ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (TALIS)

GUÍA **DEL PROFESORADO TALIS 2013**







OCDE

GUÍA
DEL PROFESORADO
TALIS 2013

ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (TALIS)

OCDE
MEJORES POLÍTICAS
PARA UNA VIDA MEJOR

Este trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

Tanto este documento como cualquier mapa que se incluya en él no conllevan perjuicio alguno respecto al estatus o la soberanía de cualquier territorio, a la delimitación de fronteras y límites internacionales, ni al nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Por favor, cite esta publicación de la siguiente manera:
OCDE (2014), *Guía del Profesorado TALIS 2013: Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje (*TALIS,) OECD Publishing. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264221932-es*

ISBN 978-92-64-22189-5 (impresa)
ISBN 978-92-64-22193-2 (PDF)

Nota de Turquía: La información contenida en este documento sobre «Chipre» hace referencia a la parte meridional de la isla. No existe una única autoridad que represente a la población turco-chipriota y a la población greco-chipriota de la isla. Turquía reconoce la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Hasta encontrar una solución definitiva y equitativa en el contexto de las Naciones Unidas, Turquía preservará su postura en lo concerniente a la «cuestión chipriota».

Nota de todos los Estados miembros de la Unión Europea que son países OCDE y de la Unión Europea: La República de Chipre ha sido reconocida por todos los miembros de las Naciones Unidas, a excepción de Turquía. La información contenida en este documento se refiere al área sometida al control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

Los datos estadísticos para Israel son suministrados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. El uso de estos datos por la OCDE es sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania bajo los términos del derecho internacional.

Fotografías:
© Hero Images/Corbis
© Monkey Busines/Fotolia
© Tyler Olson/Shutterstock

Las erratas de las publicaciones de la OCDE se encuentran en línea en
www.oecd.org/about/publishing/corrigenda

© OCDE 2014

La OCDE no garantiza la exacta precisión de esta traducción y no se hace de ninguna manera responsable de cualquier consecuencia por su uso o interpretación.

Usted puede copiar, descargar o imprimir los contenidos de la OCDE para su propio uso y puede incluir extractos de publicaciones, bases de datos y productos de multimedia en sus propios documentos, presentaciones, blogs, sitios web y materiales docentes, siempre y cuando se dé el adecuado reconocimiento a la fuente y al propietario del copyright. Toda solicitud para uso público o comercial y derechos de traducción deberá dirigirse a *rights@oecd.org*. Las solicitudes de permisos para fotocopiar partes de este material con fines comerciales o de uso público deben dirigirse al Copyright Clearance Center (CCC) en *info@copyright.com* o al Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) en *contact@cfcopies.com*.



Las capacidades que los estudiantes demandan para contribuir eficazmente a la sociedad están en constante cambio, mientras que nuestros sistemas educativos no evolucionan al mismo ritmo frenético que el mundo que nos rodea. La mayoría de los centros de enseñanza se mantiene fiel a una imagen y configuración propias de otra época, al tiempo que los propios docentes no siempre desarrollan las prácticas y competencias profesionales necesarias para dar respuesta a las distintas necesidades de los estudiantes hoy en día… Al aceptar que la educación es el ecualizador social por excelencia, nos enfrentamos juntos al reto de dotar a todo el personal docente de las destrezas y herramientas indispensables para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a sus estudiantes.

Angel Gurría
OECD Secretario General

¿Quiénes son nuestros profesores?

El **68%** se compone de mujeres

El **91%** posee un título universitario oficial o de enseñanza superior equivalente

El **90%** ha obtenido un título pedagógico o ha recibido formación específica como personal docente

El **82%** trabaja a tiempo completo y el **83%** tiene un contrato indefinido

El **88%** señala haber participado en al menos una actividad de desarrollo profesional durante los 12 meses previos a la encuesta

Este(a) profesor(a)...

Tiene una media de **43** años

Cuenta con una media de **16** años de experiencia docente

Imparte clases en un aula con **24** estudiantes de media

Dedica una media de **38** horas semanales al trabajo

¿Quiénes son nuestros líderes escolares?

El **51%** lo conforman hombres

El **96%** posee un título universitario oficial o de enseñanza superior equivalente

El **90%** ha obtenido un título pedagógico o ha recibido formación específica como personal docente, el **85%** ha finalizado un programa de capacitación en administración escolar/ formación de directores y el **78%** ha participado en actividades de desarrollo del liderazgo instruccional

El **62%** trabaja a tiempo completo sin carga docente, mientras que el **35%** trabaja a tiempo completo y desempeña actividades docentes

Este(a) líder escolar...

Tiene una media de **52** años

Cuenta con una experiencia media de **9** años como director y **21** años de experiencia docente

Desempeña sus funciones en un centro educativo con una media de **546** estudiantes y **45** profesores

Perfil basado en la media de los profesores de educación secundaria/lideres escolares de los países y economías participantes en TALIS

¿Qué es TALIS?

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de la OCDE es un programa internacional de encuestas a gran escala enfocado a las condiciones laborales del personal docente y el entorno del aprendizaje en las escuelas. El objetivo de TALIS, marco de colaboración entre los países y economías participantes, la OCDE, un consorcio internacional de investigación, interlocutores sociales y la Comisión Europea, es aportar datos válidos, acotados y comparables a los distintos países que les ayuden a revisar y desarrollar políticas con miras a instaurar una fuerza laboral docente de alta calidad.

TALIS examina las formas en que se reconoce, valora y recompensa la labor de los docentes, al tiempo que evalúa la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional. El estudio proporciona información detallada acerca de las convicciones y sobre la actitud del profesorado hacia la enseñanza, las prácticas pedagógicas que adoptan y los factores que condicionan la percepción de autoeficacia y satisfacción laboral de dichos profesionales. De igual modo, TALIS analiza el papel de los líderes escolares y el apoyo que prestan a sus docentes.

El primer ciclo de TALIS se llevó a cabo en 2008 en 24 países, y se encuestó a profesores de educación secundaria obligatoria y directores de sus respectivos centros de enseñanza. En 2013, 34 países y economías participaron en TALIS.

Características claves de TALIS 2013

Economías y países participantes

Países OCDE: Alberta (Canadá), Australia, Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos*, Estonia, Finlandia, Flandes (Bélgica), Francia, Inglaterra (Reino Unido), Islandia, Israel**, Italia, Japón, México, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca y Suecia .

Economías y países asociados: Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos), Brasil, Bulgaria, Chipre***, Croacia, Letonia, Malasia, Rumanía, Serbia y Singapur.

Participantes

Profesores de educación secundaria obligatoria y directores de sus respectivos centros de enseñanza, abarcando 200 centros por país/economía seleccionados de forma aleatoria (20 profesores y 1 director por centro). Alrededor de 107 000 profesores de educación secundaria obligatoria realizaron la encuesta, lo que representa más de 4 millones de docentes en más de 30 economías y países participantes.

La encuesta

La encuesta se realizó de septiembre a diciembre de 2012 en los países del hemisferio Sur y de febrero a junio de 2013 en los países del hemisferio Norte.

Dicho cuestionario, que requería entre 45 y 60 minutos y podía cumplimentarse en papel o en línea, abarcaba los siguientes aspectos:

- Liderazgo escolar, tanto individual como en equipo
- Capacitación del profesorado, incluyendo el desarrollo profesional y la formación docente inicial
- Evaluación y retroalimentación docentes
- Convicciones, actitudes y prácticas pedagógicas del personal docente, incluidos los sistemas de evaluación de los alumnos
- Información de los profesores acerca de la propia percepción de autoeficacia, satisfacción laboral y el clima de disciplina en los centros educativos y aulas en que éstos trabajan

* La información relativa a Estados Unidos se refleja únicamente en determinados gráficos de la presente publicación y no se ha incluido en el cálculo de la media internacional, en cuanto Estados Unidos no cumplía el estándar internacional sobre tasas de participación. Sin embargo, las tasas de participación de los Estados Unidos fueron suficientemente altas como para comunicar sus resultados por separado.

** Los datos estadísticos sobre Israel han sido facilitados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. La OCDE hace uso de dichos datos sin perjuicio de las disposiciones del Estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania en virtud de las normas del derecho internacional.

*** *Nota de Turquía:* La información contenida en este documento sobre «Chipre» hace referencia a la parte meridional de la isla. No existe una única autoridad que represente a la población turco-chipriota y a la población greco-chipriota de la isla. Turquía reconoce la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Hasta encontrar una solución definitiva y equitativa en el contexto de las Naciones Unidas, Turquía preservará su postura en lo concerniente a la «cuestión chipriota».

Nota de todos los Estados miembros de la Unión Europea que son países OCDE y de la Unión Europea: La República de Chipre ha sido reconocida por todos los miembros de las Naciones Unidas, a excepción de Turquía. La información contenida en este documento se refiere al área sometida al control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

El profesorado es el núcleo en torno al que gira TALIS. Al tiempo que la encuesta proporciona un amplio marco informativo a los responsables de las políticas educativas, puede calificarse igualmente de «autorretrato» global propiamente dicho de los docentes: una instantánea, a manos de los propios docentes, que pone de manifiesto sus convicciones, su forma de trabajar y sus sensaciones y percepciones acerca de su labor. Más aún, a través de los resultados de las encuestas realizadas en el marco del programa TALIS, los profesores de un determinado país pueden ayudar a comprender lo que hacen sus colegas de profesión en otros lugares del mismo país o en otros países distintos, pudiendo incluso tomar ejemplo de aquéllos.

Esta publicación no sólo presenta los principales resultados de TALIS 2013, sino que va más allá y partiendo de la información obtenida, con el respaldo de la literatura científica existente en el ámbito educativo y el gran volumen de trabajos de la OCDE sobre educación, ofrece consejos y recomendaciones tanto a profesores como a directores de centros educativos sobre cómo pueden mejorar el entorno de enseñanza y aprendizaje en sus respectivos centros. En definitiva, constituye tanto una guía introductoria al método TALIS como un manual para la excelencia en la enseñanza.

¿Qué opinan los profesores del aprendizaje de los estudiantes?

Los profesores se adentran en un aula con todo un repertorio de convicciones y creencias concretas sobre el método de aprendizaje de los estudiantes. Estas convicciones y creencias, desarrolladas en programas de formación del profesorado y/o a través de las propias experiencias de los docentes en las aulas, configuran el método de enseñanza de los profesores. Esto se refleja y se traduce en que, por ejemplo, si los profesores tienen la convicción de que el aprendizaje de los estudiantes mejora cuando se les incita a analizar y resolver un problema por sí mismos, con carácter previo a la intervención de un docente, es más probable que adopten métodos más activos de enseñanza y aprendizaje enfocados al estudiante, tales como organizar a los estudiantes en pequeños grupos de trabajo o involucrar a los estudiantes en un proyecto que requiera un esfuerzo superior a una semana para completarlo.

Alrededor del 93% de los docentes responden creer que los estudiantes deberían poder barajar y diseñar soluciones a un problema por sí mismos antes de que el profesor les muestre la solución. Sin embargo, en Italia, Noruega y Suecia, tan sólo entre el 45% y el 59% de los profesores coinciden en que los estudiantes aprenden mejor al tratar de resolver los problemas sin ayuda externa.

TALIS también indica que los profesores que afirman incitar a sus estudiantes a trabajar en pequeños grupos de trabajo con frecuencia o en todas sus clases son más proclives a responder que creen firmemente en el aprendizaje enfocado al estudiante respecto de aquellos otros docentes cuyos estudiantes trabajan nunca o esporádicamente en pequeños grupos. Casi la mitad (un 47%) de los profesores encuestados, de media, responde que sus estudiantes trabajan frecuentemente en pequeños grupos.

¿Cómo se desarrolla la labor docente en las aulas?

La forma en que las autoridades educativas regulan el horario lectivo del profesorado difiere de un país a otro, al mismo tiempo que incide en su dedicación horaria de trabajo real.

Los profesores de los países y economías participantes en TALIS respondieron que dedican una media de 38 horas semanales a su labor docente, oscilando entre las 29 horas en Chile e Italia y las 54 horas en Japón.

> Gráfica página 10

En teoría, los profesores deben dedicar la mayor parte de su horario lectivo a los estudiantes.

Los docentes encuestados en el marco de TALIS señalan que dedican la mayor parte de su horario de trabajo (una media de 19 horas semanales) a la enseñanza, lo que oscila entre las 15 horas en Noruega y las 27 horas en Chile. En la mayoría de los países/economías participantes, la mitad del profesorado responde que dedica el 80% o más de su horario lectivo a la enseñanza y el aprendizaje.

Los docentes japoneses respondieron que dedican tan sólo 18 horas semanales a la enseñanza, lo que significa que invierten mucho más tiempo que sus homólogos de otros países en tareas distintas de la enseñanza. Por el contrario, los docentes de Alberta (Canadá) señalaron que dedican una media de 26 horas semanales a la enseñanza; sus homólogos brasileños, una media de 25 horas semanales y los chilenos y estadounidenses, una media de 27 horas semanales, lo que puede traducirse en que disponen de poco tiempo para realizar otras tareas tales como preparar las clases, evaluar el trabajo de los estudiantes o reunirse con padres y alumnos. Además, según sus respuestas a las encuestas, los profesores de Alberta (Canadá) y de los Estados Unidos trabajan, en líneas generales, más horas que sus compañeros de profesión en otros países.

No obstante, como todo profesor sabe, una semana de trabajo engloba otras tareas aparte de las horas efectivas de enseñanza.

Los profesores encuestados respondieron que dedican una media de 7 horas semanales a organizar o preparar las clases (de 5 horas en Finlandia, Israel, Italia, Países Bajos y Polonia, a 10 horas en Croacia), una media de 5 horas semanales a evaluar y calificar el trabajo de los alumnos (10 horas en Portugal y 9 horas en Singapur), y una media de 2 horas semanales cada uno a tareas de gestión escolar, al trabajo con los padres y actividades extracurriculares.

Las tareas administrativas y la conducta indisciplinada de los alumnos también restan tiempo a la enseñanza.

En aproximadamente la mitad de los países/economías participantes en TALIS, uno de cada cuatro profesores afirma perder al menos el 30% del tiempo de clase gestionando las interrupciones por parte de los alumnos y realizando tareas administrativas. En Brasil, Chile, Malasia y Singapur, uno de cada cuatro docentes informa dedicar al menos el 40% del tiempo de clase a estas tareas.

Uno de cada dos profesores en Brasil, Malasia y Singapur informa perder el 15% o más del horario lectivo en mantener el orden en el aula. A la inversa, uno de cada dos profesores en Bulgaria, Croacia, Estonia, Letonia, Polonia, República Checa y Rumanía señala dedicar el 5% o menos del horario lectivo a mantener el orden en el aula. Casi uno de cada tres profesores, de media, afirma perder «bastante tiempo» debido a problemas de conducta o esperando a que los alumnos ocupen su sitio y se preparen para comenzar la clase. Más de uno de cada cuatro profesores (un 26%) indica soportar una gran cantidad de ruido en sus aulas.

El clima de disciplina en el aula incide drásticamente en la confianza que los docentes tienen en su propia capacidad para enseñar y su satisfacción laboral general.

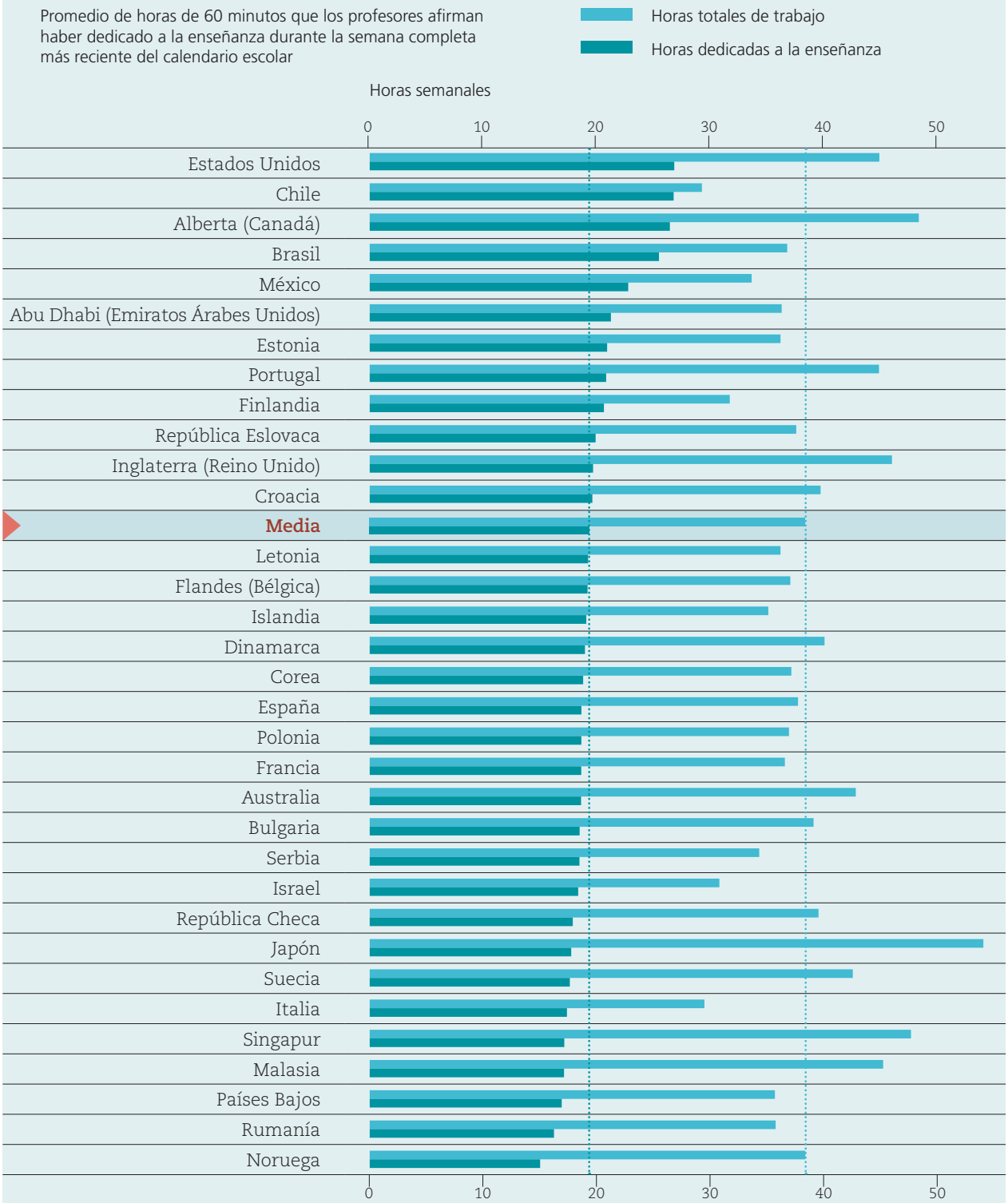
TALIS revela que los profesores que responden impartir clase a grupos en los que más de uno de cada diez estudiantes obtiene escasos logros académicos o tiene problemas de conducta, admiten tener una confianza significativamente más baja en sus competencias para la enseñanza (baja autoeficacia) y una satisfacción laboral menor.

Los docentes pueden...

- Ampliar sus conocimientos pedagógicos en las asignaturas que imparten, algo que puede conducirles a explorar prácticas de enseñanza activas y enfocadas a los alumnos, tales como organizar a los estudiantes en pequeños grupos de trabajo o involucrarlos en proyectos cuyo tiempo de compleción exceda de una semana.
- Participar en algún tipo de actividad de desarrollo profesional, ya sea asistiendo a talleres y conferencias, observando a otros profesores, realizando trabajos de investigación individual o en equipo o interviniendo en actividades de mentoría, pues los resultados de TALIS revelan que los docentes que participan en este tipo de actividades son más propensos a poner en práctica métodos de enseñanza orientados al estudiante.
- Tomar parte en actividades de mentoría para reforzar la cooperación entre colegas de profesión, infundir confianza y fomentar un clima escolar positivo. La cooperación no es la única forma de compartir y comparar prácticas docentes, sino que también puede contribuir a elaborar respuestas más eficaces ante problemas de conducta del alumnado e interrupciones de la clase.
- Informar al director de su centro escolar acerca de las ineficiencias diarias o semanales, como pueden ser aquellas tareas administrativas que podrían realizarse por el personal de apoyo o de forma automatizada, para poder dedicar más tiempo a la enseñanza.

Promedio de horas semanales dedicadas al trabajo y a la enseñanza

Promedio de horas de 60 minutos que los profesores afirman haber dedicado a la enseñanza durante la semana completa más reciente del calendario escolar



Los países están clasificados en orden descendente de las horas dedicadas a la enseñanza.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

¿Cómo apoyan los líderes escolares a sus docentes?

Los directores de centros educativos son el nexo entre docentes, estudiantes y sus padres o tutores, el sistema educativo y la comunidad en general. Muchos consideran también que los directores contribuyen al éxito estudiantil en base a su influencia e impacto en la organización del centro educativo, en el clima escolar y, en particular, en los docentes y la enseñanza. Los líderes escolares pueden definir los rasgos distintivos y modelar la actitud de su plantilla docente tanto fomentando la cooperación entre profesores para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza y asumir la responsabilidad de mejorar las respectivas competencias docentes, como velando porque los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos. Estas prácticas se enmarcan dentro de lo que se ha dado en llamar «liderazgo instruccional», considerada por muchos educadores la más importante de todas las tareas de los directores escolares.

Al fomentar la reciprocidad del aprendizaje entre profesores, los directores escolares les ayudan a mantener actualizados sus métodos de enseñanza, al mismo tiempo que dicho aprendizaje recíproco puede contribuir a desarrollar una colaboración más estrecha entre docentes de un mismo centro educativo.

Según las encuestas de TALIS, una media del 64% de los directores y gerentes escolares señala adoptar frecuentemente iniciativas de apoyo a la cooperación entre docentes con miras a desarrollar nuevas técnicas de enseñanza. En Chile, Malasia, Rumanía, Serbia, República Eslovaca y Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos), entre el 80% y el 98% de los directores de centros educativos responden apoyar asiduamente la cooperación entre sus docentes para desarrollar nuevas prácticas, mientras que en Dinamarca, Estonia, Japón, Países Bajos y Flandes (Bélgica), más de 50% de los directores escolares señala que nunca, raramente u ocasionalmente lo hace.

Los resultados de TALIS revelan igualmente que aquellos directores que exhiben un mayor liderazgo instruccional son también más proclives a diseñar un plan de desarrollo profesional para sus escuelas (esta correlación se observó en 13 países), asistir a clases y realizar actividades de observación como parte de un procedimiento formal de evaluación de las prácticas docentes (20 países), e informan de un grado elevado de respeto mutuo entre colegas en el entorno escolar (19 países). Del mismo modo, dichos directores tienden a invertir más tiempo en el diseño curricular y tareas inherentes a la enseñanza.

> Gráfica página 12

Los líderes escolares pueden...

- Participar en cursos de capacitación en liderazgo instruccional. Más de uno de cada cinco (un 22%) directores escolares informa no haber participado nunca en programas de formación profesional docente, mientras que el 31% responde haber participado, aunque sólo tras convertirse en director escolar.
- Ofrecer la oportunidad a los profesores de participar en actividades de desarrollo profesional, tanto relacionadas con la mejora de sus prácticas docentes como enfocadas al aprovechamiento efectivo de la clase. Estas actividades pueden –y deben– englobar actividades de colaboración y tutela en el propio centro educativo y, en definitiva, infunden confianza, fomentan la cooperación y promueven un clima escolar positivo.

Cooperación docente

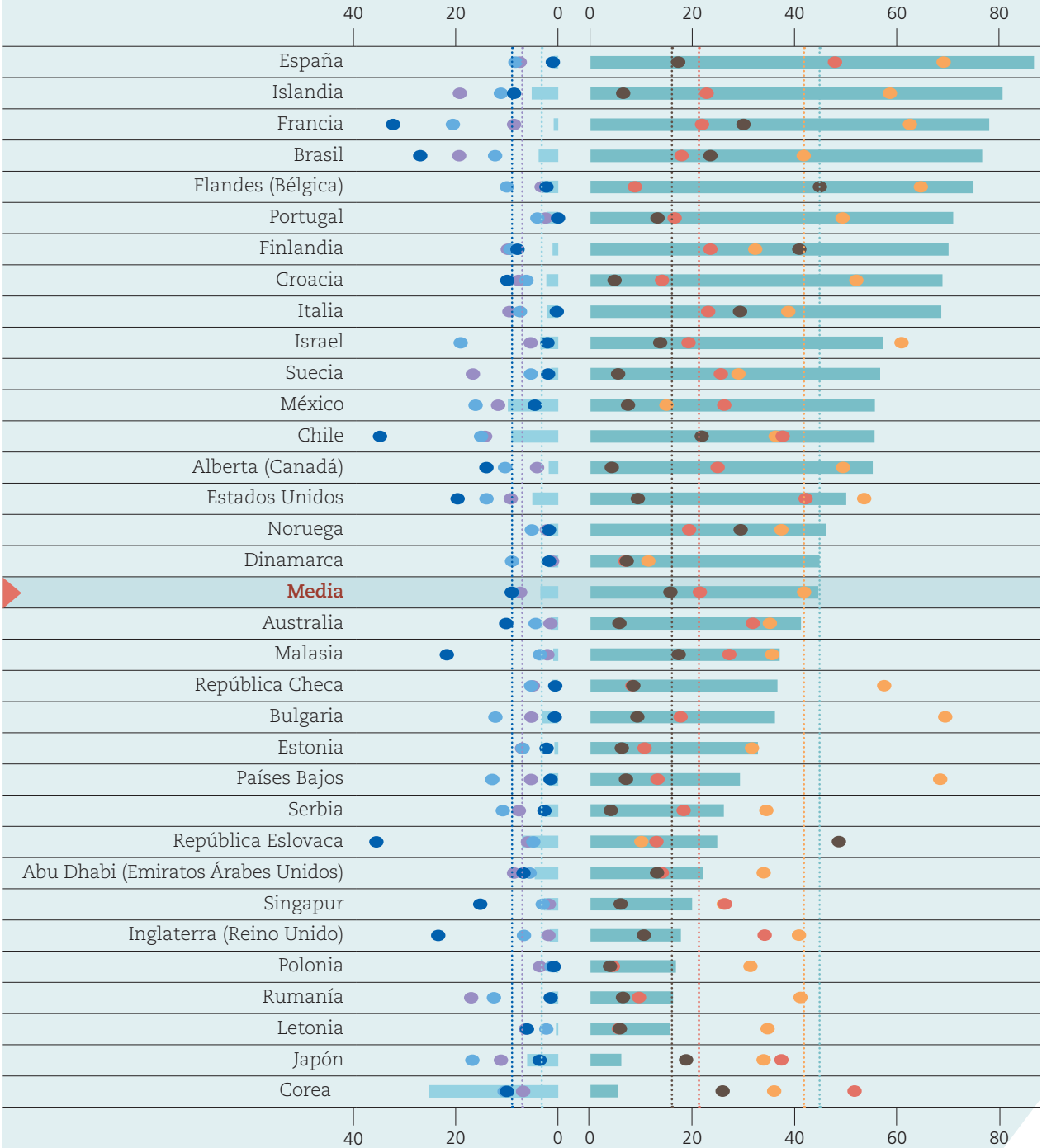
Porcentaje de profesores de enseñanza secundaria obligatoria que:

Intercambio y coordinación en la enseñanza

- Nunca intervengo en reuniones de seguimiento del aprendizaje de alumnos concretos
- Nunca intercambio material educativo con colegas
- Nunca trabajo con otros profesores del centro para garantizar que se cumplen los estándares comunes de evaluación en atención al progreso del alumno
- Nunca asisto a conferencias en equipo

Colaboración profesional

- Nunca observo las clases de otros profesores o facilito retroalimentación
- Nunca enseño en equipo en la misma clase
- Nunca me involucro en actividades conjuntas en diferentes clases y con distintos grupos de edad (p.ej. proyectos)
- Nunca participo en actividades colectivas de aprendizaje profesional



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores que manifiestan no observar nunca las clases de otros colegas o facilitar retroalimentación. Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

¿En qué medida participan los profesores en actividades de desarrollo profesional?

Aun cuando un profesor posea una buena formación inicial, no podemos pretender que sea más que suficiente para enfrentarse a todos aquellos desafíos que le acechan en su primer trabajo como docente. Los programas de inducción y mentoría pueden dotar a los profesores noveles, bien por su llegada a un nuevo centro educativo bien por tratarse de su primera toma de contacto con la enseñanza, de una herramienta de apoyo indispensable en el trato con sus primeros alumnos.

TALIS revela que aproximadamente 75% profesores trabajan en centros educativos en los que se ofertan, según informan sus directores, programas de inducción informal, y la misma proporción trabaja en escuelas que, como señalan sus directores, cuentan con programas de mentoría. En Australia, Malasia, Países Bajos, Singapur, Flandes (Bélgica) y Inglaterra (Reino Unido), los programas de inducción formal están prácticamente generalizados para todos los nuevos docentes de los centros educativos. Mientras que al menos nueve de cada diez profesores en Australia, Finlandia, Islandia, Malasia, Singapur y Flandes (Bélgica) trabajan en centros que ofrecen programas de inducción informal a los nuevos docentes, menos de 40% profesores en Japón y México lo hacen en escuelas que ofrecen este tipo de actividades.

No obstante, solamente alrededor de uno de cada dos profesores señala actualmente participar en un programa de inducción, hecho que refleja una notable diferencia entre la disponibilidad de estos programas conforme a las respuestas a la encuesta y la participación docente en los mismos.

Una media del 14% del personal docente indica haber desempeñado tareas de mentor y haber tutelado a otros profesores; sin embargo, en 19 países y economías participantes, menos de uno de cada diez docentes afirma contar en la actualidad con el apoyo de un mentor.

> Gráficas páginas 15 y 17

En cualquier caso, el aprendizaje de los docentes no se interrumpe al comenzar la enseñanza. El desarrollo profesional es un elemento clave en todas las fases de la carrera docente para adaptarse a tendencias en la investigación, herramientas, prácticas y necesidades de los alumnos en constante cambio, y no existe un mejor canal para transmitir a los estudiantes la importancia de un aprendizaje permanente que los propios docentes, sirviendo de ejemplo por su condición de sempiternos aprendices.

Casi nueve de cada diez (un 88%) profesores indican haber participado en al menos una actividad de desarrollo profesional durante los 12 meses previos a la encuesta. Cerca del 71% señala haber participado en al menos un curso o taller, el 44% informa haber asistido a una conferencia o seminario sobre educación y el 37% dice haber formado parte de una red de profesores.

Los docentes pueden...

- Participar en programas de inducción, tutela y otras actividades de desarrollo profesional cuando se les dé la oportunidad.
- Si un determinado centro educativo no oferta este tipo de programas, alentar a los líderes escolares a implantar estas actividades en sus centros. Dichas actividades no necesariamente han de ser costosas o han de requerir de profesionales externos. Así, por ejemplo, la colaboración entre los profesores de un centro escolar puede convertirse en un método efectivo de tutela. Los profesores deben participar, bien en calidad de mentores bien en calidad de tutelados, con independencia de su nivel de experiencia profesional. Asimismo, pueden formar parte de o incorporarse a grupos de investigación en equipo ya existentes y redes de profesores, o simplemente observar las clases de sus colegas.

Un gran porcentaje de profesores informa haber participado en actividades de desarrollo profesional centradas en el conocimiento de y especialización en la asignatura impartida (un 73%) o enfocadas a sus aptitudes pedagógicas para la enseñanza de dicha asignatura (un 68%), y en casi la totalidad de países y economías participantes en TALIS, casi nueve de cada diez profesores señalan que la actividad de desarrollo profesional centrada en el conocimiento de y especialización en la asignatura impartida y enfocada a sus aptitudes pedagógicas, tuvo un impacto positivo moderado o elevado en sus métodos de enseñanza y prácticas docentes.

Un 22% del personal docente querría que hubiese más actividades de desarrollo profesional relacionadas con la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (así lo afirma el 60% de los profesores en Brasil y el 47% en México). Sin embargo, tan sólo un 32% de los docentes señala haber participado en dichas actividades. El ámbito del aprendizaje más citado en segundo y tercer lugar se refiere a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza (un 19% de los docentes encuestados) y a la utilización de las nuevas tecnologías en los centros (un 18% de los profesores encuestados).

> Gráfica página 16

No obstante, ¿cómo se explica la discrepancia entre la disponibilidad de actividades de desarrollo profesional y la participación docente en dichas actividades?

TALIS revela que los docentes de los países y economías participantes aluden, cada vez con mayor frecuencia, a conflictos con su horario de trabajo (el 51% de los docentes) y a la falta de incentivos (el 48%) como las barreras que les impiden participar en actividades de desarrollo profesional.

Al menos tres de cada cuatro profesores en Japón (un 86%), Corea (un 83%) y Portugal (un 75%) mencionan tener conflictos con sus respectivos horarios de trabajo, mientras que un elevado porcentaje de profesores en Italia (el 83%), Portugal (el 85%) y España (el 80%) cita la falta de incentivos para participar en estas actividades. Una media del 44% del personal docente considera que las actividades de desarrollo profesional son demasiado costosas.

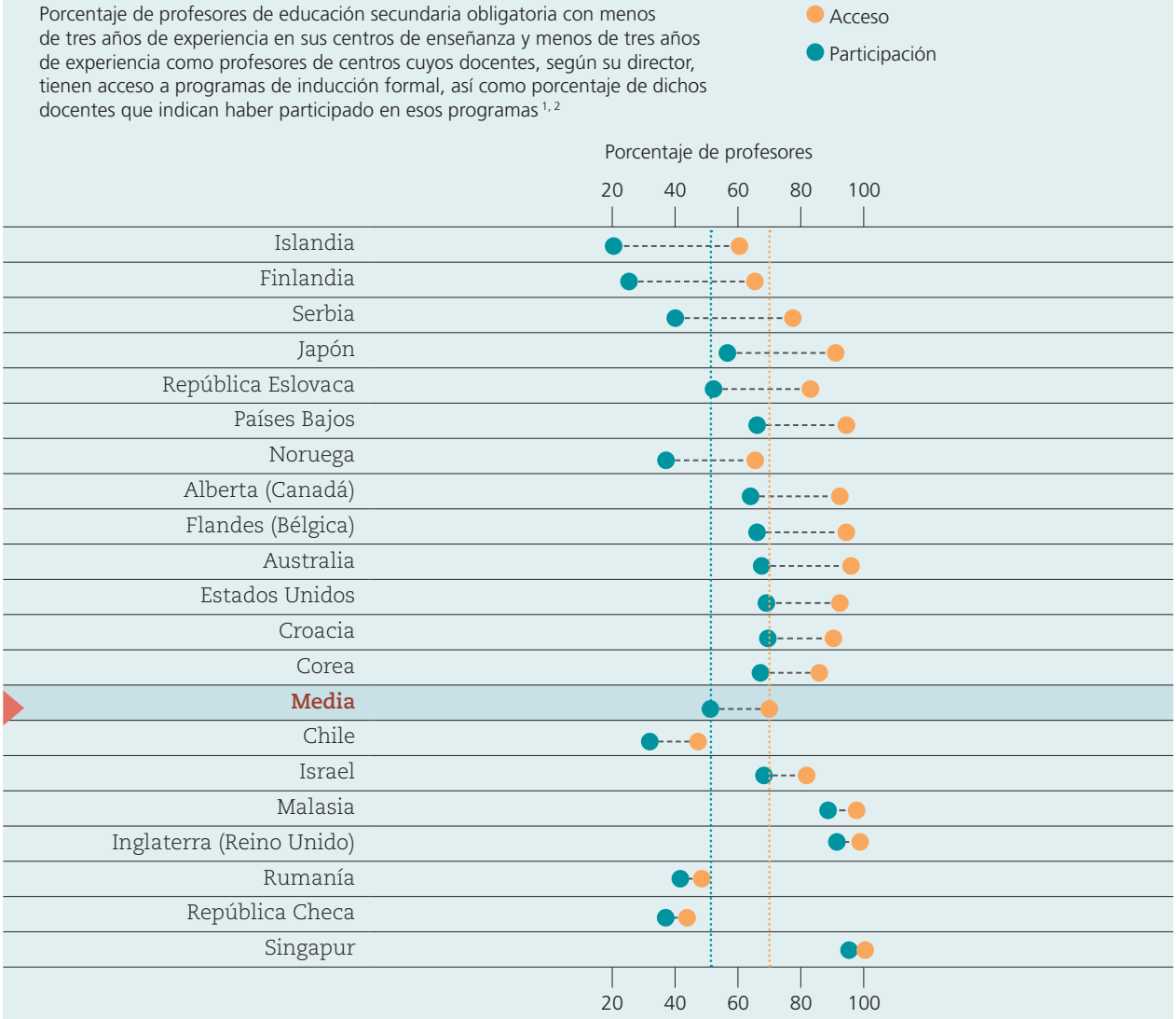
> Gráfica página 17

Los líderes escolares pueden…

- Ofertar programas de inducción formal a todos los profesores noveles y/o nuevos docentes.
- Alentar a los profesores a participar en programas de mentoría. Los líderes escolares deben garantizar a sus docentes el tiempo necesario para participar en estos programas y formar agrupaciones por pares de mentor/tutelado que impartan la misma asignatura.
- Prestar a los docentes el apoyo necesario para participar en actividades de desarrollo profesional. Dicho apoyo puede materializarse en la asunción de costes, la programación de la actividad formativa durante el día lectivo, la modificación del calendario escolar para permitir la enseñanza en equipo o la observación y retroalimentación interpares, e incluso el reconocimiento de la participación docente en este tipo de actividades ante los colegas y compañeros. El hecho de generar la oportunidad de realizar actividades de desarrollo profesional en el propio centro educativo o en centros cercanos puede representar una forma relativamente económica de fomentar el aprendizaje permanente y de impulsar la cooperación docente.

Acceso a y participación en programas de inducción formal por parte de profesores noveles

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria con menos de tres años de experiencia en sus centros de enseñanza y menos de tres años de experiencia como profesores de centros cuyos docentes, según su director, tienen acceso a programas de inducción formal, así como porcentaje de dichos docentes que indican haber participado en esos programas [1, 2]

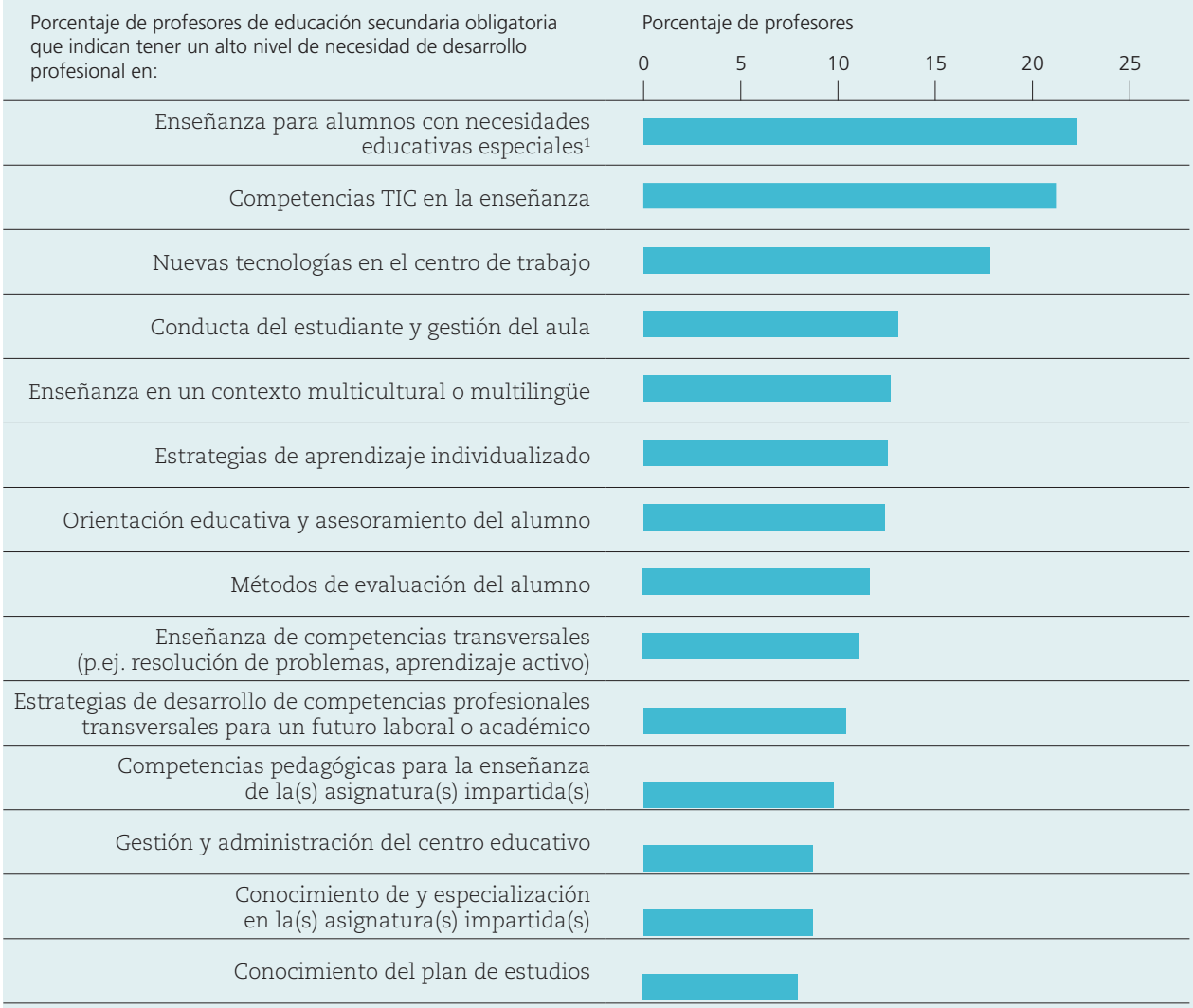


Los países están clasificados en orden descendente del intervalo entre el acceso a y la participación en programas de inducción. No están representados en el presente gráfico aquellos países cuyo porcentaje de profesores con menos de tres años de experiencia en sus centros educativos y menos de tres años de experiencia como docente sea inferior al 5%.

1. Los datos sobre el acceso a programas de inducción se han extraído del cuestionario para directores, mientras que aquellos sobre la participación se han extraído del cuestionario para profesores, a quienes se les encuestó acerca de su participación en un programa de inducción en su primer empleo oficial como docente.
2. Este gráfico muestra únicamente los datos relativos a programas de inducción formal, quedando excluida la participación en o el acceso a programas de inducción informal que no formen parte de un programa de inducción o de introducción general y/o administrativa al centro educativo.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

Necesidades docentes de desarrollo profesional

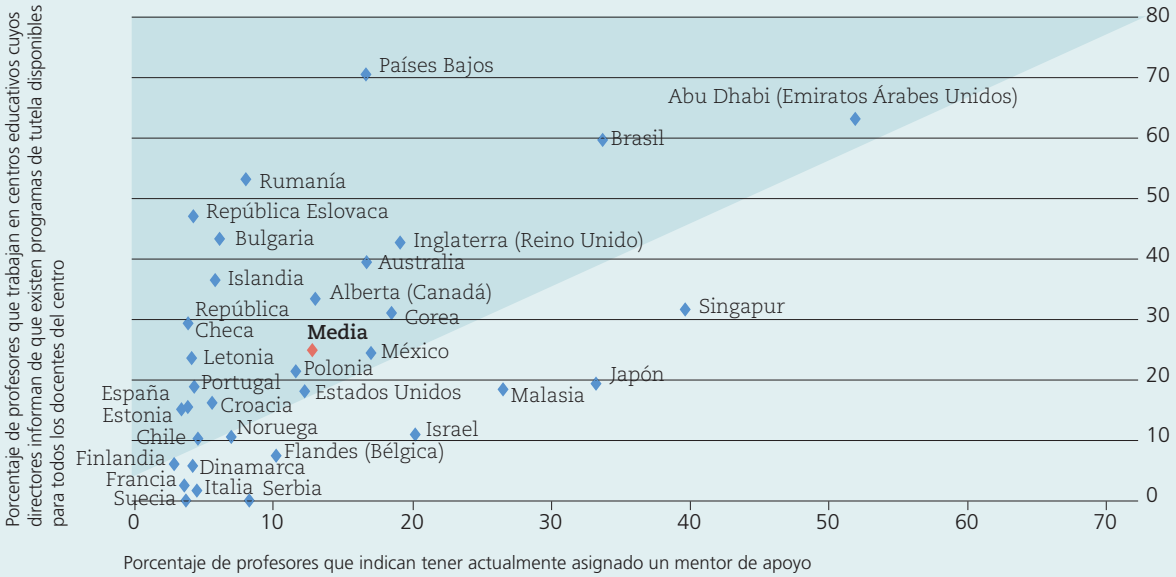


Las distintas áreas están clasificadas en orden descendente del porcentaje de profesores que señalan tener un alto nivel de necesidad de desarrollo profesional.

1. No existe una definición internacionalmente apropiada para «alumnos con necesidades educativas especiales» en cuanto, por lo general, se hace referencia a aquellos alumnos a los que se les ha detectado formalmente una necesidad educativa especial debido a que sufren una discapacidad psíquica, física o emocional. A menudo, serán alumnos con necesidades educativas especiales aquellos cuya educación lleve aparejada la asignación de recursos adicionales de apoyo (personales, materiales o financieros), ya sean públicos o privados. En virtud de la definición anterior y conforme a otros trabajos de la OCDE, no se considera que los «alumnos aventajados» tengan necesidades educativas especiales. Algunos docentes entienden que todos los alumnos tienen capacidades singulares y, por tanto, tienen necesidades educativas especiales, de ahí que se haya incluido la definición formal anterior.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

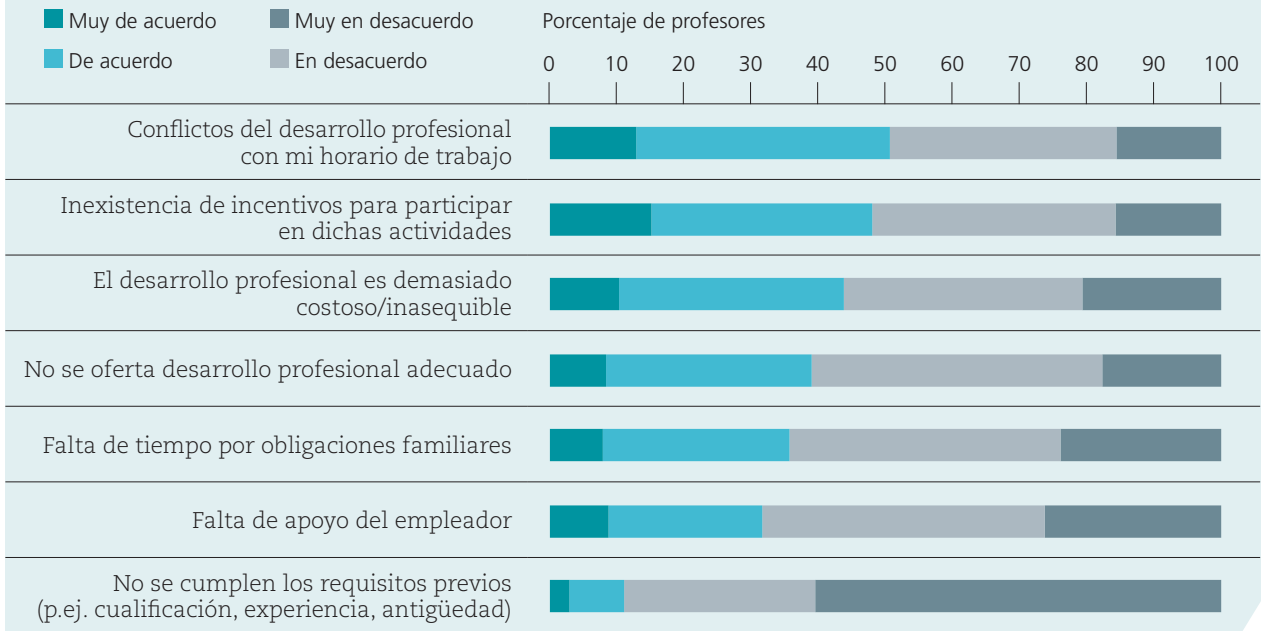
Disponibilidad de y participación en actividades de tutela



Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

Barreras a la participación en el desarrollo profesional

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que están «muy en desacuerdo», «en desacuerdo», «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con los siguientes enunciados:



Las barreras a la participación docente en actividades de desarrollo profesional están clasificadas en orden descendente del porcentaje de profesores que están «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con los enunciados.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

¿En qué medida participan los profesores en actividades de desarrollo profesionel?

La evaluación del profesorado y la comunicación de los resultados (retroalimentación) a los docentes acerca de sus prácticas implican un reconocimiento y recompensa a la enseñanza de calidad en la medida en que representa el reto, para los profesores, de enfrentarse a y superar sus debilidades. Una evaluación docente constructiva y adecuada y la consiguiente retroalimentación han demostrado tener un efecto positivo en la satisfacción laboral de los profesores y en su percepción de autoeficacia.

Una media del 88% de los docentes afirma recibir retroalimentación en sus centros de enseñanza, mientras que en Dinamarca, España, Finlandia, Islandia, Italia y Suecia, entre un 22% y un 45% de los profesores señala no haber recibido nunca retroalimentación en su centro actual.

Más de uno de cada dos profesores (una media del 54%) indica recibir retroalimentación por parte del director de su centro educativo; algo menos (un 49%) señala recibir retroalimentación de los miembros del consejo escolar. Simultáneamente, menos de uno de cada dos profesores (un 42%) afirma recibir retroalimentación de otros docentes y apenas el 29% de los docentes informa recibir retroalimentación por parte de sujetos u organismos no pertenecientes a sus centros.

Una media que ronda el 80% del personal docente afirma recibir retroalimentación a raíz de alguna actividad de observación de la clase, pero menos de uno de cada dos profesores en España, Finlandia, Islandia y Italia señala recibir retroalimentación tras la actividad de observación de la clase. En estos países, un porcentaje de profesores comparativamente pequeño afirma recibir retroalimentación en sus centros.

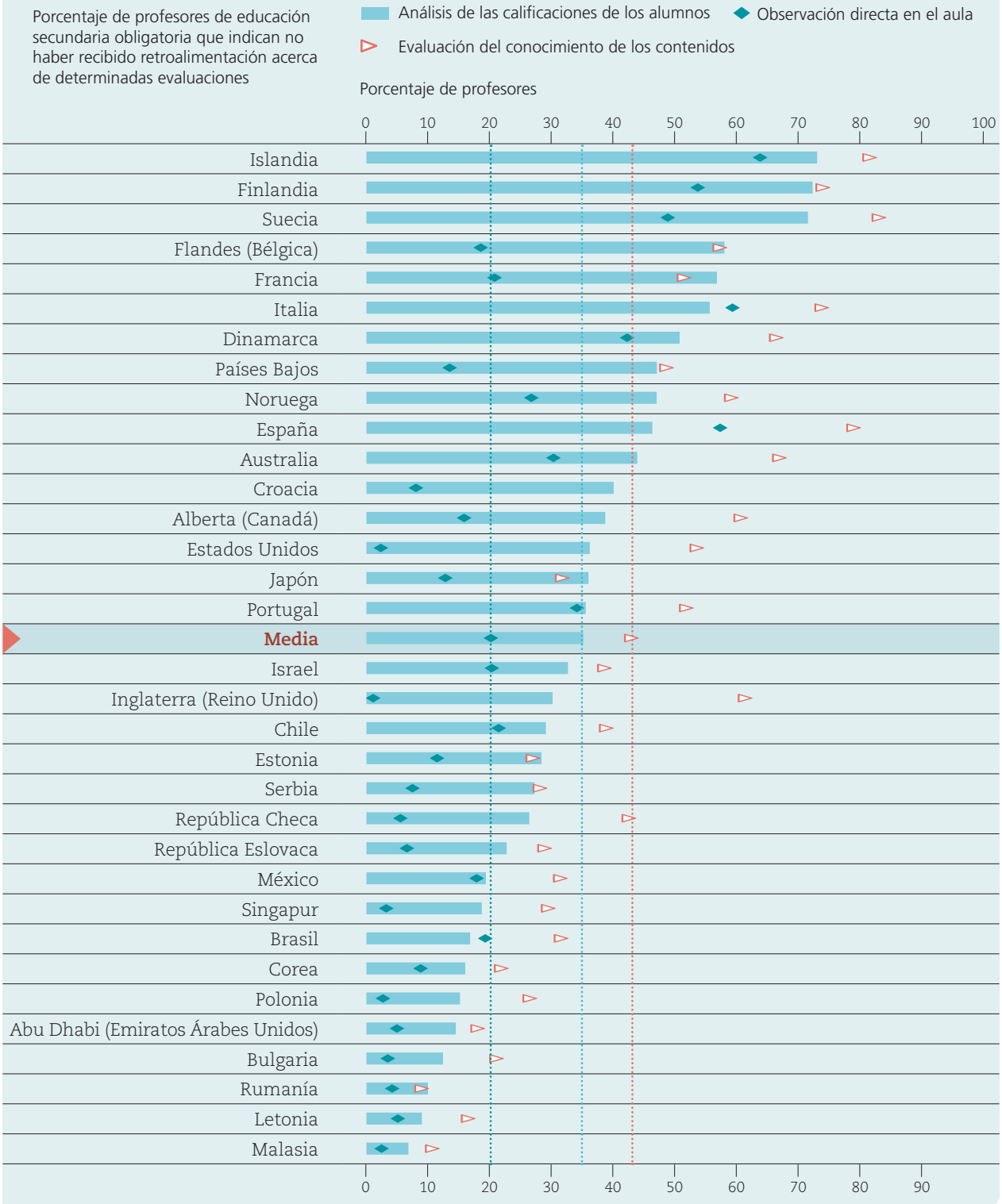
> Gráfica página 19

Los docentes pueden...

- Enfocar las evaluaciones y posterior retroalimentación como herramientas de mejora de las prácticas docentes que se ven recompensadas, a cambio, con una mejora del aprendizaje del estudiante.
- Cooperar con otros profesores para desarrollar un sistema de retroalimentación interpares que abarque todos los aspectos de la enseñanza, desde la planificación de las clases y prácticas docentes en el aula a la evaluación de los alumnos.

Profesores que señalan no haber recibido nunca retroalimentación

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que indican no haber recibido retroalimentación acerca de determinadas evaluaciones



Las distintas áreas están clasificadas en orden descendente del porcentaje de profesores que indican no haber recibido nunca retroalimentación tras un análisis de las calificaciones de los alumnos.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

La evaluación docente y la retroalimentación a los profesores acerca de su trabajo es esencial para mejorar el rendimiento y desempeño individuales del profesorado en clase. Sin embargo, estas prácticas tan sólo son útiles si implican consecuencias tangibles y relevantes.

Los resultados de TALIS muestran que, si bien la retroalimentación docente incide en los cambios en las responsabilidades laborales de la mayoría de los profesores y en las perspectivas de carrera de sólo uno de cada tres docentes de media, son menos los profesores que informan de que ésta afecta a su salario. De media, sólo uno de cada cuatro profesores indica que la retroalimentación recibida tiene un impacto positivo moderado o elevado en su salario o señala haber recibido una gratificación como resultado de la misma.

En los países y economías participantes en TALIS, una media del 62% de los profesores indica que la retroalimentación que reciben en sus centros educativos da lugar a cambios moderados o grandes cambios positivos en sus prácticas docentes: más de uno de cada dos profesores señala grandes o moderadas mejoras en su empleo de las evaluaciones del alumno (un 59%) y en las técnicas de gestión del aula (un 56%). El 45% del personal docente admite grandes o moderadas mejoras en los métodos de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, una media del 43% de los profesores de países y economías participantes en TALIS informa de que el sistema de evaluación y retroalimentación docentes en sus centros escolares tiene un escaso impacto en la enseñanza en clase. Poco más de uno de cada dos profesores señala que la evaluación y retroalimentación docentes tiene como objeto, en gran medida, cumplir con los requisitos administrativos.

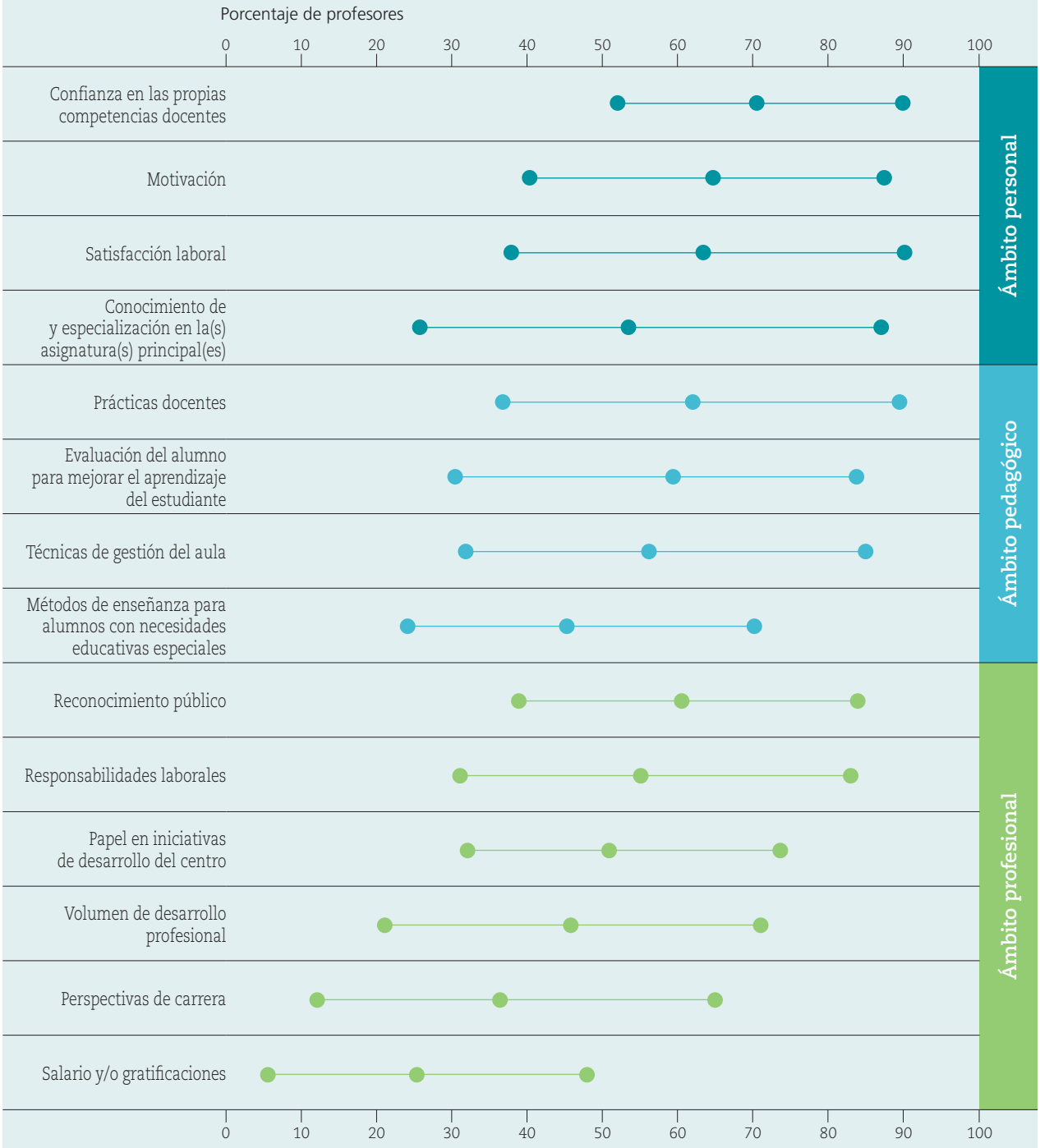
> Gráfica página 21

Los líderes escolares pueden…

- Favorecer un clima en que la evaluación interpares, unida a una retroalimentación directa por parte del director del centro o consejo escolar, puedan tener lugar. Los intercambios colectivos entre profesores constituyen una excelente oportunidad para los docentes de aprender más sobre sus propias prácticas y de encontrar apoyo para su desarrollo profesional.
- Ayudar al personal docente a identificar sus necesidades individualizadas de desarrollo profesional e incorporar dichas necesidades a las prioridades del centro.

Resultados de la retroalimentación docente

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que informan de un cambio positivo «moderado» o «elevado» en las siguientes áreas tras recibir retroalimentación sobre su trabajo en sus respectivos centros educativos[1]:



1. Cada punto representa un país.

Los resultados están clasificados en orden descendente, por cada grupo, del porcentaje medio de profesores que informan de un cambio positivo «moderado» o «elevado» en las áreas seleccionadas tras recibir retroalimentación sobre su trabajo en sus respectivos centros educativos.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

¿Confían nuestros profesores en su capacidad para enseñar?

Si bien TALIS no mide –ni puede medir– la eficacia docente en las aulas, pide a los profesores encuestados que describan su capacidad para gestionar sus clases, facilitar directrices y orientación educativas e implicar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. El estudio pone de manifiesto que cuanta mayor confianza tiene el profesorado en su propia capacidad para enseñar (mayor autoeficacia) mayor es el rendimiento y mejor la predisposición para el aprendizaje por parte de los alumnos, lo que repercute en que los propios docentes se decanten por prácticas educativas más eficaces, demuestren un mayor entusiasmo por y se vuelquen más en la enseñanza e informen de un aumento de su satisfacción laboral. De igual modo, los niveles más bajos de autoeficacia del profesorado están asociados a otros factores tales como la conducta indisciplinada de los estudiantes, la actitud pesimista de los alumnos ante el aprendizaje, un mayor estrés en el trabajo y una menor satisfacción laboral.

En la mayoría de los países y economías participantes en TALIS, la forma de responder a las preguntas de la encuesta de entre el 80% y el 92% de los docentes, de media, denota niveles elevados de autoeficacia. Sin embargo, los profesores de Corea, España, Japón, Noruega y República Checa informan de niveles más bajos de autoeficacia que la media en varios ámbitos de su trabajo.

En líneas generales, cuantos más años de experiencia docente se tengan, mayor será la propia percepción de autoeficacia.

En la mayor parte de los países, los docentes más experimentados tienden a reconocer una mayor autoeficacia: en Dinamarca, Francia, Italia, Japón, Letonia, Singapur, Suecia, Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos), Alberta (Canadá) y Flandes (Bélgica), la percepción de autoeficacia es mucho más alta entre los profesores con más de cinco años de experiencia en comparación con sus otros colegas menos experimentados.

En lo concerniente a la animada y polémica controversia existente en muchos países sobre el tamaño ideal de la clase, TALIS revela que, por lo que respecta a la autoeficacia del profesorado, no es tanto el número de alumnos como el tipo de estudiantes en las clases lo que incide, de forma más significativa, en la autoestima de los profesores.

El tamaño de la clase parece tener apenas un impacto marginal en la eficacia de la enseñanza en tan sólo unos pocos países. Contrariamente, en muchos de los países y economías participantes en TALIS, el profesorado que afirma impartir clase a grupos en los que más de uno de cada diez estudiantes obtiene escasos logros académicos o tiene problemas de conducta, responde experimentar también niveles considerablemente más bajos de autoeficacia.

Asimismo, los resultados de TALIS ponen de manifiesto que, en muchos países, los niveles más bajos de autoeficacia que dicen sentir los docentes que imparten clase a grupos con elevados porcentajes de alumnos de bajo rendimiento escolar o estudiantes con problemas de conducta vienen determinados, en gran medida, por el hecho de tener que perder mucho tiempo intentando mantener el orden en clase y, en consecuencia, inevitablemente, dedicando menos tiempo a la enseñanza en la práctica.

La calidad de las relaciones existentes tanto entre profesores como el binomio profesor/alumno también incide en la autoestima de los docentes.

En todos los países participantes en TALIS, los profesores responden que tienen relaciones más positivas con los alumnos y colaboran con otros docentes, al igual que reportan niveles considerablemente más altos de autoeficacia. De hecho, en muchos países, la autoeficacia se asocia con más firmeza a las relaciones interpares profesor/profesor que al binomio profesor/alumno.

En la práctica, TALIS revela que unas buenas relaciones interpersonales en el centro de enseñanza pueden, al menos en parte, paliar el impacto negativo en la percepción de autoeficacia de los docentes que imparten clase a grupos con un elevado porcentaje de alumnos de bajo rendimiento escolar o con problemas de conducta.

En Brasil, España, Francia, Italia, México, Portugal, Rumanía, Serbia y Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos), no existe un nexo tan directo entre la autoeficacia y la enseñanza a estudiantes de bajo rendimiento o carece de relevancia cuando los profesores mantienen una buena relación laboral con sus compañeros y alumnos. En Australia, Croacia, Dinamarca, España, Israel, Polonia, Portugal, República Checa, Rumanía, Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos) y Inglaterra (Reino Unido), el nexo entre la autoeficacia y la enseñanza a un mayor número de alumnos con problemas de conducta es también menos contundente cuando los profesores mantienen buenas relaciones de trabajo en el centro escolar.

Del mismo modo, los profesores que intervienen activamente en el funcionamiento de sus respectivos centros tienden a manifestar niveles más elevados de autoeficacia.

En 20 países, los profesores que confirman que el personal de sus centros educativos tiene la oportunidad de participar en la toma de decisiones reportan una mayor autoeficacia.

El hecho de adquirir una buena formación pedagógica participando en actividades de desarrollo profesional, especialmente aquellos profesionales enfocados a la gestión del aula, la educación y la participación del estudiante en el aprendizaje, tiene igualmente un indudable impacto positivo en la autoeficacia docente.

En 14 de los países participantes en TALIS, el personal docente que responde haber participado en un programa de inducción formal manifiesta, igualmente, elevados niveles de autoeficacia. Por el contrario, en Francia, el profesorado que dice haber participado en dichos programas reporta niveles de autoeficacia más bajos. En Chile, Letonia, Noruega y República Checa, la asociación entre autoeficacia y participación en un programa de inducción formal no es excesivamente determinante, si bien es particularmente contundente en Polonia.

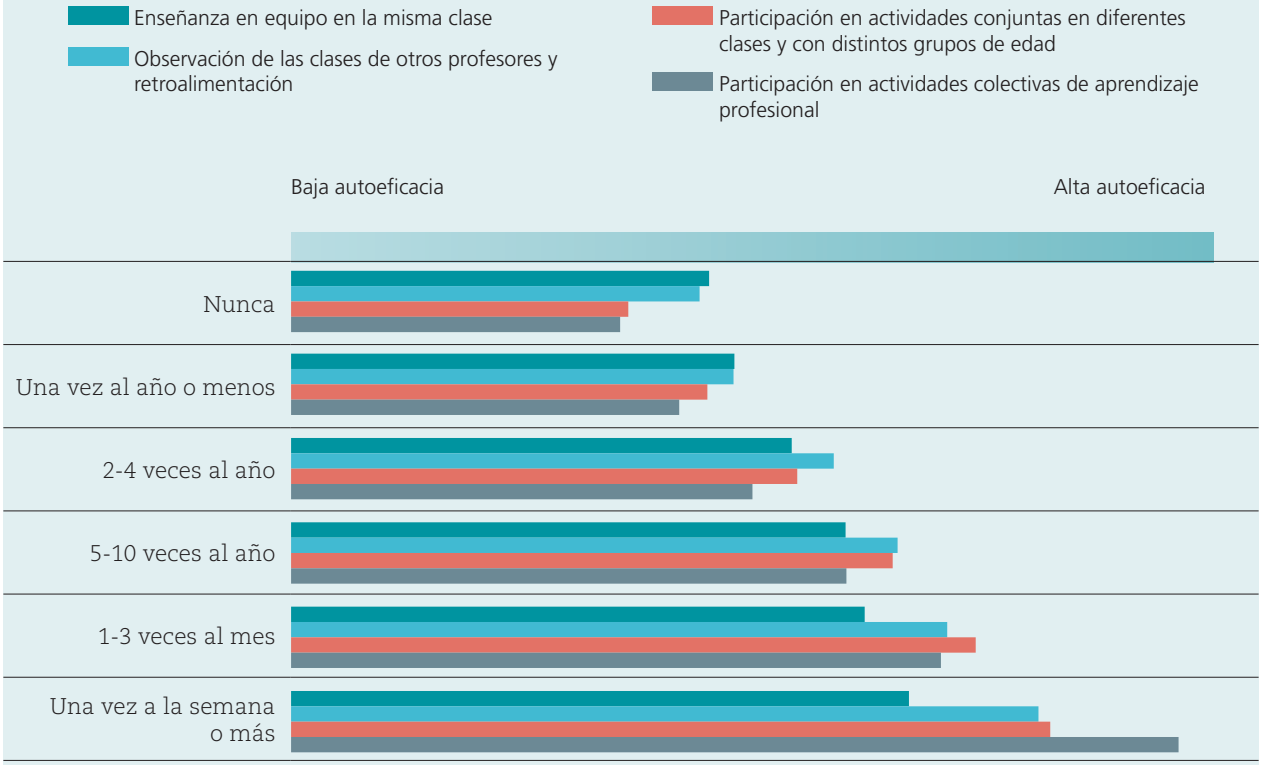
Aunque el hecho de participar en un programa de mentoría no parece estar sistemáticamente asociado a una mayor autoeficacia, el hecho de actuar como mentor tiende a asociarse a niveles más altos de autoeficacia respecto de aquellos que se registran en caso de ser tutelado. Esta asociación se da de forma particularmente enérgica en Corea, Francia y Japón, donde los profesores que indican actuar como mentores de sus colegas manifiestan, igualmente, niveles de autoeficacia mucho más elevados.

Los resultados de TALIS ponen de manifiesto que los docentes que colaboran más activamente con sus colegas –impartiendo clase de forma conjunta en la misma aula, observando y haciendo valoraciones y comentarios (retroalimentación) sobre las clases del otro, involucrándose en actividades conjuntas en diferentes clases y con grupos de edad distinta y participando en programas de aprendizaje colectivo– reflejan una mayor percepción de autoeficacia.

En la mayoría de los países, el nexo entre la autoeficacia docente y la mayor parte de las actividades de colaboración tiene repercusiones positivas. De hecho, concretamente en Bulgaria, Chile, Corea, Estonia, Finlandia y Israel, se observa una directa relación entre la autoeficacia docente y la participación en actividades de aprendizaje en equipo.

> Gráfica página 24

Autoeficacia y colaboración profesional docentes



Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

¿Están satisfechos nuestros docentes con su trabajo diario y en el ejercicio de la enseñanza?

Mientras que más de nueve de cada diez (un 91%) profesores de los países y economías participantes en TALIS manifiestan estar, en líneas generales, satisfechos con su trabajo y casi ocho de cada diez (un 78%) afirman que, si tuvieran que elegir de nuevo, volverían a decantarse por ejercer la enseñanza, menos de uno de cada tres cree que la enseñanza sea una profesión socialmente valorada. Esta percepción puede tener un efecto contraproducente de cara a contratar candidatos altamente cualificados y a retener a los mejores profesionales de la enseñanza, aunque no es un hecho inamovible: hecha salvedad de uno solo de los países participantes en TALIS, los profesores que participan más activamente en la toma de decisiones en sus centros escolares son también más proclives a responder que la categoría docente está socialmente valorada.

En Croacia, España, Francia, República Eslovaca y Suecia, menos de uno de cada diez profesores cree que la profesión docente esté valorada. Por el contrario, en Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos), Corea, Malasia y Singapur, al menos dos de cada tres profesores dicen creer que sus respectivas comunidades valoran el ejercicio de la enseñanza como profesión.

No es de extrañar, pues, que TALIS revele, al igual que ocurre con la percepción de autoeficacia, que los profesores que señalan impartir clase a grupos con altos porcentajes de alumnos de bajo rendimiento escolar o con problemas de conducta apunten también a una menor satisfacción laboral y, como en el caso de la confianza de los profesores en sus capacidades docentes, el grado de insatisfacción de muchos, si no todos los profesores, ante el desafío que suponen estas clases tiene su origen en la cantidad de tiempo que se ven obligados a invertir en el control y la gestión de alumnos desmotivados o indisciplinados.

No obstante, los resultados de TALIS indican también que, en estos casos, el impacto negativo del comportamiento de esos alumnos en la satisfacción laboral del personal docente puede verse frenado cuando los profesores mantienen buenas relaciones con sus colegas y alumnos.

En efecto, TALIS revela que el hecho de cultivar una buena relación con los estudiantes incide de manera más contundente en la satisfacción laboral del profesorado que el hecho de tener una buena relación con otros docentes.

> Gráfica página 26

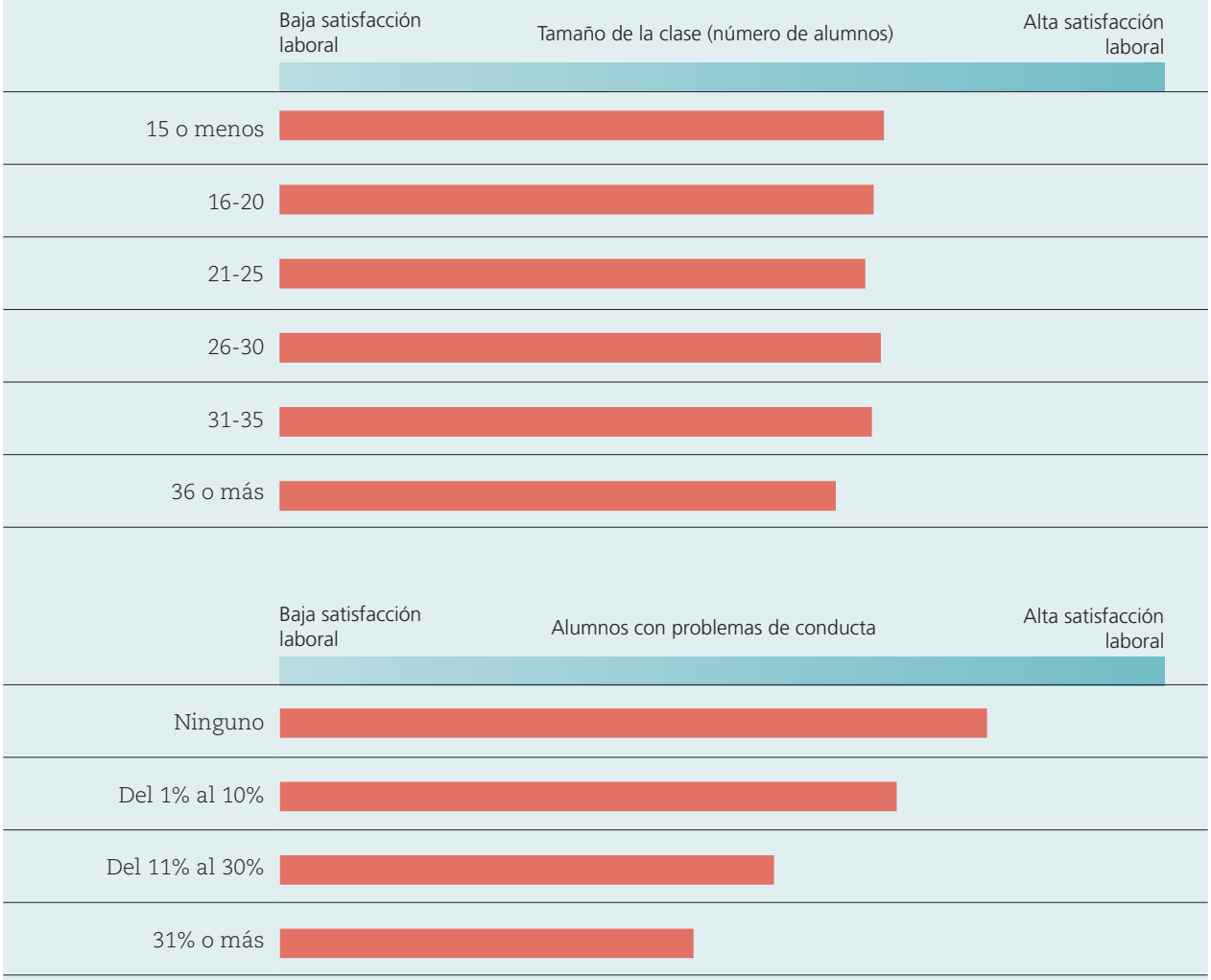
Los docentes pueden...

- Mostrarse abiertos a trabajar en equipo con colegas y líderes escolares. Si no existen actividades colectivas formalmente preestablecidas, pueden adoptar las iniciativas oportunas para que se implanten.
- Concebir la enseñanza en equipo como una técnica o estrategia de gestión del aula, especialmente ante un gran número de alumnos con problemas de conducta en clase.
- Aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional, en particular las ofertadas por los centros escolares y que involucren a otros colegas.

Los resultados de TALIS muestran que, en la mayoría de los países participantes, los profesores reconocen una mayor satisfacción laboral cuando reciben retroalimentación sobre la gestión del aula y cuando al menos dos evaluadores examinan sus competencias. Asimismo, TALIS revela que los docentes que creen que su evaluación y retroalimentación repercuten en sus prácticas docentes muestran también una mayor satisfacción laboral.

En Bulgaria, Italia, Malasia, México, Noruega, Polonia, República Checa, Rumanía, Singapur, Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos) y Inglaterra (Reino Unido), la interrelación entre el grado de satisfacción laboral y la percepción del profesorado de que la retroalimentación influye en sus prácticas en el aula es determinante. Contrariamente, en todos los países y economías participantes en TALIS, cuando los profesores consideran que la evaluación y retroalimentación son meros trámites administrativos, su grado de satisfacción laboral cae en picado.

Satisfacción laboral docente y composición de la clase



Nota: Los datos sobre el tamaño de la clase y los alumnos con problemas de conducta son aquellos comunicados por los profesores y se refieren a una clase seleccionada de forma aleatoria en la que actualmente imparten clase.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

Como sucede para la mayoría de los profesionales, los docentes se declaran notablemente satisfechos con su trabajo cuando sienten que reciben un trato profesional, se les pide y valora su opinión y participan activamente en aspectos relacionados con su trabajo.

TALIS demuestra que, en todos los países participantes, aquellos profesores que afirman tener la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones en sus centros de enseñanza también reconocen una mayor satisfacción laboral.

De forma análoga, cuando los profesores trabajan en estrecha colaboración con sus colegas, ya sea en programas de enseñanza o aprendizaje conjunto, el grado de satisfacción laboral aumenta considerablemente.

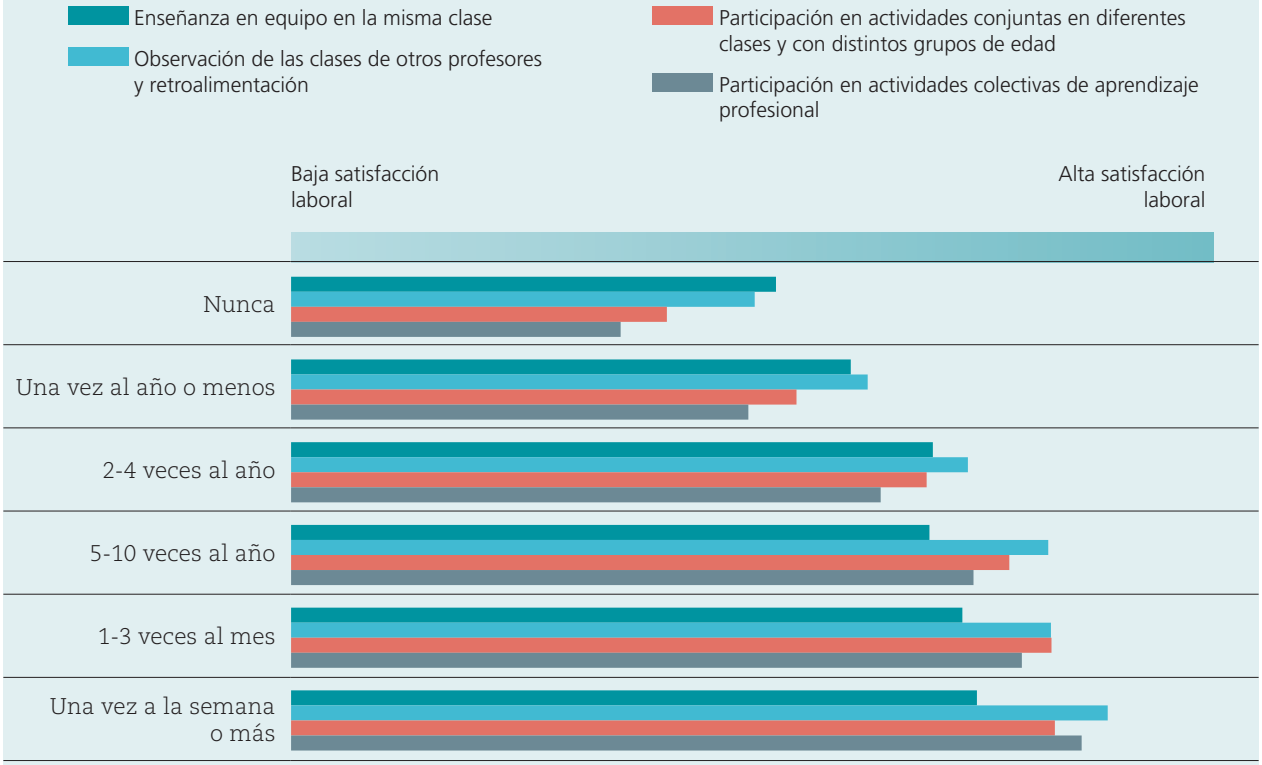
Al igual que ocurre con la autoeficacia docente, la asociación más contundente entre satisfacción laboral y cooperación docente implica participar en actividades colectivas de aprendizaje profesional. Dicho nexo se aprecia en dos de cada tres países/economías participantes. En Brasil y Chile, dicha interrelación se muestra, a todas luces, concluyente.

> Gráfica página 28

Los líderes escolares pueden...

- Desarrollar sistemas útiles de evaluación y retroalimentación acerca de las prácticas docentes y, en última instancia, enfocados a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Tener en cuenta la opinión del profesorado sobre la gestión del centro escolar. Aquellos docentes que afirman tener la oportunidad de participar en la toma de decisiones en sus centros reportan también niveles más elevados de satisfacción laboral en todos los países participantes en TALIS, así como una percepción mayor de autoeficacia en la mayoría de los países. Los docentes ocupan la «primera línea» del aprendizaje, de ahí que sea más que lógico y probable el que tengan un conocimiento más profundo que los líderes escolares sobre cómo transmitir los contenidos curriculares en clase y acerca del rendimiento de los alumnos.
- Instaurar el clima propicio para y ayudar a entablar relaciones en el seno del centro educativo. Dicho apoyo puede materializarse en un espacio físico habilitado en que los docentes puedan reunirse o en atribuir un tiempo de trabajo, fuera del horario lectivo o de la dedicación a tareas administrativas, que facilite el desarrollo de las reuniones y relaciones del profesorado con alumnos y compañeros.
- Impulsar la colaboración docente. Los datos de TALIS revelan que la colaboración con otros colegas, ya sea en actividades de desarrollo profesional o de enseñanza en equipo, es una ventaja para el profesorado. Pese a que la colaboración puede requerir ajustes en los horarios docentes, es perfectamente plausible que las ventajas para las prácticas –y autoestima– docentes salven cualquier obstáculo administrativo.

Satisfacción laboral y colaboración profesional docentes



Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO

La OCDE constituye un foro único en su género, donde los gobiernos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización. La OCDE está a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del mundo actual, como el gobierno corporativo, la economía de la información y los retos que genera el envejecimiento de la población. La Organización ofrece a los gobiernos un marco en el que pueden comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales. Los países miembros de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La Unión Europea participa en el trabajo de la OCDE. Las publicaciones de la OCDE aseguran una amplia difusión de los trabajos de la Organización. Estos incluyen los resultados de la compilación de estadísticas, los trabajos de investigación sobre temas económicos, sociales y medioambientales, así como las convenciones, directrices y los modelos desarrollados por los países miembros.

OECD PUBLISHING, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(872014034P1) ISBN 978-92-64-22189-5 – 2014

Para mas información consulte nuestra página web:
www.oecd.org/talis

o contacte a:
talis@oecd.org

