TALIS 2018

Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje

Informe español. Volumen II

Ministerio de
Educación y
Formación Profesional

TALIS 2018

Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español. Volumen II

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Madrid 2020

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

TALIS 2018. Estudio internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español. Volumen II

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto Nacional de Evaluación Educativa http://www.educacionyfp.gob.es/inee

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

NIPO línea: 847-20-035-0
NIPO IBD: 847-20-033-X
ISBN: 978-84-369-5929-1

Diseño y maquetación: Alea González

Edición: 2020

Índice

Prólogo 6

Capítulo 1. Sobre el estudio TALIS 9

1. Introducción 12
2. Propósito general del estudio 14
3. Principales hallazgos de TALIS Volumen I 17
4. Participantes en TALIS 19
5. Diseño de TALIS 20
6. Organización de este informe 24
7. Referencias 25

Capítulo 2. Empoderamiento de docentes y directores 26

1. Introducción 29
2. Capacidad de decisión de los centros 30
3. Capacidad de decisión de los directores y docentes 45
4. Liderazgo de los directores 49
5. Liderazgo de los docentes 73
6. Referencias 88

Capítulo 3. Colaboración docente 100

1. Introducción 95
2. La colaboración del profesorado 96
3. El *feedback* en el desempeño docente 116
4. Referencias 128

Capítulo 4. Condiciones laborales 132

1. Introducción 135
2. Estabilidad laboral y flexibilidad horaria 136
3. Satisfacción con las condiciones laborales 147
4. Fuentes y niveles de estrés de docentes y directores 156
5. Referencias 164

Capítulo 5. Evaluación del profesorado **169**

1. Introducción 172
2. Frecuencia y fuentes de la evaluación 174
3. Métodos de evaluación del profesorado 183
4. Repercusión de la evaluación 192
5. Aumento salarial y/o renovación de contrato en función de los resultados de la evaluación 203
6. Referencias 209

Prólogo

"La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo".
Nelson Mandela

En cualquier sistema educativo, el profesorado es el factor clave que debe inspirar y guiar a las nuevas generaciones en el empeño de lograr ciudadanos competentes, capaces de adaptarse a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad. Nuestros profesores y profesoras, desde la primera línea educativa, son los que en última instancia hacen posible la equidad y la calidad en educación. Por ello, el estudio internacional **TALIS**[1] (*Teaching and Learning International Survey*, Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje) lleva a cabo una encuesta a gran escala sobre el profesorado, así como sobre el entorno de aprendizaje en los centros educativos y los equipos directivos que los lideran. La última aplicación del estudio se ha llevado a cabo en 2018 y los resultados se han presentado en dos volúmenes tanto del informe internacional como del nacional.

El primer volumen del *Informe Internacional TALIS 2018*[2], publicado el 19 de junio de 2019, tiene como temática principal al profesorado y los líderes escolares considerados como profesionales que no dejan de aprender, estudiar y perfeccionarse durante toda su vida. La **profesionalización docente** a través del **aprendizaje a lo largo de la vida** es fundamental para conseguir profesores y profesoras capaces de afrontar y adaptar a su trabajo las nuevas demandas sociales, ya que uno de los retos a los que se enfrentan es la **capacidad de adaptarse a los constantes cambios** que se producen en la actualidad, motivados por el crecimiento urbanístico, económico y el avance tecnológico. Esta complejidad social requiere del desarrollo de planes de formación del profesorado que posibilite su continua actualización en relación a las nuevas necesidades educativas de sus estudiantes.

El segundo volumen del *Informe Español TALIS 2018*, que aquí se presenta, analiza los resultados recogidos mediante la encuesta, dirigida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de la situación del profesorado y de los líderes educativos españoles relativos al empoderamiento, colaboración docente, condiciones laborales y evaluación del profesorado. Todo ello está vinculado al desarrollo de la profesionalización docente, de la que trató el primer volumen.

1 https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis.html.
2 OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners,* TALIS, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/.

Para desarrollar la profesionalización docente se requiere que los docentes innovadores sean líderes del cambio, y que estos docentes formen equipos de colaboración que lleven a cabo proyectos educativos a medio y largo plazo, que cuenten con la confianza y el apoyo de los gobiernos, las direcciones de los centros, los padres y madres del alumnado, del propio alumnado y de la sociedad en general. De esta manera, el profesorado podrá desarrollar su máximo potencial, hecho que redundará en una mejora de la calidad de la enseñanza que logre reducir el bajo rendimiento, los conflictos en el aula o el abandono escolar.

Esta profesionalización supone el fomento de la **cooperación docente** dentro del mismo centro o entre centros, el desarrollo de proyectos colaborativos, el aprendizaje entre iguales, la movilidad del profesorado para aprender del trabajo que se desarrolla en otros centros educativos a nivel local, regional, nacional e internacional, y la constitución de una comunidad global de profesionales comprometidos con la educación. En el segundo volumen del *Informe Internacional TALIS 2018*[3] se destaca la colaboración profesional como el pilar a partir del cual pueden surgir prácticas innovadoras y efectivas que buscan el **empoderamiento de los educadores,** que a su vez se proyecte a los estudiantes, consiguiendo de esta manera ecosistemas educativos de éxito. Sin embargo, y a pesar de la importancia del aprendizaje colaborativo entre docentes, en la media de países de la OCDE solo el 29 % del profesorado afirma participar en este tipo de aprendizaje al menos una vez al mes.

En efecto, a pesar de que los docentes son imprescindibles para garantizar una formación apropiada a generaciones futuras, **su estatus, condiciones de trabajo y formación** siguen generando preocupación y contribuyen al desgaste, la desmotivación y al estrés de los docentes. Por ello, como parte del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible sobre Educación de calidad, dentro del Marco de Acción 2030 de Educación, la UNESCO considera prioritario conseguir docentes adecuadamente apoyados y cualificados; así, la Meta 4.c del citado marco y la Declaración de Incheon[4] promueven el aumento sustancial de este tipo al profesorado, y la mejora de su formación, estatus, condiciones de trabajo y motivación. Por ello, el Equipo Especial Internacional de Docentes para la Educación 2030[5] coopera con la UNESCO para trabajar en estos ámbitos. En este sentido, los datos que se extraen del segundo volumen del *Informe Internacional TALIS 2018* apuntan a que la satisfacción laboral tiene un impacto positivo en los docentes, en el clima escolar y en los estudiantes.

Otro elemento clave en la mejora de la calidad de la enseñanza es la **evaluación de las prácticas de enseñanza docente que,** como se recoge en el segundo volumen del *Informe Internacional TALIS 2018*, puede mejorar la efectividad de los docentes y líderes educativos al darles una información que les permita reconocer las fortalezas y abordar las debilidades de las metodologías empleadas. Según el citado informe, el 71 % de los docentes, en promedio de la OCDE, recibieron, en los 12 meses anteriores a la encuesta, una información de su evaluación docente que tuvo un impacto positivo en el ejercicio de su profesión.

Todos estos aspectos se analizan en detalle en este segundo volumen. Los resultados que en él se muestran no solo sirven como base de comparación internacional, sino que

3 OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals,* TALIS, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

4 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

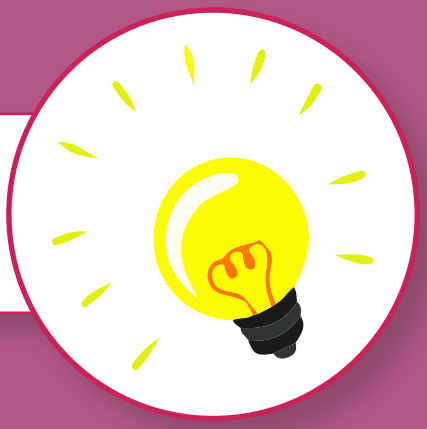
5 http://www.teachersforefa.unesco.org/

también ofrecen la oportunidad de aportar la propia experiencia en la búsqueda de soluciones a problemas similares.

Este estudio no se hubiera podido llevar a cabo sin la inestimable y diligente cooperación de los centros educativos, sus equipos docentes y directivos, y sin nuestros compañeros de las comunidades autónomas, con quienes trabajamos intensamente a lo largo de los ciclos de TALIS y de otros muchos estudios internacionales y nacionales en las múltiples tareas en las que nos hallamos embarcados. A todos ellos, el equipo del INEE queda profundamente agradecido.

Equipo del INEE
Ministerio de Educación y Formación Profesional, España

Capítulo 1



TALIS 2018

Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje

Participación

A nivel internacional

Países participantes en Educación Secundaria Obligatoria

Países participantes en Educación Secundaria Obligatoria y en Educación Primaria

TALIS 2018	
Países/regiones participantes	
Primaria	15
Secundaria	48

España participa en TALIS desde su **primera edición en 2008**

Por primera vez participan en España docentes y directores de **Educación Primaria**

Siete comunidades autónomas han ampliado muestra para obtener datos representativos propios

A nivel nacional

Comunidades autónomas con muestra ampliada

¿En qué consiste la encuesta?

Cuestionarios online dirigidos a **docentes y directores** con una duración de 45-60 minutos

Dos temas evaluados por primera vez: **innovación** y **diversidad/equidad**

Áreas temáticas de los directores

Evaluación docente

Programas de tutoría

Liderazgo educativo

Clima escolar

Áreas temáticas de los docentes

Condiciones laborales

Prácticas docentes

Autoeficacia del profesorado

Educación y formación inicial del profesorado

Feedback

Clima escolar y satisfacción del profesorado

Fases del estudio

Estudio Piloto en E.Primaria
(Sept.-Oct. 2017)

Estudio Piloto en E.Secundaria
(Feb.-Mar. 2017)

Estudio Principal
(Sept.-Oct. 2018)

Publicación Informe español e internacional Volumen I
(19 de junio de 2019)

Publicación Informe español e internacional Volumen II
(23 de marzo de 2020)

Capítulo 1. Sobre el estudio TALIS

1. Introducción

El conocimiento y las competencias son elementos clave para el éxito individual y colectivo en la sociedad actual y, por ello, los profesionales de la educación son objeto de altas expectativas y elevadas exigencias por parte de la opinión pública.

Del profesorado se espera que posea un vasto y profundo conocimiento sobre lo que enseña y a quién lo enseña, que tenga la capacidad de continuar aprendiendo durante toda la vida como parte de su crecimiento profesional, y que sepa atender las crecientes demandas en otras tareas, como facilitar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, responder a sus diferencias individuales y trabajar de manera conjunta con otros docentes y con los progenitores para asegurar el desarrollo integral del alumnado.

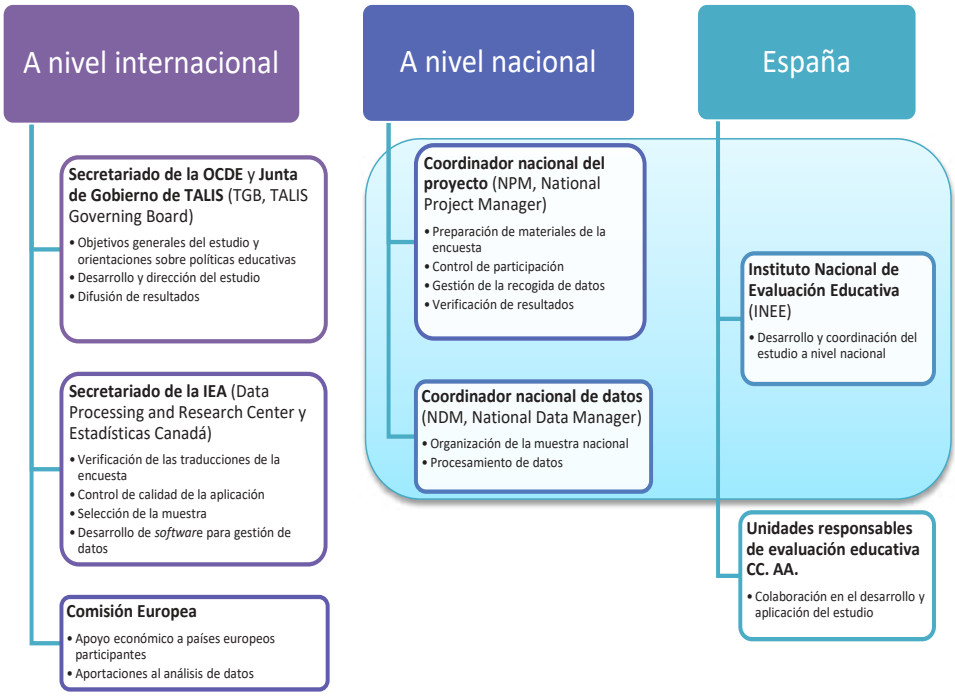
Las capacidades exigidas a los directores también son considerables. Los líderes escolares no solo han de contribuir a la administración y gestión de los centros educativos, sino que deben crear las condiciones necesarias que mejoren la enseñanza y el aprendizaje a través de la motivación del profesorado para que colabore entre sí y participe en actividades de desarrollo profesional, del asesoramiento a los estudiantes y de la relación con las familias y con la comunidad local y autonómica.

En este contexto donde docentes y directores se consideran los impulsores de cualquier actuación en favor de la mejora de la calidad educativa (Barber & Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018) se enmarca el estudio TALIS promovido por la OCDE.

TALIS utiliza cuestionarios dirigidos al profesorado y a las direcciones de los centros educativos de primaria y secundaria para recopilar datos: de esta manera se puede generar información relevante y comparable a nivel internacional que permita desarrollar y poner en práctica políticas centradas en los directores, los docentes y la docencia, especialmente en aquellos aspectos que afectan al aprendizaje del alumnado.

El estudio, además, requiere la colaboración entre los países y regiones participantes, la OCDE, el Consorcio Internacional de Investigación de TALIS, formado por el Secretariado de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), los interlocutores sociales y la Comisión Europea. La Figura 1.1 recoge la distribución de las funciones a nivel internacional y nacional de los organismos implicados.

Figura 1.1. Coordinación del estudio TALIS



Fuente: elaboración propia

El estudio TALIS aspira a contribuir al debate sobre la profesión docente (OECD, 2017; Ingersoll & Collins, 2018) identificando los medios para mejorar el nivel de profesionalidad a escala internacional, mediante el desarrollo y análisis de la estructura de la profesionalización docente a través de los indicadores disponibles en el estudio.

Así, TALIS establece **cinco pilares** sobre los que se sustenta la profesión docente (Figura 1.2):

1. **El conocimiento y las destrezas básicas**, que incluyen el conocimiento compartido y el especializado, obtenidos gracias a los estándares de acceso a la profesión, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo.

2. **Las oportunidades profesionales**, que incluyen condiciones laborales como, por ejemplo, la flexibilidad y seguridad laboral, o los sistemas de evaluación del profesorado para el desarrollo de la carrera profesional.

3. **La dimensión colaborativa**, basada en las relaciones de cooperación profesional para fortalecer las prácticas profesionales y la identidad del colectivo docente.

4. **La responsabilidad y la autonomía**, a través del grado de liderazgo e independencia que el profesorado y los directores tienen en su práctica diaria.

5. **El estatus y el prestigio de la profesión**, con la ayuda de los estándares éticos esperados de los profesionales y su realización profesional e intelectual, entre otros factores.

Figura 1.2. Los cinco pilares de la profesionalización docente según TALIS 2018

Fuente: elaboración propia basada en *Teaching in Focus*, 27 (OECD, 2019), https://doi.org/10.1787/72dfe982-en.

Estos cinco pilares son revisados en los dos volúmenes en los que la OCDE ha estructurado los resultados obtenidos en el estudio TALIS 2018. El primer volumen (OECD, 2019a) titulado *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners,* se publicó el 19 de junio de 2019, al igual que el primero del informe español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), y en ellos se recogió toda la información relativa al primer pilar de la profesionalización docente: la dimensión del conocimiento y las destrezas básicas de los profesionales, así como las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

El segundo volumen del informe internacional, *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, se ha publicado el 23 de marzo de 2020, al igual que el presente informe. En este nuevo volumen, tanto en su versión internacional como en esta versión nacional, se examinan los otros cuatro pilares: el prestigio de la profesión, las oportunidades profesionales, la colaboración docente, así como la responsabilidad de los profesionales de la educación y la autonomía de los centros educativos.

2. Propósito general del estudio

El marco conceptual de TALIS (Ainley & Carstens, 2018) ha sido desarrollado conjuntamente por especialistas en Indicadores de Sistemas Educativos (INES, por sus siglas en inglés) e investigadores internacionales miembros del grupo de expertos de los cuestionarios del estudio. Según el citado marco, el objetivo general de TALIS es proporcionar indicadores internacionales sólidos, así como análisis pertinentes a fin de que los países actualicen y desarrollen políticas sobre los docentes y la enseñanza.

Desde su primer ciclo, hace más de una década, TALIS ha generado **tres tipos de resultados:**

- *Indicadores* que examinan los sistemas educativos a nivel de docentes y centros.

- *Información* acerca de los factores que caracterizan los ambientes de enseñanza y aprendizaje a nivel nacional e internacional.

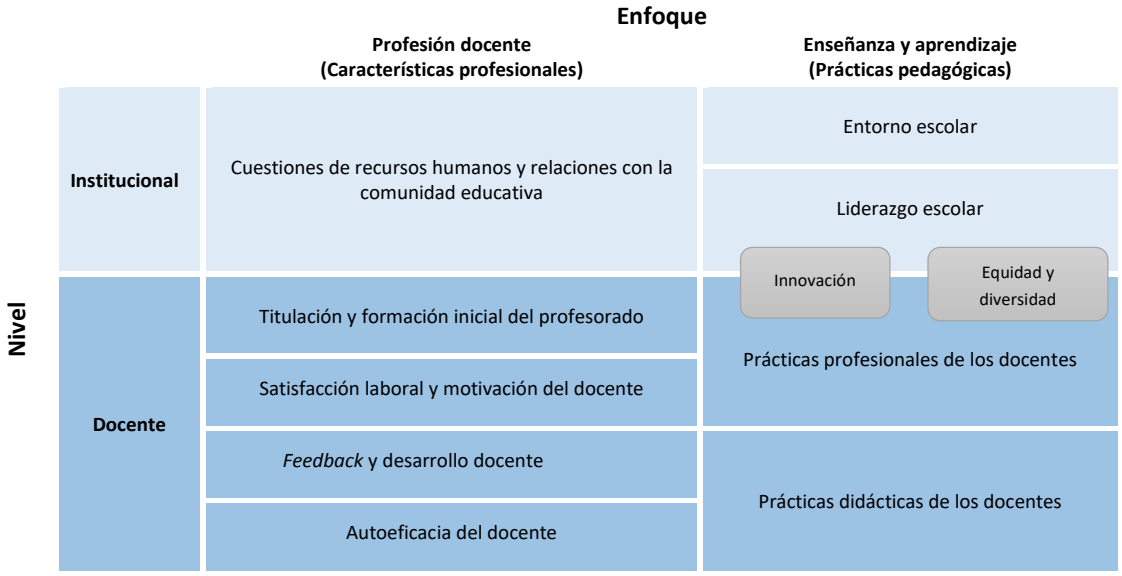
- Una *base de datos* fiable, que permite a los investigadores realizar distintos tipos de análisis de las políticas educativas a lo largo del tiempo y de compararlas entre los países participantes en la encuesta.

Los propósitos primordiales del estudio son, por tanto, describir las condiciones de enseñanza y aprendizaje, identificar las relaciones existentes entre los componentes de estas condiciones y, por último, establecer cómo las relaciones y condiciones de enseñanza y aprendizaje varían dentro de los países participantes y entre ellos, así como su evolución a lo largo del tiempo.

La información recogida permite describir el funcionamiento de los sistemas educativos y documenta de forma fiable la variación en la práctica docente de cada país gracias al desarrollo continuo de herramientas e instrumentos que posibilitan comparar diferentes contextos.

Las **principales ideas** de TALIS 2018 se organizan en un conjunto de temas representados en la Figura 1.3.

Figura 1.3. Mapa conceptual de los temas de TALIS 2018



Fuente: elaboración propia basada en *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, Ainley & Carstens*, 2018, https://doi.org/10.1787/799337c2-en

La encuesta se concreta a partir de un conjunto de preguntas que giran en torno a estos temas, relacionados tanto con las características profesionales de la docencia como con las prácticas pedagógicas, contemplándose dos niveles, el institucional y el individual como docente.

A **nivel del docente**, los temas hacen referencia a la enseñanza y el aprendizaje en las aulas y a la influencia que ejerce cada docente sobre los estudiantes, mientras que, a **nivel institucional** se incluyen aspectos relacionados con las características del docente

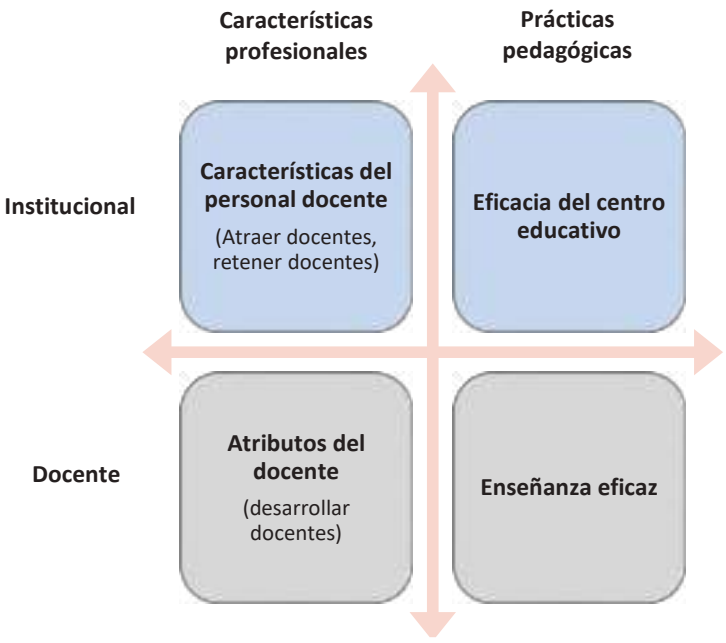
y con factores que contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito del centro educativo.

Los **dos temas nuevos en TALIS 2018,** respecto a otros ciclos del estudio, son "innovación" y "diversidad y equidad", que además son transversales y enlazan tanto con el entorno escolar como con las prácticas docentes. Para ellos se han desarrollado indicadores relacionados con la predisposición del profesorado a acoger prácticas innovadoras, con su percepción en relación a las limitaciones e incentivos para dicha adopción y con los medios que cuentan, a nivel de centro y de aula, para afrontar la diversidad del alumnado.

Los temas del estudio, a su vez, se relacionan con las **áreas de política educativa** definidas en TALIS (Figura 1.4):

- Las prácticas pedagógicas de los docentes están vinculadas al área de **enseñanza eficaz**.
- Los atributos o características del docente (titulación, formación inicial, satisfacción laboral, motivación, retroalimentación y autoeficacia) se relacionan con el área del **desarrollo profesional de los docentes**.
- El liderazgo escolar y el clima o entorno escolar se relacionan con la **eficacia en el centro educativo**.
- Las cuestiones sobre recursos humanos y relaciones con la comunidad educativa se encuadran en el **área de la atracción de los docentes a la profesión y su retención** en la misma.

Figura 1.4. Relación entre los temas de TALIS 2018 y las áreas de política del estudio



Fuente: elaboración propia basada en T*eaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*, Ainley & Carstens, 2018, https://doi.org/10.1787/799337c2-en.

3. Principales hallazgos de TALIS 2018 Volumen I

Como se ha comentado anteriormente, los resultados del primer volumen de TALIS 2018 responden a preguntas relacionadas sobre las prácticas educativas de los docentes y, además, trazan un perfil demográfico del profesorado y las direcciones de los centros que permite poner en contexto los entornos de aprendizaje. Asimismo, en el informe se abordan aspectos relativos a la formación inicial de docentes y directores, así como su participación en programas de desarrollo profesional.

En este apartado se pretende recopilar las conclusiones más destacables del primer volumen del informe nacional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) con respecto a los principales interrogantes planteados en el estudio (Cuadro 1.1). En dicho Cuadro se recogen datos que, salvo mención expresa, se refieren a los docentes y directores de España.

Cuadro 1.1. Principales conclusiones del informe español TALIS 2018 Volumen I

- **¿Cuál es el perfil demográfico de docentes y directores?**

  En secundaria, los docentes tienen, de media, aproximadamente 46 años de edad (44 en el promedio OCDE) y los directores alrededor de 50 años (52 en el promedio OCDE). El desequilibrio de género en secundaria es menor que en la media de países de la OCDE, en torno al 49 % de mujeres en los puestos de dirección (47 % en el promedio OCDE), en comparación con el 62 % de profesoras (68 % en el promedio OCDE).

  En primaria, la media estimada de edad de los docentes es de 43 años, mientras que la de los directores es de 51 años.

- **¿Por qué los docentes han elegido la enseñanza como profesión?**

  Aproximadamente, el 94 % de los docentes de primaria volverían a elegir su profesión, siendo las motivaciones para escogerla fundamentalmente sociales y no tanto personales.

  Tanto en primaria como en secundaria, influir en el desarrollo del alumnado (93 % y 89 % respectivamente) y contribuir a la sociedad (93 % y 90 % respectivamente) fueron aspectos muy valorados por los docentes cuando decidieron dedicarse a la enseñanza.

- **¿Cómo es la formación inicial de docentes y directores?**

  En Educación Secundaria, la formación inicial en pedagogía ha mejorado entre los docentes incorporados en los últimos cinco años, situándose en torno al 85 % los que han recibido formación en pedagogía general (94 % en OCDE-31) y alrededor del 84 % en pedagogía de las materias que imparten (89 % en OCDE-31). En primaria, se estima que el 39 % del total de los docentes ha recibido formación para enseñar en entornos multiculturales y plurilingües.

  En lo que respecta a los docentes de primaria, la gran mayoría ha recibido formación en pedagogía general (96 %) y aproximadamente el 85 % declara haber recibido formación.

Aproximadamente, 85 % de los directores de secundaria completaron un programa o curso de administración o dirección de centros educativos (promedio OCDE 87 %) y sobre el 74 % recibieron formación o curso en liderazgo pedagógico (promedio OCDE 83 %) antes o después de asumir su posición como director.

En primaria las cifras son más altas: prácticamente, 9 de cada 10 directores de dice haber recibido formación en administración o dirección de centros escolares; mientras que alrededor de 3 de cada 10 no ha recibido formación en liderazgo pedagógico.

- **¿Qué prácticas educativas utilizan los docentes en el aula y cómo han evolucionado con el tiempo?**

En torno al 89 % de los docentes de secundaria explica con frecuencia la relación entre los temas nuevos y los antiguos (promedio OCDE 84 %) y alrededor del 94 % manifiesta explicar a menudo lo que espera que el alumnado aprenda (promedio OCDE 90 %). Las prácticas de activación cognitiva están menos extendidas, con aproximadamente el 41 % de los docentes que afirma incitar a los estudiantes a decidir qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas (promedio OCDE 45 %).

El incremento más significativo en cuanto a porcentaje de utilización de prácticas docentes de 2013 a 2018, con más de 14 puntos porcentuales de diferencia, radica en el empleo de las TIC por los estudiantes de secundaria para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase.

- **¿Cuáles son las prácticas educativas contra la discriminación?**

Los directores de primaria aseguran que en torno a 9 de cada 10 docentes trabajan en centros multiculturales donde se enseña cómo afrontar la discriminación cultural y étnica. Este porcentaje es aproximadamente el 86 % en secundaria, frente al 80 % de la OCDE.

En los centros de Educación Primaria la práctica más común (98 %) es enseñar a los estudiantes a ser inclusivos con aquellos de orígenes socioeconómicos diferentes, siendo este porcentaje alrededor del 97 % en secundaria (promedio OCDE-30 del 93 %).

- **¿Cómo son las relaciones entre docentes y estudiantes?**

Estas relaciones son muy positivas en ambas etapas. Así lo manifiestan aproximadamente 9 de cada 10 docentes en los aspectos analizados: profesorado y alumnado normalmente se llevan bien, la mayoría de los docentes cree que el bienestar de los estudiantes es importante y se interesa por lo que tienen que decir.

- **¿En qué tipo de actividades de desarrollo profesional participan los docentes y directores y cuál es su impacto en la docencia?**

  En secundaria, en torno al 92 % de docentes (promedio OCDE 94 %) y el 100 % de directores (promedio OCDE 99 %) ha asistido al menos a una actividad de formación continua en el último año.

  La asistencia a cursos o seminarios presenciales es una práctica habitual entre los docentes (84 % en primaria y 72 % en secundaria) mientras que la tutoría u observación entre compañeros como parte de un programa formal del centro es poco frecuente (23 % en primaria y 19 % en secundaria). Casi 9 de cada 10 directores de primaria afirma haber participado en cursos o seminarios sobre las materias, métodos de enseñanza o pedagogía, siendo este porcentaje alrededor del 74 % en secundaria.

  Finalmente, cabe destacar que aproximadamente el 84 % de los docentes en secundaria y el 79 % en primaria declara que la formación continua recibida tuvo un impacto positivo en su práctica docente.

  La gran mayoría del profesorado muestra altos niveles de autoeficacia en la docencia en primaria y en secundaria y, en general, se sienten satisfechos con su entorno de trabajo y con la profesión docente.

  El 94 % de los docentes de primaria y el 89 % de los de secundaria volvería a elegir la profesión. El 98 % de los de primaria y el 96 % de los de secundaria está satisfecho con su labor en el centro educativo.

- **¿Cuál es el nivel de autoeficacia y satisfacción del profesorado?**

  La gran mayoría del profesorado muestra altos niveles de autoeficacia en la docencia en primaria y en secundaria y, en general, se sienten satisfechos con su entorno de trabajo y con la profesión docente.

  Así, alrededor del 94 % de los docentes de primaria y el 89 % de los de secundaria volvería a elegir la profesión. Mientras que en torno al 98 % de los de primaria y el 96 % de los de secundaria está satisfecho con su labor en el centro educativo.

4. Participantes en TALIS

Hasta la fecha, TALIS se ha aplicado en ciclos de cinco años desde su primera edición en 2008 y siempre ha contado con la participación de España, si bien en este tercer ciclo ha habido dos novedades a nivel nacional: la participación de docentes y directores de Educación Primaria y la ampliación de la muestra en siete comunidades autónomas (Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunitat Valenciana, La Rioja y Principado de Asturias) con el fin de obtener datos representativos propios.

En TALIS 2018 han participado 48 países o regiones (Cuadro 1.2), el doble que en la primera edición y, aunque conserva el enfoque centrado en el primer ciclo de secundaria (ISCED-2 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de 2011) (UNESCO, 2012) se ha incluido la opción de que en los países participantes también se encuestasen a docentes y directores de Educación Primaria (ISCED-1) y de educación secundaria postobligatoria (ISCED-3) como en TALIS 2013. No obstante, en este informe no se recoge información sobre el ISCED-3, ya que España no ha participado en él.

Cuadro 1.2. Países participantes en Talis 2018[1]		
Arabia Saudí	**Eslovenia**	**México**
Buenos Aires (Argentina)	**España**	**Noruega**
Australia	**Estados Unidos**	**Nueva Zelanda**
Austria	**Estonia**	**Países Bajos**
Bélgica (Fl.)	Federación Rusa	**Portugal**
Bélgica (Fr.)	**Finlandia**	**Inglaterra (Reino Unido)**
Brasil	**Francia**	**República Checa**
Bulgaria	Georgia	**República Eslovaca**
Alberta (Canadá)	**Hungría**	Rumanía
Chile	**Islandia**	Singapur
China-Shanghái	**Israel**	Sudáfrica
Chipre	**Italia**	**Suecia**
Colombia	**Japón**	Taiwán
Corea	Kazajistán	**Turquía**
Croacia	**Letonia**	Vietnam
Dinamarca	**Lituania**	
Emiratos Árabes Unidos	Malta	

TALIS 2018 también ha ampliado el alcance del estudio TALIS-PISA link iniciado en 2013, cuando algunos de los países participantes, entre ellos España, realizaron la encuesta TALIS 2013 en los centros educativos que participaban en PISA 2012. Así, en esta edición se ha incluido una revisión de temas y preguntas comunes a los cuestionarios de docentes y directores de PISA 2018 (OECD, 2015) y en nueve países se ha aplicado esta opción de participación que no ha contado, en esta ocasión, con la intervención de nuestro país.

Además de PISA, TALIS también tiene vínculos con otros estudios de la OCDE, como el TALIS Starting Strong, que se aplicó en 2018 en nueve países y cuyo foco es el personal del nivel de educación infantil, o el TALIS Video, ofrecido a los países en 2018 y que se centra en la enseñanza de matemáticas mediante la recopilación de grabaciones a docentes del primer ciclo de educación secundaria mientras imparten clase.

5. Diseño de TALIS

En esta sección se cubren los aspectos clave del diseño de las encuestas de TALIS 2018, tanto en información sobre la muestra como en lo relativo al desarrollo de los instrumentos y las operaciones del estudio.

1 Los países que aparecen sombreados en azul han participado también en educación primaria y los que están marcados en negrita son miembros de la OCDE.

5.1. Diseño de la muestra

La definición de "docente" utilizada es la misma que en los anteriores ciclos del estudio, y por tanto es congruente con la del programa INES de la OCDE (OECD, 2019b).

El Cuadro 1.3 muestra una comparativa del diseño de la muestra internacional que contiene los parámetros operacionales del estudio según el marco conceptual (Ainley & Carstens, 2018), así como los datos concretos sobre la aplicación a nivel nacional.

Cuadro 1.3. Diseño del estudio TALIS 2018

DISEÑO INTERNACIONAL	DISEÑO NACIONAL
Población objeto (opción principal): docentes y directores del nivel internacional ISCED-2 (educación secundaria Inferior)	**Población objeto (opción principal):** docentes y directores del nivel ISCED-2 (Primer ciclo de la ESO)
Opciones internacionales: docentes y directores del nivel internacional ISCED-1 (educación primaria) y/o del nivel internacional ISCED-3 (educación secundaria postobligatoria) y docentes de estudiantes de 15 años en centros que participan en PISA 2018 (Talos-Pisa link 2018)	**Opciones internacionales:** docentes y directores del nivel internacional ISCED-1 (Educación Primaria)
Tamaño de la muestra: 200 centros por país y 20 docentes en cada centro por cada nivel educativo	**Tamaño de la muestra:** más de 400 centros participantes y aproximadamente 7700 directores y docentes en total en Educación Primaria. En secundaria, casi 400 centros participantes y más de 7800 directores y docentes en total
Muestreo probabilítico bietápico: Los centros se se eligen con probabilidades propocionales a su tamaño y los docentes dentro del centro mediante muestreo aleatorio simple (probabilidades iguales)	**Muestreo:** muestras probabilísticas de centros y de docentes dentro de los centros. Estratificación realizada por regiones (comunidades autónomas) y por titularidad de centros (públicos y privados)
Tasa mínima de respuesta: 75 % de los centros muestreados y 75 % de respuestas de todo el profesorado elegido en el país por cada nivel educativo	**Tasa de respuesta:** Educación Primaria: centros = 99,3 %; docentes = 95,4 % Educación Secundaria: centros = 99,5 %; docentes = 94,6 %
Cuestionarios: específicos para docentes y directores, con una duración de 45-60 minutos	**Cuestionarios:** específicos para docentes y directores, con una duración de 45-60 minutos, traducidos a todas las lenguas cooficiales

Modo de recogida de datos: *online* o formato papel	**Modo de recogida de datos:** *online*
Fases: Estudio Previo Experimental, Estudio Piloto y Estudio Principal	**Fases:** Estudio Piloto de nivel ISCED-1 (25 de septiembre-13 de octubre de 2017), Estudio Piloto de nivel ISCED-2 (13 de febrero-10 de marzo de 2017) y Estudio Principal
Período de recogida de datos del Estudio Principal: durante los tres meses finales del curso 2017/2018	**Período de recogida de datos del Estudio Principal**: del 1 de marzo al 20 de abril de 2018

5.2. Desarrollo de los instrumentos y operaciones de la encuesta

Los **instrumentos** empleados para recoger la información del estudio consisten en dos cuestionarios, uno para docentes y otro para directores. En ellos se incluyen una serie de preguntas de todas las áreas temáticas mencionadas anteriormente y cubren aspectos relativos a contextos, procesos y resultados en el centro educativo, en el aula y, especialmente, a nivel individual a partir de percepciones personales.

Ambos cuestionarios se organizan en secciones que se corresponden parcialmente, aunque no de forma significativa, con un área temática de interés en TALIS. En algunos casos, en distintas secciones aparecen preguntas relacionadas con el mismo tema o alguna sección puede combinar preguntas de varios temas. Para algunos temas se emplearon listas de preguntas idénticas o muy similares en ambos cuestionarios (por ejemplo, respecto a las actividades y necesidades de desarrollo profesional).

La responsabilidad principal para el desarrollo de los cuestionarios recayó en el grupo de expertos en cuestionarios, convocado y presidido por el Consorcio de Investigación Internacional de TALIS. Los cuestionarios se han adaptado a los contextos locales de los países participantes y también a los específicos para cada nivel educativo ofrecido en el estudio[2].

Una parte importante del proceso de desarrollo de los cuestionarios fue comprobar cómo funcionaban las preguntas nuevas incluidas en este ciclo y también las de anclaje, iguales entre ciclos. Para ello, tuvieron lugar el Estudio Previo Experimental y el Estudio Piloto.

En el Estudio Principal, en consonancia con el Piloto, todas las **operaciones** de la encuesta a nivel nacional se llevaron a cabo seguiendo rigurosos estándares técnicos, recogidos en manuales, para garantizar la calidad y comparabilidad de los resultados de la encuesta. Además, el Consorcio de Investigación Internacional de TALIS se encargó de suministrar el *software* necesario para la adecuada gestión y el desarrollo de los instrumentos de la encuesta, así como de impartir la formación requerida a los equipos de cada país participante a fin de que aplicaran eficazmente todos los procedimientos.

En la Figura 1.5 se resumen las tareas que, a nivel nacional, implica la preparación y aplicación del estudio TALIS 2018 en nuestro país.

2 Los cuestionarios de TALIS 2018 para el profesorado y los directores del ISCED-1 e ISCED-2 están disponibles en castellano y en inglés en la página web del INEE: https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html.

Figura 1.5. Diagrama con las operaciones del estudio TALIS 2018 a nivel nacional

Fuente: elaboración propia

6. Organización de este informe

En el presente informe se ha utilizado la misma selección de países que en el primer volumen del mismo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), elegidos en función de la relevancia que puede tener su comparación con la realidad española e incluyendo todos los que son miembros de la OCDE y de la Unión Europea (Cuadro 1.4).

Cuadro 1.4. Países seleccionados para el informe [3]

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

Tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, siete comunidades autónomas españolas (Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunitat Valenciana, La Rioja y Principado de Asturias) aparecen representadas junto a estos países, dado que han participado en el estudio con una muestra ampliada en los dos niveles. Esto les ha permitido obtener datos representativos propios, comparables con los de España y con los del resto de los países participantes.

En este capítulo hemos resumido la estructura y finalidad del estudio TALIS 2018, recopilando además los principales resultados del primer volumen. El capítulo 2 se centra en el pilar de la responsabilidad y autonomía de los profesionales de la educación, describiendo la capacidad de decisión de los centros, directores y docentes, así como su liderazgo para conformar entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. El pilar de la colaboración del profesorado se aborda en el capítulo 3, donde se examinan las distintas actividades y relaciones de cooperación profesional además del *feedback* recibido por los docentes para ayudarles a mejorar su desempeño. Los pilares relacionados con el estatus y prestigio de la profesión y con las oportunidades profesionales se abordan en los siguientes capítulos. El capítulo 4 da cabida a aspectos relacionados con las condiciones laborales y también examina las fuentes y niveles de estrés de docentes y directores, investigando la relación de estos factores con el nivel de satisfacción y desgaste del profesorado. Finalmente, en el capítulo 5 se trata la evaluación del profesorado no solo en cuanto a frecuencia y agentes implicados sino también en lo relativo a los procedimientos utilizados para aplicarla y su repercusión en la práctica profesional.

3 Los países que aparecen sombreados en azul son los seleccionados para el informe de la etapa de educación primaria.

7. Referencias

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. En OECD *Education Working Papers*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en

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

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309. doi:10.1080/02619768.2017.1315399

Ingersoll, R., & Collins, G. (2018). The status of teaching as a profession. En J. Ballantine, J. Spade, & J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA. Recuperado de https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español.* Madrid: Secretaria General Técnica. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html

OECD. (2015). Joint conceptual framework for TALIS and PISA Synergies.No. EDU/INES/TALIS(2015)6 (internal document). Paris: Directorate for Education and Skills, OECD.

OECD. (2017). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. En S. Guerriero (Ed.), *Educational Research and Innovation.* Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en

OECD. (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. En *PISA*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en

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

OECD. (2019b). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

UNESCO. (2012). *International Classification of Education. (*2012). ISCED 2011. Canada: Institute for Statistics. Recuperado de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

Capítulo 2

TALIS 2018

Empoderamiento de docentes y directores

Datos de España

Autonomía de los centros educativos según los directores

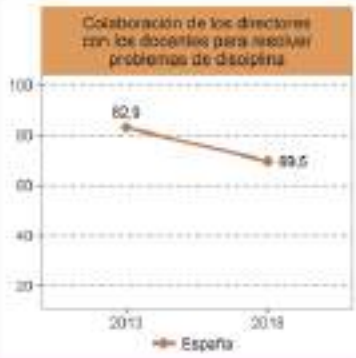
Porcentaje de centros que tiene capacidad de decisión en los aspectos que se indican:

Los centros que disponen de autonomía en la **contratación del profesorado** son fundamentalmente de **titularidad privada** sean o no concertados

Liderazgo de los directores

Porcentaje de directores que afirma que en su centro se realizan con frecuencia las siguientes actividades:

Evolución entre ciclos



Descenso de 13,4 puntos procentuales

¿Menos problemas disciplinarios?

Liderazgo de los docentes

En Educación Primaria...

El **94 %** de los docentes declara que puede **elegir la metodología de enseñanza**

Casi el **90 %** de los directores afirma que **los docentes comprenden los objetivos del currículo "bastante" o "mucho"**

En Educación Secundaria...

Más del **83 %** de los directores afirma que los docentes **tienen éxito al implementar el currículo del centro**

El **95 %** de los docentes afirma tener el control para **evaluar el aprendizaje de sus estudiantes**

Capítulo 2. Empoderamiento de docentes y directores

1. Introducción

El liderazgo escolar de directores y profesorado es uno de los factores que más influyen en el desarrollo personal y académico de los estudiantes (Chapman & *et al*., 2016; Hallinger, 2018) y, junto con la autonomía y la gobernanza, es considerado un elemento clave de la profesionalización de directores y docentes (OECD, 2017a). El Consejo de la Unión Europea (2009) resalta que "un liderazgo escolar eficaz es un factor importante para configurar el entorno general de enseñanza y aprendizaje, elevar las aspiraciones y proporcionar apoyo a los estudiantes, a los progenitores y al personal docente y no docente y, por tanto, para fomentar niveles de rendimiento superiores".

El liderazgo escolar efectivo favorece la creación de entornos de aprendizaje de apoyo en los que los docentes puedan desarrollar sus prácticas y participar eficazmente en el aprendizaje de los estudiantes (Hallinger, 2011; Muijs, 2011a). Identificar la dimensión central del liderazgo escolar, así como los principales actores responsables de dirigir estas acciones, es ya una prioridad en los sistemas educativos de todo el mundo (Ainley & Carstens, 2018; OECD, 2016).

Los principales componentes del liderazgo escolar han ido evolucionando a lo largo de los años. Dichos componentes abarcan, entre otros, elementos tales como el establecimiento de objetivos, el desarrollo profesional adecuado, así como la adopción de medidas para la elaboración de planes de estudio y la mejora de la enseñanza, sin perder de vista los aspectos gerenciales de los centros escolares (Ainley & Carstens, 2018; OECD, 2016). No obstante, la forma más eficaz de liderazgo es la denominada "liderazgo pedagógico", que, además, incluye los elementos mencionados antes (Hallinger, 2011; OECD, 2016a).

Para que se puedan desempeñar eficazmente funciones de liderazgo, los centros educativos deben tener la autonomía necesaria que permita tomar decisiones sobre los aspectos que afectan a sus operaciones cotidianas (OECD, 2017b). Además, para la mejora de la autonomía escolar es preciso que los centros educativos cuenten con profesionales con la formación, el conocimiento y la experiencia suficientes para tomar las decisiones más apropiadas en materia de personal, evaluación y currículo (OECD, 2018a). Todo ello partiendo de la base de que, aunque la autonomía en la toma de decisiones no es suficiente para garantizar un liderazgo eficaz, es un paso necesario.

En los centros educativos, el papel de liderazgo escolar corresponde a los directores, dado el papel estratégico y de mando que desempeñan (Ainley & Carstens, 2018). Actualmente, se exige a los directores que vayan más allá de su tradicional función de

administradores y asuman posiciones de liderazgo en las que puedan involucrar, apoyar y comprometer a los docentes con el proceso de enseñanza y aprendizaje (OECD, 2016b), en beneficio de todos los estudiantes.

La capacidad de los directores, como líderes escolares, para involucrar en la vida escolar a los docentes, también implica que el profesorado disponga de oportunidades concretas para ejercer el liderazgo docente (Harris & Muijs, 2004). El liderazgo docente se refiere a las oportunidades y capacidades de los docentes para ser líderes no solo dentro de su aula, sino también fuera de ella, colaborando con sus colegas de profesión en la mejora general de su centro educativo. Sin embargo, para que el profesorado pueda ejercer un liderazgo docente efectivo es preciso que tenga la autonomía necesaria para desempeñar su trabajo (Johnson & Donaldson, 2007).

El liderazgo escolar debe ser enmarcado en el mandato de las metas educativas 2021 (OEI, 2010) y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de Naciones Unidas, como modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido (OEI, 2019). Por "autonomía del profesorado" nos referimos a la capacidad que deben tener los docentes para tomar decisiones en ámbitos concretos relacionados con su trabajo (Hargreaves & Fullan, 2012); reconocer y promover la autonomía del profesorado es fundamental para construir un centro escolar que involucre a todos sus miembros con el mismo propósito y dirección (Scribner *et al*., 2007).

En este capítulo se analiza el liderazgo y la autonomía de directores y docentes. En primer lugar, se compara la autonomía a nivel de centro educativo con la intervención en el mismo de las autoridades académicas locales, regionales o nacionales, describiendo la toma de decisiones autónoma de directores y docentes. A continuación, se abordan cuestiones relativas al liderazgo de los directores, sobre todo en lo relativo a las características del liderazgo del sistema y a la manera en que los directores perciben sus relaciones con los encargados de formular políticas. Finalmente se aborda una descripción del liderazgo de los docentes, centrándose en su liderazgo académico y curricular, junto con una exploración de cómo perciben sus relaciones con los medios de comunicación y los responsables políticos.

2. Capacidad de decisión de los centros

La toma de decisiones a nivel escolar, la autonomía del centro educativo, es crucial para ofrecer una educación de calidad y acorde con el contexto del centro. El debate sobre cuánta autonomía deberían tener los centros escolares, y en qué ámbitos, ha aumentado en las últimas décadas (OECD, 2017b). Se ha producido una tendencia internacional general hacia la delegación de responsabilidades en materia de gestión presupuestaria, dotación de personal, oferta educativa, contenido y procesos docentes y organización del aprendizaje a nivel local, incluidos los centros educativos (OECD, 2013).

El principal argumento para promover la autonomía escolar es que el personal del centro educativo está mejor posicionado para adaptar su organización a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad local (Hanushek *et al*., 2013). Los centros escolares cuentan con profesionales cualificados que conocen las necesidades de su entorno y de

sus estudiantes y pueden adoptar decisiones pertinentes en relación con su centro. La toma de decisiones por parte de las autoridades nacionales, locales o regionales puede percibirse como una imposición alejada de las necesidades reales de los centros y una carga de trabajo adicional para directores y profesorado (Caldwell & Spinks, 2013): por otra parte, los centros educativos son capaces de evolucionar en cuanto a su capacidad real, tiempo, experiencia y recursos para afrontar de manera efectiva responsabilidades adicionales (OECD, 2019a).

Esta mayor autonomía de los centros educativos ha ido acompañada, generalmente, de un refuerzo de la supervisión por parte de las autoridades educativas (OECD, 2013). De hecho, la toma de decisiones a nivel escolar sin el apoyo y la supervisión necesarios puede conducir a un bajo rendimiento y a la desigualdad de los resultados educativos (OECD, 2016c). La responsabilidad de las autoridades locales, regionales o nacionales en la dotación de personal y presupuesto, así como la evaluación y el establecimiento de políticas curriculares, es importante para garantizar un nivel de educación de calidad y equitativa.

Además, el hecho de que los centros educativos se ocupen de cuestiones que las autoridades locales, regionales o nacionales podrían abordar mejor conlleva, en general, una carga de trabajo adicional para el personal del centro. Investigaciones de ámbito internacional muestran que, en varios países, el aumento de la autonomía de los centros escolares se corresponde con niveles centrales (distrito, región o estado) con mayor influencia en el establecimiento de normas, currículos y evaluación (OECD, 2018b): parece por tanto que debería buscarse un equilibrio, identificando aquellos elementos sobre los que la escuela tiene una mejor capacidad de respuesta frente a los que necesitan supervisión de las autoridades locales, regionales o nacionales para garantizar la calidad en todo el sistema.

Para interpretar correctamente los resultados es importante aclarar que los procesos de adopción de decisiones están limitados por marcos normativos más amplios, como las reglamentaciones y normas nacionales (OECD, 2018c; OECD, 2017; OECD, 2016a; OECD, 2005). Por otra parte, en algunos sistemas, el marco jurídico de la educación establece que las decisiones sobre presupuestos las toman principalmente las autoridades locales, regionales o nacionales (OECD, 2016b). Por ello, los resultados deben interpretarse en función de las reglas que, a los niveles que correspondan, existen en cada país.

2.1. Autonomía de los centros

En TALIS 2018 se preguntó a los directores de los centros educativos sobre quién o quiénes tenían una responsabilidad significativa en una serie de tareas a nivel escolar de los siguientes actores: los directores de los centros; otros miembros del equipo directivo del centro; los docentes (que no forman parte del equipo directivo); el consejo escolar del centro; o la autoridad local, autonómica o nacional. Debe tenerse en cuenta que en este informe se considera que un centro tiene autonomía en una determinada tarea cuando la responsabilidad de misma recae al menos sobre el director, el equipo directivo, los docentes que no forman parte del equipo directivo o el consejo escolar.

Las tareas se dividen en cuatro grupos y se recogen en el Cuadro 2.1.

Cuadro 2.1. Autonomía de los centros educativos

En lo que respecta a este centro, ¿quiénes son los principales encargados de las siguientes tareas?:

1. Personal.

a) Selección o contratación del profesorado.

b) Despido o suspensión temporal del profesorado.

2. Presupuesto.

c) Determinación del salario inicial del profesorado y de escalas salariales.

d) Determinación de los aumentos salariales del profesorado.

e) Decisiones relativas a las asignaciones presupuestarias dentro del centro.

3. Políticas escolares.

f) Establecimiento de las políticas y medidas disciplinarias al alumnado.

g) Establecimiento de las políticas de evaluación al alumnado, tanto de las nacionales como de las autonómicas.

h) Aprobación de la admisión del alumnado en el centro.

4. Planes de estudio y políticas de enseñanza.

i) Elección de los materiales pedagógicos que se utilizan.

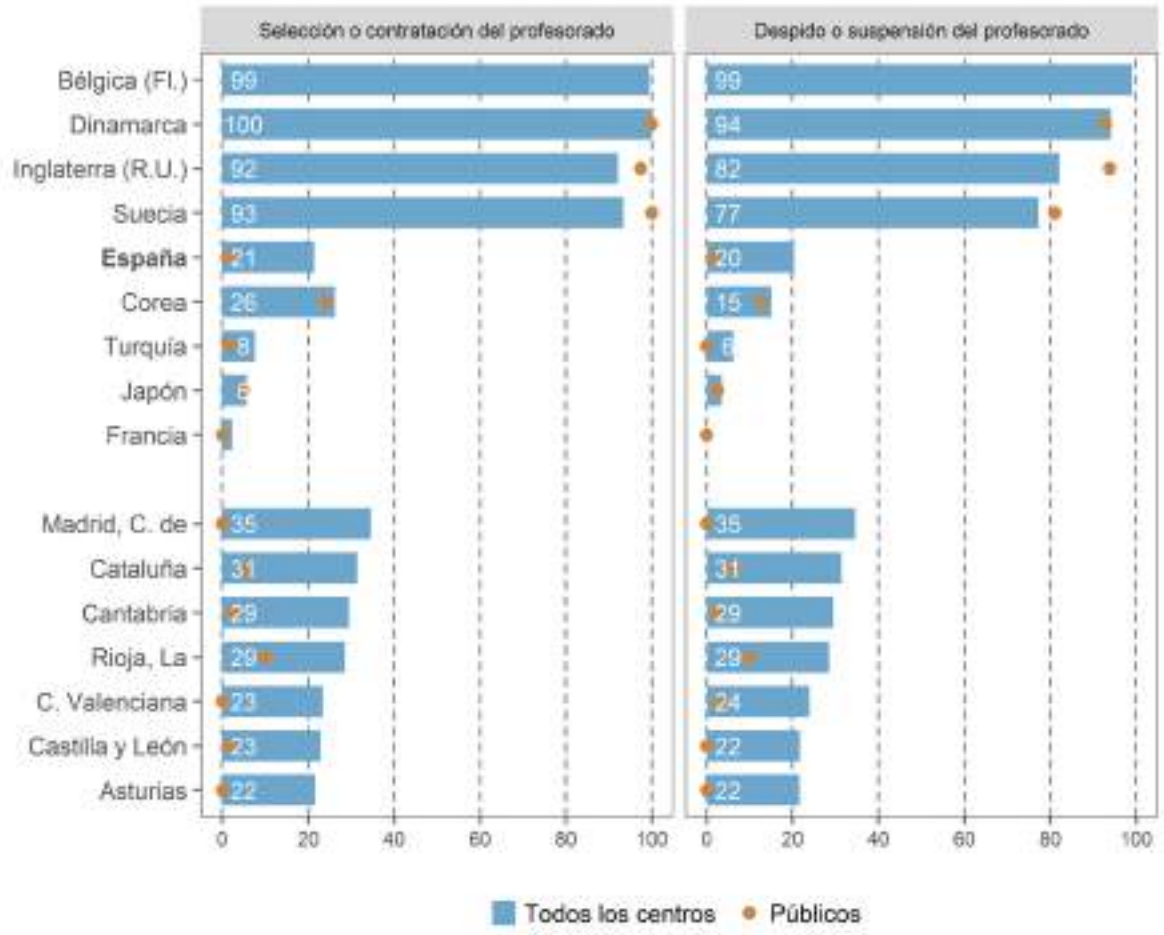
j) Establecimiento del contenido de los cursos, tanto de los currículos nacionales como de los autonómicos.

k) Decisión de los cursos que se imparten.

Educación Primaria

Respecto a la gestión del personal en esta etapa, puede verse (Figura 2.1a) que más del 90 % de los centros, según los directores, tiene autonomía para **seleccionar o contratar** docentes en Dinamarca, Bélgica (Fl.), Inglaterra (RUN.) y Suecia, mientras que no llega al 10 % en Turquía y Japón, y es prácticamente inexistente en Francia. La autonomía **para despedir o suspender al profesorado** afecta a casi la totalidad de centros de Bélgica (Fl.) (99 %) y a más del 90 % en Dinamarca, siendo, como en el caso de seleccionar o contratar, casi inexistente en Francia.

Figura 2.1a. Autonomía de los centros educativos en la selección o contratación de profesorado y en su despido o suspensión temporal. Educación primaria

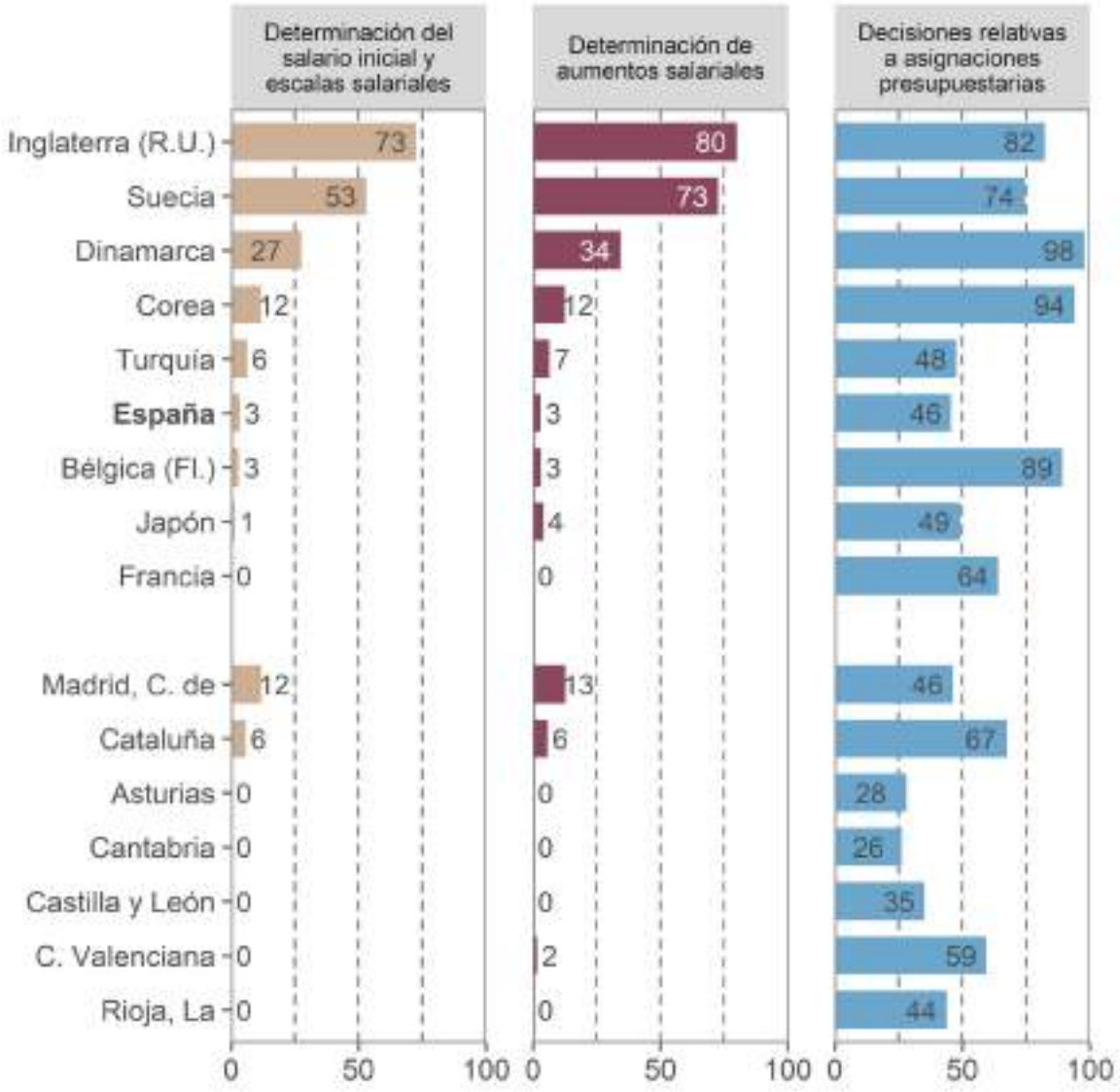


Aproximadamente uno de cada cinco centros de Primaria en España (21 %) tiene, según sus directores, autonomía para **seleccionar y contratar** profesorado, y el mismo porcentaje tiene, también, autonomía para **despedir o suspender temporalmente** a los docentes. Los centros que disponen de esta capacidad son de titularidad privada, sean o no concertados (Figura 2.1a), puesto que es casi nula la proporción de centros públicos que tienen autonomía para gestionar estos aspectos.

En cuanto a la autonomía que tienen los centros de las comunidades autónomas que han participado en TALIS 2018, existe un moderado grado de variabilidad en la autonomía de los centros para **seleccionar y contratar docentes** y para **despedirlos o suspenderlos temporalmente.** Desde el 35 % de centros de la Comunidad de Madrid que, según sus directores, tiene capacidad para ello, a menos de 1 de cada 4 centros de Castilla y León, Comunitat Valenciana y Principado de Asturias. Las diferencias observadas pueden deberse, en gran medida, a las diferencias existentes entre las comunidades autónomas en las proporciones de centros de titularidad privada.

Según la encuesta TALIS, en torno al 10 % de los directores de los centros públicos de primaria de La Rioja declara tener autonomía para **seleccionar o contratar docentes**, siendo alrededor del 5 % en Cataluña y el 2 % de Cantabria, e insignificante el porcentaje en las demás comunidades autónomas. Además, los porcentajes de centros públicos que en cada comunidad disponen, según los directores, de capacidad para despedir o suspender temporalmente a los docentes, son similares a los anteriores (Figura 2.1a).

Figura 2.1b. Autonomía de los centros educativos en la distribución del presupuesto. Educación primaria

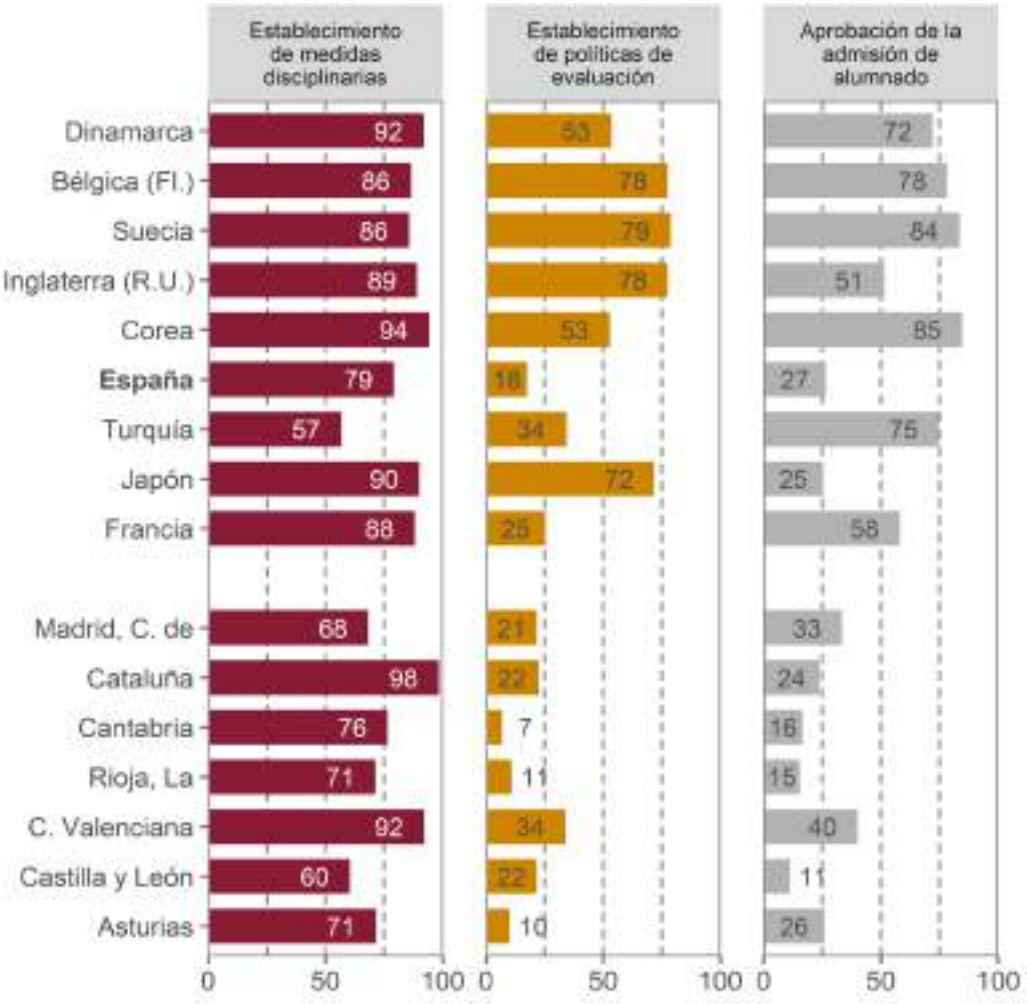


De las actividades del segundo conjunto de tareas (Cuadro 2.1), las relacionadas con los presupuestos escolares, surge un patrón interesante. Para las áreas relacionadas con la determinación de los **salarios iniciales o los aumentos salariales de los docentes**, la mayoría de los directores informa de que sus centros no tienen una responsabilidad significativa. Las excepciones son Inglaterra (R.U.) y Suecia, países en los que más de la mitad de los directores declara tener autonomía en estos aspectos (Figura 2.1b).

En cambio, parece que los centros educativos tienen mayor capacidad para tomar decisiones relativas a las **asignaciones presupuestarias**, aunque en España la proporción de centros escolares de primaria que tiene autonomía en este sentido no llega al 50 %, con amplia variación entre comunidades autónomas: desde el 67 % de centros de Cataluña, al poco más de 1 de cada 4 centros en Cantabria.

El tercer grupo de tareas, las relacionadas con las políticas de centro, abarca cuestiones relativas a la **admisión, la evaluación y la disciplina de los estudiantes**. En este ámbito, los centros escolares de primaria parecen tener un cierto grado de autonomía en la toma de decisiones, aunque con amplia variabilidad entre países y comunidades autónomas (Figura 2.1c).

Figura 2.1c. Autonomía de los centros educativos en las políticas escolares. Educación primaria



La autonomía de los centros educativos de Educación Primaria es alta en lo relativo al **establecimiento de medidas disciplinarias** de los estudiantes. El 90 % o más de los centros de Japón, Dinamarca y Corea tiene capacidad para establecer este tipo de medidas, mientras que, en España, la proporción de centros que disponen de esta capacidad se queda en el 79 %. También se puede apreciar una alta variabilidad en este aspecto entre las comunidades autónomas: desde casi la totalidad de centros en Cataluña, al 60 % en Castilla y León, pasando por el 92 % de la Comunitat Valenciana (Figura 2.1c).

En España, solo el 27 % de los centros escolares de primaria dispone de autonomía para aprobar la **admisión del alumnado**, muy por debajo de los demás países incluidos en este informe, con la excepción de Japón (Figura 2.1c). Este porcentaje, aun siendo bajo en las comunidades autónomas participantes en esta edición, presenta un alto nivel de variabilidad, puesto que mientras en Castilla y León apenas el 11 % de centros tiene capacidad para decidir la admisión del alumnado, en Cataluña llega al 40 % de los centros educativos.

De las tres tareas incluidas en las políticas escolares, el **establecimiento de políticas de evaluación de los estudiantes** de educación primaria muestra diferencias importantes entre los países en el nivel de autonomía de los centros escolares. En Bélgica (Fl.) (78 %), Suecia (79 %) e Inglaterra (78 %), más de tres de cada cuatro centros tiene capacidad para

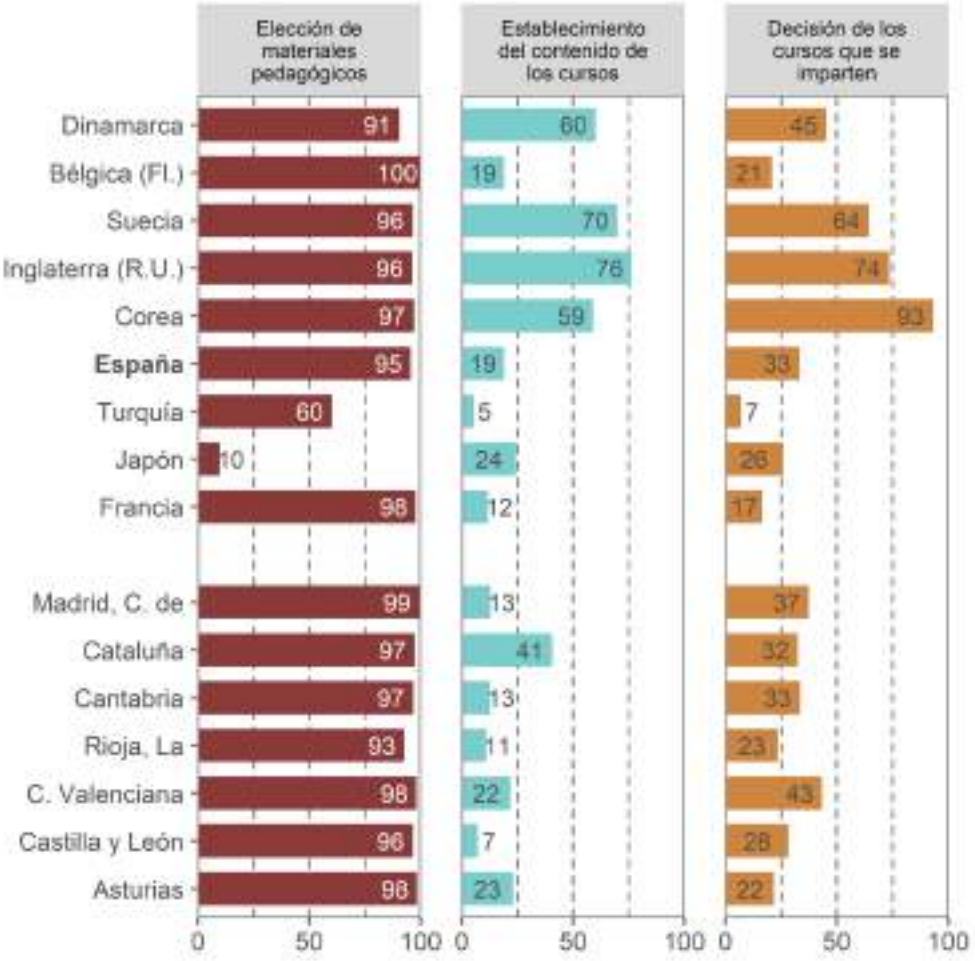
determinar la evaluación de los estudiantes, mientras que en España (18 %) esa proporción no llega a uno de cada cinco centros. Entre las comunidades autónomas también se observa una alta variabilidad en el porcentaje de centros que dispone de autonomía para establecer políticas de evaluación de los estudiantes: desde el 34 % de los centros de Cataluña, al 7 % de Cantabria (Figura 2.1c).

De las tareas relacionadas con los planes de estudio y las políticas de enseñanza, los centros educativos de educación primaria tienen más autonomía en la **elección de los materiales pedagógicos** (Figura 2.1d). En los países participantes, salvo Japón (10 %) y Turquía (60 %), más del 90 % de los centros educativos tiene capacidad de decisión en la elección de los materiales de enseñanza, y son concretamente los docentes los que, en su mayor parte, tienen esa capacidad de decisión.

La **determinación del contenido de los cursos** muestra gran variación entre países en cuanto a las responsabilidades de los centros escolares. Más de 3 de cada 4 centros de Inglaterra (R.U.) tiene autonomía para decidir el contenido de los cursos que se imparten, mientras que este porcentaje se queda por debajo del 25 % en España (19 %), además de Bélgica (Fl.), Japón, Francia y Turquía (Figura 2.1d). Situándose muy por encima de la media de España, el 41 % de los centros de primaria de Cataluña tienen capacidad para decidir el contenido de los cursos, dieciocho puntos más que en el Principado de Asturias (23 %) y, sobre todo, que Castilla y León (7 %).

También se observan importantes diferencias entre los países en lo que se refiere a la autonomía de los centros escolares en la **decisión de los cursos que se imparten**. En Corea más del 90 % de los centros tiene esta capacidad, de la que solo dispone un tercio de los centros de primaria de España (Figura 2.1d). Entre las comunidades autónomas participantes, la Comunitat Valenciana (43 %) es la que presenta mayor proporción de centros con autonomía para decidir los cursos que se imparten, y, la que menos, el Principado de Asturias (22 %).

Figura 2.1d. Autonomía de los centros educativos en planes de estudio y políticas de enseñanza. Educación primaria



Educación Secundaria

En media del conjunto de países OCDE[1], un alto porcentaje de directores informa de que su centro educativo tiene responsabilidades significativas en cuanto a decisiones sobre el personal: el 70 % de los centros tiene autonomía para **seleccionar o contratar** docentes y el 62 % tiene autonomía **para despedir o suspender temporalmente** a docentes (Figura 2.2a). Estas cifras son significativamente más bajas en el total UE[2] : 62 % y 56 %, respectivamente. Los porcentajes de centros públicos que tienen autonomía para estos dos aspectos de la gestión de personal son alrededor de 10 puntos porcentuales menos que en el conjunto total de centros educativos (Figura 2.2a).

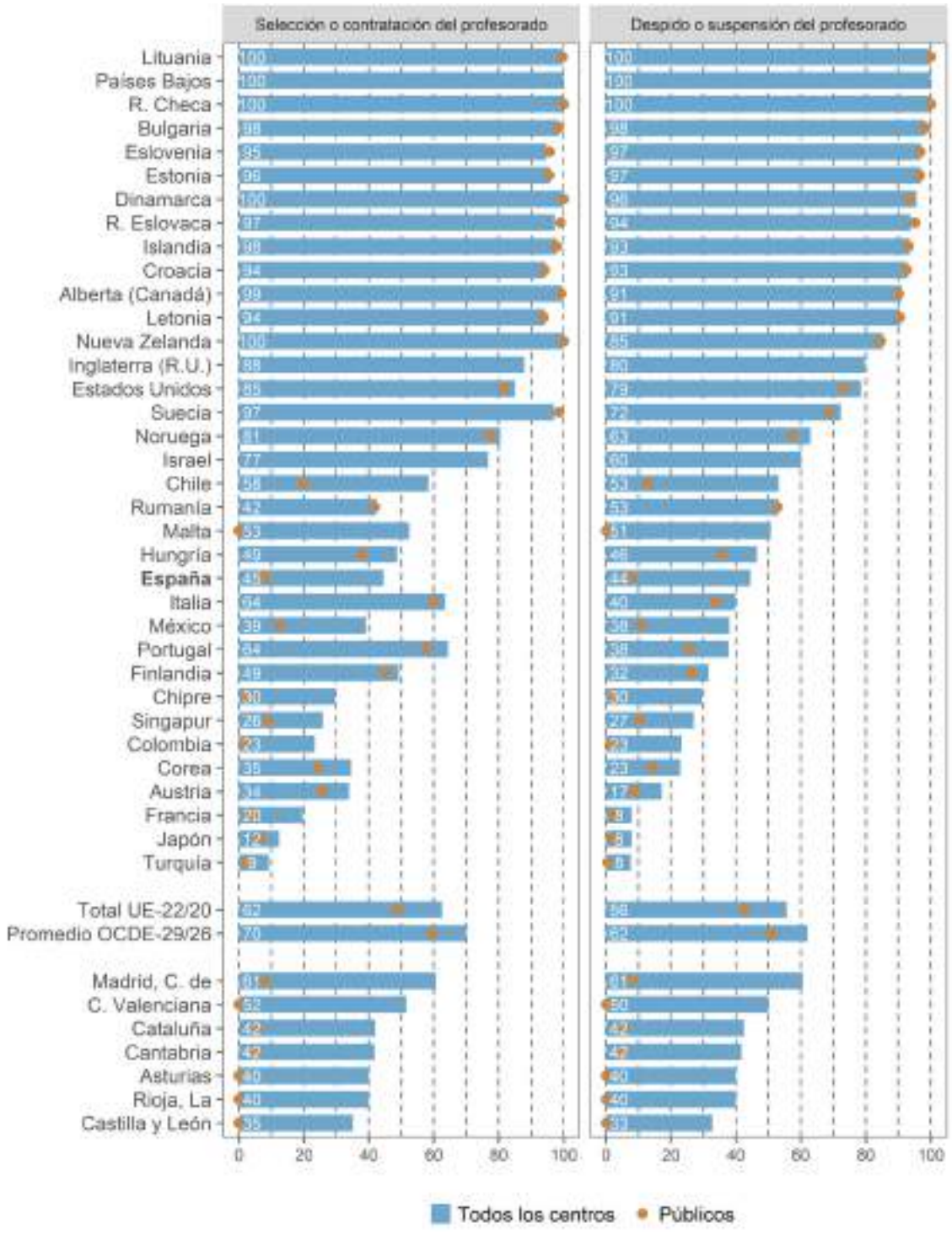
Como se puede ver en la Figura 2.2a, existe una variabilidad muy alta entre países tanto para **seleccionar o contratar** profesorado como para **despedir o suspender temporalmente** a docentes. Basándose en el cuestionario de los directores de los países seleccionados para este informe, más del 95 % de los centros educativos de doce países o economías dispone de autonomía **para seleccionar o contratar profesorado**: Lituania, Países Bajos, República Checa, Dinamarca, Nueva Zelanda, Alberta (Canadá), Islandia, República Eslovaca, Bulgaria, Suecia, Estonia y Eslovenia; mientras que menos del 25 % de los centros tiene esta capacidad en Colombia, Francia, Japón y Turquía. Igualmente, puede apreciarse que la autonomía de los centros públicos en estos dos aspectos coincide con la del total de centros en numerosos países, pero que en otros es

1 La media de países OCDE se ha calculado con 29 países para la selección y contratación del profesorado y con 26 países para el despido o suspensión temporal del profesorado.

2 El total UE se ha calculado con 22 países para la selección y contratación del profesorado y con 20 países para el despido o suspensión temporal del profesorado.

inferior a la del total e, incluso, en algunos casos los centros públicos no tienen autonomía para seleccionar o contratar profesorado ni, por tanto, para despedirlo o suspenderlo temporalmente.

Figura 2.2a. Autonomía de los centros educativos en la selección o contratación de profesorado y en su despido o suspensión temporal. Educación secundaria



En España, el 45 % de los centros de secundaria tiene autonomía para **seleccionar o contratar profesorado**, según informan los directores (no llega al 10 % los centros públicos que declaran esta capacidad), mientras que el 44 % tiene autonomía **para despedir o suspender temporalmente** a los docentes (10 % en el caso de centros públicos).

Existe notable variabilidad entre las comunidades autónomas tanto para **seleccionar o contratar** como para **despedir o suspender** a docentes. En efecto, mientras en la Comunidad de Madrid los directores dicen que el 61 % de los centros tiene capacidad para seleccionar o contratar docentes y para despedirlos o suspenderlos temporalmente, en Cantabria dichas proporciones son del 35 % y el 33 %, respectivamente (Figura 2.2a). En todos los casos, los centros de titularidad pública apenas disponen de autonomía en estas cuestiones, con la excepción de un pequeño porcentaje en Cataluña y Cantabria (alrededor del 5 %) y algo más alto en la Comunidad de Madrid (9 %).

En relación a la gestión del personal, la autonomía de centros puede ayudar a evitar la asignación incorrecta del profesorado, y así adaptar mejor los perfiles del personal a las necesidades del centro. Sin embargo, un aumento de la autonomía del centro para configurar su plantilla puede conducir a mayores desigualdades en las cualificaciones del profesorado entre los centros educativos (OCDE, 2019a). En general, se ha detectado falta de equidad en la distribución de docentes en sistemas educativos, tanto con niveles altos como bajos de autonomía escolar (OCDE, 2018b), de modo que la asignación adecuada y efectiva del profesorado puede depender no solo de la autonomía escolar, sino también de las preferencias del profesorado, de los programas de incentivos y de las características de la oferta y la demanda del mercado laboral (OCDE, 2019b).

De las actividades del segundo conjunto de tareas (Cuadro 2.1), las relacionadas con los presupuestos escolares, surge un patrón interesante. Para las áreas relacionadas con la **determinación de los salarios iniciales o los aumentos salariales** del profesorado, la mayoría de los directores informan de que sus centros no tienen responsabilidad significativa en este aspecto.

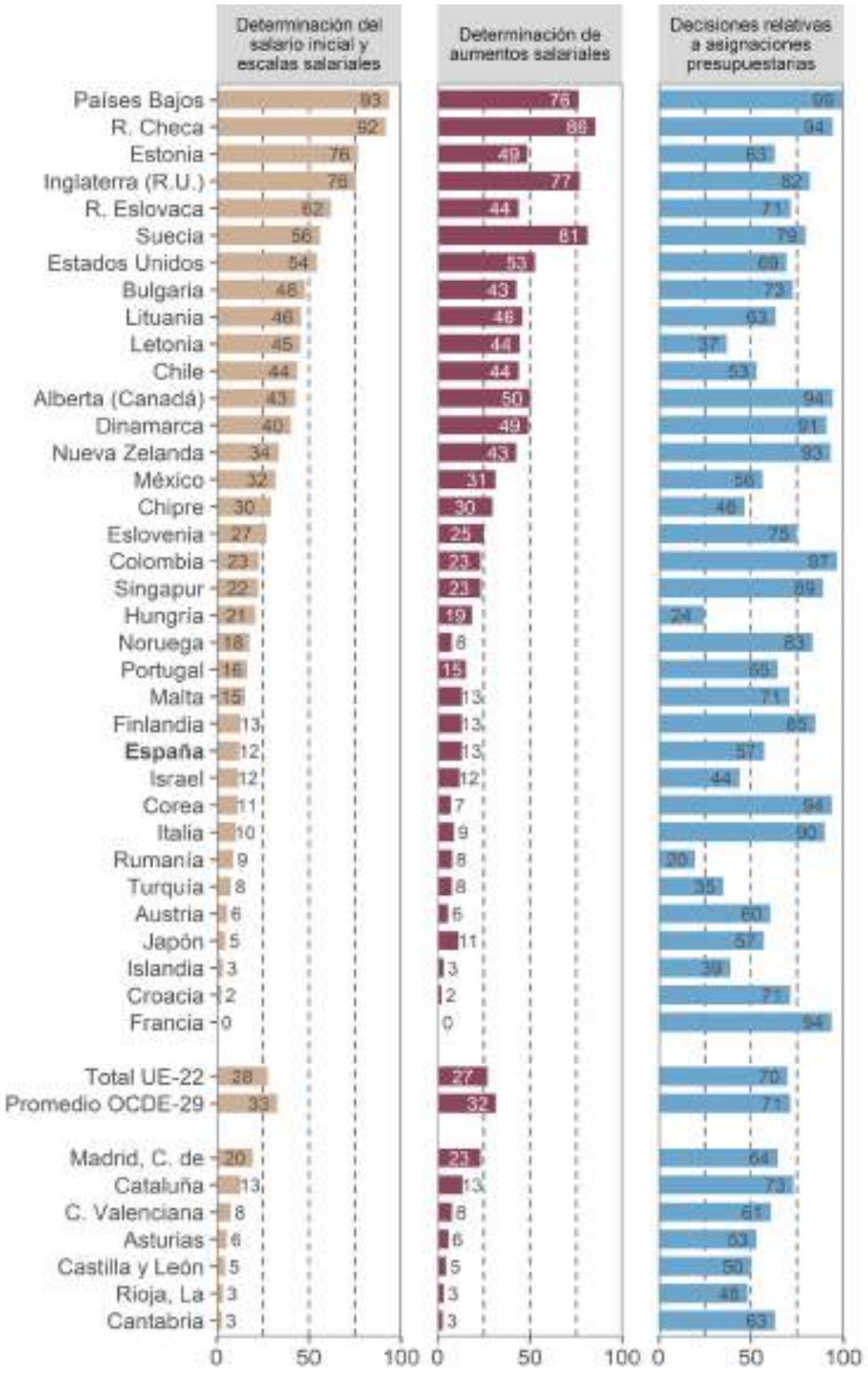
Por término medio en la OCDE-29, según los informes de los directores, solo el 33 % de los centros de secundaria es autónomo para las decisiones sobre los **salarios iniciales** de los docentes, y el 32 % tiene autonomía para tomar decisiones sobre **progresión salarial** (Figura 2.2b). Estos resultados no deberían sorprender, ya que el establecimiento de niveles salariales y la progresión de los salarios son ámbitos en los que las autoridades locales, regionales o nacionales tienen mucha mayor influencia. En España (12 % y 13 %, respectivamente) esas proporciones son aún mucho más bajas, y en las comunidades autónomas solo superan el 10 % de centros Cataluña (13 % en ambos) y la Comunidad de Madrid (20 % y 23 %).

Sin embargo, en relación a la distribución del presupuesto, los centros escolares parecen tener mayor nivel de autonomía. En el promedio OCDE-29, según los directores, el 71 % de los centros tiene capacidad para **tomar decisiones en la asignación de sus presupuestos**, porcentaje que se queda en el 70 % en el total UE-22. Más del 95 % de los centros educativos de Países Bajos y Colombia son autónomos para tomar decisiones respecto a la distribución del presupuesto que les ha sido asignado, en claro contraste con Hungría y Rumanía, donde no llega al 25 % el porcentaje de centros que dispone de esta capacidad (Figura 2.2b).

Según informan los directores, más de la mitad de los centros educativos de España (57 %) tiene autonomía para **distribuir el presupuesto** que les ha sido asignado por las autoridades. Esta autonomía presenta una notable variabilidad entre las comunidades

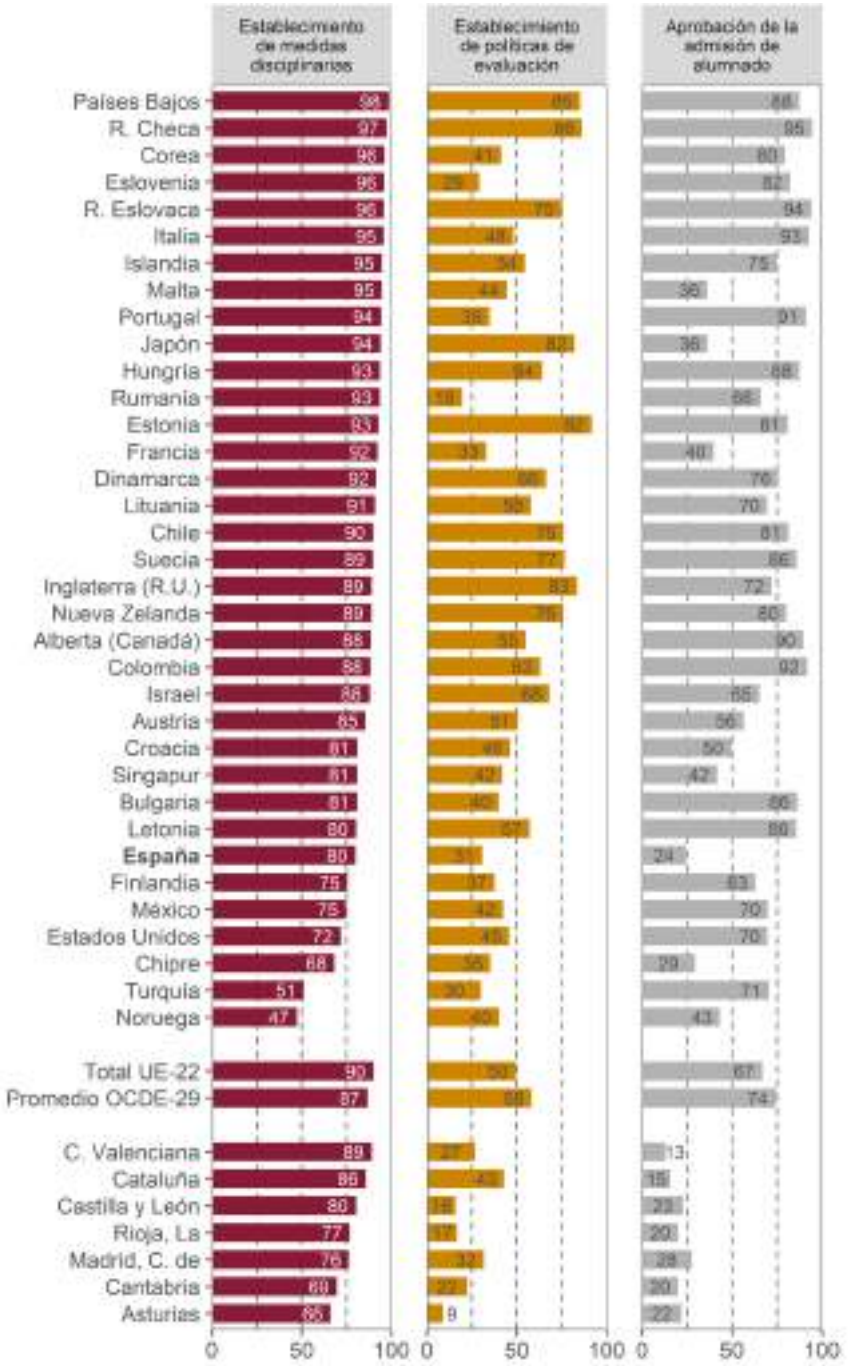
autónomas que han participado en este estudio, puesto que oscila entre el 73 % de los centros de Cataluña y apenas el 48 % de los centros de La Rioja (Figura 2.2b).

Figura 2.2b. Autonomía de los centros educativos en la distribución del presupuesto. Educación secundaria



El tercer grupo de tareas, las relacionadas con las **políticas escolares**, incluye cuestiones relativas a la **admisión, evaluación y disciplina de los estudiantes**. En este grupo, los centros parecen tener un elevado nivel de autonomía en la toma de decisiones. En media OCDE-29, en base a las respuestas de los directores, al menos el 58 % de los centros son autónomos en lo que respecta a las políticas sobre estas cuestiones: **establecimiento de medidas disciplinarias para estudiantes** (87 %), la **aprobación de la admisión de estudiantes** (74 %) y el **establecimiento de políticas de evaluación de estudiantes** (58 %), (90 %, 67 % y 50 %, respectivamente, en el total UE-22) (Figura 2.2c).

Figura 2.2c. Autonomía de los centros educativos en las políticas escolares. Educación secundaria



La variación entre países en estas tres tareas sigue siendo considerable. Por ejemplo, sobre la base de las respuestas de los directores, más del 95 % de los centros son autónomos para **establecer medidas disciplinarias** en la República Checa, Italia, Corea, Países Bajos, República Eslovaca y Eslovenia, mientras que solo en Noruega (47 %) no llega esa autonomía a la mitad de los centros. Lo mismo sucede con las otras dos tareas (Figura 2.2c).

En España, el 80 % de los centros de secundaria dispone de autonomía para el **establecimiento de medidas y procedimientos disciplinarios** para los estudiantes, mientras que no llegan a un tercio (31 %) los centros cuyos directores declaran que tienen capacidad para **establecer políticas de evaluación** de los estudiantes, y no llega a uno de cada cuatro (24 %) la proporción de centros con autonomía para **aprobar criterios de admisión de alumnado**, siendo en este último caso España el país, entre los seleccionados, con menor nivel de autonomía.

En este tercer bloque de tareas, como en las anteriores, se puede ver la notable variabilidad existente entre las comunidades autónomas participantes en el estudio. Más del 85 % de los centros de la Comunitat Valenciana y Cataluña disponen de autonomía para **establecer medidas disciplinarias a los estudiantes**, por menos del 70 % en Cantabria y el Principado de Asturias. Casi uno de cada tres centros de la Comunidad de Madrid tiene autonomía para **aprobar la admisión del alumnado**, mientras que en la Comunitat Valenciana solo llega al 13 % de los centros escolares. Finalmente, solo el 9 % de los centros del Principado de Asturias es autónomo para establecer políticas propias de evaluación, siendo esa proporción casi cinco veces mayor en Cataluña (43 %), (Figura 2.2c).

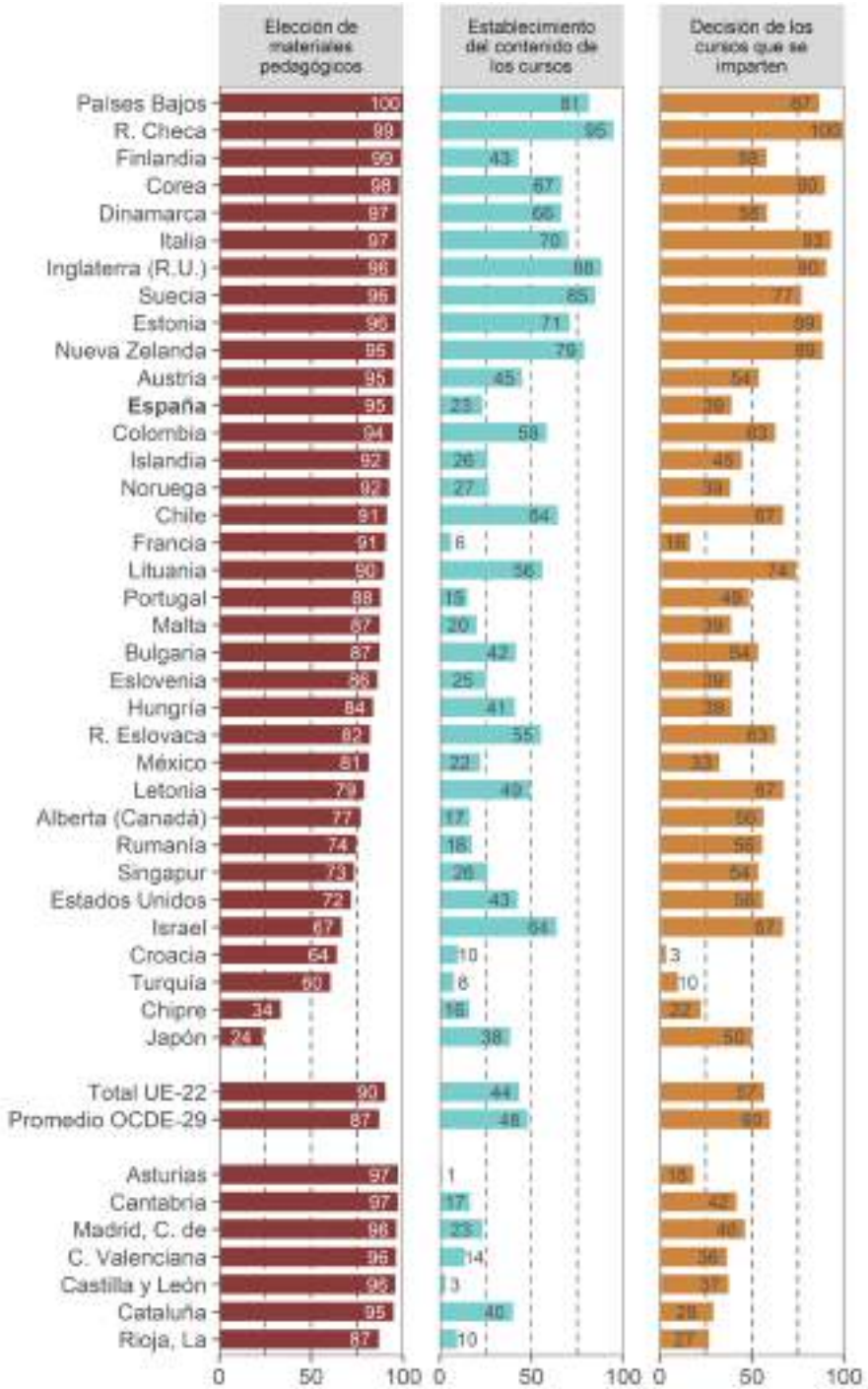
El cuarto conjunto de actividades, tareas relacionadas con el **plan de estudios y la enseñanza**, corresponde a cuestiones más relacionadas con el contenido y el enfoque del aprendizaje, como la decisión sobre **los cursos ofrecidos, su contenido y libros de texto**. Aunque la participación de las autoridades locales, regionales o nacionales en estas decisiones es importante para garantizar ciertas directrices de contenido en todos los sistemas educativos, los directores y los docentes tienen más información de las necesidades de los estudiantes dada la interacción diaria que tienen con ellos.

En media de la OCDE-29, una proporción relativamente alta de directores informa de que su centro tiene una responsabilidad significativa en las tres tareas de este conjunto de actividades. En base a las respuestas de los directores, una parte notable de las escuelas son autónomas para elegir los **materiales didácticos** que se utilizan (87 %); para **decidir qué cursos se ofrecen** (60 %) y para **determinar el contenido de los cursos** (48 %), (90 %, 57 % y 44 %, respectivamente, en el total UE-22) (Figura 2.2d).

Entre estas tres tareas, la **determinación del contenido de los cursos** es la que muestra la mayor variación entre países en cuanto a las responsabilidades de los centros escolares. Más del 85 % de los centros educativos de la República Checa, Suecia e Inglaterra (R.U.) tiene autonomía para decidir el contenido de los cursos que se imparten; este porcentaje se queda por debajo del 25 % en diez de los países seleccionados, entre los que se encuentra España (23 %). Muy por encima de la media de España está Cataluña, donde el 40 % de los centros tienen capacidad para decidir el contenido de los cursos, diecisiete puntos más que en la Comunidad de Madrid (23 %) y, sobre todo, de Castilla y León y el Principado de Asturias, comunidades en las que prácticamente no hay centros que tengan autonomía en este aspecto.

Aunque menor que en la tarea anterior, también se observan importantes diferencias entre los países respecto a la autonomía de los centros escolares en la **decisión de los cursos que se imparten**. En República Checa, República Eslovaca, Italia, Colombia y Portugal más del 90 % de los centros tiene esta capacidad, de la que solo disponen el 24 % de los centros de España (Figura 2.2d). La Comunidad de Madrid (28 %) es la que presenta mayor proporción de centros que disponen de autonomía para decidir los cursos que se imparten, mientras que la que menor porcentaje presenta es la Comunitat Valenciana (13 %).

Figura 2.2d. Autonomía de los centros educativos en planes de estudio y políticas de enseñanza. Educación secundaria



En cuanto a la **elección de los materiales pedagógicos**, la gran mayoría de los centros escolares tiene autonomía en los países seleccionados, con las excepciones de Chipre (34 %) y Japón (24 %). El 95 % de los centros educativos de España dispone de esta capacidad de decisión que, en su mayor parte, corresponde a los docentes. En las comunidades autónomas participantes la proporción de centros con esta capacidad supera el 95 %, con la excepción de La Rioja (87 %) (Figura 2.2d).

De primaria a secundaria. Autonomía escolar

En algunos países los niveles de autonomía escolar cambian significativamente de una etapa educativa a otra y se reflejan más en unas tareas que en otras.

Con respecto a las diferencias en la **gestión de personal**, en la etapa de secundaria la proporción de centros con autonomía para la gestión de personal docente es mayor que en la etapa de primaria. En España, la diferencia en lo relativo a la **selección y contratación** de profesorado está en torno a 24 puntos porcentuales (21 % en primaria y 45 % en secundaria). Esa es también la misma diferencia que se observa en la proporción de centros educativos con autonomía para **despedir o suspender temporalmente al profesorado**.

En cuanto a las diferencias en las tareas relacionadas con los **presupuestos escolares,** la proporción de centros de primaria que tiene autonomía para gestionar las mismas es menor que la de los centros de secundaria. Así, en España hay 9 puntos porcentuales de diferencia en la **determinación del salario inicial y de las escalas salariales**; 10 puntos porcentuales en la determinación de aumentos salariales; y 11 puntos porcentuales en las **decisiones relativas a las asignaciones presupuestarias**.

Las diferencias en las proporciones de centros de primaria y secundaria en relación con la autonomía en **políticas escolares** de los centros educativos dependen del tipo de tarea. En España, apenas hay diferencia entre las dos etapas en la proporción de centros que, según los directores, dispone de autonomía **para establecer medidas disciplinarias del alumnado** (79 % en primaria, 80 % en secundaria). Sin embargo, la proporción de centros de secundaria es 13 puntos porcentuales más alta que los de primaria en el **establecimiento de políticas de evaluación de los estudiantes** (18 % primaria, 31 % secundaria), mientras que, **en la aprobación de admisión del alumnado**, es mayor la proporción de centros de primaria (27 %) que tiene autonomía para ello que la de centros de secundaria (24 %).

De las tareas relacionadas con los **planes de estudio y políticas de enseñanza**, no se observan diferencias entre los porcentajes de centros de primaria y secundaria de España que disponen de autonomía para **la elección de materiales pedagógicos** (95 % en ambas etapas). En relación al **establecimiento del contenido de los cursos**, la proporción de centros de secundaria que tiene capacidad de decisión en este aspecto es 4 puntos porcentuales más alta que la de los centros de primaria (19 % primaria, 23 % secundaria). Y, finalmente, en la **decisión de los cursos que se imparten** es donde mayor diferencia se observa (6 puntos porcentuales) entre las proporciones de centros de primaria (33 %) y de secundaria (39 %) que tienen, según los directores, autonomía para decidir al respecto.

3. Capacidad de decisión de los directores y docentes

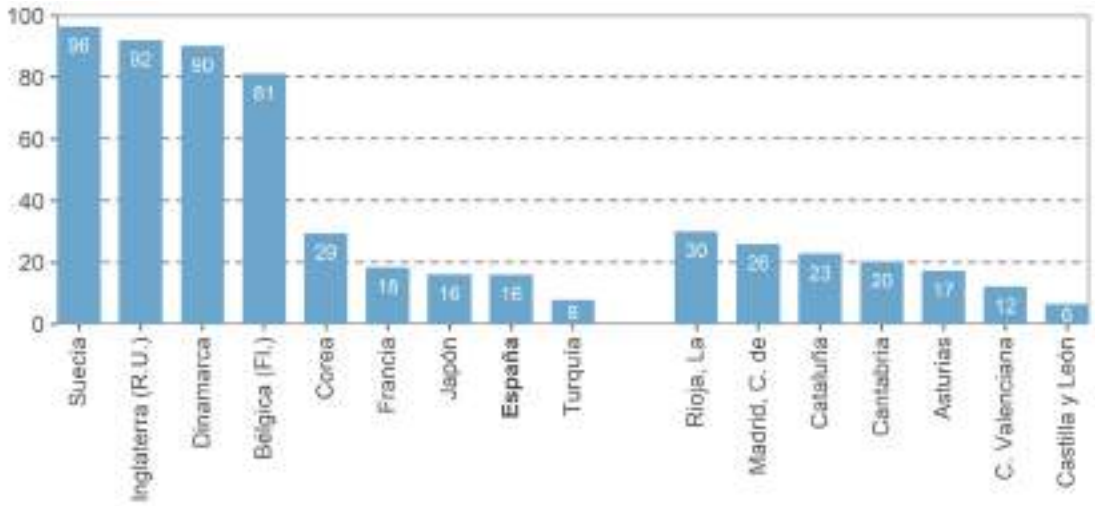
En la sección anterior se ha analizado la autonomía de los centros educativos en una serie de tareas que se recogieron en el Cuadro 2.1. Además, del nivel de autonomía de los centros, que se eligió como hilo conductor de la sección, en las tablas correspondientes se incluyó, con fines comparativos, la capacidad de decisión de directores y profesorado en cada una de las tareas mencionadas. En esta sección se proporciona un indicador de la autonomía de directores y docentes, mediante la construcción de un índice que mide su capacidad de decisión en las tareas que les competen. Este indicador permitirá comparar, de forma global, la autonomía general de los directores y docentes en los distintos países y economías que han participado en TALIS 2018.

3.1. Autonomía de los directores en la toma de decisiones

Educación Primaria

La Figura 2.3 muestra, para los países y comunidades autónomas participantes, el porcentaje de directores de educación primaria que tiene autonomía para tomar decisiones en al menos 6 de las 11 tareas descritas en el Cuadro 2.1.

Figura 2.3. Autonomía de los directores. Educación Primaria

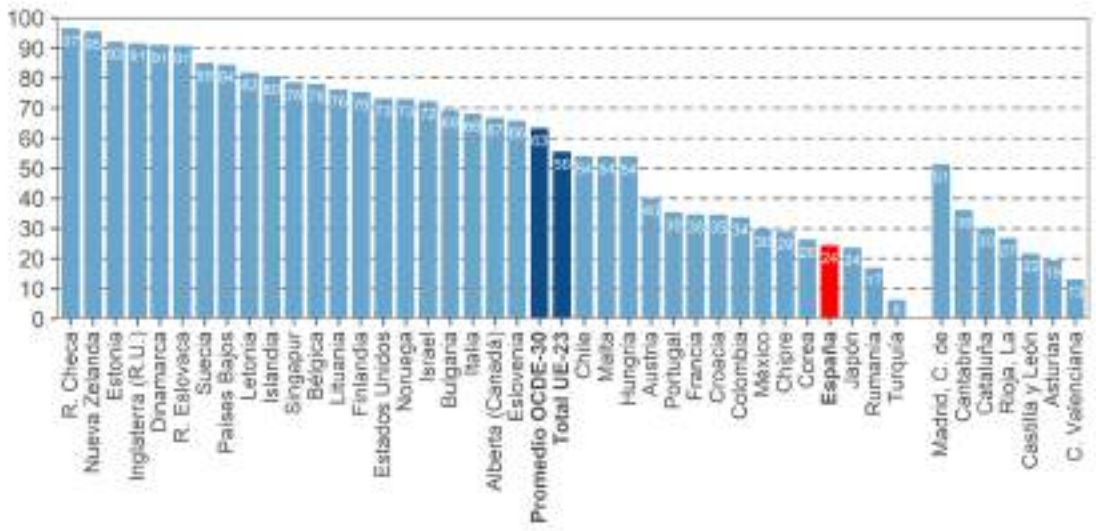


Como se puede ver, la proporción de directores de primaria de España (16 %) que tiene **capacidad para decidir en al menos 6 de las 11 tareas propuestas** es de las más bajas entre los países participantes, y muy alejada de la de los directores de Suecia o Inglaterra (R.U.), donde más de 9 de cada 10 directores tienen dicha capacidad de decisión. Es interesante observar la alta variabilidad que, en este aspecto, presentan las comunidades autónomas participantes, tal vez debida a la distinta proporción de centros de titularidad privada que hay en cada una de ellas.

Educación Secundaria

El porcentaje de directores de educación secundaria que afirma tener autonomía para decidir en al menos 6 de las 11 tareas propuestas en el Cuadro 2.1 se puede ver en la Figura 2.4.

Figura 2.4. Autonomía de los directores. Educación secundaria



En la media de países OCDE-30, el 63 % de los directores de secundaria dice disponer de **capacidad de decisión en al menos 6 de las 11 tareas propuestas** en el Cuadro 2.1 (56 % en el total UE-23). En la República Checa, Nueva Zelanda, Estonia, Inglaterra (R.U.) y República Eslovaca más de 9 de cada 10 directores tiene este nivel de autonomía. Mientras que, como sucede en la etapa de primaria, dicha proporción en España (24 %) es de las más bajas entre los países y economías que se han incluido en este informe, situándose a un nivel parecido al de Corea y Japón. Entre las comunidades autónomas existe una gran variabilidad en cuanto a la capacidad de autonomía de los directores de secundaria, ya que mientras en la Comunidad de Madrid más de la mitad de los directores dice disponer de capacidad de decisión en al menos 6 de las 11 tareas, en la Comunitat Valenciana esa proporción se queda en el 13 % (Figura 2.4).

3.2. Autonomía de los docentes en la toma de decisiones

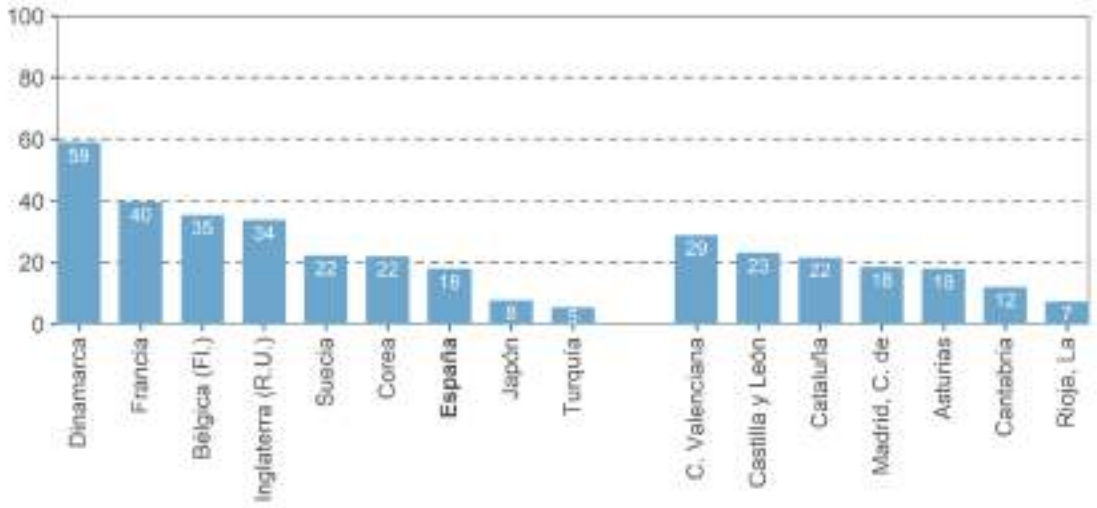
En el caso del profesorado, el porcentaje se ha calculado a partir de las respuestas de los directores a las preguntas sobre si los docentes tienen una responsabilidad significativa en al menos 4 de las siguientes 6 tareas (Cuadro 2.1):

- Establecimiento de políticas y medidas disciplinarias al alumnado.
- Aprobación de la admisión del alumnado en el centro.
- Establecimiento de políticas de evaluación del alumnado.
- Elección de los materiales pedagógicos que se utilizan.
- Decisión de los cursos que se imparten, y
- Determinar el contenido del curso.

Educación Primaria

La Figura 2.5 muestra, para los países y autonomías participantes, el porcentaje de docentes de educación primaria que tiene autonomía para tomar decisiones en al menos 4 de las 6 tareas descritas antes.

Figura 2.5. Autonomía de los docentes. Educación primaria

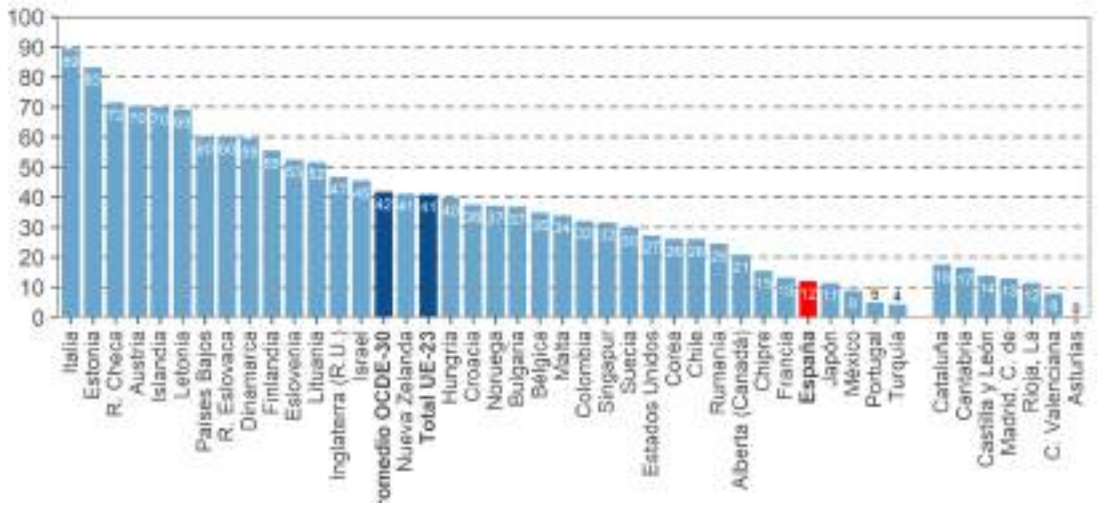


Como se muestra en la Figura 2.5, la proporción de docentes de primaria de España (18 %) que tiene **capacidad para decidir en al menos 4 de las 6 tareas propuestas** está entre las más bajas de los países participantes, solo en mayor proporción que Japón y Turquía, y lejos de Dinamarca, donde casi 6 de cada 10 docentes dispone de dicha capacidad de decisión. También en este caso se ven notables diferencias entre las comunidades autónomas participantes: desde apenas el 7 % de los docentes de La Rioja, al 29 % de la Comunitat Valenciana.

Educación Secundaria

El porcentaje de profesorado de educación secundaria que, según los directores, tiene **autonomía para decidir en al menos 4 de las 6 tareas** propuestas más arriba, se puede ver en la Figura 2.6.

Figura 2.6. Autonomía de los docentes. Educación secundaria



Según informan los directores, en la media de países OCDE-30, el 42 % de los docentes de secundaria dispone de **capacidad de decisión en al menos 4 de las 6 tareas propuestas** más arriba (41 % en el total UE-23). En la Italia y Estonia más de 8 de cada 10 docentes tiene este nivel de autonomía: como sucede en la etapa de primaria, dicha proporción es en España (12 %) de las más bajas entre los países y economías que se han incluido en este informe, aproximadamente en el mismo nivel que Francia y Japón. Una vez más, se puede apreciar que entre las comunidades autónomas existe una notable variabilidad en cuanto a la capacidad de autonomía de los docentes de secundaria, ya que mientras en Cataluña el 18 % del profesorado dispone de capacidad de decisión en al menos 4 de las 6 tareas, en el Principado de Asturias esa proporción es prácticamente nula.

De primaria a secundaria. Capacidad de decisión de directores y docentes

Dado el número de países que participaron en TALIS en la etapa de primaria, no es posible establecer un patrón general respecto a la diferencia entre primaria y secundaria en el nivel de autonomía para tomar decisiones que tienen los directores y el profesorado.

En España, la proporción de **directores que dice tener autonomía en al menos 6 de las 11 tareas propuestas** es 8 puntos porcentuales más alta en secundaria (24 %) que en primaria (16 %), siendo de las más bajas entre los países participantes en ambas etapas. Esta situación se repite, con mayor o menor diferencia en puntos porcentuales, en las comunidades autónomas participantes. La diferencia más alta se da en la Comunidad de Madrid (25 puntos porcentuales), y la excepción es La Rioja, donde la proporción de directores de primaria (30 %) es ligeramente superior a la de los de secundaria (27 %).

En cuanto la autonomía en la toma de decisiones del profesorado, en España la proporción de docentes que, según los directores, tiene **capacidad para tomar decisiones en al menos 4 de las 6 tareas propuestas** es más alta en primaria (18 %) que en secundaria (12 %), situándose, como en el caso de los directores, entre las más bajas de los países participantes. El patrón se repite en cinco de las seis comunidades que ha participado en TALIS 2018: las excepciones son Cantabria (12 % primaria, 16 % secundaria) y La Rioja (7 % primaria, 12 % secundaria).

4. Liderazgo de los directores

El liderazgo de los directores es fundamental para crear, establecer y desarrollar una estructura de apoyo al profesorado en el desempeño de sus tareas. Los sistemas más eficientes son capaces de proporcionar una estructura que facilita el aprendizaje profesional y el desarrollo de los docentes, de manera que puedan beneficiarse todos los estudiantes del centro educativo (Hallinger & Heck, 2010). Pero el liderazgo de los directores depende en última instancia de su nivel de autonomía y del alcance de su poder de decisión (Muijs, 2011b).

La autonomía de los directores es un componente importante para garantizar que sus acciones sean lo más ajustadas posible a las necesidades de su centro y, en particular, de su alumnado. Pero la autonomía por sí sola no es suficiente: para que tenga más impacto es necesario que vaya acompañada de estructuras fuertes de liderazgo (Jensen *et al*., 2013). Utilizando datos de PISA 2015, se ha demostrado que la relación entre la autonomía de los directores y el rendimiento de los estudiantes es relativamente fuerte: pero es aún más fuerte en aquellos sistemas que promueven altos niveles de liderazgo (OECD, 2016a).

4.1. Tipos de liderazgo

En esta sección se explora la proporción de directores que se implica en acciones específicas de liderazgo. En concreto, se preguntó a los directores la frecuencia ("nunca o casi nunca", "a veces", "a menudo", "muy a menudo") con la que llevan a cabo determinadas actividades relacionadas con diferentes tipos de liderazgo, que se recogen en el Cuadro 2.2.

Se examinan tres aspectos del liderazgo de los directores relacionados con el aprendizaje de los estudiantes: **liderazgo pedagógico**, en sus formas **directa e indirecta**, el **liderazgo relacionado con actividades administrativas**, y el **relacionado con el sistema** (Cuadro 2.2). El término "liderazgo pedagógico" se refiere a las diferentes áreas y actividades de los líderes escolares destinadas a mejorar el trabajo de sus docentes, junto con el rendimiento de los estudiantes (Hallinger & Heck, 2010).

Cuadro 2.2. Liderazgo de los directores

Indique con qué frecuencia ha llevado a cabo las siguientes actividades en este centro durante los últimos 12 meses:

1. Liderazgo pedagógico.

a) De forma directa

- He colaborado con el profesorado para resolver problemas de disciplina en el aula.
- He observado el proceso de enseñanza en las clases.
- He proporcionado comentarios a los docentes basados en mis observaciones.
- He trabajado en un plan de actividades de desarrollo profesional para este centro.

b) De forma indirecta

- He tomado medidas para apoyar la cooperación entre los docentes a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes.
- He llevado a cabo acciones para que los docentes se hagan responsables de mejorar sus prácticas docentes.
- Me he asegurado de que los docentes se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos.

2. Liderazgo relacionado con actividades administrativas.

c) He revisado los informes y procedimientos administrativos.

d) He resuelto problemas relativos a los horarios del centro.

3. Liderazgo relacionado con el sistema.

e) He proporcionado a los progenitores o tutores información acerca del centro y del rendimiento de los estudiantes.

f) He colaborado con directores de otros centros en tareas desafiantes.

Educación Primaria

La primera área explorada corresponde a tareas asociadas con el **liderazgo pedagógico con el profesorado**. Este tipo de acciones se refiere a los esfuerzos de los directores centrados en la mejora de la calidad de la enseñanza impartida por los docentes, que pueden centrarse en tareas como gestionar el plan de estudios, en las necesidades de su desarrollo profesional, o en crear una cultura de colaboración entre docentes (Hallinger, 2015). El énfasis en la importancia relativa de las actividades relacionadas

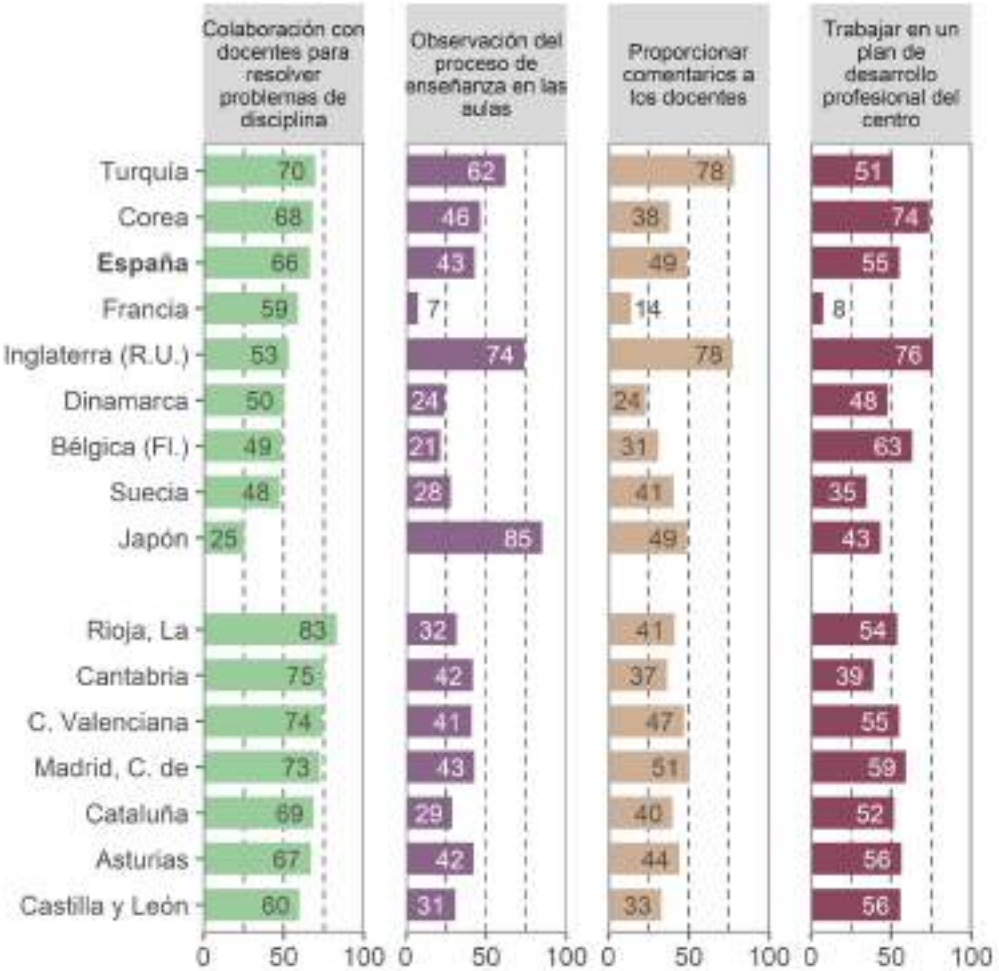
con el liderazgo pedagógico ha evolucionado con el tiempo, a medida que se le ha ido relacionando con los resultados educativos (OECD, 2016b).

En principio se consideró que un enfoque más **directo o práctico del liderazgo pedagógico** requería mucho tiempo de trabajo de los directores y podía menoscabar la autonomía de los docentes (Horng & Loeb, 2010). Por este motivo, se promovió un enfoque del **liderazgo pedagógico de forma indirecta** centrado más en crear un clima escolar de cooperación y apoyo en el que los docentes puedan involucrarse en los objetivos de las escuelas y adoptarlos en términos de rendimiento en el trabajo (Hallinger, 2015; Hallinger & Heck, 2010).

La Figura 2.7a muestra la proporción de directores de primaria que dice haber realizado actividades de **liderazgo pedagógico directo** (Cuadro 2.2) "a menudo" o "muy a menudo". Puede verse que en España el 66 % de los directores informa que **colabora con los docentes para resolver problemas de disciplina** en las clases, cerca de las proporciones de Turquía y Corea, y notablemente más alta que la de Japón. Se observan, respecto a esta actividad, notables diferencias entre las comunidades autónomas: desde el 83 % de los directores de La Rioja que han tenido que apoyar al profesorado con la disciplina en la clase, al 60 % en Castilla y León.

Figura 2.7a. Participación de los directores en actividades de **liderazgo pedagógico directo**. Educación primaria

La **observación del proceso de enseñanza en las aulas** con el fin de proporcionar



ayuda a los docentes es una actividad que dice haber realizado el 43 % de los directores de primaria de España, lejos de las proporciones de Japón (85 %) o Inglaterra (R.U.) (74 %), pero más elevada que en Francia, Dinamarca, Bélgica (Fl.) o Suecia (Figura 2.7a). En las comunidades autónomas participantes la proporción de directores que declara haber realizado esta actividad está entre el 29 % de Cataluña y el 43 % de la Comunidad de Madrid.

Aproximadamente la mitad de los directores de Educación Primaria de España (49 %) dice haber **proporcionado comentarios a los docentes basándose en sus observaciones**, cifra intermedia entre los países participantes que varía desde tan solo el 14 % de Francia, a más del 75 % en Turquía o Inglaterra (R.U.). También se observa, en esta actividad, cierto grado de variación entre las comunidades autónomas, con más de la mitad de los directores que dice realizarla en la Comunidad de Madrid (51 %), y se queda en uno de cada tres directores en Castilla y León (Figura 2.7a).

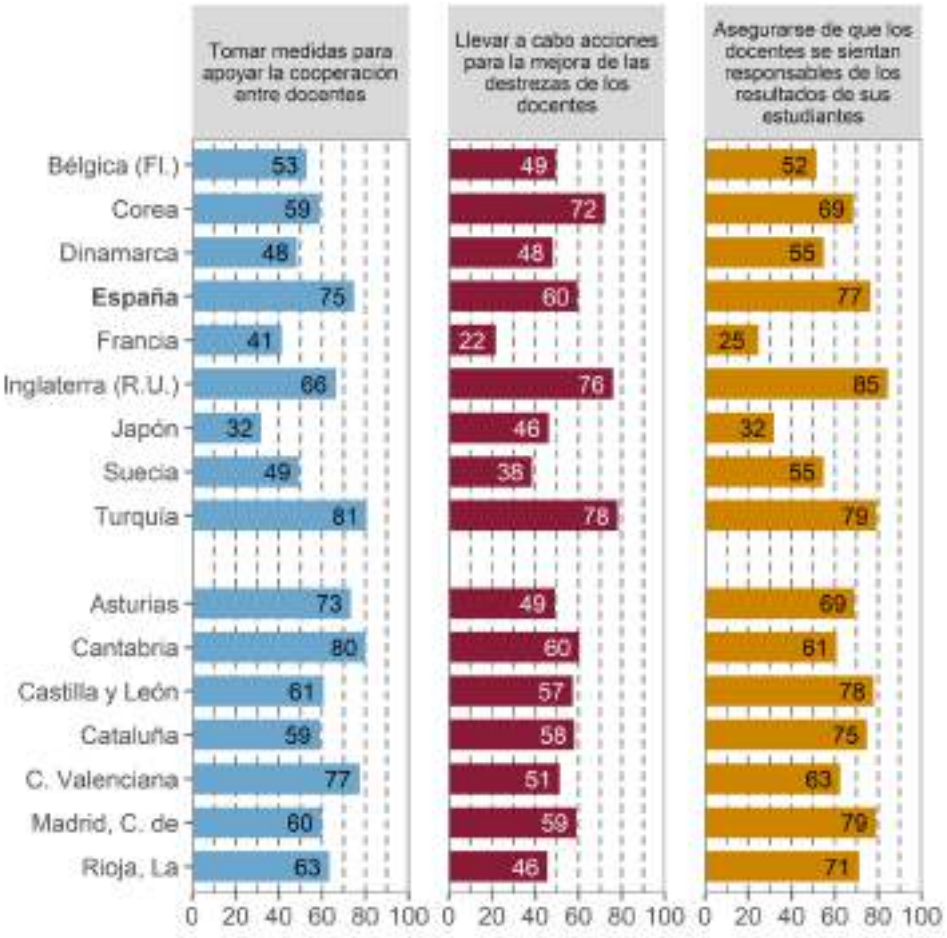
En cuanto al establecimiento de un **plan de actividades de desarrollo profesional en el centro**, más de la mitad de los directores de primaria en España (55 %) afirma haber trabajado en ello, lo que significa aproximadamente 20 puntos porcentuales menos que en Corea e Inglaterra (R.U.), pero en proporción significativamente más alta que Francia, Suecia o Japón (Figura 2.7a). Con la excepción de Cantabria (39 %), más de la mitad de los directores de primaria de las comunidades autónomas declara haber establecido actividades de desarrollo profesional en su centro.

Respecto a las actividades de **liderazgo pedagógico indirecto** (Cuadro 2.2), la Figura 2.7b muestra la proporción de directores de primaria que dice haberlas realizado "a menudo" o "muy a menudo". Tres de cada cuatro directores de primaria de España dice que **ha tomado medidas para apoyar la cooperación entre los docentes a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes**, solo superada esta proporción por los directores de Turquía. Sin embargo, se observa una alta variación entre las comunidades autónomas participantes, ya que mientras que en Cantabria el 80 % de los directores declara haber realizado esta actividad, en La Rioja y el Principado de Asturias dicha proporción no llega a la mitad de los centros educativos (Figura 2.7b).

También es alta la proporción de directores de primaria de España (60 %) que ha informado de **haber llevado a cabo acciones para que el profesorado se haga responsable de mejorar sus prácticas docentes**, cifra solo superada por los directores de Corea, Inglaterra (R.U.) y Turquía (Figura 2.7b). Esta actividad es declarada también por 6 de cada 10 directores de Cantabria, y no llega la mitad en las comunidades autónomas de La Rioja y el Principado de Asturias.

Finalmente, en este bloque de actividades relacionadas con el liderazgo pedagógico indirecto, puede verse que más de 3 de cada 4 directores de primaria en España (77 %) **afirma haberse asegurado de que los docentes se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes**, cifra que solo es superada significativamente por los directores de Inglaterra (R.U.). En la Comunidad de Madrid y en Castilla y León, más del 75 % de los directores de primaria declara haber llevado a cabo esta actividad, lo que supone entre 16 y 18 puntos porcentuales más que en Cantabria o la Comunitat Valenciana (Figura 2.7b).

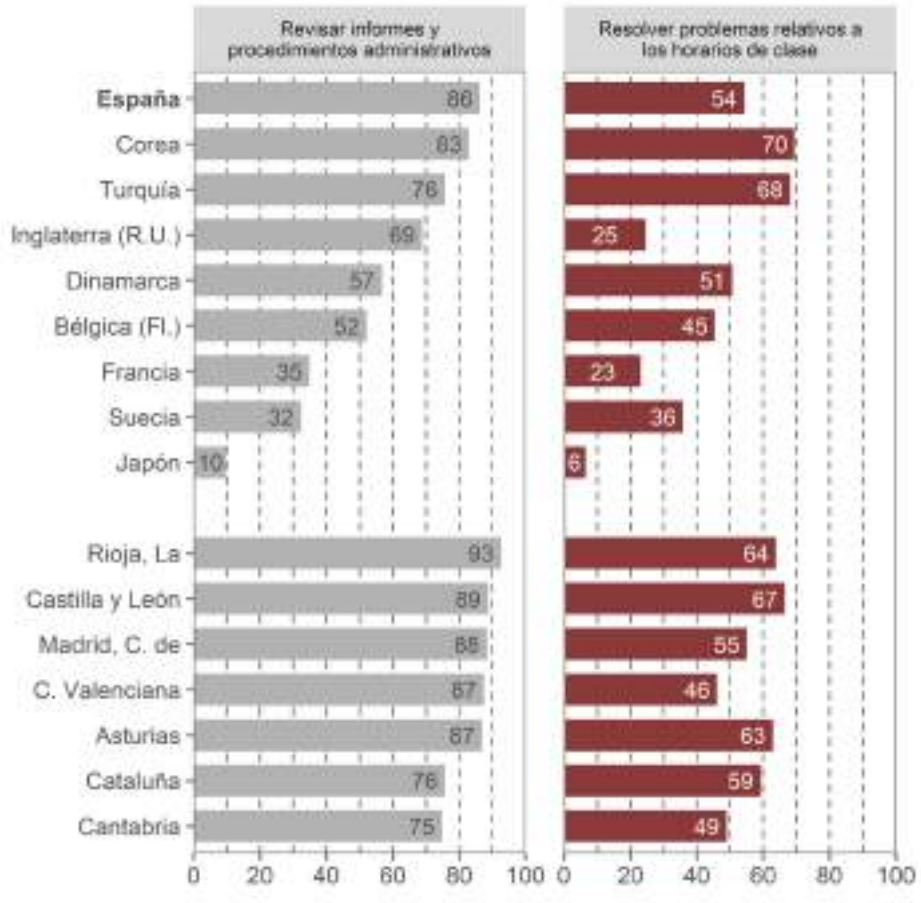
Figura 2.7b. Participación de los directores en actividades de **liderazgo pedagógico indirecto**. Educación primaria



Entre las distintas formas de liderazgo, dos actividades de los directores de los centros escolares se refieren a **tareas administrativas** (Cuadro 2.2). Entre los países participantes, más de la mitad de los directores de primaria en España (54 %) ha participado en la **resolución de problemas relativos a los horarios de clase**, significativamente muy por encima de países como Japón, Francia o Inglaterra (R.U.), pero sin llegar a los niveles de Corea (70 %) o Turquía (68 %) (Figura 2.7c). La intervención de los directores en problemas relacionados con los horarios de clase muestra variabilidad entre las comunidades autónomas: desde el 67 % en Castilla y León, al 46 % de la Comunitat Valenciana. Como han demostrado estudios de investigación, el tiempo dedicado a tareas administrativas generales también puede tener una relación positiva con los resultados de los estudiantes (Grissom & Loeb, 2011).

Igualmente, es muy alta la proporción de directores de primaria de España (86 %) que dice **haber revisado informes y procedimientos administrativos**, a la que solo se le aproxima Corea (83 %), quedando muy lejos los demás países participantes, en especial Japón, donde parece que los directores no intervienen en los procedimientos administrativos (Figura 2.7c). También son muy altas las proporciones de directores de las comunidades autónomas que se ven involucrados en procesos administrativos, aunque haya casi 20 puntos porcentuales de diferencia entre los directores de La Rioja (93 %) y los de Cantabria (75 %).

Figura 2.7c. Participación de los directores en liderazgo relacionado con **actividades administrativas**. Educación primaria

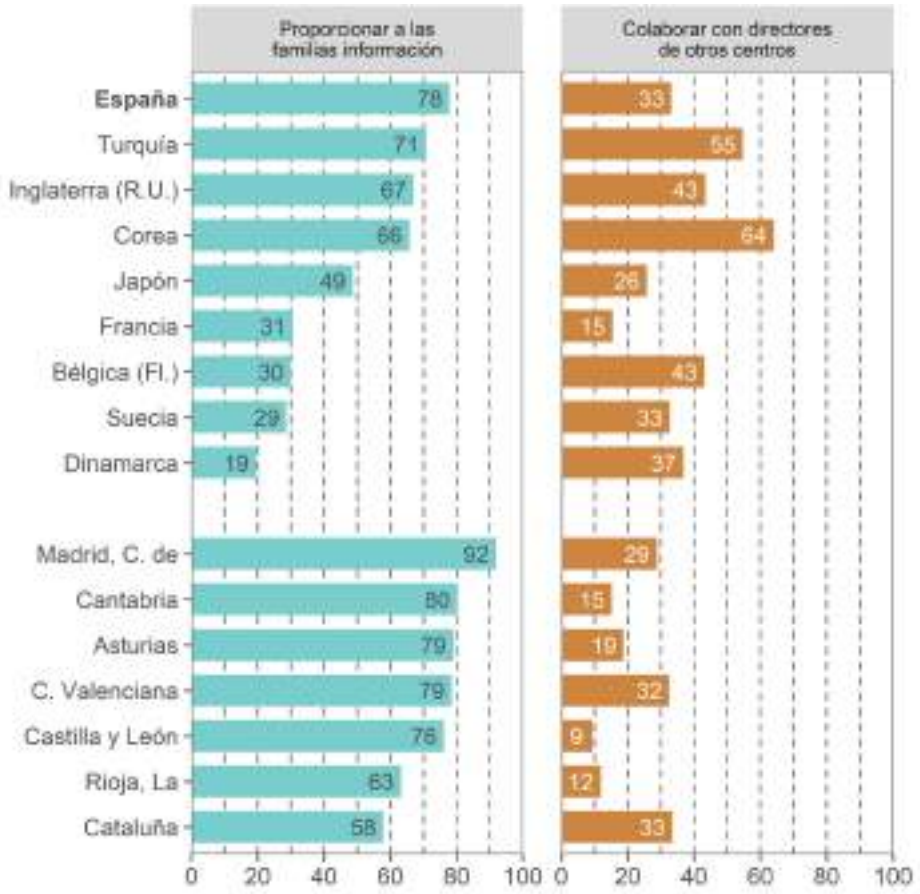


El liderazgo del sistema (Cuadro 2.2) aborda iniciativas destinadas a reforzar los vínculos entre los centros escolares y sus comunidades, especialmente con los directores de otros centros. En muchos países se promueve que los directores ejerzan el liderazgo no solo dentro de su centro, sino también fuera del mismo, especialmente en su entorno más próximo, ya que es importante que los centros escolares se relacionen con su contexto cultural y social (Cummings *et al*., 2007), además de intercambiar experiencias y colaborar con otros centros escolares, con el fin de optimizar resultados en la mejora de la calidad educativa y de la justicia social (Hadfield & Chapman, 2009).

En España, el 33 % de los directores informa que **colabora con los directores de otros centros en tareas desafiantes**, en la misma proporción que en Suecia, pero muy alejado de países como Corea o Turquía. Notables diferencias se pueden observar entre las comunidades autónomas respecto a esta tarea, ya que mientras Cataluña y la Comunitat Valenciana superan el 30 %, en Castilla y León no llegan al 10 % (Figura 2.7d).

Para terminar, se puede ver que más de 3 de cada 4 directores de primaria de España (78 %) manifiesta haber **proporcionado a las familias (progenitores o tutores) información sobre el centro y el rendimiento de los estudiantes**, porcentaje muy superior al de países como Dinamarca, Suecia, Bélgica (Fl.), Francia o Japón. La participación de los directores en la información a las familias varía considerablemente entre las comunidades autónomas, llegando hasta 34 puntos porcentuales de diferencia, desde el 92 % en la Comunidad de Madrid al 58 % en Cataluña (Figura 2.7d).

Figura 2.7d. Participación de los directores en liderazgo relacionado con **el sistema educativo**.
Educación primaria



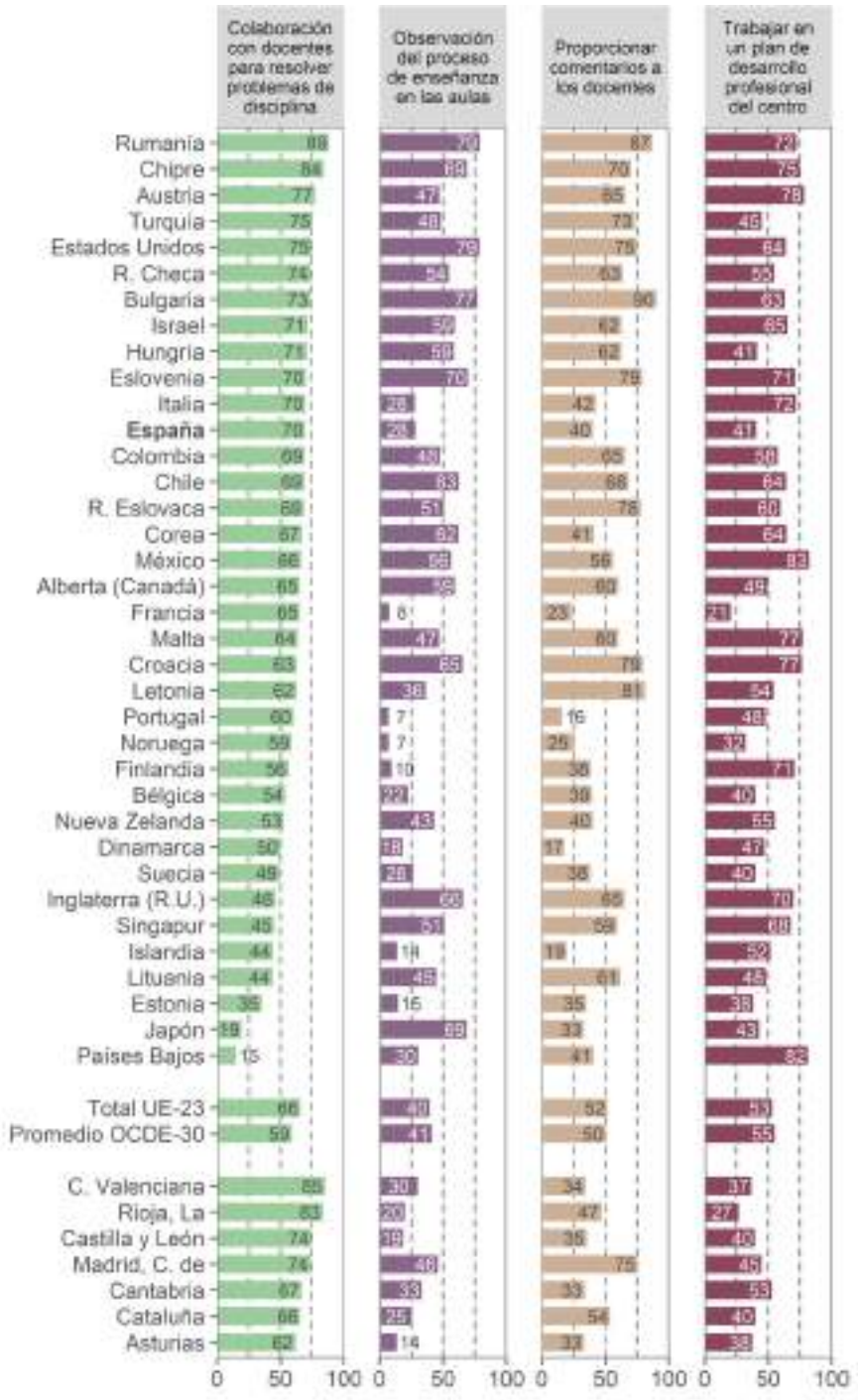
Educación Secundaria

Siguiendo el mismo orden que el apartado dedicado a la educación primaria, la primera área que se analiza es la del **liderazgo pedagógico con el profesorado**, que se refiere a las actividades de los directores centradas en la mejora de la calidad de la enseñanza impartida por los docentes de su centro: gestión del plan de estudios, necesidades de su desarrollo profesional, o creación de una cultura de colaboración entre docentes (Hallinger, 2015). La importancia relativa de estas actividades ha evolucionado con el tiempo a medida que se ha establecido su relación con los resultados académicos de los estudiantes (OECD, 2016a).

En la Figura 2.8a se muestra la proporción de directores de secundaria que declara haber realizado actividades de **liderazgo pedagógico directo** (Cuadro 2.2) "a menudo" o "muy a menudo". En la media del conjunto de países OCDE-30, el 59 % de los directores informa que **colabora con los docentes para resolver problemas de disciplina en clase** (66 % en el total UE-23). Esta proporción es significativamente más alta en España (70 %), siendo en Japón y Países Bajos donde menos proporción de directores interviene en la clase para resolver problemas de disciplina (Figura 2.8a). La Comunitat Valenciana (85 %) es la comunidad autónoma donde es necesaria, en mayor proporción, la intervención en clase de los directores para apoyar a los docentes a resolver problemas de disciplina, mientras que en el Principado de Asturias esa intervención en bastante más reducida, en línea con el promedio OCDE.

En la media de países OCDE, el 55 % de los directores dice que trabaja en el establecimiento de un **plan de actividades de desarrollo profesional en el centro** (53 % en el total UE-23). Esta proporción es significativamente más baja en España (41 %), y es aproximadamente la mitad que en Países Bajos (82 %) y México (83 %) (Figura 2.8a). Como es habitual, la proporción de directores que informa de esta actividad presenta una alta variabilidad entre las comunidades autónomas, ya que mientras el 53 % de los centros de Cantabria tiene un plan de actividades de desarrollo profesional, en La Rioja es tan solo del 27 %.

Figura 2.8a. Participación de los directores en actividades de **liderazgo pedagógico directo**.
Educación secundaria



La mitad de los directores, en la media de países OCDE-30 (50 %), dice haber **proporcionado comentarios a los docentes basándose en sus observaciones** (52 % en el total UE-23). En España (40 %) esa proporción es significativamente menor a la del promedio OCDE-30 y al total UE-23, y es menor que en 24 de los 36 países incluidos en este informe (Figura 2.8a). Una vez más, las comunidades autónomas presentan una gran variabilidad en esta actividad: mientras 3 de cada 4 directores de secundaria de la Comunidad de Madrid declara haber realizado esta actividad en su centro, solo un tercio de los directores de Cantabria y el Principado de Asturias informa de haberla llevado a cabo.

En la media del conjunto de países de la OCDE, el 41 % informa de que **observan el proceso de enseñanza en las aulas** (40 % en el total UE-23). Esta es la actividad que con menor frecuencia se da en los países incluidos en este informe (Figura 2.8a). Como en las otras tres actividades de liderazgo pedagógico directo, también en esta la proporción de directores de secundaria de España (28 %) que declara haberla realizado es significativamente más baja que en el promedio OCDE-30, o en el total UE-23: este aspecto se refleja en las comunidades autónomas, con la excepción de la Comunidad de Madrid (46 %), con una proporción de directores que han observado el proceso de enseñanza en las aulas muy superior al resto de comunidades autónomas participantes (Figura 2.8a).

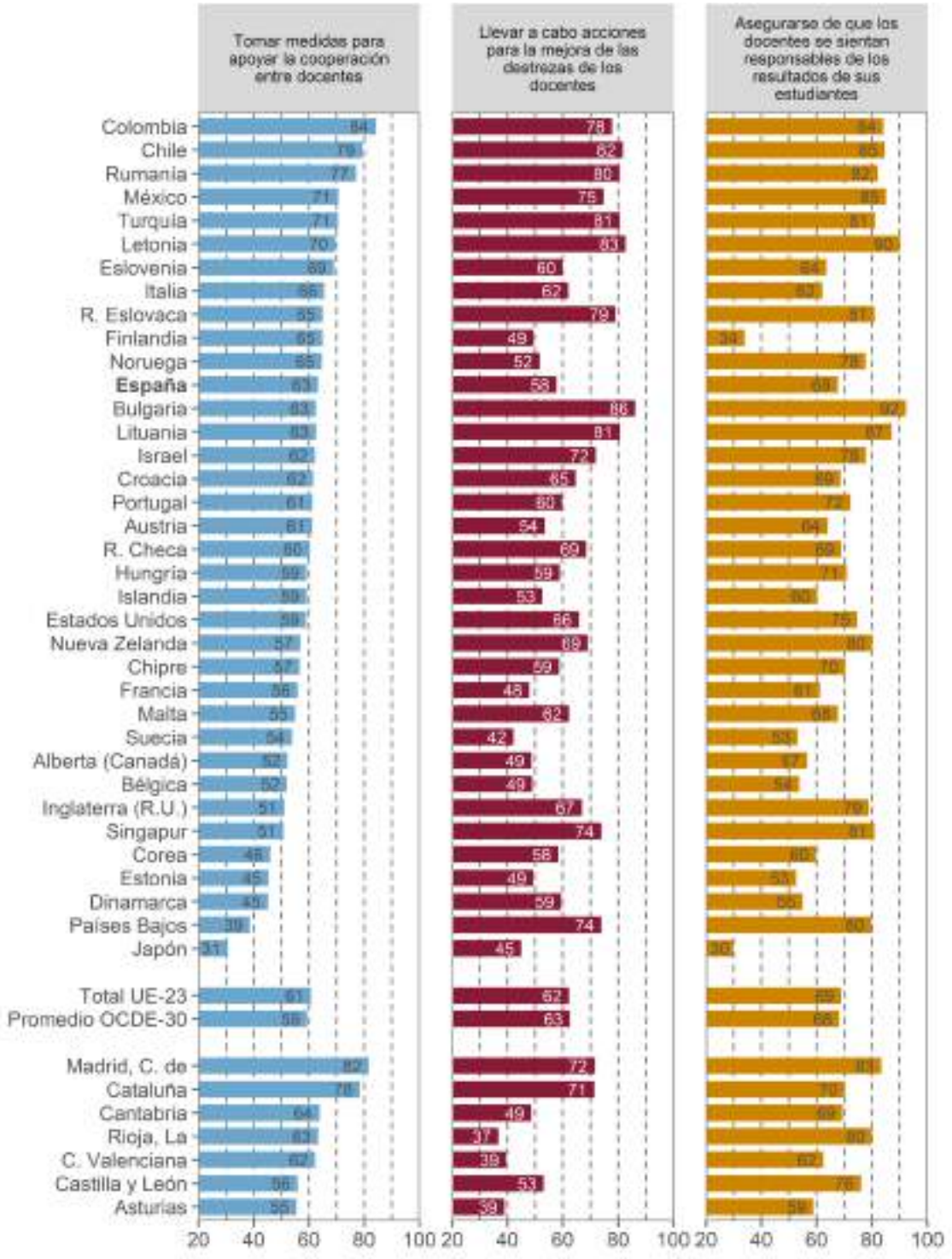
En principio se consideró que un enfoque más **directo o práctico del liderazgo pedagógico** requería mucho tiempo de trabajo de los directores y podía menoscabar la autonomía de los docentes (Horng & Loeb, 2010). Por este motivo, se promovió un enfoque del liderazgo pedagógico de forma indirecta, centrado más en crear un clima escolar de cooperación y apoyo en el que los docentes puedan involucrarse en los objetivos de las escuelas y adoptarlos en términos de rendimiento en el trabajo (Hallinger, 2015; Hallinger & Heck, 2010).

En cuanto a las actividades de **liderazgo pedagógico indirecto** (Cuadro 2.2) de los directores de secundaria, la Figura 2.8b muestra la proporción de directores que dice haberlas realizado “a menudo” o “muy a menudo”.

En la media de países OCDE-30, el 68 % de los directores informa de que se **ha asegurado de que los docentes se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes** (69 % en el total UE-23). En la misma proporción se manifiestan los directores de España (68 %), el doble que Finlandia (34 %) y más del doble que Japón (30 %), aunque lejos de Bulgaria y Letonia, donde superan el 90 %. Las comunidades autónomas vuelven a mostrar una alta variabilidad en esta actividad: el 80 % o más en La Rioja y la Comunidad de Madrid, por tan solo el 59 % del Principado de Asturias (Figura 2.8b).

El 63 % de los directores de la media de países OCDE-30 declara **haber llevado a cabo acciones para que el profesorado se haga responsable de mejorar sus prácticas docentes** (62 % en el total UE-23). La cifra en España (58 %) es inferior a la de ambas instituciones, y está lejos de países como Chile, Turquía, Letonia, Lituania y Bulgaria, que superan el 80 % de directores que dicen realizar esta actividad con frecuencia. En La Rioja, Comunitat Valenciana y Principado de Asturias no llega al 40 % de los directores, mientras que en Cataluña y la Comunidad de Madrid se supera el 70 % de los directores que responsabilizan a su profesorado de la mejora de la práctica docente (Figura 2.8b).

Figura 2.8b. Participación de los directores en actividades de **liderazgo pedagógico indirecto**. Educación secundaria



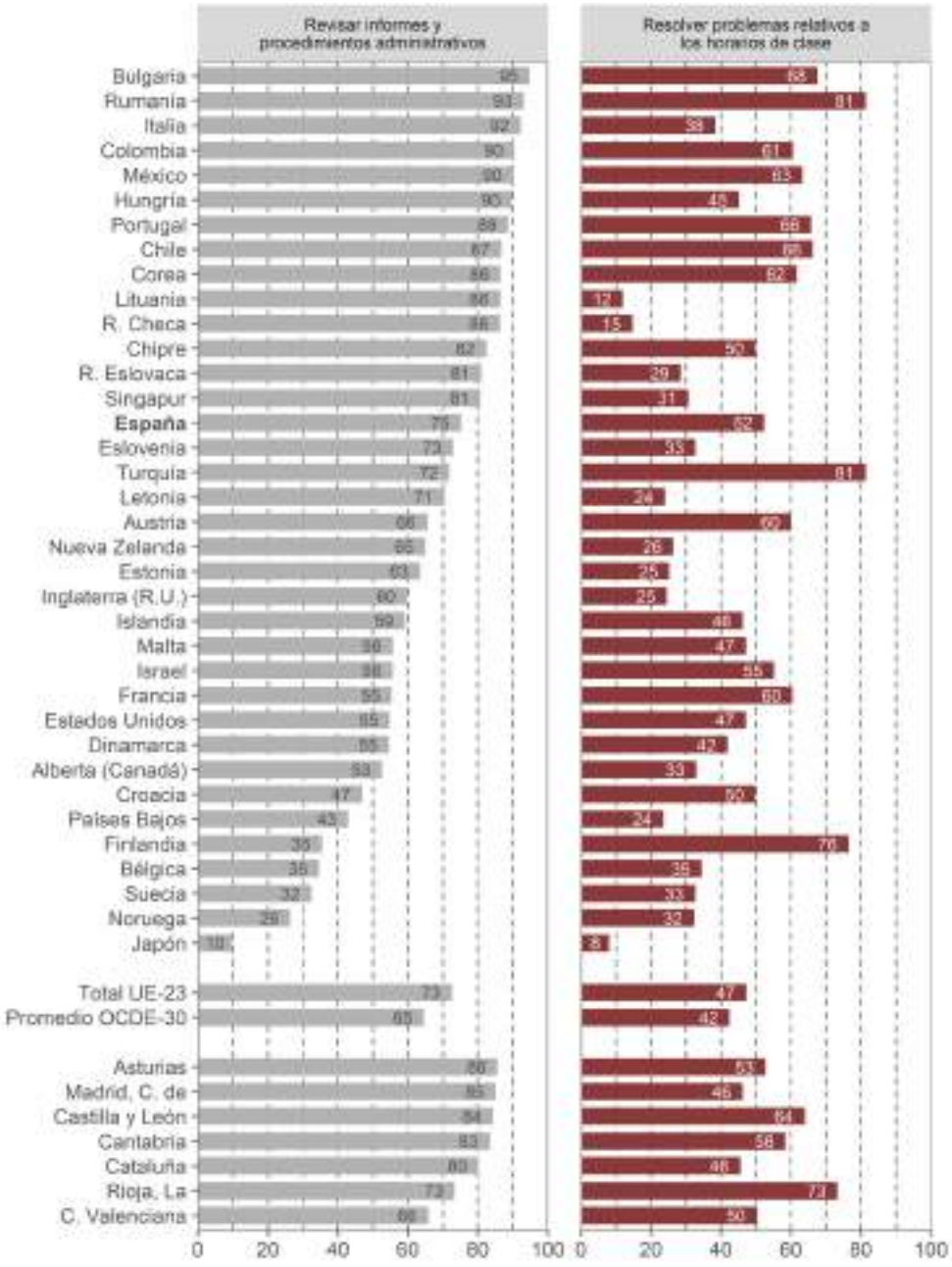
Por último, en este bloque de actividades de liderazgo pedagógico indirecto, el 59 % de directores en la media de países OCDE-30 afirma que ha tomado medidas para **apoyar la cooperación entre los docentes a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes** (61 % en el total UE-23). Este porcentaje es ligeramente superior en España (63 %), en aproximadamente las mismas cifras que países como Noruega, Finlandia, Bulgaria y Lituania, entre otros (Figura 2.8b). Una vez más, las diferencias son muy grandes entre las comunidades autónomas participantes. En la Comunidad de Madrid, más de 8 de cada

10 directores fomenta la cooperación entre el profesorado para el desarrollo de nuevas prácticas docentes, proporción que también es alta en Cataluña (78 %) y, sin embargo, queda muy por debajo en Castilla y León y el Principado de Asturias (Figura 2.8b).

Entre las distintas formas de liderazgo, dos actividades de los directores de los centros escolares se refieren a **tareas administrativas** (Cuadro 2.2), cuya resolución puede tener una relación positiva con los resultados de los estudiantes (Grissom & Loeb, 2011). En media de los países OCDE-30, la proporción de directores de secundaria que dice **haber revisado informes y procedimientos administrativos** asciende al 65 %, y es significativamente más alta en el total UE-23 (73 %) (Figura 2.8c). En España (75 %) dicha proporción es aún más alta, superando ampliamente a países con tradicionalmente buen rendimiento de sus estudiantes como Japón, Noruega, Suecia, etc., pero muy lejos de Bulgaria, Colombia, Hungría, México, Rumanía e Italia, países donde al menos el 90 % de los directores declara que "a menudo" o "muy a menudo" emplea su tiempo en revisar informes o procedimientos administrativos. Solo 2 de cada 3 directores de la Comunitat Valenciana (66 %) afirman realizar con frecuencia esta actividad, alrededor de 20 puntos porcentuales menos que en la Comunidad de Madrid o el Principado de Asturias (Figura 2.8c).

En la media de países OCDE-30, el 42 % de los directores de Secundaria informa que "a menudo" o "muy a menudo" **resolvió problemas relacionados con el horario de las clases** (47 % en el total UE-23). Más elevada es dicha proporción en España (52 %), que en todo caso queda lejos de Finlandia (76 %), Turquía (81 %) y Rumanía (81 %), y en claro contraste con países como Japón, Lituania o la República Checa, donde solo un pequeño porcentaje de directores dice dedicarse a esta actividad frecuentemente. La intervención "a menudo" o "muy a menudo" de los directores en problemas relacionados con los horarios de clase presenta notable variabilidad entre las comunidades autónomas participantes: desde menos de la mitad en Cataluña y la Comunidad de Madrid, al 73 % en La Rioja (Figura 2.8c).

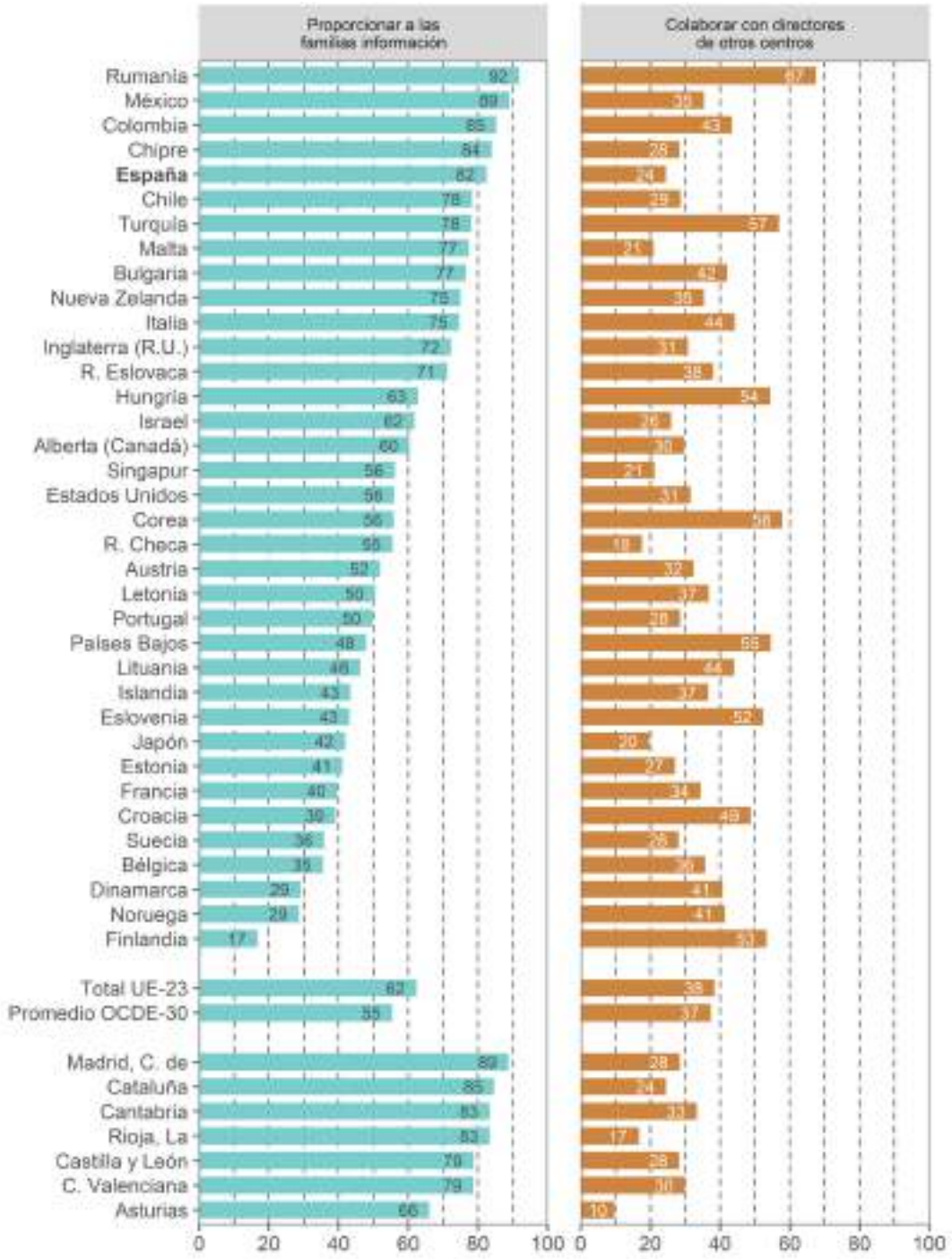
Figura 2.8c. Participación de los directores en actividades de **liderazgo relacionado con tareas administrativas**. Educación secundaria



El **liderazgo del sistema** incluye, como ya se ha comentado anteriormente, las iniciativas destinadas a reforzar las relaciones entre los centros educativos y su entorno escolar, especialmente con los directores de otros centros. En numerosos sistemas educativos se anima cada vez más a los directores a ejercer su liderazgo no solo dentro de su centro, sino también en su entorno más próximo, poniendo de manifiesto la necesidad de los centros escolares de estar interconectados, colaborando para mejorar los resultados de sus estudiantes (Hadfield & Chapman, 2009).

En general, en la media de países OCDE-30, solo el 37 % de los directores informa que "a menudo" o "muy a menudo" **colabora con los directores de otros centros** en tareas que requieren desafíos (38 % en el total UE-23). Entre los países con las proporciones más bajas de directores que han declarado colaborar con los directores de otros centros está España (24 %), junto con Singapur (21 %), Malta (21 %), Japón (20 %) y la República Checa (18 %) (Figura 2.8d).

Figura 2.8d. Participación de los directores en actividades de **liderazgo del sistema educativo**.
Educación secundaria



La **colaboración con los directores de otros centros** es una de las actividades que se menciona con menos frecuencia en numerosos países. Sin embargo, en Rumanía, Turquía, Hungría, Corea, Países Bajos, Eslovenia y Finlandia más de la mitad de los directores de los centros de secundaria afirman colaborar frecuentemente con los directores de otros centros. Esta actividad presenta alta variabilidad entre las comunidades autónomas participantes (Figura 2.8d). En el Principado de Asturias, apenas 1 de cada 10 directores de secundaria dice haber colaborado con frecuencia con los directores de otros centros, mientras en Cantabria esa proporción llega a 1 de cada 3 directores.

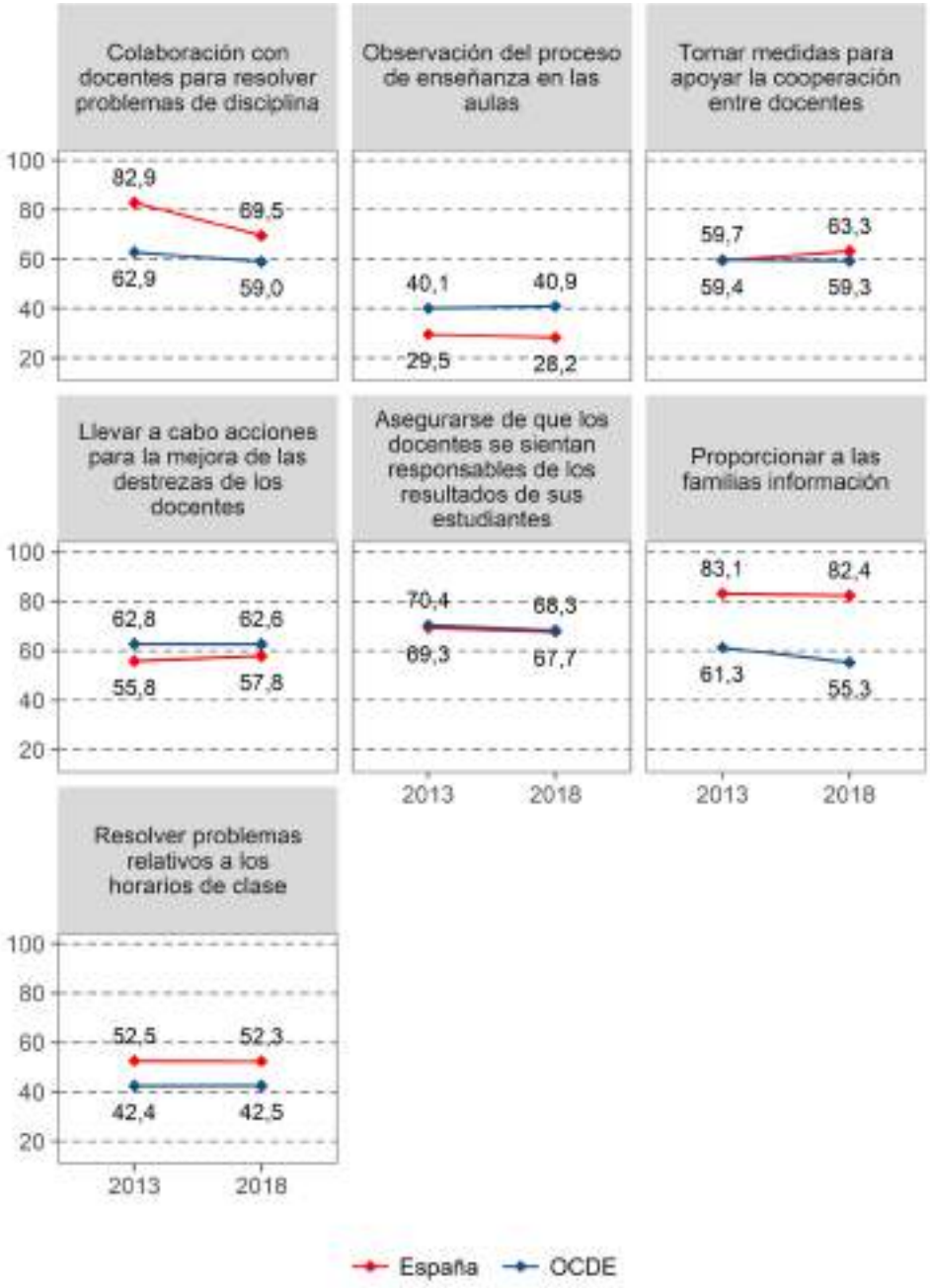
En general, en media de los países de la OCDE-30, el 55 % de los directores declara que "a menudo" o "muy a menudo" **proporcionan a los progenitores o tutores información acerca del centro y del rendimiento de los estudiantes** (62 % en el total UE-23). Esta actividad es realizada por una proporción mucho más alta de directores de secundaria en España (82 %), en clara contraposición a países como Finlandia (17 %), Noruega (29 %) o Dinamarca (29 %), donde son minoría los directores que realizan con frecuencia dicha actividad (Figura 2.8d). En las comunidades autónomas participantes la cifra de directores que proporcionan con frecuencia información a los padres y madres es mayor en todos los casos a la de la media OCDE-30 y a la del total UE-23, presentando, no obstante, variabilidad entre los casi 9 de cada 10 directores de la Comunidad de Madrid (89 %) y los 2 de cada 3 en el Principado de Asturias (66 %).

En general, en todos estos tipos de liderazgo, la participación de los directores de secundaria en las actividades de liderazgo no ha cambiado sistemáticamente en los últimos cinco años. La Figura 2.9 muestra el cambio producido en los últimos 5 años en España y en la media de países de la OCDE. De las actividades comunes a los dos ciclos, resulta interesante el cambio observado en la **colaboración de los directores con los docentes para resolver problemas de disciplina en el aula**: en el promedio OCDE ha descendido en casi 4 puntos porcentuales, y en España ese descenso ha sido mucho mayor (13,4 puntos porcentuales). Estos cambios en la participación de los directores en la solución de problemas disciplinarios en el aula podrían sugerir que hay menos problemas disciplinarios y que la intervención de los directores ya no es tan necesaria.

La proporción de directores que dicen **haber tomado medidas para apoyar la cooperación entre el profesorado para desarrollar nuevas prácticas docentes** ha aumentado 3,6 puntos porcentuales en España de 2013 a 2018, y apenas ha variado una décima porcentual en la media OCDE (Figura 2.9). Sin embargo, la proporción de directores que dice **haber proporcionado a las familias información acerca del centro y del rendimiento de los estudiantes** ha descendido notablemente en la media OCDE (-6 puntos porcentuales) mientras que en España el descenso es de solo unas décimas (-0,7 puntos porcentuales).

En el resto de actividades no se aprecian diferencias significativas entre las dos ediciones de TALIS (Figura 2.9) en la proporción de directores que **observan el proceso de enseñanza en las aulas** (+0,8 puntos porcentuales en la media OCDE y -0,7 puntos porcentuales en España); ni en **resolver problemas relativos a los horarios de clase** (+0,1 puntos porcentuales en la media OCDE, -0,3 en España); tampoco en **asegurarse de que los docentes se sientan responsables de los resultados de los estudiantes** (-1,6 puntos porcentuales en la media OCDE, -2,1 en España); ni en **llevar a cabo acciones para que los docentes se hagan responsables de mejorar sus destrezas docentes** (-0,2 puntos porcentuales en la media OCDE, + 2 en España).

Figura 2.9. Cambio de 2013 a 2018 en la participación de los directores en actividades de **liderazgo pedagógico**. Educación secundaria



De primaria a secundaria. Liderazgo de los directores en España

La frecuencia de participación de los directores españoles en actividades de liderazgo depende de la etapa educativa y no se distingue tanto por el tipo de actividad como por la actividad concreta que se desarrolle.

Respecto a las actividades relacionadas con el **liderazgo pedagógico directo**, la proporción de docentes que con frecuencia ("a menudo" o "muy a menudo") **ha debido colaborar con el profesorado para resolver problemas de disciplina en el aula** es mayor en secundaria (70 %) que en primaria (66 %). Sin embargo, en las restantes tres actividades incluidas en este bloque la proporción de directores de primaria que las realizan con frecuencia es significativamente mayor que la de secundaria: **observar el proceso de enseñanza en el aula** (43 % primaria, 28 % secundaria), **proporcionar comentarios al profesorado** (49 % primaria, 42 % secundaria), y **trabajar en un plan de desarrollo profesional en el centro** (55 % primaria, 41 % secundaria).

En cuanto a las tareas de **liderazgo pedagógico indirecto**, la proporción de directores de primaria que dice realizar con frecuencia las actividades de este bloque es también mayor que en secundaria. La mayor diferencia se produce en la **toma de medidas para apoyar la cooperación entre el profesorado a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes** (75 % en primaria, 63 % secundaria). Esta diferencia es también alta en lo relativo **a llevar a cabo acciones para que los docentes se hagan responsables de los resultados de sus estudiantes** (77 % primaria, 68 % secundaria), mientras que la diferencia más baja es en **llevar a cabo acciones para que el profesorado se haga responsable de mejorar sus destrezas docentes** (60 % primaria, 58 % secundaria).

En relación al liderazgo relacionado con actividades administrativas, se observan importantes diferencias en las proporciones de directores de primaria y secundaria en la **revisión de informes y procedimientos administrativos** (86 % primaria, 75 % secundaria). Sin embargo, la frecuencia de participación en **resolver problemas relativos a los horarios de clase del centro** es muy parecida en ambas etapas (54 % primaria, 52 % secundaria).

De las tareas de liderazgo relacionadas con el **sistema educativo**, la proporción de directores de secundaria que, con frecuencia, **informan a los progenitores o tutores acerca del centro y del rendimiento del alumnado**, es ligeramente más alta que la de directores de primaria (78 % primaria, 82 % secundaria). Finalmente, la **colaboración frecuente con directores de otros centros en tareas desafiantes** se da en mayor proporción en los centros de primaria (33 %) que en los de secundaria.

4.2. Otras formas de liderazgo. Interacciones con la comunidad educativa

En la sección anterior se puede ver que el porcentaje de directores que informan de su participación en actividades de liderazgo del sistema con frecuencia no es muy alta. Es preciso resaltar la importancia que tiene el liderazgo del sistema, ya que la relación del centro escolar con los progenitores y con la comunidad escolar en general es clave para proporcionar una educación de calidad contextualizada y apropiada a las necesidades de los estudiantes (Schleicher, 2018): por ello, TALIS 2018 ha incluido indicadores adicionales que pueden aportar información sobre este tipo de actividades.

En este apartado se analizan dos de estas actividades: la participación de los progenitores en las actividades del centro escolar, y la interacción y cooperación del centro con la comunidad escolar.

En TALIS se pregunta a los directores sobre sus opiniones acerca del nivel de compromiso de su centro educativo con la comunidad: concretamente, se pregunta a los directores sobre en qué medida ("nada en absoluto", "en cierta medida", "bastante", "mucho") se pueden aplicar a su centro escolar las afirmaciones que se recogen en el Cuadro 2.3.

Cuadro 2.3. Liderazgo de los directores. Interacciones con la comunidad educativa

Indique en qué medida son aplicables las siguientes afirmaciones a su centro:

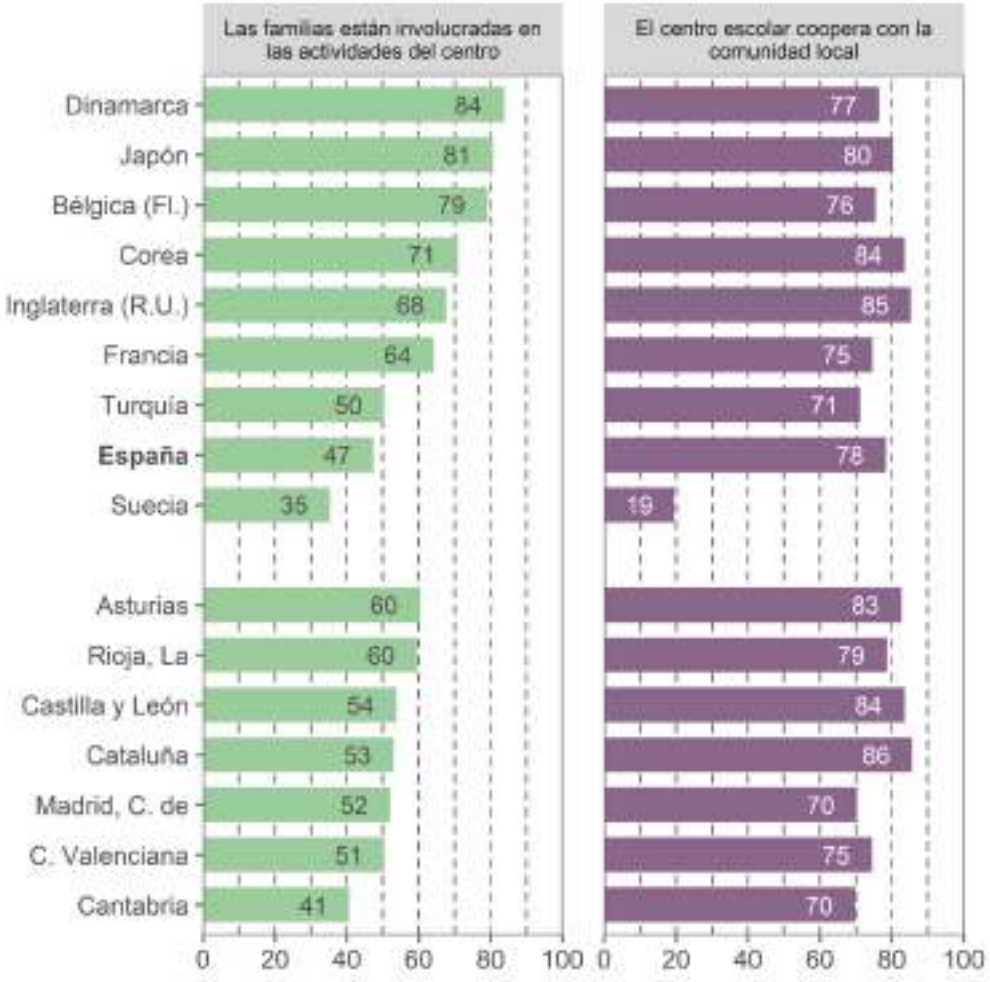
a) Los progenitores o tutores están involucrados en las actividades del centro escolar.

b) El centro escolar coopera con la comunidad local.

Educación Primaria

En la Figura 2.10 se muestra la proporción de centros de educación primaria que, en cada país o economía, según manifiestan sus directores, están implicados con frecuencia ("bastante" o "mucho") en interacciones con los progenitores o tutores de los estudiantes, o con la comunidad local o regional (empresas, industria, etc.).

Figura 2.10. Interacciones del centro con la **comunidad escolar**. Educación primaria



En España, en cerca del 50 % de los centros de Educación Primaria, según informan los directores, los **progenitores o tutores de los estudiantes están involucrados en actividades del centro escolar**, cifra que puede considerarse baja en comparación con las de los demás países participantes (Figura 2.10), y que es solo superior a la de Suecia (35 %). Cantabria (41 %) es la comunidad en la que menor porcentaje de familias participa en actividades del centro, en tanto que en La Rioja y el Principado de Asturias 6 de cada 10 familias participa en actividades organizadas por el centro.

Mucho más alto es en España (78 %) el porcentaje de centros que, en opinión de los directores, **interaccionan con instituciones de la comunidad local o regional**, actividad que afecta a más del 70 % de los centros en los países o economías participantes, con la excepción de Suecia (19 %). Esta cooperación con otras instituciones afecta de manera diferente a las comunidades autónomas, variando desde el 70 % de los centros en las comunidades de Madrid y Cantabria, hasta el 86 % de los centros escolares de Cataluña.

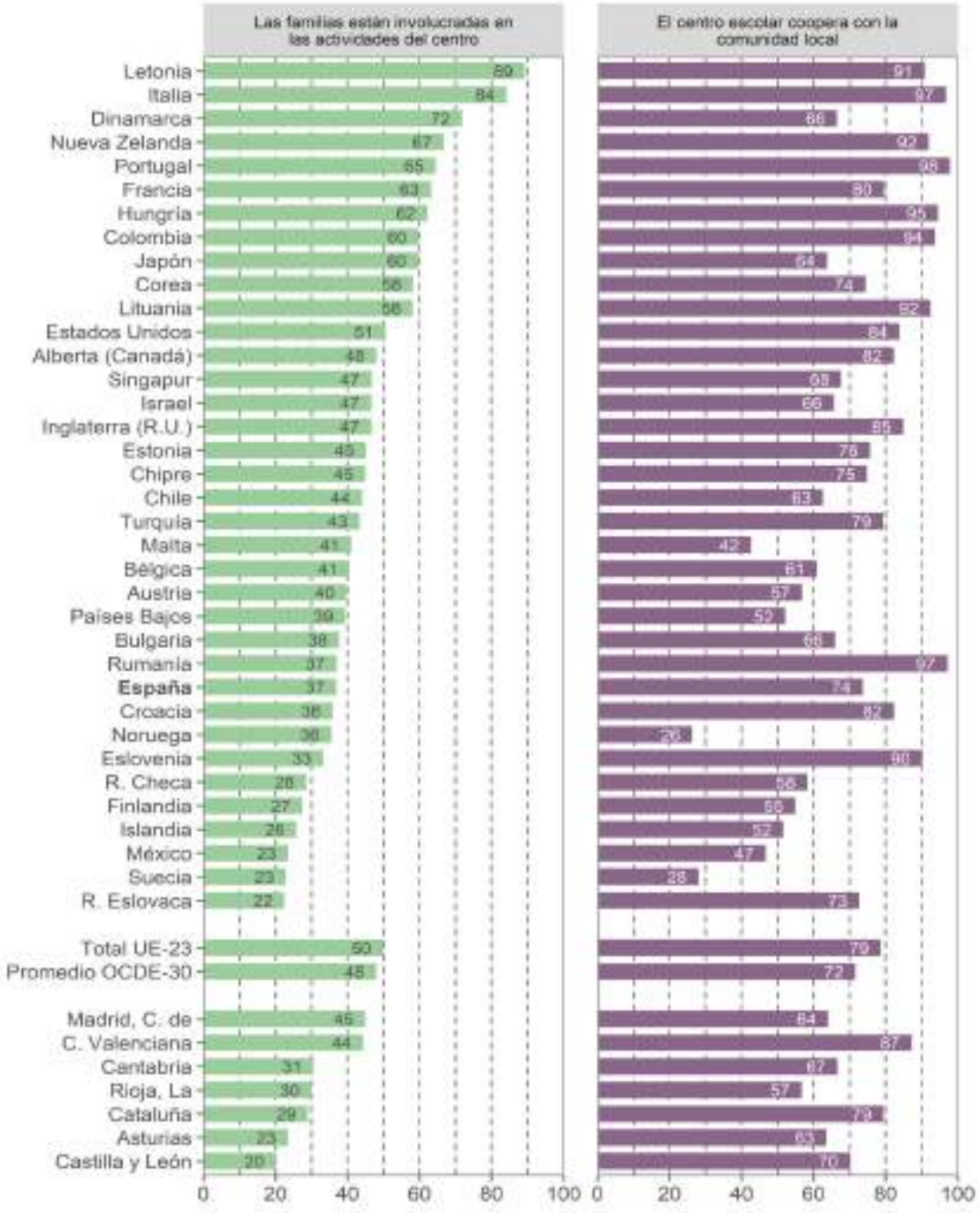
Educación Secundaria

En la media de países de la OCDE-30, casi la mitad (48 %) de los directores de centros de secundaria informa de que **las familias se involucran "bastante" o "mucho" en las actividades escolares del centro** (50 % en el total UE-23). Sin embargo, las diferencias entre países son muy grandes. Esta opinión es más frecuente en Letonia (89 %), Italia (84

%) y Dinamarca (72 %), y menos frecuente en México, Suecia y la República Eslovaca, con cifras inferiores al 25 % (Figura 2.11). En España (37 %) la proporción de centros en los que la familia se implica en las actividades escolares es manifiestamente mejorable: 11 puntos porcentuales menos que en la media OCDE-30 y 13 puntos porcentuales inferior a la del total UE-23. La participación frecuente de los progenitores o tutores en actividades escolares del centro presenta una gran variabilidad entre las comunidades autónomas: desde menos del 25 % en Castilla y León y el Principado de Asturias, al 45 % y 44 % en las comunidades de Madrid y Valencia, respectivamente.

La **cooperación del centro escolar con instituciones locales o regionales** presenta cifras notablemente más altas que las de la participación de familias. En la media OCDE-30, el 72 % de los directores se manifiestan en este sentido (79 % en el total UE-23). En Italia, Portugal, Hungría y Rumanía el porcentaje de centros que interactúa frecuentemente con instituciones locales o regionales supera el 95 %, mientras que en Suecia y Noruega la cooperación no llega al 30 % de los centros escolares. En España (74 %) casi tres de cada cuatro centros de secundaria tienen actividades frecuentes de cooperación con las entidades de su entorno más próximo, aproximadamente en la media de países OCDE-30. Como en la gran mayoría de actividades que se mencionan en este capítulo, la frecuencia de la interacción de los centros escolares con instituciones de su entorno muestra alta variación entre las comunidades autónomas participantes en TALIS: desde el 87 % de los centros de la Comunitat Valenciana a tan solo el 57 % de La Rioja (Figura 2.11).

Figura 2.11. Interacciones del centro con la **comunidad escolar**. Educación secundaria



De primaria a secundaria. Interacciones con la comunidad educativa

La **participación de las familias en las actividades del centro escolar** es, en todos los países, significativamente más alta en la etapa de primaria que en la de secundaria, con la excepción de Francia, en la que las proporciones son similares. Esta situación se repite en las comunidades autónomas participantes en el estudio. Es decir, parece que a medida que los estudiantes van creciendo, las familias tienden a dejar las responsabilidades educativas en manos de los centros escolares. En concreto, en el caso de España la proporción de centros en los que los progenitores o tutores se involucran con frecuencia en las actividades del centro escolar desciende en 10 puntos porcentuales de primaria (47 %) a secundaria (37 %).

En lo que respecta a la **interacción con las instituciones del entorno local o regional** también es más alta, en general, la proporción de centros de primaria que participan con frecuencia en estas actividades, con algunas excepciones como Francia, Turquía y Suecia. En España, los directores informan de que el 78 % de los centros de primaria coopera frecuentemente con instituciones de la comunidad local o regional, por el 74 % de centros de secundaria. Con distintas cifras, la tendencia es la misma en las comunidades autónomas, con la excepción de la Comunitat Valenciana (75 % primaria, 87 % secundaria).

4.3. Apoyo recibido por los directores

El liderazgo debe entenderse tanto dentro como más allá de los límites del centro escolar, ya que es importante contar con el apoyo de la plantilla del centro y, en especial, del profesorado, en la planificación que debe realizar el equipo directivo de las actividades escolares, sean o no académicas, y también es importante que los directores tengan oportunidades para participar en la elaboración y desarrollo de políticas educativas. TALIS preguntó a los directores sobre su satisfacción general (“muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, “muy de acuerdo”) por el apoyo recibido en sus tareas por la plantilla de su centro y por los gestores de las políticas educativas locales, regionales o nacionales (Cuadro 2.4).

Cuadro 2.4. Apoyo recibido por los directores

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

a) Estoy satisfecho con el apoyo que recibo de la plantilla en este centro.

b) Necesito más apoyo de las autoridades locales, autonómicas o nacionales.

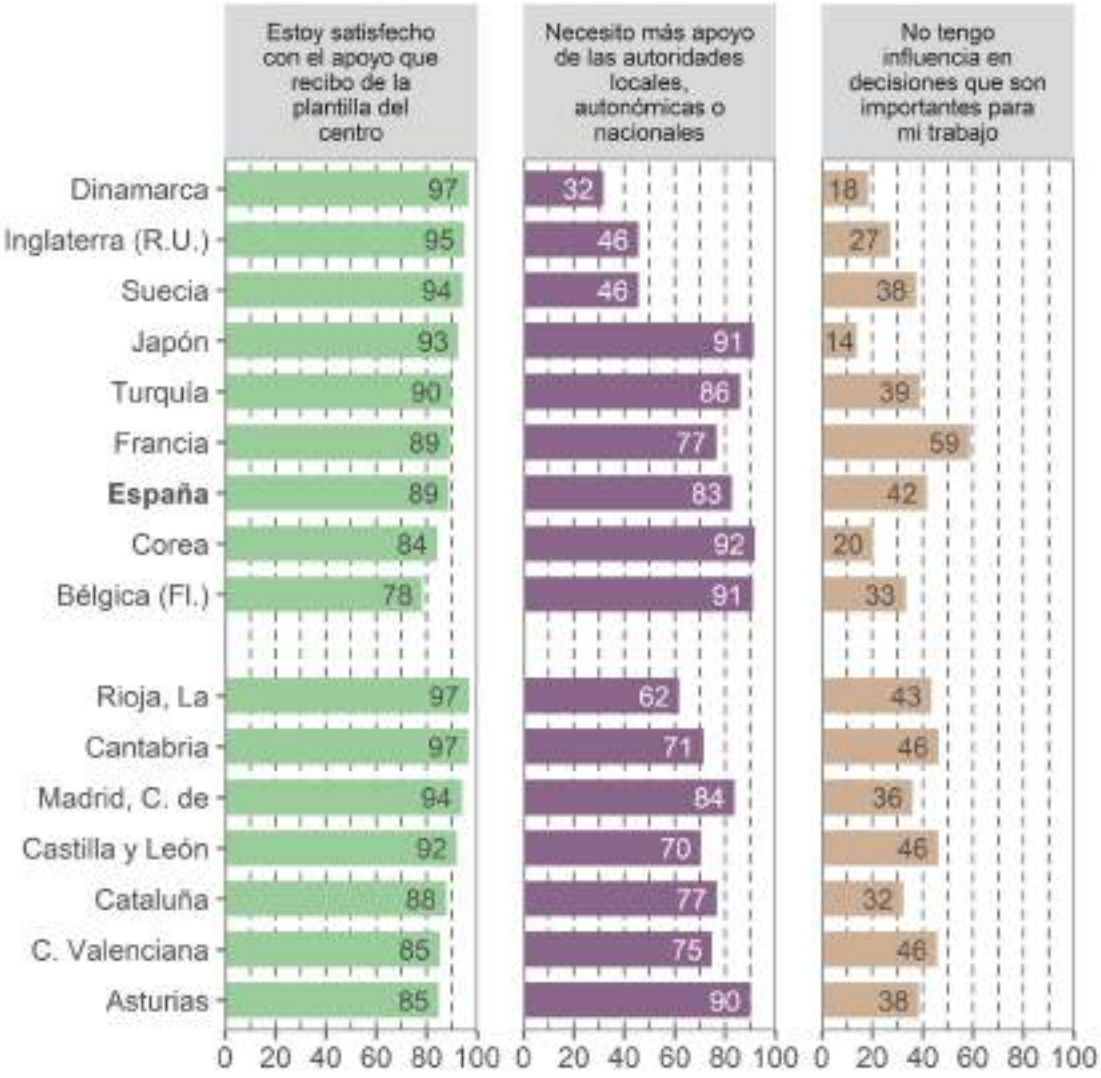
c) No tengo influencia en decisiones que son importantes para mi trabajo.

Educación Primaria

En España (89 %) la gran mayoría de directores de educación primaria declara estar satisfecho ("de acuerdo" o "muy de acuerdo") con el **apoyo que recibe del personal que trabaja en su centro**, aunque no llega a la proporción de Inglaterra (R.U.) o Dinamarca (Figura 2.12). Asimismo, es muy alta esta proporción en las comunidades autónomas participantes, si bien se observan notables diferencias de unas comunidades a otras: mientras que en Cantabria y La Rioja superan el 95 % los directores que se muestran satisfechos, en el Principado de Asturias y la Comunitat Valenciana este porcentaje se queda en el 85 %.

Una proporción muy alta de directores de primaria de España (83 %) **manifiesta que necesita más apoyo de las autoridades**, mientras que en Dinamarca lo afirma solo uno de cada tres directores. Los más descontentos son los directores de Japón, Corea y Bélgica (Fl.), donde más de 9 de cada 10 directores señala necesitar más ayuda de sus autoridades. En este aspecto, se puede ver la alta variación que existe entre las comunidades autónomas participantes, ya que mientras en el Principado de Asturias 9 de cada 10 directores afirma que necesita más apoyo de las autoridades, en La Rioja esa proporción, aun siendo alta, se queda en el 62 % de los directores.

Figura 2.12. Apoyo recibido por los directores. Educación primaria



La influencia que los directores de primaria dicen tener en las decisiones que son importantes en su trabajo varía mucho de unos países a otros. Más de la mitad de los directores de España (58 %) afirma tener esa influencia (el 42 % afirma no tenerla), proporción de las más bajas en los países seleccionados. También en este aspecto se ven diferencias entre las comunidades autónomas: algo más de 2 de cada 3 directores de primaria de Cataluña dice tener influencia en las decisiones que son importantes para su trabajo, mientras que en Cantabria, Castilla y León y la Comunitat Valenciana es solo algo más de la mitad.

Educación Secundaria

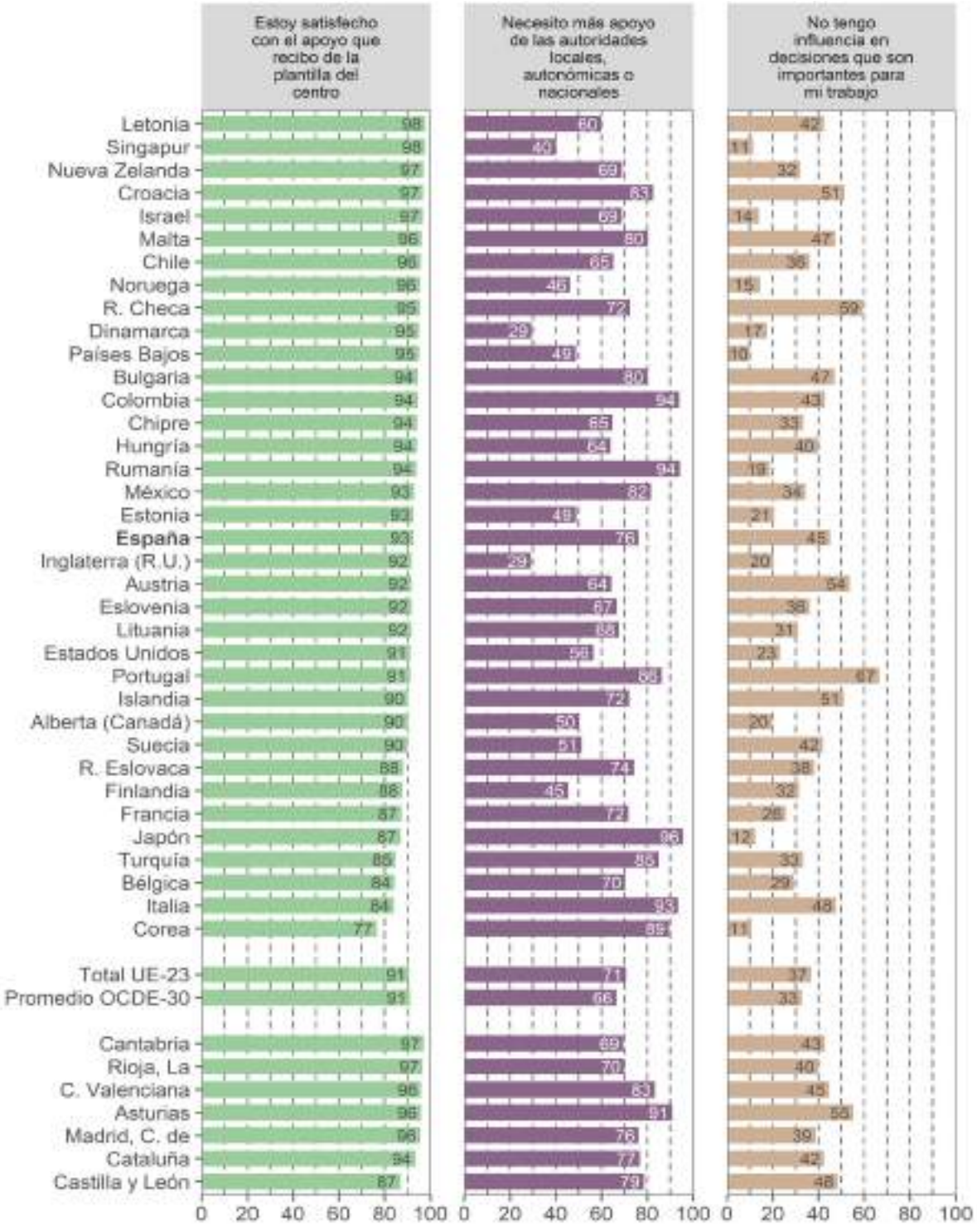
En la media de países OCDE-30 y en el total UE-23, el 91 % de los directores de educación secundaria manifiesta **estar satisfecho con el apoyo que recibe de la plantilla de su centro**, proporción que asciende al 93 % de los directores de secundaria de España. La cifra es muy alta en los países seleccionados y solo en Corea, Italia y Bélgica queda por debajo del 85 %. También es muy alto dicho porcentaje en las comunidades autónomas, y solo en Castilla y León baja del 90 % (Figura 2.13).

En la media de países OCDE-30, el 66 % de los directores de secundaria afirma estar "de acuerdo" o "muy de acuerdo" con que **necesita más apoyo de las autoridades** (71 % en el total UE-23), lo que significa que aproximadamente un tercio de los directores, en la media de países OCDE-30, está satisfecho con el apoyo que recibe, cifra que es menor en el total UE-23. Italia, Japón, Colombia y Rumanía presentan las proporciones más altas de directores que reclaman más apoyo de las autoridades en sus tareas, y las cifras más bajas se pueden ver en Dinamarca e Inglaterra (R.U.), donde dicha proporción no llega al 30 %, lo que indica altos niveles de satisfacción. En España la cifra asciende al 76 % de los directores de secundaria, es decir, 3 de cada cuatro directores manifiesta **necesitar más apoyo de las autoridades** para el desempeño de sus tareas, y solo uno de cada cuatro afirma estar satisfecho con el apoyo que recibe. La situación se repite en las comunidades autónomas participantes, en las que la mayoría de directores reclama el apoyo de las autoridades, si bien hay notables variaciones entre las comunidades, desde el 69 % de Cantabria o el 70 % de La Rioja, al 91 % en el Principado de Asturias, comunidad esta última en la que solo uno de cada diez directores declara satisfacción con el apoyo que recibe de las autoridades (Figura 2.13).

Sin embargo, en la media de países OCDE-30, el 33 % de los directores de secundaria considera que **no tiene influencia en decisiones que son importantes para su trabajo** (37 % en el total UE-23), es decir, alrededor de dos tercios tiene la sensación de que deberían influir en las decisiones que son importantes para su trabajo (63 % en el total UE-23). En este aspecto, se puede ver la gran variabilidad que existe entre los países seleccionados: más del 50 % de los directores considera que **no pueden influir en las decisiones importantes** en Austria, Croacia, la República Checa, Islandia y Portugal, mientras que dicha proporción es inferior al 15 % en Israel, Japón, Corea, Países Bajos, Noruega y Singapur.

En España, el 45 % de los directores de secundaria siente que **no tiene influencia en las decisiones importantes para su trabajo**: es decir, más de la mitad cree que sí la tienen. Entre las comunidades autónomas participantes, el Principado de Asturias (55 %) tiene la mayor proporción de directores que afirman no tener influencia en las decisiones, mientras que en la Comunidad de Madrid y La Rioja se dan las proporciones más bajas.

Figura 2.13. Apoyo recibido por los directores. Educación secundaria



De primaria a secundaria. Apoyo recibido por los directores

En España, el porcentaje de directores que manifiesta **satisfacción con el apoyo recibido por la plantilla de su centro** es muy alta en ambas etapas, aunque ligeramente mayor en secundaria (93 %) que en primaria (89 %). En las comunidades autónomas participantes, dicha proporción es también igual o ligeramente superior en secundaria, con la excepción de Castilla y León (92 % primaria, 87 % secundaria).

La proporción de directores que, en España, señala la **necesidad de más apoyo de las autoridades,** es alta en las dos etapas, siendo 7 puntos porcentuales mayor en primaria (83 %) que en secundaria (76 %). Las diferencias en este aspecto en las comunidades autónomas no siguen en todos los casos el mismo patrón; en Cantabria y la Comunidad de Madrid es más frecuente que los directores de primaria declaren más necesidad de apoyo de las autoridades que los de secundaria, mientras que en Cataluña no hay diferencias entre los directores de ambas etapas. En el resto de comunidades, la proporción de directores de secundaria que manifiesta dicha necesidad es más alta que la de los de primaria.

La proporción de directores de secundaria (45 %) que afirman **no tener influencia en decisiones que son importantes para su trabajo** es ligeramente más alta en España que la de directores de primaria (42 %), diferencia de 3 puntos porcentuales que no es significativa. La misma situación se repite en la Comunidad de Madrid (3 puntos porcentuales) y en Castilla y León (2 puntos porcentuales). Con diferencias parecidas, no significativas, pero más altas en primaria, se observan en Cantabria, La Rioja y la Comunitat Valenciana. Finalmente, la proporción de directores de primaria es mucho mayor en este aspecto que la de los de secundaria en el Principado de Asturias (17 puntos porcentuales) y en Cataluña (10 puntos porcentuales).

5. Liderazgo de los docentes

El potencial de liderazgo de los docentes es cada vez más reconocido (Ainley & Carstens, 2018). El concepto de liderazgo del profesorado presupone que las estructuras organizativas de los centros escolares son menos verticales, de forma que los propios docentes asuman el liderazgo tanto dentro como fuera del aula, trabajando en colaboración con sus colegas sobre la mejora de la pedagogía escolar y teniendo una voz clara en el desarrollo de la visión y los objetivos educativos (Gonzales & Lambert, 2001; Harris & Muijs, 2004; Portin *et al.*, 2013).

El nivel de responsabilidad que, según los directores, tienen los docentes en algunas de las tareas escolares se incluyó en el apartado destinado a la autonomía de los centros en las 11 tareas que allí se trataron. Además, se construyó un índice que incluye políticas escolares, plan de estudios y tareas relacionadas con la enseñanza, por ser estas las áreas en las que los docentes han tenido mayor participación, en opinión de los directores.

5.1. Responsabilidades de los docentes y control de su trabajo

En este apartado se analiza la percepción de los propios docentes sobre el control que tienen de su trabajo. En TALIS 2018 se preguntó por primera vez a los docentes sobre el grado de acuerdo o desacuerdo ("totalmente en desacuerdo", "en desacuerdo", "de acuerdo", "totalmente de acuerdo") con algunas afirmaciones (Cuadro 2.5) relativas al control que, en su opinión, tienen sobre una serie de áreas relativas a la planificación y a la enseñanza en su clase de referencia.

Cuadro 2.5. Liderazgo de los docentes. Responsabilidades y control de su trabajo

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo sobre si ejerce control en las siguientes áreas de la planificación y enseñanza del grupo elegido:

a) Decidir el contenido de la asignatura.

b) Elegir metodologías de enseñanza.

c) Evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

d) Disciplinar a los estudiantes.

e) Decidir la cantidad de deberes que se asignarán.

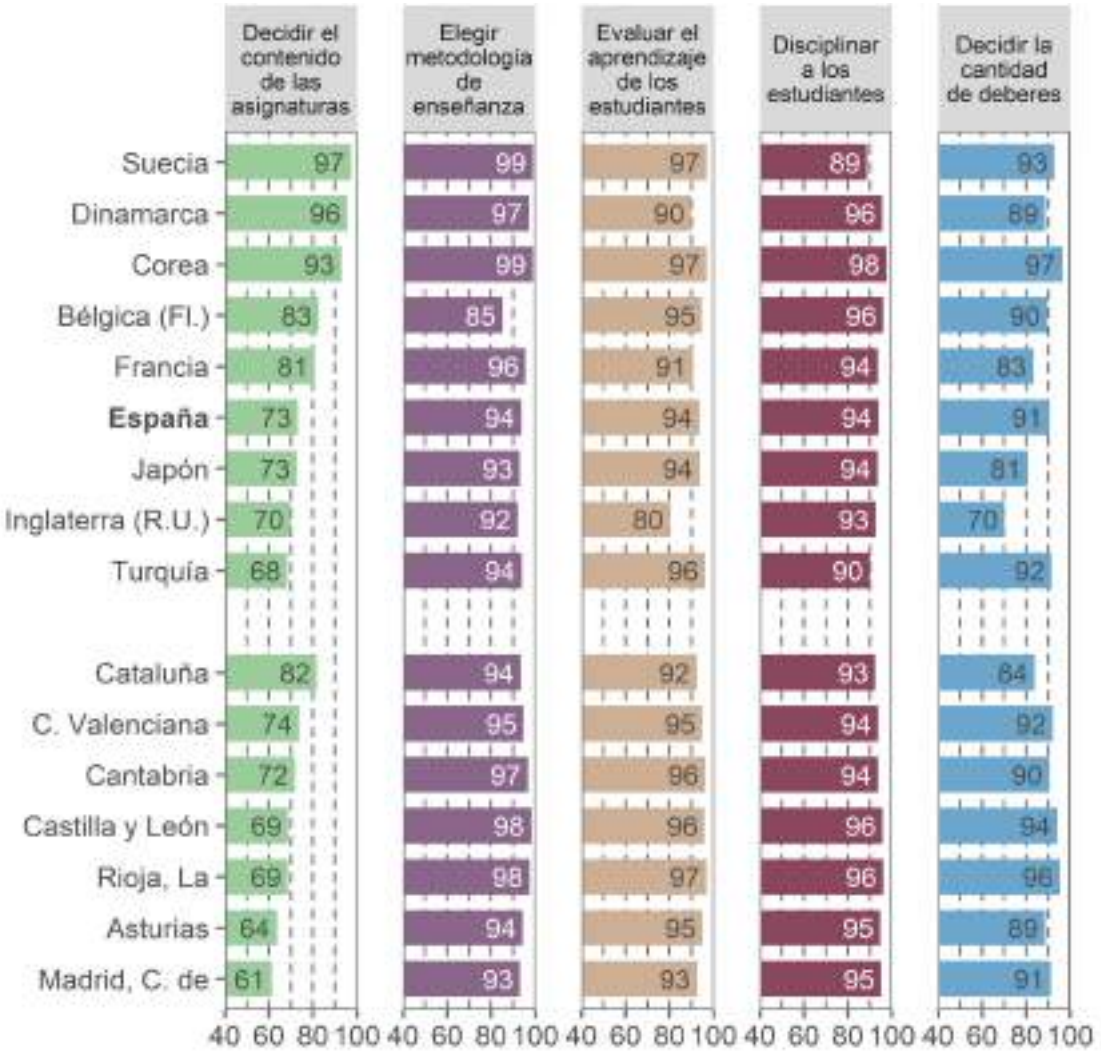
Educación Primaria

La Figura 2.14 muestra el porcentaje de docentes de primaria que se muestra "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con tener el control de las áreas recogidas en el Cuadro 2.5. Más del 90 % de los docentes de Corea, Dinamarca y Suecia afirma tener autonomía para **decidir el contenido de las asignaturas que imparten**, cifra que llega a casi 3 de cada 4 docentes en España (73 %). En las comunidades autónomas se contabilizan más de 20 puntos porcentuales de diferencia entre la proporción de docentes de Cataluña (81 %) que dice tener capacidad para decidir el contenido de las asignaturas y la de la Comunidad de Madrid (61 %).

Como se puede ver en la Figura 2.14, la gran mayoría de docentes de primaria declara que puede **elegir la metodología de enseñanza** que utiliza en su grupo de referencia. En todos los casos, excepto en Bélgica (Fl.), las proporciones superan el 90 % de los docentes. También superan el 90 % los docentes de todos los países y economías, excepto Inglaterra (R.U.), que dicen disponer de autonomía para **evaluar el aprendizaje de sus estudiantes** y para **disciplinar a los estudiantes**: en este último caso, solo queda por debajo de esa cifra Suecia, por apenas un punto porcentual.

Mayor variabilidad entre países y economías se observa en las proporciones de docentes de primaria que dicen tener capacidad para **decidir la cantidad de deberes** que encargan a sus estudiantes. En España y varios países más la cifra supera el 90 % de los docentes, cifra que se queda en el 70 % en Inglaterra (R.U.). También se supera la cifra del 90 % en la mayoría de las comunidades autónomas (Figura 2.14).

Figura 2.14. Porcentaje de docentes que afirma **tener control sobre las tareas** que se mencionan.
Educación primaria



Educación Secundaria

En la media de países de la OCDE-30, el 84 % del profesorado de secundaria se muestra "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" en que tiene el control o capacidad para **decidir el contenido de las asignaturas** (82 % en el total UE-23). En 15 de los países seleccionados para este informe, dicha proporción es igual o superior al 90 % de los docentes, proporción que resulta ser notablemente inferior en España (71 %), y que no llega a la mitad de los docentes en Portugal (47 %) (Figura 2.15). Entre las comunidades autónomas participantes, Cataluña (84 %) es la que presenta el porcentaje más alto de docentes de secundaria que declara tener el control para decidir el contenido de las asignaturas, aproximadamente 20 puntos porcentuales más que en la Comunidad de Madrid (65 %) y el Principado de Asturias (63 %).

La gran mayoría del profesorado de secundaria está "de acuerdo" o "totalmente de

acuerdo" en que tiene autonomía para **elegir la metodología de enseñanza** que utiliza en sus clases. El porcentaje de docentes llega al 96 % en la media de países OCDE-30 y en el total UE-23. Además, en todos los países y economías, con la excepción de Países Bajos (87 %), más del 90 % del profesorado afirma tener autonomía en esta tarea, y, en numerosos países, entre ellos España, la cifra es igual o superior al 95 %. Esta situación se repite, con poca variabilidad, en las comunidades autónomas (Figura 2.15).

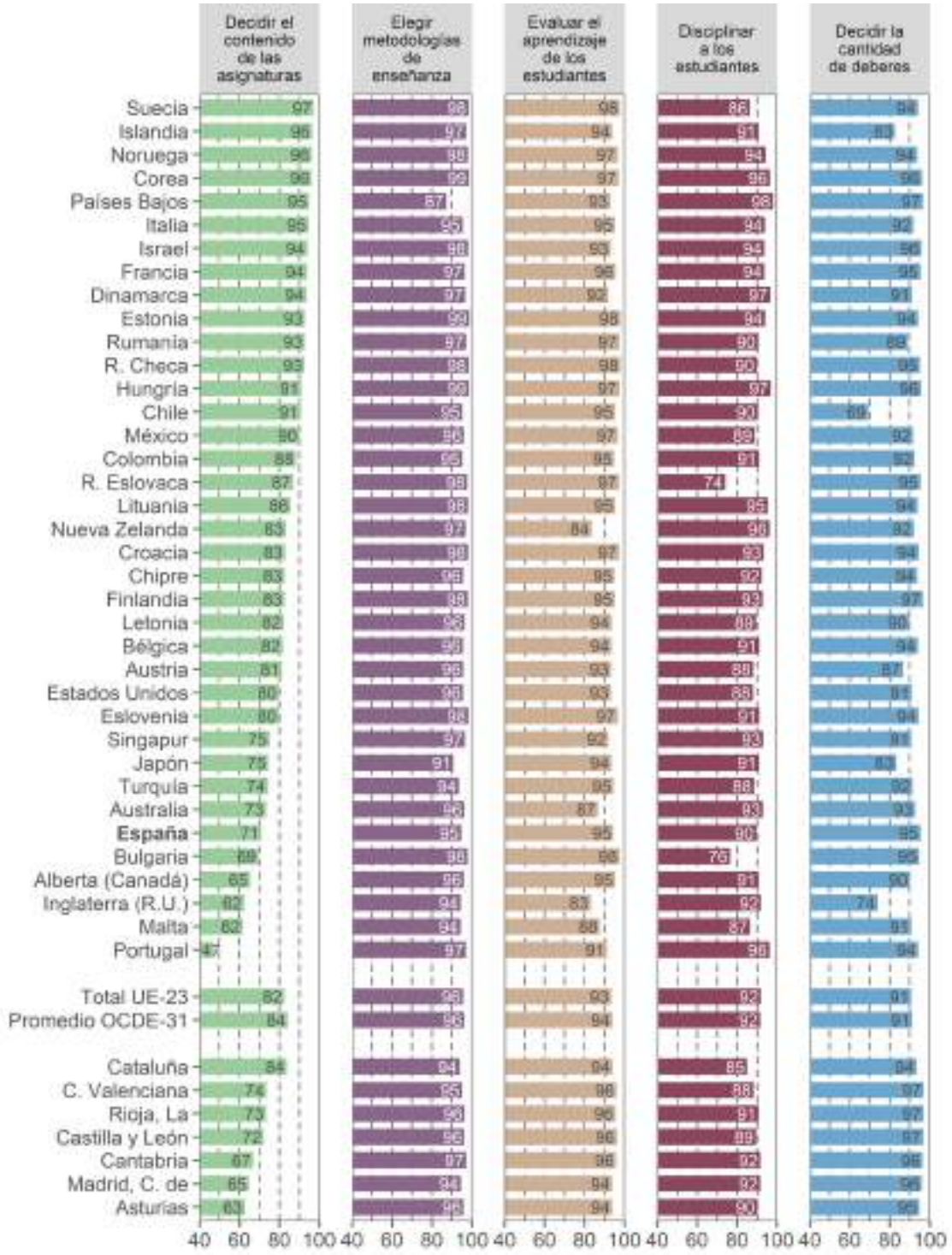
También son, en la gran mayoría de países, más de 9 de cada 10 docentes los que afirman tener el **control para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes:** el 94 % en la media de países OCDE-30 y el 93 % en el total UE-23. En España, la cifra llega al 95 %, y en las comunidades autónomas está entre el 94 % y 96 %.

En la media de países OCDE-30 y en el total UE-23 el 92 % de los docentes de secundaria está "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" en que dispone de autonomía para **disciplinar a los estudiantes.** En la mayoría de los países participantes, incluida España (90 %), la proporción de docentes que afirma tener el control sobre esta tarea es igual o superior al 90 %, o está muy cerca de esta cifra. Las excepciones en este caso son la República Eslovaca (74 %) y Bulgaria (76 %). No hay apenas variación entre las cifras de las comunidades autónomas, como se puede ver en la Figura 2.15.

El 91 % de los docentes en la media de países OCDE-30 y en el total UE-23 afirma tener autonomía para **decidir sobre la cantidad de deberes** que encarga a sus estudiantes. Esa proporción es aún mayor en España (95 %), y alcanza proporciones muy altas en casi todos los países seleccionados (Figura 2.15). En las comunidades autónomas participantes apenas existe variación en este aspecto de la labor docente, que presenta porcentajes también muy altos: desde el 94 % en Cataluña, al 97 % en la Comunitat Valenciana, La Rioja y Castilla y León.

Resulta interesante señalar que existe una correlación muy baja entre el sentido de control que dicen tener los docentes sobre las tareas recogidas en el Cuadro 2.5, y la opinión de los directores sobre si los docentes tienen una responsabilidad significativa en la enseñanza y las tareas curriculares. Por ejemplo, el coeficiente de correlación lineal es muy débil entre la percepción de control de los docentes para **decidir el contenido de las asignaturas** y lo que los directores afirman sobre la responsabilidad significativa del profesorado al respecto. La falta de asociación y los altos porcentajes generales de los docentes que informan que tienen control o autonomía sobre su planificación podría deberse a que la pregunta que se hace al profesorado se refiere a una clase específica y no en términos generales y en un periodo de tiempo más largo.

Figura 2.15. Porcentaje de docentes que afirma tener **control sobre las tareas** que se mencionan. Educación secundaria



De primaria a secundaria. Liderazgo docente

En términos generales, los docentes de primaria y secundaria manifiestan tener un alto nivel de control y autonomía, estando "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" sobre las responsabilidades que se les plantearon en TALIS 2018 (Figuras 2.14 y 2.15).

En las cinco tareas (Cuadro 2.5) relacionadas con la planificación y la enseñanza, las proporciones de docentes de primaria y secundaria de España que declaran tener control y autonomía sobre las mismas son muy similares. En **decidir el contenido de las asignaturas** apenas 2 puntos porcentuales separan al profesorado de ambas etapas (73 % primaria, 71 % secundaria), siendo esta la tarea en la que menor porcentaje de docentes españoles afirma tener el control.

Tan solo 1 punto porcentual separa en España las proporciones de docentes de primaria y secundaria que declaran tener autonomía en la **elección de la metodología de enseñanza y en la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes** (94 % en primaria, 95 % en secundaria). En cambio, una diferencia algo mayor se detecta en la autonomía para disciplinar a los estudiantes, tarea en la que el porcentaje de docentes de primaria (94 %) que dice tener el control es ligeramente superior a la de los docentes de secundaria (90 %). En la **decisión de la cantidad de deberes** que los docentes encargan a sus estudiantes la diferencia se invierte, ya que los docentes de secundaria (95 %) son los que en mayor proporción declaran tener control sobre dicha tarea, frente a los de primaria (91 %).

Las conclusiones que se pueden obtener, con ligeras variaciones, en las comunidades autónomas participantes en TALIS 2018, son similares.

5.2. Liderazgo académico del profesorado

El liderazgo del profesorado se puede estudiar a partir de su capacidad para dirigir el proceso de enseñanza. En esta sección se estudia, mediante la percepción de los directores, la capacidad de los docentes para dirigir su clase (Ainley & Carstens, 2018). Con la finalidad de analizar la excelencia en el desempeño de los docentes, en TALIS 2018 se preguntó por primera vez a los directores la frecuencia ("nada en absoluto", "en cierta medida", "bastante", "mucho") con la que el profesorado de sus centros educativos llevó cabo una serie de acciones (Cuadro 2.6).

Cuadro 2.6. Liderazgo académico del profesorado

Indique en qué medida son aplicables las siguientes afirmaciones a su centro:

a) Los docentes comprenden los objetivos del currículo del centro.

b) Los docentes tienen éxito a la hora de implementar el currículo de centro.

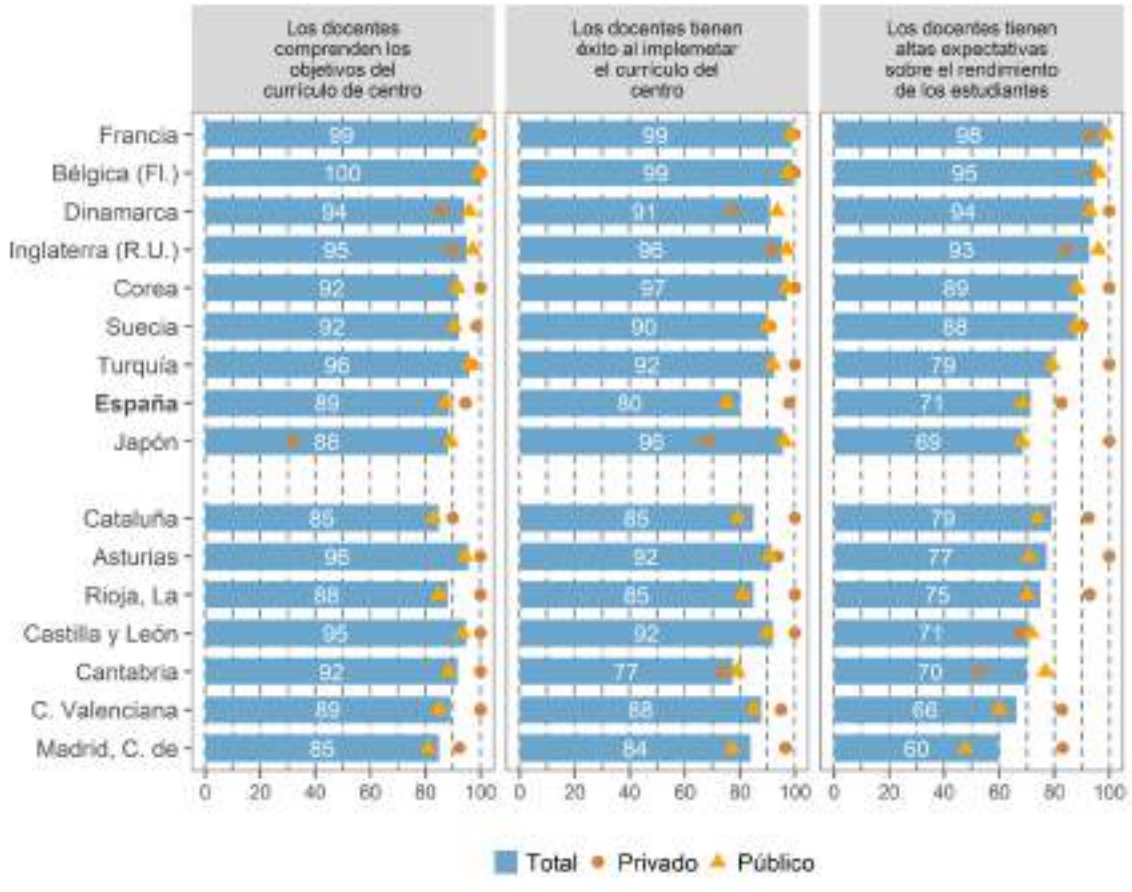
c) Los docentes mantienen altas expectativas sobre el rendimiento de sus estudiantes.

Educación Primaria

En la Figura 2.16 se han representado los porcentajes de directores de primaria que están "nada en absoluto", "en cierta medida" con las afirmaciones recogidas en el Cuadro 2.6. La barra azul indica el porcentaje global del país o economía y los puntos señalan el porcentaje de centros de titularidad pública o privada.

En España, el 89 % de los directores de primaria informa de que los **docentes comprenden los objetivos del currículo del centro** "bastante" o "mucho" (87 % público, 95 % privado); el 80 % declara que **los docentes tienen éxito al implementar el currículo del centro** (75 % público, 98 % privado); y el 71 % dice que **los docentes mantienen altas expectativas sobre el rendimiento de sus estudiantes** (68 % público, 83 % privado). Estas cifras están entre las más bajas de los países y economías participantes, como se puede ver en la Figura 2.16, y es especialmente baja en la etapa de educación primaria.

Figura 2.16. Liderazgo académico de los docentes. Educación primaria



Los porcentajes de directores de primaria que señalan la implicación del profesorado en cada uno de los aspectos mencionados en este apartado de liderazgo docente presentan variaciones notables entre las comunidades autónomas que han participado en TALIS 2018 (Figura 2.16), si bien la tendencia es similar a la observada en España. Las cifras más bajas se ven en la proporción de directores que están bastante o muy de acuerdo en que **los docentes tienen altas expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes,** aspecto en el que también se detecta alto nivel de variación entre las comunidades, desde las más altas en Cataluña (79 % total, 74 % público, 92 % privado), hasta las más bajas en la Comunidad de Madrid (60 % total, 48 % público, 83 % privado).

En la Figura 2.16 se han representado, además, las proporciones de directores de primaria que están de acuerdo ("bastante" o "mucho") con las afirmaciones recogidas en el Cuadro 2.6, distinguiendo la titularidad de los centros (pública o privada). Se puede observar que en España la proporción de directores de centros de titularidad privada es más alta que los de titularidad pública en las tres afirmaciones, como lo es también en la mayoría de las comunidades autónomas participantes en TALIS, con algunas excepciones, como por ejemplo Cantabria y Castilla y León, en lo relativo a las **expectativas de los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes.**

Educación Secundaria

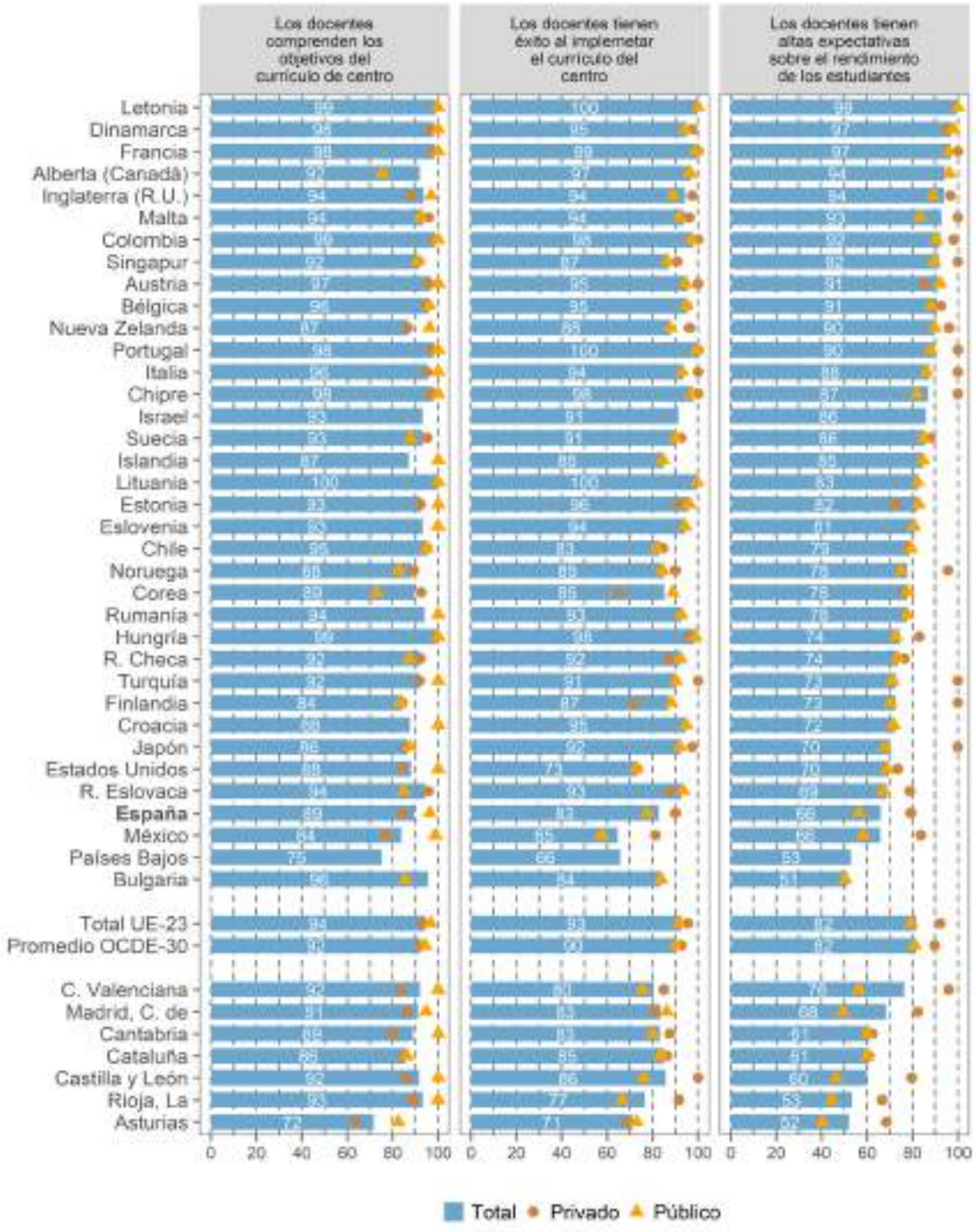
En la media de países de la OCDE-30, el 92 % de los directores informa que el profesorado **comprende** "bastante" o "mucho" **los objetivos del currículo del centro** (94 % en el total UE-23), el 90 % que **los docentes tienen éxito al implementar el currículo del centro** (93 % en el total UE-23) y el 82 % que **los docentes tienen altas expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes** (82 % en el total UE-23): las diferencias son pequeñas entre los centros de titularidad pública y privada, si bien son significativas en el caso de las expectativas de rendimiento de los estudiantes (Figura 2.17). En 10 de los países seleccionados, el 90 % o más de los directores declara que los tres aspectos del liderazgo académico de los docentes tienen lugar "bastante" o "mucho" en sus centros escolares. Sin embargo, en algunos países el liderazgo académico del profesorado es comparativamente bajo: es el caso, por ejemplo, de España, Países Bajos, México y Bulgaria, que presentan niveles bajos de liderazgo académico del profesorado, aunque no necesariamente en los tres aspectos considerados.

Entre los países se detecta una importante variación en las **expectativas de los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes**. Así, mientras que en Francia, Dinamarca y Letonia más del 95 % de los directores informa de que el profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes, esa proporción es solo de alrededor del 50 % en Países Bajos y México. También es relativamente baja en España (66 %) que, sin embargo, presenta altos niveles de liderazgo escolar en los otros dos aspectos (Figura 2.17).

En las comunidades autónomas participantes en TALIS 2018, la **comprensión de los objetivos del currículo del centro** es un aspecto del que informan más del 85 % de los directores de secundaria, excepto en el Principado de Asturias (Figura 2.17). En lo relativo al liderazgo académico de los docentes en **el éxito al implementar el currículo del centro**, la proporción de directores que informa de este aspecto en su centro educativo ("bastante" o "mucho") es igual o superior al 80 % en las comunidades participantes, con las excepciones de La Rioja y el Principado de Asturias (Figura 2.17). Las cifras más bajas de directores que informan de que en sus **centros las expectativas de los docentes son altas en lo que se refiere al rendimiento de los estudiantes** son las más bajas

de los tres aspectos analizados, y varían entre el 76 % de la Comunitat Valenciana y alrededor del 50 % en La Rioja y el Principado de Asturias.

Figura 2.17. Liderazgo académico de los docentes. Educación secundaria



En la Figura 2.17 se puede observar la variabilidad que existe en **las expectativas de los docentes** sobre el rendimiento de los estudiantes en función de la titularidad del centro escolar (pública o privada). En la media de países de la OCDE-30 y en el total UE-23 los directores de los centros de titularidad privada informan en mayor proporción que los

directores de los centros de titularidad pública que sus **docentes tienen altas expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes**. Con pocas excepciones (Dinamarca, Estonia, Austria...) esta situación se repite en la mayoría de los países seleccionados.

También en España, según los directores de secundaria, la proporción de centros de titularidad privada en los que los **docentes tienen altas expectativas sobre el rendimiento de sus estudiantes** es mayor que la de centros de titularidad pública: esto mismo sucede en las comunidades autónomas participantes, con las excepciones de Cantabria y Cataluña (Figura 2.17).

De primaria a secundaria. Liderazgo académico del profesorado

En términos generales, los directores tanto de primaria como de secundaria afirman estar de acuerdo con que el profesorado de sus centros lleva a cabo las acciones o tienen en cuenta los aspectos relacionados con el liderazgo académico y la excelencia (Figuras 2.16 y 2.17).

De las tres afirmaciones sobre liderazgo académico y excelencia del profesorado (Cuadro 2.6) la proporción de directores de primaria y secundaria de España que muestran su acuerdo con que los docentes de su centro **comprenden los objetivos del currículo** es la misma (89 %), mientras que en la afirmación de que los **docentes tienen éxito al implementar el currículo del centro** solo 3 puntos porcentuales separan los porcentajes de directores de primaria (80 %) de los de secundaria (83 %).

Finalmente, hay 5 puntos de diferencia entre los porcentajes de directores de primaria (71 %) y secundaria (66 %) que declaran estar de acuerdo en que los **docentes tienen altas expectativas sobre el rendimiento de sus estudiantes**.

Resulta interesante comparar las proporciones de directores de centros públicos y de centros privados que manifiestan estar de acuerdo con las afirmaciones sobre el liderazgo y la excelencia del profesorado. En general, en España, la frecuencia con que los directores de centros privados, en primaria y secundaria, están de acuerdo con las tres afirmaciones del Cuadro 2.5 es significativamente más alta que la de los directores de centros públicos (Figuras 2.16 y 2.17 y Tablas 2.16 y 2.17). Sin embargo, en relación a la afirmación de **que los docentes comprenden los objetivos del currículo del centro,** la proporción de directores de secundaria de centros públicos (96 %) es más alta que la de directores de centros privados (85 %); en cambio, en la etapa de primaria es al contrario: 95 % de directores de centro privados por el 87 % de centros públicos.

5.3. Percepción del profesorado sobre la valoración de su profesión

En TALIS 2018 se intenta profundizar en el liderazgo docente explorando las percepciones del profesorado sobre su relación con los responsables políticos y con los medios de comunicación. De hecho, el liderazgo puede mostrarse no solo dentro del centro escolar,

sino también en la capacidad de los profesores y profesoras para hacer aportaciones a debates más generales sobre la educación que tienen lugar en la sociedad.

Los medios de comunicación desempeñan un papel clave en las percepciones que la sociedad tiene sobre los docentes y su trabajo (Stromquist, 2018); algunos estudios incluso han sugerido una relación directa entre la valoración que hacen los medios de la profesión docente y la percepción del prestigio social del profesorado en la sociedad (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014; Smak & Walczak, 2017).

Hacer que las carreras docentes sean atractivas y prestigiosas también implica empoderar a los docentes y ofrecerles la posibilidad de ser actores del cambio mediante la promoción y el asesoramiento sobre las reformas educativas (Schleicher, 2011), lo que hace que las relaciones percibidas por los docentes con los responsables políticos sean un área de alto interés.

En la encuesta TALIS 2018 se preguntó al profesorado sobre su grado de acuerdo ("totalmente en desacuerdo", "en desacuerdo", "de acuerdo", "totalmente de acuerdo") con una serie de afirmaciones relacionadas con las autoridades o responsables políticos y los medios de comunicación (Cuadro 2.7).

Cuadro 2.7. Punto de vista del profesorado sobre sus relaciones con autoridades y medios de comunicación

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

a) Las opiniones de los docentes son valoradas por los que desarrollan las políticas de este país/autonomía.

b) Los docentes pueden influir en las políticas educativas en este país/autonomía.

c) Los docentes son valorados por los medios de comunicación en este país/autonomía.

Educación Primaria

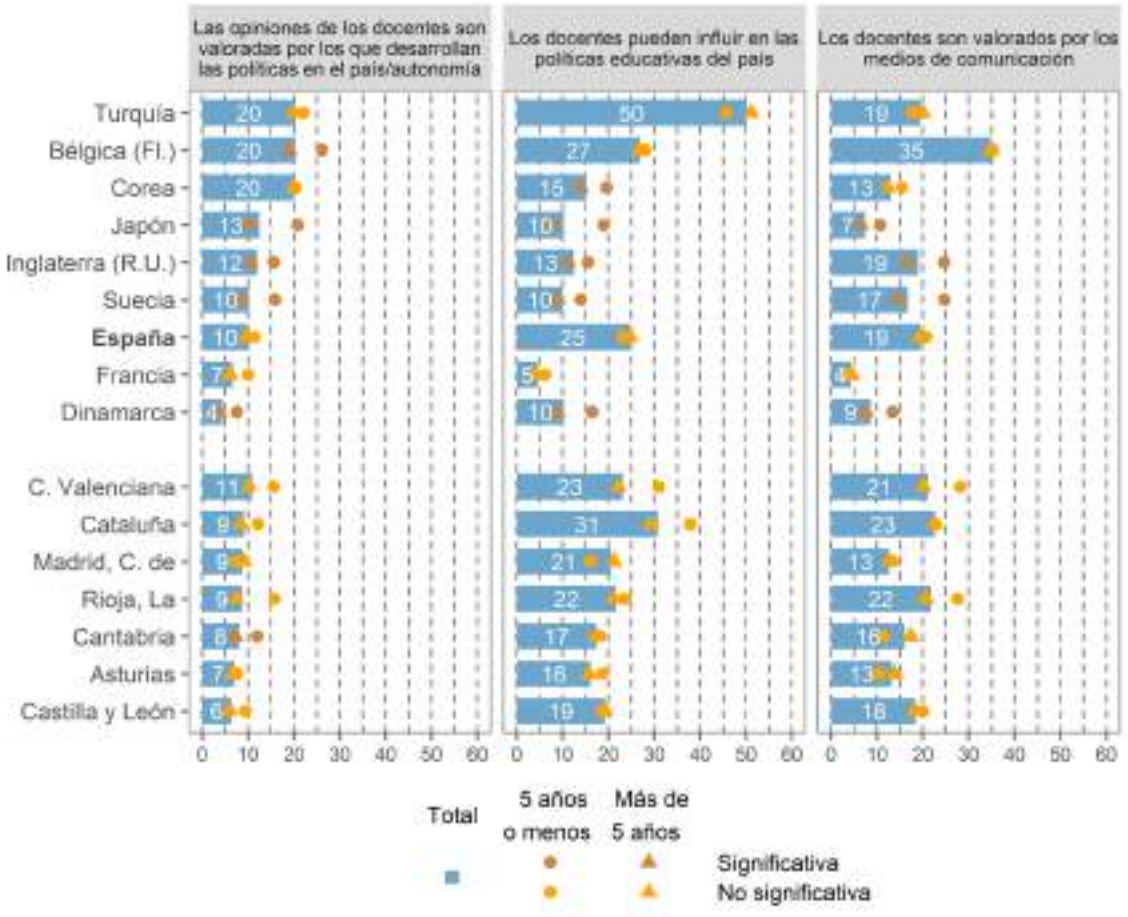
En España (19 %), casi uno de cada cinco docentes de primaria opina que **los medios de comunicación valoran su profesión**, en la misma línea que Inglaterra (R.U.) y Turquía, mientras que en Francia solo el 4 % de los docentes tiene esa opinión. En Cataluña, La Rioja y la Comunitat Valenciana, la proporción de docentes que cree que los medios de comunicación valoran su profesión supera el 20 %, mientras que dicha proporción solo alcanza al 13 % de los docentes en la Comunidad de Madrid y en el Principado de Asturias (Figura 2.18); no se observan diferencias significativas en el conjunto de España ni en las comunidades autónomas participantes entre la opinión de los docentes más veteranos (más de 5 años en la profesión) y la de los más noveles (5 años o menos en la profesión) en este aspecto.

Uno de cada cuatro docentes de primaria en España afirma que **puede influir en las políticas educativas**, y en este aspecto no se ven diferencias significativas entre los más veteranos en la profesión y los más noveles. Turquía (50 %) es el país en el que más alta es la proporción de docentes que cree que puede influir en las políticas educativas, dándose la más baja en Francia (5 %). La variabilidad entre las comunidades autónomas

es alta, puesto que mientras el 31 % de los docentes de Cataluña opina que puede influir en las políticas educativas, solo el 16 % opina en ese sentido en el Principado de Asturias (Figura 2.18).

Tan solo uno de cada diez docentes de primaria de España cree que **sus opiniones son valoradas por los responsables políticos,** en la misma proporción que el profesorado de Suecia y en la mitad que el de Turquía, Bélgica (Fl.) y Corea (Figura 2.18). Tampoco se ven diferencias significativas en España entre lo que opinan al respecto los docentes más noveles y los más veteranos (Figura 2.18). Solo en la Comunitat Valenciana (11 %) se supera el 10 % del profesorado de primaria que afirma que sus opiniones son valoradas por los responsables políticos, y únicamente en Cantabria se aprecia una diferencia significativa entre lo que opinan los docentes noveles y los veteranos.

Figura 2.18. Percepción que tienen los docentes sobre la valoración de su profesión. Educación primaria



Resulta interesante observar que en algunos países la proporción de docentes de primaria que creen que **pueden influir en las políticas educativas** es mucho mayor que el porcentaje de docentes que afirman que **los responsables políticos valoran sus opiniones** (Figura 2.18, Tabla 2.18). Los casos más notables son Turquía, con una diferencia de 30 puntos porcentuales (50 % frente a 20 %), y España, con una brecha de 15 puntos porcentuales (25 % frente a 10 %).

Educación Secundaria

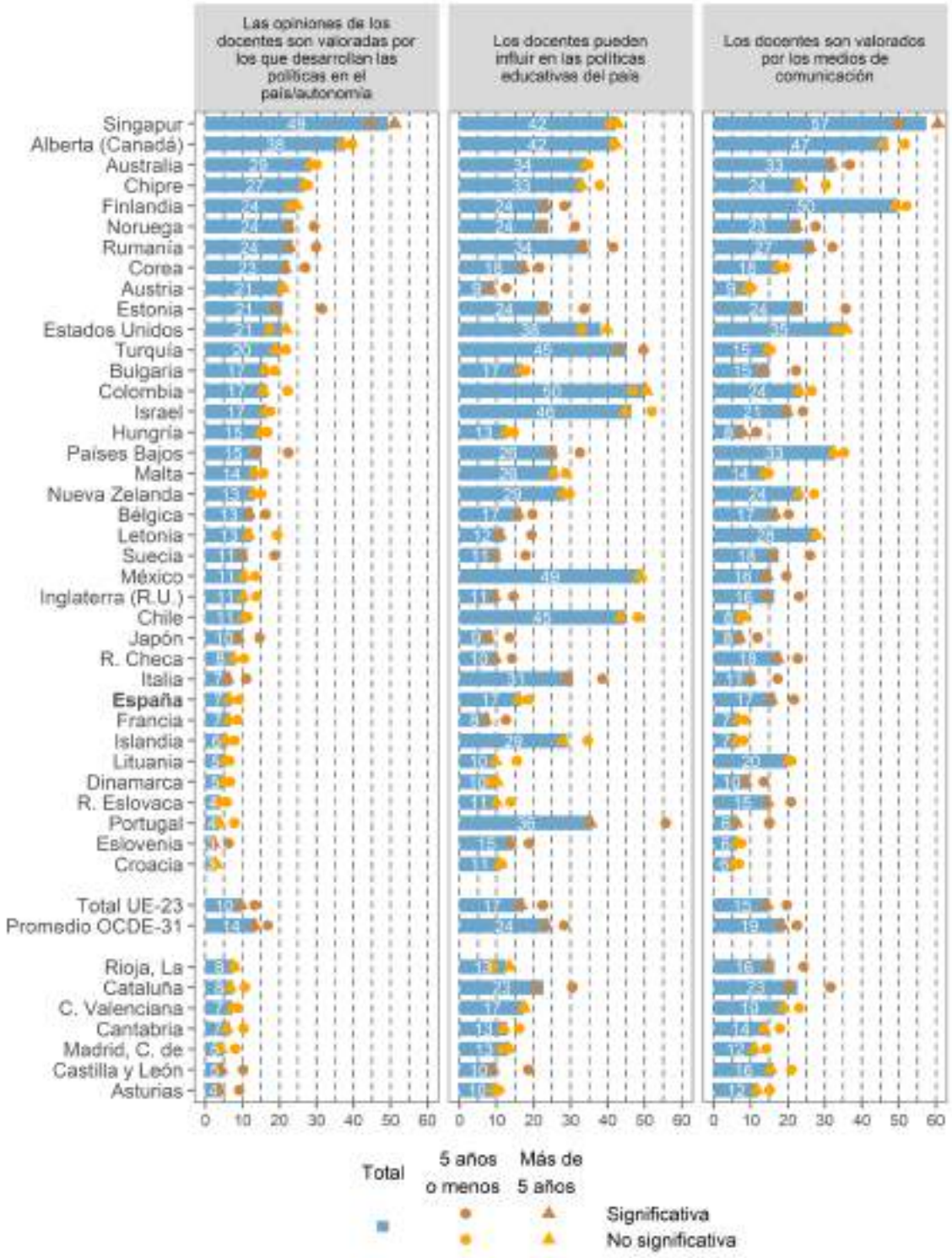
En la media de países OCDE-30, solo el 19 % de los docentes informa de que **los medios de comunicación de su país o región valoran su profesión** (15 % en el total UE-15). Solo en Finlandia y Singapur la mitad o más de los docentes considera que los medios de comunicación valoran su profesión. Los porcentajes son mucho más bajos (inferiores al 10 %) en Austria, Hungría, Chile, Japón, Francia, Islandia, Dinamarca, Portugal, Eslovenia y Croacia. En España, el 17 % del profesorado se siente bien valorado por los medios de comunicación, habiendo una diferencia significativa en dicha percepción entre los que llevan más de 5 años en la profesión (16 %) y los que llevan 5 o menos años (22 %). Las opiniones de los docentes sobre su valoración por los medios de comunicación varían considerablemente de unas comunidades a otras: desde el 12 % de los docentes en la Comunidad de Madrid o el Principado de Asturias, al 23 % en Cataluña.

En la media de países OCDE-30, únicamente el 14 % de los docentes considera **que los responsables políticos de su país o región valoran su punto de vista** (10 % en el total UE-23). Incluso en países como Croacia, Portugal, la República Eslovaca y Eslovenia esa proporción es inferior al 5 % de los docentes. Este porcentaje apenas asciende al 7 % en España, no habiendo diferencias significativas entre la percepción de los docentes más noveles y la de los más veteranos en la profesión. Las cifras son también muy bajas en las comunidades autónomas participantes. En el Principado de Asturias solo el 4 % de los docentes de secundaria cree que sus opiniones son valoradas por los responsables políticos, proporción que se duplica en Cataluña y La Rioja.

En la media de países de la OCDE-30, el 24 % del profesorado cree que **puede influir en las políticas educativas** (17 % en el total UE-23). Como sucede en otros aspectos, hay una variación importante entre los países, con solo el 8 % en Francia o el 9 % en Japón y Austria de docentes que opina que puede influir en las políticas educativas de su país, comparado con el 45 % o más en Turquía, Colombia, Israel, Chile y México. En España, esta creencia la tiene el 17 % de los docentes, no habiendo diferencia significativa entre los docentes más veteranos y los más noveles. Una notable variabilidad se puede ver entre las comunidades autónomas, ya que mientras solo el 10 % del profesorado de Castilla y León y el Principado de Asturias cree que puede influir en las políticas educativas, dicha proporción llega al 23 % en Cataluña (Figura 2.19).

En algunos países y economías el porcentaje de docentes que afirman que **pueden influir en las políticas educativas** es mucho mayor que el porcentaje de docentes que dicen que **los responsables políticos valoran sus opiniones** (Figura 2.19, Tabla 2.19). Los casos más notables son México, con una diferencia de 38 puntos porcentuales (49 % frente a 11 %); Chile, con una brecha de 34 puntos porcentuales (45 % frente a 11 %); Colombia, con una diferencia de 33 puntos porcentuales (50 % frente a 17 %); Portugal, donde la brecha es de 32 puntos porcentuales (36 % frente a 4 %), e Israel, con una diferencia de 30 puntos porcentuales (47 % frente a 17 %). En España, esa diferencia es únicamente de 10 puntos porcentuales.

Figura 2.19. Percepción que tienen los docentes sobre la valoración de su profesión. Educación secundaria



De primaria a secundaria. Percepción del profesorado sobre la valoración de su profesión

En el conjunto de España y en las comunidades autónomas participantes, en general, los docentes de primaria creen, en mayor proporción que los de secundaria, que su profesión está valorada tanto por los responsables políticos como por los medios de comunicación (Figuras 2.18 y 2.19).

Donde mayor es la diferencia, entre las dos etapas educativas, es en la afirmación de que **los docentes pueden influir en las políticas educativas**: 8 puntos porcentuales (25 % primaria, 17 % secundaria). Hay también diferencias entre las comunidades autónomas que varían desde los 10 puntos porcentuales en la Comunitat Valenciana (23 % primaria, 13 % secundaria) a los 4 puntos porcentuales en la Comunidad de Madrid (21 % primaria, 17 % secundaria) o de Cantabria (17 % primaria, 13 % secundaria), siendo siempre más alto el porcentaje de docentes de primaria.

Igualmente, es más alta la proporción de docentes de primaria que cree que **las opiniones de los docentes son valoradas por los responsables políticos**, si bien en este aspecto las diferencias no son significativas. En España, la diferencia es de solo 3 puntos porcentuales (10 %, 7 %). Entre las comunidades autónomas las diferencias entre ambas etapas varían entre los 3 puntos porcentuales en la Comunitat Valenciana (11 % primaria, 8 % secundaria) y Cantabria (8 % primaria, 5 % secundaria) al apenas 1 punto porcentual en Cataluña (9 % primaria, 8 % secundaria). En todo caso, como se puede ver, la proporción de docentes que siente que sus opiniones son valoradas por los responsables políticos son muy bajas.

Es interesante que, tanto en primaria como en secundaria, en todos los casos es más alta la proporción de docentes que cree que **puede influir en las políticas educativas** que la proporción de los que creen **que sus opiniones son valoradas por los responsables políticos**.

En cuanto a la **valoración de la profesión docente por los medios de comunicación**, tan solo 2 puntos porcentuales separan, en España, las proporciones de docentes de primaria (19 %) de la de los de secundaria (17 %) que se manifiestan estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que dicha valoración existe. En este aspecto, los resultados indican que no se produce la misma tendencia en las comunidades autónomas participantes. La proporción de docentes en primaria es más alta que la de los de secundaria en la Comunitat Valenciana (5 puntos porcentuales), La Rioja (8 puntos porcentuales), Castilla y león (6 puntos porcentuales), y Cantabria (4 puntos porcentuales). Sin embargo, es más alta la de secundaria en la Comunidad de Madrid (6 puntos porcentuales) y en el Principado de Asturias (3 puntos porcentuales), y no hay diferencias en Cataluña.

6. Referencias

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. En *OECD Education Working Papers*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en

Caldwell, B., & Spinks, J. (2013). *The Self-Transforming School*. London, United Kindom: Routledge.

Chapman, C., & *et al*. (Edits.). (2016). *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy and Practice*. London, United Kindom: Routledge.

Cummings, C., & *et al*. (2007). Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report. En *DfES Research Report*. Manchester: University of Manchester. Recuperado de https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR852.pdf

European Union. (2009). Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF

Gonzales, S., & Lambert, L. (2001). Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices. *Journal of School Leadership, 11*(1), 6-24

Grissom, J., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, *48*(5), 1091-1123. doi:10.3102/0002831211402663

Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading School-based Networks*. London: Routledge.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125-142. doi:10.1108/09578231111116699

Hallinger, P. (2015). The evolution of instructional leadership. En *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale* (pp. 1-23). , Heidelberg: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-15533-3_1

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership, 46*/1, 5-24

Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership, 38*(6), 654-678. doi:10.1177/1741143210379060

Hanushek, E., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics, 104,* 212-232. doi:10.1016/j.jdeveco.2012.08.002

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York, United States: Teachers College Press.

Harris, A., & Muijs, D. (2004). *School Improvement through Teacher Leadership.* Ballmoor, Buckinghamshire: Open University Press.

Horng, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 66-69. doi:10.1177/003172171009200319

Jensen, B., Weidmann, B., & Farmer, J. (2013). *The Myth of Markets in School Education. Grattan Institute, Carlton*

Johnson, S., & Donaldson, M. (2007). Overcoming the Obstacles to Leadership. E*ducational Leadership, 65*(1), 8-13

Muijs, D. (2011a). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management, 25*(1), 45-60. doi:10.1108/09513541111100116

Muijs, D. (2011b). Researching leadership: Towards a new paradigm. En Townsend T., & MacBeath J. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 115-125). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-1350-5_9

OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. En *Education and Training Policy.* Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en

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

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

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

OECD. (2016a). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. En *PISA*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en

OECD. (2016b). School leadership for learning : insights from *TALIS* 2013. Paris: OECD Publishing. Recuperado dedoi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en

OECD. (2017a). Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All. En *International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en

OECD. (2017b). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. En *S.Guerriero (Ed.*), *Educational Research and Innovation.* Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en

OECD. (2018a). Education at a Glance 2018. *OECD Indicators.* doi: https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en

OECD. (2018b). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. En *PISA*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en

OECD. (2019a). Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on Pisa. En *PISA*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/2592c974-en

OECD. (2019b). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018. En *TALIS*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en

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

OECD. (2019d). Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools. En *OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en

OEI. (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* Madrid: Cudipal Editores/CEPAL/OEI

OEI. (2019). Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica. Madrid: OEI

Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. (2014). Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views. *European Journal of Education, 49*(3), 365-377. doi:https://dx.doi.org/10.1111/ejed.12087

Portin, B., Russell, F., Samuelson, C., & Knapp, M. (2013). Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools. *Journal of School Leadership, 23*(2), 220-252

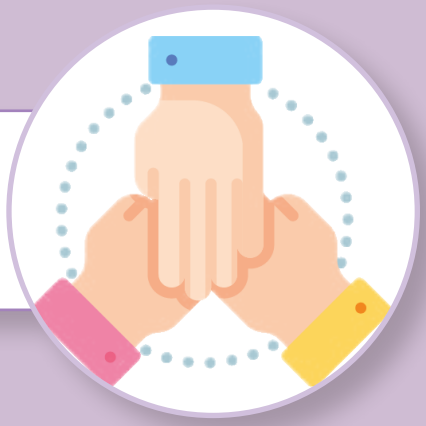
Schleicher, A. (2011). Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World. En *International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en

Scribner, J., Sawyer, R., Watson, S., & Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. E*ducational Administration Quarterly, 43*(1), 67-100. doi:10.1177/0013161X06293631

Smak, M., & Walczak, D. (2017). The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. *Edukacja. An interdisciplinary approach* (22-40). doi:10.24131/3724.170502

Stromquist, N. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Education International. Recuperado de http://ei-ei-al.org/sites/defaut/files/docs/2018_ei_research_statusfteachers_eng_final.pdf

Capítulo 3



TALIS 2018

La colaboración del profesorado

Datos de España

Actividades de colaboración

Al menos una vez al mes, los docentes...

El porcentaje de docentes de primaria que considera que su **centro anima al personal a liderar nuevas iniciativas** es del 84 %, con un 78 % en secundaria

Movilidad transnacional del profesorado

"Movilidad transnacional" según TALIS: *Periodo de estudio, enseñanza o investigación en un país diferente al de residencia del docente y con una duración limitada*

Entre los países seleccionados, los docentes de primaria españoles son los que **más participan en programas de movilidad** en el extranjero

En secundaria, el **26 %** del profesorado ha impartido docencia en el extranjero **por iniciativa propia**

Feedback en el desempeño docente

En TALIS se define ***feedback*** como cualquier observación que recibe el profesorado sobre el desempeño de su actividad docente

Los **métodos** para recibir *feedback* más habituales en España, tanto en primaria como en secundaria, son: la observación directa en el aula, los resultados externos de los estudiantes a los que se imparte clase y los resultados de centro y de clase (p. ej. calificaciones de pruebas, resultados de proyectos...)

En nuestro sistema educativo recibir observaciones **no es muy frecuente**, con un 20 % de docentes en Educación Primaria que nunca ha obtenido *feedback* a través de ninguno de los métodos analizados en el estudio, siendo este porcentaje del 17 % para la etapa de secundaria

Mejorar las **competencias pedagógicas** en la enseñanza de la asignatura que imparten, progresar en el **uso de la evaluación** de los estudiantes para promover su aprendizaje y prosperar en la **gestión del aula** son los aspectos donde mayor impacto positivo tuvo recibir *feedback* por los docentes de primaria y secundaria

Capítulo 3. Colaboración docente

1. Introducción

La idea de **colaboración profesional** surge del concepto de dos o más personas que interactúan o trabajan juntas para lograr un objetivo específico; TALIS identifica esta colaboración como un aspecto distintivo de la profesionalidad de los docentes (Ainley & Carstens, 2018; Goddard *et al*., 2007; Goddard *et al*., 2015). La investigación señala el valor de la colaboración en términos de permitir el aprendizaje de los propios docentes, derivado del intercambio de ideas e interacciones (Goddard *et al*., 2007). Por lo tanto, la colaboración permite la comunicación organizacional entre el profesorado y les ayuda a aprender de las prácticas y experiencias de los demás, lo que podría ayudar a mejorar sus propias prácticas (Reeves *et al*., 2017). También puede verse como un mecanismo de apoyo para los docentes que trabajan en entornos difíciles, al ofrecer interdependencia y ayuda entre ellos (Johnson *et al*., 2012). La **colaboración entre docentes** también puede facilitar la implementación de ciertas prácticas de enseñanza, como el trabajo grupal entre estudiantes (Shachar & Shmuelevitz, 1997).

Dentro de la colaboración docente destacan las **comunidades de aprendizaje profesional**, estudiadas en diversos trabajos de investigación. Estas se pueden definir como una rutina de colaboración entre docentes para compartir conocimientos, interacciones estructuradas y con propósito, y mejora colectiva (Antinluoma *et al*., 2018; Lomos *et al*., 2011; Spillane *et al*., 2016). Más allá de esas metas, como señala la OCDE (2012) , algunas actividades de colaboración entre los docentes son aún más relevantes en el contexto educativo actual, a medida que los sistemas educativos avanzan hacia el aprendizaje en red y se centran en desarrollar habilidades de colaboración entre los estudiantes.

TALIS 2018 busca conocer las **prácticas de trabajo cooperativo entre el profesorado**, ya que estas proporcionan claves sobre el impacto que la colaboración tiene en el aprendizaje docente y los métodos de enseñanza y permiten saber cómo consiguen mejorar algunos centros educativos (Bolam *et al*., 2005), Hay diferentes estudios que muestran cómo la colaboración docente ayuda a impulsar la innovación y la mejora continua (Donmoyer *et al*., 2012; Sebastian & Allensworth, 2012; Vescio *et al*., 2008). De ellos se deduce que la colaboración puede ser un medio para proporcionar al profesorado herramientas pedagógicas útiles orientadas a resolver los problemas a que se enfrentan en al aula, mejorando su capacidad de autonomía y decisión. El apoyo mutuo, poder compartir responsabilidades y realizar una reflexión sistemática contribuyen a impulsar el enriquecimiento de todos los actores que participan en los centros educativos (Krichesky & Murillo, 2018).

Dada la importancia de la colaboración docente en los ecosistemas educativos, este capítulo tiene como objetivo explorar este ámbito como un pilar destacado de la profesionalidad docente, y en él se ofrece información sobre cómo los docentes colaboran entre ellos: después, se presenta la movilidad transnacional como parte de la labor del profesorado. A continuación, el capítulo se centra en las relaciones de cooperación profesional y, por último, proporciona información sobre las fuentes y de qué manera los docentes perciben el valor del *feedback* que reciben para mejorar sus prácticas de enseñanza.

2. La colaboración del profesorado

TALIS explora un gran número de **actividades de colaboración** entre docentes: incluye, entre otras, las diferentes oportunidades que tienen de interactuar entre sí, de tomar decisiones conjuntas sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y sobre la propia práctica docente. Sin embargo, todavía no existe certeza de qué actividades de colaboración son más beneficiosas para el aprendizaje de docentes y estudiantes (Reeves *et al*., 2017). Por otra parte, las actividades de colaboración relacionadas con cambios en la forma de enseñar pueden producir un aprendizaje compartido. Además, los beneficios que obtienen los docentes del aprendizaje dependen del tiemplo dedicado a preparar la actividad de colaboración (Levien & Marcus, 2010).

Esta sección intenta identificar las diferentes oportunidades de colaboración entre los docentes y con qué frecuencia se dan estas. Además, se presenta la evolución de la participación en actividades de colaboración entre el profesorado de secundaria.

2.1. Actividades de colaboración

Las **actividades de colaboración** pueden ser formales, pero también pueden ser interacciones informales y voluntarias (Ainley & Carstens, 2018) que pueden desencadenarse por situaciones o desafíos que el profesorado colectivamente siente la necesidad de abordar (Ainley & Carstens, 2018).

TALIS ofrece una oportunidad única para identificar l**as diferentes formas en que los docentes colaboran para impartir docencia y con qué frecuencia se involucran en estas actividades.** La frecuencia con la que el profesorado informa que participa en actividades de colaboración también indica cómo usa su tiempo para fines profesionales fuera de la enseñanza en el aula. Las actividades de colaboración cubiertas por TALIS se pueden clasificar en dos grupos, según la naturaleza de la cooperación entre los docentes. Algunas formas de actividades de colaboración implican un nivel más profundo de intercambio y cooperación entre docentes, que supone un alto grado de interdependencia entre los participantes (Little, 1990), mientras que otras formas de interacción requieren intercambios simples o coordinación entre docentes (OECD, 2009; OECD, 2014).

En TALIS 2018 se preguntó al profesorado la frecuencia con la que lleva a cabo determinadas actividades de colaboración en su centro, a las que debía responder según las siguientes opciones: “nunca”, “una vez al año o menos”, “entre 2 y 4 veces al año”,

"entre 5 y 10 veces al año", "entre 1 y 3 veces al mes", o "una vez a la semana o más". Las actividades analizadas son las que aparecen en el Cuadro 3.1 y responden tanto a **actividades de colaboración de carácter formal como informal.**

Cuadro 3.1. Actividades de colaboración en el centro

Por término medio, ¿con qué frecuencia lleva a cabo las siguientes actividades en este centro?

a) Imparto clase en equipo con otro(s) docente(s) en la misma aula.

b) Observo las clases de otros docentes y les hago comentarios.

c) Participo en actividades conjuntas con distintas clases y grupos de edades diferentes (p. ej., proyectos).

d) Intercambio materiales didácticos con mis compañeros.

e) Hablo con mis compañeros sobre la evolución del aprendizaje de determinados estudiantes.

f) Trabajo con otros docentes en este centro para asegurarnos de que haya baremos comunes para evaluar los progresos del alumnado.

g) Asisto a reuniones de equipo.

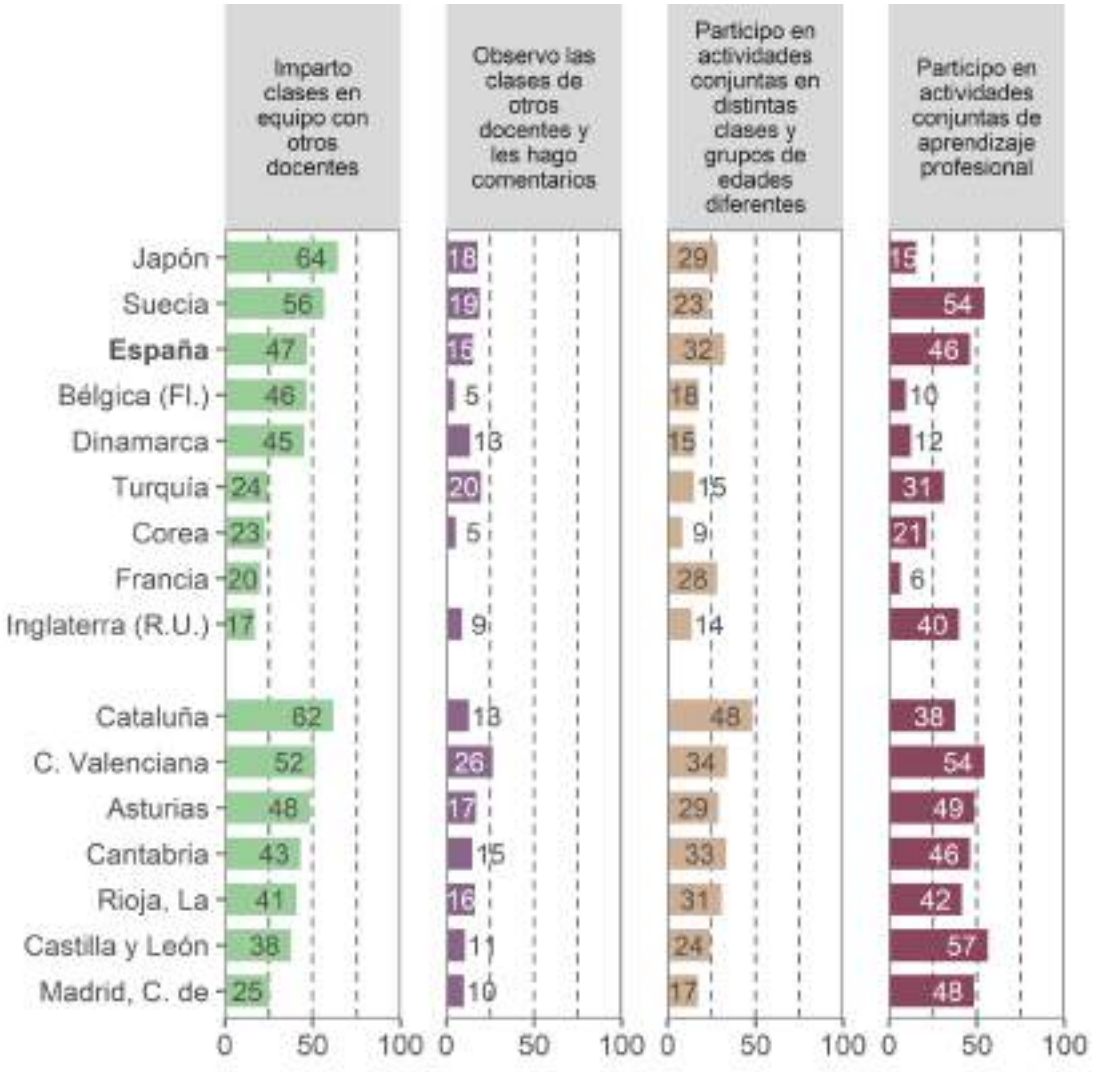
h) Participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional.

En la presentación de los resultados se ha tenido en cuenta el porcentaje que hace referencia a la suma de las dos últimas opciones de respuesta ("entre 1 y 3 veces al mes", o "una vez a la semana o más"). Los resultados representan, por tanto a aquellos docentes que participan en la actividad de colaboración correspondiente al menos una vez al mes.

Educación Primaria

Las Figuras 3.1a y 3.1b muestran los porcentajes de docentes que realizan las **actividades de colaboración correspondiente al menos una vez al mes en la etapa de educación primaria** (ISCED 1).

Figura 3.1a. Porcentaje de docentes que realizan actividades de colaboración al menos una vez al mes en la etapa de educación primaria (ISCED 1)



Puede verse en la Figura 3.1a que algo menos del 50 % del profesorado de primaria en España (47 %) **imparte clases en equipo con otros docentes** al menos una vez al mes, 17 puntos porcentuales menos que el profesorado de Japón (64 %) y casi tres veces más que el de Inglaterra (R. U.) (17 %). Por comunidades autónomas, los docentes de la Comunidad de Madrid (25 %) son los que menos imparten docencia en equipo con otros docentes, menos de la mitad que en Cataluña (62 %).

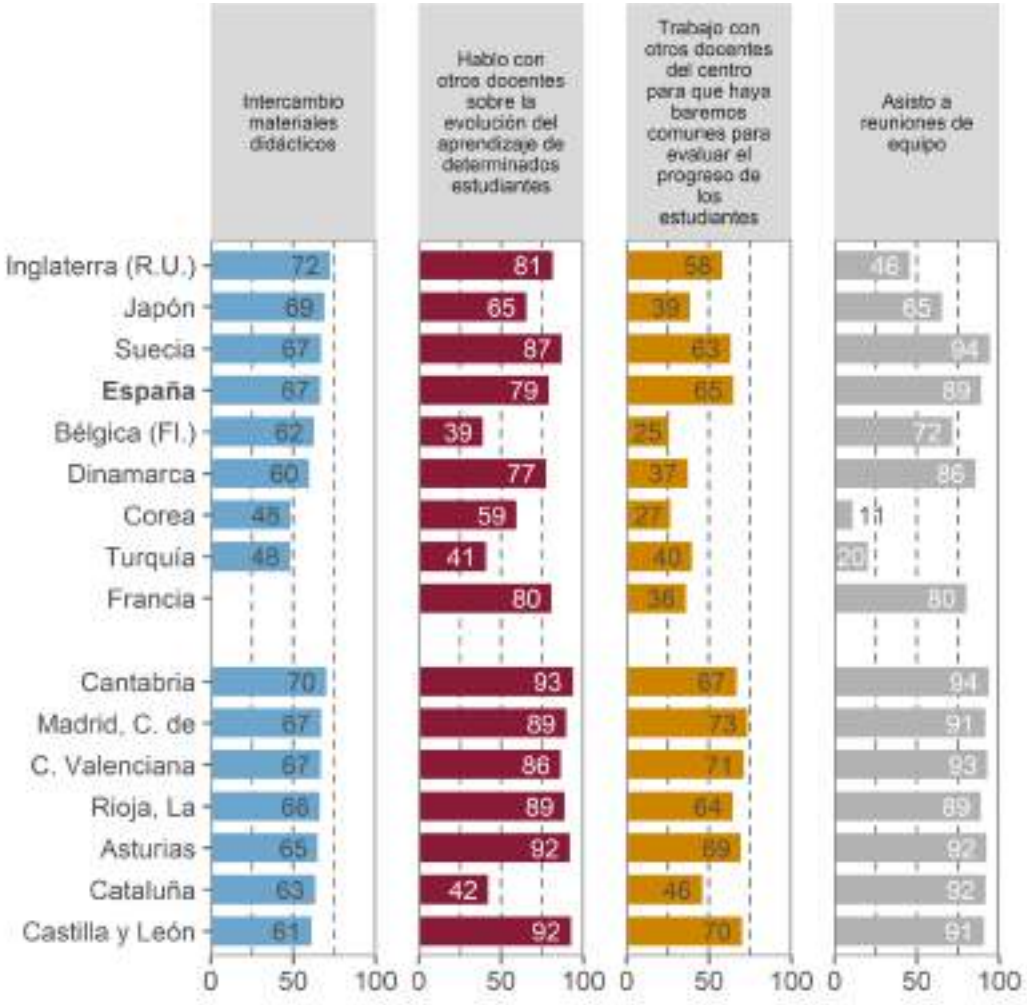
Como se observa en esta misma Figura 3.1a, entre el 5 % y el 20 % (15 % en España) del profesorado de los países participantes en TALIS ISCED 1 **observa clases de otros docentes y les hace comentarios** al menos una vez al mes. La variación entre comunidades está entre el 10 % de la Comunidad de Madrid y el 26 % de la Comunitat Valenciana.

Según la indicada Figura 3.1a, los docentes españoles (32 %) son los que informan que participan en mayor porcentaje al menos una vez al mes en **actividades conjuntas en distintas clases y grupos de edades diferentes,** más del triple de los docentes coreanos

(9 %) y al mismo nivel que Francia (28 %) y Japón (29 %). Por comunidades autónomas, los docentes de la Comunidad de Madrid (17 %) son los que menos participan en actividades conjuntas en distintas clases y grupos de edades diferentes al menos una vez al mes, algo más de la tercera parte que en Cataluña (48 %).

La última información presentada en la Figura 3.1a hace referencia al porcentaje de profesoras y profesores que participan en **actividades conjuntas de aprendizaje profesional.** Existe una gran variabilidad para este dato, pues solo el 6 % del profesorado de Francia afirma llevar a cabo esta actividad al menos una vez al mes, mientras en Suecia asciende al 54 %, ligeramente superior al 46 % de España. Por comunidades autónomas estos porcentajes varían entre el 38 % de Cataluña y el 57 % de Castilla y León.

Figura 3.1b. Porcentaje de docentes que realizan la actividad de colaboración al menos una vez al mes en la etapa de educación primaria (ISCED 1)



En relación a las **actividades de colaboración más informales**, el 67 % profesorado en España dice **intercambiar materiales didácticos** al menos una vez al mes (Figura 3.1b), aproximadamente lo mismo que en Inglaterra (R.U.) (72 %), Japón (69 %) y Suecia (67 %). Menos de la mitad lo hacen en Turquía (48 %) y Corea (48 %). En esta actividad, el porcentaje de docentes de las comunidades autónomas participantes varía entre el 61 % de Castilla y León y el 70 % de Cantabria.

La Figura 3.1b también muestra el porcentaje de docentes que **hablan con otros sobre la evolución del aprendizaje de determinados estudiantes al menos una vez al mes**. En torno al 40 % lo hacen las profesoras y los profesores de Bélgica (Fl.) (39 %) y Turquía (41 %), aproximadamente la mitad de lo que lo hacen los docentes de España (79 %), Francia (80 %), Inglaterra (R.U.) (81 %) y Suecia (87 %). Por comunidades autónomas es llamativo el dato de Cataluña, en el que solo el 42 % de los docentes dice realizar esta actividad al menos una vez al mes, mientras que en el resto de las comunidades participantes el porcentaje se encuentra entorno del 90 %.

El profesorado de primaria español (65 %) es el que en mayor proporción asegura **trabajar al menos una vez al mes con otros docentes del centro para que haya baremos comunes para evaluar el progreso de los estudiantes,** aproximadamente el mismo porcentaje que se da en Suecia (63 %) y más del doble que en Bélgica (Fl.) (25 %) y Corea (27 %) (Figura 3.1b). Salvo en Cataluña (46 %) el porcentaje de respuesta positiva a esta afirmación en las comunidades autónomas participantes es aproximadamente el mismo que en España.

Más del 89 % de los docentes de primaria españoles, en todas las comunidades autónomas, asegura **asistir a reuniones de equipo** al menos una vez al mes. Por países es llamativo que en Corea solo el 11 % del profesorado de primaria asiste al menos una vez al mes a reuniones de equipo, el 20 % en Turquía y menos de la mitad en Inglaterra (R.U.) (46 %).

Puede comprobarse que, **en España**, al igual que en otros países participantes en TALIS, **las actividades de colaboración informales son bastante más frecuentes que las formales.**

Educación Secundaria

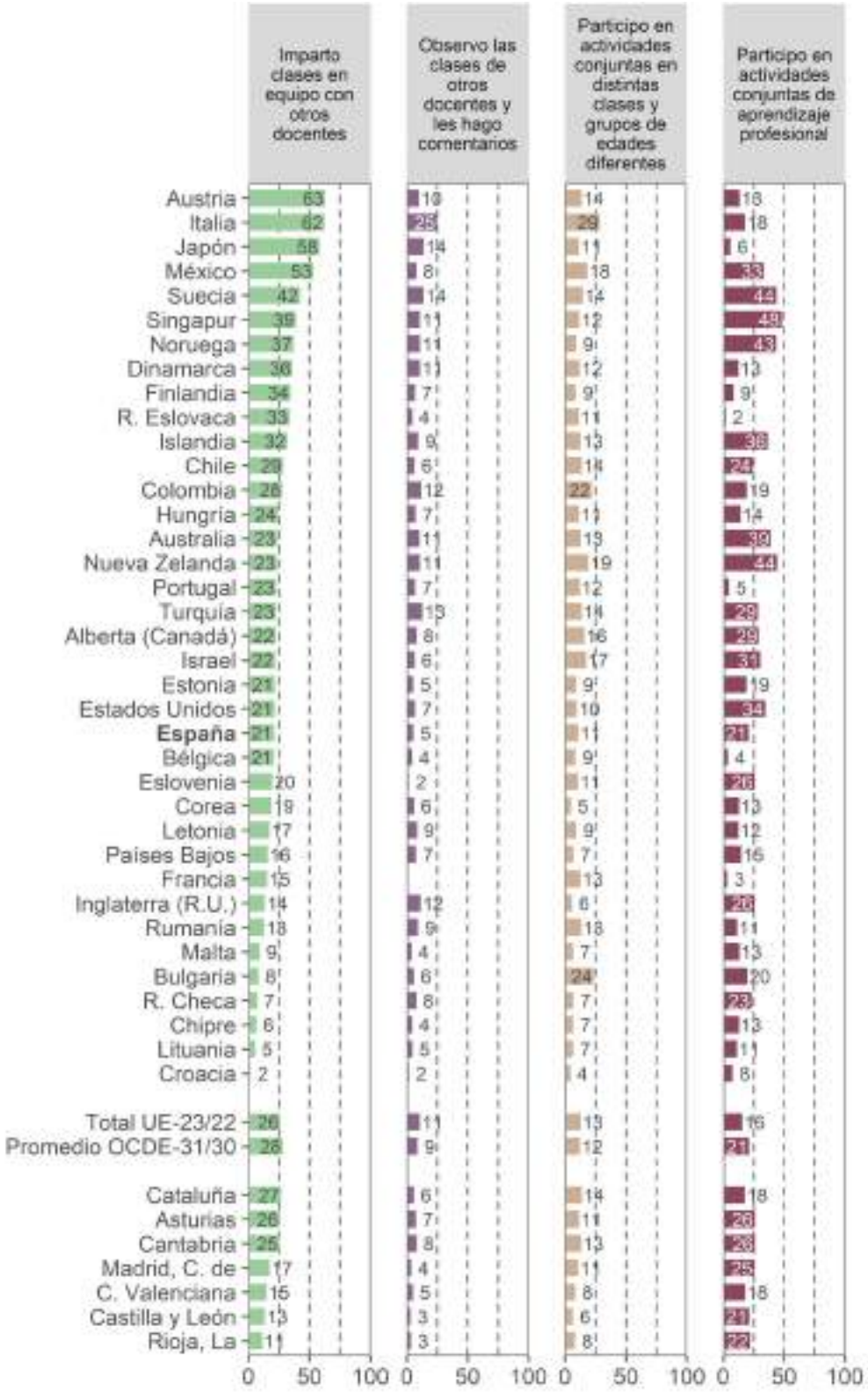
Las Figuras 3.2a y 3.2b muestran de nuevo los **porcentajes de docentes que realizan las actividades de colaboración correspondiente al menos una vez al mes**, aunque en este caso para la etapa de educación secundaria (ISCED 2).

Como puede verse en la Figura 3.2a, algo más del 20 % del profesorado de primaria en España (21 %) **imparte clases en equipo con otros docentes al menos una vez al mes**, mismo porcentaje que Estonia, Estados Unidos y Bélgica, y 7 y 6 puntos porcentuales menos que el promedio OCDE-31/30 (28 %) y total UE-23/22 (27 %), pero la tercera parte que en Austria (63 %). En Malta (9 %), Bulgaria (8 %), República Checa (7 %), Chipre (6 %), Lituania (5 %) y Croacia (2 %) no llegan al 10 %. Por comunidades autónomas los docentes de La Rioja (11 %) son los que menos docencia imparten en equipo con otros docentes, menos de la mitad que en Cataluña (27 %).

Además, se observa que entre el 2 % y el 25 % (5 % en España, 9 % en el promedio de la OCDE-31/30 y 11 % en total UE-23/22) del profesorado de los países participantes en TALIS ISCED 2 **observa clases de otros docentes y les hace comentarios** al menos una vez al mes. Ninguna comunidad autónoma de entre las participantes llega al 10 % de profesorado que contesta afirmativamente a esta actividad.

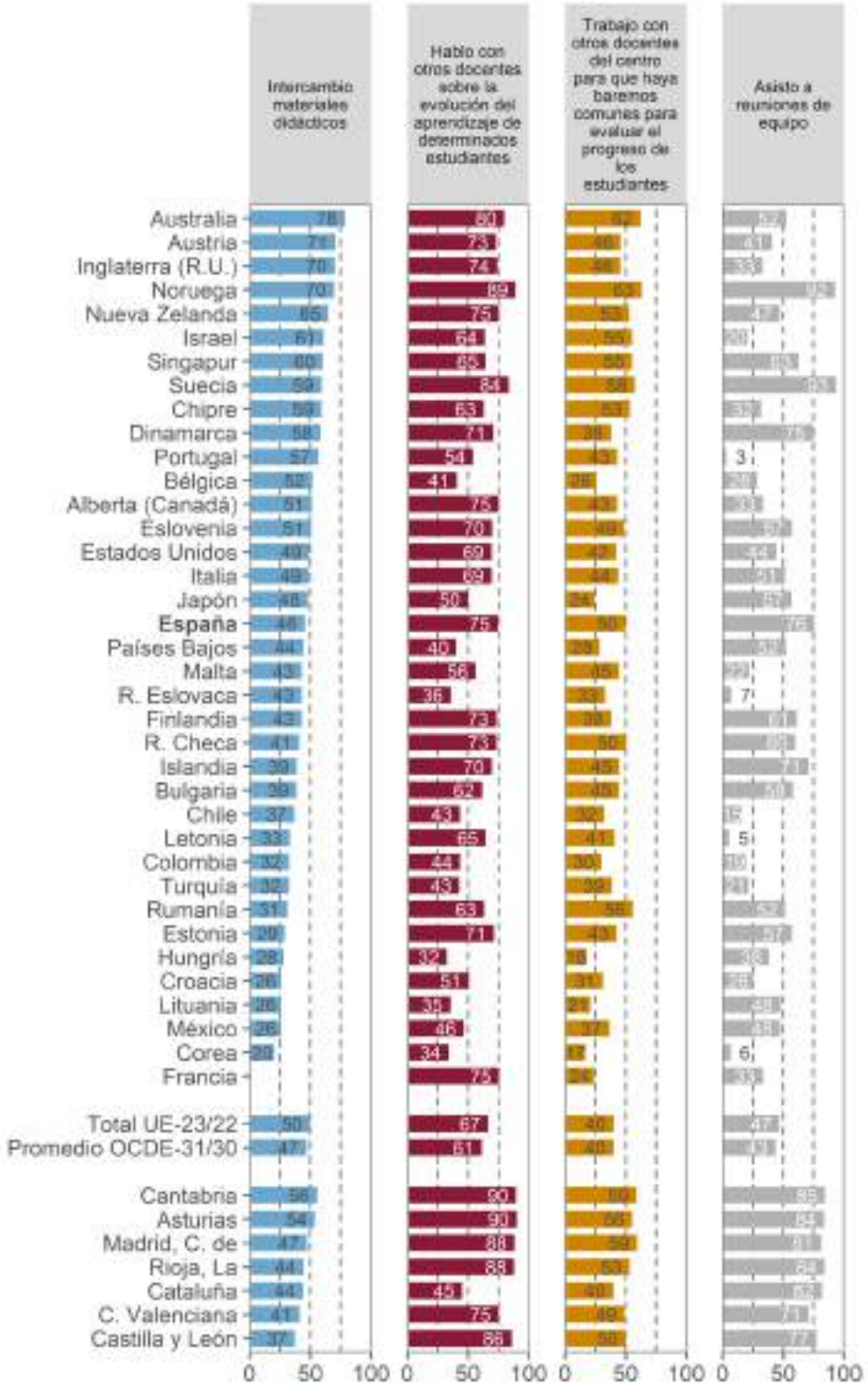
Por otro lado, en esta figura se presenta la proporción de profesorado que participa en **actividades conjuntas en distintas clases y grupos de edades diferentes** al menos una vez al mes. Los docentes españoles (11 %) participan en este tipo de actividad de colaboración en un porcentaje similar al promedio OCDE-31/30 (12 %) y al total UE-23/22 (13 %), llegando a la tercera parte de los docentes italianos (29 %). Por comunidades autónomas los docentes de Castilla y León (6 %) son los que participan en menor proporción en actividades conjuntas en distintas clases y grupos de edades diferentes al menos una vez al mes, casi la mitad que en Cataluña (14 %).

Figura 3.2a. Porcentaje de docentes que realizan la actividad de colaboración al menos una vez al mes en la etapa de educación secundaria (ISCED 2)



Finalmente, la información presentada en la Figura 3.2a hace referencia al porcentaje de profesorado que participa en **actividades conjuntas de aprendizaje profesional.** Solo el 2 % del profesorado de la República Eslovaca afirma llevar a cabo esta actividad al menos una vez al mes, mientras en Singapur asciende al 48 %, más del doble que en España (21 %). Por comunidades autónomas estos porcentajes varían entre el 18 % de Cataluña y la Comunitat Valenciana, y el 26 % del Principado de Asturias y Cantabria.

Figura 3.2b. Porcentaje de docentes que realizan la actividad de colaboración al menos una vez al mes en la etapa educación secundaria (ISCED 2)



El resto de las actividades de colaboración se presentan en la Figura 3.2b, que muestra que el 46 % del profesorado en España dice **intercambiar materiales didácticos** al menos una vez al mes, aproximadamente lo mismo que en el promedio de la OCDE-31/30 (47 %) y total UE-23/22 (50 %). El 20 % lo hace en Corea y el 78 % en Australia. El porcentaje entre comunidades varía entre el 37 % de Castilla y León y el 56 % de Cantabria.

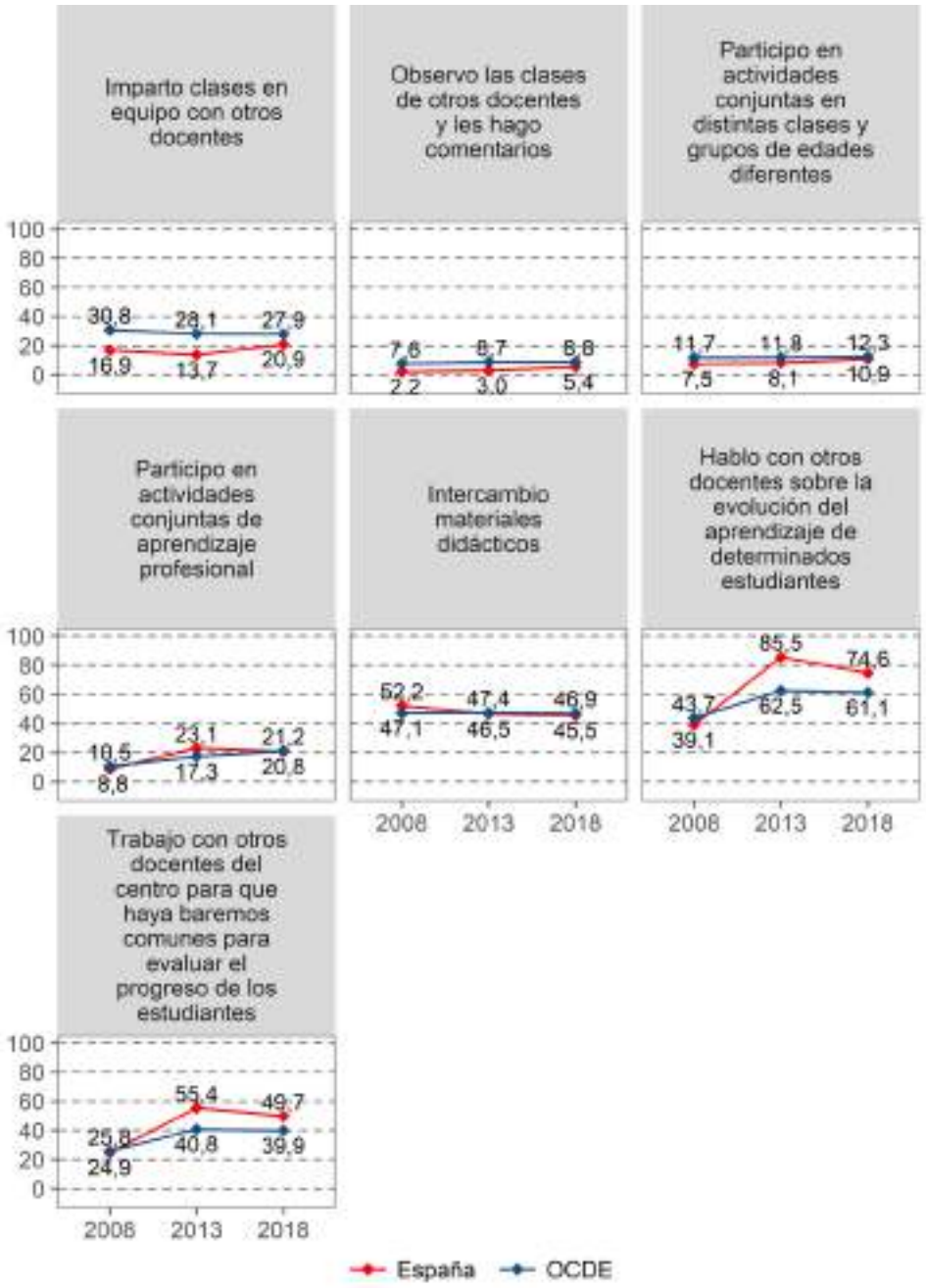
La Figura 3.2b también presenta el porcentaje de docentes que **hablan con otros sobre la evolución del aprendizaje de determinados estudiantes** al menos una vez al mes. El 61 % lo hace en promedio en la OCDE-31/30 y el 67 % en el total UE-23/22, ligeramente inferior al 75 % de España. En todo caso el porcentaje de docentes que dicen realizar esta actividad al menos una vez al mes entre los países participantes varía entre el 32 % de Hungría y el 89 % de Noruega. Por comunidades autónomas, en Cataluña el porcentaje es solo el 45 %, la mitad que en la mayoría de las que participan.

El 50 % del profesorado español asegura **trabajar al menos una vez al mes con otros docentes del centro para que haya baremos comunes para evaluar el progreso de los estudiantes**, 10 puntos porcentuales más que en el promedio de la OCDE-31/30 y total UE-23/22. Por comunidades autónomas el porcentaje varía entre el 40 % de Cataluña y el 59 % de la Comunidad de Madrid y Cantabria (Figura 3.2b).

Finalmente, el 76 % de los docentes de secundaria españoles asegura asistir a **reuniones de equipo al menos una vez al mes,** oscilando esta afirmación entre el 71 % de la Comunitat Valenciana y el 85 % de Cantabria. Por países llama la atención que en Portugal solo el 3 % del profesorado de secundaria asiste al menos una vez al mes a reuniones de equipo, frente al 93 % de Suecia.

La Figura 3.3 muestra la evolución del porcentaje de docentes que realizan la **actividad de colaboración** indicada al menos una vez al mes en la etapa de educación secundaria (ISCED 2). Como se puede observar, existe mucha estabilidad en cuanto a los porcentajes de participación de la mayor parte de las actividades analizadas, y solo cabe resaltar la información ofrecida respecto a las cuestiones “Hablo con otros docentes sobre la evolución del aprendizaje de determinados estudiantes” y “Trabajo con otros docentes del centro para que haya baremos comunes para evaluar el progreso de los estudiantes”, donde hubo una fuerte subida en el ciclo de 2013, estabilizándose con una ligera bajada en 2018.

Figura 3.3. Evolución del porcentaje de docentes que realizan la actividad de colaboración al menos una vez al mes en la etapa de educación secundaria (ISCED 2)



De primaria a secundaria. Actividades de colaboración en el centro

Como patrón relevante se observa que el profesorado de primaria en todas las actividades presenta un mayor porcentaje de participación que el profesorado de secundaria.

Los docentes de primaria en España que imparten clases en equipo representan el 47 % del profesorado de esta etapa, más del doble que los de secundaria (21 %). También es importante la diferencia en proporción, aunque no tanto en puntos porcentuales, del **profesorado que observa clases de otros docentes y les hace comentarios:** en Educación Primaria son el 15 %, el triple de los docentes que lo hacen en secundaria (5 %). Algo similar ocurre en la participación en **actividades conjuntas en distintas clases y grupos de edades**, que presenta un 32 % en primaria frente al 11 % de secundaria.

25 puntos porcentuales separan los resultados referentes a la afirmación: **participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional**. El 46 % de los docentes de primaria realiza al menos una vez al mes esta actividad, frente al 21 % que lo hace en secundaria. Algo similar ocurre con el **intercambio de materiales didácticos** (67 % primaria, 46 % secundaria).

2.2. Movilidad transnacional

La definición de **movilidad académica transnacional** utilizada en TALIS 2018 es un periodo de estudio, enseñanza o investigación en un país diferente al país de residencia del docente, que es de duración limitada y supone que el docente regresará a su país al final del período designado (Ainley & Carstens, 2018). Los docentes pueden beneficiarse de la experiencia profesional en un país extranjero de múltiples maneras. Una estancia en el extranjero con fines profesionales puede, por ejemplo, mejorar las competencias interculturales requeridas para disponer de más recursos cuando se enseña en un entorno multicultural (Willians, 2005). Al examinar un programa de estudio en el extranjero diseñado para docentes en activo (He *et al*., 2017), se observó que los docentes participantes se beneficiaron de las interacciones y colaboraciones directas, tanto dentro del grupo de participantes como con los docentes en los países anfitriones, a través de visitas escolares u oportunidades de enseñanza.

Para examinar la movilidad académica transnacional, TALIS pregunta a los docentes si han estado en el extranjero con el fin de mejorar y enriquecer su carrera profesional. TALIS también pregunta a los docentes sobre los objetivos específicos de sus **estancias en el extranjero con fines profesionales:** si formaba parte de su formación como docente, si era parte del aprendizaje de idiomas, si se trataba de aprender sobre otras materias, de acompañar a los estudiantes visitantes, o establecer contacto con escuelas en el extranjero e impartir docencia. Las preguntas planteadas a las que el profesorado debía contestar sí o no son las que aparecen en el Cuadro 3.2.

Cuadro 3.2. Movilidad del profesorado

¿Ha estado alguna vez en el extranjero por motivos profesionales durante el transcurso de su carrera como docente o durante su educación o formación como docente?

a) Como estudiante, formaba parte de mi educación o formación como docente.

b) Como docente, en un programa de la Unión Europea

(p. ej., programa de Erasmus+/Comenius).

c) Como docente, en un programa autonómico o nacional.

d) Como docente, en un programa organizado por un centro o distrito escolar.

e) Como docente, por iniciativa propia.

¿Fueron las siguientes actividades propósitos profesionales de sus visitas al extranjero?

a) Estudiar, como parte de mi educación como docente.

b) Aprendizaje de la lengua.

c) Aprendizaje de otras materias.

d) Acompañar a estudiantes que visitaban el país (o los países).

e) Establecer un contacto con centros en el extranjero.

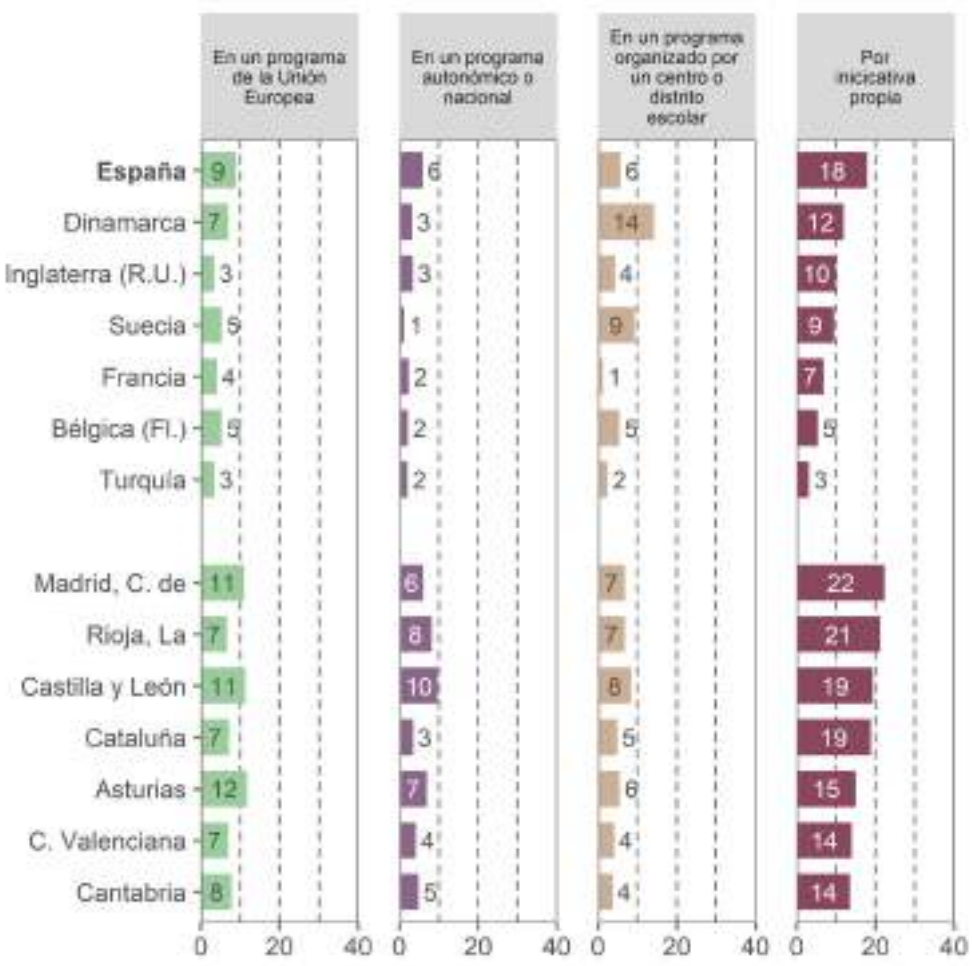
f) Docencia.

g) Otros.

Educación Primaria

En la Figura 3.4 se presentan los porcentajes de docentes de primaria que han participado en tres programas distintos de movilidad y si fue por iniciativa propia.

Figura 3.4. Porcentaje de docentes que han participado en los distintos programas de movilidad en la etapa de educación primaria (ISCED 1)

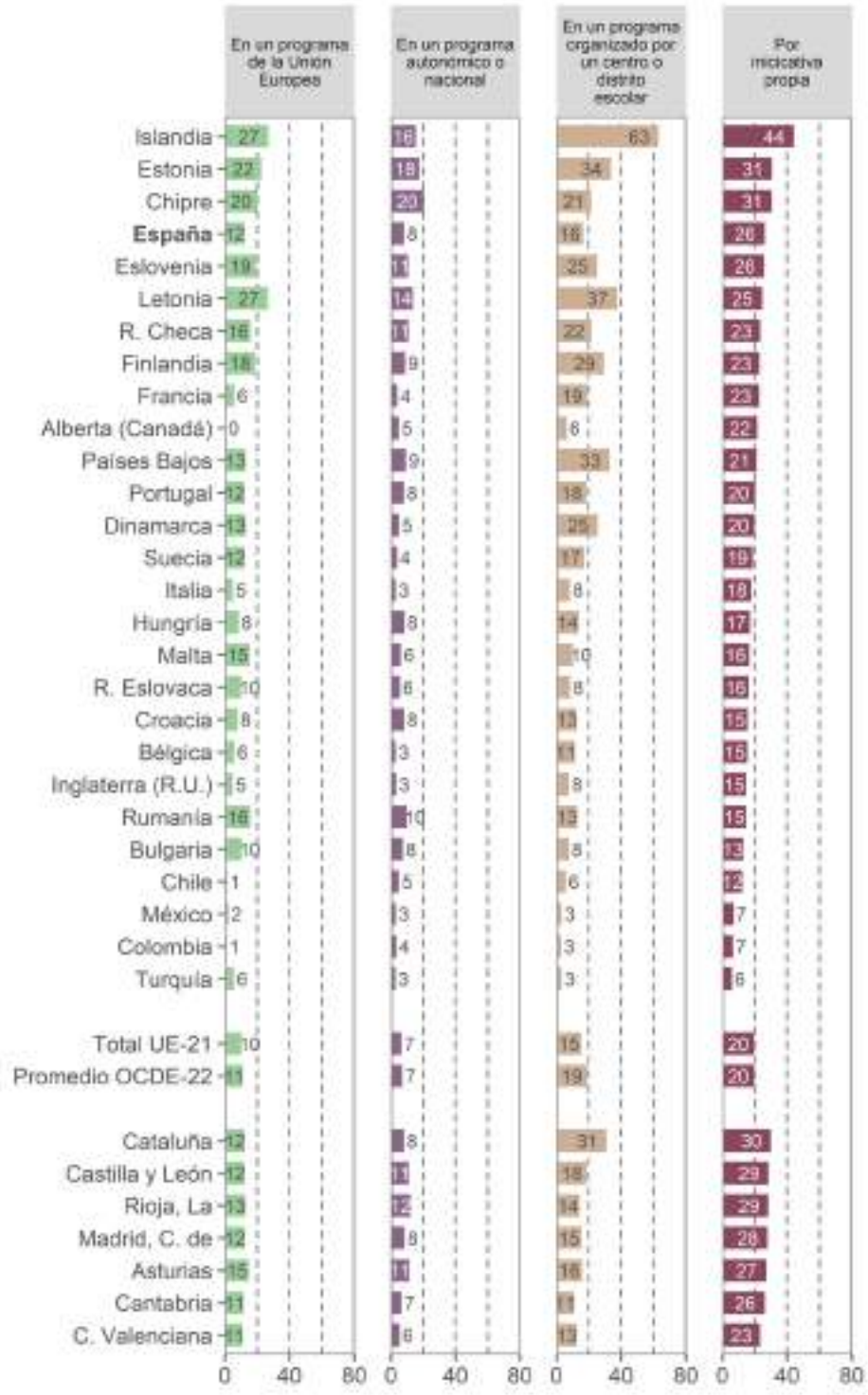


Esta figura muestra que **los docentes de primaria españoles son los que más participan en programas de movilidad,** aunque los porcentajes son bajos: un 9 % del profesorado español **ha participado en un programa de la Unión Europea,** un 6 % en un **programa autonómico,** un 6 % en un **programa organizado por un centro o distrito escolar** y, además, el 18 % de los docentes han **participado por iniciativa propia.** Los datos correspondientes a las comunidades autónomas son muy similares al dato global de España.

Educación Secundaria

La Figura 3.5 muestra los porcentajes de docentes de secundaria que han participado en tres programas distintos de movilidad, y si dicha participación fue por iniciativa propia.

Figura 3.5. Porcentaje de docentes que han participado en los distintos programas de movilidad en la etapa de educación secundaria (ISCED 2)



El 12 % de los docentes de España ha participado en **programas de la Unión Europea,** dato similar al promedio OCDE-22 (11 %) y el total UE-21 (10 %), menos de la mitad de los docentes de países como Islandia y Letonia (27 %). Los porcentajes de las comunidades autónomas participantes son similares al dato de España (Figura 3.5).

La participación en **programas de movilidad promovidos por autonomías o estados** se presenta igualmente en la Figura 3.5, y es del 8 % para el caso de España, similar al promedio OCDE-22 y el total UE-21 (7 %). Por países los porcentajes varían entre el 3 % de Turquía, México o Italia, entre otros, y el 20 % de Chipre. Las comunidades autónomas participantes tienen un porcentaje similar al dato de España.

El 16 % de los docentes de secundaria que participaron en un **programa de movilidad en España lo hicieron por iniciativa del centro escolar o el distrito.** Los porcentajes del promedio OCDE-22 y total UE-21 fueron 19 % y 15 %, respectivamente. Llama la atención el caso de Islandia, donde el 63 % del profesorado de secundaria ha estado en algún programa de movilidad organizado o promovido por el centro escolar o el distrito (Figura 3.5).

Por último, la Figura 3.5 muestra el porcentaje de **docentes que ha estado en el extranjero por iniciativa propia,** el 26 % en el caso de España, 6 puntos porcentuales más que en el promedio OCDE-22 y total UE-21 (20 %). El porcentaje del resto de países varía entre el 6 % de Turquía y el 44 % de Islandia. Los porcentajes de las comunidades autónomas participantes no presentan, de nuevo, diferencias significativas con el dato de España.

De primaria a secundaria. Movilidad transnacional

La participación en **actividades de movilidad transnacional** presenta patrones similares en primaria y en secundaria, si bien son mayores los porcentajes en secundaria en los 4 aspectos analizados. En ambos casos España presenta unas cifras superiores a las de los demás países con los que se ha comparado en este informe.

En secundaria los docentes españoles que participan en un **programa de la Unión Europea** representan el 27 %, frente al 9 % de primaria. Además, la **implicación en un programa autonómico o nacional** es de un 16 % en secundaria y un 6 % en primaria. En relación a los programas organizados por un centro o distrito escolar, el porcentaje de docentes de secundaria que indican participar es del 63 % frente al 6 % de primaria, y en **actividades de movilidad por iniciativa propia** el porcentaje es de un 44 % en secundaria y un 18 % en primaria.

2.3. Relaciones de cooperación profesional

La **cooperación profesional** puede entenderse como una serie de relaciones interpersonales positivas entre los docentes, y es un indicador de entorno propicio para la colaboración (Jarzabkowski, 2002). Las relaciones interpersonales, que incluyen el apoyo mutuo, la confianza y la solidaridad, son componentes esenciales de una cultura escolar cooperativa que, a su vez, es fundamental para una colaboración efectiva (Hargreaves & Fullan, 2012). A través del aumento de las interacciones y la interdependencia, las

frecuentes acciones de colaboración entre docentes también refuerzan las relaciones positivas, fortalecen la confianza y apoyan y mejoran el clima general del centro escolar (Rutter, 2000).

TALIS permite explorar la calidad de las **relaciones interpersonales y laborales** entre los miembros del personal en un centro educativo.

Para analizar las relaciones de cooperación profesional, TALIS pregunta a los docentes y directores y directoras sobre sus puntos de vista ("totalmente en desacuerdo"; "en desacuerdo"; "de acuerdo"; o "totalmente de acuerdo") sobre las afirmaciones que aparecen en el Cuadro 3.3.

Cuadro 3.3. Relaciones de cooperación profesional

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este centro.

a) Este centro ofrece a su personal oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro.

b) Este centro ofrece a los progenitores o tutores oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro.

c) Este centro ofrece a los estudiantes oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro.

d) Este centro posee una cultura de responsabilidad compartida en lo referente a cuestiones del centro.

e) Existe una cultura de colaboración en el centro caracterizada por el apoyo mutuo.

f) El personal del centro comparte una serie de opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

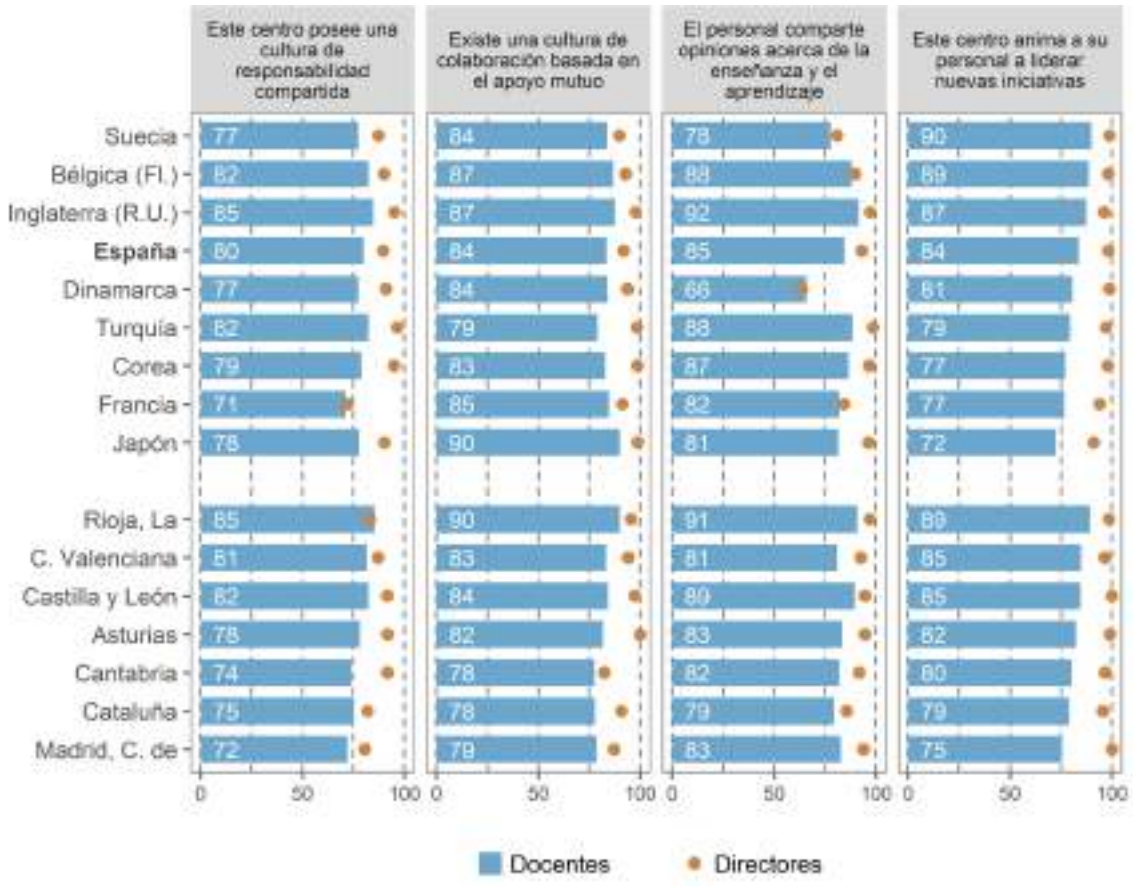
g) La plantilla del centro aplica las normas de comportamiento de los estudiantes de forma consistente en todo el centro.

h) Este centro anima a su personal a liderar nuevas iniciativas.

Educación Primaria

La Figura 3.6 muestra el porcentaje de docentes y directores de centros de educación primaria que han contestado estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" para la selección de cuestiones que se han considerado más relevantes para este informe referentes a la cooperación profesional.

Figura 3.6. Porcentaje de docentes y directores que dicen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo a las afirmaciones siguientes en la etapa de educación primaria (ISCED 1)



Como norma general, según se ve en la Figura 3.6, la opinión del director o directora de la escuela es ligeramente más positiva en todas las cuestiones planteadas, aunque existe poca diferencia en puntos porcentuales.

El 80 % de los docentes españoles considera que su centro posee una **cultura de responsabilidad compartida**, no existiendo diferencias destacables con el resto de países participantes. En cuanto a las comunidades autónomas, el profesorado de la Comunidad de Madrid (72 %) es el que menos de acuerdo está con la afirmación propuesta, mientras que el de La Rioja (85 %) es el que más (Figura 3.6).

Si se analiza la existencia de una cultura de **colaboración basada en el apoyo mutuo,** (Figura 3.6) la respuesta positiva es aún mayor. El 84 % del profesorado de primaria en España está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, y lo mismo ocurre en Dinamarca y Suecia, aunque son 6 puntos porcentuales menos que en Japón (90 %). Por comunidades autónomas se observa que los porcentajes son similares al dato global de España, sin ningún caso que destacar.

Una vez preguntado al profesorado si **el personal comparte opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje,** el 85 % de los docentes españoles afirmó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Aproximadamente lo mismo ocurre en el resto de los países, a excepción de Dinamarca, donde tan solo el 66 % del profesorado contestó estar como mínimo de acuerdo (Figura 3.6).

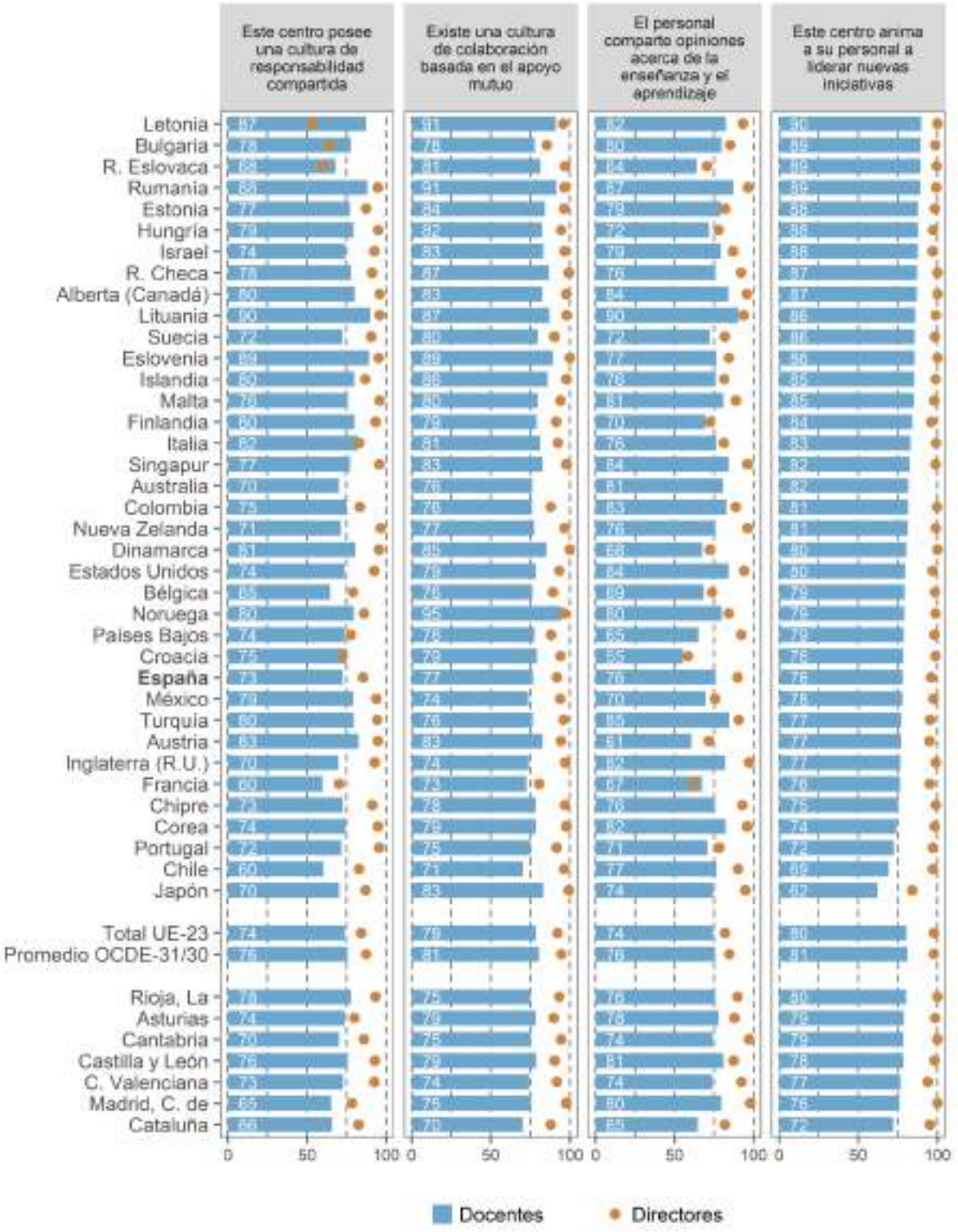
El 84 % de las profesoras y los profesores de España dice estar al menos de acuerdo con la cuestión referente a si **el centro anima a la participación del personal a liderar nuevas iniciativas**, 6 puntos porcentuales menos que en Suecia (90 %) y 12 más que en Japón (72 %). Los porcentajes de las comunidades autónomas varían entre el 75 % de la Comunidad de Madrid y el 89 % de La Rioja (Figura 3.6).

Educación Secundaria

La Figura 3.7 muestra el porcentaje de docentes y directores que ha contestado estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" para la selección de cuestiones analizadas en este informe referentes a la cooperación profesional, en este caso de centros de educación secundaria.

Comparando las Figuras 3.7 y 3.6 se puede comprobar que el patrón de respuesta de docentes y directores en secundaria es aproximadamente el mismo que en primaria, pero con porcentajes en secundaria ligeramente inferiores en ambos casos.

Figura 3.7. Porcentaje de docentes y directores que dicen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo a las afirmaciones siguientes en la etapa de educación secundaria (ISCED 2)



El 73 % de los docentes españoles consideran que su centro **posee una cultura de responsabilidad compartida**, aproximadamente lo mismo que el promedio OCDE-31/30 (76 %) y el total UE-23 (74 %), no existiendo diferencias destacables con el resto de países participantes. En cuanto a las comunidades autónomas, el profesorado de la Comunidad de Madrid (65 %) es el que menos de acuerdo está con la afirmación propuesta, y en La Rioja (78 %) es donde más de acuerdo se manifiestan (Figura 3.7).

Estudiando la existencia de una cultura de **colaboración basada en el apoyo mutuo** (Figura 3.7), la percepción positiva es aún mayor, estando el 77 % del profesorado de secundaria en España de "acuerdo" o "totalmente de acuerdo con la afirmación", muy lejos de los docentes de Noruega (95 %) o Letonia (91 %). El promedio OCDE-31/30 (81 %) y el total UE-23 (79 %) son similares al dato presentado para España. Por comunidades autónomas se observa que los porcentajes son similares al dato global de España, sin ningún caso destacable.

Observando las respuestas del profesorado de educación secundaria referentes a su opinión sobre si **el personal comparte opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje,** el 76 % de los docentes españoles contestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, aproximadamente lo mismo que ocurre en el promedio OCDE-31/30 (76 %) y el total UE-23 (74 %) (Figura 3.7).

El 78 % del profesorado de secundaria de España dice estar al menos de acuerdo con la cuestión referente **a si el centro anima a la participación del personal a liderar nuevas iniciativas,** 12 puntos porcentuales menos que en Lituania (90 %) y 16 más que en Japón (62 %). El promedio OCDE-31/30 (81 %) y el total UE-23 (80 %) son similares al dato presentado para España, aunque ligeramente superiores, como muestra la Figura 3.7. Los porcentajes de las comunidades autónomas varían entre el 72 % de Cataluña y el 80 % de La Rioja.

De primaria a secundaria. Relaciones de cooperación profesional

Los resultados obtenidos en primaria y secundaria en España presentan patrones similares en lo que respecta a las **relaciones de cooperación profesional**, siendo ligeramente superiores en primaria. En ambos casos se encuentran en rangos similares a los demás países analizados en este informe para su mismo nivel educativo.

En referencia a la **cultura de responsabilidad compartida del centro**, los docentes españoles de primaria lo valoran positivamente en un 80 %, siendo algo inferior en secundaria (73 %). Con relación **a la cultura de colaboración basada en el apoyo mutuo**, consideran que existe el 84 % de los docentes de primaria, mientras que en secundaria lo afirma un 77 %. En lo relativo al hecho de compartir **opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje,** el 85 % del profesorado de primaria lo confirma, en comparación con el 76 % de secundaria. Finalmente, los docentes españoles de primaria que consideran que su **centro anima al personal a liderar nuevas iniciativas** es del 84 %, con un 78 % en secundaria.

3. El *feedback* en el desempeño docente

En TALIS, el ***feedback*** o **retroalimentación** se define como cualquier comunicación que los docentes reciben sobre la enseñanza que imparten en sus clases, basada en alguna forma de interacción con su trabajo (por ejemplo, observar a los profesores y las profesoras mientras imparten clase, discutir sobre currículo o los resultados de los estudiantes). El *feedback* se puede proporcionar a través de discusiones informales con los docentes o como parte de un acuerdo más formal y estructurado.

El *feedback* entre docentes es un importante apoyo a la hora de **mejorar la calidad de la enseñanza,** ya que tiene como objetivo mejorar la comprensión de los docentes sobre sus métodos y prácticas de enseñanza, El *feedback* puede mejorar la efectividad de los docentes **al reconocer las fortalezas de estos y abordar las debilidades en sus prácticas pedagógicas** (OECD, 2013; OECD, 2014). Como resultado, un mejor desempeño de los docentes se traduce en mejores resultados para los estudiantes. De hecho, existe una amplia evidencia de investigación que confirma una fuerte asociación entre la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000; Hanushek E. , 2010; Hanushek & Rivkin, 2010; Hattie, 2009; Rivkin *et al*., 2005; Rockoff, 2004; Rowe, 2003). La investigación también muestra que, de todas las intervenciones escolares posibles, la que mayor impacto tiene en el rendimiento de los estudiantes es proporcionar al profesorado comentarios constructivos basados en la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas (Hattie, 2009).

Además de ser una **actividad de colaboración entre educadores**, el *feedback* que reciben los docentes tras una evaluación puede afectar a la calidad de la enseñanza. Si bien el objetivo de los sistemas de evaluación es medir el **desempeño de los docentes,** el *feedback* puede agregar más valor al proceso (Ainley & Carstens, 2018; Feeney, 2007; OECD, 2014). También puede considerarse una característica **clave del desarrollo profesional** efectivo (Ingvarson *et al*., 2005) y del aprendizaje continuo a través del proceso de búsqueda, recepción y respuesta al mismo (Jensen & Reichl, 2011). El capítulo termina con información de cómo los docentes valoran la utilidad del *feedback*.

3.1. Métodos para recibir *feedback*

Es interesante analizar los métodos utilizados para proporcionar *feedback* a los docentes, ya que cada uno tiene sus propias características y ventajas. A través de TALIS podemos comprobar que los docentes reciben *feedback* de diferentes formas, pero es difícil evaluar la efectividad de métodos específicos. La literatura sugiere que un *feedback* más frecuente y específico basado en la evidencia de la práctica en el aula **puede conducir a mejoras en el rendimiento del profesorado y en el rendimiento de los estudiantes** (Steinberg & Sartain, 2015; Taylor & Tyler, 2012). La autoevaluación y las encuestas a los progenitores suelen ofrecer menos evidencia sobre la enseñanza en el aula, por lo que dicho *feedback* se asocia más con el rendimiento de los estudiantes (Jensen & Reichl, 2011). La retroalimentación basada en las evaluaciones y el desempeño de los estudiantes es importante, ya que proporciona evidencias sobre los resultados de la instrucción en el aula de los docentes, aunque no debería ser un método único ni independiente para proporcionar retroalimentación (Jensen & Reichl, 2011).

Atendiendo a lo anterior, TALIS pregunta al profesorado si han recibido *feedback* en su centro y, de ser así, a través de qué métodos y de quién lo recibieron (personas u organismos externos, director o miembro(s) del equipo directivo del centro, otros docentes que no formen parte del equipo directivo del centro) o si nunca le han hecho observaciones en este centro. Los métodos son los que se presentan en el Cuadro 3.4.

Cuadro 3.4. Métodos para recibir *feedback*

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este centro.

a) Observación directa de mi actividad docente en el aula.

b) Respuestas de encuestas a los estudiantes sobre mi actividad docente.

c) Evaluación de mis conocimientos sobre los contenidos.

d) Resultados externos de los estudiantes a los que imparto clase (p. ej., calificaciones nacionales).

e) Resultados de centro y de clase (p. ej., resultados de rendimiento, resultados de proyectos, calificaciones de pruebas).

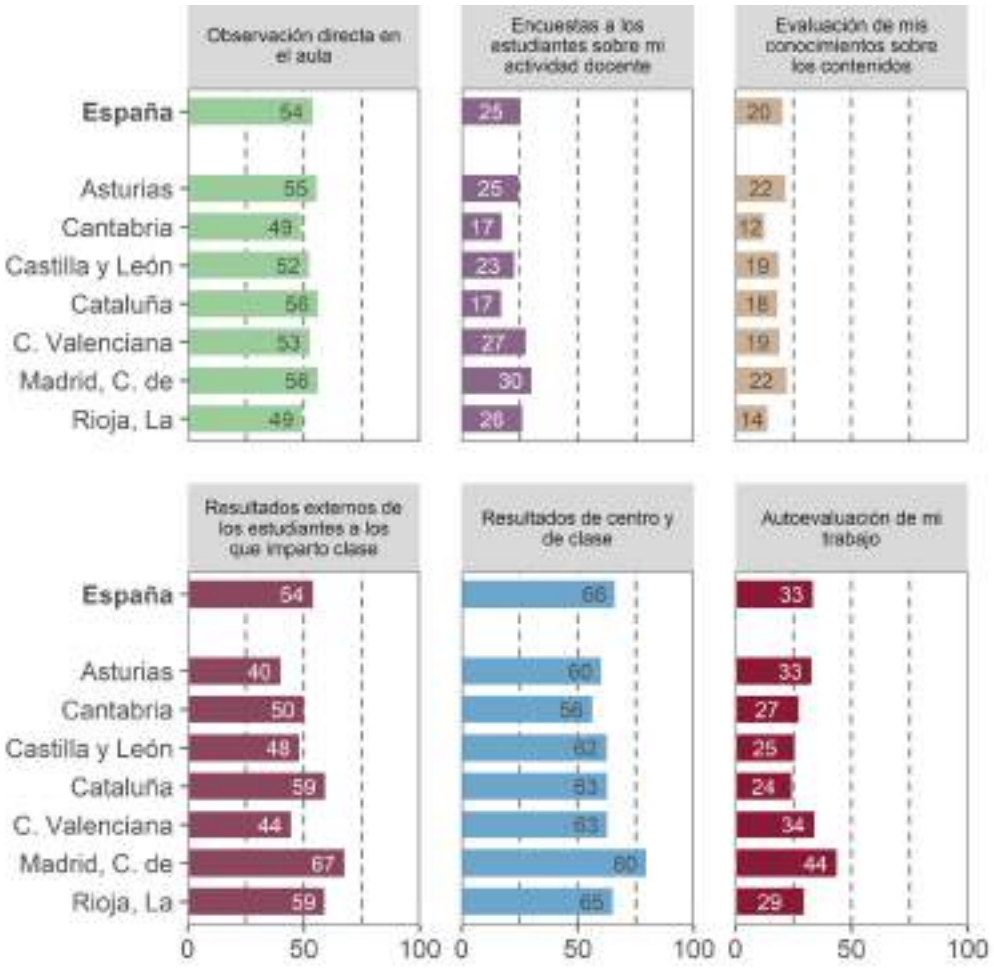
f) Autoevaluación de mi trabajo (p. ej., presentación de un informe de evaluación, análisis de mi actividad docente utilizando un vídeo).

Educación Primaria

En la Figura 3.8 se muestran los métodos por los que los docentes pueden recibir *feedback* que son tenidos en cuenta en las preguntas de TALIS, así como el porcentaje de docentes de primaria que afirman haberlo recibido en España y en las comunidades autónomas participantes en el estudio.

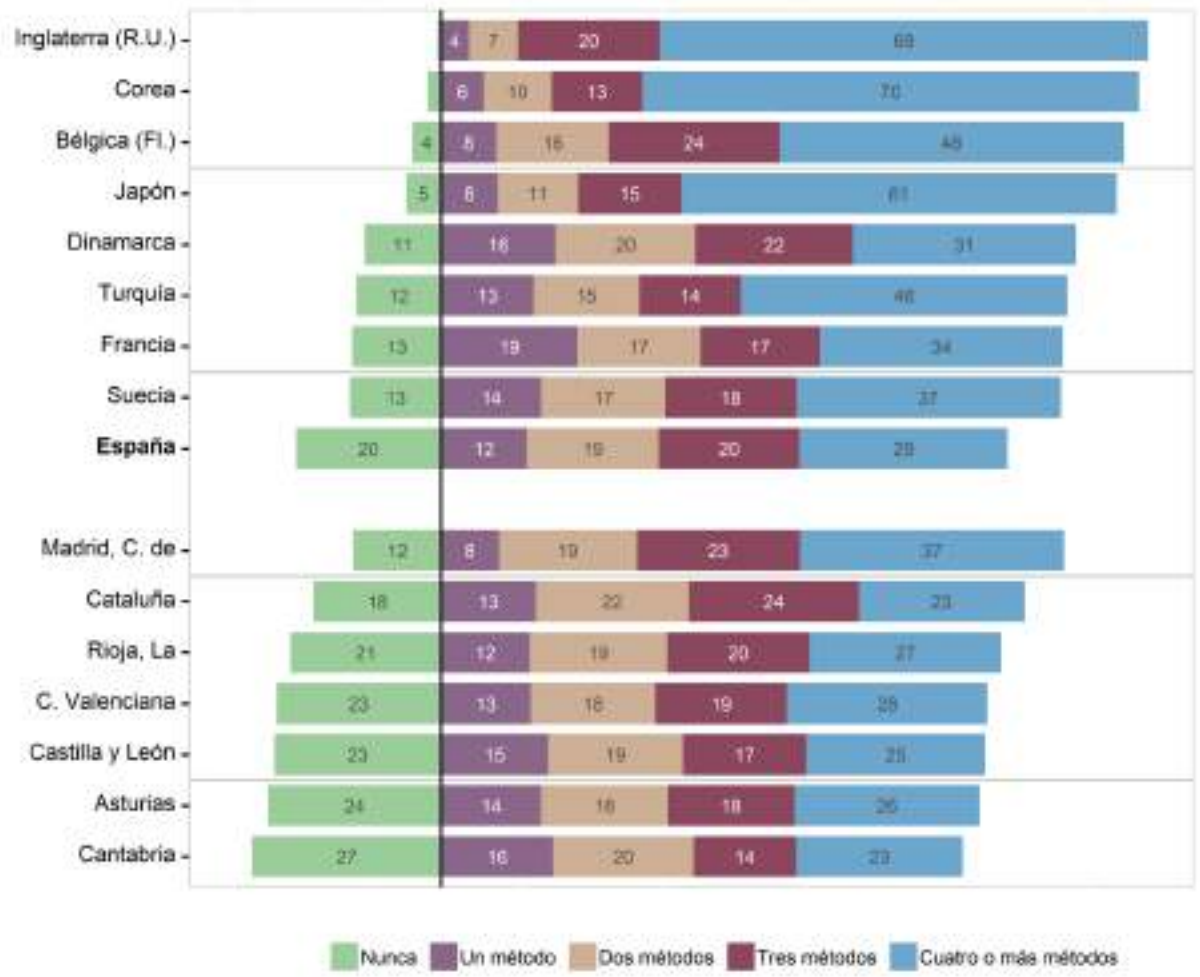
Se puede observar que los métodos más habituales en España son la **observación directa en el aula** (54 %), los **resultados externos de los estudiantes a los que se imparte clase** (54 %) y los **resultados de centro y de clase** (66 %). Los datos de las comunidades autónomas participantes se encuentran en estos mismos rangos sin diferencias significativas. Solo son especialmente llamativos los datos del profesorado de la Comunidad de Madrid, que dice recibir *feedback* de resultados externos de los estudiantes a los que imparte clase (67 %) y resultados de centro y clase (80 %) casi 15 puntos porcentuales más que el promedio del profesorado de España (Figura 3.8).

Figura 3.8. Porcentaje de docentes que han recibido *feedback* por los métodos que se presentan en la etapa de educación primaria (ISCED 1)



En la Figura 3.9 se presenta el porcentaje de docentes de primaria que reciben *feedback* teniendo en cuenta el número de métodos utilizados. Por una parte, se han analizado los que **nunca reciben *feedback*** y por otra qué porcentaje **lo ha recibido por un método, por dos, por tres o por cuatro o más** (cuatro, cinco o seis). Teniendo en cuenta los métodos que se indican en la Figura 3.8 España (20 %) es el país que presenta un mayor porcentaje de docentes de primaria que nunca han recibido *feedback*, de entre los países del estudio. Inglaterra (R.U.) es el país en el que los docentes reciben mayor información: el 69 % de los docentes dicen recibir información por 4 o más métodos. De las comunidades autónomas que participaron, el profesorado de la Comunidad de Madrid es el que más *feedback* recibe, y Cantabria el que menos.

Figura 3.9. Porcentaje de docentes que han recibido *feedback* por número de métodos en la etapa de educación primara (ISCED 1)

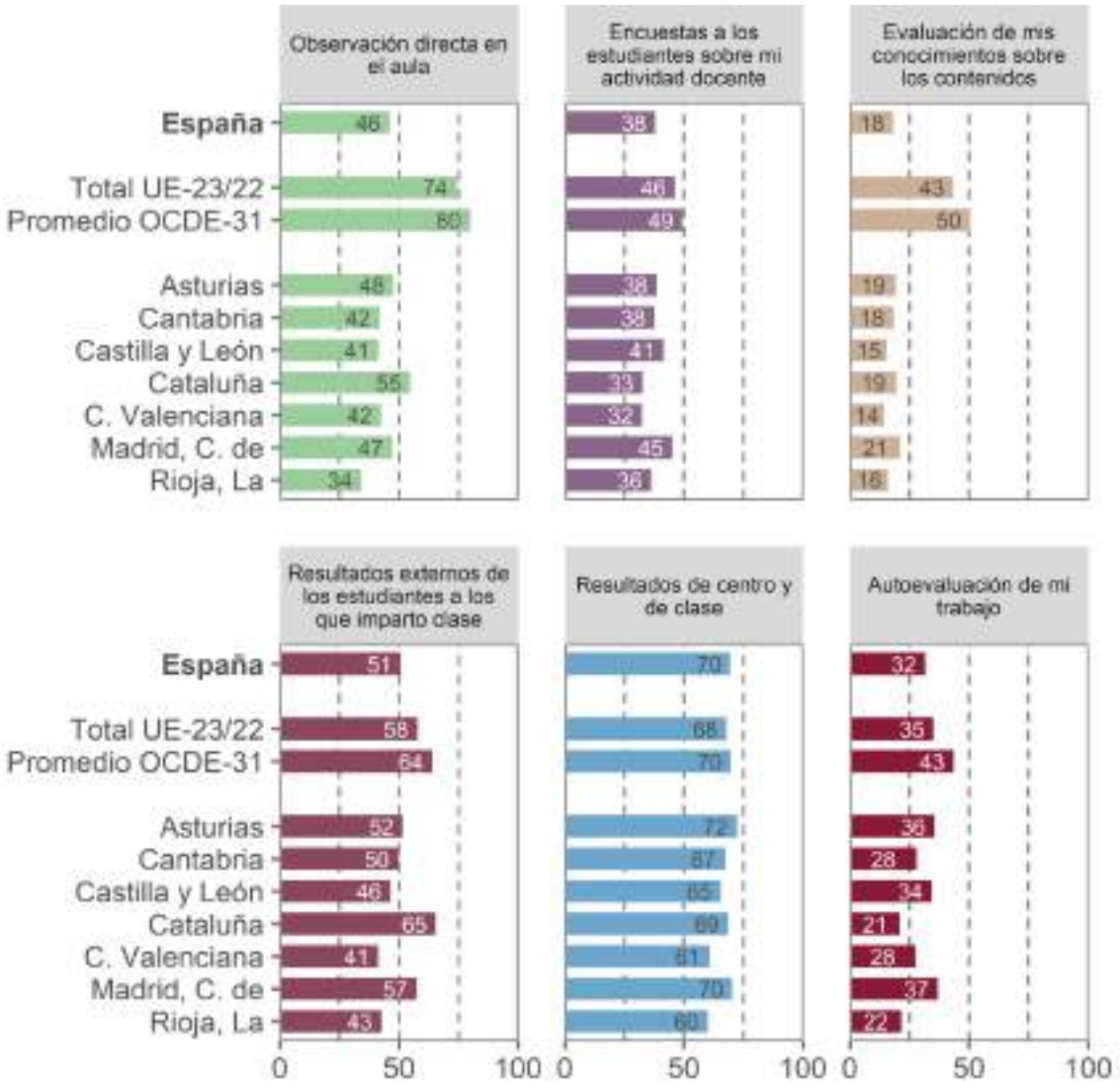


Educación Secundaria

En la Figura 3.10 se muestran los métodos por los que los profesores y profesoras de secundaria pueden recibir *feedback* que son tenidos en cuenta en las preguntas de TALIS, así como el porcentaje de docentes de secundaria que afirman haberlo recibido en España, OCDE, UE y en las comunidades autónomas.

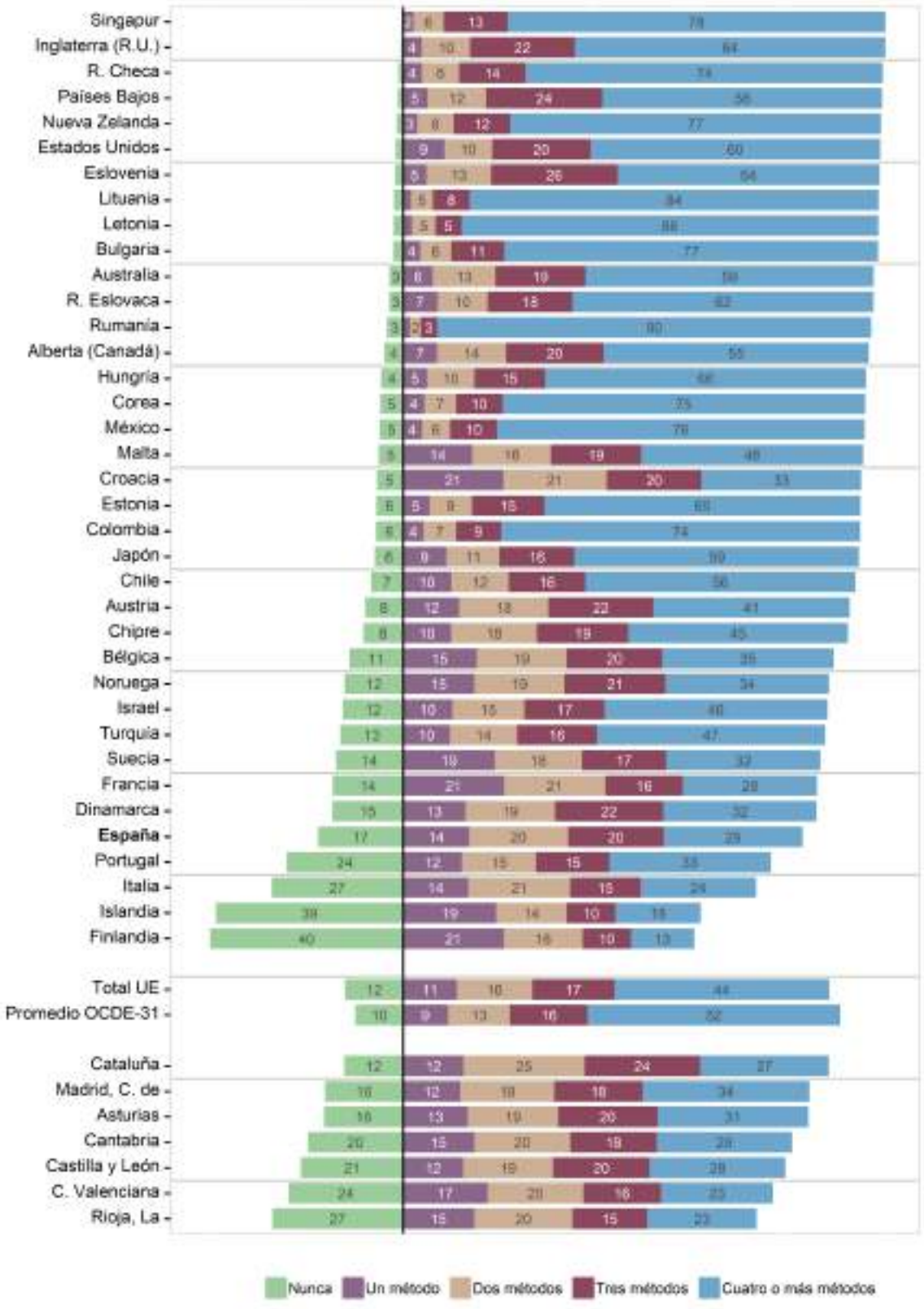
Al igual que ocurría con el profesorado de primaria, también se puede observar que entre los docentes de secundaria los métodos más habituales en España son la **observación directa en el aula** (46 %), los **resultados externos de los estudiantes a los que se imparte clase** (51 %) y los **resultados de centro y de clase** (70 %), con cifras muy similares entre los docentes de ambas etapas. Las diferencias más importantes con el promedio de la OCDE-31 y el total UE-23/22 son las que se refieren a la **observación directa en el aula** (80 % promedio OCDE-31 y 74 % total UE-23/22) y **resultados externos de los estudiantes a los a los que imparto clase** (64 % promedio OCDE-31 y 58 % total UE-23/22). Los datos de las comunidades autónomas participantes se encuentran en estos mismos rangos sin diferencias significativas (Figura 3.10).

Figura 3.10. Porcentaje de docentes que han recibido *feedback* por los métodos que se presentan en la etapa de educación secundaria (ISCED 2)



Como en el caso de educación primaria, la Figura 3.11 presenta ahora el porcentaje de docentes de secundaria que recibe *feedback,* atendiendo al número de métodos. Se han analizado los que **nunca reciben *feedback*** y, teniendo en cuenta los métodos de la Figura 3.10, qué porcentaje **lo ha recibido por un método, por dos, por tres, o por cuatro o más** (cuatro, cinco o seis). El 17 % del profesorado español dice que nunca ha recibido *feedback*, lejos del 40 % de Finlandia, que realiza la misma afirmación. Hay que destacar los casos de Singapur e Inglaterra (R.U.), donde prácticamente el 100 % del profesorado afirma recibir *feedback* al menos por un método. El 10 % del profesorado de la OCDE-31 y el 12 % del total UE dice no recibir nunca *feedback*. Entre las comunidades autónomas, el profesorado de Cataluña es el que más *feedback* recibe, y el de La Rioja el que menos.

Figura 3.11. Porcentaje de docentes que han recibido *feedback* por número de métodos en la etapa de educación secundaria (ISCED 2)



3.2. Percepciones de los docentes sobre los efectos del *feedback*

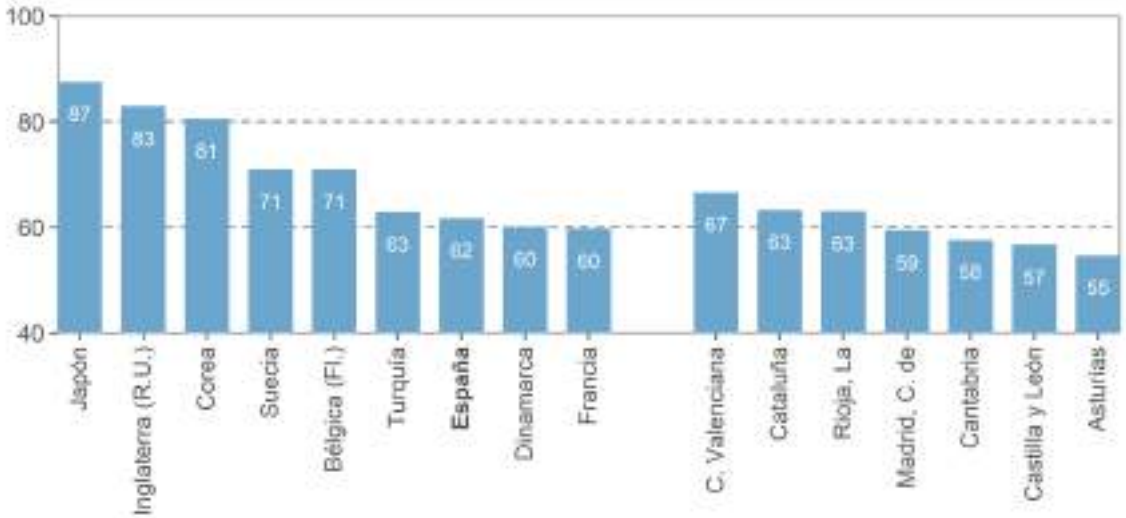
Recibir información sobre la labor docente juega un papel vital en la mejora de las prácticas de instrucción y puede ayudar al profesorado a desarrollar una base de conocimiento más útil (Erickson *et al*., 2005). Por lo tanto, es importante considerar que **los comentarios recibidos son útiles para mejorar el desempeño docente.** TALIS pregunta si los comentarios que recibieron los docentes en los 12 meses anteriores a la encuesta tuvieron un impacto positivo en su práctica profesional. Esta información es relevante para conocer si el *feedback* recibido es de calidad o no.

Educación Primaria

En la Figura 3.12 se muestra el porcentaje de docentes de educación primaria que consideran que el *feedback* recibido en los últimos 12 meses ha tenido impacto positivo en su práctica docente.

El 62 % del profesorado de primaria español **considera que las observaciones recibidas en los últimos 12 meses sí han tenido impacto positivo**, 25 puntos porcentuales menos que los que lo han considerado positivo en Japón (87 %), y entre los más bajos de los países participantes. Como muestra la Figura 3.12, el porcentaje de profesorado que ha contestado afirmativamente a esta cuestión por comunidades autónomas no presenta diferencias significativas con el dato de España.

Figura 3.12. Porcentaje de docentes de educación primaria que afirman que el *feedback* recibido en los últimos 12 meses ha tenido impacto positivo en su práctica docente



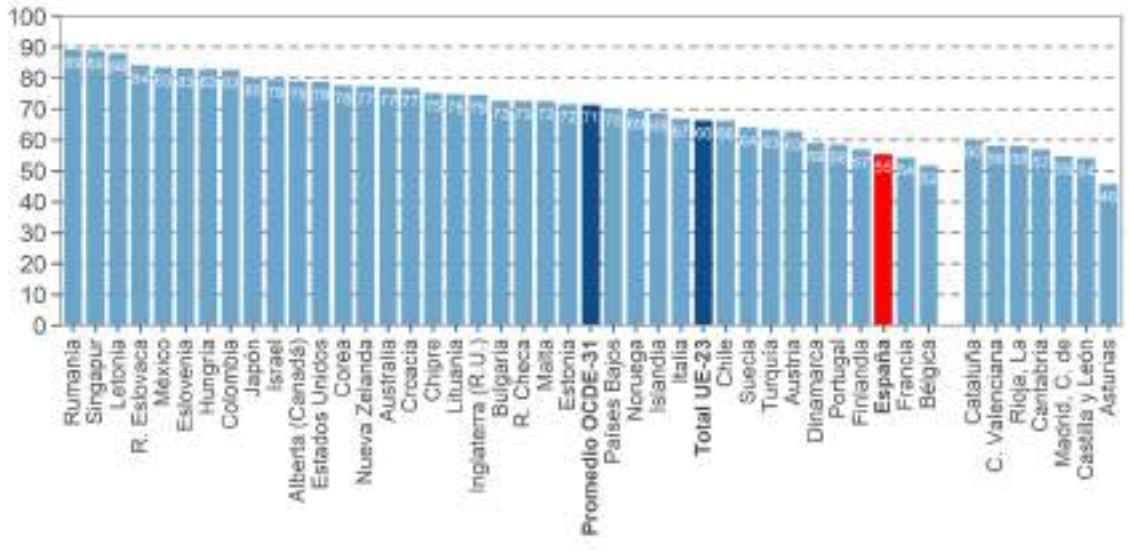
Educación Secundaria

La Figura 3.13 muestra ahora la proporción de docentes de educación secundaria que consideran que el *feedback* recibido en los últimos 12 meses ha tenido impacto positivo en su práctica docente.

Para este nivel educativo, el 55 % del profesorado español **considera que las observaciones recibidas en los últimos 12 meses sí han tenido impacto positivo**, muy lejos de la percepción que tienen los docentes de Rumanía (89 %), Singapur (89 %) o Letonia (88 %), países en los que prácticamente 9 de cada 10 docentes piensa que el *feedback* ha tenido un impacto positivo en su práctica docente.

Este porcentaje está en España significativamente por debajo de las respuestas afirmativas del promedio OCDE-31 (71 %) y del total UE-23 (66 %), lo que hace que el profesorado español sea de los que menos impresión positiva tenga respecto a las observaciones recibidas de entre los países participantes. Cabe resaltar que los docentes de Asturias (46 %) presentan el menor porcentaje de respuesta positiva a esta afirmación de entre los países y comunidades de la selección (ver Figura 3.13).

Figura 3.13. Porcentaje de docentes de educación secundaria que afirman que el *feedback* recibido en los últimos 12 meses ha tenido impacto positivo en su práctica docente



3.3. Impacto del *feedback*

Es importante detectar en qué **aspectos de la labor docente han sido más relevantes las observaciones recibidas:** si los docentes reciben *feedback* positivo o negativo sobre sus prácticas, si son capaces de procesarlo en relación a su autoeficacia y si estas observaciones producen cambios en la enseñanza, puede considerarse que el *feedback* recibido por los docentes tuvo un impacto positivo en su práctica docente (Nease *et al*., 1999). La sección final de este capítulo presenta si el *feedback* recibido tuvo impacto positivo en aspectos importantes de la docencia según el profesorado encuestado en TALIS. Los docentes tenían que responder “Sí” o “No” a las cuestiones planteadas en Cuadro 3.5.

Cuadro 3.5. Aspectos de la práctica docente con impacto positivo del *feedback*

Teniendo en cuenta las observaciones que ha recibido durante los últimos 12 meses, ¿han conducido a un cambio positivo en alguno de los siguientes aspectos de su práctica docente?

a) Conocimiento y comprensión de la(s) materia(s) principal(es) que imparto.

b) Competencias pedagógicas en la enseñanza de mi asignatura.

c) Uso de la evaluación de los estudiantes para mejorar su aprendizaje.

d) Gestión del aula.

e) Métodos de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales.

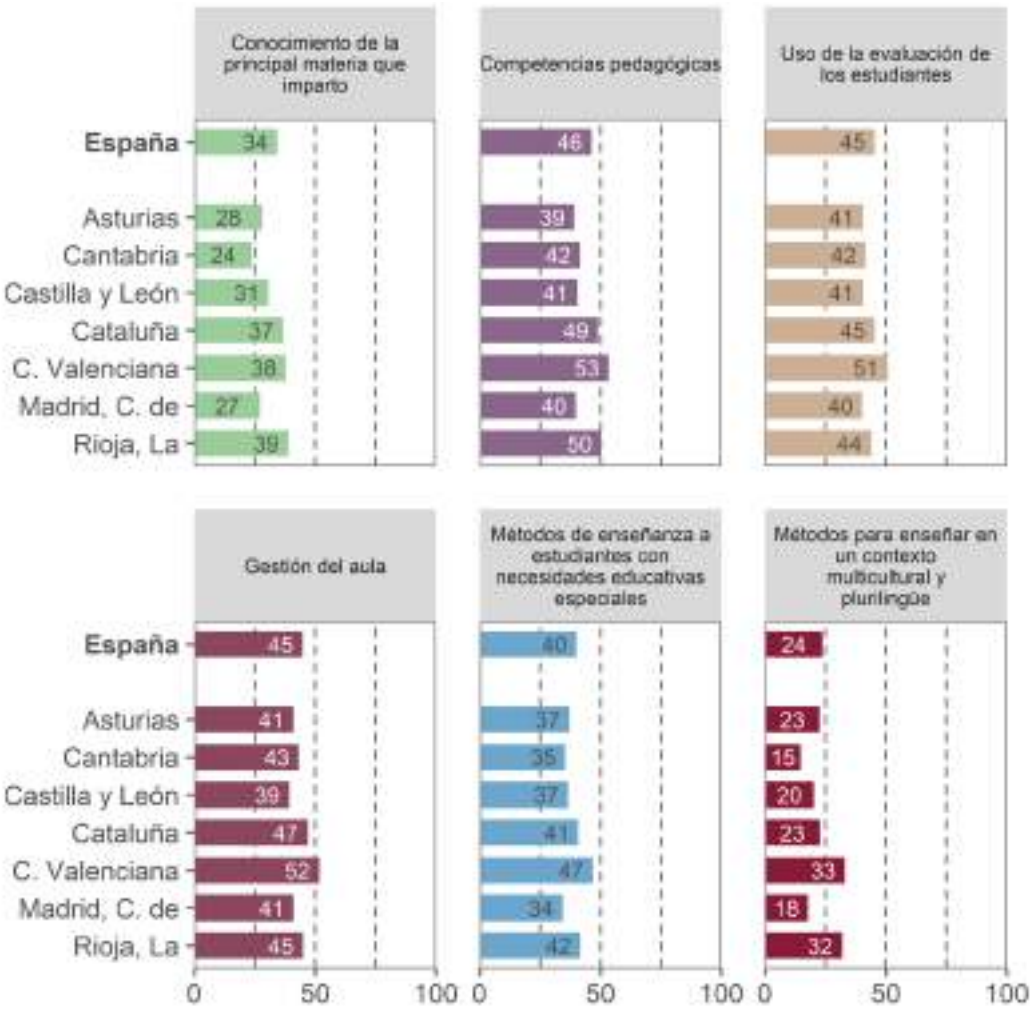
f) Métodos para enseñar en un contexto multicultural y plurilingüe.

Educación Primaria

En la Figura 3.14 se muestran los aspectos de la práctica docente por los que pregunta TALIS para conocer si ha habido en ellos impacto positivo del *feedback* recibido por los docentes. En esta figura aparecen únicamente los datos de España y de las comunidades autónomas.

Se puede observar en la Figura 3.14 que los aspectos donde mayor impacto positivo se ha dado en el profesorado de primaria de España son las **competencias pedagógicas** (46 %), el **uso de la evaluación de los estudiantes** (45 %) y la **gestión del aula** (45 %). Menor impacto positivo, considerando las respuestas del profesorado de primaria, han tenido los siguientes aspectos: **métodos de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales** (40 %), **conocimiento de la materia principal que imparto** (34 %) **y métodos para enseñar en un contexto multicultural y plurilingüe** (24 %). Los datos de las comunidades autónomas participantes presentan una situación similar, de manera general, al caso global de España.

Figura 3.14. Entre los docentes de Educación Primaria que han recibido *feedback* en los últimos 12 meses, porcentaje que afirma que este ha tenido impacto positivo en aspectos de su práctica docente

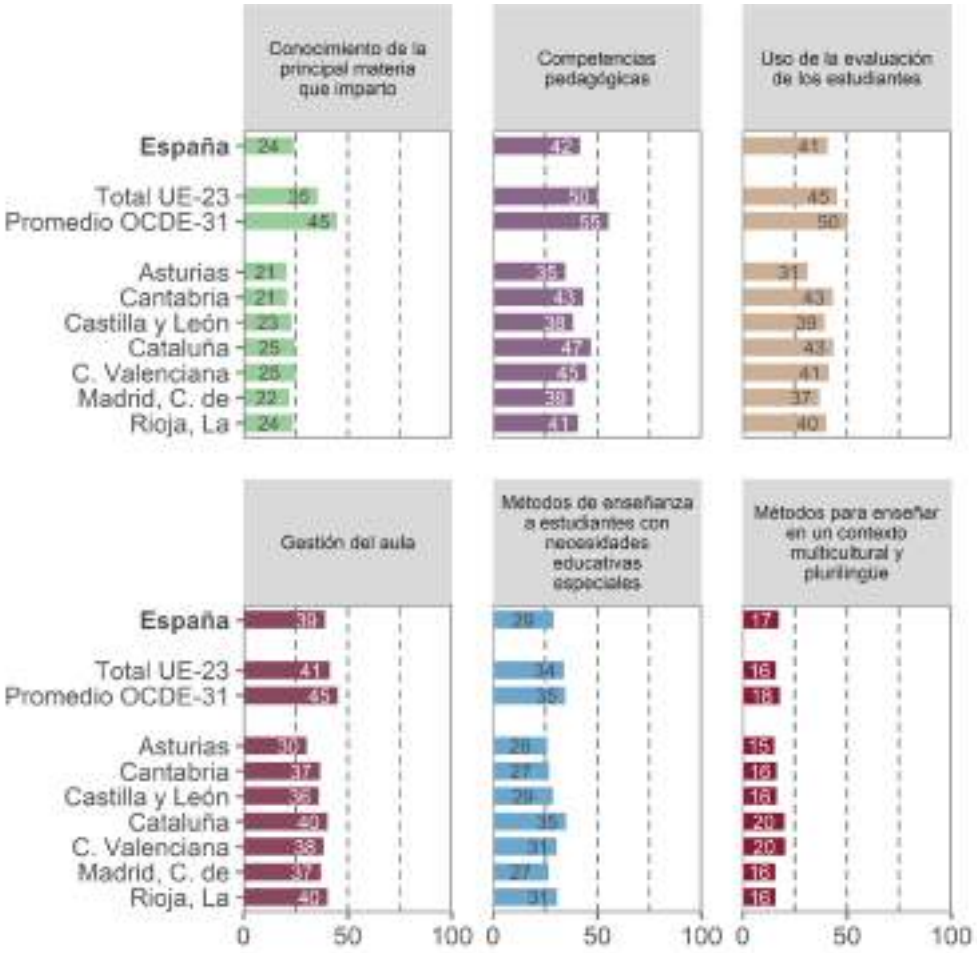


Educación Secundaria

Los aspectos de la práctica docente del profesorado de educación secundaria por los que pregunta TALIS para conocer si ha habido en ellos **impacto positivo del *feedback* recibido por los docentes**, pueden verse en la Figura 3.15. En esta ocasión, a los datos de España y las comunidades autónomas se le añaden el promedio OCDE-31 y el total UE-23.

El patrón de respuestas del profesorado de secundaria es similar a lo respondido por los docentes de primaria. Se repiten los aspectos donde mayor impacto positivo se ha dado en el profesorado de secundaria en España: **las competencias pedagógicas** (42 %), el **uso de la evaluación de los estudiantes** (41 %) y la **gestión del aula** (39 %). Menor impacto positivo se aprecia en los aspectos de **conocimiento de la principal materia que imparto** (24 %), **métodos de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales** (29 %) y **métodos para enseñar en un contexto multicultural y plurilingüe** (17 %). La comparación con las medias internacionales de OCDE y el total UE deja ver que el impacto positivo del *feedback* es ligeramente inferior en España, aunque es especialmente reseñable el contraste en el impacto sobre el ***conocimiento de la principal materia que imparto***, con una diferencia de 21 puntos porcentuales con el promedio OCDE-31 (45 %) y 11 con el total UE-23 (35 %). Las comunidades autónomas participantes no presentan una situación muy distinta al caso global de España.

Figura 3.15. Entre los docentes de educación secundaria que han recibido *feedback* en los últimos 12 meses, porcentaje que afirma que este ha tenido impacto positivo en aspectos de su práctica docente



De primaria a secundaria. El *feedback* en el desempeño docente

Tanto en primaria como en secundaria se observa que en España los docentes tienen, en general, menor número de actividades de ***feedback*** o ***retroalimentación*** en el ejercicio de su profesión que la mayoría de los países analizados en el informe. Se observa que los porcentajes resultan ser algo superiores en el caso del profesorado de primaria.

Los docentes de primaria en España que indican **no haber recibido *feedback* nunca** representa el 20 %, similar a los de secundaria (17 %). Cuando se analiza la proporción de docentes que afirman **haber recibido *feedback* los 12 meses previos a la encuesta TALIS 2018 ha tenido un impacto positivo en su labor docente**, en el caso de primaria resulta un porcentaje del 62 %, siendo un poco inferior en secundaria (55 %).

4. Referencias

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. En *OECD Education Working Papers*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en

Antinluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning, 7*(5), 76. doi:10.5539/jel.v7n5p76

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., & Thomas, S. &. (2005). Creating and sustaining professional learning communities. *Research Report*(637)

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000

Donmoyer, R., Yennie-Donmoyer, J., & Galloway, F. (2012). The search for connections across principal preparation, principal performance, and student achievement in an exemplary principal preparation program. *Journal of Research on Leadership Education, 7*(1), 5–43.

Erickson, G., Minnes Brandes, G., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education, 21*(7), 787-798. doi:10.1016/j.tate.2005.05.018

Feeney, E. (2007). Quality Feedback: The Essential Ingredient for Teacher Success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 80*(4), 191-198. doi:10.3200/tchs.80.4.191-198

Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education, 121*(4), 501-530. doi:10.1086/681925

Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record, 109*(4), 877-896

Hanushek, E. (2010). *The Economic Value of Higher Teacher Quality. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA*. doi:10.3386/w16606

Hanushek, E., & Rivkin, S. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality*, American Economic Review, vol. 100, 2 mayo* 2010 (pp. 26-71). doi:10.1257/aer.100.2.267

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York, United States: Teachers College Press.

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

He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education, 66*, 147-157. doi:10.1016/j.tate.2017.04.012

Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives, 13*(10), 1-28. doi:10.14507/epaa.v13n10.2005

Jarzabkowski, L. (2002). *The social dimensions of teacher collegiality.* Recuperado de https://www.semanticscholar.org/paper/The-social-dimensions-of-teacher-collegiality-Jarzabkowski/932e7ce0c9b612a639820269661fa9e741364c01

Jensen, B., & Reichl, J. (2011). *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*. Melbourne, Australia: Grattan Institute. Recuperado de https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf

Johnson, S., Kraft, M., & Papay, J. (2012). How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record, 114,* 1-39. doi:https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685

Krichesky, G. J., y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1, 21*(1), 135-156, doi: 10.5944/educXX1.20181

Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26,* 389-398. doi:10.1016/j.tate.2009.03.001

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-536. Recuperado de https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=406

Lomos, C., Hofman, R., & Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 121-148. doi:10.1080/09243453.2010.550467

Nease, A., Mudgett, B., & Quiñones, M. (1999). Relationships among feedback sign, self-efficacy, and acceptance of performance feedback. *Journal of Applied Psychology, 84*(5), 806-814. doi:10.1037/0021-9010.84.5.806

OECD. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. En *TALIS*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en

OECD. (2012). Preparing teachers to deliver 21st-century skills. En *Preparing Teachersand Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World.* Paris: OECD. Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-4-en

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

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

Reeves, P., Pun, W., & Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education, 67*, 227-236. doi:10.1016/J.TATE.2017.06.016

Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. Econometrica, 73(2), 417-458. doi:https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x

Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review, 94*(2), 247-252. doi:http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244

Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. En *M. Meiers (Ed.), Building Teacher Quality: ACER Research Conference 2003: Proceedings,* Melbourne; Australian Council for Educational Research. Recuperado de https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=research_conference_2003

Rutter, M. (2000). School effects on pupil progress: Research findings and policy implication. En *P. Smith, & A. Pellegrini (Eds.)*, *Psychology of Education: Major Themes.* London: Falmer Press

Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly, 48*(4), 626–663

Shachar, H., & Shmuelevitz, H. (1997). Implementing Cooperative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Heterogeneous Junir High Schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*/1, 53-72

Spillane, J., Shirrell, M., & Hopkins, M. (2016). Designing and Deploying A Professional Learning Community (PLC) Organizational Routine: Bureaucratic and Collegial Arrangements in Tandem. *Les dossiers des sciences de l'éducation*(35), 97-122. doi:10.4000/dse.1283

Steinberg, M., & Sartain, L. (2015). Does teacher evaluation improve school performance? experimental evidence from Chicago's excellence in teaching project. *Education Finance and Policy, 10*(4), 535-572. doi:10.1162/EDFP_a_00173

Taylor, E., & Tyler, J. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review, 102*(7), 3628-3651. doi:10.1257/aer.102.7.3628

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of profesional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education, 24*(1), 80-91

Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communiation skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education, 9*(4), 356-371

Capítulo 4

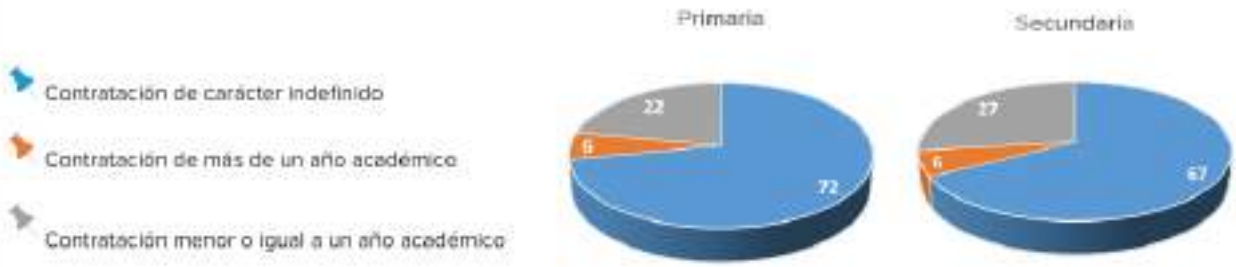
TALIS 2018

Condiciones laborales

Datos de España

Estabilidad laboral y flexibilidad horaria

Situación laboral del profesorado por tipo de contrato (%)



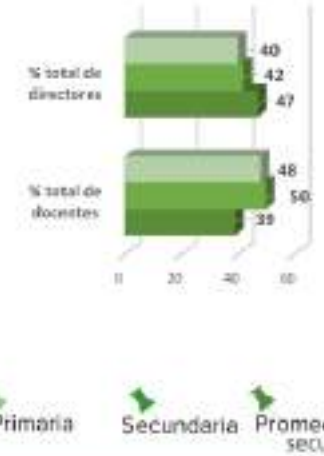
En **primaria**, el **85 %** de los docentes está contratado a **tiempo completo**, siendo inferior en el caso de **secundaria (79%)**

En **secundaria**, el **contrato parcial es más común** entre los **docentes noveles** (5 años de experiencia o menos) frente a los **más experimentados** (más de 5 años)

Y también entre los **docentes que trabajan en centros privados** frente a los públicos.

Satisfacción con el salario

Porcentaje de personal docente que informa estar "de acuerdo" con el salario recibido



Niveles de estrés de los docentes

Porcentaje del profesorado que afirma sentir estrés en su trabajo

Capítulo 4. Condiciones laborales

1. Introducción

Las **condiciones laborales** son un amplio conjunto de características que se relacionan con el trabajo y determinan la calidad de este. Incluyen el salario, las horas de trabajo y los acuerdos contractuales, el entorno físico y social, la intensidad del trabajo, las perspectivas profesionales, la autonomía de los empleados, la participación en la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la confianza. En el caso de los docentes, la calidad del entorno de trabajo es crucial para fomentar entornos de aprendizaje efectivos, además de contribuir a su bienestar personal (Gomendio, 2017).

Los **trabajos de calidad**, además de ofrecer buenos salarios y perspectivas profesionales, también dan a los trabajadores la posibilidad de ver cumplidas sus ambiciones, al reconocer la contribución a sus comunidades y brindarles comentarios constructivos y oportunidades de capacitación y desarrollo profesional (Cazes *et al*., 2015). El *feedback* informal recibido por parte de otros compañeros, el equipo de gestión escolar u otras fuentes se han discutido en el Capítulo 3.

Asegurar buenas condiciones de trabajo para docentes y directores es importante para su **bienestar y para el funcionamiento de los sistemas educativos**. Las buenas condiciones de trabajo ayudan a:

- Atraer buenos candidatos para la profesión docente (OECD, 2019a; OECD, 2005).
- Retener buenos docentes (Viac & Fraser, 2019).
- Mejorar la motivación y la autoeficacia del profesorado (Leithwood & McAdie, 2007).
- Proporcionar incentivos monetarios y no monetarios para fomentar un alto desempeño y un fuerte desarrollo profesional (Crehan, 2016; OECD, 2019a).

En la mayoría de los sistemas educativos, los gobiernos establecen el marco y proporcionan los fondos para el empleo y el progreso profesional de la mayoría de los docentes y directores (OECD, 2019b). Dado el difícil equilibrio que los gobiernos deben alcanzar entre sus objetivos, no existe un enfoque único para diseñar políticas sobre las condiciones de trabajo de los docentes.

Este capítulo presenta **indicadores de las condiciones de trabajo**, elementos del bienestar ocupacional de los docentes e investiga la satisfacción del profesorado y los directores con ellos. En primer lugar, se examina la estabilidad laboral entre los docentes según la duración o el tipo de contrato. Posteriormente, se analiza la satisfacción de los docentes y directores con las condiciones de trabajo y finalmente se presentan las fuentes y los niveles de estrés. La mayor parte de los aspectos que se tratarán en este capítulo pueden ser observados de manera externa por un tercero (Viac & Fraser, 2019).

2. Estabilidad laboral y flexibilidad horaria

Ofrecer trabajos más atractivos ayuda a atraer a los mejores docentes y también a retener a los que están actualmente en servicio. A su vez, retener a los docentes les da oportunidades de aprender a través de la experiencia, colaborar con otros y continuar su formación. El profesorado más experimentado tiende a ser mejor en la gestión de su trabajo y en la relación con el alumnado (Berliner, 2001; Ladd & Sorensen, 2017; Melnick & Meister, 2008). La evidencia disponible muestra que los docentes experimentados son, en promedio, más efectivos que los noveles para promover el aprendizaje de los estudiantes (Abbiati *et al*., 2017; Kini & Podolsky, 2016; Papay & Kraft, 2015).

Además del salario (sobre el cual TALIS no recopila información directa), la seguridad laboral, el trabajo a tiempo parcial y otras situaciones laborales (por ejemplo, trabajar en varios centros educativos) afectan al atractivo de la profesión docente. Cada una de estas características tiene aspectos positivos y negativos. La seguridad laboral es deseable para el profesorado, pero reduce la flexibilidad de los gobiernos y los centros educativos en la utilización de sus recursos humanos (Bruns *et al*., 2011). El trabajo a tiempo parcial permite a docentes y directores reducir su carga de trabajo y conciliar con su familia o realizar otras actividades. Sin embargo, en algunas circunstancias, el trabajo a tiempo parcial también conlleva una penalización en términos de progresión profesional.

2.1. Docentes con contrato temporal

Los **contratos temporales** son aquellos con una duración específica. La posibilidad de emplear personal con contratos temporales facilita a los centros y a las autoridades educativas que puedan responder a los cambios en sus necesidades organizativas y docentes (Bertoni, *et al*., 2018; Bruns *et al*., 2011). El empleo temporal también brinda a los centros educativos oportunidades para evaluar las habilidades de los docentes noveles y adaptarse al entorno escolar antes de otorgarles un contrato permanente (OECD, 2019c).

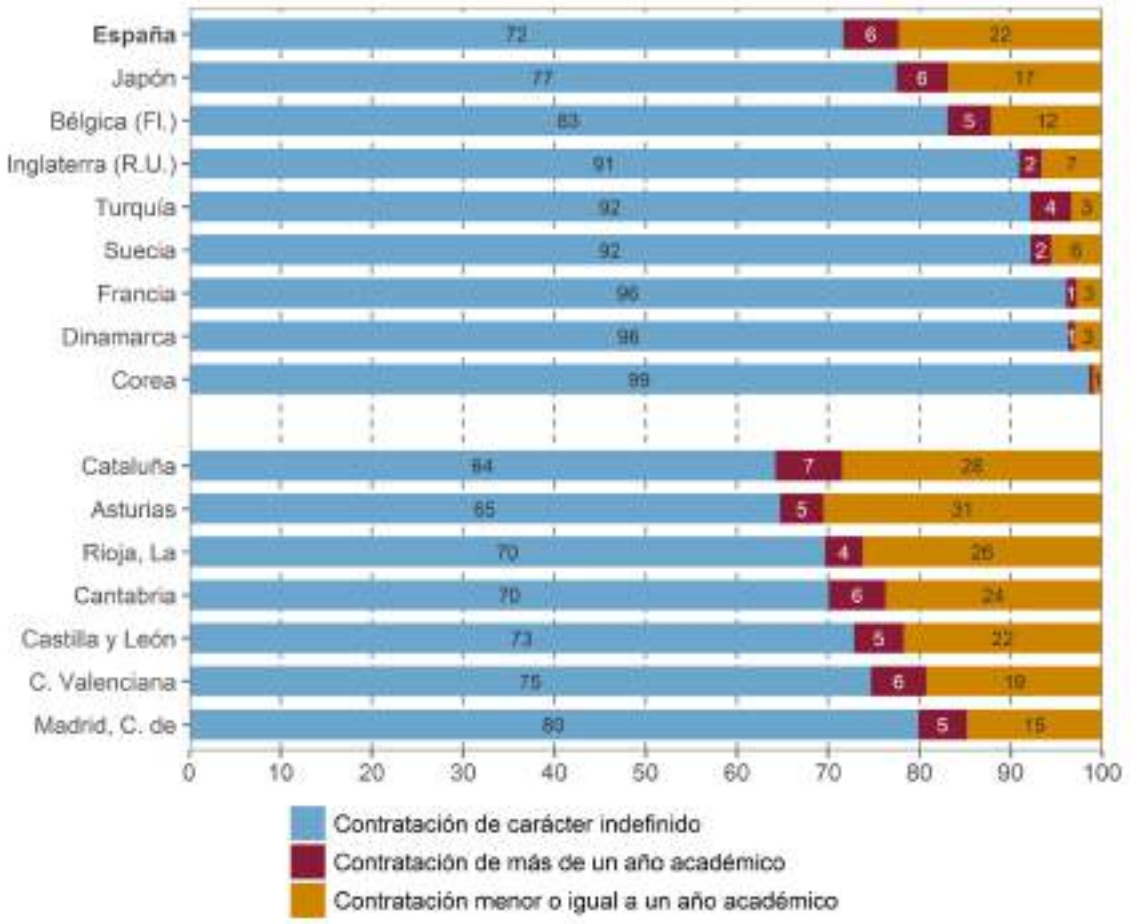
Por su naturaleza, el empleo temporal implica cierto grado de inseguridad e imprevisibilidad, lo que puede causar tensión y evitar que algunos docentes funcionen de manera óptima en su entorno de trabajo (De Cuiper *et al*., 2011). La empleabilidad temporal puede crear mercados duales en los que los docentes tienen diferentes derechos legales, reduciendo potencialmente sus oportunidades e incentivos para colaborar y desarrollarse profesionalmente. Además, la inseguridad laboral de los docentes puede traducirse en incertidumbre para los estudiantes, ya que no pueden saber de antemano qué profesor o profesora tendrán en un futuro próximo (OECD, 2019d).

Los contratos temporales varían significativamente en numerosos aspectos y tienen diferentes consecuencias para los docentes y los centros educativos. Por ejemplo, los contratos temporales difieren en duración, proporcionando diferentes horizontes temporales para el profesorado, que van desde unos pocos meses hasta varios años. Como se decía anteriormente, algunas relaciones laborales temporales son el principio hacia el empleo permanente, sin efectos graves sobre la tensión o la efectividad de los docentes, mientras que otras pueden no ofrecer perspectivas de futuro en el centro educativo (De Cuyper, *et al*., 2008).

Educación Primaria

La Figura 4.1 presenta el porcentaje de docentes de educación primaria que tiene un **contrato indefinido o temporal** y, en caso de ser temporal, si es de más de un año o no. Se observa que España es el país cuyos docentes tienen un menor porcentaje de contrato laboral indefinido (72 %), muy lejos del 99 % que presenta Corea. En cuanto a las comunidades autónomas, los porcentajes varían entre el 64 % del profesorado con contrato indefinido en Cataluña y el 80 % en la Comunidad de Madrid. Llama la atención que, si un docente en cualquier país o comunidad autónoma no tiene contrato indefinido, lo suele tener temporal de un año o menos.

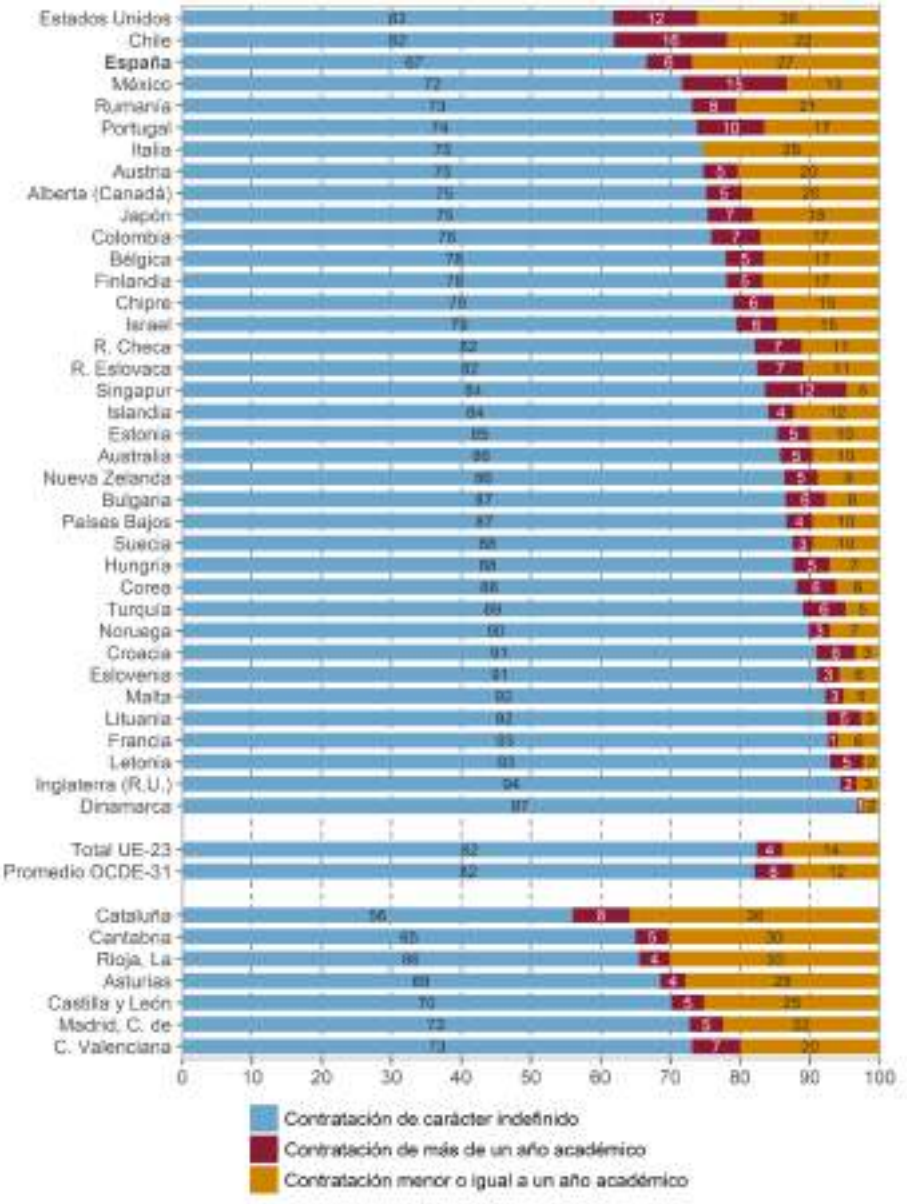
Figura 4.1. Situación laboral por **tipo de contrato** del profesorado de educación primaria



Educación Secundaria

La situación laboral por tipo de contrato en secundaria no difiere en exceso de lo que ocurre en primaria. En España, el 67 % del profesorado tiene **contrato con carácter indefinido**, 15 puntos porcentuales menos que el promedio OCDE-31 y el total UE-23 (82 %). El grupo de países con menos de un 70 % de profesorado con contrato indefinido está formado únicamente por España, Estados Unidos y Chile, muy lejos de Dinamarca, donde el 97 % del profesorado tienen este tipo de contrato. Por comunidades autónomas es llamativo el caso de Cataluña (56 %), donde poco más de la mitad de los docentes tiene contrato indefinido; el resto de las comunidades autónomas participantes presentan porcentajes en torno a los datos de España (Figura 4.2).

Figura 4.2. Situación laboral por **tipo de contrato** del profesorado de educación secundaria



Adicionalmente es interesante analizar qué **características sociodemográficas** tienen los docentes con contratos de una duración determinada (contratos temporales). De los datos presentados en la Figura 4.3 se concluye que en España no hay diferencia significativa en el porcentaje de hombres y mujeres con contrato temporal, aunque sí la hay entre los docentes noveles (5 años de experiencia o menos) y los más experimentados (más de 5 años), en detrimento de los primeros. Este aspecto puede deberse a que el profesorado novel suele cubrir sustituciones o plazas temporales mientras consigue suficiente experiencia para poder acceder a plazas permanentes por medio de concurso oposición en centros públicos o provisión de nuevas plazas en centros privados. Finalmente, existe igualmente diferencia significativa entre la proporción de profesorado con contrato temporal de los centros públicos y privados, habiendo más contratados con carácter temporal en los centros públicos. Las comunidades autónomas presentan la misma situación que en España salvo en la cuestión de género, pues en Principado de Asturias, Cantabria, Castilla y León y La Rioja la proporción de mujeres con contrato temporal es significativamente más alta.

Figura 4.3. Profesorado **con contrato de duración determinada** por características del profesorado y centros. Educación secundaria

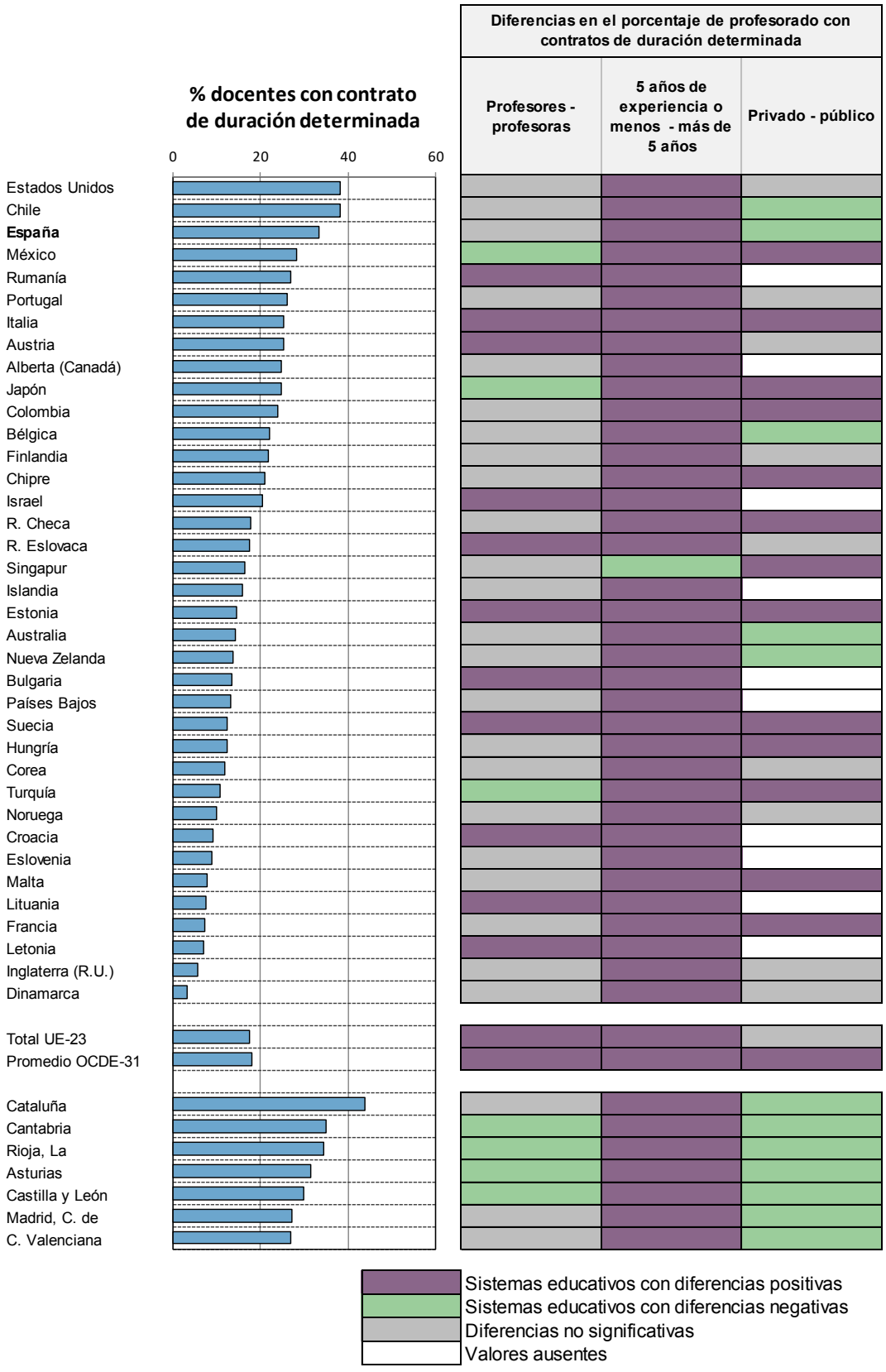
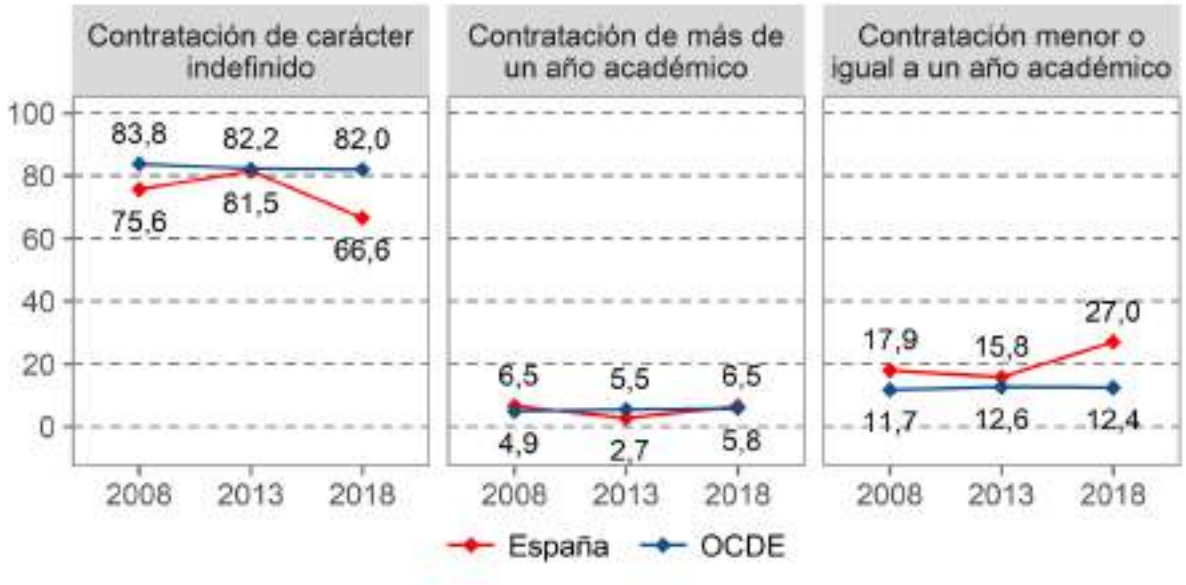


Figura 4.4. Evolución del tipo de contrato



La Figura 4.4 muestra la evolución de los **porcentajes de profesorado según su tipo de contrato.** Mientras que en el promedio OCDE dichos porcentajes se mantienen estables, se comprueba que en España hay una fuerte bajada del ciclo de 2013 a 2018 (14,9 puntos porcentuales) en la contratación indefinida del profesorado, porcentaje que se traslada a la contratación temporal: 3,8 puntos porcentuales más en contratación de más de un año académico y 11,2 puntos porcentuales más en contratos de un año académico o menos. Este cambio podría deberse a que en los que los últimos años de recesión económica, la tasa de reposición de plazas de contratación indefinida se ha visto reducida a pesar de haber aumentado el número de jubilaciones.

2.2. Docentes con contrato a tiempo parcial

El **trabajo a tiempo parcial** es cada vez más común entre los trabajadores de los países de la OCDE. Puede ayudar a las personas a lograr el equilibrio entre la vida laboral y personal. Muchas personas eligen trabajar a tiempo parcial y están satisfechas con cambiar mayores salarios u oportunidades laborales por horarios de trabajo que se ajustan mejor a sus vidas o situaciones personales (OECD, 2010; OECD, 2017; OECD, 2019c).

Sin embargo, el trabajo a tiempo parcial a menudo conlleva una penalización en términos de progresión profesional y pensiones relacionadas con los ingresos salariales. Además, trabajar a tiempo parcial puede que no sea de forma voluntaria, lo que implica que las personas trabajan menos de la cantidad de tiempo deseada o que sus contratos reflejan solo una parte del tiempo que realmente dedican a sus trabajos. Por lo tanto, la sobrerrepresentación de algunos grupos demográficos (particularmente mujeres) entre los trabajadores a tiempo parcial tiene algunas implicaciones negativas en términos de equidad (OECD, 2010; OECD, 2017; OECD, 2019d).

En varios sistemas educativos, el trabajo a tiempo parcial para los docentes se asocia con una mayor flexibilidad en la utilización de los recursos humanos y una mayor capacidad de los directores de los centros para regular los costes y la oferta de enseñanzas (Bertoni, *et al*., 2018; OECD, 2019a). Sin embargo, en algunos casos, el trabajo a tiempo parcial de los docentes también requiere una administración adicional para gestionar el personal y los horarios, y puede limitar la disponibilidad de los docentes si muy pocos están dispuestos a aumentar la cantidad de horas de trabajo cuando sea necesario (OECD, 2019b; Weldon, 2015).

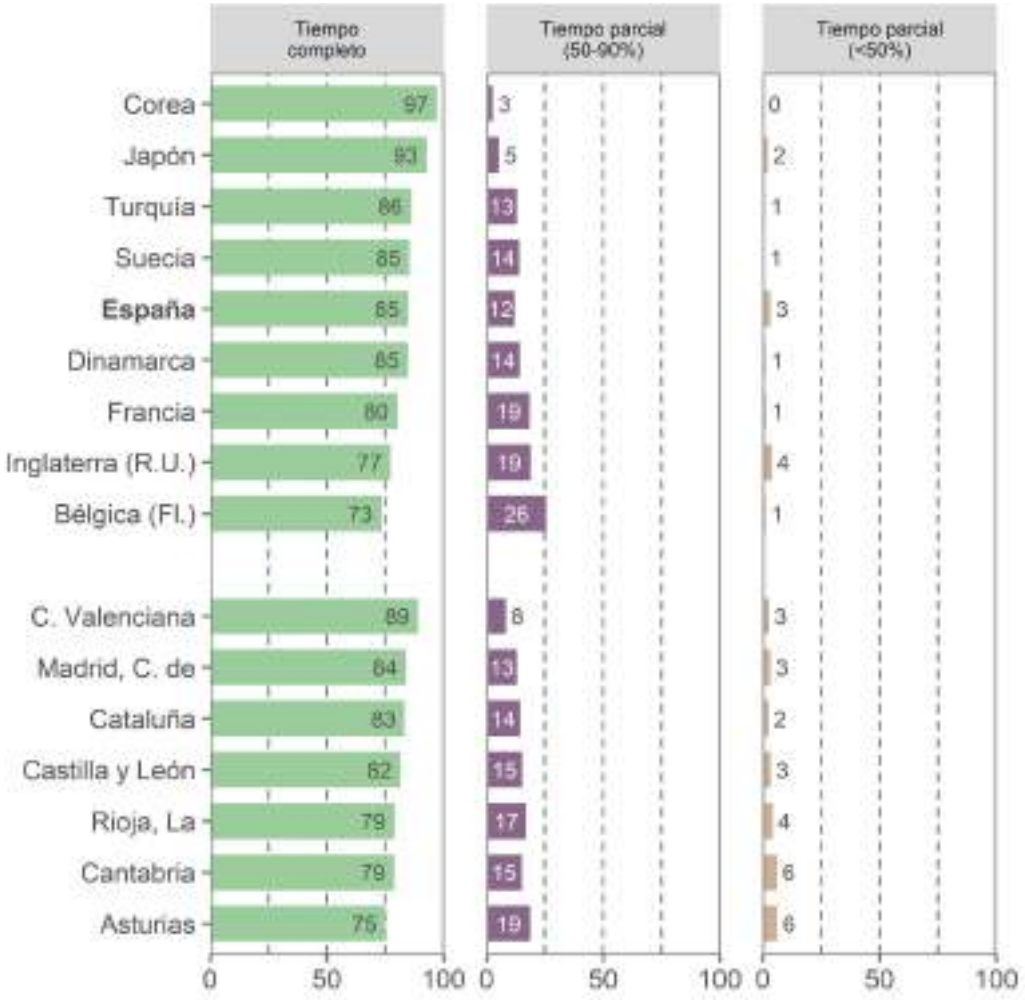
TALIS preguntó al profesorado sobre su situación laboral actual en términos de horas de trabajo en su centro y en todo el trabajo docente combinado. Los docentes pueden contestar sobre si trabajan a tiempo completo (más del 90 % de las horas de un contrato a tiempo completo) o a tiempo parcial (dividido en tres categorías: "71-90 % de las horas a tiempo completo"; "50-70 % de las horas a tiempo completo"; y "menos del 50 % de las horas a tiempo completo").

Educación Primaria

El profesorado de primaria contratado a tiempo completo varía entre el 73 % de Bélgica (Fl.) y el 97 % de Corea. En el caso de España, un 85 % de los docentes que imparten docencia en primaria están contratados a tiempo completo, siendo residual el porcentaje de los que están contratados a menos del 50 %. Si analizamos los datos de las comunidades autónomas participantes con datos representativos, el Principado de Asturias (75 %) es la que menos profesorado a tiempo completo tiene y la Comunitat Valenciana (89 %) la que presenta mayor proporción (Figura 4.5).

En la figura 4.5 se han agrupado las categorías "71-90 % de tiempo completo" y "50-70 % de tiempo completo" formando una categoría intermedia entre dedicación a tiempo completo y dedicación a mitad de tiempo completo.

Figura 4.5. Situación laboral del profesorado **según número de horas de trabajo.** Educación primaria



Educación Secundaria

La variabilidad de porcentajesen el número de horas de trabajo en el caso de educación secundaria es mayor, siendo especialmente llamativo el caso de México donde tan solo el 35 % del profesorado que imparte clase en este nivel educativo tiene contrato a tiempo completo. Japón, Hungría, Finlandia, Malta, Estados Unidos, Singapur y Corea son países donde el 90 % o más de los docentes lo son a tiempo completo. España (79 %) se encuentra entre los países con menor porcentaje de docentes a tiempo completo, aunque iguala al promedio de la OCDE-31 (79 %) y está ligeramente por debajo del total UE-23 (82 %) (Figura 4.6). Al igual que ocurría en Educación Primaria, Principado de Asturias (69 %) es la comunidad autónoma que presenta menor porcentaje de profesorado contratado a tiempo completo, frente a la Comunitat Valenciana (83 %) que tiene 14 puntos porcentuales más (Figura 4.6).

Figura 4.6. Situación laboral del profesorado **según número de horas de trabajo.** Educación secundaria

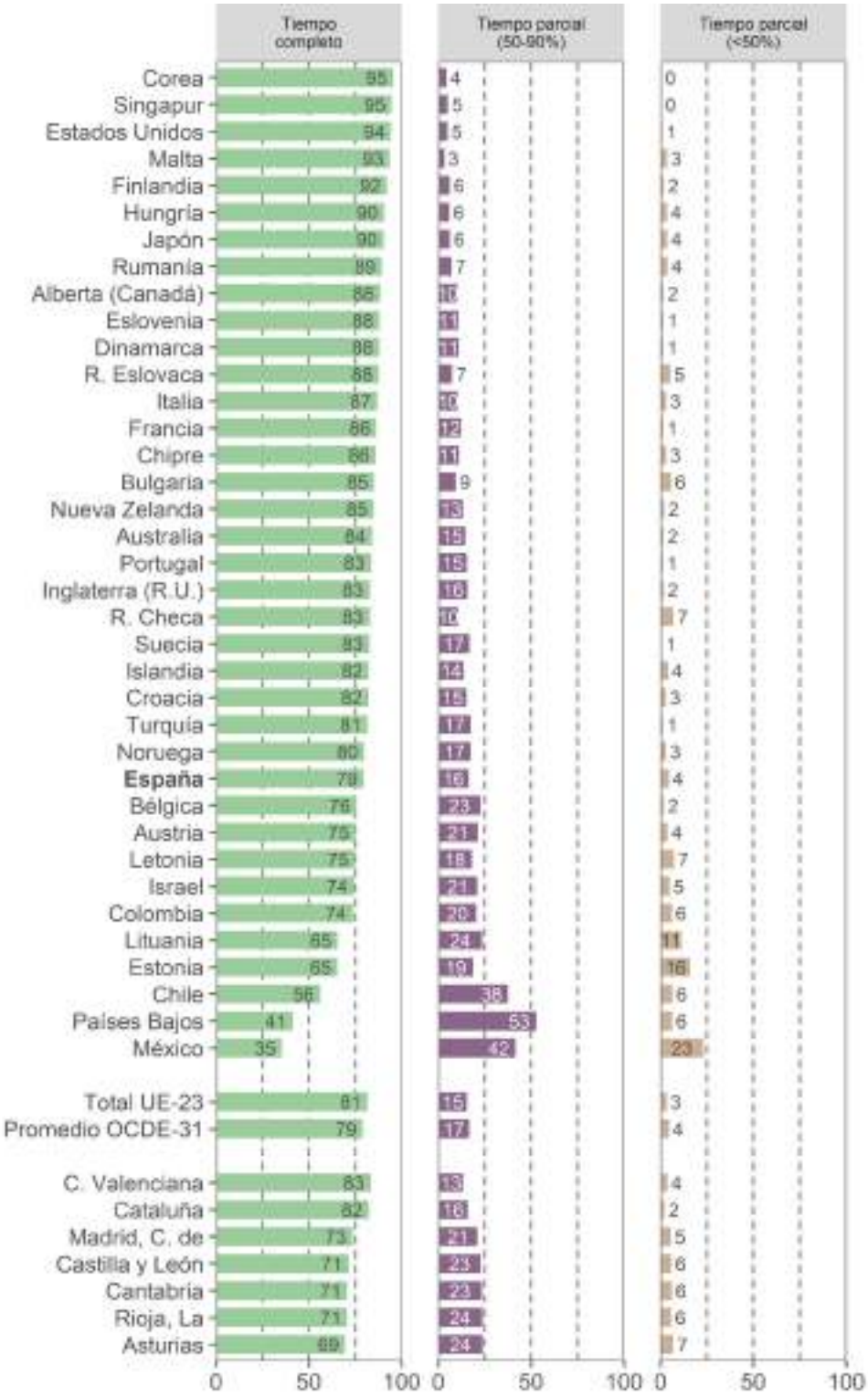


Figura 4.7. Profesorado **a tiempo parcial** por características del profesorado y centros

También es interesante analizar el perfil sociodemográfico de los docentes con contratos a tiempo parcial. De los datos presentados en la Figura 4.7 se concluye que en España no hay diferencia significativa en el porcentaje de hombres y mujeres con este tipo de contrato, lo que contrasta con la situación que presentan el promedio OCDE y el total UE: en estos dos casos es más frecuente que las mujeres trabajen a tiempo parcial.

Sin embargo, según la experiencia docente y la titularidad de los centros sí existen diferencias significativas tanto en España como en las medias internacionales: el contrato a tiempo parcial es más común entre los docentes noveles (5 años de experiencia o menos) frente a los más experimentados (más de 5 años) y lo es entre los docentes que imparten clase en los centros privados frente a los públicos. Las comunidades autónomas siguen el mismo patrón que España, menos en Cataluña y La Rioja donde tampoco hay diferencia significativa entre los contratados a tiempo parcial de centros públicos y privados.

Figura 4.8. Evolución de la situación laboral según número de horas del profesorado

Por último, la Figura 4.8 muestra la evolución de los porcentajes de profesorado según el número de horas de su jornada laboral, y, mientras que en el promedio OCDE se mantienen estables, se comprueba que en España hay una considerable bajada del ciclo de 2013 a 2018 (9,7 puntos porcentuales) en la contratación a tiempo completo, y un aumento del porcentaje de contratación a tiempo parcial: 8,4 puntos porcentuales más en contratación parcial superior al 50 % y 1,4 puntos porcentuales más en contratos a tiempo parcial de menos del 50 %.

De primaria a secundaria. Estabilidad laboral y flexibilidad horaria

En general los porcentajes de contratos laborales indefinidos y contratos a tiempo completo resultan algo superiores en primaria que en secundaria. El porcentaje de docentes de primaria con **contrato laboral indefinido** (72 %) es superior al del profesorado de secundaria (67 %) y en el caso del profesorado de primaria **contratado a tiempo completo** representa un 85 % siendo algo inferior en el caso de secundaria (79 %).

En cuanto a las comunidades autónomas, la tónica es similar con porcentajes superiores en primaria que en secundaria.

3. Satisfacción con las condiciones laborales

Las motivaciones más importantes para que los docentes se unan a la profesión están relacionadas con el sentido de satisfacción que se deriva de ofrecer un servicio público, por ejemplo, al influir en el desarrollo de los niños y las niñas y contribuir a la mejora de la sociedad (OECD, 2019a). Sin embargo, las motivaciones extrínsecas también son importantes. La gran mayoría de los docentes de la OCDE informan que la seguridad laboral, la seguridad de los ingresos y la posibilidad de combinar el trabajo con otras responsabilidades son factores importantes o muy importantes en la decisión de iniciar la carrera docente (OECD, 2019b). Además, el salario y las condiciones laborales influyen en las decisiones de los docentes no solo para unirse a la profesión, sino también para quedarse (Bruns *et al*., 2011; OECD, 2019c).

La retención de docentes y directores es crucial para el éxito de un sistema educativo. Los docentes experimentados tienden a ser más efectivos que los noveles (Abbiati *et al*., 2017; Kini & Podolsky, 2016; Papay & Kraft, 2015). La enseñanza es un trabajo complejo que involucra muchos factores: la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades a los estudiantes, la gestión de grupos y el cumplimiento de los procedimientos escolares, entre otros. Los docentes con experiencia pueden ser mejores para llevar a cabo estas tareas (Berliner, 2001; Melnick & Meister, 2008) y, en consecuencia, para mejorar los resultados de los estudiantes (Ladd & Sorensen, 2017).

Los centros y los sistemas educativos deben ofrecer condiciones atractivas a su personal, tanto en términos absolutos como en relación con otros trabajos que requieren cualificaciones similares (OECD, 2019a). Además, la investigación disponible encuentra que, en una variedad de países y sectores económicos, la satisfacción de los empleados con sus salarios también depende de la estructura de compensación, los incentivos relacionados y los mecanismos para la remuneración del desempeño implícito en los sistemas de evaluación (Boswell & Boudreau, 2000; Chen *et al*., 2006; Schay & Fisher, 2013; Tomaževič *et al*., 2014).

En esta se sección se presenta información sobre la **satisfacción con el salario y otros términos del contrato de docentes y directores** recopilados a través de la encuesta TALIS.

3.1. Satisfacción con el salario

Los datos de TALIS sobre la satisfacción con los salarios se pueden comparar con la información sobre los salarios de docentes y directores disponible en otros estudios de la OCDE y presentados en la publicación *Education at a Glance* (OECD, 2019b). El análisis en este capítulo se basa en el salario bruto anual reglamentario de docentes y directores a tiempo completo.

Por lo general, en los sistemas educativos, la satisfacción de los docentes con sus salarios está fuertemente asociada con el salario promedio percibido por los docentes en los centros públicos. Esto se debe a que los salarios en los centros públicos españoles tienen buen nivel al comienzo de la profesión, si bien la progresión de los mismos a lo largo del tiempo es inferior a la que se produce en otros países.

TALIS pide a los docentes y directores que informen en qué medida están de acuerdo con la afirmación "estoy satisfecho con el salario que recibo por mi trabajo" ("totalmente en desacuerdo"; "en desacuerdo"; "de acuerdo"; o "totalmente de acuerdo"). Los análisis que siguen muestran conjuntamente en la categoría de satisfecho el hecho de haber contestado estar "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo".

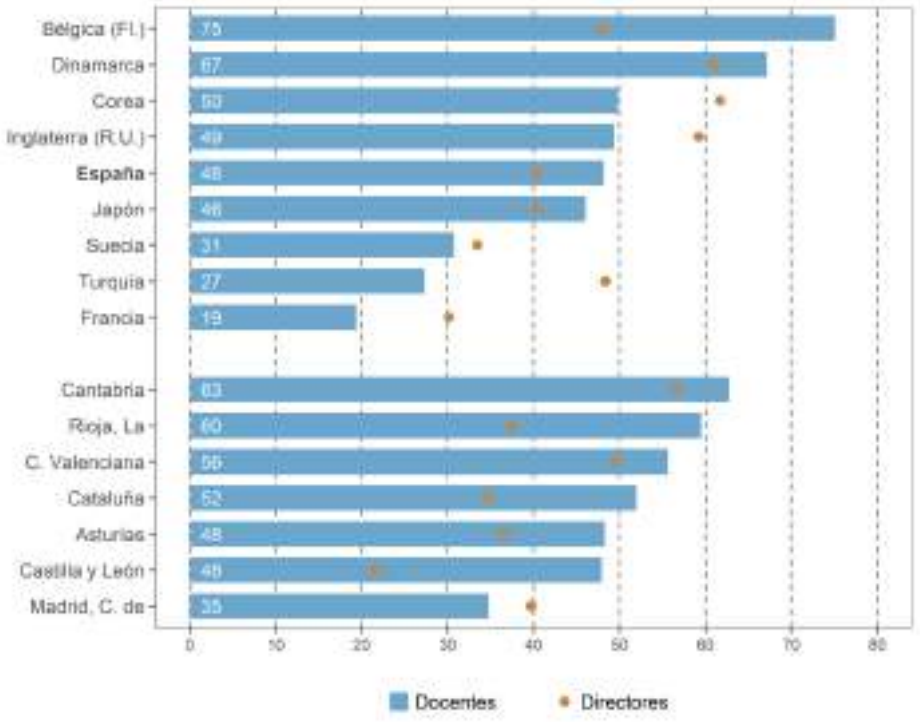
Educación Primaria

En la Figura 4.9 se muestra la **satisfacción del profesorado y los directores en educación primaria respecto a su salario**. En España el 48 % del profesorado y el 40 % de los directores están satisfechos con su salario, lejos de los porcentajes de Francia (19 % profesorado y 30 % directores), que queda por debajo, y de los de Bélgica (Fl.) (75 % profesorado y 48 % directores), que están por encima.

Estos datos son coherentes con la información publicada en *Education at a Glance* 2019: el salario inicial y el máximo alcanzable del profesorado de Educación Primaria en España estaba en 2018 por encima del promedio OCDE o la media de UE y entre los más altos de los países de la organización, aunque la diferencia es más acusada al inicio de la carrera profesional. Además, en España, los docentes de Educación Primaria con una experiencia de 15 años tienen una ventaja salarial de un 8 % relativo al salario de los trabajadores con nivel de educación terciaria, *Education at a Glance* (OECD, 2019).

En cuanto a las comunidades autónomas, el profesorado de la Comunidad de Madrid (34 %) es el más insatisfecho con su salario, mientras que, para los directores, el porcentaje de satisfacción es menor en Castilla y León (21 %), siendo los docentes y los directores de Cantabria (62 % y 58 % respectivamente) los más satisfechos con su retribución.

Figura 4.9. Satisfacción **con el salario** del profesorado y directores de educación primaria



Educación Secundaria

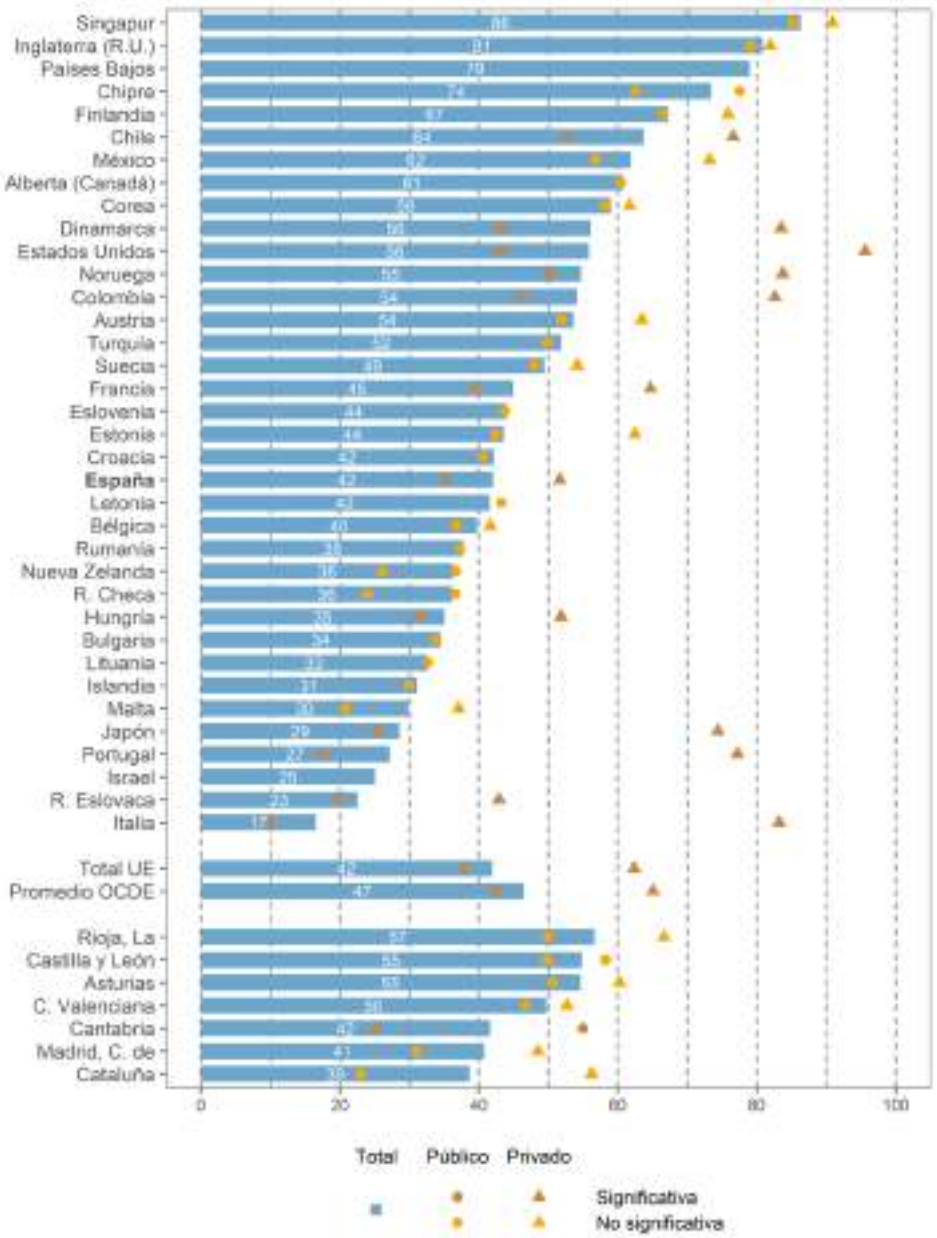
La Figura 4.10 presenta la **satisfacción con el salario del profesorado según distintas características de los mismos**. Se observa una gran variabilidad de resultados, es por esto que se limitará el análisis a la comparativa de España con el promedio OCDE-31 y el total UE-23, pudiéndose encontrar el resto de las respuestas en la figura presentada. El 50 % del profesorado de secundaria español está satisfecho con su salario, muy por encima del 38 % y 39 % de los docentes del total UE-23 y promedio OCDE-31 respectivamente. Cabe destacar que los docentes de Islandia (6 %) son los menos satisfechos con su salario y los de Alberta (Canadá) (76 %) los que más.

Los datos del *Education at a Glance* (OECD, 2019) muestran que el salario inicial del profesorado de España está entre los cinco mayores de la OCDE. Sin embargo, aunque al final de la carrera profesional sigue siendo superior al promedio OCDE y la media UE, las diferencias no son entonces tan importantes. Una de las características diferenciales de la escala salarial del profesorado en España es que para alcanzar la retribución máxima es necesaria una experiencia de 39 años, frente a los 25 años de media en la OCDE o los 28 años en la UE. No obstante, como ocurre con los docentes de Educación Primaria, un docente de Educación Secundaria en España con 15 años de experiencia tiene una ventaja salarial del 21 % relativo al salario de otros trabajadores con educación terciaria.

Por género, tanto en España como en el promedio OCDE y en el total UE existe diferencia estadísticamente significativa a favor de las mujeres, siendo estas las que están más satisfechas con el salario. Si tenemos en cuenta los años de experiencia, están más satisfechos los docentes noveles que los más veteranos y esto ocurre tanto en España como en el promedio OCDE y el total UE. Para terminar, se ha analizado la significatividad en relación a la titularidad de los centros y, según se ve en el Figura 4.10, los docentes de la escuela pública en España están más satisfechos que los de centros de titularidad privada, hecho que ocurre al revés en el promedio OCDE y en el total UE. Por comunidades autónomas, aunque hay ligeras variaciones, el patrón generalizado es el que presenta España.

Figura 4.10. Satisfacción **con el salario** por características del profesorado de educación secundaria

Figura 4.11. Satisfacción **con el salario por titularidad del centro** de los directores de educación secundaria



La **satisfacción con el salario de los directores de manera global y segmentando por titularidad del centro** (público-privado) se muestra en la Figura 4.11. El 42 % de los directores de los centros educativos españoles de secundaria se encuentran satisfechos con su salario, igual que el total UE y 5 puntos porcentuales menos que el promedio OCDE, siendo en los tres casos la diferencia entre los directores de centros públicos y los centros privados estadísticamente significativa a favor de los segundos. Si se analiza el resto de los países se comprueba que en Italia solo el 17 % de los directores están satisfechos con su salario, mientras que en Singapur lo están el 86 %. El dato por comunidades autónomas varía entre el 39 % de los directores de Cataluña que están satisfechos con su salario y el 57 % que lo están en La Rioja.

3.2. Satisfacción con los términos del contrato

TALIS pregunta a los docentes y directores no solo sobre su satisfacción con el salario, sino también sobre la medida en que, además de sus salarios, están satisfecho con los términos de su contrato/empleo de docente (p. ej. prestaciones, horario de trabajo) ("totalmente en desacuerdo"; "en desacuerdo"; "de acuerdo"; o "totalmente de acuerdo"). Sin embargo, no está clara la existencia de una relación sólida entre la proporción de docentes que están satisfechos con sus salarios y aquellos que están satisfechos con otros términos de su contrato.

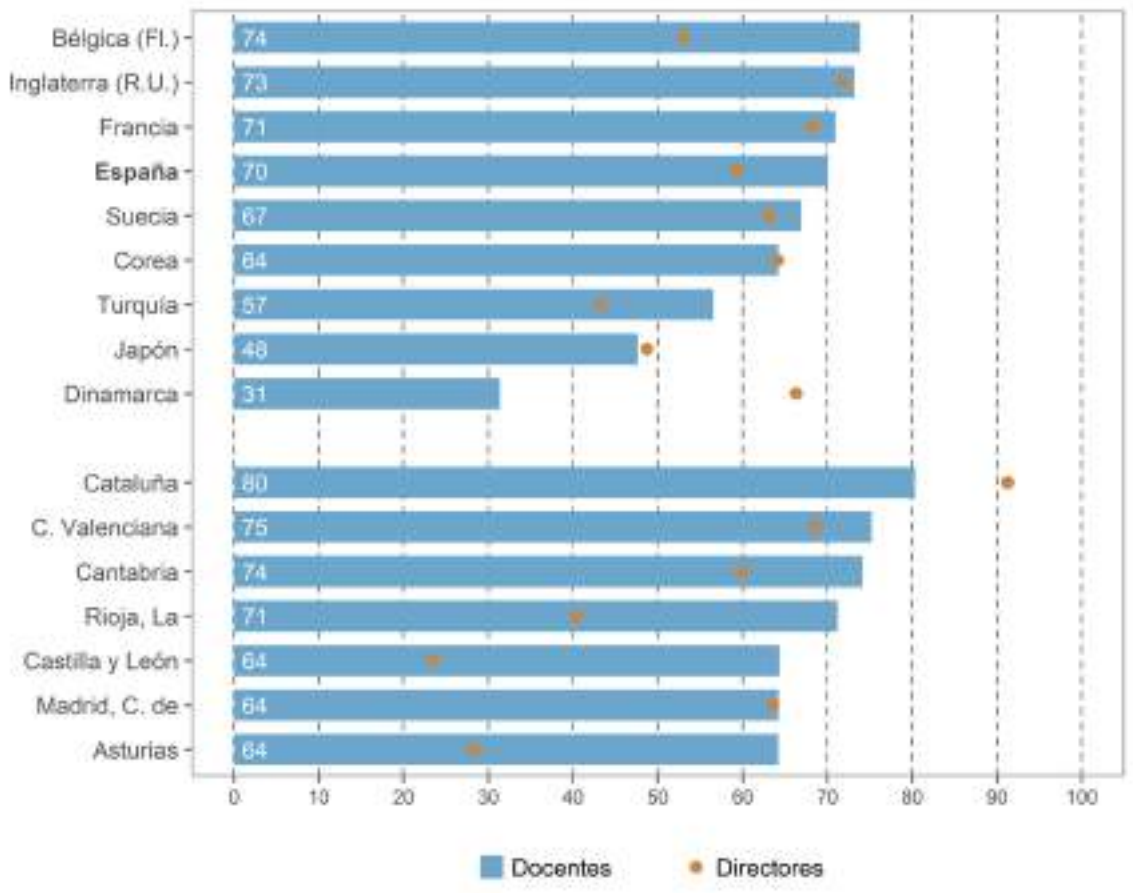
La **satisfacción de los docentes con los términos de su contrato de enseñanza o empleo** podría verse afectada por una variedad de factores. Por ejemplo, podría verse afectada por el trabajo a tiempo parcial o fijo, dado que estos son términos importantes del empleo de los docentes. A la luz de los aspectos positivos y negativos del trabajo a tiempo parcial discutido en el capítulo anterior (OECD, 2010; OECD, 2017; OECD, 2019a) y los resultados empíricos sobre la asociación entre trabajo temporal y satisfacción laboral (Wilkin, 2012), es difícil establecer una hipótesis firme sobre esta relación.

La satisfacción de los docentes con los términos de su contrato también podría estar relacionada con otros beneficios y condiciones de su trabajo. Por ejemplo, podría verse afectado por el apoyo que reciben para el desarrollo profesional continuo. Las oportunidades para el desarrollo profesional son una parte importante de las condiciones de trabajo (Viac & Fraser, 2019), del mismo modo que lo son el apoyo para la formación y el desarrollo profesional (Daley, 2008; Thibault *et al*., 2017). Además, la satisfacción de los docentes con sus términos de contrato también podría estar relacionada con las oportunidades de que disponen para dar forma a su entorno de trabajo mediante la participación en la gestión de sus centros educativos.

Educación Primaria

En la Figura 4.12 se muestra la satisfacción del profesorado y los directores en Educación Primaria respecto a los términos de su contrato. En España, el 70 % del profesorado y el 59 % de los directores declaran estar satisfechos con los términos de su contrato, frente a Dinamarca, donde dicha satisfacción solo llega al 31 % de los docentes y al 67 % de los directores. En cuanto a las comunidades autónomas, el profesorado de Cataluña (80 %) es el que en mayor proporción se muestra satisfecho con su contrato y mientras que el de Castilla y León, Comunidad de Madrid y Principado de Asturias, todas con un 64 %, las que menos. Poco más del 20 % de los directores de Castilla y León está de acuerdo con los términos de su contrato frente al 91 % que está de acuerdo en Cataluña.

Figura 4.12. Satisfacción **con los términos del contrato** de trabajo del profesorado y directivos de educación primaria



Educación Secundaria

La Figura 4.13 presenta la **satisfacción con los términos del contrato** del profesorado según distintas características de los mismos. En España el 61 % de los docentes están satisfechos con los términos de su contrato, aunque 5 puntos porcentuales menos que el promedio OCDE-31 y que el total UE-23 donde el 66 % de los docentes dicen estar satisfechos con sus contratos.

España solo presenta diferencias estadísticamente significativas entre lo que responden los docentes noveles (5 años de experiencia o menos) frente a lo que dicen los veteranos (más de 5 años), a favor de los primeros. Sin embargo, el promedio OCDE-31 presenta diferencias a favor de los hombres docentes, de los docentes noveles y de los docentes que imparten clase en centros privados. La misma situación se da en el total UE-23, aunque en este caso no hay diferencia estadísticamente significativa por género.

Por comunidades autónomas, Castilla y León los hombres se muestran significativamente más satisfechos que las mujeres mientras que en el Principado de Asturias son las mujeres las que dicen sentirse significativamente más satisfechas con los términos de su contrato. Los docentes noveles están más satisfechos con sus contratos que los veteranos en Cataluña, Comunitat Valenciana, La Rioja, Principado de Asturias y Comunidad de Madrid y, además, en Principado de Asturias los docentes de centros privados están más satisfechos con los términos de su contrato que los de los centros públicos.

Figura 4.13. Satisfacción **con los términos del contrato** de trabajo del profesorado de educación secundaria

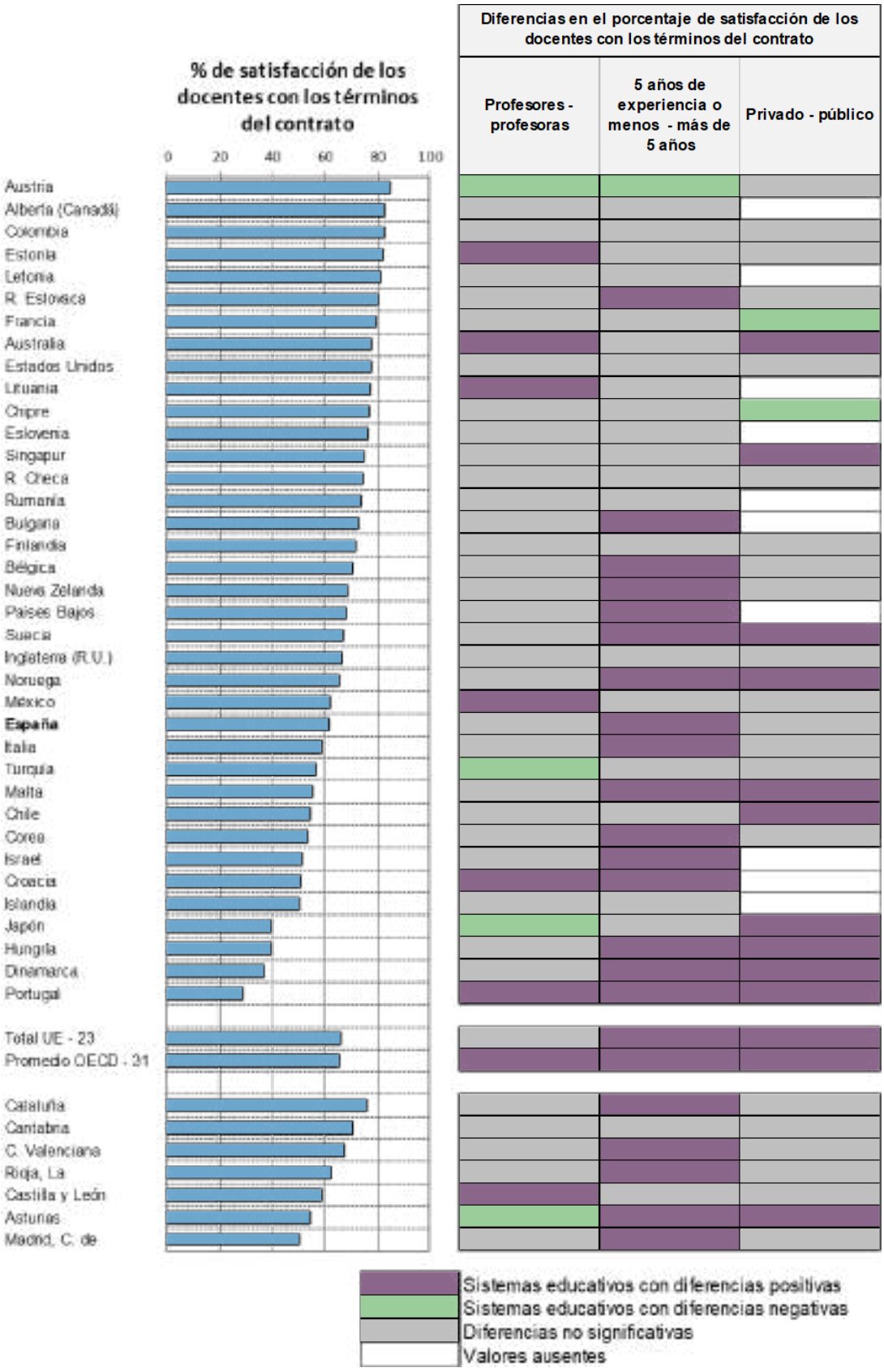
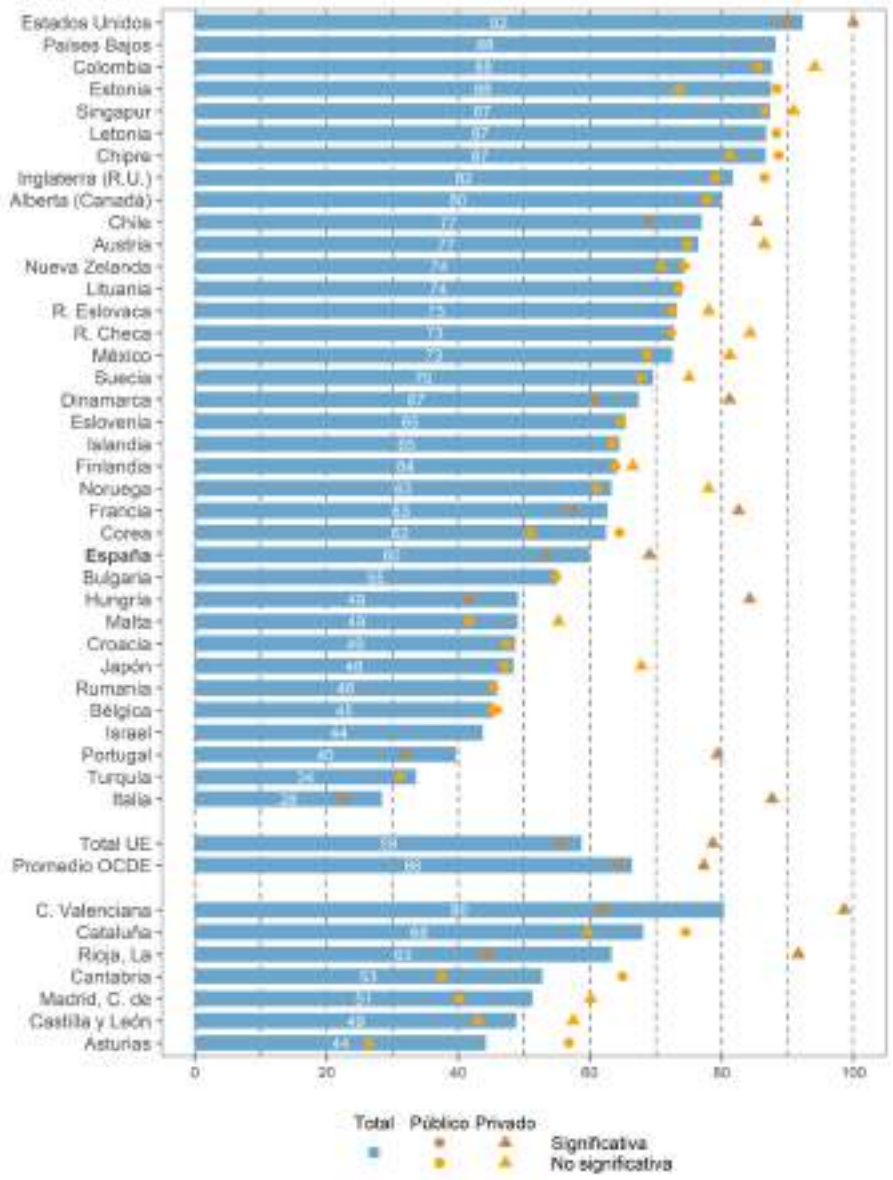


Figura 4.14. Satisfacción **los términos del contrato** de trabajo por titularidad del centro de los directores de educación secundaria



En la Figura 4.14 se muestra, por otro lado, la **satisfacción con los términos del contrato de los directores**, donde además se ha segmentado por titularidad del centro (público-privado). El 60 % de los directores de los centros de secundaria españoles se encuentran satisfechos con su contrato laboral aproximadamente lo mismo que el total UE (59 %) y 6 puntos porcentuales menos que el promedio OCDE. En los tres casos hay diferencia estadísticamente significativa entre los directores de centros públicos y los de centros privados a favor de los segundos.

Analizando el resto de los países comprobamos que en Italia solo el 28 % de los directores están satisfechos con los términos de su contrato mientras que en Estados Unidos llega hasta el 92 % de los directores. Los porcentajes por comunidades autónomas varían entre el 44 % de los directores de Principado de Asturias que están satisfechos con su contrato y el 80 % que lo están en la Comunitat Valenciana. Llama la atención, en este caso, la diferencia existente entre el porcentaje de directores que dice estar satisfechos

con los términos de su contrato laboral en los centros de titularidad privada y pública, a favor de los primeros.

De primaria a secundaria. Satisfacción con las condiciones laborales

Si comparamos los datos de primera y secundaria relativos a la **satisfacción con las condiciones laborales**, son en general inferiores en primaria que en secundaria. En concreto, el 48 % del profesorado y el 40 % de los directores de primaria están satisfechos con su salario frente al 50 % de docentes y el 42 % de los directores de los centros educativos españoles de secundaria. Por otra parte, el 61 % de los docentes y el 59 % de los directores de primaria están **satisfechos con los términos de su contrato** frente al 79 % de docentes y 60 % de directores de los centros españoles de secundaria.

En cuanto a las comunidades autónomas, presentan tendencias similares, con porcentajes más altos en secundaria que en primaria.

4. Fuentes y niveles de estrés de docentes y directores

El estrés relacionado con el trabajo puede entenderse como un desequilibrio entre las demandas laborales y los recursos personales o del entorno de trabajo. Los trabajadores pueden experimentar estrés cuando las demandas laborales que se les imponen no coinciden con el apoyo recibido en el trabajo, sus conocimientos, habilidades o capacidad para hacerlas frente (Kyriacou, 2001). La consecuencia del estrés puede presentarse en forma de alteraciones de la salud emocionales, sociales y/o físicas.

Los indicadores utilizados en TALIS se limitan a los casos de estrés en el lugar de trabajo y relacionados con la profesión y no incluyen la ansiedad general o el estrés de los eventos de la vida (Viac & Fraser, 2019). Varios estudios internacionales han reconocido la existencia de un vínculo entre las condiciones de trabajo y el estrés laboral (Collie *et al*., 2012; Desrumaux, *et al*., 2015; Klassen, *et al.*, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Los entornos y situaciones estresantes pueden afectar a las prácticas de los docentes y directores, a su motivación para el trabajo e incluso al rendimiento de las y los estudiantes (Viac & Fraser, 2019). De hecho, la investigación ha asociado altos niveles de estrés con menor autoeficacia para la enseñanza, menor satisfacción laboral, menor compromiso (Collie *et al*., 2012), agotamiento (Schaufeli *et al*., 2009) y con docentes que abandonan la profesión (Kyriacou, 2001).

En esta sección se describen **los niveles de estrés** informados por los docentes junto con las **principales fuentes de estrés**.

4.1. Niveles de estrés

TALIS 2018 preguntó por primera vez a los docentes cuánto estrés experimentan en su trabajo (“en absoluto”; “en cierta medida”; “bastante”; “mucho”).

La gran variación entre países en el nivel de estrés del profesorado es reflejo igualmente de la variabilidad existente entre la población en general en los distintos países y de otras medidas subjetivas de bienestar, según lo medido por la Encuesta Mundial Gallup (Ng *et al*., 2009). El nivel de estrés informado de la población general depende del desarrollo económico, pero también está asociado con las necesidades, los objetivos y

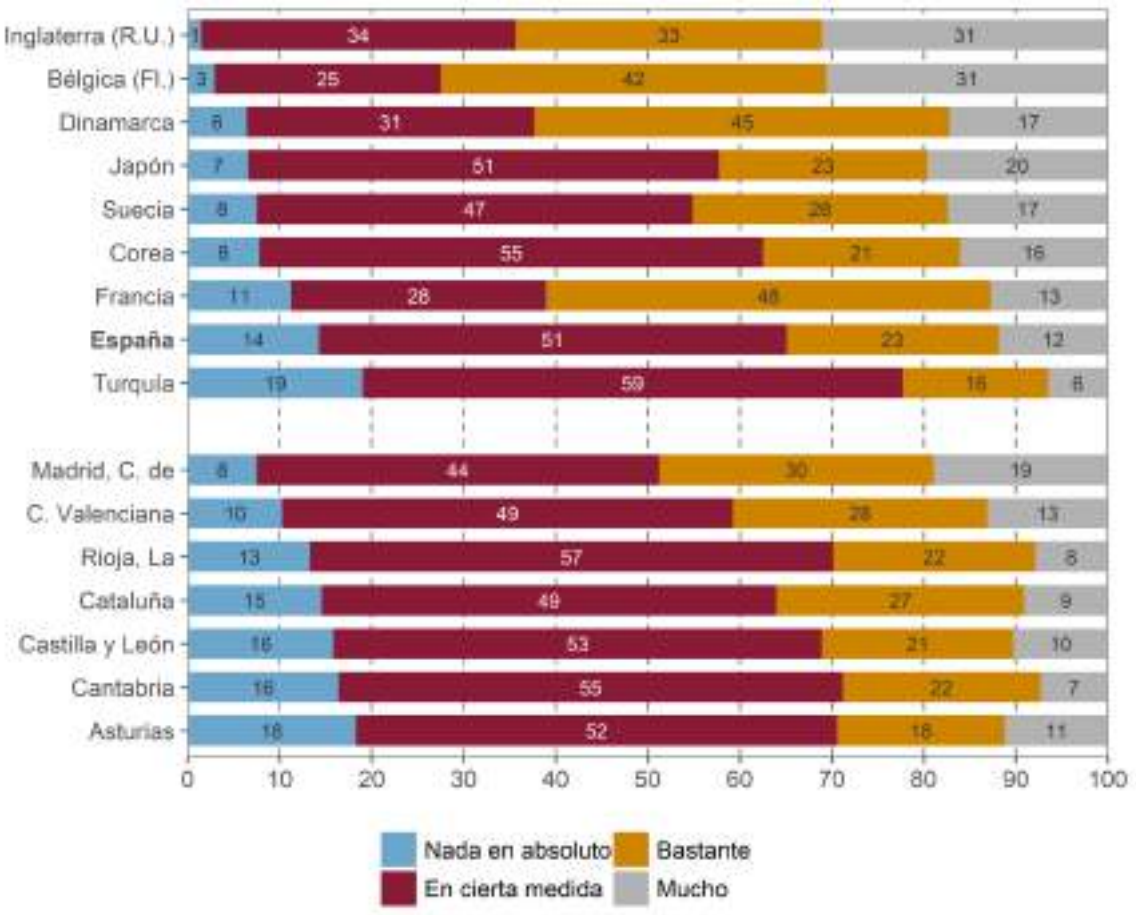
la cultura de los sistemas específicos. Diener y Tay (2009) descubrieron que los países con altos niveles de estrés no solo tienen altos niveles de ingresos, sino que también muestran una alta longevidad y satisfacción con la vida.

La investigación internacional también ha encontrado que las profesoras son más propensas que sus compañeros masculinos a informar de altos niveles de estrés (Antoniou *et al*., 2006; Klassen, 2010). Sin embargo, estos resultados deben interpretarse cuidadosamente, ya que puede haber una serie de factores mediadores que explican estas diferencias, como la carga de trabajo, la posición en la jerarquía laboral y el apoyo social (Antoniou *et al*., 2006). Además, los docentes con niveles más altos de estrés también tienden a informar de niveles más bajos de autoeficacia.

Educación Primaria

En la Figura 4.15 se presenta el porcentaje de profesorado de educación primaria en función del **nivel de estrés que experimenta durante su actividad docente**. El 35 % de los docentes españoles de primaria afirma sufrir bastante o mucho estrés durante su trabajo, por encima solo de los docentes de Turquía, donde dicen sufrirlo el 22 % de las profesoras y los profesores. Llama la atención que el 73 % del profesorado de Bélgica (Fl.) diga sufrir bastante o mucho estrés. Si se analizan las respuestas de los docentes de las comunidades autónomas participantes con muestra ampliada se ve que siguen un patrón similar, aunque con cierto nivel de variabilidad en las distintas categorías, no siendo las diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las comparaciones (Tabla 4.15).

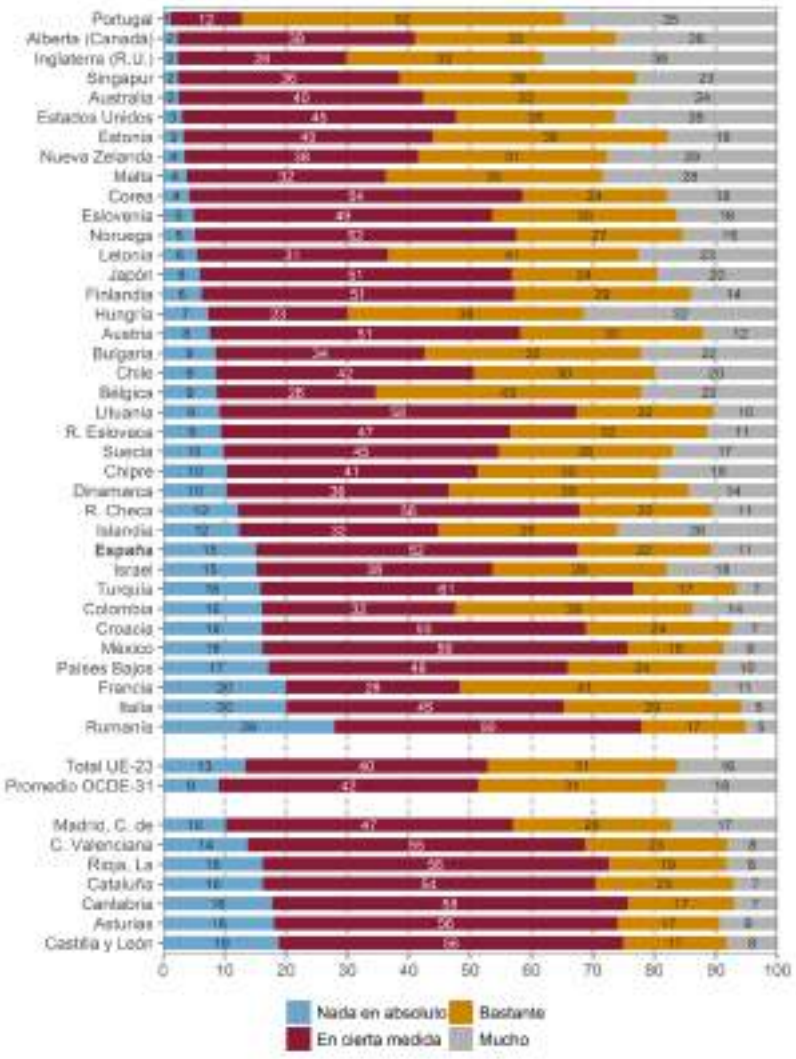
Figura 4.15. Profesorado de educación primaria que experimenta **estrés** en su trabajo



Educación Secundaria

La Figura 4.16 muestra en esta ocasión el porcentaje de profesorado de educación secundaria en función del **nivel de estrés que experimenta durante su actividad docente**. El 33 % de los docentes españoles de secundaria afirman sufrir bastante o mucho estrés durante su trabajo, lo que representa un comportamiento similar a lo que informaban los docentes de primaria. Este porcentaje es solo mayor significativamente que el de Rumania (22 %), Turquía (24 %) o México (25 %) y al mismo nivel de significación que Croacia (31 %), Lituania (32 %) y República Checa (33 %), entre otros. Se encuentra muy por debajo de los porcentajes informados por el promedio OCDE-31 (49 %) y total UE-23 (47 %). Es muy relevante que el 87 % del profesorado de Portugal diga sufrir bastante o mucho estrés. Observando las respuestas del profesorado de las comunidades autónomas participantes se ve que siguen un patrón muy similar y que no presentarían diferencias estadísticamente significativas en la mayor parte de las comparaciones, aunque cabe destacar el caso de la Comunidad de Madrid, donde el 43 % del profesorado dice sufrir bastante o mucho estrés, 10 puntos porcentuales más que el promedio de España.

Figura 4.16. Profesorado de educación secundaria que experimenta **estrés** en su trabajo



4.2. Fuentes de estrés

Más allá de la magnitud y el impacto del estrés en el trabajo docente, también es útil explorar los factores que contribuyen a provocarlo. En los últimos 15 años, varios estudios han explorado las posibles **fuentes de estrés**, y en particular se ha estudiado la asociación entre las condiciones de trabajo y los niveles de estrés de los docentes (Bakker *et al*., 2007; Betoret, 2009; Chan, 2002; Hakanen *et al.*, 2006; Klassen, *et al*., 2013; Montgomery & Rupp, 2005). Una conclusión relevante de estas investigaciones es que la prevalencia del estrés difiere según sus fuentes. Por ejemplo, el estrés relacionado con las actividades en el aula y las interacciones con los estudiantes parece más predominante que el estrés relacionado con el apoyo recibido por el centro educativo y el gobierno (Antoniou *et al*., 2006; Klassen R. , 2010).

TALIS 2018 trata de explorar más a fondo los problemas, además del estrés, preguntando a los docentes y a los directores en qué medida una serie de tareas relacionadas con el trabajo constituyeron una fuente de estrés ("en absoluto"; "en cierta medida"; "bastante"; "mucho"). Las fuentes de estrés para los docentes se clasificaron en tres grupos diferentes según el Marco Conceptual TALIS 2018 (Ainley & Carstens, 2018): estrés de la carga de trabajo; estrés de comportamiento del estudiante; y relaciones con las partes interesadas.

La literatura de investigación ha identificado la carga de trabajo como una fuente de estrés, ya que muestra una fuerte asociación con el equilibrio de la vida del docente y el agotamiento (Baker *et al*., 2007; OECD, 2013). Las investigaciones también han demostrado que el tipo de estrés experimentado por los docentes difiere según su experiencia, ya que los docentes noveles experimentan estrés estrechamente relacionado con el manejo del aula, mientras que los docentes más experimentados tienden a informar niveles más altos de estrés relacionados con su carga de trabajo (Antoniou *et al*., 2013; Antoniou *et al*., 2006).

Otro conjunto de fuentes de estrés se relaciona con el manejo de las aulas y el comportamiento de los estudiantes. Los comportamientos disruptivos del alumnado se consideran una causa importante de tensión psicológica para los docentes (Hakanen *et al*., 2006). Los resultados de TALIS 2013 mostraron que la satisfacción laboral y la autoeficacia disminuyen a medida que aumenta la proporción de estudiantes con problemas de conducta (OECD, 2014).

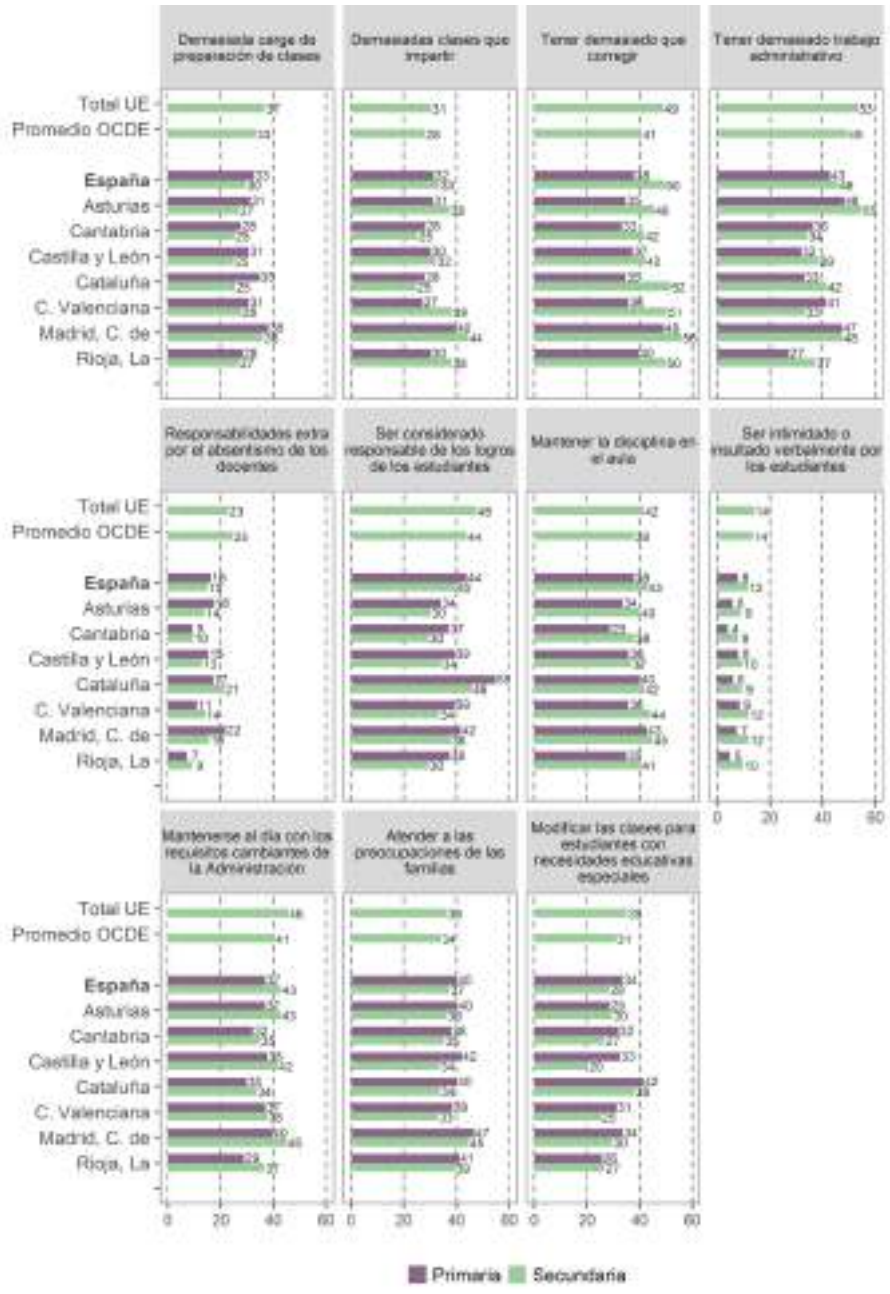
Finalmente, un último conjunto de indicadores se refiere a la capacidad de los docentes para responder ante los requisitos y las necesidades de un sistema educativo en constante evolución. Las tareas adicionales generadas para estas responsabilidades pueden provocar una presión laboral adicional sobre el profesorado y pueden afectar negativamente el sentido de bienestar profesional de los docentes (Valli & Buese, 2007).

Profesorado de Educación Primaria y Secundaria

La Figura 4.17 presenta los porcentajes de los docentes de primaria y secundaria que experimentan bastante o mucho estrés según las distintas fuentes por las que se pregunta en TALIS. De manera global los docentes españoles presentan niveles similares (sin diferencia estadísticamente significativa) de estrés en las fuentes analizadas que el promedio OCDE y el total UE. Las fuentes que más estrés provocan, tanto en el profesorado de primaria como en el de secundaria, son **tener demasiado que corregir, tener demasiado trabajo administrativo, ser considerado responsable de los logros de los estudiantes, mantener la disciplina en clase y mantenerse al día con los**

requisitos cambiantes de la Administración. Por el contrario, **ser intimidado o insultado verbalmente por los estudiantes** o **tener responsabilidades extra por el absentismo de los estudiantes** son, en mucha menor medida, motivo de estrés del profesorado tanto en primaria como en secundaria. Es interesante comprobar que los patrones de respuestas en Educación Primaria y Secundaria de España y las comunidades autónomas participantes son muy parecidos, no presentando grandes diferencias salvo en casos muy puntuales.

Figura 4.17. Fuentes que producen **bastante o mucho estrés** en su labor como docente en educación primaria y secundaria



Directores de Educación Primaria y Secundaria

La proporción de directores y directoras de primaria y secundaria que experimentan bastante o mucho estrés según las fuentes por las que se pregunta en TALIS se presentan en la Figura 4.18. Menos del 30 % de los directores consideran **demasiado trabajo de evaluación y observaciones a los docentes** como motivo de estrés tanto en los centros de primaria como en los de secundaria de España, promedio OCDE y total UE.

Una situación similar, pero ligeramente superior al 30 %, ocurre con la afirmación referente a **modificar las clases para estudiantes con necesidades educativas especiales**, donde el 38 % de los directores de primaria en España y el 30 %, 34 % y 31 % de los directores de secundaria de España, total UE y promedio OCDE, respectivamente, lo consideran una fuente de estrés. Es residual (6 % en el total UE y promedio OCDE y menos del 5 % en España y las comunidades autónomas) el porcentaje de directores que dice que es motivo de estrés el **ser intimidado o insultado verbalmente por los estudiantes.**

Mantener la disciplina en el aula es una fuente de estrés en mayor medida en secundaria (55 % en España, 74 % en total UE y 42 % en promedio OCDE) que en primaria (40 % en España), y esto ocurre en todas las comunidades autónomas, siendo especialmente llamativo el caso de la Comunitat Valenciana y La Rioja donde más del 70 % de los directores consideran motivo de estrés esa cuestión.

Mantenerse al día con los requisitos cambiantes de la Administración y atender a las preocupaciones de las familias son fuentes declaradas de estrés por porcentajes superiores al 60 % entre los directores de primaria y secundaria de España y la mayor parte de las comunidades autónomas, porcentajes superiores a los presentados tanto en el total UE como en el promedio OCDE (próximos el 55 %).

La responsabilidad extra por el absentismo de los estudiantes es considerada motivo de estrés por el 40 % de los directores del total UE y el 37 % del promedio OCDE, el doble de lo que reportan los directores españoles tanto de primaria (21 %) como de secundaria (22 %).

Finalmente, la mayor fuente de estrés considerada por los directores de los centros educativos es **tener demasiado trabajo administrativo**. Los porcentajes presentados en España (85 % en primaria y 78 % en secundaria) son iguales o superiores a los presentados en el total UE (78 %) y en el promedio OCDE (69 %), aunque en estos casos se presenta información solo para el nivel de Educación Secundaria. Por tanto, tal y como se indicó el en primer volumen de este informe (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), es conveniente que este exceso de tareas burocráticas y administrativas no afecte al liderazgo pedagógico de los directores, que es el tipo de liderazgo que se debe promover para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

Figura 4.18. Fuentes que producen **bastante o mucho estrés** en su labor directiva en educación primaria y secundaria

De primaria a secundaria. Fuentes y niveles de estrés de docentes y directores

En este ámbito, las cifras de primaria y secundaria resultan ser muy similares. El 35 % de los docentes españoles de primaria afirman sufrir bastante o mucho **estrés durante su trabajo**, siendo en secundaria un porcentaje similar del 33 %. El patrón que presentan las comunidades autónomas es parecido.

Analizando las causas de estrés, menos del 30 % de los directores consideran el tener **demasiado trabajo de evaluación y observaciones a los docentes** un motivo de estrés tanto en los centros de primaria como en los de secundaria de España. Una situación similar, pero ligeramente superior al 30 %, ocurre con la **modificación de las clases para estudiantes con necesidades educativas especiales**, donde el 38 % de los directores de primaria en España y el 30 % de los directores de secundaria de España lo consideran una fuente de estrés.

El hecho de **ser intimidado o insultado verbalmente por los estudiantes** supone un motivo de estrés para menos del 5 % de los directores en España y en las comunidades autónomas.

Mantener la disciplina en el aula es una fuente de estrés en mayor medida en secundaria (55 %) que en primaria (40 %), y esto ocurre en todas las comunidades autónomas, siendo especialmente llamativo el caso de la Comunitat Valenciana y La Rioja donde más del 70 % de los directores consideran motivo de estrés esa cuestión.

Mantenerse al día con los requisitos cambiantes de la Administración y atender a las preocupaciones de las familias presentan porcentajes superiores al 60 % entre los directores de primaria y secundaria de España y la mayor parte de las comunidades autónomas. **Responsabilidad extra por el absentismo de los estudiantes** es manifestado por los directores españoles tanto de primaria (21 %) como de secundaria (22 %).

Por último, la mayor fuente de estrés considerada por los directores de los centros educativos es **tener demasiado trabajo administrativo**. Los porcentajes presentados en España son 85 % en primaria y 78 % en secundaria.

5. Referencias

Abbiati, G., Argentin, G., & Gerosa, T. (2017). Different Teachers for Different Students? Evidence on Teacher-Student Matching and its Consequences in the Italian Case. *Politica economica*(1), 12-58. doi:10.1429/86375

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. En *OECD Education Working Papers*. Pars: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en

Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology, 4*(3A), 349-355. doi:10.4236/psych.2013.43A051

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690. doi:10.1108/02683940610690213

Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 274-284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274

Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research, 35(*5), 463-482. doi:10.1016/S0883-0355(02)00004-6

Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martinez, M., Soares, S., Santos, H., & Vegas, E. (2018). *School finance in Latin America: A conceptual framework and a review of policies education division social sector.* Washington, United States: Inter-American Development Bank. doi:http://dx.doi.org/10.18235/0001306

Betoret, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45-68. doi:http://dx.doi.org/10.1080/01443410802459234

Boswell, W., & Boudreau, J. (2000). Employee Satisfaction with Performance Appraisals and Appraisers: The Role of Perceived Appraisal Use. *Human Resource Development Quarterly, 11*(3). doi:https://doi.org/10.1002/1532-1096(200023)11:3<283::AID-HRDQ6>3.0.CO;2-3

Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. Washington, United States: The World Bank. doi:10.1596/978-0-8213-8679-8

Cazes, S., Hijzen, A., & Saint-Martin, A. (2015). Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Job Quality Framework. En *OECD Social*, *Employment and Migration Working Papers* (Vol. 2015). Pari: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/5jrp02kjw1mr-en

Chan, D. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 22*(5), 557-569. doi:10.1080/0144341022000023635

Chen, S.H., Yang, C.C., Shiau, J.Y., & Wang, H.H. (2006). The development of an employee satisfaction model for higher education. *The TQM Magazine, 18*(5), 484-500. doi:10.1108/09544780610685467

Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0029356

Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252

Daley, D. (2008). Strategic Benefits in Human Resource Management. En *C. Reddick, & J. Coggburn (Eds.)*, *Handbook of Employee Benefits and Administration* (pp. 35-48). New York: Routledge. doi:10.1201/9781420051933-8

De Cuyper, N., de Jong, J., De Witte, H., Isaksson, K., Rigotti, T., & Schalk, R. (2008). Literature review of theory and research on the psychological impact of temporary employment: Towards a conceptual model. I*nternational Journal of Management Reviews, 10*(1), 25-51. doi:10.1111/j.1468-2370.2007.00221.x

De Cuyper, N., de Witte, H., & Van Emmerik, H. (2011). Temporary employment: Costs and benefits for (the careers of); employees and organizations. *Career Development International, 16*(2), 104-113. doi:10.1108/13620431111115587

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140

Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee, 65*(4), 179-188. doi:10.1016/j.erap.2015.06.003

Diener, E., & Tay, L. (2015). Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll. *International Journal of Psychology, 50*(2), 135-149. doi:10.1002/ijop.12136

Gomendio, M. (2017). Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All. En *International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en

Grissom, J., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal, 48*(5), 1091-1123. doi:10.3102/0002831211402663

Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research.* Palo Alto: Learning Policy Institute. Recuperado de http://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Improving%20Teaching/Teaching%20Experience.pdf

Klassen, R. (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research, 103*(5), 342-350. doi:10.1080/00220670903383069

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A., Hannok, W., Wong, M., Wongsri, N., Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education, 28*(4), 1289-1309. doi:10.1007/s10212-012-0166-x

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628

Ladd, H., & Sorensen, L. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy, 12*(2), 241-279. doi:10.1162/EDFP_a_00194

Leithwood, K., & McAdie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. *Education Canada, 47*(2), 42-45. doi:https://www.edcan.ca/articles/teacher-working-conditions-that-matter

Melnick, S., & Meister, D. (2008). *A comparison of beginning and experienced teachers' concerns*. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ788428

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018 Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-españoles.html

Montgomery, C., & Rupp, A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education, 28*(3), 458-486. doi:http://dx.doi.org/10.2307/4126479

Ng, W., Diener, E., Aurora, R., & Harter, J. (2009). Affluence, feelings of stress, and well-being. *Social Indicators Research, 94*(2), 257-271. doi:10.1007/s11205-008-9422-5

OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. En *Education and Training Policy.* Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en

OECD. (2010). How Good is Part-Time Work? En *OECD Employment Outlook* 2010: Moving beyond the Jobs Crisis. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-en

OECD. (2013). *How's Life? 2013: Measuring Well-being*. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en

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

OECD. (2017). Flexible working arrangements. *In The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-21-en

OECD. (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. doi:https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en

OECD. (2019b). *More than the sum of their parts: Human resource policies for effective schools*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019c). *Part-time and Partly Equal: Gender and Work in the Netherlands*. Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/204235cf-en

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

Papay, J., & Kraft, M. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics, 130,* 105-119. doi:10.1016/j.jpubeco.2015.02.008

Schaufeli, W., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development Internacional 14*. doi:10.1108/13620430910966406

Schay, B., & Fisher, S. (2013). The Challenge of Making Performance-Based Pay Systems Work in the Public Sector. *Public Personnel Management, 42*(3), 359-384. doi:10.1177/0091026013495770

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education 7(13):* 1785-1799. doi:10.4236/ce.2016.713182

Thibault Landry, A., Schweyer, A., & Whillans, A. (2017). Winning the War for Talent: Modern Motivational Methods for Attracting and Retaining Employees. *Compensation & Benefits Review, 49*(4), 230-246. doi:10.1177/0886368718808152

Tomaževič, N., Seljak, J., & Aristovnik, A. (2014). Factors influencing employee satisfaction in the police service: the case of Slovenia. *Personnel Review, 43*(2), 209-227. doi:10.1108/pr-10-2012-0176

Valli, L., & Buese, D. (2007). The Changing Roles of Teachers in an Era of High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal, 44*(3), 519-558. doi:10.3102/0002831207306859

Viac, C., & Fraser, P. (2019). Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Paper 213,* Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)1&doclanguage=En

Weldon, P. (2015). The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues.En *Policy Insights 2* (pp. 1-16). Camberwell: ACER. Recuperado de https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policyinsights

Wilkin, C. (2012). I can't get no job satisfaction: Meta-analysis comparing permanent and contingent workers. *Journal of Organizational Behavior, 34*(1), 47-64. doi:10.1002/job.1790

Capítulo 5

TALIS 2018

Evaluación del profesorado

Datos de España

Sistemas de evaluación adecuados

Mejoran el **reconocimiento** de los esfuerzos y las **competencias** del profesorado

Docentes más **satisfechos y motivados**

Frecuencia y fuentes de la evaluación

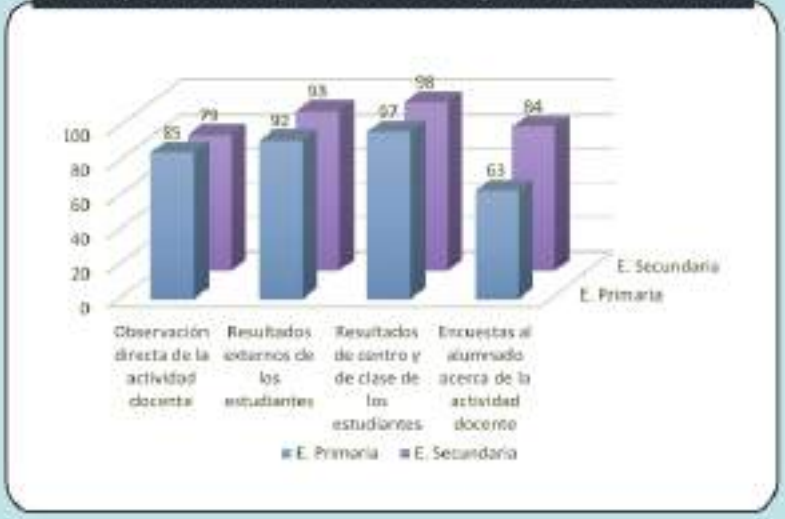
El porcentaje de profesorado que trabaja en centros en los que los docentes nunca han sido evaluados es de 29 % en primaria y de 25 % en secundaria

La mayoría de las evaluaciones del profesorado son realizadas por el **director del centro educativo u otros miembros del equipo directivo** al menos una vez al año

Métodos y repercusiones de la evaluación

Nota: En el cálculo de los porcentajes se han excluido los centros que no utilizan ningún método de evaluación

Porcentaje de docentes que son evaluados según los siguientes métodos



Proporción de docentes en los que, al menos "a veces", su evaluación tiene como resultado...

- Debatir con el docente los puntos débiles de su actividad — E. Primaria 86 % — E. Secundaria 88 %
- Establecer un plan formación — E. Primaria 86 % — E. Secundaria 84 %
- Cambio en las responsabilidades del docente — E. Primaria 47 % — E. Secundaria 45 %
- Asignar un docente tutor — E. Primaria 41 % — E. Secundaria 41 %
- Cambio en la posibilidad de promoción profesional — E. Primaria 27 % — E. Secundaria 28 %

Capítulo 5. Evaluación del profesorado

1. Introducción

Disponer de un empleo de calidad no consiste exclusivamente en tener un buen salario y perspectivas de desarrollar una carrera profesional. También debe ofrecer al trabajador la oportunidad de cumplir determinadas ambiciones personales, además de reconocer su contribución a la comunidad y ofrecer retroalimentación constructiva junto con oportunidades de formación y desarrollo profesional (Cazes *et al*., 2015).

En numerosos sistemas educativos de todo el mundo no se recompensa la eficacia docente, ni en el salario ni profesionalmente, y eso ocurre en buena parte porque dicha eficacia no es fácil de medir (Crehan, 2016). Diseñar **sistemas de evaluación adecuados** puede ayudar a mejorar el reconocimiento de los esfuerzos y competencias del profesorado, lo que redundará en docentes más satisfechos y motivados (Crehan, 2016; OECD, 2013). En este capítulo se analizan los sistemas que tienen por objeto proporcionar evaluaciones formales de los docentes, con el objetivo de informarles sobre su desarrollo profesional o las decisiones sobre sus carreras.

La **evaluación formal** de los docentes se refiere a emitir un juicio y/o proporcionar información sobre sus competencias y rendimiento (OECD, 2013). Esta evaluación puede adoptar muchas formas, desde **sistemas nacionales de evaluación centralizados** con procedimientos estrictamente regulados hasta **enfoques desarrollados de forma autónoma** en los centros educativos. Los agentes implicados en la evaluación y los métodos empleados difieren notablemente entre los distintos sistemas educativos, al igual que sucede con las consecuencias que tiene dicha evaluación para los docentes.

Entre los diferentes procedimientos de evaluación del profesorado que realizan algunos sistemas se incluye la evaluación de los docentes al finalizar un periodo de prueba o prácticas, la admisión como docente cualificado (p. ej., mediante exámenes nacionales o comités formados por docentes), la evaluación periódica del rendimiento (p. ej., por el director del centro educativo) y sistemas de gratificación mediante la identificación de docentes de alto rendimiento (OECD, 2013).

La evaluación del profesorado puede llegar a cumplir varias **funciones** importantes. En primer lugar, puede ser un instrumento de **garantía de la calidad**, siempre que tenga como objetivo garantizar el cumplimiento de las normas exigidas o la aplicación de las prácticas recomendadas (evaluación sumativa). La evaluación del profesorado también puede ofrecer a los docentes la **oportunidad de reflexionar sobre su práctica docente y sobre sus puntos fuertes y débiles**, identificando áreas de mejora (evaluación

formativa). Puede también aportar **información importante**, que sirva para apoyar a los centros educativos, a los propios docentes y a las autoridades en la toma de decisiones sobre **el desarrollo profesional y la carrera docente** (Isoré, 2009; Papay, 2012).

La literatura al respecto de la evaluación del profesorado señala que esta representa un componente muy importante de los sistemas educativos más eficaces. Por ejemplo, Hattie (2009) muestra que la **evaluación constructiva** de la enseñanza y el aprendizaje en el aula es la intervención más eficaz para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Entre los países y economías que participaron en TALIS 2013, la mayoría de los docentes que recibieron evaluación e información de la misma declararon que esos procesos habían dado lugar a cambios positivos en sus prácticas docentes.

Sin embargo, en TALIS 2013 muchos docentes también señalaron que la evaluación y la correspondiente comunicación había tenido poco impacto en sus tareas y que no siempre eran los mejores docentes los que recibían el mayor reconocimiento (OECD, 2014).

Según los resultados de la investigación, el **éxito de los sistemas de evaluación** del profesorado depende generalmente de ciertas condiciones:

- Todos los implicados en el proceso de evaluación **deben preparar con la debida antelación las diversas fases del procedimiento de evaluación** (preparación y presentación de pruebas, reuniones, seguimiento, etc.) (Jensen & Reichl, 2011; Isoré, 2009).

- **Los evaluadores deben poseer la experiencia necesaria**, tanto en términos de conocimientos pedagógicos como de técnicas de evaluación y **los docentes deben estar preparados para reaccionar y utilizar los resultados de la evaluación** (Darling-Hammond, 2013; OECD, 2013).

- Los **sistemas de evaluación** docente deben ser considerados como **válidos y fiables** tanto por los evaluadores como por los docentes (Lillejord & Børte, 2019; Radinger, 2014).

La evaluación formal del profesorado no es la única forma en la que los docentes pueden obtener información para mejorar sus competencias y prácticas docentes. Así, pueden contribuir igualmente, por ejemplo, el desarrollo profesional continuado, el aprendizaje profesional colaborativo y el *feedback* entre iguales.

Sin embargo, la **evaluación es la única manera de establecer una estructura salarial diferente** de la estructura salarial única que se utiliza en muchos sistemas educativos. En las estructuras salariales únicas, los docentes obtienen aumentos salariales cada año, independientemente de la calidad de la enseñanza que impartan, con efectos potencialmente negativos sobre la motivación y el rendimiento del profesorado (Crehan, 2016).

En este capítulo se analiza en primer lugar la frecuencia con la que se evalúa al profesorado y las fuentes de evaluación, destacando las similitudes y diferencias que, al respecto,

existen entre los países y economías participantes. A continuación, se estudian distintos métodos de evaluación y en qué proporción se utiliza cada uno de ellos en los centros que implementan el proceso de evaluación del profesorado. Finalmente se tratarán las repercusiones o consecuencias que puede tener la evaluación del profesorado en cada país o economía en función de los resultados de la misma.

2. Frecuencia y fuentes de la evaluación

TALIS 2018 pregunta a los directores si cada docente de su centro educativo es objeto de una evaluación formal y con qué frecuencia ("nunca"; "menos de una vez cada dos años"; "una vez cada dos años"; "una vez al año" o "dos o más veces al año"). En el cuestionario de directores también se pregunta sobre el método utilizado para la evaluación (Cuadro 5.1) y sobre quién lleva a cabo la misma: "director"; "otros miembros del equipo directivo del centro"; "tutores asignados"; "otros docentes (que no forman parte del equipo directivo del centro)" o "personas u organismos externos (p. ej., inspectores, representantes municipales o bien otras personas ajenas al centro)".

Cuadro 5.1. Métodos de evaluación del profesorado

¿Quién utiliza los siguientes tipos o métodos de información como parte de la evaluación formal del trabajo del profesorado en este centro? (se pueden elegir tantas opciones como sea preciso).

a) Observación directa de la actividad docente en el aula

b) Respuestas de encuestas al alumnado acerca de la actividad docente

c) Evaluación del conocimiento de los docentes sobre los contenidos

d) Resultados externos de los estudiantes (p. ej. calificaciones nacionales)

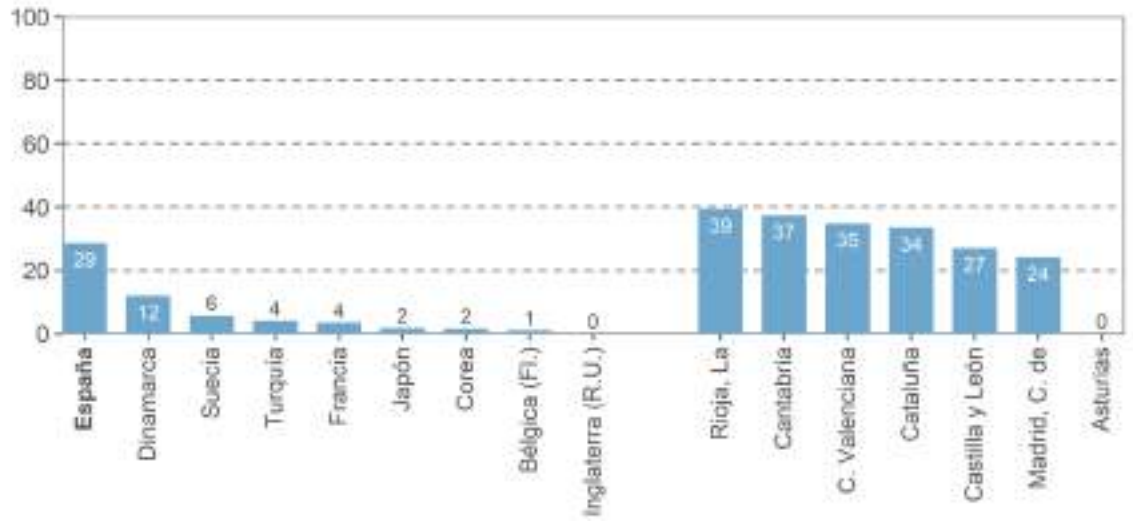
e) Resultados de centro y de clase (p. ej. resultados de rendimiento, resultados de proyectos, calificaciones de pruebas)

f) Autoevaluación del trabajo de los docentes (p. ej. presentación de un informe de evaluación, análisis de la actividad docente utilizando videos)

Educación Primaria

La Figura 5.1 muestra que, entre los países y economías participantes en la encuesta de educación primaria, España (29 %) es el país en el que más proporción de profesorado **trabaja en centros en los que los docentes nunca han sido evaluados**, según informan los directores, en claro contraste con Japón, Corea, Bélgica (Fl.) e Inglaterra (R.U.) en los que prácticamente la totalidad del profesorado de primaria trabaja en centros en los que los docentes son evaluados. Esta cifra es aún más alta en 4 de las 7 comunidades autónomas participantes en el estudio (La Rioja, Cantabria, Comunitat Valenciana y Cataluña) con cifras que varían entre el 34 % y 39 % de docentes. Sin embargo, en el Principado de Asturias, todos los docentes trabajan en centros en los que el profesorado es evaluado.

Figura 5.1. Profesorado de educación primaria que no recibe ningún **tipo de evaluación formal**

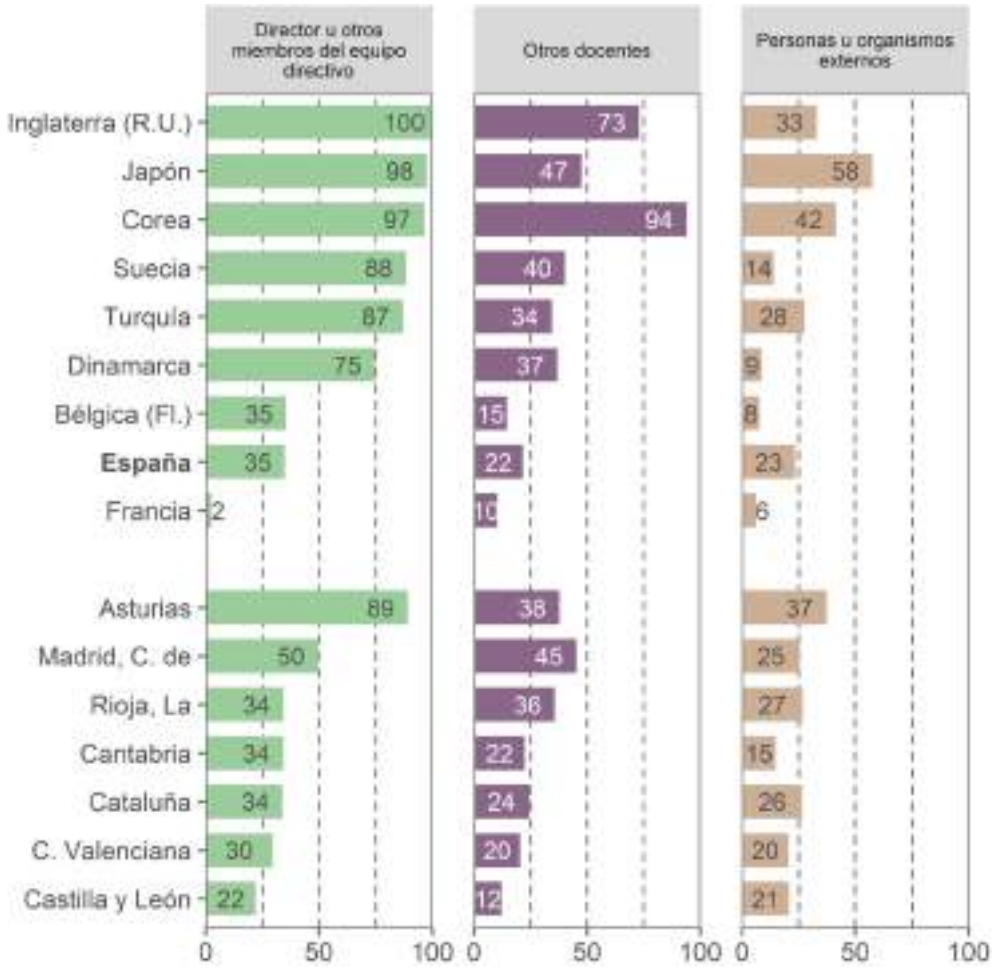


En la Figura 5.2 puede verse quién o quiénes llevan a cabo la evaluación del profesorado de primaria, cuando existe. La mayoría de las evaluaciones son realizadas por el director del centro educativo u otros miembros del equipo directivo. En España (35 %), alrededor de 1 de cada 3 docentes de primaria **trabaja en centros donde los directores u otros miembros del equipo directivo evalúan a cada docente al menos una vez al año**. Esta proporción llega a más del 95 % de los docentes en Inglaterra (R.U.), Japón y Corea. Entre las comunidades autónomas, sobresale el 89 % de docentes de primaria del Principado de Asturias que trabaja en centros en los que el profesorado es evaluado, al menos una vez al año, por el director o el equipo directivo del centro, porcentaje que llega al 50 % en la Comunidad de Madrid, siendo Castilla y León donde se da la proporción más baja.

En España, el 22 % del profesorado de primaria **trabaja en centros en los que los docentes son evaluados al menos una vez al año por otros docentes, incluidos sus mentores**, que no forman parte del equipo directivo, muy lejos de las cifras de países como Corea (94 %) o Inglaterra (R.U.) (73 %). También son bajas, en este aspecto, las cifras en las comunidades autónomas, que varían entre el 45 % en la Comunidad de Madrid a solo el 12 % de Castilla y León (Figura 5.2).

Por último, el 23 % de los docentes de primaria **trabaja en centros en los que el profesorado es evaluado al menos una vez al año por personas u organismos externos** (inspectores, representantes municipales, otras personas ajenas al centro), proporción significativamente inferior a la de países como Japón, Corea o Inglaterra (R.U.). Entre las comunidades autónomas participantes, el Principado de Asturias es la que presenta la tasa más alta de docentes que trabajan en centros con esta modalidad de evaluación, 22 puntos porcentuales más que Cantabria, comunidad con la proporción más baja.

Figura 5.2. Profesorado de educación primaria evaluado al menos una vez al año, **por tipo de evaluador**



El plan de evaluación docente del Principado de Asturias

Según la encuesta TALIS 2018, la práctica totalidad del profesorado del Principado de Asturias recibe algún tipo de evaluación formal (100 % primaria; 95 % secundaria). Estos datos contrastan con la media de España donde entre un 25 % y un 30 % del profesorado no recibe ningún tipo de evaluación. Es igualmente llamativo que la proporción de profesorado evaluado por el director u otros miembros del equipo directivo en esta comunidad es significativamente superior a la media nacional y al resto de comunidades con datos representativos (Figura 5.2 y Figura 5.4). Estas diferencias se deben principalmente al plan de evaluación docente que se desarrolla en el Principado de Asturias.

Este programa de evaluación va dirigido al profesorado de los centros públicos y valora tres ámbitos claramente diferenciados: formación, dedicación al centro y participación en la consecución de objetivos colectivos del centro fijados en la Programación General Anual. El plan tiene carácter voluntario y está abierto al personal funcionario de carrera o en prácticas, interinos y con contrato laboral durante el período evaluable (profesorado de religión y asesores lingüísticos). El único requisito necesario para adherirse al programa de evaluación es acreditar al menos 5 años de antigüedad en la carrera docente y solicitarlo dentro de un periodo predefinido dentro de cada curso escolar. Solo se puede participar voluntariamente en el proceso de evaluación una vez transcurridos 5 años desde la última evaluación.

El órgano evaluador varía según la situación y el destino docente. Para la mayor parte del personal evaluado –personal docente con destino en centros educativos públicos– el órgano evaluador está formado por el director o directora u otros miembros del equipo directivo (titular de la jefatura de estudios o de la secretaría). Por su parte, los miembros de los equipos directivos son evaluados por el servicio de Inspección educativa, mientras que la valoración del personal docente que presta sus servicios fuera de los centros educativos es responsabilidad de la persona de la que dependan jerárquicamente.

El plan de evaluación tiene además repercusiones vinculadas a la retribución salarial. La evaluación positiva da derecho a la percepción de un incentivo económico, y su mantenimiento requiere la evaluación positiva en la siguiente evaluación. Los resultados del programa son muy positivos pues más del 95 % del personal evaluado ha recibido una evaluación favorable en el curso 2018-2019 e igualmente en años anteriores.

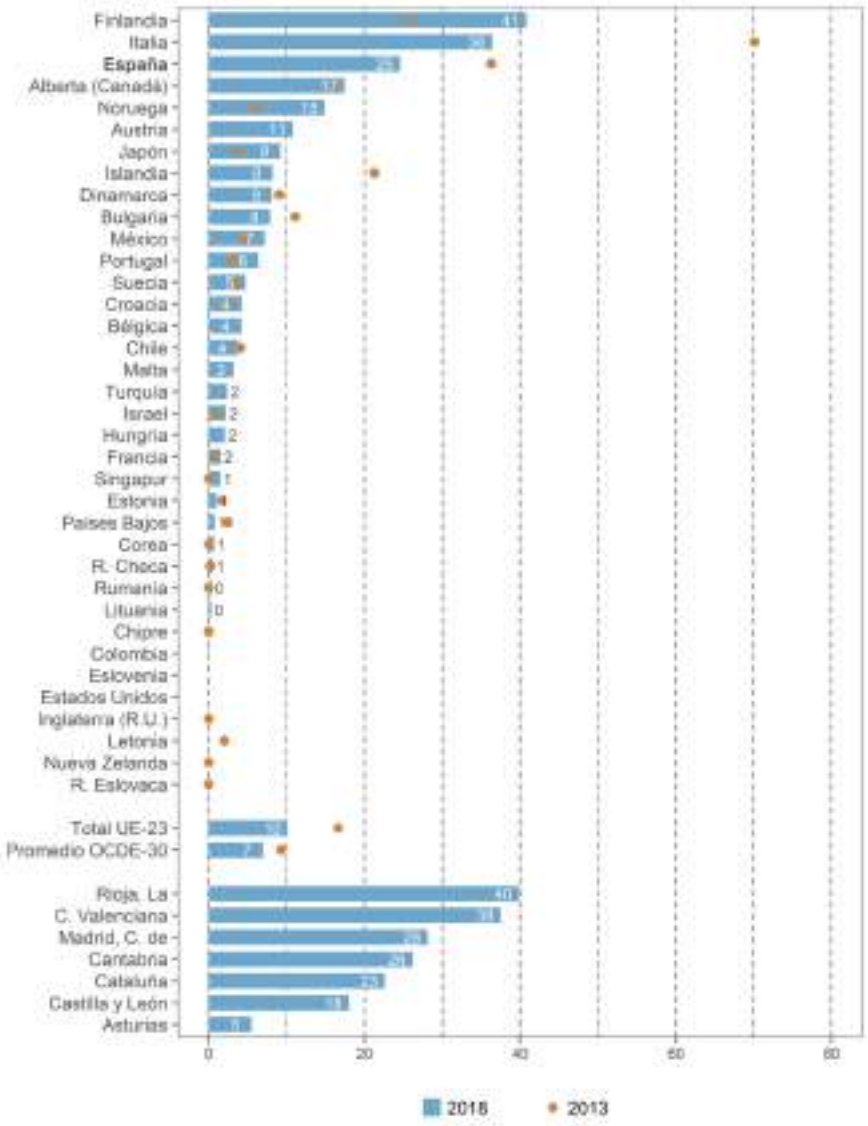
Educación Secundaria

En la media de países OCDE-30, solo una pequeña proporción del profesorado (7 %) de educación secundaria **trabaja en centros en los que nunca se evalúa a los docentes** (10 % en el total UE-23). En ambos casos, dicha proporción ha bajado significativamente de 2013 a 2018 (2 puntos porcentuales en la media OCDE y 6 puntos porcentuales en el total UE-23), lo que quiere decir que ha aumentado de 2013 a 2018 la proporción de centros escolares en los que se evalúa a los docentes (Figura 5.3, Tabla 5.3).

En algunos países, sin embargo, la proporción de docentes de secundaria que **trabaja en centros en los que el profesorado nunca ha sido evaluado** es bastante más alta que en los promedios OCDE y total UE, como es el caso de Finlandia (41 %), Italia (36 %) y España (25 %). Mientras, en 23 de los países seleccionados ese porcentaje no llega al 5 % del profesorado. Dicha cifra presenta una alta variabilidad entre las comunidades autónomas participantes, desde las más altas de La Rioja (40 %) y la Comunitat Valenciana (38 %) a las más bajas de Castilla y León (18 %) y, sobre todo, del Principado de Asturias (5 %) (Figura 5.3).

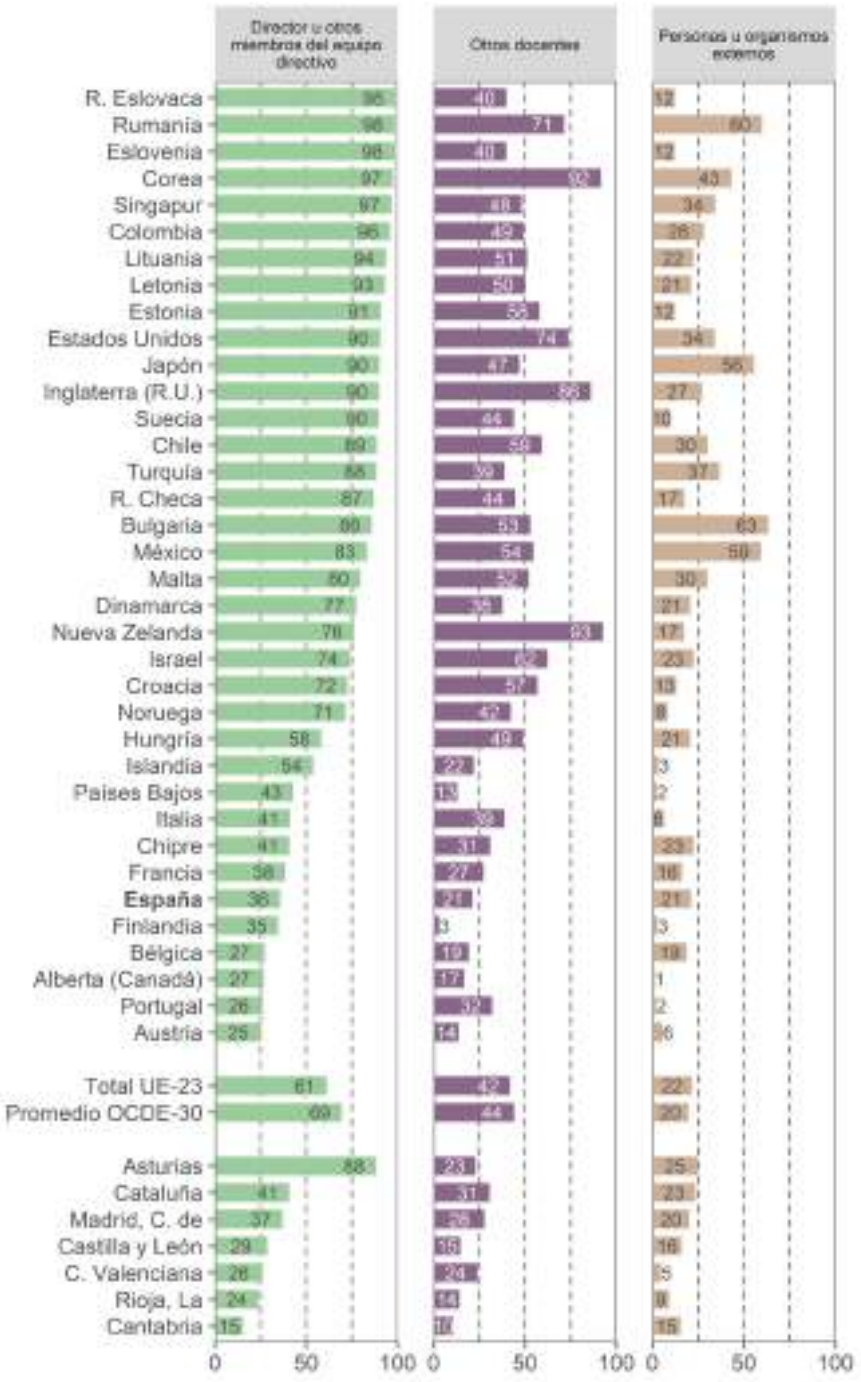
Entre 2013 y 2018, la proporción de docentes de secundaria que **trabajan en centros en los que no existen procedimientos de evaluación** se ha incrementado significativamente en Finlandia (15 puntos porcentuales), Noruega (9 puntos porcentuales) y Japón (5 puntos porcentuales), mientras que ha decrecido significativamente en Italia (-34 puntos porcentuales), Islandia (-13 puntos porcentuales) y España (-12 puntos porcentuales) (Figura 5.3, Tabla 5.3).

Figura 5.3. Profesorado de educación secundaria que **no recibe ningún tipo de evaluación formal**



La mayoría de las evaluaciones son realizadas por el director del centro educativo u otros miembros del equipo directivo. En la Figura 5.4 se muestra que, en promedio para los países OCDE-30, el 69 % del profesorado **trabaja en centros donde los directores u otros miembros del equipo directivo evalúan a cada docente al menos una vez al año** (61 % en el total UE-23). Esta proporción llega a más del 95 % de los docentes en la República Eslovaca, Rumanía, Eslovenia, Corea, Singapur y Colombia, mientras que es muy inferior en España (36 %). Entre las comunidades autónomas, destaca el 88 % de docentes de secundaria del Principado de Asturias que trabaja en centros en los que el profesorado es evaluado, al menos una vez al año, por el director o el equipo directivo del centro.

Figura 5.4. Profesorado de educación secundaria evaluado al menos una vez al año**, por tipo de evaluador**



En el promedio de países OCDE-30, el 44 % del profesorado **trabaja en centros en los que los docentes son evaluados al menos una vez al año por otros docentes, incluidos sus mentores**, que no forman parte del equipo directivo (42 % en el total UE-23). En España, dicha proporción apenas alcanza el 21 % de los docentes de secundaria, muy lejos de las cifras de países como Corea (92 %) o Nueva Zelanda (93 %). También son bajas, en este aspecto, las cifras en las comunidades autónomas, variando desde el 31 % de Cataluña a solo el 10 % de Cantabria (Figura 5.4).

Los datos recogidos hasta el momento en este apartado refuerzan el hecho conocido de que, si existe evaluación como parte de la gestión del rendimiento, esta se realiza habitualmente a nivel escolar, siendo la forma más común de evaluación del profesorado en los países participantes en los exámenes de evaluación en educación de la OCDE (OECD, 2013). En este sentido, la evaluación por los compañeros docentes puede ser una herramienta útil para la evaluación formativa, ya que los docentes más experimentados pueden asesorar a sus colegas. Además, los docentes están en una buena posición para comprender la situación de los compañeros evaluados y, en consecuencia, pueden orientar su asesoramiento a la mejora de la docencia (Goldstein, 2007; Isoré, 2009; OECD, 2013).

Por último, alrededor del 20 % de los docentes en la media de países OCDE-30 (22 % en el total UE-23) **trabaja en centros en los que el profesorado es evaluado al menos una vez al año por personas u organismos externos** (inspectores, representantes municipales, otras personas ajenas al centro). Una proporción similar se tiene en España (21 %), aproximadamente la tercera parte de países como Rumanía, Bulgaria o México (Figura 5.4). Este porcentaje presenta alta variabilidad entre las comunidades autónomas participantes: desde el 25 % del Principado de Asturias a tan solo el 5 % en la Comunitat Valenciana.

La evaluación por fuentes externas puede ser percibida como más objetiva y menos crítica que la evaluación por el equipo directivo del centro o por otros docentes que trabajan en el mismo centro educativo. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la evaluación por fuentes externas puede tener formatos muy diferentes, en función de las personas u organismos que participen en la misma, por lo que no es sencillo extraer conclusiones generales en las comparaciones entre países o entre comunidades autónomas. Ejemplos de este tipo de evaluaciones del profesorado pueden llevarse a cabo a nivel de distrito escolar, mediante estadísticas que tengan en cuenta el rendimiento de los estudiantes (Darling-Hammond, 2015) o por profesorado especializado que trabaja en otro centro educativo (McIntyre & Hobson, 2015).

De primaria a secundaria. Frecuencia y fuentes de la evaluación

España está, tanto en primaria como en secundaria, entre los países con los porcentajes más altos de docentes que trabajan en centros en los que nunca se evalúa al profesorado (Figuras 5.1 y 5.3). Por otro lado, la proporción de docentes de primaria que **trabaja en centros en los que nunca se evalúa a los docentes** es 4 puntos porcentuales más alta en primaria (29 %) que en secundaria (25 %).

Esta diferencia no es uniforme en las comunidades autónomas participantes en TALIS 2018, ya que alcanza los 11 puntos porcentuales en Cantabria (37 % primaria; 26 % secundaria) y Cataluña (34 % primaria; 23 % secundaria) o los 9 puntos porcentuales en Castilla y León (27 % primaria; 18 % secundaria), mientras que en La Rioja las proporciones son similares (39 % primaria; 40 % secundaria). En el resto de comunidades autónomas participantes se invierten las diferencias y son mayores las proporciones de docentes de secundaria que **trabajan en centros en los que nunca se evalúa al profesorado**, aunque con diferencias más bajas: -3, -4 y -5 puntos porcentuales respectivamente en la Comunitat Valenciana, la Comunidad de Madrid y el Principado de Asturias, comunidad esta última en la que la práctica totalidad del profesorado de primaria y secundaria trabaja en centros en los que se evalúa a los docentes (100 % primaria; 95 % secundaria).

Respecto a quién o quienes evalúan al profesorado, la mayoría de las evaluaciones son realizadas por el director u otros miembros del equipo directivo del centro. En España, apenas 1 punto porcentual es la diferencia entre el profesorado que **trabaja en centros donde los directores u otros miembros del equipo directivo evalúan a cada docente al menos una vez al año** (35 % primaria; 36 % secundaria), que es también la diferencia que se da en el Principado de Asturias, aunque en este último caso con cifras mucho más altas (89 % primaria; 88 % secundaria). En el resto de comunidades autónomas, los datos muestran alta variabilidad en las diferencias entre primaria y secundaria (Figuras 5.2 y 5.4), siendo más altas en La Rioja, Cantabria y la Comunidad de Madrid.

En cuanto a la evaluación por los propios compañeros, en España solo 1 punto porcentual separa las proporciones de docentes de primaria (22 %) y de secundaria (21 %) que **trabaja en centros en los que los docentes son evaluados al menos una vez al año por otros docentes, incluidos sus mentores**. Esta proporción es más alta en primaria que en secundaria en La Rioja (22 puntos porcentuales), la Comunidad de Madrid (17 puntos porcentuales), el Principado de Asturias (15 puntos porcentuales) y Cantabria (12 puntos porcentuales). En el resto de comunidades participantes, las proporciones son más bajas en primaria: Cataluña (-7 puntos porcentuales), Comunitat Valenciana (-4 puntos) y Castilla y León (-3 puntos).

Aproximadamente 2 puntos porcentuales es más alta la proporción de docentes de primaria (23 %) que de secundaria (21 %) de España que **trabaja en centros en los que el profesorado es evaluado al menos una vez al año por personas u organismos externos**. En este aspecto, con la excepción de Cantabria, la proporción de docentes de primaria es más alta que la de secundaria y las diferencias más altas se pueden ver en La Rioja (18 puntos porcentuales), la Comunitat Valenciana (15 puntos porcentuales) y Principado de Asturias (12 puntos porcentuales).

Los datos muestran, en general, que la proporción de los docentes de primaria que **trabajan en centros donde, al menos una vez al año, se evalúa al profesorado** en España es similar a la de secundaria pues no existe entre ambas diferencias estadísticamente significativas. Esa situación se repite en algunas comunidades autónomas, dependiendo de la fuente de evaluación. Sin embargo, en las comunidades autónomas, en términos generales, son más altas las proporciones de docentes de primaria que trabajan en centros donde, al menos una vez al año, se evalúa a los docentes y, en algunos casos, las diferencias son muy significativas.

3. Métodos de evaluación del profesorado

El método de recogida de la información que se necesita para evaluar a los docentes dependerá del fin que se persiga con la evaluación. Por ejemplo, si la función principal de la evaluación es fundamentar las decisiones profesionales y fortalecer la rendición de cuentas, entonces debe basarse en evidencias que sean comparables y que puedan justificarse. En cambio, si el objetivo principal es informar sobre el desarrollo profesional y promover el aprendizaje, la autoevaluación puede ser la herramienta adecuada. En cualquier caso y, en general, para evaluar a los docentes con precisión y equidad es clave que se utilicen evidencias procedentes de múltiples fuentes de información basadas en la amplia variedad de tareas presentes en su trabajo (OECD, 2013).

En TALIS 2018 se ha preguntado a los directores de los centros escolares sobre los tipos de información que se utilizan en la evaluación formal del profesorado. Los directores debían responder quién o quiénes utilizan los métodos de evaluación incluidos en el

Cuadro 5.1 entre las siguientes opciones:

- Personas u organismos externos
- Director
- Miembro(s) del equipo directivo del centro
- Tutores asignados
- Otros docentes (que no forman parte del equipo directivo)
- No se hace en este centro

En las tablas y figuras se recoge el porcentaje de docentes cuyos directores afirma que los métodos de información incluidos en el Cuadro 5.1 se han utilizado en la evaluación formal del trabajo del profesorado por al menos una de las opciones anteriores. En la estimación del porcentaje de cada uno de los métodos de evaluación se han excluido los centros en los que los directores eligieron la opción "no se hace en este centro" en cada una de las opciones.

El predominio de **la observación de la enseñanza en el aula** para la evaluación formal está en consonancia con su utilización común como base para la retroalimentación. La observación de la enseñanza en el aula como parte de la evaluación formal del profesorado es un elemento importante de la evaluación formativa, ya que ayuda a garantizar que las debilidades y los puntos fuertes de los docentes se aborden con firmeza y se incluyan en el posterior desarrollo profesional de los docentes (OECD, 2013). Sin embargo, este método de evaluación está expuesto a la subjetividad y, por tanto, sujeto al sesgo, dependiendo de cómo se estructure y se realice (Papay, 2012).

Como fuente de información para la evaluación, **los resultados escolares (basados en el centro o en el aula) y los resultados externos de los estudiantes** presentan la ventaja de ser medibles y estar explícitamente orientados hacia los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, las contribuciones de los docentes a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes nunca son directamente observables y las evaluaciones de los docentes basadas en los resultados de los estudiantes dependen de una serie de supuestos estadísticos sensibles o poco robustos. Por lo tanto, los métodos de evaluación del profesorado que utilicen los resultados de los estudiantes deben combinarse con otros métodos de evaluación (OECD, 2013; Papay, 2012).

Las **percepciones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje, obtenidas mediante encuestas** diseñadas con cuidado, son generalmente fiables y predicen con alto grado de fiabilidad el aprendizaje de los estudiantes. Además, proporcionan una perspectiva única y de gran valor sobre las interacciones que se producen en el aula, sobre la actitud del docente evaluado y sobre las experiencias del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes no están entrenados en dar puntuaciones, por lo que es posible que sus respuestas puedan verse afectadas por factores no relacionados directamente con su aprendizaje. En este sentido, este método de evaluación resulta de más utilidad cuando se combina con otros métodos de evaluación (Wagner *et al.*, 2013; Wallace *et al.*, 2016).

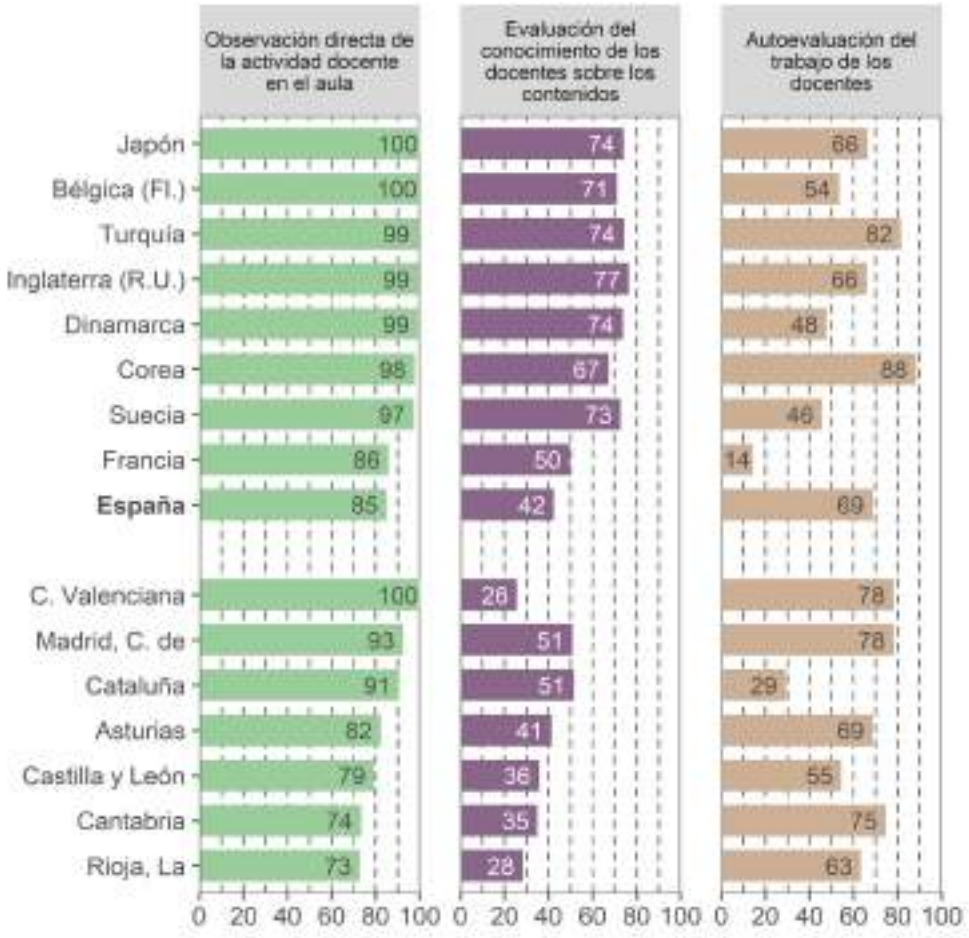
Educación Primaria

Entre los centros educativos de educación primaria que utilizan al menos uno de los métodos de evaluación mencionados en el Cuadro 5.1, la **observación directa de la actividad docente en el aula** es uno de los métodos más utilizados. En España, el 85 % de los docentes de primaria trabaja en centros en los que se utiliza este método para la evaluación del profesorado, proporción similar a la de Francia, pero lejos del resto de países participantes, con porcentajes iguales o superiores al 97 %. Entre las comunidades autónomas participantes la variabilidad es muy alta, desde el 100 % de los centros de la Comunitat Valenciana que utilizan la observación directa en el aula como método de evaluación hasta proporciones ligeramente inferiores al 75 % en La Rioja y Cantabria (Figura 5.5a).

En España, entre los centros de primaria que tienen implementado al menos un método de evaluación de la actividad de los docentes, el 42 % trabaja en centros en los que se **evalúa el conocimiento de los docentes sobre contenidos.** Esta proporción es la más baja entre los países participantes, muy lejos de las del resto (Figura 5.5a). En Cataluña y la Comunidad de Madrid, más de la mitad de los docentes de primaria (51 %) trabaja en centros en los que se utiliza este método de evaluación, mientras que no llega al 30 % en la Comunitat Valenciana y en La Rioja (Figura 5.5a).

Sin embargo, el 69 % del profesorado de primaria trabaja en centros en los que se utiliza, como método de evaluación, la **autoevaluación del trabajo de los docentes**, solo por detrás de Corea (88 %) y Turquía (82 %). Los datos señalan una gran variación entre las comunidades autónomas respecto al uso de este método para la evaluación del profesorado, puesto que mientras en Cantabria, la Comunidad de Madrid y la Comunitat Valenciana el 75 % o más de los docentes trabajan en centros que utilizan este método, en Cataluña ese porcentaje es tan solo del 29 % (una vez más, los centros en los que no se lleva a cabo ningún tipo de evaluación del profesorado están excluidos de estas estimaciones).

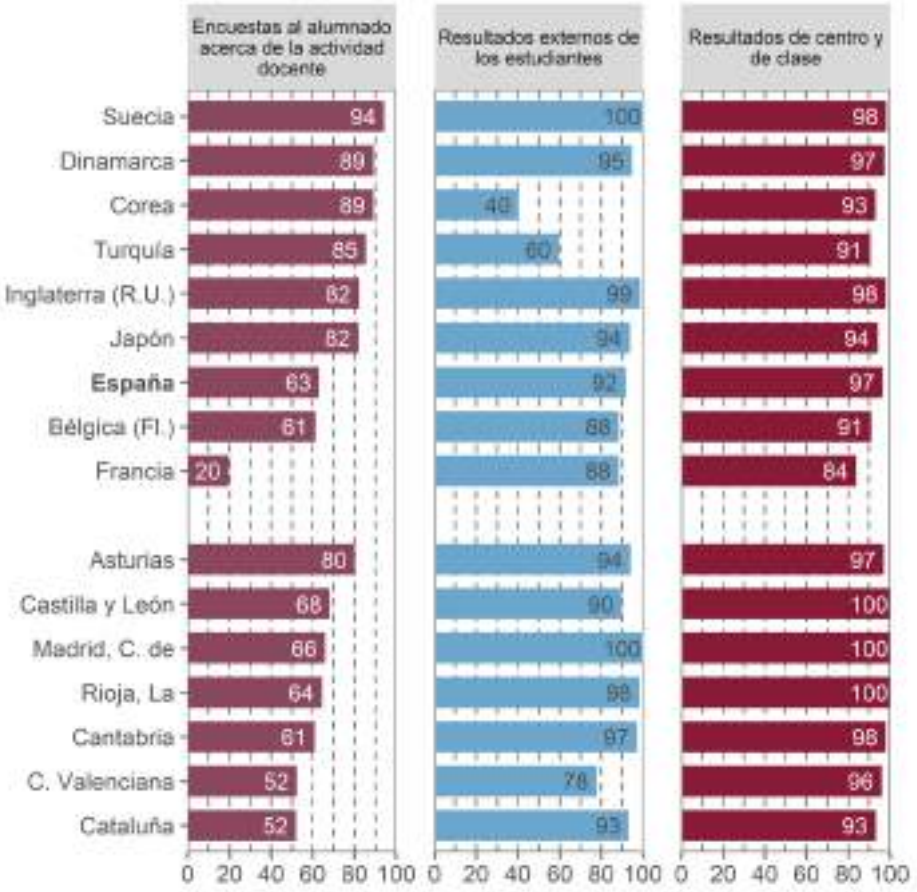
Figura 5.5a. Proporción de profesorado según **métodos de evaluación** usados (excluye los centros donde no hay evaluación). Educación primaria



En España, un 63 % de los docentes de primaria trabaja en centros en los que, en el proceso de evaluación del profesorado, se utilizan **las respuestas de las encuestas de estudiantes relacionadas con la enseñanza**, proporción que, siendo alta, sin embargo, está entre las más bajas de los países y economías participantes (Figura 5.5b). Entre las comunidades autónomas, casi 30 puntos porcentuales separan el porcentaje de docentes que trabaja en centros del Principado de Asturias (80 %) del que se estima para la Comunitat Valenciana o Cataluña, donde apenas supera el 50 %.

En cuanto a los resultados de los estudiantes como método para la evaluación del profesorado, el 92 % de los docentes en España trabaja en centros en los que se utilizan **resultados externos de los estudiantes** (evaluaciones regionales o nacionales) y el 97 % trabaja en centros en los que se utilizan **resultados de centro y de clase de los estudiantes** (resultados de rendimiento y proyectos, calificación de exámenes). Estos porcentajes están entre los más altos de los países y economías participantes (Figura 5.5b). Ambos métodos son también ampliamente utilizados en las comunidades autónomas participantes, en las que más de 9 de cada 10 docentes trabaja en centros en los que utilizan los resultados internos de los estudiantes para la evaluación del profesorado. Más alta es, sin embargo, la variación en la proporción de docentes que trabaja en centros en los que se utilizan resultados externos de los estudiantes: desde el 100 % en la Comunidad de Madrid al 78 % en la Comunitat Valenciana (Figura 5.5b).

Figura 5.5b. Proporción de profesorado según **métodos de evaluación** usados (excluye los centros donde no hay evaluación). Educación primaria

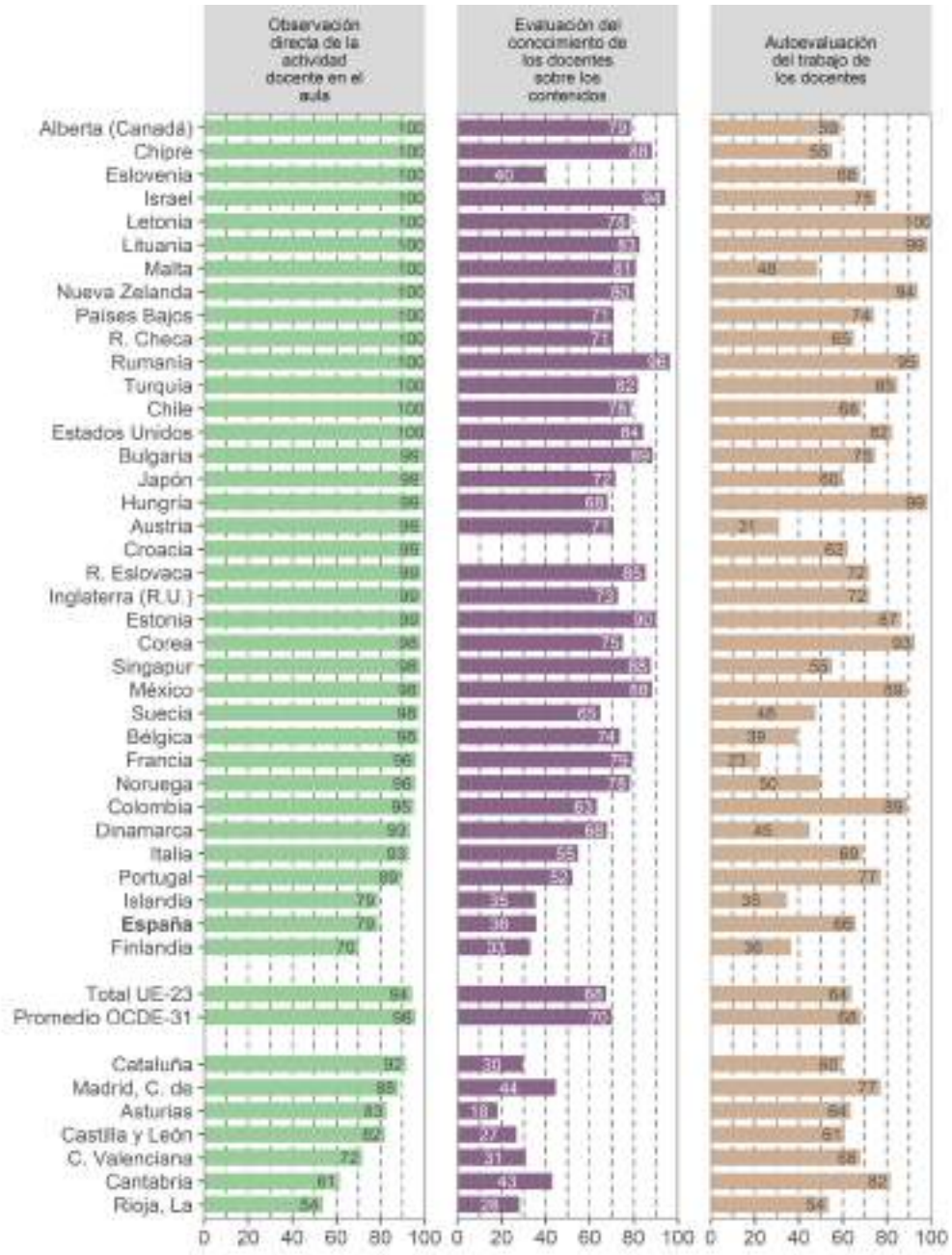


Educación Secundaria

En todos los países y economías participantes en TALIS, **la observación directa de la actividad docente en el aula** es de los métodos más frecuentes de evaluación del profesorado en los centros escolares de secundaria en los que se aplican dichos procedimientos. En los países seleccionados, más del 90 % de los docentes trabajan en centros en los que este método se utiliza para la evaluación, con las excepciones de Finlandia, Islandia, Portugal y España, países con porcentajes de docentes significativamente por debajo de la media de países OCDE-31 (96 %) y del total UE-23 (94 %) (se excluyen en el cálculo los centros en los que no se realiza evaluación) (Figura 5.6a). Los datos reflejan una gran variabilidad, al respecto, entre las comunidades autónomas participantes, ya que mientras que en Cataluña más de 9 de cada 10 docentes trabajan en centros en los que se utiliza la observación directa de la actividad docente como método de evaluación del profesorado, apenas supera el 50 % en La Rioja (Figura 5.6a).

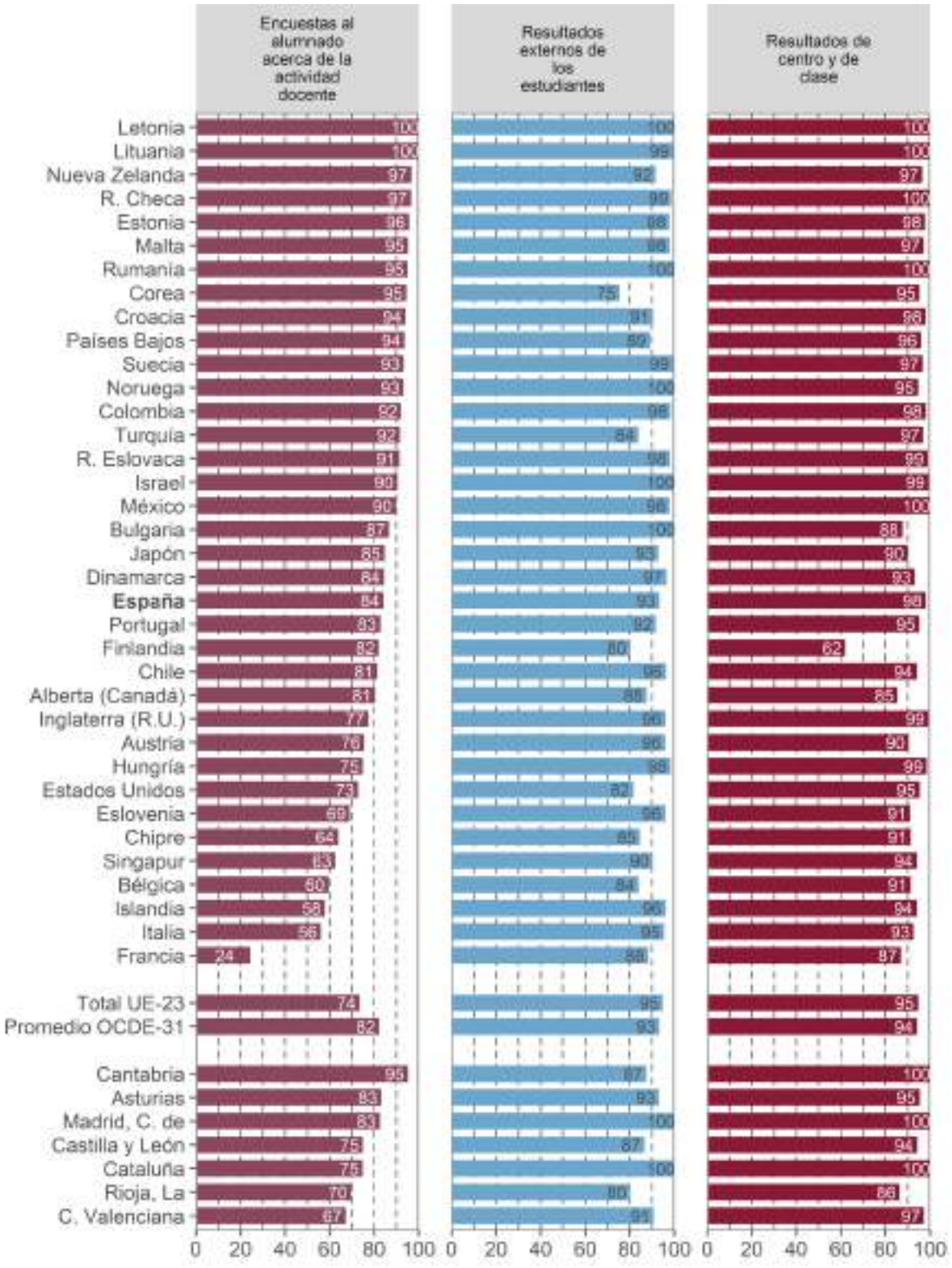
En la media de países OCDE-31, el 70 % de los docentes de secundaria trabaja en centros en los que se utiliza **el conocimiento de los docentes sobre contenidos** para la evaluación del profesorado (68 % en el total UE-23). En España (36 %) este porcentaje se encuentra entre los más bajos, junto con los de Islandia, Finlandia y Eslovenia, lejos de los valores medios de OCDE-31 y total UE-23 (Figura 5.6a). Esta proporción también es baja en las comunidades autónomas participantes y presenta una notable variabilidad entre ellas, desde tan solo el 18 % en el Principado de Asturias hasta el 44 % en la Comunidad de Madrid o el 43 % en Cantabria (Figura 5.6a).

Figura 5.6a. Proporción de profesorado según **métodos de evaluación** usados (excluye los centros donde no hay evaluación). Educación secundaria



En la media de países OCDE-31, el 68 % del profesorado de secundaria trabaja en centros en los que se utiliza, como método de evaluación, la **autoevaluación del trabajo de los docentes** (64 % en el total UE-23). Este procedimiento, como parte del proceso de evaluación del profesorado afecta a 2 de cada 3 docentes en España (se excluyen de las estimaciones los centros en los que no hay evaluación); muy por debajo de países como Letonia, Lituania, y Hungría donde afecta a más del 95 % de los docentes y muy por encima de Francia (23 %) y Austria (31 %). También en este método de evaluación del profesorado los datos muestran gran variación entre las comunidades autónomas, puesto que mientras en La Rioja afecta a poco más de la mitad de los docentes, en Cantabria supera el 80 % del profesorado (Figura 5.6a).

Figura 5.6b. Proporción de profesorado según **métodos de evaluación** usados (excluye los centros donde no hay evaluación). Educación secundaria



En media de los países OCDE-31, una proporción importante de docentes trabaja en centros en los que, en el proceso de evaluación del profesorado, se utilizan **las respuestas de las encuestas de estudiantes acerca de la actividad docente** (82 %) (74 % en el total UE-23). De los países seleccionados, en 15 de ellos la proporción supera el 90 % y, en España (84 %), dicha proporción es ligeramente más alta que la de la media OCDE-31. Entre las comunidades autónomas participantes, casi 30 puntos porcentuales separan el porcentaje de docentes que trabaja en centros de Cantabria (95 %) en los que se utiliza este método para la evaluación del profesorado, del que se estima para la Comunitat Valenciana (67 %).

En cuanto a los resultados de los estudiantes como método para la evaluación del profesorado de secundaria, en la media de países OCDE-31 el 93 % de los docentes trabaja en centros en los que se utilizan **resultados externos de los estudiantes** (evaluaciones regionales o nacionales) (95 % en el total UE-23), cifra similar a la que se da en España (93 %). Además, en la media OCDE-31 el 94 % de los docentes trabaja en centros en los que se utilizan **resultados de centro y de clase de los estudiantes** (resultados de rendimiento y proyectos, calificación de exámenes) (95 % en el total UE-23), porcentaje que es aún más alto en España (98 %), entre los más altos de los países y economías participantes, más de 35 puntos porcentuales que la proporción de docentes en Finlandia (Figura 5.6b).

Estos métodos son también ampliamente utilizados en las comunidades autónomas participantes, en las que más de 9 de cada 10 docentes trabajan en centros en los que utilizan los **resultados internos de los estudiantes** para la evaluación del profesorado, con la excepción de La Rioja. También es muy alta la proporción de docentes que trabaja en centros en los que se utilizan **resultados externos de los estudiantes**, ya que supera el 85 % en todas las comunidades participantes, nuevamente con la excepción de La Rioja (Figura 5.6b).

De primaria a secundaria. Métodos de evaluación del profesorado

En este apartado las estimaciones se han realizado teniendo en cuenta solo los centros en los que se utiliza al menos uno de los procedimientos de evaluación del profesorado mencionados en el Cuadro 5.1, excluyendo, por tanto, los centros en los que no existe ninguno de los tipos de evaluación que se recogen en él.

En España, la proporción de docentes que trabaja en centros en los que se utiliza la **observación directa de la actividad docente en el aula** es más alta en primaria (85 %) que en secundaria (79 %), diferencia que no es estadísticamente significativa. La misma diferencia (+6 puntos porcentuales) se produce en el uso del método de evaluación del **conocimiento de los docentes sobre los contenidos** (42 % primaria; 36 % secundaria) y tampoco es significativa. Dicha diferencia se reduce a la mitad (3 puntos porcentuales) en relación al uso de la **autoevaluación del trabajo de los docentes** (69 % primaria; 66 % secundaria). En conclusión, estos tres procedimientos se llevan a cabo con más frecuencia en primaria que en secundaria, aunque las diferencias no son significativas desde el punto de vista estadístico.

Las **encuestas del alumnado acerca de la actividad docente** son utilizadas con mucha menor frecuencia en primaria (63 %) que en secundaria (84 %), diferencia que sí es estadísticamente significativa y que tal vez se deba a la diferencia de edad de los estudiantes entre ambas etapas educativas.

Finalmente, entre los centros que utilizan al menos un método de evaluación, la gran mayoría de los docentes trabaja en centros en los que se utilizan los **resultados de los estudiantes** tanto en primaria como en secundaria y eso ocurre tanto si se refieren a **resultados externos** (92 % primaria; 93 % secundaria) **como de centro y clase** (97 % primaria; 98 % secundaria).

En lo que respecta a las comunidades autónomas participantes en la encuesta, no se puede ofrecer un patrón general definido y los datos constatan diferencias importantes entre las comunidades en cuanto a la diferencia entre las proporciones de uso de cada uno de los 6 métodos de evaluación analizados en esta sección. En todo caso, se puede afirmar que el método utilizado con menos frecuencia, tanto en primaria como en secundaria, es el de la **evaluación del conocimiento de los docentes sobre los contenidos**, aunque en unas comunidades es mayor la proporción en primaria y en otras lo es en secundaria. También se puede afirmar que, tanto en primaria como en secundaria, los métodos más utilizados son los de los **resultados (externos e internos) de los estudiantes**, quedando **la observación directa de la actividad docente** como el tercer procedimiento más utilizado para la evaluación del profesorado.

4. Repercusión de la evaluación

La evaluación del profesorado puede ser una herramienta útil para reflexionar sobre el trabajo realizado por los docentes y su desarrollo profesional, así como un mecanismo de rendición de cuentas que garantice un rendimiento adecuado del profesorado, cumpliendo los estándares de calidad establecidos (Lillejord & Børte, 2019; OECD, 2013). Para lograr estos objetivos es preciso que la evaluación tenga las repercusiones adecuadas. Por ejemplo, consecuencias como **el nombramiento de tutores para mejorar la enseñanza** o **la elaboración de un plan de desarrollo profesional**, cumplirían con la función formativa de la evaluación. El objetivo de garantizar un buen rendimiento y el cumplimiento de las normas puede tener consecuencias relacionadas con los **incentivos de rendimiento,** como **aumentos salariales, bonificaciones financieras** o **incluso el despido de un docente.**

Si una de las funciones de la evaluación es proporcionar información para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza, entonces debe haber un proceso dinámico en el que las dos partes, evaluadores y evaluados, intercambien información para mejorar el cumplimiento de las tareas relacionadas con el trabajo (Baker *et al*., 2013). En TALIS 2018 se preguntó a los directores acerca de la frecuencia ("nunca"; "a veces"; "la mayoría de las veces" o "siempre") con que una serie de medidas se tomaban en su centro después de una evaluación formal del profesorado (Cuadro 5.2).

Cuadro 5.2. Repercusión de la evaluación del profesorado

Indique con qué frecuencia se toman cada una de las siguientes medidas en este centro tras una evaluación formal del profesorado.

a) Se discuten con el docente medidas para corregir los puntos débiles de la actividad docente

b) Se establece un plan de desarrollo/formación

c) Se imponen sanciones materiales, por ejemplo, una reducción del aumento salarial anual

d) Se asigna a un docente tutor para que ayude al docente a mejorar su actividad docente

e) Un cambio en las responsabilidades laborales del docente (p. ej., aumento o disminución de la cantidad de trabajo, de sus responsabilidades administrativas/de gestión o responsabilidades de tutoría)

f) Un aumento en el salario del docente o una bonificación económica

g) Un cambio en las posibilidades de promoción profesional

h) Despido o no renovación de contrato

En el análisis de las estimaciones se tiene se cuenta la proporción de docentes que trabajan en centros en los que "a veces", "la mayoría de las veces" o "siempre" se han tomado medidas como consecuencia de un proceso de evaluación formal del profesorado, presentando las frecuencias acumuladas de esas tres opciones. En las figuras se puede ver desglosado el porcentaje en cada una de ellas. Todas las estimaciones se han

realizado teniendo en cuanta únicamente los centros en los que se realizan al menos uno de los métodos de evaluación que se incluyen en el Cuadro 5.1.

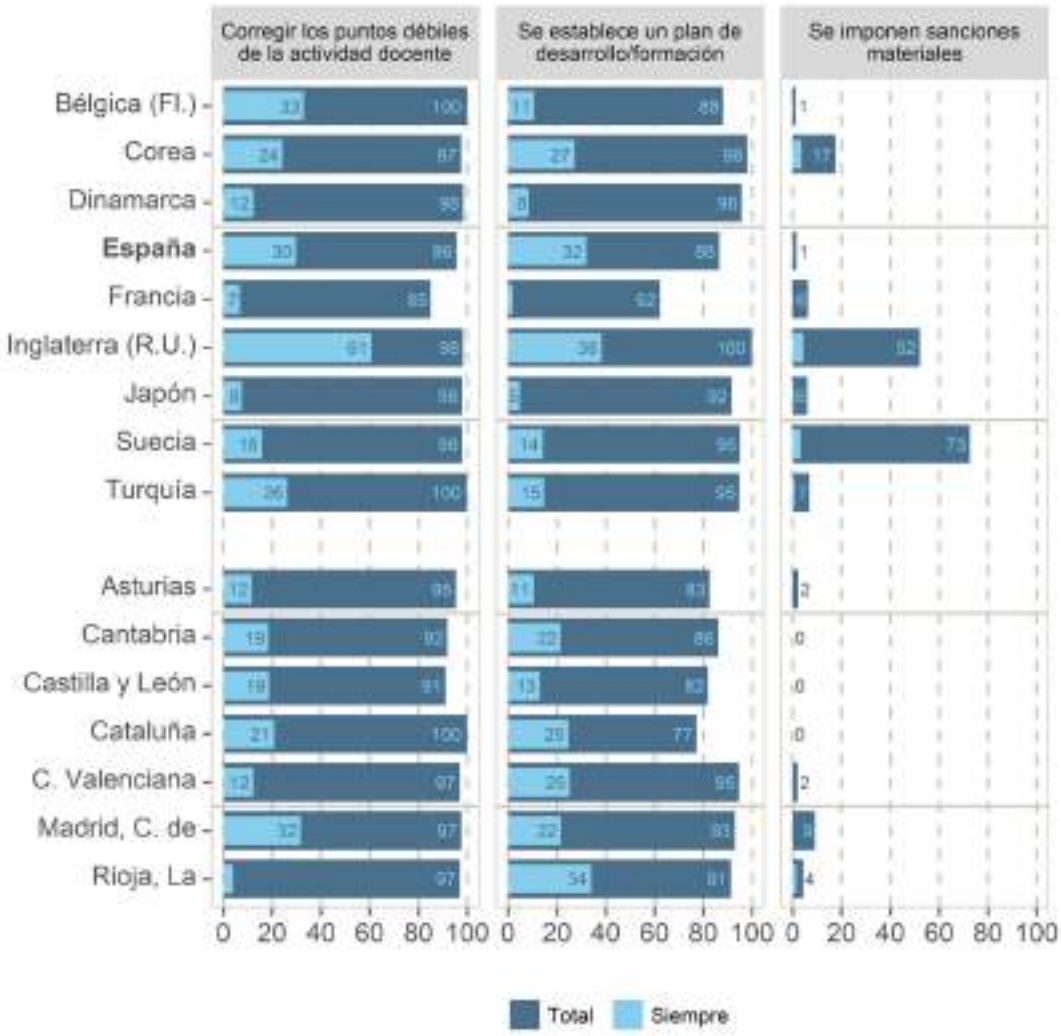
Educación Primaria

La gran mayoría de directores de primaria informa que el proceso de evaluación del profesorado va seguido de una **discusión con el docente de medidas para corregir los puntos débiles de la actividad docente**. En España, esta proporción llega al 96 % del profesorado y solo en Francia (86 %) baja del 90 %. En todas las comunidades se supera el 90 % del profesorado, llegando al 100 % en Cataluña. Sin embargo, la proporción de docentes que trabaja en centros en los cuales este tipo de discusión tiene lugar "siempre" es mucho menor, asciende al 30 % en España y solo supone el 7 % en Francia y el 8 % en Japón, en contraste con el 61 % de Inglaterra (R.U.). En las comunidades autónomas, solo la Comunidad de Madrid (32 %) supera el 30 % (Figura 5.7a).

Establecer un plan de desarrollo/formación profesional es una consecuencia bastante común de la evaluación del profesorado. En España, el 86 % de los docentes de primaria trabaja en centros en los que esta medida se lleva a cabo al menos "a veces" (se excluyen centros en los que no existe evaluación formal), mientras que no llega al 62 % en Francia. En las comunidades autónomas participantes, dicha proporción es superior al 80 %, con la excepción de Cataluña, que se queda en el 77 %. Las cifras se reducen considerablemente si se tienen en cuenta solo los docentes que trabajan en centros en los que "siempre" se toma esta medida tras una evaluación formal del profesorado (Figura 5.7a).

Muy pocos países llevan a cabo medidas consistentes en la **imposición de sanciones materiales**. Las excepciones son Suecia, donde el 73 % del profesorado de primaria trabaja en centros en los que sí que se imponen estas sanciones (el 3 % "siempre"), e Inglaterra (R.U.), donde esta proporción es del 52 % (4 % "siempre"). En España esta medida es prácticamente inexistente y, entre las comunidades autónomas, solo llega al 9 % en la Comunidad de Madrid, donde la medida es tomada al menos "a veces", y el 4 % en La Rioja (Figura 5.7a).

Figura 5.7a. Proporción de profesorado que trabaja en centros en los que se toman las medidas que se indican, y frecuencia de las mismas, tras una evaluación. Educación primaria



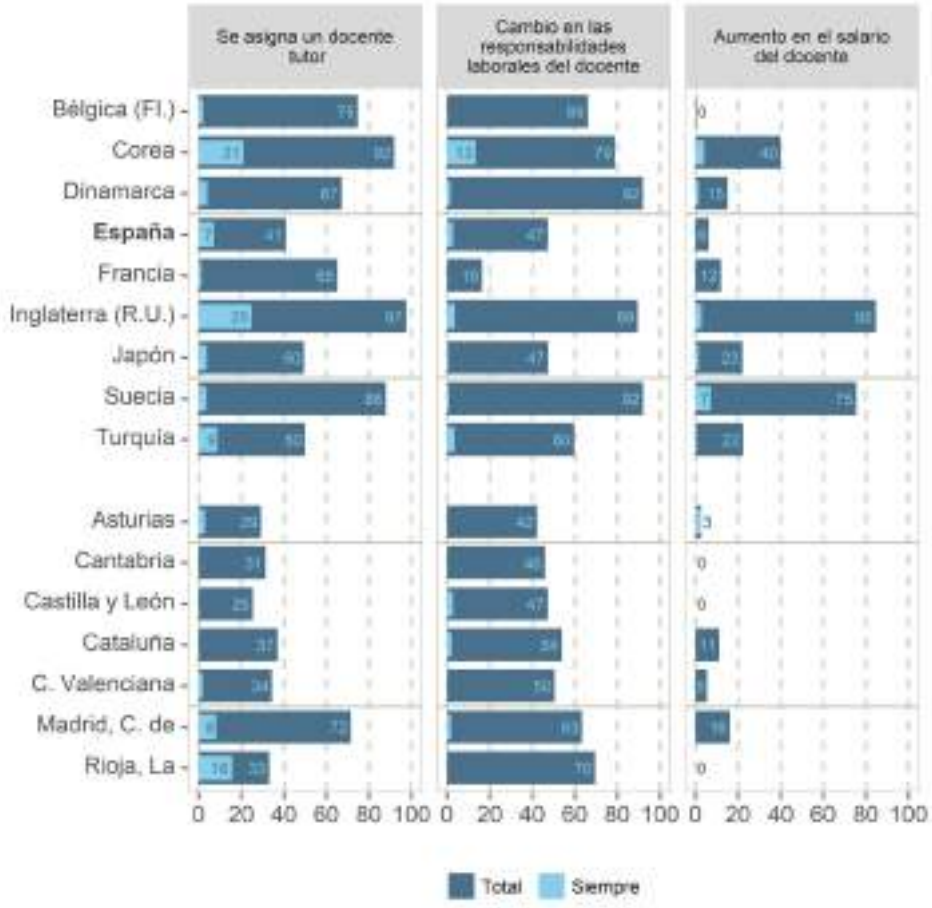
La tutoría por parte de otro docente con más experiencia es otra consecuencia potencial de la evaluación del profesorado. En TALIS, la tutoría se define como "una estructura de apoyo en los centros educativos donde los docentes más experimentados apoyan a los que tienen menos experiencia". Los directores, en general, informan que la tutoría es un apoyo muy importante para los docentes menos experimentados, para mejorar la competencia pedagógica del profesorado y la colaboración entre compañeros (OECD, 2019).

En España, el 41 % de los docentes de primaria trabajan en centros en los que la evaluación puede dar lugar al **nombramiento de un tutor** que les ayude a mejorar su enseñanza. Este porcentaje solo supera el 90 % en Inglaterra (R.U.) y Corea. En las comunidades autónomas participantes esta cifra queda por debajo del 40 % en todos los casos, con la excepción de la Comunidad de Madrid, que llega al 72 % de docentes trabajando en centros que implementan al menos "a veces" esta medida. Debe tenerse en cuenta que dicha proporción disminuye extraordinariamente si solo se atiende a la de los centros que aplican "siempre" esta medida (Figura 5.7b).

Más alta es en España (47 %) la proporción de docentes que trabaja en centros educativos

en los que el proceso de evaluación formal da lugar, al menos a veces, a un **cambio en las responsabilidades laborales de los docentes**, significativamente más baja que en Dinamarca, Inglaterra (R.U.) y Suecia, países en los que esta proporción está en torno al 90 %. La cifra varía notablemente entre las comunidades autónomas participantes: desde 42 % en el Principado de Asturias al 70 % en La Rioja (Figura 5.7b).

Figura 5.7b. Proporción de profesorado que trabaja en centros en los que se toman las medidas que se indican, y frecuencia de las mismas, tras una evaluación. Educación primaria



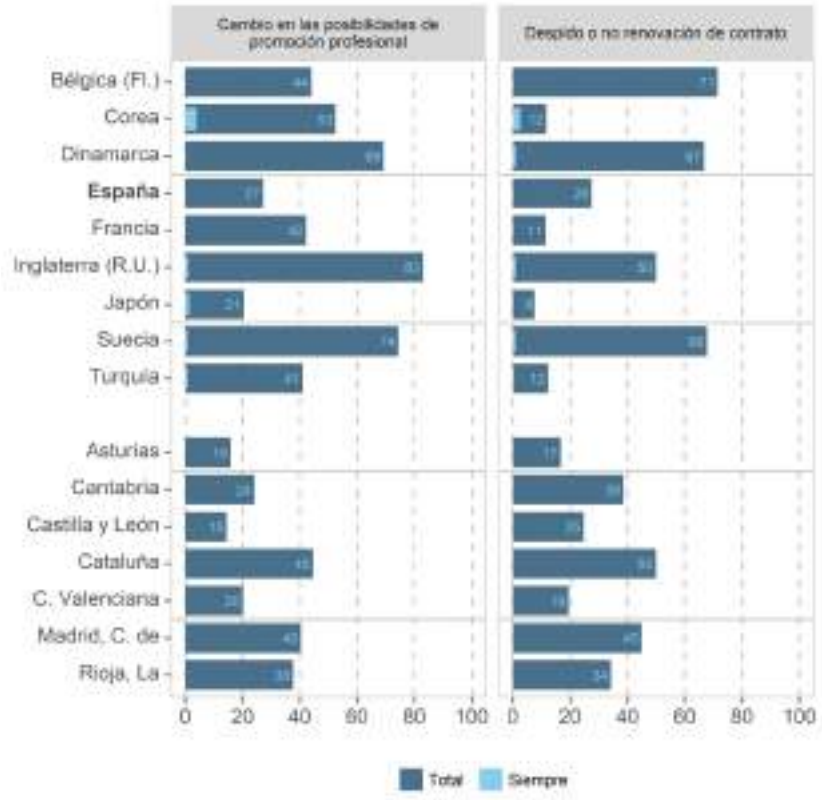
Los cambios en la remuneración son una de las consecuencias menos recurrentes de la evaluación del profesorado. En España, apenas llega al 6 % la proporción de docentes de primaria que trabaja en centros en los que la evaluación del profesorado puede tener como consecuencia un **aumento salarial o una bonificación económica**, de las más bajas entre los países participantes (Figura 5.7b). También es muy baja dicha proporción en las comunidades autónomas participantes, llegando al 16 % en la Comunidad de Madrid, alrededor del 11 % en Cataluña, el 5 % en la Comunitat Valenciana y el 3 % en el Principado de Asturias (Figura 5.7b).

Una consecuencia menos frecuente, al menos en España, que se deriva de la evaluación del profesorado de primaria es la de un **cambio en las posibilidades de promoción profesional**. El 27 % de los docentes de primaria en España trabajan en centros en los que esta medida se aplica al menos "a veces", proporción solo por encima de la de Japón entre los países seleccionados (Figura 5.7c). En las comunidades autónomas participantes, la proporción de docentes que trabaja en centros en los que esta medida

se aplica, varía desde el 45 % de Cataluña o el 40 % de la Comunidad de Madrid al 16 % del Principado de Asturias o el 15 % de Castilla y León.

Una proporción similar de docentes de primaria de España (28 %) trabaja en centros donde la evaluación del profesorado puede tener como consecuencia el **despido o la no renovación del contrato** del docente. También en este aspecto, lejos de la proporción de países como Suecia, Bélgica (Fl.) o Dinamarca (Figura 5.7c). Y, como sucede en la gran mayoría de los aspectos tratados en este capítulo, la proporción de docentes que trabaja en centros de primaria en los que se puede tomar esta medida varía considerablemente entre las comunidades autónomas participantes: desde el 50 % en Cataluña a menos del 20 % en la Comunitat Valenciana o el Principado de Asturias (Figura 5.7c).

Figura 5.7c. Proporción de profesorado que trabaja en centros en los que se toman las medidas que se indican, y frecuencia de las mismas, tras una evaluación. Educación primaria

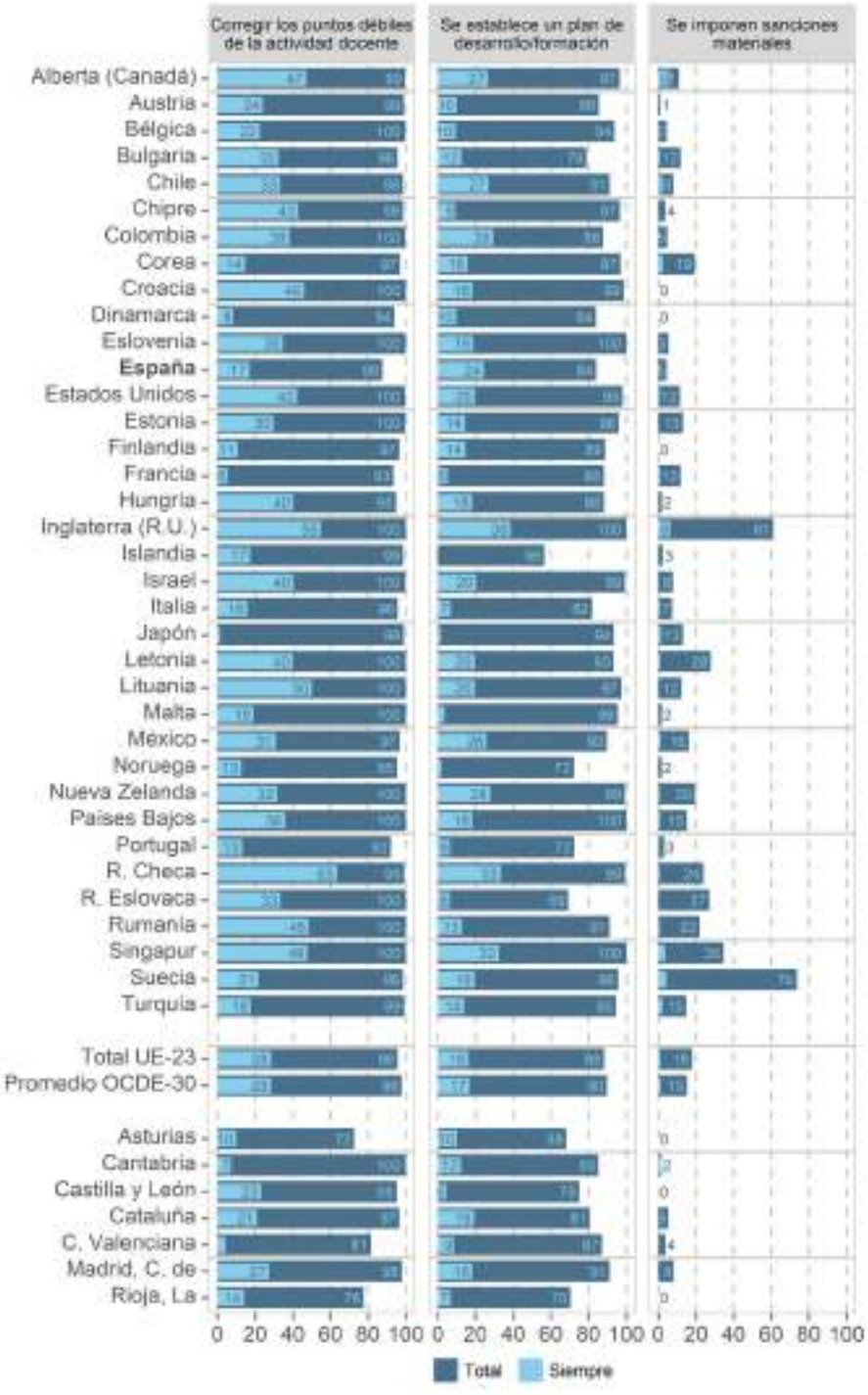


Educación Secundaria

Casi todos los directores informan de que al proceso de evaluación le sigue, al menos "a veces", una **discusión con el docente sobre medidas para corregir puntos débiles de la actividad docente** (una vez más, los centros educativos sin métodos de evaluación se han excluido de este cálculo). En la media de países OCDE-30, el 98 % de los docentes de secundaria trabaja en centros en los que, después de la evaluación, tienen lugar estas discusiones (96 % en el total UE-23). Dicha proporción, aun siendo alta, es significativamente más baja en España (88 %), la menor entre los países seleccionados (Figura 5.8a). En Cantabria, Castilla y León, Cataluña y la Comunidad de Madrid más del 90 % de los docentes trabaja en centros en los que al proceso de evaluación le sigue al menos "a veces" la discusión con el profesorado acerca de medidas parar corregir

puntos débiles de la actividad docentes. Sin embargo, la proporción de docentes que trabajan en centros en los que la evaluación del profesorado va seguida "siempre" de esta medida es mucho más baja (28 % en la media OCDE-30 y en el total UE-23). En España no llega al 20 % y solo se supera esta cifra en las comunidades autónomas de Cataluña, Castilla y León y Comunidad de Madrid (Figura 5.8a).

Figura 5.8a. Proporción de profesorado que trabaja en centros en los que se toman las medidas que se indican, y frecuencia de las mismas, tras una evaluación. Educación secundaria



Es bastante común que la evaluación del profesorado tenga como consecuencia **establecer un plan de desarrollo/formación profesional**. Los centros educativos en los que esto ocurre al menos "a veces" incluyen al 90 % de todos los docentes en la media de países OCDE-30 (88 % en el total UE-23) (excluyendo los centros en los que no se lleva a cabo la evaluación del profesorado). En España, el porcentaje llega al 84 % de los docentes de secundaria, mientras que no llega al 75 % en Islandia, República Eslovaca, Portugal y Noruega (Figura 5.8a). En las comunidades autónomas participantes, dicha proporción es superior al 90 % únicamente en la Comunidad de Madrid y en el Principado de Asturias solo alcanza al 68 % de los docentes de secundaria. Las cifras se reducen considerablemente si se tiene en cuenta solo los docentes que trabajan en centros en los que "siempre" se toma esta medida tras una evaluación formal del profesorado (Figura 5.8a).

En la media de países de la OCDE-30, el 15 % de los docentes de secundaria trabajan en centros escolares en los que, tras un proceso de evaluación, se pueden **imponer sanciones materiales** (como la reducción de los aumentos salariales anuales) a los docentes (18 % en el total UE-23). Dicho porcentaje llega apenas al 5 % del profesorado en España, mientras que en Inglaterra (R.U.) está alrededor del 60 % y en Suecia es, aproximadamente, el 74 %. En la Comunidad de Madrid, en torno al 8 % de los docentes trabaja en centros donde se pueden imponer sanciones como resultado del proceso de evaluación, proporción que en Cataluña es aproximadamente el 5 % y en la Comunitat Valenciana se queda en el 4 %, siendo prácticamente nula en el resto de comunidades (Figura 5.8a).

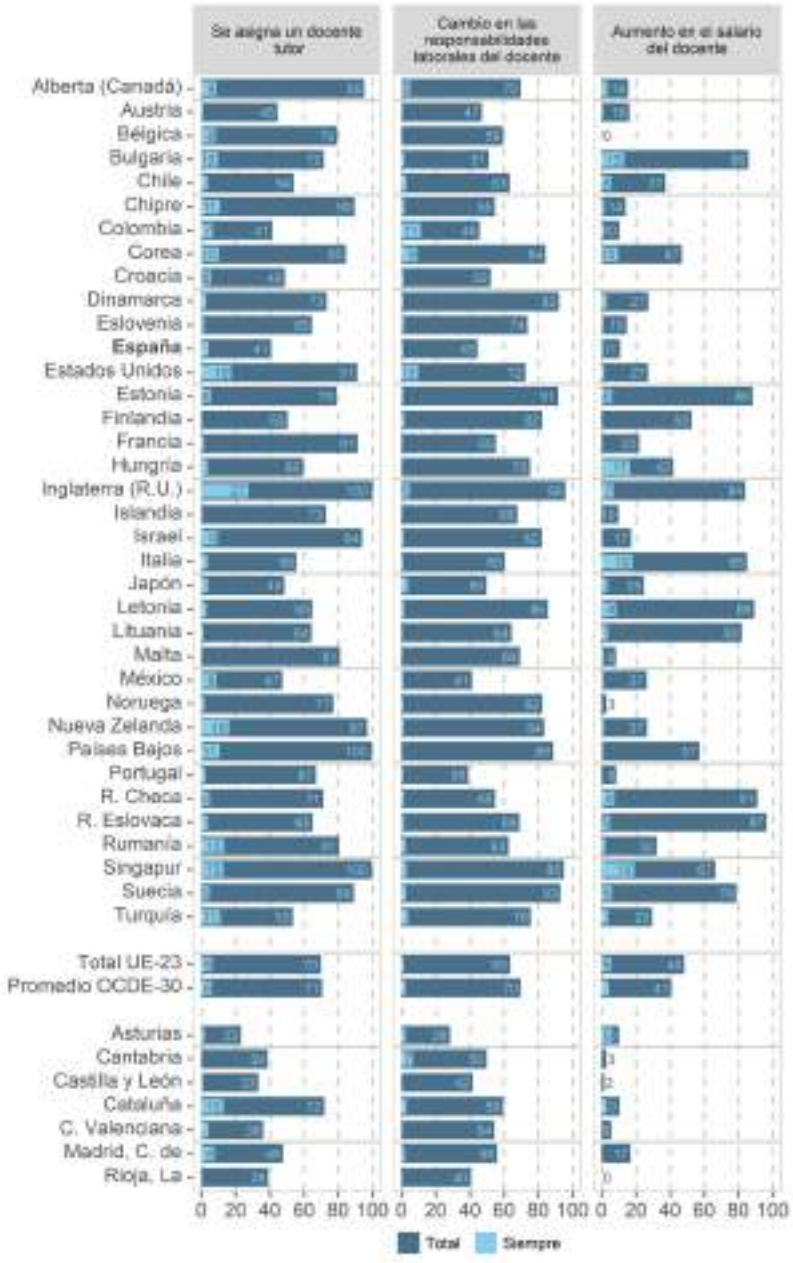
La tutoría por parte de otro docente más experimentado es otra de las posibles consecuencias de la evaluación del profesorado. En la media de países de l a OCDE-30, el 71 % de los docentes trabaja en centros en los que el proceso de evaluación puede conducir al **nombramiento de un tutor que ayude a mejorar su práctica docente**. Sin embargo, existen diferencias importantes entre los países y economías seleccionados. Más del 95 % de los docentes de Inglaterra (R.U.), Países Bajos, Nueva Zelanda y Singapur trabajan en centros en los que, tras un proceso de evaluación, se puede tomar esta medida. En España, el nombramiento de un tutor solo llega al 41 % de los docentes de secundaria. En las comunidades autónomas participantes esta cifra queda por debajo del 40 % en todos los casos, con la excepción de la Comunidad de Madrid (48 %) y de Cataluña (72 %). Debe tenerse en cuenta que dicha proporción disminuye extraordinariamente si solo se analizan los centros que aplican "siempre" esta medida (Figura 5.7b).

En media, el 70 % de los docentes de los países de la OCDE-30 trabaja en centros en los que la evaluación del profesorado puede tener como resultado, al menos "a veces", un **cambio en las responsabilidades laborales de los docentes** (63 % en el total UE-23). En España, esta proporción solo llega al 45 % de los docentes, muy lejos de países como Dinamarca, Estonia, Inglaterra (R.U.), Singapur y Suecia, en los que supera el 90 %. La cifra varía notablemente entre las comunidades autónomas participantes: desde el 28 % en el Principado de Asturias al 59 % en Cataluña (Figura 5.7b).

Los cambios en la remuneración son una de las consecuencias menos frecuentes de la evaluación del profesorado. En la media de países de la OCDE-30, el 41 % de los docentes de secundaria trabaja en centros en los que la evaluación del profesorado puede resultar en un **aumento salarial o una bonificación económica** (48 % en total UE-23). En España, esta proporción apenas llega al 11 %, uno de los porcentajes más bajos entre los países seleccionados, muy lejos de los porcentajes de la República Checa y la República Eslovaca que superan el 90 %. También es muy baja dicha proporción en las

comunidades autónomas participantes, alcanzando el 17 % en la Comunidad de Madrid, en torno al 10 % en Cataluña y por debajo de esta última cifra en el resto (Figura 5.8b).

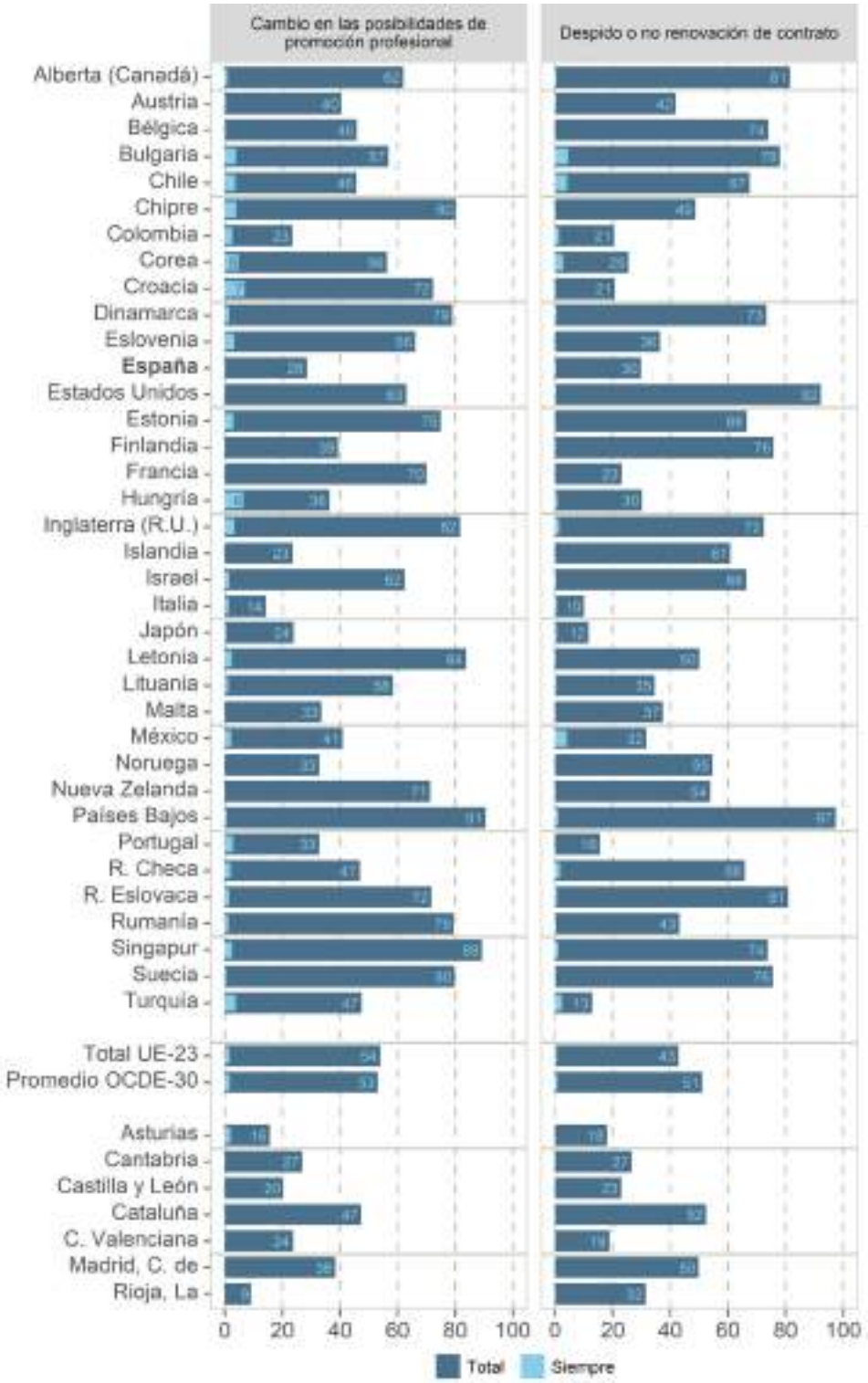
Figura 5.8b. Proporción de profesorado que trabaja en centros en los que se toman las medidas que se indican, y frecuencia de las mismas, tras una evaluación. Educación secundaria



La evaluación del profesorado puede tener como consecuencia un **cambio en las posibilidades de promoción profesional**, aunque esta no sea una consecuencia demasiado frecuente. Los centros educativos en los que la evaluación de los docentes de secundaria puede dar lugar a un cambio en la probabilidad de desarrollo profesional representan al 53 % de los docentes en la media de países de la OCDE-30 (54 % en el total UE-23). En España esta proporción (28 %) está entre las más bajas de los países seleccionados, solo por delante de Italia, Japón, Islandia y Colombia y muy lejos de países como Singapur (89 %) y Países Bajos (91 %) donde, en un sentido u otro, los docentes pueden ver modificadas sus posibilidades de promoción profesional. En

las comunidades autónomas participantes, la proporción de docentes que trabaja en centros en los que esta medida se aplica, aunque no sea "siempre", varía desde el 47 % de Cataluña a tan solo el 16 % del Principado de Asturias y el 9 % en La Rioja (Figura 5.8c).

Figura 5.8c. Proporción de profesorado que trabaja en centros en los que se toman las medidas que se indican, y frecuencia de las mismas, tras una evaluación. Educación secundaria



En la media de países OCDE-30, el 51 % de los docentes de secundaria trabaja en centros donde la evaluación puede tener como consecuencia el **despido o la no renovación del contrato del docente** (43 % en el total UE-23). Esto afecta al 30 % de los docentes de España, según los directores de centros en los que se lleva a cabo evaluación del profesorado. Igual que en el aspecto inmediatamente anterior, lejos de la proporción de países como Estados Unidos o Países Bajos donde el despido o la no renovación del contrato puede tener consecuencias para más del 90 % de docentes de centros en los que se evalúa al profesorado (Figura 5.8c). Una vez más, la proporción de docentes que trabaja en centros de secundaria en los que se puede tomar esta medida varía mucho entre las comunidades autónomas participantes: desde el 52 % en Cataluña o el 50 % en la Comunidad de Madrid a menos del 20 % en la Comunitat Valenciana y el Principado de Asturias (Figura 5.8c).

De primaria a secundaria. Repercusiones de la evaluación del profesorado

La estimación de los porcentajes, en este apartado, se ha realizado teniendo en cuenta solo los centros en los que se utiliza al menos uno de los procedimientos de evaluación del profesorado mencionados en el Cuadro 5.1 excluyendo, por tanto, los centros en los que no existe ninguno de los tipos de evaluación que se recogen en el citado cuadro.

En España, la proporción de docentes que trabaja en centros en los que al menos “a veces” la evaluación del profesorado tiene como consecuencia la **discusión de medidas para corregir los puntos débiles de la actividad docente** es más alta en primaria (96 %) que en secundaria (88 %).

En las demás medidas de las recogidas en el Cuadro 5.2 no se observan diferencias significativas entre ambas etapas en la proporción de docentes que trabajan en centros en los que se aplica al menos un procedimiento de evaluación del profesorado. En aquellas medidas que con menor frecuencia se aplican tras un proceso de evaluación, la diferencia de porcentajes de docentes afectados es pequeña. Es el caso de la **imposición de sanciones materiales** (1 % en primaria; 5 % en secundaria) o del **aumento en el salario del docente o una bonificación económica** (6 % primaria; 11 % secundaria).

La diferencia en las proporciones estimadas son de 2 puntos porcentuales o menos en el **establecimiento de un plan de desarrollo o formación** (86 % primaria; 84 % secundaria); en un **cambio en las responsabilidades laborales del docente** (47 % primaria; 45 % secundaria); en el **despido o no renovación de contrato** (28 % primaria; 30 % secundaria); en un **cambio en las posibilidades de promoción profesional** (27 % primaria; 28 % secundaria); y en la **asignación de un tutor para que ayude al docente a mejorar su práctica docente** (41 % primaria; 41 % secundaria).

En lo que respecta a las comunidades autónomas participantes en la encuesta, se puede afirmar que, tanto en primaria como en secundaria, en todas las comunidades es muy pequeña la proporción de docentes que trabaja en centros en los que, tras un proceso de evaluación, se **imponen sanciones materiales**. En este aspecto, la diferencia más alta se da en Cataluña (0 % primaria; 5 % secundaria). También son bajas las diferencias en las proporciones de docentes que trabajan en centros en los que, tras la evaluación se puede producir un **aumento en el salario del docente o una bonificación económica**. En este caso, la diferencia más alta se da en el Principado de Asturias (3 % primaria; 10 % secundaria).

Tampoco se observan diferencias significativas entre las proporciones de primaria y secundaria en lo que respecta a un **cambio en las posibilidades de promoción profesional**, excepto en La Rioja (38 % primaria; 9 % secundaria). En cuanto al **despido o no renovación** de contrato como medida después de un proceso de evaluación, solo existe diferencia significativa en Cantabria (39 % primaria; 27 % secundaria).

La **asignación de un tutor o mentor** es más frecuente en secundaria que en primaria en 5 de las 7 comunidades participantes, con la mayor diferencia en Cataluña (37 % primaria; 72 % secundaria). Sin embargo, esta medida es mucho más frecuente en primaria que en secundaria en la Comunidad de Madrid (72 % secundaria; 48 % primaria). En lo que se refiere al cambio en las responsabilidades laborales no se observan, en general, diferencias significativas entre primaria y secundaria, con las excepciones de La Rioja (70 % primaria; 40 % secundaria) y el Principado de Asturias (42 % primaria; 28 % secundaria), donde las proporciones son significativamente más altas en primaria que en secundaria.

La medida que con mayor frecuencia se adopta en los centros que tienen implementado algún método de evaluación es la **discusión con el docente de medidas para corregir los puntos débiles de la actividad docente**. En tres de las comunidades participantes la proporción de docentes de primaria que trabajan en centros en los que, al menos "a veces", se aplica esta medida es significativamente más alta que en secundaria: Principado de Asturias (95 % primaria; 72 % secundaria), La Rioja (97 % primaria; 78 % secundaria) y Comunitat Valenciana (97 % primaria; 81 % secundaria).

Finamente, el **establecimiento de un plan de desarrollo o formación profesional** es una medida que, en general, suele aplicarse más en primaria que en secundaria. Las diferencias más importantes entre las proporciones de profesorado de una y otra etapa que se pueden ver implicados en esta medida se dan en La Rioja (91 % primaria; 70 % secundaria) y el Principado de Asturias (83 % primaria; 68 % secundaria).

5. Aumento salarial y/o renovación de contrato en función de los resultados de la evaluación

En esta sección se analiza y se compara a nivel internacional la proporción de docentes que trabajan en centros en los que un **aumento de salario** o la **renovación del contrato** dependen del resultado de un proceso de evaluación. Aunque ya se ha analizado anteriormente, en esta ocasión los resultados se presentan por titularidad de los centros (pública, privada) y, de nuevo, el total y los porcentajes se han estimado descartando los centros en los que no existe proceso de evaluación de los incluidos en el Cuadro 5.1.

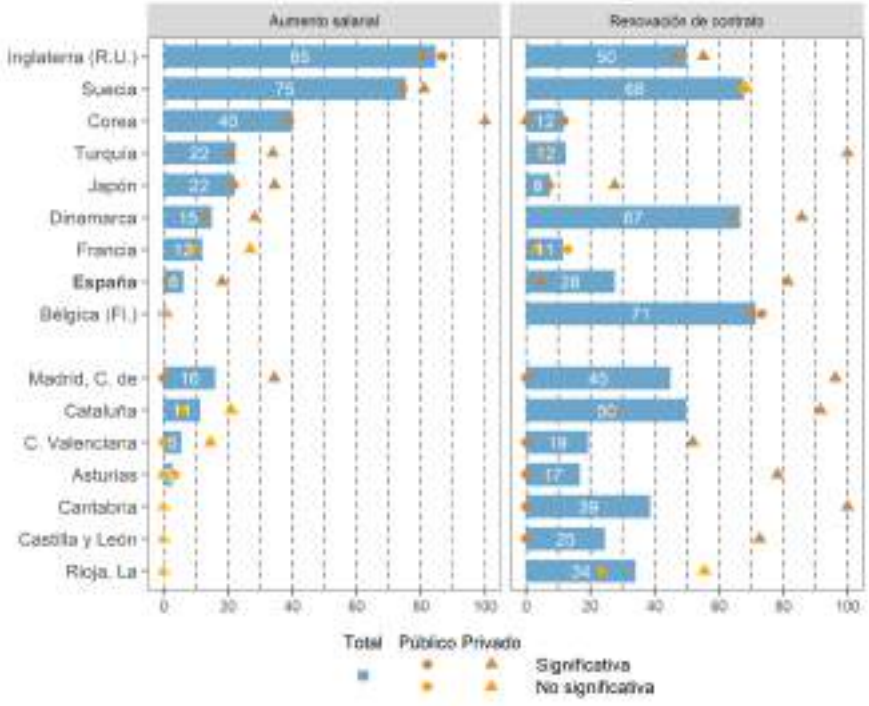
Educación Primaria

En España, únicamente el 6 % de los docentes de primaria trabaja en centros en los que un **aumento salarial** depende de los resultados de la evaluación del profesorado, solo por delante de Bélgica (Fl.) (0,5 %) y a gran distancia de Inglaterra (R.U.) y Suecia, con el 85 % y el 75 % respectivamente.

Existen grandes diferencias, en este aspecto, según la titularidad de los centros: en los centros educativos de titularidad privada la proporción de docentes de cuya evaluación depende un **aumento salarial** es, en general, significativamente más alta que la de los centros de titularidad pública. Las excepciones son Francia, donde no hay diferencia significativa, e Inglaterra (R.U.) (-6 puntos porcentuales), que presentan la situación contraria. En España, la diferencia es de 17 puntos porcentuales (1 % pública, 18 % privada), siendo Corea donde mayor es la diferencia entre privados y públicos (61 puntos porcentuales) (Figura 5.9).

En las comunidades autónomas participantes, la proporción de docentes de primaria que trabaja en centros en los que un **aumento salarial** depende del resultado de un proceso de evaluación del profesorado varía desde el 16 % en la Comunidad de Madrid a menos del 5 % en el Principado de Asturias, Cantabria, Castilla y León y La Rioja. Además, únicamente en la Comunidad de Madrid la proporción de docentes de los centros de titularidad privada de cuya evaluación depende un **aumento salarial** es significativamente más alta que la de los de titularidad pública (34 puntos porcentuales) (Figura 5.9).

Figura 5.9. Proporción del profesorado de cuya evaluación depende un **aumento de salario o la renovación de contrato** por tipo de centro. Educación primaria



El 28 % de los docentes de primaria, en España, trabaja en centros en los que **la renovación del contrato** depende del resultado de un proceso de evaluación. Esta cifra es más alta que la de Corea, Turquía, Japón y Francia y muy por debajo de Bélgica (Fl.), Suecia, Dinamarca e Inglaterra (R.U.) (Figura 5.9).

En este caso, también existen diferencias entre los centros de primaria de titularidad pública y los de titularidad privada (Figura 5.9). En España, la proporción de docentes que trabaja en centros de titularidad privada, de cuya evaluación depende la **renovación del contrato**, es significativamente más alta (77 puntos porcentuales) que la de los que trabajan en centros de titularidad pública. De los países seleccionados, solo en Francia y en Suecia la diferencia no es significativa. Turquía (94 puntos porcentuales) tiene la diferencia más alta, mientras que en Bélgica (Fl.) (-3 puntos porcentuales) y en Corea (-12 puntos porcentuales) las proporciones son más altas en los centros públicos.

Entre las comunidades autónomas participantes en TALIS, la proporción de docentes de primaria que trabaja en centros en los que la **renovación del contrato** depende del resultado de un proceso de evaluación del profesorado varía desde el 50 % en Cataluña

a algo menos del 20 % en la Comunitat Valenciana o el Principado de Asturias. En todas las comunidades autónomas participantes la proporción de docentes de los centros de titularidad pública, de cuya evaluación depende la **renovación del contrato**, es más baja que la de los de titularidad privada, con diferencias notablemente grandes, como por ejemplo en Cantabria (100 puntos porcentuales) o en la Comunidad de Madrid (96 puntos porcentuales). Solo en La Rioja la diferencia no es estadísticamente significativa.

Educación Secundaria

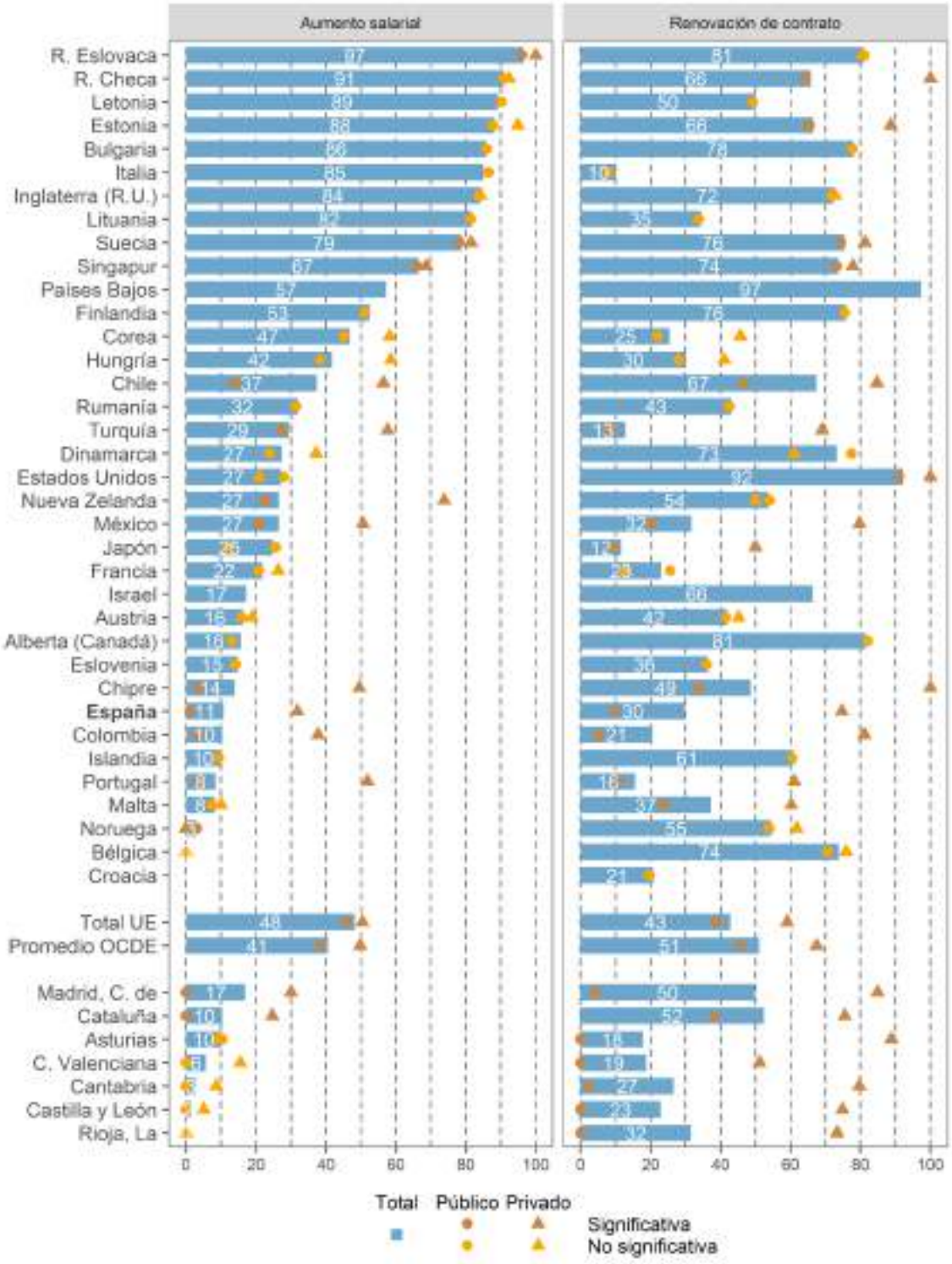
En la media de países OCDE, el 41 % de los docentes trabaja en centros en los que un **aumento salarial** depende del resultado de un proceso de evaluación del profesorado (48 % en el total UE). En España, ese porcentaje se reduce al 11 % y se encuentra entre los países con menor proporción de docentes cuyo aumento salarial depende del resultado una evaluación, muy lejos de la República Checa y la República Eslovaca, donde dicha proporción supera el 90 % de los docentes.

Se puede ver (Figura 5.10) que, en la media de países OCDE, la proporción de docentes que trabaja en centros de titularidad privada, de cuya evaluación depende un **aumento salarial**, es significativamente más alta (11 puntos porcentuales) que la de los que trabajan en centros de titularidad pública (4 puntos porcentuales en el total UE). En España, esta diferencia llega a los 31 puntos porcentuales (1 % pública; 32 % privada). De los países con datos disponibles para esta comparación, en 10 las diferencias son significativas en el mismo sentido que en España y en 1 país (Noruega, 3 puntos porcentuales) la diferencia es en sentido contrario. Nueva Zelanda (51 puntos porcentuales) tiene la diferencia más alta mientras que la diferencia significativa más baja es la de Singapur (3 puntos porcentuales).

En las comunidades autónomas participantes, la proporción de docentes que trabaja en centros en los que un **aumento salarial** depende del resultado de un proceso de evaluación del profesorado varía desde el 17 % en la Comunidad de Madrid a menos del 5 % en La Rioja, Castilla y León y Cantabria. Además, solo en el Principado de Asturias, la proporción de docentes de los centros de titularidad pública, de cuya evaluación depende un **aumento salarial**, es más alta que la de los de titularidad privada, aunque la diferencia (1 punto porcentual) no es significativa. En las demás comunidades, dicha proporción es nula en los centros públicos y es significativa la diferencia entre públicos y privados únicamente en Cataluña (27 puntos porcentuales) y en la Comunidad de Madrid (30 puntos porcentuales) (Figura 5.10).

El 51 % de los docentes de secundaria, en la media de países OCDE, trabaja en centros en los que la **renovación del contrato** depende del resultado de un proceso de evaluación (43 % en el total UE). En España, este porcentaje llega al 30 % de los docentes, cifras similares a Francia, Corea, Hungría, México, Lituania, Eslovenia y Malta y muy lejos de Estados Unidos o Países Bajos, países donde dicho porcentaje supera el 90 % de los docentes.

Figura 5.10. Proporción del profesorado de cuya evaluación depende **un aumento de salario o la renovación de contrato** por tipo de centro. Educación secundaria



También en este caso, existen diferencias entre los centros de titularidad pública y los de titularidad privada. En la media de países OCDE, la proporción de docentes que trabaja en centros de titularidad privada, de cuya evaluación depende la **renovación del contrato**, es significativamente más alta (22 puntos porcentuales) que la de los que trabajan en centros de titularidad pública (20 puntos porcentuales en el total UE). En España, esta diferencia llega a los 65 puntos porcentuales (10 % pública; 75 % privada). De los países con datos disponibles para esta comparación, en 14 las diferencias son significativas, y las proporciones son siempre más altas en los centros privados. Colombia (76 puntos porcentuales) tiene la diferencia más alta y, de nuevo, la diferencia significativa más baja es la de Singapur (5 puntos porcentuales).

La proporción de docentes de las comunidades autónomas participantes que trabaja en centros en los que la **renovación del contrato** depende del resultado de un proceso de evaluación del profesorado varía desde el 53 % en Cataluña o el 50 % en la Comunidad de Madrid a algo menos del 20 % en la Comunitat Valenciana o el Principado de Asturias. En todas las comunidades autónomas la proporción de docentes en los centros de titularidad privada, de cuya evaluación depende la **renovación del contrato**, es más alta que la de los de titularidad pública, siendo siempre la diferencia significativa. La Comunidad de Madrid y el Principado de Asturias presentan las diferencias más altas (Figura 5.10).

De primaria a secundaria. Aumento salarial y/o renovación de contrato como resultado de la evaluación del profesorado

La estimación de los porcentajes, en este apartado, se han realizado teniendo en cuenta solo los centros en los que se utiliza al menos uno de los procedimientos de evaluación del profesorado mencionados en el Cuadro 5.1 excluyendo, por tanto, los centros en los que no existe ninguno de los tipos de evaluación que se recogen en el citado cuadro.

En España, la proporción de docentes que trabaja en centros en los que un **aumento salarial** depende de los resultados de la evaluación del profesorado es 5 puntos más alta en secundaria (11 %) que en primaria (6 %) aunque, en cualquier caso, son porcentajes muy bajos en ambas etapas. Esta diferencia es aún menor en lo que respecta a la **renovación del contrato**, reduciéndose a 2 puntos porcentuales entre primaria (28 %) y secundaria (30 %). Diferencias que, en ambos casos no son estadísticamente significativas.

En las comunidades autónomas participantes en la encuesta, en general no se detectan diferencias significativas entre primaria y secundaria, ni en lo relativo al aumento salarial, ni en la renovación del contrato. La diferencia más alta entre primaria y secundaria en la proporción de docentes de cuya evaluación depende un **aumento salarial** la tiene el Principado de Asturias donde hay una diferencia de 7 puntos entre ambas etapas (3 % primaria; 10 % secundaria). Diferencias que llegan a 12 puntos porcentuales en lo que respecta a la **renovación del contrato** en Cantabria (39 % primaria; 27 % secundaria).

En España y en las comunidades autónomas participantes, el porcentaje de docentes de centros privados de cuya evaluación depende un **aumento salarial** o **la renovación del contrato** es significativamente más alto que el de los centros públicos, tanto en primaria como en secundaria. En algunos casos no se ha podido establecer que la diferencia sea estadísticamente significativa debido a los errores de las estimaciones.

6. Referencias

Baker, A., Perreault, D., Reid, A., & Blanchard, C. (2013). Feedback and organizations: Feedback is good, feedback-friendly culture is better. *Canadian Psychology, 54*(4), 260-268. doi:10.1037/a0034691

Braun, H. (2005). Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models policy information. En *ETS Policy Information Center Reports. Educational Testing Service, Princeton*. Recuperado de http://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2005/cxje

Cazes, S., Hijzen, A., & Saint-Martin, A. (2015). Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Job Quality Framework. En *OECD Social, Employment and Migration Working Papers* (Vol. 2015). Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/5jrp02kjw1mr-en

Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation.* Paris, France: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement.* New York, United States: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2015). Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation? *Educational Researcher, 44*(2), 132-137. doi:10.3102/0013189x15575346

Goldstein, J. (2007). Easy to Dance To: Solving the Problems of Teacher Evaluation with Peer Assistance and Review. *American Journal of Education, 113*(3), 479-508. doi:10.1086/512741

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge. Recuperado de https://www.readpbn.com/pdf/Visible-Learning-A-Synthesis-of-Over-800-Meta-Analyses-Relating-to-Achievement-Sample.pdf

Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. En *OECD Education Working Papers* (Vol. 2009). Paris: OECD Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/223283631428

Jensen, B., & Reichl, J. (2011). Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance. Melbourne, Australia: Grattan Institute. Recuperado de https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf

Kane, T., & Staiger, D. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains.* Seattle :The Bill & Melinda Gates Foundation. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED540960

Lillejord, S., & Børte, K. (2019). Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation. *Professional Development in Education.* doi:10.1080/19415257.2019.1585384

McIntyre, J., & Hobson, A. (2015). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space. *Research Papers in Education, 31*(2), 133-158. doi:10.1080/02671522.2015.1015438

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

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

OECD (2019). *More than the sum of their parts: Human resource policies for effective schools*. Paris, France: OECD Reviews of School Resources.

Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review, 2*(1), 123-141. doi:https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384

Radinger, T. (2014). School leader appraisal - A tool to strengthen school leaders' pedagogical leadership and skills for teacher management? *European Journal of Education, 49*(3), 378-394. doi:10.1111/ejed.12085

Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction, 28*, 1-11. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.03.003

Wallace, T., Kelcey, B., & Ruzek, E. (2016). What Can Student Perception Surveys Tell Us About Teaching? Empirically Testing the Underlying Structure of the Tripod Student Perception Survey. *American Educational Research Journal, 53*(6), 1834-1868. doi:10.3102/0002831216671864

TALIS. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje

Informe español . Volumen II

Teaching and Learning International Survey (TALIS), estudio internacional de enseñanza y aprendizaje promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es el primero de su clase que da voz a docentes y directores, que rellenan una serie de cuestionarios relacionados con aspectos como la formación docente que han recibido; sus creencias y prácticas docentes; la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben; el liderazgo escolar, la gestión y otros varios aspectos. Es un estudio que se lleva a cabo cada 5 años.

En España, el Ministerio de Educación, a instancias de la OCDE, participa en el programa con el propósito de crear nuevas bases para el diálogo sobre políticas educativas y para definir objetivos y mejorar los logros en educación de una forma cooperativa. La última aplicación del estudio se ha llevado a cabo en 2018 y como resultado de la misma se generan numerosos documentos entre los que se encuentra el informe español cuyo primer volumen, relacionado con primer el pilar de la profesionalización docente, se publicó en junio de 2019. El volumen actual es el segundo, en el que se examinan cuatro pilares: el prestigio de la profesión, las oportunidades profesionales, la colaboración docente, así como la responsabilidad de los profesionales de la educación y la autonomía de los centros educativos. En estos informes se analizan los resultados obtenidos en la realización del estudio en España y se compara con otros países que también han participado en TALIS 2018 tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria Obligatoria.

La elaboración de los documentos e informes nacionales se realiza desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL