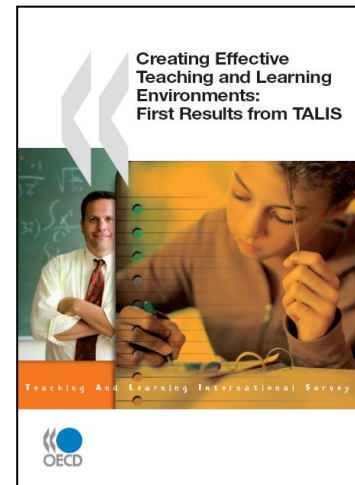


## Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS

*Summary in Spanish*



### La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Primeros resultados de TALIS

*Resumen en español*

### La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: primeros resultados del Estudio Internacional de la OCDE sobre Enseñanza y Aprendizaje

### Crear condiciones para un aprendizaje eficaz

---

*TALIS examina características importantes que configuran el aprendizaje eficaz...*

---

El Estudio Internacional de la OCDE sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) proporciona la primera perspectiva comparativa internacional sobre las condiciones de la docencia y el aprendizaje. Con un enfoque en la educación secundaria tanto en el sector público como en el privado, TALIS examina aspectos importantes del desarrollo profesional; las prácticas, las actitudes y las convicciones de los docentes; los comentarios y valoraciones que reciben, así como

el liderazgo escolar en los 23 países participantes.<sup>1</sup>

Pero, ¿qué tan profundamente afectan estas características al aprendizaje en sí mismo? Si bien el estudio no mide directamente el aprendizaje del estudiante ni sus resultados, TALIS examina características importantes que configuran el aprendizaje eficaz. Se concedió especial importancia a: *i*) qué tan exitosos se sienten los maestros al atacar las dificultades educativas que enfrentan (autoeficacia) y *ii*) en qué grado las aulas son ordenadas y propicias para el aprendizaje (condiciones de disciplina en el salón de clases).

TALIS examinó hasta qué punto factores como los aspectos del desarrollo profesional o las prácticas docentes variables se relacionan con la autoeficacia y con las condiciones de disciplina en el aula. Luego ajustó ese efecto abarcando los factores de antecedentes, como las características socioeconómicas de las escuelas. Por último, para cada factor para el cual se hallaron efectos importantes, cifras estimadas adicionales comprendieron factores en otras categorías donde los efectos fueron importantes. Las relaciones que quedan tras esos ajustes, medidas en un “modelo final”, se señalan más adelante y se analizan en detalle en el Capítulo 7 del informe completo.

---

*...como cuán bien preparados se sienten los maestros para solucionar los problemas que enfrentan...*

---

Se ha demostrado que los informes de autoeficacia se relacionan con la productividad e influyen en las actividades de las personas en el lugar de trabajo. Si los maestros contemplan la autoeficacia como una habilidad que puede adquirirse, esa sensación de autoeficacia puede ayudarlos a analizar y resolver mejor los problemas. A la inversa, los maestros con una sensación baja de autoeficacia pueden dudar de sí mismos y preocuparse por las evaluaciones si los esfuerzos efectuados no dan resultado.

---

*...así como la calidad de las condiciones del aula, uno de cada cuatro maestros pierde mínimo 30% del tiempo de enseñanza por la conducta indisciplinada de los alumnos o por tareas administrativas.*

---

No sólo se ha demostrado que las condiciones en el salón de clases afectan el nivel y los resultados del estudiante, sino que éste es un tema destacado de política pública en varios países y regiones. Las actividades de los estudiantes en el aula y la creación de condiciones

---

<sup>1</sup> Australia; Austria; Bélgica (Fl.); Dinamarca, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Corea, México, Noruega, Polonia, Portugal, España, República Eslovaca, Turquía, Brasil, Bulgaria, Estonia, Lituania, Malta, Eslovenia, Malasia. Los Países Bajos también participaron pero no alcanzaron los estándares del muestreo.

seguras para un aprendizaje productivo son importantes para muchas escuelas, y pueden ser una dimensión estimulante del trabajo de los docentes. Por ejemplo, el estudio TALIS revela que uno de cada cuatro maestros, en casi todos los países, pierde al menos 30% del tiempo de instrucción debido a esos dos factores, y algunos maestros, más de la mitad (Gráfica 4.10<sup>2</sup>). Además, en todos los países, 60% de los maestros están en escuelas cuyos directores informan que las interrupciones en el aula obstruyen el aprendizaje (Cuadro 2.8a). En todos los países, éste es un problema en un porcentaje relativamente alto de escuelas y plantea un desafío importante a la eficacia de la docencia.

---

*Los maestros que tienen más desarrollo profesional tienden a sentirse mejor preparados para lidiar con las dificultades de la enseñanza...*

---

Sólo en Australia se relacionó de manera apreciable la cantidad de días que los maestros tuvieron de desarrollo profesional con las condiciones de disciplina en el salón, una vez que todos los demás factores se tomaron en cuenta (Cuadro 7.5). Por otra parte, en aproximadamente la mitad de los países (Dinamarca, Estonia, Islandia, Italia, Corea, Lituania, Malasia, Malta, México, Portugal y Eslovenia), los maestros que habían tenido más desarrollo profesional reportaron niveles considerablemente más altos de autoeficacia (Cuadro 7.5a). TALIS también indica que la participación de los docentes en el desarrollo profesional va de la mano con su dominio de un conjunto de métodos más amplio para aplicar en el salón; incluso si no es claro en qué grado el desarrollo profesional propicia o se deriva de la adopción de nuevas técnicas (Cuadro 4.7).

---

*...pero el desarrollo profesional y la intervención deben dirigirse a los docentes por separado.*

---

TALIS identifica relaciones estrechas entre factores como un entorno escolar positivo, convicciones pedagógicas, cooperación entre los docentes, satisfacción del trabajo del maestro, desarrollo profesional y la adopción de diferentes técnicas de enseñanza (Cuadro 4.12, Cuadro 7.5a y Cuadro 7.6a). Para todos estos factores, gran parte de la variación identificada está en las diferencias entre maestros por separado más que entre las escuelas o los países (por ejemplo, Gráfica 4.3). Eso significa que, al abordar las prácticas, las convicciones y las actitudes de los maestros en conjunto, existe la oportunidad de realizar mejoras considerables en la docencia y en el aprendizaje; pero quizá eso requiera apoyo individualizado para los maestros y no sólo

---

<sup>2</sup> Las referencias en parentesis son de cuadros y gráficas en el informe principal.

intervenciones en todo el sistema o en una escuela completa.

---

*La valoración y los comentarios que reciben los docentes pueden ser instrumentos importantes para aumentar la autoeficacia; y el reconocimiento público puede reforzar esa relación.*

---

En varios países, la valoración y los comentarios que reciben los maestros se reflejan en la convicción en sus propias aptitudes pedagógicas, es decir, cuando reciben comentarios sobre su trabajo, confían más en sus aptitudes para solucionar las dificultades de la enseñanza (Cuadro 7.7a). Sin embargo, esta relación no siempre es visible cuando se consideran otros elementos, lo que indica que también influyen terceros factores. En algunos países, los maestros reportaron niveles superiores de autoeficacia cuando habían recibido reconocimiento público por las mejoras e innovaciones en relación con la valoración (Austria, Bélgica [Fl.], Estonia, Hungría, Irlanda, Italia, Corea, Lituania, Malta, Noruega y España) y también cuando las prácticas innovadoras fueron parte de la valoración y de los comentarios (Brasil, Islandia y Portugal [Cuadro 7.7a]).

La evaluación escolar y la valoración del maestro muestran poca relación con el ambiente en el salón de clases; en particular una vez que se han tomado otros factores en cuenta (Cuadro 7.7). La evaluación escolar tampoco se relacionó de manera notable con la eficacia del maestro (Cuadro 7.7a).

---

*Los maestros con diferentes convicciones tienen experiencias contrastantes de las condiciones en el aula...*

---

Dos perspectivas diferentes de la enseñanza recalcan, por un lado, el papel del maestro para transmitir conocimientos y proporcionar soluciones correctas, y por el otro, su papel como facilitador del aprendizaje activo de los estudiantes que buscan soluciones por su cuenta. Al comparar las convicciones de los docentes con las condiciones de disciplina en el aula, el análisis descubrió que en Hungría, Italia, Corea, Polonia y Eslovenia, los docentes con convicciones “constructivistas” que consideran a los estudiantes participantes activos en la adquisición de conocimiento tienen más probabilidades de reportar condiciones positivas en la disciplina en el aula. En cambio, los maestros que están a favor de la “transmisión directa” del conocimiento tienen más probabilidades de reportar condiciones *negativas* de disciplina en el aula en los siete países donde hay un efecto global perceptible (Bélgica [Fl.], Corea, Noruega, Polonia, Portugal, Eslovenia y España). La elección de convicciones docentes que compiten entre sí es un problema especialmente

importante en Corea, Polonia y Eslovenia, donde se observaron los dos efectos antes citados (Cuadro 7.6).

Prácticamente en todos los países del estudio TALIS, existe relación entre las convicciones de los docentes y sus prácticas en el aula. En particular, los maestros que emplean prácticas dirigidas a los estudiantes tienen más probabilidades de ser los que posean una perspectiva “constructivista” de la enseñanza; es decir, los maestros que creen que los alumnos deben participar de manera más activa en el proceso de aprendizaje tienden a seguirla en la práctica. Por otra parte, no hay un patrón sistemático para la relación entre las convicciones de los maestros y una enseñanza y lecciones más estructuradas (Cuadro 4.9).

---

*.....pero tienden a confiar en su propia enseñanza, independientemente de sus convicciones más profundas*

---

Por otra parte, ambas convicciones —“constructivista” y “transmisión directa”— se relacionaron de manera positiva con la autoeficacia en la mayoría de los países del estudio TALIS (Cuadro 7.6a). Aunque éstas son perspectivas de la enseñanza que compiten entre sí, este resultado indica que cualquier opinión arraigada que se tenga sobre la técnica tiende a relacionarse con la confianza en la propia autoeficacia.

---

*Es más probable que las maestras consideren a la enseñanza una forma de capacitar a los estudiantes para que sean educandos autónomos más que la transmisión directa de información.*

---

Es digno de atención que las maestras informan usar prácticas estructurantes y dirigidas a los estudiantes con más frecuencia que sus homólogos varones y también es más probable que ellas digan que entablan cooperación con sus colegas (Cuadro 4.3).

---

*Algunas prácticas docentes se relacionan de manera más estrecha con las condiciones del aula y con la autoeficacia que otras.*

---

Las prácticas docentes estructuradas se relacionaron con buenas condiciones de disciplina en el aula en aproximadamente la mitad de los países (Australia, Austria, Bélgica [Fl.], Bulgaria, Hungría, Irlanda, Italia, Corea, México, Portugal y España); y en algunos casos ese efecto fue mayor (Cuadro 7.6). Esas prácticas también se relacionaron

con mayor autoeficacia de los docentes más o menos en la misma cantidad de países; muchos son los mismos (Australia, Austria, Bélgica [Fl.], Islandia, Irlanda, Corea, Malasia, México, Noruega, Portugal y España). Se hallaron resultados similares para los maestros que adoptaron prácticas pedagógicas dirigidas a los estudiantes; pero fue menor la cantidad de países donde esas asociaciones positivas se hicieron evidentes (Cuadro 7.6a).

La cooperación de los docentes tendió a no relacionarse fuertemente con las condiciones de disciplina en el aula; pero en sólo menos de la mitad de los países, los maestros que participan en formas de colaboración más progresistas —como la enseñanza en equipo— aumentaron sus probabilidades de sentirse más eficaces (Austria, Bélgica [Fl.], Bulgaria, Estonia, Hungría, Islandia, Corea, Polonia, Portugal y España (Cuadro 7.6a).

Los maestros que dijeron involucrar a los estudiantes en actividades ampliadas como trabajo de proyectos, en algunos países tuvieron más probabilidades de experimentar peores condiciones de disciplina en el aula (Austria, Bélgica [Fl.], Lituania y Malasia); y tuvieron informes variados de su autoeficacia (relación positiva en Irlanda, Italia y Polonia; pero negativa en Austria) (Cuadros 7.6 y 7.6a). Es difícil, desde luego, discernir cuál es la causa y el efecto en la medida en que los maestros puedan, por ejemplo, emplear el trabajo de proyectos en condiciones especialmente difíciles en el salón de clases.

## Otros hallazgos

- Más de un maestro de cada tres trabaja en una escuela cuyo director piensa que el plantel experimenta una escasez de maestros calificados. La falta de equipo y de apoyo didáctico adecuados constituyen otras barreras que obstaculizan la enseñanza eficaz.
- En algunos países, los aspectos negativos de la conducta docente como el ausentismo o la falta de preparación pedagógica también obstaculizan la enseñanza.
- El *nivel e intensidad* de la participación en el desarrollo profesional varía considerablemente entre los países. Casi nueve de cada diez maestros participan en algún tipo de actividad; pero en algunos países hasta uno de cada cuatro maestros no recibe ninguna. Además, la intensidad varía en todos los países más que la participación; con México y Corea puede verse que los maestros participan en promedio durante más de 30 días en 18 meses, el doble de la tasa promedio.
- Más de la mitad de los maestros encuestados informaron que querían más desarrollo profesional del que habían recibido durante los 18 meses del periodo de la encuesta. El grado de demanda insatisfecha es considerable en todos los países, fluctuando desde

31% en Bélgica [Fl.], a más del 80% en Brasil, Malasia y México.

- La principal causa de demanda insatisfecha, según los maestros, es el conflicto con el horario de trabajo; pero a menudo también mencionan la falta de oportunidades de desarrollo adecuadas.
- Los maestros están más dispuestos a considerar a los estudiantes como participantes activos en el proceso de adquisición del conocimiento, que a considerar que la función principal del maestro es transmitir información y demostrar “soluciones correctas”. Esto es palpable en el noroeste de Europa, Escandinavia, Australia y Corea; y lo es menos en el sur de Europa, Brasil y Malasia, donde los maestros caen en ambas perspectivas.
- En el aula, los maestros de todos los países dan mayor importancia a garantizar que el aprendizaje esté bien estructurado que a las actividades dirigidas a los estudiantes, las cuales les den más autonomía. Se hace hincapié en estas dos prácticas docentes más que en actividades de aprendizaje ampliadas como el trabajo de proyectos. Este patrón es constante en todos los países.
- Uno de cada cuatro maestros informa perder mínimo 30% del tiempo de enseñanza por la conducta indisciplinada de los alumnos o por tareas administrativas.
- La valoración y los comentarios tienen una fuerte influencia positiva sobre los maestros y su trabajo. Los maestros informan que esto aumenta su satisfacción laboral y, en cierto grado, su seguridad en el empleo, y aumenta de manera significativa su desarrollo como docentes.
- Varios países tienen una estructura de evaluación relativamente débil y no se benefician de las evaluaciones escolares ni de los comentarios y valoraciones de los docentes. Por ejemplo, un tercio o más de maestros trabajan en escuelas en Portugal (33%), Austria (35%) e Irlanda (39%) que no tuvieron ninguna forma de evaluación escolar en los cinco años precedentes. Además, en promedio en todos los países del estudio TALIS, 13% de los maestros no recibieron ninguna valoración ni comentarios en sus planteles. Porcentajes importantes de maestros desaprovechan los beneficios de la valoración y de los comentarios en Italia (55%), Portugal (26%) y España (46%).
- La mayoría de los maestros trabajan en planteles que no recompensan ni reconocen sus esfuerzos. Tres cuartas partes de ellos reportaron que no recibirían reconocimiento por mejorar la calidad de su trabajo. Un porcentaje similar reportó que tampoco recibirían reconocimiento por ser más innovadores en su enseñanza. Esto dice poco de los esfuerzos que realizan varios países para promover a las escuelas como centros de aprendizaje que fomenten mejoras continuas.
- En todos los países, algunos directores han adoptado los estilos de

“liderazgo instruccional” que son dominantes para el paradigma actual del liderazgo escolar eficaz. Sin embargo, el predominio de esas prácticas varía mucho por país y son más manifiestas en algunos países como Brasil, Polonia y Eslovenia que en otros como Estonia y España.

- En varios países, donde los líderes escolares adoptan un papel de liderazgo instruccional más fuerte, hay más colaboración entre los maestros, mejores relaciones alumno-maestro, se da mayor reconocimiento a los maestros por sus prácticas docentes innovadoras y más importancia a los resultados del desarrollo de las valoraciones de los maestros.

© OCDE 2009

**Este resumen no es una traducción oficial de la OCDE.**

Se autoriza la reproducción de este resumen siempre y cuando se mencionen el título de la publicación original y los derechos de la OCDE.

**Los resúmenes multilingües son traducciones de extractos de publicaciones de la OCDE editados originalmente en inglés y en francés.**

**Pueden obtenerse en forma gratuita en la librería en Internet de la OCDE**  
[www.oecd.org/bookshop/](http://www.oecd.org/bookshop/)

Si desea más información, comuníquese con la Unidad de Derechos y Traducciones, Dirección de Asuntos Públicos y Comunicación de la OCDE en: [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org) o por fax: +33 (0)1 45 24 99 30

Unidad de Derechos y Traducciones de la OCDE (PAC) 2 rue André-Pascal, 75116  
París, Francia

Visite nuestro sitio [www.oecd.org/rights/](http://www.oecd.org/rights/)

