

# TALIS 2024

## Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje

Informe español



Financiado por  
la Unión Europea



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES

# TALIS 2024

## Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje

*Informe español*



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

**Madrid 2025**

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es>  
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

**2025 TALIS**



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN  
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial  
Instituto Nacional de Evaluación Educativa

[www.educacion.gob.es/inee](http://www.educacion.gob.es/inee)

**Edita**

© **SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA**

**Subdirección General de Atención al Ciudadano,  
Documentación y Publicaciones**

**Edición: 2025**

**NIPO IBD: 164-25-154-5**

**NIPO PDF (en línea): 164-25-155-0**

**Depósito legal: M-20680-2025**



# ÍNDICE

---

---

# Índice

<b>Prólogo.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 1. El estudio TALIS .....</b>	<b>18</b>
1.1. Objetivos y estructura organizativa del estudio .....	18
1.2. Evolución y alcance.....	19
1.3. Marco conceptual y temas analizados .....	23
Evolución temática de TALIS.....	23
1.4. Diseño y metodología.....	25
Definición de directores y docentes .....	25
Diseño de la muestra .....	26
Muestra en España .....	26
Los cuestionarios TALIS.....	28
1.5. Resumen de TALIS 2024 en España.....	28
1.6. Organización del informe.....	30
Referencias .....	33
<b>Capítulo 2. Perfil del profesorado .....</b>	<b>36</b>
2.1. Introducción.....	36
2.2. Género del profesorado.....	38
2.3. Edad.....	40
2.4. Experiencia previa no docente.....	43
2.5. Composición en la escuela .....	45
2.5.1. Composición del alumnado en TALIS 2024 .....	45
2.5.2. Evolución de la composición del alumnado 2018-2024.....	48
2.5.3. Autoeficacia docente en entornos multiculturales.....	49
2.5.4. Autoeficacia docente en prácticas inclusivas para alumnado con necesidades educativas especiales.....	52
2.6. Práctica docente .....	56
2.6.1. Claridad de la instrucción.....	56
2.6.2. Gestión de aula.....	60
2.6.3. Prácticas adaptativas .....	63
2.6.4. Evaluación y retroalimentación.....	66
2.6.5. Aprendizaje socioemocional.....	71
2.7. Tecnología y docencia .....	78
2.7.1. Herramientas digitales.....	79
2.7.2. Inteligencia artificial .....	89
Referencias .....	102

<b>Capítulo 3. Condiciones laborales .....</b>	<b>106</b>
3.1. Carga de trabajo y fuente de estrés .....	106
3.1.1. El trabajo como fuente de estrés.....	110
3.2. Enseñando en la diversidad.....	116
3.2.1. Entornos con diversidad académica y perfil del alumnado .....	116
3.2.2. Experiencia docente en entornos diversos.....	118
3.2.3. La diversidad del alumnado como fuente de estrés.....	120
3.3. Manteniendo la disciplina .....	125
3.3.1. La importancia de mantener la disciplina.....	132
3.3.2. Mantener la disciplina como causa de estrés.....	136
3.4. Evaluación docente .....	138
3.4.1. La rendición de cuentas como fuente de estrés .....	144
3.5. Actualización ante las reformas educativas.....	148
3.5.1. Las reformas del sistema como fuente de estrés .....	151
Referencias .....	154
<b>Capítulo 4. Resultados profesionales de la docencia.....</b>	<b>157</b>
4.1. Resultados profesionales.....	158
4.1.1. Logro de los objetivos de sus clases.....	158
4.1.2. Bienestar .....	159
4.1.3. Satisfacción laboral .....	163
4.2. Variación en los resultados profesionales de los docentes según las características del docente y de los centros educativos .....	167
4.2.1. Estrés y bienestar por características de los docentes.....	167
4.2.2. Satisfacción laboral por características de los docentes y los centros educativos.....	172
4.3. Mentalidad de crecimiento entre los docentes .....	174
4.4. Demandas a los docentes y sus resultados profesionales.....	178
4.4.1. Exigencias a los docentes y cumplimiento de objetivos en las clases.....	179
4.4.2. Exigencias y bienestar .....	182
4.4.3. Exigencias y satisfacción laboral .....	185
Referencias .....	189
<b>Capítulo 5. Desarrollo profesional docente .....</b>	<b>193</b>
5.1. Introducción.....	193
5.2. Formación inicial del profesorado .....	196
5.2.1. Cómo se forma el profesorado .....	196
5.2.2. Qué piensan los docentes de su formación inicial.....	199

5.3. Actividades de inducción y mentoría .....	214
5.3.1. Participación en programas de inducción.....	214
5.3.2. Mentoría .....	220
5.4. Formación continua .....	224
5.4.1. Organización y estructura.....	224
5.4.2. Contenido .....	226
5.4.3. Impacto del aprendizaje profesional y necesidades destacadas de aprendizaje profesional .....	230
5.4.4. Barreras a la participación.....	235
Referencias .....	242
<b>Capítulo 6. Liderazgo y autonomía docente .....</b>	<b>246</b>
6.1 Introducción .....	246
6.2. Liderazgo docente.....	247
6.2.1. Participación en la gobernanza escolar .....	247
6.2.2. Oportunidades de liderazgo para los docentes .....	253
6.3. Autonomía de instrucción en el aula .....	263
6.4. La autonomía en la toma de decisiones de los docentes y sus resultados profesionales .....	266
6.4.1. Participación en el liderazgo escolar, satisfacción laboral y bienestar.....	267
6.4.2. Autonomía en la enseñanza, cumplimiento de objetivos, satisfacción laboral y bienestar.....	271
Referencias .....	286
<b>Capítulo 7. Relaciones profesionales de los docentes con el entorno escolar.....</b>	<b>307</b>
7.1. Relaciones profesionales con otros docentes .....	308
7.1.1. Prácticas colaborativas .....	291
7.1.2. Tareas colegiadas.....	313
7.2. Relaciones profesionales con la dirección .....	315
7.3. Relación docente-estudiante .....	321
7.4. Relación con las familias .....	323
7.4.1. Colaboración profesorado-familias .....	323
7.4.2. Percepción del profesorado sobre su valoración por parte de las familias .....	330
Referencias .....	335

---

<b>Capítulo 8. Respaldo la profesión docente .....</b>	<b>339</b>
8.1. Introducción.....	339
8.2. Retener el talento.....	340
8.2.1. El estrés como detonante del abandono de la docencia .....	343
8.3. Factores intrínsecos del profesorado: motivación y autoeficacia .....	347
8.4. Las condiciones de la profesión docente: estabilidad, flexibilidad y salario .....	354
Referencias .....	360



# PRÓLOGO

---

---

## Prólogo

«Educar no es dar carrera para vivir, sino templar  
el alma para las dificultades de la vida».

Pitágoras

«La educación no es llenar un cubo, sino  
encender un fuego».

William Butler Yeats

Cuando un docente cruza la puerta de un aula, ya sea física o digital, lleva consigo no solo su saber, sino también su historia, sus inquietudes y su compromiso con el futuro. En ese gesto cotidiano se inicia un diálogo invisible pero transformador: el que une a quienes enseñan con quienes aprenden, y que constituye el corazón mismo de cualquier sistema educativo. A las puertas del segundo cuarto del siglo XXI, este acto fundacional que acontece a diario en las comunidades de aprendizaje adquiere dimensiones casi inéditas: la inteligencia artificial se integra en las dinámicas pedagógicas, la diversidad cultural y pedagógica redefine los espacios de aprendizaje y la sostenibilidad se erige en horizonte curricular transversal. En este horizonte de cambios, la escucha activa de la voz del profesorado y los responsables de la dirección escolar sobre su experiencia, sus necesidades, sus inquietudes o sus logros resulta más crucial que nunca.

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS), impulsado por la OCDE, nació precisamente para escuchar esa voz. Desde su primera edición en 2008, TALIS ha crecido en ambición e influencia hasta convertirse en el mayor ejercicio de evaluación global sobre las condiciones laborales docentes y el liderazgo educativo, con más de 50 países y economías participantes en el ciclo 2024. España ha estado ahí desde el principio, contribuyendo con datos rigurosos y una mirada propia, la de un sistema educativo descentralizado y diverso como el nuestro, pero unido en el propósito de mejorar.

Cada edición de TALIS actualiza y profundiza el conocimiento sobre el perfil sociodemográfico del profesorado y los directores, su edad, género, experiencia profesional, acceso a la carrera docente y trayectoria profesional, entre otras muchas cuestiones. Esta información proporciona una base empírica crucial para el diseño de políticas educativas inclusivas y sostenibles.

Además, TALIS 2024 no solo mantiene su compromiso con los temas clásicos como la formación inicial y permanente del profesorado, las prácticas pedagógicas, el clima escolar o la satisfacción laboral, sino que se ha actualizado para dar cabida a cuatro ejes innovadores que están cada vez más en boga:

- la inteligencia artificial y su impacto en la personalización del aprendizaje y la gestión docente;
- la gestión de la diversidad en las aulas, cada vez más multiculturales y multilingües;
- el aprendizaje socioemocional como pilar de la inclusión y el bienestar educativo;
- la educación para la sostenibilidad, para dar respuesta a los retos medioambientales y en sintonía con los ODS de Naciones Unidas.

Pero TALIS es mucho más que un termómetro de la realidad educativa. Es también un espejo en el que mirarnos y un puente que nos conecta con las mejores prácticas internacionales permitiendo identificar éxitos y desafíos compartidos. Los datos que aquí se presentan permiten compararnos con sistemas educativos muy diversos, aprender de ellos y, por qué no decirlo, exportar nuestras propias soluciones. La influencia de TALIS crece año tras año porque sus resultados orientan políticas educativas concretas: desde los programas de mentoría y formación para el profesorado novel hasta la distribución de recursos para reducir la brecha digital o la elaboración de planes de convivencia escolar.

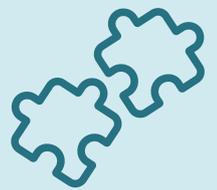
Los resultados de TALIS 2024 llegan en un momento de reflexión y transformación educativa global. En un contexto donde la toma de decisiones requiere fundamentarse en evidencias sólidas y no solo en impresiones, TALIS 2024 aporta precisamente eso: datos rigurosos y comparables internacionalmente. Y lo hace gracias al inestimable testimonio de miles de docentes y responsables de la dirección escolar que han dedicado su tiempo y su percepción profesional de manera desinteresada y con rigor, ofreciéndonos así una radiografía fiel de la realidad educativa de su día a día. Su generosa participación no solo enriquece este estudio, sino que honra la profesión docente y su compromiso con la mejora sistémica de la educación dentro y fuera de nuestras fronteras.

Para cerrar este prólogo, resulta pertinente retomar el espíritu de las citas iniciales. Pitágoras aludía a la educación como instrumento para fortalecer el carácter ante las dificultades de la vida; Yeats, por su parte, afirmaba que educar no es llenar un cubo, sino encender un fuego, una idea que trasciende la mera acumulación de conocimientos para subrayar el papel del docente como impulsor de la curiosidad permanente, la creatividad y el compromiso crítico con el mundo. Ambas metáforas encuentran eco en los resultados de TALIS 2024: el profesorado no se limita a transmitir conocimientos, sino que contribuye decisivamente a formar ciudadanos críticos, resilientes y éticos, fomentando al mismo tiempo la curiosidad intelectual y la capacidad de adaptación en un mundo en constante cambio. Esta labor, aún más meritoria en entornos complejos y diversos, requiere no solo medios materiales adecuados, sino también el reconocimiento social y el apoyo institucional que garanticen su sostenibilidad y su impacto positivo en las generaciones futuras.

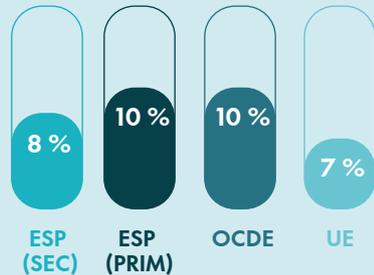
Este informe, elaborado con el rigor técnico y el compromiso ético del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y gracias a la colaboración esencial de las comunidades autónomas, rinde homenaje a la labor del profesorado y los equipos directivos. Esperamos que este trabajo contribuya como herramienta para fortalecer su labor diaria. También queremos extender nuestro más sincero agradecimiento a todos los centros educativos que han participado en este estudio, cuya generosa contribución ha hecho posible TALIS 2024. La lectura de estas páginas constituye una invitación a todos: administraciones, familias y sociedad civil, a escuchar con mayor atención y compromiso a quienes siembran semillas de curiosidad y construyen futuro en nuestras aulas.

# TALIS 2024

## Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Informe español



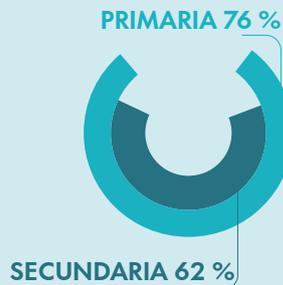
Profesorado menor de 30 años



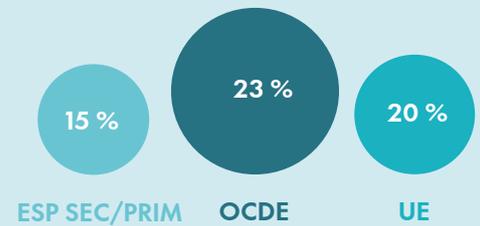
Tasa de temporalidad docente



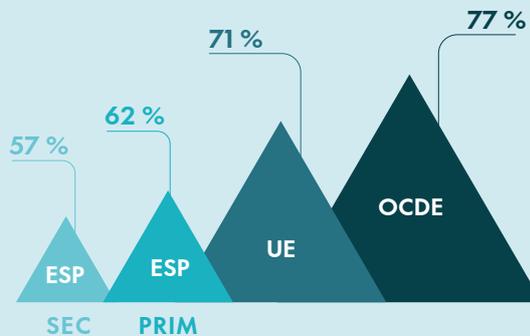
Feminización de la docencia (España)



Preocupación por escasez de profesorado cualificado según directores



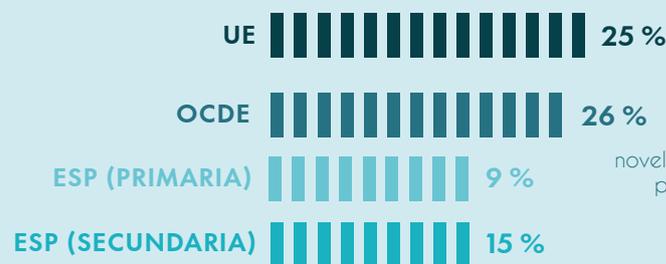
En España, el 57% de los docentes de secundaria y el 62% de primaria considera adecuada su formación inicial. Muy por debajo de la OCDE (77%) y la UE (71%)



Adecuación de la formación inicial en el cuerpo docente



Acceso a programas de mentoría (profesorado novel)



En España: solo el 15% de los docentes noveles (secundaria) y el 9% (primaria) accedió a programas de mentoría; muy por debajo de la OCDE (26%) y UE (25%)



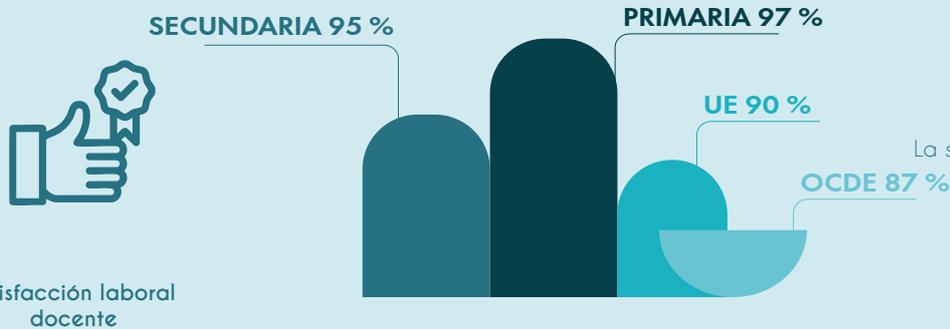
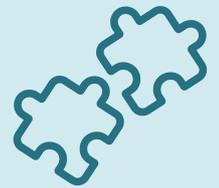
Logro de objetivos pedagógicos



En España, el profesorado de primaria alcanza más sus objetivos educativos

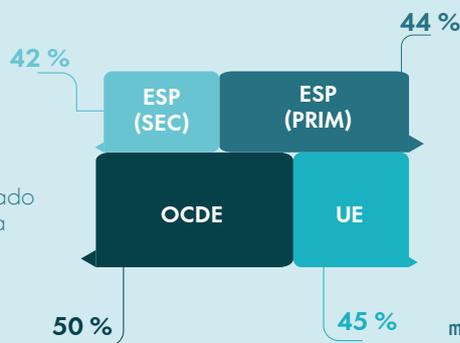
# TALIS 2024

## Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Informe español



La satisfacción laboral del profesorado español por su trabajo es de las más elevadas.

Satisfacción laboral docente



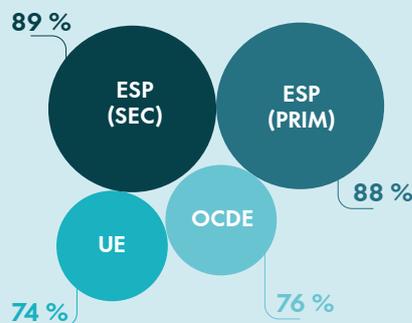
La seguridad laboral es menos determinante a la hora de elegir la carrera docente entre el profesorado español (secundaria 42 %, primaria 44 %) frente a la OCDE (50 %) y UE (45 %)



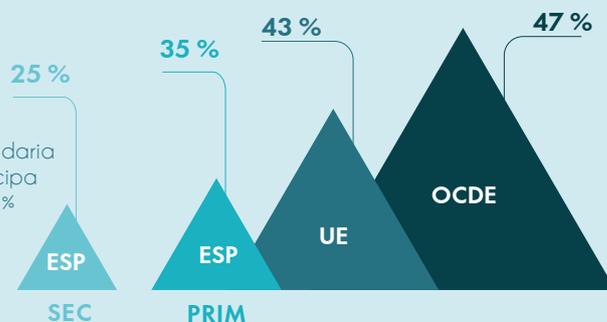
La seguridad laboral como motivación para la elección de la profesión



Capacidad de decisión sobre materiales de enseñanza



El grado de decisión del profesorado español sobre sus materiales didácticos es bastante más elevado que en la OCDE (76 %) y UE (74 %)



Solo el 25 % de los docentes de secundaria y el 35 % de primaria en España participa en la definición de cursos, frente al 47 % en la OCDE y 43 % de la UE



Participación en el diseño y contenido curricular del curso escolar



Cursos y talleres: acción formativa más realizada





# CAPÍTULO 1

---

---

# Capítulo 1. El estudio TALIS

## 1.1. Objetivos y estructura organizativa del estudio

La calidad de un sistema educativo depende, en gran medida, de las condiciones en las que desarrollan su labor los docentes y los equipos directivos. El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*, por sus siglas en inglés) surge como una herramienta fundamental para comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan los profesionales de la educación, así como los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al recoger datos comparables a nivel internacional, TALIS permite identificar buenas prácticas y áreas de mejora, no solo en el ámbito individual y colectivo de los docentes y responsables de la gestión educativa, sino también en la organización y el clima de los centros. Esta información resulta esencial para diseñar políticas educativas basadas en evidencias que promuevan entornos escolares más eficaces y equitativos.

TALIS se configura como un instrumento único al centrarse en las perspectivas y experiencias de los propios docentes y directores a través de una amplia encuesta basada en la expresión de sus opiniones según sus propias percepciones. El estudio proporciona información valiosa sobre aspectos como la formación inicial y continua del profesorado, las prácticas pedagógicas, el liderazgo escolar y las condiciones laborales, todos ellos elementos determinantes para la calidad educativa. Gracias a estos datos, es posible desarrollar estrategias específicas que fortalezcan las competencias profesionales del profesorado, impulsen un liderazgo educativo más efectivo y optimicen los recursos y estructuras de los centros, contribuyendo así a una mejora sistémica de la educación.

En un contexto global marcado por rápidos cambios sociales y tecnológicos, los sistemas educativos necesitan herramientas que les permitan adaptarse y evolucionar. TALIS se erige como un referente indispensable al ofrecer una fotografía detallada y comparativa de los entornos educativos, facilitando el aprendizaje entre países y el intercambio de soluciones innovadoras. Su enfoque multidimensional, que abarca desde el bienestar docente hasta la integración de tecnologías en el aula, lo convierte en una fuente de conocimiento estratégico para gobiernos, instituciones educativas y comunidades investigadoras.

Desarrollado por el Secretariado de Educación de la OCDE y la Junta de Gobierno de Países Participantes (TGB, *TALIS Governing Board* por sus siglas en inglés), este programa de evaluación internacional reúne a más de 50 países y territorios, conformando una de las redes cooperativas más amplias de análisis comparado sobre entornos educativos. En labores consultivas destaca el papel de la Comisión Sindical Consultiva (*Trade Union Advisory Committee*, TUAC), que vela por los intereses de la comunidad educativa, y el apoyo técnico y financiero de la Comisión Europea. El alcance global del estudio se complementa con iniciativas puntuales de colaboración por parte de la UNESCO. Por su parte, la implementación del estudio está liderada por la IEA (*International Education Assessment*) en áreas clave como la elaboración y verificación de materiales, gestión y procesamiento de los datos o el control de calidad de las operaciones. Esta estructura colaborativa asegura que el diseño metodológico incorpore tanto estándares globales como particularidades regionales, ofreciendo así una visión multidimensional de los sistemas educativos participantes. Respecto a los datos obtenidos, TALIS representa un pilar fundamental para la investigación educativa al generar información empírica y actualizada sobre los factores que inciden en la calidad de la enseñanza. Sus resultados permiten a los responsables políticos tomar decisiones basadas en la evidencia. Al ofrecer datos comparativos entre países y territorios, el estudio facilita el aprendizaje mutuo y el desarrollo de estrategias adaptadas a los desafíos específicos de cada sistema educativo. De esta manera, TALIS no solo contribuye al avance del conocimiento académico, sino que se convierte en una herramienta estratégica para la mejora continua de las políticas públicas en educación.

La participación de España en este estudio internacional reviste especial relevancia en un momento clave de transformación educativa, y por los compromisos adquiridos por nuestro país en el marco del Espacio Europeo de Educación 2025. Los datos obtenidos en el presente ciclo permitirán contrastar el impacto de las recientes reformas pedagógicas, como el enfoque competencial o la atención a la diversidad, con los estándares internacionales, identificando tanto avances como áreas prioritarias de mejora. Además, los resultados de TALIS para España aportarán datos renovados en áreas como la equidad, las brechas territoriales, económicas y de género, el abandono escolar, etc., que vertebran las metas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (ODS 4) en materia de educación.

## 1.2. Evolución y alcance

TALIS inició su trayectoria en 2008 con una periodicidad quinquenal, celebrando sus siguientes ediciones en 2013 y 2018. Sin embargo, en el ciclo de 2024 su intervalo de aplicación se ha extendido a 6 años. Con ello se establece un nuevo patrón que continuará con la próxima edición en 2030 y resultados publicados al año siguiente. Cabe señalar que, desde su inicio, TALIS ofrece un módulo central para ISCED 2, que en España se corresponde con los tres primeros cursos de la ESO, (al que se han ido añadiendo módulos opcionales de participación según la preferencia de cada país en cada ciclo del estudio. La tabla 1.1 enumera cronológicamente todas las opciones disponibles en TALIS 2024 con indicación de la etapa educativa objetivo y el año de su incorporación al estudio. Sin embargo, el presente informe se centra únicamente en los resultados de los tres primeros cursos de la ESO y Educación Primaria.

Tabla 1.1. Módulos de participación. TALIS 2024

Módulo	Etapa Educativa	Año de incorporación
ISCED 2	Tres primeros cursos de la ESO	2008
ISCED 1	Primaria	2013
ISCED 3	4º de la ESO, Bachillerato, Ciclo Formativos de FP Básica y Grado Medio	2013
ISCED 01*	Infantil 0-3 años	2018
ISCED 02*	Infantil 3-6 años	2018
TKS*	Tres primeros cursos de la ESO	2024

\*Encuesta de Conocimientos del Profesorado (Teacher Knowledge Survey, por sus siglas en inglés): expansión opcional del módulo ISCED 2 en centros de la muestra del estudio. Analiza los conocimientos pedagógicos generales del profesorado (GPK, General Professional Knowledge por sus siglas en inglés) asociados a los «principios y estrategias de gestión y organización del aula que son transversales».

Fuente: elaboración propia a partir de los Marcos conceptuales de TALIS

Desde su lanzamiento en 2008 con 24 países y territorios, TALIS ha experimentado un crecimiento exponencial, consolidándose como la principal evaluación comparativa de entornos educativos a nivel mundial. Esta expansión se evidencia en el incremento continuado de participantes: 38 países y territorios en 2013, 48 en 2018, y la cifra más alta con 57 en 2024, lo que representa un aumento del 129 % en su alcance geográfico desde su primera edición. Este crecimiento no solo refleja la creciente relevancia de los datos sobre prácticas docentes y climas escolares para las políticas educativas, sino también la diversificación de los sistemas representados, que ahora incluyen economías avanzadas y emergentes de todos los continentes. España, participante continuo desde 2008, ha contribuido activamente a este desarrollo, con la ampliación en 2018 de su evaluación a Educación Primaria y en 2024 al segundo ciclo de Infantil. Esta expansión ha reforzado el valor comparativo del estudio para la mejora educativa global.

La figura 1.1 muestra la evolución del estudio en términos de participación internacional y española, señalando la incorporación de nuevas poblaciones objetivo en cada ciclo de aplicación.

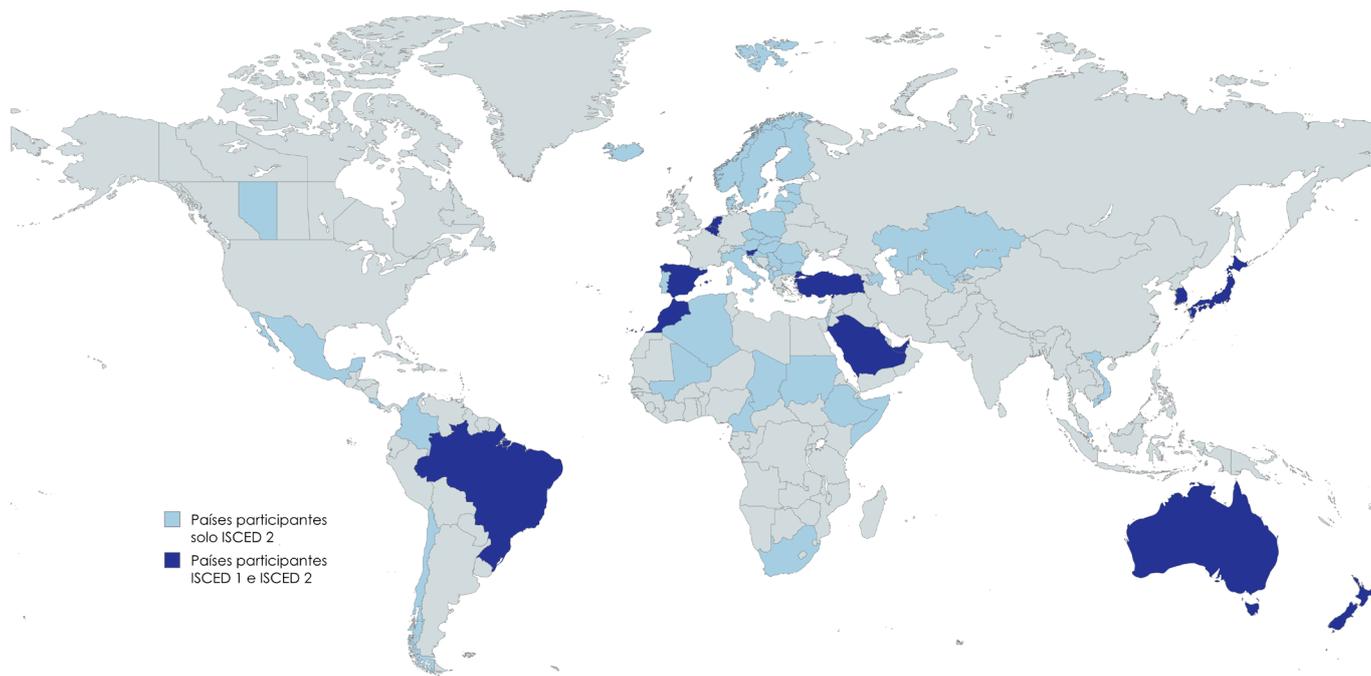
Figura 1.1. Desarrollo longitudinal. TALIS 2024



Fuente: elaboración propia

A continuación, la Figura 1.2 muestra el mapa de participación en TALIS 2024 centrado únicamente entre participantes en Educación Secundaria (ISCED 2) y aquellos que a su vez participan en la opción de Educación Primaria (ISCED 1). Asimismo, en las tablas 1.2 y 1.3 se muestran los totales de países y territorios participantes en TALIS 2024 con las poblaciones de ISCED 2 e ISCED 1, respectivamente.

Figura 1.2. Países y territorios participantes. TALIS 2024



Fuente: elaboración propia

Tabla 1.2. Participantes en educación secundaria (ISCED 2). TALIS 2024

Albania	Estonia	Polonia
Arabia Saudí	Finlandia	Portugal
Australia	Francia	República Checa
Austria	Hungría	República Eslovaca
Azerbaiyán	Islandia	Rumanía
Baréin	Israel	Serbia
Brasil	Italia	Singapur
Bulgaria	Japón	Sudáfrica
Chile	Kazajistán	Suecia
Chipre	Letonia	Turquía
Colombia	Lituania	Uzbekistán
Corea	Macedonia del Norte	Vietnam
Costa Rica	Malta	<b>Territorios</b>
Croacia	Marruecos	
Dinamarca	México	Bélgica (Comunidad Flamenca)
Emiratos Árabes Unidos	Montenegro	Bélgica (Comunidad Francesa)
Eslovenia	Noruega	Canadá (Alberta)
España	Nueva Zelanda	Canadá (Quebec)
Estados Unidos	Países Bajos	China (Shanghái)

\*Países/territorios no pertenecientes a la OCDE

**Tabla 1.3. Participantes en educación primaria (ISCED 1). TALIS 2024**

Arabia Saudí*	España	Turquía
Australia	Francia	
Brasil*	Japón	
Corea	Marruecos*	Territorios
Emitratos Árabes Unidos*	Nueva Zelanda	Bélgica (Comunidad Flamenca)
Eslovenia	Países Bajos	Bélgica (Comunidad Francesa)

\*Países/territorios no pertenecientes a la OCDE

### 1.3. Marco conceptual y temas analizados

#### *Evolución temática de TALIS*

Para sostener con éxito una estructura colaborativa del alcance y dimensiones de TALIS, es imprescindible establecer una referencia temática y metodológica que vertebré la evolución longitudinal del estudio y, a la vez, sea capaz de incorporar nuevos temas de interés así como innovaciones técnicas en la aplicación y análisis de información de esta encuesta internacional a gran escala.

Para ello se crean los marcos conceptuales de TALIS, documentos que ofrecen una base teórica y política integrada para el estudio, incorporan nuevos constructos, guían el desarrollo de instrumentos y operaciones de la encuesta y garantizan la validez, fiabilidad y comparabilidad internacional. En definitiva, los marcos equilibran esta necesidad de estabilidad con la incorporación de nuevos enfoques y la mejora de las mediciones. Solo así se pueden informar las políticas educativas y fomentar una mejor comprensión del entorno de enseñanza y aprendizaje a nivel mundial.

Desde 2008 el eje temático de TALIS ha estado formado por el análisis de las características y el desarrollo profesional de docentes y directores en sus centros educativos, el liderazgo y gestión escolar, la evaluación y retroalimentación al profesorado y sus prácticas pedagógicas, así como sus actitudes y convicciones profesionales.

Posteriormente, en 2013, se incorporaron nuevas áreas de interés como la formación del profesorado y su desarrollo profesional, el liderazgo escolar entendido como trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje, la autoeficacia del profesorado y la satisfacción profesional, entre otros temas. Cinco años después, TALIS 2018 expandió su ámbito hacia la formación inicial del profesorado y su capacidad de gestión del aula a partir de dicha formación, la capacidad de los sistemas para atraer a los profesionales más capacitados para la docencia, la apertura hacia la innovación en las prácticas educativas, la gestión de los centros en aras de la equidad y diversidad o la mejora del clima escolar.

El marco de TALIS 2024 pone el foco en el progreso y bienestar del profesorado partiendo de la premisa de que los sistemas deben contribuir al desarrollo de los docentes, tanto en lo que respecta a su práctica profesional como a su bienestar, con el fin de apoyar la calidad de la enseñanza y la retención del personal. Los resultados profesionales de los docentes, junto con sus intenciones profesionales, se ven influidos por sus recursos personales y por los recursos y las exigencias presentes en sus entornos de trabajo. Además, los factores personales y

contextuales también pueden afectar al nivel de exigencias y recursos con los que se encuentran los docentes y a su influencia en los resultados de sus prácticas pedagógicas. La figura 1.3 resume el modelo conceptual de la profesión docente según TALIS 2024 elaborado a partir del modelo de exigencias y recursos del trabajo (JD-R job demands-reources) (Bakker, A. y E. Demerouti, 2017; Granziera, H., R. Collie y A. Martin, 2020; Mansfield, C. (ed.); Viac, C. y P. Fraser, 2020).

Figura 1.3. Modelo conceptual. TALIS 2024



Fuente: elaboración propia a partir del Modelo de exigencias y recursos del trabajo (JD-R por sus siglas en inglés). Marco conceptual TALIS 2024

Por último, en este ciclo, TALIS ha seguido equilibrando la continuidad incorporando los retos «contemporáneos» en educación como son la respuesta a la diversidad cultural y de estilos de aprendizaje, la implantación educativa de las TIC con especial atención al desarrollo de la IA en tareas de clase y de gestión, el aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) y su implicación en la consecución de objetivos, la empatía y las relaciones en la comunidad escolar, y por último, la educación ambiental para la sostenibilidad entendidas ambas como ejes transversales en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, los marcos conceptuales de TALIS emergen así como herramientas dinámicas que, al armonizar continuidad temática con innovación, permiten al estudio responder a los desafíos educativos del siglo XXI mientras mantiene su rigor comparativo. En esencia, los marcos conceptuales transforman datos complejos en palancas de cambio, haciendo de TALIS un puente único entre la investigación educativa y la mejora concreta de los sistemas de enseñanza a escala mundial.

## 1.4. Diseño y metodología

### *Definición de directores y docentes*

Como ya se ha mencionado, las poblaciones objetivo del TALIS son los directores y el profesorado de las etapas educativas en las que cada país o territorio decide participar. Estos colectivos cumplimentan un cuestionario específico que proporciona información detallada relativa a sus antecedentes personales y profesionales. También se les da la oportunidad de expresar su opinión sobre las condiciones laborales y el contexto escolar donde desempeñan su profesión.

Con el fin de garantizar la coherencia y la comparabilidad longitudinal, las definiciones de «docente» y «director» se han mantenido de manera consistente en los Marcos de referencia de TALIS 2008, 2013, 2018 y siguen vigentes en TALIS 2024.

TALIS define como director a la persona con mayor responsabilidad en el liderazgo administrativo, gestor y/o pedagógico del centro. Como parte de su función directiva, los directores pueden ser responsables del seguimiento del alumnado, de la supervisión del profesorado, de la comunicación con las familias y de la planificación, preparación y ejecución del trabajo pedagógico en el centro. También pueden dedicar parte de su tiempo a la enseñanza.

Para tener un conocimiento profundo del perfil de los gestores escolares, la encuesta recopila información personal relevante atendiendo a su edad, género, experiencia previa en la enseñanza y/o liderazgo escolar, así como su antigüedad en el centro educativo en el momento de realizar la encuesta. Además, es importante conocer a fondo otros antecedentes profesionales como su nivel de cualificación y experiencia en otros campos antes de entrar en el ámbito de la educación.

Por su parte, TALIS define al docente como una persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades a los estudiantes matriculados en un programa educativo. Esta definición no depende de la cualificación que posea el docente ni del mecanismo de entrega de la enseñanza. Se basa en tres conceptos principales:

- **Actividad:** incluye a los docentes con obligaciones de enseñanza activa, incluso si están temporalmente ausentes por enfermedad, baja parental, vacaciones, etc.
- **Profesión:** excluye a las personas que trabajan ocasionalmente o de forma voluntaria en instituciones educativas, así como al personal que desempeña funciones de apoyo y no instruccionales (por ejemplo, asistentes o auxiliares educativos).
- **Programa educativo:** excluye a las personas que brindan servicios distintos a la instrucción formal a los estudiantes (por ejemplo, supervisores u organizadores de actividades).

Además, los directores, jefes de estudios y demás responsables administrativos en centros de enseñanza que no ejerzan funciones docentes, así como los profesores que no desempeñen funciones docentes activas con alumnado, no se clasifican como profesorado susceptible de participar en la encuesta.

Finalmente, la clasificación de docentes como «a tiempo completo» o «a tiempo parcial» se basa en la carga horaria de trabajo, específicamente en las «horas reglamentarias» o «normales» de trabajo. Un docente se considera a tiempo completo si está empleado al menos el 90 % del horario lectivo normalmente estipulado durante un año escolar completo; de lo contrario, se clasifica como a tiempo parcial.

## ***Diseño de la muestra***

El diseño de la muestra de TALIS 2024 se ha elaborado para proporcionar información representativa y comparable sobre el profesorado y responsables de la dirección educativa. Se trata de un diseño en dos etapas que es consistente con los ciclos anteriores del estudio:

- Primera etapa: selección de centros como unidades de muestreo primarias.
- Segunda etapa: dentro de cada centro seleccionado, los docentes son las unidades de muestreo secundarias y los directores responden en nombre de la institución a su cargo.

Los datos se recopilan mediante cuestionarios en línea y, ocasionalmente en papel (como modo sustitutivo o de reserva) dirigidos al profesorado y responsables de la dirección en sus centros educativos. Según el marco conceptual de 2024, el tamaño mínimo nominal de la muestra es de aproximadamente 200 centros por país para cada nivel educativo participante. Típicamente, en centros de hasta 30 docentes dentro de la etapa educativa seleccionada se eligen todos, mientras que si el número de docentes es mayor que 30 se eligen aleatoriamente 20. Esto resulta en una muestra nominal de aproximadamente 4000 docentes por cada país para cada nivel de participación.

Para asegurar la representatividad de los datos se establece una tasa de participación mínima requerida del 75 % de los centros muestreados. En el nivel de cada centro, se estima que el instituto o colegio ha participado si al menos el 50 % de sus docentes seleccionados responden al cuestionario. Además, se requiere una tasa de respuesta del 75 % de todo el profesorado elegido en el país.

Esta metodología se aplica tanto a la opción principal del estudio, tres primeros cursos de la ESO (ISCED 2), como a las opciones internacionales, educación primaria (ISCED 1) y 4.º de la ESO y bachillerato (ISCED 3).

## ***Muestra en España***

El diseño de la muestra en nuestro país se ciñe rigurosamente a los estándares y procedimientos establecidos por la OCDE y que fueron descritos anteriormente. Cabe señalar que en TALIS, aquellos países que desean participar con muestras ampliadas en determinados territorios o regiones, pueden hacerlo incorporando una muestra adicional de centros en cada una de las etapas educativas por las que se participa.

Esta posibilidad resulta especialmente útil en países en los que las competencias educativas están descentralizadas como es el caso español. Esto permite que aquellas comunidades autónomas que lo desean, puedan obtener datos representativos propios comparables nacional e internacionalmente, tanto en el análisis de los resultados del ciclo actual como en el análisis longitudinal en los casos de participación en ciclos anteriores del estudio.

La colaboración entre el Ministerio y las autoridades educativas autonómicas en todos los ámbitos del estudio TALIS se extiende también al ámbito de la muestra en todas las fases: establecimiento de los marcos muestrales, selección de los centros tanto en la muestra nacional como en las muestras autonómicas ampliadas, así como en el seguimiento del proceso de validación de los centros finalmente seleccionados para participar en la encuesta al profesorado y direcciones educativas.

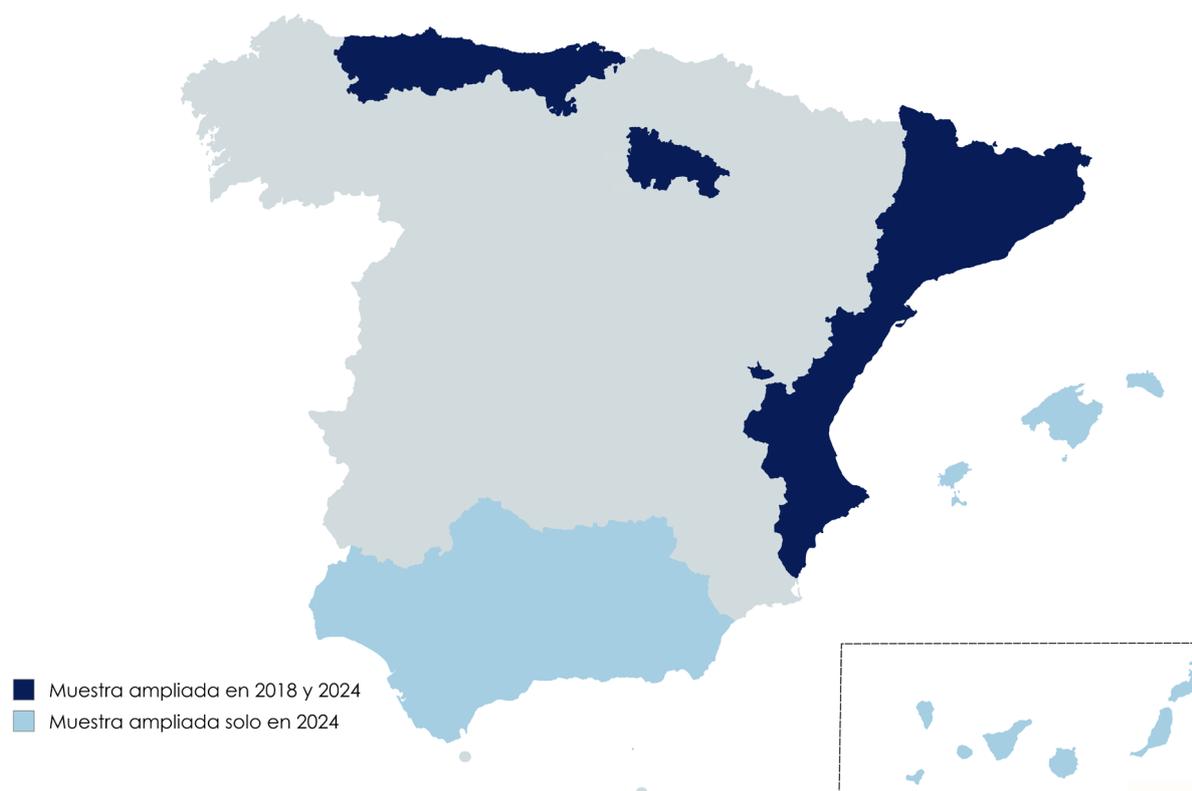
Respecto al muestreo ampliado en TALIS 2024, las comunidades autónomas que han participado con muestras propias en ISCED 2 e ISCED 1 con el fin de obtener datos representativos

independientes son: Andalucía, Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunitat Valenciana, Illes Balears, La Rioja y Principado de Asturias.

La estratificación se realizó por regiones (comunidades autónomas) y por titularidad de centros, por lo que en la selección ha habido representación de centros tanto públicos como privados de todas las regiones.

En la figura 1.4 puede verse el mapa de comunidades autónomas que han ampliado muestra en 2024 (todas las que están coloreadas). Asimismo, aparecen en color oscuro aquellas que también participaron con muestras ampliadas en el ciclo anterior de 2018.

**Figura 1.4. CC.AA. con muestras ampliadas. TALIS 2024 y 2024**



Fuente: elaboración propia

## Los cuestionarios TALIS

Uno de los objetivos principales de TALIS es generar información amplia y fiable sobre el conjunto de los docentes y directores de un país o territorio determinado. Los resultados de TALIS se basan exclusivamente en las respuestas autopercibidas de ambos colectivos y que, por lo tanto, son un reflejo directo de sus opiniones, percepciones, convicciones y descripciones sobre las actividades que realizan en el día a día. Dar voz a los docentes y directores permite conocer cómo estos perciben los entornos de aprendizaje en los que trabajan y cuál es su visión sobre cómo se aplican en la práctica las políticas educativas. No obstante, al tratarse de datos autoinformados, la información obtenida puede diferir con respecto a la que se obtiene por otros medios como por ejemplo, registros administrativos u observaciones. Todos los datos recopilados se tratan de forma anónima y confidencial. Aunque los resultados se publican por país o territorio participante, ni el profesorado, ni los directores, ni los centros educativos ni ningún miembro del personal escolar pueden ser identificados en ningún informe de los resultados del estudio. Además, el personal del centro educativo muestreado no tiene acceso a las respuestas proporcionadas por otros compañeros.

Al igual que en cualquier encuesta transnacional, TALIS se enfrenta a retos relacionados con la comparabilidad intercultural de los ítems y las escalas del cuestionario, el estilo de las

respuestas, la carga cognitiva, la carga global de la respuesta, la fatiga sobre los encuestados y los procesos generales de respuesta. Para confrontar estas dificultades se aplica una metodología consistente y rigurosa que sea transferible ciclo a ciclo y que asegure la estabilidad y consistencia de los datos.

El desarrollo y diseño de los cuestionarios consta de tres fases principales: una fase pre-piloto, un estudio piloto y un estudio o encuesta principal. La primera fase se lleva a cabo en numerosos países y territorios y consiste en recopilar comentarios sobre los borradores de los cuestionarios de los docentes y directores reunidos en grupos de discusión (laboratorios cognitivos). Por su parte, el estudio piloto realizado el año anterior al estudio principal, tiene como objetivo recopilar información cuantitativa sobre las propiedades estadísticas y psicométricas de las preguntas y comprobar si estas miden los mismos conceptos y si están traducidas correctamente. Para ello, los borradores de los cuestionarios son revisados y examinados por el denominado Grupo de Expertos (QEG, *Questionnaire Expert Group*) en colaboración técnica con la OCDE y otros miembros consultivos como el Grupo Asesor Técnico (TAG *Technical Advisory Group*) así como interlocutores sociales pertinentes. Una vez aprobadas por la Junta de Gobierno de Países Participantes (TGB), las versiones definitivas de los cuestionarios quedan listas para su utilización en el estudio principal.

Como gran novedad, en TALIS 2024 se ha introducido un diseño rotativo en el cuestionario del profesorado dando lugar a tres versiones que combinan las preguntas según su contenido. Con ello se crea una jerarquización que distingue entre preguntas «comunes» o de alta prioridad (repetidas en todas las versiones), con otras «estándar» o de prioridad inferior que se distribuyen entre dichas versiones. Esto permite ampliar la cobertura conceptual del estudio y reducir la carga informativa sobre las personas encuestadas, aminorando la duración promedio de la encuesta a unos 45-60 minutos de media. Consecuentemente, se espera que esta novedad reduzca potenciales sesgos de no respuesta. Esta aproximación contrasta con anteriores ciclos en los que se distribuyeron los cuestionarios completos a todo el profesorado. Sin embargo, el cuestionario de directores sigue administrándose en un único formato común.

Otra destacada novedad, relativa a la recopilación de los datos es el uso generalizado de cuestionarios en línea integrados en la plataforma digital IEA *Study Expert*. Esta herramienta se encarga de la distribución, acceso y envío seguro de las respuestas mediante un avanzado sistema de transferencia alojado en servidores remotos. La generalización de cuestionarios en línea ha facilitado la comprobación en tiempo real de inconsistencias y la eliminación de la introducción manual de datos. Finalmente, esta plataforma ha agilizado las tareas de despliegue y seguimiento instantáneo de la encuesta, con el consiguiente ahorro de costes de aplicación y mejora de los procesos de control de calidad.

Otras mejoras de TALIS 2024 tienen que ver con los procesos de traducción, verificación y validación de instrumentos en múltiples lenguas. Para optimizar la comparabilidad de los instrumentos, todas las versiones traducidas se sometieron a un procedimiento de verificación de la traducción integrado en la mencionada aplicación IEA *Study Expert*. Esto facilitó señalar cualquier desviación de las traducciones con respecto a las versiones originales y agilizar los procesos de comunicación y orientación durante la traducción y verificación de los cuestionarios. Además, se introdujeron mejoras en la implementación de adaptaciones lingüísticas y de contexto sin perjuicio de la comparabilidad internacional de las preguntas.

## 1.5. Resumen de TALIS 2024 en España

La implementación de TALIS 2024 en nuestro país se ha realizado sobre la base de los estándares técnicos y metodológicos que rigen y articulan el estudio. España ha participado en las opciones de educación secundaria (tres primeros cursos de la ESO o ISCED 2), educación primaria (ISCED 1) y segundo ciclo de educación infantil (ISCED 02). Esta última población, en la que se ha participado por primera vez, no es objeto de análisis en este informe.

El tamaño total de la muestra probabilística ha sido de 1013 centros educativos, 507 de educación secundaria y 506 de primaria. Ocho comunidades autónomas (Andalucía, Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunitat Valenciana, Illes Balears, La Rioja y Principado de Asturias) contaron con ampliación de muestra, lo que permite un análisis regional diferenciado y propio.

Las tasas de respuesta alcanzadas fueron excepcionalmente altas, superando el 93 % en el profesorado y el 97 % en los directores de centros. Dichas tasas de respuesta obtuvieron la calificación más alta otorgada por la OCDE según los estándares de calidad fijados en la encuesta. Dicha calificación certifica la fiabilidad y robustez de la información obtenida en nuestro país.

En España, los resultados del estudio principal reflejan una recogida de datos exhaustiva y de alta calidad, con un total de 17 158 cuestionarios válidos procesados: 9098 de profesorado y 494 de directores en ISCED 2, junto con 8060 de profesorado y 487 de directores en ISCED 1. Estas cifras, también superan ampliamente los mínimos requeridos por la OCDE, lo que permite realizar análisis con un mayor nivel de desagregación. Asimismo, las tasas de validación de cuestionarios tras los pertinentes controles de calidad son muy próximas al 100 %. Estos datos confirman el rigor del trabajo de campo y la fiabilidad de los datos una vez refrendados por exhaustivos procesos de depuración de inconsistencias y procesamiento.

España participó en las tres fases de implementación de TALIS 2024: estudio previo experimental (desarrollado en febrero de 2022), estudio piloto (febrero y marzo de 2023) y estudio principal (febrero y marzo de 2024).

A continuación, en la tabla 1.5 se muestra un resumen que describe algunos de los aspectos más destacables de la aplicación de TALIS en España relativas al muestreo, tasas de respuesta, aplicativo de la encuesta, fases de implementación y periodo de recogida de la información.

**Tabla 1.5. Cuadro resumen de la aplicación en España. TALIS 2024**

- Poblaciones objetivo participantes: tres primeros cursos de la ESO (ISCED 2), Educación Primaria (ISCED 1) y Segundo ciclo de Educación Infantil (ISCED 02)\*.
- Muestreo: muestras probabilísticas de centros y docentes dentro de los centros.
- Tamaño de la muestra: 1013 centros.
  - o ISCED 2: 507 centros
  - o ISCED 1: 506 centros
- Ampliación de muestra: Andalucía, Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunitat Valenciana, Illes Balears, La Rioja y Principado de Asturias.
- Tasas de respuesta:
  - o ISCED 2: Profesorado → 94,1 % / Directores → 97,9 %
  - o ISCED 1: Profesorado → 94 % / Directores → 97,2 %
- Cuestionarios validados:
  - o ISCED 2: Profesorado → 9098 / Directores → 494
  - o ISCED 1: Profesorado → 8060 / Directores → 487
- Método de encuesta: cuestionarios digitales en línea.
- Lenguas disponibles: castellano, catalán, euskera, gallego, valenciano.
- Duración prevista de la encuesta: 45-60 minutos.
- Fases: estudio previo experimental, pilotaje y estudio principal.
- Periodo de recogida de datos del estudio principal: 1 febrero-31 marzo 2024.

*\*No analizada en este informe*

## 1.6. Organización del informe

En el presente informe se han seleccionado todos los países miembros de la OCDE estableciéndose dos categorías de referencia: Promedio OCDE-27 (países participantes en 2024 con datos significativos) y Promedio OCDE-25 (compuesto exclusivamente por países que participaron en el ciclo anterior de 2018 para permitir el análisis de tendencias longitudinales). Noruega, Nueva Zelanda y Países Bajos figuran con asterisco porque sus tasas de respuesta no alcanzaron los requerimientos mínimos establecidos en los procedimientos técnicos del estudio TALIS 2024). Adicionalmente, se incluye el Promedio UE con todos los países de la Unión Europea participantes. En ambas selecciones, se toma en cuenta la participación tanto en secundaria como en primaria. Las tablas 1.5 y 1.6 muestran la selección de países para las dos etapas educativas analizadas.

**Tabla 1.5. Países seleccionados en educación secundaria. TALIS 2024 Informe español**

Australia	España	Malta*
Austria	Estados Unidos	Noruega
Bélgica	Estonia	Nueva Zelanda
Bulgaria*	Finlandia	Países Bajos
Chile	Francia	Polonia
Chipre*	Hungría	Portugal
Colombia	Islandia	República Checa
Corea	Israel	República Eslovaca
Costa Rica	Italia	Rumanía*
Croacia	Jaón	Suecia
Dinamarca	Letonia	Turquía
Eslovenia	Lituania	

\*Países/territorios no pertenecientes a la OCDE

**Tabla 1.6. Países seleccionados en educación primaria. TALIS 2024 Informe español**

Australia	Francia
Corea	Nueva Zelanda
España	Turquía

Tanto en educación secundaria como en educación primaria, ocho comunidades autónomas aparecen representadas junto a estos países. Esto se debe a que estas comunidades participaron en TALIS 2024 con una muestra ampliada en los dos niveles, tal y como se ha comentado anteriormente. 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 la tabla 1.7.

**Tabla 1.7. Comunidades Autónomas con ampliación de muestra en educación secundaria y educación primaria. TALIS 2024 Informe español**

Andalucía	Cataluña	La Rioja
Canarias	Comunitat Valenciana	Principado de Asturias
Cantabria	Illes Balears	

A continuación se presenta un resumen de los contenidos principales de cada uno de los capítulos de este informe.

El capítulo 2 se centra en el perfil del profesorado, a través de una visión integral de sus características demográficas, trayectorias profesionales y contextos laborales. Se examinan variables como la edad, el género, el nivel educativo y la experiencia previa. Asimismo, se aborda la distribución del profesorado en distintos tipos de centros y poblaciones estudiantiles. Además, se exploran las formas en que el profesorado adapta sus prácticas pedagógicas para responder a las demandas contemporáneas, incorporando herramientas digitales, inteligencia artificial, enfoques de instrucción adaptativa y estrategias de aprendizaje socioemocional. Estas últimas áreas se han añadido por primera vez en TALIS 2024.

Las condiciones laborales del profesorado y los directores centran el desarrollo del capítulo 3. Concretamente, se analiza la carga de trabajo y su vinculación con el estrés personal y profesional. Seguidamente, se profundiza en la actividad profesional y su vinculación con la atención a la diversidad del alumnado, la gestión de la disciplina en el aula o la rendición de cuentas. También se aborda la capacidad del profesorado para su actualización profesional y pedagógica ante las reformas educativas.

El capítulo 4 analiza los procesos de promoción profesional atendiendo a variables como los resultados profesionales, los objetivos de enseñanza, el bienestar y la satisfacción laboral del profesorado. Dichas variables se relacionan con las características de las plantillas docentes y sus centros educativos, sin dejar de lado los recursos educativos disponibles y su implicación en sus resultados profesionales. También se analiza el concepto de mentalidad de crecimiento (otra novedad en TALIS 2024) y los resultados en función de las demandas a los docentes y sus resultados profesionales.

En el capítulo 5 se da cabida al desarrollo de la experiencia docente desde la formación inicial e inducción del profesorado, pasando por procesos de mentoría y desarrollo de formación para la mejora de la docencia y del aprendizaje profesional. Por otro lado, se aborda la formación continua, examinando sus modalidades organizativas, contenidos tradicionales y emergentes, impacto y necesidades formativas. Seguidamente, se analizan las barreras a la participación en la formación continua y su efecto potencial sobre el bienestar profesional o del cumplimiento de objetivos de enseñanza.

El liderazgo y la autonomía docente ocupan un lugar destacado en TALIS 2024, principalmente en los cuestionarios de centro. El capítulo 6 aborda estos temas desde la perspectiva de las plantillas docentes y responsables de la dirección. Seguidamente, esta información se relaciona con la autonomía del profesorado y la dirección, su capacidad de decisión y sus resultados profesionales.

El capítulo 7 aborda las relaciones profesionales entre docentes y de estos con los equipos directivos, el alumnado y las familias y como estas dan sentido al sentimiento de comunidad escolar. También se toma en consideración la vinculación de dichas relaciones con los resultados profesionales (logro de los objetivos de clase, bienestar y satisfacción laboral). Todo ello como elementos vertebradores de la equidad, la atención a la diversidad y la mejora del clima escolar.

Finalmente, el capítulo 8 pormenoriza no solo la atracción y el sostenimiento de los mejores profesionales en la profesión docente sino también la retención del talento en la enseñanza. Para ello se toman en consideración las motivaciones intrínsecas y extrínsecas del profesorado que se derivan de aspectos como la estabilidad, flexibilidad horaria, salario, las condiciones laborales o el reconocimiento de la figura del docente por distintos agentes sociales.

## Referencias

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025 [COM (2020) 625 final de 30.9.2020]

Bakker, A. and E. Demerouti (2017), “*Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward*”, *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 22/3, pp. 273-285. Obtenido de: <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Granziera H., R. Collie and A. Martin (2020), “*Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory*”, en Mansfield, C. (ed.), *Cultivating Teacher Resilience*. Obtenido de: [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14)

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, A/RES/70/1. Objetivo 4

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Obtenido de: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Obtenido de: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

OECD (2023), EDU/TALIS/GB(2023)11, *TALIS 2024 Technical Standards*. Obtenido de: [https://one.oecd.org/document/EDU/TALIS/GB\(2023\)11/en/pdf?sessionId=1701991692376](https://one.oecd.org/document/EDU/TALIS/GB(2023)11/en/pdf?sessionId=1701991692376)

OECD (2025), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris. Obtenido de: <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en> OECD (2025)

OECD (2025), *TALIS Starting Strong 2024 Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris. Obtenido de: <https://doi.org/10.1787/f49228be-en>

OECD (2025), *TALIS Teacher Knowledge Survey 2024 Conceptual and Assessment Framework*, OECD Publishing, Paris. Obtenido de: <https://doi.org/10.1787/65903902-en>

UNESCO. (2012). *International Standard Classification of education. ISCED 2011*. Canadá: Institute for Statistics. Obtenido de: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

Viac, C. y P. Fraser (2020), “*Teachers’ well-being: A framework for data collection and analysis*”, OECD Education Working Papers, No. 213. Obtenido de: <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>



# CAPÍTULO 2

---

---

# Capítulo 2. Perfil del profesorado

## 2.1. Introducción

En un contexto global marcado por transformaciones profundas y aceleradas, comprender quiénes son los docentes y cómo desarrollan su labor se ha convertido en una cuestión clave para los sistemas educativos. La pandemia de COVID-19, el avance de las tecnologías digitales, los cambios demográficos y la creciente diversidad del alumnado han redefinido las exigencias hacia la profesión docente, generando nuevas expectativas en torno a la equidad, la inclusión y la capacidad de respuesta pedagógica.

Este capítulo se centra en el análisis del perfil del profesorado, ofreciendo una visión integral de sus características demográficas, trayectorias profesionales y contextos laborales. Se examinan variables como la edad, el género, el nivel educativo y la experiencia previa. Asimismo, se aborda la distribución del profesorado en distintos tipos de centros y poblaciones estudiantiles, incluyendo aquellos con una mayor proporción de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeconómica, perteneciente a comunidades migrantes o refugiadas, o con necesidades educativas especiales.

Además, se exploran las formas en que el profesorado adapta sus prácticas pedagógicas para responder a las demandas contemporáneas, incorporando herramientas digitales, inteligencia artificial, enfoques de instrucción adaptativa y estrategias de aprendizaje socioemocional. En este sentido, se destaca la importancia de contar con equipos docentes diversos en cuanto a formación, experiencia y trayectorias, lo que favorece el aprendizaje profesional colaborativo y la mejora continua. Tal diversidad puede fortalecer la capacidad de los sistemas educativos para responder a las necesidades cambiantes del alumnado (Adair, Tobin y Arzubíaga, 2012).

A través del análisis de datos provenientes de TALIS 2024, este capítulo busca ofrecer evidencias que contribuyan a fortalecer las políticas educativas orientadas a apoyar al profesorado en su labor, en un escenario educativo en constante evolución

## 2.2. Género del profesorado

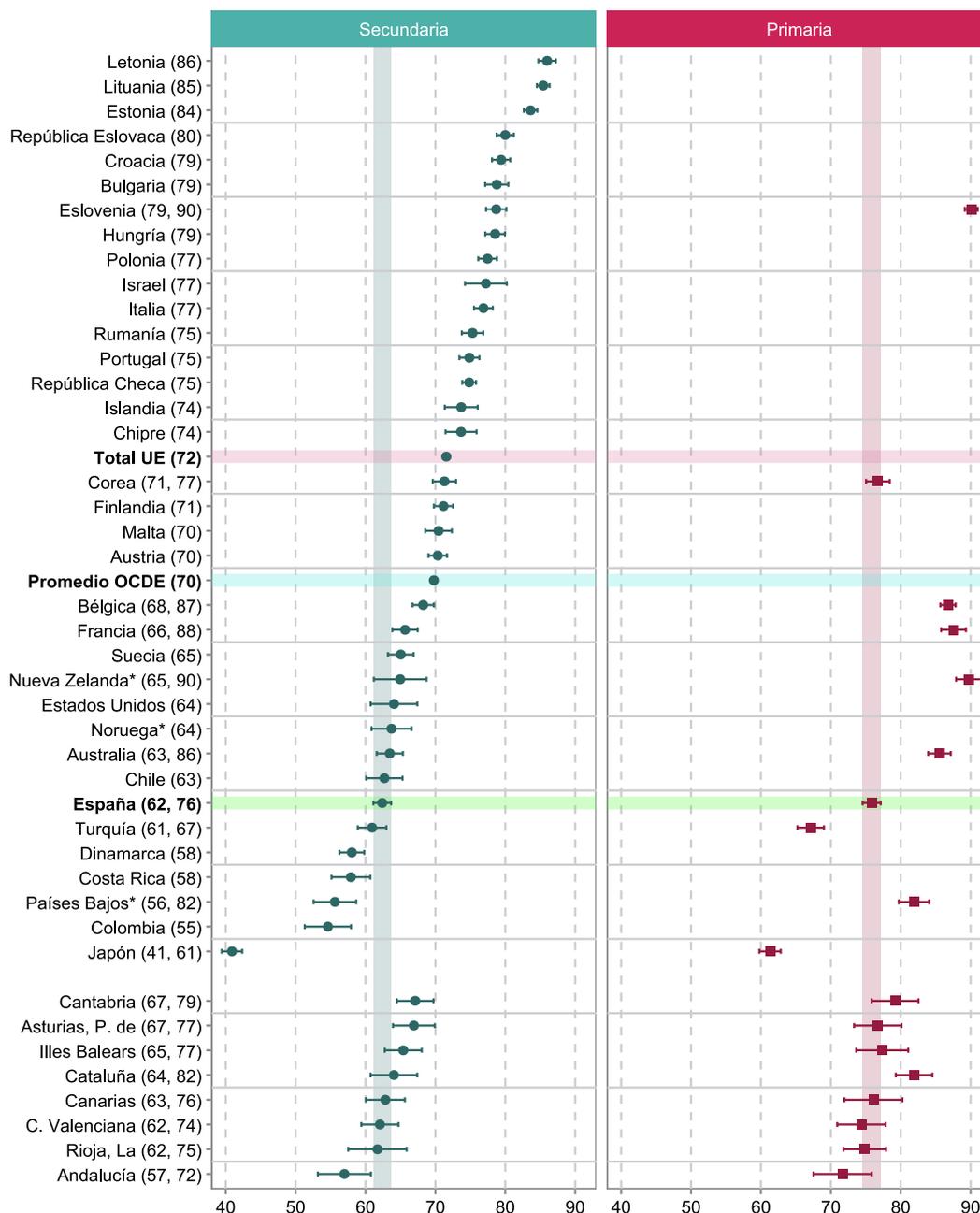
Los grandes desequilibrios de género en la profesión docente son motivo de preocupación para las políticas públicas, ya que las investigaciones sugieren que el equilibrio de género puede influir en las aspiraciones profesionales del alumnado y en sus actitudes hacia disciplinas específicas, como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) (Dulce-Salcedo, Maldonado y Sánchez, 2022). La falta de modelos diversos dentro de ciertos campos podría dificultar que los estudiantes se imaginen teniendo éxito en esas áreas en el futuro (Stearns et al., 2016; Sevilla, Bordón y Ramírez-Espinoza, 2023). Una profesión altamente feminizada también puede, paradójicamente, reducir la percepción del impacto de dicha profesión debido a prejuicios de género arraigados desde hace tiempo (Cacouault-Bitaud, 2001). Esto podría generar un efecto dominó en el que los hombres se sientan menos inclinados a aspirar a ingresar en la profesión al percibirse como feminizada. Cacouault-Bitaud (2001) sostiene que esta feminización de las profesiones, seguida de una menor valoración social, se ha producido en una amplia variedad de campos, incluyendo la docencia, las carreras jurídicas (como jueces y magistrados) y algunas ramas de la medicina (como la medicina general).

Las mujeres constituyen la mayoría del profesorado, representando aproximadamente siete de cada diez docentes en los sistemas educativos de secundaria que participan en TALIS y cuentan con datos disponibles.

La Figura 2.1 muestra la estimación del porcentaje de profesoras en educación secundaria y educación primaria de los países seleccionados y las comunidades autónomas españolas participantes en TALIS 2024, ordenados de mayor a menor proporción en secundaria.

En la educación secundaria, la proporción de mujeres docentes es especialmente pronunciada en Letonia (86 %), Lituania (85 %) y Estonia (84 %). En cambio, Japón con un 41 %, es el único país seleccionado donde las mujeres docentes son minoría. España con un 62 % de profesoras, queda 10 puntos porcentuales por debajo del Promedio OCDE (70 %) y el Total-UE (72 %) de manera significativa. De entre las comunidades autónomas participantes, con la mayor proporción están Cantabria y el Principado de Asturias (67 %), superando significativamente a Andalucía (57 %) que presenta la menor.

**Figura 2.1. Porcentaje de profesoras en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



En el nivel de educación primaria, la proporción de profesoras supera ampliamente a la observada en educación secundaria en todos los países y comunidades autónomas analizados, situándose frecuentemente por encima del 80 %. Las cifras más elevadas se registran en Eslovenia y Nueva Zelanda, con un 90 %, mientras que el valor más bajo corresponde nuevamente a Japón, con un 61 %. En el caso de España, el porcentaje de profesoras en primaria alcanza el 76 %, situándose únicamente por encima de Japón (61 %) y Turquía (67 %). En cuanto a las comunidades autónomas españolas, Cataluña presenta el mayor porcentaje de profesoras (82 %), y Andalucía, el menor (72 %) (véase Figura 2.1).

### 2.3. Edad

En los países de la OCDE, la proporción de la población de 65 años o más se ha duplicado, pasando de menos del 9 % en 1960 al 18 % en 2021 (OCDE, 2023). Las proyecciones de las Naciones Unidas indican que la proporción mundial de personas de 65 años o más se cuadruplicará, pasando de 595 millones a 2.000 millones entre los años 2000 y 2050 (ONU, 2022). El aumento de la esperanza de vida, la disminución de las tasas de natalidad y la migración neta están impulsando un rápido envejecimiento poblacional en muchos países (Lobo y Falleiro, 2024). La edad del profesorado en muchos países refleja esta tendencia.

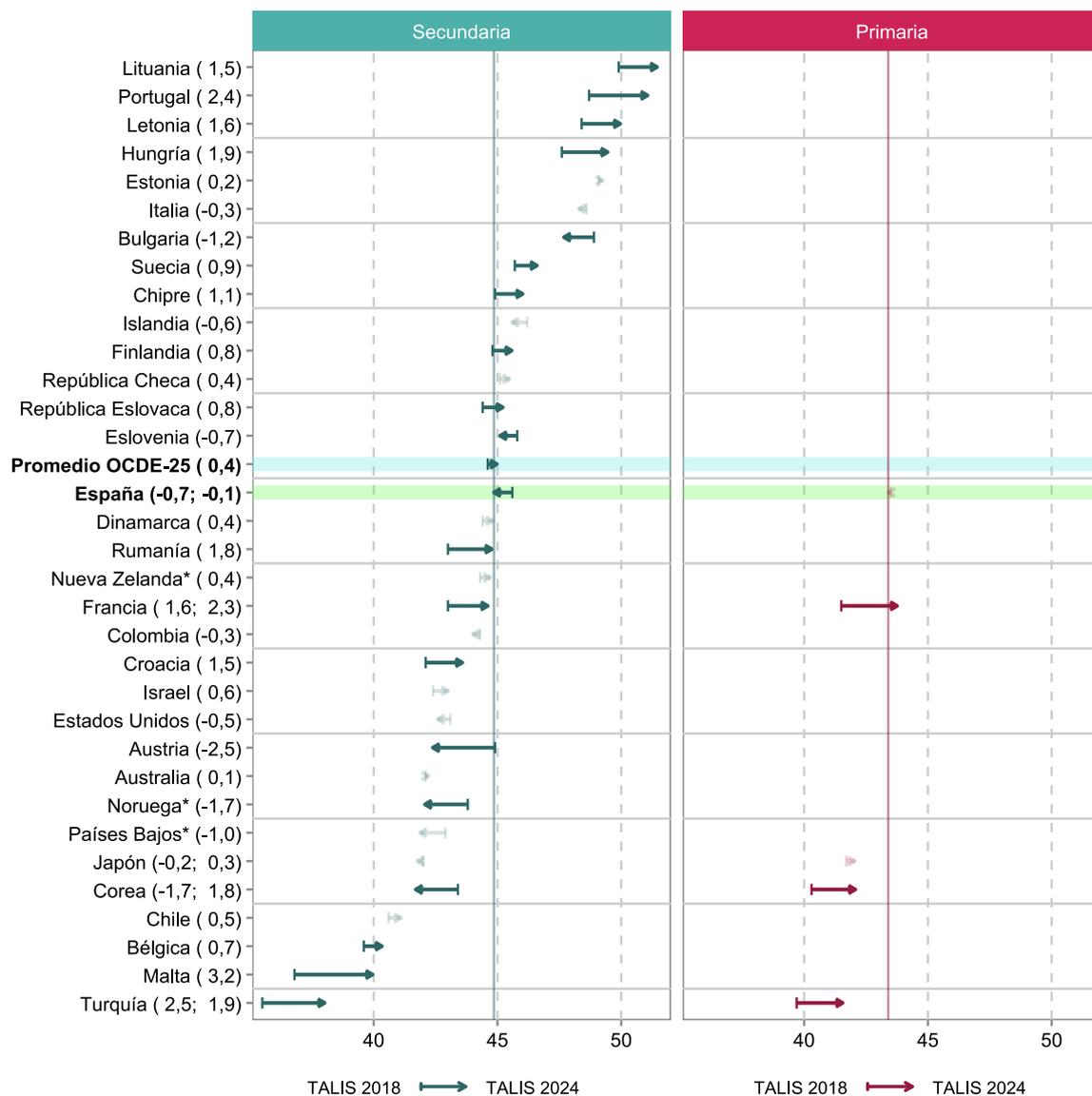
Una mayor proporción de docentes de edad avanzada puede plantear desafíos en la gestión de recursos humanos, especialmente en lo que respecta a la sustitución del personal que se jubila si el número de estudiantes se mantiene estable. Al mismo tiempo, los docentes mayores suelen aportar una valiosa experiencia profesional tanto al aula como al entorno escolar en general (Podolsky, Kini y Darling-Hammond, 2019). Por el contrario, un cuerpo docente más joven puede tener menos experiencia, pero contribuir con una formación más reciente y conocimientos pedagógicos actualizados que pueden beneficiar el aprendizaje del alumnado.

En la Figura 2.2 se presentan las edades promedio del profesorado de secundaria y primaria en los ciclos 2018 y 2014 de todos los países seleccionados y comunidades autónomas participantes en ambos ciclos de TALIS, así como su diferencia (2024 menos 2018). Cuando las flechas y sus valores se representan de forma difuminada, quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ciclos. Los datos están ordenados de forma creciente según la edad promedio del profesorado de educación secundaria en TALIS 2024.

En 2024, la edad promedio del profesorado en la etapa de secundaria es próxima a los 45 años en promedio para los países y territorios de la OCDE-25 de países participantes en los dos últimos ciclos de TALIS (2018 y 2024). En Lituania y Portugal, la edad promedio es de 51 años, y en Letonia, de 50. Por el contrario, la menor edad promedio del profesorado se observa en Turquía (38), y ronda los 40 años en Malta y Bélgica. En España, la edad es similar a la del Promedio OCDE-25 (45). Dentro de las comunidades autónomas que han participado en ambos ciclos, en Cantabria y el Principado de Asturias ronda los 46 años, mientras que en La Rioja y la Comunitat Valenciana están en los 44 años.

La edad promedio del profesorado de secundaria ha aumentado en dos años o más en 2024 en comparación con 2018 en Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Portugal, Rumanía y Turquía. En ese mismo período, la edad promedio ha disminuido en aproximadamente dos años en Austria, Corea y Noruega, mientras que en España la disminución de edad ha sido de solo un año (ver Figura 2.2).

**Figura 2.2. Variación de la edad de los docentes entre 2018 y 2024 en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



En la etapa de educación primaria, se observan aumentos significativos de dos años en Corea, Francia y Turquía. En España, no se observa diferencia alguna en la edad promedio del profesorado entre ciclos, aunque sí hay una disminución significativa de dos años en la Comunitat Valenciana. Además, en la Figura 2.2 se observa que en España y en todas las comunidades autónomas que se muestran, los docentes de la educación primaria son más jóvenes que los de secundaria.

En la Figura 2.3 aparecen los porcentajes de profesorado de secundaria y primaria por grupos de edad: Menos de 30 años; de 30 a 49 años y 50 años o más, de los países seleccionados y las comunidades autónomas participantes en TALIS 2024 ordenados de mayor a menor según el grupo con más edad.

Se observa en educación secundaria que en Estonia, Hungría, Letonia, Lituania y Portugal al menos uno de cada dos docentes tiene 50 años o más. Estos países podrían enfrentarse al desafío de reemplazar a un gran número de docentes en los próximos 10-15 años, ya que la

mitad de ellos alcanzará la edad de jubilación. Además, estos sistemas también cuentan con una proporción relativamente baja de docentes de 30 años o menos, lo que podría agravar este problema. Por el contrario, se aprecia un equipo docente más renovado en Australia, Austria, Bélgica, Estados Unidos, Japón, Noruega\* y Países Bajos\* donde tienen un 15 % o más de sus docentes menores de 30 años y a la vez menos de un tercio de su profesorado alcanza los 50 años.

España presenta un 35 % de profesorado de 50 años o más, una proporción inferior al Promedio OCDE (37 %) y Total-UE (40 %) en el grupo de más edad. Y tiene un 8 % de profesorado de 30 años o menos y se encuentra entre el 7 % del Total-UE y el 10 % del Promedio OCDE. Las comunidades autónomas con mayor proporción de profesorado en el grupo de 50 años o más son el Principado de Asturias y Cantabria, con un porcentaje superior al 40 %.

**Figura 2.3. Porcentaje de profesorado por grupo de edad en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



## 2.4. Experiencia previa no docente

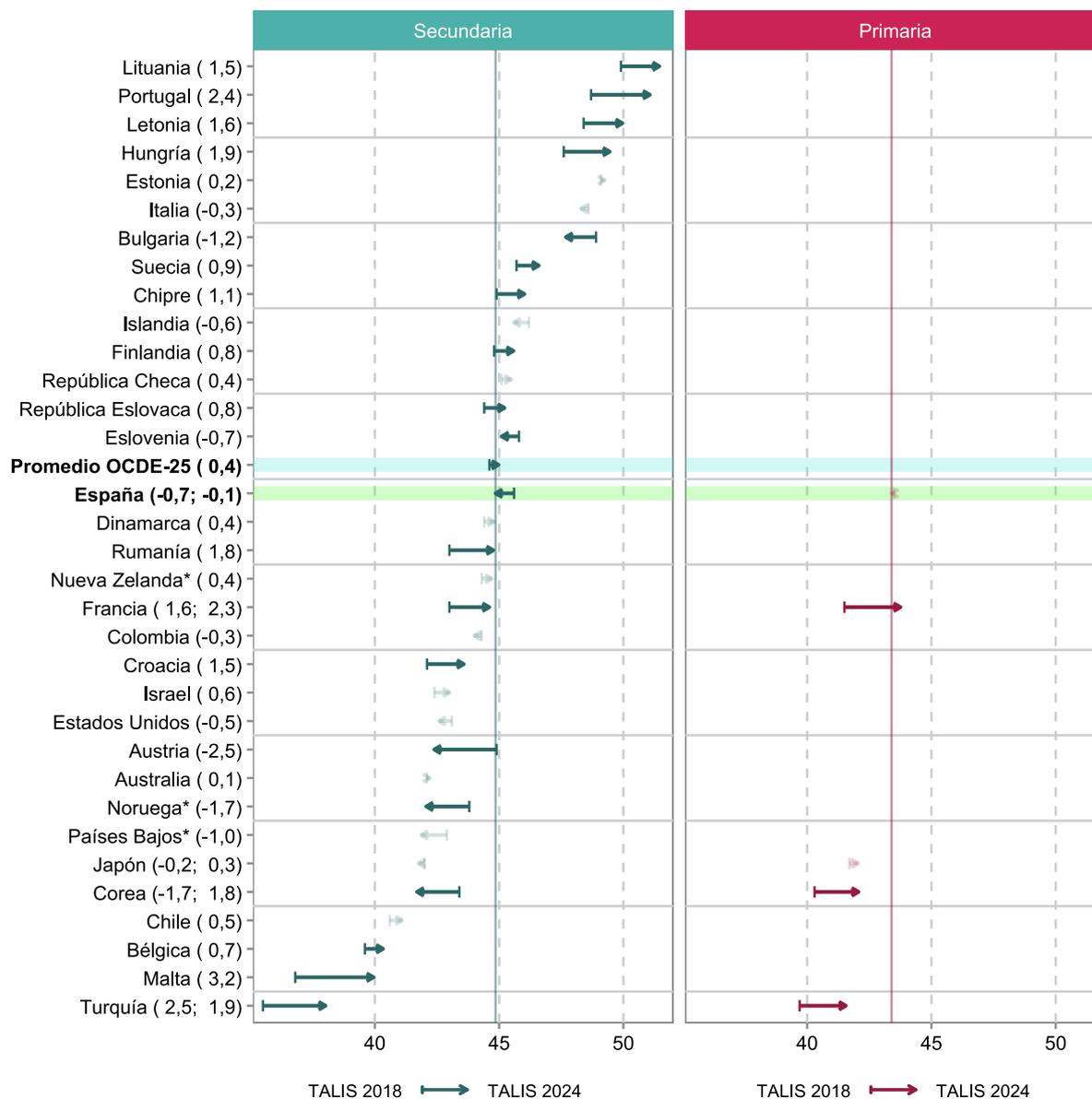
La experiencia profesional previa en sectores ajenos a la educación puede aportar al profesorado competencias y perspectivas valiosas, especialmente en contextos educativos que demandan enfoques pedagógicos innovadores y una mayor conexión con el mundo laboral. Diversos estudios han subrayado el potencial transformador de los docentes que acceden a la profesión como segunda carrera. Por un lado, estos profesionales suelen mostrar una fuerte motivación vocacional y un compromiso elevado con la enseñanza, aunque también enfrentan desafíos específicos en su formación y adaptación institucional (Leshem, 2019). Por otro, se ha propuesto una pedagogía diferenciada que reconozca sus trayectorias previas y favorezca la integración de su identidad profesional anterior con la docente, mediante enfoques formativos más personalizados y reflexivos (Tigchelaar, Brouwer y Vermunt, 2010). En este sentido, la incorporación de docentes con experiencia previa en otros sectores representa una oportunidad para enriquecer los equipos educativos y diversificar las prácticas pedagógicas.

Respondiendo a esta experiencia previa, TALIS 2024 recoge información sobre el porcentaje de docentes que ha trabajado entre 6 y 20 años en ocupaciones no docentes antes de incorporarse a la enseñanza (ver Figura 2.4).

En el conjunto de los países participantes en TALIS, el promedio OCDE-25 se sitúa en un 24,1 % del profesorado de educación secundaria con este tipo de experiencia en 2024. En el caso de España, el porcentaje alcanza el 32,7 %, lo que supone un incremento de 4,8 puntos porcentuales respecto a 2018. Este crecimiento sitúa a España por encima de la media internacional y refleja una tendencia sostenida hacia una mayor incorporación de perfiles profesionales diversos al sistema educativo.

Entre los países con mayor proporción de docentes con experiencia previa no docente en secundaria destacan Islandia (48 %), Australia (42 %) y Estados Unidos (39 %). En el extremo opuesto, con valores significativamente más bajos, se encuentran Japón (7 %), Corea (9 %) y Francia (17 %). España se posiciona como uno de los países con mayor crecimiento en este indicador entre 2018 y 2024, junto con Bulgaria, Chipre y Austria.

**Figura 2.4. Variación porcentual entre 2018 y 2024 del profesorado con experiencia profesional previa no docente (6 a 20 años) en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



En conjunto, los datos sugieren que la incorporación de docentes con experiencia previa en otros sectores es una realidad creciente en el sistema educativo español .

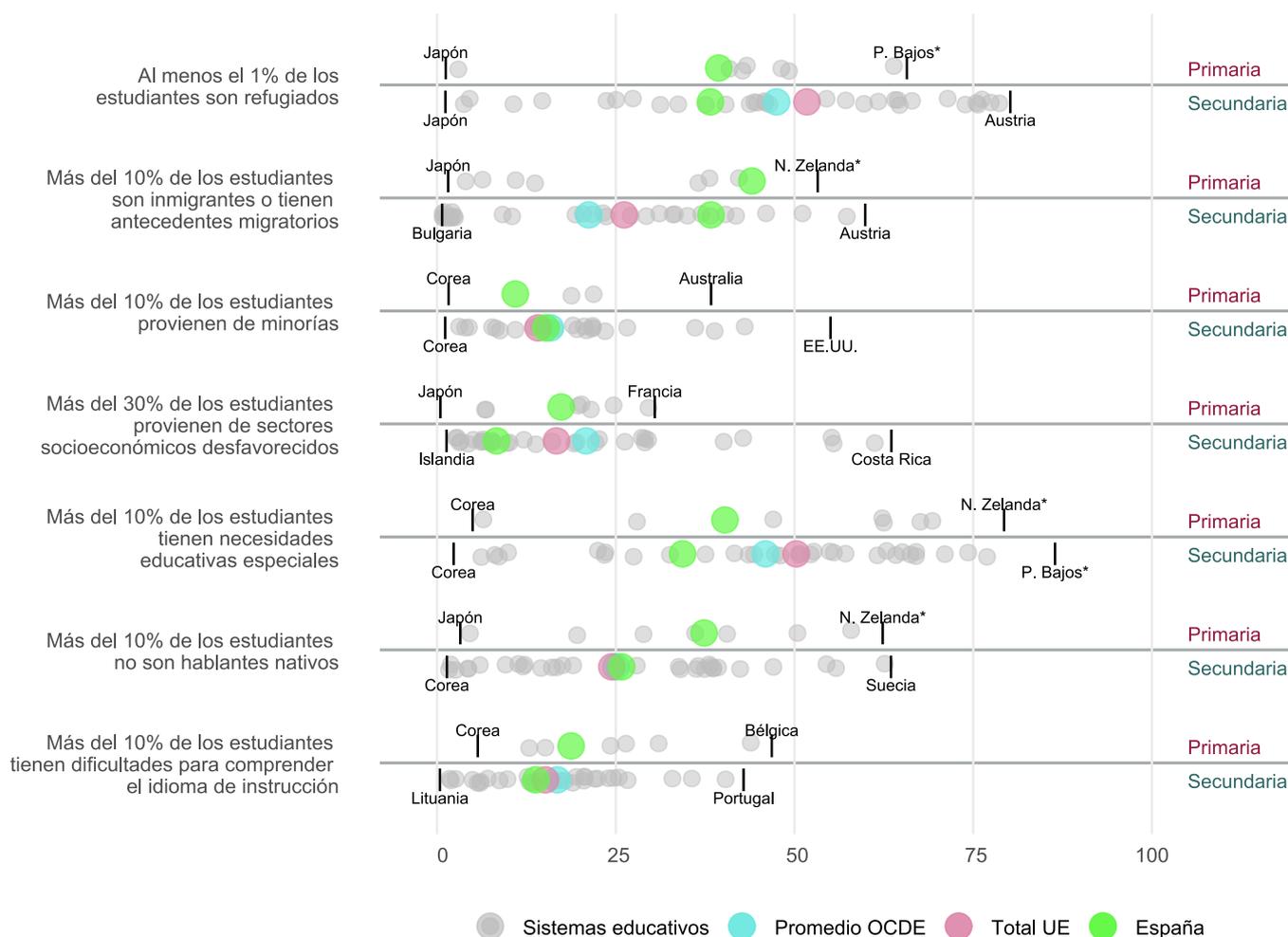
## 2.5. Composición en la escuela

La creciente diversidad del alumnado en los centros educativos refleja transformaciones sociales profundas, como los flujos migratorios, la globalización cultural y el reconocimiento de las diferencias como valor educativo. Esta diversidad se manifiesta en múltiples dimensiones —lingüística, cultural, étnica, socioeconómica o funcional— y plantea tanto desafíos como oportunidades para los sistemas educativos. Lejos de ser un fenómeno marginal, la heterogeneidad del alumnado es hoy una condición estructural de las escuelas del siglo XXI (González-Falcón, 2021). Atender a esta diversidad requiere enfoques pedagógicos que superen el asimilacionismo y promuevan la equidad, la justicia social y la participación de todo el alumnado (Carrasco-Campos, 2025). Desde esta perspectiva, conocer la composición del alumnado en los centros —y en particular, la proporción de profesorado que trabaja en contextos con alta presencia de determinados grupos— permite comprender mejor los entornos escolares y orientar políticas inclusivas. Como señala Tomlinson (2015), la atención a la diversidad no es una estrategia adicional, sino una condición esencial para garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado.

### 2.5.1. Composición del alumnado en TALIS 2024

La Figura 2.5 presenta la proporción de profesorado que trabaja en centros educativos con una elevada presencia de determinados grupos de alumnado, definidos por características lingüísticas, educativas, socioeconómicas o de origen. En concreto, se analiza si más del 10% del alumnado del centro tiene dificultades para comprender el idioma de instrucción, no es hablante nativo, presenta necesidades educativas especiales, pertenece a minorías, es inmigrante o tiene antecedentes migratorios, o si al menos el 1% del alumnado es refugiado. Además, se incluye un indicador específico sobre la concentración de alumnado de sectores socioeconómicamente desfavorecidos, en este caso considerando si supera el 30% del total. Los datos se ofrecen diferenciados por etapas educativas, y permiten comparar la situación de España y sus comunidades autónomas con la de otros países participantes en TALIS 2024.

**Figura 2.5a. Composición de los centros: porcentaje de docentes que declaran estar en cada una de las siguientes situaciones en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



En educación secundaria el porcentaje de docentes de España que trabaja en centros donde más del 10% del alumnado del centro tiene dificultades para comprender el idioma de instrucción (14 %), no es hablante nativo (26 %) o pertenece a una minoría (15 %) es similar a los parámetros promedios internacionales (OCDE-27 y UE-22). En cambio, los porcentajes españoles son más bajos en el caso del alumnado de necesidades educativas especiales, y el alumnado socialmente desfavorecido y refugiado. Por el contrario, la proporción de docentes de España que trabaja en centros con más del 10 % de alumnado inmigrante o con antecedentes migratorios (38 %) es claramente superior a los promedios internacionales (OCDE-27 = 21 %; y UE-22 = 26 %) (Figura 2.5a).

La comparación internacional señala grandes variaciones entre países. En términos generales los datos sugieren que el profesorado de Bélgica y Países Bajos trabaja en contextos más desafiantes desde el punto de vista de la diversidad sociológica de las aulas.

No obstante, los resultados dependen de las características concretas del alumnado. Por ejemplo, Portugal destaca en el porcentaje de alumnado con dificultades para comprender el idioma; Estados Unidos por la proporción de minorías; los países latinoamericanos por el alumnado desfavorecido socioeconómicamente; Austria y Suecia por el alumnado inmigrante y no hablante nativo; y varios países europeos por el porcentaje de profesorado que trabaja en centros donde el alumnado refugiado representa al menos el 1% de su matrícula. En el extremo contrario, los países asiáticos, seguidos de algunos estados europeos del antiguo bloque del

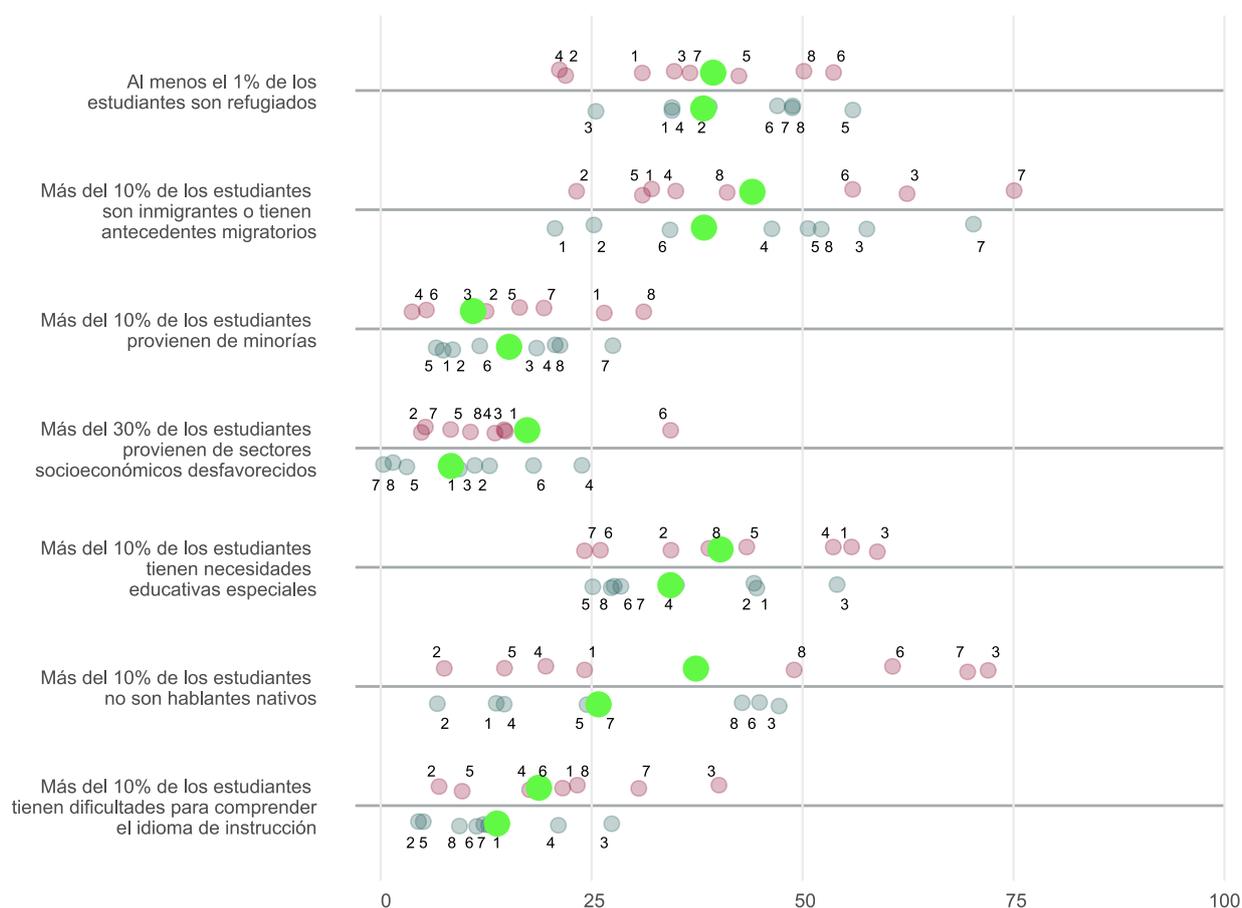
este (Croacia, Hungría, Lituania y Rumanía), presentan una composición de sus aulas mucho más homogénea.

En la comparación por etapas educativas dentro de España los porcentajes de educación primaria son superiores a los de secundaria en todos los indicadores menos uno (alumnado proveniente de minorías). Las diferencias más notables se aprecian en la concentración de alumnado que no es nativo hablante (12 %) y el proveniente de sectores socioeconómicos desfavorecidos (9 %). En el resto de los indicadores las diferencias son pequeñas o casi inapreciables.

Entre las comunidades autónomas se observa gran heterogeneidad, si bien la misma depende de la etapa y el indicador concreto. Illes Balears destaca por la concentración en ambas etapas de alumnado de necesidades educativas especiales, así como de alumnado no hablante nativo o con dificultades para comprender el idioma de instrucción. Por su parte, los porcentajes de La Rioja son los más altos en ambas etapas en el indicador relativo al alumnado inmigrante. En el extremo contrario, el Principado de Asturias, especialmente en educación primaria, presenta datos compatibles con una alta homogeneidad del sistema educativo (Ver Figura 2.5b).

A modo de síntesis general puede afirmarse que, en comparación con los promedios internacionales, España presenta una diversidad moderada en sus centros educativos. Aunque se sitúa por debajo de la media OCDE-27 en algunos indicadores, destaca por una mayor presencia de alumnado inmigrante y una distribución desigual entre comunidades autónomas. Por otro lado, las diferencias entre primaria y secundaria apuntan a que la diversidad es más visible en los centros de educación primaria. Esta realidad subraya la necesidad de seguir profundizando en las políticas educativas sensibles al contexto y circunstancias de los territorios, y promotoras de la inclusión en todo el sistema.

**Figura 2.5b. Composición de los centros: porcentaje de docentes que declaran estar en cada una de las siguientes situaciones en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**

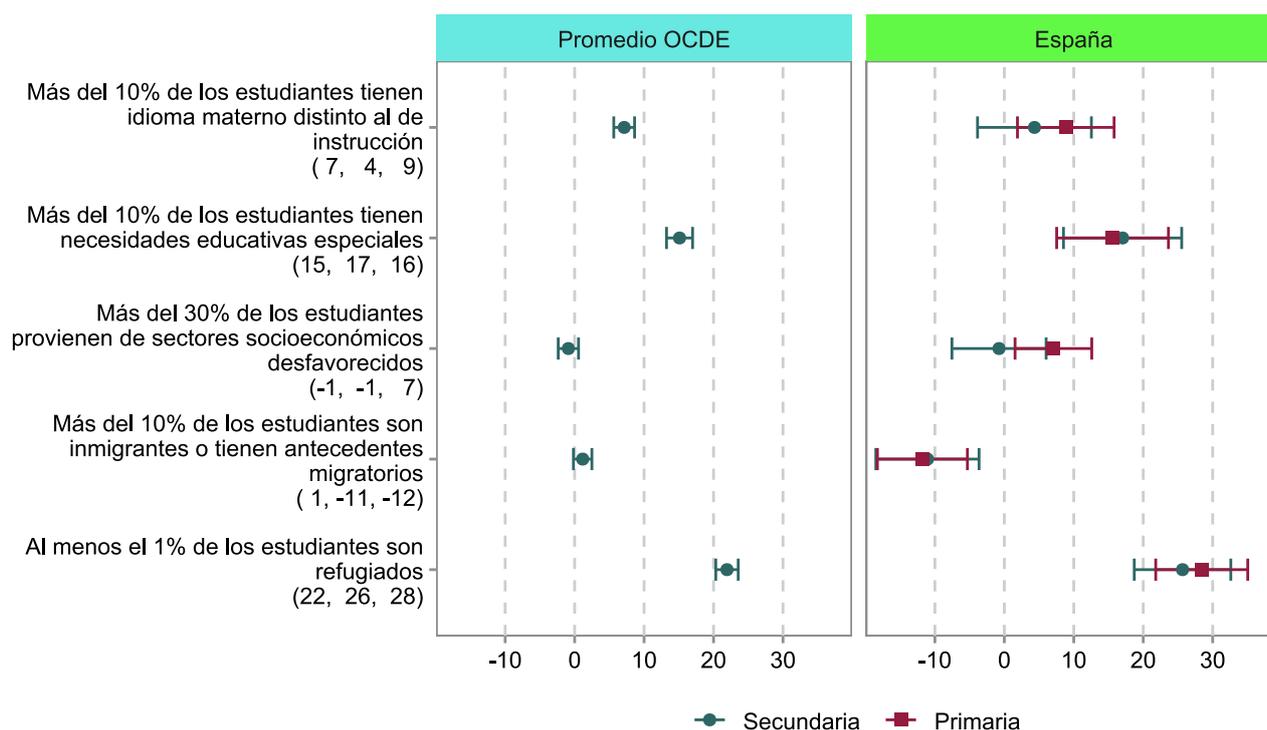


### 2.5.2. Evolución de la composición del alumnado 2018-2024

La diversidad del alumnado en los centros educativos es una realidad dinámica, influida por factores como los movimientos migratorios, el reconocimiento institucional de las necesidades educativas especiales, y los cambios en las condiciones sociales y demográficas. Comprender cómo ha evolucionado esta diversidad permite anticipar retos pedagógicos y orientar políticas inclusivas (OECD, 2025a; Brussino, 2020).

En este contexto, la Figura 2.6 analiza el cambio porcentual entre TALIS 2018 y TALIS 2024 en la proporción de profesorado que trabaja en centros con alta presencia de determinados grupos de alumnado, tanto en educación primaria como secundaria.

**Figura 2.6. Variación porcentual en el promedio de la OCDE y en España de la composición de los centros en los ítems que se muestran entre TALIS 2018 y TALIS 2024**



Tomando como indicador la proporción de docentes que trabajan en centros educativos con una elevada presencia de determinados grupos de alumnado, es posible afirmar que, en educación primaria España ha experimentado un aumento significativo en la diversidad del alumnado en el periodo 2018-2024, con variaciones estadísticamente significativas en los cinco indicadores analizados.

Por su parte, en educación secundaria los datos ofrecen un panorama mixto, donde no siempre los datos españoles se ajustan a la tendencia internacional.

- En esta etapa España presenta incrementos significativos en dos indicadores: profesorado trabajando en centros que escolarizan una proporción sustantiva de alumnado con necesidades educativas especiales (17 %) y de alumnado refugiado (26 %). Ambos valores son similares en sentido, magnitud y significación estadística a los estimados para el conjunto OCDE-24 (15 % y 22 %, respectivamente).
- Con respecto al alumnado no hablante nativo el incremento español fue moderado (4 %) y no significativo en términos estadísticos. Por su parte, el parámetro OCDE-24 experimentó un aumento ligeramente mayor (7 %) y estadísticamente significativo.
- En relación con el alumnado de sectores socioeconómicamente desfavorecidos,

ni el promedio de España (-0,8 %) y el de la OCDE-24 (-0,9 %) han mostrado cambios sustantivos a lo largo del sexenio.

- Por último, en relación con el alumnado inmigrante o con antecedentes migratorios el descenso significativo de España (-11%) contrasta con el ligero aumento del parámetro OCDE-24 (1%), si bien éste carece de significación estadística.

En definitiva, los resultados sugieren que la diversidad del alumnado ha crecido de forma más intensa y generalizada en primaria que en secundaria, y que España se sitúa en una posición intermedia en el contexto internacional: por debajo de la media en algunos indicadores, pero por encima en otros, especialmente en lo relativo a alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado refugiado. Los aumentos más pronunciados en primaria podrían estar indicando un incremento de la diversidad del alumnado en el último sexenio y, en todo caso, confirman que la diversidad en las aulas españolas es una realidad en transformación, que requiere políticas educativas sensibles al contexto de los centros y orientadas a la equidad.

### 2.5.3. Autoeficacia docente en entornos multiculturales

El profesorado con altos niveles de autoeficacia tiende a mostrar mayor motivación, persistencia y creatividad en la aplicación de estrategias inclusivas, mientras que niveles bajos de autoeficacia pueden limitar el compromiso y la efectividad en la atención a la diversidad. Esta relación fue inicialmente formulada por Bandura (1977), quien definió la autoeficacia como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras.

La creciente diversidad cultural en las aulas ha convertido la competencia docente para trabajar en entornos multiculturales en una dimensión clave de la calidad educativa. En este contexto, la autoeficacia se ha consolidado como un indicador relevante para evaluar la preparación del personal docente ante los retos de la inclusión (OECD, 2025a; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Adair et al., 2012).

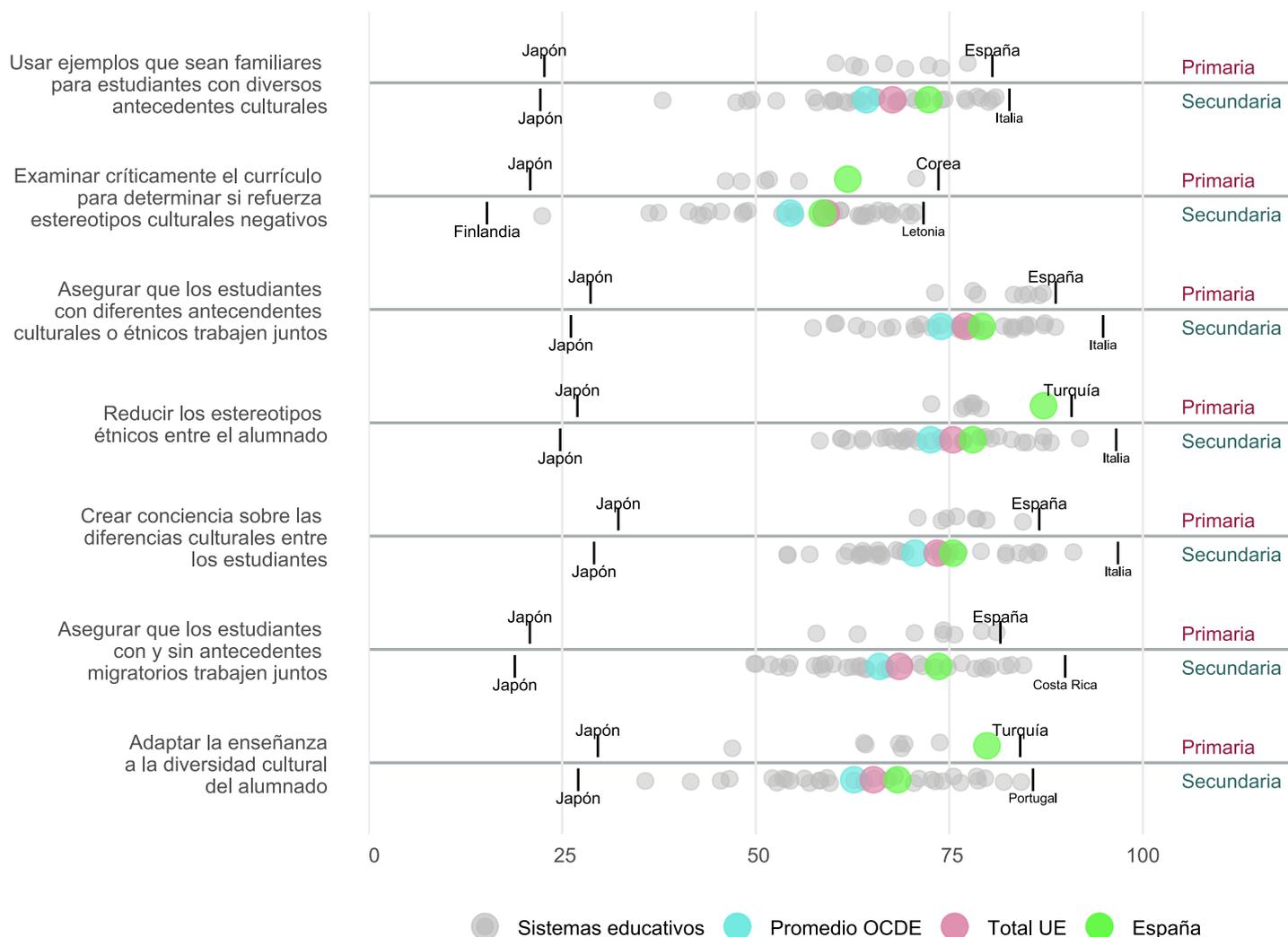
Esta dimensión de autoeficacia cobra especial relevancia cuando se extiende al trabajo con alumnado que presenta necesidades educativas especiales. La inclusión de este alumnado requiere no solo conocimientos técnicos y metodológicos, sino también una fuerte convicción por parte del profesorado de que es capaz de responder a sus necesidades de forma efectiva. Sharma, Loreman y Forlin (2012) desarrollaron una escala específica para medir la autoeficacia docente en contextos inclusivos, demostrando que esta variable predice significativamente la disposición y competencia del profesorado para implementar prácticas inclusivas con alumnado con necesidades educativas especiales. En línea similar, Murillo Parra et al. (2020) mostraron que la autoeficacia docente está estrechamente relacionada con la implementación de prácticas inclusivas, la adaptación curricular y la creación de entornos de aprendizaje accesibles para todo el alumnado, incluyendo aquel con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo.

Por tanto, evaluar y promover la autoeficacia docente en este ámbito no solo permite anticipar la calidad de la respuesta educativa ante la diversidad, sino que también constituye una herramienta estratégica para el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de la equidad en los sistemas educativos.

TALIS 2024 incluyó siete cuestiones para explorar la autoeficacia docente en contextos multiculturales: (1) adaptar la enseñanza a la diversidad cultural del alumnado, (2) fomentar la cooperación entre estudiantes con y sin antecedentes migratorios, (3) sensibilizar sobre las diferencias culturales, (4) reducir estereotipos étnicos, (5) promover el trabajo conjunto entre estudiantes de distintos orígenes, (6) examinar críticamente el currículo para detectar estereotipos negativos, y (7) utilizar ejemplos culturales relevantes para el alumnado. La Figura

2.7 recoge el porcentaje de docentes que se considera competente en cada una de ellas por etapa, país y comunidad autónoma.

**Figura 2.7a. Autoeficacia docente en entornos multiculturales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Un análisis de correlaciones previo a nivel de país reveló que las asociaciones entre las siete cuestiones eran muy fuertes (en su mayoría superiores al 0,80). Ello indica que el profesorado tiende a percibir estas prácticas como parte de una misma competencia profesional: la capacidad de enseñar de forma inclusiva en entornos culturalmente diversos. Por tanto, aunque las cuestiones abordan diferentes aspectos —adaptación pedagógica, convivencia intercultural o revisión crítica del currículo—, empíricamente se comportan como una dimensión única y cohesionada de autoeficacia docente. Todo ello sugiere que, cuando el profesorado se siente eficaz en una de estas prácticas, es muy probable que también se sienta eficaz en las demás. Por tanto, los resultados pueden interpretarse como una medida global de confianza para aplicar enfoques pedagógicos inclusivos, más que como dimensiones independientes.

En el conjunto de la OCDE-27, las evidencias apuntan a que aproximadamente 2 de cada 3 docentes se sienten capacitados para adaptar su enseñanza a la diversidad del aula, fomentar la cooperación entre alumnado nativo e inmigrante y emplear ejemplos relevantes para el

alumnado. Incluso se ve más competente (porcentajes de acuerdo superiores al 70 %) en tareas como sensibilizar sobre las diferencias culturales, reducir los estereotipos étnicos y promover el trabajo conjunto entre alumnado de origen diverso. No obstante, parece menos confiado (55 %) con su capacidad para identificar estereotipos negativos en el currículo.

Los datos señalan una valoración ligeramente más positiva en el contexto europeo de la autoeficacia docente en entornos multiculturales. El Total UE-22 supera al promedio OCDE-27 en 3 puntos porcentuales en todas las cuestiones, salvo en la capacidad para fomentar el trabajo conjunto entre estudiantes de distintos orígenes, donde la diferencia alcanza los 5 puntos porcentuales.

Los datos internacionales indican que el profesorado de educación primaria presenta niveles de autoeficacia más altos que en secundaria. La evidencia se repite en los 10 países con datos comparables en ambas etapas. En todas las cuestiones valoradas, la media aritmética de las diferencias de porcentajes oscila entre 7 y 11 puntos porcentuales, con excepción de la capacidad para detectar estereotipos negativos en el currículo, donde el promedio de la diferencia entre etapas es más moderado (3 %).

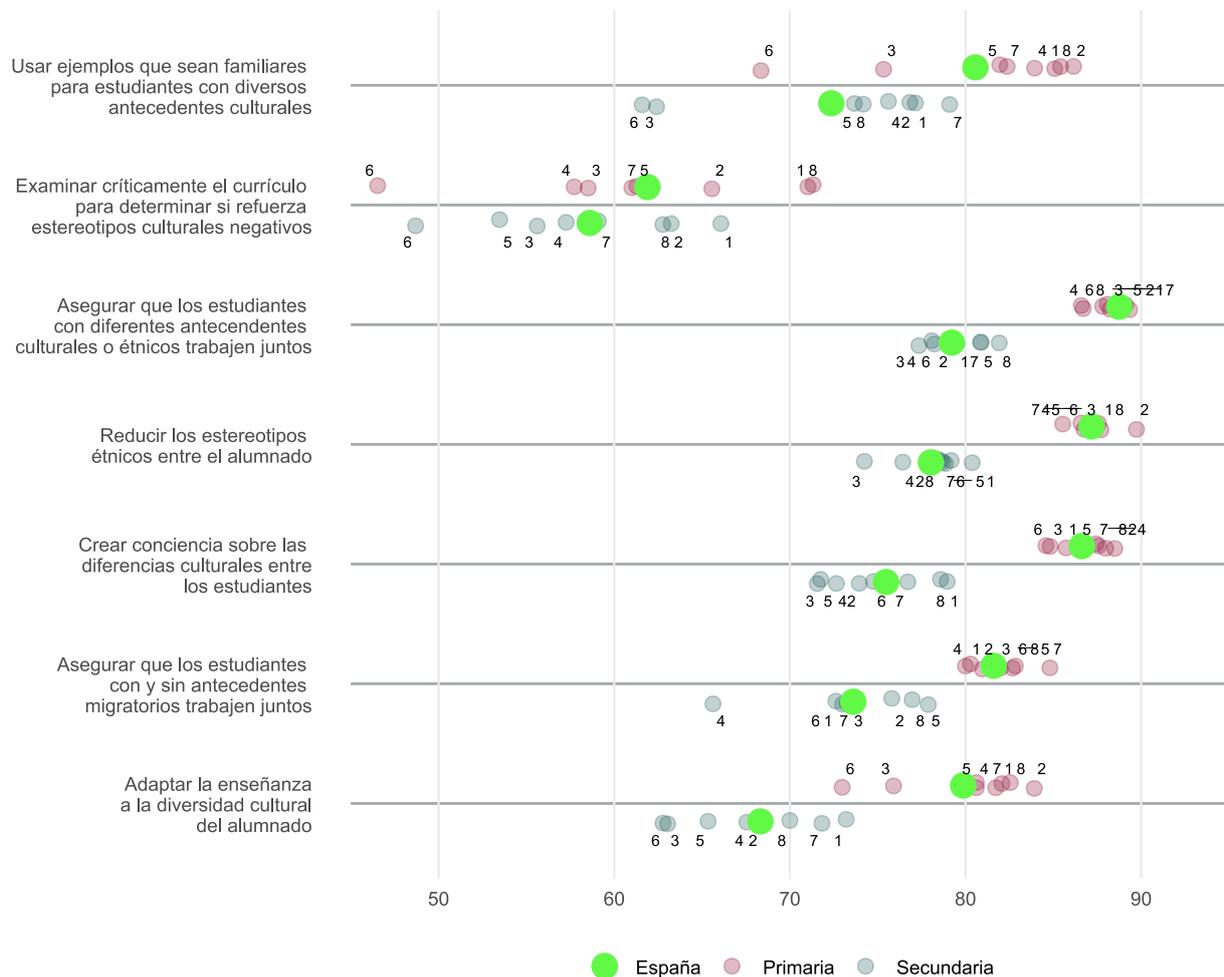
Los promedios de España superan a los de la UE-22 en prácticamente todos los indicadores, con diferencias de entre 2 y 5 puntos porcentuales según la cuestión. Así, en España, aproximadamente 3 de cada 4 docentes de secundaria se perciben bastante competentes para enseñar en entornos multiculturales. Según la cuestión concreta, entre el 79 % y el 72 % del profesorado se considera preparado para promover el trabajo conjunto entre estudiantes de distintos orígenes, reducir estereotipos étnicos, sensibilizar sobre las diferencias culturales, fomentar la cooperación entre estudiantes con y sin antecedentes migratorios y utilizar ejemplos culturales relevantes para el alumnado. Además, prácticamente 7 de cada 10 se sienten capaces de adaptar la enseñanza a la diversidad cultural del alumnado. Finalmente, en el aspecto con la valoración más baja —la capacidad crítica para detectar sesgos y estereotipos negativos en el currículo—, el porcentaje español (59 %) es idéntico al valor UE-22.

En la comparación por etapas los datos españoles siguen la tendencia internacional antes descrita, es decir, mayores porcentajes en primaria que en secundaria. En España, las diferencias de porcentajes oscilan en torno al 9 % en todos los ítems, salvo en la cuestión relativa al análisis crítico del currículo, que se modera hasta 3 %. El grado de acuerdo del profesorado de educación primaria español supera el 80 % en todas las cuestiones, y algunas —sensibilizar sobre las diferencias culturales, reducir estereotipos o promover el trabajo conjunto— rayan el 90 %. De nuevo, como ocurre en el conjunto de los datos, la tarea donde el profesorado de esta etapa se considera menos competente es el análisis crítico del currículo desde una perspectiva multicultural, donde el valor cae hasta el 62 %.

Finalmente, señalar que las variaciones dentro de las regiones españolas son relativamente pequeñas y, por ello, los porcentajes de las administraciones educativas se mueven en márgenes estrechos.

En definitiva, los datos reflejan una percepción positiva del conjunto del profesorado español sobre su capacidad para enseñar en contextos culturalmente diversos. No obstante, la dimensión relativa al análisis crítico del currículo sigue siendo la menos valorada, lo que sugiere la necesidad de reforzar la formación docente en aspectos estructurales de la inclusión educativa. En cualquier caso, los resultados sitúan a España en una posición destacada en el contexto internacional, especialmente en educación primaria, donde la autoeficacia docente en entornos multiculturales alcanza niveles muy elevados

**Figura 2.7b. Autoeficacia docente en entornos multiculturales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

### 2.5.4. Autoeficacia docente en prácticas inclusivas para alumnado con necesidades educativas especiales

TALIS 2024 contenía seis cuestiones destinadas a explorar la autoeficacia docente en relación con la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales: (1) trabajar conjuntamente con otros profesionales en el aula, (2) implicar a las familias en las actividades escolares, (3) colaborar en el diseño de planes educativos, (4) informar sobre políticas inclusivas, (5) diseñar tareas adaptadas, y (6) adaptar las evaluaciones estandarizadas. Estas cuestiones permiten analizar no solo la disposición del profesorado, sino también su confianza para aplicar prácticas inclusivas en el marco de la diversidad funcional. La Figura 2.8 muestra el porcentaje de docentes que se considera competente en cada uno de ellos por etapa, país y comunidad autónoma.

**Figura 2.8a. Autoeficacia docente en prácticas inclusivas para alumnado con necesidades educativas especiales: porcentaje de docentes que declaran siguientes prácticas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Aunque los seis indicadores abordan prácticas complementarias en el ámbito de la inclusión, el análisis de las correlaciones entre países señala asociaciones moderadas y relativamente homogéneas, lo que sugiere una cierta coherencia interna. Ello permite presentar de forma global los resultados de este apartado, sin entrar en el detalle individual de las seis cuestiones analizadas en TALIS.

El promedio de la OCDE-27 indica que el profesorado de secundaria se siente moderadamente eficaz para aplicar prácticas inclusivas dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales. Los porcentajes más altos corresponden al trabajo conjunto en el aula con otros profesionales (72 %) y al diseño de tareas adaptadas (62 %), seguidos por la colaboración en planes educativos (60 %). En cambio, las acciones más vinculadas a la coordinación externa, como informar sobre políticas inclusivas (40 %) o implicar a las familias (46 %), presentan niveles de autoeficacia más bajos, lo que sugiere que estos aspectos podrían requerir mayor atención en la formación docente. También es relativamente bajo el porcentaje de docentes que se considera capacitado para adaptar las evaluaciones estandarizadas al alumnado con necesidades educativas especiales.

Los promedios de la UE-22 son superiores al parámetro OCDE-27, con diferencias que oscilan entre 2 y 10 puntos porcentuales según la cuestión, y un promedio de todas ellas de 5 puntos porcentuales. Este hecho ya fue observado en el apartado 2.5.3 (autoeficacia en entornos multiculturales) y parece confirmar que el profesorado europeo hace una valoración más positiva de su propia competencia para trabajar con grupos diversos y heterogéneos.

Con la anterior evidencia, es lógico encontrar que los países que presentan promedios de autoeficacia más altos pertenezcan a la UE, destacando los resultados de Italia y Polonia, seguidos de Dinamarca, Hungría y Portugal. Por el contrario, el profesorado de Corea y Japón tiende a mostrar los resultados más bajos en el conjunto de las cuestiones.

Otro hecho también observado en el apartado anterior es que los niveles de autoeficacia son más altos en educación primaria que en secundaria. La pauta se repite sin excepción en los 10 países con datos comparables en ambas etapas, y es especialmente evidente al valorar competencias como el diseño de planes educativos, la implicación de las familias, el diseño de tareas adaptadas y el trabajo conjunto con otros profesionales, donde las diferencias superan los 10 puntos porcentuales en la mayoría de los países.

La posición de España en educación secundaria se sitúa por debajo de los promedios internacionales en casi todas las cuestiones planteadas. Este dato contrasta con los niveles de competencia auto-percibida para trabajar en contextos multiculturales, donde las valoraciones españolas se situaban consistentemente por encima de los promedios internacionales. Sin embargo, ahora, al comparar los promedios de España y de la UE-22, se advierte que el valor español presenta un déficit que oscila entre los 9 y los 20 puntos porcentuales en la mayoría de las cuestiones. Los únicos aspectos en los que el promedio español está más alineado con el parámetro europeo son la adaptación de las tareas y de las evaluaciones estandarizadas al alumnado con necesidades educativas especiales.

Por ello, los datos de TALIS 2024 parecen identificar áreas que probablemente demanden acciones de mejora. Por ejemplo, 4 de cada 10 docentes de secundaria no se perciben competentes para compartir docencia con otros profesionales; 6 de cada 10 no se consideran eficaces para implicar a las familias del alumnado con necesidades educativas especiales; y 3 de cada 4 consideran que tendrían dificultades para informar sobre las políticas de inclusión educativa.

Los resultados de las comunidades autónomas reproducen el patrón observado a nivel nacional, aunque con variaciones significativas. En educación secundaria, salvo excepciones puntuales en la adaptación de tareas y evaluaciones, todos los promedios regionales están por debajo del promedio del Total UE-22. En esta etapa, el rango de las diferencias regionales oscila entre 5 y 14 puntos porcentuales según la cuestión concreta, con un promedio de diferencias de 9 puntos porcentuales. Los mejores resultados corresponden, por este orden, a Andalucía y el Principado de Asturias, mientras que La Rioja muestra, en su conjunto, los porcentajes más bajos.

**Figura 2.8b. Autoeficacia docente en prácticas inclusivas para alumnado con necesidades educativas especiales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

En educación primaria, todas las comunidades mejoran sus porcentajes de autoeficacia, pero también aumenta la disparidad. El rango de diferencias regionales en las seis cuestiones oscila entre 7 y 22 puntos porcentuales, situándose el promedio de las diferencias en más de 14 puntos porcentuales. El Principado de Asturias, Andalucía y Comunitat Valenciana exhiben, por este orden, los porcentajes más altos, mientras que Cataluña, por el conjunto de sus porcentajes, se situaría en el extremo contrario.

En definitiva, los datos muestran que el profesorado español de educación secundaria se percibe menos preparado que el promedio internacional para abordar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. En cambio, en educación primaria la percepción de autoeficacia mejora notablemente, aunque también aumentan las diferencias regionales. El patrón de datos en educación secundaria contrasta con los resultados obtenidos en relación con la enseñanza en contextos culturalmente diversos, donde el promedio español superaba las medias internacionales, mostrando —al menos en términos relativos— una percepción más positiva de su competencia profesional.

## 2.6. Práctica docente

Este apartado examina las prácticas docentes analizadas en TALIS 2024 y se organiza en cinco bloques temáticos. El primero, dedicado a las prácticas instructivas profundiza en la forma en que el profesorado estructura y desarrolla el proceso de enseñanza. El siguiente apartado, denominado *Gestión de aula*, analiza la frecuencia y consistencia de las acciones y estrategias docentes destinadas gestionar la conducta del alumnado y a establecer y mantener un entorno de aprendizaje ordenado. El tercer apartado, titulado *Prácticas adaptativas*, aborda las estrategias para atender a la diversidad de necesidades del alumnado. El cuarto apartado, *Evaluación y retroalimentación*, describe cómo se recopila y utiliza la información para valoración el progreso del alumnado. El último apartado está dedicado a la Enseñanza de competencias sociales y emocionales y se estructura en dos epígrafes: la autoeficacia docente para la enseñanza de dichas habilidades y las prácticas de enseñanza aplicadas a este tópico.

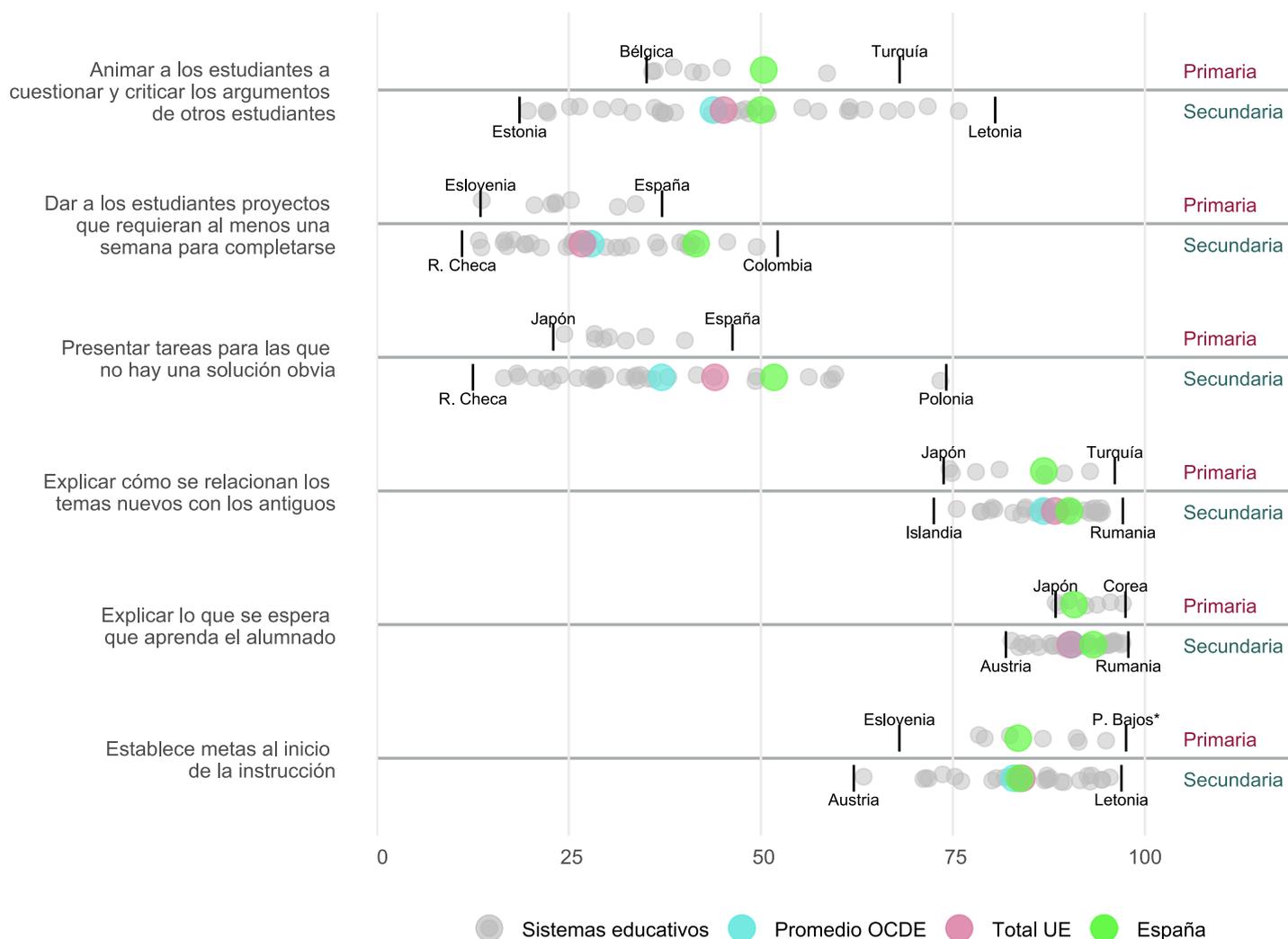
A lo largo del apartado se presentan los resultados internacionales, incluido los de un conjunto sustantivo de países participantes. Igualmente se revisarán los resultados de España y sus comunidades autónomas desagregando los datos por etapa educativa. Todo ello permite analizar tendencias generales, identificar patrones comunes y diferencias significativas entre contextos, con el objetivo de ofrecer una visión integral y estructurada que facilite la interpretación de los resultados.

### 2.6.1. Claridad de la instrucción

La claridad en la instrucción constituye una dimensión esencial de la calidad docente, especialmente en contextos educativos diversos. Explicar con precisión lo que se espera del alumnado, establecer metas claras y conectar los contenidos nuevos con los previos son prácticas que favorecen la comprensión y el aprendizaje significativo (Hattie & Timperley, 2007; OECD, 2025a). En este sentido, la autoeficacia docente –entendida como la confianza del profesorado en su capacidad para aplicar estas estrategias- se ha consolidado como un indicador clave para evaluar la preparación pedagógica.

TALIS 2024 recoge seis cuestiones que permiten explorar la claridad de instrucción: (1) establecer metas al inicio de la instrucción, (2) explicar lo que se espera que el alumnado aprenda, (3) relacionar contenidos nuevos con previos, (4) presentar tareas sin solución evidente, (5) proponer proyectos de larga duración, y (6) fomentar el pensamiento crítico entre estudiantes. Estos indicadores reflejan tanto la planificación como la capacidad del profesorado para activar cognitivamente al alumnado. La Figura 2.9 contiene el porcentaje de profesorado que afirmó realizar estas prácticas siempre o frecuentemente por etapa, país y comunidad autónoma.

**Figura 2.9a. Claridad de instrucción del profesorado: porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



El análisis de las correlaciones entre países indica que no existe una única dimensión homogénea que agrupe las seis prácticas instructivas. Algunas están moderadamente correlacionadas entre sí, pero otras muestran asociaciones débiles o prácticamente nulas lo que impide considerar una estructura unidimensional. Los datos apuntan más bien a dos estilos docentes.

- Por un lado, un **estilo de enseñanza más estructurado y directivo**, que incluiría tareas como establecer los objetivos al inicio de la clase, señalar los aprendizajes esperados y relacionar los nuevos contenidos con los anteriores. Estas tres prácticas muestran asociaciones entre moderadas y altas ( $r = 0,51-0,61$ ), lo que sugiere que forman un componente o dimensión centrado en la estructura y claridad de la enseñanza.
- Por otro lado, cabría un **estilo instructivo centrado en prácticas más abiertas o activas**, que incluirá la realización de tareas sin solución obvia, el uso de enseñanza por proyectos y el fomento de la argumentación crítica en los estudiantes. Las asociaciones entre estas tareas son más bajas ( $r = 0,34-0,60$ ), pero ofrecen una imagen coherente, que sugiere un enfoque de enseñanza alternativo centrado en el pensamiento crítico, la indagación y autonomía del alumnado.

Estas evidencias parecen recomendar que la exposición de los resultados se organice en torno a estas dos grandes dimensiones. Por un lado, el enfoque de enseñanza más tradicional

o directivo, que emplea actividades estructuradas, basadas en la claridad y la organización de los contenidos y en la orientación del aprendizaje. Y por otro, un enfoque más activo, constructivista o epistémico, con tareas de aprendizaje más abiertas y basadas en la estimulación del razonamiento crítico, la exploración y autonomía del aprendiz.

Los promedios de las seis prácticas son muy similares en los dos parámetros internacionales (OCDE-27 y EU-22). Para evitar redundancias se comentarán los promedios de la OCDE.

Las tareas vinculadas al **estilo de enseñanza directivo** tienen una gran implantación en el contexto internacional. Prácticamente, 9 de cada 10 docentes informa que, al principio de las lecciones establece los aprendizajes esperados y relaciona los nuevos contenidos con los aprendizajes previos. Además, más del 80 % afirma que siempre o frecuentemente comienza las clases formulando los objetivos con claridad.

Todos los países presentan porcentajes muy altos en este tipo de tareas. Por ejemplo, ningún país baja del 80 % en definir los aprendizajes esperados al inicio de las actividades de aprendizaje. En definitiva, el profesorado de la OCDE emplea prácticas docentes bien estructuradas, basadas en la organización clara de contenidos, para guiar el aprendizaje del alumnado.

Por su parte, las tareas vinculadas al **estilo de enseñanza activa** tienen un alcance más limitado. En la OCDE-27 el promedio de la propuesta de actividades sin solución evidente tiene un porcentaje de 37 %, siendo esta la única práctica donde los promedios internacionales son diferentes (UE-22 = 44 %). Igualmente, 4 de cada 10 docentes de secundaria de la OCDE informan que proponen prácticas para fomentar el espíritu crítico, mientras que solo 1 de cada 4 introduce la enseñanza por proyectos que requiera al menos una semana para su realización.

Los rangos de variación entre países son mucho más acusados en las prácticas vinculadas a la enseñanza activa. Chile y Colombia, además de Portugal y Letonia en el ámbito europeo, son los países donde estas prácticas parecen más extendidas. Por ejemplo, aproximadamente la mitad del profesorado en Chile y Colombia afirma trabajar empleando la metodología de enseñanza por proyectos; y en Portugal 7 de cada 10 docentes trabajan actividades sin solución evidente y que están diseñadas para fomentar el espíritu crítico del alumnado. En el extremo contrario, hay un grupo de países europeos donde estas tareas tienen un alcance muy limitado. Probablemente, en conjunto, el profesorado de República Checa y Estonia sea el más impermeable a este enfoque de enseñanza. No obstante, los datos señalan algunos países más. Por ejemplo, además de los dos mencionados, trabajar con actividades sin solución clara tampoco alcanza el 20 % en Austria y Lituania. Igualmente, la enseñanza por proyectos no supera la proporción 2 de cada 10 en Austria, Estonia, Finlandia, Hungría, República Checa y República Eslovaca.

Al analizar los promedios de los 10 países que disponen de muestras comparables en ambas etapas la conclusión general es que no existen diferencias en el tipo de prácticas docentes por etapa. Las diferencias en los porcentajes son siempre escasas y sin una dirección clara. La mayor de todas, favorable en este caso a secundaria, se encuentra en la enseñanza por proyectos, y apenas alcanza 5 puntos porcentuales.

Los porcentajes de España en las tres prácticas vinculadas al enfoque de enseñanza directivo son prácticamente idénticos a los promedios internacionales ya señalados. Además, los porcentajes son muy similares en ambas etapas y variación entre las regiones muy pequeña con independencia de la etapa educativa. Ello permite concluir que, en el conjunto del estado español las prácticas docentes son coherentes con las tendencias internacionales. Se basan fundamentalmente en la programación y ejecución de tareas bien estructuradas y una selección clara de contenidos para facilitar la guía y orientación del aprendizaje del alumnado.

**Figura 2.9b. Claridad de instrucción del profesorado: porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



Por otra parte, dentro del contexto europeo, España es de los países donde las metodologías activas de aprendizaje tienen mayor implantación. Esta afirmación es válida para las dos etapas educativas. Además, en términos promedio, los porcentajes de uso de estas metodologías presentan poca variación en el conjunto de las administraciones educativas. Estas evidencias permiten señalar dos ideas con respecto al uso de las metodologías activas en España. La primera referida al alcance, donde cabe señalar que prácticamente la mitad del profesorado español de ambas etapas emplea tareas sin solución evidente y que están diseñadas por promover el espíritu crítico del alumnado. Además, 4 de cada 10 emplea la metodología por proyectos. Finalmente, en cuanto a la posición relativa de España, es posible apuntar que el uso habitual de las metodologías activas es un rasgo compartido, aunque no exclusivamente, con otros países meridionales, como Italia y Portugal.

En conclusión, el análisis de las prácticas instructivas en TALIS 2024 revela la existencia de dos estilos docentes diferenciados: uno más estructurado y directivo, centrado en la claridad de objetivos y contenidos, y otro más activo y abierto, orientado al pensamiento crítico y la autonomía del alumnado. A nivel internacional, el estilo directivo está ampliamente implantado, mientras que las metodologías activas presentan una adopción más limitada y desigual entre países. En el caso de España, ambos enfoques están presentes, con una implantación destacada de las metodologías activas, al menos en comparación con otros países europeos.

## 2.6.2. Gestión de aula

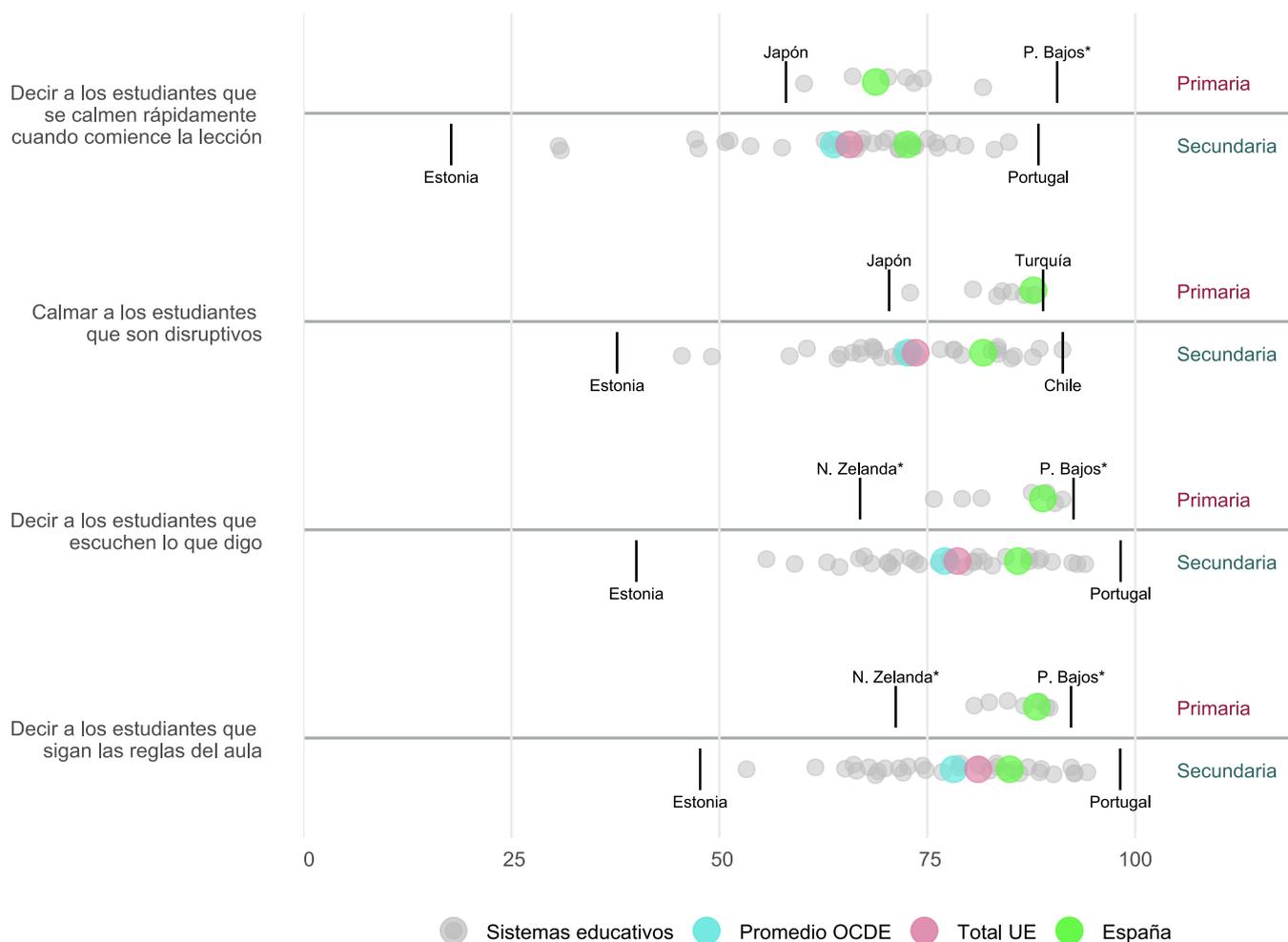
La gestión del aula, entendida como la capacidad del profesorado para aplicar estrategias de control y regulación del comportamiento, es una competencia fundamental para garantizar un entorno de aprendizaje seguro, estructurado y propicio para el desarrollo académico y personal del alumnado. En contextos educativos diversos, esta dimensión cobra especial relevancia, ya que permite al profesorado mantener la atención, fomentar la participación y prevenir conductas disruptivas (OECD, 2025a; Wubbels, 2011). Los indicadores de gestión de aula reflejan prácticas cotidianas que contribuyen a establecer un clima de aula positivo y a facilitar el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la inclusión de este tipo de ítems en TALIS responde a la necesidad de comprender cómo el profesorado gestiona la diversidad de comportamientos en el aula y estimar su habilidad para aplicar estrategias de regulación conductual.

TALIS 2024 contenía cuatro cuestiones para explorar esta dimensión. En este caso, se pidió al profesorado que informara de la frecuencia con la que empleaba las siguientes estrategias: (1) recordar al alumnado que debe seguir las normas del aula, (2) pedir que escuchen lo que el profesorado dice, (3) calmar al alumnado cuando se muestra disruptivo, y (4) pedir que guarden silencio al comenzar la clase. La Figura 2.10 recoge el porcentaje de docentes por país y comunidad autónoma que señaló recurrir a estas acciones siempre o frecuentemente.

La matriz de correlaciones estimada con los promedios de los países señala que la asociación entre los cuatro ítems es fuerte o muy fuerte ( $r \approx 0,67-0,95$ ). Por tanto, existe evidencia para afirmar que bajo estas respuestas subyace una única dimensión altamente coherente diseñada para evaluar las estrategias de gestión del comportamiento del alumnado y mantener el orden en el aula. En otras palabras, los países con promedios más altos en un ítem tienden a presentar también porcentajes más elevados en el resto. Ello justifica la presentación conjunta de estos resultados como si fueran una única escala o indicador compuesto, evitando lo que supondría la segregación de los análisis por ítem.

Los parámetros internacionales son bastante similares. Dependiendo de la cuestión concreta, el indicador UE-22 supera el promedio de OCDE-27 entre 1 y 3 puntos porcentuales. Por ello, bastará el promedio europeo para reflejar la frecuencia con la que el profesorado recurre a las prácticas de gestión de aula. En educación secundaria, 8 de cada 10 docentes de los países seleccionados recuerda al alumnado la necesidad de respetar las normas del aula y les pide que estén atentos a sus explicaciones. Además, 3 de cada 4 procura calmar al alumnado cuando se muestra disruptivo y 2 de cada 3 recuerda, al inicio de las clases, la necesidad de prestar atención.

**Figura 2.10a. Prácticas de gestión de aula del profesorado: porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



En educación secundaria, el alcance de estas prácticas varía fuertemente entre los países. En conjunto, el profesorado portugués es quien reconoce emplearlas con mayor asiduidad. En la práctica, podría afirmarse que todo el profesorado del país vecino debe pedirle a su alumnado, al menos con frecuencia, que respete las normas del aula y esté atento en las clases.

No obstante, la necesidad de gestionar el orden del aula es un hecho muy habitual y constatable en países de muy diversas tradiciones culturales y educativas. Por ejemplo, aproximadamente 9 de cada 10 docentes de Chile, Colombia, Costa Rica, Israel, Letonia, Países Bajos, Rumanía y Turquía deben recordar habitualmente el respeto a las normas del aula y la necesidad de estar atentos en clase. Todos estos países superan el 80 % a la hora de calmar al alumnado disruptivo, aunque en este caso se unen Bélgica, Chipre, España y Portugal. Finalmente, al menos 3 de cada 4 docentes de Bélgica, Colombia, Chipre, Finlandia, Francia, Noruega, Países Bajos y Portugal deben reclamar al inicio de las clases atención y silencio. Por el contrario, en algunos sistemas educativos, el profesorado de secundaria no necesita recurrir a estas prácticas tan habitualmente. Estonia es el caso más destacado, ya que presenta los porcentajes más bajos en todos los ítems. Croacia y República Checa también presentan porcentajes moderados: pedir al alumnado que escuche está en torno al 60 %; calmar al alumnado cuando se muestra disruptivo, por debajo del 50 %; y pedir que guarden silencio al comenzar las clases, sobre el 30 %.

Los promedios de los 10 países con datos comparables en ambas etapas indican que el profesorado de educación secundaria debe recurrir con más frecuencia a las prácticas de gestión del orden del aula.

El promedio de España supera al Total UE-22 en todas las cuestiones. La diferencia oscila entre 4 y 8 puntos porcentuales según el ítem. Los datos señalan que aproximadamente 6 de cada 7 docentes de educación secundaria deben recordar en todas o en la mayoría de las clases las normas del aula y pedir al alumnado que atienda. De igual modo, 4 de cada 5 intenta calmar al alumnado disruptivo y 3 de cada 4 necesita poner orden al inicio de todas o la mayoría de las clases.

En España, las diferencias entre etapas son modestas: según la cuestión, entre 3 y 6 puntos porcentuales menos en educación primaria. Por tanto, las proporciones señaladas en el párrafo anterior pueden aplicarse, con las lógicas correcciones, al conjunto de las aulas españolas. En todo caso, dentro del grupo de países con datos comparables en educación primaria, España ocupa una posición intermedia, cabe destacar las siguientes evidencias: solo Japón y Nueva Zelanda presentan porcentajes más bajos que los españoles en todas las cuestiones; todos los promedios de España son similares, cuando no mejores, a los de Bélgica, Corea, Francia, Países Bajos y Turquía; y, por último, en relación al conjunto de países con datos comparables, el profesorado español de primaria recurre con menor frecuencia a pedir silencio al inicio de las clases que la mayoría de sus homólogos internacionales, lo que sugiere una gestión del aula más estable.

Las comunidades autónomas presentan resultados relativamente homogéneos. En las tres primeras prácticas (recordar normas, pedir atención y calmar al alumnado disruptivo), las diferencias entre las regiones con porcentajes mayores y menores oscilan entre 9 y 10 puntos porcentuales en primaria y entre 8 y 9 puntos en educación secundaria. En todos estos casos, Andalucía presenta los porcentajes más altos. Finalmente, en la rutina de pedir silencio al inicio de las clases, las variaciones son mayores. En educación secundaria, el rango de la distribución de los porcentajes regionales es de 15 puntos porcentuales, que son los que separan a Cataluña (82 %) del Principado de Asturias (67 %), mientras que en educación primaria el rango aumenta hasta los 22 puntos porcentuales que separan a Illes Balears (78 %) de Cantabria (56 %).

**Figura 2.10b. Prácticas de gestión de aula del profesorado: porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Las evidencias obtenidas permiten concluir destacando tres ideas. En primer lugar, el profesorado español recurre con mayor frecuencia que el promedio europeo a estrategias de gestión del comportamiento en el aula, especialmente en secundaria. En todo caso, las diferencias entre etapas educativas son moderadas, lo que sugiere una pauta común en la práctica docente. Finalmente, aunque las comunidades autónomas presentan resultados relativamente homogéneos, existen variaciones significativas en la rutina de poner orden al inicio de las clases, lo que podría orientar futuras acciones de mejora y formación específica en gestión de aula.

### 2.6.3. Prácticas adaptativas

La enseñanza adaptativa, entendida como la capacidad del profesorado para adaptar su enseñanza en tiempo real, se ha consolidado como una estrategia clave para responder a la diversidad del alumnado en el aula. En contextos educativos cada vez más heterogéneos, el profesorado necesita ajustar sus métodos, recursos y explicaciones para atender las distintas necesidades, niveles de preparación y ritmos de aprendizaje del alumnado (Corno, 2008; Schipper et al., 2020).

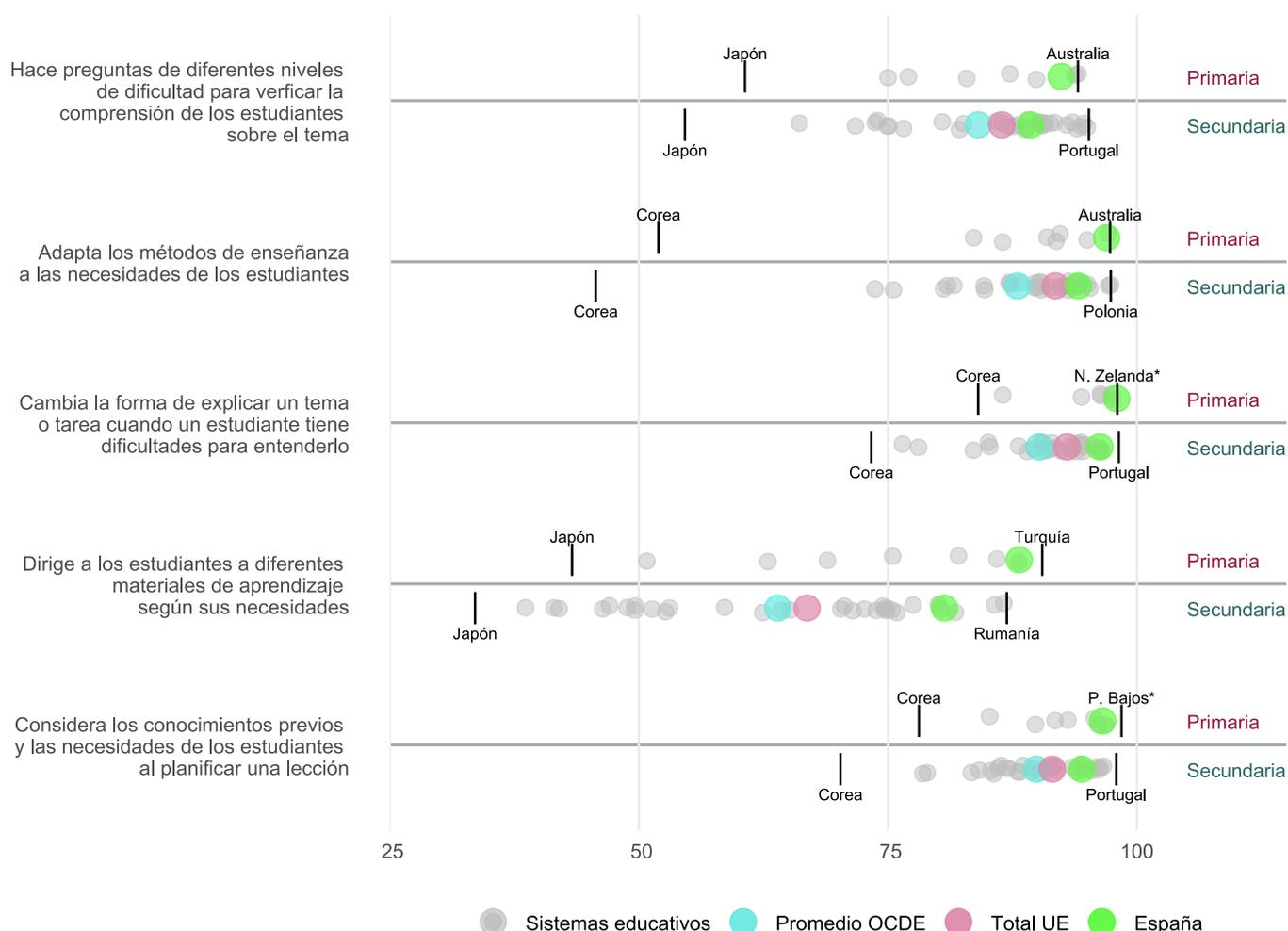
TALIS 2024 recoge cinco cuestiones que permiten explorar este componente de la enseñanza. En concreto pidió al profesorado que informara de la frecuencia con la que realizaba las siguientes tareas: (1) considerar los conocimientos previos y las necesidades del alumnado al

planificar las clases, (2) emplear materiales de aprendizaje diferenciados, (3) modificar la forma de explicar un contenido cuando hay dificultades de comprensión, (4) adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades del alumnado, y (5) formular preguntas de distintos niveles de dificultad para verificar la comprensión. La Figura 2.11 recoge el porcentaje de docentes que eligió las opciones de respuesta siempre y frecuentemente, segregado etapa, país y comunidad autónoma.

El análisis de correlaciones previo a nivel de país permite sostener que bajo los cinco ítems subyace una estructura unidimensional diseñada para evaluar las prácticas adaptativas. La magnitud de las correlaciones oscila entre 0,46 y 0,75, lo que sugiere que las prácticas analizadas comparten un patrón coherente que justifica establecer conclusiones generales sin pérdida de información sustantiva.

Los promedios internacionales son bastante similares, si bien, en función del ítem concreto, el Total UE-22 supera entre 2 y 4 puntos porcentuales al de la OCDE-27. Los resultados internacionales muestran que las prácticas adaptativas están ampliamente extendidas: 9 de cada 10 docentes de secundaria afirman que consideran los conocimientos previos para planificar la enseñanza, adaptan sus explicaciones y métodos antes las dificultades y necesidades del alumnado y disponen de cuestiones de dificultad variable para verificar la comprensión de los contenidos. Sin embargo, el uso de materiales diferenciados es menos frecuente –solo 2 de cada 3 docentes lo considera habitualmente– lo que sugiere que la personalización de los recursos de aprendizaje según las necesidades del alumnado sigue siendo un reto.

**Figura 2.11a. Porcentaje de docentes que declaran poner en práctica las siguientes prácticas adaptativas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Lo elevado de los porcentajes internacionales hace que 21 de los 35 sistemas educativos comparados presenten, de promedio, porcentajes superiores al 90 % en todos los ítems a excepción del uso de materiales ajustados a las necesidades del alumnado. De hecho, todos los países presentan mayoritariamente porcentajes superiores al 80 % en estos ítems con dos excepciones: Corea y Japón. El resultado de los países asiáticos muy probablemente está relacionado con la alta homogeneidad sociológica y demográfica de sus escuelas (ver apartado 2.5 de este capítulo).

Mención aparte merece la diversificación o personalización de los materiales en función de las necesidades o dificultades de aprendizaje, ya que es la cuestión que presenta mayor variabilidad entre países. En este caso, 8 de cada 10 docentes de Chile, Colombia, Letonia, Polonia, España, Turquía y Rumania afirman disponer de este tipo de recursos. Por el contrario, en Bélgica, Dinamarca, Francia, Hungría, Países Bajos, Noruega, República Checa y República Eslovaca, además de los países asiáticos, el porcentaje no alcanza el 50 %.

La comparación de los 10 países con datos en ambas etapas señala que las prácticas adaptativas están más extendidas entre el profesorado de primaria. Por ejemplo, en el uso de materiales adaptados la media aritmética de las diferencias por etapa en los países comparables es de 14 puntos porcentuales. En el resto de los ítems, los porcentajes de educación primaria son siempre superiores, estimándose que la media aritmética de las diferencias oscila entre 4 y 7 puntos porcentuales según el ítem considerado.

En España esas diferencias, aunque consistentes con la tendencia general, son más moderadas. Por ejemplo, en relación con el uso de material adaptado, el porcentaje de educación primaria (88 %) es aproximadamente 8 puntos porcentuales superior al de educación secundaria. En el resto de los ítems las diferencias, siempre a favor de primaria, son pequeñas, oscilando entre 2 y 3 puntos porcentuales.

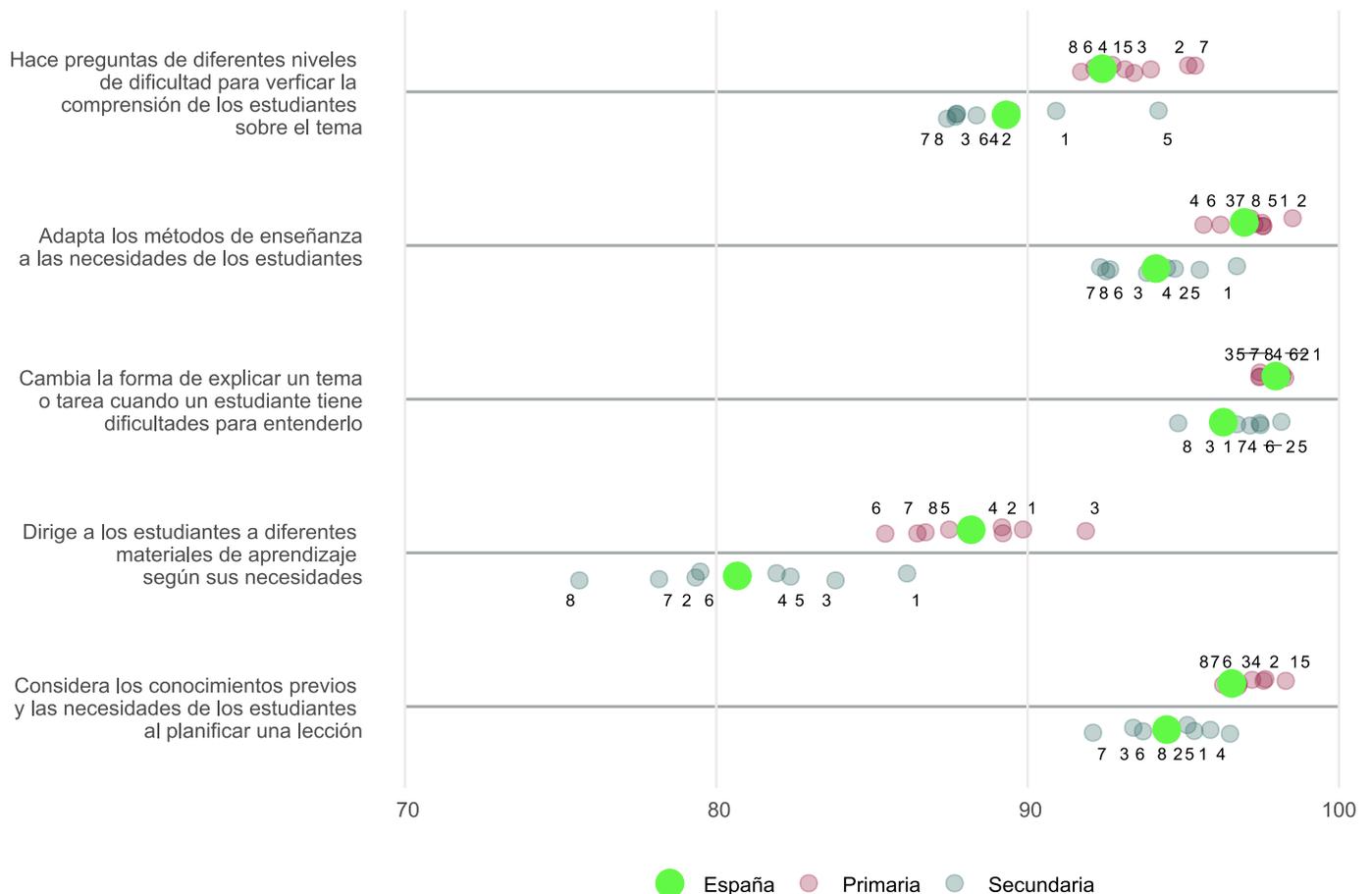
Los datos nacionales permiten concluir que mayoritariamente las prácticas docentes del profesorado en España consideran y están preparadas para atender a la diversidad funcional y de dificultades de aprendizaje del alumnado. Esta afirmación es extensible a las dos etapas educativas y a todas las regiones. Las evidencias que sustentan esta afirmación son las siguientes:

- **Porcentajes superiores al promedio internacional.** Ya quedó señalado que España se encontraba entre el grupo de países con mayor porcentaje en el uso de materiales adaptados. En esta cuestión concreta el porcentaje de España (80 %) supera en 17 puntos porcentuales el promedio OCDE-27. En el resto de los ítems la diferencia con este promedio internacional está entre 5 y 6 puntos dependiendo de la práctica adaptativa valorada.
- **Porcentajes superiores al 90 % en el resto de las cuestiones.** De hecho, los promedios en educación primaria permiten afirmar que planificar las actividades considerando los conocimientos previos y necesidades del alumnado, adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades educativas y variar las explicaciones cuando aparecen dificultades son prácticas universalmente empleadas por el profesorado español.
- **Pocas variaciones entre las comunidades autónomas.** El rango de la distribución de los porcentajes de las comunidades autónomas es muy pequeño. Por ejemplo, en educación primaria apenas oscila entre 1 y 3 puntos porcentuales, y aunque en educación secundaria las diferencias son algo mayores, las evidencias devuelven una imagen bastante homogénea sobre las prácticas adaptativas en el conjunto del sistema educativo español.

El análisis de los resultados de las prácticas adaptativas en España permite establecer tres

conclusiones. En primer lugar, el profesorado español de ambas etapas muestra una alta frecuencia en el uso de estrategias adaptativas, con porcentajes que superan los promedios internacionales en todos los ítems. Además, la diferencia entre etapas educativas es moderada, lo que sugiere una implementación bastante homogénea de estas prácticas en el conjunto del sistema educativo. Finalmente, las comunidades autónomas presentan una notable coherencia interna, con escasas variaciones regionales, lo que refuerza la idea de que la atención a la diversidad funcional y de aprendizaje está integrada de forma generalizada en la práctica docente.

**Figura 2.11b. Porcentaje de docentes que declaran poner en práctica las siguientes prácticas adaptativas en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

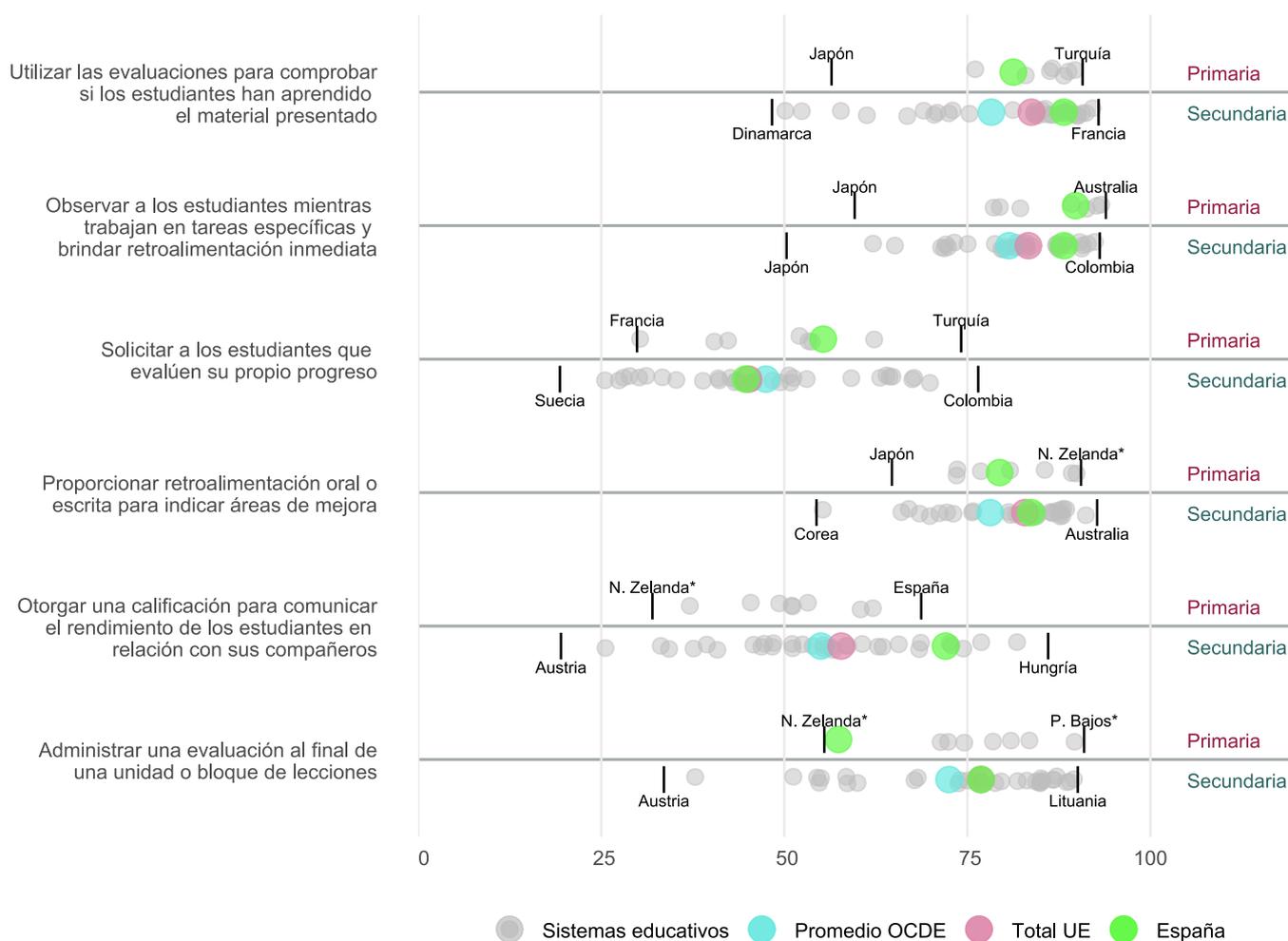
### 2.6.4. Evaluación y retroalimentación

La evaluación es una herramienta pedagógica fundamental para comprender el progreso del alumnado y orientar su aprendizaje. Más allá de asignar calificaciones, una evaluación eficaz implica observar, retroalimentar y ajustar la enseñanza para responder a las necesidades individuales. En este contexto, las prácticas de evaluación, entendidas como las tareas destinadas al aprendizaje del alumnado y proporcionar retroalimentación útil, se considera un componente esencial de la calidad educativa (Hattie & Timperley, 2007).

TALIS pidió al profesorado que informara de la frecuencia con la cual empleaba un conjunto de prácticas vinculadas a la evaluación del progreso del alumnado: (1) realizar un examen al final de

una unidad o un conjunto de contenidos, (2) calificar el rendimiento del alumnado en relación con sus compañeros, (3) proporcionar retroalimentación oral o escrita para señalar áreas de mejora, (4) pedir al alumnado que evalúe su propio progreso, (5) observar al alumnado mientras trabaja y ofrecer retroalimentación inmediata, y (6) utilizar evaluaciones para comprobar si se han aprendido los contenidos presentados. Estas cuestiones permiten analizar tanto las prácticas formativas como sumativas del profesorado. La Figura 2.12 recoge el porcentaje de profesorado que señaló realizar esta práctica de evaluación siempre o muy frecuentemente.

**Figura 2.12a. Prácticas de evaluación y retroalimentación: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



La matriz de correlaciones de los promedios por país no permite sostener la idea de que las prácticas de evaluación consideradas en TALIS se ajusten a una estructura unidimensional. Las evidencias encontradas son las siguientes:

- El trío de tareas: “evaluar al final de un tema o unidad didáctica”, “calificar normativamente en relación al resto del grupo” y “usar exámenes para comprobar el grado de aprendizaje” presentan correlaciones moderadas y altas (oscilan entre 0,52 y 0,76). Estas tres tareas parecen conformar un grupo coherente vinculado a prácticas de evaluación más estructuradas o sumativas.
- Por otra parte, la observación del alumnado mientras trabaja está fuertemente

asociada ( $r = 0,64$ ) con proporcionar retroalimentación oral o escrita, aunque también con el uso de evaluaciones estandarizadas lo que sugiere que podría situarse en un terreno intermedio entre la evaluación formativa y sumativa.

- Por último, “pedir al alumnado que evalúe su propio progreso” presenta, en general, las correlaciones más bajas, lo que podría indicar que se trata de una práctica diferenciada y probablemente menos integrada en la dimensión general.

En definitiva, las evidencias que se acaban de mostrar sugieren que la presentación de resultados separe las prácticas de evaluación más estructuradas del resto de actividades relacionadas con la evaluación formativa: observación, retroalimentación y autoevaluación.

Con respecto a los parámetros internacionales se observa que el Total UE-22 supera al Promedio OCDE-27 en todas las cuestiones analizadas. Las diferencias oscilan entre 3 y 6 porcentuales según el ítem y tienen una excepción: la autoevaluación del alumnado donde el Promedio OCDE-27 (48 %) está 3 puntos porcentuales por encima del parámetro europeo. Para evitar reiteraciones el perfil de las prácticas internacionales se describe con los datos OCDE-27.

Los resultados internacionales muestran que las prácticas de evaluación combinan los enfoques sumativo y formativo. Las estrategias más empleadas son la observación directa del trabajo del alumnado, el uso de evaluaciones para verificar el aprendizaje y la retroalimentación oral o escrita para señalar áreas de mejora. Todas ellas presentan porcentajes en torno al 80 %. Por el contrario, la autoevaluación del alumnado y la asignación de calificaciones normativas son menos frecuentes (48 y 55 % respectivamente).

Pese a esta tendencia general, los datos señalan diferencias significativas entre países. El análisis de clasificación sugiere tres perfiles de países en función de la frecuencia de uso de las prácticas de evaluación del aprendizaje.

- **Menor énfasis en la evaluación.** El primer grupo estaría conformado países donde los procedimientos de evaluación son relativamente menos frecuentes. Los datos señalan que el grupo estaría conformado fundamentalmente por sistemas educativos del norte de Europa (Dinamarca, Estonia, Islandia, Noruega y Suecia), los dos países asiáticos de esta comparación (Corea y Japón) y Austria y República Checa, en el área de centro-Europa. En este grupo, las prácticas vinculadas a la evaluación sumativa (calificaciones normativas y exámenes al final la unidad y/o para verificar aprendizajes) tienden a presentar porcentajes de uso más bajos que en resto de países. Igualmente, la autoevaluación es una modalidad poco socorrida, estando por debajo del 30 % en Austria, Dinamarca, Suecia, Bulgaria e Islandia. En este grupo, las estrategias más empleadas son las asociadas a la retroalimentación del alumnado: observación directa su trabajo y proporción de retroalimentación oral o escrita (en torno al 70% en ambos casos).
- **Uso generalizado de todos los procedimientos de evaluación.** Este grupo estaría conformado por los países hacen un uso casi intensivo de todos los procedimientos: Australia, Chile, Colombia, Estados Unidos, además de varios sistemas educativos europeos de distintas latitudes: Hungría, Letonia, Lituania, Portugal, Rumania y Turquía. Se trata, por tanto, de países con tradiciones educativas diversas, lo que parece confirmar la transversalidad cultural de la evaluación de los aprendizajes. En este grupo los procedimientos de evaluación más comunes (exámenes, observación directa y retroalimentación oral y escrita) presentan porcentajes bastante elevados, por encima del 80 % en prácticamente todos los países. Además, los porcentajes de las prácticas de evaluación menos habituales en el contexto internacional también son comparativamente altos. Por ejemplo, la autoevaluación presenta porcentajes del 60

% o superior en la mayoría de los países; y la evaluación normativa supera el 70% en Australia, Chile Colombia, Estados Unidos Hungría y Rumanía, mientras que el resto de países del grupo está en torno al 60% o superior.

- **Posición intermedia.** El tercer grupo ocuparía una posición intermedia en cuanto a la frecuencia de uso de las prácticas de evaluación. Dado que este es el grupo de España, sus valores servirán para caracterizar este tercer perfil. Al igual que ocurría en el perfil anterior, el profesorado de estos países usa habitualmente los procedimientos de evaluación más comunes. Por ejemplo, en España prácticamente 9 de cada 10 docentes emplea con frecuencia o siempre la observación directa del alumnado y los exámenes como medio de verificación de los aprendizajes. Igualmente 8 de cada 10 docentes realizan controles al final de cada unidad y ofrecen retroalimentación oral y/o escrita. Sin embargo, a diferencia de los países del segundo grupo, la autoevaluación y la evaluación normativa son menos empleados. En el caso de la autoevaluación, España (44 %) se ajusta perfectamente al perfil de su grupo donde mayoritariamente 4 de cada 10 docentes emplean esta modalidad de evaluación. El valor más desajustado corresponde al uso de la evaluación normativa. En España esta estrategia es empleada por 7 de cada 10 docentes, cuando la mayoría de los países el rango del porcentaje oscila entre el 50 y el 65 %.

Continuando con el caso español, los datos indican que las diferencias entre etapas reflejan patrones consistentes. Las prácticas estructuradas o sumativas (exámenes finales para comprobar aprendizajes y evaluaciones normativas) se emplean con mayor frecuencia en secundaria. En promedio, estas prácticas presentan una diferencia de 10 puntos porcentuales, con casos especialmente marcados como administrar una evaluación al final de una unidad, donde el uso en secundaria supera al de primaria en 19 puntos.

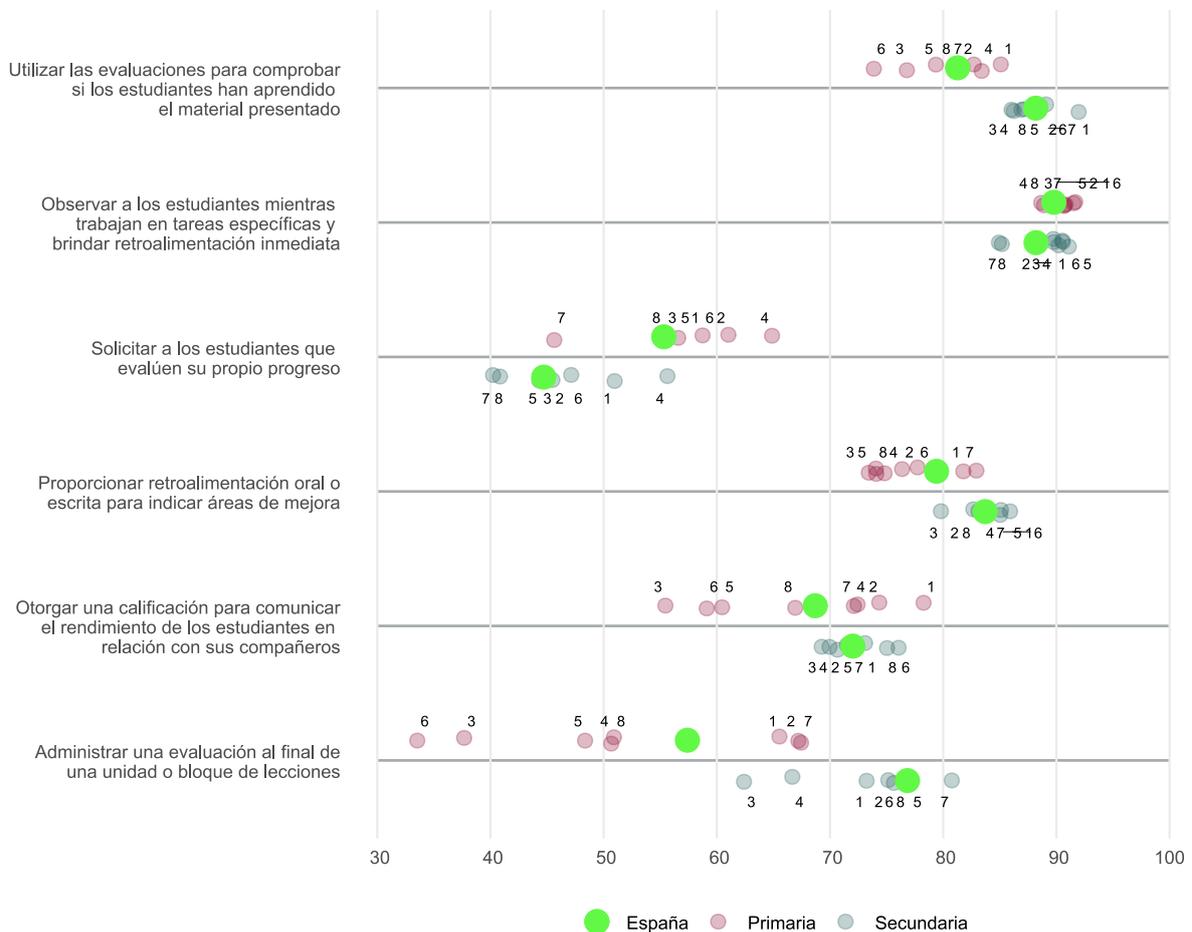
Dentro de las prácticas formativas, observar al alumnado mientras trabaja y proporcionar retroalimentación inmediata presentan diferencias por etapa pequeñas y, por tanto, poco concluyentes. Sin embargo, en la autoevaluación la diferencia a favor de primaria es de 11 puntos porcentuales, lo que sugiere que esta práctica, más vinculada a enfoques participativos, está más integrada en los niveles iniciales del sistema educativo.

Finalmente, la implementación de las prácticas de evaluación muestra una distribución desigual entre comunidades autónomas y etapas educativas. Las diferencias son más pronunciadas en primaria que en secundaria, especialmente en las prácticas de evaluación estructuradas. Por ejemplo, la evaluación al final de una unidad presenta un rango en primaria de 34 puntos porcentuales (del 34 % en Cataluña al 67 % en La Rioja), mientras que en secundaria se reduce a 19 puntos (del 62 % en Illes Balears al 81 % en La Rioja). Igualmente, el uso de la evaluación normativa tiene un rango en educación primaria de 23 puntos (del 55 % en Illes Balears al 78 % en Andalucía), frente a solo 7 puntos en secundaria. En esta etapa, La Rioja y Cataluña se sitúan entre las regiones con mayores porcentajes de uso, mientras que Illes Balears y Canarias presentan los valores más bajos en varios indicadores. En primaria, Andalucía, el Principado de Asturias y La Rioja muestran, en general, niveles de uso más altos, mientras que Cataluña, Illes Balears y Cantabria se sitúan en la parte baja de la distribución.

Por otro lado, tanto en primaria como en secundaria, las prácticas de evaluación formativas muestran una mayor homogeneidad, aunque persisten diferencias relevantes en aspectos como la autoevaluación. Por ejemplo, la observación directa del trabajo para proporcionar retroalimentación inmediata, tiene un rango de apenas 3 porcentuales en primaria (del 89 % al 92 %), y de 6 puntos secundaria (del 85 % al 91 %). En cambio, las prácticas de autoevaluación muestran diferencias muy marcadas: en primaria el rango alcanza los 19 puntos (del 46 % en La Rioja al 65 % en Canarias), y en secundaria llega a 16 puntos (del 40 % al 56 %, repitiendo La Rioja y Canarias las posiciones de educación primaria). Este último caso sugiere que, aunque las prácticas formativas tienden a estar más extendidas y normalizadas, la autoevaluación

sigue siendo una práctica menos consolidada o más dependiente del contexto regional, posiblemente por su carácter más innovador o por requerir un enfoque pedagógico más participativo

**Figura 2.12b. Prácticas de evaluación y retroalimentación: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

En conclusión, los resultados permiten identificar cuatro ideas clave sobre la implementación de las prácticas de evaluación en España.

- El país se sitúa en una posición intermedia en cuanto a la frecuencia de uso de los distintos procedimientos de evaluación. El profesorado español combina enfoques estructurados y formativos de evaluación, aunque se observan variaciones según el tipo de práctica, la etapa y el contexto regional.
- En relación con el tipo de práctica, los datos señalan que la observación directa y la retroalimentación están ampliamente extendidas, mientras que otras modalidades como la autoevaluación y la evaluación normativa son menos empleadas y presentan implementación más desigual, lo que refleja diferencias en las culturas pedagógicas y en las prioridades evaluativas de los distintos contextos.
- También se advierten diferencias entre etapas educativas. En este caso los datos siguen un patrón consistente que sugiere una mayor presencia de prácticas estructuradas en secundaria y mayor integración de enfoques participativos en

primaria.

- Finalmente, también se observa una implementación desigual en las comunidades autónomas, especialmente en educación primaria, donde los rangos de variación son más amplios, lo que sugiere que el contexto regional influye significativamente en el tipo de evaluación que se aplica en las aulas.

## 2.6.5. Aprendizaje socioemocional

### 2.6.5.1. Autoeficacia docente para enseñar habilidades sociales y emocionales

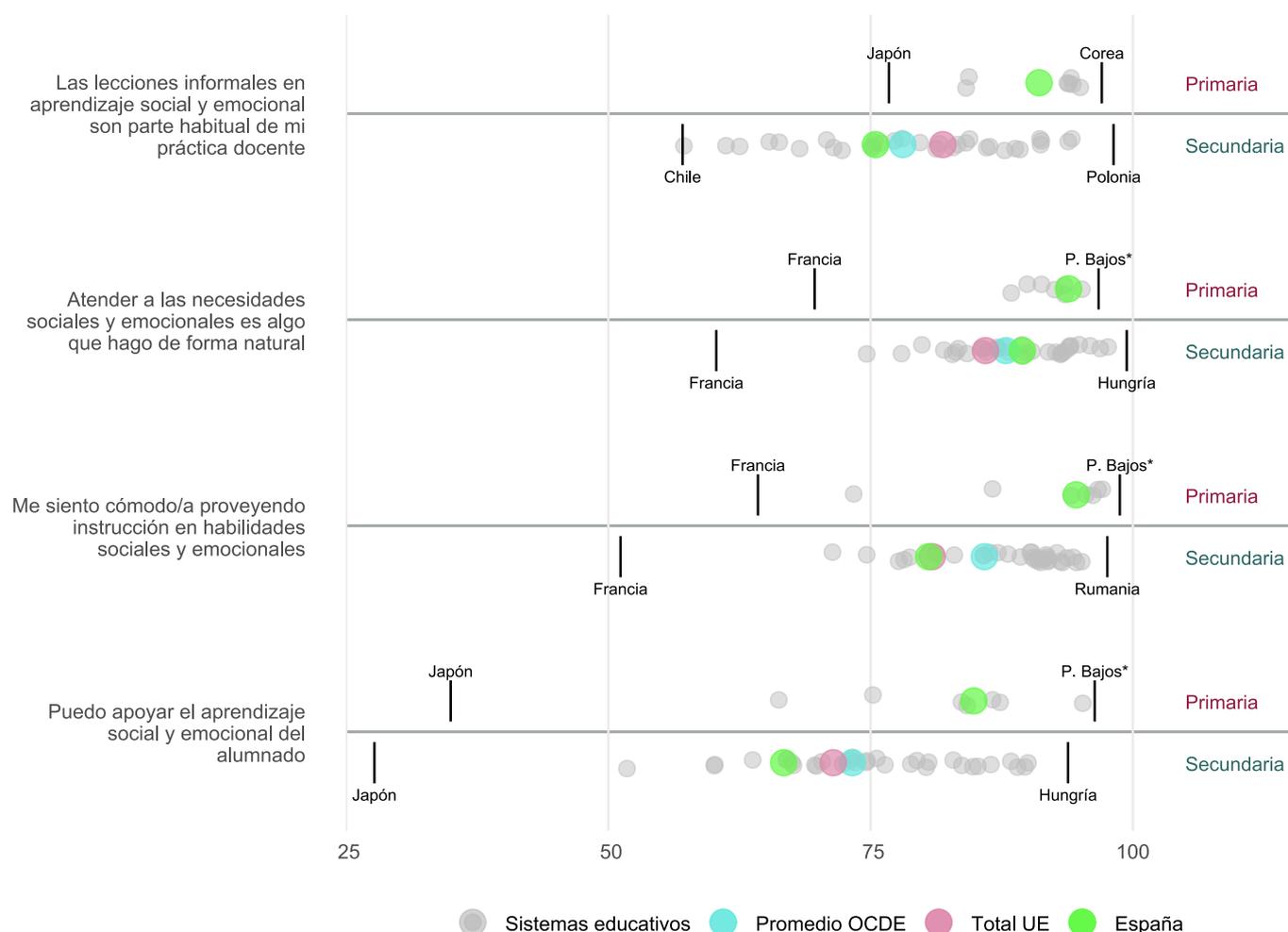
La percepción que tiene el profesorado sobre su capacidad para enseñar habilidades sociales y emocionales constituye un indicador clave de autoeficacia profesional. Esta dimensión no solo refleja la disposición del personal docente para abordar el desarrollo socioemocional del alumnado, sino también su confianza para integrar estas competencias en la práctica cotidiana. En un contexto educativo marcado por la diversidad y la necesidad de promover el bienestar estudiantil, esta autoeficacia resulta especialmente relevante (OECD, 2024; Brackett, Reyes et al., 2011).

TALIS 2024 cuestiona sobre dos tipos de preguntas para valorar este aspecto:

- El cuestionario contenía un ítem que pedía valorar en qué medida los docentes se sentían capaces de apoyar el aprendizaje socioemocional del alumnado. Los resultados se pueden interpretar como una medida de la percepción general sobre la capacidad para enseñar habilidades socio-emocionales.
- Además, TALIS 2024 solicitó al profesorado que informara de su grado de acuerdo con tres afirmaciones: (1) me siento cómodo enseñando habilidades socioemocionales; (2) atender a las necesidades socioemocionales de los estudiantes es algo natural para mí; y (3) las clases informales sobre aprendizaje socioemocional forman parte de mi práctica docente habitual. Estos ítems están diseñados para estimar la autoeficacia y práctica docente en el ámbito socioemocional desde una dimensión más experiencial y práctica.

La Figura 2.13 recoge el porcentaje de docentes que considera bastante o muy preparado para enseñar habilidades socioemocionales y el porcentaje que está de acuerdo o muy de acuerdo con las tres afirmaciones relacionadas con la autoeficacia y las prácticas docentes en el ámbito de la enseñanza de habilidades socioemocionales.

**Figura 2.13a. Desarrollo de habilidades sociales y emocionales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes características en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



La matriz de correlaciones muestra que los tres ítems relacionados con la autoeficacia y la práctica de la enseñanza socioemocional están bien asociados ( $r \approx 0,43-0,79$ ) y pueden considerarse una dimensión consistente. Sin embargo, la cuestión relativa a la percepción general presenta asociaciones muy bajas, incluso nulas, con el resto de los ítems, por lo que conviene analizarla por separado.

Además, los resultados internacionales indican que, en promedio, 3 de cada 4 docentes de educación secundaria se sienten capaces de apoyar el aprendizaje socioemocional del alumnado. Las diferencias entre los parámetros internacionales son pequeñas y de signo contrario, según la cuestión. La mayor se refiere a la inclusión de clases informales sobre aprendizaje socioemocional (OCDE-27 = 78 %; UE = 82 %). Asimismo, prácticamente el 85 % del profesorado de secundaria se declara cómodo enseñando estas habilidades y hablando con el alumnado sobre sus necesidades socioemocionales, mientras que la inclusión sistemática de estos contenidos presenta un porcentaje ligeramente menor.

Bajo esta pauta general subyacen diferencias relevantes entre países. En la percepción general de capacidad para apoyar el aprendizaje socioemocional, Hungría, Italia, Turquía y Bulgaria, en ese orden, se sitúan en la parte alta de la distribución, con porcentajes en torno al 90 % o superiores. Japón presenta el valor más bajo, con apenas un 28 %, lo que lo convierte en un caso claramente atípico. La distancia entre Japón y el siguiente país más cercano, Francia (52 %), es de 24 puntos porcentuales, muy superior a cualquier otra diferencia entre países

consecutivos en esta dimensión.

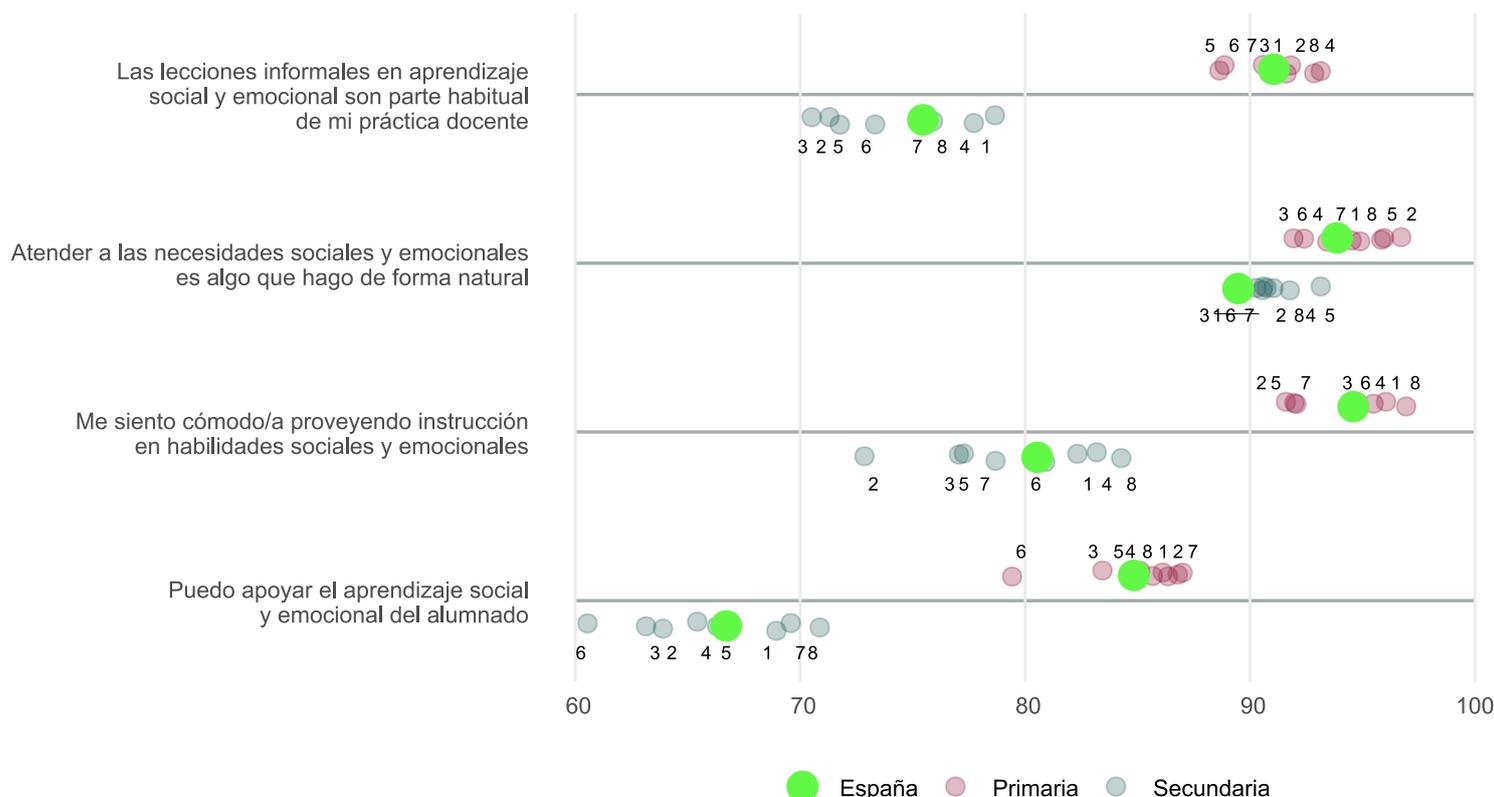
Croacia, Eslovenia, Italia, República Checa y Rumanía superan el 90 % en los tres ítems diseñados para estimar la autoeficacia docente en el ámbito socioemocional. En el extremo contrario, Francia presenta porcentajes relativamente bajos (en torno al 50 %) en la comodidad para enseñar estas habilidades y en la percepción de que atender las necesidades emocionales del alumnado es algo natural. Bélgica y Finlandia muestran los valores más bajos (en torno al 60 %) en la integración de contenido informal de carácter socioemocional en el aula.

La comparación de los 10 países con datos en ambas etapas muestra que el profesorado de primaria se percibe más competente. La evidencia es unánime: en todos los ítems de todos los países los porcentajes de primaria superan a los de secundaria. Las mayores diferencias se observan en la percepción de autoeficacia general para apoyar el aprendizaje socioemocional y en la capacidad para introducir contenido informal en clase, con una media aritmética de 12 puntos porcentuales. También destacan sentirse cómodo enseñando habilidades socioemocionales y atender al bienestar del alumnado, con diferencias promedio de 7 y 6 puntos, respectivamente.

A nivel internacional, España presenta niveles moderadamente altos en la mayoría de los indicadores. Aproximadamente 2 de cada 3 docentes de secundaria se declara capaz de apoyar el aprendizaje socioemocional del alumnado, un valor por debajo del Promedio OCDE-27 (73 %) y Total UE-22 (71 %), pero alineado con países como Bélgica o Corea. En cuanto a la comodidad y familiaridad con estas prácticas, los porcentajes españoles (81 % y 89 %) se sitúan cerca de los promedios internacionales, aunque algo por debajo de los países con mayor autoeficacia declarada, como Hungría, Italia o Turquía. La inclusión de contenido informal sobre aprendizaje socioemocional alcanza el 75 %, lo que indica una integración razonable, aunque aún con margen de mejora respecto a países como Polonia o Rumanía, donde esta práctica supera el 90 %. En conjunto, España se ubica en una posición intermedia, con una base sólida pero lejos de los niveles más altos observados en algunos sistemas educativos europeos y latinoamericanos.

En el conjunto de España, el profesorado de educación primaria presenta porcentajes bastante superiores. Todas las diferencias oscilan entre 14 y 18 puntos porcentuales, a excepción de considerar natural atender a las necesidades socioemocionales del alumnado, donde se estima una diferencia de 4 puntos. Estas ganancias elevan el promedio de la autopercepción general hasta el 85 % y permiten que el promedio de los tres ítems relacionados con la práctica docente se sitúe entre el 91 % y el 95 %.

**Figura 2.13b. Desarrollo de habilidades sociales y emocionales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes características en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

En educación primaria, donde los promedios son tan altos que se acercan al máximo teórico, no pueden esperarse grandes diferencias entre comunidades autónomas. En los tres ítems que analizan la práctica docente de la enseñanza socioemocional, el rango regional oscila entre 4 y 5 puntos porcentuales. En el caso de la autovaloración general, el rango sube hasta los 8 puntos, que separan al Principado de Asturias y La Rioja (ambas con 87 %) de Cataluña (79 %). En todo caso, incluso en los territorios con menor puntuación, los porcentajes son bastante altos.

En secundaria, los rangos son algo mayores, aunque dentro de niveles moderados. El indicador de autovaloración general presenta un rango de 10 puntos porcentuales (Comunitat Valenciana: 71 % vs. Cataluña: 61 %). En los tres ítems dedicados al análisis de la práctica docente, el rango oscila entre 11 y 4 puntos, según la cuestión. En términos generales, las valoraciones más altas corresponden a Andalucía y Comunitat Valenciana, y las más discretas el Principado de Asturias e Illes Balears. En conjunto, los datos muestran que el profesorado español, especialmente en primaria, se percibe altamente competente en el ámbito socioemocional, con porcentajes que se acercan al máximo teórico en varios indicadores. Aunque en secundaria los niveles son algo más moderados, siguen siendo comparables a los promedios internacionales. Las diferencias entre etapas y comunidades autónomas, aunque presentes, no alteran el perfil general: una autoeficacia sólida y una práctica docente extendida en el apoyo al bienestar del alumnado. Esta evidencia refuerza la necesidad de seguir promoviendo enfoques diferenciados y

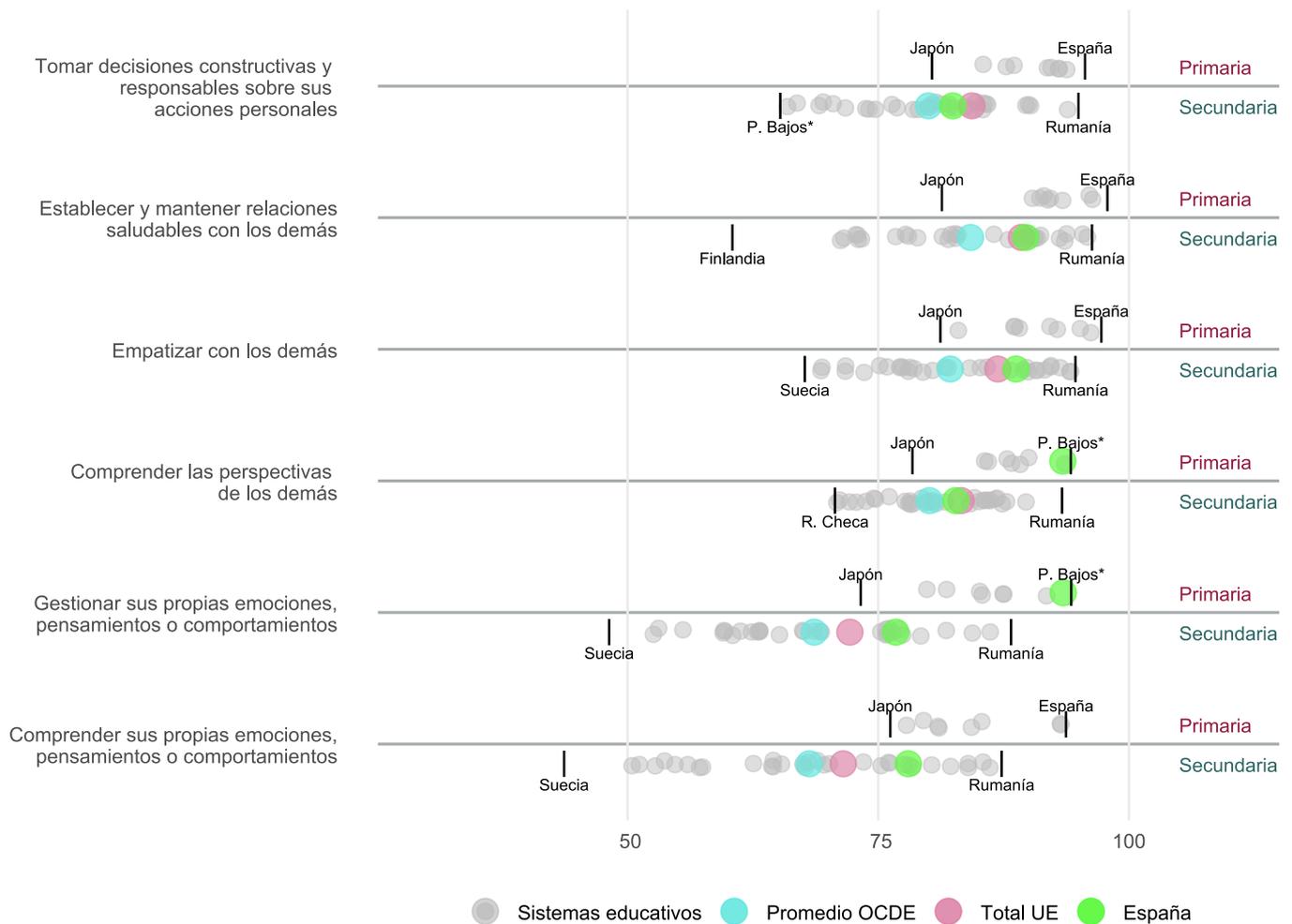
contextualizados que consoliden la enseñanza socioemocional como parte integral de la labor docente.

### **2.6.5.2. Prácticas docentes para apoyar el desarrollo socioemocional del alumnado**

El desarrollo de habilidades sociales y emocionales se ha convertido en una prioridad educativa a nivel internacional, dado su impacto en el bienestar, la convivencia y el rendimiento académico del alumnado. Competencias como la empatía, la autorregulación emocional o la toma de decisiones responsables son esenciales para formar personas capaces de relacionarse de manera constructiva y afrontar los desafíos del mundo actual (Durlak et al., 2011). La investigación ha mostrado que las prácticas docentes enfocadas al desarrollo socioemocional también influyen en factores de naturaleza cognitiva, como sería el modo en cómo aprenden los estudiantes (Brackett, Rivers et al., 2011; Durlak et al., 2011). Además, este tipo de habilidades se han relacionado con aspectos claves del desarrollo integral de las personas, tales como el desempeño académico, el acceso al mercado laboral y los niveles de salud y bienestar (OECD, 2025a). Varios sistemas educativos incluyen las habilidades sociales y emocionales dentro de sus planes de estudio, y su creciente interés ha propiciado que la OCDE promoviera, a partir del año 2013 el Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales (SSES, OECD, 2024).

Estudiar las prácticas docentes para la enseñanza de esas habilidades se ha convertido en un objetivo estratégico. Por ello, el cuestionario TALIS 2024 solicitó al profesorado que valorara su grado de acuerdo con seis afirmaciones diseñadas para evaluar esta dimensión: (1) ayudar al alumnado a comprender sus propias emociones, pensamientos y comportamientos, (2) enseñar a gestionar sus emociones, pensamientos y comportamientos, (3) fomentar la comprensión de las perspectivas ajenas, (4) promover la empatía, (5) apoyar el establecimiento y mantenimiento de relaciones saludables, y (6) facilitar la toma de decisiones responsables y constructivas. Todas ellas reflejan prácticas que el profesorado puede incorporar en su enseñanza para apoyar el desarrollo integral del alumnado. La Figura 2.14 recoge el porcentaje de docentes por etapa, país y comunidad autónoma que respondió “frecuentemente” o “siempre” a cada una de las cuestiones planteadas.

**Figura 2.14a. Facilidad de los docentes para enseñar habilidades sociales y emocionales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



La matriz de correlaciones estimada sobre los promedios de los países señala asociaciones muy fuertes entre los ítems ( $r \approx 0,73 - 0,88$ ). La consistencia en la magnitud de las correlaciones sugiere que todos ellos capturan una misma dimensión subyacente, que resumiría las prácticas docentes para el apoyo al desarrollo socioemocional del alumnado. Ello permite y justifica establecer conclusiones sobre el comportamiento de los ítems en su conjunto, evitando la reiteración del análisis ítem por ítem. Lógicamente ello facilita la comparación entre países y regiones y permite hacer interpretaciones claras y generales.

En el conjunto de la OCDE-27, aproximadamente 8 de cada 10 docentes de educación secundaria afirma que es capaz de fomentar en el alumnado la comprensión de perspectivas ajenas, promover la empatía, y ayudarlo a establecer relaciones sociales positivas y a tomar decisiones responsables. Por otro lado, aproximadamente 7 de cada 10 también incluyen, al menos frecuentemente, actividades destinadas a que el alumnado comprenda y gestione sus emociones, pensamientos y comportamientos. La comparación internacional señala que este tipo de prácticas tienen más de alcance en el contexto europeo: el Total UE-22 supera al Promedio OCDE-27 en todos los ítems, con diferencias que oscilan entre 3 y 5 puntos porcentuales según la cuestión.

Los datos reflejan importantes diferencias entre países y etapas educativas. En educación secundaria Italia y Rumanía presentan los valores más altos, con algunas respuestas cercanas

a la una unanimidad total. En el extremo contrario, Australia, Bélgica, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Japón, Noruega y Suecia conforman el grupo de países con porcentajes más bajos que, en general, responden al siguiente perfil: aproximadamente 7 de cada 10 docentes trabajan con frecuencia la empatía, la perspectiva del otro y las estrategias para establecer relaciones sociales y tomar decisiones, mientras en que las dos cuestiones relacionadas con el autoconocimiento los valores oscilan entre 50 y el 60 %.

Las prácticas docentes centradas en el apoyo socioemocional están mucho más extendidas entre el profesorado de educación primaria. Las diferencias de las medias aritméticas por etapa de la decena de países con datos comparables oscilan entre 11 y 14 puntos porcentuales en las prácticas para desarrollar la empatía y la comprensión de las perspectivas ajenas; y fomentar las relaciones sociales y la toma de decisiones. En el caso del conocimiento y gestión de las propias emociones la diferencia se dispara hasta los 20 puntos porcentuales.

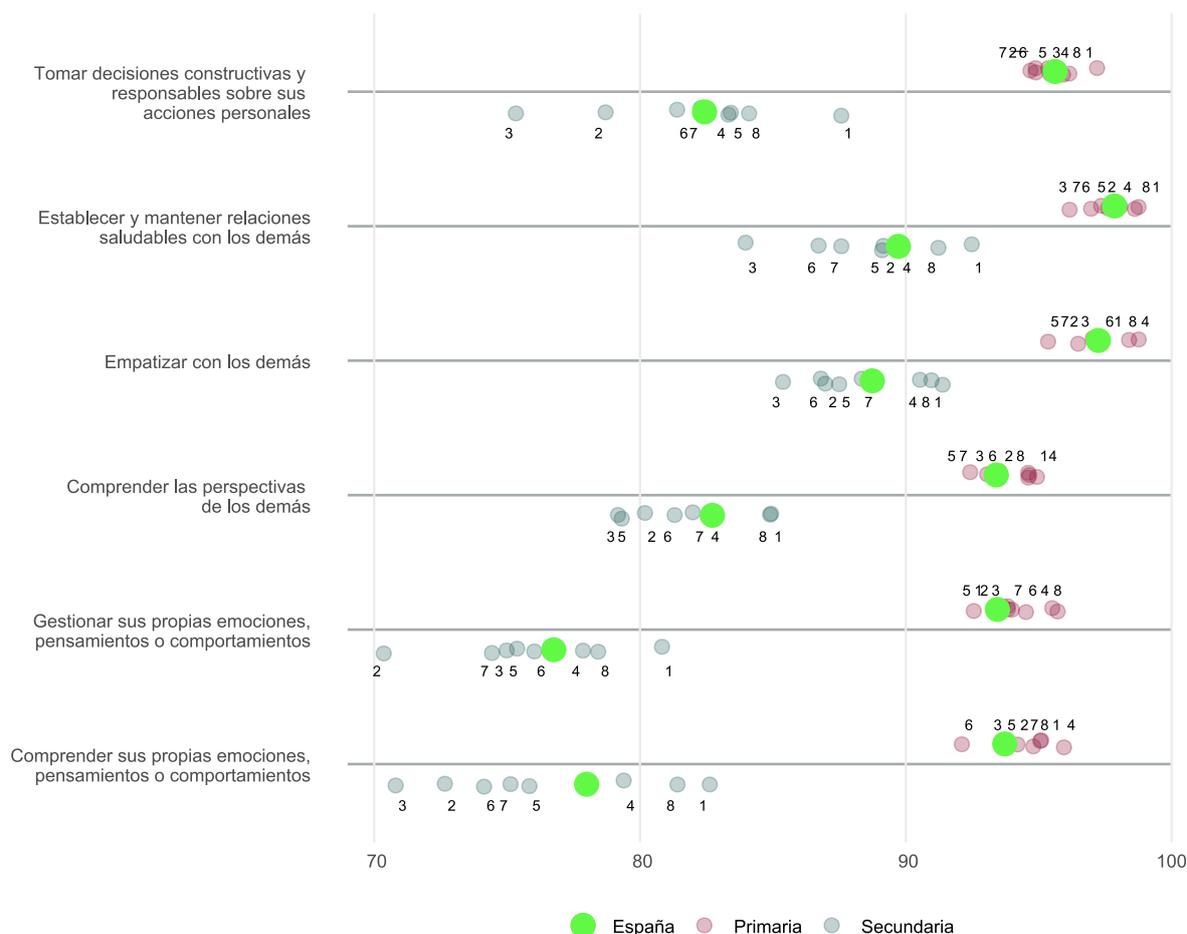
En educación secundaria los resultados de España son especialmente buenos en las actividades vinculadas al autoconocimiento de las emociones y su gestión (78 % y 77 %, respectivamente). En estos dos aspectos aventaja al Promedio OCDE-27 en 10 y 8 puntos porcentuales, respectivamente. También supera el indicador internacional en 6 y 7 puntos en las dos cuestiones relacionadas con el conocimiento y comprensión del otro. De este modo es posible concluir que aproximadamente 9 de cada 10 docentes de secundaria aseguran incluir contenidos para trabajar la empatía y el respeto por las perspectivas ajenas.

En educación primaria los datos aún son mejores, hecho coherente con los niveles de autoeficacia descritos en el apartado anterior. Los incrementos porcentuales en los ítems van desde el 17 % (gestionar sus propias emociones, pensamientos o comportamientos) hasta 8 % (establecer relaciones sociales saludables). Con estas ganancias los porcentajes en todos los ítems de primaria oscilan sobre el 95 %, pudiendo afirmarse que, salvo escasísimas excepciones, el conjunto del profesorado español de educación primaria contempla en su programación y desarrolla en el aula actividades para la enseñanza y desarrollo de las habilidades sociales.

Lógicamente cuando los promedios generales son muy altos, no deben esperarse grandes diferencias en los resultados de las administraciones educativas; en educación primaria no cabe destacar algunas comunidades sobre otras ya que los rangos de los porcentajes apenas oscilan entre 2 y 4 puntos porcentuales, devolviendo la imagen de un sistema educativo muy homogéneo y altamente sensible con el desarrollo socioemocional en la infancia.

En educación secundaria las diferencias son algo mayores. En esta etapa Andalucía lidera los porcentajes en todos los ítems con valores similares a los de, por ejemplo, Hungría y Portugal, que ocupan las primeras posiciones en este indicador. Por su parte, el límite inferior corresponde al Principado de Asturias, en las tres cuestiones relacionadas con el autoconocimiento, la regulación emocional y la comprensión de las perspectivas ajenas, y a Illes Balears en los ítems dedicados a la promoción de la empatía, el fomento de las relaciones sociales constructivas y la toma de decisiones. En el caso del Principado de Asturias e Illes Balears sus porcentajes serían similares a los promedios internacionales.

**Figura 2.14b. Facilidad de los docentes para enseñar habilidades sociales y emocionales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas en las comunidades autónomas españolas participantes en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

En definitiva, el profesorado español muestra una elevada implicación en el desarrollo socioemocional del alumnado, especialmente en educación primaria, donde los porcentajes de inclusión de estas competencias en la programación docente se sitúan en torno al 95 % y las diferencias entre comunidades autónomas son mínimas. En secundaria, los resultados también son muy positivos, con valores que superan los promedios internacionales en todas las cuestiones analizadas. Aunque las diferencias territoriales son algo mayores en esta etapa, destacan comunidades como Andalucía, con porcentajes equiparables a los países mejor posicionados, mientras que aquellas con valores más bajos (como Principado de Asturias e Illes Balears) aún se sitúan en niveles similares a los promedios internacionales. En conjunto, los datos reflejan un sistema educativo altamente comprometido con el desarrollo socioemocional del alumnado.

## 2.7. TECNOLOGÍA Y DOCENCIA

Este apartado analiza el uso de la tecnología en la práctica docente y se organiza en dos grandes bloques temáticos: herramientas digitales e inteligencia artificial. En el primer bloque se examinan las percepciones del profesorado sobre los beneficios y desafíos del uso de recursos digitales, así como las prácticas docentes destinadas a integrar estas tecnologías en el aula. El segundo bloque se centra en la incorporación de la inteligencia artificial en la enseñanza,

abordando la frecuencia y grado de uso, los beneficios percibidos, los riesgos asociados y las barreras que dificultan su incorporación a los procesos instructivos. Ambos bloques incluyen comparaciones internacionales, análisis por etapa educativa y desagregación por comunidades autónomas, con el objetivo de ofrecer una visión estructurada y contextualizada del impacto de la tecnología en la docencia.

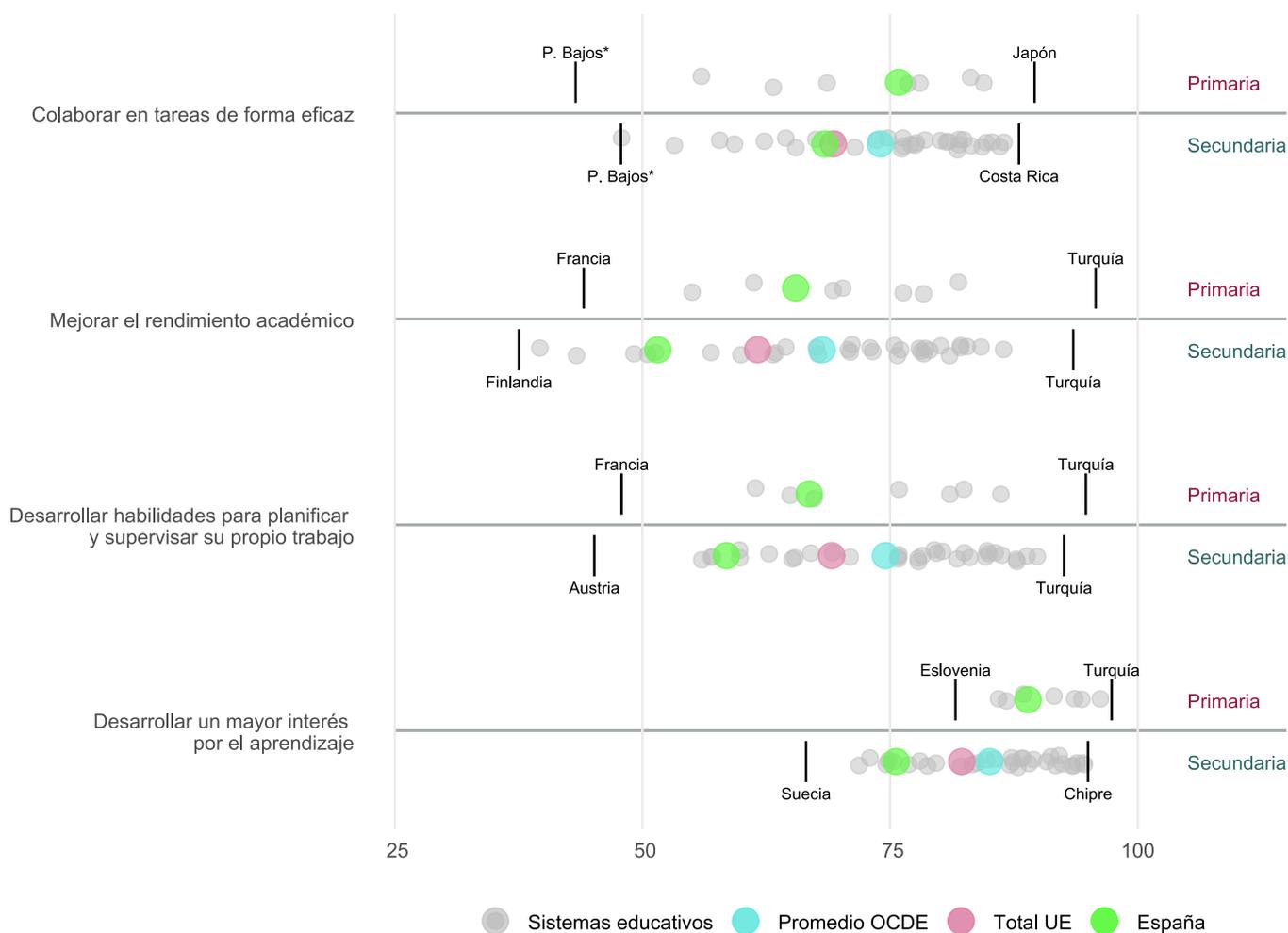
## 2.7.1. Herramientas digitales

### 2.7.1.1. Beneficios de las herramientas digitales

El uso de herramientas digitales en el ámbito educativo ha sido objeto de creciente atención en la literatura científica. Diversos estudios han señalado que su integración en el aula puede mejorar el rendimiento académico, fomentar el interés por el aprendizaje y facilitar la colaboración, siempre que se utilicen de forma pedagógicamente adecuada (Lipowsky et al., 2009; Hattie & Timperley, 2007; Durlak et al., 2011). Una revisión sistemática reciente concluye que una implementación asertiva de las TIC fortalece las capacidades del alumnado y mejora la calidad del aprendizaje, además de beneficiar al profesorado en la planificación y gestión de sus clases (Arroyo Cabeza, 2026).

TALIS 2024 recogió la percepción del profesorado sobre el impacto de las herramientas digitales en cuatro dimensiones del aprendizaje: fomentar el interés por aprender, desarrollar habilidades para planificar y monitorizar el trabajo, mejorar el rendimiento académico y colaborar eficazmente en tareas (Figura 2.15).

**Figura 2.15a. Creencias positivas de los docentes respecto a los beneficios del uso de recursos y herramientas digitales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



En conjunto, las cuatro cuestiones analizadas presentan correlaciones muy elevadas en ambas etapas. Esto sugiere que el profesorado tiende a valorar de forma coherente el impacto de las herramientas digitales en las distintas dimensiones del aprendizaje, lo que permite extraer algunas conclusiones generales a partir del conjunto de datos.

En educación secundaria, el profesorado realiza valoraciones bastante altas sobre el potencial de las herramientas digitales. En el conjunto de los países desarrollados, el 85 % del profesorado está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que estas tecnologías pueden mejorar la motivación y el interés por aprender. Esta percepción es ampliamente compartida: entre los 35 países comparados, 11 superan el 90 % de acuerdo y todos, excepto Suecia, presentan porcentajes superiores al 70 %.

Aunque los promedios en el resto de dimensiones son algo más bajos, se mantienen en niveles bastante positivos. Aproximadamente 3 de cada 4 docentes consideran que las herramientas digitales ayudan al alumnado a planificar y controlar su trabajo, y a colaborar más eficazmente. Además, cerca del 70 % cree que estas tecnologías contribuyen a mejorar el rendimiento académico.

Los datos reflejan una tendencia general según la cual el profesorado europeo tiende a valorar menos, o a mostrar una percepción más crítica, sobre el impacto de las tecnologías en el aprendizaje en comparación con otras regiones del mundo. El promedio de la OCDE-27 supera al Total UE-22 en las cuatro cuestiones analizadas. Las diferencias oscilan entre 3 puntos porcentuales en la mejora de la motivación e interés por aprender (OCDE-27: 85 %; UE-22: 82 %) y 6 puntos en dos aspectos: mejora del rendimiento académico (OCDE-27: 68 %; UE-22: 62 %) y de la planificación y control de sus propias tareas (OCDE-27: 75 %; UE-22: 69 %).

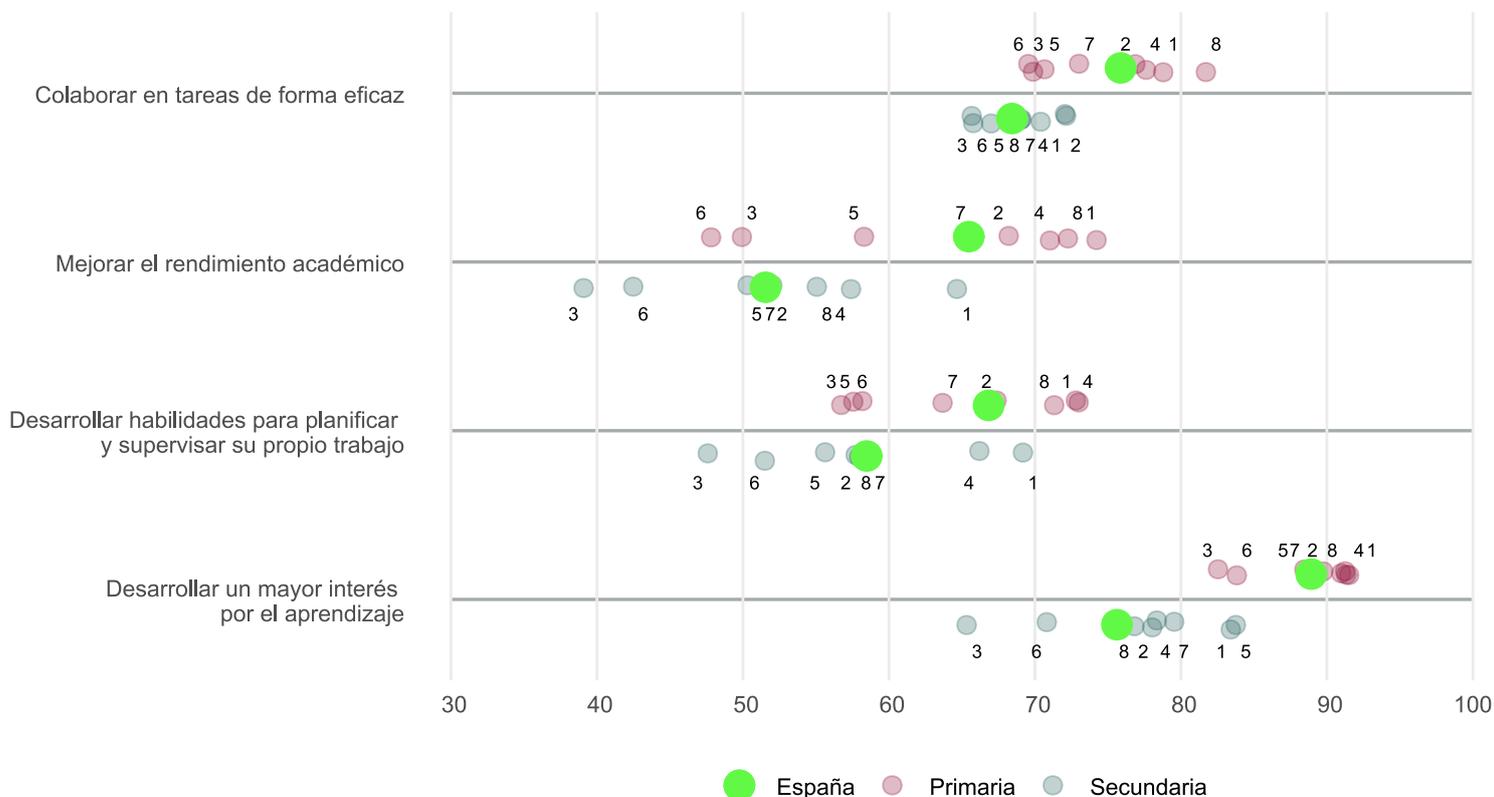
En coherencia con lo anterior, los datos de TALIS 2024 muestran que el profesorado de secundaria de Chile, Chipre, Colombia, Corea, Costa Rica y Turquía presenta niveles muy altos de acuerdo con las cuatro afirmaciones. En contraste, los países europeos como Austria, Finlandia, Francia, Países Bajos y Suecia suelen situarse en la parte baja de la distribución, con porcentajes claramente por debajo del Promedio OCDE-27 en todos los ítems.

Los datos de los 10 países con muestras comparables en ambas etapas educativas indican que el profesorado de primaria realiza valoraciones más positivas en dos aspectos clave: aumento de la motivación o interés por aprender y mejora del rendimiento académico. Las diferencias de medias por etapa en este grupo de países son de 6 y 4 puntos porcentuales, respectivamente.

En el contexto internacional de educación secundaria, España se sitúa por debajo de los promedios internacionales en todos los ítems. Destaca especialmente el bajo porcentaje de profesorado que considera que las herramientas digitales mejoran el rendimiento académico (52 %) o ayudan a planificar y monitorizar el trabajo del alumnado (58 %). También es inferior la valoración de su potencial para mejorar la motivación, mientras que solo en la dimensión de colaboración en tareas España se alinea con el Total UE-22.

En cambio, en educación primaria los resultados son más positivos. Entre los 10 países con muestras en ambas etapas, España es el que presenta las mayores diferencias a favor del profesorado de primaria. Las diferencias más destacadas se observan en la mejora de la motivación y el rendimiento académico (13 y 14 puntos porcentuales, respectivamente). En las otras dos dimensiones, las diferencias también son significativas: 8 puntos en planificación y control del trabajo, y 7 en colaboración entre iguales.

**Figura 2.15b. Creencias positivas de los docentes respecto a los beneficios del uso de recursos y herramientas digitales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Esta percepción más favorable en primaria también se refleja en las comunidades autónomas. Sin excepción, las valoraciones en primaria superan a las de secundaria en las cuatro dimensiones. Las mejoras son especialmente notables en el Principado de Asturias, Canarias, Comunitat Valenciana e Illes Balears.

No obstante, también se observan fuertes variaciones regionales. Por ejemplo, en la valoración del potencial de las herramientas digitales para mejorar el rendimiento académico, el rango entre comunidades alcanza los 26 puntos porcentuales en ambas etapas. En el resto de las dimensiones, las diferencias son menores, pero siguen siendo significativas. En términos comparativos, los promedios de Andalucía reflejan una percepción muy positiva del potencial de las herramientas digitales, mientras que en Illes Balears, que ocupa el extremo opuesto, la actitud es más moderada.

En definitiva, los datos de TALIS señalan que, a nivel internacional las valoraciones del profesorado sobre el impacto de las tecnologías digitales son mayoritariamente positivas, aunque en Europa se observa una percepción más crítica. En España, el profesorado de secundaria se sitúa por debajo de los promedios internacionales, mientras que en primaria las valoraciones son más favorables, especialmente en las posibilidades de las herramientas digitales para mejorar la motivación y rendimiento del alumnado. Esta diferencia por etapa

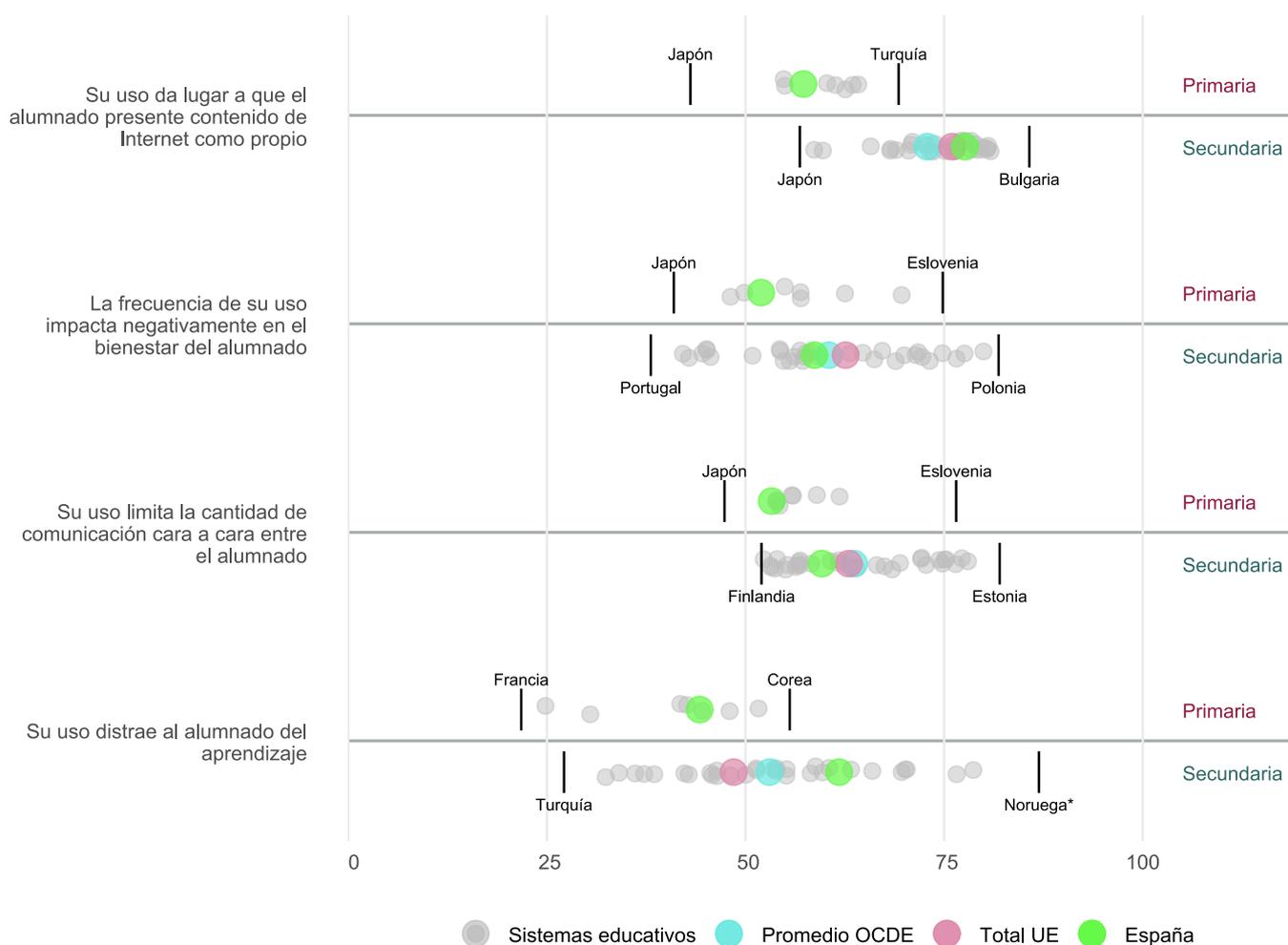
se reproduce en todas las comunidades autónomas, aunque con una notable variabilidad regional.

### 2.7.1.2. Desafíos de las herramientas digitales

El uso de tecnologías digitales en el aula ha generado un amplio debate en la literatura educativa, no solo por su potencial para transformar las prácticas docentes, sino también por los desafíos que plantea. Diversos estudios han advertido que, si bien las TIC pueden enriquecer el aprendizaje, su uso inadecuado puede generar efectos adversos como distracción, aislamiento social o dependencia tecnológica. Además, se ha señalado que el profesorado puede desarrollar actitudes ambivalentes hacia estas herramientas, especialmente cuando percibe que su uso no está suficientemente alineado con los objetivos pedagógicos (OECD, 2023, 2025b; Selwyn, 2012; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

TALIS 2024 ha recogido la percepción del profesorado sobre cuatro posibles efectos negativos del uso de recursos digitales: que distraen al alumnado del aprendizaje, que limitan la comunicación presencial entre estudiantes, que afectan negativamente al bienestar del alumnado y que favorecen el plagio de contenidos de Internet. Estos indicadores permiten explorar las reservas del profesorado ante la digitalización educativa, tanto en educación secundaria como en primaria (Figura 2.16).

**Figura 2.16a. Creencias negativas de los docentes respecto a los desafíos del uso de recursos y herramientas digitales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Los riesgos percibidos derivados del uso de la tecnología en la enseñanza parecen tener cierta independencia. Solo se encontró una correlación moderadamente positiva entre el riesgo de limitar la comunicación presencial y el de afectar negativamente al bienestar del alumnado ( $r = 0,63$ ). Esta relación sugiere que el profesorado que considera que la tecnología reduce la interacción social también tiende a pensar que tiene consecuencias emocionales o psicológicas nocivas. Por tanto, las creencias negativas no conforman un bloque homogéneo ni reflejan un rechazo general, sino que se articulan en torno a preocupaciones específicas o experiencias concretas.

Los promedios de percepción del profesorado sobre los riesgos del uso de tecnologías digitales en el aula son similares en la OCDE-27 y la UE-22. La mayor diferencia se da en la distracción del alumnado (4 puntos más en la OCDE-27).

El plagio es la preocupación más extendida: 3 de cada 4 docentes lo señalan. Además, es una preocupación generalizada: en 28 de los 35 países analizados, más del 70 % del profesorado considera que el uso de herramientas digitales favorece que el alumnado entregue contenidos obtenidos en Internet como propios. Incluso en los países con promedios más bajos, el porcentaje ronda o supera el 60 %.

El resto de riesgos también presentan porcentajes significativos. Las creencias de que la tecnología limita la comunicación presencial y deteriora el bienestar del alumnado son compartidas por casi 2 de cada 3 docentes. Por último, aproximadamente la mitad señala el riesgo de distracción.

Bajo estos promedios generales subyacen variaciones importantes entre países. En Bulgaria, Estonia y Francia, el riesgo de plagio supera el 85 % en el primer caso y ronda el 80 % en los otros dos. En cuanto al riesgo de distracción, destacan Australia, Países Bajos y tres países nórdicos (Finlandia, Noruega y Suecia), con valores superiores al 70 %. Por el contrario, en Chipre, Eslovenia, Francia, Hungría, Italia y Turquía los porcentajes son inferiores al 40 %.

Respecto a los impactos sobre la comunicación y el bienestar del alumnado, los niveles de preocupación más altos se observan en países del este y norte de Europa: Estonia, Letonia, Lituania, Polonia y República Checa, además de Eslovenia. Todos rondan el 75 % en ambas cuestiones. A ellos, aún se pueden unir Bulgaria, Croacia y República Eslovaca con promedios en torno al 70 % en los dos ítems. En cambio, Japón, en Asia, Chile y Costa Rica, en Latinoamérica y dos países de la Europa meridional: Chipre y Portugal muestran los niveles más bajos, con promedios en torno al 50 % o ligeramente superiores.

Estas preocupaciones son más frecuentes en secundaria que en primaria. En los 10 países con datos comparables en ambas etapas, el riesgo de plagio y distracción es siempre mayor en secundaria. En siete de ellos (Australia, Bélgica, España, Francia, Japón, Nueva Zelanda y Países Bajos), la diferencia oscila entre 11 y 28 puntos porcentuales en ambas cuestiones. También los riesgos relacionados con la comunicación y el bienestar son mayoritariamente más altos en secundaria, aunque con diferencias más moderadas, por lo general entre 4 y 8 puntos.

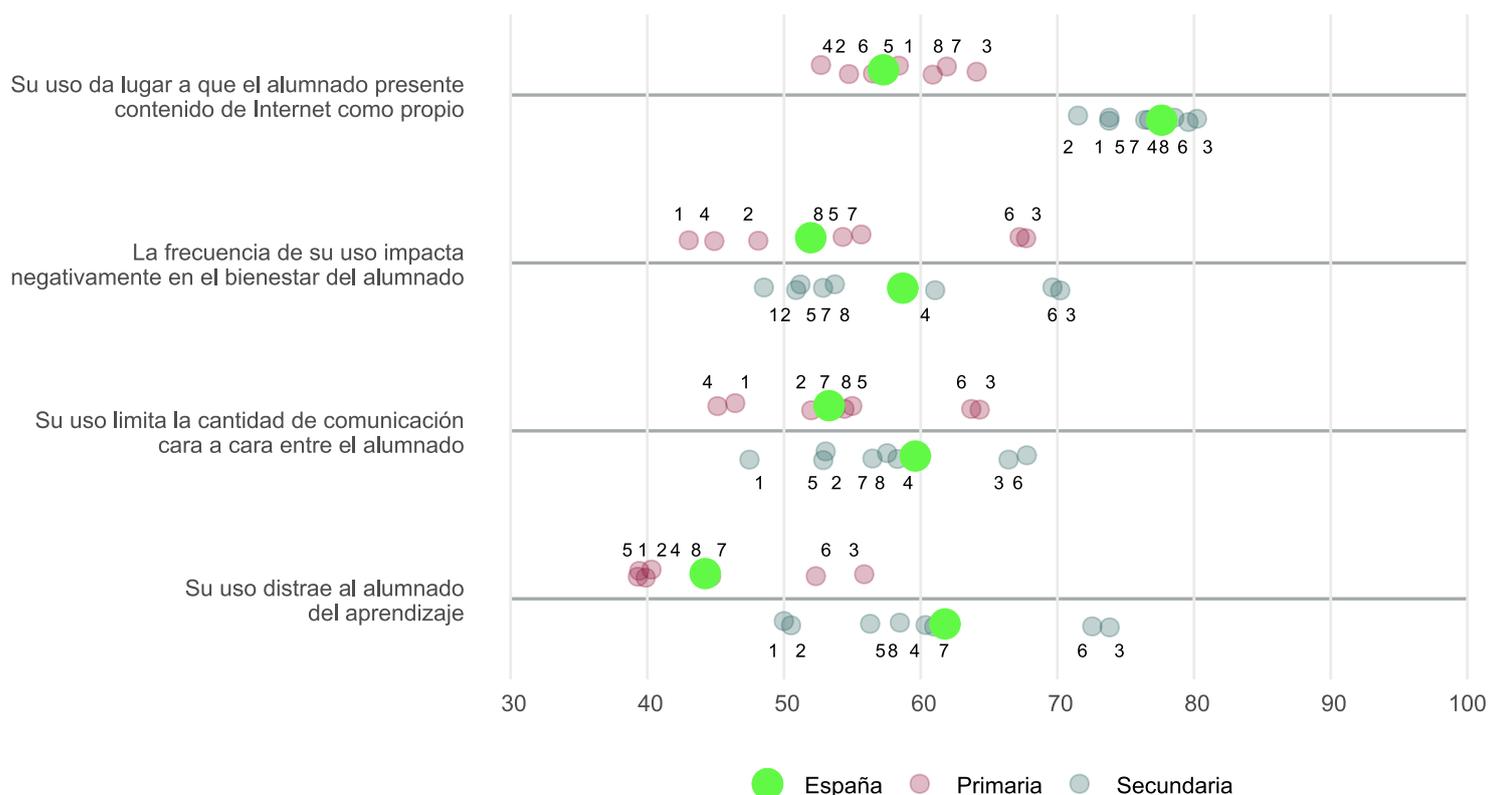
Para finalizar con los datos internacionales, cabe señalar que se identificó una correlación negativa ( $r = -0,35$ ) entre las creencias positivas (ver Figura 2.15) y negativas sobre el uso de la tecnología. Es decir, los países con mayores porcentajes de percepción positiva tienden a advertir menos riesgos. Por ello, los países europeos —que rara vez puntuaban bajo en los indicadores de percepción positivas— presentan ahora porcentajes especialmente altos en la valoración de los riesgos asociados al uso de las herramientas digitales.

En el contexto internacional de secundaria, el promedio de España en cuanto al riesgo de distracción (62 %) supera los valores internacionales (OCDE-27: 53 %; UE-22: 49 %) y se sitúa en una posición intermedia-alta, aunque por debajo de los países nórdicos, donde esta preocupación es más pronunciada. En las otras tres cuestiones, los valores son similares a los promedios internacionales, aunque con diferencias en el sentido de la diferencia. El riesgo de

plagio, señalado por casi 8 de cada 10 docentes, está ligeramente por encima del Total UE-22 (76 %). Por último, 6 de cada 10 docentes advierten sobre los efectos negativos de la tecnología en la comunicación personal y el bienestar del alumnado, una proporción ligeramente inferior a los parámetros internacionales.

Como se indicó, en primaria la percepción de riesgo es más baja en las cuatro cuestiones. El riesgo de plagio desciende casi 20 puntos, situándose por debajo del 60 %. Algo similar ocurre con la distracción, que baja unos 18 puntos, quedando ligeramente por encima del 40 %. En las otras dos cuestiones, los descensos son de 7 puntos, con valores finales en torno al 50 %.

**Figura 2.16b. Creencias negativas de los docentes respecto a los desafíos del uso de recursos y herramientas digitales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Entre las comunidades autónomas, Illes Balears y Cataluña destacan por presentar niveles más altos de preocupación en todos los indicadores. En cambio, Andalucía y Principado de Asturias muestran, en su conjunto, valores más moderados. En coherencia con los datos nacionales, en primaria las percepciones negativas son más bajas, aunque Illes Balears y Cataluña mantienen niveles elevados también en esta etapa. Por el contrario, Andalucía, Principado de Asturias y Canarias tienden a registrar valores más bajos en las cuatro cuestiones.

Las evidencias permiten destacar tres ideas principales. Primero, el profesorado español muestra una percepción crítica ante los riesgos del uso de tecnologías digitales, especialmente en lo relativo al plagio y la distracción, con porcentajes superiores a los promedios internacionales. Segundo, estas preocupaciones son más frecuentes en secundaria, aunque algunas regiones

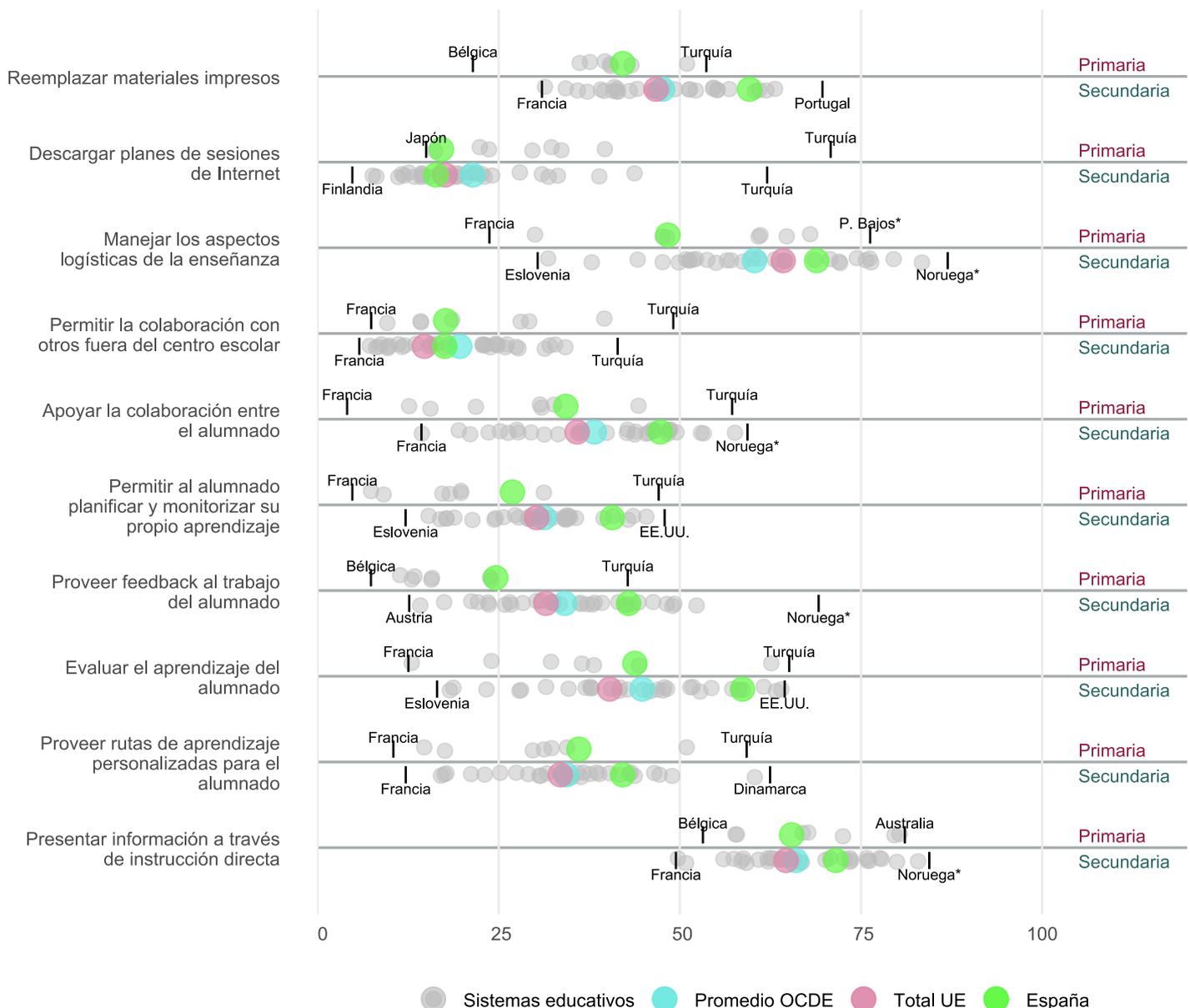
—como Illes Balears y Cataluña— mantienen niveles elevados en ambas etapas. Finalmente, las creencias negativas no forman un bloque homogéneo, sino que se articulan en torno a experiencias específicas, lo que refuerza la necesidad de implementar acciones de mejora diferenciadas y contextualizadas.

### **2.7.1.3. Prácticas docentes con respecto a los recursos y herramientas digitales**

El uso de herramientas digitales en la enseñanza se ha convertido en un componente esencial de la práctica docente contemporánea. La integración de tecnologías digitales no solo transforma los métodos de enseñanza, sino que también amplía las posibilidades de personalización, colaboración y acceso a recursos educativos (OECD, 2025b). Diversos estudios han señalado que el uso pedagógico de la tecnología puede mejorar la motivación del alumnado, facilitar el aprendizaje autónomo y fomentar el trabajo colaborativo (Brackett, Reyes et al., 2011; Durlak et al., 2011). Por ello, el Estudio TALIS 2024 incorpora indicadores específicos para analizar cómo el profesorado utiliza los recursos digitales en su práctica diaria, reconociendo que el desarrollo de competencias digitales docentes es clave para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI.

Para conocer el grado de integración de las tecnologías digitales en la enseñanza, el cuestionario TALIS 2024 incluyó diez ítems que recogen prácticas concretas del profesorado en el uso de herramientas digitales. Estas prácticas abarcan desde la presentación de contenidos mediante instrucción directa y la evaluación del aprendizaje, hasta el diseño de itinerarios personalizados, la colaboración entre estudiantes y la descarga de materiales en línea. También se incluyen aspectos logísticos y de colaboración externa, como la gestión organizativa y el trabajo con profesionales fuera del centro educativo. La Figura 2.17 recoge el porcentaje de docentes por etapa, país y comunidad autónoma que respondió “frecuentemente” o “siempre” a cada una de las cuestiones planteadas, lo que permite identificar el grado de integración habitual de cada práctica en el aula, distinguiendo entre usos esporádicos y sistemáticos de las herramientas digitales.

**Figura 2.17a. Prácticas docentes respecto a recursos y herramientas digitales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



El análisis de la matriz de correlaciones entre prácticas docentes digitales no revela una estructura clara de dimensiones latentes. No obstante, las asociaciones observadas entre ciertos ítems lograron identificar tres bloques temáticos que permiten organizar los resultados de forma coherente y evitar un análisis fragmentado ítem a ítem.

- **Bloque 1: Enseñanza expositiva y gestión funcional de los recursos digitales.** Incluye las siguientes prácticas: presentar información mediante instrucción directa, sustituir materiales impresos por digitales y gestionar aspectos logísticos de la enseñanza. Las dos primeras tareas están altamente relacionadas ( $r = 0,77$ ), mientras que las demás muestran asociaciones más moderadas.
- **Bloque 2: Personalización, evaluación y seguimiento del aprendizaje.** Reúne prácticas centradas en adaptar la enseñanza, evaluar, dar retroalimentación, fomentar la autorregulación y la colaboración. Algunas correlaciones son especialmente altas, como entre evaluación y retroalimentación ( $r = 0,79$ ), o entre personalización y colaboración ( $r = 0,81$ ), lo que sugiere una dimensión pedagógica centrada en el apoyo

al proceso de aprendizaje.

- **Bloque 3: Apertura institucional.** Incluye colaborar con agentes externos y descargar planes de clase de Internet, con una correlación notable ( $r = 0,60$ ), reflejando un uso más conectado de la tecnología.

Atendiendo a los promedios internacionales, el profesorado de secundaria muestra una adopción desigual de las prácticas docentes digitales. El uso de herramientas digitales se concentra en funciones tradicionales y administrativas, mientras que las prácticas más innovadoras —centradas en el alumnado y en la cooperación institucional— presentan valores más bajos y requieren un mayor impulso para su integración sistemática en el aula. A continuación, se presentan las evidencias agrupadas por bloques temáticos:

- **Enseñanza expositiva y gestión de los recursos digitales.** Son las prácticas más extendidas. La presentación de contenidos en las clases y la gestión logística de la enseñanza muestran porcentajes en torno al 60 %, mientras que la sustitución de materiales impresos por digitales también muestra valores relativamente altos (en torno al 50 %), lo que podría indicar una transición progresiva hacia entornos de aprendizaje más digitalizados.
- **Personalización, evaluación y seguimiento del aprendizaje.** Estas prácticas muestran una adopción moderada. Proporcionar itinerarios personalizados, ofrecer retroalimentación, fomentar la autorregulación y la colaboración entre estudiantes presentan porcentajes entre el 30 % y el 38 % en la OCDE-27 y la UE-22. La evaluación del aprendizaje es la única excepción, con valores algo superiores (OCDE-27: 45 %; UE-22: 40 %). Los datos sugieren que, aunque parte del profesorado se reconoce su potencial pedagógico, su implementación aún no está plenamente extendida, especialmente en lo relativo a la personalización y autonomía del alumnado.
- **Colaboración institucional y acceso a recursos externos.** Son las prácticas menos frecuentes. En la OCDE-27, colaborar con agentes externos y descargar materiales de Internet alcanza el 20 %, mientras que en la UE-22 los valores son aún más bajos (15 % y 18 %). Esto refleja una limitada apertura del entorno escolar hacia redes de aprendizaje más amplias. La baja frecuencia en la descarga de planes de clase podría deberse a la disponibilidad de materiales propios o institucionales en los centros.

La comparación internacional por etapa muestra, en general, una mayor integración tecnológica en secundaria, aunque con excepciones que reflejan dinámicas específicas según la práctica. En secundaria, las medias aritméticas de los países comparables son más altas en procesos pedagógicos como la retroalimentación al alumnado (12 %), la planificación y supervisión del aprendizaje por parte de alumnado (9 %) y la evaluación (5 %). En cambio, en primaria destacan prácticas vinculadas a la colaboración institucional y el acceso a recursos externos, como la descarga de materiales desde Internet (11 %) y la colaboración con personas externas (5 %), lo que sugiere que los usos vinculados a la colaboración institucional y el acceso a recursos externos estarían más presentes en educación primaria.

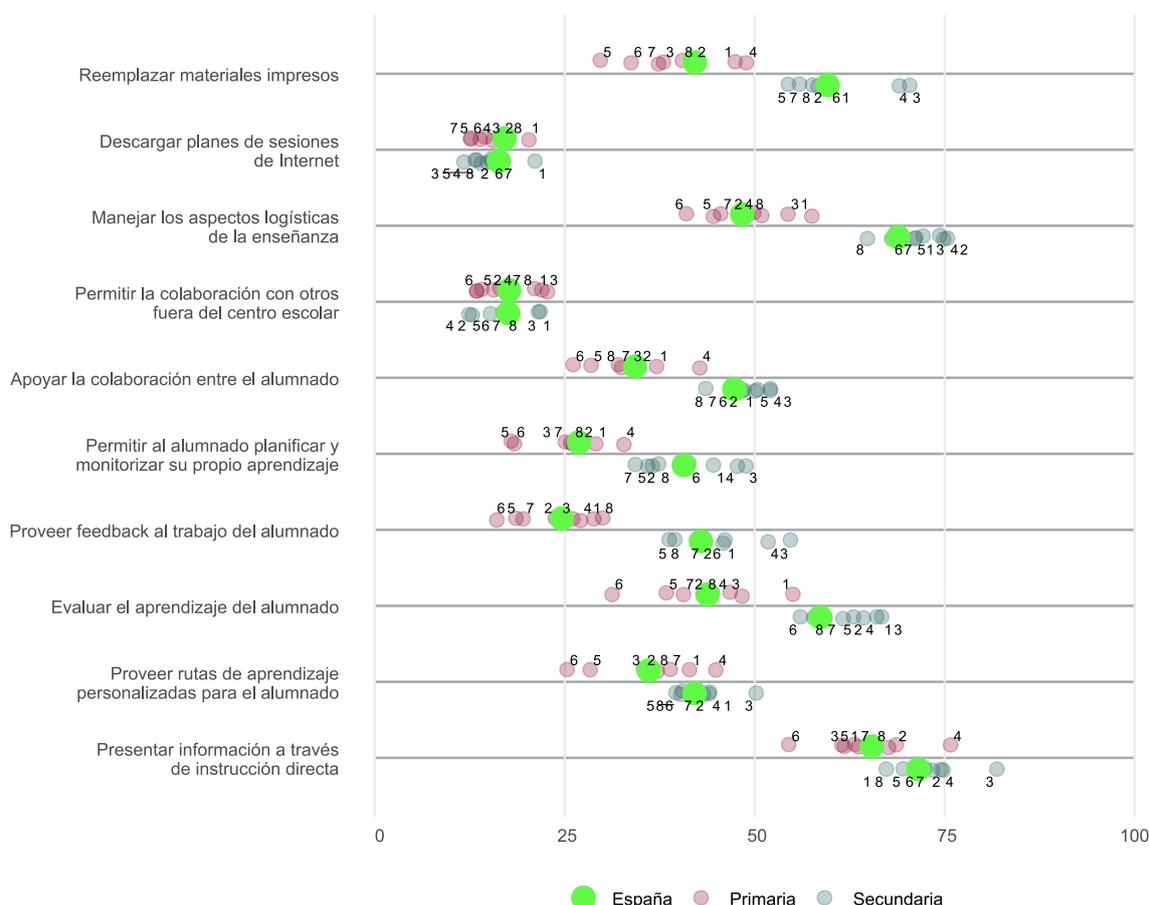
Esta tendencia general oculta una notable diversidad entre países. En España, Nueva Zelanda, Australia y Bélgica, el uso de tecnología es más frecuente en secundaria, especialmente en tareas como la evaluación, la retroalimentación, la gestión logística y la sustitución de materiales impresos, con diferencias que en algunos casos superan los 20 puntos porcentuales. Por el contrario, Japón, Países Bajos y Turquía presentan un patrón inverso: las prácticas digitales, especialmente las relacionadas con la personalización del aprendizaje y la descarga de materiales, son más comunes en primaria.

En comparación con los promedios de la OCDE-27 y el Total UE-22, el profesorado de

secundaria en España muestra un uso más frecuente de herramientas digitales en casi todas las prácticas docentes. La exposición de los resultados se organiza en tres bloques temáticos:

- **Enseñanza expositiva y gestión digital.** España presenta una integración más habitual de la tecnología en funciones organizativas y expositivas. La presentación de contenidos mediante instrucción directa y la gestión logística de la enseñanza rondan el 70 %, mientras que la sustitución de materiales impresos por digitales se sitúa en torno al 60 %. Todos estos valores superan claramente los promedios internacionales, especialmente en gestión logística y uso de materiales digitales.
- **Apoyo al aprendizaje del alumnado.** También se observa un uso más intensivo de herramientas digitales en procesos pedagógicos centrados en el alumnado. La evaluación del aprendizaje es la práctica más extendida (59 %), seguida de la colaboración entre estudiantes (casi 50 %). Otras prácticas —retroalimentación, itinerarios personalizados y autorregulación— son utilizadas por aproximadamente 4 de cada 10 docentes. En comparación con la OCDE-27, las diferencias oscilan entre 8 y 14 puntos porcentuales.
- **Colaboración institucional y recursos externos.** España se sitúa ligeramente por debajo de los promedios internacionales en colaboración con agentes externos (18 % frente al 20 % en la OCDE-27) y en el uso de materiales descargados de Internet (16 % frente al 18 % en la UE-22 y 21 % en la OCDE-27). No obstante, como ya se señaló, esta menor frecuencia podría estar relacionada con la disponibilidad de recursos propios o institucionales en los centros educativos

**Figura 2.17b. Prácticas docentes respecto a recursos y herramientas digitales: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Como ya se adelantó, en España el uso de herramientas digitales aplicadas a la enseñanza es más frecuente en educación secundaria. Esta tendencia se observa de forma consistente en casi todas las prácticas, con diferencias especialmente marcadas en las tareas logísticas, de evaluación, retroalimentación y sustitución de materiales impresos por digitales. En todas ellas, las diferencias oscilan entre 6 y 21 puntos porcentuales, lo que sugiere una incorporación más sistemática de la tecnología en secundaria, tanto en funciones organizativas como en procesos pedagógicos clave.

La comparación por comunidades autónomas revela diferencias sustantivas dentro de cada etapa educativa. Los porcentajes que se reportan ahora se calcularon como el promedio de las prácticas asociadas a cada uno de los tres bloques temáticos:

- **Enseñanza expositiva y gestión organizativa.** En secundaria, el rango de variación es de unos 12 puntos porcentuales, con Illes Balears por encima del 75 % y la Comunitat Valenciana por debajo del 65 %. En primaria, el rango es aún mayor (15 puntos), con Canarias en la posición más alta (en torno al 60 %) y Cataluña en la más baja (ligeramente por encima del 40 %).
- **Personalización, evaluación y seguimiento del aprendizaje.** El patrón se repite. En secundaria, el rango supera los 10 puntos porcentuales, con Illes Balears en la posición más alta (la mayoría de las prácticas en torno al 55 %) y la Comunitat Valenciana en la más baja (promedio de las prácticas en torno al 44 %). En primaria, el rango se amplía hasta los 15 puntos, con Canarias como la comunidad con mayor frecuencia (promedio de los porcentajes cercano del 40 %) y Cataluña como la de menor (promedio de las prácticas por debajo del 25 %).
- **Colaboración institucional y acceso a recursos externos.** En secundaria, el rango es moderado: Andalucía supera el 20 % en todas las prácticas, mientras que Canarias se sitúa en torno al 13 %. En primaria, el patrón es similar: Andalucía vuelve a liderar (por encima del 20 % en todas las prácticas) y Cantabria presenta los valores más bajos (en torno al 13 %).

En conclusión, el profesorado de secundaria en España utiliza las herramientas digitales con mayor frecuencia que sus homólogos internacionales, especialmente en tareas organizativas, expositivas y de evaluación. Esta tendencia se acentúa frente a primaria, donde el uso es menos sistemático y más desigual entre comunidades. Illes Balears, Andalucía y Canarias — esta última especialmente en primaria— destacan por sus niveles más altos de integración tecnológica.

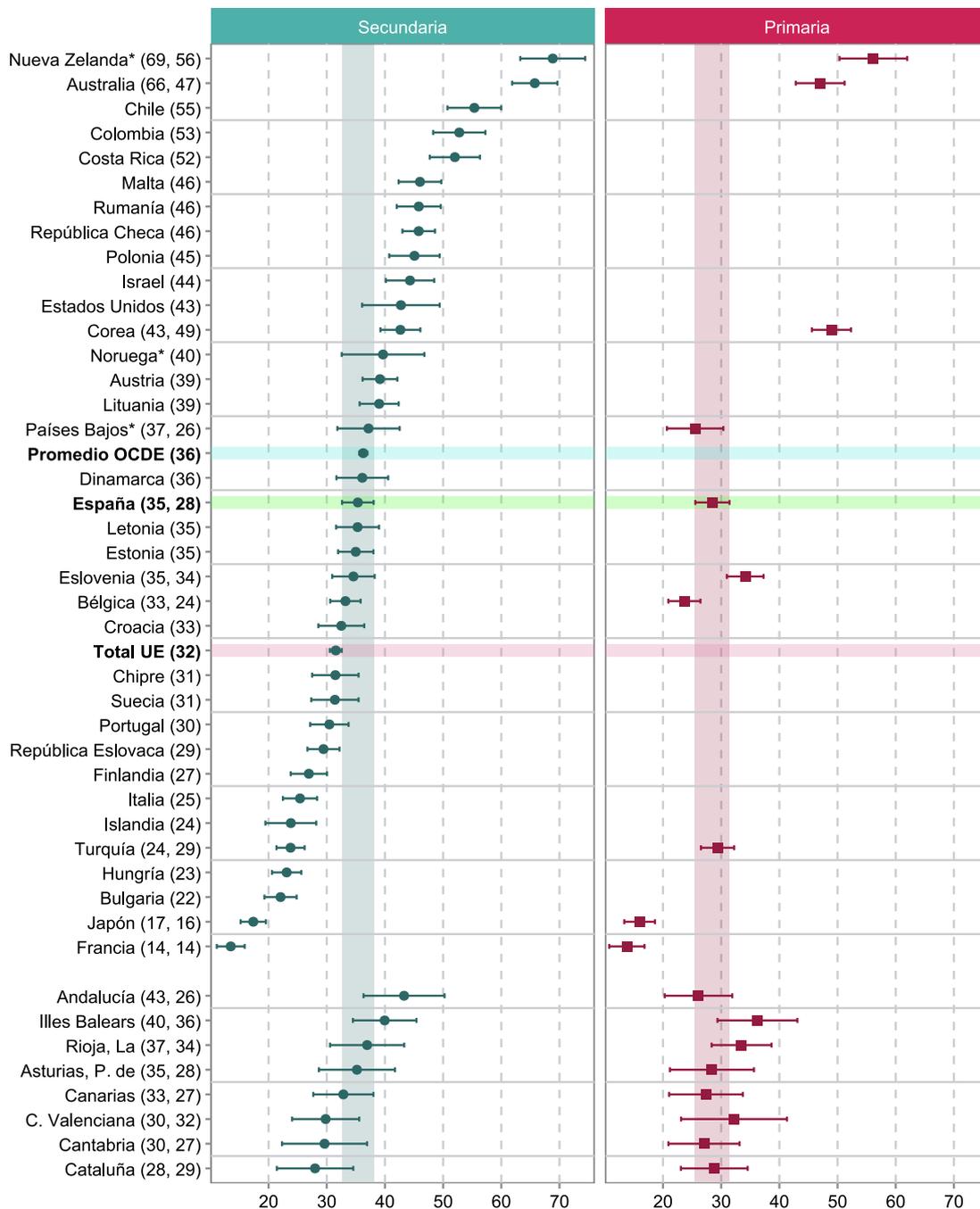
## 2.7.2. Inteligencia artificial

### 2.7.2.1. El uso de la IA

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la práctica docente ha sido objeto de creciente interés en los últimos años. Diversos estudios han señalado que el uso de IA puede facilitar la planificación de clases, personalizar el aprendizaje y mejorar la eficiencia en tareas administrativas, siempre que se integre de forma ética y pedagógicamente adecuada (OECD, 2024; Schleicher, 2022). Sin embargo, su adopción efectiva depende en gran medida de la formación del profesorado, la infraestructura disponible y las creencias sobre su utilidad en el aula. En este sentido, la literatura reciente destaca que la confianza del profesorado en el uso de tecnologías emergentes está estrechamente vinculada a su percepción de autoeficacia y a la disponibilidad de apoyos institucionales (Schleicher, 2022).

TALIS 2024 preguntó al profesorado si había utilizado herramientas de IA en su trabajo docente durante el último año y la Figura 2.18 recoge el porcentaje de respuestas afirmativas por etapa, país y comunidad autónoma.

**Figura 2.18. Porcentaje de docentes que usan IA en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



En el conjunto internacional, el promedio de profesorado que afirma haber utilizado IA en educación secundaria es del 36 %. Por su parte, el Total UE-22 en secundaria es más bajo: 32 %, lo que sugiere una menor implantación de estas tecnologías en el contexto europeo respecto al conjunto de países de la OCDE.

En todo caso, los resultados muestran una notable variabilidad entre países y regiones, tanto en educación secundaria como en primaria. Los países con mayor uso de IA en secundaria

son Nueva Zelanda (69 %), Australia (66 %) y Chile (55 %), todos ellos con valores claramente superiores al Promedio OCDE-27. En el extremo opuesto, destacan Francia (14 %) y Japón (17 %), donde el uso de IA es aún muy limitado.

En los países con datos comparables entre las dos etapas no es posible establecer una pauta consistente. Por ejemplo, en educación primaria, tanto Australia (47 %) como Nueva Zelanda (56 %) presentan porcentajes relativamente altos. Sin embargo, en ambos casos estos valores son claramente inferiores a los que acaban de señalar para secundaria. Bélgica, España y Países Bajos completan el grupo de países donde el uso de IA está más extendido en educación secundaria que en primaria.

En cambio, en Corea el uso de la IA es más habitual en primaria que en secundaria (49 % vs. 43 %), hecho que comparte con Turquía, si bien en este caso con valores más modestos (por debajo del 30 % en ambos casos). Finalmente, en Eslovenia (con porcentajes en torno al 35 % en ambas etapas) y en los dos países donde la IA tiene menos implantación (Francia y Japón) los porcentajes son similares en ambas etapas.

En el caso de España, el porcentaje de profesorado que declara haber utilizado IA es del 35 % en secundaria, valor prácticamente igual al Promedio OCDE-27, pero estadísticamente superior al Total UE-22. El promedio español es similar en términos estadísticos al de Países Bajos, Dinamarca, Letonia, Estonia y Bélgica, así como a los promedios de La Rioja, el Principado de Asturias y Canarias dentro de las comunidades autónomas.

Como ya se adelantó, en educación primaria el porcentaje español es más bajo (28 %), lo que representa una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la media en secundaria, lo que confirma una menor penetración de la IA en las prácticas docentes de primaria. En esta etapa, España ocupa una posición intermedia, presenta valores estadísticamente similares a los de Turquía y a los de Cataluña, el Principado de Asturias, Canarias y Andalucía dentro de las regiones españolas.

En educación secundaria las comunidades autónomas presentan diferencias del orden de 15 puntos porcentuales. Andalucía (43 %) y Illes Balears (40 %) superan el promedio nacional, mientras que Cataluña (28 %), Cantabria (30 %) y Comunitat Valenciana (30 %) se sitúan estadísticamente por debajo. En primaria, las diferencias son algo menores. Los valores más altos se observan en Illes Balears (36 %), La Rioja (34 %) y Comunitat Valenciana (32 %), mientras que Andalucía (26 %) y Canarias (27 %) presentan los porcentajes más bajos, aunque similares en términos estadísticos al promedio español en esa etapa.

### **2.7.2.2. Beneficios de la inteligencia artificial**

La inteligencia artificial (IA) ha sido presentada en la literatura educativa como una herramienta con gran potencial para transformar la enseñanza. Diversos estudios han señalado que su uso puede facilitar la personalización del aprendizaje, mejorar la planificación docente y apoyar al alumnado con necesidades específicas, siempre que se integre de forma ética y pedagógicamente adecuada (OECD, 2024; Schleicher, 2022).

En este contexto, TALIS 2024 recogió la percepción del profesorado sobre cinco posibles beneficios del uso de la IA en el aula: mejorar o crear planes de clase, adaptar materiales a diferentes niveles, apoyar al alumnado individualmente, atender necesidades específicas y automatizar tareas administrativas. El profesorado valoró cada una de las afirmaciones relativas a los beneficios de la IA en una escala Likert de 5 niveles. La Figura 2.19 recoge el porcentaje de docentes por etapa, país y comunidad autónoma que señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación correspondiente.

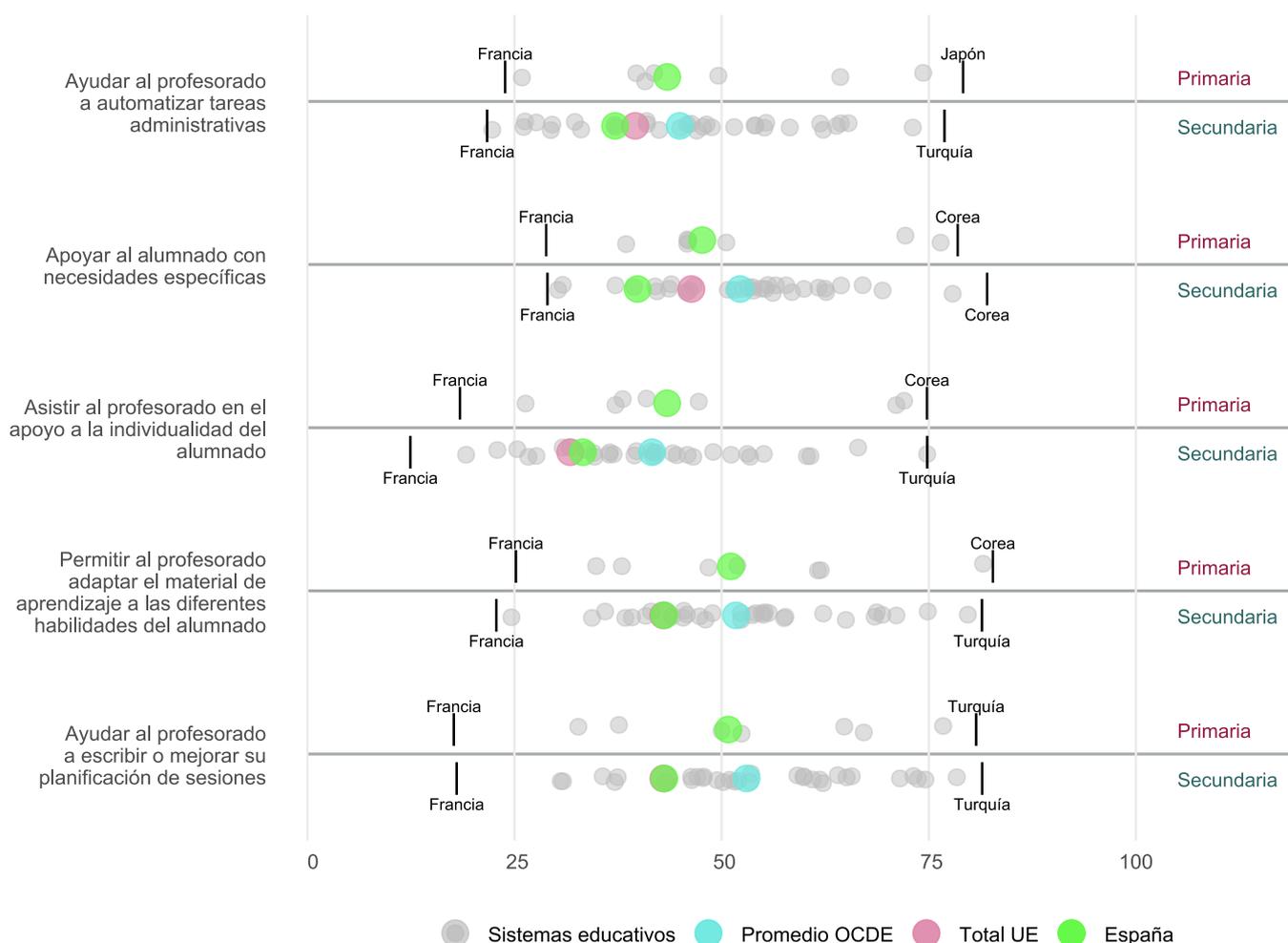
En conjunto, las cinco cuestiones presentan correlaciones elevadas entre sí, lo que sugiere que el profesorado tiende a valorar de forma coherente los beneficios de la inteligencia artificial (IA) en distintos aspectos de la enseñanza. Esta coherencia se confirma empíricamente: en los países participantes, las correlaciones en secundaria oscilan entre 0,75 y 0,94, y todas —salvo

dos— superan el 0,85; en primaria, todas sobrepasan dicho valor y la gran mayoría se sitúa por encima del 0,90. Estos resultados permiten establecer conclusiones generales sobre la actitud del profesorado ante el uso de la IA, más allá de cada función específica.

El promedio de la OCDE-27 indica que algo más de la mitad del profesorado de secundaria considera que la IA permite optimizar la planificación de las clases, adaptar materiales a diferentes niveles y mejorar la atención a las necesidades específicas en el aula. Los porcentajes de acuerdo en tareas como el apoyo individual al alumnado y la automatización de procesos administrativos son ligeramente inferiores al 50 %, aunque se distribuyen de forma bastante paritaria. Por su parte, el Total UE-22 es inferior al de la OCDE-27 en los cinco ítems, con diferencias estadísticamente significativas que oscilan entre 5 y 10 puntos porcentuales. Esta pauta, ya señalada en el apartado 2.7.1 sobre herramientas digitales, parece confirmar una tendencia general en Europa a valorar menos el impacto potencial de la tecnología en la docencia, en general, y de la IA, en particular.

A nivel internacional, el profesorado de secundaria de Corea, Turquía, Japón, Chile, Colombia y Malta presenta niveles altos de acuerdo con los beneficios de la IA en todas las dimensiones, con porcentajes que en muchos casos superan el 70 %. Esta pauta se confirma en indicadores como la planificación de clases y la adaptación de materiales, donde estos países se sitúan entre los primeros puestos. En contraste, países europeos como Francia, Suecia, Finlandia y Dinamarca se ubican por debajo del promedio de la OCDE-27 en todas las afirmaciones, con valores que en algunos casos no alcanzan el 30 %.

**Figura 2.19a. Beneficios del uso de la IA en la educación: porcentaje de docentes que declaran los siguientes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



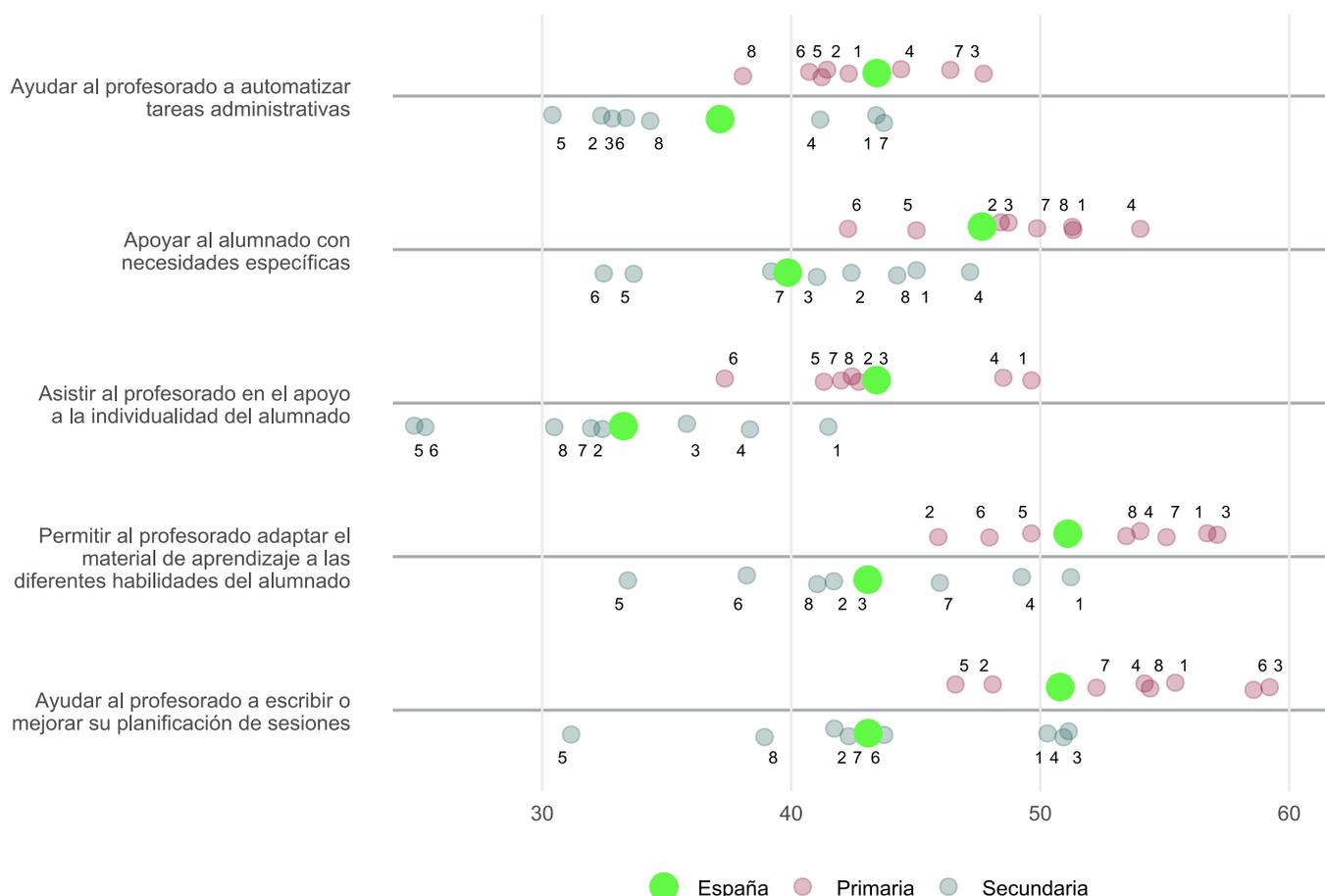
diferencias son escasas. Sin embargo, esto no siempre se debe a que los porcentajes de acuerdo entre primaria y secundaria sean similares, sino a que se observan efectos significativos, pero de signo contrario entre países. Por ejemplo, en relación con la ayuda que la IA proporciona en tareas administrativas, Países Bajos presenta una diferencia de 11 puntos porcentuales a favor de primaria, mientras que en Australia la diferencia de 8 puntos favorece a secundaria. En todo caso, ya puede adelantarse que España es el país con datos comparables donde los porcentajes, tomados en su conjunto, son más favorables al profesorado de educación primaria.

En educación secundaria, España se sitúa por debajo de los promedios internacionales en todas las cuestiones. Apenas 4 de cada 10 docentes de esta etapa considera que la IA reporta beneficios para la planificación de la enseñanza, la adaptación de materiales y la atención al alumnado con necesidades educativas. Aún más bajo es el porcentaje de profesorado que piensa que la IA le ayudará a apoyar al alumnado individualmente (33 %) o a automatizar tareas administrativas (37 %). Esta percepción se refleja también en los porcentajes de secundaria de varias comunidades autónomas, aunque con diferencias significativas: Andalucía, Canarias e Illes Balears presentan valores superiores a la media nacional, mientras que Cantabria y Cataluña se sitúan claramente por debajo de los parámetros internacionales.

Dentro del grupo de países con datos comparables en ambas etapas, España es el que presenta, en su conjunto, las mayores diferencias a favor de la educación primaria. La ganancia es sustantiva en casi todas las cuestiones. Por ejemplo, la valoración de los beneficios potenciales del apoyo individual al alumnado se incrementa en 10 puntos porcentuales, mientras que la planificación de clases, la adaptación de materiales y el apoyo al alumnado con necesidades específicas presentan mejoras de 8 puntos, alcanzando valores en torno al 50 %. La automatización de procesos administrativos muestra la diferencia más moderada: 6 puntos porcentuales. Estos incrementos hacen que la posición relativa de España mejore en educación primaria, situándose en una posición intermedia dentro del grupo de países con datos comparables en esta etapa, con valores similares a los observados en Australia, Bélgica o Eslovenia.

Lógicamente, en educación primaria todas las regiones mejoran su posición relativa con respecto a secundaria. En todo caso, si bien las ganancias permiten que algunas comunidades autónomas se posicionen de forma competitiva, otras mantienen niveles más moderados. Probablemente las más destacadas sean Andalucía, Canarias, Illes Balears y La Rioja. Por ejemplo, en la planificación de clases, Illes Balears alcanza un 59 %, situándose entre los valores más altos del conjunto de países con datos comparables, mientras que Cantabria (que no alcanza el 50 %) ocupa el extremo inferior. En automatización de tareas administrativas, Illes Balears lidera con un 48 %, frente al 38 % de la Comunitat Valenciana, que ocupa la posición más baja. En el resto de los indicadores también se observa una mejora generalizada: en adaptación de materiales, Illes Balears, Andalucía y La Rioja se sitúan cerca del 60 %, mientras que el Principado de Asturias y Cataluña no alcanzan el 50 %. En apoyo al alumnado individual, Andalucía y Canarias rondan el 50 %, mientras que Cataluña y Cantabria se mantienen en torno al 40 %. Finalmente, en atención a necesidades específicas, Canarias alcanza el 54 %, mientras que Cataluña se sitúa en el extremo inferior con un 42 %.

**Figura 2.19b. Beneficios del uso de la IA en la educación: porcentaje de docentes que declaran los siguientes en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

A modo de síntesis, puede señalarse que el profesorado de secundaria en España valora de forma moderada los beneficios de la inteligencia artificial en la enseñanza, con porcentajes de acuerdo inferiores a los promedios internacionales en todas las cuestiones. Esta percepción mejora en educación primaria, donde se observa una mayor aceptación, especialmente en el apoyo al alumnado con necesidades específicas y en la automatización de tareas. Las diferencias entre comunidades autónomas son relevantes en ambas etapas, destacando Illes Balears, Canarias y Andalucía por sus niveles más altos de acuerdo.

### 2.7.2.3. Desafíos de la inteligencia artificial

El avance de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo ha suscitado tanto entusiasmo como preocupación. Aunque se reconoce su potencial para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas y apoyar al profesorado, también se han señalado riesgos significativos. La literatura reciente advierte que el uso de IA puede generar dilemas éticos, pedagógicos y sociales, especialmente cuando se aplica sin una adecuada regulación o formación docente (OECD, 2024; Holmes et al., 2022; Williamson & Eynon, 2020).

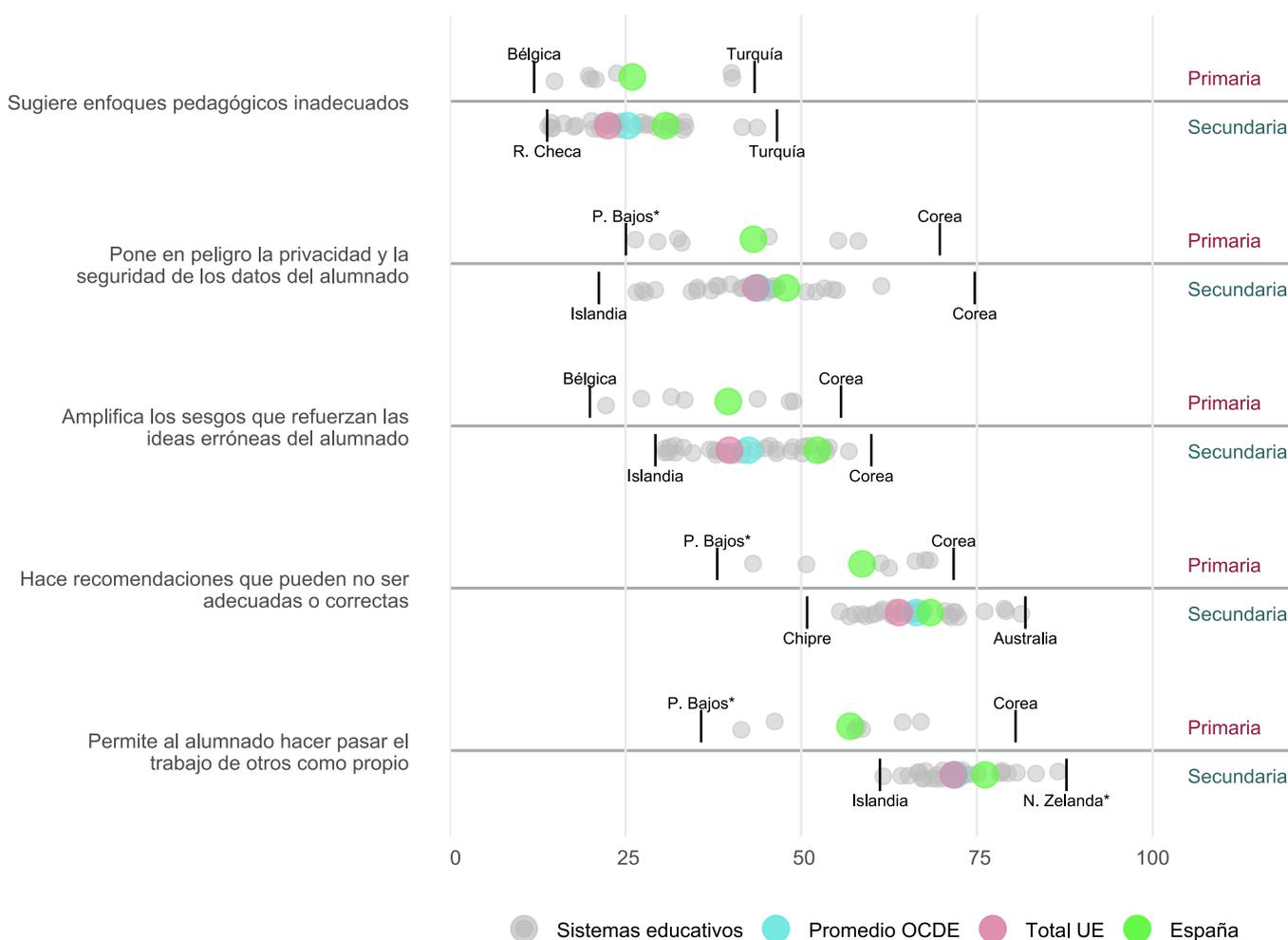
TALIS 2024 ha recogido la percepción del profesorado sobre cinco posibles desafíos asociados al uso de la IA en la enseñanza: (1) que permite al alumnado presentar como propio el trabajo de otras personas, (2) que realiza recomendaciones inapropiadas o incorrectas, (3) que amplifica sesgos que refuerzan conceptos erróneos, (4) que pone en riesgo la privacidad y seguridad de los datos del alumnado, y (5) que sugiere enfoques pedagógicos poco adecuados. Estos

indicadores permiten explorar las reservas del profesorado ante la integración de la IA en el aula, tanto en educación secundaria como en primaria. La Figura 2.20 recoge el porcentaje de docentes por etapa, país y comunidad autónoma que está de acuerdo o muy de acuerdo con cada afirmación.

El análisis de la relación entre las cinco afirmaciones indica que las preocupaciones del profesorado de educación secundaria no forman un bloque homogéneo, sino que responden a dimensiones diferenciadas. Por ejemplo, el riesgo más señalado es el plagio facilitado por la IA, con un promedio del 72 % en la OCDE-27, seguido por la recomendación de contenidos inapropiados (66 %) y la amplificación de sesgos (42 %). En cambio, los riesgos relacionados con la privacidad de los datos (44 %) y los enfoques pedagógicos inadecuados (25 %) son menos mencionados. Esta distribución sugiere que el profesorado distingue entre riesgos éticos, cognitivos y técnicos, y que sus preocupaciones se centran especialmente en el impacto de la IA sobre la autoría y la calidad de los contenidos del aprendizaje.

A nivel global las preocupaciones son más frecuentes en educación secundaria que en primaria, especialmente en los indicadores de plagio, recomendaciones incorrectas y amplificación de sesgos. Así, en 6 de los 10 países con datos comparables en ambas etapas —Australia, Bélgica, España, Francia, Países Bajos y Nueva Zelanda— las diferencias entre etapas superan los 10 puntos porcentuales en la gran mayoría de los indicadores.

**Figura 2.20a. Desafíos del uso de la IA en la educación porcentaje de docentes que declaran los siguientes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Por otra parte, los datos permiten identificar países con niveles de preocupación sistemáticamente altos o bajos, donde parece subyacer alguna clave cultural.

- En el grupo de países con mayores niveles de preocupación destacan Australia, Nueva Zelanda, Corea y Turquía, que se sitúan en los primeros puestos en varios indicadores, especialmente en los riesgos de plagio, recomendaciones inapropiadas, sesgos y privacidad. También Japón, Colombia y Costa Rica muestran niveles elevados en aspectos como la amplificación de sesgos y la pedagogía inadecuada.
- Por el contrario, un grupo de países europeos —Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Países Bajos, República Checa y Suecia— tiende a presentar niveles bajos de preocupación en la mayoría de los indicadores. Estos países se sitúan sistemáticamente por debajo de los promedios internacionales en cuestiones como plagio, sesgos, privacidad y pedagogía inadecuada, lo que sugiere una percepción más moderada o menos crítica sobre los riesgos asociados al uso de la IA en educación.

Por otro lado, los datos advierten que las percepciones positivas y negativas sobre la inteligencia artificial no se excluyen mutuamente. Al contrario de lo observado en el análisis del uso de herramientas digitales (ver comentario a la Figura 2.16), donde se encontró una moderada correlación negativa entre beneficios y oportunidades, en el caso de la IA se observa una fuerte correlación positiva entre ambas dimensiones: en educación primaria  $r = 0,89$  y en secundaria  $r = 0,68$ . Dicho de otro modo: los países donde el profesorado valora más los beneficios de la IA tienden también a señalar más riesgos asociados a su uso.

Este patrón sugiere que, a diferencia de lo que ocurre con otras tecnologías digitales, la IA se percibe como una herramienta con alto potencial, pero también con riesgos significativos. La ambivalencia en las valoraciones de la IA podría estar relacionada con el carácter emergente y disruptivo de estas herramientas, así como con la falta de regulación y formación específica, lo que genera al tiempo expectativas y reservas.

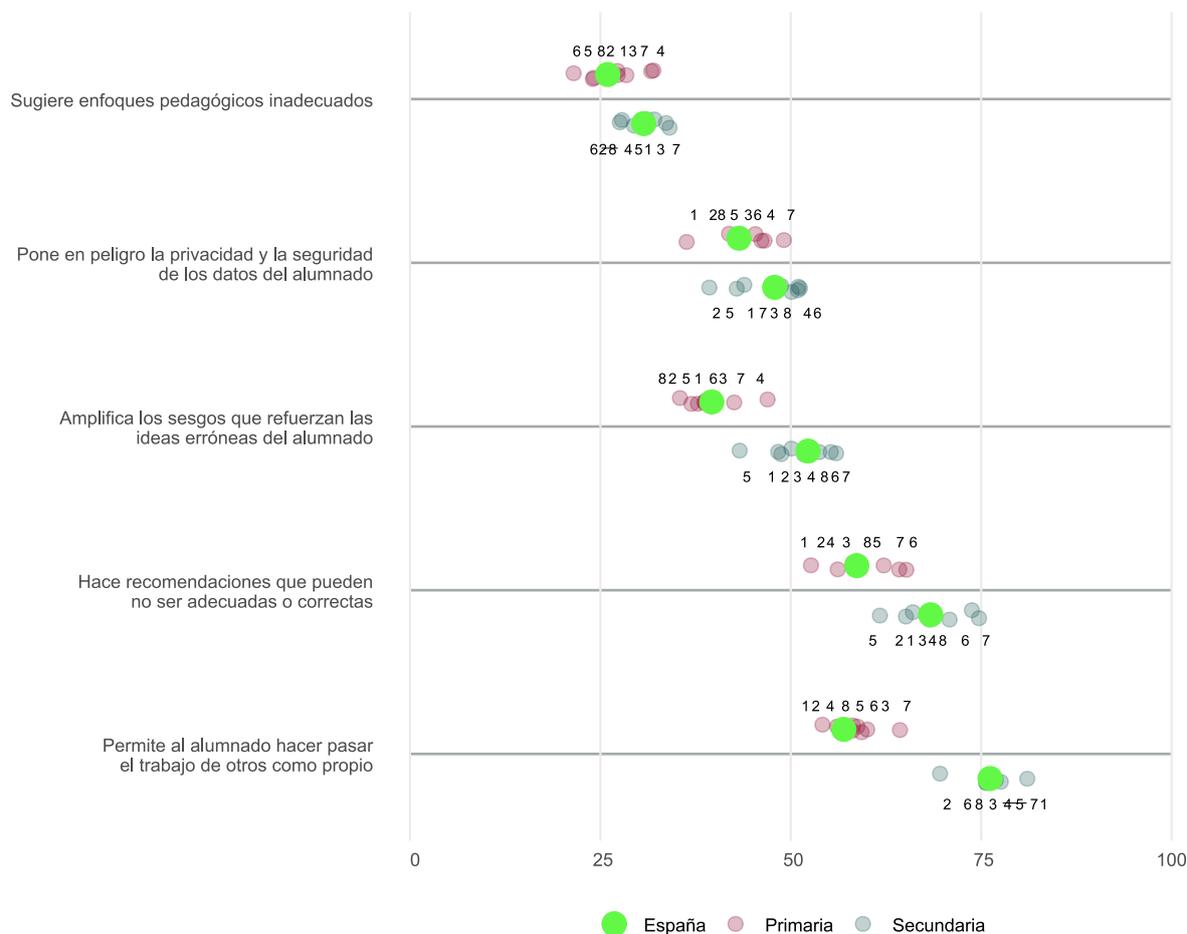
Tampoco debería descartarse la hipótesis cultural, ya que algunas evidencias ofrecidas por los datos de TALIS 2024 apuntan en ese sentido. Así, el grupo que simultáneamente puntúa alto en los indicadores de riesgo y oportunidad está conformado por países no europeos o extracomunitarios: Australia, Colombia, Corea, Costa Rica, Japón, Nueva Zelanda y Turquía. Por el contrario, el grupo de países que tienden conjuntamente a valorar más bajo las oportunidades y riesgos de la IA está conformado por socios de la Europa comunitaria: Bélgica, Dinamarca, Estonia, Francia, Países Bajos y Suecia.

En este contexto internacional, la posición de España combina niveles de oportunidad similares al superiores (ver Figura 2.19), con unos porcentajes de riesgo de plagio (76 %) y de recomendaciones inapropiadas (68 %) que se sitúan por encima de los promedios internacionales. En las otras tres cuestiones —sesgos (52 %), privacidad (48 %) y pedagogía inadecuada (31 %)— los valores son similares o ligeramente superiores a los parámetros internacionales. Las anteriores cifras reflejan una percepción crítica del profesorado español, aunque, como se verá a continuación, con diferencias entre etapas educativas y comunidades autónomas.

Al desgranar los datos internacionales, ya se adelantó que en España las percepciones negativas son menos frecuentes en educación primaria que en secundaria en todas las cuestiones analizadas. Especialmente importantes son las diferencias en lo relativo al plagio, los sesgos y las recomendaciones de contenido inadecuadas, que oscilan entre 10 y 19 puntos porcentuales. Esta preocupación relativamente más baja en educación primaria hace que los promedios españoles en esta etapa ocupen una posición intermedia dentro de la decena de países con datos comparables.

El rango de las diferencias entre las comunidades autónomas oscila, de promedio, en torno a los 11 puntos porcentuales en todos los ítems y en ambas etapas. Illes Balears, Cataluña y La Rioja destacan por presentar niveles más altos de preocupación, mientras que Andalucía, Principado del Principado de Asturias, Cantabria y Canarias tienden a mostrar valores más bajos. Esta distribución se mantiene tanto en educación secundaria como en primaria, aunque en esta última etapa las percepciones negativas son menos frecuentes en todas las cuestiones.

**Figura 2.20b. Desafíos del uso de la IA en la educación: porcentaje de docentes que declaran los siguientes en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Las evidencias obtenidas permiten concluir destacando tres ideas. En primer lugar, el profesorado español muestra una percepción crítica ante los riesgos asociados al uso de la inteligencia artificial, especialmente en lo relativo al plagio y a la recomendación de contenidos inapropiados, con porcentajes que se sitúan por encima de los promedios internacionales. En segundo lugar, las preocupaciones del profesorado no forman un bloque homogéneo, sino que se distribuyen en dimensiones diferenciadas —éticas, cognitivas y técnicas—, lo que sugiere una actitud ambivalente que combina expectativas y reservas. Finalmente, aunque las comunidades autónomas presentan patrones relativamente estables entre etapas educativas, se observan diferencias significativas en todos los indicadores, lo que indica la necesidad de considerar el contexto en este tipo de análisis.

### 2.7.2.4. Obstáculos y barreras para el uso de la inteligencia artificial

La integración de la inteligencia artificial (IA) en los entornos educativos no solo depende de la disposición del profesorado a utilizar estas herramientas, sino también de las condiciones estructurales, organizativas y personales que facilitan o dificultan su adopción. La literatura especializada ha identificado múltiples barreras para la implementación efectiva de tecnologías emergentes en la enseñanza, que van desde la falta de infraestructura hasta la resistencia ideológica o la sobrecarga emocional del profesorado (Ertmer, 1999; OECD, 2024; Zhao & Frank, 2003).

TALIS 2024 ha recogido la percepción del profesorado sobre cinco posibles obstáculos o barreras para el uso de la IA en la docencia: (1) falta de infraestructura en el centro educativo, (2) carencia de conocimientos y habilidades para enseñar con IA, (3) creencia de que no se debería usar IA en la enseñanza, (4) prohibición explícita por parte del centro, y (5) sensación de sentirse abrumado por la integración de nuevas tecnologías. Estos indicadores permiten explorar tanto las barreras externas como las internas que enfrenta el profesorado ante la incorporación de la IA en su práctica docente. La Figura 2.21 señala el porcentaje de docentes que se mostró de acuerdo o muy de acuerdo con cada afirmación segregado por etapa, país y comunidad autónoma.

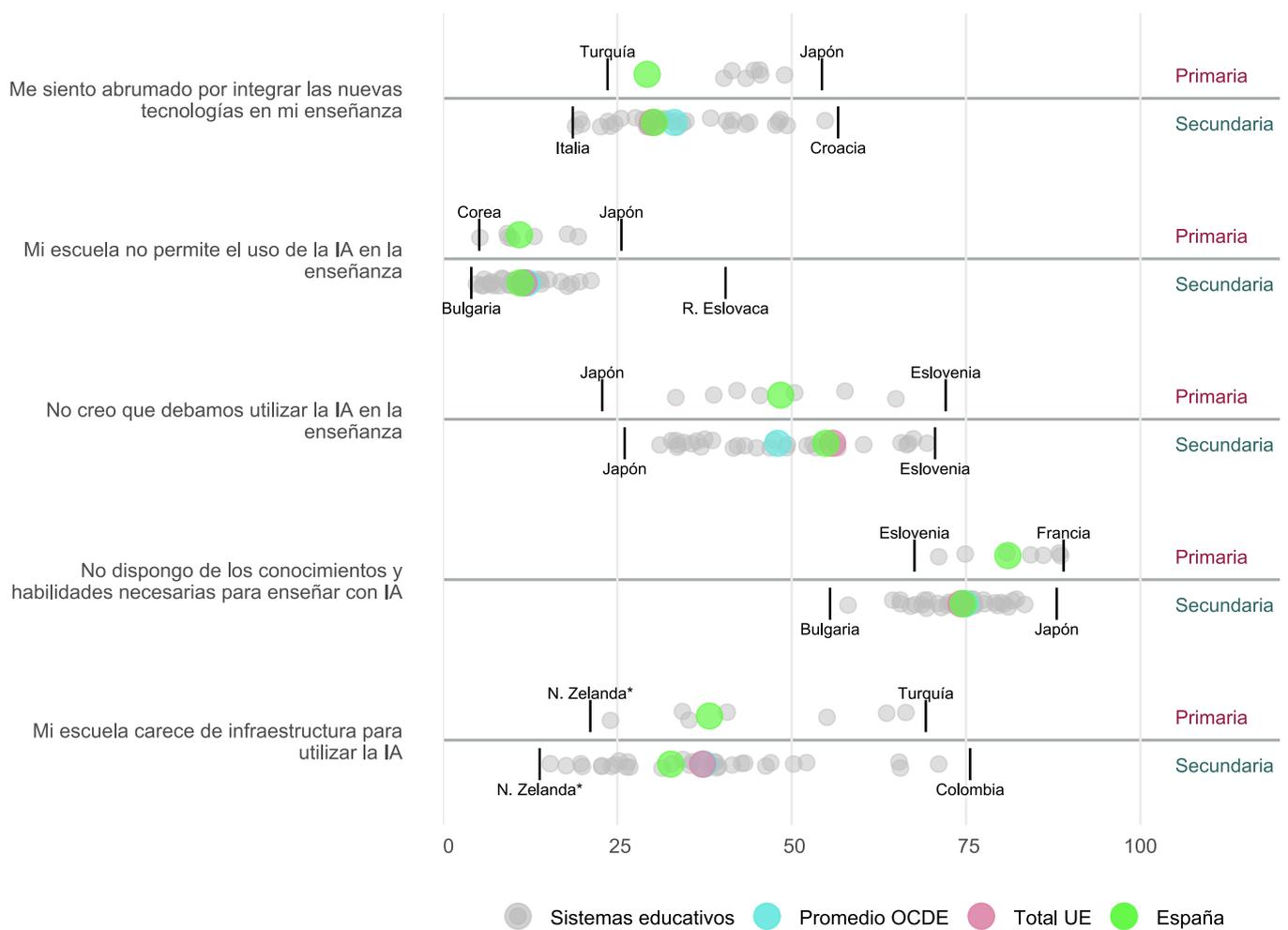
Los datos internacionales parecen indicar que las barreras más frecuentes para el uso de la IA en las aulas de educación secundaria son de tipo formativo y actitudinal, más que estructurales o normativas.

- La falta de formación es la barrera más mencionada, y las proporciones en la OCDE-27 y la UE-22 son similares en esta cuestión: tres de cada cuatro docentes la señalan como obstáculo para la integración de la IA en la enseñanza. Se trata, además, de una percepción muy generalizada: en 24 de los 35 países el porcentaje supera el 70 %, y hay un grupo de siete países —Dinamarca, Finlandia, Hungría, Japón, Noruega, Países Bajos y República Checa— donde la proporción supera el 80 %. Incluso en los países con valores más bajos (Bulgaria y Rumanía), los porcentajes rondan el 60 %.
- En el plano actitudinal, las resistencias ideológicas y emocionales también representan barreras significativas. Por ejemplo, prácticamente la mitad del profesorado en la OCDE-27 y casi seis de cada diez en la UE-22 opinan que la IA no debería usarse en la enseñanza. Esta creencia está especialmente extendida en países del antiguo bloque del Este —como Bulgaria, Eslovenia, Hungría, Letonia y República Eslovaca— y también en Francia, donde al menos dos tercios del profesorado comparten esta postura. En contraste, Japón no alcanza el 30 %, y países como Colombia, Finlandia, Islandia, Israel, Malta y Turquía presentan niveles inferiores al 35 %. Por su parte, la resistencia emocional —es decir, la sensación de estar abrumado por la integración de nuevas tecnologías— afecta a uno de cada tres docentes de secundaria y alcanza niveles elevados —rondan el 50 %— en países como Croacia, Japón, Corea, Hungría, Eslovenia y República Checa.
- Las barreras estructurales, es decir, la falta de infraestructura, afectan a algo menos del 40 % del profesorado en los países desarrollados. Colombia presenta el porcentaje más alto (75 %), mientras que Turquía, Costa Rica y Japón superan el 65 %. Sin embargo, en Nueva Zelanda y en varios países europeos —Letonia, Suecia, Eslovenia y Dinamarca— no alcanzan el 20 %.
- Las barreras normativas, es decir, la prohibición institucional del uso de IA, son las menos mencionadas. Aunque en la República Eslovaca superan el 40 %, este parece un caso atípico. Japón, Colombia y Costa Rica rondan el 20 %, pero en la mayoría de los países el porcentaje se sitúa en torno al 10 % o menos.

En el análisis a nivel de país, resulta interesante observar cómo se relacionan la disponibilidad de recursos, la falta de conocimiento y las resistencias actitudinales. En primer lugar, se observa una asociación negativa y moderada ( $r = -0,37$ ) entre la falta de infraestructura y el rechazo ideológico (no a la IA en el aula), lo que sugiere que aquellos países con mayor disponibilidad de recursos técnicos tienden a presentar mayor aceptación de la IA en contextos educativos. Además, la correlación entre conocimientos técnicos y sobrecarga emocional (sentirse abrumado) es moderada y positiva ( $r = 0,32$ ), lo que indica que la formación docente puede jugar un papel clave en la reducción de las barreras emocionales vinculadas a la integración de la IA en el aula.

A nivel internacional, las diferencias entre etapas educativas son moderadas: la percepción de inconvenientes suele ser mayor en educación primaria. La mayor diferencia se observa en las limitaciones estructurales, donde la media aritmética de las diferencias es de 6 puntos porcentuales. Le siguen la falta de conocimientos (5 puntos) y la resistencia emocional (4 puntos). En todo caso, se trata de promedios con variaciones importantes según el país y el tipo de barrera. Por ejemplo, en Francia y Países Bajos la resistencia emocional entre el profesorado de primaria es bastante acusada, mientras que en varios países —incluido España— las diferencias entre etapas son prácticamente nulas.

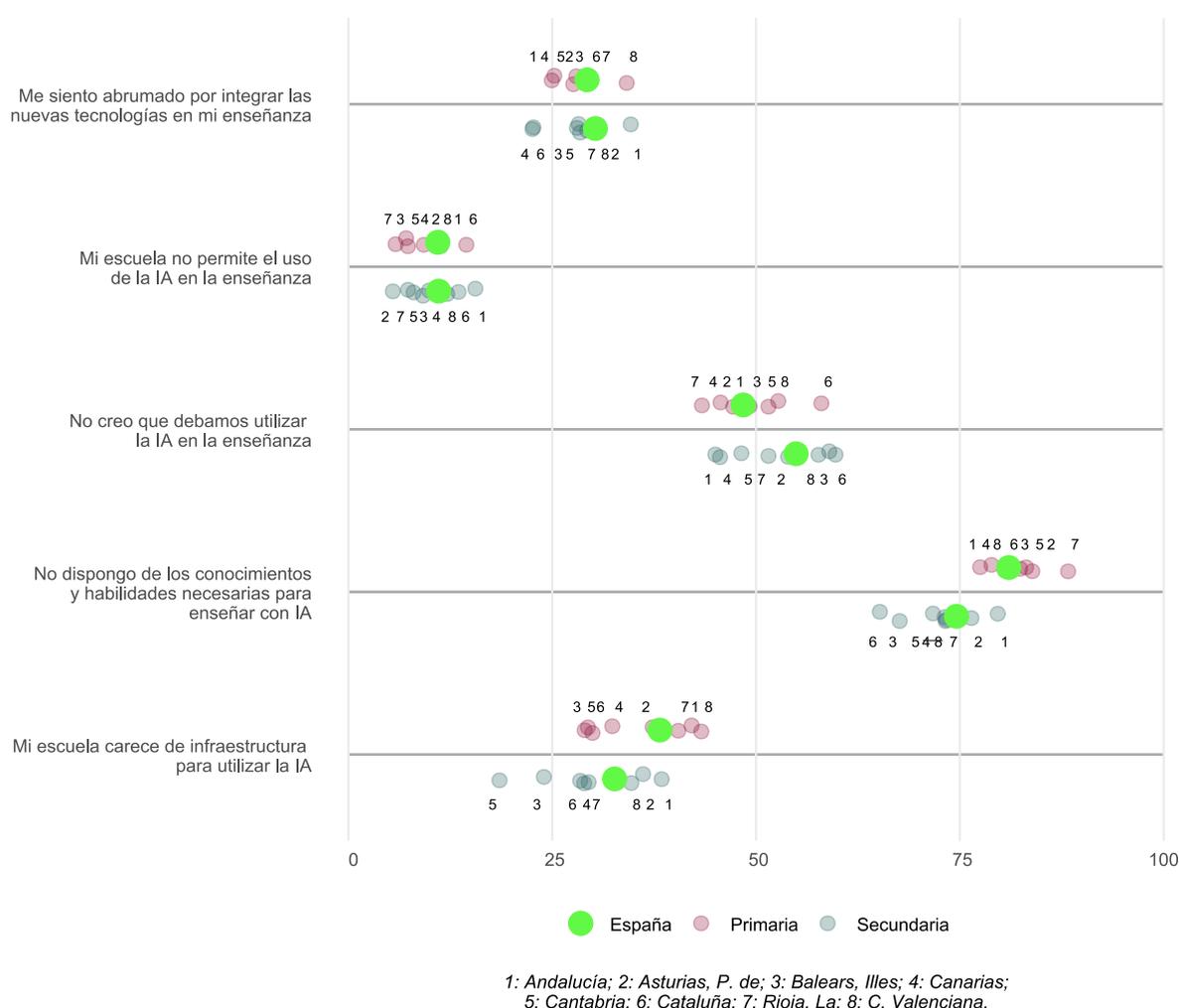
**Figura 2.21a. Barreras para el uso de la IA en la enseñanza: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



En el caso de España, el profesorado de secundaria se sitúa en línea con los promedios internacionales en la mayoría de los indicadores. El 75 % declara no tener los conocimientos necesarios para enseñar con IA, el 55 % expresa reservas ideológicas y el 30 % se siente abrumado por la integración de nuevas tecnologías. La falta de infraestructura (33 %) y la prohibición institucional (11 %) son menos frecuentes, aunque presentes.

En la comparación por etapas, los resultados son mixtos. Hay dos cuestiones donde las barreras aumentan 6 puntos porcentuales en educación primaria: la falta de conocimientos, que supera el 80 %, y las limitaciones estructurales, que se acercan al 40 %. Sin embargo, la resistencia ideológica es menor entre el profesorado de primaria: el descenso es de aproximadamente 7 puntos porcentuales, situándose por debajo del 50 %.

**Figura 2.21b. Barreras para el uso de la IA en la enseñanza: porcentaje de docentes que declaran las siguientes en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



A nivel autonómico se observan diferencias notables entre los territorios. Por ejemplo, en educación secundaria el rango de los porcentajes regionales en la falta de infraestructura es de prácticamente 20 puntos porcentuales entre Andalucía y Cantabria. La falta de conocimientos y la resistencia ideológica presentan rangos en torno a 15 puntos. En la primera cuestión, Andalucía presenta el valor más alto (80 %) y Cataluña el más bajo (65 %), mientras que en la segunda las posiciones se invierten: Cataluña = 60 % y Andalucía = 45 %.

En educación primaria, las diferencias por comunidad son similares a las estimadas en secundaria, oscilando todos los rangos entre 8 y 15 puntos porcentuales. En este caso, la Comunitat Valenciana presenta los porcentajes más altos en las barreras estructurales y emocionales (sentirse abrumado), mientras que Cataluña lo hace en el caso de las barreras normativas y la resistencia ideológica (no a la IA en el aula). En el extremo contrario, el profesorado de educación primaria de Canarias es el que, en el conjunto de los datos, muestra menores reservas ante la introducción de la IA en el aula.

Como síntesis de este apartado, cabría destacar tres ideas. En primer lugar, el profesorado español identifica la falta de conocimientos como la principal barrera para integrar la IA en el aula, en línea con los promedios internacionales, aunque con mayor incidencia en educación primaria, donde se supera el 80 %. En segundo lugar, las resistencias ideológicas y emocionales también están presentes, con diferencias moderadas entre etapas educativas que reflejan una pauta común en la percepción del profesorado. Finalmente, aunque las barreras estructurales y normativas son menos frecuentes, se observan variaciones significativas entre comunidades autónomas, lo que podría orientar futuras acciones de mejora y formación específica adaptadas a las realidades territoriales.

## Referencias

- Adair, J., Tobin, J., & Arzubíaga, A. (2012). The dilemma of cultural responsiveness and professionalization. *Teachers College Record*, 114(12), 1–37. <https://doi.org/10.1177/016146811211401203>
- Arroyo Cabeza, E. (2026). Las TIC como herramientas pedagógicas en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Científica*, 6(1), e601042. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n1/2739-0063-ric-6-01-e601042.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2011). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brussino, O. (2020). Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. OECD Education Working Papers, No. 227. <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>
- Cacouault-Bitaud, M. (2001), “Is the feminization of a profession a loss of prestige?”, *Travail, genre et sociétés*, Vol. 5/1, pp. 91-115, <https://shs.cairn.info/journal-travail-genre-et-societes-2001-1-page-91?lang=en>
- Carrasco-Campos, Á. (2025). *Educación y diversidad cultural. Enfoques, características y fundamentos* [Material docente]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15553216>
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Dulce-Salcedo, O., D. Maldonado & F. Sánchez (2022), “Is the proportion of female STEM teachers in secondary education related to women’s enrollment in tertiary education STEM programs?”, *International Journal of Educational Development*, Vol. 91, p. 102591, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102591>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- González-Falcón, I. (Coord.) (2021). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva*. Pirámide.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Leshem, S. (2019). Envisioning the future: Second career teachers’ hopes and concerns. *International Journal of Teaching & Education*, 7(1), 57–72. <https://doi.org/10.20472/TE.2019.7.1.005>

Lipowsky, F., Rakoczy, 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*, 19(6), 527–537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>

Lobo, C. S. S., & Falleiro, S. da P. (2024). The implications of population ageing on economic growth: Evidence of nonlinearity. *Asian Economic and Financial Review*, 14(6), 410–423. <https://doi.org/10.55493/5002.v14i6.5076>

Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., & Sotelo Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 168–195.

OECD (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: *Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>

OECD (2024). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

OECD (2025a), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>.

OECD (2025b), “Preparing teachers for digital education: Continuing professional learning on digital skills and pedagogies”, OECD Education Policy Perspectives, No. 122, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/af442d7a-en>.

Podolsky, A., T. Kini & L. Darling-Hammond (2019), “Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research”, *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 4/4, pp. 286-308, <https://doi.org/10.1108/jpcc-12-2018-0032>.

Schipper, T. et al. (2020). Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? *Teaching and Teacher Education*, 88, 102961. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102961>

Schleicher, A. (2022). Building on COVID-19's Innovation Momentum for Digital, Inclusive Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/24202496-en>

Selwyn, N. (2012). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Academic.

Sevilla, M. P., Bordón, P., & Ramírez-Espinoza, F. (2023). Reinforcing the STEM pipeline in vocational-technical high schools: The effect of female teachers. *Economics of Education Review*, 88, 102222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102222>

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>

Stearns, E. et al. (2016), “Demographic characteristics of high school math and science teachers and girls' success in STEM”, *Social Problems*, Vol. 63/1, pp. 87-110, <https://doi.org/10.1093/socpro/spv027>.

Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>

Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms.

Society, 52(3), 203–209. <https://doi.org/10.1007/s12115-015-9888-0>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

UN (2022), *World Population Prospects 2022: Online Edition*, <https://population.un.org/wpp/> (accessed on 18 June 2025).

UNESCO (2021). *AI and Education: Guidance for Policy-Makers*. <https://doi.org/10.54675/pcsp7350>

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>

Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). *Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective*. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807–840.



# CAPÍTULO 3

---

---

## Capítulo 3. Condiciones laborales

Como en todas las profesiones, los docentes se enfrentan a una amplia variedad de exigencias cambiantes: deben impartir clases, realizar tareas administrativas, adaptarse a poblaciones estudiantiles diversas, mantener la disciplina en el aula, responder a una amplia gama de necesidades de aprendizaje, rendir cuentas por el desempeño de su alumnado y mantenerse actualizados con los cambios en la profesión. El estrés laboral suele definirse como un desequilibrio entre las exigencias del trabajo y los recursos disponibles para afrontarlas. En otras palabras, los docentes pueden experimentar estrés cuando lo que se espera de ellos supera el apoyo, el tiempo, las habilidades o los mecanismos de los que disponen. Aunque el estrés es normal en cualquier entorno profesional, identificar sus causas puede ayudar a determinar con precisión cuáles de ellas no están siendo cubiertas con el apoyo suficiente.

La manera en que los docentes responden a estas exigencias depende de varios factores: su volumen y naturaleza; si cuentan con los recursos suficientes para hacer frente a ellas; la confianza que sienten en su trabajo, tanto enseñando como gestionando la clase; o su experiencia laboral, muy ligada a la autoeficacia. Si los docentes tienen poca confianza y se enfrentan a una carga de trabajo alta, una gran diversidad de necesidades en el aula o presiones de responsabilidad de alto riesgo sin el apoyo adecuado, estas exigencias pueden acumularse, socavar el bienestar de los docentes y erosionar su práctica. Por otro lado, si las exigencias se acompañan de mayor confianza en sí mismos y un apoyo relevante, los docentes pueden mejorar y cumplir con las expectativas crecientes (Bakker y Demerutis, 2017; Crawford, LePine y Reich, 2010).

En este capítulo se examinan las diferentes exigencias que los docentes declaran como fuentes de estrés, y se comparan los datos con los del anterior ciclo TALIS para analizar si ha habido cambios desde entonces. A continuación, se profundiza en las experiencias con la enseñanza a alumnado con necesidades de aprendizaje diversas, la rendición de cuentas y el seguimiento del ritmo de las reformas en la profesión, analizando el impacto de la experiencia docente en cómo afrontan estas exigencias.

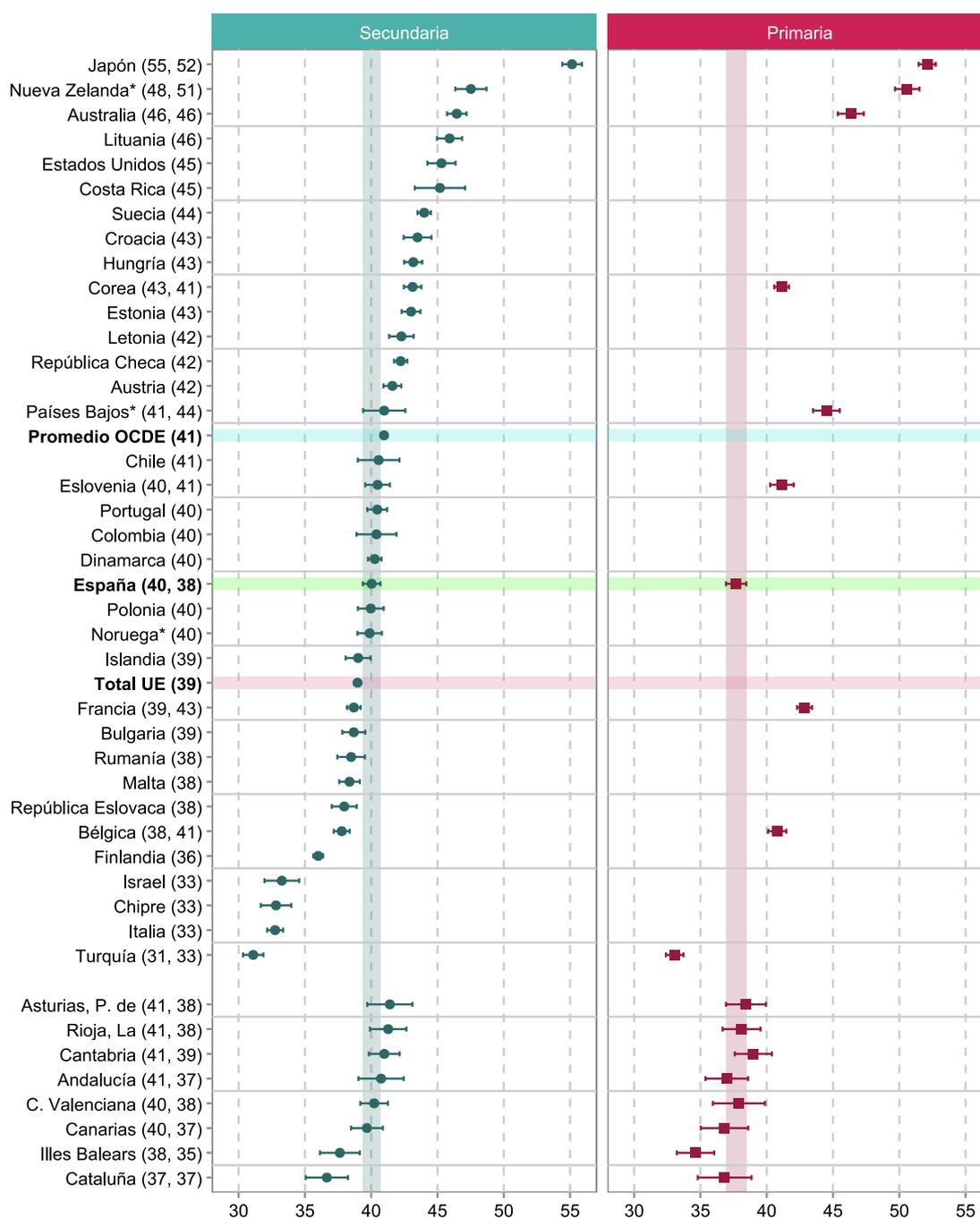
### 3.1. Carga de trabajo y fuentes de estrés

A los docentes se les exige formalmente trabajar un número determinado de horas al año, según lo establecido en acuerdos colectivos u otros acuerdos contractuales (OCDE, 2024). Sin embargo, las asignaciones de tiempo formales rara vez capturan la gama completa de

actividades que los docentes realizan. Pueden llevar a cabo tareas administrativas, supervisar actividades escolares o participar en diversas tareas dentro y fuera del centro y del horario escolar.

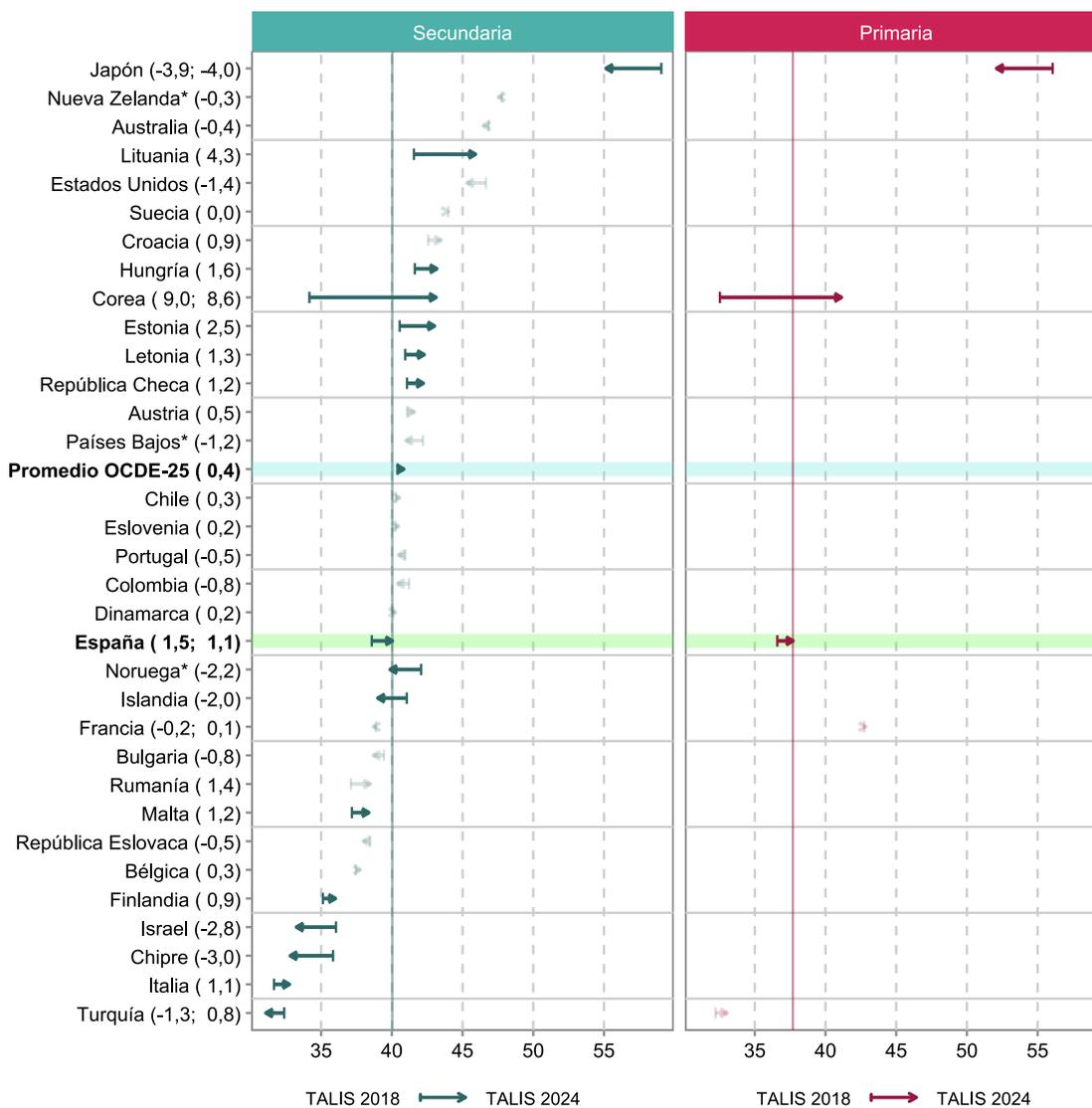
El tiempo de trabajo declarado por los docentes de secundaria a tiempo completo es de 40,5 horas semanales en el promedio de la OCDE, aunque varía considerablemente entre sistemas: en Turquía, Italia, Chipre e Israel no llega a las 35 horas, mientras que en Costa Rica, Estados Unidos, Lituania, Australia y Nueva Zelanda\* supera las 45, llegando a las 55 en Japón. España, con 40 horas en secundaria, se sitúa ligeramente por debajo de la media, aunque también hay diferencias entre las comunidades autónomas que ampliaron muestra: en Cataluña se declaran 37 frente a las 41 del Principado de Asturias. En cuanto a primaria, la media en España es de 38, variando desde las 35 en Illes Balears a las 39 en Cantabria (Figura 3.1)

**Figura 3.1 Número medio de horas que los docentes a tiempo completo declaran haber trabajado durante la última semana los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



En promedio, los docentes a tiempo completo declaran trabajar casi media hora más a la semana que en 2018. Sin embargo, hay una variación significativa entre los sistemas educativos: mientras que el tiempo de trabajo ha permanecido estable en aproximadamente la mitad de los sistemas, ha aumentado en 10, destacando Corea con 9 horas más a la semana. Por el contrario, el tiempo total de trabajo ha disminuido en 6 sistemas educativos de la OCDE, destacando la caída de 4 horas por semana en Japón (Figura 3.2). En España, desde 2018 el tiempo semanal de trabajo declarado ha aumentado una hora y media en secundaria y una hora en primaria.

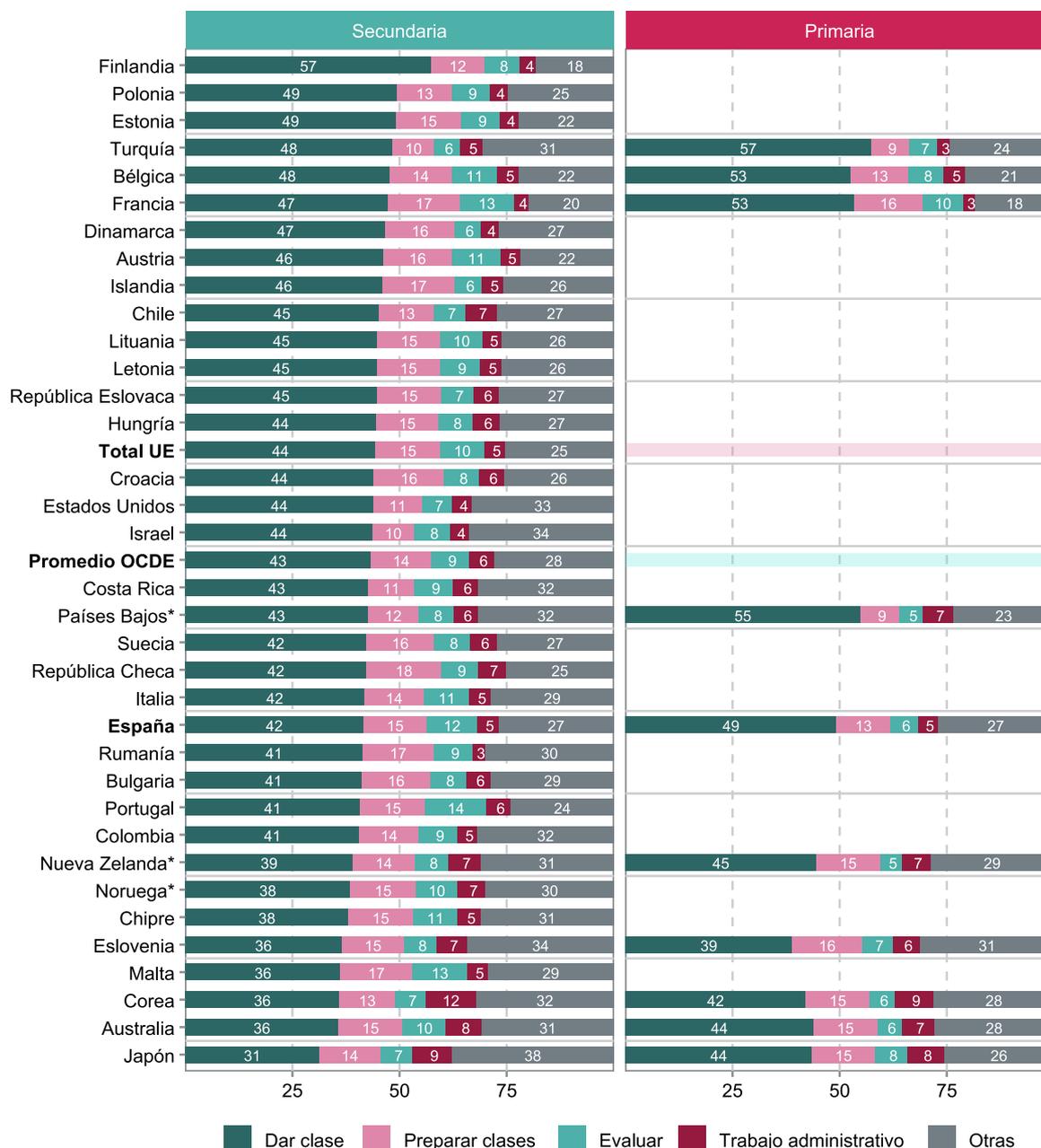
**Figura 3.2 Número medio de horas que los docentes a tiempo completo declaran haber trabajado durante la última semana. Variación de 2018 a 2024**



TALIS recoge datos tanto sobre la carga de trabajo semanal total, declarada como una cifra única, como estimaciones desglosadas de horas dedicadas a tareas específicas. La encuesta no limita las respuestas del profesorado, por lo que la suma del tiempo desglosado dedicado a tareas individuales puede superar la carga de trabajo total declarada, lo que puede deberse, entre otras causas, a que algunas tareas se solapan en el tiempo. Para analizar la distribución del tiempo de trabajo entre distintas actividades, este capítulo examina los datos por tarea

como proporción de la suma del tiempo total dedicado a todas las tareas entre los docentes a tiempo completo.

**Figura 3.3 Distribución del tiempo de trabajo declarado por los docentes, en porcentaje sobre la suma de horas dedicadas a las distintas tareas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Dar clase es la tarea que más tiempo consume para el profesorado en todos los sistemas educativos participantes: de media representa alrededor del 43 % del tiempo total de trabajo declarado por el profesorado a tiempo completo, aunque varía desde el 31 % de Japón hasta el 57 % de Finlandia, lo que sugiere que la naturaleza del trabajo exigido a los profesores varía considerablemente entre unos sistemas educativos y otros: unos ponen más énfasis en las clases mientras que en otros se dedica más tiempo a otras tareas. Por ejemplo, el profesorado de Japón declara trabajar más horas en total que sus homólogos de otros sistemas educativos (55 horas semanales frente a una media de 41). En España las clases suponen el 42 % del

tiempo en secundaria y el 49 % en primaria.

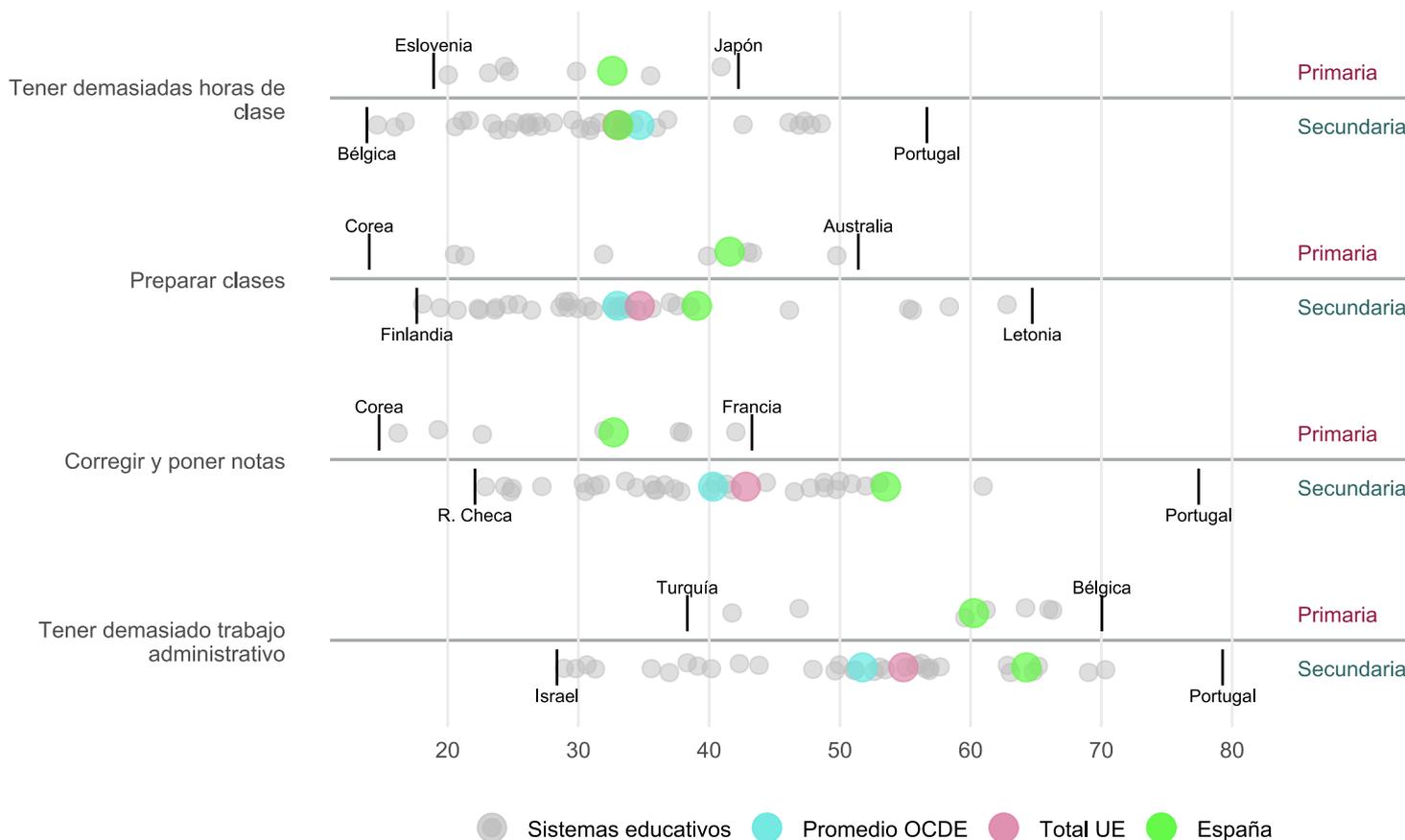
La planificación de clases y la corrección de trabajos, ambas estrechamente relacionadas con la actividad docente, son las siguientes tareas que más tiempo consumen, representando de media un 14 % y un 9 % del tiempo de trabajo respectivamente. Las proporciones más altas se dan en Malta, Portugal y España, donde los docentes dedican un 15 % de su tiempo a preparar clases y un 12 % a corregir (13 % y 6 % en primaria).

Además, el profesorado realiza otras tareas que, aunque relacionadas con su trabajo con el alumnado en el aula, no están directamente vinculadas al tiempo de docencia: coordinarse con los colegas, asesorar al alumnado, participar en la gestión escolar, formarse, comunicarse con las familias o participar en actividades extracurriculares. Mención especial merecen las tareas administrativas: de media en la OCDE, el profesorado declara dedicar alrededor del 6 % de su tiempo de trabajo a estas tareas. La proporción es de un 5 % en España y varía desde un 3 % en Rumanía hasta un 12 % en Corea.

### 3.1.1. El trabajo como fuente de estrés

Como se señaló anteriormente, este capítulo utiliza las fuentes de estrés declaradas para comprender cómo responde el profesorado a sus exigencias. El objetivo en este punto es entender cuáles son las que se mencionan con mayor frecuencia, quiénes son más propensos a declararlas y en qué condiciones lo hacen.

**Figura 3.4.a Porcentaje de docentes para los que las siguientes tareas son fuentes de bastante o mucho estrés en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024.**



La información recogida en la Figura 3.4a permite observar diferencias significativas en la percepción del profesorado respecto a la carga de trabajo como fuentes de estrés, tanto entre niveles educativos en España como en la comparación internacional con los promedios de la OCDE y la Unión Europea.

En lo que respecta a las horas de clase, en España el 33% del profesorado percibe un exceso de docencia directa, dato que coincide prácticamente con el promedio europeo (33%) y se sitúa ligeramente por debajo de la OCDE (35%). No obstante, otros países como Suecia (48%) o Chile (47%) presentan cifras considerablemente más altas, mientras que en Austria (25%) y Países Bajos (24%) son sensiblemente más bajas.

La preparación de clases también es percibida en España como más exigente que en los promedios internacionales: un 39% de los docentes lo considera excesivo, frente al 33% de la OCDE y el 35% de la UE. Aunque la situación española es menos extrema que en Lituania (58%) o Malta (56%), también se distancia de modelos con cargas mucho menores, como Finlandia (18%) o Colombia (26%).

El caso de la corrección y calificación de trabajos es aún más llamativo: el 54 % de los docentes españoles lo considera una fuente excesiva de estrés, frente al 40 % en la OCDE y el 43 % en la UE. En este terreno, España supera a países como Italia (48 %) o Francia (49%), aunque queda por debajo de Portugal, donde el 77 % del profesorado declara esta sobrecarga.

En el panorama internacional, los docentes españoles de secundaria destacan por percibir una carga de trabajo superior a la media en casi todas las fuentes de estrés analizadas. En lo relativo al exceso de tareas administrativas, el 64% del profesorado español se declara afectado, una cifra claramente superior al promedio de la OCDE (52%) y de la Unión Europea (55%). Países como Finlandia, con un 40 %, o Islandia, con un 31%, reflejan realidades mucho menos burocratizadas, mientras que Portugal alcanza un máximo del 79 %, situándose incluso por encima de España (Figura 3.4a).

En el contexto nacional, los docentes españoles muestran en conjunto una percepción elevada de sobrecarga laboral, aunque con diferencias notables entre comunidades autónomas y entre los niveles de primaria y secundaria. En lo relativo a las horas lectivas, los porcentajes se mantienen estables en torno a un tercio del profesorado, aunque con ligeras diferencias. En secundaria, el promedio nacional alcanza el 33 %, con cifras más elevadas en Illes Balears (31 %) y La Rioja (30 %), frente a valores más bajos en Cantabria (24 %). En primaria, el promedio asciende ligeramente al 35 %, con comunidades como Principado de Asturias (32 %) o la Comunidad Valenciana (32 %) por encima de la media, en contraste con territorios como Illes Balears (26 %) o Cantabria (27 %), donde la percepción de exceso horario resulta menos acusada (Figura 3.4b).

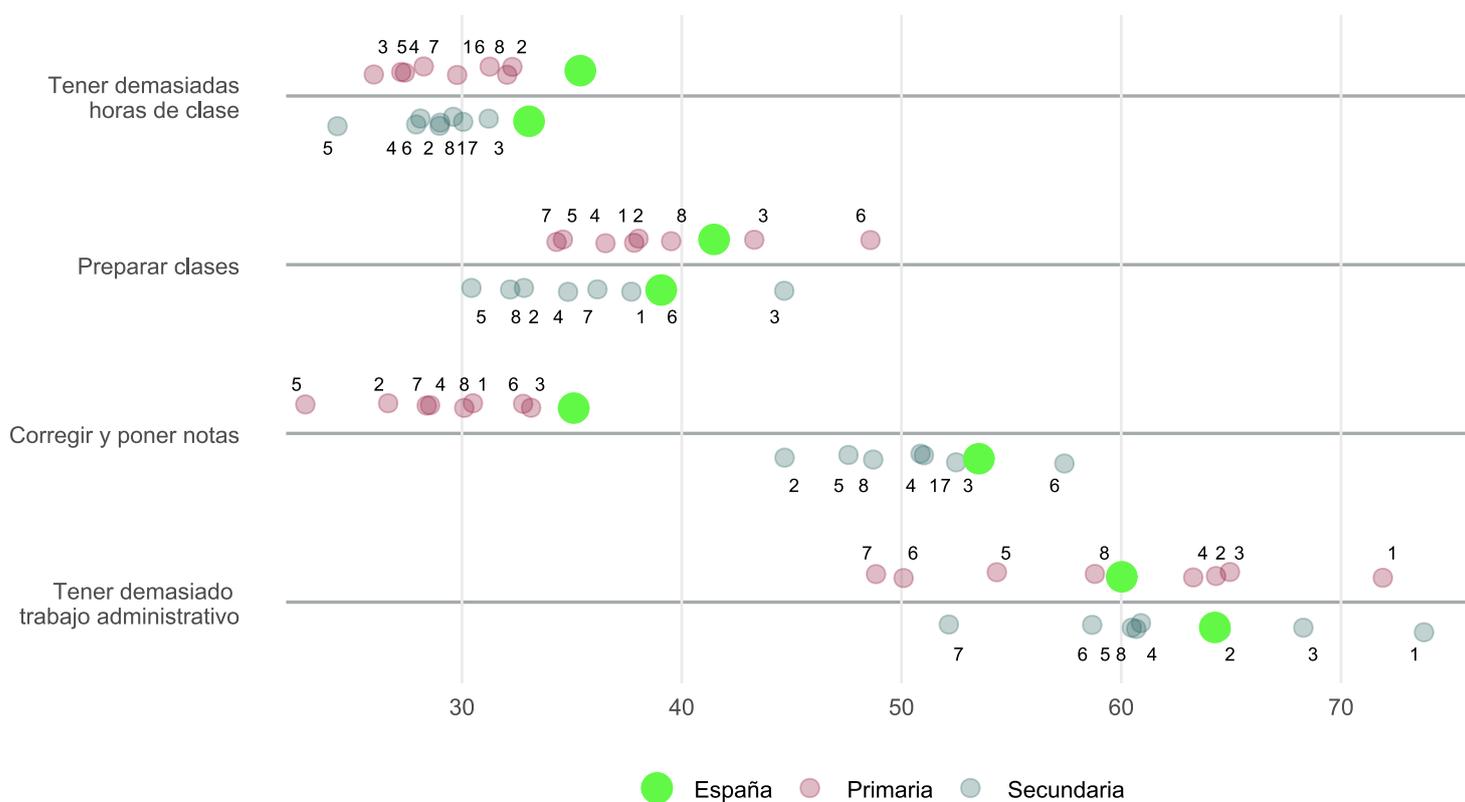
En cuanto a la preparación de clases, los valores son relativamente similares entre los dos niveles, aunque con ligeras variaciones. En secundaria, el promedio nacional se sitúa en el 39%, destacando por encima de la media las Illes Balears (45 %) y Cataluña (39 %), frente a comunidades como Cantabria (30 %) que presentan valores menores. En primaria, el porcentaje nacional asciende al 42%, lo que refleja incluso un nivel algo superior. Destacan los valores elevados de Cataluña (49 %) y de las Illes Balears (43%), frente a cifras más reducidas en Cantabria (35 %) o La Rioja (34 %). Esto sugiere que la preparación de materiales constituye una carga constante en ambos niveles, con un ligero predominio en primaria.

En relación con la corrección y calificación de trabajos, el salto entre niveles es aún más evidente. En secundaria, el promedio español alcanza el 54 %, con comunidades que se sitúan muy por encima, como Cataluña (57 %) o las Illes Balears (54 %), mientras que en Asturias se observa un porcentaje menor (45 %). En primaria, sin embargo, solo el 35 % del profesorado considera esta tarea excesiva, con cifras especialmente bajas en Cantabria (23%) y más altas en Cataluña (33 %) y las Illes Balears (33 %). Ello muestra cómo el peso de la evaluación se intensifica de forma clara en secundaria, hasta duplicar prácticamente la presión percibida en

algunos casos.

Finalmente, en secundaria, el 64 % del profesorado en España señala tener demasiado trabajo administrativo, con valores que alcanzan picos como en Andalucía (74 %) o las Illes Balears (68%), mientras que se reducen en territorios como Cataluña (59 %) o La Rioja (52 %). En primaria, el promedio nacional es algo menor (60 %), aunque algunas comunidades se sitúan claramente por encima, como Andalucía (72 %) o Illes Balears (65 %), en contraste con cifras más bajas en La Rioja (49 %) o Cataluña (50 %). Estos datos evidencian que la carga burocrática es una constante en todo el país, si bien con intensidades diferentes

**Figura 3.4.b Porcentaje de docentes para los que las siguientes tareas son fuentes de bastante o mucho estrés, en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Si se examinan las diferencias dentro de España entre primaria y secundaria, se aprecia que la transición entre niveles supone un aumento de la carga laboral en algunos ámbitos específicos. En el terreno administrativo, el 60 % de los docentes de primaria se declara sobrecargado, proporción que se eleva al 64 % en secundaria. La diferencia más acusada aparece en la corrección de trabajos, donde solo el 33 % de los docentes de primaria identifica esta tarea como excesiva, frente a un 54 % en secundaria, lo que pone de manifiesto que el incremento del volumen de evaluación es una de las principales fuentes de presión en los niveles superiores. En la preparación de clases, en cambio, el 42 % del profesorado de primaria y el 39 % de secundaria expresan dificultades, lo que sugiere una distribución bastante homogénea de este esfuerzo a lo largo de la escolaridad. Finalmente, en lo que concierne a las horas lectivas,

los porcentajes se mantienen estables, con un 33 % tanto en primaria como en secundaria, lo que indica que este factor no se intensifica al cambiar de nivel educativo.

En síntesis, el análisis revela que el profesorado en España percibe la sobrecarga administrativa como un problema común en todas las comunidades, con mayor incidencia en Andalucía y Baleares. La corrección y calificación se consolidan como la fuente de estrés más diferenciadora entre niveles, mucho más intensa en secundaria que en primaria. La preparación de clases aparece como una exigencia transversal, ligeramente más acusada en primaria, mientras que las horas lectivas se mantienen estables entre niveles y comunidades, sin grandes contrastes. Estos datos permiten concluir que el núcleo del malestar docente en España se concentra, principalmente, en la carga administrativa y evaluativa, mientras que la docencia directa muestra un peso relativamente más estable y homogéneo.

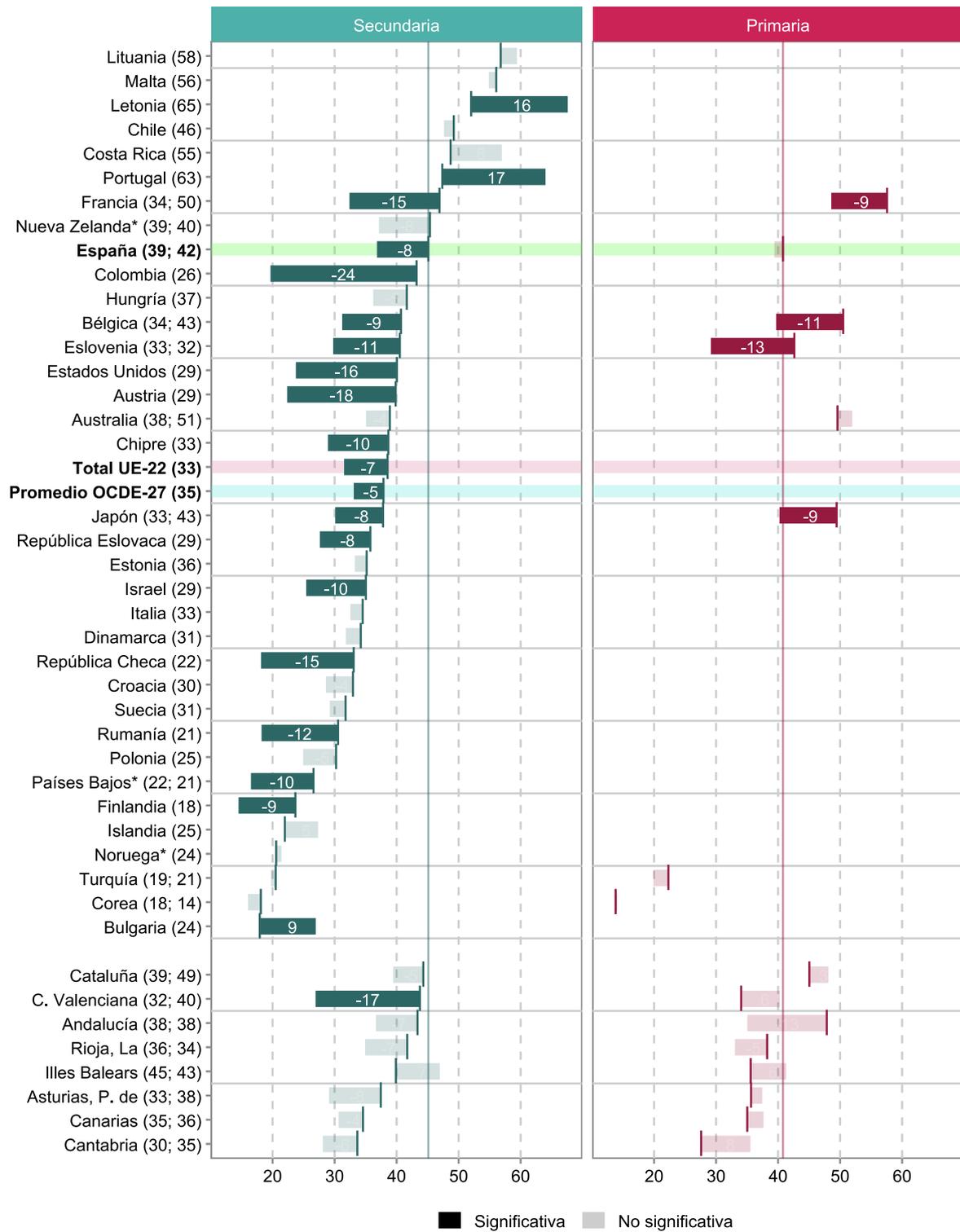
### **3.1.1.1. La preparación de clases como fuente de estrés y experiencia**

Dentro de los sistemas educativos, el profesorado novel (hasta 5 años de experiencia) tiende a considerar que el exceso de planificación de clases es una fuente de estrés en mayor medida que el profesorado con experiencia (más de diez años). En España, un 45 % de docentes noveles frente a un 37 % de experimentados considera la preparación de clases una fuente de estrés. En Letonia, donde los docentes sienten con mayor intensidad que la planificación es una fuente de estrés, en Portugal y en Bulgaria, son los docentes con experiencia quienes más lo manifiestan en comparación con los docentes noveles (Figura 3.5).

Adicionalmente, la Figura 3.5 muestra los resultados desagregados por comunidades autónomas. En el caso de la secundaria, los valores se sitúan entre un mínimo de 30 % en Cantabria y un máximo de 45 % en Illes Balears. En casi todas las comunidades los docentes noveles presentan un nivel de estrés superior al de los experimentados, lo que refleja un patrón bastante homogéneo. La diferencia más acusada se observa en la Comunidad Valenciana, donde los noveles superan en 17 puntos a los experimentados, seguida del Principado de Asturias y valor estimado para España con diferencias de alrededor de 8 puntos. La única excepción la constituye Illes Balears, donde los experimentados reportan un nivel de estrés 7 puntos superior al de los noveles, lo que sugiere particularidades locales que rompen la tendencia general. En conjunto, los datos de secundaria permiten afirmar que el inicio de la carrera docente se asocia de manera clara con mayores dificultades y mayor presión al momento de planificar y preparar las clases.

En primaria, el panorama es más heterogéneo. Los porcentajes de docentes noveles con bastante o mucho estrés se mueven entre un mínimo de 28 % en Cantabria y un máximo de 48 % en Andalucía. Sin embargo, en este nivel la relación entre experiencia y estrés no sigue un patrón uniforme. En algunas comunidades, como Andalucía, los noveles declaran 13 puntos más de estrés que los experimentados, mientras que en La Rioja también los noveles aparecen más afectados con una diferencia de 5 puntos. Por el contrario, en otras regiones, como Cantabria, los experimentados reportan 8 puntos más de estrés que los noveles, y en la Comunidad Valenciana y en Illes Balears la diferencia también favorece a los docentes con menos experiencia, al ser los experimentados quienes soportan mayor carga. Estas variaciones sugieren que, a diferencia de lo que ocurre en secundaria, en primaria los factores determinantes del estrés no se reducen únicamente a la experiencia profesional.

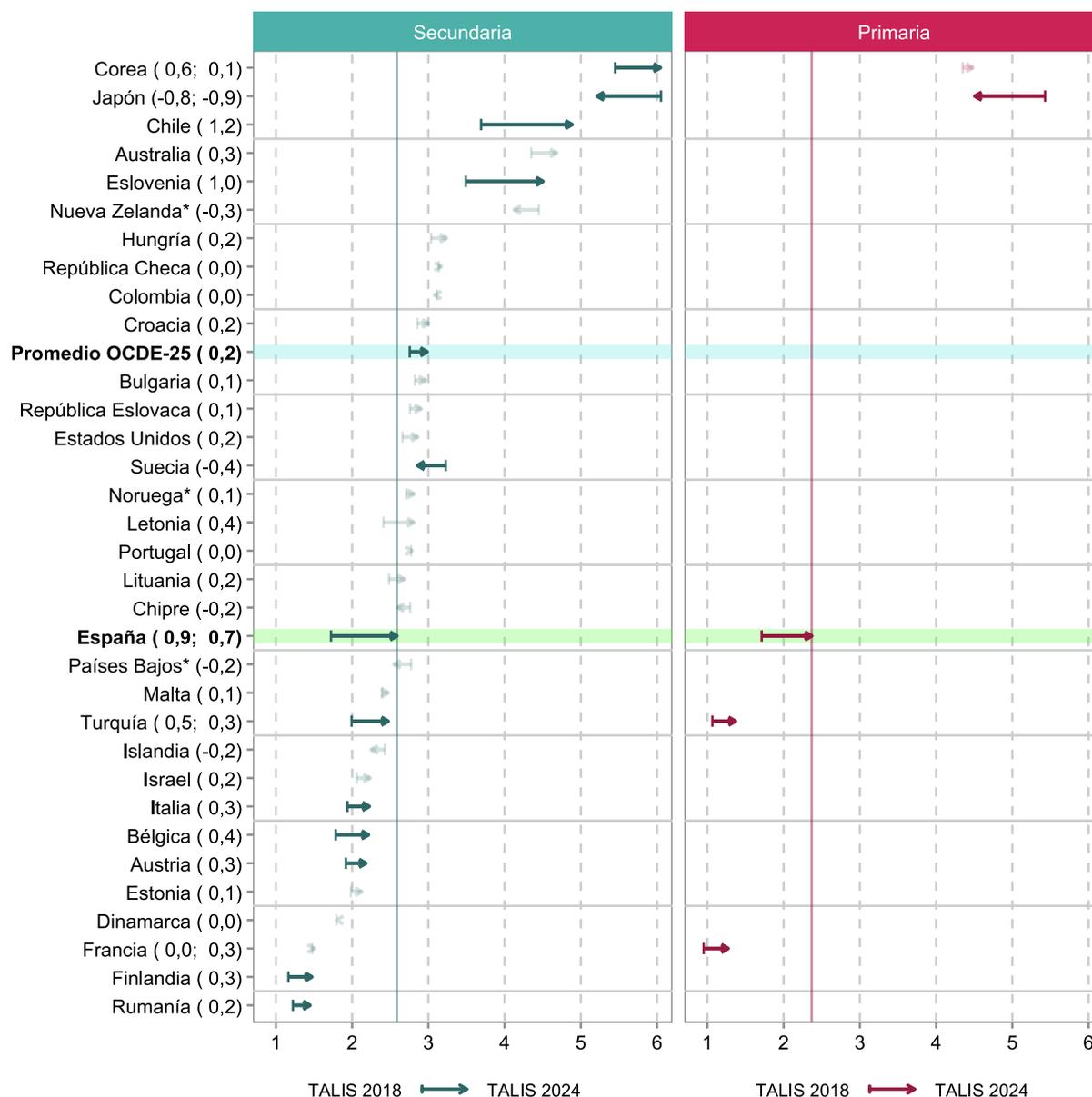
**Figura 3.5** Porcentaje de docentes a los que la preparación de clases les provoca bastante o mucho estrés (entre paréntesis), porcentaje de docentes noveles (línea vertical) a los que les sucede y diferencia entre los más experimentados y estos en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024.



### 3.1.1.2. Variación del tiempo declarado como trabajo administrativo entre 2018 y 2024 en el profesorado a tiempo completo

En comparación con 2018, el profesorado de todos los sistemas educativos participantes excepto Japón y Suecia declara dedicar igual o más tiempo a tareas administrativas. En España ese tiempo aumentó en casi una hora. (OCDE. 2019) (Figura 3.6).

**Figura 3.6 Variación del número de horas declaradas como trabajo administrativo del profesorado a tiempo completo entre TALIS 2018 y TALIS 2024**



No obstante, aunque el tiempo dedicado al trabajo administrativo ha aumentado en casi todos los sistemas desde 2018, el porcentaje de profesorado que lo considera una fuente de estrés no siempre ha seguido la misma tendencia. En 11 sistemas educativos, el porcentaje de docentes que considera el trabajo administrativo una fuente de estrés ha disminuido, incluso aunque el tiempo dedicado a estas tareas haya aumentado.

Estos datos sugieren que la relación entre el estrés y la carga administrativa puede estar determinada por algo más que el volumen de trabajo. Aunque las tareas administrativas

representan una proporción relativamente pequeña del tiempo total de trabajo, un porcentaje elevado de docentes las identifica como fuente de estrés: es posible que el profesorado perciba este tipo de trabajo como una interferencia en sus actividades profesionales fundamentales —como la enseñanza y la interacción con el alumnado— en lugar de considerarlas requisitos burocráticos rutinarios o neutrales.

## 3.2. Enseñando en la diversidad

La educación inclusiva se refiere a la capacidad de los centros escolares para ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad a todo el alumnado, teniendo en cuenta sus diversas necesidades, capacidades y expectativas. El profesorado se enfrenta a una amplia variedad de exigencias derivadas de la necesidad de apoyar al alumnado con perfiles académicos, necesidades de aprendizaje y contextos lingüísticos distintos. Estas exigencias pueden tener un impacto significativo en cómo el profesorado experimenta y gestiona su trabajo diario.

### 3.2.1. Entornos con diversidad académica y perfil del alumnado

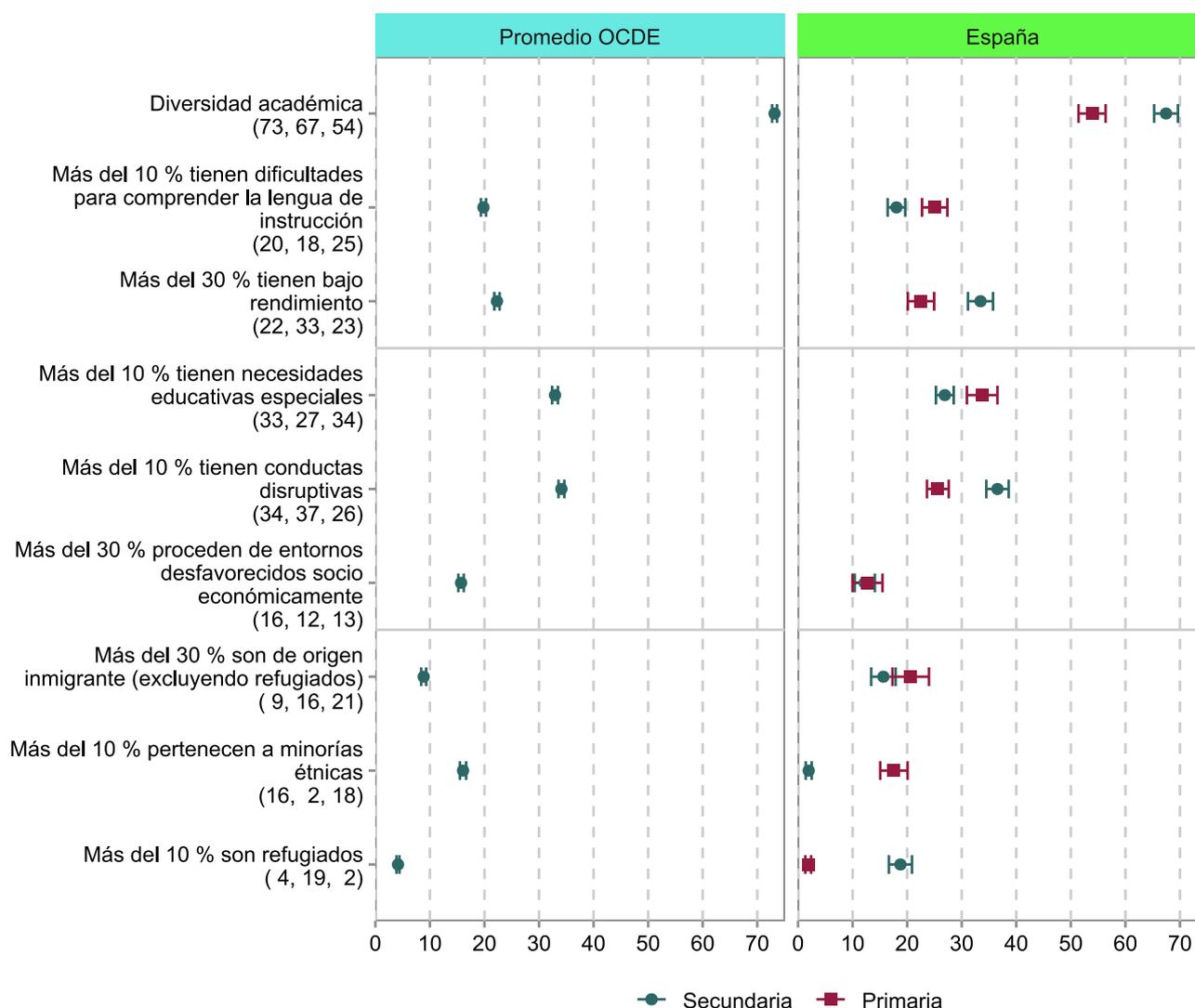
Los datos de TALIS 2024 muestran que, en todos los sistemas educativos participantes, al menos la mitad del profesorado declara tener que gestionar diversidad académica en el aula, con una media del 73 % en los países de la OCDE y del 67 % en España (54 % en primaria) (Figura 3.7).

Los entornos académicamente diversos también tienen mayor probabilidad de experimentar interrupciones en el aula. Los resultados de TALIS muestran que la proporción de alumnado con bajo rendimiento está más consistentemente asociada con la disrupción en el aula que otras características del alumnado, como el tamaño del grupo, las dificultades lingüísticas o las necesidades educativas especiales. Esto pone de manifiesto una diferencia en cómo distintos tipos de diversidad afectan a la dinámica del aula: mientras que las necesidades de comportamiento y apoyo pueden aumentar los niveles de estrés del profesorado, el bajo rendimiento académico parece estar más fuertemente relacionado con el clima del aula y la organización de la enseñanza.

Impartir el currículo en aulas con diversidad académica requiere una mayor adaptación y diferenciación pedagógica, tareas que exigen un elevado esfuerzo en tiempo, atención y agilidad pedagógica por parte del profesorado. Estas exigencias aumentan cuando la diversidad académica se cruza con otras necesidades complejas del alumnado, lo que puede derivar en una mayor disrupción, ya que se requiere más tiempo y esfuerzo para gestionar una instrucción diferenciada y mantener la implicación del alumnado.

Además de la diversidad académica, otras características del alumnado pueden representar importantes exigencias para el profesorado.

**Figura 3.7 Porcentaje de docentes que declaran que en sus aulas se dan las siguientes situaciones en el promedio de la OCDE-27 y en España**



Al examinar lo que ocurre dentro del aula, los datos de TALIS muestran que, de media, tanto en España como en los países de la OCDE, aproximadamente uno de cada cinco docentes declara que más del 10 % de su alumnado tiene dificultades para comprender la lengua de instrucción.

El alumnado migrante o con antecedentes inmigrantes, refugiado o perteneciente a minorías étnicas o nacionales o a comunidades indígenas, entre otros perfiles, puede ser más vulnerable a estos desafíos lingüísticos. Estos perfiles están presentes en la mayoría de los sistemas educativos participantes en TALIS 2024. Sin embargo, en muchos de ellos el número de estudiantes con estos perfiles es bajo. Por ejemplo, al observar las aulas en las que más del 30% del alumnado es inmigrante o tiene antecedentes migratorios (excluyendo a personas refugiadas), solo el 9 % del profesorado en el promedio de la OCDE y el 16 % en España lo declara. De manera similar, también de media, el 16 % del profesorado (el 18 % en España) declara que más del 10 % de su alumnado pertenece a minorías étnicas o nacionales o a comunidades indígenas, y solo el 4 % (el 2 % en España) informa que más del 10% de su alumnado son personas refugiadas.

Otras dimensiones de la diversidad están más extendidas. En los sistemas educativos de los países de la OCDE, el 33 % del profesorado declara que más del 10 % de su alumnado tiene necesidades educativas especiales. En España lo declaran el 27 % de los docentes de

secundaria y el 34 % de los de primaria (Figura 3.7). Es importante tener en cuenta, sin embargo, que los sistemas educativos pueden diferir en cómo y cuándo se identifican o diagnostican las necesidades especiales. Las políticas también varían en cuanto a si los estudiantes con necesidades especiales se integran en aulas comunes o se agrupan en entornos más especializados.

### 3.2.2. Experiencia docente en entornos diversos

La Figura 3.8 permite observar la proporción de docentes que trabajan con alumnado con diversas necesidades educativas, diferenciando entre profesorado novel y veterano, y señalando las diferencias entre ambos grupos. A escala internacional, los resultados muestran que, en secundaria, el 80% del profesorado novel de la OCDE atiende este tipo de alumnado, frente al 77% del total, lo que implica una brecha de unos 5 puntos con el profesorado más veterano. En la Unión Europea, las cifras son muy similares, con un 81% de noveles y un 77% en el promedio general. Esta pauta refleja una ligera sobrerrepresentación del alumnado con necesidades educativas entre los docentes noveles, aunque la diferencia intergeneracional es moderada.

Al analizar casos nacionales, se observan contrastes significativos. En secundaria destacan Nueva Zelanda (94 % de noveles y 90 % en total), Países Bajos (92 % y 90 %), Francia (93 % y 91 %) e Islandia (91 % y 89 %), todos ellos con niveles muy elevados y diferencias reducidas entre grupos de análisis. En el extremo opuesto, países como Corea (58 % tanto en noveles como en total), Rumanía (63 % y 54 %) o Lituania (61 % y 55 %) presentan valores muy por debajo de la media. Un caso particular es Chile, donde la proporción de noveles es del 90 % y la media total asciende incluso al 94%, siendo uno de los pocos países en los que el peso del alumnado con necesidades es mayor entre los veteranos.

En primaria, los datos confirman una tendencia similar, aunque en algunos países los porcentajes son todavía más elevados. Así ocurre en Nueva Zelanda (98 % de noveles y 90 % en total), Bélgica (91 % y 85 %). Sin embargo, también aparecen sistemas donde la diferencia generacional es más marcada, como en Japón (84 % de noveles y un descenso de 7 puntos) o Turquía (75% y una brecha de 6 puntos).

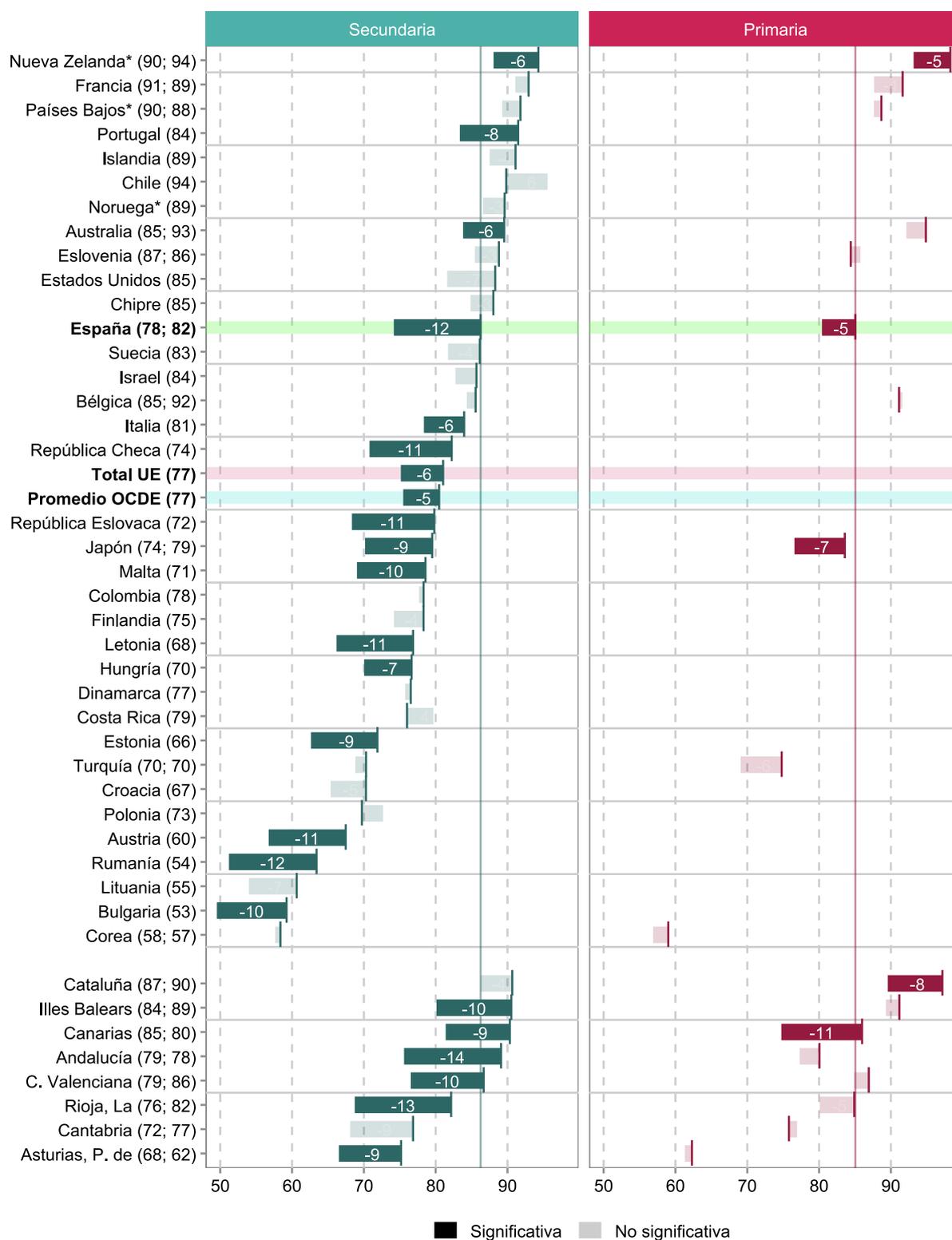
En el caso de España, los resultados apuntan a una diferencia más acusada que la media internacional, especialmente en secundaria. Aquí, el 86% del profesorado novel declara atender alumnado con necesidades educativas, pero la proporción total cae hasta el 78 %, lo que supone una brecha de 12 puntos, claramente superior a la registrada en la OCDE y la UE. En primaria, el patrón se mantiene, aunque con menor intensidad: el 85 % de noveles frente a un 78% total, con una diferencia de 5 puntos, mucho más próxima a la media internacional.

Las comunidades autónomas presentan un panorama heterogéneo. En secundaria destacan Cataluña (91 % de noveles y 87 % en total) y Canarias (90 % y 85 %), con valores elevados y diferencias moderadas. En cambio, en Andalucía (89 % y 79 %) y La Rioja (82 % y 76 %) la brecha supera los 13 puntos, reflejando una clara desigualdad generacional. En primaria, el liderazgo recae en Cataluña, donde casi todo el profesorado novel (97 %) declara atender alumnado con necesidades, aunque la brecha con los veteranos es también de las más amplias (-8 puntos). En contraste, comunidades como Cantabria (76 % de noveles y 76 % total) muestran prácticamente ausencia de diferencias, mientras que en Canarias la diferencia es inversa: con un 86 % de noveles y un 74 % de veteranos, la brecha negativa alcanza los 11 puntos, la más alta registrada en este nivel.

En conjunto, los datos evidencian que en la mayoría de los países las diferencias entre profesorado novel y veterano son relativamente reducidas, lo que apunta a una distribución más homogénea del alumnado con necesidades educativas. España, sin embargo, se aparta de esta pauta, especialmente en secundaria, donde las brechas son significativamente mayores. Este fenómeno se reproduce con variaciones dentro de las comunidades autónomas, lo que

sugiere dinámicas territoriales diferenciadas en la asignación de grupos y en la organización del sistema escolar.

**Figura 3.8 Porcentaje de docentes que tiene alumnado con diversas necesidades educativas (entre paréntesis), porcentaje de docentes noveles (línea vertical) y diferencia entre los más experimentados y estos en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024.**

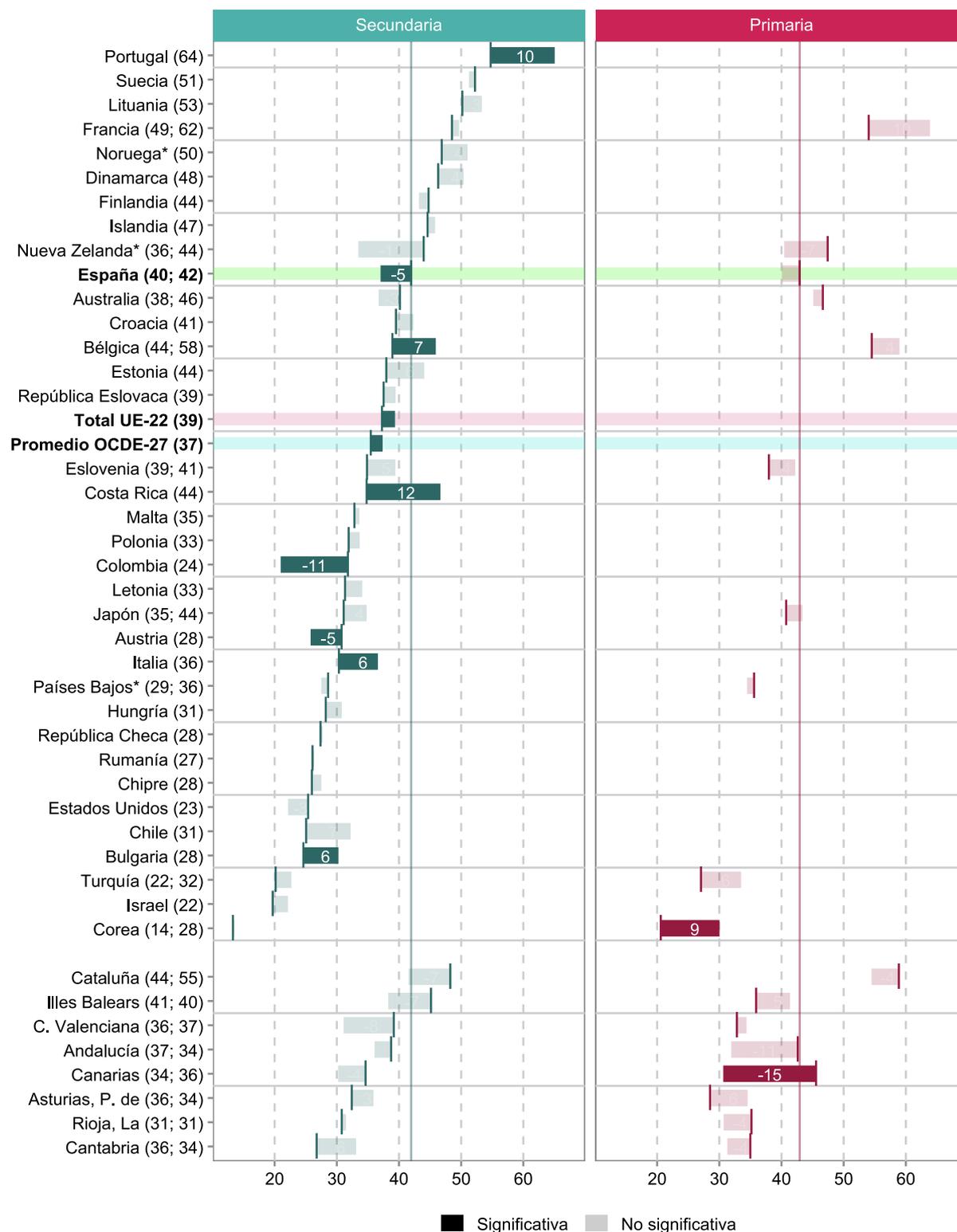


### 3.2.3. La diversidad del alumnado como fuente de estrés

Los datos de TALIS ofrecen información sobre hasta qué punto el profesorado percibe la adaptación a poblaciones estudiantiles con necesidades educativas diversas como una fuente de estrés. La Figura 3.9 presenta el porcentaje de docentes que manifiestan sentir estrés debido a la necesidad de atender a alumnado con necesidades especiales, diferenciando entre profesorado novel y veterano, así como entre educación primaria y secundaria, en distintos países y comunidades autónomas. En secundaria, España presenta un 40 % del profesorado total que declara sentir estrés al atender a alumnado con necesidades especiales. Este valor se sitúa por encima del promedio OCDE, que es de 37 %, y de la UE, que alcanza 39 %. Comparando internacionalmente, España se encuentra en un nivel intermedio-alto: países como Francia y Suecia presentan porcentajes más elevados, alrededor de 49 % y 51 %, respectivamente, mientras que Corea y Turquía muestran cifras considerablemente más bajas, cercanas a 14 % y 22 %.

A nivel autonómico, se observa gran variabilidad: en secundaria, Cataluña registra un 44 %, mientras que Asturias se sitúa en 36 %. Otras comunidades, como Canarias y Illes Balears, muestran valores de 34 % y 41 %, respectivamente, lo que evidencia disparidades regionales significativas en la percepción de estrés docente.

**Figura 3.9** Porcentaje de docentes que manifiestan sentir estrés por tener que atender a alumnado con necesidades especiales (entre paréntesis), porcentaje de docentes noveles (línea vertical) a los que les sucede y diferencia entre los más experimentados y estos en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024.



En cuanto a los resultados observados en primaria, los datos muestran una notable variabilidad en el porcentaje de docentes de primaria que manifiestan sentir estrés por tener que atender a alumnado con necesidades especiales. Entre los países analizados, Francia se sitúa a la cabeza con un 62 %, seguida de Bélgica (58 %). Estos valores reflejan que más de la mitad de los docentes en ambos países perciben elevados niveles de presión asociados a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. En un rango intermedio se ubican Australia (46 %), Japón (44 %), Nueva Zelanda (44 %), España (42 %) y Eslovenia (41 %). Estos resultados muestran que, aunque el nivel de estrés es menor que en Francia o Bélgica, todavía afecta a una proporción considerable de docentes, variando entre el 40 % y el 46 %.

En contraste, Países Bajos (36 %) y Turquía (32 %) presentan valores más bajos, mientras que Corea aparece como el país con menor incidencia del fenómeno, con un 28 %.

En el caso de las comunidades autónomas españolas, también se evidencian diferencias significativas. Cataluña destaca como el territorio con mayor porcentaje de docentes que declaran experimentar estrés, alcanzando un 55 %. Este valor supera ampliamente al resto de comunidades. En un segundo grupo, con cifras entre el 36 % y el 40 %, se encuentran Illes Balears (40 %), Comunidad Valenciana (37 %) y Canarias (36 %). Estos territorios muestran un nivel de estrés superior a la media nacional (42 %), aunque sin alcanzar la magnitud observada en Cataluña. Por debajo de estos valores se localizan comunidades como Andalucía (34 %), Asturias (34 %) y Cantabria (34 %), todas ellas con registros relativamente moderados. Finalmente, La Rioja presenta el porcentaje más bajo (31 %), claramente inferior al de la media española.

Atendiendo a la desagregación por experiencia, en España, el 42 % del profesorado novel en secundaria manifiesta estrés por este motivo, mientras que los docentes veteranos presentan una reducción de aproximadamente 5 puntos porcentuales, lo que indica que la experiencia atenúa la percepción de presión laboral. En primaria, el profesorado novel registra un 43 %, y la diferencia con los veteranos es menor, cerca de 3 puntos negativos, manteniendo la misma tendencia: los docentes más experimentados perciben menos estrés.

Comparando internacionalmente, España presenta valores relativamente altos de estrés en profesorado novel en secundaria, superiores a la media OCDE (35 %) y ligeramente por encima de la media UE (37 %). Países como Portugal, Suecia y Francia muestran un profesorado novel con niveles de estrés más elevados, entre 49 % y 55 %, mientras que Corea, Israel y Turquía presentan cifras significativamente más bajas, por debajo del 25 %.

A nivel autonómico, las diferencias entre novel y veterano también muestran variaciones notables. En secundaria, Cataluña y Illes Balears presentan diferencias negativas grandes, cerca de 7 puntos, lo que sugiere que los docentes noveles sienten más estrés que los veteranos en estas comunidades. En cambio, Principado de Asturias y Cantabria muestran diferencias positivas, indicando que los docentes noveles perciben menos estrés que los veteranos, un patrón opuesto al general.

En primaria, en términos generales, los valores oscilan entre el 29 % registrado en el Principado de Asturias y el 59 % en Cataluña, lo que evidencia diferencias territoriales notables en la vivencia del estrés docente. En la mayoría de las comunidades autónomas, el profesorado novel presenta niveles más altos de estrés que el experimentado. Este fenómeno se observa con especial intensidad en Canarias, donde la diferencia alcanza los -15 puntos porcentuales, y en Andalucía, con -11 puntos, lo que sugiere que la menor experiencia profesional incrementa la percepción de sobrecarga al atender la diversidad en el aula. Por el contrario, en el Principado de Asturias (6 puntos), Illes Balears (5 puntos) y la Comunidad Valenciana (2 puntos), son los docentes veteranos quienes refieren mayores niveles de estrés, lo que podría relacionarse con factores acumulativos derivados de la trayectoria profesional o con particularidades del contexto educativo de dichas regiones.

Además (ver Figura 3.10), casi una cuarta parte del profesorado (23 %) informa, de media en la OCDE, de que el exceso de trabajo relacionado con cuestiones de diversidad, equidad o conflictos derivados de ellas constituye una fuente de estrés. También en este caso se observa una variación notable: en Austria y Estados Unidos, menos del 15 % del profesorado declara esta preocupación, mientras que en Corea y España la cifra ronda un tercio y en Croacia, Japón y Portugal supera el 40 %.

En primaria, los resultados muestran que el estrés asociado al exceso de trabajo por cuestiones de diversidad, equidad o conflictos derivados de ellas varía ampliamente entre países. El nivel más elevado se registra en Japón, con un 45 %, seguido de Bélgica (43 %). Ambos casos se sitúan por encima del resto, indicando que en estos sistemas educativos la carga laboral relacionada con estas cuestiones representa una fuente de tensión especialmente significativa para los docentes de primaria. En un nivel intermedio aparecen Corea (36 %) y España (35 %). Por el contrario, los valores más bajos se observan en Eslovenia (22 %), Países Bajos (22 %) y Nueva Zelanda (23 %), lo que refleja un impacto menos acusado en estos contextos.

En términos generales, se aprecia que, aunque existen diferencias notables, la proporción de docentes que manifiestan estrés por esta causa se mantiene en torno a un tercio en la mayoría de los países, lo cual subraya la relevancia del fenómeno en contextos educativos muy diversos.

En el caso español, los datos revelan también una clara heterogeneidad entre comunidades autónomas. La cifra más alta corresponde a Cataluña, donde un 40 % de los docentes declara sentirse estresado por estas cuestiones. Por el contrario, los valores más bajos se observan en La Rioja (28 %), Canarias (27 %) y Cantabria (25 %), comunidades en las que este tipo de estrés afecta a una proporción menor de docentes.

Al igual que sucede en España, este tipo de estrés afecta de manera transversal a los distintos niveles de experiencia en la mayoría de los sistemas educativos. Sin embargo, cuando hay diferencias, suele ser el profesorado con más experiencia quien identifica con mayor frecuencia esta carga como fuente de estrés salvo en Costa Rica, donde el profesorado novel manifiesta niveles más altos de estrés relacionado con el trabajo en diversidad y equidad, con una diferencia de 12 puntos porcentuales respecto a sus colegas más experimentados (Figura 3.10).

Analizando estos datos en clave nacional, los resultados ponen de manifiesto dos patrones diferenciados: en secundaria predomina la tendencia de que los docentes noveles manifiesten un mayor nivel de estrés por la atención a la diversidad, particularmente en la Comunidad Valenciana e Illes Balears; mientras que en primaria la situación es más heterogénea, con casos en los que los veteranos declaran más estrés (Comunidad Valenciana y Canarias) y otros en los que la diferencia favorece a los noveles (Principado de Asturias y Cantabria). Estos hallazgos sugieren que la percepción del estrés docente no solo depende del nivel de experiencia, sino también del contexto institucional y de las particularidades de cada etapa educativa.

Más concretamente, en educación secundaria, los porcentajes de profesorado novel que declara estrés oscilan entre el 20 % en Principado de Asturias y el 37 % en Canarias. Se observa que, en general, los docentes noveles presentan niveles de estrés similares o superiores a los de sus colegas experimentados. Los casos más destacados son la Comunidad Valenciana, con una diferencia de 12 puntos porcentuales en perjuicio del profesorado experimentado e Illes Balears, con 11 puntos más de estrés en este colectivo. En contraste, Cantabria muestra una situación inversa, donde los veteranos reportan 9 puntos más de estrés que los experimentados. Mientras que, en educación primaria, los porcentajes de docentes noveles que señalan estrés varían entre el 19 % en Cantabria y el 44 % en Cataluña. En varias comunidades los experimentados declaran más estrés que los noveles. Destaca especialmente la Comunidad Valenciana, donde los veteranos superan a los noveles en 16 puntos porcentuales, y Canarias, con una diferencia de 13 puntos a favor del profesorado novel.

Apoyar eficazmente al profesorado en la gestión de la riqueza y complejidad de las aulas diversas requiere oportunidades de desarrollo profesional.

**Figura 3.10** Porcentaje de docentes que declaran sentir estrés por tener exceso de trabajo relacionado con cuestiones de diversidad, equidad o conflictos derivados de ellas (entre paréntesis), porcentaje de docentes noveles (línea vertical) que lo declaran y diferencia entre los más experimentados y estos en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024



### 3.3. Manteniendo la disciplina

La gestión del aula y la disciplina son elementos clave de las responsabilidades del profesorado. En aulas cada vez más diversas, gestionar el comportamiento es una tarea compleja que requiere tanto habilidades técnicas como socioemocionales, desde mantener la atención durante las clases hasta responder a conductas disruptivas y garantizar una participación equitativa. En TALIS, la percepción del profesorado sobre el clima disciplinario del aula se mide a través de la frecuencia informada de cuatro situaciones disruptivas en sus clases:

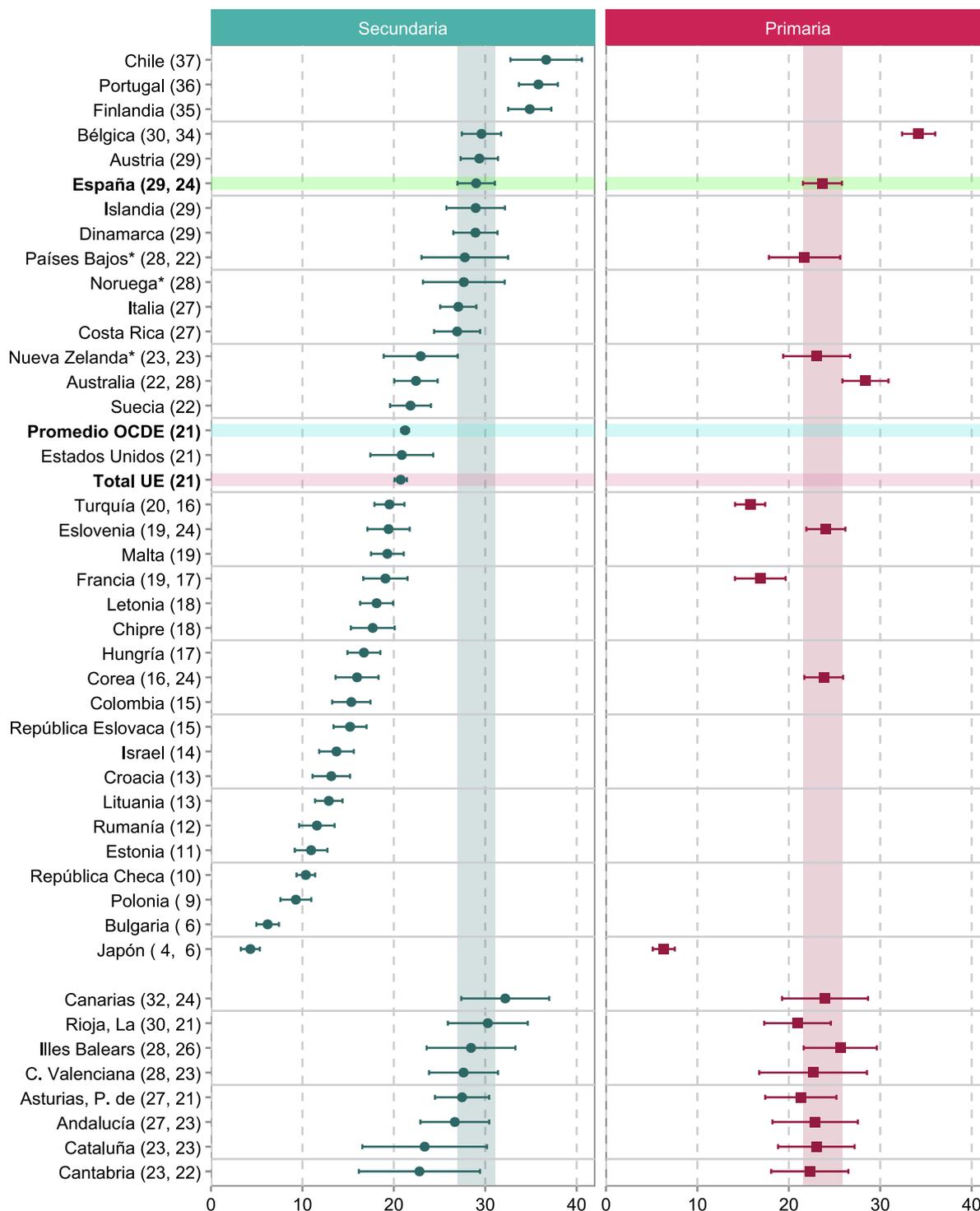
- Hay mucho ruido y desorden disruptivo;
- Pierdo bastante tiempo porque el alumnado interrumpe la clase;
- Muchos estudiantes tardan bastante en comenzar a trabajar una vez iniciada la clase;
- Tengo que esperar bastante tiempo hasta que el alumnado guarda silencio.

La Figura 3.11 presenta el porcentaje de docentes que afirman experimentar ruido y desorden en sus aulas, diferenciando entre educación secundaria y primaria, y ofreciendo comparaciones a nivel internacional y regional en España. En el contexto español, aproximadamente el 29 % del profesorado de secundaria y el 24 % del profesorado de primaria percibe un ambiente ruidoso o desordenado. Estas cifras sitúan a España por encima del promedio de la OCDE, que se establece en 21 % para secundaria y también por encima del promedio de la Unión Europea (21 %), indicando que los docentes españoles enfrentan un entorno de aula más disruptivo que la media internacional.

Comparando con otros países, se observa que Portugal y Chile presentan los niveles más elevados de percepción de ruido y desorden en secundaria, cercanos al 36 %-37 %, mientras que Japón y Polonia registran los valores más bajos, alrededor de 4 %-9 %. En primaria, Bélgica y Australia destacan con porcentajes superiores al 28 %, mientras que Japón mantiene los valores más bajos, aproximadamente 6 %. Estos contrastes muestran cómo factores culturales, metodológicos y organizativos influyen en la percepción del ambiente de aula.

Dentro de España, los datos por comunidades autónomas revelan heterogeneidad significativa. En secundaria, Canarias y La Rioja presentan los porcentajes más altos, 32 % y 30 % respectivamente, mientras que Cataluña y Cantabria registran los más bajos, alrededor de 23 %. En primaria, Illes Balears alcanza el valor más elevado, 26 %, mientras que La Rioja se sitúa en el extremo inferior con 21 %. De manera general, se observa que el nivel de ruido y desorden percibido es ligeramente mayor en secundaria que en primaria, lo que sugiere que los docentes de niveles educativos superiores perciben un entorno más desafiante.

**Figura 3.11 Porcentaje de docentes que afirman experimentar ruido y desorden en sus aulas en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**

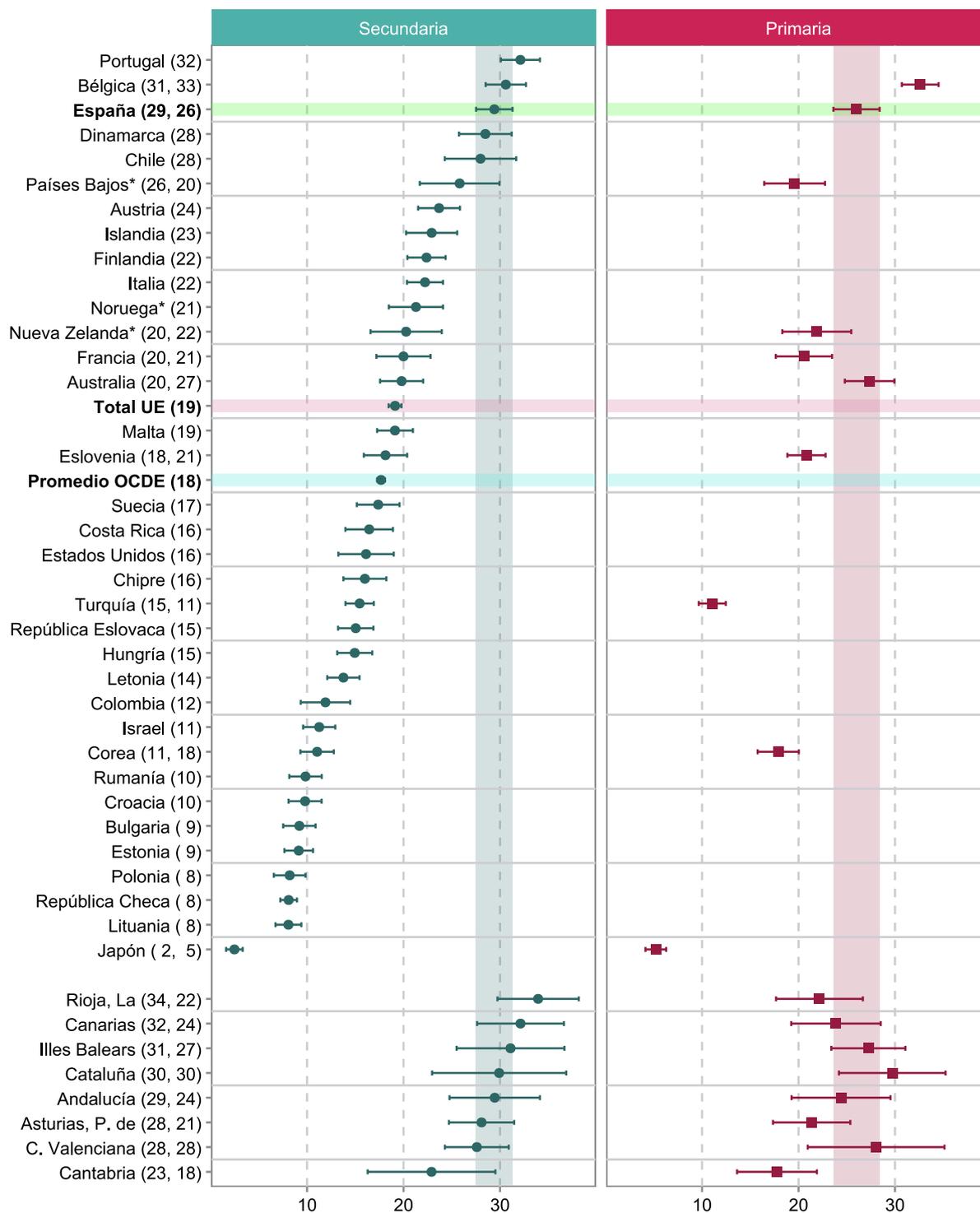


La Figura 3.12 recoge el porcentaje de docentes que declaran perder mucho tiempo en clase debido a interrupciones del alumnado. En España, este fenómeno afecta al 29 % del profesorado de secundaria y al 26 % del profesorado de primaria, cifras que se sitúan claramente por encima de los promedios de la OCDE (18 %) y de la Unión Europea (19 %). Ello refleja que, en el contexto español, la interrupción del ritmo de la enseñanza constituye un problema de mayor intensidad que en la media internacional, especialmente en secundaria.

En el ámbito comparado, Portugal y Bélgica destacan entre los países europeos con mayores porcentajes, cercanos al 32 %, seguidos de Dinamarca e Italia, con valores en torno al 22 %-28 %. En el extremo opuesto, Japón registra los niveles más bajos, apenas un 2 % en secundaria y un 5 % en primaria, acompañado por Polonia, Lituania y Estonia, con cifras inferiores al 10 % en secundaria. Este contraste muestra la heterogeneidad internacional en la gestión del comportamiento del alumnado en el aula.

En el caso español, el análisis regional revela diferencias significativas. En secundaria, La Rioja y Canarias presentan los niveles más elevados, con alrededor de 34 % y 32 % respectivamente, mientras que Cantabria muestra el porcentaje más bajo, cercano al 23 %. En primaria, los valores oscilan entre el 30 % en Cataluña y el 18 % en Cantabria, lo que pone de manifiesto que en algunas comunidades la problemática se intensifica en el nivel inicial de enseñanza. En general, Illes Balears y Cataluña destacan por mantener cifras elevadas en ambos niveles, superando en todos los casos la media nacional.

**Figura 3.12 Porcentaje de docentes que declaran perder mucho tiempo en clase por interrupciones del alumnado en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**

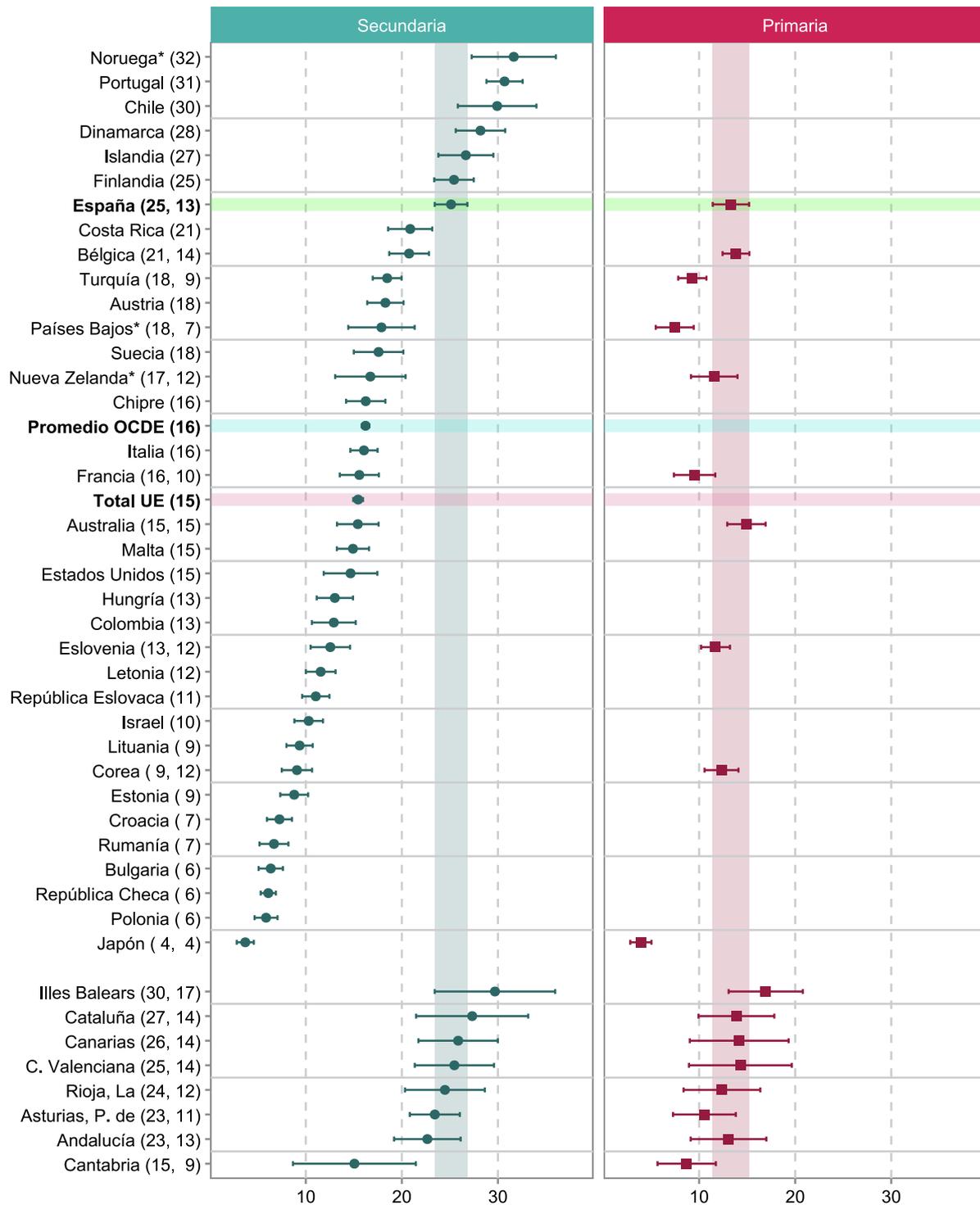


La Figura 3.13 presenta el porcentaje de docentes que declaran que muchos estudiantes no empiezan a trabajar hasta mucho después de que comience la clase, diferenciando entre educación secundaria y primaria. En España, aproximadamente el 25 % del profesorado de secundaria y el 13 % del profesorado de primaria percibe esta conducta entre sus estudiantes, situándose por encima del promedio de la OCDE, que es de 16 % en secundaria, y de la Unión Europea, alrededor de 15 %. Entre los países de referencia, Portugal y Noruega presentan los valores más elevados en secundaria, con 31 %-30 %, mientras que Japón y Polonia registran

los más bajos, cercanos al 4 %-6 %. En primaria, Bélgica y Australia destacan con porcentajes superiores al 13 %, mientras que Japón mantiene valores mínimos, alrededor del 4 %.

A nivel autonómico, se observan diferencias notables. En secundaria, Illes Balears y Cataluña presentan los porcentajes más altos, 30 % y 27 % respectivamente, mientras que Cantabria registra el valor más bajo, 15 %. En primaria, Illes Balears y Comunidad Valenciana alcanzan los niveles más elevados, 17 % y 14 %, mientras que Cantabria y Asturias muestran los más bajos, 9 % y 11 %. De manera general, la percepción de retraso en el inicio del trabajo por parte de los estudiantes es más acusada en secundaria que en primaria, evidenciando una mayor dificultad en la gestión del inicio de las clases en niveles educativos superiores.

**Figura 3.13** Porcentaje de docentes que declaran que muchos estudiantes no empiezan a trabajar hasta mucho después de que empiece la clase en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %

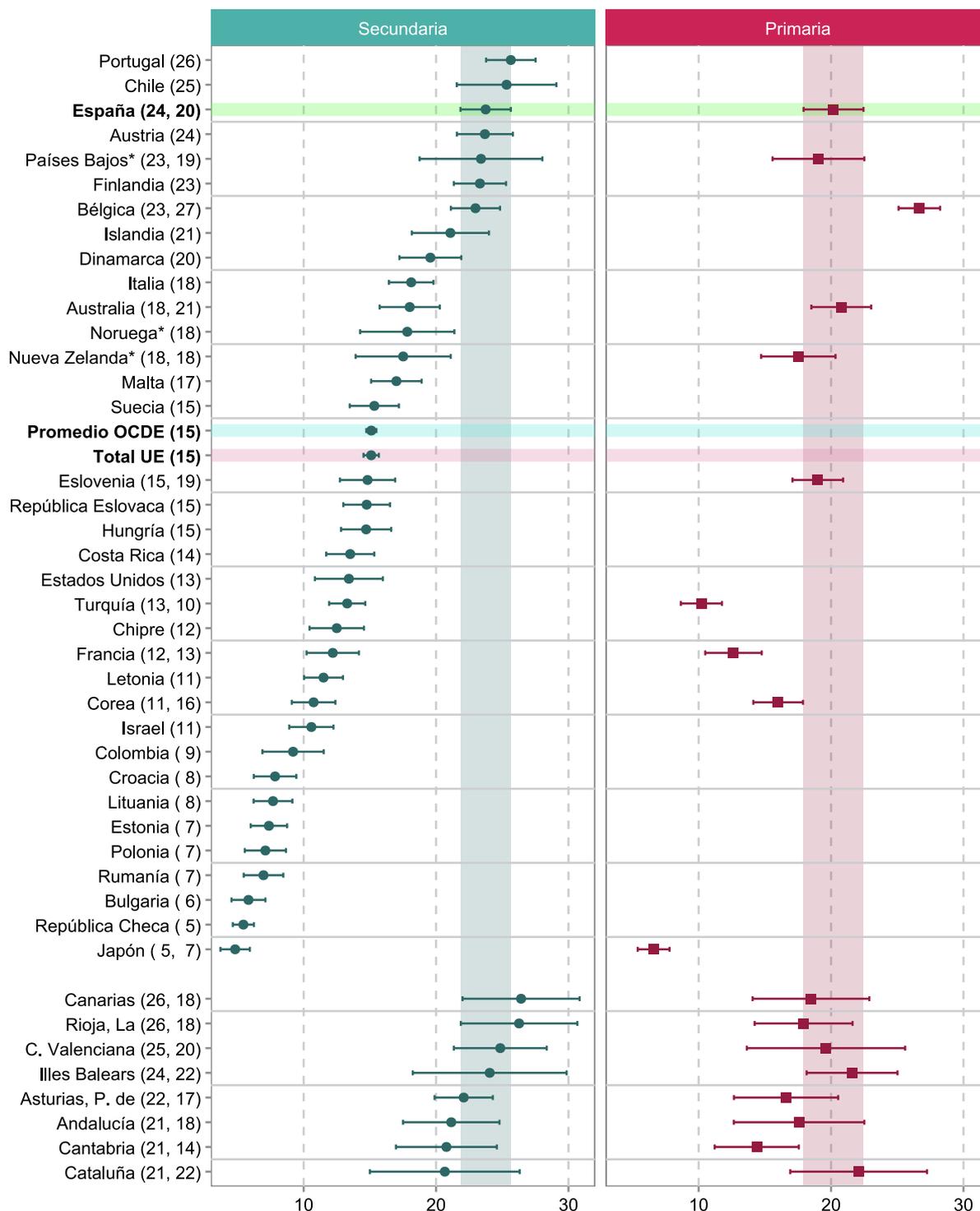


La Figura 3.14 muestra el porcentaje de docentes que declaran esperar mucho tiempo a que haya silencio en su clase, diferenciando entre educación secundaria y primaria. En España, aproximadamente el 24 % del profesorado de secundaria y el 20 % del profesorado de primaria tiene esta percepción, situándose ambos valores por encima del promedio de la OCDE y de la Unión Europea, que rondan el 15 % en ambos niveles educativos. Entre los países de referencia, Portugal y Chile presentan los porcentajes más elevados en secundaria, con 26 % y

25 % respectivamente, mientras que Japón y Polonia registran los valores más bajos, cercanos al 5 %-7 %. En primaria, Bélgica y Australia destacan con cifras superiores al 20 %, mientras que Japón mantiene los valores más bajos, alrededor del 7 %.

A nivel autonómico, se observan diferencias importantes. En secundaria, Canarias y La Rioja muestran los valores más altos, 26 % y 26 % respectivamente, mientras que Cataluña y Cantabria se sitúan alrededor del 21 %. En primaria, Cataluña e Illes Balears presentan los porcentajes más elevados, 22 % y 22 %, mientras que Cantabria se encuentra en 14 %, reflejando disparidades regionales significativas en este aspecto. En general, los docentes de secundaria tienden a manifestar en mayor medida que los de primaria que tienen que esperar mucho tiempo a que haya silencio, aunque la diferencia no es muy pronunciada.

**Figura 3.14** Porcentaje de docentes que declaran tener que esperar mucho tiempo a que haya silencio en su clase en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %



### 3.3.1. La importancia de mantener la disciplina

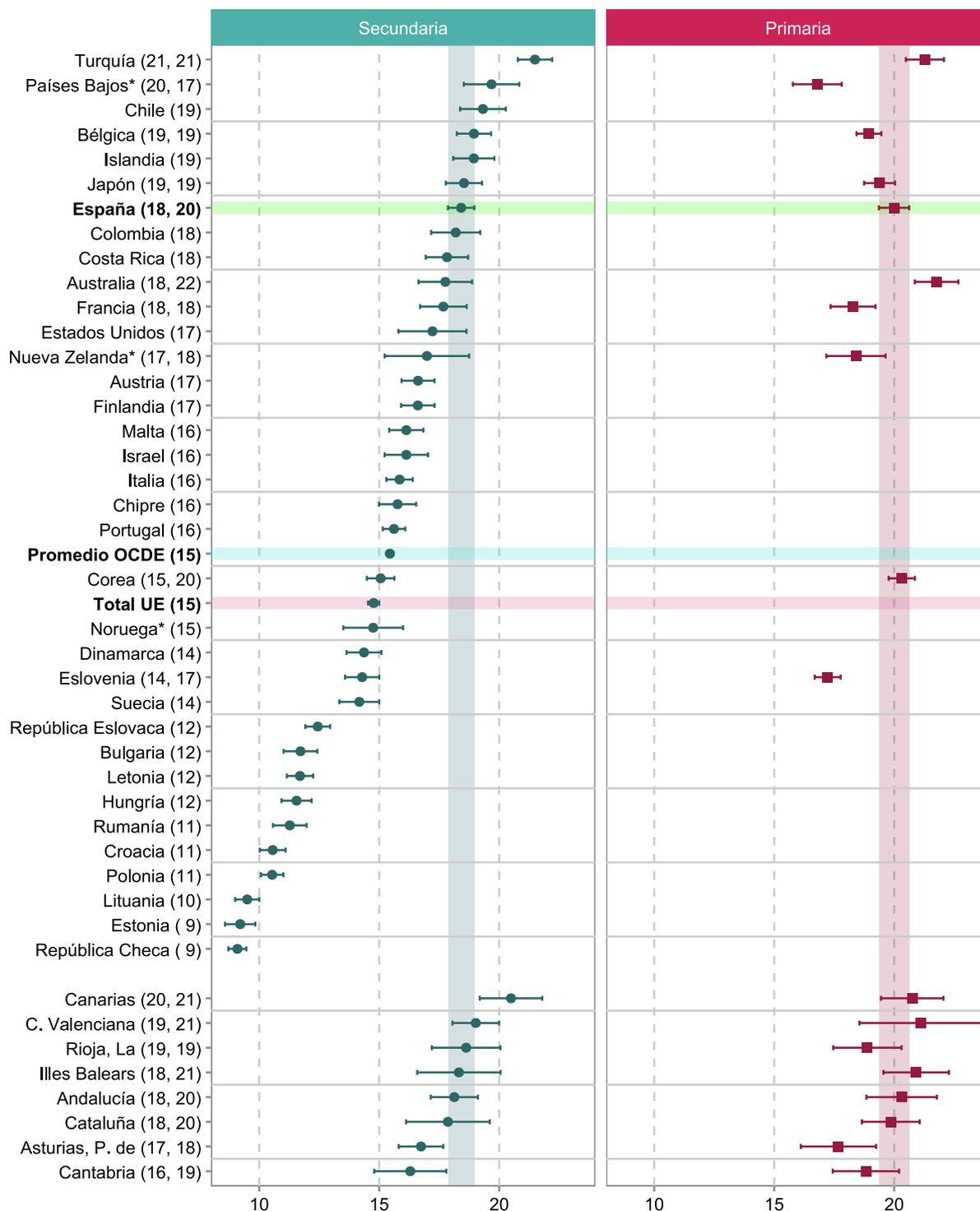
La consecuencia más inmediata de las exigencias relacionadas con la disciplina en el aula es la pérdida de tiempo de instrucción. La Figura 3.15 muestra el porcentaje de tiempo que el profesorado declara dedicar a mantener la disciplina en el aula. En España, este valor alcanza aproximadamente un 18 % en secundaria (20 % en primaria), cifra que se sitúa claramente por encima del promedio de la OCDE (15 %) y del total Unión Europea (15 %). La diferencia entre

niveles indica que los docentes de primaria dedican una proporción ligeramente mayor de su tiempo a tareas de control y orden, mientras que, en secundaria, aunque algo menor, sigue representando una parte relevante de la jornada.

En el panorama internacional, los valores más elevados corresponden a Turquía, con un 21 % en ambos niveles, así como a países como Australia, Chile e Islandia, que superan el 18 %. En el extremo contrario, naciones como la República Checa, Estonia, Lituania o Polonia registran porcentajes muy bajos, entre el 9 % y el 11 %. Este contraste evidencia la diversidad en el tiempo invertido en la gestión disciplinaria según los contextos educativos.

Dentro de España, las comunidades autónomas presentan variaciones moderadas. En secundaria, los porcentajes más altos se observan en Canarias (20 %) y Comunidad Valenciana (19 %), mientras que Cantabria y Asturias se sitúan en los niveles más bajos (16 %-17 %). En primaria, los valores se incrementan en todas las regiones, destacando Illes Balears, Comunidad Valenciana y Canarias, con alrededor del 21 %, frente a Asturias y Cantabria, que rondan el 18%.

**Figura 3.15** Porcentaje de tiempo los docentes declaran dedicar a mantener la disciplina en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %



Un comportamiento inadecuado no solo socava el orden en el aula y las relaciones entre compañeros, sino que también puede derivar en incidentes más graves que afectan a la seguridad del alumnado y del personal. La intimidación o el acoso entre estudiantes dentro del recinto escolar es el tipo de problema de seguridad más comúnmente señalado en los sistemas educativos participantes en TALIS 2024. La Figura 3.16 recoge el porcentaje de directores que informan de comportamientos inadecuados en los centros educativos, distinguiendo

entre secundaria y primaria. En comparación con el promedio de la OCDE, España presenta una situación relativamente favorable en la mayoría de los indicadores, aunque con matices relevantes según el tipo de conducta y el nivel educativo.

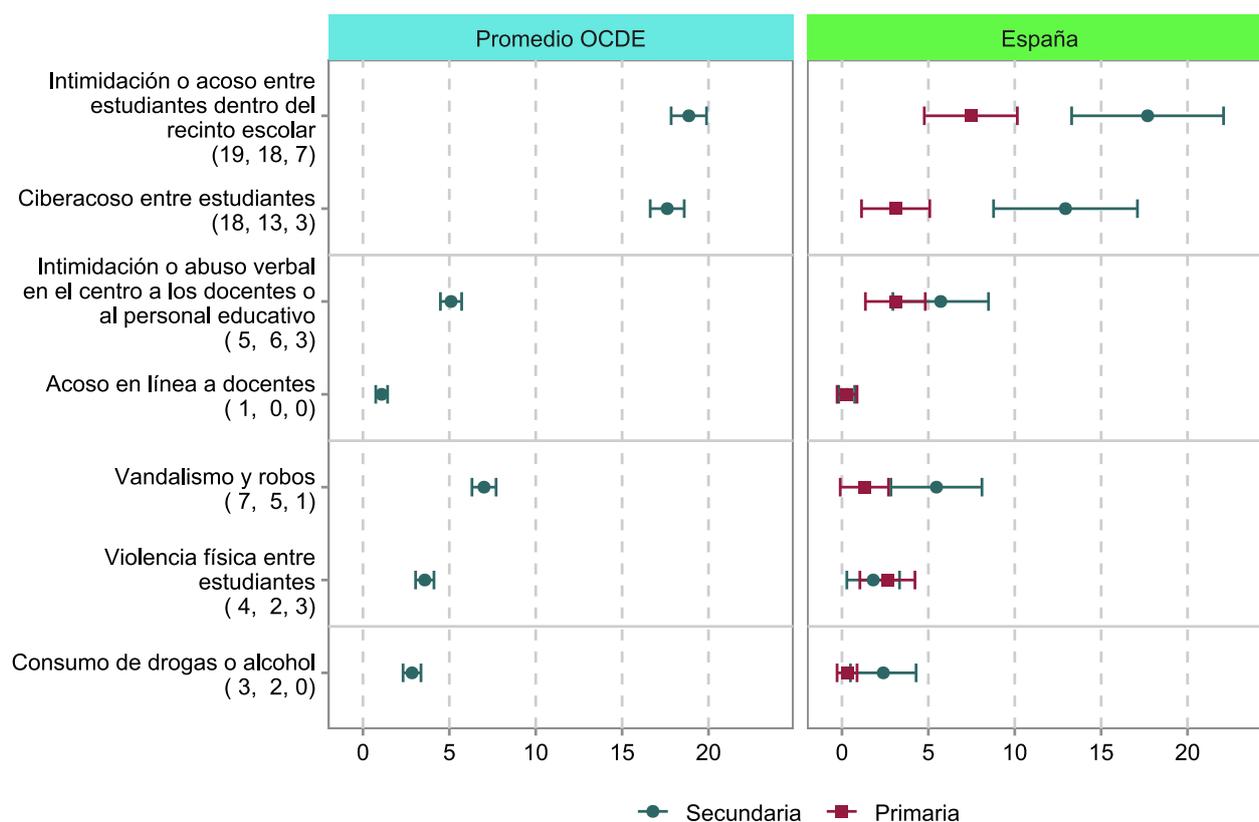
En intimidación o acoso entre estudiantes, España alcanza en secundaria un 18 %, prácticamente en línea con la media de la OCDE (19 %), mientras que en primaria la incidencia se reduce notablemente al 7 %, lo que sugiere que este fenómeno es más propio de los niveles superiores. En el caso del ciberacoso entre estudiantes, España se sitúa por debajo de la media internacional (13 % frente al 18 % en secundaria), y en primaria el porcentaje es muy bajo (3 %), lo que indica menor presencia de este problema en los primeros cursos.

En cuanto al abuso verbal hacia docentes o personal educativo, España registra un nivel similar al promedio de la OCDE en secundaria (6 % frente a 5 %) y un valor más reducido en primaria (3 %). El acoso en línea a docentes apenas tiene incidencia, tanto en España como en la OCDE, situándose en torno al 1 % o menos.

En lo relativo a vandalismo y robos, los centros españoles informan de una frecuencia algo inferior a la de la OCDE: 6 % en secundaria y 1 % en primaria, frente a un promedio internacional del 7 %. La violencia física entre estudiantes muestra una particularidad: en secundaria es baja en España (2 % frente a 4 % en la OCDE), pero en primaria es algo más alta (3 %), lo que refleja que este tipo de conductas pueden manifestarse más tempranamente. Finalmente, el consumo de drogas o alcohol es poco reportado, con valores reducidos en secundaria (2 % en España frente a 3 % en la OCDE) y prácticamente inexistente en primaria (0 %–1 %).

En síntesis, los datos muestran que los centros educativos españoles se encuentran en niveles similares o inferiores a la media de la OCDE en la mayoría de los problemas analizados. Las excepciones se localizan en la violencia física en primaria y en el abuso verbal en secundaria, donde España iguala o supera ligeramente los valores internacionales. Estas cifras sugieren que, aunque los problemas de convivencia están presentes en el sistema educativo, su incidencia general es limitada y menos acentuada que en otros países del entorno.

**Figura 3.16** Porcentaje de directores que informan de los siguientes tipos de comportamiento inadecuado en su centro en el promedio de la OCDE-27 y en España



### 3.3.2. Mantener la disciplina como causa de estrés

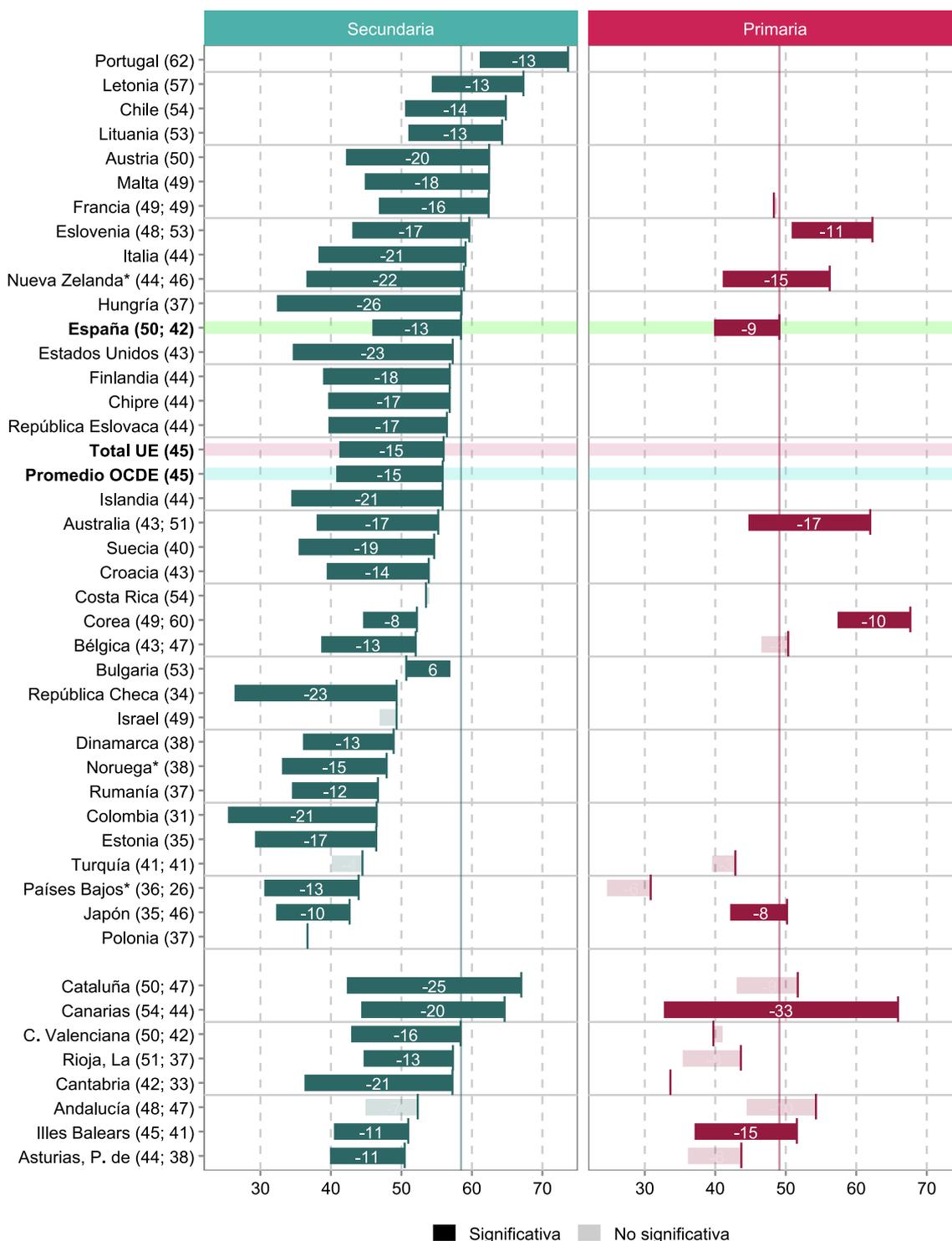
La Figura 3.17 refleja el grado de estrés que provoca al profesorado el mantenimiento de la disciplina en clase, distinguiendo entre secundaria y primaria, así como entre docentes noveles y experimentados. En el caso de España, en secundaria alrededor de la mitad del profesorado (50 %) declara sufrir bastante o mucho estrés relacionado con esta cuestión, siendo los docentes noveles quienes lo padecen en mayor medida (58 %), con una diferencia de 13 puntos respecto a sus colegas experimentados. En primaria se observa que casi la mitad del profesorado novel (49 %) se siente afectado, y la brecha respecto al profesorado con más trayectoria es de 9 puntos, lo que apunta a que el estrés disciplinario está presente en todo el colectivo, aunque con un impacto más acusado en quienes inician su carrera docente. En la comparación internacional, España se sitúa por encima de la media de la OCDE y de la UE en secundaria (ambas en el 45 %), en una posición similar a países como Francia o Italia, pero por debajo de casos críticos como Portugal (62 %) o Letonia (57 %).

En secundaria, el porcentaje total de profesorado estresado se sitúa en torno al 50 % a nivel estatal, pero con importantes diferencias regionales. Las Islas Canarias (54 %) y La Rioja (51 %) destacan por situarse por encima de la media nacional, con porcentajes elevados entre noveles (65 % y 57 % respectivamente) y diferencias notables respecto a los experimentados (-20 y -13 puntos). Por el contrario, comunidades como Principado de Asturias (44 %) o Cantabria (42 %) presentan valores totales más bajos, aunque con diferencias acusadas entre noveles y experimentados (-11 y -21 puntos respectivamente), lo que indica que los docentes principiantes son mucho más vulnerables en estas regiones.

En primaria, los datos reflejan igualmente que el profesorado novel se ve afectado en una proporción relevante, con un 49 % en el conjunto de España, pero con variaciones

autonómicas. Las Islas Canarias sobresalen con un valor extremadamente alto (66 % de los noveles), acompañado de la mayor diferencia de todo el país (-33 puntos), lo que sugiere una fuerte presión en los inicios de la carrera docente. También Andalucía (54 %) y Cataluña (52 %) muestran niveles elevados de estrés entre noveles, mientras que regiones como Cantabria (34 %) y La Rioja (44 %) registran porcentajes mucho más bajos, aunque en estas últimas la diferencia con los veteranos es pequeña, lo que indica una distribución más homogénea de la presión laboral (Ver Figura 3.18).

**Figura 3.17 Porcentaje de docentes que consideran que mantener la disciplina en clase les causa bastante o mucho estrés (entre paréntesis), porcentaje de docentes noveles que lo consideran (línea vertical) y diferencia entre los más experimentados y los noveles**



### 3.4. Evaluación docente

La evaluación docente, es decir, la valoración del desempeño del profesorado suele cumplir dos funciones principales. La primera es formativa: ayudar a los docentes a mejorar su práctica identificando fortalezas y áreas de desarrollo; la segunda es sumativa: determinar cuán eficaz es el profesorado y responsabilizarlo de sus resultados (Santiago y Benavides, 2009).

Si bien los sistemas de evaluación están diseñados para apoyar la práctica profesional, también pueden generar nuevas exigencias o aumentar las presiones existentes, especialmente si están vinculados a los resultados del alumnado o si se aplican de forma desigual (OCDE, 2013). Esta sección se centra en cómo se implementa la evaluación en los sistemas educativos, en qué medida se considera una fuente de estrés y qué tipo de profesorado la considera estresante más a menudo.

La Figura 3.18 ofrece una panorámica de la rendición de cuentas docente en España, comparando los porcentajes de profesorado que son evaluados o participan en diferentes procesos de seguimiento al menos una vez al año, tanto en secundaria como en primaria, y situándolos frente al promedio de la OCDE.

En primer lugar, los datos muestran que en España la evaluación directa por parte de la dirección del centro es claramente menos frecuente que en la OCDE: mientras que en los países de referencia casi el 90 % del profesorado recibe este tipo de seguimiento, en España lo hace apenas el 69 % en secundaria y el 63 % en primaria. También la evaluación por mentores o por otros docentes no directivos es menos habitual en el contexto nacional (entre el 34 % y el 51 %), situándose de nuevo por debajo de los estándares internacionales.

Por el contrario, la evaluación por personal externo alcanza en España niveles similares e incluso superiores a la media de la OCDE: el 56 % en secundaria y el 53 % en primaria, frente al 55 % internacional. Algo similar ocurre con la evaluación a través de encuestas a estudiantes, donde España se alinea con el promedio en secundaria (78 %) pero presenta una caída significativa en primaria (60 %).

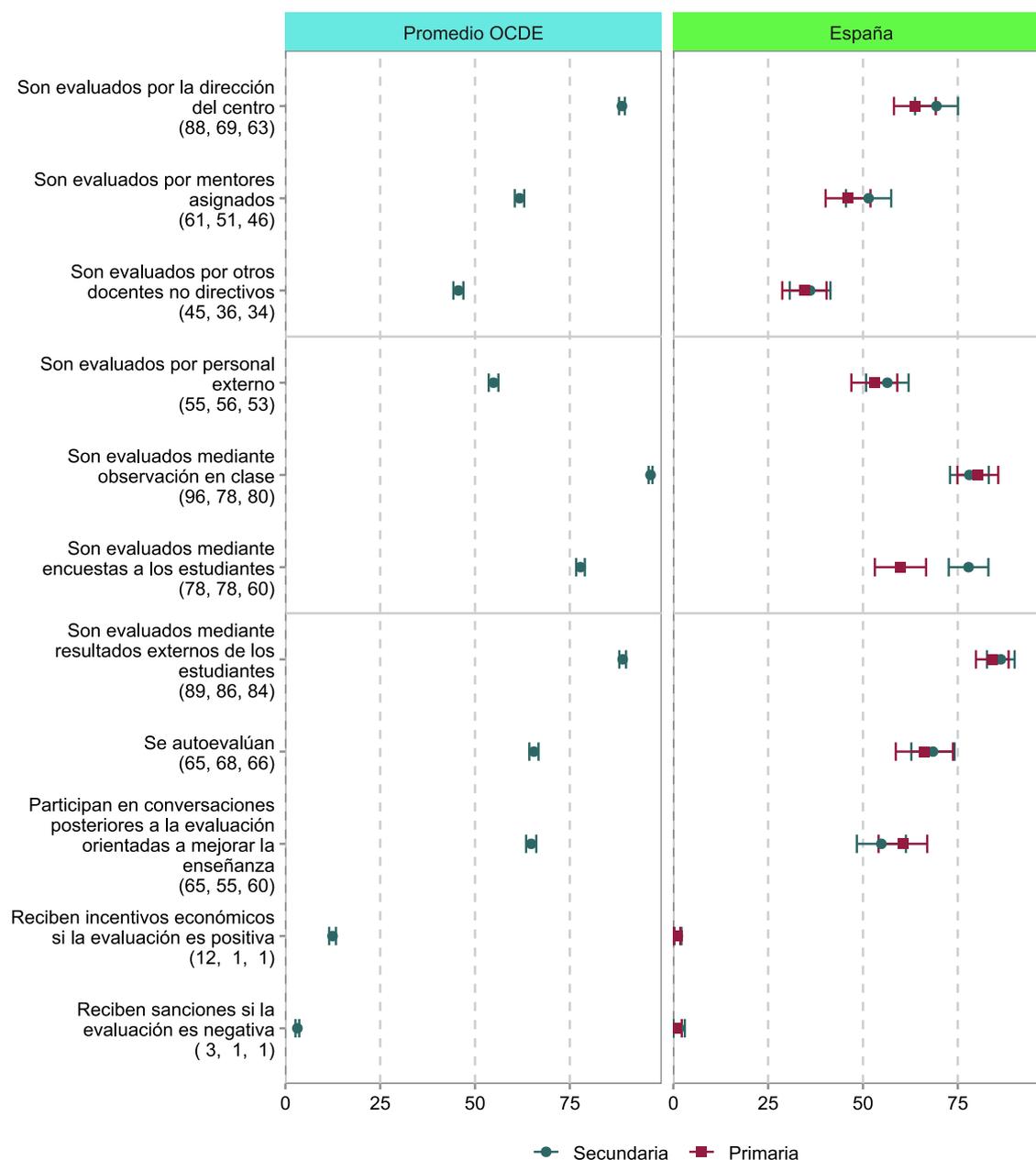
En cuanto a la observación en el aula, si bien es una práctica generalizada a nivel internacional (96 % en la OCDE), en España su alcance es notablemente menor: 78 % en secundaria y 80 % en primaria, lo que refleja una cierta limitación de este mecanismo clave para la mejora pedagógica. Asimismo, la utilización de los resultados externos del alumnado como criterio de evaluación está ampliamente extendida en el país, con cifras del 86 % en secundaria y 84 % en primaria, muy próximas a la media internacional (89 %).

En lo que respecta a los procesos de autorregulación profesional, la autoevaluación es ligeramente más frecuente en España que en el conjunto de la OCDE (68 % en secundaria y 66 % en primaria, frente a un 65 % internacional). También la participación en conversaciones orientadas a la mejora es habitual, aunque menos extendida que en otros países: 55 % en secundaria y 60 % en primaria, frente al 65 % en la OCDE.

Finalmente, los mecanismos vinculados a incentivos o sanciones se muestran prácticamente marginales en el sistema educativo español: menos del 1 % del profesorado en secundaria y primaria declara recibir recompensas económicas por una evaluación positiva, o sanciones por una negativa, frente a cifras internacionales que, si bien bajas, son más altas (12 % y 3 % respectivamente).

En resumen, el análisis refleja que en España la rendición de cuentas docente se articula de forma más limitada que en la OCDE en lo relativo a la evaluación interna (dirección, mentores, observación), mientras que adquiere más peso la evaluación a través de indicadores externos (resultados del alumnado o evaluadores externos). Asimismo, la ausencia de mecanismos de incentivos o sanciones confirma un enfoque más formativo que punitivo, aunque con un alcance desigual entre primaria y secundaria

**Figura 3.18 Rendición de cuentas: porcentaje de docentes en cuyos centros se dan las siguientes circunstancias al menos una vez al año**



La Figura 3.19 muestra el porcentaje de docentes que trabajan en centros donde son evaluados mediante los resultados externos de sus estudiantes, diferenciando entre secundaria y primaria, y comparando España con otros países y con el promedio de la OCDE y el total UE.

En España, aproximadamente el 86 % del profesorado de secundaria trabaja en centros donde son evaluados mediante los resultados externos de sus estudiantes, un valor ligeramente inferior al promedio de la OCDE (88 %) y muy próximo al total de la UE (87 %). A nivel internacional, España se sitúa en un rango intermedio: países como Bulgaria, Letonia, Lituania o Suecia alcanzan tasas cercanas al 100 %, mientras que otros sistemas muestran incidencias más bajas, como Islandia (61 %) o Países Bajos (80 %) en secundaria.

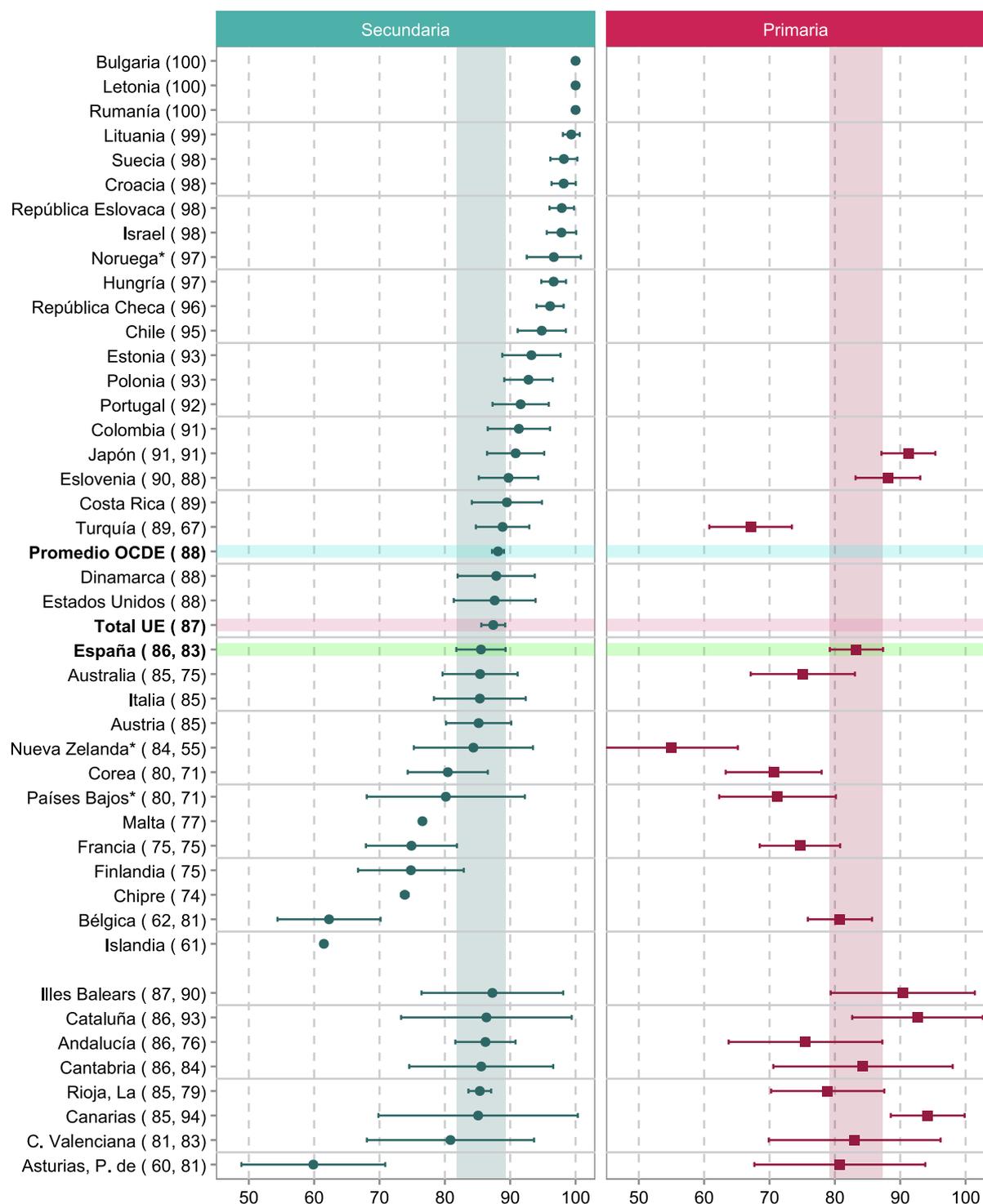
En primaria, el porcentaje de docentes evaluados mediante los resultados externos es algo menor, con un 83 % a nivel estatal, pero sigue mostrando una penetración amplia. Comparativamente, España se encuentra por debajo de países con implementación casi

universal como Japón (91 %), y por encima de países como Nueva Zelanda (55 %) o Corea (71 %), lo que evidencia que la implantación de este mecanismo en primaria en España es relativamente alta en comparación con otros sistemas.

Si se hace un análisis en clave nacional, en secundaria, los porcentajes varían entre Principado de Asturias (60 %) y Illes Balears (87 %), siendo las regiones con mayor incidencia Andalucía (86 %), Cataluña (86 %) e Illes Balears (87 %). Las comunidades con valores más bajos, como Asturias o Comunidad Valenciana (81 %), continúan mostrando una práctica extendida, aunque por debajo de la media nacional.

En primaria, las diferencias autonómicas son más acusadas. Las regiones con mayor porcentaje de docentes evaluados mediante resultados externos son Canarias (94 %), Cataluña (93 %) e Illes Balears (90 %), mientras que Andalucía (76 %) y Rioja (79 %) presentan cifras más bajas. Estas variaciones reflejan la heterogeneidad del sistema educativo español y la diferente penetración de los mecanismos de rendición de cuentas según la comunidad autónoma.

**Figura 3.19** Porcentaje de docentes que trabajan en centros donde son evaluados mediante los resultados externos de sus estudiantes en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %

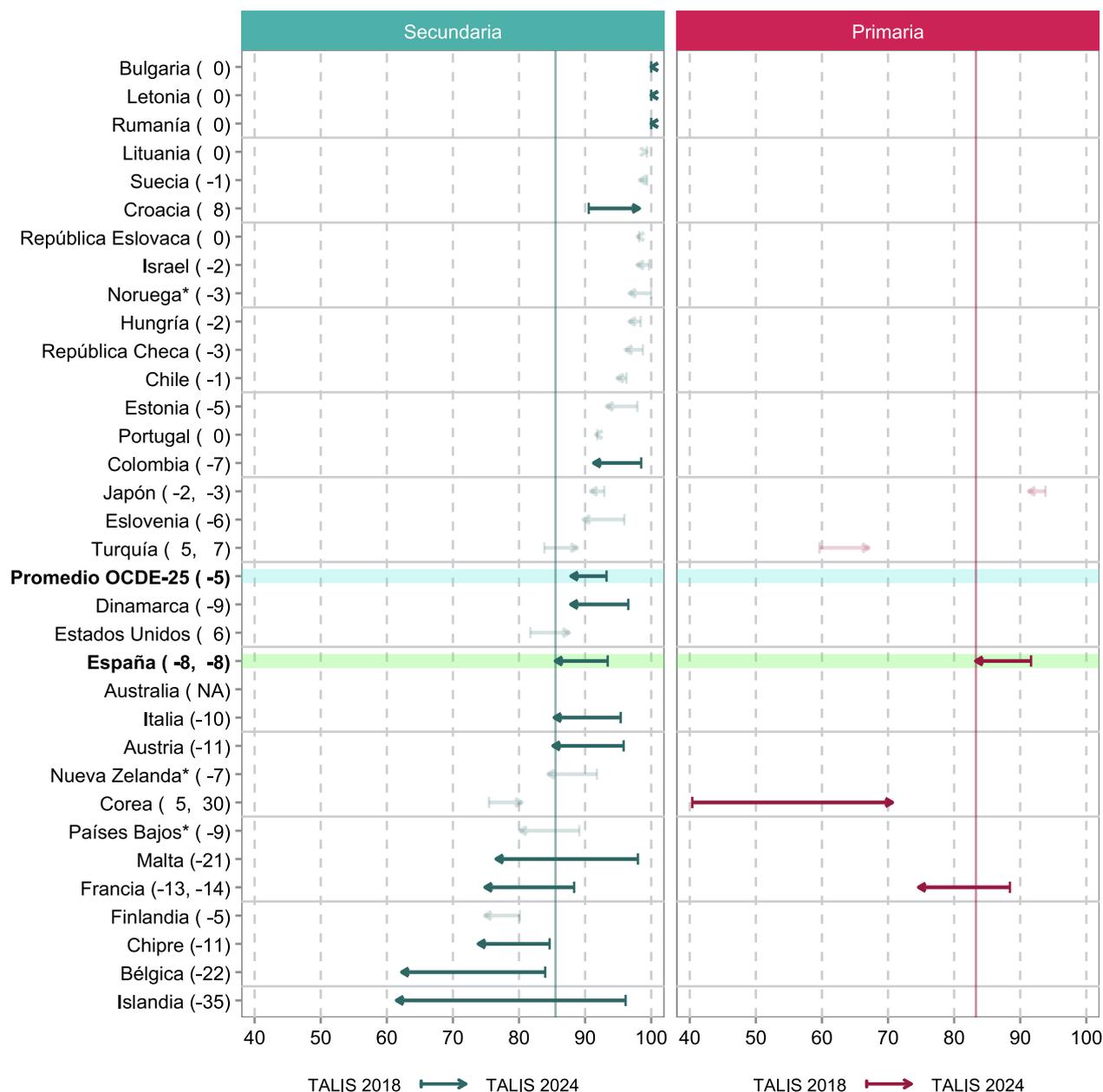


La Figura 3.20 analiza la evolución entre 2018 y 2024 del porcentaje de docentes que trabajan en centros donde son evaluados mediante los resultados externos de sus estudiantes, diferenciando entre secundaria y primaria cuando los datos están disponibles. En el contexto internacional, España muestra un porcentaje de docentes que trabajan en centros donde son evaluados mediante los resultados externos de sus estudiantes de 86 % en 2024, descendiendo desde el 93 % en 2018, lo que representa una reducción de 7,9 puntos. Esta disminución refleja

una tendencia moderada en la reducción del uso de resultados externos como mecanismo de evaluación. Comparativamente, España se sitúa ligeramente por debajo del promedio de la OCDE en 2024 (88 %), situándose en un rango intermedio frente a otros países. Entre las reducciones más pronunciadas destacan Islandia (-34,6 puntos), Bélgica (-21,7 puntos) y Malta (-21,4 puntos), mientras que algunos países presentan incrementos, como Corea (+5,0 puntos), Croacia (+7,6 puntos) y Estados Unidos (+5,9 puntos). Otros países mantienen valores máximos, como Bulgaria, Letonia, Lituania y Rumanía, con un 100 % constante.

En primaria, España presenta un porcentaje de 83 % en 2024, descendiendo desde el 92 % en 2018, lo que supone una reducción de 8,3 puntos, ligeramente más pronunciada que en secundaria. A nivel internacional, la evolución es heterogénea: algunos países muestran incrementos significativos, como Corea (+30,3 puntos) y Turquía (+7,5 puntos), mientras que otros presentan descensos importantes, por ejemplo, Nueva Zelanda (-29,4 puntos) y Francia (-13,8 puntos). Japón experimenta un ligero descenso de 2,6 puntos, manteniéndose en niveles altos.

**Figura 3.20 Evolución del porcentaje de docentes que trabajan en centros donde son evaluados mediante los resultados externos de sus estudiantes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



La investigación sugiere que la evaluación del profesorado no tiene por qué aplicarse de forma uniforme. Un enfoque diferenciado adapta la evaluación a la etapa de la carrera docente y a los objetivos del sistema de evaluación (OCDE, 2013; Danielson, 2011; Danielson, 2001). Desarrollar un sistema de este tipo puede resultar un reto, pero también puede ser una opción más eficiente en términos de recursos, ya que algunos docentes podrían ser evaluados con menor frecuencia al no requerir una supervisión continua.

### 3.4.1. La rendición de cuentas como fuente de estrés

La Figura 3.21 muestra que la percepción de estrés por sentirse responsables de los resultados académicos de sus estudiantes es relevante en España, con matices según nivel educativo y experiencia docente, y que existen diferencias regionales significativas dentro del país, reflejando la heterogeneidad de contextos escolares y estructuras de apoyo a los docentes.

En secundaria, España muestra un porcentaje total de docentes que se sienten estresados por la responsabilidad sobre los resultados académicos de sus alumnos de 41 %, valor cercano al promedio de la OCDE (45 %) y ligeramente por debajo del total de la UE (43 %). Este dato indica que, aunque existe una percepción significativa de responsabilidad, el nivel de estrés en España se sitúa en torno a la media internacional.

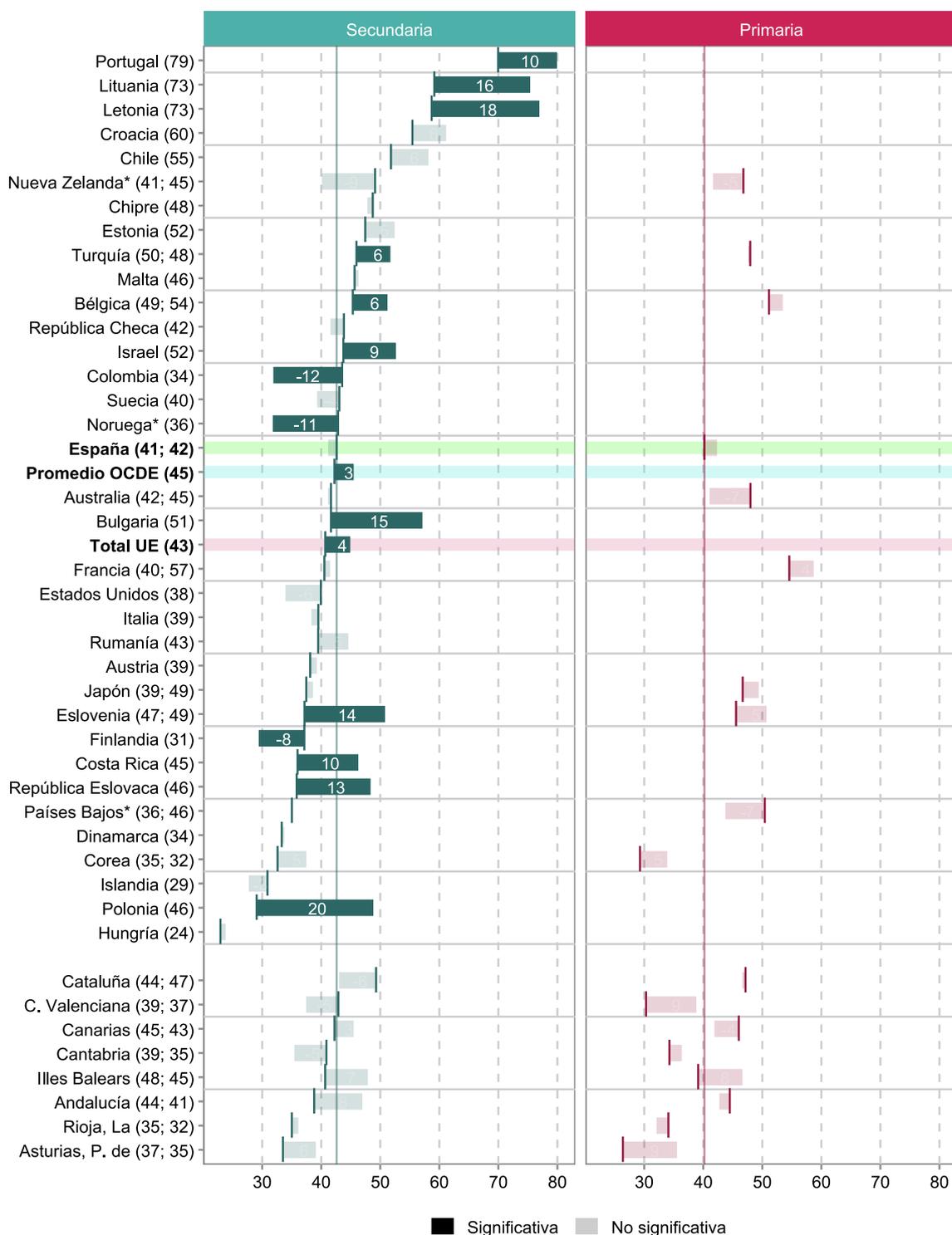
Al analizar el estrés según la experiencia docente, los profesores noveles en España alcanzan un 43 %, mientras que los más experimentados presentan un valor 1,4 puntos menor, evidenciando que los docentes noveles se sienten ligeramente más responsables del rendimiento de sus estudiantes. Este patrón es heterogéneo a nivel internacional: en países como Polonia, Letonia y Lituania, la diferencia es marcada, con valores que superan los 16 puntos, mostrando que los docentes experimentados perciben menos estrés que los noveles; por el contrario, en países como Noruega, Nueva Zelanda, los docentes veteranos se sienten más estresados que los noveles, con diferencias negativas de al menos 9 puntos.

Entre otros países de referencia, destacan Portugal (79 % de estrés total), Letonia (73 %) y Lituania (73 %), todos con valores superiores a España y al promedio OCDE. Por su parte, Finlandia, Islandia y Hungría presentan porcentajes más bajos (entre 31 y 24 %), situándose como contextos con menor percepción de responsabilidad estresante.

En primaria, España los docentes noveles presentan un 40 % de estrés, y los más experimentados una diferencia positiva de 2,1 puntos, indicando que los veteranos perciben ligeramente menos estrés que los noveles. Este comportamiento es relativamente moderado comparado con otros países: por ejemplo, Corea y Francia muestran diferencias positivas, mientras que, en Australia, Nueva Zelanda y Países Bajos, los docentes experimentados sienten más estrés que los noveles, con diferencias negativas que alcanzan -7 puntos.

A nivel de comunidades autónomas, se observan variaciones significativas en secundaria: Cataluña y Comunidad Valenciana presentan diferencias negativas de -6,3 y -5,5 puntos, evidenciando que los docentes veteranos se sienten más estresados que los noveles; mientras que Andalucía, Illes Balears y Principado de Asturias presentan diferencias positivas de entre 5 y 8 puntos, reflejando mayor estrés en el profesorado novel. En primaria, Principado de Asturias y Comunidad Valenciana destacan con diferencias positivas de 9 y 8,5 puntos, mostrando que los noveles perciben más estrés que los veteranos; por el contrario, Canarias y Cataluña presentan diferencias negativas, indicando mayor estrés entre los docentes experimentados.

**Figura 3.21** Porcentaje de docentes que declaran sentirse estresados por considerarse responsables de los resultados académicos de sus alumnos (entre paréntesis) porcentaje de docentes noveles (línea vertical) y diferencia entre los más experimentados y ellos en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024



La Figura 3.22 presenta el porcentaje de docentes que declaran sentir estrés por atender las preocupaciones de padres o tutores de su alumnado, diferenciando los niveles de secundaria y primaria y comparando el contexto internacional con el nacional y autonómico.

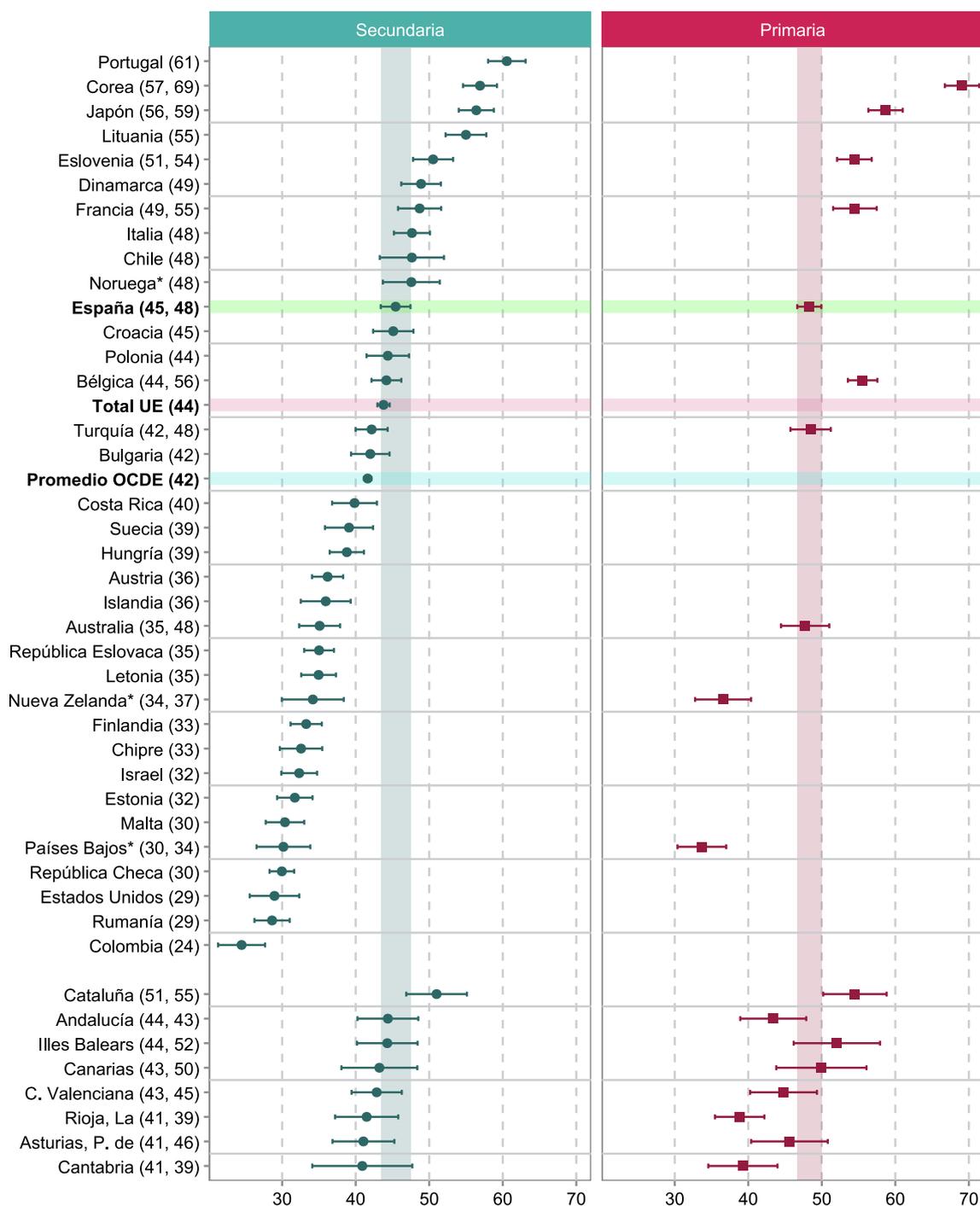
En secundaria, España registra un 45 % de docentes que perciben estrés por este motivo, situándose por encima del promedio de la OCDE (42 %) y ligeramente por debajo del total de la UE (44 %), lo que indica una presión moderada sobre los docentes españoles en comparación con sus homólogos internacionales. Entre los países, destacan porcentajes elevados en

Portugal (61 %), Corea (57 %) y Japón (56 %), mientras que países como Estados Unidos (29 %), Rumanía (29 %) y Colombia (24 %) presentan niveles significativamente más bajos. Otros países europeos como Francia, Dinamarca y Eslovenia oscilan entre 49 y 51 %, mostrando contextos con alta implicación en la atención a familias.

En primaria, España alcanza un 48 %, ligeramente superior al porcentaje en secundaria. Los valores más altos se observan en Corea (69 %) y Japón (59 %), mientras que Países Bajos (34 %) registra el nivel más bajo. En general, los docentes de primaria perciben mayor estrés por la interacción con familias que los de secundaria, especialmente en países asiáticos y algunos europeos.

A nivel de comunidades autónomas españolas, en secundaria, Cataluña presenta el porcentaje más alto de docentes estresados (51 %), seguida de Illes Balears (44 %) y Andalucía (44 %), mientras que Cantabria, Principado de Asturias y La Rioja muestran los valores más bajos (41 % en los tres casos). En primaria, los porcentajes más elevados se observan en Cataluña (55 %), Canarias (50 %) e Illes Balears (52 %), mientras que La Rioja (39 %) y Cantabria (39 %) registran los niveles más bajos. Esto refleja una variabilidad regional considerable, donde los docentes en algunas comunidades perciben un estrés notablemente mayor al atender las demandas de las familias.

**Figura 3.22** Porcentaje de docentes que declaran sentir estrés por atender las preocupaciones de padres o tutores de su alumnado en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %



### 3.5. Actualización ante las reformas educativas

Al igual que en otros ámbitos, la educación evoluciona constantemente en respuesta a los cambios sociales, tecnológicos, medioambientales y económicos. Las reformas educativas intentan seguir el ritmo de estos cambios, pero el proceso de reforma también conlleva ciertos compromisos. La investigación sugiere que a menudo se pide al profesorado que implemente nuevas iniciativas sin el apoyo adecuado, a veces incluso mientras los cambios anteriores aún se están consolidando. Los datos de TALIS 2024 permiten explorar cómo perciben los docentes estos desarrollos sistémicos y si los consideran fuentes de estrés.

La Figura 3.23 recoge el porcentaje de docentes noveles que consideran que se introducen demasiados cambios en sus centros educativos, diferenciando entre secundaria y primaria, e incluyendo la diferencia porcentual respecto a los docentes más experimentados.

En el ámbito internacional para secundaria, los datos muestran una variabilidad considerable. Los países con mayores valores de percepción entre docentes noveles son Chipre (52 %), Colombia (50 %) y Costa Rica (49 %), mientras que los valores más bajos se registran en Rumanía (11 %), Italia (9 %) y Croacia (11 %). La diferencia entre docentes experimentados y noveles indica que, en general, los más veteranos perciben más cambios que los noveles, siendo especialmente relevante en Malta (26,0 puntos), Bélgica (16,8), Israel (15,8) y Países Bajos (15,6). En cambio, algunos países presentan diferencias negativas, como Colombia (-6,3) y Costa Rica (-9,7), lo que sugiere que los docentes noveles perciben más cambios que sus compañeros experimentados. El promedio OCDE para secundaria se sitúa en 26 % de docentes noveles, con una diferencia media de 6,4 puntos, mientras que el total UE registra un 17 %, con una diferencia de 7,9 puntos entre experimentados y noveles.

En el contexto internacional para educación primaria, los datos de la Figura 3.24 muestran que los porcentajes de docentes noveles que perciben la introducción de demasiados cambios en sus centros son moderados, aunque con variaciones significativas entre países. Los valores más elevados se registran en Países Bajos (36 %) y Japón (33 %), lo que indica que en estos entornos los docentes noveles sienten una mayor frecuencia de modificaciones en la organización o gestión escolar. Por el contrario, países como Corea (22 %), Eslovenia (20 %) y especialmente Francia (7 %) muestran percepciones más bajas, sugiriendo contextos más estables para los docentes menos experimentados.

En cuanto a la diferencia entre docentes experimentados y noveles, la mayoría de los países presentan valores positivos, lo que implica que los docentes con más experiencia perciben más cambios que sus colegas noveles. Esta diferencia es especialmente notable en Países Bajos (8,4 puntos), Bélgica (16,7) y Australia (14,7). Solo Japón (-1,3), los docentes noveles sienten que los cambios les afectan más que a los veteranos.

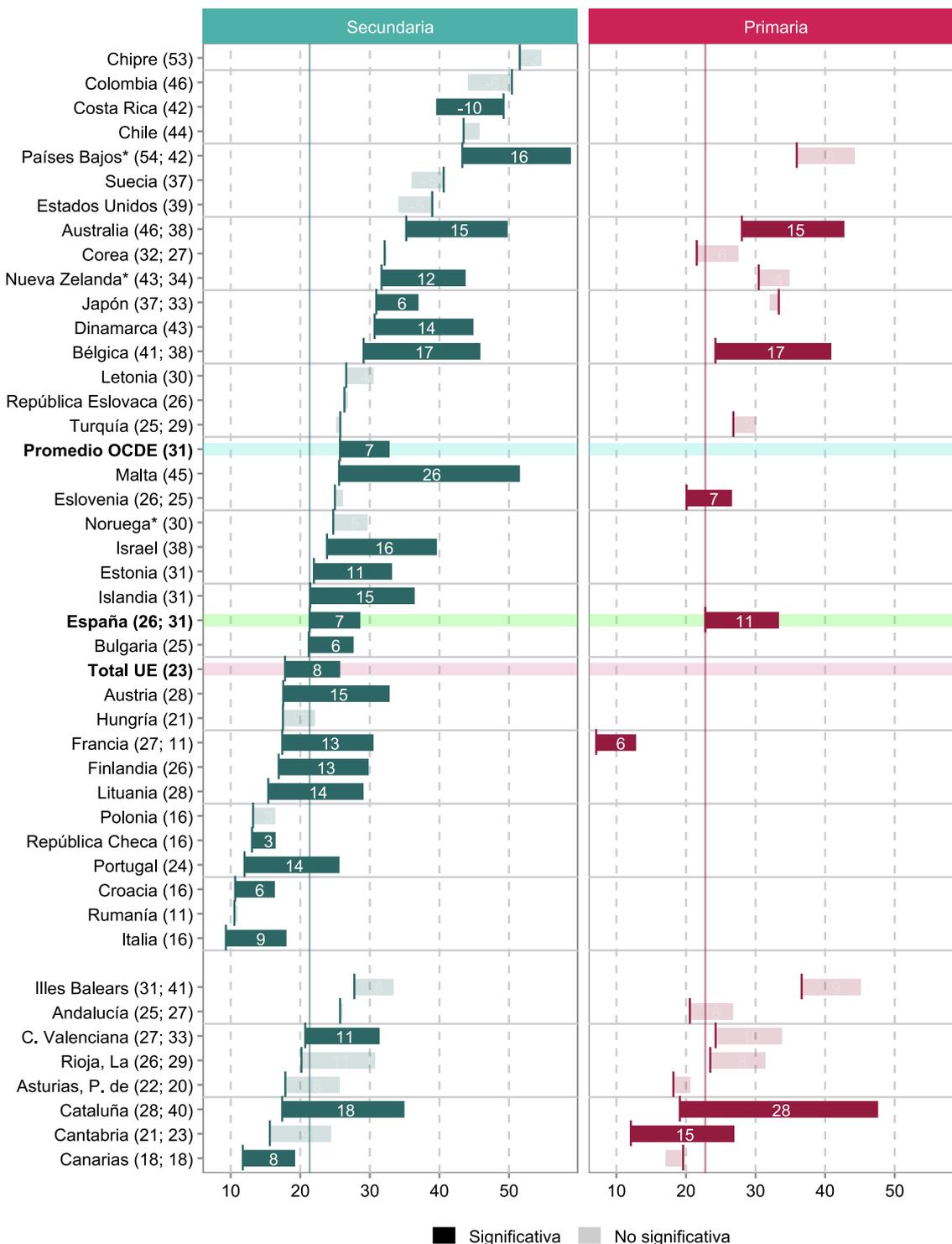
Analizando el contexto español por comunidades autónomas, en secundaria, los porcentajes de profesorado novel que percibe un exceso de cambios oscilan entre el 11,7 % en Canarias y el 27,8 % en Illes Balears, mostrando una variabilidad considerable entre comunidades autónomas. Cataluña se distingue por presentar la mayor diferencia positiva, de 17,6 puntos, lo que indica que los docentes más experimentados perciben los cambios con mayor intensidad que los noveles. Otras comunidades como Principado de Asturias, Cantabria, Rioja y Comunidad Valenciana muestran diferencias positivas moderadas, entre 7 y 11 puntos, reflejando que la percepción de los cambios también se incrementa con la experiencia en estos contextos, mientras que Andalucía presenta prácticamente paridad entre noveles y veteranos, con apenas 0,4 puntos de diferencia.

En primaria, los porcentajes de docentes noveles que perciben demasiados cambios son, en general, menores que en secundaria, con valores que van desde el 12,1 % en Cantabria hasta el 36,6 % en Illes Balears. Sin embargo, la diferencia entre docentes experimentados y noveles alcanza valores muy elevados en algunas comunidades; Cataluña presenta una diferencia de 28,5 puntos, la más alta, lo que evidencia que los docentes con mayor experiencia perciben

con intensidad significativamente mayor los cambios introducidos en sus centros. Cantabria también muestra una diferencia relevante de 14,9 puntos, mientras que Canarias registra una diferencia negativa de 2,6 puntos, lo que indica que, en este caso, los docentes noveles perciben más cambios que sus colegas veteranos. Otras comunidades presentan diferencias positivas moderadas, como Illes Balears (8,5 puntos), Comunidad Valenciana (9,6 puntos) y Andalucía (6,2 puntos), reflejando percepciones más equilibradas entre ambos grupos.

En resumen, los datos reflejan que, tanto a nivel internacional como nacional, los docentes noveles perciben cambios frecuentes en sus centros, pero los experimentados suelen percibir un impacto aún mayor, con variaciones notables entre comunidades autónomas españolas y entre países de la OCDE y la UE.

**Figura 3.23** Porcentaje de docentes noveles que declaran estar de acuerdo con que en sus centros se introducen demasiados cambios (entre paréntesis); porcentaje de docentes noveles que lo están y diferencia entre los más experimentados y ellos en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024



### 3.5.1. Las reformas del sistema como fuente de estrés

La figura 3.24 que presenta el porcentaje de docentes que sienten estrés por mantenerse al día con los cambios en sus centros educativos revela patrones diferenciados entre secundaria y primaria, así como entre docentes noveles y experimentados, permitiendo identificar tendencias relevantes en el contexto internacional.

A nivel internacional, los porcentajes totales muestran una notable variabilidad. Países como Malta (69 %), Lituania (63 %) y España (58 %) presentan los niveles más altos de estrés, mientras que Suecia (16 %), Países Bajos (18 %) y Finlandia (20 %) muestran los valores más bajos. Esto refleja la diversidad de contextos educativos y la intensidad percibida de los cambios en los distintos sistemas educativos.

En cuanto al profesorado novel, los porcentajes siguen una tendencia similar a la del total, aunque con algunas excepciones. Malta (63 %), España (51 %) y Lituania (50 %) mantienen los valores más altos, mientras que Noruega destaca por un porcentaje extremadamente bajo (6 %). En algunos países, como Colombia (33 %) y Chipre (34 %), los noveles presentan un estrés percibido mayor que el promedio total, lo que indica que la falta de experiencia puede incrementar la sensación de presión frente a los cambios.

La diferencia porcentual entre docentes experimentados y noveles evidencia un patrón interesante. En la mayoría de los países, los docentes experimentados reportan menos estrés que los noveles, reflejando un efecto amortiguador de la experiencia; ejemplos claros son Noruega (24,7 puntos), Costa Rica (16,5 puntos), Lituania (14,9 puntos) y Portugal (14,7 puntos). No obstante, en algunos países, los experimentados sienten más estrés que los noveles, como en Colombia (-14,2 puntos), Países Bajos (-10,9 puntos) y Chipre (-5,7 puntos), lo que sugiere que los cambios pueden generar presión adicional incluso en docentes con mayor trayectoria en determinados contextos.

En términos de promedios, el OCDE muestra un 29 % de docentes afectados por estrés debido a las reformas, con los noveles ligeramente por encima (29,5 %) y una diferencia promedio de 5,8 puntos a favor de los docentes experimentados. En la UE, los valores son similares, con un 31,8 % de estrés total, los noveles en 31,8 % y una diferencia promedio de 5,4 puntos. Esto indica que, globalmente, la experiencia docente tiende a reducir ligeramente la percepción de estrés asociada a los cambios, aunque existen excepciones notables a esta tendencia.

En primaria, los datos muestran que los docentes noveles experimentan niveles de estrés significativos al intentar mantenerse al día con las reformas en sus centros, aunque con marcadas diferencias entre países. España se sitúa entre los valores más altos, con un 53 % de noveles que reportan sentirse estresados, seguido de Bélgica (45 %) y Australia (50 %), lo que indica que los cambios institucionales tienen un impacto notable en el bienestar docente en estos contextos. Por el contrario, Países Bajos (23 %), Turquía (26 %) y Corea (26 %) presentan los porcentajes más bajos, sugiriendo que en estos sistemas los cambios se perciben con menor presión por parte del profesorado novel.

La diferencia porcentual entre docentes experimentados y noveles refleja cómo la experiencia puede amortiguar el estrés. Bélgica (14,9 puntos) y España (13,6 puntos) destacan porque los docentes con más experiencia perciben mucho menos estrés que los noveles, evidenciando un efecto protector de la experiencia.

El análisis de los datos desagregados por comunidades autónomas en la Figura 3.25 revela patrones relevantes sobre el estrés percibido por los docentes al mantenerse al día con los cambios en sus centros, diferenciando entre secundaria y primaria, así como entre profesorado novel y experimentado.

En secundaria, los porcentajes de docentes noveles que sienten estrés oscilan entre 42 % en Cantabria y 58 % en Cataluña. Andalucía (51 %), Principado de Asturias (48 %) e Illes Balears (49 %) muestran niveles relativamente homogéneos por encima del 45 %, mientras que

Canarias (53 %) y Cataluña (58 %) presentan cifras más elevadas. La diferencia entre docentes experimentados y noveles es positiva en la mayoría de las comunidades, destacando Cantabria (25 %), Principado de Asturias (21 %) y La Rioja (20 %), lo que indica que la experiencia docente atenúa significativamente la percepción de estrés. Sin embargo, en Canarias (-0,9 %) y Cataluña (-1,6 %) la diferencia es negativa, mostrando que los docentes experimentados en estas regiones perciben un nivel de estrés similar o incluso superior al de los noveles, posiblemente debido a la intensidad o frecuencia de los cambios implementados en sus centros.

En primaria, los porcentajes de profesorado novel que percibe estrés es elevado en Illes Balears (63 %). La diferencia entre docentes experimentados y noveles también varía notablemente: Cataluña alcanza un máximo de 24,9 %, seguida de Principado de Asturias (18,1 %) y Cantabria (15,7 %), lo que indica que en estas comunidades la experiencia contribuye de manera significativa a reducir el estrés. Por el contrario, Illes Balears (3,0 %) y Canarias (2,2 %) muestran diferencias mínimas.

**Figura 3.24 Porcentaje de docentes que sienten estrés por mantenerse al día con los cambios (entre paréntesis); porcentaje de docentes noveles que lo sienten y diferencia entre los más experimentados y ellos en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



## Referencias

Bakker, A. and E. Demerouti (2017), “Job demands–resources theory: *Taking stock and looking forward.*”, *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 22/3, pp. 273-285, <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>.

Crawford, E., J. LePine and B. Rich (2010), “Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test.”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 95/5, pp. 834-848, <https://doi.org/10.1037/a0019364>

Danielson, C. (2011), “Evaluations that help teachers learn”, *Educational Leadership*, Vol. 68/4, pp. 35-39.

Danielson, C. (2001), “New trends in teacher evaluation”, *Educational Leadership*, Vol. 58/5, pp. 12-15.

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

Santiago, P. and F. Benavides (2009), *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*.



# CAPÍTULO 4

---

---

## Capítulo 4. Resultados profesionales de la docencia

La calidad de la enseñanza es el factor escolar más importante en los resultados académicos (Hattie, 2009; Rice, 2003; Seidel y Shavelson, 2007); además de que los docentes pueden contribuir al desarrollo de habilidades sociales y emocionales de sus estudiantes (Blazar y Kraft, 2016; Jackson, 2018). Por lo tanto, garantizar que exista un número suficiente de docentes que alcanzan la prosperidad profesional, es decir, docentes que son competentes, disfrutan y logran la plenitud en su profesión es clave para que la educación sea exitosa. Los sistemas educativos pueden ayudar a los docentes a prosperar profesionalmente. Es previsible que los docentes muestren prácticas más eficientes, mejor bienestar y mayor satisfacción laboral y abandonen en menor medida la profesión, según vayan adquiriendo experiencia y si cuentan con un apoyo suficiente para afrontar los retos que se les presentan. Las políticas educativas pueden jugar un papel importante aliviando trabas y favoreciendo ayudas relevantes.

Entre los principales indicadores de resultados profesionales en la labor docente se encuentran el logro de los objetivos de enseñanza, el bienestar y la satisfacción laboral. En primer lugar, el cumplimiento de los objetivos planteados en las clases constituye una medida directa de la eficacia pedagógica, pues refleja la capacidad del docente para planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo (Darling-Hammond, 2017). En segundo lugar, el bienestar docente se relaciona con aspectos emocionales, físicos y sociales que influyen en su desempeño profesional, ya que un profesorado con adecuados niveles de salud y equilibrio personal puede responder de manera más efectiva a las demandas del entorno escolar (Kyriacou, 2001). Finalmente, la satisfacción laboral representa un componente clave de la motivación y el compromiso con la profesión, pues incide en la permanencia dentro del sistema educativo y en la calidad del trabajo en el aula (Ingersoll, 2001). En conjunto, estos elementos no solo configuran el desempeño individual del docente, sino que también repercuten directamente en la calidad educativa ofrecida a los estudiantes.

En este capítulo se desarrollarán estos conceptos con datos empíricos recogidos de la encuesta TALIS y se asociarán a distintas características de los docentes y de las escuelas. También se añadirá el concepto de mentalidad de crecimiento y se analizarán los resultados en función de las demandas a los docentes y sus resultados profesionales.

## 4.1. Resultados profesionales

Los resultados profesionales que recoge este informe incluyen la consecución de los objetivos de las clases según lo perciben los docentes, su bienestar, su satisfacción laboral y sus objetivos profesionales. En este capítulo se discuten los tres primeros. El cuarto, que es clave para entender la permanencia y abandono de la profesión, se discute en el capítulo 8.

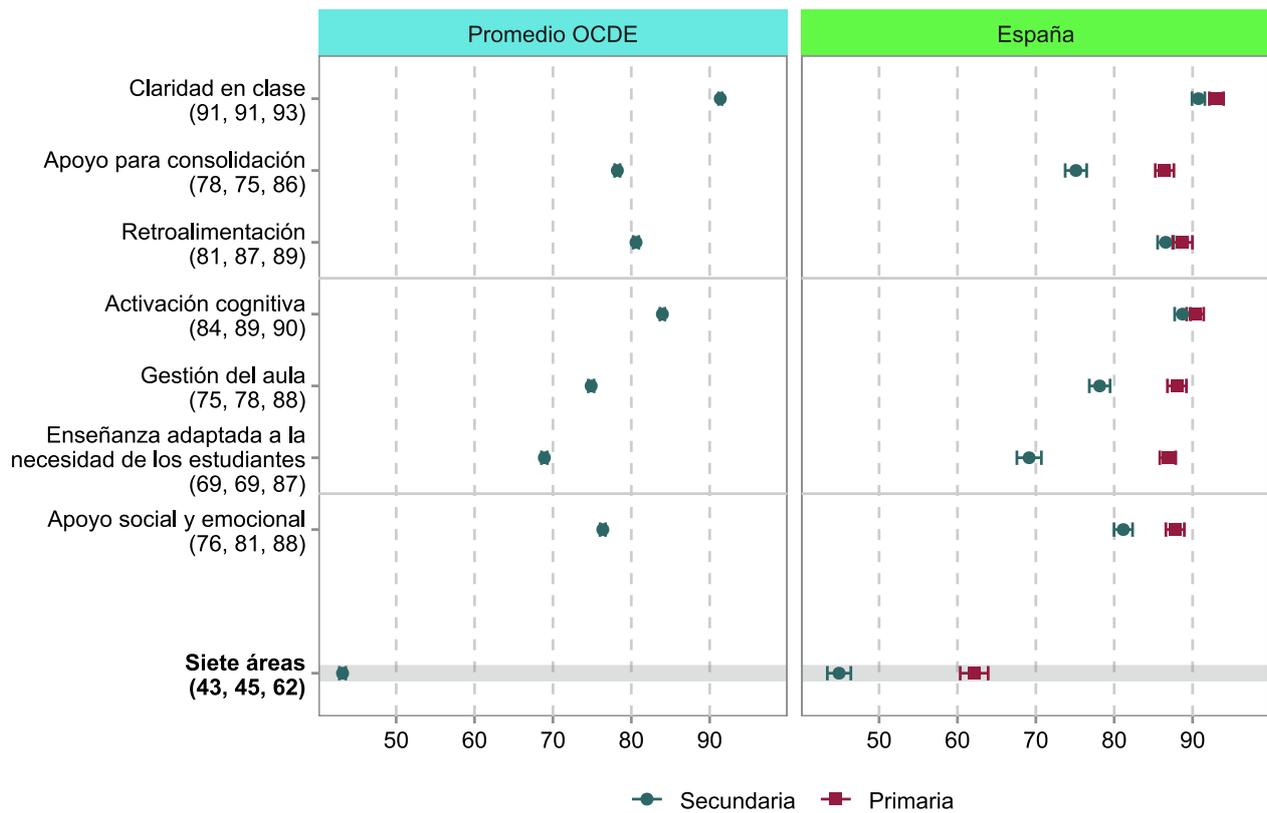
### 4.1.1. Logro de los objetivos de sus clases

Los estudios resaltan el papel crucial del profesorado en el aprendizaje del estudiante (Muijs *et al.*, 2014; Muijs and Reynolds, 2002; Nilsen, Gustafsson and Blömeke, 2016). Lo que los profesores hacen en clase es la influencia más determinante sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009). El desempeño docente, medido a través de la estimación de su contribución a los resultados estudiantiles, conocido comúnmente como “valor agregado del docente”, tiende a variar considerablemente (Hanushek and Rivkin, 2010).

El Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, TALIS, pregunta a los docentes en qué medida las clases que impartieron durante la última semana en la clase objetivo lograron ciertos propósitos que a menudo compiten entre sí. Estos objetivos incluyen: claridad en las explicaciones, activación cognitiva, retroalimentación, apoyo y consolidación, adaptación a las diferentes necesidades de los estudiantes, apoyo social a los estudiantes y aprendizaje emocional, y gestión de la clase. Todos ellos están interrelacionados. De hecho, el apoyo social y emocional de los estudiantes, así como la gestión del aula, puede desempeñar un papel mediador en el cumplimiento del resto de objetivos que se han abordado en TALIS. Una baja consecución de objetivos puede reflejar carencia de apoyo, retos de instrucción, objetivos no cumplidos, y conducen a la frustración o la pérdida de confianza. Por otro lado, una alta consecución de objetivos puede sugerir bajas expectativas o un exceso de confianza, reduciendo la reflexión y el crecimiento profesional. Por tanto, valores muy altos o muy bajos pueden resultar problemáticos.

La Figura 4.1 muestra el porcentaje de profesorado de secundaria que afirma que alcanza “mucho” o “bastante” cada una de las áreas que se explicitan, en promedio para los países de la OCDE participantes en TALIS 2024 y en España para docentes de primaria y secundaria. Se indica también el intervalo de confianza al 95 %.

**Figura 4.1 Porcentaje de profesorado de secundaria que afirma alcanzarlos siguientes logros en sus clases en el promedio de la OCDE-27 y en España en los ítems presentados, en TALIS 2024**



En los países de la OCDE, dos de cada cinco docentes de secundaria aproximadamente (43 %) alcanzan sus logros en las siete áreas que cubre el estudio TALIS. Si se analiza cada una de las áreas independientemente, el porcentaje de docentes sube al menos a dos de cada tres docentes (69 %), para aquellos que aseguran ‘mucho’ o ‘bastante’ que adaptan la enseñanza a la necesidad de su alumnado, e incluso hasta nueve de cada diez profesores (91 %) que confirman alcanzar ‘mucho’ o ‘bastante’ el objetivo de explicar con claridad.

En España, el porcentaje de docentes de secundaria que afirma alcanzar los logros en todas las áreas (45 %) es superior al del Promedio OCDE, destacando los 6 puntos porcentuales de diferencia positiva en cuanto a proporcionar retroalimentación al alumnado y 5 puntos de diferencia en el apoyo emocional que los docentes aseguran ofrecer a sus estudiantes. En el otro extremo se sitúa el porcentaje de profesores que declara ofrecer apoyo para consolidar lo aprendido en España (75 %), que es 3 puntos porcentuales inferior al promedio entre los países de la OCDE (78 %).

Los porcentajes de maestros de primaria que logran sus objetivos son siempre superiores a los porcentajes de profesores de secundaria, destacando los 1 punto porcentuales de diferencia en la adaptación de la enseñanza a la necesidad del alumnado, o los 11 y 10 puntos de diferencia en el apoyo para la consolidación y la gestión del aula respectivamente. Todo ello lleva a que el porcentaje de maestros que afirman lograr ‘bastante’ o ‘mucho’ los objetivos en todas las áreas asciendan a un 62 % frente al 45 % que se observaba entre los profesores de secundaria.

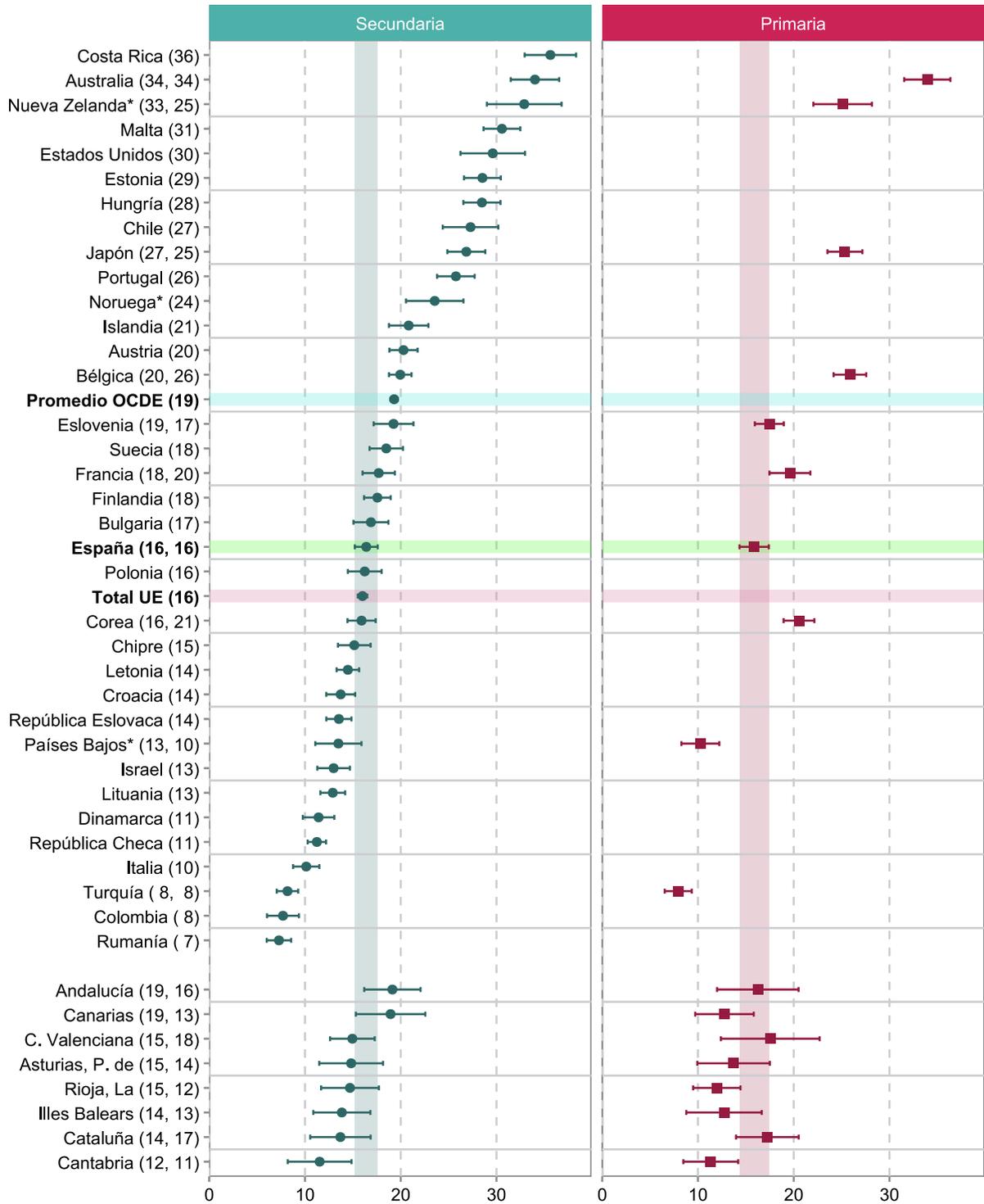
### 4.1.2. Bienestar

El bienestar del profesorado hace referencia al funcionamiento positivo y eficaz en el trabajo (Collie y Martin, 2016). Un reducido bienestar en el docente puede afectar negativamente a los sistemas educativos porque origina una alta rotación laboral, un bajo rendimiento, absentismo y, en general, una peor calidad en la enseñanza, mientras que los docentes con un alto nivel

de bienestar declaran una mayor autoeficacia, satisfacción laboral, motivación y compromiso con la profesión (Viac y Fraser, 2020).

TALIS mide el bienestar del docente a través, entre otros, de los niveles de estrés preguntando al profesorado en qué medida siente estrés en su trabajo.

**Figura 4.2a Porcentaje de docentes que manifiestan experimentar mucho estrés en su trabajo en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



La Figura 4.2a recoge el porcentaje de docentes que reportan experimentar mucho estrés en su trabajo, diferenciando entre educación secundaria y primaria, y comparando a España con múltiples países, además de los promedios de referencia OCDE-27 y el total UE-22. El análisis de los datos sobre el porcentaje de docentes que reportan experimentar mucho estrés en su trabajo muestra que España ocupa una posición intermedia-baja en el contexto internacional, con cifras muy próximas al promedio de la Unión Europea y algo por debajo de la media de la OCDE. En la educación secundaria, España registra un 16%, valor casi idéntico al total UE-22 (también 16%) y por debajo del promedio OCDE-27 (19%). Esta diferencia refleja que el profesorado español manifiesta niveles de estrés algo menores que el patrón global. En el conjunto internacional, España se sitúa lejos de los países con porcentajes elevados, como Costa Rica (36%), Australia (34%), Nueva Zelanda (33%) o Estados Unidos (30%), y más próxima a países europeos como Francia (18%), Bélgica (20%) o Suecia (18%). Comparada con Portugal (26%) o Malta (31%), la posición de España resulta más favorable, mientras que otros países muestran cifras extremadamente bajas, como Rumanía (7%), Colombia (8%) y Turquía (8%), aunque estas diferencias podrían deberse tanto a contextos laborales distintos como a formas diversas de expresar el malestar en las encuestas.

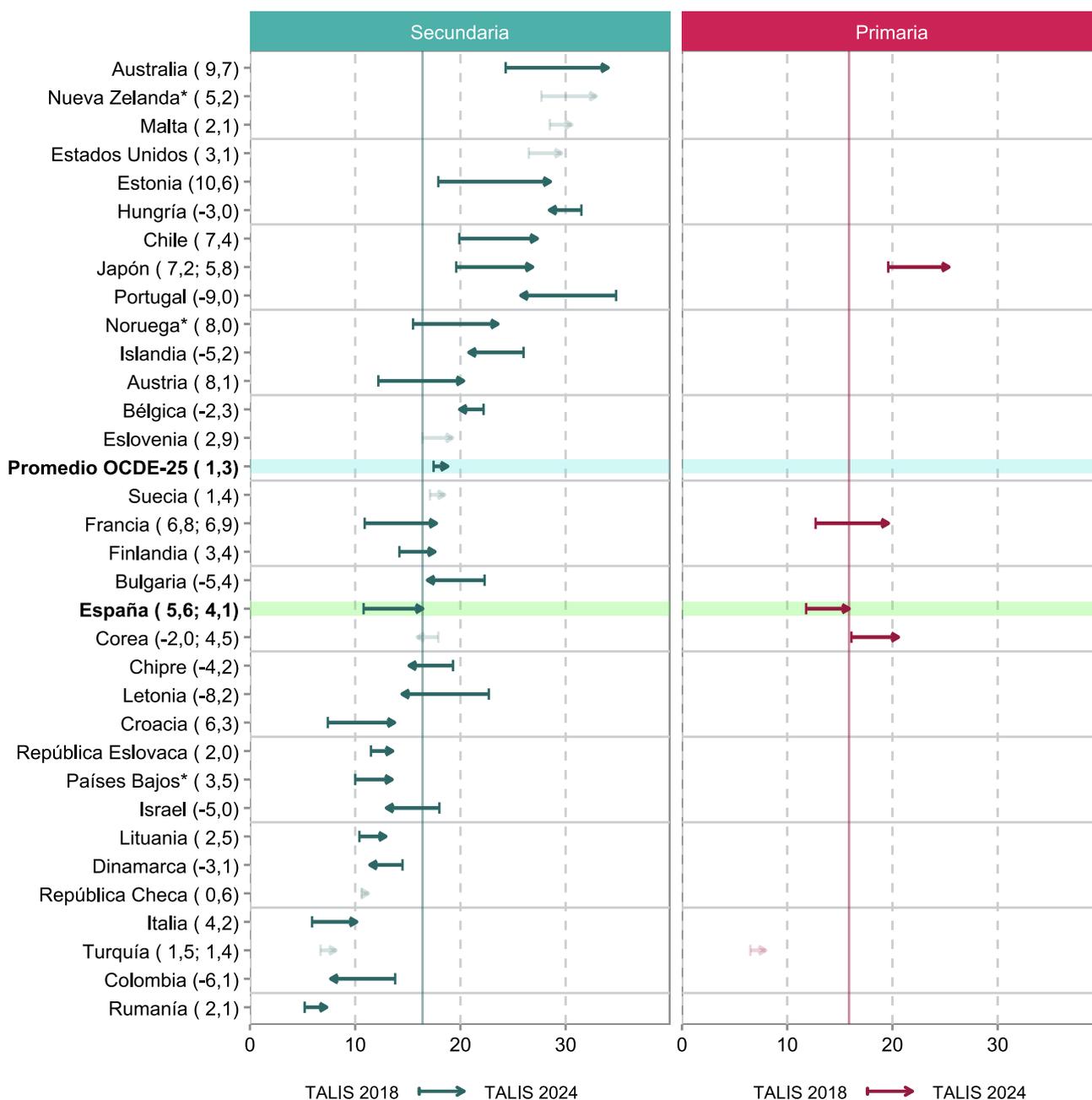
En la educación primaria, España presenta un 16%, prácticamente el mismo valor que en secundaria, lo que revela una cierta estabilidad interna entre etapas educativas, algo que no ocurre en todos los países. En este nivel, los porcentajes más altos se observan en Australia (34%), Bélgica (26%), Japón (25%) y Nueva Zelanda (25%), mientras que los más bajos corresponden a Turquía (8%) y Países Bajos (10%). Francia alcanza un 20%, situándose algo por encima de España, mientras que la distancia con países como Bélgica o Japón resulta más amplia. Esto confirma que España se ubica en el grupo con menor incidencia de estrés docente.

Analizando los datos por comunidades autónomas. Se observa que, en secundaria, el promedio español se sitúa en un 16%. Sin embargo, el análisis regional revela una notable variación. Andalucía (19%) y Canarias (19%) superan el promedio nacional. En cambio, otras comunidades se encuentran claramente por debajo, como Cantabria (12%), Cataluña (14%), La Rioja (15%), la Comunidad Valenciana (15%), Principado de Asturias (15%) e Illes Balears (14%). El caso de Cantabria es particularmente llamativo, con un porcentaje muy reducido, lo que sugiere que en esta región la percepción de altos niveles de estrés entre el profesorado de secundaria es mucho menos frecuente que en el conjunto del país.

En primaria, el promedio nacional es del 16%, prácticamente idéntico al de secundaria. A nivel autonómico, sin embargo, también se aprecian diferencias significativas. Las cifras más elevadas corresponden a Cataluña (17%) y a la Comunidad Valenciana (18%), ambas por encima del promedio nacional y en línea con los países europeos que reportan valores medios-altos. En el extremo opuesto, destacan Cantabria (11%), La Rioja (12%), Illes Balears (13%) y Canarias (13%), todas ellas con porcentajes claramente por debajo de la media española. Andalucía se sitúa en torno a la media (16%), mientras que Principado de Asturias (14%) se coloca levemente por debajo (Figura 4.2a).

La Figura 4.2b representa la evolución del porcentaje de docentes que manifiesta padecer mucho estrés laboral para países participantes en el estudio TALIS en los ciclos 2018 y 2024 y para el Promedio OCDE. Cada flecha parte del porcentaje que se registró en el ciclo anterior, TALIS 2018, y llega al valor que los docentes han declarado en TALIS 2024. Cuando la diferencia en ese porcentaje no es significativa, la flecha aparece atenuada.

**Figura 4.2b Variación del porcentaje de docentes que declaran sufrir mucho estrés en su trabajo entre TALIS 2018 y TALIS 2024**



Algunos países, como Australia (34 %) y Estonia (29 %), han experimentado un aumento significativo, del orden de 10 puntos porcentuales, y actualmente lideran, junto con Malta (31%) y Estados Unidos (30 %), el listado de países con mayor estrés laboral declarado en TALIS 2024 entre el profesorado de secundaria. Portugal (26 %), sin embargo, abandona el primer puesto con una reducción de 9 puntos porcentuales con respecto al ciclo anterior. Letonia (14%) experimenta una reducción porcentual similar (8 puntos). Rumanía (7%) permanece como el país con menor estrés declarado por los docentes, a pesar de haber experimentado un leve incremento de 2 puntos porcentuales. España (16 %) presenta un valor porcentual inferior al promedio de los países de la OCDE (19 %), pero aun así ha experimentado un aumento mayor que el Promedio OCDE, de 6 puntos porcentuales frente a 1 punto porcentual, entre los dos ciclos analizados.

En los cinco países que entran en la comparativa para primaria, el porcentaje de maestros que afirma padecer ‘mucho’ estrés laboral aumenta, pero sólo en Corea y Francia ese porcentaje supera al de sus homólogos en secundaria. En Corea, en concreto, ese aumento supone un cambio con respecto al ciclo anterior. En España, el porcentaje de estrés entre los maestros de primaria ha aumentado, en 2024 uno de cada seis (16 %) docentes declara sufrir mucho estrés laboral.

### 4.1.3. Satisfacción laboral

La satisfacción laboral, entendida como la sensación de gratificación derivada del trabajo, tiene un impacto positivo en los docentes, en la cultura escolar y, en última instancia, en los estudiantes (Ainley y Carstens, 2018). Según resultados previos de TALIS, la satisfacción laboral de los docentes (tanto con su entorno laboral actual como con la profesión docente) está positivamente asociada con su autoeficacia (OCDE, 2020; OCDE, 2014). Además, la satisfacción laboral desempeña un papel clave en las actitudes, el esfuerzo y la confianza de los docentes en su trabajo diario con los estudiantes (Caprara *et al.*, 2003; Klassen *et al.*, 2012; Tschannen-Moran y Hoy, 2001), y está fuertemente correlacionada con el desempeño docente (Banerjee *et al.*, 2017).

TALIS mide la satisfacción laboral pidiendo a los docentes que califiquen su grado de acuerdo con afirmaciones que reflejan tanto aspectos positivos como negativos de su profesión y del entorno laboral actual.

La Figura 4.3a recoge el porcentaje de docentes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que, en general, están satisfechos con su trabajo, diferenciando entre educación secundaria y primaria, y comparando a España con múltiples países, además de los promedios de referencia OCDE-27 y UE-22. Los valores se presentan por país y nivel educativo, y muestran un panorama general de alta satisfacción docente, aunque con matices relevantes.

En Secundaria, España alcanza un 95 %, situándose claramente por encima de los promedios internacionales: supera en 6 puntos la media de la OCDE-27 (89 %) y en 5 puntos la del total UE-22 (90 %). Este diferencial coloca al país en el grupo de sistemas con niveles más elevados de satisfacción profesional, acompañado de casos como Italia (96 %), Rumanía (96 %), Bulgaria (96%) o Colombia (97 %). España también se ubica por encima de países tradicionalmente fuertes en educación como Austria (93 %), los Países Bajos (94%) o Suecia (92%), y a gran distancia de Francia (79 %) o Japón (79 %), que se encuentran entre los niveles más bajos junto con Malta (82 %) y Corea (85 %). En síntesis, España se posiciona en el cuadro superior del rango, que oscila entre 79 % y 97 %, con una clara ventaja respecto al promedio europeo e internacional.

En Primaria, España obtiene el 97 %, el valor más alto entre los países listados, junto a los Países Bajos (96 %). Esta cifra destaca frente a Francia (81 %), Japón (79 %) y, sobre todo, Corea (71%), que muestra el menor nivel de satisfacción del conjunto. Comparada internamente por nivel, España mantiene un perfil muy alto y homogéneo, con apenas 1 punto más en Primaria que en Secundaria, lo que refleja estabilidad en la satisfacción del profesorado independientemente de la etapa.

En conclusión, España se sitúa entre los países con mayor satisfacción docente tanto en Secundaria como en Primaria, superando con holgura los promedios de la OCDE y el total UE, y alcanzando cifras comparables a las más altas del mundo. Su resultado sobresale especialmente en Primaria, donde lidera el conjunto analizado. Esto permite afirmar que, en términos comparativos, el profesorado en España manifiesta un nivel de satisfacción profesional especialmente elevado y sostenido en ambas etapas educativas.

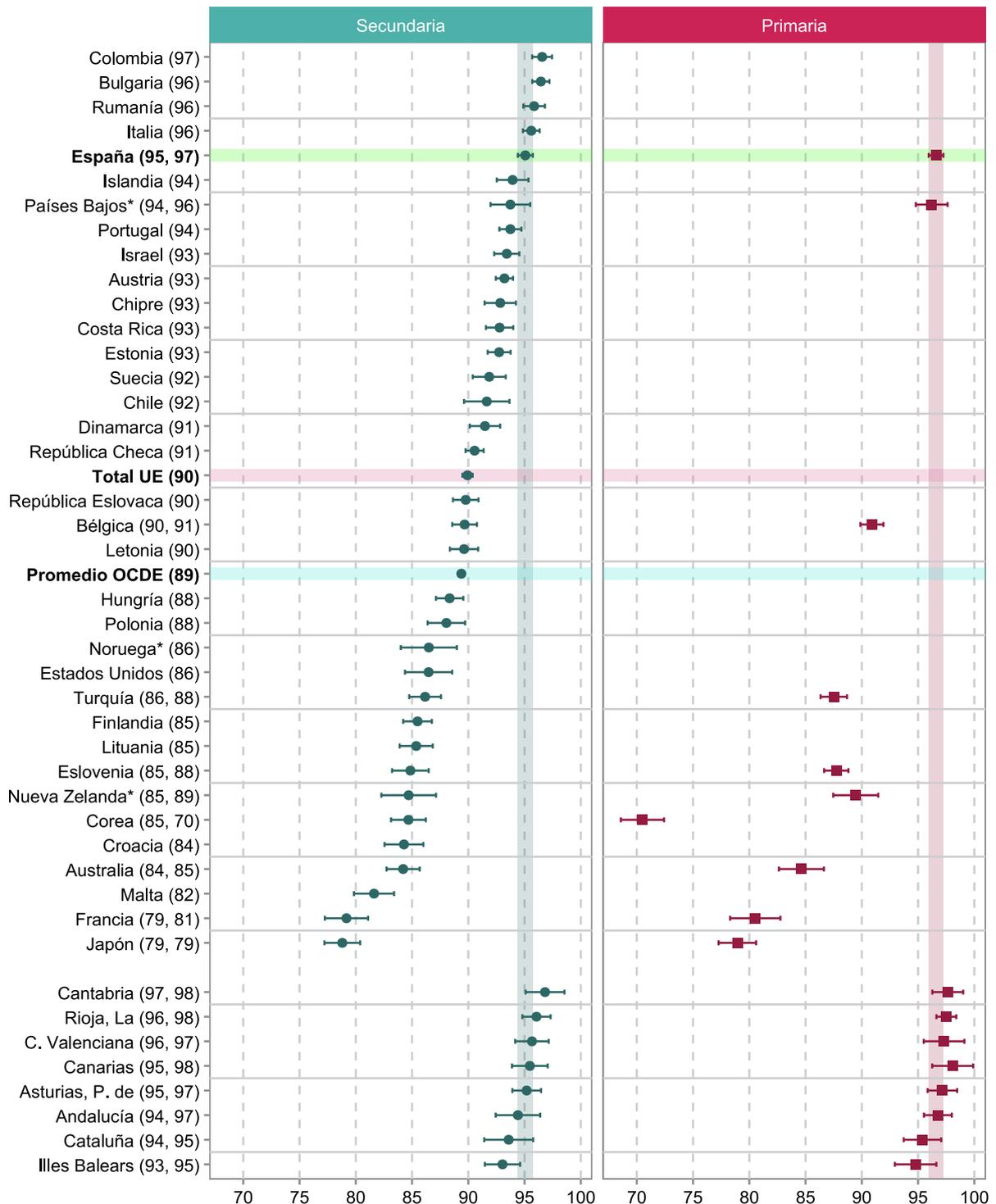
Haciendo un análisis autonómico se puede decir que, a nivel nacional, España alcanza un 95% de satisfacción. Entre las comunidades, todas presentan cifras muy altas y bastante homogéneas, sin descender de un 93%. Los valores más bajos se registran en Illes Balears

(93 %) y Cataluña (94 %), aunque incluso en estos casos la satisfacción supera con claridad los noventa puntos. En el extremo superior destacan Cantabria (97 %) y La Rioja (96 %), seguidas de cerca por Canarias (95 %), Principado de Asturias (95 %) y la Comunidad Valenciana (96%). El patrón revela una distribución bastante compacta, donde ninguna comunidad se aleja de manera sustantiva de la media nacional.

En Primaria los niveles de satisfacción son todavía más altos: España se sitúa en un 97 %. En este nivel, las comunidades muestran una dispersión aún menor que en Secundaria. Canarias (98 %), Cantabria (98 %), Principado de Asturias (97 %), La Rioja (98 %) y la Comunidad Valenciana (97%) alcanzan valores que sitúan a su profesorado entre los más satisfechos del país. Las cifras más bajas, aunque igualmente muy elevadas, corresponden a Illes Balears (95 %) y Cataluña (95 %), apenas dos puntos por debajo del promedio.

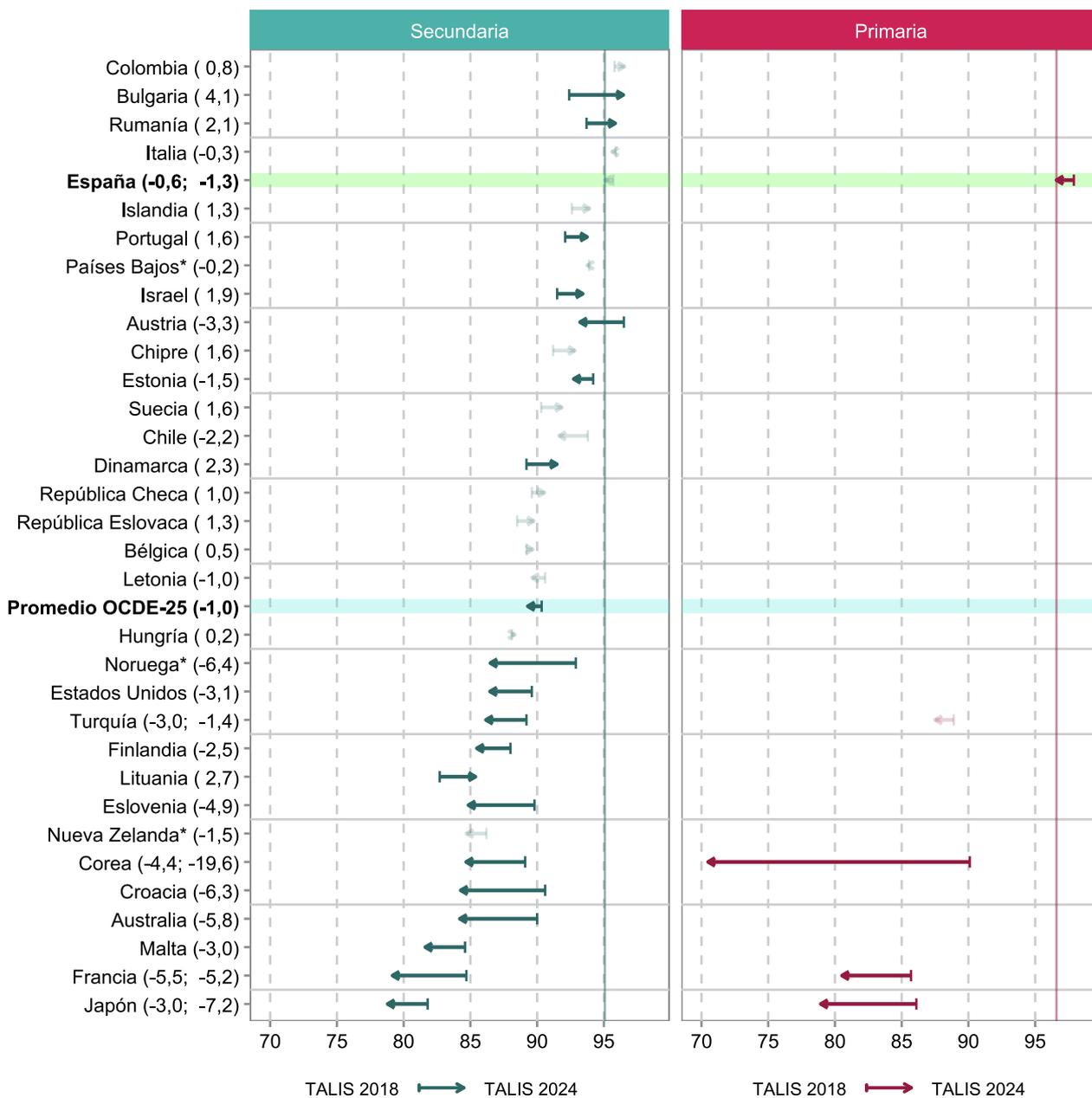
El contraste entre Secundaria y Primaria pone de manifiesto una ligera mejora en la satisfacción docente en Primaria: el promedio nacional pasa de 95 % en Secundaria a 97 % en Primaria. Esta diferencia se reproduce en la mayoría de las comunidades, destacando los casos de Cantabria (de 97 % a 98 %), Asturias (de 95 % a 97 %) y La Rioja (de 96 % a 98 %). Aunque el diferencial es pequeño, señala una tendencia consistente en la que la satisfacción laboral docente es marginalmente mayor en el primer nivel educativo.

**Figura 4.3a** Porcentaje de docentes que declaran estar, en general, satisfechos con su trabajo en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %



La Figura 4.3b representa la evolución del porcentaje de docentes que declara “estar de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que, en conjunto, están satisfechos con su trabajo para países participantes en el estudio TALIS en los ciclos 2018 y 2024 y para el Promedio OCDE. Cada flecha parte del porcentaje que se registró en el ciclo anterior, TALIS 2018, y llega al valor que los docentes han declarado en TALIS 2024. Cuando la diferencia en ese porcentaje no es significativa, la flecha aparece atenuada.

**Figura 4.3b Variación del porcentaje de docentes que declaran estar, en general, satisfechos con su trabajo entre TALIS 2018 y TALIS 2024**



Casi nueve de cada diez docentes de secundaria (89 %) declaran que, en conjunto, están satisfechos con su trabajo, en promedio entre los países de la OCDE participantes en los ciclos TALIS 2018 y 2024. Los datos muestran que, en la mayoría, catorce de los países entre ellos España (95 %), no ha variado el porcentaje de profesores de secundaria que se sienten satisfechos con su trabajo, aunque los porcentajes oscilen entre los valores de Colombia (97 %), que encabeza el listado, y de Hungría (88 %). En seis países, la satisfacción aumenta como en Bulgaria, con 4 puntos porcentuales más que en el ciclo anterior y alcanza el 96 % de docentes satisfechos. En doce países, ha disminuido el porcentaje de profesores en hasta 6 puntos porcentuales, como en Francia (85 %) que pasa a ocupar la penúltima posición en grado de satisfacción laboral. Japón, que también disminuye su porcentaje, permanece en la última posición del listado.

En Primaria, en cuatro de los cinco países de los analizados disminuye el porcentaje de profesorado que se declara satisfecho con su trabajo. Es llamativo el descenso en Corea (20 puntos porcentuales) donde sólo un 70 % de los maestros declaran sentirse satisfechos o muy satisfechos con su trabajo. En España el porcentaje, a pesar de la ligera disminución (1 punto porcentual) se mantiene muy elevado (97 %).

## 4.2. Variación de los resultados profesionales de los docentes según las características del docente y de la escuela

El análisis de las variaciones en los resultados profesionales de los docentes en función de factores personales y contextuales puede ayudar a los responsables educativos a identificar a aquellos que más necesitan apoyo. Idealmente, todos los docentes deberían poder desarrollarse por igual, independientemente de quiénes sean y dónde enseñen. Los responsables educativos podrían considerar la asignación de recursos para brindar un mejor apoyo a los docentes que se enfrentan a mayores desafíos. No hacerlo puede provocar desequilibrios en los resultados profesionales del profesorado y la concentración de docentes con dificultades en determinadas escuelas, lo que puede generar crecientes desigualdades en los resultados del alumnado.

### 4.2.1. Estrés y bienestar por características de los docentes

#### 4.2.1.1. Estrés y características del docente

La Tabla 4.1 muestra el porcentaje de docentes que declaran sufrir “mucho” estrés en su trabajo al desagregar por género, edad y experiencia para España (secundaria y primaria), OCDE-27 y UE-22 (secundaria). El análisis de los datos sobre el porcentaje de docentes que reportan experimentar mucho estrés en su trabajo muestra una tendencia diferenciada según nivel educativo, género, edad y experiencia profesional, en comparación tanto con los promedios de la OCDE-27 como con los de la Unión Europea (UE-22). En España, el 16,4 % del profesorado de secundaria y el 15,9 % del de primaria manifiestan altos niveles de estrés. Estas cifras resultan inferiores al promedio de la OCDE-27 (19,3 % en secundaria) y prácticamente idénticas a la media de la UE-22 (16,0 % en secundaria). Esto indica que, en términos generales, la incidencia del estrés docente en España es más reducida que la observada en el conjunto de países de la OCDE y de la UE.

La desagregación por género revela una brecha sistemática: las mujeres docentes presentan un mayor porcentaje de estrés en comparación con los hombres, tanto en secundaria (18,6% frente a 12,0 %) como en primaria (17,3 % frente a 11,1 %). En el ámbito internacional, la misma pauta se reproduce, ya que en la OCDE-27 los valores alcanzan el 21,1 % para mujeres y el 14,8 % para hombres, mientras que en la UE-22 se sitúan en 17,7% y 11,7 %, respectivamente. En todos los casos, la diferencia por género ronda los seis puntos porcentuales, lo que confirma que se trata de un fenómeno consistente más allá del contexto español.

En cuanto a la variable edad, los resultados muestran que en España el profesorado más joven (<30 años) tiende a reportar más estrés que el de mayor edad (≥50 años), especialmente en secundaria, donde la diferencia alcanza casi seis puntos porcentuales (18,1 % frente a 12,3 %). Esta pauta se replica en la OCDE-27 y la UE-22, con diferencias de 5,5 y 6,5 puntos porcentuales, respectivamente, aunque los niveles de estrés en docentes jóvenes son más elevados en el promedio internacional (22,0 % en la OCDE-27 y 20,1 % en la UE-22) que en España (18,1 %). En cambio, en primaria en España, la brecha generacional desaparece prácticamente, ya que los porcentajes de estrés entre docentes jóvenes y mayores se mantienen muy similares (13,6 % y 13,3 %, respectivamente), a diferencia de la tendencia observada en la OCDE y la UE, donde los jóvenes muestran niveles de estrés notablemente más altos.

Por último, al considerar la experiencia profesional, se observa un patrón divergente entre niveles educativos. En secundaria, el profesorado con menor experiencia ( $\leq 5$  años) muestra un mayor nivel de estrés (17,7 %) que aquel con más de 10 años de trayectoria (15,4 %), diferencia que coincide con lo observado en la OCDE-27 (19,8 % frente a 18,5 %) y en la UE-22 (17,1 % frente a 15,2 %). Sin embargo, en primaria en España ocurre lo contrario: el profesorado más experimentado reporta un mayor nivel de estrés (16,0 %) que sus colegas con menos años de servicio (12,8 %), diferencia que contrasta con las tendencias internacionales, donde los datos apuntan a que la inexperiencia suele asociarse a mayores niveles de estrés.

**Tabla 4.1. Porcentaje de docentes que declaran sufrir mucho estrés en su trabajo al desagregar por género, edad y experiencia. España (secundaria y primaria), OCDE-27 y UE-22 (secundaria)**

			España	Secundaria OCDE-27	Total UE-22	Primaria España
Total		%	16,4	19,3	16,0	15,9
		S.E	0,61	0,18	0,25	0,78
Por género	Mujer	%	18,6	21,1	17,7	17,3
		S.E	0,82	0,23	0,31	0,86
	Hombre	%	12,0	14,8	11,7	11,1
		S.E	0,73	0,29	0,37	1,22
	Hombre- Mujer	%pt.dif	-6,6	-6,4	-5,9	-6,2
		S.E	1,05	0,35	0,45	1,27
Por edad	< 30 años	%	18,1	22,0	20,1	13,6
		S.E	2,25	0,64	1,21	1,78
	$\geq 50$ años	%	12,3	16,5	13,6	13,3
		S.E	0,78	0,30	0,37	1,10
	$(\geq 50$ años) $(< 30$ años)	%pt. dif.	-5,78	-5,52	-6,48	-0,33
		S.E	2,35	0,72	1,28	2,18
Por experiencia	$\leq 5$ años	%	17,7	19,8	17,1	12,8
		S.E	1,04	0,43	0,71	1,51
	$> 10$ años	%	15,4	18,5	15,2	16,0
		S.E	0,69	0,22	0,30	0,88
	$(> 10$ años) $(<= 5$ años)	%pt. dif.	-2,3	-1,4	-1,9	3,2
		S.E	1,23	0,48	0,79	1,78

#### 4.2.1.2. Estrés y características de los centros

La Tabla 4.2. muestra el porcentaje de docentes que declaran sufrir “mucho” estrés en su trabajo al desagregar por titularidad, por admisión escolar de estudiantes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos, con dificultades para comprender el idioma o idiomas de instrucción y con necesidades educativas especiales para España (secundaria y primaria), OCDE-27 y UE-22 (secundaria). El análisis de los datos sobre el porcentaje de docentes que dicen experimentar mucho estrés en su trabajo permite identificar diferencias relevantes según la titularidad del centro y las características del alumnado, además de situar a España en relación con los promedios de la OCDE-27 y el total UE-22.

En lo que respecta a la titularidad, en secundaria los docentes de centros públicos reportan un 16,0% de estrés frente al 18,1 % en los privados, lo que supone una diferencia de 2,1 puntos en detrimento de los privados. Esta relación contrasta con los promedios de la OCDE-27 y el total UE-22, donde los valores son ligeramente inferiores en los centros privados. La situación se intensifica en primaria: en España el 14,2 % de los docentes de centros públicos declara altos niveles de estrés frente al 22,3 % en los privados, lo que implica una diferencia de 8,1 puntos.

Al analizar la composición del alumnado, se observa que la concentración de estudiantes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos está asociada a mayores niveles de estrés docente. En secundaria en España, los centros con más del 30 % de alumnado desfavorecido registran un 21,6 % de profesorado estresado, frente al 16,8 % en aquellos con menos del 10%, diferencia de 4,7 puntos, superior a la brecha media de la OCDE (2,8 puntos) y de la UE (4,4 puntos). En primaria, esta diferencia es menor (1,2 puntos), aunque también apunta en la misma dirección.

La presencia de estudiantes que tienen dificultades para comprender el idioma de instrucción constituye otro factor de estrés. En secundaria en España, cuando más del 10 % del alumnado presenta esta característica, el porcentaje de docentes que reporta mucho estrés asciende al 19,9 %, frente al 14,2 % en centros sin alumnado de este perfil, lo que supone una diferencia de 5,8 puntos. Este valor casi duplica la brecha de la OCDE-27 (2,4 puntos) y de la UE-22 (3,9 puntos). En primaria, la diferencia también existe, aunque es menor (2,2 puntos).

Por último, la admisión de estudiantes con necesidades educativas especiales muestra un impacto especialmente elevado en el caso español. En secundaria, cuando más del 30 % del alumnado presenta estas necesidades, el 24,4 % de los docentes reporta altos niveles de estrés, frente al 15,8 % en centros con  $\leq 10\%$ , lo que supone una diferencia de 8,6 puntos. Este margen supera ampliamente al registrado en la OCDE (1,9) y en la UE (2,3). En primaria, la diferencia es 4,0 puntos, menos pronunciada que en secundaria.

**Tabla 4.2. Porcentaje de docentes que declaran experimentar mucho estrés en su trabajo al desagregar por titularidad, por admisión escolar de estudiantes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos, con dificultades para comprender el idioma o idiomas de instrucción y con necesidades educativas especiales para España (secundaria y primaria), OCDE-27 y UE-22 (secundaria)**

			España	Secundaria OCDE-27	Total UE-22	Primaria España
Total		%	16,4	19,3	16,0	15,9
		S.E	(0,6)	(0,2)	(0,3)	(0,8)
Por titularidad	Público	%	16,0	19,6	16,0	14,2
		S.E	(0,7)	(0,2)	(0,3)	(0,8)
	Privado	%	18,1	18,2	15,8	22,3
		S.E	(1,4)	(0,6)	(0,7)	(2,3)
	Privado- Público	%pt.dif	2,1	-2,6	-2,2	8,1
		S.E	(1,6)	(0,6)	(0,8)	(2,4)
Por admisión escolar de estudiantes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos	< 30 años	%	16,8	18,1	15,5	15,8
		S.E	(0,7)	(0,3)	(0,4)	(1,1)
	>=50 años	%	21,6	21,1	18,2	17,0
		S.E	(2,7)	(0,5)	(0,9)	(1,9)
	(>=50 años) (<30 años)	%pt. dif.	4,7	2,8	3,0	1,2
		S.E	(2,8)	(0,6)	(1,0)	(2,0)
Por admisión escolar de estudiantes que tienen dificultades para comprender el idioma o idiomas de instrucción	<= 5 años	%	14,2	17,7	13,6	13,5
		S.E	(1,5)	(0,5)	(0,7)	(2,6)
	> 10 años	%	19,9	20,5	18,0	15,7
		S.E	(2,2)	(0,6)	(0,8)	(1,8)
	(>10 años) (<= 5 años)	%pt. dif.	5,8	2,4	3,9	2,2
		S.E	(2,8)	(0,9)	(1,2)	(2,7)
	<= 10%	%	15,8	18,9	16,1	16,4
		S.E	(0,7)	(0,3)	(0,5)	(1,0)
	> 30%	%	24,4	21,5	18,3	20,4
		S.E	(5,6)	(0,9)	(1,4)	(2,7)
	(> 30%) - (<= 10%)	%pt. dif.	8,6	1,9	2,3	4,0
		S.E	(5,6)	(1,0)	(1,5)	(2,8)

## 4.2.2. Satisfacción laboral por características de los docentes y los centros educativos

### 4.2.2.1. Satisfacción laboral y características del docente

La Tabla 4.1. presenta los datos sobre el porcentaje de docentes que declaran estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la afirmación de que, en general, están satisfechos con su trabajo revelan un panorama notablemente positivo en España, tanto en secundaria como en primaria, especialmente en comparación con los promedios de la OCDE-27 y de la Unión Europea (UE-22).

En términos generales, la satisfacción laboral en España alcanza el 95,1% en secundaria y el 96,6% en primaria, valores significativamente superiores al promedio de la OCDE-27 (89,4%) y el total UE-22 (89,9%). Esto indica que el profesorado español se encuentra, en comparación internacional, entre los más satisfechos con su labor docente, con diferencias que oscilan entre cinco y siete puntos porcentuales respecto a los países de referencia.

La distribución por género refleja un patrón en el que las mujeres manifiestan un nivel de satisfacción ligeramente superior al de los hombres. En secundaria, un 95,8% de las docentes declara estar satisfecha frente a un 94,3% de los varones, lo que supone una diferencia de -1,5 puntos porcentuales. En primaria, esta brecha se mantiene en cifras muy próximas: 97,0% en mujeres frente a 95,8 % en hombres. A nivel internacional, los promedios de la OCDE y el total UE muestran un patrón algo más equilibrado, con valores prácticamente idénticos entre hombres y mujeres, lo que sugiere que la ligera ventaja femenina en España no constituye una tendencia generalizada en el contexto comparado.

La variable edad muestra que tanto en España como en los países de la OCDE-27 y de la UE-22, los niveles de satisfacción se mantienen altos y relativamente estables entre los distintos grupos etarios. En secundaria en España, los docentes menores de 30 años presentan una satisfacción del 95,8 %, frente al 95,1 % de aquellos con 50 años o más, una diferencia mínima de -0,7 puntos. Este patrón de estabilidad contrasta con el promedio de la OCDE, donde los docentes mayores presentan un nivel de satisfacción algo más elevado que los jóvenes (90,9 % frente a 88,9 %, diferencia de 1,9 puntos). En primaria en España, los porcentajes son igualmente altos y equilibrados (96,7 % en menores de 30 años y 97,2 % en mayores de 50), lo que evidencia un grado de satisfacción casi unánime sin distinciones relevantes por edad.

Por último, al considerar la experiencia profesional, se observa nuevamente una tendencia a la homogeneidad en los niveles de satisfacción. En secundaria en España, el 95,0 % de los docentes con menos de 5 años de experiencia y el 95,2 % de aquellos con más de 10 años expresan estar satisfechos, diferencia irrelevante de apenas 0,2 puntos. De forma similar, en primaria los valores se sitúan en 97,3 % para los docentes con menor experiencia y en 96,5 % para los más experimentados. En el ámbito internacional, la OCDE y la UE también muestran un patrón de estabilidad, con diferencias inferiores a un punto porcentual según la experiencia acumulada

**Tabla 4.3. Porcentaje de docentes que están de acuerdo en que, en general, están satisfechos con su trabajo al desagregar por género, edad y experiencia. España (secundaria y primaria), OCDE-27 y UE-22 (secundaria)**

			España	Secundaria OCDE-27	Total UE-22	Primaria España
Total		%	16,4	19,3	16,0	15,9
		S.E	0,61	0,18	0,25	0,78
Por género	Mujer	%	18,6	21,1	17,7	17,3
		S.E	0,82	0,23	0,31	0,86
	Hombre	%	12,0	14,8	11,7	11,1
		S.E	0,73	0,29	0,37	1,22
	Hombre- Mujer	%pt.dif	-6,6	-6,4	-5,9	-6,2
		S.E	1,05	0,35	0,45	1,27
Por edad	< 30 años	%	18,1	22,0	20,1	13,6
		S.E	2,25	0,64	1,21	1,78
	>=50 años	%	95,1	90,9	90,7	97,2
		S.E	0,54	0,22	0,33	0,48
	(>=50 años) (<30 años)	%pt. dif.	-0,70	1,94	0,11	0,47
		S.E	1,14	0,51	0,91	1,06
Por experiencia	<= 5 años	%	95,0	89,5	90,7	97,3
		S.E	0,63	0,33	0,58	0,58
	> 10 años	%	95,2	89,8	90,2	96,5
		S.E	0,45	0,16	0,27	0,40
	(>10 años) (<= 5 años)	%pt. dif.	0,2	0,3	-0,5	-0,8
		S.E	0,78	0,37	0,64	0,65

#### 4.2.2.2. Satisfacción laboral y características del centro

En la Tabla 4.4. se presenta el análisis de los resultados sobre el porcentaje de docentes que declaran estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la afirmación de que, en general, están satisfechos con su trabajo. Este análisis revela un nivel de satisfacción muy alto en España, superior al observado en los promedios internacionales de la OCDE-27 y de la UE-22, aunque con diferencias según la titularidad del centro y la composición del alumnado.

La satisfacción según titularidad del centro presenta particularidades. En secundaria, los docentes de centros privados muestran una satisfacción ligeramente mayor (95,8 %) que los de públicos (94,9 %), diferencia de 0,8 puntos, mientras que en la OCDE-27 y la UE-22 la brecha es mayor (2,6 y 1,4 puntos, respectivamente). En primaria, la relación se invierte: en España, los docentes de centros públicos alcanzan un 97,0 % de satisfacción frente al 95,1 % en los privados, diferencia de -1,9 puntos.

En cuanto al alumnado de hogares socioeconómicamente desfavorecidos, los datos indican un ligero descenso en la satisfacción en contextos de mayor concentración. En secundaria, los centros con más del 30 % de este alumnado registran un 95,1% de satisfacción frente al 95,5% en centros con ≤10 %, diferencia mínima de -0,3 puntos, muy inferior a la observada en la OCDE (1,6) y la UE (1,5). En primaria, la brecha también es reducida (-1,3 puntos). Esto sugiere que, en España, la composición socioeconómica del alumnado afecta en menor medida a la

satisfacción del profesorado que en el contexto internacional.

La presencia de estudiantes con dificultades para comprender el idioma de instrucción refleja una pauta similar. En secundaria en España, los centros con más del 10% de este alumnado presentan un 94,4 % de satisfacción, frente al 95,0% en aquellos sin estudiantes de este perfil, diferencia de -0,6 puntos. Esta brecha es considerablemente menor que la observada en la OCDE (-2,1) y la UE (-2,9). En primaria, los porcentajes son prácticamente idénticos (96,5 % frente a 96,3 %).

Finalmente, la concentración de estudiantes con necesidades educativas especiales sí se asocia a una reducción más notable en la satisfacción docente. En secundaria en España, cuando más del 30 % del alumnado presenta estas necesidades, el nivel de satisfacción se reduce al 92,0 %, frente al 95,4 % en centros con  $\leq 10$  %, lo que representa una diferencia de -3,5 puntos. Aunque el descenso también se observa en la OCDE (-1,2) y la UE (-1,7), la magnitud en España es mayor, lo que sugiere que este factor tiene un impacto diferencial en el contexto español. En primaria, la diferencia es igualmente significativa: 94,5 % frente a 96,8 % (-2,3 puntos).

**Tabla 4.4. Porcentaje de docentes que están de acuerdo en que, en general, están satisfechos con su trabajo al desagregar por titularidad, por admisión escolar de estudiantes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos, con dificultades para comprender el idioma o idiomas de instrucción y con necesidades educativas especiales para España (secundaria y primaria), OCDE-27 y UE-22 (secundaria)**

			España	Secundaria OCDE-27	Total UE-22	Primaria España
Total		%	95,1	89,4	89,9	96,6
		S.E	(0,3)	(0,1)	(0,2)	(0,3)
Por titularidad	Mujer	%	94,9	88,9	89,6	97,0
		S.E	(0,4)	(0,2)	(0,3)	(0,4)
	Hombre	%	95,8	91,1	91,0	95,1
		S.E	(0,8)	(0,4)	(0,6)	(0,8)
	Hombre- Mujer	%pt.dif	0,8	2,6	3,0	-1,9
		S.E	(0,9)	(0,5)	(0,7)	(0,9)
Por admisión escolar de estudiantes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos	< 30 años	%	95,5	90,4	91,0	97,1
		S.E	(0,5)	(0,2)	(0,3)	(0,4)
	$\geq 50$ años	%	95,1	88,8	89,5	95,8
		S.E	(1,0)	(0,4)	(0,5)	(1,0)
	$(\geq 50$ años) $(< 30$ años)	%pt. dif.	-0,3	-1,8	-2,1	-1,3
		S.E	(1,1)	(0,4)	(0,6)	(1,1)
Por admisión escolar de estudiantes que tienen dificultades para comprender el idioma o idiomas de instrucción	$\leq 5$ años	%	95,0	89,8	90,9	96,5
		S.E	(0,9)	(0,4)	(0,6)	(0,9)
	$> 10$ años	%	94,4	88,8	88,3	96,3
		S.E	(1,1)	(0,4)	(0,6)	(0,7)
	$(> 10$ años) $(<= 5$ años)	%pt. dif.	-0,6	-2,1	<b>-2,9</b>	-0,2
		S.E	(1,4)	(0,6)	(0,9)	(0,9)
Por admisión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales	$\leq 10\%$	%	95,4	89,7	90,3	96,8
		S.E	(0,4)	(0,2)	(0,4)	(0,4)
	$> 30\%$	%	92,0	90,0	88,4	94,5
		S.E	(1,7)	(0,6)	(0,9)	(2,0)

(\*\*) La muestra de centros de la Comunitat Valenciana no tiene centros rurales de secundaria

### 4.3. Mentalidad de crecimiento entre los docentes

A diferencia de las características docentes, que son más fácilmente observables, los recursos personales docentes se definen como la capacidad de los trabajadores para influir en su entorno laboral (Collie *et al.*, 2020) y como las creencias sobre el grado de control que tienen sobre él (Bakker y Demerouti, 2017). Los recursos personales pueden aumentar el compromiso de los empleados y contribuir a la consecución de resultados profesionales positivos (Bakker y Demerouti, 2017; Collie *et al.*, 2020).

TALIS 2024 recopiló información sobre la autoeficacia y la motivación docentes, así como sobre sus creencias acerca de la mentalidad de crecimiento. Esta sección explora en qué medida varían los resultados profesionales de los docentes en relación con sus creencias acerca de la mentalidad de crecimiento.

La mentalidad de crecimiento se refiere a la creencia de que la inteligencia es flexible y se puede desarrollar mediante el esfuerzo, la perseverancia y el apoyo de los demás (Dweck y Yeager, 2019). Las investigaciones demuestran que la mentalidad de crecimiento de los docentes puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente de aquellos con riesgo de rezago académico (Bostwick *et al.*, 2020; Claro, 2021[48]; Dweck, 2010).

TALIS 2024 preguntó a los docentes si creían que la inteligencia no es flexible ni se puede desarrollar (es decir, mentalidad fija) o por el contrario la mentalidad es flexible y desarrollable (mentalidad de crecimiento).

La Figura 4.4a muestra el porcentaje de docentes que declaran estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con la afirmación de que la inteligencia es algo que no se puede cambiar mucho. Es decir, recoge la proporción de profesorado que concibe la inteligencia como una capacidad flexible y desarrollable frente a una visión fija o innata. El análisis comparado pone de relieve diferencias significativas entre países y regiones, al tiempo que permite situar el caso de España en un contexto internacional más amplio.

En el nivel de Secundaria, los resultados reflejan que en promedio tanto la OCDE como la Unión Europea presentan valores elevados, con un 78 % y un 79 % respectivamente, lo que confirma que la mayoría del profesorado en estas áreas educativas rechaza una concepción rígida de la inteligencia. Sin embargo, la variación entre países es considerable. En este marco, España alcanza un 88 %, situándose por encima de ambos promedios. Su resultado es equiparable al de países como Francia (89 %) y Suecia (88 %), y cercano al de Estados Unidos (90 %), Australia (91 %) o Chile (92%). Incluso se aproxima al caso de Nueva Zelanda, que con un 92 % constituye el valor más elevado del conjunto. En contraste, los porcentajes más bajos se concentran en países de Europa Central y del Este, como la República Checa (51 %), la República Eslovaca (61 %), Rumanía (65 %) o Croacia (66 %), que evidencian una persistencia de creencias más estáticas sobre la inteligencia. Asimismo, en Asia oriental se observan diferencias notables: Japón alcanza un 81 %, en línea con la media alta, mientras que Corea queda claramente rezagada con apenas un 70 %. La lectura general ubica a España en el cuartil superior internacional, con un perfil en el que la gran mayoría de los docentes asume la posibilidad de crecimiento intelectual.

En Primaria se observa un patrón similar, con valores generalmente altos en la mayoría de los países, lo que refuerza la tendencia hacia concepciones dinámicas de la inteligencia en los primeros niveles educativos. España alcanza aquí un 90 %, resultado que la coloca nuevamente entre los países con mayor aceptación de esta perspectiva. Sus cifras son semejantes a las de Francia (90 %) y Australia (89 %), y se encuentran muy cerca de Nueva Zelanda, que vuelve a situarse en la cúspide con un 93 %. Frente a este bloque de países de altas puntuaciones, aparecen otros con porcentajes mucho más reducidos, como Corea (62 %), Países Bajos (70 %) o Bélgica (71 %), que marcan un contraste de más de veinte puntos respecto al caso español.

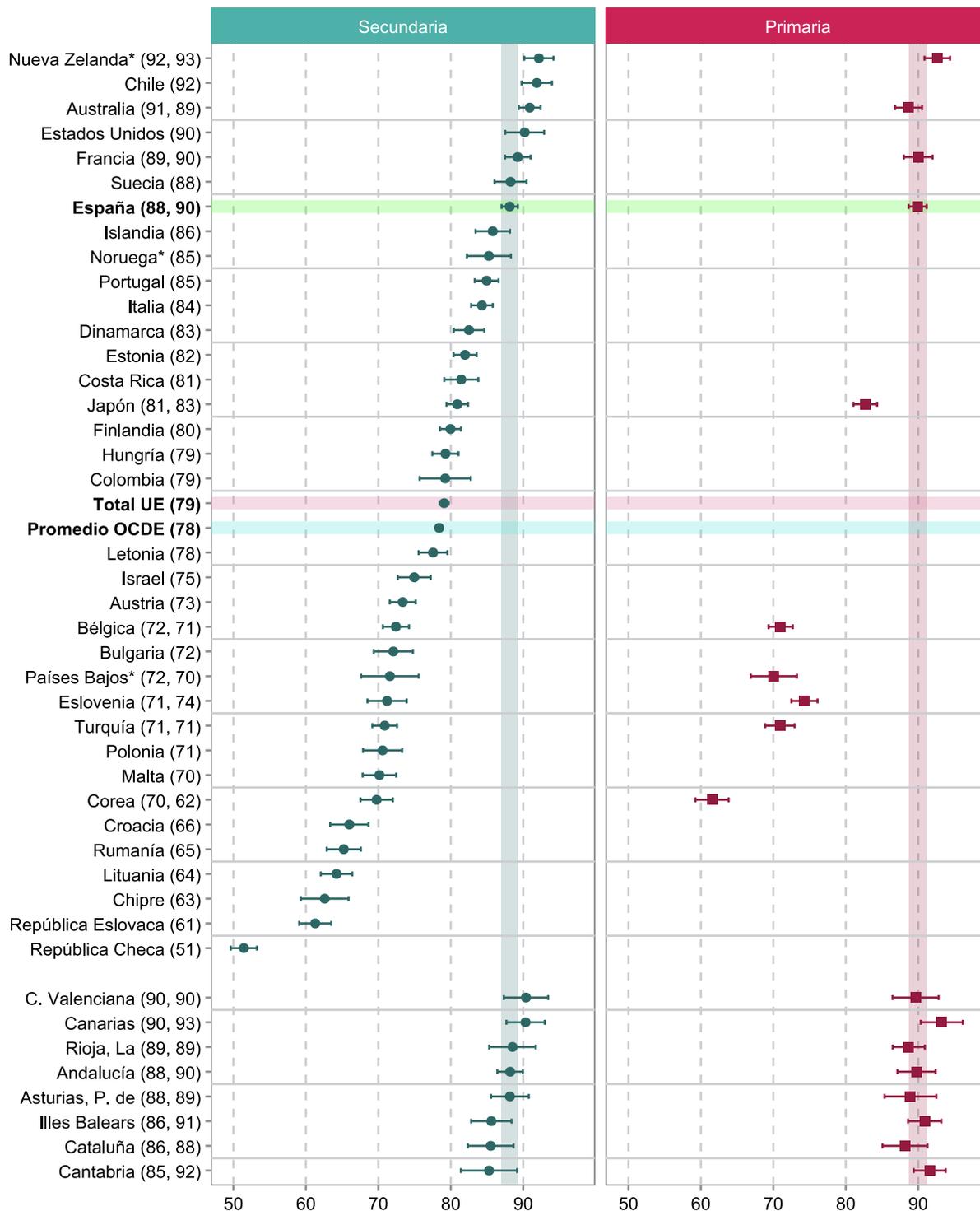
La comparación interna revela además una notable coherencia entre niveles: España pasa del

88% en Secundaria al 90 % en Primaria, lo que indica una consistencia inter-etapas en la manera en que el profesorado entiende el desarrollo intelectual. La evidencia señala que España se encuentra entre los países con una visión más favorable hacia la maleabilidad de la inteligencia, superando ampliamente las medias de la OCDE y de la Unión Europea y situándose al nivel de sistemas educativos destacados como Francia, Suecia, Australia o Estados Unidos. Este resultado adquiere mayor relevancia cuando se contrasta con los casos de menor adhesión, como los de Europa del Este o Corea, que ilustran la diversidad de enfoques culturales y pedagógicos existentes en torno a esta cuestión. Desde una perspectiva comparada, puede afirmarse que el profesorado español se aproxima al liderazgo internacional en esta materia, lo que refleja un entorno pedagógico proclive a fomentar el esfuerzo, el aprendizaje continuo y la igualdad de oportunidades.

Restringiendo el análisis a un ámbito regional, en el nivel de Secundaria, la media nacional se sitúa en el 88%, lo que supone un resultado muy elevado y bastante homogéneo entre comunidades. Los valores oscilan en un rango estrecho, entre el 85% y el 90%, lo que evidencia un consenso generalizado. Destacan especialmente Canarias (90%) y la Comunidad Valenciana (90 %), que encabezan la distribución autonómica, mientras que los porcentajes más bajos corresponden a Cantabria (85 %), Cataluña (86 %) e Illes Balears (86 %), aunque incluso en estos casos más del 8 de cada 10 docentes rechazan una concepción fija de la inteligencia. En conjunto, las diferencias territoriales son mínimas y no alteran la conclusión de que la percepción de la inteligencia como algo moldeable está sólidamente extendida en Secundaria.

En Primaria, los resultados son aún más elevados: la media española alcanza el 90 %, lo que confirma una tendencia a reforzar esta visión en los primeros niveles educativos. Aquí se observan valores particularmente altos en Canarias (93 %), Cantabria (92 %) e Illes Balears (91 %), lo que sugiere un consenso aún más robusto. Las comunidades con registros algo más bajos —como Principado de Asturias (89 %), Cataluña (88 %) o La Rioja (89 %)— mantienen igualmente porcentajes muy altos, que consolidan la misma conclusión. Los datos muestran que la visión del profesorado en España acerca de la inteligencia como una capacidad maleable es ampliamente compartida en todas las comunidades autónomas y en ambos niveles educativos. La dispersión es reducida y no existen territorios con cifras bajas que indiquen una presencia significativa de concepciones fijas.

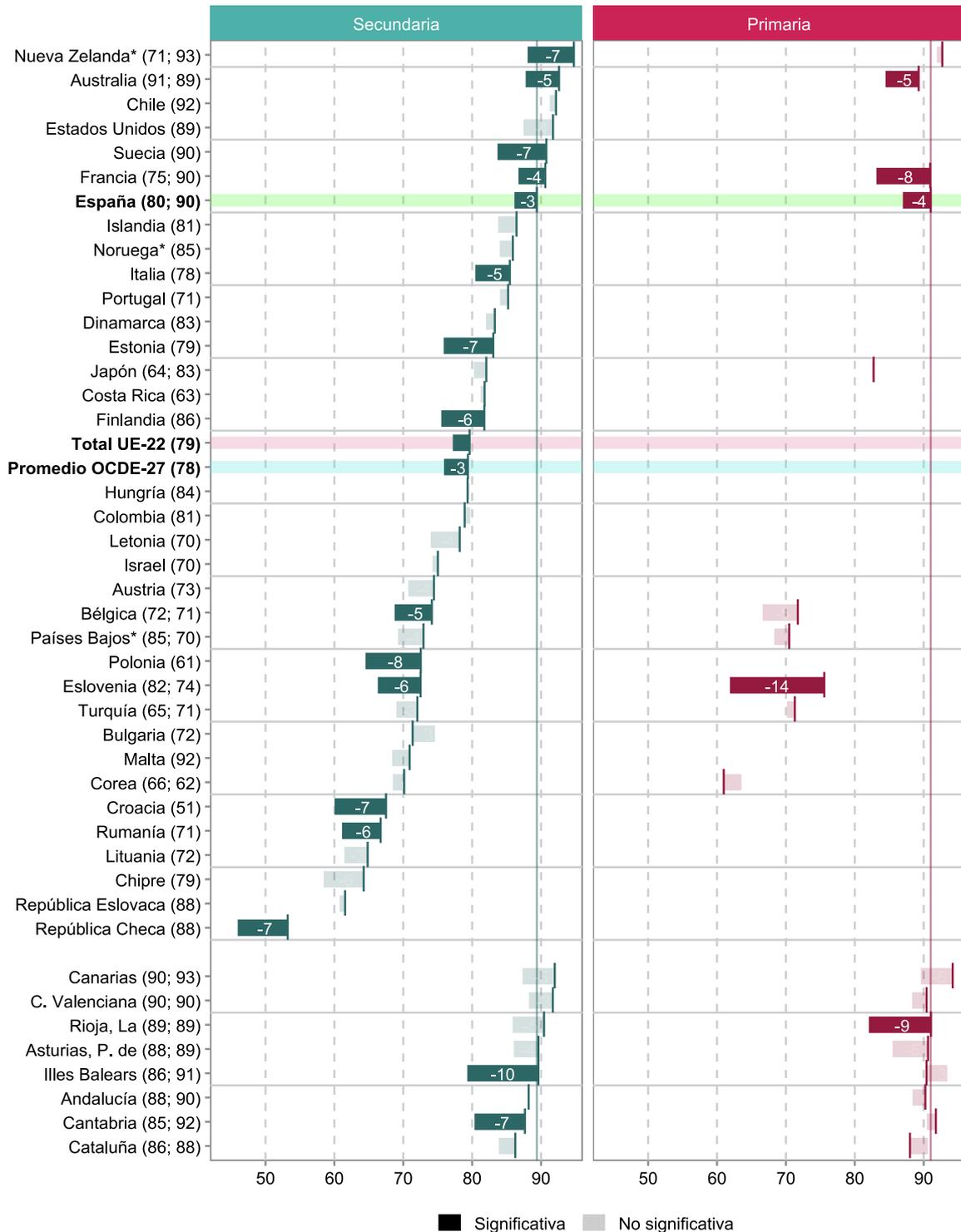
**Figura 4.4a Porcentaje de docentes que declaran estar en desacuerdo con que la inteligencia es algo que no se puede cambiar mucho en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



Los resultados, desagregados por género, se muestran en la Figura 4.4b donde las marcas verticales corresponden a los porcentajes de profesoras y maestras que declaran “estar en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” en que la inteligencia es algo que no se puede cambiar mucho. Las barras representan las diferencias con el porcentaje de sus homólogos hombres, atenuadas cuando esa diferencia no es significativa.

Aproximadamente cuatro de cada cinco docentes de secundaria, en promedio en los países de la OCDE y el total UE, están “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” con la afirmación de que la inteligencia de las personas es algo que no pueden cambiar mucho, desde algo más de la mitad en la República Checa hasta más del 90 % en Australia y Chile. En España piensan de esta manera aproximadamente nueve de cada diez de los profesores de secundaria y, en la misma proporción, los maestros de primaria.

**Figura 4.4b Porcentaje de docentes que declaran estar en desacuerdo con que la inteligencia es algo que no se puede cambiar (entre paréntesis), porcentaje de docentes mujeres que lo declaran (línea vertical) y diferencia entre hombres y mujeres**



Pero al desagregar por género, se observa que la creencia en la mentalidad de crecimiento es más frecuente entre las profesoras de secundaria que entre sus colegas hombres en promedio en países de la OCDE (3 puntos de diferencia porcentual) y en el total UE (2 puntos de diferencia porcentual). También se replica este comportamiento en España con 3 puntos de diferencia porcentual en secundaria y con 4 puntos en primaria.

En las comunidades autónomas se observa el mismo patrón, con una diferencia de percepción según el género en Illes Balears (10 puntos porcentuales de diferencia) y Cantabria (7 punto porcentuales) para secundaria y en La Rioja en primaria, donde 9 de cada 10 docentes mujeres perciben esa mentalidad de crecimiento y sin embargo lo perciben 8 de cada 10 de sus compañeros hombres.

#### 4.4. Demandas a los docentes y sus resultados profesionales

En TALIS 2024 se preguntó a los docentes sobre el nivel de exigencia que les supone diferentes demandas de estudiantes, familias, centros y administraciones sobre la disciplina en el aula, la carga de trabajo fuera del aula, las diferentes necesidades de aprendizaje de su alumnado, la responsabilidad que conlleva su trabajo o la necesidad de adaptarse a las diferentes reformas educativas, que a la postre pueden suponer fuentes de estrés docente. Los docentes tenían que responder si experimentan ‘en absoluto’, ‘poco’, bastante’ o ‘mucho’ los siguientes aspectos dentro de cada área:

- Sobre mantener la disciplina:
  - ◊ Sentirse intimidado o maltratado verbalmente por los estudiantes
  - ◊ Mantener la disciplina en el aula
- Sobre la carga de trabajo:
  - ◊ Tener demasiado trabajo administrativo
  - ◊ Tener que preparar demasiado las clases
  - ◊ Tener demasiadas clases que impartir
  - ◊ Tener demasiadas evaluaciones
- Sobre necesidades diversas del alumnado:
  - ◊ Tener demasiado trabajo relacionado con cuestiones de diversidad e igualdad
  - ◊ Modificar las clases para estudiantes con necesidades educativas especiales
- Sobre la asunción de responsabilidades:
  - ◊ Atender las preocupaciones de padres o tutores
  - ◊ Ser responsable del rendimiento de los estudiantes
  - ◊ Ser responsable del bienestar de los estudiantes
- Sobre adaptarse a las reformas:
  - ◊ Estar al día con los cambios en los requisitos de las administraciones educativas
  - ◊ Estar al día con los cambios en el currículo o programa escolar

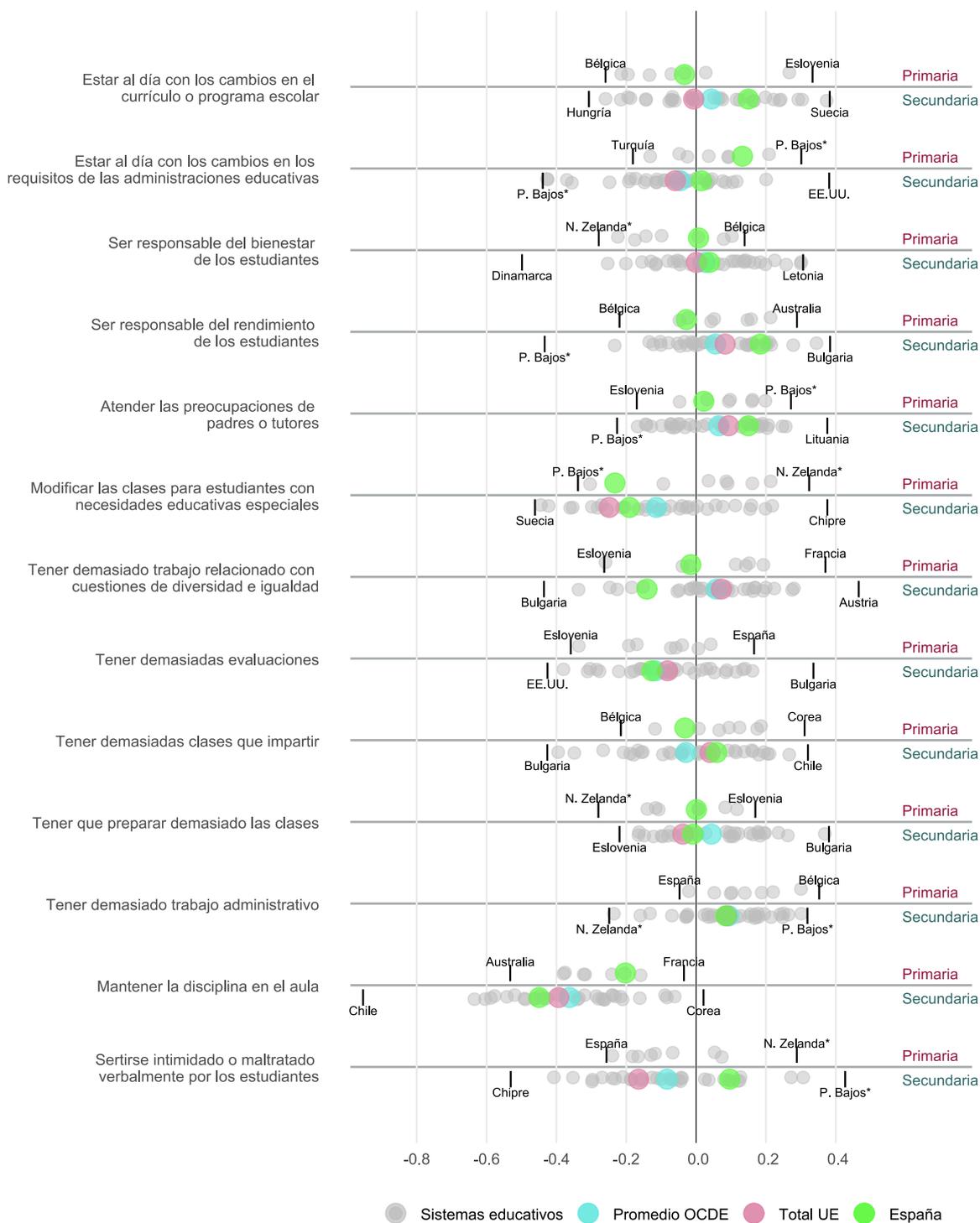
En las siguientes secciones se analiza cuál es la influencia relativa de cada uno de estos aspectos en la consecución de objetivos de las clases, en el bienestar y el estrés docente y en su satisfacción laboral.

#### 4.4.1. Exigencias a los docentes y cumplimiento de objetivos en las clases

La Figura 4.5 muestra la variación en la escala de consecución de los objetivos de las clases (estandarizada a media 10 y desviación típica 2) con las diferentes demandas sobre el profesorado referidas a mantener la disciplina, la carga de trabajo, la atención a las necesidades y la adaptación a las reformas. Para analizar la influencia de cada circunstancia en la consecución de objetivos se ha realizado una regresión múltiple de la variable estandarizada con respecto a variables categóricas binarias para esas trece demandas, agrupando las respuestas de los docentes cuando experimentan ‘poco’ o ‘en absoluto’ y ‘bastante’ o ‘mucho’ las situaciones que se reflejan en el gráfico. Un valor más alejado de origen refleja una mayor influencia, positiva o negativa según el signo, en esa variable de cumplimiento de objetivos. Dicho de otra manera, los coeficientes de regresión se interpretan como la medida en que cada factor (disciplina, carga de trabajo, diversidad, responsabilidades, reformas) favorece o dificulta que el docente logre los objetivos propuestos en sus clases.

El análisis de regresión indica que mantener la disciplina en el aula es importante a la hora de alcanzar los objetivos en clase: situaciones como mantener el orden en el aula se asocian negativamente con el logro de objetivos en el aula (valores en el coeficiente de regresión del orden de -0,4 en secundaria para el promedio de países de la OCDE, el total UE y España, y valor de -0,2 en primaria para España). La disrupción puede reducir el tiempo dedicado a la instrucción, y por tanto obstaculiza la posibilidad de alcanzar las metas de la lección. España, sin embargo, no muestra esa asociación negativa en cuanto a sentirse intimidado o maltratado por el alumnado y esa situación no reduce el logro de los objetivos de clase. Otro aspecto para resaltar es que, en España, la Unión Europea y el promedio de países de la OCDE, modificar las clases para estudiantes con necesidades educativas se asocia negativamente a la consecución de objetivos. A la luz de los coeficientes de regresión —interpretados como asociaciones con el cumplimiento de los objetivos de las clases— el panorama comparado por grandes bloques temáticos y etapas (primaria y secundaria) revela patrones nítidos y consistentes, con particular interés en España frente a los promedios de la OCDE y el total UE, e ilustraciones con países concretos (Ver Figura 4.5).

**Figura 4.5 Relación entre el estrés del docente y las siguientes demandas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



En disciplina, España muestra en secundaria una asociación ligeramente positiva con “sentirse intimidado” (0,10) pero negativa con “mantener la disciplina” (-0,45), lo que sugiere que cuando el foco se desplaza hacia el control disciplinario estricto, la consecución de objetivos se resiente. En primaria ambas relaciones son negativas (intimidación -0,26; disciplina -0,20), indicando un entorno más frágil en los primeros cursos. La OCDE (secundaria: -0,08 y -0,36) y la UE (secundaria: -0,16 y -0,39) confirman que los problemas de disciplina suelen vincularse a menores logros. Entre casos extremos, Chile registra en secundaria un fuerte efecto adverso al

“mantener la disciplina” (-0,95), mientras Suecia (-0,63) y Países Bajos (-0,58) exhiben también impactos sustancialmente negativos; por el contrario, en “sentirse intimidado” aparecen contrastes como Países Bajos (0,43) o Noruega (0,31) frente a Chipre (-0,53) o Estados Unidos (-0,41).

En la carga de trabajo, España en secundaria muestra un efecto apenas positivo del “trabajo administrativo” (0,09), prácticamente nulo en “preparar demasiadas clases” (-0,01), levemente positivo en “demasiadas clases que impartir” (0,06) y negativo en “demasiadas evaluaciones” (-0,13). En primaria los efectos son débiles y tienden a la neutralidad o al signo negativo (administrativo -0,05; preparar 0,00; demasiadas clases -0,03; evaluaciones 0,17). La OCDE (secundaria: administrativo 0,09; preparar 0,04; demasiadas clases -0,03; evaluaciones -0,12) y la UE (0,09; -0,04; 0,04; -0,08) trazan un patrón parecido: la burocracia y la preparación adicional no perjudican necesariamente, pero el exceso de evaluaciones sí se asocia con menor cumplimiento. Los contrastes nacionales son ilustrativos: Francia (0,25) y Letonia (0,25) vinculan positivamente la carga administrativa con los objetivos en secundaria, al tiempo que el exceso de evaluaciones penaliza con fuerza en Portugal (-0,38), Corea (-0,31) o Francia (-0,30). Entre las singularidades, Bulgaria presenta un inusual 0,34 en “demasiadas evaluaciones”, sugiriendo un contexto en el que la evaluación intensiva convive con el logro de objetivos.

Respecto a necesidades diversas del alumnado, España exhibe signos negativos en ambas etapas: en secundaria la carga por “diversidad e igualdad” (-0,14) y la “modificación de clases para necesidades especiales” (-0,19) se asocian con menor cumplimiento; en primaria los coeficientes son -0,02 y -0,23, respectivamente. Esto contrasta con el promedio OCDE (secundaria: 0,06 y -0,11) y el total UE (0,07 y -0,25), que reflejan una leve asociación positiva cuando se trata de diversidad en general, pero persistente dificultad al adaptar clases para necesidades especiales. En el extremo positivo, Austria (0,47) y Corea (0,28) en secundaria sugieren sistemas donde el trabajo por la diversidad impulsa resultados; también Chipre (0,38) y Malta (0,15) destacan al adaptar la enseñanza. En el otro polo, Bulgaria (-0,44) o Colombia (-0,34) muestran que la diversidad mal gestionada puede lastrar los objetivos.

En asunción de responsabilidades, España en secundaria se sitúa por encima de las medias: atender a padres (0,15), ser responsable del rendimiento (0,18) y del bienestar (0,04) superan a la OCDE (0,07; 0,06; 0,03) y, en rendimiento, también a la UE (0,09; 0,08; 0,00). En primaria los valores españoles son cercanos a cero (0,02; -0,03; 0,01), lo que dibuja un perfil menos definido. Los casos comparados ilustran la amplitud del abanico: Israel (0,34) y Estados Unidos (0,28) destacan en responsabilidad por rendimiento; Lituania (0,38) y Rumanía (0,26) lo hacen en atención a familias; y en bienestar, Hungría (0,30) y Finlandia (0,26) registran asociaciones notables, frente a descensos pronunciados como Dinamarca (-0,50).

Por último, en adaptación a reformas, España en secundaria presenta una asociación ligeramente positiva con “requisitos administrativos” (0,02) y claramente positiva con “cambios curriculares” (0,15), situándose por encima de OCDE (-0,05; 0,04) y UE (-0,06; -0,01). En primaria la pauta española es mixta: favorable en requisitos (0,13) y apenas negativa en currículo (-0,03). El abanico internacional vuelve a ser amplio: Estados Unidos (0,38) y Suecia (0,38) muestran relaciones muy positivas con requisitos y currículo respectivamente; Islandia también refuerza el efecto curricular (0,30), mientras Países Bajos (-0,44) y Rumanía (-0,43) registran fuertes efectos adversos en requisitos, y República Checa (-0,26) en currículo. En primaria, Eslovenia (0,33) y Turquía (0,27) ofrecen ejemplos donde el ajuste curricular se asocia positivamente con el logro.

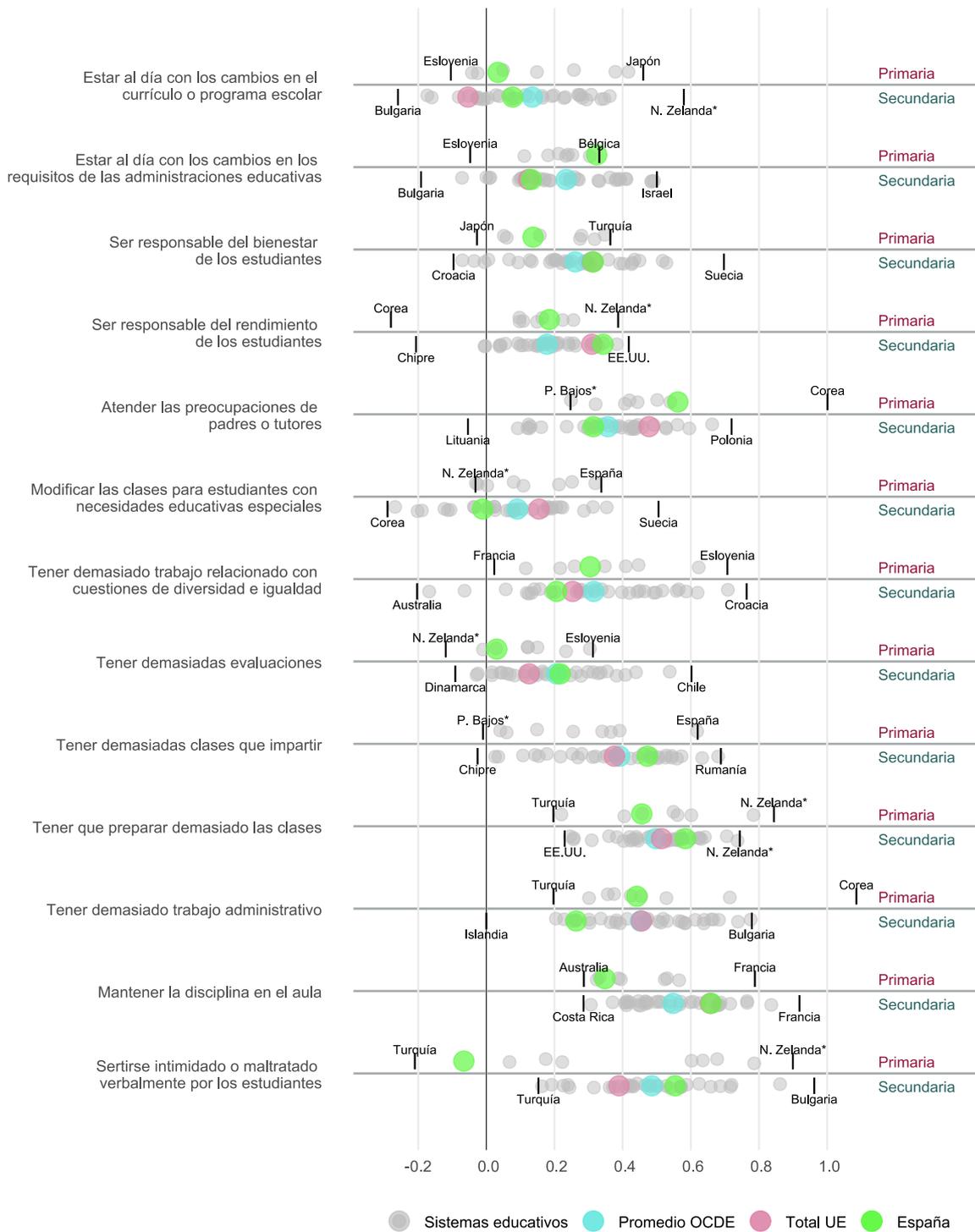
En conclusión, la secundaria española presenta un perfil relativamente más favorable que la primaria: mejor posicionamiento en responsabilidades y en adaptación a reformas, y un impacto de la carga de trabajo más equilibrado, aunque comparte con ambas medias (OCDE y UE) la penalización de las evaluaciones excesivas. El principal talón de Aquiles en España es la gestión de la diversidad y de las necesidades especiales, con coeficientes negativos en ambas etapas, mientras que la disciplina continúa siendo un factor de riesgo, sobre todo

en primaria. La comparación internacional sugiere que es posible convertir la diversidad y la interacción con las familias en palancas de logro (p. ej., Austria, Chipre, Israel o Lituania), y que la adaptación a reformas puede ser un impulsor neto cuando los cambios curriculares y administrativos se implementan con apoyo y claridad (p. ej., Suecia, Islandia o Estados Unidos).

### **4.4.2. Exigencias y bienestar**

La Figura 4.6 muestra la variación en la escala de bienestar y estrés laboral del profesorado estandarizada a media 10 y desviación típica 2 con las diferentes de las demandas sobre el profesorado en cuanto a mantener la disciplina, la carga de trabajo, la atención a las necesidades y la adaptación a las reformas. Para analizar la influencia de cada circunstancia en el bienestar se ha realizado una regresión múltiple con variables categóricas binarias para esas trece demandas, agrupando las respuestas de los docentes cuando experimentan ‘poco’ o ‘en absoluto’ y ‘bastante’ o ‘mucho’ las situaciones que se reflejan en el gráfico. Un valor más alejado de origen refleja una mayor influencia, positiva o negativa según el signo, en esa variable de bienestar y estrés laboral.

**Figura 4.6 Relación entre el bienestar del docente y las siguientes demandas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Los docentes que afirman sentirse intimidados o sufrir abuso verbal por parte de los estudiantes, que tienen que mantener la disciplina en el aula, impartir demasiadas clases, preparar demasiadas lecciones, realizar demasiado trabajo administrativo, abordar excesivamente temas de diversidad y equidad, atender las preocupaciones de los padres o asumir la responsabilidad del bienestar social y emocional del alumnado como fuentes de estrés “bastante” o “mucho”, tienden a declarar un mayor estrés laboral y, por tanto, peor bienestar (Figura 4.6). El análisis

completo de los coeficientes de regresión evidencia que el bienestar del profesorado se ve afectado por un conjunto heterogéneo de factores que pueden agruparse en cinco dimensiones: la disciplina en el aula, la carga de trabajo, la atención a la diversidad, la asunción de responsabilidades y la adaptación a las reformas. Los resultados para España ofrecen un perfil complejo que conviene contrastar con la media de la OCDE y de la Unión Europea, así como con casos de países concretos que ilustran variaciones sustantivas.

En relación con la disciplina, los docentes españoles de secundaria reportan un coeficiente de 0,55 en la experiencia de sentirse intimidados o maltratados verbalmente por el alumnado y de 0,66 en la dificultad para mantener la disciplina en el aula. Estas cifras son superiores al promedio de la OCDE (0,49 y 0,55, respectivamente) y prácticamente equivalentes al de la Unión Europea (0,39 y 0,66). Ello indica que la indisciplina constituye un factor especialmente relevante para el bienestar en España, en línea con países como Francia, donde el coeficiente en disciplina asciende a 0,92, o Polonia, con un 0,77, y en claro contraste con sistemas como el australiano, que registra valores más bajos (0,31), o el japonés, que se sitúa en 0,41. En primaria, la situación española difiere de manera notable: el valor negativo en intimidación (-0,07) y el coeficiente moderado en mantenimiento de la disciplina (0,35) señalan que la presión disciplinaria apenas se percibe como un problema en este nivel, a diferencia de contextos como Eslovenia (0,79) o Nueva Zelanda (0,90), donde las tensiones derivadas de la convivencia escolar inciden con mayor fuerza en el malestar docente.

La carga de trabajo presenta un panorama más matizado. En secundaria, España se caracteriza por un coeficiente reducido en el trabajo administrativo (0,26), sensiblemente inferior al promedio de la OCDE (0,45) y el total UE (0,46), lo que sugiere que esta dimensión es relativamente menos problemática en el contexto español. Sin embargo, en otros componentes la situación es distinta: la preparación de clases (0,58) y el número de clases impartidas (0,47) se sitúan por encima de los valores de referencia de la OCDE (0,50 y 0,39), evidenciando que el esfuerzo docente recae más en la actividad pedagógica que en la gestión administrativa. En primaria, la sobrecarga es aún más acusada: el número de clases alcanza un coeficiente de 0,62, lo que supera con claridad la media europea, mientras que la preparación de clases (0,46) se aproxima a los valores de países de tradición planificadora como Japón (0,78) o Corea (0,22 en preparación, pero 1,09 en administración). Ejemplos extremos como Islandia, con un valor nulo en trabajo administrativo en secundaria (0,00), muestran la heterogeneidad de los sistemas, mientras que Costa Rica (0,78) o Corea en secundaria (0,74) ilustran la fuerte presión administrativa que caracteriza a ciertos entornos.

En la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales se observa una clara diferenciación entre etapas. En secundaria, los coeficientes españoles son relativamente bajos: 0,21 en trabajo vinculado a diversidad e igualdad, -0,01 en modificación de clases para necesidades especiales y 0,31 en atención a padres, todos ellos inferiores a los promedios de la OCDE (0,32; 0,09; 0,36) y el total UE (0,25; 0,15; 0,48). En primaria, en cambio, se detecta un incremento significativo, sobre todo en la modificación de clases para estudiantes con necesidades especiales (0,34), muy por encima del patrón medio, lo que refleja que los docentes españoles en los primeros niveles educativos asumen con mayor intensidad la carga de la inclusión. Comparativamente, Croacia destaca en secundaria con un valor extremo en diversidad (0,76), mientras que Suecia sobresale en la adaptación curricular con un 0,51. Israel, por su parte, presenta un coeficiente muy elevado en la atención a la diversidad (0,56), lo que evidencia que este componente del trabajo docente puede adquirir un peso crítico en ciertos sistemas.

La asunción de responsabilidades es otra de las dimensiones que marcan con fuerza el bienestar docente en España. En secundaria, los coeficientes alcanzan 0,34 para la responsabilidad sobre el rendimiento del alumnado y 0,31 para la responsabilidad sobre su bienestar, ambos por encima del promedio de la OCDE (0,18 y 0,26, respectivamente) y en línea con la media de la UE (0,31 y 0,31). Esto refleja que los docentes españoles perciben con claridad la presión

asociada a los resultados académicos y a la dimensión socioemocional de su alumnado, en convergencia con países como Suecia, que alcanza un 0,70 en bienestar estudiantil, o Polonia, que registra un 0,72 en atención a los padres. En primaria, por el contrario, los coeficientes descienden a 0,18 y 0,14, lo que indica que estas responsabilidades se perciben como menos gravosas en los primeros niveles educativos, en sintonía con sistemas como Países Bajos (0,10 en rendimiento en primaria) o Malta (0,09 en atención a padres).

Finalmente, la adaptación a reformas muestra un impacto moderado en el caso español. En secundaria, estar al día con los cambios de la administración arroja un coeficiente de 0,13, cercano a la media de la UE (0,12) e inferior a la de la OCDE (0,23). El indicador referido al currículo alcanza un 0,08, superando ligeramente el promedio europeo (-0,05), pero manteniéndose muy por debajo de contextos con alta presión reformista, como Nueva Zelanda (0,58) o Estados Unidos (0,29). En primaria, el peso de los cambios administrativos es mayor (0,32), aunque la actualización curricular se percibe con menos intensidad (0,03). Países como Bulgaria, con coeficientes negativos (-0,26 en currículo), ilustran entornos donde las reformas no se traducen necesariamente en malestar, mientras que Malta o Bélgica presentan valores positivos moderados, que los acercan al patrón español.

En resumen, España presenta un doble patrón. En secundaria, el bienestar docente se ve condicionado principalmente por la disciplina en el aula y por la asunción de responsabilidades, con valores superiores a los de la OCDE y en convergencia con la UE. En primaria, en cambio, la fuente principal de malestar deriva de la carga de trabajo vinculada a la preparación e impartición de clases, así como de las adaptaciones curriculares y administrativas. Países como Francia, Polonia o Corea muestran que los problemas de disciplina, la presión de los padres o la sobrecarga administrativa pueden constituir factores extremos de malestar, mientras que otros, como Islandia o Países Bajos, ofrecen ejemplos de contextos donde ciertas dimensiones de la tarea docente son percibidas como más livianas. España se sitúa, por tanto, en una posición intermedia, aunque con particularidades notables en la intensidad de la presión disciplinaria en secundaria y en la sobrecarga de clases y adaptaciones en primaria.

#### **4.4.3. Exigencias y satisfacción laboral**

La Figura 4.7 muestra la variación en la escala de satisfacción laboral estandarizada a media 10 y desviación típica 2 con las diferentes de las demandas sobre el profesorado en cuanto a mantener la disciplina, la carga de trabajo, la atención a las necesidades y la adaptación a las reformas. Para analizar la influencia de cada circunstancia en la satisfacción laboral se ha realizado una regresión múltiple con variables categóricas binarias para esas trece demandas, agrupando las respuestas de los docentes cuando experimentan ‘poco’ o ‘en absoluto’ y ‘bastante’ o ‘mucho’ las situaciones que se reflejan en el gráfico. Un valor más alejado de origen refleja una mayor influencia, positiva o negativa según el signo, en esa variable de satisfacción laboral.

Los resultados de la regresión indican que mantener la disciplina, la carga de trabajo y la atención a las diversas necesidades de aprendizaje podrían estar más estrechamente relacionados con la satisfacción laboral que la rendición de cuentas o el mantenerse al día con las reformas (Figura 4.7). El análisis de los resultados permite identificar, de forma comparativa entre países y el contexto internacional (España, OCDE, UE), los factores más influyentes en cinco grandes categorías y dos desagregaciones (secundaria y primaria).

En primer lugar, “mantener la disciplina en el aula” y “sentirse intimidado o maltratado por los estudiantes” constituyen una de las asociaciones negativas más intensas con la satisfacción. En el promedio de la OCDE, el coeficiente alcanza  $-0,44$  para disciplina y  $-0,48$  para intimidación, mientras que en la UE los valores son  $-0,28$  y  $-0,12$  respectivamente. España muestra cifras similares a la media internacional en secundaria ( $-0,55$  y  $-0,50$ ), confirmando que la percepción de conflictos de disciplina reduce de manera clara la satisfacción profesional. En países como Austria ( $-0,54$ ;  $-0,85$ ) o Francia ( $-0,65$ ;  $-0,55$ ) el impacto negativo es incluso más acusado,

mientras que en Italia los valores son más moderados ( $-0,33$ ;  $-0,23$ ), lo que revela diferencias contextuales relevantes en la gestión del clima de aula.

La segunda categoría destacada corresponde a la carga de trabajo, donde se agrupan la burocracia, la preparación de clases, el número de clases impartidas y las evaluaciones. En la OCDE, los coeficientes son sistemáticamente negativos (por ejemplo,  $-0,24$  en trabajo administrativo y  $-0,37$  en exceso de clases), lo que indica que la sobrecarga es un factor de insatisfacción estructural. España se sitúa por debajo de ese promedio: destaca un efecto adverso en la preparación excesiva de clases ( $-0,42$ ) y en el número de clases ( $-0,37$ ), frente a valores algo más moderados en la OCDE ( $-0,13$  y  $-0,37$ ) y en la UE ( $-0,20$  y  $-0,13$ ). En países como Dinamarca ( $-0,21$ ;  $-0,64$ ) y Polonia ( $-0,17$ ;  $-0,31$ ) se observan magnitudes similares o superiores. La conclusión es clara: la carga docente, en especial en la preparación y número de clases, es un determinante crítico de la insatisfacción.

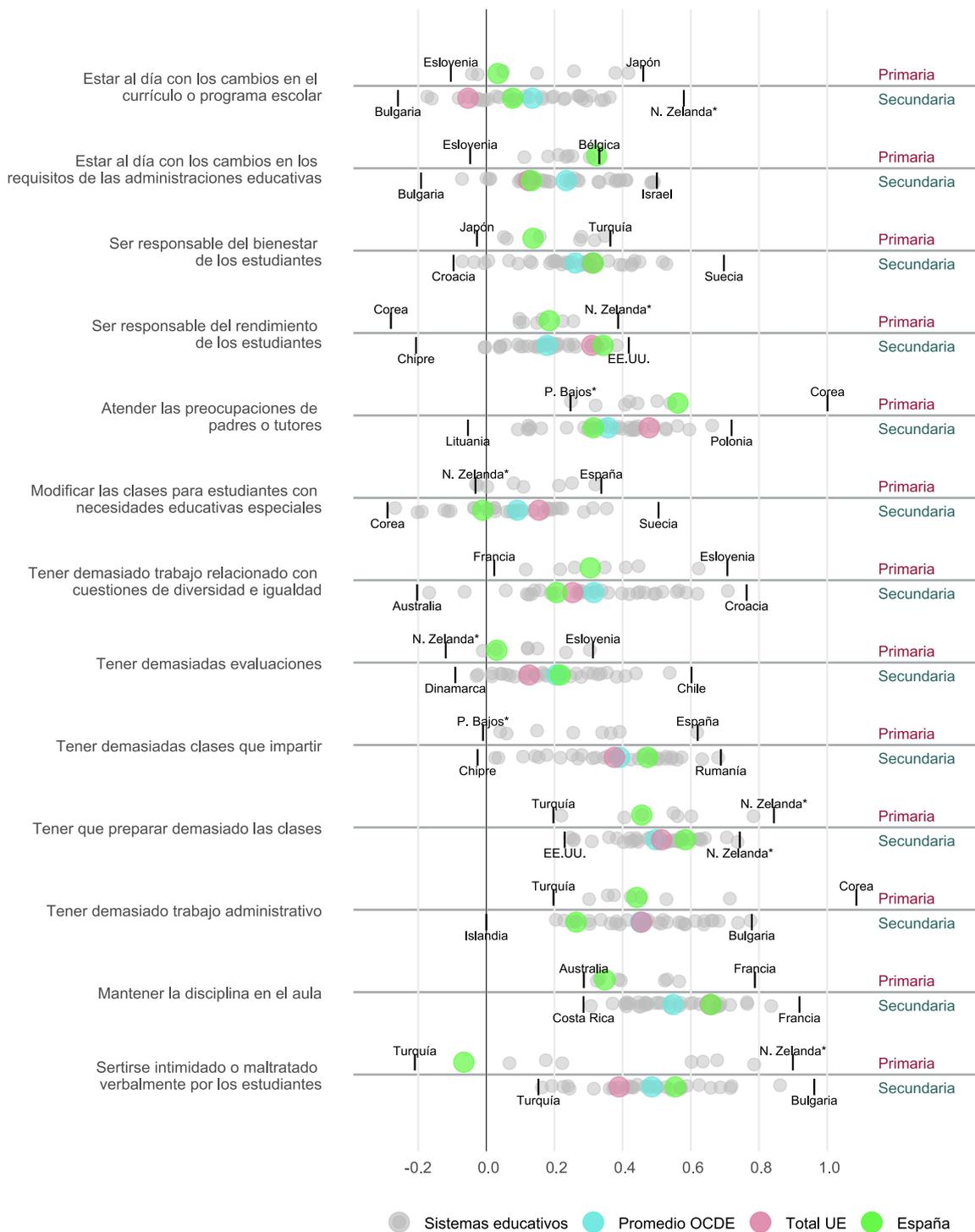
En tercer lugar, se observa el impacto del trabajo relacionado con la diversidad y la atención a necesidades educativas especiales. En la OCDE los valores rondan  $-0,23$  y  $-0,08$ , mientras que en la UE son aún más bajos ( $-0,41$  y  $-0,09$ ). España se sitúa con coeficientes de  $-0,08$  en cuestiones de diversidad y  $-0,15$  en adaptación de clases para necesidades especiales, mostrando menor impacto negativo que otros países. Francia ( $-0,37$ ;  $-0,24$ ) y Eslovenia ( $-0,48$ ;  $-0,28$ ) revelan cargas mucho más intensas, mientras que en Israel se observa un patrón mixto, con un valor positivo en adaptación a la diversidad ( $0,25$ ) y uno muy negativo en la modificación de clases ( $-0,33$ ). Esto sugiere que, aunque la diversidad añade exigencias, en algunos sistemas puede percibirse también como oportunidad pedagógica.

En cuarto lugar, el bloque de responsabilidades externas (atender a padres, asumir la responsabilidad del rendimiento y del bienestar del alumnado) presenta coeficientes menos homogéneos. En la OCDE los valores son  $-0,05$ ,  $-0,08$  y  $-0,04$ , mientras que en la UE son algo más negativos ( $-0,16$ ,  $-0,24$  y  $-0,09$ ). España se mantiene cercana a los promedios ( $-0,11$ ;  $-0,10$ ;  $0,01$ ), lo que indica que, aunque estas tareas son percibidas como exigentes, no reducen de manera uniforme la satisfacción. En contraste, países como Estados Unidos muestran extremos ( $0,56$  en relación con padres, pero  $-0,30$  en rendimiento), lo que denota tensiones específicas en la relación con las familias.

Finalmente, los indicadores sobre adaptarse a las reformas y cambios normativos muestran un patrón muy ilustrativo. En la OCDE los coeficientes son negativos ( $-0,16$  para cambios administrativos y  $-0,14$  para currículo), mientras que en la UE el primero es positivo ( $0,18$ ) y el segundo se mantiene negativo ( $-0,19$ ). España refleja una ligera mejora en este ámbito:  $-0,05$  para la dimensión administrativa y  $0,18$  en el currículo, sugiriendo que, a diferencia de otros países, el profesorado español percibe como menos problemática la adaptación a las reformas curriculares recientes. Ejemplos contrastados se encuentran en Países Bajos ( $-0,68$  y  $0,48$ ) o Estados Unidos ( $-0,95$  y  $-0,06$ ), que exhiben tensiones mucho mayores.

En cuanto a las desagregaciones por etapa educativa, se aprecia que en primaria los coeficientes tienden a ser menos negativos en España ( $-0,29$  en intimidación,  $-0,28$  en disciplina,  $-0,05$  en carga administrativa), en comparación con la secundaria ( $-0,50$ ,  $-0,55$ ,  $-0,17$ ). Esto indica que la insatisfacción derivada de la indisciplina y de la sobrecarga es más pronunciada en secundaria. Además, en primaria se registra un valor positivo en relación con el currículo ( $0,07$ ), frente al positivo más acentuado en secundaria ( $0,18$ ), lo que confirma la importancia de diferenciar los efectos por nivel educativo.

**Figura 4.7 Relación entre la satisfacción laboral y las siguientes demandas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Como conclusión, los resultados muestran que la satisfacción laboral de los docentes en España se ve negativamente afectada, de manera muy semejante a lo que ocurre en la OCDE y la UE, por la disciplina en el aula y por la carga de trabajo, mientras que el peso de las responsabilidades externas y la atención a la diversidad es más heterogéneo. Donde España aparece relativamente mejor situada es en la capacidad de adaptación a reformas curriculares, con valores positivos que contrastan con los descensos observados en países como Estados Unidos o Países Bajos. En términos de política educativa, ello sugiere que intervenciones

dirigidas a reducir la carga burocrática y a mejorar la gestión del clima escolar tendrían efectos claros en el bienestar docente, mientras que los esfuerzos en materia de reformas normativas se perciben en España de forma menos lesiva que en otros contextos europeos y de la OCDE.

## Referencias

- Ainley, J. y R. Carstens (2018), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018, Conceptual Framework, OECD Education Working Papers. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- Bakker, A. Demerouti, E. (2017), Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward., *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 22(3), 273-285, <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>.
- Banerjee, N. et al. (2017), Teacher Job Satisfaction and Student Achievement: The Roles of Teacher Professional Community and Teacher Collaboration in Schools, *American Journal of Education*, Vol. 123(2), 203-241, <https://doi.org/10.1086/689932>.
- Blazar, D. y M. Kraft (2016), Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39(1), 146-170. [doi:https://doi.org/10.3102/0162373716670260](https://doi.org/10.3102/0162373716670260).
- Bostwick, K. et al. (2020), Teacher, classroom, and student growth orientation in mathematics: A multilevel examination of growth goals, growth mindset, engagement, and achievement, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 94, 103100, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103100>.
- Canrinus, E. et al. (2011), Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 27(1), 115-132, <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>.
- Caprara, G. et al. (2003), Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95(4), 821-832, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>.
- Carver-Thomas, D. y L. Darling-Hammond (2017), Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It, Learning Policy Institute, <https://doi.org/10.54300/454.278>.
- Collie, R. et al. (2020), A Multilevel Person-centered Examination of Teachers' Workplace Demands and Resources: Links with Work-Related Well-Being, *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00626>.
- Collie, R. y A. Martin (2016), Adaptability: An Important Capacity for Effective Teachers, *Educational Practice and Theory*, Vol. 38(1), 27-39, <https://doi.org/10.7459/EPT/38.1.03>.
- Dweck, C. (2010), Mindsets and equitable education, *Principal Leadership*, Vol. 10(5), 26–29.
- Dweck, C. and D. Yeager (2019), Mindsets: A View from Two Eras, *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 14(3), 481-496, <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>.
- Hanushek, E. and Rivkin, S (2010), Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality”, *American Economic Review*, Vol. 100/2, pp. 267-271, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509683.pdf>.
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londres.
- Ingersoll, R. (2001), Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis, *American Educational Research Journal*, Vol. 38(3), 499-534, <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>.
- Jackson, C. (2018), What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non–Test Score Outcomes. *Journal of Political Economy*, Vol. 126(5), 2072-2107. doi <https://doi.org/10.1086/699018>.

Klassen, R. et al. (2012), Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28(4), 1289-1309, <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>.

Muijs, D. et al. (2014), State of the art: Teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25/2, pp. 231-256, <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>.

Muijs, D. and D. Reynolds (2001), *Effective Teaching: Evidence and Practice*, Sage Publications, Londres.

Nilsen, T., J. Gustafsson and S. Blömeke (2016), Conceptual framework and methodology of this report, in *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes*, Springer Open, <https://www.oapen.org/download?type=document&docid=1002053#page=10>.

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Papay, J. y M. Kraft (2015), Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement, *Journal of Public Economics*, Vol. 130.

Rice, J. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*, Economic Policy Institute. Washington, DC. Obtenido de [https://www.epi.org/publication/books\\_teacher\\_quality\\_execsum\\_intro/](https://www.epi.org/publication/books_teacher_quality_execsum_intro/).

Rivkin, S., E. Hanushek y J. Kain (2005), Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Econometrica*, Vol. 73(2), 417-458, <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.

Seidel, T. y Shavelson, R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, Vol. 77(4), 454-499. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654307310317>.

Toropova, A., S. Johansson y E. Myrberg (2019), The role of teacher characteristics for student achievement in mathematics and student perceptions of instructional quality, *Education Inquiry*, Vol. 10(4), 275-299, <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591844>.

Tschannen-Moran, M. y A. Hoy (2001), Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17(7), 783-805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

Viac, C. y P. Fraser (2020), Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis, *OECD Education Working Papers 213*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.

Whipp, J. y L. Geronime (2015), Experiences That Predict Early Career Teacher Commitment to and Retention in High-Poverty Urban Schools, *Urban Education*, Vol. 52(7), pp. 799-828, <https://doi.org/10.1177/0042085915574531>

Darling-Hammond, L. (2017). *Teaching for deeper learning: Competencies, strategies, and tools for educators and leaders*. Corwin.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.



# CAPÍTULO 5

---

---

# Capítulo 5. Desarrollo profesional docente

## 5.1. Introducción

El desarrollo profesional del profesorado es una de las palancas más poderosas para mejorar la calidad de los sistemas educativos. Es muy conocida la idea de que la calidad de un sistema educativo no puede superar la calidad de su profesorado (Barber & Mourshed, 2007), lo que subraya la importancia de invertir en la formación y desarrollo de la carrera docente. Los sistemas más eficaces son aquellos que garantizan que el profesorado dispone de las competencias necesarias para enseñar con calidad, y que estas competencias se actualizan de forma continua y se adaptan a contextos diversos y cambiantes (OCDE, 2024).

La carrera docente sigue una secuencia lógica de progresión donde hay, al menos, tres momentos clave: la formación inicial, el acceso a la docencia y la formación permanente durante la fase de desarrollo y consolidación profesional.

La formación inicial constituye el punto de partida en el desarrollo profesional del profesorado. En la mayoría de los países, el acceso a la docencia está regulado por programas formales que combinan conocimientos disciplinares, formación pedagógica y prácticas escolares supervisadas (Tezanos, 2005). Estos programas tienen como objetivo dotar al profesorado de las competencias necesarias para enseñar con calidad desde el inicio de su carrera (OCDE, 2024). La investigación ha demostrado que los docentes sin formación específica son menos eficaces que aquellos que han recibido preparación formal (Metcalf, 1992; Bressoux, Kramarz & Prost, 2009), aunque la posesión de un título no garantiza por sí sola la calidad docente (Buddin & Zamarro, 2009). En este sentido, la calidad percibida de la formación inicial y el equilibrio entre teoría y práctica son factores clave para el éxito profesional (OCDE, 2024; European Commission, 2015).

Las formas de acceso a la profesión son muy variadas. El modelo institucional clásico, es decir, un programa de formación reglado formalmente es la vía mayoritaria. Sin embargo, otros modelos son posibles y necesarios según las circunstancias. Por ejemplo, debido a la escasez de docentes, algunos sistemas educativos han diseñado programas acelerados o *fast-track*, cuyo objetivo es atraer perfiles profesionales diversos a la docencia, lo que se conoce como docentes de segunda carrera. La investigación ha mostrado que las diferentes vías de acceso

presentan ventajas e inconvenientes que, muy probablemente, son el reflejo de las esperanzas y reservas propias del inicio de toda carrera docente. Por un lado, quienes acceden a la docencia por vías alternativas al modelo clásico tienden a tener una percepción más positiva sobre el componente práctico de su formación, pero suelen mostrar menor confianza en su preparación disciplinar (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018; Ruitenburt & Tigchelaar, 2021). Todo ello advierte sobre los principales desafíos a los que se enfrentan los modelos de formación inicial del profesorado: conjugar una formación teórica y pedagógica robusta, con las herramientas prácticas para la gestión del aula.

Además, la formación inicial enfrenta el reto de preparar al profesorado para áreas emergentes como la atención a la diversidad, el desarrollo socioemocional del alumnado y el uso de tecnologías digitales. La UNESCO (2022) señala la conveniencia de que los programas de formación inicial integren competencias sociales, emocionales y colaborativas, que considera competencias esenciales para objetivos tan estratégicos como la ciudadanía global, el desarrollo sostenible y el bienestar del alumnado. En ese sentido advierte que muchos docentes se sienten menos preparados para abordar los contenidos relacionados con el desarrollo socioemocional y relacional del alumnado. En todo caso, estos temas emergentes han llegado para quedarse, lo que pone de relieve la necesidad de revisar los contenidos curriculares de los programas formativos para concederles el espacio que demandan (OCDE, 2024).

En suma, la formación inicial debe concebirse como una etapa crítica que no solo habilita el acceso a la profesión, sino que configura las bases de la identidad docente. Su calidad, pertinencia y capacidad de adaptación a los cambios sociales y educativos son determinantes para garantizar una enseñanza eficaz y equitativa desde el comienzo de la carrera profesional.

Por otra parte, la inducción profesional, es decir, el conjunto de apoyos que recibe el profesorado al incorporarse a un centro educativo constituye una herramienta clave para facilitar la transición entre la formación inicial y el ejercicio profesional. Uno de los componentes centrales de la inducción es la mentoría, entendida como una relación profesional entre docentes con distintos niveles de experiencia, que permite compartir conocimientos, resolver dudas prácticas y construir redes de apoyo. Diversos estudios han demostrado que estos programas tienen efectos positivos sobre la satisfacción laboral, el bienestar docente, el desarrollo profesional, la mejora de la calidad de la enseñanza y la retención en la profesión (Ingersoll & Strong, 2011; Maulana, Helms-Lorenz & van de Grift, 2015).

Estos programas no solo ofrecen orientación técnica, sino que también generan espacios de confianza y colaboración que favorecen el aprendizaje entre pares, fortalecen la construcción de una identidad profesional sólida y promueven el sentido de pertenencia al centro educativo. Los modelos más eficaces combinan mentoría, acompañamiento estructurado, observación mutua de las clases, conversaciones regulares y espacios de reflexión pedagógica y, en algunos casos, reducción de carga lectiva (NCEE, 2016; European Commission, 2015). Aunque su implantación varía entre países, la tendencia internacional apunta a una expansión progresiva de estas prácticas, especialmente en los primeros años de ejercicio y en contextos escolares complejos (UNESCO, 2024).

En esta línea, un estudio de revisión reciente ha vinculado la mentoría con mejoras en el bienestar psicológico del profesorado. En particular, las intervenciones que incluyen acompañamiento entre pares y formación reflexiva han demostrado reducir el estrés laboral y aumentar la satisfacción profesional (Avola et al., 2025). Estas estrategias permiten al profesorado afrontar con mayor seguridad los desafíos iniciales de la práctica docente, favoreciendo su adaptación al entorno escolar y su permanencia en la profesión.

Además, los efectos positivos de la mentoría se extienden también al alumnado. Papay et al. (2020) evidencian que el acompañamiento por parte de docentes experimentados mejora la calidad de la enseñanza y se traduce en mejores resultados académicos. Rockoff (2008) añade que los programas de mentoría reducen la rotación del profesorado y aumentan su

eficacia en el aula. En conjunto, estos hallazgos respaldan la idea de que invertir en programas de acogida y mentoría no solo beneficia al profesorado en sus primeros años, sino que tiene un impacto directo en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Finalmente, la formación continua permite al profesorado actualizar sus conocimientos y adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos. En un contexto de transformación acelerada, los sistemas educativos deben garantizar que el profesorado dispone de oportunidades de aprendizaje relevantes, accesibles y de calidad. La participación en actividades formativas se ha vinculado con una mayor capacidad para alcanzar los objetivos de enseñanza. En ese sentido, la literatura especializada ha señalado que las modalidades más eficaces de desarrollo profesional son aquellas que se alejan de los formatos tradicionales (como cursos aislados o conferencias) y se orientan hacia prácticas colaborativas, reflexivas y sostenibles, como el trabajo en comunidades de aprendizaje, el diseño curricular compartido y la investigación-acción (Olin et al., 2020; OCDE, 2020).

En cuanto a los contenidos, la formación continua debe abordar tanto áreas tradicionales —como la didáctica disciplinar, la evaluación o la gestión del aula— como competencias emergentes. De hecho, las necesidades formativas se concentran cada vez más en estas áreas emergentes, entre las que destacan la inteligencia artificial aplicada a la enseñanza, la atención a la diversidad y el desarrollo socioemocional del alumnado. La incorporación de tecnologías avanzadas en los entornos educativos ha generado nuevas exigencias formativas, y diversos estudios han subrayado la necesidad de dotar al profesorado de competencias digitales específicas, tanto técnicas como pedagógicas, que permitan integrar herramientas basadas en IA de forma ética y eficaz en los procesos de enseñanza (Ng et al., 2023; OCDE, 2025).

Por otra parte, el impacto de la formación continua sobre la calidad de la enseñanza y los resultados del alumnado ha sido ampliamente documentado. La investigación ha demostrado que los programas de desarrollo profesional más efectivos son aquellos que se alinean con las necesidades reales del profesorado, promueven la reflexión sobre la práctica y permiten avanzar desde enfoques directivos hacia metodologías más diferenciadas y centradas en el aprendizaje (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Además, el desarrollo profesional debe entenderse como un proceso contextualizado, que responde no solo a las necesidades individuales del profesorado, sino también a las prioridades del sistema educativo y a las características del entorno escolar. La literatura reciente destaca la importancia de enfoques colaborativos, reflexivos y sostenibles, que potencien el aprendizaje entre pares, la experimentación pedagógica y el compromiso profesional (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018; OCDE, 2024).

A pesar de los beneficios ampliamente documentados, la participación del profesorado en actividades formativas se ve condicionada por diversas barreras. Entre las más frecuentes se encuentran la falta de tiempo, la incompatibilidad con el horario laboral, el coste económico y la escasa oferta de formación pertinente. Además, factores individuales (como la etapa de la carrera profesional) y contextuales (como el tipo de centro o su ubicación geográfica) influyen significativamente en el acceso a la formación. Una revisión sistemática reciente ha identificado que estas barreras afectan especialmente a docentes en contextos rurales o con cargas laborales elevadas, lo que plantea desafíos para garantizar la equidad en el desarrollo profesional (Krille, 2020).

En el contexto educativo actual, marcado por la transformación digital, la diversidad del alumnado y la necesidad de garantizar una enseñanza inclusiva y eficaz, el desarrollo profesional se configura como una dimensión estratégica para mejorar la calidad del sistema educativo. Este capítulo examina los datos de TALIS 2024 sobre las oportunidades de aprendizaje que recibe el profesorado en distintas etapas de su carrera docente: formación inicial, inducción profesional y formación continua

Por ello, el capítulo se estructura en tres grandes bloques. El primero analiza la formación inicial del profesorado, incluyendo las vías de acceso a la profesión, los tipos de programas formativos y las opiniones del profesorado sobre su formación inicial: calidad y utilidad y percepciones sobre su nivel de preparación. El segundo bloque se centra en las actividades de inducción y mentoría, explorando su prevalencia y modalidades. El tercer bloque aborda la formación continua, examinando sus modalidades organizativas, contenidos tradicionales y emergentes, impacto, necesidades formativas y barreras para la participación en las actividades de formación continua.

## 5.2. Formación inicial del profesorado

Este apartado analiza el punto de partida del desarrollo profesional: la formación inicial. Se examinan los tipos de programas formativos que siguen los docentes y las diferencias entre etapas educativas, países y comunidades autónomas. Además, se exploran las percepciones del profesorado sobre la calidad de su formación, el equilibrio entre teoría y práctica, y su preparación para afrontar los desafíos de la enseñanza en contextos diversos.

El análisis se organiza en dos subapartados. El primero, denominado “Cómo se forma el profesorado”, compara los tipos de primera cualificación docente. El segundo subapartado, titulado “Qué piensan los docentes de su formación inicial” recoge las valoraciones del profesorado sobre la calidad y utilidad de su formación inicial, así como sus percepciones sobre el nivel de preparación logrado al término de la formación inicial para enfrentarse a los desafíos tradicionales y emergentes de la profesión docente.

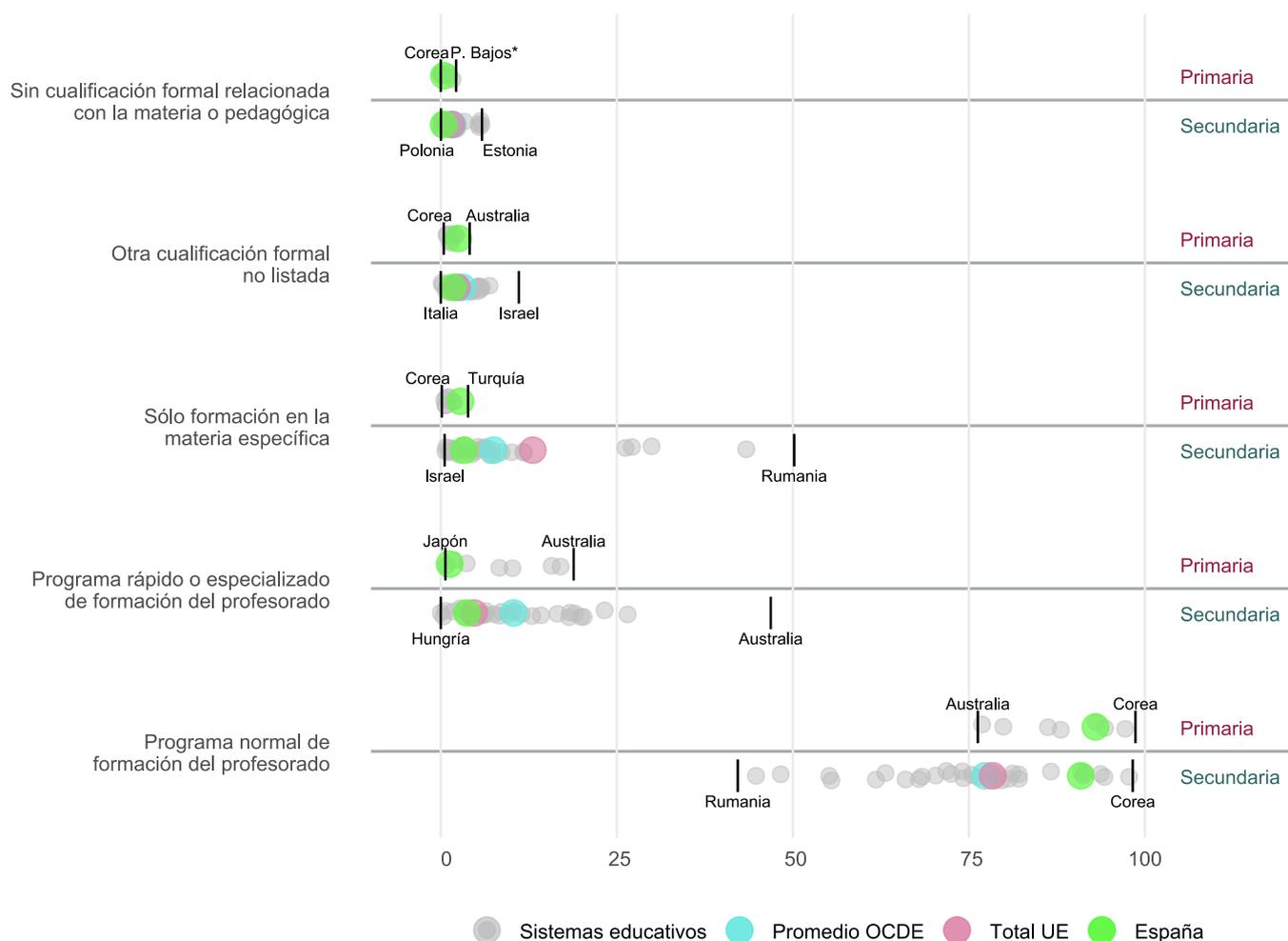
### 5.2.1. Cómo se forma el profesorado

La Figura 5.1a muestra la distribución porcentual del tipo de primera cualificación docente en educación secundaria y primaria en los países seleccionados. Las cinco opciones disponibles suman el 100 %, lo que permite interpretar las proporciones como un reflejo de la tradición de formación inicial en los sistemas educativos comparados.

Aproximadamente 8 de cada 10 docentes de secundaria, tanto en la OCDE-27 como en la UE-22, declaran haber seguido un programa regular de formación del profesorado, lo que confirma esta vía como el modelo predominante de cualificación inicial. De hecho, salvo en Rumanía, es la opción mayoritaria en todos los países incluidos en la comparación. España, junto con Austria, Corea, Eslovenia, Japón, Polonia y Portugal, se sitúa entre los países con porcentajes más elevados, todos ellos por encima del 90 %.

Pese a la preeminencia del modelo tradicional, algunos sistemas educativos presentan variaciones en la flexibilidad y exigencia de los itinerarios formativos. Por ejemplo, un 10 % del profesorado en la OCDE-27 (5 % en UE-22) accedió mediante programas acelerados o especializados. Esta opción constituye la vía de formación inicial de prácticamente la mitad del profesorado de secundaria en Australia, y de cerca del 25 % en Islandia y Noruega, y del 20 % en Costa Rica, Estados Unidos, Israel, Países Bajos y Turquía.

**Figura 5.1a Porcentaje de profesorado cuya primera cualificación docente es la que se indica, en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



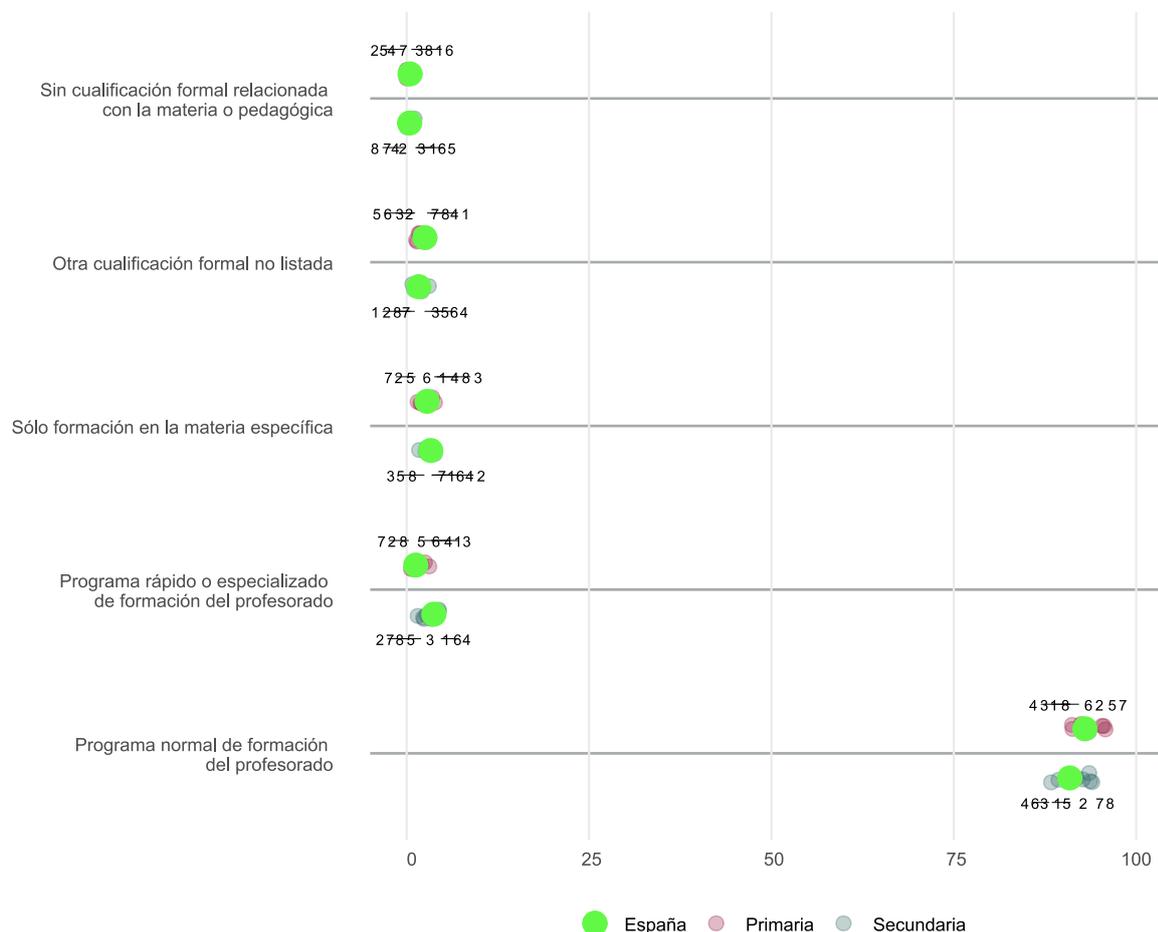
Por su parte, el modelo exclusivamente disciplinar, es decir, formación específica en la materia sin preparación pedagógica es la vía alternativa al modelo tradicional más frecuente en el espacio europeo común (UE-22: 13 %; OCDE-27: 8 %). Esta opción es mayoritaria en Rumanía (50 %) y tiene una presencia significativa en Italia (43 %). También tiene una implantación relevante en Costa Rica, Chipre y Lituania, donde representa la vía de formación inicial de prácticamente 3 de cada 10 docentes.

Las dos opciones restantes —sin cualificación formal y otras cualificaciones— son claramente minoritarias (en ningún caso los promedios internacionales superan el 4 %) y solo en situaciones aisladas alcanzan porcentajes significativos. Por ejemplo, la vía sin cualificación formal representa el 11 % en Israel y más del 5 % en Colombia, Islandia y Noruega. Por su parte, la opción otras cualificaciones solo supera el 5 % en Estonia, Finlandia, Islandia, Países Bajos y República Checa.

En educación primaria, el programa regular de formación del profesorado es aún más predominante. En todos los países con datos disponibles en esta etapa representa, como mínimo, el modelo de formación inicial de 3 de cada 4 docentes. En la mitad de estos países —incluida España— el porcentaje supera el 90 %, lo que convierte cualquier otra opción en claramente minoritaria.

La Figura 5.1b presenta la distribución porcentual del tipo de primera cualificación docente en educación secundaria y primaria en España y en las comunidades autónomas con datos comparables.

**Figura 5.1b Porcentaje de profesorado cuya primera cualificación docente es la que se indica, en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Los datos reflejan la fuerte institucionalización de la formación docente en España. En ambas etapas, la gran mayoría del profesorado (primaria: 93%; secundaria: 91 %) accedió a la profesión a través de oferta de formación inicial reglada. Esta vía representa el modelo predominante, mientras que el resto de las alternativas tienen una presencia muy limitada. Los programas acelerados o especializados apenas alcanzan el 4 % en secundaria y el 1 % en primaria, mientras que la formación específica en la materia sin componente pedagógico se sitúa en torno al 3 % en ambas etapas.

Lógicamente, dada la preeminencia del modelo regular, las variaciones entre comunidades autónomas son muy pequeñas. Por ello, cualquier diferencia en los porcentajes regionales debe interpretarse como una variación aleatoria y no como un sesgo sistemático con significación estadística.

En definitiva, los datos de TALIS 2024 confirman que la vía regular de formación del profesorado —programas universitarios con preparación pedagógica— constituye el modelo predominante en los países desarrollados, especialmente en Europa. Aunque existen alternativas como los programas acelerados o la formación exclusivamente disciplinar, su presencia es minoritaria en

la mayoría de los sistemas educativos. En España, la institucionalización de la formación inicial es especialmente fuerte, con porcentajes superiores al 90 % en ambas etapas educativas y escasa variabilidad entre comunidades autónomas. Este patrón sugiere un modelo homogéneo y consolidado, centrado en la cualificación formal como requisito de acceso a la docencia.

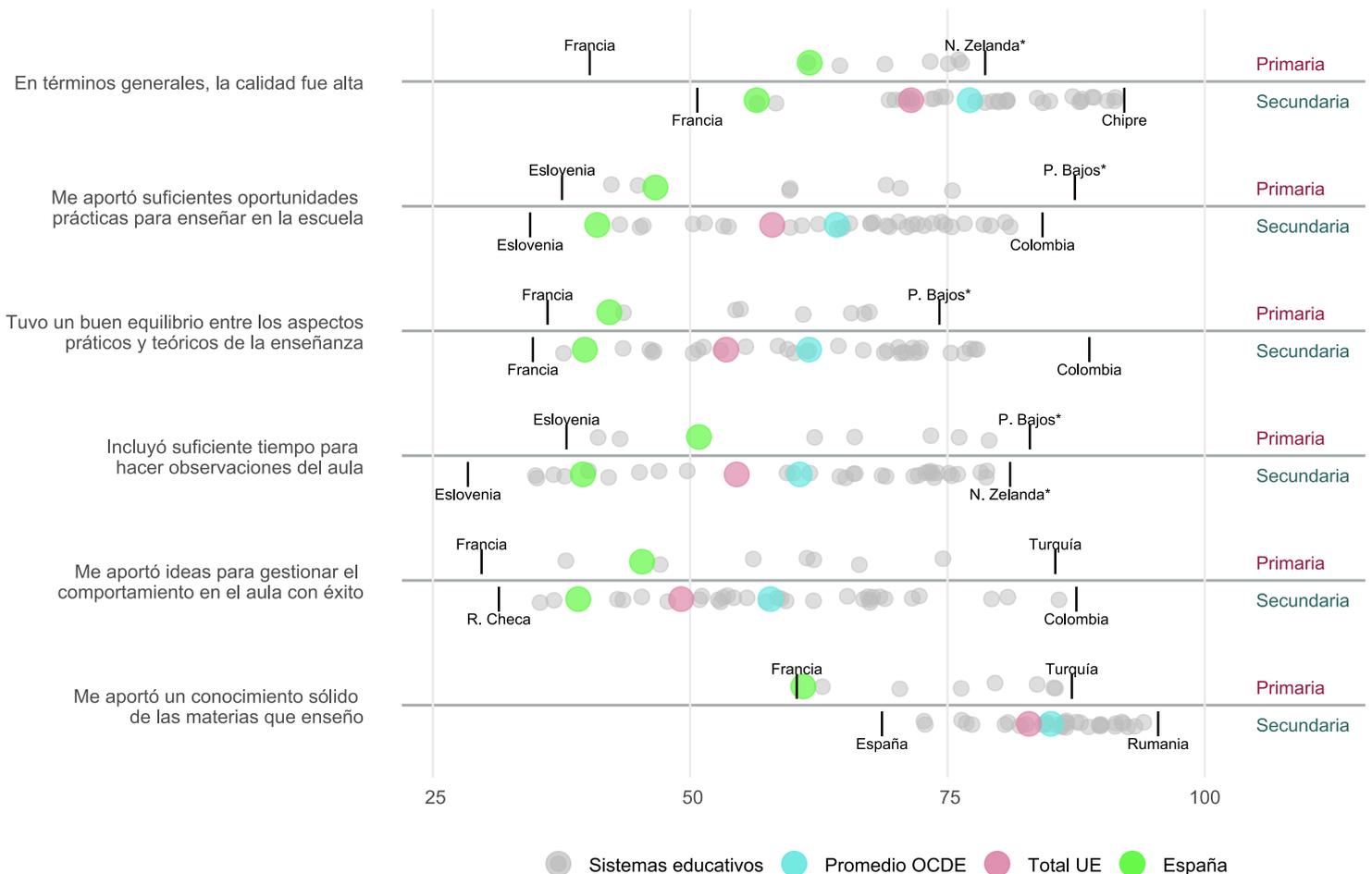
### 5.2.2. Qué piensan los docentes de su formación inicial

#### 5.2.2.1. Calidad y utilidad de la formación inicial

TALIS 2024 incluyó seis afirmaciones para explorar la percepción del profesorado sobre la calidad y utilidad de su formación inicial, las cuales cubren distintos aspectos del proceso formativo. Estas afirmaciones se formularon del siguiente modo: “mi formación inicial... (1) me proporcionó una comprensión sólida de las materias que enseño, (2) me ofreció estrategias eficaces para gestionar el comportamiento en el aula, (3) incluyó tiempo suficiente para observar clases, (4) mantuvo un equilibrio adecuado entre contenidos teóricos y prácticos, (5) me brindó oportunidades suficientes para enseñar en centros escolares durante la formación, y (6) en conjunto, su calidad global fue alta. El profesorado valoró el grado de acuerdo con cada afirmación en una escala de cuatro opciones de respuesta.

La Figura 5.2a recoge el porcentaje de docentes que se manifestó “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con cada afirmación por etapa educativa y país.

**Figura 5.2a. Valoración de la calidad de la primera titulación docente: porcentaje de profesorado que está de acuerdo con las siguientes afirmaciones en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



El análisis de la asociación de las respuestas a nivel de país señala que el profesorado parece valorar dos dimensiones que tienen cierta independencia. Por un lado, la **dimensión práctica** y aplicada de la formación, donde se valora el equilibrio entre aspectos teóricos y prácticos, las oportunidades de prácticas reales y la utilidad para la gestión del aula y la observación de las clases. Estos ítems presentan de promedio correlaciones en torno a 0,79. Por otro lado, la **formación disciplinar**, que se refleja en la cuestión relativa a si la formación proporcionó una comprensión sólida de las materias que enseña. Este ítem muestra correlaciones notablemente más bajas, cuando no nulas, con el resto ( $r \approx 0,08 - 0,37$ ), lo que sugiere que este componente disciplinar se percibe como relativamente autónomo respecto a los aspectos pedagógicos y prácticos de la formación. Finalmente, la **valoración global de la formación** muestra correlaciones altas o muy altas ( $r \approx 0,63 - 0,83$ ) con las afirmaciones relativas a la dimensión práctica, y moderadas ( $r = 0,46$ ) con la formación disciplinar y, por tanto, puede entenderse como un aspecto transversal o común a los dos componentes de la formación. En definitiva, las evidencias apuntan a que la presentación de resultados debe distinguir entre los dos componentes señalados, y también considerar separadamente la cuestión relativa a la valoración global por su carácter general y oblicuo a las dos dimensiones.

A continuación, se presentan los resultados internacionales.

- **Valoración global de la calidad de la formación inicial.** Los datos indican una percepción mayoritariamente positiva, si bien el promedio OCDE-27 (77 %) supera claramente al de la UE-22 (71 %), lo que indica una percepción algo más crítica en el contexto europeo. Las diferencias entre países son sustantivas. Colombia, Chipre, Estonia y Portugal presentan porcentajes por encima del 90% y otros 14 países comparados superan el 80%. En el extremo contrario, España, Japón y Noruega, con porcentajes en torno al 60%, aparecen alejados de la nube de puntos donde ubican la mayoría de los países, mientras que Francia se comporta como un caso atípico: apenas la mitad del profesorado valora positivamente la formación inicial recibida.
- **Valoración de los aspectos prácticos y aplicados.** Las cuatro afirmaciones vinculadas a los aspectos aplicados presentan los valores más moderados. En términos globales podría afirmarse que aproximadamente 6 de cada 10 docentes de la OCDE-27 consideran satisfactoria su formación inicial en esta dimensión. Los parámetros internacionales arrojan, de nuevo, diferencias significativas: los promedios OCDE-27 superan a los de la UE-22 en los cuatro ítems. Las mayores diferencias aparecen en la gestión del comportamiento en el aula (OCDE-27: 58 %; UE-22: 49 %) y el equilibrio entre teoría y práctica (OCDE-27: 62 %; UE-22: 54 %). En los otros dos ítems –tiempo para observar clases y para las prácticas en los centros– el promedio de la OCDE-27 está 6 puntos porcentuales por encima. Todo ello confirma que, en su conjunto, el profesorado del espacio común europeo tiene una percepción más crítica de su formación inicial que sus homólogos de otras regiones. De nuevo los promedios nacionales muestran variaciones importantes. En Colombia aproximadamente 5 de cada 6 docentes hacen valoraciones positivas. Además, en otros 18 países, al menos dos de cada tres docentes consideran satisfactorios los contenidos prácticos y aplicados de su formación inicial. Por el contrario, en Eslovenia, España, Francia y República Checa solo 4 de cada 10 docentes los califican positivamente.
- **Valoración de la formación en la materia de enseñanza.** Es el aspecto con mayor consenso: los promedios internacionales son muy similares (OCDE-27: 85 %; UE-22: 83 %) y se sitúan claramente por encima del resto de cuestiones. Todos los países presentan valoraciones positivas y, de hecho, España es el único donde el valor no alcanza el 70 %. Estas evidencias parecen confirmar que mayoritariamente el profesorado de secundaria de los países desarrollados considera que la formación inicial proporcionó una comprensión sólida de las materias a enseñar, lo que sugiere que

los programas formativos priorizan fundamentalmente la preparación en contenidos específicos.

Seguidamente se comparan los resultados de la decena de países con datos comparables en educación primaria.

- **Valoración global de la formación inicial.** No se advierten diferencias concluyentes por etapa ya que los efectos suelen ser pequeños y cruzados. Por ejemplo, en Francia el promedio en secundaria es más alto (10 puntos porcentuales) que, en primaria, mientras que en España la diferencia (5 puntos) favorece a primaria. La nube de puntos de la Figura 5.2a sugiere una distribución polarizada. La mitad de los países –Bélgica, Corea, Países Bajos, Nueva Zelanda y Turquía– aparecen concentrados en torno al 75 %. Por el contrario, Japón, Eslovenia y España se sitúan ligeramente por encima del 60 %, y mención aparte merece nuevamente Francia, donde sólo el 40 % del profesorado de primaria valora positivamente su formación inicial.
- **Valoración de los aspectos prácticos.** En términos generales no se advierten grandes diferencias globales entre etapas. De hecho, las medias aritméticas de las diferencias son prácticamente nulas, salvo en la cuestión referida a la observación del aula, donde hay 4 puntos porcentuales a favor de la muestra de primaria. No obstante, como se viene comentando, bajo estos efectos aparentemente neutros, hay variaciones importantes. Por ejemplo, en Corea la valoración del tiempo de observación de las aulas de primaria supera en 20 puntos porcentuales al de secundaria. Sin embargo, en Australia, Bélgica o Nueva Zelanda es el profesorado de secundaria quien valora más esta cuestión. Centrándose en los resultados por países, el profesorado de Países Bajos presenta los valores más altos: aproximadamente 8 de cada 10 docentes valoran positivamente los cuatro aspectos prácticos de su formación inicial. Le siguen, con valores en torno al 70 %, Corea, Nueva Zelanda y Turquía, mientras que Francia y Eslovenia (ambos por debajo del 40 %) son los países donde el profesorado de primaria muestra una posición más crítica con el componente práctico de su formación inicial.
- **Valoración de la formación en la materia de enseñanza.** En comparación con secundaria, el profesorado de educación primaria tiende a valorar más severamente la formación específica en la materia a impartir: la media aritmética de la diferencia de los países comparables es de 7 puntos porcentuales. Sin embargo, aquí las opiniones siguen siendo diversas. Por ejemplo, en Francia el porcentaje de docentes que valoran los contenidos disciplinares en primaria baja 20 puntos porcentuales, mientras que en Turquía los porcentajes son iguales en ambas etapas. Los resultados de los países de nuevo apuntan a una distribución en dos bloques. Por un lado, Bélgica, Corea, Eslovenia, Japón y Turquía presentan valores por encima del 80 %, mientras que los promedios de Australia, España o Francia se concentran en torno al 60 %.

En España, la valoración del profesorado de educación secundaria consiente una doble lectura. En términos absolutos, los resultados podrían calificarse de moderadamente positivos, al menos en algún aspecto. Por ejemplo, prácticamente 7 de cada 10 docentes consideran que su formación les proporcionó una buena comprensión de las materias de enseñanza y casi 6 de cada 10 valoran positivamente la calidad global de la formación. Las valoraciones más discretas corresponden a los aspectos prácticos (modalmente por debajo del 50 %).

Sin embargo, en términos relativos los resultados parecen mejorables, hecho que se refleja en la posición del punto verde en todas las escalas de la Figura 5.2a. La valoración de la formación relacionada con la enseñanza de la materia es la más baja de los países comparados; en lo relativo a los aspectos prácticos, solo Francia y Noruega presentan porcentajes más bajos; y en la valoración global España ocupa la penúltima posición solo por encima de Francia. Además, en todos los aspectos valorados el promedio español se encuentra aproximadamente

15 puntos porcentuales por debajo del parámetro UE-22.

Las diferencias por etapa en España presentan un patrón de resultados cruzado, que probablemente reflejen las tradiciones de la formación inicial en cada etapa educativa. Así, el profesorado de primaria valora más (8 puntos porcentuales) la formación específica en el contenido de la materia. Por el contrario, el profesorado de primaria hace mayores valoraciones de todos los aspectos prácticos, con diferencias notables en algunos aspectos: por ejemplo, 11 puntos porcentuales en el tiempo disponible para la observación de grupos aula y 6 puntos en las oportunidades para la práctica y la gestión del aula. Finalmente, el profesorado de primaria también hace una valoración global más positiva de la formación inicial (5 puntos).

Los promedios del profesorado español de primaria devuelven el siguiente perfil: aproximadamente 6 de cada 10 docentes valoran positivamente, tanto la calidad global, como la formación recibida en la materia de enseñanza. Sin embargo, apenas 4 de cada 10 se muestran satisfechos con los aspectos prácticos de su formación inicial. En términos relativos, estas valoraciones tienden a ubicarse en la parte baja de la distribución dentro de la decena de países con datos comparables. Por ejemplo, sólo el profesorado francés valora más severamente la formación en aspectos de contenido que el profesorado español. En la valoración de las cuestiones prácticas, además de Francia, los porcentajes de España sólo superan a los de Eslovenia, y con respecto a la valoración global los resultados de España son similares a los de Japón, están por encima de Francia y por debajo del resto de países.

La Figura 5.2b recoge el porcentaje de docentes que se manifestó “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones relativas a la formación inicial por etapa y comunidad autónoma con datos representativos.

**Figura 5.2b. Valoración de la calidad de la primera titulación docente: porcentaje de profesorado que está de acuerdo con las siguientes afirmaciones en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Lógicamente los datos regionales son deudores de los promedios españoles.

- **Valoración global de la formación inicial.** Los resultados en educación secundaria de las comunidades autónomas se mueven en un estrecho margen de 6 puntos porcentuales, los que separan a La Rioja (60 %) de la Comunitat Valenciana e Illes Balears (54 % ambos). Por tanto, todos los promedios regionales se encuentran significativamente por debajo de los parámetros internacionales. En educación primaria las diferencias son más sustantivas y el rango de los porcentajes sube hasta 18 puntos, teniendo como límite inferior el 53 % de Principado de Asturias y Cantabria y el techo en el 70 % de Cataluña.
- **Valoración de la formación en la materia de enseñanza.** Nuevamente los porcentajes de educación secundaria están más comprimidos. El rango en secundaria es relativamente estrecho: 9 puntos, que separan a Cataluña e Illes Balears (64 % ambas) de Canarias (73 %). Estos resultados colocan a las regiones en las posiciones más rezagadas en relación con los países con datos comparados. En educación primaria el rango sube hasta los 12 puntos, y tiene como límites Principado de Asturias (54 %) y Andalucía (66 %).
- **Valoración de los aspectos prácticos.** Es la dimensión con mayor variación entre regiones. Por ejemplo, en secundaria los rangos oscilan entre 11 y 19 puntos porcentuales según la cuestión. Las valoraciones más discretas se encuentran en Andalucía, Principado de Asturias, Cantabria y Comunitat Valenciana que, de promedio, no alcanzan el 40 % en los cuatro ítems de esta dimensión, mientras que, en la parte superior, Illes Balears no llega al 50 %. En educación primaria los rangos son similares, oscilando entre 12 y 21 puntos porcentuales según el aspecto valorado. En esta etapa, los mejores resultados corresponden a Cataluña (promedio ligeramente por encima del 50 %) y los más bajos a Principado de Asturias (ligeramente por debajo del 40%).

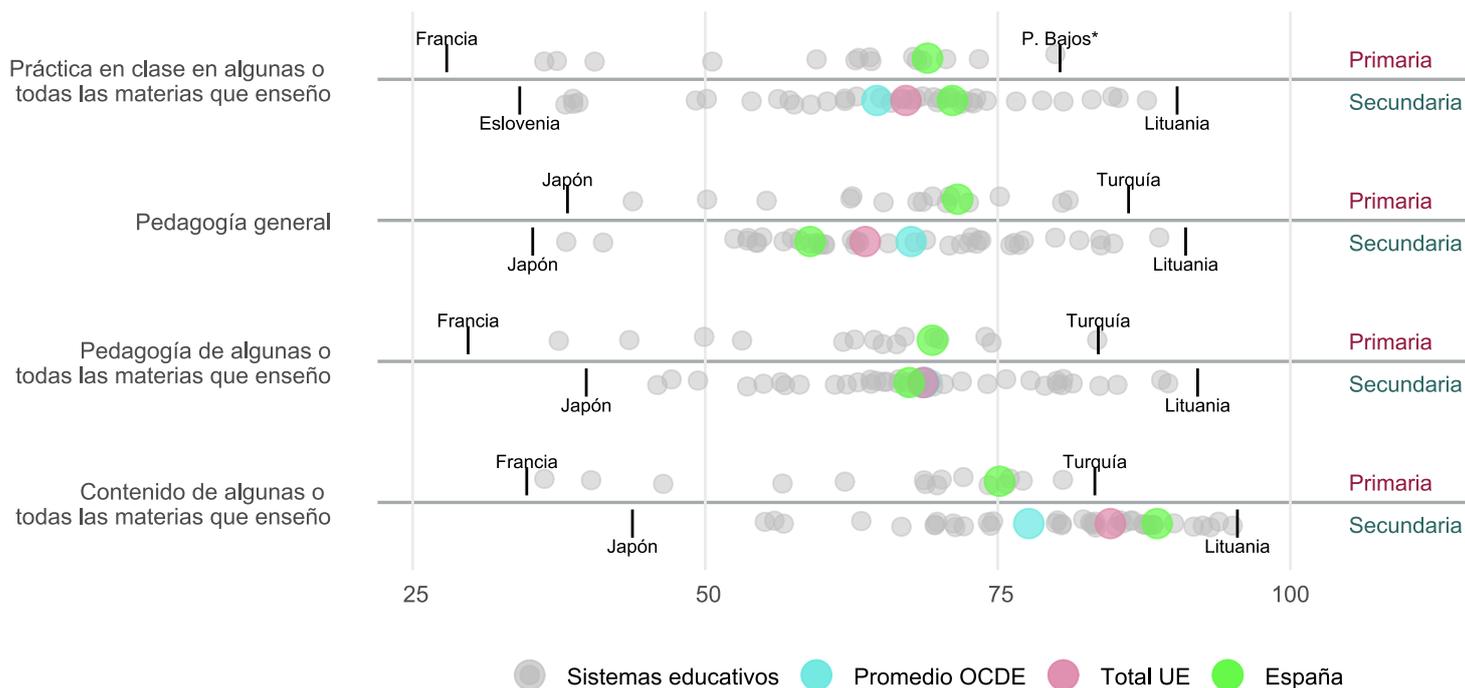
En conclusión, los datos ofrecidos por TALIS revelan que el profesorado distingue claramente entre la calidad global de la formación inicial, la preparación disciplinar y los aspectos prácticos. Aunque la valoración general es mayoritariamente positiva, existen diferencias sustantivas entre países y etapas educativas. En España, la percepción del profesorado es más crítica que la media internacional, especialmente en lo relativo a los componentes prácticos. Las comunidades autónomas reproducen este patrón con escasa variabilidad interna, lo que sugiere que esta valoración es estructural y no puede atribuirse a diferencias regionales. En conjunto, los resultados apuntan a la necesidad de reforzar los componentes prácticos de la formación inicial para mejorar su utilidad percibida.

### **5.2.2.2. *Cómo se sienten preparados: aspectos tradicionales***

TALIS 2024 preguntó al profesorado en qué medida su formación inicial le preparó para afrontar cuatro aspectos pedagógicos considerados tradicionales en la práctica docente: (1) enseñar contenidos específicos de la materia, (2) aplicar pedagogía específica de la materia, (3) aplicar pedagogía general, y (4) gestionar la práctica en el aula. Las respuestas se recogieron mediante una escala de preparación con cuatro niveles: “nada”, “poco”, “bastante” y “mucho”.

La Figura 5.3a muestra el porcentaje de docentes que se sintió preparado “bastante” o “mucho” en cada uno de estos aspectos, por etapa educativa y país seleccionado en esta comparación.

**Figura 5.3a. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en los siguientes aspectos tradicionales en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



El análisis de correlaciones a nivel de país mostró que las cuatro cuestiones están fuertemente asociadas. Este patrón sugiere que el profesorado tiende a valorar de forma conjunta su preparación en contenidos, pedagogía y práctica docente, lo que permite presentar los resultados de manera agregada sin necesidad de desglosar cada ítem por separado. Esta consistencia interna facilita la interpretación general de la preparación para la enseñanza tradicional. Todas las correlaciones oscilan entre 0,66 y 0,94, lo que indica una fuerte asociación interna. En particular, la correlación entre la pedagogía específica de la materia y la pedagogía general alcanza un valor de 0,94, y ambas se relacionan estrechamente con la preparación para la práctica en el aula (0,91 y 0,84, respectivamente). Además, la comprensión del contenido disciplinar también muestra correlaciones elevadas con los demás ítems (entre 0,71 y 0,79), lo que refuerza la idea de que estos elementos forman parte de una misma dimensión formativa.

A nivel internacional, los datos señalan que el profesorado de secundaria en los países de la OCDE-27 se siente mayoritariamente preparado en los aspectos tradicionales de la enseñanza, aunque con diferencias según la cuestión concreta.

- Prácticamente 8 de cada 10 consideran que su formación inicial le preparó “bastante” o “mucho” para enseñar contenidos específicos de la materia
- Los porcentajes descienden ligeramente en pedagogía específica y pedagogía general (ambos en torno al 70 %) y en la práctica en el aula (65 %).

Estos datos, que son coherentes con lo mostrado en la Figura 5.2a, sugieren que la formación inicial docente en los países desarrollados pone más énfasis en el conocimiento disciplinar que en la aplicación pedagógica y práctica.

No obstante, en contraste con lo señalado al valorar la formación inicial, ahora los totales de la UE-22 son similares, cuando no mejores, a los promedios de la OCDE-27. Por ejemplo, el porcentaje de docentes que se siente preparado en contenidos específicos es significativamente más alto en el espacio común europeo (OCDE-27: 78 %; UE-22: 85 %). Algo similar ocurre al valorar la preparación para enfrentarse a las prácticas en el aula (OCDE-27: 64 %; UE-22: 67 %).

%). Por su parte, en la valoración de la pedagogía específica los parámetros internacionales son similares (69 % en ambos casos), mientras que el único aspecto donde el promedio de los socios comunitarios es ligeramente peor corresponde a la valoración de la preparación en pedagogía general (OCDE-27: 68 %; UE-22: 64 %).

Por tanto, los datos sugieren una tendencia general según la cual el profesorado de educación secundaria de la UE-22 tiende a creer que al término de su formación inicial está ligeramente mejor preparado que el profesorado de otras regiones. Esta percepción más positiva de su propia formación contrasta con una valoración más severa de los planes de formación inicial (ver apartado anterior). Como se verá, España es posiblemente el caso más claro de esa disonancia.

Bajo los promedios internacionales que se acaban de señalar subyacen variaciones muy importantes.

- Por ejemplo, en Hungría, Italia, Letonia, Lituania y Polonia más del 90 % del profesorado siente que la formación inicial le preparó para enseñar los contenidos específicos de la materia. Además, en otros 11 países, todos europeos a excepción de los tres países latinoamericanos de esta comparación (Chile, Colombia y Costa Rica), el porcentaje supera el 80 %. En el extremo contrario, en Japón el valor no alcanza el 50 % y en Australia, Israel y Nueva Zelanda está por debajo del 60 %.
- La valoración del resto de aspectos muestra variaciones similares. Por ejemplo, aproximadamente 8 de cada 10 docentes de Bélgica, Bulgaria, Chile, Colombia, Dinamarca, Hungría, Países Bajos, Polonia, Rumanía y Turquía se sienten preparados, tanto en aspectos relacionados con la pedagogía general, como con la didáctica específica de su materia. En Letonia y Lituania, los países que en conjunto presentan las valoraciones más altas, esta proporción se sitúa sobre el 90 %. Por el contrario, los valores están claramente por debajo del 50 % en Eslovenia, Francia y Japón.

Los datos de los 10 países con muestras comparables en ambas etapas educativas sugieren diferencias según el tipo de cuestión. La percepción de estar preparado para enseñar el contenido de las materias es mayor entre el profesorado de secundaria: la media aritmética de las diferencias de los países comparables es de 12 puntos porcentuales. No obstante, como es habitual este promedio se obtiene con efectos muy dispares. Por ejemplo, en Francia la diferencia es de 35 puntos porcentuales y en Australia de 20 puntos, mientras que en Turquía los porcentajes son prácticamente idénticos. En las otras tres cuestiones las diferencias globales son mucho más pequeñas (entre 2 y 4 puntos porcentuales), y carecen de una dirección clara a favor de alguna de las etapas. Una vez más debe aplicarse la reserva a que a estos valores generales se llega con diferencias importantes dentro de cada país que, en muchos casos, son de signo contrario.

Centrándose en los resultados por países de educación primaria, se advierten diferencias muy sustantivas que hacen que algunos porcentajes se dupliquen. En la parte alta de la distribución destacan especialmente Países Bajos y Turquía, cuyos porcentajes en los cuatro ítems son, como mínimo, del 80 %. En el extremo contrario, en Francia y Japón los promedios de las cuatro cuestiones están por debajo del 40 %.

Los datos de España en el contexto internacional ofrecen una lectura positiva que, en conjunto, revela una percepción sólida en contenidos y práctica, y algo más contenida en didáctica general. Así, prácticamente 9 de cada 10 docentes de educación secundaria consideran que su formación inicial le capacitó “bastante” o “mucho” para enseñar contenidos específicos de la materia, y, aproximadamente 7 de cada 10 se sienten preparados para la práctica en el aula y para aplicar la didáctica específica de su materia. La percepción de competencia en didáctica general es más moderada: aproximadamente 6 de cada 10.

En términos relativos, España presenta un perfil mixto en comparación con los promedios

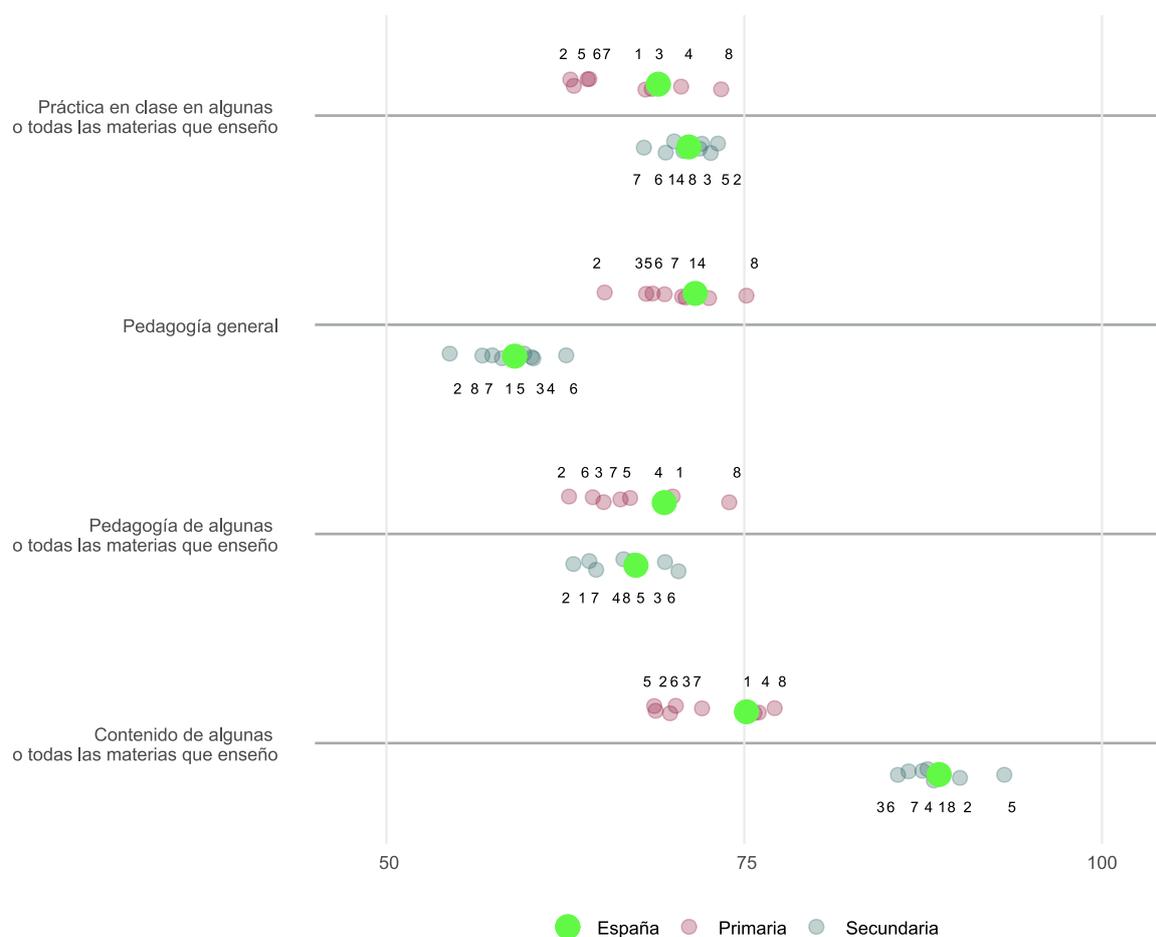
internacionales. En educación secundaria, destaca positivamente en la preparación en contenidos específicos: el promedio español (89 %) supera, respectivamente, en 11 y 4 puntos los promedios OCDE-27 y UE-22. España también se sitúa por encima de ambos referentes en la práctica en el aula (71 %), superando en 6 puntos al promedio OCDE-27 y en 4 al promedio UE-22. En pedagogía específica (67 %) los valores son similares: solo 2 puntos por debajo de los dos parámetros internacionales, mientras que en pedagogía general el promedio español (59 %) está 9 y 5 puntos por debajo de los promedios OCDE-27 y UE-22, respectivamente.

En España, las diferencias por etapa educativa dibujan un patrón de valoraciones cruzado: el profesorado de secundaria se percibe más competente en el dominio disciplinar y los aspectos prácticos, mientras que el de primaria lo hace en los aspectos pedagógicos. De este modo, el profesorado de primaria presenta mejores resultados en pedagogía general (72 % frente a 59 %) y pedagogía específica (69 % frente a 67 %), aunque la segunda diferencia es mínima. En cambio, la muestra de secundaria destaca en contenidos específicos de la materia (89 % frente a 75 %) –coherente con la mejor valoración de estos contenidos en la formación inicial (ver Figura 5.2a)– y, de forma más ajustada, en la práctica en el aula (71 % frente a 69 %), dato que contrasta con la valoración más positiva que el profesorado de primaria hizo de los componentes prácticos de su formación inicial.

Por su parte, el perfil del profesorado de educación primaria en España muestra una valoración bastante equilibrada. Aproximadamente 7 de cada 10 docentes se sienten preparados en pedagogía específica y general, y también para enfrentarse a las prácticas de aula, mientras la valoración en contenidos específicos es aún algo mejor: 3 de cada 4 valora positivamente su preparación en esta cuestión. En términos relativos, estas valoraciones ubican los datos españoles en la parte alta de la distribución. Tomados los porcentajes de todos los aspectos en su conjunto, los valores de España están por debajo de los exhibidos por Países Bajos y Turquía y son muy similares a los de Bélgica. El resto de los países en educación primaria presentan promedios sustantivamente más bajos que los españoles.

La Figura 5.3b presenta el porcentaje de docentes que se sintió preparado “bastante” o “mucho” en cada uno de estos aspectos, por etapa educativa y comunidad autónoma con datos representativos.

**Figura 5.3b. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en los siguientes aspectos tradicionales en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

En conjunto, los resultados regionales en educación secundaria reflejan dos rasgos deseables: una valoración alta y una distribución homogénea de los porcentajes. Las diferencias entre comunidades autónomas son pequeñas, con rangos que oscilan entre 5 y 8 puntos porcentuales según la cuestión. Ello ubica, dentro de la escala de resultados TALIS, en una buena posición relativa al conjunto de regiones.

Por ejemplo, en la valoración de la preparación en los contenidos de la materia todas las comunidades autónomas presentan porcentajes claramente superiores al promedio OCDE-27, y dado que los porcentajes oscilan en un margen muy estrecho (entre el 86 % de Cataluña e Illes Balears y el 93 % de Cantabria), la posición relativa del conjunto de las regiones es compatible con la de los países mejor ubicados en la comparación. Una lectura similar admite los resultados de prácticas en el aula: los valores regionales están compactados en un rango de apenas 5 puntos porcentuales que hace que todas ellas estén por encima, aunque sea ligeramente en el peor de los casos, de los parámetros internacionales.

Lógicamente, unos resultados tan homogéneos hacen que la gran mayoría de las diferencias entre regiones sean producto del azar y no supongan significación estadística alguna. Así, por ejemplo, Cantabria presenta el valor más alto en contenidos (93 %) y en práctica en el aula (73 %). Cataluña lidera los porcentajes en pedagogía específica (70 %) y pedagogía general (63 %). Asturias, en cambio, muestra el valor más bajo en pedagogía general (54 %), aunque sus

resultados en contenidos (90 %) y, especialmente, en práctica en el aula (73 %) son elevados. Illes Balears se sitúa por encima de la media nacional en pedagogía general, específica y prácticas de aula y Canarias lo hace en pedagogía general (60%). La Comunitat Valenciana presenta valores muy similares a la media nacional, a la cual supera en práctica en el aula (72 %). Finalmente, Andalucía y La Rioja, presentan perfiles muy equilibrados y, aunque se sitúan ligeramente por debajo de la media nacional, presentan buenos valores en contenidos y prácticas en el aula, donde superan los porcentajes internacionales.

En educación primaria, el grado de preparación que declara el profesorado en los aspectos tradicionales de la enseñanza presenta diferencias moderadas entre comunidades autónomas, con rangos que oscilan entre 7 y 11 puntos porcentuales según el ítem. En este caso, las variaciones permiten identificar patrones regionales más definidos. No obstante, no es posible hablar de diferencias extremas dado el corto recorrido de los rangos. La Comunitat Valenciana destaca como la autonomía con los valores más altos en todos los ítems: aproximadamente 3 de cada 4 docentes se siente preparado en contenidos, en pedagogía específica y general y en práctica de aula. Estos resultados la sitúan por encima de la media nacional y, en contexto internacional (10 países con datos en esta etapa) en la parte media-alta de la distribución donde solo Países Bajos y Turquía presentan porcentajes superiores a los de esta región. En el extremo opuesto, Asturias presenta los valores más bajos en tres de los cuatro indicadores, con porcentajes entre el 63 % y el 69 %, lo que la sitúa sistemáticamente por debajo del resto. Cantabria y Cataluña también muestran resultados bajos en algunos aspectos, especialmente en práctica en el aula (63 % y 64 %, respectivamente).

A modo de conclusión, los resultados de TALIS 2024 muestran que el profesorado tiende a valorar de forma conjunta su preparación en contenidos, pedagogía y práctica docente, lo que permite interpretar estos aspectos como una dimensión integrada de la formación inicial. En términos absolutos, la mayoría del profesorado se siente adecuadamente preparado en los aspectos tradicionales de la enseñanza, especialmente en contenidos específicos. En el caso de España, las valoraciones son positivas y se sitúan por encima de los promedios internacionales en contenidos y práctica, aunque algo por debajo en pedagogía general. Las diferencias por etapa educativa dibujan un patrón cruzado: el profesorado de secundaria valora más sus competencias en el dominio disciplinar de la materia y en la práctica de aula, mientras que el de primaria lo hace los aspectos didáctico-pedagógicos. En conjunto, los datos reflejan una percepción sólida de preparación profesional por parte del profesorado español.

En la Tabla 5.1 se presenta la variación en el sentido de preparación en los aspectos tradicionales para la docencia de los recién graduados de 2018 a 2024. La proporción de recién graduados que declara un alto nivel de preparación en el contenido de las asignaturas (OCDE:-7,1, España (secundaria):-4,5 y España (primaria):-2,2 ambos no significativos estadísticamente), la pedagogía de las asignaturas (OCDE:-6,6, España:-2,5 y -6,9 (secundaria y primaria)- no significativos estadísticamente), la pedagogía general (OCDE:-5,7, España:-13 y -11,8) y las prácticas en el aula (OCDE:-9,3, España (secundaria):-0,7-no significativo estadísticamente y España (primaria): -13,4) ha disminuido en España tanto en primaria como en secundaria y en el promedio OCDE-25, con distintos órdenes de significatividad desde el ciclo TALIS anterior, realizado en 2018, lo que sugiere, si bien no necesariamente un empeoramiento de la calidad de la formación docente inicial, que los docentes tienen ahora una opinión menos positiva de ella que en el pasado reciente.

**Tabla 5.1. Variación en el porcentaje de recién graduados que informan que su educación y formación formal los hacen sentir preparados “bastante” o “mucho” para los siguientes aspectos tradicionales de la docencia. España (Primaria y Secundaria), OCDE (Secundaria)**

			Secundaria		Primaria
			España	OCDE-25	España
Contenido de algunas o todas las materias que enseño	TALIS 2018	%	84,5	78,8	76,9
		S.E.	2,10	0,74	3,13
	TALIS 2024	%	80,0	71,5	74,7
		S.E.	2,14	0,67	4,26
	Variación (2024 - 2018)	%pt. dif.	-4,5	<b>-7,1</b>	-2,2
		S.E.	2,99	1,03	5,29
Pedagogía de algunas o todas las materias que enseño	TALIS 2018	%	65,1	73,2	63,5
		S.E.	2,90	0,76	3,77
	TALIS 2024	%	62,6	65,1	56,6
		S.E.	3,03	0,71	4,54
	Variación (2024 - 2018)	%pt. dif.	-2,5	<b>-6,6</b>	-6,9
		S.E.	4,20	1,08	5,91
Pedagogía general	TALIS 2018	%	61,7	71,6	68,1
		S.E.	3,69	0,78	3,05
	TALIS 2024	%	48,6	64,5	56,2
		S.E.	2,82	0,67	4,51
	Variación (2024 - 2018)	%pt. dif.	<b>-13,0</b>	<b>-5,7</b>	<b>-11,8</b>
		S.E.	4,65	1,05	5,45
Práctica en clase en algunas o todas las materias que enseño	TALIS 2018	%	67,7	70,9	76,2
		S.E.	5,00	0,76	2,64
	TALIS 2024	%	67,0	60,8	62,8
		S.E.	2,68	0,72	4,75
	Variación (2024 - 2018)	%pt. dif.	-0,7	<b>-9,3</b>	<b>-13,4</b>
		S.E.	5,67	1,09	5,43

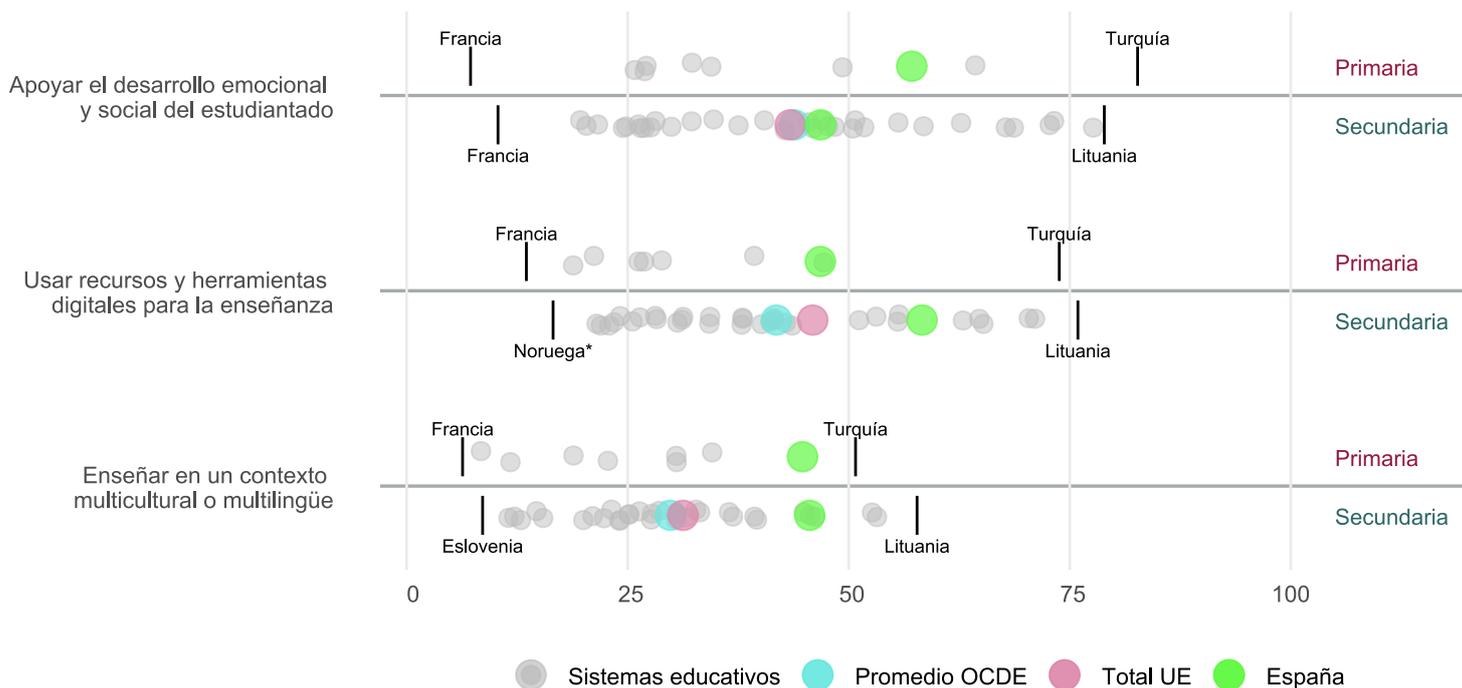
### 5.2.2.3. Cómo se sienten preparados: cuestiones emergentes

Además de los contenidos tradicionales, TALIS 2024 preguntó al profesorado en qué medida su formación inicial le preparó para afrontar tres retos emergentes en la práctica docente: (1) enseñar en entornos multiculturales o multilingües, (2) apoyar el desarrollo socioemocional del alumnado, y (3) utilizar recursos y herramientas digitales para la enseñanza. Las respuestas se recogieron mediante una escala de preparación con cuatro niveles: “nada”, “poco”, “bastante” y “mucho”.

Los tres ítems presentan correlaciones muy elevadas entre sí ( $r \approx 0,86 - 0,92$ ) sugiriendo que el profesorado tiende a percibir estos tres aspectos como parte de una misma dimensión formativa vinculada a los retos contemporáneos de la enseñanza. La consistencia interna de estos ítems permite presentar los resultados de forma agregada, sin necesidad de desglosar por ítem, lo que facilita la interpretación general y la redacción sintética del comentario.

La Figura 5.4a muestra el porcentaje de docentes que se sintió preparado “bastante” o “mucho” en cada cuestión, por etapa educativa y país incluido en esta comparación.

**Figura 5.4a. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en las siguientes cuestiones emergentes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Los datos internacionales señalan que el profesorado de educación secundaria se siente menos preparado para afrontar los retos emergentes que para abordar los aspectos tradicionales, lo que parece confirmar que estos nuevos retos son un área de mejora en la formación inicial del profesorado.

En la OCDE-27, solo 1 de cada 3 docentes piensa que la formación inicial le preparó “bastante” o “mucho” para enseñar en contextos multiculturales o multilingües, mientras que, aproximadamente 2 de cada 5 se sienten confiados para utilizar recursos digitales en el aula y para apoyar el desarrollo socioemocional del alumnado. Los porcentajes europeos confirman dicha percepción. El promedio UE-22 supera en 4 puntos al de la OCDE-27 en el nivel de preparación percibido para el uso de los recursos digitales, mientras que en las otras dos cuestiones los porcentajes son muy similares, cuando no prácticamente idénticos.

No obstante, dentro de los países se observan variaciones importantes, con porcentajes quintuplicándose en algunos casos. Por ejemplo, en Eslovenia menos del 10 % asegura que la formación inicial le preparó para enseñar en contextos multiculturales y multilingües y en Finlandia, Francia, Japón, Noruega y República Checa ese valor alcanza, en el mejor de los casos, el 15 %. Sin embargo, en Letonia, Lituania y Rumanía más de 50 % se siente preparado para en contextos culturalmente diversos, mientras que Colombia, Costa Rica, España y Turquía se ubican solo ligeramente por debajo de este valor (en torno al 45 %).

Varios de estos países se repiten al señalar las limitaciones en el uso de recursos digitales y en la ayuda al desarrollo socioemocional. En este caso, 3 de cada 4 docentes de Eslovenia, Finlandia, Francia, Noruega, República Checa y Suecia aseguran que la formación inicial no los preparó para enfrentarse a estos dos retos. En el extremo contrario, prácticamente el 75% del profesorado en Lituania, Turquía y Rumanía y en torno al 66% Colombia, Letonia y Polonia considera que la formación inicial les capacitó adecuadamente para usar recursos digitales y apoyar el desarrollo socioemocional del alumnado.

La comparación de los resultados dentro de la decena de países con muestras en ambas etapas no ofrece conclusiones claras. En el conjunto, la media aritmética de las diferencias oscila

entre 3 puntos favorables al profesorado de secundaria en el uso de herramientas digitales y 4 puntos a favor del de primaria en la ayuda al desarrollo socioemocional del alumnado. No obstante, bajo estas diferencias generales subyacen efectos muy dispares. Por ejemplo, en los datos intrapaís del apoyo a desarrollo social y emocional, Países Bajos presenta una diferencia de 17 puntos a favor de primaria, pero en Australia, Francia o Nueva Zelanda las diferencias, aunque más pequeñas, favorecen a la muestra de secundaria.

Como ocurría en educación secundaria, también en educación primaria se observan fuertes variaciones entre los países con datos representativos. Turquía presenta claramente los mejores porcentajes: aproximadamente la mitad de su profesorado afirma que la formación inicial le preparó para enseñar en contextos multiculturales y multilingües; casi 3 de cada 4 lo afirman en relación con el uso de herramientas digitales; y el valor alcanza prácticamente el 85 % en el apoyo socioemocional. En el extremo contrario, se encuentra Francia, donde, aproximadamente 9 de cada 10 afirman que su formación inicial no los preparó para enfrentarse a los retos emergentes.

Los datos de España en el contexto internacional ofrecen una lectura positiva. En secundaria, el profesorado español se siente mejor preparado que el promedio internacional en los tres aspectos considerados. En el apoyo socioemocional el promedio de España (47 %) supera ligeramente los parámetros internacionales (OCDE-27: 44 %; UE-22: 43 %). Sin embargo, en los otros dos aspectos las diferencias son sustantivas. Por ejemplo, prácticamente la mitad del profesorado español declara sentirse preparado para enseñar en contextos multiculturales o multilingües (46 %), lo que supone aproximadamente 15 puntos porcentuales más que los promedios internacionales (OCDE-27: 30 %; UE-22: 31 %). Finalmente, en el uso de recursos digitales, casi 6 de cada 10 (58 %) se sienten preparados, superando, respectivamente, en 16 y 12 puntos porcentuales el promedio OCDE-27 y Total UE-22.

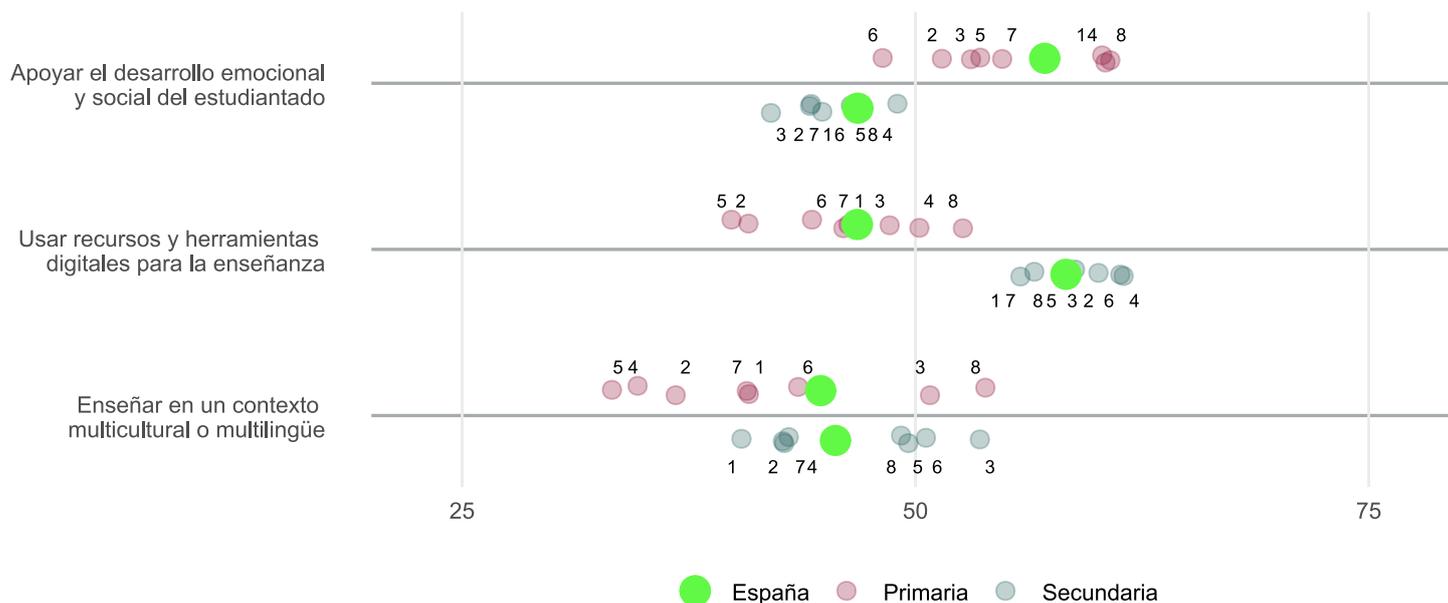
Lógicamente en los dos últimos aspectos señalados, los resultados relativos de España son bastante satisfactorios, ya que se ubican en la parte alta de la distribución sólo superados por los países con mejores porcentajes en cada cuestión: Letonia, Lituania y Rumanía, en el caso de los contextos multiculturales o multilingües; y de la media docena de países con valores superiores al 60 % en el uso de herramientas digitales.

Las diferencias por etapa educativa en España muestran un patrón cruzado, ya advertido en los aspectos tradicionales: el profesorado de primaria se siente mejor preparado para ofrecer apoyo socioemocional (10 puntos porcentuales de diferencia), mientras que en el uso de recursos digitales es la muestra de secundaria la que se considera más capacitada (11 puntos más). En la enseñanza en contextos multiculturales los resultados son prácticamente idénticos.

Los datos en educación primaria de España se ubican entre los más altos de los países con muestras comparables. El porcentaje más alto corresponde al apoyo al desarrollo socioemocional del alumnado, donde prácticamente 6 de cada 10 se consideran preparados. En este caso, solo Turquía y Países Bajos presentan mejores resultados. Por su parte, casi la mitad del profesorado en esta etapa se siente preparado para el uso de las herramientas digitales (47 %) y la enseñanza en contextos multilingües y culturalmente diversos (45 %). En ambos casos el promedio español solo es superado por Turquía.

La Figura 5.4b muestra el porcentaje de docentes que se sintió preparado “bastante” o “mucho” en cada cuestión por etapa educativa y comunidad autónoma.

**Figura 5.4b. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en las siguientes cuestiones emergentes las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

En educación secundaria las variaciones en los porcentajes de las comunidades autónomas son pequeñas. En la Figura 5.4b se puede apreciar que en el uso de los recursos digitales y el apoyo socioemocionales los puntos que representan las regiones están concentrados en un rango de puntuación muy pequeño (5 y 7 respectivamente). Esto significa que las diferencias son más bien producto del azar antes que reflejar variaciones sistemáticas.

Además, la concentración hace que las posiciones relativas de las regiones sean muy similares en ambos casos. Por ejemplo, en el desarrollo socioemocional los valores de las comunidades españolas (desde el 42 % en Illes Balears al 49 % en Canarias) oscilan sobre los promedios internacionales, mientras que en el uso de las herramientas digitales los valores regionales (desde el 56 % de Andalucía al 61 % de Canarias y Cataluña) son equivalentes al del grupo de países con mejores resultados. En el caso de la enseñanza de contextos multiculturales y multilingües la variación es algo mayor, pero manteniéndose en niveles moderados. Aquí algunas diferencias son estadísticamente significativas. Por ejemplo, el promedio de Illes Balears es 54 % mientras que el resultado de Andalucía (40 %).

En educación primaria los rangos son mayores llegando a duplicarse los rangos observados en secundaria. Esto permite identificar, tanto diferencias estadísticamente significativas entre los territorios, como señalar variaciones en las posiciones relativas de las regiones. Por ejemplo, en contextos multiculturales el porcentaje de la Comunitat Valenciana es 54 %. Además, este valor es, más allá de la significatividad estadística, superior al promedio de España y está 21 puntos porcentuales por encima del porcentaje de Cantabria (33 %), el cual junto con Canarias (34 %) y Principado de Asturias (37 %) se sitúan significativamente por debajo de la media española.

En educación primaria la Comunitat Valenciana también presenta los porcentajes más elevados, tanto en el uso de herramientas digitales (53 %), como en el apoyo social y emocional (61 %) El rango de los porcentajes en el uso de herramientas digitales y el apoyo social y emocional es de 13 puntos porcentuales. En el primer aspecto nuevamente Cantabria (40 %), que marca el

mínimo de la distribución, y Principado de Asturias (41 %) aparece por debajo del promedio de España. La lectura de los promedios regionales en la valoración de la ayuda social y emocional es muy similar: en este caso el mínimo corresponde a Principado de Asturias, con un valor (51 %) que está en el límite de la significación estadística en relación con el promedio español.

En definitiva, la preparación del profesorado para afrontar retos emergentes –como la enseñanza en contextos diversos, el uso de tecnologías digitales y el apoyo socioemocional– presenta una imagen más heterogénea que la observada en los aspectos tradicionales. Aunque los promedios internacionales son moderados, España se sitúa por encima de la media en los tres aspectos considerados, con resultados particularmente buenos en tecnología educativa y enseñanza en contextos multiculturales. En el conjunto, los datos españoles reflejan una percepción positiva y equilibrada en ambas etapas educativas, con fortalezas diferenciadas según el tipo de reto emergente. El profesorado de secundaria se siente especialmente preparado para integrar recursos digitales en la enseñanza, mientras que el de primaria destaca en el apoyo al desarrollo socioemocional del alumnado. Estas evidencias sugieren que, el profesorado español percibe que su formación inicial le ha dotado de competencias relevantes para afrontar los desafíos que plantean los nuevos escenarios escolares.

En la Tabla 5.2 se presenta la variación en el sentido de preparación en los aspectos emergentes para la docencia de los recién graduados de 2018 a 2024. La proporción de recién graduados que declara un alto nivel de preparación en enseñar en contextos multiculturales y en usar recursos y herramientas digitales para la docencia ha crecido ligeramente o se ha mantenido estable estadísticamente salvo en el caso del promedio de la OCDE en el segundo aspecto donde se da un descenso significativo de 3,3 puntos porcentuales.

**Tabla 5.2. Variación en el porcentaje de recién graduados que informan que su educación y formación formal los hacen sentir preparados “bastante” o “mucho” para los siguientes aspectos de la docencia. España (primaria y secundaria), OCDE (secundaria)**

			Secundaria		Primaria
			España	OCDE-25	España
<b>Enseñar en un contexto multicultural o multilingüe</b>	<b>TALIS 2018</b>	%	40,4	29,7	48,6
		S.E.	3,04	0,82	4,08
	<b>TALIS 2024</b>	%	42,0	31,9	49,1
		S.E.	2,91	0,70	5,37
	<b>Variación (2024 - 2018)</b>	%pt. dif.	1,6	2,05	0,5
		S.E.	4,21	1,12	6,75
<b>Usar recursos y herramientas digitales para la enseñanza</b>	<b>TALIS 2018</b>	%	66,0	61,4	64,2
		S.E.	2,59	0,81	2,81
	<b>TALIS 2024</b>	%	66,2	56,3	64,5
		S.E.	2,85	0,75	4,19
	<b>Variación (2024 - 2018)</b>	%pt. dif.	0,2	<b>-3,3</b>	0,4
		S.E.	3,85	1,16	5,04

### 5.3. Actividades de inducción y mentoría

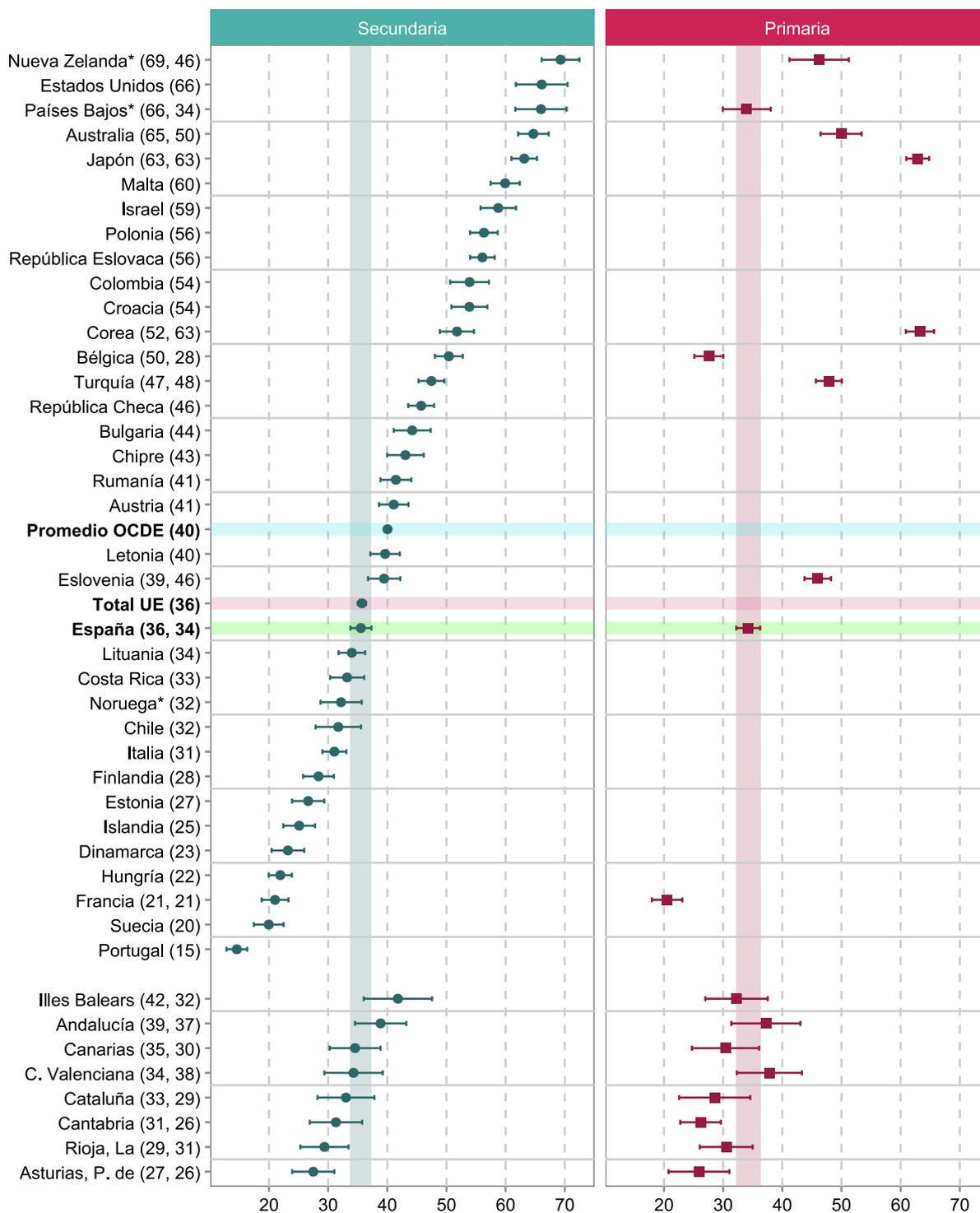
Este segundo bloque del capítulo está dedicado a las actividades de inducción profesional que recibe el profesorado al incorporarse a un centro educativo y se organiza en dos subapartados. El primero, denominado “Participación en programas de inducción”, analiza prevalencia de los programas y actividades de acogida o inducción en su doble modalidad: formal e informal. El segundo apartado examina el papel de la mentoría como estrategia de acompañamiento, explorado el alcance de estos programas en el conjunto de países y regiones incluidas en esta comparación.

#### 5.3.1. Participación en programas de inducción

TALIS 2024 preguntó al profesorado si había participado en actividades de inducción al incorporarse a su centro educativo. Estas actividades podían ser formales (como programas de mentoría estructurada o reducción de la carga lectiva) o informales (como sesiones de bienvenida o apoyo entre pares). En este apartado se analizan ambas modalidades.

La Figura 5.5a muestra el porcentaje de docentes que declararon haber participado en programas formales de acogida o inducción, desglosado por etapa educativa, país y comunidad autónoma. Los países y regiones se presentan en orden descendente según el porcentaje estimado. En cada caso, el promedio está representado por una marca acompañada de su valor, con barras de error que reflejan el intervalo de confianza del 95 %. El gráfico incluye además dos bandas verticales: la azul corresponde al intervalo del promedio español en educación secundaria y la banda granate al de primaria. En esta figura ambas prácticamente se superponen, lo que indica la similitud entre etapas.

**Figura 5.5a. Porcentaje de participación docente en actividades de inducción formal en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



En el conjunto de la OCDE-27, aproximadamente 4 de cada 10 docentes de educación secundaria participaron en algún programa formal de acogida o inducción, siendo el promedio de la UE-22 es ligeramente inferior (36 %). Sin embargo, la Figura 5.5a muestra diferencias muy notables entre países. En Nueva Zelanda el porcentaje se aproxima al 70 %, y en Estados Unidos, Países Bajos, Australia y Japón alrededor de dos tercios del profesorado participa en este tipo de actividades. En el extremo contrario, Portugal (15 %) aparece ligeramente descolgado del resto

de países. Inmediatamente por encima se encuentran Suecia, Francia y Hungría, en torno al 20 %, y Estonia, Islandia y Dinamarca, donde la participación alcanza aproximadamente a 1 de cada 4 docentes.

Los resultados de la decena de países con datos comparables en ambas etapas educativas no presentan un patrón uniforme. En cuatro de ellos — Australia, Bélgica, Nueva Zelanda y Países Bajos— los porcentajes de secundaria superan claramente a los de primaria, con diferencias que oscilan entre los 32 puntos porcentuales en Países Bajos y los 15 puntos en Australia. En Corea y Eslovenia sucede lo contrario: el promedio de primaria supera al de secundaria en 11 y 7 puntos, respectivamente. En los cuatro casos restantes, entre ellos España, las diferencias entre etapas no resultan estadísticamente significativas.

La distribución internacional en educación primaria presenta cierta estratificación: Corea y Japón alcanzan los porcentajes más elevados (63 %), seguidos por Australia, Eslovenia, Nueva Zelanda y Turquía, con valores en torno al 50 %. Un tercer grupo, integrado por Bélgica, España y Países Bajos, registra promedios cercanos al 30 %, mientras que Francia (21 %) se sitúa claramente por debajo del resto.

El promedio español en educación secundaria (36 %) es prácticamente idéntico al de la UE-22 y no existen diferencias significativas entre ambos valores. La Figura 5.5a lo muestra de forma clara: el promedio comunitario se sitúa dentro de la banda azul que representa el intervalo de confianza de España. Esto implica que, desde un punto de vista estadístico, ambos valores pueden considerarse equivalentes. Los resultados españoles en esta etapa también son similares a los de otros países cuyos promedios se encuentran dentro de la banda azul, como Lituania. En cambio, el valor de la OCDE-27 (40 %) aparece a la derecha de dicha banda, lo que confirma que este parámetro internacional es significativamente distinto del promedio español.

Como ya se adelantó, el promedio en educación primaria (34 %) es similar al de secundaria y carece de significación estadística, dado que las bandas horizontales que representan los promedios de cada etapa están completamente superpuestas. Ello permite afirmar que, con independencia de la etapa, aproximadamente 1 de cada 3 docentes en España ha participado en actividades formales de acogida o inducción profesional.

En términos comparativos, la posición de España en educación primaria se sitúa en la mitad inferior de la distribución internacional, como se refleja en la Figura 5.5a. Los promedios de Nueva Zelanda, Australia, Japón, Corea, Turquía y Eslovenia se encuentran significativamente por encima del español, mientras que el de Países Bajos resulta estadísticamente equivalente. Solo en Bélgica y Francia los porcentajes son inferiores a los registrados en España.

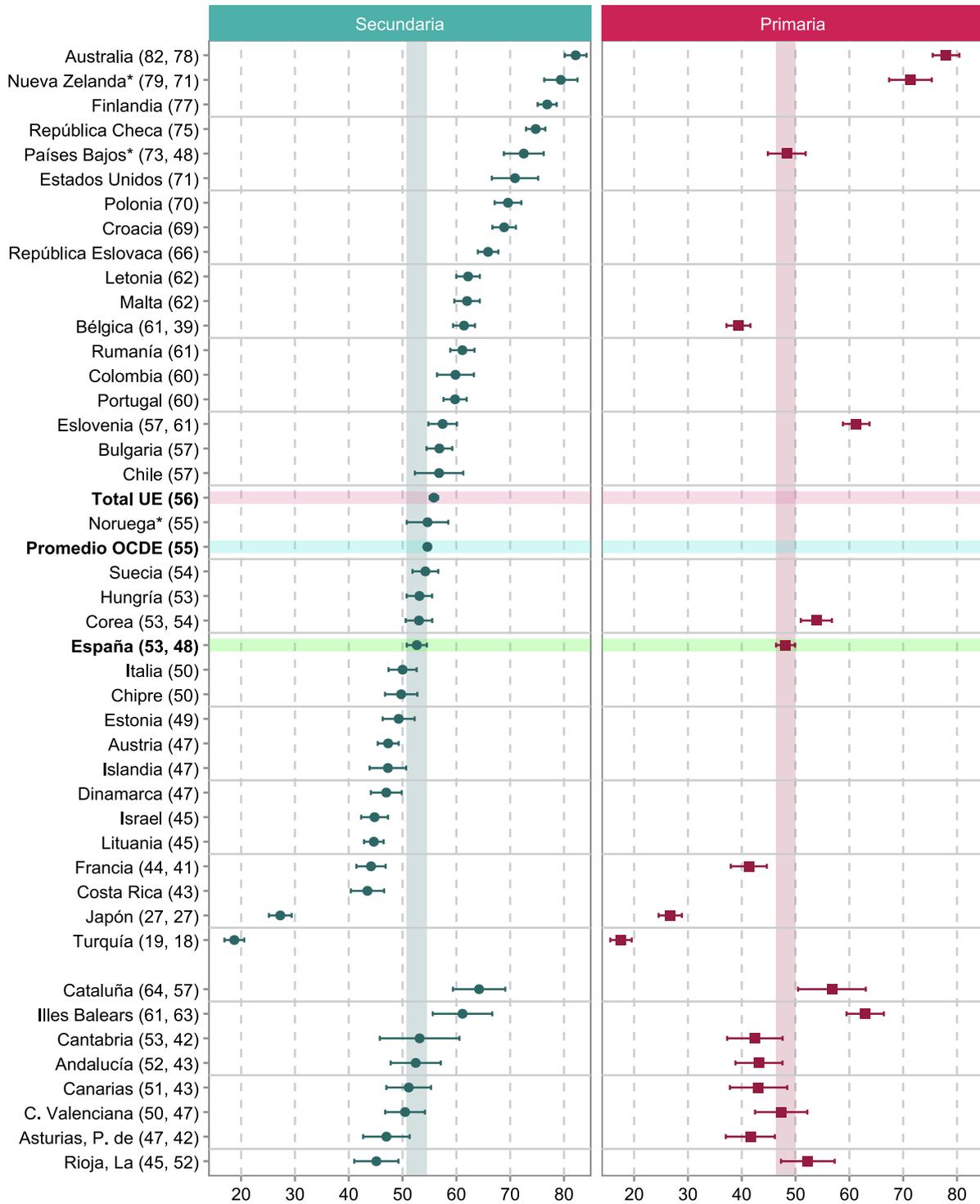
Finalmente, se presentan los resultados regionales organizados por etapa. En educación secundaria el rango de los porcentajes de las comunidades autónomas es de 15 puntos porcentuales (Illes Balears: 42 %; Principado de Asturias: 27 %). La magnitud del rango permite señalar algunas diferencias estadísticamente significativas. Por ejemplo, los porcentajes de Illes Balears y Andalucía están por encima del promedio de España y, en términos estadísticos son similares al parámetro OCDE-27. En el extremo contrario, Principado de Asturias y La Rioja se encuentran por debajo, tanto del promedio nacional como del parámetro UE-22.

En educación primaria el rango de los porcentajes es algo menor (12 puntos porcentuales) pero los valores regionales parecen algo más polarizados. Por ejemplo, la Comunidad Valencia, la región con el promedio más alto (38 %), se encuentra por encima del promedio nacional. Por el contrario, Asturias, Cantabria y Cataluña (todas ellas por debajo del 30 %) presentan valores inferiores a la media nacional en la etapa.

La Figura 5.5b muestra el porcentaje de docentes que indicaron haber participado en actividades informales de acogida o inducción por etapa educativa, país incluido en la comparación y comunidad autónoma con datos representativos en TALIS 2024. Los datos se presentan en orden descendente según el porcentaje estimado, y las barras de error reflejan el intervalo de

confianza del 95 %, lo que permite valorar la precisión de las estimaciones. Las bandas que atraviesan verticalmente el área de la figura representan los intervalos de confianza dentro de los cuales se espera la verdadera media de España en cada etapa educativa.

**Figura 5.5b. Porcentaje de participación docente en actividades de inducción informal en los sistemas educativos seleccionados y comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



En términos generales, la participación en actividades informales de inducción es más elevada que en las formales. En secundaria, el promedio de la OCDE-27 se sitúa en el 55 %, un valor prácticamente idéntico al estimado para el conjunto de países de la Unión Europea con datos comparables (UE-22: 56 %).

Sin embargo, las diferencias entre países son notables, Australia y Nueva Zelanda encabezan la lista con promedios en torno al 80 %, estando a continuación Finlandia, República Checa y Países Bajos, donde los valores son ligeramente más bajos (oscilan en torno al 75 %). En el extremo inferior, Japón (27 %) y Turquía (19 %) presentan valores muy bajos y, en cierta medida, atípicos. Lo cierto es que los porcentajes de estos dos países están bastante separados del resto de países situados en la parte baja de la distribución internacional –Francia (44 %), Costa Rica (43 %) e Israel (45 %), entre otros– cuyos valores no están tan alejados de los promedios internacionales.

Entre los países con datos disponibles en ambas etapas educativas, la tendencia mayoritaria es que los porcentajes de secundaria superen a los de primaria. Esto ocurre en siete países: Australia, Bélgica, España, Francia, Nueva Zelanda, Países Bajos y Turquía. Las mayores diferencias observan en Países Bajos (25 puntos porcentuales a favor de secundaria), Bélgica (22 puntos) y Nueva Zelanda (8 puntos). Por el contrario, solo en Eslovenia y Corea la participación en primaria es superior, aunque con diferencias muy moderadas (4 y 1 puntos respectivamente).

La decena de países con datos en educación primaria también presentan una fuerte variación. En la distribución de resultados destacan Australia y Nueva Zelanda ambos con porcentajes superiores al 70 %. El bloque mayoritario, entre el que se encuentra España, se ubica entre el 40 % y el 60 %, mientras que los dos países con porcentajes más bajos son Japón (27 %) y Turquía (18 %).

En el caso de España, la diferencia entre etapas es de 5 puntos, con mayor participación en secundaria (secundaria: 53 %, primaria: 48 %). Se trata de una diferencia estadística significativa, hecho que aparece representado en la Figura 5.5b: las bandas (azul y granate) que representan los intervalos de las medias de secundaria y primaria no se superponen, lo que advierte de una diferencia real en términos estadísticos. Lógicamente, la banda azul se ubica más a la derecha en el eje vertical dado que el promedio de secundaria es mayor. En todo caso, los promedios de ambas etapas oscilan en torno al 50 %, lo que permite afirmar que, aproximadamente la mitad del profesorado español, sin importar la etapa, ha participado en actividades informales de inducción o acogida.

El promedio español en secundaria se sitúa ligeramente por debajo de los parámetros internacionales. En el caso, del promedio UE-22 la diferencia es estadísticamente significativa, hecho que no se observa al comparar los valores de España y la OCDE-27. Estos resultados sitúan a España en una posición intermedia dentro de la distribución de países con datos en secundaria, con porcentajes equivalentes a los de Corea, Hungría o Italia.

En educación primaria la posición relativa de España la ubica en mitad de la distribución. Cuatro países presentan promedios superiores: Australia, Corea, Nueva Zelanda y Portugal. El porcentaje de Países Bajos es similar al de España, y los cuatro casos restantes con muestras comparables en la etapa se encuentran significativamente por debajo del promedio español.

Finalmente, los resultados regionales ofrecen las siguientes evidencias:

- En educación secundaria el rango de los porcentajes de las comunidades autónomas es de 19 puntos porcentuales y se advierten algunas diferencias estadísticas. Cataluña (64 %) e Illes Balears (61 %) se encuentran por encima de la media nacional y de los promedios internacionales. En el extremo contrario, como ya ocurriera en las actividades de inducción formal, Principado de Asturias (45 %) y La Rioja (47 %) cierran la distribución y sus valores son inferiores al promedio nacional y a los parámetros internacionales.

- En educación primaria el rango de los porcentajes es ligeramente mayor (21 puntos) y destacando claramente el porcentaje de Illes Balears (63 %). En la parte baja se encuentran Andalucía, Principado de Asturias, Canarias y Cantabria todas ellas con valores ligeramente por encima del 40 % que nuevamente son inferiores a la media nacional en la etapa y, por extensión a los parámetros internacionales.

A modo de conclusión los datos de TALIS 2024 muestran que, en España, aproximadamente la mitad del profesorado ha participado en actividades de inducción, siendo más frecuentes las modalidades informales que las formales. Esta diferencia es consistente con la tendencia internacional, donde las prácticas informales —como el acompañamiento entre pares o las sesiones de bienvenida— tienen una mayor implantación que los programas estructurados. Aunque los porcentajes españoles se sitúan cerca del promedio europeo, están por debajo del parámetro OCDE-27 en ambas modalidades. Las diferencias entre etapas educativas son pequeñas, y las comunidades autónomas presentan una distribución relativamente homogénea. En conjunto, los datos sugieren que la inducción profesional está presente en el sistema educativo español, pero con margen de mejora en su formalización y cobertura.

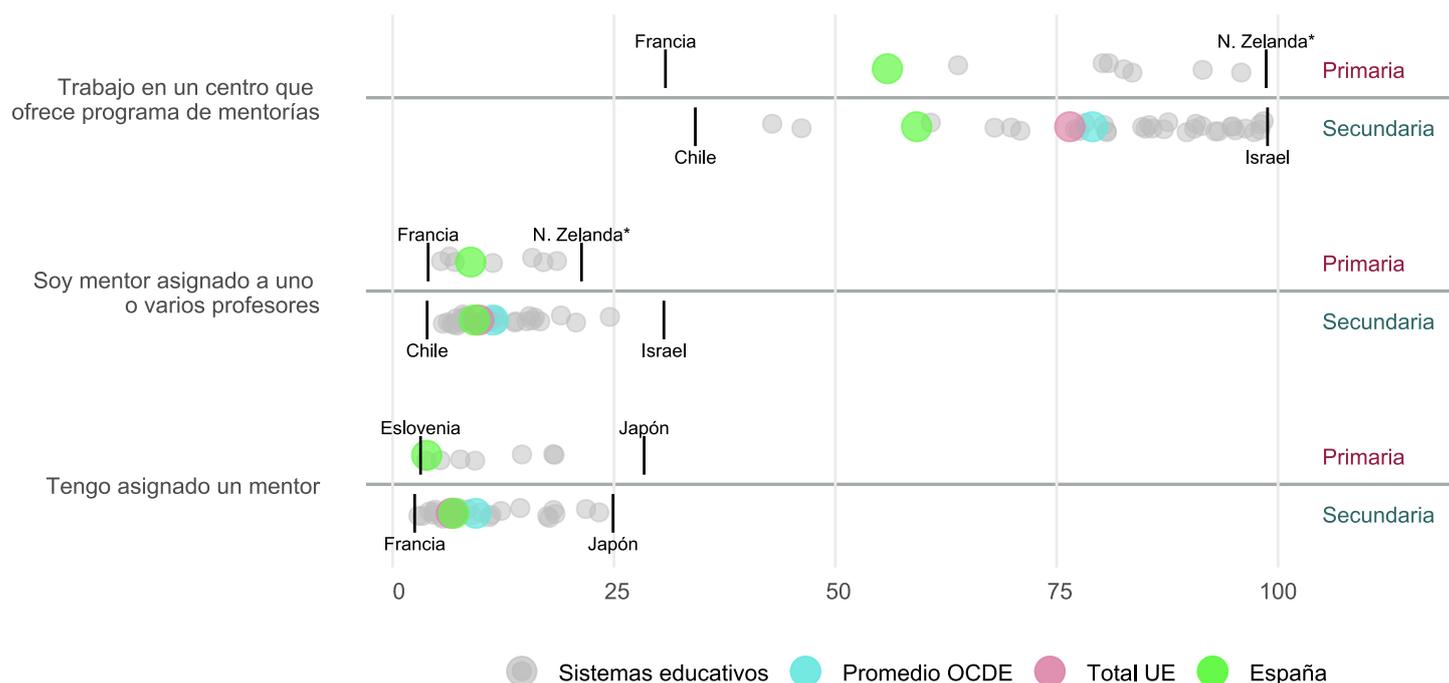
### 5.3.2. *Mentoría*

TALIS 2024 formuló tres ítems para conocer el alcance de las mentorías. En concreto preguntó al profesorado si en el momento en que respondieron a la encuesta tenía algún mentor asignado, si actuaba como mentor de otros docentes y si trabajaba en un centro que ofrece un programa formal de mentoría.

La formulación de los ítems, especialmente de los dos primeros, es importante para interpretar los resultados. En ambos casos, se refiere a la situación del profesorado en el momento de responder a la encuesta y no permite estimar experiencias acumuladas. Así, por ejemplo, para tener asignado un mentor es necesario ser un docente novel en el momento de responder a la encuesta, quedando fuera aquellos docentes que pudieron ser mentorizados en su momento que por razón de su trayectoria no podrán responder afirmativamente a esta cuestión. No obstante, en su conjunto las tres cuestiones están diseñadas para distinguir otras tantas dimensiones complementarias del acceso a la mentoría: tener asignado un mentor (mentoría recibida), ejercer como mentor de otras personas (mentoría ofrecida), y trabajar en un centro que ofrece programas de mentoría (mentoría institucional).

La Figura 5.6a muestra el porcentaje de docentes que respondió afirmativamente a cada una de estas afirmaciones por etapa educativa y país incluido en la comparación.

**Figura 5.6a. Porcentaje de acceso de los docentes a los siguientes programas de mentoría en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Las asociaciones entre los tres ítems a nivel de país reflejan una imagen coherente. La correlación entre el porcentaje de docentes que tienen un mentor asignado y aquellos que actúan como mentores ( $r = 0.80$ ) sugiere una fuerte coherencia entre ambas dimensiones del acompañamiento profesional. Es decir, aquellos países con la mayor proporción de docentes actuando como mentores, tienden a presentar mayor porcentaje de docentes mentorizados. También es positiva la relación entre ser mentor y trabajar en un centro con programa de mentoría (0,43), lo que refuerza la idea de que aquellos países donde los programas formales de mentoría están más extendidos facilitan la participación del profesorado en estas funciones. Finalmente, existe una correlación positiva entre tener un mentor asignado y trabajar en un centro con programa de mentoría, indicando que la existencia de estructuras institucionales favorece la asignación de mentores.

Los datos internacionales de secundaria señalan que, aproximadamente 8 de cada 10 docentes de educación secundaria en los países seleccionados trabajan en un centro que dispone del programa de mentoría. En el conjunto de la OCDE-27 el porcentaje (79 %) es ligeramente superior que el estimado para la UE-22 (76 %). Por su parte, tanto la mentoría ofrecida, como la recibida presentan valores más bajos. Los parámetros internacionales permiten afirmar que 1 de cada 10 docentes desempeñaba funciones de mentor en el momento de realizar la encuesta, con valores muy próximos entre ambos promedios (OCDE-27: 11 %; UE-22: 10 %), mientras que la mentoría recibida está aún menos extendida: solo el 9% en la OCDE-27, lo que supone 2 puntos porcentuales más que en el conjunto de la UE-22.

Las diferencias entre países son notables. Por ejemplo, en Australia, Bulgaria, Islandia, Israel, Nueva Zelanda y Suecia el porcentaje de docentes que trabaja en un centro que dispone del programa de mentoría es, como mínimo, del 96 %. Ello supone que en estos países la implantación del programa es prácticamente universal. Igualmente, en otros nueve países (Austria, Croacia, Dinamarca, Estados Unidos, Estonia, Hungría, Malta, Países Bajos y Polonia) los porcentajes oscilan entre el 90 % y el 95 %, indicando también tasas de cobertura muy altas. En el extremo contrario, se encuentran los tres países latinoamericanos de esta comparación con promedios por debajo del 50 % (Chile: 34 %, Colombia: 43 % y Costa Rica: 46 %). Ello permite

inferir que, en estos países (especialmente en el caso chileno) el programa de mentoría no está implantado en la mayoría de los centros. En el contexto europeo, los países con porcentajes más bajos son España y Finlandia (en torno al 60 %) y Francia, Italia y Portugal, con porcentajes en torno al 70 %.

También son muy heterogéneos los resultados en las otras dos cuestiones. Por ejemplo, en Israel, Japón y Nueva Zelanda prácticamente 1 de cada 4 docentes tenía asignado un mentor en el momento en que respondieron la encuesta. En el extremo contrario, los promedios de Croacia, Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Francia, Hungría, Lituania y Noruega están por debajo del 5 %. Nótese que en este último grupo de países hay algunos (Croacia, Dinamarca o Hungría) donde la implantación del programa de mentoría parece alta, a la vista de la proporción de docentes que trabajan en centros que tienen implantado el programa. Por tanto, en estos países los bajos porcentajes de mentoría recibida no parece que puedan explicarse por la falta de oportunidades o la ausencia de estructuras de mentorización.

En la cuestión de ofrecer mentoría la variabilidad también es apreciable: Israel (31 %) destaca en este apartado, seguida de Nueva Zelanda (25 %). A continuación, se ubican Australia y Países Bajos con valores en torno al 20 % y un grupo de cinco países (Estados Unidos, Japón, Polonia, República Checa y Suecia) en torno al 15 %. En el extremo contrario, aparecen Finlandia y Francia (ambos 6 %), además de Chile (4 %).

Entre los países con muestras representativas en ambas etapas las diferencias son escasas y poco consistentes. Por ejemplo, en relación con el porcentaje de docentes que trabajan en centros con programa formal de mentoría, la mayoría de las diferencias son relativamente pequeñas (5 puntos porcentuales o menos). Hay tres casos que se apartan de esta regla ya que sus diferencias, siempre favorables a secundaria, son claramente significativas. Francia es el caso con mayor desequilibrio ya que su diferencial entre etapas es de 37 puntos porcentuales. También muestran diferencias significativas Bélgica (21 puntos porcentuales) y Países Bajos (12). En los otros ítems las diferencias son aún más pequeñas (la mayoría nunca mayores de 2 puntos porcentuales) y de signo cruzado, lo que descarta la existencia de un patrón claro y sistemático en algún sentido.

En la comparación internacional de esta etapa destacan Australia y Nueva Zelanda, ambos con valores por encima del 95 %, en una distribución donde la mayoría de los países presentan promedios superiores al 80 %. Por debajo de este valor se ubican Bélgica y España (en torno al 60 %), mientras que Francia (31 %) aparece muy alejada del resto. Ejercer la mentoría presenta datos, en cierto sentido polarizados: Australia, Japón, Nueva Zelanda y Países Bajos se concentran en torno a los 20 % porcentuales, mientras que los promedios de Bélgica, Eslovenia, España, Francia y Turquía no alcanzan el 10 %. Algo parecido ocurre con tener asignado un tutor: un grupo de cuatro países –Eslovenia, España, Francia y Turquía – presentan valores que como máximo llegan al 5 % y que se encuentran bastante separados de los países con mejores porcentajes en esta cuestión: Países Bajos (15 %), Australia y Nueva Zelanda (ambos 18 %) y Japón, donde prácticamente 1 de cada 3 docentes tenía asignado un mentor en el momento de responder la encuesta.

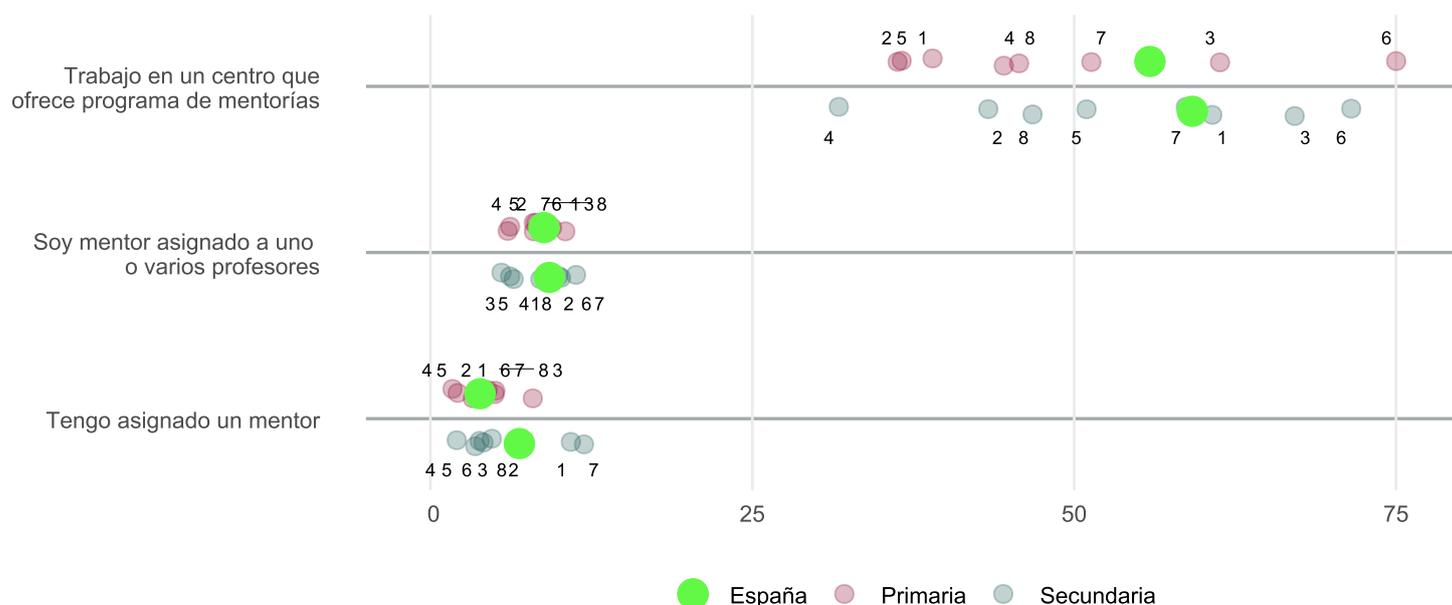
Centrándose en los datos de España, los datos señalan que aproximadamente 6 de cada 10 docentes de ambas etapas (secundaria: 59 %; primaria: 56 %) trabajan en un centro que dispone del programa de mentoría. El valor de secundaria se encuentra 20 puntos porcentuales por debajo de promedio OCDE-27 y 16 puntos por debajo de UE-22. En términos relativos los dos porcentajes españoles tienen margen de mejora: como muestra la Figura 5.6a, los puntos que representan a España en ambas etapas se sitúan a la izquierda de la escala y bastante alejados del lugar donde se produce la mayor concentración de países, esto es, por encima del 80 %.

En las otras dos cuestiones los porcentajes de España en educación secundaria están algo más alineados con los promedios internacionales. Así en esta etapa un 7 % del profesorado tiene asignado un mentor y un 9 % ejerce como mentor en el momento de responder a la encuesta.

En ambos casos el parámetro OCDE-27 es 2 puntos porcentuales mayor. En educación primaria los promedios de estas dos cuestiones son respectivamente 4 % y 9 % y cómo se señaló al comentar la distribución internacional de primaria, estos valores se ubican dentro del grupo con porcentajes más discretos.

La Figura 5.6b muestra el porcentaje de docentes que respondió afirmativamente por etapa educativa y comunidad autónoma con datos representativos en TALIS 2024.

**Figura 5.6b. Porcentaje de acceso de los docentes a los siguientes programas de mentoría en las comunidades autónomas españolas participantes en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Los datos regionales reflejan una gran heterogeneidad en el acceso del profesorado a los programas de mentoría, lo que parece indicar una implantación desigual del programa en los territorios. En relación con el porcentaje de docentes que trabaja en centros que implementan el programa, Cataluña (72 % en secundaria y 75 % en primaria) es la región con mejores promedios, y la única que se acerca a los porcentajes de la mayoría de los países desarrollados y al promedio UE-22. Illes Balears ocupa la segunda posición en ambas etapas, si bien el promedio en secundaria (67 %) es superior al de primaria (61 %).

En la parte inferior de la distribución, el mínimo en educación secundaria lo marca Canarias (32 %). En un escalón superior se encuentran Principado de Asturias (43 %), Comunitat Valenciana (47 %) y Cantabria (51 %), aunque todas ellas por debajo del promedio nacional. En educación primaria los resultados más bajos corresponden a Principado de Asturias (36 %), Cantabria (37 %) y Andalucía (39 %). Por su parte, Canarias (45 %), Comunitat Valenciana (46 %) y La Rioja (51 %) muestran porcentajes en torno al 50% que aún se sitúan por debajo del promedio nacional.

En las otras dos cuestiones relativas a la mentoría, los promedios regionales en ambas etapas son bastante homogéneos y, por lo general, están compactados por debajo del 10 %. En educación secundaria La Rioja presenta los mejores valores tanto en recibir como en ofrecer mentoría (12 % y 11 % respectivamente). En esta etapa Canarias (2 %) tiene el porcentaje más bajo de profesorado mentorizado, mientras que Canarias, Cantabria e Illes Balears (todas con 6 %) marcan el límite inferior en ofrecer mentoría.

Finalmente, en educación primaria los porcentajes de recibir mentoría oscilan entre el 2 % de Canarias y Cantabria y el 8 % de Illes Balears, mientras que en ofrecer mentoría el rango queda definido por el 6 % de Principado de Asturias y Canarias y el 10 % de Comunitat Valenciana.

A modo de conclusión cabe señalar las siguientes ideas: los datos de TALIS 2024 muestran que, aunque la mentoría institucional está ampliamente implantada en varios países –donde más del 90 % del profesorado trabaja en centros con programas formales– en España la proporción es mucho menor: solo 6 de cada 10 docentes trabajan en centros con este tipo de programas. Si se toma este porcentaje como un proxy del alcance del programa, la conclusión es que España se encuentra entre los países con menor implantación. Este alcance limitado se refleja también en la escasa proporción de docentes con mentor asignado, lo que sugiere que la mentoría aún no se ha consolidado como práctica habitual en el desarrollo profesional. Además, las diferencias entre comunidades autónomas son notables lo que indica una implantación desigual entre territorios. Este patrón de gran variabilidad entre territorios es habitual en la adopción de innovaciones educativas, donde las primeras fases suelen mostrar una fuerte dispersión hasta que las prácticas se consolidan y se generalizan. En conjunto, los datos apuntan a la necesidad de reforzar la mentoría institucional mediante políticas específicas que garanticen su extensión y efectividad en todo el sistema educativo.

## 5.4. Formación continua

En este último apartado se aborda la formación continua como componente esencial del desarrollo profesional docente. Se analizan las modalidades formativas más frecuentes, los contenidos abordados –tanto tradicionales como emergentes– y el impacto percibido por el profesorado sobre su práctica educativa. Además, se identifican las principales barreras que dificultan la participación en actividades formativas, incluyendo factores individuales, institucionales y contextuales.

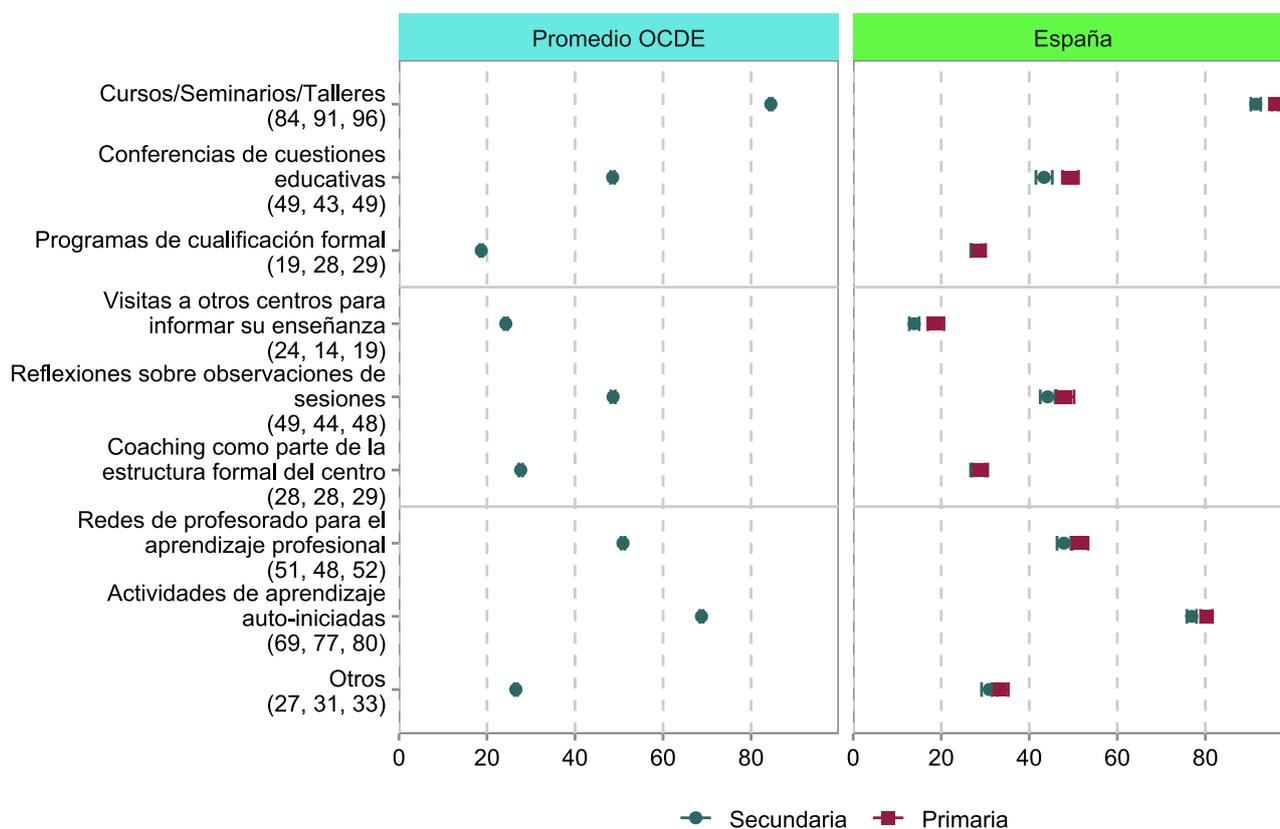
El análisis se organiza en cuatro subapartados. El primero, denominado “Organización y estructura” describe las modalidades o tipos de actividades formativas. El segundo, aborda los contenidos de los programas formativos, distinguiendo entre temáticas tradicionales y emergentes. El tercero recoge la valoración del profesorado sobre la utilidad de la formación recibida y sus demandas formativas. Finalmente, el subapartado “Barreras a la participación” identifica los obstáculos que limitan el acceso a la formación continua.

### 5.4.1. Organización y estructura

TALIS 2024 preguntó al profesorado si había participado en distintos tipos de actividades de formación continua durante los 12 meses previos a la encuesta. Las opciones incluyeron al menos nueve modalidades de formación: (1) cursos, talleres o seminarios; (2) conferencias educativas; (3) programas de cualificación formal; (4) visitas a otros centros u organizaciones; (5) observación de clases seguida de reflexión; (6) coaching o mentoría como parte de la estructura formal del centro; (7) participación en redes formales o informales para el aprendizaje profesional de docentes; (8) autoformación o actividades de aprendizaje autoiniciadas o autodirigidas; y (9) otras actividades.

La Figura 5.7 compara el porcentaje de docentes que participó en cada uno de estos tipos de formación en España y la OCDE-27.

**Figura 5.7. Porcentaje de docentes que participan en las siguientes modalidades de actividades de formación continua para docentes en el promedio OCDE y en España, en TALIS 2024**



El profesorado de educación secundaria en España participa mayoritariamente en cursos, seminarios y talleres (91 %), que constituyen el formato más extendido de formación continua, destacando también el aprendizaje autoiniciado (77 %), lo que evidencia una alta implicación personal en el desarrollo profesional. Las redes docentes (48 %), la reflexión sobre observaciones de aula (44 %) y la asistencia a conferencias educativas (43 %) conforman un segundo bloque por nivel de participación. Por debajo del 30 % se encuentran los programas de titulación formal (28 %), el coaching en el marco de acuerdos escolares (28 %) y las visitas a otros centros (14 %), lo que sugiere que las actividades más estructuradas o colaborativas tienen una presencia más limitada en esta etapa. Finalmente, otros formatos de formación también presentan porcentajes relativamente bajos (31 %).

La estructura y preeminencia de los formatos de participación en el conjunto de la OCDE-27 son muy similares a las descritas para el profesorado español de secundaria, aunque con ligeras variaciones en los porcentajes. Por ejemplo, España muestra una participación superior en cursos y talleres (7 puntos porcentuales), en el aprendizaje autoiniciado (8 puntos) y en los programas de titulación formal (9 puntos), lo que refuerza la idea de una formación continua centrada en formatos convencionales y en la iniciativa individual. En cambio, la OCDE-27 presenta mayores niveles de participación en visitas a otros centros (10 puntos), en la asistencia a conferencias educativas (+6 puntos) y en la reflexión sobre observaciones de aula (5 puntos). En el resto de las modalidades las diferencias son menores (1 a 3 puntos). En términos generales, los resultados indican que, pese a las diferencias en el grado de participación, la jerarquía de preferencia de las modalidades formativas es ampliamente coincidente en España y en la OCDE-27.

Por su parte, el profesorado de educación primaria en España presenta un perfil muy similar al de secundaria, con porcentajes ligeramente superiores en casi todas las actividades. Los cursos, seminarios y talleres alcanzan el 96 %, y el aprendizaje autoiniciado el 80 %, lo que

confirma la centralidad de estos formatos en la formación continua. También se observan niveles intermedios de participación en redes docentes (52 %), reflexión sobre observaciones (48 %) y conferencias educativas (49 %). Las actividades menos frecuentes son los programas de titulación formal (29 %), el coaching formal (29 %) y las visitas a otros centros (19 %). En conjunto, las diferencias entre etapas son pequeñas pero todas ellas favorables al profesorado de educación primaria. La más clara es la asistencia a conferencias (6 puntos), mientras que en el resto las diferencias son de 5 puntos o menos. En definitiva, la estructura de participación en actividades de formación continua del profesorado español es bastante homogénea, con pequeñas variaciones porcentuales que introducen matices dentro de un esquema de preferencias bien definido.

A modo de conclusión, las evidencias recabadas señalan que el profesorado español participa activamente en actividades de formación continua, especialmente en formatos convencionales como cursos, talleres y seminarios, así como en modalidades autoiniciadas. La estructura de participación es similar a la de la OCDE-27, aunque con ligeras diferencias en los porcentajes. En ambas etapas educativas, los formatos más estructurados o colaborativos —como el coaching formal o las visitas a otros centros— tienen una presencia más limitada. En conjunto, los datos reflejan un modelo de formación continua centrado en la iniciativa individual y en formatos tradicionales, con una participación homogénea entre etapas y comunidades autónomas.

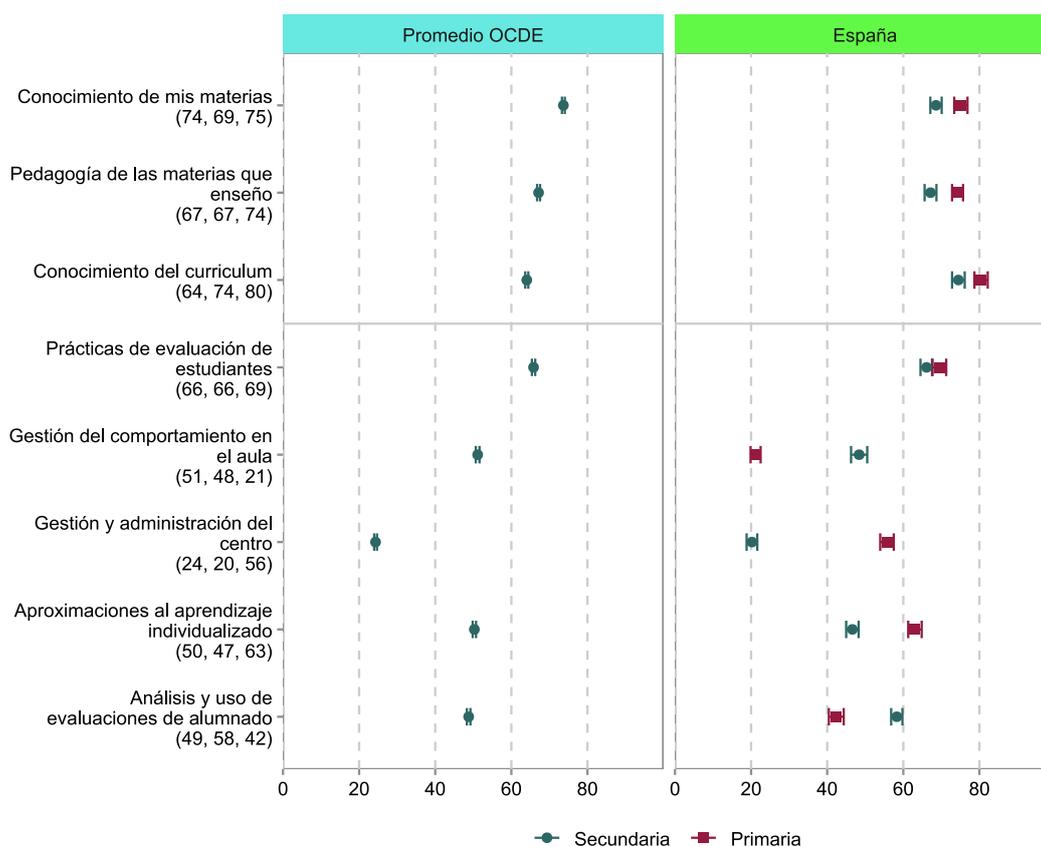
### 5.4.2. Contenido

TALIS 2024 preguntó al profesorado si, en los últimos 12 meses, había participado en actividades de formación en diferentes contenidos organizados en dos bloques:

- Aspectos tradicionales de la formación permanente donde se incluían las siguientes opciones: (1) conocimiento y comprensión específicos de las materias que imparto; (2) pedagogía específica de la materia que enseño; (3) pedagogía general o conocimiento del currículo; (4) prácticas de evaluación del alumnado; (5) gestión del comportamiento del alumnado en el aula; (6) gestión y administración del centro; (7) aproximaciones al aprendizaje individualizado; y (8) análisis y uso de la evaluación del alumnado
- Aspectos emergentes de la formación permanente donde se consideraron los siguientes temas: (1) habilidades pedagógicas para integrar recursos y herramientas digitales en la enseñanza; (2) habilidades técnicas para el uso de recursos y herramientas digitales; (3) uso de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje. (4) enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales; (5) enseñanza en entornos multiculturales o multilingües; (6) métodos para apoyar el aprendizaje social y emocional del alumnado

La Figura 5.8 compara el porcentaje de docentes de España y la OCDE-27 que participó en actividades formativas cuyo contenido versaba sobre aspectos tradicionales de la formación continua.

**Figura 5.8. Contenido de las actividades de formación continua para docentes en los siguientes aspectos tradicionales en el promedio OCDE y en España en los ítems presentados, en TALIS 2024**



Los contenidos tradicionales de formación permanente del profesorado de educación secundaria en España muestran que el principal interés formativo se orienta a consolidar los contenidos curriculares y mejorar la enseñanza disciplinar. Así, las cuatro áreas con porcentajes en torno al 70 % o superiores son: conocimiento del currículum (74 %), dominio de sus materias o campo de especialización (69 %), pedagogía de la materia a enseñar (67 %) y prácticas de evaluación del alumnado (66 %).

El segundo bloque de interés estaría conformado por el análisis y uso de las evaluaciones del alumnado, la gestión del comportamiento en el aula y los enfoques de aprendizaje individualizado. En general, estos contenidos han sido objeto de formación continua para aproximadamente la mitad del profesorado. Finalmente, la gestión y administración escolar (20 %) constituye el contenido menos frecuente en esta etapa, lo que indica un interés limitado del profesorado por las competencias organizativas y de gestión.

El perfil formativo del profesorado español de secundaria y el del conjunto de la OCDE-27 presentan una estructura muy similar, centrada en el desarrollo de competencias pedagógicas y curriculares. En ambos contextos, los contenidos más recurrentes son la pedagogía de la materia y las prácticas de evaluación (con porcentajes idénticos), el conocimiento del currículum (10 puntos en España respecto a la OCDE-27) y el conocimiento del campo de especialización o la materia de enseñanza (-5 puntos en España).

En el bloque intermedio también se observan coincidencias. Aproximadamente la mitad del profesorado de la OCDE-27 participa en el análisis y uso de evaluaciones del alumnado (9 puntos en España), la gestión del comportamiento en el aula y los enfoques individualizados. En estas dos últimas cuestiones, la diferencia es de 3 puntos a favor de la OCDE-27. Finalmente, la gestión y administración escolar muestra bajos niveles de participación en ambos casos, aunque ligeramente superiores en la OCDE-27 (4 puntos).

En definitiva, aunque existen diferencias entre España y la OCDE-27 —mayor énfasis en España en el currículo y el análisis de evaluaciones, y en la OCDE-27 en el conocimiento disciplinar y las competencias organizativas—, estas variaciones no alteran la conclusión de que las prioridades formativas del profesorado español están ampliamente alineadas con las del conjunto de países desarrollados.

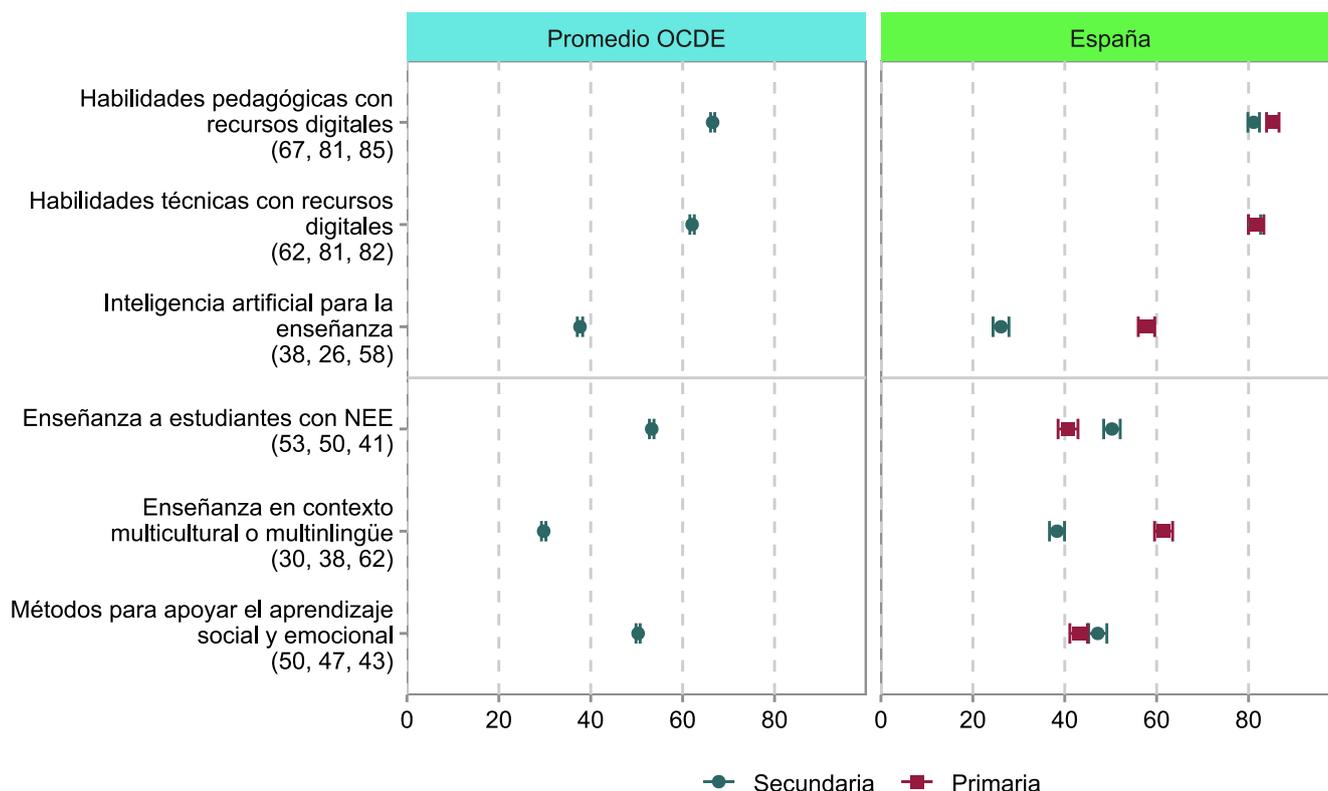
Por su parte, el profesorado de educación primaria en España participa mayoritariamente en actividades formativas centradas en el conocimiento del currículo (80 %), el dominio de sus materias o campo de especialización (75 %), la pedagogía de la materia que enseña (74 %), las prácticas de evaluación del alumnado (69 %) y el aprendizaje individualizado (63 %). Este perfil refleja un enfoque orientado al fortalecimiento curricular y a la atención a la diversidad.

En un segundo bloque, con niveles de participación intermedios, se encuentran la gestión y administración escolar (56 %) y el análisis y uso de evaluaciones del alumnado (42 %), lo que sugiere una implicación significativa en aspectos organizativos del centro y en la interpretación pedagógica de los resultados de evaluación. Por último, la gestión del comportamiento en el aula (21 %) aparece como el contenido menos frecuente en esta etapa.

Al comparar ambas etapas dentro de España, se observa que el profesorado de primaria presenta porcentajes de participación superiores en la mayoría de las actividades. No obstante, en los contenidos relacionados con el conocimiento disciplinar, el currículo y las prácticas de evaluación las diferencias son pequeñas. Las mayores divergencias se registran en la gestión del centro (36 puntos en primaria) y en los enfoques de enseñanza individualizada (16 puntos), mientras que el profesorado de secundaria participa más en la gestión del aula (27 puntos) y en el análisis y uso de evaluaciones (16 puntos). Estas diferencias reflejan prioridades formativas distintas entre etapas: en primaria se enfatizan los enfoques inclusivos y organizativos, mientras que en secundaria se mantiene un foco más disciplinar y evaluativo.

La Figura 5.9 recoge el porcentaje de docentes de ambas etapas en España y en el conjunto de la OCDE-27 que participó en actividades formativas cuyo contenido versaba sobre cuestiones emergentes de la formación continua.

**Figura 5.9. Contenido de las actividades de formación continua para docentes en las siguientes cuestiones emergentes en el promedio OCDE y en España en los ítems presentados, en TALIS 2024**



Los contenidos emergentes de formación continua del profesorado de educación secundaria en España muestran un perfil formativo claramente orientado a la integración de tecnologías digitales en la enseñanza. Dos áreas destacan por presentar niveles de participación muy elevados: el desarrollo de competencias pedagógicas (81 %) y técnicas (81 %) para el uso de recursos digitales, lo que sugiere un fuerte interés del profesorado por adaptar su práctica a los entornos digitales.

Atendiendo a los niveles de participación, en un segundo escalón de interés se sitúan la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales (50 %), el aprendizaje socioemocional (47 %) y la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües (38 %). Finalmente, el uso de inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje (26 %) representa el contenido emergente menos frecuente, lo que indica que esta tecnología aún no se ha incorporado de forma generalizada en la formación docente.

En comparación con el promedio de la OCDE-27, el perfil formativo del profesorado español de secundaria presenta algunas diferencias relevantes, aunque mantiene una estructura general similar. España muestra una participación significativamente superior en competencias digitales, tanto pedagógicas (14 puntos porcentuales) como técnicas (19 puntos), lo que parece reflejar un interés mayor del profesorado español por la digitalización educativa. También es superior el porcentaje español en la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües (8 puntos). Por su parte, la OCDE-27 muestra mayores niveles de participación en el uso de inteligencia artificial (12 puntos) y en la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales y el aprendizaje socioemocional, aunque en estos dos últimos contenidos las diferencias son muy pequeñas.

En definitiva, aunque existen variaciones en el grado de énfasis en la participación, en su conjunto, los intereses formativos del profesorado de España y de la OCDE-27 son ampliamente coincidentes, lo que sugiere un foco compartido en la adaptación pedagógica a los nuevos retos tecnológicos y sociales.

Por su parte, el profesorado de educación primaria en España presenta un perfil formativo igualmente centrado en la integración de tecnologías digitales, con niveles de participación aún más elevados que en secundaria: 85 % en competencias pedagógicas y 82 % en competencias técnicas. Un segundo bloque de interés para aproximadamente 2 de cada 3 docentes de educación primaria sería la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües (62 %) y la inteligencia artificial (58 %). Finalmente, con porcentajes más bajos, pero que reflejan niveles de interés importantes, se encuentran el aprendizaje individualizado (43 %) y la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales (41 %).

Al comparar ambas etapas dentro de España, se observa que el profesorado de primaria participa más en casi todos los contenidos emergentes, aunque en muchos casos las diferencias en los porcentajes son pequeñas. Las mayores diferencias, claramente significativas, se observan en el uso de inteligencia artificial (32 puntos respecto a secundaria) y en la enseñanza en contextos multiculturales (24 puntos). En cambio, el profesorado de secundaria muestra una mayor implicación en la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales (9 puntos). Estas diferencias parecen reflejar matices en las prioridades formativas de las etapas dentro de una estructura, en general, bastante similar: mientras en primaria se enfatizan los enfoques innovadores y la atención a la diversidad cultural, en secundaria se mantiene un foco más centrado en la inclusión educativa y el bienestar emocional del alumnado.

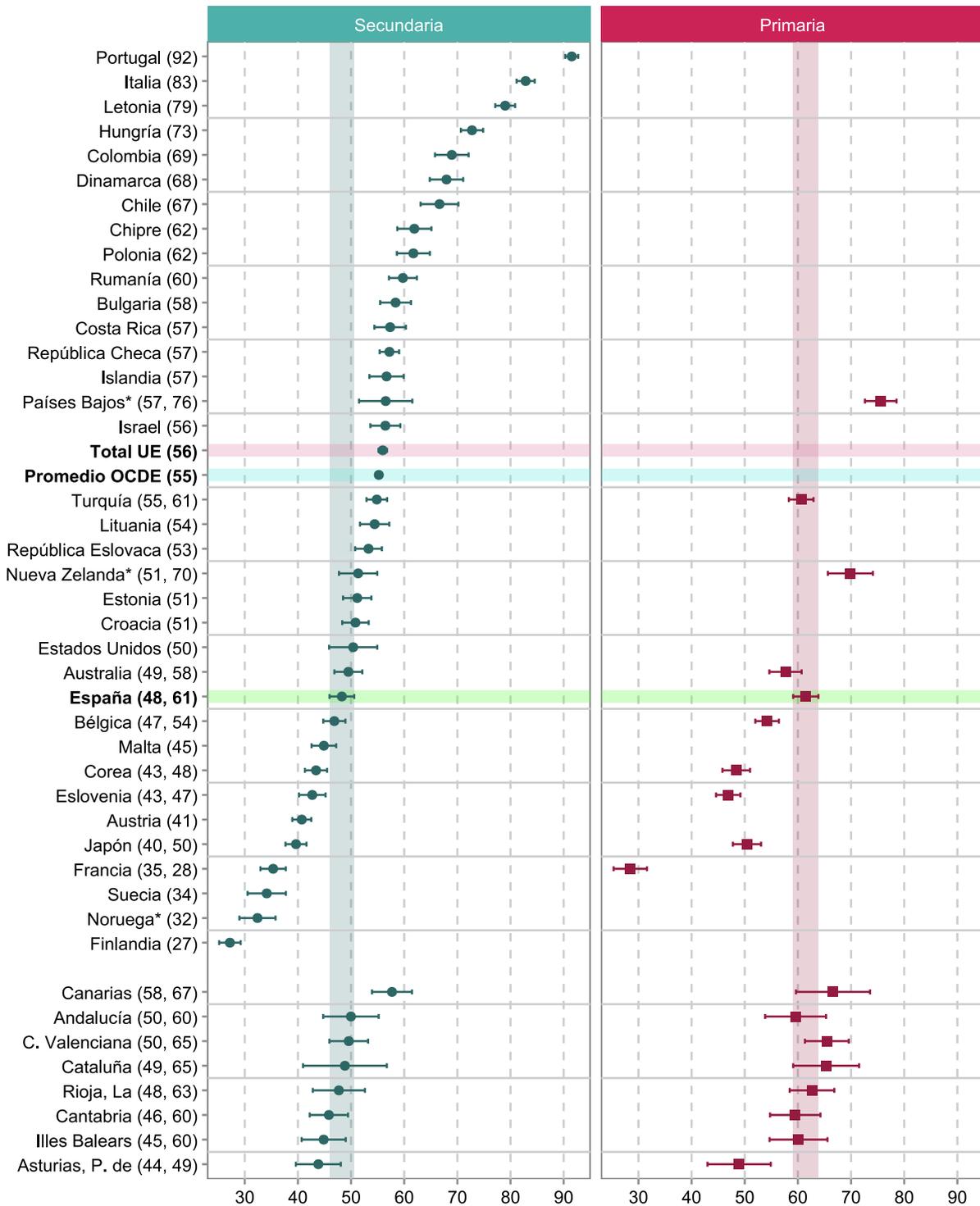
La lectura conjunta del análisis de los contenidos de la formación continua revela que el profesorado español prioriza el fortalecimiento de competencias curriculares y pedagógicas, con especial énfasis en contenidos curriculares, pedagógicos y de evaluación. En comparación con la OCDE-27, España muestra un perfil formativo alineado, aunque con mayor participación en algunos contenidos específicos. Las diferencias entre etapas educativas reflejan prioridades distintas: en primaria se enfatizan los enfoques inclusivos y organizativos, mientras que en secundaria se mantiene un foco más disciplinar y evaluativo. En conjunto, los datos evidencian una estructura de intereses formativos coherente y bien definida.

### **5.4.3. Impacto del aprendizaje profesional y necesidades destacadas de aprendizaje profesional**

TALIS 2024 preguntó al profesorado en qué medida las actividades de aprendizaje profesional realizadas durante los 12 meses previos a la encuesta tuvieron un impacto positivo en su enseñanza. Las respuestas se recogieron mediante una escala de cuatro niveles: “nada”, “algo”, “bastante” y “mucho”.

La Figura 5.10 recoge el porcentaje de docentes que considera que las actividades de aprendizaje profesional realizadas en los 12 meses previos a la encuesta tuvieron un impacto positivo en su enseñanza, valorado como “bastante” o “mucho”. Los datos se presentan por etapa educativa, país y comunidad autónoma, ordenados según el porcentaje estimado, e incluyen barras de error que representan el intervalo de confianza del 95 %.

**Figura 5.10. Porcentaje de docentes que consideran que las actividades de aprendizaje profesional en las que participaron en los últimos 12 meses tuvieron bastante o mucho impacto positivo en su enseñanza en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



En educación secundaria, el promedio de la OCDE-27 se sitúa en el 55 %, valor muy similar al estimado para la UE-22. No obstante, los resultados varían considerablemente entre países. Portugal (92 %) lidera la comparación con porcentajes muy elevados, seguidos por Italia y Letonia, cuyos valores se sitúan en torno al 80 %, y un poco por debajo, en torno al 70 %, Hungría, Colombia, Dinamarca y Chile. En el extremo opuesto, Finlandia (27 %) y Noruega (32%) presentan los valores más bajos, acompañados por Suecia (34 %), Francia (35 %) y Japón (40 %).

Entre los países con datos disponibles en ambas etapas educativas, la tendencia general apunta a una mayor valoración del impacto en primaria. Este patrón se observa en todos los países con datos comparables en ambas etapas a excepción de Francia. Las diferencias más pronunciadas se registran en Países Bajos y Nueva Zelanda, donde el impacto en primaria supera al de secundaria en 19 puntos porcentuales. Por su parte, en Francia la diferencia a favor de secundaria es de 7 puntos porcentuales.

En el caso de España, los resultados muestran que aproximadamente la mitad del profesorado de secundaria (48 %) percibe un impacto positivo de las actividades de formación continua. Esto sitúa a España en el tercio inferior de los países comparados, con un resultado similar al de Australia, Bélgica o Estados Unidos.

Por su parte, en educación primaria la proporción de docentes que valora positivamente el impacto de la formación continua se eleva por encima del 60 %. En este caso, la diferencia entre etapas (13 puntos a favor de primaria) es estadísticamente significativa, cuestión reflejada en la Figura 5.10, ya que las barras de error a cada lado de los promedios no se tocan ni se superponen. Además, el resultado relativo de España también es mejor en esta etapa, ubicándose en posiciones medio-altas de la distribución: solo Países Bajos y Nueva Zelanda presentan porcentajes estadísticamente superiores al español, mientras, los resultados de Bélgica, Eslovenia, Corea, Japón y Francia son claramente más bajos.

Dentro de las comunidades autónomas las diferencias entre etapas son también apreciables: en la mayoría de los casos, las barras de error de cada etapa tampoco se tocan, lo que indica que, más allá del margen de error estadístico, el profesorado de educación primaria se muestra más inclinado a valorar positivamente el impacto de las actividades de formación permanente.

Los datos regionales señalan que, en ambas etapas, Canarias lidera la comparación y Principado de Asturias la cierra. En educación secundaria, el promedio de Canarias, cercano al 60 %, supera claramente al resto y, de hecho, una vez excluido este resultado, los demás porcentajes regionales están comprimidos en apenas 6 puntos porcentuales. En educación primaria ocurre lo contrario: Principado de Asturias aparece más alejada. Los porcentajes del resto de comunidades oscilan entre el 60 % y el 67 %.

TALIS 2024 preguntó al profesorado si sentía necesidad de formación adicional en distintas quince áreas profesionales: (1) conocimientos específicos de la materia a impartir; (2) pedagogía específica de la materia a impartir; (3) pedagogía general o conocimiento del currículo; (4) prácticas de evaluación del alumnado; (5) habilidades técnicas para el uso de recursos y herramientas digitales; (6) habilidades pedagógicas para integrar recursos y herramientas digitales en la enseñanza; (7) competencias para integrar la inteligencia artificial en el aula; (8) gestión del comportamiento del alumnado en el aula; (9) gestión y administración escolar; (10) enfoques para el aprendizaje individualizado; (11) enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales; (12) enseñanza en entornos multiculturales o multilingües; (13) análisis y uso de las evaluaciones del alumnado; (14) cooperación familia-profesorado; y (15) métodos para apoyar el desarrollo socioemocional del alumnado

La Figura 5.11 muestra el porcentaje de profesorado de la OCDE-27 y de ambas etapas en España que señaló un nivel de necesidad alto en cada una de las áreas de desarrollo profesional mencionadas.

**Figura 5.11. Porcentaje de docentes que manifiestan un alto nivel de necesidad de formarse en los siguientes aspectos en el promedio OCDE y en España en los ítems presentados, en TALIS 2024**



El profesorado de educación secundaria en España no reporta niveles especialmente elevados en la necesidad formativa en la mayoría de las áreas evaluadas. No obstante, presenta una estructura de prioridades de formación bien definida, que se articula en torno al uso de inteligencia artificial, la atención a la diversidad funcional y sociológica y la gestión del comportamiento en el aula.

- Las áreas de mayor necesidad formativa son el uso de inteligencia artificial en los

procesos de enseñanza-aprendizaje (30 %) y la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales (27 %).

- En un segundo escalón, con alta demanda por parte de aproximadamente 1 de cada 5 docentes, se encuentran la gestión del comportamiento en el aula (21 %) y el apoyo al aprendizaje socioemocional del alumnado (19 %), lo que sugiere una preocupación creciente por los aspectos emocionales y conductuales del entorno escolar.
- En un tercer nivel de prioridad, con niveles de necesidad más moderados, se sitúan la enseñanza en contextos multiculturales (16 %), el aprendizaje individualizado (13 %), las competencias digitales pedagógicas y técnicas (13 % y 11 %), el análisis y uso de las evaluaciones (11 %), así como la gestión escolar y la cooperación entre familia-centro.
- Finalmente, los contenidos más tradicionales como el conocimiento del currículo (8 %), la pedagogía de la materia (8 %) y el conocimiento disciplinar (4 %) se perciben como menos prioritarios.

En definitiva, el núcleo de las necesidades de formación del profesorado de educación secundaria en España se configura en torno a demandas emergentes como la innovación tecnológica, la inclusión y el bienestar del alumnado, mientras que los contenidos más tradicionales —como el conocimiento disciplinar, la pedagogía de la materia o el currículo— se perciben como menos prioritarios, lo que sugiere que estas competencias ya están consolidadas en esta etapa.

Por su parte, la estructura de necesidades formativas del profesorado del conjunto de la OCDE-27 es muy similar a la descrita para el caso español. Lógicamente, los datos presentan algunas variaciones. Por ejemplo, en la OCDE-27 los porcentajes tienden a ser algo más elevados en varias áreas —especialmente en competencias digitales y contenidos pedagógicos tradicionales—. Sin embargo, estos matices no alteran el orden de prioridades: tanto en España, como en la OCDE-27 las áreas más demandadas se relacionan con la inclusión educativa, la gestión del aula, el bienestar emocional y el uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial. Por tanto, en conjunto, los datos sugieren que los intereses formativos están alineados, con un foco compartido en los retos actuales de la práctica docente.

La jerarquía de necesidades del profesorado de educación primaria en España es prácticamente idéntica a la de secundaria. Las áreas más demandadas vuelven a ser la inteligencia artificial, la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales, la gestión del comportamiento y el aprendizaje socioemocional. También se mantienen en un segundo nivel las competencias digitales, el currículo y el aprendizaje individualizado, mientras que los contenidos tradicionales quedan en las posiciones más bajas.

En definitiva, este patrón común entre etapas refuerza la idea de una convergencia clara en las prioridades formativas del profesorado, con diferencias mínimas entre etapas y configurando una estructura general de prioridades o necesidades formativas centrada en la inclusión, la innovación tecnológica y el bienestar del alumnado.

A modo de conclusión de este apartado se destacan las siguientes ideas. A nivel internacional, los datos de TALIS 2024 muestran que el impacto percibido de la formación continua varía considerablemente entre países. En este contexto, España se sitúa en una posición intermedia: aproximadamente la mitad del profesorado de secundaria y algo más del 60 % del de primaria considera que las actividades formativas tuvieron un impacto positivo en su enseñanza. Esta diferencia entre etapas es estadísticamente significativa y refleja un patrón observado también en otros países, donde el profesorado de primaria tiende a valorar más favorablemente la formación recibida. En cuanto a las necesidades formativas, el profesorado español prioriza áreas emergentes como la inteligencia artificial, la atención a la diversidad y el bienestar socioemocional del alumnado, mientras que los contenidos tradicionales —como el currículo o la pedagogía específica— se perciben como menos urgentes. En conjunto, los datos sugieren

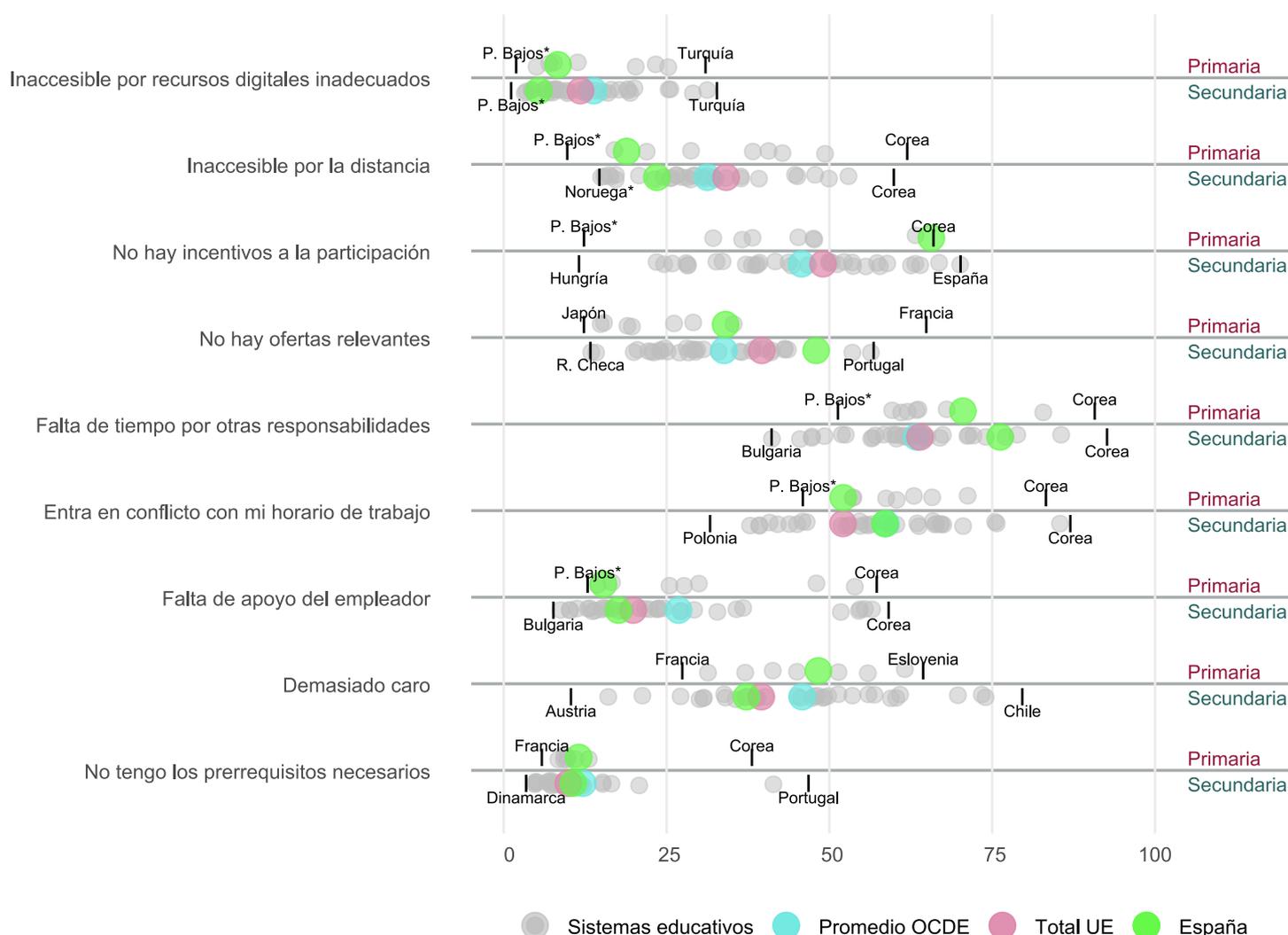
una valoración moderadamente positiva del aprendizaje profesional y una convergencia clara en las prioridades formativas, con un foco compartido en los retos contemporáneos de la enseñanza.

#### 5.4.4 Barreras a la participación

TALIS 2024 exploró los obstáculos que dificultan la participación del profesorado en actividades de formación continua. Se preguntó si estaban de acuerdo con distintas afirmaciones sobre barreras como: (1) falta de tiempo debido a otras responsabilidades; (2) conflictos con el horario laboral; (3) coste de las actividades formativas; (4) falta de incentivos; (5) falta de apoyo del centro educativo; (6) falta de oferta de formación relevante; (7) falta de recursos digitales; (8) falta de requisitos previos; y (9) distancia geográfica. Las respuestas se recogieron mediante una escala de grado de acuerdo con cuatro opciones,

La Figura 5.12a presenta el porcentaje de docentes que se mostró “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con cada una de estas barreras por etapa educativa y país.

**Figura 5.12a. Porcentaje de docentes que están de acuerdo en que los siguientes elementos presentan barreras para su participación en formación continua de los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



El análisis de las asociaciones a nivel de país entre las distintas barreras para participar en formación permanente revela la existencia de tres dimensiones diferenciadas que el profesorado parece identificar como obstáculos con cierta coherencia interna: organizativa y laboral, accesibilidad de la formación y barreras económicas y de oferta.

Las barreras vinculadas a la dimensión organizativa y laboral incluyen la falta de apoyo del empleador, los conflictos con el horario laboral y la falta de tiempo debido a otras responsabilidades. Estas barreras presentan correlaciones altas entre sí ( $r \approx 0,62 - 0,73$ ), lo que sugiere que forman un núcleo común vinculado a las condiciones de trabajo y la disponibilidad temporal del profesorado.

- Los datos confirman que se trata del tipo de barreras más frecuente: en el conjunto de la OCDE-27, prácticamente 6 de cada 10 docentes señalan conflictos con el horario laboral (59 %) y falta de tiempo por otras responsabilidades (63 %), mientras que aproximadamente 1 de cada 3 menciona la falta de apoyo institucional (27 %). En la UE-22, los porcentajes relacionados con el horario laboral y el apoyo institucional son algo más bajos (52 % y 20 % respectivamente), si bien la falta de tiempo por otras responsabilidades (64 %) se confirma como la principal barrera para la formación continua.
- Los países que mencionan las barreras de tiempo y horario con más frecuencia son Corea (promedio de ambas cuestiones: 90 %), Portugal (82 %) y Japón (81 %), lo que sugiere contextos laborales especialmente exigentes o con escasa flexibilidad horaria. En el extremo contrario, en Bulgaria, Colombia, Croacia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, República Eslovaca y Rumania los valores están por debajo del 50 %, lo que parece indicar una mayor compatibilidad entre las responsabilidades profesionales y las oportunidades de desarrollo.
- Por su parte, más de la mitad del profesorado en Chile, Colombia, Corea, Costa Rica, Portugal y Turquía señalan la falta de apoyo institucional, lo que apunta a que una proporción importante de docentes en estos países percibe que el respaldo organizativo a la formación continua es insuficiente. Por el contrario, en Austria, Bulgaria, Estonia, Islandia, Israel, Letonia, Lituania, República Checa y República Eslovaca los valores son inferiores al 15 %, lo que parece reflejar una cultura organizativa más favorable al desarrollo profesional del profesorado.

La dimensión de accesibilidad incluye obstáculos relacionados con la ausencia de incentivos a la formación, el acceso físico o digital a la formación –distancia geográfica y recursos digitales insuficientes–, así como la falta de requisitos previos. Estas barreras también presentan correlaciones moderadas entre sí ( $r \approx 0,42 - 0,67$ ), lo que señala cierta coherencia al identificar este grupo de barreras.

- En todo caso, los cuatro tipos de barreras de este grupo presentan resultados dispares. En la OCDE-27, la principal limitación es la falta de incentivos, que es señalada por prácticamente la mitad del profesorado de secundaria (46 %), seguida de la distancia (31 %). Por su parte, la falta de recursos digitales (14 %) y de requisitos necesarios (12 %) afectan a un porcentaje pequeño. En la UE-22, la falta de incentivos y la distancia presentan porcentajes ligeramente superiores (3 puntos porcentuales en ambas), mientras que las barreras asociadas a la falta de recursos y requisitos son ligeramente más bajas (-2 puntos en ambas).
- La falta de incentivos es la barrera más frecuente en Chile, Corea, España, Italia, Portugal y Turquía, con valores superiores al 60 %, lo que sugiere que una proporción importante del profesorado no encuentra estímulos suficientes para participar en formación continua. En el extremo contrario, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Países

Bajos, República Checa y República Eslovaca presentan valores inferiores al 30 %, lo que podría reflejar sistemas más eficaces de reconocimiento o motivación profesional.

- En cuanto a la accesibilidad geográfica, Corea y Turquía presentan los mayores porcentajes (por encima del 50 %), mientras que Dinamarca, Estados Unidos, Lituania, Malta, Noruega, Países Bajos y República Checa los valores son inferiores al 20 %, lo que sugiere una mejor distribución territorial de la oferta formativa o mayores facilidades de desplazamiento.
- Respecto a las barreras relacionadas con los prerequisites y los recursos digitales, los porcentajes más elevados se observan, nuevamente, en Corea y Portugal, siendo ambas limitaciones señaladas por más del 30 % del profesorado. En cambio, Dinamarca, Eslovenia, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Lituania, Noruega, Países Bajos y República Checa presentan valores inferiores al 10 %, lo que indica que estas barreras afectan solo a una minoría del profesorado en dichos contextos.

Finalmente, la dimensión económica y de oferta incluye la percepción de que la formación es demasiado cara y que no se ofrece formación relevante. Estas barreras presentan correlaciones más bajas con el resto ( $r \approx 0,12-0,33$ ), lo que indica que se perciben como relativamente autónomas.

- Estas dos barreras también son ampliamente mencionadas: aproximadamente 4 de cada 10 docentes de secundaria en los países desarrollados comparten preocupaciones sobre la adecuación de la oferta formativa y su accesibilidad económica. Así, el 46 % del profesorado en la OCDE-27 considera que la formación es demasiado cara y el 34 % señala que no responde a sus necesidades reales. En la UE-22, el promedio en ambas cuestiones es del 40 %. Por tanto, en comparación con la OCDE-27, en la UE-22 la barrera económica es algo menor, pero la crítica a la relevancia de la oferta es mayor.
- El coste de la formación es muy señalado en Chile, Costa Rica y Portugal (promedios por encima del 70 %), lo que sugiere que el acceso económico a la formación continua representa un obstáculo importante para una parte sustancial del profesorado. En el extremo contrario, en Austria, Israel y República Checa los porcentajes se sitúan por debajo del 25 %, lo que podría reflejar políticas de financiación más favorables o una oferta formativa más asequible.
- En cuanto a la relevancia de la oferta formativa, los porcentajes más altos se registran, de nuevo, en Chile y Portugal, además de Francia. En todos ellos, más de la mitad del profesorado considera que la formación disponible no responde a sus necesidades. Por el contrario, en Japón, Noruega y República Checa los valores son inferiores al 20 %, lo que podría indicar una mayor adecuación entre la oferta formativa y las demandas profesionales del profesorado.

Los datos de España señalan que las barreras que limitan la participación del profesorado de educación secundaria en actividades de formación continua se concentran principalmente en el plano organizativo y motivacional, con una incidencia superior a la observada en el conjunto de países de la OCDE. Aunque las barreras económicas y de accesibilidad presentan valores más moderados, también muestran contrastes relevantes en relación con los promedios internacionales.

- Una parte importante de las barreras se concentran en la dimensión organizativa y laboral. Prácticamente 3 de 4 docentes (76 %) señalan la falta de tiempo por otras responsabilidades, lo que supone 12 y 13 puntos porcentuales más con respecto a

los promedios UE-22 y OCDE-27. Los conflictos con el horario laboral afectan al 59 % del profesorado, en línea con el promedio OCDE, mientras que la falta de apoyo institucional es mencionada por el 18 %, muy por debajo del promedio OCDE (27 %).

- Por su parte, dentro de las barreras de accesibilidad, destaca la falta de incentivos, mencionada por el 70 % del profesorado. En términos relativos sería la mayor limitación: este porcentaje no solo representa una diferencia de 24 puntos respecto al promedio OCDE (46 %), sino que es el más elevado de todos los países incluidos en esta comparación. El resto de las barreras relacionadas con el acceso muestra valores bajos (distancia: 24 %, prerequisites: 11 % y recursos digitales: 5 %) y siempre inferiores a los promedios internacionales.
- Dentro de las barreras económicas y de oferta, la principal limitación es la falta de relevancia de la oferta. Es otra barrera importante, tanto en términos absolutos como relativos. En el primer caso, porque es mencionada por prácticamente la mitad del profesorado y el promedio de España está 14 puntos por encima del parámetro OCDE-27. En el segundo, porque el promedio de España se encuentra entre los más elevados de los países desarrollados. Por el contrario, el 37 % del profesorado considera que la formación es demasiado cara, un valor bastante inferior al promedio OCDE-27.

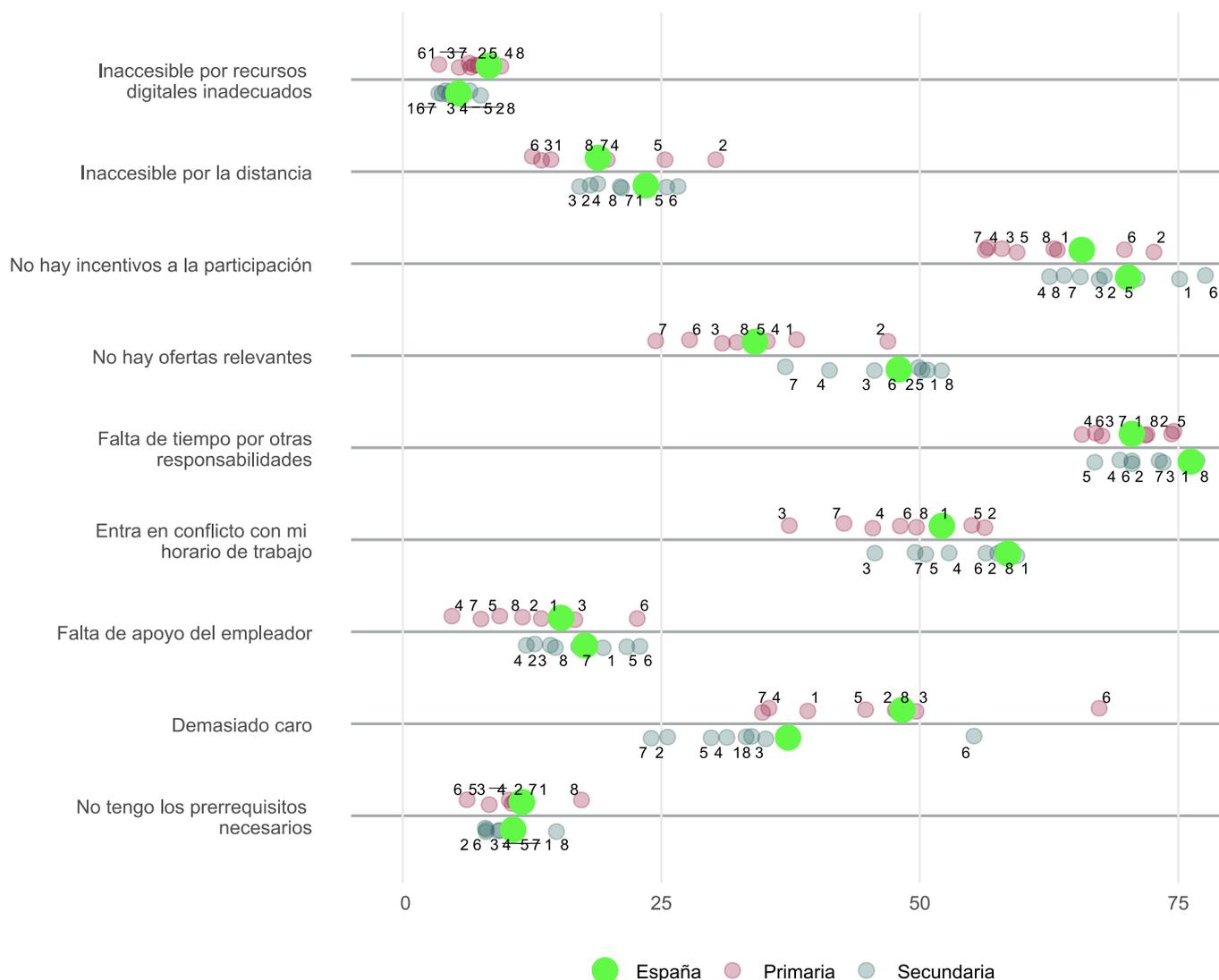
La comparación entre los porcentajes de educación primaria y secundaria en España revela que la estructura de las barreras para la formación continua es muy similar en ambas etapas. Es decir, el orden o la jerarquía de las barreras son prácticamente idénticos, con diferencias de porcentajes inferiores al 5 % en la mayoría de los casos. Las barreras con mayor diferencia entre etapas son: la falta de relevancia, donde el profesorado de secundaria es mucho más crítico (14 puntos porcentuales); los costes de la formación, que se perciben mayores en educación primaria (11 puntos); y las cuestiones vinculadas al horario y la falta de tiempo (ambas con 6 puntos más en secundaria).

En educación primaria, las principales barreras son, de nuevo, la falta de incentivos (71 %) y la falta de tiempo por tener otras responsabilidades (66 %). En ambos casos, el promedio de España se encuentra en la parte alta de la distribución de los países con datos comparables. Le siguen, por valor absoluto del porcentaje, los conflictos con el horario (52 %) y los costes asociados a la formación (48 %). Sin embargo, mientras en el primer caso España ocupa una posición baja dentro de la decena de países con datos en educación primaria, en el segundo se encuentra prácticamente en la mitad de distribución. El último valor con cierta relevancia en términos absolutos es la falta de oferta relevante, señalada por prácticamente 1 de cada 3 docentes. En este caso, el porcentaje de España es de los más altos dentro de la decena de países.

En conjunto, los datos muestran que el profesorado español se enfrenta a barreras organizativas y motivacionales más intensas que sus homólogos internacionales, especialmente en lo relativo al tiempo disponible, los incentivos y la adecuación de la oferta formativa. Aunque las barreras económicas tienen menor incidencia, el perfil general sitúa a España en una posición relativamente desfavorable en el contexto internacional. Estas evidencias apuntan a la necesidad de revisar las condiciones laborales, mejorar la pertinencia de la oferta formativa y reforzar los mecanismos de reconocimiento y estímulo para favorecer la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional.

La Figura 5.12b presenta el porcentaje de docentes que se mostró “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con cada una de estas barreras por etapa educativa y comunidad autónoma.

**Figura 5.12b. Porcentaje de docentes que están de acuerdo en que los siguientes elementos presentan barreras para su participación en formación continua en las comunidades autónomas españolas participantes en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Consecuentemente, los datos regionales son acordes a los promedios nacionales. Por ejemplo, la falta de tiempo por otras responsabilidades fue la causa más señalada en el conjunto de España y, por ello, en la Figura 5.12b, las nubes de puntos de ambas etapas que se corresponden con dicha cuestión se sitúan más a la derecha del eje vertical. Las diferencias regionales son relativamente pequeñas en las dos etapas. En secundaria, los promedios se mueven dentro de un rango de 10 puntos porcentuales que separa a la Comunitat Valenciana (77 %), la región más crítica, de Cantabria (67 %). En primaria, el rango es más pequeño y está marcado por el 75 % de Cantabria, que ahora presenta el valor más crítico, y el 66 % de Canarias. Dado que los porcentajes son bastante homogéneos, es posible establecer una conclusión para el conjunto de los datos: la falta de tiempo es la principal barrera para la formación continua y, en ese sentido, todas las comunidades autónomas se sitúan por encima de los promedios internacionales.

Dentro de las barreras organizativas, las incompatibilidades horarias muestran una distribución peculiar en secundaria, donde las regiones se ordenan aproximadamente en tres escalones: Andalucía, Principado de Asturias, Cataluña y Comunitat Valenciana se ubican en torno a la media nacional (59 %). Por su parte, Canarias, Cantabria y La Rioja se compactan en torno al 50 %, mientras que Illes Balears presenta el porcentaje más bajo, en torno al 45 %. En primaria, Asturias y Cantabria aparecen algo más separadas del promedio nacional (52 %), mientras que Canarias (45 %) y, de nuevo, Illes Balears (33 %) señalan menos incompatibilidades horarias.

Aunque la falta de apoyo del empleador es un problema relativamente menor en España, a nivel regional se advierten variaciones importantes, más acusadas en primaria. En ambas etapas, Cataluña presenta los valores más altos: aproximadamente 1 de cada 4 docentes catalanes así lo señala. En primaria, este porcentaje contrasta con los valores de Cantabria, La Rioja y, especialmente, Canarias, todos ellos por debajo del 10 %.

Entre las barreras de acceso, la falta de incentivos fue la mayor limitación y, en términos relativos, la cuestión con peor resultado para el conjunto nacional. Todo ello se refleja a nivel regional en educación secundaria, aunque con variaciones significativas. Por un lado, Cataluña (78 %) y Andalucía (75 %) presentan porcentajes superiores al promedio de España, ya de por sí alto. Por el contrario, los porcentajes de Canarias (63 %) y Comunitat Valenciana (64 %) son más moderados, aunque siguen reflejando que una proporción muy importante de docentes (prácticamente 2 de cada 3) coinciden al señalar que la falta de incentivos limita bastante la participación en actividades de formación continua. En educación primaria, la situación es similar, tanto desde la posición global de la nube de puntos (promedio de España: 66 %) como desde el punto de vista de la dispersión. En esta etapa, el porcentaje más alto corresponde a Asturias, donde prácticamente 3 de cada 4 docentes señalan esta barrera. En el extremo contrario, La Rioja (56 %) o Canarias (57 %) presentan promedios más moderados, aunque dentro del contexto general donde el profesorado español se ha mostrado especialmente sensible a este tipo de barrera.

El resto de las barreras de acceso —falta de recursos digitales, de prerequisites y distancia al centro de formación— no fueron aspectos especialmente problemáticos en España, y los datos regionales vuelven a reflejarlo. Por ejemplo, en las dos etapas educativas, los porcentajes regionales relativos a la falta de recursos están por debajo del promedio internacional y muy compactados en un pequeño rango de puntuación. En cuanto a la falta de prerequisites, la lectura es similar, aunque se advierte una excepción: los promedios de la Comunitat Valenciana (15 % en secundaria y 17 % en primaria) están alejados del resto y constituyen el único caso donde los porcentajes regionales superan los promedios internacionales. Finalmente, en cuanto a la limitación por distancia, los promedios de las comunidades en secundaria oscilan en apenas 10 puntos porcentuales y todos ellos son inferiores a los promedios internacionales. En educación primaria, existe mayor dispersión: Cantabria (25 %) y, especialmente, Asturias (30 %) se encuentran alejadas del promedio nacional, mientras que Andalucía (14 %) e Illes Balears y Cataluña (ambas 13 %) presentan porcentajes muy bajos, lo que parece indicar que la lejanía al centro de formación tiene un impacto más residual en estos territorios.

Por su parte, la relevancia de la oferta fue una de las limitaciones más señaladas, especialmente en educación secundaria. En esta etapa, la mayoría de los porcentajes regionales oscilan con poca variabilidad sobre el promedio nacional y, por tanto, colocan al conjunto de promedios regionales a la altura de los países más críticos con la oferta de formación disponible. No obstante, se observan dos excepciones: La Rioja (37 %) y Canarias (41 %), que presentan valores más alineados con el promedio de la UE-22 (40 %). En educación primaria, la mayoría de los valores oscilan sobre el promedio nacional (34 %), con dos salvedades en los extremos de la distribución: nuevamente La Rioja en la parte baja (24 %) y Asturias en la parte alta, donde los porcentajes parecen más alineados con los de secundaria: prácticamente la mitad del profesorado asturiano de primaria es bastante crítico con la oportunidad o relevancia de la oferta formativa disponible.

Finalmente, en relación con los costes de formación, la mayoría de los porcentajes regionales en ambas etapas son bastante homogéneos y se sitúan cerca o ligeramente por debajo del promedio nacional. Dado que esta no era una barrera especialmente problemática en España, las comunidades con valores más bajos (La Rioja: 24 % y Principado de Asturias: 26 %) están al nivel de los países donde esta limitación tiene menos peso. Sin embargo, en el tema de los costes de la formación hay un valor atípico en ambas etapas: Cataluña presenta porcentajes mucho más elevados (55 % en secundaria y 67 % en primaria), lo que coloca a esta región al nivel de los países con mayores porcentajes en esta barrera.

A modo de conclusión, cabe señalar que las barreras más frecuentes para participar en formación continua están relacionadas con la organización del trabajo docente: la falta de tiempo por otras responsabilidades y los conflictos con el horario laboral afectan a más de la mitad del profesorado en la OCDE-27 y la UE-22. En este contexto, España se sitúa entre los países con mayores dificultades organizativas: el 76 % del profesorado señala la falta de tiempo como principal obstáculo y el 70 % menciona la ausencia de incentivos, el valor más alto de todos los países comparados. Aunque las barreras económicas y de acceso —como el coste, la distancia o los prerrequisitos— tienen menor incidencia, la percepción de una oferta poco relevante también emerge como una limitación significativa. Las diferencias entre etapas y comunidades autónomas son relativamente pequeñas, lo que sugiere que estas barreras tienen un carácter estructural y afectan de forma generalizada al conjunto del profesorado. En conjunto, los datos apuntan a la necesidad de revisar las condiciones laborales, mejorar la pertinencia de la oferta formativa y reforzar los mecanismos de reconocimiento y estímulo para favorecer una participación más equitativa y sostenida en la formación continua.

## Referencias

Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Educational Psychology Review*, 37, Article 11. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). Teachers' training, class size and students' outcomes: Learning from administrative forecasting mistakes. *The Economic Journal*, 119(536), 540–561. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2008.02247.x>

Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66(2), 103–115. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2009.05.001>

Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5207-8>

European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy. (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. European Commission. [https://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf)

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

Krille, C. (2020). *Teachers' Participation in Professional Development: A Systematic Review*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38844-7>

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225–245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>

Metcalf, K. (1992). The effects of a guided training experience on the instructional clarity of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 275–286. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90026-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90026-Y)

NCEE. (2016). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. National Center on Education and the Economy. <https://ncee.org/empowered-educators-how-high-performing-systems-shape-teaching-quality-around-the-world/>

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*, 71, 137–161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>

OECD. (2020). *Professional growth in times of change: Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration*. [https://www.oecd.org/en/publications/professional-growth-in-times-of-change\\_753eaa89-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/professional-growth-in-times-of-change_753eaa89-en.html)

OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>

OECD. (2025). What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI? *OECD Education Spotlights*, 20. <https://doi.org/10.1787/ca56c7d6-en>

Olin, A., Francisco, S., Salo, P., Pörn, M., & Karlberg-Granlund, G. (2020). Collaborative Professional Learning for Changing Educational Practices. In *Pedagogy, Education, and Praxis*

in *Critical Times* (pp. 141–162). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5_7)

Paniagua, A., & Sánchez-Martí, A. (2018). Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals? *OECD Education Working Papers*, 190. <https://doi.org/10.1787/f1a36f9b-en>

Papay, J. P., et al. (2020). Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(1), 359–388. <https://doi.org/10.1257/pol.20170709>

Rockoff, J. E. (2008). Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City. *NBER Working Paper Series*, No. 13868. <http://www.nber.org/papers/w13868>

Ruitenburt, S., & Tigchelaar, A. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>

Tezanos, A. de. (2005). El camino de la profesionalización docente: formación inicial y perfeccionamiento en servicio. *Revista PRELAC*, 1, 54–77. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144737>

UNESCO. (2022). *Transformative education: policy brief*. UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381980>

UNESCO. (2024). Global report on teachers: *What you need to know*. <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-what-you-need-know>



# CAPÍTULO 6

---

---

# Capítulo 6. Liderazgo y autonomía docente

## 6.1 Introducción

La autonomía y el liderazgo docente son pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad, pues permiten que los docentes tomen decisiones pedagógicas y de gestión adaptadas al contexto de sus estudiantes y promuevan prácticas innovadoras. Un docente autónomo y líder no solo transmite conocimiento, sino que inspira, motiva y guía a sus alumnos hacia el aprendizaje significativo. Como señala Fullan (2001), *“el liderazgo en la enseñanza es la capacidad de movilizar y guiar a otros hacia la mejora del aprendizaje”*, lo cual refuerza la idea de que la labor docente trasciende el aula y se convierte en un motor de transformación educativa y social.

El presente capítulo examina algunas condiciones estructurales y operativas que inciden en el desempeño profesional del profesorado, con especial atención a las dimensiones del liderazgo docente y la autonomía en la práctica pedagógica. Se analizan los niveles de participación del profesorado en los procesos de decisión a nivel institucional, su capacidad de actuación autónoma en el ejercicio docente y las oportunidades existentes para el desarrollo de funciones de liderazgo profesional en el contexto escolar. TALIS, además, analiza la relación entre dichas dimensiones y un conjunto de indicadores clave asociados al desempeño y la sostenibilidad de la carrera docente, tales como el bienestar psicosocial, la satisfacción laboral y la autoeficacia percibida. La evidencia empírica sugiere que el fortalecimiento de la autonomía y el liderazgo docente no solo configura elementos centrales de la identidad profesional, sino que también constituye un recurso estratégico para aumentar la capacidad adaptativa del profesorado frente a las demandas del sistema, promoviendo niveles más altos de compromiso, confianza institucional y flexibilidad pedagógica.

Desde la perspectiva de diseño y gobernanza de los sistemas educativos, una de las decisiones de política más relevantes concierne al grado de autoridad en la toma de decisión es que debe ser conferida al personal docente. Esta decisión enfrenta la tensión entre, por un lado, la necesidad de asegurar una prestación educativa equitativa y de calidad en todo el sistema y, por otro, el reconocimiento de que el profesorado, en tanto actor clave del proceso educativo, se encuentra en una posición privilegiada para adaptar la instrucción a las características y necesidades del estudiantado. La capacidad docente para definir objetivos instruccionales, seleccionar metodologías de enseñanza y responder a expectativas institucionales amplias se ve fortalecida en contextos donde existe un marco normativo que garantiza márgenes adecuados de autonomía profesional (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015).

Los mecanismos de distribución de autoridad en los sistemas escolares suelen implementarse mediante procesos de descentralización, particularmente a través de la transferencia de competencias desde las instancias centrales hacia los centros educativos, y dentro de estos, hacia los docentes. Aunque históricamente el foco ha estado en la autonomía a nivel de centro educativo, las políticas educativas contemporáneas reconocen cada vez más la importancia de la autonomía individual del docente, especialmente en lo que refiere a decisiones pedagógicas y prácticas de aula, como condición necesaria para el funcionamiento eficaz de los establecimientos y para promover entornos laborales satisfactorios (OECD, 2018).

Asimismo, se reconoce que la autonomía profesional se expresa tanto en decisiones de orden estructural como en el ejercicio cotidiano de la práctica pedagógica. Esto incluye la selección de materiales curriculares, la definición de metas de aprendizaje, la implementación de estrategias evaluativas y la adaptación del currículo a las características del alumnado. No obstante, esta autonomía no se distribuye de manera homogénea: en múltiples jurisdicciones, los docentes con mayor experiencia o permanencia en el cargo disponen de mayor discrecionalidad, mientras que los docentes en etapas iniciales operan bajo marcos más prescriptivos. Esta diferenciación tiene implicaciones tanto para el ejercicio profesional como para la construcción de la identidad docente.

Este capítulo se organiza en tres epígrafes. El primero aborda el liderazgo docente desde dos perspectivas: la participación en la gobernanza escolar y las oportunidades de liderazgo ya sea en la toma de decisiones o en la posibilidad de influir en la política educativa. El segundo se centra en la autonomía del profesorado en el ámbito de la instrucción en el aula. Finalmente, el tercero analiza la relación entre la autonomía docente y sus resultados profesionales, especialmente en lo que respecta a la satisfacción laboral y el bienestar.

## 6.2. Liderazgo docente

Una dimensión fundamental en la labor docente es el grado de participación del profesorado en los procesos de toma de decisiones que inciden en el funcionamiento de los centros educativos (Hargreaves & Fullan, 2012). En el ámbito de la investigación educativa, el liderazgo distribuido se concibe como un modelo en el que las funciones y responsabilidades de liderazgo se comparten entre distintos actores de la escuela, incluido el profesorado (Muijs & Harris, 2006). Este enfoque constituye una manifestación de la agencia —entendida como la capacidad de las personas para actuar con propósito e incidir en su contexto (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015)—, al reconocer la experiencia profesional del profesorado y promover su implicación tanto en la configuración de las prácticas de enseñanza como en la construcción de la cultura escolar (OECD, 2018).

El marco normativo y los mecanismos institucionales que regulan la distribución de la toma de decisiones en los centros escolares ejercen una influencia determinante sobre las responsabilidades de liderazgo que asume el profesorado. Informes previos de TALIS han mostrado que los equipos directivos suelen compartir responsabilidades con el profesorado en áreas estratégicas de la política educativa, en particular en lo relativo al currículo y a los procesos de instrucción (OECD, 2020).

Este epígrafe se dividirá en dos elementos fundamentales de liderazgo escolar: en un primero se analizará las oportunidades de participación en la gobernanza escolar y en el segundo se estudiarán las oportunidades de liderazgo docente

### 6.2.1. Participación en la gobernanza escolar

TALIS 2024 pregunta a los directores de los centros escolares si el profesorado tiene una responsabilidad significativa en diversas áreas a nivel escolar: (1) currículo e instrucción, y (2) políticas escolares. Esta participación no solo refleja la delegación formal de autoridad por parte de la dirección escolar, sino que también indica una cultura más amplia de confianza profesional y gobernanza colaborativa.

### 6.2.1.1. Currículo e instrucción

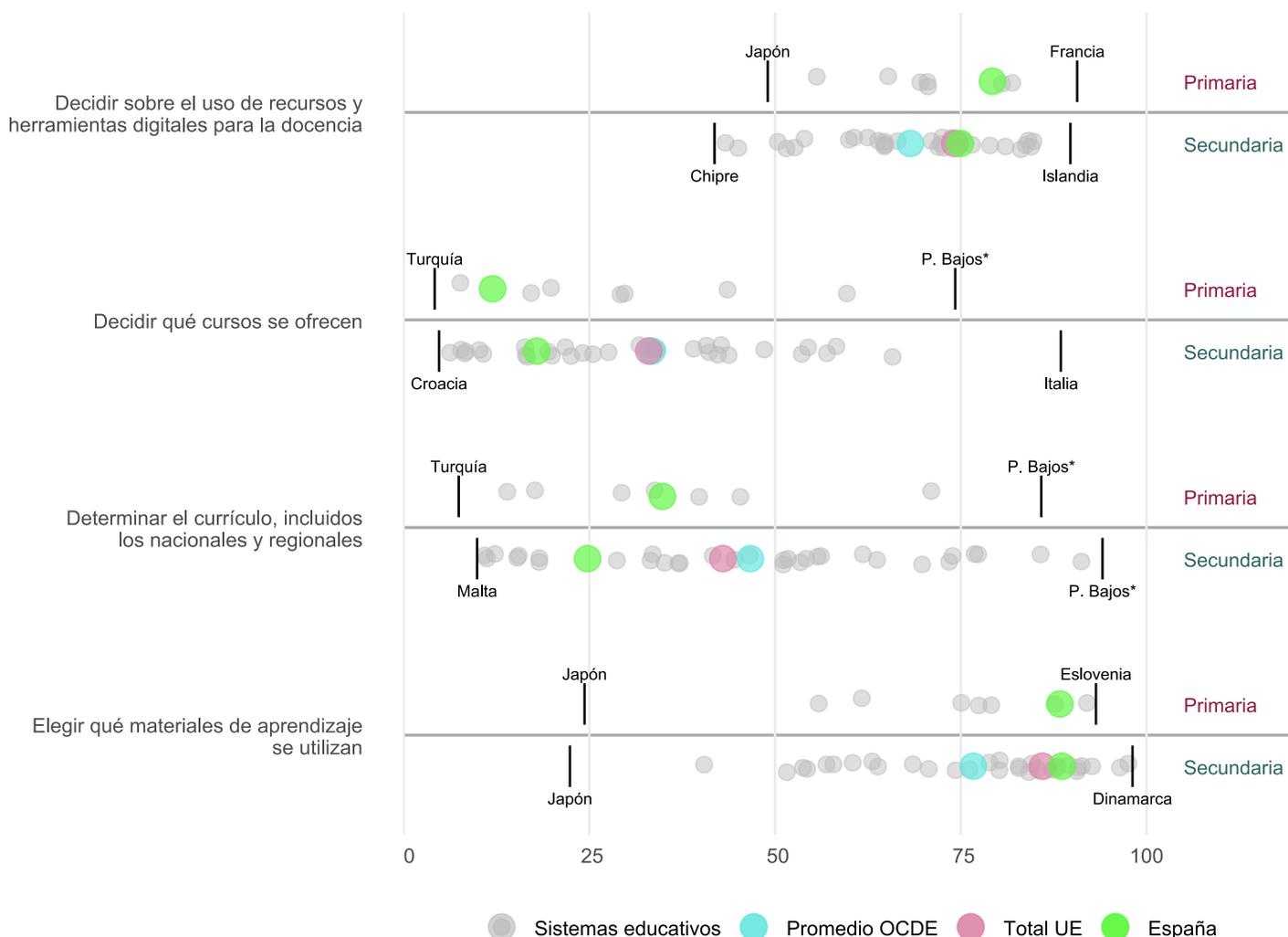
A nivel escolar, el profesorado tiende a participar principalmente en aquellas áreas y tareas directamente vinculadas con la instrucción, tal como lo informan los directores escolares y se ha documentado en estudios previos de TALIS (OECD, 2020). TALIS pregunta a los docentes sobre la responsabilidad que tienen sobre las siguientes cuatro cuestiones: (1) Elegir qué materiales de aprendizaje se utilizan, (2) Determinar el currículo, incluidos los nacionales y regionales, (3) Decidir qué cursos se ofrecen y (4) Decidir sobre el uso de recursos y herramientas digitales para la docencia.

La Figura 6.1a muestra que aproximadamente en el promedio de la OCDE tres de cada cuatro docentes (77 %) trabajan en centros educativos donde tienen una responsabilidad significativa en la selección de materiales de aprendizaje. En particular, más del 90 % del profesorado en Dinamarca, Estonia, Islandia, Italia, Países Bajos, Polonia y Eslovenia disponen de esta responsabilidad, mientras que menos del 25 % de los docentes en Japón se encuentra en la misma situación. España se encuentra entre los países con porcentajes más altos en este ítem, con un 89 % de docentes que tienen responsabilidad en la elección de materiales usados en el aprendizaje de sus estudiantes.

El profesorado también desempeña un papel importante en la toma de decisiones sobre el uso de recursos digitales para la enseñanza. En tan solo 3 de los países seleccionados (Chile, Turquía y Chipre), menos de uno de cada dos docentes tiene una responsabilidad significativa en esta área, muy por debajo del 68 % del promedio de la OCDE-27 y del 74 % de la UE-22. Por el contrario, menos docentes participan en la determinación del contenido de los cursos. En promedio, alrededor del 47 % del profesorado de la OCDE (43 % en la UE-22) trabaja en centros donde tiene una responsabilidad significativa en este ámbito. España presenta porcentajes muy dispares en estos dos ítems: el 75 % del profesorado español afirma tener responsabilidad a la hora de determinar el uso de recursos digitales, mientras que tan solo uno de cada cuatro responde tener responsabilidad sobre el currículo.

A la hora de decidir qué cursos se ofrecen, en promedio, solo el 33 % del profesorado de la OCDE-27 y de la UE-22 trabaja en centros donde tienen una responsabilidad significativa. Sin embargo, en República Checa, Estonia, Finlandia, Islandia, Países Bajos y especialmente Italia (88 %), al menos uno de cada dos docentes participa en dichas decisiones. Este tipo de responsabilidad es prácticamente inexistente en un conjunto no menor de países donde menos del 10 % del profesorado dispone de esta responsabilidad (Croacia, Malta, Costa Rica y Chipre entre otros). En el contexto nacional apenas el 18 % del profesorado español informa de tener responsabilidad significativa a la hora de elegir los cursos que se ofrecen.

**Figura 6.1a. Porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



La Figura 6.1b muestra el porcentaje de docentes que trabaja en centros educativos con responsabilidad significativa en los distintos aspectos analizados para las comunidades autónomas con datos representativos en TALIS 2024. Tan solo en el ítem asociado a la responsabilidad sobre el contenido del currículo existe una variabilidad reseñable entre las comunidades autónomas con datos. Para los otros tres ítems se repite el patrón de España en mayor o menor medida. Es en el ítem indicado donde el profesorado de La Rioja (8 %) informa en menor medida disponer de esta responsabilidad a gran distancia del profesorado de Illes Balears (55 %).

**Figura 6.1b. Porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias;  
5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Atendiendo a los datos recogidos por TALIS para los docentes de primaria, se repite con carácter general el patrón observado en secundaria. Sin embargo, se presentan diferencias reseñables en la variable que mide el porcentaje de profesorado que afirma tener responsabilidad significativa en el contenido del currículo. El profesorado de primaria afirma tener más responsabilidad en este ítem, 10 puntos porcentuales más en el promedio de España (35 %) y una variación en puntos porcentuales intra-comunidades de 13 negativos en Cantabria (única comunidad donde el profesorado de primaria dice tener menor responsabilidad) y hasta 23 positivos en la Comunidad Valenciana, donde los docentes de primaria responden afirmativamente a la cuestión asociada sobre su responsabilidad en el currículo que imparten.

### 6.2.1.2. Políticas escolares

La influencia del profesorado en las políticas escolares es más limitada. En promedio, se informa que menos de uno de cada dos docentes trabaja en centros educativos donde tiene una responsabilidad significativa en las políticas escolares medidas: (1) Establecer políticas y procedimientos disciplinarios para estudiantes, (2) Establecer políticas de evaluación de estudiantes, incluidas evaluaciones nacionales y regionales, (3) Determinar políticas sobre diversidad estudiantil, (4) Determinar políticas sobre diversidad docente, (5) Definir prioridades de mejora escolar y (6) Facilitar las actividades de aprendizaje profesional de los docentes para apoyar el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Sin embargo, como lo muestra la dispersión de los resultados entre los sistemas educativos en la Figura 6.2a, el papel del profesorado en la determinación de las políticas escolares varía considerablemente.

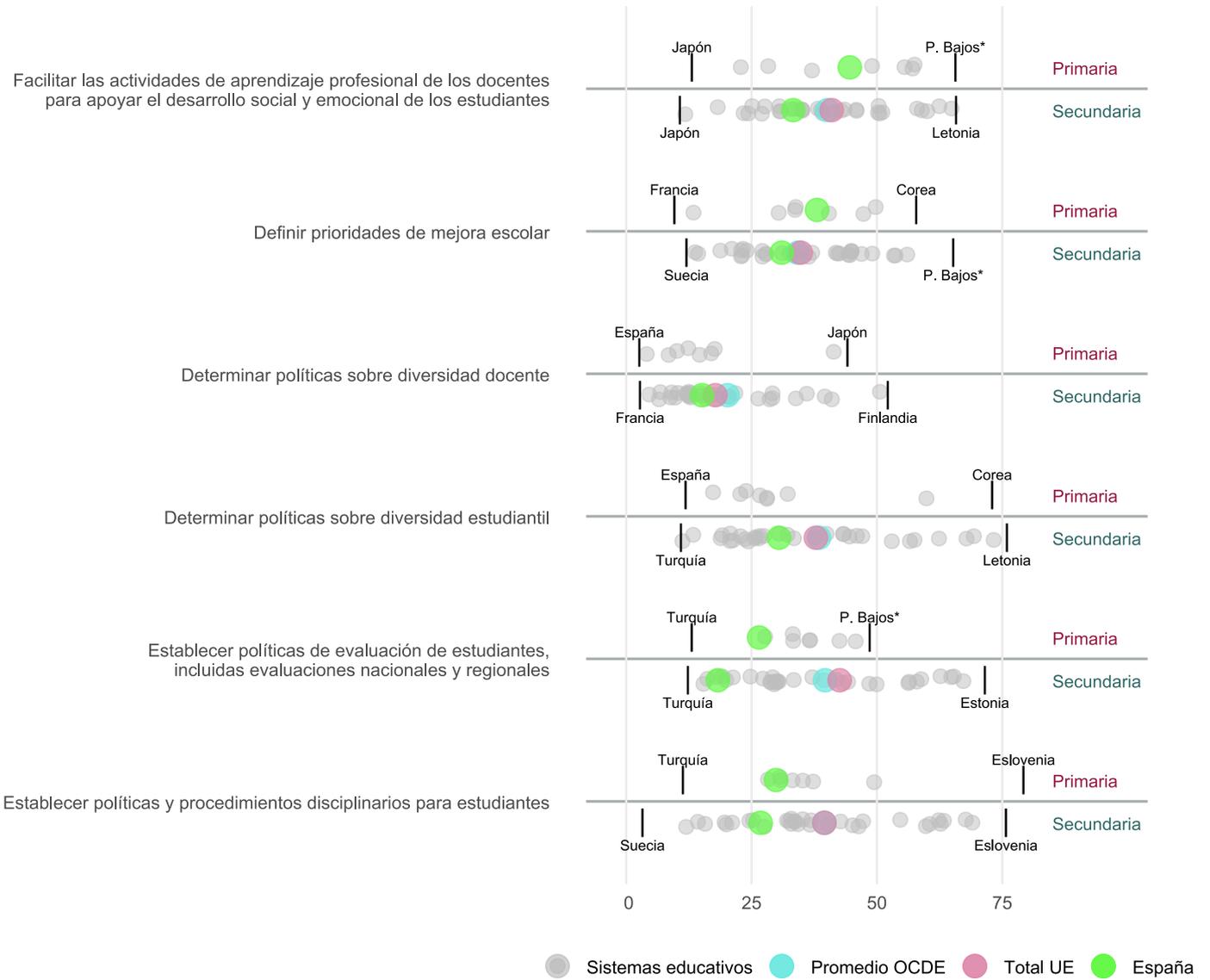
La primera conclusión es que, en promedio, aproximadamente el 40 % del profesorado de la OCDE-27 y en la misma proporción de la UE-22 tiene responsabilidad en cinco de las seis políticas analizadas (todas menos en determinar políticas sobre diversidad docente, donde el porcentaje es un escaso 20 %). Sin embargo, existen grandes variaciones según el sistema educativo. Por ejemplo, mientras que en Suecia tan solo el 3 % del profesorado tiene competencias en establecer políticas y procedimientos disciplinarios para estudiantes, en Eslovenia lo tiene el 76 %. España en este indicador presenta un 27 % (13 puntos porcentuales menos que el promedio de la OCDE-27). Existe una diferencia de 50 puntos porcentuales o más entre los casos de países extremos en los otros cinco ítems relacionados con la responsabilidad. España, al igual que en el primer indicador analizado, se encuentra en valores inferiores al promedio OCDE-27, aunque es cierto que la mayor diferencia porcentual se da en “Establecer políticas de evaluación de estudiantes, incluidas evaluaciones nacionales y regionales”, donde el profesorado español apenas tiene responsabilidad en un 18 % frente al 40 % de la OCDE-27 o el 43 % de UE-22. En el resto de los ítems la diferencia es inferior a los 10 puntos porcentuales (Ver Figura 6.2a).

Entre las comunidades autónomas con datos propios se observan variaciones de entre 10 y 30 puntos porcentuales entre las que se encuentran en los extremos. La mayor diferencia se encuentra en “Establecer políticas y procedimientos disciplinarios para estudiantes”, al igual que ocurría en el entorno internacional, con 27 puntos porcentuales de diferencia entre Canarias (39 %) y Andalucía (12 %). La menor de las diferencias se da en “Determinar políticas sobre diversidad docente”, donde en Cataluña el 10 % del profesorado tiene responsabilidad significativa y en La Rioja el 21 % (Figura 6.2b).

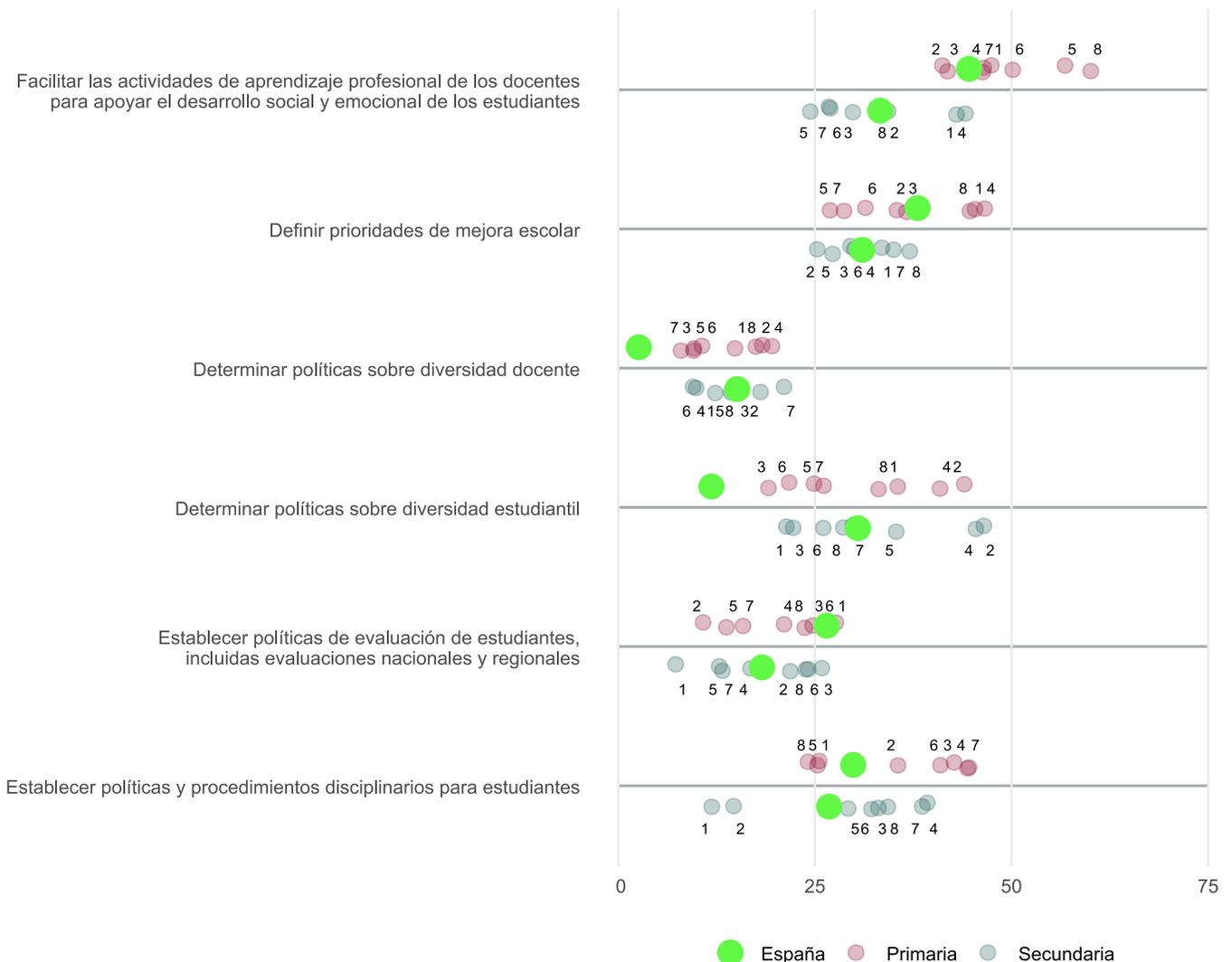
Analizando los datos de primaria, para el caso de España se extraen los siguientes resultados principales (Figura 6.2a):

- No existe una diferencia reseñable entre el profesorado de primaria y secundaria en “Establecer políticas y procedimientos disciplinarios para estudiantes”.
- El profesorado de primaria declara tener más responsabilidad que el profesorado de secundaria en: “Definir prioridades de mejora escolar” (7 puntos porcentuales), “Establecer políticas de evaluación de estudiantes, incluidas evaluaciones nacionales y regionales” (8 puntos) y “Facilitar las actividades de aprendizaje profesional de los docentes para apoyar el desarrollo social y emocional de los estudiantes” (11 puntos)
- El profesorado de secundaria declara tener más responsabilidad que el profesorado de primaria en: “Determinar políticas sobre diversidad estudiantil” (19 puntos porcentuales) y “Determinar políticas sobre diversidad docente” (13 puntos).
- Entre las comunidades autónomas con datos propios se repite el patrón de secundaria alineados con los datos que se dan en España.

**Figura 6.2a. Porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



**Figura 6.2b. Porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una reponsabilidad significativa en las siguientes áreas en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

### 6.2.2. Oportunidades de liderazgo para los docentes

El liderazgo distribuido y el liderazgo docente, aunque estrechamente vinculados, constituyen constructos conceptualmente diferenciados. El liderazgo distribuido, como se ha señalado previamente, implica la delegación de autoridad dentro de la organización escolar, si bien el director conserva en última instancia la potestad de la toma de decisiones (Harris, 2004). En contraste, el liderazgo docente se configura a partir del reconocimiento —formal o informal— de los profesores como líderes entre sus pares y dentro del conjunto del personal escolar (Wenner & Campbell, 2016). La literatura especializada ha debatido ampliamente las estrategias más eficaces para fomentar el liderazgo docente, en particular cómo promover una participación significativa de los profesores en la toma de decisiones institucionales y garantizar que dicha participación se traduzca en la mejora de las prácticas pedagógicas (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2013; Yismaw & Bekalu, 2016; Wenner & Campbell, 2016). Un hallazgo recurrente en la investigación es que el liderazgo docente florece en contextos donde el liderazgo se

comparte de manera genuina, de modo que las decisiones no solo se distribuyen de manera nominal, sino que se apoyan en estructuras institucionales que permiten al profesorado influir activamente en la vida escolar (Oppi, Eisenschmidt, & Jögi, 2022; Wenner & Campbell, 2016; Gülmez, 2022).

Específicamente, TALIS pregunta al profesorado y a los equipos directivos sobre tres cuestiones referentes al liderazgo docente: (1) Toma de decisiones sobre la escuela, (2) Contribución en la gestión de la escuela y (3) Influencia en la política educativa.

### **6.2.2.1. Tomar decisiones sobre la escuela**

Para analizar la capacidad del profesorado en la toma de decisiones sobre el centro educativo, TALIS 2024 pregunta al mismo si participa activamente en estas cinco cuestiones: (1) Este centro ofrece al personal oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares, (2) Este centro anima al personal a liderar nuevas iniciativas, (3) Los docentes asumen roles de liderazgo en la promoción de una comunidad de aprendizaje profesional, (4) Los docentes inician y dirigen actividades colaborativas y (5) Los docentes lideran sus actividades de crecimiento y desarrollo profesional siempre que sea posible.

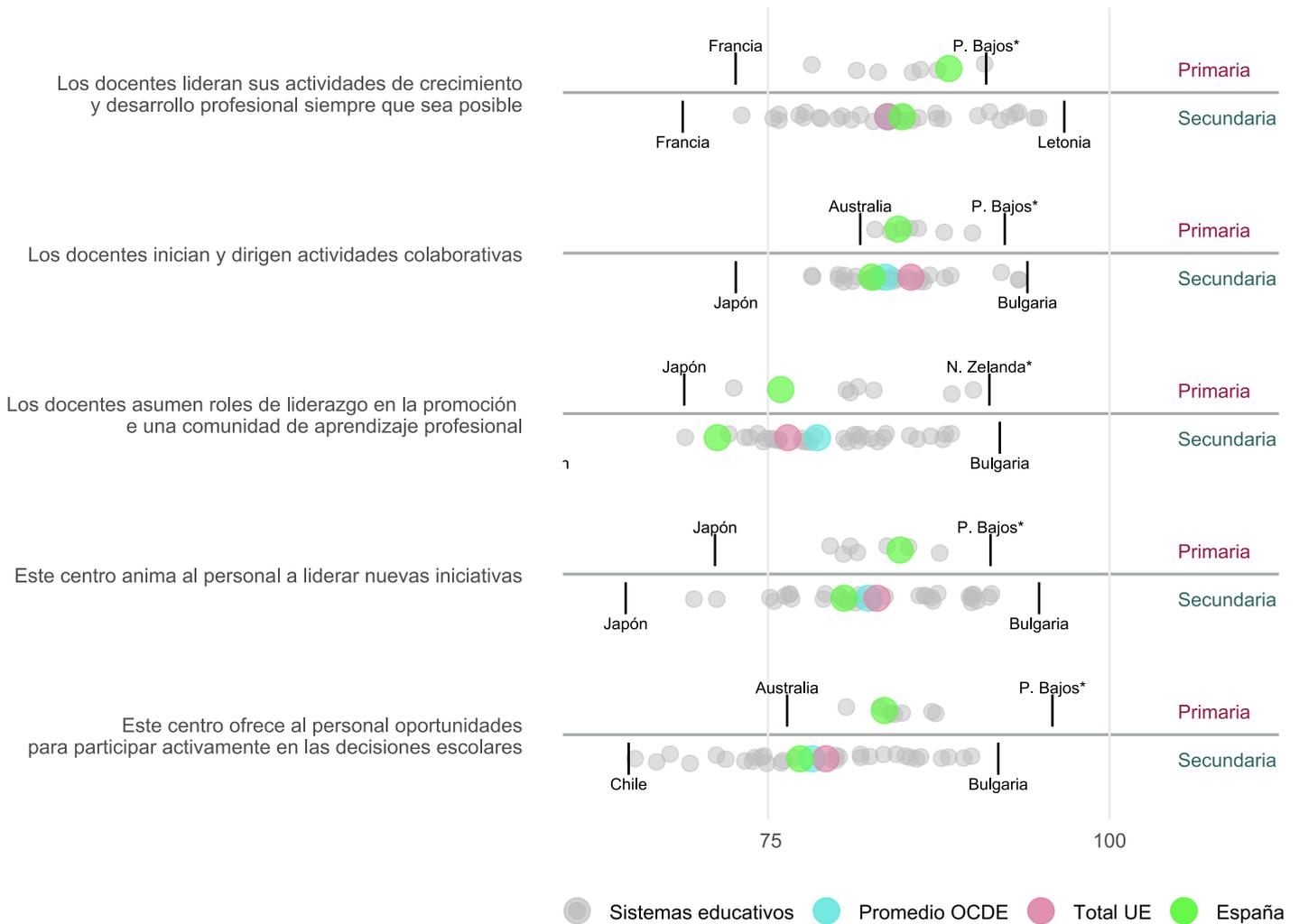
En promedio, aproximadamente el 80 % del profesorado de la OCDE-27 y de la UE-22 responde afirmativamente a las cinco cuestiones asociadas a la oportunidad para participar en las decisiones del centro educativo (Figura 6.3a). En este análisis, respecto a otros anteriores, la diferencia entre estimaciones de países es relativamente pequeña con brechas que oscilan entre los 20 y 33 puntos porcentuales.

En educación secundaria los datos obtenidos en la encuesta en referencia al ítem “Este centro ofrece al personal oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares” presentan al profesorado de Chile (65 %) como el que menos oportunidades tiene para participar en las decisiones del centro y al profesorado de Bulgaria (92 %) como el que más. En España (77 %) el porcentaje es similar al de la OCDE-27 (78 %) y la UE-22 (79 %).

Del mismo modo, el porcentaje de docentes de España que trabaja en centros donde se anima al personal a liderar nuevas iniciativas (81 %), los docentes asumen roles de liderazgo en la promoción de una comunidad de aprendizaje profesional (71 %), los docentes inician y dirigen actividades colaborativas o pertenecen a una minoría (83 %) o los docentes lideran sus actividades de crecimiento y desarrollo profesional siempre que sea posible (85 %) es similar a los parámetros promedios internacionales (OCDE-27: 82 %, 79 %, 82 % y 84 %; UE-22: 83 %, 76 %, 85 % y 84 %) (Figura 6.3a).

Como se señalaba anteriormente la comparación internacional señala variaciones moderadas entre países. En términos generales los datos sugieren que el profesorado de Japón tiene menores oportunidades para participar en las decisiones del centro educativo, mientras el profesorado de Bulgaria tiene mayores oportunidades.

**Figura 6.3a. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su centro en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



No obstante, los resultados dependen de las oportunidades específicas analizadas. Por ejemplo, Bulgaria destaca en el porcentaje de profesorado con oportunidades de participar en las decisiones del centro educativo, en centros donde se anima al personal a liderar nuevas iniciativas, en centros donde los docentes asumen roles de liderazgo en la promoción de una comunidad de aprendizaje profesional y donde los docentes inician y dirigen actividades colaborativas, con porcentajes superiores al 90 % en todos los casos. Mientras, en Letonia (97 %) los docentes lideran sus actividades de crecimiento y desarrollo profesional siempre que sea posible en la mayor proporción de entre los países seleccionados. En el extremo contrario, Japón se encuentra en la posición más rezagada en centros donde se anima al personal a liderar nuevas iniciativas (65 %), en centros donde los docentes asumen roles de liderazgo en la promoción de una comunidad de aprendizaje profesional (59 %) y donde los docentes inician y dirigen actividades colaborativas o pertenece a una minoría (73 %) y en Francia (69 %) los docentes lideran sus actividades de crecimiento y desarrollo profesional siempre que sea posible en la menor proporción de entre los países seleccionados.

En la comparación por etapas educativas, dentro de España los porcentajes de educación primaria son superiores a los de secundaria en todos los indicadores. Las diferencias, aun siendo modestas, varían entre 2 y 5 puntos porcentuales entre los ítems analizados.

**Figura 6.3b. Porcentaje de docentes que declaran que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su centro en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

Entre las comunidades autónomas se observa gran homogeneidad, con valores muy concentrados entorno a los porcentajes estimados para España, no existiendo grandes diferencias entre los resultados ni entre comunidades autónomas ni entre etapas (ver Figura 6.3b).

### 6.2.2.2. Contribuir a la gestión del centro educativo

Los centros educativos son capaces de apoyar el liderazgo compartido a través de mecanismos formales como la constitución de equipos de gestión, que son responsables entre otras cuestiones de la planificación de la instrucción, la asignación de recursos, la coordinación curricular y de tomar decisiones a nivel escolar con carácter general. Estos equipos pueden ofrecer vías estructuradas para el liderazgo docente y ayudar a integrar al profesorado en la cultura de toma de decisiones de la escuela (Hallinger & Murphy, 2013).

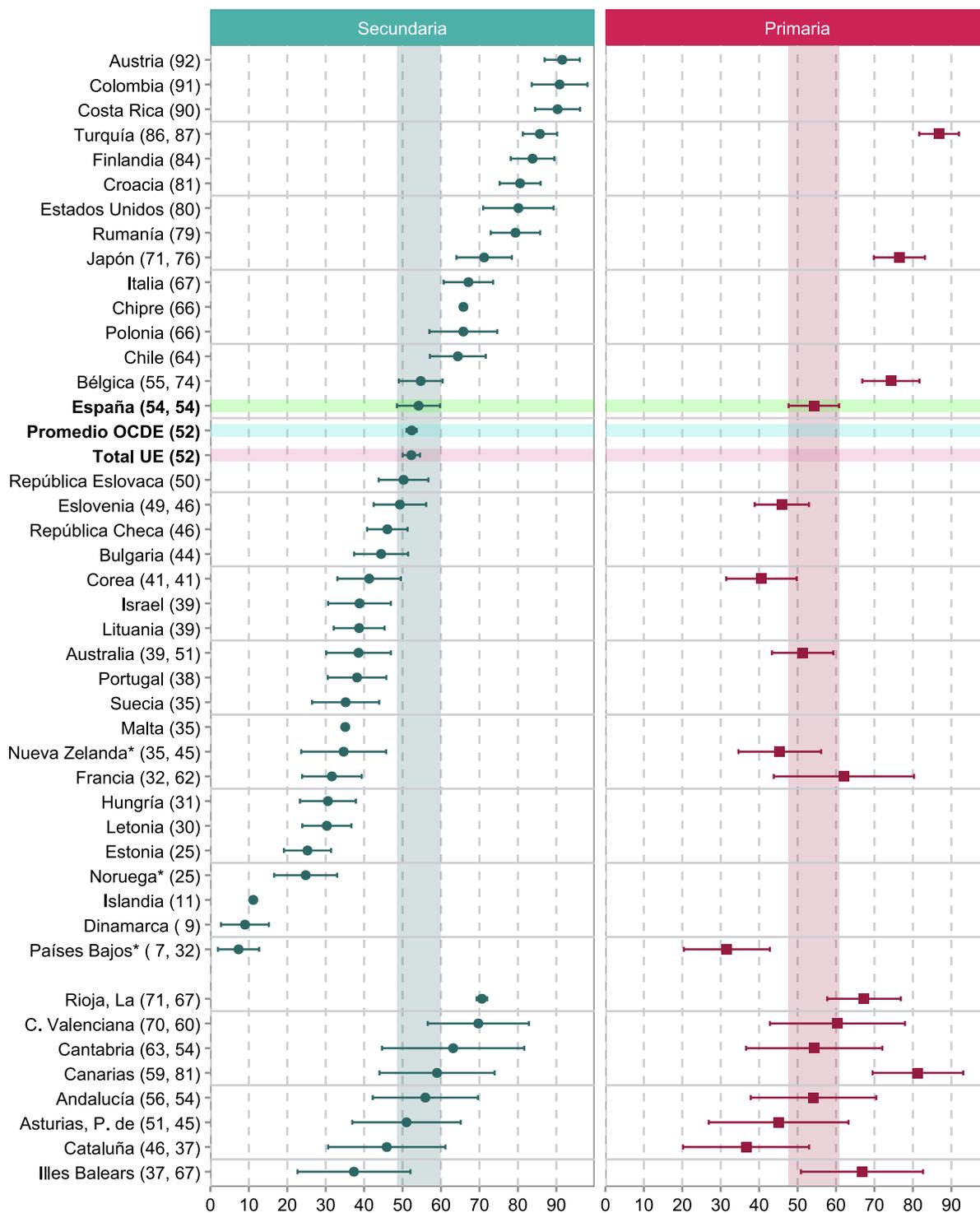
Si bien la definición de TALIS de equipos de gestión escolar es amplia, proporciona una idea del grado de representación del profesorado en dicha toma de decisiones por delegación. Según TALIS 2024, atendiendo a las respuestas de directores, y en el promedio OCDE-27 (52 %), la UE-22 (52 %) y España (54 %), aproximadamente uno de cada dos docentes está representado en los equipos de gestión escolar. En países como Austria, Colombia y Costa Rica, la representación es generalizada (más del 90 %). En cambio, en Dinamarca, Países Bajos e Islandia, 11 % o menos del profesorado trabaja en centros educativos donde está representado en estos equipos de gestión (Figura 6.4).

La Figura 6.4 muestra que, en primaria, al igual que ocurría en secundaria, España (54 %) se encuentra en una posición intermedia en cuanto a representación del profesorado en equipos de gestión.

Si se analiza el ámbito nacional, se encuentran mayores diferencias de las que cabría esperar (ver Figura 6.4):

- En secundaria, mientras que en Illes Balears tan solo el 37 % del profesorado está representado en equipos de gestión, siempre según respuesta de los directores, en La Rioja lo está el 71 %.
- En primaria los extremos están representados por Cataluña con un 37 % de representación del profesorado en equipos de gestión y Canarias con un 81 %.

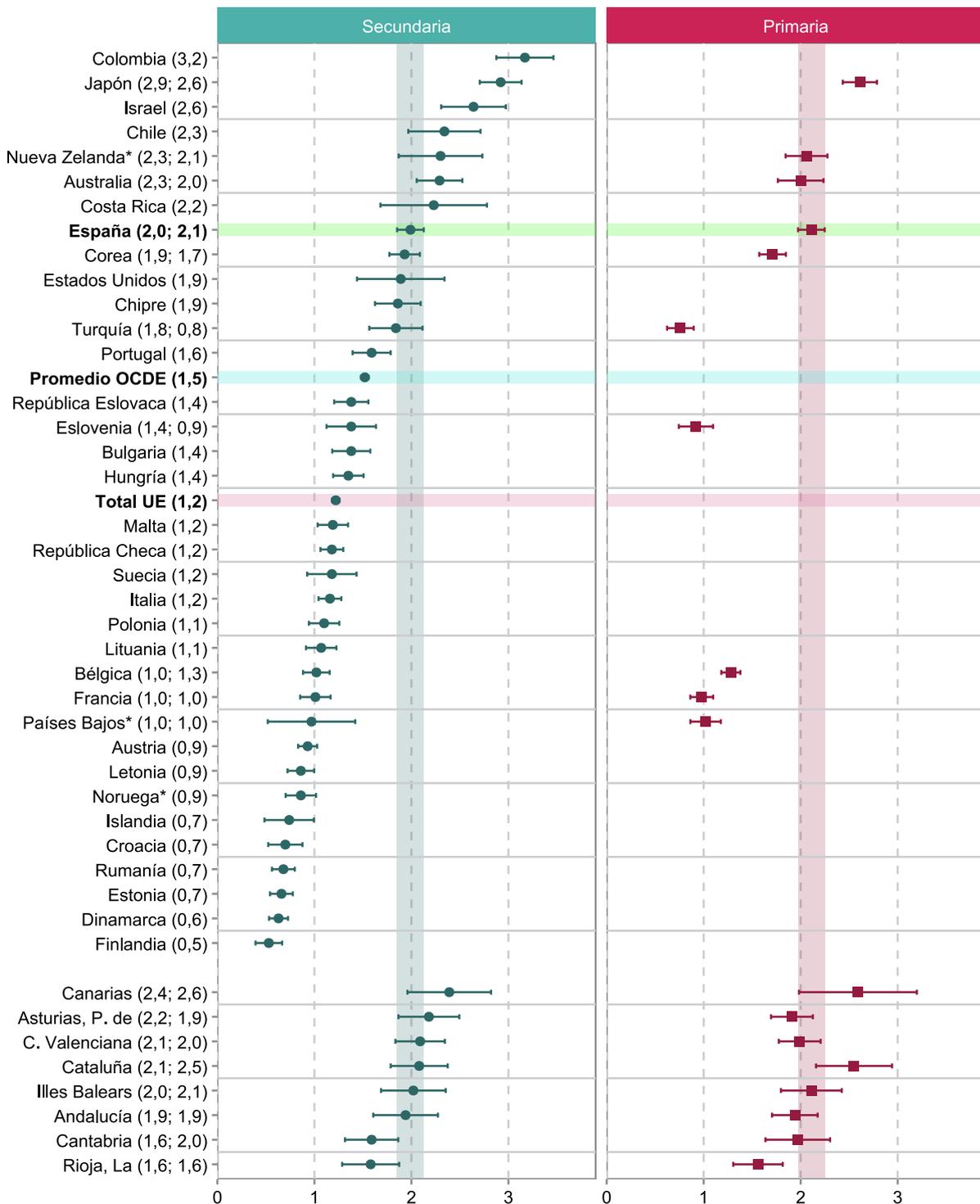
**Figura 6.4. Porcentaje de docentes que trabajan en centros donde están representados en los equipos de gestión, en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



TALIS 2024 también pregunta al profesorado por el número promedio de horas que han dedicado a la participación en la gestión escolar durante la semana del calendario completa más reciente. Los resultados estimados se presentan en la Figura 6.5. En esta ocasión se observan considerables diferencias tanto en los parámetros internacionales como entre los países. Mientras que en la UE-22 el profesorado declara dedicar poco más de una hora a cuestiones de gestión escolar, en la OCDE-27 en promedio se dedica algo más de 1,5 horas y España (2 h) se encuentra en el grupo de países en el que el profesorado declara dedicar

2 o más horas (junto con Colombia, Japón, Israel y otros cuatro países). Por el contrario, el profesorado finlandés apenas dedica media hora a la semana a cuestiones relacionadas con la gestión del centro.

**Figura 6.5. Número promedio de horas que los docentes informan haber dedicado a la participación en la gestión escolar durante la última semana en los sistemas educativos seleccionados y comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



Atendiendo a los datos de primaria, el profesorado español dedica algo más que sus colegas de secundaria (2,1 h), sin llegar a ser una diferencia estadísticamente significativa y sigue encontrándose en la parte superior de la escala. En este caso es el profesorado de Turquía quien dedica menos tiempo a gestión de centro con tres cuartos de hora a la semana (ver Figura 6.5).

En cuanto a las declaraciones del profesorado por comunidades autónomas, es en primaria donde se encuentran las mayores diferencias, habiendo hasta 1 h de diferencia de dedicación entre lo que declara el profesorado de La Rioja (1,6 h) y lo que dicen los docentes en Canarias (2,6 h) (Figura 6.5).

La experiencia, la edad y el género también influyen en el número de horas que el profesorado dedica a actividades de gestión escolar (ver Tablas 6.1 y 6.2). En la Tabla 6.1 se presentan las horas dedicadas a gestión, desagregadas por género, edad y experiencia docente del profesorado de secundaria para España, las CC.AA. con datos representativos, el promedio OCDE-27 y la UE-22. Aunque en distinta medida, el patrón de España, la OCDE y la UE se repite: son los hombres, el profesorado mayor de 50 años y el más experimentado (>10 años de experiencia) quienes dedican más tiempo a gestión escolar. En España, la mayor diferencia se da en la última comparación con algo más de 40' de diferencia, siendo prácticamente residual la diferencia entre los géneros (Tabla 6.1).

**Tabla 6.1. Número promedio de horas que los docentes informan haber dedicado a la participación en la gestión escolar durante la semana calendario completa más reciente. Secundaria. España, OCDE-27, UE-22 y comunidades autónomas españolas participantes en TALIS 2024. (por género, edad y experiencia docente)**

	Género	Edad	Experiencia docente
	Hombre-Mujer	(>=50 años) - (<30 años)	(> 10 años) - (<= 5 años)
España	0,06	0,25	0,69
Andalucía	-0,40	0,35	0,97
Asturias, P. de	-0,29	1,23	1,28
Illes Balears	0,45	1,12	1,29
Canarias	-0,16	0,64	0,29
Cantabria	0,09	0,13	0,61
Cataluña	-0,04	0,69	0,62
Rioja, La	0,29	1,02	1,13
C. Valenciana	0,52	0,56	1,07
OCDE-27	0,21	0,59	0,60
UE Total-22	0,15	0,28	0,38

Por comunidades autónomas se dan grandes diferencias en las tres desagregaciones siendo más significativas las siguientes (Tabla 6.1):

- En la mitad de las CC.AA. las mujeres dedican más tiempo a la gestión escolar que sus compañeros.
- En el Principado de Asturias el profesorado de mayor edad dedica 1 h 15' más a gestión escolar que sus compañeros más jóvenes, lo que supone una diferencia de 1 h con respecto al promedio de España
- En Canarias hay apenas 11' de diferencia entre el profesorado experimentado y el novel en cuanto a tiempo dedicado a gestión escolar.

**Tabla 6.2. Número promedio de horas que los docentes informan haber dedicado a la participación en la gestión escolar durante la semana calendario completa más reciente. Primaria. España y comunidades autónomas españolas participantes en TALIS 2024. (por género, edad y experiencia docente)**

	Género	Edad	Experiencia docente
	Hombre-Mujer	(>= 50 años) - (< 30 años)	(> 10 años) - (<= 5 años)
España	0,05	0,54	0,52
Andalucía	0,15	-0,29	0,21
Asturias, P. de	0,27	0,46	1,15
Illes Balears	0,26	0,31	0,66
Canarias	0,12	-0,26	0,19
Cantabria	1,42	-0,37	0,17
Cataluña	0,22	1,27	0,35
Rioja, La	0,08	0,07	0,58
C. Valenciana	0,48	0,29	0,57

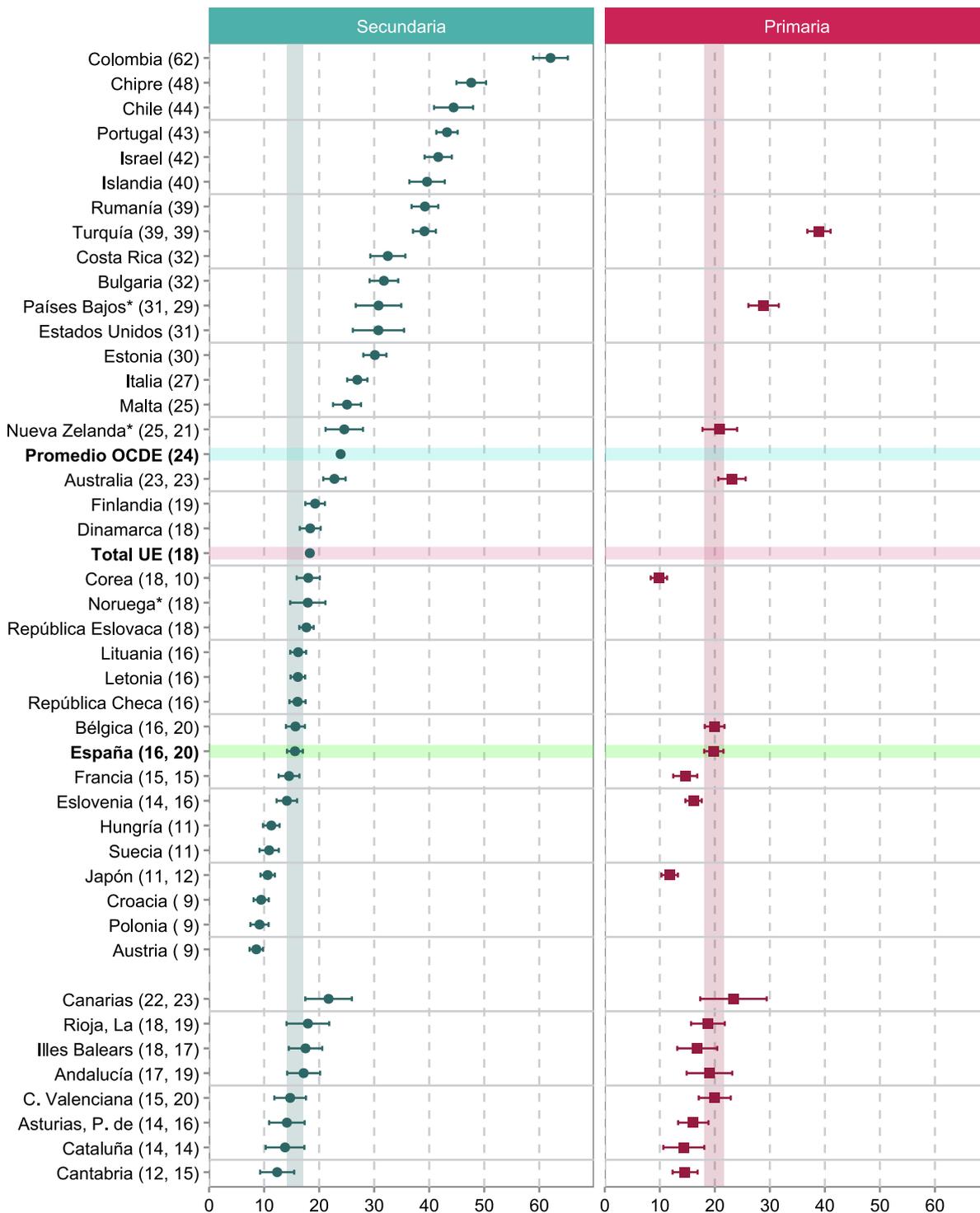
En la Tabla 6.2 se presentan los datos recogidos para primaria. En la comparación con secundaria destacan varias cuestiones.

- Siguen siendo los hombres, el profesorado de mayor edad y el más experimentado quienes dedican más tiempo a cuestiones relacionadas con la gestión escolar.
- A diferencia con secundaria, en primaria todas las CC.AA. con datos propios son los hombres quienes en mayor o menor medida dedican más tiempo a esta cuestión.
- Sin embargo, desagregando por edad, en Andalucía, Canarias y Cantabria son los más jóvenes quienes le dedican más tiempo a la gestión.
- En cuanto a la desagregación por experiencia se repite el patrón de secundaria, grandes diferencias entre el profesorado de las diferentes comunidades autónomas. Hasta una hora entre el profesorado del Principado de Asturias y el de Cantabria o Canarias.

### 6.2.2.3. Influir en la política educativa

El profesorado puede influir en diversos niveles de la política educativa, incluyendo la toma de decisiones a nivel escolar y, en ocasiones, en la política educativa en general. Si bien el profesorado afirma desempeñar un papel activo en los centros educativos, pocos sienten que tienen influencia más allá del ámbito escolar. Esta percepción de influencia limitada es generalizada. Solo el 24 % del profesorado de secundaria de la OCDE-27 está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que puede influir en la política educativa de su país, en promedio y menos aún en la UE-22 (18 %).

**Figura 6.6. Porcentaje de docentes que declaran están de acuerdo en que pueden influir en las políticas educativas de su país o región en los sistemas educativos seleccionados y comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



España, alineada con el profesorado de la UE-22, presenta unos datos discretos: tan solo el 16 % del profesorado cree que puede influir en la política educativa del país. Esto contrasta con países como Colombia, Chile, Chipre, Portugal o Israel, con porcentajes superiores al 40 %. En el otro extremo se encuentra el profesorado de Polonia, Croacia y Austria, donde menos del 10 % declara tener capacidad de influir en la política educativa de su país (ver Figura 6.6).

La Figura 6.6 también muestra los datos referentes al profesorado de primaria. Este profesorado

español considera en mayor medida que tiene capacidad para influir en la política educativa del país, dos puntos porcentuales más, siendo una diferencia pequeña, pero estadísticamente significativa. El resto de los países participantes en los dos niveles educativos presentan valores similares en estos dos niveles, salvo Corea donde el profesorado de primaria es mucho más pesimista que el de secundaria en cuanto a su capacidad de influir (8 puntos porcentuales menos).

Los datos recogidos para las CC.AA. con datos propios se alinean con los datos de España, de tal modo que no existen grandes diferencias entre los datos individuales con los datos agregados para el país, ni en primaria ni en secundaria. Solo cabría destacar el caso de Canarias, en el que su profesorado, tanto en primaria (23 %) como en secundaria (22 %), considera en mayor medida que tiene capacidad de influir en la política educativa del país (ver Figura 6.6).

### 6.3. Autonomía de instrucción en el aula

La autonomía docente se refiere a la libertad que tienen los docentes para definir y adaptar sus contenidos, estrategias y métodos de enseñanza. Los docentes que gozan de autonomía docente pueden tomar decisiones matizadas e informadas sobre la instrucción, de manera que mejor ayuden al aprendizaje de sus estudiantes (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Las investigaciones también sugieren que la autonomía debe ser sensible al contexto y apropiada para el desarrollo (OECD, 2019; Ingersoll & Strong, 2011).

TALIS pregunta a los docentes cuánta autonomía tienen en dos amplios tipos de decisiones profesionales y cinco dominios de la instrucción.

- Decisiones instructivas estructurales:
  - ◊ Implementar el currículo de manera flexible
  - ◊ Seleccionar objetivos de aprendizaje
  - ◊ Elegir actividades de evaluación
- Decisiones instructivas prácticas
  - ◊ Seleccionar métodos y estrategias de enseñanza
  - ◊ Diseñar y preparar clases

La mayoría del profesorado en los sistemas educativos de la OCDE-27 y de la UE-22 (con valores muy similares en los dos indicadores internacionales para las 5 áreas analizadas) informa de un alto grado de autonomía en estas áreas, pero el grado de autonomía y la variación entre sistemas educativos revelan diferencias importantes en cómo se estructura la autonomía docente.

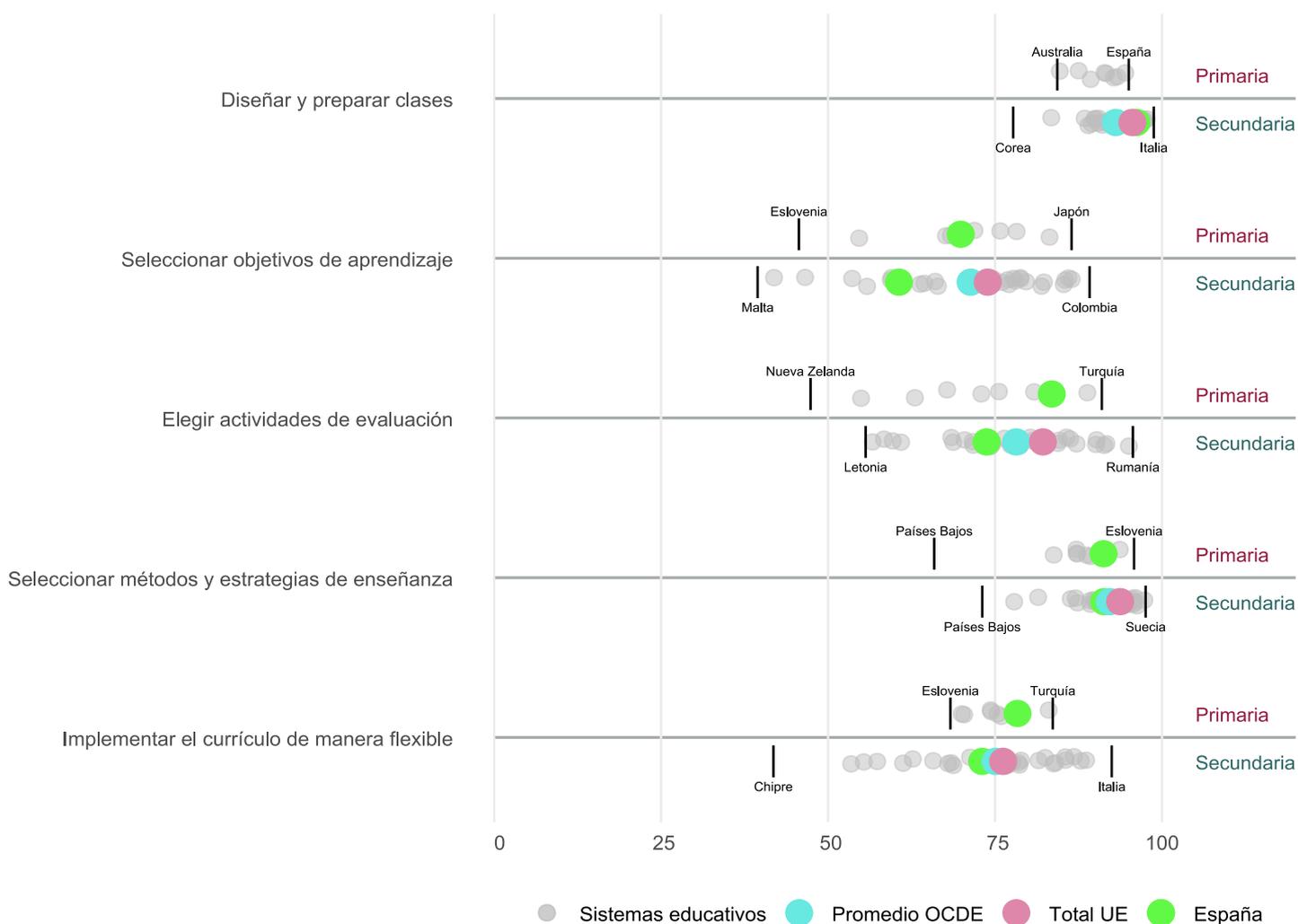
#### *Decisiones instructivas estructurales*

Tres de cada cuatro docentes (OCDE-27, UE-22 y España) informan tener la autonomía de implementar el currículo con flexibilidad. Este no es el caso de países como Malta, Portugal, República Eslovaca y Chipre, donde menos del 60 % lo hace. En cambio, más del 90 % de los docentes en Italia informan tener autonomía en este aspecto. Un patrón similar se observa en la elección de actividades de evaluación: el 78 % del profesorado de la OCDE-27 y el 82 % de la UE-22 declara tener autonomía en esta área, ambas cifras ligeramente superiores al 74 % del profesorado español que declara tener autonomía en la elección de actividades de evaluación. Adicionalmente se puede observar que menos del 60 % del profesorado en Australia, Países Bajos, Corea y Letonia declara dicha autonomía. En contraste, Rumanía y Colombia destacan, con más del 95 % del profesorado declarando autonomía en la elección de actividades de evaluación. Algo más de siete de cada diez docentes en la OCDE-27 (71 %) y de la UE-22 (74%) afirman tener autonomía para seleccionar objetivos de aprendizaje. Es en esta área donde el profesorado español (61 %) se encuentra más alejado de los parámetros internacionales. Y, también donde más variabilidad internacional existe ya que el porcentaje de profesorado con esta autonomía varía desde el 39 % de Malta a casi el 90 % de Colombia (ver Figura 6.7a).

Los datos para primaria se mueven en los mismos rangos que los de secundaria. Para el caso de España solo existe una diferencia máxima de 10 puntos porcentuales en la autonomía para la elección de actividades de evaluación, ascendiendo en el caso de primaria el porcentaje a un 83 %.

En la Figura 6.7b se muestra que el análisis por comunidades autónomas con datos propios desvela porcentajes muy próximos al promedio de España en dos de las tres áreas de autonomía estudiadas en este bloque. La elección de actividades de evaluación es la característica que mayor variabilidad presenta tanto en primaria como en secundaria. Del 73 % de Illes Balears al 90 % de Canarias en primaria y del 66 % de La Rioja al 83 % de Canarias en secundaria.

**Figura 6.7a. Porcentaje de docentes que declaran tener autonomía “sustancial” o “plena” sobre los siguientes aspectos de la planificación y la enseñanza, en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



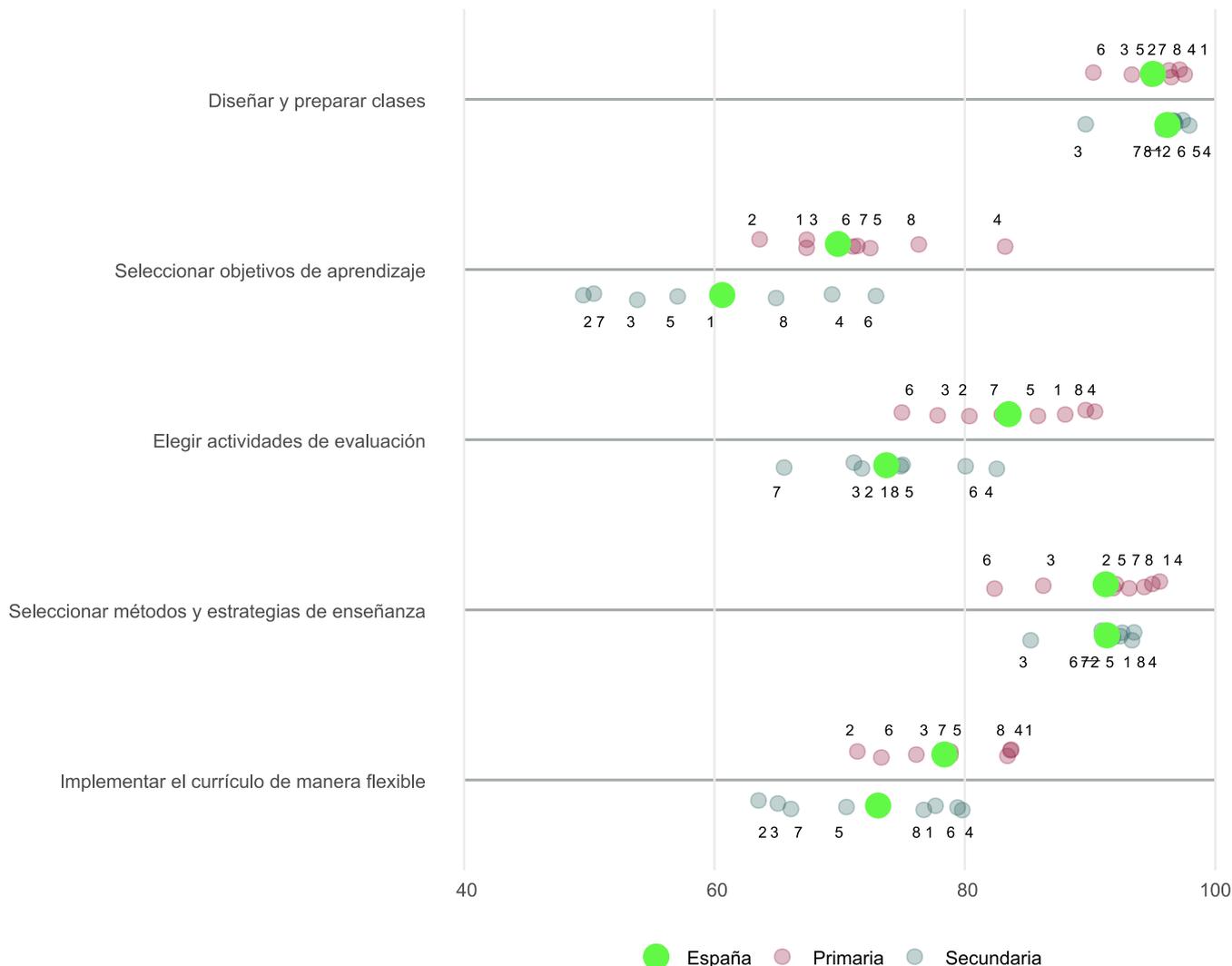
### *Decisiones instructivas prácticas*

Más allá de las actividades estructurales estudiadas anteriormente, la autonomía está aún más extendida en lo que respecta a las decisiones instructivas más prácticas del día a día. Diseñar y planificar clases, así como seleccionar métodos y estrategias de enseñanza, son áreas en las que la gran mayoría del profesorado declara tener al menos una autonomía sustancial (si no total). Confirma esta afirmación el hecho de que (Figura 6.7a):

- Mas de 9 de cada 10 docentes tanto en España (91 %) como en la OCDE-27 (92%) y la UE-22 (94 %) declaran tener autonomía a la hora de seleccionar métodos y estrategias de enseñanza. Solo Corea y Países bajos presentan porcentajes inferiores al 80 %.
- El 93 % del profesorado de la OCDE-27, en promedio, y el 96 % de los docentes de España y la UE-22 declara tener autonomía en diseñar y preparar clases. Vuelve a ser el profesorado de Corea (78 %) quien informa tener menos autonomía en este aspecto y sin embargo sigue estando próximo al 80 %.
- Los datos para primaria se replican punto por punto a los de secundaria con variaciones mínimas.

El análisis por CC.AA. (Figura 6.7b), muestra que no existen casi diferencias entre ellas. Tan solo cabe destacar el caso de Cataluña, que en las dos áreas analizadas presenta valores inferiores, aunque no sustancialmente.

**Figura 6.7b. Porcentaje de docentes que declaran tener autonomía “sustancial” o “plena” sobre los siguientes aspectos de la planificación y la enseñanza en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

### 6.4. La autonomía en la toma de decisión de los docentes y sus resultados profesionales

Una vez analizados los resultados que se desprenden de TALIS 2024 respecto a la participación en el liderazgo escolar y a la autonomía docente, cabe comprobar cómo impactan estos indicadores en aspectos profesionales del docente como el cumplimiento de los objetivos de aula, la satisfacción laboral o el bienestar.

Hay que tener en cuenta las siguientes cuestiones para estudiar la relación entre la autonomía en la toma de decisiones y los resultados profesionales:

- La escala de satisfacción laboral general se construyó como un promedio de dos subescalas: satisfacción laboral con la profesión y satisfacción laboral con el entorno de trabajo. Las puntuaciones de la escala están estandarizadas con una desviación típica de 2 y el valor de 10 corresponde al punto medio de la escala.

- Número promedio de horas (60 minutos) que los docentes informan haber dedicado a la participación en la gestión escolar durante la semana completa más reciente del calendario.
- Resultados basados en análisis de regresión lineal, que muestran el cambio en la variable dependiente asociado con un incremento de una unidad en la variable independiente. “ $R^2 \times 100$ ” se refiere a la proporción de la varianza explicada en la variable dependiente.

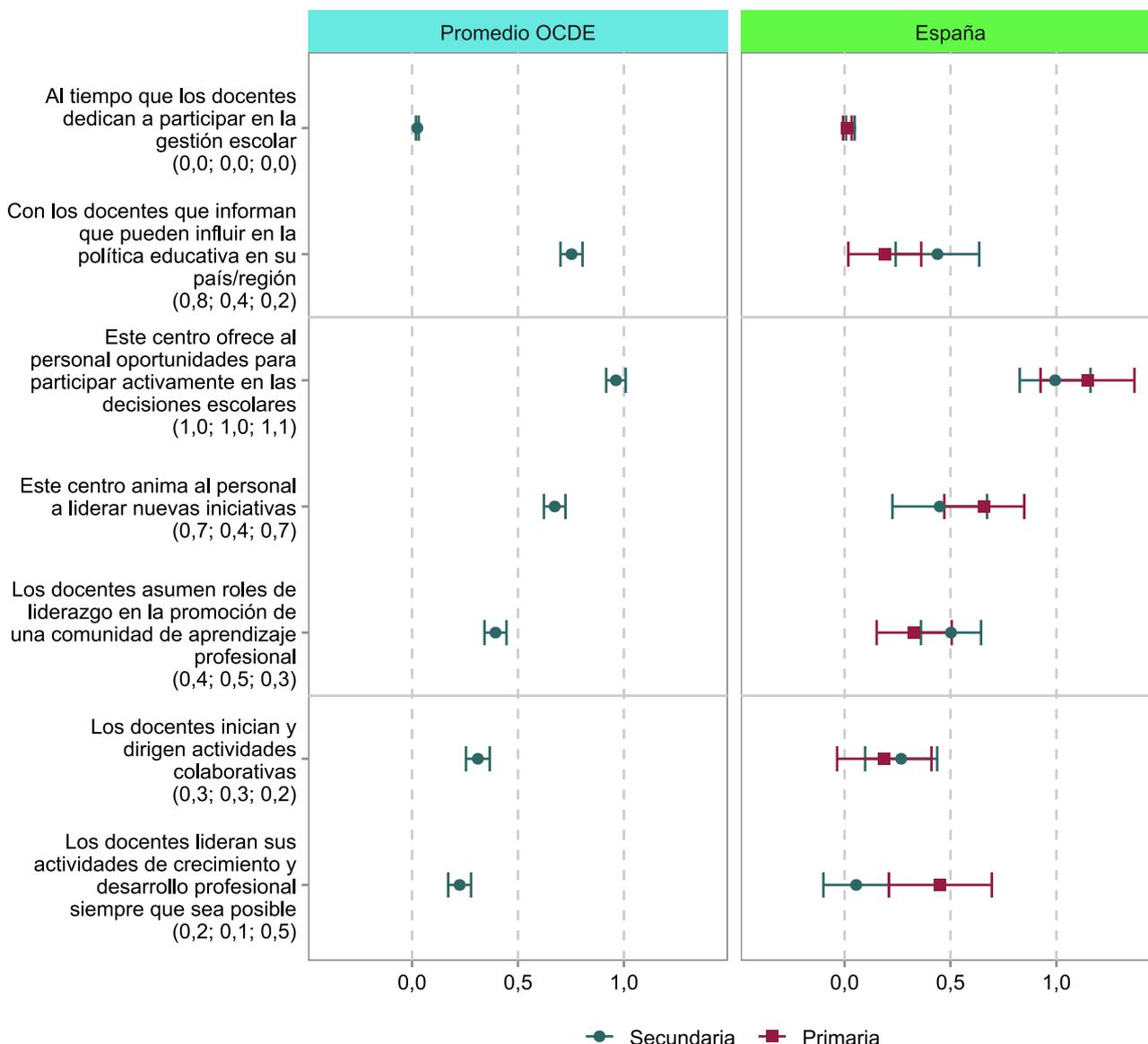
#### **6.4.1. Participación en el liderazgo escolar, satisfacción laboral y bienestar**

No toda participación en el liderazgo escolar se relaciona por igual con la satisfacción laboral. Las principales conclusiones que se pueden extraer analizando la Figura 6.8 son:

- Dedicar más tiempo a las actividades de gestión escolar no muestra una asociación consistente con la satisfacción laboral.
- En España la categoría en que “Los docentes lideran sus actividades de crecimiento y desarrollo profesional siempre que sea posible” no tiene asociación con la satisfacción laboral en secundaria, algo que sí ocurre en primaria, aumentando en 0,45 puntos la escala de satisfacción por el hecho de estar de “acuerdo” o “completamente de acuerdo” con la afirmación.
- Impactos similares y moderados (en torno a un cuarto de desviación típica del índice de satisfacción laboral) ofrecen las cuestiones asociadas a: “docentes que informan que pueden influir en la política educativa en su país/región”, “Este centro anima al personal a liderar nuevas iniciativas” y “Los docentes asumen roles de liderazgo en la promoción de una comunidad de aprendizaje profesional”.
- La dimensión que más contribuye a la satisfacción laboral es la afirmación “Este centro ofrece al personal oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares”. En España, tanto en primaria como en secundaria y en el promedio de la OCDE, el hecho de estar “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con esta declaración se asocia con un aumento medio de una desviación típica en el índice de satisfacción laboral.

Estos hallazgos coinciden con la investigación que sugiere que cuando los docentes tienen confianza y están autorizados para actuar, ya sea en sus aulas, sus centros educativos o en el sistema educativo en general, probablemente podrían estar más comprometidos y satisfechos profesionalmente, no solo como docentes, sino también como contribuyentes a sus centros y sistemas educativos (Cann, Riedel-Prabhakar, & Powell, 2020; Dreer, 2022).

**Figura 6.8. Cambio en la escala de satisfacción laboral docente asociada a los siguientes aspectos de participación en el liderazgo escolar en el promedio de la OCDE y en España en los ítems presentados, en TALIS 2024**



La Tabla 6.3 muestra el porcentaje de la varianza explicada de la satisfacción laboral docente ( $R^2 \times 100$ ) asociado a distintos factores de participación y liderazgo en el centro escolar, tanto en España como en el promedio de la OCDE-27.

De ella se extrae que, en España, en secundaria, el tiempo dedicado a gestión escolar apenas explica 0,3 % de la varianza y la influencia en la política educativa tampoco es fuerte (0,7%). En cambio, el hecho de estar de “acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con afirmaciones de participación/liderazgo explica hasta el 13 %. Respecto a los resultados estimados para primaria en España, los valores son aún menores en los dos primeros factores (0,1 % y 0,2 %), pero mayor en el tercero (18 %). En la OCDE-27 la proporción de varianza explicada es algo mayor en el tiempo de gestión escolar (0,3 %) y bastante superior en la influencia en política educativa (2,5 %). En el factor de acuerdo con afirmaciones de liderazgo/participación, alcanza 14 %, un valor próximo al de España.

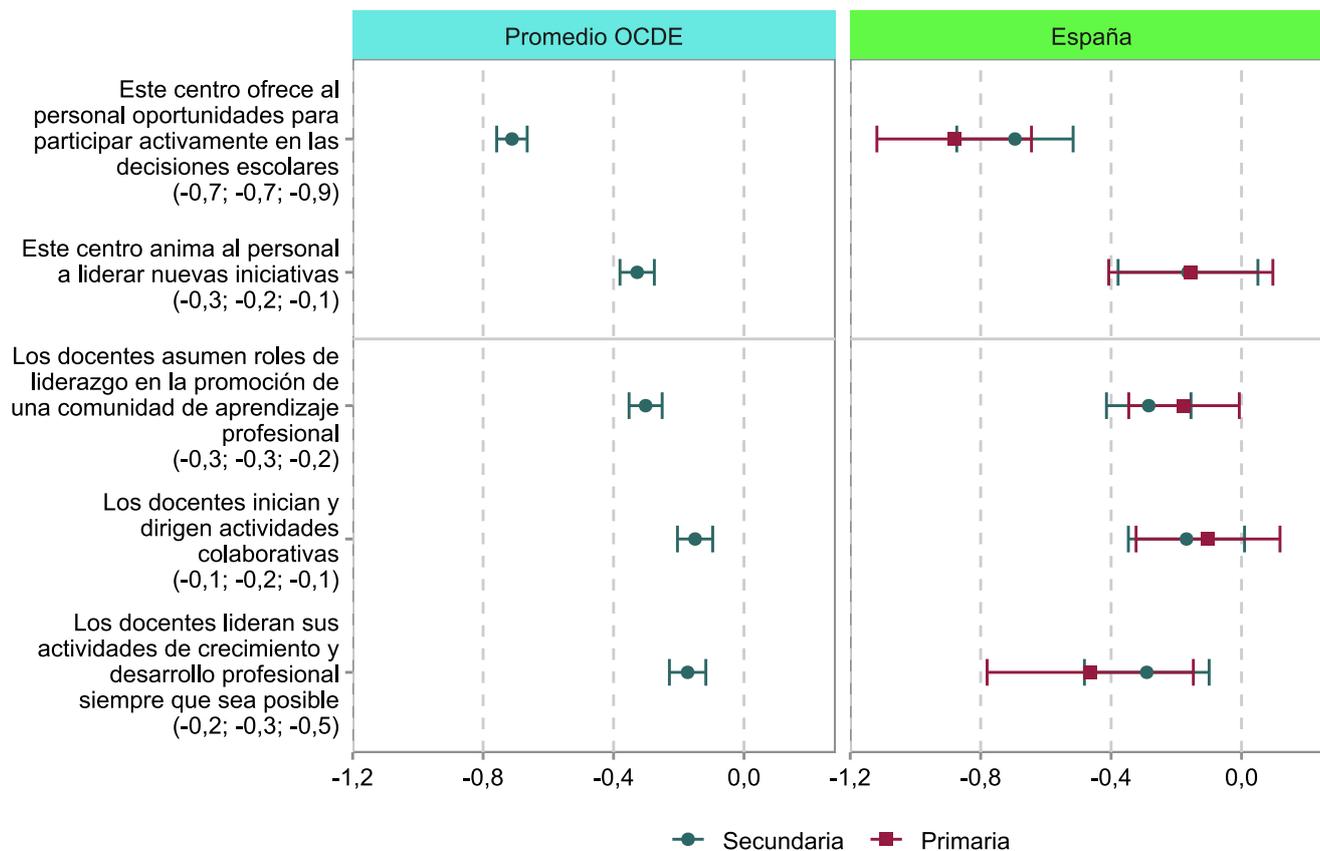
**Tabla 6.3. Porcentaje de la varianza explicada de la satisfacción laboral docente asociada a los siguientes aspectos de participación en el liderazgo escolar en educación secundaria y educación primaria de España y la OCDE**

		Porcentaje de la varianza explicada de la satisfacción laboral docente asociada:				Porcentaje de la varianza explicada de la satisfacción laboral docente asociado con los docentes que informan que están "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con distintas afirmaciones sobre la participación y liderazgo en su centro	
		Al tiempo que los docentes dedican a participar en la gestión escolar		Con los docentes que informan que pueden influir en la política educativa en su país/región		R <sup>2</sup> x 100	S.E.
		R <sup>2</sup> x 100	S.E.	R <sup>2</sup> x 100	S.E.		
Secundaria	España	0,27	0,21	0,67	0,31	13,06	1,17
	OCDE-27	0,34	0,07	2,45	0,18	14,14	0,31
Primaria	España	0,07	0,11	0,17	0,16	17,54	1,50

Existen relaciones similares entre el bienestar docente y estas áreas de participación en el liderazgo escolar.

La Figura 6.9 muestra el cambio en la escala de bienestar y estrés de los docentes asociado con la percepción de participación y liderazgo en su centro educativo. Valores negativos indican menor estrés o mayor bienestar. Del análisis de los resultados se extrae que en España el efecto más fuerte, tanto en primaria como en secundaria, se da cuando el centro ofrece oportunidades para participar en decisiones escolares (-0,87 y -0,68 respectivamente). En secundaria, los otros factores tienen un impacto más reducido (entre -0,15 y -0,28). En primaria liderar actividades de desarrollo profesional muestra un impacto notable (-0,45) y el resto de los factores tienen un efecto más moderado (entre -0,09 y -0,17). En la OCDE-27, los patrones son muy similares a España. El factor más relevante es la participación en decisiones escolares (-0,70) y los otros factores van de -0,14 a -0,32, en la misma línea que los resultados españoles.

**Figura 6.9. Cambio en la escala del bienestar y estrés en el lugar de trabajo asociado con los docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su centro en el promedio de la OCDE y en España en los ítems presentados, en TALIS 2024**



La Tabla 6.4 presenta el porcentaje de varianza explicada ( $R^2 \times 100$ ) del bienestar y estrés de los docentes en el lugar de trabajo, asociado con su percepción de participación y liderazgo en el centro escolar. En España, en secundaria, el 5,9 % de la varianza en bienestar/estrés se explica por la participación y liderazgo docente, mientras que en primaria asciende al 6,6 %. Para la OCDE es 6,7 %, un valor ligeramente superior al de España.

**Tabla 6.4. Porcentaje de la varianza explicada del bienestar y estrés en el lugar de trabajo asociado a distintos aspectos de participación en el liderazgo escolar en educación secundaria y educación primaria de España y la OCDE**

Porcentaje de la varianza explicada del bienestar y estrés en el lugar de trabajo asociado con los docentes que informan que están "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con distintas afirmaciones sobre la participación y liderazgo en su centro		
	$R^2 \times 100$	S.E.
España-Secundaria	5,85	0,93
OCDE-27	6,72	0,24
España-Primaria	6,60	1,17

### 6.4.2. Autonomía en la enseñanza, cumplimiento de objetivos, satisfacción laboral y bienestar

En este epígrafe se analizarán las relaciones existentes entre la autonomía en la enseñanza, el cumplimiento de objetivos, la satisfacción laboral y el bienestar. En un primer paso, se indica cómo se construyeron las escalas de autonomía en la enseñanza y de cumplimiento de objetivos.

La escala de Autonomía en la Enseñanza se construyó en una escala estandarizada con una desviación típica de 2 y media 10 respondiendo los docentes “Sin autonomía”, “Autonomía limitada”, “Autonomía sustancial” o “Autonomía completa” a las siguientes cuestiones:

- Implementar el currículo de manera flexible
- Seleccionar métodos y estrategias de enseñanza
- Elegir actividades de evaluación
- Diseñar y preparar lecciones

La escala de Cumplimiento de los Objetivos de la Clase se construyó en una escala estandarizada con una desviación típica de 2 y media 10 respondiendo los docentes “Nada en absoluto”, “Hasta cierto punto”, “Bastante” o “Mucho” a las siguientes cuestiones:

- Presentar el contenido de manera comprensible
- Involucrar a los estudiantes en trabajos desafiantes
- Proporcionar retroalimentación para apoyar el aprendizaje
- Ofrecer oportunidades para practicar lo aprendido
- Adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes

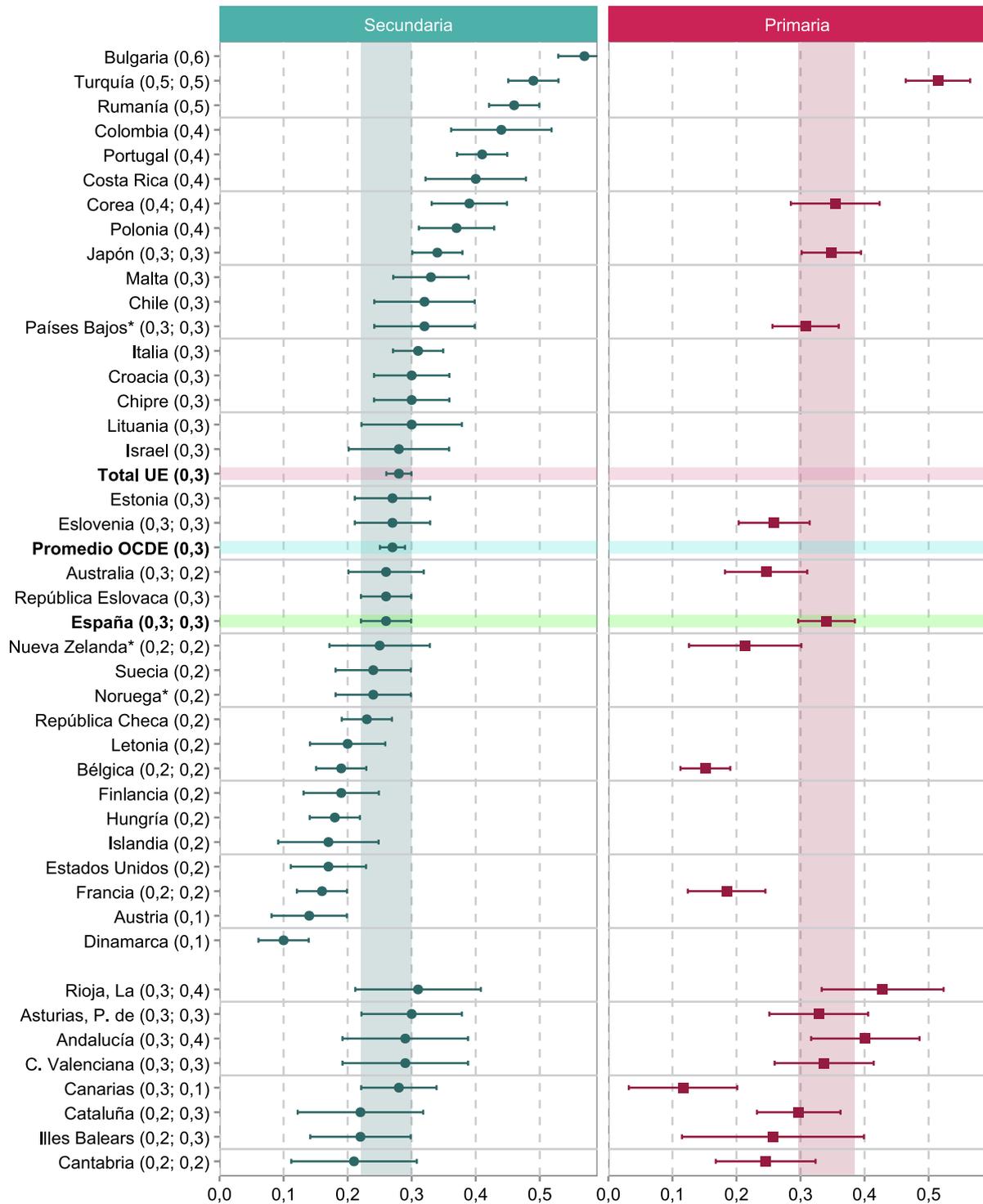
A partir de estos dos índices, los datos de TALIS muestran que la autonomía docente se relaciona positivamente con la sensación de cumplimiento de los objetivos de la clase por parte del profesorado.

La Figura 6.10 muestra el cambio en la escala de cumplimiento de los objetivos de la clase por parte de los docentes asociado con la escala de autonomía docente. En otras palabras, mide cuánto influye la autonomía docente en el cumplimiento de los objetivos de la clase. Valores más altos implican mayor relación entre autonomía y cumplimiento de objetivos, mientras que valores bajos significan que la autonomía tiene menor efecto sobre el cumplimiento de objetivos.

En secundaria el rango va desde 0,10 (Dinamarca) a 0,49 (Turquía). Se observa que algunos países tienen valores altos (superiores a 0,40) como Colombia, Costa Rica, Portugal o Rumanía, además del ya mencionado Turquía. Otros presentan coeficientes inferiores a 0,20 (Dinamarca, Austria, Francia y Estados Unidos). Tanto la OCDE-27 (0,27) como la UE-22 (0,28), como España (0,26) se mueven en valores del coeficiente de regresión similares.

Por su parte, en primaria el rango va desde 0,15 (Bélgica) a 0,51 (Turquía). España tiene un coeficiente de regresión de 0,34, 8 centésimas superior al que se estimaba para secundaria.

**Figura 6.10a. Cambio en la escala de cumplimiento de los objetivos de la clase asociado con la escala de autonomía docente en el promedio de la OCDE y en España en los ítems presentados en TALIS 2024**



El resumen que se extrae de los resultados es que la autonomía docente tiene un efecto positivo en el cumplimiento de los objetivos de la clase y que el impacto varía entre países y niveles educativos. En general, los países asiáticos (Japón, Corea) y Turquía muestran efectos más fuertes. La relación es ligeramente más alta en primaria para algunos países (p. ej., Turquía), pero no siempre.

Centrando el análisis al ámbito de las comunidades autónomas, se observa (Figura 6.10a) que en secundaria los coeficientes de regresión, y por tanto, el impacto de cada unidad en la escala de autonomía en la escala de cumplimiento de los objetivos de clase varían entre 0,21 (Cantabria) y 0,31 (La Rioja). Y en primaria, entre 0,12 (Canarias) y 0,43 (La Rioja). Se concluye pues, que, en primaria, la autonomía docente parece tener un efecto más variable entre regiones, desde muy bajo en Canarias hasta alto en La Rioja. Esto indica que en algunas regiones la autonomía impacta mucho más en el cumplimiento de objetivos de primaria que en secundaria.

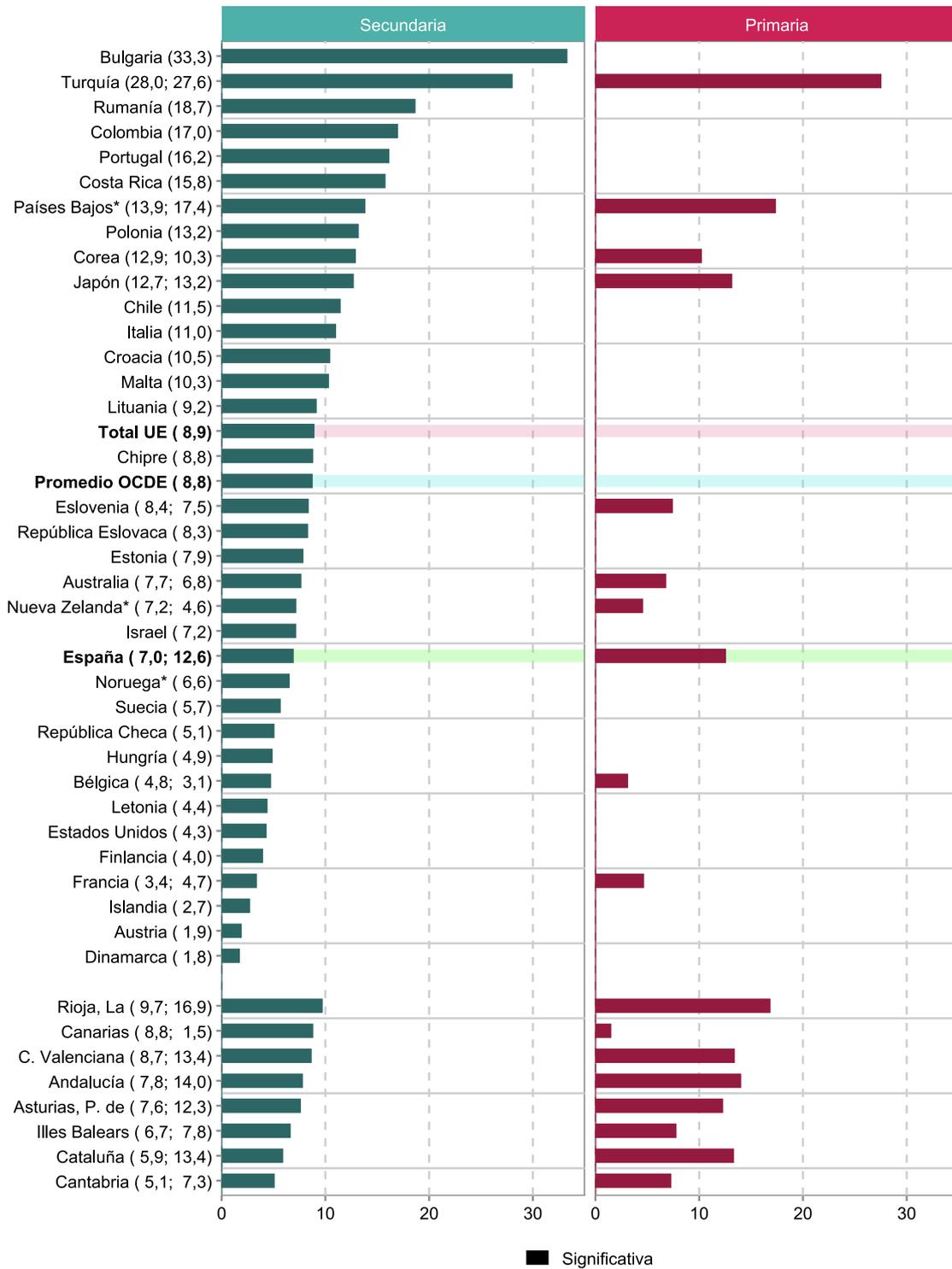
La Figura 6.10b presenta el porcentaje de varianza explicada de la escala de cumplimiento de los objetivos de la clase asociado con la autonomía docente. Estos valores provienen del  $R^2$  de la regresión lineal, multiplicado por 100, que indica la proporción de la variabilidad en el cumplimiento de objetivos de la clase que se explica por la autonomía docente. Valores más altos para  $R^2$  implican que la autonomía docente explica gran parte de las diferencias entre docentes.

En secundaria la varianza de la escala de cumplimiento de los objetivos explicada por la autonomía docente es del 9 % tanto para la OCDE-27 como para la UE-22, en el caso de España (7 %) es 2 puntos porcentuales menos. En cuanto al resto de los países seleccionados, la varianza explicada varía del apenas 2 % en Dinamarca al 28 % en Turquía. Los países con mayor explicación de la varianza (por encima del 15 %) son, además de Turquía, Rumanía, Colombia, Portugal y Costa Rica. Mientras que los que menor varianza explicada presentan (por debajo del 4 %) son Dinamarca, Austria, Francia y Finlandia. Estos datos demuestran que, en secundaria, la autonomía docente explica una parte moderada de la variación en el cumplimiento de objetivos en la mayoría de los países, aunque hay diferencias grandes entre países (Figura 6.10b).

En primaria, la autonomía docente también explica una porción variable de la diferencia entre docentes, con Turquía (28 %) destacando por un efecto muy alto, mientras que algunos países europeos tienen efectos muy bajos como Bélgica (3 %) y Francia (5 %). En España la varianza explicada por la autonomía docente del cumplimiento de objetivos es en primaria (13 %) casi doble que en secundaria (7 %).

Por comunidades autónomas, en secundaria, el rango varía en la explicación del 5 % de la varianza en Cantabria al 10 % en La Rioja. Y todos los demás valores están próximos al 7 % que se da de manera agregada en España. Para primaria la variación es entre el 2 % de varianza explicada en Canarias al 17 % en La Rioja, dándose una variabilidad mucho mayor que en secundaria (ver Figura 6.10b).

**Figura 6.10b. Porcentaje de varianza explicada de la escala de cumplimiento de los objetivos de la clase asociado con la escala de autonomía docente en el promedio de la OCDE y en España en los ítems presentados, en TALIS 2024**



En la Figura 6.11 se muestra el cambio en la probabilidad de que los docentes respondan “con frecuencia” o “siempre” a ciertas prácticas pedagógicas asociado con la escala de autonomía docente (*odds ratio*). El *odds ratio* (OR) indica cómo cambia la probabilidad relativa de que un docente realice una práctica pedagógica (responder “con frecuencia” o “siempre”) cuando aumenta la autonomía docente. Si el OR es igual a 1 no hay efecto de la autonomía. Si OR es mayor que 1 implica que mayor autonomía se asocia con mayor probabilidad de que el docente realice esa práctica. Y si OR es menor que 1 entonces una mayor autonomía se asocia con menor probabilidad (no aparece en ninguno de los casos).

Las prácticas pedagógicas medidas son:

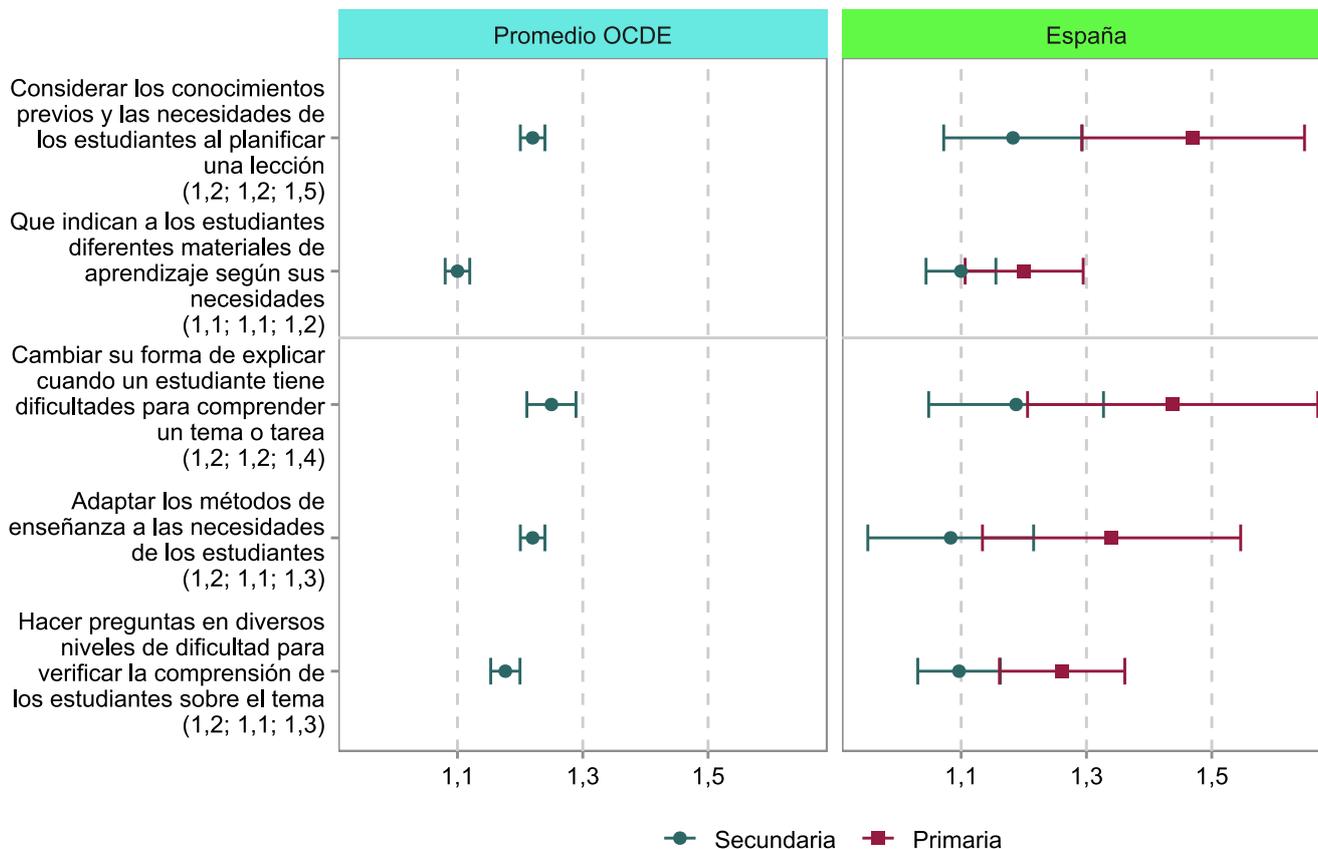
- Considerar conocimientos previos y necesidades de los estudiantes al planificar una lección
- Proporcionar diferentes materiales de aprendizaje según las necesidades de los estudiantes
- Cambiar la forma de explicar cuando un estudiante tiene dificultades
- Adaptar métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes
- Hacer preguntas con distintos niveles de dificultad para verificar la comprensión

La Figura 6.11 arroja los siguientes resultados:

- En España, en secundaria, el OR varía entre 1,08 y 1,19, que implica un efecto de la autonomía positivo pero pequeño. Las prácticas con más impacto son: “Cambiar la forma de explicar” (1,19) y “Considerar conocimientos previos” (1,18). La que menos impacto tiene es: “Adaptar métodos de enseñanza” (1,08).
- En el promedio OCDE-27, el OR varía entre 1,10 y 1,25, en general un poco más altos que en España. Destacan, “Cambiar la forma de explicar” (1,25) y “Adaptar métodos de enseñanza” (1,22).
- En España, en Primaria, el OR varía entre 1,20 y 1,47 lo que supone un efecto más fuerte que en secundaria. Destacando: “Considerar conocimientos previos” (1,47), “Cambiar la forma de explicar” (1,44) y “Adaptar métodos de enseñanza” (1,34)

Resumiendo, mayor autonomía docente se asocia con una mayor probabilidad de aplicar prácticas pedagógicas diferenciadas y adaptativas. El efecto es más fuerte en primaria que en secundaria en España. En comparación con la OCDE-27, España está un poco por debajo.

**Figura 6.11. Cambio en la probabilidad de que los docentes respondan “con frecuencia” o “siempre” a las siguientes cuestiones asociado con la escala de autonomía docente en el promedio de la OCDE y en España en los ítems presentados, en TALIS 2024**



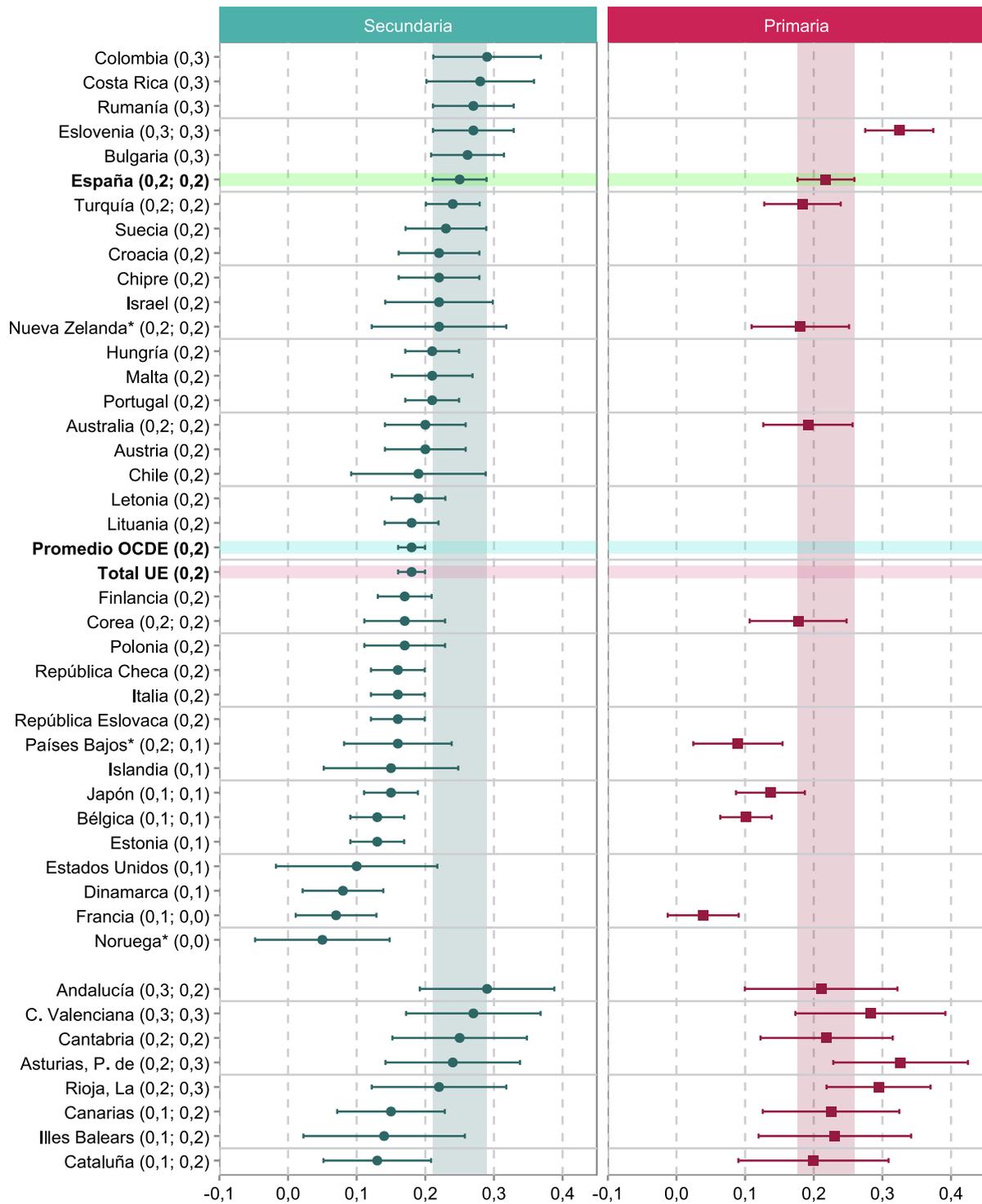
La Figura 6.12a muestra el cambio en la escala de satisfacción laboral docente asociado con la escala de autonomía docente. Como se verá en los resultados que se presentarán, en la mayoría de los países, más autonomía implica mayor satisfacción docente. España (0,25) está por encima del promedio OCDE, lo que sugiere que, en secundaria, la autonomía es especialmente relevante para el bienestar laboral de los docentes. En el promedio OCDE-27 y UE-22 el efecto es positivo y moderado (0,18 en ambos casos). Aquellos países donde la autonomía es un elemento relevante para la satisfacción laboral son Colombia, Costa Rica, Rumanía, Eslovenia y como ya se ha comentado, España. Todos ellos con valores iguales o superiores a 0,25, lo que implica que un aumento de una unidad de desviación típica en la escala de autonomía aumenta un cuarto de desviación típica de la escala de satisfacción laboral. Por el contrario, hay un conjunto de países en los que parece que hay otros factores que influyen más que disponer de autonomía. Estos son los países que tienen un impacto inferior a una décima de aumento en la escala de satisfacción por unidad en la escala de autonomía, y son Noruega (0,05), Francia (0,07), Dinamarca (0,08) y Estados Unidos (0,10).

En la Figura 6.12a también se presentan los resultados para los países participantes en primaria. También hay un efecto positivo en la mayoría de los países, pero con gran variabilidad. En España (0,22), la relación es clara y más fuerte que en muchos países europeos occidentales. La variabilidad entre países sigue el mismo patrón de secundaria, desde un impacto mínimo o casi nulo en Francia de 0,04 a uno máximo en Eslovenia (0,32).

El cambio en la escala de satisfacción laboral docente asociado con la escala de autonomía docente restringido al ámbito de las regiones de España también se encuentra en la Figura

6.12a. En secundaria, la autonomía docente tiene un efecto claro y positivo sobre la satisfacción en todas las regiones, pero con intensidades distintas: más fuerte en Andalucía (0,29) y Comunitat Valenciana (0,27), ambas por encima del valor estimado para España (0,25), y más débil en Cataluña (0,13), Illes Balears (0,14) y Canarias (0,15), todas claramente inferiores a los números que se estiman para España. En primaria, en todas las regiones la autonomía también se asocia a mayor satisfacción, con efecto especialmente fuerte en Principado de Asturias (0,33), La Rioja (0,29) y Comunitat Valenciana (0,28).

**Figura 6.12a. Cambio en la escala de satisfacción laboral docente asociada a la escala de autonomía docente en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



La Figura 6.12b presenta el porcentaje de varianza explicada ( $R^2 \times 100$ ) de la escala de satisfacción laboral docente en función de la escala de autonomía docente en distintos países y regiones tanto para secundaria como para primaria. Este indicador refleja la proporción de la variabilidad en la satisfacción laboral de los docentes que puede atribuirse estadísticamente a su nivel de autonomía profesional, constituyéndose así en una medida de la fuerza de la relación entre ambas dimensiones.

En el caso de educación secundaria, los resultados abarcan un rango que va desde un mínimo de 0,2 % en Noruega hasta un máximo de 7,4 % en Costa Rica. Entre los países con mayores porcentajes se encuentran también Colombia (7,2 %), Rumanía (6,5 %), Eslovenia (6,1 %) y España (5,3 %), mientras que los valores más bajos se observan en Francia (0,5 %), Estados Unidos (1,2 %) e Islandia (1,8 %). El promedio estimado para los indicadores internacionales son 3,3 % en la OCDE-27 y 3,1 % en la UE-22, sustancialmente inferiores al porcentaje de varianza explicada calculado para España.

En cuanto a educación primaria, se observan valores más extremos. Mientras que Eslovenia alcanza un 9,3 %, Francia registra únicamente un 0,2 %. Otros países con niveles relativamente elevados son España (4,9 %) y Australia (4,1 %), mientras que los porcentajes más bajos se encuentran en Países Bajos (1,6 %) y Bélgica (1,2 %).

La comparación entre los dos niveles en el caso de España muestra una diferencia moderada: en secundaria el valor es de 5,3 %, mientras que en primaria desciende a 4,9 %. Esto indica que la autonomía docente explica ligeramente más varianza en la satisfacción laboral del profesorado de secundaria que en el de primaria, aunque en ambos niveles la magnitud de la asociación es relativamente alta en comparación con otros países europeos.

A la vista de los datos podemos decir que la relación entre autonomía docente y satisfacción laboral presenta una variabilidad notable tanto entre países como entre niveles educativos. En el caso de España, la consistencia de los valores elevados en ambos niveles refuerza la idea de que la autonomía profesional constituye un determinante importante del bienestar laboral docente en su sistema educativo.

En el ámbito autonómico, los datos reflejan que la autonomía docente constituye un factor explicativo relevante de la satisfacción laboral en España, pero con variaciones sustanciales según el nivel educativo y el territorio. Estas diferencias sugieren la necesidad de considerar el contexto autonómico al analizar la relación entre autonomía profesional y bienestar laboral del profesorado.

En educación secundaria, el promedio nacional es de 5,3 %, aunque se observan notables diferencias regionales. Las comunidades con valores más elevados son Andalucía (6,3 %) y la Comunidad Valenciana (5,7 %), mientras que los valores más bajos corresponden a Cataluña (1,8 %) y Canarias (2,0 %). Este rango evidencia que la relación entre autonomía y satisfacción docente presenta intensidades dispares según el contexto regional.

**Figura 6.12b. Porcentaje de varianza explicada de la escala de satisfacción laboral asociada a la escala de autonomía docente en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



En educación primaria, el promedio nacional es de 4,9 %, con una dispersión aún más amplia que en secundaria. Destaca particularmente Principado de Asturias (12,1%), donde la autonomía docente explica una proporción muy alta de la satisfacción laboral, seguida por La Rioja (9,7 %). En contraste, los valores más reducidos se observan en Andalucía (4,0 %) y Cataluña (4,5 %), manteniéndose, no obstante, por encima de los niveles más bajos de secundaria.

La Figura 6.13a recoge los coeficientes de cambio en la escala de bienestar y estrés docente en el lugar de trabajo asociados con la autonomía docente. Los valores negativos indican que una mayor autonomía se vincula con una reducción del estrés y una mejora del bienestar, mientras que los valores cercanos a cero señalan una relación débil y los positivos una relación inversa.

En educación secundaria, los valores oscilan entre -0,2 en España y 0,01 en Noruega. España presenta el valor más fuerte en términos absolutos (-0,2), seguido de Costa Rica (-0,2), Hungría (-0,2), Chile (-0,2) y Malta (-0,2). En contraste, las asociaciones más débiles o prácticamente nulas se observan en Estonia, República Checa y Dinamarca. El promedio para OCDE-27 es -0,1, el mismo que para la UE-22, lo que refleja una asociación negativa moderada en general. Esto implica que, en el contexto español, la autonomía docente se relaciona con una mayor reducción del estrés y aumento del bienestar que en la media internacional.

En educación primaria, los coeficientes son igualmente negativos en todos los países. Las mayores asociaciones corresponden a Australia (-0,2) y Eslovenia (-0,2), mientras que España (-0,1), Turquía (-0,1) y Nueva Zelanda (-0,1) se sitúan en un rango intermedio. En cambio, Francia (-0,02) y Corea (0,04) muestran relaciones prácticamente nulas.

Atendiendo a un análisis restringido a las CC.AA. con datos propios, los resultados ponen de relieve que la autonomía docente actúa como un factor protector frente al estrés laboral en España, aunque con diferencias relevantes entre niveles educativos y comunidades autónomas. En educación secundaria, las comunidades con coeficientes más significativos son Principado de Asturias (-0,2), Andalucía (-0,2) y Cantabria (-0,2). Por el contrario, las asociaciones más débiles corresponden a Cataluña (-0,1), Canarias (-0,1) y La Rioja (-0,1). En educación primaria, se da una dispersión mayor entre comunidades. La magnitud más elevada corresponde a Illes Balears (-0,2), seguida por Canarias (-0,2) y La Rioja (-0,2). En el extremo opuesto, Andalucía (-0,0) y Cataluña (-0,1) muestran asociaciones débiles (ver Figura 6.13a).

**Figura 6.13a. Cambio en la escala de bienestar y estrés en el lugar de trabajo asociado con la escala de autonomía docente en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95%**



La Figura 6.13b muestra el porcentaje de varianza explicada ( $R^2 \times 100$ ) que refleja la proporción de la variabilidad del bienestar y estrés en el lugar de trabajo docente que puede atribuirse a la percepción de autonomía docente.

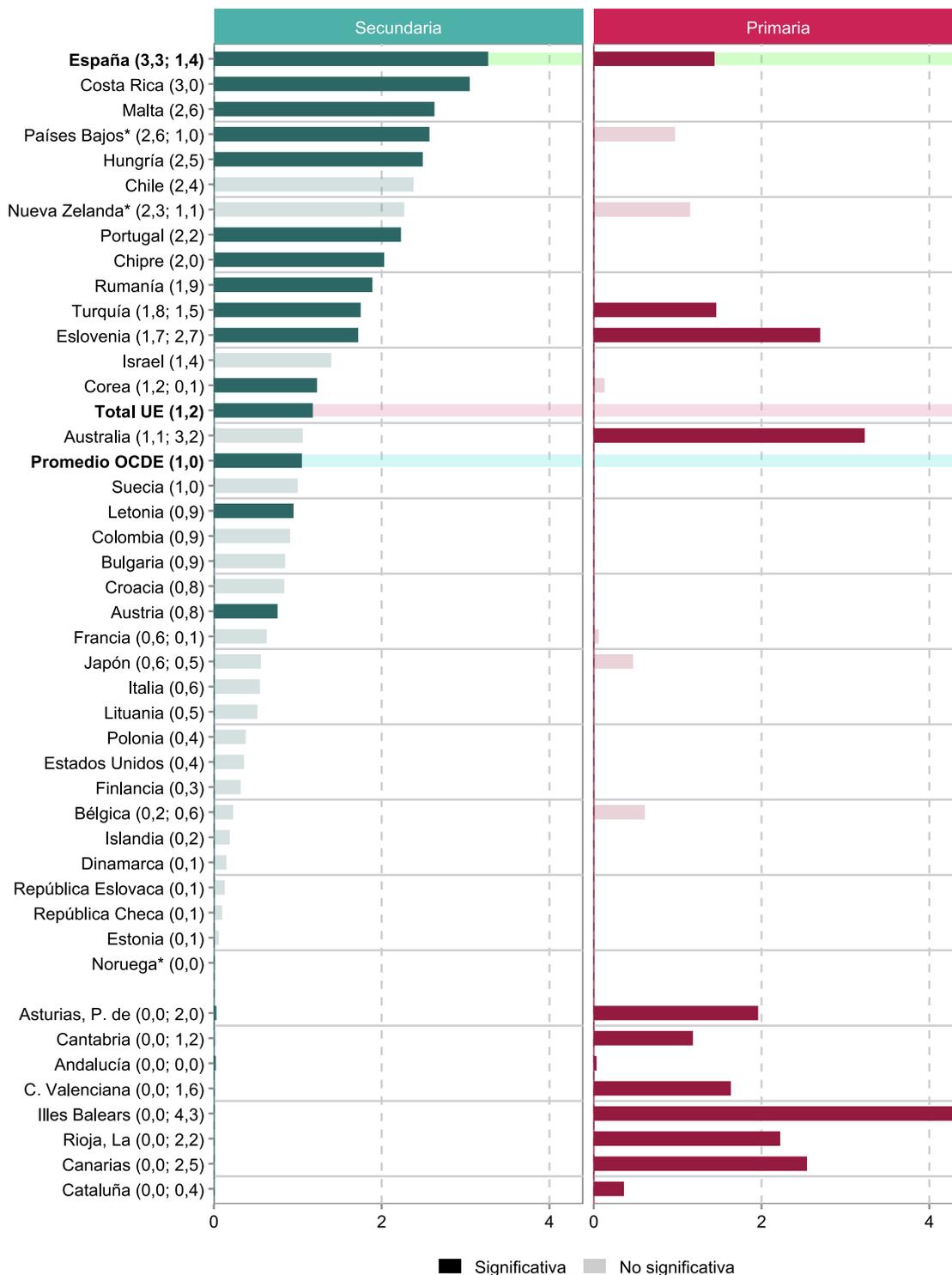
En secundaria, en el ámbito internacional, España presenta un porcentaje de varianza explicada de 3,3 %, el valor más alto entre los países analizados. Esto indica que la autonomía docente

tiene un efecto relativamente fuerte sobre el bienestar y estrés de los docentes españoles en comparación con otros contextos nacionales. Por ejemplo: Costa Rica (3,1 %), Malta (2,6 %) y Países Bajos (2,6 %) muestran también efectos elevados, mientras que Estonia (0,1 %), Noruega (0,02 %) y República Checa (0,1 %) presentan impactos prácticamente nulos. La media de la OCDE-27 es de 1,1 % y en la UE-22 es de 1,2 %, lo que posiciona a España significativamente por encima de los promedios internacionales. En lo que respecta a primaria, España registra un porcentaje de varianza explicada de 1,4 %, situándose por debajo de los valores más altos de Australia (3,2 %) y Eslovenia (2,7 %), pero ligeramente por encima de Países Bajos (1,0 %) y Nueva Zelanda (1,2 %). Esto sugiere que la influencia de la autonomía docente en el bienestar y estrés es menor en primaria que en secundaria, aunque sigue siendo relevante en el contexto internacional (Figura 6.13b).

A nivel nacional, al desagregar los datos por comunidades autónomas, los resultados autonómicos revelan una variabilidad considerable: los porcentajes más altos corresponden a la Comunidad Valenciana (3,1 %) y Cataluña (2,8 %), muy próximos a la media nacional, mientras que, los valores más bajos aparecen en Cantabria (0,8 %) e Illes Balears (0,8 %). En el nivel de primaria, la media española es más baja (1,4 %), lo que indica que la autonomía docente influye de forma más limitada en el bienestar y estrés respecto a secundaria. No obstante, las diferencias territoriales son más marcadas: Illes Balears (4,3 %) y Canarias (2,5 %) destacan claramente, con efectos muy superiores al promedio nacional. Por el contrario, Cataluña (0,4 %) y Andalucía (0,03 %) registran los niveles más bajos, muy alejados de la media nacional (6.13b).

Este panorama evidencia que, aunque España presenta en su conjunto un efecto notable de la autonomía sobre el bienestar y estrés docente, dicho efecto es desigual entre comunidades, con algunas regiones por encima del promedio nacional y otras bastante por debajo. Además, los resultados muestran que la relación entre autonomía docente y bienestar laboral es más fuerte en secundaria que en primaria a nivel nacional. Sin embargo, a escala autonómica se observan desigualdades significativas: mientras en secundaria varias comunidades se aproximan al promedio nacional, en primaria emergen casos de fuerte disparidad, con Illes Balears y Canarias muy por encima, y Andalucía y Cataluña muy por debajo.

**Figura 6.13b. Porcentaje de varianza explicada del bienestar y estrés en el lugar de trabajo docente asociada a la escala de autonomía docente en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95%**



En última instancia, el objetivo no es promover la autonomía por sí misma, sino una autonomía con propósito, acompañada de apoyo institucional y vinculada directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señalan Darling-Hammond et al. (2017), la autonomía profesional resulta efectiva únicamente cuando se articula con estructuras de colaboración

y con un marco pedagógico compartido. De este modo, el ejercicio de la autonomía docente debe estar alineado con las características específicas de cada sistema educativo, lo que implica reconocer la diversidad de contextos nacionales y regionales (OECD, 2020).

Al comprender las condiciones en las que los docentes pueden ejercer de manera plena su juicio profesional, los sistemas educativos avanzan hacia una visión de autonomía docente que no solo empodera a las personas, sino que también fortalece a las instituciones escolares y contribuye a mejores resultados de aprendizaje y bienestar. La UNESCO (2021) enfatiza que el equilibrio entre autonomía, apoyo y rendición de cuentas constituye un pilar fundamental para transformar las escuelas en comunidades profesionales capaces de responder a los desafíos actuales.

En este sentido, el desarrollo de una autonomía docente contextualizada permite superar una visión meramente individualista, configurándola como una herramienta colectiva para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y para la consolidación de sistemas educativos más equitativos y eficaces.

## Referencias

- Al-Yaseen, W., & Al-Musaileem, M. (2013). Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: a comparative study of teachers' perspectives in Al-Farwaniya District, Kuwait. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 863-885. doi:10.1080/03057925.2013.855006
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. doi:10.1080/13540602.2015.1044325
- Cann, R., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2020). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 195-218. doi:10.1007/s41042-020-00045-5
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: CA: Learning Policy Institute.
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1). doi:10.1080/2331186x.2022.2044583
- Fullan, M. (n.d.). *Advance Praise for The New Meaning of Educational Change, Fourth Edition!*
- Gülmez, D. (2022). Teacher leadership and the Turkish context: The impact of the structural characteristics of the school and teacher leadership culture. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 515-526. doi:10.1108/ijem-02-2022-0061
- Hallinger, P., & Murphy, J. (2013). Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning. *NASSP Bulletin*, 97(1), 5-21. doi:10.1177/0192636512469288
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York, NY.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24. doi:10.1177/1741143204039297
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. doi:10.3102/0034654311403323
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. doi:10.1016/j.tate.2006.04.010
- OECD. (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. In *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264190658-en
- OECD. (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. In *PISA*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264301603-en
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. In *TALIS*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/1d0bc92a-en
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. In *TALIS*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/19cf08df-en
- Oppi, P., Eisenschmidt, E., & Jögi, A.-L. (2022). Teacher's readiness for leadership – a strategy for school development. *School Leadership and Management*, 42(1), 79-103. doi:10.1080/13632434.2021.2016685
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*,

114(1), 68-77. [doi:10.2466/14.02.pr0.114k14w0](https://doi.org/10.2466/14.02.pr0.114k14w0)

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. [doi:10.1016/j.tate.2014.11.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006)

Wenner, J., & Campbell, T. (2016). The theoretical and empirical basis of teacher leadership. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. [doi:10.3102/0034654316653478](https://doi.org/10.3102/0034654316653478)

Yismaw, B., & Bekalu, F. (2016). Assessing the desired and actual levels of teachers participation in decision-making in secondary schools of Ethiopia. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1236-1242. [doi:10.5897/err2015.2625](https://doi.org/10.5897/err2015.2625)

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass



# CAPÍTULO 7

---

---

## Capítulo 7. Relaciones profesionales de los docentes con el entorno escolar

Uno de los recursos más importantes con los que cuenta el profesorado son sus relaciones. En su vida laboral, el profesorado interactúa con una gran variedad de personas: alumnado, otros docentes, equipos directivos, familias o tutores legales, y miembros de la comunidad en general. Este abanico diverso de agentes conforma la comunidad escolar, que influye profundamente en el trabajo, la experiencia y los resultados del profesorado. La calidad y naturaleza de estas relaciones pueden incidir en el grado de apoyo que perciben en su labor, así como en la eficacia de su colaboración y su capacidad para responder a las necesidades del alumnado (Muckenthaler et al., 2020; Kelly, Merry y Gonzalez, 2018). Comprender las interacciones que mantiene el profesorado puede ayudar a identificar qué tipo de comunidades escolares favorecen su desarrollo profesional.

Este capítulo examina las relaciones profesionales del profesorado con los principales actores de la comunidad escolar: otros docentes, los equipos directivos, el alumnado y las familias. A partir de los datos de TALIS 2024, se analiza cómo estas relaciones se configuran en distintos contextos y si varían en función de características del profesorado o del centro. Además, se explora cómo estas interacciones se vinculan con resultados clave como el bienestar, la satisfacción laboral o el logro de los objetivos de enseñanza.

El capítulo se estructura en cuatro grandes apartados. El primero se centra en las relaciones entre docentes, abordando tanto las prácticas colaborativas (como la docencia compartida o el intercambio de materiales) como las tareas colegiadas, entendidas como expresiones de confianza y cultura profesional compartida. Este bloque incluye también un análisis de las diferencias por género, experiencia y autoeficacia docente, así como la evolución temporal de estas prácticas. El segundo apartado examina las relaciones con la dirección escolar, prestando atención a la valoración del liderazgo y a la confianza mutua entre docentes y equipos directivos. El tercer bloque analiza la relación entre profesorado y alumnado, con especial énfasis en el clima escolar y la percepción del profesorado sobre el bienestar del alumnado. Finalmente, el cuarto apartado se dedica a la relación con las familias, incluyendo tanto la colaboración educativa como la percepción de valoración por parte de las familias. Cada sección incorpora

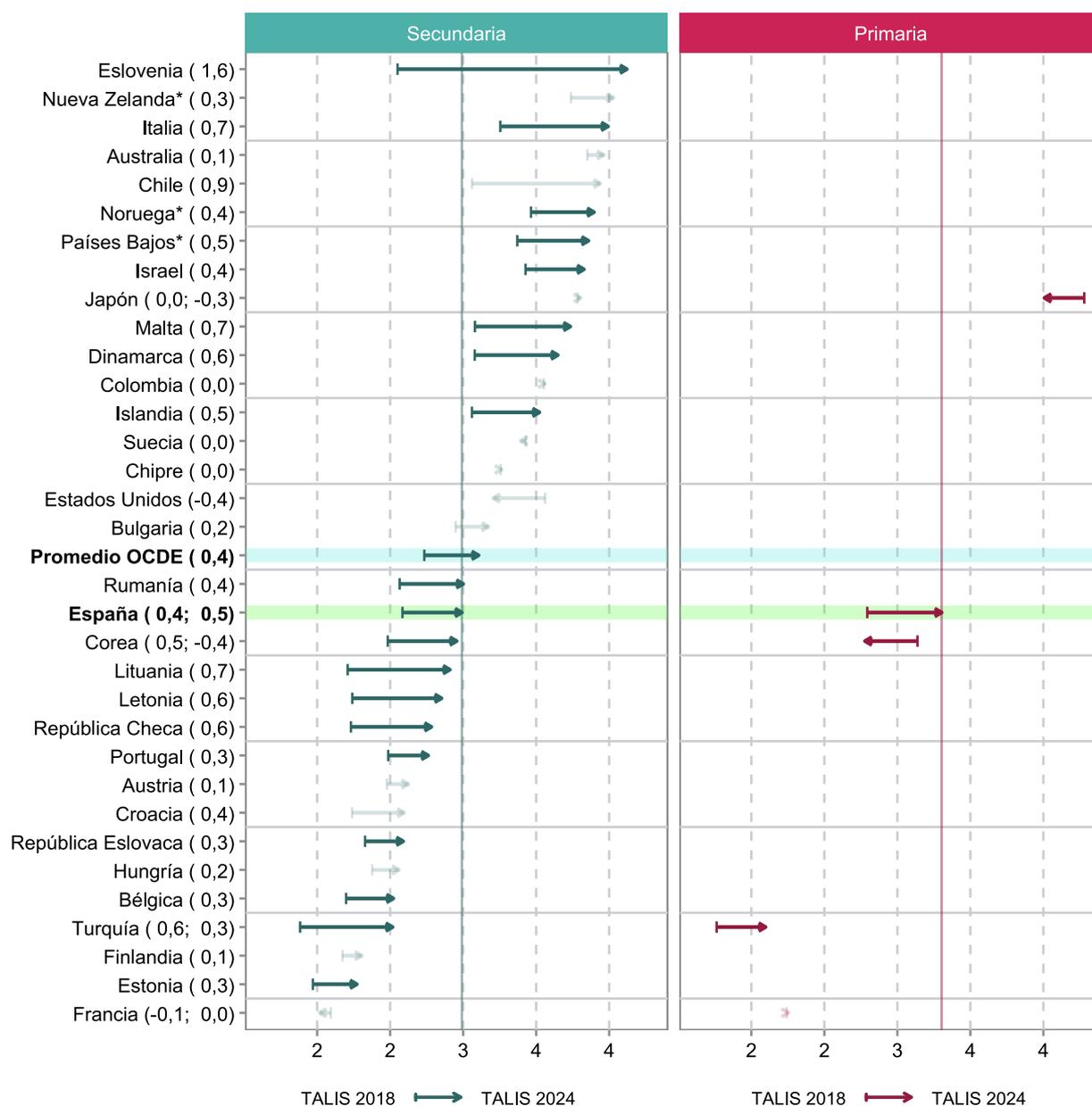
comparaciones internacionales, análisis por etapa educativa y resultados desglosados por comunidades autónomas.

## 7.1. Relaciones profesionales con otros docentes

Las relaciones profesionales entre docentes son una parte clave de la comunidad escolar. La colaboración y cohesión entre el profesorado pueden tener efectos positivos tanto en el alumnado como en el propio profesorado (Muckenthaler et al., 2020). Las relaciones profesionales eficaces pueden ayudar al profesorado a aprender unos de otros (Akinyemi, Rembe y Nkonki, 2020[3]), a colaborar para comprender las necesidades individuales del alumnado (Devecchi y Rouse, 2010) y, según algunas investigaciones, podrían estar relacionadas con el bienestar docente (Soini, Pyhältö y Pietarinen, 2010).

La Figura 7.1 compara el número de horas semanales dedicadas por los docentes a tiempo completo en TALIS 2018 y TALIS 2024 al trabajo en equipo y la discusión con colegas por etapa educativa. Los países están ordenados por el tiempo dedicado por el profesorado de secundaria en TALIS 2024. El sentido de la flecha señala la evolución entre las dos ediciones de TALIS: la flecha apuntando a la derecha indica que, en ese país el número medio de horas se incrementó entre 2018 y 2024, mientras que en los países donde la flecha apunta a la izquierda se produjo un descenso en las horas invertidas en trabajo colegiado. Además, los vectores con tramas más oscuras indican que el cambio entre las dos ediciones (incremento o descenso) es estadísticamente significativo, mientras que aquellos vectores con trama más clara o diluida señalan cambios que no alcanzan la significación estadística.

**Figura 7.1. Variación en el número medio de horas semanales que los docentes a tiempo completo dedican al trabajo en equipo y discusión con colegas entre TALIS 2018 y TALIS 2024**



En el conjunto de la OCDE-27 el profesorado de educación secundaria a tiempo completo declaró en 2024 haber dedicado unas 3,1 horas semanales a participar en trabajo en equipo y al diálogo con colegas, mientras que en 2018 el promedio fue de 2,7 horas. Este incremento es estadísticamente significativo y, expresado en escala sexagesimal, supone una diferencia en torno a 20 minutos más a la semana a favor del año 2024. Asumiendo que un curso escolar abarca unas 38 semanas lectivas se estima que, en el conjunto de los países desarrollados, cada docente invirtió en 2024 unas 12,5 horas anuales más que en 2018 en tareas colaborativas y colegiadas.

La práctica totalidad de los países han incrementado su tiempo de trabajo en equipo. Sólo Suecia, Francia y Estados Unidos presentan descensos. Sin embargo, en los dos primeros casos la bajada es mínima, mientras que en el caso norteamericano el descenso, expresado en escala sexagesimal, fue de aproximadamente 25 minutos semanales.

Algunos incrementos son notables: en Corea, Dinamarca, España, Islandia, Israel, Letonia, Noruega, Países Bajos, República Checa, Rumanía y Turquía el aumento, expresado en escala sexagesimal, está en torno a los 30 minutos, mientras que en Chile, Italia, Lituania y Malta las ganancias oscilan sobre los 45 minutos. El cambio más llamativo se registra en Eslovenia, que pasó de estar por debajo del promedio de la OCDE en 2018 (2,6 horas) a liderar la comparación en 2024 (4,1 horas). Se estima que en Eslovenia el tiempo dedicado a tareas colaborativas experimentó un incremento de aproximadamente 90 minutos semanales, lo que supone, con respecto a 2018, casi 60 horas anuales más por docente.

En educación primaria se observa gran heterogeneidad en las estimaciones de los países: Japón supera las 4 horas semanales de trabajo en equipo, mientras que Turquía, en el extremo opuesto, supera ligeramente las 2 horas.

En España, el promedio de trabajo colegiado de educación secundaria en 2018 fue de 2,6 horas, subiendo hasta las 3 horas en 2024. Ambos valores se sitúan ligeramente por debajo del promedio OCDE. No obstante, el incremento español entre 2018 y 2024 fue ligeramente superior a la ganancia observada en el conjunto internacional: en escala sexagesimal se estima que el profesorado de esta etapa dedicó en 2024, aproximadamente, unos 25 minutos más a la semana al trabajo en equipo que en 2018.

En educación primaria el tiempo de coordinación docente en España también se incrementó. En 2024 la estimación subió hasta las 3,3 horas. En escala sexagesimal, esto supone un aumento de aproximadamente 30 minutos semanales con respecto a 2018.

En conjunto, los datos muestran un incremento generalizado del tiempo dedicado por el profesorado a tareas colaborativas y de trabajo en equipo a lo largo del periodo analizado, tanto en primaria como en secundaria, aunque persisten diferencias entre países y comunidades autónomas. Este aumento refleja una consolidación progresiva de la colaboración docente, con variaciones más amplias en primaria y en algunos contextos regionales, y evidencia la importancia de fomentar el trabajo colegiado como componente clave de la práctica educativa.

A continuación, el apartado 7.1 se organiza en dos bloques diferenciados. El primero (7.1.1) se centra en las prácticas colaborativas entre docentes, analizando tanto la frecuencia con que se realizan distintas actividades como las diferencias entre países, etapas educativas, comunidades autónomas y perfiles del profesorado. El segundo bloque (7.1.2) aborda la colegialidad docente, entendida como la confianza mutua y el clima profesional compartido en los centros escolares. Ambos enfoques permiten comprender mejor las condiciones que favorecen la colaboración profesional y su evolución en los últimos años.

### **7.1.1. Prácticas colaborativas**

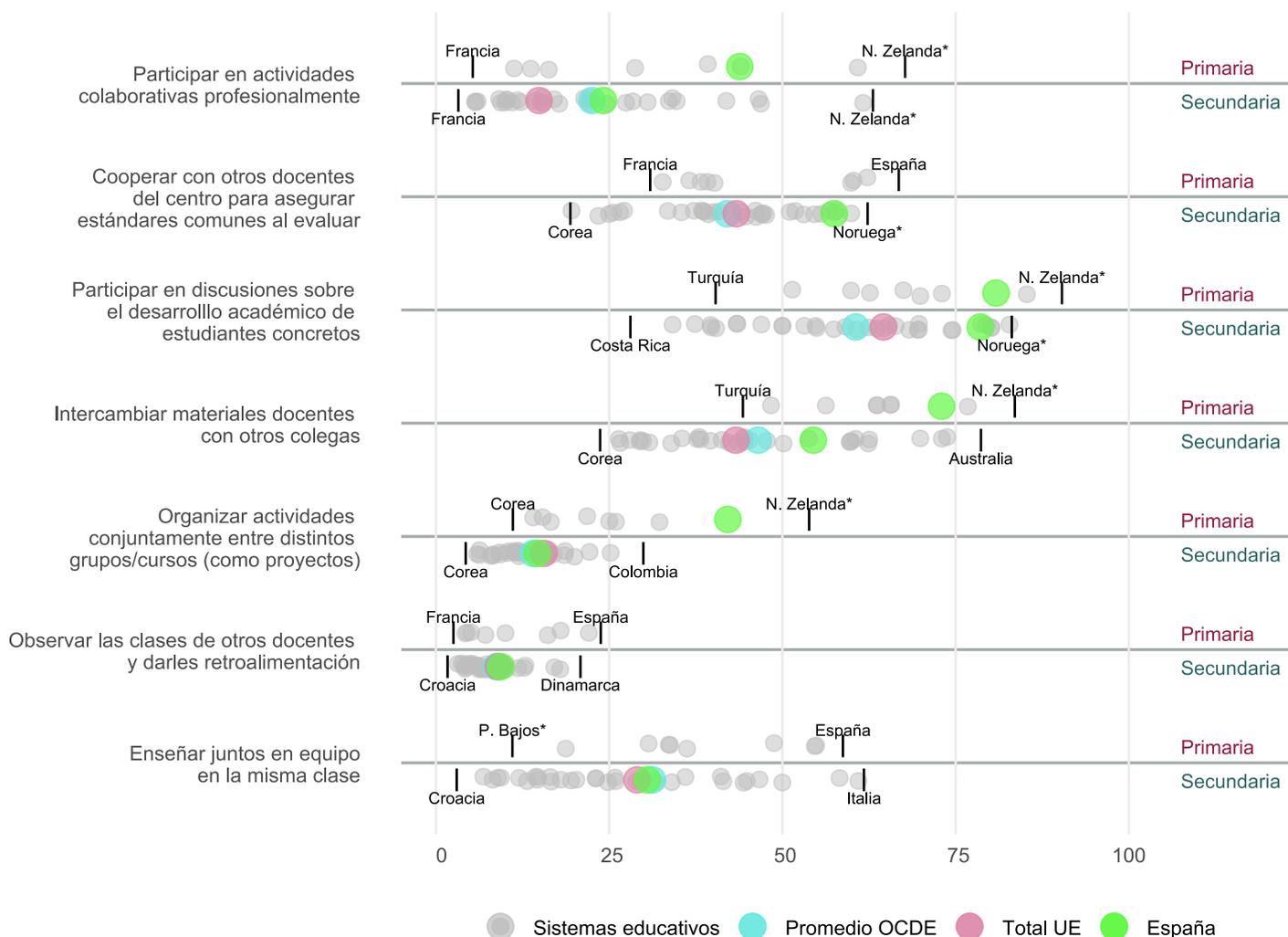
La colaboración entre docentes puede ir desde intercambios ocasionales, como compartir materiales, hasta un trabajo sostenido y con objetivos comunes, como la docencia compartida (co-enseñanza) (Vangrieken et al., 2015). Esta colaboración incluye la toma de decisiones conjunta y la reflexión sobre la práctica, con frecuencia orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje a nivel de estudiante, clase o centro educativo (Lomos, Hofman y Bosker, 2011). La colaboración centrada en la mejora de la enseñanza —como debatir sobre evidencias del aprendizaje del alumnado o recibir retroalimentación tras la observación en el aula— puede favorecer el aprendizaje compartido entre docentes, aunque sus beneficios dependen tanto del tiempo dedicado como de la claridad de los objetivos (Levine y Marcus, 2010).

TALIS preguntó al profesorado con qué frecuencia realiza siete actividades colaborativas: 1) Enseñar juntos en equipo en la misma clase; 2) Observar las clases de otros docentes y darles retroalimentación; 3) Organizar actividades conjuntamente entre distintos grupos/cursos (como proyectos); 4) Intercambiar materiales docentes con otros colegas; 5) Participar en discusiones sobre el desarrollo académico de estudiantes concretos; 6) Cooperar con

otros docentes del centro para asegurar estándares comunes al evaluar; y 7) Participar en actividades colaborativas profesionalmente.

La Figura 7.2a contiene el porcentaje de docentes en cada etapa y país que indicaron que realizan estas tareas al menos una vez al mes.

**Figura 7.2a. Porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas al menos una vez al mes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



La matriz de correlaciones a nivel de país señala que estas actividades pueden agruparse en torno a dos categorías:

- La primera abarcaría las **tareas de colaboración profesional**: enseñar juntos en la misma clase, ofrecer retroalimentación tras la observación en el aula y organizar actividades conjuntas entre grupos o cursos. Estas tareas implican un nivel de colaboración más profundo, ya que requieren una planificación cuidadosa de las intervenciones y, en general, más tiempo de trabajo en equipo. Estas tres tareas presentan correlaciones entre sí moderadamente altas ( $r \approx 0,50 - 0,61$ ) y bajas o incluso nulas con el resto de tareas. Ello sugiere que el profesorado tiende a identificar este tipo de prácticas como un conjunto diferenciado, que implica un compromiso colaborativo sustantivo distinto de las formas más rutinarias de coordinación docente.

- La segunda categoría estaría formada por las **tareas de intercambio y coordinación para la enseñanza**: intercambio de materiales didácticos, discusión sobre el desarrollo del aprendizaje de estudiantes concretos y coordinación entre docentes para garantizar estándares comunes en la evaluación del progreso estudiantil. Estas tareas presentan menos exigencias desde el punto de vista organizativo y de planificación conjunta y, en general, requieren menos tiempo de colaboración. Esta triada presenta correlaciones altas o muy altas entre sí ( $r \approx 0.65 - 0,83$ ) y es relativamente independiente de las tareas colegiadas.

Por su parte, la **participación en actividades colaborativas profesionales** parece estar más asociada a las tareas de intercambio y coordinación ( $r \approx 0.42 - 0,56$ ), que a las tareas de colaboración profesional ( $r \approx 0.08 - 0,27$ ). Probablemente, la propia naturaleza algo genérica de la expresión “actividades profesionales colaborativas” hace que para el profesorado no sea fácil asignarla a una de las dos categorías anteriores, y que funcione como un ámbito transversal con aspectos comunes a ambas, si bien más vinculada con las tareas de coordinación más simples que con las tareas con alta exigencia de colegialidad.

Los datos confirman que las tareas de colaboración profesional se realizan con menor frecuencia que las formas más simples de intercambio y coordinación para la enseñanza. Esto resulta comprensible dadas las mayores exigencias temporales y organizativas del primer grupo de tareas. En el conjunto de la OCDE-27, el 61 % del profesorado de secundaria (65 % en EU-22) participa, al menos una vez al mes, en discusiones sobre el desarrollo de estudiantes concretos. Casi la mitad (47 %) intercambia materiales con sus colegas y algo más del 40 % coopera para asegurar estándares comunes a la hora de evaluar. Sin embargo, en las actividades de colaboración profesional los porcentajes son sensiblemente más bajos: docencia compartida: 31 %; observación de las clases de otros docentes: 9 %; y actividades y proyectos conjuntos con varias clases: 14 %. En la EU-22 los porcentajes son bastante similares excepto en la participación en actividades de colaboración profesional. En ese caso el promedio OCDE-27 (23 %) es sensiblemente más alto que en la UE-22 (15 %), lo que puede interpretarse como una evidencia de la dificultad de asociar este tipo de tareas en una categoría concreta.

Detrás de los promedios internacionales existen importantes variaciones entre los países. A continuación, se presentan los resultados de los países segregados por el tipo de tarea.

- **Tareas de colaboración profesional más complejas.**
  - ◊ Entre los países con menor tradición en este tipo de prácticas se encuentran Chipre, Croacia, Lituania y Malta. Estos países presentan un perfil caracterizado por valores por debajo del 10 % en docencia compartida y en la participación en actividades o proyectos conjuntos para diferentes grupos o cursos, mientras que la proporción de docentes que observan con cierta regularidad las aulas de colegas para ofrecer retroalimentación no supera el 5 %. Además, Corea, Estonia y República Eslovaca no alcanzan el 5 % en la observación de clases ajenas ni el 10 % en la realización de proyectos o actividades entre diferentes grupos. Finalmente, en Bélgica, Eslovenia y Francia menos del 5 % observa regularmente las clases de otros docentes, y en Países Bajos y Suecia menos del 10 % de los docentes han participado en proyectos que incluyan varios grupos o cursos.
  - ◊ En el extremo contrario, Dinamarca e Italia destacan entre los países con mayores porcentajes en las formas de colaboración más complejas. En ambos casos, aproximadamente el 60 % comparte docencia al menos una vez al mes, y el torno al 20 % observa las clases de otros colegas y participa en proyectos multi-grupo. Otros países sobresalen en alguno de estos modos de colaboración. Por ejemplo, en docencia compartida con cierta regularidad,

Austria supera el 60 % y Japón e Islandia presentan valores cercanos al 50 %. Por su parte, Turquía, Colombia y República Checa están en torno al 15 % en la observación de clases de otros colegas. Finalmente, Colombia (30 %) presenta el mayor valor en la enseñanza de proyectos multi-grupo, donde también destacan Islandia, Israel y Nueva Zelanda, con valores que oscilan sobre el 20 %.

- **Taras de intercambio y coordinación más simples.**

◊ Los países que presentan, en conjunto, los porcentajes más bajos son Corea, Costa Rica, Francia y Lituania, Estos países muestran un perfil caracterizado por un intercambio de materiales y una coordinación regular para establecer estándares de evaluación comunes por debajo del 30 %; y menos de la mitad del profesorado tiene reuniones mensuales para valorar el desarrollo académico de alumnado concreto. Algunos países presentan porcentajes bajos en tareas específicas: Croacia, Rumanía y Turquía no superan el 30% en el intercambio de materiales, mientras que Hungría, Japón y Países Bajos tampoco alcanzan este porcentaje en el aseguramiento de estándares de evaluación comunes. Finalmente, en República Eslovaca apenas uno de cada 3 docentes informa tener, al menos mensualmente, discusiones sobre el desarrollo académico de estudiantes concretos.

◊ Por su parte, Australia, Noruega y Nueva Zelanda presentan, en conjunto, los porcentajes más elevados en las tareas de coordinación elementales. En estos países, aproximadamente 3 de cada 4 docentes intercambian materiales didácticos de forma regular; 8 de cada 10 valoran conjuntamente el desarrollo académico del estudiantes concretos; y 6 de cada 10 cooperan para asegurar estándares de evaluación comunes y participan en actividades de colaboración profesional. De esta última afirmación se excluye a Australia, cuyo porcentaje en actividades colaborativas está ligeramente por debajo del 50 %. A este grupo se suman algunos países que destacan en tareas de coordinación específicas. Por ejemplo, en Austria el 70 % intercambia materiales, el 75 % discute sobre la progresión académica de estudiantes concretos y algo menos de la mitad colabora para establecer estándares de evaluación comunes. En Finlandia, prácticamente 8 de cada 10 docentes colaboran en el seguimiento de alumnado concreto y casi la mitad procura establecer estándares de evaluación comunes. Finalmente, España, Polonia y Suecia presentan porcentajes en torno al 80 % y al 60 %, respectivamente, en el seguimiento de alumnado concreto y en la fijación de criterios de evaluación.

Como se acaba de mencionar, el profesorado de educación secundaria en España destaca especialmente en dos tareas de intercambio y coordinación: el seguimiento de alumnado concreto (79 %) y la elaboración de estándares de evaluación (57 %). En el primer caso, el promedio español supera en 18 puntos porcentuales al de la OCDE-27, y en el segundo, en 15 puntos. El intercambio de materiales (54 %) también supera en 7 puntos porcentuales el promedio internacional, confirmando los buenos resultados de España en las tareas de intercambio y coordinación.

Por su parte, los porcentajes de España en las tareas de colaboración profesional son prácticamente idénticos al promedio OCDE: 31 % en docencia compartida; 9% en observación de clases de otros docentes; y 15 % en la participación en actividades o proyectos conjuntos para diferentes grupos o cursos (en este caso, OCDE-27: 14 %).

La comparación internacional señala que los niveles de cooperación docente en educación primaria son sistemáticamente mayores que en educación secundaria, un patrón que repite en todos los países con muestras comparables en ambas etapas. Por ejemplo, en España y Corea,

el promedio de las diferencias entre etapas en las tres tareas de colaboración profesional (enseñanza compartida, observación de clases y proyectos intergrupos) supera los 20 puntos porcentuales, mientras que en Australia y Bélgica está por encima de los 10 puntos. Las diferencias más pequeñas se registran en Francia y Países Bajos (2-3 puntos) pero siempre a favor de la educación primaria.

En las actividades de intercambio y coordinación más simples, la mayor diferencia entre etapas se observa en Corea (26 puntos en el promedio de intercambio de materiales, seguimiento del alumnado y estándares de evaluación compartidos). No obstante, esta no es la única diferencia sustantiva: en Japón el promedio del diferencial alcanza los 18 puntos porcentuales, y en España, Francia y Países Bajos oscila entre 10 y 15 puntos. Australia (2 puntos porcentuales) es el país donde estas diferencias a favor de educación primaria son más bajas.

Los porcentajes de España en educación primaria son bastante satisfactorios, tanto en términos absolutos como relativos. Especialmente destacables son los valores de la enseñanza compartida (59 %) y la observación de las aulas (24 %), que sitúan al profesorado español a la cabeza de los países con muestras en esta etapa. Los buenos resultados de las tareas de colaboración profesional se completan con el porcentaje de actividades y proyectos compartidos (42 %), solo superado por Nueva Zelanda.

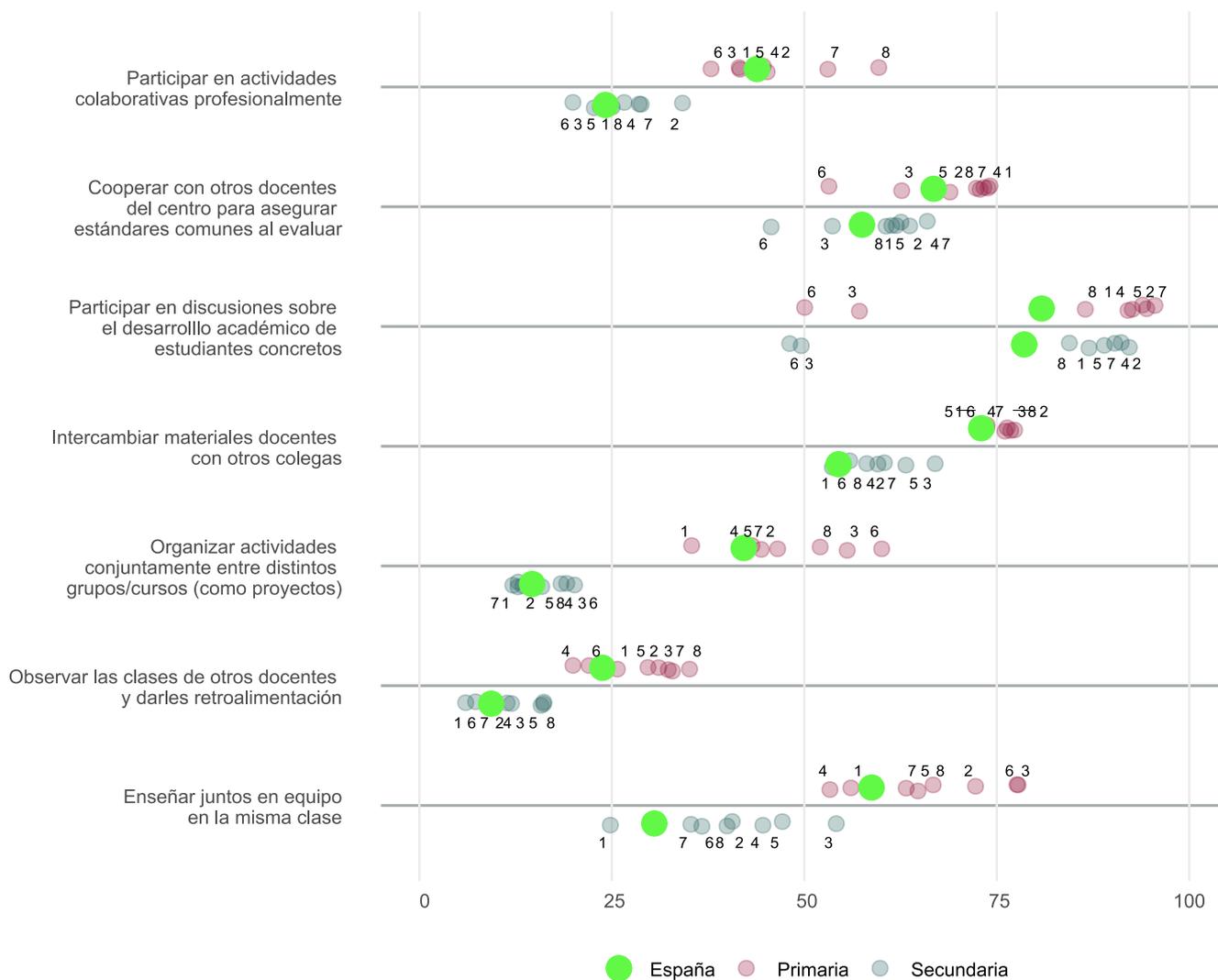
El profesorado español de educación primaria también sobresale en las tareas de coordinación e intercambio. Destaca el promedio en el establecimiento de estándares de evaluación comunes (67 %), nuevamente el más alto entre los países comparados. Finalmente, el intercambio de materiales (73 %) y el seguimiento de alumnado concreto (81 %) presentan absolutos elevados, aunque en términos relativos se encuentran, en ambos casos, por debajo de los promedios de Australia y Nueva Zelanda. En cualquier caso, tomados en conjunto, el profesorado de educación primaria en España presenta altos niveles de colaboración docente, tanto en términos absolutos como relativos.

La Figura 7.2b contiene el porcentaje de docentes que indicaron realizar estas tareas una vez al mes, desglosado por etapa educativa y comunidad autónoma con datos representativos de TALIS 2024.

Los resultados por comunidad autónoma presentan niveles de variación diversos. En algunos indicadores, las regiones se agrupan en torno a la media nacional, pero en no pocas ocasiones los rangos son sustantivos. A continuación, se exponen los resultados desglosados por etapa y organizados en las dos categorías de actividades colegidas: colaboración profesional y coordinación para la enseñanza.

En educación secundaria, Illes Balears presenta los porcentajes más altos en el conjunto de las actividades de colaboración profesional, mientras que Andalucía registra los valores más bajos. No obstante, la distribución de cada tarea es diferente. Por ejemplo, en la enseñanza compartida, los extremos los marcan Andalucía (25 %) e Illes Balears (54 %). El resto de las regiones, todas ubicadas por encima del promedio nacional, presentan un rango moderado de 12 puntos porcentuales, que separa a La Rioja (35 %) de Cantabria (47 %).

**Figura 7.2b. Porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas al menos una vez al mes en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

En la organización de actividades y proyectos conjuntos para varias clases o cursos, el rango es más pequeño y las regiones se distribuyen prácticamente en dos grupos: por un lado, Canarias, Cataluña e Illes Balears, con valores en torno al 20 % y por encima del promedio español; por otro, Andalucía, Principado de Asturias, Cantabria y La Rioja, con porcentajes de 12-13 %, ligeramente por debajo del promedio nacional. Finalmente, en la observación de las clases de otros docentes, el rango llega a los 10 puntos porcentuales, destacando Cantabria, Comunidad Valenciana e Illes Balears (16 %), 7 puntos porcentuales por encima del promedio español, mientras que el mínimo corresponde nuevamente a Andalucía (6 %).

Las tareas de intercambio y coordinación en educación secundaria presentan variaciones regionales más moderadas, especialmente cuando se exceptúan los valores de dos comunidades. Las distribuciones relativas al seguimiento del alumnado y los estándares de evaluación guardan ciertas similitudes. En la primera, la mayoría de las regiones se sitúan por encima del promedio nacional, en torno al 90 %, salvo Illes Balears y Cataluña, cuyos promedios están alrededor del 50 %. En cuanto a los estándares de evaluación comunes, todas

las comunidades se concentran entre el 61 % y el 66 %, con excepción nuevamente de Illes Balears (54 %) y Cataluña (47 %) que quedan por debajo del promedio español. Finalmente, en el intercambio de materiales, el máximo lo alcanza Illes Balears (67 %), y todas las comunidades se sitúan por encima del promedio nacional salvo Andalucía y Cataluña, que igualan la media española (54 %).

En educación primaria, la distribución regional en las tareas de colaboración profesional presenta algunas variaciones importantes. Por ejemplo, en Cataluña e Illes Balears, aproximadamente 8 de cada 10 docentes comparten docencia en la misma aula con cierta regularidad, mientras que el mínimo corresponde a Canarias (53 %), lo que da un rango de 24 puntos porcentuales. También se observan diferencias sustantivas en la observación de las clases de otros docentes, que incluyen cierta polarización de los promedios regionales. La Comunidad Valencia alcanza el máximo (35 %), seguida por Principado de Asturias, Cantabria, Illes Balears y La Rioja (30-33 %). El mínimo corresponde nuevamente a Canarias (20 %) y Cataluña (22 %), por debajo de la media nacional. En la participación en actividades y proyectos multigrupo, el rango es de 25 puntos porcentuales, con Cataluña en el máximo (60 %), seguida por Illes Balears y Comunidad Valenciana (ambas por encima del 50%). El resto de regiones se distribuyen en torno o ligeramente por encima de la media, con excepción de Andalucía (35%) que marca el mínimo de la distribución.

Finalmente, en educación primaria, la distribución regional de las tareas de intercambio y coordinación guarda similitudes con la descripción realizada en educación secundaria. Las comunidades presentan porcentajes parecidos en el seguimiento del alumnado (en torno al 90 %) y los estándares de evaluación (en torno al 70 %), salvo Illes Balears y Cataluña, que quedan por debajo de la media nacional. Esta pauta no se observa en el intercambio de materiales docentes: en este caso, las variaciones son mínimas y todas las regiones, junto con la media española, se concentran en un rango de apenas 5 puntos porcentuales. En consecuencia, prácticamente 3 de cada 4 docentes intercambian regularmente materiales didácticos, con independencia de la comunidad autónoma en la que esté ubicado su centro de trabajo.

En conclusión, los datos de TALIS 2024 confirman que las tareas de colaboración profesional se realizan con menor frecuencia que las de intercambio y coordinación más simples, tanto a nivel internacional como en España. Esta diferencia es comprensible dadas las mayores exigencias temporales y organizativas de las actividades de colaboración profesional. En primaria, los porcentajes de participación docente son generalmente altos y relativamente homogéneos, especialmente en el seguimiento del alumnado y en la elaboración de estándares de evaluación, mientras que en secundaria los niveles son más bajos y las variaciones, tanto internacionales como regionales, más amplias. A nivel internacional, los países muestran patrones distintos de colaboración, con algunos sobresaliendo en docencia compartida, observación de clases o proyectos multigrupo, y otros con porcentajes muy bajos en estas tareas complejas. Dentro de España, las comunidades presentan diferencias relevantes, aunque sin un patrón uniforme, y los rangos son más amplios en secundaria que en primaria, lo que refleja la complejidad de organizar actividades de colaboración profesional, la influencia de los contextos educativos y regionales, y la importancia de fomentar tanto la coordinación básica como la colaboración más avanzada entre el profesorado.

### **7.1.1.1. Quién colabora**

La Tabla 7.1 explora si existen diferencias por género en la frecuencia con que se realizan las siete tareas de coordinación docente que se vienen analizando. Cada comparación se realiza de forma independiente para cuatro poblaciones: los dos promedios internacionales y el profesorado de España de las dos etapas educativas. Para cada tarea se presentan los porcentajes correspondientes a hombres y mujeres y el error típico (S.E.) de cada porcentaje. Además, la última columna contiene la diferencia del porcentaje entre los grupos y su error típico. Estos dos últimos valores son necesarios para decidir sobre la significación estadística de esta diferencia.

**Tabla 7.1 Porcentaje de docentes por género que informan que hacen lo siguiente en su escuela al menos una vez al mes, España (primaria y secundaria), Promedio OCDE-27 y Total UE-22 (secundaria)**

		Mujer		Hombre		Hombre-Mujer	
		%	S.E.	%	S.E.	%pt. dif.	S.E.
<b>Enseñar juntos en equipo en la misma clase</b>	España- Secundaria	32,2	1,23	28,0	1,28	<b>-4,2</b>	1,35
	OCDE-27	30,7	0,28	31,9	0,37	<b>1,2</b>	0,42
	UE Total-22	28,9	0,42	30,0	0,56	<b>1,1</b>	0,58
	España- Primaria	61,2	1,28	51,0	1,84	<b>-10,2</b>	1,87
<b>Observar las clases de otros docentes y darles retroalimentación</b>	España- Secundaria	9,1	0,70	9,7	0,86	<b>0,7</b>	0,97
	OCDE-27	8,2	0,16	10,2	0,24	<b>2,0</b>	0,26
	UE Total-22	8,2	0,23	11,3	0,36	<b>3,1</b>	0,41
	España- Primaria	24,7	0,88	21,1	1,54	<b>-3,7</b>	1,59
<b>Organizar actividades conjuntamente entre distintos grupos/cursos (como proyectos)</b>	España- Secundaria	14,4	0,95	15,0	1,09	<b>0,7</b>	1,34
	OCDE-27	13,8	0,20	14,9	0,30	<b>1,1</b>	0,33
	UE Total-22	15,2	0,31	16,7	0,49	<b>1,6</b>	0,56
	España- Primaria	43,9	1,41	36,4	2,06	<b>-7,5</b>	2,05
<b>Intercambiar materiales docentes con otros colegas</b>	España- Secundaria	57,8	1,04	48,8	1,26	<b>-9,0</b>	1,53
	OCDE-27	48,3	0,26	37,7	0,40	<b>-10,6</b>	0,44
	UE Total-22	45,6	0,39	36,6	0,55	<b>-9,0</b>	0,62
	España- Primaria	75,5	0,91	64,8	1,78	<b>-10,8</b>	1,82
<b>Participar en discusiones sobre el desarrollo académico de estudiantes concretos</b>	España- Secundaria	80,9	0,85	74,5	1,14	<b>-6,5</b>	1,27
	OCDE-27	63,1	0,25	50,6	0,39	<b>-12,5</b>	0,44
	UE Total-22	67,3	0,34	56,3	0,56	<b>-11,0</b>	0,63
	España- Primaria	81,5	0,81	79,2	1,41	<b>-2,4</b>	1,37
<b>Cooperar con otros docentes del centro para asegurar estándares comunes al evaluar</b>	España- Secundaria	60,7	1,04	51,9	1,32	<b>-8,8</b>	1,50
	OCDE-27	43,4	0,27	35,4	0,38	<b>-8,0</b>	0,45
	UE Total-22	45,1	0,35	38,0	0,58	<b>-7,1</b>	0,65
	España- Primaria	67,5	0,96	64,8	1,79	<b>-2,7</b>	1,94
<b>Participar en actividades colaborativas profesionalmente</b>	España- Secundaria	26,4	1,17	20,4	1,19	<b>-6,0</b>	1,41
	OCDE-27	22,0	0,26	18,8	0,32	<b>-3,1</b>	0,37
	UE Total-22	15,3	0,30	13,8	0,41	<b>-1,5</b>	0,46
	España- Primaria	45,3	1,13	39,3	1,83	<b>-6,0</b>	1,99

A nivel internacional la comparación de género señala efectos cruzados, con los hombres más implicados en las tareas de colaboración profesional y las mujeres en las de coordinación para la docencia. Así, los porcentajes de los hombres son mayores en enseñanza compartida, observación de las clases de otros compañeros y organización de actividades o proyectos entre distintos grupos o cursos. Todas las diferencias son estadísticamente significativas, salvo la primera tarea en UE-22. Observar las clases de otros presenta la mayor diferencia (3 % en EU-22 y 2 % en OCDE-27), mientras que en el resto de los casos las diferencias son más pequeñas.

Por su parte, las mujeres destacan en el intercambio de materiales, el seguimiento académico del alumnado, la cooperación para asegurar estándares comunes y la participación en redes o actividades de colaboración profesional. En estas cuatro tareas las diferencias son siempre mayores en la OCDE-27 que en la UE-22. En el conjunto de los países desarrollados, la mayor diferencia se observa en la valoración conjunta de la evolución de estudiantes concretos (12,5 puntos porcentuales), el intercambio de materiales (10,6 puntos) y el establecimiento de estándares de evaluación comunes (8).

En España la tendencia es más clara, especialmente en educación primaria. En esta etapa las mujeres presentan porcentajes superiores a los hombres en todas las cuestiones. Además, salvo en dos tareas de coordinación para la enseñanza (seguimiento de estudiantes concretos y establecimiento de estándares comunes), las diferencias son siempre estadísticamente significativas. Las tareas con mayor diferencia son la enseñanza conjunta en el aula (10,2 %) y el intercambio de materiales (10,8 %). Dentro de las tareas con diferencias estadísticas, la

diferencia más moderada se registra en la observación de las clases de otros docentes para darles retroalimentación, donde el diferencial no alcanza los 4 puntos porcentuales.

En educación secundaria las diferencias son más moderadas, pero siguen la misma pauta: las mujeres muestran mayores porcentajes de cooperación docente. No obstante, aquí hay dos cuestiones relativas a la colaboración profesional (observar las clases de otros y organizar actividades o proyectos entre distintas clases) donde el porcentaje en los hombres es ligeramente superior. No obstante, las diferencias en ambos casos no alcanzan el 1% y carecen de significación estadística. Entre las cinco cuestiones con significación estadística a favor de las mujeres las diferencias oscilan entre el 3,1 % de la docencia compartida y los prácticamente 6 puntos porcentuales que muestran el intercambio de materiales y la cooperación para asegurar estándares de evaluación comunes.

La Tabla 7.2 explora las diferencias en las tareas de colaboración docente en función de la experiencia del profesorado. En este caso se comparan dos grupos extremos: docentes con 5 o menos años de experiencia y con más de 10 años. Como en la Tabla 7.1, las comparaciones se realizan para cuatro poblaciones: OCDE-27, EU-22 y el profesorado de educación primaria y secundaria de España. La tabla contiene los porcentajes y errores típicos de cada grupo, y la última columna la diferencia del porcentaje y su error típico.

**Tabla 7.2. Porcentaje de docentes por años de experiencia que informan que hacen lo siguiente en su escuela al menos una vez al mes, España (primaria y secundaria), Promedio OCDE-27 y Total UE-22 (secundaria)**

		<= 5 años		> 10 años		(> 10 años) – (<= 5 años)	
		%	S.E.	%	S.E.	%pt. dif.	S.E.
<b>Enseñar juntos en equipo en la misma clase</b>	España- Secundaria	32,0	1,76	29,3	1,16	-2,7	1,71
	OCDE-27	32,0	0,47	30,1	0,27	-1,9	0,50
	UE Total-22	29,3	0,67	28,8	0,41	-0,5	0,70
	España- Primaria	62,7	2,27	57,0	1,33	-5,7	2,51
<b>Observar las clases de otros docentes y darles retroalimentación</b>	España- Secundaria	8,9	0,85	10,0	0,74	1,1	1,01
	OCDE-27	9,7	0,34	8,6	0,17	-1,2	0,35
	UE Total-22	10,7	0,55	8,8	0,23	-1,9	0,56
	España- Primaria	25,3	1,56	23,3	1,05	-2,0	1,98
<b>Organizar actividades conjuntamente entre distintos grupos/cursos (como proyectos)</b>	España- Secundaria	14,7	1,22	15,0	0,90	0,3	1,37
	OCDE-27	15,2	0,41	13,5	0,20	-1,7	0,44
	UE Total-22	15,2	0,70	15,4	0,31	0,2	0,74
	España- Primaria	49,0	2,71	39,7	1,38	-9,3	2,85
<b>Intercambiar materiales docentes con otros colegas</b>	España- Secundaria	56,6	1,61	54,0	1,20	-2,6	1,94
	OCDE-27	46,1	0,52	45,1	0,29	-1,0	0,57
	UE Total-22	43,7	0,90	43,1	0,41	-0,6	0,98
	España- Primaria	78,1	1,86	71,2	1,07	-6,9	2,04
<b>Participar en discusiones sobre el académico de estudiantes concretos</b>	España- Secundaria	78,1	1,32	78,2	1,07	0,0	1,63
	OCDE-27	60,8	0,51	59,2	0,27	-1,6	0,56
	UE Total-22	64,4	0,92	64,2	0,36	-0,2	0,97
	España- Primaria	82,8	1,95	80,3	0,90	-2,5	2,13
<b>Cooperar con otros docentes del centro para asegurar estándares comunes al evaluar</b>	España- Secundaria	57,5	1,65	56,9	1,08	-0,5	1,80
	OCDE-27	43,4	0,54	40,5	0,29	-2,9	0,61
	UE Total-22	45,1	0,87	42,8	0,36	-2,3	0,94
	España- Primaria	69,8	2,27	65,5	1,01	-4,3	2,50
<b>Participar en actividades colaborativas profesionalmente</b>	España- Secundaria	25,7	1,59	23,4	1,10	-2,3	1,62
	OCDE-27	22,7	0,47	20,4	0,26	-2,3	0,51
	UE Total-22	16,2	0,65	14,3	0,30	-1,9	0,67
	España- Primaria	51,2	2,25	42,1	1,16	-9,2	2,29

Los datos internacionales señalan que el profesorado novel muestra, de promedio, porcentajes más altos de trabajo en equipo. Los resultados son más claros en la OCDE-27 que en la UE-22. En el conjunto de los países desarrollados, todos los porcentajes del profesorado novel son

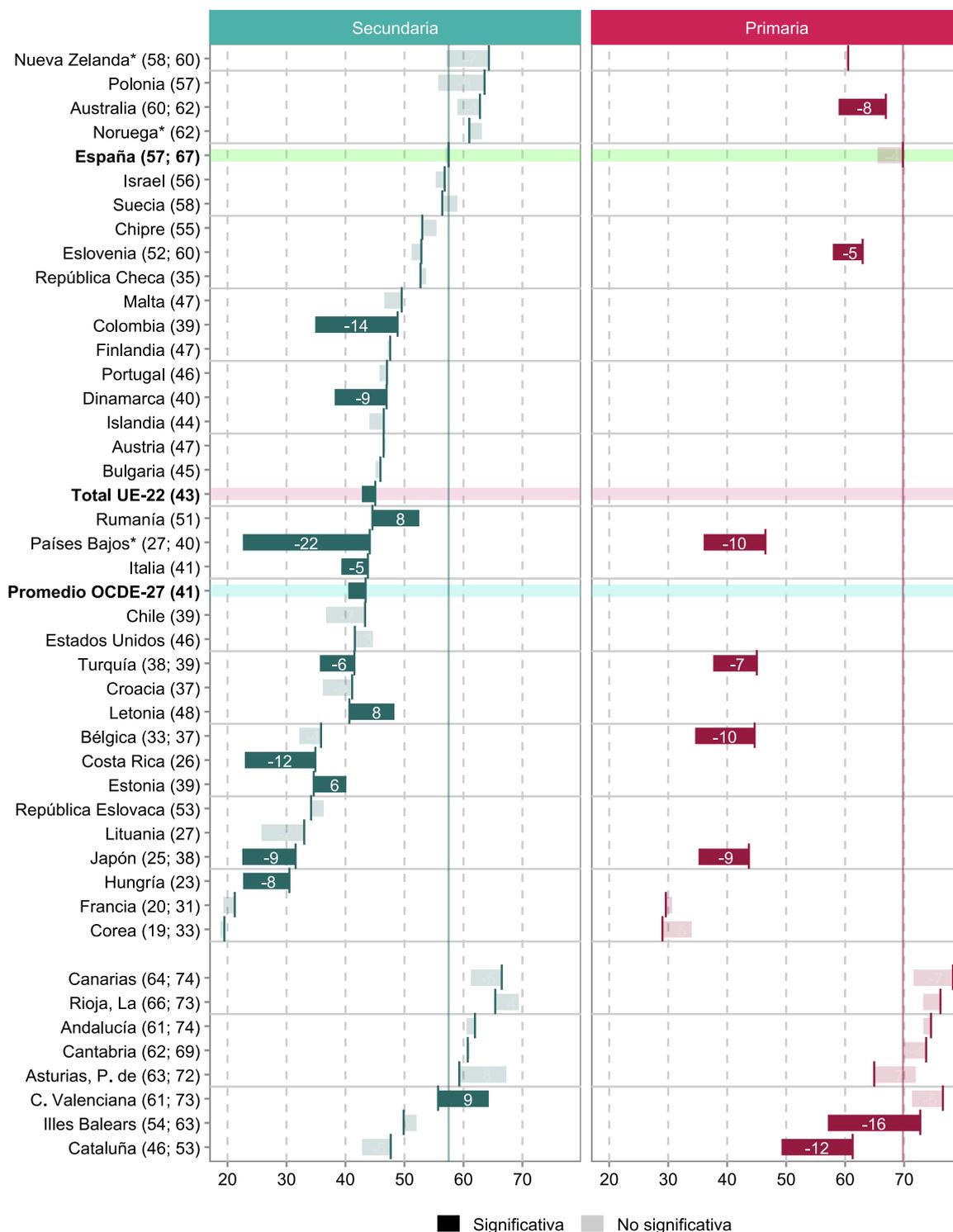
mayores y, salvo en el intercambio de materiales, todas las diferencias son estadísticamente significativas. Los diferenciales son bastante similares y oscilan entre los 2,9 puntos porcentuales en el seguimiento del desarrollo académico de alumnado concreto y los 4,8 puntos en el establecimiento de estándares comunes de evaluación. Por su parte, en la UE-22 las diferencias significativas se observan en la observación de clases de otros (3,3 puntos), la participación en redes y actividades colaborativas (2,8) y la colaboración para establecer estándares de evaluación.

En España, las etapas educativas presentan patrones de resultados diferentes. En educación primaria, los porcentajes del profesorado novel son superiores a los del profesorado con más experiencia en las siete cuestiones señaladas. Además, en cuatro de ellas las diferencias son estadísticamente significativas y en algunos casos también sustantivas. Por ejemplo, la diferencia en la participación de actividades de colaboración profesional y en actividades y proyectos inter-grupos supera los 9 puntos porcentuales, en el intercambio de materiales está en torno al 7 % y en docencia compartida se acerca al 6 %.

Por el contrario, en educación secundaria, los porcentajes del profesorado novel y experto muestran el patrón típico de datos con carencia total de significación estadística: todas las diferencias son pequeñas, no alcanzado el umbral de 3 % en ningún caso, y según la cuestión concreta se reparten a favor de uno y otro grupo casi de forma paritaria. Por tanto, los niveles de colaboración del profesorado español de educación secundaria parecen independientes de los años de experiencia docente.

La Figura 7.3 muestra el porcentaje de docentes noveles que, al menos una vez al mes, trabajan con otros docentes para asegurar estándares comunes en la evaluación de sus estudiantes y diferencia entre los veteranos y estos. Los datos se segregan por etapa y los países y comunidades autónomas se ordenan descendientemente por el porcentaje de profesorado novel que participa en esta actividad de coordinación para la enseñanza.

**Figura 7.3. Porcentaje de docentes que, al menos una vez al mes, trabajan con otros docentes para asegurar estándares comunes en la evaluación de sus estudiantes (entre paréntesis); porcentaje de docentes noveles que lo declaran (línea vertical) y diferencia entre los más experimentados y estos en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



En el conjunto internacional el 43 % del profesorado novel de educación secundaria participa regularmente en actividades para consensuar criterios de evaluación comunes, un porcentaje inferior al estimado en la UE-22 (46 %). No obstante, las variaciones entre países son sustantivas y los porcentajes se triplican cuando se comparan casos extremos. Por ejemplo, Australia,

Nueva Zelanda y Noruega los valores superan el 60 %, mientras que España, Israel y Suecia quedan ligeramente por debajo de dicho umbral. En el extremo contrario, Francia y Corea presentan valores en torno al 20 % y en Bélgica, Estonia, Hungría, Japón, Lituania y República Eslovaca los porcentajes oscilan sobre la proporción 1 de cada 3.

Tanto en la OCDE-27 como en la UE-22 el porcentaje de profesorado veterano que participa esta actividad de coordinación docente es ligeramente inferior: -2 % en la OCDE-27 y -4 % en la UE-22. En todo caso, debido a la precisión de estos estimadores, es decir, a que siempre presentan errores típicos pequeños, ambas diferencias son estadísticamente significativas.

La tendencia mayoritaria entre los países es la ausencia de diferencias al comparar los grupos de experiencia docente: en 23 de los 33 países comparados los porcentajes de profesorado novel y veterano que participan regularmente en discusiones para establecer estándares de evaluación comunes no difieren en términos estadísticos.

Por su parte, hay siete países (Colombia, Dinamarca, Hungría, Italia, Japón, Países Bajos y Turquía) donde la proporción de profesorado novel supera, en términos estadísticos, a la observada en el profesorado veterano. La mayor diferencia se registra en Países Bajos, donde el porcentaje de profesorado novel (44 %) duplica exactamente al de profesorado veterano (22 %). En Colombia, mientras que prácticamente la mitad de profesorado novel participa regularmente en este tipo de coordinaciones, la proporción en el profesorado veterano se reduce aproximadamente a 1 de cada 3. En Dinamarca y Japón la diferencia se encuentra ligeramente por debajo del 10 %, mientras que Italia presenta el diferencial más moderado: 5 puntos porcentuales.

Finalmente, Estonia, Letonia y Rumanía se observa la tendencia contraria: la proporción de profesorado veterano que participa regularmente en actividades para consensuar estándares de evaluación comunes supera, más allá de la duda estadística, a la proporción de profesorado novel. En este caso las diferencias son más moderadas: 8 % en Letonia y Rumanía y 6 % en Estonia.

Los datos internacionales señalan que en educación primaria el porcentaje de profesorado novel que participa en este tipo de iniciativas es mayor que en educación secundaria. Esta tendencia, con excepción de Nueva Zelanda, se replica en la decena de países con datos comparables en ambas etapas. España y Japón son los que presentan las mayores diferencias: en educación primaria el porcentaje de profesorado novel que toma parte en estas iniciativas supera en 12 puntos al porcentaje de profesorado novel en secundaria. También se encuentran diferencias sustantivas en Eslovenia y Corea (10 puntos porcentuales de diferencia), además de en Bélgica (9 puntos) y Francia (8).

España es el país con datos comparables en educación primaria con mejores resultados: aproximadamente 7 de cada 10 docentes noveles colaboran regularmente en la definición de estándares comunes de evaluación. Ligeramente por debajo, con porcentajes que oscilan entre el 63 % y el 67 % se encuentran Australia, Eslovenia y Nueva Zelanda. Finalmente, la mitad de los países en educación primaria se agrupan ligeramente por debajo del 50 %, mientras que Corea y Francia cierran la distribución con valores en torno al 30 %.

En educación primaria la mayoría de los países replican la tendencia observada en los parámetros internacionales. En seis países (Australia, Bélgica, Eslovenia, Japón, Países Bajos y Turquía) el porcentaje de profesorado novel que participan en estas actividades de coordinación es estadísticamente superior al porcentaje de profesorado veterano. Las diferencias oscilan entre los 10 puntos porcentuales de Bélgica y Países Bajos y los 5 puntos en Eslovenia. Finalmente, en los cuatro casos restantes las diferencias no son estadísticamente significativas.

Como ya se señaló, dentro del contexto internacional el profesorado novel de educación secundaria en España está dentro de los que más colabora en el establecimiento de estándares comunes de evaluación: se trata de una tarea que ocupa a prácticamente 6 de cada 10 docentes con cinco o menos años de experiencia. En esta etapa la diferencia con el

profesorado más veterano es prácticamente imperceptible (apenas medio punto porcentual) y carece de significación estadística. Por su parte, en educación primaria ya quedó señalada la privilegiada posición española en el contexto internacional, apreciándose también la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia docente.

El análisis por comunidades autónomas replica en general los resultados nacionales. El rango del porcentaje de profesorado novel de educación secundaria que colabora en el establecimiento de criterios de evaluación comunes es de 18 puntos porcentuales. Canarias (66 %) y La Rioja (65 %) presentan los valores más altos. A continuación, cuatro comunidades muestran valores entre el 56 % y el 62 %, es decir, en torno o ligeramente por encima de promedio de España, mientras que Cataluña (48 %) e Illes Balears (50 %) ocupan la parte baja de la distribución.

En educación primaria, la mayoría de las regiones presentan porcentajes superiores al promedio de España, con valores que oscilan entre el 73 % de Illes Balears y el 77 % de Comunidad Valencia, que en este caso marca el máximo de la distribución. Las dos comunidades que se apartan de esta tendencia y que, por tanto, presentan valores por debajo del promedio de España son Principado de Asturias (65 %) y Cataluña (61 %), que nuevamente marca el mínimo de la distribución.

Los dos párrafos anteriores permiten adelantar la siguiente idea que, por otra parte, ya se advirtió al presentar los datos generales de España. En todas las regiones el porcentaje de profesorado novel de educación primaria que colabora regularmente en establecer estándares de evaluación es superior al porcentaje del profesorado de secundaria con la misma experiencia laboral. Las mayores diferencias (21 y 23 puntos porcentuales respectivamente) se advierten en la Comunidad Valenciana e Illes Balears. Por ejemplo, en la comunidad insular mientras que la mitad del profesorado novel de secundaria participa en este tipo de iniciativas, en educación primaria la proporción prácticamente alcanza a 3 de cada 4. Exceptuando Principado de Asturias, estas diferencias son sustantivas en todas las regiones y oscilando entre 11 y 14 puntos porcentuales.

En la comparación de los niveles de cooperación por experiencia docente se advierten patrones diferenciales en las etapas. En educación secundaria la tendencia mayoritaria, en coherencia con los datos generales de España, es la ausencia de diferencias estadísticamente significativas. La Comunidad Valenciana es la única que se aparta de dicha tendencia de forma radical: mientras que el 56 % del profesorado novel participa en definir estándares de evaluación comunes, la participación del profesorado veterano se eleva hasta el 65 %.

Finalmente, en educación primaria hay dos comunidades donde el porcentaje de profesorado novel presenta tasas de participación significativamente más altas: Cataluña e Illes Balears donde los diferenciales alcanzan respectivamente 12 y 16 puntos porcentuales.

La Tabla 7.3 explora las diferencias en las tareas de colaboración docente en función y una variable de auto-percepción del docente: su eficacia percibida en el desarrollo de la profesión. La comparación se realiza sobre dos grupos extremos: el profesorado ubicado en el cuarto inferior y superior en la escala de autoeficacia percibida. De nuevo, las comparaciones se realizan sobre los datos de la OCDE-27, EU-22 y las dos etapas educativas en España. Las primeras columnas contienen los porcentajes y errores típicos de cada grupo y las últimas muestran la diferencia del porcentaje y su error típico.

**Tabla 7.3. Porcentaje de docentes por cuarto de autoeficacia que informan que hacen lo siguiente en su escuela al menos una vez al mes, España (primaria y secundaria), Promedio OCDE-27 y Total UE-22 (secundaria)**

		Cuarto inferior		Cuarto superior		(Superior-Inferior)	
		%	S.E.	%	S.E.	%pt. dif.	S.E.
Enseñar juntos en equipo en la misma clase	España-Secundaria	28,6	1,65	31,9	1,58	3,3	1,98
	OCDE-27	26,2	0,41	35,0	0,41	<b>8,8</b>	0,55
	UE Total-22	26,0	0,57	31,5	0,56	<b>5,5</b>	0,74
	España-Primaria	56,5	1,85	61,6	2,06	<b>5,1</b>	2,40
Observar las clases de otros docentes y darles retroalimentación	España-Secundaria	8,3	1,09	11,8	0,89	<b>3,5</b>	1,31
	OCDE-28	5,8	0,22	12,2	0,29	<b>6,4</b>	0,35
	UE Total-23	6,9	0,33	12,3	0,38	<b>5,5</b>	0,49
	España-Primaria	20,2	1,33	28,3	1,58	<b>8,0</b>	2,06
Organizar actividades conjuntamente entre distintos grupos/cursos (como proyectos)	España-Secundaria	10,7	1,09	20,1	1,31	<b>9,4</b>	1,58
	OCDE-29	9,2	0,30	20,2	0,36	<b>11,0</b>	0,45
	UE Total-24	10,1	0,41	22,2	0,53	<b>12,1</b>	0,62
	España-Primaria	37,0	1,81	47,9	2,07	<b>10,9</b>	2,43
Intercambiar materiales docentes con otros colegas	España-Secundaria	48,6	1,51	62,7	1,68	<b>14,1</b>	2,12
	OCDE-30	36,6	0,43	53,5	0,42	<b>16,9</b>	0,57
	UE Total-25	35,8	0,58	51,5	0,61	<b>15,6</b>	0,83
	España-Primaria	63,5	2,27	80,8	1,42	<b>17,3</b>	2,58
Participar en discusiones sobre el desarrollo académico de estudiantes concretos	España-Secundaria	73,3	1,48	83,2	1,16	<b>10,0</b>	1,75
	OCDE-31	50,5	0,42	68,0	0,39	<b>17,5</b>	0,56
	UE Total-26	56,8	0,60	71,6	0,54	<b>14,8</b>	0,81
	España-Primaria	71,8	1,68	87,1	1,36	<b>15,3</b>	2,22
Cooperar con otros docentes del centro para asegurar estándares comunes al evaluar	España-Secundaria	47,9	1,54	67,0	1,36	<b>19,1</b>	2,04
	OCDE-32	30,8	0,41	52,4	0,44	<b>21,6</b>	0,59
	UE Total-27	33,0	0,59	53,9	0,58	<b>20,9</b>	0,82
	España-Primaria	54,2	1,91	78,6	1,62	<b>24,4</b>	2,66
Participar en actividades colaborativas profesionalmente	España-Secundaria	16,3	1,30	35,9	1,74	<b>19,5</b>	1,94
	OCDE-33	13,7	0,32	30,0	0,43	<b>16,3</b>	0,51
	UE Total-28	8,9	0,38	22,7	0,52	<b>13,7</b>	0,58
	España-Primaria	32,3	2,19	56,9	1,88	<b>24,6</b>	2,97

Los datos dejan poco lugar a la duda: las 28 comparaciones contenidas en la tabla favorecen al profesorado con mayor percepción de su auto eficacia, y en todas ellas menos una (docencia compartida en la población española de educación secundaria) las diferencias son estadísticamente significativas.

Leída por filas, las mayores diferencias se observan en la cooperación para asegurar estándares de evaluación, que superan los 20 puntos porcentuales en todas las poblaciones, salvo en la correspondiente al profesorado español de secundaria, que está ligeramente por

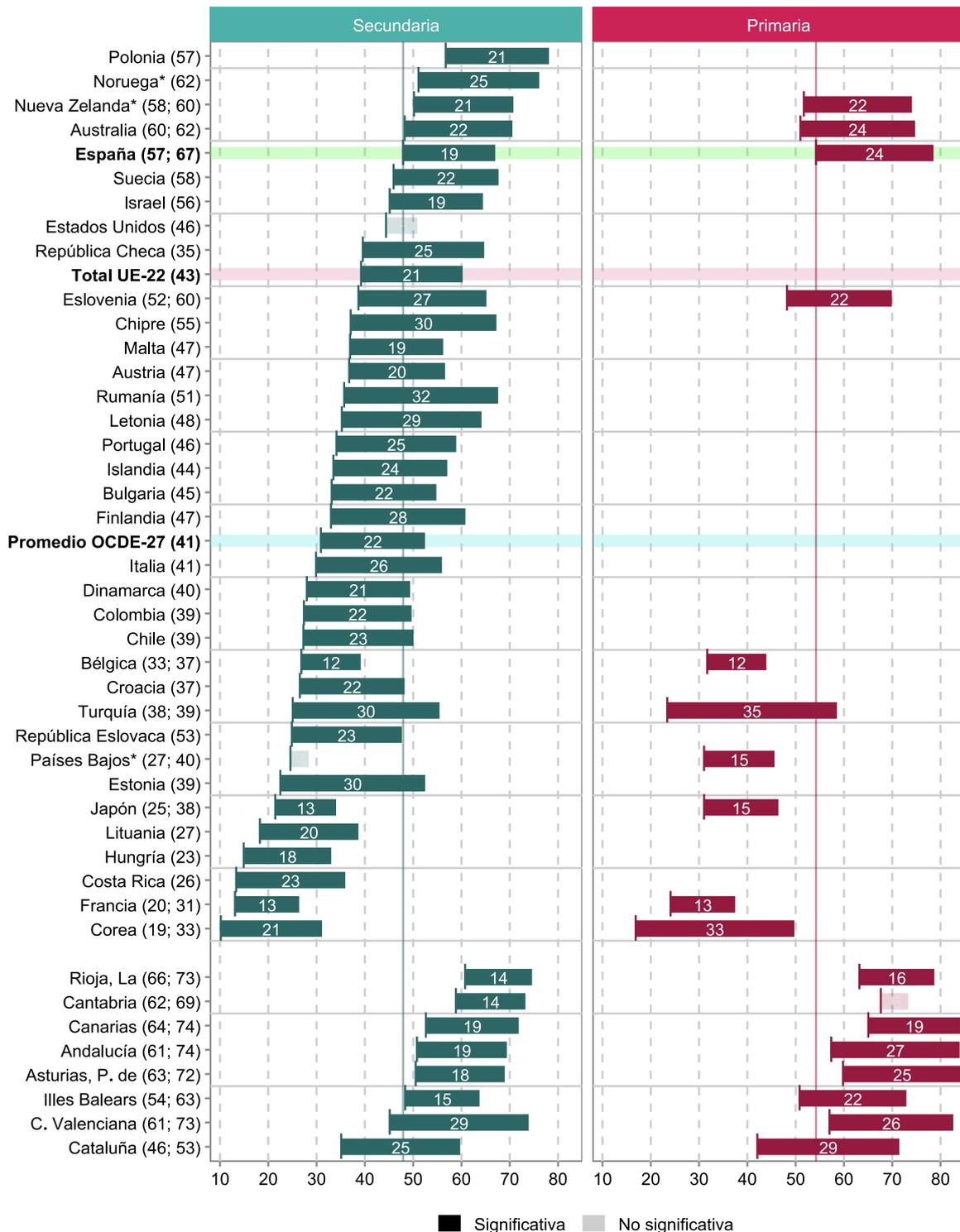
debajo (19,2). La participación en actividades colaborativas profesionalmente alterna algunas diferencias muy elevadas (v.g., España-Primaria: 24,6 %) con otras más moderadas (v.g., UE-22: 13,7) pero, en conjunto, serían la segunda área con mayores diferencias. En otros casos, los diferenciales de las cuatro poblaciones son muy estables. Por ejemplo, en el intercambio de materiales con otros colegas las diferencias de las cuatro poblaciones oscilan sobre el 16 % y en la organización de actividades conjuntas entre distintos grupos/cursos sobre el 11 %. Las dos tareas con los diferenciales más moderados (modalmente en torno al 6 % ambas) son la docencia compartida en el aula y la observación de las clases de otros docentes.

Leída por columnas, las cuatro poblaciones consideradas presentan diferenciales bastante similares. En conjunto, los porcentajes son algo mayores en la población España-Primaria arrastrada por diferenciales cercanos a los 25 puntos porcentuales en la cooperación para establecer estándares comunes al evaluar y la participación en actividades profesionales colaborativas. Por su parte, la OCDE-27 registra la mayor diferencia en el seguimiento académico de estudiantes concretos y la UE-22 en la organización conjunta de actividades entre distintos grupos y cursos. En la población España-Secundaria las diferencias son generalmente algo más bajas, aunque en promedio superan los 11 puntos porcentuales.

En definitiva, los datos señalan con claridad que el profesorado que tiende a percibirse más eficaz en su trabajo también es capaz de colaborar y cooperar con sus compañeros en un amplio abanico de tareas y actividades profesionales.

La Figura 7.4 contiene el porcentaje de docentes situados en el cuarto inferior de autoeficacia que participan en discusiones sobre el desarrollo específico de sus estudiantes y diferencia entre los situados en el cuarto superior. Los datos se segregan por etapa y los países y comunidades autónomas se ordenan descendientemente por el porcentaje de docentes con bajos niveles de autoeficacia que participan en este tipo de iniciativas.

**Figura 7.4. Porcentaje de docentes que participan en discusiones sobre el desarrollo específico de sus estudiantes (entre paréntesis); porcentaje de docentes situados en el cuartil inferior de autoeficacia que lo hacen y diferencia entre los situados en el cuartil superior y estos en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Los datos internacionales de educación secundaria permiten establecer dos conclusiones casi universales y, en cierto sentido, complementarias. En primer lugar, los docentes que se perciben menos eficaces tienden a participar menos en las actividades de coordinación para la enseñanza. Además, dentro cada país los docentes con mayores niveles de autoeficacia participan mucho más en este tipo de actividades.

La primera afirmación se confirma por el hecho de que salvo en dos casos muy limítrofes (Noruega: 51 % y Nueva Zelanda: 50 %), en todos los países el porcentaje de participación en actividades de coordinación del profesorado con bajo nivel de autoeficacia docente está por debajo del 50 %. En el conjunto de la OCDE apenas supera el 30 %, mientras que en la UE-22 se acerca al 40 %. Sin embargo, en Bélgica, Chile, Colombia, Croacia, Dinamarca, Italia, Países Bajos, República Eslovaca y Turquía el porcentaje se mueve entre el 25-30 %, mientras que Estonia, Japón y Lituania oscilan sobre el 20 % y, en los casos más extremos, Hungría, Francia y Corea los valores se mueven entre el 10 % y el 15 %. Estas evidencias señalan cuando un docente se percibe poco eficaz tiene menos probabilidades de participar en tareas de colaboración docente y que, en algunos contextos esta posibilidad es muy alta.

Por otro lado, el profesorado con percepciones más altas de su propia competencia docente participa en mucha mayor proporción en actividades de coordinación docente. En el conjunto de la OCDE-27 la diferencia es de 22 puntos porcentuales, muy similar a la estimada en la UE-22. Estas diferencias se pueden expresar de otro modo: por ejemplo, en el espacio común europeo, mientras que solo 4 de cada 10 docentes con niveles bajos de autoeficacia docente colaboran en este tipo de iniciativas, esta proporción se eleva a 6 de cada 10 en el caso de docentes con percepciones más altas de su eficacia docente.

En todos los países salvo dos (Estados Unidos y Países Bajos) se confirma que el porcentaje de participación en discusiones sobre el progreso del alumnado del profesorado que se percibe más eficaz es significativamente más alto que en el caso de los docentes con autopercepciones más bajas. En 23 países la diferencia supera los 20 puntos porcentuales y en cuatro de ellos (Chipre, Estonia, Rumanía y Turquía) alcanza o supera los 30 puntos porcentuales.

En educación primaria los datos permiten mantener las dos afirmaciones señaladas en educación secundaria, con un ligero matiz. En Australia, España y Nueva Zelanda el porcentaje de docentes con baja percepción de su autoeficacia profesional que participa en el seguimiento del alumnado supera, aunque ligeramente, el 50 %. En todo caso, en la mayoría de los países sigue siendo válido que el profesorado con baja autoeficacia tiende a participar menos en el seguimiento de determinados estudiantes. Por ejemplo, Francia y Turquía no alcanzan el 25% y en Corea supera ligeramente en 15 %. En estos casos hay una fuerte asociación entre baja autoeficacia y la inhibición para participar en las iniciativas de colaboración docente.

También en educación primaria se confirma que el profesorado con altos niveles de autoeficacia colabora significativamente más en el seguimiento del alumnado. En todos los países las diferencias son estadísticamente significativas, con diferenciales que oscilan entre los 12 puntos de Bélgica y los 35 de Turquía.

Parte de los resultados de España ya han sido adelantados. En educación secundaria el porcentaje de docentes con baja percepción de la autoeficacia que colaboran en el seguimiento del alumnado (47 %) está entre los más altos de los países seleccionados y es significativamente más alto que los parámetros internacionales. En educación primaria los valores son incluso algo más satisfactorios: entre los países con datos comparables en esta etapa España (54 %) presenta el mayor porcentaje de docentes con baja autoeficacia que participan en el seguimiento del alumnado con determinadas necesidades. Igualmente, los incrementos porcentuales correspondientes al profesorado con alta eficacia están en la línea de los parámetros internacionales. En educación secundaria el diferencial es de 19 puntos porcentuales y en primaria se eleva hasta los 24 puntos de diferencia.

Las comunidades autónomas no se apartan de la tendencia general. En educación secundaria el rango del porcentaje de profesorado con baja autoeficacia que participa en el seguimiento del alumnado es de 31 puntos. La Rioja (61 %) y Cantabria (59 %) ocupan los puestos delanteros, mientras que Andalucía, Principado de Asturias, Illes Balears y Comunidad Valencia rondan la media nacional y Cataluña, con el valor más bajo (35 %), está alejada del promedio de España.

En cuanto al incremento porcentual correspondiente al profesorado de secundaria que se percibe más competente, las mayores ganancias se registran en la Comunidad Valenciana (29 puntos porcentuales de diferencia) y Cataluña (25 puntos), mientras que el resto presenta diferencias comprendidos entre los 14 puntos porcentuales de Cantabria y La Rioja y los 19 puntos de Andalucía y Canarias.

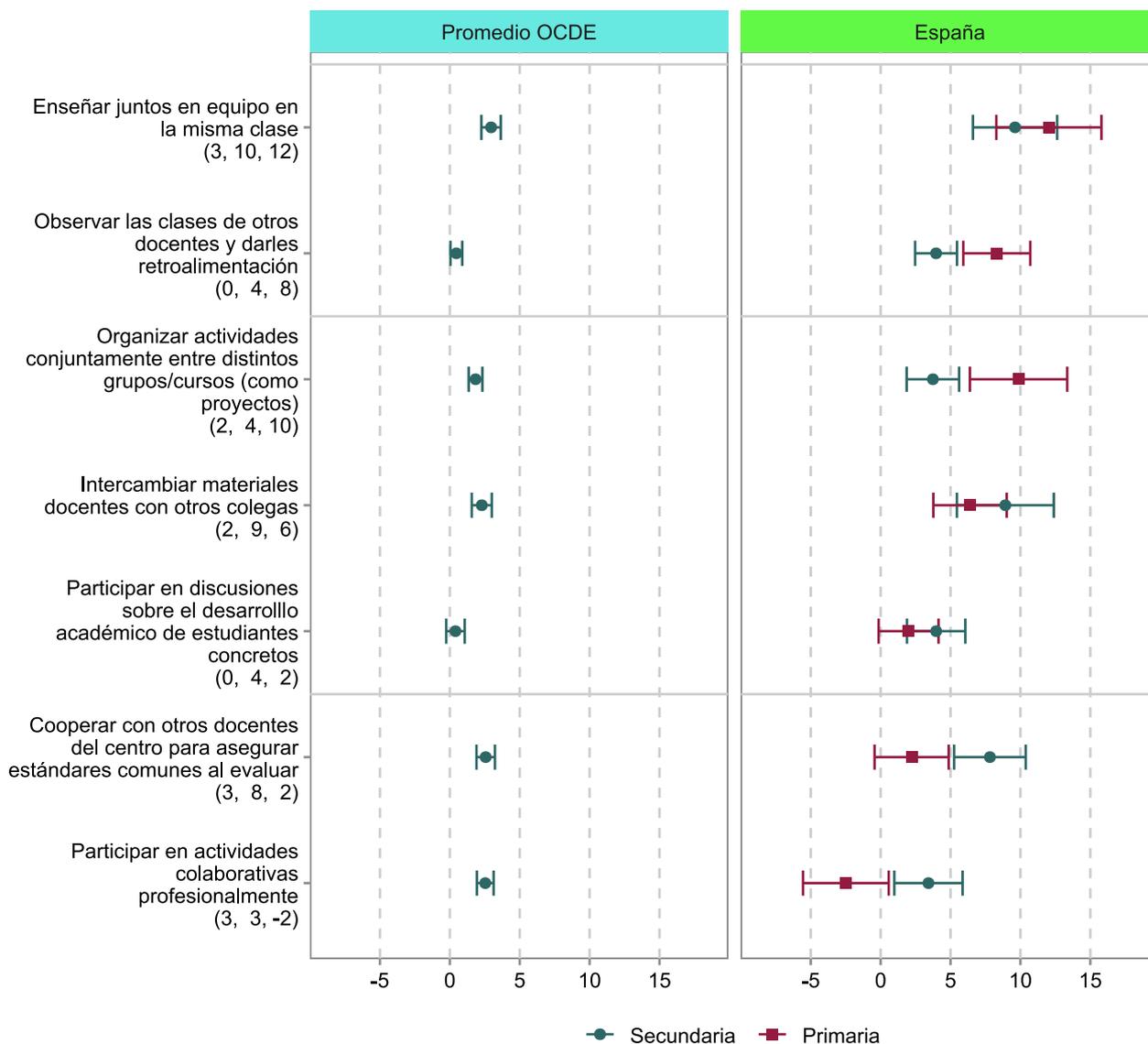
En educación primaria la mayoría de las regiones presentan un porcentaje de docentes situados en el cuarto inferior de autoeficacia que participan en discusiones sobre el desarrollo específico de sus estudiantes superior al promedio nacional, con valores que oscilan entre el 57 % de Andalucía y el 68 % de Cantabria. Por su parte, Illes Balears queda ligeramente por debajo del promedio español, mientras que el valor más bajo corresponde a Cataluña (42 %) que se encuentra alejada del parámetro nacional.

Las diferencias en los porcentajes de participación entre los docentes situados en el cuarto inferior y superior de autoeficacia son mayores que en secundaria. Hay cinco regiones (Andalucía, Principado de Asturias, Illes Balears, Cataluña y Comunidad Valenciana) donde las diferencias superan los 20 puntos porcentuales. No obstante, en esta etapa se registra el único caso donde la diferencia entre los dos grupos no es estadísticamente significativa: Cantabria, donde el diferencial en función de grupo de autoeficacia docente apenas alcanza los 6 puntos porcentuales.

### **7.1.1.2. Evolución de la colaboración**

Los datos de TALIS señalan que, en general, la docencia tiende cada vez más al trabajo en equipo. En comparación con la edición de 2018, en TALIS 2024 se observó un aumento en los porcentajes de las actividades mensuales de trabajo conjunto en la mayoría de los países. Como muestra de esta tendencia la Figura 7.5 recoge la evolución del porcentaje de colaboración docente (2024-2018) en las siete tareas de trabajo conjunto en las dos etapas educativas en España. Además, se incluye, como criterio de comparación, la evolución para el conjunto de la OCDE.

**Figura 7.5. Porcentaje de docentes que declaran que en su centro colaboran en los siguientes ítems al menos una vez al mes en el promedio de la OCDE-27 y en España en los ítems presentados, en TALIS 2024**



Entre 2018 y 2024, en el conjunto de la OCDE se han registrado ganancias moderadas, aunque significativas, en la mayoría de las tareas de trabajo conjunto de los docentes. Dentro de las tareas de colaboración profesional los mayores incrementos corresponden a la docencia compartida (3,0 puntos porcentuales) y a la organización de actividades o proyectos conjuntos con distintos grupos o clases (1,8 puntos). Por su parte, la observación de las clases de otros compañeros presenta una ganancia marginalmente significativa (0,5 puntos). La evolución es bastante similar en las tareas de intercambio y coordinación para la enseñanza. En este caso, el mayor aumento se registra en el establecimiento de estándares de evaluación comunes (2,6 puntos), seguido del intercambio de materiales didácticos (2,3). Por su parte, la participación en discusiones sobre el desarrollo académico de estudiantes concretos no presenta cambios significativos entre las dos medidas. Finalmente, en la participación en actividades profesionales conjuntas la ganancia está en torno a 2,5 puntos porcentuales.

Por su parte, las tasas de colaboración docente españolas han experimentado en ese mismo periodo un incremento notablemente superior al promedio internacional. Dentro de las tareas de colaboración profesional más complejas el mayor incremento se produce en la docencia compartida en el aula. En comparación con 2018, en 2024 un 9,6% más de docentes de enseñanza secundaria reportan que al menos una vez al mes imparten docencia con otro compañero en la misma aula. En educación primaria los incrementos en las tareas de colaboración profesional son siempre mayores. En el caso de la docencia compartida el incremento fue de 12,0 puntos porcentuales.

La observación regular de las clases de otros docentes y la organización, al menos mensual, de actividades y proyectos conjuntos experimentaron un incremento de 4,0 y 3,7 puntos porcentuales en educación secundaria, mientras que en educación primaria la ganancia fue, respectivamente de 8,3 y 9,9 puntos porcentuales. Todo ello confirma que, en términos generales, la enseñanza en España se está orientando progresivamente hacia dinámicas de equipo.

En las actividades de intercambio y coordinación para la enseñanza los mayores incrementos se producen en educación secundaria. La tarea con mayor ganancia en sexenio analizado fue el intercambio de materiales docentes con otros colegas: un 8,9 % en secundaria y algo más del 6,4 % en educación primaria. La participación regular en discusiones sobre el desarrollo académico de estudiantes se incrementó un 4,0 % en secundaria y justo la mitad en educación primaria, estando este último valor en el límite de la significación estadística. Por su parte, el incremento en el porcentaje de docentes que mantienen reuniones periódicas para establecer indicadores de evaluación comunes fue mucho mayor en secundaria (7,8 puntos porcentuales) que en primaria (2,2 puntos), valor que en este caso carece de significación estadística.

Finalmente, el porcentaje de participación en actividades colaborativas se incrementó en algo más de 3,4 puntos porcentuales en secundaria, pero experimentó un descenso (-2,5 puntos) en primaria.

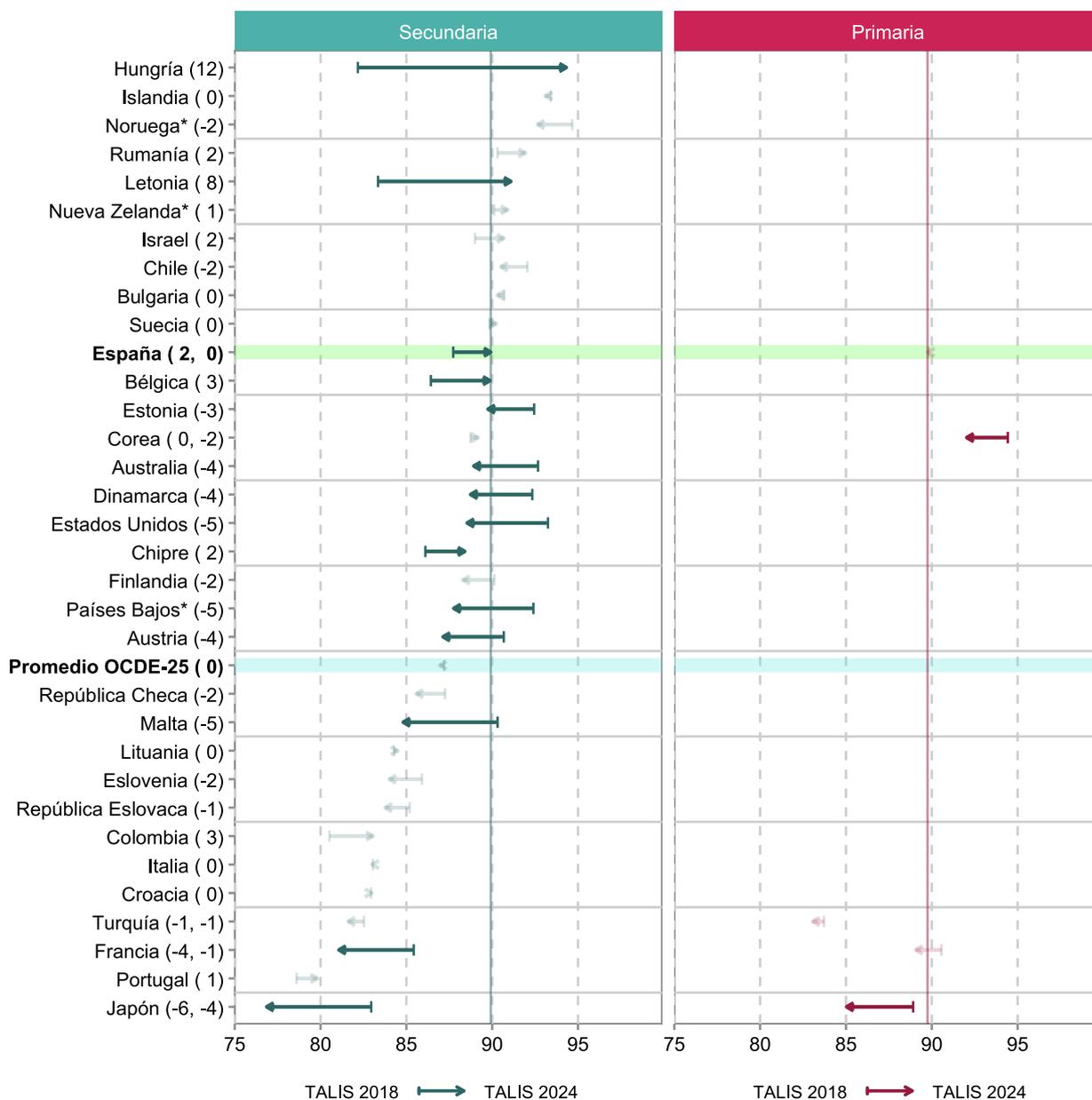
A modo de conclusión del apartado sobre prácticas colaborativas, los datos de TALIS 2024 muestran que la colaboración entre docentes adopta formas diversas, desde intercambios puntuales hasta tareas complejas que requieren planificación conjunta. Aunque las actividades más exigentes —como la docencia compartida o la observación de clases— se realizan con menor frecuencia, se observa una tendencia creciente en su implementación, especialmente en educación primaria y en algunos contextos regionales. Además, el análisis por género, experiencia y autoeficacia docente revela patrones consistentes: las mujeres, el profesorado más joven y quienes se perciben más eficaces tienden a colaborar más. En conjunto, estos resultados reflejan una evolución positiva hacia dinámicas de trabajo en equipo, aunque con diferencias relevantes entre países, etapas educativas y comunidades autónomas. El siguiente apartado examina otro componente clave de las relaciones profesionales: la colegialidad docente, entendida como la confianza mutua y el clima profesional compartido en los centros escolares.

### **7.1.2. Tareas colegiadas**

Las relaciones interpersonales, que incluyen el apoyo mutuo, la confianza y la solidaridad, son bases clave de una cultura escolar colaborativa, una condición esencial para una colaboración profesional efectiva (Hargreaves y Fullan, 2012; Hargreaves y O'Connor, 2018 TALIS 2018). La relación entre la colegialidad y la colaboración es bidireccional. Las interacciones colaborativas frecuentes entre colegas pueden ayudar a fortalecer la confianza, construir relaciones positivas y contribuir a un clima escolar más solidario (Rutter y Maughan, 2002). Para medir la colegialidad, TALIS pregunta a los docentes si pueden confiar los unos en los otros en su centro educativo. Si los docentes “están de acuerdo” o “muy de acuerdo” con esta afirmación, se considera que trabajan en un ambiente colegiado.

La Figura 7.6 muestra el porcentaje de docentes que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que pueden confiar unos en otros en TALIS 2018 y 2024 por etapa educativa y país con datos comparables en las dos ediciones.

**Figura 7.6. Variación del porcentaje de docentes que están de acuerdo en que en su centro pueden confiar unos en otros entre TALIS 2018 y TALIS 2024**



Las valoraciones son bastante satisfactorias: en el conjunto de la OCDE-25 el 87 % del profesorado de secundaria participante en TALIS 2024 valora positivamente el ambiente de colegialidad de su centro. Se trata de un resultado prácticamente idéntico al registrado en TALIS 2018, lo que aporta consistencia a la estimación. La alta valoración de la colegialidad docente se replica dentro de los países seleccionados: doce de ellos presentan porcentajes en torno al 90 % o superiores y todos superan el 80%, exceptuando Japón (77 %).

Al comparar los porcentajes entre las dos ediciones de TALIS la tendencia mayoritaria es la estabilidad de las estimaciones: en 19 de los 32 países con datos comparables las diferencias entre 2018 y 2024 no son estadísticamente significativas. En la mayoría de estos países las variaciones porcentuales son inferiores al 2 %, confirmando la constancia de sus niveles de colegialidad.

Por otra parte, nueve países registraron descensos estadísticamente significativos entre las dos medidas. La mayor bajada (-6,1 %) corresponde a Japón, que ya estaba entre los porcentajes más bajos en 2018 y el descenso de 2024 lo coloca en el mínimo de la distribución de países. Malta (-5,5 %) es el otro caso donde la caída supera los 5 puntos porcentuales, mientras que las bajadas en los siete países restantes oscilan entre los -4,7 puntos de Estados Unidos y los -2,4 de Corea. En todo caso, hay que hacer notar que, salvo Francia y Japón, todos los países con descensos en 2024 presentaban valores en torno al 90 % o superiores seis años antes. Ello hace que la mayoría de estos países aún se encuentren, aunque sea ligeramente, por encima del promedio OCDE-25 en TALIS 2024.

Por último, cuatro países muestran incrementos estadísticamente significativos. Hungría experimentó una subida llamativa, tanto por su valor absoluto (12,1 %), como por su cambio en la posición relativa. En 2018 Hungría estaba en los últimos puestos de la distribución solo por delante de dos países, pero el fortísimo incremento sitúa el porcentaje húngaro (94%) entre los más altos de los países desarrollados, solo superado por Países Bajos (95 %). Letonia también presenta un aumento sustancial (7,7 %) y es otro caso de país con resultados relativamente bajos en 2018 que mejora seis años más tarde. Los otros dos países con ganancias significativas son Bélgica (3,4 %) y España (2,2).

España es el único caso entre los cuatro países que registraron incrementos significativos en educación secundaria que ya estaba por encima de la media OCDE-25 en TALIS 2018. Por tanto, los datos de 2024 no hacen más que confirmar el buen resultado de la edición anterior consolidándose en el tercio superior de países con mejores porcentajes.

En educación primaria, los siete países con datos comparables en ambas ediciones registraron descensos en el año 2024, si bien solo en dos casos, Japón: -3,9 % y Corea -2,4 %, la bajada es estadísticamente significativa. Para contextualizar estos datos hay que considerar que prácticamente todos estos países presentaban porcentajes en torno al 90% o superior en 2018 y que, por tanto, la pequeña corrección que experimentan todos no afecta en lo sustantivo de que en la mayoría de los países se mantienen por encima de este valor. Además, en todos ellos los porcentajes de primaria son superiores a los de secundaria, en algunos casos como Francia, Japón y Países Bajos con 8 puntos porcentuales de diferencia.

El promedio de España en educación primaria es prácticamente idéntico al de secundaria (90%) y, de hecho, España es el único país donde el porcentaje de primaria no supera, aunque sea mínimamente, el porcentaje de secundaria. En todo caso, la estabilidad de los porcentajes en ambas etapas y a lo largo de los seis años que separan las dos últimas ediciones de TALIS confirman el alto nivel de colegialidad docente en los centros educativos españoles.

En síntesis, los datos de TALIS 2024 muestran que la colegialidad docente, medida como la confianza mutua entre profesionales, es una característica estable y ampliamente extendida en los sistemas educativos. En el conjunto de la OCDE, los niveles de confianza se mantienen elevados respecto a 2018, y España destaca por consolidarse en el tercio superior de países con mejores resultados. Aunque en la mayoría de países la etapa de primaria presenta porcentajes más altos, España muestra una valoración prácticamente idéntica en ambas etapas (90 %), lo que refuerza la consistencia del indicador. Además, España es uno de los pocos países donde se registra una mejora estadísticamente significativa en secundaria, lo que confirma la consolidación de entornos escolares basados en la confianza profesional.

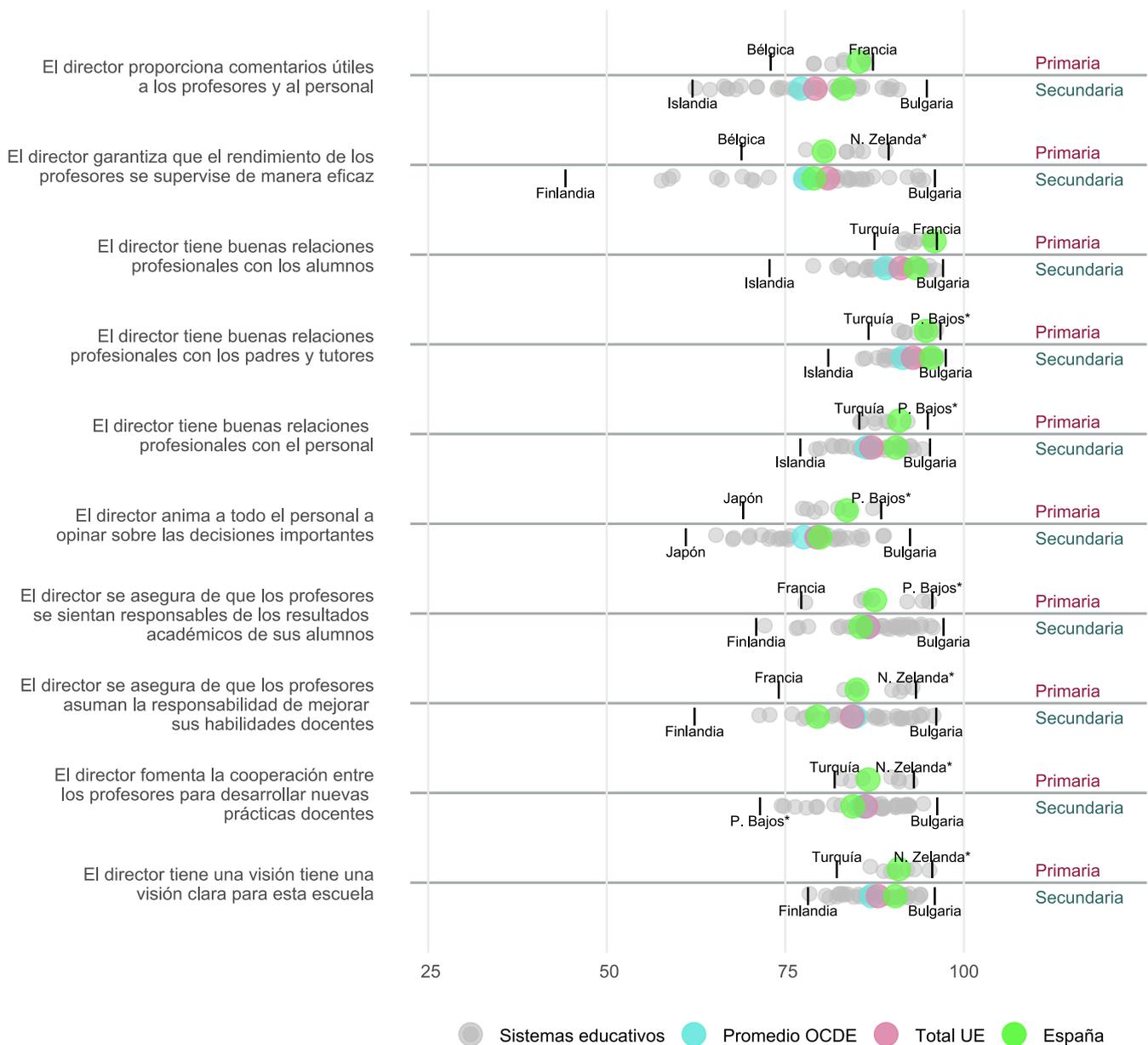
## 7.2. Relaciones profesionales con la dirección

Las relaciones profesionales entre directores y docentes pueden afectar tanto al docente individual como a la comunidad escolar en su conjunto. TALIS 2024 nos ayuda a comprender qué piensan los docentes sobre esta relación profesional, si esas opiniones varían según las características del docente o el centro educativo, si las características del director influyen en esas opiniones y cuál es la relación entre las relaciones director-docente y los resultados para

los docentes, incluyendo la satisfacción laboral, el bienestar y el cumplimiento de los objetivos de las clases.

TALIS consulta a los docentes sobre su opinión respecto a sus equipos directivos, incluyendo si consideran que tiene una visión para el centro educativo, si sienten que ofrece oportunidades para que los docentes participen en las decisiones y si mantiene buenas relaciones profesionales con el personal, las familias y los estudiantes.

**Figura 7.7a Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el director de su centro en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024**



Aunque desde el plano teórico el liderazgo educativo transformacional suele desglosarse en varias dimensiones —como la construcción de una visión compartida, la promoción de la colaboración docente, la supervisión del desempeño o el fomento de un clima de relaciones positivas—, los datos empíricos sugieren que el profesorado tiende a valorarlo de manera unitaria. Las correlaciones entre ítems en secundaria alcanzan un promedio de 0,70 (con valores entre 0,43 y 0,90), lo que refleja una fuerte coherencia interna. En consecuencia,

las percepciones del profesorado sobre la labor directiva pueden resumirse en una única dimensión de liderazgo transformacional, aun cuando la diferenciación en subdimensiones resulte útil para el análisis descriptivo.

Los datos de TALIS 2024 señalan que las direcciones escolares reciben una valoración muy positiva por parte del profesorado. Los aspectos mejor considerados en el conjunto de la OCDE-27 se refieren a la generación de un clima escolar positivo y de confianza, con porcentajes particularmente elevados: el 91 % de los docentes considera que la dirección mantiene buenas relaciones con las familias, el 89 % con el alumnado y el 86 % con el personal docente. Las funciones de supervisión y responsabilidad profesional también obtienen valoraciones altas: el 85 % indica que la dirección asegura que los docentes asumen la responsabilidad de mejorar sus habilidades, el 86 % que se sienten responsables de los aprendizajes de su alumnado, un 78 % señala que el desempeño es supervisado de forma eficaz y un 77 % que recibe retroalimentación útil. Finalmente, la visión estratégica y el desarrollo colegiado son igualmente bien percibidos: el 87 % considera que la dirección tiene una visión clara para la escuela, el 86 % que fomenta la cooperación en nuevas prácticas de enseñanza y el 78 % que impulsa la participación del profesorado en decisiones importantes. En la UE-22 las valoraciones son ligeramente más altas en todos los ítems, con diferencias promedio de 2 puntos porcentuales respecto a la OCDE-27.

En conjunto, estos datos reflejan que la valoración del liderazgo escolar es muy elevada en lo relativo a las relaciones y al clima institucional, algo menor en lo vinculado a la supervisión y la retroalimentación, y consistente en la capacidad de transmitir visión y estimular la innovación pedagógica. Esto también se observa en la Figura 7.7a, donde aspectos como proporcionar comentarios útiles, supervisar el trabajo docente o fomentar la participación en decisiones importantes presentan varios países con promedios por debajo del 75 %.

Bulgaria es el país donde las direcciones alcanzan la máxima valoración: todos los aspectos superan el 95 %, salvo la cuestión de animar al personal a participar en decisiones importantes, que llega al 92 %. También en Colombia, Letonia, Lituania, Polonia y Rumanía la valoración media de la dirección supera el 90 %, conformando el grupo con resultados más altos. En el extremo contrario, las valoraciones promedio más bajas se observan en Bélgica, Finlandia, Francia, Islandia, Japón y Países Bajos, donde en conjunto no alcanzan el 80 %.

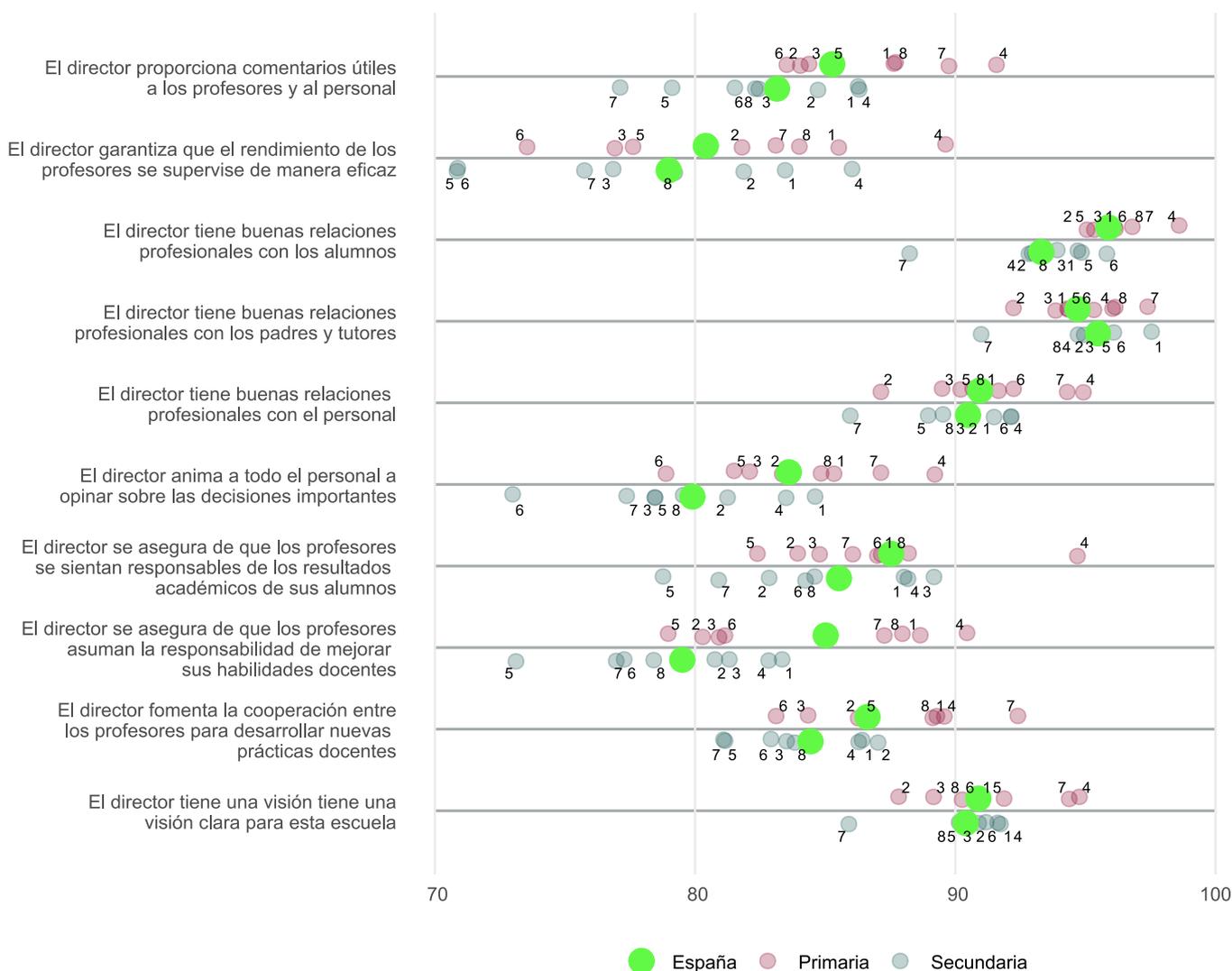
En educación primaria, los datos internacionales muestran que las direcciones reciben valoraciones aún más altas. En todos los países con información comparable, el promedio general supera al obtenido en secundaria. Cabe destacar que la mayoría de países con valoraciones más bajas en secundaria son también aquellos que presentan datos en primaria, siendo en estos casos donde las diferencias a favor de primaria resultan más marcadas. Por ejemplo, en Países Bajos la diferencia entre etapas alcanza los 17 puntos porcentuales; en Japón es de 8 puntos, y en Australia y Francia de 7. En el conjunto de países de primaria, los promedios más altos corresponden a Corea y Eslovenia (cerca del 90 %). Por el contrario, los más bajos se observan en Bélgica, Francia, Japón y Países Bajos, donde no alcanzan el 80 %.

En España, el promedio de las valoraciones es muy similar al de la UE-22 y, por tanto, ligeramente superior al de la OCDE-27. No obstante, los datos de secundaria presentan algunas diferencias con respecto al patrón internacional. En general, los aspectos mejor valorados en España son los relativos a las relaciones con los diferentes sectores (2-3 puntos porcentuales por encima) y la provisión de retroalimentación útil al profesorado (4 puntos más que en la UE-22). Por el contrario, los aspectos donde las direcciones españolas reciben puntuaciones relativamente más bajas se relacionan con la gestión y supervisión del personal: España se sitúa 4 puntos por debajo de la UE-22 en la supervisión para que los docentes asuman la responsabilidad de mejorar sus habilidades de enseñanza y 2 puntos por debajo en la supervisión del desempeño docente.

En primaria, las direcciones españolas reciben valoraciones más altas que en secundaria en prácticamente todos los aspectos considerados, con un promedio general 2 puntos superior. Las diferencias más marcadas se observan en el fomento de la participación del profesorado en la toma de decisiones importantes (+4 puntos) y en la supervisión para que los docentes asuman la responsabilidad de mejorar sus habilidades de enseñanza (+5 puntos).

La Figura 7.7b contiene el porcentaje de docentes por etapa y comunidad autónoma con datos representativos en TALIS 2024 que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones relativas a la dirección de su centro educativo.

**Figura 7.7b Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el director de su centro en las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS2024**



1: Andalucía; 2: Asturias, P. de; 3: Balears, Illes; 4: Canarias; 5: Cantabria; 6: Cataluña; 7: Rioja, La; 8: C. Valenciana.

En general, las valoraciones de las direcciones escolares en las comunidades autónomas son muy positivas y se alinean con los resultados nacionales. Además, las diferencias regionales son, por lo general, reducidas en la mayoría de los aspectos. Por ejemplo, en las tres cuestiones relativas a las relaciones personales, la claridad de visión del centro, el fomento de la cooperación docente para impulsar la innovación y la provisión de retroalimentación útil al profesorado, el rango de porcentajes no supera el 10 % en ninguna de las dos etapas educativas. Todo ello refleja un acuerdo bastante generalizado en la valoración de aspectos clave de las funciones directivas.

En el extremo contrario, la afirmación que presenta mayor variabilidad, es también la que muestra la valoración más baja: la capacidad de las direcciones para supervisar la eficacia del trabajo docente. En secundaria, esta cuestión alcanza un rango de 15 puntos porcentuales, desde el 86 % de Canarias hasta el 71 % de Cantabria y Cataluña. En primaria, la diferencia es aún mayor, con un rango de 16 puntos que separa a Canarias (90 %) de Cataluña (76 %).

En términos generales, las valoraciones son más altas en educación primaria, aunque no de forma unánime. En Principado de Asturias, por ejemplo, el promedio de todas las cuestiones sitúa a las direcciones de secundaria (87 %) un punto porcentual por encima de las de primaria, mientras que en Illes Balears el promedio es idéntico en ambas etapas (86 %). En el resto de comunidades, los resultados de primaria superan a los de secundaria, aunque las diferencias suelen ser reducidas. La más destacada se observa en La Rioja (9 puntos porcentuales), seguida de Canarias y la Comunidad Valenciana (ambas con 4 puntos).

En educación secundaria, Andalucía es la comunidad donde, en conjunto, las direcciones reciben una valoración más alta (89 %), seguida de Canarias (88 %) y Principado de Asturias (87%). No obstante, las diferencias entre regiones son relativamente pequeñas, ya que los valores más bajos corresponden a Cantabria (83 %) y La Rioja (82 %).

Por su parte, en educación primaria, Canarias presenta la valoración más elevada en el conjunto de los datos. Todas las cuestiones obtienen puntuaciones superiores al 90 %, salvo la referida al fomento de la participación en decisiones importantes (89 %). Asimismo, en Andalucía, La Rioja y la Comunidad Valenciana los promedios de las valoraciones alcanzan, como mínimo, el 90 %. En el resto de comunidades, los promedios regionales se sitúan en torno al 86 %, es decir, ligeramente por debajo del promedio español en esta etapa.

En síntesis, tanto los datos internacionales como los de las comunidades autónomas muestran que las valoraciones del profesorado hacia las direcciones escolares son muy positivas y relativamente homogéneas. A nivel internacional, las medias de la OCDE sitúan la mayoría de los indicadores por encima del 80 %, lo que refleja un amplio consenso en la valoración de las tareas directivas. En España, las diferencias regionales son reducidas y los promedios se mantienen próximos al valor nacional, con ligeras ventajas de la etapa de primaria sobre la de secundaria. Solo la supervisión eficaz del desempeño docente presenta variaciones más marcadas y es, en general, el aspecto peor valorado. En conjunto, los resultados ponen de relieve un patrón de reconocimiento generalizado hacia la labor directiva, que trasciende fronteras y contextos regionales, y que puede entenderse en términos de una dimensión global de liderazgo transformacional.

La Tabla 7.4 compara los porcentajes de docentes que consideran que el director confía en su experiencia en tres variables sociodemográficas: género, edad y años de experiencia profesional. Las comparaciones se realizan sobre los datos de la OCDE-27, la EU-22 y las dos etapas educativas en España.

**Tabla 7.4 Porcentaje de docentes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que el director confía en la experiencia de los docentes de su escuela. España (primaria y secundaria), Promedio OCDE-27 y Total UE-22 (secundaria)**

			Secundaria			Primaria
			España	OCDE-27	EU total-22	España
Total		%	92,8	92,1	92,2	93,9
		S.E.	0,61	0,16	0,30	0,62
Por género	Mujer	%	93,7	92,2	92,5	94,3
		S.E.	0,66	0,19	0,35	0,67
	Hombre	%	91,5	91,9	91,7	93,2
		S.E.	0,90	0,26	0,42	1,05
	Hombre-Mujer	%pt. dif.	<b>-2,2</b>	-0,2	-0,7	-1,1
		S.E.	0,92	0,29	0,47	1,07
Por edad	< 30 años	%	95,2	92,8	94,3	97,5
		S.E.	1,27	0,47	0,83	0,75
	>= 50 años	%	92,2	92,3	92,5	95,0
		S.E.	0,84	0,25	0,40	0,71
	(>= 50 años) - (< 30 años)	%pt. dif.	<b>-3,0</b>	-0,5	<b>-1,8</b>	<b>-2,4</b>
		S.E.	1,48	0,52	0,90	0,96
Por años de experiencia	<= 5 años	%	93,9	93,2	93,5	97,7
		S.E.	0,99	0,38	0,60	0,67
	> 10 años	%	92,2	91,9	91,8	93,3
		S.E.	0,80	0,19	0,36	0,71
	(> 10 años) - (<= 5 años)	%pt. dif.	<b>-1,7</b>	<b>-1,3</b>	<b>-1,7</b>	<b>-4,4</b>
		S.E.	1,17	0,41	0,65	0,80

Los porcentajes son muy altos en todos los casos y, en general, las diferencias son pequeñas, incluso cuando alcanzan la significación estadística. En la comparación por género, la única diferencia significativa se encuentra en el profesorado de educación secundaria en España y favorece a las mujeres, quienes consideran en mayor medida que los hombres que la dirección escolar confía en su trabajo y experiencia docente.

En la comparación por edad se observan diferencias estadísticamente significativas en todas las poblaciones, salvo en la OCDE-27. En todos los casos, el profesorado más joven presenta valores más altos, aunque las diferencias son muy moderadas: la mayor, de 3 puntos porcentuales, corresponde, de nuevo, al profesorado de educación secundaria en España.

Finalmente, el profesorado novel (con un máximo de cinco años de experiencia) presenta porcentajes mayores. Se registran diferencias estadísticamente significativas en todas las poblaciones, excepto en la correspondiente al profesorado español de secundaria. No obstante, en términos absolutos, las diferencias son pequeñas: en las dos comparaciones internacionales el diferencial no alcanza los 2 puntos porcentuales y la mayor diferencia (4,4 puntos) aparece en la comparación del profesorado de educación primaria en España.

En síntesis, los resultados ponen de relieve una valoración muy positiva y ampliamente compartida del profesorado respecto a la confianza que las direcciones depositan en su labor y experiencia docente. Aunque aparecen algunas diferencias estadísticamente significativas según género, edad o años de experiencia, en todos los casos los diferenciales son reducidos. En la práctica, más allá de estas variaciones poco relevantes, el consenso generalizado y prácticamente unánime en distintos contextos: el profesorado siente que cuenta con la confianza de sus equipos directivos.

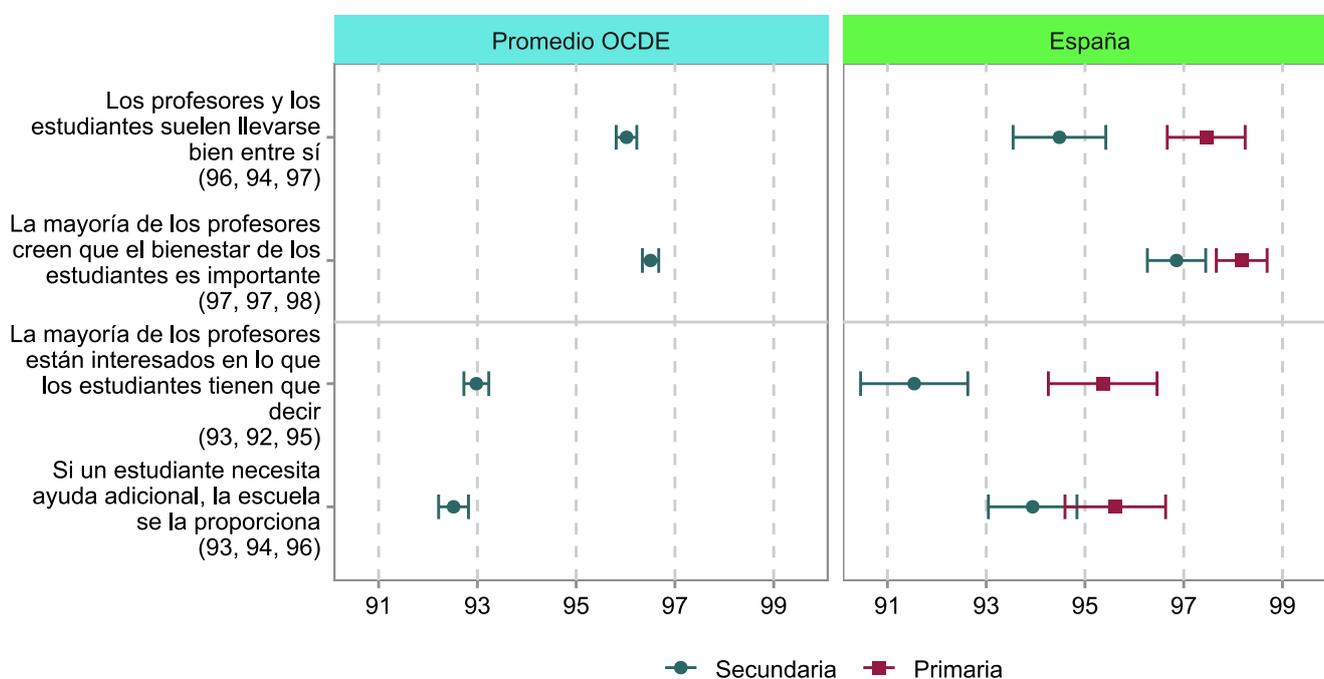
### 7.3. Relación docente-estudiante

La relación entre docentes y estudiantes es un elemento importante de la comunidad escolar, ya que las relaciones interpersonales de confianza entre el personal y los estudiantes pueden mejorar el rendimiento académico de estos últimos (Li, Bergin y Olsen, 2022), así como mejorar resultados para los docentes, como su bienestar (Spilt, Koomen y Thijs, 2011).

TALIS pidió a los docentes que señalaran su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: 1) estudiantes y docentes suelen llevarse bien; 2) la mayoría de los docentes creen que el bienestar de los estudiantes es importante; 3) la mayoría de los docentes están interesados en lo que los estudiantes tienen que decir; y 4) si un estudiante necesita ayuda adicional, la escuela la proporciona.

La Figura 7.8 recoge el porcentaje de docentes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con estas afirmaciones en la OCDE y en las dos etapas educativas de España.

**Figura 7.8 Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su centro en el promedio de la OCDE-27 y en España en TALIS 2024**



En el conjunto de la OCDE-27, más del 95% del profesorado de secundaria está de acuerdo en que docentes y estudiantes se llevan bien y en que el profesorado se preocupa por el bienestar del alumnado. Asimismo, el 93 % señala que la mayoría de los docentes de su centro se interesa por la opinión de los estudiantes y que, en caso de necesitar ayuda adicional, el centro se lo proporcionará.

Los resultados de España en secundaria son muy cercanos a los internacionales: apenas algo más bajos en la percepción de buenas relaciones (94 %) y en el interés por la opinión del alumnado (92 %), prácticamente iguales en lo relativo a la preocupación por el bienestar (97 %) y algo más altos en la provisión de ayuda adicional.

En primaria, las valoraciones son aún más elevadas y en todos los casos se registran diferencias estadísticamente significativas a favor de esta etapa. La preocupación por el bienestar del alumnado (98 %) se aproxima al consenso generalizado, y en el resto de cuestiones los porcentajes superan siempre el 95%. En conjunto, puede afirmarse que la gran mayoría del

profesorado español, en línea con la OCDE y la UE, valora muy positivamente el clima de relaciones entre docentes y estudiantes.

La Tabla 7.5 compara la evolución entre TALIS 2018 y TALIS 2024 en el porcentaje de docentes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones relativas a la relación profesorado-alumnado en la OCDE y en España. En este caso, el promedio internacional es OCDE-25, ya que solo se incluyen los países con datos en ambas ediciones. Para cada afirmación se presentan los porcentajes y errores típicos de las dos ediciones, así como la diferencia 2024-2018 y el error típico de dicha diferencia, lo que permite identificar cambios estadísticamente significativos.

**Tabla 7.5 Evolución (2018-2024) del porcentaje de docentes que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las siguientes afirmaciones sobre su centro. España (primaria y secundaria), Promedio OCDE-25 (secundaria)**

			Secundaria		Primaria
			España	OCDE-25	España
Los profesores y los estudiantes suelen llevarse bien entre sí	TALIS 2018	%	96,2	96,0	97,9
		S.E.	0,38	0,11	0,33
	TALIS 2024	%	94,5	96,4	97,5
		S.E.	0,48	0,10	0,40
	Evolución (2024 - 2018)	%pt. dif.	<b>-1,7</b>	<b>0,4</b>	-0,5
		S.E.	0,61	0,15	0,52
La mayoría de los profesores creen que el bienestar de los estudiantes es importante	TALIS 2018	%	96,4	95,9	98,7
		S.E.	0,28	0,09	0,17
	TALIS 2024	%	96,9	96,6	98,2
		S.E.	0,30	0,09	0,26
	Evolución (2024 - 2018)	%pt. dif.	0,4	<b>0,7</b>	-0,5
		S.E.	0,41	0,12	0,31
La mayoría de los profesores están interesados en lo que los estudiantes tienen que decir	TALIS 2018	%	89,9	92,1	95,2
		S.E.	0,60	0,13	0,37
	TALIS 2024	%	91,5	93,2	95,4
		S.E.	0,55	0,13	0,56
	Evolución (2024 - 2018)	%pt. dif.	<b>1,6</b>	<b>1,1</b>	0,1
		S.E.	0,81	0,19	0,67
Si un estudiante necesita ayuda adicional, la escuela se la proporciona	TALIS 2018	%	91,0	91,7	94,2
		S.E.	0,57	0,15	0,36
	TALIS 2024	%	93,9	92,5	95,6
		S.E.	0,46	0,16	0,52
	Evolución (2024 - 2018)	%pt. dif.	<b>3,0</b>	<b>0,8</b>	<b>1,4</b>
		S.E.	0,73	0,22	0,64

Los datos internacionales (OCDE-25) muestran que, en el conjunto de las cuatro afirmaciones, en 2024 se ha producido un incremento marginal respecto a 2018 en el número de docentes que reportan buenas relaciones entre estudiantes y profesorado. Todas las diferencias son positivas y estadísticamente significativas, aunque de pequeña magnitud: salvo en una cuestión, todas están por debajo de un punto porcentual.

En España la tendencia internacional no se reproduce plenamente. En secundaria, la afirmación de que docentes y los estudiantes suelen llevarse bien registra un descenso estadísticamente significativo en educación secundaria. También caen muy ligeramente, aunque sin alcanzar la significación estadística, los porcentajes de primaria en las dos primeras cuestiones: docentes y estudiantes se llevan bien y el profesorado concede importancia al bienestar del alumnado.

En el resto de afirmaciones los porcentajes españoles de 2024 son siempre superiores a los estimados seis años antes, con aumentos significativos en algunos casos. Así, la provisión de ayuda adicional al alumnado que lo necesita la diferencia es estadísticamente significativa en ambas etapas (3 puntos porcentuales en secundaria y 1,4 en primaria). Igualmente se registra un aumento significativo en el interés del profesorado de secundaria por la opinión del alumnado (1,6 puntos).

En definitiva, los resultados de TALIS 2024 reflejan una valoración muy positiva y ampliamente compartida por el profesorado sobre las relaciones entre docentes y estudiantes. Si bien los cambios respecto a 2018 son reducidos, ello se explica porque los niveles iniciales ya eran muy altos, lo que limita el margen de mejora. En cualquier caso, tanto en España como en el ámbito internacional, los datos transmiten un mensaje claro: el profesorado percibe un clima escolar en el que prima la buena relación con el alumnado, la atención a su bienestar y la disposición de los centros para escuchar y apoyar a los estudiantes que lo necesitan.

## 7.4. Relación con las familias

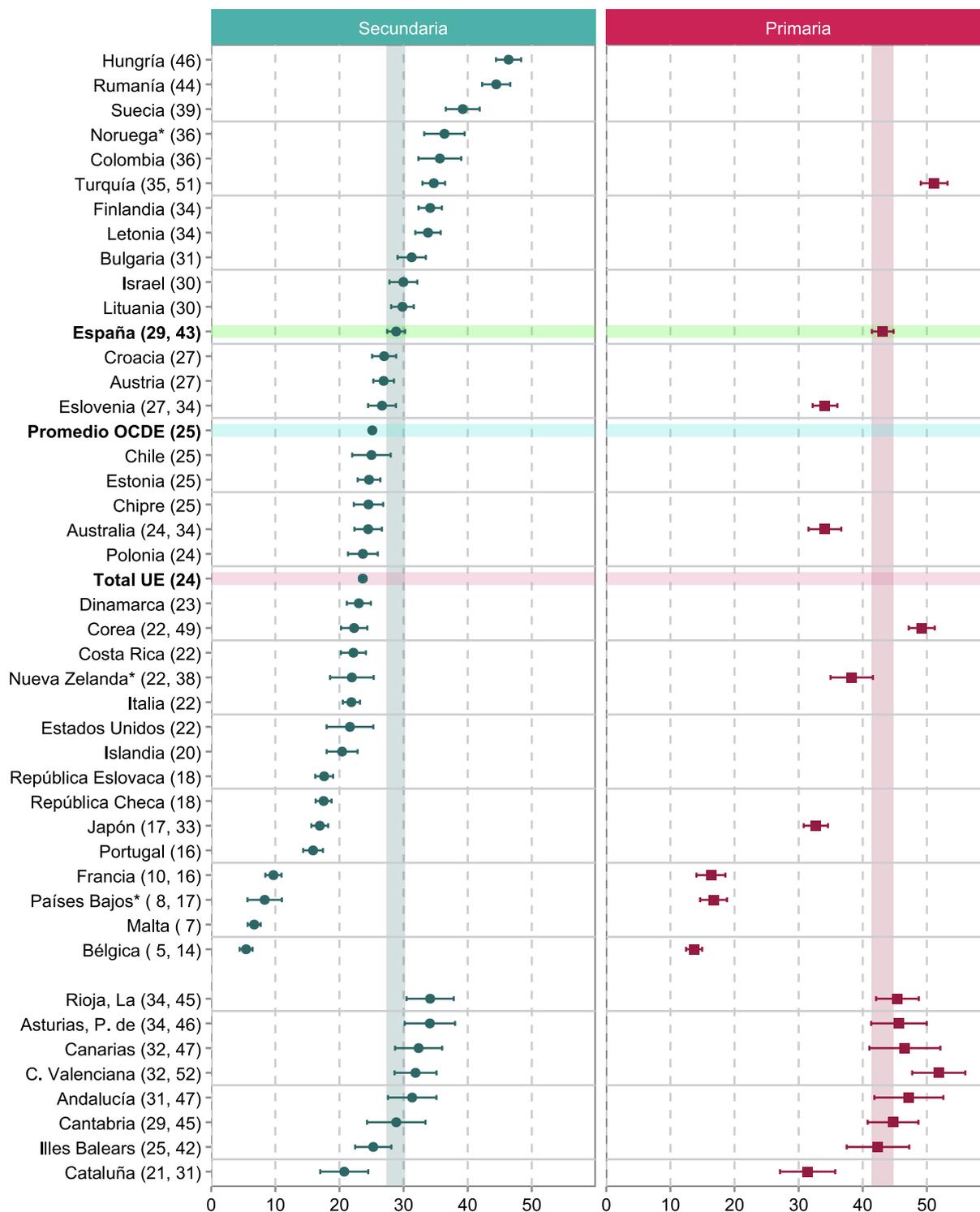
El presente apartado examina la relación entre el profesorado y las familias del alumnado y se estructura en dos subapartados complementarios. El primero (7.4.1) analiza la colaboración entre docentes y familias, incluyendo la frecuencia de las interacciones, el tiempo dedicado a estas tareas y las diferencias por etapa educativa, comunidad autónoma y características del profesorado. El segundo (7.4.2) se centra en la percepción del profesorado sobre el reconocimiento y la valoración que reciben por parte de las familias, con especial atención a las diferencias según titularidad del centro y composición del alumnado. En conjunto, el apartado ofrece una visión detallada de los vínculos entre escuela y familia, así como de los factores que los fortalecen o limitan.

### 7.4.1. Colaboración profesorado-familias

Las familias, y quienes desempeñan roles de tutoría legal o parentales juegan un papel crucial en el aprendizaje de sus hijos desde el nacimiento, y la vida familiar puede influir en el rendimiento académico del estudiante (Stroetinga, Leeman y Veugelers, 2018). En adelante, se empleará el genérico “familias” para referirse a todas las figuras parentales que se acaban de señalar. La colaboración con las familias para apoyar el aprendizaje en la escuela se ha vinculado a un mayor rendimiento estudiantil, al desarrollo de habilidades parentales, y a relaciones más sólidas en la comunidad escolar (Castro et al., 2015; Gordon y Cui, 2012). Dado que los niños pasan más tiempo en casa y en sus comunidades que en la escuela, conectar el aprendizaje escolar con su entorno más amplio es esencial para su desarrollo (Darling-Hammond y Bransford, 2007). Esto requiere que los docentes colaboren con las familias y otros actores más allá del entorno escolar, lo cual es una práctica profesional cada vez más importante para muchos docentes (Guerriero, 2017).

TALIS 2024 pidió al profesorado que informara sobre la frecuencia con la que colabora con las familias para enriquecer las actividades de aprendizaje del alumnado. La Figura 7.9 recoge el porcentaje de docentes que señalaron que este tipo de colaboración se produce al menos una vez al mes.

**Figura 7.9. Porcentaje de docentes que colaboran con las familias al menos una vez al mes para enriquecer las actividades de aprendizaje de los estudiantes en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



En el conjunto de la OCDE-27, aproximadamente 1 de cada 4 docentes de educación secundaria colaboran con las familias, al menos mensualmente, para apoyar el aprendizaje del alumnado. Por su parte, la proporción en la EU-22 es muy similar (24 %). Bajo estos promedios generales subyacen diferencias sustantivas entre países. En la parte alta de la distribución se encuentran Hungría y Rumanía, con valores en torno al 45 %, seguido de Suecia, cuyo promedio ronda el 40%. A continuación, aparece un grupo de ocho países (Bulgaria, Colombia, Finlandia, Israel,

Letonia, Lituania, Noruega y Turquía) con porcentajes que oscilan entre el 30 % y el 35 %. En la parte baja se sitúan Bélgica, Francia, Malta y Países Bajos, cuyos promedios alcanzan, en el mejor de los casos, el 10 %. Ligeramente por encima, en el rango 15-20 %, están cinco países más: Islandia, Japón, Portugal, República Checa y República Eslovaca.

La cooperación con las familias para el desarrollo de actividades de aprendizaje es más habitual en primaria que en secundaria. Los datos de la decena de países con muestras en ambas etapas dejan poco lugar a la duda. En todos los casos los porcentajes de colaboración presentan diferencias estadísticamente significativas a favor de educación primaria. Los diferenciales oscilan entre los 27 puntos porcentuales de Corea y los 6 puntos en Francia.

Como es habitual, los promedios de los países en primaria presentan gran variabilidad. En Turquía y Corea prácticamente la mitad del profesorado informa que, al menos mensualmente, trabaja con las familias para enriquecer las actividades educativas del alumnado. España (43%) y Nueva Zelanda (38 %) se sitúan un poco por debajo, seguidos por Australia, Eslovenia y Japón, donde aproximadamente 1 de cada 3 docentes coopera periódicamente con las familias para reforzar el aprendizaje del alumnado. En el extremo inferior, Bélgica, Francia y Países Bajos presentan promedios en torno al 15 %.

En España, prácticamente 3 de cada 10 docentes de educación secundaria llevan a cabo iniciativas educativas para reforzar el aprendizaje del alumnado. Este porcentaje es claramente superior a los promedios internacionales y sitúa el resultado español en el límite del tercio superior de países con mejores porcentajes. Los resultados de España en esta etapa son similares en términos estadísticos a los de Israel y Lituania, que se ubican inmediatamente por encima en la distribución internacional.

El promedio de España en educación primaria (43 %) supera en 14 puntos porcentuales al de secundaria, y la separación entre las bandas verticales azul y granate en la Figura 7.9 ilustra claramente la magnitud de esa diferencia. En términos relativos, la posición de España en primaria es satisfactoria. Solo los dos países con porcentajes más altos en esta etapa –Corea y Turquía– se sitúan a la derecha de la banda granate. El resto de países se ubican a la izquierda, lo que indica que el porcentaje español es, en términos estadísticos, superior a todos ellos.

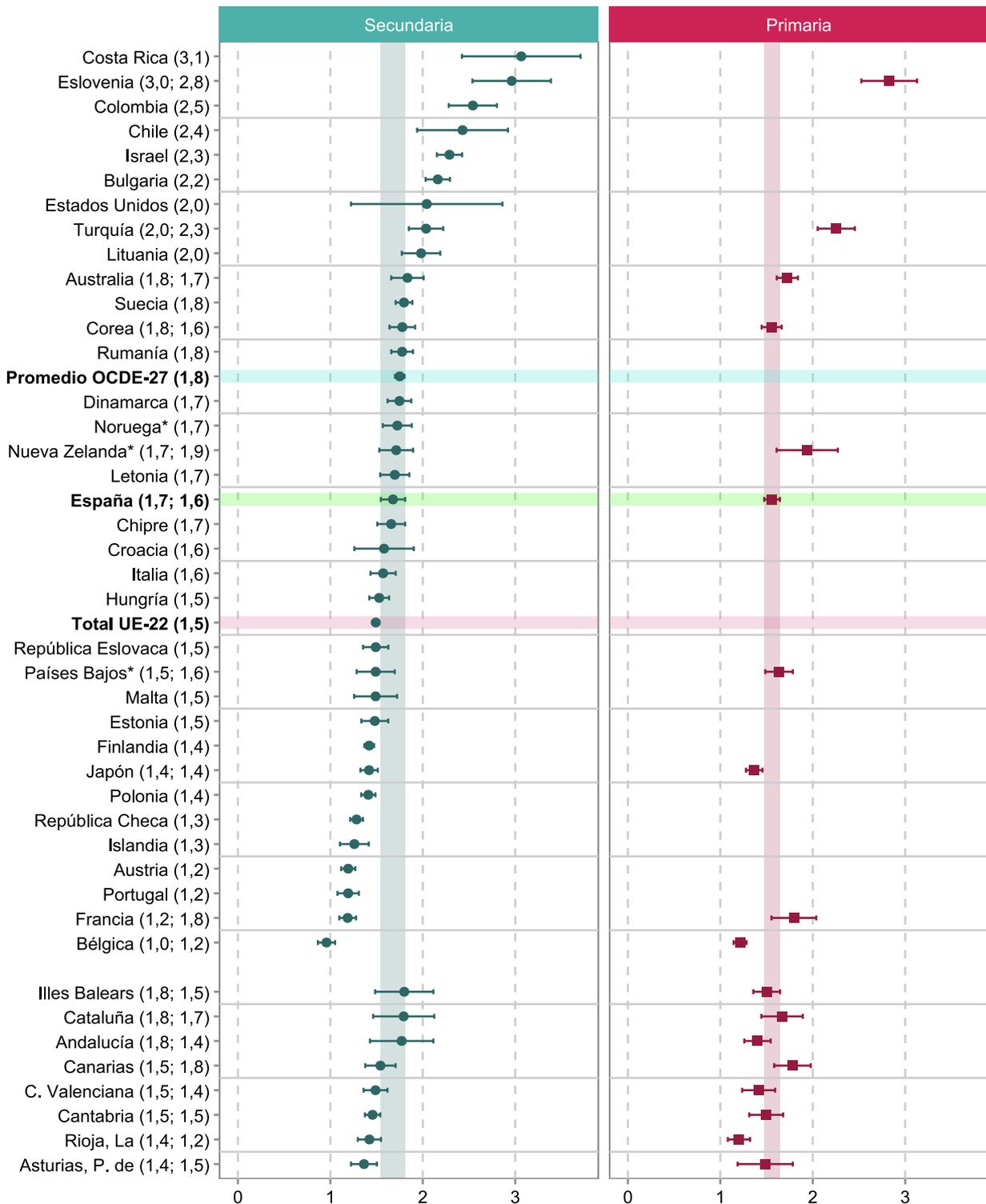
Los resultados de las comunidades autónomas permiten establecer dos conclusiones generales. En primer lugar, en todas ellas los porcentajes en educación primaria son significativamente más altos que en secundaria. La magnitud de los diferenciales es notable, lo que confirma plenamente el dato global de España. La mayor diferencia entre etapas se registra en la Comunidad Valenciana (20 puntos porcentuales), pero las menores, que corresponden a Cataluña y La Rioja (11 puntos en ambos casos), también son sustantivas.

Por otra parte, el rango de los porcentajes regionales es mayor en primaria (21 puntos porcentuales) que en secundaria (13 puntos). No obstante, una vez descontados algunos valores extremos, la mayoría de las regiones presentan valores bastante similares. Por ejemplo, en secundaria hay cinco comunidades –Andalucía, Principado de Asturias, Canarias, Comunidad Valenciana y La Rioja– cuyos promedios están por encima de la media española, pero todos ellos comprimidos en apenas 3 puntos porcentuales. Ligeramente por debajo de este grupo se encuentra Cantabria (29 %) con un valor prácticamente idéntico al promedio nacional. Por su parte, el porcentaje de Illes Balears (25 %) queda algo por debajo de dicho promedio, mientras que Cataluña (21 %) marca el límite inferior en esta distribución.

En educación primaria cabe destacar a la Comunidad Valenciana, cuyo resultado (52 %) es significativamente mayor que el promedio nacional. A continuación, aparecen cinco regiones –Andalucía, Principado de Asturias, Canarias, Cantabria y La Rioja– con promedios que oscilan en apenas 2 puntos porcentuales. Como ocurría en secundaria, los dos últimos lugares corresponden a Illes Balears (42 %), que en este caso presenta un porcentaje muy similar al español, y Cataluña (31 %), que ahora se encuentra claramente por debajo del promedio nacional.

Una forma alternativa de analizar la magnitud de la colaboración entre el profesorado y las familias es estimar el horario semanal dedicado a la atención familiar. La Figura 7.10 recoge las horas semanales que el profesorado a tiempo completo dedica a la atención a las familias por etapa, país seleccionado en la comparación y comunidad autónoma.

**Figura 7.10. Horas semanales que el profesorado a tiempo completo dedica a la atención a las familias en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %**



La gráfica sigue el esquema habitual de este informe: dentro de cada etapa los países y, a continuación, las comunidades autónomas se ordenan descendientemente por el promedio estimado, en el cual incluye sus intervalos de confianza. Finalmente, las bandas horizontales señalan los intervalos de confianza del promedio español en secundaria (banda azul) y primaria (banda granate).

Los docentes a tiempo completo en la OCDE-27 informan que dedican 1,8 horas semanales a comunicarse y cooperar con las familias, que expresado en escala sexagesimal equivale a aproximadamente a 110 minutos semanales (1 hora y 50 minutos). Por su parte, el promedio de la EU-22, es 1,5 horas, es decir, unos 90 minutos. Por tanto, en comparación con el conjunto de países desarrollados, el profesorado del espacio común europeo dedica aproximadamente 20 minutos semanales menos a la atención a las familias.

Una diferencia de 20 minutos semanales puede parecer modesta y poco significativa. Sin embargo, a la escala de un sistema educativo, el tiempo de dedicación a la tarea es un ejemplo palmario de cómo pequeños efectos acumulados de forma continuada tienen consecuencias impresionantes. Los números hablan: teniendo en cuenta que el curso escolar abarca 38 semanas, el promedio de 110 minutos de atención semanal a familias en la OCDE-27 se convierte en casi 70 horas anuales (4180 minutos), mientras que en la UE-22 la estimación se quedaría en 57 horas (3420 minutos). Eso supone, aproximadamente, más de 12 horas y media de diferencia por año y docente. Supóngase ahora un sistema educativo de tamaño similar al español, es decir, unos 300.000 profesores en centros de secundaria. La diferencia inicial de 20 minutos semanales se convierte en una distancia de 3,8 millones de horas anuales para dos sistemas educativos con números equiparables al español.

Teniendo en cuenta que diferencias aparentemente diminutas pueden acarrear impactos enormes, ahora puede comprenderse la extrema variabilidad que presentan las estimaciones de los países recogidas en la Figura 7.10, donde los promedios llegan a triplicarse. En la parte alta de la comparación se encuentran Costa Rica y Eslovenia, con una dedicación semanal en torno a 3 horas, es decir, aproximadamente 180 minutos. Los promedios de Colombia, Chile e Israel oscilan entre 2,2 y 2,5 horas, que en términos sexagesimales equivalen, aproximadamente, a entre 130 y 150 minutos, mientras que en Estados Unidos, Turquía y Lituania la estimación está en torno a 120 minutos semanales. En el extremo opuesto, el profesorado de Bélgica informa que dedica una hora semanal y en Austria, Francia y Portugal el tiempo de atención a las familias es de aproximadamente 70 minutos (1,2 horas en escala decimal).

La comparación entre etapas a nivel internacional no ofrece resultados concluyentes. En cuatro países con datos en ambas etapas (Australia, Corea, Eslovenia y España) el promedio del tiempo de atención a familias es mayor en secundaria, con diferencias que oscilan entre 5-15 minutos semanales, mientras que en Japón la estimación es prácticamente idéntica en ambas etapas. Finalmente, en la mitad de países restantes, el promedio de primaria es mayor al de secundaria, advirtiéndose algunas diferencias importantes. Por ejemplo, en Francia, el profesorado de educación primaria declara 40 minutos más a la semana y en Turquía la diferencia es de, aproximadamente, 20 minutos, mientras que en el resto de países el diferencial es menor.

A nivel internacional, Eslovenia registra el promedio más alto (aproximadamente 170 minutos semanales), seguida, a cierta distancia de Turquía (en torno a 140 minutos). La mayoría de los países (Australia, Corea, España, Francia, Nueva Zelanda y Países Bajos) se mueven en la horquilla de, aproximadamente, 95-115 minutos semanales, quedando Japón y Bélgica por debajo de la hora y media.

En España, el promedio en educación secundaria (1,7 horas) equivale a, aproximadamente, unos 100 minutos semanales, es decir, algo más de hora y media. Por tanto, la estimación española en secundaria está a medio camino de los promedios internacionales antes señalados, y es similar a la de Chipre, Dinamarca, Letonia, Noruega o Nueva Zelanda. En educación primaria la estimación es muy similar (1,6 puntos), que en términos sexagesimales son solo 5 minutos

semanales menos que en secundaria.

El análisis por comunidades autónomas señala que, en educación secundaria el rango de tiempo dedicado a la atención familiar presenta cierta variación. Las regiones con un promedio más alto son Andalucía, Illes Balears y Cataluña, cuyo valor es similar al de la OCDE-27 (aproximadamente 110 minutos). Por su parte, Canarias, Cantabria y Comunidad Valenciana están en torno al promedio EU-22 (aproximadamente 90 minutos), mientras que Principado de Asturias y La Rioja quedan ligeramente por debajo (en torno a 85 minutos semanales)

Las diferencias horarias entre etapas no ofrecen datos concluyentes, hecho que está en la línea de los datos españoles y del conjunto de países con muestras en ambas etapas. Por un lado, hay cinco comunidades con porcentajes más altos en secundaria: Andalucía (25 minutos por semana), Illes Balears (20 minutos), La Rioja (15), Cataluña (10) y Comunidad Valenciana (5). En Cantabria la estimación de tiempo es prácticamente idéntica, mientras que en Principado de Asturias y Canarias el promedio favorece al profesorado de educación primaria con diferencias de 5 y 20 minutos, respectivamente.

En educación primaria, Canarias (105 minutos semanales, aproximadamente) es la comunidad con el promedio más alto, seguida de Cataluña (100 minutos). El resto de las regiones presentan estimaciones en torno a 85-90 minutos semanales, a excepción de La Rioja que se encuentra por debajo (70 minutos).

Los datos de TALIS 2024 permiten analizar si algunas características docentes se asocian a mayores niveles de colaboración con las familias. La Tabla 7.6 compara el porcentaje de docentes que colaboran, al menos una vez al mes, con las familias para enriquecer las actividades de aprendizaje del alumnado en tres variables relativas al profesorado: género, edad y experiencia docente. Cada comparación se realiza de forma independiente para cuatro poblaciones: los dos indicadores internacionales y el profesorado español de ambas etapas educativas. En todos los casos se ofrece la información habitual en este tipo de tablas: porcentajes y errores típicos de los porcentajes de cada grupo y la diferencia entre los porcentajes y su correspondiente error típico, cuya razón sirve para decidir sobre la significación estadística de la diferencia.

**Tabla 7.6 Porcentaje de docentes que informan que colaboran con los padres y tutores para enriquecer las actividades de aprendizaje de los estudiantes en general al menos una vez al mes. Desagregado por género, edad y experiencia. España (primaria y secundaria), Promedio OCDE-27 (secundaria)**

			Secundaria			Primaria
			España	OCDE-27	EU total-22	España
Género	Mujer	%	32,3	27,2	25,3	46,2
		S.E.	0,85	0,24	0,32	1,00
	Hombre	%	22,8	19,8	19,4	33,6
		S.E.	1,16	0,33	0,49	1,57
	Hombre-Mujer	%pt. dif.	<b>-9,6</b>	<b>-7,4</b>	<b>-5,8</b>	<b>-12,6</b>
		S.E.	1,39	0,38	0,57	1,83
Edad	< 30 años	%	34,4	28,3	26,9	46,5
		S.E.	2,61	0,64	1,22	2,68
	≥ 50 años	%	27,0	22,8	21,9	41,5
		S.E.	1,27	0,32	0,40	1,74
	(>= 50 años) - (< 30 años)	%pt. dif.	<b>-7,4</b>	<b>-5,5</b>	<b>-5,0</b>	-5,0
		S.E.	3,02	0,70	1,27	2,86
Experiencia	≤ 5 años	%	30,9	26,8	23,7	48,0
		S.E.	1,32	0,44	0,69	1,99
	> 10 años	%	27,7	24,2	23,2	41,8
		S.E.	1,01	0,26	0,33	1,02
	(> 10 años) - (≤ 5 años)	%pt. dif.	-3,3	<b>-2,6</b>	-0,6	<b>-6,2</b>
		S.E.	1,72	0,50	0,76	2,20

En términos generales, el género y la edad presentan diferencias más claras que la experiencia docente. A continuación se detallan los resultados que fundamentan la anterior afirmación. Los datos señalan que las mujeres reportan mayor frecuencia de colaboración con las familias, advirtiéndose diferencias estadísticamente significativas en las cuatro poblaciones analizadas. En la OCDE-27 la diferencia es de aproximadamente 7 puntos porcentuales y en la EU-22 de 6 puntos. En España, las diferencias son aún mayores. En educación secundaria prácticamente 1 de cada 3 mujeres señala que colabora con las familias para enriquecer las actividades de aprendizaje. Sin embargo, en el caso de los hombres el porcentaje desciende prácticamente 10 puntos porcentuales, por lo que la proporción queda ligeramente por debajo de 1 de cada 4. En primaria, la diferencia es mayor (13 puntos porcentuales). Eso supone que prácticamente la mitad de las mujeres colaboran mensualmente, mientras que en el caso de los hombres la proporción se reduce a 1 de cada 3.

De igual modo el profesorado más joven (30 años o menos) tiende a colaborar en mayor proporción con las familias que sus homólogos de 50 años o más. En esta comparación las diferencias son más moderadas: en torno a 5 puntos porcentuales en todas las poblaciones salvo en educación secundaria en España, donde alcanza los 7 puntos porcentuales. Todas las diferencias son estadísticamente significativas, excepto a correspondiente al profesorado de educación primaria.

Finalmente, en la comparación por experiencia docente los resultados son menos unánimes. Aunque, en las cuatro comparaciones los porcentajes del profesorado novel son superiores, las diferencias son, en general, pequeñas y dos de ellas (EU-22 y España-Secundaria) carecen de significación estadística. Además, en la OCDE-27 la diferencia no alcanza los 3 puntos porcentuales. En este caso la significación estadística parece una consecuencia del pequeño

error de estimación de la diferencia por la acumulación de muestras de tamaños muy grandes. Por tanto, aunque la diferencia en la OCDE-27 es estadísticamente significativa, en términos absolutos (2,6 puntos) no parece que sea sustantiva a efectos prácticos. En definitiva, solo en el caso del profesorado novel de primaria español se registra una diferencia que, además de estadísticamente significativa, tiene cierta entidad en términos absolutos (6,2 puntos).

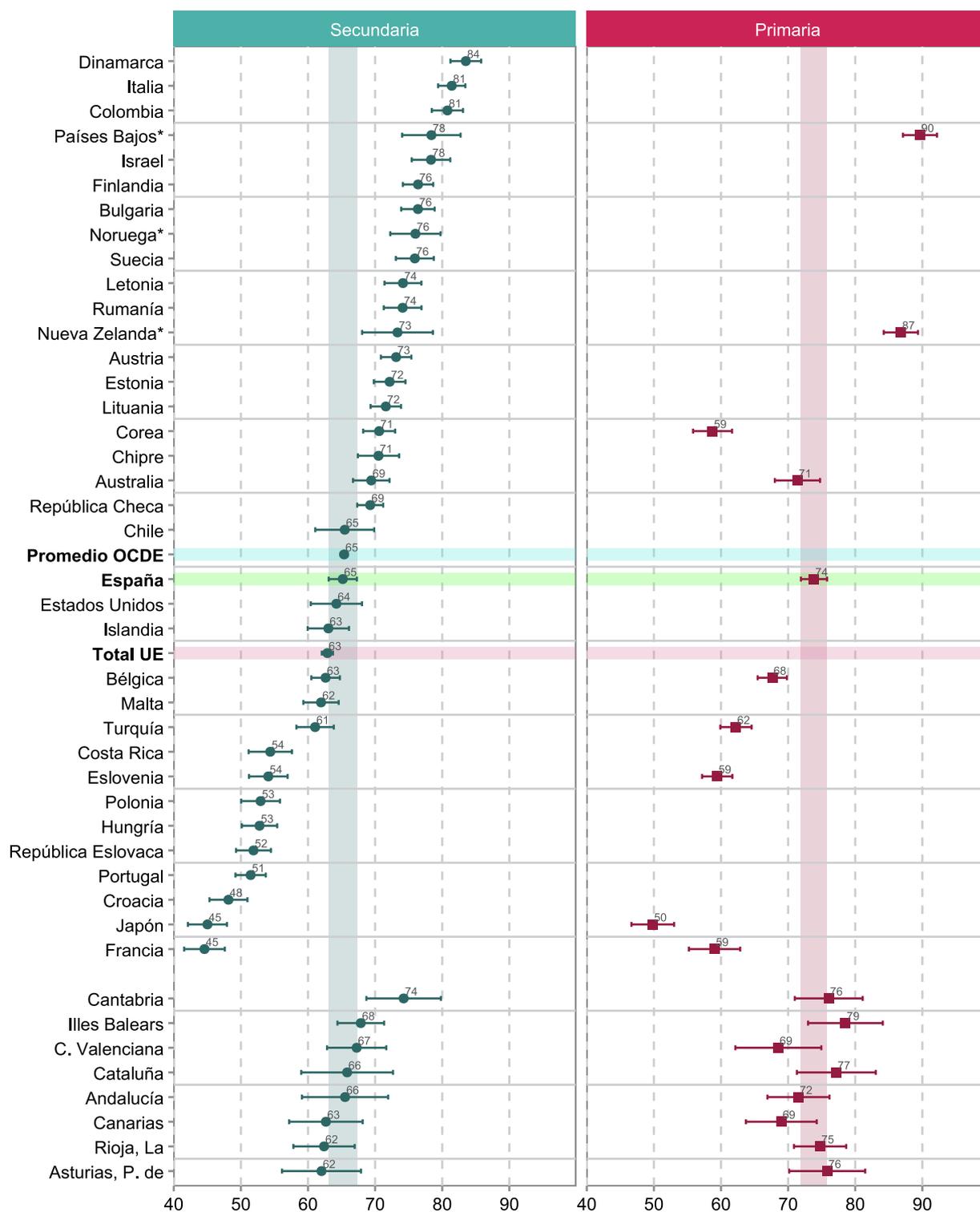
En conjunto, los datos de TALIS 2024 muestran que la colaboración del profesorado con las familias para enriquecer las actividades de aprendizaje del alumnado —una práctica concreta y exigente— es aún limitada en educación secundaria, donde solo una minoría declara realizarla al menos una vez al mes. En cambio, en educación primaria esta forma de colaboración es más habitual, situando a España entre los países con mejores resultados en esta etapa. A nivel internacional, el tiempo semanal dedicado a la atención a las familias varía notablemente entre países, con diferencias que pueden superar la hora semanal. En este contexto, el profesorado español se sitúa en torno a los promedios de la OCDE y la UE, sin grandes diferencias entre etapas, pero con variaciones relevantes entre comunidades autónomas. Además, los datos muestran que las mujeres, el profesorado más joven y, en menor medida, el profesorado con menos experiencia tienden a colaborar con mayor frecuencia con las familias, lo que sugiere que las condiciones individuales también influyen en el desarrollo de esta dimensión profesional.

#### **7.4.2. Percepción del profesorado sobre su valoración por parte de las familias**

La percepción de reconocimiento por parte de distintos actores de la comunidad escolar y del entorno social puede influir en el compromiso y éxito del docente en el aula (Price y Weatherby, 2017). Esto puede estar relacionado con la percepción del estatus laboral y la satisfacción en el trabajo.

TALIS 2024 preguntó al profesorado si se sentía valorado por las familias o las personas que ejercen la tutoría legal del alumnado. La Figura 7.11 muestra el porcentaje de docentes que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, desglosado por etapa educativa, país y comunidad autónoma. Los países y regiones se ordenan descendientemente por el porcentaje estimado y para cada caso se muestra el valor del porcentaje y las barras de error que reflejan su intervalo de confianza del 95 %. Las bandas verticales representan el intervalo de confianza del promedio español en secundaria (banda azul) y primaria (banda granate).

Figura 7.11 Porcentaje de docentes que consideran que en su centro el profesorado está valorado por las familias en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024, con intervalos de confianza al 95 %



En el conjunto de la OCDE-27, aproximadamente 2 de cada 3 docentes de educación secundaria se mostraron de acuerdo con la afirmación, siendo el promedio de la UE-22 ligeramente inferior (63 %). No obstante, la Figura 7.11 muestra diferencias muy notables entre países, con porcentajes que prácticamente se duplican. Por ejemplo, Colombia, Dinamarca e Italia superan el 80 %. A ellos cabría sumar otros 16 países con porcentajes en torno al 70 % o superior. Por tanto, se puede afirmar que, en la mayoría de los países comparados, al menos 7 de cada 10

docentes se sienten valorados por las familias de su alumnado. En el extremo contrario, en Croacia, Francia y Japón el porcentaje no alcanza el 50 %, mientras que en otros seis países –Costa Rica, Eslovenia, Hungría, Polonia, Portugal y República Eslovaca – el promedio está ligeramente por encima del 50 %.

Los datos de los países con muestras en ambas etapas señalan que, con carácter general, el profesorado de educación primaria se siente más valorado por las familias que el de secundaria. No obstante, la tendencia no es unánime. Por ejemplo, Corea es el único país donde el promedio de secundaria es mayor que el de primaria, pero la diferencia es considerable (12 puntos porcentuales). En el resto de los casos los porcentajes siempre favorecen a la muestra de primaria. Los mayores diferenciales se registran en Francia y Nueva Zelanda (14 puntos porcentuales en ambos casos), Países Bajos (12 puntos) y España (9). En los cinco países restantes las diferencias son de 5 puntos porcentuales o menos.

La distribución internacional en educación primaria presenta cierta estratificación: el promedio en Países Bajos y Nueva Zelanda está en torno al 90 %, lo que refleja una percepción mayoritariamente positiva. Un escalón por debajo se encuentran, por este orden, España, Australia y Bélgica con valores en torno al 70 %. En Corea, Eslovenia, Francia y Turquía los promedios oscilan en torno al 60 %, mientras que Japón presenta el resultado más bajo. En este caso, solo la mitad del profesorado de primaria se siente valorado por las familias.

El promedio español en educación secundaria (65 %) es prácticamente idéntico al de la OCDE-27 y, por tanto, se sitúa dos puntos porcentuales por encima del promedio UE-22. La Figura 7.11 muestra cómo los promedios internacionales caen dentro de la banda azul que representa el intervalo de confianza de España en esta etapa. Los resultados españoles en secundaria también son similares a los Chile y Estados Unidos.

Como ya se adelantó, el promedio en educación primaria (74 %) es superior al de secundaria. La diferencia es estadísticamente significativa, hecho que se puede apreciar en la Figura 7.11, ya que las bandas horizontales que representan los promedios de cada etapa están claramente separadas. De hecho, a la vista de los datos puede afirmarse que, mientras que 2 de cada 3 docentes españoles de secundaria se sienten bien valorados por las familias, en educación primaria esa proporción aumenta a 3 de cada 4.

En términos comparativos, la posición de España en educación primaria es bastante satisfactoria. El resultado español solo es significativamente más bajo que el de los dos países con mejores promedios: Países Bajos y Nueva Zelanda. El resto de países se sitúan a la izquierda de la banda granate, indicando que el promedio español es, desde el punto de vista estadístico, superior a todos ellos.

Por su parte, los resultados de las comunidades autónomas con datos representativos permiten establecer las siguientes interpretaciones. En primer lugar, en todos los casos, y en coherencia con el parámetro nacional, el profesorado de educación primaria se siente más valorado por las familias que el de secundaria. Las diferencias entre comunidades presentan una variabilidad considerable. Los mayores diferenciales están en Principado de Asturias (14 puntos porcentuales), La Rioja (13 puntos) y Cataluña e Illes Balears (11 puntos en ambos casos). En Andalucía y Canarias la diferencia es más moderada (6 puntos), mientras que en los dos casos restantes –Cantabria y Comunidad Valenciana– los porcentajes de ambas etapas muy similares, y desde el punto de vista estadístico idénticos.

En educación secundaria el rango de los porcentajes regionales es de 14 puntos. Cantabria presenta el promedio más alto (74 %), lo que la ubica por encima del promedio español y de los parámetros internacionales. En el extremo contrario se encuentran Principado de Asturias, La Rioja (62 % ambos casos) y Canarias (63 %), cuyos porcentajes son similares al promedio UE-22.

En educación primaria el rango es más pequeño (10 puntos) y la posición relativa de las regiones más satisfactoria. El límite inferior lo marcan Canarias y Comunidad Valenciana, aunque su

porcentaje (69 %) las ubica en el parte media-alta de los resultados internacionales en esta etapa. El promedio más alto corresponde a Illes Balears (79 %), seguida de Cataluña (77 %), Cantabria y Principado de Asturias (76 %) y La Rioja (75 %). Dicho de otro modo, la mayoría de las comunidades autónomas con datos comparables se concentran en una banda de apenas 4 puntos porcentuales que está cercana al 80 %. Ello refuerza la idea de que mayoritariamente el profesorado español de primaria se siente valorado por las familias de su alumnado.

Los datos disponibles en TALIS 2024 permiten explorar si el sentimiento de valoración que tiene el profesorado por parte de las familias depende de factores contextuales del centro. La Tabla 7.7 presenta los porcentajes de España en ambas etapas y los dos parámetros internacionales en función de cuatro variables relativas al centro escolar: una de ellas es la titularidad y las otras tres se refieren a las características de composición de la matrícula del centro: proporción de la matrícula proveniente de hogares desaventajados, con dificultades con la lengua de instrucción y con necesidades educativas especiales.

**Tabla 7.7 Porcentaje de docentes que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que en sus escuelas el profesorado está valorado por los padres y tutores. Desagregado por titularidad y matriculación. España (primaria y secundaria), Promedio OCDE-27 (secundaria).**

			España	Secundaria		Primaria
			España	OCDE-27	UE Total-22	España
Titularidad	Público	%	61,5	63,3	61,3	72,8
		S.E.	1,25	0,33	0,48	1,22
	Privado	%	77,5	75,8	71,0	77,9
		S.E.	2,22	0,76	1,47	2,23
	Privado-Público	%pt. dif.	<b>16,0</b>	<b>14,4</b>	<b>14,9</b>	5,1
		S.E.	2,67	0,86	1,62	2,67
Matriculación de alumnado de hogares desaventajados	<= 10%	%	67,7	68,7	65,5	76,0
		S.E.	1,42	0,43	0,66	1,14
	> 30%	%	64,0	59,8	60,3	67,3
		S.E.	4,43	0,99	1,30	3,02
	(> 30%) - (<= 10%)	%pt. dif.	-3,6	<b>-9,4</b>	<b>-7,2</b>	-8,8
		S.E.	4,53	1,10	1,49	3,15
Matriculación de alumnado con dificultades con la lengua de instrucción	Ninguno	%	72,6	70,2	69,2	76,7
		S.E.	2,64	0,65	1,26	2,62
	> 10%	%	60,0	62,3	58,4	71,0
		S.E.	2,76	0,76	1,25	2,88
	(> 10%) - (Ninguno)	%pt. dif.	<b>-12,7</b>	<b>-7,9</b>	<b>-10,6</b>	-5,7
		S.E.	3,66	1,09	1,86	3,92
Matriculación con alumnado con necesidades educativas especiales	<= 10%	%	64,7	67,3	64,2	75,5
		S.E.	1,36	0,40	0,75	1,23
	> 30%	%	48,9	62,2	56,7	67,5
		S.E.	5,52	1,23	1,77	3,27
	(> 30%) - (<= 10%)	%pt. dif.	<b>-15,8</b>	<b>-5,5</b>	<b>-6,1</b>	<b>-8,0</b>
		S.E.	5,64	1,35	1,99	3,44

Con carácter general los datos replican los porcentajes señalados en la tendencia general, es decir, las valoraciones del profesorado de secundaria en España son similares a los promedios internacionales, mientras que el porcentaje correspondiente a la muestra española de primaria es sistemáticamente superior (ver Figura 7.11). No obstante, lo interesante en los datos de la Tabla 7.7 son el sentido y el tamaño de las diferencias entre los dos grupos de centros que se comparan dentro de cada una de las cuatro poblaciones.

Así, el profesorado de educación secundaria de los centros públicos se percibe menos valorado que sus homólogos de educación primaria. Las diferencias son muy similares en las tres muestras de esta etapa y oscilan entre los 16 puntos porcentuales en España y los 14

puntos en la OCDE-27. Todas ellas son estadísticamente significativas lo que parece confirmar que esta tendencia es general y tiene carácter estructural.

En cambio, los datos españoles de educación primaria se apartan de la tendencia general. Es cierto que el porcentaje sigue siendo superior en los centros de titularidad privada (78 %), frente a los de titularidad pública (73 %). Sin embargo, esa diferencia no es estadísticamente significativa, lo que impide afirmar que efectivamente existan diferencias sistemáticas entre las percepciones del profesorado español en función de la titularidad del centro.

La segunda comparación muestra los porcentajes entre dos grupos extremos de centros en función de la proporción de estudiantes desfavorecidos de su matrícula. En este caso, se advierten efectos diferenciales entre los datos españoles y los parámetros internacionales. En el conjunto internacional el profesorado que trabaja en centros donde el alumnado desfavorecido representa más del 30 % de la matrícula se siente peor valorado por las familias que el profesorado que trabaja en centros donde este tipo de alumnado representa menos del 10 % de la matrícula. En la OCDE-27 la diferencia es de 9 puntos porcentuales [( $p \leq 0,10$ ): 69 %; ( $p < 0,30$ ): 60 %] y en la UE-22 está en torno a 7 puntos. Ambas diferencias son estadísticamente significativas, señalando que el profesorado que trabaja en centros con de nivel socioeconómico más bajo tiende a sentirse menos valorado.

La anterior afirmación parece no aplicar, al menos al completo, en el caso de España. La diferencia en educación secundaria es de apenas 4 puntos porcentuales [( $p \leq 0,10$ ): 68 %; ( $p < 0,30$ ): 64 %] y carece de significación estadística alguna. En educación primaria la diferencia es algo mayor (9 puntos porcentuales) y ya se encuentra dentro de los límites de la significación estadística.

La tercera comparación cruza la percepción del profesorado con la proporción de alumnado del centro que presenta dificultades con la lengua de instrucción. En educación secundaria aproximadamente 7 de cada 10 docentes que trabaja en centros sin este tipo de alumnado se siente valorado positivamente por las familias. Los porcentajes efectivos oscilan entre el 73 % en España y el 69 % en UE-22. Sin embargo, el profesorado que trabaja en centros donde al menos una décima parte del alumnado tiene dificultades con la lengua de instrucción tiene una percepción más baja. En España la diferencia es de 13 puntos porcentuales, mientras en los parámetros internacionales es solo ligeramente más baja (UE-22: -11; OCDE-27: -8). No obstante, todas las diferencias son estadísticamente significativas. Por tanto, a la vista de estos datos, es posible afirmar que el profesorado de educación secundaria que trabaja en centros donde una parte sustantiva de la matrícula presenta dificultades con la lengua de instrucción, tiende a sentirse menos valorado que el profesorado que trabaja en centros sin este tipo de alumnado.

A modo de síntesis de este subapartado cabe señalar que, en el conjunto de la OCDE-27, aproximadamente dos de cada tres docentes de educación secundaria se sienten valorados por las familias. En España, esta percepción es algo más alta y especialmente positiva en educación primaria, donde tres de cada cuatro docentes comparten esta valoración. Las diferencias entre comunidades autónomas son moderadas, pero se observan patrones claros según la titularidad del centro y el perfil del alumnado: el profesorado de centros privados y de centros con menor proporción de alumnado desfavorecido o con dificultades lingüísticas tiende a sentirse más valorado. Estos resultados reflejan un reconocimiento generalizado hacia la labor docente por parte de las familias, aunque también evidencian que dicho reconocimiento está condicionado por factores estructurales del sistema educativo y del contexto escolar.

## Referencias

Akinyemi, A., S. Rembe and V. Nkonki (2020), “Trust and Positive Working Relationships among Teachers in Communities of Practice as an Avenue for Professional Development”, *Education Sciences*, Vol. 10/5, p. 136, <https://doi.org/10.3390/educsci10050136>.

Castro, M. et al. (2015), “Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, Vol. 14, pp. 33-46, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>.

Darling-Hammond, L. and J. Bransford (2007), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, John Wiley & Sons.

Devecchi, C. and M. Rouse (2010), “An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools”, *Support for Learning*, Vol. 25/2, pp. 91-99, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x>.

Gordon, M. and M. Cui (2012), “The Effect of School Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood”, *Family Relations*, Vol. 61/5, pp. 728-741, <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00733.x>

Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.

Kelly, K., J. Merry and M. Gonzalez (2018), “Trust, Collaboration and Well-Being: Lessons Learned from Finland”, *SRATE Journal*, Vol. 27/2, pp. 34-39.

Levine, T. and A. Marcus (2010), “How the structure and focus of teachers’ collaborative activities facilitate and constrain teacher learning”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/3, pp. 389-398, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>.

Li, X., C. Bergin and A. Olsen (2022), “Positive teacher-student relationships may lead to better teaching”, *Learning and Instruction*, Vol. 80, p. 101581, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>.

Lomos, C., R. Hofman and R. Bosker (2011), “Professional communities and student achievement – a meta-analysis”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22/2, pp. 121-148, <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>.

Muckenthaler, M. et al. (2020), “Teacher collaboration as a core objective of school development”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 31/3, pp. 486-504, <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>.

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Price, H. and K. Weatherby (2017), “The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 29/1, pp. 113-149, <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>.

Soini, T., K. Pyhältö and J. Pietarinen (2010), “Pedagogical well being: reflecting learning and well being in teachers’ work”, *Teachers and Teaching*, Vol. 16/6, pp. 735-751, <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>.

Spilt, J., H. Koomen and J. Thijs (2011), “Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships”, *Educational Psychology Review*, Vol. 23/4, pp. 457-477, <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>.

Stroetinga, M., Y. Leeman and W. Veugelers (2018), “Primary school teachers’ collaboration with parents on upbringing: a review of the empirical literature”, *Educational Review*, Vol. 71/5, pp. 650-667, <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478>.

Vangrieken, K. et al. (2015), “*Teacher collaboration: A systematic review*”, *Educational Research Review*, Vol. 15, pp. 17-40, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.



# CAPÍTULO 8

---

---

# Capítulo 8. Respaldar la profesión docente

## 8.1. Introducción

La calidad del profesorado es un pilar fundamental para el éxito de cualquier sistema educativo. Como señala la UNESCO, “la calidad de la enseñanza y el aprendizaje está directamente relacionada con la calidad del profesorado” (UNESCO, 2014). Diversos estudios han corroborado esta afirmación. Por ejemplo, la OCDE destaca que “las diferencias en la calidad de los docentes son el factor más importante asociado a las diferencias en los resultados del alumnado, incluso más que el tamaño de las clases o los recursos materiales” (OCDE, 2005). En este sentido, la formación inicial, el desarrollo profesional continuo y la motivación del profesorado son elementos clave para garantizar una educación de calidad.

Uno de los grandes desafíos que enfrentan los sistemas educativos a nivel global es la dificultad para atraer a los jóvenes más brillantes a la profesión docente. El Banco Mundial (2018) observa que “en muchos países, la docencia no es una profesión atractiva para los graduados universitarios más talentosos, lo que se traduce en una menor calidad de los candidatos que ingresan a la carrera docente”. Esta situación se ve agravada por la percepción social de la profesión y, en ocasiones, por las condiciones laborales y salariales. Además, la retención de estos profesionales una vez que han ingresado en la profesión también es un reto. “Las tasas de abandono en los primeros años de carrera son preocupantes en muchos países, lo que genera una pérdida significativa de talento y experiencia en el sistema educativo” (Eurydice, 2015).

Para contrarrestar estas tendencias, es imperativo implementar incentivos que no solo atraigan a los mejores talentos, sino que también los retengan en la profesión docente. La OCDE (2018) sugiere que “los salarios competitivos, las oportunidades de desarrollo profesional, un ambiente de trabajo positivo y el reconocimiento social son factores cruciales para atraer y retener a los docentes de alta calidad”. Asimismo, el Banco Mundial (2018) propone “programas de mentoría, apoyo continuo y vías claras de progresión profesional” como estrategias efectivas para fomentar la permanencia de los buenos profesores. Invertir en el profesorado se convierte en una inversión estratégica en el futuro de la sociedad.

## 8.2. Retener el talento

TALIS 2024 preguntó al profesorado con qué probabilidad creía que abandonaría la profesión docente en los próximos 5 años por uno de los siguientes motivos:

- Por pasar a ocupar un puesto no docente dentro del sector educativo
- Por encontrar un trabajo fuera del sector educativo
- Por seguir educándose o formándose
- Por razones personales o familiares
- Por jubilarse

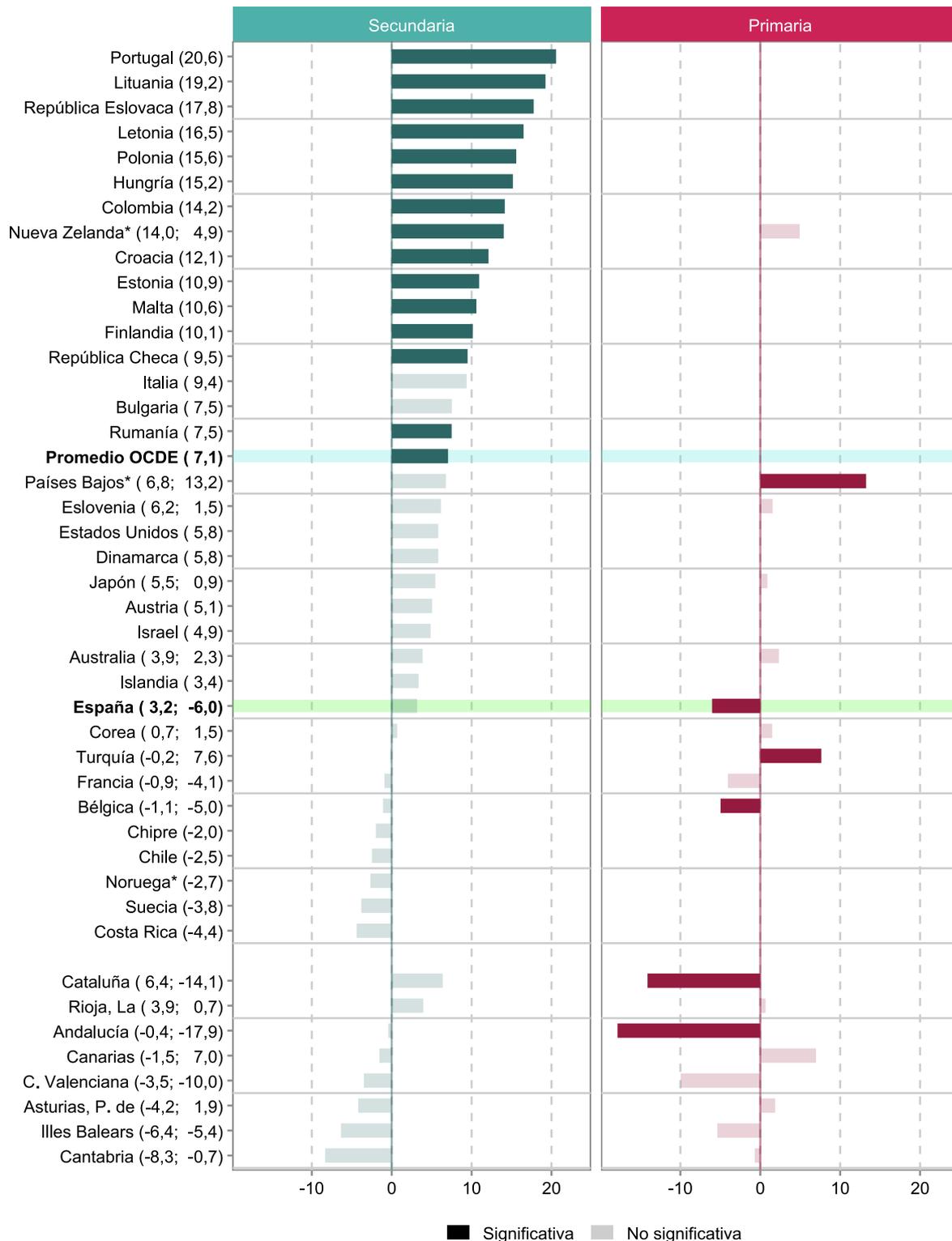
Las opciones de respuesta eran “nada probable”, “no muy probable”, “probable” y “muy probable”. En la Figura 8.1 se muestra la diferencia en el porcentaje de quienes contestaron “muy probable” a alguna de las preguntas entre el profesorado de secundaria de menos de 30 años y el de entre 30 y 49 años para cada uno de los países analizados. Como puede observarse, todas las diferencias significativas son positivas, es decir, el profesorado de menos de 30 años es más proclive a verse fuera de la profesión docente que el de entre 30 y 49 años. La diferencia llega a estar en torno a los 20 puntos porcentuales en Portugal (21), Lituania (19) o República Eslovaca (18). En España, sin embargo, la diferencia no es estadísticamente significativa.

En el caso de las comunidades autónomas, el comportamiento es más dispar, aunque hay que reseñar que ninguna de las diferencias es estadísticamente significativa.

Si se analiza este mismo aspecto referido al profesorado de primaria, se observa que los resultados no muestran un patrón evidente. Mientras que en Países Bajos y Turquía los docentes de menos de 30 años son más proclives a la idea de abandonar la profesión docente (13 y 8 puntos porcentuales de diferencia, respectivamente), en Bélgica y España es el profesorado de entre 30 y 49 años el que ve más probable abandonar la docencia en los próximos 5 años (5 y 6 puntos porcentuales de diferencia respectivamente).

Entre las comunidades autónomas que han ampliado muestra para el estudio en primaria se observa que Andalucía (-14 puntos porcentuales) y Cataluña (-18) presentan una diferencia significativa en el mismo sentido que el conjunto del país, mientras que en el resto las diferencias no son significativas.

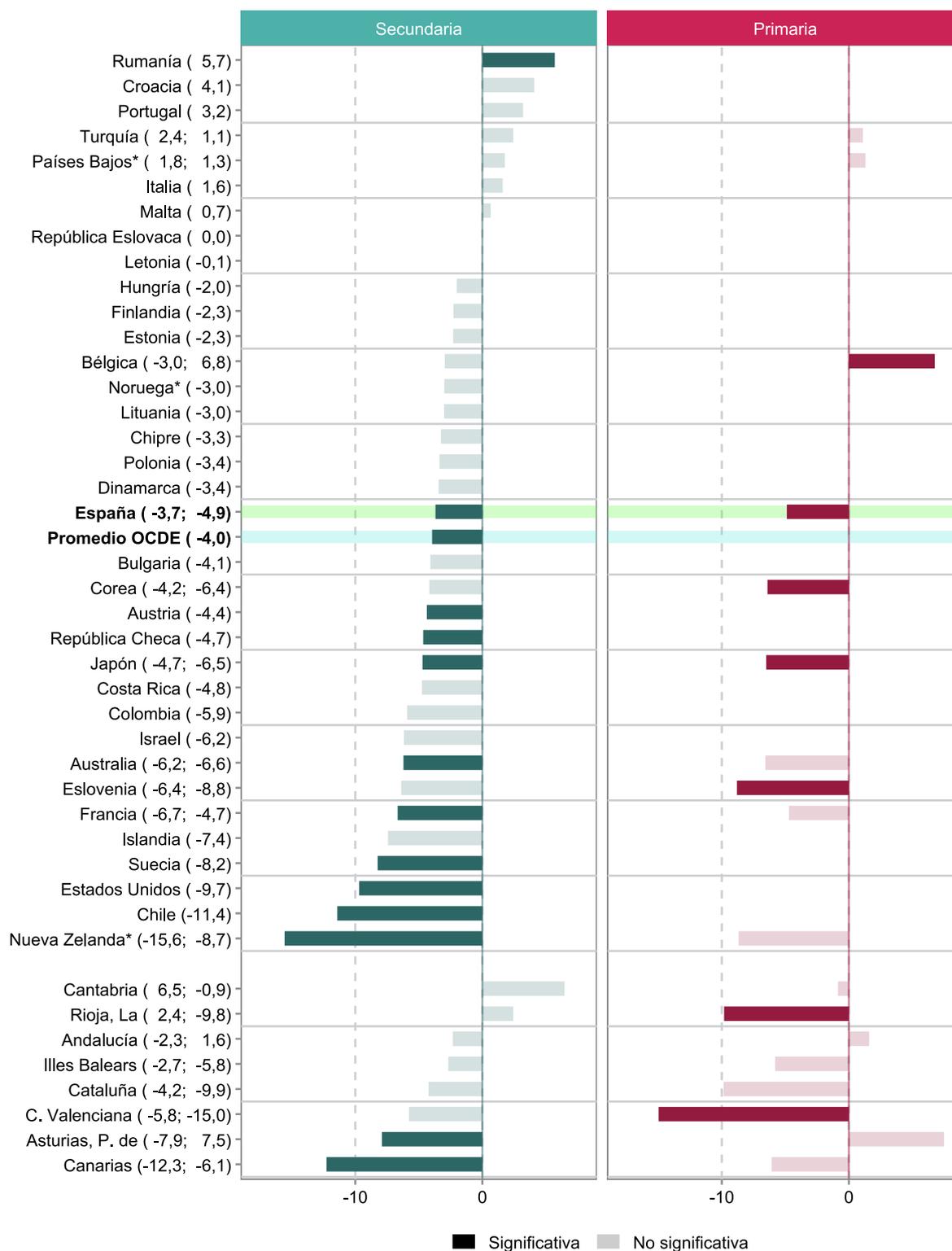
**Figura 8.1. Diferencia en el porcentaje de docentes de menos de 30 años y de 30-49 años proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



Es interesante también analizar el sesgo de género en cuanto a la intención de abandonar la docencia en un futuro próximo. En la Figura 8.2 se analiza la diferencia entre el porcentaje de docentes de secundaria de género masculino y de género femenino que reportan que muy probablemente abandonarán la profesión docente en los próximos 5 años, señalando los valores negativos un mayor porcentaje de mujeres. En 10 de los países analizados (entre ellos España) el porcentaje de mujeres que declaran que muy probablemente abandonarán la

docencia en los próximos 5 años es significativamente mayor que el de los hombres. Destacan Nueva Zelanda, con una diferencia de 16 puntos porcentuales, Chile, con 11, y Estados Unidos, con 10. En el extremo contrario, solo en Rumanía el porcentaje de docentes varones proclives al abandono de la docencia es significativamente mayor que el de mujeres.

**Figura 8.2. Diferencia en el porcentaje de docentes hombres y mujeres proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



El análisis entre las comunidades de España depara una mayor heterogeneidad en el comportamiento. En Canarias y en el Principado de Asturias hay mayor porcentaje de mujeres que se inclinan hacia un próximo abandono de la profesión docente en secundaria (12 y 8 puntos porcentuales, respectivamente). En el resto de las comunidades autónomas las diferencias no son estadísticamente significativas.

Entre los 10 países incluidos en el estudio de primaria la situación es similar. En 4 de ellos (incluyendo España) el porcentaje de mujeres que piensan que es muy probable que abandonen la docencia en los próximos años es significativamente mayor que el de hombres, mientras que la situación inversa se da solo en Bélgica. De entre las comunidades autónomas con datos propios para primaria, las diferencias solo son significativas en la Comunitat Valenciana y La Rioja, siendo, en ambos casos, el porcentaje de mujeres proclives al abandono a corto plazo de la docencia mayor (15 y 10 puntos porcentuales, respectivamente).

### 8.2.1. El estrés como detonante del abandono de la docencia

El estrés laboral es una problemática significativa que afecta a la profesión docente, con repercusiones importantes tanto en el bienestar individual de los educadores como en la calidad de la enseñanza. Diversos estudios han evidenciado que los docentes están expuestos a múltiples factores generadores de estrés, como la sobrecarga de trabajo, la gestión de conductas desafiantes en el aula, la falta de recursos, la presión administrativa y las expectativas sociales (Skaalvik y Skaalvik, 2018). Esta exposición crónica al estrés puede derivar en agotamiento emocional, despersonalización y una baja sensación de logro personal, componentes clave del síndrome de *burnout* (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

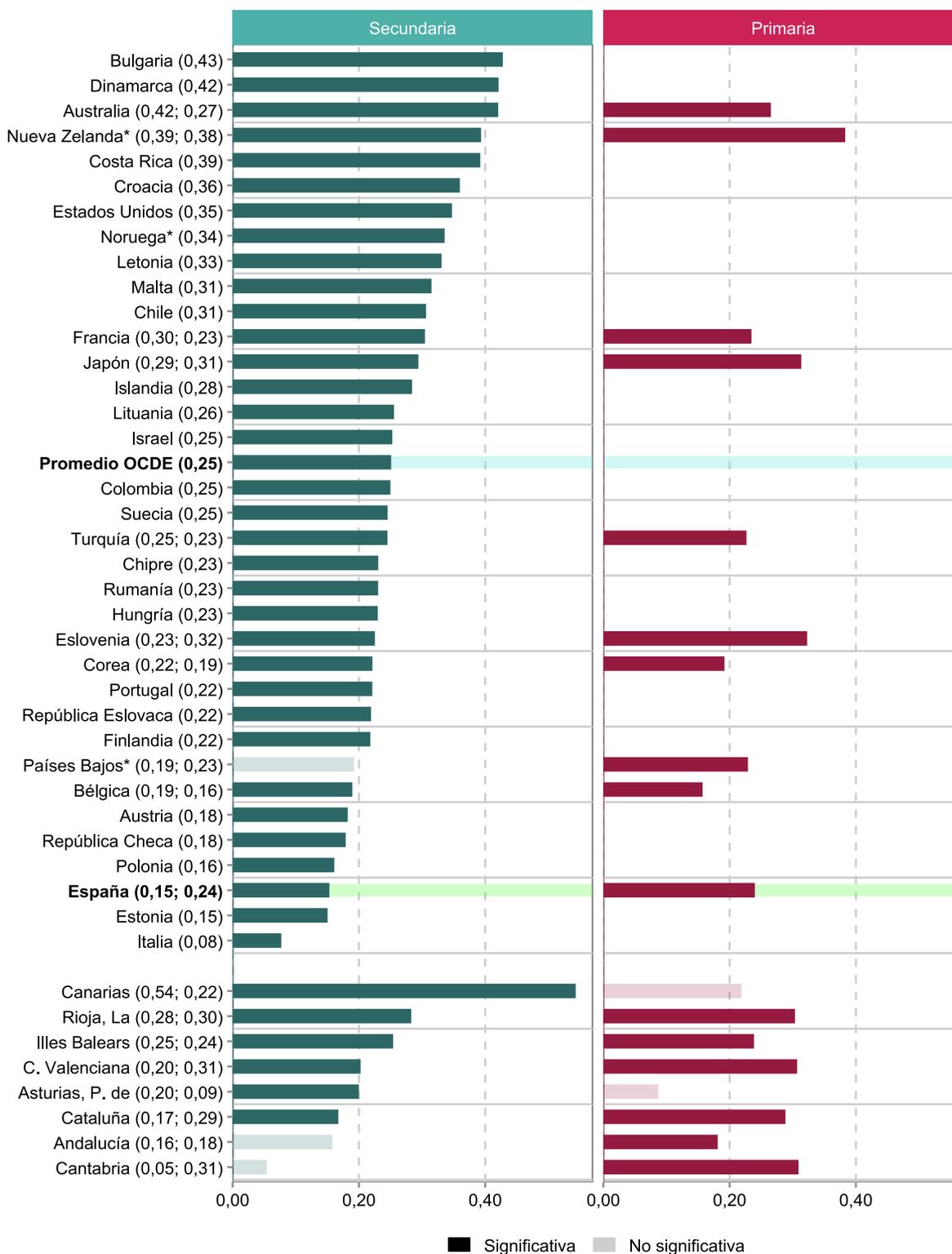
Particularmente, el estrés laboral en la docencia se ha identificado como un predictor importante de la intención de abandonar la profesión. El metaanálisis llevado a cabo por Lee y Chelladurai (2018) examinó la relación entre el estrés laboral y el abandono en diversas profesiones, y encontró una asociación positiva y significativa, siendo el agotamiento emocional uno de los mediadores principales. En el contexto educativo, esto se traduce en que aquellos docentes que experimentan altos niveles de estrés y burnout son más propensos a considerar dejar su puesto o, en última instancia, abandonar la carrera docente, lo que genera una pérdida de talento y experiencia invaluable para el sistema educativo.

TALIS 2024 preguntó al profesorado participante si sufre estrés en el trabajo. Las opciones de respuesta eran “nada en absoluto”, “en cierta medida”, “bastante” y “mucho”. Asignando un valor numérico a estas opciones, desde 1 a “nada en absoluto” hasta 4 a “mucho” se obtiene una escala en la que puntuaciones más altas se asocian a mayores niveles de estrés en el trabajo.

La Figura 8.3 muestra, para los países analizados, la diferencia en el valor de esta escala entre el profesorado de secundaria que afirma que muy probablemente abandonará la profesión docente en los próximos 5 años y el resto del profesorado. Tal como puede observarse, la diferencia es estadísticamente significativa en todos los países, excepto en Países Bajos, oscilando entre valores por encima de 0,4 (Bulgaria, 0,43; Dinamarca y Australia, 0,42) y valores en torno a 0,1 (Italia, 0,08; Estonia y España, 0,15). Esto parece indicar que se puede asociar un mayor nivel de estrés con una mayor probabilidad de abandono de la profesión docente.

A nivel de comunidades autónomas las diferencias estadísticamente significativas se dan en el mismo sentido. La tendencia entre el profesorado de primaria es exactamente la misma, como puede observarse en la Figura 8.3.

**Figura 8.3. Diferencia en el nivel de estrés entre los docentes proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años y los que no en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



La bibliografía existente identifica que una de las principales fuentes de estrés en la docencia es la sobrecarga de trabajo, que incluye no solo las horas lectivas, sino también la preparación de clases, la corrección de exámenes, la atención a padres y la gestión administrativa (García-Riaño, Barbeito y García-Saiz, 2021; Marchesi y Hernández Gil, 2023). A esto se suma la presión por el rendimiento académico y la consecución de objetivos educativos, a menudo impuestos

externamente, que pueden generar ansiedad y frustración en los docentes (Marchesi y Hernández Gil, 2023).

Otro factor significativo es la falta de recursos y apoyo, tanto materiales (infraestructuras, equipamiento) como humanos (personal de apoyo, formación continua), lo que dificulta la implementación de metodologías innovadoras y la atención individualizada a los estudiantes (Moreno-Rodríguez, Gálvez-Ruiz y Padrón-Vega, 2020). La disciplina en el aula y los problemas de comportamiento del alumnado también emergen como causas importantes de estrés, requiriendo una gestión constante que puede agotar emocionalmente al profesorado (Moreno-Rodríguez, Gálvez-Ruiz y Padrón-Vega, 2020). Además, las demandas emocionales de la profesión, derivadas de la interacción con estudiantes con diversas necesidades y problemáticas, pueden llevar al agotamiento emocional y al *burnout* (Marchesi y Hernández Gil, 2023). Finalmente, la burocracia excesiva y los cambios normativos constantes contribuyen a una sensación de incertidumbre y de pérdida de autonomía, incrementando la carga mental del docente (García-Riaño, Barbeito y García-Saiz., 2021).

Para indagar en el origen del estrés en el profesorado, TALIS 2024 planteó un conjunto de preguntas en la que se pedía a los docentes que establecieran en qué medida las siguientes son fuentes de estrés en el trabajo:

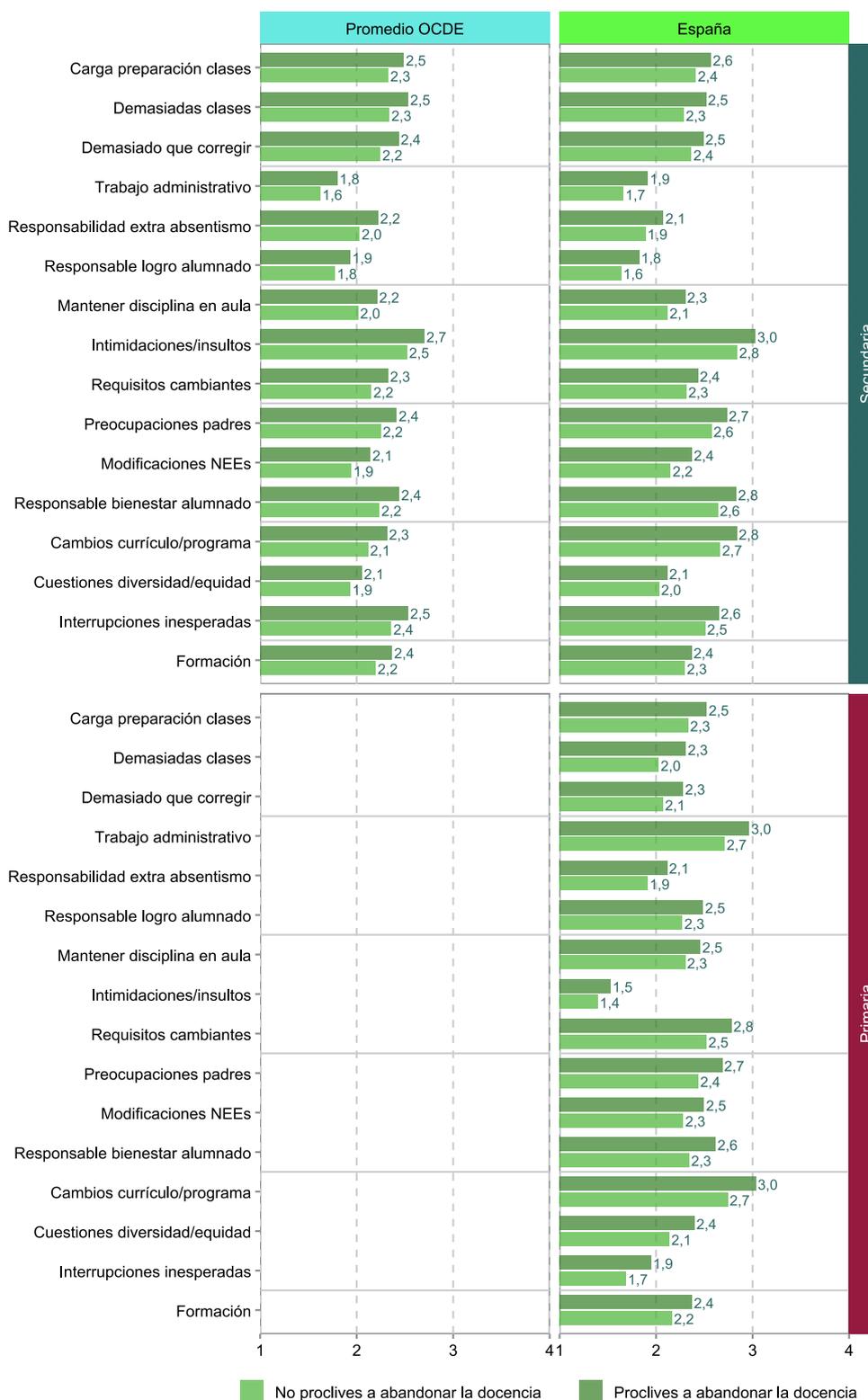
- Tener demasiada carga de preparación de clase
- Tener demasiadas clases que impartir
- Tener demasiado que corregir
- Tener demasiado trabajo administrativo (p. ej., rellenar formularios)
- Tener responsabilidades extra debido al absentismo de docentes
- Ser considerado/a responsable de los logros del alumnado
- Mantener la disciplina en el aula
- Recibir intimidaciones o insultos verbales por el alumnado
- Mantenerse al día con los requisitos cambiantes de las autoridades locales, autonómicas o nacionales
- Atender a las preocupaciones de los/las padres/madres o tutores legales
- Modificar las clases para el alumnado con necesidades educativas especiales
- Ser responsable del bienestar social y emocional del alumnado
- Mantenerse al día con los cambios de currículo o programa del centro
- Tener demasiado trabajo en cuestiones, preocupaciones o conflictos de diversidad y equidad
- Tener que adaptar su trabajo debido a interrupciones inesperadas (p. ej., desastres naturales, emergencias de salud pública/pandemias, crisis humanitarias)
- Mantenerse al día con la formación profesional.

Las opciones de respuesta eran “nada”, “en cierta medida”, “bastante” y “mucho”. De manera análoga a como se ha hecho anteriormente, se puede establecer una escala asignando el valor 1 a la opción “nada” y el valor 4 a la opción “mucho”, de tal forma que puntuaciones más altas indican una fuente de más estrés.

La Figura 8.4 muestra las percepciones a este respecto del profesorado de secundaria de España y del promedio de la OCDE, respectivamente, diferenciando al profesorado que es más proclive a abandonar la docencia en los próximos 5 años del que no.

Lo primero que se observa es que todas las opciones generan más estrés al profesorado que se muestra más proclive a abandonar la docencia, siendo la diferencia estadísticamente significativa en todos los casos. Como se verá más adelante, este comportamiento también se repetirá entre el profesorado de primaria.

**Figura 8.4. Diferencias en la importancia de las siguientes fuentes de estrés entre los docentes proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años y los que no en el promedio de la OCDE y en España en TALIS 2024**



Volviendo al profesorado de secundaria, tanto en España como el promedio de la OCDE la fuente más importante de estrés es recibir insultos e intimidaciones por parte del alumnado. En España, las siguientes situaciones que generan más estrés son mantenerse al día con los cambios de currículo o programa del centro y ser responsable del bienestar del alumnado, mientras que a nivel internacional las fuentes más reseñables de estrés por detrás de las intimidaciones e insultos son la impartición de demasiadas clases y la necesidad de adaptar el trabajo del docente a causa de interrupciones inesperadas.

En España, las principales fuentes de estrés para el profesorado de primaria son, en igual medida, los cambios de currículo o programa del centro y el trabajo administrativo, seguido de cerca por la variabilidad de los requisitos de las diferentes autoridades y con independencia de que el profesorado sea proclive o no a abandonar la docencia.

### 8.3. Factores intrínsecos del profesorado: motivación y autoeficacia

La autoeficacia del profesorado, entendida como la creencia en sus propias capacidades para influir en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes, incluso en situaciones desafiantes, juega un papel vital en la retención profesional (Guskey y Passaro, 1994). Los docentes con altos niveles de autoeficacia tienden a afrontar las situaciones del aula como desafíos, en lugar de percibirse como incapaces, lo que se traduce en una mayor perseverancia y un menor riesgo de abandono de la profesión. Además, el desarrollo de la autoeficacia, que puede fomentarse a través de experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y estados afectivos positivos (Bandura, 1977), no solo mejora el desempeño docente, sino que también incrementa la motivación, la cantidad de compromiso y el tiempo dedicado a la labor educativa, contribuyendo así a una mayor satisfacción laboral y, en consecuencia, a una mayor permanencia en la docencia.

TALIS 2024 preguntó al profesorado en qué medida se sentía capaz de conseguir unos determinados objetivos, tales como controlar el mal comportamiento en clase, ayudar al alumnado a pensar de un modo crítico, diseñar tareas de aprendizaje que se ajusten al alumnado con necesidades educativas especiales, elegir recursos y herramientas digitales que mejoren el aprendizaje del alumnado, etc. Las opciones de respuestas eran “nada”, “en cierta medida”, “bastante” y “mucho”. Con las respuestas a estas preguntas se han construido los siguientes índices de autoeficacia en:

- La gestión de la clase
- La impartición de clases
- La implicación del alumnado
- Clases multiculturales
- Necesidades educativas especiales
- El uso de herramientas y recursos digitales

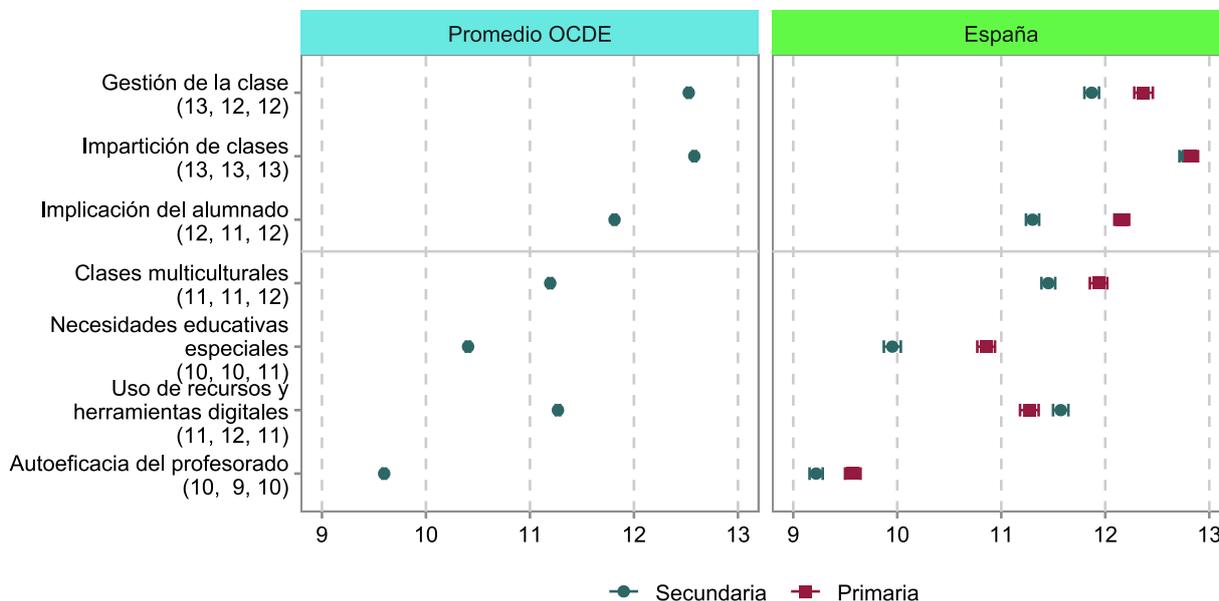
Finalmente, se ha construido un índice general de autoeficacia del profesorado.

En la Figura 8.5 se plasman los valores de estos índices para el profesorado de secundaria en España y en el promedio de la OCDE. El profesorado español se autopercibe significativamente más eficaz que el promedio de la OCDE en el uso de herramientas y recursos digitales, la gestión de clases multiculturales y la impartición de la docencia, si bien en el resto de los índices, incluyendo el general de autoeficacia del profesorado, se sitúa por debajo del promedio.

En el caso de Primaria (Figura 8.5) lo primero que destaca es que los valores de autoeficacia son, en general, superiores. El profesorado español destaca en los mismos aspectos que en

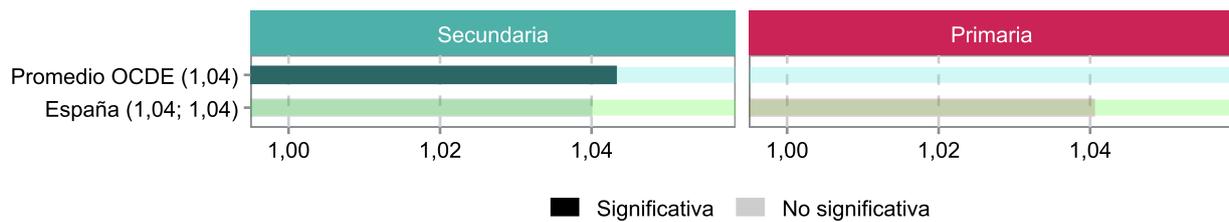
el caso de secundaria, pero en el resto también están por encima o en valores similares del profesorado del promedio de países participantes que pertenecen a la OCDE.

**Figura 8.5. Valores de los índices de autoeficacia de los docentes en los siguientes aspectos, con intervalos de confianza al 95 %, en el promedio de la OCDE y en España en TALIS 2024**



Sin embargo, a la luz de los datos de TALIS 2024, la autoeficacia no es un buen predictor de la probabilidad de permanencia en la docencia. En la Figura 8.6 se representa la variación de la probabilidad de que un docente conteste que prevé abandonar la docencia en los próximos 5 años al incrementarse en una unidad su autoeficacia (odd ratio). En el caso de España, la variación de la probabilidad no es estadísticamente significativa, pero en el caso de los promedios internacionales, el incremento de la probabilidad, aunque ligero, sí es estadísticamente significativo, lo que quiere decir que al aumentar la autoeficacia aumenta ligera pero significativamente la probabilidad de que el docente prevea abandonar la docencia en los próximos 5 años. A la vista de este resultado parece necesario analizar qué otras variables del contexto del docente pueden influir en que el aumento de la autoeficacia prevea un ligero aumento en la probabilidad de abandono de la carrera docente.

**Figura 8.6. Variación de la probabilidad de abandono de la docencia en los próximos 5 años al incrementarse en una unidad la autoeficacia en el promedio de la OCDE y en España en TALIS 2024**



En paralelo a la autoeficacia, la bibliografía destaca la motivación del profesorado como un factor crucial para su permanencia en la profesión docente. Diversos estudios sugieren que la satisfacción y el compromiso de los educadores están directamente relacionados con su deseo de continuar enseñando (Lorenzo-Vicente, Muñoz-Galiano y Beas-Miranda, 2015). Aspectos como las oportunidades de desarrollo profesional y formación continua, un entorno de trabajo colaborativo y de apoyo entre colegas, y una comunicación efectiva por parte de la administración, son elementos que contribuyen significativamente a mantener la motivación del docente. Si bien el reconocimiento y la celebración de logros individuales y colectivos también son importantes, las oportunidades de crecimiento y la posibilidad de desempeñar roles y responsabilidades que aumenten el sentido de logro son fundamentales para la satisfacción laboral y el compromiso a largo plazo.

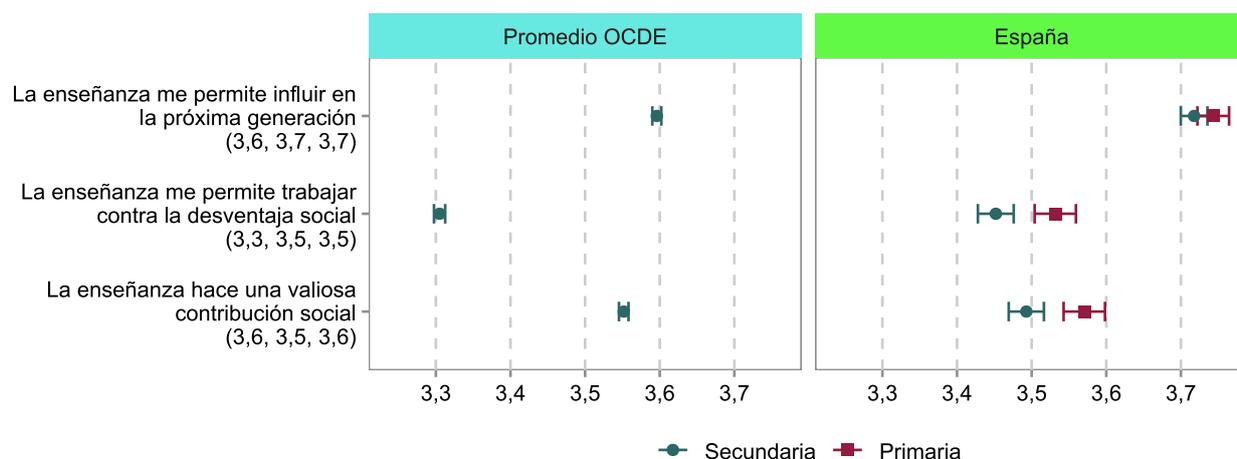
TALIS 2024 divide la motivación intrínseca en dos categorías: utilidad social y disfrute de la docencia. Para indagar en la primera, se preguntó al profesorado el grado de importancia que daba a las siguientes afirmaciones:

- La enseñanza me permite influir en la próxima generación
- La enseñanza me permite trabajar contra la desventaja social
- La enseñanza hace una valiosa contribución social

Las opciones de respuesta eran “ninguna importancia”, “importancia escasa”, “importancia moderada” y “gran importancia”. Asignando valores de 1 al 4 a cada opción se puede establecer una escala, en la que un mayor valor implica un mayor grado de importancia.

En la Figura 8.7 se refleja la importancia concedida a cada una de estas afirmaciones por el profesorado de secundaria en España y en el Promedio OCDE. Las puntuaciones medias están entre los 3 y los 4 puntos, lo que significa que, de media, los docentes conceden a estos factores una importancia entre moderada y grande. La posibilidad de influencia en la próxima generación es el factor más destacado, seguido de la contribución social de la enseñanza y de la posibilidad de trabajar contra la desigualdad social (si bien en España no hay diferencia significativa entre estos dos últimos factores). En España se concede una importancia significativamente más alta que en el Promedio de la OCDE a la posibilidad de influir en la próxima generación y a la de trabajar contra la desventaja social, mientras que ocurre lo contrario con el valor de la contribución social. Los resultados son similares en primaria (Figura 8.7).

**Figura 8.7. Valores de los índices de autoeficacia de los docentes en los siguientes aspectos, con intervalos de confianza al 95 % en el promedio de la OCDE y en España en TALIS 2024**



Combinando las respuestas a las tres preguntas se obtiene una escala de importancia de la utilidad social de la educación. Así, se puede analizar la importancia que da el profesorado en general a la dimensión de utilidad social de la educación, y desagregar el análisis por grupos poblacionales. Resulta de especial interés la desagregación por género del profesorado. La Figura 8.8 muestra la diferencia entre hombres y mujeres en esta escala para el profesorado de secundaria, y en ella se puede ver que en 23 de los países incluidos (entre ellos España), las mujeres otorgan más importancia a la utilidad social de la educación que los hombres (diferencia negativa estadísticamente significativa). Solo en Japón la diferencia es significativa a favor de los hombres.

Si se analiza el comportamiento en las comunidades autónomas, se observa que en 6 la diferencia es significativamente favorable a las mujeres.

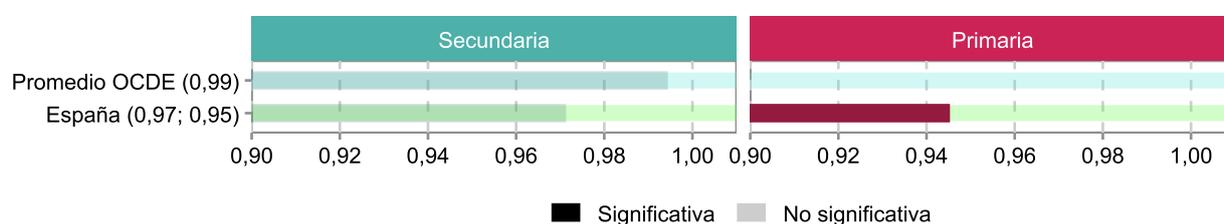
**Figura 8.8. Diferencia entre hombres y mujeres en la importancia dada a la utilidad social de la enseñanza por el profesorado en los sistemas educativos seleccionados y las comunidades autónomas españolas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



En relación con educación Primaria, en 4 de los países participantes (Turquía, Eslovenia, España y Bélgica), la diferencia es significativamente favorable a las mujeres. En cuanto a las comunidades autónomas que amplían muestra, en todas ellas la diferencia es favorable a las mujeres, si bien solo es significativa en Cantabria y Principado de Asturias.

¿La importancia concedida a la dimensión de utilidad social de la educación es un buen predictor de la probabilidad de abandono de la profesión docente? A la vista de los resultados de TALIS 2024, no lo es para el profesorado de secundaria, pero sí para el de primaria. La Figura 8.9 muestra cómo el incremento de una unidad en la escala de importancia de la utilidad social de la educación se relaciona con disminución de la probabilidad de inclinarse por el abandono de la docencia en los próximos 5 años, no significativa en el caso de secundaria, significativa para primaria (de en torno a un 5 % para España y de un 2 % para el promedio internacional).

**Figura 8.9. Variación de la probabilidad de abandono de la docencia en los próximos 5 años al incrementarse en una unidad la escala de importancia de la utilidad social de la educación en el promedio de la OCDE y en España en TALIS 2024**

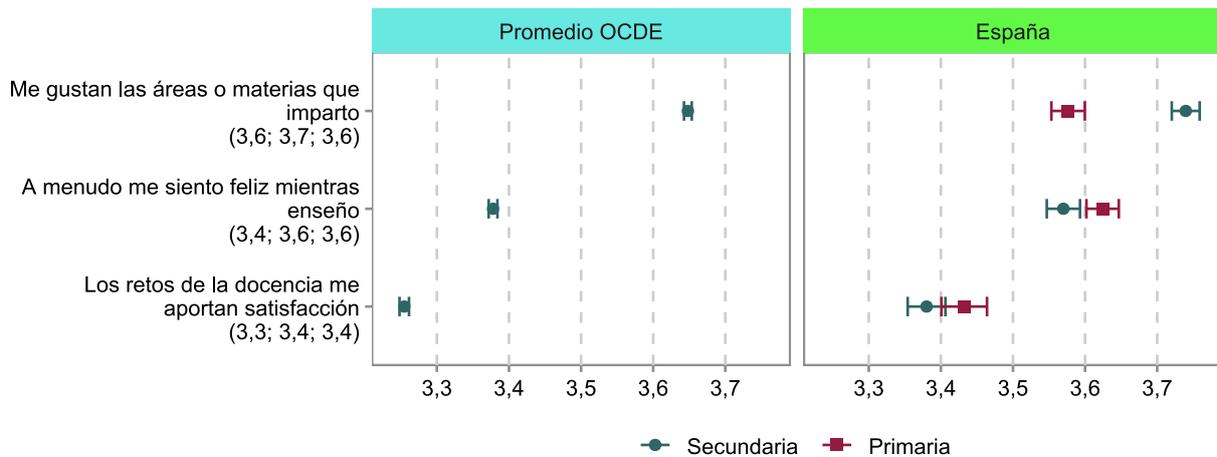


En cuanto al disfrute de la docencia, la pregunta que TALIS 2024 planteaba al profesorado fue que en qué medida estaba de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Me gustan las áreas o materias que imparto
- A menudo me siento feliz mientras enseño
- Los retos de la docencia me aportan satisfacción

Siendo las opciones de respuesta “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Igual que en ocasiones anteriores, asignando valores de 1 al 4 a cada opción se puede establecer una escala, en la que un mayor valor implica un mayor grado de acuerdo, y, por tanto, de disfrute con la enseñanza. En la Figura 8.10 se resumen los valores para el profesorado de secundaria. Se puede ver que el profesorado español reporta un grado de disfrute con la docencia significativamente mayor que el del promedio de la OCDE en todas las componentes.

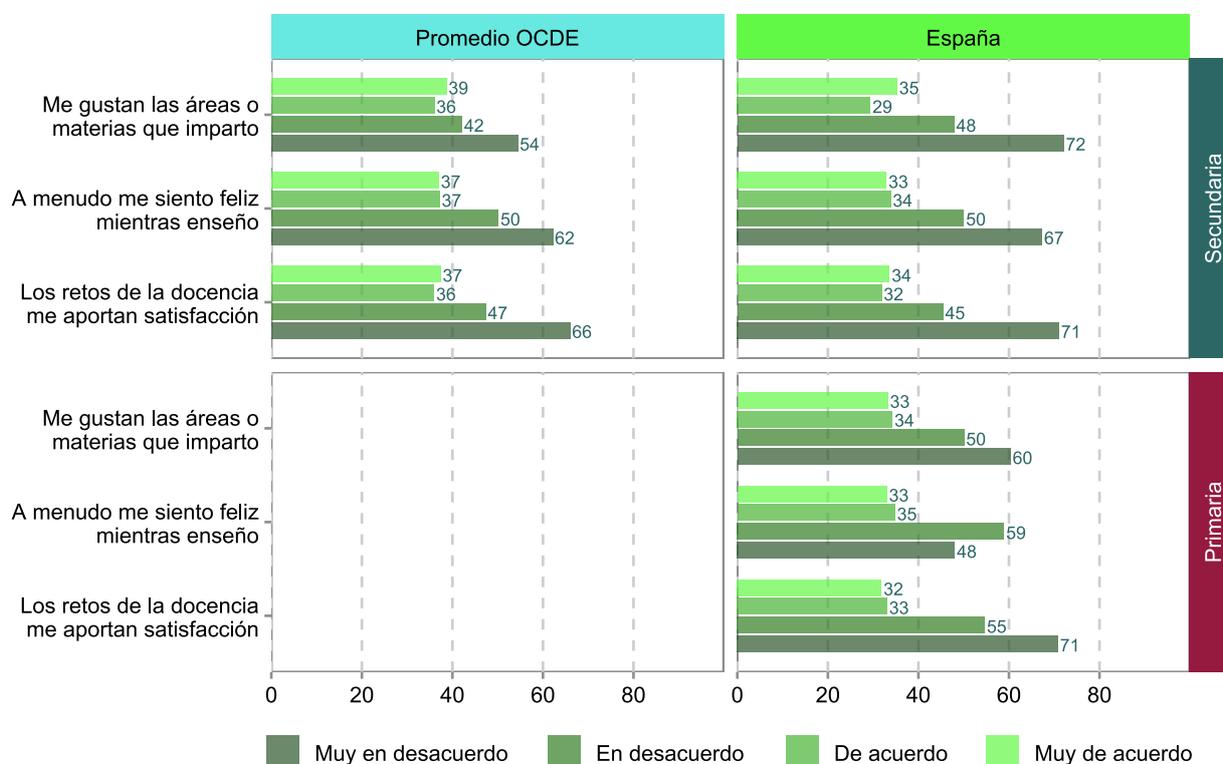
**Figura 8.10. Disfrute de la docencia: grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, con intervalo de confianza al 95 %, en el promedio de la OCDE y en España en TALIS 2024**



El profesorado español de primaria también disfruta significativamente más de la docencia que su homólogo del promedio internacional (Figura 8.10). Llama la atención el cambio en el orden de los componentes en el caso de España, ya que la afirmación que concita un mayor grado de acuerdo es la referida a la felicidad mientras se enseña, en lugar de la del gusto por las materias que se imparten.

¿Existe relación entre el grado de disfrute de la docencia y la probabilidad de abandonarla en un futuro próximo? En la Figura 8.11 se muestran los porcentajes de profesorado de secundaria que creen que abandonarán la docencia en los próximos 5 años para cada opción de respuesta a las preguntas sobre el disfrute de la docencia, en España y el promedio OCDE, respectivamente. Se puede observar que el porcentaje de docentes que abandonará la enseñanza entre quienes han contestado “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo” es significativamente mayor que el de entre quienes han contestado “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Dicho de otro modo, el porcentaje de profesorado que contempla abandonar la docencia en los próximos 5 años es significativamente mayor entre quienes no disfrutaban de la docencia. La situación se repite en el promedio OCDE, aunque con porcentajes sustancialmente diferentes.

**Figura 8.11. Diferencias de porcentajes entre las categorías de respuesta en relación al disfrute de la docencia de los docentes proclives a abandonarla en los próximos 5 años en el promedio de la OCDE y en España en TALIS 2024**



En primaria (Figura 8.11) el comportamiento es similar, aunque en España las diferencias no son estadísticamente significativas para las dos primeras preguntas, debido a la magnitud de los errores de estimación en las categorías “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”.

### 8.4. Las condiciones de la profesión docente:

#### estabilidad, flexibilidad y salario

La estabilidad laboral, la flexibilidad en el desempeño de sus funciones y un salario justo son pilares fundamentales que impactan directamente en el rendimiento y la satisfacción del profesorado, repercutiendo a su vez en la calidad educativa. La estabilidad laboral proporciona a los docentes la seguridad necesaria para invertir en su desarrollo profesional a largo plazo, sin la constante preocupación por la renovación de contratos o la incertidumbre del futuro (OCDE, 2020). Esta seguridad permite a los educadores centrarse en la mejora continua de sus prácticas pedagógicas y en la construcción de relaciones sólidas con sus estudiantes y la comunidad educativa. Por otro lado, la flexibilidad en aspectos como el horario, la metodología de enseñanza o la toma de decisiones pedagógicas fomenta la autonomía y la creatividad, lo que se traduce en un mayor compromiso y una adaptación más efectiva a las diversas necesidades del alumnado (Ingersoll y Strong, 2011). Cuando los docentes se sienten valorados y tienen cierto margen de maniobra, es más probable que desarrollen un sentido de pertenencia y se esfuercen por innovar en el aula.

Un salario competitivo es igualmente crucial, no solo como reconocimiento al valor de la profesión docente, sino también como un factor disuasorio contra el abandono de la carrera.

Diversos estudios han demostrado que salarios bajos y condiciones laborales precarias son causas significativas del agotamiento y la deserción del profesorado, especialmente en las primeras etapas de su carrera (Sutcher, Darling-Hammond, y Levin, 2017). Un salario digno permite a los docentes mantener un nivel de vida adecuado, reducir el estrés financiero y dedicarse plenamente a su vocación sin la necesidad de buscar empleos adicionales. Además, salarios atractivos contribuyen a atraer y retener talento en la profesión, asegurando que las futuras generaciones de estudiantes sean educadas por profesionales altamente cualificados y motivados.

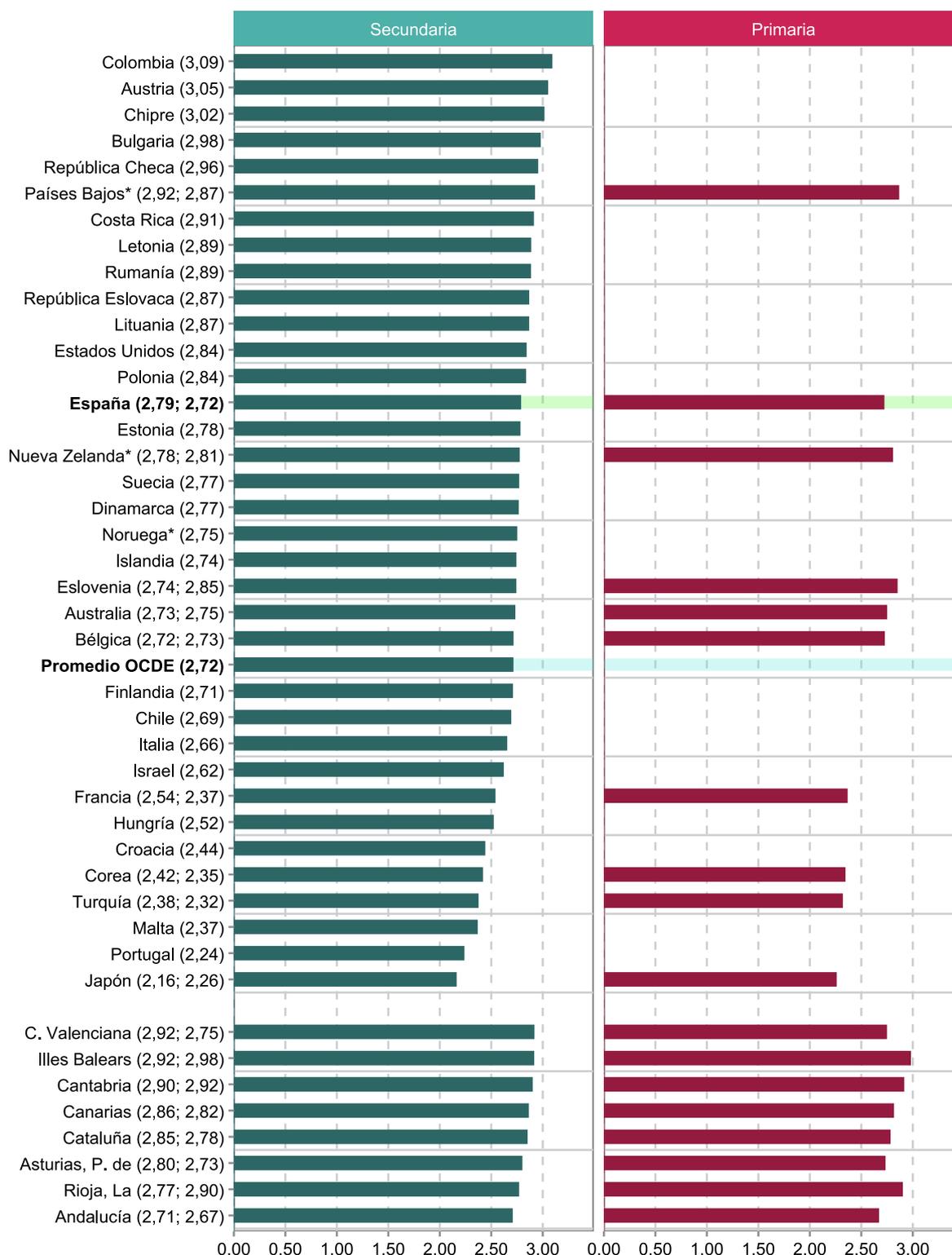
La interrelación entre la estabilidad, la flexibilidad y el salario incide directamente en la probabilidad de abandono de la docencia. Un entorno laboral inestable, rígido y mal remunerado crea un caldo de cultivo para la insatisfacción, el estrés y el agotamiento, lo que aumenta exponencialmente la intención de los profesores de dejar la profesión (Guarino, Santibañez, y Daley, 2006). Por el contrario, cuando los docentes experimentan seguridad en su puesto, autonomía en su práctica pedagógica y una compensación económica justa, se sienten más valorados, comprometidos y motivados para permanecer en la docencia a largo plazo. Invertir en la mejora de estas condiciones laborales no solo beneficia a los propios docentes, sino que es una estrategia fundamental para garantizar un sistema educativo de calidad y sostenible en el tiempo.

TALIS 2024 pidió al profesorado que expresara su grado de acuerdo con la afirmación “además de mi salario, estoy satisfecho/a con los términos de mi contrato laboral (p. ej., prestaciones, horario de trabajo)”, siendo las opciones de respuesta “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Como en ocasiones anteriores, se asignará un valor de 1 a 4 a las opciones de respuesta, de modo que una puntuación media más alta en esta variable se corresponderá con un mayor grado de satisfacción con las condiciones laborales.

En la Figura 8.12 se ordenan los países según el grado de satisfacción del profesorado de secundaria con sus condiciones laborales, excluyendo el salario. Los países cuyos docentes se muestran más satisfechos con las condiciones laborales son Colombia, Austria y Chipre, y los que cuentan con un profesorado menos satisfecho son Japón, Portugal y Malta. España se encuentra entre la mitad de los países con el profesorado más conforme con sus condiciones laborales, muy por encima del promedio de la OCDE.

La Figura 8.12 ofrece esta misma información referida a las comunidades autónomas. La Comunitat Valenciana e Illes Balears cuentan con el profesorado que se siente más satisfecho con sus condiciones laborales, mientras que el profesorado de Andalucía es el que se muestra menos satisfecho.

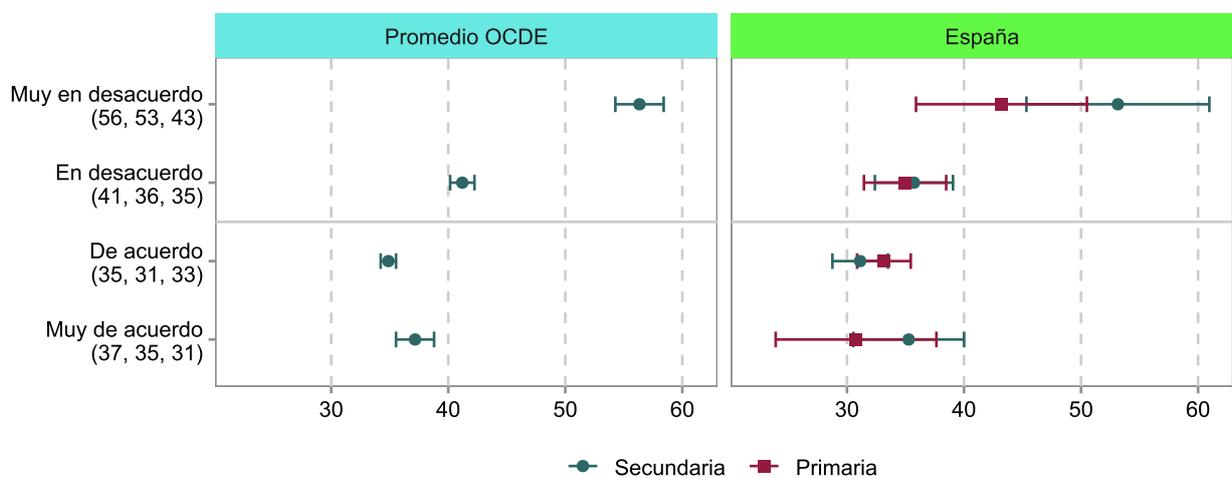
**Figura 8.12. Grado de satisfacción con las condiciones laborales (excluyendo el salario) del profesorado (mínimo=1, máximo=4) en los sistemas educativos seleccionados y comunidades autónomas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



Entre los países que participaron en el estudio de primaria, Países Bajos y Eslovenia cuentan con el profesorado más satisfecho con sus condiciones laborales, y Japón y Turquía con el menos satisfecho. La Figura 8.12 incluye esta misma información para las comunidades autónomas que ampliaron muestra.

Para analizar la relación entre la satisfacción con las condiciones laborales y la probabilidad de abandono de la profesión docente se procede a calcular el porcentaje de docentes que reportan como “muy probable” el abandono de la enseñanza en los próximos 5 años dentro de cada categoría de respuesta. Los datos de secundaria, tanto para España como para el promedio OCDE (Figura 8.13) muestran que más de la mitad de los docentes que están muy en desacuerdo con la afirmación “además de mi salario, estoy satisfecho/a con los términos de mi contrato laboral (p. ej., prestaciones, horario de trabajo)” ven como muy probable el abandono de la profesión docente en los próximos 5 años, mientras que en el resto de las categorías este porcentaje se sitúa en el 30 – 40 %.

**Figura 8.13. Porcentaje de docentes de secundaria proclive a abandonar la docencia en los próximos 5 años en función de la satisfacción con el contrato y las condiciones laborales, con intervalos de confianza al 95 %, en el promedio de la OCDE y en España en TALIS 2024**



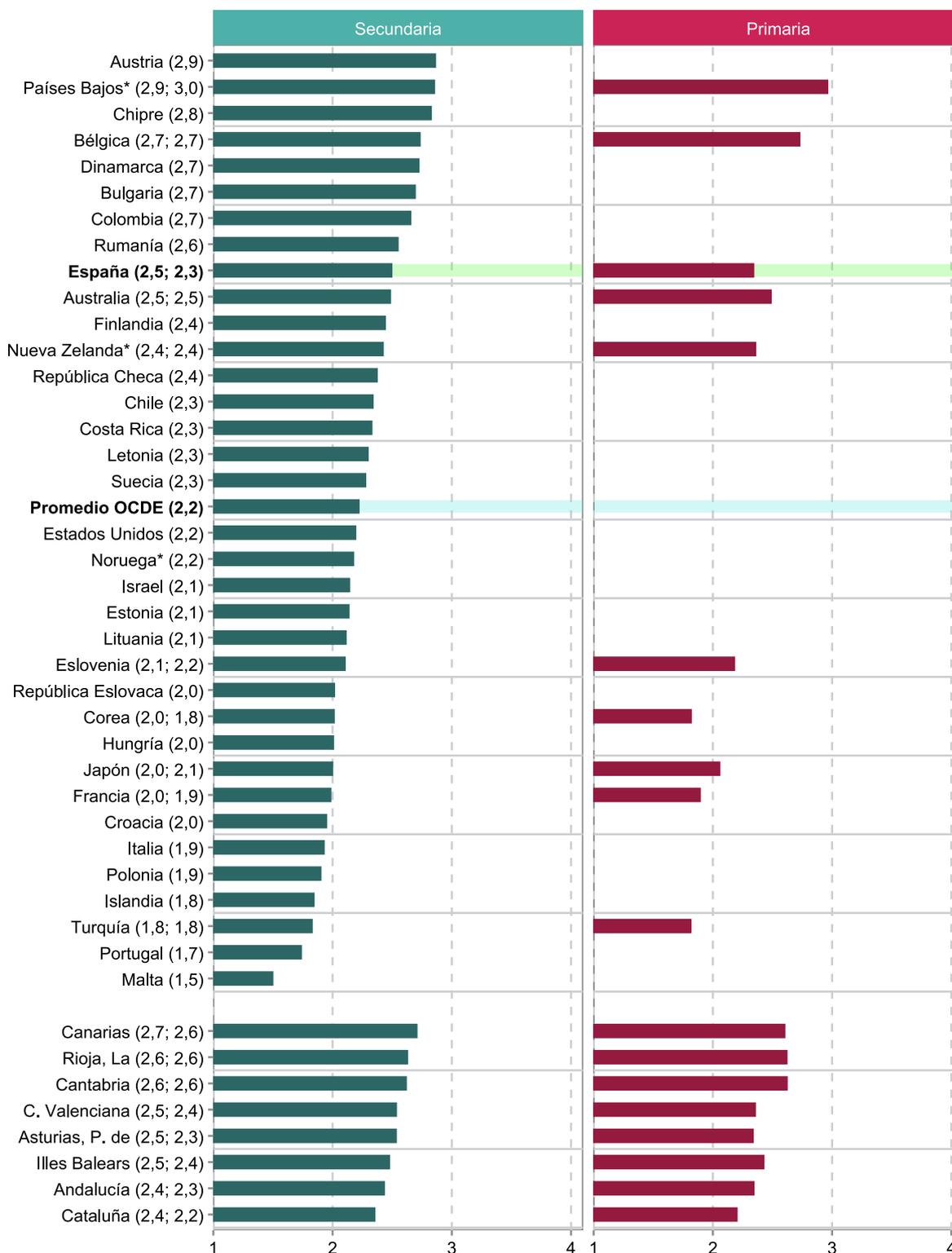
En primaria el comportamiento es similar, aunque el porcentaje de profesorado que muy probablemente abandonará su profesión en 5 años entre quienes responden “muy en desacuerdo” cae por debajo del 50 % (Figura 8.13).

TALIS 2024 también evaluó el grado de satisfacción del profesorado con el salario percibido, pidiéndole que expresara su grado de acuerdo con la afirmación “estoy satisfecho/a con el salario que recibo por mi trabajo”. De nuevo las opciones de respuesta fueron “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Si se asignan valores de 1 a 4 a las opciones de respuesta se obtiene una escala en la que los valores más elevados corresponden a un mayor grado de acuerdo con la afirmación y, por lo tanto, a un mayor grado de satisfacción con el salario.

Los países cuyo profesorado de secundaria está más satisfecho con el salario que perciben son Austria, Países Bajos y Chipre; el profesorado de secundaria menos satisfecho con su sueldo es el de Malta, Portugal y Turquía. España se encuentra entre los 9 países que superan la puntuación intermedia de la escala (2,5), por encima del promedio de la OCDE (Figura 8.14). Por comunidades, el profesorado más satisfecho con el salario es el de Canarias, y el menos satisfecho es el de Cataluña. Cabe destacar que las medias de todas las comunidades autónomas se sitúan por encima de la del promedio OCDE.

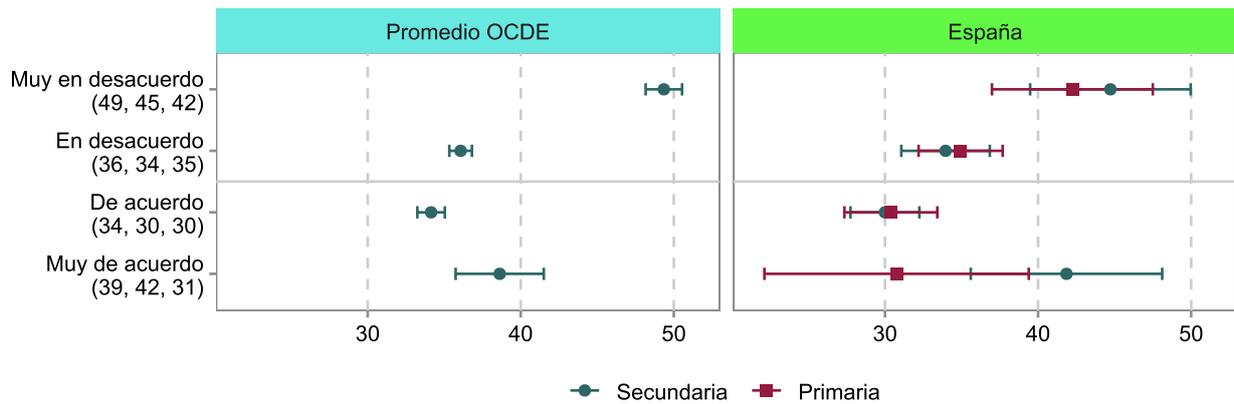
Se puede observar que, en España (Figura 8.14), el profesorado de primaria se muestra menos satisfecho con su salario que el de secundaria.

**Figura 8.14. Grado de satisfacción con el salario de los docentes (mínimo=1, máximo=4) en los sistemas educativos seleccionados y comunidades autónomas que ampliaron muestra en TALIS 2024**



Si se analiza la relación entre la satisfacción con el salario y la probabilidad de abandono de la profesión en secundaria se observa que en España (Figura 8.15), a diferencia de lo que ocurriría con las condiciones laborales, no existe un patrón definido, ya que son las dos categorías intermedias las que presentan un menor porcentaje de profesorado que prevé abandonar la docencia en los próximos años. En el promedio OCDE sí se observa que el profesorado más disconforme con su salario es el más proclive al abandono (Figura 8.15).

**Figura 8.15. Porcentaje docentes de secundaria proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en función de la satisfacción con el salario percibido, con intervalos de confianza al 95 %, en el promedio de la OCDE y en España en TALIS 2024**



En primaria, por el contrario, sí parece existir una relación para España, siendo el profesorado más descontento con su salario el que expresa en mayor medida su previsión de abandonar la docencia (Figura 8.15). El promedio internacional, para primaria, replica el comportamiento del promedio OCDE en secundaria.

## Referencias

Banco Mundial. (2018). World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. The World Bank.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Eurydice. (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies. European Commission.

García-Riaño, D., Barbeito, S., y García-Sáiz, M. (2021). Factores de estrés y burnout en docentes de educación primaria y secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 205-220.

Guarino, C. M., Santibañez, L., y Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.

Guskey, T. R., y Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-641.

Ingersoll, R. M., y Strong, M. (2011). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine, J. Z. Spade, & C. G. T. Stuber (Eds.), *The Sociology of Education: A Critical Reader* (2nd ed., pp. 493-504). Pine Forge Press.

Lee, T. W., y Chelladurai, P. (2018). Work stress and turnover intentions: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(1), 1-17.

Lorenzo-Vicente, J., Muñoz-Galiano, I. M., y Beas-Miranda, M. (2015). Motivación docente, satisfacción laboral y calidad de la enseñanza en educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 77-90.

Marchesi, Á., y Hernández Gil, C. (2023). El bienestar del profesorado: Un estudio sobre el estrés y la satisfacción docente. Fundación Santillana.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

Moreno-Rodríguez, R., Gálvez-Ruiz, P., y Padrón-Vega, J. (2020). Estrés y burnout en docentes: Un análisis de los factores de riesgo. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8824.

OCDE. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing.

OCDE. (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing.

OCDE. (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. OECD Publishing.

Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2018). Teacher self-efficacy and collective efficacy: Relations with stress and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 21(3), 643-662.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., y Levin, M. (2017). A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S. Learning Policy Institute.

UNESCO. (2014). Teaching and Learning: Achieving Quality for All. Global Monitoring Report on Education for All 2013/14. UNESCO Publishing.



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

TALIS se lleva a cabo cada 5 o 6 años. En España el estudio principal tuvo lugar entre febrero y marzo de 2024 en una muestra de 1013 centros educativos: 507 de secundaria y 506 de primaria. Asimismo, un total de 8 comunidades autónomas participaron con muestras propias en ambas etapas: Andalucía, Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunitat Valenciana, Illes Balears, La Rioja y Principado de Asturias.

Entre los temas novedosos en la edición de 2024 se encuentran la incorporación de las herramientas digitales e IA a las prácticas docentes, la integración de las habilidades socioemocionales, la incorporación de la sostenibilidad al currículo, entre otros.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa ha elaborado el presente informe con el fin de presentar los resultados más destacados de esta edición, comparándolos con una selección de países que han participado en el estudio, y también a nivel nacional y regional.