

TALIS (OCDE)

*Estudio Internacional sobre la
Enseñanza y el Aprendizaje*

INFORME ESPAÑOL 2009



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto de Evaluación

Madrid 2009

Índice

Presentación.....	9
1. El estudio TALIS	11
2. Profesores y centros de educación secundaria	13
3. Formación y desarrollo profesional de los profesores.....	19
4. Las opiniones y actitudes del profesorado y la mejora de la práctica de la enseñanza.....	25
5. La evaluación del profesorado y del centro y su repercusión en el trabajo docente	31
6. El liderazgo escolar.....	35
Conclusiones	37

Presentación

La OCDE ha desarrollado durante 2007-2008 el primer ciclo del proyecto TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), traducido al español como “Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje”, con el propósito de ofrecer una perspectiva internacional comparativa sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria obligatoria y sobre algunos de los principales factores que permiten explicar las diferencias en los resultados educativos que PISA ha revelado.

TALIS examina aspectos importantes de la enseñanza y el aprendizaje a través de encuestas a los profesores y a los directores de educación secundaria obligatoria de los 24 países participantes en el estudio. TALIS ha puesto un especial cuidado en el diseño y elaboración de los instrumentos utilizados para asegurar que los resultados obtenidos por los diferentes países sean fiables y válidos aunque para su correcta interpretación debe tenerse en cuenta, como subraya el Informe internacional, que el análisis de TALIS se basa en los puntos de vista y las opiniones de los profesores y los directores y son por tanto apreciaciones subjetivas aunque muy relevantes. Por otra parte, los datos obtenidos en cada país deben ser interpretados en sus propios contextos nacionales y complementados con las perspectivas de los otros miembros integrantes de la comunidad educativa y de los responsables de la educación.

El informe español TALIS recoge una síntesis, desde la perspectiva española, de algunos de los aspectos más destacados del Informe internacional elaborado por la OCDE (OCDE, 2009). Se trata de una mirada simplificada porque se reproducen algunos de los resultados más significativos para España en comparación con el promedio global de los países participantes y con los resultados de los países más relevantes desde el punto de vista español. Pero, al mismo tiempo, esta presentación pretende ser rica en información y útil para el lector español, porque pone el acento en aquellos datos comparativos que permiten conocer mejor los procesos educativos españoles a través de las opiniones de profesores y directores.

El informe español se organiza en 6 capítulos y unas breves conclusiones. Se sigue el orden del Informe internacional y se trata de ilustrar los aspectos más significativos para España, de acuerdo con lo contemplado en el resumen ejecutivo del Informe internacional. Todas las reflexiones que aquí se presentan así como los datos que se han utilizado para elaborar los gráficos de este informe proceden del estudio y del Informe internacional de la OCDE y a ellos se remite al lector.

Ha elaborado el presente informe español el equipo del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, responsable del estudio TALIS, coordinado por Enrique Roca, e integrado por Rosario Sánchez, Carmen Tovar, Jesús Domínguez, Iria Pérez, Manuela Varilla y Pedro Royo, con el apoyo para la edición de Gúdula Pilar García. Hay que agradecer la colaboración y el apoyo del resto del personal del Instituto de Evaluación, que ha sido decisivo para la puesta a punto de este informe.

Nota: En este informe cuando se habla de “profesores”, “directores”...debe entenderse en sentido genérico como “profesoras y profesores”, “directoras y directores”..., salvo en aquellos casos en los que por el contexto se deduzca una referencia exclusivamente al sexo masculino.

1. El estudio TALIS

La dirección y realización del trabajo

El Secretariado de la OCDE, responsable del proyecto, ha contado en este primer ciclo de TALIS con una junta de gobierno formada por los países participantes. Esta junta ha sido la encargada de tomar las decisiones sobre los objetivos de política educativa del estudio y de establecer los criterios para la recogida de datos y la difusión de los resultados y, como tal, ha controlado en todo momento su desarrollo y aplicación.

El desarrollo práctico de TALIS ha sido gestionado por los países participantes y coordinado por el DPC (Data Processing and Research Center) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), organismo contratado para tal fin, bajo la supervisión del Secretariado de la OCDE.

La aplicación de TALIS en cada país ha estado a cargo de un coordinador nacional del proyecto (NPM) y un coordinador de datos (NDM), los cuales han seguido procedimientos técnicos y operativos muy rigurosos. Los coordinadores nacionales han tenido un papel fundamental a la hora de asegurar la participación de los profesores y directores seleccionados, traducir los cuestionarios, gestionar la recogida de los datos y verificar los resultados. Por su parte, los coordinadores de datos se han encargado de organizar la muestra y el procesamiento y limpieza de los datos nacionales.

En España el proyecto ha sido coordinado y desarrollado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, en estrecha colaboración con las autoridades educativas responsables de la evaluación en las distintas comunidades autónomas.

Países participantes

En este primer ciclo de TALIS han participado un total de 24 países de la OCDE y asociados, de los cuales 17 pertenecen a la Unión Europea.

Países de la OCDE		Países asociados
Australia	Italia	Brasil
Austria	Méjico	Bulgaria
Bélgica (Flamenca)	Noruega	Eslovenia
Corea	Países Bajos	Estonia
Dinamarca	Polonia	Lituania
España	Portugal	Malta
Hungría	República Eslovaca	Malasia
Islandia	Turquía	
Irlanda		

Características del estudio

TALIS ha sido concebido como un estudio cíclico que se aplicará en cada edición al profesorado y los directores de un nivel educativo distinto de centros públicos y privados. Por decisión de los países participantes en TALIS, este primer ciclo realizado en 2007-2008, se ha centrado en el

profesorado y los directores de educación secundaria obligatoria (ISCED 2 - International Standard Classification of Education).

Instrumentos utilizados

Un grupo de expertos internacionales elaboró dos cuestionarios, uno para profesores y otro para directores. Estos cuestionarios recogen las cuestiones analíticas y de política educativa que habían acordado los países participantes. En su elaboración el Secretariado ha contado con las aportaciones de diversas instituciones representantes de los profesores, en particular con la TUAC (Trade Union Advisory Committee, o Consejo Asesor de los Sindicatos).

Cada cuestionario podía cumplimentarse en 45 minutos tanto en la modalidad de lápiz y papel (opción utilizada en España) como en formato electrónico.

Desarrollo y aplicación de la prueba

En marzo de 2007 tuvo lugar la prueba piloto en todos los países participantes. En España se realizó en Castilla y León y en Castilla la Mancha, con una muestra de 20 centros y 400 profesores.

Entre octubre y diciembre de 2007 se aplicó la prueba principal en los países participantes del Hemisferio Sur y entre marzo y mayo de 2008 en el Hemisferio Norte. En España la prueba principal se aplicó entre el 31 de marzo y el 18 de abril de 2008 y en la muestra estatal estuvieron representadas todas las comunidades autónomas excepto La Rioja y Canarias. La muestra estuvo formada por 4.000 profesores y 200 centros y directores por país, a razón de 20 profesores por centro. Fue excluido de la muestra el profesorado que únicamente enseñaba a alumnos de necesidades especiales o a adultos, los sustitutos, los profesores con una baja prolongada y los que eran a su vez directores. Los cuestionarios del profesorado y de los directores fueron traducidos y aplicados, según las comunidades autónomas, en las cinco lenguas oficiales de España.

La tasa de participación española fue muy alta, con más del 86% de profesores y el 97% de directores de la muestra, cifras superiores al mínimo exigido por la OCDE (75%) para garantizar una fiabilidad superior al 95%.

Interpretación de los resultados

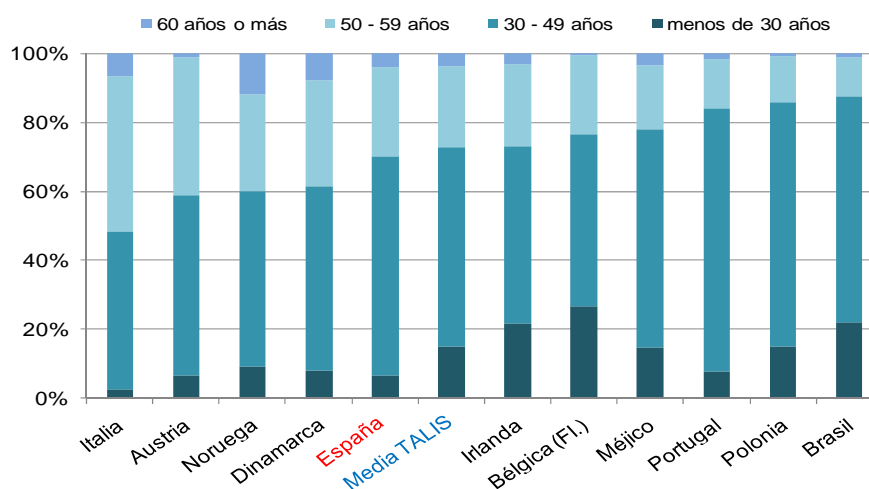
Lo primero que debe tenerse en cuenta es que los resultados están basados en las afirmaciones de profesores y directores y que por lo tanto representan sus propias opiniones y percepciones. Se trata de una información muy valiosa ya que permite conocer cómo perciben los profesores el ambiente en el que trabajan, qué les motiva y cómo llevan a la práctica las políticas educativas vigentes. Pero como cualquier información basada en opiniones de los encuestados, subjetivas, ésta debe ser contrastada siempre que ello sea posible con datos medidos de forma objetiva. Esto también atañe a las afirmaciones de los directores sobre las características de los centros y las conductas de los profesores que trabajan en ellos, que contrastan con las descripciones que se pueden obtener a través de datos administrativos. Además, las comparaciones entre países siempre deben tener en cuenta las influencias culturales que pueden reflejar las respuestas.

2. Profesores y centros de educación secundaria

Un tercio de los profesores españoles de ESO tiene más de 50 años

La mayoría de los profesores de los países que han participado en TALIS se encuentran entre los 30 y los 49 años. Pero es notable el elevado porcentaje de profesores de más de 50 años en los países más desarrollados: en Italia llega al 50%, mientras que el promedio TALIS, como el español, se sitúa en torno al 30%. En España los menores de 30 años no llegan al 10% y el promedio TALIS es sólo un poco superior en esta franja de edad (*Gráfico 2.1a*).

Gráfico 2.1a. Edad de los profesores de educación secundaria obligatoria.



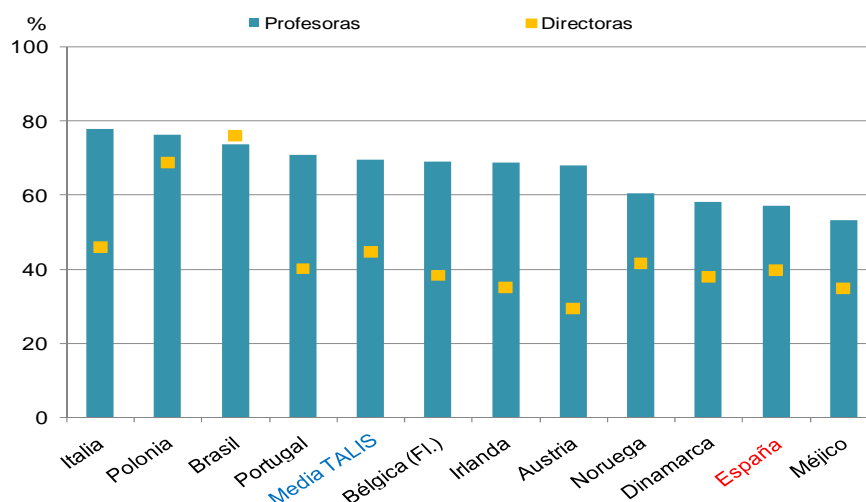
Todos los gráficos utilizados en este informe y los datos a los que se refieren proceden del Informe internacional TALIS de la OCDE. Asimismo, la numeración de los gráficos coincide con la empleada en el Informe internacional y con la numeración de las tablas de datos. Cuando los datos proceden de una tabla con numeración distinta a la del gráfico, debajo de la tabla se especifica el número.

En España, como en la mayoría de los países TALIS, se va a producir en los próximos años el reemplazo de un importante número de profesores en la educación secundaria obligatoria. Las mejoras que se están introduciendo en la formación inicial del profesorado pueden ser complementadas, en este importante relevo generacional, con un doble proceso de mejora de los mecanismos de selección del profesorado y una formación inicial en el puesto de trabajo de los profesores que se incorporan al sistema. Estas novedades, como se señala más adelante, pueden contribuir de modo decisivo a la mejora de los resultados educativos.

Hay más profesoras que profesores, pero menos directoras

La media de profesoras en los países TALIS es de cerca del 70%. En España la proporción entre uno y otro sexo es más equilibrada (56,9% de profesoras) como ocurre en Dinamarca, Noruega o Méjico. Sin embargo, el porcentaje de mujeres directoras en España es del 40%, próximo a la media TALIS. Sólo en Polonia y Brasil hay una elevada proporción de directoras (*Gráfico 2.1b*).

Gráfico 2.1b. Distribución por sexo de los profesores y directores de los centros de educación secundaria obligatoria.



La enseñanza es una profesión estable en España y en los países TALIS

El número de años de experiencia del profesorado español es muy parecido a la media TALIS. Un tercio tiene más de 20 años de experiencia y dos tercios tienen más de 10 años. Además, en todos los países cerca del 85% de los profesores disfruta de estabilidad en la profesión (*Gráfico 2.2*).

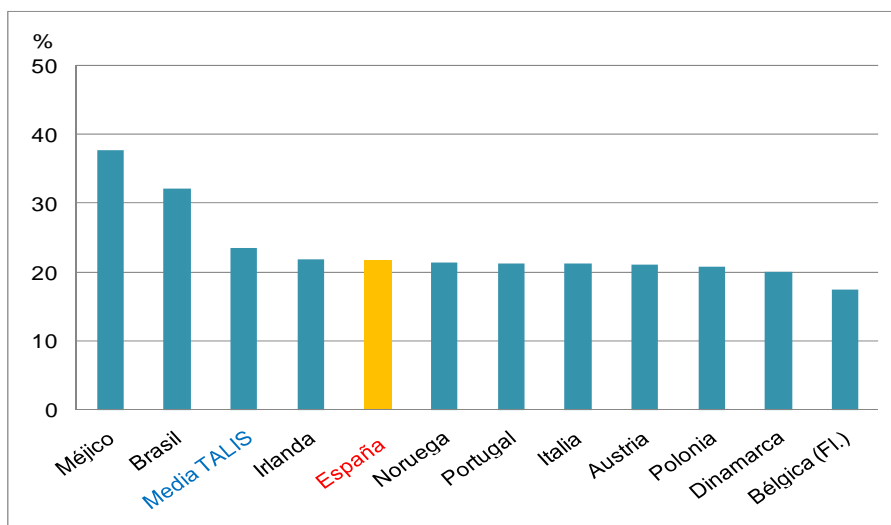
Gráfico 2.2. Experiencia de los profesores.



En España y en los países europeos hay unos 21 alumnos por clase

La media de alumnos por clase en España (21,1) es muy similar a la de la mayoría de países europeos participantes, ligeramente inferior a la de la OCDE (23,5), y claramente inferior a la de Brasil y México. Esta proporción no permite explicar las diferencias que se producen en las condiciones de aprendizaje y en los resultados en los distintos países europeos (*Gráfico 2.3.a*).

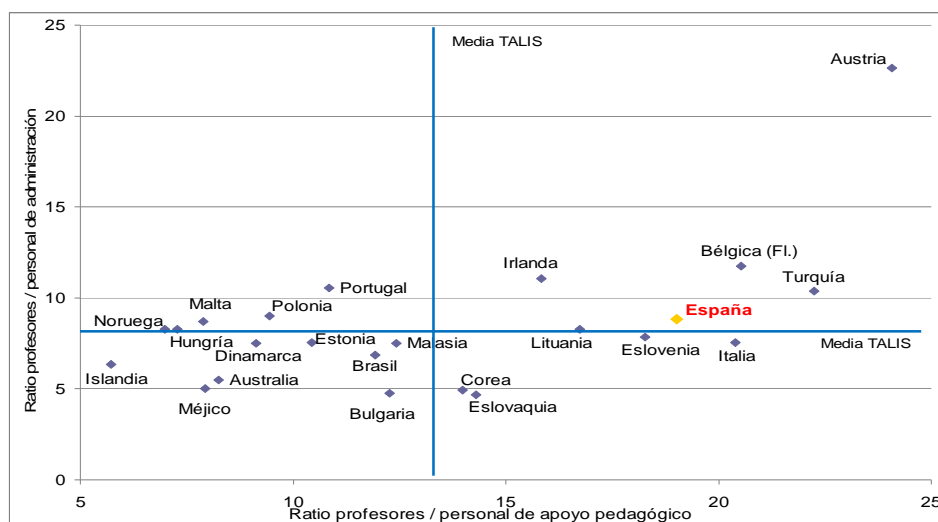
Gráfico 2.3a. Media de alumnos por clase.



El apoyo administrativo al profesorado es en España similar a la media OCDE, pero el pedagógico es inferior

La proporción entre el número de profesores y el personal administrativo en los centros educativos es en España parecida a la que se da en la OCDE: hay un administrativo por cada 8 profesores, aproximadamente. Sin embargo, es más desigual la relación entre el número de profesores y el personal de apoyo pedagógico. La proporción media en España, Italia y Bélgica se aproxima a un 1/20 mientras que en la OCDE la media es casi 1/14 y en los países nórdicos está en torno al 1/7 (Gráfico 2.3b).

Gráfico 2.3b. Ratios de personal.



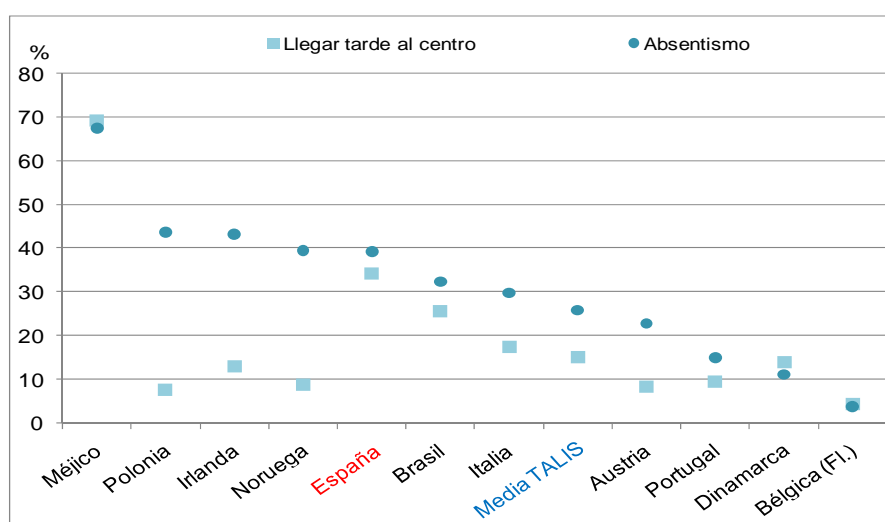
El apoyo administrativo y pedagógico al profesorado es fundamental para el éxito de la tarea docente ya que cuantos más administrativos haya en un centro el profesorado tendrá menos labores administrativas que realizar y más tiempo para la enseñanza (planificación, seguimiento de

alumnos,...). Por otra parte, más apoyo pedagógico se traducirá en más refuerzos y mejor atención individualizada a los alumnos para que puedan superar las dificultades del aprendizaje cuando éstas se producen, o para estimular a los alumnos con buenos resultados.

La opinión de los directores sobre el absentismo y la puntualidad de sus profesores varía mucho de unos países a otros. En España dicha opinión no es buena

Como se ha señalado al principio, hay que tomar esta información con precaución, por el carácter subjetivo y por las discrepancias internas. No obstante, hay que señalar que en los países TALIS una cuarta parte de los directores afirma que el absentismo y la falta de puntualidad dificultan “en cierta medida” la enseñanza. Más del 30% de los directores de Méjico, Irlanda, Polonia, Noruega, España, Brasil e Italia opinan que el absentismo es un problema en sus centros (Gráfico 2.5).

Gráfico 2.5. Porcentaje de directores que afirman que el absentismo y la falta de puntualidad del profesorado dificultan la enseñanza en su centro.

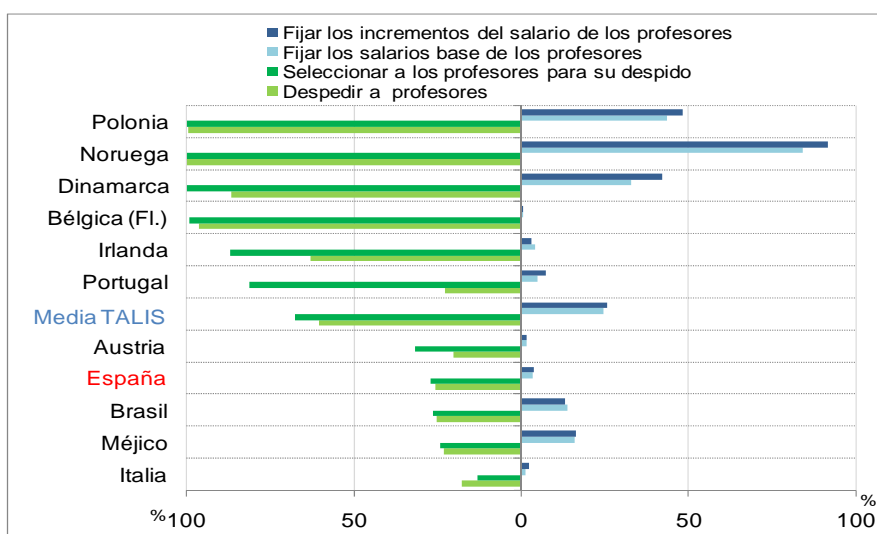


Fuente: Tabla 2.8. del Informe internacional.

La autonomía de directores y centros con respecto al profesorado es muy escasa en España

Los directores y los centros educativos españoles disponen de una escasa autonomía para seleccionar a su profesorado, establecer sus condiciones laborales, procurar las gratificaciones y el reconocimiento económico y profesional justo y equitativo o sancionar sus incumplimientos. Y esta autonomía sólo alcanza valores positivos en España porque se consideran los centros privados. La autonomía de los centros públicos en estas cuestiones relativas al profesorado simplemente no existe (Gráfico 2.4).

Gráfico 2.4. Autonomía de los centros.



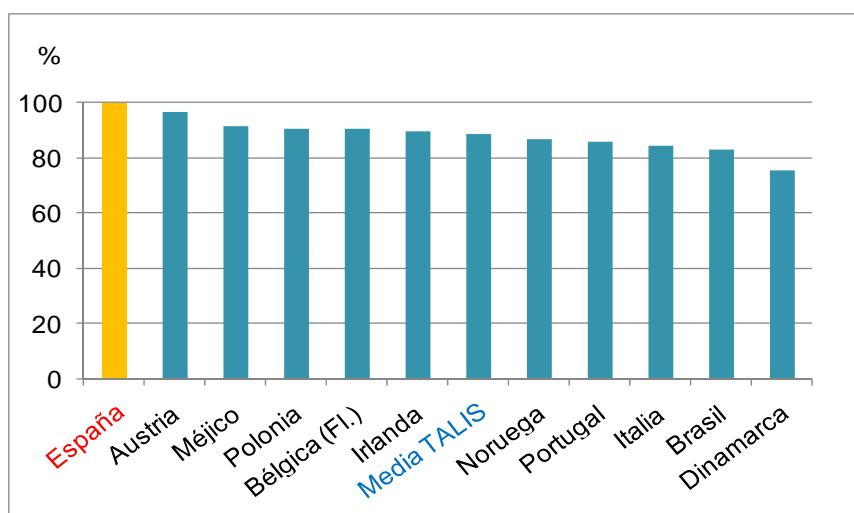
Fuente: Tabla 2.7 del Informe internacional.

3. Formación y desarrollo profesional del profesorado

Todos los profesores españoles han participado en actividades de formación en los 18 meses anteriores al estudio

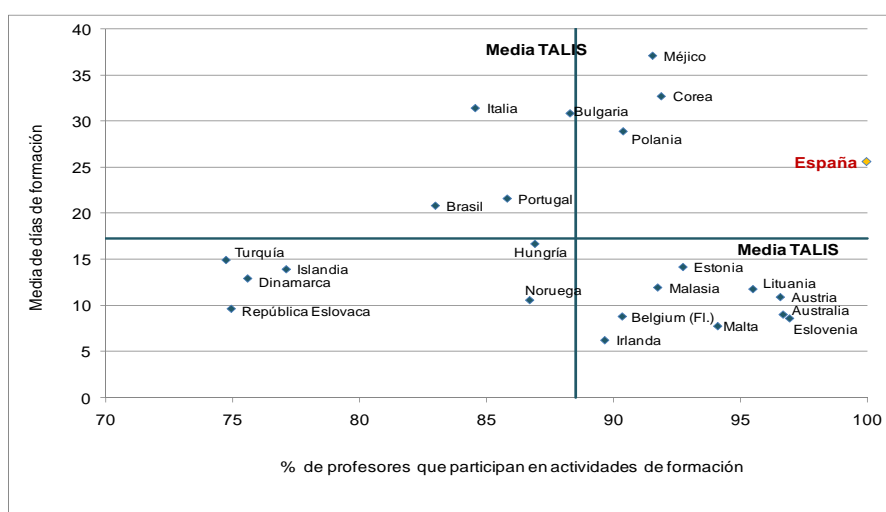
Prácticamente el 100% del profesorado español declara haber participado en actividades de formación en los últimos 18 meses. Es el porcentaje más elevado de los países TALIS, cuya participación media en estas actividades es también elevada, superior al 85% (Gráfico 3.1).

Gráfico 3.1. Porcentaje de profesores que han participado en actividades de formación en los 18 meses anteriores al estudio.



El número de días dedicados a la formación en España es superior a la media TALIS

Gráfico 3.2. Comparación del porcentaje de profesores que participan en actividades de formación y media de días empleados en los mismos.

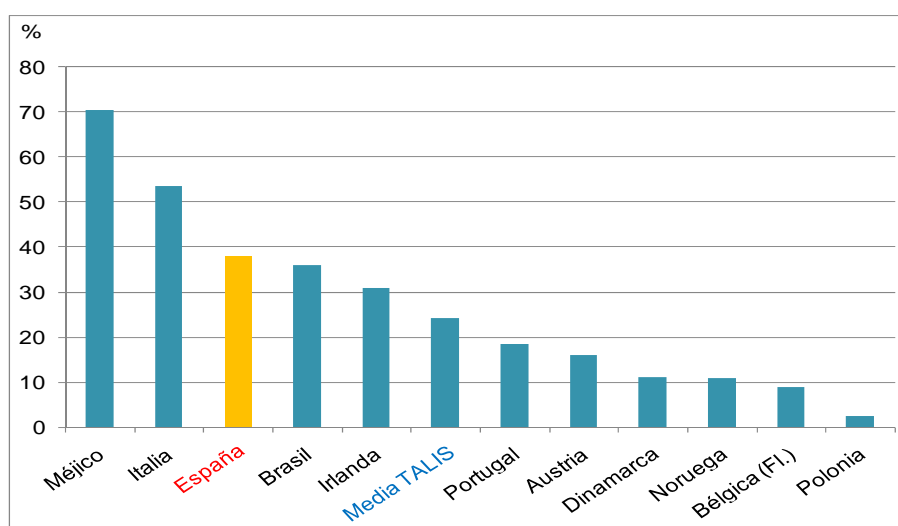


La media de días al año que los profesores españoles dedican a la formación (25) supera la media de la OCDE (17) y la de la mayoría de los países participantes en TALIS (*Gráfico 3.2*). Las demandas de formación se centran en España en aquellas áreas en las que el profesorado se siente menos capacitado: la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales, la utilización didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación y la enseñanza en un entorno multicultural.

Sin embargo, un elevado número de directores ve insuficiente la preparación pedagógica de sus profesores

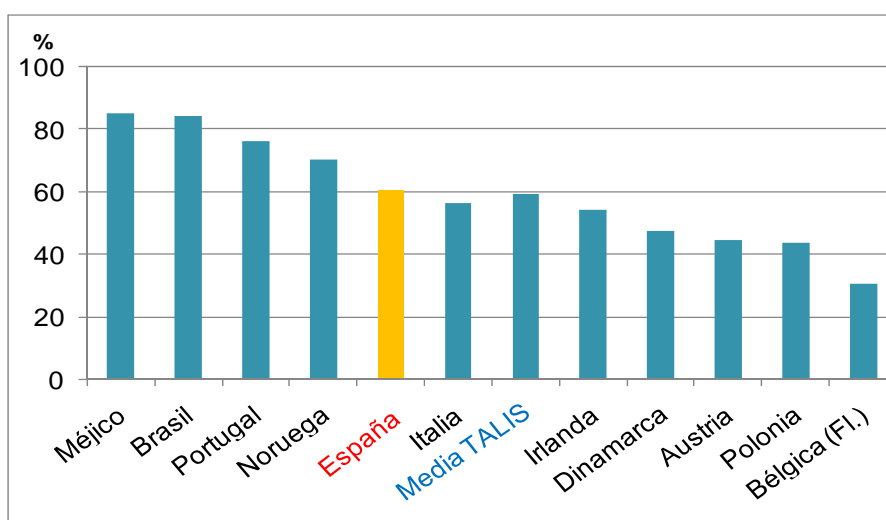
Estos datos sobre la formación del profesorado proporcionados por ellos mismos contrastan con la opinión de los directores que piensan que la falta de preparación pedagógica de sus profesores dificulta la enseñanza “en cierta medida”. Un porcentaje de directores superior al 30% en Méjico, Italia, España, Brasil e Irlanda señala la falta de preparación pedagógica de sus profesores. Esto puede ser debido a que la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria tiene un carácter más científico que pedagógico y didáctico (*Gráfico 2.5*).

Gráfico 2.5. Porcentaje de directores que afirman que la escasa preparación pedagógica del profesorado de su centro dificulta “en cierta medida” o “mucho” su capacidad de enseñanza.



Es cierto que los profesores españoles deben participar en actividades de formación porque son un requisito para la obtención de los sexenios, pero también hay que resaltar que el 60% declara que hubiera querido participar en mayor medida de lo que lo hicieron, porcentaje superior a la media TALIS. Es decir, el profesorado español muestra un notable interés por mejorar su formación y el ejercicio de su profesión (*Gráfico 3.5*).

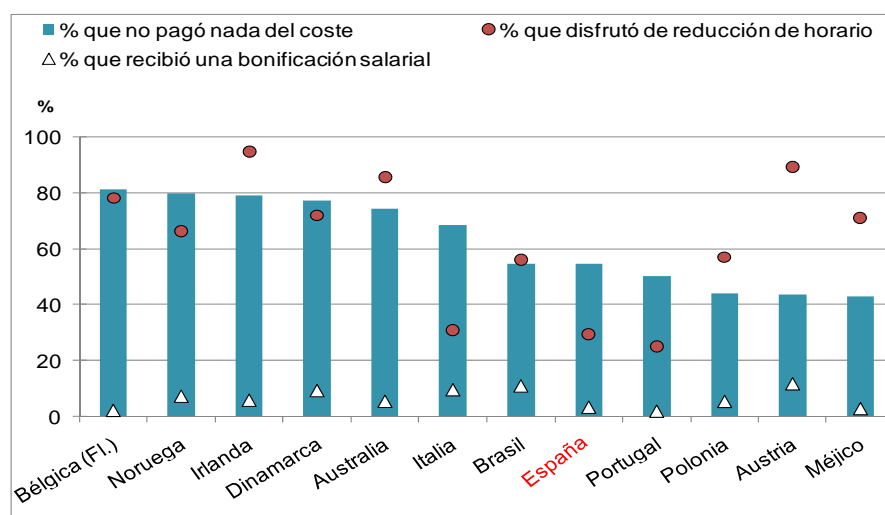
Gráfico 3.5. Porcentaje de profesores que hubieran deseado participar en más actividades de formación de las que realizaron en los 18 meses anteriores al estudio.



La mayoría de los profesores en España (y en TALIS) no costea su formación...

En general son pocos los profesores que costean su formación y muy pocos los que reciben una bonificación salarial directa por realizar dichas actividades. Sin embargo, las compensaciones por asistir a cursos de formación varían mucho de unos países a otros. Salvo en los países mediterráneos, un porcentaje elevado de profesores disfruta de reducción de horario para asistir a actividades de formación. En el caso español, la gratificación fundamental en el sector público es la que se deriva del complemento salarial que corresponde a los sexenios. Esta compensación se incorpora de forma permanente al salario del profesor que ha completado la formación requerida (Gráfico 3.9).

Gráfico 3.9. Tipos de ayudas recibidas para la formación.

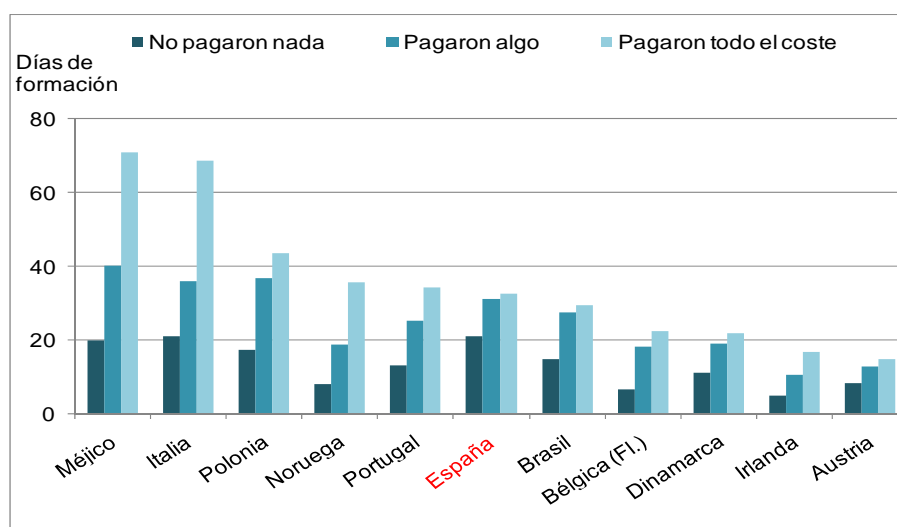


Fuente: Tabla 3.5 del Informe internacional.

...pero los cursos gratuitos no son el único modo de estimular la formación del profesorado

TALIS muestra una relación positiva entre el número de días de formación que solicitan y realizan los profesores y el coste de la misma que satisfacen. El número de días de formación es superior cuando asumen todo el coste. Esto puede deberse, entre otras razones, a que la formación que los profesores pagan es la que suele conducir a nuevas titulaciones o cualificaciones profesionales superiores, que requieren largos periodos de formación y tienen un alto coste, difícilmente asumible por las autoridades educativas o los centros privados. También pone de manifiesto que los profesores sienten una mayor necesidad de formación de la que se les ofrece libre de costes y que los cursos gratuitos no son el único modo de estimular la formación del profesorado (*Gráfico 3.10*).

Gráfico 3.10. Promedio de días de formación recibida por los profesores según el coste por ellos satisfecho.

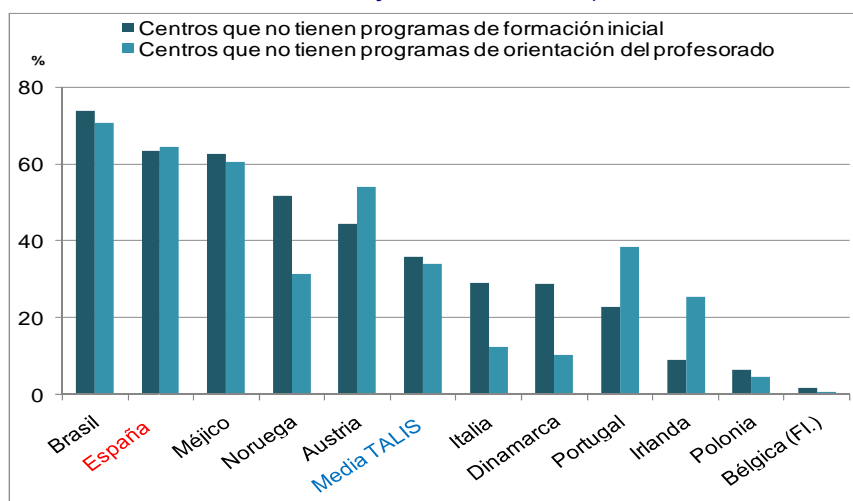


Fuente: Tabla 3.5 a del Informe internacional.

La orientación y la formación que reciben los nuevos profesores al iniciar su trabajo en el aula son muy escasas en España

Un aspecto relevante que resalta TALIS es el relativo a la orientación, la tutoría y la formación que reciben los profesores que se incorporan a la enseñanza. En Brasil casi tres cuartas partes del profesorado ejercen en centros sin programas de formación inicial u orientación específica en el puesto de trabajo y en México y España esta cifra supera el 60%. Esto contrasta con lo que ocurre en Bélgica, Irlanda o Portugal (*Gráfico 3.13*).

Gráfico 3.13. Porcentaje de profesores en centros sin programas formales de tutoría, orientación y formación inicial del profesorado.



Fuente: Tabla 3.6 del Informe internacional.

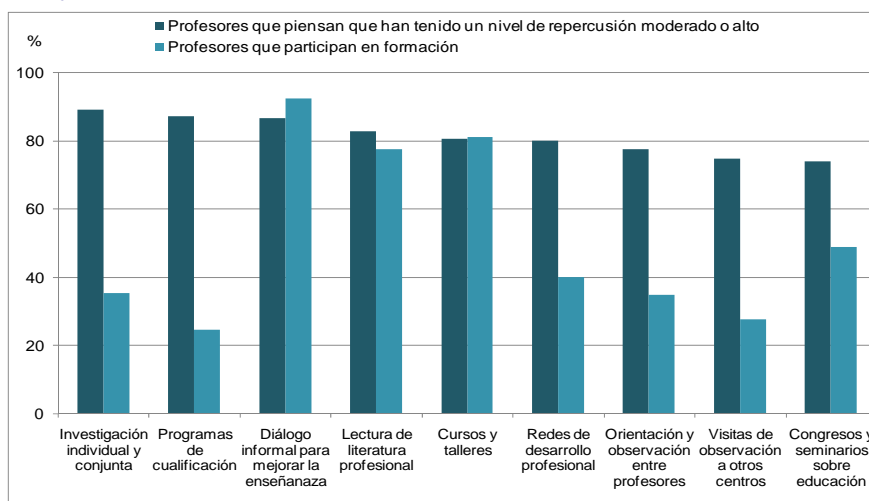
Los profesores piensan que la investigación y los cursos para nuevas titulaciones tienen una gran repercusión en su trabajo...

Los profesores consideran que las actividades de formación que tienen consecuencias más positivas para su trabajo son, en este orden, aquellas relacionadas con la investigación individual y conjunta de los propios profesores, los programas que conducen a una nueva titulación, el diálogo informal entre compañeros sobre las circunstancias de la enseñanza y la literatura profesional.

...pero es escasa la participación en estas actividades

Contrasta esta percepción con el moderado número de profesores que de hecho lleva a cabo actividades de formación relacionada con la investigación o conducentes a nuevas titulaciones (Gráfico 3.15).

Gráfico 3.15. Comparación entre la repercusión de la formación recibida y la participación en las mismas, por tipos de actividad de formación (2007-08).



Fuente: Tablas 3.2 y 3.8 del Informe internacional.

El Informe internacional TALIS subraya que los profesores comprometen más tiempo y asumen mayor coste para su formación en aquellos cursos que consideran más efectivos. Además un elevado número de profesores estima la oferta de formación insuficiente. Esto sugiere que en muchos países debe ser una prioridad revisar las necesidades de apoyo y de formación que perciben los profesores y la oferta que se les hace.

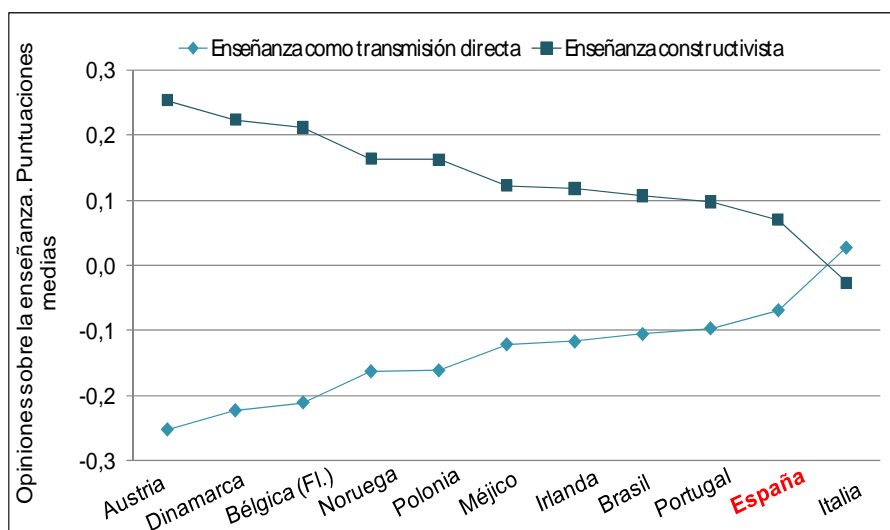
4. Las opiniones y actitudes del profesorado y la mejora de la práctica de la enseñanza

Los profesores se inclinan más por considerar su trabajo como apoyo y guía del aprendizaje que como transmisión de información...

La mayoría de los profesores participantes en TALIS tienden a considerar hoy que su trabajo consiste sobre todo en facilitar y apoyar los aprendizajes de sus alumnos, de modo que éstos encuentren las soluciones por sí mismos (punto de vista *constructivista*). Esta visión es dominante en los países del norte y oeste de Europa, Escandinavia, Australia y Corea y menos dominante en el sur de Europa, aunque también en Portugal y España son mayoría, por escasa diferencia, los profesores que se inclinan por esta metodología frente a la de tipo más tradicional.

De todos los países participantes en el estudio, sólo en Italia el número de profesores que consideran que su tarea fundamental es transmitir conocimientos a los alumnos y enseñarles las soluciones correctas supera a los partidarios del punto de vista constructivista (Gráfico 4.2).

Gráfico 4.2. Opiniones sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje por países.

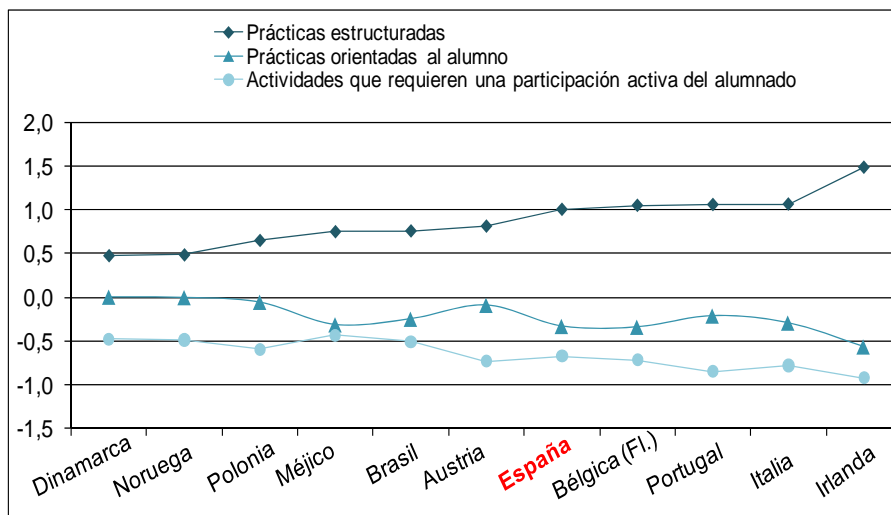


...pero son más frecuentes entre los profesores las actividades docentes estructuradas para la clase en conjunto que el trabajo adaptado a las necesidades individuales de los alumnos

Sería de esperar que cuando predominan los puntos de vista constructivistas también lo fueran las formas de trabajo adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos y las actividades que requieren una participación más activa de éstos. Sin embargo no es así. Casi hay una correlación inversa. En todos los países los profesores tienden a utilizar principalmente las actividades estructuradas para el conjunto de la clase, tales como resumir lo aprendido anteriormente, corregir los deberes, explicar un tema, realizar ejercicios en clase que luego se corrigen, etc. Estas prácticas son especialmente frecuentes en Irlanda, Italia, Portugal, Bélgica (Fl) y España.

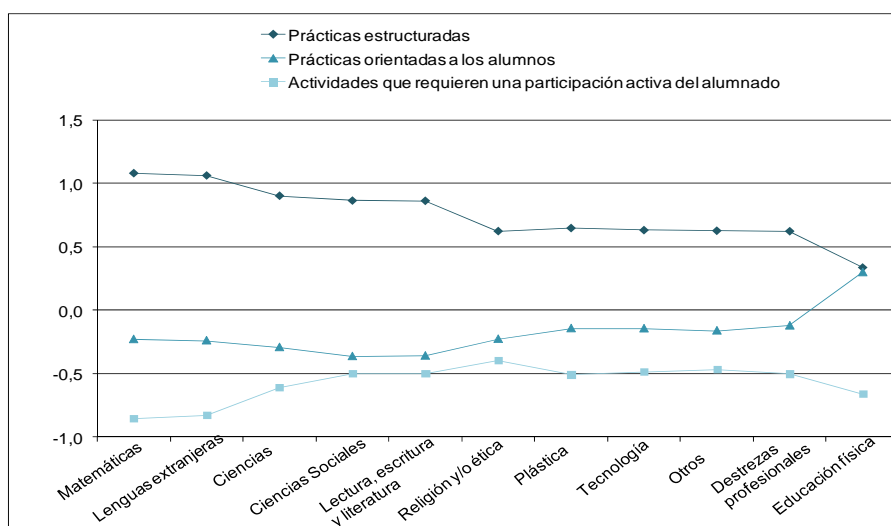
Las prácticas docentes orientadas al alumno y aquellas que requieren su participación, tales como proyectos de trabajo, son por lo general menos empleadas en España, Bélgica, Portugal, Italia e Irlanda (Gráfico 4.4).

Gráfico 4.4. Metodologías de enseñanza utilizadas.



Estas diferencias son más acusadas en unas materias que en otras. Los profesores de matemáticas ponen más énfasis en las actividades estructuradas mientras que en humanidades se tiende a trabajar con grupos, asignando proyectos de trabajo a los alumnos. En algunas materias, como la plástica, los profesores tienden a enseñar de forma más individualizada, según las necesidades de los alumnos (Gráfico 4.5).

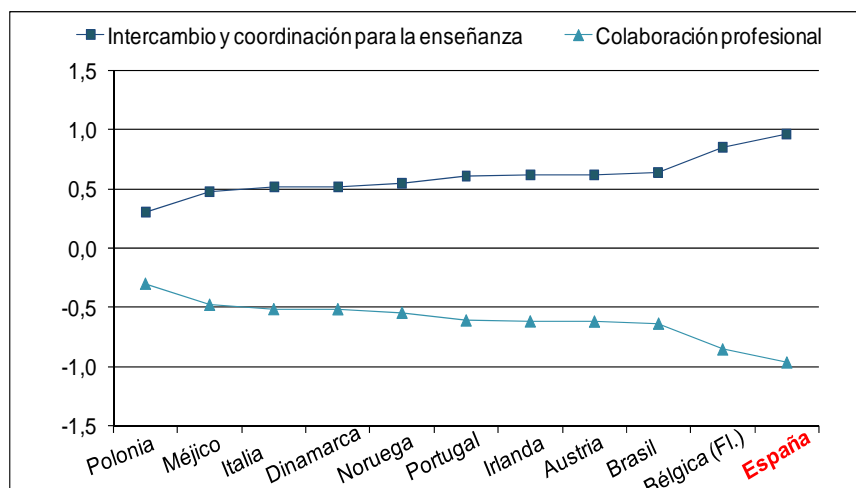
Gráfico 4.5. Perfiles de las prácticas docentes por asignaturas.



En España es elevado el “intercambio de ideas” entre profesores, pero es muy escasa la “colaboración profesional”

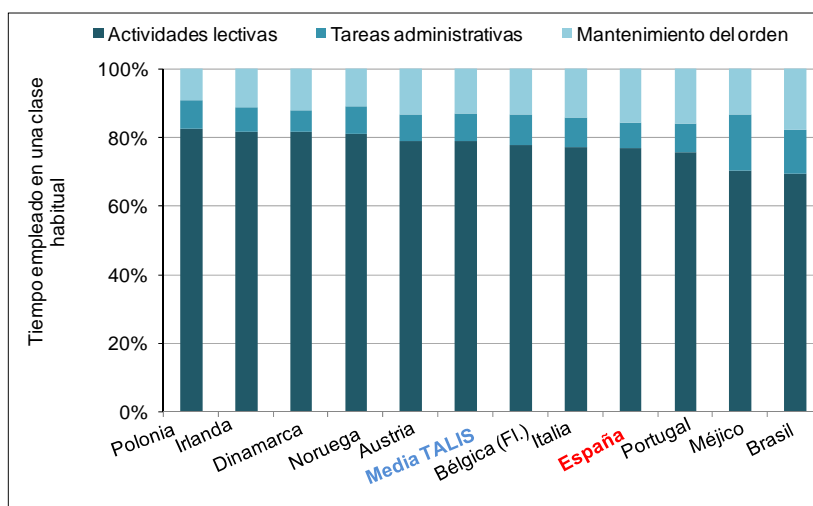
Por lo general, los profesores de todos los países tienden a intercambiar y a coordinar ideas e información con más frecuencia que a colaborar directamente. Este desfase es más acusado en países como España, Bélgica y Brasil. Potenciar este tipo de colaboración podría mejorar la eficacia de las enseñanzas (Gráfico 4.7).

Gráfico 4.7. “Intercambio y coordinación de ideas para la enseñanza” y “colaboración profesional”. Medias de los países.



En general, los profesores dedican la mayor parte del tiempo de clase a enseñar, pero también dedican un tiempo elevado a mantener el orden y a las tareas administrativas

Gráfico 4.9. Porcentajes de tiempo empleado en actividades lectivas, realizando tareas administrativas o en el mantenimiento del orden.



Los profesores españoles emplean el 75% de su tiempo en enseñar, algo menos que la media de TALIS. En general, se dedica entre un 10 y 20% del tiempo a mantener el orden en la clase (poco más de 15% en España) y cerca del 10% a tareas administrativas, lo cual va en detrimento de la actividad lectiva (*Gráfico 4.9*). Los datos muestran que la variación en la dedicación del tiempo lectivo depende más de la diferencia entre profesores que de la diferencia entre centros.

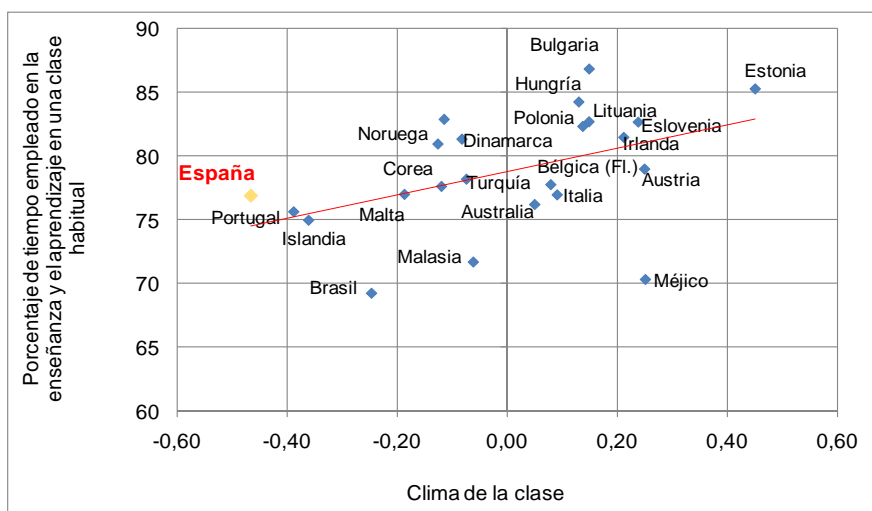
El tiempo efectivo dedicado a la enseñanza en España es similar a la media TALIS, pero el clima de la clase es el menos favorable de los países participantes

TALIS pone especial énfasis en dos aspectos relacionados con los procesos educativos: en qué medida creen los profesores que solucionan positivamente los retos educativos que se les plantean (auto-eficacia), y hasta qué punto el clima del aula y el orden en el trabajo permiten un aprendizaje efectivo (clima del aula).

El clima del aula se considera como un factor importante para el rendimiento de los alumnos. Cerca del 60% de los profesores trabajan en escuelas cuyo director dice que un clima negativo del aula impide mayores progresos en el aprendizaje. Además, se resalta que un clima positivo en el centro y en las aulas está relacionado con aspectos como las creencias de los profesores, el trabajo en equipo, la satisfacción en el trabajo, sus actividades de formación y la adopción de diferentes métodos de enseñanza.

TALIS confirma que, en general, el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza se ve favorecido en buena medida por un clima positivo de la clase. Pero esta relación no se cumple en todos los países, particularmente en España y Portugal, donde el tiempo dedicado a la enseñanza es muy próximo a la media de los países TALIS pero el índice que ofrece el clima de la clase es el más modesto de los países considerados (*Gráfico 4.11*).

Gráfico 4.11. Tiempo empleado en actividades lectivas y clima de la clase.



TALIS pone de manifiesto que en los países donde son más frecuentes los planteamientos constructivistas hay un clima de aula más positivo y una disciplina mayor. En contraste, en aquellos otros países en los que prevalece un planteamiento de transmisión directa de conocimiento hay un

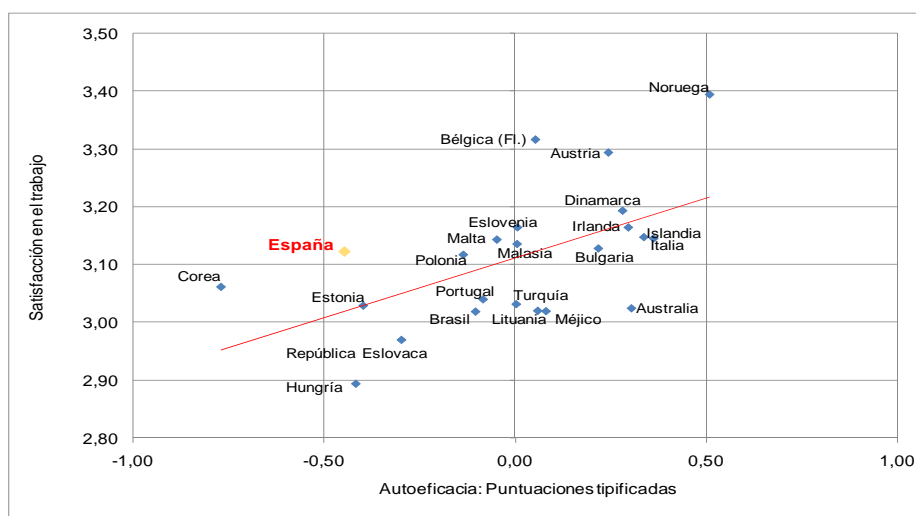
clima menos positivo en las clases. En esta segunda situación aparece España junto a Bélgica, Noruega, Portugal y Polonia. Al mismo tiempo TALIS señala que tanto los planteamientos más constructivistas como los más favorables a la transmisión directa, cuando son firmes, tienen una asociación positiva con la auto-eficacia. Es decir, los profesores de uno u otro tipo de corrientes educativas tienen una mayor confianza en su trabajo cuando con más convicción siguen una u otra corriente.

En España, como en la mitad de los países TALIS, las actividades docentes estructuradas en clase están asociadas con un clima y una disciplina de aula favorables y con el sentimiento de auto-eficiencia de los profesores. Sin embargo, la cooperación entre profesores no muestra una correlación elevada con el clima disciplinario de las clases, pero sí con el sentimiento de eficacia en el trabajo. Así ocurre en España y en prácticamente la mitad de los países TALIS.

El profesorado español se encuentra satisfecho con su trabajo, pero considera que su eficacia es escasa

Las diferencias entre los países no son muy acusadas. Los profesores noruegos son los que están más satisfechos en el trabajo y los que afirman tener una mayor eficacia. La consideración de los profesores españoles sobre su eficacia es por lo general baja. Esto puede deberse en parte al carácter autocrítico del profesorado español. Pero la satisfacción por su trabajo alcanza un valor superior a la media (*Gráfico 4.15*).

Gráfico 4.15. Autoeficacia y satisfacción en el trabajo del profesorado.



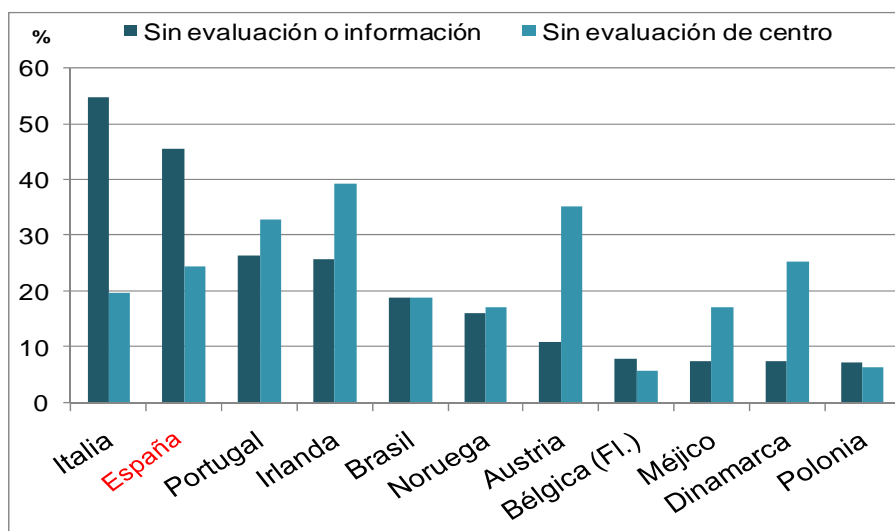
5. La evaluación del profesorado y del centro y su repercusión en el trabajo docente

En España e Italia la mitad de los profesores no son evaluados

TALIS ha permitido comprobar que el profesorado responde positivamente a la evaluación y valoración de su trabajo y a que se le devuelva la información resultante de esta evaluación para mejorarlo. Salvo en Italia, España, Portugal e Irlanda, más del 80% de los profesores informan de que ellos y sus escuelas son evaluados y reciben la información oportuna, lo que contribuye a mejorar su labor y a la introducción de cambios en aspectos específicos de sus métodos de enseñanza. Esta percepción positiva de la mayoría de los profesores puede contribuir a que se venzan resistencias y a que se reduzca la preocupación por la evaluación, especialmente en países en los que, como en España, casi la mitad de los profesores no son evaluados.

Tan importante como la evaluación del profesorado es, desde el punto de vista de los directores, la evaluación externa de los centros. La mayoría afirma que esta evaluación ayuda a mejorar la enseñanza y el propio centro. En este caso, el porcentaje de profesores españoles cuyos centros no fueron evaluados es menor y se aproxima a la media TALIS. Además, el estudio confirma que una cultura desarrollada de evaluación de los centros fortalece la evaluación del profesorado (Gráfico 5.3).

Gráfico 5.3. Profesores que no fueron evaluados o no recibieron información de la evaluación y profesores que trabajan en centros no evaluados en los cinco años anteriores al estudio.

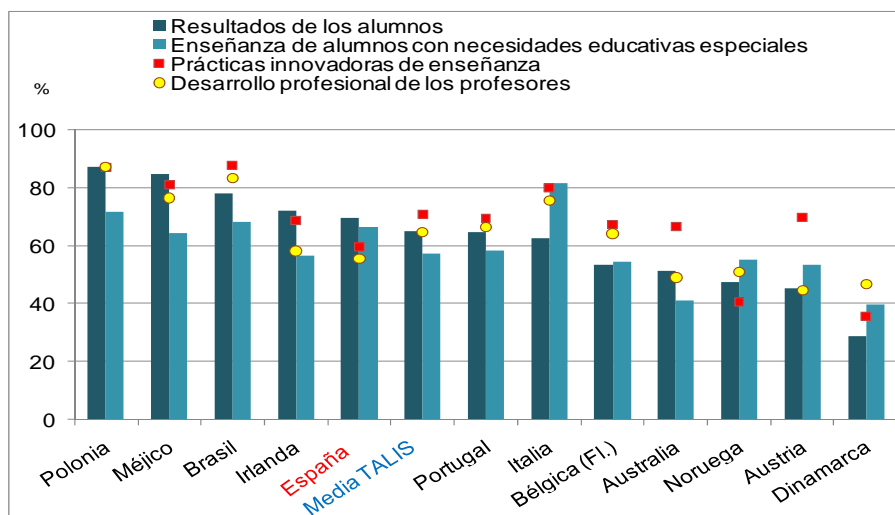


Fuente: Tablas 5.1 y 5.3 del Informe internacional.

Son varios los criterios para evaluar al profesorado

Entre los criterios adoptados para la evaluación del profesorado la mayor importancia parece asignarse a las prácticas innovadoras, la formación y el desarrollo profesional de los profesores y los resultados de los alumnos. En España, el criterio más destacado es este último (Gráfico 5.4).

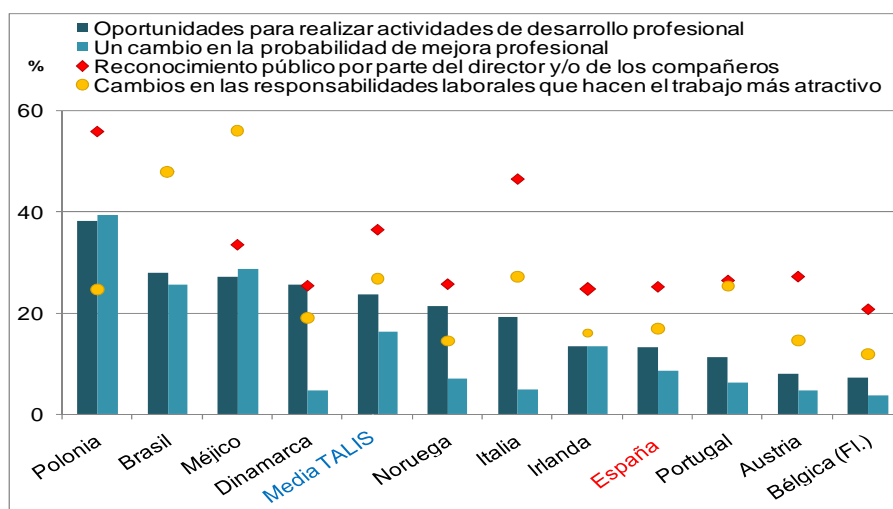
Gráfico 5.4. Criterios para evaluar a los profesores y ofrecer información sobre dicha evaluación.



Administraciones y profesores hacen un uso escaso de la evaluación del profesorado

A pesar de la importancia que la evaluación puede tener para la carrera profesional del profesorado y para la mejora de la enseñanza, su repercusión es, en la práctica, escasa. En el promedio TALIS tres de cada cuatro profesores dicen no recibir reconocimiento por mejorar la calidad de su trabajo o ser más innovadores. En España no llegan al 20% los profesores que se benefician de algún reconocimiento (Gráfico 5.5).

Gráfico 5.5. Repercusión de la evaluación del profesorado.

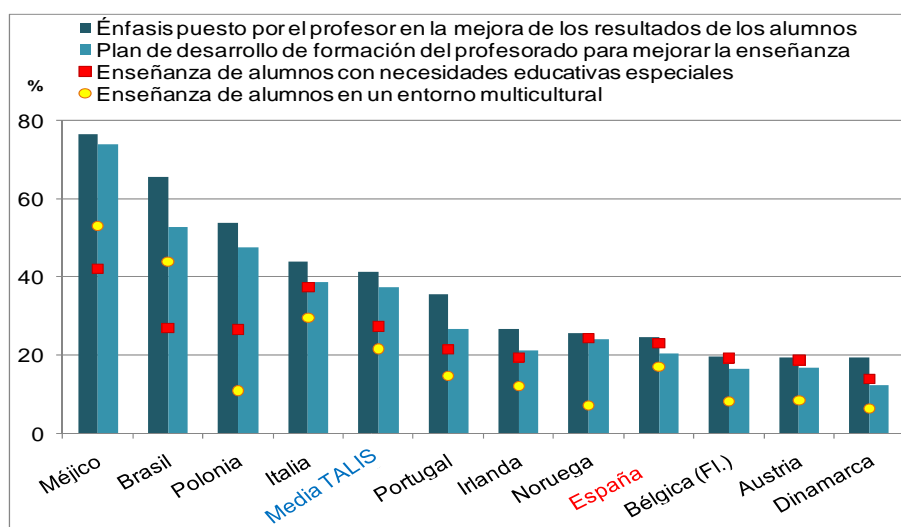


Además, una notable mayoría de profesores participantes en TALIS informan de que sus compañeros más eficientes no son los que reciben mayor reconocimiento ni mayores compensaciones económicas. Al mismo tiempo, los profesores que no se esfuerzan en su trabajo u

obtienen reiteradamente pobres resultados tampoco son sancionados. TALIS concluye que es necesario reforzar (en la mayoría de los casos establecer) el vínculo entre la evaluación del profesorado y el reconocimiento de su trabajo.

Finalmente, hay que señalar la escasa influencia del resultado de las evaluaciones y la información que recibe el profesorado en el énfasis y el esfuerzo que los propios profesores dedican a la mejora de los resultados de sus alumnos (Gráfico 5.6).

Gráfico 5.6. Repercusión de las evaluaciones y la observación al profesorado en la enseñanza.



Fuente: Tabla 5.8 del Informe internacional.

6. El liderazgo escolar

Dos modelos de dirección: pedagógica y administrativa

TALIS resalta la importancia que el liderazgo escolar tiene para favorecer la eficacia del trabajo de los profesores. Por ello, analiza los modelos de dirección (liderazgo) y los cambios y las tendencias que se han venido produciendo en fechas recientes, así como su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis se centra en los dos modelos principales de liderazgo escolar: el que pone el énfasis en lo administrativo y el que lo hace en lo pedagógico.

Para medir los tipos de liderazgo, TALIS ha utilizado un conjunto de preguntas dirigidas a los directores, relacionadas unas con el modelo de liderazgo pedagógico y otras con el administrativo.

Liderazgo pedagógico

Las cuestiones relativas al liderazgo pedagógico se agrupan en tres bloques. El primero valora si el director tiene entre sus prioridades la elaboración de objetivos educativos y el desarrollo del currículo en su centro, si favorece que la formación del profesorado y su trabajo estén orientados por dichos objetivos y si se utilizan los resultados de los alumnos para revisar estos objetivos educativos y adaptar el currículo. En el segundo de los bloques se considera si el director apoya a los profesores cuando se enfrentan a dificultades educativas en su clase. En el tercero de los bloques se indaga si los directores colaboran y dirigen al profesorado en el proceso de enseñanza, en la mejora de la práctica docente, en el trabajo de los alumnos y en las actividades de la clase. TALIS resalta que el liderazgo pedagógico está presente con distinta intensidad en los diferentes países y que no hay una relación directa entre el tipo de liderazgo y el planteamiento más constructivista o tradicional entre los directores.

Liderazgo administrativo

El modelo administrativo se caracteriza por la gestión de los procedimientos administrativos y por el impulso que la dirección puede y debe dar a la participación de todos los agentes educativos (familias, profesores, alumnos...), y la asunción de responsabilidades por parte de todos ellos.

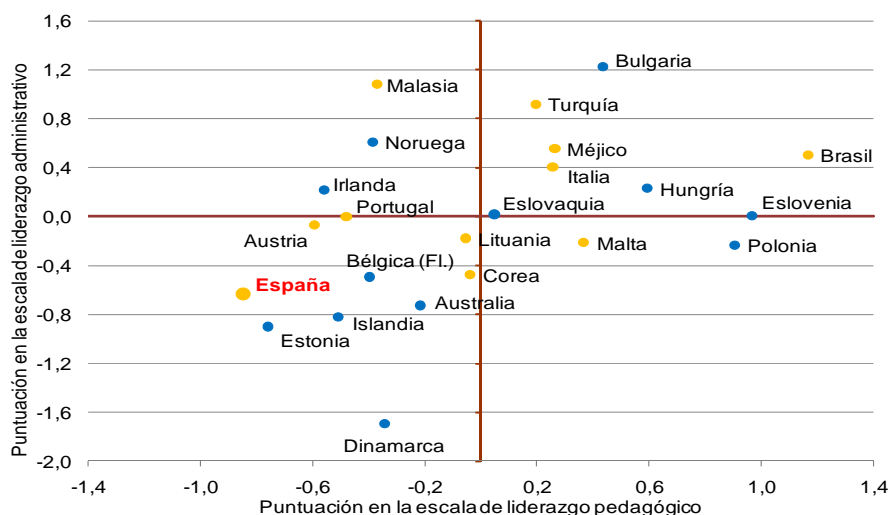
Las cuestiones relacionadas con el liderazgo administrativo se organizan en dos bloques. El primero está relacionado con la responsabilidad del director ante la comunidad educativa y valora si los directores transmiten a los nuevos profesores las instrucciones y los enfoques de enseñanza aprobados por las autoridades, si dedica parte importante de su trabajo a mejorar la capacidad docente de sus profesores y a que éstos alcancen los objetivos del centro y, finalmente, si el director se ocupa de trasladar a las familias iniciativas y nuevas ideas para favorecer su participación y mejorar su implicación.

El segundo bloque de cuestiones relacionadas con el liderazgo administrativo tiene que ver con la gestión de las normas y trámites administrativos del centro. En este bloque las preguntas al director están relacionadas con el seguimiento que hace del cumplimiento de las normas por todo su personal, la bondad de las soluciones adoptadas al elaborar el horario y la planificación de las clases y el ambiente de disciplina y clima positivo de trabajo conseguido en el centro.

La puntuación obtenida por los directores españoles en liderazgo administrativo es inferior a la media y en liderazgo pedagógico es la más baja del estudio

España obtiene la puntuación más baja en liderazgo pedagógico. En liderazgo administrativo España se sitúa también por debajo de la media TALIS; es decir, los directores españoles ejercen un moderado liderazgo administrativo en comparación con sus colegas TALIS, por encima de Dinamarca, próximo al de Bélgica, pero a importante distancia de Portugal, Italia o Noruega (Gráfico 6.2).

Figura 6.2. Puntuación de los directores de los centros en función del tipo de liderazgo.



Los directores de los países en azul están por encima de la media en su poder en la toma de decisiones, mientras que los directores de los países en naranja están por debajo.

Fuente: Tabla 6.3 del Informe internacional.

TALIS no encuentra una correlación elevada entre los tipos de liderazgo ejercido y la actitud de directores o profesores ante un determinado modelo de enseñanza (tradicional o constructivista). Parece más frecuente el liderazgo pedagógico en los centros en los que se evalúa al profesorado y se utilizan los resultados de la evaluación para la mejora de la eficiencia de su trabajo. Sin embargo, no hay una relación clara entre tipos de liderazgo y la cantidad y el tipo de formación que los profesores reciben.

La aportación más notable de TALIS es que los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo. TALIS pone así en evidencia el error de los planteamientos que confrontan estos dos modelos de liderazgo y los presenta como alternativos.

Conclusiones

TALIS ofrece una valiosa información que puede contribuir a orientar las políticas destinadas a mejorar las condiciones del aprendizaje efectivo y las prácticas educativas. Se resumen a continuación algunas de las aportaciones más destacadas del estudio.

Es necesario garantizar a los centros educativos los recursos adecuados y un profesorado cualificado y reconocido. Los directores deben poder disponer de dichos recursos materiales y humanos y deben recibir el apoyo suficiente de las administraciones educativas que permita garantizar que la escasez de recursos, la escasa preparación y dedicación o el absentismo del profesorado no dificulten los aprendizajes de los alumnos. La opinión de los directores españoles es particularmente significativa en este sentido.

Es fundamental intensificar y mejorar la formación del profesorado para poder mejorar los procesos educativos. En España, como en la mayoría de los países TALIS, se va a producir en los próximos años el reemplazo de un importante número de profesores en la educación secundaria obligatoria. Las mejoras en la formación inicial del profesorado, en los procesos de selección y acceso a la función docente y en el apoyo y formación que deben recibir los nuevos profesores al incorporarse a las clases pueden ser fundamentales para contribuir de modo decisivo a la mejora de la enseñanza y de los resultados educativos del alumnado.

Es necesario promover un clima de aula positivo, factor imprescindible para asegurar el rendimiento adecuado de los alumnos. Hay una elevada relación entre un clima positivo en el centro y en las aulas, las creencias de los profesores, su cooperación, su satisfacción en el trabajo, sus actividades de formación y la adopción de diferentes técnicas de enseñanza. Además, TALIS confirma que, en general, el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza se ve facilitado en buena medida por el clima de la clase. El clima de la clase es, a juicio de profesores y directores, especialmente negativo en España, en comparación con el de los otros países del estudio.

La evaluación del profesorado es fundamental para garantizar un trabajo efectivo, gratificar el esfuerzo, la dedicación y sus buenos resultados y corregir los errores o incumplimientos que puedan producirse. Los profesores valoran positivamente la evaluación de su trabajo. Cuando reciben información sobre el resultado de la evaluación y reconocimiento, como consecuencia de la misma, confían más en sus habilidades y capacidades para afrontar los desafíos de la enseñanza y tienen un mayor sentimiento de auto-eficacia. Ahora bien, como el objetivo debe ser la mejora de los aprendizajes y los resultados de los alumnos, hay que asegurar un buen uso de los resultados de la evaluación, tanto por parte de las administraciones con respecto a sus profesores, como del propio profesorado con respecto a sus clases. En España habría que estimular una evaluación rigurosa, eficaz y justa, de cuyos resultados se pudieran beneficiar los profesores, los alumnos y el conjunto del sistema.

TALIS resalta la importancia que el liderazgo escolar tiene para favorecer la eficacia del trabajo del profesorado. El liderazgo pedagógico está presente con distinta intensidad en los diferentes países y no hay una relación directa entre el tipo de liderazgo y el planteamiento más constructivista o tradicional entre los directores. La aportación más notable de TALIS es que los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo. Ambos tipos de liderazgo son comparativamente débiles en España.

Finalmente, TALIS concluye que en muchos países *la educación está todavía lejos de convertirse en una "industria del conocimiento", para la cual se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad para actuar, la información necesaria para decidir con acierto, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos.*

