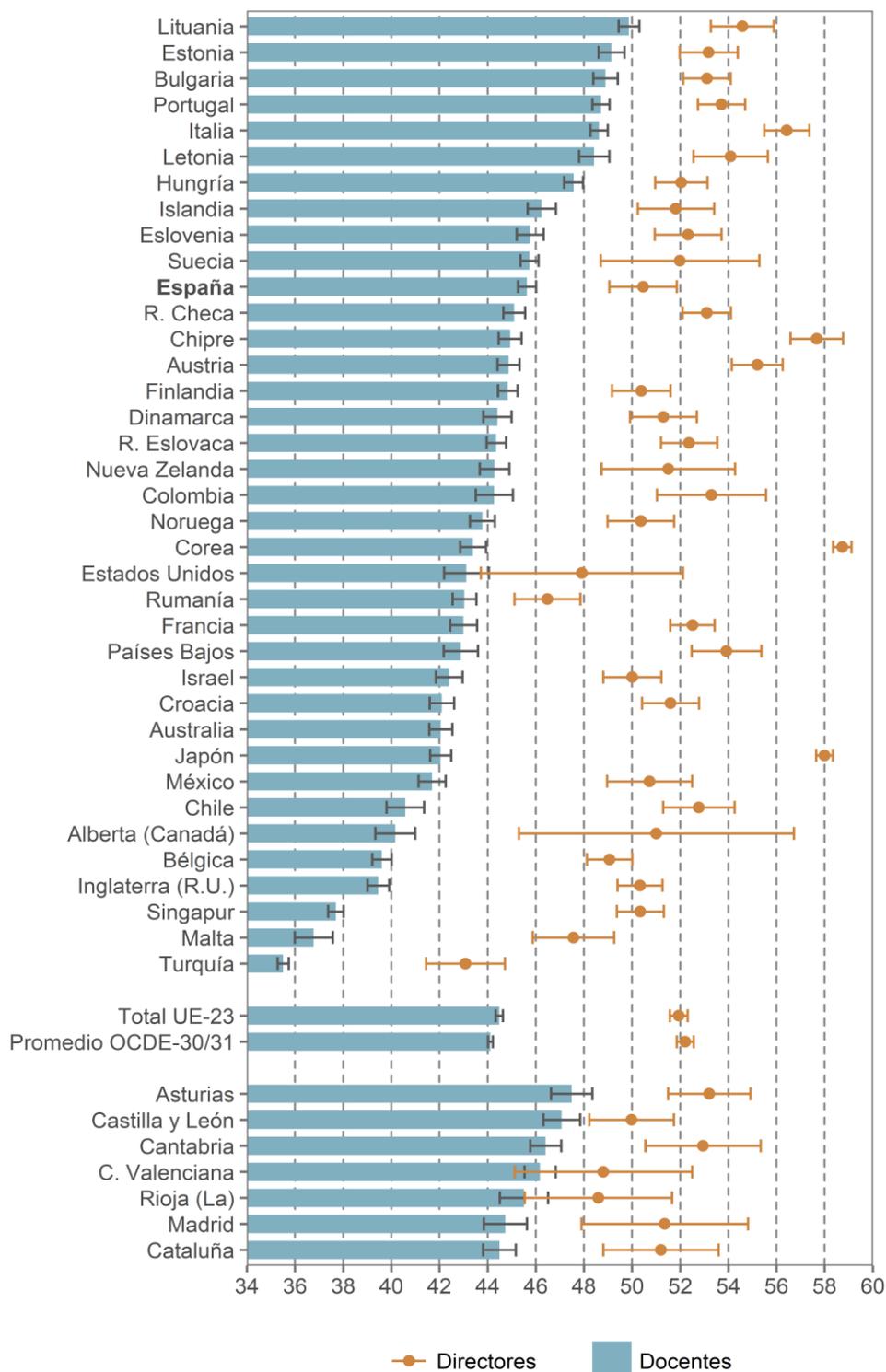
Edad en Educación Secundaria

El promedio de edad del profesorado de Educación Secundaria en TALIS 2018 se sitúa alrededor de los 44 años en el promedio OCDE-31, muy similar al de la UE-23 (44,5). El rango de la media de edad estimada para los países seleccionados va desde los 35,5 años de Turquía a los 49,9 de Lituania, como se puede ver en la Figura 2.5, donde se han representado las estimaciones de la medias de la edad junto con el intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional.

En la Figura 2.5 se pone de manifiesto que existe una notable variabilidad entre los países a propósito del promedio de edad de sus docentes. Bélgica, Inglaterra, Singapur, Malta y Turquía muestran una media de edad estimada inferior o igual a 40 años. En el otro extremo, con una media de edad de entre 48 y 50 años, se encuentran Letonia, Italia, Portugal, Bulgaria, Estonia y Lituania. En España, la media de edad de los docentes de secundaria se estima en 45,6 años, prácticamente idéntica que la de Suecia, Eslovenia y la República Checa. En un periodo de tiempo de aproximadamente 15 años, los países con mayor media de edad se van a enfrentar al reto de sustituir a una proporción importante de sus docentes. Este reto será más o menos crítico en función de la evolución de la población escolar. En España, si no se arbitran medidas para corregir la extraordinaria tendencia a la baja de la población infantil, existirá una importante proporción de profesorado sobrante en un periodo entre 10 y 15 años, tanto en secundaria como en primaria.

En la Figura 2.5 también se puede ver que, en el conjunto de países OCDE-30 y también en la UE-23, la edad promedio estimada para directores es de 52 años; esta es aproximadamente 8 años más, en media, que la estimación para la media de la edad de los docentes. Como en Educación Primaria, en todos los países seleccionados la media de edad estimada de los directores es significativamente más alta que la del profesorado. Dicho resultado no es sorprendente, dado que los directores se reclutan entre el profesorado y su puesto requiere, entre otras características, más experiencia en la profesión.

Figura 2.5. Edad promedio de los docentes y directores de Educación Secundaria (ISCED 2), junto con su intervalo de confianza al 95 %, en los países seleccionados y comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



Los directores más jóvenes, cuyo promedio de edad es inferior a 50 años, se encuentran en Bélgica, Estados Unidos, Malta, Rumanía y Turquía. En el extremo opuesto, con un promedio de edad de cerca de 60 años, se encuentran Corea, Japón y Chipre. En España, la edad promedio estimada de los directores es 50,5 años aproximadamente, 5 años más que la de los

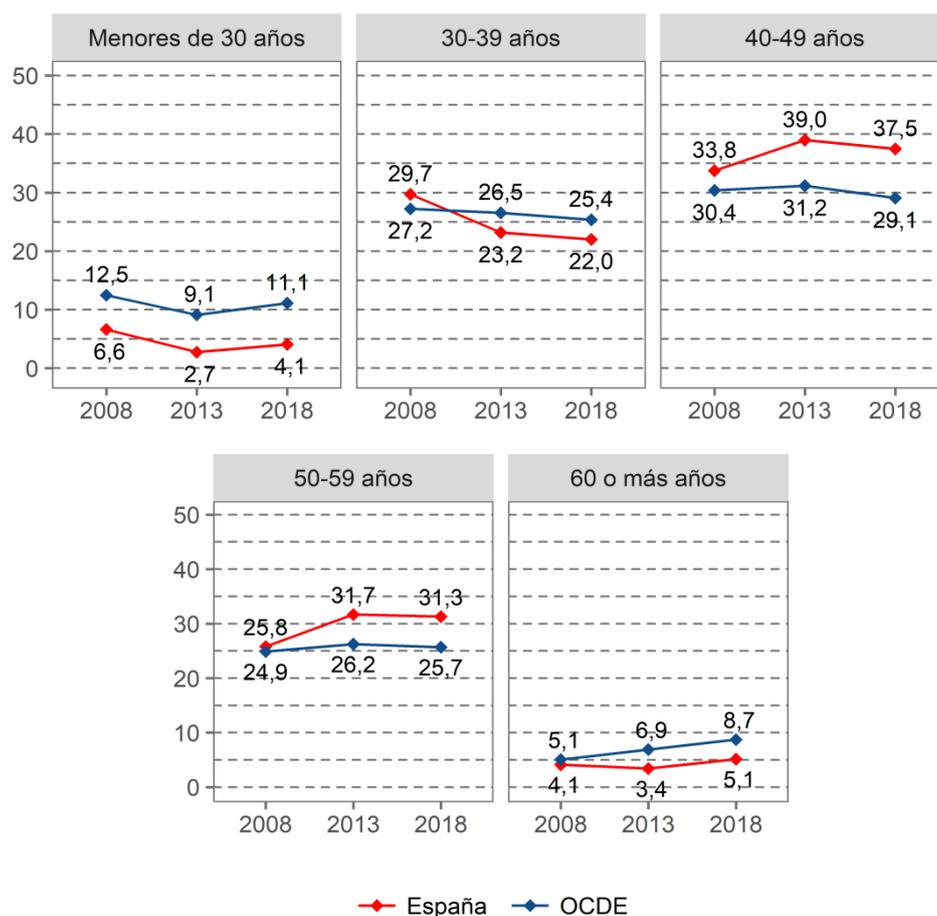
docentes y no significativamente distinta, al 95 % de confianza, a la de los promedios OCDE-30 y UE-23.

El Principado de Asturias (47,5) es la comunidad autónoma con la media de edad más elevada entre su profesorado, si bien no estadísticamente diferente de la de Castilla y León (47,1). Los docentes más jóvenes se encuentran en Cataluña (44,5) y Comunidad de Madrid (44,7). En cuanto a la edad de los directores, los más jóvenes en promedio son los de la Rioja (48,6) y la Comunitat Valenciana (48,8), entre los que no se aprecian diferencias significativas, mientras que las que presentan mayor edad promedio son Principado de Asturias (53,2) y Cantabria (52,9), entre las que tampoco se aprecian diferencias.

Cambios en la distribución de la edad en Educación Secundaria

En la Figura 2.6 se puede observar la evolución en la distribución de la edad de los docentes de Educación Secundaria en España y el promedio OCDE. El porcentaje del profesorado de cada grupo de edad se ha representado para cada una de las tres ediciones de TALIS (2008, 2013 y 2018).

Figura 2.6. Cambios en la distribución de la edad del profesorado de Educación Secundaria en España y en el promedio OCDE (2008, 2013 y 2018). Porcentaje por grupo de edad. TALIS 2018



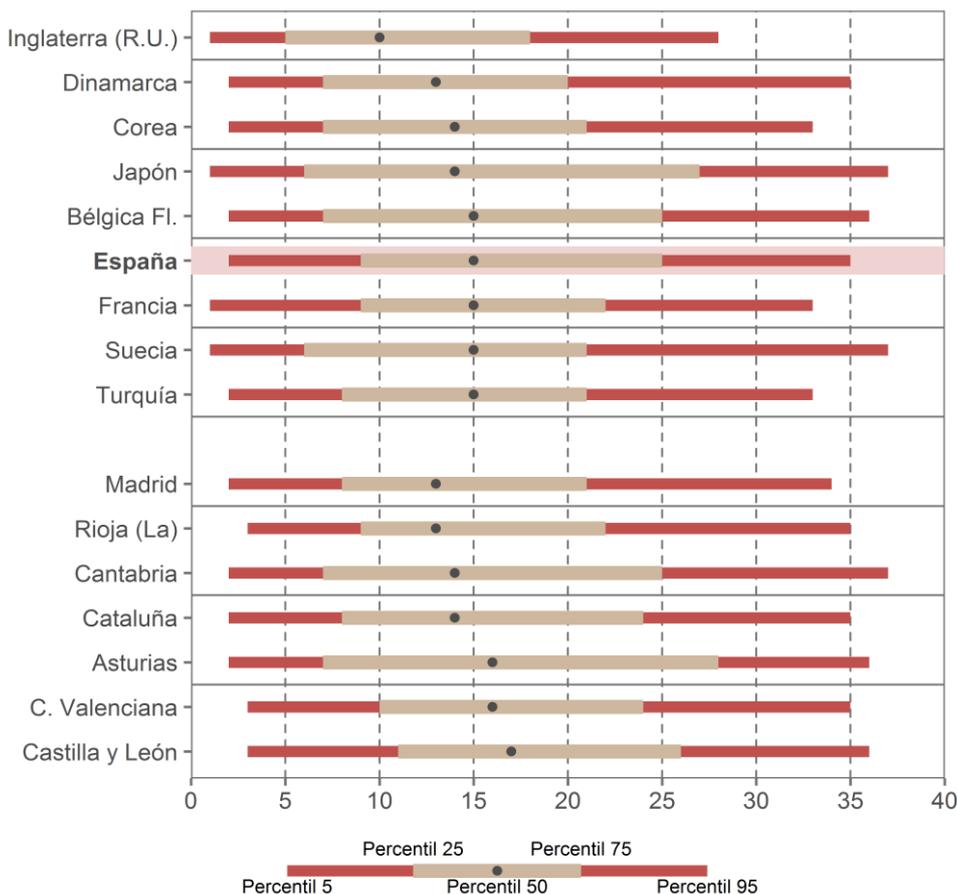
De 2008 a 2013 se observó un envejecimiento del profesorado de Educación Secundaria, más acusado en España que en el promedio OCDE. En España, la proporción de docentes en los grupos de menos de 40 años disminuyó, mientras que aumentó entre los 40 y 59 años. Este aumento atiende al hecho de que durante los años de máximas restricciones presupuestarias, apenas se reponían las plazas del profesorado que se jubilaba.

Entre 2013 y 2018 se han producido variaciones muy ligeras en la distribución de la edad del profesorado. En los grupos de edad de menos de 30 años (1,3 puntos en España y 2 puntos en la OCDE) y de 60 o más años (1,7 puntos en España y 1,8 en la OCDE) los aumentos han sido pequeños, aunque significativos. En los demás grupos de edad, por otra parte, se ha producido una disminución en el porcentaje de docentes que, en el caso de España, no es significativa. Parece adecuado, por tanto, recomendar el desarrollo de políticas de recursos humanos en educación que hagan más atractiva la profesión docente para los más jóvenes.

Experiencia de los docentes en Educación Primaria

Como cabe esperar, la experiencia del profesorado está fuertemente relacionada con la edad: a mayor edad, mayor tiempo medio de experiencia estimado.

Figura 2.7. Distribución del tiempo de experiencia, en años, del profesorado de Educación Primaria. TALIS 2018

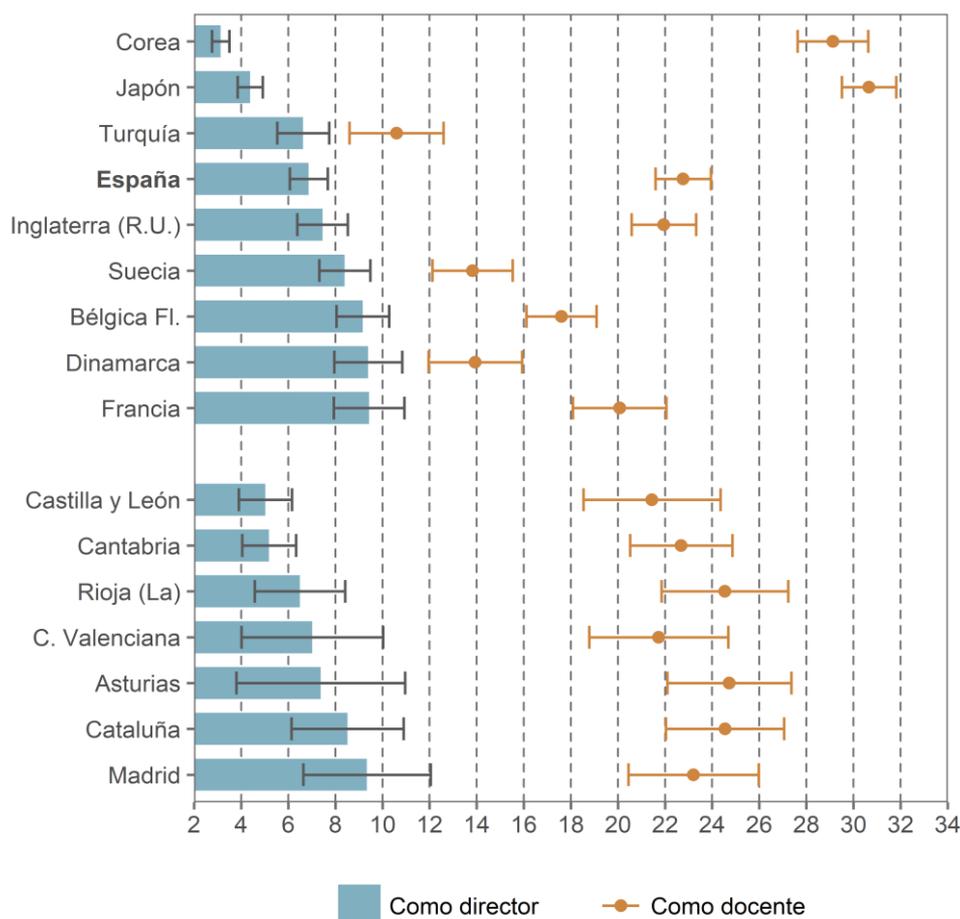


En la Figura 2.7 se muestra la distribución de los docentes, ordenados los países y las comunidades autónomas de mayor a menor mediana en la experiencia.

En España, la mitad del profesorado tiene 15 o menos años de experiencia, al igual que ocurre en Francia, Suecia o Turquía. Los docentes de Inglaterra son los que tienen menos experiencia: la mitad de su profesorado tiene 10 o menos años de experiencia, dato esperable ya que en promedio son los docentes más jóvenes, como muestra la Figura 2.8. Es posible que esa menor experiencia se deba a la dificultad de retener al profesorado más joven o a la incorporación a la profesión de un número importante de nuevos profesores durante los últimos años.

Un mayor número de años de experiencia se puede relacionar con una mayor estabilidad en los centros. Sin embargo, se debe destacar que la distribución de años de experiencia docente es asimétrica, puesto que mayor es la diferencia de edad, y por tanto la variabilidad, entre aquellos docentes con más años de experiencia y los que tienen menos, como evidencia la Figura 2.7. Los países que presentan mayor proporción de profesores con amplia experiencia son Japón, Suecia y Bélgica (Flandes), seguidos de España y Dinamarca.

Figura 2.8. Tiempo medio de experiencia, en años, de directores de Educación Primaria, junto con intervalo de confianza al 95 %. TALIS 2018



La situación de las comunidades autónomas es similar a la del contexto internacional, con pequeñas variaciones entre ellas. El 50 % del profesorado de la Comunidad de Madrid tienen

13 o menos años de experiencia, mientras que en Castilla y León aumenta hasta los 17 años. Cantabria es la comunidad autónoma que presenta mayor variabilidad en este índice, sobre todo entre los que cuentan con más experiencia docente.

En cuanto a la experiencia en la dirección escolar en la etapa de Educación Primaria, la Figura 2.8 muestra la media de años de experiencia, tanto en la profesión docente como en el puesto de dirección. En países como Japón o Corea se observa una gran diferencia entre los años de experiencia en la profesión docente y el tiempo de experiencia en el puesto de dirección escolar: 26 años en ambos casos. En estos países, es preciso alcanzar una notable experiencia en tareas docentes antes de acceder a la dirección de los centros educativos.

Por otra parte, existen países donde no se requiere tanta experiencia docente previa para el acceso a la función directiva. Por ejemplo, en Turquía apenas existen 4 años de diferencia entre la experiencia del profesorado y los directores, alrededor de 7 años en el caso de los primeros y casi 11 en los segundos. En países como Suecia o Dinamarca los directores tienen 8 y 9 años de experiencia media en el puesto de dirección, frente a sus 14 años como docentes. En España los directores de Educación Primaria declaran tener 23 años de experiencia docente, de los cuales los 7 últimos años corresponden al puesto de dirección. El acceso a la función directiva, por tanto, se produce tras 16 años de experiencia docente, cercanos a los de los países nórdicos mencionados.

Entre las comunidades autónomas, el tiempo medio de experiencia docente de los directores varía desde los 21 años en Castilla y León a los 25 de Cataluña, Principado de Asturias y La Rioja. Aquellos que en promedio tienen más experiencia en el puesto de dirección son los docentes de la Comunidad de Madrid (9 años) y Cataluña (9 años), mientras que los que menos son los de Castilla y León (5 años) y Cantabria (5 años). Las diferencias en estas comunidades autónomas en términos de experiencia son significativas tanto en la docencia como en la dirección.

En promedio, las diferencias observadas, tanto entre los países participantes como entre las comunidades autónomas, reflejan las diversas características culturales y demográficas existentes y, por tanto, la necesidad de aplicar distintas políticas educativas dependiendo del ámbito en el que se deban desarrollar.

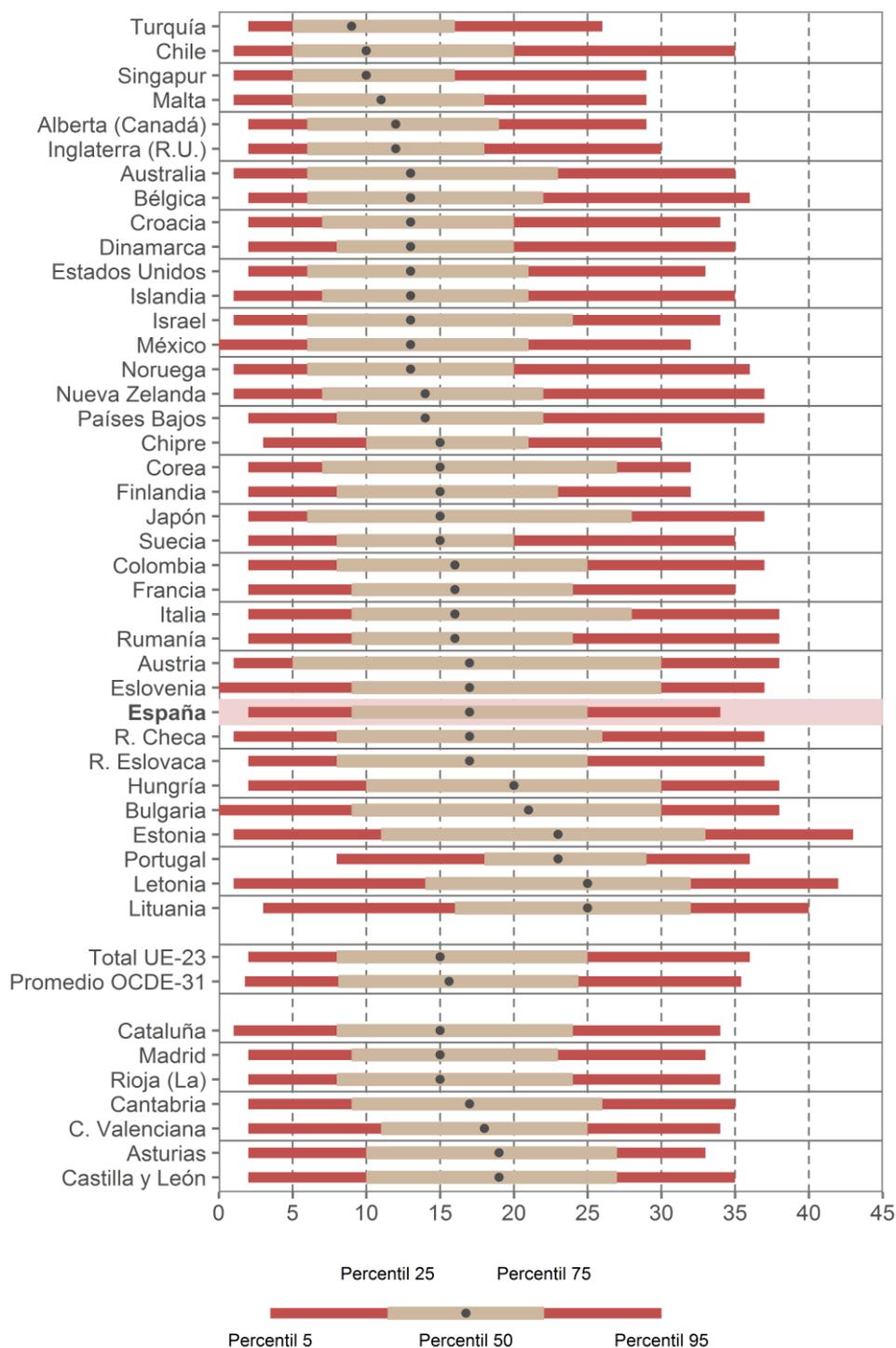
Experiencia de los docentes en Educación Secundaria

El patrón demográfico de edad de docentes y directores de centros educativos tiene su lógico reflejo en la experiencia tanto del docente como del director en los países y economías participantes en el estudio TALIS.

La distribución del tiempo de experiencia en la profesión docente se muestra en la Figura 2.9, ordenados los países de menor a mayor por la mediana de la distribución. En el promedio OCDE-31, la mitad de los docentes de Educación Secundaria tienen 16 años o menos de experiencia (la media es 17 años), en tanto que en la UE-23 la mediana es 15 años (la media es 17 años). Como se puede ver en el gráfico, los países presentan distribuciones muy diferentes,

aunque la gran mayoría tiene en común que la variabilidad de experiencia es mayor entre los docentes con más experiencia acumulada.

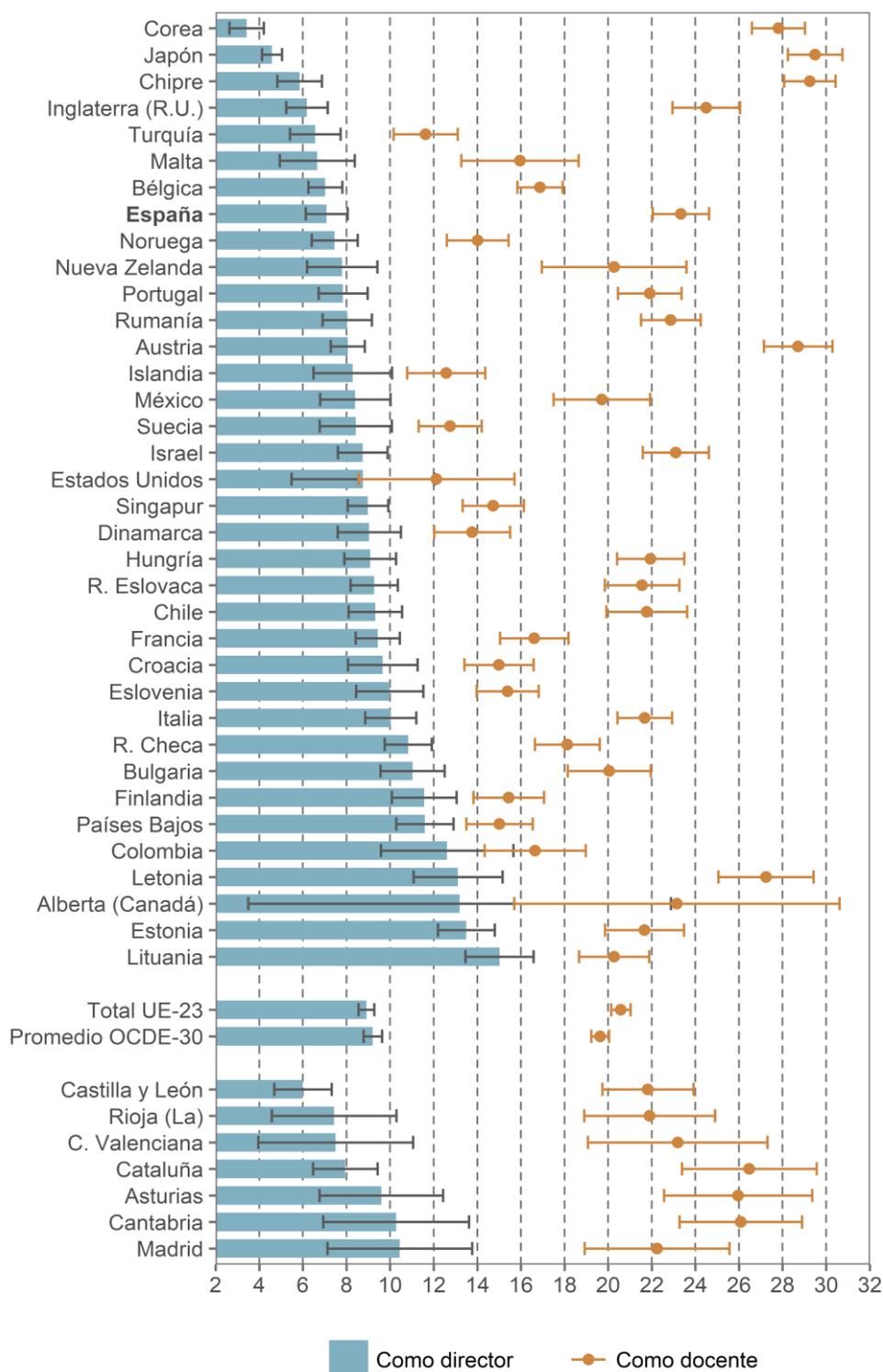
Figura 2.9. Distribución del tiempo de experiencia, en años, del profesorado de Educación Secundaria. TALIS 2018



Los docentes con menos experiencia son los de Turquía, donde la mitad tienen 9 o menos años de experiencia, con una media de aproximadamente 11 años; aquellos que acreditan una mayor experiencia son los de Lituania y Letonia, donde el 50 % de los docentes tiene 23 o más

años de experiencia. En estos países, con su cuerpo docente más envejecido, la variabilidad es mayor entre aquellos que tienen menos de 23 años de experiencia, como se puede ver en el gráfico.

Figura 2.10. Tiempo medio de experiencia, en años, de directores de Educación Secundaria, junto con intervalo de confianza al 95 %. TALIS 2018



Los docentes españoles de secundaria presentan una experiencia media de 17 años. En este caso, la media coincide con la mediana, de modo que la distribución es simétrica y, aproximadamente, el 50 % del profesorado tiene una experiencia de 17 años o más, y el otro 50 %, 17 o menos. En lo que respecta a las comunidades autónomas, los docentes con menos experiencia son los de Cataluña, Comunidad de Madrid y La Rioja, con distribuciones de profesorado muy parecidas, y donde la mitad tiene 15 o menos años de experiencia. En el otro extremo están Principado de Asturias y Castilla y León, donde la mitad de los docentes tiene 19 o más años de experiencia.

En relación con la experiencia de los directores de secundaria, tanto de docentes como en el puesto de dirección, existe una gran variedad entre países y economías. En el promedio OCDE-30, la dirección de un centro escolar de secundaria está ocupada por profesionales con 20 años de experiencia docente y aproximadamente 9 años en el puesto de dirección. Las cifras son similares en el contexto UE-23, tal y como se puede ver en la Figura 2.10.

En cuanto a los países y economías incluidos en este informe, los directores con mayor experiencia docente son los de Austria (29 años), Japón (29 años), Chipre (29 años) y Corea (28 años). Por otra parte, los países donde los puestos de dirección los ocupan profesionales con menos experiencia son Turquía (12 años), Estados Unidos (12 años), Islandia (13 años), Suecia (13 años), Dinamarca (14 años) y Noruega (14 años).

El tiempo de experiencia en la dirección escolar también varía notablemente de unos países a otros. En promedio OCDE-30, profesionales con 9 años de experiencia en el puesto desempeñan la dirección de un centro escolar, al igual que en los países de la UE-23. Por el contrario, los países en los que se observa la menor experiencia en puestos de dirección en comparación con el número de años de experiencia docente son Austria (8 años), Chipre (6 años), Japón (5 años) y Corea (3 años). Parece, por tanto, que en estos países es necesario acumular una alta experiencia en la enseñanza antes de acceder al puesto de dirección. No ocurre lo mismo, sin embargo, en otros países, como Estados Unidos, Países Bajos, Finlandia o Colombia, donde solo se requieren algunos años de docencia para acceder a un puesto de dirección escolar, tal y como se puede apreciar en la Figura 2.10.

En España, situada entre los diez países donde los directores presentan mayor experiencia docente, la dirección de los centros escolares de secundaria está ocupada por docentes con una experiencia media estimada de 23 años en la enseñanza, al igual que Israel y Rumanía. En el Principado de Asturias, Cataluña y Cantabria, la experiencia docente asciende a alrededor de 26 años, mientras que en La Rioja, Castilla y León y la Comunidad de Madrid es de 22 años, cifra significativamente inferior a las anteriores, como se muestra en la Figura 2.10.

El promedio de tiempo estimado en la dirección de un centro educativo español es de 7 años, significativamente inferior a los promedios OCDE-30 y UE-23. El docente que ha accedido a la dirección del centro tiene una experiencia media estimada de 16 años en la enseñanza, antes de ocupar el puesto de dirección, siendo la experiencia total como docente de 23 años.

Los directores con mayor experiencia en el cargo son los de la Comunidad de Madrid, Principado de Asturias y Cantabria (10 años), mientras que los de menor son los de La Rioja (7

años) y los de Castilla y León (6 años). En la Comunidad de Madrid, la experiencia docente previa a la dirección del centro es la más baja, 12 años, mientras que en Cataluña se acumulan, aproximadamente, 19 años de experiencia antes de acceder al puesto de dirección.

De primaria a secundaria. Experiencia profesional de los docentes y directores

En España, el **50 %** de los docentes de **primaria** tiene **más de 15 años** de experiencia docente, mientras que el **50 %** de los de **secundaria** tiene **más de 17 años**.

En cuanto a la **experiencia de los directores, tanto en primaria como en secundaria**, antes de acceder a la dirección todos acumulan, de media, **16 de años de experiencia docente y 23 años en total**, sumando los años de docencia y los de dirección.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO SEMANAL DE DOCENTES Y DIRECTORES

El trabajo de docentes y directores se compone de multitud de tareas que, dado el limitado tiempo de que disponen, se solapan en no pocas ocasiones. La manera en la que distribuyen su tiempo de trabajo es crucial para la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, tanto en la clase como en el centro educativo. La calidad de la enseñanza en el aula depende en buena medida de la planificación y preparación de las clases (Hargreaves, 1992): del mismo modo, la calidad de la enseñanza depende de las medidas de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje que los directores ponen al servicio de estudiantes y docentes (OECD, 2016; Orphanos & Orr, 2014). Si bien los indicadores que miden los aspectos mencionados no son sencillos de obtener, sí es posible analizar el tiempo que los docentes y los líderes escolares dedican a estas actividades.

Educación Primaria

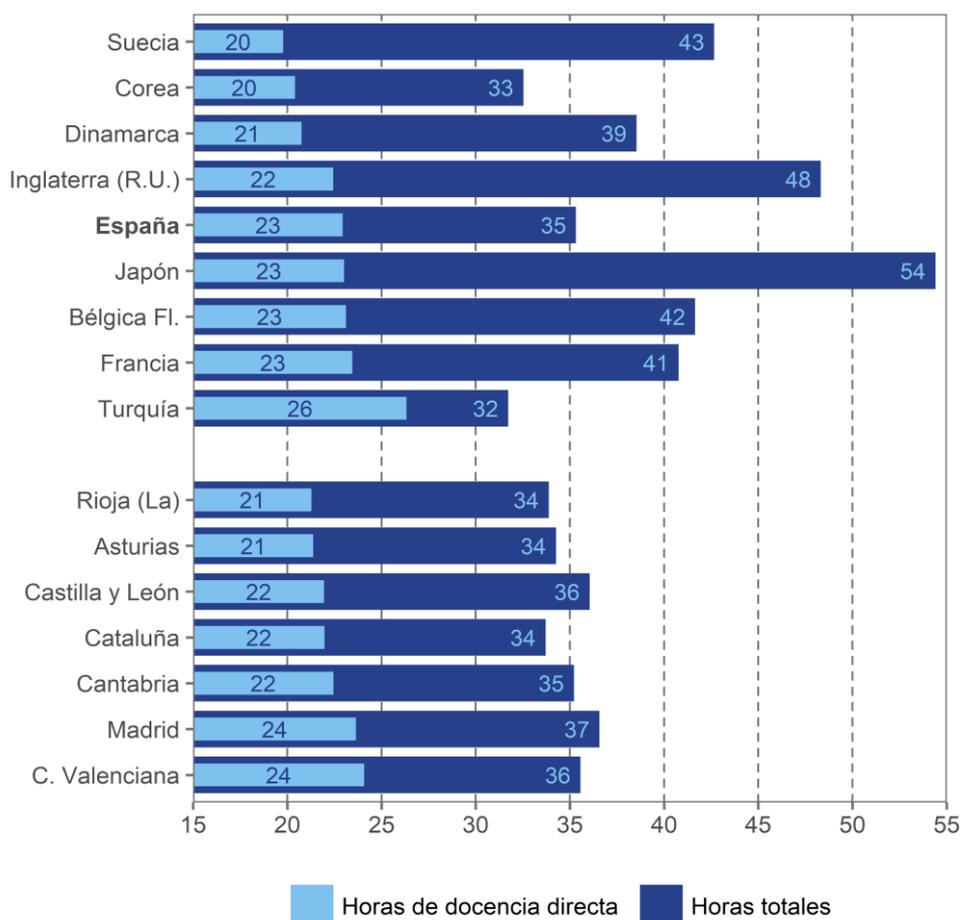
En la etapa de Educación Primaria, los docentes que declaran trabajar más horas semanales son, con gran diferencia, los de Japón, que emplean en esta tarea 54 horas, de las cuales 23 son de docencia directa con los estudiantes. Aquellos que menos horas semanales de trabajo declaran son los de Turquía; 32 horas, de las que 26 horas, declaran, son de docencia directa, la cifra más alta. En España, situada en la zona intermedia de los países seleccionados para este informe, como se puede ver en el gráfico de la Figura 2.11, los docentes aseguran que dedican a su trabajo 35 horas semanales en promedio, de las que 23 son de clase con sus estudiantes.

El profesorado de Madrid declara trabajar 36,6 horas semanales en tareas relacionadas con la enseñanza, de las que 23,6 se dedican a la docencia a clases con estudiantes. Estas son, significativamente, más horas de trabajo que en el Principado de Asturias (34,3), Cantabria (35,2), Cataluña (33,7) y La Rioja (33,9). Respecto a las horas de docencia directa con los

estudiantes, los docentes de Madrid también son los que afirman tener más horas de clase (23,6), significativamente por encima del resto de comunidades autónomas participantes en TALIS 2018, con la excepción de la Comunitat Valenciana (24,1 horas).

La gestión del liderazgo escolar por parte de los directores ha probado ser uno de los factores más importantes para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo y está relacionada con la mejora de los resultados del centro educativo a través de la influencia en la motivación y las capacidades de los profesores, así como en el clima escolar y en su entorno (OECD, 2008). Además, la investigación reciente muestra cómo un director eficaz puede mejorar el rendimiento académico de los alumnos, con una incidencia incluso superior a la del propio docente, así como ayudar a mantener la estabilidad de las plantillas (Branch, *et al.*, 2013). Es por tanto necesario que el liderazgo pedagógico de los directores no se vea afectado excesivamente por las tareas burocráticas y administrativas que tradicionalmente se han venido asociando a los cargos de dirección.

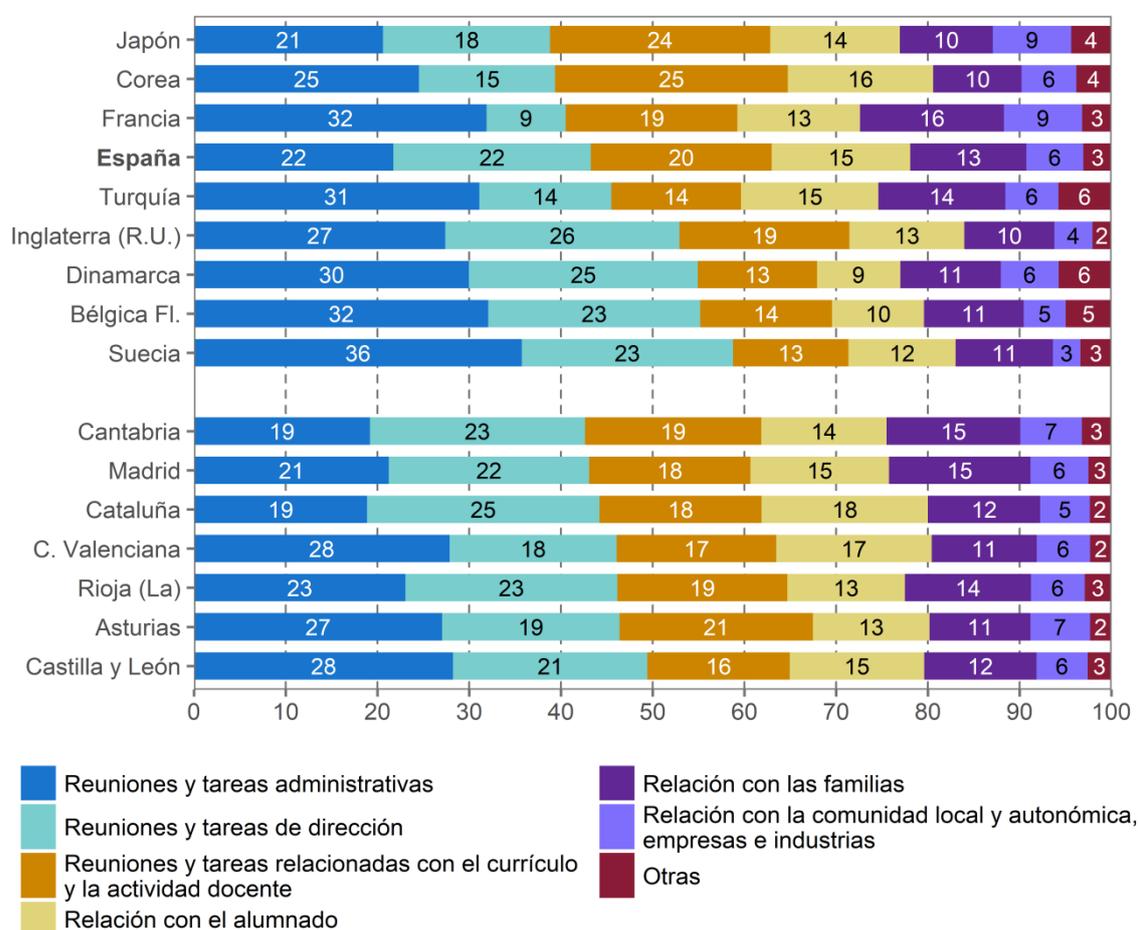
Figura 2.11. Tiempo medio estimado de trabajo y de docencia directa semanal de los docentes de Educación Primaria. TALIS 2018



La organización escolar se ha transformado en los últimos años y se ha modificado el papel del director escolar: la idea de líder escolar como gestor únicamente de las actividades administrativas y de organización de recursos ha quedado obsoleta e incorpora ahora además el impacto en la práctica docente, en el desarrollo académico de los estudiantes y en el

impulso de la participación social en la educación. Un liderazgo resumido en tres dimensiones: liderazgo pedagógico, cuya meta sea la mejora de la calidad de la educación y aprendizaje del alumnado, gestionar programas educativos, obtener recursos y promocionar el desarrollo profesional de los docentes; un liderazgo distribuido que permita el reparto de responsabilidades entre los diferentes profesionales, que colaboren entre sí y con las familias y el alumnado para mejorar la calidad y equidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; un liderazgo inclusivo que desarrolle prácticas que promuevan el interés y el trabajo por el bien común, la equidad, la participación, el respeto y la justicia (OEI, 2017). Todos estos argumentos expuestos y los cambios vividos por la profesión justifican la necesidad de conocer el tipo de trabajo y la distribución de tareas que los directores escolares ejercen en su día a día.

Figura 2.12. Distribución, en porcentaje, del tiempo de trabajo que dedican a distintas tareas los directores de Educación Primaria. TALIS 2018



La Figura 2.12 permite visualizar esta distribución para los centros de Educación Primaria, que se ha ordenado de menor a mayor porcentaje en la suma de las 2 primeras actividades representadas en la Figura. Como puede verse, la distribución de las tareas depende de los sistemas educativos, y no parece existir un patrón determinado, excepto en el tiempo dedicado a las relaciones externas (comunidad local, empresas e industrias), que en todos los países representa la proporción menor de las tareas explícitas por las que se pregunta en TALIS 2018.

Las reuniones y tareas administrativas ocupan alrededor de un tercio de la dedicación a la dirección en países como Suecia (36 %), Bélgica (Flandes) (32 %) y Francia (32 %), mientras que en España representa el 22 %. Por otro lado, en el estudio se pregunta por una de las actividades más íntimamente relacionadas con el apoyo a la enseñanza en la escuela: las tareas asociadas al currículo y la actividad docente. Esta actividad generalmente abarca el desarrollo de un plan de estudios, la enseñanza, la observación de las clases del profesorado, el diseño y la organización de actividades de desarrollo profesional o la participación en la evaluación de los estudiantes, y se ha identificado como un componente clave del liderazgo pedagógico de los directores (OECD, 2016).

Los directores de Japón y Corea ocupan en estas tareas la mayor parte del tiempo, aproximadamente la cuarta parte, mientras que en España se dedica a las mismas un 20 %. Por otra parte, si se suma la dedicación de directores a familias y estudiantes, las diferencias entre países también se revelan notables, y van del 20 %, en Dinamarca, al 29 % de Francia y Turquía o el 28 % de España.

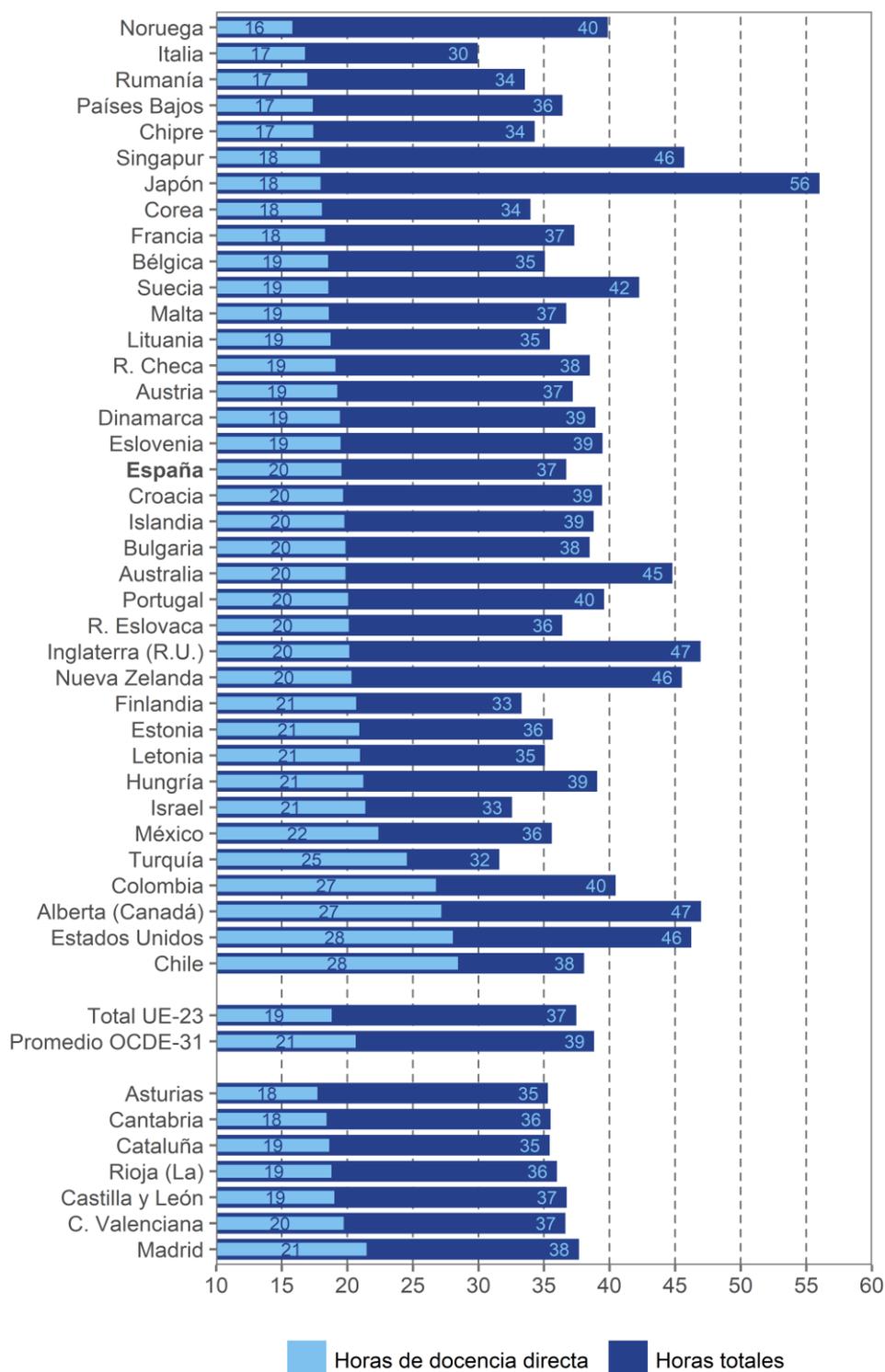
La distribución del tiempo dedicado a las tareas de dirección también presenta diferencias notables entre las comunidades autónomas. Las tareas administrativas de la dirección de un centro requieren más tiempo, significativamente, en el Principado de Asturias (27 %), la Comunitat Valenciana (28 %) y Castilla y León (28 %) que en Cataluña (19 %), Cantabria (19 %) o la Comunidad de Madrid (21 %). Los directores del Principado de Asturias (21 %) dedican más tiempo a las tareas relacionadas con el currículo y la actividad docente que los de Castilla y León (16 %) y la Comunitat Valenciana (17 %).

Los estudiantes y sus familias también ocupan una buena parte del trabajo de los directores en las comunidades autónomas, apreciándose diferencias significativas entre unas y otras. Como ejemplo, se puede señalar que el tiempo que se dedica a esta tarea en el Principado de Asturias (24 %) es significativamente menor que el que se dedica en Cataluña (30 %) o en la Comunidad de Madrid (30 %).

Educación Secundaria

A la pregunta del tiempo que el profesorado dedica a distintas tareas en una semana en total en periodos de 60 minutos, se observan importantes diferencias entre países. En el promedio OCDE-31, que no tiene en cuenta si la dedicación a la docencia del profesor es a tiempo completo o parcial, los docentes dedican 39 horas a la semana a todas las tareas relacionadas con su trabajo, de las cuales 20,6 se destinan a la docencia directa (Figura 2.13). Así, en el promedio OCDE-31, algo más de la mitad (53 %) de su tiempo de trabajo está dedicado a las clases con sus estudiantes.

Figura 2.13. Tiempo medio (en horas) estimado de trabajo y de docencia directa semanal de los docentes de Educación Secundaria. TALIS 2018



La diferencia en la dedicación presenta una alta variabilidad entre los países incluidos en el informe, como se puede ver en la Figura 2.13. Por otra parte, la proporción del tiempo de trabajo dedicado a la docencia también presenta una alta variación entre países. En Japón (32 %), Singapur (39 %) y Noruega (40 %) los docentes dedican menos del 40 % de su tiempo

de trabajo a la docencia directa, mientras que en Turquía (78 %) y Chile (75 %), las tres cuartas partes o más de su trabajo están dedicadas a las clases.

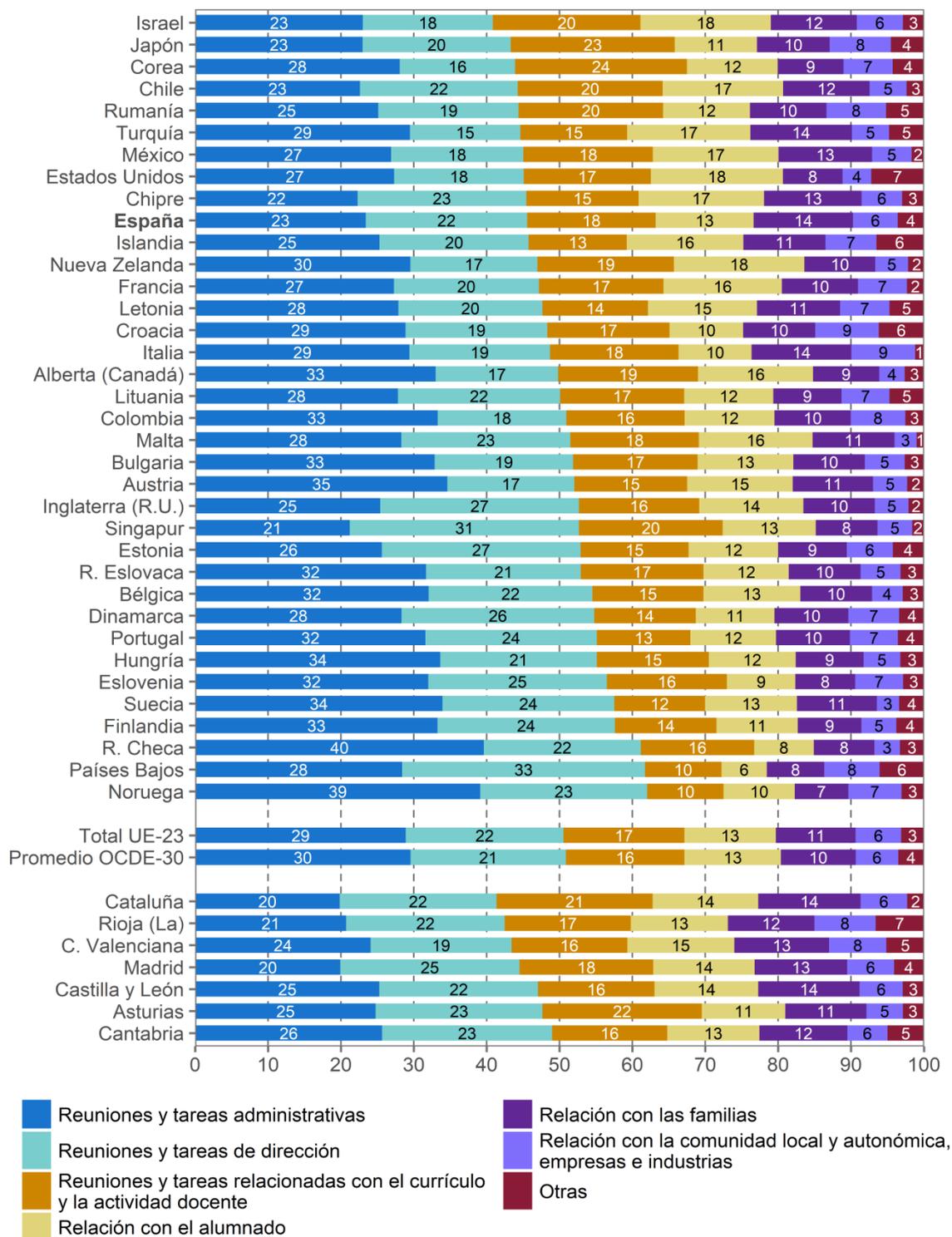
En España, el profesorado dice dedicar a la docencia directa el 53 % de tiempo de su trabajo, al igual en el promedio OCDE-31, y algo por encima de la media de la UE-23 (50 %). En todo caso, esta información viene condicionada por el tiempo total de trabajo por semana declarado en los distintos países. Como se puede ver en el gráfico, España se encuentra en una posición intermedia, con 37 horas de trabajo semanal en promedio y 20 horas, también en promedio, de clases con estudiantes. En casos como los de Austria, Dinamarca, Francia o Países Bajos, donde el tiempo de trabajo de los docentes estimado en horas es muy similar al de España, el número de horas que estos dedican a impartir docencia directa es menor, dedicándose el tiempo restante al asesoramiento de alumnos y la planificación individual y preparación de clases (OECD, 2019).

En la Comunidad de Madrid el tiempo de trabajo semanal declarado por los docentes (38 horas) es significativamente mayor que en las demás comunidades autónomas, con la excepción de Castilla y León (36,7 horas). A propósito del tiempo de docencia directa, los docentes de la Comunidad de Madrid declaran emplear el 57 % de su tiempo de trabajo en las clases, mientras que en el Principado de Asturias (50 %) afirman dedicar la mitad. Esta información también pone de manifiesto la diferencia en la dedicación docente entre unas comunidades y otras, como se puede ver con detalle en la Figura 2.13.

En TALIS se pregunta a los directores sobre la proporción de tiempo que emplean en siete actividades relacionadas con el ejercicio de la función directiva, como se recoge en la Figura 2.14, donde se puede apreciar la distribución del tiempo de trabajo que realizan los líderes escolares de Educación Secundaria.

Una de las cuestiones que se pregunta se refiere a las reuniones y **tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza**. Esta tarea se ha identificado como clave en el liderazgo educativo de los directores (OECD, 2016). Habitualmente, estas tareas incluyen el desarrollo del currículo en el centro educativo, el proceso de enseñanza, la observación de las clases de los profesores, la tutoría de profesores, el diseño y la organización de actividades de desarrollo profesional de los docentes o la participación en la evaluación de los estudiantes. En el promedio de los países OCDE-30, el 16 % del tiempo de trabajo dedicado a esta tarea en los puestos de dirección representa la tercera tarea en tiempo de ocupación después de la dedicada a **reuniones y tareas administrativas** (30 %) y a **reuniones y tareas de dirección** (21 %). Esas cifras son muy similares en el promedio UE-23 (Figura 2.14).

Figura 2.14. Distribución, en porcentaje, del tiempo de trabajo que dedican a distintas tareas los directores de Educación Secundaria. TALIS 2018



En cuanto a la distribución de las tareas de los líderes escolares, se pueden observar diferencias importantes entre los países seleccionados. Entre los países incluidos en este informe, los docentes emplean alrededor del 20 % de su tiempo en **tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza**: Corea (23,6 %), Japón (22,5 %), Singapur (19,7 %), Chile (20 %), Israel

(20,2 %) y Rumanía (19,8 %). Los directores que menos tiempo lo hacen, significativamente por debajo del 15 %, son los de Noruega (10,5 %), Suecia (12,5 %), Portugal (12,8 %) y Países Bajos (10,5 %). En España dedican a esta tarea aproximadamente el 18 % de su tiempo de trabajo, algo más que en los promedios OCDE-30 y UE-23. Estas diferencias observadas en los diferentes países están relacionadas, al menos parcialmente, con la regulación de las responsabilidades de los directores en cada uno de los distintos sistemas educativos.

Una gran parte del tiempo de la dirección se dedica a las **reuniones y tareas administrativas**. En efecto, en el promedio OCDE-30, estas tareas alcanzan en promedio el 51 %, al igual que en la UE-23. En los Países Bajos (61 %) estas tareas ocupan más de 6 de cada 10 horas del trabajo de dirección, mientras que en Israel (41 %) ocupan apenas 4 de cada 10 horas, las diferencias más extremas que se observan entre los países seleccionados. En España, estas tareas implican el 48 % del trabajo de dirección, por debajo del promedio OCDE-30.

Las diferencias en las distribuciones de las tareas de dirección se pueden ver, también, entre las comunidades autónomas españolas. El Principado de Asturias (22 %) y Cataluña (21 %) son las comunidades autónomas en las que los directores emplean mayor proporción de tiempo en **tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza**; significativamente más tiempo que en el resto de comunidades. Por otra parte, en Cantabria, Principado de Asturias, y Castilla y León, los directores emplean casi la mitad de su tiempo de trabajo en **reuniones y tareas de dirección y administrativas**, (Figura 2.14), mientras que en Cataluña y La Rioja, poco más del 40 %.

De primaria a secundaria. Distribución del tiempo de trabajo en tareas de dirección

Los directores de centros de primaria y secundaria distribuyen su tiempo de trabajo de manera muy similar en España.

En **primaria**, el **44 %** del tiempo se dedica a **reuniones y tareas administrativas y de dirección**, mientras que en **secundaria este porcentaje es del 48 %**. A **reuniones sobre currículo y actividad docente**, los directores de **primaria** dedican el **20 %** de su tiempo, el **18 %** los de **secundaria**. En cuanto a la **relación con el alumnado, padres y tutores**, respectivamente se dedican el **27 % y el 28 %** del tiempo.

Cambios en la distribución de tareas de dirección en Educación Secundaria

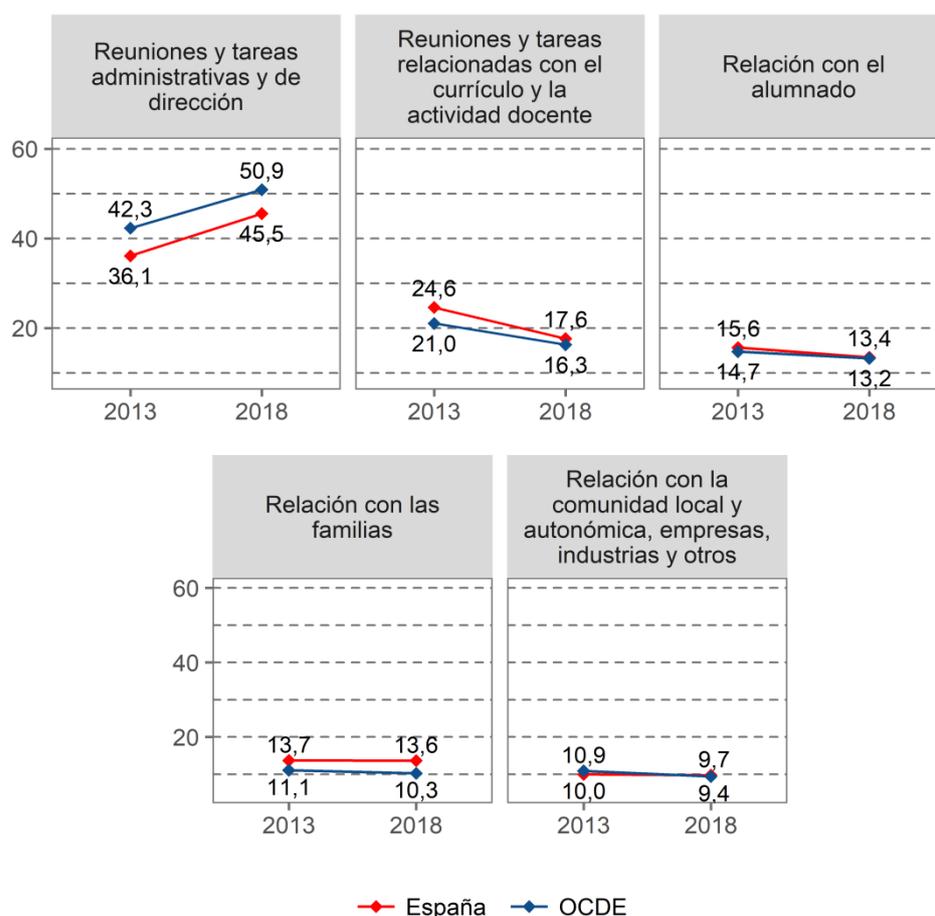
La proporción de tiempo que los directores dedican a reuniones, tareas administrativas y de tareas de dirección ha aumentado desde TALIS 2013, tanto en el promedio OCDE (8,6 puntos porcentuales), como en España (9,4 puntos porcentuales), como se muestra en la Figura 2.15. El tiempo dedicado a labores burocráticas en la dirección de los centros ha aumentado considerablemente en tan solo cinco años.

Sin embargo el tiempo de trabajo dedicado a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico, relativas a reuniones y actividades curriculares y docentes ha sufrido una importante reducción en España (7 puntos porcentuales) y también en el promedio OCDE, aunque en

menor medida (4,7 puntos). Este dato es preocupante puesto que, como se ha advertido anteriormente, esta actividad es considerada clave en el liderazgo de los directores para la mejora de la calidad de la educación (OECD, 2016).

Las demás actividades recogidas en el cuestionario de dirección apenas han sufrido variaciones destacables entre las ediciones de 2013 y 2018. Únicamente el tiempo dedicado a la relación con el alumnado ha bajado ligeramente en el promedio OCDE (0,6 puntos) y en España (1,2 puntos).

Figura 2.15. Distribución, en porcentaje, del tiempo de trabajo que dedican a distintas tareas los directores de Educación Secundaria. TALIS 2018



BIBLIOGRAFÍA

Antecol, H., Eren, O. & Ozbeklik, S., 2012. The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment. *IZA Discussion Paper Series*, Issue 6453.

- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E., 1997. Caring School Communities. *Educational Psychologist*, Volumen 32/3, pp. 137-151.
- Beilock, S., Gunderson, E., Ramirez, G. & Levine, S., 2010. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *PNAS*, Volumen 107/5, pp. 1860-1863.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G., 2013. School Leaders Matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, Volumen 13/1, pp. 62-69.
- Bryck, A. & Schneider, B., 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T., 2009. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, Volumen 111/1, pp. 180-213.
- Dee, T., 2005. A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter?. *American Economic Review*, Volumen 95/2, pp. 158-165.
- Drudy, S., 2008. Gender balance/ gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, Volumen 20/4, pp. 309-323.
- Engel, L., Rutkowski, D. & Rutkowski, L., 2009. The harsher side of globalisation: Violent conflict and academic achievement. *Globalisation, Societies and Education*, Volumen 7/4, pp. 433-456.
- Hargreaves, A., 1992. Time and Teachers' Work: An Analysis of the Intensification Thesis. *Teachers College Record*, Volumen 94/1, pp. 87-108.
- Holmlund, H. & Sund, K., 2006. Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?. *Labour Economics*, Volumen 15, pp. 37-53.
- Hoy, W., Tarter, C. & Hoy, A., 2006. Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, Volumen 43/3, pp. 425-446.
- Ingersoll, R., 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, Volumen 38/3, pp. 355-372.
- Martin, M., Foy, P., Mullis, I. & O'Dwyer, L., 2013. Effective Schools in Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade. En: *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade - Implications for Early Learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Nilsen, T. & Gustafsson, J., 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*, Volumen 20/4, pp. 308-327.

OECD, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2008. *Improving School Leadership - Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing.

OECD, 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2016. *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, TALIS*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2018. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders: Lifelong Learners, TALIS*, Paris: OECD Publishing.

OEI, 2017. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores en Iberoamérica*, Madrid: s.n.

Orphanos, S. & Orr, M., 2014. Learning leadership matters. *Educational Management Administration & Leadership*, Volumen 42/5, pp. 680-700.

CAPÍTULO 3. LOS CENTROS EDUCATIVOS

La diversidad del alumnado de los centros educativos influye de manera directa en las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Esta diversidad incluye, entre otros, factores culturales, sociales, económicos y de género, y constituyen una fuente importante de información relacionada con los resultados de los estudiantes y con los procesos de enseñanza, como se puede ver, por ejemplo, en (OECD, 2013; OECD, 2015 y Echazarra, *et al.*, 2016). Asimismo, el uso de determinadas prácticas de enseñanza y su impacto dependen de la composición de los centros educativos. Los estudiantes con antecedentes de inmigración, étnica y culturalmente diferentes de otros compañeros de clase, no solo se ven afectados en su bienestar social y psicológico (OECD, 2015), sino que también presentan un rendimiento académico inferior. Todo ello hace que aumente el interés en la composición de los centros escolares y en analizar cómo se relaciona aquella con las características de los profesores, con la metodología que emplean en sus clases (Echazarra, *et al.*, 2016) y con las políticas sobre diversidad que se aplican en el centro educativo.

En TALIS se pregunta al profesorado y a los directores sobre la composición de estudiantes en su clase y en el centro escolar, respectivamente. Las cuestiones incluyen distintos aspectos relacionados con los estudiantes: necesidades educativas especiales, desventaja socioeconómica, antecedentes de inmigración, lengua de origen y estatus de refugiado. De esta manera, se obtiene información de cómo perciben directores y docentes el perfil de sus estudiantes. Además, como se analizará en posteriores capítulos de este informe, esta información permite contextualizar y analizar el trabajo que desempeñan los profesores, las prácticas escolares relacionadas con la diversidad, y como evaluar la preparación y la confianza de los profesores para enseñar en entornos diversos.

COMPOSICIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Numerosos trabajos han investigado la influencia que en el rendimiento escolar ejerce la composición social del alumnado en el contexto del centro y del aula, así como el entorno en el que aquel se ubica (OECD, 2013; Sirin, 2005), influencia que también se ha estudiado teniendo en cuenta las características individuales de los estudiantes (Firmino, *et al.*, 2018; Borman & Dowling, 2010). Además, conocer la composición de los centros es importante para que las autoridades comprendan mejor el perfil de los estudiantes y su evolución en el tiempo, con la finalidad de que puedan proporcionar el mejor apoyo y formación a centros y docentes.

El Cuadro 3.1 incluye algunas de las preguntas que se hacen a directores y docentes sobre la prevalencia de cierto tipo de estudiantes en el centro (directores) y en el aula (profesorado).

Cuadro 3.1. Tipos de estudiantes en el colegio o en la clase. TALIS 2018

- Con necesidades educativas especiales (ACNEE).
- Procedentes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos.
- Con antecedentes de inmigración.
- Refugiados.

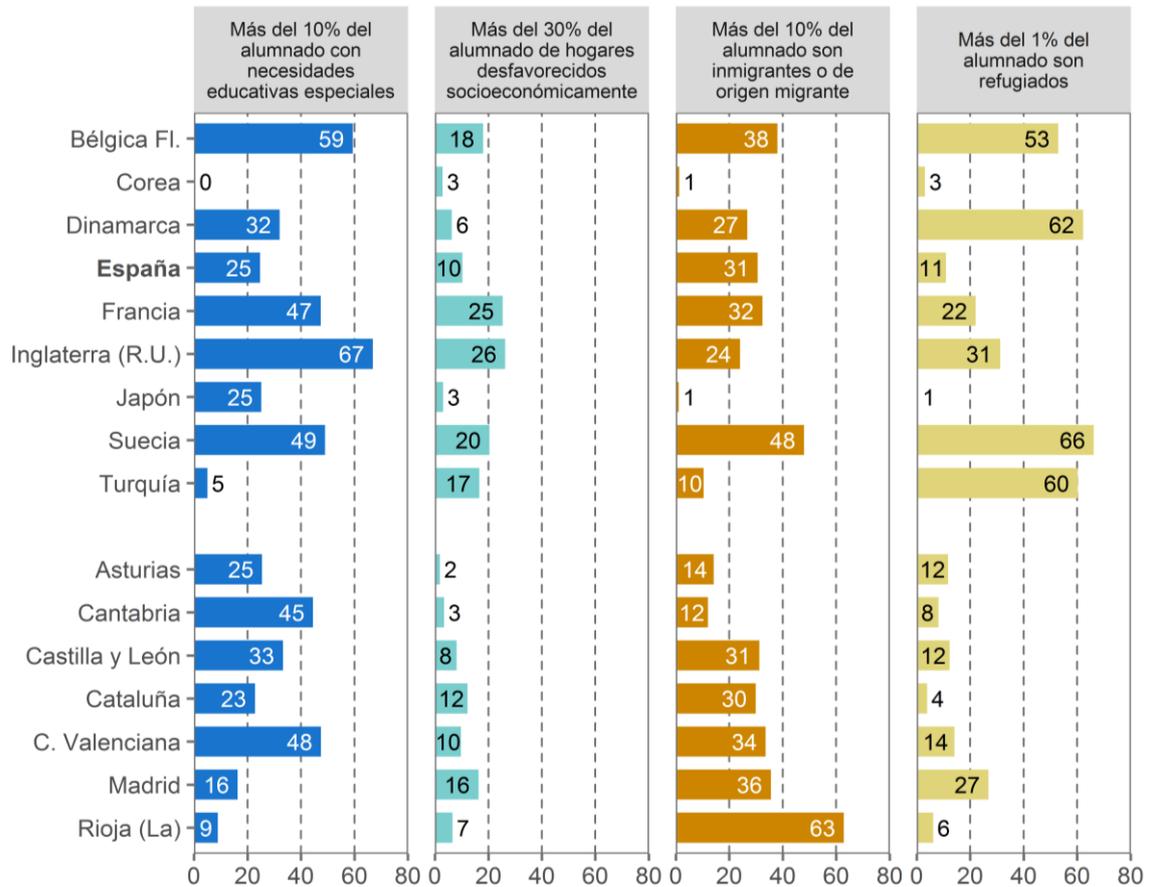
En concreto, los directores deben estimar la proporción de estudiantes que en su centro tienen alguna de las características que se recogen en el Cuadro 3.1 señalando una de cinco posibles opciones: “ninguno”, “entre el 1% y el 10 %”, “entre el 11 % y el 30 %”, “entre el 31 % y el 60 %” y “más del 60 %”. En la misma forma deben responder los profesores respecto a los estudiantes en su clase. A continuación, se presentan los resultados de la composición del centro escolar en Educación Primaria y Secundaria y seguidamente los de la clase.

Educación Primaria

En la Figura 3.1a se muestra la proporción de docentes que trabajan en centros de Educación Primaria que atienden a estudiantes con las características de diversidad que se indican, según las respuestas de los directores. En España, entre el 10 % y el 31 % del profesorado de primaria trabaja en centros con algún tipo de diversidad de estudiantes. Estas cifras presentan una variabilidad alta en los países incluidos en este estudio. Por ejemplo, puede verse que son muy bajas en Corea, donde oscilan entre el 0,4 % y el 3,1 %, mientras que en otros países son más altas, como en Dinamarca (entre el 6 % y el 62 %) o Suecia (entre el 20 % y el 66 %).

En concreto, el 25 % de docentes españoles trabaja en centros que tienen **más del 10 % del alumnado con necesidades educativas especiales**, aproximadamente igual que en Japón y mucho menor que, por ejemplo, en Inglaterra (Reino Unido) y Bélgica (Flandes). Entre las comunidades autónomas se ven diferencias muy grandes en el porcentaje de profesorado que trabaja en centros con más de 10 % de ACNEE. Estas van desde el 48 % del profesorado de la Comunitat Valenciana a tan solo el 9 % en La Rioja. En cuanto al **alumnado procedente de hogares socioeconómicamente desfavorecidos**, apenas el 10 % del profesorado de primaria español trabaja en centros con más del 30 % de este tipo de alumnado, la mitad o menos que en países como Suecia o Francia. La cifra es notablemente más alta en la Comunidad de Madrid (16 %) y apenas llega al 2 % en el caso del Principado de Asturias. En el caso de los docentes de primaria en España, casi uno de cada tres (31 %) trabaja en centros en los que **más del 10 % del alumnado tiene origen migrante**, porcentaje similar al de Francia (32 %), y notablemente menor al que se da en Suecia o Bélgica (Flandes), como se ve en la Figura 3.1a. Casi dos de cada tres docentes de La Rioja (63 %) trabaja en centros en los que más del 10 % del alumnado es de origen migrante, el doble que en el conjunto de España y 50 puntos porcentuales más que en Cantabria (12 %), que presenta la menor tasa entre las comunidades autónomas del estudio.

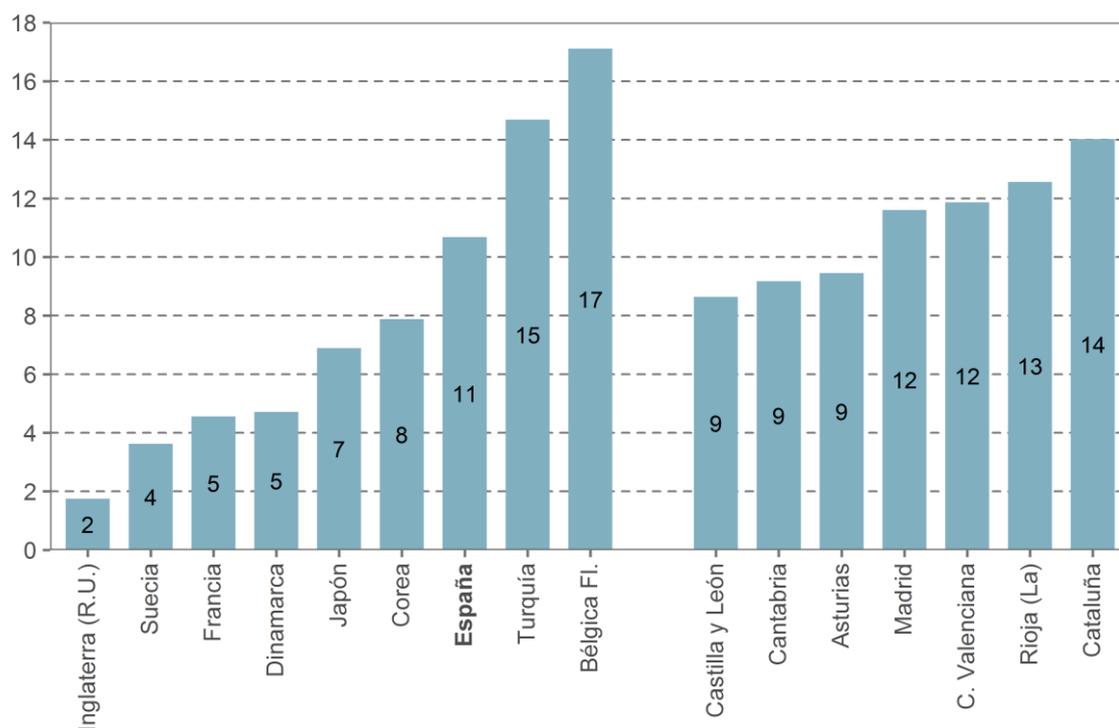
Figura 3.1a. Porcentaje de profesores que trabajan en centros con estudiantes de diferentes características. Educación Primaria. TALIS 2018



Finalmente, puede verse que alrededor del 11 % del profesorado español de Educación Primaria trabaja en centros en los que **más del 1 % del alumnado es refugiado**, entre 2 y 3 veces menos que en Francia o Inglaterra (Reino Unido) y entre cinco y seis veces menos que Dinamarca, Suecia o Turquía. La comunidad autónoma en la que más porcentaje de profesores trabaja en centros con más del 1 % de alumnos refugiados es la Comunidad de Madrid (27 %), frente al 4 % de Cataluña.

Para atender la diversidad de estudiantes que están matriculados en los centros educativos se precisa **personal de apoyo pedagógico** que ayude al profesorado en la tarea de atender las necesidades educativas del alumnado con características específicas como las mencionadas arriba. La Figura 3.1b muestra la ratio profesores/personal de apoyo pedagógico que, como se ve, presenta alta variabilidad entre los países y también entre las comunidades autónomas.

Figura 3.1b. Ratio Profesores/personal de apoyo pedagógico en los centros educativos. Educación Primaria. TALIS 2018



En España esa tasa indica que hay, en promedio, una persona de apoyo por cada 11 profesores, que solo es mayor en Turquía y Bélgica (Flandes), y más del doble que en Suecia, Dinamarca y Francia, países donde por cada 4 o 5 docentes de primaria disponen de una persona de apoyo pedagógico para atención a la diversidad.

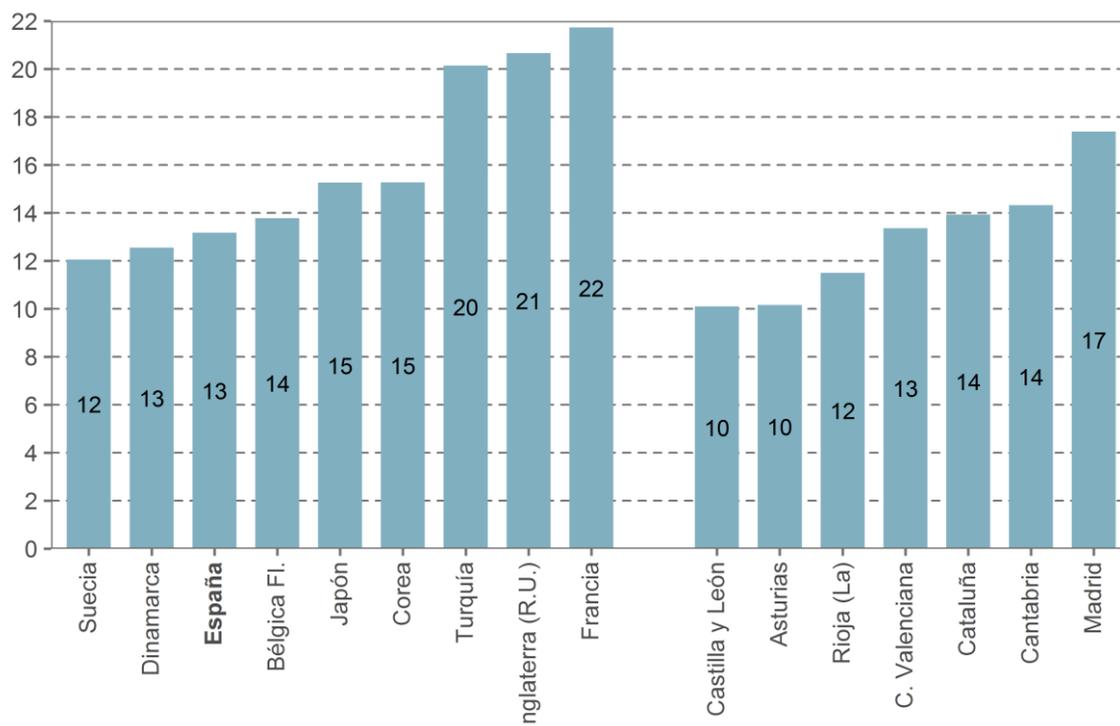
También se ven diferencias entre las comunidades autónomas en lo que se refiere al apoyo pedagógico que recibe el profesorado para la atención a la diversidad, desde aproximadamente una persona de apoyo por cada 9 docentes en Castilla y León, Cantabria o Principado de Asturias a una persona de apoyo por cada 14 docentes en Cataluña. A la vista de estos datos, la dotación de personal que apoye la atención a la diversidad no va en relación a las necesidades que se derivan de la composición de los centros educativos en cuanto a la matrícula de alumnado con las características de diversidad que se indican en el Cuadro 3.1.

La **ratio estudiantes/profesor** es un elemento de alta controversia en cuanto a su influencia en la calidad de la educación. En la Educación Primaria, no suele ser habitual agrupar a los estudiantes por capacidades, con lo que la distribución entre clases dentro de un centro puede considerarse homogénea. En todo caso, en la Figura 3.1c se muestra que las diferencias en esta ratio son grandes entre los países incluidos. En España la ratio estudiantes/profesor en primaria es de las más bajas, 13 estudiantes por docente, 9 estudiantes menos que en Francia.

También en esta ratio se aprecian diferencias notables entre las comunidades autónomas españolas participantes. La tasa es de tan solo 10 estudiantes por docente en Castilla y León y en el Principado de Asturias, lo que puede tal vez explicarse por su dispersión rural en el caso de Castilla y León y por su dificultad orográfica en el Principado de Asturias. La ratio más alta

se da en la Comunidad de Madrid, que llega a 17 estudiantes por docente de primaria, tres más que en el conjunto de España.

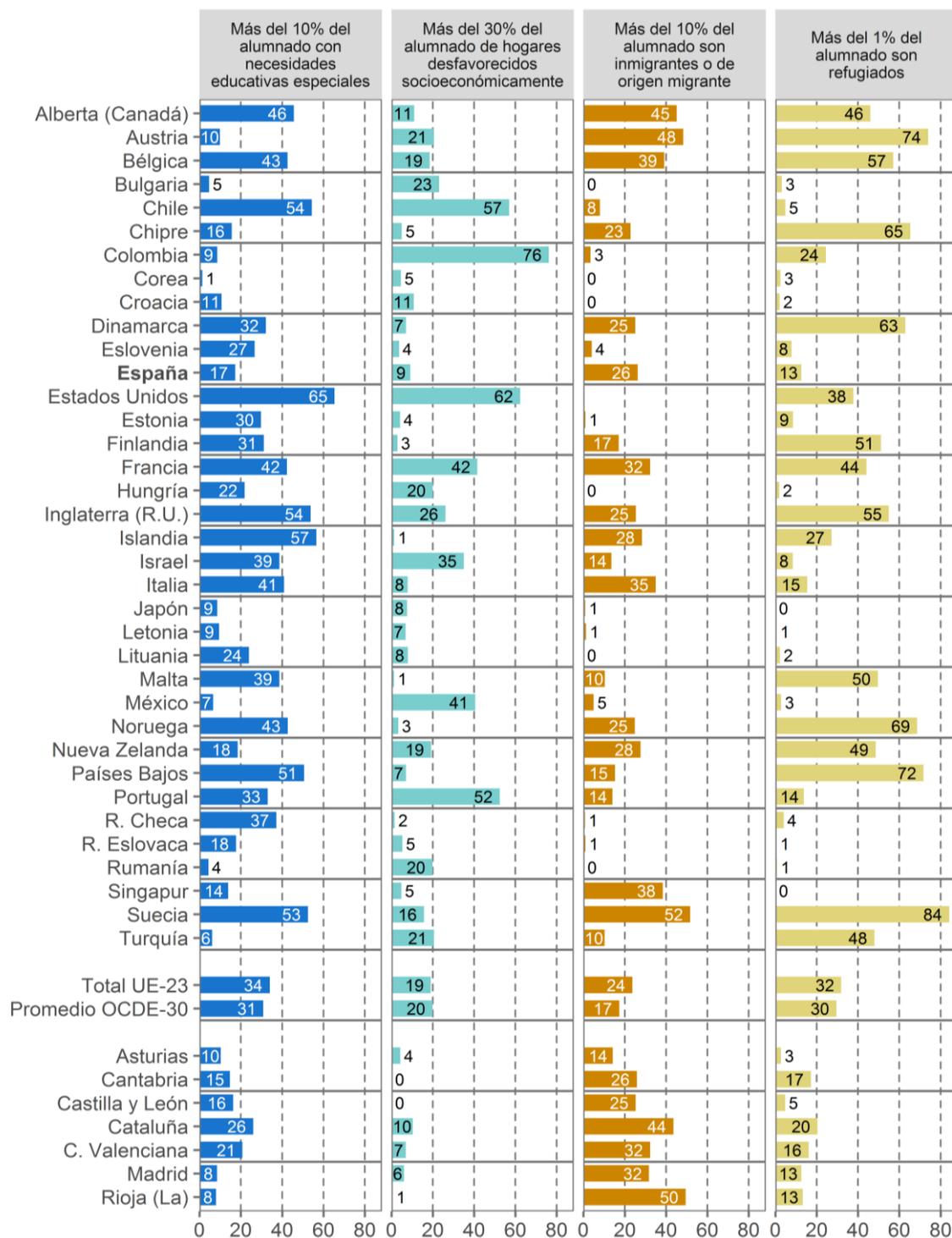
Figura 3.1c. Ratio estudiantes/profesor. Educación Primaria. TALIS 2018



Educación Secundaria

De acuerdo con las respuestas de los directores de los centros de Educación Secundaria, en el promedio de OCDE-30, entre el 17 % y el 31 % del profesorado trabaja en centros escolares que atienden estudiantes con las características de diversidad que se indican en el Cuadro 3.1. Esa proporción en España es inferior, puesto que se encuentra entre el 9 % y el 26 %, dependiendo de qué tipo de diversidad presente el alumnado, como se recoge en la Figura 3.2a, donde también se puede ver la gran variabilidad que existe de unos países a otros dependiendo de la característica concreta que se trate.

Figura 3.2a. Porcentaje de profesores que trabajan en centros con estudiantes de diferentes características. Educación Secundaria. TALIS 2018



Con respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, su acceso a la educación formal ha experimentado mejoras como resultado del reconocimiento del derecho de los niños con discapacidad a ser incluidos en el sistema educativo general. No obstante, esta inclusión presenta alta variabilidad dependiendo de los países: el 31 % del profesorado en el promedio OCDE-30 trabaja en centros con **más del 10 % del alumnado con necesidades educativas especiales**, 14 puntos porcentuales más que en España (17 %). Puede verse que en

Corea, Rumanía y Bulgaria esa proporción no llega al 5 %, mientras que en Países Bajos, Suecia, Inglaterra (Reino Unido), Chile, Islandia y Estados Unidos la cifra va desde el 50 % al 65 %, como se muestra en la Figura 3.1b. Las diferencias observadas en los países son el reflejo de las distintas concepciones que se tienen sobre las necesidades educativas especiales y de la identificación formal de tales necesidades. Entre las comunidades autónomas se observan grandes diferencias: alrededor del 8 % del profesorado de la Comunidad de Madrid o de La Rioja trabaja en centros con más del 10 % de ACNEEs, mientras que esa proporción es más del triple en Cataluña (26 %).

Apenas el 9 % del profesorado de secundaria español trabaja en centros con **más del 30 % del alumnado procedente de hogares socioeconómicamente desfavorecidos**, algo menos de la mitad que en el promedio OCDE-30 (20 %) y el total UE-23 (19 %). En cambio, más de la mitad del profesorado de Portugal (52 %), Chile (57 %), Estados Unidos (62 %) y Colombia (76 %) trabaja en centros con más del 30 % de alumnos con desventaja socioeconómica, indicando altos niveles de desigualdad en esos países y/o altos niveles de segregación social en el sistema educativo, cuando un buen número de países apenas llega al 5 % del profesorado en esta situación (Figura 3.2a). También se puede ver que no hay profesorado en esta situación en Cantabria o en Castilla y León, apenas ronda el 1 % en La Rioja, mientras que llega al 10 % en Cataluña.

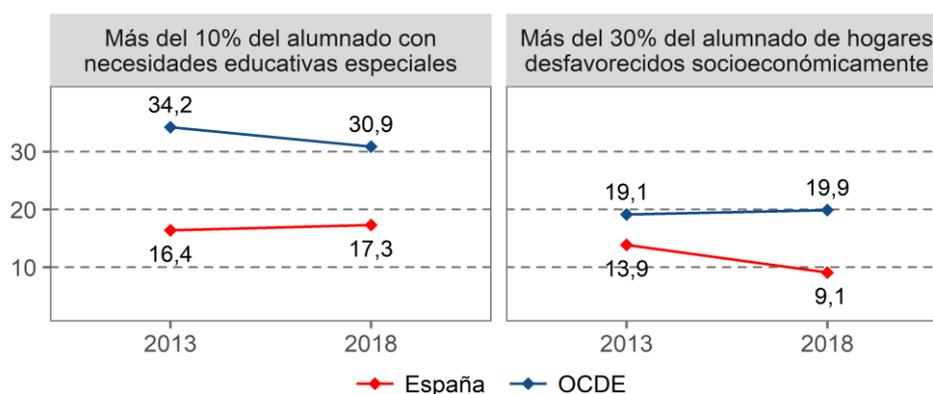
En torno al 17 % de los docentes de secundaria en el promedio OCDE-30 (18 % en el total UE-23) trabaja en centros en los que **más del 10 % del alumnado tienen origen migrante**, 9 puntos porcentuales menos que en España (26 %), que está en cifras parecidas a las de países como Noruega, Dinamarca, Inglaterra (Reino Unido) o Nueva Zelanda, entre otros. Como se ve en la Figura 3.2a, en un buen número de países ningún docente trabaja en centros con más del 10 % de alumnos con origen migrante (Corea, Lituania, Croacia, Hungría, Bulgaria, República Checa), mientras que en Austria o Suecia, están entorno al 50 %. La mitad de los docentes de secundaria de La Rioja (50 %) trabaja en centros con esta característica, casi el doble que en el conjunto de España; en Cataluña llega al 44 %, mientras que en el Principado de Asturias esa cifra se queda en el 14 %.

Finalmente, puede verse que el 30 % del profesorado de secundaria en el promedio OCDE-30 trabaja en centros en los que **más del 1 % del alumnado es refugiado** (26 % en el total UE-23), más del doble que en España (13 %). En Japón y Singapur no hay centros que presenten esta situación y en Estonia, Rumanía o República Eslovaca esa proporción apenas llega al 1 %. En el extremo opuesto, alrededor del 70 % o más de docentes de Noruega, Países Bajos, Austria y Suecia trabaja en centros con más del 1 % de alumnado con estatus de refugiado. Las comunidades autónomas en la que más porcentaje de profesores trabaja en centros con esta situación son Cantabria y Cataluña, en contraste con el Principado de Asturias o Castilla y León, como se observa en la Figura 3.2a.

En la Figura 3.2b se muestra que de 2013 a 2018 apenas ha cambiado el porcentaje de docentes españoles que trabaja en centros con **más del 10 % de ACNEEs**. Este porcentaje, en cambio, baja significativamente en el promedio OCDE, aunque sigue estando muy por encima del de España.

La proporción de profesores que trabaja en centros con **más del 30 % de alumnos que provienen de hogares socioeconómicamente desfavorecidos** ha descendido significativamente de 2013 a 2018 en España (4,8 puntos porcentuales), lo que sugiere un aumento en la inclusión social escolar y/o una disminución de las desigualdades sociales entre los estudiantes de secundaria españoles. Estas mejoras no se han producido en el conjunto de países y economías OCDE, donde la proporción de docentes que trabaja en centros con estas características ha aumentado 0,8 puntos porcentuales, como se puede ver en la Figura 3.2b.

Figura 3.2b. Evolución de la proporción de profesores que trabaja en centros con las características que se indican. Educación Secundaria

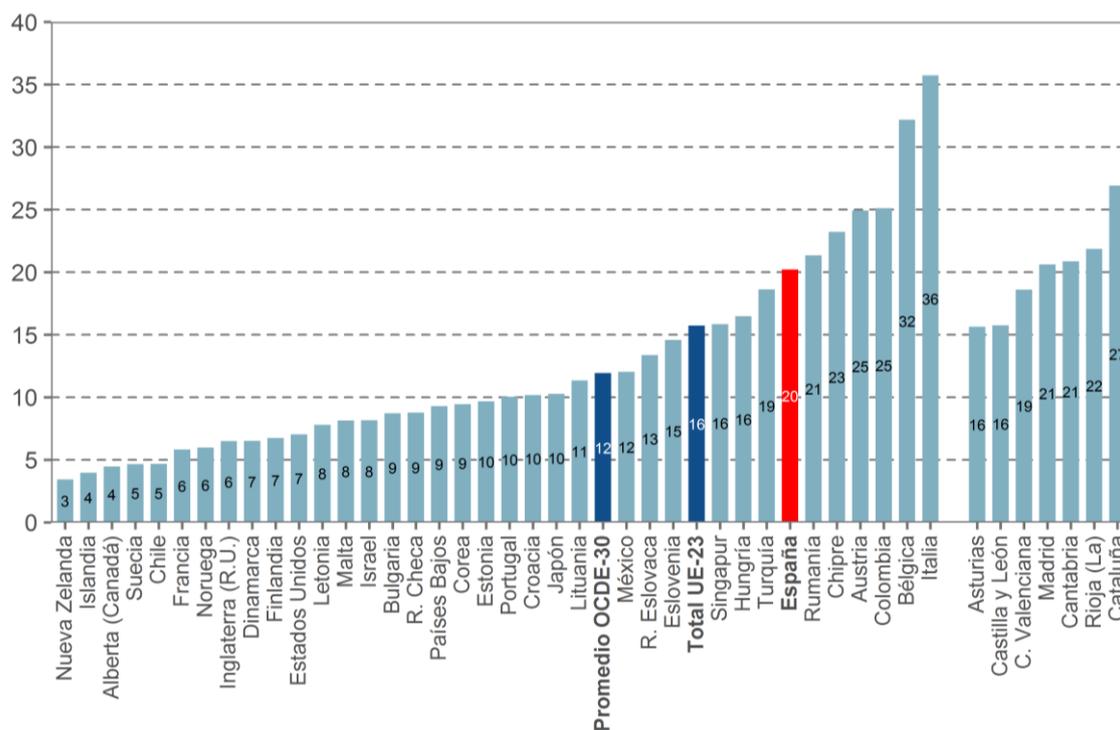


La presencia de **personal de apoyo pedagógico**, necesario para proporcionar atención adecuada a la diversidad de estudiantes que están matriculados en los centros educativos con características específicas como las mencionadas en el Cuadro 3.1, muestra también en secundaria notables diferencias de unos países a otros, y también entre las comunidades autónomas. La Figura 3.2c muestra esta ratio profesores/personal de apoyo pedagógico.

En España esa tasa indica que hay, en promedio, una persona de apoyo por cada 20 docentes de secundaria, que es una ratio significativamente más alta que la del promedio OCDE-30 (una persona de apoyo por cada 12 docentes) o la del total UE-23 (una persona de apoyo por cada 16 docentes). Estas cifras contrastan claramente con las de países como Suecia, Chile, Islandia o Nueva Zelanda, donde tienen entre 4 y 7 veces más profesorado de apoyo que en España.

También se ven diferencias notables entre las comunidades autónomas en lo que se refiere al apoyo pedagógico que recibe el profesorado para la atención a la diversidad, desde aproximadamente una persona de apoyo por cada 16 docentes en Castilla y León o el Principado de Asturias a una persona de apoyo por cada 27 docentes en Cataluña. Parece ser, como sucedía también en Educación Primaria, que a la vista de estos datos la dotación de personal que apoye la atención a la diversidad no se encuentra en relación a las necesidades que se derivan de la composición de los centros educativos en cuanto a la matrícula de estudiantes con las características previamente señaladas.

Figura 3.2c. Ratio Profesores/personal de apoyo pedagógico en los centros educativos. Educación Secundaria. TALIS 2018

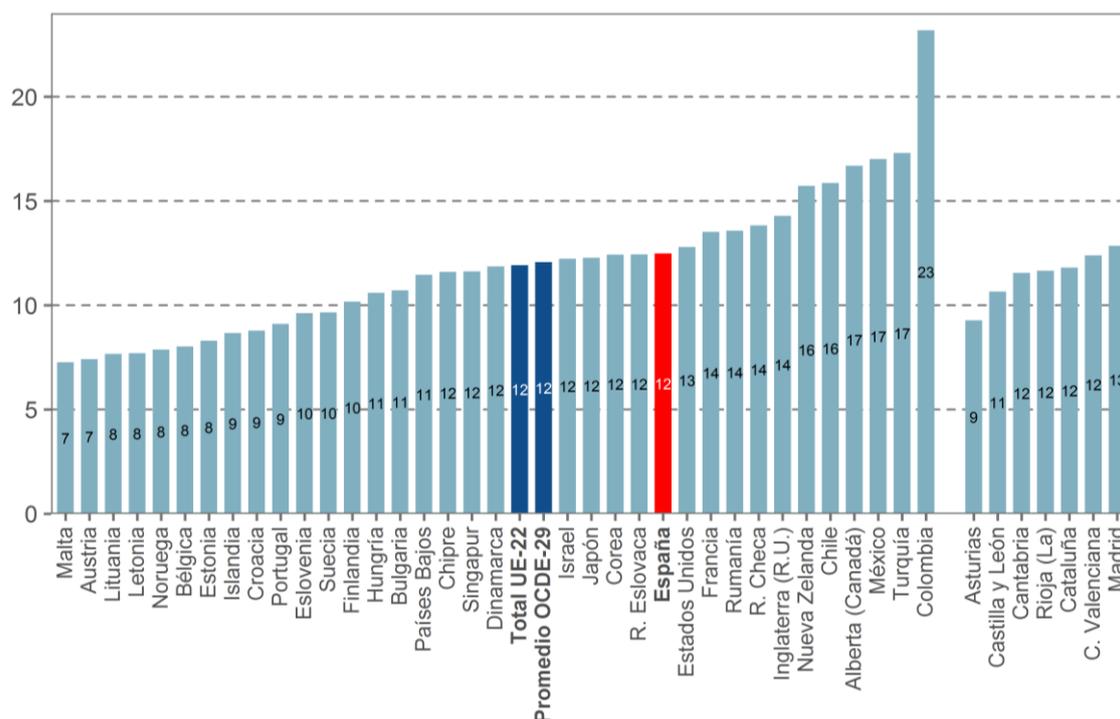


En Educación Secundaria, el tamaño de la clase es en general más alto que en primaria, pero, dada la estructura del currículo, en esta etapa la ratio estudiantes/docentes es menor, como se puede ver en la Figura 3.2d, donde se recoge el número de estudiantes por docente de secundaria en los países seleccionados y las comunidades autónomas participantes en TALIS 2018.

En el promedio de países OCDE-29, el número medio de estudiantes por profesor es 12, aproximadamente igual que el del Total UE-22 (12) e igual al de España (12). Los países que presentan menor ratio estudiantes/profesor son Portugal, Croacia, Islandia, Estonia, Bélgica, Noruega, Letonia, Lituania, Austria y Malta, con menos de 10 estudiantes por profesor, y el que presenta una mayor tasa es Colombia (23), casi el doble que en España. Estos datos sugieren diferencias entre países en cuanto a la política de asignación de docentes, sobre todo de apoyo pedagógico, a los centros educativos.

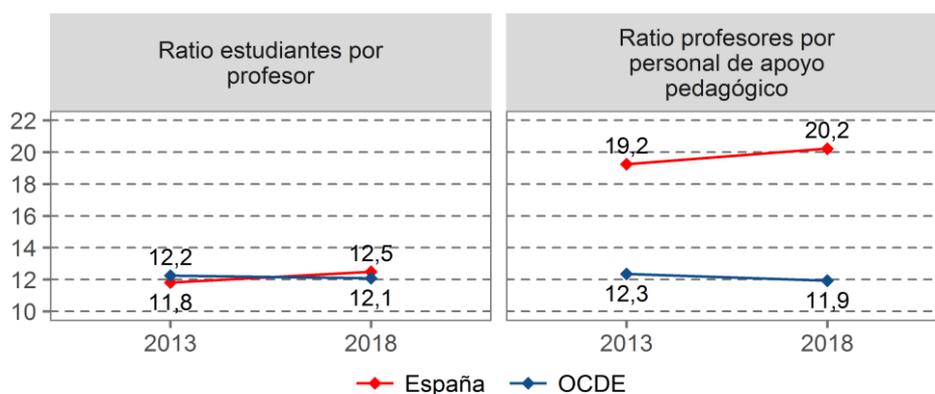
Como se puede observar en la Figura 3.2d la variabilidad relativa entre las comunidades autónomas con datos en este estudio. La mayoría están en torno a 12 estudiantes/profesor aunque en la Comunidad de Madrid (13) la ratio es ligeramente mayor y en el Principado de Asturias (9) se da la menor tasa.

Figura 3.2d. Ratio estudiantes/profesor. Educación Secundaria. TALIS 2018



Desde 2013 las tasas de profesores/personal de apoyo pedagógico y de estudiantes/profesor no han variado de forma estadísticamente significativa ni en España, ni en el promedio del conjunto de países y economías de la OCDE, como se puede ver en la Figura 3.2e, donde se aprecia que en España la ratio de estudiantes por profesor en secundaria ha pasado de 11,8 a 12,5, un aumento de tan solo 7 décimas, por la disminución en una décima en el promedio OCDE. En cuanto a la ratio profesores/personal de apoyo pedagógico, la disminución de personal de apoyo pedagógico en España (se ha pasado de una persona de apoyo por cada 19,2 docentes a una por cada 20,2) no es significativa, como tampoco lo es el ligero aumento de apoyo en el promedio OCDE (de una persona por cada 12,3 docentes a una por cada 11,9).

Figura 3.2e. Cambio entre 2013 y 2018 de las tasas profesores/personal de apoyo pedagógico y estudiantes/profesor. Educación Secundaria



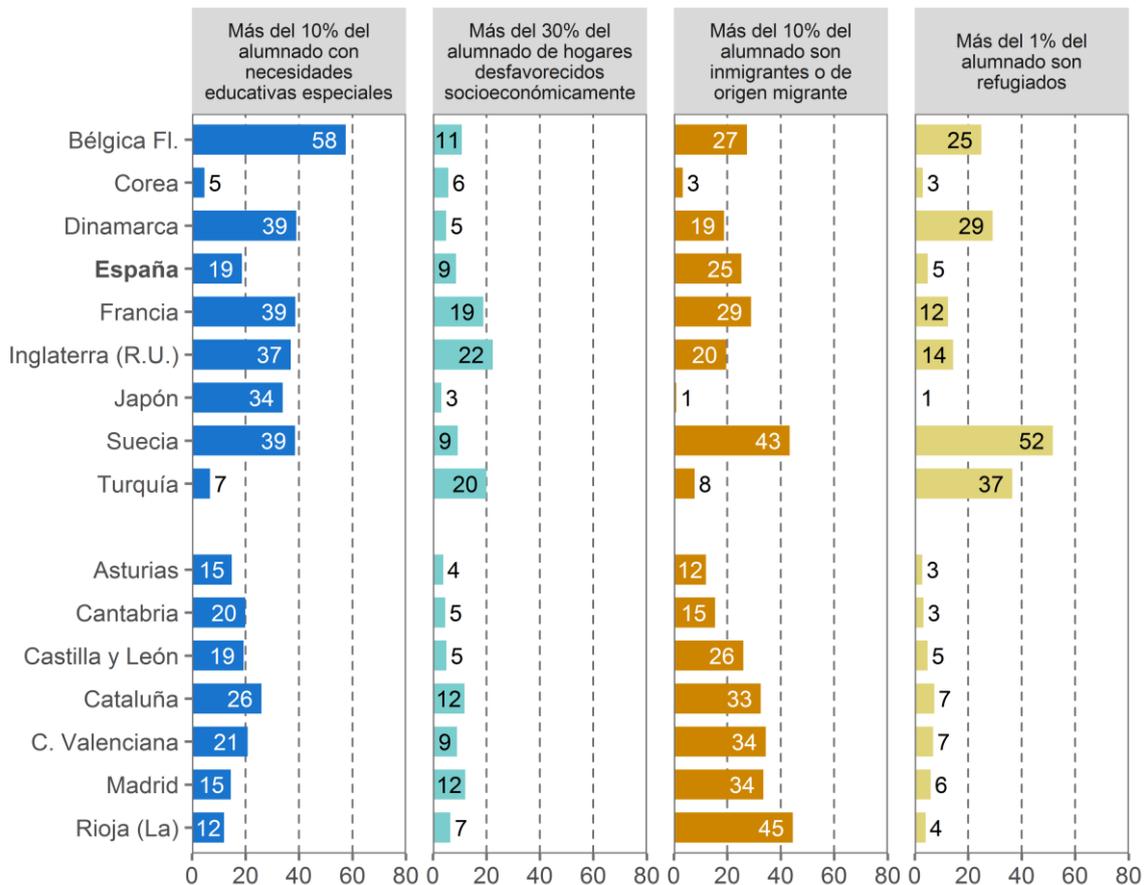
COMPOSICIÓN DE LAS AULAS

Educación Primaria

Siguiendo los estándares de la OCDE para el estudio TALIS, se asigna a los profesores un grupo concreto de referencia (denominado *clase objetivo*) de primaria o secundaria, según el caso, en el que imparte docencia y sobre el que responde a todas las cuestiones que se le plantean en relación con sus actividades docentes y el tiempo que emplea en ellas. De esta manera, todos los participantes siguen los mismos criterios y ningún docente elige el grupo libremente o influido por algún elemento subjetivo.

La percepción de los docentes de Educación Primaria sobre la composición de su clase, de acuerdo con las características de los estudiantes recogidas en el Cuadro 3.1, se muestra en la Figura 3.3a. Para cada característica analizada se pueden ver importantes diferencias entre los países y entre las comunidades autónomas incluidas en el estudio. Además, estos datos se pueden comparar con los de la Figura 3.1a que recogía la información de los directores de los centros.

Figura 3.3a. Diversidad en las clases. Porcentaje de docentes cuyas clases tienen estudiantes con diferentes características. Educación Primaria. TALIS 2018

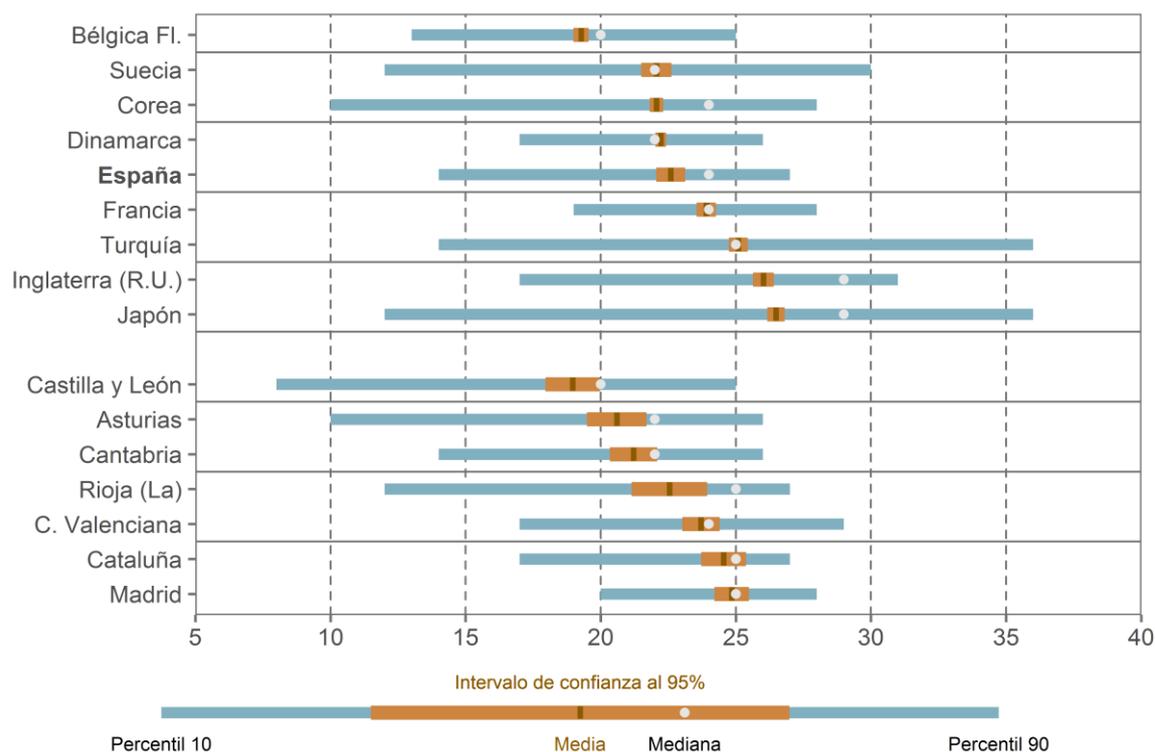


En España, el 5 % de los docentes de primaria afirma que tiene en clase **más del 1 % de alumnado con estatus de refugiado** (menos de la mitad de lo que informaban los directores); el 9 % declara que tiene en su clase **más del 30 % de estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente** (aproximadamente igual que lo que decían los directores); alrededor del 19 % informa de que **más del 10 % del alumnado de su clase tienen necesidades educativas especiales** (6 puntos porcentuales menos que lo que declararon los directores); y el 25 % de **que más del 10 % de su alumnado es de origen migrante** (frente al 31 % que informaban los directores).

Las diferencias que se aprecian entre las comunidades autónomas ya se manifestaron en las respuestas de los directores y, si bien con distintas magnitudes, muestran una tendencia similar a la que se apreciaba en el caso de los directores.

Respecto al **tamaño de la clase** (*clase objetivo*), la Figura 3.3b muestra el tamaño medio de la clase, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional, informado por el profesorado en cada uno de los países incluidos y comunidades autónomas participantes. En la Figura 3.3b se han representado, además, la mediana (percentil 50) y los percentiles 10 y 90.

Figura 3.3b. Tamaño medio de la clase, con intervalo de confianza al 95 % y percentiles 10, 50 (Mediana) y 90. Educación Primaria. TALIS 2018



En España, el tamaño medio de la clase en primaria es de 22,6 estudiantes, mientras que la mitad de los centros tienen 24 o menos estudiantes. Además, se puede ver que el 10 % de los centros educativos tiene 14 o menos estudiantes, mientras que otro 10 % tiene 27 o más estudiantes. Los países presentan distinta variabilidad (rango del percentil 10 al 90): Japón y Turquía tienen las variabilidades más altas y Dinamarca y Francia muestran los datos menos dispersos.

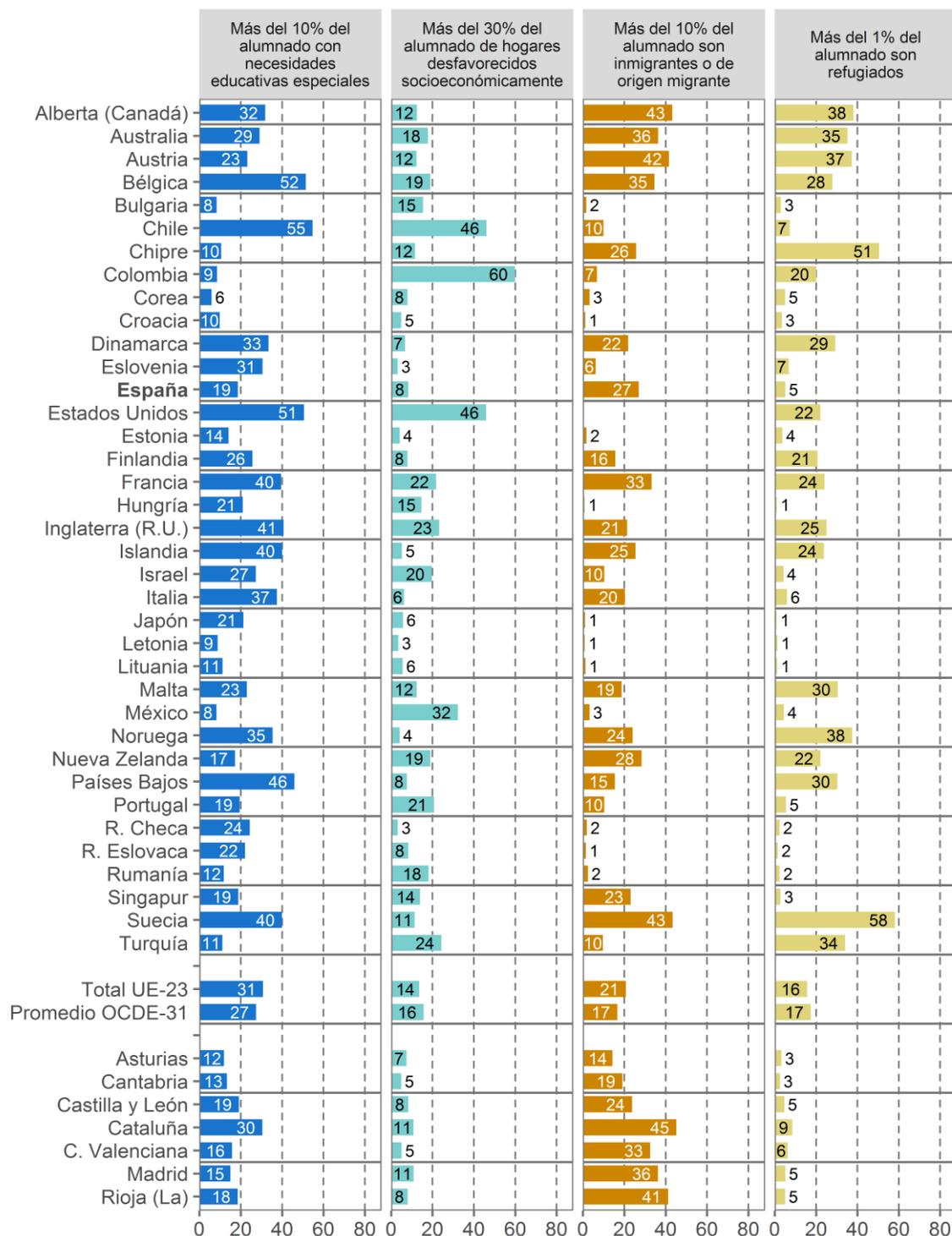
Esta situación se repite cuando se examinan los datos de las comunidades autónomas. El menor tamaño medio estimado de clase se da en Castilla y León (19 estudiantes), y el más alto en la Comunidad de Madrid (24,8 estudiantes). La variabilidad tampoco se muestra homogénea entre las distintas comunidades, como se puede ver en la Figura 3.3b, ya que oscila desde la más alta de la Castilla y León (rango: 17) hasta la de La Comunidad de Madrid (rango: 8), que presenta la menor variabilidad.

Educación Secundaria

La Figura 3.4a muestra la percepción de los docentes de Educación Secundaria sobre la composición de su clase (*clase objetivo*), de acuerdo con las características de los estudiantes recogidas en el Cuadro 3.1. Como en primaria, para cada característica analizada se pueden ver importantes diferencias entre los países y entre las comunidades autónomas incluidas en el estudio. Además, estos datos se pueden comparar con los de la Figura 3.2a que recogía la información de los directores de los centros.

En el promedio OCDE-31, el 17 % del profesorado de secundaria declara tener en su clase **más del 1 % de alumnado con estatus de refugiado** (los directores informaban del 30 %), siendo en España (5 %) esa cifra más de tres veces menor (los directores informaron de un 13 %). Estas importantes diferencias entre lo que informan directores y profesores respecto a los estudiantes con estatus de refugiado pueden tener varias explicaciones. Es posible que los docentes sean menos conscientes sobre el estatus de refugiado de los estudiantes que los directores debido a que estos últimos tratan más con aspectos administrativos. Otra posible explicación es que el número de ellos sea marginal en cada centro, con muy pocos estudiantes matriculados con estatus de refugiado. También puede deberse a que los centros educativos agrupen a los estudiantes refugiados en una misma clase con el fin de proporcionarles apoyo específico. Situación similar se observa en las comunidades autónomas participantes en el estudio.

Figura 3.4a. Diversidad en las clases. Porcentaje de docentes cuyas clases tienen estudiantes con diferentes características. Educación Secundaria. TALIS 2018

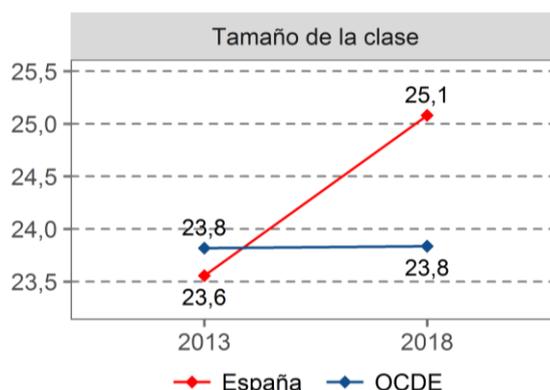


Las otras tres características analizadas no presentan diferencias importantes entre lo que declara el profesorado y lo que informaron los directores, aunque los docentes tienden a informar de menor diversidad/segregación que los directores. En el promedio OCDE-31, el 16 % del profesorado dice que tiene en su clase más del 30 % de estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente (los directores señalaban el 20 %). Esa cifra es significativamente menor en España (8 %) (los directores informaron de un 9 %), lo que indica que existe una importante diferencia favorable al sistema educativo español en lo que respecta a la inclusión social de los más socioeconómicamente desfavorecidos y revela una mejor inclusión de este colectivo en el sistema escolar.

Alrededor del 19 % del profesorado de secundaria en España informa que **más del 10 % del alumnado de su clase tienen necesidades educativas especiales** (los directores declararon el 17 %), proporción notablemente menor que la del promedio OCDE-31 (27 %) (los directores informaron de un 31 %). Estas pequeñas diferencias pueden deberse a que los directores tienen una visión más global del centro educativo y a que los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden tener, en varias áreas, profesorado específico de apoyo. Las diferencias entre las comunidades autónomas también son importantes, en algunos casos, en la percepción de los docentes sobre el alumnado con necesidades educativas especiales, como se ve en la Figura 3.4a.

En el promedio de países y economías OCDE-31, el 17 % del profesorado afirma que en su clase **más del 10 % de su alumnado es de origen inmigrante** (misma cifra que informaron los directores), proporción que es 10 puntos porcentuales más alta en España (27 %) (los directores informaron de un 26 %), indicando una mayor integración de la población estudiantil migrante en España que en el conjunto de países OCDE-31. Puede observarse que las diferencias son altas entre las diferentes comunidades autónomas: del 45 % de profesorado en Cataluña al 14 % en el Principado de Asturias.

Figura 3.4b. Tamaño medio de la clase de 2013 a 2018. Educación Secundaria. TALIS 2018



El tamaño medio de la clase en Educación Secundaria ha aumentado de forma estadísticamente significativa en España, pasando de 23,6 estudiantes en 2013 a 25,1 estudiantes en 2018, como se muestra en la Figura 3.4b. En ese mismo periodo no se ha producido variación en el tamaño medio de la clase del conjunto de países y economías de la

OCDE, de manera que en 2013 el tamaño medio de la clase en España estaba en la media de la OCDE; sin embargo, en 2018 ha superado, significativamente, ese promedio.

De primaria a secundaria. Composición del centro y del aula

En España, la cuarta parte de los centros de Educación Primaria tiene más del 10 % del alumnado con necesidades educativas especiales, por el 17 % de los centros de secundaria. Esta no es la única diferencia entre las dos etapas en lo que se refiere a la composición de los centros, ya que mientras en casi un tercio de los centros de primaria (31 %) más del 10 % del alumnado son inmigrantes o de origen migrante, en secundaria (26 %) se reduce a la cuarta parte de los centros. En el primer caso, puede indicar cierta concentración de alumnado en centros de secundaria más especializados y en el segundo a una mayor integración de los estudiantes en la etapa de secundaria.

Muy importante es la diferencia que existe entre los centros de primaria y de secundaria en cuanto a la **ratio entre el número de profesores y del personal de apoyo pedagógico**. En primaria se tiene una persona de apoyo por cada 11 profesores, mientras que en secundaria es una persona de apoyo por cada 20 profesores.

La ratio estudiantes por profesor es similar en ambas etapas: 13,2 alumnos en primaria y 12,5 en secundaria. Sin embargo, el tamaño medio de la clase es ligeramente inferior en primaria (22,6) que en secundaria (25,1).

Por último, parece adecuado resaltar que mientras que, según los directores, en el 11 % de los centros de primaria y en el 13 % de los de secundaria **más del 1 % de su alumnado son refugiados**, en la composición de la clase, según los profesores, solo el 5 % de los profesores de Educación Primaria y Secundaria, dice tener esta proporción de alumnado refugiado en su clase.

SEGURIDAD EN EL CENTRO EDUCATIVO

Es importante para todos los miembros de la comunidad de un centro educativo tener conocimiento y entender las dinámicas inherentes al clima escolar del centro en cuestión, ya sea en la clase o en el centro en general. El clima escolar es un indicador de la cultura de los centros educativos que incluye aspectos físicos, sociales y académicos. La seguridad escolar está incluida en las dimensiones física y social del concepto más general de clima escolar.

TALIS pregunta a los directores de los centros escolares sobre la frecuencia con la que ocurren una serie de incidentes en su centro. El director debe elegir una de entre cinco posibles opciones para responder a las preguntas que se recogen en el Cuadro 3.2: “nunca”, “menos de mensualmente”, “cada mes”, “cada semana”, “cada día”.

Cuadro 3.2. Seguridad en el entorno escolar. TALIS 2018

Indique con qué frecuencia sucede lo siguiente entre los alumnos de su centro

- Vandalismo y robo.
- Intimidación o acoso entre alumnos (u otros tipos de insultos verbales).
- Daños físicos causados por violencia entre alumnos.
- Intimidación o insultos al profesorado o la plantilla del centro.
- Posesión/consumo de drogas y/o alcohol.
- Un alumno o padre/tutor informa sobre la publicación en internet de información ofensiva relativa a alumnos.
- Un alumno o padre/tutor informa sobre contactos electrónicos no deseados entre alumnos (p. ej. vía mensajes, emails, online, etc.).

Educación Primaria

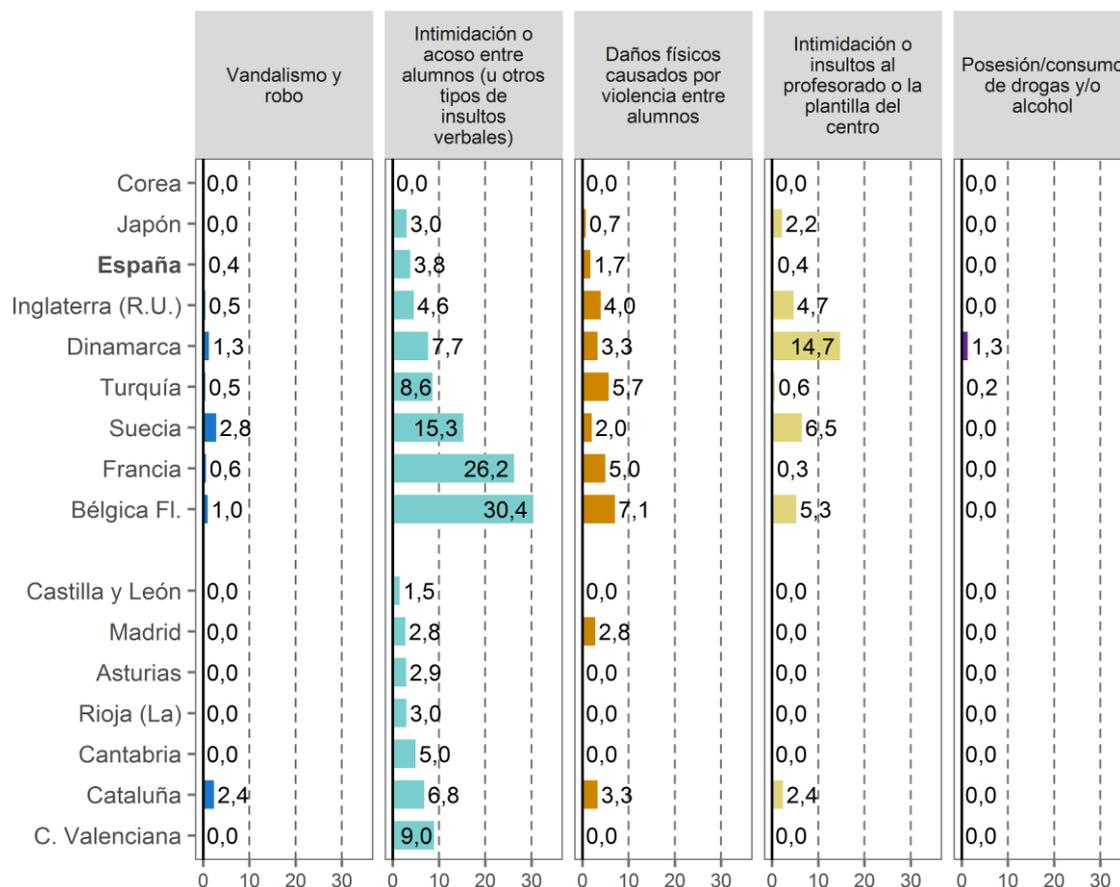
Como se puede apreciar en la Figura 3.5a, en España la gran mayoría de los centros de Educación Primaria no presentan problemas de seguridad con frecuencia (al menos semanalmente) y, de esta manera, se puede afirmar que proporcionan un entorno seguro a los estudiantes. En efecto, algunos incidentes que preocupan especialmente a los padres ocurren en una proporción muy baja de centros.

Así, puede verse que el **vandalismo y el robo** solo afecta al 0,4 % de los centros de Educación Primaria en España; el 1,7 % de centros escolares se ve afectado por incidentes relacionados con **daños físicos causados por violencia entre alumnos**; y no se tiene constancia de centros en los que se produzcan incidentes relacionados con la **posesión/consumo de drogas y/o alcohol**.

Puede verse, también, que solo en el 0,4 % de los centros de primaria en España se producen con alguna frecuencia (semanal o diariamente) incidentes relacionados con la **intimidación o insultos al profesorado o a la plantilla del centro**.

En cuanto a los incidentes mencionados anteriormente, la situación en las comunidades autónomas es similar a la del conjunto de España, como se puede ver en la Figura 3.5a, con algunas excepciones. Es más alto el porcentaje de centros de primaria de Cataluña que se ve afectado por incidentes relacionados con vandalismo y robo (2,4 %) y por intimidación o insultos a la plantilla del centro (2,4 %); y también es más alta la proporción de centros de Cataluña (3,3 %) y Madrid (2,8 %) que se ve afectada por incidentes relacionados con daños físicos causados por violencia entre alumnos.

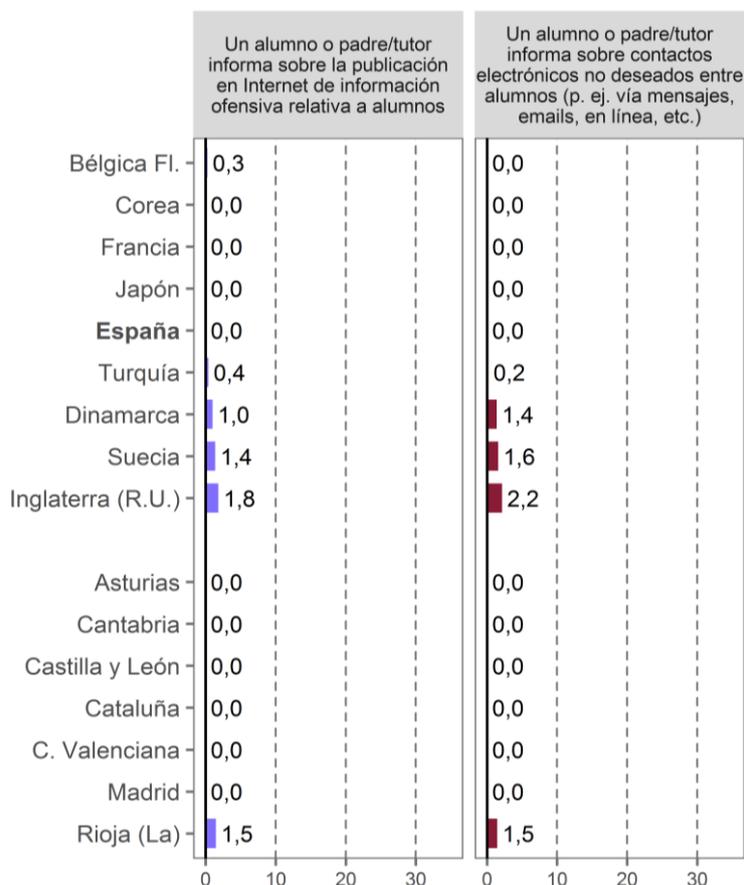
Figura 3.5a. Porcentaje de centros en los que ocurren, al menos semanalmente, los incidentes que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018



Por último, como puede observarse puede verse en la Figura 3.5a que la **intimidación o acoso entre los alumnos** es un incidente que se produce con más frecuencia que el resto de incidentes relacionados con la seguridad. En España, el 3,8 % de los centros de Educación Primaria se ve afectado, al menos semanalmente, por este problema. Cualquier cifra es preocupante en este sentido, pero puede verse que es alarmante en algunos países, como Suecia, Francia o Bélgica (Flandes). La Comunitat Valenciana (9 %) es la comunidad autónoma que presenta una mayor proporción de centros en los que se produce con frecuencia (semanal o diaria) incidentes relacionados con el acoso entre alumnos. También Cataluña (6,8 %) y Cantabria (5 %) superan el promedio de España.

Los incidentes de seguridad relacionados con las tecnologías de la información apenas tienen relevancia en los centros escolares de Educación Primaria en España ni en los países y las distintas comunidades autónomas incluidas en este informe (Figura 3.5b), donde en ninguno de los casos se sobrepasa el 2 % de centros escolares afectados por este tipo de incidentes.

Figura 3.5b. Porcentaje de centros en los que ocurren, al menos semanalmente, los incidentes que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018



Educación Secundaria

En general, la mayor parte de los centros educativos de secundaria no se ven afectados con frecuencia (semanal o diaria) por la mayor parte de los incidentes relacionados con la seguridad (Figura 3.6a). Algunos de los aspectos incluidos y que tradicionalmente preocupan a las familias ocurren al menos con frecuencia semanal en muy pocos centros. Este es el caso de **posesión/consumo de drogas y/o alcohol**, que afecta al 1 % de los centros en el promedio OCDE-30 y al 0,4 % en el Total UE-23. En España (1,2 %) el porcentaje de centros afectados es ligeramente superior a la media OCDE-30, y Cantabria (2,8 %) es la comunidad autónoma más afectada por este problema, que no existe ni en La Rioja ni en la Comunidad de Madrid. Los **daños físicos causados por violencia entre alumnos** afectan al 2 % de los centros de secundaria en el promedio OCDE-30 y al 1,4 % en el total UE-23, mientras que apenas llega al 0,5 % de los centros de España, y solo en la Comunitat Valenciana llega al 1 %.

En el promedio de países y economías OCDE-30, el 2,7 % de los centros de secundaria se ven afectados, al menos semanalmente, por problemas de **vandalismo y robo** (2 % en el total UE-23). México, Israel y Bulgaria (más del 8 %) son los países más afectados por estos incidentes, que en España no llegan al 1 % de los centros. Entre las comunidades autónomas incluidas en

este informe, solo algunos centros de Castilla León (1,2 %), Cataluña (2,8 %) y la Comunitat Valenciana (1,1 %) se ven afectados con frecuencia por este tipo de incidentes.

A pesar de no tratarse de cifras muy elevadas, resulta preocupante que el 3 % de los centros de secundaria en el promedio OCDE-30 (2,8 % en el total UE-23) afronte regularmente problemas de **intimidación o insultos al profesorado o a la plantilla del centro**. Este tipo de incidencias puede tener consecuencias para el bienestar del profesorado, su nivel de estrés, de confianza e, incluso, para su continuidad en la profesión (Guo and Higgins D'Alessandro, 2011). En la Figura 3.6a se ve que los sistemas educativos más afectados por este asunto son Estados Unidos, Estonia, Dinamarca y Bélgica, mientras que este problema afecta regularmente al 2 % de los centros de España y, entre las comunidades autónomas, solo se ve afectada la Comunidad de Madrid (2 %).

De los incidentes contemplados en la seguridad de los centros escolares, destaca el de la **intimidación o acoso entre alumnos (*bullying*)**, que aparece con una frecuencia mucho más alta que los demás. Este problema se presenta con regularidad (al menos semanalmente) en el 14,3 % de los centros de secundaria en el promedio de países y economías OCDE-30. Este es un asunto que debe preocupar a todos los implicados en el proceso educativo: los legisladores, el profesorado, los directores y las familias, ya que se trata de un problema grave que afecta al bienestar de los estudiantes, a la confianza y el rendimiento de los que lo sufren, además de las consecuencias dramáticas que pudiera tener en su vida personal (Hoy, *et al.*, 1998).

Los países más afectados por la **intimidación y el acoso entre alumnos** son Bélgica, Nueva Zelanda y Malta, donde entre el 30 % y 40 % de los centros presentan regularmente este problema. También están afectados, aunque en menor medida (entre el 20 % y el 30 % de los centros), Inglaterra (Reino Unido), Bulgaria, Suecia, Israel, Francia, Estados Unidos y Finlandia. En España, este problema afecta al 5 % de los centros de secundaria y prácticamente es inexistente en Japón y Corea. Se observa, en este aspecto, variabilidad entre las comunidades autónomas españolas incluidas en este informe, siendo la Comunitat Valenciana (10,5 %) y Cataluña (9,7 %) en las que más centros presentan con regularidad este problema, y Castilla y León (2,6 %) en la que menos.

Figura 3.6a. Porcentaje de centros en los que ocurren, al menos semanalmente, los incidentes que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018

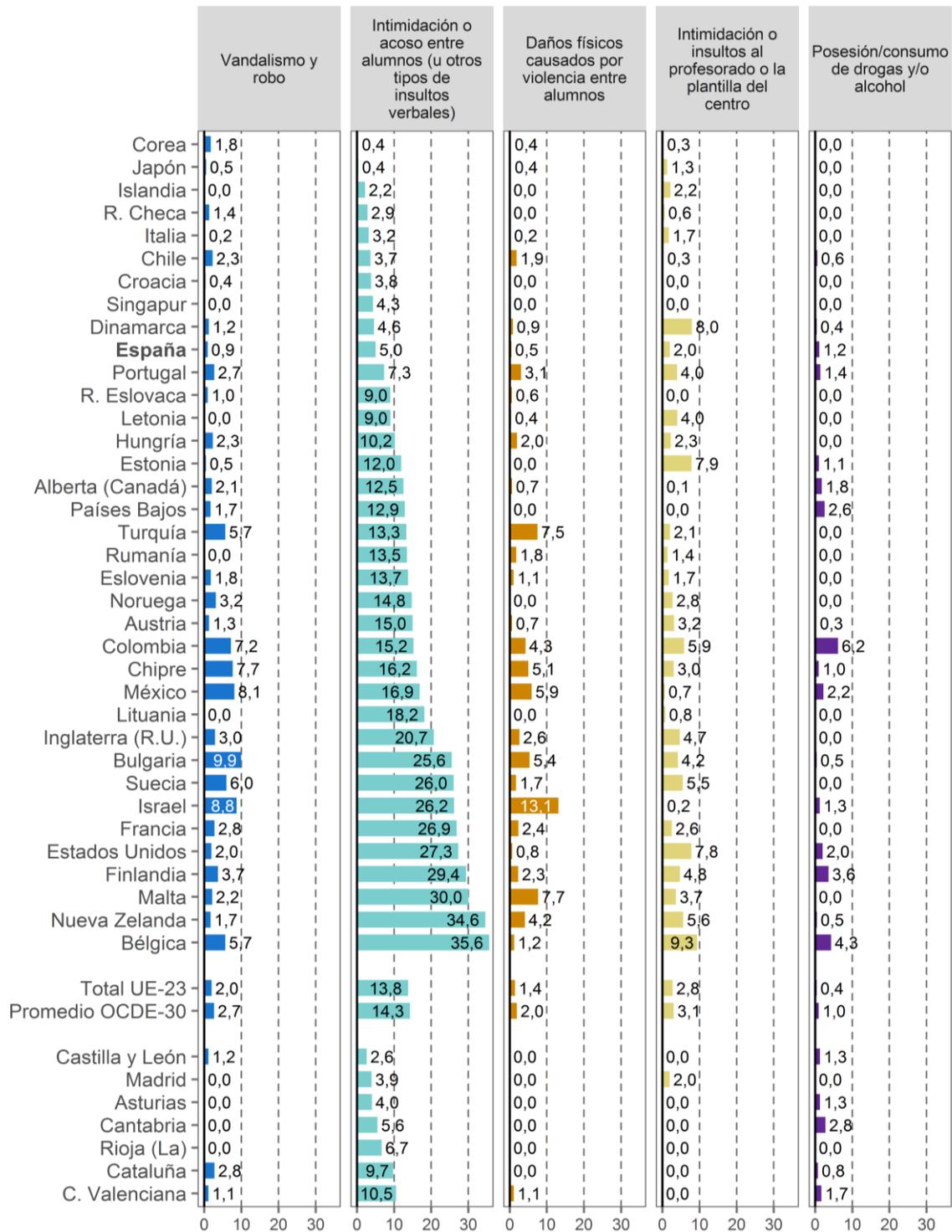
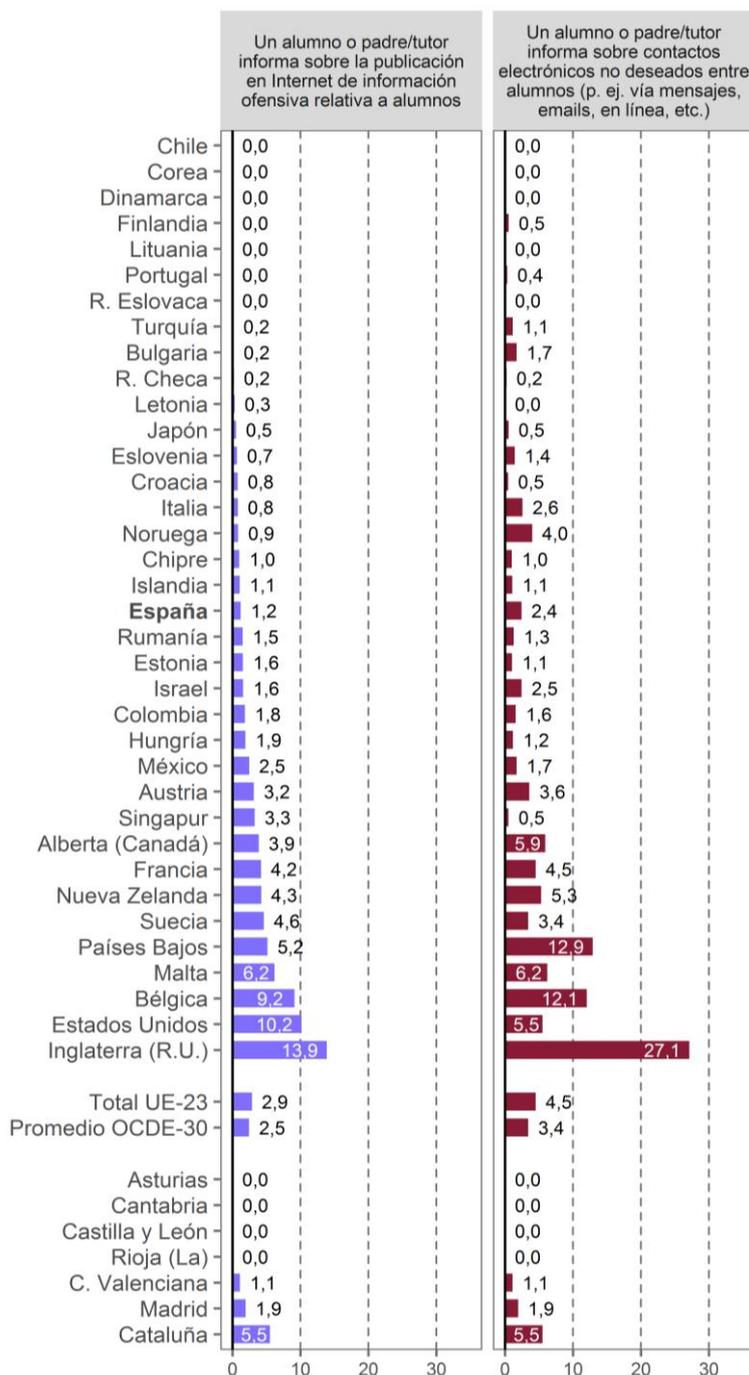


Figura 3.6b. Porcentaje de centros en los que ocurren, al menos semanalmente, los incidentes que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



Con respecto a los incidentes de seguridad en los centros escolares relacionados con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en la Figura 3.6b se muestra que el 2,5 % de los centros de secundaria en el promedio OCDE-30 y 2,9 % en el total UE-23 sufren con regularidad problemas derivados de la **publicación en internet de información ofensiva relativa a los alumnos**. Los más afectados en este aspecto son Inglaterra (Reino Unido), Estados Unidos y Bélgica y, como se muestra en el gráfico, en 16 de los 36 países incluidos en el informe este problema afecta a menos del 1 % de los centros.

Algo más elevada es la proporción de centros en los que, con regularidad, se producen **contactos electrónicos no deseados entre alumnos** (3,4 % en el promedio OCDE-30 y 4,5 % en el total UE-23): en este caso los países más afectados por este problema son Inglaterra (Reino Unido), Bélgica y Países Bajos, mientras que afecta a menos del 1 % de los centros en 12 de los 36 países seleccionados. En España, y en relación a la frecuencia con que se producen estos contactos, se dan con frecuencia (al menos semanal) en el 2,4 % de los centros, un punto menos que en el promedio OCDE-30, y, como en el caso anterior, solo se tiene constancia de este tipo de incidencia en Cataluña (4,4 %), la Comunidad de Madrid (1,9 %) y en la Comunitat Valenciana (1,1 %).

En España, la **publicación en internet de información ofensiva relativa a los alumnos** se produce con cierta regularidad (al menos semanalmente) en el 1,2 % de los centros de secundaria, aproximadamente la mitad que en el promedio OCDE-30 y, de las comunidades autónomas, este problema afecta sobre todo a los centros de Cataluña (5,5 %) y, en menor medida, a la Comunidad de Madrid (1,9 %) y a la Comunitat Valenciana (1,1 %).

La seguridad en el entorno escolar de 2013 a 2018. Educación Secundaria

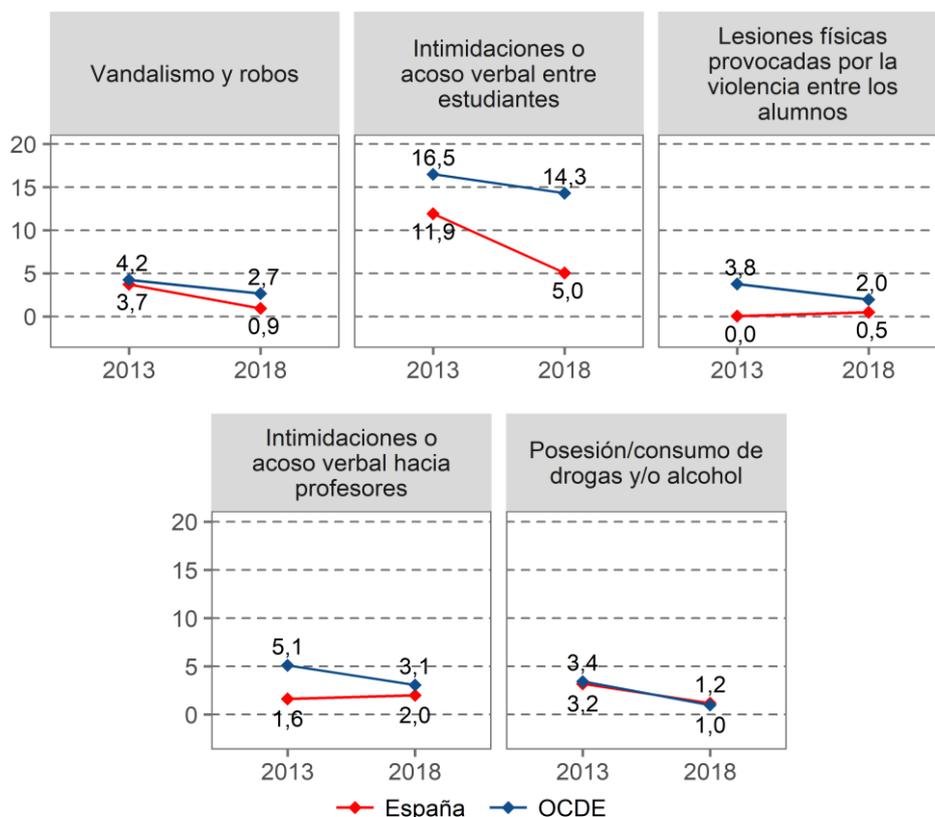
En la Figura 3.6c se representa la evolución de la proporción estimada de centros que, en España y el promedio OCDE, tienen problemas relacionados de seguridad con frecuencia semanal o diaria. En general, en las cinco dimensiones analizadas, se puede ver que el porcentaje de centros que presenta problemas de seguridad es más bajo en España que en el promedio OCDE.

En cuanto a los cambios observados en el tiempo en el promedio OCDE, la proporción de centros afectados ha disminuido significativamente de 2013 a 2018 en las cinco dimensiones. En España, también ha disminuido significativamente en tres de las cinco dimensiones (Figura 3.6c): **vandalismo y robos** (2,8 puntos), **intimidaciones o acoso verbal entre estudiantes** (6,9 puntos) y **posesión/consumo de drogas y/o alcohol** (2,2 puntos).

La proporción de centros que se ven afectados regularmente por incidentes que ocasionan **lesiones físicas provocadas por la violencia entre los alumnos** ha aumentado en España de 2013 a 2018 en medio punto porcentual, aunque ese aumento no es significativo desde el punto de vista estadístico. Y también ha aumentado ligeramente la proporción de centros que se ve afectado por **intimidaciones o acoso verbal a profesores** (0,4 puntos porcentuales), que tampoco es estadísticamente significativo.

Como conclusión, se puede afirmar que ha mejorado globalmente la seguridad en los centros educativos, tanto en el promedio OCDE como en España, y que el ligero empeoramiento observado en España en los dos aspectos mencionados, aunque no significativo, debe vigilarse por las autoridades y la comunidad escolar en general, de modo que se controle su evolución.

Figura 3.6c. Evolución de 2013 a 2018 de la proporción de centros que, con regularidad, presentan los problemas de seguridad que se indican. Educación Secundaria.



De primaria a secundaria. Seguridad en el entorno escolar

Los centros escolares españoles de primaria y secundaria tienen un alto nivel de seguridad, según se desprende de los datos de la encuesta TALIS 2018, de manera que se puede afirmar que estos, en su gran mayoría, están libres de sufrir, semanal o diariamente, incidentes relacionados con la seguridad escolar y que, por tanto, proporcionan a los estudiantes un entorno protegido para su aprendizaje.

La incidencia que se presenta en más centros es la **intimidación o acoso verbal entre estudiantes**, que se da más en los de secundaria (5 %) que en los de primaria (3,8 %). Esta tendencia es similar en todas las demás dimensiones, excepto en el caso de las **lesiones físicas provocadas por la violencia entre los alumnos**, que se producen con frecuencia en más centros de primaria (1,7 %) que de secundaria (0,5 %).

Por último, debe observarse que las cuestiones de seguridad en el entorno escolar relacionadas con el uso de las TIC “aparecen” en secundaria, ya que no se tiene constancia de ellas en los centros de primaria.

RELACIONES ESTUDIANTES-DOCENTES

La encuesta TALIS 2018 investiga las relaciones en los centros educativos entre estudiantes y profesorado, planteando al respecto una serie de preguntas a los docentes sobre si estudiantes y profesorado tienen buena relación, así como sobre el clima escolar en el centro educativo en lo que respecta al bienestar de los estudiantes. En concreto, el Cuadro 3.3 recoge las cuestiones que se plantean al profesorado en este sentido.

Cuadro 3.3. Relaciones estudiantes-docentes. TALIS 2018

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de lo que su sucede en este centro

- El profesorado y el alumnado normalmente tienen una relación positiva.
- La mayoría de los profesores cree que el bienestar de los alumnos es importante.
- La mayoría de los profesores se interesa por lo que los alumnos tienen que decir.
- Si un alumno necesita ayuda complementaria, este centro se la proporciona.

Los docentes pueden elegir una de entre cuatro opciones: “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. En lo que sigue, los resultados reflejarán la proporción de profesores que se han mostrado de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación correspondiente.

Educación Primaria

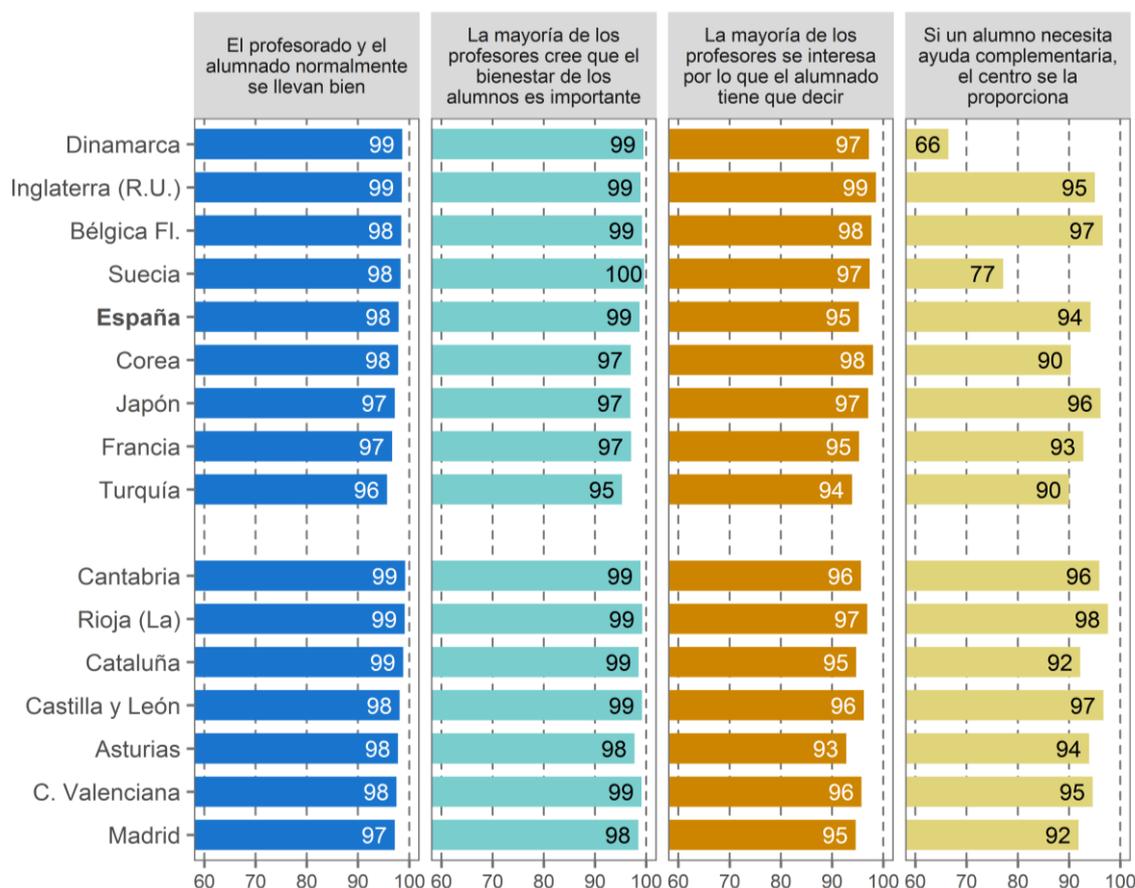
Los datos reflejan que las relaciones entre los docentes de Educación Primaria y sus estudiantes son realmente positivas. En los países incluidos en este análisis se puede ver que en todos los casos la proporción de profesores que indican que **el profesorado y el alumnado se llevan realmente bien** supera el 95 % y lo mismo sucede con el porcentaje de profesores que **crea que el bienestar de los alumnos es importante**. En España dichas proporciones llegan al 98 % y al 99 % respectivamente. Estos resultados se repiten en las comunidades autónomas incluidas en este informe (Figura 3.7).

También es muy alto el porcentaje de docentes que piensa que **la mayoría de los profesores se interesa por lo que los alumnos tienen que decir**. En todos los países esa proporción es igual o superior al 94 % (95 % en España) y los resultados se repiten en las comunidades autónomas, desde el 93 % del Principado de Asturias al 97 % de la Rioja.

Finalmente, se puede ver en la Figura 3.7 que, con las excepciones de Dinamarca (66 %) y Suecia (77 %), el 90 % o más de los docentes dice que **si un alumno necesita ayuda complementaria, el centro se la proporciona**. En España esa proporción asciende al 94 % y

entre las comunidades autónomas se observa cierta variabilidad, desde el 92 % de Cataluña al 98 % de la Rioja.

Figura 3.7. Relaciones estudiantes-docentes, proporción de docentes que se muestran de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que se indican. Educación Primaria.

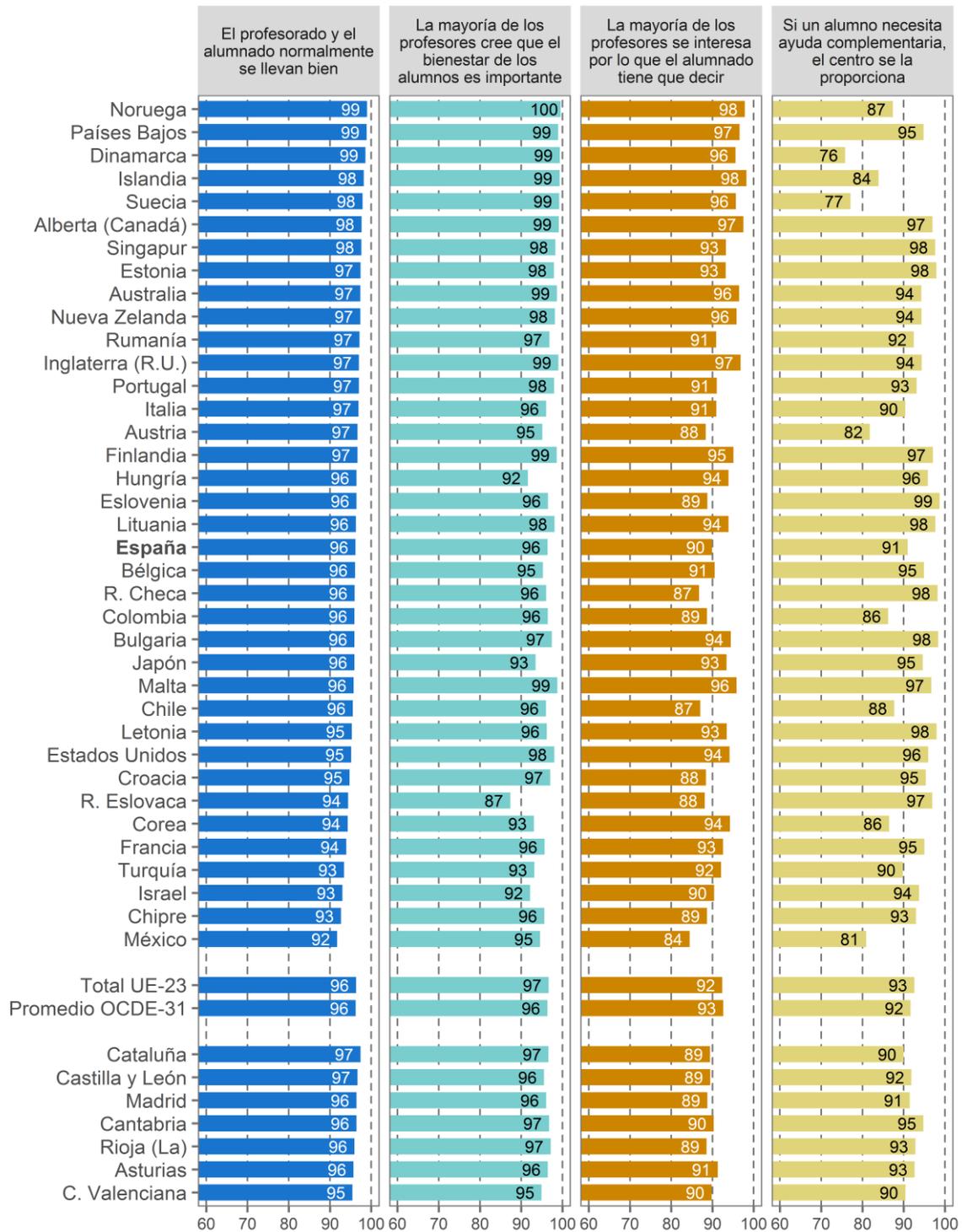


Educación Secundaria

Los datos recogidos muestran que las relaciones entre los estudiantes y sus profesores son absolutamente positivas. En el promedio de países y economías de la OCDE-31, el 96 % de los docentes (también el 96 % en el total UE-23) se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo con que **el profesorado y el alumnado normalmente tienen buena relación**. En todos los países esa cifra supera al 90 % (Figura 3.8a), y casi llega al 100 % en Dinamarca, Países Bajos y Noruega y en España está en el 96 % de los docentes. Entre las comunidades autónomas, apenas hay dos puntos de diferencia: del 95 % en la Comunitat Valenciana al 97 % en Cataluña.

También es muy alto el porcentaje de docentes que piensa que **la mayoría de los profesores cree que el bienestar de los alumnos es importante**: 96 % en el promedio OCDE-31 y 97 % en el total UE-23. La proporción de profesores que se muestra de acuerdo con esta afirmación supera el 90 % en todos los países con la excepción de la República Eslovaca. En España (96 %) la cifra es igual a la del promedio OCDE-31 y, también, con ligeras variaciones, esa es la proporción en las demás comunidades autónomas.

Figura 3.8a. Relaciones estudiantes-docentes, proporción de docentes que se muestran de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que se indican. Educación Secundaria



Un alto porcentaje de docentes, superior al 90 % en la mayoría de países, se muestra de acuerdo con que **la mayoría de los profesores se interesa por lo que los alumnos tienen que decir**. En España llega al 90 % del profesorado, aunque sea significativamente inferior a la del promedio OCDE-31 (93 %) y a la del total UE-23 (92 %). Entorno al 90 % están los porcentajes de docentes que se muestran de acuerdo con la afirmación anterior en las comunidades autónomas, como se ve en la Figura 3.8a.

Una variabilidad más alta que en las anteriores afirmaciones se puede observar en lo que respecta a la proporción de docentes que opina que **si el alumno necesita ayuda complementaria, el centro se la proporciona**. En el promedio OCDE-31 (92 %) y en el total UE-23 (93 %) la proporción supera el 90 %, pero se puede ver que en Dinamarca y Suecia dicha proporción no llega al 80 %. En España la cifra alcanza el 91 %, ligeramente inferior a la del promedio OCDE-31, y los porcentajes están comprendidos entre el 90 % de Cataluña y la Comunitat Valenciana y el 95 % de Cantabria.

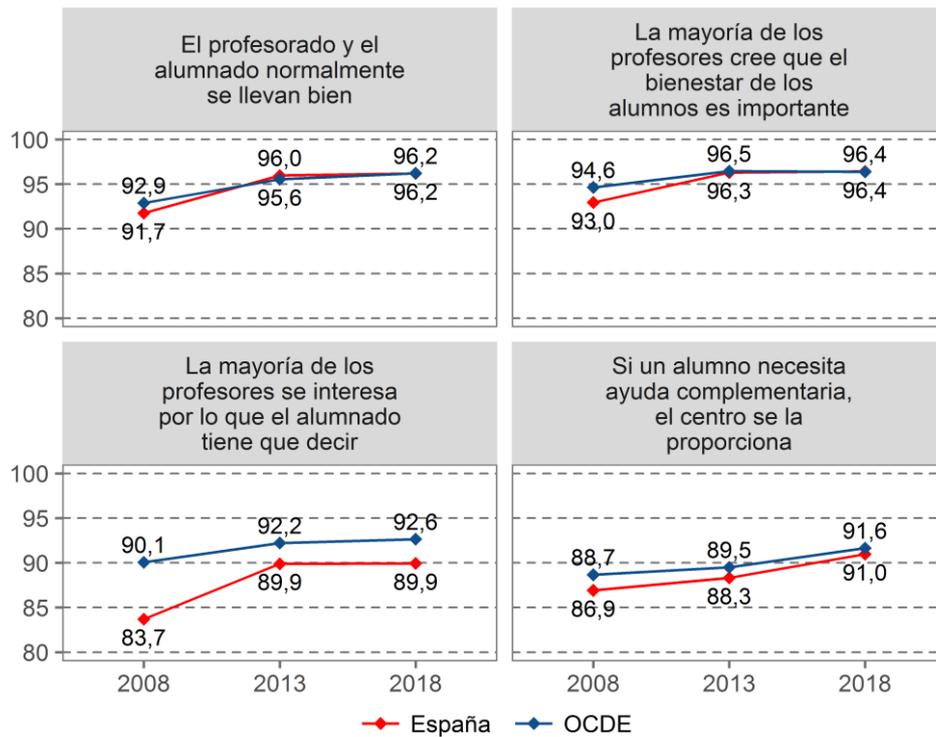
Las relaciones estudiantes-docentes en el periodo 2008-2018. Educación Secundaria

La variación de las relaciones estudiantes-profesorado de 2008 a 2018, pasando por 2013, pueden visualizarse en la Figura 3.8b en España y en el promedio de países y economías OCDE. De 2008 a 2018 se puede apreciar que, en opinión de los docentes, las relaciones entre estos y sus estudiantes han mejorado significativamente tanto en España como en el promedio OCDE en las cuatro dimensiones analizadas, si bien la parte significativa de esa mejora se produjo en el quinquenio que va del año 2008 a 2013. En efecto, en el periodo de tiempo de 2013 a 2018, en España no se observa un aumento significativo en la proporción de docentes que declara que se haya producido una mejora en tres de las cuatro dimensiones propuestas y solo se produce una variación al alza significativa en el apartado de **la ayuda complementaria que proporciona el centro a un alumno cuando este lo necesita**.

En el promedio OCDE se producen mejoras significativas en la relación de los estudiantes con los docentes en tres de las cuatro dimensiones estudiadas. La única que no sufre una variación significativa es la que se refiere a que **la mayoría de los profesores se interesa por lo que el alumnado tiene que decir**.

En cualquier caso, como se ha puesto de manifiesto en los apartados anteriores, en todos los casos el porcentaje de profesores que se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que se hacen supera el 90 % y en algunos casos el 95 %, por lo que es posible afirmar que las relaciones estudiantes-profesor se pueden considerar excelentes en España y en el promedio OCDE.

Figura 3.8b. Relaciones estudiantes-docentes de 2008 a 2018. Porcentaje de docentes que se muestra de acuerdo con las afirmaciones indicadas. Educación Secundaria



De primaria a secundaria. Relaciones estudiantes-profesorado

Según se desprende de los datos de la encuesta TALIS 2018, en opinión de los docentes las relaciones estudiantes-profesorado en España son muy buenas tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Eso es lo manifestado por 9 o más de cada 10 profesores en las cuatro dimensiones que se han analizado.

Sin embargo, desde el punto de vista estadístico, la proporción de profesores que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones planteadas es significativamente mayor en primaria que en secundaria en las cuatro afirmaciones planteadas. La diferencia más alta (5,3 puntos) se produce en **la mayoría de los profesores se interesa por lo que los alumnos tienen que decir**, y la más baja (1,7 puntos), en la relacionada con **el profesorado y el alumnado normalmente tienen una relación positiva**.

PROBLEMAS QUE PUEDEN OBSTACULIZAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Como ya se ha puesto de manifiesto, el proceso de enseñanza y aprendizaje ha cambiado significativamente en los últimos años y constituye un importante desafío para docentes y directores en la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación. A la vez, en las esferas

política y académica se ha observado un interés creciente en la profesionalización del docente como un aspecto necesario en la reforma educativa desde el comienzo del siglo XXI (Harris-Van Keuren, *et al.*, 2015; OECD, 2016). Uno de los aspectos clave en la profesionalización del profesorado es el papel que tienen los docentes y las organizaciones que los representan en las áreas de desarrollo de políticas educativas y de asignación de recursos (Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

TALIS representa un buen instrumento para conocer la opinión de docentes y directores sobre los desafíos a los que se enfrentan y las prioridades clave que se considera preciso que aborden los responsables políticos. Específicamente, TALIS 2018 recoge las opiniones de docentes y directores sobre sus prioridades en política educativa, particularmente en lo que respecta a la asignación de recursos dentro del sistema educativo (OECD, 2017).

Una primera aproximación de TALIS consiste en preguntar a los directores sobre los recursos escolares que, en su opinión, dificultan la capacidad de su centro para proporcionar una enseñanza de calidad. En el Cuadro 3.4 se recogen los recursos, seleccionados para este informe entre los planteados en el cuestionario de directores, sobre los que se pregunta a los directores y a los que deben responder marcando una de cuatro opciones posibles: “en absoluto”, “en cierta medida”, “bastante”, “mucho”.

Cuadro 3.4. Problemas que pueden obstaculizar la calidad de la enseñanza. TALIS 2018

¿En qué medida, en la actualidad, son los siguientes factores un impedimento para proporcionar una enseñanza de buena calidad en su centro?

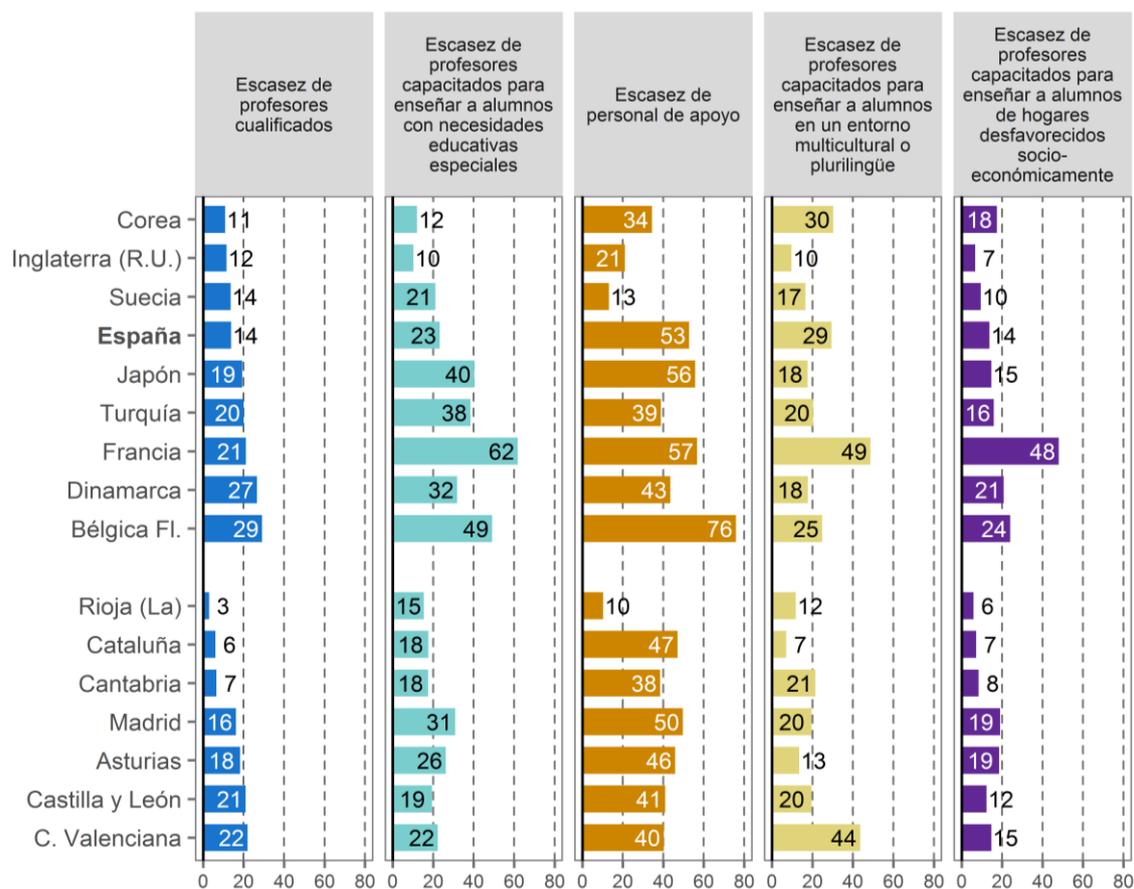
- Escasez de profesores cualificados.
- Escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Escasez de personal de apoyo.
- Escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos en un entorno multicultural o plurilingüe.
- Escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente.
- Escasez o inadecuación de material docente (p. ej., libros de texto).
- Escasez o inadecuación de espacio para la práctica docente (p. ej., aulas).

Educación Primaria

En España el problema más común de falta de recursos humanos en Educación Primaria es la **escasez de personal de apoyo**, declarada como que afecta “bastante” o “mucho” a la calidad de la enseñanza por más de la mitad de los directores (53 %), siendo este porcentaje uno de los más altos de los países participantes. Esto concuerda con lo ya expuesto anteriormente en este informe en la Figura 3.1b, que mostraba que en España existe una menor proporción de profesores de apoyo que en otros países analizados.

Aunque en menor medida, también es este un problema para los directores de las comunidades autónomas incluidas en este estudio, con la excepción de La Rioja, donde solo 1 de cada 10 directores dice sufrir esta falta de recursos humanos (Figura 3.9a).

Figura 3.9a. Posibles obstáculos a la calidad de la enseñanza por falta de recursos humanos. Educación Primaria. TALIS 2018



La **escasez de profesores capacitados para enseñar en un entorno multicultural o plurilingüe** representa un problema para aproximadamente el 30 % de los directores en España, en la misma línea que en Corea (30 %) y notablemente menos que en Francia (49 %). En este aspecto se puede observar una gran variabilidad en cuanto a los datos de las comunidades autónomas: en Cataluña, apenas afecta al 7 % de los centros educativos, mientras que en la Comunitat Valenciana esta falta de recursos afecta al 44 % de los centros.

Aproximadamente, la calidad de la enseñanza de la cuarta parte de los centros de primaria en España (23 %) se ve afectada bastante o mucho por la **falta de profesores para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales**. En este aspecto España está entre los países menos afectados (Figura 3.9a), al nivel de Suecia. También aquí se ven importantes diferencias entre las comunidades autónomas: alrededor de un tercio de los centros de la Comunidad de Madrid se ve afectado por este problema, frente a solo el 15 % de los centros de La Rioja.

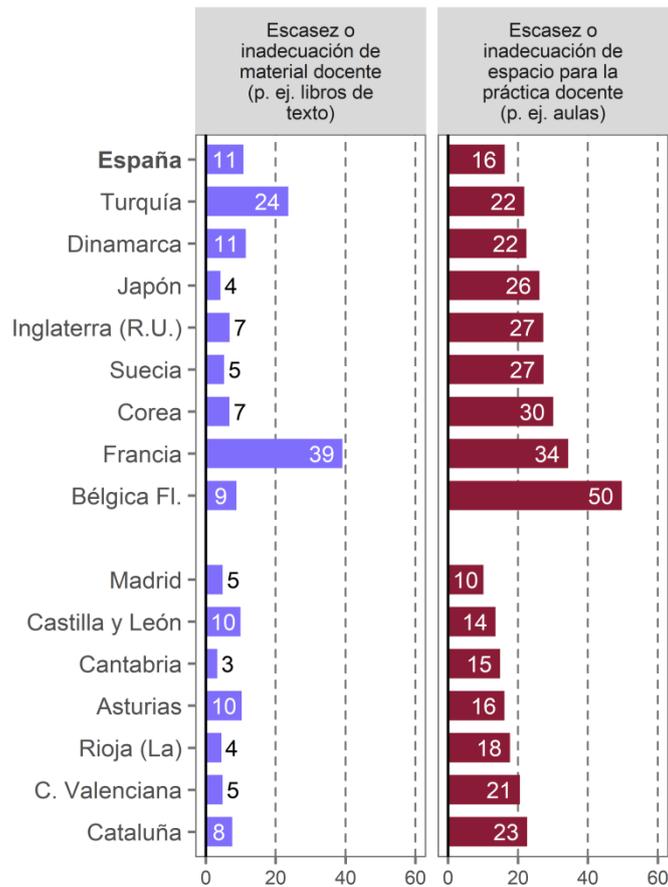
Según los directores, las dos cuestiones relativas a la falta de recursos humanos que menos afectan, bastante, o mucho a los centros de Educación Primaria en España son la **falta de profesores cualificados** (14 %) y la **escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos**

de hogares socioeconómicamente desfavorecidos (14 %). En ambos aspectos se ven, una vez más, diferencias importantes entre las comunidades autónomas: la menos afectada por estos problemas es La Rioja, mientras que la falta de profesores cualificados incide en mayor medida a Castilla y León (21 %) y a la Comunitat Valenciana (22 %); en cuanto a la falta de profesorado capacitado para enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos afecta sobre todo al Principado de Asturias (19 %) y a la Comunidad de Madrid (19 %).

En lo que se refiere a la falta de recursos materiales, la **escasez o inadecuación de espacios para la práctica docente** incide bastante o mucho a la calidad de la enseñanza en el 16 % de los centros de primaria de España, la menor proporción entre los países participantes, siendo Bélgica (Flandes) (50 %) el país con la mayor proporción de centros afectados por este problema. La Comunidad de Madrid (10 %) es la menos afectada por la falta de infraestructuras y las más afectadas son Cataluña (23 %) y la Comunitat Valenciana (21 %), como se muestra en la Figura 3.9b.

Aproximadamente 1 de cada 10 centros de Educación Primaria de España (11 %) se ve afectado bastante o mucho por la **escasez o inadecuación de material docente**, en claro contraste con países como Turquía (24 %) o Francia (39 %), aunque en nuestro país este problema afecta a más del doble de centros que en Japón (4 %) o Suecia (5 %). La falta de material docente afecta de forma desigual a las comunidades autónomas (Figura 3.9b): a menos del 5 % en Cantabria y La Rioja y al 10 % en el Principado de Asturias y en Castilla y León.

Figura 3.9b. Posibles obstáculos a la calidad de la enseñanza por falta de recursos materiales. Educación Primaria. TALIS 2018

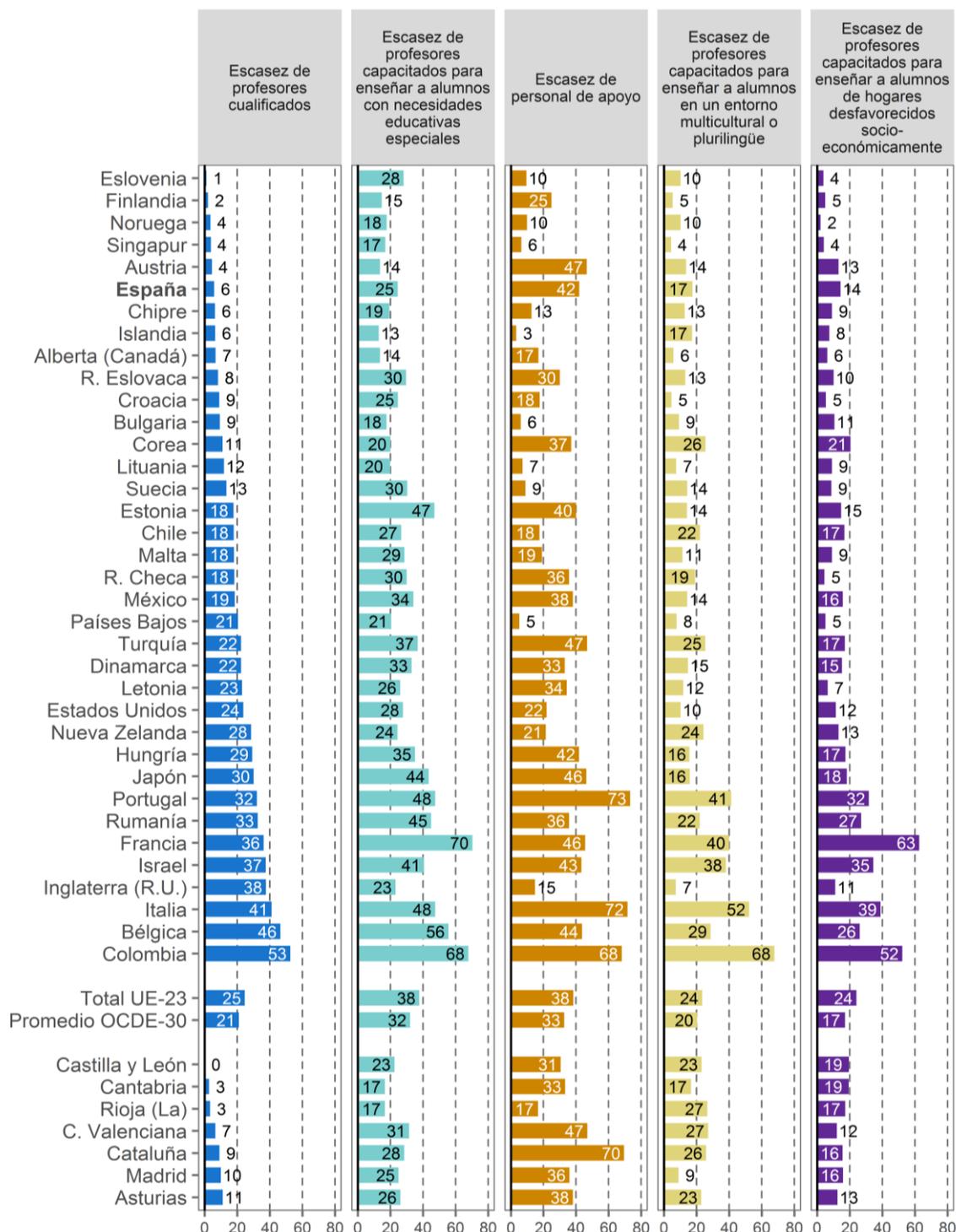


Educación Secundaria

Como se puede ver en la Figura 3.10a, las cuestiones relativas a los recursos humanos varían ampliamente entre los países seleccionados para este informe. Algunos presentan serios problemas, según los directores, para alcanzar calidad en la enseñanza, por falta de recursos humanos. Es el caso, en varios de los aspectos analizados, de países como Colombia, Bélgica, Italia, Francia o Portugal. Sin embargo, no se observa una agrupación sistemática de países en relación a la escasez de recursos en función del gasto en educación o del PIB, lo que parece indicar que dicha falta de recursos probablemente refleja decisiones propias de cada país en lo que se refiere a la distribución de los recursos dentro del sistema educativo, así como a las restricciones financieras propias de cada país.

En el promedio de países y economías de la OCDE-30, la **escasez de personal de apoyo** (33 %) y la **escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales** (32 %) son los dos problemas más comunes en lo que se refiere a la falta de recursos humanos que inciden bastante o mucho en la calidad de la enseñanza. Estos porcentajes son significativamente más altos en el total UE-23 (38 % en ambos aspectos).

Figura 3.10a. Posibles obstáculos a la calidad de la enseñanza por falta de recursos humanos. Educación Secundaria. TALIS 2018



La **escasez de personal de apoyo** es un aspecto que ha sido mencionado por menos del 10 % de los directores como un factor que afecta bastante o mucho a la calidad de la enseñanza en países con diferente grado de gasto en educación (OECD, 2018): Islandia, Países Bajos, Bulgaria, Singapur, Lituania, Suecia y Eslovenia. Por otra parte, ha sido señalado como un problema en Colombia, Italia y Portugal. En España, la falta de personal de apoyo alcanza al 42 % de los centros de secundaria y se ven diferencias muy importantes entre las comunidades

autónomas: llega al 70 % de los centros de Cataluña y se queda en el 17 % en La Rioja. (Figura 3.10a).

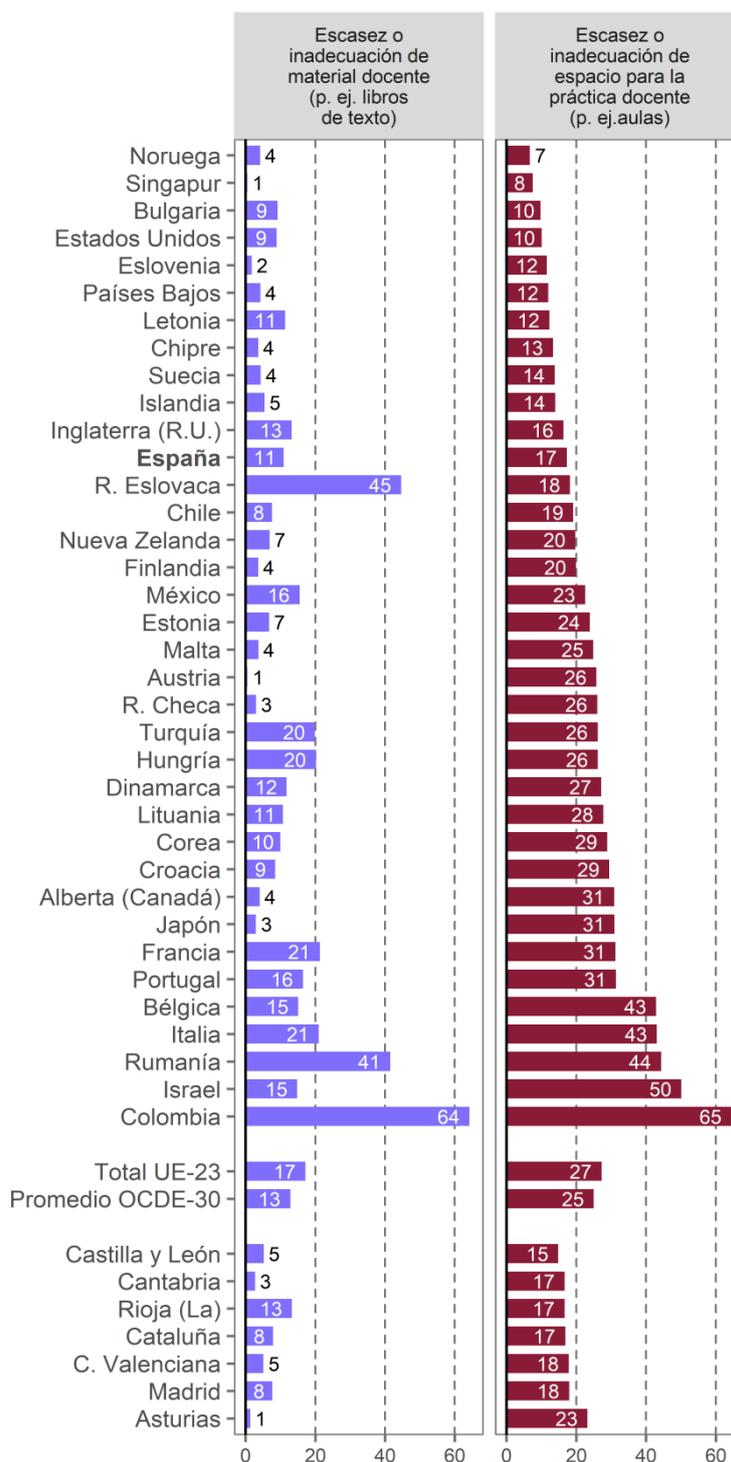
La **escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales** es señalada como la segunda causa que más perjudica a la calidad de la enseñanza en el promedio OCDE-30: se da en más del 50 % de los centros de secundaria de Bélgica, Colombia y Francia, mientras que estos porcentajes son de menos del 15 % en Islandia, Alberta (Canadá), Austria y Finlandia. En España (25 %) este problema incide bastante o mucho en 1 de cada 4 centros de secundaria, y las comunidades autónomas en las que menos aparece este problema son Cantabria y La Rioja, siendo la Comunitat Valenciana (31 %) la más afectada.

En cuanto a los recursos humanos, la tercera causa que más incide en la calidad de la enseñanza en el promedio OCDE-30 (21 %) es la **escasez de profesores cualificados**, que asciende al 25 % en el total UE-23: en Colombia esta cuestión se da bastante o mucho en más de la mitad de los centros de secundaria y, por el contrario, ha sido señalada como un problema por menos del 10 % de los directores de varios países (Figura 3.10a), entre ellos España (6 %). Por otro lado, la escasez de profesores cualificados no tiene repercusión en Castilla y León en la calidad de la enseñanza, en contraste con el Principado de Asturias, Comunidad de Madrid o Cataluña.

En el promedio de países y economías OCDE-30, el 20 % de los directores afirma que en su centro hay **escasez de profesores capacitados para enseñar en un entorno multicultural o plurilingüe**, 24 % en el total UE-23. En España (17 %) esa proporción es significativamente menor respecto a los promedios anteriores y mucho más baja que en Italia y Colombia, donde supera el 50 %. Los países con menor proporción de centros (5 % o menos) con este problema de recursos humanos son Finlandia, Croacia y Singapur. Como en las otras cuestiones, se observan diferencias importantes entre las comunidades españolas participantes en relación a la falta de profesorado cualificado para enseñar en un entorno plurilingüe: apenas el 9 % de los centros de la Comunidad de Madrid se ven afectados por este problema, mientras que en la Comunitat Valenciana, La Rioja y Cataluña esa proporción supera el 25 %.

Finalmente, la **escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente** es vista como un problema que influye bastante o mucho al 17 % de los centros en el promedio OCDE-30, siete puntos porcentuales menos que en el total UE-23 (24 %) y tres puntos más que en España (14 %). En Colombia y Francia es donde se presentan las cifras más altas, superiores al 50 % de los centros, en contraposición a Noruega, Eslovenia, Singapur, República Checa, Finlandia y Países Bajos, países donde solo el 5 % o menos de los centros se ven perjudicados por esta cuestión. Se estima que el 12 % de los centros de la Comunitat Valencia tiene escasez de profesores para atender alumnos socioeconómicamente desfavorecidos, frente al 19 % de Castilla y León y Cantabria.

Figura 3.10b. Posibles obstáculos a la calidad de la enseñanza por falta de recursos materiales. Educación Secundaria. TALIS 2018



En España, el 17 % de los centros se ve afectado bastante o mucho por la **escasez o inadecuación de espacio para la práctica docente**, cifra que es significativamente más baja que la del promedio OCDE-30 (25 %) y la del total UE-23 (27 %). Una vez más Colombia (64 %), a la que, en este aspecto, se une ahora Israel (50 %), presentan las proporciones más altas de centros en los que este problema incide bastante o mucho en la calidad de la enseñanza. Los países menos afectados son Estados Unidos, Bulgaria, Singapur y Noruega con el 10 % o menos

de los centros de secundaria en esta situación. Las estimaciones de las comunidades autónomas en este aspecto oscilan desde el 15 % de los centros escolares de Castilla y León al 23 % del Principado de Asturias (Figura 3.10b).

En cuanto a la **escasez o inadecuación de material docente** en los centros de secundaria, afecta bastante o mucho a la calidad de la enseñanza al 11 % de los centros educativos de España, cifra que no es significativamente distinta a la del promedio OCDE-30 (13 %), pero sí a la del total UE-23 (17 %). La República Eslovaca (45 %), Rumanía (41 %) y Colombia (64 %) son los países en los que mayor proporción de centros se ven perjudicados en este aspecto. Se puede ver, también, que la falta o inadecuación de material docente es residual en el Principado de Asturias o en Cantabria y que solo en La Rioja (13 %) se supera, y no significativamente, la media de España.

De primaria a secundaria. Posibles obstáculos a la calidad de la enseñanza

En España, la **escasez de personal de apoyo** es el problema que, en opinión de los directores, afecta a una mayor proporción de centros educativos, y más a centros de Educación Primaria (53 %) que de secundaria (42 %). También perjudica a más centros de primaria que de secundaria la **escasez de profesores cualificados**, 14 % y 6 % respectivamente, y la **escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos en un entorno multicultural**, 29 % en primaria y 17 % en secundaria.

Aproximadamente la cuarta parte de los centros de primaria y secundaria se ven afectados por la **escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales**. Y también es similar en ambas etapas la **escasez de profesores capacitados para enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente** (14 %).

Por último, no se observan diferencias entre primaria y secundaria en cuanto a la falta de recursos materiales, ya sea de espacio o de material docente.

BIBLIOGRAFÍA

Borman, G. D. & Dowling, M., 2010. Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. *Teachers College Record*, 112(5), pp. 1201-1246.

Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. eds., 2012. *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. s.l.:Routledge, Abingdon.

Echazarra, A. et al., 2016. How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. In: *OECD Education Working Papers*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

Firmino, J., Nunes, L. C., Reis, A. B. & Seabra, C., 2018. Class Composition and Student Achievement: Evidence from Portugal. In: *FEUNL Working Paper Series*. s.l.:Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Economia, Lisbon.

Harris-Van Keuren, C., Silova, I. & McAllister, S., 2015. Implementing EFA strategy no. 9: The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies. In: *Background Paper for the Global Monitoring Report 2015, ED/EFA/MRT/2015/PI/08*. s.l.:UNESCO, Paris.

Hoy, W. K., Hannum, J. & Tschannen-Moran, M., 1998. Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), pp. 336-359.

OECD, 2013. PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed. In: *PISA*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

OECD, 2015. Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. In: *OECD Reviews of Migrant Education*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

OECD, 2016. Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013. In: *TALIS*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

OECD, 2017. The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning. In: *OECD Reviews of School Resources*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

OECD, 2018. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

Sirin, S. R., 2005. Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), pp. 417-453.

CAPÍTULO 4. LA PRÁCTICA DOCENTE

En la actualidad la enseñanza es más dinámica, desafiante y exigente que nunca (OECD, 2018). Existe la expectativa de que el profesorado desarrolle, adapte e innove su actividad docente de forma continua con el objetivo de que los estudiantes adquieran los conocimientos y destrezas que necesitarán en su vida cotidiana y sus trabajos y profesiones futuros. Por un lado, como se apuntó en el capítulo dos, a corto y medio plazo se prevé la necesidad de nuevos perfiles profesionales y la proliferación de profesiones que hoy en día no existen. Por otro, los profesores representan, y deben continuar siendo, el factor más influyente en el aprendizaje, puesto que estimulan a los estudiantes a la innovación, al pensamiento crítico, a la reflexión y al trabajo en equipo. En consecuencia, se hace imprescindible entender la forma en la que los docentes alcanzan estos objetivos en sus clases, así como estudiar los apoyos que reciben de la dirección de los centros para ello.

En este capítulo se analizan distintos tipos de prácticas docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria, incluidas aquellas relacionadas con la diversidad y la equidad, y cómo algunas de ellas han evolucionado en los últimos cinco o diez años. Se estudian, además, las distintas metodologías usadas para la evaluación de los estudiantes y su evolución en los últimos años. La distribución del tiempo de clase y a qué se dedica dicho tiempo también son objeto de análisis, con el fin de identificar el tiempo efectivo de enseñanza en las clases. El capítulo concluye estudiando en qué medida el profesorado y los directores participan en actividades innovadoras que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y cómo sus convicciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje afectan a las mismas.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, los profesores responden al cuestionario centrándose en un grupo concreto de referencia (*clase objetivo*).

PRÁCTICAS DOCENTES DEL PROFESORADO

Las prácticas docentes en el aula son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a la decisiva influencia que tienen en el grado de aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009). Estas prácticas abarcan múltiples aspectos, algunos de los cuales son clave para los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Entre otros, destacan la motivación para aprender y los logros alcanzados en las materias, por ejemplo en matemáticas y en lengua (Nilsen & J. Gustafsson (eds.), 2016; Soto Calvo, *et al.*, 2015).

El impacto de las prácticas docentes en los resultados del aprendizaje de los estudiantes ha sido ampliamente analizado en diversos estudios e investigaciones (Lavy, 2016; Rjosk, *et al.*,

2014). Dada esta importancia, TALIS pregunta a los docentes sobre sus prácticas de docencia efectivas, es decir, aquellas con una relación manifiestamente positiva con el aprendizaje de los estudiantes. Dichas prácticas pueden clasificarse en tres categorías: claridad de la enseñanza, enriquecimiento de la enseñanza y activación cognitiva (Cuadro 4.1). TALIS pregunta la frecuencia con la que se aplica cada práctica, ofreciendo cuatro opciones: “nunca o casi nunca”, “de vez en cuando”, “con frecuencia”, o “siempre”.

Cuadro 4.1. Prácticas docentes analizadas. TALIS 2018

- Precisión y adecuación (claridad) de la enseñanza:
 - Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos.
 - Establezco metas al inicio de la enseñanza.
 - Explico lo que espero que los alumnos aprendan.
 - Explico la relación entre temas antiguos y nuevos.
 - Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos.
 - Dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia.
- Enriquecimiento de la enseñanza
 - Asigno a los alumnos proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana.
 - Dejo que los alumnos empleen recursos TIC para hacer proyectos o ejercicios de clase.
- Activación cognitiva
 - Presento tareas para las que no hay respuesta obvia.
 - Planteo tareas que requieren que los alumnos piensen de manera crítica.
 - Hago que los alumnos trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea.
 - Invito a los alumnos a que decidan por ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas.

Educación Primaria

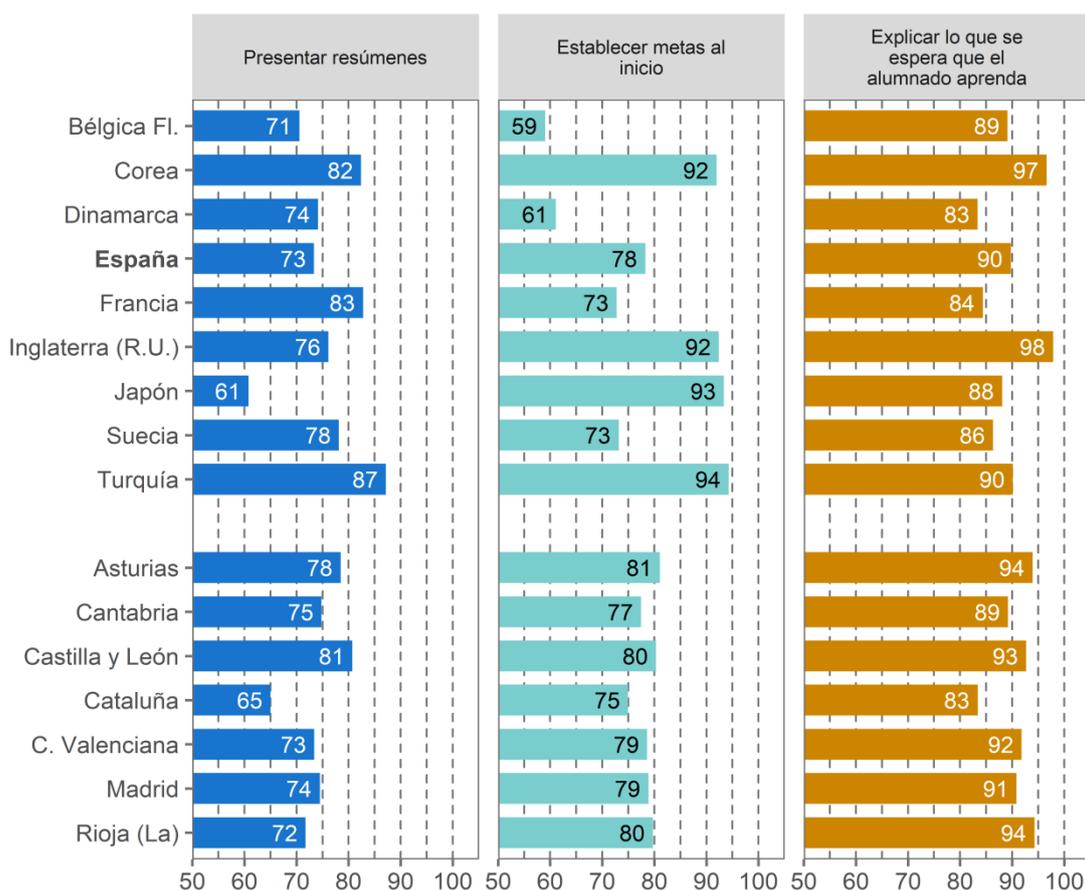
Precisión y adecuación (claridad) de la enseñanza

La claridad en la enseñanza, entendida como la adecuación de esta y la precisión de las explicaciones y actividades desarrolladas en el aula, tiene una influencia destacable en el aprendizaje de los estudiantes (Scherer & Gustafsson, 2015). En las Figuras 4.1a y 4.1b se puede apreciar la proporción de docentes de Educación Primaria que “con frecuencia” o “siempre” utilizan prácticas docentes relacionadas con la **precisión y adecuación de la enseñanza** recogidas en el Cuadro 4.1.

Más de 7 de cada 10 profesores de Educación Primaria utilizan con frecuencia las seis prácticas docentes incluidas en este apartado en el promedio de España. Una proporción semejante encontramos entre las comunidades autónomas, la cifra es semejante, con la excepción de

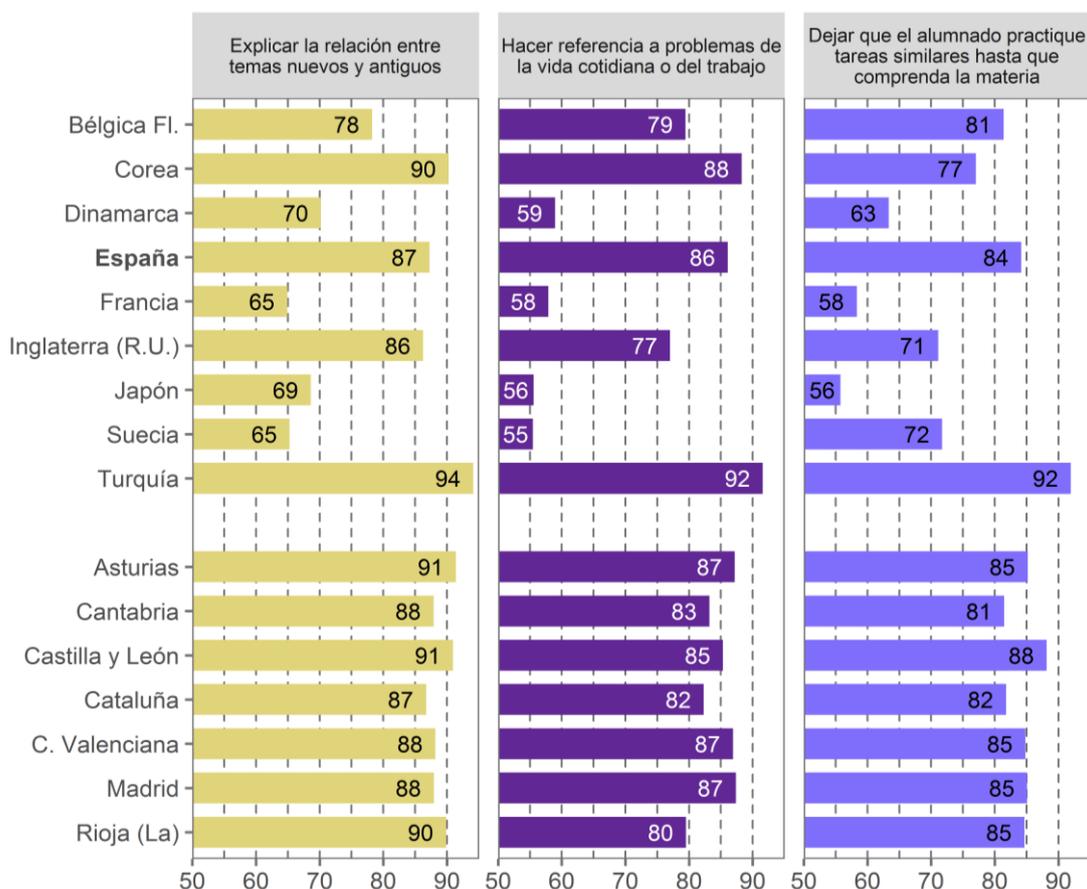
Cataluña, donde es algo menor cuando se pregunta por la práctica de **presentar resúmenes de los últimos contenidos**.

Figura 4.1a. Prácticas de claridad en la enseñanza del profesorado de Educación Primaria (ISCED 1) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



De las seis prácticas, las dos utilizadas en España con más frecuencia son **explicar la relación entre temas antiguos y nuevos (87 %)** y **explicar lo que se espera que el alumnado aprenda (90 %)**, proporción solo superada por los docentes de Turquía (94 %) y Corea (90 %) en el primer caso y de Corea (97 %) e Inglaterra (Reino Unido) (98 %) en el segundo. Estas prácticas son también habituales en las comunidades autónomas españolas participantes en TALIS 2018, en las que al menos 8 de cada 10 docentes las llevan a cabo, superándose en varias de ellas el 90 %.

Figura 4.1b. Prácticas de claridad en la enseñanza del profesorado de Educación Primaria (ISCED 1) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



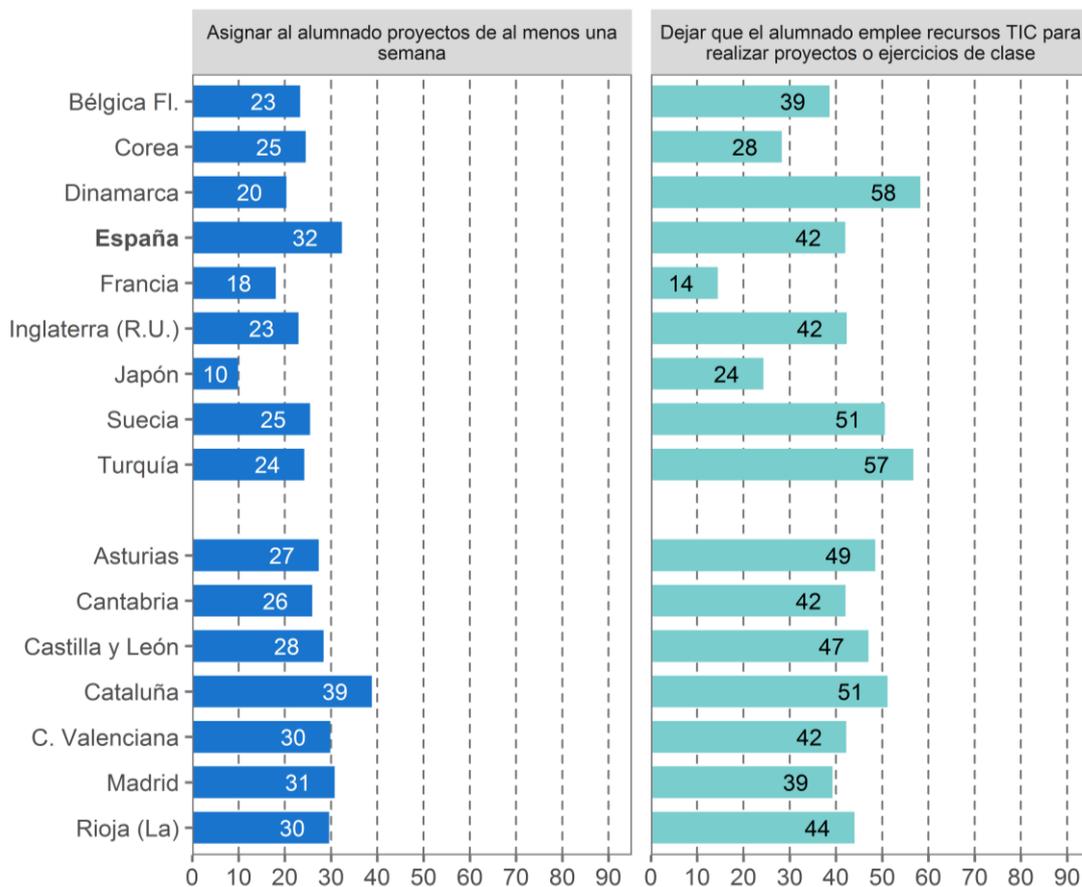
Además, el 84 % del profesorado español de esta etapa **deja que el alumnado practique tareas similares hasta que todos ellos han comprendido la materia**, cifra solo superada por los docentes de Turquía (92 %); en Japón, no obstante, solo algo más de la mitad lleva a cabo esta práctica con frecuencia (56 %). Castilla y León (88 %) es la comunidad autónoma con la proporción de docentes significativamente más alta para esta práctica.

Enriquecimiento de la enseñanza

TALIS 2018 pregunta al profesorado sobre las prácticas que plantean a los estudiantes para que trabajen de forma independiente utilizando herramientas específicas, fundamentalmente las TIC.

En la Figura 4.1c se muestra la proporción de profesoras y profesores de Educación Primaria que “con frecuencia” o “siempre” utilizan las prácticas docentes relacionadas con el **enriquecimiento de la enseñanza** recogidas en el Cuadro 4.1.

Figura 4.1c. Prácticas de enriquecimiento de la enseñanza del profesorado de Educación Primaria (ISCED 1) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



Entre los países analizados, España (32 %) es el país en el que los docentes de Educación Primaria utilizan con mayor frecuencia la **asignación a los alumnos de proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana**, mientras que en Japón (10 %) solo 1 de cada 10 profesores utiliza habitualmente esta práctica. Entre las comunidades, en Cataluña (39 %) alrededor de dos de cada cinco docentes lleva a cabo esta práctica en sus clases, mientras que en Cantabria (26 %) esa proporción se reduce a aproximadamente 1 de cada 4.

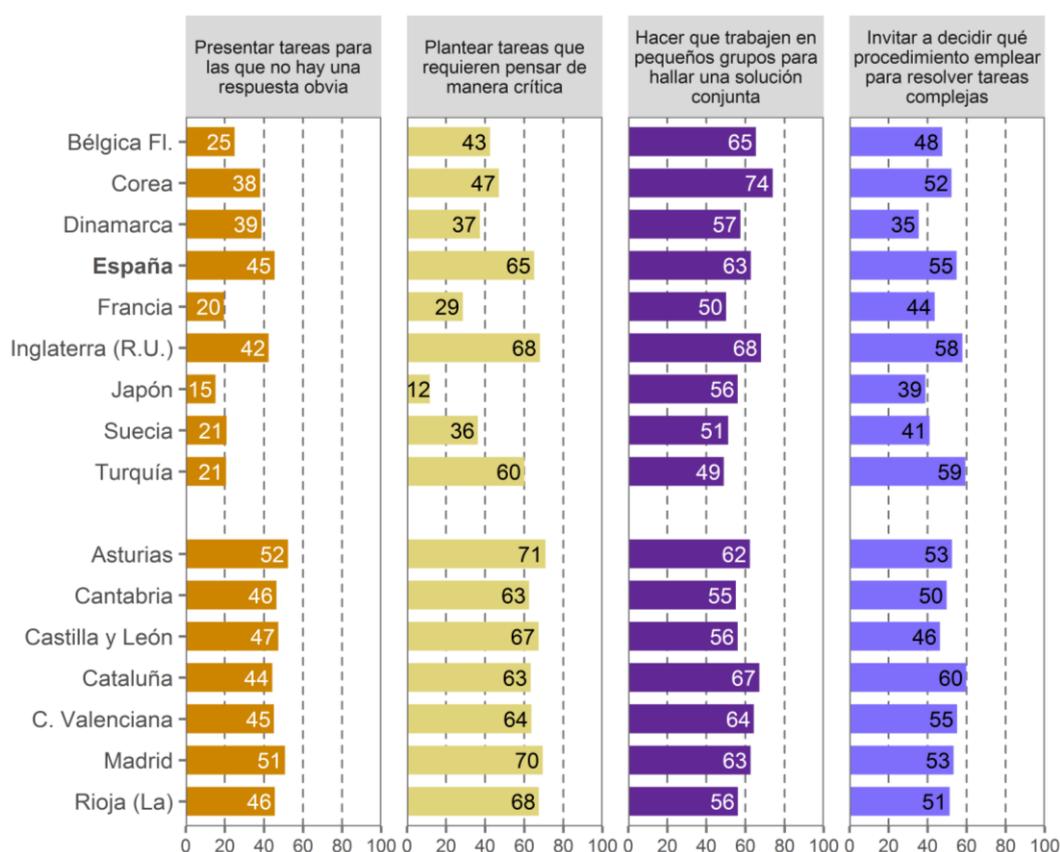
En cuanto a **dejar que los estudiantes empleen recursos TIC para hacer proyectos o ejercicios de clase**, aproximadamente 4 de cada 10 docentes de Educación Primaria de España (42 %) utilizan esta práctica en sus clases con asiduidad, y si bien esta es significativamente menor que en países como Dinamarca (58 %) o Turquía (57 %), se encuentra muy por encima de, por ejemplo, Francia (14 %), como se puede ver en la Figura 4.1c. Entre las comunidades autónomas españolas, esta práctica es utilizada habitualmente por la mitad del profesorado en Cataluña (51 %), el Principado de Asturias (49 %) y, en menor proporción, Comunidad de Madrid (39 %).

Activación cognitiva

Las prácticas de activación cognitiva consisten en actividades de enseñanza que requieren que los estudiantes evalúen, integren y apliquen conocimiento en el contexto del problema que van a resolver (Lipowsky, *et al.*, 2009). Estas actividades pueden requerir el trabajo en grupo cuando se trata de resolver problemas complicados.

En la Figura 4.1d se muestra la proporción de profesoras y profesores de Educación Primaria que utilizan “con frecuencia” o “siempre” las prácticas docentes relacionadas con la activación cognitiva recogidas en el Cuadro 4.1.

Figura 4.1d. Prácticas de activación cognitiva del profesorado de Educación Primaria (ISCED 1) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



El 45 % de los docentes españoles de Educación Primaria plantea a los estudiantes **tareas para las que no hay respuesta obvia**, tres veces más que en Japón (15 %) y más del doble que en Francia, Suecia o Turquía. Entre las comunidades autónomas, dos muestran una proporción significativamente mayor de docentes que utilizan esta práctica habitualmente: el Principado de Asturias (52 %) y Comunidad de Madrid (51 %).

Una alta proporción de docentes españoles, el 65 %, **plantea tareas que requieren que los alumnos reflexionen de manera crítica**, muy por encima del resto de países incluidos en este estudio, con la excepción de Inglaterra (Reino Unido) (68 %). Esta proporción es muy similar a la de las comunidades autónomas, aunque es significativamente mayor en la Comunidad de Madrid (70 %) y el Principado de Asturias (71 %).

Más de 6 de cada 10 docentes de Corea (74 %), Inglaterra (Reino Unido) (68 %) y España (63 %) **hace que los alumnos trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea** “con frecuencia” o “siempre”. Esta proporción es similar en las comunidades autónomas del Principado de Asturias, Cataluña, Comunitat Valenciana y Comunidad de Madrid, como se puede ver en la Figura 4.1d.

Finalmente, **invitar a los alumnos a que decidan por ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas** también constituye una práctica habitual. Más de la mitad de los docentes de España (55 %), Corea (52 %), Inglaterra (Reino Unido) (58 %) y Turquía (59 %) la llevan a cabo. En Cataluña, esta práctica la aplican 6 de cada 10 profesores (60 %), mientras que en Castilla y León es menos de la mitad (46 %).

Educación Secundaria

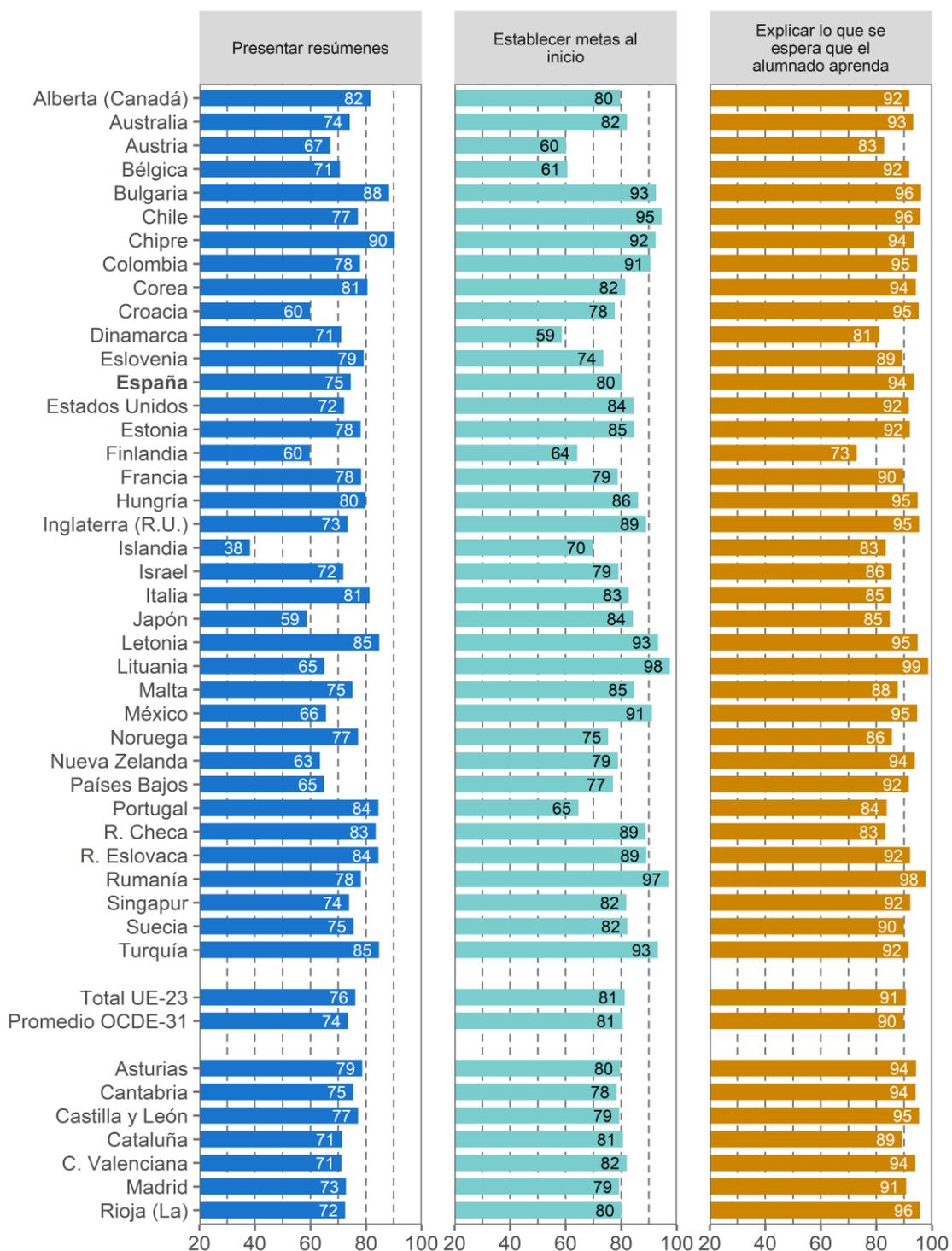
Precisión y adecuación (claridad) de la enseñanza

En las Figuras 4.2a y 4.2b se muestra la proporción de profesores de Educación Secundaria que utiliza “siempre” o “con frecuencia” las prácticas docentes relacionadas con la **precisión y adecuación de la enseñanza** que aparecen recogidas en el Cuadro 4.1. Como se puede apreciar en dichas figuras, en la inmensa mayoría de casos más de 6 de cada 10 docentes utiliza habitualmente al menos una de estas prácticas de enseñanza durante sus clases, y esta cifra llega a aumentar hasta más de 8 de cada 10 docentes cuando se trata de la práctica **explicar lo que se espera que el alumnado aprenda**.

En el promedio OCDE-31, el 74 % del profesorado de Educación Secundaria sostiene que **presenta un resumen de los últimos contenidos aprendidos**, similar a la proporción de docentes en España (75 %) e inferior a la de países como Chipre (90 %) o Bulgaria (88 %). En las comunidades autónomas, la mayor proporción de docentes que declara realizar esta práctica frecuentemente o casi siempre corresponde al Principado de Asturias (79 %), Castilla y León (77 %) y Cantabria (75 %). En el caso de Cataluña, Comunitat Valenciana, La Rioja y Comunidad de Madrid, la proporción es de 7 de cada 10 docentes.

Establecer metas al inicio de la enseñanza es una práctica que declara realizar habitualmente el 81 % de los docentes en el promedio OCDE-31, mismo porcentaje en el caso de la UE-23. En España (80 %), esta cifra se encuentra en el promedio OCDE-31, 20 puntos por encima de países como Austria, Bélgica o Dinamarca y muy por debajo de Lituania (98 %) o Rumanía (97 %). En las comunidades autónomas participantes, 8 de cada 10 docentes declaran realizarla de forma habitual en sus clases.

Figura 4.2a. Prácticas de claridad en la enseñanza del profesorado de Educación Secundaria (ISCED 2) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



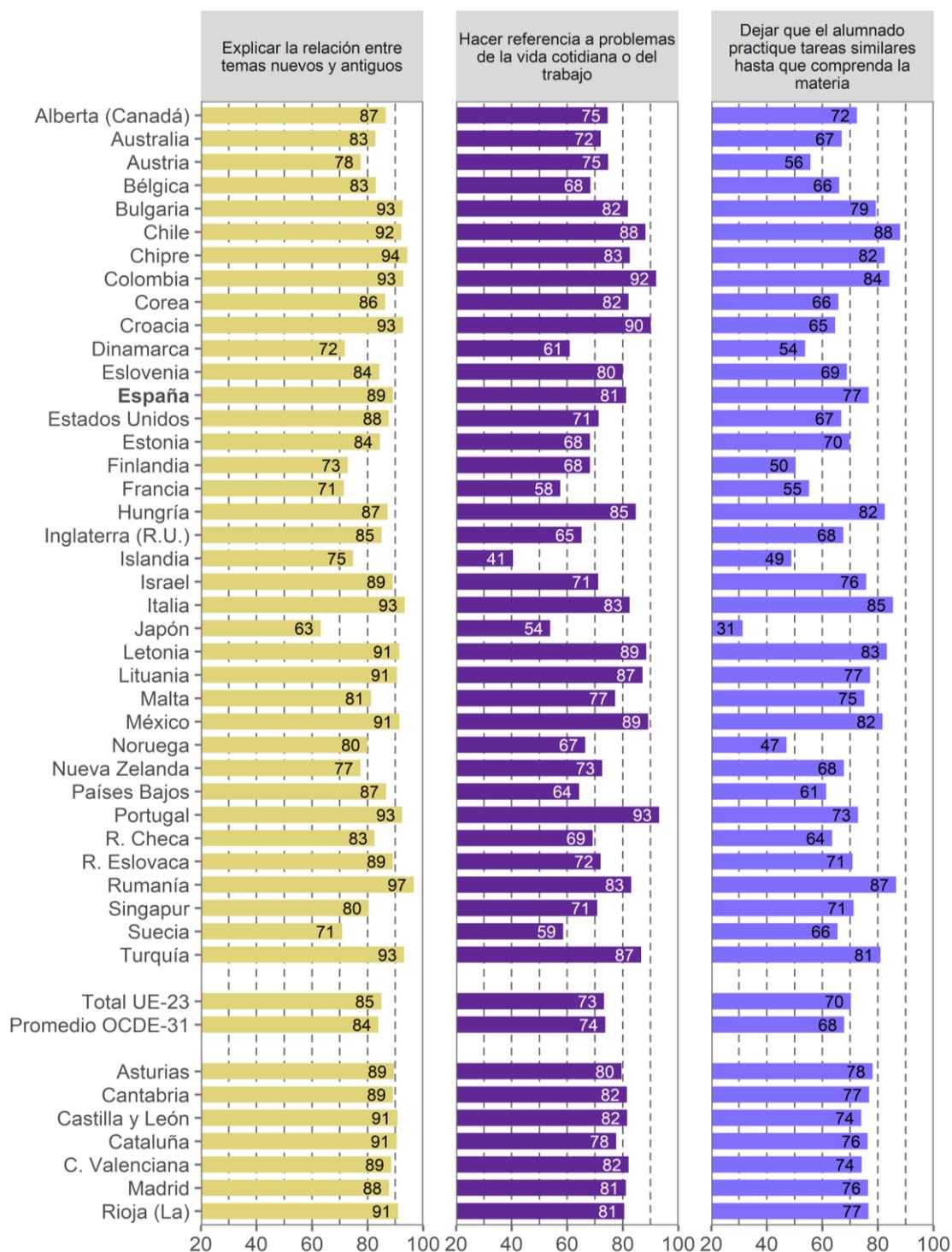
La gran mayoría de docentes de secundaria manifiesta **explicar lo que espera que el alumnado aprenda**, como se puede ver en la Figura 4.2a. En España esta práctica es utilizada con asiduidad por una proporción de profesorado significativamente más alta (94 %) que en el promedio OCDE-31 (90 %) y que en la UE-23 (91%); en todas las comunidades autónomas también se supera la tasa de 9 de cada 10 profesores.

En la Figura 4.2b se observa que **explicar la relación entre temas nuevos y antiguos** es una práctica docente común entre la mayoría del profesorado de secundaria, con frecuencia o siempre. Sin embargo, se pueden apreciar grandes diferencias entre unos países y otros como por ejemplo entre Japón (63 %) y Rumanía (97 %). En España (89 %) casi 9 de cada 10 docentes declara realizar esta práctica de manera habitual, significativamente por encima del promedio OCDE-31 (84 %) y de la UE-23 (85 %). Entre las comunidades autónomas españolas no se aprecian diferencias destacables.

Una práctica docente habitual para la mayoría de docentes de secundaria es **hacer referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos**. Sin embargo, entre los países seleccionados se producen grandes diferencias, desde poco más de la mitad del profesorado de Japón (54 %) a más del 90 % en Colombia (92 %) y Portugal (93 %). En España (81 %), aproximadamente 8 de cada 10 profesores declaran llevar a cabo esta práctica docente de forma habitual, significativamente por encima de los promedios OCDE-31 (74 %) y UE-23 (73 %); en las comunidades autónomas, el porcentaje de docentes que afirma realizarla con mucha frecuencia supera el 80 %, salvo en Cataluña (78 %).

Finalmente, también se observan notables diferencias entre los países en la práctica **dejar que el alumnado practique tareas similares hasta que todos ellos han comprendido la materia**. El 68 % del profesorado del conjunto de países OCDE-31 y el 70 % en la UE-23 afirman realizar esta práctica docente de forma continua. Al igual que en las anteriores prácticas docentes, se producen grandes diferencias entre los países: de los 3 de cada 10 docentes de Japón (31 %) a casi los 9 de cada 10 de Rumanía (87 %). Entre las comunidades autónomas españolas no se producen diferencias tan pronunciadas, poco más de 3 de cada 4 docentes, en conjunto, recurren con asiduidad a esta dicha práctica, como se muestra en la Figura 4.2b.

Figura 4.2b. Prácticas de claridad en la enseñanza del profesorado de Educación Secundaria (ISCED 2) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



De primaria a secundaria. Prácticas docentes relacionadas con la claridad en la enseñanza

El profesorado español de primaria y secundaria utiliza frecuentemente en sus clases prácticas docentes relacionadas con la precisión y la adecuación de la enseñanza, tales como presentar resúmenes o establecer metas al inicio.

Sin embargo, se observan diferencias importantes entre el profesorado de ambos niveles educativos especialmente en dos de las prácticas docentes analizadas en este apartado. En concreto, **“explico lo que espero que mis alumnos aprendan”** es una práctica utilizada por el 94 % del profesorado de secundaria, mientras que en primaria es utilizada por el 78 % de los docentes. Por otra parte, la práctica docente **“dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia”** se utiliza con bastante más frecuencia en primaria (84 %) que en secundaria (77 %).

Enriquecimiento de la enseñanza

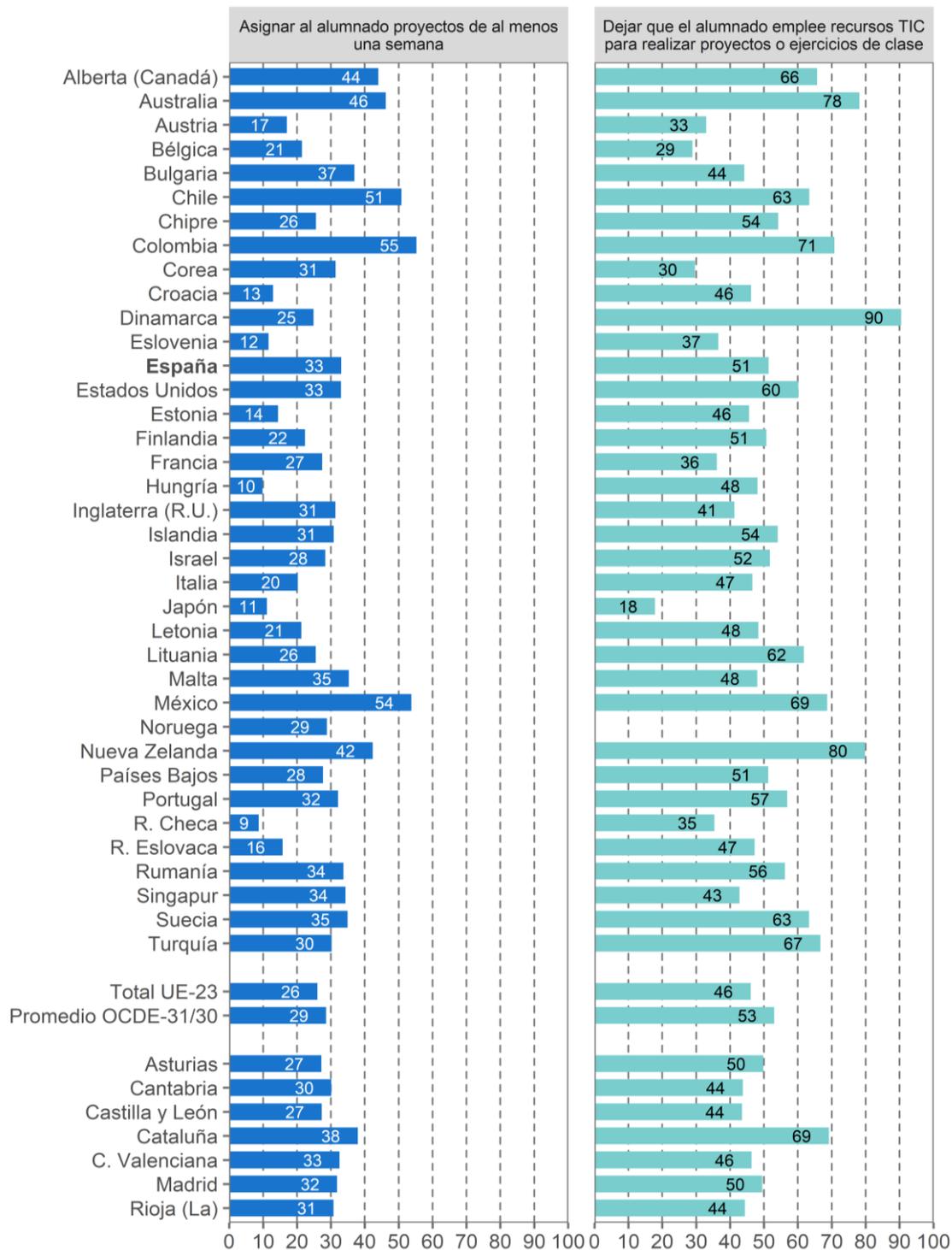
TALIS 2018 pregunta al profesorado sobre las prácticas que brindan a los estudiantes la oportunidad de trabajar de forma independiente utilizando herramientas específicas, fundamentalmente TIC.

En la Figura 4.2c se muestra la proporción de profesoras y profesores de Educación Secundaria que “con frecuencia” o “siempre” se valen de las prácticas docentes recogidas en el Cuadro 4.1 relacionadas con el **enriquecimiento de la enseñanza**.

En el promedio OCDE-31/30, algo más de la mitad de los docentes (53 %) declara que de forma habitual **permite a los estudiantes emplear recursos TIC para la realización de proyectos o ejercicios de clase**, mientras que solo el 29 % **asigna al alumnado proyectos que requieren al menos una semana para su realización**. En el caso UE-23, estos promedios son del 46 % y el 26 % respectivamente. En España, más de la mitad de los docentes dice realizar la primera de las tareas mencionadas (51 %), y uno de cada tres (33 %), la segunda.

Al igual que otras prácticas docentes, el **uso de recursos TIC para proyectos o ejercicios de clase** varía considerablemente entre países. En la Figura 4.2c se pone de manifiesto que esta es una práctica cotidiana para 9 de cada 10 docentes en Dinamarca (90 %) mientras que solo para el 18 % del profesorado en Japón. También se produce una alta variabilidad entre las comunidades autónomas: mientras que en Cataluña (69 %) prácticamente 7 de cada 10 docentes hacen uso habitual de las TIC, la proporción es mucho menor en Cantabria, Castilla y León y La Rioja, donde solo 4 de cada 10 las emplean de manera habitual.

Figura 4.2c. Prácticas de enriquecimiento de la enseñanza del profesorado de Educación Secundaria (ISCED 2) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas.
TALIS 2018



Finalmente debe destacarse que el trabajo mediante la **asignación de proyectos de al menos una semana de duración** no es una práctica muy extendida entre los docentes de secundaria en los países analizados. Solo en Colombia (55 %), México (54 %) y Chile (51 %) algo más de la mitad de los docentes la declaran habitual. Existen países en los que esa proporción se sitúa en torno al 10 %, como la República Checa (9 %), Hungría (10 %) y Japón (11 %). En el caso de

España el porcentaje es del 33 %, superior al promedio OCDE-31 (29 %) y total UE-23 (26 %). Entre las comunidades autónomas, el mayor porcentaje se da en Cataluña (38 %), mientras que en Castilla y León (27 %) y el Principado de Asturias (27 %) lo hace en menor medida.

De primaria a secundaria. Prácticas docentes de enriquecimiento de la enseñanza

Por lo general, las prácticas docentes que brindan a los estudiantes la oportunidad de trabajar de forma independiente utilizando herramientas específicas, fundamentalmente TIC, están menos extendidas entre los docentes de primaria y secundaria de los países analizados que las prácticas relacionadas con la claridad en la enseñanza. Esto es incluso más acusado en la práctica **“asignar al alumnado proyectos de al menos una semana”**.

En el caso de España se observa además que en el caso de la práctica **“dejar al alumnado que emplee recursos TIC para realizar proyectos o ejercicios de clase”** su utilización es 9 puntos porcentuales menor en primaria que en secundaria: 42 % frente al 51 %.

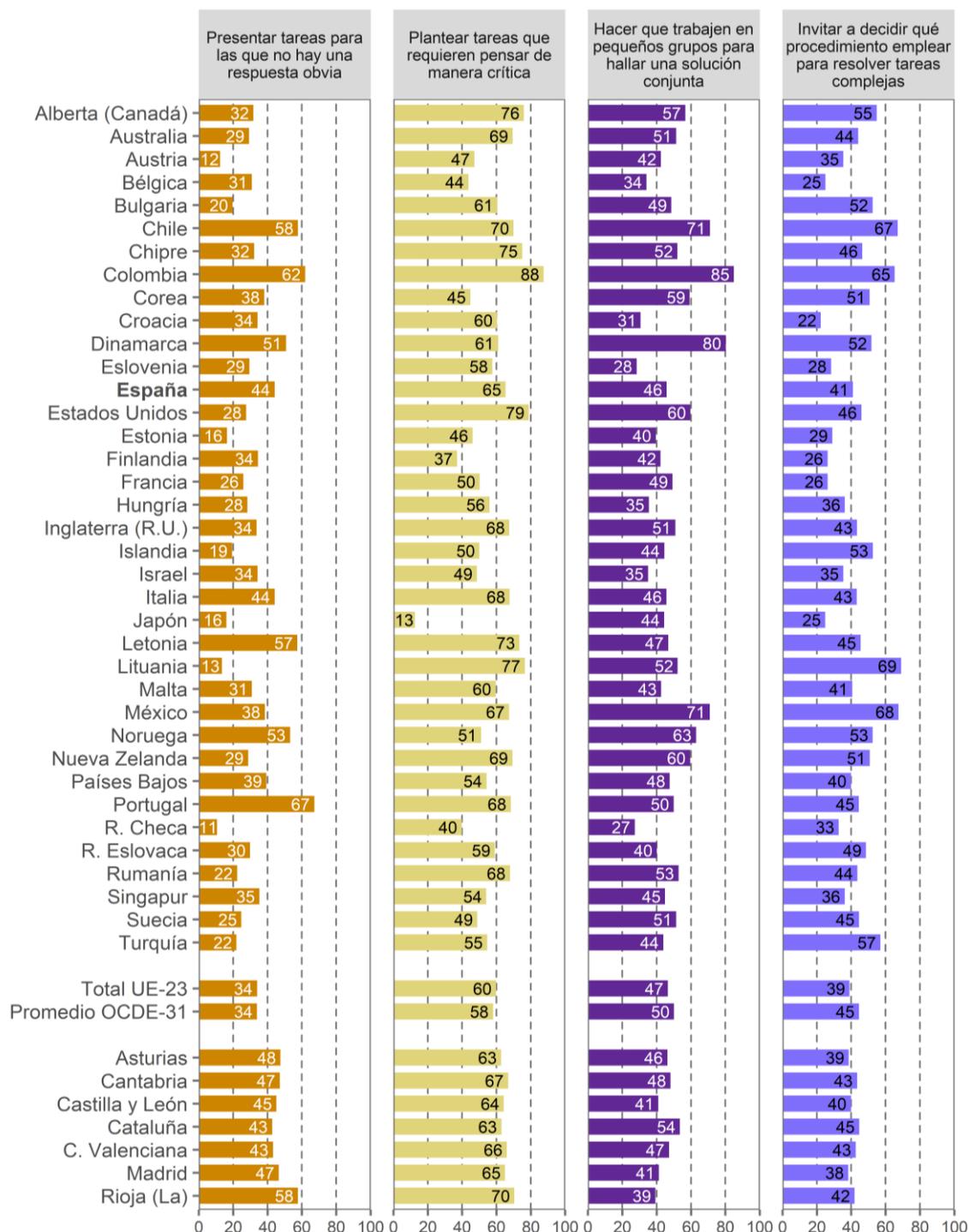
Activación cognitiva

La Figura 4.2d muestra la proporción de profesoras y profesores de Educación Secundaria que utilizan “frecuentemente” o “siempre” las prácticas docentes recogidas en el Cuadro 4.1 relacionadas con la activación cognitiva.

Las prácticas de activación cognitiva parecen estar menos extendidas entre el profesorado de Educación Secundaria que aquellas de claridad en la enseñanza. Al igual que en primaria, estas prácticas de enseñanza requieren que los estudiantes evalúen, integren y apliquen el conocimiento en el contexto del problema que vayan a resolver (Lipowsky, *et al.*, 2009), e incluso pueden requerir el trabajo en grupo en aquellos problemas de mayor complejidad.

En el promedio OCDE-31, el 58 % de los docentes, y el 60 % en la UE-23, habitualmente **plantea tareas que requieren pensar de manera crítica**. España (65 %), por encima de dichos promedios, se sitúa en el entorno de países como México, Portugal y Rumanía. En esta práctica también se observa una alta variabilidad entre los países, como se puede ver en la Figura 4.2d: casi 9 de cada 10 docentes de Colombia (88 %) dice adoptar esta práctica asiduamente, mientras que apenas el 13 % de los docentes japoneses declara hacer uso de ella con frecuencia o a diario. En las comunidades autónomas incluidas en este informe, más de 6 de cada 10 docentes lo hace de forma habitual, siendo el porcentaje mayor del 70 % en La Rioja.

Figura 4.2d. Prácticas de activación cognitiva del profesorado de Educación Secundaria (ISCED 2) en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



En el promedio OCDE-31, el 58 % de los docentes, y el 60 % en la UE-23, habitualmente **plantea tareas que requieren pensar de manera crítica**. España (65 %), por encima de dichos promedios, se sitúa en el entorno de países como México, Portugal y Rumanía. En esta práctica también se observa una alta variabilidad entre los países, como se puede ver en la Figura 4.2d: casi 9 de cada 10 docentes de Colombia (88 %) dice adoptar esta práctica asiduamente,

mientras que apenas el 13 % de los docentes japoneses declara hacer uso de ella con frecuencia o a diario. En las comunidades autónomas incluidas en este informe, más de 6 de cada 10 docentes lo hace de forma habitual, siendo el porcentaje mayor del 70 % en La Rioja.

El 50 % del profesorado de la OCDE-31 (47 % en UE-23) **hace que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para encontrar una solución conjunta** a un problema o una tarea con frecuencia o siempre, cuatro puntos más que en el promedio de España (46), en la media de la UE-23, y en el entorno de países como Singapur, Italia, Letonia y Países Bajos. Esta práctica es habitualmente empleada por al menos el 80 % de los docentes en países tan distintos como Dinamarca (80 %) y Colombia (85 %). En el otro extremo, apenas 3 de cada 10 docentes se sirve de ella con frecuencia, República Checa (27 %), Eslovenia (28 %) y Croacia (31 %). Más de la mitad del profesorado en Cataluña (54 %) hace que los **estudiantes trabajen en pequeños grupos**, y alrededor de 4 de cada 10 en La Rioja (39 %), Comunidad de Madrid (41 %) y Castilla y León (41 %).

El 45 % de los docentes de la OCDE-31 y el 39 % en la UE-23, afirma **invitar a los estudiantes a decidir qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas** con frecuencia o siempre. En España, algo más de 4 de cada 10 profesores (41 %) señala que utiliza esta práctica habitualmente, porcentaje significativamente menor que el promedio OCDE-31, y muy cerca de Países Bajos, Malta y la UE-23. En cuanto a los países y la variabilidad entre ellos, frente al casi 70 % de Chile (67 %), México (68 %) y Lituania (69 %), solo en torno a la cuarta parte de los docentes de Croacia (22 %) y Japón (25 %) efectúa esta práctica habitualmente. La variabilidad entre las comunidades autónomas va desde el 38 % en la Comunidad de Madrid al 45 % en Cataluña, la cual, sin ser una gran diferencia, sí es estadísticamente significativa.

Por último, solamente el 34 % de los docentes, tanto en el promedio OCDE-31 como en la UE-23, afirma que con frecuencia o siempre **presenta tareas para las que no hay una solución obvia**. Si bien en España este porcentaje es superior, 44 %, y mucho más alto que en Japón, Estonia, Lituania, Austria o la República Checa, los docentes utilizan esta práctica en una proporción muy inferior a la de Portugal (67 %). 6 de cada 10 docentes en La Rioja (58 %) presentan este tipo de tareas a los estudiantes con frecuencia, proporción significativamente más alta que en las demás comunidades autónomas, donde varía entre el 43 % y el 48 %.

De primaria a secundaria. Prácticas docentes de activación cognitiva

Estas prácticas docentes, que requieren que los estudiantes evalúen, integren y apliquen conocimiento en el contexto del problema que van a resolver, no están muy extendidas entre los docentes de los países analizados en este informe, aunque existe una gran variabilidad entre los mismos.

Para el caso español cabe destacar que dos de las prácticas estudiadas: **“hacer que trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta”** e **“invitar a decidir qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas”** son utilizadas con bastante más frecuencia en primaria que en secundaria, siendo las diferencias porcentuales de 17 y 14 puntos respectivamente. Esto parece indicar que en España algunas prácticas educativas de activación cognitiva que tienen una incidencia positiva en el rendimiento se utilizan en primaria pero van cayendo en desuso en secundaria.

Evolución de las prácticas docentes del profesorado de Educación Secundaria en España

Seis de las prácticas docentes incluidas en la edición TALIS 2018 ya se incluyeron en el cuestionario de 2013. Tres de estas corresponden a prácticas sobre **precisión y adecuación (claridad) de la enseñanza**, una a las de **activación cognitiva** y dos a las de **actividades de enriquecimiento** de la enseñanza. Gracias a estas variables, es posible establecer la evolución entre las dos ediciones.

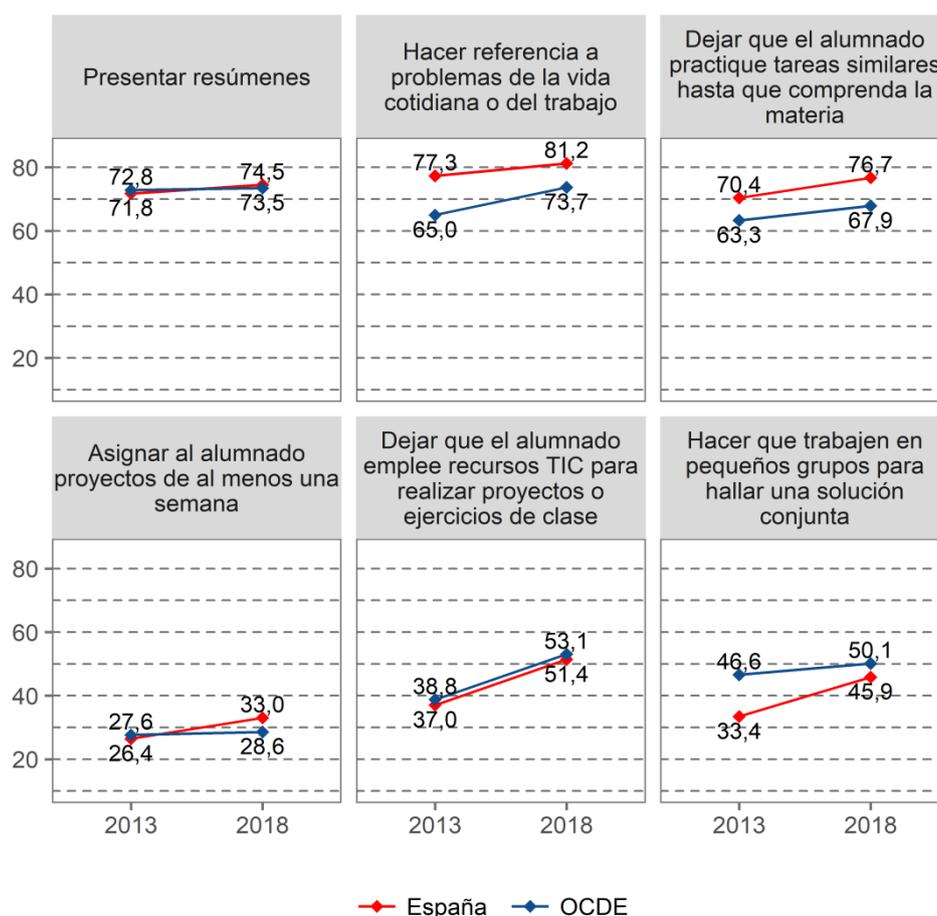
Entre 2013 y 2018 se aprecia un incremento en el uso, “con frecuencia” o “siempre”, de prácticas relativas a la **precisión y adecuación (claridad de la enseñanza)**: presentar un resumen de los últimos contenidos aprendidos; hacer referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos; y dejar que los alumnos practiquen tareas similares hasta que todos los estudiantes han comprendido la materia. En la Figura 4.2e se puede apreciar que en las tres prácticas incluidas en este apartado, el porcentaje de docentes españoles que declara aplicarlas habitualmente ha aumentado significativamente de 2013 a 2018, siendo esta proporción significativamente más alta que la de los 33 países y economías de la OCDE participantes en 2013. Estas estrategias son, en general, más eficientes y más sencillas de implementar que las de otro tipo (OECD, 2016). El aumento entre 2013 y 2018 puede atender a la creciente demanda de cambios que el profesorado ha observado en su tarea docente.

El trabajo en pequeños grupos para encontrar una solución conjunta a un problema o tarea es una tarea de activación cognitiva que se ha incrementado notablemente entre los docentes españoles en casi 13 puntos porcentuales de 2013 a 2018, si bien aún por debajo del promedio OCDE, donde la mitad de los docentes llevan a cabo esta práctica con frecuencia o siempre, como se puede ver en la Figura 4.2e.

El incremento más significativo de 2013 a 2018 en cuanto a porcentaje en la utilización de prácticas docentes radica en el **uso por los estudiantes de las TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase**. Más de la mitad de los docentes del conjunto de países OCDE (53 %) y de España (51 %) declara utilizar esta práctica de forma habitual en sus clases, ambas algo más de 14 puntos porcentuales respecto a 2013.

Estudios comparativos nacionales e internacionales ponen de manifiesto la importancia de detectar cómo se utilizan las TIC en el aula para que tengan un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (OECD, 2015; Fraillon, *et al.*, 2014). Los docentes de Educación Secundaria tienden a utilizar herramientas TIC (ordenadores) con mayor frecuencia cuando las clases de matemáticas se centran en la formulación y resolución de problemas relacionados con el mundo real (OECD, 2015); esto incluye el trabajo en grupo y/o la **realización de proyectos de al menos una semana de duración**, tarea que también se ha incrementado entre los docentes españoles (del 26 % en 2013 al 33 % en 2018), significativamente por encima del promedio OCDE (29 %).

Figura 4.2e. Evolución de 2013 a 2018 de la proporción de docentes de Educación Secundaria que utiliza habitualmente determinadas prácticas de enseñanza en España y el promedio OCDE



En el informe OCDE de 2015 (OECD, 2015) también se recoge la conclusión de que un uso moderado del ordenador en las clases puede ser mejor que no utilizarlo en absoluto, mientras que utilizarlo con más frecuencia que el promedio actual de países OCDE tiende a relacionarse con un rendimiento significativamente más bajo de los estudiantes. Por otro lado, a partir del

estudio TALIS 2013 se puso de manifiesto que la óptima utilización de las TIC en el aula de los centros españoles depende fundamentalmente de la formación del profesorado en TIC, de su colaboración con otros docentes, de su autoeficacia, de sus convicciones sobre la enseñanza y de la disponibilidad de software educativo en el centro escolar, aunque esta con menor influencia (Gil-Flores, *et al.*, 2017).

PRÁCTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LA DIVERSIDAD

Los fenómenos migratorios que se producen en casi todo el mundo tienen como consecuencia, entre otras, que las sociedades actuales tiendan paulatinamente a ser más globalizadas y multiculturales (OECD, 2019; OECD, 2018). Por este motivo, los sistemas educativos deben atender actualmente a estudiantes más diversos, tanto en términos del país de origen como de sus antecedentes culturales y lingüísticos. Esta nueva situación reclama la actuación de las administraciones para que el sistema educativo sea capaz de integrar en los centros escolares estudiantes procedentes de entornos diversos, especialmente en contextos con alta proporción de estudiantes con antecedentes de inmigración (Jackson & Boutte, 2018; OECD, 2018).

La respuesta de los centros a la diversidad de los estudiantes varía mucho entre los países participantes en TALIS dependiendo, sobre todo, del tipo de diversidad de que se trate. Un aspecto clave en dicha respuesta es la actitud del profesorado hacia la misma. En el capítulo 3 se ha puesto de manifiesto la gran variabilidad existente entre los países participantes en lo que se refiere a la multiculturalidad en la composición de los centros escolares. También hay variación en la forma y el grado en el que los centros educativos adoptan medidas específicas de política y práctica para tratar la esta. El análisis de estas actitudes se restringe, por razones obvias, a la submuestra de profesorado que declaró que en su centro están matriculados estudiantes con antecedentes culturales o étnicos (**centros multiculturales**) y que representan alrededor del 70 % en el promedio OCDE. Además, es preciso considerar el contexto social en el que se van a analizar dichas políticas y prácticas relacionadas con la diversidad multicultural, teniendo en cuenta que los países y economías tienen diferencias ideológicas en su enfoque y tratamiento.

En la práctica, la homogeneidad cultural se refiere, implícitamente, a la cultura dominante en un país, y suele asociarse con modelos ideológicos particulares (Goren, *et al.*, 2009). Al contrario, el enfoque del multiculturalismo se basa en la premisa de que la diversidad puede enriquecer los centros escolares ya que fomenta el conocimiento y el respeto de otras culturas, además de fortalecer las destrezas interculturales de modo que se reconozca y se valore la diversidad.

El cuestionario de TALIS 2018 incluye preguntas para docentes y directores sobre políticas y prácticas relacionadas con la diversidad. En concreto, debían responder “SÍ” o “NO” sobre si en su centro educativo se han implementado las políticas y prácticas que se recogen en el Cuadro 4.2 relativas a la diversidad. Como en otras ocasiones, se distinguen las etapas de Educación

Primaria y Secundaria, y el análisis se ha limitado a profesores que trabajan en centros en los que existe diversidad cultural.

Cuadro 4.2. Políticas y prácticas relacionadas con la diversidad multicultural. TALIS 2018

- Apoyo a actividades u organizaciones que incentivan la expresión de los alumnos de identidades de diversos grupos culturales y étnicos.
- Organizar eventos multiculturales (p. ej., el día de la diversidad cultural).
- Enseñar a los alumnos cómo afrontar la diversidad cultural y étnica.
- Adoptar prácticas de enseñanza y aprendizaje que integran temas globales a lo largo del currículo.

Educación Primaria

Prácticas educativas y diversidad

En la Figura 4.3 se recogen y contrastan dos tipos de información: por un lado, la proporcionada por los directores (un punto en el gráfico) sobre el porcentaje de docentes que trabaja en centros en los que se realiza la práctica o política multicultural correspondiente; por otro, el porcentaje de docentes que ha respondido afirmativamente a que en su centro se lleva a cabo dicha práctica o política multicultural. El tono oscuro indica que la diferencia entre la respuesta de los directores y los docentes es significativa desde el punto de vista estadístico.

En España, según los directores de primaria, el 92 % de los profesores trabaja en centros multiculturales en los que se **adoptan prácticas de enseñanza y aprendizaje que integran temas globales incluidos en el currículo**. Sin embargo, la percepción que tienen los docentes de primaria al respecto es significativamente menor y solo alcanza al 80 % del profesorado. Como se puede ver, las diferencias entre los países son muy grandes y dependen, como ya se ha dicho, de la cultura del país: por ejemplo, en Japón los porcentajes anteriores son del 55 % (directores) y 43 % (docentes), y los más altos se dan en Suecia.

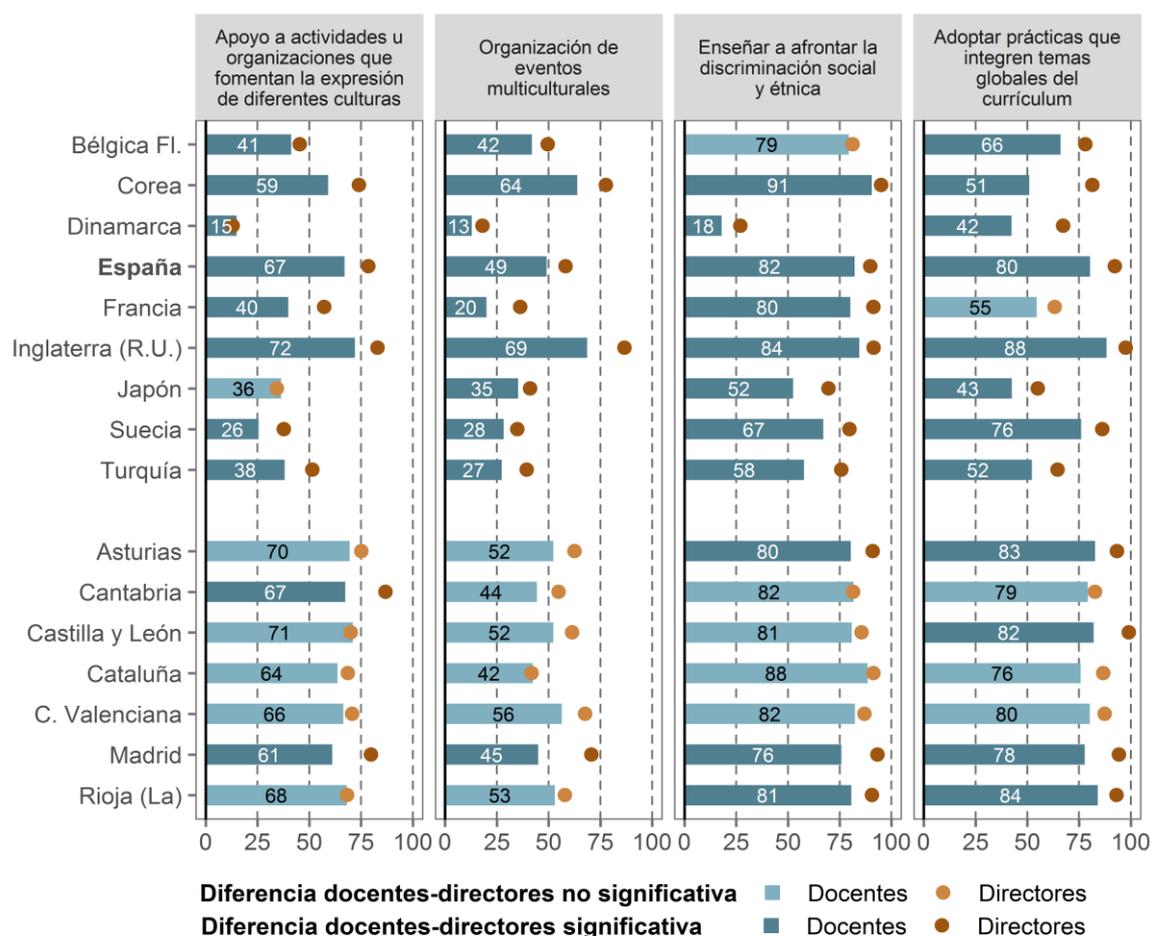
Los directores españoles informan de que 9 de cada 10 profesores de primaria trabajan en centros multiculturales en los que **se enseña a los alumnos cómo afrontar la discriminación cultural y étnica** (los docentes rebajan esa cifra al 82 %), en claro contraste con el 27 % que afirman los directores de Dinamarca (los profesores lo rebajan al 18 %).

Según afirman los directores de los centros, casi 8 de cada 10 docentes de Educación Primaria en España (79 %) trabaja en centros multiculturales en los que se **apoyan actividades u organizaciones que incentivan la expresión de los alumnos de diversos grupos culturales y étnicos** (el 67 % según el profesorado), proporción de las más altas entre los países incluidos en este informe, según se puede ver en la Figura 4.3, y mucho más alta que en países como Dinamarca, Japón o Suecia, entre otros.

La **organización de eventos multiculturales** es una práctica menos extendida que las anteriores. Aun así, casi 6 de cada 10 docentes de primaria de España (58 %) trabajan en centros multiculturales en los que se realiza esta actividad (al 49 % lo reducen los docentes), cifras que en todo caso siguen siendo más altas que en países con mayores índices de diversidad como Dinamarca, Suecia o Turquía, por ejemplo.

En cuanto a las comunidades autónomas participantes en el estudio TALIS 2018, las políticas y prácticas relacionadas con la diversidad multicultural que se realizan en sus centros escolares están, aproximadamente, al mismo nivel que en el conjunto de España, con las diferencias que se pueden apreciar en la Figura 4.3, donde se muestran diferencias de unas comunidades a otras y, como también sucede en los países que aparecen este informe, se ven diferencias entre lo que informan los directores y la percepción que tienen los docentes en cuanto a la realización de este tipo de prácticas destinadas a la formación de los estudiantes en la diversidad multicultural.

Figura 4.3. Prácticas educativas que se relacionan con la diversidad multicultural. Porcentaje de docentes y directores. Educación Primaria. TALIS 2018



Educación Secundaria

Prácticas educativas y diversidad

Como en el caso de la Educación Primaria, en la Figura 4.4 se recogen y contrastan dos tipos de información: por un lado, la información proporcionada por los directores (un punto en el gráfico) sobre el porcentaje de docentes que trabaja en centros multiculturales en los que se realiza la práctica o política multicultural correspondiente; por otro, el porcentaje de docentes que ha respondido afirmativamente a que en su centro se lleva a cabo dicha práctica o política. El tono oscuro indica que la diferencia entre la respuesta de los directores y los docentes es significativa desde el punto de vista estadístico.

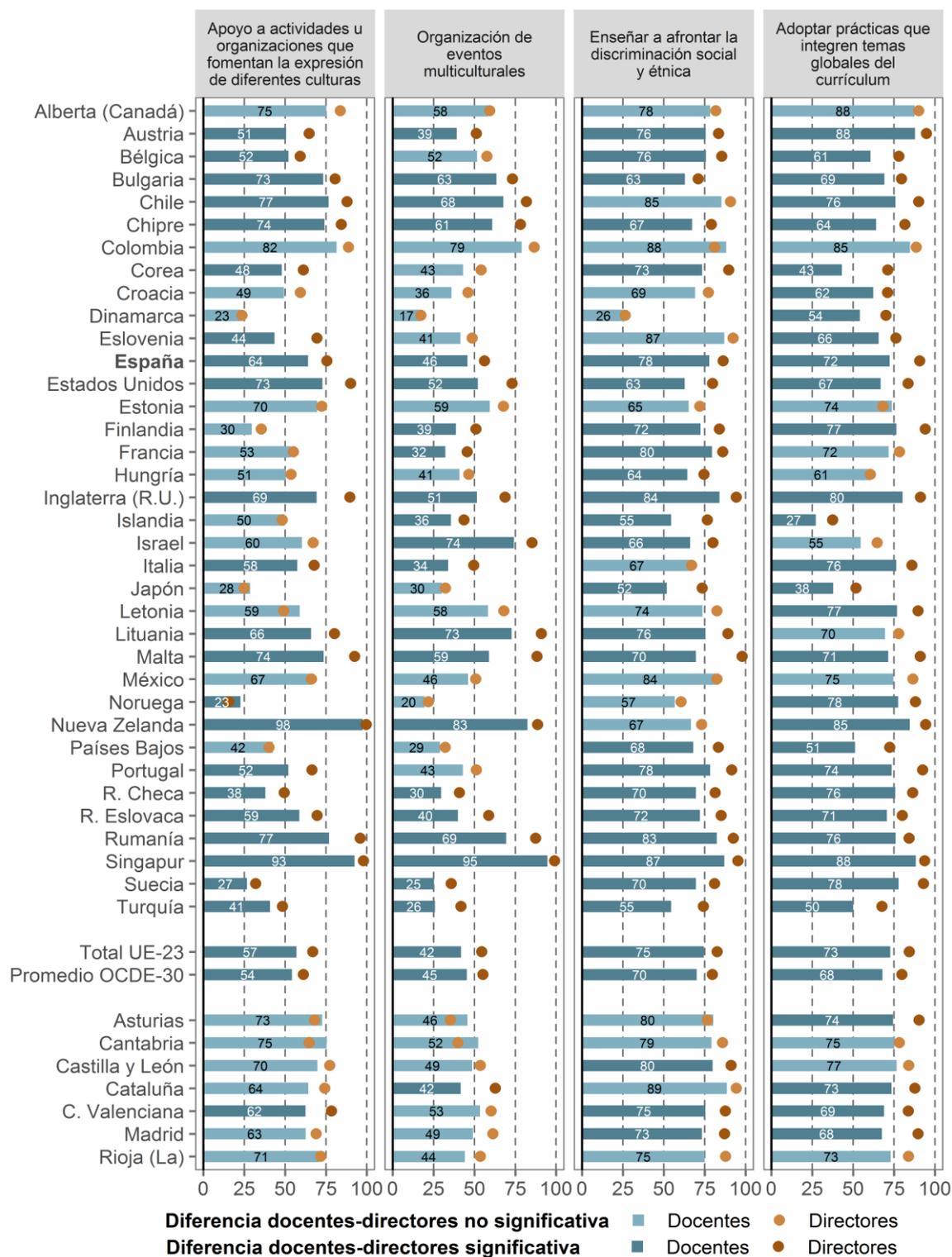
En el promedio de países y economías de la OCDE analizados, las prácticas más comunes relacionadas con la diversidad son las integradas en el proceso de enseñanza. En primer lugar, como se puede ver en la Figura 4.4, los directores informan de que el 80 % de los docentes que trabaja en centros multiculturales **adopta prácticas de enseñanza y aprendizaje integradas de forma global en el currículo**. En el Total UE-23 (83 %), esa proporción es significativamente más alta, y aún lo es más en España (91 %), que está al mismo nivel que Letonia, Alberta (Canadá), Chile, Malta, Inglaterra (Reino Unido) y Portugal.

El 80 % del profesorado en el promedio OCDE-30 (según los directores) trabaja en centros multiculturales en los que **enseña a los alumnos cómo afrontar la discriminación cultural y étnica**. En el total UE-23 se llega al 85 % de los docentes, en tanto que en España (86 %) se está al nivel de países como Bélgica o Francia, con mayor índice de población migrante. En este aspecto, puede sorprender el bajo porcentaje de docentes de Dinamarca (26 %) que trabaja en centros en los que se realiza esta práctica docente, en claro contraste con Singapur o Malta, que superan el 95 %.

Las políticas y prácticas que promueven la diversidad cultural son menos comunes que las integradas en el proceso de enseñanza. En opinión de los directores, alrededor del 61 % de los docentes que trabajan en centros escolares multiculturales lo hace en centros que **apoyan actividades u organizaciones que incentivan la expresión de los alumnos de identidades de diversos grupos culturales y étnicos**. Cuatro puntos más alto es dicho porcentaje en el total UE-23 (65 %), y todavía lo es más en España (76 %). En Rumanía, Singapur y Nueva Zelanda, más del 95 % de docentes que trabajan en centros multiculturales, lo hacen en centros que promueven este tipo de políticas y prácticas y, nuevamente, sorprende el hecho de que esa proporción no llega al 25 % en países como Noruega o Dinamarca.

Por último, en el promedio OCDE-30, los directores manifiestan que apenas llega al 55 % el porcentaje del profesorado que trabajando en centros educativos multiculturales, lo hace en centros que **organizan eventos multiculturales**, proporción que es bastante más alta en la UE-23 (64 %). En este sentido, España (56 %) está en el promedio OCDE-30, muy lejos de Singapur o Lituania, que superan el 90 % y, una vez más, muy por encima de Dinamarca o Noruega, que no llegan al 25 %.

Figura 4.4. Prácticas educativas que se relacionan con la diversidad multicultural.
Porcentaje de docentes y directores. Educación Secundaria. TALIS 2018



El profesorado rebaja significativamente las cifras anteriores en casi todos los países y economías, como se muestra en la Figura 4.4, donde la información de los directores se muestra con un punto y la del profesorado con una barra. Los colores oscuros indican una

significativa diferencia entre ambas. Más del 85 % de los docentes de Nueva Zelanda, Colombia, Alberta (Canadá), Austria y Singapur declaran que sus sistemas educativos, sistemáticamente, **integran temas globales en el currículo** de los centros multiculturales, reduciéndose al 72 % en el caso de los docentes españoles, pero que es mucho más alto que el de Japón, Corea o Turquía, que no llegan al 50 %.

Enseñar cómo afrontar la discriminación cultural y étnica es, de acuerdo con la información dada por los docentes, muy frecuente en Chile, Eslovenia, Singapur y Colombia, y está muy extendida en Dinamarca, Japón, Noruega y Turquía (Figura 4.4). En España, el 78 % de los docentes que trabaja en centros multiculturales afirma que esta práctica se realiza en su centro educativo.

Las dos prácticas siguientes, relacionadas con la diversidad, son más ilustrativas del enfoque multicultural que se da en los sistemas educativos de los distintos países. En opinión de los docentes, **apoyar actividades u organizaciones que incentivan la expresión de los alumnos de identidades de diversos grupos culturales y étnicos** es muy frecuente en Nueva Zelanda, Singapur y Colombia, donde más del 80 % del profesorado que trabaja en centros multiculturales afirma que en su centro se lleva a cabo esta práctica. En España (64 %) ese porcentaje de docentes es menor, pero es mucho mayor que el de países con mayor índice de diversidad, como Noruega, Dinamarca, Suecia o Finlandia, donde no pasa del 30 % (Figura 4.4).

Finalmente, la **organización de eventos multiculturales** está más extendida, según informan los docentes, en los centros escolares multiculturales de Singapur, Nueva Zelanda y Colombia, en los que más del 75 % del profesorado que trabaja en centros multiculturales dice que en su centro se realiza esta práctica. Esa proporción se queda en España en el 46 %, nuevamente muy por encima de países del norte de Europa, como Dinamarca, Noruega o Suecia.

La Figura 4.4 muestra también los datos de las comunidades autónomas relativas a las políticas y prácticas relacionadas con la diversidad. Se pueden ver las diferencias existentes entre ellas en cada una de las prácticas que, como era de esperar, no son tan altas como entre los países de este informe, fundamentalmente debido a los errores de estimación. Además, también se muestra la significatividad de la diferencia en las estimaciones procedentes de las dos fuentes de información utilizadas: docentes y directores.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LA EQUIDAD

De igual forma que con la diversidad, TALIS aborda la equidad de los sistemas educativos mediante preguntas, incluidas en el cuestionario de los directores, acerca de la implementación en su centro educativo de políticas y prácticas relacionadas con la equidad, con el fin de abordar las cuestiones relativas a la diversidad socioeconómica y de género. Estas cuestiones se recogen en el Cuadro 4.3. En concreto, los directores deben marcar una de dos opciones, “SÍ” o “NO”, como respuesta a cada una de las preguntas.

Cuadro 4.3. Políticas y prácticas relacionadas con la equidad. TALIS 2018**En este centro, ¿se implementan las siguientes políticas y prácticas?**

- Enseñar a los alumnos a ser inclusivos con aquellos con orígenes socioeconómicos diferentes.
- Políticas concretas en contra de la discriminación de género.
- Políticas concretas en contra de la discriminación socioeconómica.
- Apoyo incondicional para los estudiantes de contextos desfavorecidos.

Educación Primaria

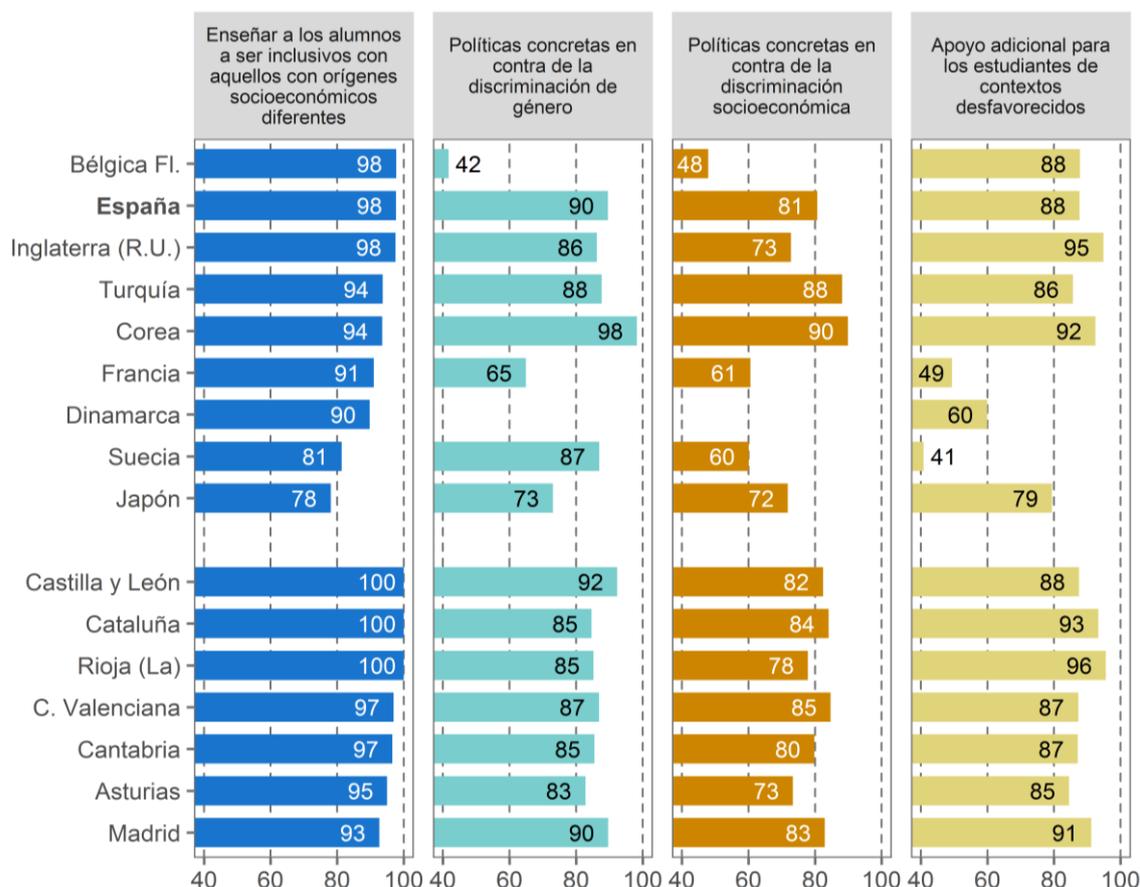
En los centros escolares de Educación Primaria la práctica más común es **enseñar a los alumnos a ser inclusivos con aquellos con orígenes socioeconómicos diferentes**, implementada en el 98 % de los centros escolares de primaria de España. En la mayoría de países presentes en este informe, esta práctica está implementada en el 90 % o más de los centros, según informan los directores, aunque solo en el 78 % de centros de Japón, donde está menos extendida. En algunas comunidades se llega al 100 %, y en la que es menos frecuente llega al 93 % (Comunidad de Madrid), como se puede ver en la Figura 4.5.

En 9 de cada 10 centros de Educación Primaria en España se llevan a cabo **políticas concretas contra la discriminación de género**, proporción que solo se supera en Corea (98 %) y que se sitúa muy por encima de países como Bélgica (Flandes), Japón o Francia. En cuanto al porcentaje de centros de Educación Primaria que implementa políticas en contra de la discriminación de género, se pueden apreciar algunas diferencias entre las comunidades autónomas, aunque todas ellas superan el 80 %.

La prestación **de apoyo adicional para estudiantes de contextos desfavorecidos** es una práctica que se sigue en alrededor del 88 % de los centros de Educación Primaria en España, menos que en Inglaterra (Reino Unido) y Corea, y el doble o más que en Francia y Suecia. Diferencias importantes en cuanto a esta práctica se aprecian entre las comunidades autónomas, desde La Rioja (96 %) al Principado de Asturias (85 %).

La proporción de centros de primaria en los que se llevan a cabo **políticas concretas en contra de la discriminación socioeconómica** es, en general, menor que en las prácticas anteriores. En España (81 %), esa proporción solo es superada por Corea y Turquía, y es significativamente más alta que la del resto de países incluidos en este estudio. También en este caso se ven diferencias entre los centros de las comunidades autónomas participantes (Figura 4.5).

Figura 4.5. Políticas y prácticas relacionadas con la equidad. Porcentaje de centros. Educación Primaria. TALIS 2018



Educación Secundaria

Como sucede en primaria, en secundaria la práctica más común relacionada con la equidad, según los directores, es **enseñar a los alumnos a ser inclusivos con aquellos que tienen unos orígenes socioeconómicos diferentes**, implementada en el 93 % de centros en el promedio de países y economías OCDE-30 (92 % en el total UE-23) y significativamente en más centros en España (97 %), como se ve en la Figura 4.6, donde se muestra que esta práctica está implementada en al menos el 90 % de los centros en más de tres cuartos de los países seleccionados en este informe. En las comunidades autónomas se lleva a cabo esta práctica en al menos el 95 % de los centros.

La prestación de **apoyo adicional para los estudiantes de contextos desfavorecidos** es la segunda práctica más común en el promedio OCDE-30 (80 %) y también en el total UE-23 (87 %). En España (89 %) esa proporción casi llega a 9 de cada 10 centros de secundaria. Proporcionar este apoyo adicional es una práctica muy extendida en los sistemas educativos, que se lleva a cabo en al menos el 80 % de los centros escolares en alrededor de los dos tercios de los países seleccionados. Sorprendentemente, los países en los que menos centros utilizan esta práctica son Finlandia, Suecia y Noruega (Figura 4.6). Más del 85 % de los centros de las comunidades autónomas proporcionan apoyo adicional a los estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos, llegando casi a pleno en la Comunitat Valenciana.

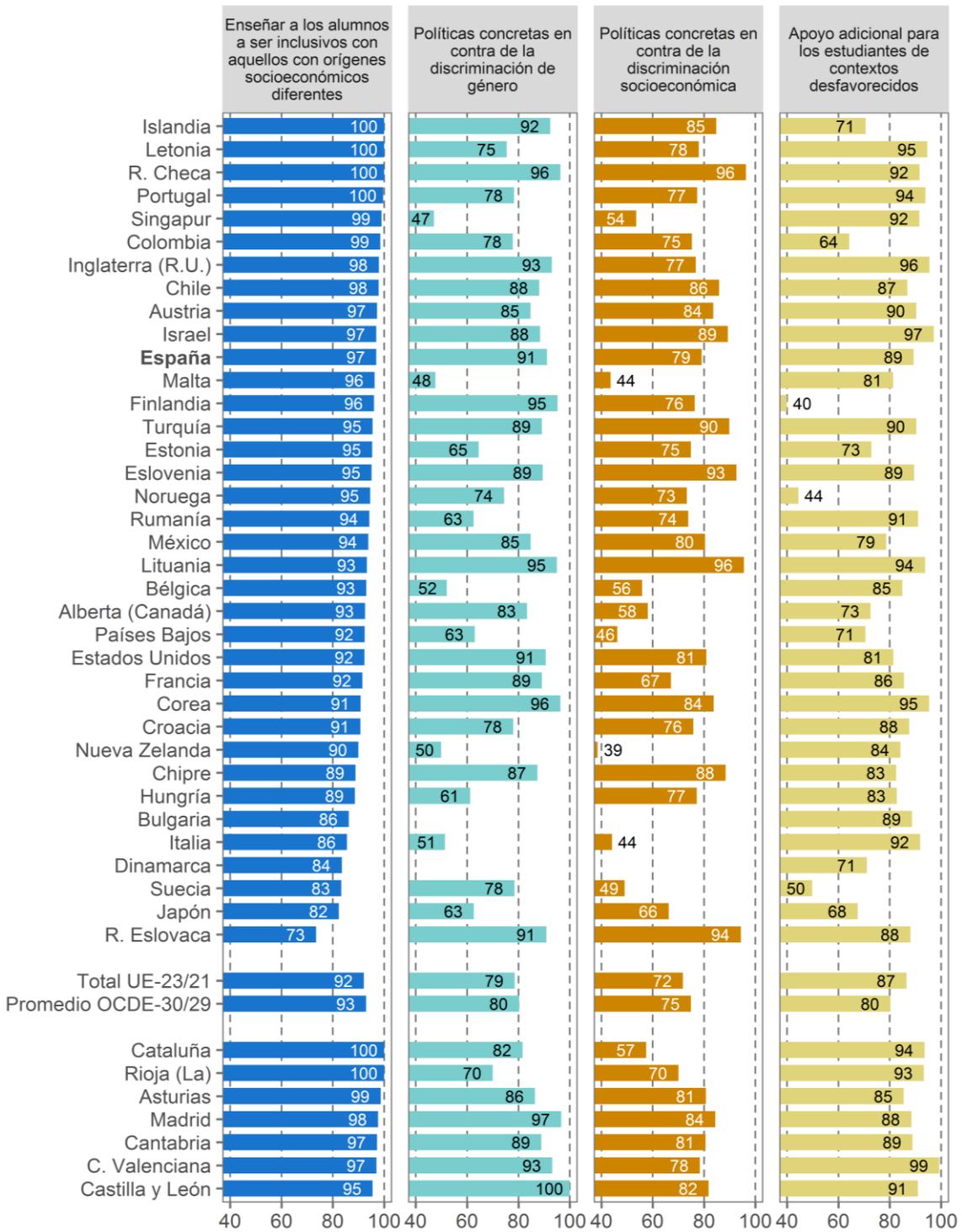
En el promedio OCDE-29, también el 80 % de los centros de secundaria tienen implementadas **políticas concretas contra la discriminación de género** (79 % en el total UE-21). Es interesante resaltar que, a la vez que cada vez hay más conciencia de la importancia de educar a los jóvenes a edades tempranas en el respeto a las mujeres (UNESCO, 2018), aproximadamente el 20 % de los centros de secundaria en el conjunto de países y economías de la OCDE-29 no tienen políticas concretas para luchar contra la discriminación de género.

En la Figura 4.6 se puede observar que existe mucha variabilidad entre los sistemas educativos de los distintos países en cuanto a la prevalencia de **políticas explícitas contra la discriminación de género**. La proporción de centros que llevan a cabo tales políticas van desde la mitad o menos en Nueva Zelanda, Malta y Singapur, al 95 %, o más en Lituania, Finlandia, Corea y la República Checa. En España (91 %), más de 9 de cada 10 centros escolares de secundaria implementan **políticas contra la discriminación de género**: políticas cuya aplicación presenta una alta variabilidad entre los centros de secundaria de las comunidades autónomas, desde apenas el 70 % de los centros de La Rioja al 100 % de los de Castilla y León.

En cuanto a **políticas concretas en contra de la discriminación socioeconómica**, se trata de una práctica que se lleva a cabo en el 75 % de los centros de secundaria en el promedio OCDE-29 (72 % en el total UE-21). Como en la práctica de igualdad de género, conviene resaltar que a la vez que en la mayoría de los países de la OCDE crecen las desigualdades sociales (OECD, 2018), la cuarta parte de los centros no dispone de políticas para combatir la discriminación socioeconómica. En este aspecto, también se observa una gran variación entre los países seleccionados (Figura 4.6): desde menos del 50 % de centros que implementan estas políticas en Suecia, Países Bajos, Italia, Malta y Nueva Zelanda, a países donde el porcentaje de centros supera el 90 %, como República Checa, Lituania República Eslovaca y Eslovenia.

En España, el 79 % de los centros escolares de secundaria aplica **políticas en contra de la discriminación socioeconómica**, cifra que no es estadísticamente significativa de la del promedio OCDE-29. En las comunidades autónomas, el porcentaje de centros que tiene este tipo de políticas, según los directores, es aproximadamente igual al de España, con la excepción de Cataluña (57 %).

Figura 4.6. Políticas y prácticas relacionadas con la equidad.
Porcentaje de centros. Educación Secundaria. TALIS 2018



PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Una tarea inherente a la profesión docente radica en proporcionar información a los estudiantes sobre su progreso en el aprendizaje mediante la evaluación, tanto formativa como sumativa (Scheerens, 2016). Este tipo de información tiene efectos positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Muijs & Reynolds, 2001). En TALIS se pregunta a los docentes la frecuencia con la que utilizan un conjunto de cuatro prácticas (ver Cuadro 4.4) para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en su clase mediante cuatro opciones de respuesta: “nunca o casi nunca”, “de vez en cuando”, “con frecuencia”, o “siempre”.

Cuadro 4.4. Prácticas de evaluación analizadas. TALIS 2018

- Les pongo un examen creado por mí.
- Dejo que los alumnos evalúen su propio progreso.
- Hago observaciones por escrito sobre su trabajo además de ponerles una nota.
- Observo a los alumnos cuando trabajan en una tarea determinada y les hago comentarios en ese mismo momento.

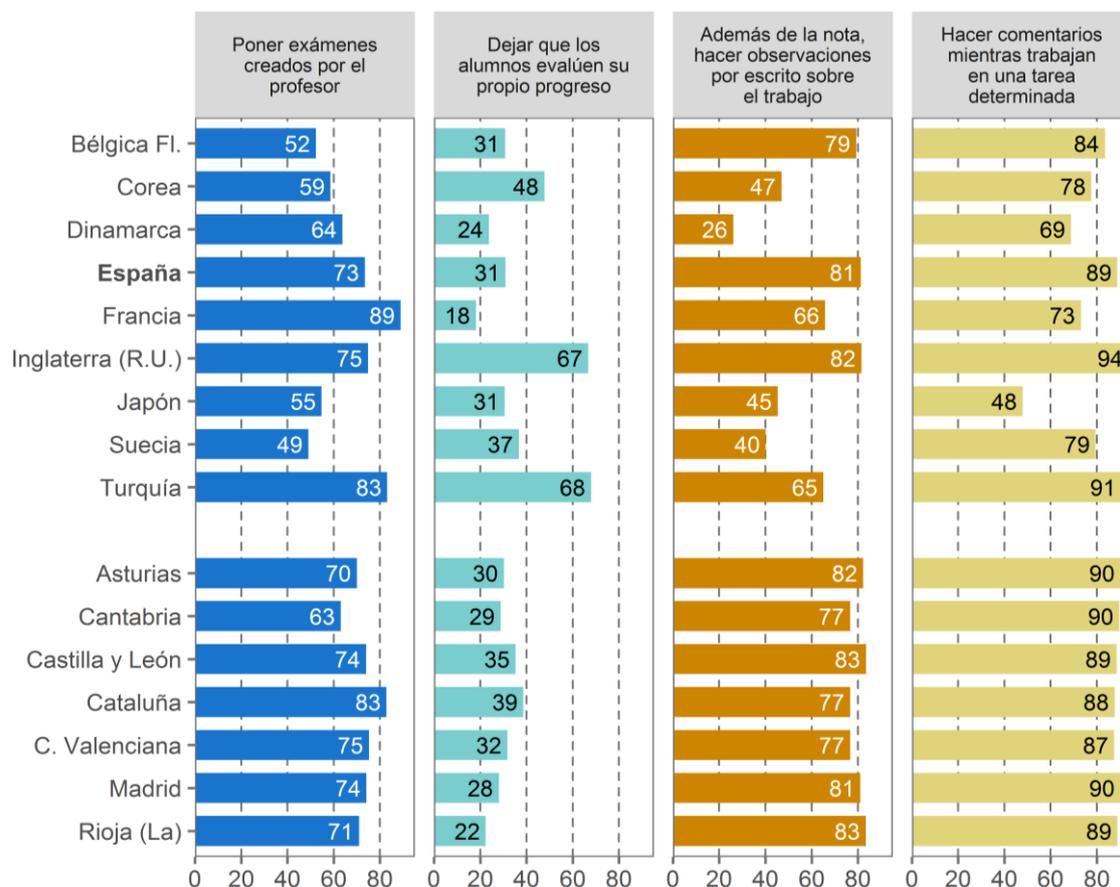
Educación Primaria

En España (73 %), más de 7 de cada 10 docentes de primaria **pone a sus estudiantes exámenes elaborados por ellos mismos**, en la misma línea que Inglaterra (Reino Unido) (75 %) y significativamente menos que en Turquía (83 %). Por otra parte, en Bélgica (Flandes) (52 %) y Corea (59 %), menos del 60 % utiliza esta estrategia de evaluación. En las comunidades autónomas encontramos diferencias entre lo que los profesores declaran. Los docentes de Cataluña (83 %) elaboran exámenes propios para sus estudiantes más habitualmente, proporción significativamente por encima del resto de comunidades, mientras que los de Cantabria (63 %) son los que la emplean con menor frecuencia.

En la Figura 4.7 se observa que el porcentaje de profesorado que deja **que sus estudiantes evalúen su propio progreso** es mucho menor. Apenas 3 de cada 10 docentes de primaria en España (31 %) utiliza habitualmente esta práctica, porcentaje igual al de Japón (31 %). Entre las comunidades autónomas se observa gran variabilidad, con Cataluña (39 %) con el mayor porcentaje que la aplica con frecuencia y con La Rioja (22,4 %) en el extremo opuesto.

Entre los docentes españoles de primaria, 8 de cada 10 (81,3 %) **realiza observaciones por escrito sobre el trabajo de los estudiantes además de ponerles la nota**, en la misma línea que Inglaterra (81,5 %) y Bélgica (Flandes) (79,3 %), países que presentan unas de las mayores tasas (Figura 4.7). Entre las comunidades autónomas no se aprecian grandes diferencias, aunque sí destacan, entre las de proporciones significativamente más altas, Castilla y León (83,5 %) y La Rioja (83,4) y, entre las más bajas, Cantabria, Cataluña y Comunitat Valenciana, en torno al 76,5 %.

Figura 4.7. Proporción de docentes Educación Primaria (ISCED 1) que utilizan distintas actividades de evaluación en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



Finalmente, la gran mayoría del profesorado de Educación Primaria declara que **observa a sus estudiantes cuando trabajan y les hace comentarios al momento**, a excepción de Japón, donde solo lo apunta el 48 %. En España, casi 9 de cada 10 profesores realizan esta tarea de forma habitual, y lo mismo ocurre entre las comunidades autónomas.

Educación Secundaria

De las cuatro actividades de evaluación que aparecen en la Figura 4.7, una amplia mayoría del profesorado de Educación Secundaria aplica dos de ellas con frecuencia o siempre: **observar a los alumnos en su trabajo y hacer comentarios en ese momento y poner a los estudiantes un examen creado por ellos mismos**.

En la Figura 4.8a se observa que en el conjunto de países y economías de la OCDE-31, el 79 % de los docentes informa que siempre, o frecuentemente, **observa a los alumnos cuando trabajan en una tarea determinada y les hace comentarios en ese mismo momento**. Con la excepción de Japón (41 %), más de 6 de cada 10 docentes de los países seleccionados sigue esta procedimiento, llegando al 90 % o por encima en Portugal, Lituania, México y Colombia. En España, el 83 % del profesorado de secundaria declara llevar a cabo dicha práctica, aproximadamente en la misma proporción que países como Malta, Rumanía y Turquía. Más de

8 de cada 10 docentes de las comunidades autónomas analizadas lleva a cabo esta práctica de forma habitual.

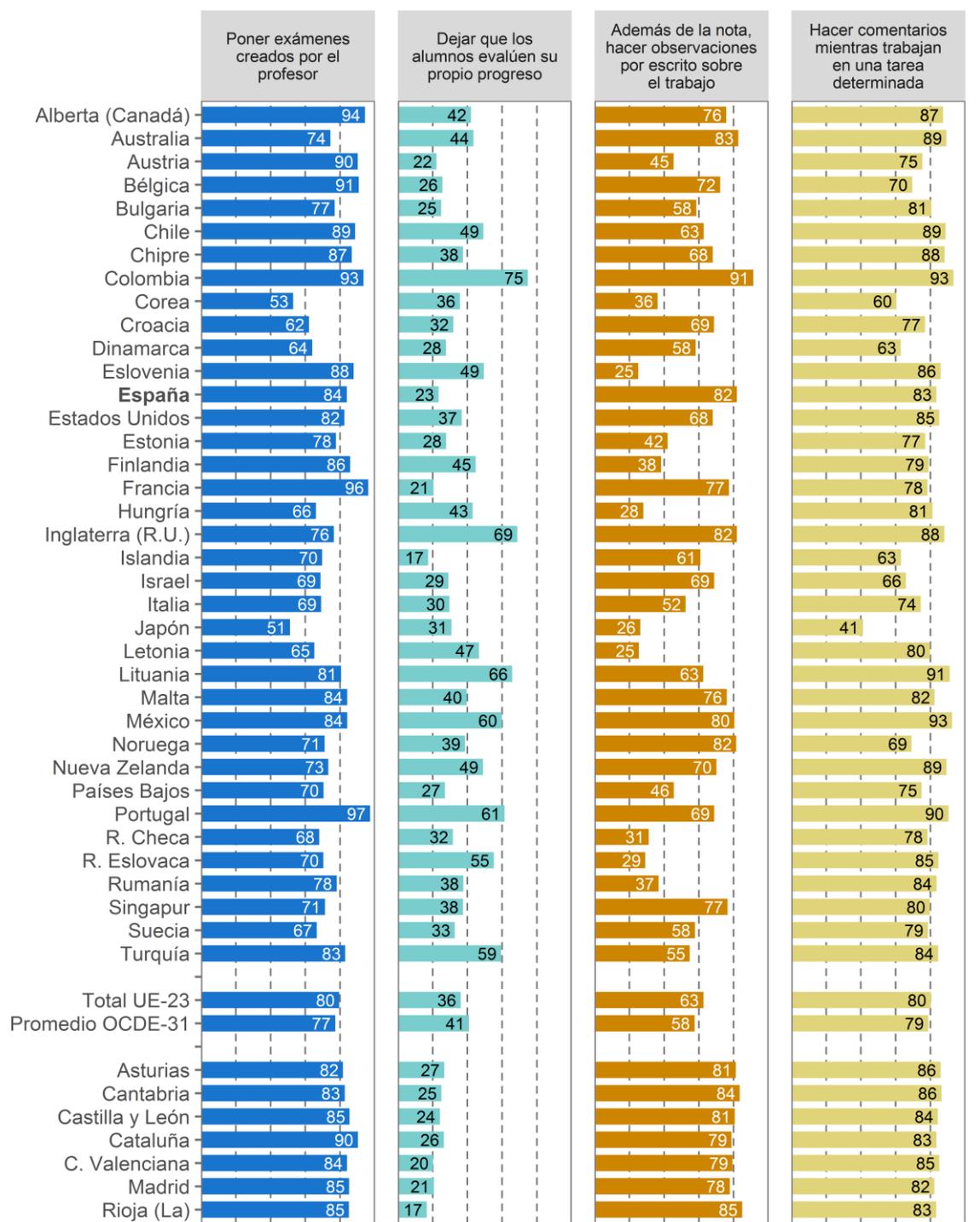
En cuanto a la siguiente práctica de evaluación, el 77 % del profesorado de países y economías de la OCDE-31 declara **poner un examen creado por ellos mismos** frecuentemente o siempre (el 80 % en la UE-23). La proporción de docentes que dice llevar a cabo esta práctica habitualmente en España (84 %) es significativamente más alta que en Japón o Corea (30 puntos porcentuales: 51 % y 53 % respectivamente). En Francia y Portugal, más del 95 % del profesorado realiza dicha práctica frecuentemente o siempre, la cual está muy generalizada entre los docentes de secundaria de las comunidades autónomas, si bien se produce variabilidad entre el 82 % del Principado de Asturias y el 90 % en Cataluña.

En todos los países, la proporción de profesores que declara **hacer observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota** es bastante menor, lo que parece indicar que las prácticas docentes de evaluación formativa, en general, no son tan habituales. En todo caso, el 58 % de docentes en promedio de la OCDE-31 (63 % en la UE-23) afirma efectuar esta práctica siempre o con frecuencia.

España, donde más de 8 de cada 10 docentes afirma seguir esta práctica de evaluación de manera habitual, se encuentra entre los países con una mayor proporción de profesorado que la realiza, junto con Noruega, Inglaterra (Reino Unido), Australia y Colombia, países donde la gran mayoría del profesorado habitualmente también realiza prácticas de evaluación formativa. En la misma línea que en el conjunto de España, los docentes de las comunidades autónomas informan que realizan esta tarea con mucha frecuencia, del 78 % en la Comunidad de Madrid al 85 % de La Rioja.

Finalmente, menos de la mitad del profesorado en la OCDE-31 (41 %) **permite que los alumnos evalúen su propio progreso**, proporción significativamente más baja en la UE-23 (36 %). España se encuentra entre los países con menor proporción de docentes que realiza esta práctica frecuentemente o siempre (23 %), por encima de Islandia (17 %), Francia (21 %) y Austria (22 %), pero en menor medida que Portugal, Lituania, Inglaterra (Reino Unido) y Colombia, donde más del 60 % de los docentes de secundaria informan llevar a cabo esta práctica de autoevaluación con frecuencia. Entre las comunidades autónomas existen diferencias significativas, desde el apenas 17 % de docentes en La Rioja al 27 % del Principado de Asturias, como se indica en la Figura 4.8a.

Figura 4.8a. Proporción de docentes Educación Secundaria (ISCED 2) que utiliza distintas actividades de evaluación en los países seleccionados y en las comunidades autónomas españolas. TALIS 2018



De primaria a secundaria. Prácticas de evaluación del profesorado

De las prácticas de evaluación analizadas en el informe, “dejar que los alumnos evalúen su propio progreso” es la menos frecuente entre los docentes de los países participantes, incluida España. Es decir, la autoevaluación de los aprendizajes por parte de los alumnos no es una práctica muy extendida entre los sistemas educativos analizados.

En el caso de España incluso se puede observar que aunque el porcentaje de utilización de esta práctica es baja tanto entre el profesorado de primaria y el de secundaria, los porcentajes en secundaria son incluso menores (23 % frente al 31 %). Este dato nos debe hacer reflexionar ya que la autoevaluación es una estrategia muy importante para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente (Calatayud, 2002).

Evolución de las prácticas evaluación educativa en Educación Secundaria en España

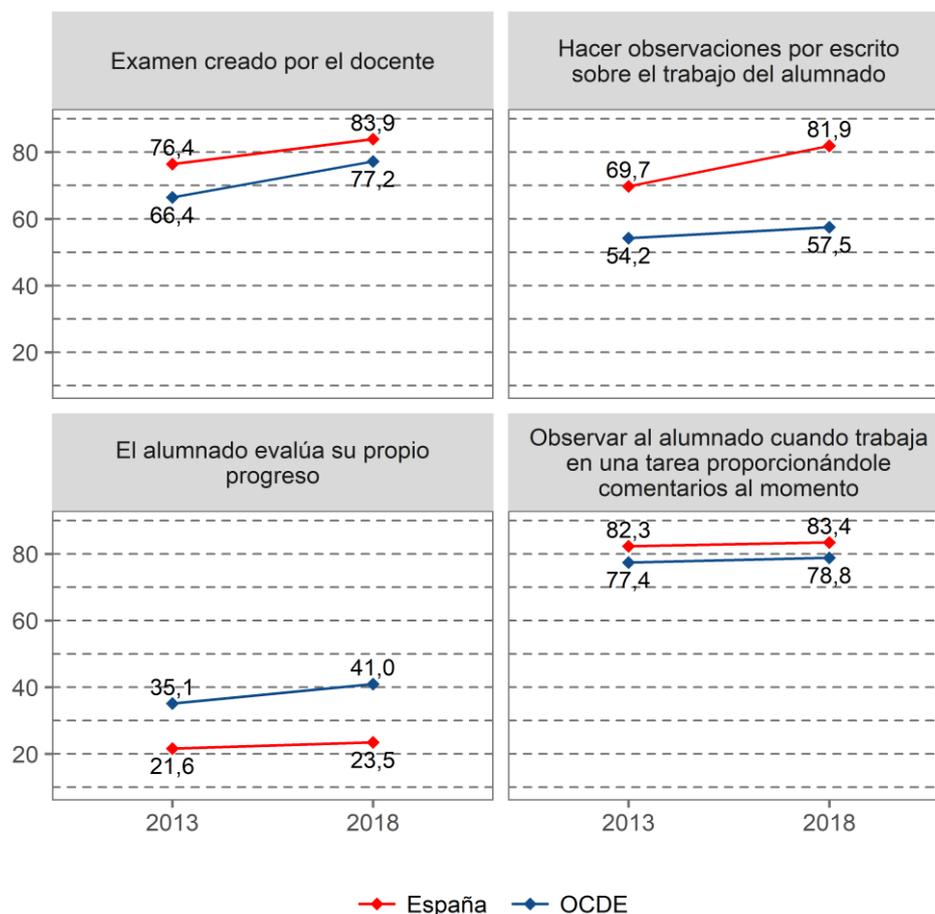
En la Figura 4.8b se muestra que la proporción de docentes que declara utilizar con frecuencia prácticas de evaluación ha aumentado de 2013 a 2018. En particular, el profesorado recurre con más frecuencia a dos prácticas de evaluación sumativa: **proporcionar observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota y poner un examen creado por ellos mismos**.

Como se puede observar en la Figura 4.8b, el crecimiento en la práctica **poner exámenes de elaboración propia** en España ha sido de 7 puntos porcentuales (del 76,4 % al 83,9 %), y de casi 11 puntos en el promedio OCDE (del 66,4 % al 77,2 %). El crecimiento en el porcentaje de docentes que **hace observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota** en el período de 2013 a 2018 es notablemente mayor en España (12 puntos) que en el promedio OCDE (3 puntos). En este sentido, se constata el aumento en el uso de prácticas de evaluación sumativa y formativa, estas últimas en mayor medida en España que en el conjunto de países OCDE.

Las otras dos prácticas de evaluación por las que se ha preguntado a los profesores tienen, en esencia, carácter más formativo. En relación con **observar a los alumnos cuando trabajan en una tarea y hacerles comentarios al momento**, el crecimiento que se ha producido es moderado, teniendo en cuenta que el porcentaje de docentes de secundaria que decía utilizarlo ya era alto en 2013, manteniéndose también en 2018 la distancia de 5 puntos entre la proporción de docentes de España y el promedio OCDE que utilizan habitualmente esta práctica.

Finalmente, **involucrar a los estudiantes en su propia evaluación** es una práctica de evaluación que apenas ha crecido 2 puntos porcentuales entre los docentes españoles, aumentando la distancia con el promedio OCDE, donde ha crecido en casi 6 puntos desde 2013 a 2018, como se puede ver en la Figura 4.8b.

Figura 4.8b. Evolución de 2013 a 2018 de la proporción de docentes de Educación Secundaria que utilizan habitualmente determinadas prácticas de evaluación en España y el promedio OCDE



DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE CLASE

Analizar la manera en la que los docentes distribuyen su tiempo entre varias tareas es una forma de medir lo que el profesorado hace en su clase. TALIS solicita a los docentes que informen acerca del tiempo que emplean en su clase en tres tipos de actividades: **enseñanza y aprendizaje**; **tareas administrativas** (como registrar la asistencia, distribuir información escolar o formularios, etc.); y **mantener el orden en clase** (disciplina).

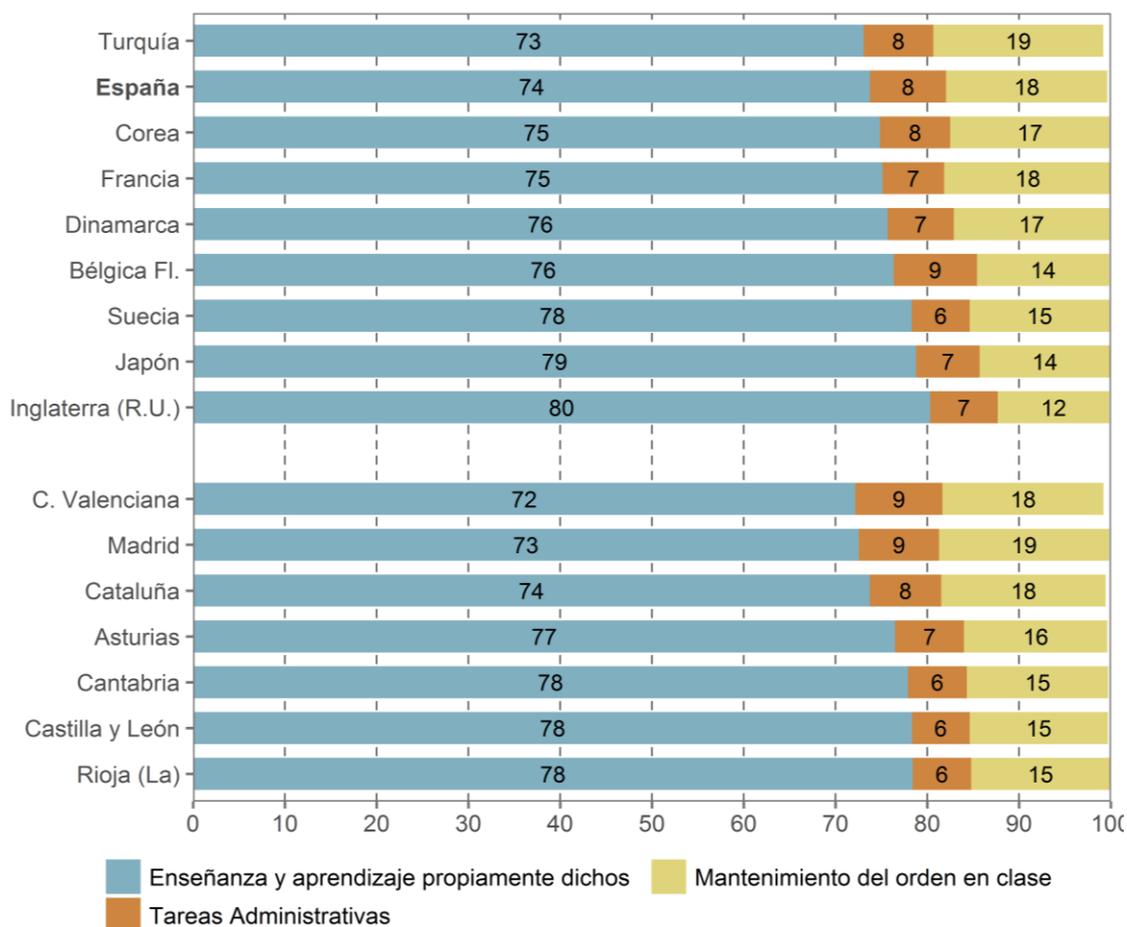
Educación Primaria

Los docentes dedican la mayor parte de su tiempo a la **enseñanza y el aprendizaje**, como parece lógico, aunque ese tiempo presenta diferencias entre los países seleccionados como se recoge en la Figura 4.9a.

En España (74 %) casi las tres cuartas partes de la clase **se dedican a la enseñanza y el aprendizaje**, lo que representa una de las proporciones más bajas entre los países incluidos en

el informe, 6 puntos porcentuales menos de lo que dedican los docentes de Inglaterra (Reino Unido) (80 %). La proporción del tiempo de clase dedicado a la enseñanza y el aprendizaje varía entre las comunidades autónomas, del 72 % de la Comunitat Valenciana al 78 % de Cantabria, La Rioja o Castilla y León.

Figura 4.9a. Distribución, en porcentaje, del tiempo de clase que dedica el profesorado de Educación Primaria a las actividades que se indican. TALIS 2018

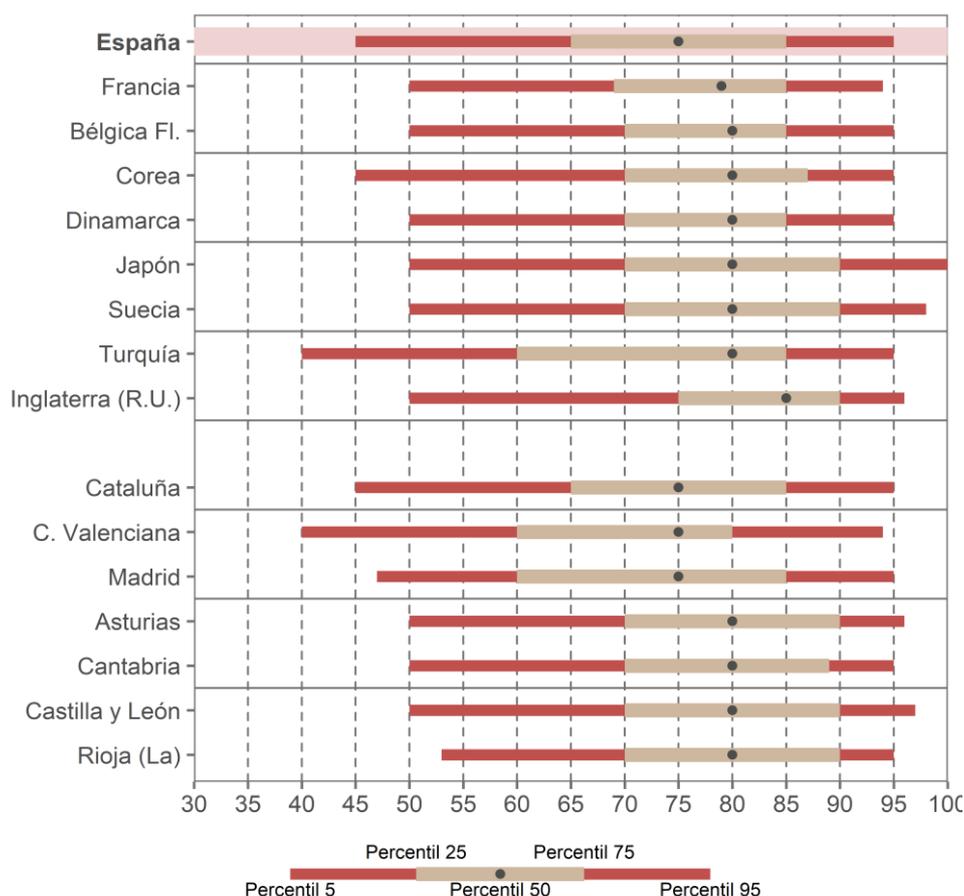


Mantener el orden en la clase, ya sea por comportamientos individuales o colectivos de pequeños grupos o de toda la clase, ocupa el 18 % del tiempo de clase en España, cifra similar a la de Corea (17 %), y más alta que en Inglaterra (Reino Unido), Japón o Bélgica (Flandes), entre otros. La comunidad autónoma que más tiempo de clase dedica al mantenimiento del orden en clase es la Comunidad de Madrid (19 %) y las que menos Castilla y León, La Rioja, Cantabria y el Principado de Asturias, en torno al 15 % del tiempo de clase.

Las **tareas administrativas** ocupan la menor proporción del tiempo de clase en todos los países y comunidades autónomas objeto de este análisis. Los docentes de primaria en España (8 %) dedican un porcentaje de tiempo intermedio a estas tareas, situándose entre los de Suecia (6 %) y Bélgica (Flandes) (9 %). La Comunitat Valenciana (9 %) es aquella donde más tiempo se dedica a las mismas, mientras que Castilla y León, La Rioja y Cantabria son las que menos, con un 6 %.

La distribución del tiempo de clase según los docentes de Educación Primaria presenta importantes variaciones en cada una de las tres actividades contempladas en este informe. En la Figura 4.9b se ha representado la distribución de las respuestas en los percentiles 5, 25, 50 (mediana), 75 y 95 de docentes en cada país y comunidad autónoma según el tiempo de clase empleado en la **enseñanza y el aprendizaje**. A menor longitud de la barra (cada una de las cuales representa a un país), mayor es la relativa uniformidad entre los docentes sobre el tiempo empleado en la enseñanza y el aprendizaje en ese país. Este es el caso de países como, por ejemplo, Francia, Dinamarca o Bélgica (Flandes).

Figura 4.9b. Distribución, en percentiles, del tiempo de clase que dedica el profesorado de Educación Primaria a la enseñanza y el aprendizaje. TALIS 2018



Por otro lado, es importante destacar que el 5 % de los docentes españoles utiliza el 45 % o menos de su clase a la enseñanza y el aprendizaje. Sin duda este es un dato preocupante, que requiere la reflexión e investigaciones posteriores necesarias que permitan dar con las causas de esta pérdida de tiempo con el fin de encontrar una solución.

La cuarta parte de los docentes de Educación Primaria dice que emplea menos del 65 % del tiempo de clase a las tareas de enseñanza y aprendizaje; la mitad, el 75 % del tiempo; y la cuarta parte restante más del 85 %.

En definitiva, el tiempo que los profesores dedican a la tarea fundamental de enseñanza varía según el que deban dedicar a otras tareas, como el mantenimiento del orden por problemas de disciplina o las tareas administrativas.

Educación Secundaria

En el promedio de países OCDE-31, los docentes de secundaria dedican el 78 % del tiempo de clase a las tareas de enseñanza y aprendizaje (78 % en UE-23), en un rango que va desde el 70 % en Chile al 86 % de Estonia, como se muestra en la Figura 4.10a. En España, aproximadamente las tres cuartas partes de la clase se dedica a la enseñanza y el aprendizaje (75 % del tiempo).

El mantenimiento del orden en la clase, ya sea debido a comportamientos individuales o colectivos, ocupa el 13 % del tiempo de clase en el conjunto de países OCDE, cifra significativamente más alta en España (16 %), Francia (17 %), Portugal (17 %), Países Bajos (17 %), Bélgica (17 %), Chile (17 %) y Turquía (18 %).

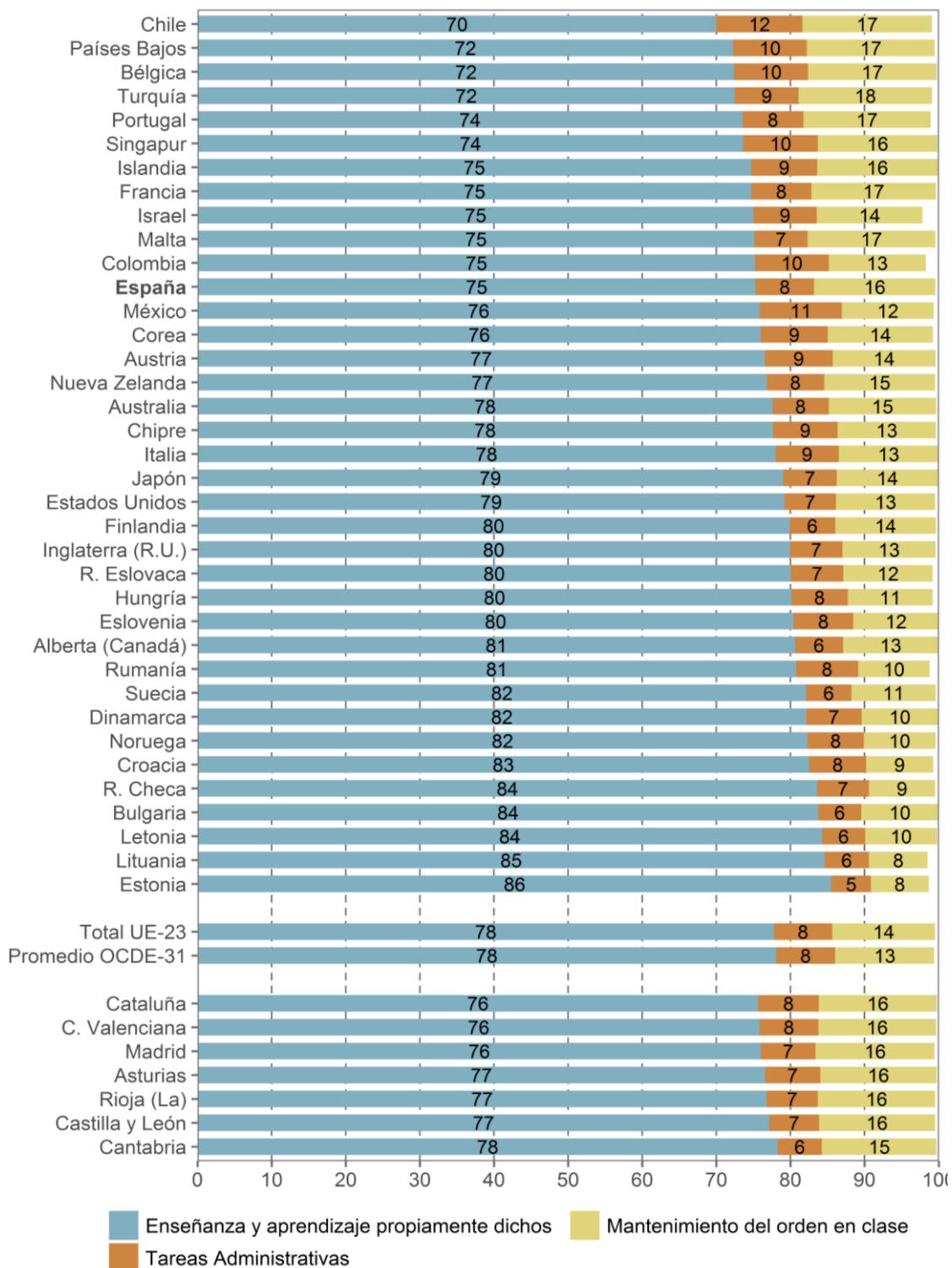
Como se observa en la Figura 4.10a, las tareas administrativas comportan la menor proporción de tiempo (8 % en la media OCDE-31, en la UE-23 y en España) comparada con las otras dos actividades. Los profesores de Estonia aseguran que las tareas administrativas apenas les ocupan el 5 % de su tiempo de clase, mientras que en Singapur (10 %), Chile (12 %) y México (11 %) es aproximadamente el doble.

En Educación Secundaria, como sucede en primaria, no hay duda de que la enseñanza y el aprendizaje ocupan la mayor parte del tiempo de clase del profesorado. En todo caso, queda margen de mejora para que docentes y estudiantes aprovechen más este tiempo, reduciendo el dedicado a tareas administrativas y, sobre todo, al mantenimiento del orden.

La distribución del tiempo de clase según el profesorado de secundaria presenta importantes variaciones dentro de cada país. En la Figura 4.10b se representa la distribución de las respuestas en los percentiles 5, 25, 50 (mediana), 75 y 95 de los docentes, para España, la OCDE-31 y la UE-23, según la proporción de tiempo de clase que se dedica a **la enseñanza y el aprendizaje**.

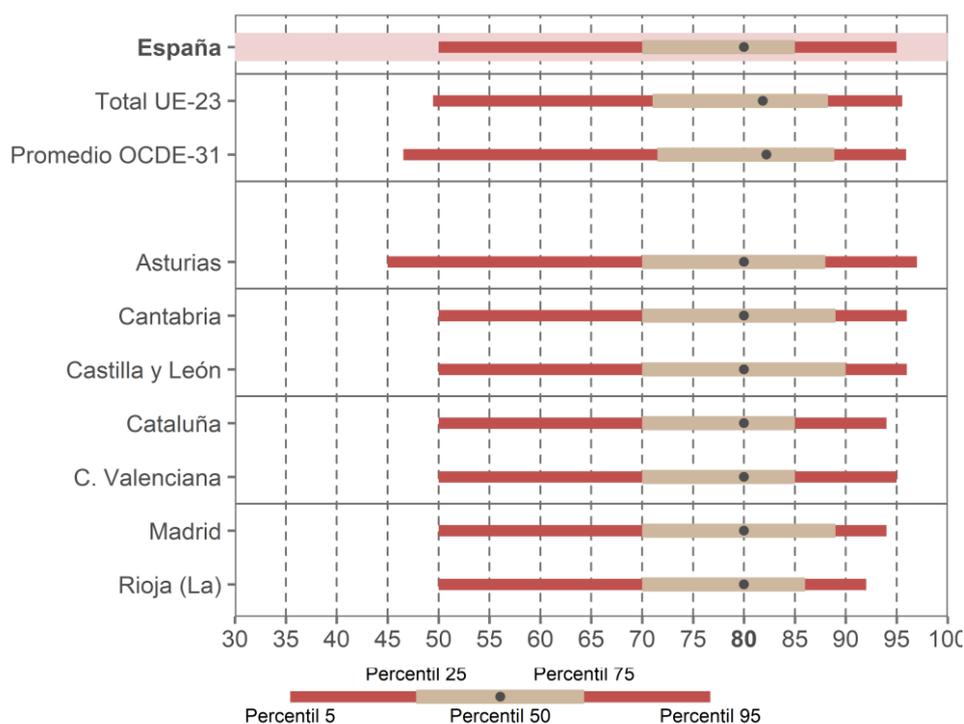
En España el 5 % de los profesores afirma que utiliza menos del 50 % de su clase a esta tarea, al igual que el 5 % del profesorado UE-23 y algo más que el 5 % de los docentes en el promedio OCDE-31 (47 % del tiempo de clase). Entre las causas que pueden influir en esta dedicación del tiempo de clase en tareas administrativas o de mantenimiento del orden se encuentran la falta de experiencia entre los docentes más jóvenes y/o la situación socioeconómica y cultural en determinados centros de especial dificultad para el desempeño docente.

Figura 4.10a. Distribución, en porcentaje, del tiempo de clase que dedica el profesorado de Educación Secundaria a las actividades que se indican



En la Figura 4.10b también puede observarse que la cuarta parte de los docentes en España afirma emplear menos del 70 % de su clase en tareas de enseñanza y aprendizaje (72 % en media OCDE-31 y 70 % en UE-23); la mitad dice utilizar más del 80 % a la enseñanza (82 % en media OCDE-31 y 80 % en UE-23); y otra cuarta parte informa que dedica a la tarea de enseñanza y aprendizaje más del 85 % de la clase (89 % en media OCDE-31 y 90 % en UE-23).

Figura 4.10b. Distribución, en percentiles, del tiempo de clase que dedica el profesorado de Educación Secundaria a la enseñanza y el aprendizaje. TALIS 2018



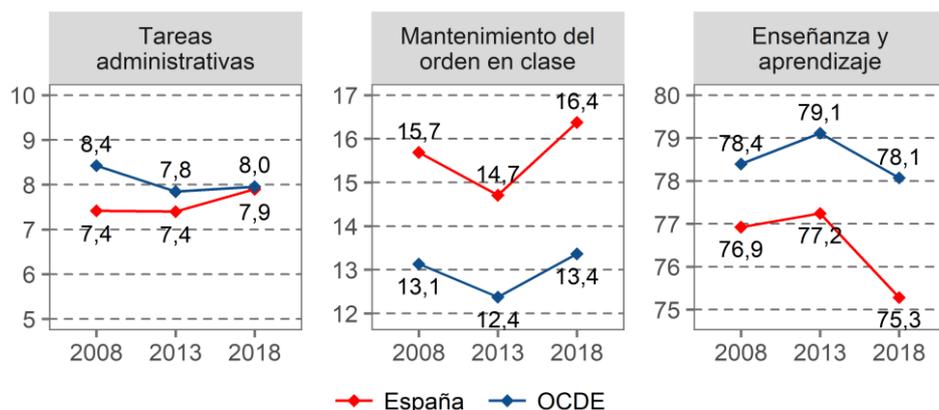
Evolución del tiempo dedicado en clase a cada actividad en el periodo 2008-2018 en Educación Secundaria

En la Figura 4.10c puede observarse la evolución del tiempo que dedican los docentes de Educación Secundaria a cada una de las tres tareas en las que distribuyen su tiempo de clase en el período de 2008 a 2013, y de 2013 a 2018, para España y el promedio del conjunto de países y economías de la OCDE.

De 2008 a 2013, el tiempo dedicado a **la enseñanza y el aprendizaje** aumentó significativamente en la media OCDE: del 78,4 % de 2008 al 79,1 % en 2013. También lo hizo en España, aunque en este caso el aumento (de 76,9 % en 2008 a 77,2 % en 2013) fue de solo 4 décimas. En el periodo de 2013 a 2018 se puede ver un significativo descenso en el tiempo dedicado a la enseñanza en el promedio OCDE, pasando a ser el 78,1 % del tiempo de clase, descenso todavía más acusado en España (2,1 puntos porcentuales) con respecto a 2013.

En definitiva, la proporción del tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes es actualmente más baja que la de 2008 (1,6 puntos porcentuales menos), descenso estadísticamente significativo y que, como se puede ver en la Figura 4.10c, nos aleja hasta los 2,8 puntos porcentuales del promedio OCDE.

Figura 4.10c. Evolución del porcentaje medio de tiempo que dedican los docentes de secundaria a cada una de las actividades que se indican en el tiempo de clase. España y OCDE de 2008 a 2018



Aumentar la proporción del tiempo de clase que se dedica a la enseñanza y el aprendizaje requiere reducir el tiempo que se dedica a las **tareas administrativas**, que en España se mantuvo constante en el 7,4 % de 2008 a 2013, mientras que ha aumentado de forma significativa de 2013 a 2018, pasando a ocupar el 7,9 % del tiempo de clase. Este incremento va, generalmente, en perjuicio del que se debe dedicar a la enseñanza. Además, el tiempo de clase dedicado a tareas administrativas descendió significativamente en el periodo 2008-2013 en la media de países OCDE, pasando del 8,4 % al 7,8 %, y ha sufrido un repunte de 2 décimas de en 2018, manteniéndose por debajo de los niveles de 2008.

También es importante reducir el tiempo dedicado al **mantenimiento del orden en la clase**, que en España se redujo, significativamente, en un punto porcentual de 2008 (15,7 %) a 2013 (14,7 %), pero que ha aumentado entre 2013 y 2018 (16,4 %), de manera que el tiempo que se dedica a esta tarea actualmente en España es significativamente superior, incluso, al que se dedicaba en 2008. Además, este aumento nos aleja cada vez más del nivel del conjunto de países OCDE, como se puede ver en la Figura 4.10c.

LA INNOVACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los rápidos y constantes cambios sociales, económicos y tecnológicos que se producen tienen como consecuencia que de forma recurrente se apele a la innovación educativa. El Informe de la OCDE de 2014 *Measuring Innovation in Education: A New Perspective* (OECD, 2014) sostiene que la innovación educativa puede agregar valor añadido en cuatro áreas principales: 1) la mejora de los resultados del aprendizaje y la calidad de la educación; 2) la mejora de la equidad y la igualdad en la educación; 3) la mejora de la eficiencia, minimizando costes y maximizando el “retorno de la inversión”; y 4) la introducción de los cambios necesarios para adaptar los cambios sociales.

Sin embargo, el concepto de innovación se entiende de maneras diferentes. Se define innovación como “una idea nueva o un desarrollo posterior de un producto que ya existe, o de

un proceso o método que se aplica en un contexto específico con la intención de crear valor añadido” (Vieluf, *et al.*, 2012). Más recientemente se ha definido la innovación en educación como “un proceso de solución de problemas basado en la profesionalidad de los profesores, una respuesta normal para afrontar los cambios diarios de aulas en cambio permanente” (Paniagua & Istance, 2018).

A continuación se van a analizar los niveles de innovación que los directores declaran que tienen los centros escolares. TALIS 2018 pregunta a los directores sobre determinadas actitudes y acciones relacionadas con la innovación, recogidas en el Cuadro 4.5. En cada una de las afirmaciones que se incluyen, la dirección del centro debe manifestar si está “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”.

Cuadro 4.5. Actitudes y acciones relacionadas con la innovación en los centros educativos. Cuestionario de directores. TALIS 2018

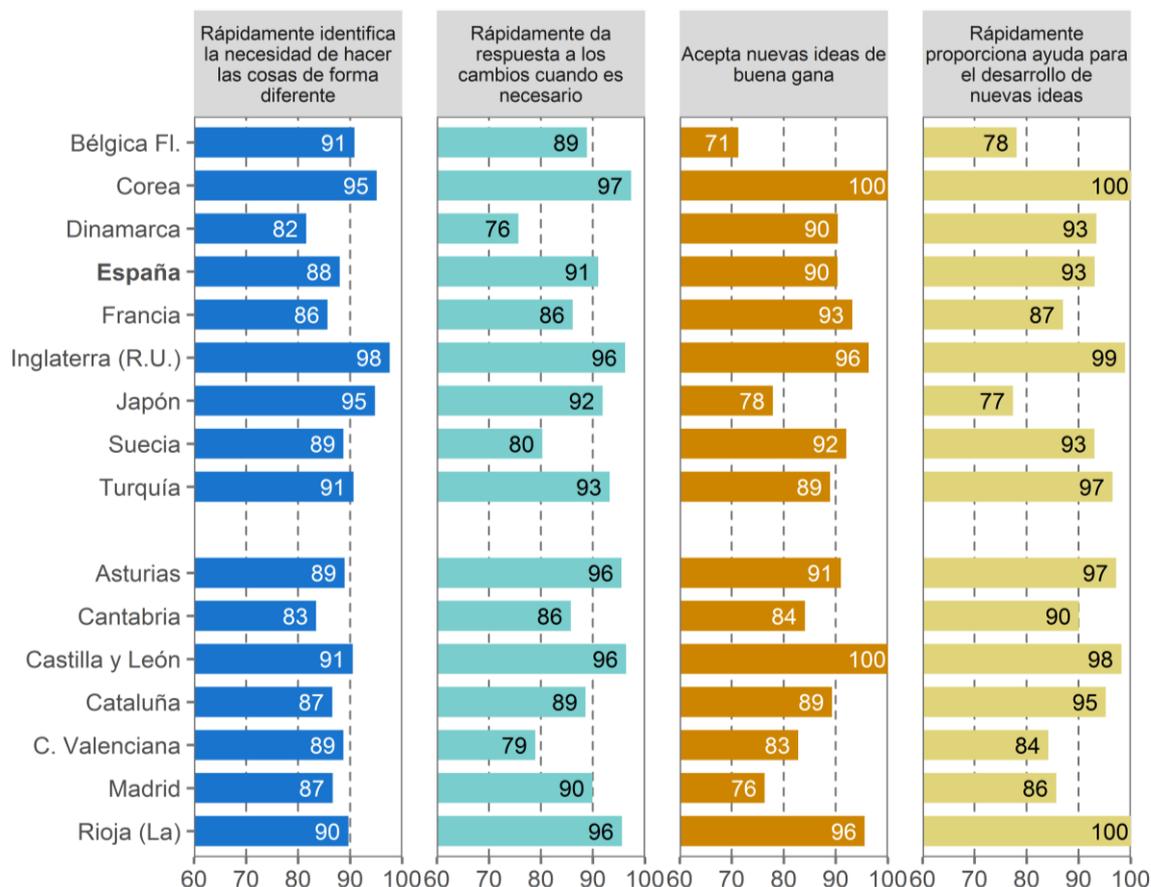
- Este centro escolar rápidamente identifica la necesidad de hacer las cosas de forma diferente.
- Este centro escolar rápidamente da respuesta a los cambios cuando es necesario.
- Este centro escolar acepta nuevas ideas de buena gana.
- Este centro escolar rápidamente proporciona ayuda para el desarrollo de nuevas ideas.

Además, es importante señalar que las características del sistema educativo pueden ayudar a la creación de un adecuado clima de innovación en el entorno escolar, facilitando a los centros educativos la adaptación a los rápidos cambios que se producen en la sociedad. Por ejemplo, la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (Kools & Stoll, 2016) permite un intercambio permanente de ideas entre los profesores como apoyo a los cambios que se producen de forma continua y que afectan de forma positiva a la calidad de la educación y a los resultados de los estudiantes.

Educación Primaria

En la Figura 4.11 se muestran los porcentajes de directores de Educación Primaria que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones recogidas en el Cuadro 4.5. Se puede observar que, según declaran estos directores, la gran mayoría de estos centros dispone de un clima escolar en el que las opiniones, hábitos e ideas son propicios a la innovación.

Figura 4.11. Porcentaje de directores de Educación Primaria que declaran altos niveles de innovación en sus centros educativos. TALIS 2018



En casi 9 de cada 10 centros escolares de primaria en España (88 %) se **identifica con rapidez la necesidad de hacer las cosas de forma diferente**, proporción muy alta, al igual que en todos los países incluidos y en las comunidades autónomas. En estas, los porcentajes van desde el 83,5 % de Cantabria al 90,5 % en Castilla y León, 7 puntos de diferencia que, sin embargo, no son estadísticamente significativos, dados los errores en las estimaciones.

Según los directores, la gran mayoría de los centros escolares de Educación Primaria **da respuesta rápida a los cambios cuando es necesario**. En España esa cifra asciende a más del 90 % de los centros escolares, 15 puntos por encima de Dinamarca. En La Rioja y Castilla y León, este porcentaje llega hasta el 96 %.

La **aceptación de nuevas ideas** es también una actitud generalizada en los centros escolares de Educación Primaria de España, según informan sus directores en alrededor del 90 % de los centros, proporción muy por encima de Japón (78 %) o Bélgica (Flandes) (71 %). Aunque los errores de las estimaciones son altos, en la Comunidad de Madrid (76 %) la aceptación de nuevas ideas en los centros educativos es significativamente menos frecuente que en La Rioja (95 %) o en Castilla y León (100 %).

Finalmente, la gran mayoría de los directores de los centros de primaria, un 93 %, declara **reaccionar con rapidez a la hora de proporcionar ayuda para el desarrollo de nuevas ideas**,

también muy por encima de Japón o Bélgica (Flandes). En las comunidades autónomas, los porcentajes van desde el 84 % de la Comunitat Valenciana al 100 % de La Rioja.

Educación Secundaria

Al igual que en el caso de primaria, los directores de los centros escolares de secundaria informan de los altos niveles de innovación en sus centros. En la Figura 4.12 puede verse que en el promedio de países y economías OCDE-30, entre el 85 % y el 89 % de los directores se muestran “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones que se han recogido en el Cuadro 4.5. Estas proporciones son algo inferiores en el entorno de la UE-23, entre el 83 % y el 86 %.

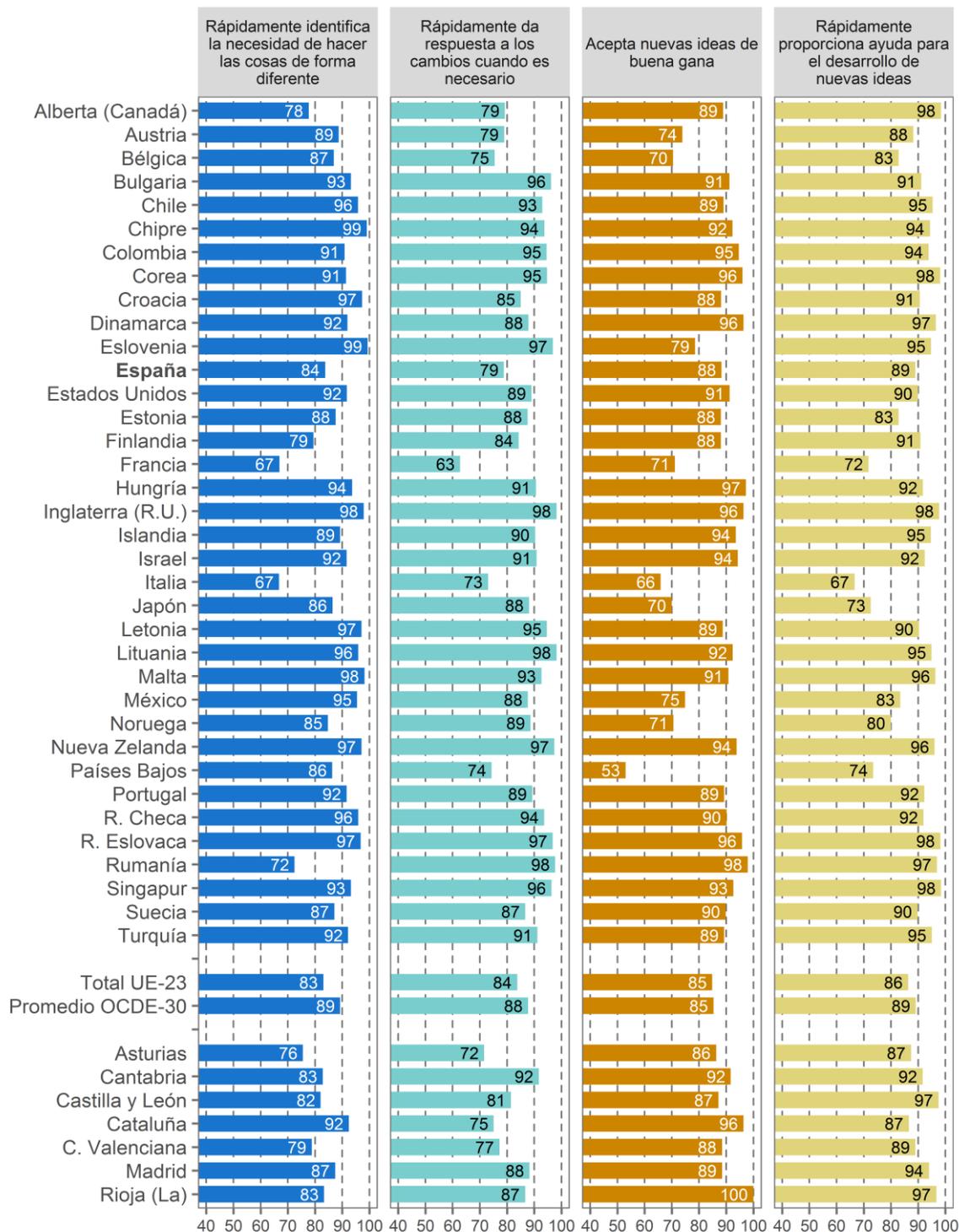
En España, según los directores, la proporción de centros escolares de Educación Secundaria que practica altos niveles de innovación va del 79 % al 89 %, es decir, entre 8 y 9 de cada 10 centros, proporción inferior a la de los centros de Educación Primaria.

El 84 % de los centros de secundaria españoles **identifican con rapidez la necesidad de hacer las cosas de forma diferente**. En numerosos países esta cifra es superior al 90 %: como puede verse en la Figura 4.12, en el promedio OCDE-30 es el 89 %, y en la UE-23, el 83 %. Entre los países con una proporción significativamente menor se encuentran Italia y Francia (ambos con un 67 %). En el Principado de Asturias (75,6 %), aproximadamente 3 de cada 4 centros informan que identifican rápidamente las nuevas exigencias docentes, mientras que en la Comunidad de Madrid esa proporción llega al 87 %.

En casi el 80 % de los centros de secundaria de España se **da rápida respuesta a los cambios necesarios** (79 %), porcentaje significativamente inferior al del promedio OCDE-30 (88 %), aunque no al del total UE-23 (84 %). En países como Francia, Italia o Países Bajos, la proporción de centros que da respuesta rápida a los cambios es menor (63 %, 73 % y 74 % respectivamente) muy lejos de las declaradas por los directores de Lituania, Inglaterra (Reino Unido) y Rumanía. Entre las comunidades autónomas se produce una alta variabilidad en relación con este aspecto, desde el 72 % del Principado de Asturias al 92 % de Cantabria, diferencias que son estadísticamente significativas.

En casi 9 de cada 10 centros de secundaria de España (88 %) **se aceptan nuevas ideas de buen grado** (85 % OCDE-30, 85 % UE-23), proporción muy superior a la de países como Japón (70 %), Italia (66 %) o Países Bajos (53 %), donde las nuevas ideas no son aceptadas de buen grado por una proporción importante de centros. En todo caso, el nivel de aceptación de nuevas ideas de los centros españoles está lejos de los de países como Rumanía, Hungría, Dinamarca o Inglaterra (Reino Unido), como se puede ver en la Figura 4.12. La aceptación de nuevas ideas de buen grado es plena en La Rioja (100 %) y algo por debajo en el Principado de Asturias (86 %) o Castilla y León (87 %).

Figura 4.12. Porcentaje de directores de Educación Secundaria que declara altos niveles de innovación en sus centros educativos. TALIS 2018



Prácticamente 9 de cada 10 directores de centros de secundaria de España (89 %) declara que **proporciona rápidamente ayuda para el desarrollo de nuevas ideas**, promedio idéntico al de la OCDE-30 (89 %) y por encima del total de la UE-23 (86 %). En esta faceta España está muy por encima de Italia (67 %), Francia (72 %) y Japón (73 %), entre otros países, aunque lejos de,

por ejemplo, Inglaterra (Reino Unido), Corea, República Eslovaca, Alberta (Canadá) o Singapur, donde más del 98 % de centros contribuyen con agilidad al desarrollo de nuevas ideas. Como sucede en las otras áreas de innovación analizadas, en esta también se observa relativa variabilidad entre las comunidades autónomas, donde la proporción de centros que ayudan al desarrollo de nuevas ideas va desde el 86,5 % de Cataluña al 97,5 % de Castilla y León.

BIBLIOGRAFÍA

Calatayud, A., 2002. La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Revista: Educadores*, Núm 204, pp. 357-375.

Frailon, J., Ainley, J., Gebhardt, E., Friedman, T. y Schulz, W., 2014. Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report.

Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. & Torres-Gordillo, J., 2017. Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, Volumen 68, pp. 441-449.

Goren, M., Thomas, K. & Plaut, V., 2009. Is Multiculturalism or Color Blindness Better for Minorities?. *Psychological Science*, Volumen 20/4, pp. 444-446.

Hattie, J., 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Jackson, T. & Boutte, G., 2018. Exploring culturally relevant/responsive pedagogy as praxis in teacher education. *The New Educator*, Volumen 44/1, pp. 223-250.

Kools, M. & Stoll, L., 2016. *What Makes a School a Learning Organisation?*, Paris: OECD Publishing.

Lavy, V., 2016. What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*, Volumen 62/1, pp. 88-125.

Lipowsky, F., Rakoczky, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Reusser, K., 2009. Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, Volumen 19/6, pp. 527-537.

Muijs, D. & Reynolds, D., 2001. *Effective Teaching: Evidence and Practice*, London: Sage Publications.

Nilsen, T. & J. Gustafsson (eds.), 2016. *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes. Relationships Across Countries, Cohorts and Time*, s.l.: IEA Research for Education.

OECD, 2014. Measuring Innovation in Education: A New Perspective. *Educational Research and Innovation*.

OECD, 2015. Students, Computers and Learning: Making the Connection. *PISA*, OECD Publishing, Paris.

OECD, 2016. PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. *PISA*, OECD Publishing, Paris, p. 65.

OECD, 2018. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2018. *International Migration Outlook*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2018. *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, Paris: OECD Publishing.

OECD, 2019. *Trends Shaping Education*, Paris: OECD Publishing.

Paniagua, A. & Istance, D., 2018. Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. *Educational Research and Innovation*.

Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., Stanat, P., 2014. Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, Volumen 32, pp. 63-72.

Scheerens, J., 2016. Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base. *Spring, Dordrecht*.

Scherer, R. & Gustafsson, J., 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*, Volumen 6, pp. 1-15.

Soto Calvo, E., Isac, M. M., Dinis, P., Araújo, L., Albergaria-Almeida, P., 2015. *Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education - Study*, Luxembourg: JRC Science and Policy Report, Publications Office of the European Union.

UNESCO, 2018. *Global Education Monitoring Report Gender Review 2018: Meeting our Commitments to Gender Equality in Education*, Paris: UNESCO.

Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. & Bayer, S., 2012. *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, Paris: TALIS, OECD Publishing.

CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Es un hecho que en numerosos países existen serias dificultades para atraer a la profesión docente a personas bien formadas y motivadas y prepararlas adecuadamente para su desempeño. Por otra parte Darling-Hammond, 2000 y Hanushek, *et al.*, 1998 muestran que ciertas características de la formación inicial del profesorado, como el contenido y/o la duración del programa de formación, influyen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Parece, por tanto, importante analizar las características de los programas de formación de los futuros docentes y directores, tanto los iniciales como los de desarrollo profesional, una vez incorporados a la docencia.

De esta manera, bajo el supuesto de un modelo que considera la educación del profesorado como un continuo (König & Mulder, 2014; Roberts-Hull, *et al.*, 2015) se comienza con el análisis de los aspectos incluidos en la educación formal de los futuros profesores y directores, para continuar con la formación en su primer empleo, el tipo de actividades que realizan y cómo la calidad de esta formación inicial puede conducir al éxito en la enseñanza escolar. Igualmente, se estudia si los docentes tienen o no algún tipo de tutoría o apoyo cuando se incorporan a la docencia una vez pasado el proceso de selección y formación inicial y se analiza su participación en actividades de desarrollo profesional, estudiando el contenido de las mismas y las necesidades que docentes y directores manifiestan al respecto.

Para finalizar, se recogen y analizan los apoyos y los impedimentos que docentes y directores perciben para participar en actividades de desarrollo en su carrera profesional.

ASPECTOS INCLUIDOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL DEL PROFESORADO

En el Cuadro 5.1 se muestran posibles aspectos incluidos en la formación formal sobre los que TALIS pregunta a los docentes, que debían responder a cada cuestión con “sí” o “no”.

El **contenido** de la materia o materias que imparte un docente representa el conjunto de conocimientos que este necesita para crear y facilitar entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces para los estudiantes, que, además, permitan desarrollar sus competencias (OECD, 2017). El dominio de los contenidos permite al profesorado presentar la materia de forma relevante a los estudiantes y relacionar entre sí los temas de aprendizaje junto con los conocimientos previos y los objetivos de aprendizaje futuros (Cochran-Smith & Zeichner, 2005).

Cuadro 5.1. Aspectos incluidos en la educación formal del profesorado. TALIS 2018**¿Estaban incluidos los siguientes aspectos en su educación o formación de carácter formal?**

- Contenido de alguna o todas las asignaturas que imparto.
- Pedagogía de algunas o todas las asignaturas que imparto.
- Pedagogía general.
- Práctica docente en algunas o todas las asignaturas que imparto.
- Enseñanza en un entorno con capacidades dispares.
- Enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe.
- Enseñanza de destrezas transversales (p. ej. creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, etc.).
- Uso de las TIC (Tecnologías de la información y la Comunicación) en la enseñanza.
- Comportamiento de los alumnos y gestión de aula.
- Supervisión del desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Conocer el contenido de la materia o materias que se imparten proporciona al docente la base para la enseñanza: pero para que los estudiantes obtengan el mejor rendimiento posible es preciso que el dominio de los contenidos vaya acompañado de una sólida formación pedagógica y práctica de aquel (Clotfelter, *et al.*, 2007). Por ello se indaga en los aspectos sobre formación pedagógica y práctica incluidos en el Cuadro 5.1, junto con otros aspectos relacionados, ya que se considera valioso entender cómo el alumnado adquiere conocimiento, cómo enseñar a los estudiantes con diferentes capacidades de aprendizaje, rendimiento, motivación, antecedentes socioeconómicos y de lenguaje y cómo utilizar una gama amplia de estrategias de enseñanza (Constantine, *et al.*, 2009).

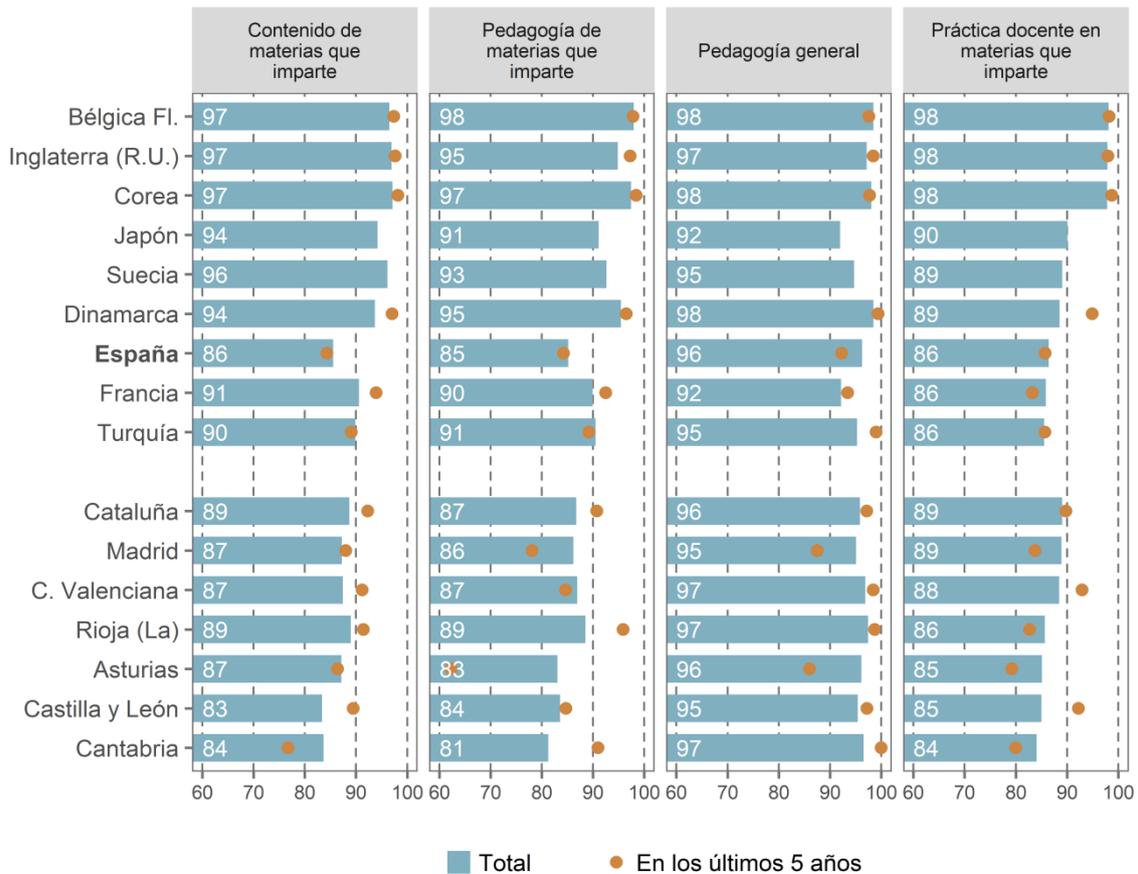
Los métodos de enseñanza que los futuros docentes puedan practicar a lo largo de su formación inicial influirán, sin duda, en su forma de enseñar. En concreto, es fundamental que los futuros docentes tengan oportunidad de participar en prácticas de enseñanza que requieran planificar sesiones de clase o supervisar el trabajo de los estudiantes, y no solo asistir a conferencias donde se hable de esos temas sin practicarlos (Boyd, *et al.*, 2009).

Otros aspectos habitualmente incluidos en la educación formal de los docentes, también recogidos en el Cuadro 5.1, e importantes para conseguir la mayor calidad posible en la enseñanza, son el comportamiento de los estudiantes y la gestión del aula, así como la enseñanza de destrezas transversales o el uso de las TIC en la enseñanza como herramienta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Educación Primaria

La Figura 5.1a muestra la proporción de docentes de primaria que declara haber recibido en su educación formal aspectos relacionados con los **contenidos**, la **pedagogía** y las **prácticas docentes**. En el gráfico se distingue entre el porcentaje estimado incluyendo todos los docentes (Total) y el estimado solo con los docentes que han obtenido su puesto en los últimos cinco años.

Figura 5.1a. Porcentaje de profesores que dicen haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Primaria. TALIS 2018

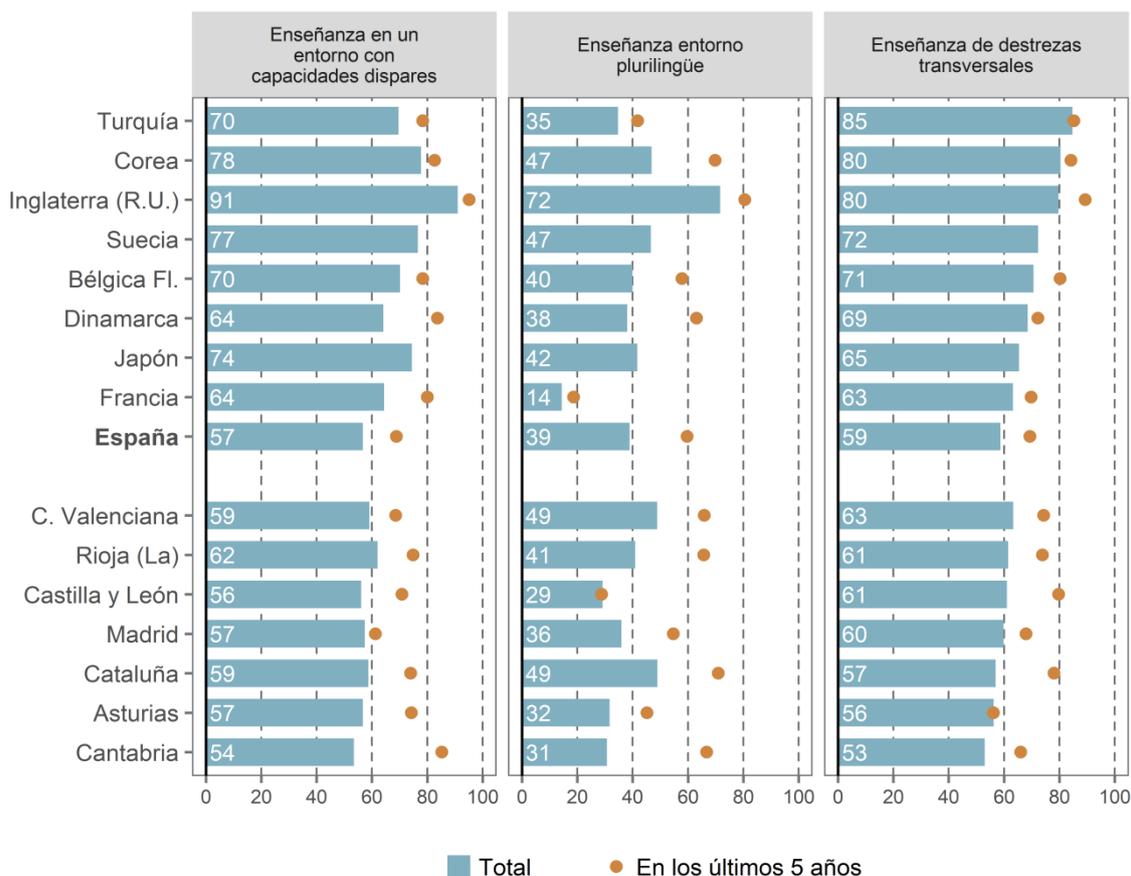


Se puede ver que en todos los países y comunidades autónomas participantes en este estudio, más del 85 % de los docentes ha recibido formación en los cuatro elementos incluidos en la Figura 5.1a y que, salvo algunas excepciones, ha recibido mayor formación en estos aspectos la proporción de docentes que han accedido a la profesión en los últimos cinco años.

Sin embargo, debe observarse que en relación con la materia que actualmente imparten los docentes de primaria en España, el 14 % **no ha recibido formación en contenido**, otro 14 % **no ha realizado práctica docente** y un 15 % **no ha recibido formación pedagógica**, porcentajes que son los más altos entre los países participantes. Como se puede ver, la formación en contenido, pedagogía y práctica incluida en la educación formal en la materia que se imparte varía de unas comunidades autónomas a otras. En general, en Castilla y León y Cantabria es donde menor proporción de docentes de primaria dice haber recibido formación en los aspectos mencionados.

En cuanto a la formación incluida en la educación formal para enseñar en **destrezas transversales** o en **entornos con capacidades** dispares, España presenta la proporción más baja de docentes de primaria en estos aspectos entre los países participantes (Figura 5.1b). En algunas comunidades autónomas, esos porcentajes son aún menores.

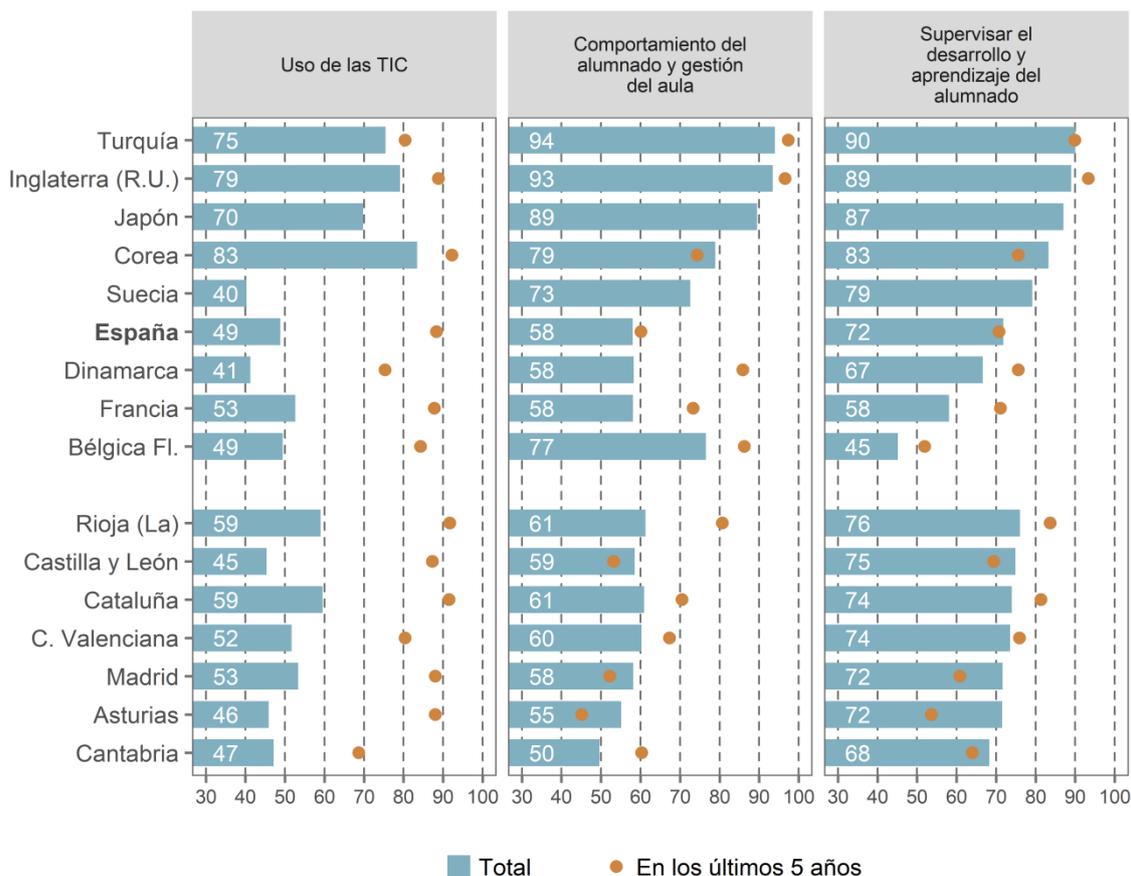
Figura 5.1b. Porcentaje de profesores que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Primaria. TALIS 2018



Aproximadamente 4 de cada 10 docentes de primaria en España declara haber recibido, en su educación formal, formación para **enseñar en entornos multiculturales y plurilingües**. Esta proporción se incrementa hasta el 60 % entre los docentes que se han incorporado a la profesión en los últimos cinco años (Figura 5.1b). Castilla y León es la comunidad autónoma donde un menor porcentaje de profesores dice haber recibido formación en este aspecto, y Cataluña y la Comunitat Valenciana las que presentan los porcentajes más altos.

Además de los aspectos anteriores, otros elementos habitualmente incluidos en la educación formal de los futuros docentes son el **comportamiento del alumnado y gestión del aula**, la **supervisión del desarrollo y aprendizaje del alumnado**, y el **uso de las TIC** (Figura 5.1c).

Figura 5.1c. Porcentaje de profesores que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Primaria. TALIS 2018



La **supervisión del desarrollo y aprendizaje del alumnado** es un elemento de la educación formal que dice haber recibido el 72 % de los docentes de primaria en España (en total y los incorporados en los últimos cinco años), a mucha distancia de países como Turquía, Inglaterra (Reino Unido) o Japón, con más del 85 % de los docentes formados en este aspecto. Las cifras no varían demasiado entre las comunidades autónomas participantes, aunque Cantabria queda por debajo del 70 % y en Castilla y León, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias y Cantabria, los docentes incorporados los últimos cinco años tienen, sorprendentemente, menor preparación en la supervisión del aprendizaje del alumnado que el conjunto de docentes de primaria.

Cerca del 60 % de los docentes de primaria incorporados en los últimos cinco años (58 % en el total) en España dice haber recibido formación en su educación formal en **comportamiento del alumnado y gestión del aula**, el porcentaje más bajo de los países participantes (Figura 5.1c). Así se observa una alta variabilidad entre las comunidades autónomas, destacando que el 80 % de los nuevos docentes (últimos cinco años) de La Rioja ha recibido formación en este aspecto y que en Castilla y León, Comunidad de Madrid y Principado de Asturias la proporción de docentes de los últimos cinco años formados es menor que la del conjunto de docentes, lo que indica un retroceso de estas comunidades autónomas en este aspecto de la formación de los futuros profesores.

La inclusión del uso de las **Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)** en la educación formal de los futuros docentes ha experimentado un aumento importante en los últimos años. Alrededor del 90 % de los docentes de primaria de España incorporados los últimos cinco años declara que este es un aspecto incluido en su educación formal, frente al 50 % del total de los docentes, cifra, esta última, que está lejos de las tasas de Corea o Inglaterra (Reino Unido). En cuanto a las comunidades autónomas, se puede observar que todas, excepto Cantabria, han experimentado también en los últimos cinco años un incremento importante en la inclusión del uso de las TIC para la enseñanza en la educación formal de los futuros docentes.

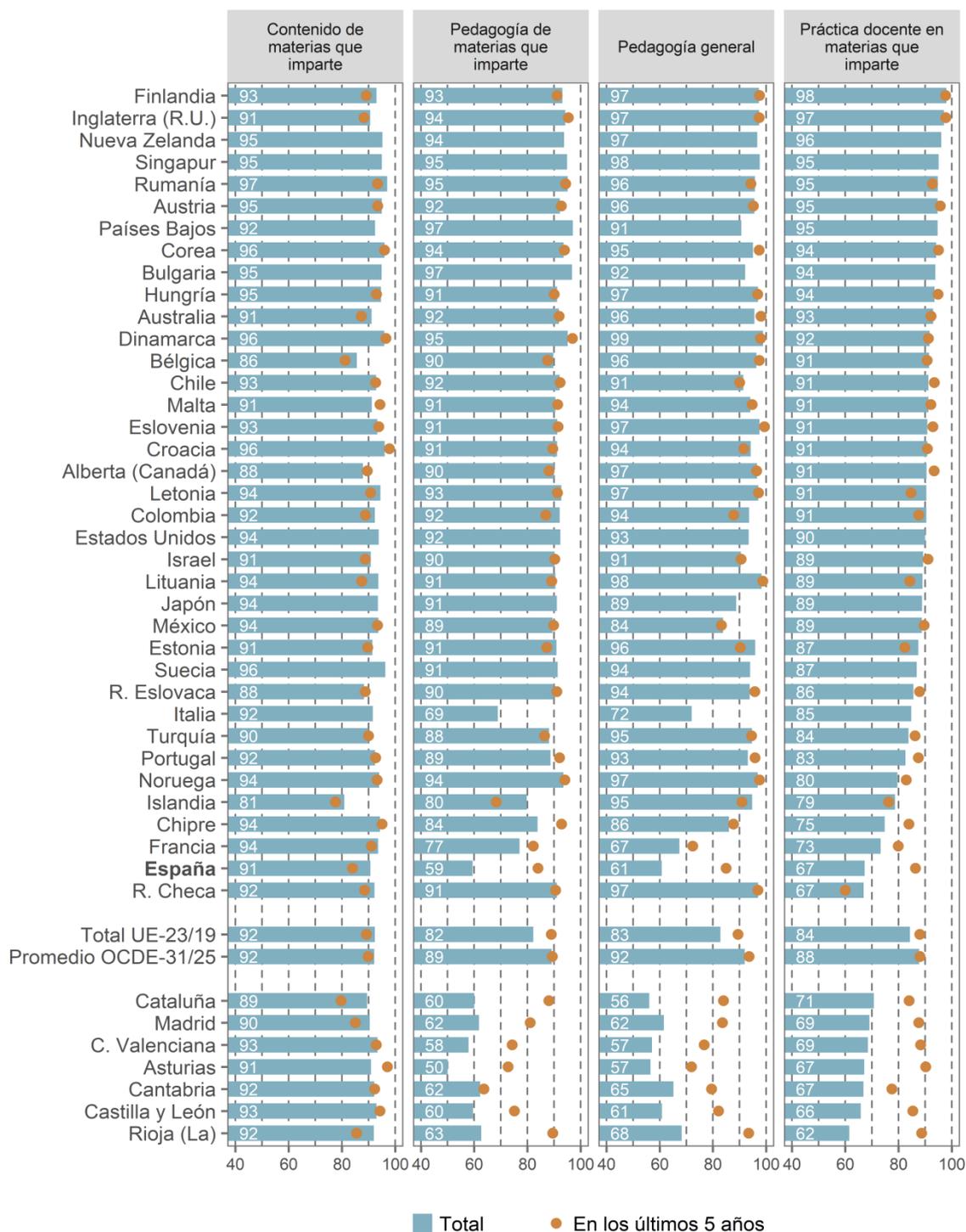
Educación Secundaria

En el conjunto de países y economías OCDE-31, casi todos los docentes de Educación Secundaria (92 %) afirman que su educación formal incluyó **contenido de alguna o de todas las materias que imparten**. Sin embargo, entre el 10 % y el 20 % de los docentes de Alberta (Canadá), Bélgica, Islandia, República Eslovaca y Turquía no recibieron formación en contenidos de las materias que imparten. En España esta cifra alcanza al 91 % de los actuales docentes, cerca del promedio OCDE-31, pero debe observarse con preocupación que este porcentaje desciende 7 puntos porcentuales, hasta el 84 %, si nos referimos a los docentes que se han incorporado a la profesión durante los últimos cinco años (ver Figura 5.2a).

La formación en **contenido de las materias que imparten** alcanza al menos al 89 % de los docentes de secundaria de las comunidades autónomas participantes. Sin embargo, si nos fijamos en los docentes incorporados a la profesión en los últimos cinco años, puede verse que mientras que la práctica totalidad de docentes del Principado de Asturias (97 %) ha recibido en su educación formal **formación en contenido de alguna o todas las materias que imparte**, en Cataluña, Comunidad de Madrid y La Rioja la proporción de docentes formados en este aspecto es menor que en el total de docentes con 10, 5 y 6 puntos porcentuales menos respectivamente.

En el promedio OCDE-31, la gran mayoría de docentes de Educación Secundaria ha recibido formación en **pedagogía general** (92 %) y en **pedagogía de las materias que imparte** (89 %) (83 % y 82 % respectivamente en el Total UE-23). Sin embargo, la formación en pedagogía es bastante menos relevante en España (61 % general y 59 % específica), si bien se ha incrementado notablemente en los últimos cinco años, tanto en pedagogía general (85 %) como en específica de las materias que se imparte (84 %). También se puede ver este incremento de la formación en pedagogía en las comunidades autónomas participantes en los últimos cinco años, con la excepción de Cantabria (Figura 5.2a).

Figura 5.2a. Porcentaje de profesores que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Secundaria. TALIS 2018



La **práctica docente** en alguna o todas las materias que imparten los docentes estuvo incluida en la educación formal de aproximadamente el 88 % del profesorado de secundaria en el promedio OCDE-31 (84 % en el Total UE-23). Más del 95 % de los docentes de Finlandia, Inglaterra (Reino Unido), Nueva Zelanda y Singapur han realizado práctica docente en su educación formal, mientras que en España se queda en el 67 %, al mismo nivel que en la República Checa, países entre los seleccionados con menor porcentaje de profesorado

formado en práctica docente. No obstante, es importante resaltar que la formación en práctica docente alcanza al 86 % de los docentes españoles incorporados los últimos cinco años, lo que representa un importante aumento respecto al conjunto del profesorado de secundaria. Entre las comunidades autónomas también se observa esta tendencia, aunque con distinto nivel de alcance.

Enseñar en entornos multiculturales y plurilingües es un aspecto que no se incluye habitualmente en la educación formal de los docentes de secundaria. En efecto, solo el 35 % del profesorado en el promedio OCDE-31 han recibido formación en esta área (32 % en el Total UE-23) y la cifra es aún menor en España (29 %) y en países como Francia (12 %) o Portugal (21 %) con altas tasas de alumnado migrante (Figura 5.2b). La formación en **enseñanza multicultural y plurilingüe** es más común en países en los que el inglés es la lengua principal o en aquellos con mayor tradición multicultural: Nueva Zelanda (78 %), Singapur (72 %), Estados Unidos (70 %), Inglaterra (Reino Unido) (68 %), Alberta (Canadá) (63 %) y Australia (59 %). Cataluña (39 %) y la Comunitat Valenciana (35 %) son las comunidades autónomas en las que mayor proporción de docentes declara haber recibido formación en este aspecto en su educación formal. En cualquier caso, puede verse que la formación para enseñar en entornos multiculturales y/o plurilingües se ha incrementado notablemente en casi todos los países y comunidades autónomas españolas entre los docentes incorporados en los últimos cinco años a la profesión.

En cuanto a la formación incluida en la educación formal para enseñar en **destrezas transversales**, (65 % del profesorado en el promedio OCDE-31, 58 % en Total UE-23) o en **entornos con capacidades dispares** (62 % OCDE-31, 58 % Total UE-23) España se encuentra entre los países con las proporciones más bajas de docentes de secundaria en cuya educación formal se incluyeron estos aspectos (51 % y 35 % respectivamente) (Figura 5.2b). En ambos elementos de la formación de los futuros docentes se puede observar variabilidad entre las comunidades autónomas participantes y, como sucede entre los países seleccionados, los docentes que se han incorporado a la profesión en los últimos cinco años han tenido más formación para enseñar en destrezas transversales y en entornos con capacidades dispares.

Después del contenido de las materias, la pedagogía y la práctica docente, el elemento que con más frecuencia se incluye en la educación formal del profesorado de secundaria es el **comportamiento del alumnado y la gestión del aula**, aspecto sobre el que dice haber recibido formación el 72 % en el promedio OCDE-31 (65 % en Total UE-23) aunque en España (40 %) esa proporción es mucho menor, siendo junto con Eslovenia (37 %) las más bajas de los países seleccionados (Figura 5.2c). Las comunidades autónomas presentan cifras en torno al 40 % salvo el Principado de Asturias (36 %), que queda ligeramente por debajo. También en este aspecto es más alta, en la mayoría de países y comunidades autónomas, la proporción de docentes incorporados los últimos cinco años que dicen haber recibido formación en comportamiento del alumnado y gestión del aula. En particular en España (62 %) el incremento llega a los 22 puntos porcentuales.

Figura 5.2b. Porcentaje de profesores que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Secundaria. TALIS 2018

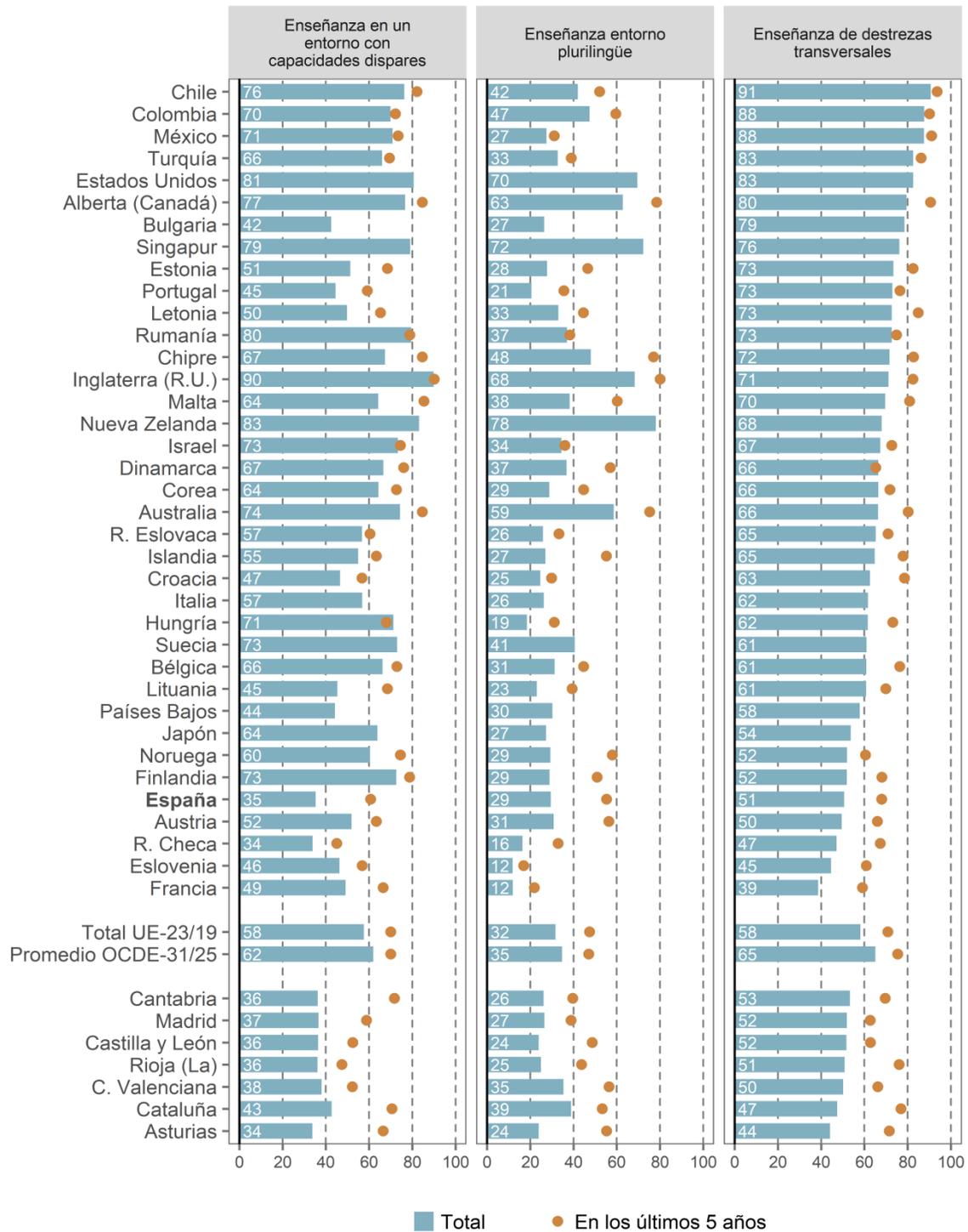
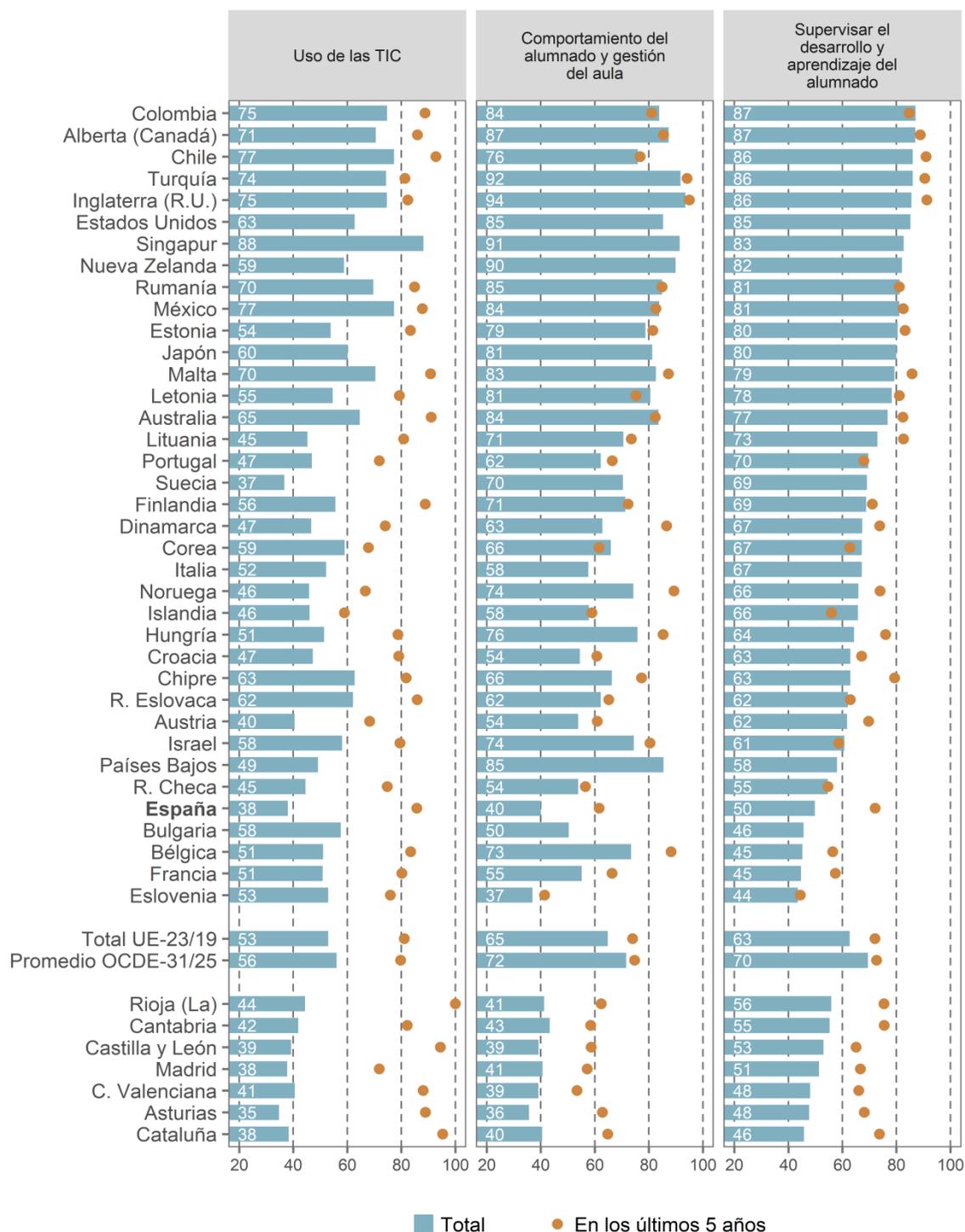


Figura 5.2c. Porcentaje de profesores que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Secundaria. TALIS 2018



Supervisar el desarrollo y aprendizaje del alumnado es un elemento que dice haber recibido en su educación formal el 70 % de los docentes en el promedio OCDE-31 (63 % en el Total UE-23), veinte puntos porcentuales más que en España (50 %). Sin embargo, si nos fijamos en el profesorado incorporado en España en los últimos cinco años, este ha recibido formación en este aspecto el 72 %, en línea con el promedio OCDE (73 %) y Total UE-23 (72 %), lo que se percibe como buena perspectiva de futuro. En La Rioja, Cantabria, Castilla y León y la

Comunidad de Madrid, han recibido formación en este aspecto más de la mitad de los docentes, aunque las diferencias no sean significativas, debido a los errores de estimación (Tabla 5.2).

En el promedio de países y economías de la OCDE-31, el 56 % de los docentes dice que el uso para la enseñanza de las **Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)** estaba incluido en su educación formal (53 % en el Total UE-23) si bien en este aspecto la formación de los docentes incorporados a la profesión en los últimos cinco años ha experimentado un aumento importante: 80 % en el promedio OCDE-31 y 81 % en el Total UE-23. Este escenario también se repite en España, donde el 86 % del profesorado de Educación Secundaria incorporado a la profesión en los últimos cinco años ha recibido formación en el uso de las nuevas tecnologías en su educación formal, que son 48 puntos porcentuales más que la del conjunto de docentes (38 %). Esta cifra está lejos de las tasas de países como Singapur, Chile o México, pero se mueve dentro de las más altas en los profesionales incorporados a la docencia en los últimos cinco años (Figura 5.2c).

En cuanto a las comunidades autónomas representadas, se puede ver que las proporciones de docentes de Educación Secundaria que dicen haber recibido formación en el uso de las TIC para la enseñanza están entre el 35 % en el Principado de Asturias y el 44 % de La Rioja y que, como ha sucedido en general, han experimentado también un incremento importante en la inclusión del uso de las TIC para la enseñanza en la educación formal de los futuros docentes incorporados en los últimos cinco años.

De primaria a secundaria. Aspectos incluidos en la educación formal del profesorado

En España, una mayor proporción de docentes de primaria que de secundaria declara haber recibido formación durante su educación formal en 9 de los diez aspectos analizados. Solo en la formación en **contenidos de la materia o materias que imparte** la proporción de docentes de secundaria (91 %) es mayor que la de primaria (86 %), aunque se equilibra si solo se tienen en cuenta los que se han incorporado a la profesión en los últimos cinco años (85 % primaria, 84 % secundaria).

Como se puede ver, tanto en primaria como en secundaria las diferencias en la formación incluida en la educación formal se han reducido entre los docentes incorporados en los últimos cinco años. Sin embargo, en algunos casos en el conjunto del profesorado estas diferencias siguen siendo muy acusadas: más de 20 puntos porcentuales a favor de la Educación Primaria en la formación en **pedagogía** tanto **general** (+35 puntos) como **específica de la materia o materias que imparten** (+26 puntos) en **enseñanza en entornos con capacidades dispares** (+22 puntos) y en la **supervisión del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes** (+22 puntos).

Las diferencias están entre los 10 y 20 puntos porcentuales en la formación en **práctica docente** (19 puntos) en el **comportamiento del alumnado y gestión del aula** (+18 puntos) en el **uso de las TIC para la enseñanza** (+11 puntos) y en la **enseñanza en entornos multiculturales** (+10 puntos). La diferencia más baja se produce en la formación en la enseñanza de destrezas transversales (+ 8 puntos).

En la mayoría de los aspectos han desaparecido las diferencias entre los docentes de primaria y secundaria cuando se restringe la población al profesorado incorporado en los últimos cinco años a la profesión. Solo son significativas en la formación en pedagogía general (+7 puntos) y en la enseñanza en entornos con capacidades dispares (+8 puntos) a favor del profesorado de primaria y en el comportamiento del alumnado y gestión del aula (-8 puntos) a favor del profesorado de secundaria. Diferencias que como se ve en ningún caso superan los 10 puntos porcentuales.

En resumen, España, junto con Japón y Corea, tienen diferencias más altas en los que respecta a la educación formal entre los docentes de primaria y secundaria. Tales diferencias reflejan que la formación inicial del profesorado de primaria es más completa (amplia, general e integral) que la del de secundaria. En España, por tanto, los docentes de primaria informan de que han recibido niveles de formación inicial significativamente más altos que los de secundaria, con la excepción de la formación en los contenidos de la materia o materias que imparten.

ASPECTOS INCLUIDOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE LOS DIRECTORES

Además del nivel educativo alcanzado por los directores en su educación formal, es importante conocer el contenido de dicha formación para valorar su preparación para acceder a la dirección de los centros. Como en todos los casos, a lo largo de este informe se distingue entre las etapas de primaria y secundaria y se focaliza el análisis en dos aspectos, recogidos en el Cuadro 5.2, que pueden considerarse claves para el ejercicio de la dirección.

Cuadro 5.2. Aspectos incluidos en la educación formal de los directores. TALIS 2018

En la educación o formación formal que usted completó, ¿se incluyeron los siguientes aspectos? Si la respuesta es afirmativa, ¿recibió esta educación antes o después de ocupar un puesto de director?

- Programa o curso de formación para la administración o dirección de centros educativos.
- Formación o curso de liderazgo pedagógico.

Los directores debían, en su respuesta, señalar una de entre cuatro opciones posibles: “antes”, “después”, “antes y después” o “nunca”. Para estimar la proporción de directores que han recibido educación formal en los aspectos recogidos en el Cuadro 5.2, se han agrupado las tres primeras opciones, de manera que han quedado dos posibilidades: sí han recibido formación o no han recibido formación.

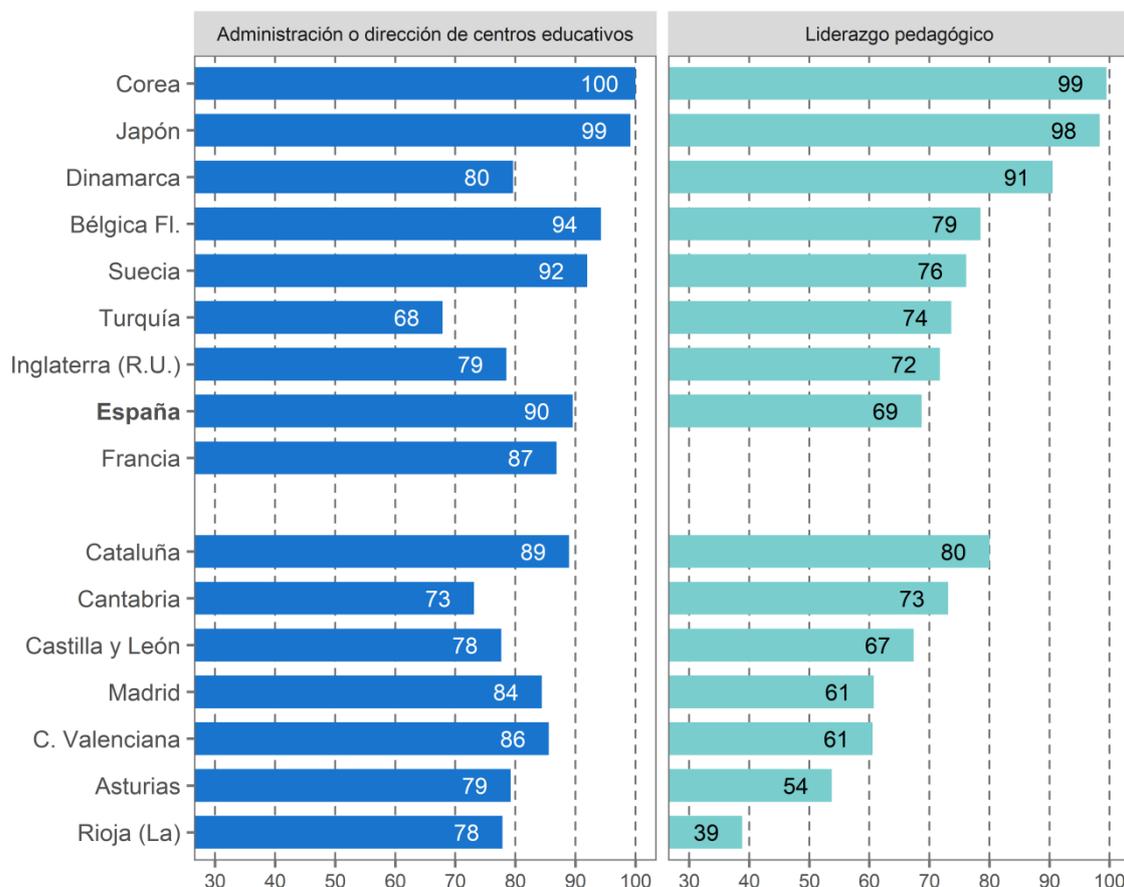
En diferentes trabajos se muestra que los directores de los centros que han seguido un programa adecuado de preparación para la organización y el liderazgo escolar se involucran con más frecuencia en estas prácticas de liderazgo en sus centros educativos (Orr & Orphanos, 2011, OECD, 2016): estas prácticas, a su vez, están asociadas a la colaboración entre docentes y a las cualificaciones de equipos de profesorado (Fuller, *et al.*, 2011) y a la mejora general del centro (Orphanos & Orr, 2014).

Educación Primaria

Como se observa en la Figura 5.3, aproximadamente tres de cada diez directores de centros educativos de primaria de España no ha recibido **formación en liderazgo pedagógico** en ningún momento de su educación formal, mientras que en Corea, Japón y Dinamarca ha recibido dicha formación más del 90 % de los directores. Este aspecto de la formación de los directores presenta una extraordinaria variabilidad entre las comunidades autónomas participantes, en un rango que va desde el 80 % de directores de Cataluña al apenas 39 % en La Rioja, poniendo de manifiesto la diversidad de programas de formación entre las distintas regiones.

La **administración o dirección de centros educativos** es un aspecto de la formación de los directores que también presenta alta variabilidad entre los países incluidos en el informe y las comunidades autónomas participantes en el estudio. En España (90 %) 9 de cada 10 directores, significativamente menos que en Suecia, Bélgica (Flandes), Japón y Corea (Figura 5.3), dice haber recibido formación en la administración o dirección de centros escolares. Cantabria (73,1 %) es la comunidad autónoma en la que menor proporción de directores responde afirmativamente a esta cuestión, mientras que en Cataluña y la Comunitat Valenciana superan el 85 %.

Figura 5.3. Porcentaje de directores que dicen haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Primaria. TALIS 2018

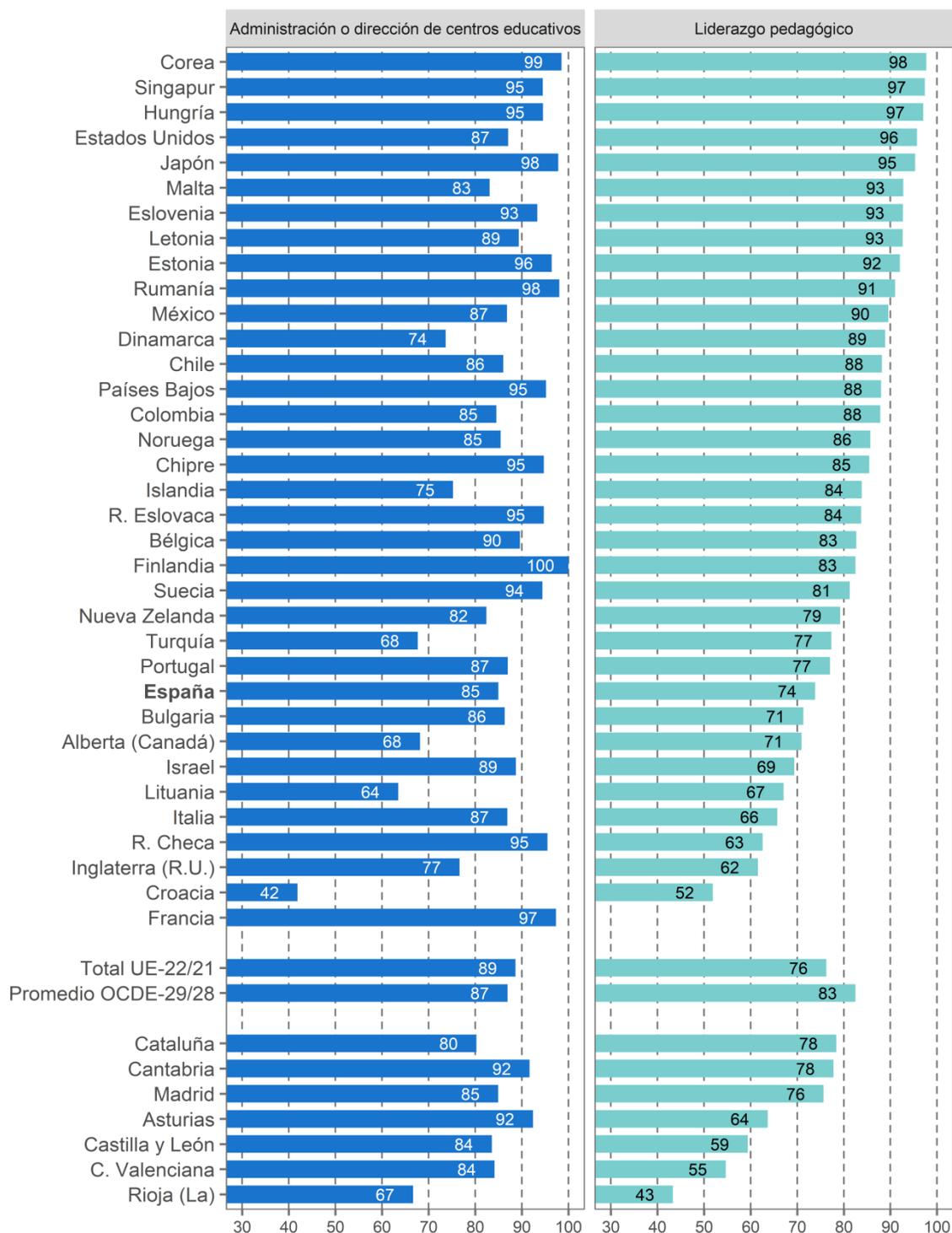


Educación Secundaria

En el promedio del conjunto de países y economías de la OCDE-28, alrededor del 83 % (76 % en el Total UE-21) de los directores de secundaria ha recibido formación en **liderazgo pedagógico**, bien antes o después de acceder al cargo de dirección. En España (74 %) uno de cada cuatro directores nunca ha recibido formación en liderazgo pedagógico, aproximadamente en la misma proporción que Portugal, Turquía o Bulgaria, y muy lejos de Japón, Estados Unidos, Hungría, Singapur y Corea, donde más del 95 % de los actuales directores de centros de secundaria ha recibido formación en este aspecto (Figura 5.4a).

Se aprecia una gran variabilidad entre las comunidades autónomas en la proporción de directores que declara haber recibido formación en **liderazgo pedagógico**. Mientras que apenas 4 de cada 10 directores de centros de Educación Secundaria de La Rioja (43 %) declara haber recibido formación en este aspecto, en la Comunidad de Madrid, Cantabria y Cataluña ese porcentaje supera el 75 %.

Figura 5.4a. Porcentaje de directores que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. Educación Secundaria. TALIS 2018



De los dos aspectos de la formación específica de los directores, en general, es más alta la proporción que ha recibido formación en **administración o dirección de centros escolares**, antes o después de acceder al cargo. En el promedio OCDE-29, el 87 % de los directores de centros de secundaria afirma haber recibido formación en este aspecto (89 % en el Total UE-22). En la Figura 5.4a se puede ver también una más que notable variabilidad entre los países seleccionados: más del 95 % de los actuales directores de Corea, Japón, Estonia, Rumanía,

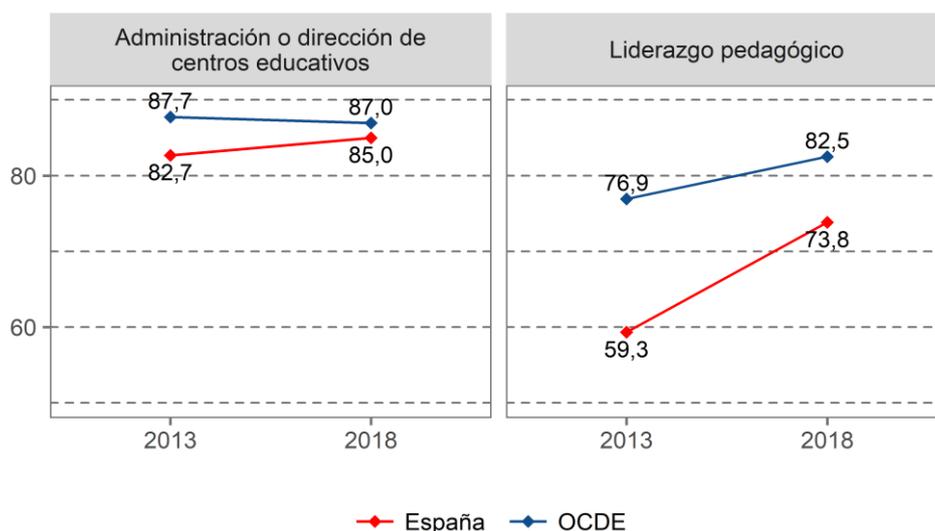
Países Bajos, Finlandia, República Checa y Francia dice haber recibido formación en la administración o dirección de centros educativos, por apenas el 42 % en Croacia. En España (85 %) la proporción de directores formados en dirección de centros queda ligeramente por debajo del promedio OCDE-29.

En las comunidades autónomas, se puede apreciar en la Figura 5.4a la variabilidad existente en las respuestas de los directores. En el Principado de Asturias y en Cantabria más del 90 % dice haber recibido formación en **administración o dirección de centros escolares**, mientras que en La Rioja esta proporción no llega al 70 %.

La formación de los directores para el ejercicio de su cargo de 2013 a 2018. Educación Secundaria

Observando la tendencia de los últimos cinco años, desde 2013, en la formación de los directores de secundaria recogidos en TALIS, en España se ha producido un incremento de la misma en los dos aspectos contemplados en el Cuadro 5.2. El cambio más notable es el aumento considerable (14,5 puntos porcentuales) en la proporción de directores de secundaria en España que declara haber recibido formación en **liderazgo pedagógico** (Figura 5.4b). Este incremento sugiere que, en los últimos 5 años, el sistema educativo español ha dado importancia a la profesionalización de los líderes escolares, ampliando el alcance de las oportunidades de aprendizaje para los mismos. También ha aumentado, aunque en menor medida, la proporción de directores de secundaria de España que ha recibido formación en administración o dirección de centros educativos.

Figura 5.4b. Porcentaje de directores que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan de 2013 a 2018. Educación Secundaria



De primaria a secundaria. Aspectos de la formación de los directores

En España, la proporción de directores que declara haber tenido formación en **administración o dirección de centros educativos** es mayor en primaria (90 %) que en secundaria (85 %), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa. En **liderazgo pedagógico** la diferencia (5 puntos porcentuales) es a favor de los directores de secundaria, aunque tampoco es significativa, debido a los errores de estimación (Tablas 5.3 y 5.4).

ACCESO A ACTIVIDADES DE INICIACIÓN PROFESIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Independientemente de la calidad de la formación inicial, no se puede esperar que esta prepare a los futuros docentes para todos los retos a los que se enfrentarán en su primer contacto con las aulas. Entre los aspectos que pueden considerarse comunes en los sistemas de educación más equitativos y de mayor rendimiento académico, el informe (OECD, 2018) identificó como necesario que exista un periodo amplio y obligatorio de prácticas de clase (prácticum) bien como parte de la formación previa al acceso a la profesión o como parte de un periodo de iniciación a la misma. Según se recoge en (OECD, 2018) "En países de alto rendimiento, los candidatos a docente suelen recibir una formación ampliada para ayudarles a superar el salto de la teoría a la práctica al comienzo de su carrera docente; si la práctica incluida en los programas iniciales de preparación para la docencia es corta, los docentes noveles tienen acceso a programas intensivos de orientación o *mentoría*".

La posibilidad de que los nuevos docentes dispongan de actividades de iniciación, ya sea en su periodo de formación o al incorporarse a su primer destino, o en ambos casos, es aún bastante limitada, o simplemente no existe en algunos países. El impacto de las actividades de iniciación en la calidad de la enseñanza que se imparte y en el aprendizaje de los estudiantes ha sido ampliamente tratado en la literatura. (Ingersoll & Strong, 2011) muestran evidencia empírica de que la iniciación de los nuevos docentes tiene influencia positiva, entre otros aspectos, en el compromiso y retención de los docentes, en las actividades de clase de los mismos y en el rendimiento de los estudiantes. En concreto, hay evidencia empírica de que los estudiantes cuyos profesores han recibido orientación inicial obtienen más beneficios de su aprendizaje que aquellos cuyos profesores no tuvieron acceso a dicha formación inicial (Helms-Lorenz, *et al.*, 2013).

TALIS 2018 distingue entre las actividades de iniciación diseñadas para apoyar al profesorado nuevo en la docencia y las orientadas a apoyar a profesores ya experimentados que llegan a un nuevo centro. Además, las actividades de iniciación podrían presentarse en programas formales estructurados (supervisión periódica del director, o reducción de la carga docente, tutoría formal por un docente con experiencia) o bien podrían organizarse de manera informal como actividades separadas disponibles para apoyar a los nuevos docentes (trabajo informal

con otros nuevos docentes o programa de acogida para nuevos docentes). En el Cuadro 5.3 se incluyen las cuestiones que, al respecto, debieron responder los directores de los centros escolares.

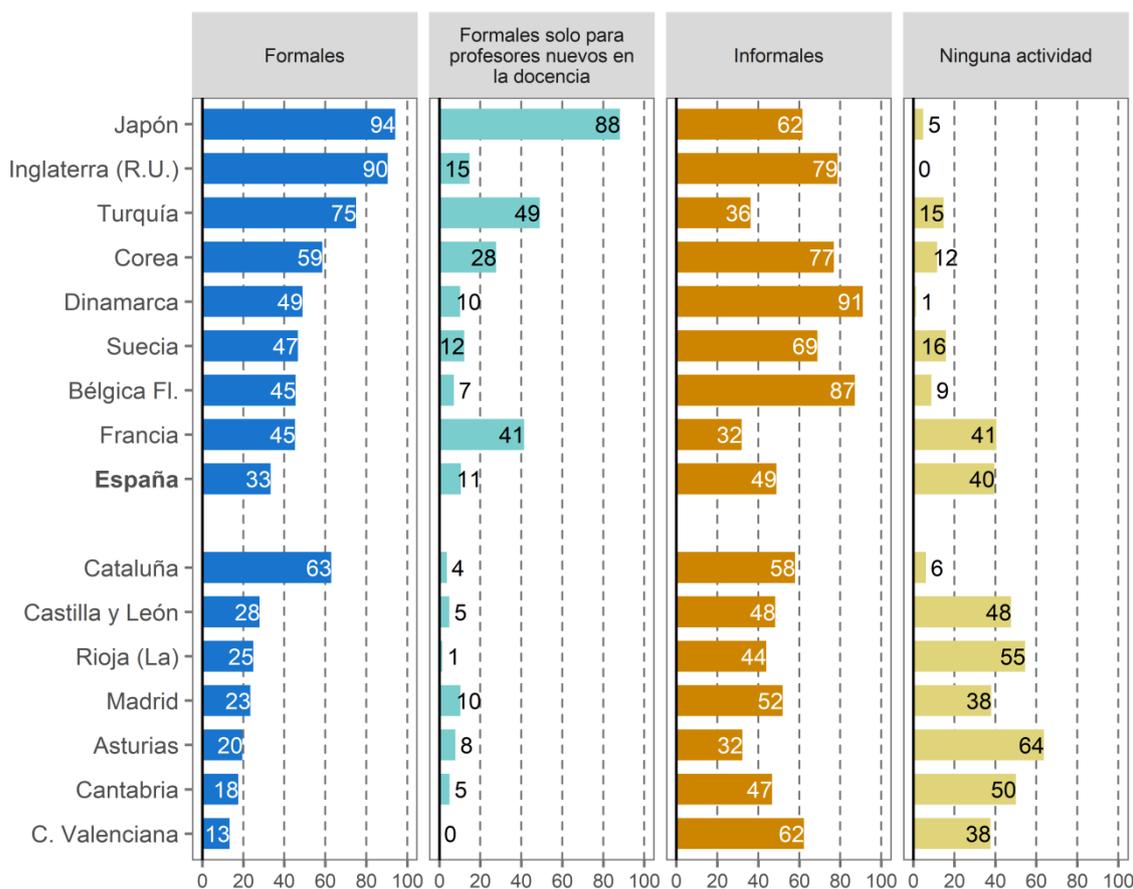
Cuadro 5.3. Actividades de iniciación profesional en los centros educativos. TALIS 2018

¿Tienen acceso los profesores nuevos de este centro a actividades de iniciación profesional?

Un programa de iniciación profesional está diseñado para dar apoyo a los nuevos profesores en su iniciación a la profesión docente y para apoyar a los profesores con experiencia que son nuevos en el centro escolar.

- Existe un programa formal de iniciación profesional para profesores nuevos.
- Existen actividades de iniciación profesional de carácter informal para profesores nuevos.
- En caso de haber respondido “sí” a la primera de las dos preguntas: ¿A qué profesores se ofrece un programa formal de iniciación profesional?
- A todos los profesores que son nuevos en este centro.
- Solo a aquellos profesores que son nuevos en la docencia.

Figura 5.5. Porcentaje de directores que declara disponer en sus centros de actividades de iniciación a la docencia. Educación Secundaria. TALIS 2018



Educación Secundaria

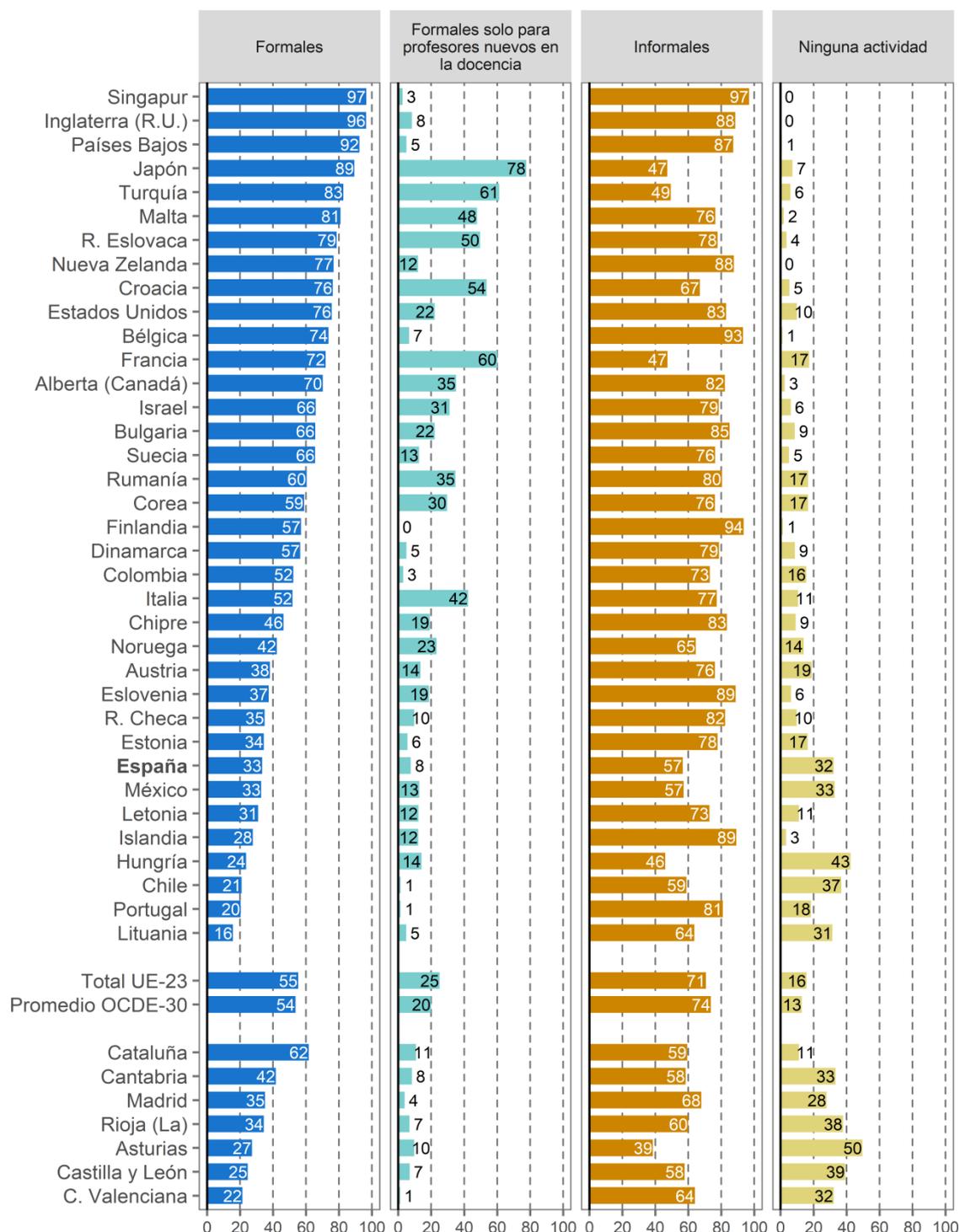
En función de las respuestas proporcionadas por los directores de los centros de secundaria, el acceso a las **actividades iniciación informales** es más frecuente que el acceso a las **actividades de tipo formal** (Figura 5.6). En el promedio de países y economías de la OCDE-30, el 54 % de los directores (55 % en el Total UE-23) afirma que, en su centro, los nuevos docentes (en el centro o en la profesión) disponen de actividades formales de iniciación, mientras que el 74 % (71 % en el Total UE-23) de los directores declara que tiene actividades de iniciación informales.

La disponibilidad de actividades formales o informales de iniciación varía ampliamente de unos países a otros. En Hungría, Chile, Portugal y Lituania disponen de **actividades formales** de iniciación menos de la cuarta parte de los centros de secundaria, mientras que en Singapur, Inglaterra (Reino Unido) y Países Bajos más del 90 % de los centros ofrece programas de iniciación formal a los docentes que se incorporan al centro. En España (33 %) apenas un tercio de los centros educativos de secundaria dispone de programas formales para los docentes nuevos en el centro, en la misma línea que México y Estonia.

En Japón, Turquía, Francia y Hungría los directores que dicen ofrecer en sus centros **actividades de iniciación informales** para docentes que se incorporan por primera vez al mismo no llegan a la mitad y, sin embargo, en Finlandia, Bélgica y Singapur más del 90 % de los centros educativos disponen de estas actividades. En España (57 %) la proporción de centros que ofrece estas actividades es aproximadamente la misma que en México y Portugal.

Por otra parte, en el promedio de países y economías de la OCDE-30, el 13 % de los directores de secundaria afirma que en su centro no se ofrecen actividades de iniciación a los profesores que se incorporan a este. Esta proporción varía en un rango que va desde el 1 % o menos de centros en Inglaterra (Reino Unido), Bélgica, Países Bajos, Nueva Zelanda, Singapur y Finlandia a más del 30 % de centros escolares en Chile, Hungría, Lituania, México y España.

Figura 5.6. Porcentaje de directores que declara disponer en sus centros de actividades de iniciación a la docencia. Educación Secundaria. TALIS 2018



En las comunidades autónomas participantes, según los directores, la proporción de centros que ofrece programas formales de iniciación va desde el 25 % o menos en Castilla y León y la Comunitat Valenciana a algo más del 60 % en Cataluña y, como se puede apreciar, en todas ellas son muy pocos los que ofrecen esa formación solo a los profesores nuevos en la docencia. También se puede observar una notable variabilidad entre las comunidades autónomas en cuanto al porcentaje de centros que ofrece actividades informales de iniciación a los docentes

que se incorporan al mismo: el más bajo es el del Principado de Asturias (39 %), mientras que la Comunidad de Madrid (68 %) y la Comunitat Valenciana (64 %) muestran los más altos en estas actividades.

En todo caso, la mitad de los centros escolares de secundaria del Principado de Asturias no ofrece actividades de formación inicial para los profesores que se incorporan al centro y en Castilla y León, La Rioja, y Cantabria esa proporción de centros es más alta que la media de España (32 %), mientras que la proporción más baja se da en Cataluña (11 %).

De primaria a secundaria. Actividades de iniciación profesional en los centros educativos

En España, la proporción de directores que afirma disponer de **programas formales de iniciación** para los docentes que se incorporan a su centro es similar en primaria que en secundaria y están involucrados en estos programas solo uno de cada tres centros educativos. Estas cifras quedan algo más de 20 puntos porcentuales por debajo del promedio OCDE-30 y del Total UE-23.

Más elevada es la proporción de centros escolares que disponen de **actividades informales de iniciación** para los docentes que se incorporan por vez primera al centro educativo. En este caso alcanza al 57 % de los centros escolares de secundaria y apenas llega al 49 % de los de primaria. También en este caso, esta proporción se encuentra muy por debajo del promedio OCDE-30 (74 %) y del Total UE-23 (71 %).

Dadas las ventajas que supone para los docentes y para sus estudiantes, parece razonable recomendar la implantación de programas de iniciación formal y de actividades informales de iniciación en los centros educativos españoles como un proceso de mejora de la calidad de la enseñanza.

PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN ACTIVIDADES DE INICIACIÓN PROFESIONAL

TALIS también pregunta al profesorado sobre si realizó actividades de iniciación en su primer empleo como docentes y en su centro de trabajo actual. El formato de la cuestión planteada se recoge en el Cuadro 5.4.

Cuadro 5.4. Actividades de iniciación profesional según los profesores. TALIS 2018

¿Ha participado en algún programa de iniciación profesional?

Un programa de iniciación profesional está diseñado para dar apoyo a los nuevos profesores en su iniciación a la profesión docente y para apoyar a los profesores con experiencia que son nuevos en el centro escolar.

- He participado en un programa formal de formación de iniciación profesional.
- He participado en un programa informal de iniciación profesional.

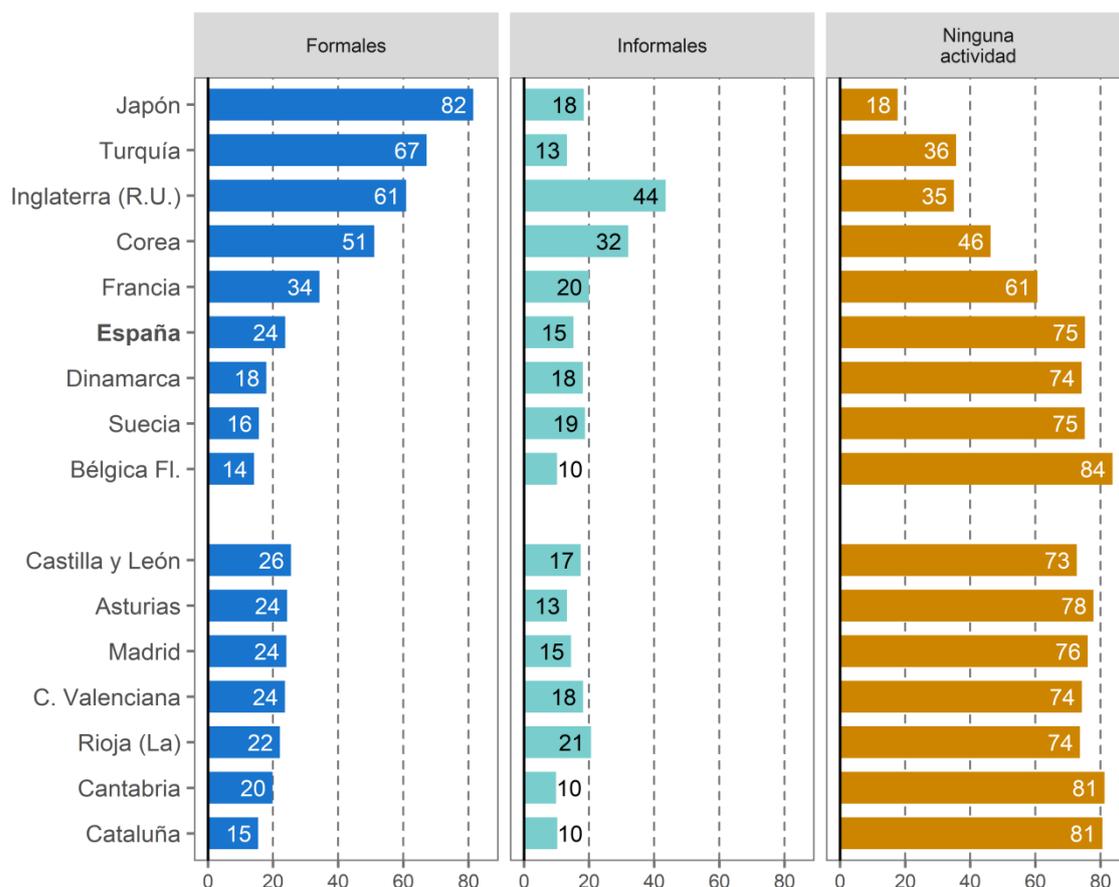
El docente podía elegir una de entre tres opciones: “Sí, durante mi primer trabajo”, “Sí, en este centro escolar” o “No”.

Educación Primaria

En la Figura 5.7 se muestra el porcentaje de profesorado de Educación Primaria que dice haber recibido un programa de iniciación profesional formal o informal. En España (24 %) solo 1 de cada 4 docentes de primaria dice haber participado en un programa formal de iniciación profesional en su primer empleo, uno de los porcentajes más bajos entre los países incluidos en el análisis, solo por encima de Dinamarca, Suecia y Bélgica (Flandes) y muy lejos de Japón (82 %), Turquía (67 %) o Inglaterra (Reino Unido) (61 %) (Figura 5.7).

En todos los casos, los docentes informan de que su participación en actividades formales de iniciación es más frecuente que en actividades informales. Únicamente el 15 % de los docentes de primaria de España afirma haber participado, en su primer empleo, en actividades informales de iniciación, y solo en Inglaterra (Reino Unido) y Corea la proporción de docentes que dice haber participado en este tipo de actividades supera el 30 %.

Figura 5.7. Porcentaje de docentes que afirma haber participado en programas de iniciación a la docencia en su primer empleo. Educación Primaria. TALIS 2018



La situación es similar en las comunidades autónomas participantes. En todas ellas, el profesorado afirma que en su primer empleo participó con más frecuencia en actividades formales de iniciación a la profesión que en actividades informales. La excepción se puede ver en La Rioja, donde las proporciones son similares.

Tres cuartas partes del profesorado de primaria en España no ha participado en actividades de iniciación en su primer empleo, en la misma línea que Dinamarca o Suecia, pero una vez más muy lejos de países como Japón, donde más del 80 % de los docentes ha participado en algún programa de iniciación en su primer empleo.

Educación Secundaria

La proporción de docentes de Educación Secundaria que declara haber participado en actividades de iniciación profesional a la docencia en su primer empleo se puede ver en la Figura 5.8, donde por un lado se ha distinguido entre la participación en actividades formales e informales y, por otro, entre los docentes en general y aquellos que se han incorporado a la profesión en los últimos cinco años.

En lo que se refiere a su primer empleo, en general, el profesorado de secundaria informa que ha participado más en actividades formales de iniciación (33 % en el promedio OCDE-31; 38 %

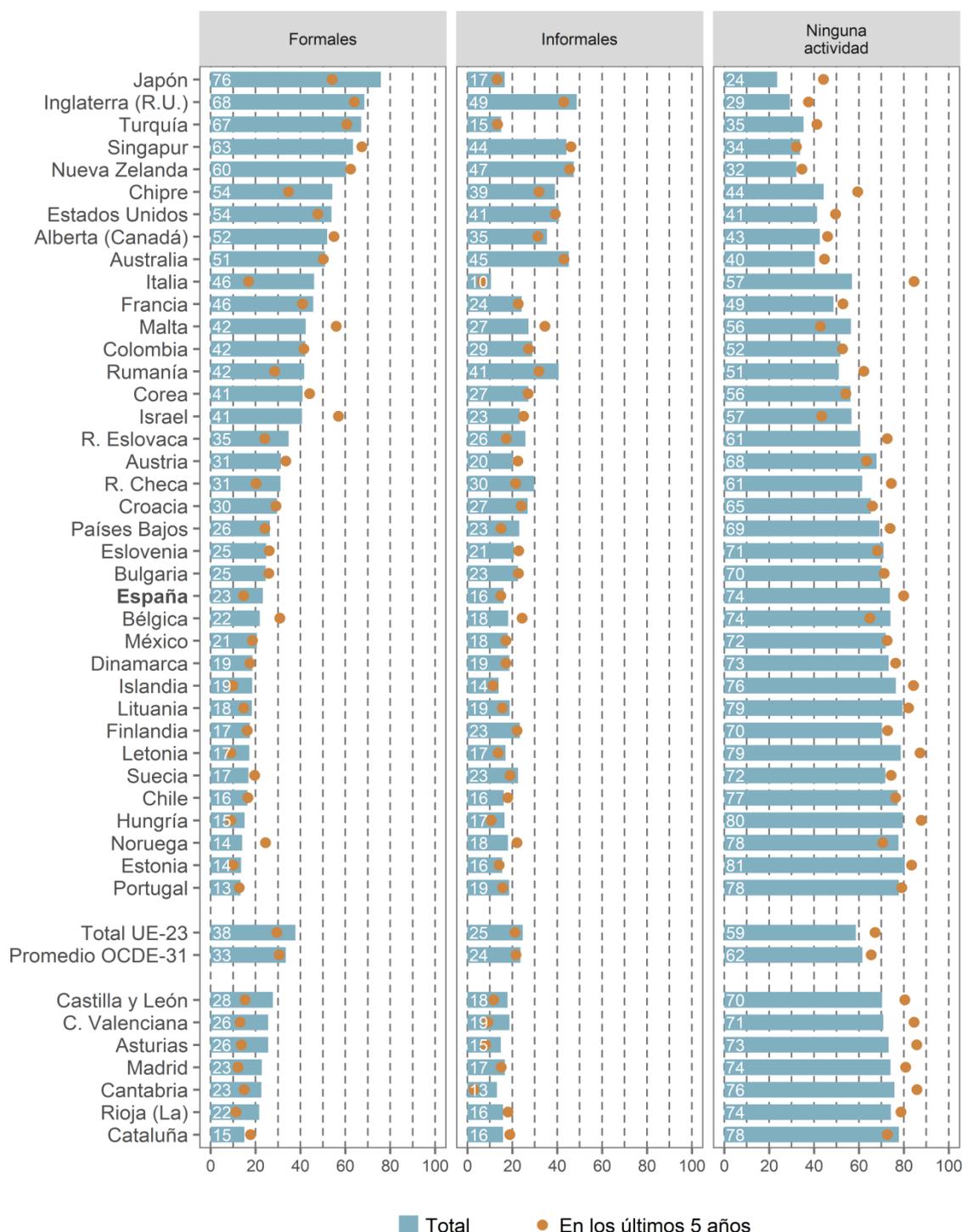
en el Total UE-23) que en actividades informales (24 % en el promedio OCDE-31; 25 % en el Total UE-23) y que la participación de los docentes que se ha incorporado a la profesión en los últimos 5 años es inferior a la del conjunto.

En España (23 % en actividades formales; 16 % en actividades informales) el patrón es similar, pero con una participación significativamente inferior tanto a la del promedio OCDE-31 como a la del Total UE-23.

Con ligeras diferencias, que se pueden apreciar en la Figura 5.8, la lectura que se desprende de los datos de las comunidades autónomas participantes es, también, similar, con la excepción de La Rioja, en actividades informales, y Cataluña en ambos tipos de actividades.

En el promedio de países y economías OCDE-31 el 62 % de los docentes de secundaria afirma que, en su primer empleo como docente, no participó en ningún tipo de actividad de iniciación a la profesión (59 % en el Total UE-23) porcentaje que es más alto si solo se tienen en cuenta los docentes incorporados los últimos 5 años, lo que no parece ser una buena señal. En España (74 %) casi 3 de cada 4 docentes declara no haber recibido formación en su primer empleo, ni formal, ni informal, porcentaje que asciende al 80 % en el caso del profesorado que ha accedido a la docencia en los últimos cinco años.

Figura 5.8. Porcentaje de docentes que afirma haber participado en programas de iniciación a la docencia en su primer empleo y en su centro actual. Educación Secundaria. TALIS 2018



La participación en actividades de formación inicial en el primer empleo, en las comunidades autónomas participantes, se mueve en un rango que oscila entre el 30 % del profesorado de Castilla y León y el 22 % de Cataluña que ha participado en alguna actividad de formación inicial en su primer empleo. En todos los caso, salvo en Cataluña, la proporción de docentes incorporados los últimos 5 años a la profesión que ha participado en actividades de iniciación es más baja que en el total del profesorado.

**De primaria a secundaria. Participación del profesorado
en actividades de iniciación profesional**

La proporción de docentes que no ha participado, en su primer empleo, en programas de iniciación profesional es similar en primaria (75 %) que en secundaria (74 %).

También son similares los niveles de participación en programas formales (24 % en primaria, 23 % en secundaria) o en actividades informales (15 % en primaria, 16 % en secundaria).

En conclusión, en España no se observan diferencias en cuanto a la participación en actividades de formación profesional en el primer empleo en las etapas de primaria y secundaria.

TIPOS DE ACTIVIDADES DE INICIACIÓN PROFESIONAL

TALIS incluye en los cuestionarios de profesorado y directores preguntas relativas a las actividades concretas de iniciación que tuvieron o tienen en su centro de trabajo actual. Los tipos de actividades que se incluyen en el cuestionario se recogen en el Cuadro 5.5, son las mismas para directores y para docentes, que debían responder con “Sí” o “No” a cada actividad planteada.

Cuadro 5.5. Actividades de iniciación profesional en el centro. TALIS 2018

Directores: ¿Cuáles de las siguientes actividades están incluidas en el programa de iniciación profesional en este centro?

Profesores: Cuando empezó a trabajar en este centro, ¿estaban las siguientes actividades incluidas como parte de su programa de iniciación profesional?

Un programa de iniciación profesional está diseñado para dar apoyo a los nuevos profesores en su iniciación a la profesión docente y para apoyar a los profesores con experiencia que son nuevos en el centro escolar.

- Cursos/seminarios presenciales.
- Cursos/seminarios/online.
- Actividades online (p. ej. comunidades virtuales).
- Reuniones programadas con el director y/o profesores con experiencia.
- Supervisión por el director y/o profesores con experiencia.
- Trabajo en red/colaboración con otros profesores nuevos.
- Enseñanza en equipo junto con profesores con experiencia.
- Portafolios y diarios de trabajo.
- Reducción de carga lectiva.
- Iniciación general/administrativa.

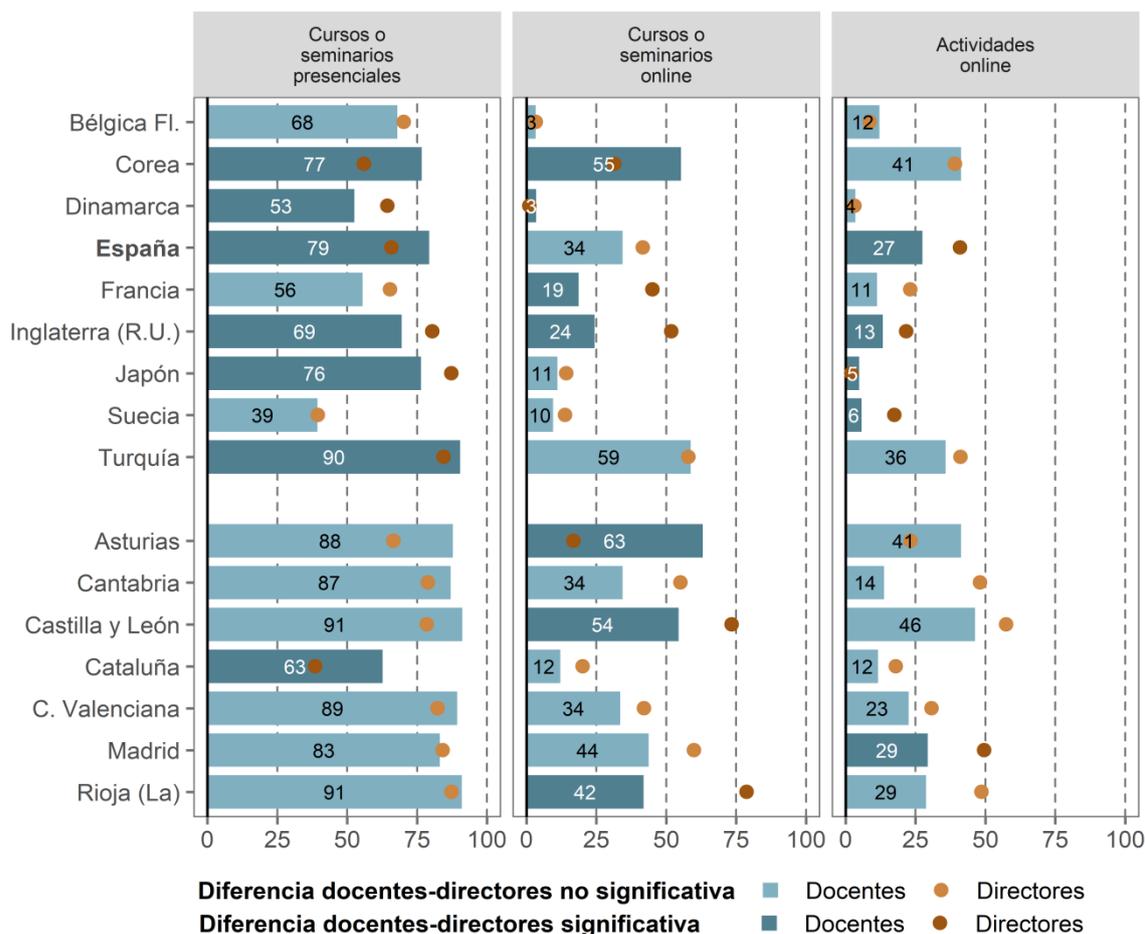
Educación Primaria

En las Figuras 5.9a, 5.9b y 5.9c se muestra la proporción de docentes de Educación Primaria que dice haber participado en las actividades que, en cada caso, se mencionan, cuando empezó a trabajar en su centro actual. En los gráficos se incluye, además, el porcentaje de centros en los que, según los directores², dichas actividades están incluidas en el programa de iniciación profesional en su centro.

De acuerdo con lo que informa el profesorado, el 79 % de los docentes de primaria en España ha participado en **cursos o seminarios presenciales** cuando llegó a su centro actual, el 34 % realizó **cursos o seminarios online** y el 27 % participó en **actividades online** (Figura 5.9a). Como se puede apreciar esta información difiere, salvo excepciones, con la facilitada por los directores. Salvo algunas excepciones, los directores informan de mayor proporción de actividades que las que los docentes dicen que estaban incluidas en el programa de iniciación profesional de su centro actual (Figura 5.9a, Tabla 5.9). En los gráficos se hace notar, con color más oscuro, cuándo la diferencia entre las respuestas de docentes y directores es estadísticamente significativa.

² Las respuestas de los directores se fusionaron con las de los profesores utilizando, para la estimación de los resultados, el peso final de los profesores.

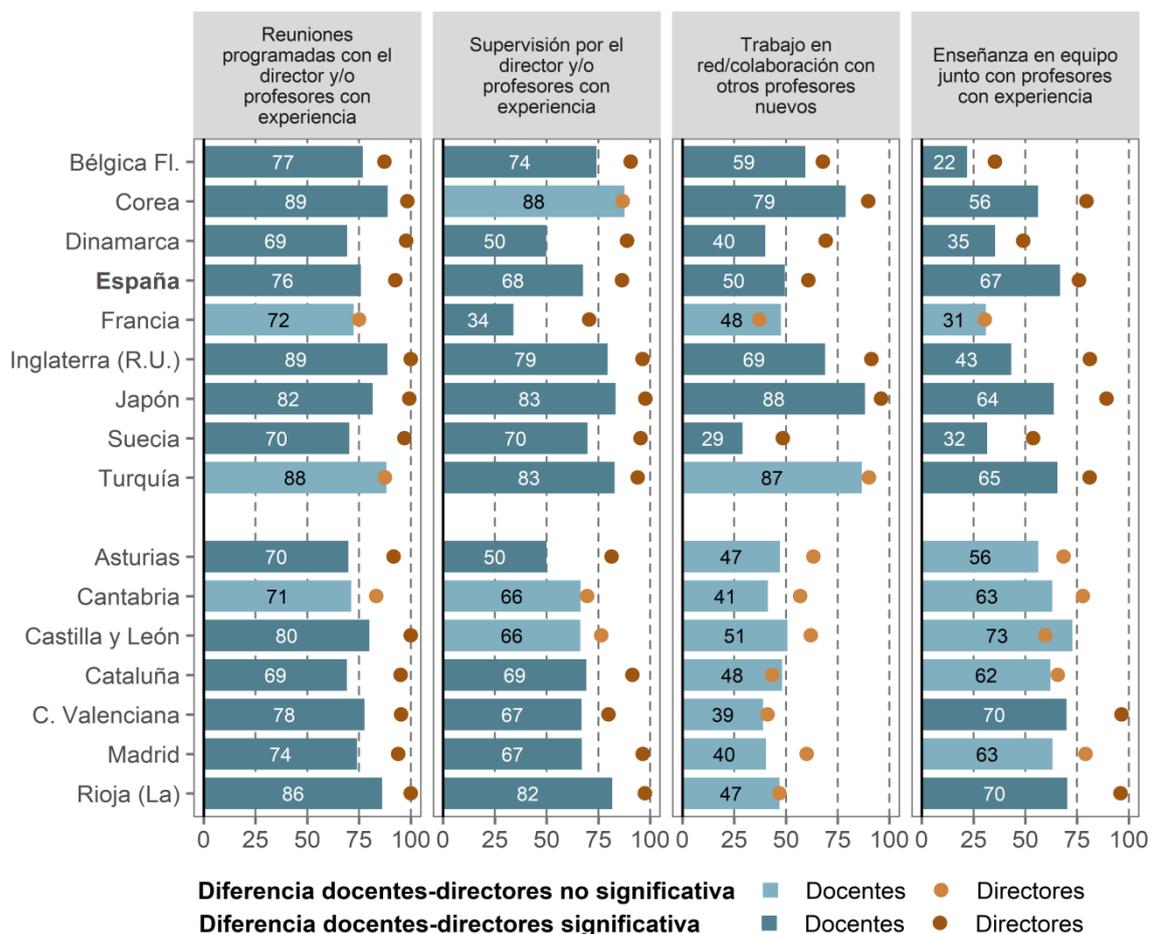
Figura 5.9a. Porcentaje de docentes y de directores que afirma que las actividades de iniciación a la docencia que se indican estaban incluidas en un programa de iniciación profesional cuando los docentes llegaron a su centro actual. Educación Primaria. TALIS 2018



Respecto a las comunidades autónomas y las actividades incluidas en la Figura 5.9a, se puede ver la amplia variabilidad obtenida en las respuestas de docentes y de directores, pudiéndose destacar que Cataluña es la comunidad en la que tanto docentes como directores informan de la frecuencia relativa más baja de estas actividades. Por otro lado, los errores de las estimaciones no permiten asegurar en todos los casos la significatividad de las diferencias entre las respuestas de docentes y directores (Tabla 5.9). Respecto a esto último, resulta interesante señalar que hay 46 puntos porcentuales de diferencia entre lo que dicen los docentes (63 %) y lo que declaran los directores (17 %) en el Principado de Asturias en relación a los cursos o seminarios *online* disponibles en el centro para la iniciación del profesorado que se incorpora al mismo. Situación equivalente se observa en Cataluña respecto a los cursos o seminarios presenciales.

De las actividades incluidas en la Figura 5.9b, la actividad de iniciación más frecuente, según los profesores y directores, es la asistencia a **reuniones programadas con el director y/o profesores de experiencia**. El 76 % de los profesores de primaria de España dice haber participado en esta actividad y el 93 % de los directores afirma que en su centro estas reuniones están incluidas en el programa de iniciación. La diferencia entre ambas informaciones es estadísticamente significativa.

Figura 5.9b. Porcentaje de docentes y de directores que afirma que las actividades de iniciación a la docencia que se indican estaban incluidas en un programa de iniciación profesional cuando los docentes llegaron a su centro actual. Educación Primaria. TALIS 2018

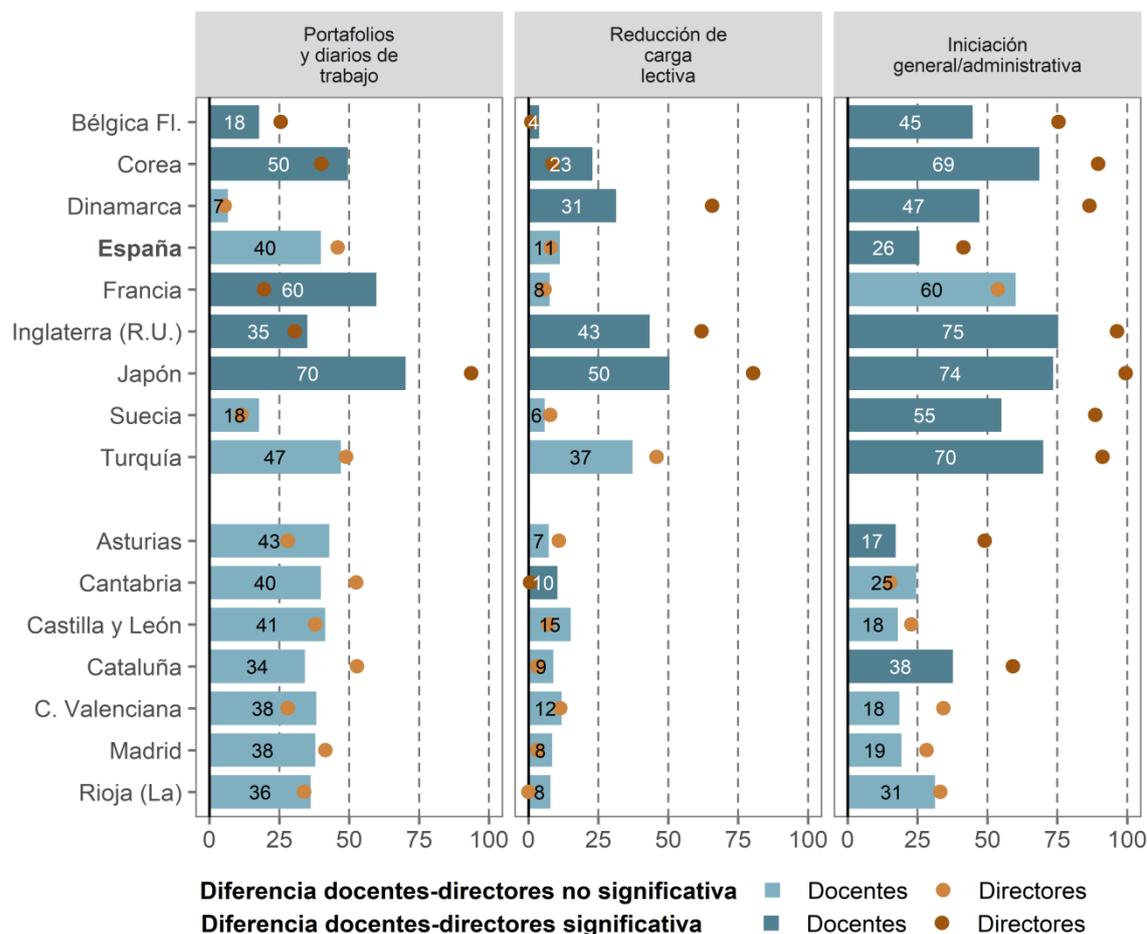


Casi 7 de cada 10 docentes de primaria de España declara que, al llegar a su actual centro, ha participado en actividades relacionadas con la **supervisión por el director y/o profesores con experiencia** (68 %) y/o la **enseñanza en equipo junto con profesores con experiencia** (67 %). La información proporcionada por los directores es, en ambos casos, significativamente mayor que la que dicen los docentes (Figura 5.9b).

Por último, de las actividades incluidas en la Figura 5.9b, la menos frecuentemente informada por los docentes de primaria de España es la relacionada con el **trabajo en red/colaboración con otros profesores nuevos** (50 %), que también en este caso es significativamente más baja que la que, según los directores, se ofrece en los centros (51 %).

En lo que respecta a las comunidades autónomas, también se observa alta variabilidad en las respuestas de docentes y directores a las actividades incluidas en la Figura 5.9b, no observándose patrones específicos, excepto el ya mencionado con anterioridad de las diferencias en las respuestas de docentes y profesores.

Figura 5.9c. Porcentaje de docentes y de directores que afirma que las actividades de iniciación a la docencia que se indican estaban incluidas en un programa de iniciación profesional cuando los docentes llegaron a su centro actual. Educación Primaria. TALIS 2018



Del tercer bloque de actividades de iniciación en España al incorporarse a un nuevo centro (Figura 5.9c) la más frecuente según el profesorado de primaria es la relacionada con el **portafolio y diario de trabajo** (40 %), seguida de la **iniciación general/administrativa** (26 %) y, finalmente, de la posibilidad de ver **reducida su carga lectiva** (11 %) como parte del programa de iniciación. En el primer caso, se puede observar que la información que proporcionan los directores (46 %) no es significativamente distinta de la que manifiestan los docentes, mientras que en la segunda actividad los directores manifiestan una oferta significativamente más alta (42 %) que la que declara el profesorado. Finalmente, en lo que se refiere a la reducción de la carga lectiva, la información proporcionada por los directores (8 %) es similar a la que dijeron los docentes.

En cuanto la posibilidad de reducción de la carga lectiva, como parte de un programa de iniciación, puede verse que en las comunidades autónomas participantes los datos no permiten extraer información concluyente respecto a lo manifestado por el profesorado de primaria y los directores de los centros (Tabla 5.9). En cualquier caso, las proporciones son muy bajas, como en España, y lejos de lo sucede en otros países (Figura 5.9c).

Educación Secundaria

En las Figuras 5.10a, 5.10b y 5.10c se muestra la proporción de docentes de secundaria que declara haber participado en las actividades que se mencionan, cuando empezó a trabajar en el centro actual. En los gráficos se incluye, además, el porcentaje de centros en los que, según los directores³, dichas actividades están incluidas en el programa de iniciación profesional del centro.

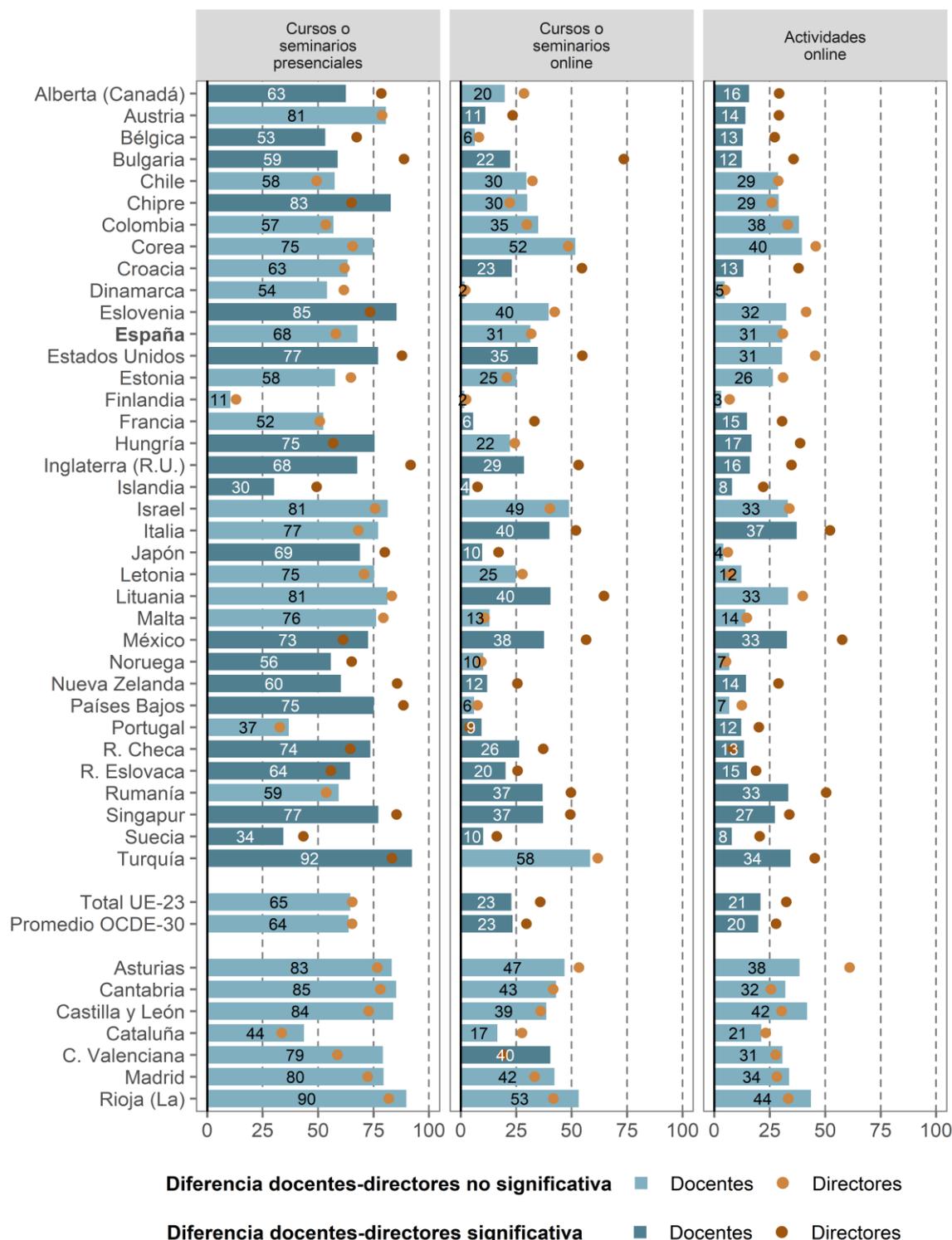
De acuerdo con lo que informa el profesorado, el 68 % de los docentes de secundaria en España ha participado en **cursos o seminarios presenciales** cuando llegó a su centro actual, algo más del promedio OCDE-30 (64 %) y del Total UE-23 (65 %); el 31 % realizó **cursos o seminarios online**, significativamente más que el 23 % del promedio OCDE-30 y del Total UE-23. El 31 % participó en **actividades online**, también de manera más significativa que en el promedio OCDE-30 (20 %) y que el Total UE-23 (21 %) (Figura 5.10a).

Como se puede apreciar esta información no coincide, salvo excepciones, con la facilitada por los directores. En general, los directores informan de mayor proporción de actividades que las que los docentes dicen que estaban incluidas en el programa de iniciación profesional de su centro actual (Figura 5.10a, Tabla 5.10).

Más del 80 % de los docentes de las comunidades autónomas participantes, con la excepción de Cataluña (44 %), informa de que a su llegada al centro de destino actual realizaron **cursos o seminarios presenciales** como parte de un programa de iniciación. También, con la excepción de Cataluña (17 %), más del 40 % de los docentes de secundaria dice que participó en **cursos o seminarios online**, y más del 30 % ha realizado actividades *online*, también con la excepción de Cataluña (21 %). En este caso, los errores de las estimaciones no permiten asegurar que las diferencias entre lo que responden los docentes y lo que contestan los directores sean estadísticamente significativas, excepto en un caso (Figura 5.10a).

³ Las respuestas de los directores se fusionaron con las de los profesores utilizando, para la estimación de los resultados, el peso final de los profesores.

Figura 5.10a. Porcentaje de docentes y de directores que afirma que las actividades de iniciación a la docencia que se indican estaban incluidas en un programa de iniciación profesional cuando los docentes llegaron a su centro actual. Educación Secundaria. TALIS 2018



De las actividades incluidas en la Figura 5.10b, la de iniciación más frecuente según los profesores y directores es la asistencia a **reuniones programadas con el director y/o profesores de experiencia**. El 71 % de los profesores de secundaria de España dice haber participado en esta actividad, significativamente por debajo del promedio OCDE-30 (79 %) y

del Total UE-23 (78 %), y el 90 % de los directores afirma que en su centro estas reuniones están incluidas en el programa de iniciación (94 % en el promedio OCDE-30, 93 % en el Total UE-23): esta diferencia es, en los tres casos, estadísticamente significativa.

El 61 % de los docentes de secundaria de España dice que, al llegar a su actual centro, ha participado en actividades relacionadas con la **supervisión por el director y/o profesores con experiencia**, también significativamente menos que en el promedio OCDE-30 (71 %) y en el Total UE-23 (66 %) y, también en esta actividad, las cifras son significativamente menores que las que proporcionan los directores (Figura 5.10b).

La siguiente actividad de las de la Figura 5.10b más frecuentemente mencionada por los docentes de España (50 %) es la **enseñanza en equipo junto con profesores con experiencia**, proporción que, en este caso, es significativamente más alta que la del promedio OCDE-30 (45 %) y la del Total UE-23 (39 %). En este caso, como se puede ver, las proporciones declaradas por los directores son, también, significativamente mayores que las que declaran los docentes (Figura 5.10b).

Por último, de las actividades incluidas en la Figura 5.10b, la menos frecuentemente informada por los docentes de primaria de España es la relacionada con el **trabajo en red/colaboración con otros profesores nuevos** (40 %), que en este caso no se puede afirmar que sea significativamente más baja que la que se ofrece en los centros según los directores (46 %). Estos porcentajes son significativamente más bajos que los del promedio OCDE-30 (61 %) y del Total UE-23 (57 %), tanto en el caso de los docentes como en el de los directores.

En lo que respecta a las comunidades autónomas, los patrones son similares a lo comentado para España, apreciándose una variabilidad entre moderada y alta en las respuestas de docentes y directores a las actividades incluidas en la Figura 5.10b, no observándose otros patrones específicos, excepto el ya mencionado con anterioridad de las diferencias en las respuestas de docentes y profesores, que pueden no ser clasificadas como significativas debido a los errores de las estimaciones (Tabla 5.10).

Del tercer bloque de actividades de iniciación en España al incorporarse a un nuevo centro (Figura 5.10c) la más frecuente según el profesorado de secundaria es la relacionada con la **iniciación general/administrativa** (36 %), significativamente inferior a la estimada para el promedio OCDE-30 (63 %) y al Total UE-23 (55 %). La segunda más frecuente en este bloque es el **portafolio y diario de trabajo** (28 %), que también resulta significativamente inferior al 36 % del promedio OCDE-30 y el Total UE-23 y, finalmente, la posibilidad de ver **reducida su carga lectiva** solo es informada por el 9 % de los docentes de secundaria de España, alrededor de la mitad o menos que en Total UE-23 (17 %) y del promedio OCDE-30 (21 %).

Figura 5.10b. Porcentaje de docentes y de directores que afirma que las actividades de iniciación a la docencia que se indican estaban incluidas en un programa de iniciación profesional cuando los docentes llegaron a su centro actual. Educación Secundaria. TALIS 2018

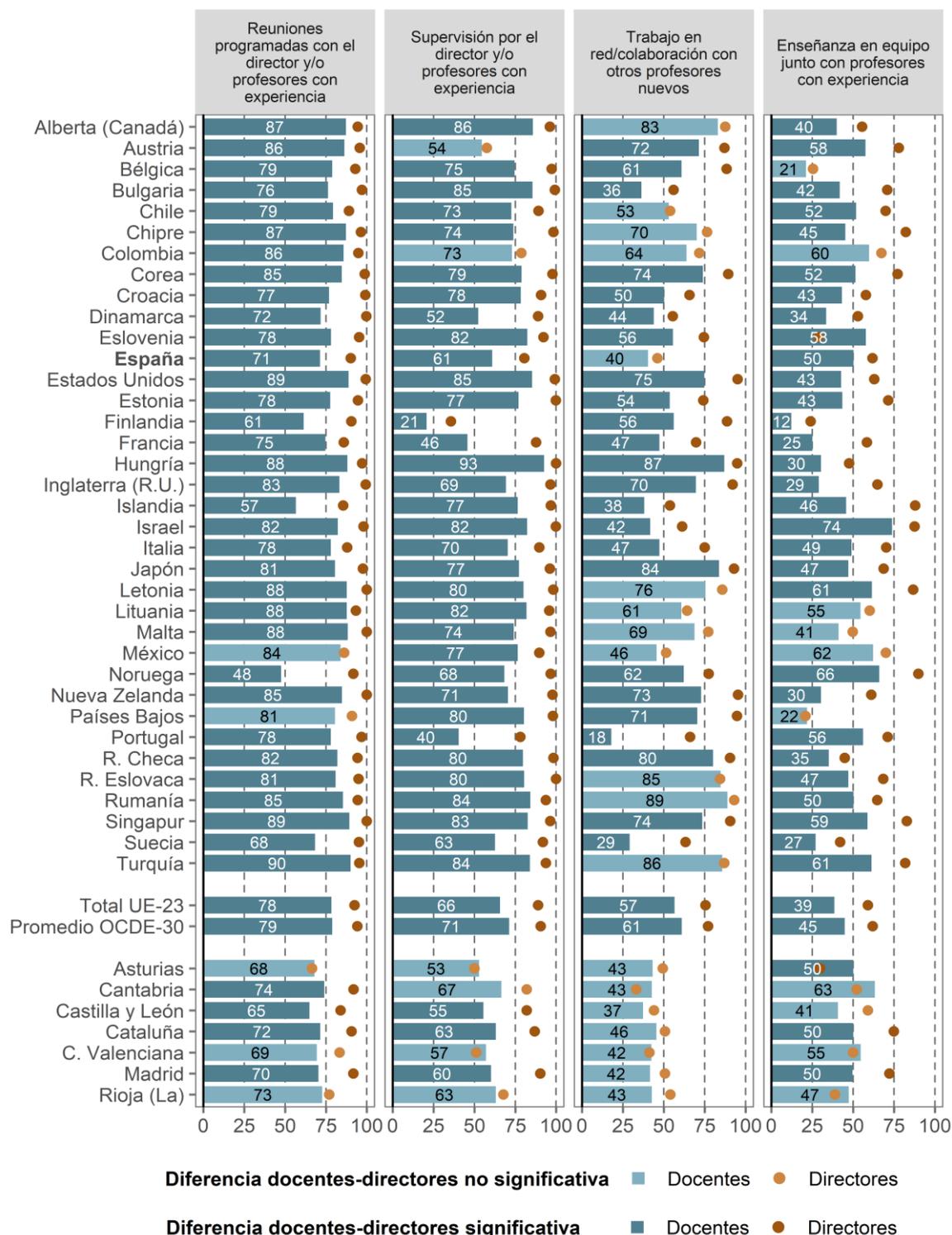
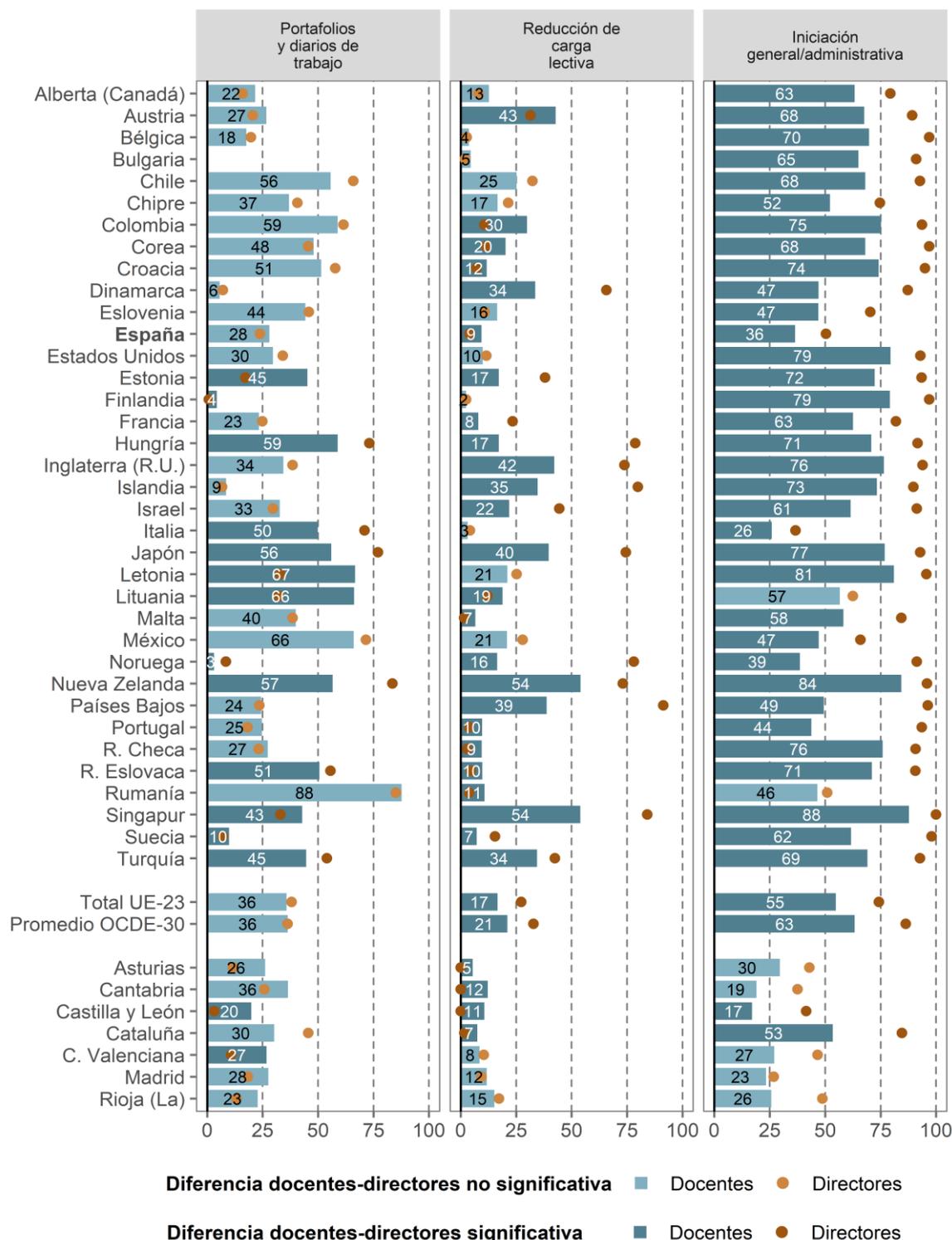


Figura 5.10c. Porcentaje de docentes y de directores que afirma que las actividades de iniciación a la docencia que se indican estaban incluidas en un programa de iniciación profesional cuando los docentes llegaron a su centro actual. Educación Secundaria. TALIS 2018



En la actividad del **portafolio y diarios de trabajo**, se ve que la información que proporcionan los directores no es distinta de los docentes, mientras que en la actividad de **iniciación general/administrativa**, los directores manifiestan una oferta significativamente más alta (50 % España, 86 % promedio OCDE-30, 74 % Total UE-23) que la que declara el profesorado.

Finalmente, en lo que se refiere a la **reducción de la carga lectiva**, la información de los directores (4 % España, 33 % promedio OCDE-30, 27 % Total UE-23) es significativamente inferior a la que declaran los docentes en el caso de España y significativamente mayor en el promedio OCDE-30 y el Total UE-23 (Figura 5.10c).

En lo que se refiere a las comunidades autónomas, se puede ver la variabilidad en las respuestas, tanto de directores como del profesorado. Cabe destacar que más de la mitad del profesorado de Cataluña (53 %) dice que ha participado en actividades relacionadas con la **iniciación general/administrativa**, que llega al 85 % cuando responden los directores, cifras muy por encima de las del resto de comunidades autónomas. También resulta interesante el dato referido a la posibilidad de **reducir carga lectiva** como actividad de iniciación en el centro en el Principado de Asturias, Cantabria y Castilla y León, donde los directores informan de la no existencia de tal posibilidad, mientras que los docentes dicen disfrutar de ella en porcentajes de hasta el 12 %.

ACCESO DEL PROFESORADO A UN SISTEMA DE TUTORÍA

Los docentes nuevos en la profesión deberían ser apoyados por un mentor elegido entre los profesores más experimentados. TALIS define “*mentoría*” como una estructura de apoyo en los centros mediante la cual los docentes más experimentados apoyan a los que tienen menos o ninguna experiencia. Esta estructura puede involucrar a todos los docentes o solo a los nuevos y, con frecuencia, es considerada como parte integral del proceso de enseñanza.

La tutoría cumple las funciones de orientación, instrucción, guía, apoyo y evaluación del docente. Los mentores se convierten en observadores, modelos, consejeros, asesores, críticos y supervisores de los docentes a los que tutorizan. Esta tutorización, además, se basa en una comunicación abierta, un diálogo colaborativo entre ambos. De este modo, la tutoría contribuye al aprendizaje y desarrollo metodológico del profesorado, además de contribuir a la definición de sus creencias, valores y competencia docente. A medio y largo plazo, la tutoría influye en los comportamientos y decisiones que los docentes tomarán a lo largo de su carrera.

La evidencia muestra una fuerte relación entre la calidad de la *mentoría* y la evaluación que los docentes realizan del impacto de la tutoría en su éxito en el aula. Además, se comprueba que existe una relación moderada entre el número de horas de tutoría recibidas por el profesor y el rendimiento de los estudiantes. Las evidencias apoyan la idea de que el tiempo de trabajo empleado con un mentor mejora sus destrezas para la enseñanza (Rockoff, 2008). Los diferentes programas de tutoría pueden estar enfocados a proveer de formación a todos los docentes, a los que se incorporan por primera vez a un centro o solo a los nuevos en la profesión. Entre los países, existe una gran variabilidad en cuanto a la oferta de actividades de tutoría.

TALIS incluye en el cuestionario de directores una pregunta relativa a la existencia o no de una estructura de tutoría para el profesorado de su centro. La pregunta y las distintas posibilidades de respuesta se incluyen el Cuadro 5.6.

Cuadro 5.6. Estructura de tutoría para el profesorado. TALIS 2018

¿Tiene el profesorado de este centro acceso a un sistema de tutoría al profesorado?

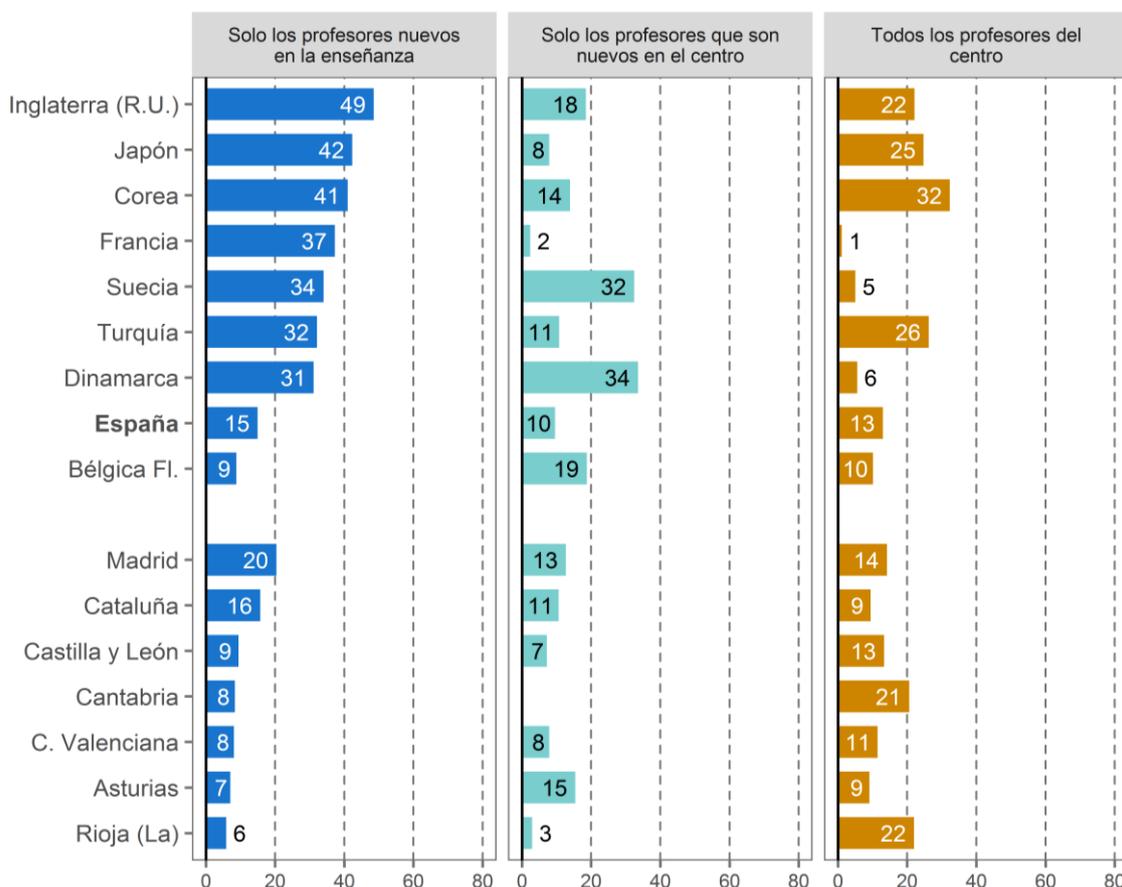
Marque una opción

- Sí, pero solo tienen acceso los profesores nuevos en la enseñanza, es decir, que trabajan por primera vez como profesores.
- Sí, tienen acceso todos los profesores que son nuevos en este centro.
- Sí, tienen acceso todos los profesores de este centro.
- No, en este momento los profesores de este centro no tienen acceso a un programa de tutoría al profesorado.

Educación Primaria

La Figura 5.11 muestra la proporción de centros educativos de primaria cuyos directores afirman disponer de un programa de tutoría para el profesorado. La suma de las tres opciones incluidas en la Figura 5.11 indica la proporción total de centros que tienen algún sistema de tutoría y el resto, hasta completar el 100 %, no dispone de sistema alguno de tutoría para el profesorado.

Figura 5.11. Porcentaje de directores que contestan que tienen un sistema de tutoría al profesorado en su centro educativo. Educación Primaria. TALIS 2018



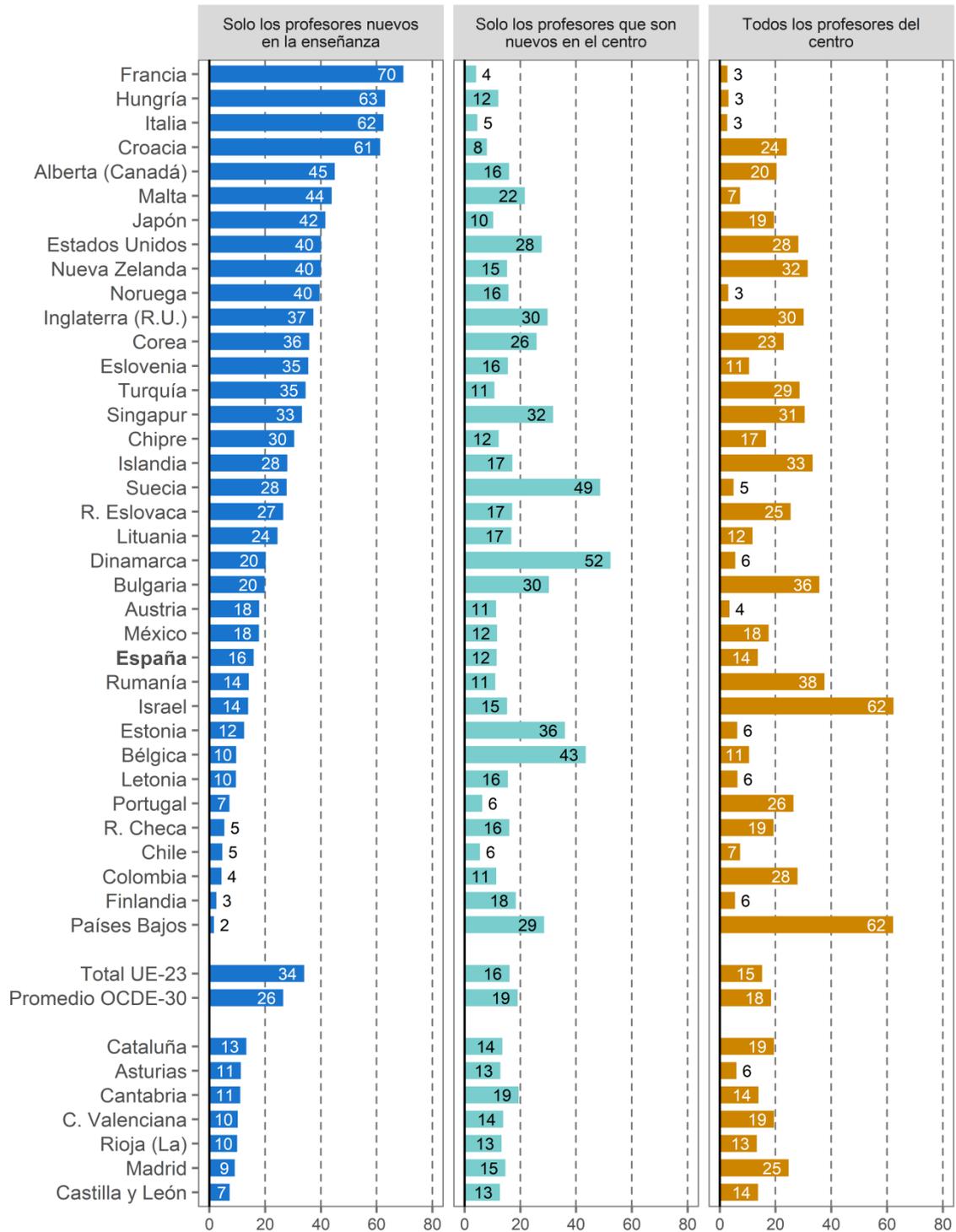
Educación Secundaria

En el promedio OCDE-30, alrededor de dos tercios de los centros de secundaria proporcionan un programa de tutoría al profesorado, ya sea dirigido a todos los docentes (18 %), solo a los docentes nuevos en el centro (19 %) o solo a los docentes nuevos en la enseñanza (26 %). Las cifras son similares en el Total UE-23, como se puede ver en la Figura 5.12, si bien la distribución de a qué grupos va dirigido es distinta. Se pueden observar importantes variaciones entre los países incluidos en el informe en cuanto a la disponibilidad en los centros escolares de programas de tutoría al profesorado. Por un lado, menos del 10 % de directores informa que no existe, en su centro, posibilidad de un programa de tutoría para docentes en Inglaterra (Reino Unido), Estados Unidos, Singapur, Croacia, Países Bajos e Israel, mientras que por otro esa proporción asciende a más del 60 % o más de los directores en Austria, Letonia, Finlandia y Chile.

En España, el 42 % de los centros educativos de secundaria dispone de algún tipo de tutoría al profesorado, distribuido en tutoría dirigida a todos los docentes (14 %), solo al profesorado nuevo en el centro (12 %) o solo al profesorado nuevo en la enseñanza (16 %). Por tanto, el 58 % de los centros de secundaria de España no dispone de programas de este tipo, aproximadamente en las mismas cifras que Colombia, República Checa y Portugal (Figura 5.12).

También se observan variaciones entre las comunidades autónomas en la disponibilidad por los centros de secundaria de programas de tutorías para el profesorado. Más del 60 % de los centros no disponen de estos programas en La Rioja, Castilla y León y el Principado de Asturias. En el resto la posibilidad de acceso del profesorado a un programa de tutoría no llega al 50 % en ningún caso.

Figura 5.12. Porcentaje de directores que contestan que tienen un sistema de tutoría al profesorado en su centro educativo. Educación Secundaria. TALIS 2018



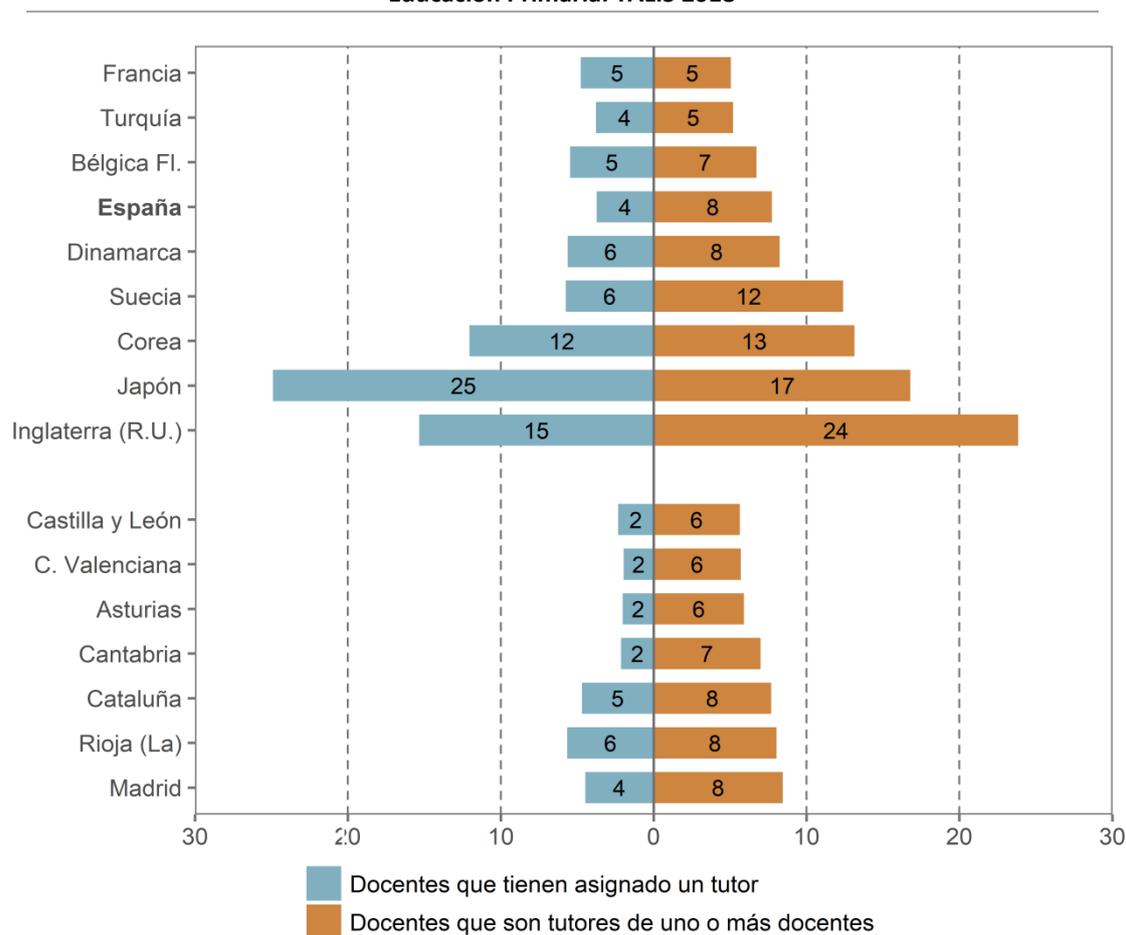
PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE TUTORÍA ENTRE EL PROFESORADO

Educación Primaria

A pesar de la importancia que tiene una buena orientación, en general son pocos los docentes que han tenido la posibilidad de tener un tutor que les apoyara en su trabajo, al menos en los comienzos de su carrera docente.

En España, tan solo el 4 % de los docentes de primaria dice que **ha tenido asignado un tutor** y aproximadamente el 8 % afirma que **ha sido tutor de al menos un profesor**. La Figura 5.13 muestra que entre los países incluidos, en Japón (25 %) 1 de cada 4 docentes declara haber tenido un tutor asignado, mientras que en España y Turquía la cifra se reduce a algo más de la sexta parte que en Japón.

Figura 5.13. Porcentaje de docentes que participa en programas de tutoría. Educación Primaria. TALIS 2018



La baja participación de los docentes en programas de tutoría en España queda reflejada en los datos de las comunidades autónomas participantes: Castilla y León, Comunitat Valenciana y Principado de Asturias presentan las proporciones más bajas de docentes de primaria involucrados en programas de tutoría, ya sea por tener asignado un tutor (2 %) o por ser tutor

de otro u otros profesores (6 %) (Figura 5.13). En cualquier caso, todas las cifras de las comunidades autónomas están por debajo del 10 %, como la de España, representando claramente un área de posible mejora en el sistema educativo español.

Educación Secundaria

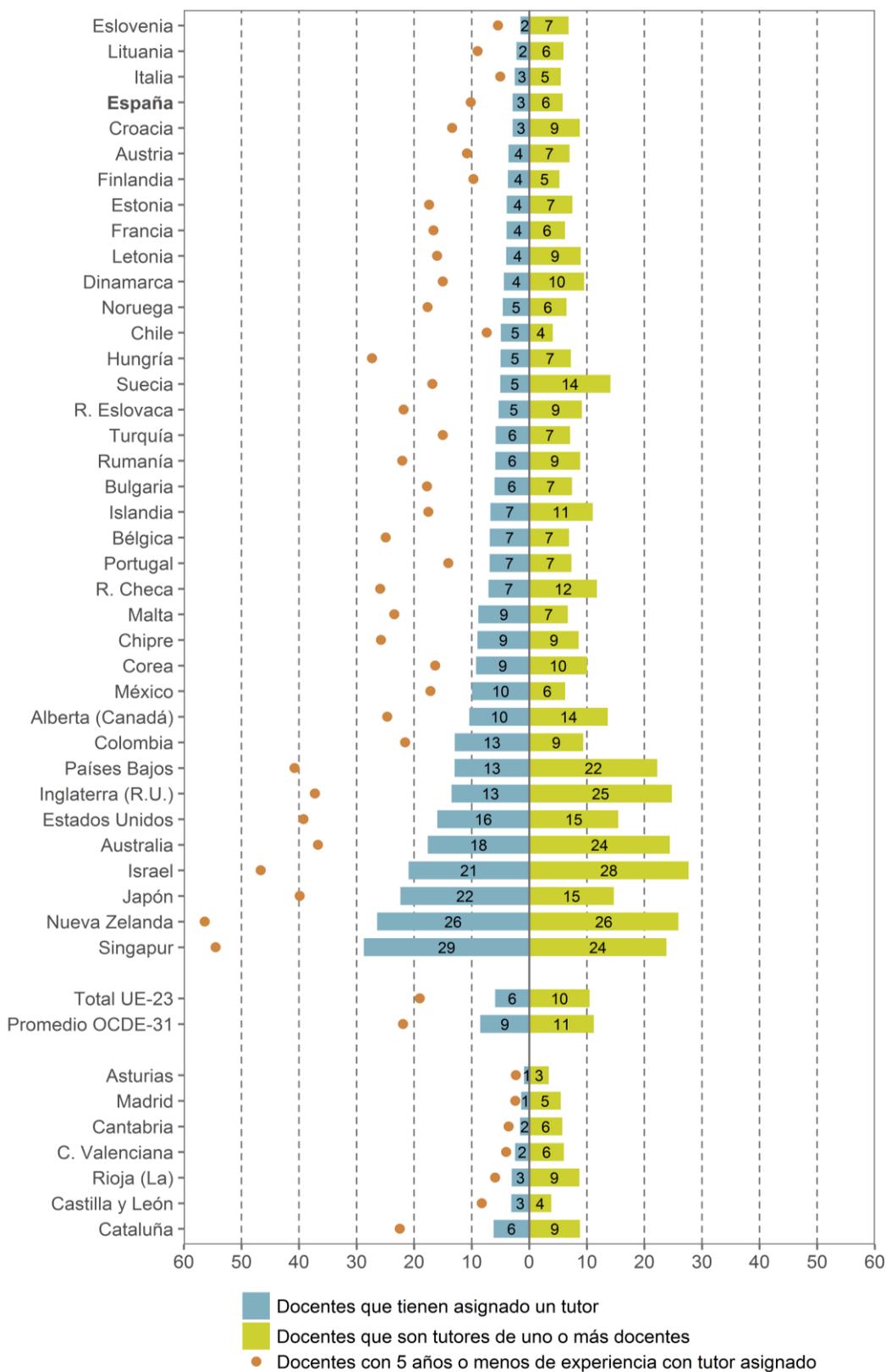
La mayoría de los directores considera que la tutoría al profesorado es fundamental para el trabajo de los docentes y el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, en el promedio OCDE-31, solo el 9 % de los docentes de secundaria dice **haber tenido asignado otro profesor como tutor** (6 % en el Total UE-23) y apenas llega al 22 % de los docentes con 5 años o menos años de experiencia (19 % en el Total UE-23), cifras que se pueden estimar bajas si, realmente, se considera que la tutoría a los docentes, al menos en los comienzos de su carrera docente, es importante.

Hay notables variaciones, entre los países incluidos, en el porcentaje de docentes que informa haber tenido asignado un tutor (Figura 5.14). Esta tasa es aproximadamente tres veces mayor que el promedio OCDE-31 en Nueva Zelanda (26 %) y Singapur (29 %), y el doble o un poco más en Japón (22 %) e Israel (21 %). Sin embargo, se puede ver que en 23 de los 37 países analizados, la proporción de **docentes a los que les ha sido asignado un tutor** que le ayude en su iniciación a la profesión es igual o menor al 7 %, entre ellos España (3 %). En Cataluña la proporción de docentes que ha tenido un tutor es el doble de la del promedio de España, mientras que en el Principado de Asturias y la Comunidad de Madrid esta proporción apenas llega al 1 % (Figura 5.14).

Los datos no mejoran mucho más si se considera únicamente el conjunto de docentes con 5 o menos años de experiencia. Como en el conjunto de docentes, en este caso también Nueva Zelanda (56 %) y Singapur (54 %) son los países con las tasas más altas. Sin embargo, se puede ver que en 20 de los 37 países analizados la proporción de **docentes con 5 o menos años de experiencia a los que les ha sido asignado un tutor** que le ayude en su iniciación a la profesión es igual o menor al 20 %, entre ellos España (10 %). En Cataluña (22 %) esta proporción es algo más del doble de la del promedio de España, mientras que en el Principado de Asturias y la Comunidad de Madrid esta proporción apenas llega al 2 % (Figura 5.14).

En el promedio de países y economías de la OCDE-31 el 11 % del profesorado afirma que **ha sido tutor de al menos otro profesor** (10 % en el Total UE-23). Este porcentaje es igual o superior al 25 % en Israel (25 %), Nueva Zelanda (26 %) e Inglaterra (Reino Unido) (28 %) y considerablemente más bajo, por debajo del 8 %, en 17 de los 37 países seleccionados, entre los que se encuentra España (6 %). La Rioja y Cataluña muestran las tasas más altas de profesorado que declara haber sido tutor de otros docentes. El Principado de Asturias y Castilla y León no alcanzan el 5 %.

Figura 5.14. Porcentaje de docentes que participa en programas de tutoría. Educación Secundaria. TALIS 2018



De primaria a secundaria. Acceso y participación del profesorado en programas de tutoría

TALIS encuentra diferencias, en algunos países, en la disponibilidad de programas de tutoría en los centros educativos entre las etapas de primaria y secundaria. Sin embargo, esas diferencias no son importantes en España.

En efecto, en España el 38 % de los centros de primaria ofrecen acceso a algún programa de tutoría para docentes, porcentaje ligeramente menor que en secundaria (42 %). Tampoco se aprecian diferencias significativas en la distribución de los tipos de programa, ni en los dirigidos a todo el profesorado del centro (15 % primaria, 16 % secundaria) ni en los de acceso solo para docentes nuevos en el centro (10 %, primaria 12 % secundaria) y tampoco en los que solo son para el profesorado nuevo en la enseñanza (15 % primaria, 16 % secundaria).

Las tasas de participación en programas de tutoría, como receptor de la misma o como tutor de otro u otros docentes, es muy baja en primaria (4 %, 8 % respectivamente) y aún más baja en secundaria (3 %, 6 %).

En resumen, no se ven diferencias entre ambas etapas en cuanto a las tutorías dirigidas al profesorado y, como evidencian los datos, existe un amplio margen de mejora en este aspecto de la formación de los docentes que, como se ha documentado, proporciona importantes beneficios a los docentes y a sus estudiantes.

IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA AL PROFESORADO

El cuestionario de directores de TALIS incluye preguntas sobre la importancia que la tutoría al profesorado tiene para los propios docentes y para el centro educativo. Las cuestiones que al respecto se plantean a los directores son las incluidas en el Cuadro 5.7, para cuya respuesta debían elegir entre cuatro opciones: “ninguna importancia”, “importancia escasa”, “importancia media”, “gran importancia”. Si bien en España la tutoría al profesorado todavía tiene una presencia reducida en el sistema educativo y se lleva a cabo en un porcentaje bajo de los centros, tal y como se ha expuesto anteriormente, la tutoría al profesorado cumple todo un espectro de funciones (orientación, instrucción, guía, apoyo y evaluación del docente) e influye en los comportamientos y decisiones futuros de los docentes. Por tanto, dada su relevancia, se hace necesario tener constancia de aquello que los directores apuntan en relación con ella. Un altísimo porcentaje de estos responden a las razones expuestas en el Cuadro 5.7 aduciendo “importancia media” o “gran importancia”, lo que pone de manifiesto el valor que estos atribuyen a la tutoría dado su impacto en las múltiples facetas de la labor del docente (competencia pedagógica, identidad profesional, colaboración con compañeros, apoyo a profesores noveles, conocimiento de la materia, y mejora del rendimiento del alumnado). El análisis presentado en esta sección se centra exclusivamente en la proporción de directores que considera la tutoría al profesorado como de “gran importancia”. Por otra parte, los porcentajes de directores expresados para cada una de las cuestiones presentadas hacen referencia al total de directores que

desempeñan su tarea en centros donde se ofrece dicha tutoría, y no al total de los centros participantes en el estudio TALIS 2018.

Cuadro 5.7. Importancia de la tutoría para el profesorado. TALIS 2018

Indique qué grado de importancia cree que tiene la tutoría al profesorado para los centros y los profesores

- Para mejorar la competencia pedagógica del profesorado.
- Para reforzar la identidad profesional del profesorado.
- Para mejorar la colaboración de los profesores con sus compañeros.
- Para apoyar a profesores con menos experiencia en su actividad docente.
- Para ampliar los conocimientos de la(s) materia(s) principal(es) que imparten los profesores.
- Para mejorar el rendimiento general del alumnado.

Educación Primaria

En las Figuras 5.15a y 5.15b se muestran los porcentajes de directores que consideran la tutoría al profesorado de gran importancia para los propios docentes y para su centro educativo en cada una de las seis razones expuestas. Como primera observación, puede apreciarse la alta variación que se ha obtenido en las respuestas de los directores de los distintos países incluidos, y también de las comunidades autónomas participantes.

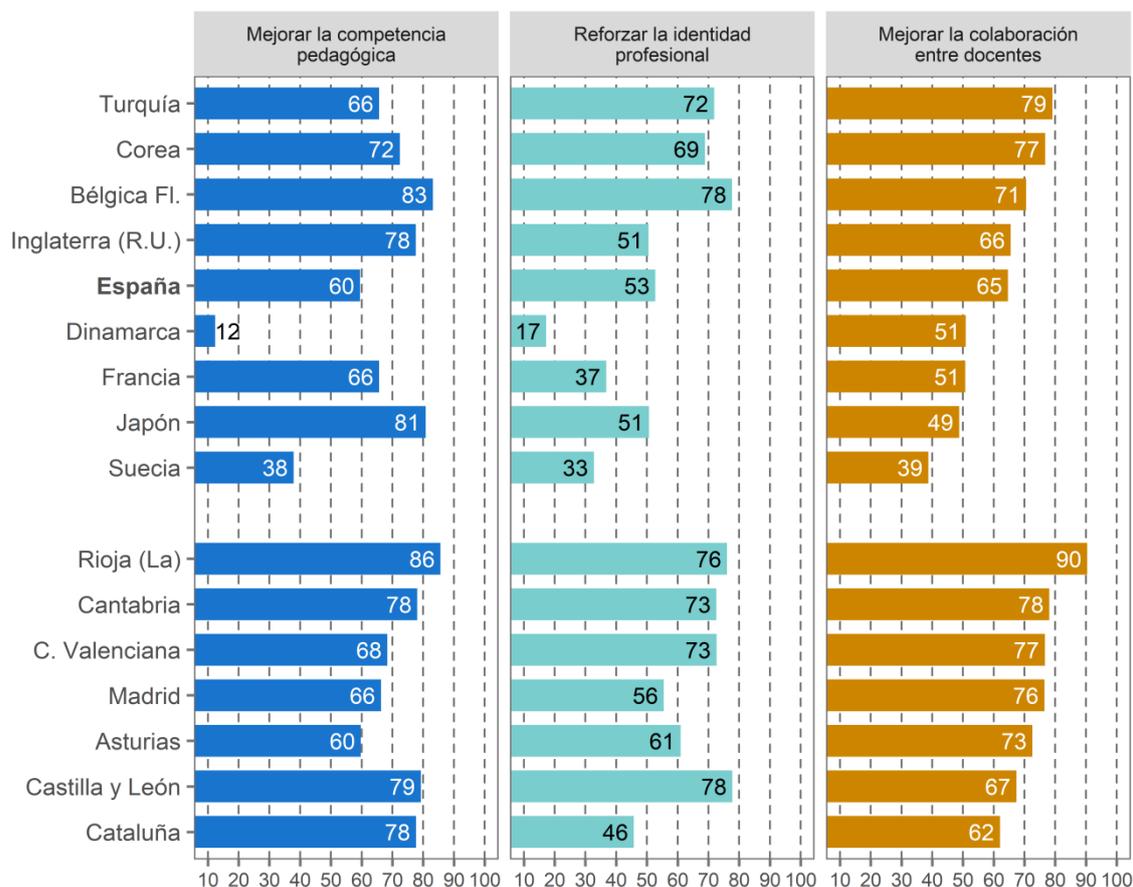
Más del 80 % de los directores de primaria de Bélgica (Flandes), y Japón de aquellos centros que ofrecen tutoría al profesorado considera esta de gran importancia para **mejorar la competencia pedagógica** de los docentes; sin embargo, solo el 12 % de los directores de Dinamarca de centros con tutoría opina en este sentido, mientras que en España esa proporción llega a 6 de cada 10 directores. Entre las comunidades autónomas participantes, el rango va desde el 86 % de directores de La Rioja al 60 % del Principado de Asturias (Figura 5.15a).

Poco más de la mitad de los directores de primaria de España (53 %) de los centros que ofrecen tutoría al profesorado piensa que la tutoría es de gran importancia para **reforzar la identidad profesional** de los docentes, aproximadamente la misma proporción que en Japón e Inglaterra (Reino Unido). Solo el 46 % de los directores de Cataluña cuyos centros ofrecen tutoría al profesorado opina que esta es de gran importancia para reforzar la identidad profesional del docente, mientras que esa proporción supera el 75 % en La Rioja y Castilla y León.

La tutoría al profesorado es considerada de gran importancia para mejorar **la colaboración entre docentes** por el 65 % de los directores de primaria cuyo centro ofrece esta posibilidad. En Turquía y Corea esa proporción supera el 75 %, mientras que en Suecia solo llega al 39 %. Entre las comunidades autónomas participantes, el porcentaje de directores cuyos centros ofrecen tutoría al profesorado opina que esta es de gran importancia para mejorar la

colaboración entre docentes, oscilando entre el 62 % de Cataluña y el 90 % de La Rioja (Figura 5.15a).

Figura 5.15a. Porcentaje de directores que consideran de “gran importancia” la tutoría por cada una de las razones que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018

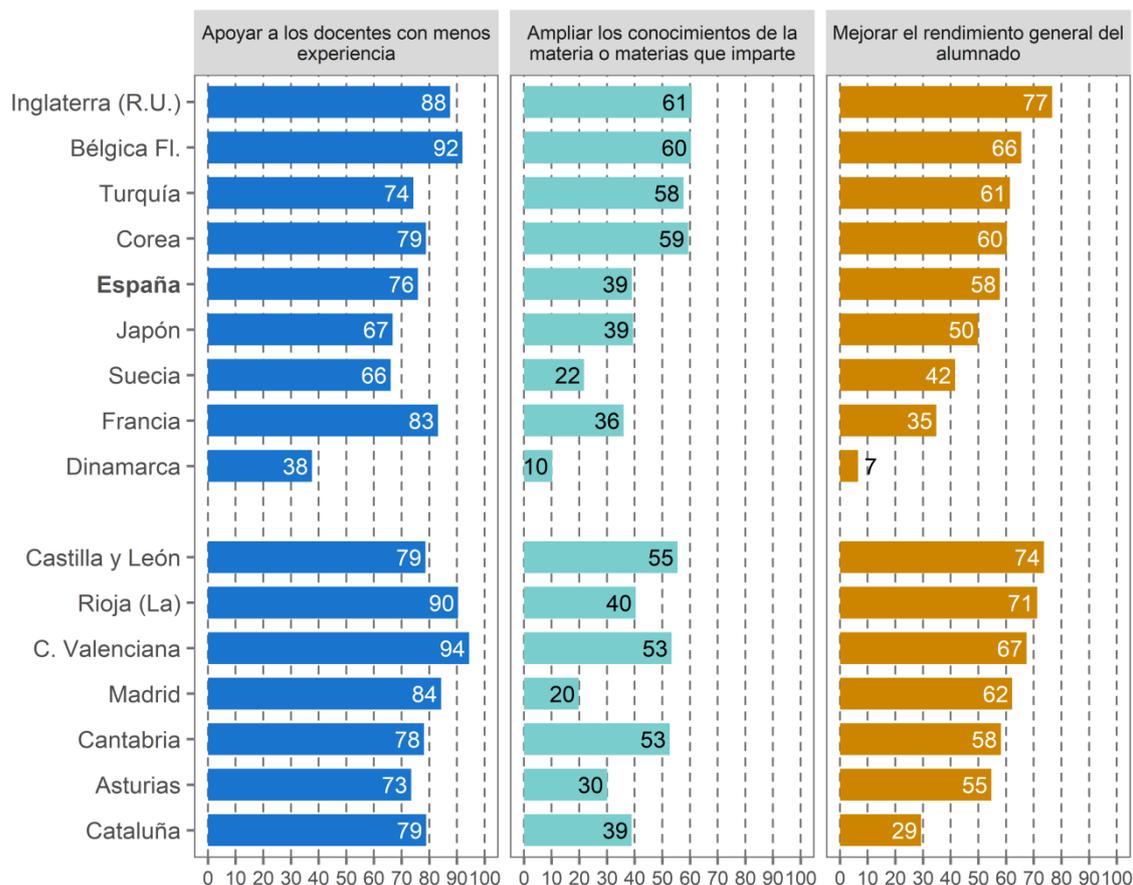


Más de 3 de cada 4 directores de primaria de España (76 %) cuyo centro ofrece tutoría al profesorado declara que esta es de gran importancia para **apoyar a los docentes con menos experiencia**, el doble que la proporción de directores de Dinamarca (38 %), pero significativamente menos que en Bélgica (Flandes) e Inglaterra (Reino Unido) que superan el 85 % (Figura 5.15b). Prácticamente todas las comunidades superan el 75 % de directores que piensan que la tutoría es de gran importancia para apoyar a los docentes con menos experiencia, y solo el Principado de Asturias (73 %) queda ligeramente por debajo de esa proporción.

Apenas 4 de cada 10 directores de primaria de España (39 %) cuyo centro ofrece tutoría al profesorado entiende que esta es de gran importancia para **ampliar los conocimientos de la materia o materias que imparte**; en Dinamarca se reduce a 1 de cada 10, y en países como Corea, Turquía, Bélgica (Flandes) e Inglaterra (Reino Unido) está alrededor del 60 % de los directores. La variabilidad en este aspecto es muy alta entre las comunidades autónomas participantes, ya que como se muestra en la Figura 5.15b, tan solo el 20 % de los directores de primaria de la Comunidad de Madrid donde se ofrece tutoría cree que esta es de gran importancia para ampliar conocimientos en la materia o materias que imparten,

mientras que en Castilla y León, la Comunitat Valenciana y Cantabria la consideran de gran importancia más de la mitad de los directores.

Figura 5.15b. Porcentaje de directores que consideran que de “gran importancia” la tutoría por cada una de las razones que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018



Finalmente, la tutoría al profesorado es considerada de gran importancia para **mejorar el rendimiento general del alumnado** por el 58 % de los directores de primaria de España cuyo centro la ofrece. La alta variabilidad entre los países incluidos se manifiesta en que mientras en Inglaterra (Reino Unido) más del 75 % de los directores cuyo centro ofrece la tutoría la considera de gran importancia para mejorar el rendimiento del alumnado, esa proporción es del 7 % en Dinamarca. La variabilidad en este sentido también es muy alta entre las comunidades autónomas participantes, oscilando entre el 29 % de Cataluña y más del 70 % en La Rioja y Castilla y León.

Educación Secundaria

En el promedio de países y economías OCDE-30, el 67 % de los directores de secundaria cuyo centro ofrece tutoría al profesorado opina que esta es de gran importancia para **mejorar la competencia pedagógica de los docentes** (65 % en el Total UE-23). En España, esa proporción alcanza el 73 %, cifra que no es significativamente distinta de la del promedio OCDE (Figura 5.16a, Tabla 5.16). Entre los países seleccionados, dicha proporción estimada varía entre menos del 30 % en Dinamarca y Finlandia y más del 90 % en Chipre y Colombia. La tasa de

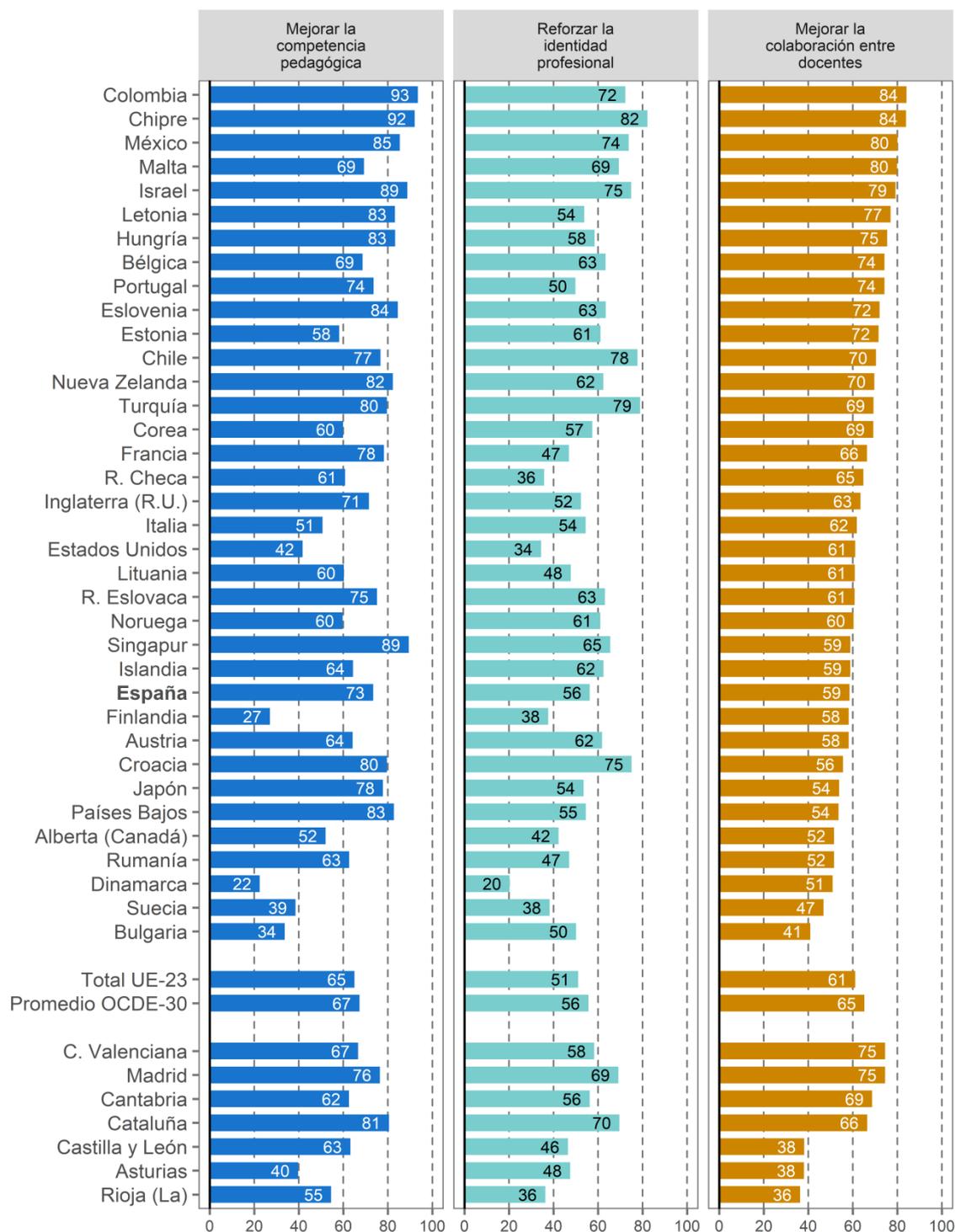
directores de las comunidades autónomas participantes cuyo centro ofrece tutoría al profesorado que manifiesta que esta tiene gran importancia en la mejora de la competencia pedagógica presenta cifras con una alta variabilidad que, debido a los errores en las estimaciones (Tabla 5.16), no permite establecer comparaciones robustas, aunque se pueden apreciar grandes diferencias entre las proporciones estimadas.

La tutoría dirigida al profesorado es considerada de gran importancia **para reforzar la identidad profesional de los docentes** por el 56 % de los directores de secundaria, cuyo centro proporciona esta posibilidad, en el promedio OCDE-30 (51 % en el Total UE-23), proporción similar a la de España, Países Bajos y Corea y muy alejada de las más altas (Chipre, Turquía y Chile, que sobrepasan el 75 %) y de la más baja (Dinamarca, con el 20 %). Debido a los elevados errores en las estimaciones de las proporciones de las comunidades autónomas, solo se puede hablar de diferencias significativas entre los porcentajes estimados de La Rioja (36 %), y Cataluña (70 %) y la Comunidad de Madrid (69 %) (Figura 5.16a, Tabla 5.16).

El 65 % de los directores del conjunto de países y economías OCDE-30 (61 % en el Total UE-23) cuyo centro proporciona tutoría al profesorado, considera que la misma es de gran importancia para **mejorar la colaboración entre docentes**, tasa que no es significativamente distinta de la de España (59 %), que está en la misma línea que Austria, Finlandia, Islandia y Singapur (Figura 5.16a). Colombia y Chipre son los países con las proporciones más altas, y Bulgaria y Suecia no llegan al 50 %. Las estimaciones para las comunidades autónomas señalan grandes diferencias entre ellas, y no llegan al 40 % los directores de los centros secundaria de Castilla y León, el Principado de Asturias y La Rioja donde se ofrece tutoría al profesorado que entiende que la tutoría es de gran importancia para la mejora de la colaboración entre docentes, mientras que la Comunitat Valenciana y la Comunidad de Madrid alcanzan el 75 % (Figura 5.16a).

En el promedio OCDE-30, el 77 % de los directores de secundaria cuyo centro proporciona tutoría al profesorado (76 % en el Total UE-23) considera que la tutoría es de gran importancia para **apoyar a los docentes con menos experiencia**, porcentaje que no es significativamente diferente al que se estima para España (73 %). En todos los países incluidos las proporciones estimadas superan el 50 %: las más bajas corresponden a Bulgaria y Dinamarca, y las más altas, superando el 90 %, a Chipre y Colombia. La proporción de directores en las comunidades autónomas participantes que opinan que la tutoría es de gran importancia supera en todos los casos el 60 %, llegando al 81 % en Cantabria, aunque entre ellas no hay, en este caso, diferencias significativas.

Figura 5.15a. Porcentaje de directores que consideran de “gran importancia” la tutoría por cada una de las razones que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



Solo el 42 % de los directores de secundaria cuyo centro proporciona tutoría al profesorado en el promedio OCDE-30 (35 % en el Total UE-23) afirma que resulta de gran importancia para **ampliar los conocimientos de la materia o materias que imparte**. En España (27 %) es significativamente más bajo que en el promedio OCDE-30. En este caso, la variación en las proporciones es extraordinariamente grande entre los países seleccionados: desde menos del

15 % de los directores en Suecia y Finlandia al 80 % o más en Chile y Colombia. No llega al 5 % la proporción estimada de directores cuyos centros ofrecen tutoría al profesorado del Principado de Asturias que considera la tutoría de gran importancia para la ampliación de conocimiento de los docentes en la materia que imparten, mientras que alcanza el 41 % en la Comunitat Valenciana (Figura 5.16b), si bien debe tenerse en cuenta que no en todas las posibles comparaciones las diferencias son significativas debido a la magnitud de los errores de las estimaciones (Tabla 5.16b).

Finalmente, puede verse en la Figura 5.16b que la proporción de directores de secundaria cuyo centro proporciona tutoría al profesorado y que considera de gran importancia la tutoría para **mejorar el rendimiento general del alumnado** es similar en el promedio OCDE-30 (54 %), en el Total UE-23 (52 %) y en España (53 %). Se observa una amplia variabilidad en las respuestas de los directores, desde Finlandia (4 %) y Dinamarca (16 %) a Chipre, México y Colombia, con más del 80 % de directores. Poco más del 20 % de los directores de Castilla y León cuyo centro ofrece tutoría al profesorado entiende que la tutoría tiene gran importancia para mejorar el rendimiento del alumnado, porcentaje que es significativamente mayor en Cataluña (69 %), comunidad autónoma con la tasa más alta. En todo caso, debe observarse que no todas las posibles comparaciones entre las cifras de las comunidades autónomas son significativas desde el punto de vista estadístico, ya que los errores de las estimaciones son grandes.

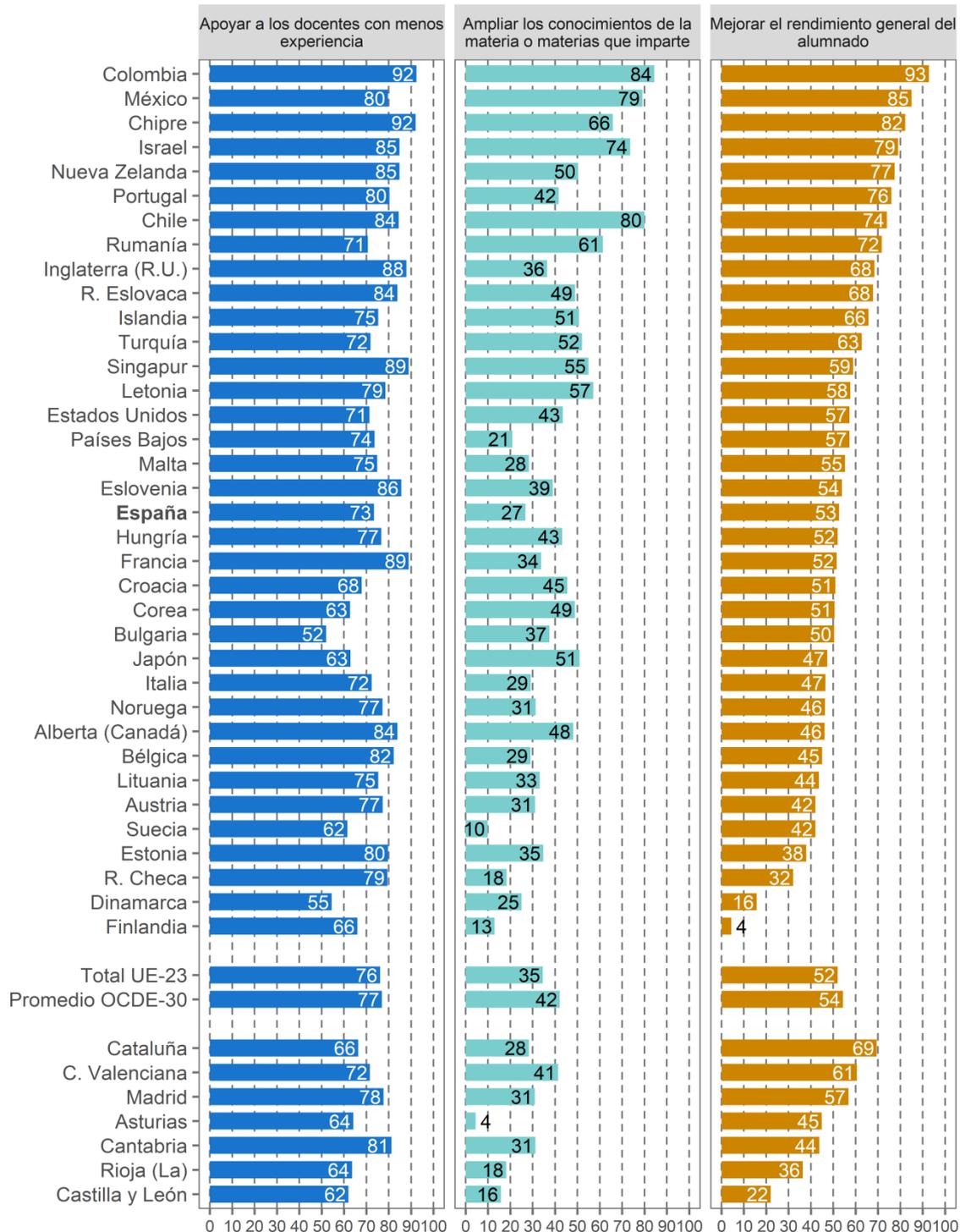
De primaria a secundaria. La importancia de la tutoría al profesorado

De las cuestiones planteadas a los directores acerca de la importancia que tiene la tutoría al profesorado (Cuadro 5.7), solo en dos de ellas se aprecian diferencias de más de 10 puntos porcentuales entre las proporciones de directores de primaria y secundaria que valoran de gran importancia dicha tutoría.

Casi las tres cuartas partes de los directores de secundaria (73 %) de los centros que ofrecen tutoría al profesorado considera que esta es de gran importancia para **mejorar la competencia pedagógica** de los docentes, mientras que en primaria solo opina esto el 60 % de los directores. Diferencia parecida, aunque en sentido contrario, se observa entre la proporción de directores de primaria (39 %) y de secundaria (27 %) de estos centros que considera de gran importancia la tutoría al profesorado para **ampliar los conocimientos de la materia o materias que imparte**.

No son estadísticamente significativas las diferencias entre los porcentajes de directores de primaria y secundaria que consideran de gran importancia la tutoría al profesorado para el resto de cuestiones planteadas.

Figura 5.15b. Porcentaje de directores que consideran que de “gran importancia” la tutoría por cada una de las razones que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



BIBLIOGRAFÍA

Boyd, D. J. *et al.*, 2009. Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), pp. 416-440.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L., 2007. Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), pp. 673-682.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. eds., 2005. *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. s.l.:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Constantine, J. et al., 2009. *An Evaluation of Teachers Trained Through Different Routes to Certification: Final Report (NCEE 2009-4043)*. s.l.:National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Darling-Hammond, L., 2000. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Volumen 8/1.

Fuller, E., Young, M. & Baker, B. D., 2011. Do Principal Preparation Programs Influence Student Achievement Through the Building of Teacher-Team Qualifications by the Principal? An Exploratory Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), pp. 173-216.

Hanushek, E., Kain, J. & Rivkin, S., 1998. *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Helms-Lorenz, M., Slof, B. & van de Grift, W., 2013. First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), pp. 1265-1287.

Ingersoll, R. M. & Strong, M., 2011. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), pp. 201-233.

König, C. & Mulder, M., 2014. A change in perspective –Teacher education as an open system. *Frontline Learning Research*, Volume 4, pp. 26-45.

OECD, 2016. School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013. In: *TALIS*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

OECD, 2017. Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. In: S. Guerriero, ed. *Educational Research and Innovation*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

OECD, 2018. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Paris: OECD Publishing.

Orphanos, S. & Orr, M. T., 2014. Learning leadership matters. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), pp. 680-700.

Orr, M. T. & Orphanos, S., 2011. How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), pp. 18-70.

Roberts-Hull, K., Jensen, B. & Cooper, S., 2015. *A new approach: Reforming teacher education*. s.l.:Learning First, Melbourne, Australia.

Rockoff, J., 2008. *Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City.* s.l.:National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

CAPÍTULO 6. DESARROLLO PROFESIONAL DE DIRECTORES Y DOCENTES

Los sistemas educativos deben asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse con éxito en sociedad. Actualmente, esta tarea constituye un verdadero desafío en un mundo que cambia con mucha rapidez y en el que la inestabilidad laboral, la migración, la transformación demográfica y la economía globalizada redefinen constantemente las necesidades y demandas de la sociedad (OECD, 2018). En este escenario de cambio permanente, el profesorado debe validar y actualizar continuamente sus conocimientos y habilidades para ayudar a los estudiantes a convertirse en adultos competentes y socialmente integrados (OECD, 2005). Los sistemas educativos deben tratar de apoyar de forma continua a sus profesores mediante el diseño, la aplicación y la promoción de diversas formas de desarrollo profesional (Akiba, 2013).

El desarrollo profesional incluye actividades “que desarrollan habilidades, conocimientos, experiencias y otras características como docente o director” (OECD, 2009). Esta definición engloba todas las etapas de la formación de directores y docentes, desde la inicial hasta etapas posteriores. En este capítulo se analizan las actividades de formación permanente o continua diseñadas para los docentes y directores en el ejercicio de su profesión sin incluir los programas de educación inicial e iniciación a la docencia, que ya se describieron en el Capítulo 5.

Las autoridades responsables y los propios interesados deben identificar, en el marco del sistema educativo, estas necesidades, y garantizar al profesorado y a los directores el acceso a una formación adecuada a sus carencias y demandas (OECD, 2005). En este sentido, es muy importante identificar el tipo de formación con más impacto en la práctica habitual de directores y docentes y facilitar el acceso de los profesionales a dicha formación.

Las actividades de desarrollo profesional permanente permiten a los profesores actualizar sus conocimientos y adquirir destrezas útiles para su práctica docente (Desimone, 2009; Fischer, *et al.*, 2018) y pueden ayudar a formar comunidades profesionales de aprendizaje (Darling-Hammond, *et al.*, 2017; OECD, 2013). Además, el desarrollo profesional constituye un mecanismo efectivo para atenuar el desgaste de los docentes (Kyriacou, 2001). Por su parte, (Yoon, *et al.*, 2007) muestran que la participación en actividades de desarrollo profesional tiene un impacto positivo, aunque moderado, en el rendimiento de los estudiantes y, por último, (Meissel, *et al.*, 2016) prueban que reduce la brecha de rendimiento entre estos.

Las actividades de desarrollo profesional que se realizan en el propio centro educativo son fundamentales para crear un clima de cultura de mejora y para desarrollar una visión compartida de aprendizaje en el personal docente y administrativo (Jensen, *et al.*, 2016)

(OECD, 2013). Y es muy importante que los directores, además de facilitar actividades de desarrollo profesional en su centro, participen en las mismas con el fin de reforzar sus habilidades de liderazgo y gestión (OECD, 2016; Zepeda, *et al.*, 2013).

En este capítulo se analiza la participación de docentes y directores en actividades de desarrollo profesional. Se comienza con el análisis de las tasas de participación del profesorado y de los directores en distintos tipos de actividades. A continuación se estudian las características de las actividades que, según los docentes, han tenido un impacto positivo en su trabajo, y en qué medida están asociadas a su autoeficacia y a la satisfacción en el mismo. Seguidamente se presentan la necesidad de actividades de desarrollo profesional que manifiestan docentes y directores. El capítulo finaliza examinando las dificultades y los apoyos que encuentran directores y docentes para participar en estas actividades.

PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL

La formación continua, mediante actividades de desarrollo profesional, representa una parte fundamental en la profesionalización del profesorado, puesto que proporciona a los docentes la oportunidad de seguir aprendiendo y mejorando a lo largo de su carrera profesional (Guerriero, 2017). La importancia cada vez mayor que tiene la formación continua del profesorado es evidente una vez que la participación en actividades de desarrollo profesional de los docentes ha sido incluida como indicador en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (United Nations, 2015).

Además, la UNESCO ha definido la participación en actividades de desarrollo profesional como una forma de supervisar el logro de la Meta 4.c: “De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (United Nations, 2015). El indicador de participación que se construye en TALIS se ajusta bien al indicador de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: en concreto, al indicador de desarrollo profesional, definido como “Porcentaje de docentes que ha recibido formación en el empleo los últimos doce meses, por tipo de formación”.

El cuestionario de profesores de TALIS 2018 incluye una pregunta sobre los diferentes tipos de formación que han recibido los docentes en los últimos 12 meses (Cuadro 6.1). A cada tipo de formación debe responderse eligiendo una de dos opciones: “Sí” o “No”.

Cuadro 6.1. Participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional. TALIS 2018

Durante los últimos 12 meses, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional?

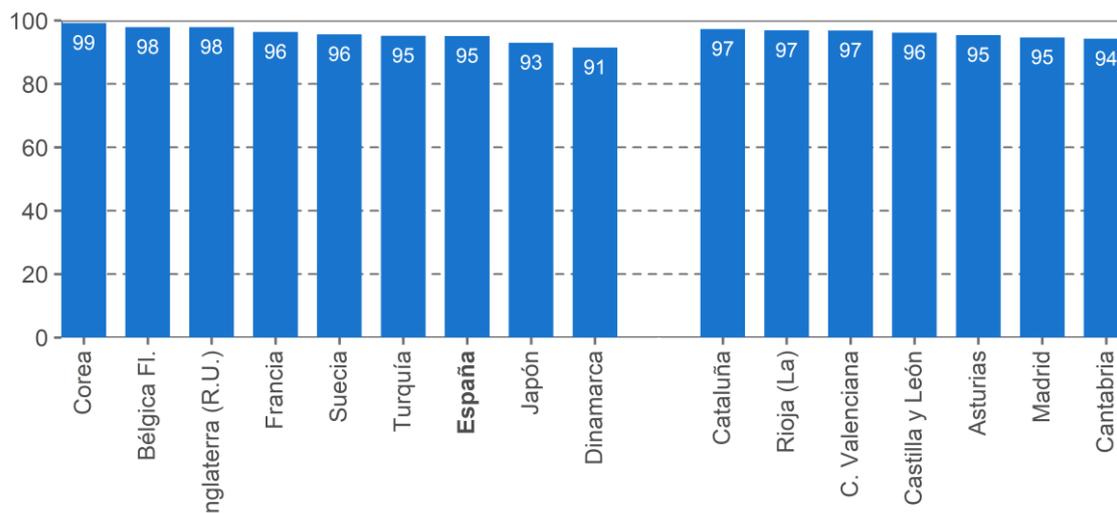
- Cursos/seminarios presenciales.
- Cursos/seminarios online.
- Conferencias sobre educación en las que profesores, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos.
- Programa de cualificación profesional (p. ej., programa dirigido a la obtención de una titulación).
- Visitas de observación a otros centros.
- Visitas de observación a empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales.
- Tutoría y/u observación entre compañeros como parte de un programa formal de centro.
- Participación en una red de profesores creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado.
- Lectura de literatura académica.
- Otras.

En esta sección se presenta en primer lugar la tasa global de docentes que participaron en actividades de desarrollo profesional los últimos 12 meses antes de la encuesta. A continuación se analiza la participación según el tipo de actividad realizada entre las que figuran en el Cuadro 6.1. El capítulo concluye con el análisis de los incentivos para dicha participación. Estos aspectos se describen en primer lugar para la etapa de Educación Primaria y, a continuación, para la de Educación Secundaria.

Educación Primaria

La Figura 6.1a muestra la tasa global de participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional, entendida esta como el porcentaje de docentes que participó en al menos uno de los diez tipos de actividades incluidas en el Cuadro 6.1. Este indicador muestra una tasa muy alta de participación en los países incluidos y en las comunidades autónomas participantes. Se puede ver que, en todos los casos, la participación supera el 90 %, y en varios países y comunidades autónomas el porcentaje de docentes que participó en al menos una actividad de desarrollo profesional de participación supera el 95 %.

Figura 6.1a. Porcentaje de profesores que dicen haber participado en actividades de desarrollo profesional los últimos 12 meses. Educación Primaria. TALIS 2018

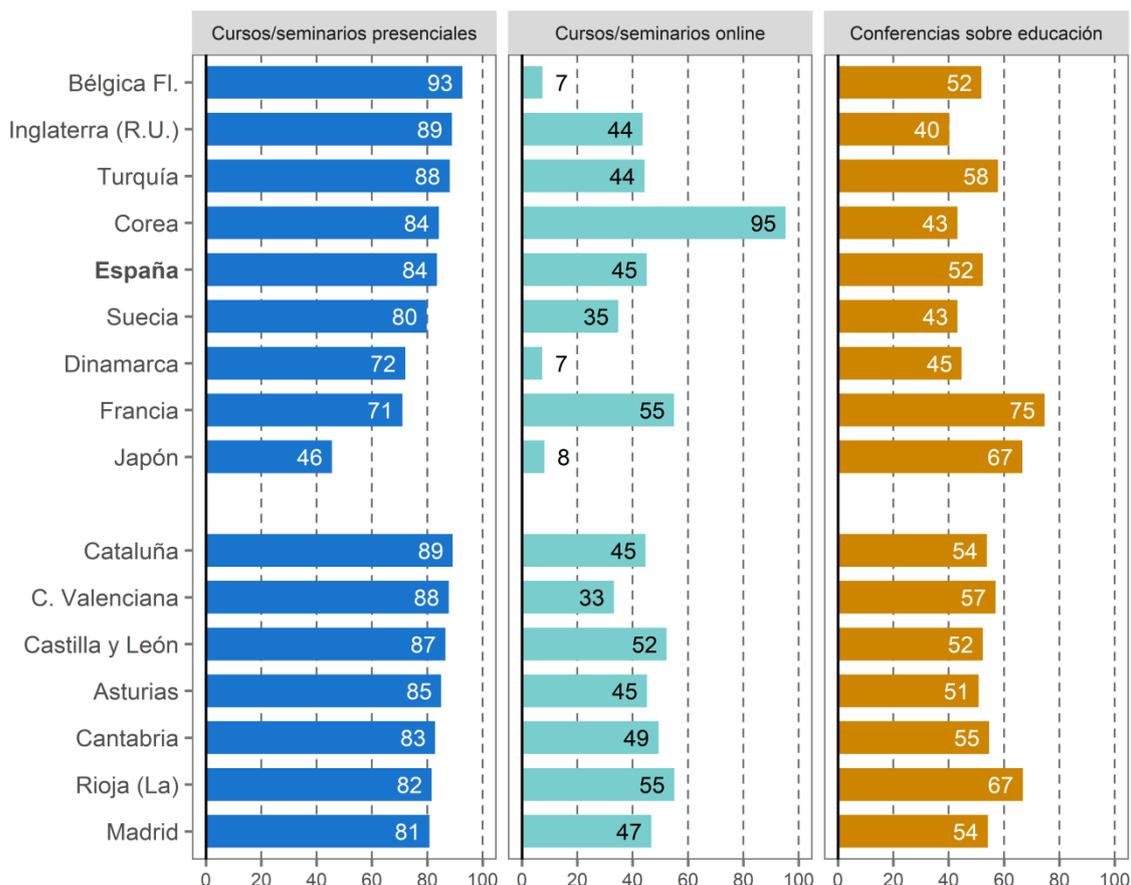


Analizar la participación en actividades de desarrollo profesional en función del tipo de actividad (Cuadro 6.1) aporta información relevante sobre las características y el formato de dicha formación. Estas actividades abarcan desde las formalmente estructuradas (conferencias, talleres, programas formales de cualificación...) a actividades informales (trabajo en red, colaboración entre compañeros de centro, lectura de literatura académica...) (Avalos, 2011). Las investigaciones llevadas a cabo al respecto señalan que la formación es más efectiva cuando los docentes pueden participar en un rango amplio de actividades de formación (Jensen *et al.*, 2016; Scheerens, 2010).

Según muestra la Figura 6.1b, en España (84 %) más de 8 de cada 10 docentes de primaria declara haber participado en **cursos/seminarios presenciales** en los 12 meses previos a la encuesta. Solo en Japón (46 %) han participado en esta actividad menos de la mitad de los docentes de primaria. También en las comunidades autónomas más de 8 de cada 10 docentes ha participado en cursos/seminarios presenciales, en un rango que va desde el 81 % en la Comunidad de Madrid al 89 % en Cataluña.

Mucho más baja es la participación en **cursos/seminarios online** (Figura 6.1b). No llega a la mitad los docentes de primaria de España (45 %) que ha participado en este tipo de cursos, en contraste con los docentes de Corea (95 %) y también con los de Bélgica (Flandes), Dinamarca y Japón, cuya participación no llega al 10 %. Entre las comunidades autónomas se da una notable variabilidad en cuanto a la participación en este tipo de actividad, desde solo el 33 % de la Comunitat Valenciana, al 55 % de La Rioja.

Figura 6.1b. Porcentaje de profesores que dicen haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018

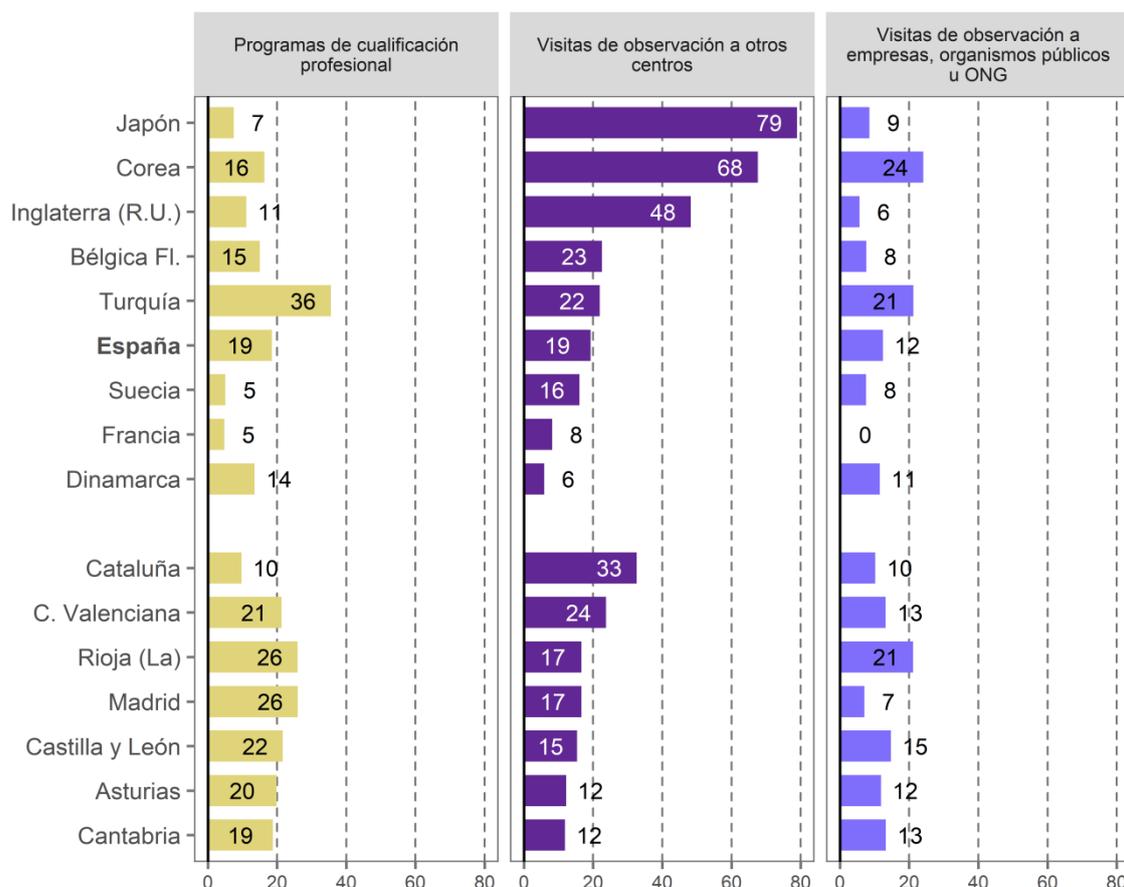


La asistencia a **conferencias sobre educación** es una actividad que dice haber realizado, en los 12 de meses previos a la encuesta, más de la mitad del profesorado de primaria en España (52%), cifras que se alcanzan también en las comunidades autónomas participantes, destacando el 67 % de docentes de La Rioja (Figura 6.1b).

No llega al 20 % los docentes de primaria de España que, en los 12 meses previos a la encuesta, participaron en **programas de cualificación profesional** (19 %) o en **visitas de observación a otros centros** (19 %), en claro contraste en esta última actividad con la proporción de docentes de Japón (79 %) que afirma haber realizado tales visitas. Menor es la proporción de docentes que dice haber participado en **visitas de observación a empresas, organismos públicos u ONG**, poniendo de manifiesto, en este caso, la desconexión con el mundo laboral en esta etapa de Educación Primaria (Figura 6.1c).

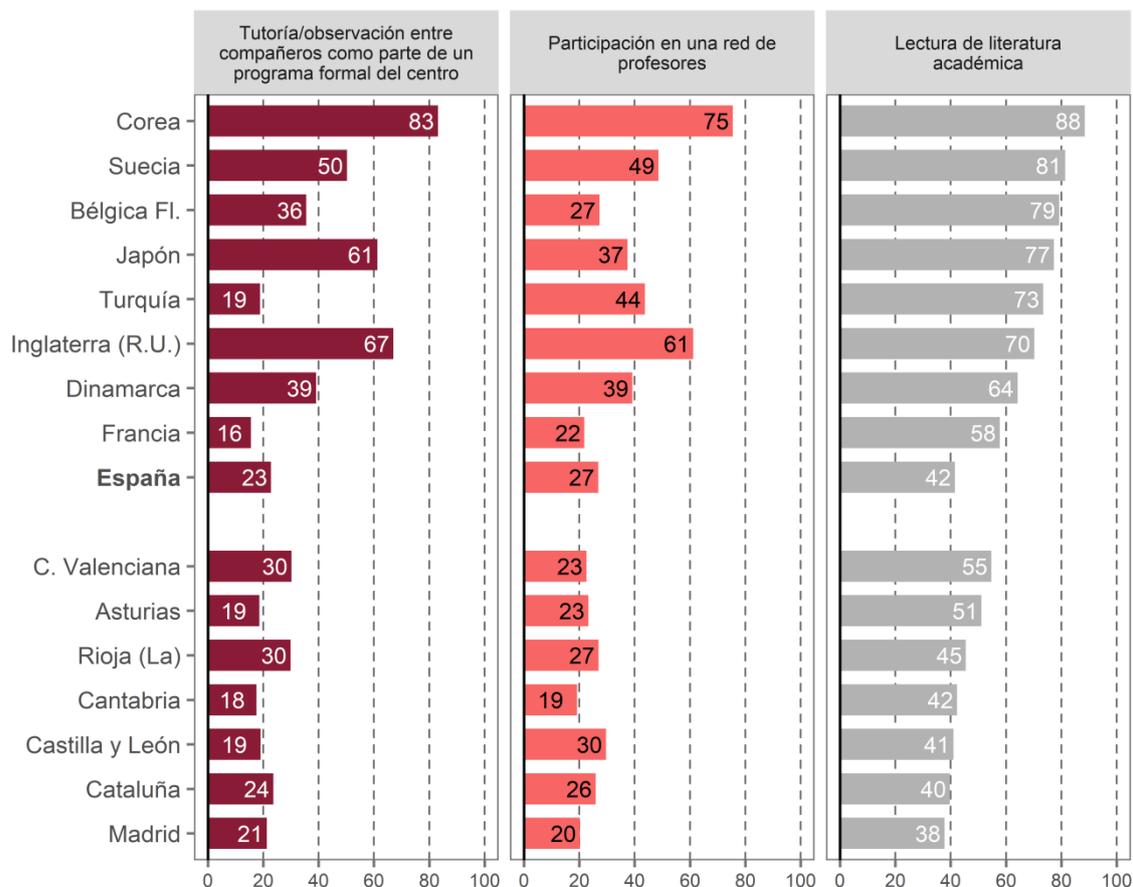
En los 12 meses previos a la encuesta, solo el 23 % del profesorado de primaria de España dice haber participado en **tutoría/observación entre compañeros como parte de un programa formal de centro**, porcentaje de los más bajos de los países incluidos en este análisis, muy lejos de países como Corea, Japón, Inglaterra (Reino Unido) y Suecia (Figura 6.1c). En las comunidades autónomas participantes también son bajas las cifras de participación en este tipo de actividad de desarrollo profesional, si bien en la Comunitat Valenciana y La Rioja ha llegado al 30 % de los docentes de primaria.

Figura 6.1c. Porcentaje de profesores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018



En España, la tasa de **participación en una red de profesores** (27 %) por los docentes de primaria también se encuentra entre las más bajas de los países analizados y es la menor en la participación en actividades de **lectura de literatura académica** (42 %), una vez más a mucha distancia de países como Corea, Suecia, Inglaterra y Japón, entre otros (Figura 6.1d): esta situación, con cierta variabilidad entre ellas, se repite en las comunidades autónomas participantes en el estudio: la participación en una red de profesores no supera 30 % en ninguna de las comunidades autónomas y en Cantabria no llega al 20 %, mientras que en la **lectura de literatura académica** se observa una notable variación en un rango de participación que va desde el 38 % de la Comunidad de Madrid al 55 % de la Comunitat Valenciana.

Figura 6.1d. Porcentaje de profesores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018

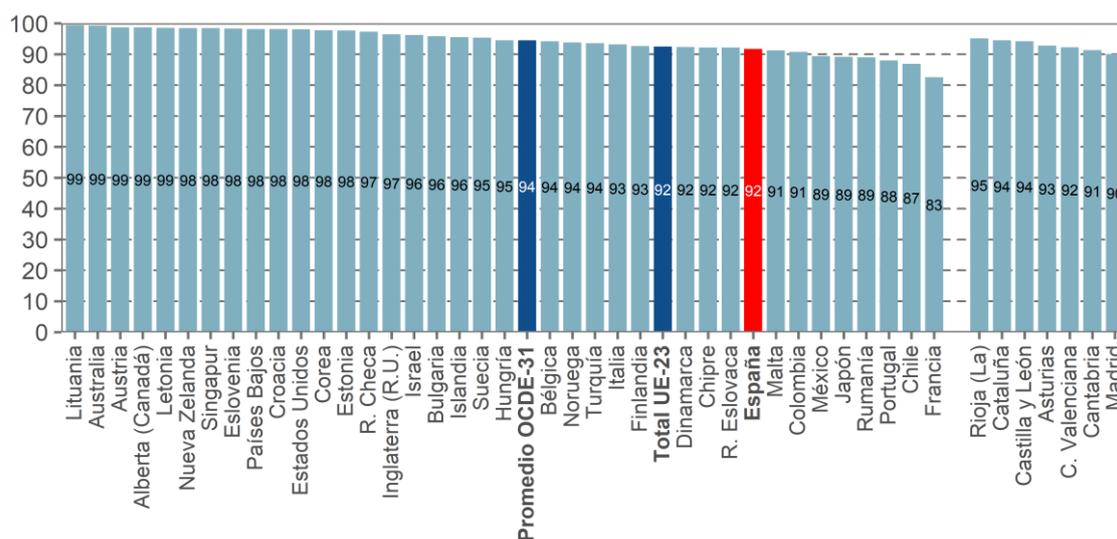


Educación Secundaria

La Figura 6.2a muestra la tasa global de participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional, entendida esta como el porcentaje de docentes de secundaria que participó en al menos uno de los diez tipos de actividades incluidas en el Cuadro 6.1. Este indicador muestra una tasa muy alta de participación en los países seleccionados y en las comunidades autónomas participantes.

En el promedio de países y economías OCDE-31, el 94 % del profesorado de secundaria (92 % en el Total UE-23) ha participado en al menos una de las actividades de desarrollo profesional recogidas en el Cuadro 6.1. La gran mayoría de países, entre ellos España (92 %), supera el 90 % de participación en alguna de dichas actividades, y todas superan el 85 %, con la excepción de Francia (83 %). En todas las comunidades autónomas participantes la tasa de participación de los docentes de secundaria en al menos una actividad de desarrollo profesional supera el 90 %.

Figura 6.2a. Porcentaje de profesores que dicen haber participado en actividades de desarrollo profesional los últimos 12 meses. Educación Secundaria. TALIS 2018

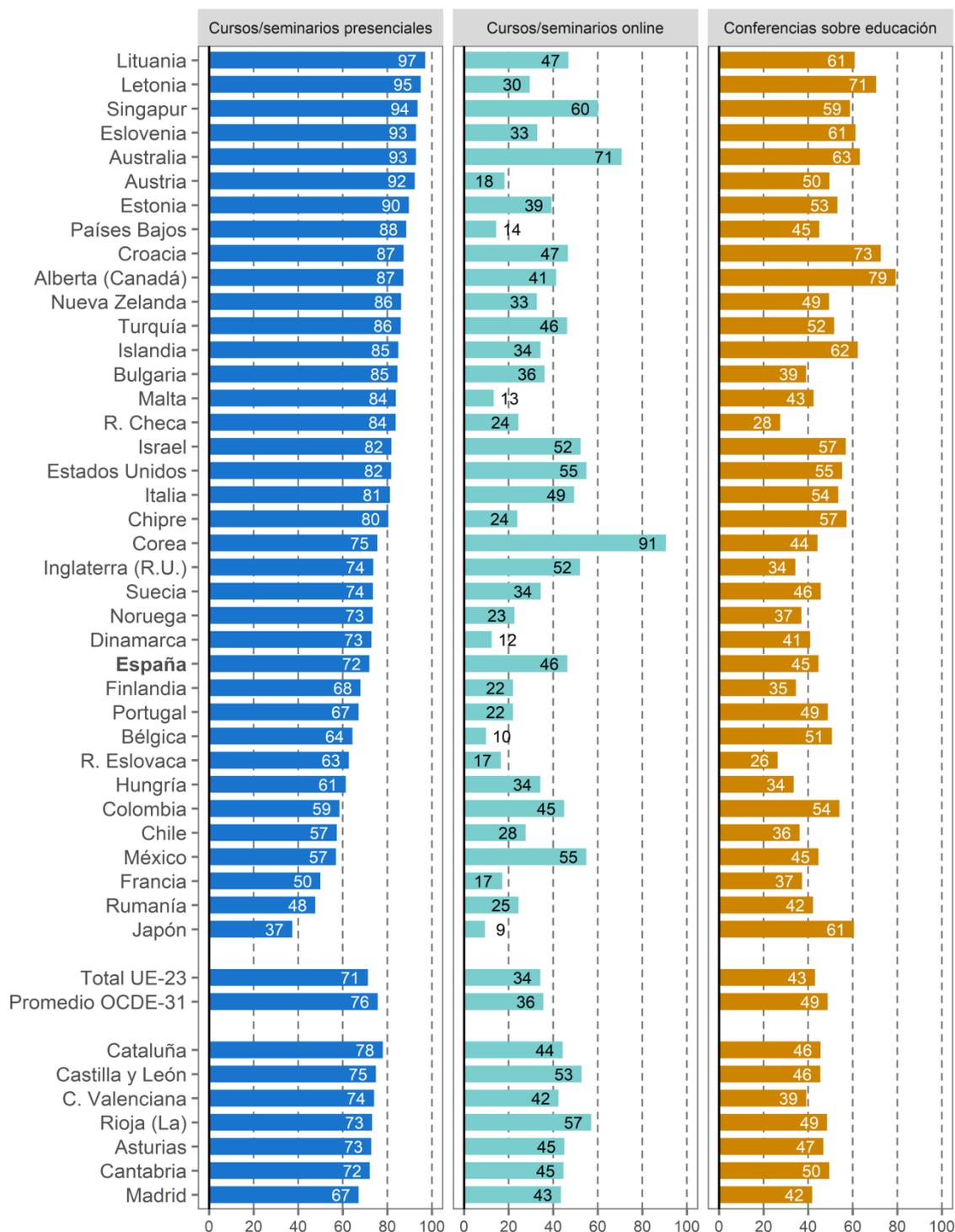


Las características de las actividades de desarrollo profesional y el formato de las mismas en función del tipo de actividad (Cuadro 6.1) aportan información relevante sobre la formación del profesorado. Como se mencionó en la etapa de primaria, dichas actividades abarcan desde las formalmente estructuradas (conferencias, talleres, programas formales de cualificación...) a actividades informales (trabajo en red, colaboración entre compañeros de centro, lectura de literatura académica...) (Avalos, 2011). Las investigaciones llevadas a cabo al respecto señalan que la formación es más efectiva cuando los docentes pueden participar en un rango amplio de actividades de formación (Jensen, *et al.*, 2016; Scheerens, 2010).

En el promedio OCDE-31, la actividad de desarrollo profesional más popular entre los docentes de secundaria es la participación en **cursos/seminarios presenciales** (76 %) (71 % en el Total UE-23). La participación en este tipo de actividad varía considerablemente de unos países a otros: en Austria, Australia, Eslovenia, Singapur, Letonia y Lituania, más del 90 % de los docentes participó en estos cursos, mientras que esa proporción es del 50 % o menos en Francia, Japón y Rumanía. En España (72 %) poco más de 7 de cada 10 profesores dice haber participado en **cursos/seminarios presenciales**, 4 puntos menos que en el promedio OCDE-31. Los docentes de la Comunidad de Madrid (67 %) son los que han participado en menor proporción en este tipo de actividad, mientras que Cataluña (78 %) presenta la proporción más alta entre las comunidades autónomas participantes (Figura 6.2b).

La asistencia a cursos y seminarios ha sido criticada con frecuencia como una forma tradicional de desarrollo profesional de los docentes, al considerarse que este tipo de actividad ve a los docentes como receptores pasivos de conocimiento en vez de como constructores de su propio desarrollo (Avalos, 2011). Aunque se considera que estos programas son necesarios y que proporcionan al profesorado contenidos y conocimientos que mejoran sus destrezas, habitualmente están desconectados del contexto en el que trabajan y, por tanto, de la realidad diaria de sus clases (Borko, 2004).

Figura 6.2b. Porcentaje de profesores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



La asistencia a **conferencias sobre educación en las que profesores, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos** es una actividad en la que participan el 49 % los docentes de secundaria en el promedio OCDE-31 (43 % en el Total UE-23). Como en el caso anterior, la participación en esta actividad varía notablemente entre los países seleccionados (Figura 6.2b). En Alberta (Canadá), Croacia y Letonia, más del 70 % de los docentes participan en este tipo de actividad, mientras que menos del 30 % lo hacen en las

Repúblicas Checa y Eslovaca. En España, la participación supone el 45 % de los docentes y, también se observa notable variabilidad entre las comunidades autónomas, en un rango de participación que va desde el 39 % en la Comunitat Valenciana al 50 % en Cantabria (Figura 6.2b).

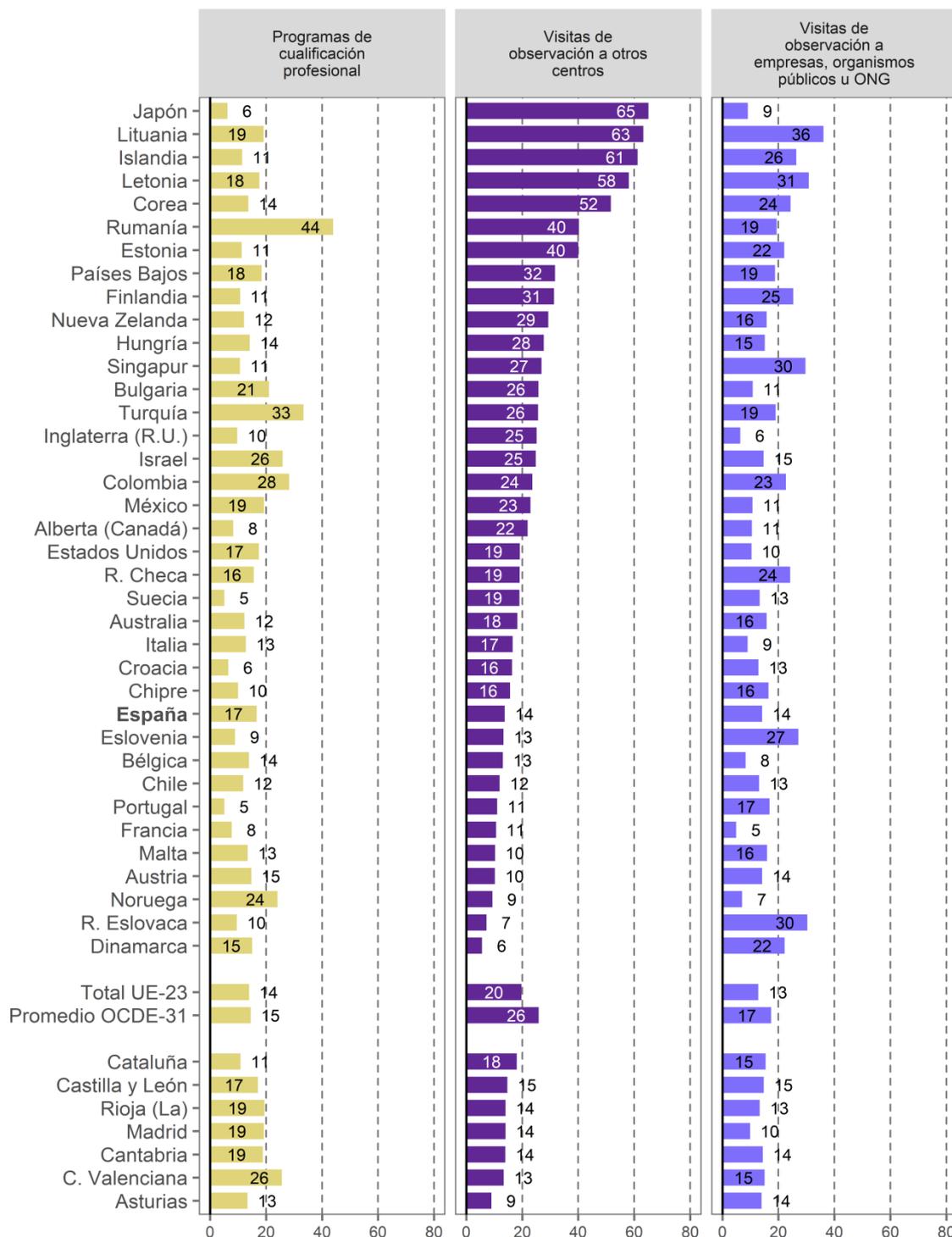
La Figura 6.2b incluye, finalmente, la participación del profesorado de secundaria en **cursos/seminarios online**, actividad que, como se puede ver, es menos frecuente que las dos anteriores (36 % en el promedio OCDE-31; 34 % en el Total UE-23) y, como las anteriores, presenta una alta variabilidad entre los países seleccionados: no llega al 10 % de docentes que participan en este tipo de actividad en Japón y Bélgica, mientras que supera el 70 % en Australia y Corea, alcanzando en España un 46 %. Entre las comunidades autónomas participantes, solo Castilla y León y La Rioja superan el 50 % de participación del profesorado en cursos/seminarios *online*.

La participación en **programas de cualificación profesional** como actividad de desarrollo profesional apenas llega al 15 % de los docentes de secundaria en el promedio OCDE-31 (14 % en el Total UE-23). En España (17 %) esta tasa es significativamente más alta, y entre los países seleccionados está en un rango que va desde 5 % de Suecia y Portugal a los más altos de Turquía (33 %) y Rumanía (44 %). En la Comunitat Valenciana (26 %) alrededor de uno de cada cuatro docentes de secundaria ha participado en programas de cualificación profesional, mientras que la menor proporción es la de Cataluña (11 %) (Figura 6.2c).

En el promedio OCDE-31 el 26 % de los docentes de secundaria ha participado en **visitas de observación a otros centros** escolares (20 % en el Total UE-23). El alto grado de variabilidad entre los países se puede observar en la Figura 6.2c. En Japón, Lituania e Islandia más del 60 % del profesorado ha participado en estas visitas, mientras que en Dinamarca, la República Eslovaca y Noruega esa proporción no llega al 10 %. En España, apenas el 14 % de los docentes de secundaria han participado en **visitas de observación a otros centros educativos** y, entre las comunidades autónomas, hay notables diferencias en cuanto a la participación en esta actividad: desde el 9 % del Principado de Asturias al doble de Cataluña (18 %).

Las **visitas de observación a empresas, organismos públicos u ONG** (Figura 6.2d) es una actividad de desarrollo profesional en la que únicamente dice haber participado el 17 % de los docentes de secundaria en el promedio OCDE-31 (13 % en el Total UE-23), y que pone de manifiesto, una vez más, la desconexión del mundo educativo (secundaria) con el laboral, aunque, también en este caso, la participación varía considerablemente entre los países: en Singapur, la República Eslovaca, Letonia y Lituania el 30 % o más de los docentes han participado en este tipo de actividad, mientras que no llega al 10 % en Francia, Inglaterra (Reino Unido), Noruega, Bélgica, Italia y Japón. Solo el 14 % de los docentes de secundaria de España dice haber participado en estas visitas y, como se puede observar, la participación no supera el 15 % en ninguna de las comunidades autónomas participantes.

Figura 6.2c. Porcentaje de profesores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



De las actividades de desarrollo profesional en las que participa el profesorado incluidas en el Cuadro 6.1, la segunda más popular (después de cursos/seminarios presenciales) entre los docentes de secundaria es la **lectura de literatura académica** (72 % en el promedio OCDE-31; 59 % en el Total UE-23), con un alto grado de variabilidad entre los países seleccionados. En Estonia, Croacia, Eslovenia y Lituania el 90 % o más de los docentes participó en esta actividad: sin embargo, la participación no llegó al 50 % en Italia, Chile, Malta, España y Francia (Figura

6.2d). En cuanto a las comunidades autónomas, solo Castilla y León y Cataluña no llegaron al 50 % de participación de sus docentes de secundaria en la lectura de literatura académica.

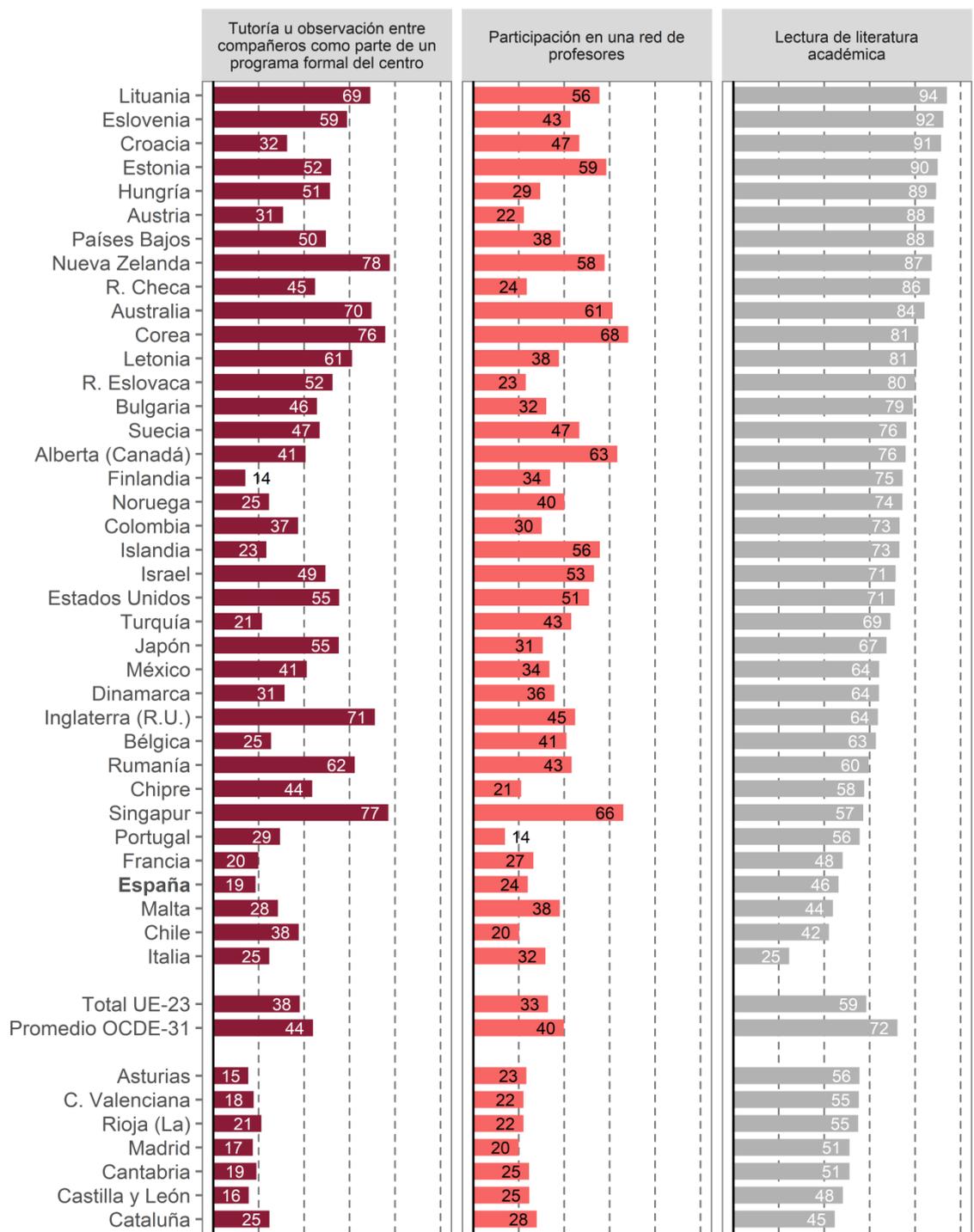
Las actividades de desarrollo profesional integradas en el centro educativo permiten incorporar la experiencia docente, el contexto escolar y el carácter colegiado de la labor docente para mejorar la formación del profesorado (Opfer, 2016; Opfer & Pedder, 2011). Ciertamente, si las actividades de desarrollo profesional se realizan en el propio centro, los docentes pueden relacionar de forma directa el contenido de su formación con su trabajo diario en sus centros y en sus clases y, por tanto, es más probable que puedan trasladarse a su práctica docente. Además, Kraft, *et al.*, (2018) señalan que el desarrollo profesional integrado en el centro puede ser una forma rentable de apoyo a docentes y directores, puesto que aquel se basa en las capacidades y le *know-how* dentro de los centros escolares (clima escolar, relaciones de calidad, redes...).

En general, la participación en actividades de desarrollo profesional integradas en el centro educativo es inferior a la las formas tradicionales de participación. Así, en el promedio OCDE-31, el 44 % de los docentes de secundaria (38 % en el Total UE-23) ha participado en **tutoría y/u observación entre compañeros como parte de un programa formal del centro**. Se trata de una actividad integrada en el centro y que representa una forma efectiva de colaboración entre docentes (OECD, 2016). Como en las demás actividades descritas, se muestra un alto grado de variabilidad en la participación de los países seleccionados, en un rango que oscila desde más del 20 % o menos en Finlandia Francia y España a más del 75 % en Corea, Singapur y Nueva Zelanda. En las comunidades autónomas participantes, solo La Rioja (21 %) y Cataluña (25 %) superan el 20 % de participación en la tutoría y observación entre compañeros.

Finalmente, también como una actividad integrada en el centro escolar, la participación en una red de profesores se ha identificado como una forma innovadora y efectiva de desarrollo profesional (Trust, *et al.*, 2016). Con este tipo de formación se puede crear un entorno de colaboración entre el profesorado en el que se anime a los docentes a compartir y debatir ideas y en el que es posible tener oportunidad de construir conocimiento, tener apoyo para las necesidades actuales de los docentes e invitar a la innovación pedagógica (Paniagua & Istance, 2018).

Sin embargo, en el promedio OCDE-31, solo el 40 % de los docentes de secundaria afirma haber participado en una red de profesores creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado (33 % en el Total UE-23). De los países seleccionados, en Corea y Singapur más del 65 % de los docentes participaron en redes, mientras que menos del 25 % lo hicieron en Austria, Chile, República Checa, Portugal, República Eslovaca y España (Figura 6.2d). La participación en redes de profesores en las comunidades autónomas participantes varía entre el 20 % de la Comunidad de Madrid y el 28 % de Cataluña.

Figura 6.2d. Porcentaje de profesores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



De primaria a secundaria.

Participación de docentes en actividades de desarrollo profesional

La participación del profesorado de España en al menos una de las actividades de desarrollo profesional recogidas en el Cuadro 6.1 es casi plena, aunque la participación de los docentes de primaria (95 %) sea ligeramente más alta que la de los de secundaria (92 %).

De los distintos tipos de actividades, con diferencia la más popular entre los docentes es la de **cursos/seminarios presenciales**, en la que la participación de los de primaria (84 %) es 12 puntos porcentuales más alta que la de los de secundaria (72 %). En las restantes ocho actividades (Cuadro 6.1) la participación de los docentes de España no llega al 50 %.

También es más alta la participación de los docentes de primaria en **conferencias sobre educación en las que profesores, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos** (7 puntos porcentuales), **visitas de observación a otros centros** (5 puntos porcentuales) y **programas de cualificación profesional** (2 puntos porcentuales).

La participación de los docentes de secundaria es más alta en **lectura de literatura académica** (4 puntos porcentuales), en **visitas de observación a empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales** (2 puntos porcentuales) y es prácticamente la misma en **cursos/seminarios online** (1 punto porcentual).

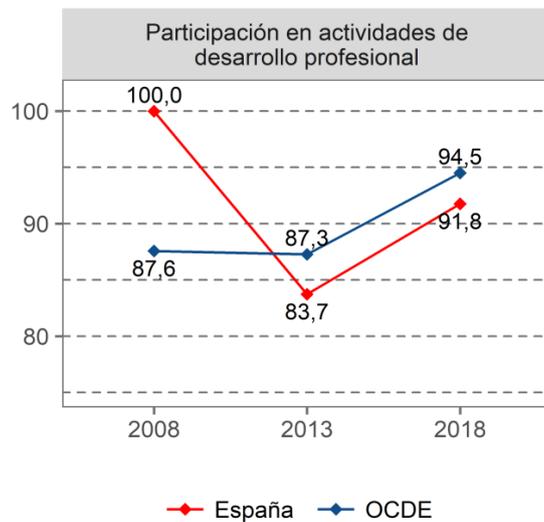
Respecto a las **actividades de desarrollo profesional integradas en el centro educativo**, la tasa de participación de los docentes de primaria es superior a la de los de secundaria, tanto en **tutoría y/u observación entre compañeros como parte de un programa formal de centro** (4 puntos porcentuales), como en **participación en una red de profesores creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado** (3 puntos porcentuales).

Evolución de la tasa de participación en actividades de desarrollo profesional. Educación Secundaria.

Resulta de interés analizar cómo ha evolucionado la tasa de participación del profesorado de secundaria en actividades de desarrollo profesional, desde 2008 a 2018, pasando por 2013. La Figura 6.2e muestra la evolución de la tasa de participación en España y en el promedio OCDE en cada edición.

En el promedio OCDE, la tasa de participación se mantuvo constante de 2008 a 2013 y ha aumentado de forma significativa en los últimos cinco años hasta situarse en el 94,5 % del profesorado de secundaria que ha participado, en los 12 meses previos a la encuesta, en al menos una actividad de desarrollo profesional (Cuadro 6.1). En España, la participación se ha recuperado en parte en los últimos cinco años tras el significativo descenso que se produjo de 2008 a 2013, hasta situarse en el 91,8 %, creciendo en paralelo con el promedio OCDE.

Figura 6.2e. Evolución de la tasa de participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional en España y en el promedio OCDE. Educación Secundaria



PARTICIPACIÓN DE LOS DIRECTORES EN ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL

Como en el caso de los profesores, se ha construido un indicador para directores que asistieron en los doce meses previos a la encuesta al menos a una de las actividades de desarrollo profesional que se recogen en el Cuadro 6.2 y que fueron incluidas en el cuestionario de directores. A cada una de las cuestiones, los directores debían responder una de dos opciones: “Sí” o “No”.

Cuadro 6.2. Participación de directores en actividades de desarrollo profesional. TALIS 2018

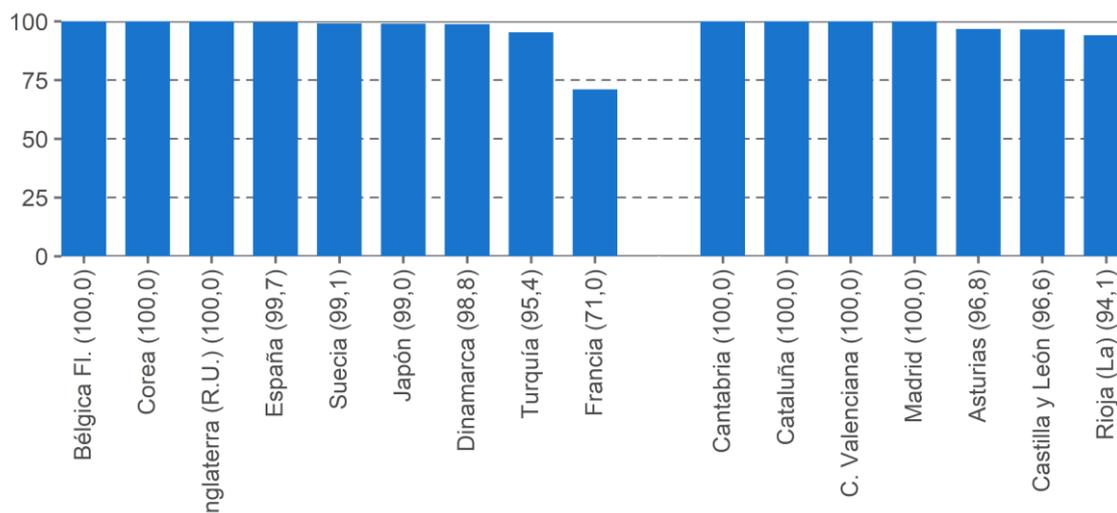
Durante los últimos 12 meses, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional orientadas a su trabajo como director?

- Cursos/seminarios sobre las materias, métodos de enseñanza o temas pedagógicos.
- Cursos/seminarios sobre liderazgo.
- Cursos/seminarios presenciales.
- Cursos/seminarios online.
- Conferencias sobre educación en las que profesores, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos.
- Programa de cualificación profesional (p. ej., programa dirigido a la obtención de una titulación).
- Autoobservación u observación de compañeros y orientación dentro de una estructura formal.
- Participación en una red de directores formada específicamente para el desarrollo profesional de los directores.
- Lectura de literatura académica.
- Otras.

Educación Primaria

El indicador de participación en actividades de desarrollo profesional muestra que estas han tenido una muy extensa acogida entre los directores de Educación Primaria, como se refleja en la Figura 6.3a. En efecto, en varios países, entre ellos España, la participación de los directores de primaria en al menos una de las actividades de desarrollo profesional, recogidas en el Cuadro 6.2, es plena. Tan solo en Francia dicha participación es considerablemente baja. Asimismo, es muy alta la participación de los directores en las comunidades autónomas (Figura 6.3a).

Figura 6.3a. Porcentaje de directores que dice haber participado en actividades de desarrollo profesional los últimos 12 meses. Educación Primaria. TALIS 2018



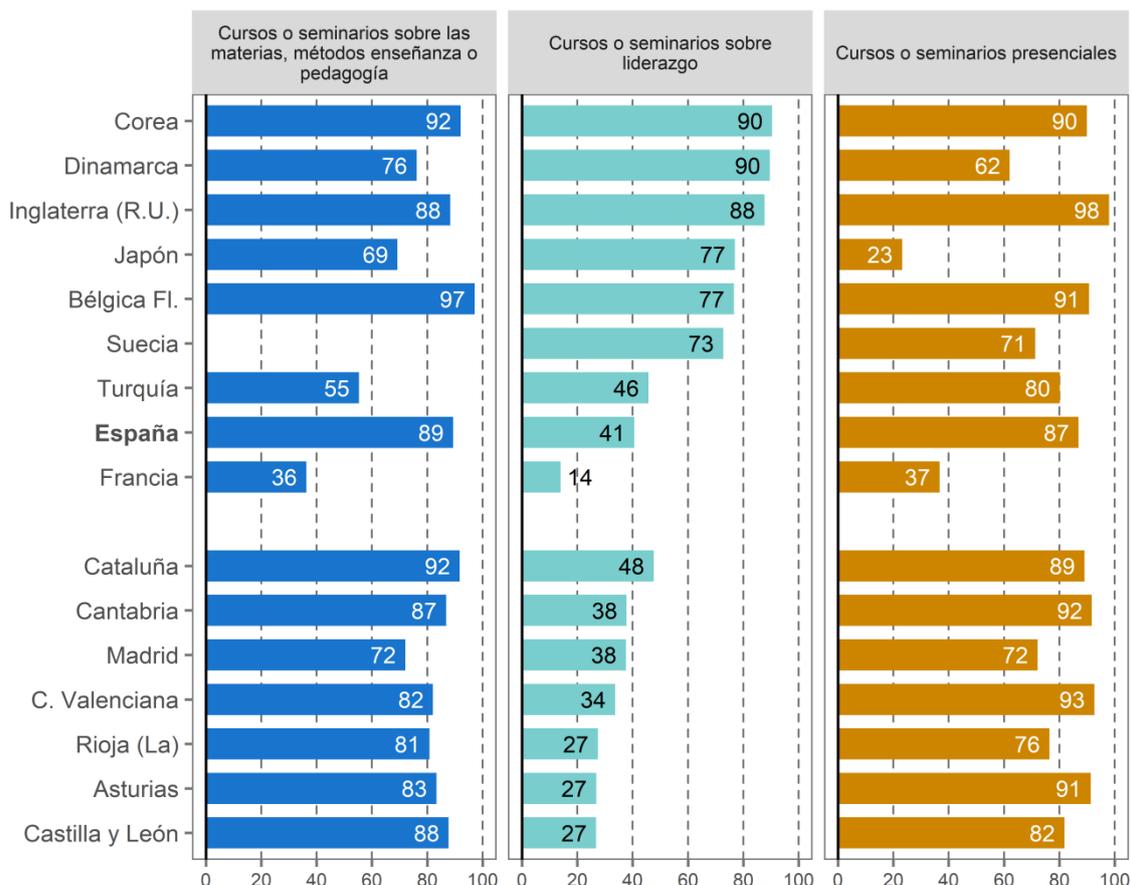
Como en el caso de los docentes, analizar la participación en actividades de desarrollo profesional en función del tipo de actividad (Cuadro 6.2) aporta datos relevantes sobre las características y el formato de dicha formación. Estas actividades abarcan desde las formalmente estructuradas (cursos, seminarios, conferencias, talleres, programas formales de cualificación...) a actividades informales (trabajo en red, lectura de literatura académica...).

En España (89 %) casi 9 de cada 10 directores de primaria afirma haber participado en **cursos/seminarios sobre las materias, métodos de enseñanza o temas pedagógicos**. Solo en Francia (36 %) ha participado en esta actividad menos de la mitad de los directores de primaria. También en las comunidades autónomas se aprecia una más que notable variabilidad de directores que ha participado en estos cursos o seminarios, en un rango que va desde el 72 % en la Comunidad de Madrid al 92 % en Cataluña (Figura 6.3b).

A menos de la mitad que en la actividad anterior se reduce la participación de los directores de primaria de España (41 %) en **cursos/seminarios sobre liderazgo**. Este porcentaje está en claro contraste con el de los directores de Corea, Inglaterra (Reino Unido), Bélgica (Flandes), Dinamarca, Suecia y Japón, que supera el 70 %, y también con los de Francia, que no llega al 14 %. Entre las comunidades autónomas participantes se da una notable variabilidad en cuanto a la participación en este tipo de actividad, desde menos del 30 % en Castilla y León, La Rioja y el Principado de Asturias, a casi el 50 % en Cataluña.

La asistencia a **cursos/seminarios presenciales** es una actividad que dice haber realizado, en los 12 de meses previos a la encuesta, casi 9 de cada 10 directores de primaria en España (87 %), cifra que se alcanza también en varias de las comunidades autónomas participantes, destacando en este aspecto una participación superior al 90 % de los directores de Cantabria, Comunitat Valenciana y Principado de Asturias (Figura 6.3b).

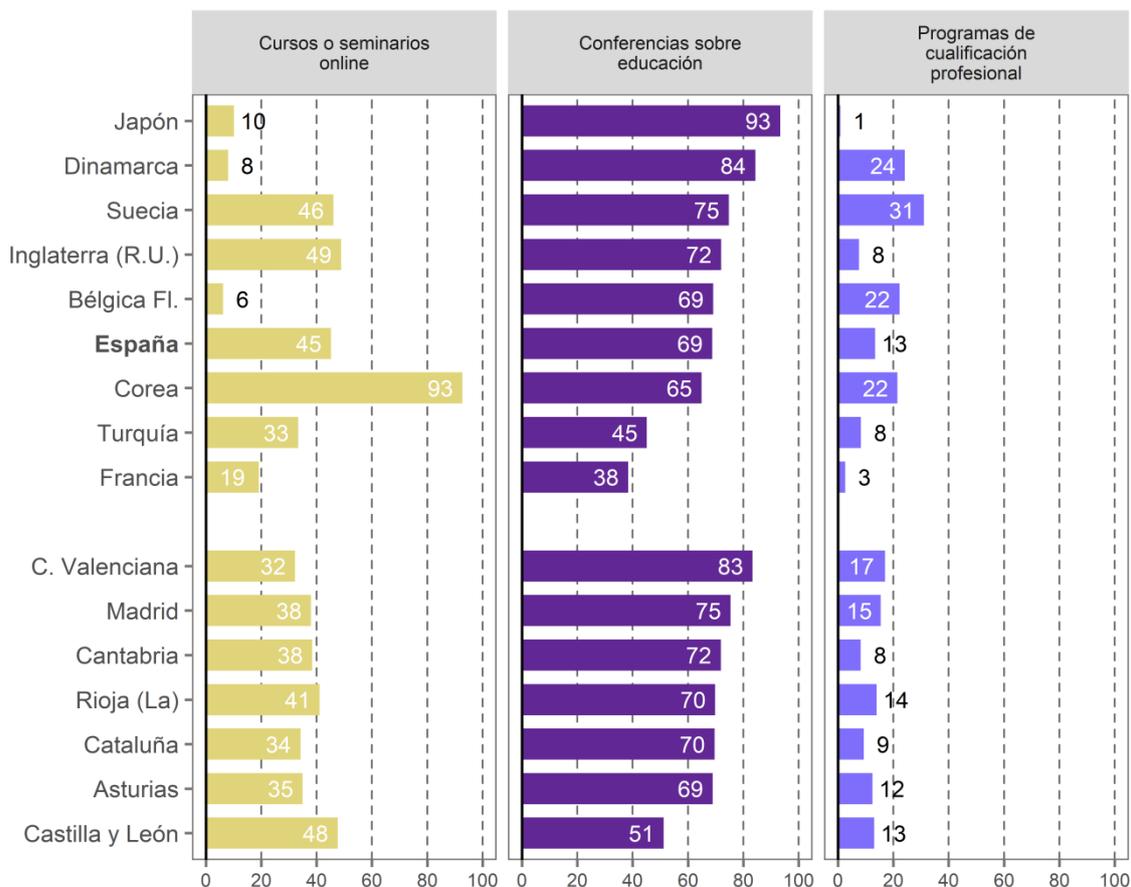
Figura 6.3b. Porcentaje de directores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018



La participación en **cursos/seminarios online** no llega a la mitad de los directores de primaria de España (45 %), menos de la mitad de la proporción de Corea (93 %), pero notablemente mayor que la de Bélgica (Flandes), Dinamarca y Japón, cuya participación en esta actividad es igual o inferior al 10 %. Entre las comunidades autónomas se da una notable variabilidad en cuanto a la participación de los directores en cursos/seminarios *online*, desde solo el 32 % de la Comunitat Valenciana, al 48 % de Castilla y León (Figura 6.3c).

No llega al 15 % el porcentaje de directores de primaria de España que, en los 12 meses previos a la encuesta, participaron en **programas de cualificación profesional** (13 %) (Figura 6.3c), actividad que, salvo algunas excepciones, arroja las cifras más bajas de participación en los países con datos de primaria incluidos en este informe. La situación se repite entre las comunidades autónomas participantes con una variación que va desde Cantabria y Cataluña, donde menos del 10 % de directores participaron en este tipo de programas, a la Comunidad de Madrid y la Comunitat Valenciana, donde la participación fue igual o superior al 15 %.

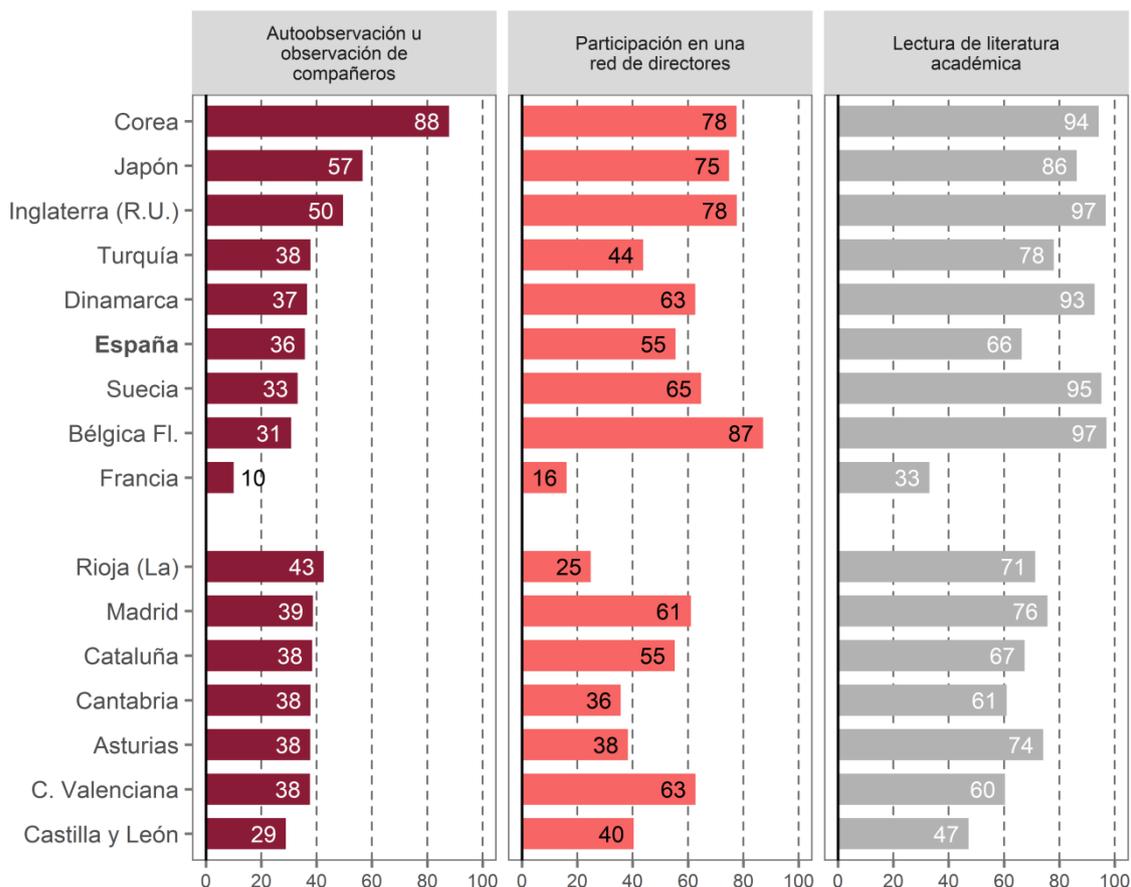
Figura 6.3c. Porcentaje de directores que dice haber participado os últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018



Casi 7 de cada 10 directores de primaria de España (69 %) asistió a **conferencias sobre educación en las que profesores, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos**. También en esta actividad se observa una variabilidad importante entre los países, desde solo el 38 % de Francia al 93 % de Corea. También entre las comunidades autónomas participantes se ve una alta variación en la participación de los directores de primaria en conferencias sobre educación: más de 30 puntos porcentuales entre Castilla y León (51 %) y la Comunitat Valenciana (83 %).

De los tres tipos de actividades incluidos en la Figura 6.3d, la que más participación tuvo de directores de primaria de España fue la **lectura de literatura académica** (66 %), que también es la que más asistencia tuvo en los demás países aunque, como en todas las actividades, presenta un alto grado de variación, que, como es habitual, se observa también entre las comunidades autónomas participantes. En este caso la participación de los directores supera el 70 % en La Rioja, Comunidad de Madrid y Principado de Asturias, mientras que no llega al 50 % en Castilla y León.

Figura 6.3d. Porcentaje de directores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018



Poco más del 50 % de los directores de primaria de España (55 %) ha **participado en una red de directores formada específicamente para el desarrollo profesional de los directores**, proporción que es inferior a la del resto de países, excepto Turquía (44 %) y Francia (16 %). La participación en una red de directores es muy diferente según la comunidad autónoma: más del 60 % de los directores de primaria en la Comunidad de Madrid y en la Comunitat Valenciana, por tan solo el 25 % en La Rioja.

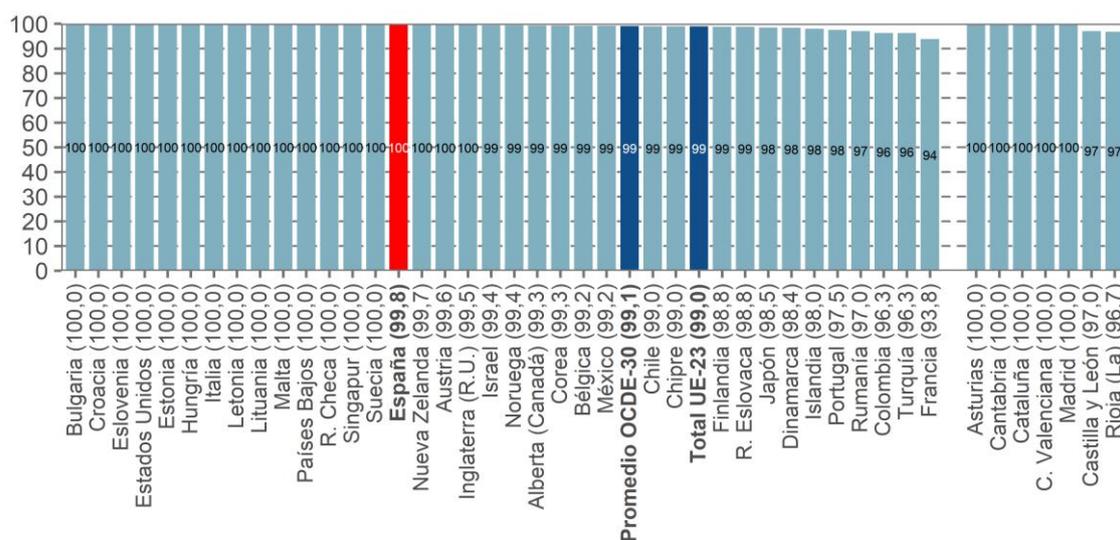
Finalmente, la **autoobservación u observación de compañeros y orientación dentro de una estructura formal** es una actividad de desarrollo profesional que dice haber realizado alrededor del 36 % de los directores de primaria en España, cifra que aunque sea más del triple que en Francia, está muy alejada de la de Corea (88 %), donde la cultura de observación de la labor docente del profesorado por parte de la dirección está más formalmente desarrollada. En este caso, las diferencias entre las comunidades autónomas no son muy grandes (Figura 6.3d) y solo Castilla y León (29 %) por abajo, y La Rioja (43 %) por arriba, se diferencian del resto.

Educación Secundaria

La participación de los directores de secundaria, en los 12 meses previos a la encuesta, en actividades de desarrollo profesional (Cuadro 6.2) es casi plena, como se puede ver en la

Figura 6.4a. En el promedio OCDE-30 y en el Total UE-23, el 99 % de los directores ha participado en al menos una de dichas actividades y, en varios países, entre ellos España, la participación llega al 100 %. Tan solo en Francia dicha participación se queda por debajo del 95 %. Asimismo, es muy alta la participación de los directores en las comunidades autónomas, donde solo Castilla y León y La Rioja no llegan al 100 %.

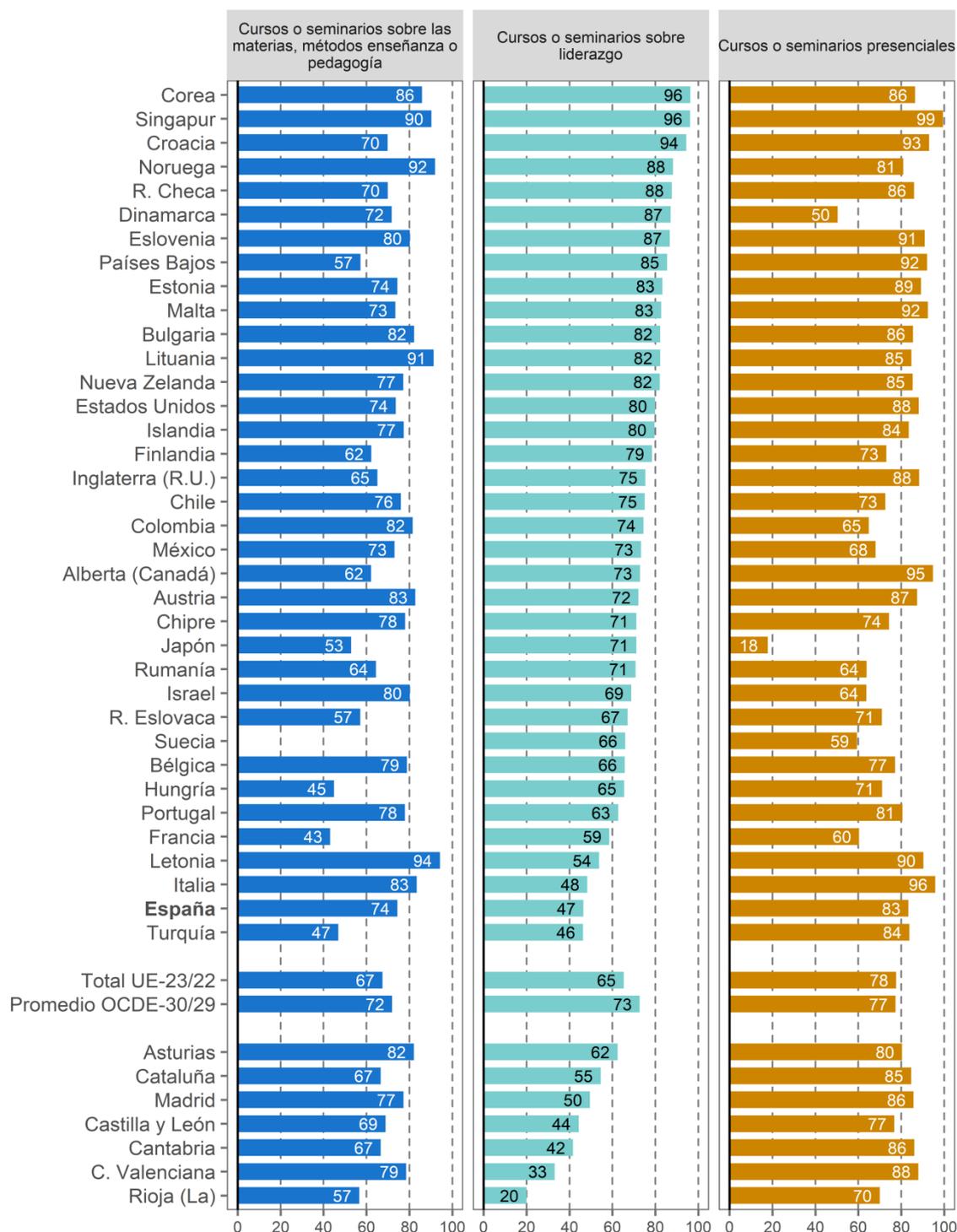
Figura 6.4a. Porcentaje de directores que dice haber participado en actividades de desarrollo profesional los últimos 12 meses. Educación Secundaria. TALIS 2018



Como en el caso de los docentes, el análisis de la participación de los directores en actividades de desarrollo profesional en función del tipo de actividad (Cuadro 6.2) puede aportar información relevante sobre las características y el formato de las mismas. Dichas actividades abarcan desde las formalmente estructuradas (cursos, seminarios, conferencias, talleres, programas formales de cualificación...) a actividades más informales (trabajo en red, lectura de literatura académica...).

Una de las actividades de desarrollo profesional con participación más alta de directores de secundaria es la asistencia a **cursos/seminarios presenciales**, que dice haber realizado el 77 % de los directores en el promedio OCDE-30 (78 % en el Total UE-23). En esta actividad han participado el 95 % o más de los directores de Alberta (Canadá), Italia y Singapur, mientras que en Japón solo lo han hecho el 18 % de los directores. En España (83 %) más de 8 de cada 10 directores ha participado en cursos o seminarios presenciales, y únicamente en Castilla y León y La Rioja no se alcanza la cifra del 80 % de participación (Figura 6.4b).

Figura 6.4b. Porcentaje de directores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



En el promedio de países y economías OCDE-29, el 72 % de los directores de secundaria (67 % en el Total UE-22) afirma haber participado en **cursos/seminarios sobre las materias, métodos de enseñanza o temas pedagógicos**. La participación en estos cursos o seminarios varía ampliamente entre los países seleccionados para este informe, desde Francia, Hungría y Turquía, que no llega al 50 %, a Singapur, Lituania, Noruega y Letonia, donde es del 90 % o superior. En España (74 %) casi 3 de cada 4 directores de primaria afirma haber participado en

este tipo de actividad. También en las comunidades autónomas se aprecia una notable variabilidad en la proporción de directores que ha participado en estos cursos o seminarios, en un rango que va desde el 67 % en Cantabria y Cataluña al 82 % en el Principado de Asturias (Figura 6.4b).

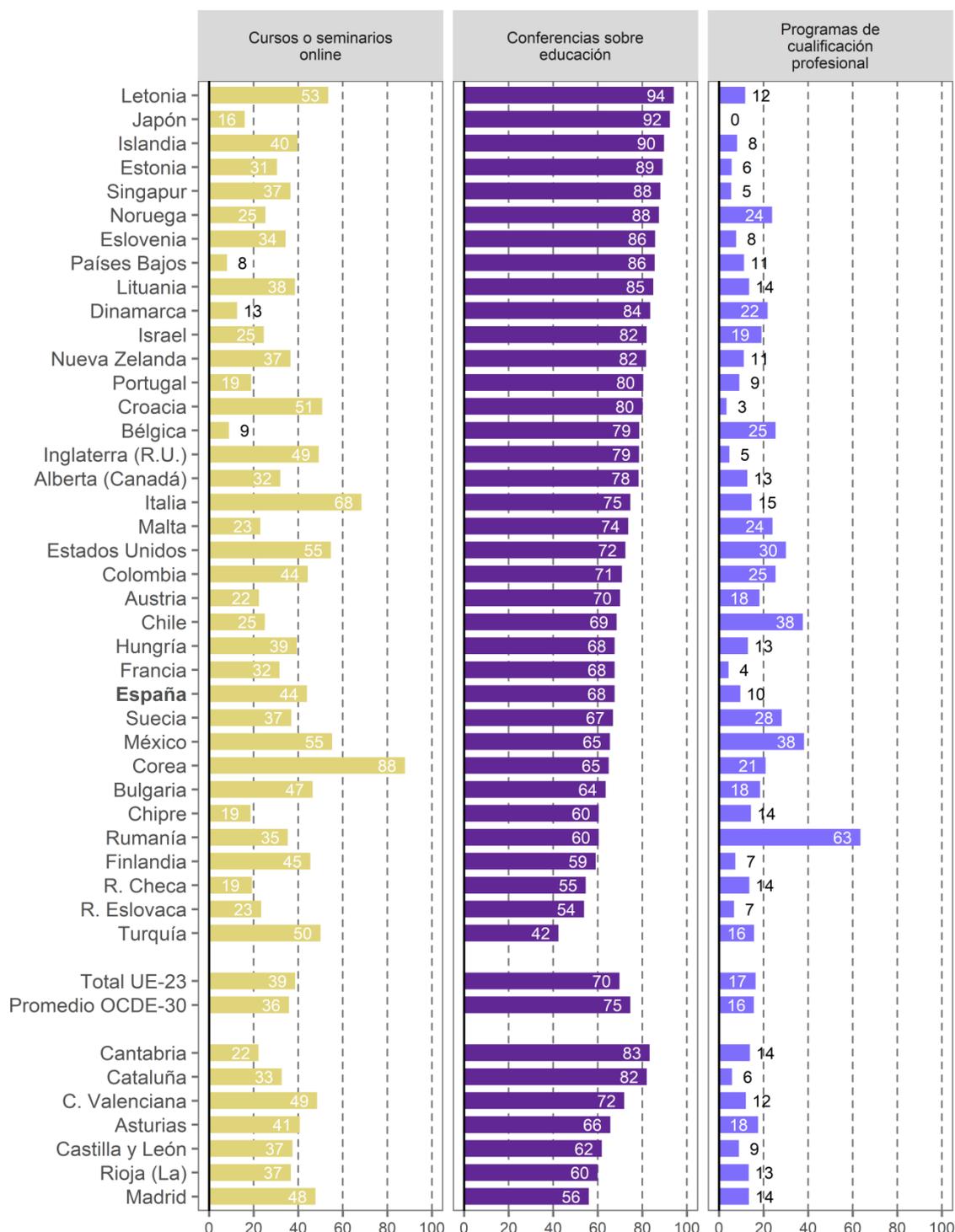
Similar a la anterior es la participación, en el promedio OCDE-30 (73 %), de los directores de secundaria en **cursos/seminarios sobre liderazgo** (65 % en el Total UE-23). En este caso, la variación en la participación se pone de manifiesto en que mientras que en Corea, Singapur y Croacia más del 90 % de los directores ha realizado estos cursos, en Turquía, Italia y España esa proporción no llega al 50 %. Entre las comunidades autónomas participantes el rango de participación en cursos sobre liderazgo va desde el escaso 20 % en La Rioja a más del 60 % en el Principado de Asturias (Figura 6.4b).

En el promedio OCDE-30, 3 de cada 4 directores de secundaria declara haber asistido a **conferencias sobre educación en las que profesores, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos** (70 % en el Total UE-23), como se representa en la Figura 6.4c. También en esta actividad se observa una variabilidad importante entre los países, desde menos de la mitad de los directores en Turquía al 90 % o más en Islandia, Japón y Letonia. En España, la asistencia a esta actividad se sitúa en torno al 68 %, mientras que también entre las comunidades autónomas participantes se aprecia una alta variación en la participación de los directores: casi 30 puntos porcentuales de diferencia entre la Comunidad de Madrid (56 %) y Cataluña y Cantabria, que superan el 80 % de participación.

La participación en **cursos/seminarios online** se reduce al 36 % de los directores de secundaria en el promedio OCDE-30, y algo más en el Total UE-23 (39 %). Entre los países seleccionados, en Países Bajos, Bélgica y Dinamarca no llega al 15 %, mientras que en Corea casi alcanza el 90 %. En España la participación de los directores en estos cursos está alrededor del 44 %, y entre las comunidades autónomas varía desde solo el 22 % en Cantabria a casi el 50 % en la Comunitat Valenciana y en la Comunidad de Madrid.

Apenas el 16 % de los directores de secundaria en el promedio OCDE-30 y el 17 % en el Total UE-23 afirma haber participado, en los 12 meses previos a la encuesta, en **programas de cualificación profesional**, actividad que, salvo algunas excepciones, arroja las cifras más bajas de participación entre los países seleccionados (Figura 6.4c). En Japón, Croacia y Francia la participación de los directores en estos programas no llega al 5 %, y solo en Rumanía (63 %) se observa una proporción relativamente alta, mientras que en España apenas llega al 10 %. La situación se repite entre las comunidades autónomas participantes, con una variación que va desde menos del 10 % de participación en Castilla y León y Cataluña al 18 % del Principado de Asturias.

Figura 6.4c. Porcentaje de directores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



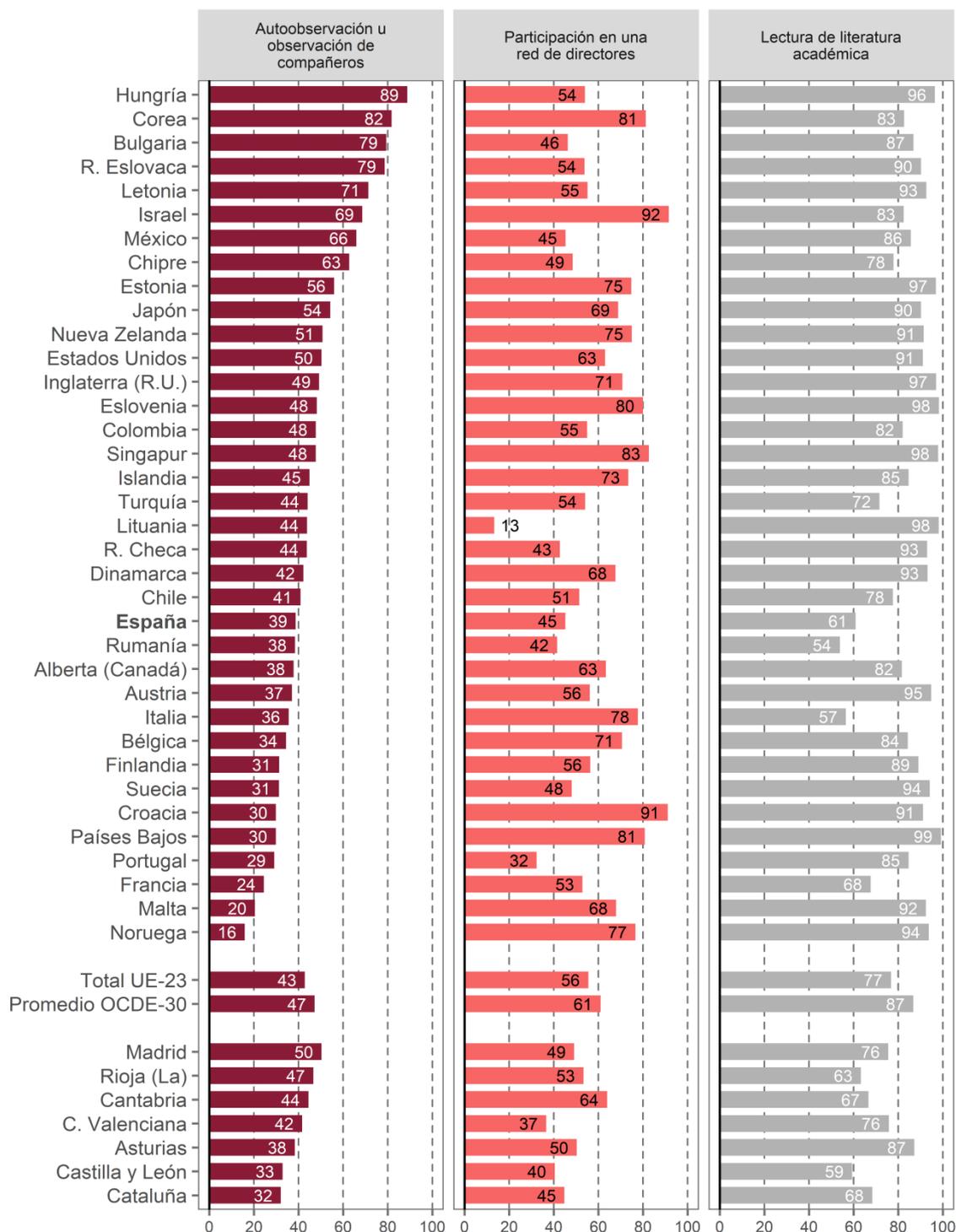
De los tres tipos de actividad incluidos en la Figura 6.4d, la que más participación tuvo de directores de secundaria fue la **lectura de literatura académica** (87 % en el promedio OCDE-30; 77 % en el Total UE-23) actividad que, con pocas excepciones, también es la que resulta más popular entre los directores de los países seleccionados, aunque, como en todas las actividades, presenta un alto grado de variabilidad. En Hungría, Estonia, Inglaterra (Reino Unido), Singapur, Lituania, Eslovenia y Países Bajos más del 95 % de los

directores afirma haber participado en lectura de literatura académica, mientras que esa participación no llega al 65 % en Rumanía, Italia y España. Como en otras actividades, esta variación se aprecia también entre las comunidades autónomas participantes: en este caso la participación de los directores supera el 80 % en el Principado de Asturias, mientras que no llega al 65 % en Castilla y León y en La Rioja.

Algo más de 6 de cada 10 directores de secundaria en el promedio OCDE-30 (61 %) dice haber **participado en una red de directores formada específicamente para el desarrollo profesional de los directores** (56 % en el Total UE-23), proporción que en Croacia e Israel supera el 90 %, mientras que no llega al 15 % en Lituania, y en España (45 %) no llega a la mitad de los directores. La participación en red de directores difiere entre las comunidades autónomas: desde el 37 % en la Comunitat Valenciana al 64 % en Cantabria (Figura 6.4d).

Finalmente, la **autoobservación u observación de compañeros y orientación dentro de una estructura formal** es una actividad de desarrollo profesional que dice haber realizado alrededor del 47 % de los directores de secundaria en el promedio OCDE-30 (43 % en el Total UE-23). Más del 75 % de los directores de República Eslovaca, Bulgaria, Corea y Hungría ha llevado a cabo esta actividad, mientras que en Francia, Noruega y Malta esa proporción no llega al 25 %. Casi 4 de cada 10 directores de secundaria de España (39 %) informa de que ha observado el trabajo de otros compañeros dentro de un programa formal. En este caso, las diferencias entre las comunidades autónomas se manifiestan en un rango que va desde el 32 % en Cataluña al 50 % en la Comunidad de Madrid (Figura 6.4d).

Figura 6.4d. Porcentaje de directores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



De primaria a secundaria.

Participación de los directores en actividades de desarrollo profesional

La participación de los directores de centros educativos de España en actividades de desarrollo profesional es plena. En ambas etapas el 100 % de los directores afirma haber participado en al menos una de las actividades recogidas en el Cuadro 6.2.

De los distintos tipos de actividades, las que presentan mayor frecuencia entre los directores son la de **cursos/seminarios presenciales** (87 % primaria; 83 % secundaria) y la de **cursos/seminarios sobre las materias, métodos de enseñanza o temas pedagógicos** (89 % primaria; 74 % secundaria). En ambas actividades la participación de los directores de primaria es más alta que la de los de secundaria: sin embargo, mientras que en la primera actividad la diferencia es de solo 4 puntos porcentuales, en la segunda, relacionada con los temas pedagógicos, la diferencia alcanza los 15 puntos, poniendo de manifiesto que los directores de secundaria dan menos importancia que los de primaria a este tipo de actividad de desarrollo profesional.

Más del 60 % de los directores de centros educativos de España dice haber participado en **conferencias sobre educación en las que profesores, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos** (69 % primaria; 68 % secundaria) y en **lectura de literatura académica** (66 % primaria; 61 % secundaria) diferencias no muy importantes entre los directores de una y otra etapa.

La participación de los directores de primaria de España en una **red de directores formada específicamente para el desarrollo profesional de los directores** es significativamente más alta que en secundaria (55 % primaria; 45 % secundaria) y es similar en **cursos/seminarios online** (45 % primaria; 44 % secundaria). En cambio, en los **cursos/seminarios sobre liderazgo** la frecuencia de participación es ligeramente más alta entre los directores de secundaria (41 % primaria; 47 % secundaria).

Las actividades de desarrollo profesional menos frecuentes entre los directores de centros educativos en España son las de **autoobservación u observación de compañeros y orientación dentro de una estructura formal** (36 % primaria; 39 % secundaria) y la participación en **programas de cualificación profesional** (13 % primaria; 10 % secundaria) con diferencias no significativas en cuanto a la participación entre los directores de ambas etapas.

IMPACTO EN LA DOCENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

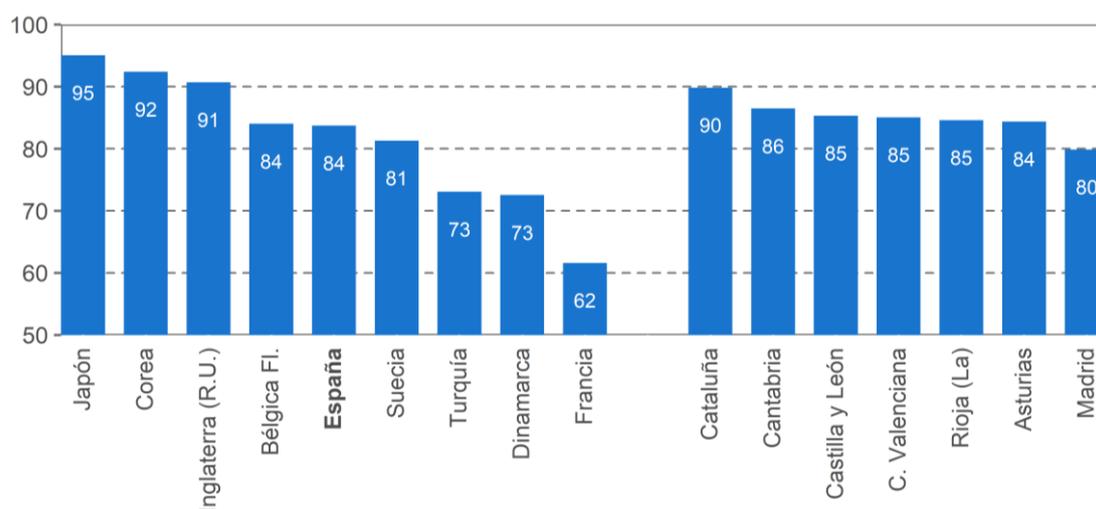
Partiendo de la necesidad de que el profesorado disponga de oportunidades de desarrollo profesional continuo y de que se busquen los mecanismos más eficientes para proporcionar actividades en este sentido a los docentes, parece necesario evaluar si la participación en las actividades de desarrollo profesional afecta a la práctica docente y al rendimiento de los estudiantes, así como analizar la eficacia de los distintos tipos de actividades (Desimone, 2009; Hattie, 2009).

En el cuestionario del profesorado de TALIS se pregunta a los docentes sobre el impacto que ha tenido cualquiera de las actividades recogidas en el Cuadro 6.1 sobre su práctica docente. En concreto, en esta sección se presenta la proporción de docentes que ha respondido afirmativamente a la siguiente pregunta: **Teniendo en cuenta todas sus actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses, ¿alguna de estas tuvo impacto positivo en su práctica docente?**

Educación Primaria

En la Figura 6.5 se muestra la proporción de docentes de primaria que ha percibido un impacto positivo en su práctica docente de al menos una de las actividades de desarrollo profesional realizadas durante los 12 meses previos a la encuesta.

Figura 6.5. Porcentaje de docentes que afirma que alguna de sus actividades de desarrollo profesional ha tenido impacto positivo en su práctica docente. Educación Primaria. TALIS 2018



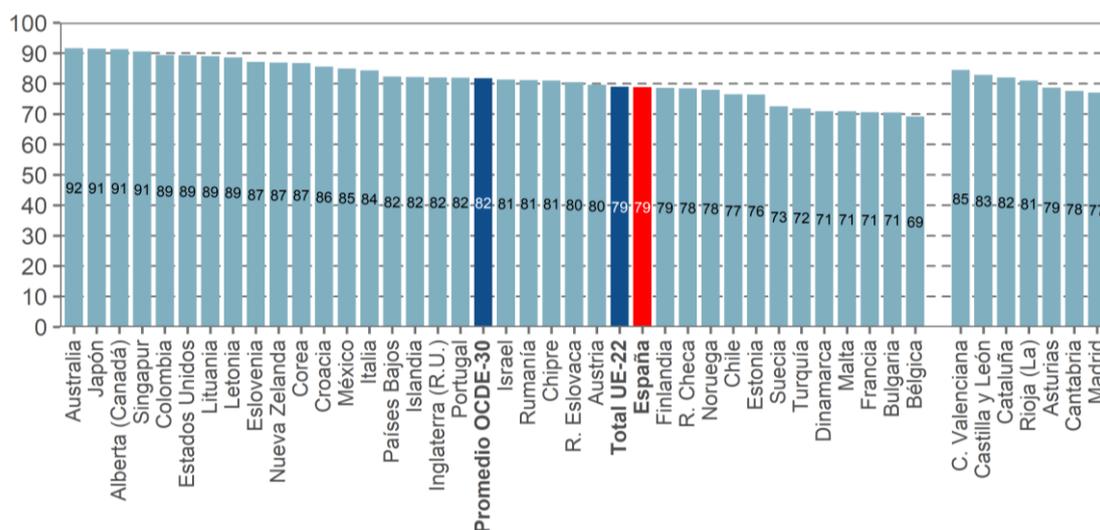
En España, el 84 % del profesorado de primaria informa de que alguna o algunas de las actividades de desarrollo profesional han tenido un impacto positivo en sus prácticas docentes, aproximadamente como en Bélgica (Flandes) y Suecia (Figura 6.5). En todas las comunidades autónomas participantes, más del 80 % de los docentes considera que su

formación ha tenido un impacto positivo en sus prácticas docentes, llegando al 90 % en Cataluña.

Educación Secundaria

Un total del 82 % (promedio OCDE-30) y del 79 % (UE-22) del profesorado de secundaria informan de que su participación en actividades de desarrollo profesional ha tenido impacto positivo en su práctica docente. Sin embargo, se pueden observar variaciones importantes entre los países seleccionados. Más del 90 % del profesorado de Singapur, Alberta (Canadá), Japón y Australia afirma que su formación tuvo un impacto positivo en sus prácticas docentes, mientras que menos del 75 % de los docentes informaron de un impacto positivo en Bélgica, Bulgaria, Francia, Malta, Dinamarca, Turquía y Suecia (Figura 6.6).

Figura 6.6. Porcentaje de docentes que afirma que alguna de sus actividades de desarrollo profesional ha tenido impacto positivo en su práctica docente. Educación Secundaria. TALIS 2018



En España, el 79 % de los docentes de secundaria informó de un impacto positivo en sus prácticas docentes como consecuencia de su participación en actividades de desarrollo profesional, similar al del Total UE-22, pero significativamente inferior al del promedio OCDE-30. En las comunidades autónomas participantes, más del 75 % de los docentes afirma que su formación ha tenido un impacto positivo en sus prácticas docentes, en un rango que va desde el 77 % en la Comunidad del Madrid al 85 % en la Comunitat Valenciana.

De primaria a secundaria. Impacto de la participación en actividades de desarrollo profesional en la práctica docente

El impacto positivo en las prácticas docentes como consecuencia de haber participado en actividades de desarrollo profesional es más frecuente, según los docentes, en primaria (84 %) que en secundaria (79 %).

CONTENIDOS Y NECESIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Conocer el contenido de las actividades de desarrollo profesional en las que participan los docentes puede proporcionar información valiosa sobre distintos aspectos a los que el profesorado se enfrenta en sus clases y centros. Por otro lado, identificar las necesidades de formación que tienen los docentes permitiría implementar programas de desarrollo profesional más efectivos, pues estos responderían a las solicitadas por el profesorado (Opfer & Pedder, 2011).

Cuadro 6.3. Contenido y necesidades de las actividades de desarrollo profesional del profesorado. TALIS 2018

Para cada una de las áreas relacionadas a continuación, indique en qué medida tiene usted actualmente necesidad de desarrollo profesional.

- Conocimiento y comprensión de la(s) materia(s) que imparto.
- Competencias pedagógicas en la enseñanza de la(s) materia(s) que imparto.
- Conocimiento del currículo.
- Prácticas de evaluación del alumnado.
- Destrezas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) aplicadas a la enseñanza.
- Comportamiento de los alumnos y gestión del aula.
- Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe.
- Enseñanza de destrezas transversales (p. ej. creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas).
- Análisis y uso de evaluaciones del alumnado.
- Cooperación entre padres/tutores y profesores.
- Comunicación con personas de diferentes culturas o países.

En el cuestionario del profesorado de TALIS se pidió a los docentes que participaron en al menos una actividad de desarrollo profesional que eligiera, de una lista de 14 temas (Cuadro 6.3), aquel o aquellos que fueron tratados en sus actividades. En cada tema, los docentes debían indicar también su nivel o necesidad de formación en dicho tema eligiendo entre cuatro posibles opciones: “ninguna necesidad”, “escasa necesidad”, “necesidad media”, “una gran necesidad”.

Educación Primaria

La Figura 6.7 muestra la proporción de docentes de primaria, en España y en las comunidades autónomas, que participó en actividades de desarrollo profesional que incluían los contenidos que se mencionan y, además, se indica el porcentaje de docentes que manifiesta “una gran necesidad” de formación en cada una de las áreas recogidas en el Cuadro 6.3. Como se ve, tanto en España

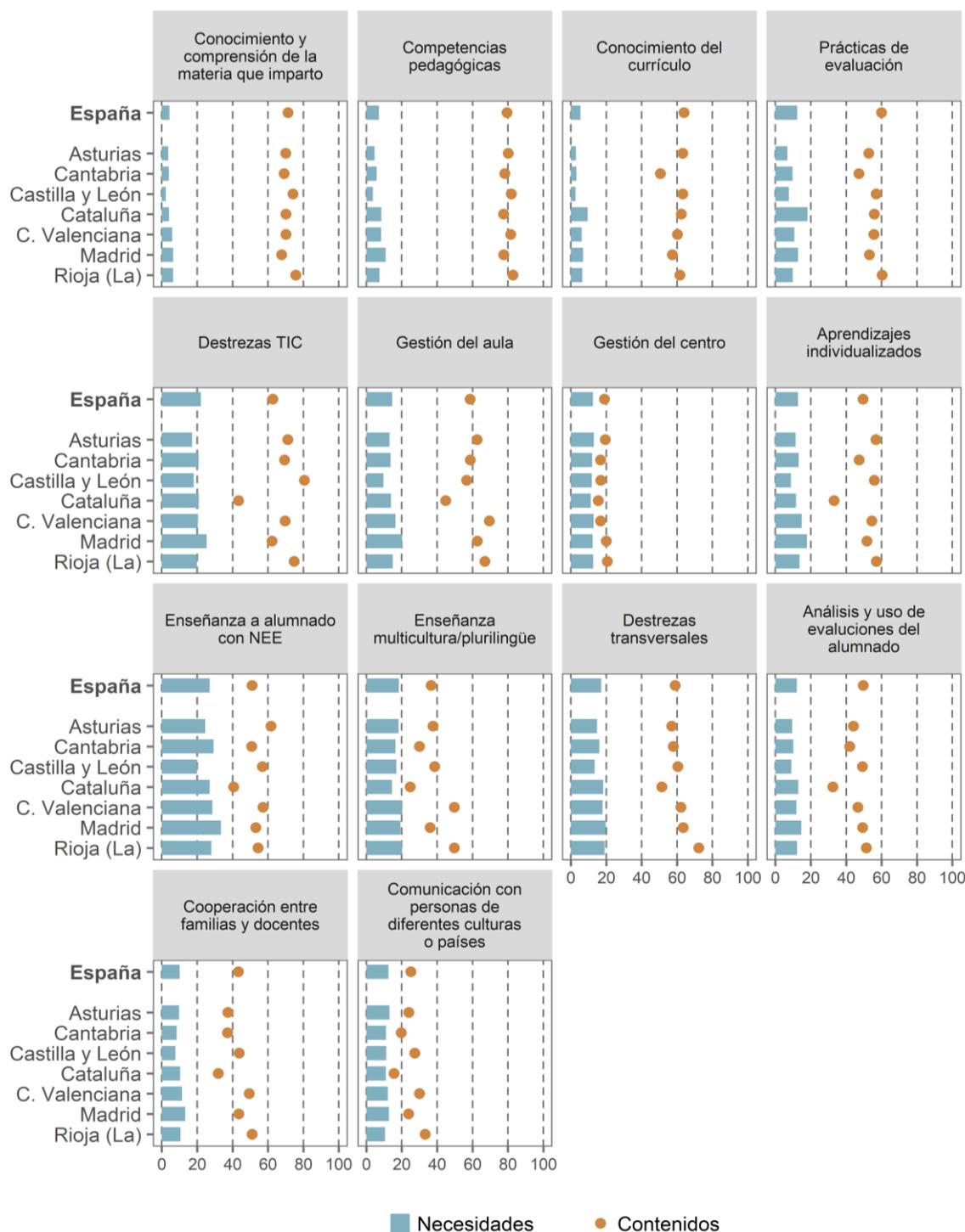
como en las comunidades autónomas el profesorado de primaria tiende a participar en actividades que incluyen contenidos o competencias relacionadas con las materias que imparten, con su currículo, con la pedagogía de las mismas o con aspectos generales de pedagogía.

En España, el profesorado de primaria participa con más frecuencia en actividades de desarrollo profesional sobre **competencias pedagógicas de las materias que imparte** (80 %) y en **conocimiento y comprensión de las materias que imparte** (71 %). En la primera de estas dos actividades ha participado más del 80 % del profesorado de Castilla y León, la Comunitat Valenciana y La Rioja, y en la segunda ha participado más del 70 % del profesorado de Castilla y León y La Rioja. La alta tasa de participación en estos programas puede deberse a que la oferta de formación va ligada a reformas que implican cambios tanto en el contenido de la materia como en sus aspectos pedagógicos, así como al hecho de que se sigan ofertando actividades de formación sin que se hayan tenido en cuenta las demandadas por el profesorado.

Entre el 55 % y el 65 % de los docentes de primaria de España ha participado en actividades de desarrollo profesional que incluían **conocimiento del currículo** (64 %), **prácticas de evaluación del alumnado** (60 %), **destrezas TIC** (63 %), **comportamiento de alumnos y gestión del aula** (59 %) y **enseñanza de destrezas transversales** (59 %). En todos estos casos se puede observar una notable variabilidad entre las comunidades autónomas en lo que se refiere a la participación de los docentes de Primaria en este tipo de actividades (Figura 6.7).

En torno a la mitad de los docentes de primaria de España declara haber participado en actividades sobre **enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales** (51 %), proporción que es significativamente más alta en el Principado de Asturias (62 %), Castilla y León (57 %), la Comunitat Valenciana (57 %) y La Rioja (54 %). Igualmente, alrededor de la mitad el profesorado declara haber participado en actividades sobre el **análisis y uso de las evaluaciones del alumnado** (50 %), actividad que queda por debajo del 50 % en las comunidades autónomas participantes, con la excepción de La Rioja (51 %). Finalmente, la mitad de los docentes de España dice haber participado en actividades que incluían **enfoques de aprendizaje individualizados** (50 %), proporción que es más alta en las comunidades autónomas participantes, excepto en Cantabria (47 %) y Cataluña (33 %) (Figura 6.7).

Figura 6.7. Contenidos y necesidades de actividades de desarrollo del profesorado. Educación Primaria. TALIS 2018



En España, alrededor el 43 % de los docentes de primaria afirma haber participado en actividades de desarrollo profesional sobre **cooperación entre padres/tutores y profesores**, tasa que es significativamente más alta en La Rioja (51 %) y la Comunitat Valenciana (49 %) (Figura 6.7). Menor es la participación en actividades relacionadas con **la enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe** (37 %), mientras que en La Rioja y en la Comunitat Valenciana la participación en este tipo de actividad llega al 50 % (Figura 6.7).

Las tasas más bajas de participación entre los docentes de primaria de España se dan en actividades que incluyen **comunicación con personas de diferentes culturas o países** (25 %), con tasas significativamente más altas en Castilla y León (27 %), Comunitat Valenciana (30 %) y La Rioja (33 %), y **gestión o administración del centro** (19 %), con proporciones iguales o más bajas que esta en las comunidades autónomas participantes.

Es especialmente interesante analizar la necesidad de desarrollo profesional que manifiestan los docentes, puesto que proporciona información de primera mano sobre la formación que demanda el profesorado. En la Figura 6.7 se muestra el porcentaje de docentes de primaria que dice tener “gran necesidad” de formación en los aspectos señalados. Las cuatro áreas en las que el profesorado de primaria afirma tener una gran necesidad de formación son: **enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales** (27 %), **destrezas TIC** (22 %), **enseñanza en entorno multicultural y plurilingüe** (18 %) y **enseñanza de destrezas transversales** (17 %). La demanda de enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales y en entorno multicultural y plurilingüe pueden reflejar las demandas de los docentes para enseñar en aulas cada vez más diversas, especialmente en los últimos años, como consecuencia de las crisis migratorias, que en países como España han tenido especial relevancia (OECD, 2018).

La necesidad de formación para la **enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales** parece ser más urgente en la Comunidad de Madrid (33 %), donde dice tener “gran necesidad” de formación uno de cada tres docentes de primaria, si bien en todas las comunidades autónomas participantes la demanda es igual o superior al 25 %, salvo en Castilla y León (20 %) (Figura 6.7). La incorporación de las TIC a las clases está cambiando las metodologías docentes, y las necesidades de formación del profesorado en esta área llegan al 25 % de los docentes de primaria en la Comunidad de Madrid, al 21 % en Cataluña y Cantabria, mientras que las demás se quedan en el 20 % o menos.

La formación para la **enseñanza en entorno multicultural y plurilingüe** es de “gran necesidad” para uno de cada cinco docentes de La Rioja y la Comunitat Valenciana, y solo para el 15 % en Cataluña (Figura 6.7). Mientras que la formación en **enseñanza de destrezas transversales** es considerada como de gran importancia por los docentes de las comunidades autónomas participantes en un rango que va desde el 13 % en Castilla y León al 20 % en la Comunidad de Madrid.

Respecto a los desequilibrios entre la oferta y la demanda en las actividades de desarrollo profesional del profesorado de primaria, puede verse en la Figura 6.7 el desfase en algunas de las áreas analizadas. Así, el 4 % del profesorado de primaria en España dice tener una gran necesidad de formación en **conocimiento y comprensión de la(s) materia(s) que imparto**, y el 71 % afirma haber participado en actividades que tenían este contenido. También se produce un importante desequilibrio en **competencias pedagógicas en la enseñanza de la materia que imparto** (el 7 % afirma tener gran necesidad; 80 % ha participado en esta formación). Estos desequilibrios también se pueden apreciar en otras áreas. En definitiva, es necesario tener en cuenta las necesidades de los docentes al programar su oferta formativa, aumentando la oferta de formación en áreas con más necesidades como, por ejemplo, la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales y en entornos multiculturales.

Educación Secundaria

Al igual que sucede en primaria, en el promedio de países OCDE-31 los docentes tienden a participar más en las actividades de desarrollo profesional orientadas a materias -contenido- sobre temas específicos, a pedagogía de la materia y a temas pedagógicos generales. La participación es menos frecuente en programas que se centran en conocimientos prácticos y en instrumentos para abordar situaciones concretas en sus aulas.

El profesorado de secundaria declara participar con más frecuencia en actividades de desarrollo profesional para **conocimiento y comprensión de la(s) materia(s) que imparto** (76 % promedio OCDE-31, 70 % Total UE-23) y en **competencias pedagógicas en la(s) materia(s) que imparto** (73 % promedio OCDE-31, 71 % Total UE-23), hecho que tal vez pueda explicarse por la relación entre la oferta de formación y los cambios o reformas introducidos en los últimos años que han afectado tanto al contenido de las materias como a sus aspectos pedagógicos. En España la participación en estas actividades es muy inferior en el primer caso (63 %) y está en el promedio OCDE-31 y el Total UE-23 en cuanto a las competencias pedagógicas (72 %) (Figura 6.8a). La participación de los docentes de las comunidades autónomas en estas áreas de formación está entre el 60 % de Cataluña y el 71 % de Cantabria y Castilla y León en conocimiento y comprensión, mientras que en todas ellas se supera el 70 % en competencias pedagógicas.

Entre las tasas más bajas de participación en actividades de desarrollo profesional están las referidas a **enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe** (22 % promedio OCDE-31, 20 % Total UE-23) y en **comunicación con personas de diferentes culturas o países** (19 % promedio OCDE, 18 % Total UE-23), siendo la participación del profesorado de secundaria en estas actividades más alta en España (32 % en enseñanza multicultural y plurilingüe; 23 % en comunicación con personas de diferentes culturas o países).

La participación del profesorado de las comunidades autónomas en estas áreas de formación presenta una alta variabilidad. En el caso de **enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe**, varía en un rango que va desde el 28 % en Cataluña al 40 % en la Comunitat Valenciana; mientras que en la formación en **comunicación con personas de diferentes culturas o países**, la participación oscila entre el 19 % de Cataluña y el 26 % del Principado de Asturias, la Comunidad de Madrid y La Rioja.

La **gestión y administración del centro** es una actividad en la que dicen haber participado el 22 % de los docentes en el promedio OCDE-31 (19 % en el Total UE-23), también una de las de más baja participación. En España apenas llega al 17 % y, entre las comunidades autónomas, solo en La Rioja se alcanza el 20 % (Figura 6.8a). Tal vez una explicación a esta baja tasa de participación esté en el hecho de que la formación para administración y gestión del centro interese solo a aquellos docentes que tienen intención de ocupar cargos directivos en los centros.

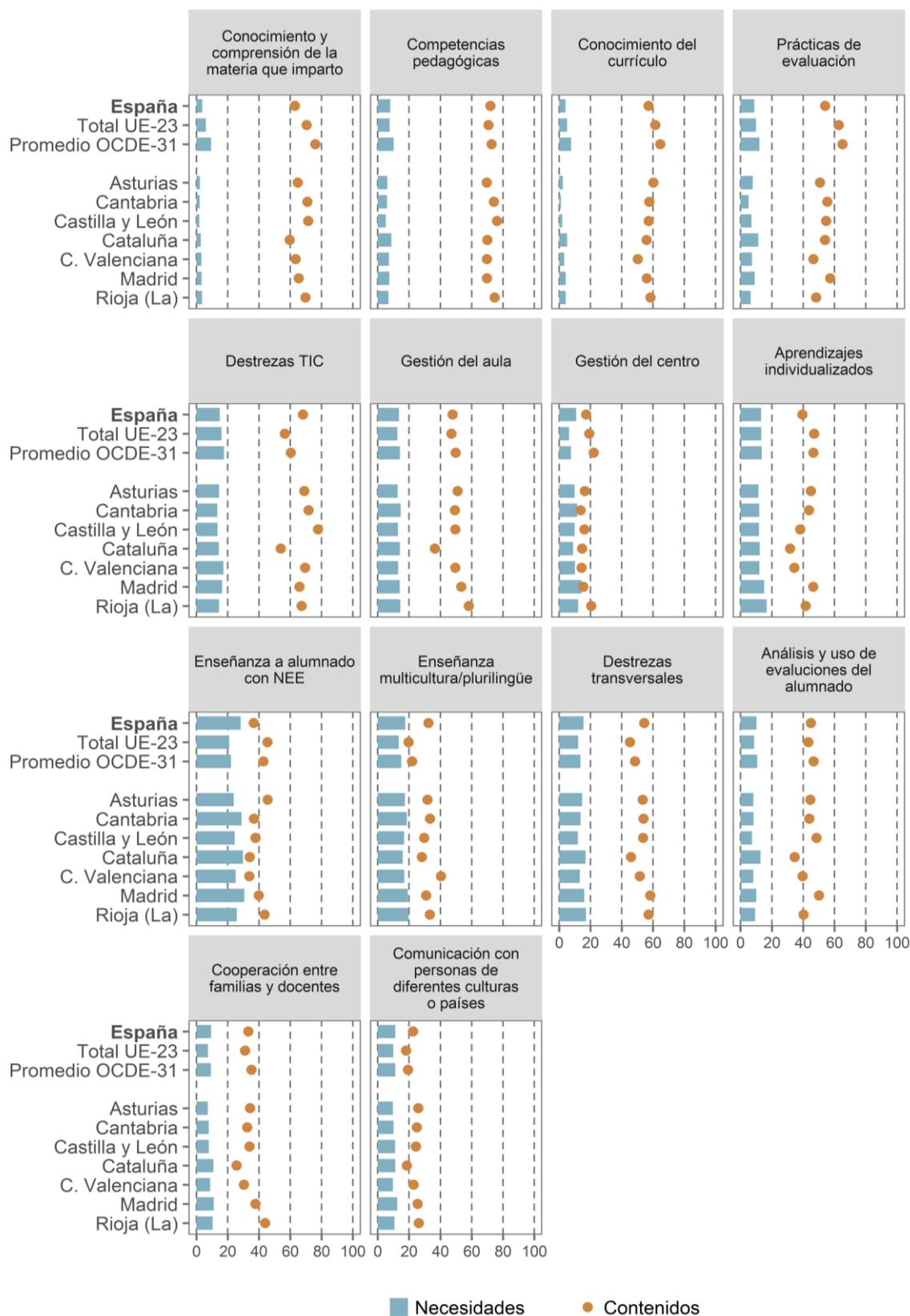
El estudio de la necesidad de actividades de desarrollo profesional del profesorado de secundaria puede aportar información valiosa sobre las demandas de los docentes en

materia de formación. Las tres áreas con las proporciones más altas de docentes que manifiestan “gran necesidad” de formación en las mismas son la **enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales** (22 % promedio OCDE-31; 21 % Total UE-23), **destrezas TIC para la enseñanza** (18 % promedio OCDE-31, 16 % Total UE-23) y **enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe** (15 % promedio OCDE-31, 13 % Total UE-23) que también son las más demandadas en España (28 %, 15 % y 18 % respectivamente) situación que, con algunas variaciones, se repite en las comunidades autónomas participantes (Figura 6.8a). En el caso de la incorporación de las TIC, esta demanda representa uno de los mayores retos de los sistemas educativos (OECD, 2018), ya que el uso de la tecnología no mejorará el aprendizaje de los estudiantes si no va acompañado de una adecuada formación del profesorado (OECD, 2015). Los resultados sobre necesidad de formación en **enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales** y en **enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe** podrían deberse a la creciente demanda de profesores para enseñar en aulas cada vez más diversas.

En las actividades de desarrollo profesional se puede ver el contraste entre la tasa de participación en cada una de las áreas y la proporción de docentes de secundaria que declara una “gran necesidad” de formación en las mismas (Figura 6.8a). Particularmente alta es la discrepancia entre la alta tasa de participación en **conocimiento y comprensión de la materia que imparto** (76 % promedio OCDE-31, 70 % Total UE-23, 63 % España) y la baja proporción de profesorado que manifiesta gran necesidad de formación en esta área (9 % promedio OCDE-31, 6 % Total UE-23, 4 % España).

También hay mucho desequilibrio entre la participación en **competencias pedagógicas en la(s) materia(s) que imparto** (73 % promedio OCDE-31, 71 % Total UE-23, 72 % España) y la proporción de profesorado que la considera de gran necesidad (10 % promedio OCDE-31, 8 % Total UE-23, 8 % España). Como se puede ver, la brecha entre la participación y la demanda es similar en las comunidades autónomas participantes.

Figura 6.8a. Contenidos y necesidades de actividades de desarrollo del profesorado. Educación Secundaria. TALIS 2018



Como en las dos áreas comentadas en el párrafo anterior, la alta participación en actividades que incluían **conocimiento del currículo** y **prácticas de evaluación del**

alumnado contrasta con la baja demanda de estas áreas por parte del profesorado de secundaria. Es posible que las áreas con mayores niveles de participación sean las de niveles más bajos de demanda debido a que precisamente esa necesidad ya esté cubierta por la alta participación o porque la oferta no cubre las necesidades reales de formación del profesorado. Con menor nivel de participación y baja demanda por parte del profesorado está la formación en **cooperación entre padres/tutores y profesores** y con menor nivel aún la **comunicación con personas de diferentes culturas o países** (Figura 6.8a).

Por otra parte, áreas tales como la **enseñanza en entornos multiculturales y plurilingües** presentan bajas tasas de participación (22 % promedio OCDE-31; 20 % Total UE-23; 32 % España) pero relativamente altos niveles de necesidad de formación (15 % promedio OCDE-31, 13 % Total UE-23; 18 % España).

Algunas de las áreas de formación del profesorado incluidas en el Cuadro 6.3 muestran niveles de participación relativamente altos, aproximadamente entre el 40 % y el 60 % en el promedio OCDE-31, y presentan también un razonablemente alto nivel de necesidad, igual o superior al 14 % en el promedio OCDE-31. Es el caso de áreas de formación como **destrezas TIC aplicadas a la enseñanza, comportamiento de los alumnos y gestión del aula, enfoques de aprendizaje individualizados, enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales, y enseñanza de destrezas transversales**.

Para finalizar, puede observarse que el 10 % o menos de los docentes de secundaria en el promedio OCDE-31, en el Total UE-23 y en España dice tener “gran necesidad” de formación en **gestión y administración del centro** y en el **análisis y uso de las evaluaciones del alumnado**. Sin embargo, mientras la participación en la primera actividad se queda en el 22 % en el promedio OCDE (19 % en el Total UE-23 y 17 % en España), en el segundo caso se sitúa en torno al 45 % (Figura 6.8a).

**De primaria a secundaria.
Contenido y necesidad de formación continua del profesorado**

En España, en general, la participación del profesorado de primaria en áreas de actividades de desarrollo profesional (Cuadro 6.3) es más elevada que la del de secundaria. En la mayoría de las áreas, la proporción de docentes de primaria supera en 5 o más puntos porcentuales la participación de los de secundaria, llegando a los 14 puntos en la **enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales**. Únicamente en **destrezas TIC aplicadas a la enseñanza** la participación del profesorado de secundaria (68 %) es más alta que la del de primaria (63 %), y es similar en **gestión y administración del centro** y en **comunicación con personas de diferentes culturas o países**.

Sin embargo, en lo que se refiere a las necesidades de formación del profesorado, en ambas etapas los porcentajes de docentes que manifiestan una “gran necesidad” de formación son prácticamente iguales en casi todas las áreas señaladas en el Cuadro 6.3. Las excepciones son **las destrezas TIC aplicadas a la enseñanza** (22 % primaria, 17 % secundaria) y **las prácticas de evaluación del alumnado** (12 % primaria, 9 % secundaria).

De las tres actividades de desarrollo profesional más demandadas por el profesorado, en dos de ellas coinciden los docentes de primaria y secundaria: **enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales** y la **enseñanza en entornos multiculturales y plurilingües**. En cuanto a la tercera, mientras en primaria es la formación en **destrezas TIC**, en secundaria los docentes eligen la **enseñanza de destrezas transversales**.

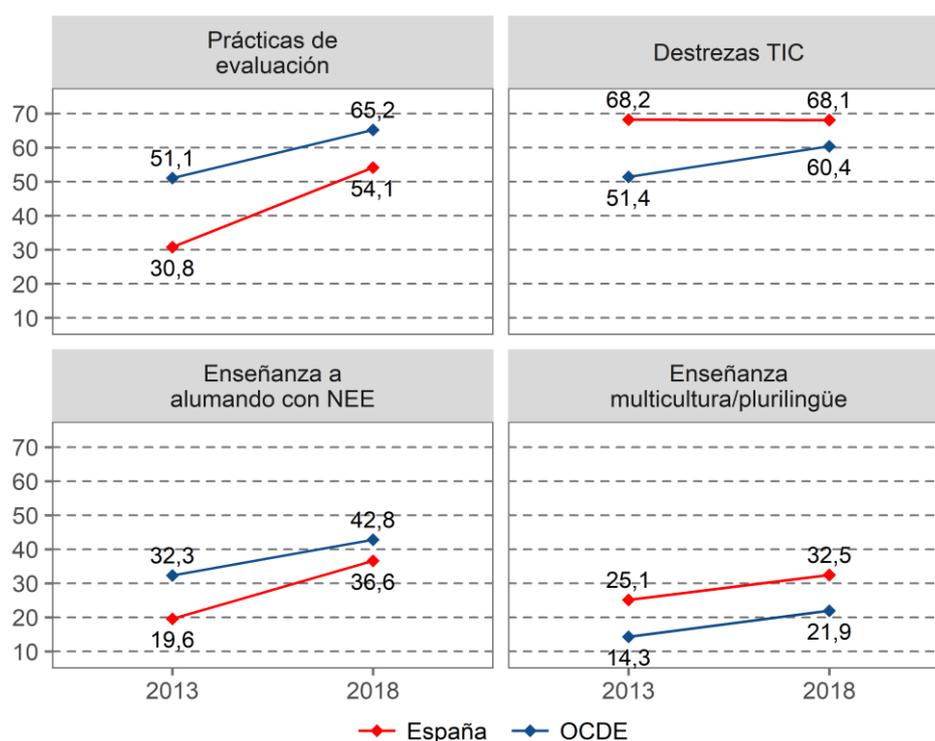
Contenido y necesidades de desarrollo profesional de 2013 a 2018. Educación Secundaria

Debido a la rapidez con que se suceden las reformas educativas (OECD, 2015), se pueden esperar cambios en la participación en ciertos aspectos del desarrollo profesional del profesorado, y también en las altas necesidades de formación que aquellos manifiestan. En la Figura 6.8b se muestra la evolución de 2013 a 2018 de la participación de los docentes en cuatro actividades importantes de desarrollo profesional. El cambio, de 2008 a 2018, en el porcentaje de docentes que manifiesta “gran necesidad” de formación en las cuatro actividades mencionadas, se puede apreciar en la Figura 6.8b.

Entre 2013 y 2018, las actividades de desarrollo profesional incluidas en los gráficos han visto incrementada significativamente su participación en el promedio OCDE. También en España se ha producido un aumento significativo de la participación, con excepción de la formación en **destrezas TIC**. El incremento más alto de participación se ha dado en la formación en **prácticas de evaluación del alumnado** en el promedio OCDE (+14,1 puntos porcentuales) y aún mayor es el incremento en España (+23,3 puntos porcentuales), si bien queda todavía lejos del promedio OCDE (11,1 puntos porcentuales).

La segunda actividad que más ha crecido en participación es la de **enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales**, con un incremento de 10,5 puntos porcentuales en el promedio OCDE y de 17 puntos en España. También es notable el aumento de participación en **enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe** (+7,6 puntos porcentuales en el promedio OCDE y +7,1 en España). Finalmente, se puede ver que el aumento de participación también ha sido notable en el promedio OCDE (+9 puntos porcentuales), pero no así en España, donde se ha mantenido estable.

Figura 6.8b. Cambio de 2013 a 2018 en los contenidos de actividades de desarrollo del profesorado. Educación Secundaria

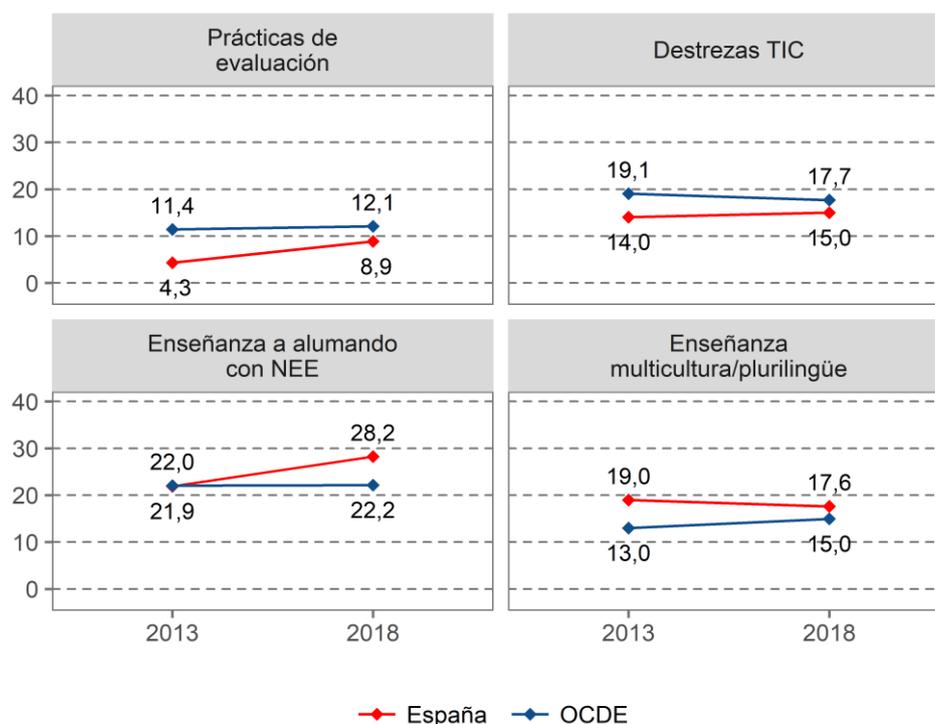


La evolución de las necesidades, de 2013 a 2018, no ha ido en paralelo con la de la participación (Figura 6.8b). Así, el incremento en el porcentaje de docentes que afirma tener alta necesidad de formación en **prácticas de evaluación** apenas se ha incrementado en el promedio OCDE (+0,7 puntos porcentuales) y ha subido algo más en España (4,5 puntos porcentuales), quedando no obstante la demanda muy por debajo de la oferta disponible por el profesorado. Algo parecido sucede con la **enseñanza al alumnado con necesidades educativas especiales**, que se ha estancado en el promedio OCDE (+0,3 puntos porcentuales) y ha subido en España (+6,2 puntos porcentuales): en este caso, la participación está más ajustada a la demanda.

La alta necesidad de formación en **enseñanza en entorno multicultural y plurilingüe** ha descendido ligeramente en España (-1,4 puntos porcentuales) y aumentado en 2 puntos porcentuales en promedio OCDE. También en este aspecto se pone de manifiesto la falta de correspondencia en España entre la participación en este tipo de actividades y la demanda de necesidades del profesorado. Finalmente, los datos muestran el estancamiento en la alta

necesidad de formación del profesorado en **destrezas TIC** (-1,4 puntos porcentuales en el promedio OCDE, +1 punto en España) y el desequilibrio entre la oferta de formación y las demandas del profesorado (Figura 6.8c).

Figura 6.8c. Evolución de 2013 a 2018 en las necesidades de actividades de desarrollo del profesorado. Educación Secundaria



NECESIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DIRECTORES

El cuestionario TALIS incluye una pregunta a los directores sobre la necesidad de desarrollo profesional que tienen en la actualidad con respecto a una serie de aspectos relacionados con su trabajo como director del centro. En concreto, en el Cuadro 6.4 se incluyen las 11 áreas sobre las que los directores deben manifestar su necesidad de formación, respondiendo a cada una de ellas marcando una entre cuatro posibles opciones: “ninguna necesidad”, “escasa necesidad”, “necesidad media” y “una gran necesidad”. Los resultados que se presentan a continuación muestran la proporción de directores que señaló de “una gran necesidad” a cada una de las áreas de contenido propuestas.

Cuadro 6.4. Necesidades de actividades de desarrollo profesional de los directores. TALIS 2018

Para cada una de las áreas relacionadas a continuación, indique en qué medida tiene usted actualmente necesidad de desarrollo profesional.

- Conocimiento y comprensión de las últimas novedades en investigación y teorías sobre liderazgo.
- Conocimiento y comprensión de las políticas educativas nacionales/locales actuales.
- Uso de datos para mejorar la calidad del centro.
- Diseñar el currículo del centro.
- Diseñar actividades de desarrollo profesional con/para profesores.
- Observar la instrucción de aula.
- Proporcionar comentarios efectivos.
- Fomentar la equidad y la diversidad.
- Fomentar la colaboración entre profesores.
- Gestión de recursos humanos.
- Gestión financiera.

Los resultados pondrán de manifiesto las múltiples tareas en las que los directores deben ser competentes, desde ejercer el liderazgo pedagógico (entendido sobre todo como la capacidad de proponer, dinamizar y apoyar planes de mejora e involucrar a toda la comunidad escolar en los mismos activamente) hasta el desarrollo de planes de financiación de su centro escolar (Zepeda, *et al.*, 2013). Tanto en primaria como en secundaria el área de formación profesional más destacada por los directores es la referida al fomento del trabajo colaborativo entre el profesorado. Seguidamente se comentan los puntos más destacados de cada etapa educativa.

Educación Primaria

La Figura 6.9 muestra el porcentaje de directores que, en España y en las comunidades autónomas participantes, dicen tener “una gran necesidad” de formación en las áreas que se mencionan. En España, el 29 % de los directores de primaria afirma tener una “gran necesidad” de formación sobre como fomentar y desarrollar la **colaboración entre los docentes**, aunque esta proporción varía ampliamente entre las comunidades autónomas participantes, como prueba el hecho de que mientras que en La Rioja asciende al 32 %, en la Comunidad de Madrid y en Cantabria es igual o inferior al 20 %.

Fomentar la equidad y la diversidad (23 %) y la **gestión de recursos humanos** (20 %) son las dos siguientes áreas reclamadas como de “gran necesidad” por los directores para su formación continua. También en estas dos se observa una gran variabilidad entre las comunidades autónomas: en el primer caso, en un rango que va desde tan solo el 8 % de los directores de Cantabria hasta el 23 % de la Comunitat Valenciana o La Rioja; mientras

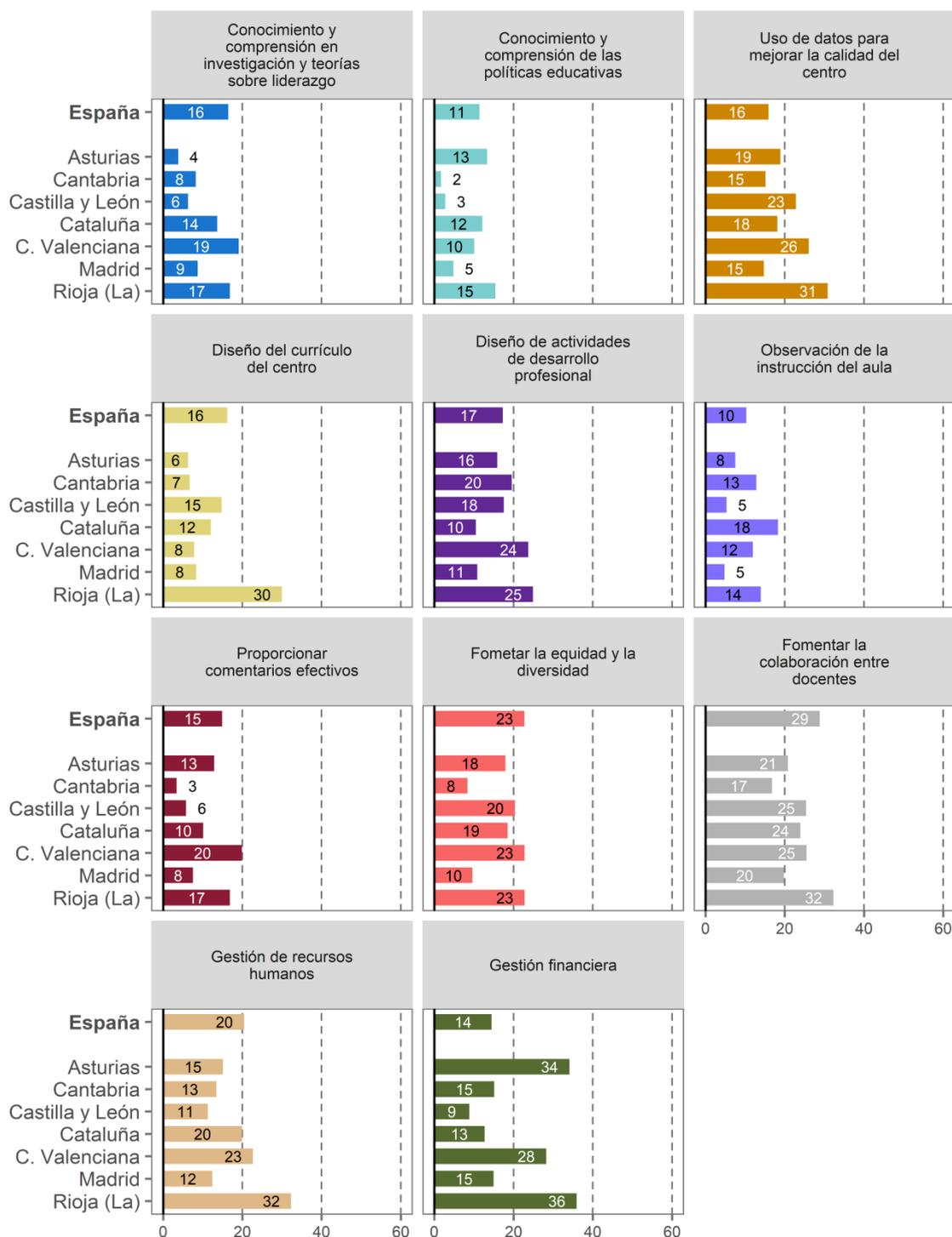
que **la gestión de recursos humanos** es considerada de “gran necesidad” por casi uno de cada tres directores de La Rioja (32 %), en Cantabria, Castilla y León y la Comunidad de Madrid dicha proporción no llega al 15 % (Figura 6.9).

El 17 % de los directores de primaria de España declara tener “una gran necesidad” de formación en el **diseño de actividades de desarrollo profesional para sus profesores**, y supera el 20 % en la Comunitat Valenciana y La Rioja, quedándose en alrededor del 10 % en Cataluña y la Comunidad de Madrid (Figura 6.9).

Las actividades que menor proporción de directores de primaria de España considera como de gran necesidad en su formación son el **conocimiento y comprensión de políticas educativas** (11 %), también de las menos demandadas en todas las comunidades autónomas, y **observar la instrucción de aula** (10 %), que en ningún caso llega al 20 % en las comunidades autónomas (Figura 6.9).

Finalmente, se puede observar que el resto de actividades son consideradas de gran necesidad por un porcentaje de directores que oscila entre el 14 % y el 16 %, teniendo en cuenta que en todos los casos se produce una notable variabilidad entre las comunidades autónomas, poniéndose de manifiesto de nuevo la más que notable diferencia entre los líderes escolares en cuanto a la formación que demandan, probablemente como consecuencia de la distinta participación en actividades de desarrollo profesional que se ofrecen en las comunidades autónomas (Figura 6.9).

Figura 6.9. Necesidad de actividades de desarrollo profesional de los directores. Educación Primaria. TALIS 2018



Educación Secundaria

En secundaria, el área considerada de “gran necesidad” con más frecuencia por los directores para su formación continua es la relacionada con el **fomento de la colaboración entre docentes**, necesidad que también organismos como la OCDE perciben como fundamental en el desempeño del liderazgo pedagógico, y por lo que recomiendan

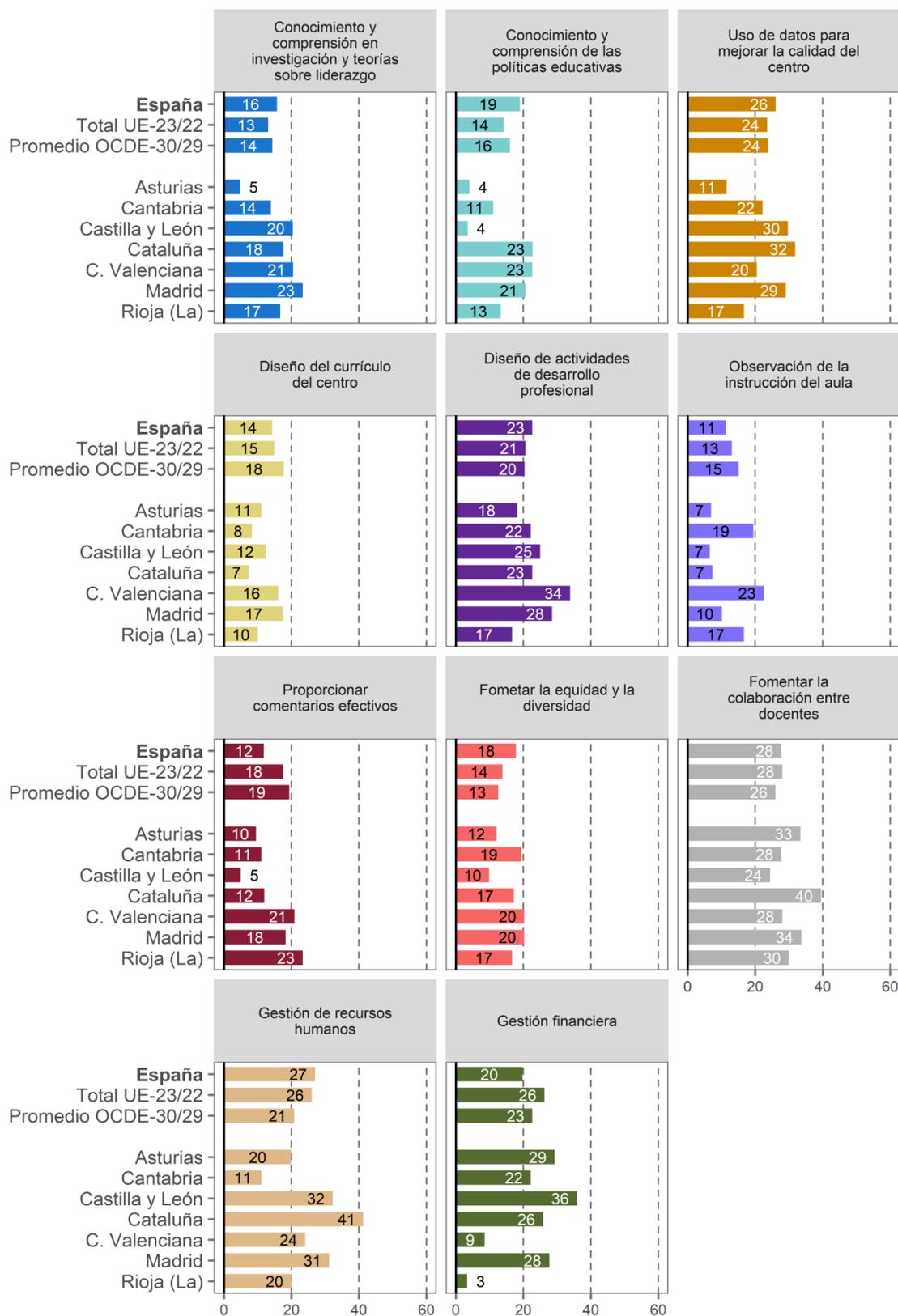
programas de formación sobre trabajo colaborativo (OECD, 2016). En el promedio de países y economías de la OCDE-30, el 26 % de los directores de secundaria afirma tener “gran necesidad” de formación sobre cómo fomentar la colaboración entre docentes, porcentaje que asciende hasta el 28 % de los directores en España, la misma cifra que en el Total UE-23. En el Principado de Asturias, Cataluña y la Comunidad de Madrid, más del 30 % de los directores dice tener una “gran necesidad” de formación para desarrollar la colaboración entre docentes (Figura 6.10b).

La Figura 6.10b muestra que, en el promedio OCDE-30 y en el Total UE-23, el 24 % de los directores de secundaria afirma tener una “gran necesidad” de formación en el **uso de datos para mejorar la calidad del centro**, dos puntos porcentuales menos que en España (26 %), diferencia que no es estadísticamente significativa. En Cataluña, Castilla y León y la Comunidad de Madrid, consideran esta formación de gran necesidad más del 25 % de los docentes, mientras que apenas llega al 11 % en el principado de Asturias.

La **gestión financiera** es un área considerada de “gran necesidad” para su formación profesional por el 23 % de los directores de secundaria en el promedio OCDE-30 (23 % en el Total UE-23), cifra que baja, aunque no significativamente, entre los directores de España (20 %): menos del 10 % de los directores considera esta área de “gran necesidad” en La Rioja y la Comunitat València, sin embargo es de gran necesidad para el 36 % de los directores de secundaria de Castilla y León (Figura 6.10).

A pesar de que solo uno de cada cinco directores en el promedio OCDE-30 afirma tener “gran necesidad” de formación en **diseño de actividades de desarrollo profesional para sus profesores** (21 % en el Total UE-23), los programas que forman a los líderes escolares a mejorar la confianza en sus centros y a promover el aprendizaje de sus profesores son clave convertir los centros educativos en comunidades profesionales de aprendizaje (Kools & Stoll, 2016). En España, consideran de “gran importancia” la formación en esta área el 23 % de los directores de secundaria, mientras que en la Comunidad de Madrid y en la Comunitat Valenciana la reclaman más del 25 % de los directores (Figura 6.10).

Figura 6.10. Necesidad de actividades de desarrollo profesional de los directores. Educación Secundaria. TALIS 2018



En el promedio OCDE-30, el 21 % de los directores de secundaria declara tener “gran necesidad” de formación en **gestión de recursos humanos** (26 % en el Total UE-23) cifra que

alcanza el 27 % en España. La gestión de recursos humanos es una actividad cuya demanda varía ampliamente entre los directores de las comunidades autónomas participantes, en un rango que va desde el 11 % de los directores de Cantabria al 41 % de los de Cataluña (Figura 6.10).

De primaria a secundaria. Necesidades de formación continua de los directores

En España, las proporciones de directores de primaria y secundaria que consideran de gran necesidad la formación en áreas de actividades de desarrollo profesional incluidas en el Cuadro 6.4 no difieren significativamente en 7 de las 11 áreas consideradas.

En las cuatro restantes, es mayor el porcentaje de directores de secundaria que considera una gran necesidad de formación en **conocimiento y comprensión de las últimas novedades de investigación y teorías sobre liderazgo** (11 % primaria, 19 % secundaria), **uso de datos para mejorar la calidad del centro** (16 % primaria, 26 % secundaria), **gestión de recursos humanos** (20 % primaria, 27 % secundaria) y **gestión financiera** (14 % primaria, 20 % secundaria).

IMPEDIMENTOS PARA LA PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTORES EN ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL

Una parte importante del éxito de la formación continua mediante actividades de desarrollo profesional depende de su diseño e implementación (Darling-Hammond, *et al.*, 2017). El contenido de las actividades debería estar relacionado con el currículo, tener en cuenta las experiencias de los docentes y estar relacionado con sus necesidades (Opfer & Pedder, 2011). Además, para que cualquier programa de desarrollo profesional sea efectivo y tenga éxito debe contar con la participación de docentes y directores y que estos no encuentren barreras que les impidan participar.

La participación en programas de desarrollo profesional no puede ser responsabilidad exclusiva del profesorado o de los directores. Los sistemas educativos más avanzados proporcionan guía y apoyo a docentes y directores para facilitarles la elección y la participación en programas de formación continua (Darling-Hammond, *et al.*, 2017). En esta sección se describen los impedimentos más relevantes que encuentran docentes y directores para acceder a actividades de desarrollo profesional, y la sección siguiente y última de este capítulo se ocupa de examinar el nivel de apoyo recibido para la participación en dichas actividades.

Los cuestionarios TALIS de docentes y directores incluyen una lista de siete posibles impedimentos a su participación en actividades de desarrollo profesional (Cuadro 6.5) y se les pregunta en qué medida están de acuerdo con que esas cuestiones representaron un obstáculo para su participación, debiendo marcar una de cuatro opciones: “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”.

Cuadro 6.5. Impedimentos para la participación de docentes y directores en actividades de desarrollo profesional. TALIS 2018

¿Hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con que las siguientes cuestiones son un impedimento para que usted participe en actividades de desarrollo profesional?

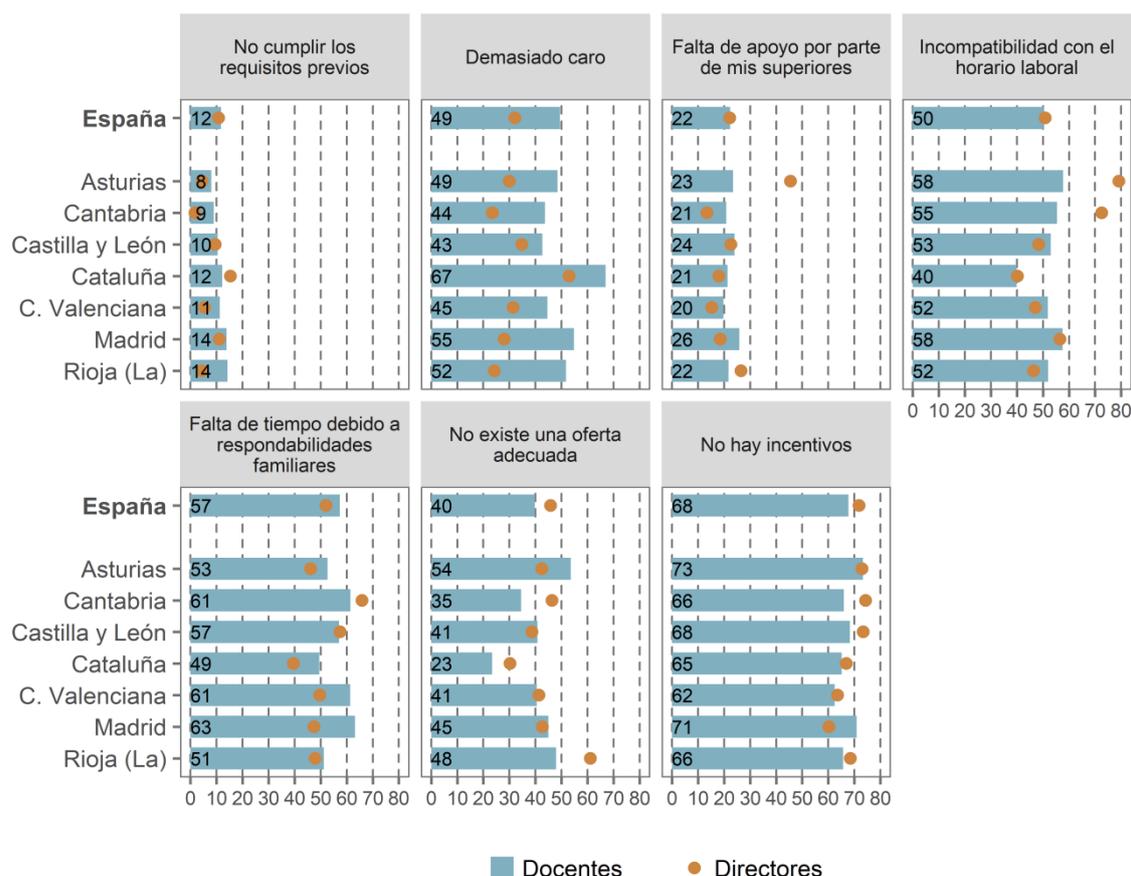
- No cumpla los requisitos necesarios (p. ej., titulación, experiencia, antigüedad).
- El desarrollo profesional es demasiado caro.
- Existe una falta de apoyo por parte de mis superiores.
- Incompatibilidad del desarrollo profesional con mi horario laboral.
- No dispongo de tiempo debido a mis responsabilidades familiares.
- No existe una oferta de actividades de desarrollo profesional adecuada.
- No hay incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional.

Educación Primaria

La Figura 6.11 muestra las proporciones de docentes y directores de Educación Primaria que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con que las cuestiones que se indican han representado un impedimento para su participación en actividades de desarrollo profesional. En España, la mitad del profesorado (50 %) y de los directores (51 %) afirma que la **incompatibilidad del desarrollo profesional con su horario laboral** fue un impedimento para su participación en programas de formación, circunstancia que también manifiestan en buena medida docentes y directores de las comunidades autónomas, desde los porcentajes más altos de Principado de Asturias (79 % directores, 58 % docentes) y Cantabria (73 % directores, 55 % docentes) a los más bajos en Cataluña (40 % directores, 40 % docentes).

El 72 % de los directores y el 68 % del profesorado de primaria dice estar al menos de acuerdo con que la **no existencia de incentivos** es un impedimento para su participación en actividades de desarrollo profesional, siendo estas las proporciones más altas en la lista de cuestiones. El porcentaje de docentes que informa de esta objeción varía notablemente entre las comunidades autónomas: el más alto es del Principado de Asturias (73 %), y el más bajo el de la Comunitat Valenciana (62 %). También existen variaciones importantes entre los porcentajes de directores, desde el 60 % en la Comunidad de Madrid a más del 70 % en el Principado de Asturias, Cantabria y Castilla y León (Figura 6.11).

Figura 6.11. Porcentaje de docentes y directores que afirma haber encontrado impedimentos para su participación en actividades de desarrollo profesional. Educación Primaria. TALIS 2018



Igualmente, más de la mitad de docentes y directores de primaria de España afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que un impedimento para su participación en actividades de formación es la **falta de tiempo por responsabilidades familiares** (57 % docentes, 52 % directores). Las barreras para la participación debido a las responsabilidades familiares también varían entre las comunidades autónomas: más del 60 % de los docentes de Cantabria, Comunidad Valenciana y Comunidad de Madrid lo señalan como un obstáculo, mientras que llega al 50 % en Cataluña. En cuanto a los directores, más del 60 % de los de Cantabria lo señalan como impedimento para su participación en actividades de desarrollo profesional, frente al 40 % de los directores de Cataluña.

En primaria, la **no existencia de una oferta adecuada** es señalada como impedimento por el 40 % del profesorado y el 45 % de los directores. Los resultados muestran una vez más importantes variaciones entre las comunidades autónomas, lo que parece indicar que en ellas la oferta de este tipo de actividades no es uniforme: solo el 23 % del profesorado y el 30 % de los directores de Cataluña manifiesta que **la falta de una oferta adecuada** es un impedimento para su participación en actividades de desarrollo profesional, mientras que ese porcentaje llega a más del 50 % de los docentes del Principado de Asturias y a más del 60 % de los directores de La Rioja (Figura 6.11).

El precio de las actividades constituye un obstáculo para casi la mitad del profesorado (49 %) y para el 32 % de los directores de España, que consideran que son **demasiado caras**. En las

comunidades autónomas participantes se observan variaciones importantes en cuanto a estas cifras, aunque en todos los casos el porcentaje de docentes que considera caras las actividades es más alto que el de directores. Los porcentajes más altos se dan en Cataluña (67 % docentes, 53 % directores) mientras que menos del 30 % de los directores de La Rioja, Cantabria y la Comunidad de Madrid considera que son **demasiado caras**, y lo mismo opinan menos del 45 % de los docentes de Cantabria y Castilla y León (Figura 6.11).

Las dos cuestiones que menor proporción de docentes y directores de primaria de España considera que son un impedimento para su participación en actividades de desarrollo profesional son la de **no cumplir los requisitos previos** (12 % docentes, 10 % directores) y la **falta de apoyo por parte de sus superiores**. Aunque menor que en las cuestiones anteriores, también se observa variación entre las comunidades autónomas en estos aspectos, siendo lo más destacado que el 45 % de los directores del principado de Asturias afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la falta de apoyo de sus superiores es un impedimento para su participación en actividades de formación.

Educación Secundaria

En la Figura 6.12a se muestra el porcentaje de directores y docentes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que las cuestiones que se indican han sido impedimento para su participación en actividades de desarrollo profesional. En términos generales, las proporciones de docentes y directores de secundaria de España que señalan obstáculos para su participación en formación continua son más altas que la del promedio OCDE-30 y las del Total UE-22 y Total UE-23 respectivamente, y, también en general, se puede ver que el porcentaje de directores que declara impedimentos es inferior al de docentes.

En el promedio de países y economías OECD-30 más de la mitad de los docentes (54 %) y casi la mitad de los directores (48 %) señala que la **incompatibilidad con el horario laboral** es un impedimento para su participación en actividades de formación (53 % docentes y 51 % directores en el Total UE-22 y Total UE-23 respectivamente) cifras que son más altas en España (59 % docentes, 57 % directores). El porcentaje de docentes que informa de **incompatibilidad con el horario laboral** varía considerablemente entre las comunidades, desde los más altos del Principado de Asturias (66 %) y la Comunidad de Madrid (65 %), a los más bajos de Cataluña (50 %) o Cantabria (51 %). En el caso de los directores la cifra varía entre el 65 % de la Comunidad de Madrid y el 52 % de Castilla y León, aunque aquí los valores de las estimaciones no permiten hablar de diferencias significativas.

Los resultados anteriores relativos a la incompatibilidad con el horario están documentados en trabajos de investigación (Sparks, 2002; Scribner, 1999) como uno de los retos para la implementación de actividades efectivas de desarrollo profesional. Los sistemas educativos, deberían proporcionar tiempo para que docentes y directores participaran en actividades de formación dentro de su horario laboral (Darling-Hammond, *et al.*, 2017).

Otra de las cuestiones que son señaladas por los docentes (48 % promedio OCDE-30, 53 % Total UE-22) y directores (35 % promedio OCDE-30, 59 % Total UE-23) como impedimento

para su formación es la de que **no hay incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional**. En el caso de España esta proporción asciende hasta el 76 % del profesorado y el 72 % de los directores, la más alta de directores y docentes en todas las cuestiones planteadas. En las comunidades autónomas participantes es considerada como impedimento por más del 70 % de los docentes, llegando al 80 % en la Comunidad de Madrid: la variación en el porcentaje de directores, que señala esta ausencia de incentivos es significativa, y oscila entre la más baja de Castilla y León (62 %) y la más alta de La Rioja (83 %) (Figura 6.12a).

El hecho de que **no existe una oferta adecuada de actividades de desarrollo profesional** es una cuestión que señala como impedimento más de la mitad del profesorado (54 %) y casi la mitad de los directores (47 %) de secundaria de España, proporción notablemente más alta que la del promedio OCDE-30 (38 %) y la del Total UE-22 (39 %) en el caso del profesorado y también entre los directores (27 % promedio OCDE-30, 31 % Total UE-23), datos que ponen de manifiesto que la oferta de actividades de desarrollo profesional tiene amplio margen de mejora en España. En esta cuestión se aprecia una alta variabilidad entre las cifras de las comunidades autónomas: el porcentaje más alto de docentes que dice que **la oferta no es adecuada** corresponde al Principado de Asturias (61 %) y a La Rioja (60 %), mientras que el más bajo se da en Cataluña (39 %). En cuanto a los directores el porcentaje más alto corresponde a La Rioja (57 %), y el más bajo a Cataluña (42 %) (Figura 6.12a).

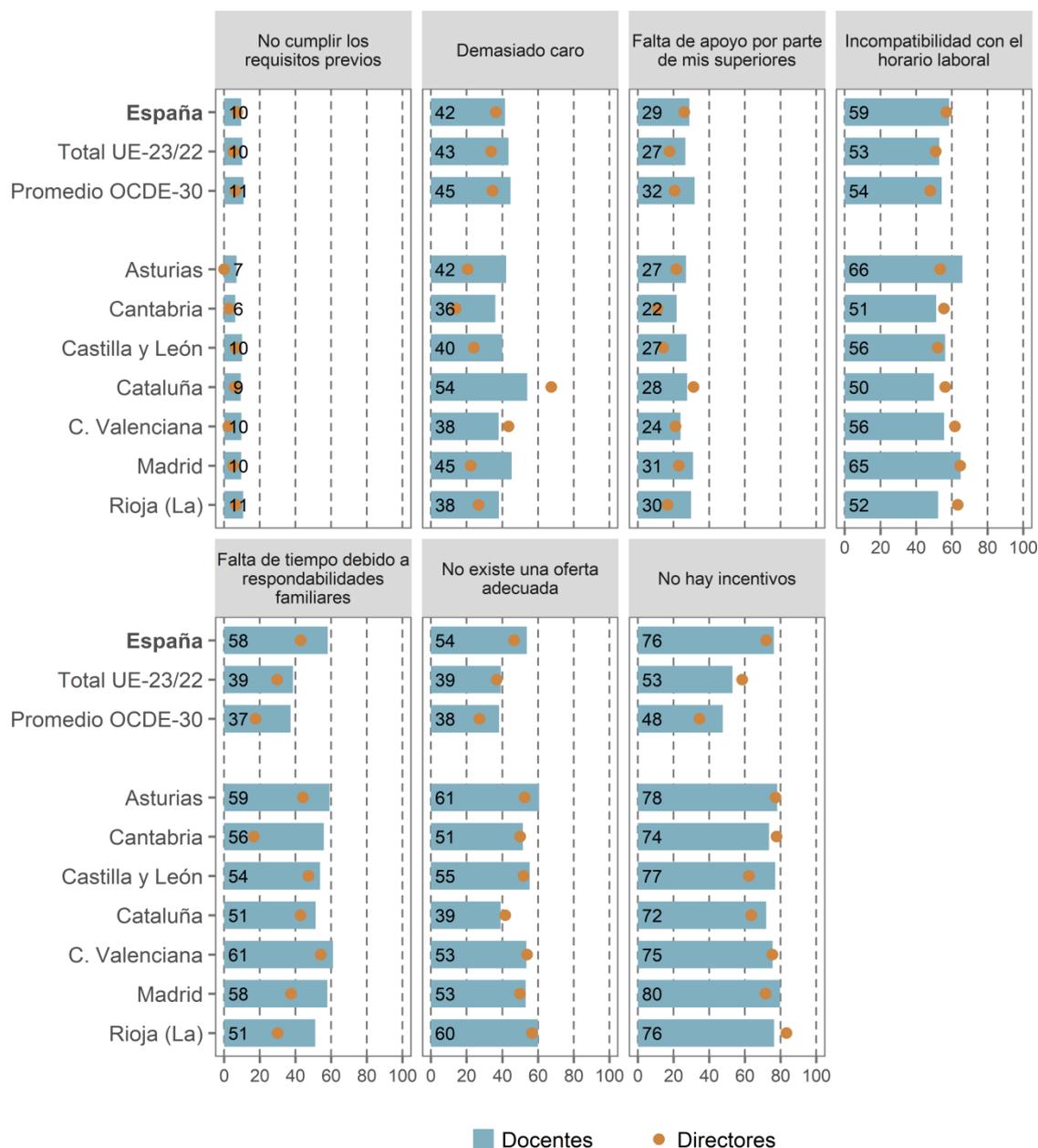
En el promedio OCDE-30, las **obligaciones familiares** son señaladas como impedimento para la participación en actividades de formación por el 37 % de los docentes y tan solo el 18 % de los directores (39 % y 30 % respectivamente en Total UE-22 y Total UE-23 respectivamente). También en esta cuestión las cifras son notablemente más altas en España (58 % docentes y 43 % directores). La **falta de tiempo debido a responsabilidades familiares** es considerada como obstáculo para realizar actividades de desarrollo profesional por aproximadamente 6 de cada 10 docentes en el Principado de Asturias (59 %), Comunitat Valenciana (61 %) y la Comunidad de Madrid (58 %), frente al 51 % en Cataluña: el caso de los directores, la tasa más baja apenas llega al 17 % en Cantabria, mientras que supera el 50 % en la Comunitat Valenciana (Figura 6.12a).

En relación a su precio, que las actividades sean **demasiado caras** representa un impedimento para el 45 % del profesorado y el 35 % de los directores de secundaria en el promedio OCDE-30 (43 % docentes y 34 % directores en Total UE-22 y Total UE-23 respectivamente), porcentaje ligeramente más bajo en España entre los docentes (42 %) y equivalente en el caso de los directores (36 %). Entre las comunidades autónomas se observa una notable variación, como en las demás cuestiones, en un rango que va desde el 36 % del profesorado de Cantabria, a más de la mitad en Cataluña (54 %), donde también se da la proporción más alta de directores (67 %), frente a la más baja, en Cantabria (14 %) (Figura 6.12a).

Las dos cuestiones que menor proporción de docentes y directores de secundaria señalan como impedimento para participar en actividades de formación son **falta de apoyo por parte de mis superiores** y **no cumplir los requisitos previos**, con cifras inferiores al 32 %

del profesorado del promedio OCDE-30 en la primera cuestión e iguales o inferiores al 11 % del promedio OCDE en la segunda (Figura 6.12a).

Figura 6.12a. Porcentaje de docentes y directores que afirma haber encontrado impedimentos para su participación en actividades de desarrollo profesional. Educación Secundaria. TALIS 2018



De primaria a secundaria.

Impedimentos para la formación continua de docentes y directores

En cuatro de las siete cuestiones planteadas como barreras que pueden impedir la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional, es mayor la proporción de docentes de primaria que las señalan que la proporción de secundaria. La diferencia más alta se produce en la **falta de una oferta adecuada de actividades** (14 puntos porcentuales), que parece indicar un desequilibrio entre la oferta de actividades entre las etapas educativas, claramente a favor de las de secundaria. El porcentaje de docentes de primaria que declara como impedimento la **incompatibilidad con el horario laboral** es 9 puntos porcentuales más alta que en secundaria, donde, por tanto, parece que disponen de un horario laboral algo más flexible. También es más alta la proporción de docentes de primaria que señala como impedimento **la falta de incentivos** (8 puntos porcentuales más) y, finalmente, **la falta de apoyo de sus superiores** es declarada como impedimento por una proporción más alta de docentes de primaria (7 puntos porcentuales más).

Sin embargo, los docentes de secundaria alegan que el **desarrollo profesional es demasiado caro** en un porcentaje superior (9 puntos porcentuales más) a los de primaria, mientras que no se observan diferencias significativas entre las proporciones de docentes de ambas etapas en lo que respecta a **no cumplir los requisitos necesarios** y a la **falta de tiempo por obligaciones familiares**.

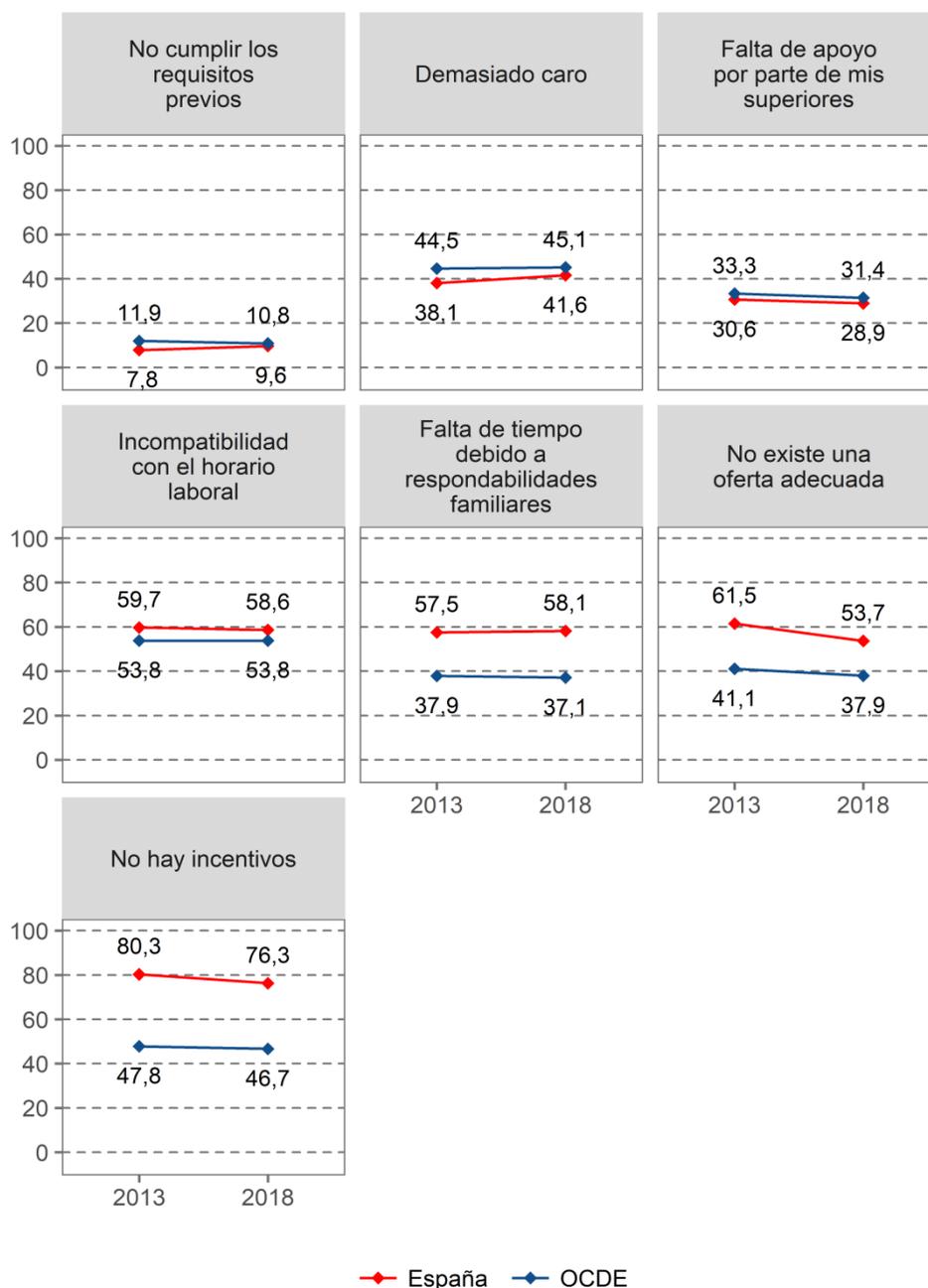
Respecto a los directores, las diferencias observadas entre los porcentajes de las dos etapas no son estadísticamente significativas, excepto en la **falta de tiempo por responsabilidades familiares**, que es señalada como obstáculo por una proporción significativamente más alta de directores de secundaria (9 puntos porcentuales más).

De los cuatro aspectos considerados como impedimentos para la formación, en tres de ellos coinciden docentes y directores de primaria y secundaria: **no hay incentivos**, **incompatibilidad con el horario laboral** y **responsabilidades familiares**. En el aspecto que mencionan en cuarto lugar, en la etapa de primaria se dice que las actividades son **demasiado caras**, mientras que en secundaria se señala la **falta de una oferta adecuada de actividades**. En las cuatro restantes, es mayor el porcentaje de directores de secundaria que considera una gran necesidad de formación en **conocimiento y comprensión de las últimas novedades de investigación y teorías sobre liderazgo** (11 % primaria, 19 % secundaria), **uso de datos para mejorar la calidad del centro** (16 % primaria, 26 % secundaria), **gestión de recursos humanos** (20 % primaria, 27 % secundaria) y **gestión financiera** (14 % primaria, 20 % secundaria).

Cambios en los porcentajes docentes y directores que encuentran impedimentos para la participación en actividades de desarrollo profesional de Educación Secundaria

Los cambios en la proporción de docentes de secundaria que declaran (“de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”) haber tenido impedimentos para su participación en actividades de desarrollo profesional se muestran en la Figura 6.12b para cada una de las siete cuestiones propuestas.

Figura 6.12b. Cambios entre 2013 y 2018 en el porcentaje de docentes que afirma haber encontrado impedimentos para su participación en actividades de desarrollo profesional. Educación Secundaria



En el promedio del conjunto de países y economías de la OCDE se puede ver que ha bajado significativamente, de 2013 a 2018, la proporción de docentes que señala la **falta de incentivos** (1,1 puntos porcentuales) como impedimento para participar en actividades de formación, y también es significativo el descenso que se ha producido en España (4 puntos porcentuales).

Igualmente se han experimentado descensos significativos en las proporciones de profesorado que indica como objeción **la no existencia de una oferta adecuada de actividades** tanto en el promedio OCDE (3,2 puntos porcentuales) como en España (7,8 puntos porcentuales), lo que

supone una clara mejora en la adaptación de la oferta de actividades a las demandas del profesorado (Figura 6.12b).

La proporción de docentes que señala las **responsabilidades familiares** como una barrera para su participación en actividades de formación permanece estable de 2013 a 2018 en España (+0,6 puntos porcentuales) y disminuye significativamente en el promedio OCDE (-0,8 puntos). También permanece estable, tanto en el promedio OCDE como en España, el porcentaje de profesorado que indica como impedimento la **incompatibilidad con el horario laboral**, mientras que ha mejorado significativamente la proporción de docentes que, en España (-1,7 puntos porcentuales) y en el promedio OCDE (-1,9 puntos porcentuales) afirma que la **falta de apoyo por parte de los superiores** resulta ser un obstáculo para su participación en actividades de formación; sin embargo, ha aumentado significativamente el porcentaje de docentes de secundaria de España (3,5 puntos porcentuales) que opina que las actividades son **demasiado caras**, aumento que también es significativo en el promedio OCDE (Figura 6.12b).

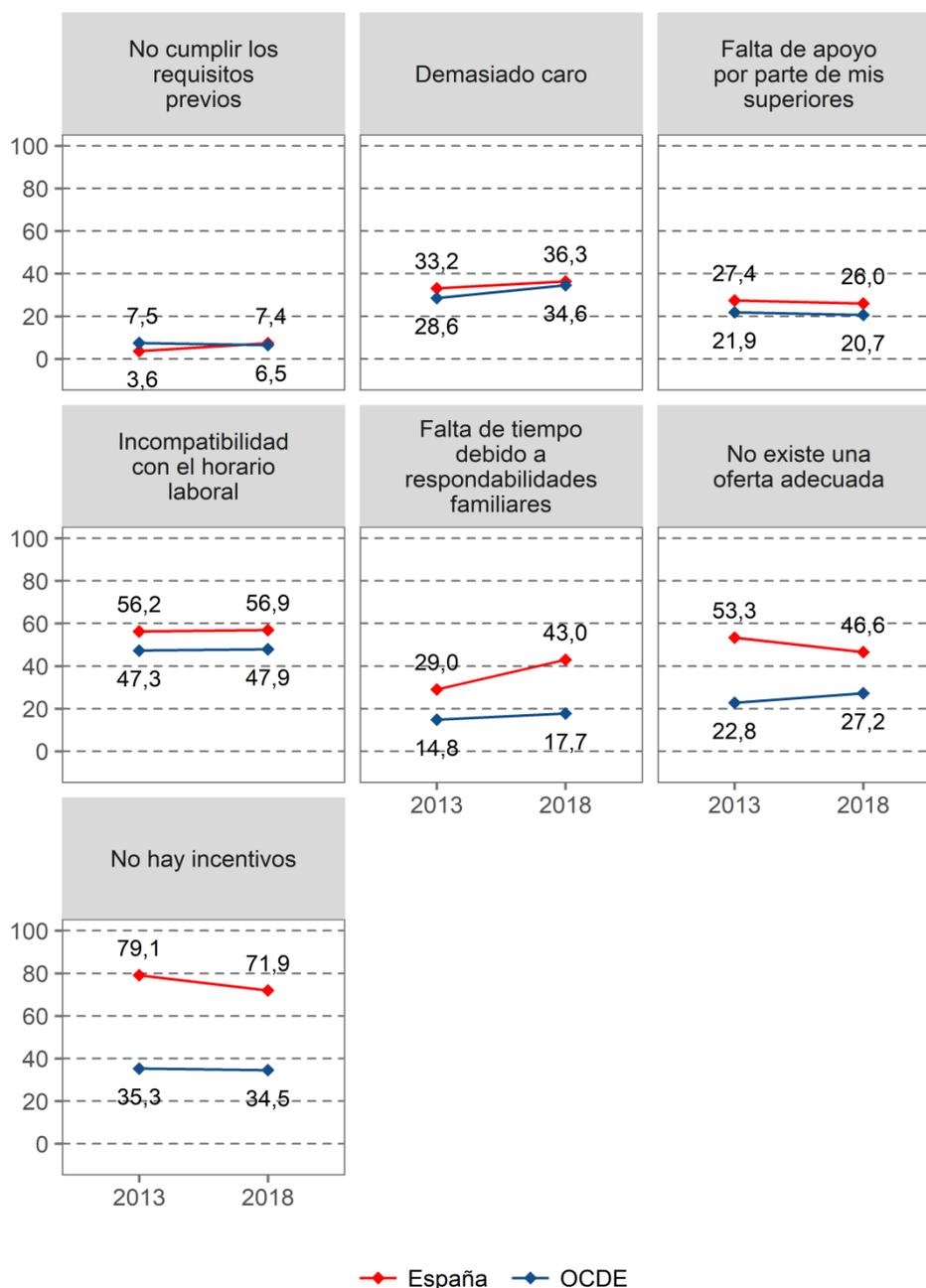
Por último, debe observarse que la **falta de requisitos necesarios** resulta un impedimento para una mayor proporción de docentes en España (1,8 puntos porcentuales) en 2018 que en 2013, mientras que ha disminuido en el promedio OCDE (1,1 puntos porcentuales). En ambos casos los cambios son estadísticamente significativos (Figura 6.12b).

En lo que respecta a los directores, la Figura 6.12c muestra los cambios producidos entre 2013 y 2018, algunos de ellos significativos, en la proporción que señalan impedimentos para su participación en actividades de desarrollo profesional. Se ha producido un aumento significativo en la proporción de docentes que afirma que las **responsabilidades familiares** son un impedimento para su participación en actividades de formación (2,9 puntos porcentuales en el promedio OCDE y 14 puntos porcentuales en España), mientras que se observa un significativo aumento en la proporción de docentes que señala que **no existe una adecuada oferta de formación** en el promedio OCDE (4,4 puntos porcentuales): aspecto este en que en España, sin embargo, se produce un descenso no significativo (6,7 puntos porcentuales).

En la cuestión relativa al **coste de las actividades**, se ha producido un aumento significativo, en el promedio OCDE (6 puntos porcentuales), en el porcentaje de directores que lo percibe como un impedimento para la realización de actividades, mientras que el aumento en España (3,1 puntos porcentuales) no se puede considerar significativo a efectos estadísticos (Figura 6.12c).

En el resto de las cuestiones planteadas como posibles obstáculos para que los directores participen en actividades de desarrollo profesional, los errores en las estimaciones no permiten afirmar que las variaciones producidas de 2013 a 2018 sean estadísticamente significativas.

Figura 6.12c. Cambios entre 2013 y 2018 en el porcentaje de directores que afirma haber encontrado impedimentos para su participación en actividades de desarrollo profesional. Educación Secundaria



APOYOS RECIBIDOS POR EL PROFESORADO PARA SU PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL

Una vez identificadas las barreras o impedimentos para que los docentes participen en actividades de formación, es muy importante proporcionar apoyo al profesorado para que pueda, efectivamente, acceder a dichas actividades. Este apoyo debe incluir todas las partes

involucradas en el sistema educativo, desde la administración central hasta los equipos de dirección de los centros educativos (Jensen, *et al.*, 2016).

TALIS 2013 proporcionó información sobre la importancia del apoyo económico para facilitar la participación del profesorado en desarrollo profesional (OECD, 2014), aunque la asignación de tiempo para la formación dentro del horario laboral también representa un apoyo relevante para la formación (Darling-Hammond, *et al.*, 2017).

El cuestionario TALIS 2018 para el profesorado incluyó una pregunta sobre el apoyo recibido en los 12 meses anteriores a la encuesta para su participación en actividades de desarrollo profesional. Se incluyeron ocho tipos de apoyo, tal y como se recogen en el Cuadro 6.6. Lo docentes debían responder simplemente “Sí” o “No” a cada uno de los tipos de apoyo que se mencionan.

Cuadro 6.6. Apoyo recibido para la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional. TALIS 2018

¿Ha recibido alguno de los siguientes apoyos para las actividades de desarrollo profesional en las que ha participado durante los últimos 12 meses?

- Liberación de las obligaciones docentes para participar en actividades que tuvieron lugar durante el horario laboral.
- Ayuda económica para participar en actividades fuera del horario laboral (p. ej., reducción de horario de enseñanza, días libres, permiso de estudios).
- Reembolso o pago de costas.
- Materiales necesarios para las actividades.
- Complemento salarial por participar en actividades fuera de horario laboral.
- Compensación no económica (p. ej., recursos/materiales para la clase, vales de libros, software/aplicaciones).
- Beneficios profesionales no económicos (p. ej., satisfacción de requisitos de actividades de desarrollo profesional, mejora de mis oportunidades de promoción).
- Aumento salarial.

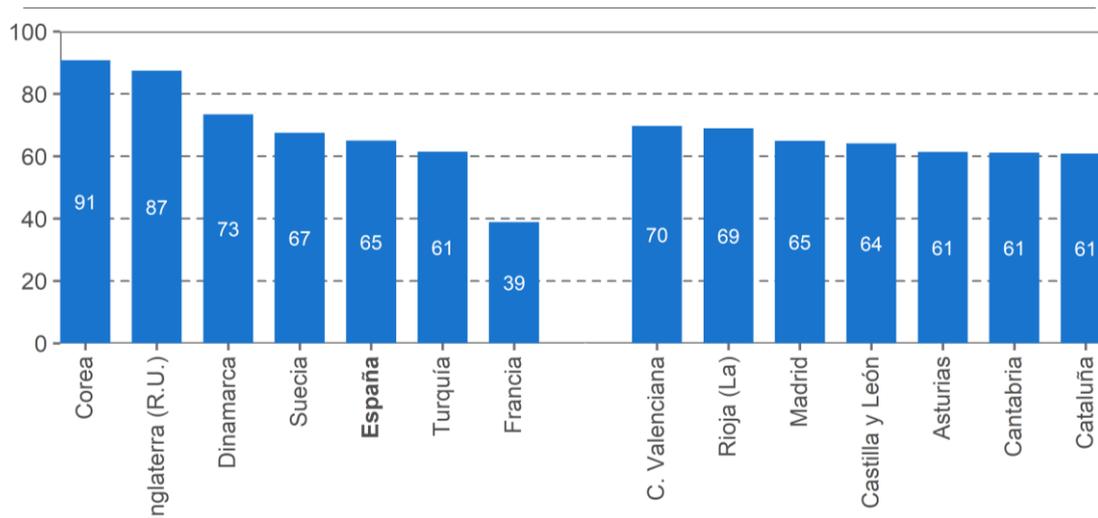
Lo ocho tipos de apoyo pueden separarse en dos grupos distintos: los monetarios (ayuda económica por participar, reembolso o pago de costes y complemento salarial) y los no monetarios, que incluyen los otros cinco tipos de apoyo. Debe hacerse un análisis más profundo para estudiar la relación que puede existir entre el tipo de apoyo recibido, monetario o no monetario, y la participación del profesorado en diferentes tipos de desarrollo profesional, y si no solo los apoyos monetarios incentivan dicha participación sino que también puedan incrementar los apoyos no monetarios, tales como la flexibilidad horaria que facilite participar en actividades de formación dentro del horario laboral.

En primer lugar se presenta el indicador que recoge la proporción de docentes que dice haber recibido al menos uno de los ocho tipos de apoyo mencionados y, seguidamente, se muestra el porcentaje de profesorado que ha recibido apoyo en cada uno de los ocho tipos, para ilustrar cómo se produjo el detalle de dicho apoyo.

Educación Primaria

La Figura 6.13a muestra la proporción de docentes de primaria que declara haber recibido al menos uno de los ocho tipos de apoyo (Cuadro 6.6) por su participación en actividades de desarrollo profesional. Alrededor de dos de cada tres docentes de primaria en España (65%) informa haber recibido algún tipo de apoyo para su participación en actividades de desarrollo profesional, porcentaje claramente inferior al de Corea, Inglaterra (Reino Unido) o Dinamarca, pero casi 30 puntos más alto que en Francia. En todas las comunidades autónomas, más del 60 % de los docentes de primaria ha recibido algún tipo de apoyo para la realización de actividades de formación, y los porcentajes más altos se han dado en La Rioja y la Comunitat Valenciana.

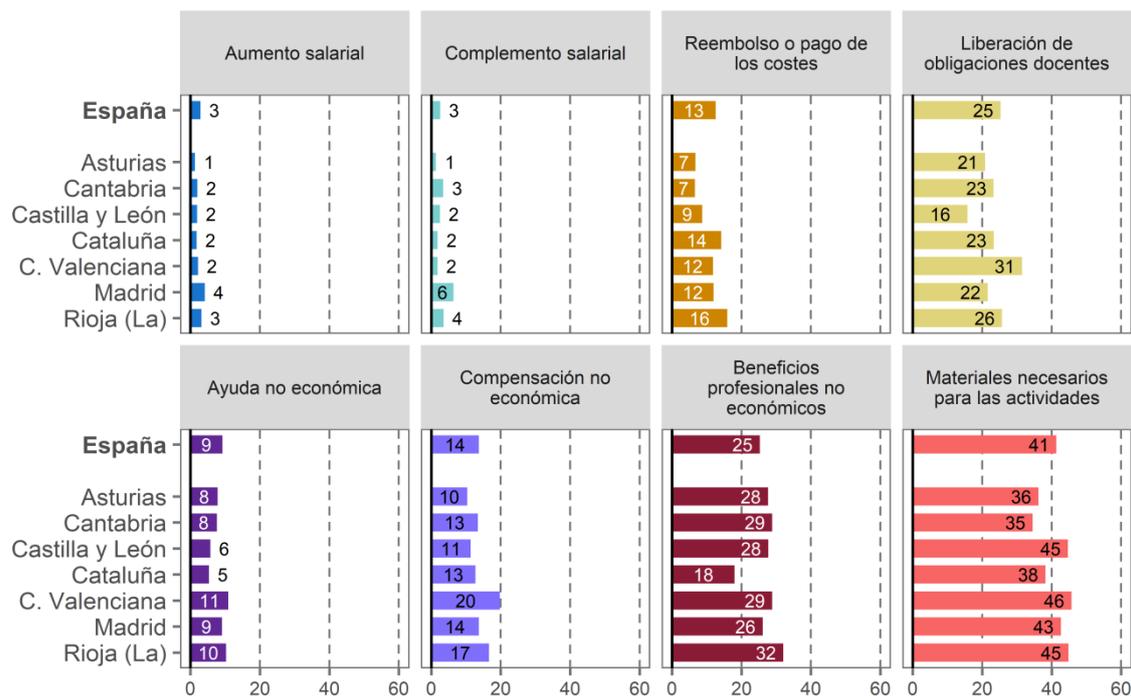
Figura 6.13a. **Porcentaje de docentes que dice haber recibido al menos uno de los ocho tipos de apoyo para su participación en actividades de desarrollo profesional. Educación Primaria. TALIS 2018**



El **apoyo monetario** que se recibe en España para las actividades de formación es muy limitado, como se puede apreciar en la Figura 6.13b: tan solo el **reembolso o pago de los costes** de la actividad es declarado como apoyo por más del 10 % de los docentes de primaria en España (13 %), mientras que en el Principado de Asturias, Cantabria y Castilla y León dicha proporción no llega al 10 %.

Entre los **apoyos no monetarios**, el que con más frecuencia reciben los docentes de primaria de España es el de los **materiales necesarios para las actividades** (41 %), proporción que llega al 45 % en la Comunitat Valenciana y en La Rioja. Además, uno de cada cuatro docentes dice que ha recibido **beneficios profesionales no económicos** o que ha sido **liberado de obligaciones docentes** para poder participar los últimos meses en actividades de formación. En ambos casos, se puede apreciar (Figura 6.13b) la alta variación que hay entre las comunidades autónomas participantes.

Figura 6.13b. Porcentaje de docentes que dice haber recibido los apoyos que se indican para su participación en actividades de desarrollo profesional. Educación Primaria. TALIS 2018

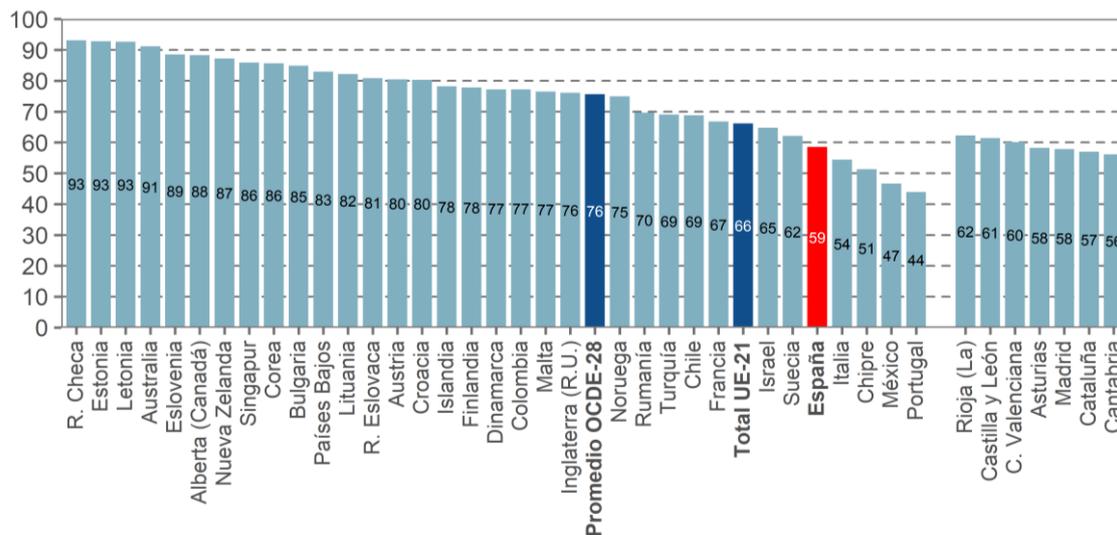


Finalmente, pocos docentes han percibido ayuda no económica (9 %) o compensación no económica (14 %) por participar en actividades de formación para desarrollo profesional, con importantes variaciones, también en este tipo de ayudas, entre las comunidades autónomas.

Educación Secundaria

En el promedio de países y economías OCDE-28, el 76 % del profesorado de secundaria declara haber recibido al menos un tipo de apoyo para participar en actividades de desarrollo profesional durante los 12 meses previos a la encuesta: más de 9 de cada 10 docentes ha recibido algún tipo de ayuda en República Checa (93 %), Estonia (93 %), Letonia (93 %) y Australia (91 %). España (59 %) está entre los países con una proporción más baja de docentes que afirma haber tenido algún tipo de apoyo, junto con Italia (54 %), Chipre (51 %), México (47 %) y Portugal (44 %). Entre las comunidades autónomas, no se ven importantes variaciones: la proporción más alta se da en La Rioja (62 %) y la más baja en Cantabria (56 %) (Figura 6.14a).

Figura 6.14a. Porcentaje de docentes que dice haber recibido al menos uno de los ocho tipos de apoyo para su participación en actividades de desarrollo profesional. Educación Secundaria. TALIS 2018



El detalle de la proporción de docentes de secundaria por tipo de apoyo recibido se muestra en la Figura 6.14b para España, Total UE-21 y el promedio de países y economías OCDE-28. Los apoyos de tipo monetario que consisten en el **aumento salarial** por la participación o el **complemento salarial por participar en actividades durante el horario laboral**, afectan, como se puede ver, a una proporción mínima de docentes en España y en las comunidades autónomas participantes. En el promedio OCDE-28 alcanzan al 10 % y al 13 % del profesorado y algo menos en el Total UE-21. En el promedio OCDE-28, el 35 % del profesorado de secundaria declara haber recibido el **reembolso o pago de los costes** de las actividades (26 % en el Total UE-21), apoyo que solo alcanza al 13 % de los docentes en España y que, aunque escaso, varía entre las comunidades autónomas entre el 10 % del Principado de Asturias y la Comunitat Valenciana al 15 % de La Rioja.

De los **apoyos no monetarios**, el que con más frecuencia reciben los docentes de secundaria en el promedio OCDE-28 es el de la **liberación de obligaciones docentes para participar en actividades durante el horario laboral** (49 %), apoyo que solo llega a uno de cada cinco docentes en el caso de España (20 %) y que varía de unas comunidades autónomas a otras (Figura 6.14b).

Recibir los **materiales necesarios para las actividades** es declarado como apoyo por el 36 % del profesorado en España (39 % en el promedio OCDE-28; 29 % en el Total UE-21), proporción que supera el 40 % en Castilla León y La Rioja. Además, en el promedio OCDE-28, el 21 % de los docentes de secundaria dice que ha recibido **beneficios profesionales no económicos** por participar los últimos meses en actividades de formación (17 % en el Total UE-21) y algo más en España (23 %). En ambos casos, se puede ver la variación en los porcentajes que hay entre las comunidades autónomas participantes (Figura 6.14b).

Finalmente, pocos docentes de secundaria de España han percibido **ayuda no económica** (8 %) o **compensación no económica** (11 %) por participar en actividades de formación

para desarrollo profesional, con importantes variaciones, también en este tipo de ayudas, entre las comunidades autónomas.

Figura 6.14b. Porcentaje de docentes que dice haber recibido los apoyos que se indican para su participación en actividades de desarrollo profesional. Educación Secundaria. TALIS 2018



De primaria a secundaria.

Apoyos al profesorado para la participación en actividades de desarrollo profesional

De los apoyos de **tipo monetario**, no hay diferencia entre la proporción de docentes de primaria y secundaria que afirma haber recibido **aumento salarial** o el **reembolso o pago de los costes** por su participación en actividades de desarrollo profesional. Sin embargo, aunque pequeña, la diferencia resulta significativa en cuanto al **complemento salarial** por participar en actividades de formación fuera del horario laboral: la proporción de docentes de secundaria es 1,8 puntos porcentuales más alta que la de primaria.

En cuanto a los apoyos no monetarios, la proporción de docentes de primaria que dice haber recibido apoyos de este tipo es significativamente más alta en casi todos ellos, si bien la magnitud de la diferencia varía en función del tipo de apoyo: **liberación de obligaciones docentes para participar en actividades durante el horario laboral** (5,4 puntos porcentuales), **materiales necesarios para las actividades** (5,8 puntos porcentuales), **beneficios profesionales no económicos** (2,6 puntos porcentuales), y **compensación no económica** (2,7 puntos porcentuales). La excepción radica en recibir apoyo del tipo **ayuda no económica** (1,3 puntos porcentuales), en la que también la proporción de docentes de primaria es mayor que la de secundaria, si bien en este caso no es significativa.

En las dos etapas educativas, los docentes coinciden en que los tres apoyos más frecuentes para su participación en actividades de desarrollo profesional son los **materiales necesarios para las actividades**, los **beneficios profesionales no económicos** y la **liberación de obligaciones docentes para participar en actividades durante el horario laboral**.

RELACIÓN ENTRE LA PARTICIPACIÓN EN FORMACIÓN CONTINUA Y EL NIVEL DE APOYO RECIBIDO

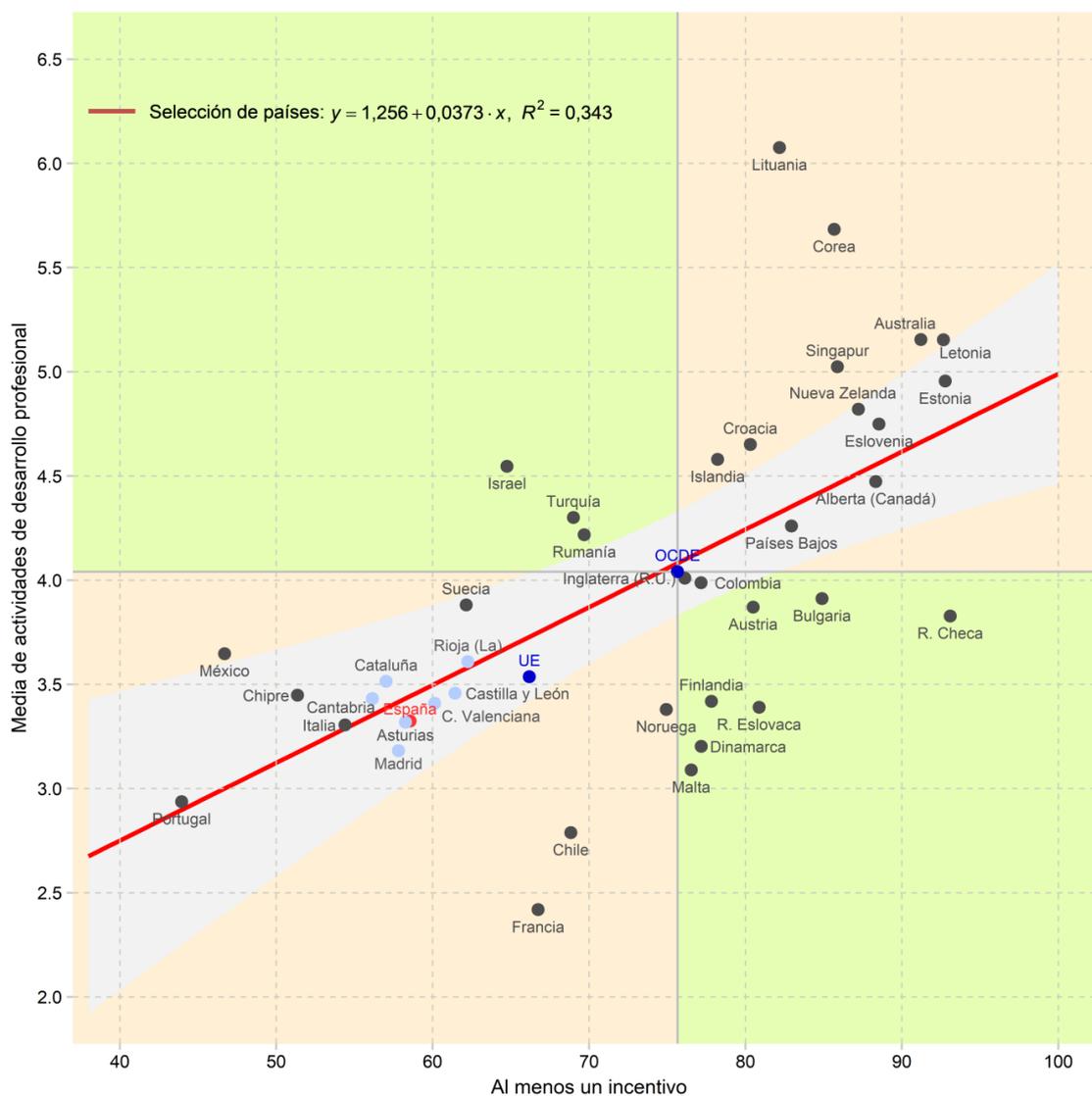
Para finalizar esta sección, se estudia la relación entre la participación en actividades de desarrollo profesional del profesorado de secundaria y el apoyo recibido. En la Figura 6.15 se muestra dicha relación mediante la representación del número medio de actividades realizadas por los docentes de países, economías seleccionadas y comunidades autónomas participantes, y el porcentaje del profesorado que dice haber recibido al menos un tipo de apoyo por dicha participación.

Los resultados muestran la correlación positiva entre el apoyo recibido por los docentes y la participación en actividades de desarrollo profesional, ya que el coeficiente de correlación con los países seleccionados es 0,585. En la Figura 6.15 se muestran, además, los países y comunidades que quedan por encima/debajo del nivel del promedio OCDE-28 en participación y/o apoyo.

Los países en el cuadrante superior izquierdo del gráfico (Figura 6.15) presentan, en promedio, altos niveles de participación superiores al promedio OCDE-28, a pesar de disponer de bajos niveles de apoyo (inferiores al promedio OCDE-28), como es el caso Israel, Suecia y Turquía. Los países en el cuadrante inferior derecho muestran una proporción muy alta de docentes que afirma haber recibido apoyo para su formación, países que deberían tener niveles más altos de participación, con lo que es posible que otros factores como la motivación o algún tipo de impedimento estén influyendo en los niveles de participación: en esta situación están países como Dinamarca, Finlandia y la República Checa entre otros.

España y las comunidades autónomas participantes aparecen en el cuadrante inferior izquierdo, con bajas tasas de participación y bajo nivel de apoyo a las mismas. En definitiva, los países y comunidades incluidos en este cuadrante deben implementar sistemas de apoyo al desarrollo profesional del profesorado eliminando las barreras que impiden una participación más elevada. En esta situación también se encuentran países como Portugal, Francia e Italia entre otros.

Figura 6.15. Participación en desarrollo profesional y nivel de apoyo recibido. Educación Secundaria. TALIS 2018



BIBLIOGRAFÍA

Akiba, M., ed., 2013. *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes*. s.l.:Emeral Insight.

Avalos, B., 2011. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), pp. 10-20.

Borko, H., 2004. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), pp. 3-15.

Darling-Hammond, L. *et al.*, 2017. *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. s.l.:Jossey-Bass, San Francisco.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M., 2017. *Effective Teacher Professional Development*. s.l.:Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.

Desimone, L. M., 2009. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), pp. 181-199.

Fischer, C. *et al.*, 2018. Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, Volume 72, pp. 107-121.

Guerriero, S., 2017. Teachers' pedagogical knowledge: What it is and how it functions. In: S. Guerriero, ed. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

Hattie, J., 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. s.l.:Routledge, London.

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull & Hunter, A., 2016. *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. s.l.:National Center on Education and the Economy, Washington, DC.

Kools, M. & Stoll, L., 2016. What Makes a School a Learning Organisation?. In: *OECD Education Working Papers*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

Kraft, M., Blazar, D., Hogan, D., 2018. The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), pp. 547-588

Kyriacou, C., 2001. Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 27-35.

Meissel, K., Parr, J. M. & Timperley, H. S., 2016. Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement?. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/2158244016662901>

OECD, 2005. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. In: *Education and Training Policy*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

OECD, 2009. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. In: *TALIS*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

OECD, 2013. Fostering learning communities among teachers. *TALIS in Focus*.

OECD, 2014. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. In: *TALIS*. s.l.:OECD Publishing, Paris.

- OECD, 2015. *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. s.l.:OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2015. Students, Computers and Learning: Making the Connection. In: *PISA*. s.l.:OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2016. *School leadership for learning : insights from TALIS 2013..* s.l.:OECD, Paris.
- OECD, 2018. *The Future of Education and Skills: Education 2030*. s.l.:OECD .
- OECD, 2018. The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being. In: *OECD Reviews of Migrant Education*. s.l.:OECD Publishing, Paris.
- Opfer, D., 2016. Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013. In: *OECD Education Working Papers*. s.l.:OECD Publishing, Paris.
- Opfer, V. D. & Pedder, D., 2011. Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), pp. 376-407.
- Paniagua, A. & Istance, D., 2018. Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. In: *Educational Research and Innovation*. s.l.:OECD Publishing, Paris.
- Scheerens, J. (., 2010. *European Commission The culture programme-CULTURE IN MOTION Teachers' Professional Development Europe in international comparison-An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. s.l.:European Union.
- Scribner, J., 1999. Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), pp. 238-266.
- Sparks, D., 2002. *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. s.l.:National Staff Development Council , Oxford, OH.
- Trust, T., Krutka, D. G. & Carpenter, J. P., 2016. "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, Volume 102, pp. 15-34.
- United Nations, 2015. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. s.l.:United Nations, New York, NY.
- Yoon, K. S. *et al.*, 2007. Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. In: *Issues & Answers Report, REL 2007*. s.l.:U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Zepeda, S. J., Parylo, O. & Bengtson, E., 2013. Professional Development in Education Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory.

CAPÍTULO 7. MOTIVACIÓN, AUTOEFICACIA Y SATISFACCIÓN

Una problemática que presentan muchos países es la dificultad para atraer a la profesión docente a individuos que estén altamente cualificados y motivados a la vez. En relación a esto, las investigaciones sugieren que hay ciertos aspectos en los programas de preparación de nuevos docentes que pueden marcar la diferencia, como son la duración, el contenido y la certificación de estos programas. (Darling-Hammond, 2000; Hanushek, *et al.*, 1998).

La finalidad del capítulo será analizar, en primer lugar, las motivaciones personales y sociales de los docentes al de optar por la profesión. A continuación se dará cuenta de la autoeficacia manifestada por los profesores, es decir, la confianza en sus propias habilidades, sus capacidades y su influencia a la hora de gestionar la clase, de impartir docencia y de fomentar la motivación y el compromiso de los alumnos. También se analiza la autoeficacia para enseñar en un entorno multicultural. El capítulo concluye con el análisis del sentido de realización y gratificación de los docentes, es decir, su satisfacción con el entorno de trabajo y con el trabajo que desempeñan.

Para responder a algunas de estas cuestiones se sigue el estándar de la OCDE para el presente estudio TALIS, en el que se asigna al profesor un grupo concreto de referencia (*clase objetivo*), tal y como ya se explicó en el capítulo 3.

MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES PARA ELEGIR LA PROFESIÓN

Los países cuyos estudiantes presentan un elevado rendimiento en PISA siguen diferentes tipos de procedimientos para la selección del profesorado que se incorpora al sistema educativo (OCDE, 2018). Estos procedimientos incluyen, entre otros: formación pedagógica, exámenes competitivos (oposiciones) y el cumplimiento de manera satisfactoria de un periodo de prueba. De igual forma TALIS pone de manifiesto esta diversidad en relación con las diferentes vías de acceso a la profesión docente. Sin embargo, y a pesar de esta pluralidad de procedimientos, son muy pocos los países que logran atraer a la profesión docente a los estudiantes con mejor rendimiento (Tatto, *et al.*, 2012): según el estudio PISA 2015, en muchos países los estudiantes que esperaban trabajar como docentes obtuvieron peor rendimiento en matemáticas y lectura que los que esperaban trabajar en otras profesiones para las que se exige la misma titulación que para ejercer la profesión docente (OCDE, 2018).

TALIS se aplica a docentes en activo, por lo que la capacidad para recoger información que permita conocer qué incentivos sería necesario implementar con el fin de motivar a los

estudiantes mejor preparados a elegir la profesión docente es limitada. No obstante, investigar las motivaciones individuales que llevan a escoger la profesión docente sí puede ayudar a averiguar los aspectos de la enseñanza que la hacen atractiva y, en cualquier caso, parece razonable que este sea un aspecto que debe tenerse en consideración antes incluso de plantearse los procedimientos de selección del profesorado.

En TALIS 2018 se pregunta al profesorado sobre la importancia que siete factores tuvieron en su motivación para elegir la profesión docente. Estos factores se presentan en el Cuadro 7.1, divididos en dos bloques. El primer bloque incluye factores relacionados con la motivación personal para elegir la profesión docente y el segundo corresponde a los factores de motivación social que llevan a decidirse por esta profesión. Sobre cada uno de esos factores se podía elegir una de entre cuatro opciones: “ninguna importancia”, “importancia escasa”, “importancia moderada” y “gran importancia”

**Cuadro 7.1. Factores que pueden influir en la motivación para elegir la profesión docente.
TALIS 2018**

- Motivación personal
 - La enseñanza ofrecía una carrera profesional estable.
 - La enseñanza proveía unos ingresos seguros.
 - La enseñanza era un trabajo seguro.
 - El horario docente (p. ej., horas de trabajo, festivos, puestos a tiempo parcial) era compatible con las responsabilidades de mi vida personal.
- Motivación social
 - La enseñanza me permitía influir en la enseñanza de los niños y jóvenes.
 - La enseñanza me permitía beneficiar a las personas más desfavorecidas socialmente.
 - La enseñanza me permitía hacer una contribución a la sociedad.

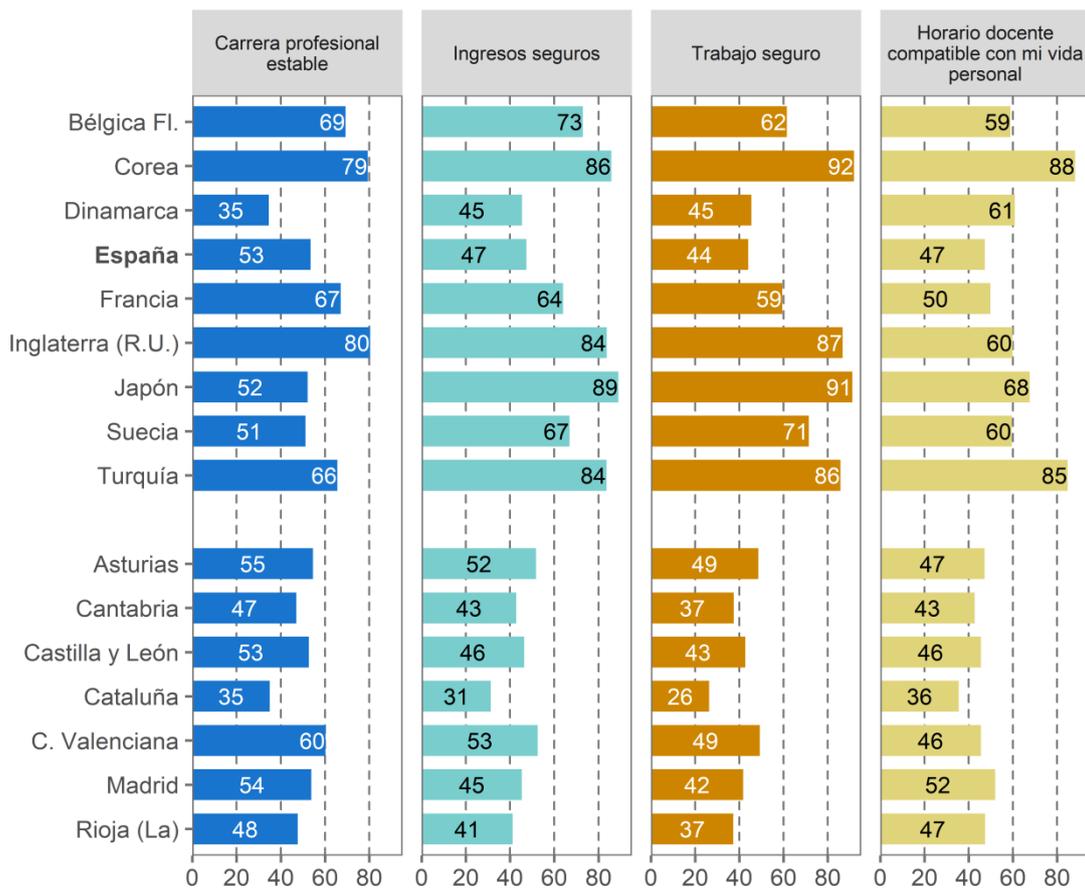
Educación Primaria

De entre los principales factores que los docentes señalan como influyentes en la motivación para elegir la profesión docente, los relacionados con aspectos económicos o de condiciones de trabajo son los apuntados en menor medida. Las Figuras 7.1a y 7.1b recogen, respectivamente, los factores relacionados con la motivación personal y la motivación social. Entre los países seleccionados se observan diferencias notables. En los gráficos se muestra el porcentaje de docentes que ha contestado dando “importancia moderada” o “alta importancia” a cada uno de los factores que se proponen.

Entre los factores relacionados con la motivación personal, el de **la docencia ofrece una carrera profesional estable** es el más frecuente entre los docentes de Educación Primaria en España (53 %), significativamente por encima del **calendario escolar** (horarios, vacaciones, festivos, etc.) (44 %), de la **seguridad de los ingresos** (47 %) o de la **seguridad del trabajo (47 %)**. El profesorado de los países asiáticos, sin embargo, presenta la tendencia opuesta, ya que más de 9 de cada 10 docentes afirma haber elegido esta profesión por considerarla un trabajo seguro en países como Corea (92 %) o Japón (91 %).

En las comunidades autónomas también existen notables diferencias en cuanto a los factores de motivación personal. Mientras que la **estabilidad de la carrera profesional** ha supuesto la elección de la profesión docente para el 60 % del profesorado de la Comunitat Valenciana, solo es una motivación para el 35 % de los docentes en Cataluña. También en Cataluña (31 %) se da la menor proporción de docentes que declaran haber tenido en cuenta **la seguridad de los ingresos**, mientras que algo más de la mitad del profesorado del Principado de Asturias y de la Comunitat Valenciana sí lo han tenido en cuenta al elegir la profesión.

Figura 7.1a. Factores relacionados con la motivación personal para elegir la profesión docente en Educación Primaria. TALIS 2018

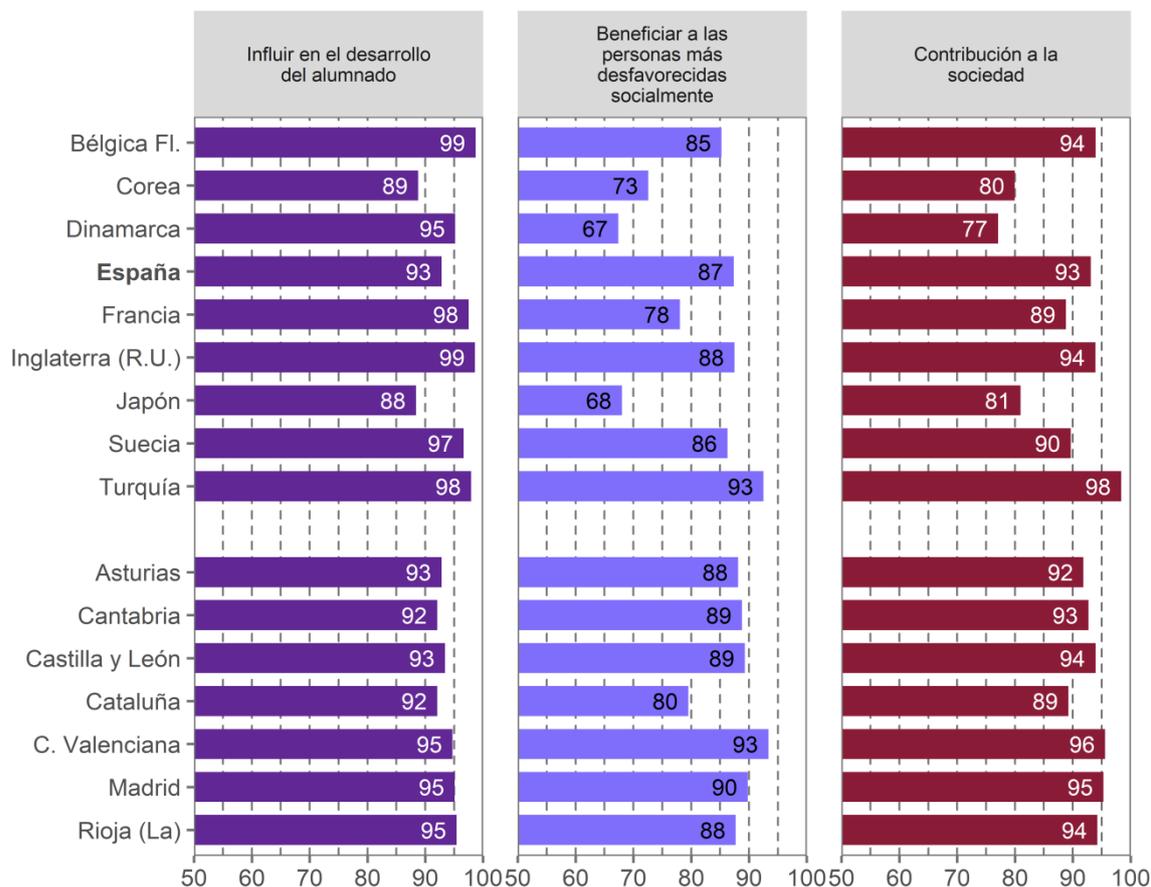


Casi la mitad de los docentes del Principado de Asturias y de la Comunitat Valenciana dice haber considerado la **seguridad en el trabajo** para elegir esta profesión, mientras que en Cataluña esa proporción solo supera en un punto la cuarta parte del profesorado. En cuanto al **horario docente**, solo en la Comunidad de Madrid más del 50 % de los docentes afirma haberlo tenido en cuenta.

El porcentaje de docentes que afirma haber escogido la profesión docente por motivos sociales (Figura 7.1b) es significativamente mayor, también entre los países que se han seleccionado en el presente informe. Más de 9 de cada 10 docentes de Educación Primaria de España (93 %) considera haber dado moderada o alta importancia a que **la enseñanza permite influir en el desarrollo de niños y jóvenes** y que **la enseñanza les permite hacer una contribución a la sociedad**. La proporción de docentes de Educación Primaria en España que

han dado importancia al hecho de que **la enseñanza les permite beneficiar a los más socialmente desfavorecidos** es ligeramente menor (87 %).

Figura 7.1b. Factores relacionados con la motivación social para elegir la profesión docente en Educación Primaria. TALIS 2018



Los datos de las comunidades autónomas apuntan también en la misma dirección. Se puede ver que, en todas ellas, más de 9 de cada 10 docentes ha atribuido una moderada o alta importancia al hecho de que **la enseñanza permite influir en el desarrollo de niños y jóvenes**, así como a que **la enseñanza permite hacer una contribución a la sociedad**. La proporción disminuye cuando se trata de elegir la profesión que se desea porque **la enseñanza permite beneficiar a los más socialmente desfavorecidos**, aunque la cifra es igual o superior al 80 % de docentes en todas las comunidades autónomas.

Educación Secundaria

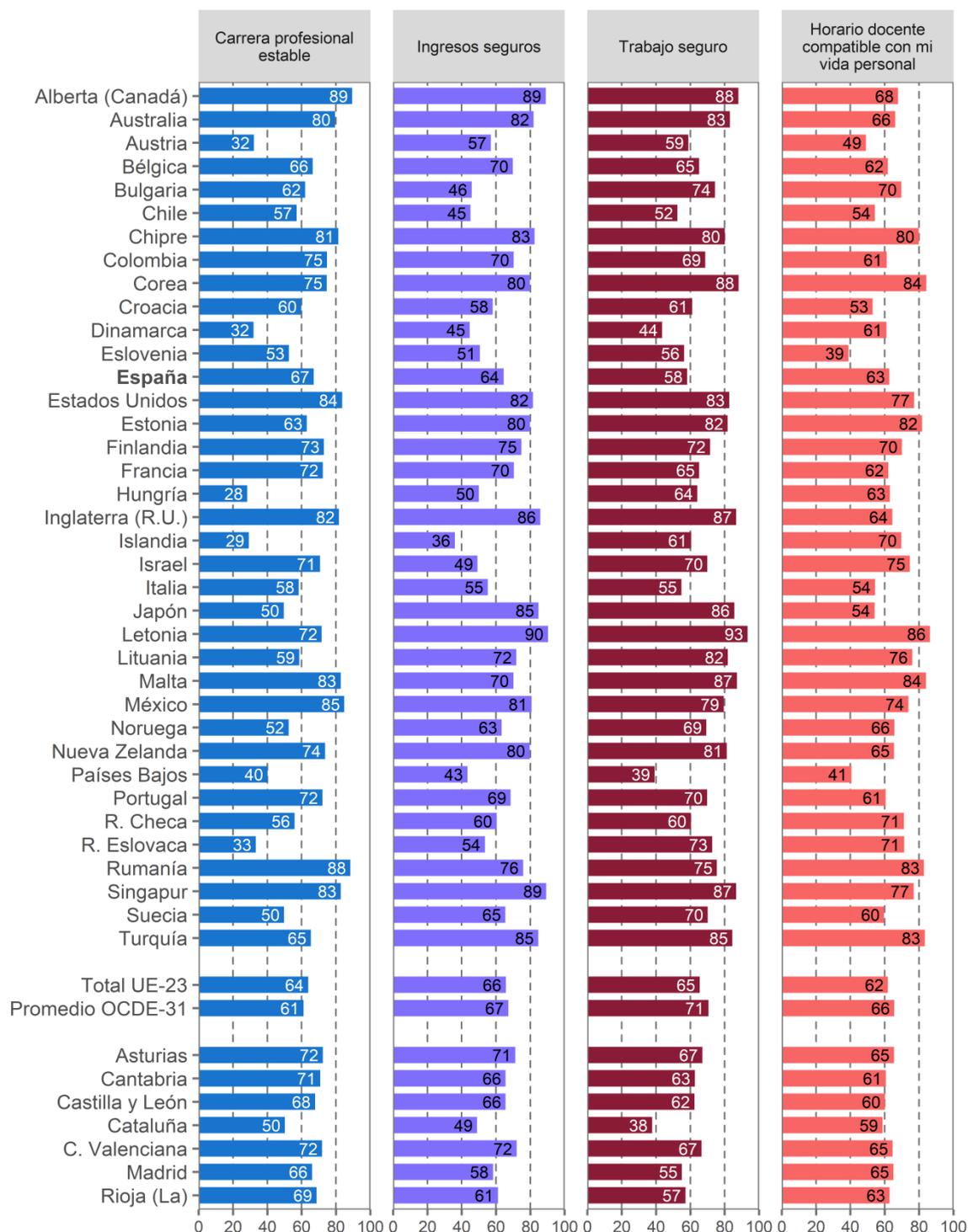
De los siete factores recogidos en el Cuadro 7.1, los relacionados con aspectos económicos o de condiciones de trabajo son los menos seleccionados también por los docentes de secundaria, como se puede ver en la comparación de las Figuras 7.2a y 7.2b. En los gráficos se muestra el porcentaje de docentes que ha contestado dando “importancia moderada” o “alta importancia” a cada uno de los factores que se proponen. También en esta etapa se pueden apreciar diferencias notables en cada uno de los factores entre los países seleccionados.

El hecho de que la **enseñanza ofrezca una carrera profesional estable** es un factor de importancia para el 61 % de los docentes de Enseñanza Secundaria en el promedio de países OCDE-31 (64 % en el total UE-23), cifra significativamente más alta en España (67 %), que se encuentra en el entorno de las de Bélgica (66 %) y Turquía (65 %). Mucho más elevada (un porcentaje de más del 85 %) es la proporción de docentes en México, Rumanía o Alberta (Canadá), que afirma haber dado importancia a este factor en su elección. La proporción, sin embargo, es mucho menor en países como Hungría (28 %) e Islandia (29 %). En las comunidades autónomas, la **estabilidad de la profesión docente** fue valorada como importante por aproximadamente la mitad del profesorado en Cataluña (50 %), significativamente menor que en el resto de las comunidades, donde lo fue para 7 de cada 10, destacando el Principado de Asturias (72 %), Comunitat Valenciana (72 %) y Cantabria (71 %).

En el conjunto de países y economías OCDE-31, el 67 % del profesorado (66 % en el total UE-23) declara haber atribuido importancia al hecho de que **la enseñanza provee unos ingresos seguros** en la elección de esta profesión. En España esta cifra es ligeramente inferior (64 %), lo que la sitúa en una posición aproximadamente intermedia, entre el 36 % de Islandia y el 90 % de Letonia. El factor **ingresos seguros** como motivación entre los docentes de las distintas comunidades autónomas presenta igualmente una alta variabilidad. Así, para más de 7 de cada 10 docentes de Educación Secundaria es una motivación importante en el Principado de Asturias (71 %) y en la Comunitat Valenciana (72 %), mientras que solo se percibe como una motivación muy relevante para la mitad de los docentes de Cataluña (49 %).

La **seguridad en el empleo** de la enseñanza fue un factor que el 71 % de los docentes en el promedio OCDE-31 (65 % en el total UE-23) destacó como importante en la elección de la profesión docente. Mucho menor es la proporción en España (58 %), próxima a la de países como Eslovenia (56 %), Austria (59 %) o la República Checa (59 %), aunque muy alejada de aquellos con las mayores proporciones: Letonia (93 %), Corea (88 %) o Malta (87 %). En cuanto a las comunidades autónomas, dos de ellas destacan por la alta proporción de docentes que ha atribuido una importancia muy superior a la **seguridad en el empleo** como factor a la hora de elegir la profesión docente: se trata del Principado de Asturias (67 %) y la Comunitat Valenciana (67 %), cuyas cifras contrastan con las de otras comunidades, como por ejemplo Cataluña, donde solo 38 % de los docentes ha señalado este factor como importante.

Figura 7.2a. Factores relacionados con la motivación personal para elegir la profesión docente en Educación Secundaria. TALIS 2018



El 66 % de los docentes del conjunto de países y economías OCDE-31 (62 % en el total UE-23) informa que el **horario docente** fue un factor importante al elegir la enseñanza como profesión. En España (63 %), la importancia atribuida a este factor es significativamente inferior al promedio OCDE, aunque similar a la del total UE-23. Los docentes españoles de

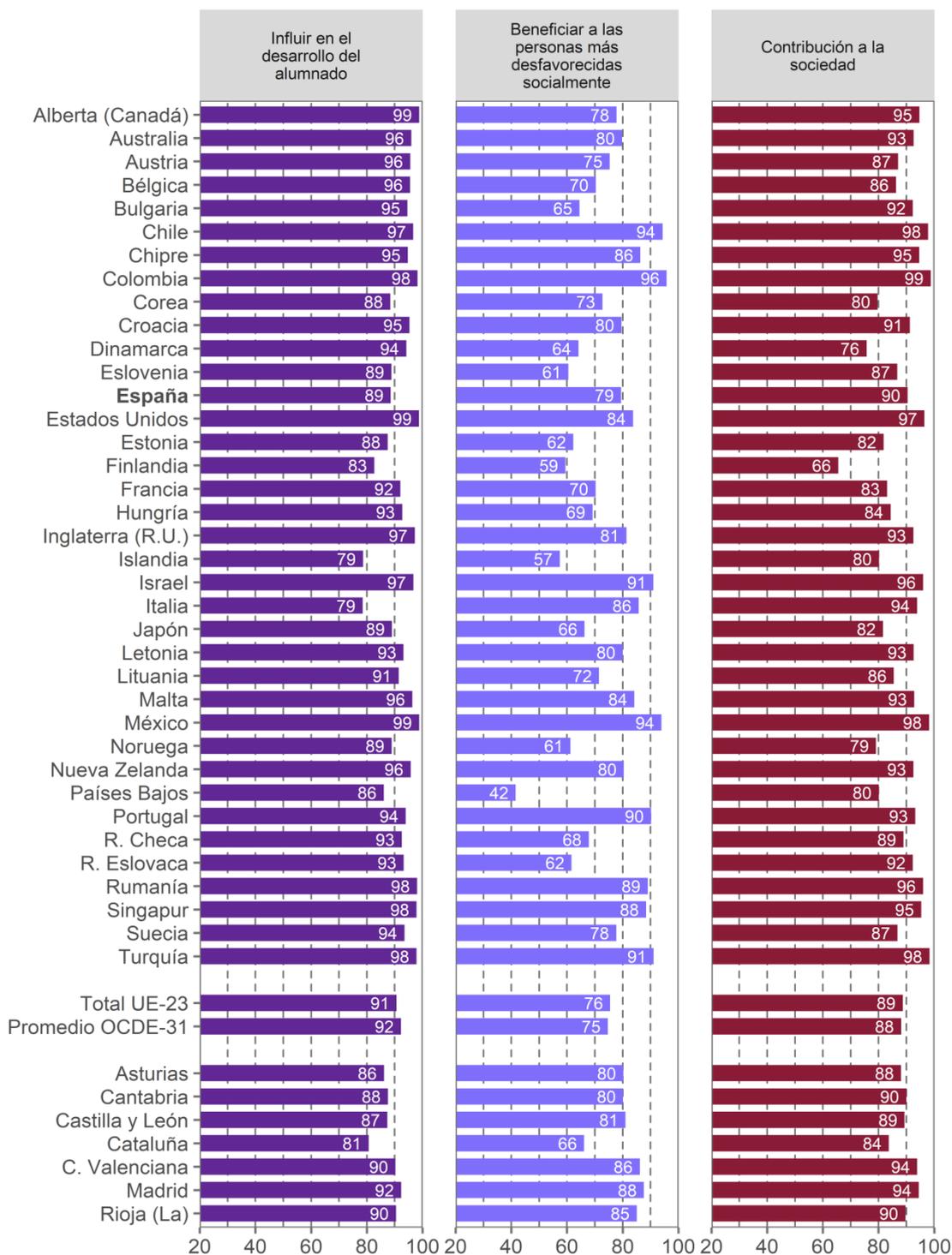
secundaria se encuentran en una posición intermedia entre los docentes de Eslovenia (39 %) y Países Bajos (41 %), con las cifras más bajas, y los de Letonia (86 %), Corea (84 %) y Malta (84 %), con las mayores. Las diferencias entre las comunidades autónomas no son tan destacables como en los casos anteriores, aunque sí son significativas entre los docentes de Cataluña (59 %), el Principado de Asturias (65 %), la Comunitat Valenciana (65 %) o Comunidad de Madrid (65 %).

A la luz de las respuestas de los docentes, se puede afirmar que los factores que más importancia tuvieron en su decisión de elegir la enseñanza como profesión fueron los relativos a la motivación social. En la Figura 7.2b se observa que el factor más relevante para el profesorado en el promedio OCDE-31 (92 %) es la posibilidad de **influir en el desarrollo de niños y jóvenes**, un 91 % en el total UE-23. Los porcentajes observados superan el 75 % en todos los países y economías ampliamente. En España, esta cifra asciende al 89 %, como en Estonia, Corea, Eslovenia, Noruega y Japón, aunque sin llegar a la casi totalidad del profesorado, como ocurre en Alberta (Canadá) (99 %), México (99 %) o Estados Unidos (99 %). En las comunidades, más de 8 de cada 10 docentes han atribuido importancia a este factor en su elección profesional, en un rango observado que va del 81 % en Cataluña al 92 % en la Comunidad de Madrid.

Tres de cada cuatro docentes en el promedio OCDE-31 (75 %) ha concedido importancia al hecho de **beneficiar a las personas más desfavorecidas socialmente** como motivación para elegir la profesión docente, porcentaje muy similar al total UE-23 (76 %). Esa proporción es significativamente más alta en España (79 %), similar a la de países como Suecia, Croacia, Australia, Letonia y Nueva Zelanda. Los países de Latinoamérica, Colombia (96 %), Chile (94 %) y México (94 %), presentan las proporciones de docentes más altas que declaran haber dado mucha importancia a este factor en su elección profesional, a diferencia de Países Bajos (42 %), donde menos de la mitad del profesorado apunta a este factor. En cuanto a las comunidades autónomas, los docentes de Cataluña (66 %) son los que menor importancia atribuyeron a este factor cuando decidieron elegir la enseñanza, mientras que los de la Comunidad de Madrid (88 %) se hallan en el extremo opuesto.

Finalmente, el 88 % del profesorado del conjunto de países OCDE-31 (92 % en el total UE-23) dio importancia a que **la enseñanza permite hacer una contribución a la sociedad** para decidirse por la docencia. En España esta cifra es algo superior, 9 de cada 10 docentes (90 %), en el entorno de países como la República Checa (89 %) y Croacia (91 %). Una vez más, los países latinoamericanos (Colombia, México y Chile), junto con Turquía, presentan las proporciones de docentes más altas que atribuyeron importancia a este factor a la hora de entrar en la docencia. Como en los demás factores incluidos en el bloque social, Cataluña (84 %) y la Comunidad de Madrid (94 %) presentan, respectivamente, la menor y la mayor proporción de profesorado con dicha motivación.

Figura 7.2b. Factores relacionados con la motivación social para elegir la profesión docente en Educación Secundaria. TALIS 2018



MOTIVACIÓN DE LOS DOCENTES PARA ELEGIR LA PROFESIÓN COMO PRIMERA OPCIÓN

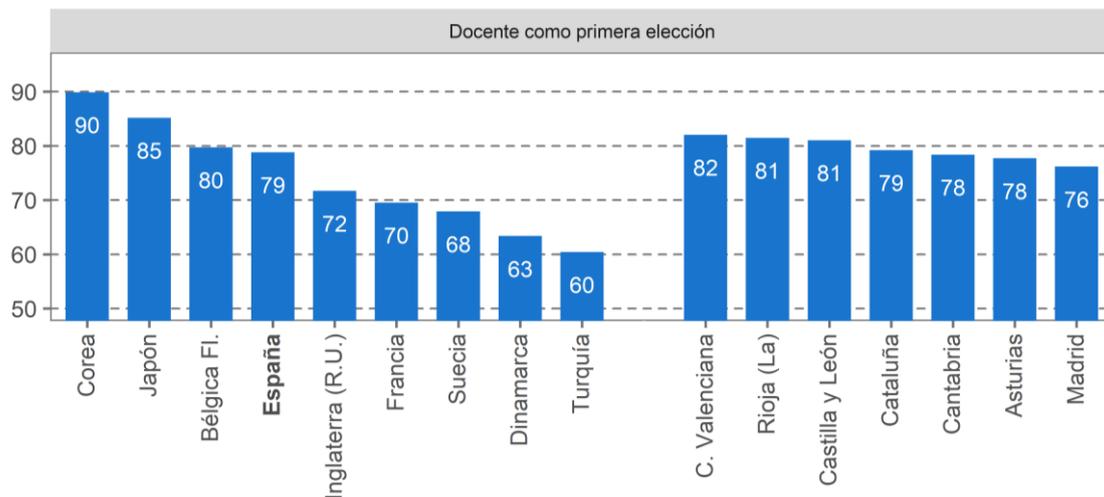
TALIS pregunta al profesorado si la enseñanza fue su primera elección profesional, es decir, si en el momento de tomar la decisión de optar por la docencia y tratándose de un trabajo remunerado, este iba a ser su trabajo de manera permanente.

Educación Primaria

Entre los países seleccionados, Turquía (60 %) presenta la tasa de docentes de primaria más baja para los que la enseñanza fue su primera opción profesional. En España esta proporción es casi 20 puntos porcentuales superior (79 %), similar a la de Bélgica (Flandes) (80 %), aunque muy inferior a la de los países asiáticos referidos en el presente informe, Corea y Japón. (Figura 7.3)

Las diferencias entre lo que declaran los docentes de primaria de las comunidades autónomas son pequeñas, y oscilan entre el 76 % de docentes de la Comunidad de Madrid al 82 % de los de la Comunitat Valenciana.

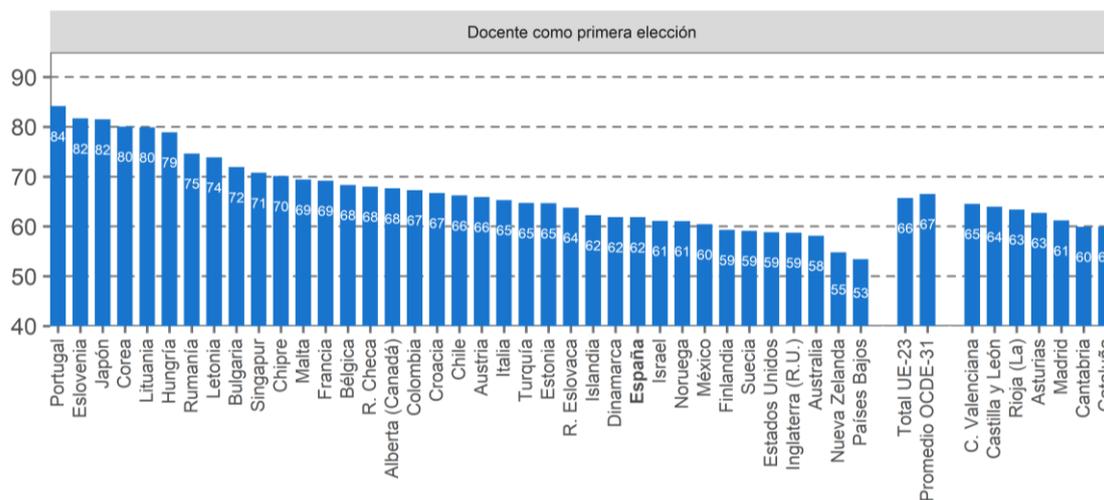
Figura 7.3. La enseñanza como primera opción profesional entre los docentes de Educación Primaria. TALIS 2018



Educación Secundaria

En el promedio OCDE-31, 2 de cada 3 docentes de secundaria (66 %) declara que la enseñanza fue su primera opción profesional, significativamente inferior que en el total UE-23 (68 %). En la selección de países incluidos en el presente informe, se observa una variabilidad alta entre, por ejemplo, Países Bajos (53 %) y Nueva Zelanda (55 %), y Portugal, Eslovenia, Japón, Corea y Lituania, donde para más del 80 % de los docentes la enseñanza fue su primera opción, como muestra la Figura 7.4.

Figura 7.4. La enseñanza como primera opción profesional entre los docentes de Educación Secundaria. TALIS 2018



En España más de 6 de cada 10 docentes (62 %) eligieron la enseñanza como primera opción profesional, cifra muy similar en el caso de los docentes de las comunidades autónomas, entre el 60 % de Cantabria y Cataluña y el 65 % de la Comunitat Valenciana.

De primaria a secundaria. Motivaciones del profesorado para dedicarse a la docencia

Según TALIS, las motivaciones que llevan a los docentes de primaria y de secundaria a decidirse por la profesión varían, dependiendo sobre todo de si la docencia era su primera opción o no. Factores como poder influir en el desarrollo de los más jóvenes o contribuir a la sociedad, la perspectiva de una carrera estable o un trabajo seguro, suelen ser los argumentos que conducen a esta elección.

En España, la motivación social es el factor predominante para elegir la carrera docente, dándose en mayor medida en primaria que en secundaria. Los porcentajes de docentes de primaria y secundaria respecto al factor **beneficiar a las personas más desfavorecidas socialmente** son 87 % y 79 % respectivamente.

La motivación personal, siendo también importante, tiene menos influencia en la decisión de ser docente, y en este caso tiene mayor influencia en secundaria que en primaria. Los docentes de secundaria valoran más la **estabilidad que ofrece la carrera docente** (67 %), la **seguridad de sus ingresos** (64 %), la **seguridad del puesto de trabajo** (58 %) y la **compatibilidad que permite con la vida personal** (63 %) que en primaria (estabilidad, 53 %; seguridad en los ingresos, 47 %; seguridad del trabajo, 47 %; compatibilidad con vida personal, 47 %).

En cuanto al factor **motivación de los docentes a la hora de elegir la docencia como primera opción**, en Educación Secundaria el porcentaje es del 62 %, mientras que en primaria es del 79 %.

AUTOEFICACIA DEL PROFESORADO

La importancia de analizar la confianza que el profesorado tiene en su propia labor radica en la variedad y relevancia de todos los aspectos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una parte de TALIS se centra en recoger información subjetiva de la percepción que los docentes tienen sobre la calidad de la enseñanza que imparten, es decir, de su autoeficacia. La autoeficacia del docente está fuertemente asociada a sus prácticas pedagógicas y a la calidad de la enseñanza que imparte (Holzberger, *et al.*, 2013). Además, dichas prácticas se correlacionan con la motivación y el rendimiento de los estudiantes, ambos aspectos que son clave en los resultados del proceso educativo (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Por otra parte, los docentes con alto nivel de autoeficacia muestran una mayor satisfacción laboral y compromiso con el trabajo, y es menos probable que se vean afectados por el agotamiento, lo que refleja la importancia de aquella en su bienestar general (Chestnut & Burley, 2015; Mostafa & Pál, 2018).

Cuadro 7.2. Acciones que puede realizar el profesorado en su actividad docente y que miden su autoeficacia. TALIS 2018

- Gestión de aula
 - Controlar el mal comportamiento en el aula.
 - Dejar claras las expectativas sobre el comportamiento de los alumnos.
 - Conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula.
 - Lograr tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido.
- Docencia
 - Plantear buenas preguntas a los alumnos.
 - Utilizar diversos procedimientos de evaluación.
 - Proporcionar una explicación alternativa, por ejemplo cuando los alumnos no comprenden algo.
 - Poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula.
 - Apoyar el aprendizaje de los alumnos mediante el uso de la tecnología digital (p. ej. ordenadores, tabletas, pizarras electrónicas).
- Participación y compromiso de los alumnos
 - Conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase.
 - Ayudar a los alumnos a valorar el aprendizaje.
 - Motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase.
 - Ayudar a los alumnos a pensar de un modo crítico.

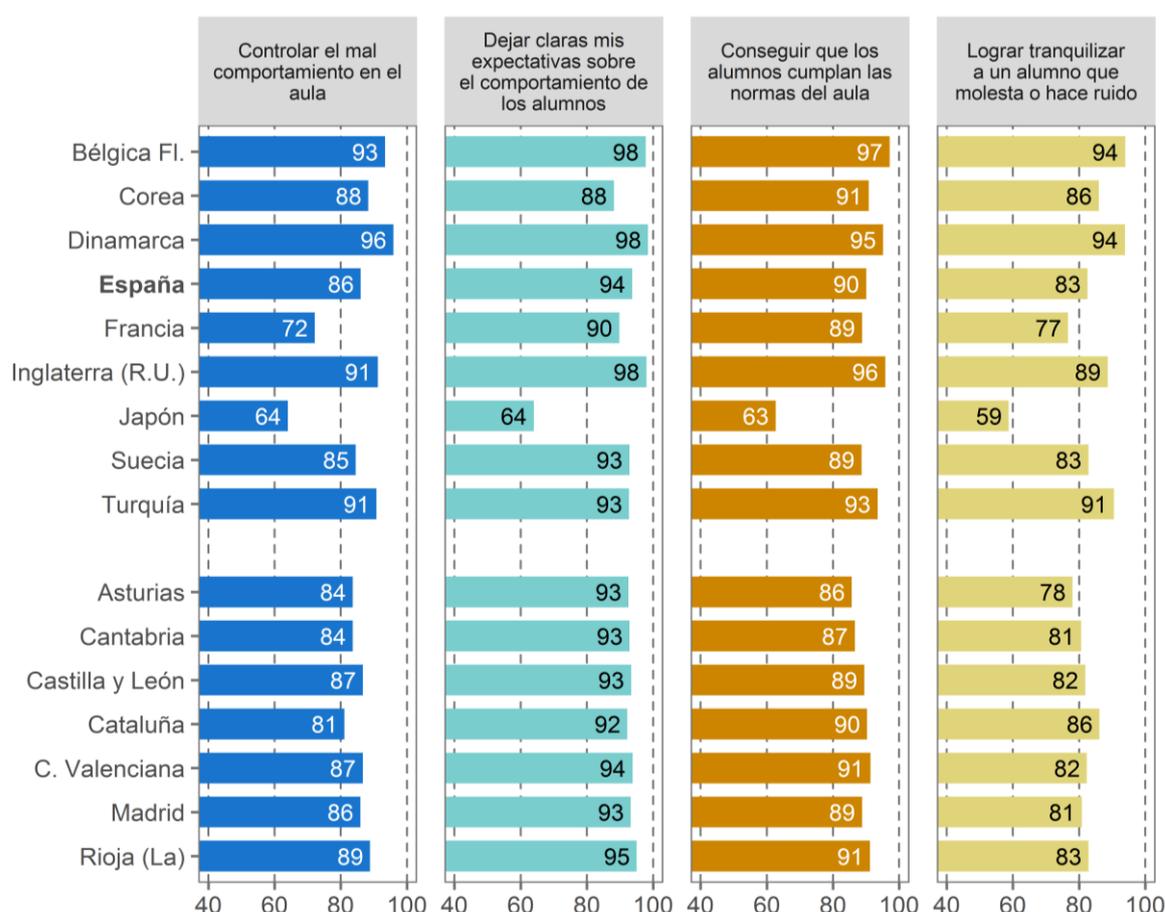
La autoeficacia en TALIS es considerada una variable multidimensional. Se pregunta al profesorado en qué medida pueden realizar una serie de acciones orientadas a conseguir distintos objetivos. El Cuadro 7.2 incluye las acciones sobre las que el profesorado debe responder a la siguiente pregunta: “¿hasta qué punto se siente preparado para hacer lo siguiente?”, clasificadas en tres bloques. Para cada una de estas acciones, los docentes eligen una de entre cuatro posibles respuestas: “nada”, “hasta cierto punto”, “bastante” y “mucho”.

Educación Primaria

Entre el 83 % y el 94 % de los docentes españoles de Educación Primaria declara tener altos niveles de autoeficacia en la gestión de la clase: **lograr tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido (83 %)**, **controlar el mal comportamiento en el aula (86 %)**, **conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula (90 %)** y **dejar claras sus expectativas sobre el comportamiento de los alumnos (94 %)**. En general, estos niveles de autoeficacia son similares en el resto de países analizados, con ligeras variaciones, excepto en Japón, país donde solo entre el 59 % y el 64 % del profesorado de primaria informa de altos niveles de autoeficacia, entre 24 y 30 puntos porcentuales menos que en España (Figura 7.5a)

Respecto a las comunidades autónomas, en la Figura 7.5a también se observa que la proporción de docentes que dice tener altos niveles de autoeficacia en la gestión del aula se encuentra, con ligeras variaciones, en el rango del 80 % al 95 %. Es decir, la gran mayoría del profesorado de primaria considera tener altos niveles de autoeficacia en la gestión de la clase.

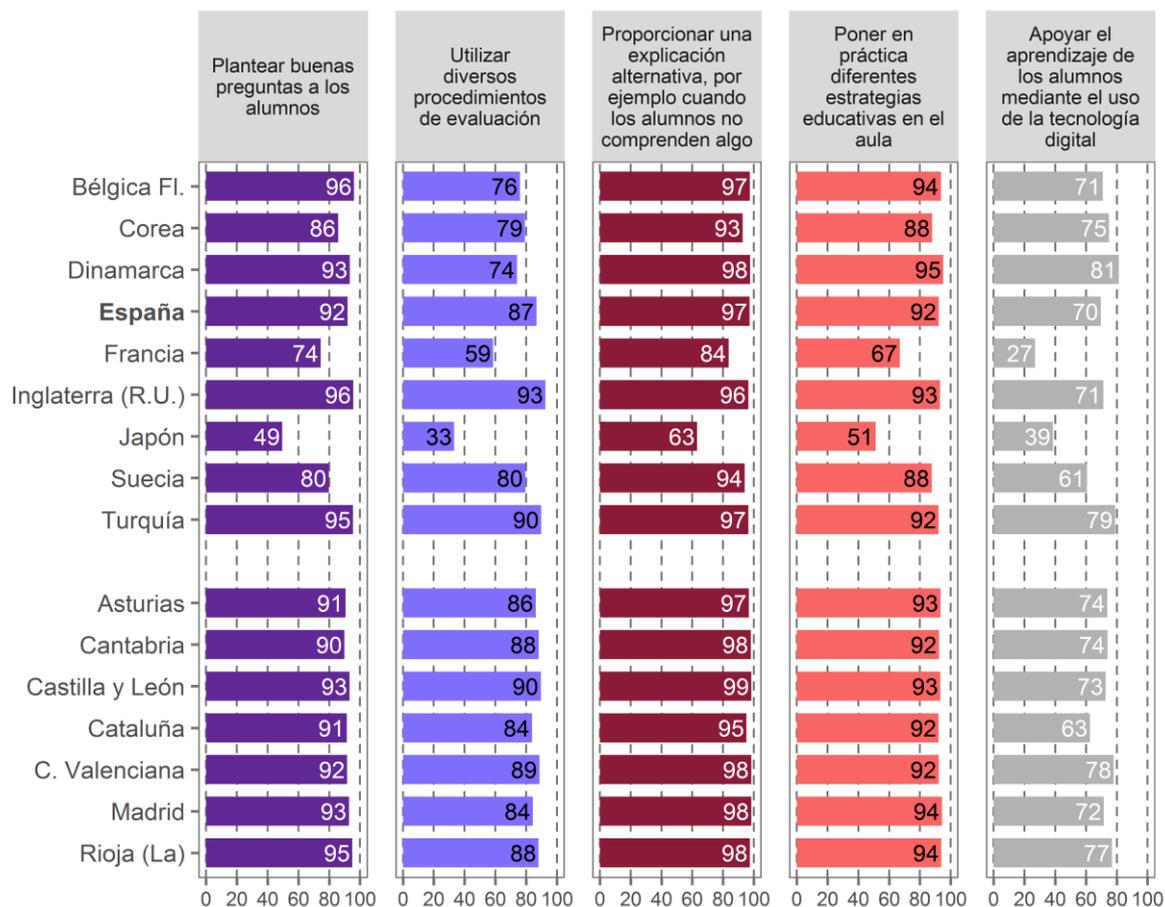
Figura 7.5a. Autoeficacia del profesorado en la gestión de la clase. Educación Primaria. TALIS 2018



Por otra parte (ver figura 7.5b), la gran mayoría de los docentes españoles de primaria muestra altos niveles de **autoeficacia en la docencia** en cuatro de las cinco acciones propuestas: **utilizar diversos procedimientos de evaluación (87 %)**, **plantear buenas preguntas a los alumnos (92 %)**, **poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula (92 %)** y **proporcionar**

una explicación alternativa, por ejemplo cuando los alumnos no comprenden algo (97 %). Sin embargo, son menos los docentes que se consideran autoeficaces para **apoyar el aprendizaje de los alumnos mediante el uso de la tecnología digital** (70 %). En Japón, sin embargo, los porcentajes de docentes que declaran altos niveles de autoeficacia en la docencia están en el rango del 33 % y el 63 %, algo más de 30 puntos porcentuales menos que en España.

Figura 7.5b. Autoeficacia del profesorado en la docencia. Educación Primaria. TALIS 2018

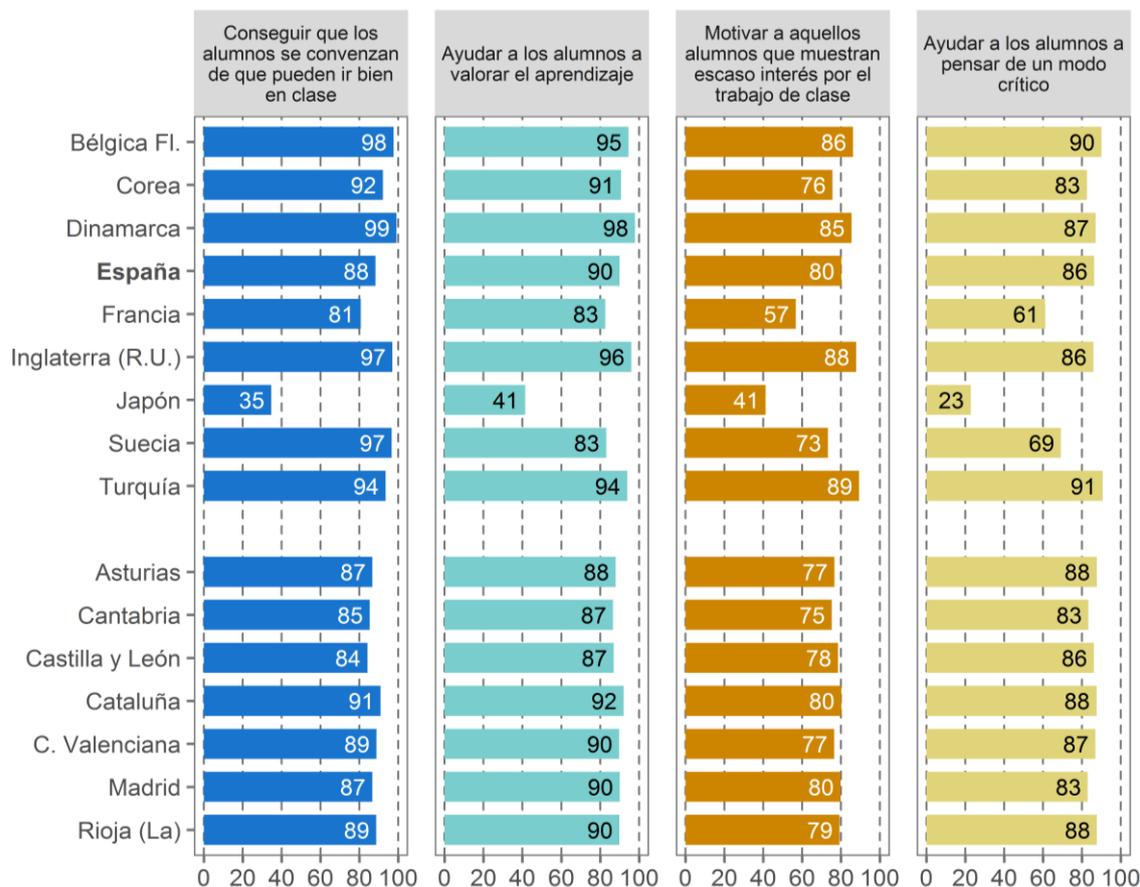


En la Figura 7.5b también se observa que la gran mayoría del profesorado de primaria informa de altos niveles de autoeficacia en todas las comunidades autónomas, con la excepción del **apoyo al aprendizaje de los alumnos mediante el uso de la tecnología digital**, tarea en la que el porcentaje de docentes que se considera eficaz es inferior al del resto de acciones. Además, se observan importantes diferencias entre las comunidades autónomas, desde el 63 % en Cataluña al 78 % de la Comunitat Valenciana.

Finalmente, la autoeficacia del profesorado para conseguir **el compromiso y la participación** de los estudiantes se refiere a la percepción que tienen los docentes acerca del apoyo cognitivo y emocional que pueden proporcionar a los estudiantes, así como su capacidad para motivar el aprendizaje. En la Figura 7.5c se observa que entre el 80 % y el 90 % de los docentes de primaria en España considera que tiene altos niveles de autoeficacia para fomentar el compromiso y la participación de los estudiantes: **motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase (80 %)**, **ayudar a los alumnos a pensar de un modo crítico (86 %)**, **conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase (88 %)**

y **ayudar a los alumnos a valorar el aprendizaje** (90 %). Una vez más, estos porcentajes son mucho más altos que los que se dan en Japón, entre el 23 % y el 41 %.

Figura 7.5c. Autoeficacia del profesorado en fomentar el compromiso y la participación de los alumnos. Educación Primaria. TALIS 2018



La Figura 7.5c también muestra que los docentes de primaria de las comunidades autónomas se consideran mayoritariamente eficaces a la hora de fomentar el compromiso y la participación de los estudiantes, aunque con diferencias significativas entre las comunidades. **Motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase** es la acción en la que una menor proporción de profesorado se considera eficaz en todas las comunidades autónomas, del 75 % en Cantabria al 80 % de la Comunidad de Madrid.

Educación Secundaria

En el promedio de países y economías de la OCDE-31, entre el 83 % y el 91 % de los docentes de Educación Secundaria declara altos niveles de autoeficacia en la **gestión de la clase**, mientras que en España esos porcentajes, entre el 74 % y el 90 %, son significativamente inferiores a los del promedio OCDE-31. Estos se encuentran distribuidos de la siguiente forma: **controlar el mal comportamiento en el aula** (85 % OCDE-31, 79 % España), **dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos** (91 % OCDE-31, 90 % España), **conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula** (89 % OCDE-31, 83 % España), **lograr**

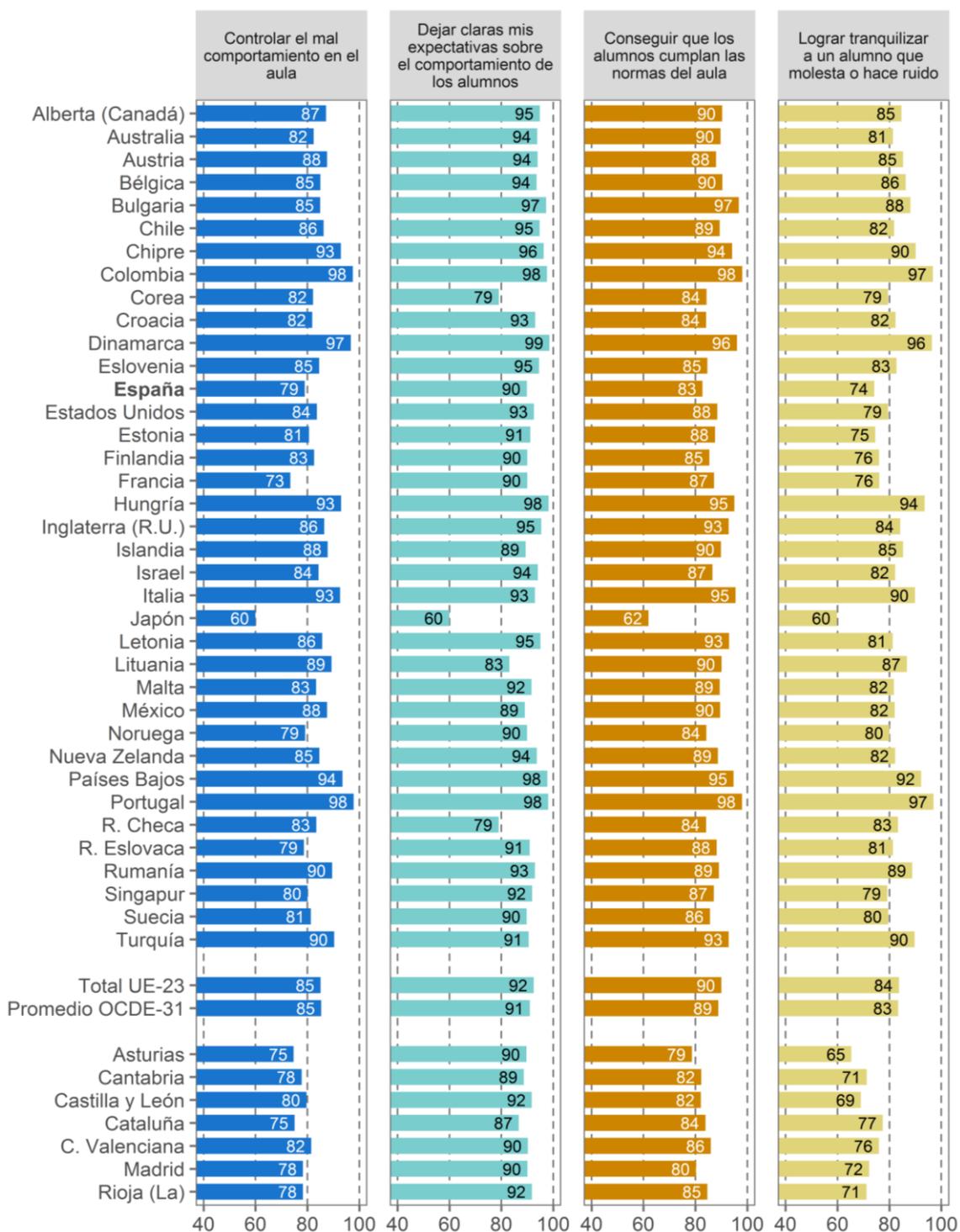
tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido (83 % OCDE-31, 74 % España) (Figura 7.6a).

La menor proporción de docentes de secundaria que se considera con altos niveles de autoeficacia en la gestión de la clase se encuentra en Japón, entre el 60 % y el 62 %, al igual que sucede en primaria. En el extremo opuesto se encuentran Portugal, Colombia y Dinamarca, países que presentan las mayores proporciones de docentes que informan de altos niveles de autoeficacia, superando el 95 % en las cuatro acciones incluidas en este bloque.

En las comunidades autónomas, **dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos** es la acción en la que el mayor porcentaje de profesores se declara con alto nivel de autoeficacia, como sucede en el promedio OCDE-31, el total UE-23 y en el conjunto de España. Aquella en la que menor proporción dice tener altos niveles de autoeficacia es **lograr tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido**. Existen diferencias importantes entre las comunidades autónomas en el porcentaje de docentes que se considera con altos niveles de autoeficacia en todas las acciones incluidas en la gestión de la clase.

En términos de **docencia**, la autoeficacia del profesorado se refiere a la creencia de los docentes acerca de si pueden sentirse seguros en el uso de una amplia variedad de prácticas de enseñanza, estrategias de evaluación y explicaciones. La Figura 7.6b muestra que en el promedio OCDE-31, el 92 % de los docentes (95 % en total UE-23) afirma que se siente capaz de **proporcionar una explicación alternativa, por ejemplo cuando los alumnos no comprenden algo**. En España (96 %) esa proporción es significativamente más alta que en el promedio OCDE-31, en la misma línea que Países Bajos, Rumanía o Turquía, y con cifras mucho más altas que Japón (63 %) o Finlandia (80 %). Más del 95 % de los docentes de las comunidades autónomas se considera autoeficaz para llevar a cabo dicha tarea.

Figura 7.6a. Autoeficacia del profesorado en la gestión de la clase. Educación Secundaria. TALIS 2018



La proporción de docentes de secundaria que se siente capaz de **poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula** alcanza el 85 % tanto en el promedio OCDE-31 como en el total UE-23. En España, este es ligeramente más alto (86 %), aunque no significativamente, y se halla en una proporción cercana a la de países como Suecia, República Checa, Estados Unidos y Turquía. En Japón (48 %), menos de la mitad de los docentes dice ser capaces de poner en práctica distintas estrategias educativas, en el extremo opuesto de los docentes de Portugal

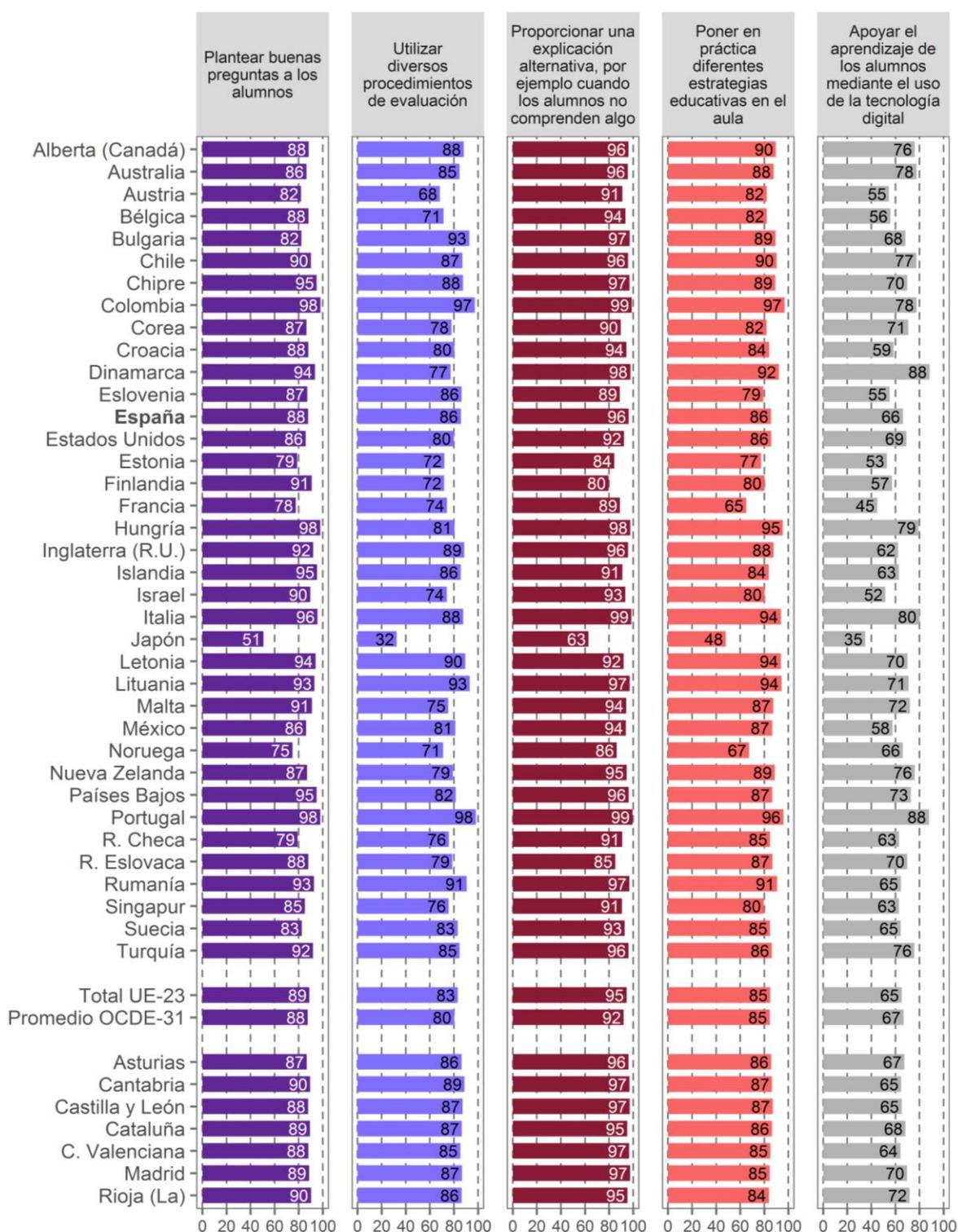
(96 %) y Colombia (97 %). En las comunidades autónomas, apenas se observan variaciones importantes en cuanto a la autoeficacia de su profesorado para la puesta en práctica de distintas estrategias educativas, del 84 % de La Rioja al 87 % de Castilla y León.

Algo más bajo que los anteriores es el porcentaje de profesorado que afirma sentirse capaz de **utilizar diversos procedimientos de evaluación**, el 80 % en el promedio OCDE-31 y el 83 % en el total UE-23. Este porcentaje es significativamente más alto en España (86 %), y aproximadamente igual que en Islandia, Eslovenia y Chile. Nuevamente en Japón (32 %) se encuentra la menor proporción de docentes que asegura utilizar diferentes procedimientos de evaluación, menos de la tercera parte que en Portugal (98 %) o Colombia (97 %). En las comunidades autónomas, las proporciones son muy similares, tan solo se observan 4 puntos porcentuales de diferencia entre la Comunitat Valenciana (85 %) y Cantabria (89 %).

De las acciones incluidas en el bloque de docencia, la proporción de docentes que se siente capaz de **apoyar el aprendizaje de los alumnos mediante el uso de la tecnología digital** (p. ej. ordenadores, tabletas, etc.) es la más baja de todas. Poco más de 2 de cada 3 docentes en el promedio OCDE-31 (67 %), algo menos en el total UE-23 (65 %), se declara autoeficaz para llevar a cabo esta tarea, proporción similar a la de los docentes de secundaria en España (66 %). Los docentes que afirman ser capaces de apoyar el aprendizaje de sus estudiantes con medios digitales con más probabilidad son los de Portugal (88 %) y Dinamarca (88 %), mientras que esas cifras son muy inferiores en Japón (35 %) y Francia (45 %). En este aspecto, se puede ver que existe una variabilidad moderada entre los docentes de las comunidades autónomas, entre el 64 % de la Comunitat Valenciana y el 72 % de La Rioja (Figura 7.6b).

Por último, **plantear buenas preguntas a los alumnos** es una tarea que el 88 % de los docentes en el promedio OCDE-31 se siente capaz de llevar a cabo con eficacia, el 89 % en el total UE-23. Muy cerca de esas cifras se encuentran los docentes de secundaria en España (88 %), aproximadamente al mismo nivel que países como Nueva Zelanda, Eslovenia, Croacia, la República Eslovaca o Bélgica. Nuevamente, Colombia (98 %), Portugal (98 %) y, en este caso, Hungría (98 %), son los países donde casi la totalidad del profesorado afirma sentirse capaz de plantear buenas preguntas a sus alumnos. Los docentes de Japón (51 %) se encuentran a más de 45 puntos porcentuales en esta actividad docente de los países cuyos profesores se consideran más autoeficaces. En cuanto a las comunidades autónomas, apenas se produce variabilidad, 3 puntos de diferencia entre los docentes de La Rioja (90 %) y los del Principado de Asturias (87 %).

Figura 7.6b. Autoeficacia del profesorado en la docencia. Educación Secundaria. TALIS 2018



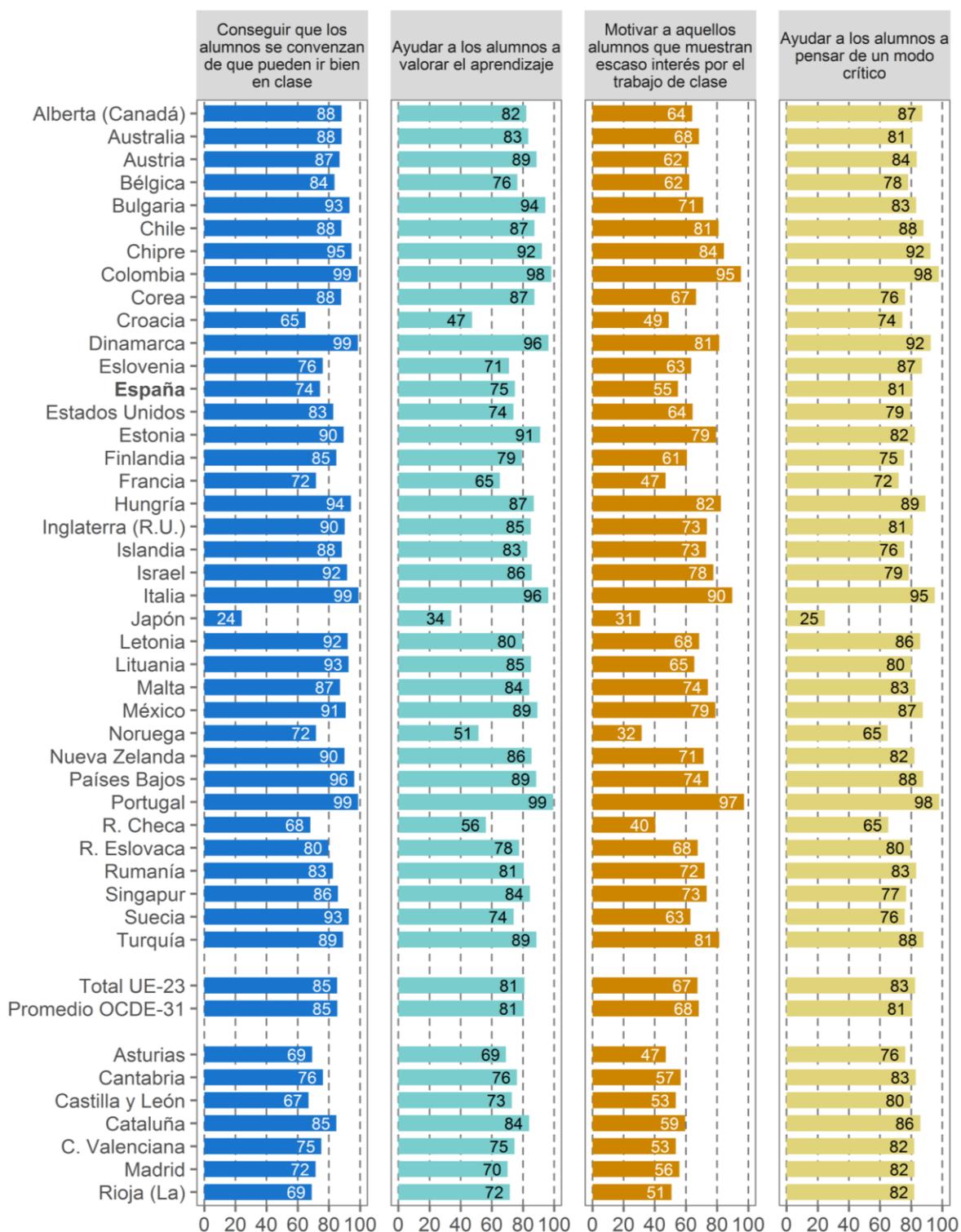
Por último, la autoeficacia del profesorado de secundaria a la hora de conseguir el **compromiso y la participación** de los estudiantes se refiere a la percepción que tienen los docentes acerca del apoyo cognitivo y emocional que pueden proporcionarles y sobre su capacidad para motivar el aprendizaje.

La Figura 7.6c muestra que más de 8 de cada 10 docentes en el promedio OCDE-31 y en el total UE-23 se considera con un alto nivel de autoeficacia para **ayudar a los alumnos a pensar de un modo crítico**, nivel similar al de los docentes de secundaria en España (81 %) y de países como Australia (81 %), Nueva Zelanda (82 %) o Estonia (82 %). Esta proporción es muy inferior a la que se da en Portugal, Italia o Colombia, donde iguala o supera el 95 %. Nuevamente, es en Japón (25 %) donde apenas la cuarta parte de los docentes considera tener alto nivel de autoeficacia en esta tarea. Entre las comunidades autónomas, se puede ver una alta variabilidad, del 76 % del Principado de Asturias al 86 % de Cataluña.

Entre el 85 % y 81 % de los docentes en el promedio OCDE-31 y en el total UE-23 declara un alto nivel de autoeficacia para **conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase** y para **ayudar a los alumnos a valorar el aprendizaje**. En España, los porcentajes son 74 % y 75 % respectivamente, bastante por debajo de la proporción de docentes que se considera eficaz en estos aspectos. Nuevamente es en Japón (24 % y 34 %) donde menos docentes se consideran eficaces en estas tareas, mientras que casi la totalidad se considera eficaz en Italia, Dinamarca, Colombia y Portugal. En la Figura 7.6c se puede ver que hay una alta variabilidad en los porcentajes de docentes que se consideran autoeficaces en las tareas mencionadas en este párrafo, en un rango que va desde el 69 % en el Principado de Asturias al 85 % o 84 %, respectivamente, de los docentes de Cataluña.

Por último, la cifra de docentes que considera tener un alto nivel de autoeficacia en **motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase** es sustancialmente menor: no llega al 70 % en el promedio OCDE-31 (67 %) ni en el total UE-23 (68 %), y se sitúa entre 12 y 13 puntos más bajo en España (55 %). Colombia y Portugal vuelven a ser los países donde más del 95 % de los docentes se considera eficaz para motivar a los alumnos con escaso interés, mientras que Japón (31 %) y Noruega (32 %) son los países donde menos profesores se consideran eficaces en esta tarea. También en este caso es alta la variabilidad entre las comunidades autónomas, estimándose en un rango que va desde el 47 % en el Principado de Asturias al 59 % de Cataluña.

Figura 7.6c. Autoeficacia del profesorado en fomentar el compromiso y la participación de los alumnos. Educación Secundaria. TALIS 2018



Evolución de la autoeficacia de los docentes de Educación Secundaria de 2013 a 2018

En la Figura 7.7 se muestra la evolución, en el promedio de países y economías de la OCDE y en España, sobre la percepción que tienen los docentes de su eficacia en las tareas relacionadas

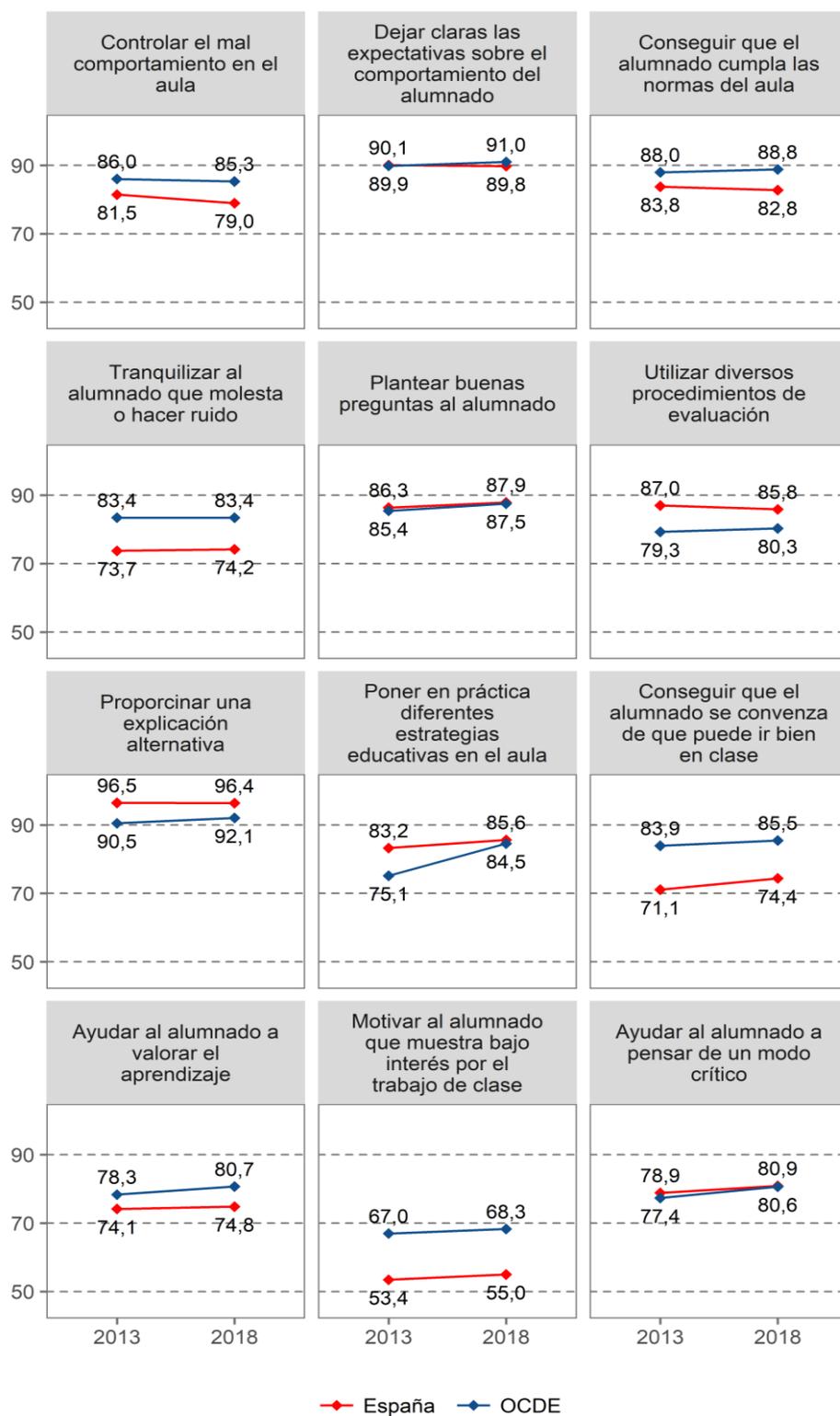
con la gestión del aula, con la docencia y con el fomento del compromiso y la participación de los estudiantes.

Entre 2013 y 2018 el porcentaje de docentes españoles que declara sentirse capaz de **controlar el mal comportamiento de los alumnos en el aula** descendió 2,5 puntos porcentuales, reducción significativa, aunque débil, en el promedio OCDE (-0,7 puntos). Sería interesante comprender si este descenso se debe al relevo generacional producido en los últimos años con la incorporación de profesorado más joven o si se puede atribuir a otras razones. Es importante resaltar que es imprescindible mantener el orden en la clase para que el aprendizaje resulte lo más efectivo posible. Sin embargo, respecto al resto de acciones incluidas en este bloque, en España no se observan diferencias significativas entre 2013 y 2018.

En España, **plantear buenas preguntas a los estudiantes** es una de las actividades que más docentes declaran llevar a cabo con alto nivel de eficacia en 2018 en comparación con 2013 (1,6 puntos más), así como en el promedio OCDE (2,1 puntos más). También, en cuanto a **la puesta en práctica de diferentes estrategias educativas**, más docentes declararon sentirse autoeficaces en 2018 que aquellos que lo hicieron en 2013. En este caso el aumento es casi 4 veces mayor en el promedio OCDE (9,4 puntos) que en España (2,4). Sin embargo, en relación con la docencia, de 2013 a 2018 se ha producido un descenso en el porcentaje de profesorado que dice sentirse eficaz para **utilizar diversos procedimientos de evaluación** en España (1,2 puntos), mientras que en el promedio OCDE sí se ha producido aumento, y de manera significativa (1 punto).

En las cuatro acciones relacionadas con la potenciación **del compromiso y la participación de los estudiantes**, se observa que el porcentaje de profesores que declara un alto nivel de autoeficacia ha aumentado en cada una de ellas de 2013 a 2018: conseguir que el alumnado se convenza de que puede ir bien en clase (OCDE, 3,3 puntos; España, 1,6 puntos); ayudar al alumnado a valorar el aprendizaje (OCDE, 2,4 puntos; España, 0,7 puntos); motivar al alumnado que muestra bajo interés (OCDE, 1,3 puntos; España, 1,6 puntos); por último, ayudar al alumnado a pensar de un modo crítico (OCDE, 3,2 puntos; España, 2 puntos).

Figura 7.7. Autoeficacia del profesorado. Evolución de 2013 a 2018 Educación Secundaria



De primaria a secundaria. Autoeficacia del profesorado en la gestión de la clase, la docencia y el fomento del compromiso y la participación

En general, los docentes de primaria expresan unos niveles de autoeficacia más altos que los de secundaria en la **gestión de la clase** y el **fomento del compromiso y de la participación**, mientras que en la **autoeficacia en la docencia** ambos grupos están más próximos, aunque todavía son superiores los de primaria.

En cuanto a la **gestión de la clase**, los docentes de primaria manifiestan un **mayor control del mal comportamiento** (86 %), y acertar a **conseguir que los alumnos cumplan las normas** (90 %) o a **tranquilizar a un alumno molesto o ruidoso** (83 %). Respectivamente, los docentes de secundaria se consideran autoeficaces en un 79 %, un 83 % y un 74 %.

En el **fomento del compromiso y la participación de los alumnos**, los docentes de primaria se sienten más eficaces que los de secundaria. Mientras que el 80 % de los de primaria se percibe autoeficaz para **motivar a los alumnos**, en secundaria solo el 55 %. En cuanto a **ayudar a los alumnos a valorar el aprendizaje**, el 90 % de primaria se siente capaz, mientras que en secundaria es el 75 %. El 88 % de primaria consigue **que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien**, mientras que en secundaria es el 74 %.

En relación con la **autoeficacia en la docencia**, ambos grupos de docentes se sienten autoeficaces en porcentajes similares, entre el 87 % y el 97 % en primaria y 86 % y el 96 % en secundaria, en función del factor. Similares valores se dan en cuanto a **apoyar el aprendizaje de los alumnos mediante el uso de las TIC**, alcanzado el 70 % en primaria y el 66 % en secundaria.

AUTOEFICACIA DEL DOCENTE EN ENTORNOS MULTICULTURALES

Durante los últimos años, la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes de los sistemas educativos se ha incrementado. Por ello, es fundamental que los gobiernos y las administraciones educativas tengan conocimiento de la necesidad de la preparación del profesorado para enseñar en entornos multiculturales. Esta preparación específica es clave para poder atender adecuadamente las diferencias que presentan los estudiantes procedentes de diferentes culturas, tanto en sus conocimientos y destrezas previos como en las estrategias que emplean para la resolución de problemas.

También resulta vital analizar cómo se sienten los docentes cuando imparten clases a estudiantes procedentes de culturas diferentes y hasta qué punto su trabajo se ve modificado cuando tienen que impartir docencia en un entorno multicultural. En TALIS 2018 se han incluido varias cuestiones relativas a diferentes entornos para docentes que hayan impartido clase en grupos con estudiantes procedentes de diferentes culturas, con el fin de obtener información sobre su autoeficacia en estos contextos. En concreto, se pide que responda a las cuestiones planteadas en el Cuadro 7.3 con una de las siguientes cuatro opciones: “nada, en absoluto”, “en cierta medida”, “bastante” y “mucho”.

Cuadro 7.3. Preparación del profesorado para enseñar en entornos multiculturales. TALIS 2018

Cuando da clase en un aula con diversidad cultural, ¿en qué medida puede llevar a cabo lo siguiente?

- Afrontar los retos de un aula multicultural.
- Adaptar mi metodología de enseñanza a la diversidad cultural del alumnado.
- Lograr que alumnos con y sin origen migrante trabajen conjuntamente.
- Concienciar a mis alumnos sobre las diferencias culturales existentes entre ellos.
- Contribuir a la reducción de estereotipos culturales entre los alumnos.

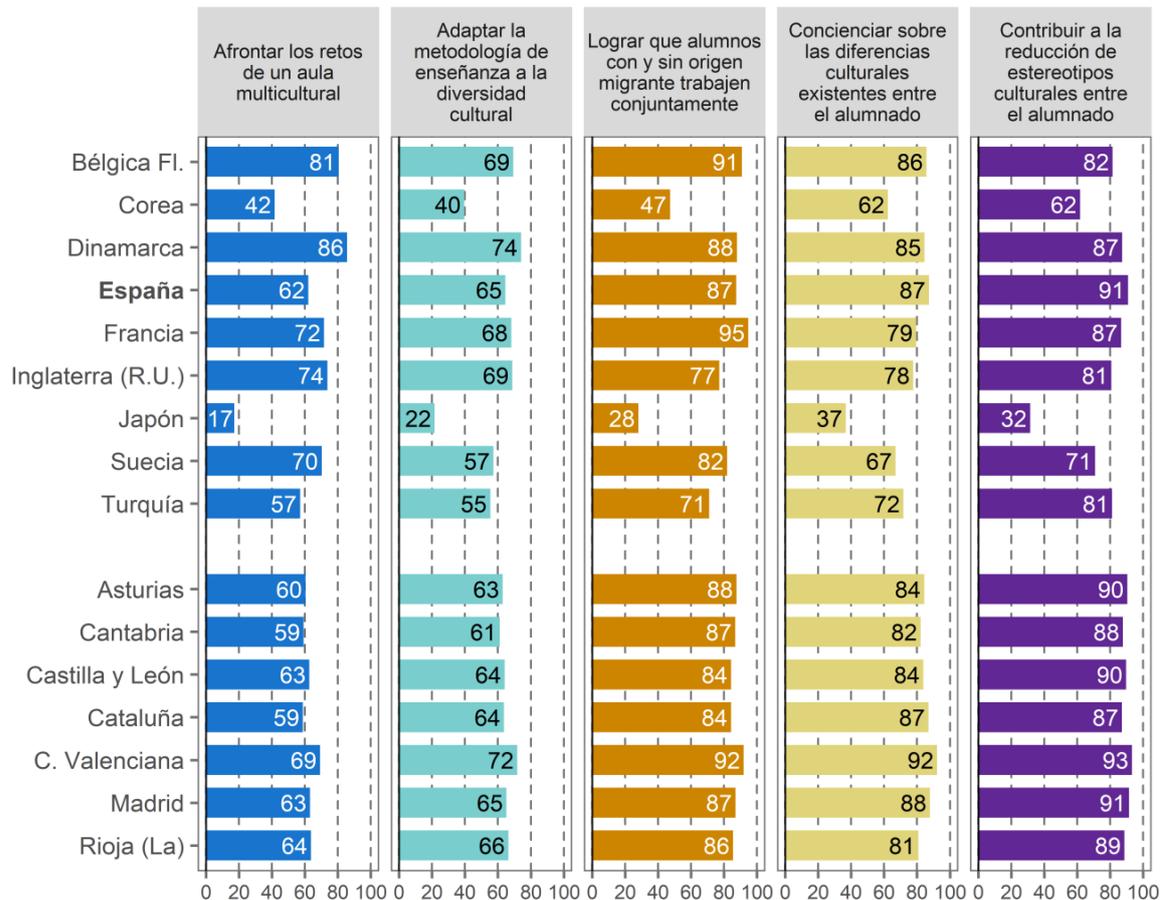
Educación Primaria

De las cinco cuestiones planteadas, la autoeficacia de los docentes de Educación Primaria con respecto a la **reducción de estereotipos culturales entre el alumnado** en entornos multiculturales es la más alta. Un 91 % de los docentes españoles siente que puede llevar a cabo esta tarea “bastante” o “mucho”. En Japón y en Corea, sin embargo, tan solo el 32 % y el 62 %, respectivamente, del profesorado se considera capaz de realizarla (Figura 7.8). En cuanto a las comunidades autónomas, se puede apreciar que más del 85 % de los docentes percibe que contribuye de manera satisfactoria a la reducción de los estereotipos culturales, porcentaje que llega al 93 % en la Comunitat Valenciana.

El 87 % de los docentes españoles de Educación Primaria tiene la sensación de ser capaz de **concienciar sobre las diferencias culturales existentes entre el alumnado**, el porcentaje más alto de los países seleccionados y, como en el caso anterior, muy por encima de países como Suecia, Corea o Japón. En este caso, se pueden apreciar diferencias notables respecto a los docentes que se consideran autoeficaces entre las comunidades autónomas, del 81 % en La Rioja al 92 % en la Comunitat Valenciana.

El porcentaje de docentes de primaria en España que se siente capaz de lograr que **los alumnos con y sin origen migrante trabajen conjuntamente** es también de los más altos, 87 %, aunque significativamente menor que en Francia y Bélgica (Flandes). Los docentes que tienen la percepción de ser los menos capaces en esta tarea son los de Japón (28 %) y Corea (47 %). Como en el caso anterior, también se observa variabilidad entre las comunidades autónomas. En la Comunitat Valenciana se da la mayor proporción de docentes que se considera capaz de lograr que alumnos de diferentes culturas trabajen conjuntamente (72 %), por encima de la media de España y de las comunidades autónomas.

Figura 7.8. Porcentaje de profesores que se consideran autoeficaces en las cuestiones que se indican. Educación Primaria. TALIS 2018



Solo el 62 % de los docentes de primaria españoles dice ser capaz de **afrentar los retos de un aula multicultural**, y el 65 % sentirse autoeficaz a la hora de **adaptar la metodología de enseñanza a la diversidad cultural**. En ambos aspectos la proporción es significativamente más baja que en países como Francia, Dinamarca, Bélgica (Flandes) e Inglaterra. También en ambas tareas, los docentes que se consideran menos capaces son los de Japón y Corea (Figura 7.8). Al igual que en el resto de cuestiones planteadas, en la Comunitat Valenciana se presenta la mayor proporción de docentes que se considera capaz de afrontar los retos de un aula multicultural y de adaptar adecuadamente la metodología a este contexto.

Educación Secundaria

En el promedio de países OCDE-31, la autoeficacia del profesorado para **contribuir a la reducción de estereotipos culturales entre el alumnado** es la más alta de las cinco que se muestran. El 73 % de los docentes (78 % en el total UE-23) percibe que puede llevar a cabo esa tarea “bastante” o “mucho” (Figura 7.9). Más de 8 de cada 10 docentes en España (82 %) dice sentirse autoeficaz en esta tarea, al igual que en las comunidades autónomas incluidas en este informe, con la excepción de Cantabria (78 %). Más del 90 % de los docentes de Portugal, Italia

y Colombia declara sentirse capaz de reducir los estereotipos culturales entre los estudiantes, en claro contraste con Japón y Corea, donde dicha proporción no llega al 50 %.

Lograr que los alumnos con y sin origen migrante trabajen conjuntamente es una tarea en la que dicen sentirse capaces (“bastante” o “mucho”) el 69 % de los docentes en el promedio OCDE-31 (74 % en el total UE-23). Esta proporción es significativamente más alta en España (79 %) y en las comunidades autónomas, aunque estas presentan variaciones (Figura 7.9). Puede verse también que en Francia y Colombia más del 90 % del profesorado se siente capaz de lograr que los alumnos de diversas procedencias trabajen conjuntamente. Nuevamente en Japón y Corea, junto con Rumanía y Hungría, se dan los menores niveles de autoeficacia en esta tarea.

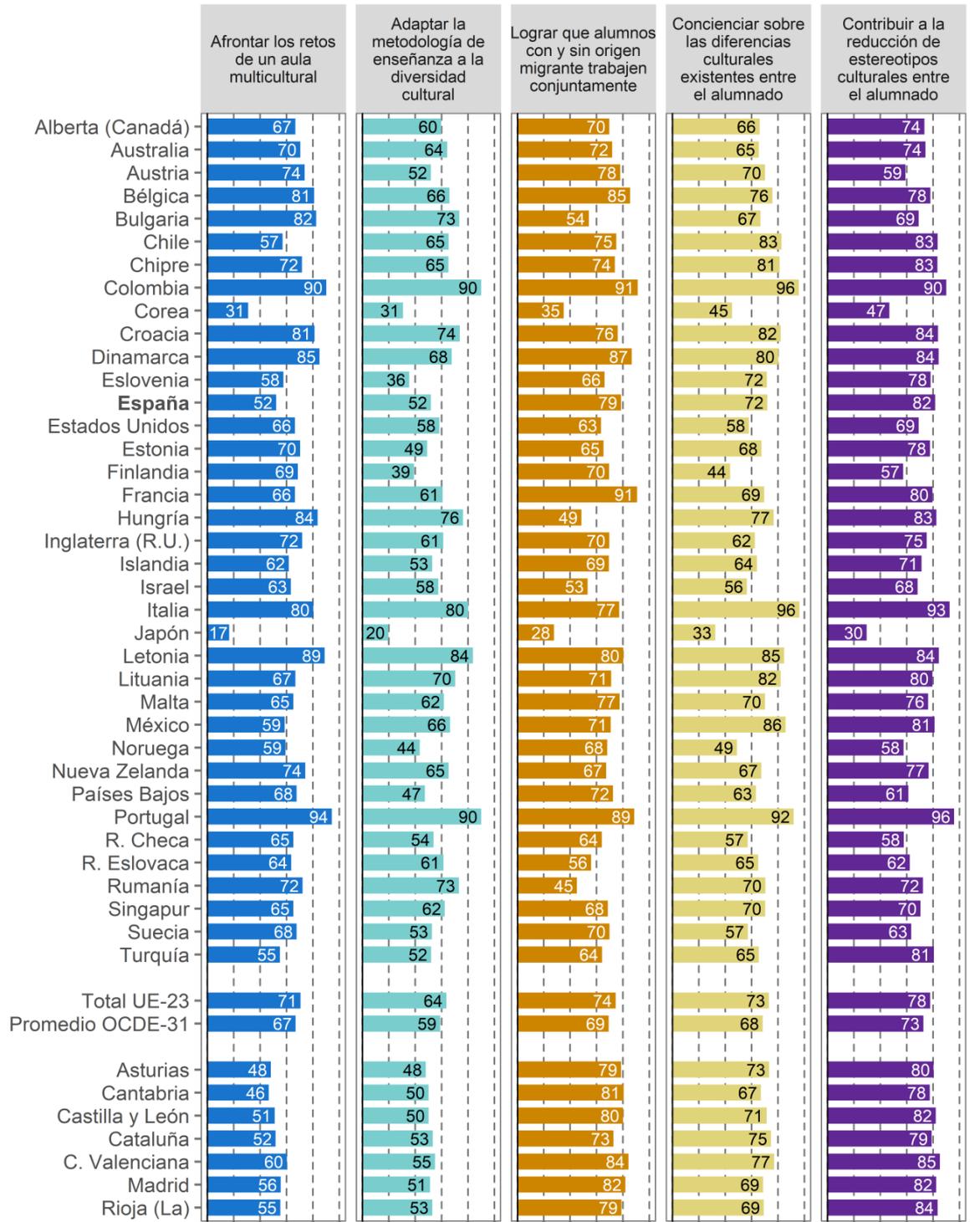
Más de 9 de cada 10 docentes de Italia, Colombia y Portugal considera ser autoeficaz a la hora de **concienciar sobre las diferencias culturales existentes entre el alumnado**, “bastante” o “mucho”, muy por encima del promedio OCDE-31 (68 %), del total UE-23 (73 %) y del total España (72 %). Japón, Finlandia, Corea y Noruega presentan los menores niveles de autoeficacia en esta tarea. En las comunidades autónomas, la variabilidad va del 67 % de Cantabria al 74 % de la Comunitat Valenciana.

Con respecto a **afrentar retos de un aula multicultural**, el 67 % de los docentes en el promedio OCDE-31 (71 % en el total UE-23) se considera capaz de realizarla (“bastante” o “mucho”), 15 puntos porcentuales por encima de los docentes de España, donde apenas la mitad del profesorado dice sentirse capaz (52 %), y muy lejos de Colombia (90 %) y Portugal (94 %). En esta ocasión, los menores niveles de autoeficacia son los de Corea y Japón. En las comunidades autónomas, este porcentaje es menor del 50 % en el Principado de Asturias y Cantabria, mientras que en la Comunitat Valenciana alcanza el 60 %.

La proporción de docentes que declara tener altos niveles de autoeficacia a la hora de **adaptar la metodología de enseñanza a la diversidad cultural** es solo del 59 % en el promedio OCDE-31 (64 % en el total UE-23). Los docentes de Portugal y Colombia presentan los niveles más altos de autoeficacia (90 %), mientras que en España solo el 52 %. Una vez más, Japón y Corea presentan los niveles más bajos de autoeficacia. Los niveles de los docentes de las comunidades autónomas varían del 48 % del Principado de Asturias al 55 % de la Comunitat Valenciana.

Examinados los patrones de los países respecto a la autoeficacia de sus docentes en contextos multiculturales, se puede afirmar que se producen diferencias regionales y culturales destacables. Los docentes de los países latinoamericanos y Portugal tienden a mostrar los niveles más altos de autoeficacia. En Colombia y Portugal, en las cinco dimensiones de autoeficacia en entornos multiculturales, el profesorado declara tener un alto nivel de autoeficacia, por encima del 85 %. Los niveles más bajos de autoeficacia se observan en Asia y los países nórdicos: menos del 50 % en las cinco dimensiones en Japón y Corea, y en dos de ellas en Finlandia y Noruega (Figura 7.9).

Figura 7.9. Porcentaje de profesores que se consideran autoeficaces en las cuestiones que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018



De primaria a secundaria. Autoeficacia docente en entornos multiculturales

Los docentes de primaria de España declaran mayor nivel de autoeficacia que los de secundaria en todos los aspectos incluidos en la enseñanza en entornos multiculturales.

El 62 % del profesorado de primaria manifiesta un alto nivel de autoeficacia para **afrentar los retos de un aula multicultural**, frente al 52 % de secundaria. **Adaptar la metodología de enseñanza a la diversidad cultural** es una tarea en la que el 52 % de los docentes de secundaria y el 62 % de primaria se sienten bastante o muy eficaces. Además, el 87 % de los docentes de primaria declara sentirse con altos niveles de autoeficacia para **concienciar sobre las diferencias culturales existentes entre el alumnado**, mientras que en secundaria esa proporción baja al 72 %.

Algo menores son las diferencias entre el profesorado de la dos etapas respecto al nivel de autoeficacia **lograr que los alumnos con y sin origen migrante trabajen conjuntamente** (87 % en primaria y 79 % secundaria) y en **contribuir a la reducción de estereotipos culturales entre el alumnado** (91 % en primaria y 82 % en secundaria).

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO

Mientras que la autoeficacia hace referencia al nivel de confianza que los docentes tienen en su trabajo, la satisfacción laboral se entiende como el conjunto de sensaciones de realización profesional, personal y de gratificación que el profesorado recibe de su trabajo. Existe evidencia de que altos niveles de autoeficacia docente mejoran tanto los resultados de los estudiantes como la satisfacción laboral del profesorado (Caprara, *et al.*, 2006), que incluye tanto la satisfacción con la profesión como con el entorno laboral actual.

En el Cuadro 7.4 se recogen las distintas cuestiones que fueron propuestas al profesorado sobre su situación laboral. Los docentes tienen que elegir, para cada afirmación planteada, una de entre las cuatro posibles respuestas: “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

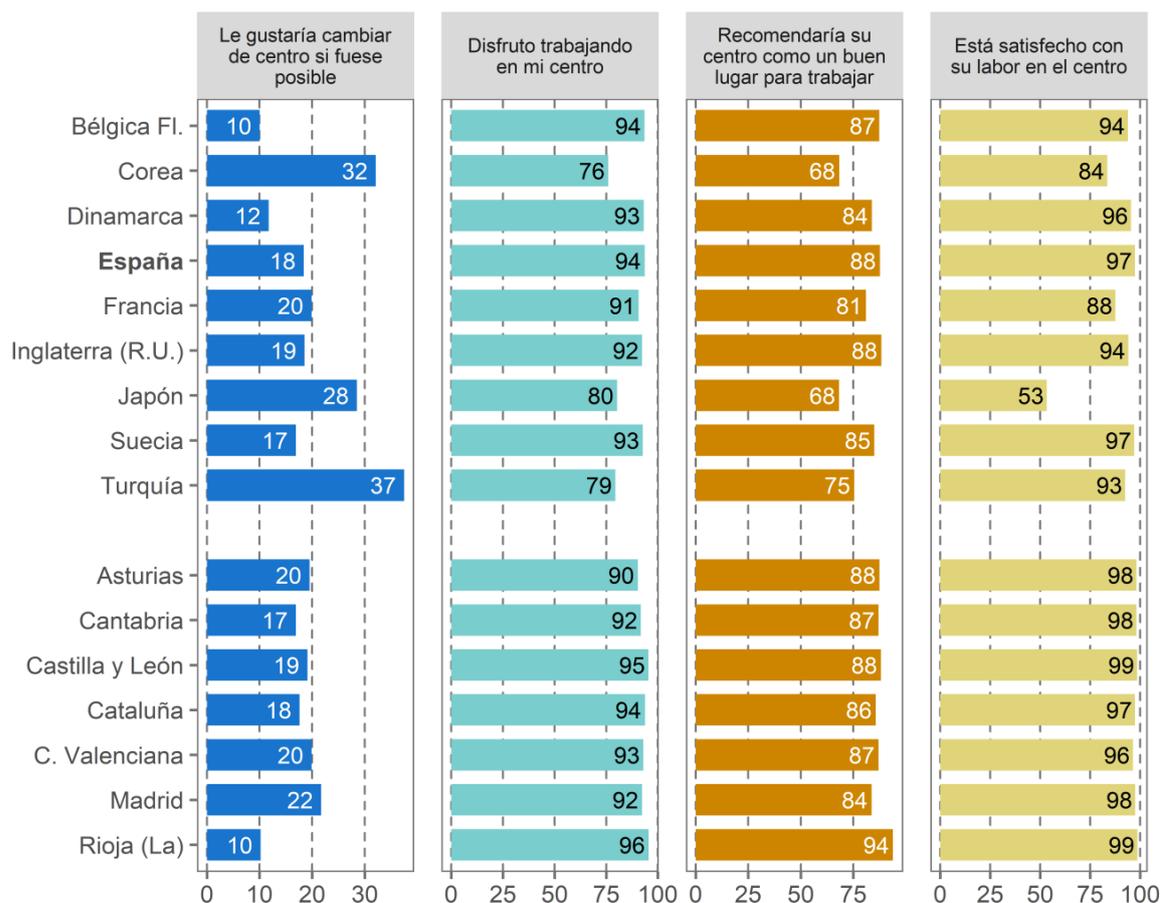
Cuadro 7.4. Satisfacción del profesorado. TALIS 2018

- Satisfacción con el entorno del centro
 - Me gustaría cambiar de centro si fuera posible.
 - Disfruto trabajando en este centro.
 - Recomendaría este centro como un buen lugar para trabajar.
 - Estoy satisfecho con mi labor en este centro.
- Satisfacción con la profesión docente
 - Las ventajas de la profesión docente superan claramente las desventajas.
 - Si pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo la profesión docente.
 - Me arrepiento de haber decidido dedicarme a la enseñanza.
 - Me pregunto si habría sido mejor elegir otra profesión.
- Satisfacción general y valoración social
 - Pienso que la profesión docente está bien valorada en la sociedad.
 - En conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo.

Educación Primaria

En cuanto a la satisfacción de los docentes de Educación Primaria con **el entorno de su centro**, en la Figura 7.10a puede verse que la mayoría **está a gusto en su actual centro de trabajo y no cambiaría a otro aunque ello fuera posible**, más de 8 de cada 10 en España. Solo el 18 % cambiaría, en la misma línea que en Suecia o Francia. Los docentes que declaran estar más satisfechos con su actual centro son los de Bélgica (Flandes) y Dinamarca, mientras que los que menos son los de Japón y Turquía. En cuanto a las comunidades autónomas, se producen diferencias importantes, ya que muy pocos docentes de La Rioja (10 %) dicen que cambiarían de centro. En Comunidad de Madrid, Comunitat Valenciana y el Principado de Asturias, sin embargo, ese porcentaje es el doble.

Figura 7.10a. Satisfacción del profesorado con el entorno de trabajo Educación Primaria. TALIS 2018



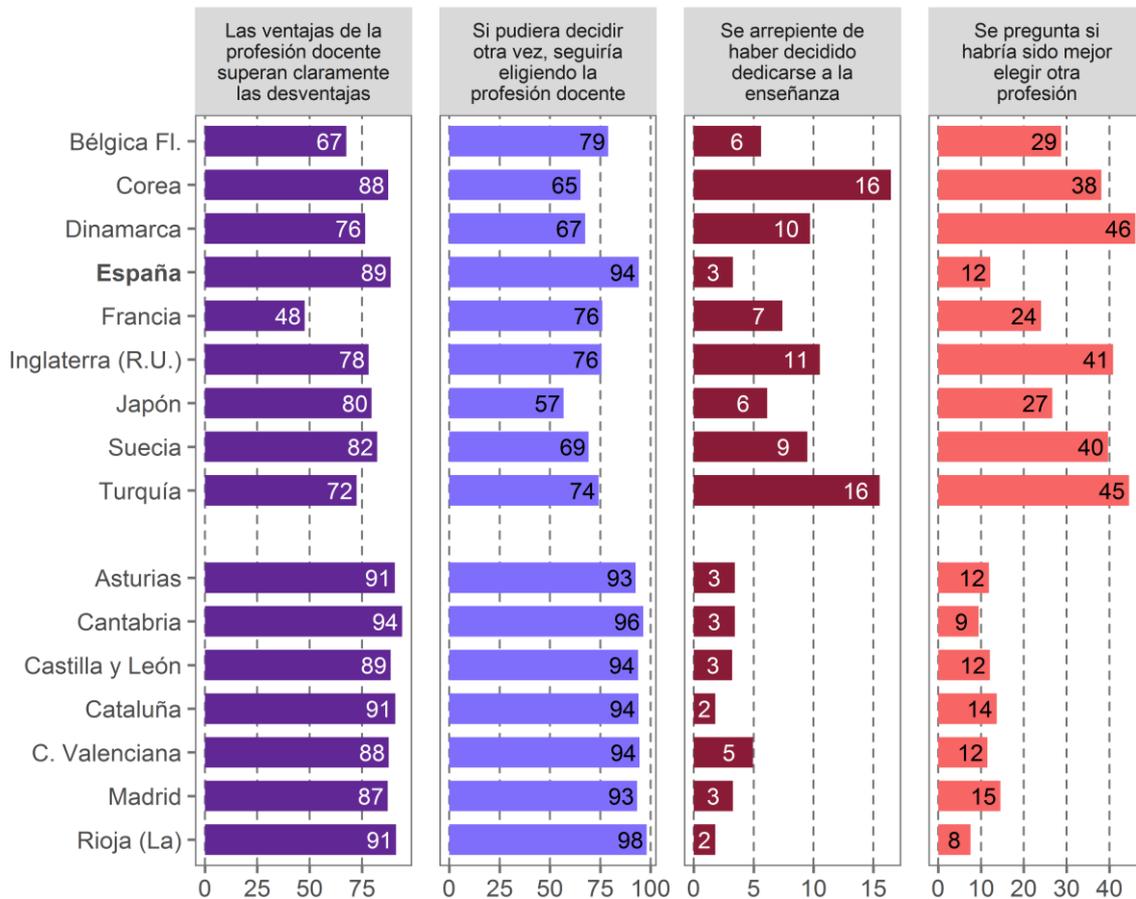
Más de 9 de cada 10 docentes en España (94 %) y de las comunidades autónomas afirma que **disfruta trabajando en su centro actual**, y más del 95 % **está satisfecho con su labor en el centro** también en todas (97 % en España). En Japón ese porcentaje apenas supera la mitad de los profesores (53 %).

En contraste con las cifras anteriores, la proporción de docentes que dice que **recomendaría su centro como un buen lugar de trabajo** es menor, por debajo del 90 % en España y en las comunidades autónomas, a excepción de La Rioja (94 %).

En cuanto a la **satisfacción con la profesión docente**, en la Figura 7.10b se puede ver que prácticamente 9 de cada 10 docentes de primaria de España (89 %) dice que **las ventajas de la profesión docente superan claramente las desventajas**, la proporción más alta de entre los países analizados. En las comunidades autónomas, las variaciones que se producen van del 87 % en la Comunidad de Madrid al 94 % en Cantabria.

A la luz de estos datos, no sorprende que más de 9 de cada 10 docentes de primaria España (94 %) y de las comunidades autónomas declare que **si pudiera, volvería a elegir la profesión docente**, muy por encima de los demás países y, una vez más, en claro contraste con lo que afirman los docentes de Japón (57 %).

Figura 7.10b. Satisfacción del profesorado con la profesión docente Educación Primaria. TALIS 2018

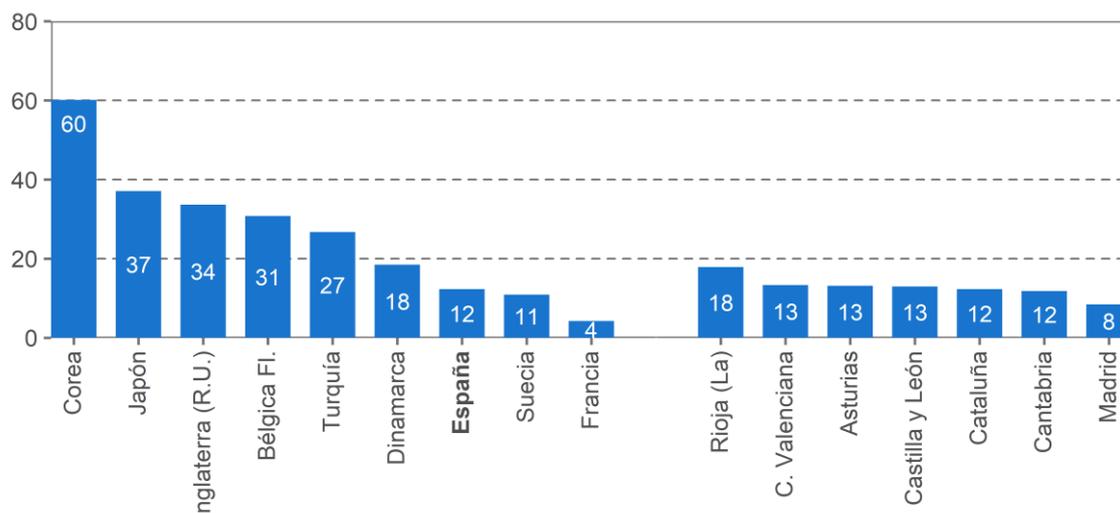


El 3 % o menos de los docentes de España o de las comunidades autónomas, a excepción de los de la Comunitat Valenciana (5 %), declara **arrepentirse de haber decidido dedicarse a la enseñanza**, cifra inferior a Corea o Turquía, donde la sexta parte sí lo declara, como se puede apreciar en la Figura 7.10b.

Finalmente, se observa que España (12 %) es el país que presenta la menor proporción de docentes de primaria que **se pregunta si habría sido mejor elegir otra profesión**, muy por debajo de los docentes de todos los países, en especial Dinamarca (46 %) y Turquía (45 %). En este aspecto, las cifras en las comunidades autónomas también son bajas, del 8 % de La Rioja a casi el doble de la Comunidad de Madrid (15 %).

Un aspecto importante entre los profesionales de la enseñanza es la percepción que tienen sobre **la valoración que la sociedad tiene de su profesión**. En la Figura 7.10c se puede ver que muy pocos docentes de primaria en España, el 12 %, piensa que la **profesión docente está bien valorada**, solo por encima de Suecia (11 %) y de Francia (4 %), en claro contraste con la opinión de los docentes coreanos (60 %). Esta proporción varía bastante entre las comunidades autónomas. Apenas el 8 % de los docentes de primaria de la Comunidad de Madrid piensa que su profesión está socialmente bien valorada, mientras que esa cifra es más del doble en La Rioja (18 %).

Figura 7.10c. Porcentaje de profesorado de Educación Primaria que piensa que su profesión está bien valorada por la sociedad. TALIS 2018



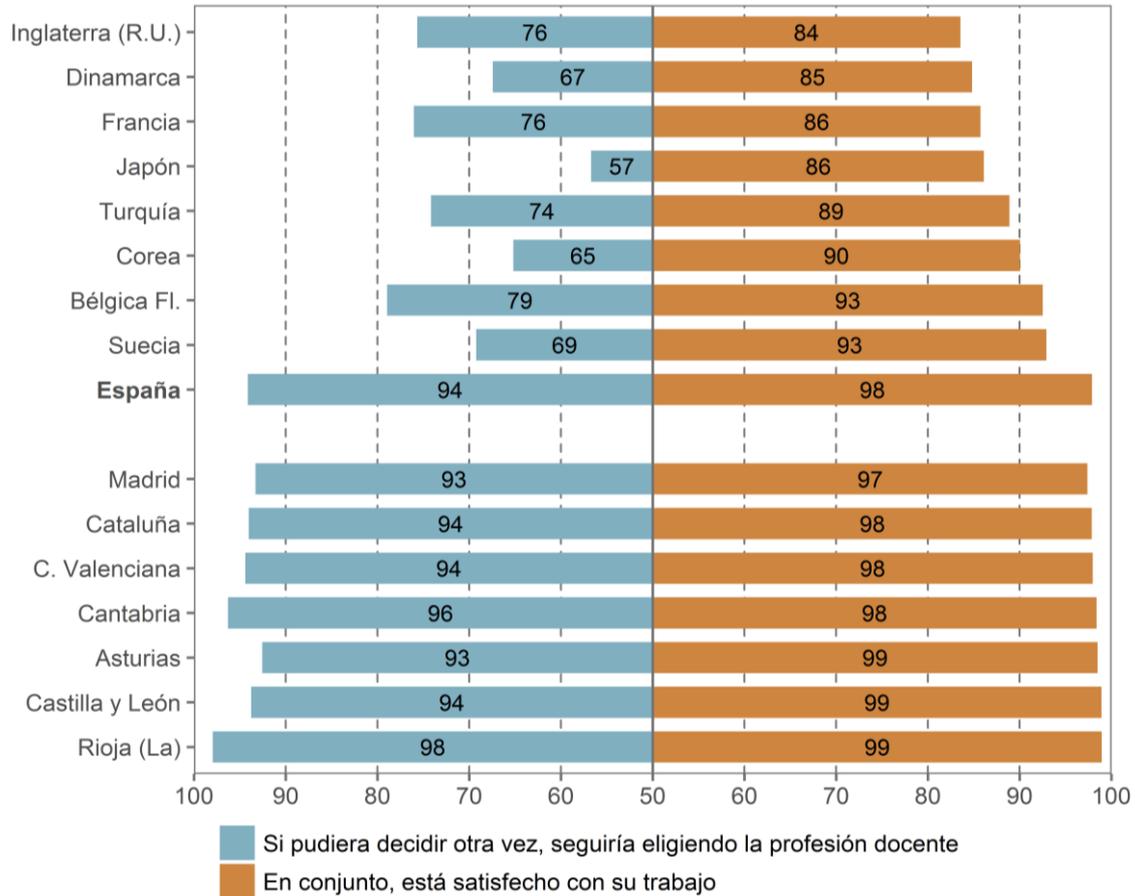
Debido a la gran variedad de respuestas dadas a la pregunta de si volvería a elegir la profesión docente en caso de que pudieran decidir de nuevo, en la Figura 7.10d se muestra una comparación entre el porcentaje de respuestas positivas dadas a esta afirmación y la valoración de la satisfacción global del profesorado con su trabajo.

En países como Japón, Corea, Dinamarca o Suecia, donde el porcentaje de profesorado que si pudiera elegiría de nuevo la enseñanza como profesión no llega el 70 %, más del 85 % de los docentes están satisfechos con su trabajo.

En España y en las comunidades autónomas existe una mayor coherencia en este sentido, como se puede ver en la Figura 7.10d. En todos los casos, las cifras superan claramente el 90 % de docentes que afirma que elegiría de nuevo la profesión docente en caso de poder decidir, y también superan el 95 %, rondando el 100 % en varios casos, los docentes de primaria que declaran sentirse satisfechos, en conjunto, con su trabajo.

Se puede concluir, por tanto, que los docentes españoles de primaria están satisfechos con su trabajo docente, con su labor en el centro actual, en el que disfrutan trabajando, que no se arrepienten de haber elegido la enseñanza como profesión y, además, que muy pocos cambiarían su actual centro de trabajo por otro. Sin embargo, también son pocos los que piensan que su profesión está socialmente bien valorada.

Figura 7.10d. Porcentaje de docentes de Educación Primaria que están satisfechos con su trabajo y decisión sobre la elección de la profesión docente. TALIS 2018



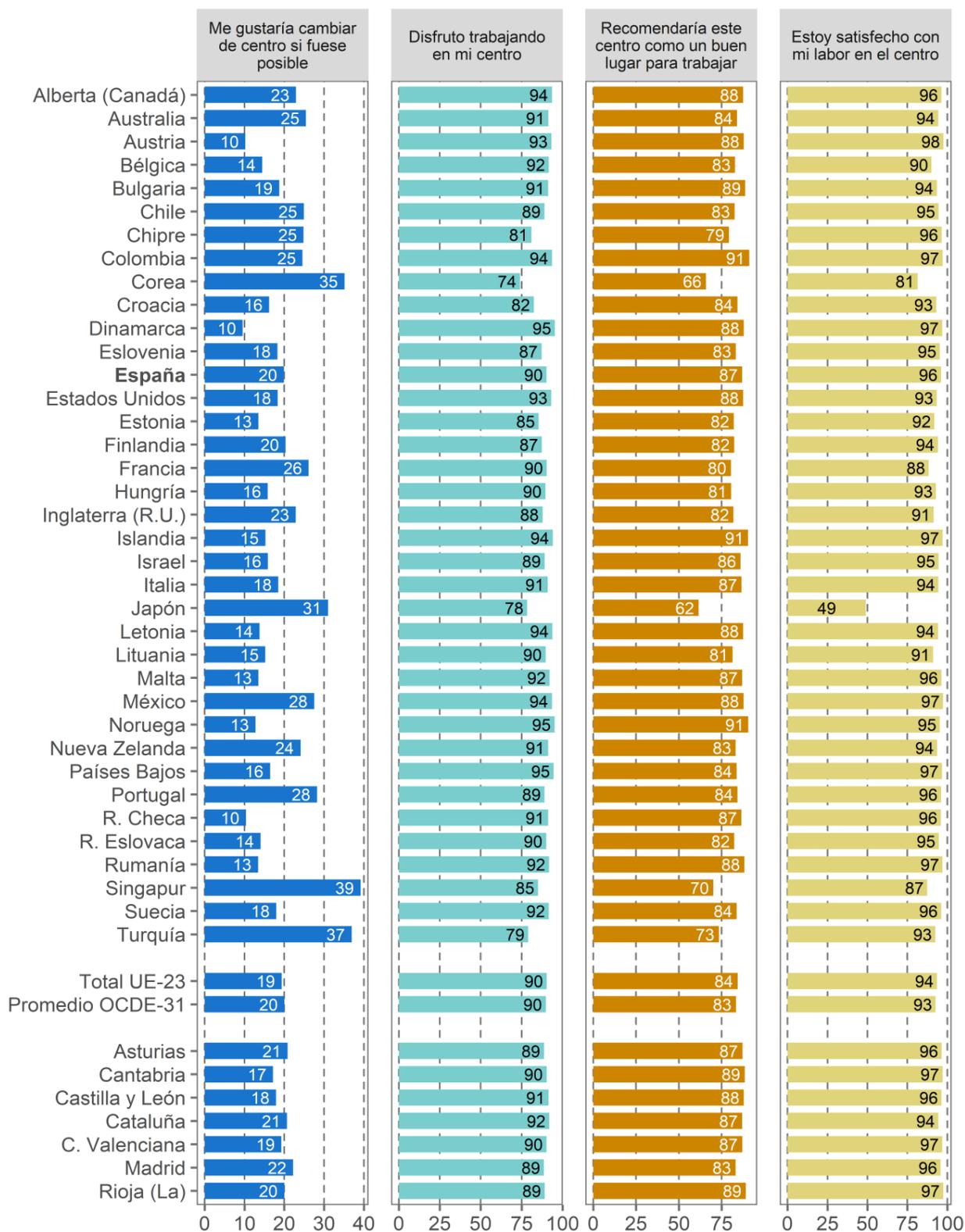
Educación Secundaria

Respecto a la satisfacción de los docentes de Educación Secundaria con el **entorno de trabajo**, en la Figura 7.11a se puede ver que el porcentaje de docentes de España es similar al del promedio del conjunto de países y economías OCDE-31. En relación con la **satisfacción con su labor en el centro**, todos los países superan el 85 %, excepto Japón (49 %) y Corea (81 %). El promedio OCDE-31 se sitúa en el 93 %, tres puntos por debajo de España (96 %).

Los porcentajes de profesorado de las comunidades autónomas que dice **estar satisfecho con su labor en el centro actual** también son muy elevados, y oscilan entre el 94 % de Cataluña al 97 % de La Rioja (Figura 7.11a).

En la misma línea se puede ver la afirmación de que el profesorado **disfruta trabajando en su centro actual** en los docentes de España y el Promedio OCDE-31 se encuentra prácticamente también en el 90 % (Figura 7.11a). Igualmente, este porcentaje presenta muy pocas variaciones entre las comunidades autónomas (Figura 7.11a).

Figura 7.11a. Porcentaje de docentes de Educación Secundaria que están satisfechos con su entorno de trabajo. TALIS 2018



Por otra parte, una amplia mayoría de docentes **recomendaría su centro actual como un buen lugar para trabajar**, con cifras que superan el 80 % en el promedio OCDE-31 y el 85 % en

España (Figura 7.11a). Nuevamente, en este caso, Japón (62 %) y Corea (66 %) presentan las cifras más bajas. En las comunidades autónomas, el 83 % de los docentes de secundaria de la Comunidad de Madrid y el 89 % de La Rioja recomendaría su centro actual a otros colegas de profesión.

Las tres afirmaciones anteriores (la satisfacción con el **entorno de trabajo**, con **su labor en el centro** y si **recomendaría su centro actual como un buen lugar para trabajar**) están directamente relacionadas con los resultados que se obtienen cuando se pregunta al profesorado sobre **si les gustaría cambiar de centro si fuera posible**. Solo uno de cada cinco docentes españoles manifiesta que querría cambiar de lugar de trabajo, un 20 %, prácticamente coincidente con el promedio OCDE-31 (Figura 7.11a), que en las comunidades autónomas varía entre el 17 % de Cantabria y el 22 % de la Comunidad de Madrid.

En relación con la profesión docente, el profesorado de España se siente bastante satisfecho con su **elección profesional**, significativamente por encima de los países del promedio OCDE-31. Así, el 86 % de los docentes españoles afirma que **las ventajas de la profesión superan claramente las desventajas**, como se muestra en la Figura 7.11b, donde se puede ver, además, que en el promedio OCDE-31 es 76 % (10 puntos porcentuales menos que en España). Porcentajes mucho más bajos se dan en países como Francia (55 %) o Letonia (57 %) (Figura 7.11b).

En este sentido, solo el 4 % del profesorado de secundaria español se **arrepiente de haberse dedicado a la enseñanza**, 5 puntos por debajo del promedio OCDE-31. Este dato es muy inferior al de Portugal (22 %) o Corea (19 %) (Figura 7.11b). También en este caso, los datos presentan variación entre las comunidades autónomas en un rango que va del 3 % en la Comunitat Valenciana al doble en el Principado de Asturias (6 %).

Finalmente, cuando se pregunta al profesorado sobre si hubiera sido **mejor elegir otra profesión**, España, con un 18 %, está entre los países que menor proporción de docentes está de acuerdo con esta afirmación y 16 puntos por debajo del promedio OCDE-31. Estos datos contrastan con los de países como Lituania, Malta, Inglaterra (Reino Unido), Singapur o Portugal, donde alrededor del 50 % o más de los docentes **se arrepiente de haber elegido la enseñanza** como profesión (Figura 7.11b). En cuanto a las comunidades autónomas, este porcentaje varía del 15 % de La Rioja al 20 % de la Comunidad de Madrid.

Figura 7.11b. Porcentaje de docentes de Educación Secundaria que están satisfechos con la profesión docente. TALIS 2018

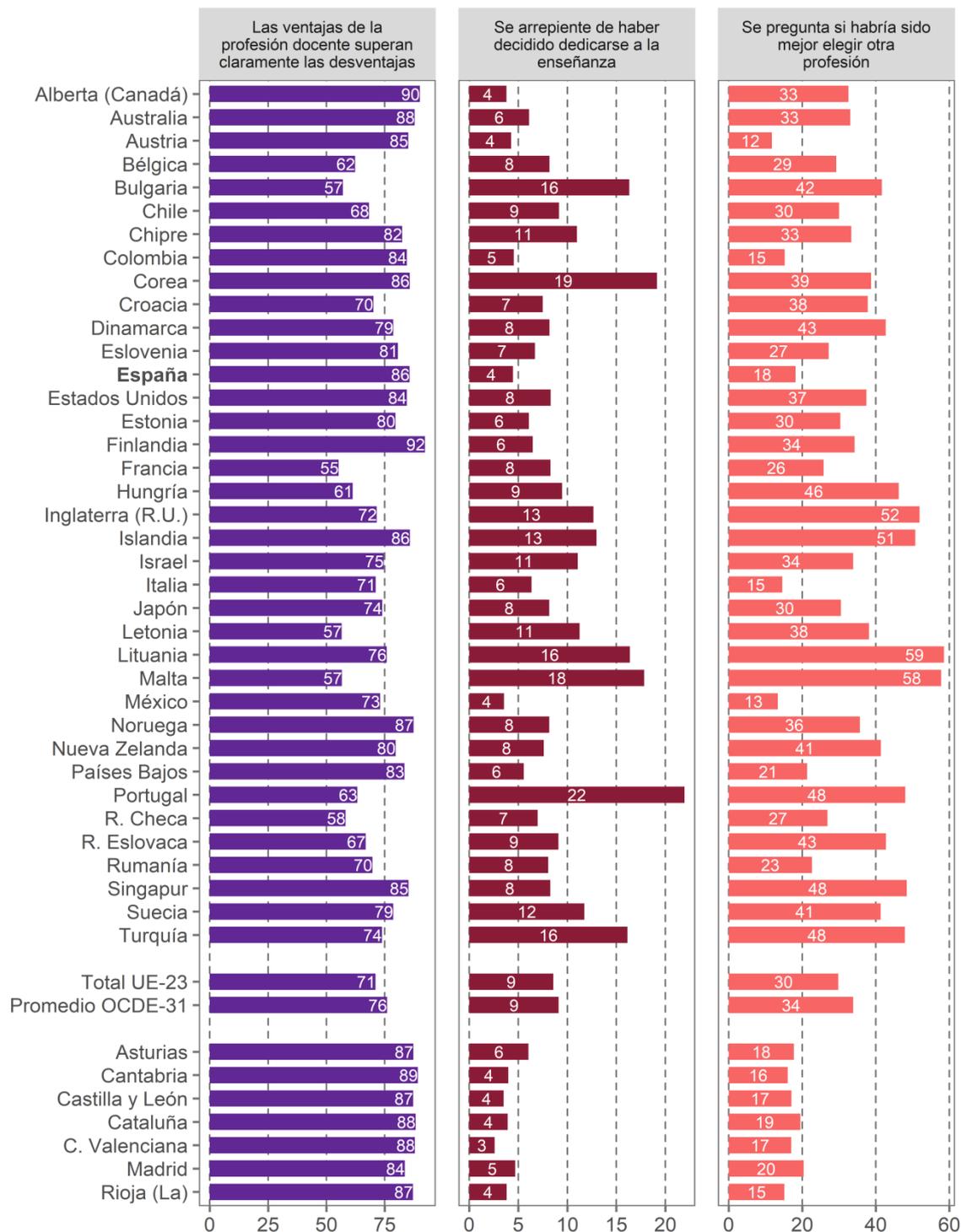
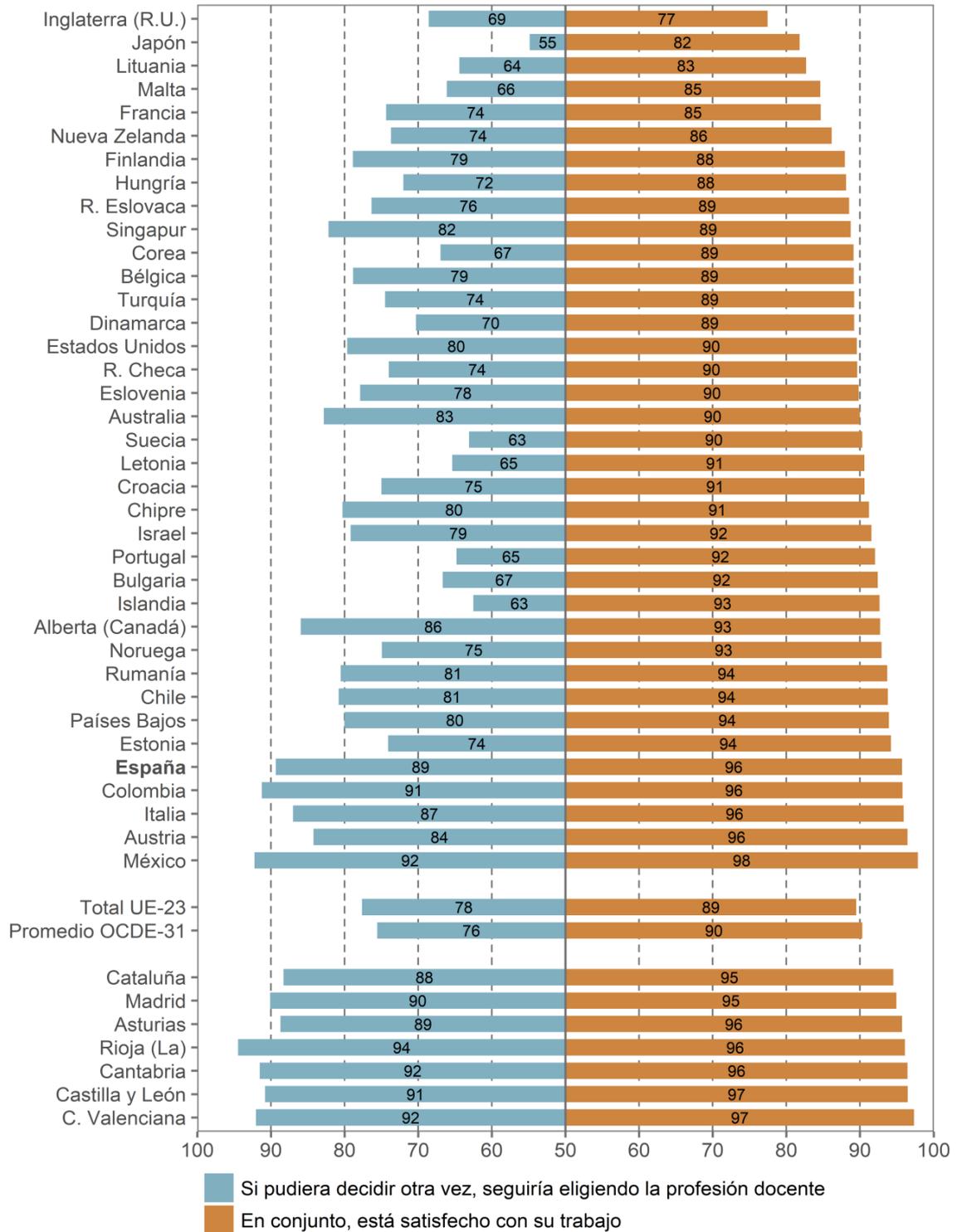


Figura 7.11c. Satisfacción general con el trabajo y decisión sobre la elección de la profesión docente. Educación Secundaria. TALIS 2018



A la cuestión planteada a los profesores sobre **si volverían a elegir la profesión docente en caso de que pudieran decidir de nuevo** se ha respondido de manera muy diversa. En la Figura 7.11c se muestra la comparación entre las respuestas de los docentes a la afirmación anterior y la satisfacción global manifestada por el profesorado con su trabajo.

Si los docentes actuales tuvieran la oportunidad de decidir de nuevo, no todos lo tendrían tan claro como los españoles. España, con un 89 %, es uno de los países con mayor proporción de docentes que **volvería a escoger la enseñanza como profesión**, casi 14 puntos por encima del promedio OCDE-31 (Figura 7.11c). Estos porcentajes también son muy elevados en las comunidades autónomas incluidas en el análisis, desde el 88 % de Cataluña al 94 % de La Rioja.

Se puede observar que en el promedio OCDE-31 y en el total UE-23 alrededor del 90 % de los docentes manifiesta sentirse globalmente satisfecho con su trabajo, mientras que el 76 % y el 78 % volverían a elegir la enseñanza como profesión, respectivamente. En España, esa diferencia también existe pero de manera menos acusada que en el promedio OCDE-31 o el total UE-23, donde el 96 % dice sentirse satisfecho en su trabajo, mientras que el 89 % volvería a elegir la profesión docente.

Esta situación se repite en las comunidades autónomas, con variabilidad en las diferencias observadas en las respuestas a una y otra afirmación. No existen prácticamente diferencias en La Rioja, con un 96 % de satisfechos y un 94 % que volvería a elegir la profesión. Las diferencias más altas se dan en Cataluña y el Principado de Asturias, como se puede apreciar en la Figura 7.11c.

La proporción de docentes que declara estar satisfecho con su profesión es alta, como ya se ha comentado, incluso en países como Japón, Suecia, Portugal o Corea, entre otros, en los que una proporción alta de profesorado no elegiría de nuevo la profesión docente (más del 80 % dice estar satisfecho con su trabajo).

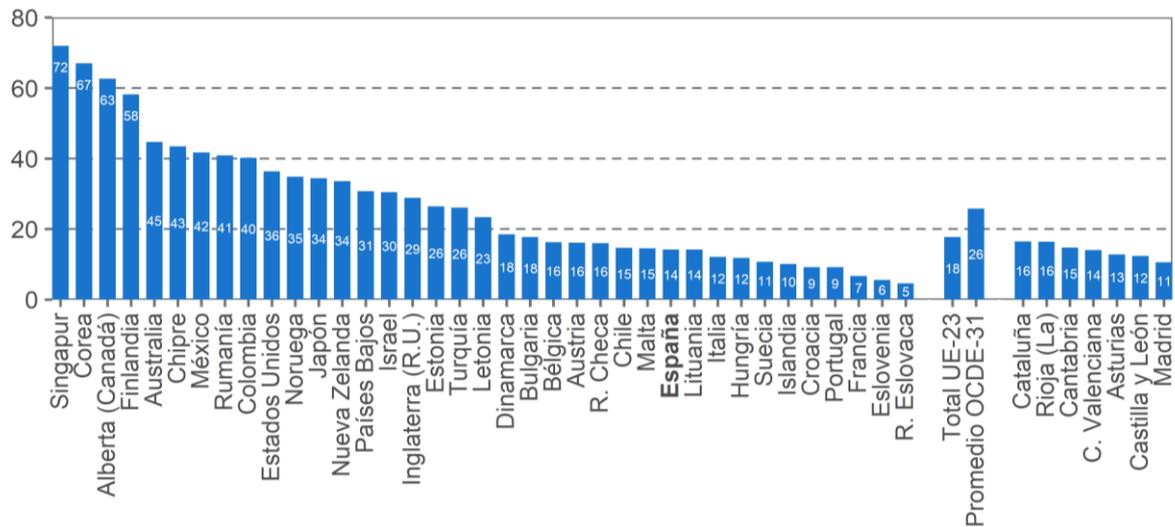
La percepción que tiene el profesorado acerca de si su profesión está **socialmente bien valorada o no** es una cuestión de gran interés desde el punto de vista de la utilidad social que los profesores perciben sobre su propio trabajo. En el promedio OCDE-31 (26 %) apenas una cuarta parte de los docentes, y en el total UE-23 (18 %) menos de uno de cada cinco, piensa que dedicarse a la enseñanza está bien valorado por la sociedad. Este dato tiene un gran importancia puesto que la percepción de que una profesión esté socialmente bien valorada ejerce una gran influencia en el acceso a la misma de candidatos bien preparados y en la retención de profesionales acreditados.

Como se ve en la Figura 7.11d, existen grandes diferencias entre los países en cuanto a la percepción del profesorado acerca de la valoración que la sociedad da a su profesión. Especialmente baja es la proporción de docentes que dice que su profesión está bien valorada en la República Eslovaca (5 %), Eslovenia (6 %), Francia (7 %), Portugal (9 %) y Croacia (9 %), donde menos del 10 % de los docentes percibe una buena valoración de su profesión por parte de la sociedad. En cambio, más de la mitad del profesorado informa que su sociedad valora adecuadamente la profesión docente en Singapur, Corea, Alberta (Canadá) y Finlandia, países donde existe más demanda de acceso a la docencia y en los que es más plausible la retención de buenos profesionales en la enseñanza.

Únicamente alrededor del 14 % de los docentes de secundaria españoles, 2 puntos más que los de primaria, dice sentir que su profesión está bien valorada socialmente, proporción menor en la Comunidad de Madrid (11 %), la más baja de entre las comunidades autónomas con

resultados propios, mientras que las más altas se dan en Cataluña (16 %) y La Rioja (16 %), como se observa en la Figura 7.11d.

Figura 7.11d. Porcentaje de profesores que piensan que la profesión docente está bien valorada por la sociedad. Educación Secundaria. TALIS 2018



La valoración social que los profesores españoles perciben de su profesión contrasta con los resultados de la última encuesta de opinión disponible sobre valoración social de la profesión docente (CIS, Febrero 2013). En la encuesta se pregunta sobre dos cuestiones relacionadas con esta valoración, tanto en Educación Primaria como en secundaria, entre otras profesiones.

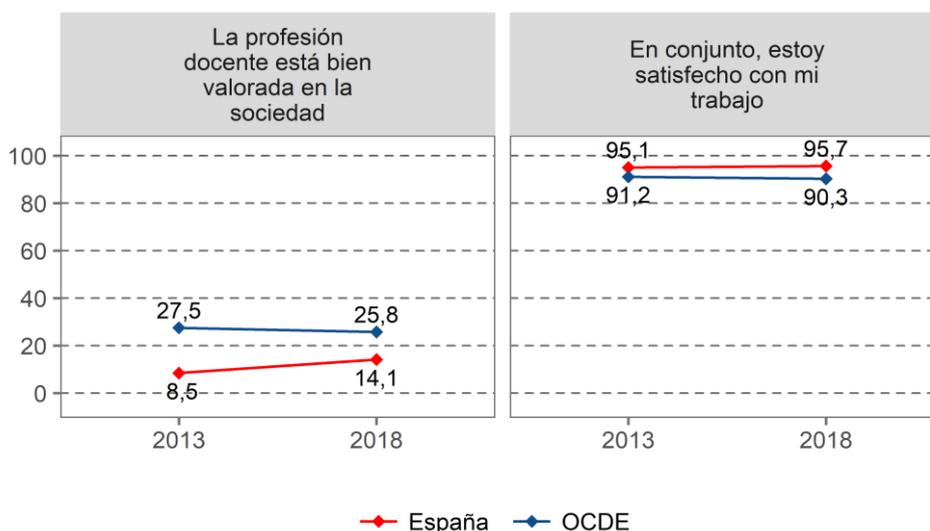
En una de las cuestiones se pide valorar de 0 a 100 puntos una serie de profesiones: la de profesor de secundaria (73,67 puntos) es la sexta mejor valorada, mientras que la de profesor de primaria (74,70) es la tercera. Por delante solo están la profesión de médico (81,58) y la de profesor universitario (75,16), y entre ellas están las de maestro de Educación Infantil (74,64) y la de profesor de Formación Profesional (73,92).

Otra de las cuestiones que se pregunta en este informe es en qué medida (“nada”, “poco”, “bastante”, “mucho”) se percibe que la profesión docente tiene prestigio social. El 48,9 % de los docentes opina que tiene bastante o mucho prestigio en Educación Primaria, y el 54 % en Secundaria. Sin embargo, ante la pregunta de sobre qué dos profesiones elegiría para sus hijas o hijos, sólo el 6,5 % de los encuestados escogieron la profesión de docente de secundaria, y el 7,1 % la de primaria.

Evolución de la satisfacción general del profesorado de secundaria y percepción de su valoración social

De 2013 a 2018 ha aumentado significativamente la proporción de docentes de secundaria que piensa que su profesión está bien valorada socialmente (5,6 puntos porcentuales), aunque esa proporción siga aún a 11,7 puntos del promedio OCDE (Figura 7.12).

Figura 7.12. Evolución del porcentaje de docentes que opinan que su profesión está bien valorada y de los que dicen estar globalmente satisfechos con su profesión. Educación Secundaria. TALIS 2018



En cuanto a la satisfacción global con su trabajo docente, el porcentaje de profesorado de secundaria que dice sentirse satisfecho se mantiene estable, tan solo 0,6 puntos más en España, mientras que el porcentaje que responde que la profesión docente está bien valorada en la sociedad, en España experimentó un crecimiento estadísticamente significativo de 5,6 puntos.

De primaria a secundaria. Satisfacción del profesorado con su trabajo, con la profesión docente y percepción de la valoración social de la profesión docente

En general, los docentes de primaria y secundaria se sienten satisfechos con su entorno de trabajo y con la profesión docente.

El 94 % de los docentes de primaria y el 89 % de los de secundaria volverían a elegir la profesión docente. Solo el 3 % y el 4,5 %, respectivamente, declaran arrepentirse de haber elegido esta profesión. El 97 % de los de primaria y el 96 % de los de secundaria están satisfechos con su labor en su centro.

Los porcentajes de profesores que opinan que la profesión docente está bien valorada por la sociedad son en primaria un 12 %, mientras que en secundaria un 14 %.

BIBLIOGRAFÍA

Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P., 2006. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, Volumen 44/6, pp. 473-490.

Chestnut, R. & Burley, H., 2015. Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, Volumen 15, pp. 1-16.

CIS, C. d. I. S., Febrero 2013. *Barómetro de opinión*. s.l.:s.n.

Darling-Hammond, L., 2000. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Volumen 8/1.

Hanushek, E., Kain, J. & Rivkin, S., 1998. *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M., 2013. How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, Volumen 105/3, pp. 774-786.

Mostafa, T. & Pál, J., 2018. Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey. *OECD Education Working Papers*, Issue 168.

OCDE, 2018. *Effective teacher policies: Insights from PISA*, Paris: PISA, OECD Publishing.

Tatto, M., Ingvarson, L. & Schwille, J., 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)*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Woolfolk Hoy, A. & Davis, H., 2006. *Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents*, in *Urduan, T. and F. Pajares (eds.)*, Greenwich, CT: Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, Information Age Publishing.



TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje

Informe español

La calidad del profesorado es uno de los factores que más influye en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos: por ello, la mejora y el apoyo a la profesión docente debe ser una prioridad para cualquier sociedad que persiga mejorar las condiciones de aprendizaje en los centros educativos.

El estudio de la OCDE sobre la enseñanza y el aprendizaje TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) es un programa internacional a gran escala que se centra en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se dan en los centros educativos. Su objetivo principal es, a través de encuestas realizadas a los profesores y directores de los centros, recabar datos válidos, relevantes y comparables que sirvan de ayuda a los países para revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de una función docente de calidad, así como la creación o mejora de las condiciones adecuadas para una enseñanza y aprendizaje eficaces.

TALIS 2018 ha sido posible gracias a la colaboración de los países y regiones participantes, a la OCDE, al Consorcio de Investigación formado por el Secretariado de la IEA (el DPC y Statistics Canada) a la Comisión Europea y, naturalmente, a la participación de los equipos docentes y directivos de los centros, que han aportado su valiosa información y experiencia a este estudio.