



Guía del profesorado TALIS 2018

Volumen I



Prólogo

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



Angel Gurría
OECD Secretario General

Nota de Turquía

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

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

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

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

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

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

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

© OECD 2019

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

¿Qué está pasando en el aula?

Los profesores de educación secundaria obligatoria de los países y economías de la OCDE dedican el equivalente a 47 minutos de cada hora de clase a la enseñanza propiamente dicha. TALIS ha detectado que los profesores con más de cinco años de experiencia docente dedican más tiempo a la enseñanza y el aprendizaje per se (el equivalente a 3 minutos más de cada clase de 60 minutos) que los profesores noveles (docentes con hasta cinco años de experiencia).

En los países de la OCDE, los profesores de educación secundaria obligatoria dedican en promedio 8 minutos de cada hora de clase a

mantener el orden en el aula. Más del 80 % de los docentes afirman poder mantener el orden en el aula, pero más del 30 % reconocen que tienen dificultades para motivar a los estudiantes para que aprendan, sobre todo aquellos que manifiestan un escaso interés en el trabajo escolar. Mantener el orden en el aula representa un reto aún mayor para los docentes noveles: el 78 % (frente al 87 % de los profesores experimentados) manifiestan que pueden controlar las conductas disruptivas dentro del aula.

EN LA PRÁCTICA:

Formación para la gestión del aula

Los líderes escolares pueden proporcionar oportunidades para la gestión del aula y el fomento de la motivación de los estudiantes, y animar a los docentes a que las aprovechen. Los líderes escolares también pueden determinar qué profesores experimentados pueden trabajar con los profesores noveles que necesiten ayuda para gestionar el aula.

Muchas prefecturas de **Japón** han ampliado sus programas de inducción del profesorado de los 3 a los 5 años. Estos programas se centran en la gestión del aula y las competencias pedagógicas genéricas de los nuevos profesores. Con ayuda de «profesores guías» experimentados, los nuevos docentes reciben una mentoría in situ y continua, y una ayuda adaptada al contexto local y las necesidades de cada centro educativo. Este tipo de programas de larga duración prioriza las competencias básicas y genéricas que se necesitan para trabajar con los alumnos y pone en un segundo puesto el aprendizaje más técnico. También puede permitir a los profesores aligerar su carga de trabajo, a la vez que refuerza y desarrolla una serie de competencias.

Figura 1. Autoeficacia de los profesores

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que sienten que pueden tener «bastante» o «mucho» éxito en las tareas que se indican en la figura (promedio de la OCDE: 31)



Los valores están clasificados en orden descendente de autoeficacia de los profesores.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.2.20.

Durante el tiempo de clase dedicado a la enseñanza, la gran mayoría de los profesores (entre el 70 % y el 90 %) dicen que utilizan prácticas orientadas a la «claridad de la enseñanza», lo que incluye explicar a los estudiantes lo que se espera que aprendan, explicarles cómo se interrelacionan los temas que han aprendido antes y lo que estudian en este momento, referirse a problemas de la vida diaria para demostrarles por qué es útil adquirir un conocimiento determinado, entre otras prácticas.

Hay una proporción mucho menor de profesores (apenas entre el 35 % y el 60 %) que aplican estrategias de «activación cognitiva»

con sus estudiantes. Con estas prácticas, los profesores animan a los estudiantes a buscar formas creativas y alternativas para resolver los problemas y les piden que comuniquen el proceso de reflexión y sus resultados a compañeros y profesores. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, entre otros estudios, ha determinado que las estrategias de enseñanza basadas en la activación cognitiva tienen un efecto positivo en los resultados y los logros de los alumnos.

EN LA PRÁCTICA:

Utilizando estrategias de enseñanza efectiva

Los líderes escolares pueden animar a sus docentes a utilizar estrategias de activación cognitiva en el aula y pueden proporcionar formación *in situ* sobre el uso y la importancia de estas estrategias. También pueden asignar un determinado número de horas del horario lectivo de los profesores a comentar e intercambiar ideas sobre cómo aplicar prácticas eficaces tales como estrategias de activación cognitiva en el aula.

TeachingWorks, una organización con sede en la Universidad de Michigan (**Estados Unidos**), se dedica a ayudar a los profesores a utilizar prácticas eficaces para que todos los alumnos puedan acceder a ellas. Enfatiza lo que se conoce como «prácticas de alto rendimiento», prácticas que son las mejores opciones entre las distintas competencias para fomentar el aprendizaje y la equidad.

El gobierno **Portugués** lanzó el proyecto para la Autonomía y la Flexibilidad en el Currículo para que los centros educativos pudieran fomentar prácticas de enseñanza que facilitaran el aprendizaje y el desarrollo de competencias holísticas por parte de los alumnos. Dentro del programa, los centros educativos identifican los objetivos de aprendizaje que se adecuan a la Estrategia Nacional de Capacitación y un marco de competencias para los alumnos, que incluye habilidades propias del siglo XXI y competencias transversales y adaptan su plan de estudios en consecuencia. Los profesores y directores de centros educativos colaboran profesionalmente para introducir nuevas metodologías pedagógicas, actividades interdisciplinarias y que impliquen a distintas clases, orientadas a los objetivos de aprendizaje de los alumnos. Por tanto, el proyecto fomenta la innovación en los métodos de enseñanza en los centros educativos, de la mano de los propios educadores.

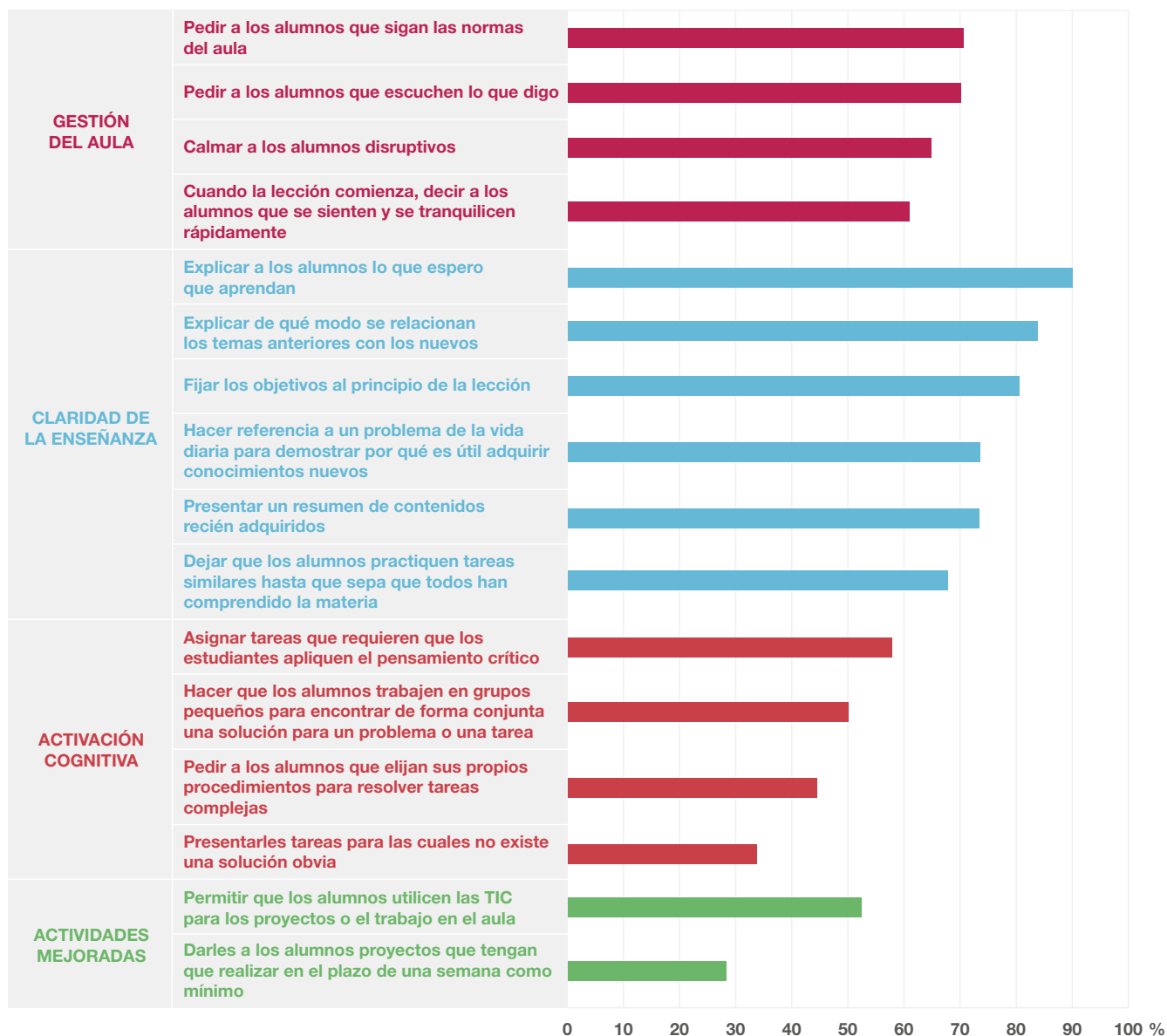
Cerca de dos de cada diez docentes (19 %) de los países de la OCDE son noveles, frente a menos de uno de cada diez en Vietnam (9 %), Lituania (7 %) y Portugal (3 %). En promedio, los profesores noveles trabajan una hora menos por semana que los que tienen una experiencia superior a los cinco años en los países de la OCDE. Esto se debe a que los profesores noveles suelen trabajar a tiempo parcial más a menudo que los profesores experimentados.

Aunque en promedio en los países de la OCDE un 19% de los docentes son noveles, un 22 % de los profesores de los centros educativos donde hay una elevada concentración de alumnos de hogares en situación de desventaja socioeconómica y un 23 % de los profesores de centros educativos con una alta concentración de estudiantes inmigrantes

son profesores noveles. Quizás debido a que tienden a trabajar en entornos más complejos, los profesores noveles pueden tener una mayor tendencia a sentirse menos seguros de sus propias capacidades docentes que los profesores más experimentados. Por ejemplo, en promedio en los países de la OCDE, el 75 % de los profesores noveles sienten que puede usar una variedad de estrategias de evaluación «en buena medida» o «mucho», frente al 81 % del profesorado con más experiencia. Un porcentaje levemente menor de profesores noveles que de profesores experimentados (una diferencia de cinco puntos porcentuales) se sienten con confianza para ayudar a los alumnos a valorar el aprendizaje y motivar a aquellos que manifiestan escaso interés en el trabajo escolar.

Figura 2. Prácticas docentes

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que utilizan las siguientes prácticas «frecuentemente» o «siempre»¹ (Promedio de la OCDE: 31)



¹Esta es información facilitada por los profesores y se refiere a una clase elegida al azar entre las clases que imparten durante una semana típica.

Nota: TIC (tecnologías de la información y la comunicación)

Los valores están agrupados por estrategia de enseñanza y clasificados en orden descendente del uso de las prácticas de enseñanza dentro de las estrategias que corresponda.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.2.1.



EN LA PRÁCTICA:

Apoyando a los docentes noveles

Es necesario revisar la asignación de profesores noveles en función de las necesidades de los centros educativos, para dirigirlos hacia entornos laborales menos exigentes en sus primeros destinos. Si es inevitable asignar a un docente novel a un centro educativo más complejo, los líderes escolares pueden facilitar la transición de los recién graduados a su carrera profesional dirigiéndolos a las clases menos difíciles y emparejándolos con profesores más experimentados para que impartan las lecciones juntos o liberando a estos profesores noveles de algunas obligaciones docentes para que puedan dedicar más tiempo a preparar las clases.

El gobierno de **Nueva Gales del Sur, Australia**, ofrece apoyo a los centros educativos para que inicien la inducción y el desarrollo profesional de los profesores noveles, basándose en los Estándares Profesionales para los Profesores de Australia (APST, por sus siglas en inglés). En el marco del programa Beginning Teachers Support Funding (Financiación para el respaldo de los profesores noveles), los directores de los centros educativos que reciben esta financiación especial son responsables, entre otras cosas, de asegurarse de que se asigne a los profesores noveles menos responsabilidades o una carga docente menor para que puedan desarrollar mejor sus capacidades. También deben velar por que los profesores noveles reciban una retroalimentación y respaldo continuos y por que existan prácticas colaborativas y estructuras de mentoría que apoyen al profesorado novel dentro del centro educativo o grupo de centros educativos.

¿Qué quieren los profesores?

Si se les da la oportunidad de decidir, ¿cómo preferirían los profesores que se asignaran los recursos adicionales de su centro educativo? Por primera vez en la edición de 2018 de TALIS se ha pedido a los profesores que puntúen la importancia que darían a una serie de prioridades si el presupuesto para educación se incrementara en un 5 %. En general, dentro de los países de la OCDE, según los profesores, la prioridad de gasto número uno sería la «reducción del tamaño del aula mediante la contratación de más personal » (el 65 % de los docentes consideraron que este aspecto tenía una importancia alta). Cerca del 55 % de los profesores también consideraron que la «reducción de la carga de trabajo administrativo de los profesores mediante la contratación de más personal de apoyo» tenía una importancia alta. Estos dos hallazgos indican que los profesores desean poder centrarse más en la

tarea fundamental de su trabajo: el aprendizaje de los estudiantes.

Aproximadamente el 64 % de los docentes indican que la «mejora del salario de los profesores» tiene una gran importancia. Sin embargo, TALIS ha detectado que cuanto más bajos son los salarios reglamentarios del profesorado en un país (en términos de la paridad del poder adquisitivo) o cuanto más bajos son sus salarios comparados con los de otros trabajadores con el mismo nivel académico, más prioritario consideran los docentes el aumento salarial. En algunos países, los profesores que trabajan en las ciudades, donde los precios de la vivienda y el costo de la vida suelen ser más elevados que en las zonas rurales, tienden más a considerar que el aumento salarial es «muy importante» que los profesores de las zonas rurales.

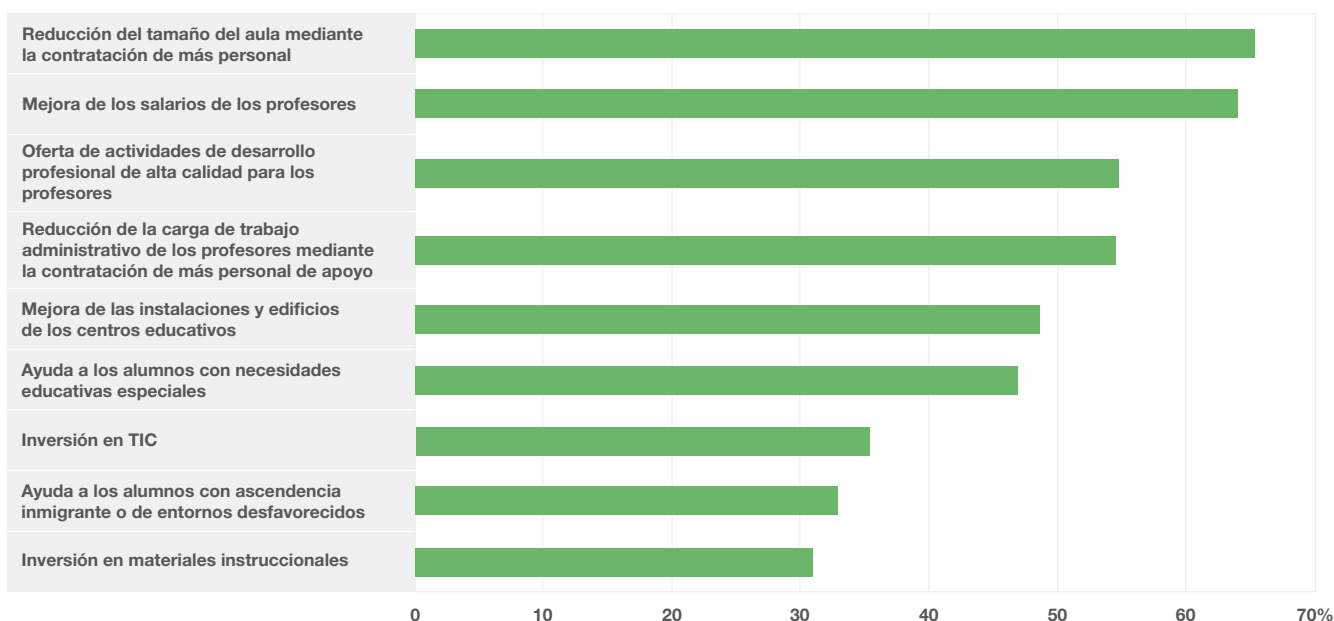
Estas tres acciones, junto con la «oferta de actividades de desarrollo profesional de alta calidad para los profesores» (algo que menciona el 55 % de los profesores) están consideradas de alta importancia por más del 50 % de los profesores. Por el contrario, la «mejora de las instalaciones y los edificios de los centros educativos», «ayuda a los alumnos con necesidades educativas especiales», «inversión en TIC», «ayuda a los alumnos con ascendencia inmigrante o de entornos desfavorecidos» e «inversión en materiales instruccionales» son cuestiones consideradas como de alta importancia por menos del 50 % de los profesores, aunque entre el 30 % y el

50 % del profesorado los considera como de alta importancia.

Si bien mejorar los salarios de los docentes es una alta prioridad, un análisis más detallado por parte de TALIS muestra que una variedad de factores entran en juego a la hora de calificar áreas prioritarias, tales como la paridad de poder adquisitivo y el nivel de vida que otorgan los niveles salariales, y cómo estos se comparan internacionalmente. Los maestros parecen más propensos a priorizar los aumentos salariales cuando su nivel de vida es más bajo que los estándares internacionales.

Figura 3. Prioridades de gasto para la educación secundaria obligatoria

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que han indicado que las siguientes prioridades de gasto tienen una importancia elevada¹ (promedio de la OCDE: 31)



¹No se pidió a los participantes en el estudio que priorizaran. Podían indicar que todas las prioridades de gasto tenían una «importancia elevada».

Nota: TIC (tecnologías de la información y la comunicación)

Los valores están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que indicaron que las siguientes prioridades de gasto tenían una importancia elevada.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.3.66.



¿Qué está pasando en el centro educativo?

Los profesores tienen que estar preparados para tratar la diversidad en todas sus formas en el aula. Por ejemplo, en promedio en los países de la OCDE:

- Cerca de 3 de cada 10 profesores de educación secundaria obligatoria trabajan en un centro educativo en el que al menos un 10 % de los alumnos tienen necesidades especiales
- 2 de cada 10 trabajan en un centro educativo en el que al menos el 30 % del alumnado vive en una situación de desventaja socioeconómica

Ahora que la migración aumenta en muchos lugares del mundo, los hijos de los inmigrantes se incorporan al sistema escolar de sus países de acogida y a menudo requieren un respaldo específico por parte de sus centros educativos y profesores. TALIS ha determinado que en los centros de enseñanza de los países de la OCDE:

- Solo 2 de cada 10 profesores de educación secundaria obligatoria trabajan en un centro educativo en el que al menos el 10 % del alumnado es descendiente de inmigrantes
- Cerca de 3 de cada 10 trabajan en un centro educativo en el que al menos el 1 % de los alumnos son refugiados.

Además, los profesores deben estar preparados para trabajar con estudiantes que pueden no hablar con fluidez el idioma en el que se imparte la enseñanza. Aunque la diversidad lingüística es un fenómeno relacionado con los flujos migratorios, también puede reflejar la presencia de minorías lingüísticas o indígenas de un país. TALIS ha determinado que algo más de 2 de cada 10 profesores de educación secundaria obligatoria trabajan en centros de enseñanza en el que al menos el 10 % de los alumnos no hablan en su hogar el idioma en el que reciben la enseñanza.

Cerca de 8 de cada 10 profesores que trabajan en centros educativos multiculturales trabajan en escuelas que han integrado asuntos globales en todo su plan curricular y que enseñan a los alumnos a lidiar con la discriminación étnica y cultural. Las políticas y prácticas que fomentan la diversidad cultural son menos frecuentes: poco más de 6 de cada 10 profesores que trabajan en centros de enseñanza multiculturales lo hacen en colegios que respaldan actividades u organizaciones que fomenten la expresión de la diversidad de la identidad étnica y cultural. Lo que es más preocupante es que cerca de 3 de cada 10 profesores en países de la OCDE afirman que no pueden hacer frente a los retos que plantea la enseñanza en aulas multiculturales y el 15 % de los profesores de los países de la OCDE afirman que necesitan más formación en este ámbito.

EN LA PRÁCTICA:

Apoyando la enseñanza para la diversidad

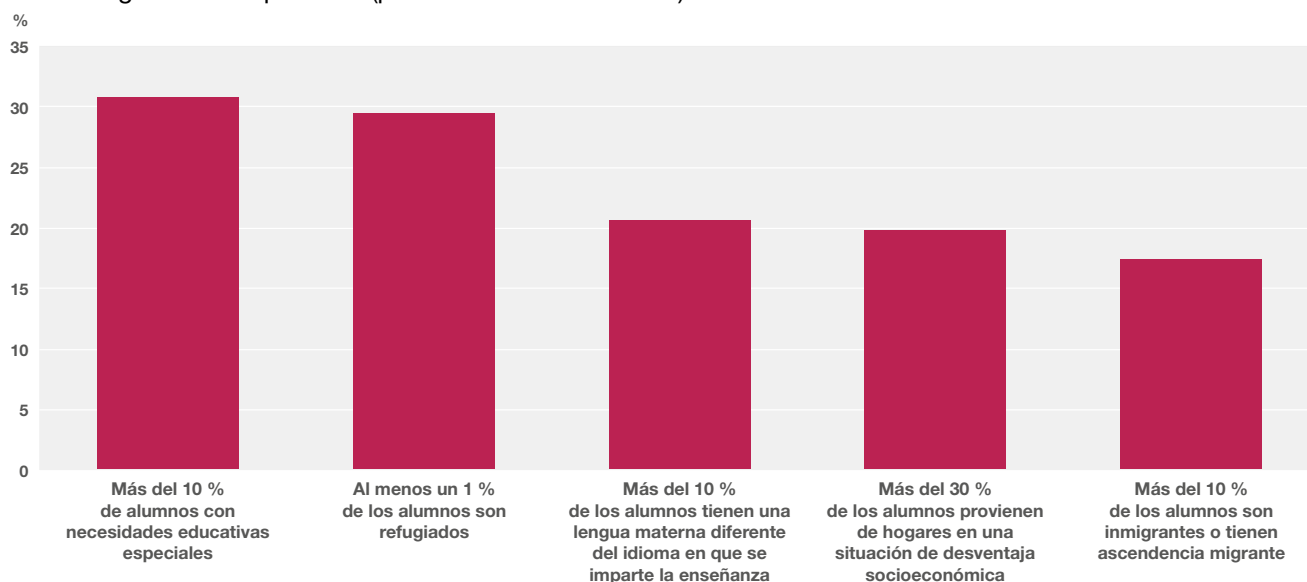
Los líderes escolares pueden diseñar políticas y aplicar prácticas que aseguren que todos los alumnos, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, puedan aprender. Los profesores pueden beneficiarse de una formación inicial y una formación continua en ejercicio que aborde estas cuestiones.

En **Kazajistán**, en el marco del programa «Care», los profesores visitan los hogares desfavorecidos para identificar a los alumnos que no han acudido al colegio o que han faltado a clase durante más de diez días sin un motivo válido. Los profesores interactúan con estos alumnos y sus familias para identificar las barreras que les impiden ir a clase con regularidad y ofrecerles ayuda para que vuelvan al clase. El programa ha ayudado a más de 1,1 millón de alumnos desfavorecidos desde 2010.

El Ministerio de Educación **Austriaco** ha implantado un programa llamado Equipos Interculturales Móviles que ofrece asistencia a los centros educativos con una alta proporción de alumnos inmigrantes. Estos equipos, formados por consejeros y psicólogos, trabajan con profesores, directores escolares y administradores de estos centros, para ofrecerles asesoría sobre cuestiones como trabajar con alumnos inmigrantes y fomentar un clima inclusivo y de apoyo en el aula.

Figura 4. Composición de los centros educativos

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria en centros educativos con la siguiente composición (promedio de la OCDE: 30)

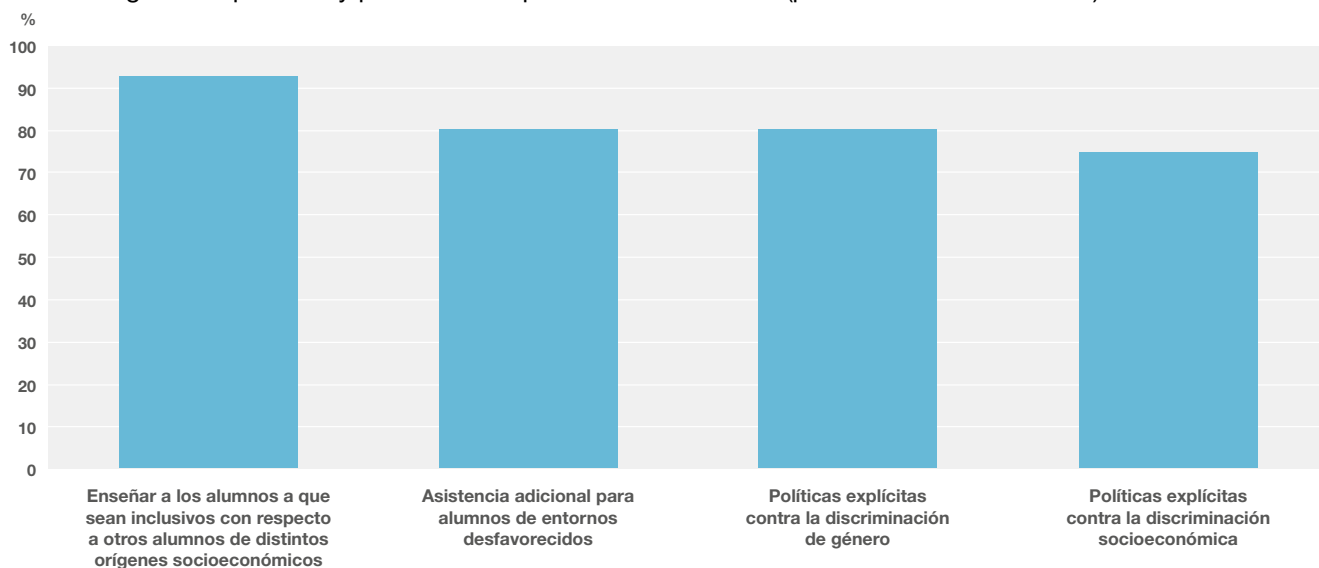


Los valores están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria en centros que tienen la siguiente composición.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.3.25.

Figura 5. Prácticas de los centros educativos relacionadas con la equidad

Porcentaje de directores de centros de educación secundaria obligatoria que afirman que las siguientes políticas y prácticas se aplican en sus centros (promedio de la OCDE: 30)

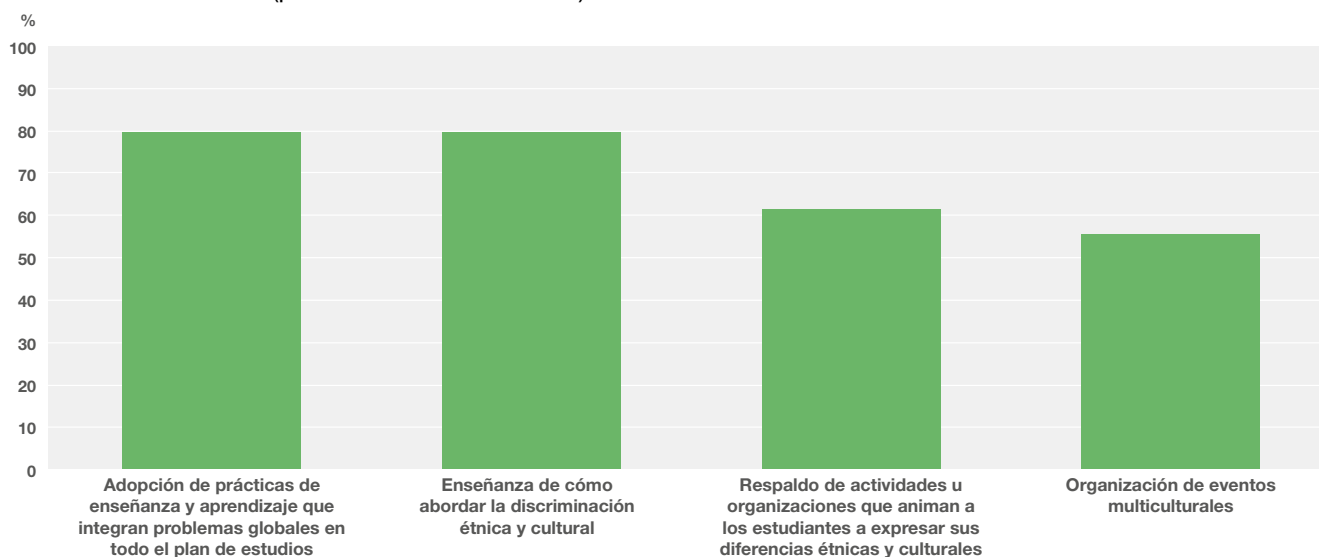


Los valores están clasificados en orden descendente de prevalencia de las prácticas escolares relacionadas con la equidad.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.3.34.

Figura 6. Prácticas de los centros educativos relacionadas con la diversidad

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria en un centro educativo con orígenes étnicos y culturales diversos en los que se aplican las siguientes prácticas relativas a la diversidad¹ (promedio de la OCDE: 30)



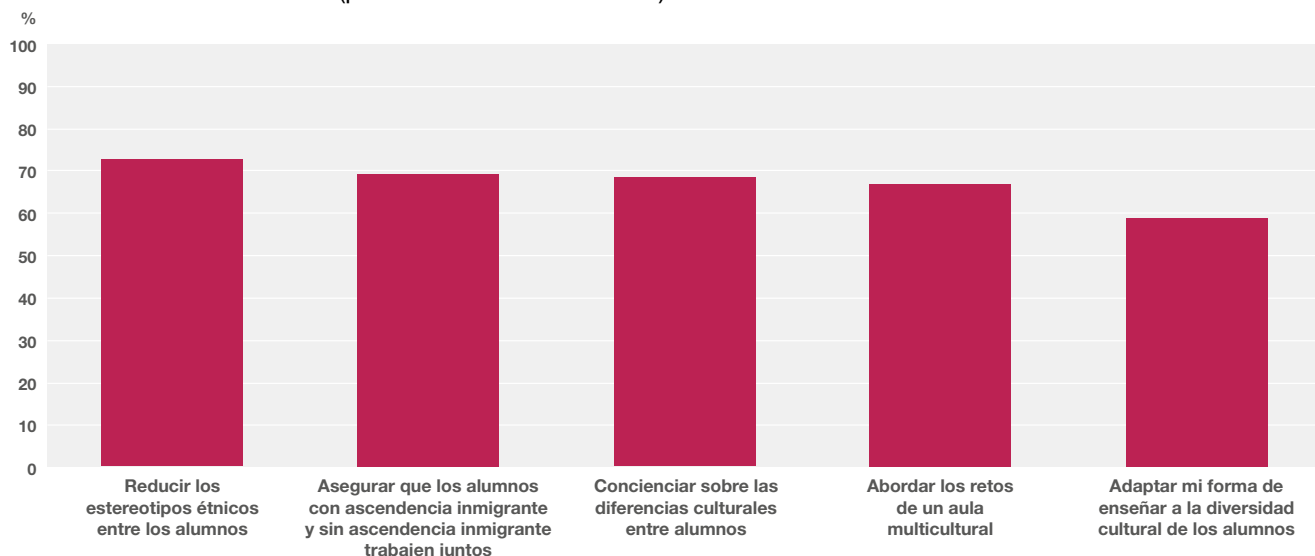
¹Datos basados en las opiniones de los directores de centros educativos. Las respuestas de los directores escolares se fusionaron con los datos de los docentes y se ponderaron con las ponderaciones definitivas de los profesores.

Los valores están clasificados en orden descendente de prevalencia de las prácticas escolares relacionadas con la diversidad.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.3.35.

Figura 7. Autoeficacia de los profesores en la enseñanza a clases multiculturales

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que sienten que pueden tener «bastante» o «mucho» éxito en las siguientes tareas en el marco de la docencia en aulas con diversidad cultural¹ (promedio de las OECD: 31)



¹La muestra está limitada a los profesores que indican que han impartido clases en aulas con alumnos de distintas culturas. Los valores están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores que indican que pueden tener «bastante» o «mucho» éxito en las siguientes tareas en el marco de la docencia en aulas con diversidad cultural.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.3.38.

A lo que respecta a los directores del centro educativo, TALIS reporta que los líderes escolares pasan la mayor parte del tiempo (30%) realizando tareas administrativas y en reuniones. Apenas el 16 % de su jornada laboral se dedica a tareas relacionadas con el plan de estudios y la docencia, como el desarrollo de dicho plan, observación de las clases de los profesores, mentoría de los docentes, diseño u organización de actividades de desarrollo profesional para profesores o participación en la evaluación de los alumnos. Sin embargo, es a través del liderazgo instruccional que los líderes

escolares pueden tener el máximo efecto y una influencia más positiva en la calidad de la enseñanza en sus centros educativos. De hecho, la «carencia o falta de dedicación de tiempo al liderazgo instruccional» es uno de los tres problemas de recursos citados con más frecuencia por los directores de centros educativos como obstáculos para que el centro pueda proporcionar una enseñanza de calidad «en una cierta medida» o «en gran medida» (32 % de los directores escolares lo han manifestado).



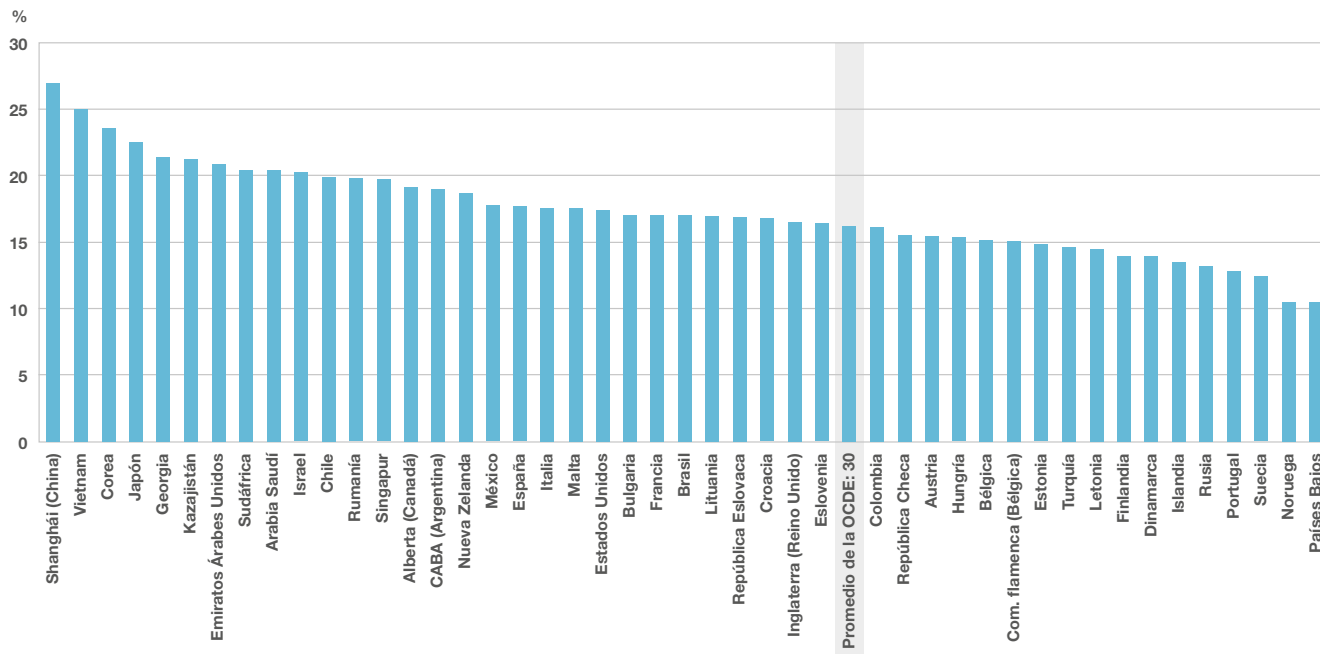
EN LA PRÁCTICA:

Haciendo el tiempo para el liderazgo instruccional

Los líderes escolares pueden reorganizar su tiempo para dedicar menos horas a las tareas administrativas y más horas a las actividades de liderazgo instruccional. En los casos en que los directores escolares tengan autonomía para tomar decisiones de contratación, podrían crear puestos de administración intermedios. Pero incluso cuando los líderes escolares no sean los responsables de estas decisiones, podrían delegar algunas tareas de gestión y administración a los profesores que demuestren tener unas cualidades excepcionales de liderazgo y que estén interesados en fomentar la capacidad de liderazgo. Los líderes escolares también pueden aprovechar cualquier oportunidad para desarrollar sus capacidades de liderazgo instruccional, participando en actividades de desarrollo profesional, colaborando e interactuando en eventos con otros directores escolares, así como observando, realizando mentorías y ofreciendo retroalimentación a los profesores.

Figura 8. Tiempo que dedican los directores escolares a la elaboración del plan de estudios y a la docencia

Promedio de tiempo que los directores escolares de centros de educación secundaria obligatoria dicen que dedican a reuniones y tareas relacionadas con la docencia y los planes de estudios¹



¹Incluido el desarrollo del plan de estudios, docencia, observaciones de aulas, evaluación de los alumnos, mentoría de profesores, desarrollo profesional de los profesores.

Los países y economías están clasificados en orden descendente del promedio de tiempo que los directores de centros educativos de educación secundaria obligatoria indican que han dedicado a tareas relacionadas con el plan de estudios y la docencia y las reuniones en 2018.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.2.31.

TALIS pregunta a los directores escolares por la frecuencia con la que se producen en el centro educativo incidentes relacionados con la seguridad escolar (incluidos el uso o posesión de drogas o alcohol en el centro educativo; las lesiones físicas provocadas por la violencia entre los alumnos; el vandalismo y los robos; la publicación de información dañina acerca de alumnos en internet; la intimidación o el maltrato verbal de profesores u otros miembros del personal o el contacto electrónico no deseado entre los alumnos). Uno de los problemas destaca entre los demás: la intimidación o el acoso escolar entre los estudiantes se produce al menos una vez por semana en un 14 % de los centros educativos, en promedio en los países de la OCDE.

Sin embargo, los resultados de TALIS también muestran que algunos países han conseguido reducir con éxito la incidencia del acoso escolar en los últimos cinco años. La comparación entre los incidentes diarios o semanales de acoso escolar notificados en 2013 y los incidentes diarios o semanales de acoso escolar o de publicación de información dañina en internet notificados en 2018 revela que 8 países y economías participantes han logrado reducir la frecuencia de los incidentes en ese periodo; en 4 países, sin embargo, la incidencia del acoso escolar, también a través de internet, aumentó.

EN LA PRÁCTICA:

Previendo el maltrato escolar

Los profesores y el resto del personal del centro educativo tienen un papel crucial para evitar que se produzca el acoso escolar. Las políticas disciplinarias para los centros educativos pueden centrarse en la supervisión y la observación de todos los alumnos, el fomento de la comunicación y la colaboración entre profesores, la participación de los padres y el refuerzo de la gestión del aula. La incorporación del aprendizaje social y emocional durante las horas lectivas normales puede mejorar las competencias personales e interpersonales de los alumnos y crear un entorno saludable en el centro de enseñanza. Los programas de formación para docentes y líderes escolares deben incorporar las tendencias más recientes sobre acoso escolar, tanto dentro como fuera del entorno del centro educativo.

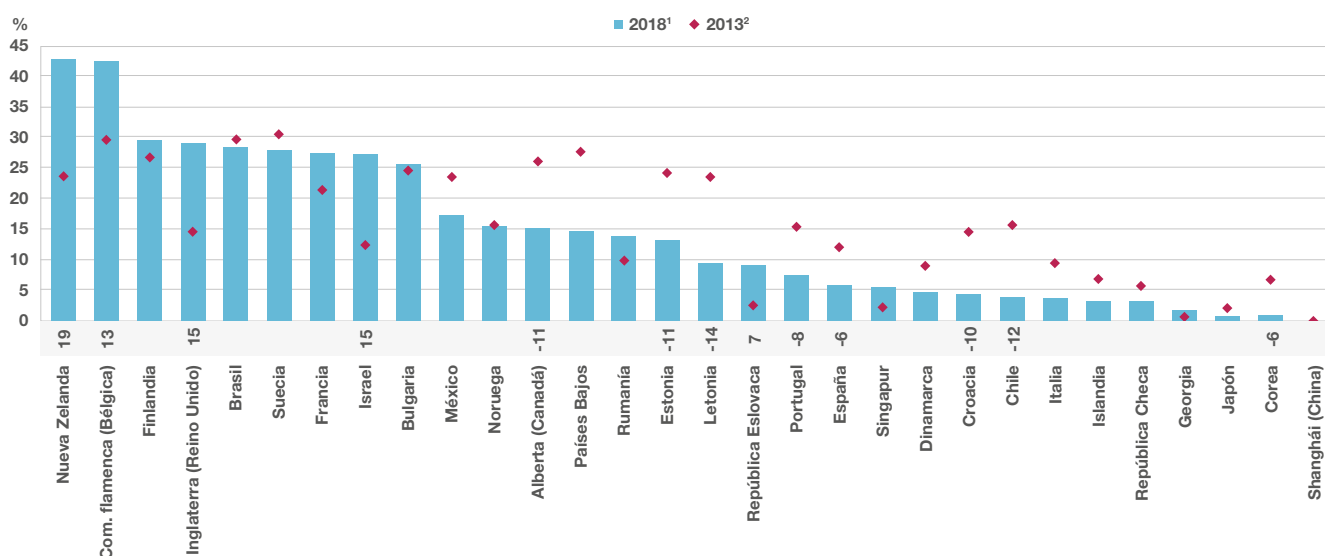
El gobierno de **Alberta, Canadá**, utiliza un método estratégico para ayudar a los centros educativos y a los profesores a combatir el acoso escolar entre los alumnos. Los profesores tienen acceso a una gran variedad de recursos que les facilita el estado para identificar las señales del acoso físico, acoso social y el ciberacoso en el centro educativo. También se ofrece orientación para implicar a los padres y tutores en planes que respondan al ciberacoso. Se pide a los profesores que, además de observar los incidentes que se produzcan en el centro educativo para hacer un seguimiento de las conductas de acoso escolar, desarrollen estrategias de fomento de las conductas positivas e informen a los alumnos de lo que pueden hacer si observan situaciones de acoso escolar entre los alumnos.

Aunque las interacciones entre estudiantes pueden ser ocasionalmente dañinas, TALIS ha detectado que las relaciones entre profesores y alumnos son extremadamente positivas. En promedio, en los países de la OCDE, el 96 % de los profesores coinciden en que profesores y estudiantes suelen llevarse bien entre sí; una

proporción mucho mayor que en 2008 en la mayoría de los países en los que había datos disponibles. Además, en la gran mayoría de los países ahora los docentes creen mucho más en la importancia del bienestar de los alumnos que en 2008.

Figura 9. Cambios en el acoso escolar entre 2013 y 2018

Porcentaje de los directores de centros de educación secundaria obligatoria que informan de que los siguientes incidentes se producían al menos semanalmente en sus centros educativos



¹Los datos para TALIS 2018 se refieren a la «intimidación o el acoso escolar entre los alumnos (u otras formas de abusos verbales)» y/o «un/a estudiante o un padre/madre o tutor/a informa de que se ha publicado información dañina en internet acerca de algún/a estudiante».

²En la edición 2013 de TALIS, se pidió a los directores de centros educativos que informaran de la frecuencia con la que se producían «actos de intimidación o abusos verbales entre los alumnos (u otras formas de acoso escolar no físico)» en el centro escolar.

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

Los cambios con significación estadística entre 2013 y 2018 (TALIS 2018 - TALIS 2013) se indican junto a la categoría y el nombre del país/economía.

Los países y economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de directores de centros de educación secundaria obligatoria que indican que en 2018 se produjo una intimidación o abuso verbal contra profesores o personal no docente con una frecuencia mínima de una vez por semana en su centro.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.3.45.



¿Cómo se preparan los profesores y los líderes escolares para su trabajo?

Casi el 70 % de los profesores de educación secundaria obligatoria de los países de la OCDE manifiestan que la docencia fue su primera opción profesional. En todos los países y economías que han participado en TALIS, el porcentaje de profesores que indican que fue así va del 49 % en Sudáfrica al 93 % en Vietnam. Asimismo, los resultados demuestran que aquellos profesores que consideraron que la docencia era su primera opción profesional tendían a estar más satisfechos con su trabajo. Además, en dos de cada tres países y economías que participaron en TALIS, estos profesores también son los que manifestaban una mayor autoeficacia.

¿Qué aspectos de la profesión atrajo a los profesores en primer lugar? Por primera vez, en la edición de 2018 de TALIS, se preguntó a los profesores en qué medida determinados factores habían contribuido a motivarlos para convertirse en docentes. Cerca del 90 % de los profesores afirman que influir en el desarrollo de los niños y jóvenes y contribuir a la sociedad tenía una importancia moderada a alta para ellos. Cerca del 75 % afirman que el deseo de ayudar a estudiantes en una situación de desventaja socioeconómica fue un estímulo para que eligiesen esta profesión. En último lugar para elegir la profesión docente se citaban

factores relacionados con las condiciones laborales, como el horario lectivo, el salario y la seguridad laboral (entre el 60 % y el 70 % de los docentes afirman que estos factores tenían una importancia moderada a alta para ellos).

La mayoría de los profesores tienen al menos una titulación de educación superior. TALIS ha determinado que, en promedio en los países y economías de la OCDE, el 50 % de los profesores solo habían obtenido un título de grado o equivalente y que el 44 % había cursado un máster o equivalente. El máster suele incluir una especialización avanzada y contenidos más complejos que los títulos de grado; en algunos casos, también incluye una cantidad significativa de investigación.

Durante sus estudios, la mayoría de los profesores también realizaron algún tipo de programa de formación del profesorado que les proporcionaba una credencial única para estudios sobre contenido de las asignaturas, pedagogía y otros cursos sobre educación. En algunos países, un porcentaje elevado de docentes no realizaron ningún programa de formación del profesorado formal o solo realizaron programas de formación especializados o intensivos.



EN LA PRÁCTICA:

Preparando a los docentes

Aun cuando haya una falta de profesores, las autoridades educativas o líderes escolares a cargo de los recursos humanos deben asegurarse de que sus docentes tengan la formación suficiente en el contenido de sus asignaturas, pedagogía y prácticas docentes en el aula. Si los profesores que llegan a un centro educativo no han recibido una formación adecuada previa a su incorporación laboral, es necesario que los líderes escolares diseñen un programa de formación continua exhaustivo para compensar esta carencia.

La universidad de Tartu en **Estonia** es una importante institución pública para la formación del profesorado que reformó su plan de estudios en 2012/13, al tiempo que se desarrollaban nuevos estándares nacionales para los docentes. Actualmente, el plan de estudios se centra en cuatro ámbitos pedagógicos fundamentales: comunicación y retroalimentación en los centros educativos; diseño del aprendizaje y la enseñanza; docencia y reflexión; e identidad y liderazgo por parte del docente.

Con el fin de responder a la carencia de profesorado en los campos de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) en **Australia**, el gobierno estatal de Queensland ha creado nuevas oportunidades para los profesionales con titulación en STEM para que accedan a la docencia en el marco de un cambio de orientación profesional. Estos profesores tienen un conocimiento profundo y específico de las STEM, y el programa breve de Máster en Educación Secundaria les permite desarrollar competencias en el ámbito de la enseñanza y la pedagogía, así como participar en una formación práctica. Los candidatos a docentes participantes en el programa señalan que este tipo de formación, que se realiza con ayuda de mentores experimentados, les permite relacionar la teoría con la práctica.

La educación formal y la formación del profesorado suelen incluir la gestión del aula y la conducta de los alumnos (un 72 % de todos los profesores de los países y economías de la OCDE han estudiado estas materias en la formación previa a su incorporación), seguidas de la supervisión del aprendizaje y el desarrollo de los alumnos (70 %), enseñanza de competencias transversales (65 %), enseñanza en un entorno de capacidades mixtas (62 %) y uso de las TIC para la docencia (56 %). La enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe no se incluía tan a menudo en la formación o educación formal del profesorado (35 %).

Los hallazgos de TALIS respaldan la idea de que recibir una formación inicial en un ámbito determinado está vinculada a un

mayor nivel de autoeficacia y/o una mayor propensión a usar prácticas relacionadas. Por ejemplo, los resultados muestran que en los 37 países y economías que han participado en TALIS, los profesores que recibieron formación en la enseñanza de competencias transversales (como creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas) tienen más probabilidades de dar cuenta de unos mayores niveles de autoeficacia en la enseñanza de estas áreas. En 24 países y economías participantes en TALIS, los profesores que recibieron formación para impartir la docencia en un contexto multicultural también dan cuenta de una mayor autoeficacia.

EN LA PRÁCTICA:

Aprendiendo a enseñar en clases diversas

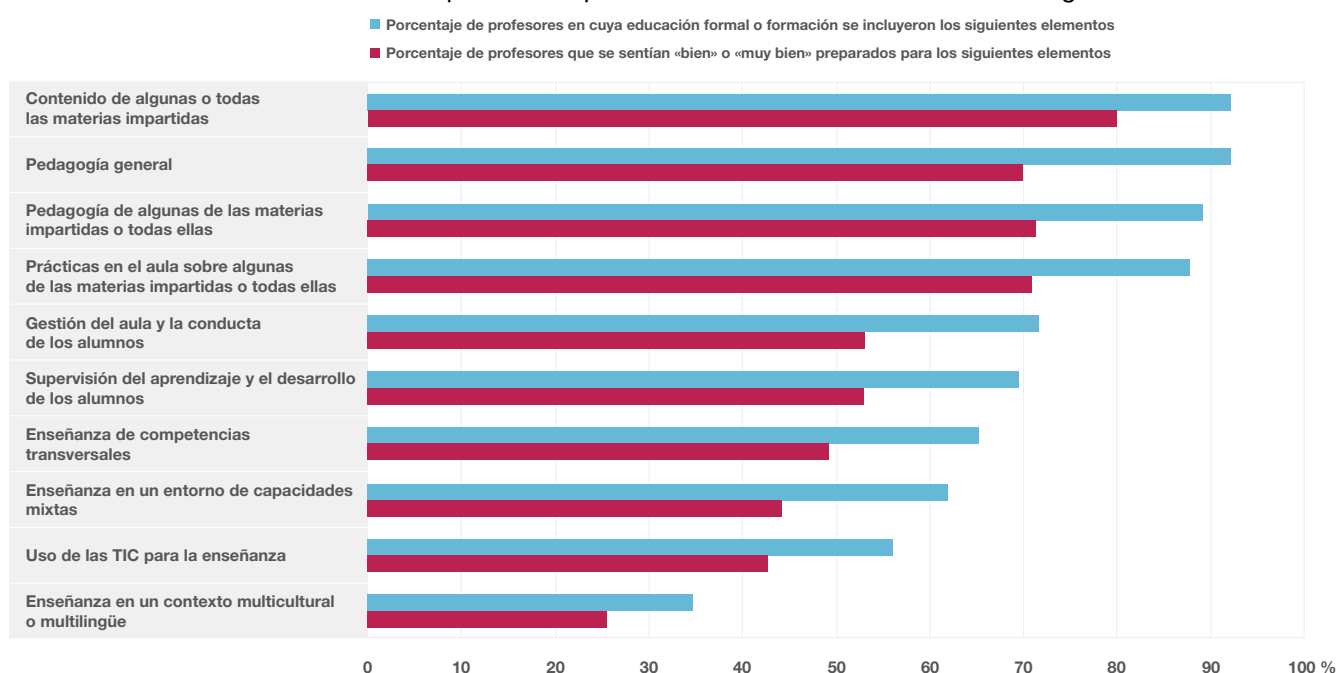
Dados los retos que plantean unos centros educativos y aulas cada vez más diversos, los líderes escolares pueden organizar cursos teóricos y prácticos para su personal sobre la enseñanza en entornos de competencias mixtas, multiculturales o multilingües, en función del contexto y las circunstancias del centro escolar.

En **Estados Unidos**, los profesores participan en intercambios y programas de inmersión cultural en los que pueden reflexionar sobre sus propios orígenes culturales para desarrollar sus competencias para enseñar a un alumnado diverso. En estos programas, los profesores comprenden la importancia de los orígenes culturales y experimentan en primera persona la pedagogía que se utiliza en estas sesiones. Esto ayuda a los profesores a ganar confianza en el uso de actividades similares en sus propias clases para fomentar un sentimiento de autonomía, eficacia y empoderamiento frente a un alumnado diverso.

En **Suecia**, los profesores participan en múltiples grupos de apoyo de aprendizaje inter pares para compartir sus conocimientos y las mejores prácticas para unas aulas cada vez más diversas. Estos grupos de aprendizaje inter pares permiten a los profesores hablar de sus experiencias con niños migrantes y las estrategias que funcionan para integrar a estos alumnos en el sistema educativo.

Figura 10. Contenido de la formación docente y sensación de estar preparados para la enseñanza

Resultados basados en las respuestas de profesores de educación secundaria obligatoria



Nota: TIC (tecnologías de la información y la comunicación)

Los valores están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria en cuya educación formal o formación se incluyeron los siguientes elementos.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tablas I.4.13 e I.4.20.

EN LA PRÁCTICA:

Apoyando a los profesores nuevos en sus escuelas

Los líderes escolares pueden ofrecer programas formales de inducción y mentoría para los profesores noveles y que acaban de llegar al centro educativo. También pueden animar a los profesores a que participen en estas actividades, ya sea como beneficiarios, facilitadores o mentores.

En algunas provincias de **Corea**, los «profesores maestros» experimentados son responsables de realizar las actividades de inducción para los nuevos docentes. Estas actividades se centran en los aspectos prácticos de la enseñanza en el aula y la gestión de la conducta de los alumnos, ya que la formación en estos ámbitos es relativamente menos intensiva en la educación de los profesores de educación secundaria. Los profesores coreanos experimentados manifiestan una percepción de responsabilidad profesional con respecto a los nuevos docentes de modo que han surgido algunas comunidades de aprendizaje profesional en las que los profesores y los líderes escolares colaboran para compartir conocimientos y revisar las estrategias docentes según corresponda.

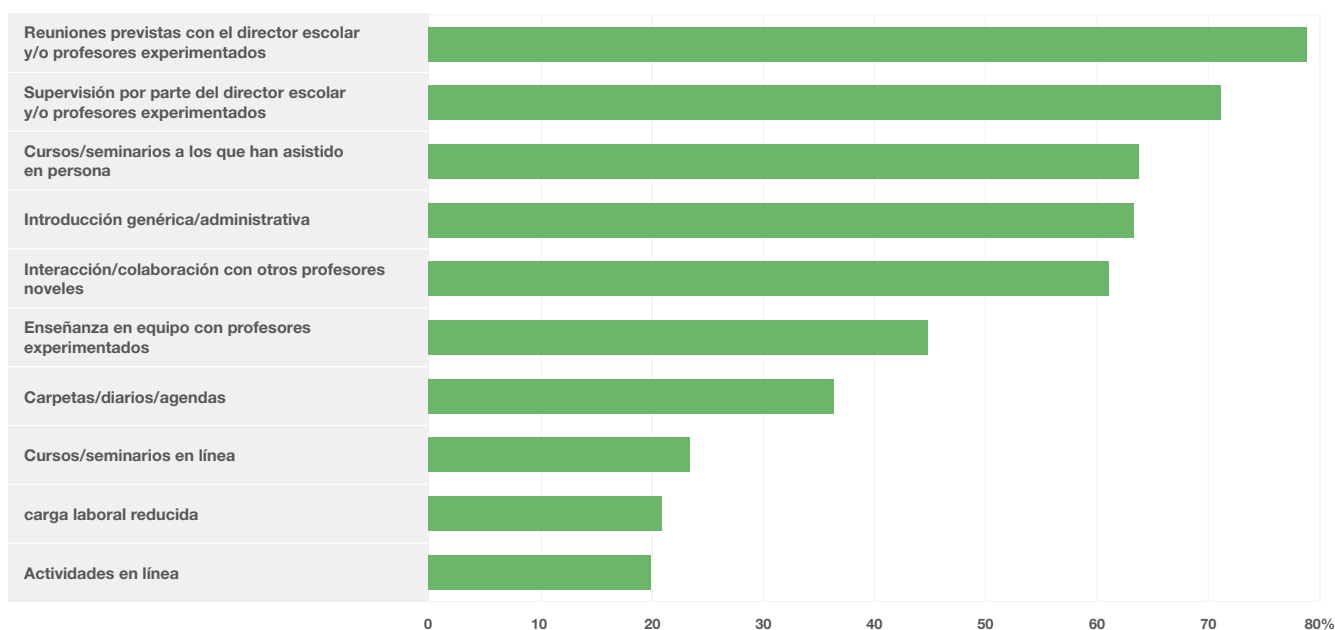
Muchos estudios han demostrado que la participación de los profesores en programas de inducción y mentoría en el centro educativo está relacionada con un mejor aprendizaje por parte de los alumnos, así como con la confianza que tienen los profesores en sus propias capacidades como docentes y la satisfacción con su trabajo. Sin embargo, estos programas no están disponibles en todas partes. En promedio, en los países y economías de la OCDE tan solo el 30 % de los profesores han participado en actividades de inducción formal en su centro educativo actual (como la

supervisión por parte del director escolar, una carga laboral reducida o una mentoría formal por partes de profesores experimentados); un 35 % han participado en actividades de inducción informales (como trabajar con otros nuevos profesores o el uso de un manual de bienvenida para los nuevos profesores). Aunque los directores escolares suelen considerar que la mentoría es importante para el trabajo de los profesores y para los resultados de los alumnos, solo el 22 % de los profesores noveles tienen un mentor asignado, como promedio en los países y economías de la OCDE.



Figura 11. Actividades de inducción para profesores

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que indican que los siguientes elementos estaban incluidos en la inducción del profesorado de su centro educativo actual¹ (promedio de la OCDE: 30)



¹La muestra se limita a profesores que han participado en las actividades de inducción en su centro educativo actual, basándose en las respuestas de los docentes, y que también tienen acceso a actividades de inducción, basándose en las respuestas de los directores escolares.

Los valores están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria en cuya inducción del profesorado para su centro educativo actual se incluyeron los siguientes elementos.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.4.42.

EN LA PRÁCTICA:

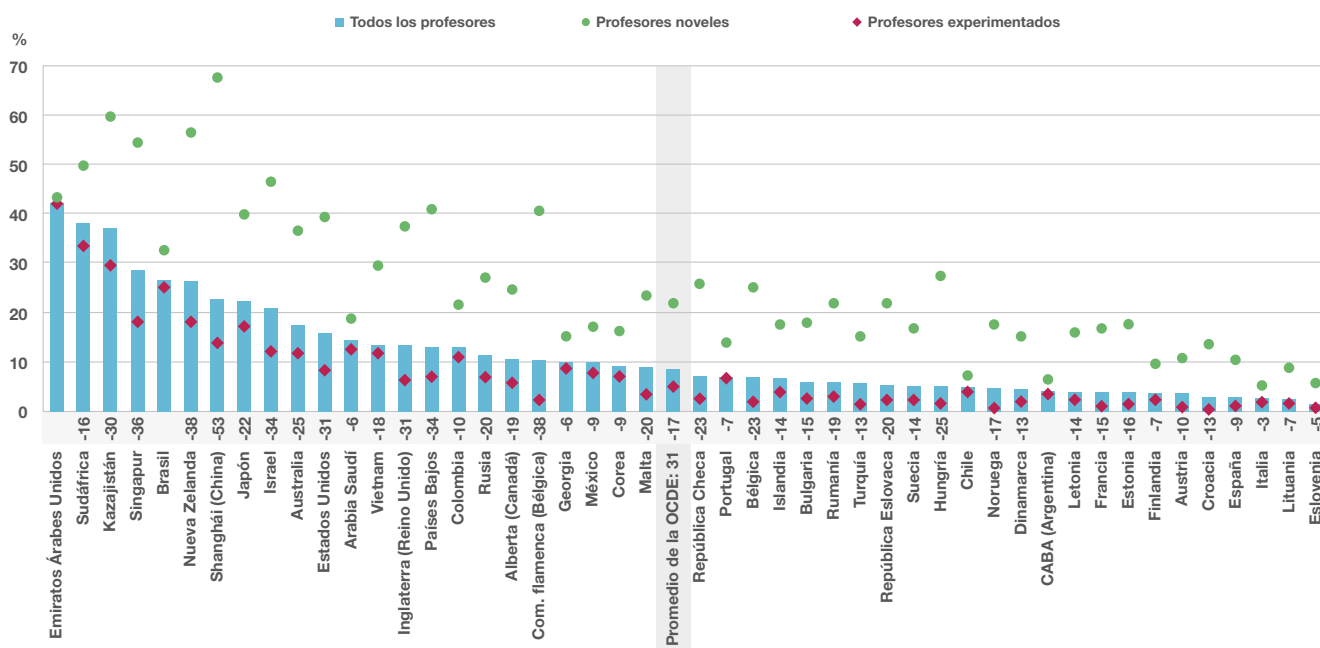
Formando a líderes escolares

Existe un amplio margen para mejorar la preparación y la formación de los líderes escolares y, en consecuencia, su profesionalidad. Los programas previos a la asunción del cargo y las actividades de desarrollo profesional pueden centrarse, por ejemplo, en desarrollar las capacidades de los líderes escolares de promover una visión y prácticas comunes entre el personal del centro educativo, fomentar los cambios en la enseñanza, desarrollar la capacidad organizativa y gestionar el cambio.

Singapur sitúa a sus profesores en el camino adecuado para prepararse para puestos de liderazgo desde las primeras etapas de su carrera profesional, mediante una ruta de liderazgo identificada. Los profesores que aspiran a ser líderes escolares en el futuro pueden adoptar responsabilidades y funciones concretas. Para los nuevos directores escolares, el Instituto Nacional de Educación de Singapur, en colaboración con el Ministerio de Educación, ha diseñado un programa de seis meses previo a la asunción del puesto, bajo el nombre de Líderes en Educación. Un objetivo clave del programa son la innovación y la creación de conocimientos nuevos. Así, se entiende que el director escolar es instrumental para la creación colaborativa del conocimiento adaptado al contexto del centro educativo.

Figura 12. Mentoría inter pares

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que tienen asignado un mentor como parte de una organización formal en el centro educativo¹



¹La mentoría se define como una estructura de respaldo en los centros de enseñanza en los que los profesores más experimentados ayudan a los profesores con menos experiencia.

Nota: Las diferencias estadísticas significativas entre los profesores experimentados (con más de 5 años de experiencia) y los noveles (con hasta 5 años de experiencia) se indican junto al nombre del país/ la economía.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de docentes de educación secundaria obligatoria que tienen asignado un mentor.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tabla I.4.64.

En lo que concierne a los líderes escolares, TALIS ha determinado que en los países y economías de la OCDE, el 85 % de los líderes escolares habían realizado un programa de formación o educación o algún curso antes de tomar posesión de su cargo de directores escolares. Muchos habían trabajado antes o trabajaban simultáneamente como profesores. Otro 5 % habían recibido formación en la docencia, pero solo lo habían hecho después de convertirse en directores escolares; el último 10 % no habían recibido esta formación en ningún momento.

Aunque TALIS ha determinado que los líderes escolares normales tenían un nivel académico superior al de los profesores, un porcentaje reducido realizó un programa para prepararse específicamente para el puesto de líder escolar. Aunque el 63 % de los líderes escolares tienen un máster o equivalente, como promedio dentro de los países y economías de la OCDE, solo el 54 % han realizado un programa o curso sobre administración de centros educativos o formación para ser directores escolares antes de asumir este cargo.



¿Cómo se mantienen actualizados para el desempeño de su profesión los profesores y los líderes escolares?

Los profesores de educación secundaria obligatoria y los líderes escolares son conscientes de mantener y actualizar sus competencias. TALIS ha determinado que casi todos los profesores de educación secundaria obligatoria (94 %) y prácticamente todos los líderes escolares (99 %) han participado en al menos una actividad de desarrollo profesional

durante los 12 meses anteriores al estudio. Más del 80 % de los profesores indican que su formación tiene un impacto positivo en sus prácticas docentes.

La formación más efectiva, según los profesores, se basa en un contenido curricular y sobre las asignaturas muy potente, la colaboración y

EN LA PRÁCTICA:

Ofreciendo oportunidades para el desarrollo profesional continuo

Los líderes escolares pueden considerar ofrecer oportunidades para el desarrollo profesional dentro de las instalaciones del centro educativo. Estas actividades deberían adecuarse para satisfacer las necesidades de los profesores que trabajan en el centro educativo y los profesores deberían poder participar en ellas. Los líderes escolares de una zona geográfica determinada también pueden colaborar para organizar actividad de desarrollo profesional que satisfagan sus necesidades concretas.

Un estudio experimental en **Sudáfrica** comparaba los efectos de dos formas de desarrollo continuo de los profesores en relación con los cambios en las principales prácticas de los profesores y los resultados que alcanzan los alumnos. Las dos formas de desarrollo profesional eran: formación en un punto centralizado (formación) y visitas al aula por parte de orientadores que observan la enseñanza, aportan retroalimentación y demuestran las acciones correctivas (orientación). Los resultados han demostrado que los profesores cuyo desarrollo profesional se presentaba en forma de orientación tenían más posibilidades de implementar una «lectura en grupo guiada» (una estrategia difícil de aplicar) que los profesores cuyo desarrollo profesional se presentaba en forma de formación o que los profesores que no habían recibido ningún tipo de desarrollo profesional.

la incorporación de un aprendizaje activo y estrategias colaborativas para la enseñanza. Sin embargo, la gran mayoría de los profesores indican que han asistido a cursos o seminarios (76 %) y/o habían leído literatura profesional (72 %) en los 12 meses anteriores. Solo cerca del 40 % de los profesores habían participado en la formación basada en el aprendizaje inter pares y la interacción con otros profesionales.

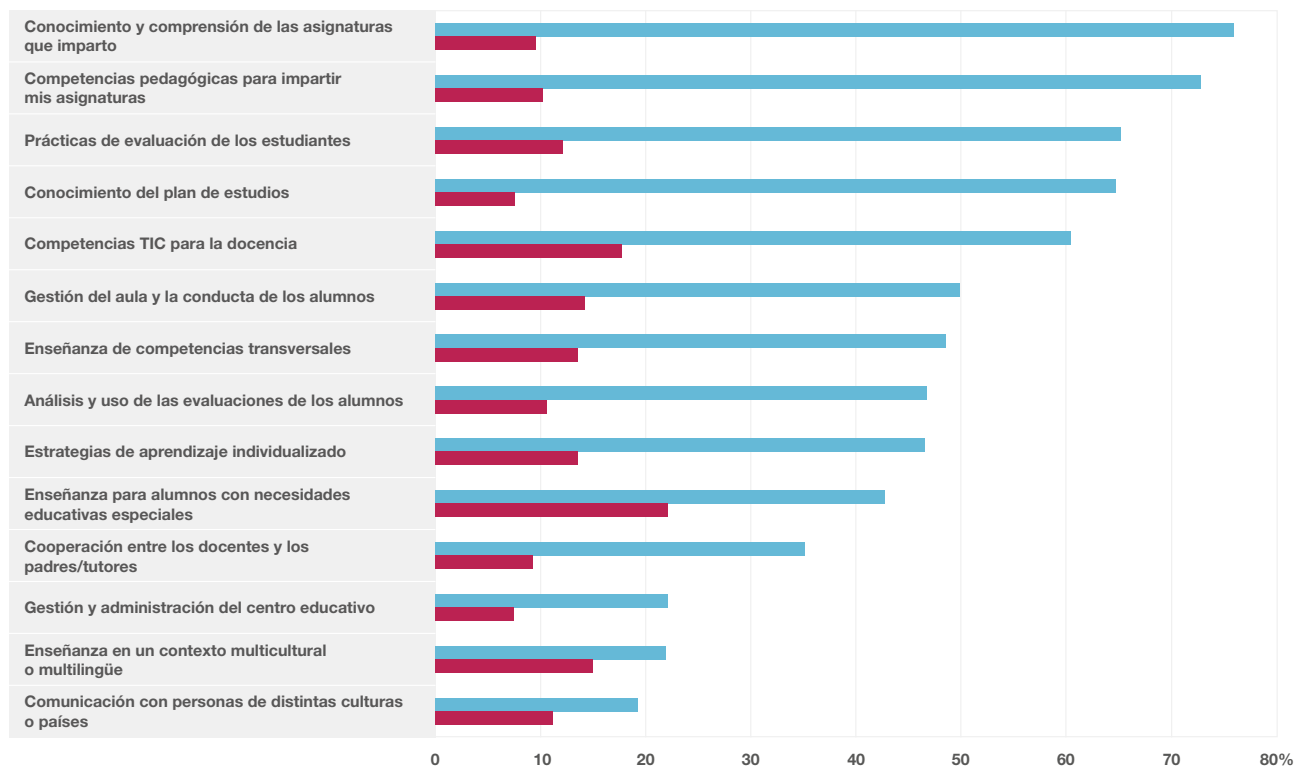
TALIS pide a los profesores que indiquen los ámbitos relacionados con la enseñanza en los que sienten que necesitan más formación. Los tres ámbitos indicados por la mayor proporción de profesores dentro de los países de la OCDE son: enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (22 % de los profesores, en promedio), competencias TIC para la docencia (18 %) y la enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe (15 %).

Al mismo tiempo, el alto índice de participación en actividad de desarrollo profesional entre los líderes escolares puede reflejar la necesidad de compensar una insuficiente formación previa a la incorporación al puesto de trabajo. Además, los líderes escolares ya no desean que los reduzcan a actuar únicamente como directores de la administración de los centros escolares: más de 7 de cada 10 directores escolares habían participado en la formación para convertirse en líderes instruccionales y/o pedagógicos. Los directores escolares de los países y economías de la OCDE que han participado en TALIS manifiestan un gran interés en mejorar la organización del centro escolar y las prácticas de sus profesores. Las necesidades de formación que ellos mismos destacan van desde el uso de los datos para tomar decisiones fundadas hasta la mejora de la colaboración entre los profesores.

Figura 13. Participación y necesidad de participar en actividades de desarrollo profesional

Resultados basados en las respuestas de profesores de educación secundaria obligatoria (promedio de la OCDE: 31)

- Porcentaje de profesores en cuyas actividades de desarrollo profesional se incluyeron los siguientes temas
- Porcentaje de profesores que manifiestan una gran necesidad de desarrollo profesional en los siguientes ámbitos



Nota: TIC (tecnologías de la información y la comunicación)

Los valores están clasificados en orden descendente del porcentaje de docentes cuyas actividades de desarrollo profesional incluyeron los temas indicados anteriormente.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tablas I.5.18 e I.5.21.

EN LA PRÁCTICA:

Apoyando la formación continua

Todavía se puede hacer más para respaldar la formación continua, como impulsar la obligatoriedad de participar en cursos en áreas de formación necesarias o la gratuidad para profesores y líderes escolares. Los líderes escolares pueden velar por que los horarios de los profesores tengan una flexibilidad que les permita participar en actividades de formación de interés.

La reforma educativa denominada la «Buena escuela» (La Buona Scuola), en **Italia**, iniciada en 2015, hacía que la formación continua durante el ejercicio de la profesión fuera obligatoria, permanente y estructural. El gobierno italiano ha invertido significativamente en la oferta de formación en ámbitos relacionados con la autonomía de los centros educativos, evaluación, enseñanza innovadora, competencias del siglo XXI (como competencias digitales, planes de tareas escolares) y competencias para una educación inclusiva. A través de este programa, los profesores reciben 500 euros anuales en una «tarjeta para profesores», para participar en actividades de formación, adquirir material o asistir a conferencias. La oferta formativa se hace coincidir con la demanda de formación a través de una plataforma digital.

EN LA PRÁCTICA:

Apoyando dentro de la escuela la formación continua para una enseñanza diversa

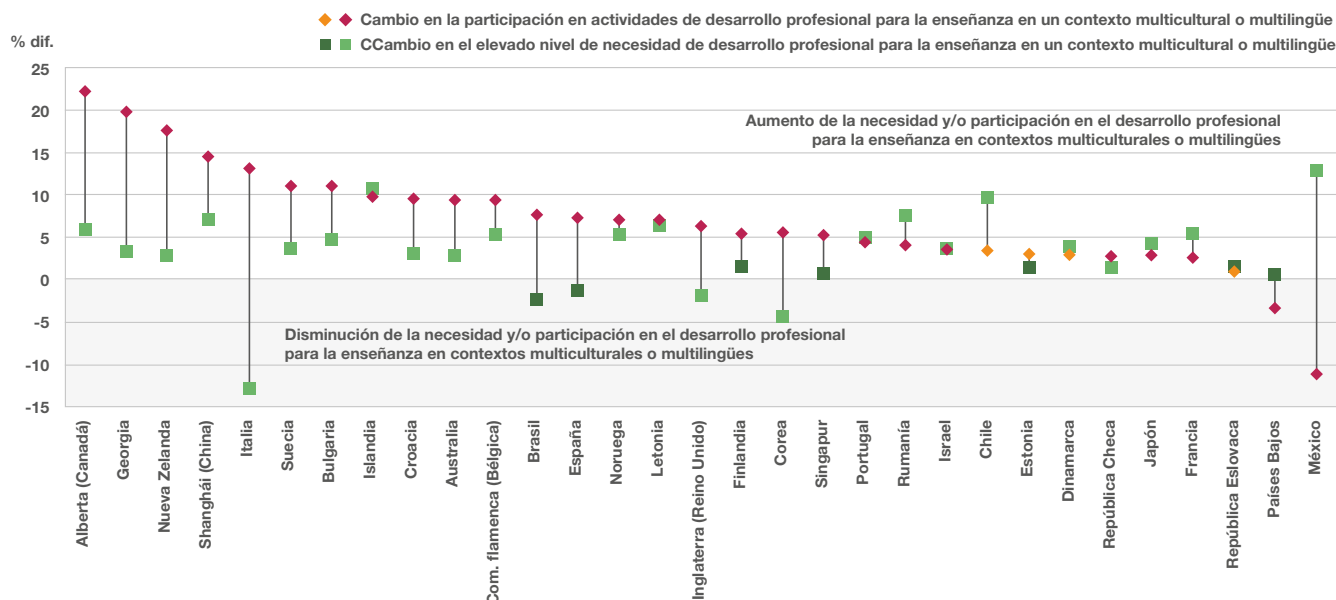
Los líderes escolares pueden desarrollar una estrategia para todo el centro educativo sobre la formación continua para la enseñanza en clases multiculturales, multilingües y de competencias mixtas, organizando dentro del centro actividades de desarrollo profesional dirigidas a los tipos de diversidad que afectan al centro educativo. También pueden tener en cuenta la habilidad y la disposición de los profesores para enseñar en entornos diversos a la hora de asignar un docente a una clase concreta. Asimismo, pueden asociar a los profesores experimentados en estos entornos con los que tienen menos experiencia para que puedan aprender los unos de los otros.

La educación en **Alberta (Canadá)** ofrece diversos recursos para que los profesores en servicio puedan aprender sobre las comunidades indígenas de Canadá (Naciones Originarias, métis e inuit) y comprender los problemas que afectan a los alumnos de estas comunidades en nuestros días. También apoya a los profesores ofreciéndoles una herramienta para su desarrollo profesional, «Guiding Voices», para incorporar las perspectivas indígenas al plan de estudios en su totalidad.

La Agencia Nacional de **Suecia** ofrece cursos para niños recién llegados y políglotas para ayudar a los profesores en la orientación vocacional de los alumnos recién llegados, la enseñanza de materias concretas y la adopción del sueco como segundo idioma.

Figura 14. Desarrollo profesional para la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües, de 2013 a 2018

Diferencias en puntos porcentuales entre 2013 y 2018 en la cuota de profesores que han participado¹ y han dado cuenta de una gran necesidad de desarrollo profesional para la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües



¹Se refiere a las actividades de desarrollo profesional en las que los profesores han participado en el periodo de 12 meses antes del estudio.

Notas: Los valores superiores a cero reflejan un aumento de la participación o necesidad entre 2013 y 2018; los valores por debajo de cero reflejan una disminución de la participación o necesidad entre 2013 y 2018.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente del cambio en el porcentaje de profesores que indican que la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües estaba incluida en sus actividades de desarrollo profesional (TALIS 2018 -TALIS 2013).

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tablas I.5.27 e I.5.28.

Los profesores y líderes escolares afrontan barreras significativas para asistir a actividades de desarrollo profesional, aunque las tasas de participación son elevadas y los beneficios que aportan estas actividades son evidentes. En promedio, en los países de la OCDE, cerca de uno de cada dos profesores (54 %) y directores escolares (48 %) indican que la participación en actividad de desarrollo profesional se ve limitada por conflictos de agenda. Los profesores y, en menor medida los líderes escolares, también señalan que el coste y una falta de incentivos son factores que los disuaden de participar. Los profesores tienden a participar más en programas de desarrollo profesional cuando se les libera de las obligaciones docentes para realizar actividades organizadas durante su horario laboral normal, cuando se les facilita el material necesario para las actividades y cuando se les reembolsan los costes de la participación.

A pesar de estos obstáculos, la participación en actividades de desarrollo profesional continuo aumentó entre 2013 y 2018 en todos los ámbitos que analiza TALIS. Las actividades en las que la participación aumentó de manera más notable en este periodo están relacionadas con las «prácticas de evaluación de los estudiantes» (la participación aumentó en 28 de los 33 países y economías que disponen de datos); «la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales» (la participación aumentó en 27 de los 33 países y economías que disponen de datos); y la «enseñanza de competencias transversales» (la participación aumentó en 27 de los 33 países y economías que disponen de datos).

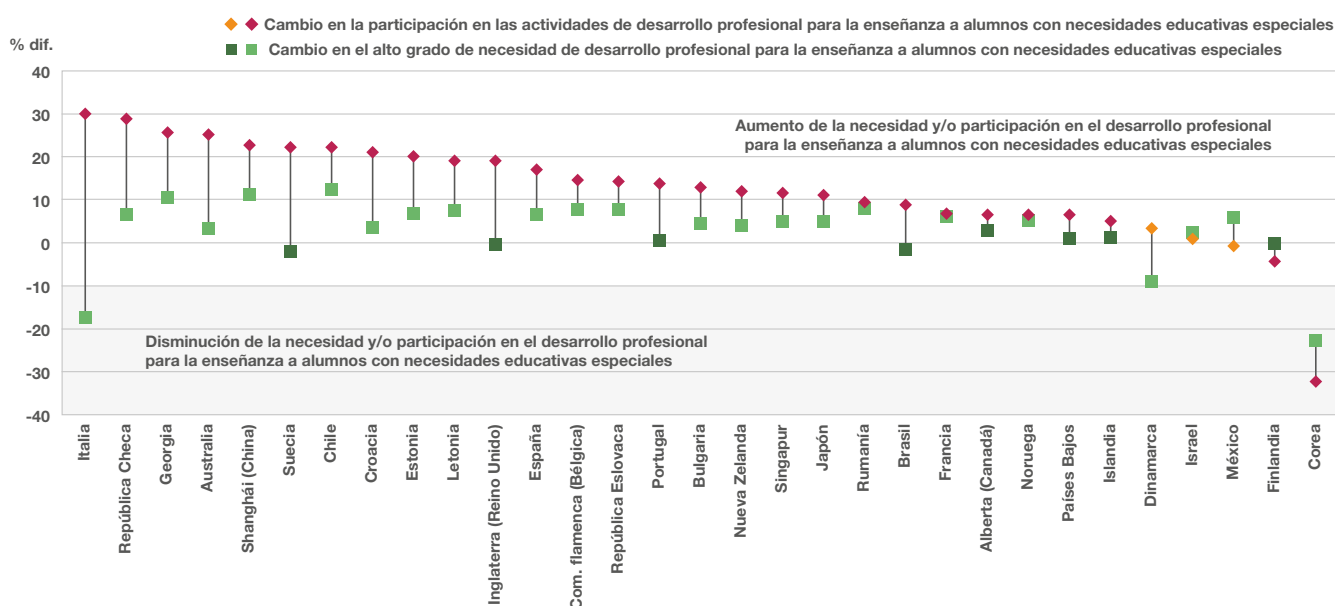
En las ediciones de 2013 y 2018 de TALIS se pidió a los profesores que indicaran en qué ámbitos consideraban que necesitaban más formación. Durante ese periodo de cinco años, el incremento

en las necesidades manifestadas fue mayor en los ámbitos de la «enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe» (un aumento en 21 de los 33 países y economías que disponen

de datos); y la «enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales» (un aumento en 20 de los 33 países y economías que disponen de datos).

Figura 15. Desarrollo profesional para la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales, de 2013 a 2018

Diferencias en puntos porcentuales entre 2013 y 2018 en la cuota de profesores que han participado¹ en y han dado cuenta de una gran necesidad de desarrollo profesional para la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales²



¹Se refiere a las actividades de desarrollo profesional en las que los profesores han participado en el periodo de 12 meses antes del estudio.

²Los «alumnos con necesidades educativas especiales» son aquellos que se ha determinado que tienen una necesidad de aprendizaje especial porque tienen algún tipo de desventaja mental, física o emocional.

Notas: Los valores superiores a cero reflejan un aumento de la participación o necesidad entre 2013 y 2018; los valores por debajo de cero reflejan una disminución de la participación o necesidad entre 2013 y 2018.

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

Los países y economías están clasificados en orden descendente del cambio en el porcentaje de profesores que indican que la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales estaba incluida en sus actividades de desarrollo profesional (TALIS 2018 - TALIS 2013).

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2018, Tablas I.5.27 e I.5.28.



Para obtener más información

- Australia:
 - <http://www.oecdteacherready.org/promising-practice/recruiting-highly-qualified-mature-steam-graduates-to-teaching-in-australia/>
 - Nueva Gales del Sur: <https://education.nsw.gov.au/policy-library/policies/beginning-teachers-support-funding-policy>.
- Austria: Cerna, L. et al. (2019), “Strength through Diversity’s Spotlight Report for Sweden”, *OECD Education Working Papers*, No. 194, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.
- Canadá:
 - Alberta: <https://www.alberta.ca/bullying-prevention-for-educators.aspx>.
- Estonia: Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en>.
- Italia: OECD (2017), *Education Policy Outlook: Italy*, OECD Publishing, París, <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf>.
- Japón: <http://www.oecdteacherready.org/promising-practice/mandatory-1-year-induction-for-new-teachers-in-japan/>.
- Kazajistán: OECD/The World Bank (2015), *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245891-en>.
- Corea: <http://www.oecdteacherready.org/promising-practice/professional-learning-communities-and-master-teacher-networks-building-collective-responsibility-for-the-profession-and-for-supporting-new-teachers/>
- Portugal: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>.
- Singapur: National Institute of Education, *Leaders in Education Programme*, <https://www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies/programmes/leaders-education-programme-lep>.
- Sudáfrica: Cilliers, J. et al. (2019), “How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in classroom coaching”, *The Journal of Human Resources*, <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1>.
- Suecia: Cerna, L. et al. (2019), “Strength through Diversity’s Spotlight Report for Sweden”, *OECD Education Working Papers*, No. 194, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.
- Estados Unidos:
 - Cerna, L. et al. (2019), “Strength through Diversity’s Spotlight Report for Sweden”, *OECD Education Working Papers*, No. 194, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.
 - Estados Unidos: <http://www.oecdteacherready.org/promising-practice/teachingworks-a-practice-based-approach-for-preparing-teachers-in-the-united-states>.

Obtenga más información sobre nuestro trabajo sobre profesores

Teaching in Focus series

A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems

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

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

What does teaching look like? A new video study

Vídeos

How do teachers and school leaders respond to student diversity?

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

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

Escríbanos

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

Visite nuestro sitio web

www.oecd.org/education

Acceda a nuestros datos sobre educación y competencias

gpseducation.oecd.org

Lea nuestros libros en línea

www.oecd-ilibrary.org/education/books

Suscríbese a nuestra biblioteca en línea

www.oecd-ilibrary.org

Encargue nuestras publicaciones

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

Conecte con nosotros en

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

 @OECDEduSkills

Suscríbese a nuestra newsletter

oe.cd/teachernewsletter