



Guía del profesorado TALIS 2018

Volumen II



Prólogo

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



Angel Gurría
OECD Secretario General

Nota de Turquía

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

Nota de todos los Estados miembros de la Unión Europea que son países OCDE y de la Unión Europea

La República de Chipre ha sido reconocida por todos los miembros de las Naciones Unidas, a excepción de Turquía. La información contenida en este documento se refiere al área sometida al control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

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

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

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

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

© OECD 2020

Fotografías : © Shutterstock/AVAVA - © Shutterstock/Monkey Business Images - © Shutterstock/Rawpixel.com - © Shutterstock/Rawpixel.com - © Shutterstock/Matej Kastelic - © Shutterstock/Gorodenkoff - © Shutterstock/Jacob Lund - © Hill Street Studios /Gettyimages

¿Qué es TALIS?

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), creado en 2008, es el primer gran cuestionario realizado a profesores y directores de escuelas sobre distintos aspectos que influyen en el aprendizaje de los alumnos. Da voz tanto a profesores como a directores, permitiéndoles contribuir al análisis y desarrollo de políticas educativas en áreas claves..

La población internacional destinataria de TALIS 2018 son los profesores de educación secundaria obligatoria y sus directores de centros educativos públicos y privados convencionales. En el cuestionario de 2018 se escogió de manera aleatoria, en cada país, una muestra representativa de 4000 profesores y sus directores de 200 centros educativos.

Teniendo en cuenta todos los componentes del estudio, cerca de 260 000 profesores participaron en el estudio, en representación de más de 8 millones de profesores de los 48 países y economías participantes.

Se ha calculado un promedio de la OCDE sobre la base de la media aritmética de los datos de profesores de educación secundaria obligatoria en los 31 países y economías de la OCDE que participaron en TALIS. En el caso de los directores escolares, se ha calculado un promedio de la OCDE sobre la base de la media aritmética en 30 países y economías que participaron en TALIS.

Para más información, consultar www.oecd.org/education/talis



Promover un liderazgo sólido en el centro educativo

Los centros educativos de éxito son aquellos en los que todo el personal en el centro comparte una misma visión: crear las mejores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes. Los profesores y directores deben fijar conjuntamente unos objetivos comunes y participar en el proceso de toma de decisiones necesario para alcanzar esos objetivos. Al implementar un sistema de liderazgo distribuido que incluya al personal, los padres y los estudiantes en las decisiones escolares, los directores escolares pueden aumentar la capacidad de liderazgo en sus propios centros, de tal manera que todo el mundo trabaje en equipo y reme en la misma dirección.

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de la OCDE revela que, en promedio, los profesores de cada país participan en la toma de decisiones para la mayoría de las tareas en sus centros escolares. En promedio en los países y economía OCDE, casi todos los directores escolares (98 %) afirman que el personal tiene la posibilidad de contribuir a las decisiones del centro. Sin

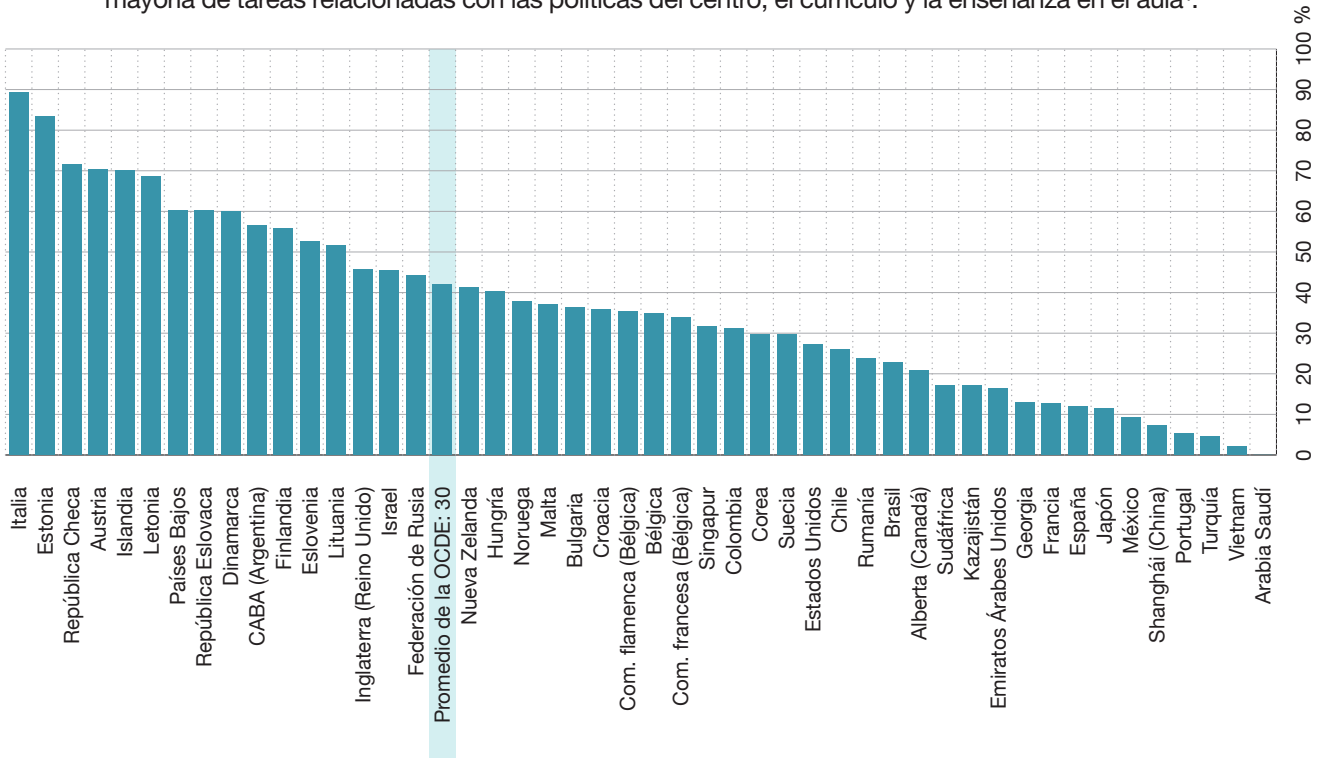
embargo, los profesores no pueden participar en todas las decisiones del centro; aunque la mayoría de ellos tienen una responsabilidad a la hora de elegir los materiales pedagógicos (75 %) y determinar el contenido de los cursos (52 %) en promedio en los países OCDE, solo un pequeño porcentaje participa en decisiones relativas al personal, el presupuesto o las políticas escolares del centro.

Las contribuciones de los profesores podrían resultar especialmente valiosas en el ámbito del currículo (también «plan de estudios») y la enseñanza en el aula; resulta alentador que los directores declaren que los profesores son los principales encargados de algunas de estas tareas. Sin embargo, en la OCDE solo puede considerarse que en el 42 % de los centros escolares los profesores son los principales encargados de las políticas del centro relativas al currículo y la enseñanza en el aula, según las respuestas de sus directores. Por ejemplo, solo el 39 % de los directores señalan que los profesores tienen la responsabilidad de decidir qué cursos se imparten en sus centros.



Figura 1. Responsabilidades generales de los profesores en las políticas del centro, el currículo y la enseñanza en el aula

Porcentaje de directores que afirman que los profesores son los principales encargados de una mayoría de tareas relacionadas con las políticas del centro, el currículo y la enseñanza en el aula¹.



¹ Este porcentaje se calcula en función de si los directores indican que los profesores son los principales encargados de al menos 4 de las siguientes 6 tareas: «establecimiento de las políticas y medidas disciplinarias aplicables al alumnado»; «aprobación de la admisión del alumnado en el centro»; «establecimiento de las políticas de evaluación del alumnado»; «elección de los materiales pedagógicos que se utilizan»; «decisión de los cursos que se imparten», y «establecimiento del contenido de los cursos».

Los países y economías están clasificados en orden descendente del porcentaje promedio de directores que indican que los profesores son los principales encargados de una mayoría de tareas relacionadas con las políticas del centro, el currículo y la actividad docente.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.5.31.

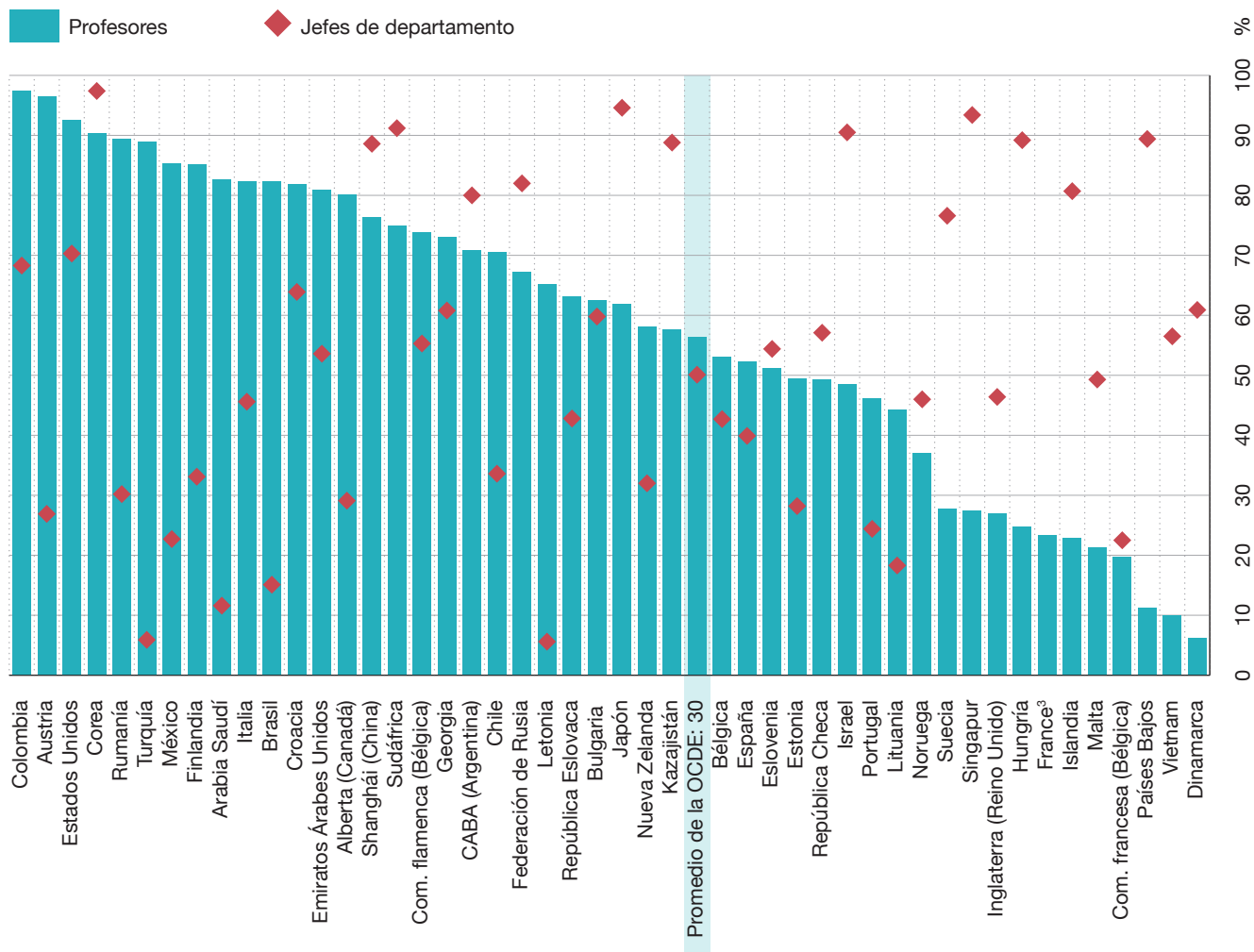
Una manera de integrar a los profesores en las decisiones del centro es incluirlos en el equipo directivo. Más de la mitad de los directores escolares (56 %) de los países y economías

participantes en TALIS manifiestan que los profesores ya forman parte del equipo directivo de su centro.



Figura 2. Representación de los profesores y los jefes de departamento en el equipo directivo del centro

Porcentaje de directores de centros de educación secundaria obligatoria que indican que los profesores y los jefes de departamento están representados en el equipo directivo del centro^{1, 2}



¹ «Equipo directivo» se refiere a un grupo de personas del centro que tienen responsabilidades de dirección y gestión en las decisiones del mismo, por ejemplo, en aquellas relacionadas con la práctica docente, el uso de recursos, el currículo, la evaluación y otras decisiones estratégicas relacionadas con el buen funcionamiento del centro.

² Resultados basados en el porcentaje de directores que indican que existe un equipo directivo en su centro.

³ Los valores de Francia correspondientes a los jefes de departamento no se incluyeron, ya que esta clasificación no es relevante en el sistema francés.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de directores de centros de educación secundaria obligatoria que indican que los profesores están representados en el equipo directivo del centro.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.5.10.

Ofrecer a profesores competentes la posibilidad de ejercer liderazgo (sin sacarlos del aula) puede promover su desarrollo profesional y mantener su interés en el trabajo a lo largo de su carrera profesional. Además, cuando los profesores participan en las decisiones del centro, tienen más probabilidades de aceptar los cambios en las políticas o prácticas y de apoyar nuevas iniciativas ante sus compañeros. Lo ideal es que los sistemas escolares establezcan rutas claras y flexibles para desarrollar cualidades de

liderazgo a lo largo de la carrera profesional. Sin embargo, si en su sistema escolar no existen estas rutas, tanto los directores como los profesores pueden ayudar a identificar oportunidades para desarrollar cualidades de liderazgo entre los profesores de las propias escuelas. Esto podría suponer dar a los profesores un puesto en el equipo directivo o crear nuevas funciones para ellos como responsables de departamento, de iniciativas o del plan de estudios.

EN LA PRÁCTICA:

Creando oportunidades de liderazgo para docentes

Los centros escolares de **Nueva Zelanda** han creado una serie de nuevos puestos de liderazgo para docentes experimentados en centros de primaria y secundaria, que van desde ejercer como responsables del plan de estudios hasta convertirse en jefes de departamento o de atención pastoral. Además, el Gobierno central destina fondos para que los centros escolares designen profesores especialistas en el aula (SCT, por sus siglas en inglés). A estos SCT se les asigna tiempo y remuneración para que apoyen a otros profesores en sus labores de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Desde 2001 la Universidad de Cambridge (**Inglaterra**) viene utilizando el programa Leadership for Learning (LfL, Liderazgo para el Aprendizaje) con el objetivo de desarrollar la capacidad de liderazgo en todos los niveles de un centro escolar. La red LfL ya comprende a más de 100 países miembros en todos los continentes. La red ha creado un marco de cinco principios para desarrollar el liderazgo en la práctica de la enseñanza escolar, basado en la creencia general de que cualquier persona de una escuela puede ser un líder; cuenta además con una serie de recursos y artículos que pueden descargarse de manera gratuita.

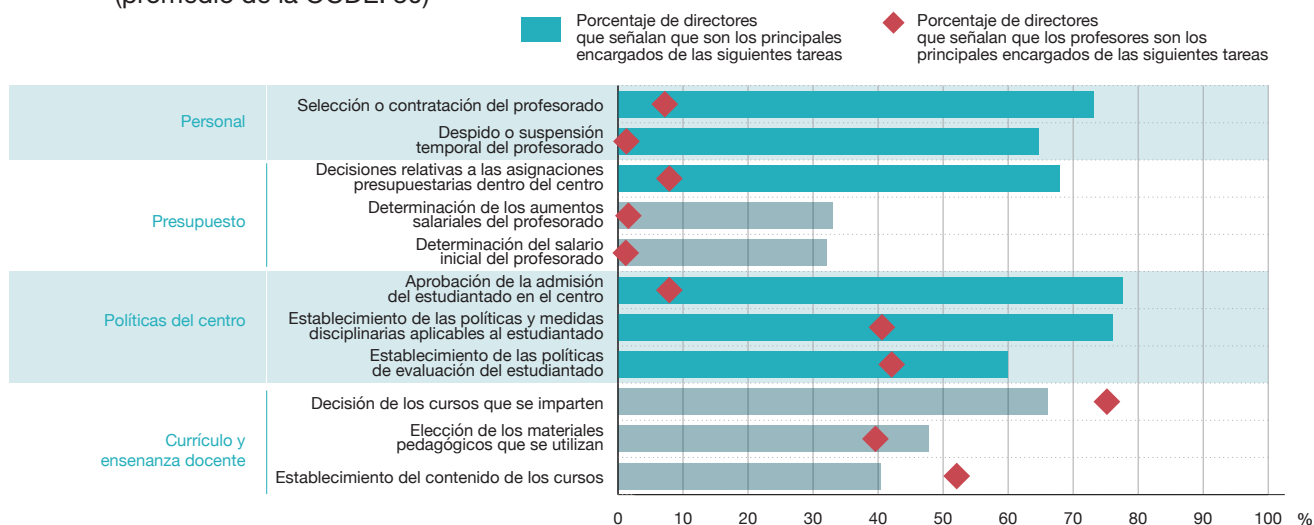
Uno de los signos distintivos de cualquier profesional es el nivel de autonomía del que se disfruta para tomar decisiones. En la mayoría de los países, tanto los directores como los profesores describen un elevado nivel de autonomía en decisiones clave relativas a su trabajo; según TALIS, esta autonomía también puede repercutir en el progreso o desarrollo profesional de los profesores.

TALIS 2018 analizó la autonomía reportada por los directores escolares y descubrió que, en promedio, en los países y economías de la

OCDE que participan en TALIS, más del 70% de los directores informan que sus escuelas tienen la autoridad para tomar decisiones sobre las asignaciones presupuestarias dentro de la escuela, establecer políticas y medidas disciplinarias y qué materiales de aprendizaje usar. Solo una proporción muy baja de directores declara que los docentes tienen responsabilidad en las áreas relacionadas con el presupuesto y el personal escolar, pero más de la mitad declaran que tienen la responsabilidad de decidir sobre los cursos ofrecidos y determinar el contenido del curso.

Figura 3. Responsabilidades en los centros de directores y profesores

Resultados basados en las respuestas de directores de secundaria obligatoria (promedio de la OCDE: 30)



Los valores están agrupados por responsabilidades en el centro y están clasificados en orden descendente del porcentaje de directores que indican que son los principales encargados de las tareas anteriores incluidas en las cuatro áreas de responsabilidad de los centros.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.5.5.

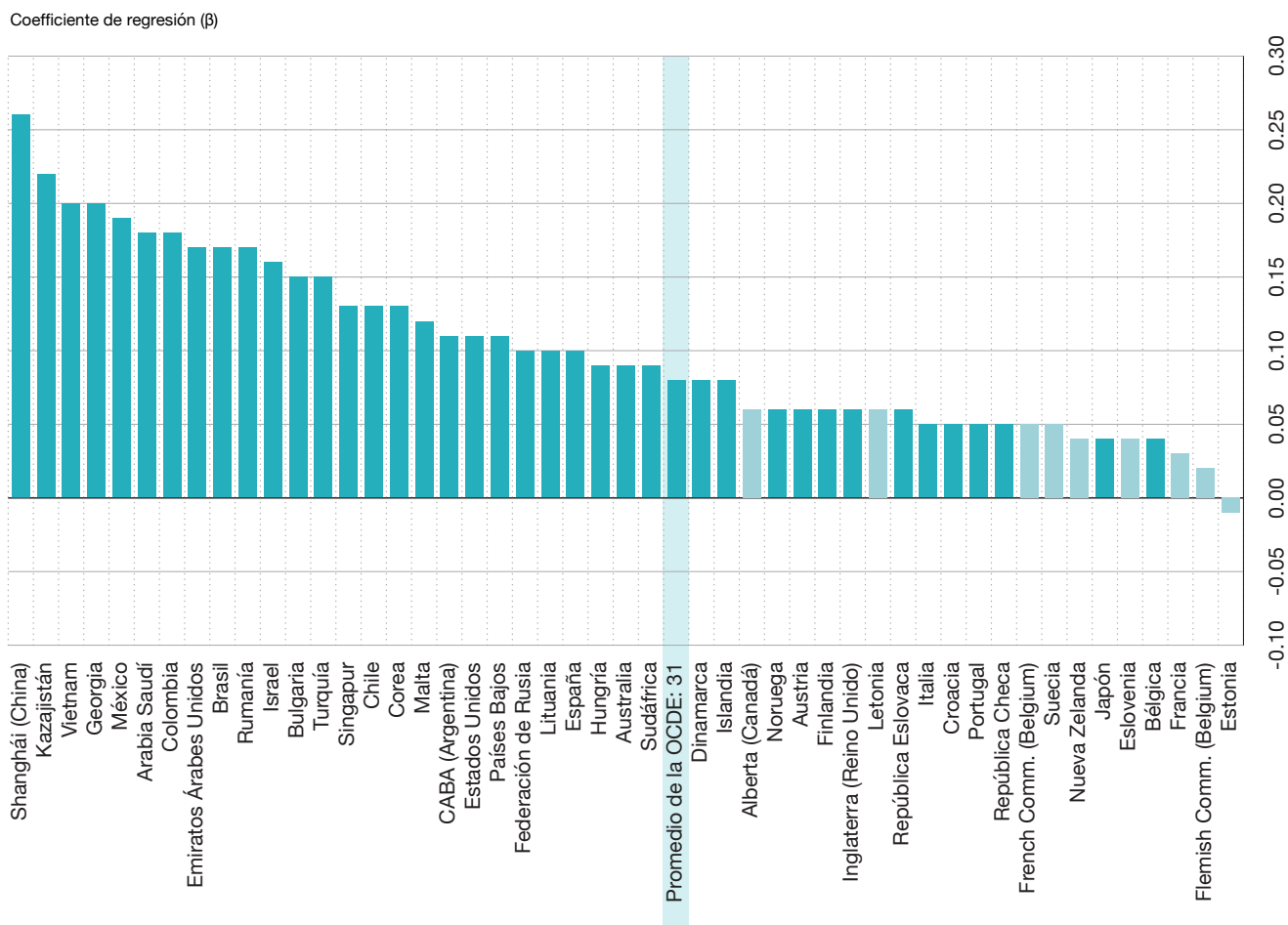
En TALIS 2018 se preguntó por primera vez a los profesores hasta qué punto consideraban que tenían control sobre una serie de aspectos de la enseñanza en el aula. Según los resultados, y de manera abrumadora en promedio en todos los países de la OCDE, los profesores consideran que tienen control sobre las metodologías de enseñanza que utilizan (96 %), la evaluación del aprendizaje de los alumnos (94 %), las medidas para disciplinar a los alumnos (92 %), la cantidad de deberes que se asignarán (91 %) y el contenido de la asignatura (84 %).

A continuación, se realizaron análisis para comprender qué otros factores podrían afectar al sentimiento de autonomía en la enseñanza entre los profesores. En promedio en todos los países, los profesores que consideran que tienen más control sobre la enseñanza en el aula tienen más probabilidades de afirmar que trabajaban en un entorno innovador. Además, también se comprobó que un mayor sentimiento de control entre los docentes está vinculado a una mayor confianza en las propias capacidades, a la satisfacción con la carrera laboral y el lugar de trabajo y al bienestar personal.



Figura 4. Relación entre la innovación en el equipo docente y la autonomía en el aula

Cambio en el índice de innovación en el equipo¹ en relación con la autonomía en el aula^{2, 3, 4, 5}



¹ El índice de innovación en el equipo docente indica si la mayoría de los profesores de un centro se esfuerzan por desarrollar nuevas ideas para la enseñanza y el aprendizaje; si la mayoría de los profesores de ese centro están abiertos al cambio; si la mayoría de los profesores de ese centro buscan nuevas formas para resolver problemas; y si la mayoría de los profesores de ese centro se dan apoyo práctico unos a otros para la aplicación de nuevas ideas.

² El índice de autonomía en el aula mide el nivel de control que los profesores perciben en relación con decidir el contenido de la asignatura, elegir metodologías de enseñanza, evaluar el aprendizaje de los alumnos, disciplinar a los alumnos y decidir la cantidad de deberes que se asignarán en la clase elegida.

³ Resultados de una regresión lineal basada en las respuestas de los docentes de secundaria obligatoria.

⁴ Esta es información facilitada por los profesores y se refiere a una clase elegida al azar entre las clases que imparten durante una semana típica. La muestra se restringe a profesores que indican que su práctica docente en la clase elegida no se dirige en su totalidad o en gran medida a estudiantes con necesidades educativas especiales.

⁵ Se tienen en cuenta las siguientes características de los profesores: sexo, edad, trabajo a jornada completa, años de experiencia en la docencia. Por lo que respecta a los grupos, se tienen en cuenta las siguientes características: proporción de alumnos con un bajo rendimiento académico, proporción de alumnos con problemas de comportamiento y proporción de alumnos de hogares en situación de desventaja socioeconómica.

Nota: Los coeficientes estadísticamente significativos están marcados con un tono más oscuro.

Los países y economías están clasificados en orden descendente del cambio en el índice de innovación en el equipo en relación con la autonomía en la clase elegida.

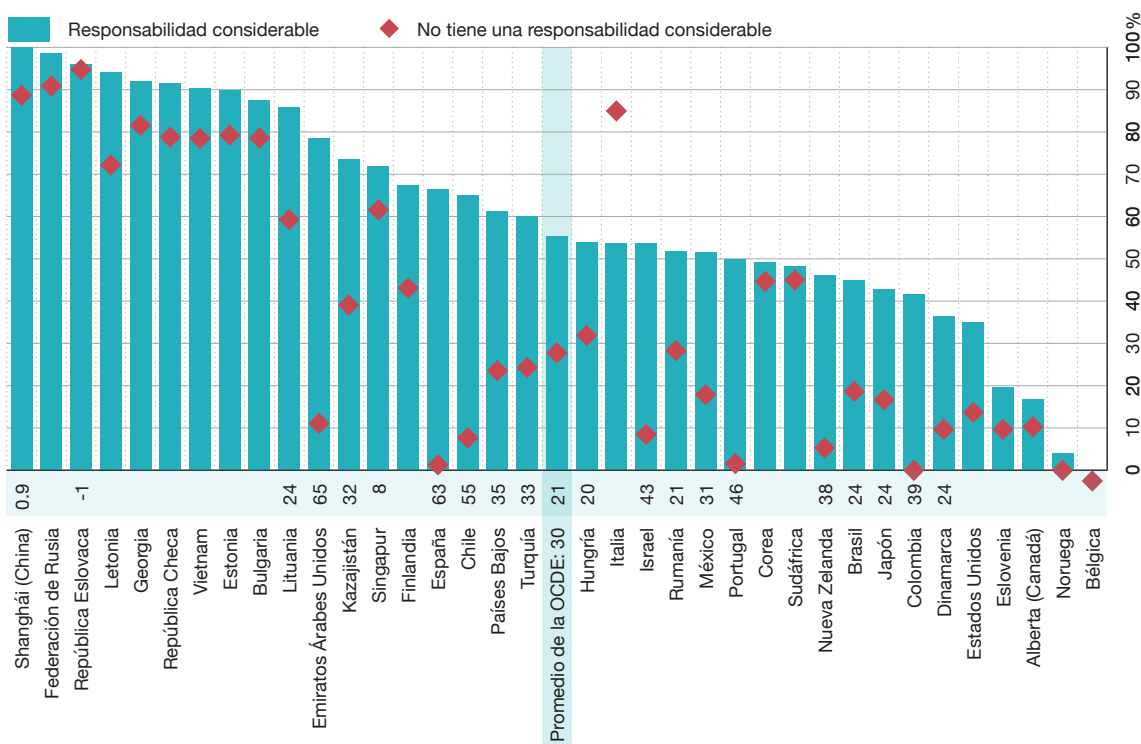
Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.5.37.

La autoridad del equipo directivo para tomar ciertas decisiones administrativas también parece influir en el desarrollo de la carrera profesional de los profesores. Cuando los directores escolares tienen autonomía para tomar decisiones sobre el salario de los profesores y las bonificaciones, tienen más flexibilidad para decidir cuándo y cómo ofrecer incentivos económicos o gratificaciones por su buen rendimiento. Los datos de TALIS muestran que, en las escuelas cuyos directores cuentan con esta autoridad para

regular los salarios de los profesores, el 55 % de los profesores declaran haber recibido una gratificación económica tras haberse evaluado su rendimiento. En los centros cuyos directores carecen de esta facultad, solo el 30 % de los profesores declaran haber recibido una bonificación o un aumento después de su evaluación. De esta manera, la autonomía de los directores escolares puede influir en los profesores más allá de la práctica de la enseñanza, llegando a afectar incluso a su carrera profesional.

Figura 5. Consecuencias de la evaluación sobre el salario de los profesores, en función de si el equipo directivo tiene una responsabilidad considerable

Porcentaje de profesores¹ cuyos directores escolares indican que la evaluación formal de los profesores de su centro puede derivar² en un aumento del salario del profesor o en el pago de una bonificación económica, en función de si el equipo directivo³ tiene una responsabilidad considerable⁴ en de estos asuntos



¹ Sin incluir a los profesores cuyos directores escolares indican que los profesores de su centro nunca se someten a una evaluación formal realizada por alguna de las fuentes de las que TALIS recopila información («director»; «otros miembros del equipo directivo del centro»; «tutores asignados»; «profesores [que no forman parte del equipo directivo del centro]», o bien «personas u organismos externos»).

² «A veces», «la mayoría de las veces» o «siempre».

³ «Equipo directivo» se refiere al director o a otros miembros del equipo directivo del centro.

⁴ «Responsabilidad Considerable» se refiere a aquel que participa directamente en la toma de decisiones.

Notas: Las diferencias estadísticamente significativas entre «responsabilidad considerable» y no tiene una «responsabilidad considerable» se indican junto al nombre del país/economía.

Los países y economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores cuyos directores escolares indican que la evaluación formal de los profesores de su centro deriva en un aumento del salario del profesor o en el pago de una bonificación económica cuando el equipo directivo del centro tiene una responsabilidad considerable es el principal encargado en de determinar las subidas salariales de los profesores.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.3.48.

Si las escuelas pretenden cultivar una cultura de la autonomía, tanto los Gobiernos como los directores escolares deben confiar en que los profesores pueden gestionar su propio trabajo y tomar las mejores decisiones posibles sobre la base de su propia experiencia profesional y las circunstancias a las que se enfrentan. Para los centros escolares, esto significa que los directores apoyen a los profesores en sus decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en su propia aula, además de contar con ellos para desarrollar las políticas del centro. Por

ejemplo, los profesores también pueden generar y promover el desarrollo profesional de sus compañeros, permitiéndoles ganar experiencia a título individual sobre un tema determinado y adquirir cualidades de liderazgo cuando se les encarga fomentar las habilidades de sus compañeros en esa área. Por último, los Gobiernos deben confiar en los directores escolares, puesto que quienes trabajan sobre el terreno son los más indicados para tomar las decisiones que afectan a sus escuelas.

EN LA PRÁCTICA:

Aumentando la autonomía de los profesores

En **Australia** los profesores han participado activamente en el desarrollo de los estándares nacionales exigidos para la acreditación docente. Cuando los profesores participan en la formación inicial, se está fomentando la autorregulación de su propio desarrollo profesional, así como el desarrollo de su profesión. De este modo, los nuevos profesores se inician con una serie de estándares que emanan de la misma profesión docente y que pueden utilizar para desarrollar sus propias prácticas, progresar laboralmente y promover la docencia en su conjunto.

El Consejo Nacional de **Austria** tomó medidas para ofrecer mayor autonomía a profesores y directores escolares en su nueva ley de reforma educativa de 2017. El Gobierno reconoció que cada centro escolar austriaco tiene necesidades únicas, y que los directores escolares y los profesores deberían disfrutar de la autoridad suficiente para atender a esas necesidades. Ahora las escuelas disfrutan de más libertades dentro de sus organizaciones, con políticas que permiten, entre otras cosas, unos horarios más flexibles para su personal. Además, tienen la posibilidad de agruparse con otras escuelas para disfrutar de las ventajas del liderazgo compartido y de otras economías de escala.

El liderazgo en la toma de decisiones no es el único tipo de liderazgo que existe en una escuela. Los profesores son los principales ejecutores del liderazgo académico gracias a su comprensión de los objetivos del plan de estudios, su trabajo implementándolo y las altas expectativas que tienen respecto a cada uno de sus estudiantes. En promedio en todos los países participantes en TALIS, más del 90 % de los directores escolares declaran que sus profesores suelen dar muestras de estos aspectos del liderazgo académico.

Sin embargo, según confirman los datos, los profesores que trabajan en escuelas con una mayor proporción de estudiantes en situación de desventaja socioeconómica

tienen menos probabilidades de tener altas expectativas respecto al rendimiento de sus estudiantes. La responsabilidad de cambiar esta actitud recae en profesores y directores. Los directores también desempeñan la importante labor de fomentar un clima escolar académico; los datos de TALIS revelan que los directores con un mayor nivel de liderazgo instruccional también describen un clima escolar propicio para mejorar los resultados de los estudiantes. En las escuelas con una mayor proporción de estudiantes en situación de desventaja socioeconómica, los directores deberían garantizar que tanto ellos como sus trabajadores mantienen unas expectativas altas con respecto a todos los estudiantes. Muchas personas optan por la profesión docente

porque están comprometidas con mejorar la vida de los jóvenes; es importante que todos ellos recuerden que esto no se limita a los estudiantes más favorecidos económicamente.

En su día a día los directores escolares se enfrentan a tareas que desvían sus esfuerzos en múltiples direcciones. Sin embargo, es importante recordar que el objetivo primordial de cualquier escuela es ofrecer a sus

estudiantes la mejor experiencia de aprendizaje posible. Los directores deben reflexionar sobre su volumen de trabajo y considerar si dedican el tiempo suficiente a ofrecer liderazgo instruccional en sus centros. Quizá deban ampliar el equipo directivo o incrementar la capacidad de liderazgo de los profesores para poder delegar en ellos y así dedicar más tiempo al liderazgo académico.

EN LA PRÁCTICA:

Desarrollando la capacidad de liderazgo instruccional

La organización New Leaders (Nuevos Líderes) se fundó en **Estados Unidos** en el año 2000 con el doble objetivo de desarrollar a los directores escolares existentes y ofrecer a los profesores el camino y la posibilidad de orientar su carrera hacia el liderazgo escolar. En 2007 el programa New Leaders creó el marco Urban Excellence (excelencia urbana), centrado en el papel de los directores escolares en la mejora de los logros académicos de los estudiantes. Este marco fue desarrollado tras más de 100 visitas a escuelas y ahora sirve como base para todas las actividades de formación y desarrollo profesional de directores escolares presentes y futuros.



Creación de una cultura de colaboración dentro de los centros escolares

La enseñanza ya no es una profesión marcada por el aislamiento como lo fue en su día. Hoy en día, el éxito de las escuelas depende de que los profesores trabajen de la mano con los directores escolares, sus compañeros, los padres y la comunidad en general, con vistas a ofrecer la mejor experiencia de aprendizaje posible para los estudiantes. Los propios hallazgos de la OCDE muestran que la colaboración entre profesores tiene un impacto positivo tanto en el bienestar de los docentes como en su confianza en sí mismos. Además, los investigadores recomiendan esta cooperación entre compañeros por motivos diversos y la presencia o ausencia de esta colaboración puede definir las condiciones laborales y la experiencia profesional de la comunidad docente.

TALIS 2018 pretende comprender cómo colaboran los profesores de todo el mundo actualmente con sus compañeros e identificar cualquier cambio en la cultura de la colaboración docente dentro de los países y entre ellos. El estudio se centra en dos tipos de prácticas colaborativas:

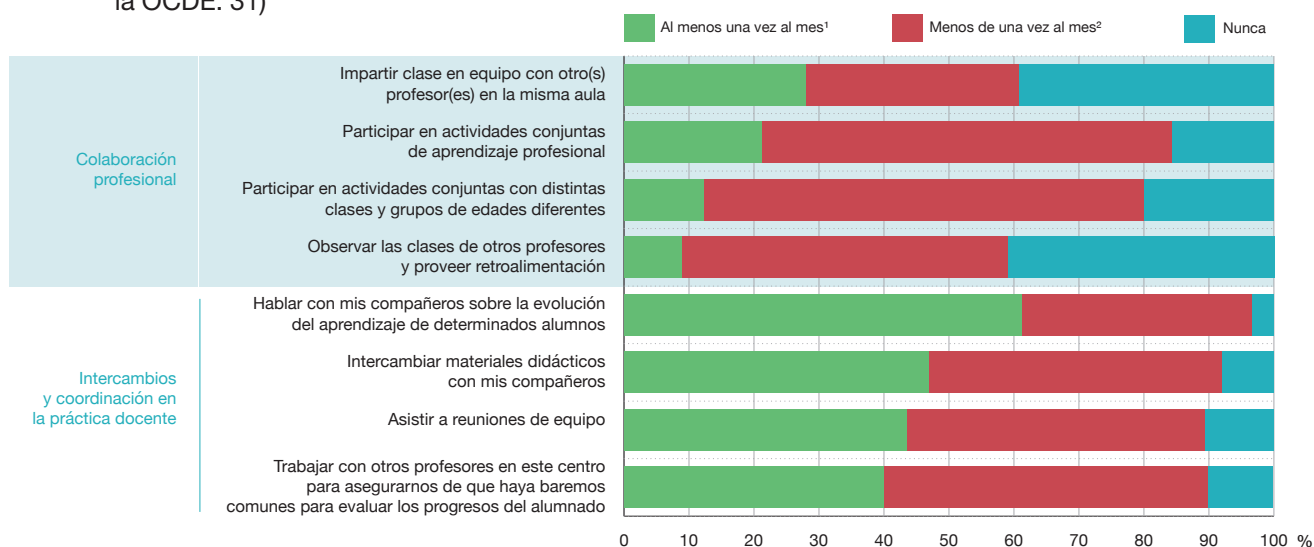
- ▶ **Intercambios y coordinación:** Se trata de formas sencillas de colaboración entre profesores, como intercambiar materiales, conversar sobre los estudiantes o asistir juntos a conferencias.
- ▶ **Colaboración profesional:** Estas prácticas son más profundas e incluyen impartir clases en equipo con otros profesores en la misma aula, participar en actividades conjuntas de aprendizaje profesional u observar las clases de otros profesores y proveer retroalimentación.

TALIS 2018 muestra que los profesores de países y economías de la OCDE suelen participar en actividades de intercambio y coordinación con otros compañeros, pero que las formas de colaboración más profundas son mucho menos frecuentes. Las actividades colaborativas más mencionadas por ellos son hablar sobre el aprendizaje de determinados estudiantes (el 61 % de los profesores declaran hacerlo al menos una vez al mes) e intercambiar materiales didácticos con sus compañeros (el 46 % lo hace con esa misma frecuencia).

Los datos de TALIS 2018 muestran que la diferencia entre una cooperación más superficial, como son las actividades de intercambio y coordinación, y las menciones a formas más profundas de colaboración profesional no ha cambiado en los últimos cinco años. En promedio, en todos los países y economías de la OCDE, la colaboración profesional (enseñanza en equipo, retroalimentación basada en observaciones en el aula, participación en actividades conjuntas en diferentes clases y participación en el aprendizaje profesional colaborativo) es menos frecuente que los simples intercambios y la coordinación entre docentes (intercambio de enseñanza materiales, discutir el desarrollo del aprendizaje de estudiantes específicos, trabajar con otros docentes para asegurar estándares comunes en las evaluaciones y asistiendo a la conferencia del equipo).

Figura 6. Colaboración de los profesores con compañeros

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que señalan que participan en las siguientes actividades colaborativas en su centro con la siguiente frecuencia (promedio de la OCDE: 31)



¹. «Al menos una vez al mes» abarca las siguientes opciones: «entre 1 y 3 veces al mes», «una vez a la semana o más».

². «Menos de una vez al mes» abarca las siguientes opciones: «una vez al año o menos», «entre 2 y 4 veces al año», «entre 5 y 10 veces al año».

Los valores están agrupados por tipo de actividad colaborativa y, dentro de cada grupo, están clasificados en orden descendente de las actividades colaborativas realizadas al menos una vez al mes según informaron profesores de educación secundaria obligatoria.

Fuente: OCDE, Base de Datos de TALIS 2018, Tabla II.4.1.

Esto supone una oportunidad desaprovechada, ya que los profesores que dicen practicar la colaboración profesional con sus compañeros de manera regular también suelen describir niveles más altos de autoeficacia (en todos los países que disponen de datos), así como unos mayores niveles de satisfacción laboral (en todos los países que disponen de datos, excepto Malta).

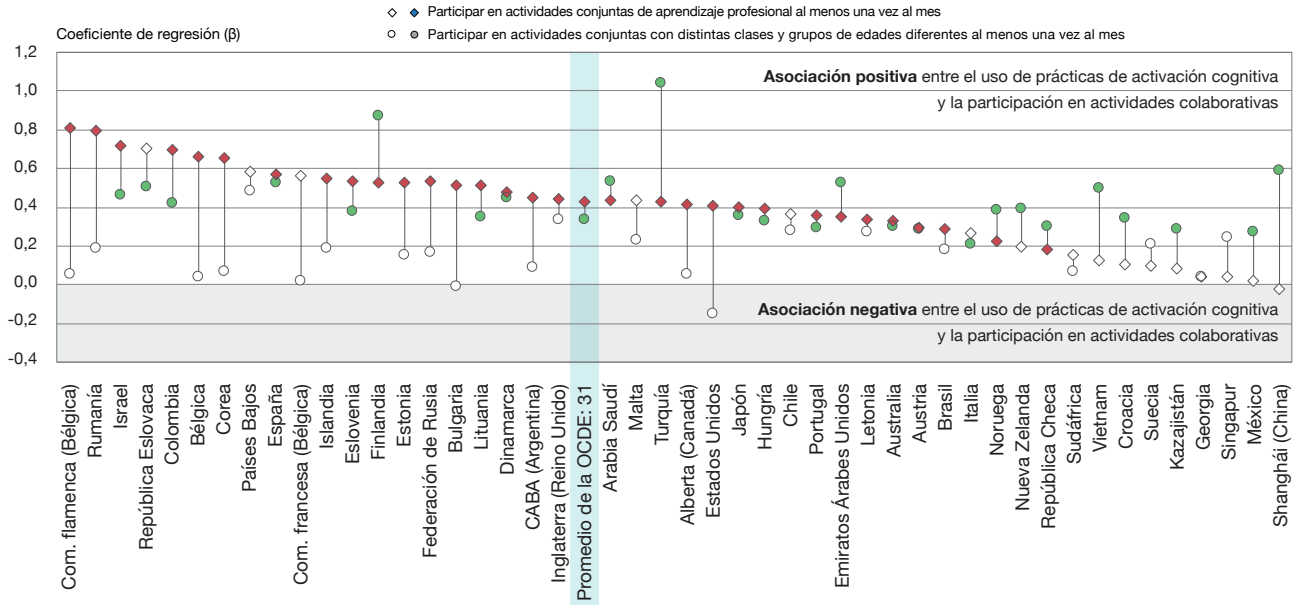
Más aún, los profesores que practican la colaboración profesional suelen emplear

prácticas docentes innovadoras en el aula con más frecuencia. De las cuatro prácticas de colaboración profesional, destaca la participación en actividades conjuntas de desarrollo profesional, dada su asociación positiva con el uso de prácticas de activación cognitiva en la mayoría de los países que disponen de datos. El estudio demuestra que el uso de prácticas de activación cognitiva está relacionado tanto con la calidad de la enseñanza como con la innovación.



Figura 7. Relación entre el uso de prácticas de activación cognitiva y diferentes actividades colaborativas

Cambio en el índice de prácticas de activación cognitiva¹ asociado con la participación en las siguientes actividades colaborativas al menos una vez al mes^{2, 3, 4, 5}



¹ El índice de prácticas de activación cognitiva mide la frecuencia con la que un profesor usa prácticas de activación cognitiva en su aula, incluyendo plantear tareas que requieren que los alumnos piensen de manera crítica, hacer que los alumnos trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea, invitar a los alumnos a que decidan ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas y presentar tareas para las que no hay una respuesta obvia. Esta es información facilitada por los profesores y se refiere a una clase elegida al azar entre las clases que imparten durante una semana típica.

² Los resultados de la regresión lineal se basan en las respuestas de los profesores de educación secundaria obligatoria.

³ La muestra se restringe a profesores que indican que su práctica docente en el grupo elegido no se dirige en su totalidad o en gran medida a estudiantes con necesidades educativas especiales.

⁴ Las variables explicativas son binarias: la categoría de referencia alude a profesores que participan en la actividad colaborativa de que se trate menos de una vez al mes o nunca.

⁵ Se tienen en cuenta las siguientes características de los profesores: sexo, edad, años de experiencia como docente en el centro actual y trabajo a jornada completa. Por lo que respecta al compañerismo, se mide en función de la cultura de colaboración en el centro, caracterizada por el apoyo entre profesores y la confianza mutua.

Nota: Los coeficientes estadísticamente significativos están marcados con un tono más oscuro.

Los países y economías están clasificados en orden descendente del cambio en el índice de prácticas de activación cognitiva asociado con la participación en actividades conjuntas de aprendizaje profesional al menos una vez al mes.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.4.19.

Además de ser un importante rasgo de profesionalidad, la colaboración es beneficiosa para los docentes de muy distintas maneras. Puede ser un aspecto valioso de su desarrollo profesional, al ofrecerles apoyo cuando lo necesitan y ponerles en contacto con prácticas docentes útiles y novedosas que incorporar a su repertorio. La colaboración puede presentarse en distintas formas, pero las prácticas profundas ya descritas pueden ser muy beneficiosas para ayudar a los profesores a implementar nuevas prácticas, aprender de compañeros experimentados, reflexionar sobre sus propias prácticas y establecer relaciones con sus compañeros. El recurso más valioso que los directores escolares pueden ofrecer a los profesores en este sentido es el tiempo:

tiempo para asistir a actividades de desarrollo profesional con otros compañeros, para visitar las clases de otros profesores y observar cómo las imparten durante la jornada, o bien para planificar lecciones o un plan de estudios nuevos que incorporen la enseñanza en equipo o combinen distintas clases o grupos de edades. Implantar sistemas en las propias escuelas para que este tipo de prácticas colaborativas sean la norma y no la excepción servirá para cultivar una cultura escolar colaborativa y permitirá a los profesores beneficiarse de la colaboración directa con otros compañeros. Un buen primer paso es crear comunidades de aprendizaje profesional para el personal docente a nivel del centro, del grupo de edad o del departamento.

EN LA PRÁCTICA:

Promoviendo el uso de formas más profundas de colaboración entre profesores

El sistema escolar de **Shanghái (China)** ha creado una estructura para los profesores que promueve el crecimiento profesional y la autoevaluación. Sin embargo, también demuestra la importancia que el sistema escolar de Shanghái confiere a la colaboración entre docentes. Más concretamente, los profesores no pueden aspirar a un ascenso si no demuestran que trabajan de manera colaborativa. Las evaluaciones tienen en cuenta el rendimiento de los profesores en las actividades de aprendizaje profesional (no solo su asistencia) y hacen hincapié en los grupos de aprendizaje colaborativo. Igual que en el mundo de los negocios, las evaluaciones de los profesores incluyen también proveer retroalimentación entre de compañeros y revisiones de 360 grados.

En **Israel** un grupo de investigadores formó y coordinó a profesores de escuelas de todo el país para crear comunidades de aprendizaje profesional vinculadas a la enseñanza de la química en centros escolares locales. Dos profesores principales de cada uno de los ocho centros regionales asistieron a talleres y seleccionaron a sus propios equipos de profesores de química para crear comunidades de aprendizaje profesional a nivel local. Estas comunidades, denominadas «Comunidad de aprendizaje profesional cercana al hogar de Tira», se reúnen una vez cada tres semanas. Cada reunión comienza con una actividad concebida para generar confianza y promover nuevas relaciones entre los profesores, y continúa con la puesta en común y el desarrollo de lecciones o ideas y la realización de retroalimentación.

Para fomentar el uso de prácticas colaborativas en una escuela, debe reinar el compañerismo entre el personal. Para crear e impulsar estas prácticas colaborativas debe existir una base de relaciones interpersonales positivas. Dicho de otro modo, los profesores tienen que llevarse bien y tener ganas de trabajar juntos.

Los datos de TALIS revelan que este tipo de relaciones positivas ya existen entre los profesores de la mayoría de las escuelas del mundo. En promedio en los países y economías de la OCDE, el 81 % de los profesores describen el ambiente en el centro como colaborativo y de apoyo mutuo. Un porcentaje aún mayor de docentes (87 %) está de acuerdo en que los profesores de su escuela pueden contar los unos con los otros.

Sin embargo, aunque este compañerismo puede dar pie a unas prácticas profesionales colaborativas (y la mayoría de los profesores

consideran que trabajan en centros donde se cumple esta condición), no es suficiente en sí mismo para promover la colaboración entre ellos. Además, uno de cada cinco profesores trabaja en escuelas en las que, según ellos, no hay absolutamente nada de compañerismo. Por tanto, los directores (y los propios profesores) deben cultivar el compañerismo entre el personal si quieren que florezcan las prácticas colaborativas.

El compañerismo es un rasgo definitorio del entorno laboral docente. Puede servir a los profesores para solicitar la colaboración de compañeros y así lidiar con los numerosos desafíos a los que se enfrentan en una escuela o aula. También puede determinar la satisfacción laboral, ya que los profesores se sienten más respaldados cuando disfrutan de relaciones interpersonales estrechas con compañeros en los que saben que pueden confiar. Este tipo de cultura debería promoverse en las escuelas,

puesto que conlleva múltiples beneficios, además de ser un requisito indispensable para que emerjan prácticas colaborativas.

Además de iniciativas más amplias, como la creación de comunidades de aprendizaje profesional o de proyectos con escuelas cercanas, hay muchas pequeñas prácticas que pueden ayudar al personal a entablar relaciones y aportar valor. Un buen ejemplo de ello es

implantar mecanismos para que los profesores expresen públicamente su aprecio o gratitud a otro miembro del personal en los boletines escolares o en el tablón de anuncios de la sala de profesores. Otro ejemplo podría ser dedicar tiempo para que el personal se junte y socialice sin perjuicio de su tiempo libre, por ejemplo, organizando una comida para el personal antes de las actividades escolares de la tarde.

EN LA PRÁCTICA:

Promoviendo el compañerismo entre profesores

Singapur desarrolló una red de profesores en 1998 que promueve el desarrollo docente mediante la colaboración y la puesta en común con compañeros, además de la autorreflexión. Uno de los seis componentes de esta red de profesores son los talleres organizados por los docentes, en los que todos ellos participan juntos como aprendices. Los talleres se planean conjuntamente con el profesor principal y el responsable de desarrollo profesional, que ayuda al profesor principal a presentar el taller, no como un experto en la materia, sino como un igual que también desea aprender a lidiar mejor con los desafíos a los que se enfrenta en el aula.

En **Kazajistán** todas las escuelas forman parte de asociaciones en las que los profesores pueden reunirse con frecuencia para debatir sobre metodologías de enseñanza y colaborar en la planificación de lecciones o el diseño de recursos didácticos de manera conjunta. Estas asociaciones también permiten visitar las aulas de otros compañeros como observador y realizar retroalimentación sobre la práctica docente, además de reunirse para hablar sobre las áreas en las que tienen dificultades, por ejemplo, con estudiantes difíciles. Las asociaciones y sus prácticas cuentan con el pleno respaldo de los directores escolares de Kazajistán, a los que su propio marco de desarrollo profesional también les obliga a desarrollar sus capacidades promoviendo la colaboración entre su personal y con otros actores clave.

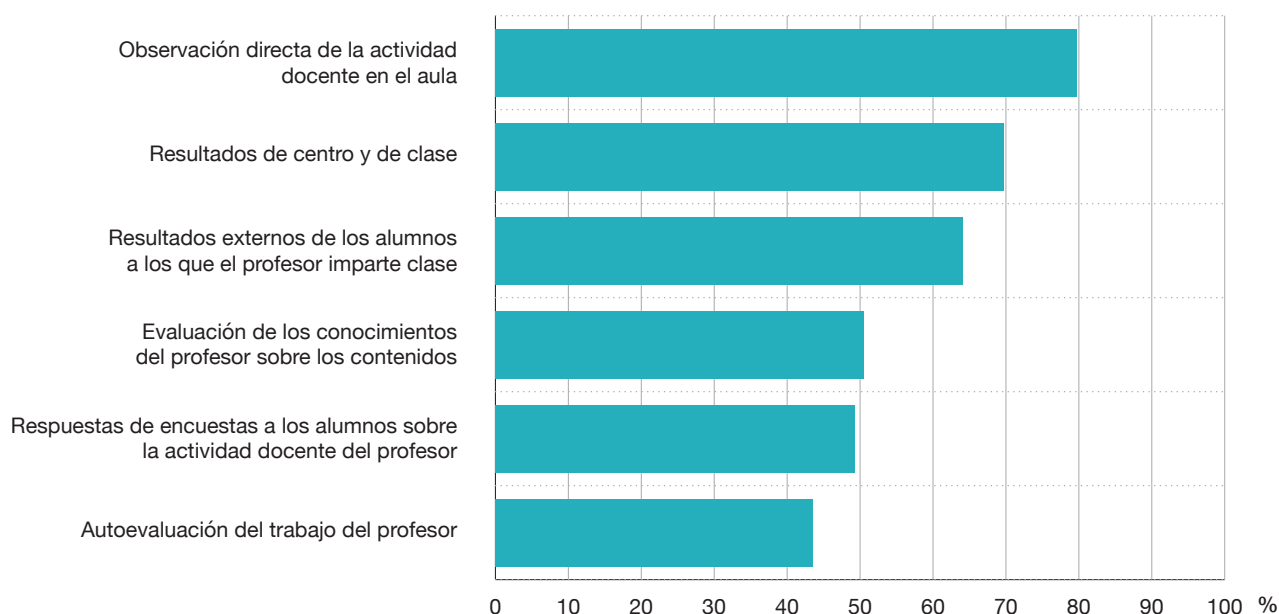
Una práctica colaborativa importante entre docentes es permitir que estos asistan a las clases de sus compañeros y emitan una crítica constructiva. De acuerdo con los hallazgos del primer volumen de TALIS 2018, y en promedio en los países de la OCDE, el 44 % de los profesores afirman haber participado en actividades de tutoría u observación entre compañeros o individual como parte de un programa formal del centro a modo de desarrollo profesional.

Este tipo de colaboración no es la única manera de hacer llegar la retroalimentación

a los profesores, aunque es bastante común. Más de la mitad de los profesores (52 %) de los países de la OCDE afirman haber recibido retroalimentación sobre sus métodos de enseñanza a través de al menos cuatro diferentes métodos. La observación directa en el aula y el análisis de los resultados de los estudiantes de un profesor son los aspectos que más se mencionan como base de la retroalimentación que se comunican a los profesores.

Figura 8. Métodos para proveer retroalimentación a los profesores

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que señalan que han recibido retroalimentación a través de los siguientes métodos (promedio de la OCDE: 31)



Los valores están clasificados en orden descendente de la prevalencia de los métodos de retroalimentación a los profesores de educación secundaria obligatoria.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.4.44.

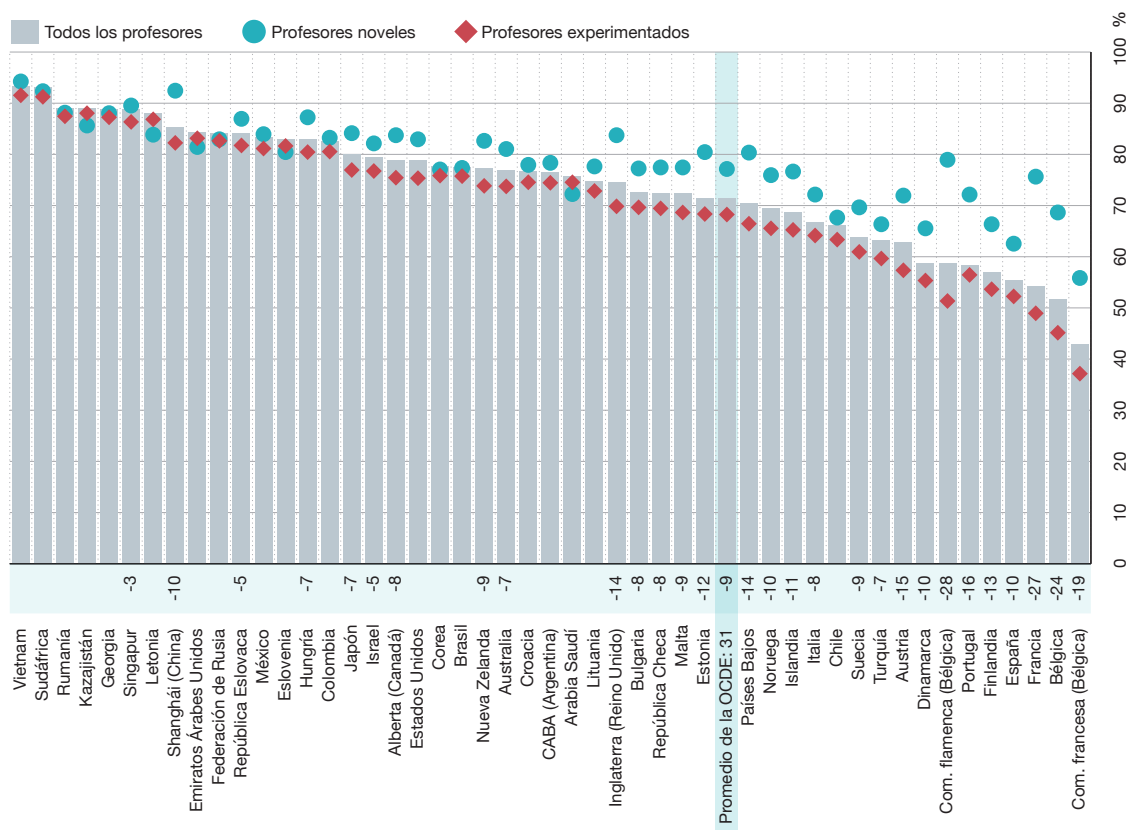
Las investigaciones sugieren que proveer retroalimentación a los profesores sobre sus métodos es una de las mejores maneras de ayudarlos a reflexionar sobre sus prácticas docentes y a mejorarlas. Además, los propios profesores piensan que recibir retroalimentación es útil: el 71 % de los profesores que han recibido retroalimentación afirman que les resultó útil para sus prácticas docentes. En concreto, más de la mitad de estos profesores (55 %) añaden que la retroalimentación que recibieron les ayudaron a mejorar sus competencias pedagógicas en la enseñanza de las materias que imparten.

Como era de esperar, los profesores noveles están aún más deseosos de recibir retroalimentación para mejorar su desempeño; en comparación con profesores mayores y más experimentados, un porcentaje significativamente más alto de profesores noveles y profesores más jóvenes (más de 9 puntos porcentuales) afirman que la retroalimentación recibida les habían resultado útiles.



Figura 9. Impacto de la retroalimentación sobre la actividad docente, en función de la experiencia en la docencia del profesor

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que indican que la retroalimentación que recibieron durante los 12 meses anteriores al estudio tuvieron un impacto positivo en su práctica docente¹



¹ El análisis se limita al subconjunto de profesores que indican que han recibido retroalimentación en su centro actual. Nota: Las diferencias estadísticamente significativas entre los profesores experimentados (con más de 5 años de experiencia) y los noveles (con hasta 5 años de experiencia) se indican junto al nombre del país/economía.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que indican que la retroalimentación que recibieron durante los 12 meses anteriores al estudio tuvieron un impacto positivo en su práctica docente.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.4.48.

Sin embargo, en casi todas las escuelas (98 %) representadas en TALIS 2018, los directores señalan que las evaluaciones formales de los profesores ya incluyen algún tipo de retroalimentación para que los profesores continúen mejorando sus prácticas. De este modo, los directores escolares pueden utilizar el proceso de evaluación como una reflexión sobre la docencia en sí misma, y no solo como una herramienta para la promoción profesional, la obtención de beneficios económicos o, peor aún, como una simple tarea que tachar de la lista.

Encontrar maneras de que a todos los profesores se les hagan llegar retroalimentación (independientemente de su edad o experiencia) es una manera de mejorar la calidad de la

enseñanza y el aprendizaje en la escuela, además de resultar valioso para los propios profesores. Esto puede conseguirse a través de estructuras formales, como tutorías o enseñanza en equipo, o bien simplemente concediendo tiempo a los profesores para observar las clases de algún compañero. Es importante que los profesores entiendan que la retroalimentación que se derive de estas estructuras no son una evaluación de su desempeño; en caso contrario, podrían sentirse inseguros y considerar que se les está criticando a ellos y no a sus prácticas. Podría considerarse ofrecer desarrollo profesional en materia de orientación o realización de retroalimentación a aquellos compañeros que no estén familiarizados con estas prácticas.

EN LA PRÁCTICA:

Usando la retroalimentación entre compañeros para mejorar la enseñanza

En **Sudáfrica** se llevó a cabo un estudio para comparar la formación docente tradicional fuera de la escuela con un modelo de orientación y acompañamiento administrado en las propias escuelas. Los investigadores observaron el impacto de las dos modalidades de desarrollo profesional sobre los resultados de los estudiantes y sobre las prácticas docentes de los maestros de primaria. El estudio concluyó que los profesores que recibían orientación a modo de desarrollo profesional fueron capaces de usar mejor los recursos a su alcance para enseñar a leer e incorporaron cambios positivos a sus prácticas docentes. Además, la habilidad lectora de sus estudiantes experimentó una mejora sustancial en comparación con los estudiantes de profesores que habían recibido una formación tradicional externa a la escuela.

En **Brasil** se implantó un programa de orientación que ofrecía a los profesores apoyo y estrategias para mejorar la planificación de las clases, la gestión del aula y la participación de los estudiantes, con vistas a combatir ciertos problemas de participación de los estudiantes observados en las escuelas brasileñas. Se ofreció a los profesores orientación individualizada gracias a un software de videoconferencias. El programa resultó en un aumento del tiempo de enseñanza al reducirse los problemas de gestión del aula. Es más, se observó que los estudiantes de los profesores que habían participado en este programa de nueve meses también mejoraron sus resultados generales en los exámenes estatales y nacionales.



Promover la satisfacción laboral entre el personal docente

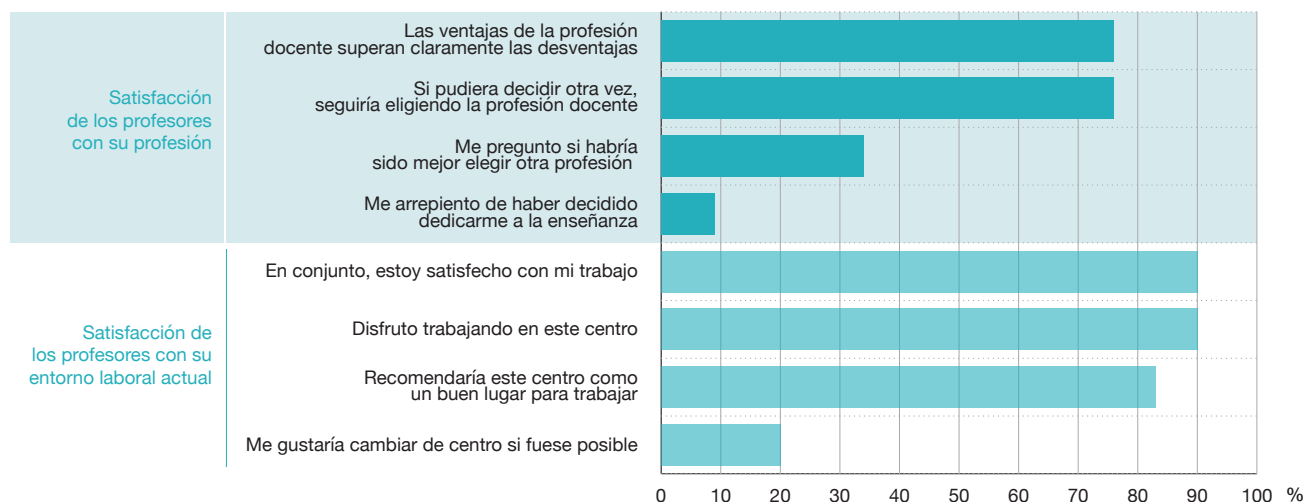
Preparar a un profesor para dar clase es un proceso complejo. Los Gobiernos, las personas y otras entidades públicas y privadas invierten tiempo y dinero en la formación inicial para docentes, que puede durar entre varias semanas o varios años. Las escuelas dedican más tiempo a las tutorías, la iniciación y el desarrollo de profesores en práctica y noveles. En general, transformar a un profesor nuevo en un buen profesor requiere un considerable esfuerzo humano y económico. Por ello, que un profesor decida abandonar la profesión supone una pérdida considerable que obliga al sistema a comenzar el proceso desde cero para buscarle un sustituto. A día de hoy, muchos países están atravesando una crisis de pérdida y captación de profesores. Este problema se deja sentir en las escuelas, ya que afecta directamente a la contratación, la dotación de personal y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Del mismo modo que los sistemas educativos quieren que los profesores que hacen gala de una gran calidad sigan enseñando, las escuelas

desean retener a los profesores competentes y experimentados en los que han invertido.

Igualmente, cuando los profesores se sienten realizados con su trabajo, están más satisfechos tanto con su trabajo como con su profesión. Por lo tanto, la satisfacción laboral de los profesores será esencial para los directores ya que, según revelan los estudios, está relacionada con la pérdida de docentes, el síndrome de desgaste profesional y el compromiso con el trabajo de los profesores. También se ha demostrado que está relacionada con su rendimiento, así como con su actitud hacia la enseñanza y la confianza en sus propias capacidades. TALIS 2018 ha descubierto que, en líneas generales, en promedio el 90 % de los profesores de los países de la OCDE están satisfechos con su trabajo y disfrutan trabajando en su centro actual. Es más, el 83 % de los profesores indican que recomendarían su centro como un buen lugar para trabajar.

Figura 10. Satisfacción de los profesores con su profesión y entorno laboral actual

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con las siguientes afirmaciones (promedio de la OCDE: 31)



Los valores están agrupados por tipo de satisfacción y están clasificados en orden descendente de la proporción de profesores de educación secundaria obligatoria que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con cada indicador dentro de cada grupo.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.2.10 y Tabla II.2.16.

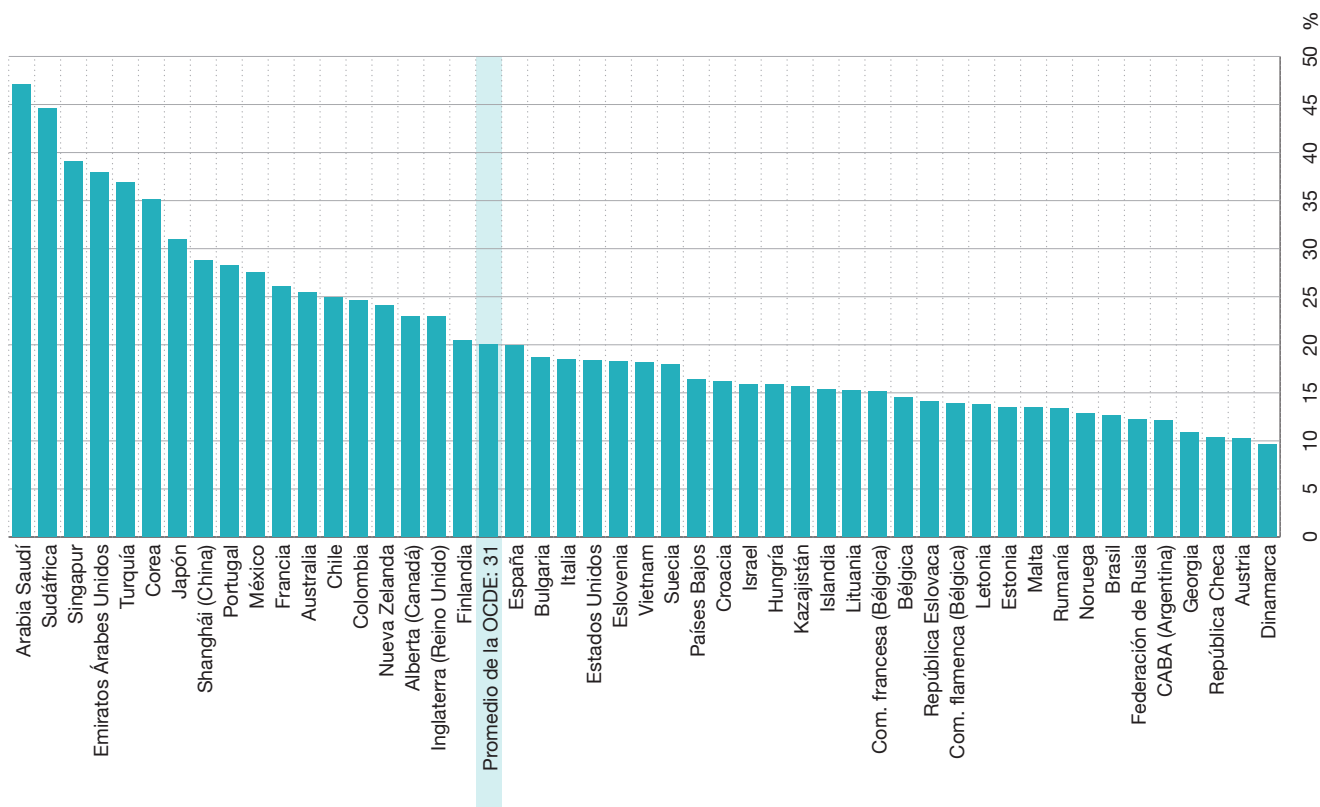
También es positivo que solo el 20 % de los profesores en promedio de los países de la OCDE expresen que les gustaría cambiar de centro si fuese posible. El porcentaje de profesores jóvenes a los que les gustaría cambiarse de centro es mayor que el de sus compañeros de más edad. Quizá no sea de

extrañar que los profesores que trabajan en escuelas con más estudiantes desfavorecidos tengan más probabilidades de querer cambiar de centro que sus compañeros que no se encuentran con tantos estudiantes difíciles en sus escuelas.



Figura 11. Disposición de los profesores a cambiar de centro

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con la afirmación «Me gustaría cambiar de centro si fuese posible».



Los países y las economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con la afirmación «Me gustaría cambiar de centro si fuese posible». Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.2.16.

Además de preguntar a los profesores por su satisfacción en su actual entorno laboral, TALIS 2018 se interesó por su satisfacción con formar parte de la profesión docente en general. De nuevo, TALIS recogió resultados positivos, ya que la mayoría de los profesores de todo el mundo afirmaron estar satisfechos con su profesión. Menos del 10 % de los profesores de los países de la OCDE dicen arrepentirse de haber decidido dedicarse a la enseñanza, y solo un tercio del total se replantea su decisión.

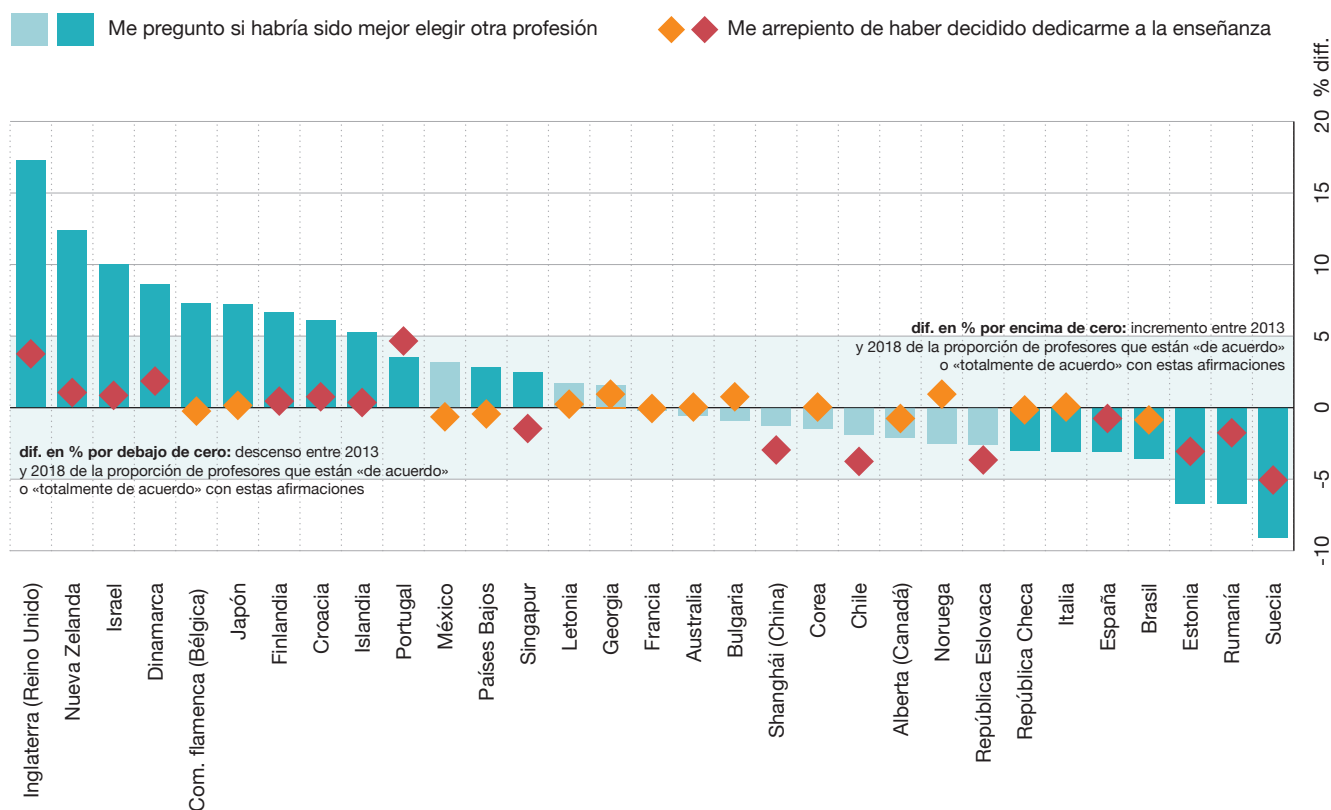
Al cruzar la satisfacción de los profesores con su profesión con su deseo de cambiarse de centro escolar hemos obtenido resultados interesantes. En promedio en los países de la OCDE, los profesores que desean marcharse de sus escuelas están menos satisfechos con la profesión; no eligieron la docencia como primera opción profesional; son algo más jóvenes y tienen menos experiencia en su

escuela actual; y tienen más probabilidades de trabajar a jornada completa y de señalar que lo hacen en grupos con una concentración algo superior de estudiantes desfavorecidos, con un bajo rendimiento académico y con problemas de comportamiento. Por lo tanto, las políticas y prácticas escolares destinadas a mantener a los profesores en la escuela deberían centrarse en los profesores más jóvenes y menos experimentados que se enfrentan a entornos complicados. Es más, los profesores con un elevado nivel de satisfacción con su profesión tienen menos probabilidades de declarar que les gustaría marcharse de su escuela.

Sin embargo, en casi la mitad de los sistemas educativos estudiados, la proporción de profesores que dicen estar satisfechos con la profesión ha disminuido en los últimos cinco años.

Figura 12. Cambio en la satisfacción de los profesores con su profesión entre 2013 y 2018

Diferencias en puntos porcentuales entre 2013 y 2018 en la proporción de profesores de educación secundaria obligatoria que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con las siguientes afirmaciones



Notas: Solo se muestran los países y las economías con datos disponibles en 2013 y 2018.

Los valores estadísticamente significativos están marcados con un tono más oscuro.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente de la diferencia en puntos porcentuales entre 2013 y 2018 de la proporción de profesores que están «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con la afirmación «Me pregunto si habría sido mejor elegir otra profesión».

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.2.15.

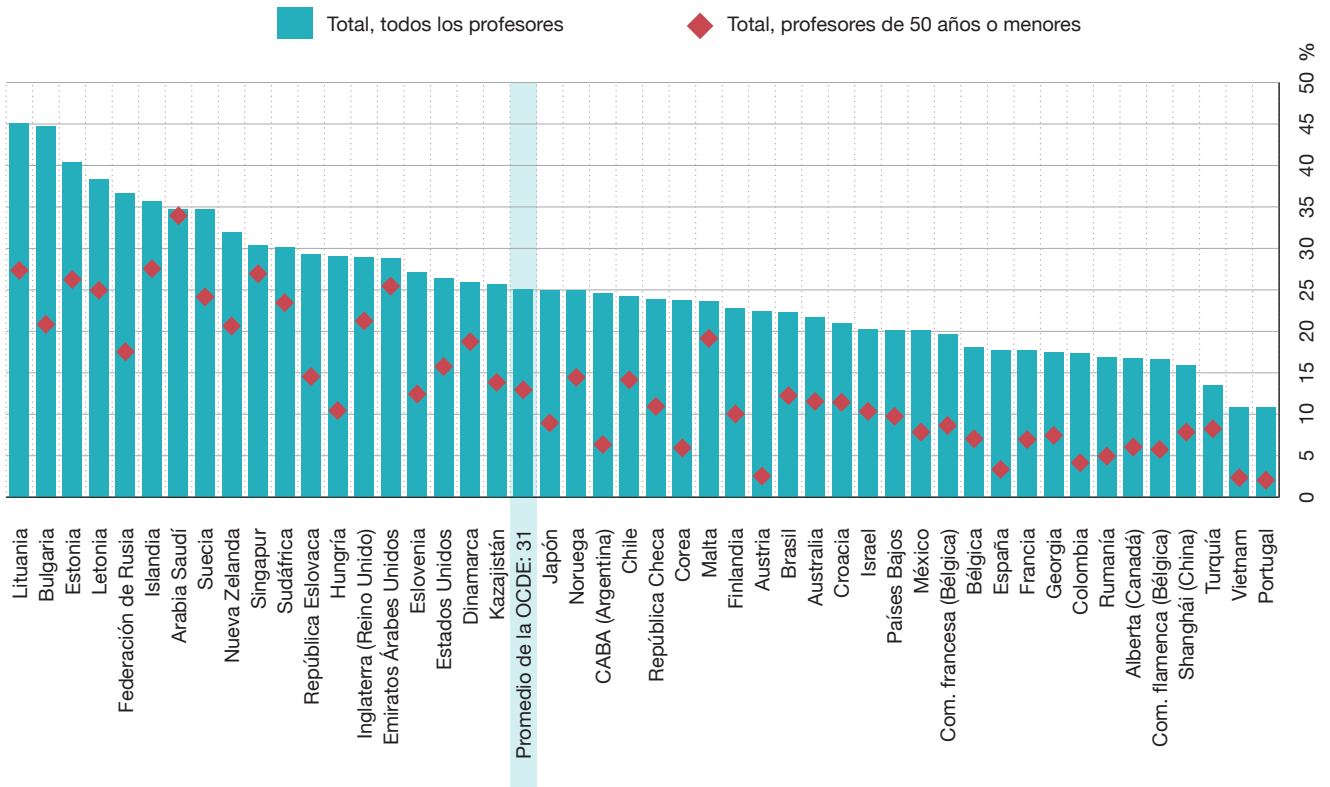
De hecho, los datos de TALIS indican que en todos los países de la OCDE, el 14% de los docentes de 50 años o menos desea dejar de enseñar en los próximos cinco años. Muchos factores pueden determinar este deseo de abandonar la docencia, y el valor que la sociedad confiere a la profesión sin duda tiene

su peso. En los países de la OCDE, solo el 26 % de los profesores creen que la profesión docente está bien valorada en la sociedad. En general, los profesores mayores y más experimentados tienden a sentirse menos valorados que los más jóvenes o noveles.



Figura 13. Profesores que desean seguir trabajando como docentes durante no más de cinco años

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que desean seguir trabajando durante no más de 5 años



Los países y las economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que expresan su intención de seguir trabajando como docentes durante los próximos cinco años.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.2.63.

En cierta medida, las políticas y prácticas que regulan la profesión docente en cada país e inciden en su prestigio social se escapan del control de quienes realmente la ejercen. Sin embargo, los directores escolares pueden crear entornos, políticas y prácticas en la escuela que hagan de este trabajo algo divertido y satisfactorio, con vistas a evitar que los profesores abandonen la escuela o la profesión. Por ejemplo, crear un entorno en

el que los profesores se sientan apreciados por sus aportaciones les ayudará a sentirse más satisfechos con su profesión y realizados en el trabajo. Enfrentar a los profesores a desafíos que les ayuden a desarrollar nuevas capacidades o gestionar iniciativas importantes fuera del aula también puede revestir de sentido sus acciones.

EN LA PRÁCTICA:

Ayudando a los profesores a sentirse satisfechos con su trabajo y su profesión

Aunque muchos países han implementado políticas nacionales para que los profesores continúen ejerciendo, estas suelen limitarse a propuestas económicas (bonificaciones o aumentos salariales), sin esforzarse por que la profesión sea más satisfactoria para quienes la practican. No obstante, en países como **Finlandia** los directores escolares tienen la posibilidad de replicar en sus propias escuelas algunos elementos de la cultura nacional relacionados con la escuela. Por ejemplo, en Finlandia, la cantidad de tiempo que los profesores pasan impartiendo clases es relativamente baja en comparación con otros países; esto les deja tiempo para el resto del trabajo y les da la oportunidad de compaginar mejor su vida laboral y personal. El hecho de no tener que impartir clase también les da un mayor margen para el desarrollo profesional, la colaboración con otros compañeros, la innovación en el plan de estudios o la pedagogía. Los directores escolares pueden intentar crear horarios flexibles para que sus trabajadores dispongan de más tiempo durante la jornada escolar para este tipo de actividades.

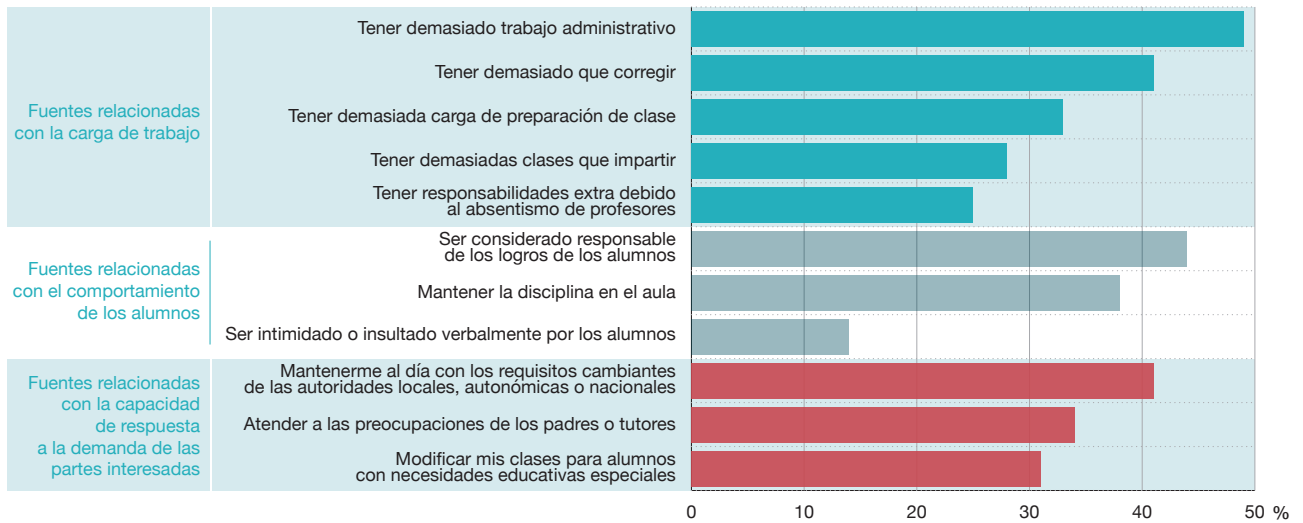
En todas las profesiones hay estrés bueno y estrés malo. Los docentes son gente ocupada, pero si se sienten satisfechos, estimulados y felices, el estrés que puedan llegar a sufrir no debería tener consecuencias tan negativas. Sin embargo, nunca será saludable el estrés que impide compaginar la vida profesional y la privada, provoca enfermedades o se traduce en trastornos físicos o psicológicos. De hecho, el estrés es otro aspecto de la enseñanza que los profesores de muchos países citan como motivo que les lleva a plantearse dejar la profesión; los datos de TALIS muestran que aquellos que padecen mucho estrés tienen el doble de probabilidades de decir que pretenden abandonar la enseñanza en un plazo de cinco años. Suele decirse que los profesores de hoy en día tienen más responsabilidades que los de hace una generación. Estas incluyen,

entre otras, más trabajo administrativo, una enseñanza diferenciada para grupos de estudiantes cada vez más diversos, servicios sociales adicionales y mayor rendición de cuentas.

De hecho, TALIS 2018 revela que cerca de uno de cada cinco profesores de los países de la OCDE manifiesta sufrir un elevado nivel de estrés derivado del trabajo. Los profesores citan entre sus principales fuentes de estrés tener demasiado trabajo administrativo, ser considerados responsables de los logros de los estudiantes y mantenerse al día de los requisitos cambiantes que imponen los Gobiernos de sus países. Los profesores que dicen dedicar más tiempo a tareas administrativas son los que más probabilidades tienen de indicar que sufren mucho estrés.

Figura 14. Fuentes de estrés de los profesores

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria a los que las siguientes actividades les generan «bastante» o «mucho» estrés (promedio de la OCDE: 31)



Los valores están agrupados por tipo de fuente y, dentro de cada grupo, están clasificados en orden descendente de la proporción de profesores que indican que las actividades correspondientes les generan «bastante» o «mucho» estrés. Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla II.2.43.

Hay maneras de reducir estos elevados niveles de estrés. TALIS 2018 muestra que, después de contabilizar los niveles de satisfacción laboral, el apoyo de los centros, la motivación y la autoeficacia, la relación entre el estrés y la intención de dejar su trabajo en un plazo de cinco años deja de ser significativa en casi la mitad de los países que disponen de datos.

Sin embargo, la capacidad de los directores escolares para aliviar los problemas que llevan a los profesores a querer abandonar la profesión es limitada. A veces, es el tipo de centro escolar el que provoca esos elevados niveles de estrés en los profesores. Por ejemplo, los datos de TALIS revelan que los profesores que trabajan en escuelas urbanas, gestionadas de manera pública o con grandes concentraciones de estudiantes desfavorecidos tienen más probabilidades de manifestar un mayor estrés que otros profesores en escuelas de características diferentes.

Aliviar el estrés de los profesores, o al menos ofrecer herramientas o habilidades que puedan usar por su cuenta, es responsabilidad de los directores escolares. Sin embargo, los directores escolares no podrán ayudar a sus trabajadores si no son conscientes de que sufren estrés. Parte de la responsabilidad es también de los profesores, que deberían intentar identificar los motivos de ese estrés y comunicárselo a los directores. Para estos últimos resultará útil, sobre todo en escuelas grandes, comprobar cómo están sus trabajadores al menos una vez al año para entender los niveles de estrés que hay en su centro. Esto es fácil de hacer mediante encuestas sobre el bienestar del personal, que deberán ser sencillas de cumplimentar y realizarse durante una reunión ordinaria del personal. Así no incrementarán la carga de trabajo de los profesores, provocando aún más estrés.

De hecho, los directores escolares deben entender el tiempo de trabajo de los profesores como la cantidad total de tiempo que dedican a todos los aspectos de su trabajo y contabilizarlo de este modo. Este tiempo incluye tanto la enseñanza en el aula propiamente dicha como la planificación, la asignación de notas y otras tareas semejantes (también las que

no están relacionadas con la enseñanza) que los profesores deben realizar a lo largo de la semana laboral. Los directores escolares deben contabilizar también todas las tareas que no impliquen una enseñanza directa (como las reuniones con padres, reuniones escolares o tareas administrativas) al preparar los horarios de clase de todos los profesores.

EN LA PRÁCTICA:

Aliviando las fuentes de estrés de los profesores

En la **República Eslovaca** se han promulgado reformas nacionales que tienen en cuenta la carga considerable que pueden suponer las tareas administrativas sobre unos profesores de por sí ocupados. El Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte creó un grupo de trabajo en 2015 para implementar un plan que redujera la carga de trabajo adicional que suponen las tareas administrativas. Juntos, los funcionarios del Gobierno y representantes de la educación fueron capaces de agilizar, automatizar o eliminar muchos de los procesos que estaban generando trabajo innecesario a los profesores. El Gobierno se ha comprometido a revisar y adaptar la carga de trabajo de los profesores de manera continua.

En el **Reino Unido** el Departamento de Educación ha creado una serie de herramientas para las escuelas que incluye recursos y sugerencias prácticas concebidas para reducir parte de la carga de trabajo que puede causar estrés en las escuelas de manera innecesaria. Entre ellas se encuentran sugerencias para ayudar a los profesores noveles, casos prácticos que han funcionado en otras escuelas, consejos de directores escolares, informes de grupos independientes e investigaciones sobre cómo reducir la carga de trabajo entre los docentes.



Para mas información

- **Australia**
OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- **Austria**
OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- **Brasil**
OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- **Inglaterra, Reino Unido**
 - University of Cambridge Leadership for Learning Network:
<https://www.educ.cam.ac.uk/networks/lfl/> Accessed 28/01/2020.
 - Department for Education (2018). *School Workload Reduction Toolkit*. Accessed from
<https://www.gov.uk/government/collections/reducing-school-workload>.
- **Finlandia**
OECD. (2014), *Education At a Glance 2014: Finland Country Note*, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/eag-2014-51-en>.
- **Israel**
Mamlok-Naaman, R. (2018), "Teachers' Professional Learning Communities (PLCs): Towards Adapting a Transformative Pedagogy to Teaching". In *Building bridges across disciplines for transformative education and a sustainable future* (pp. 173-181). Germany: Shaker & Aachen.
- **Kazajistán**
TALIS 2018 results Volume II, Chapter 4,
<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- **Nueva Zelanda**
Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- **Shanghái, China**
Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016), *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy,
<http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf>.
- **Singapur**
Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Andree, A. (2010), *How high-achieving countries develop great teachers*. Palo Alto: Stanford Center for Opportunity Policy in Education,
<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf>.
- **República Eslovaca**
TALIS 2018 results Volume II, Chapter 2,
<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- **Sudáfrica**
OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- **Estados Unidos**
Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>.

Lea el informe completo

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

Obtenga más información acerca de nuestro trabajo sobre docentes

Teaching in Focus series

https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-in-focus_23039280

Guía del profesorado TALIS 2018, Volumen I

https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf

A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems

<http://www.oecd.org/education/a-flying-start-cf74e549-en.htm>

Ten Questions for Mathematics Teachers... and How PISA Can Help Answer Them

https://www.oecd-ilibrary.org/education/ten-questions-for-mathematics-teachers-and-how-pisa-can-help-answer-them_9789264265387-en;jsessionid=rzfcBuIDRXbFoOva5xI5T1Ye.ip-10-240-5-54

Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies

<https://www.oecd.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments-9789264085374-en.htm>

What does teaching look like? A new video study

https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-does-teaching-look-like_948427dc-en

Videos

How do teachers and school leaders respond to student diversity?

<https://www.youtube.com/watch?v=vnz6lO71Q8s&feature=youtu.be>

How do teachers innovate their practice for the 21st century?

<https://www.youtube.com/watch?v=2rH191iZKiE&feature=youtu.be>

What are the most effective professional development activities for teachers and school leaders?

<https://www.youtube.com/watch?v=c4oYHLFMfGA&feature=youtu.be>

Reconocimientos

Esta publicación fue escrita por Kristen Weatherby y está basada en análisis conducidos por Pablo Fraser, Gabor Fulop, Aakriti Kalra, Gabriele Marconi y Karine Tremblay. Pablo Fraser, Aakriti Kalra y Karine Tremblay proporcionaron aportes analíticos y editoriales. Maxence Castiello y Massimo Loi proporcionaron apoyo estadístico. La publicación fue editada y supervisada por Henri Pearson y Florence Bernard.

Escríbanos

Dirección de Educación y Competencias
OECD
2, rue André Pascal
75 775 Paris Cedex 16
FRANCE
edu.contact@oecd.org

Visite nuestro sitio web

www.oecd.org/edu

Acceda a nuestros datos sobre educación y competencias

gpseducation.oecd.org

Lea nuestros libros en línea

www.oecd-ilibrary.org/education/books

Suscríbese a nuestra biblioteca en línea

www.oecd-ilibrary.org

Encargue nuestras publicaciones

Librería en Internet de la OCDE :
www.oecd.org/bookshop

Conecte con nosotros en

Education and Skills Today:
Global perspectives on Education
oecdeditoday.com

 [@OECDeduSkills](https://twitter.com/OECDeduSkills)

 facebook.com/OECDeduSkills

 instagram.com/oecd_education_skills

Suscríbese a nuestra newsletter

oe.cd/teachernewsletter