



MARCO DE REFERENCIA
TALIS

MARCO DE REFERENCIA PRELIMINAR ESTUDIO INTERNACIONAL DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE TALIS 2018

Esta es una versión inicial del Marco de referencia, no
constituye la versión final de la OCDE

Presidente de la República
Juan Manuel Santos Calderón
Ministra de Educación Nacional
Yaneth Giha Tovar

Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media
Pablo Jaramillo Quintero

Publicación del Instituto Colombiano para
la Evaluación de la Educación (Icfes)
© Icfes, 2017.
Todos los derechos de autor reservados.

Este documento es una traducción del
marco de referencia preliminar de la OCDE
para el estudio TALIS (Draft framework of
the TALIS 2018 study).

Preparado por
John Ainley y Ralph Carstens

Con colaboraciones de (en orden alfabético):
Sigrid Blömeke, Jean Dumais, Hilary Hollingsworth
Steffen Knoll, Daniel Muijs, Trude Nilsen
Heather Price, Ronny Scherer, y Fons van de Vijver

Directora General
Ximena Dueñas Herrera

Secretaria General
María Sofía Arango Arango

Director de Evaluación
Andrés Gutiérrez Rojas

Director de Producción y Operaciones
Giovany Babativa Márquez

Directora de Tecnología
Ingrid Picón Carrascal

Oficina Asesora de Comunicaciones y Mercadeo
Ilba Cárdenas

Oficina Gestión de Proyectos de Investigación (E)
Ximena Dueñas Herrera

Subdirector de Producción de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirector de Diseño de Instrumentos (E)
Andrés Gutiérrez Rojas

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Silvana Godoy Mateus

Coordinadora de la publicación
María Angélica Piñeros

Adaptación del documento
María Angélica Piñeros

Edición del documento
Leonardo Galeano Barbosa

Diagramación
Diana Téllez Martínez

ISBN de la versión digital: 978-958-11-0739-1

Bogotá D. C., 15 de noviembre de 2017



ADVERTENCIA

Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español “o/a” para denotar uno u otro género, el Icfes opta por emplear el masculino genérico en el que todas las menciones de este se refieren siempre a hombres y mujeres.

Todo el contenido es propiedad exclusiva y reservada del Icfes y es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO**, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar *, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no sólo de cada título, sino de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre la fuente de autor lo anterior siempre que estos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto de cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.

* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, generando que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto de las obras originales que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

Contenido

Introducción	8
Sección I – Objeto general y relevancia política de TALIS	12
A. Principales hallazgos de TALIS	12
B. Objetivos y propósitos	14
C. Indicadores para monitorear el sistema	15
D. Consideraciones de política	18
E. Temas prioritarios para TALIS 2018	20
F. Esquematización de los temas de TALIS 2018 con asuntos de la política	25
G. Opciones Internacionales CINE 1 y CINE 3	26
H. Vínculos con estudios relacionados	27
1. <i>Relaciones entre TALIS 2018 y PISA 2018</i>	27
2. <i>Relaciones con el Estudio TALIS Starting Strong (Iniciando Fuerte)</i>	28
3. <i>Relaciones con el Estudio en Video TALIS</i>	28
4. <i>Relaciones con el Estudio de la OCDE sobre Preparación Inicial de los Docentes</i>	29
I. Resumen	29
Sección II – Conocimiento alrededor de los temas y principales indicadores	30
A. Un mapa conceptual de los temas de TALIS 2018	30
1. <i>Ubicación de los Temas en el mapa conceptual</i>	31
1.1 Temas relacionados con el nivel del docente	32
1.2 Temas relacionados con el nivel institucional	32
1.3 Temas que operan tanto en el nivel institucional como en el docente	33
2. <i>Relaciones entre temas</i>	33
2.1 Relaciones unidireccionales	33
2.2 Relaciones recíprocas	33

B. Relación del mapa conceptual con las áreas de política	34
C. TALIS y PISA	35
D. Temas e indicadores de TALIS	35
1. <i>Temas que tienen que ver principalmente con el ambiente institucional</i>	35
1.1 Tema: Recursos humanos y relaciones de los actores	36
1.2 Tema: Liderazgo en la escuela	38
1.3 Tema: Clima escolar	42
2. <i>Temas que se relacionan principalmente con las características del docente</i>	46
2.1 Tema: Educación y formación inicial del docente	46
2.2 Tema: Satisfacción laboral del docente y motivación	49
2.3 Tema: Retroalimentación y desarrollo del docente	53
2.4 Tema: Auto-eficacia del docente	57
3. <i>Temas relacionados con las prácticas de los docentes</i>	60
3.1 Tema: Creencias y prácticas educativas de los docentes	61
3.2 Tema: Prácticas profesionales del docente	67
4. <i>Temas que se superponen con otros y se aplican tanto a nivel institucional como del docente</i>	72
4.1 Tema: Innovación	73
4.2 Tema: Equidad y diversidad	76
E. Antecedentes de los docentes, los rectores y las escuelas	79
1. <i>Antecedentes del profesor</i>	79
1.1 Introducción	79
1.2 Fundamento teórico	80
1.3 Potencial de análisis e indicadores	80
2. <i>Contexto escolar</i>	81
2.1 Introducción	81
2.2 Fundamento teórico	81
2.3 Potencial de análisis e indicadores	82

F. Análisis	82
1. Comparación de los indicadores entre países o en el transcurso del tiempo	83
2. Comparación de las medidas de asociación	83
G. Conclusión	85
Sección III – Diseño de TALIS 2018	86
A. Definición de profesores en TALIS	86
B. Generalidades del diseño de muestra	88
C. Generalidades de los instrumentos del estudio y su desarrollo	91
D. Generalidades del funcionamiento del estudio	95
Referencias bibliográficas	98

Lista de tablas, figuras y cuadros

Tabla 1. Calificación de prioridades entre países de los temas para CINE 2	21
Tabla 2. Marco de referencia del clima escolar (Wang & Degol, 2016)	44
Figura 1. Esquema de temas TALIS 2018 en relación con temas de política	26
Figura 2. Mapa conceptual de los temas en TALIS 2018	31
Figura 3. Cuadrantes del mapa conceptual de TALIS relacionados con áreas de la política	34
Figura 4. Poblaciones seleccionadas del estudio a nivel nacional e internacional	89
Figura 5. Diseño abstracto de la prueba de campo para el cuestionario de docentes TALIS 2018	94
Cuadro 1. Ejemplos de datos e indicadores TALIS en Panorama de la educación	16
Cuadro 2. Definición de “profesor”	87
Cuadro 3. El diseño de TALIS en resumen	88



INTRODUCCIÓN

Hace más de una década el informe titulado *Los docentes son importantes* (OCDE, 2005) resaltó que atraer, desarrollar y conservar docentes efectivos era una prioridad para los sistemas escolares en todo el mundo y documentó ejemplos de políticas que parecían contribuir al logro de esas prioridades. El Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) que se ha derivado de este trabajo, ofrecerá medios para monitorear las tendencias en la calidad de la fuerza docente al generar datos transversales y de series cronológicas. TALIS aborda cinco grandes áreas de política: (1) políticas escolares que apoyan la efectividad docente, (2) el desarrollo de los docentes en la profesión, (3) docentes efectivos y enseñanza, (4) atraer docentes hacia la profesión y (5) conservación de los docentes en la profesión. Los dos primeros ciclos de TALIS generaron muchos hallazgos pertinentes a las políticas con respecto a la formación docente, el desarrollo profesional continuo, el punto hasta el cual los ambientes escolares fomentaban las conexiones entre colegas y mayor satisfacción laboral, entre otros resultados importantes.

TALIS es un programa internacional de gran escala para el estudio de la fuerza laboral docente, las condiciones de enseñanza y aprendizaje, y los ambientes escolares en países participantes de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), países y economías asociadas (en conjunto denominados “participantes de TALIS”). El primer ciclo de TALIS en el año 2008 (TALIS 2008) se enfocó en la educación básica secundaria (CINE nivel 2)¹ e involucró a 24 países y economías. El segundo ciclo de TALIS que tuvo lugar en el año 2013 (TALIS 2013) incluyó países y economías adicionales, sumando un total de 34 entidades participantes. La cifra aumentó a 38 cuando 4 países más decidieron participar en el año 2014. Si bien la educación básica secundaria (CINE nivel 2) seguía siendo el centro, el alcance de TALIS 2013 fue extendido a fin de incluir opciones para que los participantes estudiaran a los docentes y líderes en escuelas primarias (CINE nivel 1) y secundarias superiores (CINE nivel 3). Adicionalmente en TALIS 2013 8 países realizaron el estudio en escuelas que habían participado en el ciclo 2012 del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), una opción a la que se denominó el enlace TALIS-PISA.

TALIS 2018 es el tercer ciclo de este programa. Involucra un mayor número de participantes, pero conserva su enfoque central en la educación básica secundaria y el mismo rango de opciones que se implementaron en TALIS 2013. Continúa enfocándose en ofrecer información útil y pertinente acerca de los docentes, las condiciones de la enseñanza y los ambientes de aprendizaje. En consecuencia, TALIS 2018 generará datos que abarcan temas que han perdurado en los tres ciclos, cubriendo un periodo de diez años, al igual que datos con respecto a temas que han surgido desde el año 2008.

¹CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación). La Clasificación Estándar Internacional de la Educación (CINE) fue diseñada por la UNESCO a comienzos de los años 70 con el fin de ‘servir como un instrumento adecuado para reunir, compilar y presentar estadísticas de la educación tanto dentro de países individuales y de manera internacional’ (UNESCO, 1997, p. 1). La clasificación más reciente de los niveles educativos hace referencia a datos del año 2011 y fue publicada en el 2012 (CINE-2011) (UNESCO, 2012).

TALIS 2018 examina las certificaciones de los docentes y su educación inicial, al igual que su experiencia en el contexto de las políticas de recursos humanos adoptadas hoy en día por los sistemas educativos y las escuelas. También investiga atributos claves de los docentes, incluyendo sus creencias y actitudes hacia la enseñanza, sus motivaciones y su autoeficacia como docentes en términos de manejo del aula, compromiso con los alumnos y la enseñanza. TALIS investiga el desarrollo de la experticia docente mediante la retroalimentación y el aprendizaje profesional que se consolida a través de la colaboración con otros profesores. Examina dos aspectos importantes del entorno que se consideran promotores de la enseñanza efectiva: el clima escolar y el liderazgo en la escuela. En este contexto TALIS 2018 también examina aspectos del clima escolar relacionados con la innovación y la enseñanza en diversos entornos (con un énfasis sobre la diversidad cultural y étnica, y en menor grado, la diversidad de género y socioeconómica). Más importante aún, TALIS ofrece información sobre lo que hacen los docentes, sus prácticas de enseñanza y sus creencias acerca de las prácticas efectivas. Finalmente, TALIS examina la satisfacción laboral del docente en relación con su enseñanza al igual que con otros aspectos de su empleo.

TALIS 2018 combina aspectos del 2013 y el 2008 con nuevos aspectos desarrollados para el 2018. En este sentido el ciclo 2018 es una refinación importante más que un re-desarrollo significativo. Se toman como base las prioridades acordadas por la Junta Directiva de TALIS (TALIS Government Board, TGB por sus siglas en inglés)² para este mejoramiento, aunque la mayoría de temas se conservan y la mezcla general de indicadores sigue siendo relativamente constante. Sin embargo, algunos temas e indicadores han sido reorientados o se ha redefinido su alcance y se han incluido algunos aspectos adicionales. Una y otra vez TALIS 2018 tuvo en cuenta los cambios en los contextos de la enseñanza y el aprendizaje que han ocurrido durante los últimos cinco años, al igual que los nuevos desarrollos en el debate académico y público sobre las políticas de enseñanza y aprendizaje, en particular a la luz del discurso político surgido en la Cumbre Internacional de la Profesión Docente (ISTP, por sus siglas en inglés). Además, se ha desarrollado evidencia investigativa y se debe reflexionar sobre ella y las ideas acerca de prácticas docentes. El enfoque TALIS 2018 apunta al mejoramiento más que al redesarrollo. Al mantener el equilibrio entre los desarrollos previos y los nuevos elementos, se ofrece una base para el análisis de tendencias en temas clave y también incorpora nuevas disposiciones para la investigación de temas contemporáneos en la docencia.

En relación con PISA, TALIS 2018 ha ampliado el vínculo existente entre las dos pruebas. Si bien en 2013 hubo avances al respecto, en cuanto algunos países procuraron aplicar la prueba TALIS en las mismas escuelas en las que fue aplicada la prueba PISA en el año 2012. Para TALIS 2018 se ha realizado una revisión de temas comunes, y se han desarrollado algunas preguntas para los cuestionarios de docentes y rectores, que serán usadas tanto en TALIS como en PISA 2018 (Jensen y Cooper, 2015; OCDE 2015); entre estas preguntas comunes se incluyen algunas relacionadas con: la formación inicial y autoeficacia de los docentes, clima escolar y satisfacción laboral, pero además aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en diversos entornos específicamente abordados en PISA 2018 como parte de la noción de competencia global (OCDE, 2015).

²Conocida como Board of Participating Countries (BPC, por sus siglas en inglés) al momento de iniciar TALIS 2018.

Aunque el enfoque central de TALIS 2018 sigue siendo el nivel 2 de CINE (básica secundaria), de nuevo ofrece opciones internacionales para el nivel 1 (básica primaria) y el nivel 3 (secundaria superior). Esta es una consideración que guía el desarrollo del marco conceptual y los instrumentos, en tanto que se establecen temáticas comunes entre los niveles de CINE, y por lo tanto, los ítems pueden ser ajustados a los niveles 1 y 3 cuando sea requerido. Esto maximiza el potencial analítico para comparaciones y reportes a través de los niveles. El estudio TALIS 2018 debe reflejar las actividades desarrolladas a lo largo del programa de trabajo TALIS, haciendo especial énfasis en los esfuerzos relacionados con la formación inicial de los maestros, el estudio de conocimiento de los profesores y el desarrollo continuo de un Estudio en Video. Finalmente, TALIS 2018 es consciente de que la llegada de la encuesta de la OCDE para el personal de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) y los vínculos entre TALIS y la encuesta al personal AEPI se consolidarán al nivel del marco conceptual y los instrumentos.

El propósito del Marco conceptual de TALIS 2018 es proveer una integración entre lo político y lo teórico, y de este modo articular su enfoque investigativo con el conocimiento y evidencia existentes. También identifica los métodos que se deben utilizar para guiar el desarrollo de los instrumentos y las operaciones. Por lo tanto, TALIS 2018 recogerá información acerca de las características del docente, las condiciones de enseñanza, las prácticas y ambientes de aprendizaje que se han indicado desde la evidencia de investigaciones y la experiencia de profesionales como contribuciones positivas al aprendizaje de los alumnos. Por supuesto el marco reconocerá que el aprendizaje positivo de los alumnos puede estar influido por otros factores que no se pueden examinar a través de estudios como TALIS que se basan de manera predominante en instrumentos de auto reporte de los docentes.

El marco conceptual original para TALIS 2018 fue desarrollado de manera conjunta por expertos de Indicadores de Sistemas Educativos (INES, por sus siglas en inglés) de la Red A (resultados de aprendizaje) y la Red C (ambiente de aprendizaje y organización escolar). Para TALIS 2013, el marco conceptual fue desarrollado a partir de la recopilación de las teorías e investigaciones más actualizadas sobre enseñanza y entornos de aprendizaje, y todo esto fue usado para el desarrollo de las dimensiones, temas e indicadores que ofrecieron el sustento conceptual de esa versión del estudio. Por su parte, el Marco conceptual de TALIS 2018 es el resultado de un proceso reiterativo en el cual los conceptos formulados por el Grupo Experto en Cuestionarios (GEC) se discuten con los actores relevantes, se revisan y reformulan. Los conceptos desarrollados a través del GEC tuvieron en cuenta las prioridades de los países, el fundamento teórico, desarrollos y discusiones claves en el área y el potencial analítico de los indicadores. El GEC incluye expertos en educación, política y encuestas al igual que miembros *ex officio* del Consorcio internacional de investigación, el Secretariado de la OCDE y el Grupo Asesor Técnico (TAG). El Marco conceptual resultante guía el desarrollo de los instrumentos y las operaciones en el estudio TALIS 2018.

El documento está organizado en tres secciones principales. A continuación se menciona brevemente el contenido de cada una:

- La **Sección I** discute el propósito y los objetivos de TALIS. El propósito de TALIS es describir las condiciones de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones existentes entre los componentes de esas condiciones. Su propósito es describir cómo las condiciones y relaciones de enseñanza

y aprendizaje varían dentro y entre los participantes de TALIS, y sus cambios en el tiempo. Las condiciones de enseñanza y aprendizaje abordadas por TALIS son aquellas que se cree son efectivas educacionalmente y contribuyen al aprendizaje del alumno. Los objetivos de TALIS son informar sobre políticas (principios, normas y pautas) que podrían adoptar los sistemas educativos para apoyar sus metas a largo plazo. Esto implica un enfoque sobre los factores que son susceptibles de cambios a nivel del sistema, la escuela y el docente.

- La **Sección II** examina los temas relacionados con los ambientes de enseñanza y aprendizaje que priorizaron los participantes. Los nueve temas clave son: prácticas y creencias educativas de los docentes, liderazgo en la escuela, prácticas profesionales de los docentes (incluyendo la movilidad), formación docente y preparación inicial, retroalimentación y desarrollo del docente, clima escolar, satisfacción laboral, cuestiones relativas al recurso humano docente, y autoeficacia del docente. Además, hay dos temas de innovación y enseñanza en comunidades y entornos diversos que se superponen con muchos de los nueve ítems iniciales. Los temas son examinados de un modo pertinente a la evaluación de los principales objetivos de política. Los cuestionarios de TALIS están diseñados para permitir hacer un análisis de tendencia entre TALIS 2008, TALIS 2013 y TALIS 2018, al tiempo que permiten la investigación adicional en áreas identificadas como de alta prioridad por los participantes en TALIS.
- La **Sección III** ofrece un panorama general del diseño de TALIS 2018. Como parte de esta descripción se discuten los diseños globales de muestra y operacionales de la prueba de campo y el estudio principal. Se detallan los docentes de niveles 1, 2 y 3 de CINE. Las medidas utilizadas en TALIS se describen con más detalle en términos de su relevancia y calidad, como apoyo al objetivo de establecer mediciones transversales válidas, confiables y comparables, la información de tendencias de los hallazgos y el uso efectivo de la información.

SECCIÓN I — OBJETO GENERAL Y RELEVANCIA POLÍTICA DE TALIS

TALIS es un estudio internacional a gran escala de docentes, enseñanza y ambientes de aprendizaje, acompañada de otras actividades y estudios en el programa de trabajo de la OCDE. Está basada en los datos recogidos en los cuestionarios que contestan los docentes y los rectores de sus escuelas. Su meta principal es generar información comparable internacionalmente que sea pertinente para la política sobre docentes y enseñanza, con énfasis en aquellos aspectos que tienen impacto sobre el aprendizaje de los alumnos. Las versiones de TALIS 2008 y 2013 contribuyeron en forma significativa para tener una base de evidencia internacional sobre la fuerza de trabajo docente y las condiciones de enseñanza. TALIS 2008 originó la publicación de un informe titulado *La Creación de Entornos Eficaces de Enseñanza y Aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados de TALIS en el año 2009* (OCDE, 2009a). TALIS 2013 originó un informe llamado *Guía del profesorado TALIS 2013: Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje* (OCDE, 2014). Los estudios TALIS también derivaron en muchas otras publicaciones, incluyendo informes sobre asuntos específicos y temáticos tales como *Teaching Practices and Pedagogical Innovations* (en español *Prácticas de enseñanza e innovación profesional*) (Vieluf et al, 2012), *The Experience of New Teachers* (en español, *Experiencias de nuevos profesores*) (Jensen et al, 2012) y *Supporting Teacher Professionalism* (en español *Apoyando el profesionalismo docente*) (OCDE, 2016). También se dio a conocer una publicación orientada a la profesión docente (*Guía del docente para TALIS 2013*) con el ánimo de ampliar el alcance de las publicaciones sobre TALIS (OCDE, 2014b). Además, también se han publicado artículos sobre temas sustantivos tales como la promoción de la conducta positiva del alumno y temas metodológicos tales como la comparabilidad de los datos y la invarianza de la medición. Los resúmenes titulados *Teaching in Focus* (con versiones disponibles en inglés, español y francés) ofrecen compendios sucintos de evidencia hallada a partir de TALIS sobre temas que rodean a la enseñanza y los ambientes de aprendizaje en las escuelas y las condiciones de trabajo de los profesores.

A. Principales hallazgos de TALIS

Entre los hallazgos principales de TALIS 2008 se encontraron los siguientes:

- Según los líderes de escuelas, la escasez de docentes con buen desempeño obstaculizaba la capacidad de ofrecer enseñanza de calidad en aproximadamente un tercio de las escuelas.
- Además, no se encontró disponibilidad universal de programas de inducción.
- Los docentes indicaron que necesitaban más capacitación en tecnologías de la información y comunicaciones (TIC), necesidades educativas especiales, y enseñanza en entornos diversos.
- Los líderes de escuelas consideraron que los recursos, los marcos regulatorios y los entornos escolares eran factores críticos para una efectiva administración escolar.

- Los docentes con experiencia, en promedio, estaban seguros de su capacidad de enseñanza, pero tenían menores niveles de satisfacción laboral que los docentes en las primeras etapas de sus carreras.
- La autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes se asociaron con oportunidades de participar en las decisiones de la escuela y el aprendizaje colaborativo, pero en menor grado para aquellos que enfrentaban ambientes de aula desafiantes.

Adicionalmente, se utilizaron los indicadores de TALIS 2008 en otros estudios realizados por la OCDE. Dos ejemplos de indicadores basados en los datos de TALIS que se muestran en el informe titulado *Panorama de la Educación* (cuya versión completa se encuentra en inglés bajo el título *Education at a Glance*) de la OCDE (OCDE, 2009b) fueron: 1) ¿Cuánta valoración y retroalimentación reciben los docentes y cuál es el impacto que se informa de manera personal sobre esta retroalimentación? (D5); y 2) ¿Cómo se miden las prácticas docentes, las creencias y las actitudes? (D6)

De manera similar, TALIS 2013 generó una variedad de hallazgos pertinentes a la política; algunos hallazgos tenían que ver con la formación inicial del docente y el aprendizaje profesional continuo. Si bien una mayoría de docentes había culminado educación universitaria (o equivalente) y un programa de formación docente inicial, aquellos cuya capacitación formal incluyó el contenido, la pedagogía y práctica en aula de las materias que enseñaban, se sentían mejor preparados para enseñar. Es más, la participación en programas de inducción formal parecía estar asociada con la participación en desarrollo profesional (entendido como la participación en programas de entrenamiento especializado o cursos de educación formal que le apuntan a mejorar su conocimiento y/o habilidad profesional) en años posteriores. Otros hallazgos tenían que ver con el grado al cual los climas escolares fomentaban las relaciones laborales con otros colegas y líderes escolares. TALIS 2013 indicó que la mayoría de docentes enseñaban principalmente de manera aislada. Más de la mitad raramente enseñaba en equipo con colegas y dos tercios raramente observaron a sus colegas mientras enseñaban. A pesar de esto, los docentes que sí trabajaron con sus colegas frecuentemente o que participaron en aprendizaje profesional colaborativo más frecuentemente, tuvieron una creencia más fuerte sobre su capacidad para enseñar.

Además, cuando se dio valoración y retroalimentación relacionadas con cambios en la práctica docente, los profesores informaron mayor satisfacción laboral y un sentimiento de que la docencia es valorada en su sociedad (si bien menos de un tercio de los docentes creyeron que la docencia era una profesión valorada en su país). Sin embargo, casi la mitad de los docentes sintió que la valoración y la retroalimentación se asumían principalmente para cumplir con requerimientos administrativos (p. ej., cumplimiento y responsabilidad), y cuando los docentes creían que la valoración y la retroalimentación se daban solamente con fines administrativos, informaron menor satisfacción laboral.

B. Objetivos y propósitos

El objetivo general de los estudios TALIS es el de proveer indicadores internacionales robustos y análisis pertinentes para las políticas sobre los docentes y la enseñanza, a fin de ayudar a los países a revisar y desarrollar políticas que promuevan condiciones para la enseñanza y el aprendizaje efectivos. Los principios rectores subyacentes a los estudios TALIS son:

- **Relevancia política.** Son esenciales la claridad sobre temas claves de política y un enfoque sobre las preguntas que son más relevantes para los países participantes.
- **Adición de valor.** Las comparaciones internacionales deben ser una fuente significativa de los beneficios del estudio.
- **Orientación de indicadores.** Los resultados deben producir información que pueda ser utilizada para desarrollar indicadores o aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en los sistemas educativos.
- **Validez, confiabilidad, comparabilidad y rigor.** Con base en una revisión rigurosa de la base de conocimiento, el estudio debe aportar información que sea tan válida, confiable y comparable como sea posible entre los países participantes.
- **Interpretabilidad.** Los países participantes deben ser capaces de interpretar los resultados de manera significativa.
- **Eficiencia y relación costo–efectividad.** El trabajo debe realizarse de manera oportuna y con buena relación costo–efectividad.

TALIS sirve a una variedad de propósitos de política e investigación que incluyen la validación continua de los indicadores TALIS en el transcurso de ciclos sucesivos. Estos se pueden agrupar en las siguientes cuatro declaraciones de objetivos:

- TALIS es una estructura de monitoreo que ofrece información confiable y comparable sobre los docentes y las escuelas en sistemas educativos participantes. TALIS actúa como una herramienta para describir las condiciones de enseñanza y aprendizaje, al igual que el funcionamiento de las estructuras educativas, ofreciendo así un medio para comparar enfoques de enseñanza y liderazgo en la escuela.
- TALIS es un estudio internacional que aporta a nuestra base de conocimientos sobre las condiciones de la docencia y el aprendizaje y por lo tanto ayuda a contextualizar las formas en las que se desarrollan los resultados educacionales en múltiples niveles, y utiliza herramientas válidas para comparar esos contextos entre culturas. Muestras representativas grandes y cuidadosamente seleccionadas y métodos cuantitativos modernos permiten que se formulen inferencias en poblaciones amplias y conclusiones sobre relaciones importantes dentro y entre países. Con base en herramientas comunes de medición, TALIS puede utilizar la mayor variación en la práctica que existe entre países más que dentro de cada país.

- TALIS ofrece datos de series cronológicas para generar información sobre tendencias en aspectos claves de los docentes y la enseñanza. Se pueden reportar los cambios en el transcurso del tiempo que se dan en indicadores pertinentes y en las relaciones entre los indicadores de cada país y entre países. La adición de datos provenientes de TALIS 2018 brindará la base para analizar esos cambios en el transcurso de diez años.

TALIS ha generado, y continuará generando, tres tipos de productos:

- *Indicadores* que monitorean los sistemas educativos a nivel de docentes y escuelas (incluyendo lo relacionado con los rectores de las instituciones).
- *Información* acerca de factores que caracterizan los ambientes de enseñanza y aprendizaje de forma nacional e internacional.
- Una *base de datos* confiable y comparativa que permita a los investigadores secundarios en todo el mundo estudiar una variedad de líneas de investigación básicas y orientadas a políticas a nivel nacional e internacional en el transcurso del tiempo.

C. Indicadores para monitorear el sistema

Un objetivo central de TALIS es el de monitorear y comparar sistemas educativos en términos de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. TALIS describe sistemas a través de sus componentes con escalas e ítems confiables y válidos, con el fin de entender el contexto y las correlaciones de los ambientes de enseñanza y aprendizaje. De esta manera TALIS ofrece indicadores sobre variables de contexto escolar, variables de gestión, desarrollo profesional docente, sistemas de valoración y retroalimentación y enfoques pedagógicos, entre otros elementos. Más importante aún, los resultados de TALIS ofrecen una fuente de información para el programa de indicadores educativos de la OCDE, que a su vez aportan al debate público, dan forma a la política pública internacionalmente e informan la toma de decisiones en múltiples niveles de los sistemas educativos participantes.

Los datos e indicadores de TALIS se utilizan en los informes *Panorama de la Educación* de la OCDE, y especialmente aquellos con relación a entornos educativos y ambientes de aprendizaje (OCDE, 2015a, pp. 15-16). El Cuadro 1 muestra dos ejemplos de indicadores en la edición de los informes *Panorama de la Educación* de la OCDE en su edición del año 2015 (OCDE, 2015a) que han utilizado datos de TALIS.

Cuadro 1. Ejemplos de datos e indicadores TALIS en Panorama de la educación

¿Hasta qué punto se utiliza la tecnología de la información y las comunicaciones en la enseñanza y el aprendizaje? (D8)

- *Los docentes que participaron en el Estudio Internacional de la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2013 informaron que en las áreas en las que más necesitan desarrollo profesional son en enseñar a estudiantes con necesidades especiales y el desarrollo de destrezas en TIC para la docencia (OCDE, 2015, p. 515).*

Un promedio de solo 40 % de docentes de básica secundaria que participaron en TALIS informaron que los alumnos utilizan frecuentemente las TIC para proyectos o trabajos de clase (OCDE, 2015a, p. 515).

¿Cuál es la proporción alumnos-docente y qué tan grandes son los grupos? (D2)

- *Los grupos más grandes están correlacionados con menor tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje, y más tiempo dedicado a mantener la disciplina en el aula. Un estudiante adicional sumado a un grupo de tamaño promedio está asociado con una disminución de 0.5 puntos porcentuales en el tiempo invertido en actividades de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2015a, pp. 418-419).*

Una prioridad de los participantes en TALIS es que los estudios deben garantizar que algunos indicadores puedan ser comparados entre ciclos. Para TALIS 2018 esto significa lograr un balance entre mantener preguntas existentes a la luz del legado creciente de TALIS 2013 y TALIS 2008, revisando las preguntas para mejorar o expandir la medición de constructos existentes, e introducir preguntas que aborden temas que han surgido al interior de los temas nominados. La posibilidad de mejorar la medición de constructos existentes a menudo ha surgido de reflexiones sobre los análisis de los datos provenientes de TALIS 2013. La posibilidad de introducir preguntas acerca de nuevos tópicos dentro de los temas pudo haber surgido de las reflexiones en recientes investigaciones publicadas o a partir de los intereses expresados por los participantes de TALIS, a menudo en relación con hallazgos anteriores. La inclusión de preguntas núcleo se mantuvo constante con el fin de realizar análisis de tendencias y series cronológicas, para reflejar esas prioridades que persisten como indicadores claves del funcionamiento de los sistemas educativos. El marco conceptual de TALIS ayuda a estructurar los constructos e instrumentos para facilitar decisiones con respecto a esos constructos y medidas a incluir.

La relevancia política de esta iniciativa de monitorear el sistema se basa en los siguientes puntos:

- Uso de investigación bien establecida para definir y operacionalizar los constructos pertinentes de interés. Estos constructos se basan en las prioridades y objetivos educacionales de los países participantes.

- Examinar e informar los factores que puedan estar sometidos al control de la política y la práctica profesional. Estos factores se consideran *maleables*.
- Ofrecer referencias internacionales que permitan a los formuladores de políticas evaluar qué pueden aprender sobre los entornos de enseñanza y aprendizaje de otros países que participan en TALIS.

Los indicadores sirven para atraer la atención sobre hechos, ocurrencias o tendencias de interés. En un sentido esos indicadores son descriptivos y esto es importante dado que ofrecen información acerca de la unidad de interés (p. ej., el sistema escolar) con respecto a la tendencia central (p. ej., media o mediana), la precisión de la estimación (p. ej., el error estándar) y la variabilidad (p. ej., la desviación estándar) del valor del indicador dentro de la unidad de interés. Sin embargo, la información descriptiva acerca del estado de los sistemas educativos y los ambientes de enseñanza y aprendizaje solamente se hace útil cuando los datos pueden compararse con los de otros sistemas o en el transcurso del tiempo. Más aún, esas comparaciones solamente se hacen útiles cuando quien toma decisiones o el analista de la política llega a la conclusión de que cualquier diferencia aparente era improbable que haya surgido por azar. En ese punto se hace pertinente buscar razones para las diferencias que se han observado.

Los formuladores de políticas también están interesados en las condiciones que explican la variabilidad en los ambientes de enseñanza y aprendizaje dentro de los sistemas escolares y entre ellos. Por lo tanto, los instrumentos de TALIS deben abarcar los insumos y procesos más importantes de la enseñanza y el aprendizaje al nivel de los docentes y las escuelas. Una meta importante de un indicador de alta calidad es la de ofrecer información que pueda ayudar a guiar el establecimiento de prioridades y la toma de decisiones en la política educativa. El uso de modelos estadísticos que expliquen la estructura multinivel inherente a los datos de TALIS es un medio útil para comprender y explicar las diferencias al interior y entre las escuelas, dentro de los países y entre ellos.

Si bien el análisis de los datos de TALIS tiene el potencial de hacer contribuciones significativas a la base de conocimientos para la política y la práctica educativa, se debe considerar una cantidad de limitaciones. En primer lugar, TALIS es principalmente un estudio transversal que examina el contexto y las condiciones de los ambientes de enseñanza y aprendizaje. Solamente será posible examinar los cambios en las condiciones en el transcurso del tiempo para aquellas mediciones que han sido tomadas de manera consistente con los mismos instrumentos en ciclos sucesivos. Pero, aun así, no es posible hacer inferencias sobre cambios en profesores, de manera individual, como resultado de cambios en sus entornos, dado que estos tipos de inferencias exigirían un estudio longitudinal en el cual se hiciera seguimiento a los mismos docentes con el tiempo para registrar cambios en las variables de interés.

Además, debido a que TALIS actualmente no se conecta directamente con los resultados de los alumnos (salvo a través de la vinculación a nivel de escuela en el enlace TALIS-PISA), no se puede juzgar la calidad del docente y su relación con el desempeño del estudiante. Para analizar la

relación entre las características del docente y los resultados del alumno sería necesario que TALIS vinculara datos acerca de las prácticas docentes y las variables relacionadas con los resultados individuales del alumno³.

Finalmente, debido a que TALIS es una encuesta auto informada y no involucra observación directa de las prácticas docentes, las inferencias también están limitadas al grado en el cual las respuestas de los profesores puedan variar de lo que podría ser observado en la práctica. Sin embargo, el método de encuesta ofrece información acerca de problemas (especialmente percepciones) que no sería posible estudiar mediante otros métodos. Además, el Estudio en Video TALIS ofrecerá perspectivas importantes sobre la validez de los datos informados por auto-reporte ya que incluye tanto datos de encuesta como de video.

D. Consideraciones de política

TALIS fue desarrollado como parte del proyecto *Indicadores de Sistemas Educativos* (INES, por sus siglas en inglés) de la OCDE, el cual pretendía “crear un conjunto coherente de indicadores” que permitiese realizar comparaciones de sistemas educativos en países de la OCDE y asociados. El enfoque de TALIS fue influido fuertemente por la revisión de la política docente realizada por la OCDE, la cual generó el reporte titulado *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (OCDE, 2005a). Esa revisión argumentaba la necesidad de contar con mejor información nacional e internacional sobre los docentes.

El Marco conceptual original de TALIS se basó en temas de política que habían sido estudiados en la revisión de política docente de la OCDE: desarrollo y conservación de docentes efectivos; políticas escolares y efectividad, y docentes de calidad y la enseñanza. Este Marco de referencia (OCDE, 2005b, pp. 24-27) identificó cinco temas principales junto con amplios indicadores de dominio para cada uno:

1. Atracción de docentes hacia la profesión
 - a. Adecuación de la oferta de docentes y escasez de profesores
 - b. Perfil de los nuevos docentes
 - c. Motivaciones y primeras experiencias en la carrera docente de los nuevos profesores
 - d. Efectividad del reclutamiento y procedimientos de selección, e incentivos

³Sin embargo, el vínculo TALIS-PISA presenta limitaciones propias con respecto a la asociación de las prácticas de los docentes con los resultados de los alumnos. Debido a que la base de datos no permite identificar aulas, no es posible vincular a los profesores con sus grupos de estudiantes. De esta manera los resultados de los alumnos solamente se pueden asociar con el indicador de los docentes acumulado por escuelas.

2. Desarrollo de los profesores dentro de la profesión
 - a. Perfil educativo y formativo de los docentes
 - b. Frecuencia y distribución de la educación y capacitación
 - c. Satisfacción y efectividad de la educación y capacitación

3. Conservación de los docentes en la profesión
 - a. Desgaste y rotación de los docentes
 - b. Satisfacción laboral y medidas de recursos humanos
 - c. Reconocimiento, retroalimentación, compensación y evaluación de los docentes

4. Políticas escolares y efectividad
 - a. Liderazgo en la escuela
 - b. Clima escolar

5. Docentes de calidad y la enseñanza⁴
 - a. Prácticas, creencias y actitudes del docente
 - b. Calidad de los docentes (experiencia, títulos, responsabilidades)
 - c. División del tiempo laboral

Con el fin de ofrecer orientación para el desarrollo del estudio inicial TALIS en el año 2008, se realizó un ejercicio de grado de prioridad con los participantes de TALIS. Para TALIS 2013 se realizó un ejercicio similar con países de la OCDE para asignar prioridades a los temas e indicadores asociados entre las cinco áreas de política (OCDE, 2014b, pp. 33-35). Además, debido a que este fue el segundo ciclo de TALIS, los participantes indicaron cuáles de los indicadores de TALIS 2008 deberían llevarse a TALIS 2013. De esta forma, cada ciclo de TALIS aborda las cinco áreas de política determinadas inicialmente, pero la selección de temas e indicadores para cualquier ciclo está moldeada por las prioridades actuales con base en los insumos de los participantes en TALIS. A continuación, se describen los detalles que rodean el ejercicio de valoración de prioridades para TALIS 2018.

El desarrollo de los temas prioritarios para TALIS 2018 ha sido descrito en el documento titulado *Orientando la política y enfoque de contenido de TALIS 2018* preparado por la BPC TALIS (actualmente la TGB) por el Secretariado de la OCDE (OCDE, 2015b; EDU/INES/TALIS [2015]3). Ese documento se basó en las deliberaciones de la BPC (ahora la TGB), insumos adicionales de los continuos diálogos y las redes de política, y un ejercicio de calificación de prioridades del

⁴Esto se denomina actualmente “docentes efectivos y enseñanza” (OCDE, 2015b, p. 16).

2015, durante el cual se pidió a los países que respondieran preguntas y diesen una calificación que ayudase a determinar la estructura que se debía utilizar para los cuestionarios de TALIS 2018 y los temas e indicadores que se debían incluir.

En las deliberaciones de la Reunión Informal de Ministros de Educación de la OCDE en el 2014 se dieron pautas adicionales con respecto a los temas que son de alta prioridad para los sistemas educativos. Esas deliberaciones se enfocaron en cómo reflejar los cambios en la demanda de destrezas dentro del diseño de los sistemas educativos y el desarrollo profesional docente, cómo elevar la efectividad de los profesores y cómo consolidar estructuras de carrera gratificantes que hiciesen avanzar a la profesión y atrajeran a los docentes más talentosos a las aulas más desafiantes (OCDE, 2015b; EDU/INES/TALIS [2015]3; p. 4). El resumen resaltaba el rol de la innovación para fomentar más entornos efectivos de aprendizaje y crear ambientes en los cuales pudiese ocurrir la innovación. También identificó la necesidad de trabajar en el fomento de prácticas pedagógicas efectivas y en generar prácticas colaborativas al igual que la movilización de recursos para garantizar que cada estudiante se beneficie de una enseñanza excelente. Se identificó una necesidad similar en la Cuarta Cumbre Internacional de la Profesión Docente (ISTP) realizada en el 2014, la cual se enfocó en el liderazgo en la escuela (incluyendo el liderazgo docente), la colaboración, la autoeficacia del docente y la innovación. Tres de estos temas fomentaban las condiciones para la innovación, estimulando formas más profundas de colaboración y fortaleciendo relaciones entre los diversos actores.

Otras discusiones a nivel ministerial han resaltado algunas cuestiones que podrían abordarse en TALIS y estudios relacionados (OCDE, 2015b; EDU/INES/TALIS [2015]3, P.5). Estas incluyen preguntas con respecto a: preferencias de los profesores sobre la distribución de los recursos en los sistemas educativos para apoyar la enseñanza efectiva y el aprendizaje en las escuelas; la visión de los docentes sobre lo que debería ser su rol en las reformas educativas y el alcance de su participación en las mismas; los mecanismos que los docentes ven como esenciales para asegurar la profesionalización de la enseñanza, las opiniones de los docentes con respecto a los elementos que fomentan la colaboración en las escuelas, entre escuelas, y entre las escuelas y la comunidad en general; y los tipos de incentivos (incluyendo estructuras profesionales verticales y horizontales) valoradas por los docentes.

E. Temas prioritarios para TALIS 2018

Con el fin de orientar más el enfoque de la política de TALIS 2018, se dio la oportunidad a los miembros de la OCDE, los países asociados y las economías que han expresado su interés en hacer parte del estudio, al igual que a la Comisión Europea, de realizar un ejercicio de calificación de prioridades (ver Tabla 1). El ejercicio se realizó entre febrero y abril de 2015, con 20 países de la OCDE y cinco países y economías asociadas. Se pidió a los países que respondieran las preguntas y dieran una calificación que ayudara a determinar: 1) la estructura que se utilizará para los cuestionarios TALIS 2018; 2) los temas e indicadores que se deben incluir en TALIS 2018; 3) la repetición de los indicadores de los dos primeros ciclos del estudio que se debían considerar para inclusión en TALIS 2018 a fin de desarrollar datos de tendencias y 4) la frecuencia de ciclo preferida para futuros ciclos de TALIS. Las respuestas a esos asuntos se buscaron en relación con los niveles 1, 2 y 3 de CINE. Todos los países aportaron calificaciones

para CINE nivel 2. Seis países completaron este ejercicio para el nivel 1 de CINE y cinco países diligenciaron los ejercicios para el nivel 3.

En el ejercicio de calificación de prioridades, se pidió a los países que asignaran 100 puntos de calificación entre 20 temas propuestos, en donde los mayores puntajes representaban una mayor prioridad. Las calificaciones fueron generadas mediante una suma de los puntos asignados por los países a cada tema. Luego se pidió a los países que indicaran para esos temas que se les había asignado puntos, qué indicadores se consideraba más importante incluir. Se dividieron un total de 94 indicadores entre 20 temas.

En general quienes participaron en el ejercicio de calificación de prioridades indicaron una preferencia por maximizar la comparabilidad internacional y por lo tanto la minimización de módulos opcionales para países individuales o grupos de países. Los respondientes también avalaron una reducción en el número de temas que debía abarcar TALIS 2018 comparados con el número comprendido por TALIS 2013 y TALIS 2008 (abarcaron aproximadamente 15 temas). La mayor calificación fue para la propuesta de cubrir entre 10 y 13 temas en los cuestionarios.

Los resultados del ejercicio de calificación de prioridades se encuentran en la Tabla 1. A partir de ella, es evidente que algunos temas se consideraron de prioridad muy alta (p. ej., liderazgo en la escuela y las prácticas y creencias educativas de los docentes), mientras que otros temas se consideraron de menor importancia (p. ej., desgaste de los docentes y tasas de rotación, y la composición sociológica de los profesores).

Tabla 1. Calificación de prioridades entre países de los temas para CINE 2

	Promedio (OCDE)	Promedio (todos los países)
Liderazgo en la escuela	6.9	6.3
Prácticas y creencias educativas de los docentes	6.7	9.0
Prácticas profesionales de los docentes	6.7	6.7
Satisfacción laboral y medidas de recursos humanos de los docentes	6.5	6.4
Perfil de la formación y el aprendizaje continuo de los docentes	6.2	6.5
Clima y espíritu escolar	6.1	6.4
Atracción de buenos estudiantes a la docencia	5.5	5.0
Frecuencia de formación y capacitación durante el trabajo	5.3	5.3
Reconocimiento, gratificación y evaluación de los docentes	5.3	5.3
Motivación y experiencia temprana en la carrera docente	5.2	4.3
Satisfacción y efectividad de la formación y capacitación durante el trabajo	5.1	5.3
Tiempo de trabajo de los docentes	4.6	4.5
Educación y titulación de los docentes	4.5	4.0
Formación inicial docente y rutas hacia la profesión	4.2	3.8
Autoeficacia de los docentes	4.2	4.8
Innovación	4.1	4.3
TIC en la enseñanza	3.9	4.0
Adecuación de la oferta docente y escasez de profesores	3.7	3.2
Tasas de desgaste y rotación de los docentes	2.9	2.8
Composición sociológica de los docentes	2.5	2.3

Fuente: OCDE, 2015b; EDU/INES/TALIS (2015)3

Hubo una variación significativa entre países en estas clasificaciones, y los temas de mayor puntaje en general coinciden con las prioridades de algunos países más cercanamente que otros. Por ejemplo, un tercio de los países calificó el tema de las prácticas docentes relativamente bajo.

Los respondientes de la encuesta de calificación de prioridades también señalaron cuáles indicadores se consideraban más importantes para incluir. Un total de 94 indicadores fueron incluidos en la lista completa. También se pidió a los respondientes señalar cuáles de los indicadores utilizados en TALIS 2013 deberían mantenerse en TALIS 2018 a fin de permitir un análisis entre esos dos ciclos.

Se pretendió proceder con no más de diez temas que en conjunto representarían todos los cinco temas de política: políticas escolares que apoyan la efectividad, desarrollo de los docentes dentro de la profesión, los docentes efectivos y enseñanza, atracción de docentes hacia la profesión, y conservación de docentes en la profesión. Dentro de los temas seleccionados hubo un ligero énfasis en aquellos que abordaban políticas relacionadas con la escuela y la efectividad del docente; el resultado reflejó que los temas más altamente calificados fueron aquellos relacionados con “políticas escolares que apoyan la efectividad”. Además del ejercicio de valoración de políticas, algunos temas fueron resaltados por los ministros como áreas clave de interés. Es más, algunos de los temas propuestos inicialmente fueron combinados con otros para producir variaciones a la lista inicial. Por ejemplo, el tema 5 incorporaba los dos elementos de retroalimentación docente y desarrollo docente de la lista original.

Finalmente se acordaron nueve temas, aunque la importancia relativa acordada a cada uno de esos ítems variaba entre países. Esos nueve temas, junto con los indicadores nominados de manera más frecuente a partir de TALIS 2013 al interior de dichos temas, fueron:

1. Prácticas y creencias educativas de los docentes
 - a. Creencias sobre la enseñanza
 - b. Clima de aula en el grupo objetivo
 - c. Prácticas pedagógicas en el grupo objetivo
 - d. Manejo del aula en el grupo objetivo
 - e. Enseñanza individualizada/diferenciada (incluyendo alumnos talentosos) en el grupo objetivo
 - f. Opiniones de los docentes con relación a las barreras para implementar una variedad de prácticas
 - g. Composición del aula y tamaño del grupo en el grupo objetivo
 - h. Distribución del tiempo de clases en el grupo objetivo

2. Liderazgo en la escuela

- a. Rol y función del líder de la escuela (liderazgo administrativo y pedagógico)
- b. Liderazgo distribuido (liderazgo en equipo en la escuela)
- c. Credenciales y experiencia de los líderes de escuela
- d. Satisfacción laboral del rector
- e. Percepción del liderazgo en la escuela (respuestas de los profesores)
- f. Carga laboral del rector
- g. Horas laborales del rector
- h. Autonomía del rector en áreas clave (contratación y despido de docentes, escalafones de carreras, pago, etc.)
- i. Capacitación y desarrollo de los líderes de escuela
- j. Autoeficacia del rector

3. Prácticas profesionales de los docentes

- a. Colaboración entre el personal de la escuela
- b. Participación de los docentes en la toma de decisiones en la escuela
- c. Rol, perfil y participación en la comunidad profesional más amplia
- d. Movilidad del docente dentro del país y entre países

4. Educación del docente y formación inicial

- a. Características de la capacitación y educación inicial del docente: contenido (p. ej., pedagogía, práctica, enseñanza a estudiantes con necesidades especiales), duración, proveedores, etc.
- b. Efectividad percibida de la capacitación

5. Retroalimentación y desarrollo del docente

- a. Apoyo para educación y capacitación durante el trabajo
- b. Barreras para involucrarse más en la educación y capacitación durante el trabajo
- c. Tipos de educación y capacitación durante el trabajo, incluyendo formas colaborativas de Desarrollo Profesional (DP)
- d. Clases de DP formal

- e. Contenido del DP formal (nuevas prácticas docentes e innovaciones emergentes)
- f. Tipos informales de DP (incluyendo redes iniciadas por docentes, aprendizaje en línea)
- g. Contenido del DP informal (nuevas prácticas docentes e innovaciones emergentes)

6. Clima escolar

- a. Relaciones estudiante-profesor (incluyendo ambiente que apoye el aprendizaje)
- b. Relaciones y participación de los padres y la comunidad con la escuela
- c. Clima disciplinario (incluyendo ambiente tolerante)
- d. Creencias de los docentes sobre cómo se pueden mejorar las relaciones alumnos-docentes
- e. Factores que obstaculizan la enseñanza
- f. Preparación y apertura de los docentes hacia la diversidad
- g. Espíritu de la escuela (p. ej., orientada a metas, aspiraciones altas, compromiso de la comunidad)

7. Satisfacción laboral

- a. Satisfacción laboral general (con la escuela y con la profesión)
- b. Percepción docente del valor de la profesión
- c. Percepciones del docente sobre políticas educativas nacionales y locales
- d. Satisfacción con el salario y condiciones de trabajo
- e. Opiniones del docente sobre las prioridades para las políticas y reformas educativas

8. Temas de recurso humano del docente y relaciones con actores

- a. Políticas escolares que reconocen, gratifican y evalúan a los docentes
- b. Escalafón profesional y prospectos de los docentes
- c. Percepciones del impacto de las políticas que reconocen, gratifican y evalúan a los docentes
- d. Reconocimiento por ser innovador en las prácticas pedagógicas
- e. Intervenciones para abordar el bajo desempeño

9. Autoeficacia del docente

- a. Autoevaluación del docente del conocimiento pedagógico general (procesos educativos, aprendizaje del alumno, evaluación formativa)
- b. Autoeficacia del docente en general
- c. Autoevaluación del docente sobre destrezas no cognitivas/paciencia/motivación

La “innovación” se vio inicialmente como un asunto transversal relacionado muy de cerca con las prácticas educativas de los docentes y el clima escolar, pero surgió como un tema explícito a consecuencia de considerar el contenido que fue desarrollado. La innovación (tema 10) en TALIS 2013 incluyó indicadores tales como: apertura del docente a adoptar prácticas innovadoras; tipos de innovación en la escuela en el último año; tipos de innovación en el aula objetivo en el año escolar actual o pasado; percepciones con respecto a las barreras e incentivos para la adopción de la innovación; y evaluación y diseminación de las prácticas innovadoras en la escuela. La “igualdad y la diversidad” fueron originalmente consideradas como encapsuladas en la sustancia de cada uno de los nueve temas, pero luego de consultas con los participantes de TALIS y los actores de la política este (tema 11) emergió como un tema de gran importancia contemporánea.

Se consideró que, aunque ítems específicos podrían necesitar ser adaptados para los respondientes en diferentes niveles de educación, los mismos temas deberían abordarse en los cuestionarios para los niveles 1, 2 y 3 de CINE.

F. Esquematización de los temas de TALIS 2018 con asuntos de la política

La Figura 1 ofrece un esquema de los temas de TALIS 2018 con respecto a las cinco áreas de política que se han definido para el programa continuo de los estudios TALIS. En la Figura 1 solamente se muestran las principales conexiones entre los temas y las áreas de la política. Esas conexiones podrían surgir ya sea porque el tema es por definición parte del área de política o porque el tema encapsula factores que se considera tienen fuertes influencias potenciales sobre el área política. Se puede ver que todas las cinco áreas de política se abordan a través de más de un tema. Por ejemplo, el área política de docentes efectivos y enseñanza está informada mediante cuatro de los temas de TALIS 2018. Simultáneamente, algunos temas informan sobre más de un área de política, por ejemplo, el tema “medidas del recurso humano docente y relaciones de los actores” está conectado tanto a la atracción de docentes como a su conservación. En aras de la simplicidad, el número de conexiones múltiples se ha mantenido al mínimo.

Figura 1. Esquema de temas TALIS 2018 en relación con temas de política

Tema de TALIS 2018	Tema de política				
	Atracción de docentes	Desarrollo de docentes	Conservación de docentes	Efectividad de la escuela	Docencia efectiva
1. Prácticas y creencias educativas de los docentes					•
2. Liderazgo en la escuela				•	
3. Prácticas profesionales de los docentes					•
4. Educación del docente y formación inicial	•				
5. Retroalimentación y desarrollo del docente		•			
6. Clima escolar				•	
7. Satisfacción laboral			•		
8. Temas de recurso humano del docente y relaciones con actores	•		•		
9. Autoeficacia del docente					•
10. Innovación				•	•
11. Diversidad y Equidad				•	

Fuente: OCDE, 2015b; EDU/IINES/TALIS (2015)3

G. Opciones Internacionales CINE 1 y CINE 3

Si bien el enfoque central de TALIS 2018 es el nivel 2 CINE, hubo opciones internacionales para el nivel 1 y el nivel 3 CINE, al igual que en TALIS 2013. Este marco conceptual se desarrolla a partir de la creencia firme de que se deben mantener constantes los temas entre los niveles CINE, pero con la opción de adaptar los ítems a los niveles 1 y 3 de CINE cuando sea pertinente. Por ejemplo, las preguntas y los ítems para el nivel 1 CINE reconocerían factores tales como la organización de los currículos de la escuela primaria, con posibles vínculos al estudio propuesto por la OCDE al personal en AEPI. Las preguntas e ítems para el nivel 3 de CINE deben reconocer factores tales como la especialización de los programas de estudio al nivel de la educación media. De manera más reciente (febrero de 2016), se ha manifestado interés con respecto al campo de la Educación y Formación Vocacional (EFV), especialmente en el contexto de las *Conclusiones de Riga* acordadas por las delegaciones en el año 2015. Aunque estos intereses, principalmente desde la perspectiva de la Unión Europea, no se espera que tengan un impacto sustancial sobre el marco de referencia y el desarrollo de instrumentos, el GEC buscará conservar la posibilidad de identificar escuelas de EFV y docentes que enseñen materias relacionadas con EFV en los instrumentos del 2018. El contar con temas y muchas preguntas e ítems de manera constante entre los niveles de CINE tiene el beneficio de maximizar el potencial analítico de hacer comparaciones e informes entre niveles.

H. Vínculos con estudios relacionados

TALIS 2018 tiene vínculos con una cantidad de estudios relacionados de la OCDE que se enfocan en el logro de los alumnos (PISA), que tienen que ver con los niños antes de que inician la educación formal (AEPI) o que utilizan diferentes métodos (grabaciones en video, por ejemplo) para estudiar la enseñanza (Estudio en Video TALIS). Además, está relacionada a través del aporte de datos al Estudio de Formación Inicial Docente de la OCDE.

1. Relaciones entre TALIS 2018 y PISA 2018

La implementación simultánea (es decir, en el mismo año) de TALIS 2018 y PISA dio origen a la posibilidad de armonizar los dos estudios (Davidson, Weatherby & Belanger, 2014). Estas posibilidades cobraron impulso a partir del hecho de que PISA también incluye cuestionarios para docentes y rectores. La planeación de TALIS 2018 por lo tanto ha tenido en cuenta los informes sobre la posibilidad de alinear y desarrollar marcos conceptuales conjuntos para TALIS y el marco contextual de PISA (Jensen & Cooper, 2015), y comparaciones de los temas de los estudios, los indicadores y las preguntas de TALIS, PISA y PIAAC (Bloem, 2015). De manera más específica, se cree que TALIS se puede beneficiar de la información y los microdatos con los que ha contribuido PISA, tales como la composición socioeconómica de las escuelas, datos que son difíciles de medir sin un componente contextual del hogar del alumno a mayor profundidad. De manera similar, la medición simultánea de los aspectos informados por los docentes y los alumnos sobre el contexto educativo se ven como posibilidades analíticas enriquecedoras.

Las sinergias entre los aspectos de TALIS y PISA deben tener en cuenta las diferencias entre las poblaciones de los estudios (docentes elegibles para enseñar a estudiantes PISA de 15 años de edad en lugar de que estén enseñando actualmente en algún grado dentro de CINE 2). También deben reconocer que los cuestionarios para docentes de PISA tienen un formulario para los docentes sobre el dominio principal de lectura (o la materia más relacionada con lectura) en PISA 2018, al igual que un formulario para docentes en general. Finalmente, se pretendió que los materiales de TALIS 2018 incluyeran formatos similares a los utilizados en TALIS 2013. Además, los cronogramas para el desarrollo de los marcos de TALIS y PISA no fueron sincronizados, y PISA 2018 solamente incluyó esfuerzos limitados para alinearse preventivamente con TALIS. Finalmente, TALIS 2018 estará apoyado por más de 40 países mientras que se espera que la captación de cuestionarios de docentes en PISA sea menor.

Existen similitudes y diferencias entre los cuestionarios de docentes en TALIS y PISA. Algunos constructos son comunes a ambos cuestionarios, tales como el contexto de los docentes o la satisfacción laboral, pero otros temas son exclusivos a solo una de las encuestas, tal como las creencias sobre la docencia en TALIS y las preguntas sobre el contenido del currículo formal de las escuelas en PISA. Nuestro enfoque frente a la intención de alinear TALIS 2018 y PISA 2018 se basó en revisar temas y algunas preguntas que son comunes a los cuestionarios de docentes y rectores en TALIS y PISA. Además, el Consorcio TALIS participó en discusiones con los equipos TALIS y PISA en el Secretariado de la OCDE, al igual que con los contratistas de PISA 2018

sobre el trabajo conceptual y de instrumentos, y sobre asuntos de operaciones y secuenciación de la selección de muestra. Eso llevó a que TALIS y PISA utilizaran las mismas preguntas, por ejemplo, con respecto a la satisfacción laboral, la autoeficacia, y el clima escolar. Además, preguntas específicas relacionadas con la formación inicial de los docentes y la enseñanza en entornos diversos (con respecto a la equidad y la diversidad) son iguales en ambos estudios o ambos cuestionarios.

2. Relaciones con el Estudio TALIS Starting Strong (Iniciando Fuerte)

El primer ciclo del Estudio TALIS Starting Strong, el estudio de la OCDE sobre personal de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), se implementará en el año 2018 en total de 10 a 15 países. Se pretende generar datos sobre los cuales se basen las comparaciones internacionales del aprendizaje en AEPI y ambientes de bienestar, prácticas pedagógicas del personal, su desarrollo profesional, temas relacionados con la equidad y la diversidad, al igual que características del personal y los centros. El estudio se enfocará en el personal del nivel 0.2 de CINE (es decir, personal que trabaja en “educación pre-primaria” —normalmente en edades de 3 años o mayores—) con una segunda población seleccionada de personal en entornos que atienden niños con edades menores a 3 años, implementados en un número pequeño de países. Se planea desarrollar enlaces entre el Marco de TALIS y el desarrollo de instrumentos (especialmente la opción de nivel 1 CINE de TALIS) y el Estudio Starting Strong. Se vislumbra una superposición conceptual e instrumental entre ambos estudios de aproximadamente el 70%.

3. Relaciones con el Estudio en Video TALIS

El Estudio en Video TALIS planea grabar videos de dos clases de matemáticas impartidas por una muestra representativa de 85 profesores de básica secundaria en cada país y economía participante. Las clases serán elegidas de manera que abarquen el mismo contenido temático especificado —ecuaciones cuadráticas—. Se propone administrar exámenes de logro antes y después (con algunos ítems que evalúen el conocimiento general de los alumnos en matemáticas y otros relacionados directamente con el contenido de la lección). Se diligenciarán cuestionarios de los docentes y alumnos antes y después de las lecciones. Las encuestas de los docentes incluirán preguntas acerca de los antecedentes del docente, la calidad de la enseñanza y la práctica (tal como en el estudio principal de TALIS) al igual que las percepciones del docente sobre la lección y las relacionadas con la unidad. Los cuestionarios de los alumnos cubrirán las condiciones relacionadas con la familia y los compañeros, aspectos de las características de aprendizaje cognitivo, motivacional y emocional, y las percepciones de los alumnos con respecto a la lección y a la unidad. También se reunirán artefactos de la lección (tales como planes de clase, tareas y evaluaciones). Los datos se recogerán en los años 2017 y 2018. Además de generar un informe internacional comparativo enfocado en las prácticas y culturas docentes, el Secretariado de la OCDE contempla el desarrollo de una videoteca de prácticas docentes.

4. Relaciones con el Estudio de la OCDE sobre Preparación Inicial de los Docentes

En el desarrollo del Marco conceptual y los instrumentos para TALIS 2018 se dará importancia a los hallazgos de política y analíticos del Estudio de la OCDE sobre Preparación Inicial de los Docentes (PID), el cual incluye análisis secundarios de los datos de TALIS 2013. Es importante anotar que los docentes recién capacitados constituyen una pequeña parte de la población seleccionada y que para muchos respondientes la información aportada en el estudio TALIS sobre educación inicial del docente probablemente haga referencia a programas culminados décadas atrás. Sin embargo, a fin de examinar de manera objetiva los posibles efectos de la educación inicial, es posible identificar en TALIS 2018 cuándo se recibieron las titulaciones en docencia y la naturaleza de los programas de formación inicial de los profesores, además de continuar recogiendo datos sobre el apoyo a nuevos profesores, quienes pueden tener mayor riesgo en lo que refiere al desgaste docente (OCDE, 2005).

I. Resumen

Los estudios de la OCDE tienen influencias que van más allá de la esfera de la política, la práctica y la investigación educativa. Esto se da especialmente porque los datos de estos estudios están disponibles a los investigadores de un amplio rango de disciplinas para que investiguen patrones y relaciones entre variables de interés. Esto incluye informes temáticos encargados por la OCDE que utilizan datos de TALIS y suman al conjunto de investigación sobre las condiciones transculturales de la enseñanza y el aprendizaje.

Ampliar el alcance de TALIS como base de datos para la investigación relevante sobre políticas en el área de la enseñanza y el aprendizaje exige que constructos generales tales como el desarrollo profesional docente o las prácticas de enseñanza se operacionalicen de manera rigurosa. Con este fin, TALIS está comprometido a sacar provecho de la literatura existente, al igual que de la experiencia empírica de ciclos anteriores para garantizar que los constructos sean conceptualizados de una forma que los investigadores encuentren útil o de manera que ofrezcan una base para desarrollo posterior.

A medida que TALIS avanza hacia su tercer ciclo, un valor emergente de este estudio es el poder para examinar tendencias en el transcurso del tiempo dentro de sistemas educativos y entre ellos. Los datos transversales pueden ofrecer perspectivas limitadas sobre patrones de enseñanza y aprendizaje. Estas perspectivas pueden ser mejoradas a través de datos de series cronológicas. Por lo tanto, el conservar la integridad de un conjunto de variables de un ciclo a otro es importante para asegurar que los cambios en los insumos y procesos puedan relacionarse de manera sustantiva a los cambios en los resultados con el pasar del tiempo. Esta es una meta particularmente desafiante a medida que se desarrollan continuamente nuevos métodos para la medición de la confiabilidad y la validez de los constructos de interés. De esta manera es importante que el valor de la preservación de tendencias sea sopesado contra el valor de incorporar nuevos métodos para el desarrollo y medición de instrumentos.



SECCIÓN II — CONOCIMIENTO ALREDEDOR DE LOS TEMAS Y PRINCIPALES INDICADORES

Como se describió en la sección I, los miembros del Grupo Experto en Cuestionarios (GEC) de TALIS 2018 elaboró el contenido de los temas⁵ e indicadores asociados que se desarrollaron. A partir de estas elaboraciones se desarrollarán cuestionarios para pilotaje e inclusión en los instrumentos implementados en la prueba de campo que se realiza en todos los países. Como se describe con mayor detalle en la sección III, se decidió adoptar un diseño rotado para la prueba de campo de manera que se puedan examinar más ítems de los que finalmente pudieran incluirse en el estudio principal. El Consorcio Internacional, el Secretariado de la OCDE y los representantes de los países estarán involucrados en dar forma a los cuestionarios finales para el estudio principal. La Junta Directiva de TALIS (TGB) aprobó los cuestionarios finales y los temas e indicadores incluidos en el estudio principal.

Esta sección describe el marco conceptual que conforma los cuestionarios TALIS 2018 y ofrece un panorama de la investigación relacionada con cada uno de los temas de TALIS 2018. Comienza con un mapa conceptual que se enfoca en los temas que han sido designados como los de mayor prioridad por los participantes en TALIS. Este mapa conceptual representa en forma esquemática la manera en que se relacionan los temas e interactúan unos con otros. El marco conceptual entonces elabora cada tema de contenido en TALIS ofreciendo una corta revisión de la literatura e indicadores sugeridos. Se presenta evidencia de apoyo a los indicadores como elemento importante a la política, la práctica y la investigación educativa. Finalmente, el marco conceptual incluye un esquema analítico. Estos tres componentes constituyen el marco conceptual de TALIS 2018.

El marco conceptual de TALIS 2018 se construye sobre el utilizado en TALIS 2013 y aprovecha lo que se conoce acerca de las condiciones efectivas de enseñanza y aprendizaje. La efectividad se puede operacionalizar ampliamente a medida que se cumplan los objetivos establecidos de una actividad dada (OCDE, 2007). Para TALIS, los entornos efectivos de enseñanza y aprendizaje son elementos que contribuyen al aprendizaje cognitivo y afectivo del estudiante. TALIS reúne información sobre aspectos del entorno de enseñanza y aprendizaje que otras investigaciones sugieren contribuyen al aprendizaje positivo del alumno. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje efectivo abarcan muchos aspectos que no están incluidos en TALIS y factores que deberían investigarse mediante métodos diferentes a los cuestionarios de informe personal diligenciados por los rectores y los docentes.

A. Un mapa conceptual de los temas de TALIS 2018

El mapa conceptual de los temas de TALIS 2018 es un componente del marco conceptual. Los temas de TALIS 2018 pueden ser considerados en términos de dos dimensiones: *enfoque* y *nivel*. La primera de las dos dimensiones (*enfoque*) se basa en la medida en la cual un tema se relaciona principalmente con las características profesionales o prácticas pedagógicas de las

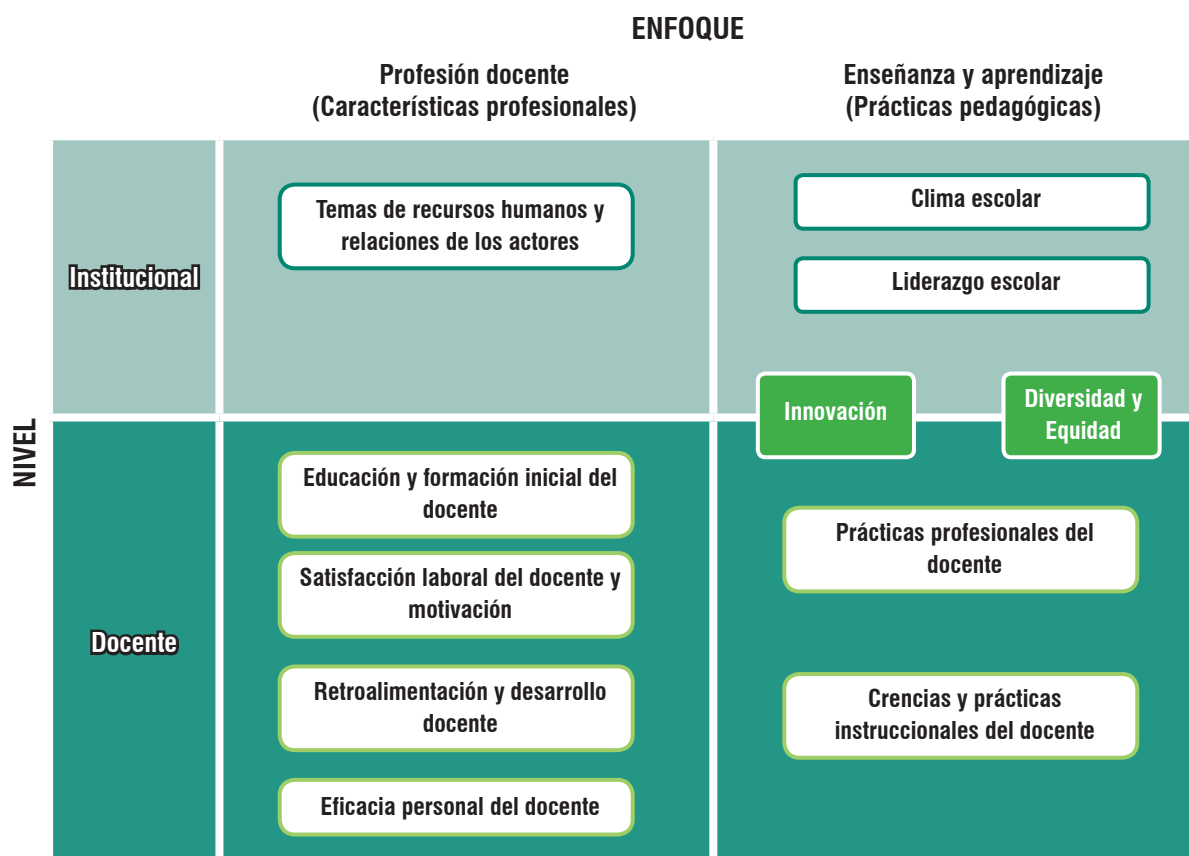
⁵Este Marco de referencia utiliza el término *temas* para que sea consistente con TALIS 2013. En PISA las unidades de contenido se denominan *módulos*. La palabra *temas* se referirá a la organización de las ideas principales para el cuestionario, y *módulos* o *secciones* se utilizará para las unidades organizacionales de los instrumentos.

instituciones o los docentes. La segunda (nivel), se refiere a si el tema opera principalmente, y hace referencia, a instituciones o profesores. El nivel institucional puede ser la escuela, el sistema nacional o regional del cual la escuela es parte. La escuela y el sistema están combinados en este mapa conceptual ya que las políticas sobre recursos humanos y las prácticas podrían ser habilitadas por una escuela, un sistema o por ambos, dependiendo de la organización de gobernanza escolar establecida.

1. Ubicación de los temas en el mapa conceptual

La Figura 2 es una representación de los temas de TALIS 2018 en relación a esas dos dimensiones. La figura representa esos temas en un mapa conceptual construido alrededor de las dos dimensiones de enfoque y nivel. Dada la naturaleza de un mapa bidimensional en el tiempo, es posible que los temas puedan influir sobre otras dimensiones. El fin principal de este mapa es el de representar la estructura básica directa del marco.

Figura 2. Mapa conceptual de los temas en TALIS 2018



1.1 Temas relacionados con el nivel del docente

Una conclusión común a partir de los resultados de muchos estudios al respecto de las influencias sobre el aprendizaje del alumno basado en la escuela, ha sido el reconocimiento de la importancia —como influencia en el aprendizaje— de los docentes y el aula (Hattie & Yates, 2014). Los temas relacionados con el nivel del docente representan aspectos centrales que TALIS busca explicar. Los aspectos institucionales se consideran apoyos críticos y exógenos a esos aspectos centrales. Las iniciativas de política diferirán en cómo mejorar las condiciones para el aprendizaje del alumno dependiendo del nivel que se aborde.

El cuadrante inferior derecho del mapa conceptual se refiere a la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, como influenciados por cada docente. Incluye dos temas: “creencias y prácticas educativas del docente” y “prácticas profesionales del docente”. Estas se pueden considerar como temáticas centrales en la esencia pedagógica de la escolarización. Estos temas son similares a las características del concepto de “calidad educativa” que fue presentado inicialmente en los análisis del Estudio en Video del Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias de 1999 (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS —por sus siglas en inglés—) (Departamento de Educación de los EEUU, 2003) y PISA (especialmente en los ciclos de 2003 y 2012) y aplicado posteriormente a otros estudios (Decristant et al., 2015). Se refiere a aspectos de las prácticas de los docentes que han sido establecidos como predictores del logro de los alumnos y su motivación (p. ej., activación cognitiva, claridad de la enseñanza, clima de apoyo y manejo del aula).

El cuadrante inferior izquierdo del mapa conceptual se relaciona con las características del docente que se piensan están asociadas con los resultados de aprendizaje del alumno. Los temas aquí referenciados se relacionan con factores que constituyen el concepto de “calidad docente” desarrollado por Goe (2007). Estos incluyen “Educación y formación inicial del docente”, “retroalimentación y desarrollo del docente”, y “autoeficacia del docente”, al igual que “satisfacción laboral del docente” y la motivación.

De otro lado “la educación inicial del docente” se ubica en el cuadrante inferior izquierdo ya que se relaciona principalmente con las credenciales que el docente trae al aula de clase que son independientes de la escuela en la que él o ella trabajen.

1.2 Temas relacionados con el nivel institucional

En el cuadrante superior izquierdo del mapa conceptual se representan los “asuntos de recursos humanos y relaciones entre actores” ya que se relacionan principalmente con las características del docente (a través del reclutamiento, la gratificación y la conservación) y es parte del nivel institucional. Los dos temas, “clima escolar” y “liderazgo en la escuela”, se ubican en el cuadrante superior derecho ya que se refieren principalmente a quienes apoyan desde la escuela los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional.

1.3 Temas que operan tanto en el nivel institucional como en el docente

El mapa muestra los temas de “innovación” y “diversidad y equidad” superpuestos al nivel de docentes e institucional, y enfocados en la enseñanza y el aprendizaje, ya que estos temas dependen de cada docente, pero también son fomentados por los colegas. Por ejemplo, la innovación tiene que ver tanto con el entorno escolar como con las prácticas docentes. Además, algunos aspectos de innovación, y diversidad y equidad están asociados con las características profesionales y las prácticas pedagógicas (p. ej., innovación personal o apertura a la innovación). La ubicación en el mapa representa un enfoque sobre lo que ocurre en la práctica, aunque dichas prácticas puedan estar influenciadas por la característica profesional.

2. Relaciones entre temas

El mapa conceptual que se muestra en la Figura 2 no incluye indicaciones de rutas de influencia. Esto se explica porque es un mapa de temas amplios más que una representación de indicadores definidos y porque el número de relaciones potenciales es grande. Además, las relaciones entre temas (o indicadores al interior de temas) podrían ser unidireccionales o recíprocas.

2.1 Relaciones unidireccionales

Las relaciones unidireccionales no incorporan ninguna influencia de retroalimentación. Un ejemplo sería la influencia de “la educación y formación inicial del docente” sobre las “prácticas educativas de los docentes”. Se esperaría que hubiera una influencia (y posiblemente una influencia fuerte), pero no necesariamente habría una influencia en la dirección contraria. De manera similar, se esperaría que hubiera una influencia de los asuntos de recursos humanos y relaciones con actores sobre la “educación y formación inicial del docente” (posiblemente a través de requerimientos de acreditación), pero no en dirección contraria.

2.2 Relaciones recíprocas

Un desarrollo importante en la investigación de la efectividad educativa ha sido la adopción de modelos dinámicos de efectos escolares (Creemers & Kyriakides, 2008; Creemers & Kyriakides, 2015a). Estos modelos reconocen que algunas relaciones entre variables pueden operar en ambas direcciones. Algunas de las relaciones entre los temas se ven como dinámicas y recíprocas más que como unidireccionales. Esto es evidente cuando se piensa sobre temas al nivel del docente que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje y la calidad del docente. Las “creencias y prácticas del docente” y las “prácticas profesionales del docente” (el núcleo pedagógico) se pueden considerar como moldeadas por, y que moldean dinámicamente, “el afecto del docente”, “la retroalimentación y el desarrollo del docente” y la “autoeficacia del docente”. Por ejemplo, las prácticas del docente están influenciadas por

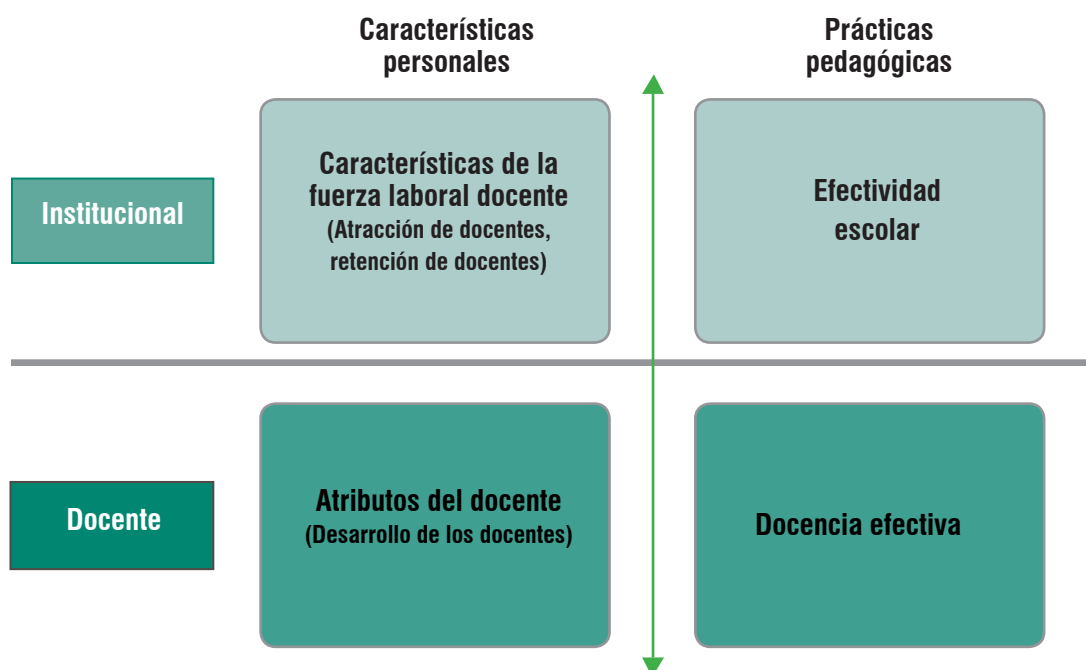
la retroalimentación y el desarrollo del docente, pero la experiencia de esas prácticas también influye en la retroalimentación y el desarrollo incluidos en el proceso de valoración.

Existen influencias recíprocas similares entre niveles. El “clima escolar” moldea y a la vez está moldeado por “las prácticas profesionales del docente”. El “liderazgo en la escuela” podría ser visto como altamente influyente en las prácticas del docente (de ambos tipos) pero la forma de liderazgo también estará condicionada por las prácticas profesionales del docente en la escuela.

B. Relación del mapa conceptual con las áreas de política

Los cuatro cuadrantes del mapa conceptual mostrado en la Figura 2 corresponden con las cinco áreas de política de TALIS. Los dos temas en el cuadrante inferior derecho se relacionan con la conformación del área política que se preocupa de la enseñanza efectiva: “creencias y prácticas educativas del docente” y “prácticas profesionales del docente”. Los cuatro temas en el cuadrante inferior izquierdo se relacionan con el desarrollo de los atributos de los docentes (desarrollo de los docentes): “educación y formación inicial de los docentes”, “retroalimentación y desarrollo de los docentes”, “autoeficacia del docente” y “satisfacción laboral del docente” y la motivación. Los dos temas en el cuadrante superior derecho tienen que ver con los aspectos de la efectividad escolar: liderazgo en la escuela y clima escolar. El tema en el cuadrante superior izquierdo titulado “temas de recursos humanos y relaciones de los actores” tiene que ver con las dos áreas de política de “atracción de docentes” y “conservación de docentes”. Los cuadrantes del mapa conceptual tal como se relacionan con las áreas de política de TALIS han sido representados en la Figura 3.

Figura 3. Cuadrantes del mapa conceptual de TALIS relacionados con áreas de la política



C. TALIS y PISA

En numerosos foros se han discutido las posibles sinergias entre TALIS 2018 y PISA 2018, y en particular las que involucran los cuestionarios a docentes (que es una opción internacional) y rectores; y se ha sugerido la posibilidad de tener un marco conceptual conjunto (Jensen & Cooper, 2015). Generalmente algo de armonización es pertinente al igual que para la opción internacional del vínculo TALIS-PISA. Aunque los temas de TALIS y los módulos de PISA se articulan de manera diferente, existen algunos elementos aparentemente comunes de manera que un modelo general, aunque primario, puede conformar el modelo específico desarrollado para TALIS 2018. Las áreas en las que los materiales parecen estar más cercanamente alineados entre los cuestionarios de docentes de la prueba de campo TALIS 2018 y PISA 2018 incluyen: satisfacción laboral, autoeficacia, desarrollo profesional y educación inicial docente (EID). Mientras que se evidencia una armonización más limitada en la noción de diversidad y equidad, al igual que en algunas de las preguntas de contexto.

Existe un marco presentado por Jensen y Cooper (2015) que representa cinco niveles: sistema educativo, escuela, rector, aula y alumno. Distingue cuáles indicadores son medidos por PISA y cuáles por TALIS, al igual que aquellos medidos por ambos. Se contemplan las interrelaciones entre elementos del sistema dentro de cada nivel y entre los niveles. Por supuesto, TALIS no involucra información recogida o analizada al nivel del estudiante (tal como antecedentes individuales o resultados cognitivos o afectivos) y no reúne o analiza datos relacionados con el currículo.

D. Temas e indicadores de TALIS

Como se mencionó en la sección I, los temas e indicadores de TALIS 2018 se eligieron a través del ejercicio de calificación de los países participantes. En esta sección se discuten esos temas con mayor detalle aprovechando la evidencia que se deriva de la investigación actual sobre enseñanza y escolaridad. Los temas se han agrupado en los dominios principales del mapa conceptual en el que se inscriben: 1. nivel institucional, nivel del docente; 2. características y nivel del docente; y 3. prácticas.

1. Temas que tienen que ver principalmente con el ambiente institucional

Esta sub-sección considera la evidencia investigativa con respecto a tres de los temas nombrados. Uno de ellos se consideró principalmente relacionado con las características del docente: las políticas y prácticas de recursos humanos. Los otros dos se consideraron más directamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje: el liderazgo en la escuela y el clima escolar. En cada caso se consideró que los principales efectos sobre los resultados de aprendizaje del estudiante serían los efectos transmitidos a través de las influencias sobre lo que hacen los docentes y cómo lo hacen. Se considera que el liderazgo en la escuela y el clima escolar tienen

influencias recíprocas con las prácticas profesionales del docente (especialmente la colaboración) y las creencias y prácticas educativas del docente. Estos factores institucionales influyen esos factores del docente, y a su vez están influidos por ellos.

1.1 Tema: Recursos humanos y relaciones de los actores

1.1.1 Introducción

Los temas de recursos humanos y las relaciones de los actores forman parte integral del marco de TALIS; están ubicados en el nivel institucional y forman el conjunto clave de características profesionales en este nivel. Hay un marco más explícito de estos elementos en TALIS 2018 que en iteraciones previas de TALIS. Los temas de recursos humanos y actores no eran una sección independiente en TALIS 2013; en su lugar se abordaron diferentes aspectos en distintos lugares de los cuestionarios. TALIS 2018 aporta a los ítems de TALIS 2013 en esta área abordando los siguientes aspectos principales del tema:

1. Atracción de buenos estudiantes hacia la docencia.
2. Reconocimiento, gratificación y evaluación de los docentes.
3. Tiempo de trabajo de los docentes.

Además, vincula este tema al de las “prácticas profesionales de los docentes”.

1.1.2 Fundamento teórico

Si bien los temas de recursos humanos y relaciones de los actores generalmente no se encuentran directamente relacionados con los resultados de los alumnos, pueden tener impacto significativo sobre la incorporación de docentes a la profesión, la retención de los docentes en la profesión, la satisfacción laboral y las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Como tal, forman parte del contexto escolar que crea las condiciones para la efectividad, tal como se muestra en diversos modelos de efectividad educativa (Reynolds et al., 2014).

Dilucidar las características profesionales de las creencias de los actores ayudará a comprender mejor por qué en la mayoría de los países los docentes sienten que la enseñanza tiene un bajo valor (TALIS 2013 encontró que solamente en Finlandia, Singapur y Abu Dabi la mayoría de docentes se sentía altamente valorados por la sociedad, OCDE, 2014). El determinar la fuente de este sentimiento puede ayudar a guiar a la política para influir sobre él, con la expectativa que, al mejorar el valor percibido de la enseñanza, mejore el reclutamiento y la retención de ciudadanos capaces en la profesión docente.

Se debe hacer mayor énfasis en las características de la docencia como profesión. Las características de las profesiones se describen de manera variada en la literatura, pero normalmente incluyen: la práctica sustentada por un cuerpo de conocimiento establecido, el hecho de que los profesionales se someten a un periodo relativamente largo de capacitación, la existencia de un código de ética para la profesión, un grado relativamente alto de autonomía y la responsabilidad de admitir nuevos miembros (Hoyle, 1980). La naturaleza problemática de varios de esos elementos en la enseñanza ha llevado a algunos a describir la docencia como una cuasi-profesión (Mausenthagen & Grunland, 2012).

Un tema relacionado, que no es compartido al mismo grado por muchas otras profesiones, es la dificultad en muchos países para atraer solicitantes altamente calificados a la profesión, de hecho, este es un factor que según lo encontrado distingue a los sistemas educativos de alto desempeño de los demás (Sahlberg, 2011). Se ha encontrado que tanto el valor intrínseco como el extrínseco (p. ej., gratificaciones) y la utilidad personal y social influyen las motivaciones para elegir la docencia como una carrera, al igual que los factores sociales como la estima en la que se tiene a la profesión, aunque el balance de esos factores muestra alguna variación entre países (Watt & Richardson, 2008; Watt et al., 2012). Por lo tanto, en TALIS 2018 se explorarán las percepciones de los docentes en algunos de estos temas.

1.1.3 Potencial de análisis e indicadores

En términos de recursos humanos, gran parte del interés de la política se ha enfocado en el desarrollo de sistemas más efectivos de gratificación y valoración del docente, incluyendo el desarrollo de sistemas formales de valoración del desempeño a nivel tanto de la escuela como del sistema en algunos países de sistemas de gratificación relacionada con el desempeño (Flores, 2012; Fullan, 2008; Schleicher, 2011). Esta es un área disputada tanto en la investigación como en la práctica, en la que se da discusión continua alrededor de la importancia relativa de los motivadores intrínsecos y extrínsecos, y los enfoques de evaluación sumativa y formativa (Darling-Ammón, 2010; Atkinson et al., 2009). En TALIS 2018 el nuevo material sobre reconocimiento, gratificación y valoración incluiría áreas de reconocimiento para la innovación en prácticas pedagógicas, intervenciones para abordar el bajo desempeño, escalafón profesional y prospectos de docentes, las percepciones de los profesores sobre el vincular el pago a los logros, y el evaluar las necesidades no cubiertas a partir de los actuales procesos de valoración y retroalimentación. La asignación del tiempo de trabajo del docente también define el estado profesional de la docencia.

Relacionado a esto, se ha incrementado la discusión sobre el rol de los docentes y sus organizaciones representantes en las áreas de toma de decisiones en política educativa y asignación de recursos. Por lo tanto, se han adicionado nuevos materiales para abordar la participación de los docentes en la toma de decisiones y sus puntos de vista (al igual que los de los rectores) sobre sus prioridades en política educativa, particularmente respecto a la asignación de recursos dentro de los sistemas educativos. Esto también se alinea con el tema de las contribuciones de los docentes al liderazgo en la escuela y del sistema.

1.2 Tema: Liderazgo en la escuela

1.2.1 Introducción

El liderazgo sigue siendo una preocupación clave en los países que participan de TALIS y de manera más general en el mundo de la educación. Tal como se afirma en la discusión de los principales hallazgos de TALIS 2013: el liderazgo en la escuela efectivo es un factor importante para dar forma al ambiente general de enseñanza y aprendizaje, elevar las aspiraciones y ofrecer apoyo a los alumnos, los padres y el personal, y de esa manera fomentar mayores niveles de logro (OCDE, 2014, pp. 79-81). El liderazgo educativo continúa siendo del mayor interés para TALIS. Esto se refiere al apoyo y desarrollo de prácticas educativas de alta calidad, políticas que apoyen el logro del estudiante, el desarrollo de comunidades de aprendizaje, el dar retroalimentación sobre la enseñanza, modelar la enseñanza efectiva y el apoyo al uso de datos de evaluación. Este, claramente, sigue siendo el caso, y en la actualidad el campo del liderazgo en la escuela muestra grandes cambios. La principal evolución es el mayor énfasis hecho en el liderazgo distribuido y particular del docente, y sobre el liderazgo más allá de la escuela (conocido como 'liderazgo de sistema'). Este último abarca procesos de colaboración innovadora con otras escuelas, trabajo con la comunidad y relaciones con los formuladores de políticas y otras agencias (tales como servicios sociales). Además, se ha dado un énfasis creciente en la investigación del liderazgo al vincular el liderazgo con los resultados de los estudiantes.

1.2.2 Fundamento teórico

Un hallazgo clave a partir de estudios recientes es que la relación entre el liderazgo y los resultados de los alumnos es indirecta; el liderazgo efectivo crea las condiciones bajo las cuales los docentes pueden optimizar su efectividad (Muijs, 2015; Hallinger, 2011). En su revisión de la investigación, Day et al. (2010), identificaron ocho componentes claves de liderazgo exitoso en la escuela: definir la visión y los valores; mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; rediseñar y enriquecer el currículo; reestructurar la organización; mejorar la calidad docente; consolidar relaciones fuera de la comunidad escolar; mejorar la enseñanza y el aprendizaje; y construir relaciones dentro de la comunidad escolar. La investigación de la efectividad educacional ha identificado el liderazgo como el factor más importante a nivel de la escuela en relación con los resultados de los alumnos (Chapman et al., 2015).

Si bien hay un interés y énfasis crecientes en cuanto a las formas distribuidas del liderazgo en la educación, que en varios países ha llevado a acciones específicas de política (Harris, 2014), sigue siendo el caso que el rector sea el actor clave para brindar liderazgo al nivel de la escuela. Incluso en contextos distribuidos normalmente, aún es el rector quien instiga toda distribución de liderazgo y continúa ocupando un rol de direccionamiento tanto en el liderazgo educativo como en la gestión administrativa. El liderazgo educativo ha sido definido como

las acciones que toma un rector para promover el crecimiento en el aprendizaje del alumno (Flath, 1989). Los rectores que asumen un papel fuerte en el liderazgo educativo enfatizan la enseñanza de alta calidad y desarrollan políticas que apoyan el logro del alumno, tales como el apoyo al desarrollo de comunidades de aprendizaje, dar retroalimentación educativa a los docentes, modelar la enseñanza efectiva y apoyar el uso de los datos de evaluación en el aula (Blase & Blase, 2000; Asociación Nacional de Rectores de Escuela Primaria, 2001; Kerr et al., 2006). Varios estudios han encontrado que el liderazgo educativo está relacionado con los resultados de los alumnos (Muijs, 2010; Hallinger, 2015; Goddard et al., 2015).

A la luz de la investigación arriba mencionada, el liderazgo en la escuela se conceptualiza aquí de forma que abarca cinco dimensiones claves:

- 1) Quiénes son los rectores: certificación, incorporación y desarrollo de los rectores.
- 2) Qué hacen los rectores: rol, función, y labor del rector, liderazgo educativo, términos y condiciones, carga de trabajo, horas, autonomía, rol, funciones y acciones.
- 3) Liderazgo distribuido y del docente, y percepciones que los profesores tienen de estos.
- 4) Satisfacción laboral y autoeficacia del rector.
- 5) Liderazgo de red y del sistema.

Si el liderazgo es central en la creación de las condiciones en la escuela bajo las cuales los docentes pueden ser efectivos, entonces es claramente importante reunir datos sobre qué implica el liderazgo en la escuela desde la perspectiva tanto de los rectores como de los docentes.

1.2.3 Potencial de análisis e indicadores

La investigación resumida anteriormente muestra que los roles de los rectores, su incorporación y conservación son elementos claves de la efectividad de la escuela. Los factores del liderazgo estudiados en TALIS permitirán a los formuladores de políticas comparar el liderazgo en sus países y ayudar en el desarrollo de políticas con respecto a la capacitación en liderazgo y el desarrollo continuo. Hemos construido los componentes de liderazgo en TALIS 2018 en torno a las características claves del liderazgo efectivo mencionadas en párrafos anteriores, de la siguiente manera:

- Quiénes son los rectores: certificación, incorporación y desarrollo de los rectores: certificaciones y experiencia, capacitación y desarrollo, atracción de líderes

Como se dijo anteriormente, TALIS 2018 reunirá información sobre las características de los rectores, incluyendo su edad, género, y experiencia y capacitación previa, lo que permitirá analizar el perfil de los rectores entre países y cómo esos perfiles se relacionan con estilos de liderazgo y ambientes de enseñanza y aprendizaje. Para algunas características, tales como la experiencia, existe evidencia de una relación con los resultados de los alumnos

(Clark, Martorell & Rockoff, 2009). Para otras tales como el género, esto es menos claro, sin embargo, existen dimensiones importantes de equidad en la distribución de las características principales tales como género y etnicidad, que las hacen importantes para cualquier estudio sobre el liderazgo educacional.

Una pregunta clave que actualmente se encuentra sin resolver es la relación entre las credenciales del rector, el desarrollo del liderazgo y los resultados de los alumnos; este fue un elemento importante de TALIS 2013 y lo sigue siendo para TALIS 2018 en vista de la evidencia, tanto de la distribución diferencial de rectores altamente calificados entre escuelas (Boyd et al., 2008), como de la relación entre credenciales, distribución entre escuelas y deserción (Burkhauser et al., 2012), y estudios crecientes, aunque no concluyentes, sobre el impacto de los distintos tipos de desarrollo del liderazgo (Bush, 2013). Un tema emergente importante entre muchos países, y que es un desafío creciente, es la atracción de rectores a las escuelas, lo que probablemente llevará a dificultades crecientes en el desarrollo del liderazgo efectivo al nivel de la escuela. Por lo tanto, se han adicionado ítems que se enfocan particularmente en factores que pueden facilitar u obstaculizar la incorporación de rectores, en la percepción de rectores y docentes.

- Qué hacen los rectores: rol, función, y acciones de los rectores

Tal como se identificó en TALIS 2013, puede haber variación significativa en el alcance de la autonomía que experimentan los rectores en su rol, al igual que en su experiencia y sus antecedentes. Lo que parece importar más es qué hacen realmente los rectores, particularmente con respecto al ejercicio del liderazgo educativo, y esto se relaciona con los resultados del estudiante y el mejoramiento de la escuela (Muijs, 2010). Sin embargo, el liderazgo educativo mismo debe definirse más claramente en términos de las acciones de los rectores, y es aquí donde el trabajo mencionado anteriormente de Day et al. (2010) aporta valor. Por lo tanto, en TALIS 2018 buscaremos explorar los componentes claves del liderazgo efectivo en la escuela: definir la visión y los valores, mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, rediseñar y enriquecer el currículo, reestructurar la organización, mejorar la calidad docente, consolidar relaciones fuera de la comunidad escolar, mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y construir relaciones dentro de la comunidad escolar.

- Liderazgo distribuido y del docente, y percepciones de los profesores

Tal como se identificó en TALIS 2013, los desarrollos actuales en teoría e investigación sobre el liderazgo en la escuela sugieren que el liderazgo efectivo no solo está investido en la persona del rector, sino que de manera creciente se comparte con otras personas en la escuela (Spillane, 2013; Harris, 2014; Sergiovanni et al., 2009). El liderazgo distribuido se enfoca en las prácticas de liderazgo, incluyendo interacciones con otros líderes, profesores, personal, padres y alumnos, más que en las características, roles, funciones o estructuras organizacionales formales del líder (Spillane, 2006; Grubb & Flessa, 2006). Tres aspectos específicos del liderazgo distribuido incluyen el tomar decisiones colaborativas haciendo énfasis

en la gobernanza escolar que empodere al personal y a los estudiantes, la responsabilidad compartida por el aprendizaje de los alumnos y hacer énfasis en la participación de toda la escuela en los esfuerzos para evaluar el desarrollo académico de la escuela (Hallinger & Heck, 2010). Si bien el liderazgo distribuido en muchos casos ha tomado la forma de equipos de liderazgo extendidos o mayor involucramiento de líderes de nivel medio tales como jefes de departamento o de grado, existe una realización creciente del valor de encausar el potencial de liderazgo de los docentes de manera más general. Conceptualizado en la forma de “Liderazgo Docente”, esto presupone estructuras más planas en las cuales los docentes mismos asuman el liderazgo no solo dentro, sino también fuera del aula, trabajando de manera colaborativa con colegas sobre mejoras en la escuela y la pedagogía, al igual que teniendo una voz clara en el desarrollo de la visión y las metas de la escuela (Harris & Muijs, 2005; González & Lambert, 2014; Portin et al, 2013).

- Satisfacción laboral y autoeficacia de los rectores

Se ha encontrado que la autoeficacia (ver la definición y discusión al respecto en la página 45) está relacionada significativamente con el desempeño individual en una amplia variedad de áreas (la dirección de la causalidad no es completamente directa) (Schunk, 1995; Sitzman & Yeo, 2013). Aunque está relativamente poco explorada en el liderazgo escolar, existe alguna evidencia al igual que comprensión teórica de que la autoeficacia del rector podría ser un elemento importante del desempeño laboral, satisfacción laboral y del agotamiento de los rectores (Petridou & Nicolaidou, 2014; Federici & Skaalvik, 2013). Estos a su vez están relacionados con los niveles de conservación de los rectores y están influenciados por el contexto escolar y las condiciones de trabajo (Burkhauser et al., 2012). Por lo tanto, es importante estudiar el alcance de la autoeficacia del rector, su satisfacción laboral y la distribución tanto al interior como entre los países.

- Liderazgo de la red y del sistema

En muchos sistemas, cada vez más se pide a los rectores que ejerzan el liderazgo no solo dentro de la escuela sino más allá de ella, pues se ha conocido la importancia de las formas en las cuales las escuelas se relacionan con sus comunidades, contextos y otros servicios sociales, tales como los existentes en escuelas de servicio extendido o completo (Cummings et al., 2010), y la necesidad de que las escuelas estén interconectadas y cooperen a fin de maximizar los resultados positivos entre las comunidades y mejorar la justicia social (Hadfield & Chapman, 2009). Existe evidencia creciente, aunque debatida, sobre la relación entre colaboración y mejoramiento de la escuela (Chapman & Muijs, 2014; Croft, 2015), pero también de los desafíos que esto implica para los líderes en la escuela, como pasar de relaciones jerárquicas a liderazgo entre pares (Muijs et al, 2010). En este sentido, a medida que crece la demanda por líderes del sistema y las redes, se hace más importante entonces sumar ítems de este nuevo tópico a TALIS 2018.

1.3 Tema: Clima escolar

1.3.1 Introducción

Los investigadores y los educadores comparten la visión de que el clima escolar tiene influencias importantes sobre la enseñanza y el aprendizaje. El clima escolar es un concepto multifacético que incluye: seguridad, relaciones, compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, entorno escolar, y proceso de mejoramiento de la escuela (Thapa et al., 2013). En ocasiones el clima escolar se toma para incluir la cultura general de la escuela. Existe un cuerpo de investigación que concluye que el clima escolar tiene un impacto sobre el afecto y el comportamiento del estudiante, a la vez que afecta el aprendizaje (Thapa et al., 2013). La Junta de Países Participantes (JPP) de TALIS —actualmente la Junta Directiva de TALIS— expresó el deseo de:

- Repetir y mejorar los indicadores sobre las relaciones docente-estudiante y el clima disciplinario del aula.
- Adicionar nuevo material sobre las opiniones de los docentes sobre las condiciones del clima escolar necesarias para fomentar la enseñanza y el aprendizaje efectivo (p. ej., estructura de liderazgo docente).
- Integrar aspectos de las condiciones de equidad, diversidad e innovación.

En TALIS 2018 las preguntas relacionadas con la movilidad y desgaste de los docentes (que fueron parte de este tema en TALIS 2013) se han considerado como parte de otros temas. TALIS 2018 evalúa el clima del aula desde las perspectivas de los docentes, y el clima escolar desde el punto de vista de los docentes y los rectores.

1.3.2 Fundamento teórico

La investigación demuestra que un clima escolar positivo es una influencia poderosa sobre muchos elementos que afectan tanto a estudiantes como docentes. El clima escolar se relaciona con el aprendizaje de los alumnos y el bienestar social (Battistich et al., 1997; Bryk & Schneider, 2002; Cohen et al., 2009; Engel et al., 2009; Hoy, Tartar, & Hoy, 2006; Nilsen & Gustafsson, 2014; Martin et al. 2013; Rutter & Maughan, 2002; Thapa et al., 2013), al igual que con la efectividad del docente, su seguridad y compromiso con la enseñanza (Hoy & Woolfolk, 1993; Fulton, Yoon, & Lee, 2005; Weiss, 1990). Por ejemplo, un ambiente seguro en el cual no prevalezca el bullying está asociado con relaciones de alta calidad entre los estudiantes y los profesores (Elito et al., 2010).

Como se discutió en el marco conceptual de TALIS 2013 (p. 32), los elementos más comúnmente discutidos del clima escolar son las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las normas disciplinarias, los procesos de toma de decisiones, las estructuras organizacionales, la seguridad, sentido de comunidad y las relaciones interpersonales (Allodi, 2010; Anderson, 1982; Battistich et al., 1997; Brophy, 1988; Cohen et al., 2009). Los elementos de relaciones comunitarias e interpersonales del clima escolar, incluyendo las relaciones entre estudiantes y docentes, las escuelas y los padres, y entre los rectores y los profesores, son áreas de desarrollo de los estudios sobre escuelas efectivas. Los indicadores reiterados en TALIS sobre las relaciones docentes-padres y docente-docente se encuentran como predictivas del logro del alumno (p. ej., Cornelius-White, 2007). Además, otros estudios encuentran que el gran apoyo de los docentes se relaciona con un mayor autoconcepto de los alumnos y niveles más bajos de síntomas depresivos (Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003). La colaboración colegiada que se encontró en las relaciones docente-docente y docente-liderazgo mejora el clima escolar (Rutter, 2000; Rutter & Maughan, 2002). Por último, las relaciones fuertes entre escuela-padres mejoran la asistencia de los alumnos (Epstein & Sheldon, 2002).

En una revisión reciente del clima escolar, Wang y Degol (2016) sintetizan los muchos indicadores del clima escolar en cuatro dimensiones: académica, comunidad, seguridad e institucional (ver Tabla 2). El clima escolar “académico” se enfoca en la calidad general de la atmósfera académica incluyendo la ‘orientación al logro académico’ en la escuela, el liderazgo, la calidad educativa de los docentes y su desarrollo profesional (Hoy et al., 2006; Martin et al., 2013; Nilsen & Gustafsson, 2014; Wang & Degol, 2016). La “Comunidad” enfatiza la calidad de las relaciones interpersonales entre los actores (Barth, 2006; Bryk & Schneider, 2002; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). La “Seguridad” se refiere al grado de seguridad física y emocional, al igual que un clima disciplinario ordenado (Goldstein, Young, & Boyd, 2008; Gregory, Cornell, & Fan, 2012; Wang & Degol, 2016). Lo “Institucional” refleja las características organizacionales y estructurales del entorno escolar relacionadas con la enseñanza efectiva y el aprendizaje (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Si bien el clima en el aula no es un subconjunto directo del clima escolar, muchas medidas del clima en el aula (diferentes a las prácticas pedagógicas) se operacionalizan de manera similar. El aprendizaje del alumno está vinculado al clima en el aula, que: mantiene altos estándares académicos, ofrece un ambiente de aprendizaje seguro, desarrolla y mantiene relaciones interpersonales, y mantiene recursos apropiados para el aprendizaje (Bryk & Schneider, 2002; Fraser & Rentoul, 1982; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008; Mitchell & Bradshaw, 2013; Peter & Dlabert, 2010).

Tabla 2. Marco de referencia del clima escolar (Wang & Degol, 2016)

Académico			
Liderazgo Los rectores y la administración apoyan a los docentes; apertura de comunicación	Orientación al logro académico Calidad de la enseñanza, evaluaciones, expectativas de los docentes sobre los estudiantes, estructura de logros por metas	Desarrollo profesional Oportunidades y programas para el crecimiento y el desarrollo	
Comunidad			
Alianza Rol de los miembros de la comunidad y los padres en la escolaridad, participación de actores	Relaciones Confianza, relaciones interpersonales entre el personal y los alumnos	Conectividad Cohesión, sentido de pertenencia, actividades de los estudiantes	Respeto a la diversidad Justicia, autonomía, oportunidades de los actores, oportunidades para toma de decisiones, conciencia cultural
Seguridad			
Social y emocional <i>Bullying</i> , consejería accesible	Disciplina y orden Claridad, justicia y consistencia de las normas, creencia en las normas escolares, resolución de conflictos	Física Nivel de violencia o agresión, que los estudiantes y el personal se sientan seguros, medidas de seguridad	
Institucional			
Ambiental Calefacción, iluminación AA, control acústico, limpieza, mantenimiento, calidad de la edificación	Organización estructural Tamaño del grupo, tamaño de la escuela, seguimiento de habilidades, uso del tiempo	Disponibilidad de recursos Adecuación de suministros, recursos y materiales, tecnología, compartir recursos	

Fuente: Wang & Degol (2016, p. 4)

Si el clima escolar crea condiciones para la enseñanza efectiva del docente al igual que motiva el aprendizaje y el éxito del estudiante, entonces es claramente importante reunir datos sobre las cuatro dimensiones del clima escolar desde el punto de vista de los docentes. TALIS permite vincular el clima escolar con las prácticas educativas de los docentes, la autoeficacia y la satisfacción laboral, mientras que PISA ofrece el vínculo de clima escolar desde el punto de vista del alumno ya que se relaciona con los resultados del estudiante. El clima escolar es un área de la política escolar que yace dentro del poder de los formuladores de políticas para ajustar y revisar en pro de mejorar los resultados educacionales.

TALIS 2013 evaluó la seguridad y dimensiones principalmente en el cuestionario de rectores y parcialmente evaluó otras dimensiones en el cuestionario del docente y del rector. Las preguntas actuales sobre el aspecto de desarrollo profesional son un tema completo en TALIS. El instrumento careció de la medición de varias características claves de la impronta

académica. De manera similar, las preguntas actuales sobre relaciones entre docentes, y estudiantes con los rectores abordan algunas, pero no muchas de las características de la comunidad. Se recomienda que muchas de las preguntas de la dimensión institucional y de seguridad que se plantearon en el cuestionario de rectores en TALIS 2013 se reflejen en el cuestionario a docentes para TALIS 2018.

Dadas las prioridades para TALIS 2018 y la floreciente investigación sobre clima escolar, se recomiendan ítems relacionados con las percepciones que los docentes tienen del liderazgo, las expectativas y metas de logro para los alumnos, las relaciones con los padres, la confianza y la equidad. Las preguntas relacionadas con la evaluación del clima escolar en cuanto a innovación y diversidad cultural se incluyen como parte de los temas transversales en esos aspectos. La continuidad de las preguntas duales que evalúan el clima en la escuela y el aula maximiza el potencial para perspectivas múltiples y ofrece oportunidades de triangulación.

1.3.3 Potencial de análisis e indicadores

Las cuatro dimensiones de clima escolar pueden permitir el análisis directo para responder preguntas tales como:

- Variación de clima escolar y de aula dentro y entre países
 - ¿Hasta qué punto varía el clima escolar y de aula dentro y entre países?
 - ¿Cuál es el alcance de las interrelaciones entre las cuatro dimensiones del clima escolar?
¿Varía esto entre países?
 - ¿Qué tan variados son los climas de aula dentro de las escuelas?
 - ¿Hasta qué punto explican las dimensiones del clima escolar el clima del aula, comparadas con las prácticas pedagógicas del docente?
- Relación del clima escolar y de aula con el docente y los resultados de la escuela
 - Cuál es la relación de los climas académicos, de la comunidad, seguridad e institucional con:
 - La composición de la escuela
 - Las prácticas de liderazgo en la escuela
 - Las prácticas y creencias educativas del docente, su autoeficacia y satisfacción laboral
 - La valoración y retroalimentación
 - La práctica de innovación entre docentes
 - Los niveles de tolerancia, equidad y diversidad en las escuelas, o
 - La rotación de docentes, tasas de ausentismo y desgaste

A diferencia de las condiciones relativamente fijas de demografía o economía de la escuela, el clima escolar es una condición más dinámica que puede ser potencialmente cambiada. Es importante para moldear las políticas de educación y capacitación docente. La redacción de las preguntas entre TALIS y PISA sobre el clima escolar debe permanecer idéntica cuando sea posible, y las preguntas sobre clima de aula deben quedar sin modificaciones, en aras de mantener la consistencia en las comparaciones y el análisis de tendencias. Otros estudios reconocidos tales como TIMSS y la Encuesta de Escuelas y Personal de los Estados Unidos (SASS, por sus siglas en inglés) ofrecen índices establecidos para evaluar aspectos del clima académico.

2. Temas que se relacionan principalmente con las características del docente

Esta subsección considera la evidencia investigativa con respecto a cuatro de los temas nominados: educación y formación inicial, satisfacción laboral, retroalimentación y desarrollo, y autoeficacia. La formación inicial del docente está influenciada potencialmente por la política a nivel global, pero es relativamente un atributo fijo para docentes individuales. Para los docentes en la profesión sus características de formación inicial no cambiarán, pero pueden influir otras características desarrolladas al igual que sus prácticas profesionales y educativas. En contraste, los otros tres temas representan características y procesos del docente que se podría esperar que cambien durante las carreras de los profesores e incluso en respuesta a experiencias inmediatas. Estas son el afecto del docente (compuesto de la satisfacción laboral y la motivación del docente), la autoeficacia del docente, y la retroalimentación y desarrollo docente.

2.1 Tema: Educación y formación inicial del docente

2.1.1 Introducción

La educación del docente se incluyó como tópico en TALIS 2013 y abarcó indicadores relacionados con la formación inicial de docentes (incluyendo formación en áreas de contenido, en pedagogía y experiencia práctica) al igual que el desarrollo profesional y su impacto. TALIS 2018 pretende describir los perfiles de formación inicial docente (FID) y permitir el análisis en profundidad de sus efectos sobre resultados tales como la autoeficacia del docente o la satisfacción laboral de los docentes de educación básica secundaria. Además, la conexión entre la FID y el desarrollo profesional continuo es de interés. Comprender los diferentes perfiles de la FID que llevan a la enseñanza y cómo están relacionados con los resultados es altamente pertinente ya que los países deben incorporar a los mejores docentes, y de hecho, varios países luchan con la retención de los docentes en la profesión.

La educación del docente cambia sustancialmente con el tiempo y sus efectos probablemente se pierdan entre más tiempo permanece un docente en la profesión, ya que entran en juego

otras características, así como las competencias adquiridas durante la formación se integran más, de manera que ya no es posible desligar los efectos de características específicas de la formación docente sobre competencias en particular. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta las diferencias entre cohortes de docentes preguntando cuándo ha culminado su programa de estudios.

Esta discusión se enfoca sobre el nivel 2 CINE, pero el requisito para las categorías de respuesta apropiadas para los niveles 1 y 3 de CINE se reconocen en pocos ítems. Probablemente es difícil lograr la invarianza de la medición total en los indicadores de formación docente y por lo tanto pueda ser necesario aplicar técnicas avanzadas que puedan enfrentar este problema⁶. Además de modelar las relaciones a nivel del país, los datos sobre formación docente deben analizarse por subgrupos (p. ej., perfiles latentes de oportunidad para aprender —OPA—) de manera similar a Vieluf, Kaplan, Kliene y Bayer (2012) pero usando los perfiles como predictores de resultados.

2.1.2 Fundamento teórico

Asumiendo la existencia de una relación entre las oportunidades de aprendizaje (OPA) dada durante la formación del docente y el conocimiento adquirido por los profesores —el cual a su vez se relaciona significativamente con el logro del estudiante (Baumert et al., 2010; Hill et al., 2005; Kersting et al., 2012), mediado por las diferencias en la calidad educativa entregada (Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015)— podemos comenzar a entender cómo se lograron los resultados de la educación y dónde pueden encontrarse los puntos de inicio potenciales para las reformas. Las OPA de la formación docente se pueden considerar como desarrolladas intencionalmente por los formuladores de política educativa y las instituciones de educación docente (Stark & Lattuca, 1997). Las especificaciones nacionales y de los programas sobre las OPA reflejan visiones particulares del conocimiento y destrezas que se espera tengan los docentes de secundaria en un país (Blömeke & Kaiser, 2012; Schmidt, Blömeke, & Tatto, 2011).

El Estudio de Educación y Desarrollo Docente en Matemáticas (TEDS-M, por sus siglas en inglés) —realizado en el año 2008 bajo la supervisión de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés)— brindó la primera oportunidad de examinar las OPA en la educación de docentes entre 15 países (Tatto et al, 2012). Antes de TEDS-M, solamente existían datos crudos sobre la educación de docentes que llevaron a resultados inconsistentes acerca de su efectividad (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). En muchos estudios, solamente el tipo de licencia o el número de cursos tomados se utilizó para definir las OPA. Estas medidas cuantitativas reflejaban la cantidad de cobertura de contenidos, sin tener en cuenta qué contenido se ofrecía y cómo se hizo, ignorando así las similitudes o diferencias cualitativas entre países o programas de formación docente. Las

⁶Por ejemplo, limitaciones elásticas Bayesianas

características puramente estructurales no necesariamente cuentan con efectos significativos sobre los resultados de la educación docente, tales como el conocimiento de los profesores, la retención de docentes o el logro de los alumnos (Bruns & Luque, 2014; Goldhaber & Liddle, 2011). En contraste, la evidencia sugiere que la calidad de los programas sí tiene un impacto sobre los resultados de la educación docente (Boyd et al., 2009; Constantine et al., 2009).

TEDS-M siguió la tradición de la IEA de conectar la oportunidad educacional y el logro educacional para determinar si las diferencias transnacionales en el saber de los docentes son causadas por diferencias en las OPA de los docentes (McDonnell, 1995). Las OPA enmarcadas en TEDS-M en términos de la cobertura de contenidos, específicamente como “el contenido de lo que se está enseñando, la importancia relativa dada a varios aspectos” (Travers y Westbury, 1989), al igual que en términos de la preparación profesional y los métodos de enseñanza experimentados. Estos fueron estudiados mediante la autoevaluación de los futuros docentes con base en la distinción de Shulman (1986) entre el conocimiento del contenido del área, el conocimiento del contenido pedagógico y el conocimiento pedagógico general. Los indicadores se relacionaron de manera cercana con el trabajo diario de los docentes en el aula, reconociendo así que la educación profesional efectiva está enraizada en las prácticas de la profesión (Ball & Cohen, 1999).

Los programas de formación docente pueden variar enormemente de universidad a universidad y de país a país (Blömeke, Kaiser, & Lehmann, 2010; Tatto et al., 2012). TEDS-M había revelado que la formación de docentes para básica secundaria en muchos países prepara para enseñar en los grados séptimo a noveno; sin embargo, en algunos países la preparación abarca grados menores o mayores. En la mayoría de países, existe un programa para la formación de futuros docentes de básica secundaria, sin embargo, en algunos países existen varios programas que van en paralelo unos de otros. La formación docente puede organizarse de una manera simultánea o consecutiva. La duración de los programas de formación docente también puede variar, al igual que el número de materias y la cantidad de OPA en ellas. El requerimiento de ingreso a la formación docente es normalmente un examen de salida del bachillerato, pero existen algunas excepciones. Solo unos pocos países pueden reclutar como futuros docentes a aquellos estudiantes que están por encima de la media en lo que refiere a logros escolares.

Los cursos de contenido ofrecen el corpus de conocimiento profundo necesario para presentar el contenido a los alumnos de una manera significativa y para conectar los tópicos entre sí, al igual que el conocimiento previo del estudiante y los objetivos de aprendizaje futuros (Wilson et al., 2001; Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Sin embargo, conocer el contenido ofrece solo una base para la enseñanza; el logro del alumno es más alto si un contexto fuerte del contenido está combinado con credenciales educativas robustas (Clotfelter et al., 2007). El conocimiento de contenido pedagógico enlaza el conocimiento pedagógico general y el conocimiento del contenido (Shulman, 1986). La importancia de dicha preparación profesional, que vincule el conocimiento del contenido a una comprensión de cómo adquieren el conocimiento los alumnos, cómo enseñar a estudiantes que son diversos con respecto al logro, la motivación, el contexto socioeconómico o el idioma, usando una amplia gama de estrategias educativas

representa un hallazgo robusto en este contexto (Constantine et al., 2009; NRC, 2010). Un tercer hallazgo sólido sobre el impacto de las OPA en los resultados de la formación de docentes es la calidad de los métodos de enseñanza experimentados, en particular, la oportunidad de participar en prácticas docentes reales, tales como planear una clase o analizar el trabajo del estudiante, más que solamente escuchar exposiciones (Boyd et al., 2009).

2.1.3 Potencial de análisis e indicadores

Con base en el estado de la investigación, los siguientes indicadores parecen ser importantes:

- El año en que se culminó la FID
- Nivel del grado formal (terciario/postsecundaria o nivel de secundaria)
- Rutas alternas hacia la docencia
- Tipo de institución (universidad, colegio pedagógico)
- Duración de la formación docente
- Asistencia a un programa simultáneo, consecutivo o alternativo
- Rango de grados para los cuales se prepararon los docentes (p. ej., 1.º a 8.º, 7.º a 9.º, 5.º a 10.º, 5.º a 12.º)
- Tipo de escuela para la cual se prepararon los docentes
- Requisitos de ingreso (examen de colegio, examen universitario, experiencia práctica)
- Grado de especialización en la materia (número de especialidades y subespecialidades, capacitación como generalistas)
- Especialidad en la enseñanza de la materia
- Énfasis relativo para aprender conocimiento del contenido, conocimiento de contenido pedagógico y conocimiento pedagógico general, al igual que experiencias prácticas medidas por la oportunidad para aprender que fue ofrecida
- Sentido de preparación para diferentes tareas docentes, tales como enseñar el contenido, manejo del aula o cómo afrontar la heterogeneidad y responder efectivamente a las necesidades individuales de aprendizaje
- La docencia como carrera permanente (podría ser también una variable de resultado)

2.2 Tema: Satisfacción laboral del docente y motivación

2.2.1 Introducción

Para TALIS 2018 se propone que el tema de “satisfacción laboral del docente” se una con el de motivación (tal vez bajo el título revisado de “afecto del docente”). La satisfacción laboral se refiere al sentimiento de satisfacción y gratificación que se vive al trabajar como docente

(Locke, 1969). La motivación de los docentes se refiere a los factores extrínsecos e intrínsecos que influyen sobre las personas para hacerse y seguir siendo profesores (Watt & Richardson, 2008). La Junta de Países Participantes en TALIS (JPC) —actualmente la Junta Directiva de TALIS— expresó el deseo de:

- Reiterar y mejorar los indicadores sobre la satisfacción laboral general y la percepción del docente del valor de la profesión docente.
- Adicionar material nuevo sobre las opiniones del docente en cuanto a los factores que incrementarían su satisfacción laboral y percepción del valor de la profesión docente.
- Mejorar el material sobre desgaste docente.
- Mejorar las preguntas sobre el bienestar y el estrés docente.

Durante el proceso de desarrollo del instrumento se vieron los beneficios de trasladar la motivación del docente de la sección de formación inicial del mismo. Al igual que la satisfacción laboral, y a diferencia de la formación inicial docente, la motivación no es estática y puede variar en respuesta a los ambientes de enseñanza, y afecta el ambiente de aprendizaje para los alumnos.

Puede notarse que PISA cuenta con ítems idénticos sobre la satisfacción laboral de los docentes. Esto permite la triangulación de datos. Los ítems en PISA se evalúan en el Cuestionario del Docente, pero no en los Cuestionarios del Rector o la Escuela. A diferencia de PISA, TALIS permite el análisis y la comparación de la satisfacción laboral a nivel del docente en relación con otro clima escolar, prácticas docentes, liderazgo y las relaciones con actores. TALIS también hace preguntas sobre satisfacción laboral de los rectores, que pueden relacionarse con preguntas que conciernen al liderazgo.

2.2.2 Fundamento teórico

La investigación muestra que generalmente los docentes se encuentran satisfechos con los aspectos de su trabajo que se relacionan con su labor docente (p. ej., tareas laborales, crecimiento profesional), aunque están insatisfechos con los aspectos en torno al funcionamiento de su trabajo (p. ej., condiciones laborales, estrés, relaciones interpersonales, salario; Butt et al., 2005; Crossman & Harris, 2006; Dinham & Scott, 1998). Esto crea una tensión en el afecto del docente que tiene múltiples implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

La satisfacción laboral positiva del docente tiene impacto sobre los docentes, las escuelas y los estudiantes. La investigación encuentra una relación positiva entre la satisfacción laboral del docente y el desempeño laboral (Lortie, 1975; Renzulli, Parrott, & Beattie, 2011). La satisfacción laboral juega un rol papel clave en las actitudes, esfuerzos y confianza de los docentes (autoeficacia) en su trabajo diario con los niños (Caprara et al., 2003; Klassen et

al., 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Explorar la satisfacción laboral de los docentes es importante ya que tiene implicaciones reales para la retención, desgaste, ausentismo, agotamiento, compromiso con las metas educativas, desempeño laboral de los docentes, y por extensión, con el logro académico de los estudiantes (Brief & Weiss, 2002; Ingersoll, 2001; Kardos & Johnson, 2007; Klassen et al., 2009; Lee, Carswell, & Allen, 2000; Lortie, 1975; Price & Collett, 2012; Renzulli, Parrott, & Beattie, 2011; Somech & Bogler, 2002). El bienestar y el estrés —ambos factores de estrés tanto del aula como de la carga de trabajo— son parte de estas relaciones (Boyle et al., 1995; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Klassen & Chiu, 2010).

Investigaciones recientes sugieren que los factores relacionados con la organización escolar pueden mejorar y sustentar la satisfacción laboral de los docentes. En particular, se muestra que la satisfacción laboral varía según el nivel de la comunidad profesional, la colaboración y la autonomía docente en la escuela (Stearns et al., 2015). Las relaciones de los docentes con sus rectores, tanto socio-emocional como organizacionalmente con respecto a las oportunidades de liderazgo y la discreción profesional sobre políticas del aula, son factores que influyen sobre la satisfacción laboral de los profesores y su compromiso (Price, 2012; Rosenholtz, 1989; Stearns et al., 2015; Weiss, 1999). Los niveles de estrés son aumentados o disminuidos por los factores ambientales del clima escolar (Collie, Shapka, & Perry, 2012). A nivel de recursos, se muestra que la ausencia de apoyo apropiado en el aula para los estudiantes con necesidades especiales y la falta de materiales básicos del aula también incrementan la insatisfacción (NAED, 2008; OCDE, 2013). Tal como se discute en TALIS 2013, un sentimiento de compromiso y participación parece estar relacionado con los climas organizacionales caracterizados por el compañerismo y la colaboración, mientras que los climas de aislamiento y división suman a la insatisfacción del docente (Hargreaves, 1994, citado en Ma & MacMillan). Los estudios sugieren que un clima escolar positivo también tiene un impacto positivo sobre la conservación de docentes (Miller, Brownell, & Smith, 1999; Weiss, 1999).

La motivación de los docentes para unirse a la profesión se correlaciona fuertemente con la satisfacción laboral y puede ser mediada por el clima escolar. Según los docentes sean “persistentes altamente comprometidos”, “inconstantes altamente comprometidos”, o “desertores de bajo compromiso”, se puede predecir la duración esperada de tiempo que el docente permanecerá en la profesión, sus percepciones sobre ella y si los motivadores intrínsecos o extrínsecos son más efectivos para el crecimiento y el desarrollo docente (Watt & Richardson, 2008). Se ha encontrado que estas diferentes motivaciones son estables los primeros cinco años de la práctica de un docente (Richardson & Watt, 2010) y determinan diferentes niveles de efectividad de las políticas de conservación de los docentes (Richardson & Watt, 2010: 139). Además, los hallazgos empíricos de TALIS 2013 generaron fuerte interés entre los países participantes, a continuación, se presentan los resultados de TALIS 2013 producto de los modelos basados de regresión controlados escuela y docentes (pp. 200-201):

- Existe una relación positiva con la satisfacción laboral y la autoeficacia, las oportunidades de los docentes para participar en la toma de decisiones en la escuela, la percepción de los

docentes según la cual la valoración y la retroalimentación lleva a cambios en su práctica docente y el desarrollo profesional colaborativo o participación en prácticas colaborativas cinco veces al año o más.

- Existe una relación negativa con la satisfacción laboral y el ambiente disciplinario en el aula, y la percepción de que la valoración y la retroalimentación se realizan simplemente con fines administrativos.
- Existe un efecto mediador de las relaciones interpersonales en la escuela sobre algunas de las circunstancias desafiantes en el aula que afectan la satisfacción laboral.

2.2.3 Potencial de análisis e indicadores

Dadas las consecuencias importantes relacionadas con la satisfacción laboral de los docentes, mantuvimos los índices del 2013 en TALIS. Estos se alinean con ítems de PISA y evalúa dos dimensiones de la satisfacción laboral: la escuela y profesional general; estos índices funcionaron bien en TALIS 2013. Aunque se evidenció la ausencia del abordaje de la satisfacción con el aula objetivo, un ítem que ahora es solicitado por la TGB (anteriormente BPC); la satisfacción con el aula pretende ser el enfoque de esta medida. La evaluación del bienestar del docente en el sitio de trabajo (estrés) fue resaltada en las deliberaciones de la BPC como una medida para mejorar. Dada la literatura, los factores causantes del estrés son la carga de trabajo y el aula, por lo que estos serán los focos de atención. Existen muchos aspectos relacionados con el estrés en el sitio de trabajo, pero la investigación muestra que estos dos factores causantes de estrés son los más influyentes sobre los docentes (Boyle et al., 1995; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Klassen & Chiu, 2010). El estrés por carga laboral se relaciona con el estrés adquirido por realizar labores más allá de las obligaciones docentes normales y el estrés en el aula se relaciona predominantemente con el manejo del comportamiento de los alumnos (Boyle et al., 1995). El cuestionario de los rectores también aborda el tema del desgaste y las tasas de rotación de los docentes, usando preguntas acerca de la frecuencia del desgaste de los docentes, el ausentismo y la rotación para ofrecer una base para investigar la relación del clima escolar con estos resultados.

Los datos del afecto de los docentes sobre la satisfacción laboral y la motivación podrían vincularse al clima escolar, el liderazgo en la escuela, los recursos humanos, la autoeficacia y otros factores relacionados con el compromiso laboral del docente y la satisfacción. En consideración con la solicitud de la TGB (anteriormente BPC) de extrapolar los factores asociados con la satisfacción laboral general, se sugieren como nuevos ítems los tópicos acerca de la satisfacción con el liderazgo en la escuela, las oportunidades de liderazgo, condiciones de los contratos y política educativa sobre la docencia (autonomía) al igual que la apreciación de los actores. Nuevas medidas para evaluar la rotación de docentes, la retención y el desgaste en el nivel de la escuela ofrecerán un contexto para entender las ramificaciones de la satisfacción laboral.

La importancia de la satisfacción laboral sobre el compromiso con la docencia es crítica para atraer y conservar docentes de calidad para la enseñanza y el aprendizaje. Las áreas e ítems sugeridos nos permitirán responder preguntas tales como:

- Variación del afecto del docente dentro y entre países
 - ¿Cuál es la variación de la satisfacción laboral de los docentes, la motivación y el estrés dentro de las escuelas, los países, y entre ellos?
 - ¿Cuál es la relación entre la satisfacción laboral de los docentes, la motivación y el estrés con sus aulas, la escuela y la profesión?
- Relación del afecto docente (satisfacción laboral y motivación) con otros factores educacionales. Hasta qué punto la variación en la satisfacción laboral del docente, la motivación y el estrés están explicados por:
 - Los términos de los contratos y otras políticas educativas
 - Los recursos materiales
 - El clima escolar
 - El liderazgo del rector
 - La autonomía docente
 - La apreciación externa de los padres y de la sociedad en general
- Relación del afecto docente con otros atributos y conductas del profesor. Hasta qué punto la satisfacción laboral del docente, la motivación y el estrés se relacionan con:
 - La autoeficacia del docente y el compromiso con la docencia
 - El desgaste, el ausentismo y la rotación del docente en el nivel de la escuela

2.3 Tema: Retroalimentación y desarrollo del docente

2.3.1 Introducción

En la literatura de la investigación se encuentra bien evidenciado un vínculo entre la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje del alumno (véase por ejemplo Darling-Hammond, 2009; Hattie, 2009; Jensen et al., 2016; Rowe, 2003; Wenglinsky, 2002) y por lo tanto existe un gran interés en cada nivel de la comunidad educativa sobre las formas en que el desarrollo profesional docente y la retroalimentación pueden contribuir al aprendizaje del docente y a la mejora en la enseñanza.

En TALIS 2008 y 2013 el desarrollo profesional y la retroalimentación fueron áreas de alta prioridad representadas en dos temas independientes, *Educación del docente, desde la formación inicial a la inducción al desarrollo profesional durante el trabajo* y *Valoración del docente y Retroalimentación*. Ambas áreas son de alta prioridad en TALIS 2018, sin embargo, están combinadas en un tema, *Retroalimentación y desarrollo del docente*. Esto reconoce su relación y conectividad entre sí y con su rol en el aprendizaje profesional continuo de los docentes.

En línea con la política orientadora y el enfoque de contenido ofrecidos por la BPC (mayo, 2015), se desarrollarán indicadores reiterados y mejorados relacionados con las fuentes, los tipos y el impacto percibido de la retroalimentación y las actividades de desarrollo profesional para TALIS 2018. Además, se preparará nuevo material relacionado con los puntos de vista de los docentes sobre formas efectivas de retroalimentación y desarrollo profesional, las conexiones entre el desarrollo profesional y la innovación, y las conexiones entre la retroalimentación y el desarrollo profesional.

Jensen y Cooper (2015) recomendaron considerar las oportunidades para mayores sinergias entre los estudios TALIS 2018 y PISA 2018, y sugirieron posibles áreas de convergencia relacionadas con la retroalimentación, al igual que las formas en que podrían compararse las mediciones de desarrollo profesional desde ambos estudios a fin de determinar asociaciones pertinentes con los resultados de los alumnos. También señalaron formas en las que el vínculo TALIS-PISA en las escuelas podría proporcionar datos enriquecidos. Las discusiones entre el Secretariado de la OCDE, el Consorcio TALIS y los contratistas de PISA han facilitado las negociaciones con respecto a sinergias potenciales entre ambos estudios.

2.3.2 Fundamento teórico

Como se anotó anteriormente, el impacto de la calidad de la docencia sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos hace que las áreas de retroalimentación y desarrollo docente sean de gran interés en las comunidades educativas a nivel global. Desde quienes formulan las políticas hasta los profesionales, el mejoramiento educativo es una prioridad clave, y la retroalimentación y desarrollo docente se consideran palancas para lograr la calidad de la docencia.

El amplio debate del fundamento teórico y la justificación del foco sobre la retroalimentación y desarrollo del docente preparado para el marco conceptual de TALIS 2013 tiene relevancia para el desarrollo de materiales para TALIS 2018. En reconocimiento del hecho de que el desarrollo profesional parece tener el impacto más fuerte sobre los cambios en el aprendizaje de los docentes (Hattie, 2009), TALIS 2018 de nuevo examinará cómo implementan las escuelas el desarrollo profesional para los docentes y extenderá el examen de TALIS 2013 sobre características específicas del desarrollo profesional. Además, debido a que dar retroalimentación constructiva a los docentes con base en la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas impacta el desempeño de los alumnos más que cualquier otra intervención en la escuela (Hattie, 2009), la retroalimentación también será un área de enfoque clave. TALIS

2013 permitió a los investigadores considerar qué dan las escuelas a los docentes, tanto en términos de las posibilidades para el desarrollo profesional de los profesores como por la retroalimentación adecuada de su trabajo. Se anticipa que TALIS 2018 ofrecerá oportunidades a los investigadores para obtener detalles más ricos sobre la calidad y el impacto de esto, tanto a nivel docente como institucional.

Tal como se discutió en el Marco conceptual de TALIS 2013 (OCDE, 2013a, p. 30), los procesos de retroalimentación y valoración del docente que apoyan las prácticas docentes efectivas pueden ser un elemento vital de las escuelas de alto desempeño. En TALIS 2013, la retroalimentación y la valoración se trataron en conjunto como un constructo único, sin embargo, se examinarán por separado para TALIS 2018. Esta posición reconoce que la retroalimentación al docente puede asumir varias formas y pueden darla diferentes fuentes con fines distintos, por ejemplo, con respecto al propósito la retroalimentación puede tener un enfoque de valoración/responsabilidad (p. ej., con el fin de avances en la carrera o mejora salarial), la retroalimentación puede tener un enfoque de aprendizaje/crecimiento profesional (p. ej., con el propósito de mejorar la enseñanza) o la retroalimentación puede yuxtaponer esos dos focos. Son de interés las formas en que los diferentes tipos de retroalimentación tienen impacto en la enseñanza, el aprendizaje y otros aspectos de las vidas laborales de los docentes (p. ej., la autoeficacia y la satisfacción laboral al nivel del docente, y el clima escolar a nivel institucional). Algunos elementos importantes relacionados con el impacto de la retroalimentación incluyen la transparencia y la confianza con respecto a su propósito. Se recomienda tener detalles más ricos sobre las diferentes formas de retroalimentación, la calidad y el impacto de esta. En TALIS 2018 se buscará información más detallada de los docentes sobre la retroalimentación que reciben y el impacto percibido de dicha retroalimentación, y se preguntará a los rectores sobre los procesos de valoración en sus escuelas. De manera importante, y según lo solicitado por la BPC de TALIS 2018, se utilizarán las preguntas sobre retroalimentación y valoración para análisis de tendencias.

La participación en los procesos de buscar, recibir y responder a la retroalimentación puede ser una fuente rica de aprendizaje profesional (Jensen & Reichll, 2009). Además, el incluir oportunidades para el desarrollo personal de los participantes para que “se beneficien de la retroalimentación rica y frecuente” es una característica clave del diseño de desarrollo profesional (Ingvarson et al., 2005). Las conexiones entre la retroalimentación y el desarrollo del docente son de interés debido a su relación y conexión mutua, y a su rol en el aprendizaje continuo del docente (Isore, 2009; OCDE, 2005). Tal como se anotó en el Marco conceptual de TALIS 2013 (p. 32), al investigar los vínculos entre el desarrollo profesional y el de la escuela, TALIS 2013 brindó información relevante para la política sobre cómo se relacionan la retroalimentación y la valoración con las vidas laborales de los docentes. TALIS 2018 examinará con mayor detalle las conexiones entre la retroalimentación y el desarrollo docente.

Un corpus de investigación creciente apunta hacia las características comunes al desarrollo profesional efectivo (Desimone, 2009; Hattie, 2009; Ingvarson et al., 2005; Timperley et al., 2001; Yoon et al., 2007). Aunque las preguntas de TALIS 2013 ofrecieron percepciones de los tipos de contenido de desarrollo profesional que marcan una diferencia en la práctica

docente, Jensen y Cooper (2015) informaron que “se pierde una oportunidad de vincular formas particulares de desarrollo profesional con su impacto percibido sobre la enseñanza”. Jensen y Cooper señalaron que “la información sobre la forma es tan importante como el contenido” y resaltaron el potencial para coordinar mejor las preguntas acerca de la forma y el contenido entre los estudios TALIS y PISA para enfocarse específicamente sobre aquellas actividades de desarrollo profesional que los docentes consideran son efectivas a fin de comprender mejor las características fundamentales de esas actividades.

Las experiencias de desarrollo profesional pueden motivar, informar y apoyar el desarrollo de las prácticas y creencias educativas de los docentes y su capacidad para implementar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje. Las áreas de interés relacionadas con las conexiones entre desarrollo profesional y esas características pedagógicas incluyen: estímulos para nuevas ideas, experimentación profesional, y factores contextuales que facilitan u obstaculizan el desarrollo de las creencias y prácticas educativas y la capacidad para innovar (Clarke & Hollingsworth, 2002). El material nuevo en TALIS 2018 ofrecerá oportunidades para buscar los puntos de vista de los docentes acerca de estas áreas diferentes.

2.3.3 Potencial de análisis e indicadores

Además de las preguntas claves de investigación examinadas en TALIS 2013 (OCDE, 2014), los tipos de preguntas que se podrían contestar en TALIS 2018 con base en las orientaciones y cambios propuestos para este tema incluyen:

- ¿Cuáles *formas* de retroalimentación tienen disponibles los docentes? ¿Cuáles *formas* de retroalimentación perciben los docentes como impactantes sobre su enseñanza y otros aspectos de su práctica profesional? (p. ej., satisfacción laboral, motivación, autoeficacia, creencias y prácticas educativas, clima escolar.)
- ¿Cuáles *formas* de desarrollo profesional perciben los docentes como impactantes sobre su enseñanza y otros aspectos de su práctica profesional? (p. ej., satisfacción laboral, motivación, autoeficacia, creencias y prácticas educativas, clima escolar.)
- ¿Qué conexiones existen entre la retroalimentación y el desarrollo del docente?, ¿perciben los docentes la retroalimentación como una característica del desarrollo profesional efectivo?, ¿estimula la retroalimentación el desarrollo profesional adicional?
- ¿De qué maneras estimulan y apoyan el desarrollo profesional a la innovación en la enseñanza y el aprendizaje?

Estas preguntas tienen relaciones con otros temas, incluyendo:

- La profesión docente (características profesionales)
 - Satisfacción laboral y motivación del docente (seguridad en sí mismo, reflexión y análisis profesional)

- Autoeficacia del docente (seguridad en sí mismo, reflexión y análisis profesional)
- Enseñanza y aprendizaje (prácticas pedagógicas)
 - Liderazgo en la escuela (liderazgo educativo, apoyo, recursos)
 - Clima escolar (comunidad de aprendizaje, fomentar la enseñanza y el aprendizaje efectivo)
 - Prácticas profesionales del docente (colaboración)
 - Creencias y prácticas educativas del docente (experimentación profesional, resultados sobresalientes, creencias)

Las preguntas propuestas junto con su relación con otros temas de TALIS 2018, al igual que su relación con las características del sistema, la escuela y el docente, tienen alta relevancia política. Como se señaló anteriormente, los vínculos entre la calidad docente y los resultados del aprendizaje del alumno están bien evidenciados, y la retroalimentación y el desarrollo del docente son palancas críticas para lograr la calidad de la enseñanza.

2.4 Tema: Auto-eficacia del docente

2.4.1 Introducción

Actualmente existe una sensibilización aumentada sobre la importancia de las creencias propias del docente en los campos de formación docente y efectividad educativa (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Klassen & Tze, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Esta sensibilización podría deberse a numerosas razones: en primer lugar, la autoeficacia del docente se considera una característica esencial que se relaciona con sus prácticas de enseñanza y la calidad de su enseñanza (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013). En segundo lugar, esas prácticas docentes están a su vez correlacionadas con los logros y la motivación de los alumnos, los que representan resultados educacionales esenciales (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Muijs & Reynolds, 2002; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). En tercer lugar, los docentes con alta autoeficacia muestran mayor satisfacción laboral y compromiso, y tienen menos probabilidad de ser afectados por el agotamiento, lo que indica la importancia del constructo para su bienestar (Avanzi et al., 2013; Chesnut & Burley, 2015; Klusmann et al., 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010). En consecuencia, la autoeficacia del docente ha recibido mucha atención tanto en evaluaciones nacionales como internacionales; por ejemplo, además de investigar las características de los docentes, el desarrollo profesional, la valoración y la retroalimentación, y las percepciones del liderazgo en las escuelas, TALIS 2013 hizo hincapié en la evaluación de la autoeficacia de los docentes y constructos relacionados tales como su satisfacción laboral (Desa, 2014; OCDE, 2014). En resumen, la autoeficacia del docente es un constructo esencial que puede ser influyente al crear ambientes de enseñanza y aprendizaje efectivos (OCDE, 2009).

2.4.2 Fundamento teórico

Sobre la base de la teoría social cognitiva, Bandura (1997) definió las creencias de autoeficacia como las percepciones que tiene el individuo sobre sus capacidades para planear y ejecutar una conducta específica. Estas percepciones comprenden creencias personales sobre lo que esa persona *puede hacer* más que las creencias sobre lo que él o ella *harán* (Bong & Skaalvik, 2003), afectando por lo tanto las metas, acciones, y el esfuerzo de una persona (Skaalvik & Skaalvik, 2007). En el contexto de la educación, la investigación ha demostrado claramente que la autoeficacia del alumno está relacionada de manera positiva y significativa con su logro académico y comportamiento (Honicke & Broadbent, 2016; Pajares & Schunk, 2001; Schunk, 1989). Bandura (1997) señaló que esas creencias no son simplemente percepciones de factores externos y obstáculos que podrían facilitar o inhibir la ejecución de comportamientos, sino que deberían considerarse como autorreferentes; son ante todo evaluaciones subjetivas de la capacidad propia, aunque estén formadas y afectadas por los factores externos (Usher & Pajares, 2008). En otras palabras, los individuos que están sometidos al mismo ambiente o contexto —ya sea una escuela, país o sistema educativo— pueden demostrar creencias de eficacia muy diferentes. Más aún, los ambientes también pueden afectar las creencias colectivas de eficacia, llevando a diferencias sistemáticas entre grupos (p. ej., docentes en países diferentes).

La autoeficacia de los docentes se refiere a las creencias de los profesores en sus capacidades para representar cierta conducta de enseñanza que pueda influir sobre los resultados educacionales de los alumnos tales como el logro, el interés y la motivación (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) enfatizaron que esas creencias son específicas al contexto y están conectadas con las capacidades y tareas educativas. Por lo tanto, diferentes creencias pueden surgir a partir de diferentes ambientes y prácticas de enseñanza (Klassen et al., 2011; Malinen et al., 2013). Por consiguiente, la investigación existente ha alineado la autoeficacia de los docentes con prácticas y requerimientos específicos para mejorar el aprendizaje del alumno (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008; Ho & Hau, 2004; Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013; O'Neill & Stephenson, 2011). La conceptualización del constructo comprende en consecuencia elementos de la teoría de eficacia personal y también está conformada por la investigación sobre la calidad docente en la cual se definen criterios específicos para la enseñanza efectiva, se operacionalizan y se utilizan para evaluar la efectividad de las prácticas docentes.

En línea con el supuesto de que las prácticas docentes abarcan una cantidad de aspectos y por lo tanto son multidimensionales, Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) propusieron un marco multidimensional de la eficacia personal de los docentes en la enseñanza. En este marco distinguen tres factores centrales de la eficacia personal del docente: la autoeficacia en el manejo del aula, la enseñanza y la participación del alumno (Klassen et al., 2011). *La autoeficacia del docente en el manejo del aula* se refiere a las capacidades para establecer un ambiente ordenado, sin interrupciones y la capacidad de afrontar conductas disruptivas (Brouwers & Tomic, 2000). *La autoeficacia del docente en la enseñanza* se refiere al uso

de prácticas docentes alternativas, estrategias de evaluación y explicaciones. Finalmente, *la autoeficacia del docente en la participación del alumno* aborda el apoyo emocional y cognitivo para los alumnos e incluye las capacidades para motivar a los alumnos hacia el aprendizaje. Existe un gran corpus de investigación que apoya la validez de las medidas que se tratan en este Marco de referencia con respecto a la estructura interna de tres factores, las relaciones con los constructos externos tales como la satisfacción laboral y la experiencia de trabajo del docente, y la capacidad de generalización entre países y culturas (Klassen et al., 2009; Pfitzner Eden, Thiel, & Horsley, 2014; Scherer et al., 2016; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Vieluf, Kunter, & van de Vijver, 2013).

La evaluación de la autoeficacia del docente en TALIS 2018 abarca los tres aspectos esenciales del constructo (autoeficacia en el manejo del aula, la enseñanza, y la participación del estudiante). Debido a que esos aspectos también han sido cubiertos en TALIS 2013, se puede hacer posible la vinculación de los dos ciclos a fin de estudiar tendencias en la autoeficacia. Además de esto, TALIS 2018 aborda los conceptos de innovación, equidad y diversidad en el contexto de la autoeficacia del docente. Específicamente se adicionaron los siguientes aspectos: (1) la autoeficacia del docente en fomentar la innovación de los estudiantes y las destrezas interdisciplinarias (p. ej., creatividad, pensamiento crítico y solución de problemas); (2) autoeficacia del docente en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para apoyar el aprendizaje del alumno; (3) autoeficacia del docente para hacerse cargo de aulas diversas. Estos tres aspectos extienden el marco conceptual existente hacia la educación del siglo XXI.

2.4.3 Potencial de análisis e indicadores

La incorporación de la autoeficacia del docente en TALIS 2018 ofrece oportunidades para abordar preguntas investigativas que se relacionan con: (1) la medida en la que los docentes se sienten capaces de realizar prácticas docentes generales y enseñanza específica para fomentar habilidades interdisciplinarias; (2) las relaciones entre autoeficacia del docente, satisfacción laboral y resultados relevantes más profundos del docente (Skaalvik & Skaalvik, 2010); (3) las diferencias en la autoeficacia de los docentes entre culturas, países y sistemas educativos (Vieluf et al., 2013); (4) la relación entre autoeficacia del docente y las prácticas docentes (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2014); (5) diferencias individuales en la autoeficacia del docente con respecto a la edad, educación, género, entorno escolar y otros factores del docente (Klassen & Chiu, 2010); (6) el impacto de un clima escolar de innovación y la autoeficacia del docente sobre la innovación (Michael, Hou, & Fan, 2011). Es más, identificar la relación entre la autoeficacia del docente y las prácticas docentes puede ofrecer una base para hacer inferencias sobre intervenciones potenciales para fortalecer la autoeficacia del docente. De hecho, parte de la investigación indica que el fortalecer la autoeficacia puede producir altos niveles de calidad educativa reportada (Holzberger et al., 2013). A la luz de estas consideraciones, se pueden establecer vínculos directos entre la autoeficacia del docente y la satisfacción laboral, y la autoeficacia con las prácticas educativas que reportan los mismos docentes.

La autoeficacia también está ligada al concepto de innovación (es decir, la autoeficacia en el fomento de destrezas interdisciplinarias del alumno y el uso de TIC para apoyar el aprendizaje de los estudiantes) y con los conceptos de equidad y diversidad (es decir, autoeficacia en ambientes diversos). Esta última es de particular importancia ya que puede revelar necesidades específicas en la preparación de los docentes para la educación en sociedades cambiantes. TALIS 2018 añade una escala independiente de “autoeficacia del docente en las aulas multiculturales” (ver el tema “Equidad y diversidad”).

A continuación, se presenta un resumen de los indicadores y las dimensiones de autoeficacia del docente.

- La autoeficacia de los docentes en las tres dimensiones centrales al igual que en TALIS 2013 (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001):
 - Manejo del aula
 - Participación del alumno
 - Enseñanza
- La autoeficacia de los docentes en:
 - El fomento de destrezas interdisciplinarias tales como la creatividad, el pensamiento crítico y la solución de problemas
 - Uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para apoyar el aprendizaje de los alumnos
 - Hacerse cargo de ambientes multiculturales

3. *Temas relacionados con las prácticas de los docentes*

Esta sección presenta la evidencia investigativa relativa a dos temas propuestos relacionados con lo que los docentes hacen: creencias y prácticas educativas, y prácticas profesionales. “Las creencias y prácticas de instrucción de los maestros” son fundamentales para un estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje (como lo es TALIS), debido a que se ha encontrado evidencia de que lo que hacen los profesores influencia directamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes de una manera significativa (Hattie, 2009). La mayoría de los otros factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes se ha encontrado que principalmente influyen en las prácticas de los maestros y por lo tanto tienen una influencia transmitida en el aprendizaje del estudiante. Las “prácticas profesionales de los profesores” también son de considerable interés porque esas prácticas evidencian cómo los profesores interactúan entre sí y sus instituciones en pro de un aprendizaje más efectivo de los estudiantes.

3.1 Tema: Creencias y prácticas educativas de los docentes

3.1.1 Introducción

Como se señaló anteriormente, existe evidencia sustancial de que las prácticas de enseñanza son los predictores más poderosos en la escuela. El tema de las creencias educativas de los docentes incluye indicadores reiterados sobre el perfil de las creencias de los docentes acerca de la enseñanza. Además, se incluyen en los cuestionarios nuevos ítems sobre las prácticas de aula de los docentes. La siguiente reseña de la literatura ofrece evidencia contextual para apoyar la recolección de indicadores tanto existentes como reiterados.

3.1.2 Fundamento teórico: Prácticas educativas de los docentes

Las prácticas educativas de los docentes comprenden una cantidad de aspectos, algunos de los cuales han demostrado ser altamente importantes para los resultados de aprendizaje de los alumnos, tales como el logro y la motivación en materias tales como las matemáticas y el aprendizaje del primer idioma (Baumert et al., 2010; Creemers & Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Isac, Dinis da Costa, Araujo, Soto Calvo, & Albergaria-Almeida, 2015; Kunter et al., 2013; O'Dwyer, Wang, & Shields, 2015). En consecuencia, la investigación los considera como indicadores de lo que a menudo se denomina "calidad educativa".

Cabe anotar que una cantidad considerable de estudios que reportan lo relativo a prácticas educativas o calidad educativa se basan en informes de los estudiantes sobre las actividades en el aula (Marsh et al., 2012), observaciones en el aula (Schlesinger & Jentsch, 2016) y en informes de los docentes (Wagner et al., 2016). La medición de la calidad educativa mediante la autoevaluación de los docentes es desafiante porque es probable que esos informes estén afectados por la deseabilidad social (Little, Goe, & Bell, 2009; van de Vijver & He, 2014). Este problema de la medición podría ocurrir particularmente en escalas tipo Likert que varían desde un bajo hasta un alto acuerdo con relación a la importancia que se pone a cada una de las escalas de prácticas educativas. Con el fin de evitar la deseabilidad social en algunas de las escalas, y para evaluar la frecuencia de prácticas educativas contables sin asumir que representan la calidad real de la enseñanza, TALIS utiliza escalas de frecuencia que se refieren a qué tan a menudo ocurre un conjunto de prácticas educativas durante las lecciones en el grupo objetivo (es decir, activación cognitiva y claridad de la enseñanza). Esta elección de una escala de respuesta tiene al menos dos implicaciones: en primer lugar, las autoevaluaciones de los docentes sobre prácticas educativas seleccionadas ya no representan la calidad de las prácticas educativas sino la frecuencia de su ocurrencia; en segundo lugar, estas autoevaluaciones ofrecen una descripción de las acciones de los docentes en un aula y por lo tanto también se consideran como características del aula. Sin embargo, el apoyo del docente y el manejo del aula, tal como lo indica un clima disciplinario positivo, son medidas sobre una escala de acuerdos ya que la mayoría de las prácticas que se asocian con ellos ya reflejan aspectos de calidad de la enseñanza.

Aunque TALIS se refiere a prácticas educativas, la medición correspondiente se basa en la teoría e investigación previa sobre la calidad educativa. La calidad educativa se entiende de diferentes maneras, sin embargo, existe acuerdo en que el concepto es multidimensional (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme, & Büttner, 2014; Kane & Cantrell, 2010; Kunter & Voss, 2013; Wagner, Göllner, Helmke, Trautwein, & Lüdtke, 2013). De manera más específica, por ejemplo, las prácticas educativas efectivas se caracterizan por: manejo del aula, apoyo del docente, claridad de la enseñanza y activación cognitiva. A nivel internacional, el apoyo del docente y la claridad de la enseñanza se consideran estrechamente relacionadas, reflejando por lo tanto un solo aspecto de la calidad educativa. Existe un gran cuerpo de investigación sobre el impacto de las prácticas docentes sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos y su avance. Más aún, un estudio reciente demostró que incluso la relación entre el estatus socioeconómico de los alumnos y sus logros podrían estar mediados por la presencia de las prácticas docentes (Rjosk et al., 2014).

Numerosos estudios han encontrado que el *manejo del aula* es importante para el aprendizaje de los alumnos y es un fuerte predictor del logro (véase, por ejemplo, Baumert et al., 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008; van Tartwijk & Hammerness, 2011). A menudo se describe el manejo del aula como las acciones tomadas por los docentes para asegurar un ambiente ordenado y el uso efectivo del tiempo durante las clases (van Tartwijk & Hammerness, 2011). De hecho, un entorno seguro y ordenado —tal como lo informan los docentes— se relaciona de manera positiva con el logro de los alumnos en varios países (Martin, Foy, Mullis, & O'Dwyer, 2013; Wang & Degol, 2016). En TALIS 2018 el manejo de aula está indicado por un clima disciplinario positivo en el grupo objetivo.

El *apoyo del profesor* es otra práctica docente importante que influye en el logro del alumno (Kane & Cantrell, 2010; Klusmann et al., 2008). Esta dimensión a menudo incluye prácticas tales como la de brindar ayuda adicional cuando se requiera, escuchar y respetar las ideas del estudiante y sus preguntas, preocuparse por los estudiantes y animarlos, y ofrecer apoyo emocional (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009).

La *Claridad de la enseñanza* también se ha identificado como importante para el aprendizaje del alumno (Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000; Scherer & Gustafsson, 2015; Seidel, Rimmele, & Prenzel, 2005). Esta dimensión se refiere a metas de enseñanza y aprendizaje claras y completas, conectando tópicos nuevos y viejos, haciendo un resumen al finalizar una lección (Hospel & Galand, 2016; Kane & Cantrell, 2010; Seidel, Rimmele, & Prenzel, 2005). En el Estudio de Video IPN, Seidel y sus colegas (2005) encontraron que la claridad y la coherencia de los objetivos tuvieron una influencia positiva sobre las percepciones de los alumnos de las condiciones alentadoras de aprendizaje. De ahí que las dos dimensiones pueden ir de la mano (es decir, la claridad de la enseñanza y el apoyo del profesor).

La *activación cognitiva* es tal vez la más exigente y compleja de las cuatro dimensiones en lo que tiene que ver con su operacionalización. Esto podría deberse por una parte a la conexión cercana con el sujeto comparada con las otras tres dimensiones (Baumert et al., 2010; Hiebert & Grouws, 2007; Klieme et al., 2009) y de otro lado a su fuerte dependencia y variabilidad entre lecciones (Praetorius et al., 2014). Comprende las actividades educativas en las que los

alumnos deben evaluar, integrar y aplicar el conocimiento en el contexto de la solución de problemas (Lipowsky et al., 2009).

En el contexto de TALIS, las prácticas educativas están enfocadas en las prácticas educativas generales más que sobre las específicas de dominio. Estos informes ofrecen una perspectiva centrada en el docente acerca de la enseñanza, contribuyendo a una comprensión de la calidad educativa (Kunter et al., 2008; Wagner et al., 2016). Si bien esta perspectiva podría estar sujeta al sesgo de respuesta, las autoevaluaciones de los docentes pueden ofrecer información válida, particularmente sobre sus percepciones del manejo del aula, lo que se relaciona de manera significativa con el bienestar del docente y el riesgo de agotamiento, y los resultados académicos, conductuales, emocionales y motivacionales del alumno (Aloe et al., 2014; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, & Doolaard, 2016). Es más, existe una relación sustancial entre las prácticas de los docentes y su autoeficacia (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2014).

Además de las cuatro prácticas educativas mencionadas anteriormente, es importante que los docentes ofrezcan retroalimentación a los estudiantes en términos de evaluación tanto formativa como sumativa (Hattie & Timperley, 2007; Kyriakides & Creemers, 2008; Scheerens, 2016). La investigación ha demostrado que los docentes efectivos ofrecen retroalimentación constructiva y que esto tiene implicaciones positivas para la enseñanza y el aprendizaje (Muijs & Reynolds, 2001). De hecho, el dar retroalimentación a los alumnos es importante para su motivación, además de que los alumnos necesitan conocer sus fortalezas y debilidades a fin de mejorar su desempeño (Muijs et al., 2014). La retroalimentación de los docentes también puede mejorar la comprensión de las expectativas del docente por parte de los alumnos y es importante a fin de hacer efectivo el aprendizaje autorregulado (Dignath et al., 2008).

Entre otras estrategias de evaluación que forman la base de la retroalimentación de los docentes a los estudiantes, se ha señalado el trabajo en casa como una rica fuente de información sobre el aprendizaje (Cooper, Robinson, & Patall, 2006). Más allá del tiempo que invierten los estudiantes en su tarea, el esfuerzo en este trabajo predice los resultados del aprendizaje de manera significativa (Flunger et al., 2015). Dados estos hallazgos, TALIS 2018 ha incorporado el examinar las tareas del estudiante como otra estrategia de evaluación en las aulas. Con el cambio hacia el desarrollo de las destrezas para el siglo XXI viene el desafío para que los docentes faciliten este desarrollo (Dumont & Istance, 2010). La importancia de estas destrezas ha sido reconocida en tanto desarrolla conocimientos y destrezas transferibles (p. ej., solución de problemas, pensamiento crítico, creatividad y alfabetismo digital), por lo que se considera una de las principales metas de la educación (Binkley et al., 2012; Bohle Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers, & van Merriënboer, 2014). No obstante, facilitar el desarrollo de dichas destrezas no necesariamente puede exigir formas nuevas de prácticas educativas, y además, se puede lograr dentro de dominios de materias específicas (Greiff et al., 2014; Scherer & Beckmann, 2014; Schwichow, Croker, Zimmerman, Höffler, & Härtig, 2016). Además de esto, el desafío actual de tratar con equidad y diversidad en las aulas necesita prácticas educativas sensibles ante las diferencias individuales (Dumont & Istance, 2010).

Mientras que TALIS 2013 evaluó las prácticas docentes de manejo del aula y aspectos del apoyo docente, TALIS 2018 adiciona dos dimensiones que se identificaron como aspectos cruciales de la calidad educativa: la activación cognitiva y la claridad de la enseñanza. De hecho, al extender la evaluación existente, el vínculo TALIS-PISA se hace más valioso, ya que PISA intenta evaluar las percepciones de los alumnos sobre el manejo del aula, el apoyo del docente y la activación cognitiva (OCDE, 2013). Es más, con respecto al tema de la innovación, la equidad y la diversidad, la evaluación de las prácticas docentes puede mejorarse enfocándose en las “prácticas educativas del docente al fomentar las destrezas interdisciplinarias de los alumnos⁷” y las “prácticas educativas del docente para dar cuenta de la equidad y la diversidad en las aulas”.

3.1.3 Fundamento teórico: Creencias educativas de los docentes⁸

Las creencias educativas de los docentes se relacionan con la naturaleza del área de contenido y con las competencias que los estudiantes se supone deben desarrollar, las creencias acerca de las formas de aprendizaje, y las creencias sobre la enseñanza y la práctica en el aula. Por ejemplo, los docentes con creencias constructivistas tienen más probabilidad de ofrecer entornos de aprendizaje cognitivamente activadores que los docentes con puntos de vista de transmisión de conocimiento. Existe un gran corpus de investigación que demuestra que esas creencias se relacionan con el conocimiento pedagógico de los docentes, sus prácticas educativas y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Blömeke, 2014; Staub & Stern, 2002). Generalmente, las creencias educativas de los docentes afectan la forma en la que ellos perciben las situaciones en el aula y, en consecuencia, eligen entre un número de prácticas educativas (OCDE, 2009). Sin embargo, la dirección opuesta de esta relación también se puede sostener ya que las prácticas dan forma a las actitudes y creencias (p. ej., Fang, 1996).

Sin embargo, la relación entre las creencias profesionales del docente y los resultados de los alumnos puede no ser directa, ya que la investigación demuestra que las creencias de los docentes y las prácticas no siempre se superponen (Thompson, 1984; OCDE, 2009). Es razonable asumir que los factores situacionales pueden limitar las acciones de los docentes, llevando así a inconsistencias entre las creencias y las prácticas. Entre estas limitaciones situacionales, los aspectos del contexto escolar tales como el clima y el espíritu de la escuela, o el liderazgo, pueden tener un papel significativo.

Las creencias y prácticas de los docentes también pueden ser moldeadas significativamente por su educación formal (Richardson, 1996). De esta forma, no es sorprendente que las creencias de los docentes varíen sistemáticamente de acuerdo con el tipo de capacitación que hayan recibido (Tittle, 2006). No obstante, las creencias de los docentes también están moldeadas por sus experiencias de vida y la retroalimentación que reciben (p. ej., Richardson, 1996).

⁷Se puede encontrar una definición minuciosa de destrezas interdisciplinarias en las descripciones del tema “Innovación”.

⁸En esta subsección se presentan elementos del borrador de Marco conceptual de TALIS 2013 (p. 34).

Los cambios desencadenantes en las creencias siguen siendo un desafío (Forgasz & Leder, 2008). Tal como lo señala Richardson (1996), las creencias de los docentes acerca del aprendizaje y los asuntos educativos a menudo están influenciadas por las propias experiencias de los docentes como alumnos, su educación formal y finalmente sus propias experiencias de vida. Estas influencias hacen que las creencias de los docentes sean difíciles de cambiar salvo que se les aborde con intervenciones explícitas (Feiman-Nemser, McDiarmid, Melnick & Parker, 1989).

Hallazgos previos de TALIS 2008 indicaban que hay poca variación en el punto de vista de transmisión de conocimiento en la enseñanza. Asimismo, no es enteramente clara la dicotomía estricta entre visiones constructivistas y de transmisión, y es conceptualmente cuestionable ya que las creencias educativas representan un continuo más que una entidad categórica (Schwartz & Jordan, 2011). No obstante, TALIS 2018 se enfoca sobre las creencias constructivistas y de transmisión directa. Finalmente, a fin de dar cuenta de la noción de innovación en la dimensión de las creencias, TALIS 2018 adiciona el constructo de "Apertura de los docentes a adoptar prácticas docentes innovadoras". Este constructo se relaciona con la iniciativa de los profesores y ofrece información sobre las barreras potenciales para la innovación en la enseñanza.

3.1.4 Potencial de análisis e indicadores

Evaluar las prácticas y creencias educativas de los docentes ofrece la base para un número de preguntas de investigación relacionadas con: (1) las relaciones entre las prácticas docentes, las creencias y el antecedente del profesor (p. ej., formación docente); (2) perfiles de las prácticas docentes y los determinantes potenciales al nivel del profesor; (3) las relaciones entre las percepciones de los docentes sobre sus prácticas educativas y las mediciones pertinentes de resultados docentes tales como autoeficacia y satisfacción laboral; (4) diferencias culturales en las prácticas y creencias educativas; (5) perfiles de prácticas docentes generales (es decir, manejo del aula, apoyo del docente, activación cognitiva y claridad de la enseñanza) y prácticas específicas para fomentar las destrezas interdisciplinarias y de innovación de los alumnos. A la luz de este potencial, los conceptos de prácticas y creencias docentes pueden ligarse a la autoeficacia de los docentes (p. ej., el manejo del aula y el fomento de la innovación como aspectos comunes a ambos temas), el clima escolar (p. ej., prácticas docentes que contribuyen al clima académico de la escuela), satisfacción laboral (p. ej., establecer prácticas docentes innovadoras y/o fomento de las destrezas de innovación en los estudiantes).

Desde la perspectiva de la política, la evaluación de las prácticas docentes se hace altamente pertinente, ya que ofrece información acerca de aspectos de la calidad educativa (Klieme et al., 2009). Más aún, la información sobre niveles diferentes de manejo del aula, apoyo del docente, activación cognitiva y claridad de la enseñanza, también pueden revelar necesidades específicas de formación docente y capacitación durante el trabajo. Aunque, dado que la evaluación de las prácticas docentes en TALIS 2018 se basa solamente en los propios informes de los docentes, las inferencias que se puedan hacer son limitadas. El incorporar prácticas

relacionadas con innovación, equidad y diversidad nos informa sobre el punto hasta el cual los docentes responden a desarrollos sociales cruciales y si fomentan el desarrollo de conocimiento y destrezas transferibles. Estas últimas se consideran los resultados principales de la educación del Siglo XXI (Pellegrino & Hilton, 2012).

La evaluación de las prácticas y creencias educativas en TALIS 2018 se basa en la autoevaluación de los docentes. Con el fin de ampliar esta evaluación, se adicionaron tareas de juicio situacional (TJS) que presentan a los docentes una cantidad de situaciones hipotéticas en el aula. Posteriormente se pide a los docentes estimar la medida en la cual consideran que un número de prácticas educativas son apropiadas para lidiar con esas situaciones (ver en Christian, Edwards, & Bradley, 2010, un panorama general del diseño de TJS). La información obtenida a partir de las respuestas de los docentes sobre las situaciones hipotéticas en el aula puede ofrecer evidencia adicional sobre la validez de forma y contenido de las mediciones en las prácticas educativas, ya que pueden tener una correspondencia más cercana con las situaciones reales de la vida laboral que las autoevaluaciones (Klassen & Durksen, 2015; Whetzel & McDaniel, 2009). La inclusión de las tareas de juicio situacional es una de las principales innovaciones metodológicas de TALIS 2018 y complementará la evaluación de las prácticas educativas.

A continuación, se presenta un resumen de los indicadores y dimensiones relacionadas con las prácticas y creencias educativas del docente.

- Prácticas educativas del docente
 - Perfil de las prácticas docentes con respecto a las dimensiones de calidad educativa (Fauth et al., Decristan, Rieser, Klieme, & Büttner, 2014; Klieme et al., 2009);
- Manejo del aula según lo indicado por un clima disciplinario positivo (al igual que en TALIS 2008/2013)
- Apoyo del docente (al igual que en TALIS 2013)
- Claridad de la enseñanza
- Activación cognitiva
- Retroalimentación a los alumnos
- Estrategias de evaluación
- Tiempo de la clase invertido en la enseñanza y el aprendizaje
 - Perfil de las prácticas docentes con respecto a la enseñanza del Siglo XXI
- Fomentar las destrezas interdisciplinarias de los alumnos
- Dar cuenta de la equidad y la diversidad en las aulas
 - Tareas de juicio situacional sobre el apoyo docente, activación cognitiva, claridad de la enseñanza y manejo del aula

- Creencias educativas de los docentes
 - Creencias constructivistas y de transmisión directa sobre la enseñanza (al igual que en TALIS 2008/2013)

3.2 Tema: Prácticas profesionales del docente

3.2.1 Introducción

El interés en las *Prácticas profesionales del docente* como tema de TALIS reconoce las dimensiones complejas y multifacéticas de la docencia como una profesión. El tema abarca un rango de actividades profesionales en las que participan los docentes dentro del aula y más allá de ella, que junto con el tema de *Creencias y prácticas educativas del docente* podrían pensarse como centrales en el núcleo pedagógico de la escolaridad (ver la discusión anterior sobre el Mapa conceptual de Temas en TALIS 2018, Figura 2). Los tipos de prácticas profesionales que son examinadas en este tema incluyen la colaboración, la participación en la toma de decisiones de la escuela (un tema que también forma parte de los problemas de recursos humanos y relaciones de los actores) y participación en actividades docentes fuera de los propios países de los profesores (es decir, movilidad académica).

En línea con la política orientadora y el enfoque de contenido dados por la BPC (mayo de 2015) el enfoque principal para este tema en TALIS 2018 será sobre la colaboración. Un hallazgo clave de TALIS 2013 resaltó las formas complejas de colaboración en que se involucran los participantes. Las opiniones de los docentes sobre condiciones y recursos necesarios para fomentar formas profundas de colaboración en las escuelas, y entre las escuelas y actores externos, son del más alto interés en TALIS 2018, como lo es el punto hasta el cual hay alineación entre las opiniones del docente y el rector con respecto a la colaboración. También hay interés en el rol de la colaboración en el desarrollo profesional del docente y en la experimentación profesional del docente con pedagogías innovadoras. Jensen y Cooper (2015) informaron que “la colaboración puede apoyar nuevas ideas y desafían las existentes, lo que puede ser una forma poderosa de aprendizaje para el docente.” Se desarrollará nuevo material enfocándose en esas áreas, e indicadores reiterados y mejorados permitirán la comparación con los datos de TALIS 2013.

La participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones en la escuela es otra área de enfoque en este tema, para la que se desarrollarán indicadores reiterados y mejorados. Existe interés en comprender los énfasis “nuevos” que se ponen sobre el liderazgo del docente en las escuelas (véase la discusión del tema de *Liderazgo en la escuela*) y el punto hasta el cual existen sinergias entre los puntos de vista de los docentes y rectores en los procesos de toma de decisiones en las escuelas. También hay interés en algunos países sobre oportunidades brindadas para la movilidad transnacional de los docentes, y los vínculos potenciales entre la movilidad académica del docente y el desarrollo profesional continuo, la colaboración, las creencias y prácticas educativas, y la innovación.

3.2.2 Fundamento teórico

La colaboración es una práctica profesional de alto interés para los docentes y los formuladores de políticas. Como se señaló en el Marco conceptual de TALIS 2013, se ha encontrado reiteradamente que la colaboración entre docentes es una “práctica profesional especialmente importante” ya que se ha visto que juega un papel en diversos elementos del trabajo del docente, incluyendo la práctica docente, el aprendizaje de los docentes, la toma de decisiones, la satisfacción laboral del docente, y la cultura de la escuela (véase por ejemplo Desimone, 2009; Goddard et al., 2007; Timperley et al., 2007).

Sin embargo, la colaboración es muy compleja y su estatus a menudo ha sido elevado sin fundamento. Algunos investigadores han hecho un llamado de cautela sobre esto. Por ejemplo, Little (1990) afirma:

El término colegialidad ha permanecido conceptualmente amorfo e ideológicamente optimista. Sus defensores le han atribuido un sentido de virtud. Las expectativas de que cualquier interacción que rompa el aislamiento de los profesores contribuirá de alguna manera al conocimiento, destreza, opinión, o compromiso que los individuos aporten a su trabajo y que mejorará la capacidad colectiva de los grupos e instituciones...

Las colaboraciones de los profesores a veces sirven a los propósitos del cambio bien concebido, pero el vínculo supuesto entre contacto colegial incrementado y el cambio orientado al mejoramiento no parece estar garantizado. (p. 508)

Los investigadores también han resaltado la interrelación de la colaboración y la colegialidad. Por ejemplo, Kelchtermans (2006) escribe:

En la literatura, a menudo se menciona la colaboración docente en el mismo sentido que (o incluso resumido en) “colegialidad”. Si bien están estrechamente conectados, ambos términos no son idénticos. Mientras que la colaboración es un término descriptivo que se refiere a las acciones cooperativas, la colegialidad se refiere a la calidad de las relaciones entre miembros del personal de una escuela. A menudo el término conlleva un valor positivo, refiriéndose a relaciones “buenas” (de apoyo, estimulantes, gratificantes, de igualdad o democráticas) entre pares. Como tal la colegialidad implica una dimensión normativa que va más allá de la simple descripción y se refiere a un aspecto de la cultura organizacional de la escuela.

La colaboración y la colegialidad constituyen y se reflejan una a la otra. Las acciones reales del trabajo conjunto están determinadas por la calidad de las relaciones entre miembros del personal, ellas “reflejan” la colegialidad. Al mismo tiempo, aunque las acciones como tal contribuyen al significado y al valor de las relaciones profesionales. Esta constitución y reflexión mutua es un proceso continuo y por lo tanto, ambas apariencias y significados pueden desarrollarse y modificarse con el paso del tiempo (pp. 220-221).

Como se señaló en el Marco conceptual de TALIS 2013 (p. 35), se ha encontrado reiteradamente que la cooperación y la colaboración entre docentes es un elemento particularmente importante de la práctica profesional. Puede, por ejemplo, jugar un papel en apoyar la reflexión del docente (Tse, 2007; Harris, 2002), ayudar a los docentes a desarrollar una base de conocimientos más útil (Erickson et al., 2005) y valiosa, para apoyar los cambios en la práctica profesional mediante el fomento de la comunicación profesional y el compartir entre docentes (Garet et al., 2001).

Las actividades colaborativas pueden tomar diferentes formas, incluyendo oportunidades formales en la organización del aprendizaje y, la igualmente valiosa, colaboración informal y voluntaria suscitada por situaciones o desafíos que los docentes mismos sienten la necesidad de abordar en forma colectiva. Sin embargo, no todas las actividades colaborativas benefician la labor del docente.

En TALIS 2013 se preguntó a los docentes sobre la frecuencia de su participación en distintos tipos de actividades colaborativas. No obstante, no hubo preguntas que se enfocaran específicamente en el impacto de la colaboración de los docentes con respecto a las formas en las que las actividades colaborativas apoyan u obstaculizan el trabajo profesional de los docentes y las formas en las que las actividades colaborativas pueden dar forma a las actitudes de los docentes acerca de su labor profesional. Kelchtermans (2006) señala:

A fin de comprender y evaluar (valorar) en forma apropiada la colaboración y la colegialidad aún más, uno debe en particular (a) distinguir entre las diferentes formas de colaboración docente, (b) desarrollar un punto de vista más equilibrado sobre el valor tanto de la colaboración como de la autonomía docente y (c) tener en cuenta el contenido o la agenda de la colaboración docente (¿colaboración para qué?) (p. 224).

La idea de desarrollar un punto de vista más equilibrado sobre el valor tanto de la colaboración como de la autonomía docente ha sido investigada por numerosos investigadores. Entre las ideas claves de los distintos hallazgos se incluyen: la autonomía puede tomar diversas formas y servir a diferentes fines en las escuelas (por ejemplo, Hargreaves, 1993, describe tres tipos de autonomía: *limitada*, *estratégica* y *electiva*; Clemente y Vanderberghe, 2000, describen un cuarto tipo autonomía *adsrita*); la autonomía y la colegialidad pueden estar vinculadas conceptual y empíricamente al aprendizaje profesional del docente (p. ej., Clemente y Vanderberghe, 2000, afirman que un balance entre autonomía y colaboración influye fuertemente sobre las oportunidades de aprendizaje del docente en las escuelas y la medida en la cual los docentes pueden implementar lo aprendido); la autonomía es importante para los docentes (por ejemplo, Firestone & Pennell, 1993, informan que la autonomía es central para la motivación intrínseca del docente, mientras que reducir la autonomía del docente puede crear insatisfacción con su trabajo), y no toda colaboración es valiosa desde el punto de vista educativo (por ejemplo, Hargreaves, 1994, describe un tipo de colaboración que es *forzada* y que no contribuye al desarrollo del profesionalismo docente). Tal como Kelchtermans (2006) anota, un equilibrio apropiado entre autonomía y colaboración parece ofrecer la vía más

promisoria para avanzar en las metas del desarrollo profesional del docente y el mejoramiento de la escuela. El diseño de TALIS 2018 incluirá un enfoque sobre las condiciones en las escuelas que permitan tanto el individualismo como la colaboración.

Kelchtermans también informa:

La forma particular, el contenido, el significado y el impacto de la colaboración docente deben entenderse como determinadas por el contexto organizacional de la escuela en la que ésta ocurre. En otras palabras: las condiciones culturales y estructurales de trabajo en las escuelas determinan y median la colaboración real del docente, al igual que la forma en que la “colegialidad” es experimentada y valorada por los miembros del personal involucrados (p. 222).

Las áreas en que se recomienda una consideración más profunda en TALIS 2018 incluyen un enfoque sobre las condiciones bajo las que la colaboración puede ocurrir (efectivamente), las formas de colaboración que podrían impactar sobre las prácticas docentes y el aprendizaje del alumno (p. ej., colaboración que involucre claramente a los docentes en un diálogo sobre la enseñanza), y la distinción entre colaboración y cooperación. Kelchtermans (2006) llama la atención sobre el hecho de que:

... la colaboración docente no es nueva, aunque en los últimos 25 años su enfoque y ambiciones han cambiado notoriamente. Las primeras afirmaciones y esperanzas optimistas fueron superadas por el trabajo empírico, de manera más reciente por las “comunidades profesionales de aprendizaje” o las “comunidades de práctica” (ver por ejemplo, Bolan et al., 2005)

Las ideas relacionadas con la colaboración y la colegialidad como parte de las comunidades profesionales de aprendizaje y las comunidades de práctica son otras áreas de enfoque para TALIS 2018.

Algunas otras áreas de enfoque dentro de este tema para TALIS 2018 son la participación del docente en los procesos de toma de decisiones y la movilidad académica del docente. Tal como se anotó en la discusión del tema de Liderazgo en la escuela, se ha visto un mayor énfasis en el campo del liderazgo educativo que se da en las escuelas sobre el liderazgo distribuido y el liderazgo docente. Como se anotaba, existe un interés creciente en encausar el potencial de liderazgo de los profesores más generalmente, usando estructuras más planas que permitan a los docentes involucrarse más en áreas tales como mejoramiento de la escuela, pedagogía, visión y metas de la escuela. En TALIS 2018 se desarrollará nuevo material para recoger información sobre las perspectivas de los docentes acerca de su participación en la toma de decisiones de la escuela y compararlas con las visiones de los rectores en esta área.

Otra área de interés para algunos países participantes se relaciona con la naturaleza de las oportunidades de movilidad académica de los docentes. En TALIS 2018 la movilidad académica se define como un periodo de estudio, enseñanza o investigación en un país diferente al de residencia del docente, la cual es de duración limitada y tiene la expectativa de que el docente regrese a su propio país tras culminar el periodo designado. Las oportunidades de movilidad pueden lograrse dentro de programas de intercambio establecidos con este fin o de manera individual, y no incluyen la migración de un país a otro. El interés sobre la movilidad académica del docente es fuerte en algunos sitios debido a sus beneficios esperados, en particular con respecto al aprendizaje del docente y a la calidad de la enseñanza, y lo referente a las características profesionales de los docentes tales como satisfacción laboral y motivación, y autoeficacia. Las preguntas relacionadas con el propósito y la duración de la movilidad académica del docente permitirán la evaluación de relaciones entre estas oportunidades y áreas, incluyendo: el desarrollo profesional continuo, la colaboración, las creencias y prácticas educativas, la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, la satisfacción laboral y la motivación, y la autoeficacia.

3.2.3 Potencial de análisis e indicadores

Además de las preguntas de investigación claves examinadas en TALIS 2013 (OCDE, 2014) relacionadas con los perfiles de las Prácticas profesionales de los docentes, los tipos de preguntas que podrían contestarse en TALIS 2018 con base en las direcciones y cambios propuestos para este tema incluyen las siguientes:

- Según la percepción de los docentes y los rectores, ¿cuáles son las condiciones bajo las cuales puede ocurrir la colaboración de manera efectiva?
- Según la percepción de los docentes, ¿cuáles formas de colaboración impactan sobre las prácticas de enseñanza de los docentes y sobre el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cuáles son las conexiones que existen entre colaboración y desarrollo?, ¿perciben los docentes la colaboración como una característica del desarrollo profesional efectivo?, ¿la colaboración estimula el desarrollo profesional posterior del docente?
- ¿De qué maneras la colaboración estimula y apoya la innovación en la práctica docente?
- ¿Cuáles son los roles de los docentes en la toma de decisiones en la escuela según la percepción de los docentes y los rectores?
- ¿Cuáles son los roles de los docentes en el liderazgo según la percepción de los docentes y los rectores?
- ¿De qué maneras estimula la movilidad académica el aprendizaje del docente y la calidad de la enseñanza (p. ej., en áreas que incluyen el desarrollo del docente, la colaboración, las creencias y las prácticas educativas, la innovación) y otros aspectos de su práctica profesional (p. ej., la satisfacción laboral, la motivación y la autoeficacia)?

Estas preguntas se relacionan con otros temas, incluyendo:

- La profesión docente (características profesionales)
 - Satisfacción laboral y motivación del docente (confianza en sí mismo, reflexión y análisis profesional)
 - Retroalimentación y desarrollo del docente (rol de la colaboración)
 - Autoeficacia del docente (confianza en sí mismo, reflexión y análisis profesional)
- Enseñanza y aprendizaje (características pedagógicas)
 - Liderazgo en la escuela (liderazgo educativo, apoyo, recursos)
 - Clima escolar (comunidad de aprendizaje, fomento de enseñanza y aprendizaje efectivo)
 - Innovación (desarrollo profesional, experimentación profesional, colaboración)
 - Creencias y prácticas educativas del docente (experimentación profesional, resultados sobresalientes, creencias)

Las preguntas propuestas junto con sus relaciones a otros temas de TALIS 2018, al igual que su relación con las características del sistema, la escuela y el docente, tienen alta relevancia política. Como se señalaba en la discusión anterior, sobre el mapa conceptual de temas en TALIS 2018 (Figura 2), las prácticas profesionales junto con las creencias y prácticas educativas del docente son el “núcleo pedagógico” del enfoque de Enseñanza y Aprendizaje en TALIS 2018 y se pueden considerar como moldeadas por las diferentes áreas de las características profesionales del docente, al mismo tiempo que les dan forma a estas.

4. Temas que se superponen con otros y se aplican tanto a nivel institucional como del docente

Esta subsección considera dos temas que emergieron durante el proceso de planeación, relacionados con temas transversales: la innovación y la diversidad cultural. Estos temas fueron transversales en el sentido que se identificó que involucraban elementos y conceptos que se superponían con otros temas (especialmente el clima escolar y las prácticas y creencias educativas del docente), y en el sentido de que involucraban tanto el nivel docente como el institucional. Se consideró que eran suficientemente importantes para ser desarrollados como temas diferenciados más que como aspectos de otros temas.

4.1 Tema: Innovación

4.1.1 Introducción

Las sociedades, economías y tecnologías rápidamente cambiantes han llevado a frecuentes llamados a la innovación, también en el campo de la educación. La Cumbre Internacional de la Profesión Docente del 2015 enumera “el fomento de la innovación para crear ambientes de aprendizaje del siglo veintiuno” como uno de los tres criterios fundamentales que deben tenerse si se quiere que un sistema educativo tenga éxito (ISTP, 2015). Sin embargo, no está totalmente claro cómo definir la innovación, uno de los recientes informes de TALIS definió la innovación como “una idea nueva o un desarrollo posterior de un producto, proceso o método existente que se aplica en un contexto específico con la intención de crear un valor agregado” (Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012; p. 39). El informe señalaba que el incremento de las adaptaciones de características existentes es más común en lo que tiene que ver con la innovación que con los cambios radicales.

4.1.2 Fundamento teórico

Específicamente con respecto a la innovación en educación, la literatura discute al menos tres perspectivas en donde se ve la necesidad de innovación:

1) **La innovación en las prácticas docentes que apoyen la adquisición de destrezas interdisciplinarias.** Además de alfabetismos bien establecidos como los de lectura o matemáticas, las próximas generaciones de estudiantes tienen la necesidad de desarrollar destrezas adicionales más amplias o más complejas. Solo entonces tendrían una oportunidad justa de tener éxito en las complejas sociedades modernas y en los mercados laborales globales **rápidamente** cambiantes. En este contexto, se han identificado varias destrezas como formas de pensar, formas de trabajar, herramientas para trabajar y aspectos de vida en el siglo XXI (Binkley et al., 2012). Entre otras, la creatividad y la innovación, la solución de problemas, el pensamiento crítico y el alfabetismo digital son las destrezas que se mencionan más a menudo en este contexto (OCDE, 2015). De hecho, algunas de esas destrezas han sido esenciales para las personas durante siglos, mientras que otras apenas han emergido debido a cambios sociales recientes y a los avances tecnológicos (Greiff, Niepel, & Wüstenberg, 2015). Con el fin de dar cuenta de la necesidad social de desarrollar dichas destrezas, los docentes deben estar preparados para fomentarlas en la educación. La integración de las tecnologías digitales en las actuales prácticas de enseñanza es un tema que se menciona con frecuencia en este contexto (Dumont, Istance, & Benavides, 2010). Podría ser significativo vincular TALIS 2018 con los estudios IEA acerca de la implementación de la tecnología de la información y la comunicación en la educación —SITES-M1 y SITES-M2, al igual que ICIL S 2013— mediante el uso de algunas de las escalas implementadas allí (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014). La integración de las tecnologías digitales en la práctica tiene un prerrequisito afectivo-motivacional, es decir, una actitud positiva hacia las tecnologías y la innovación tecnológica. Los docentes con dicha actitud positiva tienen

más probabilidad de integrar las tecnologías digitales en su enseñanza (Teo, 2011) y, al mismo tiempo, están dispuestos a asumir los riesgos en su uso (Yi, Fiedler, & Park, 2006). El concepto de innovación en las prácticas docentes es una versión específica al dominio de la más genérica innovación de los docentes (ver punto 3 del presente listado). La aplicación de las prácticas docentes innovadoras, las cuales cruzan fronteras tradicionales de las materias y apoyan los enfoques interdisciplinarios al igual que la colaboración entre los estudiantes y el aprendizaje investigativo, constituyen otro tema en este contexto (OCDE, 2013).

2) Una orientación general hacia la innovación de los docentes como actores centrales en el proceso educativo.

La capacidad individual de innovación es una precondition indispensable para que cambien los sistemas educativos (Rogers, 2003). La investigación existente indica que, con base en el tiempo en que los docentes adoptan una innovación, pueden, en su mayoría, clasificarse en cinco grupos diferentes en lo relacionado con su innovación: Innovadores, Adoptante Temprano, Mayoría Temprana, Mayoría Tardía, y Rezagados (*ibid.*). Sin la disposición de los docentes para tomar riesgos y sin su actitud a nuevas experiencias y una capacidad para lidiar con la incertidumbre que acarrea el cambio, es difícil lograr la innovación, ya que se requiere romper rutinas. A fin de evaluar la innovación individual, a menudo se utilizan las autopercepciones de los docentes como indicadores, por ejemplo, la *Escala Individual de Innovación* que fue diseñada por Hurt, Joseph y Cook (1977) mostró buenas propiedades psicométricas (Pallister & Foxall, 1998; Simonson, 2000), y ya ha sido aplicada en muchos países (véase por ejemplo Celik, 2013). Esta mide la capacidad general de las personas para innovar usando 20 ítems que reflejan subconstructos de innovación tales como asumir riesgos, resistencia al cambio o liderazgo en la opinión. Si bien el uso de autoevaluaciones a menudo es controversial, ofrecen medidas eficientes que dan suficientes grados tanto de confiabilidad como de validez en el contexto de la capacidad innovadora (ver las referencias anteriores). La apertura y la extraversión son facetas de la plasticidad, un rasgo de la personalidad que promueve el ajuste a los entornos cambiantes y es un prerrequisito de la capacidad innovadora (DeYoung, Peterson, & Higgins, 2002). Hanfstingl y Mayr (2007) resumieron el estado de la investigación con respecto a ellas, de la siguiente manera: la extraversión y la apertura están relacionadas significativamente con el desempeño docente en el aula percibido por los profesores o evaluado por sus alumnos. Estas características del docente también se relacionan con la autoeficacia de los docentes. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) señalaron que los docentes con alta autoeficacia son más abiertos a nuevas experiencias y están más dispuestos a implementar innovaciones que aquellos con baja autoeficacia. Otras características que se deben considerar en este contexto se refieren a la búsqueda de novedad, que juega un papel esencial en las etapas tempranas de adoptar nuevos productos (Manning, Bearden, & Madden, 1995; Schweizer, 2006); y a buscar la diversidad con el fin de disminuir el aburrimiento u obtener un cambio de ritmo (Fishbach, Ratner, & Zhang, 2011; Steenkamp & Baumgartner, 1992). En consecuencia, las orientaciones generales de los docentes hacia la innovación —entendida como una característica relacionada a la personalidad individual— juegan un papel importante para facilitar la innovación en sus prácticas de enseñanza.

TALIS 2018 pretende combinar una perspectiva psicológica y sociológica sobre la capacidad innovadora de los docentes teniendo en cuenta que esta tiene un componente individual (cognitivo) que se aborda con la escala de capacidad innovadora del docente, pero que también tiene un componente organizacional que refleja las percepciones compartidas sobre la innovación de un grupo (Anderson & West, 1998), en nuestro caso los docentes en una escuela. Los profesores interactúan unos con otros dentro del mismo ambiente escolar y sobre la base de un objetivo común (fomentar las capacidades de los estudiantes) mientras que experimentan similares procesos de socialización. Dichas interacciones y experiencias compartidas hacen probable que los docentes en una escuela desarrollen percepciones compartidas, por ejemplo, sobre cómo responder al cambio (*ibid.*). El Inventario de Clima de equipo (Team Climate Inventory) captura esta faceta de la capacidad innovadora que es una característica colectiva más que individual. Enfatiza la naturaleza de una organización como un sistema abierto en lugar de una burocracia clásica (Patterson et al., 2005), lo que significa que una escuela tiene una orientación flexible hacia el cambio y la innovación, al igual que se fomentan y apoyan ideas nuevas y enfoques innovadores (*ibid.*).

3) **Un contexto escolar que es abierto a la innovación.** Los docentes están trabajando en un contexto organizacional que media o modera el impacto de sus características cognitivas y no cognitivas de personalidad sobre su desempeño y bienestar —Modelo de Demandas y Recursos Laborales—, (JD-R; Bakker & Demerouti, 2007). En este aspecto, los recursos laborales se refieren a las condiciones de la escuela que amortiguan los efectos potencialmente negativos sobre el desempeño en el aula y la salud del docente, por una parte, y mejoran su compromiso en el trabajo y bienestar por otra (Bakker, 2011). Las barreras típicas que operan contra la innovación se relacionan con la falta de tiempo y la infraestructura necesaria (Andrews, 2007). En este contexto, el liderazgo en la escuela —tal como lo ejercen los rectores— juega un papel importante en la creación de una cultura de la innovación en las escuelas y en romper las barreras de la innovación. Además de un clima escolar amigable con la innovación que apoya el cambio, las características del sistema que faciliten a las escuelas adaptarse a los desarrollos rápidos son otra precondition importante de la innovación. El informe TALIS sobre innovación pedagógica señalaba al valor añadido de las comunidades profesionales de aprendizaje (Vieluf et al., 2012); ellas ofrecerían constantemente retroalimentación a los docentes, apoyando así el incremento de los cambios y teniendo efectos positivos sobre la calidad educativa y el logro del estudiante (Bolam et al., 2005; Louis & Marks, 1998).

4.1.3 Potencial de análisis e indicadores

El concepto de innovación alimenta temas diferentes en TALIS 2018. En consecuencia, se necesitan indicadores dentro de temas diferentes. Como primer intento de capturar las perspectivas sobre la innovación mencionadas en los párrafos anteriores, TALIS 2018 utilizará cuatro perspectivas que incluyen seis indicadores.

- Prácticas docentes innovadoras
 - Preparación de los docentes para fomentar resultados educativos innovadores tales como la creatividad, el pensamiento crítico y la solución de problemas (es decir, destrezas interdisciplinarias)
 - Integración de la tecnología de la información y las comunicaciones en las prácticas docentes
- Capacidad innovadora individual (a nivel del docente)
 - Capacidad innovadora general del docente y apertura hacia la innovación en la enseñanza
- Clima escolar para la capacidad innovadora (a nivel del docente y rector)
 - Clima escolar para la capacidad innovadora a un nivel organizacional
 - Clima escolar para la capacidad innovadora con respecto a las comunidades profesionales de aprendizaje, es decir, equipos de docentes —versión adaptada del Inventario de Clima de equipo— (Patterson et al., 2005)

En este aspecto notamos que las prácticas docentes que apuntan a fomentar resultados educativos innovadores (destrezas del siglo XXI) pueden distinguirse de las prácticas docentes innovadoras. En tanto que las primeras consideran que los resultados educativos son innovadores (es decir, orientación a resultado), las segundas ponen énfasis en la innovación en las formas de enseñar dichas destrezas (es decir, orientación a proceso).

4.2 Tema: Equidad y diversidad

4.2.1 Introducción

La diversidad del contexto del alumno puede surgir a partir de muchas fuentes tales como el contexto cultural, el socioeconómico, y el género. El alcance de la diversidad en el contexto cultural y socioeconómico difiere enormemente entre sistemas escolares y escuelas. Algunos son bastante homogéneos mientras que otros son heterogéneos. Muchas escuelas y sistemas educativos han desarrollado enfoques para la enseñanza y el aprendizaje que abordan la diversidad. TALIS 2018 pregunta a las escuelas y docentes sobre los enfoques de enseñanza y aprendizaje que responden a las diferencias culturales, socioeconómicas y de género entre los estudiantes.

Los temas relacionados con las políticas escolares y los enfoques de la enseñanza en entornos culturales diversos han cobrado importancia creciente, principalmente en Europa. La diversidad cultural ha sido una característica de muchos países europeos en donde la inmigración es una fuente importante de diversidad. La diversidad cultural fue resaltada en la reunión de la Junta de Países Participantes por la Unión Europea en TALIS, en noviembre de 2015, como un tópico

que requería atención en el Marco Conceptual y en los cuestionarios. La reciente entrada masiva de refugiados ha puesto la diversidad cultural en lo alto de la agenda de política educativa. Sin embargo, la diversidad puede provenir de diferentes fuentes. TALIS 2018 abordará tres fuentes de diversidad: contexto cultural, estatus socioeconómico y género. Cada una de estas fuentes tiene una larga historia en la política y la práctica educativa. Muchos sistemas escolares han adoptado programas que representan respuestas a las diferencias en cada uno de esos dominios.

En PISA han existido evaluaciones de las respuestas hacia, y desde el impacto de la diversidad de los alumnos usando información obtenida a través de los cuestionarios del alumno, el docente y los rectores. En el reciente informe de la OCDE *“Estudiantes inmigrantes en la escuela: facilitando la ruta hacia la integración”* (Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration) (OCDE, 2015b) se utilizaron datos de PISA para explorar cómo los sistemas educativos en todo el mundo lograban integrar en sus escuelas a una población estudiantil diversa con antecedentes de inmigración. PISA 2018 planea continuar y dar mayor énfasis a este tema. Por lo tanto, las políticas y prácticas educativas con respecto a la diversidad cultural podrían ser un área adecuada para la armonización de TALIS y PISA. También puede anotarse que PISA ha abordado temas de equidad en los resultados entre los estudiantes de contextos socioeconómicos y culturales diferentes (OCDE, 2013).

Los temas de equidad y diversidad cruzan una cantidad de tópicos existentes que deben ser investigados minuciosamente. Requieren algunas preguntas específicas acerca de las políticas escolares, las prácticas y enfoques hacia la enseñanza. Por lo tanto, se ha considerado a la equidad y la diversidad como un tema, más que un asunto transversal.

4.2.2 Fundamento teórico

La equidad y la diversidad se abordan dentro del contexto de antecedentes culturales, género y contexto socioeconómico; se da más énfasis al contexto cultural (alineándose así con PISA 2018).

Diversidad cultural. En relación con la diversidad cultural existe evidencia de que las diferentes políticas educativas y de enseñanza tienen ramificaciones para los inmigrantes (Banks & Banks, 2009), pues los estudios PISA han demostrado que las diferencias en los sistemas escolares pueden tener impacto sobre los resultados para estudiantes inmigrantes (OCDE, 2006, 2009 y 2012). El logro de lectura en PISA entre los estudiantes inmigrantes es mayor en países con una política de inmigración más incluyente (Arikan, Van de Vijver & Yagmur, 2016). En los países con una política de inmigración más incluyente, el idioma mayoritario es utilizado por una proporción mayor de los inmigrantes que en los países con una política más orientada hacia la asimilación del idioma, tal es el caso de Francia (Yagmur & Van de Vijver, 2012). Un paradigma dominante en el estudio sobre diversidad cultural se deriva del trabajo de Ely y Thomas (2001), ese trabajo articula dos perspectivas en los estudios de las políticas de diversidad cultural: en la primera perspectiva existe un énfasis en el fomento de la igualdad y la inclusión, y en la valoración de la diversidad; esta perspectiva a menudo se denomina

equidad. Es una política en la cual hay un énfasis sobre la igualdad de todos los niños en un curso, el evitar la discriminación, y un tratamiento justo de todos los estudiantes (Schachner, 2014). En el nivel de la escuela esta política a menudo parece un enfoque “de ceguera a los colores” hacia la diversidad, en el cual la meta principal es la de crear y mantener la homogeneidad. La homogeneidad a menudo se refiere implícitamente a la cultura dominante de un país y se asocia con la asimilación (Plaut, Thomas, & Goren, 2009), existe evidencia de que esta política promueve el ajuste de los estudiantes inmigrantes (Schachner, 2014); la segunda perspectiva puede llamarse *multiculturalismo*. El principio tras esta perspectiva es que la diversidad crea recursos que pueden enriquecer la escuela y promover el respeto y el conocimiento de otras culturas. En este enfoque se aceptan y reconocen las expresiones de diversidad. En esta perspectiva la diversidad se ve como un recurso que puede llevar a un mayor conocimiento de otras culturas, más apertura a otras culturas, y el mejoramiento de las habilidades interculturales. Se ha mostrado que esta política promueve la motivación del alumno y la pertenencia a la escuela (Schachner, 2014). Si bien las dos políticas parecen ser diferentes, estudios empíricos demuestran que a menudo las escuelas combinan componentes de ambas (Schachner, 2014; Schachner, Noack, Van de Vijver, & Eckstein, 2016).

Género. En las políticas y prácticas educativas hay temas evidentes, similares a los descritos en el párrafo anterior, con respecto al género. Ha existido una larga tradición de políticas y prácticas que promueven oportunidades iguales y resultados equitativos entre estudiantes mujeres y hombres (Voyer & Voyer, 2014). Esto se ha enfocado especialmente sobre el logro y la participación en matemáticas y ciencias. Estudios transnacionales han mostrado el grado en que los logros de estudiantes (mujeres y hombres) difieren entre países y han cambiado con el tiempo dentro de ellos (p. ej., los desempeños en matemáticas son bajos a pesar de la fuerte motivación de los muchachos; Else-Quest, Hyde, & Linn, 2010). Algunas de estas diferencias y cambios temporales en esas diferencias, parecen estar asociadas con el énfasis de la política y la práctica —tal como la equidad de género en las matrículas— (Else-Quest et al., 2010). Al mismo tiempo, muchas prácticas escolares y del sistema (incluyendo los currículos) se preocupan en reconocer las diferencias en los intereses, las perspectivas y aspiraciones de estudiantes mujeres y hombres.

Contexto socioeconómico. Con relación al contexto socioeconómico, el enfoque de la política y práctica educativa y el de la investigación ha sido sobre la equidad, de manera que la asociación entre resultados de logro y estatus socioeconómico sea minimizada (OCDE, 2013; Sirin, 2005). Una de las contribuciones de los estudios internacionales a las deliberaciones sobre los efectos del contexto socioeconómico ha sido mostrar que la fortaleza de su relación con los resultados de logro varía considerablemente entre países y eso ha llevado al interés en las políticas y prácticas asociadas con aquellas variaciones (Alegre & Ferrer, 2010; Nilsen, Blömeke, Hansen, & Gustafsson, 2016). En términos de política y práctica de la educación, se ha enfocado en lo que se hace en las escuelas que tienen altas concentraciones de estudiantes de un contexto socioeconómico bajo. En muchos países, esas son las escuelas que se han incluido en programas especiales, o que han sido receptoras de recursos adicionales para generar mayor equidad en los resultados. En unas pocas instancias, ellos han reconocido aspectos de la cultura en las comunidades atendidas por esas escuelas.

4.2.3 Potencial de análisis e indicadores

TALIS ofrece una oportunidad única de comparar las prácticas y políticas relacionadas con estos aspectos de la equidad y la diversidad entre escuelas y entre países. Al abordar la diversidad cultural, TALIS incluye una cantidad de preguntas que se proyecta utilizar en PISA 2018 (o al menos en la prueba de campo). Estas preguntas han sido desarrolladas mediante un grupo experto que trató la competencia global, pero hemos sido selectivos y nos enfocamos en las preguntas relacionadas con las diferencias en el contexto cultural de los alumnos. Aun así, es importante anotar que los indicadores de TALIS son más amplios que los de PISA en dos maneras: (1) las medidas de TALIS abordan tanto la equidad como la diversidad, en tanto que los indicadores de PISA tienen un énfasis sobre la diversidad; (2) la diversidad de género y la socioeconómica no son evaluadas en PISA.

Los ítems de TALIS acerca de la diversidad cultural se derivan parcialmente de PISA y parcialmente del trabajo de Schachner (2014). Los ítems sobre género y estatus socioeconómico involucran principalmente temas de equidad.

E. Antecedentes de los docentes, los rectores y las escuelas

TALIS 2018 sigue el procedimiento de TALIS 2013 al recoger elementos claves sobre los antecedentes de los docentes. Pregunta sobre los atributos personales de los profesores (p. ej., género, edad, estatus de empleo, experiencia laboral, educación inicial y programa de enseñanza) al igual que sobre las características de las aulas (p. ej., la composición estudiantil del grupo). Además, TALIS 2018 reúne información sobre antecedentes de los rectores y las escuelas. Pregunta sobre los atributos personales de los rectores, su educación y experiencia, al igual que las características de la escuela (ubicación, tamaño de la escuela, tipo, modelo de financiación y composición de los estudiantes). Esta información contextual, personal, del aula y la escuela es importante cuando se examina el trabajo de los docentes y las condiciones de trabajo que en la percepción de ellos les permite funcionar efectivamente en su rol. Los antecedentes pretenden revelar características básicas que se espera sean de interés en términos de sus relaciones con otros indicadores y que también puedan ser de valor como información descriptiva sobre las escuelas y los sistemas. Además, esas características pueden ser valiosas al comprender el contexto en el cual se interpretan los datos sobre temas e indicadores.

1. Antecedentes del profesor

1.1 Introducción

La información sobre los antecedentes de los docentes en términos de edad, género, estatus de empleo y experiencia laboral es crucial para poder describir y comparar la composición de la fuerza docente entre países. El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de

la OCDE aportará esta información que es también importante para los análisis complejos de los antecedentes de resultados tales como la autoeficacia del docente o la satisfacción laboral en los análisis de perfiles. Teniendo en cuenta que TALIS 2018 se enfoca principalmente en CINE 2, será necesario desarrollar categorías específicas de respuesta para unos pocos ítems de los niveles 1 y 3 de CINE.

1.2 Fundamento teórico

La investigación existente apunta al hecho de que los docentes tienen gran influencia sobre la calidad educativa y el logro de los alumnos (Hattie, 2009; Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013). La variabilidad en las características de los docentes dentro del país es probablemente muy grande y puede reflejar grandes diferencias en los perfiles. Además, por lo general se espera que las características de antecedentes afecten los resultados de los alumnos a través de efectos transmitidos (p. ej., mediante las prácticas docentes) más que por efectos directos. De esta manera se mantienen consistentes con el ciclo de TALIS 2013 tantos ítems como sea posible ya que las comparaciones de tendencias son un objetivo global de TALIS 2018. Sin embargo, la literatura reciente sobre estado del arte, y el interés en información más detallada al igual que la armonización con PISA 2018, podrían exigir ítems diferentes o adicionales. Con respecto a la consistencia, se puede considerar la armonización entre TALIS y PISA con relación a la secuencia de los ítems y sus categorías de respuesta. Algunas variables fueron cambiadas en PISA 2015 comparadas con TALIS 2013 (ver ED U/ INES/TALIS (2013)3/REV 1).

1.3 Potencial de análisis e indicadores

Los siguientes indicadores de los antecedentes del profesor se incluyen en TALIS 2018:

- Género, edad y antecedente de idioma
- Estatus de empleo
- Enseñanza a tiempo completo
- Compromisos en otras escuelas
- Experiencia laboral

2. Contexto escolar

2.1 Introducción

Varios aspectos del contexto escolar son importantes para entender las condiciones bajo las cuales ocurren la enseñanza y el aprendizaje. Los antecedentes de la escuela pueden ser importantes cuando se interpretan datos sobre el trabajo de los docentes y las condiciones laborales. Se espera que los antecedentes de la escuela sean de interés en términos de su relación con otros indicadores y como información descriptiva acerca de las escuelas y los sistemas.

2.2 Fundamento teórico

Existe un corpus de investigación sustancial relacionado con el impacto del contexto de la escuela (conceptualizado ya sea como la composición de la escuela o como el barrio en el que se ubica la escuela) y las características de la escuela sobre el logro del alumno. Se ha presentado un debate continuo sobre la medida en la que las características generales de la población estudiantil tienen efecto sobre los resultados de aprendizaje tras tener en cuenta de manera estadística los efectos para estudiantes individuales (Borman & Dowling, 2010). Los análisis de los resultados de PISA sugerían que para la mayoría de países había una ventaja en “asistir a una escuela cuyos estudiantes eran, en promedio, de entornos socioeconómicos más privilegiados” sin importar su propio contexto sociocultural (OCDE, 2004, p. 189). Es más, el alcance de esta ventaja varía entre países dependiendo de la medida en que las escuelas difieran en su composición social. De preocupación más directa para TALIS es el alcance de los efectos de la composición de la escuela sobre el logro del alumno que podrían estar influidos por las diferencias en las características de los docentes y las diferencias en los enfoques de la enseñanza que están asociados con las diferencias en la composición de la población escolar. En otras palabras, ¿pueden las escuelas más afluentes atraer y conservar más docentes altamente calificados y con experiencia que las escuelas menos afluentes? Más aún, ¿las circunstancias sociales de las escuelas menos afluentes limitan los enfoques a la enseñanza, ya sea por el acceso a los recursos o por preocupaciones con el manejo del comportamiento? También hay un interés en el impacto del alcance en lo que refiere a características estructurales de la escuela y la ubicación geográfica sobre el logro estudiantil y otros resultados a través de la influencia que tienen sobre cómo se da la enseñanza. Una revisión sustancial de los efectos del tamaño de la escuela ha sugerido que escuelas más pequeñas tienen beneficios para muchos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood & Jantzi, 2009).

Las características de la escuela pueden ser valiosas para comprender el contexto en el cual se interpretan los datos sobre los temas e indicadores. En particular, la composición de su cuerpo estudiantil (en relación con el contexto socioeconómico y cultural, y la transitoriedad o movilidad de sus estudiantes) y su fuerza laboral docente (incluyendo la transitoriedad y patrones

de asistencia de los docentes) al igual que las características tales como el tamaño de la escuela, pueden relacionarse con varios enfoques a la enseñanza y a aspectos de la gestión escolar.

2.3 Potencial de análisis e indicadores

El cuestionario TALIS para rectores pretende generar datos relacionados con los siguientes indicadores:

- Ubicación de la escuela
- Matrículas en la escuela
- Tipos de programas ofrecidos
- Gobernanza escolar y modelo de financiación
- Composición de los estudiantes (en términos de desventaja socioeconómica, diversidad cultural y requerimientos de necesidades especiales)

Estos indicadores serán incluidos en los análisis como variables de contexto que potencialmente median o moderan las relaciones entre otras variables.

F. Análisis

Tres formas de análisis de los datos en el estudio TALIS 2018 formarán las bases para los informes (los análisis con otros fines no se discuten en este documento). La primera involucra las comparaciones de indicadores entre países. La segunda implica la comparación de indicadores en el transcurso del tiempo, lo que en ocasiones se denomina análisis de tendencia. La tercera involucra los análisis de las relaciones entre los indicadores replicados entre países a fin de establecer patrones generales. Es importante establecer invarianza de medición para todas esas formas de análisis. Esto se refiere a si el mismo constructo está siendo medido entre países u otros grupos especificados (p. ej., género, contexto socioeconómico o cultural) o en el transcurso del tiempo. La invarianza de medición es una base esencial para la interpretación de los datos. TALIS 2018 realizará análisis de invarianza de medición a fin de examinar el punto hasta el cual son válidas las comparaciones de los indicadores y las relaciones entre países e intertemporales.

TALIS 2018 será administrado a muestras de profesores y sus rectores utilizando cuestionarios en línea o impresos. Las muestras para el estudio principal consistirán en aproximadamente 200 escuelas por país y 20 docentes dentro de cada escuela. Las muestras de escuelas se toman con una proporción de probabilidad a tamaño y en algunos países las tasas de muestreo difieren entre estratos. Las tasas de respuesta difieren entre escuelas. Los pesos del cuestionario se computan para dar cuenta del diseño de la muestra y las diferencias en la participación, de manera que se puedan generar estimados de población y de error de muestreo que sean representativos de la población de docentes. Es esencial aplicar pesos del cuestionario cuando se realizan análisis de datos de TALIS. El muestreo se discute con mayor detalle en la sección III del Marco conceptual.

Para asegurar que las muestras no están sesgadas por la no respuesta, se especifica una tasa de respuesta requerida. En TALIS esta es del 75 % de las escuelas seleccionadas en la muestra (después de sustitución especificada) siempre y cuando cada escuela incluida obtenga una tasa mínima de respuesta del 50%. También se exigió una tasa de participación mínima de los docentes por cada país.

1. Comparación de los indicadores entre países o en el transcurso del tiempo

Una cantidad de tablas que se informarán a partir de TALIS 2018 tendrán que ver con indicadores sencillos reportados por cada país o por cada ciclo de TALIS (es decir, tiempo). Las estadísticas reportadas dependen de la naturaleza del indicador. Para los indicadores categóricos, la estadística reportada será el porcentaje de respondientes (estimados para la población pertinente de profesores) en cada categoría (p. ej., el porcentaje de docentes femeninos o el porcentaje de tiempo de clase invertido en “tareas administrativas”, “mantener el orden en el aula” y “enseñanza y aprendizaje real”). Para los indicadores con base en variables continuas, la estadística reportada sería el promedio (media) sobre una métrica natural (p. ej., edad promedio) o una escala construida (p. ej., los puntajes promedio en escalas de aspectos de la autoeficacia del docente o el clima escolar). Para todas esas estadísticas se reportan errores estándar de manera que se pueda formar un juicio sobre la confianza con la cual se puede concluir que cualquier diferencia aparente entre países o entre ciclos de TALIS por cada país, podría no haber resultado simplemente de fluctuaciones aleatorias en la muestra o el instrumento de medición.

2. Comparación de las medidas de asociación

Una cantidad de tablas que se reportarán a partir de TALIS 2018 tendrán que ver con las fortalezas de las relaciones entre indicadores. Las más simples involucran mediciones bivariantes de asociaciones entre dos indicadores reportadas ya sea como coeficientes de correlación (p. ej., entre el índice de participación entre los actores y el índice de colaboración profesional del docente) o coeficientes de regresión. Los coeficientes de regresión se derivarían de análisis de regresión múltiples o multivariantes de la relación de un conjunto común de variables con un criterio. Al usar esos estimados, se podrían comparar las fortalezas de las relaciones entre países o entre ciclos de TALIS.

En TALIS 2013 muchos de estos análisis se basaron en un modelo desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) (Purves, 1987) y se articuló posteriormente en el modelo de efectividad escolar desarrollado por Scheerens y Bosker (1997). Este modelo examina la enseñanza y el aprendizaje en términos de contexto, insumos, procesos y resultados (CIPO). El marco de referencia utilizado en TALIS 2013 era completo en cuanto incluía un amplio rango de medidas y era multinivel en cuanto estaba estructurado en torno a factores al nivel del docente o el aula, la escuela y el sistema. El modelo de TALIS 2013 indicaba que las influencias de algunos factores eran relativamente similares en un rango de contextos (p. ej., formación inicial del docente), mientras que otros variaban en un grado mayor (p. ej., la satisfacción laboral del docente). En general, las variables que fueron clasificadas como factores

de proceso tendrían a verse como más maleables, siendo los factores a través de los cuales los docentes, los rectores y los administradores de los sistemas educativos podrían influir el sistema y promulgar resultados (OCDE, 2014a, p 183). La investigación incluyó indicadores relacionados con la experiencia docente en las escuelas: las prácticas profesionales del docente (prácticas colaborativas), prácticas y creencias educativas (prácticas de enseñanza), retroalimentación del docente y desarrollo (valoración y retroalimentación, tutoría, desarrollo profesional), al igual que clima escolar y liderazgo de la escuela. También incluía características del contexto docente (género, experiencia laboral como docente, y elementos incluidos en la formación inicial del docente) y las características demográficas de los alumnos en las aulas de los profesores.

TALIS 2013 reconoció que los resultados podrían ser tanto el producto del proceso como los insumos, y que ellos mismos podrían influenciar los insumos y procesos. Un ejemplo de tal círculo de retroalimentación se da cuando la retroalimentación del docente y el desarrollo podrían influir la proclividad de los docentes a participar en procesos educativos deseables, pero que estarían influidos ellos mismos por la experiencia de implementar esas prácticas. De manera similar, la autoeficacia del docente podría considerarse como un producto del desarrollo del docente y de la experiencia de adoptar nuevas prácticas pedagógicas al igual que un insumo que influiría la participación en el desarrollo profesional y la disposición a mejorar la práctica. Desde el año 2013 la investigación se ha influenciado más por la adopción de modelos dinámicos de efectividad escolar (Creemers & Kyriakides, 2008; Creemers & Kyriakides, 2015a). Creemers y Kyriakides (2015a) muestran cómo el mismo factor a menudo puede ser tanto insumo como producto de la escolaridad. Los modelos dinámicos también se han utilizado en estudios de las influencias de los docentes sobre el aprendizaje de los alumnos (Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013) y el mejoramiento de la escuela (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013; Muijs et al., 2014).

En los últimos años se han visto numerosos y diferentes desarrollos en la investigación de la efectividad educativa, incluyendo modelos que integran factores a nivel del sistema, la escuela y del aula (Scheerens, 2016). De manera simultánea con estos desarrollos, se ha dado una aplicación más amplia de las formas de análisis que se pueden utilizar para explorar los efectos indirectos (al igual que los directos) sobre los resultados de aprendizaje y relaciones recíprocas entre múltiples influencias sobre los resultados (van der Werf, Opdenakker, & Kuyper, 2008). De manera creciente los estudios utilizan indicadores compuestos más que indicadores de único ítem para capturar constructos complejos de escuela y aula que ofrecen mediciones más confiables de lo que ocurre en las escuelas y aulas. Estos indicadores compuestos a menudo son preferidos en lugar de los de un solo ítem cuando el constructo tiene múltiples factores que contribuyen a él, por ejemplo, un ítem sencillo sobre “la frecuencia de interrupción de la clase” limitaría la comprensión del constructo complejo de “clima disciplinario del aula”. Una medición compuesta puede ampliar el alcance y capturar de manera más apropiada el constructo subyacente que se está investigando.

El Marco conceptual de TALIS 2018 no pretende ser prescriptivo con respecto a los análisis que se vayan a realizar. En su lugar apunta a ilustrar algunos posibles análisis sin ser exhaustivo o sin excluir a otros. Un conjunto de los posibles análisis para TALIS 2018 podría enfocarse en las influencias de la autoeficacia del docente. Esto fue investigado en TALIS 2013 y sigue siendo un enfoque porque representa una medida de la calidad duradera del docente. Las

relaciones entre varios indicadores y la autoeficacia del docente podrían ser directas (p. ej., un aspecto de la formación inicial del docente influye sobre la autoeficacia porque un aspecto de la formación inicial del docente influye sobre el aprendizaje profesional, el cual a su vez influye en la autoeficacia del docente). El enfoque adoptado para los análisis dependerá de una teoría relacionada con cómo se cree que los diversos factores influyen la autoeficacia del docente, en este ejemplo hipotético el aprendizaje profesional es un “moderador” que explica por qué hay una relación aparente entre la educación inicial del docente y la autoeficacia. Otras variables podrían influir la fortaleza de la relación entre dos variables, por ejemplo, la relación entre educación inicial del docente y la autoeficacia podría ser más fuerte cuando hay un alto nivel de colaboración que cuando el nivel es bajo. Si este fuese el caso, se diría que la colaboración media la relación entre la formación inicial del docente y su autoeficacia.

Dicha investigación podría incorporar indicadores tanto a nivel del docente (p. ej., alcance de la retroalimentación) como el institucional (p. ej., clima escolar o liderazgo en la escuela), al igual que las relaciones recíprocas (p. ej., entre colaboración del docente y clima escolar)?

G. Conclusión

TALIS 2018 apunta a reunir indicadores de calidad sobre cada uno de los temas descritos en esta sección a fin de ofrecer a los países participantes datos comparables sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas de básica secundaria (y para algunos países, escuelas de básica primaria y educación media). TALIS no mide cómo impactan esos temas o cómo se relacionan con la efectividad del docente o el aprendizaje del alumno. Sin embargo, sí brinda oportunidades para investigar las relaciones entre elementos en esos temas tales como clima escolar y prácticas profesionales de los docentes, retroalimentación-desarrollo y prácticas educativas, y entre los factores que hacen parte de los ambientes institucionales y la satisfacción laboral del docente, su motivación y autoeficacia.

La investigación académica y política en educación que utiliza TALIS es amplia. La muestra de la literatura incluida en esta sección abarca investigación internacional y específica a algunos países, y ofrece un fundamento para el desarrollo de indicadores comunes que parecen ser pertinentes para un estudio internacional como lo es TALIS. La calificación de prioridades hecha por los países participantes y la reseña de literatura en esta sección apuntaba a ofrecer un panorama general que ayudara a orientar la creación del estudio TALIS 2018. Cada subsección ofreció evidencia sobre política educativa e investigación que sustenta los indicadores. Esta sección muestra que los temas solicitados por los países participantes en TALIS son aspectos importantes de los procesos educativos y pueden servir como vías potenciales para el mejoramiento educativo.

La sección III se apartará de la discusión de los temas e indicadores de TALIS 2018 y se enfocará en cuestiones de diseño y operaciones del estudio.

⁹Como ejemplo adicional, TALIS 2018 también podría investigar las influencias sobre las prácticas educativas del docente, consolidando y extendiendo el modelo articulado en el informe de TALIS 2013 (OCDE, 2014a, p. 151). Un argumento a favor de investigar las influencias sobre las prácticas educativas sería que estas se consideran más estrechamente relacionadas con los resultados del aprendizaje de los alumnos.



SECCIÓN III — DISEÑO DE TALIS 2018

La sección III describe aspectos claves del diseño del estudio TALIS 2018, incluyendo descripciones de la prueba de campo y el cuestionario principal. Se describe el marco dado por los niveles 1, 2 y 3 de la CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) junto con cómo se define el término docentes para los propósitos de TALIS. Además, se presentan generalidades del diseño de muestra, los instrumentos del cuestionario y las operaciones del mismo. También se presenta una discusión sobre lo que se ha aprendido del primer y segundo ciclo de TALIS (2008 Y 2013) a fin de garantizar un proceso de mejoramiento continuo de ciclo a ciclo.

A. Definición de profesores en TALIS

TALIS 2018 adopta la misma definición de profesor que se utilizó en TALIS 2013 y 2008, la cual es congruente con la definición formal dada por el proyecto de Indicadores de Sistemas Educativos (INES, por sus siglas en inglés) de la OCDE. El Cuadro 2 contiene una descripción de la definición de profesor. Para TALIS 2018 un profesor se define como la persona cuya actividad profesional involucra la transmisión de conocimiento, actitudes y destrezas que están estipuladas para los alumnos matriculados en un programa educativo. Esta definición no depende de la acreditación que tenga el docente o del mecanismo de entrega. La definición se basa en tres conceptos: *Actividad*, es decir, excluye a aquellos sin labores activas de enseñanza; *Profesión*, es decir excluye a las personas que trabajan ocasionalmente o de manera voluntaria en instituciones educativas; y *Programa educativo*, es decir, excluye a personas que prestan servicios diferentes a la instrucción formal de los alumnos. Los rectores de escuelas sin responsabilidades de enseñanza no se cuentan como profesores.

Cuadro 2. Definición de “profesor”

Un profesor se define como una persona cuya actividad profesional involucra la transmisión de conocimiento, actitudes y destrezas que están estipuladas para los alumnos matriculados en un programa educativo. Esta definición no depende de la acreditación que tenga el docente o del mecanismo de entrega. La definición se basa en tres conceptos:

- **Actividad**, excluyendo así a docentes sin labores activas de enseñanza – aunque se incluyen los profesores que temporalmente no estén trabajando (p.ej., debido a enfermedad o lesión, licencia de maternidad o paternidad, vacaciones o festivos).
- **Profesión**, excluyendo así a las personas que trabajan ocasionalmente o de manera voluntaria en instituciones educativas.
- **Programa educativo**, excluyendo así a personas que prestan servicios diferentes a la instrucción formal a los alumnos (p.ej., supervisores, organizadores de actividades, etc.)

Personal docente se refiere a personal profesional directamente involucrado en enseñar a estudiantes, incluyendo los profesores de aula, docentes de educación especial y profesores que trabajan con los estudiantes como grupo en un aula, en pequeños grupos en un centro de recursos, o en enseñanza individual dentro o fuera de un aula normal. El personal docente también incluye a directores de departamentos cuyas labores incluyan la enseñanza, pero no incluye a personal no profesional que apoye a los docentes en brindar instrucción a los estudiantes, tales como auxiliares docentes u otro personal paraprofesional.

Tampoco se clasifican como profesores en general, los rectores, vicerrectores y otros administradores sin responsabilidades docentes en las instituciones educativas, al igual que los profesores sin responsabilidades activas de enseñanza a estudiantes en instituciones educativas.

En la educación técnica y vocacional, los profesores del “componente de escuela” de las pasantías en un sistema dual están incluidos en la definición. Los formadores en el “elemento en la empresa” de un sistema dual están excluidos.

Profesores de tiempo completo y medio tiempo

La clasificación del personal educativo como de “tiempo completo” y “medio tiempo” se basa en un concepto de tiempo laboral. La estipulación del empleo a tiempo completo usualmente se basa en “horas estatutarias” u “horas laborales normales o estatutarias” (contrario al tiempo de trabajo real o total, o el tiempo real de enseñanza). El empleo de medio tiempo se refiere a individuos que han sido empleados para realizar menos de la cantidad de horas laborales estatutarias que las exigidas a un empleado de tiempo completo.

Un profesor que está empleado al menos por el 90 % del número de horas laborales normales o estatutarias para un profesor a tiempo completo en el periodo de tiempo de un año escolar completo se clasifica como profesor de tiempo completo. Un profesor que está empleado menos del 90 % del número de horas laborales normales o estatutarias para un profesor de tiempo completo en el periodo de un año escolar completo se clasifica como profesor de medio tiempo.

Fuente: modificación del Cuadro 2.1 en Los Docentes son Importantes (OCDE, 2005b)

B. Generalidades del diseño de muestra

TALIS investiga el entorno de aprendizaje y las condiciones de trabajo de los docentes en las escuelas. La información se reúne mediante cuestionarios en línea (modo principal de recolección de datos) e impresos (modo sustituto o de respaldo) que se aplican a una muestra de docentes y sus rectores. Las muestras representativas para la recolección principal de datos se realizan en aproximadamente 200 escuelas por país¹⁰ según nivel CINE, a 20 profesores dentro de cada escuela. El tamaño nominal internacional de la muestra se establece en 4000 docentes. La tasa mínima de participación de escuelas se estableció en 75% luego de sustitución y la tasa de participación mínima de docentes se estableció en 75%. El muestreo internacional y los parámetros operacionales aplicados en TALIS se muestran en el Cuadro 3.

Cuadro 3. El diseño de TALIS en resumen

- **Población seleccionada internacional (Núcleo):** docentes de educación básica secundaria (CINE 2) y los rectores de sus escuelas.
- **Opciones internacionales:** docentes de educación primaria (Nivel 1 CINE) y/o Educación Media (Nivel 3 CINE), y los rectores de sus escuelas; vínculo a nivel de escuela con PISA 2018 (dirigida a docentes que enseñan a alumnos de 15 años de edad en escuelas que participaron en PISA 2018).
- **Tamaño de la muestra¹¹:** 200 escuelas por país, 20 profesores en cada escuela.
- **Muestreo:** muestras probabilísticas de escuelas y de profesores dentro de las escuelas
- **Tasas de respuesta objetivo:** 76% de las escuelas seleccionadas (se considera que las escuelas responden si el 50% de los docentes seleccionados responden), apuntando a una respuesta del 75% de todos los profesores seleccionados en la muestra del país.
- **Cuestionarios:** cuestionarios independientes adaptables para los docentes y los rectores, cada uno requiere alrededor de 45 minutos para ser diligenciado.
- **Modos de recolección de datos:** auto administrado en línea o diligenciamiento en papel y lápiz.
- **Fases:** un estudio piloto (pre-prueba con grupo de enfoque), una prueba de campo y la recolección de datos principal.
- **Principal ventana de recolección de datos:** periodo de tres meses hacia el final del año lectivo 2017-2018.

¹⁰El término país se utiliza aquí y se refiere a cualquier “participante” en TALIS, que puede ser un país, una economía aliada de la OCDE, un sistema educativo, una región o jurisdicción o una entidad sub-nacional similar.

¹¹“tamaño de muestra”, “muestreo” y “tasas de respuesta objetivo” se aplican para cada población blanco específica (es decir, núcleo, nivel 1 CINE, nivel 3 CINE, y vínculo a nivel de escuela con PISA 2018).

Los países participantes determinaron que el enfoque principal de TALIS 2018 debían ser los profesores de educación básica secundaria (nivel 2 de la revisión del 2011 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011¹²) y sus rectores de escuela.

Los países que participaron en TALIS 2008 y TALIS 2013 lograron conservar en forma exitosa la proporción de docentes excluidos en menos del 5%¹³ (OCDE, 2010C, Tabla 5.1), de esta forma se había adoptado un umbral del 5% para las rondas futuras de TALIS como límite superior para la exclusión de docentes de la población del estudio. Las escuelas dedicadas en su totalidad a estudiantes con necesidades especiales, y las escuelas que exclusivamente ofrecen educación para adultos se han considerado fuera del alcance de TALIS 2018 para mantener la consistencia con las poblaciones seleccionadas en versiones anteriores de TALIS. Al igual que en los estudios anteriores, se excluyen de TALIS los docentes sustitutos y otros emergentes de la población internacional TALIS 2018, como se ilustra en la Figura 4.

Figura 4. Poblaciones seleccionadas del estudio a nivel nacional e internacional

Universo del Nivel 2 de CINE			
Fuera del alcance de TALIS 2018 <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas exclusivamente para educación de adultos • Escuelas exclusivamente para estudiantes con necesidades especiales • Profesores sustitutos o de emergencia • Profesores exclusivos para educación de adultos en escuelas regulares 	Población internacional objetivo de TALIS 2018 = Población internacional del estudio TALIS 2018		
	Población seleccionada NACIONAL		
	Exclusiones NACIONALES	Población NACIONAL de la encuesta	
	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas pequeñas y aisladas • Provincia, estado o sub-población completa 	No en la muestra	En la muestra
	No más del 5% de los docentes	Al menos el 95% de los docentes	

Al igual que en TALIS 2013, los países han expresado su interés en aplicar opciones internacionales, es decir, del estudio en los niveles 1 y 3 de CINE e implementar un vínculo a nivel de escuela con PISA 2018. En consecuencia, existen cuatro poblaciones seleccionadas para cuestionarios:

- Central: Docentes del nivel 2 de CINE y rectores
- Opción internacional: Docentes de escuela primaria (Nivel 1 CINE) y rectores

¹²Esta clasificación aún será válida para TALIS 2018.

¹³Hubo dos excepciones en el 2008: Estonia excluyó al 5.7% de los docentes objetivo, sin embargo, el tamaño de su población base no alcanzaba los 9,000 individuos. Turquía excluyó al 5.5% de sus docentes objetivo de una población cercana a los 158,000. Si se hubiese establecido un umbral, digamos al 5%, Estonia hubiera perdido esa marca por 65 docentes y Turquía por aproximadamente 770.

- Opción internacional: Docentes de educación media (Nivel 3 de CINE) y rectores
- Opción internacional: Vínculo a nivel de escuela con PISA 2018 (dirigido a docentes que son elegibles para enseñar a alumnos de 15 años de edad en el año 2018, en las escuelas que tomen parte en PISA 2018).

Debido a que el obtener estimados no sesgados para cada una de esas poblaciones seleccionadas es el objetivo del estudio, se requiere una estrategia que refleje este objetivo. Las muestras deben proporcionar datos e indicadores suficientes para los formuladores de políticas en cuanto a los niveles de aula, escuela, mercado laboral o profesional y el sistema. Las muestras deben ser suficientemente amplias de manera que se puedan utilizar los indicadores del mercado laboral y del sistema para obtener inferencias válidas en análisis de políticas. Los datos resultantes también deben contener el detalle necesario, de manera que los datos e indicadores a nivel de escuela faciliten la discusión política. Esto se requiere tanto en el cuestionario de rectores como en el de docentes, y para cada población seleccionada.

No se puede desarrollar una estrategia de muestreo aislada: debe funcionar en simbiosis con la manera en la que, y a quién, se espera distribuir los instrumentos del estudio, dando cuenta tanto como sea posible de la carga de respuesta y consideraciones prácticas en el campo. En TALIS 2013, las ventajas y desventajas de utilizar un instrumento universal (es decir un instrumento no específico para ningún nivel de CINE) entre los tres niveles de CINE han sido discutidas minuciosamente. Si bien podría haber sido ventajoso utilizar un instrumento realmente universal, parecía que se requerían adaptaciones para abordar completamente las especificidades de los niveles de la CINE opcionales, especialmente los de las rutas vocacionales. Es más, el uso de referencias específicas para condicionar las respuestas de los docentes (p. ej., el uso de un curso de “referencia” u “objetivo” para enfocar la atención con respecto a las prácticas docentes) obligó al uso de instrumentos específicos a cada nivel, de otra forma serían conjuntos constantes de temas y preguntas del cuestionario.

En los países que optan por encuestar más que la población Núcleo, se podrían encontrar escuelas que cubren más de un nivel de CINE y donde los mismos docentes podrían enseñar en más de uno de los niveles de CINE. El uso de escuelas seleccionadas para un nivel de CINE a fin de obtener una muestra de docentes para un segundo nivel de la clasificación es una estrategia tentadora. Se desarrollaron en detalle los procedimientos de muestreo dentro de la escuela según este escenario y se comprobó que era demasiado exigente, desde el punto de vista de la programación de computadores, automatizar las intervenciones del coordinador de la escuela, de la mano de obra remanente en las escuelas participantes y de la carga sobre docentes y rectores seleccionados. De ahí que la Junta de Países Participantes adoptara la posición (EDU/INES/TALIS/M (2011)2, pp. 7-8) de que en tanto sea posible, las muestras de escuelas para cada nivel de CINE deben ser distintas las unas de las otras (superposición minimizada de muestras). Dado que se espera que los estados de cada población sean de calidad estadística o precisión similar, las muestras de cada población deben ser de tamaños similares.

El plan de muestreo “nominal” para TALIS 2018 es un diseño en dos etapas en el que las escuelas son las unidades primarias de muestreo y los docentes son las unidades secundarias. Se pide a los rectores responder a nombre de su escuela. Con base en el examen de las tasas de respuesta y efectos del diseño obtenidos por TALIS 2008 y 2013 de la OCDE, se han establecido los tamaños de muestras para TALIS 2018 en 200 escuelas y 20 docentes por escuela, por cada población (o nivel de la CINE) en los cuales participe un país. En los países que opten por aplicar cuestionarios en los tres niveles de la CINE y donde cada escuela ofrezca educación en solamente un nivel CINE, se pediría que participasen en TALIS 2018 hasta 600 escuelas y 12,000 docentes.

Las tasas de participación aceptable se han fijado en el 75% de las escuelas (tras reemplazar las escuelas no respondientes) y el 75% de los docentes de escuelas participantes, entendiendo que se considera que una escuela ha participado si al menos el 50% de sus docentes han participado en la muestra. Este requerimiento es similar al de las anteriores TALIS, que han probado ser bastante manejables por casi todos los países participantes.

Los requerimientos del vínculo con PISA 2018 a nivel de la escuela no se pueden establecer de la misma manera: la muestra de escuelas PISA representa un universo algo diferente del de TALIS 2018; la muestra de las escuelas y el conjunto de escuelas participantes será determinada en la campaña principal de recolección de PISA 2018; el tamaño de muestra nominal para PISA 2018 es de 150 escuelas. Sin embargo, el tamaño de muestra dentro de las escuelas para el vínculo con PISA 2018 se estableció en 20 docentes.

C. Generalidades de los instrumentos del estudio y su desarrollo

A fin de recoger información sobre los temas y dominios de los indicadores descritos en este documento, TALIS 2018 se enfoca en docentes y rectores de colegios que trabajan en el nivel 2 de la CINE, al igual que en el año 2008 y 2013. Además, y similarmente a TALIS 2013, se dará a los países la opción de encuestar sus poblaciones de docentes y rectores de los niveles 1 y 3 de CINE al igual que los docentes y rectores en las escuelas seleccionadas para que participen en PISA 2018. Como en ciclos anteriores, los instrumentos usados en TALIS son dos cuestionarios, uno para docentes y otro para rectores, que incluyen una gama de preguntas entre todas las áreas temáticas con respecto a los aspectos relacionados con el contexto, insumo, proceso y resultados al nivel de la escuela, el aula, y el personal (p. ej., incluyendo creencias y percepciones personales). Por lo tanto, se espera que todos los cuestionarios en TALIS sean diligenciados por docentes y rectores en forma individual, no por sustitutos u otros miembros del personal de la escuela, quienes podrían conocer solamente las características estructurales o administrativas de la escuela.

Ambos cuestionarios están organizados en secciones que, de manera libre, no estrictamente, coinciden con un área temática de interés en TALIS. En algunos casos, preguntas relacionadas con el mismo tema pueden aparecer en secciones múltiples o, por el contrario, una sección puede combinar preguntas de diferentes temas. Las secciones del cuestionario se utilizan posteriormente para introducir un tema u ofrecer definiciones y orientación relevante para algunas, muchas o todas las preguntas de una sección. Algunos temas y constructos al interior y entre los dos instrumentos utilizan listas de ítems idénticas o altamente similares (p.ej., con respecto a las actividades y necesidades de desarrollo profesional). También se vislumbran otros tipos de triangulación, por ejemplo, entre las perspectivas de los docentes y los rectores con respecto a tópicos en particular.

Como en la mayoría de las evaluaciones y estudios a gran escala en la educación, el desarrollo de los cuestionarios sucede en tres grandes pasos: un piloto, una prueba de campo, y un estudio principal. Los fines fundamentales de la fase piloto son: 1) probar nuevos ítems del cuestionario, 2) recoger información sobre la aplicabilidad internacional de los ítems entre niveles y países; 3) reunir información sobre qué tan bien funcionan los instrumentos en el campo para todas las poblaciones seleccionadas (opciones de núcleo e internacional); y 4) afinar los cuestionarios para la prueba de campo. Estas metas se lograron en TALIS 2013 mediante la implementación de una metodología cualitativa (grupos focales de docentes y rectores de escuelas) en lugar de una metodología cuantitativa usada en el año 2008 (administrar los cuestionarios a grupos más grandes de docentes y rectores). TALIS 2018 sigue la práctica exitosa establecida en el año 2013 y llevó a cabo grupos focales en una selección de países participantes en el año 2016. El objetivo de la prueba de campo a comienzos del 2017 es probar los instrumentos del estudio y los procedimientos operacionales en todos los países participantes como preparación para el estudio principal. La prueba de campo es obligatoria para todos los participantes y ayuda a asegurar que los instrumentos del estudio principal se puedan aplicar de forma exitosa. El estudio principal representa el periodo de recolección de datos más importante. Utiliza los instrumentos desarrollados y revisados en la anterior fase de prueba de campo y se implementa de conformidad con guías, instrucciones operacionales y normas técnicas acordadas previamente.

La responsabilidad principal del desarrollo de los cuestionarios de los docentes y los rectores recae en el Grupo Experto en Cuestionarios (GEC), convocado y presidido por el Consorcio internacional (véase la introducción de este documento). La labor del GEC está organizada en fases múltiples y en un trabajo iterativo de escritorio, reuniones virtuales y presenciales en etapas claves del estudio (concepción, antes de la prueba piloto, antes de la prueba de campo y antes del estudio principal). Un GEC extendido asiste al GEC principal y al Consorcio haciendo revisiones académicas tanto del marco conceptual como de los cuestionarios a partir de perspectivas específicas relacionadas con las regiones (p. ej., América Latina), niveles (ej., nivel 1 CINE) u otros contextos (ej. países con bajos ingresos). El trabajo del GEC se presenta al Secretariado de la OCDE, la Junta Directiva de TALIS y al Grupo Asesor Técnico en cada etapa clave del desarrollo para sus comentarios y/o aprobación.

El uso de plantillas universales de cuestionarios como punto de partida y las adaptaciones al contexto específico local, al igual que de nivel, son necesarias para las poblaciones núcleo y

todas las opcionales. Al igual que en TALIS 2013, los cuestionarios entre el núcleo y las opciones se superponen en términos de temas e indicadores para permitir el análisis entre niveles, con la posibilidad de tener preguntas e ítems específicos orientados solamente a un nivel particular (p. ej., elementos de la formación inicial de los docentes de pertinencia particular o de interés para el nivel 1 de CINE). Los análisis comparativos entre TALIS y el *Estudio TALIS Iniciando Fuerte* serían posibles para estas medidas si las preguntas e ítems también se incluyen en el último estudio. Un glosario de términos acompaña los cuestionarios y ofrece orientaciones importantes a los Gerentes Nacionales de Proyecto (GNP) en cuanto a la terminología, interpretación y adaptación pretendida y traducción al contexto local.

Al igual que en los anteriores ciclos de TALIS, un factor limitante se presenta en el proceso de desarrollo del cuestionario en TALIS 2018, pues solamente un número finito de preguntas puede administrarse a un respondiente, y de esa manera, alojarse en el estudio en general. Es importante examinar los materiales nuevos en algunos países (etapa piloto) y eventualmente todos los materiales en todos los países (etapa de la prueba de campo) a fin de evaluar el funcionamiento de los materiales nuevos, los revisados y los de tendencia. Mientras que el piloto es de menor preocupación en términos de alcance, las limitaciones en la prueba de campo y el estudio principal se aplican en términos del tiempo de respuesta factible. Los términos de referencia de TALIS 2018 estipulan un máximo de 45 minutos en promedio para la versión en inglés de cualquiera de los cuestionarios. En el contexto de TALIS, esta limitación concierne principalmente a la población de docentes para quienes se desarrolla la mayoría de preguntas del estudio (CINE 2), anotando que el tiempo promedio de respuesta para los cuestionarios de docentes en TALIS 2013 estuvo cercano a los 60 minutos.

Esta limitación se puede abordar mediante la introducción de diseños que utilicen formas superpuestas (o rotadas) y así permitir que más materiales sean probados. Dichas formas superpuestas se utilizan rutinariamente en la evaluación de dominios cognitivos, y recientemente también en el contexto de los cuestionarios de antecedentes para evaluaciones a gran escala (p. ej., OCDE PISA). En TALIS 2013 se discutió dicho enfoque, pero se rechazó debido a las complejidades operacionales y fuentes de error correspondientes al proceso de producción del instrumento nacional. En una cantidad de países se tuvieron que producir hasta ocho cuestionarios y debieron sincronizarse para las cuatro poblaciones seleccionadas. Las formas superpuestas solamente contribuirían a la complejidad.

En TALIS 2018, se puede esperar que crezca la proporción de respondientes que usan el ya predominante modo de cuestionario en línea. En este escenario y dados los avances de la tecnología, todo el proceso de producción del instrumento nacional se maneja a través de un sistema electrónico de evaluación desarrollado y operado por el Consorcio. Por lo tanto, TALIS 2018 emplea un diseño para la prueba de campo que utiliza tres formularios para docentes en cada población seleccionada y un formulario común (único) para los rectores, ya que existen unas pocas limitaciones relacionadas allí.

Cada versión del cuestionario de docentes incluye preguntas sobre características generales del contexto al igual que los temas que son importantes recolectar de todos los docentes. Estos elementos comunes ofrecen una desagregación significativa y agrupamiento durante el análisis de

la prueba de campo y la etapa de validación. Todas las demás secciones, corresponden libremente a temas, aparecen entonces en dos de las tres formas. Este diseño permite un estimado máximo de 75 minutos de material de cuestionario al igual que el análisis correlacional entre todos los temas y los materiales comunes. Un beneficio secundario del enfoque es que facilita la inclusión de experimentos en donde uno de los dos grupos a los que se administró cada forma recibiría una variación del administrado al otro grupo. Finalmente, el sistema electrónico de evaluación produce plantillas de cuestionario de 'papel y lápiz' si fuesen necesarias para los docentes o rectores que no están dispuestos o no pueden utilizar la versión en línea de los instrumentos, debido a una carencia del equipo computacional necesario, falta de conectividad a internet, o en algunos casos, el rehusarse a diligenciar el cuestionario en línea.

La Figura 5 muestra una representación abstracta de este enfoque¹⁴. En esta ilustración, una sección común del cuestionario se administra en la misma posición en las tres formas. Las secciones abstractas 1, 2 y 3 se incluyen entonces en dos de las tres formas. Adicionalmente, (a) y (b) denotan variaciones de una sección en donde la mayoría de las preguntas sería idéntica, pero algunas preguntas se presentarían de maneras alternativas en las dos formas. Finalmente, se presenta una sección (1) en dos posiciones diferentes a fin de estudiar el impacto del orden y la posición (p. ej., con respecto al esfuerzo según se manifieste en el tiempo de respuesta, la comparatividad factorial y la no respuesta).

Figura 5. Diseño abstracto de la prueba de campo para el cuestionario de docentes TALIS 2018

Forma A	Forma B	Forma C
Común		
Sección 1		
	Sección 2a	Sección 2b
Sección 3a		Sección 3b
	Sección 1	

A la luz de esta estructura del instrumento, el tamaño nominal de la prueba de campo para TALIS 2018 se incrementa ligeramente en comparación con el 2013. Se tomará una muestra de 30 escuelas y 20 docentes por escuela para la prueba de campo en cada país participante y por cada población. Sin tener en cuenta la deserción de docentes en el proceso, en teoría estarían disponibles para los análisis de la prueba de campo 600 (secciones comunes), 400 (materiales utilizados en dos de tres formas), o un mínimo de 200 puntos de datos (por alternativas de respuestas/experimentos).

El estudio principal de TALIS 2018 no utilizará un diseño rotacional debido a las consecuencias operacionales, metodológicas y analíticas que surgen de esto y que no pueden adaptarse al formato establecido del estudio TALIS 2018 en términos de tiempo y presupuesto. El estudio principal utiliza un cuestionario único, común para docentes por población elegida.

¹⁴Las especificaciones del diseño no están determinadas al momento de finalizar el borrador 4 del marco conceptual y se incluirán en la siguiente revisión.

D. Generalidades del funcionamiento del estudio

Al igual que en los dos primeros ciclos de TALIS (2008 y 2013), el tercer ciclo (2018) incluye tres componentes principales de un estudio comparativo internacional a gran escala: un estudio piloto, una prueba de campo (PC) y el estudio principal (EP).

A fin de validar la calidad del contenido de los cuestionarios, específicamente para los materiales de ítems nuevos y mejorados, se realiza un estudio piloto en cerca de diez países, dando algo de espacio para un máximo de cinco países adicionales dependiendo del interés que tengan los participantes en el pilotaje del estudio del 2018. Con base en las experiencias y resultados positivos en TALIS 2013, también se adoptó para el 2018 un enfoque cualitativo del estudio piloto. Como parte de este enfoque, se solicitó retroalimentación y comentarios de los docentes y rectores de todos los niveles de CINE mediante grupos focales con discusiones dirigidas. Los instrumentos de la prueba de campo se preparan como producto de los resultados y la retroalimentación recogida en el estudio piloto, en revisiones paralelas por expertos y la retroalimentación de los GNP.

El objetivo de la prueba de campo es examinar los instrumentos del estudio y los procedimientos operacionales en todos los países participantes como preparación para el estudio principal. Debido a la gran cantidad de material del estudio, para el trabajo de campo se implementará (como ya se comentó) un cuestionario de diseño rotado que requiere una muestra por país de 600 docentes y 30 rectores de una muestra de 30 colegios para CINE nivel 2 y cada país. Cada país participante debe realizar la administración de la prueba de campo en la versión del idioma acordado, según los procedimientos estandarizados. Se cuenta con normas técnicas y mediciones de calidad correspondientes, con base en las implementadas en TALIS 2013, a fin de garantizar que el estudio se implemente de manera que produzca datos comparables.

La recolección de datos del estudio principal se realiza en dos ciclos, cada uno hacia el final del año lectivo, teniendo en cuenta el cronograma académico distinto en los países del hemisferio norte y el hemisferio sur. Tal como se discutió en las secciones previas, para el núcleo de nivel 2 de CINE, en cada país se selecciona una muestra de 4,000 docentes y sus rectores que trabajan en 200 escuelas seleccionadas. Los centros nacionales de estudio preparan cronogramas de operación individualizados para el estudio nacional dentro del cronograma internacional dado. Al igual que en la prueba de campo, el estudio principal se realizará según normas técnicas rigurosas, manuales y guías, a fin de garantizar altas tasas de respuesta y datos de gran calidad.

La presentación en línea es el principal modo de administración del cuestionario en TALIS 2018. Esta decisión se basa en la experiencia positiva de utilizar el modo de presentación en línea en TALIS 2008 y 2013, y el creciente número de participantes que usa esta opción. Esta ofrece gran cantidad de beneficios operacionales, incluyendo una reducción significativa en la manipulación de papel y costos de captura de datos para los centros nacionales. La recolección de datos en línea ayuda a mejorar la administración de los cuestionarios. Permite más flexibilidad y eficacia al administrarlos. Por ejemplo, preguntas de filtro pueden orientar a los respondientes a través del cuestionario, se pueden detectar inconsistencias de las respuestas en línea y no se requiere el ingreso manual de datos.

Todos los cuestionarios se ponen a disposición de los países en inglés y en francés. Para la prueba de campo y el estudio principal, los cuestionarios se adaptan y traducen en los centros nacionales y se envían para verificación internacional de la traducción a través de la plataforma eAssessment de IEA. Los centros nacionales son capacitados para hacer la adaptación y traducción de los instrumentos a su(s) idioma(s) local(es) en el formato electrónico y al respecto de cómo administrar los cuestionarios utilizando el sistema de presentación en línea. Un monitor de datos en línea ofrece a los centros nacionales la oportunidad de monitorear el estatus de retorno de los cuestionarios en cualquier momento, al igual que el estado de diligenciamiento de los cuestionarios.

El modo tradicional de presentación en papel será plenamente soportado como una solución de respaldo cuando docentes o rectores individuales soliciten un instrumento impreso y en el caso de aquellos participantes para los que la presentación de los cuestionarios en línea no sea posible. El software eAssessment de IEA apoya el modo de presentación impresa ofreciendo la funcionalidad de compilación directa e impresión del instrumento. A los instrumentos impresos se les aplicará un paso de verificación final de diagramación para asegurar la alta calidad del cuestionario y la comparabilidad con los cuestionarios presentados en línea.

Las normas, manuales y guías definen las reglas que se pide seguir a los centros nacionales cuando preparen e implementen TALIS 2018 en los países. Se presta atención especial a la capacitación de los Gerentes Nacionales de Proyecto (GNP) y de su personal, para que logren cumplir con todas las tareas y actividades exigidas con la mayor calidad posible. Los GNP recibirán orientación minuciosa con respecto a la identificación y vinculación con los coordinadores en la escuela local al igual que con las personas responsables de todos los listados y logística local. Los gerentes nacionales de datos recibirán capacitación del Consorcio y los programas para enumerar, seleccionar y administrar los instrumentos de TALIS de manera normalizada y controlada.

El monitoreo internacional de control de calidad es un aspecto central de las medidas para el control de la calidad en TALIS 2018. Se ha implementado un Programa Internacional de Control de Calidad, y Observadores Internacionales de Calidad (OIC) han sido entrenados para dirigir este programa en cada país. Además, se provee un Manual nacional de control de calidad, al igual que capacitación y guías a los GNP para preparar e implementar las medidas nacionales de control de calidad.

Como preparación para todas las tareas posteriores a la recolección, los GNP están obligados a seguir un manual de gestión de datos y asistir a las respectivas capacitaciones. En los países participantes que hacen uso del modo impreso de presentación, se entrega el software para el ingreso de datos junto con los libros de códigos que soportan el procedimiento de ingreso normalizado de datos y el procesamiento de estos. El doble ingreso de datos de las versiones impresas de los cuestionarios realizado por dos operadores de ingreso de datos es una medida efectiva para detectar y reducir errores sistemáticos o incidentales en la entrada de los datos. Aquí la ventaja de la opción de recolección de datos en línea se hace evidente, ya que el ingreso de datos se encuentra predefinido en términos de rangos de valor y tipos de variables. El envío de la información de los centros nacionales es monitoreado cuidadosamente para verificar la integridad y la calidad de los datos recibidos.

TALIS 2018 exige atención detallada con relación a todos los aspectos de calidad del estudio y medidas de control de calidad en una perspectiva total de error en el estudio. Se deben implementar medidas de control de calidad en las siguientes áreas de las actividades:

- Normas, manuales y guías
- Implementación del plan de muestreo
- Preparación de los instrumentos, incluyendo adaptaciones nacionales, traducción y verificación de la traducción
- Implementación del cuestionario y recolección de datos (modo en línea e impreso)
- Monitoreo internacional y nacional del control de calidad en la recolección de los datos
- Ingreso, procesamiento, y productos de los datos
- Ponderación
- Adjudicación de datos
- Análisis y producción de informes

Finalmente, se pondrá a disposición en la red una base de datos internacional completamente documentada que contiene las respuestas de los docentes y los rectores, junto con los pesos del cuestionario para permitir que los estimados publicados sean reproducidos y que se realicen análisis originales. Además, se redactará y publicará un informe técnico que documente los métodos y procedimientos utilizados en el desarrollo e implementación de TALIS 2018 al igual que guías de análisis.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. Á., & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36, 433-461.
- Allodi, M. (2010). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13(2), 207-235.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta analysis of student misbehaviour and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. doi: 10.1016/j.edurev.2014.05.003
- Anderson, C.S. (1982), A search for school climate: A review of the research, *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, N. R. & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19(3), 235-258. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3
- Andrews, P. (2007). Barriers to innovation. *Leadership Excellence*, 24(10), 19.
- Arikan, S., Van de Vijver, F. J. R., & Yagmur, K. (2016). Factors contributing to mathematics achievement differences of Turkish and Australian Students in TIMSS 2007 and 2011. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(8), 2039-2059. doi: 10.12973/eurasia.2016.1268a
- Atkinson, A., Burgess, S., Croxson, B., Gregg, P., Propper, C., Slater, H. & Wilson, D. (2009) Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. *Labour Economics*, 16(3), 251-261
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.002
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269. doi: 10.1177/0963721411414534
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. doi: 10.1108/02683940710733115
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the Learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- _____. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- _____. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th Ed.). New York, NY: Wiley.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.
- Battistich, V., et al. (1997). Caring school communities, *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. doi: 10.3102/0002831209345157
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Netherlands Springer.
- Blasé, J. & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130 – 141
- Bloem, S. (2015). Inventory of survey themes, constructs and items in PISA, PIAAC and TALIS. Paris: OCDE
- Blömeke, S. (2014). Framing the enterprise: benefits and challenges of international studies on teacher knowledge and teacher beliefs—modelling missing links. In S. Blömeke, F.-J. Hsieh, G. Kaiser, & W. H. Schmidt (Eds.), *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn* (pp. 3-17). Netherlands Springer.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2012). Homogeneity or heterogeneity? Profiles of opportunities to learn in primary teacher education and their relationship to cultural context and outcomes. *ZDM f The International Journal on Mathematics Education*, 44, 249-264.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3-13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Eds.). (2010). TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich [Cross-national comparison of the professional competency of and learning opportunities for future secondary school teachers of mathematics]. Münster: Waxmann.
- Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & van Merriënboer, J. J. G. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12, 14-29. doi:10.1016/j.edurev.2014.03.001
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Retrieved from Bristol: dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi: 10.1023/A :1021302408382
- Borman, G., & Dowling, M. (2010). Schools and inequality. A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. *Teachers College Record*, 112(5), pp. 1201-1246.
- Boyd, D., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Boyd, D., P. Grossman, H. Lankford, S. Loeb, & Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy*, 1(2), 176-216.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M. (2002). Organizational behaviour: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brophy, J. (1988). "Research linking teacher behaviour to student achievement: potential implication for instruction of Chapter I students", *Educational Psychologist*, 23(3), pp. 235-286.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Great teachers. How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. doi :10.1596/ 978-1-4648-0151-8
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation Publications.
- Burkhauser, S., Gates, L. S., & Schuyler Ikemoto, G. (2009). *First-year principals in urban school districts: How actions and working conditions relate to outcomes*. Santa Monica, Calif.: RAND Corporation
- Bush, T. (2013). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Butt, G., A. Lance, A. Fielding, H. Gunter, S. Rayner, & H. Thomas. (2005). Teacher job satisfaction: lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455-471.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Caprara, G.V., C. Barbaranelli, L. Borgogni, & P. Steca. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.

- Celik, K. (2013). The Relationship between Individual Innovativeness and Self-efficacy Levels of Student Teachers. *International Journal of Scientific Research in Education*, 6(1), 56-67.
- Chapman, C. & Muijs, D. (2014). Does school -to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. 25(3), 351-393.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P & Teddlie, C. (2015). *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research*. London: Taylor and Francis.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. doi: 10.1016/j.edurev.2015.02.001
- Christian, M. S., Edwards, B. D., & Bradley, J. C. (2010). Situational judgment tests: Constructs assessed and a meta-analytic of their criterion-related validities. *Personnel Psychology*, 63, 83-117. doi: 10.1111/j.1744-6570.2009.01163.x
- Clark, D., Martorell, R., & Rockoff, J. (2009). *School principals and school performance*. Washington, D.C.: Calder.
- Clarke, D.J. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2006). *Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J., et al. (2009), School climate: Research, policy, practice, and teacher education, *Teachers College Record*, No. 111(1), 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Constantine, J., Player, D., Silva, T., Hallgren, K., Grider, M., Deke, J., & Warner, E. (2009). *An evaluation of teachers trained through different routes to certification*. NCEE 2009-4043. Washington, D.C.: IES.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. doi: 10.3102/00346543076001001
- Cornelius-White, J. (2007), Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta- analysis, *Review of Educational Research*, No. 77(1), pp. 113-143.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Abingdon: Routledge.

- _____. (2015a). Process-product research: a cornerstone in educational effectiveness research. *Journal of Classroom Interaction*, 50 (2), 107-119.
- _____. (2015b) Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education, *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119, doi: 10.1080/09243453.2013.869233
- Creemers, B.P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: Main features and impact. *School Leadership and Management*, 33(2), 114-132.
- _____. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Croft, C. (2015). *Collaborative overreach. Why collaboration probably isn't key to the next phase of school reform*. London: Centre for the Study of Market Reform in Education. <http://www.cmre.org.uk/sites/default/files/Collaborative%20overreach.pdf>
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29-46. doi:10.1177/1741143206059538
- Cummings, C., Dyson, A., Muijs, D., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L. and Todd, L. with
- Crowther, D. (2007). *Evaluation of the full service extended schools initiative: final report* (DfES research report 852), London: DfES (available at <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/RR852.pdf>)
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness how teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington: Center for American Progress.
- Davidson, M., Weatherby, K., & Belanger, J. (2014) *Challenges and opportunities of greater synergies between PISA and TALIS*. OCDE, EDU/INES/TALIS(2013)3/REV1
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*, Nottingham: College for Leadership of Schools and Children's Services
- Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., & Hardy, I. (2015). Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting science understanding? *American Educational Research Journal*, 52(6), 1133-1159. doi: 10.3102/0002831215596412
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEB S-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Desa, D. (2014). *Evaluating Measurement Invariance of TALIS 2013 Complex Scales*. Paris: OCDE Publishing.

- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38(3), 181-199.
- DeYoung, C. G., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2002). Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health? *Personality and Individual Differences*, 33(4), 533-552. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00171-4
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Dinham, S., & C. Scott (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- DIPF (2016a). School questionnaire for PISA 2018. Field trial draft version. Frankfurt, Germany: Author.
- _____. (2016b). Teacher questionnaire for PISA 2018 (international option). Field trial draft version. Frankfurt, Germany: Author.
- _____. (2016c). Parent questionnaire for PISA 2018 (international option). Field trial draft version. Frankfurt, Germany: Author.
- Dumont, H., & Istance, D. (2010). *Analysing and designing learning environments for the 21st century*. Paris: OCDE Publishing.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OCDE Publishing.
- Eliot, M., Cornel I, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127. doi: 10.1037/a0018053
- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273. doi: 10.2307/2667087
- Engel, L., D. Rutkowski and L. Rutkowski (2009). "The harsher side of globalization: Violent conflict and academic achievement", *Globalisation, Societies and Education*, No. 7(4), pp. 433-456.
- Epstein, J. L. and S.B. Sheldon (2002). "Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement", *The Journal of Educational Research*, No. 95(5), pp. 308-318.
- Erickson, G., Brandes G.M., Mitchell, I. & Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education*, (21), 787-798.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. doi: 10.1080/0013188960380104

- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school : Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction, 29*, 1-9. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.001
- Federici, R. A. and E. M. Skaalvik (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education 15*(3), 298-320
- Feiman-Nemser, S., et al. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course*. Michigan: The National Center for Research on Teacher Education.
- Fishbach, A., Ratner, R. K., & Zhang, Y. (2011). Inherently loyal or easily bored?: Nonconscious activation of consistency versus variety-seeking behaviour. *Journal of Consumer Psychology, 21*(1), 38-48. doi :10.1016/j.jcps.2010.09.006
- Flath, B. (1989). The principal as instructional leader. *ATA Magazines, 69*(3), 19-22, 47-49.
- Flores, A. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 24*(4), 351–368.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., & Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction, 39*, 97-106. doi:10.1016/j.learninstruc.2015.05.008
- Forgasz, H. J. & G. C. Leder (2008). Beliefs about mathematics and mathematics teaching. In P. Sullivan & T. Wood (Eds.), *The international handbook of mathematics teacher education* (vol. 1, pp. 173- 192). Rotterdam: Sense Publishers.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age - the IEA international computer and information literacy study international report*. Heidelberg New York Dordrecht London: Springer International Publishing.
- Fraser, B. J., & Rentoul, A. J. (1982). Relationships Between School-Level and Classroom-Level Environment. *Alberta Journal of Educational Research, 28*(3), 212-25.
- Fulton, K., I. Yoon and C. Lee (2005), Induction into learning communities, http://nctaf.org/wp-content/uploads/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal, 38*(4), 915-945.
- 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.
- 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.

- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality
- Goldhaber, D., & Liddle, S. (2011). *The gateway to the profession: Assessing teacher preparation programs based on student achievement*. (CEDR Working Paper 2011-2). Seattle, WA: University of Washington.
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641-654.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118(4), 401-425.
- Greiff, S., Niepel, C., & Wüstenberg, S. (2015). 21st century skills: International advancements and recent developments. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 1-3. doi: 10.1016/j.tsc.2015.04.007
- Greiff, S., Wüstenberg, S., Csapó, B., Demetriou, A., Hautamáki, J., Graesser, A. C., & Martin, R. (2014). Domain-general problem solving skills and education in the 21 st century. *Educational Research Review*, 13, 74-83. doi:10.1016/j.edurev.2014.10.002
- Grubb, W. N., Flessa, J. (2006). A job too big for one: multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42, 518-550.
- 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.
- Hallinger, P. (2015). The evolution of instructional leadership. In: Hallinger, P. & Wang, W-C (Eds.). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. (pp. 1- 23). Heidelberg: Springer.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010): Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110
- Hanfstingl, B., & Mayr, J. (2007). Prognose der bewährung im lehrerstudium und im lehrberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7(2), 48-56.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- _____ (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *School Improvement through teacher leadership*. Ballmoor, Bucks: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81- 112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effect of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. J. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 371-404). Charlotte, NC: IAP.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Ho, I. T., & Hau, K.-T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 313-323. doi: 10.1016/j.tate.2003.09.009
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. doi: 10.1037/a0032198
- _____. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 100-111. do i: 10.1016/j.cedpsych.2014.02.001
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. doi: 10. 101 6/j. learninstruc.2015.09.001
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K. and A.E. Woolfolk (1993), Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools, *The Elementary School Journal*, Vol. 93, pp. 355-372.
- Hoyle, E. (1980). *Professionalization and deprofessionalization in education*. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds). *The Professional Development of Teachers: World Year Book of Education*. London: Kogan Page.
- Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E. N., & White, E. (2011). Migrant Integration Policy Index III. Retrieved from http://issuu.com/mipex/docs/migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011?e=2578332/3681189#search.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Ingersoll, R. M., (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal* 38(3), 499-534.
- Ingvarson, I., 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).

- Isac, M. M., Dinis da Costa, P., Araújo, L., Soto Calvo, E., & Albergaria-Almeida, P. (2015). *Teaching practices in primary and secondary schools in Europe: Insights from large-scale assessments in education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Jensen, B. & Cooper, S. (2015). *TALIS-PISA conceptual framework*. Melbourne: Learning First. EDU/INES/TALIS (2015)6
- Jensen, B. & Reichll, J. (2011). *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*. Melbourne: Grattan Institute.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Jensen, B., Sonnemann, J. Roberts-Hull, K. & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high -performing systems*, Australian Edition. Washington, D.C.: National Center on Education and the Economy.
- Kane, T., & Cantrell, S. (2010). *Learning about teaching: Initial findings from the measures of effective teaching project*. Retrieved from Seattle, WA: http://www.metproject.org/downloads/Preliminary_Findings-Research_Paper.pdf
- Kardos, S. M. & Johnson, S.M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record*, 109, 2083-2106.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220-237.
- Kerr, R., J. Garvin, N. Heaton, and E. Boyle, 2006. Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal* 27(4), 265-279.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568-589.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2015). Recent advances in research on teacher motivation and emotions. In C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, & P. Watson (Eds.), *Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (pp. 339-349). London and New York, NY: Routledge.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.08.001

- Klassen, R. M., Tze, V. C., Betts, S., & Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23 (1), 21-43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.702
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*. 86(3), 643-680. doi: 10.3102/0034654315626799
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96.
- Kunter, M., & Voss, T. (2013). The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, (Vol. 8, pp. 97-124). New York, NY: Springer.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. doi:10.1037/a0032583
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.008
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529. doi: 10.1076/sesi.11.4.501.3560
- Kyriakides, L., Christoforou, C., Charalambou, C. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching? *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.010
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N.J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work - related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799-811.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79 (1), pp. 464–490. doi:10.3102/0034654308326158

- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., D rollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009) . Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.11.001
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Little, O., Goe, L., & Bell, C. (2009). *A practical guide to evaluating teacher effectiveness*. Washington, D.C.: National Comprehensive Centre for Teacher Quality.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational behaviour and human performance*, 4(4), 309-336.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Ma, X. and R. B. MacMillan (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Manning, K. C., Bearden, W. O., & Madden, T. J. (1995). Consumer innovativeness and the adoption process. *Journal of Consumer Psychology*, 4(4), 329-345. doi: 10.1207/s1 5327663jcp0404_02
- Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V., & O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at fourth grade. In M. O. Martin & I. V. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade - Implications for early learning* (pp. 109-180). Amsterdam Boston: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and Lynch School of Education, Boston College.
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy* 27(6), 815-833.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305-322.
- Michael, L. A. H., Hou, S.-T., & Fan, H.-L. (2011). Creative self-efficacy and innovative behaviour in a service setting: Optimism as a moderator. *The Journal of Creative Behavior*, 45(4), 258-272. doi: 10.1002/j.2162-6057.2011.tb01430.x
- Miller, M. D., M.T. Brownell and S.W. Smith (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, No. 65(2), 201-18.

- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology, 51*(5), 599-610.
- Muijs, D. (2010). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management, 25*(1), 45-60.
- _____. (2011). Researching leadership: Towards a new paradigm. In Townsend, T. & MacBeath, J. (Eds.). *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht: Springer.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
- _____. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction, 37*(2), 3-15.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 231-256, doi: 10.1080/09243453.2014.885451
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking and collaboration between schools. *School Effectiveness and School Improvement 21*(1), 5-27.
- Muijs, D., Kyriakides, K., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 231-256. doi:10.1080/09243453.2014.885451
- Müller, K., Allia, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(5), 574-599.
- National Academy of Education (NAED) (2008). Attracting and keeping quality teachers. *Education Policy Briefing Sheet*. White Paper Project: Washington, D.C.
- National Association of Elementary School Principals. (2001). *Leading learning communities: Standards for what principals should know and be able to do*. Alexandria, VA: NAESP.
- Nie, Y., Tan, G., Liao, A., Lau, S., & Chua, B. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice, 12*(1), 67-77. doi:10.1007/s10671-012-9128-y
- Nilsen, T., & Gustafsson, J.-E. (2014). School emphasis on academic success: exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation, 20*(4), 308-327.
- Nilsen, T., Blömeke, S., Hansen, K., & Gustafsson, J. (2016). Are school characteristics related to equity? The answer may depend on a country's developmental level. *IEA Policy Brief, 10* (April). Amsterdam: IEA.
- NRC (2010). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Washington D. C.: National Academies Press.

- O'Dwyer, L. M., Wang, Y., & Shields, K. A. (2015). Teaching for conceptual understanding: A cross-national comparison of the relationship between teachers' instructional practices and student achievement in mathematics. *Large-scale Assessments in Education*, 3(1). doi:10.1186/s40536-014-0011-6
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299. doi: 10.1080/01443410.2010.545344
- OCDE. (2004). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. OCDE, Paris.
- _____. (2005a). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE, Paris.
- _____. (2005b). *Proposal for an international survey of teachers, teaching and learning (EDU/EC/CERI (2005)5)*. OCDE, Paris.
- _____. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/where-immigrant-students-succeed-a-comparative-review-of-performance-and-engagement-in-pisa-2003.htm>
- _____. (2007). *Glossary of statistical terms*. Paris: OCDE, Retrieved from: <http://stats.oecd.org/glossary/index.htm>
- _____. (2009a). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OCDE: Paris.
- _____. (2009b). *Education at a glance 2009: OCDE indicators*. OCDE: Paris
- _____. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes*. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-overcoming-social-background_9789264091504-en doi:10.1787/9789264091504-en
- _____. (2012). *Untapped skills: Realising the potential of immigrant students*. Retrieved from <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9812041e.pdf> doi :10.1787/9789264172470-en
- _____. (2013a). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework*. OCDE: Paris
- _____. (2013b). *PISA 2012 results: Excellence through equity (Giving every student the chance to succeed)*. Author: Paris.
- _____. (2013c). *PISA 2012 assessment and analytical framework - mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OCDE Publishing.
- _____. (2014a). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*, TALIS, OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- _____. (2014b). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework*. OCDE: Paris

- _____. (2014c). *TALIS 2013 technical report*. Paris: OCDE Publishing.
- _____. (2014d). *Do parents' occupations have an impact on student performance?* PISA in Focus, 36. Author: Paris
- _____. (2014e). *A teachers' guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*, TALIS, OCDE Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>
- _____. (2015a). *Education at a Glance 2015: OCDE Indicators*, OCDE, Paris
- _____. (2015b). *Guiding the policy and content focus of TALIS 2018*. Paris: OCDE Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey, ED U/IN ES/TALIS (2015) 3.
- _____. (2015c). *OCDE Skills Outlook 2015*. Paris: OCDE Publishing.
- _____. (2015d). *Immigrant Students at School: Easing the journey towards integration*, OCDE Reviews of Migrant Education, OCDE Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- _____. (2015e). *What lies behind gender inequality in education?* PISA in Focus, 49. Author: Paris.
- _____. (2016). *Supporting teacher professionalism: insights from TALIS 2013*. OCDE Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pallister, J. G., & Foxall, G. R. (1998). Psychometric properties of the Hurt-Joseph-Cook scales for the measurement of innovativeness. *Technovation*, 18(11), 663-675.
- Patterson, M. G., West, M. A., Shackleton, V. J., Dawson, J. F., Lawthom, R., Maitlis, S., Robinson, D. L. & Wallace, A. M. (2005). Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 379-408.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297-305.
- Petridou A., Nicolaidou, P & Williams, J, (2014). Development and validation of the school leaders' self efficacy scale. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 228 – 253.
- Pfitzner-Eden, F., Thiel, F., & Horsley, J. (2014). An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two Countries. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 83-92. doi:10.1024/1010-0652/a000125
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., & Goren, M. J. (2009). Is multiculturalism or color blindness better for minorities? *Psychological Science*, 20(4), 444-446. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x

- Portin, B. S., Atesoglu Russell, F., Samuelson, C. & Knapp, M. S. (2013). Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools. *Journal of School Leadership*, 23(2), 220.
- Praetorius, A. K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2-12. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.12.002
- Price, H. (2012). Principals' attitudes and behaviors matter: How principals' relationships with their teachers affect school climate. *Educational Administration Quarterly*, 48(10):39-85.
- Price, H., & Collett, J. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A Study using teachers, *Social Science Research*, 41, 1469-1479.
- Purves, A.C. (1987). The evolution of the IEA: A memoir, *Comparative Education Review*, 31(1), 10-28.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study, *Development and psychology*, 15(1), 119-138.
- Renzulli, L. A., Parrott, H. M., & Beattie, I. R. (2011). Racial mismatch and school type teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. *Sociology of Education*, 84(1), 23-48.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review, *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 197-230, doi: 10.1080/09243453.2014.885450
- Richardson, P., & Watt, H. (2010). *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. In S. Karabenick, and T. Urdan (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 16B*, 139-173. Emerald Group Publishing, Bingley: United Kingdom.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-106). New York, NY: Macmillan.
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63-72. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.01.007
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Rowe, K.J. (2003). *The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling*. Paper presented at the Australian Council for Educational Research, Annual Research Conference. Melbourne: ACER.
- Rutter, M. (2000), School effects on pupil progress. Research findings and policy implication, in P.K. Smith and A.D. Pellegrini (eds.), *Psychology of education: Major themes* (Vol. 1, pp. 3-50). London: Falmer Press.

- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), pp. 451-475.
- Sahlberg, P. (2011) Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43(1), 3-23
- Schachner, M. (2014). Contextual conditions for acculturation and school-related outcomes of early adolescent immigrants in Germany. PhD thesis (University of Jena and Tilburg University) .
- Schachner, M. K., Noack, P. Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016, in press). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191. doi:10.1111/cdev.12536
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer
- Scheerens, J. (2016). *Meta-analyses of school and instructional effectiveness*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scherer, R., Jansen, M., Ni lsen, T., Areepattamanni I, S., & Marsh, H. W. (2016). *The quest for comparability: studying the invariance of the teachers' sense of self-efficacy (TSES) measure across countries*. PLoS One, 11(3). doi:10.1371/journal.pone.0150829
- Scherer, R., & Beckmann, J. F. (2014). The acquisition of problem solving competence: evidence from 41 countries that math and science education matters. *Large-scale Assessments in Education*, 2(1), 10. doi: 10.1186/s40536-014-0010-7
- Scherer, R., & Gustafsson, J.-E. (2015). Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modelling. *Frontiers in Psychology*, 6(1550). doi: 10.3389/fpsyg.2015.01550
- Schleicher, A. (2011). *Building a high quality teaching profession. Lessons from around the world*. Paris: OCDE.
- Schlesinger, L., & Jentsch, A. (2016). Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations. *ZDM*, 48(1), 29-40. doi: 10.1007/s11858-016-0765-0
- Schmidt, W. H., Blömeke, S., & Tatto, M. T. (2011). *Teacher education matters: A study of the mathematics teacher preparation from six countries*. New York, NY: Teacher College Press.
- Schofield, J. W. (2001). The colorblind perspective in school: Causes and consequences. In J. A. Banks & C. A. McGee (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed., pp. 247–267). New York, NY: Wiley.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208. doi:10.1007/BF01320134

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137
- Schwartz, E., & Jordan, A. (2011). Teachers' epistemological beliefs and practices with students with disabilities and at-risk in inclusive classrooms: Implications for teacher development. In J. Brownlee, G. Schraw, & D. Berthelsen (Eds.), *Personal epistemology and teacher education* (pp. 210-226). New York, NY: Taylor & Francis.
- Schweizer, T. S. (2006). The psychology of novelty-seeking, creativity and innovation: neurocognitive aspects within a work-psychological perspective. *Creativity and Innovation Management*, 15(2), 164-172. doi:10.1111/j.1467-8691.2006.00383.x
- Schwichow, M., Croker, S., Zimmerman, C., Höffler, T., & Härtig, H. (2016). Teaching the control-of-variables strategy: A meta-analysis. *Developmental Review*. doi: 10.1016/j.dr.2015.12.001
- Seidel, T., Rimmele, R., & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539-556. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.08.004
- Sergiovanni, T., Kelleher, P., McCarthy, M., & Fowler, C. (2009). *Educational governance and administration* (6th ed.). Boston, MA: Pearson
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Simonson, M. (2000). Personal innovativeness, perceived organizational innovativeness, and computer anxiety: Updated scales. *The Quarterly Review of Distance Education*, 1(1), 69-76.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Sitzmann, T. & Yeo, G. (2013). A Meta-analytic investigation of the within-person self-efficacy domain: Is self-efficacy a product of past performance or a driver of future performance? *Personnel Psychology*, 66(3), 531-568. doi: 10.1111/peps.12035
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Spillane, J. P. (2013). *The Practice of leading and managing teaching in educational organisations*. In: OCDE (Eds.): *Leadership for 21st century learning*, (pp. 59-77). Paris: OCDE
- Stark, J., & Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Boston: Allyn and Bacon.

- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 344-355. doi: 10.1037/0022-0663.94.2.344
- Stearns, E., Banerjee, N., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2015). Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction. *Teachers College Record, 117*, 1-32.
- Steenkamp, J.-B. E. M., & Baumgartner, H. (1992). The Role of Optimum Stimulation Level in Exploratory Consumer Behavior. *Journal of Consumer Research, 19*(3), 434-448.
- Tatto, M. T., Schulle, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., et al. (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education, 57*(4), 2432-2440. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.008
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.
- Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics, 15*(2), 105-127.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. *Educational Practices Series, No. 18*. Auckland: Ministry of Education.
- Title, C. K. (2006). Assessment of teacher learning and development. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., Vol. 41, pp. 953-980). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Travers, K. J., & Westbury, I. (Eds.). (1989). *The IEA study of mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Oxford: Pergamon.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051 X(01)00036-1
- Tse, H. (2007). Professional development through transformation: Linking two assessment models of teachers' reflective thinking and practice. In T. Townsend and R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change*, pp. 495-505. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*, NCEES (2003-013), by James Hiebert, Ronald Gallimore, Helen Garnier, Karen Bogard Givvin, Hilary Hollingsworth, Jennifer Jacobs, Angel Miu-Ying Chui, Diana Wearne, Margaret Smith, Nicole Kersting, Alfred Manaster, Ellen Tseng, Wallace Etterbeek, Carl Manaster, Patrick Gonzales, and James Stigler. Washington, D.C.: 2003.

- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. doi: 10.3102/0034654308321456
- Van de Vijver, F., & He, J. (2014). Report on social desirability, midpoint and extreme responding in TALIS 2013. OCDE Education Working Papers (No. 107). doi: 10.1787/5jxswcft76h-en
- Van der Werf, G., Opdenakker, M., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach, *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (4), 447-462, doi: 10.1080/09243450802535216
- Van Tartwijk, J., & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112. doi:10.1080/10476210.2011.567836
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations*. Paris: OCDE Publishing.
- Vieluf, S., Kunter, M., & van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103. doi:10.1016/j.tate.2013.05.006
- Voyer, D., & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 1174-1204.
- 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
- Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B., & Trautwein, U. (2016). Student and Teacher Ratings of Instructional Quality: Consistency of Ratings Over Time, Agreement, and Predictive Power. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 705-721. doi:10.1037/edu0000075
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. doi:10.1007/s10648-015-9319-1
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 861-879.

- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic achievement. *Education Policy Analysis Archives* 10(12).
- Whetzel, D. L., & McDaniel, M. A. (2009). Situational judgment tests: An overview of current research. *Human Resource Management Review*, 19(3), 188-202. doi:10.1016/j.hrmr.2009.03.007
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Washington, D.C.: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age.
- Yagmur, K., & Van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 1110-1130. doi:10.1177/0022022111420145
- Yi, M. Y., Fiedler, K. D., & Park, J. S. (2006). Understanding the role of individual innovativeness in the acceptance of IT-based innovations: Comparative analyses of models and measures. *Decision Sciences*, 37(3), 393-426. doi:10.1111/j.1540-5414.2006.00132.x
- Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S.W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K.L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No33). Washington D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Services, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

