



Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)

Resultados de México



Resultados de evaluaciones

Docentes y directivos

Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)

Resultados de México



Resultados
de evaluaciones

Docentes y directivos

**SEGUNDO ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE (TALIS 2013) RESULTADOS DE MÉXICO**

Primera edición, 2015
ISBN INEE: 978-607-7675-68-6

Coordinadores

Eduardo Backhoff Escudero
Juan Carlos Pérez Morán

D.R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.

Coordinación general

Alejandra Delgado Santoveña
Annette Santos del Real

Edición

María Norma Orduña Chávez

Corrección de estilo

Hugo Soto de la Vega

Corrección de pruebas

Carlos Garduño González

Diseño

Martha Alfaro Aguilar

Formación

Martha Alfaro Aguilar
Heidi Puon Sánchez

Fotografía de portada

Juan Carlos Angulo

Impreso y hecho en México.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el Catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

El INEE elaboró este informe con datos propiedad de la Secretaría de Educación Pública obtenidos en el SEGUNDO ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE (TALIS 2013)

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Backhoff, E., y Pérez-Morán, J. C. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.

Índice

- 5 **Presentación**
- 7 **Palabras liminares**
- 9 **Capítulo 1**
Introducción a TALIS
- 17 **Capítulo 2**
Características de los profesores y de las escuelas
de educación primaria, secundaria y media superior en México
- 47 **Capítulo 3**
Gestión escolar y liderazgo de los directores
- 73 **Capítulo 4**
Desarrollo profesional de los docentes
- 97 **Capítulo 5**
Evaluación docente y retroalimentación
- 121 **Capítulo 6**
Creencias y prácticas docentes
- 147 **Capítulo 7**
Autoeficacia y satisfacción laboral docentes
y su relación con variables escolares
- 169 **Capítulo 8**
Escuelas telesecundarias
- 203 **Conclusiones y reflexiones**

Presentación

Sylvia Schmelkes del Valle

Consejera Presidenta de la Junta de Gobierno

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) realiza encuestas de gran escala cuyo propósito se centra en conocer las condiciones de trabajo de los docentes y el ambiente de aprendizaje de los centros escolares. La idea detrás de este gran objetivo es contar con información válida y comparable que permita a los países participantes analizar sus políticas educativas con el fin de favorecer el desarrollo social y económico para todos sus habitantes.

El primer ciclo de TALIS se realizó en 2008 y en él participaron 23 países. Los resultados internacionales se publicaron en el informe *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, mientras que los nacionales se dieron a conocer en el informe *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). Resultados de México*. Cinco años después, en 2013, 34 países y economías concurrieron en el segundo ciclo de este estudio y sus resultados internacionales fueron publicados recientemente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el informe *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.

Este informe nacional es un esfuerzo colaborativo entre la OCDE, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y en él se presentan los resultados de México en el estudio de TALIS de 2013, en el que se valoraron, además de escuelas del nivel secundaria, planteles de primaria y de educación media superior. Cabe mencionar que en el caso de la secundaria también se incluyó una muestra especial de telesecundarias.

La SEP representó a México ante la OCDE y fue la encargada de coordinar la siguientes etapas del estudio: la traducción y adaptación de los instrumentos; la aplicación de las encuestas a docentes y directores; el levantamiento de la información, así como la construcción de las bases de datos correspondientes. Por su parte, el INEE se encargó de realizar los análisis estadísticos de las respuestas de docentes y directores, conforme a los criterios técnicos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), y analizó también los resultados para elaborar posteriormente este informe.

Los temas abordados en este segundo informe nacional de TALIS son: las características de los docentes y de las escuelas; el perfil de los directores mexicanos, su formación, su liderazgo y su satisfacción en el trabajo; la participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional y el tipo de acompañamiento que reciben al ingresar a un centro escolar (programas de inducción y tutorías); los enfoques y contenidos de la evaluación docente, la retroalimentación que se les ofrece y las consecuencias que se asocian a sus resultados; las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas pedagógicas, y, por último, su percepción de la autoeficacia y la satisfacción laboral. Se ofrecen también en este informe resultados importantes sobre las particularidades de la telesecundaria.

Los datos de este trabajo en su conjunto aportan información valiosa para conocer mejor el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN) de la educación obligatoria (salvo preescolar). Después de los estudiantes, cuyo aprendizaje es el propósito de todo lo que ocurre en el SEN, los maestros son, sin duda, el componente más importante de la educación en el país, pues de ellos, en buena medida, depende el logro educativo. Contar con información sobre los directores de las escuelas es también de suma importancia, ya que la escuela es el continente de la enseñanza que permite el logro del aprendizaje deseado, y su conducción y gestión depende de los directores, de quienes, en general, sabemos poco, y TALIS nos informa sobre algunos rasgos de su perfil y sus prácticas.

Con satisfacción se presenta este informe, pues se sabe que contribuirá al conocimiento de los componentes del SEN. En el análisis aparecen fortalezas y debilidades en relación con los indicadores escolares estudiados. Su conocimiento, sin duda, contribuirá al diseño de programas y políticas que coadyuven al mejoramiento de la calidad de la educación de nuestro país y a fomentar la toma de decisiones de política educativa basada en evidencias.

Febrero, 2015

Palabras liminares

Emilio Chuayffet Chemor

Secretario de Educación Pública

México vive un momento en el que se construye, gracias a la Reforma Educativa, una nación más justa y equitativa. Para conquistar este propósito, el Gobierno Federal tiene como una de sus más firmes convicciones otorgar un decidido reconocimiento a quienes son los principales artífices en la noble tarea de formar seres humanos libres, los maestros.

Conscientes de que los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo otorgan a la preparación continua y a las condiciones laborales del magisterio un lugar preponderante, el SEGUNDO ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE (TALIS 2013) es una herramienta indispensable para contar con datos y elementos clave que ofrezcan un panorama actualizado y objetivo sobre el entorno en el que se desempeñan los profesores de educación básica y media superior del país.

Asimismo, será de gran utilidad para el diseño de políticas que fomenten el crecimiento profesional de docentes y directivos, la mejora de los mecanismos de liderazgo y gestión escolar, así como para comprender de qué manera inciden estos factores en la educación de los alumnos y en la consolidación de las escuelas como centros de desarrollo integral.

Celebro la labor de todos y cada uno de los que participaron en la elaboración de este documento, entre los que destaco al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en su calidad de órgano constitucional autónomo y máxima autoridad en materia de evaluación en el país. La relevancia de esta publicación estriba en ofrecer información actualizada para sustentar la toma de decisiones y, de esta manera, atender las particularidades de cada espacio educativo, al tiempo que se acercan a nuestros profesores herramientas que fortalezcan su actividad.

En suma, este reporte ofrece instrumentos valiosos para continuar forjando juntos –autoridades, maestros, académicos y sociedad en su conjunto– el sistema educativo que México merece.

Introducción a TALIS

Juan Carlos Pérez Morán, Eduardo Backhoff Escudero

La educación es una pieza clave para que los países puedan desarrollarse económicamente y logren alcanzar una verdadera democracia, así como para que sus ciudadanos puedan aspirar a tener un mejor nivel de vida en todos los aspectos. Entre los distintos factores que impactan los resultados educativos, y que pueden ser atendidos a través de políticas públicas, destacan dos: la efectividad de la enseñanza y el clima de aprendizaje del centro escolar. El primero depende del docente frente a grupo, mientras que el segundo, del director de la escuela.

Para poder incidir en estos dos factores y mejorar la calidad de la enseñanza es indispensable que los países cuenten con información pertinente sobre distintos aspectos de los docentes, directores y escuelas que permita identificar aquellos componentes de la vida escolar donde se debe incidir para mejorar la calidad de los servicios educativos ofrecidos en cada uno de los planteles, tales como: las creencias sobre la docencia, las prácticas de enseñanza, el ambiente escolar, el clima laboral, la gestión directiva, la infraestructura escolar, los recursos humanos y materiales, así como la formación y actualización de docentes y directivos.

Ante la falta de información internacional sobre estos elementos centrales de las escuelas, en 2008 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) coordinó el primer Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), cuyo foco central fue la escuela secundaria. Este estudio produjo evidencias que les posibilitan a los países participantes implementar políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la profesión docente.

Cinco años después, en 2013, la OCDE coordina el segundo proyecto de TALIS, que, al igual que su antecesor, se basa en dos encuestas dirigidas a docentes y directores, y cuyo propósito central es proveer de información acerca de las opiniones, percepciones y creencias que tienen estos dos actores educativos sobre distintos aspectos de su actividad profesional, las condiciones en que realizan sus funciones docentes y directivas, sus condiciones laborales y, en general, el ambiente de aprendizaje que priva en las escuelas. Es de esperar que las evidencias que proporciona TALIS ayuden a conocer las diferencias y semejanzas de la vida escolar de los distintos países que participan en el estudio, información que permitirá valorar diferentes enfoques de política educativa, así como las condiciones que favorecen los aprendizajes de los estudiantes.

TALIS es el resultado de la colaboración entre el Consejo de Países Participantes, el Secretariado de la OCDE, el Centro de Procesamiento de Datos de la Asociación Internacional de Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), la Comisión Sindical Consultiva de la Enseñanza de la OCDE, junto con asociaciones de profesores, y la Comisión Europea.

Con TALIS se pretende proporcionar información válida, oportuna y comparable para ayudar a los tomadores de decisiones de cada uno de los países participantes a revisar y definir políticas que coadyuven al desarrollo de una profesión de enseñanza de alta calidad. Para los docentes y directores participantes en la encuesta, representa una oportunidad para aportar sus puntos de vista e incidir en el análisis de las políticas educativas y el mejoramiento de áreas importantes de su quehacer profesional.

En TALIS se recaba información acerca de la opinión de maestros y directivos sobre las formas en que se reconoce, valora y recompensa su labor, bajo la premisa de que reclutar, retener y promover su desarrollo profesional es una prioridad de los sistemas educativos en todo el mundo. En congruencia con lo anterior, también se evalúa el grado en que se satisfacen las necesidades de desarrollo profesional (o formación continua) de los docentes y directivos, y se analizan sus creencias y actitudes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, así como sus percepciones sobre la satisfacción laboral y la autoeficacia.

Por otra parte, se reconoce el importante papel que desempeña el director de las escuelas en el fomento de una enseñanza eficaz y un ambiente de aprendizaje. Para ello, en TALIS se describe el papel de los directores como líderes escolares y se examina el apoyo que dan a los profesores para cumplir mejor con sus responsabilidades docentes.

Los contenidos de este estudio fueron acordados por el Consejo de Países Participantes de TALIS, mientras que los cuestionarios fueron elaborados por un grupo internacional de expertos, bajo la supervisión de personal de la OCDE. La operación internacional del proyecto fue administrada por el Centro de Procesamiento de Datos de la IEA.

1.1 TALIS 2008

La primera aplicación de TALIS se llevó a cabo en el ciclo escolar 2007-2008, cuando se encuestó a docentes y directivos de escuelas secundarias de 24 países miembros y no miembros de la OCDE. Sin embargo, los resultados de Holanda no se analizaron debido a que no se cumplió con la cuota mínima de muestreo. Cinco años después, en el ciclo escolar 2012-2013, se realizó el segundo TALIS, objeto de este informe. El cuadro 1.1 muestra los países y economías participantes en ambos estudios. Nótese que en el segundo de ellos el grupo se amplió de manera considerable para incluir un total de 34 países y economías (10 más que en el primer estudio).

En TALIS 2008 la muestra intencional para cada país fue de 200 escuelas y 4 000 docentes, con el propósito de encuestar a un directivo y 20 profesores en cada plantel; en México, dicha muestra fue representativa del país, pero no de las entidades federativas que lo conforman. La meta fue encuestar al menos 75% de docentes y directivos de la muestra original. La participación de México en el estudio constó, finalmente, de 191 escuelas (96% de la muestra) y 3 368 docentes (87%) de las 32 entidades, lo que superó por mucho la expectativa señalada.

En el informe internacional *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, publicado por la OCDE en 2009, se reportaron los resultados del primer estudio de TALIS. Posteriormente se elaboraron dos informes más: *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll y Gonzalez, 2012) y *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS* (Vieluf, Kaplan, Klieme y Bayer, 2012).

A la par del estudio internacional, algunos países utilizaron una segunda muestra de escuelas con el propósito de obtener un mayor nivel de desagregación de la información. En el caso de México, este diseño permitió alcanzar representatividad de las entidades federativas.

En la muestra de la versión nacional de TALIS no participó el estado de Michoacán debido a problemas de índole laboral (Backhoff, Andrade, Bouzas, Santos y Santibáñez, 2009). Sin embargo, sí se alcanzó la representatividad suficiente para desagregar los resultados por modalidad educativa (secundaria general, técnica, telesecundaria y privada) en las entidades federativas. La muestra

nacional consistió finalmente de 6 645 escuelas secundarias, 6 645 directores y 62 650 docentes, cantidades superiores a las utilizadas en todo el estudio internacional de TALIS. Adicionalmente, se recabaron datos relevantes que permitieron comprender de qué manera las características escolares consideradas en TALIS se relacionan con el logro educativo –medido mediante los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE)– de los estudiantes de tercer grado de secundaria.

En el informe nacional *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). Resultados de México* (Backhoff, Andrade, Bouzas, Santos y Santibáñez, 2009), publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se reportaron los resultados del primer estudio de TALIS para el caso de México, con información desagregada por entidad federativa y modalidad educativa.

Cuadro 1.1 Países y economías participantes en TALIS 2008 y 2013

Sólo 2008	2008 y 2013	Países incorporados en 2013
Austria	Australia	Canadá
Eslovenia*	Bélgica	Chile
Hungría	Brasil*	Chipre
Irlanda	Bulgaria*	Croacia*
Lituania*	Corea	Emiratos Árabes Unidos*
Malta*	Dinamarca	Estados Unidos
Turquía	Eslovaquia	Finlandia
	España	Francia
	Estonia*	Israel
	Holanda (Países Bajos)**	Japón
	Islandia	Letonia*
	Italia	Reino Unido
	Malasia*	República Checa
	México	Rumania*
	Noruega	Serbia*
	Polonia	Singapur*
	Portugal	Suecia

* Países no miembros de la OCDE.

** En 2008 los resultados de Holanda no se analizaron debido a que no cumplió con la cuota mínima de muestreo.

Fuente: Elaboración propia con base en los informes de la OCDE (2009 y 2014).

1.2 TALIS 2013

La aplicación de TALIS 2013 se llevó a cabo en el ciclo escolar 2012-2013. El enfoque del estudio se mantuvo en el nivel de secundaria (ISCED 2), lo que permitió comparar los resultados de los estudios en el lapso de cinco años. No obstante, en esta ocasión TALIS abrió la oportunidad a los países de extender el estudio a las escuelas primarias (ISCED 1) y de educación media superior (ISCED 3).

Adicionalmente, algunos países incorporaron la opción de enlace TALIS-PISA, que implicó realizar encuestas en las escuelas participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de 2012. En el cuadro 1.2 se muestran los países que participaron, además de México, en estudios adicionales.

Al igual que en 2008, los países tuvieron oportunidad de realizar una versión nacional de TALIS para proveer información con mayor nivel de desagregación a escala estatal. Sin embargo, a diferencia de 2008, cuando participaron 31 entidades federativas de México, en 2013 sólo lo hicieron seis: Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León, Quintana Roo, San Luis Potosí y Tamaulipas. Adicionalmente, México decidió realizar un estudio especial sobre telesecundarias; en él participaron todos los estados, con una muestra nacional de 168 escuelas y 551 docentes.

Cuadro
1.2

Países y economías que participaron en los estudios adicionales de TALIS 2013

ISCED 1 (primaria)	ISCED 3 (bachillerato)	Enlace TALIS-PISA
Dinamarca	Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	Australia
Finlandia	Australia	España
Flandes (Bélgica)	Dinamarca	Finlandia
México	Finlandia	Letonia
Noruega	Islandia	México
Polonia	Italia	Portugal
	México	Rumania
	Noruega	Singapur
	Polonia	
	Singapur	

Fuente: OCDE (2014).

Es importante señalar las similitudes y diferencias de este informe con respecto al informe nacional de TALIS 2008 y el internacional de TALIS 2013. Primero, cada uno de los informes TALIS se basa en los resultados de las mismas encuestas aplicadas; sin embargo, en los estudios nacionales se adaptaron algunas preguntas para los docentes y directores de telesecundarias que no participaron en el estudio internacional. Segundo, los procedimientos estadísticos para calcular los indicadores y escalas, así como para analizar la información de las encuestas, fueron básicamente los mismos en todos los estudios.

En la tabla 1A se presentan las muestras de directores y docentes de TALIS 2013, así como sus respectivos marcos poblacionales. En ella se pueden identificar las poblaciones de primaria, secundaria presencial,¹ telesecundaria y bachillerato cuyas opiniones se analizaron para elaborar este informe. En total se encuestó a 8 507 profesores y 728 directores de todas las entidades federativas del país.

Tabla
1A

Marco poblacional y muestras de México en TALIS 2013 por nivel educativo y tipo de servicio

Nivel y tipo de servicio	Población encuestada	Muestra	Marco poblacional
Primaria*	Directores (escuelas)	183	72 527
	Docentes	1 445	524 360
Secundaria**	Presencial*	Directores (escuelas)	187
		Docentes	3 571
	Telesecundaria**	Directores (escuelas)	168
		Docentes	551
Media Superior*	Directores (escuelas)	190	
	Docentes	2 940	

* Muestras utilizadas en la versión del estudio internacional de TALIS 2013.

** Muestras utilizadas en la versión del estudio nacional de TALIS 2013.

Fuente: Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la SEP.

¹ Se entiende por secundaria presencial aquella que es distinta a la telesecundaria (general, técnica y privada).

1.3 Temas analizados en TALIS

Los temas de política educativa para el segundo ciclo de TALIS fueron elegidos por el Consejo de Países Participantes como parte de un ejercicio de evaluación de prioridades. Algunos países decidieron mantener temas cubiertos en 2008 y añadir nuevas preguntas e indicadores. Los cinco grandes temas seleccionados para 2013 fueron los siguientes:

- Liderazgo escolar de los directores, incluyendo nuevos indicadores sobre liderazgo distribuido o de equipos.
- Formación de profesores, que incluye el desarrollo profesional y nuevos indicadores sobre la formación inicial del docente.
- Evaluación y retroalimentación a los docentes.
- Creencias pedagógicas, actitudes y prácticas de enseñanza de los profesores, incluyendo nuevos indicadores sobre las prácticas relacionadas con la evaluación de sus estudiantes.
- Satisfacción laboral, percepción de autoeficacia de los docentes y clima escolar.

Para los cinco temas se desarrolló un marco conceptual sobre enseñanza eficaz y condiciones de aprendizaje (OCDE, 2013), que sirvió de guía para el diseño de instrumentos. Es importante señalar que se hizo un gran esfuerzo para que éstos mostraran evidencias suficientes de validez cultural y lingüística. Además, se aplicaron fuertes mecanismos de control de calidad para garantizar una buena traducción de los cuestionarios, un muestreo adecuado de docentes y directores, así como un mecanismo eficaz de recopilación de datos (OCDE, 2014).

1.3.1 Definición de docente en TALIS

La definición de docente se amplió en TALIS 2013 para incluir no sólo a aquellos profesores que imparten clases en secundaria sino también a quienes laboran en escuelas primarias y de educación media superior. En TALIS se define al docente como aquel cuya actividad principal en la escuela es la impartición de clases. Los docentes pueden trabajar con los estudiantes en grupos pequeños o de manera individual, dentro o fuera de las aulas, y pueden o no distribuir su tiempo de enseñanza en más de una escuela.

La definición de docente no incluye otras categorías de personal escolar, tales como:

- Asistente de docentes: personal no profesional que podría apoyar a los profesores en la instrucción a los estudiantes.
- Personal de apoyo pedagógico: aquellas personas que proporcionan servicios a los estudiantes para apoyar las actividades de enseñanza, tales como bibliotecarios, tutores y orientadores.
- Personal de apoyo social y de salud: médicos, enfermeras, psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales.

Además, se excluyó a los profesores que sustituyen ocasionalmente a otro docente, enseñan exclusivamente a estudiantes adultos, tienen licencia a largo plazo, u ocupan simultáneamente el puesto de director de escuela. Sin embargo, a diferencia de 2008, en 2013 se incluyó a maestros de educación especial que laboran en escuelas regulares.

1.4 Administración y aplicación de la encuesta

En el plano internacional, la coordinación y la gestión de la aplicación de TALIS 2013 fue responsabilidad de la IEA. El Centro de Procesamiento de Datos de la IEA condujo la implementación del estudio. Además de gestionarlo, dicho organismo tuvo la responsabilidad de supervisar la verificación de las traducciones de los cuestionarios y controlar la calidad de la recolección de datos. Asimismo, el consorcio estadístico de Canadá, como subcontratista de la IEA, desarrolló el plan de muestreo del estudio, asesoró a los países en su aplicación y calculó los pesos y errores de muestreo correspondientes.

En cada país, la administración de TALIS 2013 estuvo a cargo de un Coordinador Nacional del Proyecto y un Coordinador Nacional de Datos. Por su parte, en México, cada una de las entidades federativas desempeñó un papel fundamental para asegurar la participación de los profesores y directores seleccionados, elegir el formato de aplicación de los cuestionarios, así como gestionar y verificar el levantamiento de la información.

La aplicación de los cuestionarios a docentes y directores se hizo de manera individual, tuvo una duración aproximada de 45 minutos, y pudo responderse en lápiz y papel o vía Internet; en el caso de México predominó el primero de estos formatos.

En los países del hemisferio sur los instrumentos se aplicaron entre septiembre y diciembre de 2012, mientras que en los del hemisferio norte la aplicación ocurrió entre febrero y junio de 2013. México administró los cuestionarios el 13 y 14 de marzo de 2013.

Después de la aplicación de la encuesta, las bases de datos fueron analizadas y depuradas por personal técnico de la IEA, y cotejadas por personal de la DGEP. Las bases de datos definitivas fueron entregadas al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a fin de que éste realizara los análisis estadísticos correspondientes y elaborara el presente informe.

1.5 Interpretación de los resultados

La adecuada interpretación de los resultados de TALIS requiere de algunas consideraciones previas. Primero, debe recordarse que el estudio se basa en autoinformes de docentes y directores de escuela, que dan cuenta de sus opiniones, percepciones y creencias sobre las condiciones en que realizan su trabajo y el ambiente de aprendizaje que prevalece en las escuelas donde laboran. Una segunda consideración es que al ser TALIS una encuesta transversal, no es posible inferir causalidad. Por ejemplo –como bien se explica en los informes internacionales de TALIS 2008 y 2013–, al examinar la relación entre el clima escolar y la cooperación de los docentes, no es posible establecer si el primero depende de la segunda o si sucede al contrario. Por tanto, la recomendación es asumir una perspectiva cauta para interpretar los resultados que se base en consideraciones teóricas y evidencias empíricas sólidamente fundamentadas. Dado que este informe no se propone inferir causas y efectos, las relaciones entre las variables que se presentan en los capítulos subsecuentes deben entenderse en un sentido estrictamente estadístico, y su interpretación ha de tomar en cuenta otras variables tanto de las personas como de las escuelas y su contexto social (OCDE, 2009 y 2014).

Una última consideración para interpretar los resultados de TALIS guarda relación con la validez intercultural, esto es, aquella que permite hacer comparaciones válidas entre países y grupos culturales distintos con base en las escalas e índices internacionales. Al respecto, es importante señalar que los instrumentos de TALIS presentan ciertas limitaciones para realizar ese tipo de comparaciones. Los detalles completos de los análisis de validez intercultural se describen en el informe técnico publicado por la OCDE (2014).

1.6 Estructura del informe nacional TALIS 2013

A diferencia del informe nacional de TALIS 2008 (ver Backhoff, Andrade, Bouzas, Santos y Santibáñez, 2009), que tuvo como propósito principal dar cuenta de lo que sucede en las secundarias mexicanas considerando el tipo de servicio al que pertenecen y la entidad federativa donde se ubican, en éste se reportan los resultados de las escuelas de educación primaria, secundaria y media superior para compararlas con el resultado promedio de los países TALIS. Adicionalmente, se reportan los resultados de las telesecundarias y se les compara con el promedio de las secundarias “presenciales” del país (aquellas de modalidad diferente a las telesecundarias).

Este informe nacional es muy similar al internacional en cuanto a estructura, capitulado y tipo de tablas y gráficas; sin embargo, difiere en cuanto a que hace referencia a características o condiciones nacionales particulares.

El informe nacional está organizado en nueve capítulos –incluyendo éste, de carácter introductorio– y dos secciones complementarias. En el capítulo 2 se describen algunas características de los docentes mexicanos de educación primaria, secundaria y media superior, así como de las escuelas en las que trabajan. El 3 aborda algunos rasgos de los directores mexicanos, su formación, liderazgo y satisfacción en el trabajo. Ambos capítulos proporcionan una base para los análisis que se realizan en los capítulos siguientes. El capítulo 4 da cuenta de la participación de los docentes de educación primaria, secundaria y media superior en actividades de desarrollo profesional. Asimismo, se revisa el tipo de formación y los contenidos que abordan, así como el acompañamiento que los nuevos docentes reciben al ingresar en un centro escolar, ya sea mediante un programa de inducción, o a través de tutorías. En el 5 se exploran los enfoques y contenidos de la evaluación docente, la retroalimentación que reciben los profesores evaluados, así como las consecuencias que se asocian a sus resultados. En el 6 se describen las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje (creencias pedagógicas), así como los tipos de prácticas educativas más frecuentes en el aula. El capítulo 7 analiza, mediante modelos de regresión múltiple, en qué medida algunas variables escolares se relacionan con la percepción de autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes. Finalmente, en el 8 se describen las opiniones de directores y docentes de telesecundaria, y se comparan con las del personal de las secundarias presenciales. En el capítulo 9, de conclusiones, se hace una síntesis del estudio destacando sus limitaciones y hallazgos más relevantes. Igualmente, se reflexiona en torno a la posibilidad de comparar los resultados de 2008 con los de 2013; termina con una consideración general sobre lo aprendido en los dos estudios TALIS, con el fin de proponer mejoras en las escuelas mexicanas.

El informe se complementa con un CD que contiene un apartado de anexos donde se proporcionan datos y análisis adicionales a la información aportada en el cuerpo del documento.

Es importante aclarar que los nueve capítulos que conforman este informe fueron escritos por distintos especialistas, por lo que es de esperar que cada uno de ellos tenga sus características propias y un sello personal. No obstante estas diferencias de estilo, el informe guarda una consistencia metodológica y una coherencia en cuanto a sus contenidos.

Referencias

- Backhoff, E., Andrade, E., Bouzas, A., Santos, A., y Santibáñez, L. (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). Resultados de México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., y Gonzalez, E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. París: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>
- (2013). *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework*. París: IEA/Statistics Canada/OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- (2014). *TALIS 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Vieluf, S., Kaplan, E., Klieme, E., y Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. París: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>

Características de los profesores y de las escuelas de educación primaria, secundaria y media superior en México

Juan Carlos Pérez Morán

Como se menciona en el informe internacional de TALIS 2013, los docentes desempeñan un papel crucial en los sistemas educativos al tener la mayor responsabilidad en la promoción del aprendizaje de los estudiantes y en su motivación para el estudio y la superación.

En la actualidad es ampliamente aceptado por los especialistas en el campo de la educación que los factores relacionados con los docentes, en especial sus prácticas de enseñanza, son los que más influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000; Konstantopulos, 2006; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004; Scheerens, Vermeulen y Pelgrum, 1989; Scheerens, 1993; Willms, 2000). Es por ello que las autoridades educativas de distintos países se encuentran muy interesadas en conocer las características, el desempeño y las condiciones laborales de sus profesores, así como en participar en estudios comparativos de alcance internacional cuya información permita diseñar y aplicar políticas educativas eficaces para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior de los centros escolares.

Este capítulo proporciona información sobre algunas características de los docentes mexicanos de educación primaria, secundaria y media superior, y de las escuelas donde trabajan. Se conforma de tres apartados. En el primero, “Perfil de los docentes”, se muestran algunas características demográficas de los profesores de los tres niveles educativos, tales como su género y edad; su nivel académico y tipo de formación, así como su experiencia laboral en el ejercicio de la docencia. En el segundo apartado, “Perfil de las escuelas donde trabajan los docentes”, se muestran ciertas particularidades de los centros escolares, tales como sus recursos materiales y humanos; su tamaño y composición estudiantil; su nivel de autonomía para la toma de decisiones, y el clima o ambiente escolar percibido por los profesores y los directores. En el tercer apartado se presenta una síntesis de los resultados de mayor importancia reportados en el capítulo.

Las características de los profesores y centros escolares nacionales se comparan con las de los docentes y escuelas de los países TALIS. En todos los casos, la comparación se hace en el nivel de secundaria y, cuando la información lo permite, se realiza en los tres niveles educativos. Asimismo, en algunos casos, se contrastan los resultados de los dos estudios TALIS realizados hasta el momento: 2008 y 2013.

2.1 Perfil de los docentes

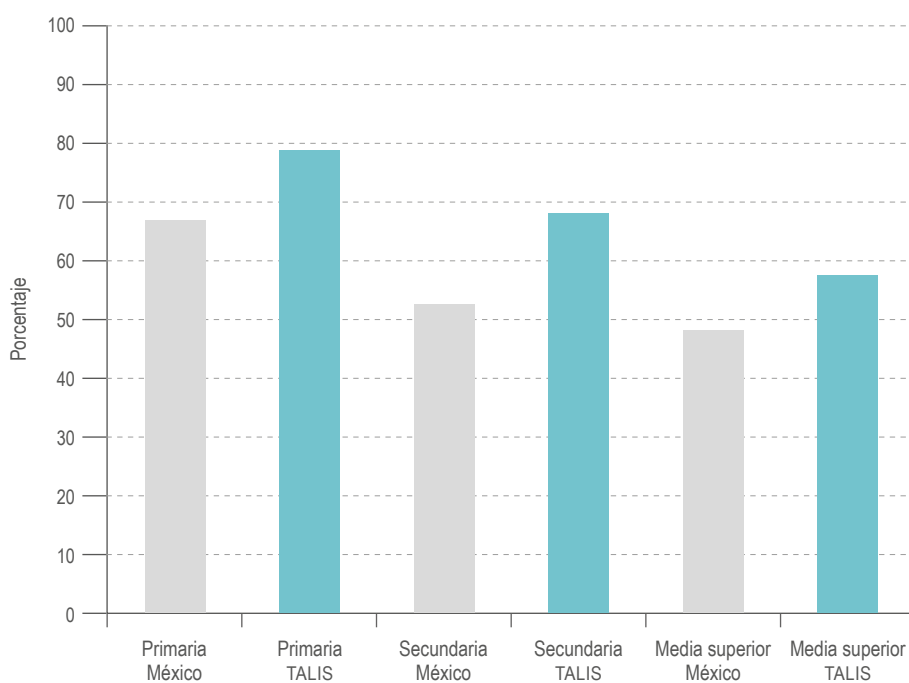
2.1.1 Género y edad de los docentes

Las características demográficas de los profesores, como el género y la edad, son de interés tanto para los investigadores como para las autoridades educativas que se encargan de formular políticas para la mejora de la educación. La proporción de hombres y mujeres en la profesión docente es un tema básico que puede explicarse por los antecedentes históricos de un país. En términos generales, algunos estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2005; 2009) muestran que la profesión docente atrae en menor medida a los hombres que a las mujeres y que en los países donde este fenómeno es más pronunciado se observa un impacto negativo en la motivación de los estudiantes y en la tasa de retención de los docentes. Este desequilibrio de género parece ser común en diversas regiones del mundo y es más prominente en la educación preescolar y primaria, aunque en muchos países estas diferencias persisten en la educación secundaria y en niveles subsecuentes (OCDE, 2013a; UNESCO, 2006; 2009).

Hay poca evidencia de que el género de un docente afecte el rendimiento académico de los estudiantes (por ejemplo, Antecol, Eren y Ozbeklik, 2012; Holmlund y Sund, 2008). Sin embargo, algunos estudios señalan que las actitudes de las profesoras hacia algunas asignaturas, como las matemáticas, pueden tener un impacto positivo en el logro de sus alumnas (Beilock, Gunderson, Ramirez y Levine, 2009, en OCDE, 2014). En otros estudios se ha encontrado que los maestros permanecen en la profesión docente por más tiempo que las profesoras (Ingersoll, 2001), mientras que otras investigaciones sugieren lo contrario (Blomqvist, Hansén y Wikman, 2008).

Al respecto, la gráfica 2.1 presenta la proporción de profesoras mexicanas y de los países TALIS que trabajan en los niveles de primaria, secundaria y educación media superior. Es importante recordar que en este informe los resultados de los docentes de educación secundaria representan un promedio ponderado del porcentaje de los docentes de las escuelas presenciales (generales, técnicas y privadas) y de los de telesecundarias (ver tabla 2.1a en anexos).

Gráfica 2.1 Porcentaje de profesoras mexicanas y de los países TALIS



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

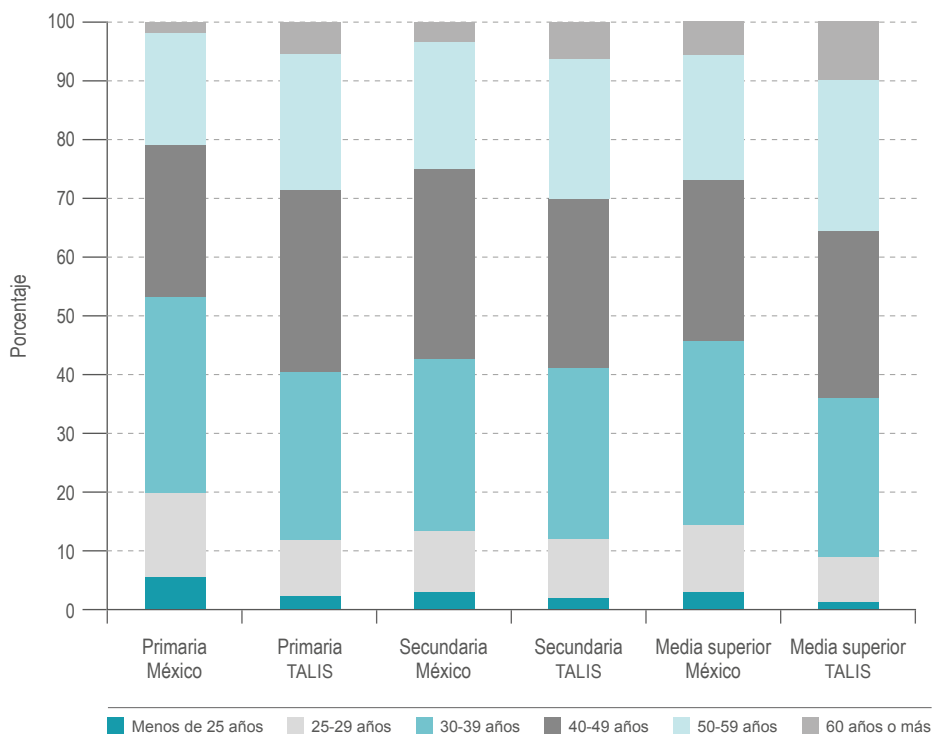
En esta gráfica se observa que, tanto en México como en los países TALIS, la mitad o más de la mitad de los docentes son profesoras, y que la proporción de mujeres en los países TALIS es superior a la de México en todos los casos. También puede observarse que en el nivel de primaria la proporción de mujeres es mayor (77%), seguida por el de secundaria (53%) y finalmente por el de educación media superior (48%). Por su parte, al comparar los resultados entre TALIS 2008 y TALIS 2013, se encontró que en educación secundaria no hay cambios relevantes (ver tabla 2.1b en anexos).

En cuanto a la edad de los docentes, se distinguen dos tipos de problemas. Por una parte, los relacionados con los más jóvenes, quienes presentan las tasas más altas de deserción (OCDE, 2005; Ingersoll, 2001), y por otra, los relacionados con quienes están en edades avanzadas, que están cerca de jubilarse (OCDE, 2009; 2013a).

Con esta perspectiva, se analiza la distribución de edades de los docentes mexicanos y de los países TALIS que se muestra en la gráfica 2.2, en donde se aprecia que, en promedio, en los tres niveles educativos, los docentes mexicanos son más jóvenes que los docentes de los países TALIS, ya que comparativamente tienen una mayor proporción de profesores menores de 40 años y un menor porcentaje de docentes mayores de 50 años. En relación con la edad de los docentes, de acuerdo con el nivel educativo en el que imparten su enseñanza, la gráfica muestra en todos los casos que los docentes de primaria son más jóvenes que los de secundaria, y que éstos, a su vez, son más jóvenes que los de educación media superior, lo cual se puede apreciar al comparar los grupos de mayor edad (50 años o más); sin embargo, las diferencias no son muy pronunciadas (ver tabla 2.1a en anexos).

Gráfica 2.2

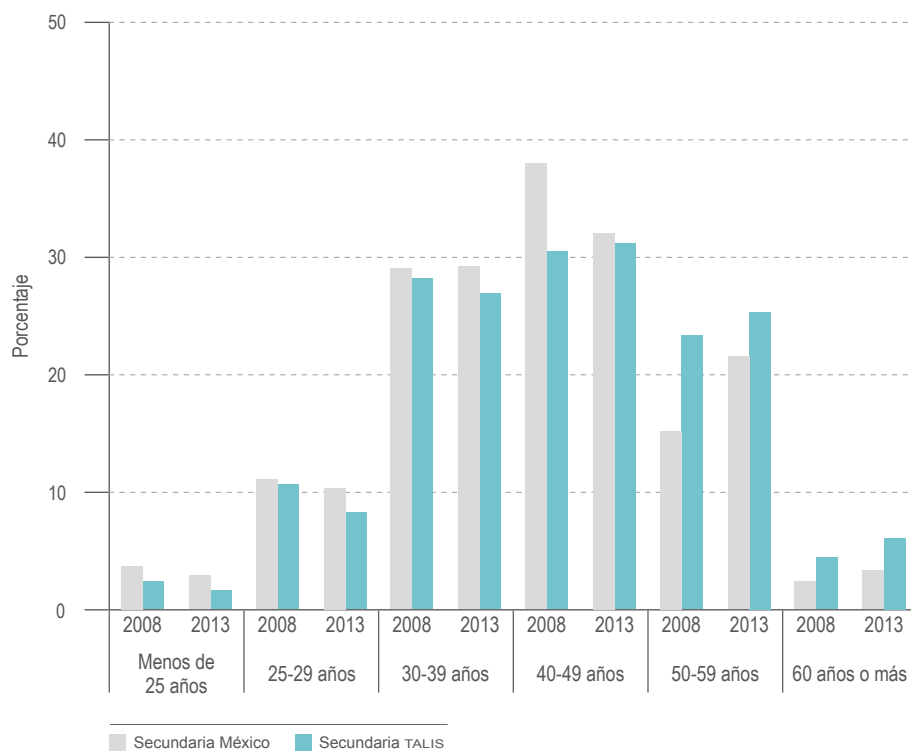
Porcentaje de docentes mexicanos y de los países TALIS 2013 por grupo de edad



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Ahora bien, en la gráfica 2.3 se presenta la comparación entre los resultados de TALIS 2008 y TALIS 2013 en relación con el porcentaje de docentes de educación secundaria por grupo de edad. Nótese que en general no hay cambios relevantes con excepción de los grupos de edad de 40-49 y 50-59 años, lo que puede haber ocurrido por dos razones principalmente: por las diferencias en la composición de los países TALIS en los dos estudios, y por haber incluido a las telesecundarias en la muestra de México (ver tabla 2.1b en anexos).

Gráfica 2.3 Porcentaje de docentes de educación secundaria mexicanos y de los países TALIS 2008 y 2013 por grupo de edad



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

2.1.2 Educación y formación profesional de los docentes

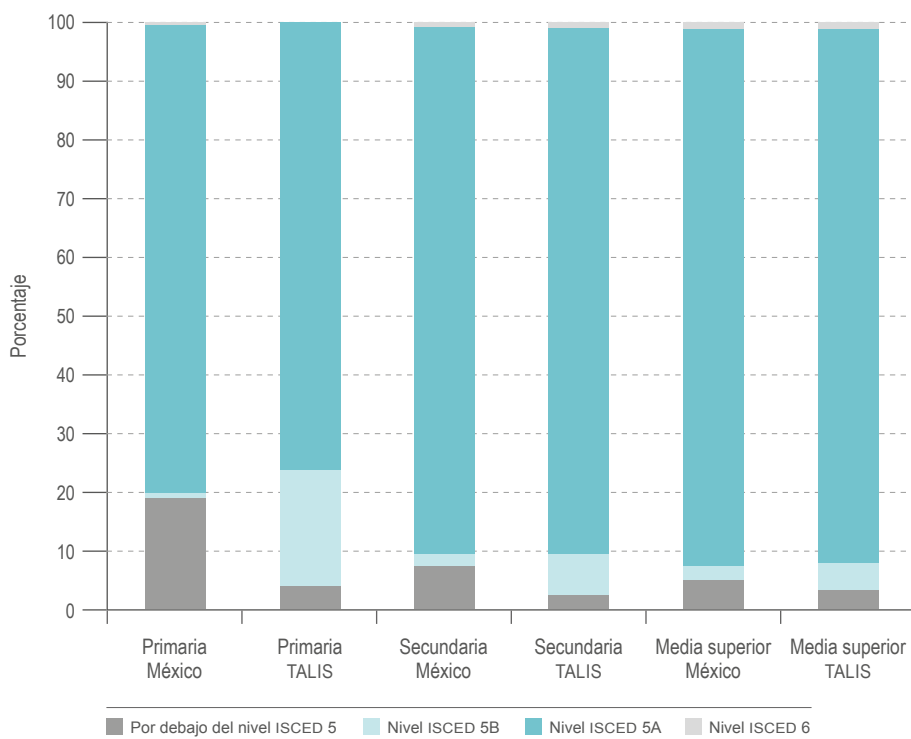
Este apartado presenta información sobre la educación y formación profesional de los docentes mexicanos y de los países TALIS. Como se menciona en el informe internacional de TALIS 2013, la formación de los docentes previa a su servicio es sólo el comienzo de un aprendizaje profesional continuo (European Commission, 2012; OCDE, 2005). Sin embargo, la investigación al respecto presenta resultados inconsistentes en relación con el impacto de la formación docente y el logro educativo de los estudiantes. En algunos estudios se reporta una relación muy baja o nula entre el nivel educativo del docente, su formación y el desempeño de sus alumnos (Buddin y Zamarro, 2009; Harris y Sass, 2011; Larsen, 2010). En contraste, en otros estudios sí se han encontrado relaciones positivas entre la educación inicial o la certificación del docente, y la eficacia de su enseñanza (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007; 2010).

Al respecto, en la gráfica 2.4 se muestra el nivel de titulación más alto de los docentes mexicanos y de los países TALIS, de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés).¹ En dicha clasificación, el nivel 5 corresponde a la educación terciaria y se divide en dos subniveles: 5A y 5B. El nivel 5B comprende programas más cortos que el nivel 5A y se orienta al desarrollo de destrezas profesionales, que son de carácter práctico. Por su parte, el nivel 5A incluye los grados de licenciatura y maestría (sin distinción) que se obtienen en universidades o instituciones equivalentes. Por último, el nivel 6 considera la educación que conduce a la investigación avanzada, como el grado de doctorado o maestrías con especialidad (OCDE, 1999; 2013b).

En la gráfica puede observarse que, en todos los casos, la gran mayoría de profesores cuenta con un grado de formación equivalente a la licenciatura o maestría (nivel 5A). Los rangos para México y los países TALIS fluctúan entre 79 y 91%; sin embargo, los últimos tienen un mayor nivel de formación que los primeros, lo que puede apreciarse por la mayor proporción de profesores por debajo del nivel 5. Por ejemplo, mientras que 19% de docentes mexicanos de primaria se ubican en esta categoría, en el caso de los países TALIS ocurre así con menos de 4%. También se observa en esta gráfica que los docentes nacionales e internacionales con mayor formación imparten su enseñanza en la educación media superior, seguidos por los de secundaria y, finalmente, los de primaria (ver tabla 2.2a en anexos).

Gráfica 2.4

Porcentaje de docentes mexicanos y de los países TALIS 2013 por nivel de titulación más alto



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

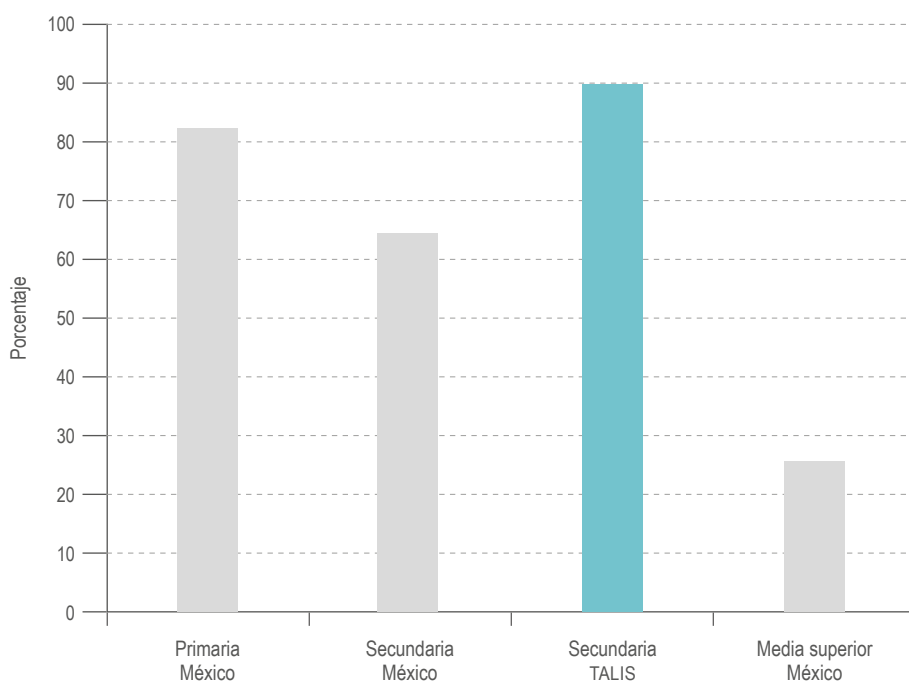
¹ Las categorías de nivel educativo están basadas en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED 1997) establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Es importante señalar que entre 2008 y 2013 no se observan cambios importantes en la formación docente de los profesores mexicanos (ver tabla 2.2b en anexos).

Ahora bien, respecto al tipo de educación que reciben los docentes antes de ejercer su profesión, la gráfica 2.5 muestra la proporción de maestros que reportó haber completado un programa formal sobre docencia. Como era de esperarse, los docentes mexicanos de primaria son quienes reciben mayormente este tipo de formación (82%), seguidos por los de secundaria (64%) y, en una proporción bastante menor, los de educación media superior (26%). En esta gráfica también se aprecia que 9 de cada 10 profesores de secundaria de los países TALIS recibieron una formación en la docencia, cifra superior a la de maestros mexicanos de cualquier nivel educativo.

Gráfica 2.5

Porcentaje de docentes que completaron un programa formal de formación docente



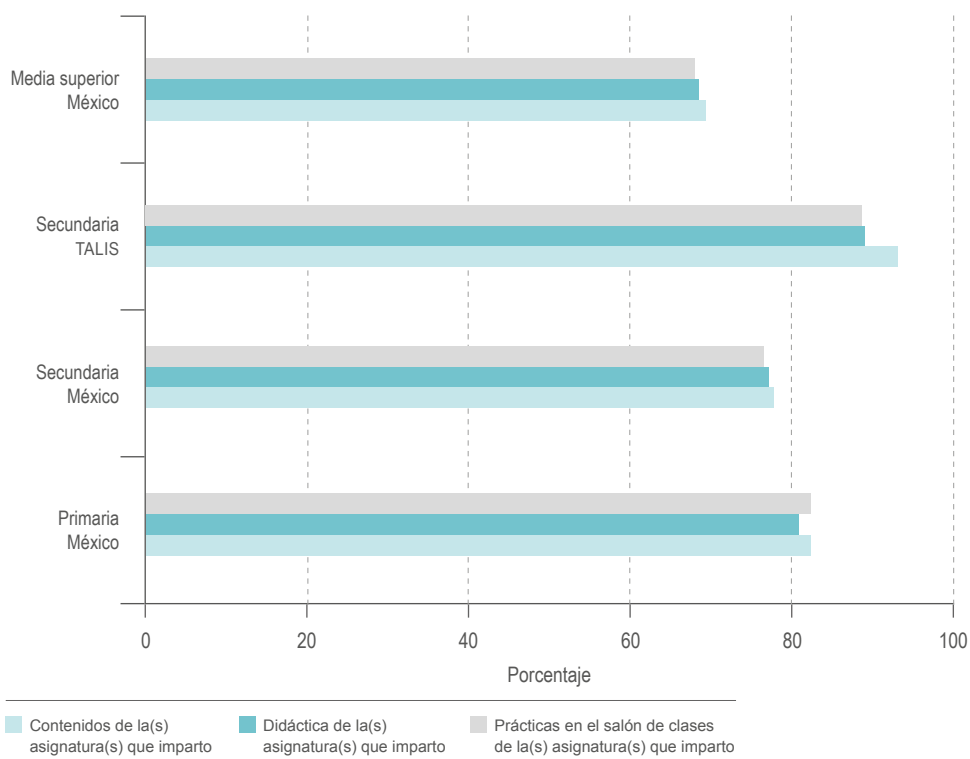
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

En cuanto a los contenidos de la formación profesional que recibieron los profesores mexicanos relacionados con las asignaturas que imparten, en promedio, 6 de cada 10 reportan que se incluyeron elementos de enseñanza sobre el contenido, la didáctica y la práctica en el salón de clases. Sin embargo, una mayor proporción de docentes de los países TALIS reporta haber recibido este tipo de formación profesional, especialmente en lo que se refiere a la práctica en el salón de clases (ver tabla 2.3 en anexos).

Paralelamente, se preguntó a los maestros sobre la percepción que tienen respecto a su preparación para enseñar las asignaturas que imparten en la actualidad. En la gráfica 2.6 se aprecia que, para el caso de México, los docentes de primaria se sienten mejor preparados que los de secundaria, y éstos, a su vez, que los de educación media superior. Asimismo, puede observarse que los profesores de secundaria de los países TALIS se perciben con mayor preparación que los docentes mexicanos de cualquier nivel educativo (ver tabla 2.4 en anexos).

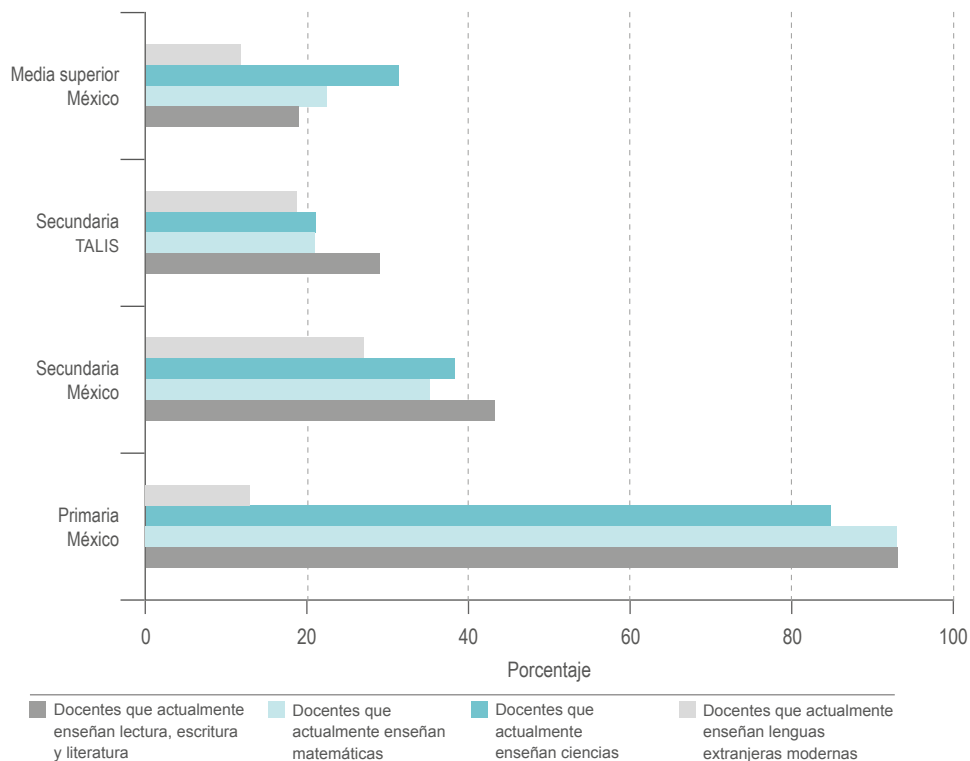
Por otra parte, en la gráfica 2.7 se muestra el porcentaje de docentes que reportan enseñar simultáneamente las asignaturas de lectura, escritura y literatura; matemáticas; ciencias, y lenguas extranjeras modernas. Se puede apreciar que 9 de cada 10 docentes mexicanos de primaria imparten tres de las cuatro asignaturas señaladas (con excepción de lenguas extranjeras). Esta cifra es menor en secundaria (4 de 10) y en educación media superior (2 de 10). Respecto a los docentes

Gráfica 2.6 Porcentaje de docentes que se sienten “Bien” o “Muy bien” preparados en los elementos del contenido, la didáctica y la práctica en su enseñanza



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 2.7 Porcentaje de docentes que reportan enseñar actualmente las asignaturas de lectura, escritura y literatura; matemáticas; ciencias, y lenguas extranjeras modernas

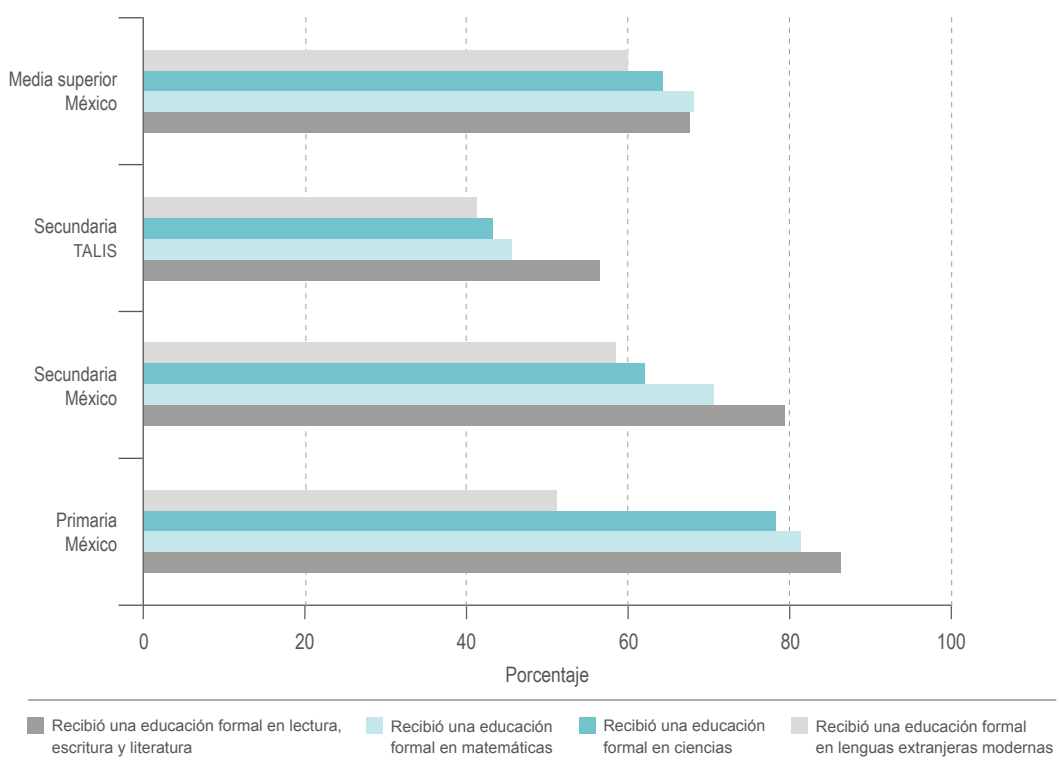


Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

de secundaria de los países TALIS, la gráfica muestra que una menor proporción de docentes imparte las cuatro asignaturas (2 de 10), lo que indica que en este nivel educativo, similar a lo que sucede en educación media superior, la enseñanza de los profesores es más especializada que en México (ver tabla 2.5 en anexos).

Respecto a la formación que han recibido los docentes en estas cuatro asignaturas, y que impartían en el momento en que se les encuestó, la gráfica 2.8 muestra que un mayor porcentaje de profesores mexicanos de primaria reporta haber sido capacitado para impartir las materias de lectura, escritura y literatura; matemáticas, y ciencias, seguido por los docentes de secundaria, y, finalmente, por los de educación media superior. Asimismo, en esta gráfica se observa que una menor proporción de profesores de los países TALIS recibe una capacitación específica en estas cuatro asignaturas, comparados con los docentes mexicanos de cualquier nivel educativo. Finalmente, es interesante notar que, prácticamente en todos los casos, una mayor proporción de docentes dice haberse capacitado en lectura, escritura y literatura, después en matemáticas y en ciencias y, finalmente, en lenguas extranjeras modernas (ver tabla 2.6 en anexos).

Gráfica 2.8 Porcentaje de docentes que recibieron una educación formal o formación en las asignaturas de lectura, escritura y literatura; matemáticas; ciencias, y lenguas extranjeras modernas, que enseñan actualmente



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Un dato importante es que del total de docentes mexicanos en los tres niveles educativos que reportan haber recibido una educación formal en la asignatura de lectura, escritura y literatura, señala no enseñar actualmente dicha asignatura 5% de los docentes de primaria, 52% de educación secundaria y 75% de educación media superior. En cuanto a la proporción de docentes que reportaron no enseñar actualmente matemáticas, pese a que recibieron educación formal en dicha asignatura, la mayor proporción corresponde a los de educación media superior (69%), seguidos por los de secundaria (56%) y finalmente por los de primaria (5%). Por su parte la mayor proporción de docentes que reportó no enseñar actualmente ciencias pese a haber recibido educación formal en

esa materia corresponde a los de educación media superior (73%), y para el caso de la asignatura de lenguas extranjeras modernas, a los de educación primaria y media superior, ambos con una proporción similar (83%) (ver tabla 2.6 en anexos).

2.1.3 Situación del empleo docente

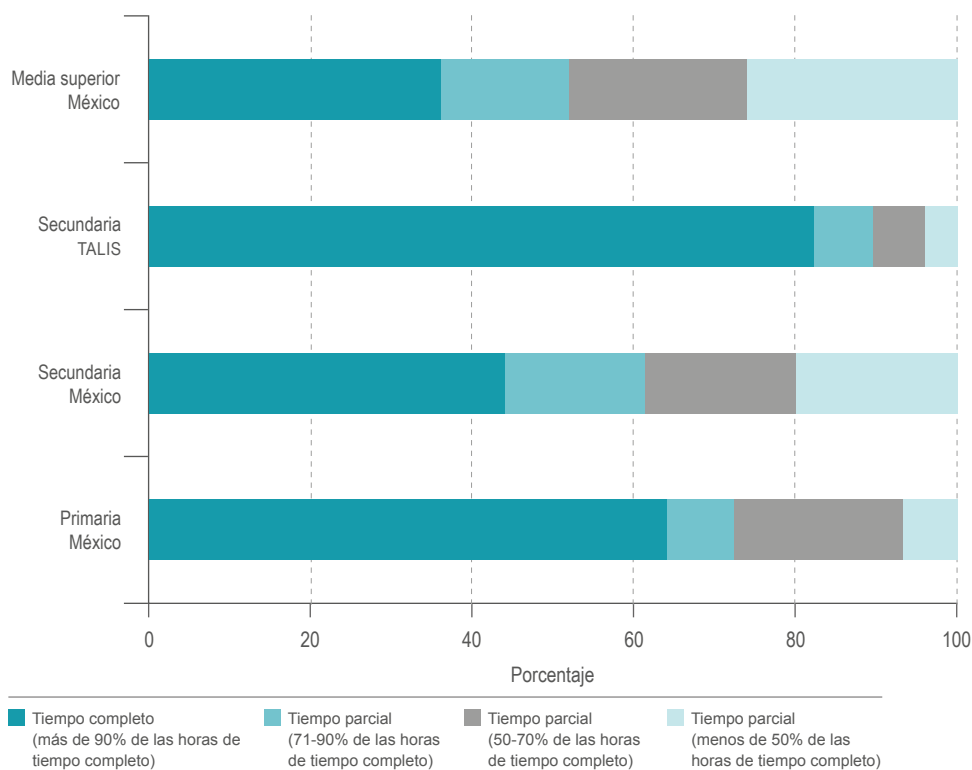
Según lo reportado por la OCDE (2005) el estatus laboral no sólo puede representar seguridad laboral para el trabajador (mediante contratos permanentes o de largo plazo), sino que también proporciona un marco de flexibilidad en el trabajo (por la posibilidad de elegir un trabajo de tiempo parcial). Así, el estatus laboral se convierte en un factor importante para atraer y retener a los maestros en la profesión docente. En TALIS se solicitó a los docentes que señalaran si estaban empleados tiempo completo o parcial en sus escuelas, así como la cantidad de tiempo dedicado a labores remuneradas relacionadas con la enseñanza.

La gráfica 2.9 muestra la distribución de docentes mexicanos de los tres niveles educativos y de los profesores de secundaria de los países TALIS que están empleados de tiempo completo o de tiempo parcial (definido como 90% o menos de las horas correspondientes a tiempo completo). Aquí se observa que el porcentaje de docentes mexicanos que trabaja tiempo completo es mayor en primaria (64%), después en secundaria (44%) y, finalmente, en educación media superior (36%). La situación contraria ocurre con la proporción de docentes que trabaja tiempo parcial, pues, como se observa en la gráfica, hay un mayor porcentaje de profesores en educación media superior y uno menor en educación básica.

Por otro lado, en la misma gráfica se observa que en los países TALIS la distribución de docentes de secundaria de acuerdo con su estatus laboral es muy diferente a la de México, ya que 82% de profesores ocupa una plaza de tiempo completo, casi el doble (44%) de los maestros mexicanos del mismo nivel educativo (ver tablas 2.7a y 2.7b en anexos).

Gráfica 2.9

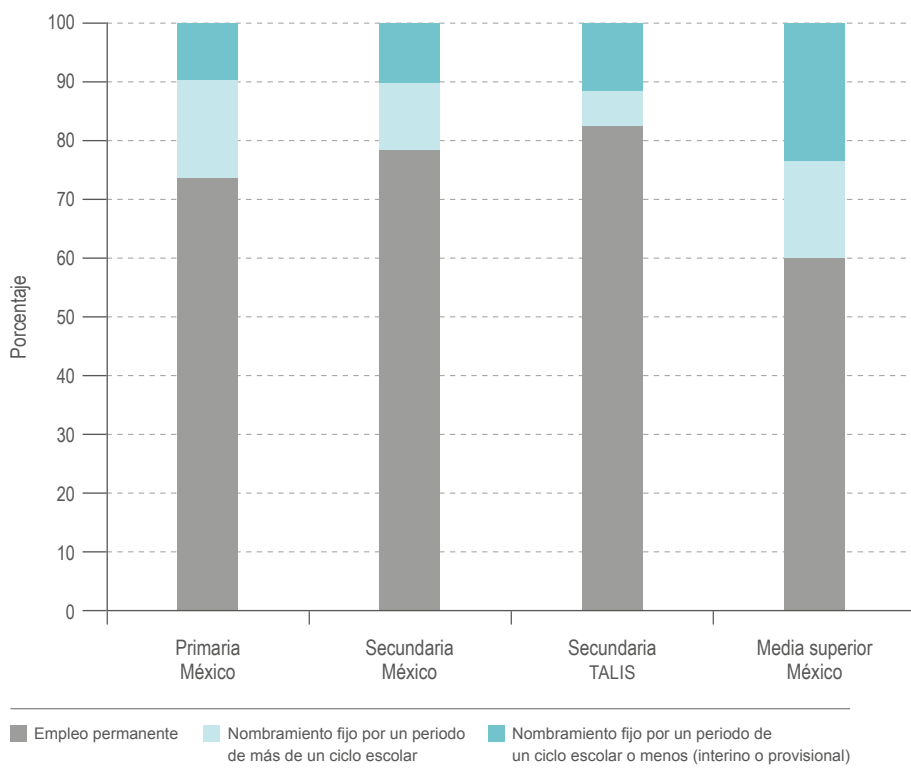
Porcentaje de docentes que están empleados de tiempo completo y de tiempo parcial



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Por su parte, en la gráfica 2.10 se examina la proporción de docentes nacionales e internacionales que trabaja en forma permanente o temporal. Para el caso de los primeros, una mayor proporción de quienes trabajan en el nivel de secundaria reporta tener un empleo permanente (78%), seguida por los profesores de primaria (74%) y, por último, los maestros de media superior (60%); por otro lado, estos últimos son quienes comparativamente trabajan más de manera interina por un ciclo escolar. Comparando la permanencia de los docentes de secundaria nacionales e internacionales, la gráfica muestra que la mayoría de los profesores de secundaria de los países TALIS tiene empleos permanentes (83%), y que muy pocos trabajan de manera provisional (6%). Finalmente, al comparar los resultados de TALIS 2008 y 2013 en relación con la situación laboral de los docentes, se puede decir que no hubo cambios relevantes (ver tablas 2.8a y 2.8b en anexos).

Gráfica 2.10 Porcentaje de docentes según su situación laboral



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

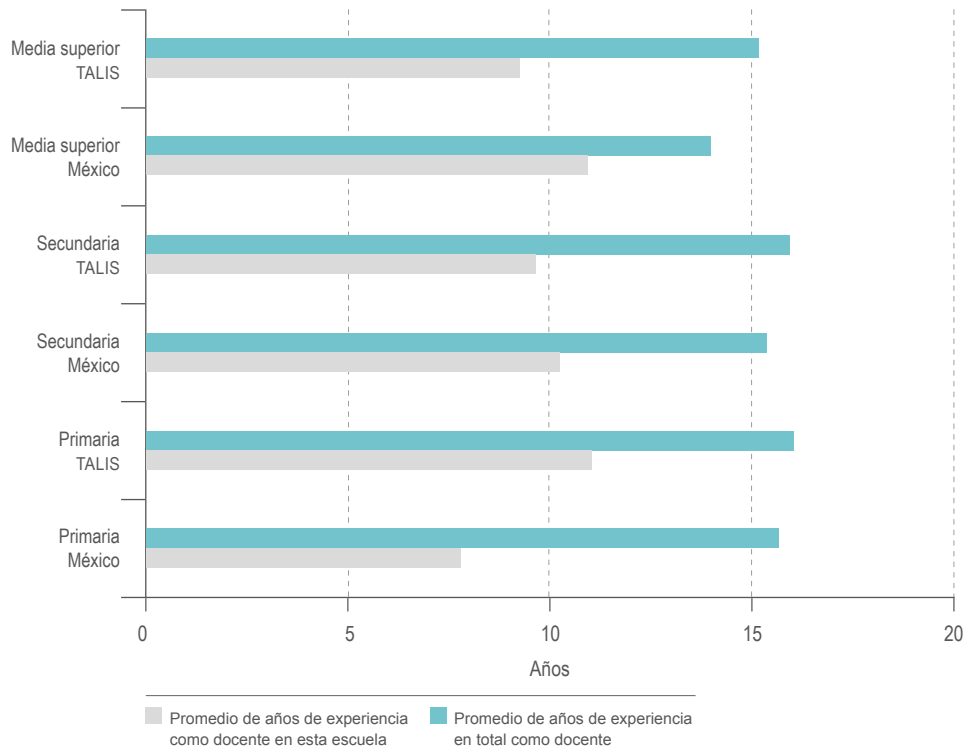
2.1.4 Experiencia de trabajo y distribución de los docentes

Además de la educación y formación profesional, otro factor importante que ayuda al desarrollo de las competencias y habilidades docentes es la experiencia laboral (OCDE, 2014). Rivkin, Hanushek y Kain (2005), en una revisión sobre el tema, encontraron que 41 de 97 estudios reportaron una relación positiva y significativa entre la experiencia de los docentes y el logro educativo de sus alumnos. Por ello, en TALIS se consideró relevante indagar sobre la experiencia laboral de los docentes, cuyos resultados se presentan en la gráfica 2.11, en la que se observa el promedio de años de experiencia laboral de los profesores mexicanos y de los países TALIS de los tres niveles educativos: entre los primeros, los maestros de primaria y de secundaria tienen mayor experiencia docente (cerca de 16 años) que los de educación media superior (14 años). Sin embargo, los docentes de primaria y de educación media superior tienen mayor experiencia en la escuela donde trabajan (cerca de 11 años) que los maestros de secundaria (10 años). Por otra parte, los maestros de los países TALIS tienen mayor experiencia en la profesión docente

(16 años) que los profesores mexicanos en los tres niveles educativos; sin embargo, el número de años de experiencia de los docentes en la escuela en donde trabajan varía según el nivel educativo de que se trate (ver tablas 2.9 y 2.10 en anexos).

Gráfica 2.11

Promedio de años de experiencia laboral de los docentes mexicanos y de los países TALIS 2013



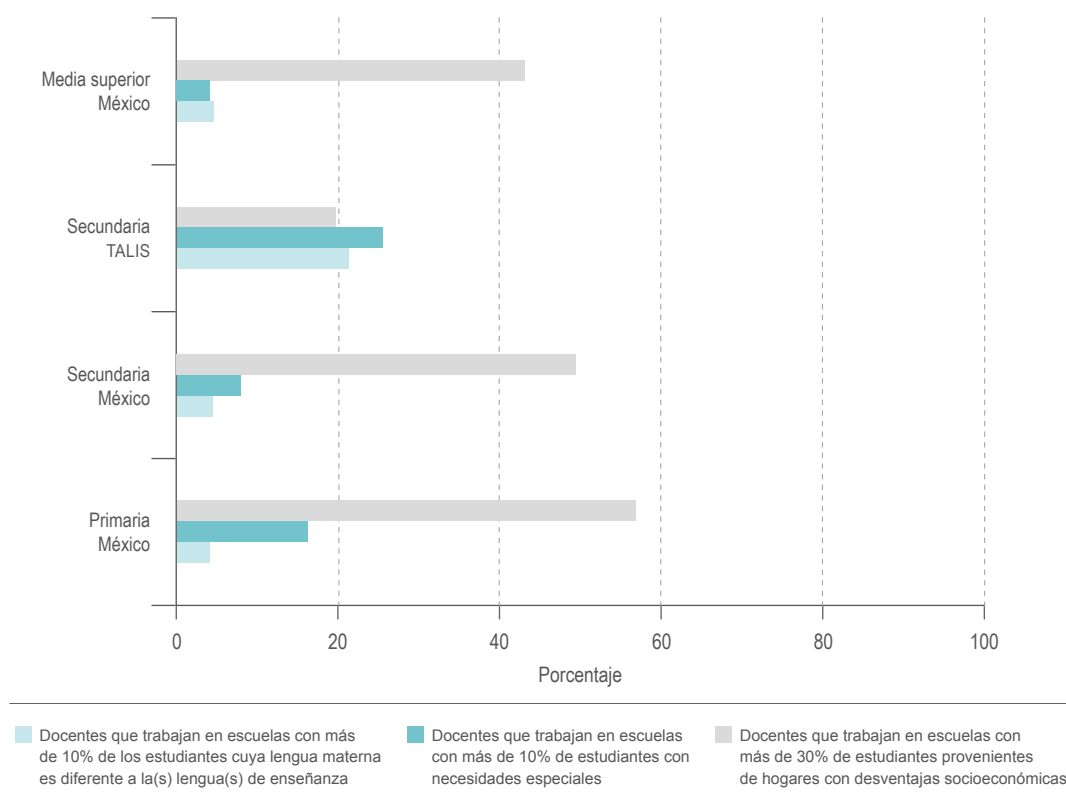
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Por otra parte, diversas investigaciones han demostrado una distribución inequitativa de los docentes en función de su formación, de la localización de la escuela (urbana o rural) y de las circunstancias desafiantes con las que se enfrentan los centros escolares. Al respecto, varios investigadores (Bonesronning, Falch y Strom, 2005; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2008; Jackson, 2009; Lankford, Loeb y Wyckoff, 2002) han mostrado que los docentes menos calificados tienden a enseñar en escuelas más desfavorecidas, lo que se traduce en menores oportunidades educativas para los estudiantes de esos centros escolares (OCDE, 2014).

La gráfica 2.12 muestra la proporción de docentes mexicanos de los tres niveles educativos y de educación secundaria de los países TALIS que trabajan en escuelas definidas como “desafiantes”. Puede observarse que los docentes mexicanos de primaria son quienes mayormente trabajan en escuelas desafiantes, con más de 30% de estudiantes provenientes de hogares con desventajas económicas (57%), seguidos de quienes trabajan en secundaria (49%) y en educación media superior (43%). También un mayor porcentaje de docentes de primaria, comparado con los otros dos niveles educativos, se enfrenta con el reto de trabajar con estudiantes con necesidades especiales (16, 8 y 4%, respectivamente). Finalmente, los docentes de los países TALIS enfrentan más desafíos que los profesores mexicanos en relación con la atención a estudiantes con necesidades especiales y cuya lengua materna es distinta a la utilizada en el aula (ver tablas 2.11, 2.12 y 2.13 en anexos).

Gráfica
2.12

Porcentaje de docentes que trabajan en escuelas desafiantes



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

2.2 Perfil de las escuelas donde trabajan los docentes

En este apartado se describen los resultados de TALIS relacionados con el perfil de las escuelas en donde trabajan los docentes: la información sobre las escuelas en cuanto a su tamaño, financiamiento (públicas o privadas), localización (urbanas o rurales), recursos escolares, clima escolar y autonomía de los directores.

2.2.1 Tipo de escuela y composición escolar

El tamaño del salón de clase es importante en el ámbito educativo, ya que se ha encontrado que las escuelas con menos alumnos presentan un mejor clima organizacional y sus estudiantes logran mejores resultados. En contraparte, en escuelas grandes es más difícil dar una buena atención a estudiantes con desventajas socioeconómicas o con dificultades de aprendizaje (Leithwood y Jantzi, 2009; Ready, Lee y Welner, 2004).

En la tabla 2A se muestra el promedio de estudiantes y de docentes por escuela,² la proporción de estudiantes por profesor,³ y el tamaño promedio de una clase.⁴ En general, las escuelas mexicanas de primaria (195 estudiantes) son más pequeñas que las secundarias (246 alumnos), y éstas que las de educación media superior (380 escolares); lo mismo pasa con la proporción de estudiantes por profesor, que sigue el mismo orden, y con el tamaño promedio de una clase: 26 estudiantes en primaria, 30 en secundaria y 34 en media superior. Comparando las escuelas de los países TALIS con las de México, en general se observa que, para cada nivel educativo, las escuelas

² Estos datos son registrados por los directores y representan el promedio a nivel de escuela en cada tipo y nivel educativo.

³ La cantidad promedio de estudiantes por cada docente se deriva del cuestionario del director.

⁴ Estos datos son registrados por los docentes y hacen referencia a una clase que enseñan actualmente elegida al azar de su horario semanal.

internacionales son más grandes que las nacionales; sin embargo, el tamaño de los grupos es menor: 20 alumnos en primaria, 24 en secundaria y 24 en educación media superior.

Tabla 2A Promedio de estudiantes y de docentes mexicanos y de los países TALIS en las escuelas, y tamaño promedio de una clase

Nivel, tipo y procedencia de escuelas	Cantidad de estudiantes en las escuelas		Cantidad de docentes en las escuelas		Proporción de estudiantes por cada profesor		Tamaño promedio de una clase	
	Promedio	(e.e.)	Promedio	(e.e.)	Promedio	(e.e.)	Promedio	(e.e.)
Primaria/México	195.4	(9.8)	8.4	(0.4)	24.1	(1.1)	26.3	(0.6)
Primaria/TALIS	247.8	(4.3)	20.1	(0.4)	13.5	(0.2)	20.3	(0.1)
Secundaria/México	246.5	(10.8)	14.8	(0.4)	16.8	(0.4)	30.3	(0.5)
Secundaria/TALIS	546.4	(4.8)	45.5	(0.4)	12.4	(0.1)	24.1	(0.1)
Media superior/México	380.6	(25.3)	23.9	(1.2)	16.4	(0.9)	33.9	(0.6)
Media superior/TALIS	788.4	(27.9)	68.8	(2.0)	11.6	(0.2)	24.0	(0.1)

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Por otra parte, la gráfica 2.13 muestra el porcentaje de docentes que trabaja en escuelas públicas y privadas; como puede observarse cerca de 85% de los docentes nacionales de primaria y de secundaria trabaja en escuelas públicas, mientras que 70% lo hace en educación media superior. Por su parte, aproximadamente 83% de los profesores de los países TALIS, en los tres niveles educativos, trabaja en instituciones públicas, por lo que la diferencia más notable con respecto a los docentes mexicanos se presenta en el nivel de educación media superior (ver tabla 2.14 en anexos).

En cuanto a la caracterización de las escuelas de México y de TALIS de acuerdo con su ubicación geográfica y el tamaño de localidad donde se ubican, la gráfica 2.14 muestra que la cantidad de docentes mexicanos que trabajan en escuelas en donde la población es de 3 000 habitantes⁵ o menos disminuye conforme aumenta el nivel educativo de la institución: 31% en primaria, 26% en secundaria y 6% en media superior. Una comparación entre las escuelas secundarias de México y de los países TALIS muestra que un mayor porcentaje de docentes nacionales trabaja en escuelas que se ubican en poblaciones menores a 3 000 habitantes (26% frente a 19%) (ver tabla 2.15 en anexos).

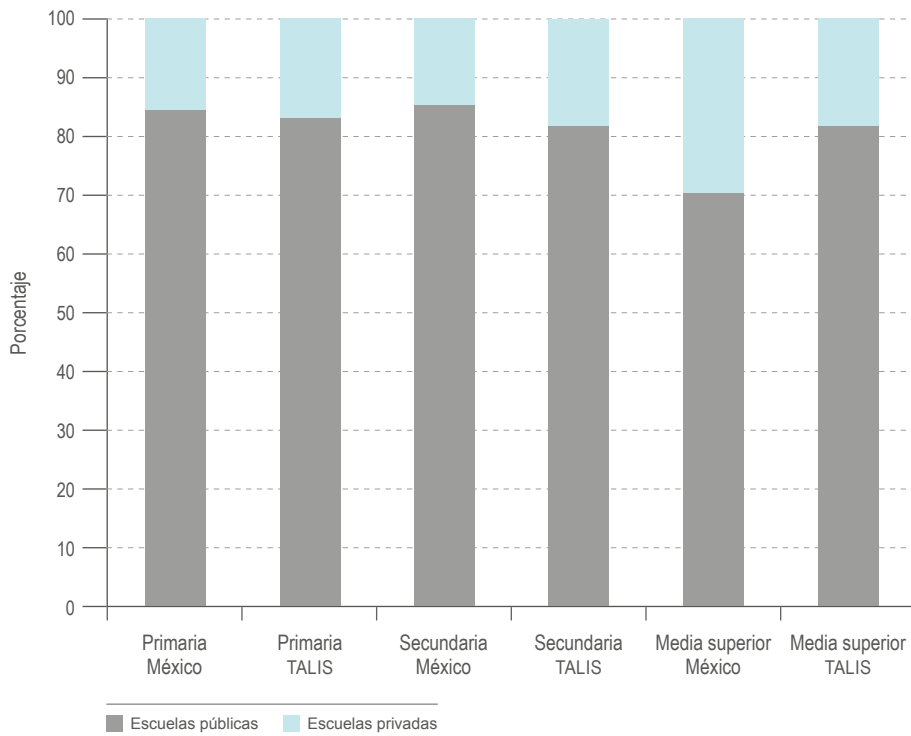
2.2.2 Recursos escolares

El mejoramiento de los recursos materiales de los centros escolares ha sido el foco de interés de investigadores y tomadores de decisiones de política educativa. Se esperaría que las escuelas con mejores condiciones de infraestructura y de recursos materiales cumplieran más eficazmente con sus funciones y, por consiguiente, lograran mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Este razonamiento coincide con la percepción de muchos directores de escuelas, que opinan que la escasez de recursos dificulta la instrucción y el buen desempeño de los estudiantes (OCDE, 2007). Sin embargo, una variedad de estudios sugiere que la política enfocada sólo en el mejoramiento de los recursos materiales de las escuelas es insuficiente para mejorar la efectividad de los centros escolares (Hanushek, 2006; OCDE, 2010). Por ello, es importante que dichas políticas tengan un objetivo claramente vinculado a la mejora educativa, por ejemplo, dedicar mayores recursos a escuelas con un alto porcentaje de estudiantes con desventajas socioeconómicas o con necesidades especiales.

⁵ En México, y por definición del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población rural es aquella con menos de 2 500 habitantes.

Gráfica 2.13

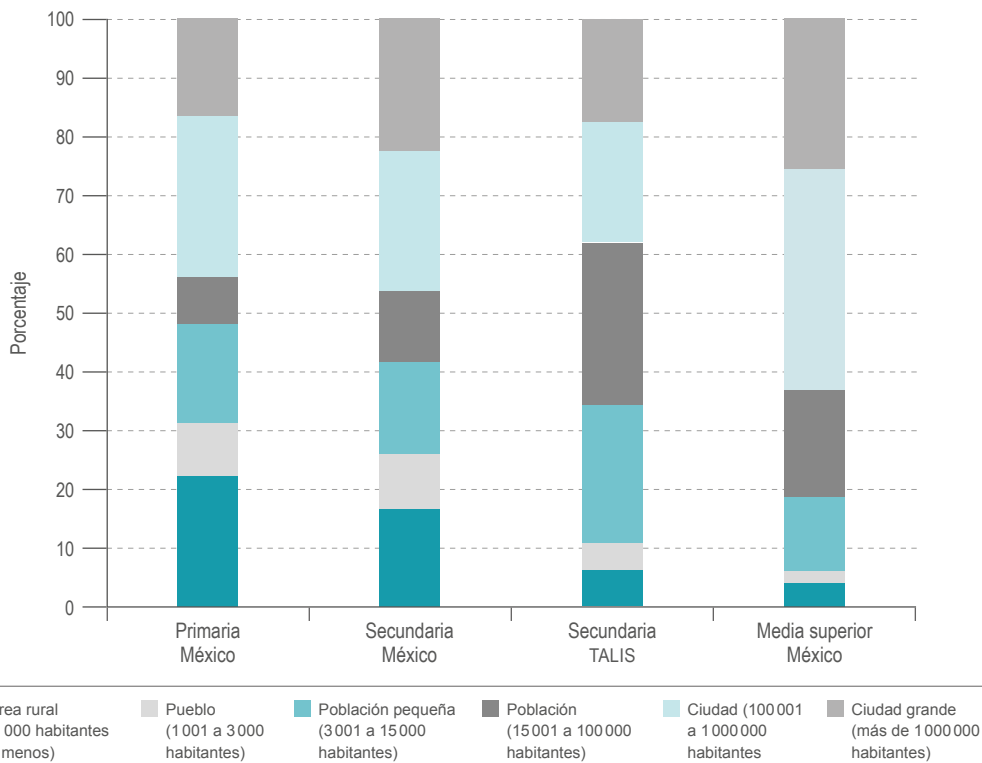
Porcentaje de docentes mexicanos y de los países TALIS que trabajan en escuelas públicas o privadas según el reporte de los directores



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 2.14

En TALIS se definieron los recursos escolares como aquellos relacionados con el personal que trabajan en escuelas según tipo de localidad de acuerdo con el reporte de los directores



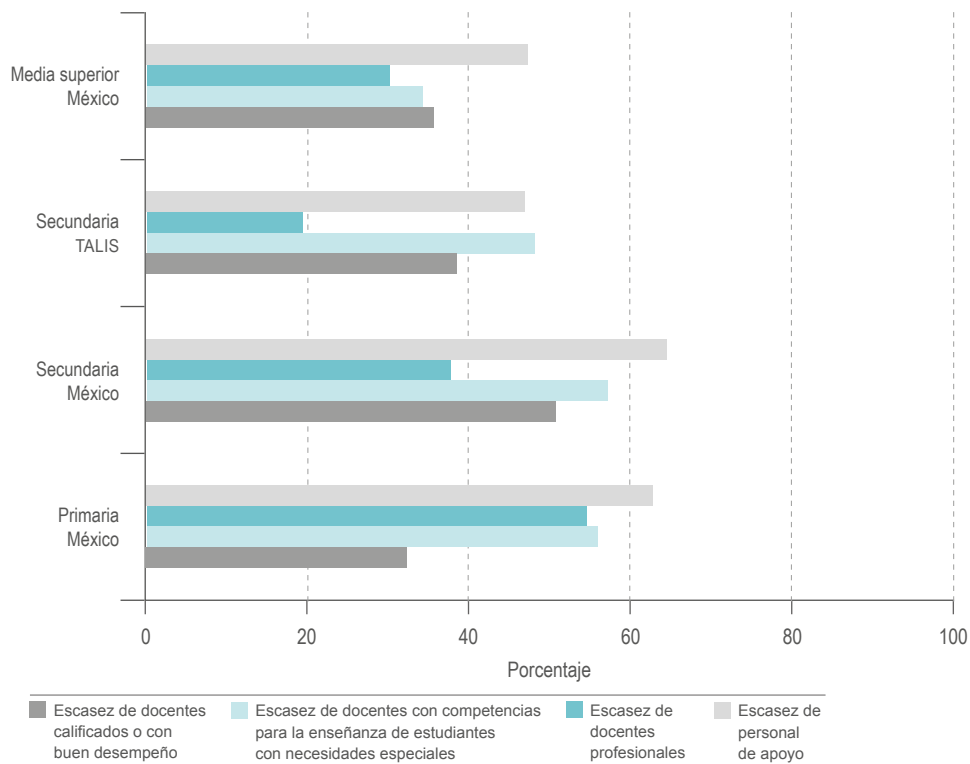
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

labora en las escuelas y también con los recursos materiales para cumplir con sus responsabilidades, tales como los materiales didácticos, los equipos de cómputo y los programas informáticos. La información de las escuelas fue proporcionada por sus directores, que señalaron la medida en que la falta o insuficiencia de recursos escolares dificulta la capacidad de las escuelas para proveer una enseñanza de calidad a sus estudiantes.

La gráfica 2.15 presenta el porcentaje de docentes cuyo director informa sobre la escasez de profesores y de personal de apoyo en su escuela. Respecto a las escuelas mexicanas, puede observarse que en los niveles de primaria y de secundaria se registran mayores carencias de recursos humanos: en estos dos niveles educativos, aproximadamente la mitad de los docentes trabaja en centros escolares donde el director reporta este tipo de insuficiencias, mientras que una tercera parte se encuentra en esta condición en el nivel medio superior. Por otro lado, el personal de apoyo es el recurso humano que con mayor frecuencia se reporta como escaso por los directores de los tres niveles educativos, seguido de docentes calificados con competencias para la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales.

Una comparación de lo que sucede en el nivel de secundaria en México y los países TALIS muestra que en ambos casos se presenta proporcionalmente el mismo patrón de necesidades. Sin embargo, es claro que en todos los rubros hay mayores carencias de recursos humanos en las escuelas nacionales que en las internacionales, especialmente en lo que respecta al personal de apoyo (65 frente a 47%) y a los docentes profesionales (38 contra 19%).

Gráfica 2.15 Porcentaje de profesores cuyo director informa que la escasez de docentes en diversas áreas y la escasez de personal de apoyo dificultan la capacidad de las escuelas para proveer enseñanza de calidad



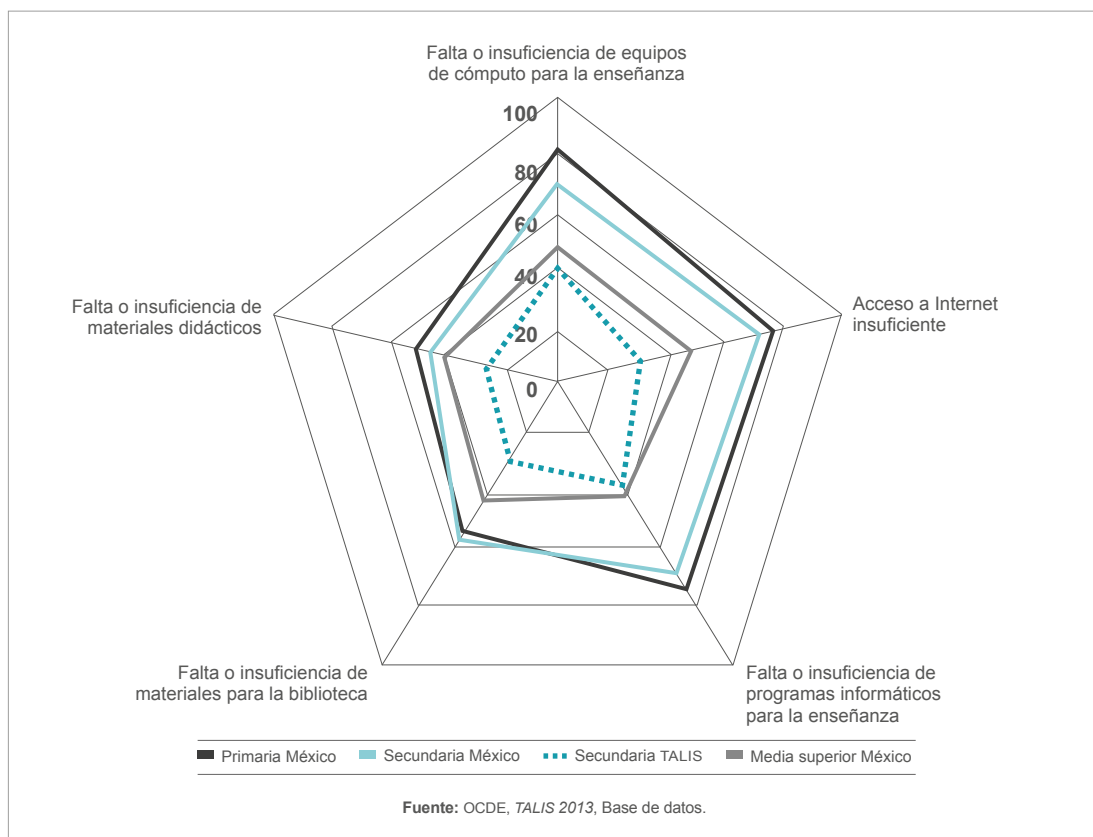
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Por su parte, la gráfica 2.16 muestra el porcentaje de docentes cuyo director informa sobre la falta o insuficiencia de recursos materiales que dificulta la capacidad de las escuelas para proveer una buena enseñanza, específicamente, la carencia de materiales didácticos, materiales para la biblioteca, equipo de cómputo, programas informáticos para la enseñanza y acceso a Internet.

En esta gráfica se aprecia que las escuelas de primaria tienen mayores carencias en todos los rubros (con excepción de materiales para bibliotecas), seguidas de las secundarias y, finalmente, de los centros de educación media superior. En los tres niveles educativos, pero especialmente en primaria y secundaria, las mayores carencias de las escuelas se centran en los equipos de cómputo para la enseñanza (81 y 71%, respectivamente), acceso a Internet (77 y 71%) y programas informáticos para la enseñanza (75 y 70%).

Una comparación sobre la escasez de los recursos materiales de las escuelas secundarias entre México y los países TALIS muestra grandes diferencias en todos los rubros, siempre en favor de los últimos. Así, la proporción de docentes que trabaja en escuelas que carecen de materiales didácticos es de 44% en México y 26% en los países TALIS; de materiales para biblioteca, 56 y 29%; de equipos de cómputo, 71 y 38%; acceso a Internet, 71 y 30%, y programas informáticos, 70 y 38% respectivamente (ver tabla 2.16 en anexos).

Gráfica 2.16 Porcentaje de docentes cuyo director informa que la falta o insuficiencia de recursos materiales dificulta la capacidad de las escuelas para proveer una enseñanza de calidad



2.2.3 Clima escolar

La pertinencia y la importancia del clima escolar son reconocidas desde hace más de 100 años (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009; Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013). Durante las últimas tres décadas, investigadores y educadores han encontrado una fuerte influencia del clima escolar no sólo en el contexto del aula, sino en otros contextos escolares (por ejemplo, en los equipos de jugadores estudiantiles). Es importante mencionar que el clima escolar está constituido por componentes positivos que se relacionan con la calidad de vida de la escuela, tales como: las relaciones entre los profesores y entre el personal docente y los estudiantes; las distintas formas de cooperación de los docentes; el respeto de la comunidad escolar por los

miembros que la componen, y el deseo por compartir experiencias de diversa índole. En el otro extremo, el clima escolar también se compone de factores negativos tales como la inseguridad (abuso físico o verbal, o intimidación por parte de docentes o estudiantes); el compromiso de profesores y estudiantes (inasistencia, ausentismo y retardo); el uso del engaño y la trampa; la criminalidad (vandalismo, o uso/posesión de drogas o alcohol), y la discriminación de cualquier tipo.

En cuanto a los factores negativos del clima escolar, la gráfica 2.17 muestra el porcentaje de docentes mexicanos de los tres niveles educativos y de educación secundaria de los países TALIS cuyo director considera que determinados comportamientos negativos de los estudiantes ocurren al menos una vez por semana en su escuela. Nótese que a lo largo de los niveles educativos, tanto de México como de los países TALIS, el mayor porcentaje de profesores corresponde a aquellos cuyo director considera que llegar tarde a la escuela (40% en promedio), el ausentismo (34% en promedio) y la intimidación o abuso verbal entre estudiantes (17% en promedio) ocurre al menos en una ocasión a lo largo de una semana en la escuela que dirige (ver tabla 2.17 en anexos).

En México, ningún director de educación primaria señaló el uso/posesión de drogas o de alcohol por parte de los estudiantes. Sin embargo, en educación secundaria 3% de los profesores trabaja en escuelas con este problema reportado por su director, y lo mismo sucede en educación media superior.

Por otra parte, al contrastar los resultados de las escuelas secundarias nacionales con las internacionales, se encontraron pocas diferencias importantes; por ejemplo, en escuelas secundarias hay un mayor porcentaje de profesores de los países TALIS que mexicanos cuyo director reporta que llegar tarde a la escuela es un comportamiento de los estudiantes que ocurre al menos en una ocasión a lo largo de una semana (52 frente a 42%). En contraparte, hay un porcentaje mayor de profesores mexicanos que de los países TALIS cuyo director señala que la intimidación o el abuso verbal (27 y 16% respectivamente) y el daño físico causado por violencia entre estudiantes (10 frente a 2%), así como el vandalismo y el robo (12 y 4% respectivamente), son comportamientos que ocurren al menos en una ocasión a lo largo de una semana.

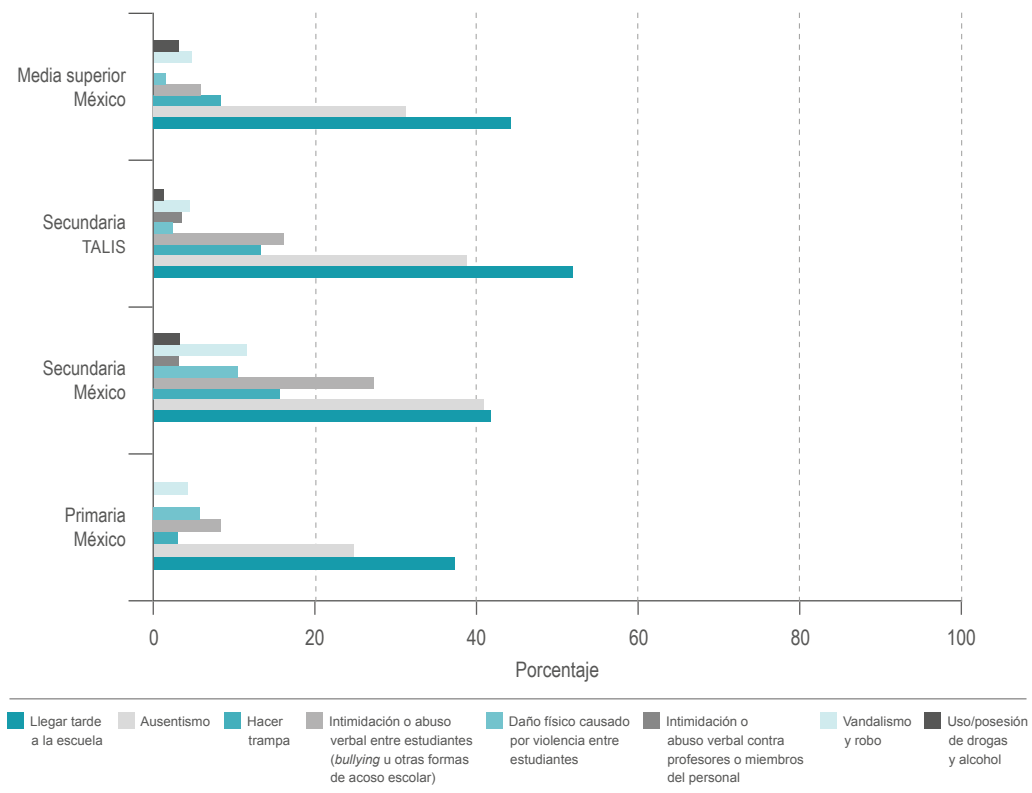
En la gráfica 2.18 se presenta el porcentaje de docentes mexicanos de educación básica y de secundaria de los países TALIS cuyo director considera que al menos una vez por semana los docentes de su escuela llegan tarde, se ausentan de sus labores o discriminan a los estudiantes. Es importante aclarar que los docentes de educación media superior no aparecen en esta gráfica debido a la baja frecuencia con la que sus directores reportaron que estas prácticas suceden semanalmente (ver tabla 2.18 en anexos).

En especial, en educación secundaria en México hay un mayor porcentaje de docentes en comparación con los países TALIS cuyo director señala que llegar tarde a la escuela (23 frente a 11%) y el ausentismo (17 frente a 5%) son comportamientos que ocurren al menos en una ocasión a lo largo de una semana. Los resultados anteriores de educación secundaria en México representan, en números redondos, cuatro veces más de lo que sucede en educación primaria.

Otro dato interesante es que en promedio 2 de cada 10 docentes en educación básica tienen un director que reporta que la discriminación por su parte (por ejemplo: debido al género, etnia, religión, incapacidad, etcétera) ocurre al menos en una ocasión a lo largo de una semana, mientras que, en los países TALIS, menos de 1 de cada 10 docentes trabaja en escuelas cuyo director reporta que al menos en una ocasión a lo largo de una semana ocurren comportamientos de discriminación.

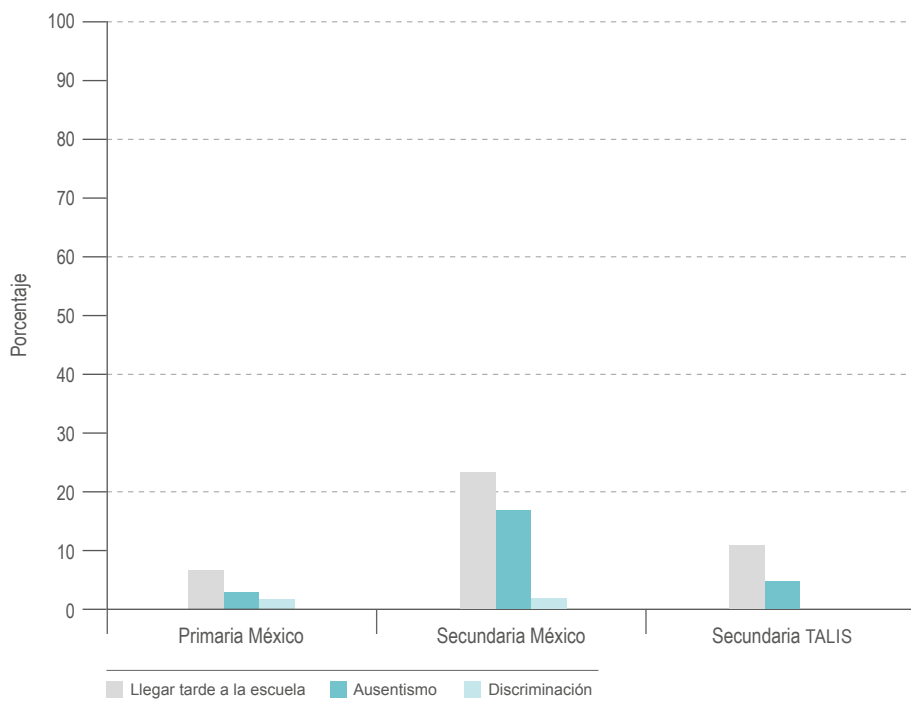
En cuanto a los componentes positivos del clima escolar de los planteles, TALIS solicitó las opiniones de los directores en tres aspectos: 1) cooperación y creencias comunes (gráfica 2.19), 2) respeto por las ideas y la discusión abierta de problemas (gráfica 2.20) y 3) actitud y preocupación por los estudiantes (gráfica 2.21). La gráfica 2.19 presenta el porcentaje de docentes mexicanos de los tres niveles educativos y de secundaria de los países TALIS cuyos directores están de acuerdo en tres afirmaciones sobre el clima escolar de sus escuelas: “Existe una cultura de compartir el éxito”, “Existe un nivel alto de cooperación escuela-comunidad”, y “Personal de la escuela comparte las mismas creencias sobre la enseñanza/aprendizaje”.

Gráfica 2.17 Porcentaje de docentes cuyo director considera que determinados comportamientos negativos de los estudiantes ocurren al menos en una ocasión a lo largo de una semana en su escuela

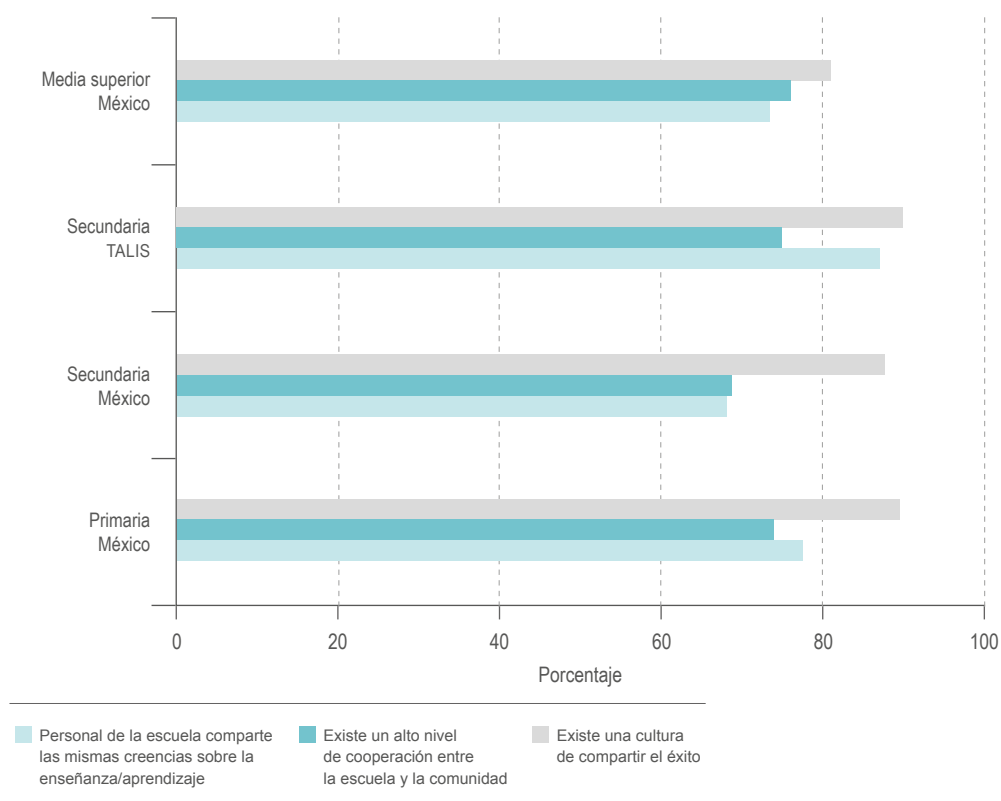


Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 2.18 Porcentaje de docentes cuyo director considera que llegan tarde a la escuela, se ausentan y discriminan al menos en una ocasión a lo largo de una semana en la escuela que dirige



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.



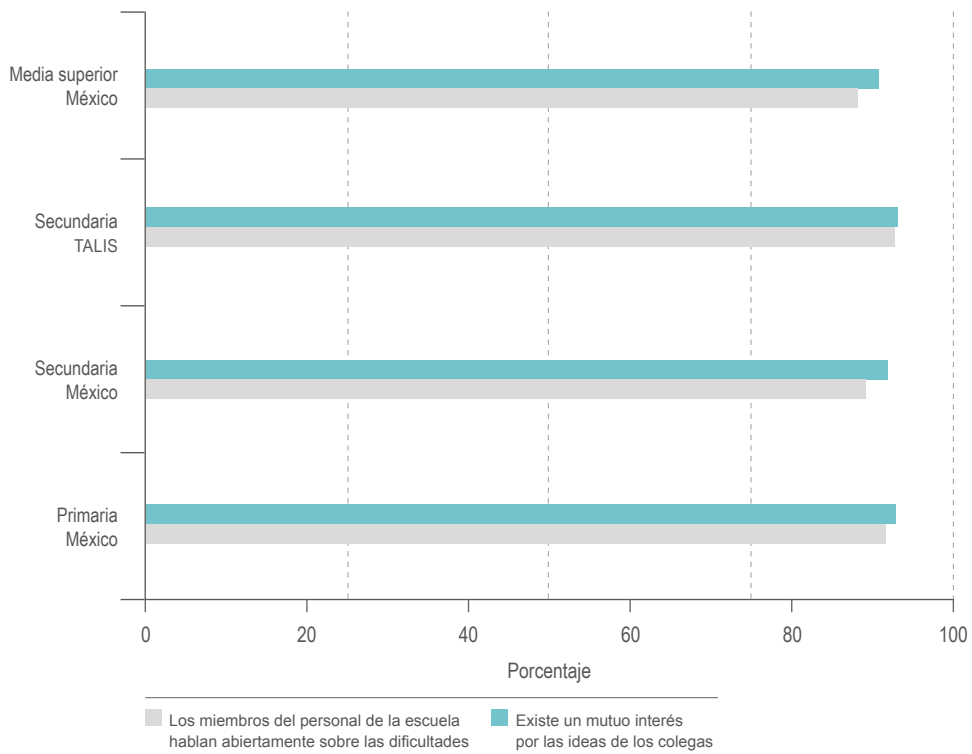
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

En esta gráfica se aprecia que en México entre 69 y 78% de los docentes trabaja en escuelas en donde el director reporta que el personal comparte un conjunto común de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje; entre 68 y 76% labora en escuelas en donde se reporta que hay un alto nivel de cooperación entre la escuela y la comunidad, y aproximadamente 90% trabaja en escuelas en donde existe una cultura de compartir el éxito. Comparados con México, en los países TALIS se observa una mayor proporción de docentes que trabaja en estas condiciones, aunque las diferencias son menores. Sólo en el rubro relativo a que el personal comparte un conjunto común de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje se observa una diferencia importante (68 y 87%, respectivamente).

Por otro lado, la gráfica 2.20 presenta el porcentaje de docentes cuyos directores están de acuerdo en dos afirmaciones relacionadas con el ambiente de respeto a las ideas y la discusión abierta sobre las dificultades a las que se enfrentan. Los resultados muestran porcentajes muy altos (que rondan 90%) en todos los casos. No se perciben diferencias importantes, ni entre los distintos niveles de las escuelas mexicanas, ni entre las escuelas nacionales y extranjeras (ver tabla 2.19 en anexos).

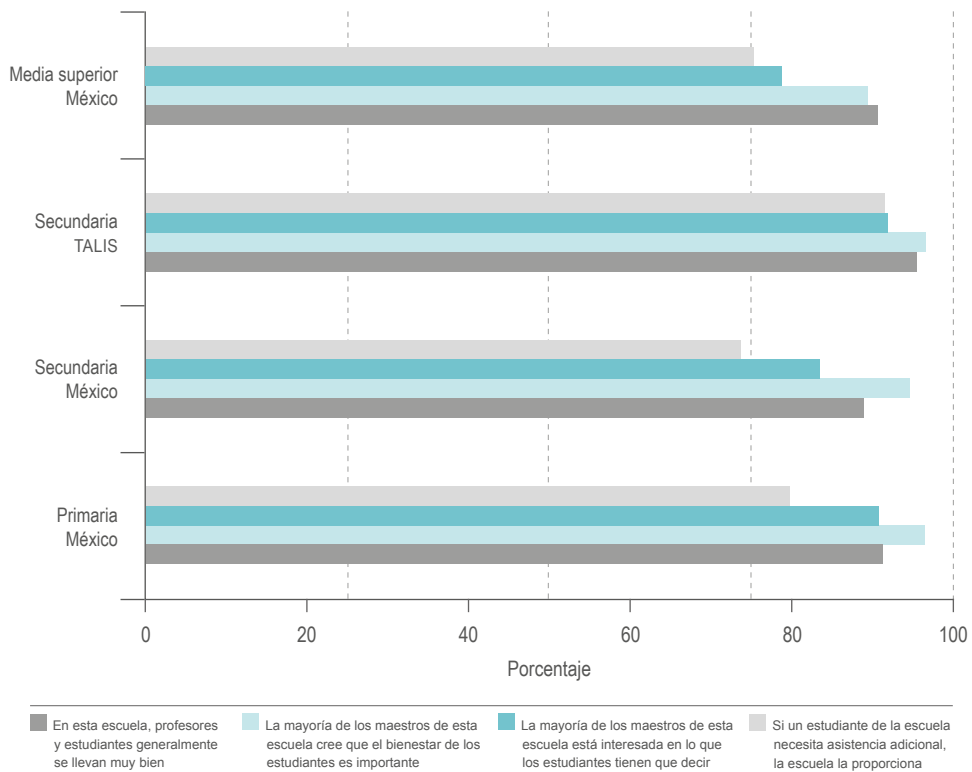
Finalmente, en la gráfica 2.21 se observa el porcentaje de docentes mexicanos de los tres niveles educativos y de educación secundaria de los países TALIS que señalan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” en cuatro afirmaciones sobre el clima escolar de sus escuelas: 1) por lo general profesores y estudiantes se llevan bien con los demás, 2) la mayoría de los docentes cree que el bienestar de los estudiantes es importante, 3) la mayoría de los docentes está interesada en lo que los estudiantes tienen que decir y 4) si un estudiante necesita ayuda adicional, la escuela se la proporciona. Los resultados de la gráfica muestran que una mayoría de docentes mexicanos (entre 75 y 96%) está de acuerdo con estas afirmaciones, y que sólo hay diferencias menores entre un nivel educativo y otro; por ejemplo, en el interés que tienen los maestros de una escuela en lo que los estudiantes tienen que decir, que es mayor en primaria (96%) y menor en educación media superior (89%). Por su parte, son pocas las diferencias entre las escuelas de educación

Gráfica 2.20 Porcentaje de docentes cuyo director reporta que sí aplican determinadas declaraciones sobre el clima escolar asociadas a la discusión abierta de las dificultades y al respeto mutuo entre los docentes de la escuela que actualmente dirige



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 2.21 Porcentaje de docentes que están “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” en que determinadas afirmaciones sobre el clima escolar sí aplican a su escuela



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

secundaria de México y de los países TALIS, aunque se registran porcentajes más altos en las secundarias que en las primeras (ver tabla 2.20a en anexos).

Asimismo, al comparar los resultados entre TALIS 2008 y 2013, se encontró que en educación secundaria no hay cambios relevantes (ver tabla 2.20b en anexos).

2.2.4 Autonomía escolar

El tema de la autonomía de las escuelas ha cobrado importancia en los últimos años, debido al impacto potencial que tiene sobre distintas áreas de la vida escolar. Por ejemplo, Hanushek, Link y Woessmann (2013) realizaron una revisión de la literatura sobre el tema y encontraron que los niveles de autonomía de las escuelas se relacionaban positivamente con altos niveles de logro académico de los estudiantes. Sin embargo, es bien conocido que las escuelas en muchos países gozan de muy poca autonomía, como en el caso de la educación básica en México. También se sabe que las escuelas de algunos países TALIS tienen un grado de autonomía en ciertas áreas de decisión pero no en otras (por ejemplo, para contratar docentes, pero no para establecer su salario). Por esta razón, en el estudio TALIS se solicita a los directores que proporcionen información relacionada con el nivel de autonomía en sus escuelas, definido por el grado de responsabilidad que tienen algunos actores educativos en los siguientes aspectos de la vida escolar: la contratación de profesores, el despido de docentes, el presupuesto de la escuela, el establecimiento del salario inicial de los docentes, la determinación del contenido de las asignaturas, la selección de materiales de aprendizaje, la definición de políticas de evaluación estudiantil, la decisión sobre la admisión de los estudiantes a la escuela y el establecimiento de normas disciplinarias de los estudiantes.

La gráfica 2.22 muestra el porcentaje de docentes de México y de los países TALIS cuyo director reportó que una parte considerable de la responsabilidad para nombrar o contratar profesores en su escuela recae en el director del centro escolar; en otros miembros del equipo directivo; en los docentes; en la junta directiva de la escuela, y en la autoridad local, regional, estatal o nacional. En esta gráfica puede apreciarse que en el país los directores de primaria y de secundaria presentan un patrón muy parecido en sus niveles de autonomía, mientras que los resultados en educación media superior en México son muy similares a los de educación secundaria de los países TALIS. En el nivel de educación básica de las escuelas nacionales la responsabilidad de contratar al personal docente recae principalmente en las autoridades externas a la escuela, mientras que en el nivel de educación media superior esta función corresponde básicamente al director y, en menor grado, a otros miembros del equipo escolar, así como a autoridades externas a la escuela (ver tabla 2.21 en anexos).

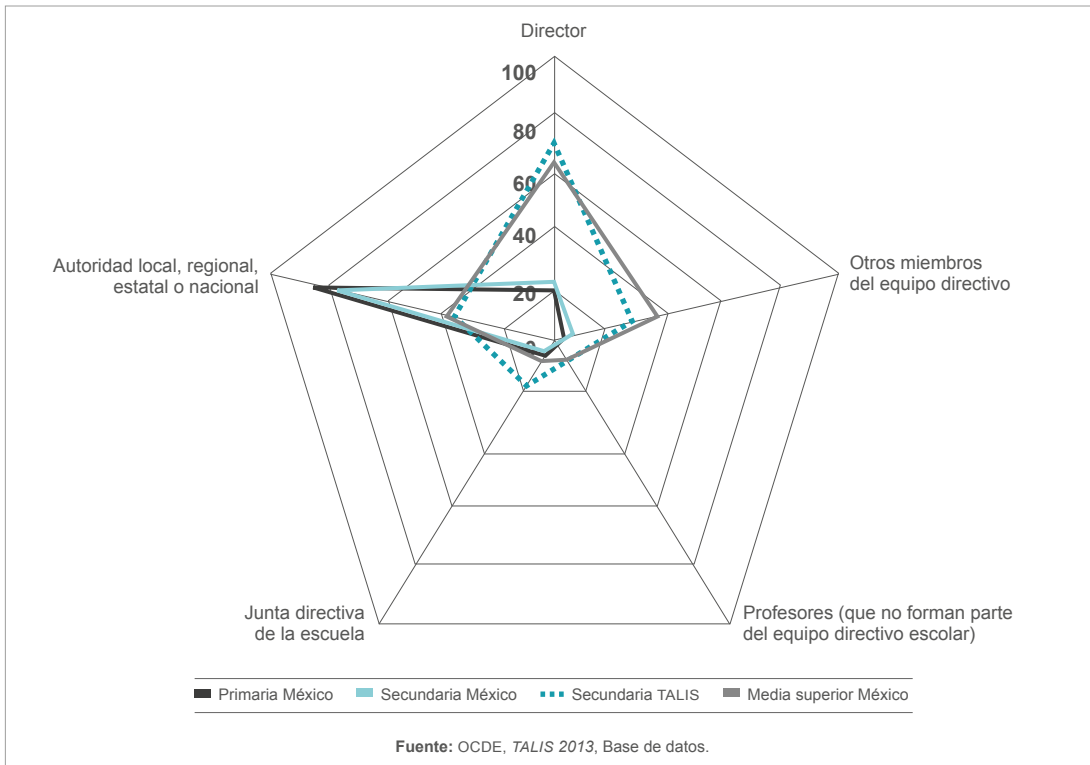
La responsabilidad para despedir o suspender a los docentes de sus actividades laborales muestra, en la gráfica 2.23, un comportamiento muy similar al reportado para su contratación: en las escuelas mexicanas de primaria y de secundaria la responsabilidad de despedir a los profesores recae básicamente en las autoridades externas a la escuela, mientras que en las escuelas de educación media superior de México y de secundaria de los países TALIS esta responsabilidad recae primero en el director, después en las autoridades externas a la escuela y por último en otros miembros del equipo escolar.

En relación con la asignación presupuestaria, la gráfica 2.24 muestra similitudes en las escuelas mexicanas de los dos niveles de educación básica. Más de la mitad de los docentes trabaja en escuelas donde el presupuesto es definido por autoridades externas y, en menor grado, por la junta directiva de la escuela y el director. El caso de la educación media superior de las escuelas mexicanas se parece al de las escuelas secundarias de los países TALIS, con algunas diferencias. En ambos la responsabilidad en la asignación presupuestal recae en personal de la escuela, ya sea en el director (51 y 70%, respectivamente), en otros miembros del equipo directivo (26 y 36%, respectivamente) o en la junta directiva de la escuela (31% aproximadamente).

Sin embargo, cuando se trata de establecer el salario inicial de los docentes y los tabuladores salariales (escala de paga), tanto en las escuelas mexicanas de los tres niveles educativos, como en las secundarias de los países TALIS, la gráfica 2.25 muestra que el mayor porcentaje de profesores trabaja en centros escolares donde esta responsabilidad recae en autoridades externas a la escuela

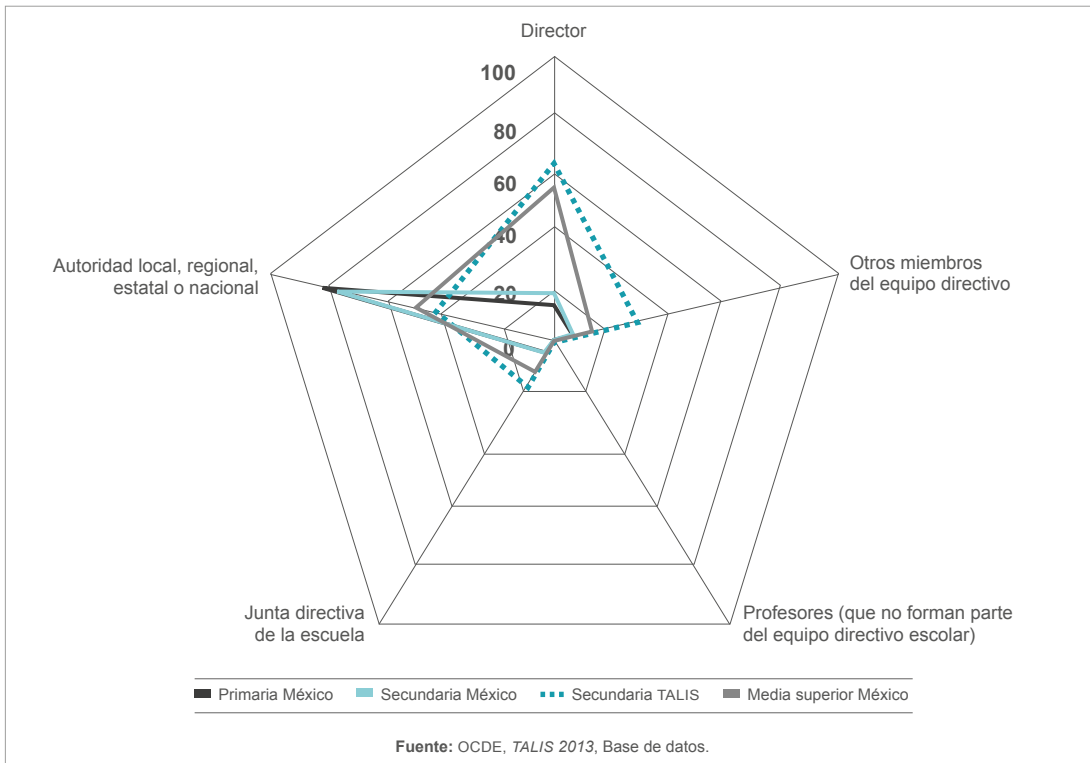
Gráfica 2.22

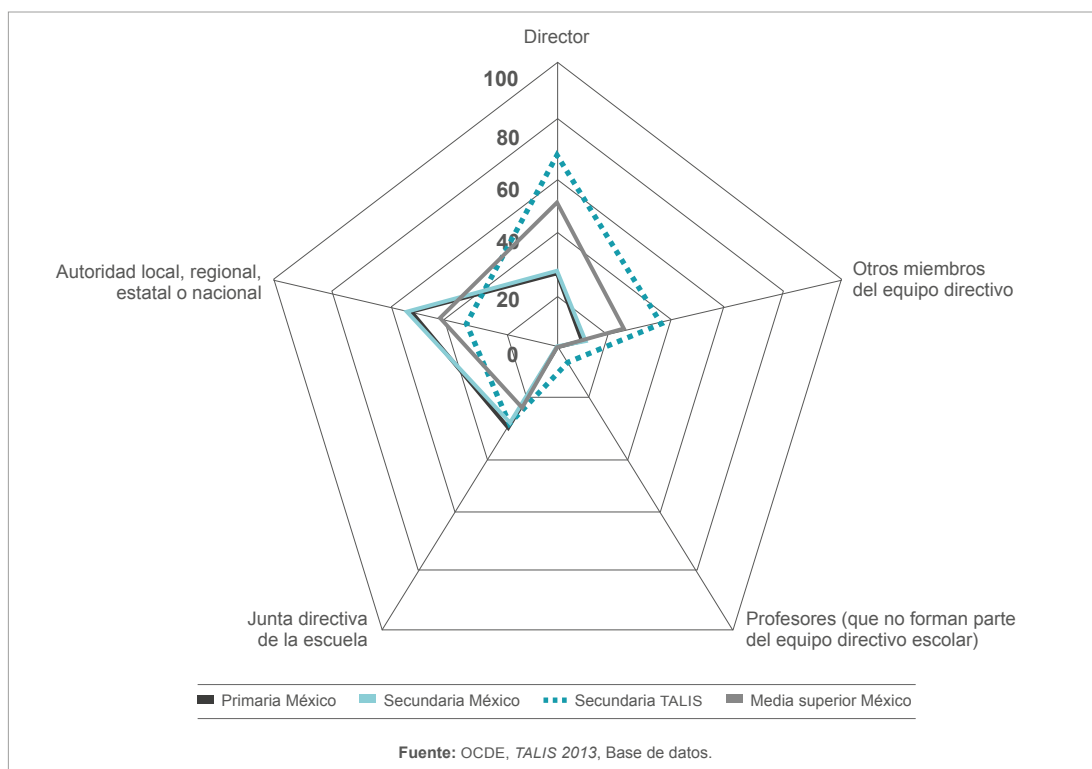
Porcentaje de docentes cuyo director reportó responsabilidad considerable de determinados actores y autoridades educativas para contratar profesores



Gráfica 2.23

Porcentaje de docentes cuyo director reportó responsabilidad considerable de determinados actores y autoridades educativas en el despido o suspensión de docentes





(locales, estatales o nacionales). Sólo en la educación media superior mexicana y en la educación secundaria de los países TALIS hay un porcentaje no desdeñable de docentes que trabajan en centros escolares (19 y 29% respectivamente) donde el director tiene una responsabilidad considerable en el establecimiento del salario de inicio de los docentes y en los tabuladores salariales.

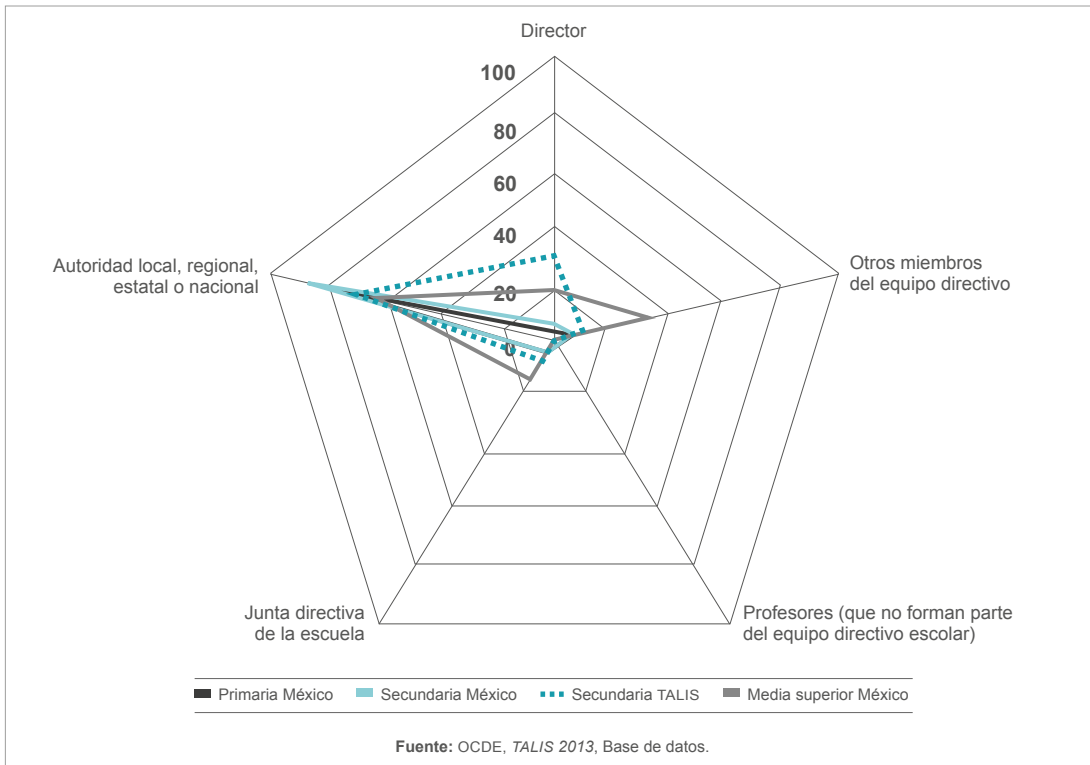
Ahora bien, respecto al grado de responsabilidad en la toma de decisiones sobre la determinación de los contenidos de los cursos, incluyendo el plan de estudios nacional/regional, la gráfica 2.26 presenta el porcentaje de docentes cuyo director reportó que esta función recae principalmente en personal de la escuela o externo a ella. Nótese la similitud entre las escuelas mexicanas de los tres niveles educativos, así como las diferencias entre los centros escolares de México con los de los países TALIS. En general, las decisiones sobre los contenidos de enseñanza en México las toman principalmente las autoridades externas a la escuela (locales, regionales, estatales o nacionales) y, adicionalmente, en el caso de la educación media superior, participan también el director, otros miembros del equipo directivo y otros docentes ajenos a éste.

En relación con la facultad de determinar el contenido de los cursos y planes de estudios, se encontró que en los países TALIS dicha responsabilidad se distribuye —de manera muy distinta al caso de México— entre diferentes actores: en primer lugar entre autoridades externas a la escuela; en segundo lugar, entre docentes que no forman parte del equipo escolar y, en tercer lugar, entre miembros del equipo directivo y el propio director.

En cuanto a la responsabilidad de elegir los materiales didácticos a utilizar en las aulas, la gráfica 2.27 muestra que en general tanto en las escuelas de los tres niveles educativos de México, como en secundaria de los países TALIS hay ciertas similitudes y diferencias. Así, en todos los casos cerca la mitad de los maestros (nacionales e internacionales) trabaja en escuelas cuyo director tiene una participación considerable al respecto, mientras que menos de una cuarta parte de los docentes labora en centros escolares donde autoridades externas a la escuela definen los materiales educativos que utilizará el profesor. Por otro lado, las mayores diferencias se encuentran en el grado en que los docentes que no son parte del equipo directivo escolar definen los materiales didácticos

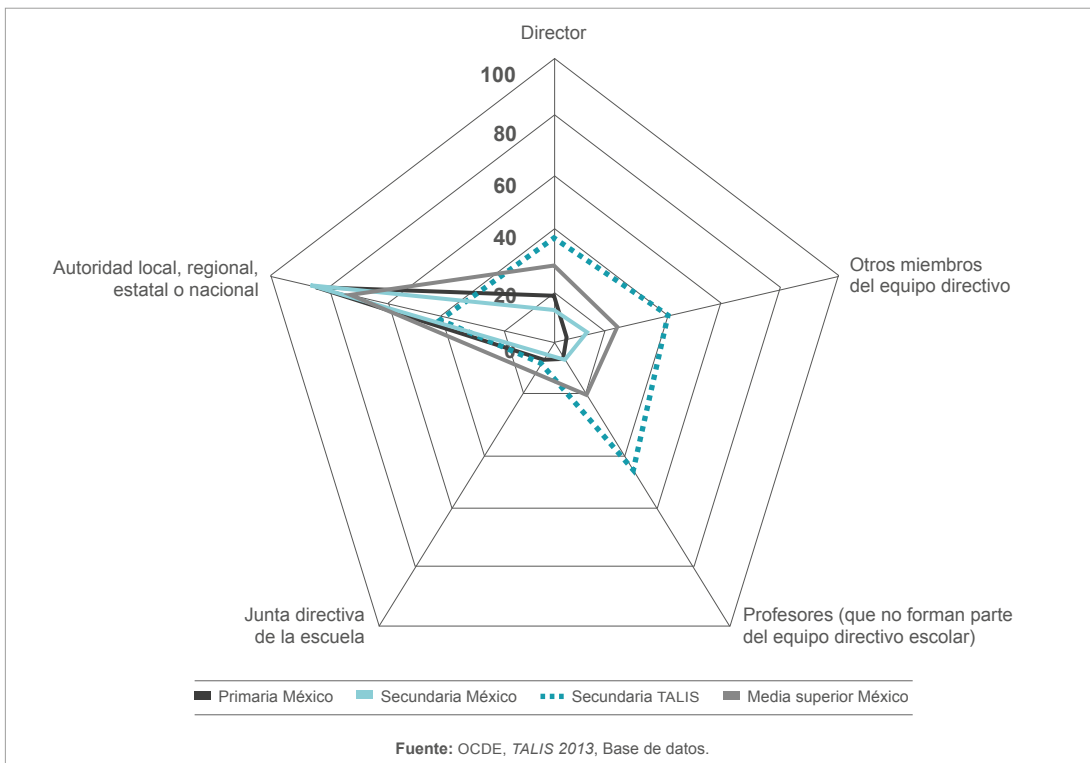
Gráfica 2.25

Porcentaje de docentes cuyo director reportó responsabilidad considerable de determinados actores y autoridades educativas para establecer el salario inicial de los docentes incluyendo la escala de paga



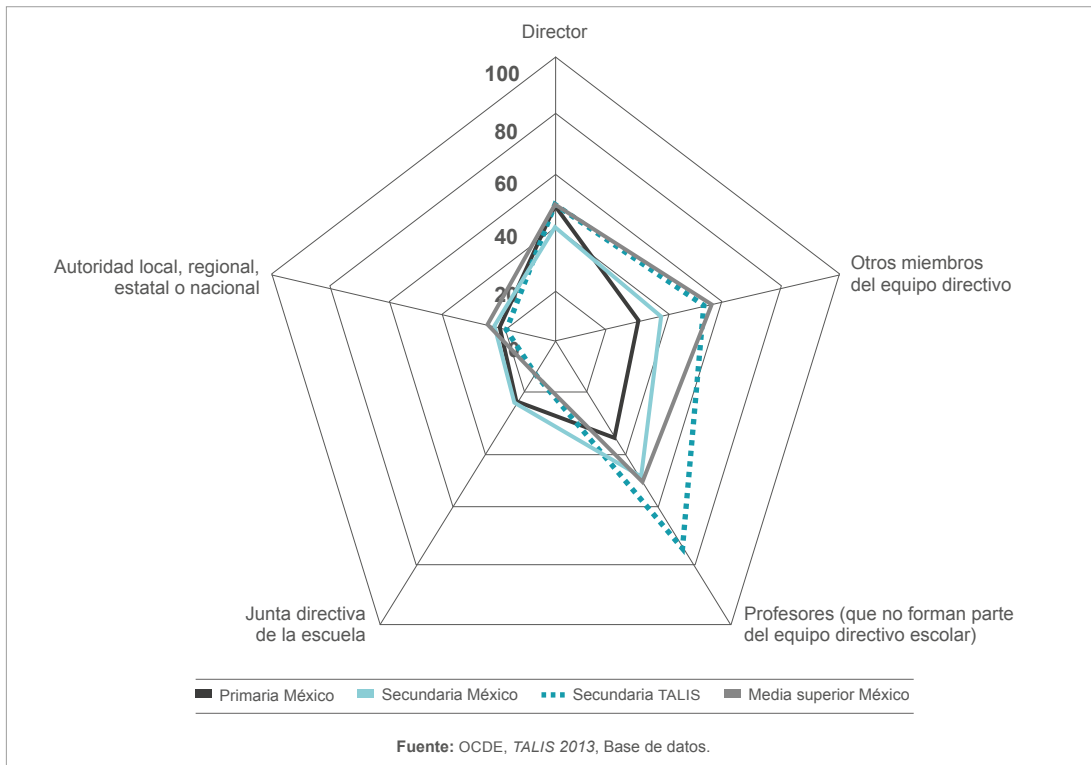
Gráfica 2.26

Porcentaje de docentes cuyo director reportó responsabilidad considerable de determinados actores y autoridades educativas para determinar el contenido de los cursos, incluyendo los planes de estudios nacionales y regionales



que se usarán en el salón de clases (75% en las secundarias de los países TALIS y menos de 50% en las escuelas mexicanas). También se encontraron diferencias para el caso de las escuelas donde otros miembros del equipo directivo escolar tienen esta función: cerca de 56% de los docentes que trabajan en secundarias de los países TALIS y en escuelas mexicanas de educación media superior, y menos del 37% de profesores que trabajan en escuelas mexicanas de educación básica.

Gráfica 2.27 Porcentaje de docentes cuyo director reportó responsabilidad considerable de determinados actores y autoridades educativas para elegir los materiales didácticos que se van a usar

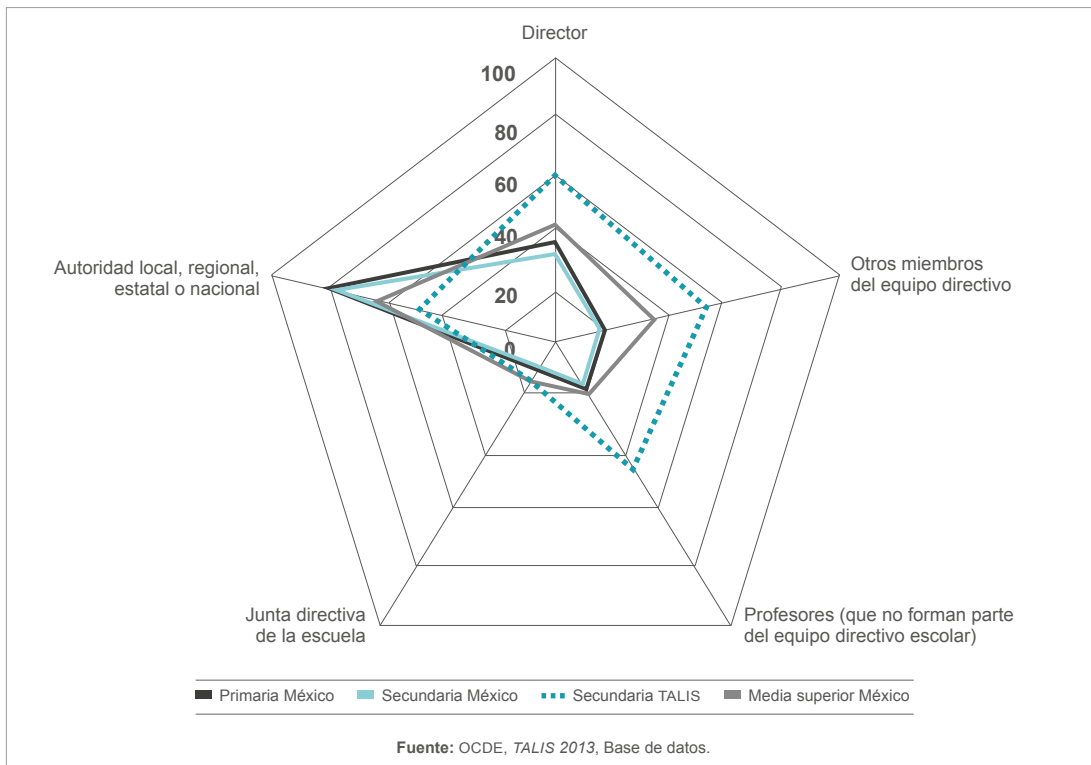


Por otra parte, en la gráfica 2.28 puede observarse el porcentaje de docentes cuyo director reportó datos sobre la responsabilidad que tienen determinados actores en el establecimiento de las políticas de evaluación de estudiantes, incluyendo las evaluaciones nacionales y regionales. Nótese que hay una coincidencia muy clara en las escuelas mexicanas de los tres niveles educativos, en donde el mayor porcentaje de profesores trabaja en escuelas en las que una responsabilidad considerable sobre las políticas de evaluación estudiantil recae en las autoridades educativas locales, regionales, estatales o nacionales. Por su parte, en las secundarias de los países TALIS esta responsabilidad se distribuye por igual entre cuatro actores: el director, otros miembros del equipo directivo, docentes y autoridades educativas externas a la escuela.

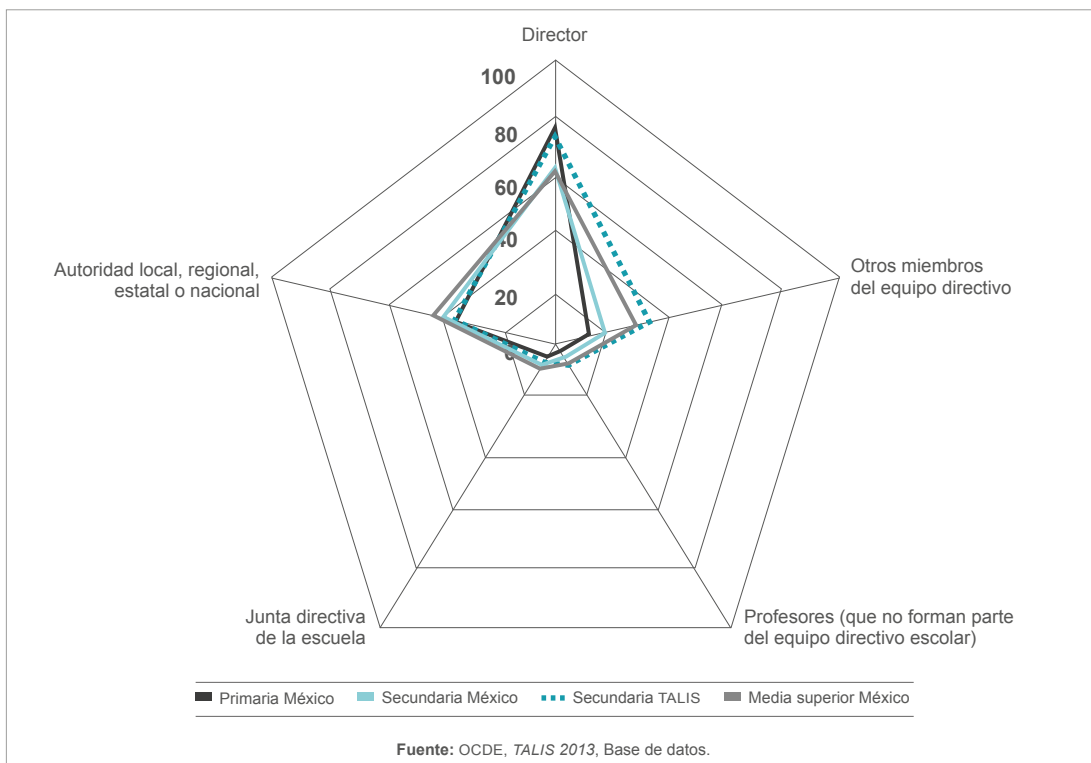
Uno de los temas con un patrón muy similar entre las escuelas nacionales e internacionales es el relacionado con la responsabilidad de admitir a los estudiantes en la escuela (gráfica 2.29). Tanto en México como en los países TALIS el mayor porcentaje de profesores trabaja en escuelas cuyos directores tienen una responsabilidad considerable en la admisión de los estudiantes en sus escuelas (60% o más), seguido por las autoridades educativas (de 35 a 59%) y otros miembros del equipo directivo escolar (de 13 a 32%).

Por último, en la gráfica 2.30 se muestran los resultados sobre los actores que toman las decisiones para establecer normas y procedimientos disciplinarios del estudiantado. Nótese que hay una cierta similitud entre las escuelas mexicanas y las secundarias de los países TALIS, aunque también

Gráfica 2.28 Porcentaje de docentes cuyo director reportó responsabilidad considerable de determinados actores y autoridades educativas para establecer las políticas de evaluación de estudiantes, incluyendo las evaluaciones nacionales y regionales

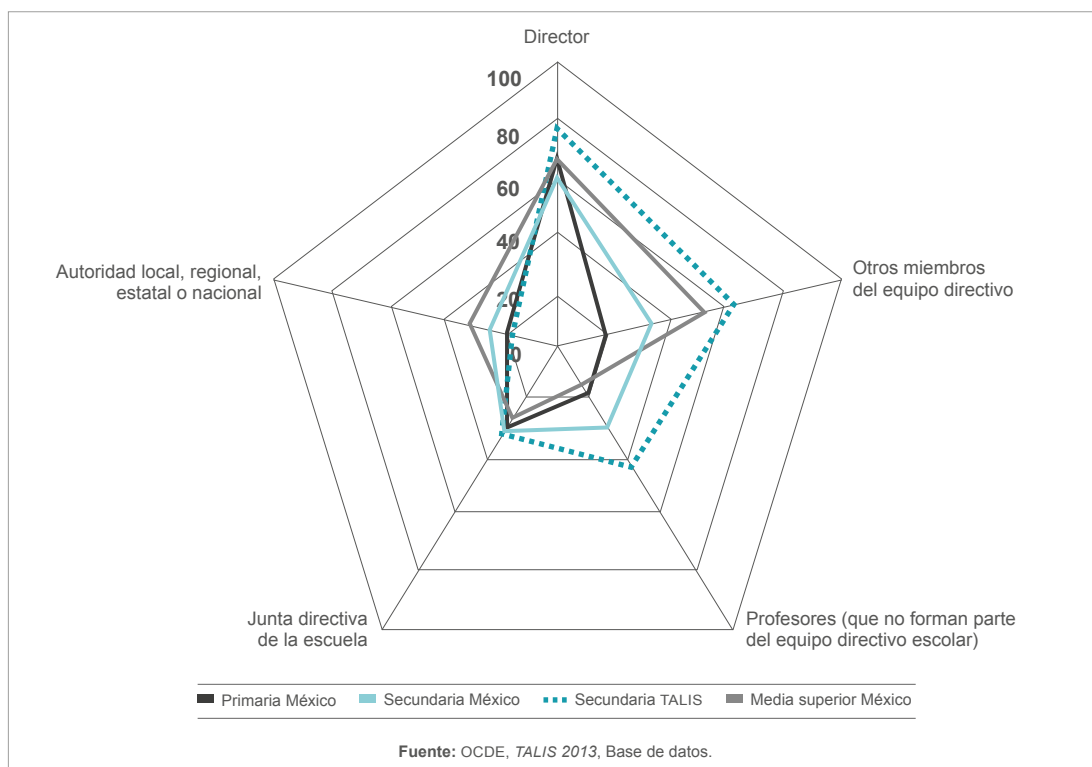


Gráfica 2.29 Porcentaje de docentes cuyo director reportó responsabilidad considerable de determinados actores y autoridades educativas en la aprobación de los estudiantes para su admisión a la escuela



existen diferencias importantes que señalar: por un lado, en todos los casos, aproximadamente 3 de cada 4 docentes trabaja en escuelas donde el director tiene una responsabilidad considerable al respecto; 1 de cada 3 profesores labora en centros escolares donde la junta directiva de la escuela tiene un papel importante en la selección de alumnos; muy pocos profesores trabajan en escuelas donde autoridades externas deciden sobre temas de ingreso. Por otro lado, se observan grandes diferencias, siempre en favor de las escuelas secundarias de los países TALIS, en lo que respecta a la responsabilidad que tienen otros miembros del equipo directivo y los docentes ajenos a la gestión escolar en el establecimiento de normas y procedimientos disciplinarios para los estudiantes.

Gráfica 2.30 Porcentaje de docentes cuyo director reportó responsabilidad considerable de determinados actores y autoridades educativas para establecer normas y procedimientos disciplinarios para los estudiantes



2.3 Síntesis de resultados y conclusiones

Los resultados de este capítulo permiten conocer algunas características de los docentes mexicanos y de las escuelas en las que trabajan, y compararlas con las características promedio en los países que participaron en TALIS 2013. En algunos casos, también fue posible comparar estos resultados con los reportados en TALIS 2008 para, de esta manera, conocer los cambios que se han experimentado al respecto en el país en el lapso de cinco años. A continuación se presenta una síntesis de los resultados de mayor importancia reportados a lo largo del capítulo.

- En México, dos terceras partes de los docentes que trabajan en el nivel de primaria son mujeres, mientras que en secundaria y educación media superior la mitad de los profesores son hombres. En contraste, en los países TALIS la profesión docente es predominantemente ejercida por las mujeres en los tres niveles educativos.
- Los docentes mexicanos son más jóvenes que los maestros de los países TALIS, ya que, comparativamente, en México existe una mayor proporción de profesores menores de 40 años y un menor porcentaje de docentes con edades por arriba de los 50 años.

- La gran mayoría de profesores mexicanos cuenta con un grado equivalente a licenciatura (o maestría). Sin embargo, en promedio, los docentes de los países TALIS tienen un mayor nivel académico que los docentes mexicanos en los tres niveles educativos.
- La formación de los maestros mexicanos en la profesión docente varía mucho de un nivel educativo a otro. En un extremo se encuentran los docentes de primaria que en su mayoría recibieron este tipo de formación, y en el otro, apenas la cuarta parte de los profesores de educación media superior con esa preparación. Asimismo, en el nivel de secundaria una mayor proporción de maestros de los países TALIS ha recibido formación en la docencia en comparación con los profesores mexicanos.
- El porcentaje de docentes mexicanos que trabaja tiempo completo es muy distinto entre los niveles educativos: mayor en primaria (2 de cada 3), después en secundaria (4 de cada 10) y, finalmente, en educación media superior (1 de cada 3). La situación laboral de los docentes mexicanos contrasta con la de los profesores de los países TALIS, entre los cuales una mayor proporción (casi el doble que en México) trabaja tiempo completo.
- En promedio, los profesores mexicanos de los tres niveles educativos tienen una experiencia en la docencia cercana a los 14 años, y una cercana a los nueve años en la escuela en la que trabajan. Los maestros de los países TALIS tienen mayor experiencia en la profesión docente que los profesores mexicanos en los tres niveles educativos.
- Los retos a los que se enfrentan los docentes mexicanos tienen que ver, principalmente, con la enseñanza a estudiantes que provienen de hogares con desventajas socioeconómicas y, de manera marginal, con la enseñanza de alumnos que presentan necesidades especiales y cuya lengua materna es diferente a la de la enseñanza. En contraste, aunque los docentes de los países TALIS tienen menos estudiantes con problemas socioeconómicos, enfrentan más desafíos que los profesores mexicanos en la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales y cuya lengua materna es distinta a la utilizada en el salón de clases.
- En promedio 8 de cada 10 profesores mexicanos trabajan en escuelas públicas, y el resto en escuelas privadas, situación muy parecida a la de sus colegas de los países TALIS.
- El tamaño de las escuelas mexicanas, en los tres niveles educativos, es menor que el de las escuelas de los países TALIS; sin embargo, el tamaño de una clase promedio en los planteles nacionales es una tercera parte mayor que el de las escuelas internacionales, en los tres niveles educativos.
- Un porcentaje importante de escuelas mexicanas se ubica en poblaciones con menos de 3 000 habitantes, donde existen menos servicios públicos. Aproximadamente 3 de cada 10 docentes de primaria, 4 de cada 5 en secundaria y 6 de cada 10 en educación media superior trabajan en estas escuelas. Al respecto, las cifras de los docentes de los países TALIS son sustancialmente menores que las de México.
- Una cantidad importante de escuelas mexicanas carece, en opinión de su director, de docentes calificados o con un buen desempeño: la mitad de los docentes de primaria y de secundaria trabaja en dichas escuelas, mientras que una tercera parte de los maestros de educación media superior se encuentra en la misma situación. Aunque en los países TALIS se observa un problema similar, se presenta en menor grado.
- Igualmente, una proporción importante de escuelas mexicanas carece de recursos tales como materiales didácticos, materiales para la biblioteca, equipo de cómputo, programas informáticos para la enseñanza y acceso a Internet; ello dificulta impartir una buena enseñanza. Trabajan 7 de cada 10 docentes o más con estas carencias, que se acentúan en la educación primaria. En comparación con México, las escuelas de los países TALIS tienen mejores condiciones materiales.
- Por otra parte, los directores de las escuelas mexicanas reportan altas tasas de retardos y ausentismo de los estudiantes, lo cual les dificulta la buena enseñanza. En menor grado se reporta hacer trampas, intimidar o abusar verbalmente, lesionar físicamente, vandalizar y utilizar o poseer drogas o alcohol. Los mismos comportamientos, aunque con pequeñas diferencias, fueron reportados por los directores de las escuelas de los países TALIS.
- Asimismo, los directores mexicanos reportaron incidencias importantes de retardos, ausentismo y discriminación por parte de los docentes en sus escuelas. Dichos problemas se presentan en

mayor grado en el nivel de secundaria y en menor medida en educación media superior. La incidencia de estos problemas en los países TALIS es más baja que la reportada en México.

- Por otro lado, los directores mexicanos reportan un buen clima escolar en sus escuelas. Trabajan 7 de cada 10 profesores o más en escuelas donde se comparten creencias comunes sobre la enseñanza y el aprendizaje; donde existen un alto nivel de cooperación entre la escuela y la comunidad, una cultura de compartir el éxito escolar y un ambiente de respeto mutuo entre los docentes que permite la discusión abierta de las dificultades.
- El grado de autonomía que existe en las escuelas mexicanas respecto al personal docente es muy limitado, especialmente en los niveles de primaria y secundaria. El personal directivo de los planteles participa muy poco en los procesos de contratación, despido y asignación de salarios del profesorado. Sin embargo, estas responsabilidades son mayores en las escuelas mexicanas de educación media superior y en las escuelas secundarias de los países TALIS.
- Finalmente, respecto a la determinación de los contenidos a enseñar y la elección de materiales didácticos, en México estas responsabilidades no recaen ni en el director ni en el personal directivo, sino más bien en las autoridades educativas y en equipos de docentes que no pertenecen al plantel. En contraste, en los países TALIS dichas responsabilidades se distribuyen por igual en diferentes actores, entre ellos el director y el personal directivo de la escuela.

Referencias

- Antecol, H., Eren, O., y Ozbeklik, S. (2012). *The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment* (IZA discussion paper, no. 6453). Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp6453.pdf>
- Beilock, S.L., Gunderson, L.A., Ramirez, G., y Levine, S.C. (2009). Female Teachers' Math Anxiety Affects Girls' Math Achievement. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS*, 107(5), pp. 1860-1863.
- Blomqvist, B.K., Hansén, S.E., y Wikman, T. (2008). *Att välja eller välja bort läraryrket. Manliga klasslärares karriärval (To choose or to avoid choosing teacher profession. Male class teachers' selection of career)* (Publikation 15/2008). Turku: Pedagogiska fakulteten- Abo Akademi (Faculty of Education- Abo Akademi University).
- Bonesronning, H., Falch, T., y Strom, B. (2005). Teacher Sorting, Teacher Quality, and Student Composition. *European Economic Review*, 49, pp. 457-483.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2008). *Who Leaves? Teacher Attrition and Student Achievement* (NBER Working Paper no. 14022).
- Buddin, R., y Zamarro, G. (2009). Teacher Qualifications and Student Achievement in Urban Elementary Schools. *Journal of Urban Economic*, 66, pp. 103-115.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F., y Vigdor, J.L. (2007). Teacher Credentials and Student Achievement: Longitudinal Analysis with Student Fixed Effects. *Economics of Education Review*, 26(6), pp. 673-682.
- _____. (2010). Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects. *The Journal of Human Resources*, 45(3), pp. 655-681.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), pp. 180-213. Recuperado de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg: autor.
- Hanushek, E.A. (2006). School Resources. En Hanushek, E.A., y Welch, F. (eds.). *Handbook of the Economics of Education* (vol. 2). Ámsterdam: North Holland.
- _____, Link, S., y Woessmann, L. (2013) Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, pp. 212-232.

- Harris, D.N., y Sass, T.R. (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95, pp. 798-812.
- Holmlund, H., y Sund, K. (2008). Is the Gender Gap in School Performance Affected by the Sex of the Teacher? *Labour Economics*, 15, pp. 37-53.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), pp. 499-534.
- Jackson, K. (2009). Student Demographics, Teacher Sorting, and Teacher Quality: Evidence from the End of School Desegregation. *Journal of Labor Economics*, 27, pp. 213-256.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of School Effects on Student Achievement: Evidence from NLS: 72, HSB: 82, and NELS: 92. *Teacher College Record*, 108(12), pp. 2550-2581.
- Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2002). Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), pp. 37-62.
- Larsen, S.E. (2010). Teacher MA Attainment Rates, 1970-2000. *Economics of Education Review*, 29, pp. 772-782.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence of School Size Effects: A Policy Perspective. *Reviews of Educational Research*, 29, pp. 464-490.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (1999). *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. París: autor.
- _____. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- _____. (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040014-en>
- _____. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>.
- _____. (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- _____. (2013a). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- _____. (2013b). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. París: autor. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- _____. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Ready, D.D., Lee, V.E., y Welner, K.G. (2004). Educational Equity and School Structure: School Size, Overcrowding and Schools-Within-School. *Teachers College Record*, 106, pp. 1989-2014.
- Rivkin, S., Hanushek, E., y Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometric*, 73(2), pp. 417-458.
- Rockoff, J.E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Students' Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2), pp. 247-252.
- Scheerens, J. (1993). Basic School Effectiveness Research: Items for a Research Agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 17-36.
- _____, Vermeulen, A.J., y Pelgrum, W.J. (1989). Generalizability of Instructional and School Effectiveness Indicators Across Nations. *International Journal of Educational Research*, 13(7), pp. 789-799.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), pp. 357-385.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: TALIS Institute for Statistics.
- _____. e Institute for Statistics (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: TALIS Institute for Statistics.
- Willms, J.D. (2000). Monitoring School Performance for Standards-Based Reform. *Evaluation and Research in Education*, 14, pp. 237-253.

Gestión escolar y liderazgo de los directores

Claudia Navarro Corona, Sandra Isabel Martínez Ruiz, David Castro Porcayo, Sandra Consuelo Serrato

Este capítulo tiene el propósito de describir las características de los directores mexicanos, su formación, liderazgo y satisfacción en el trabajo. La información presentada se compara con los resultados de los países TALIS.

El capítulo se conforma de seis apartados. En el primero, se describe el modelo de referencia del liderazgo de los directores. En el segundo, se hace una descripción del género y el promedio de edad de los directores; se revisa su educación formal con base en cuatro escalas de preparación, así como su desarrollo profesional a partir de su participación en distintas actividades durante los 12 meses previos a la aplicación de la encuesta.

En el tercer apartado se describe el trabajo del director con base en las tareas que realiza y el tiempo que les dedica; se detalla la participación de los directores en la planeación de metas escolares, programas y desarrollo profesional a partir del desempeño de los estudiantes, y se reporta la percepción de aquéllos en cuanto a la existencia de una cultura de colaboración y responsabilidad compartida con otros miembros de la comunidad escolar. En el cuarto apartado se describen las características de los directores que trabajan en contextos específicos, y se puntualiza el número de años que tienen en su cargo o como docentes en funciones de gestión escolar y en otros trabajos.

El quinto apartado hace referencia a la formación que recibieron los directores para ejercer su liderazgo escolar; se describen el liderazgo instruccional a partir de sus opiniones sobre las actividades pedagógicas y sociales que realizan y la responsabilidad que reportan sobre su participación, así como la de otros actores, en la toma de decisiones. Finalmente, en el sexto apartado, se describen aspectos que determinan el nivel de satisfacción de los directores mexicanos en su trabajo. Para concluir el capítulo, se hace una síntesis de los resultados obtenidos.

Introducción

Está documentado que el trabajo que realizan los directores en sus centros escolares incide de manera directa sobre el comportamiento de los docentes, la organización del plantel y el clima escolar (Waskiewicz, 1999). De acuerdo con Leithwood (1992; 2005), la función del director también afecta de manera indirecta el aprendizaje de los estudiantes. Por esto, puede decirse que la función directiva es una pieza clave para incrementar la calidad del servicio educativo (Branch, Hanushek y Rivkin, 2013).

La compleja naturaleza del trabajo, la exigencia de la función y la variedad en las actividades del puesto hacen deseable que los directores reciban una formación específica para ejercer su cargo, es decir, que participen en actividades de instrucción formal que contribuyan a su desarrollo profesional. No obstante, la escasez o falta de capacitación en la materia propicia que la sola experiencia en la función directiva se convierta en el principal recurso formativo de los directores en muchos países (Carballo, 2006), entre los que se incluye México.

Adicionalmente, en el tema de la organización escolar, instancias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) hacen recomendaciones a México en torno a la conveniencia de incrementar la autonomía de las escuelas y desarrollar un liderazgo compartido en los centros educativos. Se enfatiza que el liderazgo escolar de los directores debe estar enfocado al aprendizaje de los estudiantes, es decir, que debe caracterizarse por ser un liderazgo que se centre en la instrucción y que sea distribuido. En favor de ello, autores como Marshall, Mitchell, Gross y Scott (1992) mencionan que el liderazgo distribuido y la colaboración favorecen, entre otras cosas, las relaciones positivas con otros sujetos de la escuela y la satisfacción en el trabajo (Waskiewicz, 1999). Con base en estas consideraciones se pueden formular las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se caracteriza la función de los directores mexicanos y qué tan semejante es a la de los directores de los países TALIS?
- ¿Cuál es la experiencia y formación de los directores mexicanos y qué tanto dista de las de sus colegas de los países TALIS?
- ¿Cómo se caracteriza el liderazgo de los directores mexicanos y cómo es en relación con el de los países TALIS?

Para responder a dichas interrogantes, se presenta una breve revisión conceptual de los temas centrales del capítulo para después analizar los resultados del estudio TALIS en la materia.

3.1 Modelo de referencia del liderazgo de directores

En este apartado se presenta una revisión conceptual de los temas centrales sobre el liderazgo de los directores relacionados con la descripción del puesto directivo, el enfoque hacia el aprendizaje de los estudiantes y el liderazgo colaborativo.

Diversos autores, como Elizondo (2001), Gvirtz y De Podestá (2007), Schmelkes (2002), Antúnez y Gairín (2000) y Antúnez (2000), han descrito el trabajo que realizan los directores escolares desde diferentes ángulos teóricos; sin embargo, todos ellos coinciden en que el trabajo que realizan influye de manera directa en las actividades de los integrantes de la escuela. De acuerdo con dichos autores, si se desea que las actividades escolares sean productivas, el trabajo de los directores debe ser de carácter colectivo y debe estar enfocado en el beneficio de los estudiantes.

Estos planteamientos también son respaldados por la OCDE (2009), la cual enfatiza una serie de recomendaciones dirigidas a México para mejorar la calidad de sus escuelas. Entre éstas se señala justamente la necesidad de que los directores desarrollen un liderazgo de carácter compartido y enfocado en el aprendizaje de los estudiantes (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

El enfoque del liderazgo centrado en el aprendizaje de los estudiantes requiere de esfuerzos que sean promovidos desde la dirección de la escuela y en los que se involucre a otros actores educativos. De acuerdo con Tickle, Chang y Kim (2011, en OCDE, 2013a) el liderazgo enfocado en el aprendizaje de los estudiantes requiere, entre otras cosas, de una construcción conjunta de trabajo colaborativo en la escuela, del establecimiento de metas y prioridades específicas, del fomento de una cultura escolar colaborativa y de la creación de ambientes de trabajo satisfactorios. Desde este panorama puede sostenerse que el trabajo de los directores es una función que debe distinguirse por una visión más amplia y no sólo por los requerimientos administrativos que caracterizan de forma predominante dicha labor (Bocanegra, Gómez, González y Sánchez, 2001; Ortega, 1992).

Con ello queda claro que la función de los directores requiere del establecimiento de vínculos colaborativos entre los distintos actores escolares (Leontiev, 1981).

Siguiendo la premisa de Leontiev, las dinámicas de trabajo colaborativo no resultan de la sumatoria de las acciones de los individuos sino que se configuran como un sistema que sustenta una estructura propia sobre la que se crean los procesos y formas de desarrollo particular. Se trata de la distribución del liderazgo basado en acciones con el fin de delegar responsabilidades y empoderar a los otros (Spillane, 2006; Grubb y Flessa, 2006).

Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson (2010) consideran que los sistemas de colaboración sólo pueden funcionar en la medida en que tengan una base motivacional y se generen estructuras efectivas que movilicen todos los esfuerzos en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas movilizaciones son las que posibilitan la influencia de los directores en el comportamiento de otros miembros de la escuela (Antúnez y Gairín, 2000).

3.2 Características de los directores

En el presente apartado y a lo largo del capítulo se describen los resultados del estudio TALIS en México en los que se abordan temas relacionados con las características de los directores, la función directiva, el liderazgo distribuido y la satisfacción en el trabajo.

3.2.1 Edad y género de los directores

En la gráfica 3.1 se muestra el porcentaje de directores por grupo de edad de acuerdo con el nivel educativo, tanto para México como para los países TALIS. Al comparar las edades de los directores mexicanos frente a la de los directores de los países TALIS, se aprecia que en todos los casos los directores mexicanos tienen una edad promedio menor. Esto se puede notar fácilmente al comparar los rangos de edad extremos, donde México concentra mayor proporción de directores en los de menor edad, mientras que en los países TALIS sucede lo contrario.

Por otro lado, la distribución por edades de los directores mexicanos también varía de acuerdo con el nivel educativo de que se trate, aunque no de manera sistemática. Por un lado, el nivel de media superior tiene el mayor porcentaje de directores de 60 años o más, mientras que la primaria tiene una proporción más alta de directores menores de 30 años. Sin embargo, en la media superior la proporción de directores de más de 50 años es menor que la que se observa en los niveles de primaria y secundaria. Por otro lado, la distribución de edades en media superior es más uniforme que en primaria y secundaria, donde la mayor parte de los directores se encuentra en el rango que va de los 40 a los 59 años.

Al comparar las edades promedio de los directores mexicanos con las de sus pares de los países TALIS, se encontró que la media de los primeros es menor. Para el caso de México, las medias de edad de los directores son de 45.3 años en primaria, 47.4 años en secundaria y 45.8 en media superior. En los países TALIS el promedio de edad de los directores es de 49.8, 51.5 y 52.1, respectivamente (ver tabla 3.1 en los anexos).

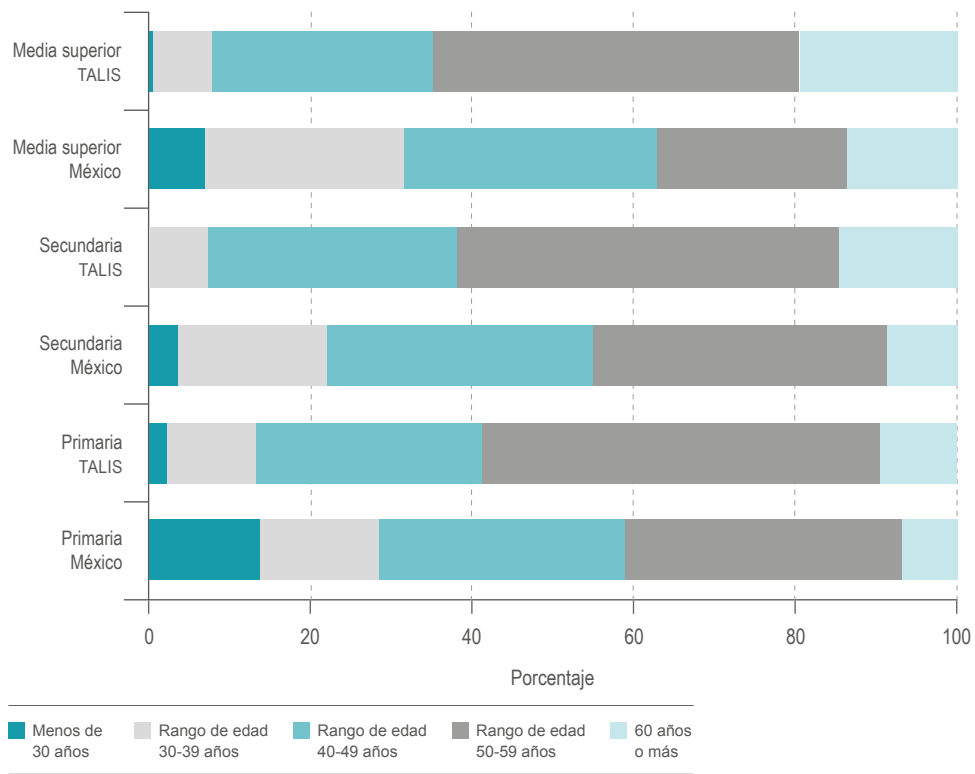
Ahora bien, en relación con el género de los directores de las escuelas mexicanas, la proporción de hombres es mayor que la de mujeres. En la gráfica 3.2 se observa que el porcentaje de directoras de primaria, secundaria y media superior es de 43, 39 y 41%, respectivamente. En comparación con los directores de los países TALIS, México tiene un menor porcentaje de mujeres ocupando los puestos de dirección escolar en los tres niveles educativos. Así, la diferencia en puntos porcentuales en primaria es de 10%, en secundaria de 11% y en educación media superior de 6%.

3.2.2 Situación laboral de los directores

En la gráfica 3.3 se muestra el tipo de contratación y la situación laboral de los directores en México, en los tres niveles educativos, y de los países TALIS en el nivel de secundaria. En todos los casos se observa que el porcentaje de directores de tiempo completo es mayor que el de tiempo parcial, y que estos últimos van disminuyendo conforme aumenta el nivel educativo.

Gráfica 3.1

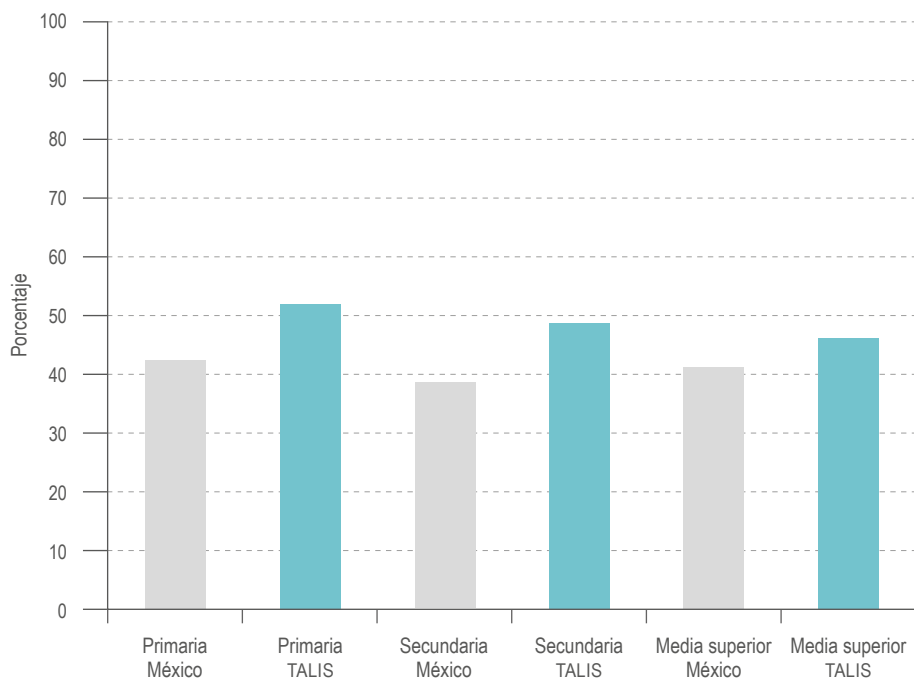
Porcentaje de directores mexicanos y de los países TALIS por grupo de edad



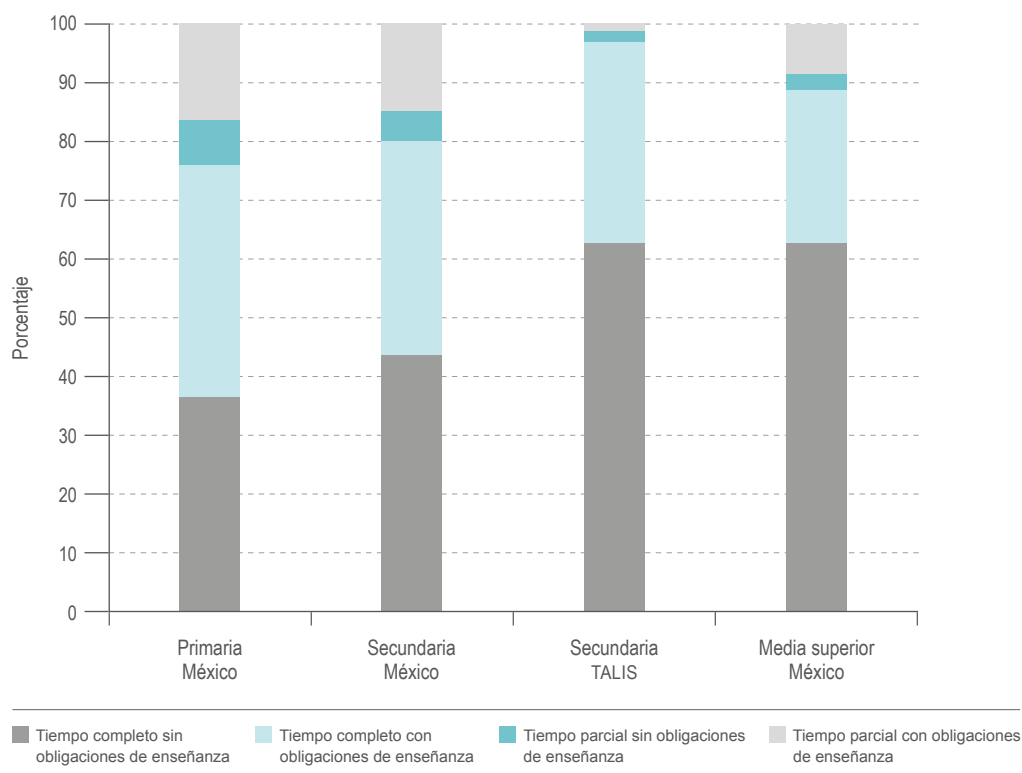
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 3.2

Porcentaje de directoras mexicanas y de los países TALIS



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

La proporción de directores mexicanos de tiempo completo con obligaciones de enseñanza es mayor en primaria (40%), disminuye en secundaria (35%) y continúa bajando en bachillerato (26%). En los tres niveles educativos, la mayor proporción de directores de tiempo parcial cumple con funciones de enseñanza (ver tabla 3.2 en los anexos). Por otra parte, se puede observar en la gráfica 3.3 que la proporción de directores de secundaria de los países TALIS que reportan trabajar tiempo completo sin responsabilidades de enseñanza (62%) es mayor en más de 17 puntos porcentuales que la de directores mexicanos del mismo nivel educativo (45%).

3.2.3 Experiencia profesional de los directores

La experiencia adquirida por el director en diversos puestos como la docencia o la gestión escolar constituye un antecedente que le ayuda a desarrollar su función directiva. De acuerdo con Clark, Martorell y Rockoff (2009), los años de experiencia fueron un factor que en su estudio mostró una relación positiva con la eficacia del director en la escuela. Dichos autores encontraron que a medida que se adquiere experiencia en el puesto cambian las preocupaciones que los directores tienen, el tipo de problemas que enfrentan y la forma de resolver las situaciones que se les presentan (Quong, 2006).

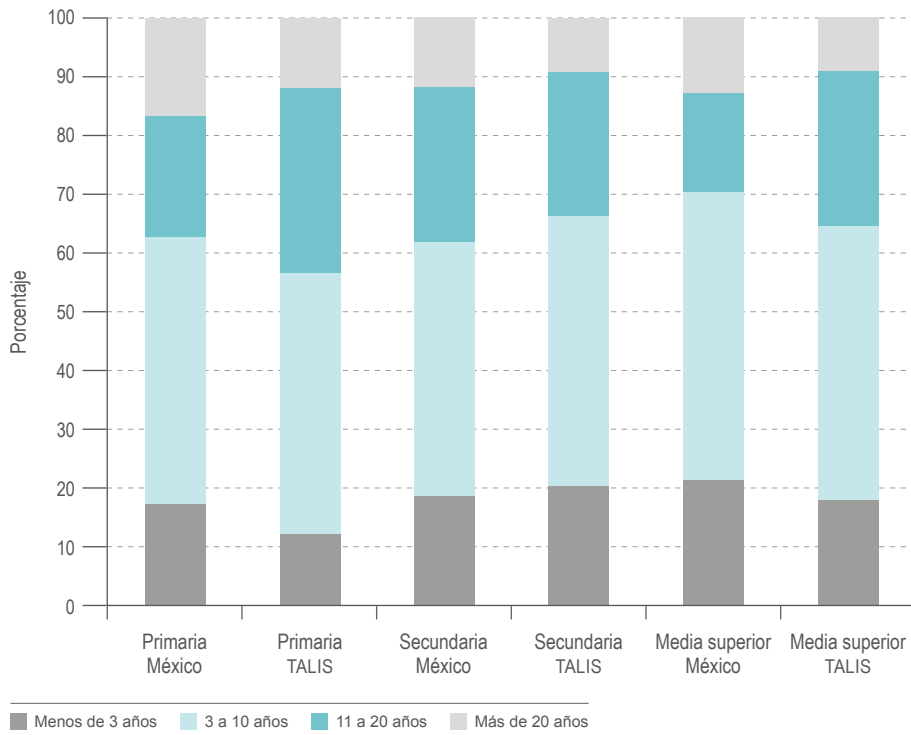
En relación con la experiencia en el trabajo, en TALIS se pidió a los directores que indicaran sus años de experiencia laboral en ese puesto (así como en otros de gestión de la escuela y en la función docente). En la gráfica 3.4 se muestran los años de experiencia de los directores mexicanos y de los países TALIS, en los tres niveles educativos.

En todos los casos se observa que la mayor parte de los directores tiene una experiencia de entre 11 y 20 años, y que hay una mayor cantidad de directores mexicanos cuya experiencia es menor a tres años. Al comparar a estos directores por nivel educativo no se observan diferencias importantes

en cuanto a su experiencia en la función, salvo que la proporción de quienes tienen más de 20 años de experiencia se incrementa ligeramente conforme el nivel educativo es superior. Sin embargo, podría decirse que, en general, tanto en México como en los países TALIS, la proporción de directores en los distintos rangos de años de experiencia en el puesto es muy similar (ver tabla 3.3 en los anexos).

Gráfica 3.4

Porcentaje de directores mexicanos y de los países TALIS por grupos de años de experiencia en el puesto

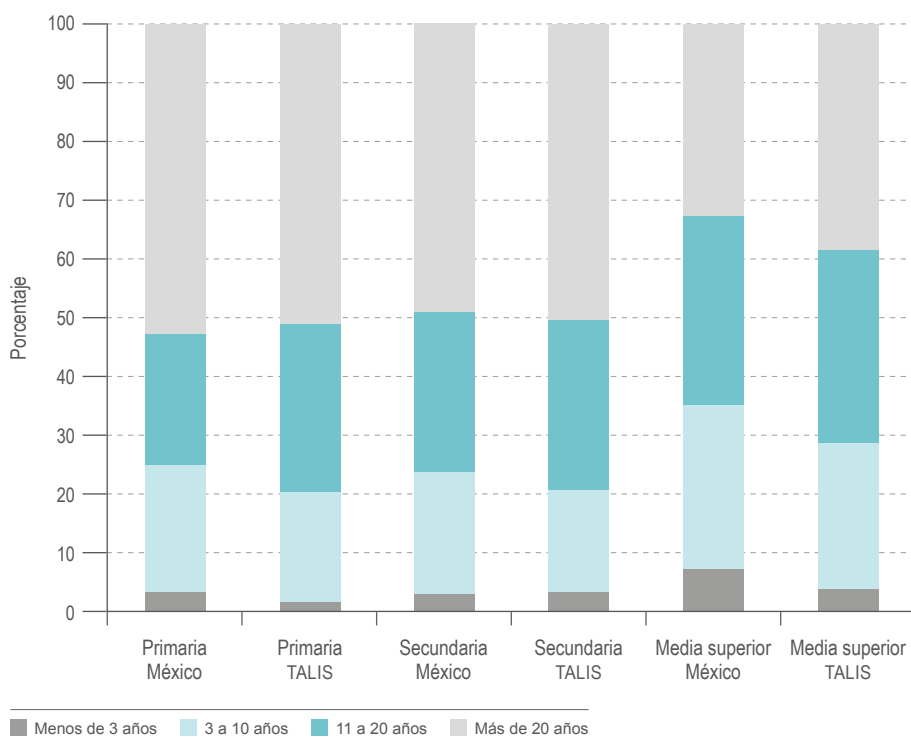


Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Por otra parte, en la gráfica 3.5 se muestra el porcentaje de directores de educación primaria, secundaria y media superior por grupos según los años de experiencia como docentes, donde se observa un comportamiento muy similar entre México y los países TALIS. Cabe resaltar que es en el grupo con más de 20 años de experiencia docente donde se encuentra, en la mayoría de los casos, la más alta proporción de directores, tanto de México como de los países TALIS. Los resultados para ambos grupos son muy similares. Sin embargo, hay que destacar la diferencia para el caso de los directores de educación media superior, donde es menor la experiencia docente con respecto a la observada entre los directores de primaria y de secundaria en los dos grupos.

Se analizó también el porcentaje de directores según el número de años trabajando en otros puestos de gestión en la escuela. Al respecto, el promedio de años de experiencia que tienen los directores en puestos de este tipo en educación primaria es de 3.4 años, en secundaria de 3.9 años, y en media superior de 5.3 años en promedio (ver tabla 3.3 en los anexos).

En los diferentes niveles educativos de México, el grupo con la mayor proporción de directores con menos de tres años de experiencia trabajando en otros puestos de gestión es el de los directores de primaria (72%), seguido por los de secundaria (68%) y por el grupo de los de media superior (50%). Estos datos no distan mucho de lo que se observa en los países TALIS. Sin embargo, en el caso de la educación secundaria y media superior, la proporción de directivos de estos países es de 41 y 35%. Ahora bien, en cuanto al promedio general de años de experiencia en otros empleos, se encontró que entre los directores de primaria es de 2.6 años, en secundaria de 4.5 años y en media



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

superior de 10 años (para mayor información ver la tabla 3.3 en los anexos). Llama la atención la alta proporción del grupo de directores mexicanos con menos de 3 años de experiencia en otros empleos que laboran actualmente en educación primaria (75%); en contraste, para el caso de la educación media superior, esta proporción alcanza apenas 39%.

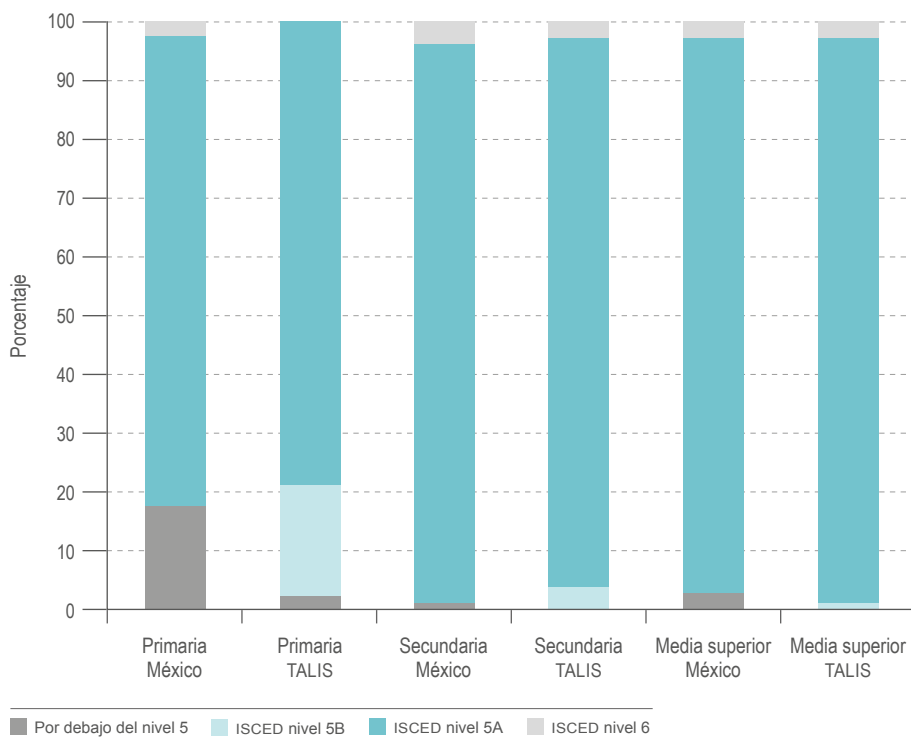
3.2.4 Educación formal de los directores

Este apartado presenta información sobre la instrucción formal de los directores mexicanos y de los países TALIS. En la gráfica 3.6 se muestra el porcentaje de directores de acuerdo con su nivel educativo en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés). Hay que recordar que de acuerdo con esta clasificación, el nivel 5 corresponde a la educación terciaria y se divide en los subniveles 5A y 5B. El nivel 5A usualmente incluye los grados de licenciatura y maestría obtenidos en universidades o instituciones equivalentes; el 5B comprende programas más cortos y se orienta al desarrollo de destrezas profesionales, que son de carácter práctico. Por último, en el nivel 6 se considera la educación que conduce a la investigación avanzada, como el grado de doctorado o maestrías enfocadas a la investigación (OCDE, 1999; 2013a).

En esta gráfica se puede notar la similitud, en términos generales, entre los distintos niveles educativos cuando se compara la formación de directores; sin embargo, en primaria y secundaria los países TALIS tienen un mayor porcentaje de directores en el nivel 5B (18 y 4% respectivamente) que en México (14 y 1%); asimismo, México tiene mayor porcentaje de directores en el nivel 6 (2 y 5%) que su contraparte internacional (0 y 3%). En el caso de la educación media superior, los resultados muestran que la formación de los directores en los países TALIS (94% en el nivel 5A y 4% en el nivel 6) es ligeramente superior a la que registran los directores mexicanos (93% en el nivel 5A y 4% en el nivel 6) (ver tabla 3.4 en anexos).

Gráfica 3.6

Porcentaje de directores mexicanos y de los países TALIS por nivel educativo



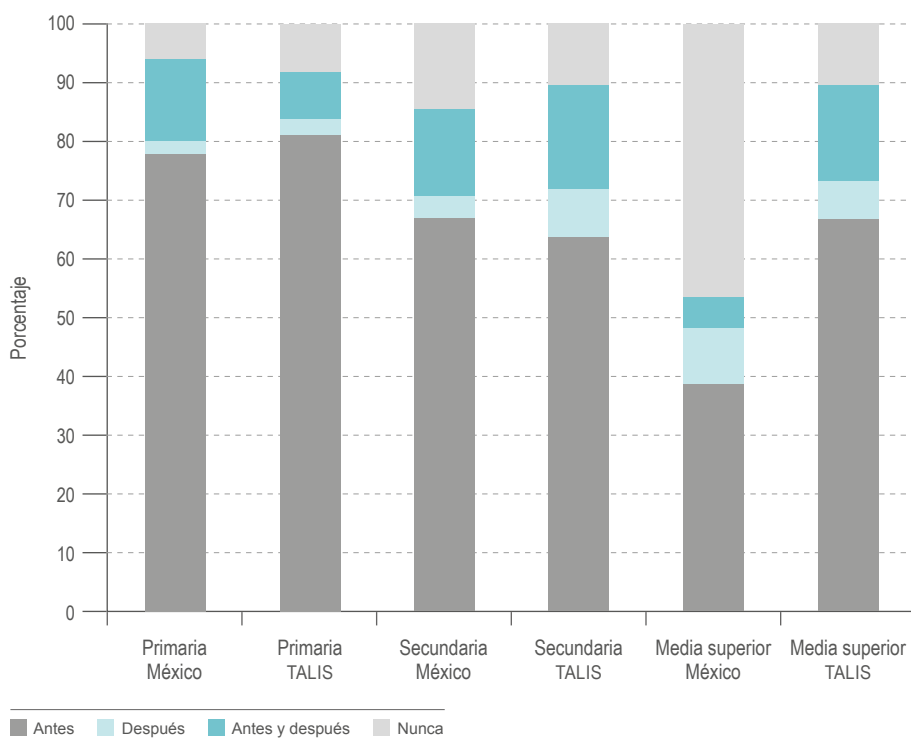
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Respecto a la formación docente de los directores de México y los de países TALIS, la gráfica 3.7 muestra la proporción de directores que reporta haber tenido una formación como profesor normalista o equivalente, de acuerdo con el momento en que la recibieron: “Antes” de ser directores; “Después”; “Antes y después”, o “Nunca” (ver tabla 3.5 de los anexos). En esta gráfica pueden observarse pequeñas diferencias entre la formación normalista de los directores de primaria nacionales e internacionales; el contraste radica en el porcentaje de aquellos que nunca tuvieron este tipo de formación (6% en México y 8% en los países TALIS). También se pueden observar diferencias importantes en el nivel de secundaria, donde más directores mexicanos (14%) dicen no haber recibido una formación como docentes en comparación con lo que reportan sus contrapartes internacionales (10%). Además, los resultados evidencian grandes diferencias entre la formación de los directores de educación media superior: en el caso de los mexicanos, reportan nunca haber recibido una formación como docentes en 46% de los casos, en comparación con 11% de los directores de los países TALIS que señalan encontrarse en la misma condición. También en este nivel educativo se muestran diferencias importantes respecto al momento en el que los directores recibieron este tipo de formación: mientras que en México sólo 39% de los directores reporta haber recibido la formación como docente antes de ocupar el cargo, en los países TALIS esta proporción asciende a 67%.

Los resultados de México para primaria y secundaria son consistentes con la realidad nacional, ya que una vez que los directores llegan a ocupar el cargo, la mayoría deja de formarse como docente, pues es poco probable que regrese a ejercer esa función. En educación media superior no ocurre lo mismo, ya que es mucho más común que los directores vuelvan a la función docente después de ocupar el cargo en la dirección escolar.

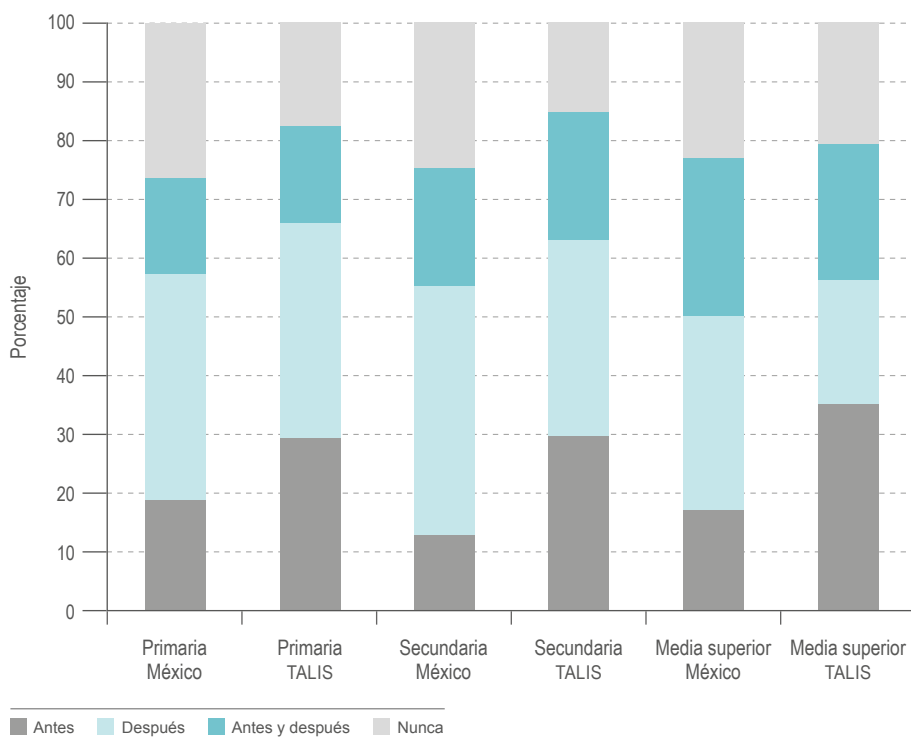
En la gráfica 3.8 se observan otros tipos de formación en los que participan los directores, en especial en lo que concierne a la administración o dirección de escuelas (ver tabla 3.5 de los anexos en donde específicamente se incluyen elementos de dirección y liderazgo educativo). Nótese que en comparación con México, en los tres niveles educativos, una mayor proporción de directores

Gráfica 3.7 Porcentaje de directores mexicanos y de los países TALIS que reportan haber recibido formación como profesores (escuela normal)



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 3.8 Porcentaje de directores mexicanos y de los países TALIS que reportan que en su educación formal se contempló un curso o programa de formación de gestión escolar o del director



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

de los países TALIS recibe, antes o después, algún tipo de formación relacionada con la administración de escuelas: 82 frente a 72% en primaria; 85 frente a 76% en secundaria, y 79 frente a 78% en educación media superior. Por otro lado, es interesante notar que, en el caso mexicano, entre mayor es el nivel educativo también es mayor la formación que los directores reciben en materia de administración o dirección de escuelas antes o después de ocupar su cargo directivo.

Finalmente, al observar de forma comparada los resultados obtenidos de México y de los países TALIS sobre los cursos de formación para la administración o dirección de centros educativos, es importante resaltar que en todos los casos los directores dicen haber accedido a estas ofertas una vez ocupado el puesto. Esto quiere decir que la mayoría de los docentes no son preparados para ocupar el cargo de director con antelación, lo que se presenta con mayor frecuencia en México que en los países TALIS (ver tabla 3.5 en los anexos).

3.2.5 Actividades formativas para el desarrollo profesional de los directores

De acuerdo con Ferreres e Imbernón (1999) el desarrollo profesional varía en función del salario, la condición laboral, las condiciones de trabajo y la formación continua que se recibe. De entre estos elementos, la formación continua puede ser descrita como el desarrollo profesional de los docentes que está directamente en relación con el proceso de mejora de las funciones (Ferreres e Imbernón, 1999, p. 27).

La gráfica 3.9 muestra la participación de los directores mexicanos de los tres niveles educativos y de los directores de TALIS de secundaria en distintas actividades de desarrollo profesional —durante los 12 meses previos a la aplicación de la encuesta— agrupadas en tres categorías: 1) participación en redes profesionales y actividades de tutoría¹ o de investigación, 2) participación en cursos, conferencias o visitas de observación, y 3) otras actividades que inciden en su desarrollo profesional.

En los tres niveles educativos la principal actividad que los directores realizan para su desarrollo profesional son los cursos, conferencias o visitas de observación. En el caso de primaria, 68% de los directores refiere participar en este tipo de actividades y dedicarles en promedio 21.3 días (ver tabla 3.6 en anexos). En secundaria, 73% de los directores reporta participar en actividades profesionales de este tipo y dedicarles en promedio 20.9 días. En educación media superior la participación es de 80% con una dedicación de 27.8 días en promedio.

En relación con la participación en una red profesional, en investigación o tutoría o en otras actividades para el desarrollo profesional, ésta fue menor en comparación con la participación en cursos, conferencias o visitas de observación; sin embargo, el número de días dedicados a este tipo de actividades fue mayor. Para el caso de primaria se destinó un promedio de 25.5 días, en secundaria de 47.2 días y en educación media superior los directores señalaron dedicar 67.9 días en promedio.

La participación que se tiene en otro tipo de actividades para el desarrollo profesional no especificadas es considerable. Si bien se encontró que en todos los niveles educativos los directores participan en actividades diversas para el desarrollo profesional, también se observó un porcentaje que declaró no haber participado en ningún tipo de actividades. En educación primaria es de 19%, en secundaria de 17% y en educación media superior de 10%.

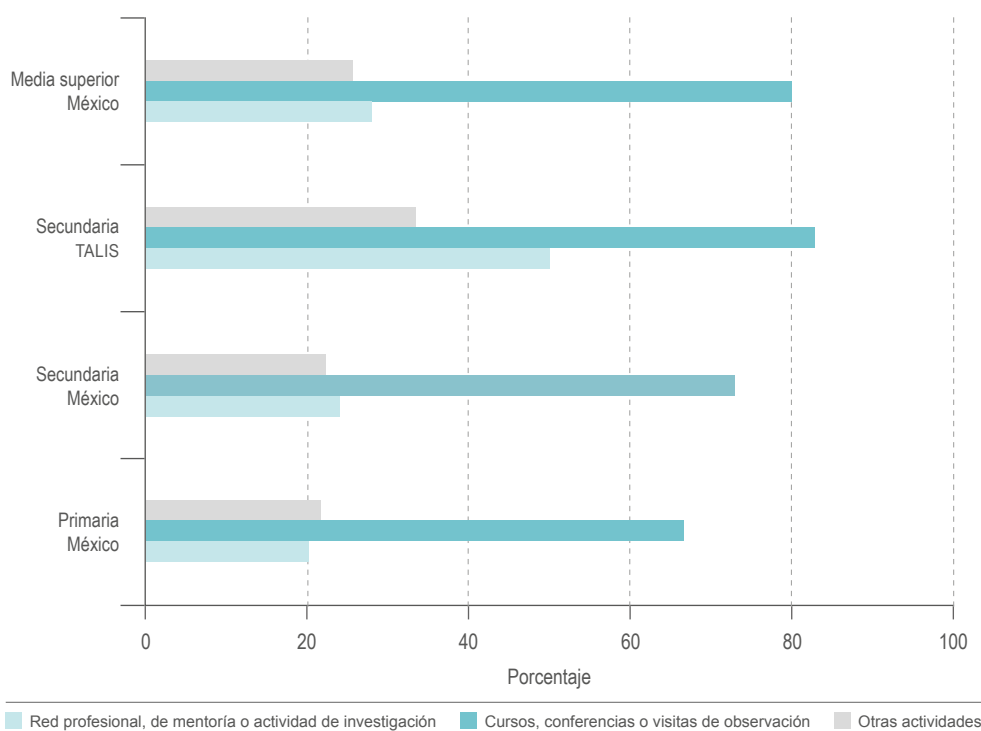
La comparación entre los directores de secundaria mexicanos y los de los países TALIS indica que estos últimos se involucran con mayor frecuencia en los tres tipos de actividades de desarrollo profesional, especialmente en las actividades relacionadas con la participación en redes profesionales y actividades de tutoría o de investigación (51 y 23%, respectivamente).

Los directores encuestados también reportaron un conjunto de barreras que impiden su participación en actividades de desarrollo profesional. El cuadro 3.1 muestra los reactivos de la escala sobre las barreras que enfrentan los directores para su desarrollo profesional y la forma abreviada con la que pueden ser identificados en la gráfica 3.10. Esta gráfica presenta los porcentajes de quienes

¹ En este capítulo y a lo largo del informe, los términos *mentoría* y *mentor*, utilizados en el cuestionario de TALIS, serán remplazados por los de *tutoría* y *tutor* siguiendo los conceptos utilizados en México en la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Gráfica 3.9

Porcentaje de directores que reportan su participación durante los últimos 12 meses en actividades de desarrollo profesional



Nota: En los datos reportados por el estudio internacional, sólo se presentaron datos significativos en el nivel de secundaria.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Cuadro 3.1

Reactivos relacionados con las barreras para el desarrollo profesional de los directores

Reactivos	Forma abreviada
No tengo los prerrequisitos (por ejemplo: escolaridad, experiencia, antigüedad)	No tengo los prerrequisitos
El desarrollo profesional es demasiado caro/incosteable	DP* costoso o incosteable
Falta de apoyo del empleador	Falta de apoyo del empleador
Conflictos entre las actividades de desarrollo profesional y mi horario de trabajo	Incompatibilidad con horario de trabajo
No tengo tiempo debido a mis responsabilidades familiares	Falta de tiempo por responsabilidades familiares
No se ofrece desarrollo profesional pertinente	Falta de pertinencia en el DP*
No hay incentivos para participar en este tipo de actividades	Falta de incentivos

* Desarrollo profesional.

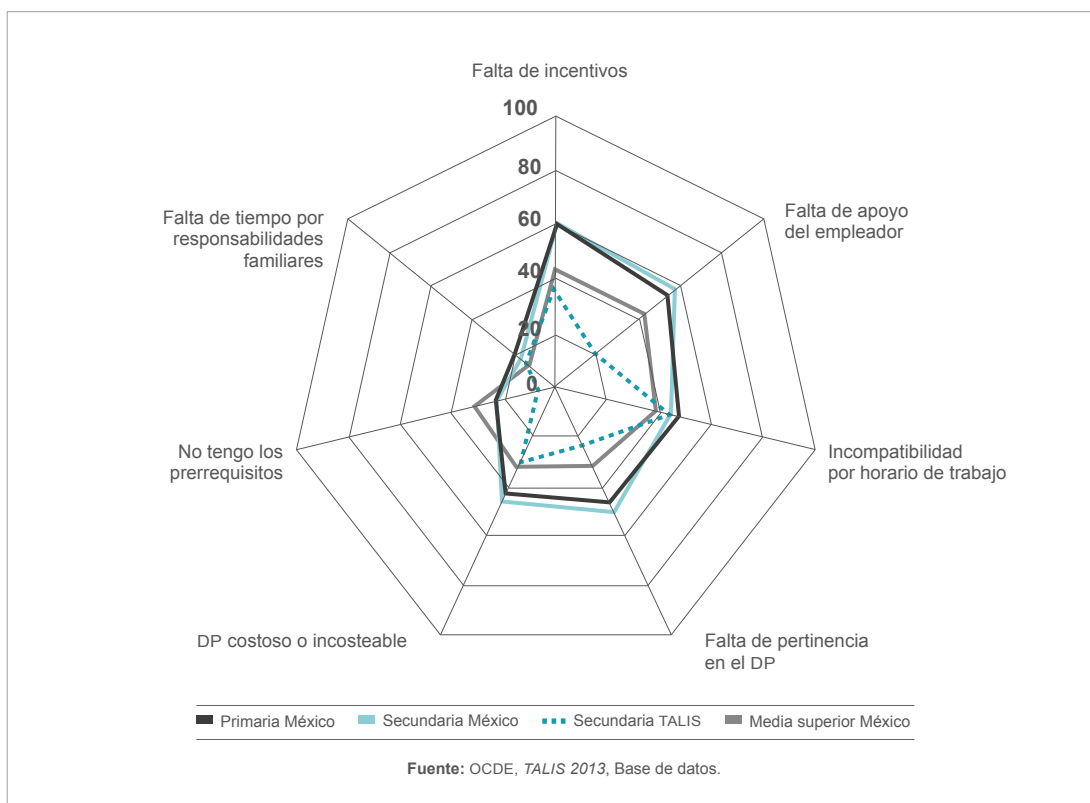
Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: Cuestionario del director (OCDE, 2013b).

mencionaron enfrentarse a distintas barreras para participar en actividades de desarrollo profesional, tanto para los directores mexicanos de los tres niveles educativos, como para los directores de los países TALIS de secundaria.

A simple vista se puede apreciar que en prácticamente todos los rubros una menor proporción de docentes internacionales dice tener barreras para participar en actividades de desarrollo profesional. Por otro lado, la falta de incentivos es la principal razón referida por los directores de primaria (61%) y secundaria (61%) que les impide participar en actividades de formación de este tipo. Para los directores de educación media superior, esta barrera representa la segunda razón (43%).

Gráfica 3.10 Porcentaje de directores que reportan enfrentarse a barreras para la participación en el desarrollo profesional



En el caso de los directores de educación media superior, la falta de apoyo por parte de los superiores representa la principal barrera para participar en actividades de desarrollo profesional (43%), mientras que es la segunda razón reportada por los directores de primaria (53%) y de secundaria (58%) (ver tabla 3.7 en los anexos).

El conflicto con el horario representa la tercera barrera indicada por los directores de primaria y de educación media superior (46 y 38%, respectivamente), mientras que para los de secundaria, la tercera razón para no participar en actividades de desarrollo profesional es que no existe una oferta adecuada, lo que reporta un poco más de la mitad de los encuestados (51%).

Las responsabilidades familiares como una barrera para la participación en actividades de desarrollo profesional son la razón menos señalada por los encuestados. Esta opción fue seleccionada por 19% de los directores de primaria, 16% de los de secundaria y 12% de los de educación media superior.

3.3 El trabajo del director

3.3.1 Actividades realizadas por el director

La función directiva se compone de responsabilidades que abarcan distintos ámbitos. Quienes han estudiado la función docente en México, como Bocanegra, Gómez, González y Sánchez (2001), establecieron cinco ámbitos: el político, el educativo, el administrativo, el académico y el social comunitario. Sandoval (2001) identificó cuatro: el administrativo, el organizacional, el político y el pedagógico. Por su parte, Navarro (2010) señala cinco dimensiones: la administrativa, la pedagógica, la organizacional, la participación social y la disciplinaria. Si bien no hay un pleno consenso en la literatura respecto a este tema, se debe reconocer que el trabajo directivo es complejo y que integra una serie de funciones de naturaleza diversa. En México, los estudios realizados al respecto

muestran que la labor de los directores escolares es predominantemente de tipo administrativo (Bocanegra, Gómez, González y Sánchez, 2001; Ortega, 1992).

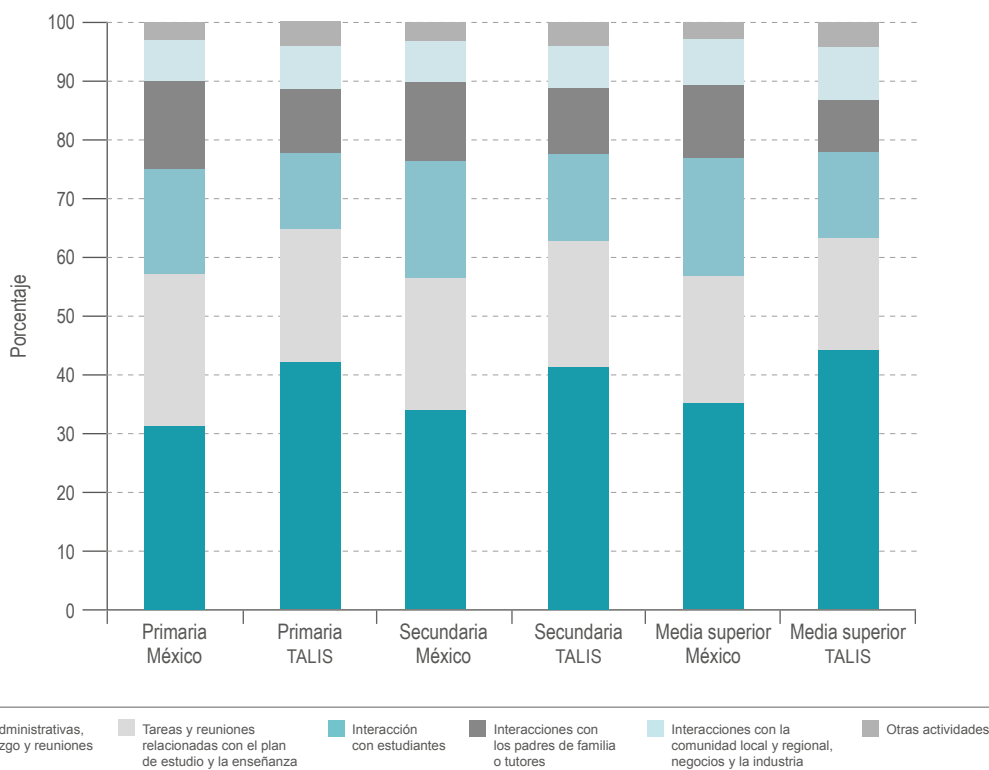
En la encuesta de TALIS se abordaron tareas directivas que se sitúan en tres ámbitos: administrativo, pedagógico y social-comunitario. Se preguntó a los directores sobre las actividades que realizan relacionadas con: tareas administrativas, de liderazgo y reuniones; tareas y reuniones relacionadas con el plan de estudio y la enseñanza; interacción con los estudiantes y con los padres de familia o tutores, y su interacción con la comunidad local y regional, de negocios y la industria.

La gráfica 3.11 muestra la proporción de tiempo que dedican los directores mexicanos y de los países TALIS a diversas tareas relacionadas con su función. Como se observa, la distribución del tiempo de los directores mexicanos en los tres niveles educativos es muy similar; en promedio, invierten aproximadamente una tercera parte de su tiempo en “Tareas administrativas, de liderazgo y reuniones” (entre 32 y 35%). En segundo lugar se encuentran las “Tareas y reuniones relacionadas con el plan de estudio y la enseñanza”, a las que dedican entre una quinta y una cuarta parte de su tiempo (entre 22 y 26%). La tarea en la que ocupan menos tiempo los directores mexicanos es en “Interacciones con la comunidad local y regional, negocios y la industria”, que en los tres niveles es aproximadamente de 7%.

Al comparar los resultados de los directores mexicanos con los de los países TALIS se observa que la distribución de su tiempo entre las distintas tareas es muy similar. Sin embargo, llama la atención que los directores internacionales dedican mayor tiempo a las “Tareas administrativas, de liderazgo y reuniones” que los mexicanos, y que éstos dedican más tiempo a las tareas relacionadas con la “Interacción con estudiantes” y con la “Interacción con los padres de familia o tutores” que los docentes de los países TALIS. Finalmente, los directores nacionales e internacionales invierten menor tiempo en las “Interacciones con la comunidad local y regional, negocios y la industria” y en “Otras actividades” distintas a las mencionadas en la encuesta TALIS (ver tabla 3.8 en anexos).

Gráfica 3.11

Proporción de tiempo que dedican los directores mexicanos y de los países TALIS a diversas tareas



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

3.3.2 Responsabilidad en las actividades de liderazgo

El estudio de TALIS también exploró el tipo de responsabilidades significativas que tienen los directores de los centros escolares. En el cuadro 3.2 se presenta la relación de atribuciones de los directores en las que desempeñan un papel activo en la toma de decisiones. También se muestra la forma abreviada con la que cada reactivo de la encuesta puede ser identificado en la gráfica 3.12.

La gráfica 3.12 muestra el porcentaje de directores mexicanos de los tres niveles educativos y de secundaria de los países TALIS que reportan tener responsabilidades significativas en distintas actividades de su función. En esta gráfica se puede observar lo siguiente: en los países TALIS los directores de secundaria tienen mayores atribuciones para tomar decisiones que impactan la vida escolar que los directores mexicanos de los tres niveles educativos; en particular, los directores de primaria y de secundaria de México tienen menos facultades que los de educación media superior. Las mayores atribuciones que dicen tener los directores de educación básica están relacionadas con establecer medidas disciplinarias para los estudiantes (38%), la elección de material didáctico (32%) y la admisión de estudiantes a la escuela (28%). Sus menores atribuciones se relacionan con el establecimiento y aumento del salario de los docentes (3%), su contratación y despido (9%) y la determinación de los contenidos del plan de estudios (11%).

Por su parte, las menores atribuciones de los directores de secundaria de los países TALIS se relacionan con establecer y aumentar el salario de los docentes (16%), despedir o suspender a los profesores (31%) y determinar los planes y programas de estudio (34%); mientras que tienen sus mayores atribuciones en lo relativo a establecer medidas disciplinarias (61%), establecer políticas de evaluación (52%) y asignar presupuesto a la escuela (47%) (ver tabla 3.9 en los anexos).

Cuadro 3.2 Reactivos relacionados con las tareas administrativas en las que trabaja el director

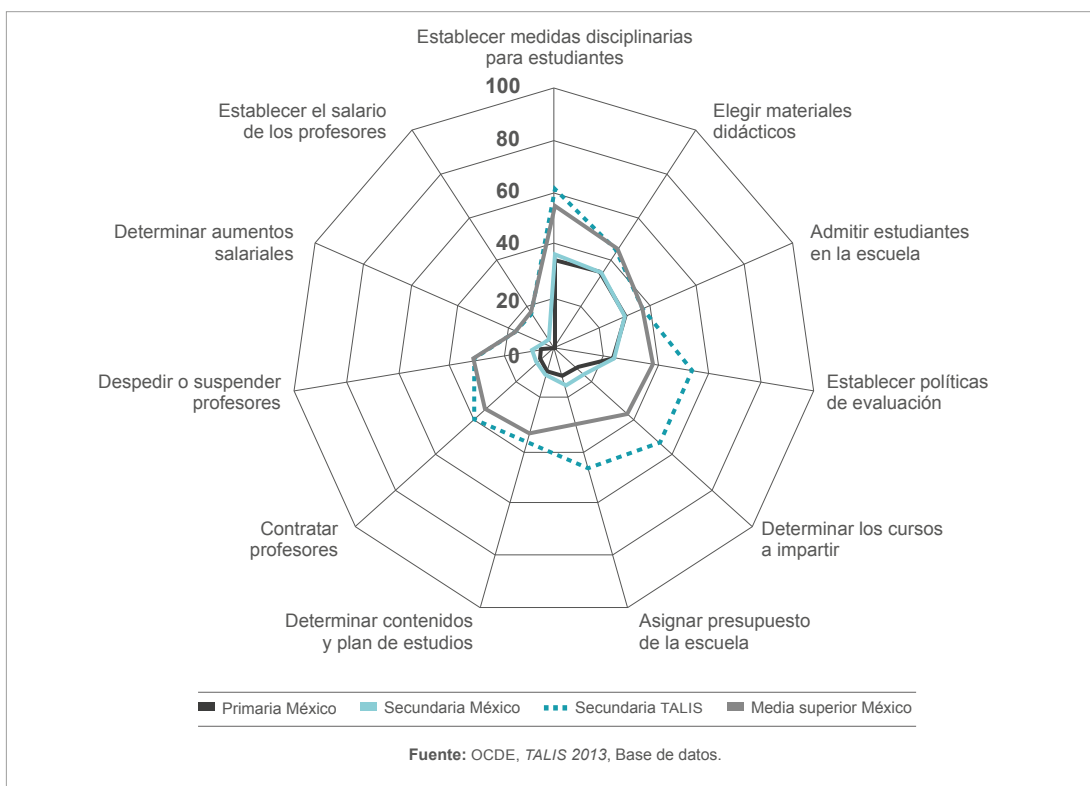
Reactivos	Forma abreviada
Contratar profesores	Contratar profesores
Despedir o suspender a los profesores de su trabajo	Despedir o suspender profesores
Establecer el salario inicial de los profesores incluyendo la escala de paga	Establecer el salario de los profesores
Determinar los aumentos en el salario de los profesores	Determinar aumentos salariales
Decidir sobre las asignaciones del presupuesto dentro de la escuela	Asignar presupuesto de la escuela
Establecer normas y procedimientos disciplinarios para los estudiantes	Establecer medidas disciplinarias para estudiantes
Establecer las políticas para la evaluación de los estudiantes incluyendo evaluaciones nacionales/regionales	Establecer políticas de evaluación
Aprobar la admisión de los estudiantes en la escuela	Admitir estudiantes en la escuela
Elegir los materiales didácticos que se van a usar	Elegir materiales didácticos
Determinar el contenido de los cursos incluyendo el plan de estudios nacional/regional	Determinar contenidos y plan de estudios
Determinar qué cursos se van a ofrecer	Determinar los cursos a impartir

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: Cuestionario del director (OCDE, 2013b).

3.3.3 Planeación de metas escolares, programas y desarrollo profesional

Otro tema de interés de TALIS respecto a las funciones de los directores se relaciona con su participación en la planeación de las actividades del centro escolar. La gráfica 3.13 muestra el porcentaje de directores que reportan haber utilizado el desempeño de los estudiantes y los resultados de evaluaciones (incluyendo las evaluaciones nacionales e internacionales) para establecer metas educativas y diseñar los programas de la escuela, así como trabajar en un plan de desarrollo profesional para el centro escolar.



De acuerdo con estos resultados, la mayoría de los directores mexicanos (entre 93 y 96%) de los tres niveles educativos, reportó hacer uso de evaluaciones como recurso para el establecimiento de las metas educativas y de los programas de la escuela. En este aspecto, la proporción de los directores mexicanos sobrepasa a la de los directores de los países TALIS (entre 82 y 89%).

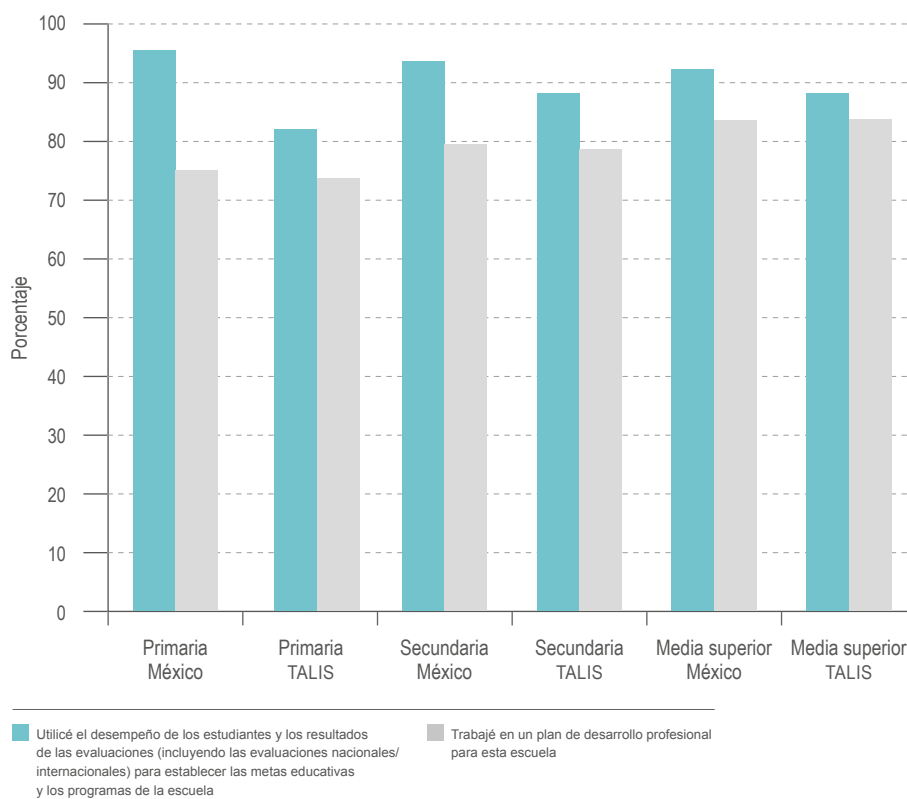
Sin embargo, un menor porcentaje de directores mexicanos reportó haber trabajado en un plan de desarrollo profesional para su escuela (entre 76 y 85%); lo mismo sucedió con los directores de los países TALIS cuyos resultados son prácticamente equivalentes (entre 74 y 84%) a los de los directores nacionales (ver tabla 3.10 en los anexos).

3.3.4 Situaciones que limitan la efectividad del director

El estudio TALIS indagó también acerca de las condiciones que según la percepción del director limitan el cumplimiento de su función como cabeza del centro escolar. Al respecto, los directores mexicanos de los tres niveles educativos opinaron que las limitaciones más severas para el buen funcionamiento del plantel son: el “Presupuesto y los recursos insuficientes para la escuela” (entre 66 y 77% de los directores); la “Falta de apoyo y participación de los padres de familia o tutores de los estudiantes” (entre 56 y 66%), y la “Gran carga de trabajo y responsabilidad laboral” (entre 47 y 67%). Es importante señalar que mientras para los directores de primaria el mayor problema lo representa la gran carga de trabajo (67%), para los de secundaria y de educación media superior el mayor problema es la falta de presupuesto (77 y 70%, respectivamente).

Existen otras causas que los directores perciben como limitantes de la efectividad en el trabajo, tales como la “Falta de oportunidades y apoyo para el desarrollo profesional de los profesores”, reportada en promedio por 54% de los directores de los tres niveles educativos; la “Falta de oportunidades y de apoyo para su propio desarrollo profesional”, reportada en primaria por 53% de los directores, en secundaria por 48% y en media superior por 40%, y la “Normatividad gubernamental y política”, que fue señalada como una limitante por entre 42 y 53% de los directores.

Gráfica 3.13 Porcentaje de directores mexicanos y de los países TALIS que reportan haber utilizado el desempeño de los estudiantes para establecer metas educativas, diseñar programas escolares y planear el desarrollo profesional



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

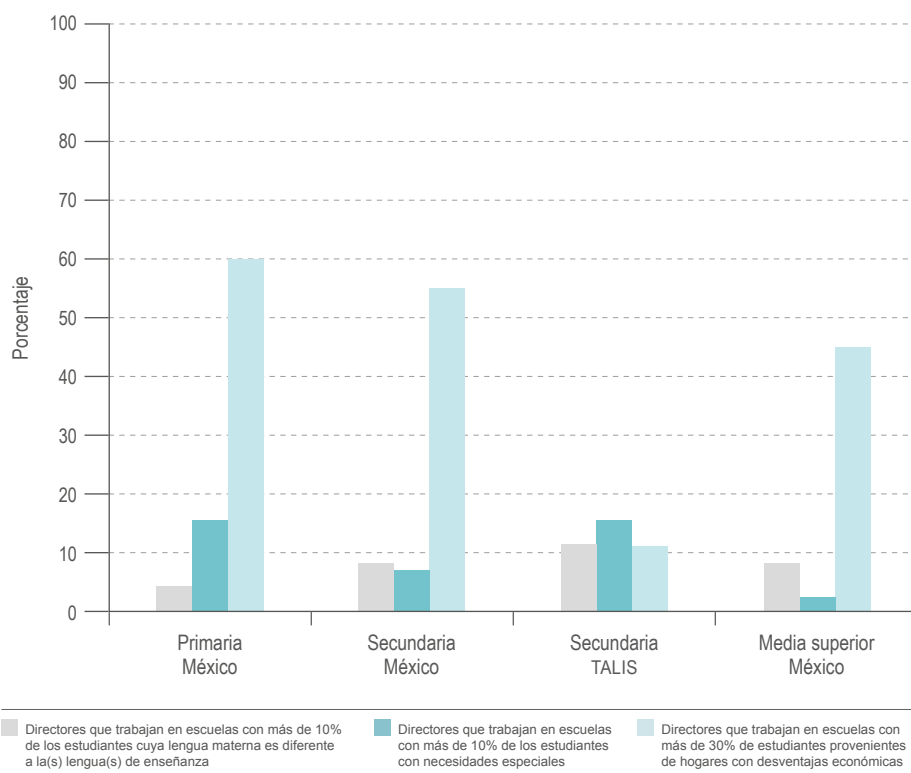
Al comparar los resultados se encontró que las tres principales limitantes que reportan los directores de los países TALIS coinciden con las señaladas por los directores mexicanos; sin embargo, los puntajes porcentuales de los resultados internacionales son considerablemente más altos que los de México (ver tabla 3.11 en anexos).

3.3.5 Directores que trabajan en escuelas desafiantes

Un aspecto que se investiga en TALIS es el reto que enfrentan los directores cuando trabajan en escuelas cuyos estudiantes presentan condiciones *desafiantes* para el aprendizaje. Estos centros educativos fueron definidos como aquellos que presentan una o más de las siguientes condiciones: 1) al menos 10% de sus estudiantes habla una lengua materna que es diferente a la que se utiliza en clase, 2) 10% o más de sus alumnos tiene necesidades especiales y 3) al menos 30% de los escolares proviene de hogares con desventajas socioeconómicas.

En la gráfica 3.14 se muestra la proporción de directores mexicanos de los tres niveles educativos, y de directores de los países TALIS de secundaria que reportan trabajar en escuelas desafiantes. Aquí se puede observar que una gran proporción de directores mexicanos labora en escuelas en las que más de 30% de los estudiantes proviene de hogares con desventajas socioeconómicas (60% en primaria, 55% en secundaria y 45% en educación media superior). En este sentido, el desafío que tienen los directores nacionales es mucho mayor que el que enfrentan los directores internacionales (21% en secundaria).

Por otra parte, en comparación con México, una mayor proporción de directores de los países TALIS trabaja en escuelas donde 10% o más de sus estudiantes habla una lengua materna distinta a la que se utiliza para impartir la enseñanza, y donde los alumnos tienen necesidades especiales



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

(ver tablas 3.12, 3.13 y 3.14 en los anexos). La proporción de directores mexicanos de secundaria que enfrenta el desafío de la lengua de los estudiantes no llega a 9%, mientras que en los países TALIS esta cifra sobrepasa 21%. Asimismo, para el caso de México, sólo 7% de los directores de secundaria enfrenta el desafío de trabajar en escuelas donde al menos 1 de cada 10 alumnos tiene necesidades especiales, mientras que 26% de los directores internacionales enfrenta el mismo problema.

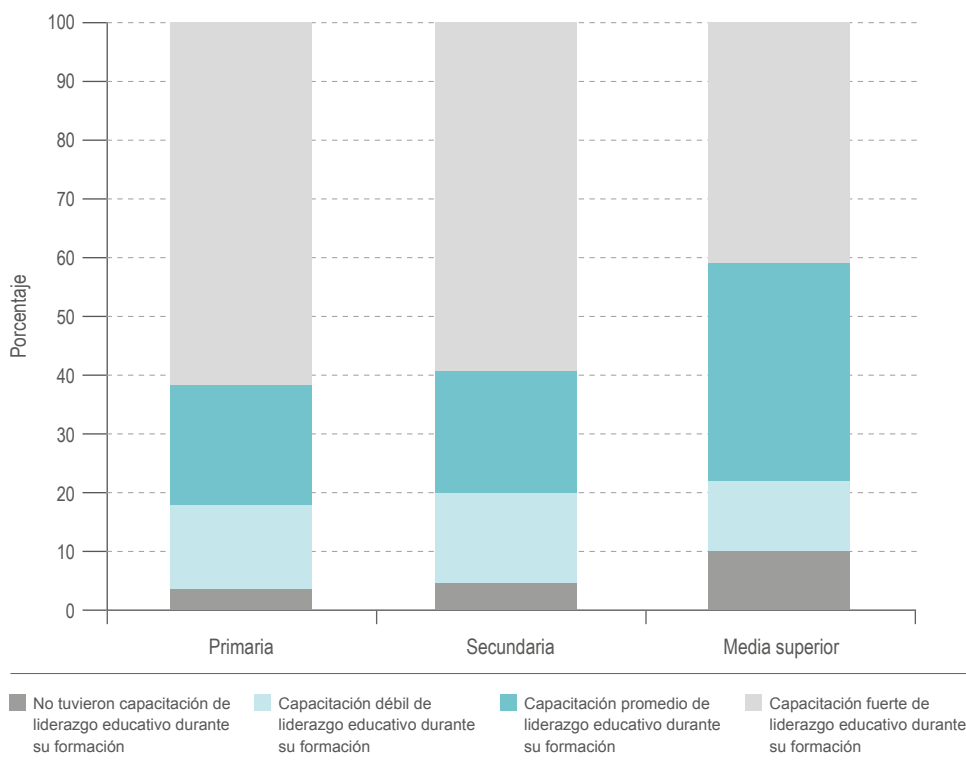
3.4 Liderazgo de los directores

3.4.1 Formación para el liderazgo

De acuerdo con Branch, Hanushek y Rivkin (2013), el fortalecimiento del liderazgo de los directores es un elemento clave para mejorar el rendimiento de los estudiantes. A partir de los resultados del cuestionario TALIS se construyó una escala de formación en liderazgo escolar para estimar el grado en que los directores recibieron una capacitación *fuerte*, *promedio* o *débil* en el tema, o si no la tuvieron en esta área durante su educación formal.

La gráfica 3.15 muestra el porcentaje de directores que recibieron capacitación de acuerdo con la escala de liderazgo construida. Como se puede apreciar, 6 de cada 10 directores de primaria y de secundaria reportaron haber recibido una fuerte capacitación en liderazgo educativo durante su educación formal, mientras que entre 3 y 4% reportó no haber recibido ningún tipo de capacitación en la materia. Por su parte, 4 de cada 10 directores de educación media superior comentó haber recibido una fuerte capacitación, mientras que cerca de 11% reportó no haberla recibido (ver tabla 3.15 en los anexos).

Gráfica 3.15 Porcentaje de directores mexicanos que reportan haber recibido capacitación en liderazgo educativo durante su educación formal



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Una comparación de la capacitación recibida en liderazgo entre los directores de secundaria de México y de los países TALIS se presenta en la gráfica 3.16. Aquí puede observarse que el porcentaje de directores de los países TALIS que recibió una fuerte capacitación es 7 puntos porcentuales mayor que el de los mexicanos (67 y 59%, respectivamente).

3.4.2 Liderazgo instruccional

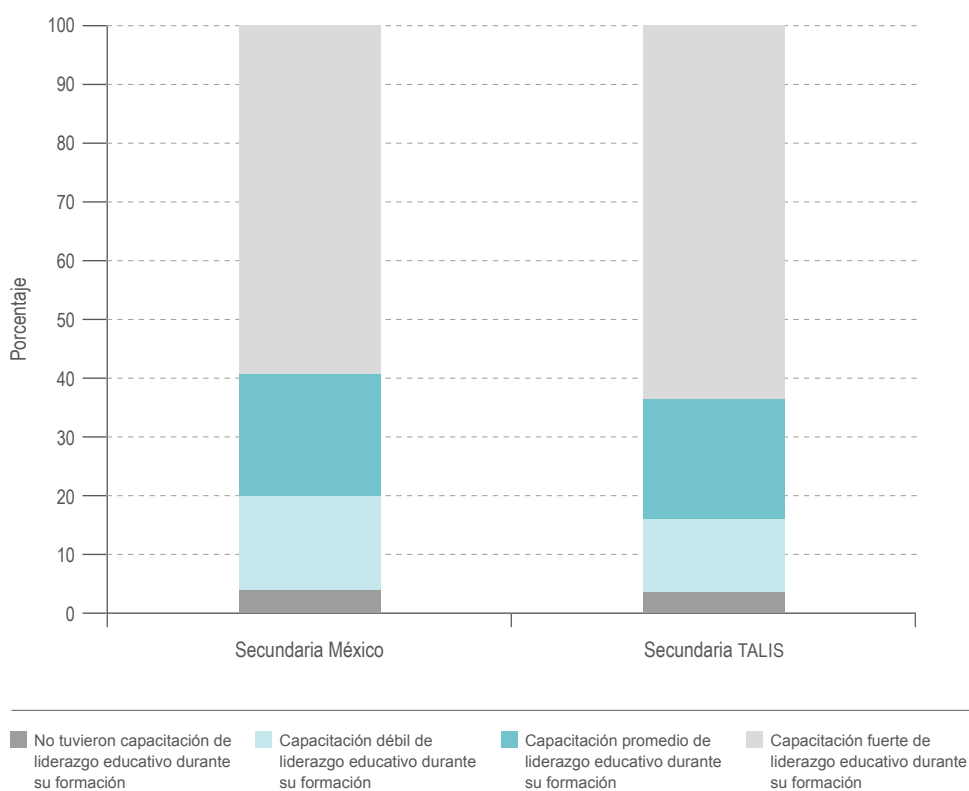
El liderazgo instruccional puede entenderse como el conjunto de esfuerzos que desde la dirección escolar se realizan para apoyar, supervisar y fortalecer la labor de los profesores para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2009; 2014). Para medir este constructo se consideraron las distintas actividades que los directores realizan y que se vinculan con este tipo de liderazgo. En el cuadro 3.3 se muestran los reactivos de esta escala y la forma abreviada con la que se les identifica en la gráfica 3.17.

En esta gráfica se detallan los resultados de las actividades escolares relacionadas con el liderazgo instruccional en las que participan los directores mexicanos de los tres niveles educativos. Estos directores reportan que la actividad en la que más participan es en la de “Informar a los padres de familia sobre el desempeño” de sus hijos (84% en primaria, 92% en secundaria y 84% en educación media superior). La segunda actividad que realizan con mayor frecuencia es “Fomentar en los profesores la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes” (75% en primaria, 76% en secundaria y 83% en educación media superior (ver tabla 3.16 en anexos).

Por su parte, en la gráfica 3.18 se muestran los resultados de los directores de los países TALIS que reportan haberse involucrado en actividades relacionadas con el liderazgo instruccional. Las actividades que en TALIS tienen el mayor promedio porcentual estuvieron vinculadas con la toma de medidas concretas para “Fomentar que los profesores se sientan responsables por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes” (56% en primaria, 76% en secundaria y 73% en educación media superior), y la “Colaboración con otros directores” (68, 62 y 60%, respectivamente).

Gráfica 3.16

Porcentaje de directores de secundaria que reportan haber recibido formación para el liderazgo educativo durante su educación formal



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Cuadro 3.3

Reactivos relacionados con las actividades escolares en las que participa el director

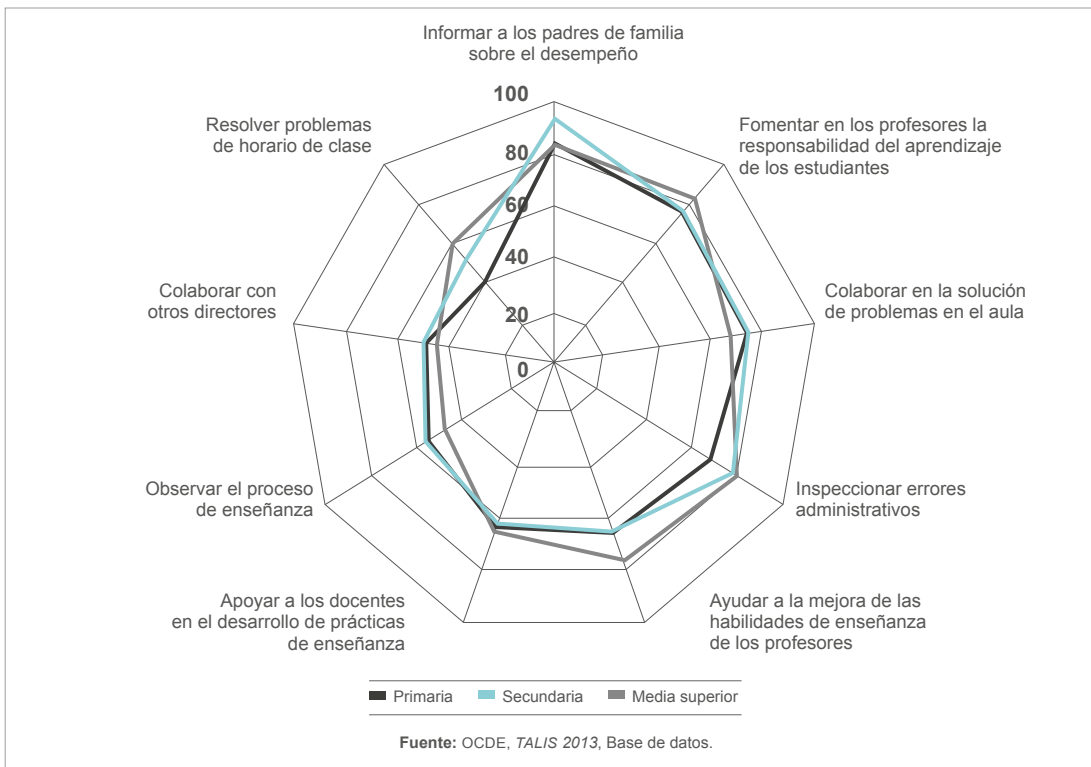
Reactivos	Forma abreviada
Colaboré con los profesores para resolver problemas de disciplina dentro del salón de clases	Colaborar en la solución de problemas en el aula
Observé la enseñanza dentro del salón de clases	Observar el proceso de enseñanza
Tomé medidas para apoyar la cooperación entre profesores para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza	Apoyar a los docentes en el desarrollo de prácticas de enseñanza
Tomé medidas concretas para asegurar que los profesores tomen responsabilidad para mejorar sus habilidades de enseñanza	Ayudar a la mejora de las habilidades de enseñanza de los profesores
Tomé medidas concretas para asegurar que los profesores se sientan responsables por los resultados del aprendizaje de sus estudiantes	Fomentar en los profesores la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes
Proporcione información a los padres de familia o tutores sobre el desempeño de la escuela y del estudiante	Informar a los padres de familia sobre el desempeño
Inspeccioné si hay errores en los procedimientos administrativos e informes	Inspeccionar errores administrativos
Resolví problemas del horario de clase en esta escuela	Resolver problemas del horario de clase
Colaboré con los directores de otras escuelas	Colaborar con otros directores

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: Cuestionario del director (OCDE, 2013b).

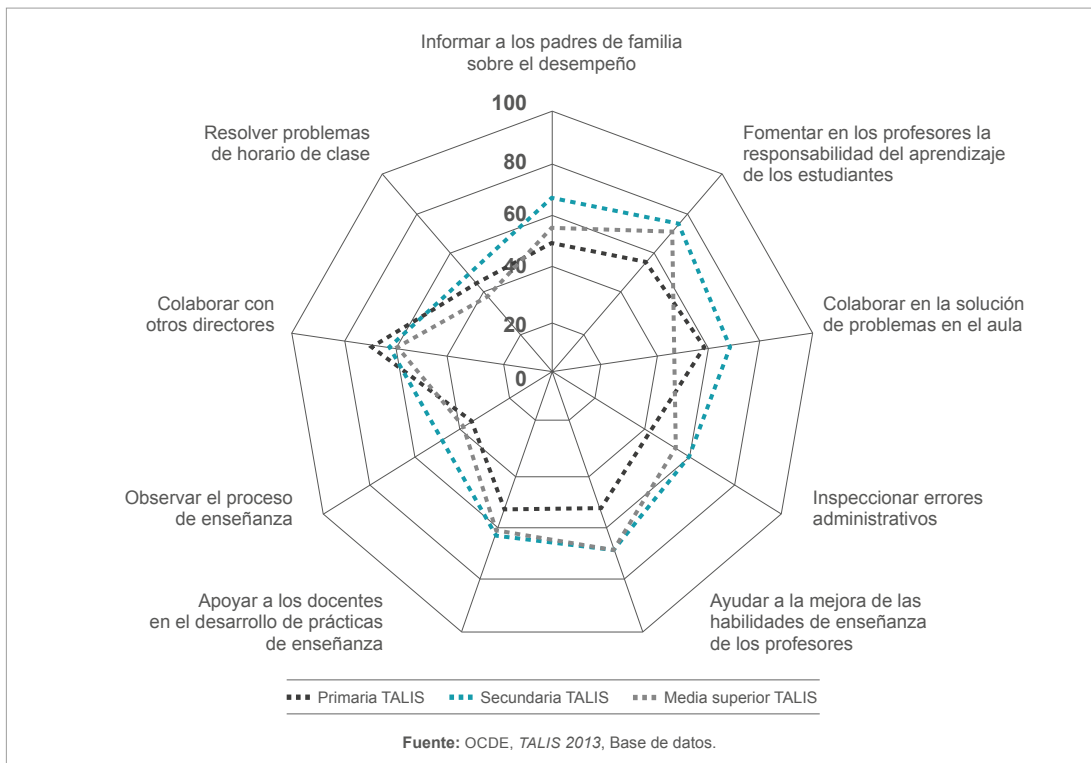
Gráfica 3.17

Porcentaje de directores mexicanos que reportan distintas actividades de liderazgo instruccional



Gráfica 3.18

Porcentaje de directores mexicanos que reportan realizar distintas actividades de liderazgo



3.4.3 Cultura de colaboración y responsabilidades compartidas

La cultura de colaboración y las responsabilidades compartidas son aspectos que se derivan de la práctica de un liderazgo distribuido. Éste tiene el propósito de generar sinergias con los miembros de la comunidad escolar al compartir responsabilidades o actividades y fomentar la toma de decisiones de forma participativa. El cuadro 3.4 presenta los reactivos utilizados en la escala que se da en la escuela de liderazgo distribuido y cultura de colaboración. Dicho cuadro también muestra la forma abreviada que identifica a los reactivos en la gráfica 3.19.

La gráfica 3.19 representa las opiniones de los directores mexicanos de los tres niveles educativos y las de los directores de secundaria de los países TALIS respecto a las posibilidades de que los miembros de la comunidad escolar participen en la toma de decisiones, de acuerdo con la escala de liderazgo distribuido y cultura de la colaboración. Las barras de la gráfica representan las opiniones de los directores que dijeron estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con cada uno de los enunciados.

En la gráfica pueden observarse algunos patrones de respuesta que es importante señalar. El primero de ellos es que la mayoría de los directores nacionales e internacionales de primaria y de secundaria opina que en sus escuelas tanto el personal como los padres de familia participan en las decisiones escolares. Por su parte, en las escuelas de educación media superior, es ligeramente menor el porcentaje de directores que opinan que el personal de la escuela y los padres de familia participan en las decisiones escolares.

Otro aspecto de importancia es la participación de los alumnos en las decisiones escolares; se puede observar que por lo general esto sucede en los niveles de primaria y secundaria, tanto nacionales como internacionales, pero en menor grado en educación media superior. Un elemento más es la respuesta que dieron los directores a la afirmación “Yo tomo las decisiones importantes por mi cuenta”, donde sólo 2 de cada 10 directores mexicanos en primaria y secundaria, y 3 de cada 10 directores de educación media superior en México y de secundaria de los países TALIS reportaron estar de acuerdo con dicha afirmación. Finalmente, en cuanto a la cultura colaborativa en el interior de las escuelas, las respuestas son muy similares. La mayoría de directores (9 de cada 10) a lo largo de los niveles educativos en México y de secundaria de los países TALIS reporta estar “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” con que en sus escuelas existe una cultura escolar de colaboración que se caracteriza por el apoyo mutuo (ver tabla 3.17 en los anexos).

Cuadro 3.4 Reactivos que integran la escala empleada para medir el grado de liderazgo y la cultura de la colaboración

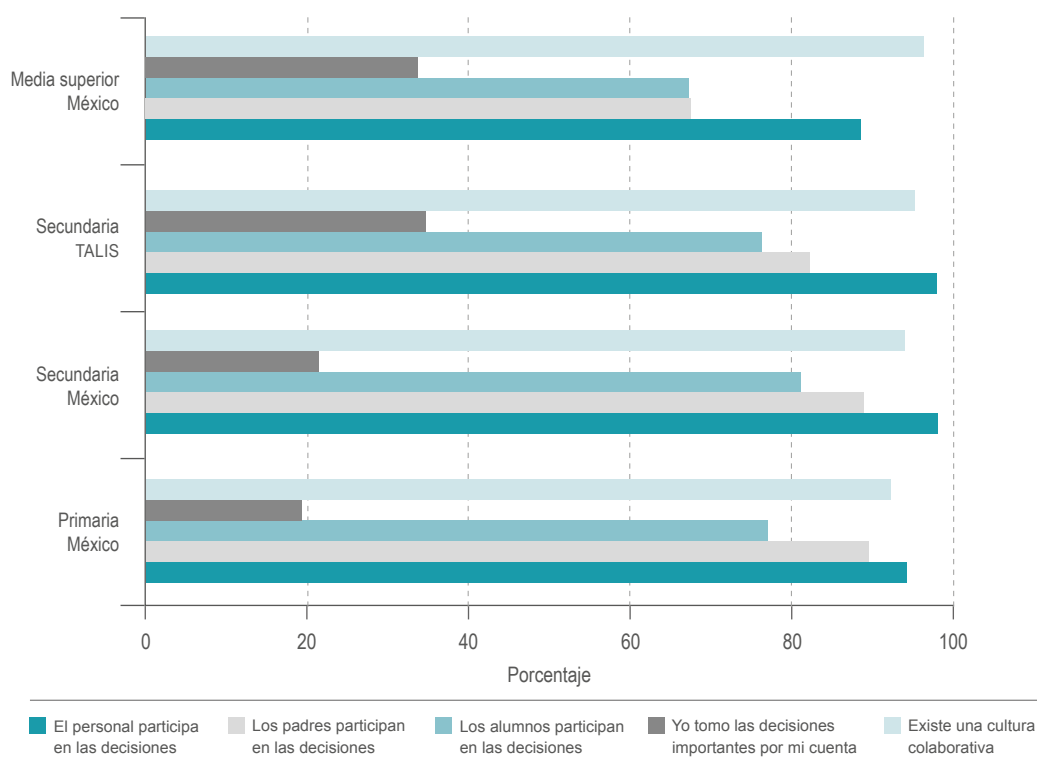
Reactivos	Forma abreviada
Esta escuela proporciona oportunidades al personal para participar activamente en la toma de decisiones de la escuela	El personal participa en las decisiones
Esta escuela proporciona a los padres de familia o a los tutores oportunidades para participar activamente en la toma de decisiones de la escuela	Los padres participan en las decisiones
Esta escuela proporciona a los estudiantes oportunidades para participar activamente en la toma de decisiones de la escuela	Los alumnos participan en las decisiones
Yo tomo las decisiones importantes por mi cuenta	Yo tomo las decisiones importantes por mi cuenta
Existe una cultura escolar de colaboración que se caracteriza por el apoyo mutuo	Existe una cultura colaborativa

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: Cuestionario del director (OCDE, 2013b).

Gráfica 3.19

Porcentaje de directores que reportan liderazgo distribuido y cultura de la colaboración



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

3.5 Satisfacción de los directores en el trabajo

En concordancia con estudios como el de Marshall, Mitchell, Gross y Scott (1992), la satisfacción en el trabajo se beneficia cuando existen relaciones de colaboración y responsabilidad mutua entre los sujetos. De acuerdo con la postura de Waskiewicz (1999) los directivos parecen presentar grados mayores de satisfacción en el trabajo cuando tienen la oportunidad de involucrarse en acciones de liderazgo instruccional. La encuesta TALIS midió aspectos relacionados con la satisfacción en el trabajo; de acuerdo con los resultados para México, los directores de los tres niveles educativos reportaron estar satisfechos con su trabajo.

El cuadro 3.5 muestra los reactivos que se emplearon en la escala de satisfacción laboral, así como la forma abreviada con la que cada opción de respuesta se identifica en la gráfica 3.20. En esta gráfica se presentan los resultados en los que los directores de educación secundaria mexicanos y de los países TALIS eligieron las opciones de respuesta más altas de la escala empleada: “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Al integrarse estas dos categorías de respuesta se encontró un patrón muy parecido entre los directores nacionales e internacionales, con pequeñas diferencias. La mayoría de ellos opina estar de acuerdo con las siguientes seis afirmaciones: 1) “Las ventajas de esta profesión claramente son mayores que las desventajas”; 2) “Si pudiera decidir de nuevo, volvería a elegir este trabajo/cargo”; 3) “Disfruto trabajar en esta escuela”; 4) “Recomendaría mi escuela como un buen lugar para trabajar”; 5) “Estoy satisfecho(a) con mi desempeño en esta escuela”, y 6) “En general, estoy satisfecho(a) con mi trabajo”.

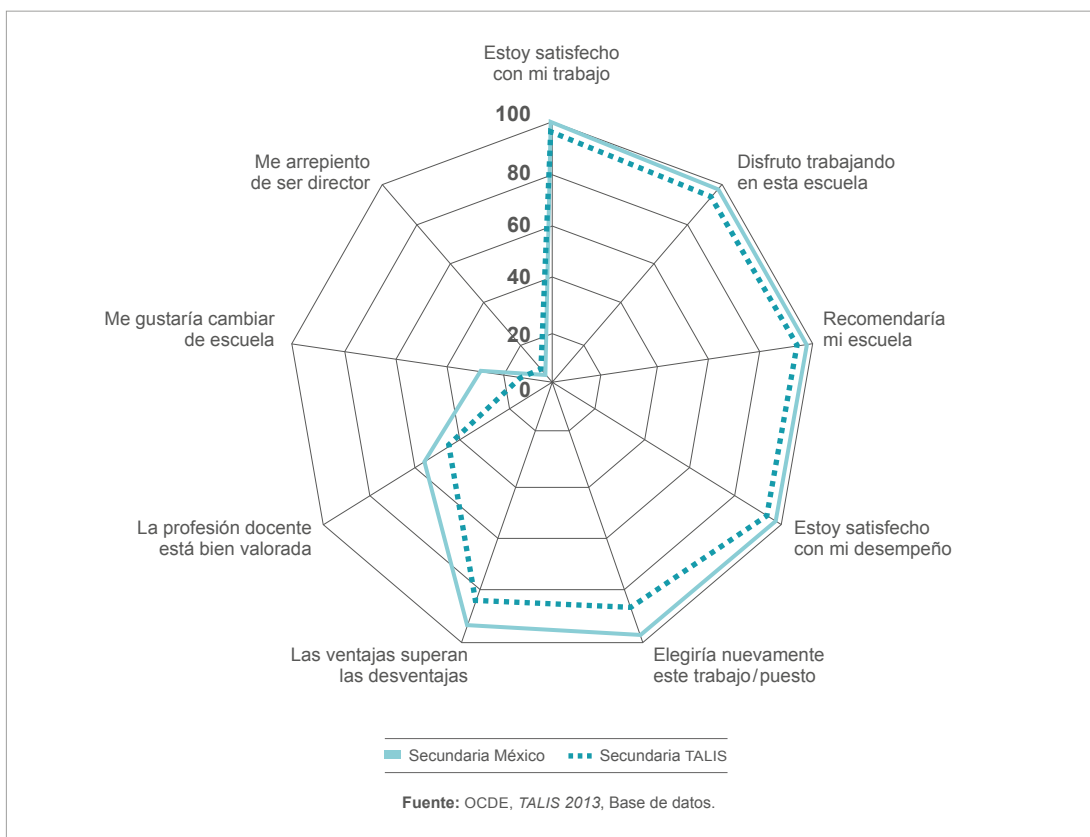
Por otro lado, muy pocos de ellos lamentan haberse convertido en directores (6%), aunque una cantidad no despreciable desearía cambiar de escuela (14% en los países TALIS y 30% en México). Finalmente, en promedio, apenas la mitad de los directores percibe que la profesión docente está bien valorada. Llama la atención que una mayor proporción de directores mexicanos tenga una opinión más favorable al respecto (57%) que su contraparte internacional (44%).

Cuadro 3.5 Reactivos de la escala de satisfacción en el trabajo de directores

Reactivos	Forma abreviada
Las ventajas de esta profesión claramente son mayores que las desventajas	Las ventajas superan las desventajas
Si pudiera decidir de nuevo, volvería a elegir este trabajo/cargo	Elegiría nuevamente este trabajo/puesto
Me gustaría cambiarme a otra escuela si eso fuera posible	Me gustaría cambiar de escuela
Lamento haberme convertido en director(a)	Me arrepiento de ser director
Disfruto trabajar en esta escuela	Disfruto trabajando en esta escuela
Recomendaría mi escuela como un buen lugar para trabajar	Recomendaría mi escuela
Creo que la profesión de la enseñanza es valorada en la sociedad	La profesión docente está bien valorada
Estoy satisfecho(a) con mi desempeño en esta escuela	Estoy satisfecho con mi desempeño
En general, estoy satisfecho(a) con mi trabajo	Estoy satisfecho con mi trabajo

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.
Fuente: Cuestionario del director (OCDE, 2013b).

Gráfica 3.20 Porcentaje de directores de educación secundaria que reportan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con distintos aspectos sobre su satisfacción laboral



Haciendo un balance de los resultados mostrados en la gráfica 3.20, puede afirmarse que, en general, la satisfacción en el trabajo es mayor en los directores mexicanos que en los directores de los países TALIS.

Aunque en la gráfica 3.20 no se integran los resultados de los directores de primaria y media superior de México, la proporción de estos niveles educativos es similar a la encontrada en la secundaria

mexicana; casi la totalidad de los directores reportó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación relativa a la satisfacción con su trabajo: lo señala así 99% en primaria, 100% en secundaria y 97% en educación media superior. Por otro lado, hay rubros donde las diferencias se hacen más patentes, especialmente entre los directores de educación básica y los de media superior. Por ejemplo, 58% de los directores de primaria y 57% de los de secundaria perciben que la profesión docente es valorada en la sociedad, mientras que un porcentaje menor de directores de educación media superior opina en el mismo sentido (44%). Otras diferencias se relacionan, por ejemplo, con el deseo de los directores por cambiar de escuela si fuera posible: 26% en primaria, 30% en secundaria y sólo 14% en educación media superior (ver tabla 3.18 de los anexos).

3.6 Síntesis de resultados y conclusiones

En TALIS se estudiaron las características de los directores y de las prácticas que realizan en el ejercicio de su función. De acuerdo con su marco referencial, el estudio internacional indaga los estilos de liderazgo instruccional de los directores, entendidos como los esfuerzos emanados de la dirección que se enfocan en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que en México:

- Al menos 7 de cada 10 directores son mayores de 40 años y se concentran en el intervalo de 50 a 59 años de edad. En educación básica quienes ocupan el puesto de director tienen más de 20 años de experiencia docente; en educación media superior, por su parte, los directores tienen alrededor de 17 años como docentes. Estos datos cobran sentido al considerar que la carrera docente ha sido regulada por el programa escalafonario para el ascenso, en donde la antigüedad es uno de los elementos importantes para acumular puntajes y obtener el ascenso a la función directiva.
- Más de 80% de los directores de todos los niveles cuenta con licenciatura o maestría (nivel ISCED 5A). En primaria destaca que existe casi una quinta parte de directores que declaró tener una formación inferior al nivel 5B, que refiere a una formación de carácter práctico para el desarrollo de habilidades y destrezas profesionales.
- En relación con la formación recibida, aproximadamente 6 de cada 10 directores de primaria y secundaria señalan que recibieron un fuerte componente relacionado con el tema del liderazgo, mientras que en educación media superior esto sucede sólo en 4 de cada 10 directores mexicanos.
- Los cursos, las conferencias y las visitas de observación se refieren como las principales actividades de desarrollo profesional a las que recurren los directores mexicanos. En educación básica, aproximadamente 7 de cada 10 directores reportan asistir a este tipo de actividades, mientras que en educación media superior esto sucede en 8 de cada 10.
- Los directores de todos los niveles reportan que enfrentan barreras para asistir a actividades de desarrollo profesional. Los principales problemas se relacionan con la falta de incentivos y de apoyo de sus superiores, así como con el conflicto con el horario de trabajo. En el caso específico de la educación secundaria, destaca la “Falta de oportunidades para el desarrollo profesional” como una barrera que enfrenta la mitad de los directores.
- En lo que se refiere a la función directiva en las escuelas mexicanas, destaca la falta de autonomía de los directores para realizar ciertas actividades que se consideran básicas para el buen funcionamiento del centro escolar. Los directores reportan como las dos principales actividades de su función: 1) establecer medidas disciplinarias y 2) elegir materiales pedagógicos. En el otro extremo, la mayoría de los directores mexicanos no tiene participación en las actividades relacionadas con asignar o disminuir salarios a los docentes ni contratarlos o despedirlos. En ambas tareas, la proporción de directores internacionales que dice tener injerencia en estas responsabilidades es tres veces mayor que la reportada por los directores mexicanos.
- Estos últimos dicen realizar una serie de acciones relacionadas con el liderazgo instruccional, por ejemplo, actuar para que los profesores se responsabilicen de los aprendizajes de los estudiantes, e informar a los padres o tutores sobre el desempeño de sus hijos.

- De acuerdo con los resultados, los directores en México expresan disposición hacia la cultura del trabajo colaborativo: aproximadamente 9 de cada 10 dijeron estar de acuerdo con que el personal y los padres o tutores se involucran en la toma de decisiones de la escuela; en el mismo sentido, entre 7 y 8 de cada 10 directores reportaron estar de acuerdo con que los alumnos participen en la toma de decisiones de la escuela. Por lo anterior, podría suponerse que existen condiciones que favorecen la distribución del liderazgo entre los actores de la comunidad escolar.
- Más de 96% de los directores mexicanos de los tres niveles educativos declaró sentirse satisfecho con su desempeño en el puesto. Poco más de 90% reportó que las ventajas sobrepasan las desventajas en el puesto, que recomendaría su escuela para trabajar y que volvería a elegir el trabajo que desempeña.

Referencias

- Antúñez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares: análisis y propuesta*. Barcelona: Horsori.
- y Gairín, J. (2000). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Grao.
- Bocanegra, N., Gómez, S., González, J., y Sánchez, R. (2001). El directivo como gestor de las tareas educativas. En Elizondo, A. (coord.), *La nueva escuela vol. I: Dirección, Liderazgo y Gestión escolar*, (pp. 24-147). México: Paidós.
- Branch, G., Hanushek, E., y Rivkin, S. (2013). School Leaders Matter: Measuring the Impact of Effective Principals. *Education Next*, 13(1), pp. 63-69.
- Carballo, R. (2006). *Aprender haciendo. Guía para profesores. Aproximación a los espacios de aprendizaje basados en la acción, la experiencia y el grupo de trabajo y aplicaciones prácticas* (recurso electrónico del II Encuentro sobre experiencias grupales e innovadoras en la docencia universitaria). Madrid: Centro de Estudios Superiores Felipe II -Campus Aranjuez- Universidad Complutense de Madrid.
- Clark, D., Martorell, P., y Rockoff, J. (2009). *School Principals and School Performance* (CALDER Working Paper 38). Washington D.C.: The Urban Institute.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela*. Barcelona: Paidós.
- Ferreres, V., e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Grubb, W., y Flessa, J. (2006). A Job too Big for One: Multiple Principals and Other Nontraditional Approaches to School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), pp. 518-550.
- Gvirtz, S., y De Podestá, M.E. (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Gránica.
- Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Transforming Leadership*, 49(5), pp. 8-12.
- (2005). *Educational Leadership. A Review of the Research. Prepared for the Laboratory for Students Success*. Toronto: Teple University Center for Research in Human Development and Education.
- Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscú: Progress Publishers.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., y Anderson, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. St. Paul: University of Minnesota. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Marshall, C., Mitchell, B., Gross, R., y Scott, D. (1992). The Assistant Principalship: A Career Position or a Stepping-Stone to the Principalship? *NASSP Bulletin*, 76(540), pp. 80-88.
- Navarro, C. (2010). *Caracterización del trayecto de los profesores de escuelas secundarias estatales para llegar al puesto directivo: condiciones, implicaciones y aprendizajes* (tesis doctoral). Recuperado de: <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/MCE/Tesis%20MCE%20Claudia%20Navarro%20Corona.pdf>
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (1999). *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 implementation in OCDE Countries*. París: autor.

- ____ (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>
- ____ (2013a). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- ____ (2013b). *Cuestionario del director primaria: versión para el estudio principal. Español*. México.
- ____ (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: autor.
- Ortega, F. (1992). Unos profesionales en busca de profesión. *Educación y Sociedad*, 11(2), pp. 25-33.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership* (vol. 1: Policy and Practice). París: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- ____, Nusche, D., y Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership* (vol. 2: Case Studies on System Leadership). París: OECD Publishing.
- Quong, T. (2006). Asking the Hard Questions: Being a Beginning Principal in Australia. *Journal of Educational Administration*, 44(4), pp. 376-388.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 82-102.
- Schmelkes, S. (2002). La calidad requiere liderazgo. En Secretaría de Educación Pública (ed.). *Primer curso nacional para directivos de Educación Secundaria* (pp. 53-58). México: editor.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tickle, B., Chang, M., y Kim, S. (2011). Administrative Support and Its Mediating Effects on US Public School Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp. 342-349.
- Waskiewicz, S.P. (1999). *Variables that Contribute to Job Satisfaction of Secondary Assistant Principals*. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Desarrollo profesional de los docentes

Verónica Medrano Camacho¹

En este capítulo se presenta la información obtenida en el estudio TALIS 2013 acerca de la participación de los docentes de educación primaria, secundaria y media superior en las actividades de desarrollo profesional, los temas revisados en dichos procesos y el acompañamiento que los docentes han recibido, ya sea mediante un programa de inducción, al ingresar al servicio, o de manera constante mediante la tutoría.

La información se organiza en cinco apartados, cada uno con dos secciones: en la primera se presenta un marco referencial sobre el tema a tratar y, en la segunda, los resultados del estudio TALIS relacionados con el tema. En el primer apartado se muestra la estructura de los sistemas de formación continua y superación profesional de los docentes en servicio en México, y se presentan los resultados de TALIS sobre la intensidad de participación de los docentes en las actividades de desarrollo profesional continuo por nivel educativo, según algunas características personales de los profesores y del contexto escolar. En el segundo apartado se especifican las actividades, recursos y apoyos destinados al desarrollo profesional docente en México, seguido por información relacionada que se recopiló mediante el estudio.

En el tercer apartado se presentan los temas de formación continua en el país y los mecanismos para su selección, así como los resultados de TALIS en relación con los asuntos incluidos en las actividades de desarrollo profesional, su impacto escolar y las necesidades de formación identificadas por los docentes. El cuarto apartado contiene la información relacionada con los procesos de inducción y tutoría establecidos en la normatividad, de acuerdo con los resultados del estudio sobre la presencia de programas en relación con dichos procesos en las escuelas y las características de los docentes involucrados en su aplicación. El último apartado contiene una síntesis general de los resultados expuestos en el capítulo.

¹ Se agradece la colaboración de Claudia Navarro y la lectura acuciosa de Karla Díaz.

Introducción

El desarrollo profesional es un proceso continuo que ayuda a complementar la formación inicial de los docentes, permite atender sus necesidades, desarrollar innovaciones y aplicar programas o reformas educativas. Hasta 2013, en México se distinguían tres tipos de actividades para este fin: la actualización, la capacitación y la profesionalización. Con la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se agregaron a estas actividades la de tutoría –dirigida a los docentes que ingresan al servicio– y la de asesoría y acompañamiento especializado, mediante el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).

Las actividades de desarrollo profesional docente, si bien pueden impactar directamente en distintos ámbitos de la práctica pedagógica, tienen como principal objetivo mejorar los aprendizajes de los alumnos. Por esta razón, el desarrollo profesional se considera exitoso cuando logra transformar las disposiciones de los docentes al mismo tiempo que fortalece sus competencias y conocimientos de modo tal que les permita construir estrategias de enseñanza encaminadas a elevar el aprovechamiento escolar de los alumnos y, en general, contribuya a su desarrollo integral.

El cuadro 4.1 muestra los elementos examinados en el estudio TALIS sobre el tema del desarrollo profesional docente, los cuales consideran las características, procesos y agentes involucrados en la inducción, la tutoría y el desarrollo profesional continuo de los profesores de educación primaria, secundaria y media superior.

Cuadro 4.1 Elementos del desarrollo profesional examinados en TALIS

Inducción	Tutoría	Desarrollo profesional continuo
<ul style="list-style-type: none"> • Formal • Informal • General/introducción administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del mentor o tutor • Destinatario de la tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Tipos/formato/contenido • Impacto percibido • Apoyo prestado • Necesidades percibidas • Barreras percibidas

Fuente: Traducción del reporte OCDE 2014, p. 87.

Cuando el tamaño de la muestra lo permite, se incluye la información del promedio de los países TALIS en los tres niveles educativos señalados, a partir de la cual se pueden realizar algunas comparaciones. La información más sólida corresponde a TALIS de educación secundaria, y en esta ocasión se incluyen en el estudio educación primaria y media superior.

El lector debe considerar que la estructura de los instrumentos de TALIS 2013 y el tipo de preguntas en ellos utilizadas (temporalidad, selección de actividades y temas de formación) determinan también los límites de interpretación de los resultados, a la vez que dejan anotados algunos tópicos de interés internacional sobre los cuales puede profundizarse con estudios locales. Es importante aclarar que, por los cambios en la estructura de los reactivos² entre TALIS 2008 y TALIS 2013, no fue posible realizar comparaciones en todas las categorías exploradas sobre el desarrollo profesional, y en ambos casos, sólo se reportan algunos datos respecto a los temas de formación en las que los docentes están interesados.

Cada apartado inicia con un marco referencial donde se ofrecen elementos contextuales y estructurales que permiten un análisis más adecuado de la información proveniente del estudio y, por consiguiente, las conclusiones y observaciones que se pueden realizar a partir de este documento responden de mejor manera a los problemas existentes en el ámbito del desarrollo profesional de los docentes en el país.

² La principal modificación se hizo sobre el lapso de participación de los docentes observado: en 2008 fue de 18 meses anteriores a la encuesta y en 2013 de los 12 meses previos.

4.1 Estructura de los sistemas de desarrollo profesional continuo en México y la participación de los docentes

De acuerdo con los resultados de TALIS 2013, en México la participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional continuo en general supera 90% en todos los niveles educativos estudiados (primaria, secundaria y media superior), independientemente de las características de los profesores (experiencia, situación laboral, horas contratadas) y de las escuelas (tipo de sostenimiento y tamaño de localidad donde se encuentran asentadas).

Este apartado se divide en dos secciones donde se describe la estructura de los sistemas nacionales de formación continua y superación profesional para la atención a los docentes de educación básica y media superior en el país, con el objetivo de proporcionar elementos para realizar un análisis de los resultados del estudio que permita comprender la alta proporción de docentes que participan en las actividades de desarrollo profesional, y los estímulos existentes para hacerlo.

4.1.1 Estructura de los sistemas nacionales de formación continua y superación profesional

Desde hace más de dos décadas, el desarrollo profesional docente en México tiene una estructura general establecida para la atención de los agentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuya última modificación ocurrió en 2008, pero que sufrirá adecuaciones según los planteamientos del Servicio Profesional Docente al mismo tiempo de su aplicación.

En cambio, en la educación media superior el desarrollo profesional ha sido organizado por cada una de las direcciones o instituciones que la integran,³ debido a que éstas tienen la capacidad de desarrollar su propia normatividad, además de que la gran variedad de planes de estudio y perfiles de egreso dificulta la construcción de programas generales para mejorar el desempeño académico y de actualización docente (Villa-Lever, 2010). De acuerdo con las disposiciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) –donde se establecen un Marco Curricular Común, la definición y el reconocimiento de la oferta de educación media superior (EMS) y la profesionalización de los servicios–, es que se aplica por primera vez a nivel nacional el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), a través de un convenio de colaboración entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

Educación básica

De la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) depende la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), responsable de diseñar y aplicar el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCYSP).⁴

El PSNFCYSP tiene como objetivo general:

contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad (SEP, 2008, Acuerdo 465).

³ Entre ellas la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General del Bachillerato (DGB), la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGEYTM), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Colegio de Bachilleres (COBACH) y bachilleratos autónomos dependientes de las universidades.

⁴ Los antecedentes del PSNFCYSP son el Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM, 1992), el Programa de Actualización del Magisterio (PAM, 1993) y el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP, 1994).

Sus objetivos específicos apuntan a tres aspectos centrales: 1) la instalación desde la federación de las prioridades educativas nacionales, con base en diagnósticos de las entidades y colocadas en un catálogo nacional; 2) la delegación a los estados de la operación y responsabilidad de la aplicación de la oferta, sujetos a la evaluación de sus actividades, y 3) la promoción de la participación de las instituciones de educación superior (IES), los organismos no gubernamentales y las asociaciones de profesionistas en las tareas de formación continua.

El PSNFCYSP tiene una estructura centralizada que define, junto con las 32 instancias estatales y consejos consultivos, las líneas generales de acción y los contenidos de la oferta formativa. La implementación de los procesos ocurre principalmente mediante los Centros de Maestros instalados en las entidades federativas, así como a través de instituciones de educación superior y otros organismos.

La oferta formativa, desde 2010 y hasta 2013, fue integrada en un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, que recopilaba los catálogos emitidos en respuesta a una convocatoria lanzada cada ciclo escolar. Asimismo, hasta el ciclo escolar 2012-2013 en el calendario escolar se consideraba una semana de cursos básicos de formación continua.

Existen dos sistemas de estímulos ligados a la formación continua de los docentes de educación básica:

- El escalafón docente (1930) regula la promoción vertical de los docentes de educación básica considerando el puntaje que obtienen en cuatro factores: conocimientos; aptitud; antigüedad y disciplina, y puntualidad (SEP, 2002).
- El Programa Nacional de Carrera Magisterial (1993) es un sistema de promoción horizontal que proporciona estímulos monetarios al personal afiliado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que labora en escuelas públicas de educación básica, cuyo objetivo es estimular la actualización y capacitación del personal docente, directivo y de supervisión, así como reconocer a quien consigue una mejora significativa en el aprendizaje de sus alumnos. Además, el programa busca recompensar la experiencia, el desarrollo de labores en condiciones adversas (zonas rurales y marginadas) y la atención a alumnos con barreras en el aprendizaje, y trata así de asegurar la permanencia de los docentes en las funciones que realizan (Ortiz, 2003).

Educación media superior

En la educación media superior no se cuenta con un sistema que integre todas las actividades y recursos para atender el desarrollo profesional continuo de sus docentes. Cada dirección o institución desarrolla sus propios procesos formativos en atención a sus necesidades. En algunos casos se observa que los planteles de sostenimiento estatal emulan a los programas de formación continua de las instituciones federales que más se adecuan a sus características (plan de estudios y perfil de egreso similar).

Fue en el marco de la RIEMS que a nivel federal se estableció el PROFORDEMS con el objetivo de formar a los profesores en el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común. El PROFORDEMS pretende abarcar los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales para la transformación de la práctica docente impulsando la incorporación de estrategias dirigidas a la construcción de competencias.

A la par se desarrolló el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), el cual sirve para obtener la constancia de certificación en competencias de manera voluntaria. El CERTIDEMS puede tener un costo o bien puede ser cubierto por la SEP (ANUIES y SEP, s/f).

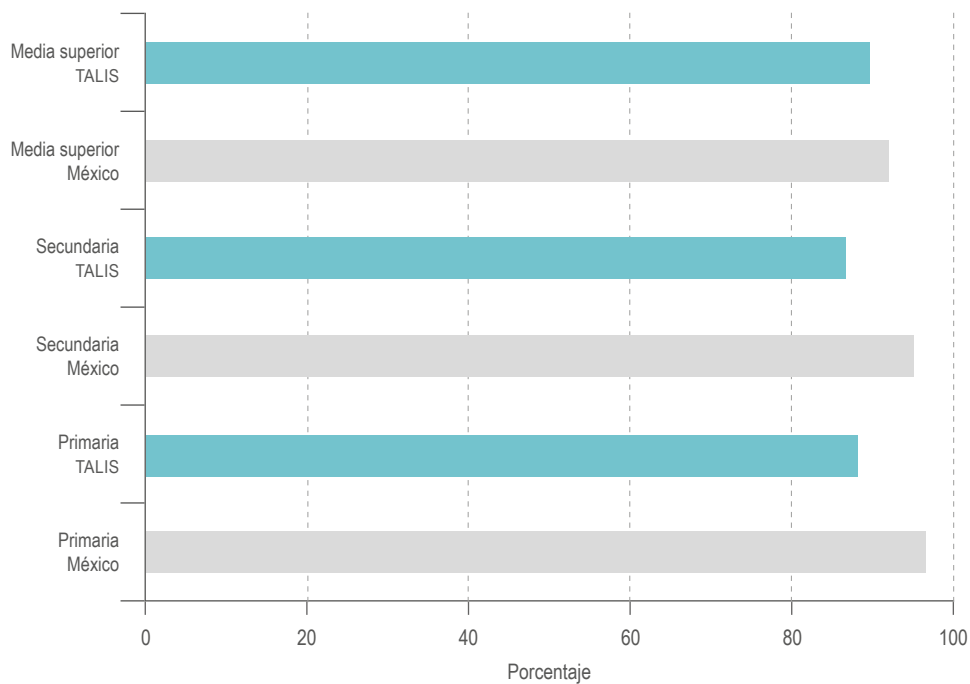
Los estímulos ligados a la formación de los docentes y directivos en la educación media superior se encuentran sobre el colectivo docente, ya que para que una institución logre ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) al menos 33% de los grupos/asignaturas o unidades académicas deberán ser atendidos por docentes que hayan concluido satisfactoriamente un programa

de formación reconocido por el Comité Directivo del SNB, ya sea un diplomado impartido por la red de instituciones de la ANUIES y especializaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), del PROFORDEMS o cualquier otro que llegase a ser autorizado por el Comité Directivo del SNB (27 de junio de 2013).

4.1.2 La participación de los docentes en el desarrollo profesional

En México, al menos 9 de cada 10 docentes señalaron haber participado en actividades de desarrollo profesional en 2013. En la gráfica 4.1 se muestra que son los docentes de educación primaria quienes participan más (97%), seguidos por los de educación secundaria (96%) y los de educación media superior (94%). Estos porcentajes superan el promedio de los países participantes en TALIS en cada nivel educativo: en primaria, por 7 puntos porcentuales; en secundaria, por 8 puntos, y en educación media superior, por 3 (ver tabla 4.1 de los anexos).

Gráfica 4.1 Porcentaje de docentes mexicanos y de los países TALIS que emprendió algunas actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta

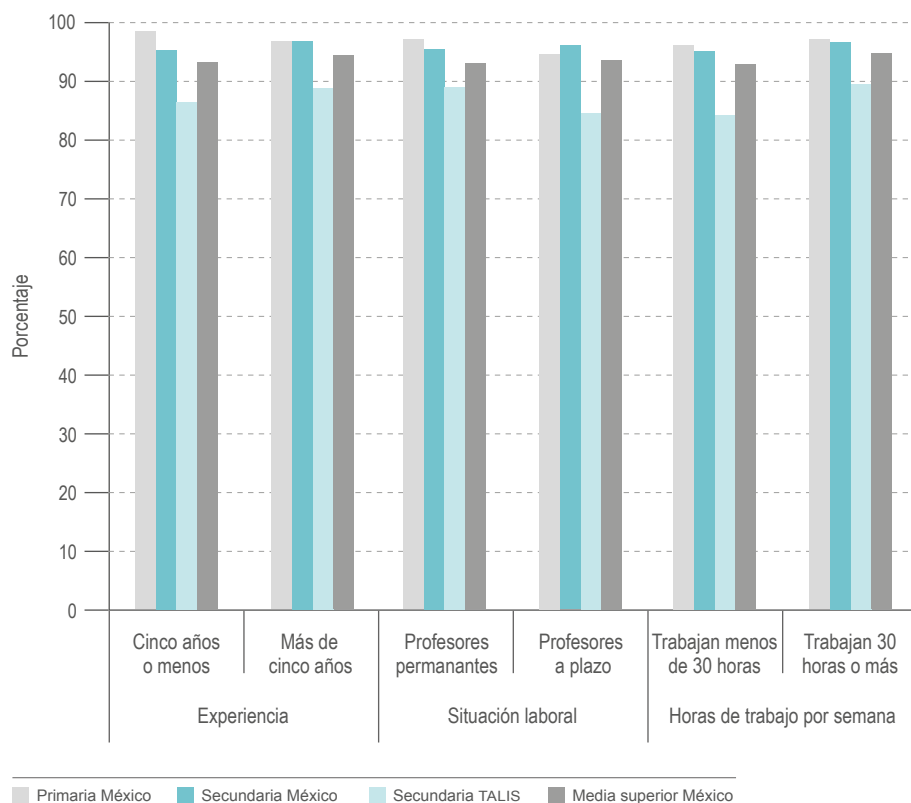


Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

La amplitud de los recursos de formación continua existentes en el país, el enlace de ésta con los estímulos individuales e institucionales y el establecimiento de periodos de formación continua obligatorios durante el ciclo escolar pueden estar favoreciendo los altos porcentajes de participación de los docentes mexicanos en las actividades de desarrollo profesional.

En la gráfica 4.2 se muestra que independientemente de características tales como los años de experiencia, la situación laboral y las horas de trabajo a la semana, los docentes de primaria y secundaria asisten en gran medida a actividades de desarrollo profesional. En todos los casos los porcentajes rebasan 90% y la diferencia entre ellos es de alrededor de 1 punto porcentual (ver tabla 4.2 en los anexos).

Gráfica 4.2 Porcentajes de docentes que asisten a actividades de desarrollo profesional según características seleccionadas



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

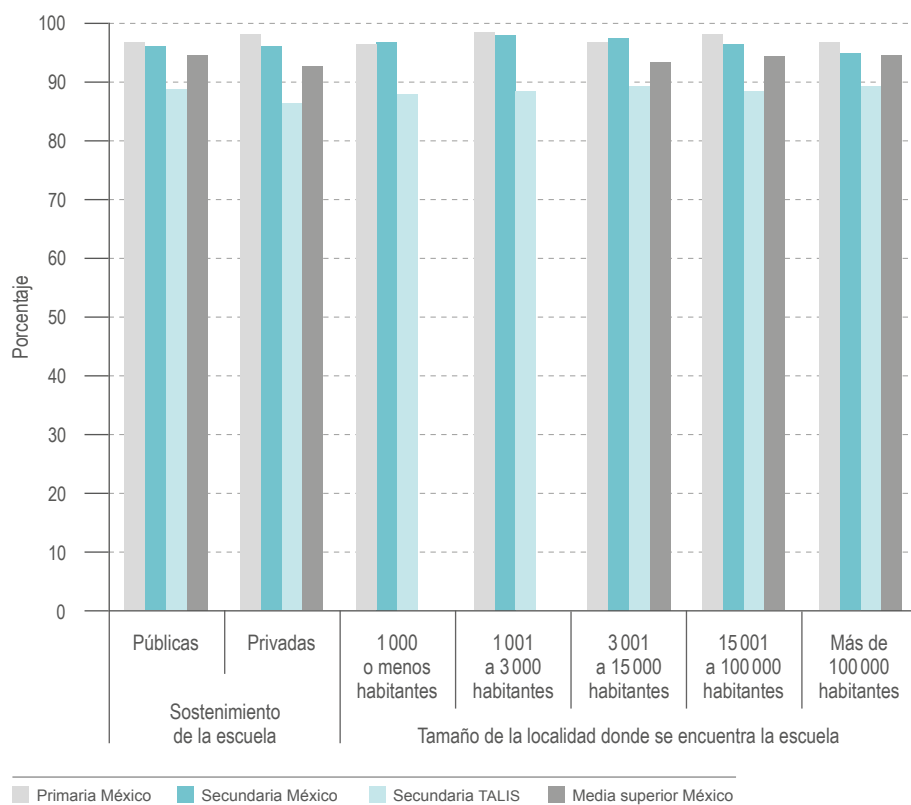
Cuando se revisan los resultados de los docentes mexicanos en educación secundaria respecto de los países TALIS (ver tabla 4.2 en los anexos), se distinguen algunas diferencias de menor importancia, aunque estadísticamente significativas: 1) los profesores que asisten a más actividades de desarrollo profesional cuentan con mayor experiencia (89%), tienen una situación laboral estable (89%) y trabajan 30 horas o más a la semana (90%), y 2) los docentes que asisten a menos actividades de formación continua son los de menor experiencia (87%), cuentan con menos horas de trabajo por semana (84%) y están contratados por plazos cortos (85%).

Si se comparan los resultados de educación secundaria para México contra los de países TALIS para el mismo nivel educativo, se encuentra que la participación de los docentes mexicanos en actividades de desarrollo profesional supera entre 7 y 11 puntos porcentuales a la de sus pares internacionales (ver gráfica 4.2). Ante estos resultados cabe preguntarse por las diferencias entre los sistemas de formación continua de los países TALIS y la existencia de estímulos ligados a la participación de sus docentes en las actividades de desarrollo profesional.

En la gráfica 4.3 se presentan los porcentajes de docentes que asistieron a actividades de desarrollo profesional según las características de las escuelas en las que están adscritos: tipo de sostenimiento (público y privado) y tamaño de la localidad donde se encuentran. Los resultados muestran que en México el acceso a las actividades de desarrollo profesional no está determinado por dichas características, ya que durante un año entre 95 y 99% de los docentes de primaria y secundaria tuvo acceso al menos a una actividad de desarrollo profesional y, aunque se observan diferencias en los porcentajes para cada una de las desagregaciones, éstas no son importantes ni estadísticamente significativas (ver tabla 4.3 en los anexos).

Respecto a los datos de educación media superior, se observa que en las diferentes categorías entre 93 y 95% de los docentes asistió a alguna actividad de desarrollo profesional. En este caso cabe señalar que dos de las desagregaciones no son representativas (tamaño de localidad de 1 000 o menos habitantes y 1 001 a 3 000 habitantes) y no se incluyen en la gráfica 4.3, ya que, en el ciclo escolar 2012-2013, en las poblaciones pequeñas existían pocas instituciones de este nivel educativo —26% (4 151 escuelas) en localidades menores de 2 500 habitantes y 74% (11 808 escuelas) en localidades de 2 500 o más habitantes (cálculos de la Dirección de Indicadores Educativos [DIE]/ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] con base en las *Estadísticas continuas del formato 911*, SEP-Dirección General de Planeación y Estadística Educativa [DGPEE])—. ⁵

Gráfica 4.3 Porcentajes de docentes que en los 12 meses previos a la encuesta asistieron a actividades de desarrollo profesional según sostenimiento y tamaño de la localidad donde se encuentra la escuela ⁷



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

En la revisión de estas características escolares, la única diferencia estadísticamente significativa se encontró en los datos del promedio de los países TALIS para educación secundaria (ver tabla 4.3 en los anexos) en relación con la participación de los docentes según el tipo de sostenimiento de la escuela a la que están adscritos: asisten más los docentes de escuelas públicas (89%) que los de las escuelas privadas (87%), mientras que el porcentaje de docentes que participan en las actividades de desarrollo profesional, según el tamaño de la localidad donde se ubica la escuela, es de 88 a 89%, sin que esta diferencia sea estadísticamente significativa.

⁵ Se espera que en años subsiguientes, ante la obligatoriedad de la educación media superior y la expansión observada en 2014 de los telebachilleratos y las instituciones de educación media superior a distancia (EMSAD), los porcentajes cambien y reflejen el acceso a las actividades de desarrollo profesional de los docentes adscritos a planteles de localidades de 3 000 o menos habitantes.

Al comparar datos de los países TALIS para educación secundaria con los resultados nacionales se encuentra la mayor diferencia en la participación de los docentes en el sostenimiento privado —en México participa 96% de los docentes en actividades de desarrollo profesional, contra 86% del promedio TALIS—, mientras que el porcentaje más similar se observa en la participación de los docentes de escuelas ubicadas en localidades de más de 100 000 habitantes —en México 95%, y en el promedio de TALIS 90%—. De este modo, los rangos van de 6 a 10 puntos porcentuales de diferencia, siempre con una mayor participación de los docentes mexicanos de educación secundaria.

4.2 Actividades, dispositivos y apoyo para el desarrollo profesional continuo de los docentes

De acuerdo con los resultados de TALIS, en México los cursos y talleres son las actividades de desarrollo profesional predominantes; en 2013 asistieron a ellos 9 de cada 10 docentes de educación primaria y secundaria, y 8 de cada 10 de educación media superior. Además de los cursos y talleres (en una asignatura, métodos u otros temas relacionados con la educación), otras de las actividades elegidas por los docentes mexicanos son los programas de estudios que otorgan un reconocimiento o diploma en educación (diplomado o especialidad) y la investigación individual o en colaboración sobre un tema de interés profesional.

En este apartado se describen los tipos de actividades, recursos, apoyos y obstáculos para la formación continua de los docentes. Se organiza en dos subapartados: en el primero se describen los tipos de servicio, así como los recursos de formación continua y superación profesional que operan en el país, y en el segundo se muestran los resultados de TALIS respecto a las actividades de desarrollo profesional en que participan los docentes.

4.2.1 Tipos de servicio y recursos de formación continua y superación profesional de los docentes en México

Los procesos de formación continua en el país se llevan a cabo mediante tres tipos de servicio: actualización, capacitación y desarrollo profesional. La actualización es la puesta al día respecto a los avances de las ciencias de la educación. “Refiere a procesos de desarrollo, profundización o ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares)” (SEP, 2008, p. 45).

En educación básica se refiere principalmente a los cursos y talleres que otorgan puntajes a los docentes para participar en el sistema de estímulos de Carrera Magisterial; incluyen cursos (40 horas), diplomados (120 horas) y trayectos formativos (30, 40 o 120 horas). En su mayoría son de modalidad presencial, aunque también existen las modalidades semipresencial y en línea.

Por su parte, la capacitación se refiere a los “procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, desde las distintas funciones que desempeñen, sean éstas curriculares, de gestión o tecnológicas” (SEP, 2008, p. 45).

En general, la capacitación está relacionada con el diseño y la aplicación de programas, reformas e innovaciones, aunque puede incluir elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares que sustenten las intervenciones. Es un requisito para el desarrollo de los programas o innovaciones y no otorga puntos para el sistema de estímulos (v. g. Escuelas de Calidad [PEC] o Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo [EIMLE]).

La superación profesional, por otra parte, “es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) a través de estudios de especialización, maestría y doctorado” (SEP, 2008, p. 45).

Las especialidades y posgrados generalmente son cursados de acuerdo con el interés individual de los docentes, quienes se hacen cargo del costo total, o bien tramitan becas académicas o laborales. Este tipo de formación puede otorgar puntajes a través de escalafón y Carrera Magisterial.

Entre los recursos de formación continua, aquí se menciona el más relevante debido a que asegura la operación de los servicios en todas las entidades federativas: los centros de maestros. En el país existen 534 centros de maestros y 40 extensiones instalados en toda la república. De acuerdo con un censo realizado por la DGFCMS en 2010-2011, cada centro de maestros atiende en promedio 267 escuelas de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y normal, mientras que 42% de los centros tiene una plantilla de 1 a 5 personas, y en 35% laboran de 6 a 10 personas, entre coordinadores y asesores técnico pedagógicos (DGFCMS y SEP, 2011).

Los centros de maestros forman *redes de profesores* como un medio para solicitar apoyo a fin de cumplir con las tareas asignadas, que de otro modo no lograrían funcionar por la falta de personal. Las *redes de profesores*, comúnmente, son integradas por docentes frente a grupo, personal de apoyo técnico pedagógico (ATP) o directivos que son *invitados* a impartir los cursos de formación continua, la mayoría de las veces sin recibir ningún apoyo a cambio ni capacitación adicional y, en algunos casos, siguiendo un esquema de formación en *cascada*.

De manera alterna, existe un mecanismo para que las escuelas de educación básica gestionen, ante las autoridades de cada entidad federativa, cursos que atiendan sus necesidades específicas. La principal dificultad que enfrentan las escuelas, principalmente pequeñas y de áreas rurales, es que, para ser aprobadas sus solicitudes, necesitan formar grupos que van de 10 a 15 docentes.

En cuanto a la educación media superior, el PROFORDEMS es una modalidad mixta que incluye actividades presenciales y a distancia a través de universidades e institutos de educación superior. Por sus características podría ser considerada como una actividad de capacitación, ya que responde al ejercicio de la certificación de las competencias docentes, alineadas a un perfil normativo, aunque, igual que las actividades de actualización, incluye elementos teóricos y metodológicos.

Este programa cuenta con distintas opciones autorizadas por el Comité Directivo del SNB, como la Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior de modalidad en línea, impartida por la UPN; el Diplomado de Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, de modalidad mixta (presencial y a distancia), impartido por instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES, y el instrumento de Evaluación de Competencias Docentes (ECODEMS), que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) (COEMS, 2013, p.22).

4.2.2 Actividades y apoyo para el desarrollo profesional continuo de los docentes

En el estudio de TALIS 2013 se exploraron nueve tipos de actividades de desarrollo profesional que dan cuenta de las principales situaciones de formación en las que participan los docentes. En el cuadro 4.2 se describen los reactivos que aparecen en los cuestionarios y la frase corta utilizada en las gráficas que acompañan este análisis.

La proporción de docentes de educación primaria, secundaria y media superior que asiste a las distintas actividades de desarrollo profesional en México se alinea a aquellas de mayor difusión en el país que fueron presentadas en el subapartado anterior. En la gráfica 4.4 se muestra que las tres actividades que registran mayor participación por parte de los docentes mexicanos de educación primaria, secundaria y media superior son los “Cursos y talleres” (91, 91 y 81%, respectivamente), los “Programas de estudios” (55, 43 y 53%, respectivamente) y la “Investigación individual o en colaboración” (51, 50 y 48%) (ver tabla 4.4a en los anexos). Las dos primeras corresponden al tipo de actividades a través de las cuales se obtienen puntajes en escalafón y Carrera Magisterial; la tercera opción podría tal vez referirse a la que es resultado de la participación de los docentes en programas de posgrado (especialidad, maestría o doctorado) en los que se les involucra en ejercicios de investigación e intervención para la obtención del grado, y mediante los cuales también se obtienen puntos para los programas de promoción.

Cuadro
4.2

Reactivos sobre las actividades de desarrollo profesional continua a las que asisten los docentes

Reactivos	Frase abreviada
Cursos y talleres (por ejemplo, en una asignatura, métodos u otros temas relacionados con la educación)	Cursos y talleres
Programa de estudios que otorgue un reconocimiento o diploma en educación (por ejemplo, diplomado o especialidad)	Programas de estudios
Investigación individual o en colaboración en un tema de interés profesional	Investigación
Participación en red de profesores formada específicamente para el desarrollo profesional	Red de profesores
Conferencias o seminarios (donde profesores o investigadores presentan los resultados de sus investigaciones y debaten temas educativos)	Conferencias o seminarios
Tutoría u observación de colegas como parte de un acuerdo formal de la escuela	Tutoría u observación de colegas
Cursos de capacitación en servicio dentro de establecimientos de negocios, en organismos públicos y organizaciones no gubernamentales	Curso de capacitación
Visitas de observación a establecimientos de negocios, organizaciones públicas o no gubernamentales	Visitas a establecimientos
Visitas de observación a otras escuelas	Visitas a otras escuelas

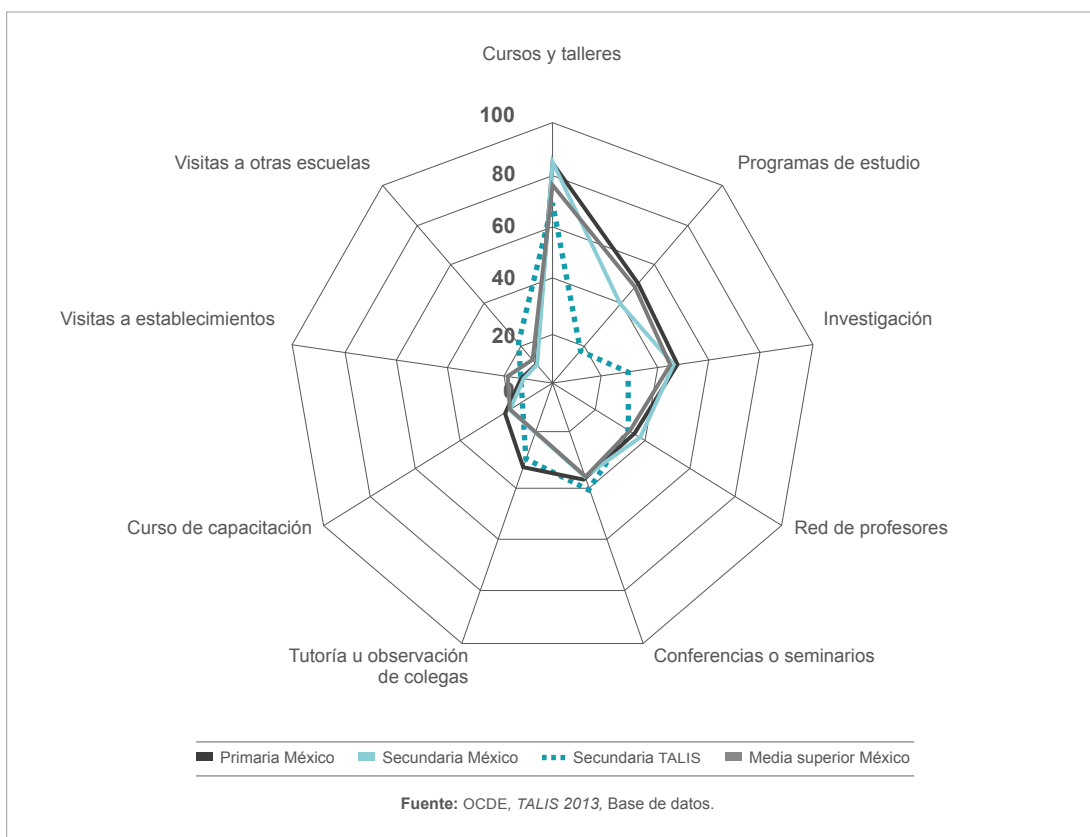
Fuente: Cuestionario del profesor (OCDE, 2013).

Los resultados para los países TALIS (gráfica 4.4) de educación secundaria, en comparación con los de este mismo nivel para el país, coinciden en que la mayor proporción de docentes asiste a cursos y talleres (71 y 91%, respectivamente); en cuanto a la asistencia a conferencias y seminarios, se señala que los docentes de los países TALIS la toman como segunda opción (44%), mientras que en México esta opción alcanzaría el quinto lugar de las nueve actividades exploradas (38%).

Conviene reflexionar sobre los términos utilizados en los cuestionarios de TALIS. En algunos casos, por ejemplo sobre la participación que declaran tener los docentes mexicanos en las redes de profesores formadas específicamente para el desarrollo profesional, se tiene la hipótesis de que se puede estar contabilizando a los docentes que son invitados como formadores de formadores por los centros de maestros o las agencias encargadas de impartir los cursos básicos de formación continua en el país, y que no siempre requieren un perfil especializado o una preparación previa. Aunque en este punto el porcentaje de los países TALIS para secundaria (37%) es muy cercano al nacional (41%), tendría que considerarse lo que se conoce y opera como *red de profesores* en los otros países participantes en la investigación. En el estudio realizado por el INEE (Medrano, Zendejas y Hernández, 2013) se encontró que las actividades y el tipo de apoyo brindados a través de estas redes pueden ser muy distintos.

Asimismo, con la entrada en vigor de la LGSPD se esperaría que aumentaran los porcentajes de participación en los ámbitos de tutoría y visitas de observación, ya que estas actividades son una parte importante para la implementación de dicha ley, la cual entró en vigencia en 2014.

La información recopilada mediante TALIS concuerda en varios puntos con la estructura de los sistemas de formación continua en México anteriormente descritos. Uno de ellos es que el número de días que los docentes asisten a actividades de desarrollo profesional, reportado por ellos mismos en el estudio, indica que la duración promedio de las actividades de desarrollo profesional referida a cursos y talleres a los que asisten es de más de 20 días: en educación primaria los docentes reportaron 23 días; en educación secundaria señalaron 20, y en educación media superior, 26 (ver tabla 4.4b de los anexos).



El promedio de los países TALIS es de ocho días de duración para educación secundaria, es decir 15 menos de lo señalado por los profesores mexicanos. Considerando la duración aproximada según la normatividad establecida en los sistemas nacionales de formación continua, se encuentra que, en el caso de la educación media superior, el PROFORDEMS tiene una duración aproximada de 200 horas, es decir, 25 días, número que coincide con el señalado por los docentes en TALIS (26 días).

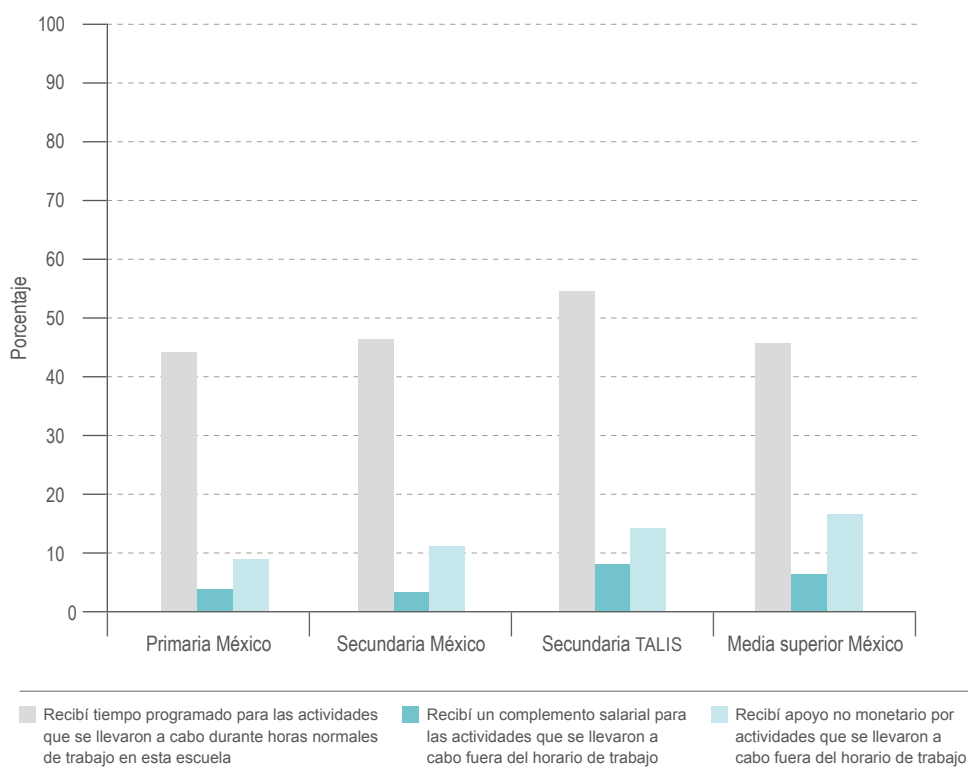
En educación primaria y secundaria los cursos pueden tener una duración de 40 horas (5 días), los diplomados de 120 horas (15 días) y los trayectos formativos de 30, 40 o 120 horas, además de los 5 días estipulados en el calendario escolar como cursos básicos de formación continua –que todavía reportaron los encuestados en TALIS 2013, pero que fueron cambiados para el trabajo del consejo técnico escolar a partir del ciclo escolar 2013-2014–. Para cubrir los 20 o 23 días reportados, los docentes de primaria y secundaria pudieron haber sumado dos de las opciones señaladas en cursos y diplomados, ya sea aislados o articulados, como parte de un trayecto formativo (ver tabla 4.4c en los anexos).

En la gráfica 4.5 se presentan los tipos de apoyo recibidos por los docentes para participar en actividades de desarrollo profesional. Se encontró que en México poco más de 40% de los profesores de educación primaria, secundaria y media superior señala haber contado con el tiempo programado para las actividades de desarrollo que se llevaron a cabo durante las horas normales de trabajo en su escuela (ver tabla 4.5 en los anexos).

El complemento salarial como apoyo para la formación lo reciben muy pocos docentes, 6% en educación media superior, 4% en primaria y 3% en secundaria. Mientras que el porcentaje de los docentes que reciben apoyo no monetario (horas de enseñanza reducidas, días libres, permiso para estudios, etcétera) es de 9% en primaria, 11% en secundaria y 17% en educación media superior (gráfica 4.5).

Gráfica
4.5

Porcentaje de docentes según apoyo recibido para sus actividades de desarrollo profesional



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

El promedio TALIS de los docentes de educación secundaria que reciben apoyo, en todos los casos, es mayor que el registrado por los docentes de este mismo nivel en el país (55% tiempo programado, 8% complemento salarial y 14% apoyo no monetario). Estos porcentajes son interesantes debido a que, como ya se revisó en el apartado 4.1, a pesar de la falta de apoyos recibidos, los docentes mexicanos asisten en mayor porcentaje a las diferentes actividades de desarrollo profesional que sus similares de los países TALIS.

En la gráfica 4.6 se muestran algunos de los obstáculos para participar en actividades de desarrollo profesional señalados por los docentes. En México, los primeros obstáculos son la falta de incentivos (65% primaria, 65% secundaria y 62% media superior) y la falta de apoyo laboral (65% primaria, 65% secundaria y 56% media superior), seguidos de una oferta de desarrollo profesional poco pertinente (56, 57 y 50%, respectivamente), incosteable (55, 55 y 48%) y en abierto conflicto con el horario de trabajo (51, 52 y 46%) (ver tabla 4.6 en los anexos).

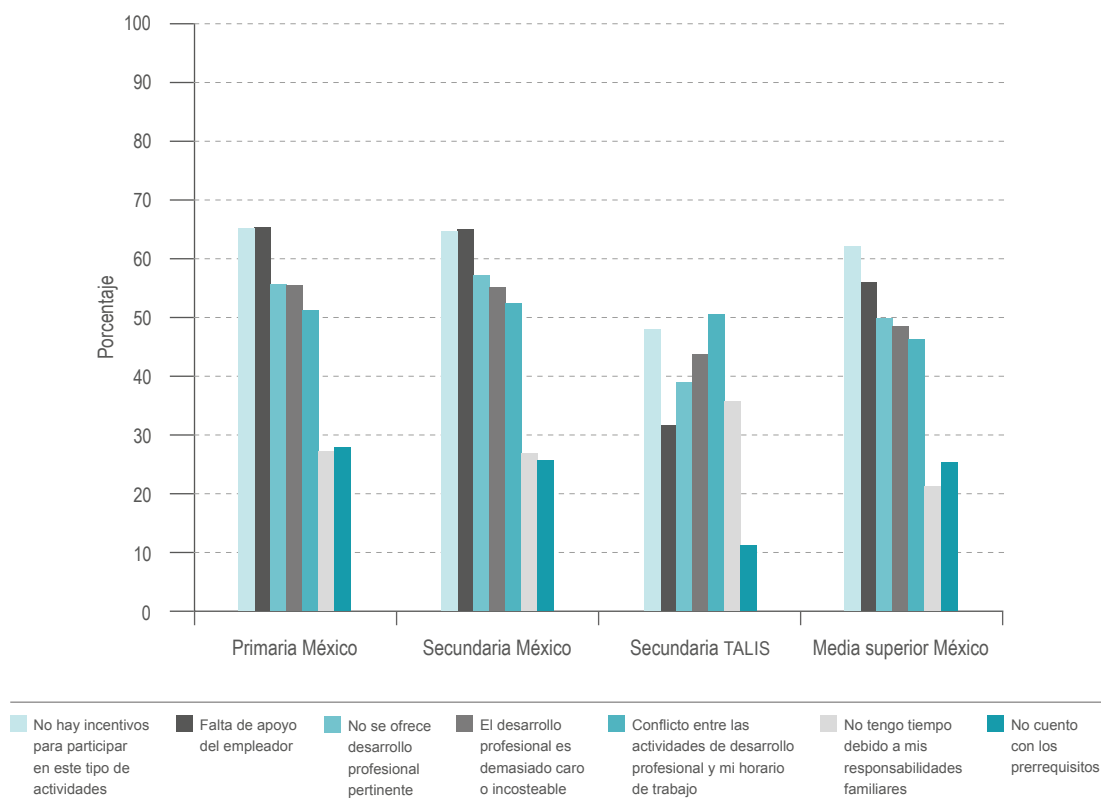
La alineación de estos problemas es similar desde primaria hasta educación media superior; esto significa que los usos y prácticas cotidianas, y los problemas que causan las dificultades de participación por la falta de tiempo debido a responsabilidades familiares están 24 o más puntos porcentuales por debajo de los otros obstáculos, lo cual podría dar cuenta de la disponibilidad de los docentes mexicanos para asistir a las actividades de desarrollo profesional (gráfica 4.6).

Sin embargo, llama la atención lo reportado por los profesores como “No hay incentivos para participar”, ya que probablemente se refieran a incentivos inmediatos, pues debe recordarse que sí existen incentivos económicos a largo plazo por su participación en ciertas actividades, ya sea mediante la Carrera Magisterial o el escalafón.

La principal diferencia observada entre los resultados del promedio de TALIS para educación secundaria y los de México es que el único obstáculo que los docentes de otros países señalan en mayor porcentaje que los docentes mexicanos es la falta de tiempo por responsabilidades familiares, 36% de los países TALIS frente a 27% de los docentes mexicanos.

Gráfica 4.6

Porcentaje de docentes que señalan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con distintas barreras para la participación en el desarrollo profesional



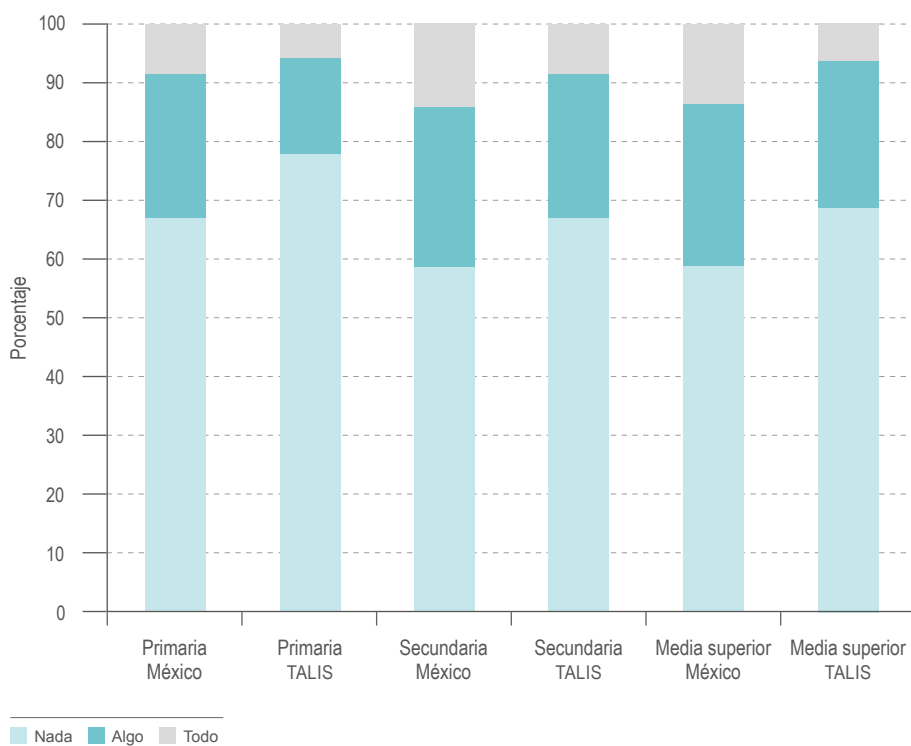
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

En la gráfica 4.7 se muestra el porcentaje de docentes que tuvo que pagar “Todo”, “Algo” o “Nada” por el desarrollo profesional. En México, los docentes de educación primaria son los que en mayor medida señalan que no pagaron nada por su desarrollo profesional (67%); mientras que los porcentajes de docentes de secundaria y media superior son prácticamente los mismos (59%, aproximadamente).

Respecto a los docentes mexicanos que señalaron haber pagado “Todo” el costo de las actividades de desarrollo, en educación primaria lo afirma 10% de los docentes y en educación secundaria y media superior, 14%. Los resultados de los países TALIS en cada nivel educativo (gráfica 4.7) van en sentido opuesto de los datos nacionales. Afirma haber cubierto todo el costo en educación primaria, 5% (5 puntos porcentuales menos que en México); en secundaria, 9% (5 puntos porcentuales menos), y en media superior, 7% (7 puntos porcentuales menos) (ver tabla 4.7a en los anexos). En cuanto a las diferencias entre 2008 y 2013, se encontró que es mayor la proporción de docentes de secundaria en 2013 que no tuvieron que pagar nada por su desarrollo profesional (21% más de docentes) (ver tabla 4.7b en los anexos).

Desafortunadamente, con la información disponible en TALIS no se pueden distinguir los tipos de actividades en donde se concentran los recursos que los profesores erogan; sin embargo, en el estudio de formación continua realizado por el equipo de la DIE-INEE se identificó que los docentes generalmente asumen los costos de las especialidades, maestrías y doctorados, así como de los diplomados, talleres y cursos que atienden a sus necesidades específicas de formación y que no están considerados en los catálogos de cursos, o bien que, aunque están dentro de ellos, los lugares son insuficientes y no todos los docentes tienen cupo. Asimismo, en algunos casos existen cuotas de recuperación para materiales o bibliografía, o bien los docentes cubren los viáticos (transporte y comidas) del formador designado mientras que la entidad federativa apoya pagando los honorarios de éste.

Gráfica 4.7 Porcentaje de docentes que tuvieron que pagar por su desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

En este sentido, el porcentaje de los docentes que señala no haber pagado nada del costo puede corresponder a aquellos que tuvieron acceso a los procesos de formación continua del catálogo, que recibieron beca o apoyo complementario, o bien que no participaron en ningún proceso formativo alternativo que les requiriera recursos extra.

4.3 Temas incluidos en las actividades de desarrollo profesional, su selección e impacto

En México se identifican, mediante TALIS, los temas de formación más relevantes en los que se capacitan los docentes de educación primaria, secundaria y media superior. Encabezan la lista tres: el conocimiento del plan y programas de estudios; las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos de cada asignatura, y el conocimiento y comprensión de éstos.

En este apartado se presentan los mecanismos formales utilizados por los sistemas nacionales de formación continua en el país para la selección de contenidos para el desarrollo profesional continuo de los docentes de educación básica y media superior, así como los resultados de TALIS que permiten identificar los temas, las necesidades de formación y el impacto que aquéllos tienen de acuerdo con lo señalado por los docentes de los niveles educativos participantes en el estudio.

4.3.1 Mecanismos de selección y temas revisados en las actividades de formación continua

Los contenidos considerados de mayor relevancia para la atención a los docentes de educación básica fueron señalados mediante las convocatorias para integrar los Catálogos Nacionales de Formación Continua y Superación Profesional, desde 2010 hasta 2013. A través de estos catálogos se pretendió articular los esfuerzos de diversas instituciones e instancias y regular la oferta existente. Los programas propuestos debían servir para la nivelación académica de maestros y estar centrados en:

- El análisis de los resultados del Concurso Nacional para el otorgamiento de las plazas docentes –el cual se empezó a realizar en el ciclo escolar 2008-2009–.
- Focalizar las necesidades regionales y estatales expresadas, con énfasis en los contenidos disciplinares de Español, Matemáticas y Ciencias.
- La ampliación y el perfeccionamiento continuo tanto de los conocimientos como de las habilidades básicas y especializadas de los actores educativos.
- Las propuestas académicas cuyos referentes fueran el Plan y los Programas de Estudio 2011.
- Los resultados de las diferentes pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Evaluación Nacional del Logro Educativo en Centros Escolares [ENLACE], Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA], Preparación Profesional, entre otras).
- Las prioridades educativas surgidas de la Reforma Integral de la Educación Básica.
- Las necesidades educativas para la atención de grupos en situación de vulnerabilidad.
- Los temas de relevancia social señalados en los documentos oficiales.

La selección de los programas propuestos para formar parte del Catálogo Nacional era realizada por un equipo de especialistas, investigadores, autoridades, profesores y representantes sindicales, quienes revisaban y discutían los objetivos, módulos, contenidos, cronogramas de actividades y estrategias de evaluación de cada propuesta. Esta evaluación no incluía el seguimiento de la aplicación práctica ni una revisión de las condiciones (infraestructura y recursos tanto materiales como humanos) de las instituciones que los proponían.

Como se señala en la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013, tampoco se valoraba posteriormente la medida en que los docentes participantes en los cursos adquirirían los conocimientos y habilidades que se pretendía que desarrollaran, su percepción sobre los cursos y el efecto de éstos en el desempeño de sus funciones (CONEVAL, 2013).

En cuanto al programa nacional desarrollado para la atención de los docentes de educación media superior, el PROFORDEMS coloca como tema más relevante el enfoque por competencias en dos de los tres módulos que integran su diplomado, como se muestra en el cuadro 4.3.

Cuadro 4.3 Estructura del diplomado 2014

Módulo I. La RIEMS	Módulo II. Desarrollo de competencias del docente en educación media superior	Módulo III. La planeación didáctica vinculada a competencias
Unidades	Unidades	Unidades
La RIEMS: una estrategia incluyente que favorece el Sistema Nacional de Bachillerato	Formación basada en competencias en la RIEMS	Relación contenidos-competencias
Elementos que constituyen el perfil del egresado	Metodología para la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Gestión de ambientes de aprendizaje
Atributos del perfil docente	Metodología de la evaluación en el enfoque por competencias y el papel docente	Elección de una opción de certificación
	Diseño de instrumentos de evaluación	Desarrollo del proyecto para la opción de certificación elegida
40 horas 50% presencial 50% en línea	100 horas 60% presencial 40% en línea	60 horas 70% presencial 30% en línea

Fuente: ANUIES, 2014.

Mientras que, respecto a los contenidos de desarrollo profesional que responden a los intereses de cada una de las instituciones de educación media superior, éstos podían ir desde el desarrollo de las “Habilidades didácticas” hasta el “Manejo de motores diésel”.

4.3.2 Temas del desarrollo profesional continuo

Como se muestra en la cuadro 4.4, en TALIS 2013 se explora la frecuencia en que 14 temas seleccionados se incluyen en las actividades de desarrollo profesional a las que asisten los docentes, su impacto y la necesidad referida por los profesores de que éstas sean incluidas en los procesos formativos.

Cuadro 4.4

Reactivos sobre los temas incluidos en las actividades de desarrollo profesional

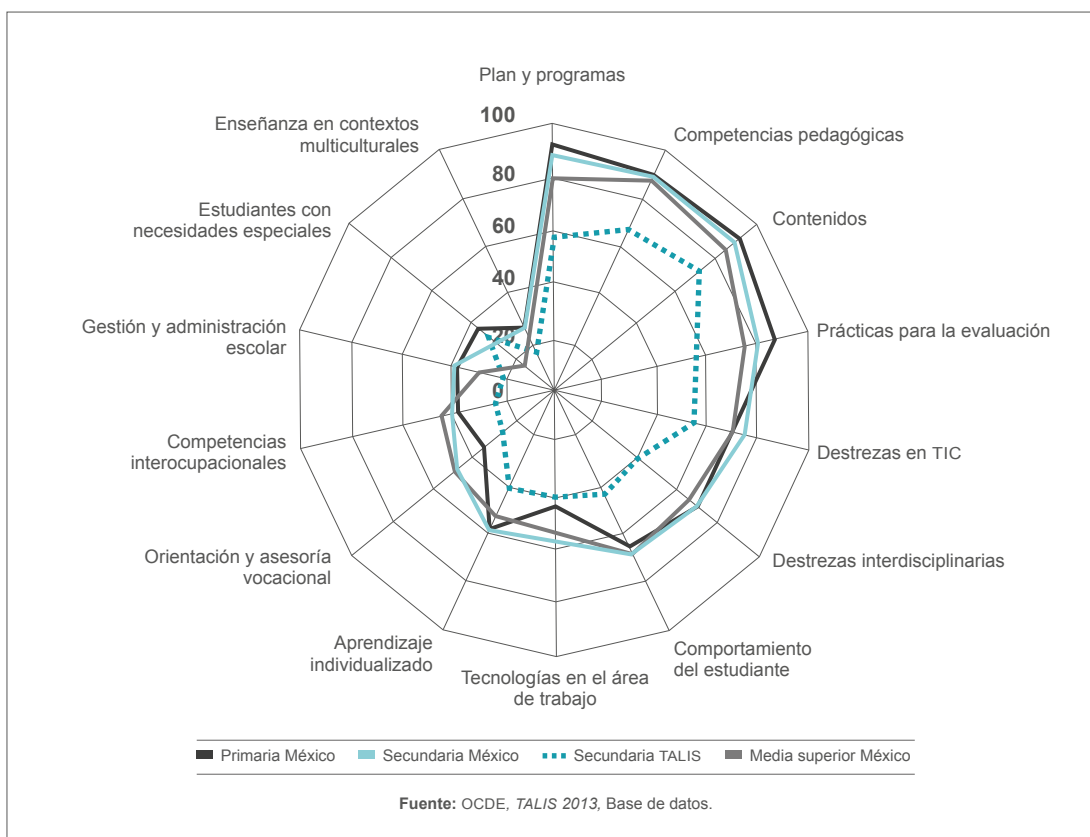
Reactivos	Frase abreviada
Conocimiento del plan y programas de estudios	Plan y programas
Competencias pedagógicas para la enseñanza de los contenidos de la asignatura(s) que enseño	Competencias pedagógicas
Conocimiento y comprensión de los contenidos de mi(s) asignatura(s).	Contenidos
Prácticas para la evaluación de los estudiantes	Prácticas para la evaluación
Destrezas en TIC (tecnologías de información y comunicación) para la enseñanza	Destrezas en TIC
Enseñanza de destrezas interdisciplinarias (por ejemplo, solución de problemas, aprendiendo a aprender)	Destrezas interdisciplinarias
Comportamiento del estudiante y manejo de la clase	Comportamiento del estudiante
Nuevas tecnologías en el área de trabajo	Tecnologías en el área de trabajo
Enfoques para el aprendizaje individualizado	Aprendizaje individualizado
Orientación y asesoría vocacional al estudiante	Orientación y asesoría vocacional
Acercamiento al desarrollo de competencias interocupacionales para el trabajo o estudios futuros	Competencias interocupacionales
Gestión y administración escolar	Gestión y administración escolar
Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje	Estudiantes con necesidades especiales
Enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe	Enseñanza en contextos multiculturales

Fuente: Cuestionario del profesor (OCDE, 2013).

En la gráfica 4.8 se presentan los resultados de dicho análisis. En México, los docentes de educación primaria y secundaria reportan en su mayoría haber participado en actividades donde los temas referían al conocimiento del plan y programas de estudios (94 y 90%, respectivamente), seguido por las competencias pedagógicas para la enseñanza de los contenidos (91% en primaria y 89% en secundaria) y el conocimiento y la comprensión de los contenidos de la asignatura (92% en primaria y 89% en secundaria).

Los docentes de educación media superior coinciden en estos tres aspectos, pero en diferente orden, pues aparecen con mayor frecuencia primero las competencias pedagógicas (87%), después el conocimiento y la comprensión de los contenidos (84%), y los planes y programas (80%) en tercer lugar (gráfica 4.8). Estos resultados concuerdan con el interés del programa nacional de formación continua destinado a la atención de los docentes en este nivel educativo, pues coloca a la formación en competencias como el tema principal.

Al revisar el promedio de los países TALIS (gráfica 4.8), se encuentra que los docentes participaron en actividades relacionadas con los temas que a continuación se mencionan en orden: contenidos (73%), competencias pedagógicas (68%), prácticas para la evaluación (57%), y plan y programas (56%), por mencionar algunos; estos resultados tienen similitudes con las respuestas de los docentes mexicanos. Llama la atención un dato: los docentes de los países TALIS sólo participan más en un tema que los mexicanos, el de estudiantes con necesidades especiales (32 frente a 28%) (ver tabla 4.8a en los anexos).



En cuanto a sus necesidades de formación, todos los docentes de secundaria participantes en TALIS coinciden en señalar la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje como un curso necesario. Los docentes mexicanos colocan en el segundo lugar la enseñanza en contextos multiculturales, mientras que los docentes del resto de los países colocan en segundo lugar el aprendizaje de las nuevas tecnologías en el área de trabajo (ver tabla 4.8b en los anexos).

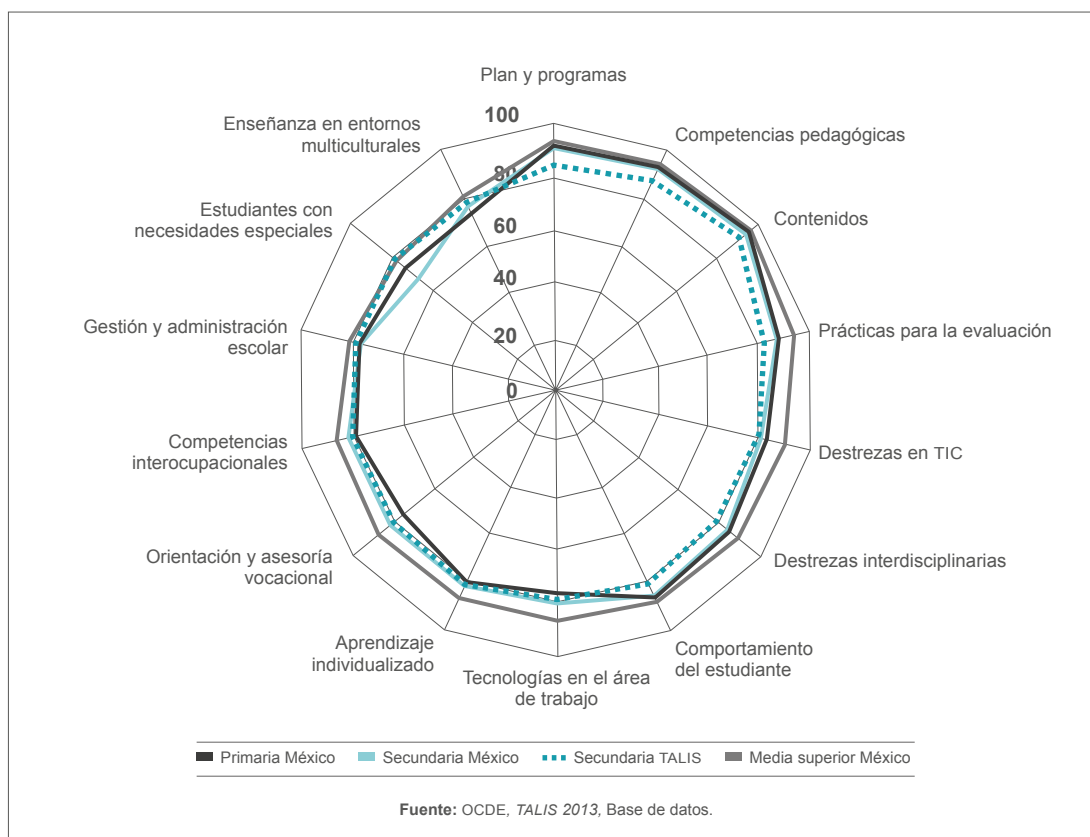
Es importante señalar que entre los años 2008 y 2013 aumentó de 38 a 48% el porcentaje de docentes mexicanos de educación secundaria que demandaron actividades de desarrollo profesional sobre la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales, y respecto a la enseñanza en un contexto multicultural y multilingüe de 17 a 34%. En el promedio de los países TALIS los porcentajes siguen tendencias diferentes en estos temas; en cuanto a la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales disminuyó de 30% en 2008 a 24% en 2013, mientras que en el tema de la enseñanza en contextos multiculturales y multilingües varió de 14 a 15% en los años referidos (ver tabla 4.8c en los anexos).

El interés de los profesores mexicanos puesto en el tema de la enseñanza en entornos multiculturales y multilingües parece referir al reconocimiento y valoración de la gran diversidad étnica y lingüística de la población en el país.

En la gráfica 4.9 se muestra el impacto moderado y grande que han tenido los temas incluidos en las actividades de desarrollo. Se observa que los docentes señalan en general que los temas han tenido impacto moderado y grande en la mayoría de los contenidos explorados. Coinciden en referir al “Conocimiento y comprensión de los contenidos de mi(s) asignatura(s)” como el de mayor peso: en educación primaria, 94%; en secundaria, 94%, y en educación media superior, 96%. Respecto al promedio de los países TALIS, nuevamente aparece este tema como el de mayor impacto (91%). Mientras que la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales y en entornos multiculturales son los dos temas de mayor atención (ver tabla 4.9 en los anexos).

Gráfica
4.9

Porcentaje de docentes que reportan que los temas incluidos en las actividades de desarrollo profesional en las que participaron tuvieron un impacto moderado o grande en su enseñanza



4.4 El lugar de la inducción y la tutoría docente en el desarrollo profesional continuo

En el país, la formación inicial y continua de los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior parte de tradiciones distintas que hacen que los procesos de inducción y tutoría sean aún más importantes cuando se trata de los docentes de educación secundaria y media superior, ya que en estos niveles educativos se encuentra la mayor proporción de profesores que no cuentan con formación en pedagogía.

Este apartado se divide en dos secciones: en la primera se describe cómo la normatividad aprobada en el país considera la creación de la figura de tutor docente, dirigida a la atención de los maestros de nuevo ingreso, convirtiéndola en parte de la estructura del sistema educativo tanto de educación básica como media superior; en la segunda se presenta la información recopilada en el estudio de TALIS sobre estos tópicos, de manera que se puede construir un punto de referencia sobre el desarrollo de este tipo de atención para los docentes mexicanos.

4.4.1 Los procesos de inducción al servicio docente considerados en la Reforma Educativa

En la LGSPD, publicada el 11 de septiembre de 2013, el tema de la formación continua de docentes fue ligado al ingreso y la evaluación del desempeño de los profesores. De acuerdo con lo estipulado en ella, la oferta de formación deberá:

- I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación.
- II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal.
- III. Ser pertinente con las necesidades de la escuela y de la zona escolar.

- IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional.
- V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate.
- VI. Atender los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las autoridades educativas, los organismos descentralizados y el INEE (artículo 60, LGSPD, 2013, 11 de septiembre).

En la LGSPD se establecen, como parte de la oferta obligatoria del Estado, esquemas formativos que deben responder a las necesidades de los docentes, identificadas mediante los procesos de evaluación de su desempeño profesional. Dichas actividades de desarrollo deben contribuir a mejorar la práctica docente y, por lo tanto, los resultados que obtengan en dichas evaluaciones —lo que les permitirá obtener el nombramiento definitivo, promoción, permanencia o reconocimiento—.

Las acciones dispuestas en la LGSPD para el desarrollo profesional de los profesores están permeadas por una conceptualización del papel docente basada en su capacidad para construir conocimientos y desarrollar habilidades y competencias, así como para crear ambientes de aprendizaje mediante la participación en espacios de intercambio con pares, el acompañamiento de principiantes por expertos y la integración del resultado de evaluaciones del desempeño docente.

Las acciones que a partir de la LGSPD se incorporarán paulatinamente al esquema de desarrollo profesional son tres: 1) periodos de inducción para los nuevos profesores mediante asignación de docentes tutores; 2) diseño de opciones de formación continua de acuerdo con los resultados de la evaluación del desempeño docente, y 3) la aplicación del SATE.

En estas acciones participarán en diferente medida supervisores, directores, docentes y personal de apoyo técnico pedagógico, que para estos fines serán seleccionados, certificados y capacitados con el objetivo de cubrir cada una de las nuevas funciones a las que sean asignados o promovidos. El Servicio Profesional Docente se enfrenta ahora a una revisión de los perfiles de los agentes en servicio y su selección, pues la plantilla de personal del Sistema Educativo Nacional es la principal proveedora de quienes brindarán apoyo, asesoría y acompañamiento especializado a los docentes y escuelas.

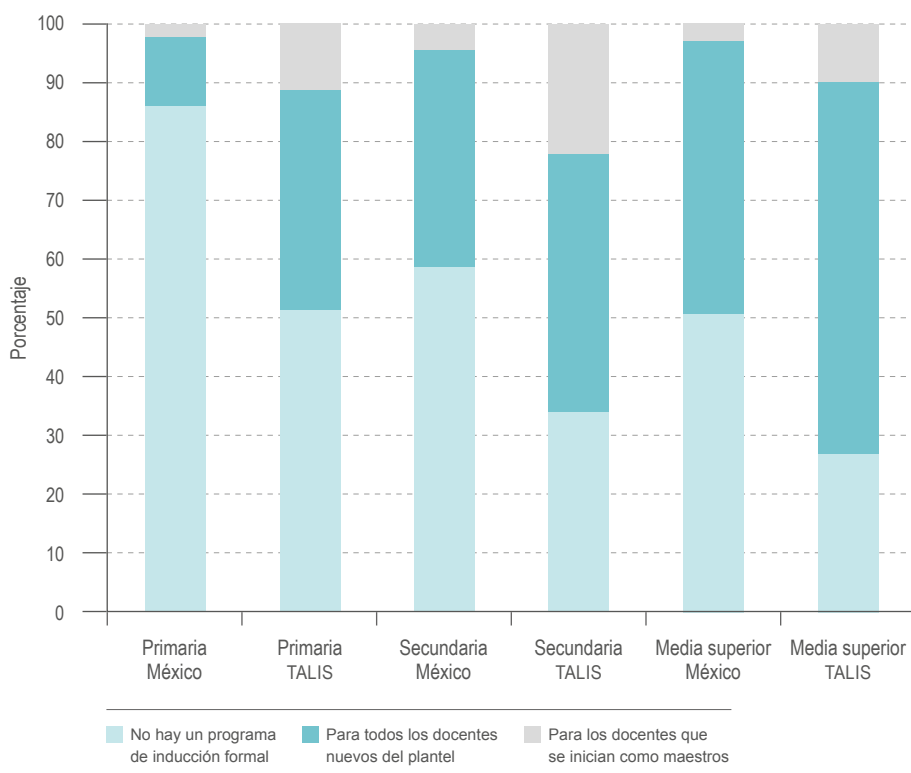
4.4.2 El proceso de inducción y tutoría docente

En TALIS la inducción se considera como una amplia gama de actividades para apoyar a los nuevos profesores en la enseñanza o en la escuela bajo la responsabilidad del mismo centro educativo, de las autoridades o de agencias externas. En la gráfica 4.10 se muestra el porcentaje de docentes que trabajan en escuelas cuyo director reporta que hay un programa formal de inducción. Al parecer, el porcentaje de escuelas en donde todos los docentes nuevos reciben un programa de inducción formal es más alto en donde es más urgente por el perfil profesional de los docentes que ingresan: en educación media superior alcanza 46%; en educación secundaria, 21%, y en primaria, 12%. En esta última casi todos los docentes son normalistas, tienen preparación pedagógica, y durante su formación inicial realizaron prácticas en escuelas.

Algunos datos adicionales sobre los docentes de educación media superior encuestados muestran que 64% señaló haber recibido una inducción formal, y 57% dijo recibir inducción en procesos informales, además de que 52% dijo también haber recibido una inducción general o administrativa a la escuela.

Cuando se observan los datos de los países TALIS (gráfica 4.10) se encuentra que en todos los niveles educativos el porcentaje de docentes que trabaja en escuelas donde se ofrecen programas formales de inducción para todos los docentes nuevos es mayor: en primaria, 37%, a diferencia de 12% en México; en secundaria, 44, frente a 21% en México, y en educación media superior, 64, contra 46% en México. Como se puede apreciar, la mayor brecha se abre en la educación primaria con 25 puntos porcentuales de diferencia, y la menor en educación media superior con 18 puntos porcentuales. Con las reformas previstas en el país, se espera que este dato en todos los niveles educativos estudiados llegue a 100% de escuelas con programas formales de inducción (ver tablas 4.10a y 4.10b en los anexos).

Gráfica 4.10 Porcentaje de docentes mexicanos y de los países TALIS 2013 que trabaja en escuelas donde existe un proceso formal de inducción



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

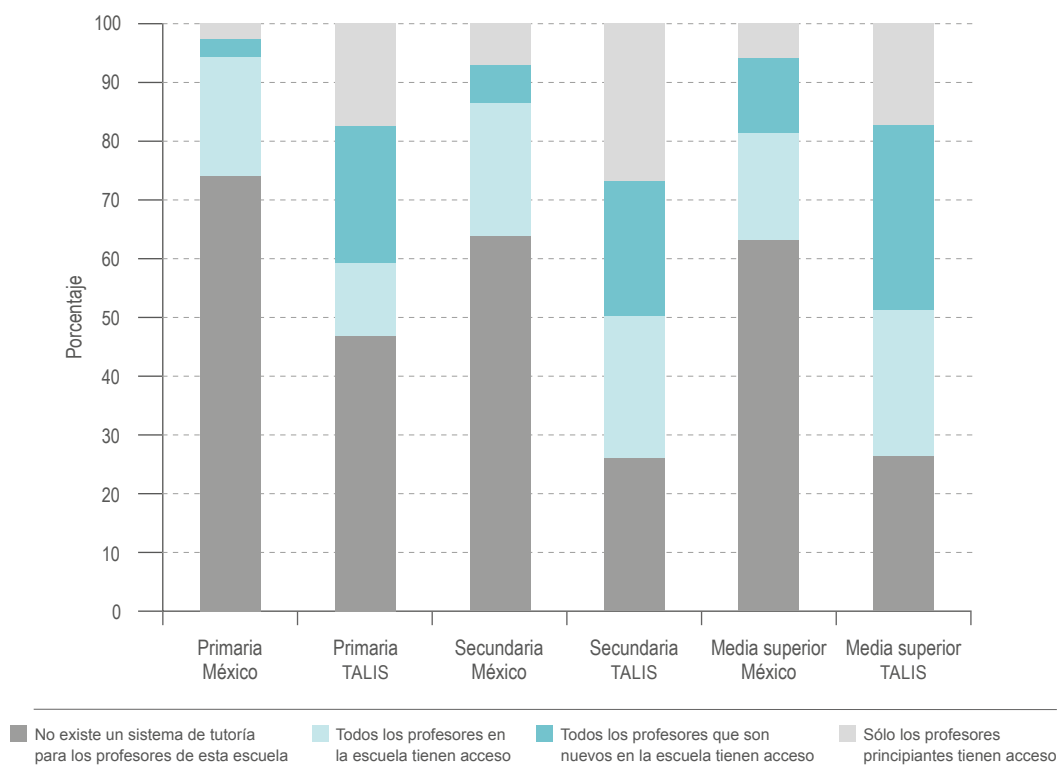
El sistema de tutoría o mentoría, como se le llama en el cuestionario TALIS, se refiere a la estructura de apoyo existente en las escuelas donde los profesores con mayor experiencia ayudan a los menos experimentados, la cual puede involucrar a todos los profesores de una institución o sólo a los nuevos.

Los resultados que se muestran en la gráfica 4.11 indican que, en el país, 74% de los docentes que laboran en escuelas de educación primaria no cuenta con un sistema de tutoría docente (sólo 26% tiene dicho sistema); mientras que en las escuelas secundarias y de educación media superior la práctica de tutoría está presente en alrededor de 36% de las instituciones. En general, cuando existe el sistema de tutoría, se ofrece a todos los profesores (20% en primaria, 22% en secundaria, y 18% en media superior). Aunque hay algunas escuelas, las menos, donde sólo participan los docentes nuevos en la escuela o en el servicio.

El porcentaje de escuelas donde existe este sistema en los países TALIS es mayor en todos los casos que el nacional: 53% en primaria, 74% en secundaria, y 73% en media superior (gráfica 4.11). Igual que en México, en las escuelas de educación primaria está menos presente (ver tabla 4.11 en los anexos).

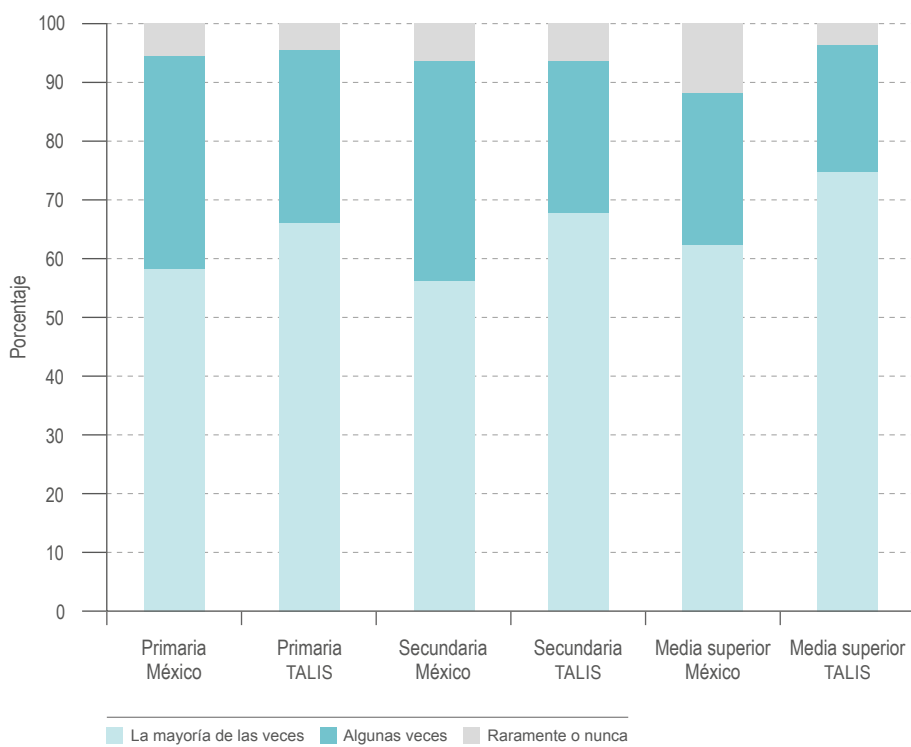
Las condiciones en que se lleva a cabo la tutoría incluyen el perfil de los docentes tutores; algunos de estos datos se presentan a continuación. En la gráfica 4.12 se observan altos porcentajes en educación secundaria y media superior en donde la mayoría de las veces el profesor tutor (mentor) es de la misma área o asignatura que el profesor principiante (56 en secundaria, y 63% en media superior). Llama la atención el porcentaje reportado en educación primaria (un profesor para todas las asignaturas), pues sólo 58% contestó que los tutores eran de la misma área o asignatura.

Gráfica 4.11 Porcentaje de docentes mexicanos y de los países TALIS 2013 que trabajan en escuelas donde existe un sistema de tutoría (mentoría)



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 4.12 Porcentaje de docentes mexicanos y de los países TALIS 2013 que trabajan en escuelas donde el profesor tutor (mentor) es de la misma área o asignatura del profesor principiante



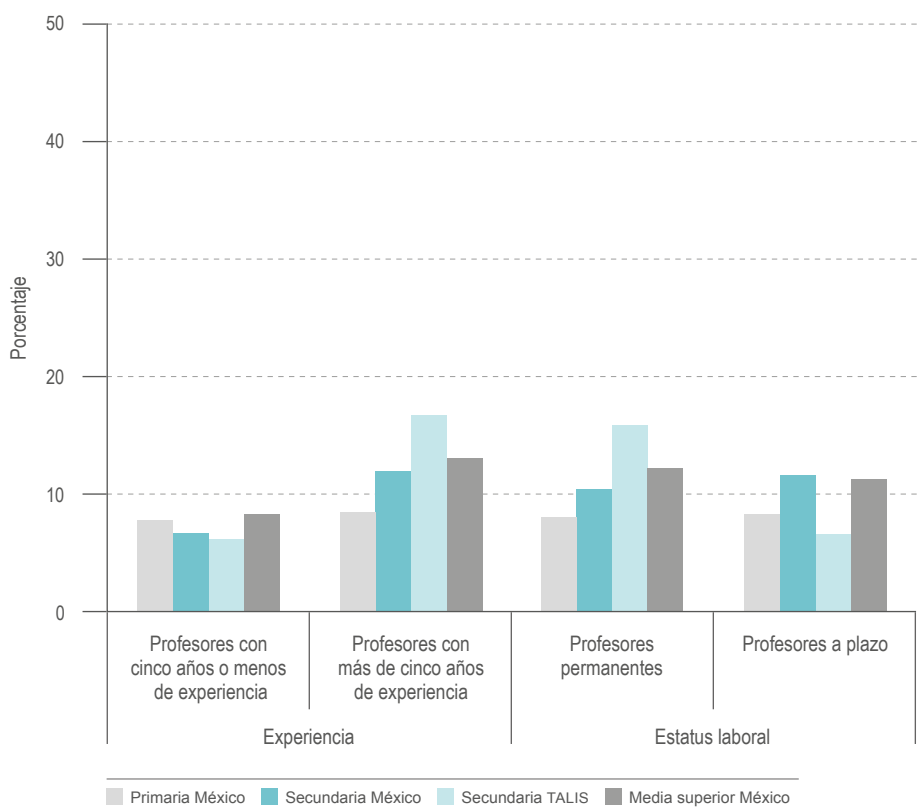
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Los porcentajes de TALIS (gráfica 4.12) respecto a que el profesor tutor (mentor) la mayoría de las veces es de la misma área o asignatura del profesor principiante son más altos que el porcentaje nacional: 67% en educación primaria, 68% en secundaria, y 75% en educación media superior. La operación del sistema de tutoría, al parecer, requiere de equipos mejor conformados, y éste es un problema que no se ha solucionado todavía ni en México ni en los demás países participantes en TALIS.

Es importante también la información sobre la experiencia y el estatus laboral de los docentes tutores, ya que dan cuenta de su preparación para llevar a cabo la función asignada. En la gráfica 4.13 se muestra información al respecto; sin embargo, el lector debe tener cuidado pues, aunque se observan variaciones en la gráfica, los datos sólo tienen diferencias estadísticamente significativas en pocos casos. Para México, en educación secundaria se observa que hay una mayor cantidad de docentes tutores con más de 5 años de experiencia (7% con 5 años o menos, frente a 12% con más de 5 años), mientras que en primaria y educación media superior al parecer son indistintos los años de experiencia y el estatus laboral para ser nombrado tutor. En cambio, para los docentes de los países TALIS de educación secundaria sí hay un mayor número de tutores que tienen más de 5 años de experiencia (16, frente a 6%) y un estatus laboral permanente (16, a diferencia de 6% de los contratados a plazo) (ver tablas 4.12a y 4.12b en los anexos).

Gráfica 4.13

Porcentajes de docentes que ofrecen el servicio de tutoría según características seleccionadas



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

El trabajo de campo llevado a cabo por el INEE (en Querétaro, Zacatecas, Jalisco, Morelos, Tlaxcala, Puebla, Guanajuato y Baja California),⁶ así como la revisión del sistema nacional de formación continua permiten verificar que en el país, en general, no existen criterios establecidos sobre quiénes pueden ser formadores de formadores, ni existen perfiles deseables de los docentes que se encargarían de estas tareas. Al contrario, ante la falta de recursos y de un programa de formación construido con base en las necesidades de los docentes, las agencias o dispositivos encargados de la formación continua invitan a quienes estén dispuestos y puedan participar encargándose de las actividades de desarrollo profesional estipuladas. Éste es uno de los retos más importantes a los que actualmente se enfrenta la implementación del Servicio Profesional Docente.

4.5 Síntesis de resultados

Los resultados del estudio TALIS reflejan en gran medida las características, los incentivos y la oportunidad de acceso a la oferta de desarrollo profesional existente en México. Permiten anotar algunos temas que pueden estudiarse con mayor profundidad y señalan algunos problemas que deben ser atendidos para asegurar el mejoramiento de los actuales programas de formación continua. A continuación se sintetizan los resultados de mayor importancia reportados en este capítulo para nuestro país:

Los docentes mexicanos reportan altas tasas de participación en actividades de desarrollo profesional, entre las que destacan los cursos y talleres, seguidos por los programas de estudios y la investigación individual o colectiva, en tres temas principalmente: el conocimiento del plan y programas de estudios; las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos de las asignaturas, y el conocimiento y comprensión de éstas. Los docentes mexicanos indican que los temas de mayor interés, y a los que tienen menor acceso, son la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje y el trabajo en entornos multiculturales y multilingües, siendo éstos dos temas sensibles en términos del derecho de toda la población a una educación de calidad, y de la diversidad cultural que existe en el país.

En cuanto a las barreras para asistir a actividades de desarrollo profesional, los docentes mexicanos se refieren a variables más bien sistémicas: falta de incentivos, falta de apoyo laboral, poca pertinencia de los cursos y costos elevados, mientras que las barreras personales, como la falta de tiempo por responsabilidades familiares, aparece en menor medida. Esto permite señalar que los sistemas de formación continua de educación básica y media superior deben mejorar su estructura, recursos y procesos para responder tanto a los temas necesarios como a los momentos y tiempos. En educación básica es urgente superar los esquemas de capacitación y actualización ligados a los incentivos económicos, pues éstos condicionan la selección pertinente de los procesos formativos.

La gran cantidad de días que los docentes reportan como destinados a su desarrollo profesional continuo serán desaprovechados si no se generan actividades y se impulsa la formación en temas de mayor impacto en la práctica docente, en la comunidad escolar y en el aprovechamiento de los estudiantes.

Por otra parte, muy pocos docentes mexicanos reportaron su participación en programas formales de inducción o tutoría en sus instituciones, o la existencia de estos elementos. Aunque llama la atención que estos programas se encuentren en mayor medida en las escuelas de educación media superior —donde un porcentaje importante de los profesores no tiene formación pedagógica— y en menor cantidad en las escuelas de educación primaria. Se espera que el acceso a estos programas se incremente con la práctica del Servicio Profesional Docente (2014), donde se estipula la asignación de tutores a todos los profesores que ingresan en el sistema educativo, el cual debería ocuparse no sólo de la suficiencia de estos actores, sino de la calidad de su acción tutora.

⁶ Se realizó en dos momentos: durante los meses de abril y mayo de 2012, y luego en septiembre y octubre de 2014. Los reportes de dichas investigaciones son documentos de uso interno de la Dirección General para la Integración y Análisis de la Información (DGIAI) del INEE.

Los resultados de TALIS 2013 reflejan tanto la estructura de los sistemas de formación en educación básica y media superior, como su relación con los sistemas de estímulos. Los temas poco tratados en el estudio y que pueden ser relevantes son el perfil de los formadores de formadores, la infraestructura, los materiales disponibles, y los utilizados en las actividades de desarrollo profesional.

La formación continua tanto en la normatividad como en la práctica ocupa un lugar fundamental dentro del sistema educativo mexicano que deberá ser potencializado con la evaluación del desempeño docente en: la articulación de los resultados de dicha evaluación con el desarrollo profesional diferenciado; los espacios durante el ciclo escolar asignados a la formación continua; las sesiones de consejo técnico escolar para la elaboración de los trayectos formativos o rutas de mejora, y las estrategias de acompañamiento y asesoría.

Referencias

- ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2014, 7 de noviembre). *Estructura del diplomado*. Recuperado de: http://profordems.anuies.mx/pdf/Estructura_DCDNMS_2014.pdf
- y SEP. Secretaría de Educación Pública (s/f). Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). Recuperado de <http://certidems.anuies.mx/public/portada/>
- COEMS. Comité Directivo del SNB (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato (Versión 3.0)*. México: COPEEMS. Recuperado de: <http://www.copeems.mx/docs/Manual3-270613-V7.pdf>
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2013). *Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013 del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCySP)*. México, autor. Recuperado de: http://sep.gob.mx/es/sep1/S127_Programa_del_Sistema_Nacional_de_Formacion Continua_y_Superacion_Profesional_de_Maestros_de_Educacion_Basica_en_Servicio#.VD7kMv15Nih
- DGFCMS y SEP. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y Secretaría de Educación Pública (2011). *Presentación de resultados de los centros de maestros*. México: autores.
- LGSPD. Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación* (2013, 11 de septiembre). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Medrano, V., Zendejas, L., y Hernández, E. (2013). *La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de educación secundaria y una propuesta de indicadores para su seguimiento* (documento interno de la Dirección de Indicadores Educativos). México: INEE.
- OCDE (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: autor.
- (2013). *Cuestionario del profesor primaria: versión para el estudio principal. Español*. México.
- Ortiz, M. (2003). *Carrera magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*. México: SEP.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2002). *Formación docente*. Recuperado de: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad12/4esca.htm>
- (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional*. México: autor.
- (2012). *Seguimiento a aspectos susceptibles de mejora clasificados como específicos, derivados de informes y evaluaciones externas* (documento de trabajo del programa: Formación de Docentes de la Educación Media Superior). México: autor.
- Villa-Lever, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En: Arnaut, A., y Giorguli, S. (coords.). *Los grandes problemas de México*. vol.VII: Educación, pp. 271-311. México: El Colegio de México.

Evaluación docente y retroalimentación

Sofía Contreras Roldán

En este capítulo se discuten diferentes aspectos de la evaluación docente que se exploraron mediante la opinión de directores y profesores. El capítulo se compone de siete apartados: en los tres primeros, se define lo que se entiende en el estudio TALIS como evaluación y retroalimentación docentes, los elementos que las comprenden, así como lo que reportan los directores sobre las características, fuentes y métodos para evaluar y retroalimentar a los docentes.

En los tres siguientes apartados se describen las respuestas que emitieron los profesores respecto a distintos aspectos de la evaluación y la retroalimentación que reciben, entre los que destacan la frecuencia con que se evalúa a los maestros y las consecuencias de la evaluación; las formas en que se les proporciona retroalimentación; las personas que lo hacen; el énfasis temático de dicha retroalimentación, y la percepción de los profesores sobre el impacto de la evaluación y retroalimentación en sus funciones docentes. Se hacen dos tipos de comparaciones: entre los docentes mexicanos de primaria, secundaria y educación media superior, y entre los de nivel secundaria de México y de los países TALIS. Cuando es posible, también se comparan los resultados del estudio de TALIS 2008 con los de 2013.

Finalmente, en el último apartado se hace una síntesis de los resultados de mayor importancia sobre la evaluación y retroalimentación de los profesores mexicanos.

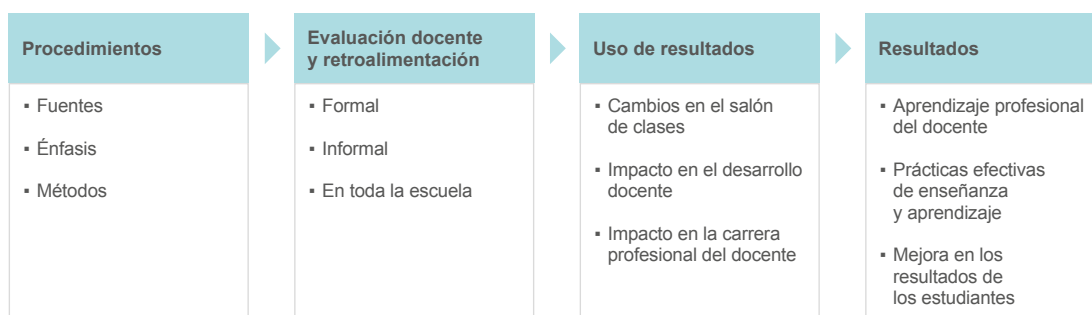
Introducción

En el estudio TALIS se considera a la evaluación docente y a la retroalimentación como componentes importantes para el desarrollo profesional de los profesores. Estos dos elementos permiten identificar y trabajar en aquellas áreas de oportunidad que requiere perfeccionar el profesor y se consideran auxiliares para mejorar las habilidades de enseñanza de los docentes, así como la forma en que éstos se relacionan con sus estudiantes (Gates Foundation, 2010 en OCDE, 2014).

El esquema 5.1 representa una adaptación del marco conceptual de TALIS sobre los elementos que conforman la evaluación y la retroalimentación docentes, el cual se basa, a su vez, en una revisión que llevó a cabo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre los principales retos de la evaluación docente (OCDE, 2014).

Esquema
5.1

Elementos sobre la evaluación docente que se examinan en TALIS



Fuente: Traducido de OCDE, 2014, p. 122.

Como se observa en el esquema, la evaluación docente y la retroalimentación se basan en una serie de procedimientos que incluye tres aspectos: los actores educativos que llevan a cabo estos procesos, los temas principales que enfatiza la evaluación y los métodos que se utilizan para llevarla a cabo. Se espera que tanto la evaluación como la retroalimentación sean estrategias que coadyuven al desarrollo profesional del docente para mejorar su desempeño en general y sus prácticas de enseñanza en particular y, en consecuencia, el aprendizaje de sus estudiantes.

5.1 Definición de la evaluación y retroalimentación docentes

En TALIS se hace una distinción entre la evaluación formal y la retroalimentación que recibe cada profesor, y el sistema general de evaluación y retroalimentación que es provisto por la escuela (OCDE, 2014). La evaluación formal de los docentes se define en TALIS como la revisión que hace el director, el inspector u otros profesores sobre el desempeño del maestro, y que forma parte de un sistema de evaluación explícito que incluye criterios y procedimientos establecidos (OCDE, 2014). La retroalimentación docente se define como cualquier comunicación que el profesor recibe como producto de su evaluación en relación con algún aspecto de su función docente; por ejemplo, sus prácticas de enseñanza, su desempeño en clase, la práctica de los planes y programas de estudio o los resultados de sus alumnos. Finalmente, el sistema de evaluación y retroalimentación de una escuela se refiere, en términos generales, a los procedimientos establecidos en la institución que se llevan a cabo para revisar y analizar el desempeño profesional de los docentes, el cual incluye tanto un enfoque formal (por ejemplo, un sistema estructurado con procedimientos y criterios establecidos) como uno informal (como conversar casualmente con el profesor).

5.1.1 Evaluación formal del docente

En esta sección se describen tres características de la evaluación formal de los docentes: la frecuencia de la evaluación, los métodos y los resultados o consecuencias de la evaluación. Es importante aclarar que la información que se presenta en este apartado se basa fundamentalmente en las respuestas de los directores, y que los resultados se reportan en función del porcentaje de docentes cuyos directores respondieron de una u otra forma y no del porcentaje de directores que emitieron una respuesta determinada. Esto se realizó para ponderar las respuestas de los directores en términos del número de docentes que tienen a su cargo.

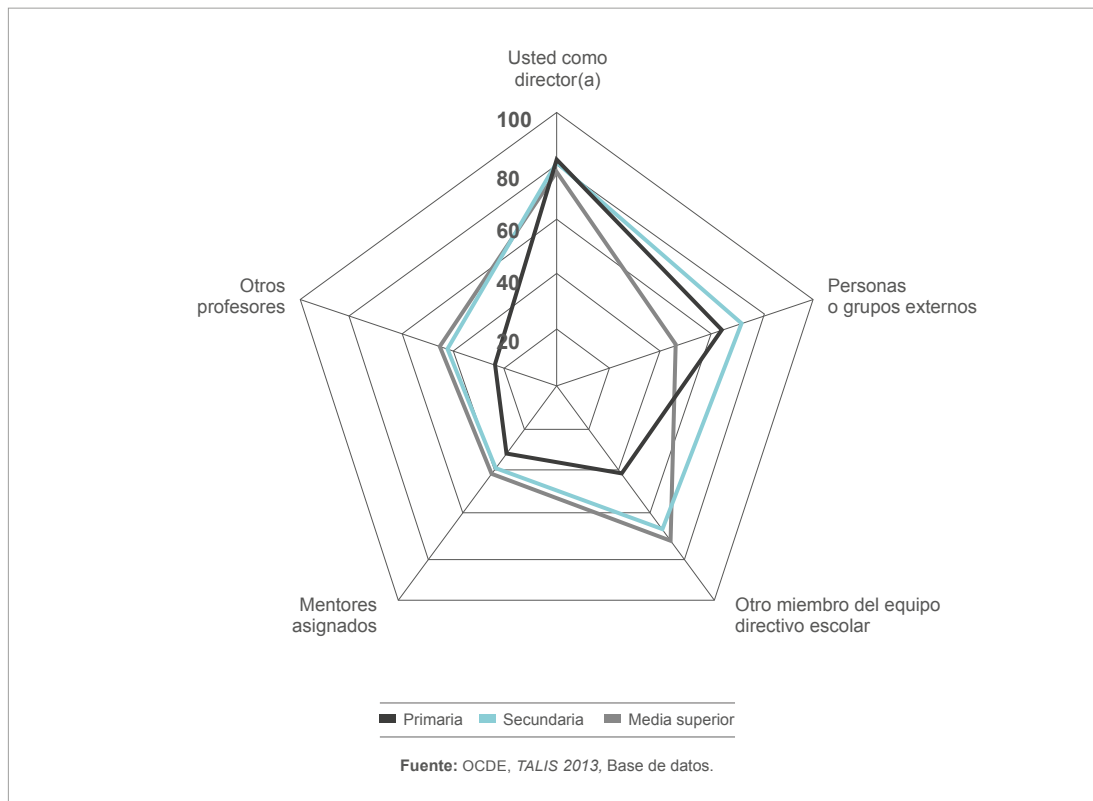
Para estimar la frecuencia con la que los docentes son evaluados formalmente por distintos actores educativos (el director, miembros del equipo directivo escolar, tutores asignados, otros profesores o personas externas a la escuela), se pidió a los directores que indicaran qué tan frecuentemente ocurría esa actividad en su escuela, utilizando la siguiente escala: “Nunca”, “Menos de una vez en dos años”, “Una vez cada dos años”, “Una vez por año”, “Dos o más veces al año”. Para fines

ilustrativos, los resultados se reportan, primero, en función del porcentaje de docentes cuyos directores señalan que nunca son evaluados y, después, en función de los actores educativos que con mayor frecuencia evalúan a los docentes.

La gráfica 5.1 muestra la proporción de docentes mexicanos de primaria, secundaria y media superior cuyos directores reportan que los profesores han sido evaluados de una a dos veces en el último año por diferentes actores educativos. Puede observarse que en los tres niveles educativos el director es quien con mayor frecuencia evalúa a los docentes (cerca de 80% de los casos), mientras que los tutores y los propios profesores son quienes menos realizan la función de evaluación docente (40% de los casos).

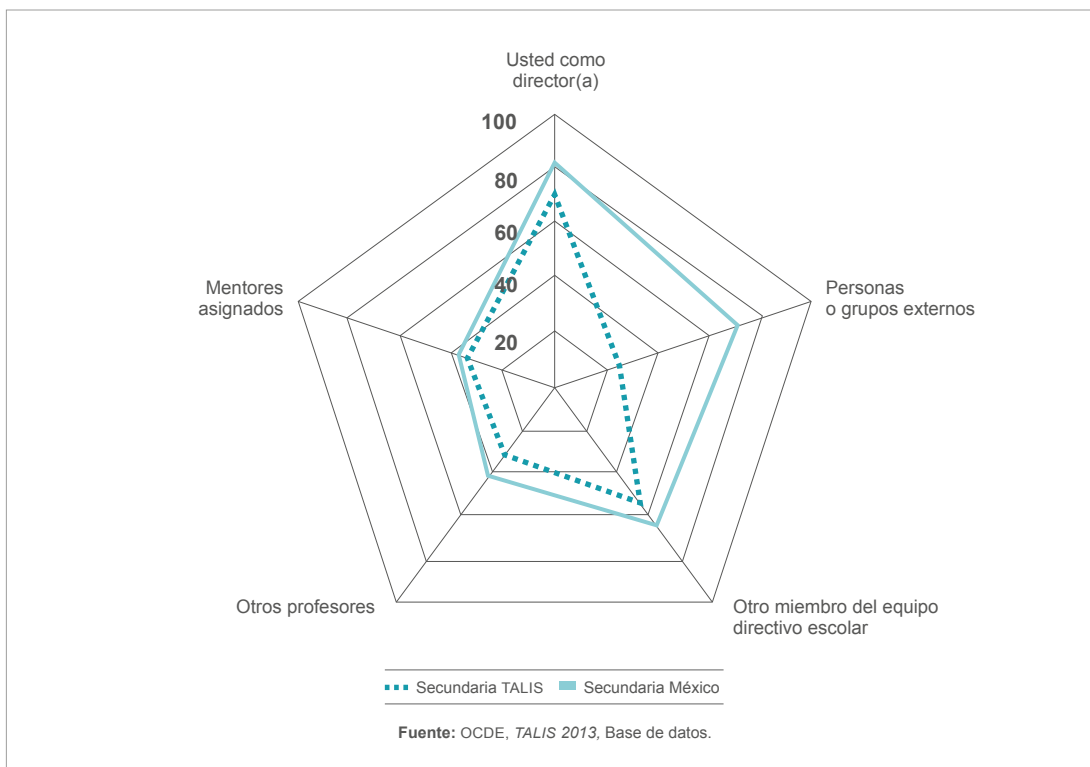
La frecuencia con la que los docentes son evaluados por cada uno de los actores cambia de acuerdo con el nivel educativo de que se trate. Por ejemplo, en educación media superior los docentes son evaluados por personas externas menos frecuentemente (46%) que en primaria y secundaria (64 y 72%, respectivamente); en primaria los docentes son evaluados por otros profesores con menor frecuencia (25%) que en el caso de secundaria y educación media superior (43 y 45%, respectivamente) (ver tabla 5.1 en los anexos).

Gráfica 5.1 Porcentaje de docentes mexicanos cuyos directores reportan que los docentes han sido evaluados de una a dos veces al año por diferentes actores educativos



La gráfica 5.2 presenta una comparación de lo que sucede en las secundarias de México y de los países TALIS. Dos aspectos llaman la atención en esta comparación: primero, que en México los profesores son evaluados por distintos actores con mayor frecuencia que en los países TALIS; segundo, que, de acuerdo con los directores, en los países TALIS los docentes son evaluados por personas externas a la escuela en menor proporción (25%) que en México (72%).

Gráfica 5.2 Porcentaje de docentes de secundaria cuyos directores reportan que fueron evaluados de una a dos veces al año por determinados actores educativos



Por otro lado, el cuadro 5.1 muestra la relación de métodos para evaluar a los docentes que exploró TALIS, así como la forma abreviada para referirse a ellos. En este apartado se pidió a los directores que señalaran uno o más métodos con los que se evalúa a los docentes.

Cuadro 5.1 Métodos de evaluación de docentes

Método	Forma abreviada
Observación directa de la enseñanza en el salón de clases	Observación <i>in situ</i>
Encuestas a los estudiantes sobre su enseñanza	Encuestas a estudiantes
Evaluaciones sobre el conocimiento del profesor	Examen de conocimientos
Análisis de los resultados de las pruebas de los estudiantes	Resultados de los estudiantes
Discusión sobre la autoevaluación de su trabajo (ejemplo: presentación de la evaluación de un portafolio)	Autoevaluación
Discusión sobre la retroalimentación recibida de los padres de familia y tutores	Retroalimentación de los padres

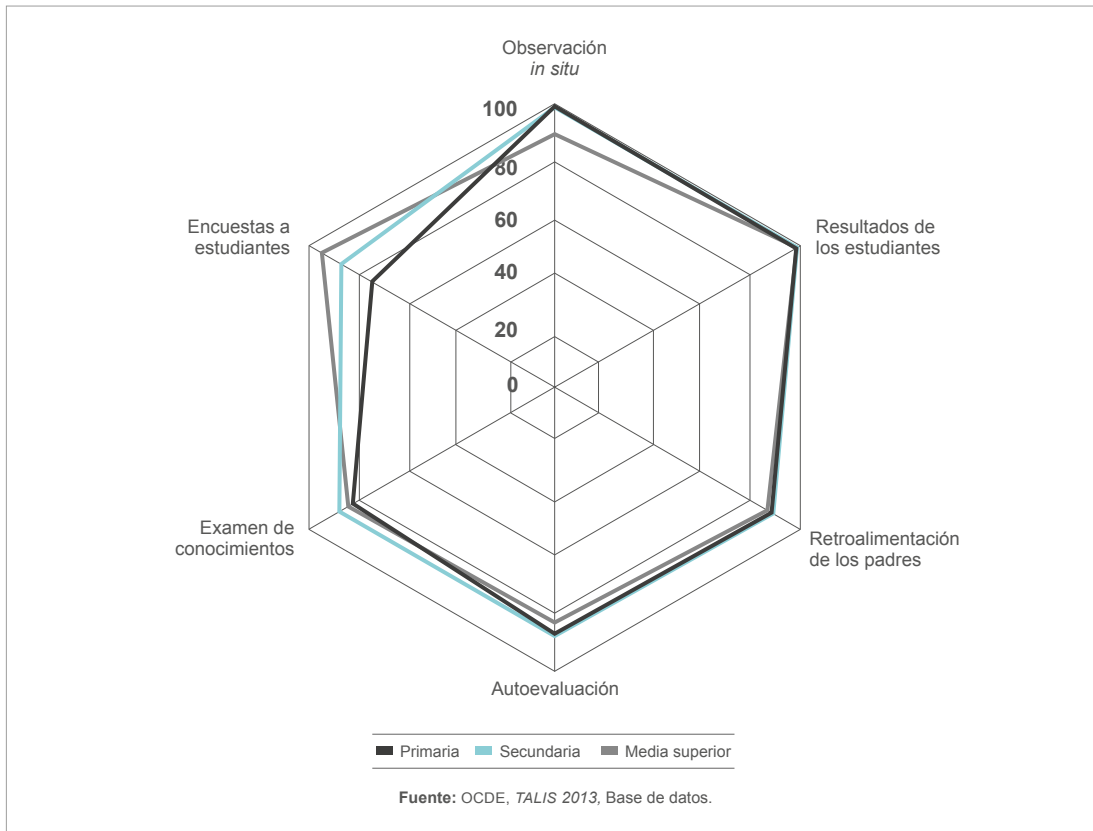
Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.
Fuente: Cuestionario del profesor (OCDE, 2013).

Las opiniones de los directores mexicanos sobre los métodos utilizados en la evaluación se muestran en la gráfica 5.3, donde puede notarse que en los tres niveles educativos la evaluación docente mediante los resultados de aprendizaje de sus estudiantes es casi de 100%, seguida por

la observación en el salón de clases (con un promedio de 95%). Por su parte, el método con mayores diferencias es el uso de cuestionarios de los estudiantes, pues en educación media superior lo utilizan más profesores (95%), mientras que esta proporción disminuye en secundaria (87%) y aún más en primaria (76%) (ver tabla 5.2a en los anexos).

Gráfica 5.3

Porcentaje de docentes mexicanos cuyos directores reportan que son evaluados con uno o más métodos

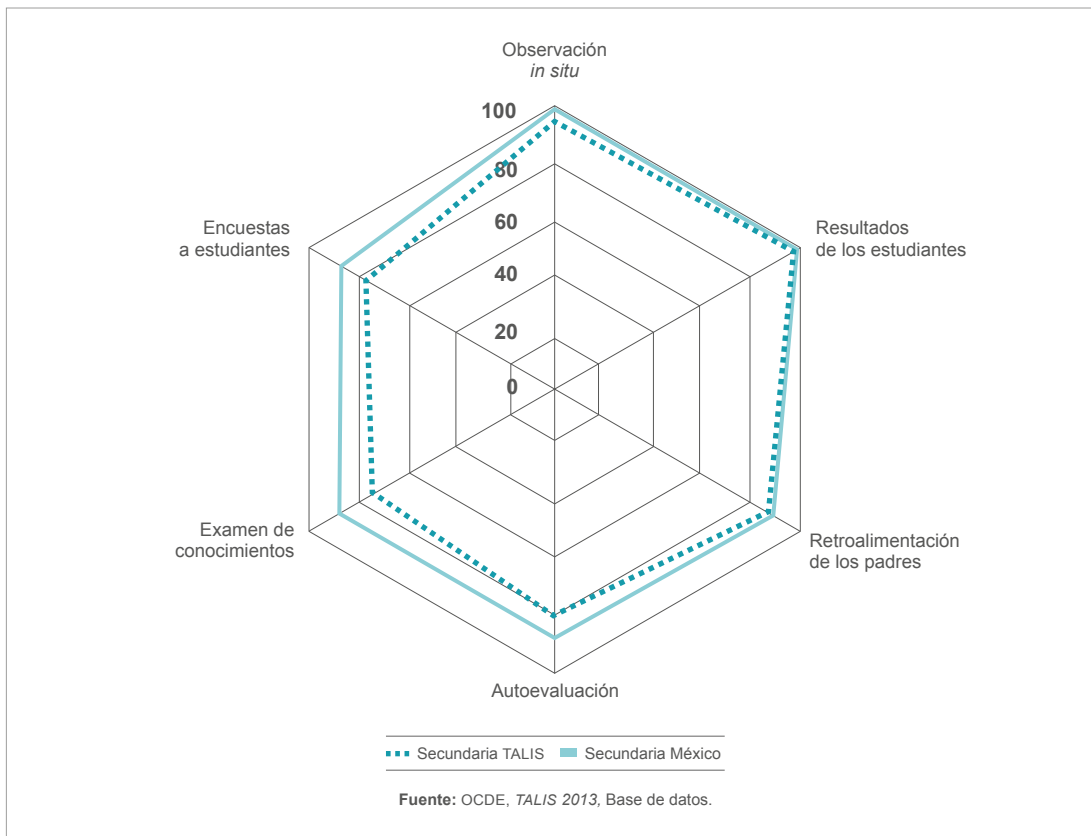


Al analizar la información con mayor detalle, se encontró que un porcentaje considerable de docentes mexicanos de primaria, secundaria y educación media superior son evaluados por sus directores mediante la observación directa de la enseñanza en el salón de clases (89, 78 y 60%, respectivamente). Asimismo, en educación media superior a la mitad de los docentes se le evalúa mediante la retroalimentación con los padres de familia. También se encontró que a más de la mitad de los docentes la evalúan otros miembros del equipo directivo (64% por los resultados de los estudiantes y 60% mediante la retroalimentación de los padres de familia) (ver tablas 5.2b a la 5.2e en los anexos).

Por otra parte, la gráfica 5.4 presenta una comparación entre los métodos de evaluación que se utilizan en la educación secundaria de México y de los países TALIS; puede apreciarse que el uso de los seis métodos para evaluar a los docentes es superior en México que en los países TALIS en todos los casos: las mayores diferencias se relacionan con los métodos de examen sobre los conocimientos de los docentes (88 frente a 76%), cuestionarios de alumnos (87 frente a 79%) y en la autoevaluación (86 frente a 81%) (ver tabla 5.2a en los anexos).

Gráfica 5.4

Porcentaje de docentes de secundaria cuyos directores reportan que son evaluados con uno o más métodos



TALIS también exploró las medidas o decisiones que toman las escuelas a partir de los resultados de las evaluaciones de los profesores. Para ello, se solicitó a los directores que señalaran la frecuencia con la que ocurren en su escuela las medidas que se muestran en el cuadro 5.2 después de que se evalúa a los docentes.

Cuadro 5.2

Medidas o decisiones que se toman a partir de la evaluación docente

Medidas	Forma abreviada
Se discuten con el profesor las medidas necesarias para remediar las debilidades en la enseñanza	Discusión de medidas remediales
Un plan de desarrollo o capacitación se elabora para cada profesor	Plan para mejora de enseñanza
Si un profesor tiene un bajo rendimiento imponemos sanciones materiales, por ejemplo: una reducción de los aumentos del salario anual	Sanciones materiales
Nombramos un mentor para que ayude al profesor(a) a mejorar su enseñanza	Asignación de un tutor
Un cambio de responsabilidades del profesor(a) en la escuela (por ejemplo: aumentar o disminuir su carga docente o sus responsabilidades administrativas)	Cambio de responsabilidades
Un cambio en el salario o en el pago de un bono del profesor	Cambio en el salario o bonos
Un cambio en las posibilidades de desarrollo de la carrera del profesor	Posibilidades de desarrollo profesional
Despido o no renovación de contratos	Despido

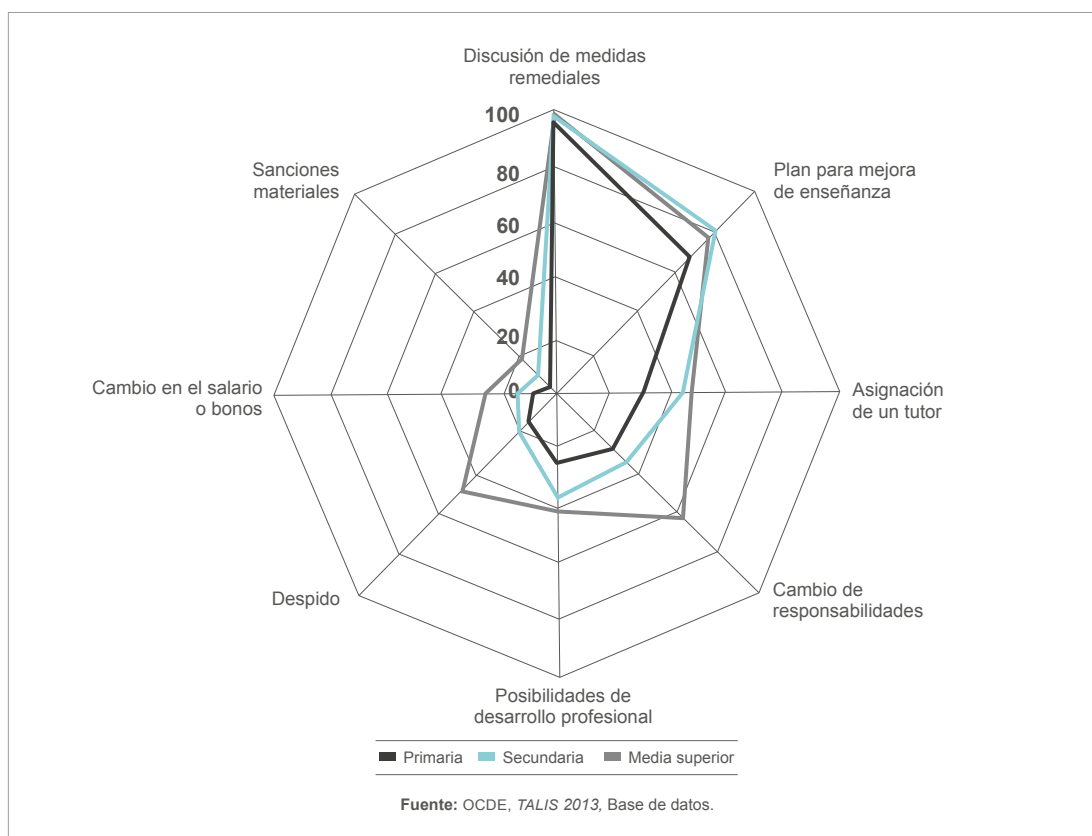
Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.
Fuente: Cuestionario del profesor (OCDE, 2013).

La gráfica 5.5 muestra el porcentaje de docentes mexicanos de los tres niveles educativos cuyos directores reportan que tomaron al menos “Algunas veces” determinadas medidas como consecuencia de la evaluación de los profesores. Se puede observar que, en términos generales, una mayor proporción de docentes de educación media superior experimentan algún tipo de consecuencia como resultado de su evaluación, seguidos por los docentes de secundaria y, finalmente, por los de primaria.

En esta gráfica también se observa que, para los tres niveles educativos, la medida que con mayor frecuencia toman los directores es la de discutir con el profesor sobre acciones para remediar las debilidades encontradas en su enseñanza (más de 95% de los docentes). Una alta proporción de profesores (70% en primaria, y 80% en secundaria y en educación media superior) recibe como consecuencia de su evaluación un plan de capacitación.

Por otro lado, las mayores diferencias entre la educación media superior y los dos niveles de educación básica se concentran en tres tipos de medidas tomadas por el director como consecuencia de los resultados de la evaluación: el despido del docente, el cambio en sus responsabilidades y el cambio en el salario o en sus bonos económicos. En los tres casos, el porcentaje de docentes cuyos directores dicen tomar estas medidas es sustancialmente mayor en el nivel de media superior que en los dos niveles de educación básica. Asimismo, aunque las diferencias son menos pronunciadas, en secundaria estas cifras son mayores que en primaria (ver tabla 5.3 en los anexos).

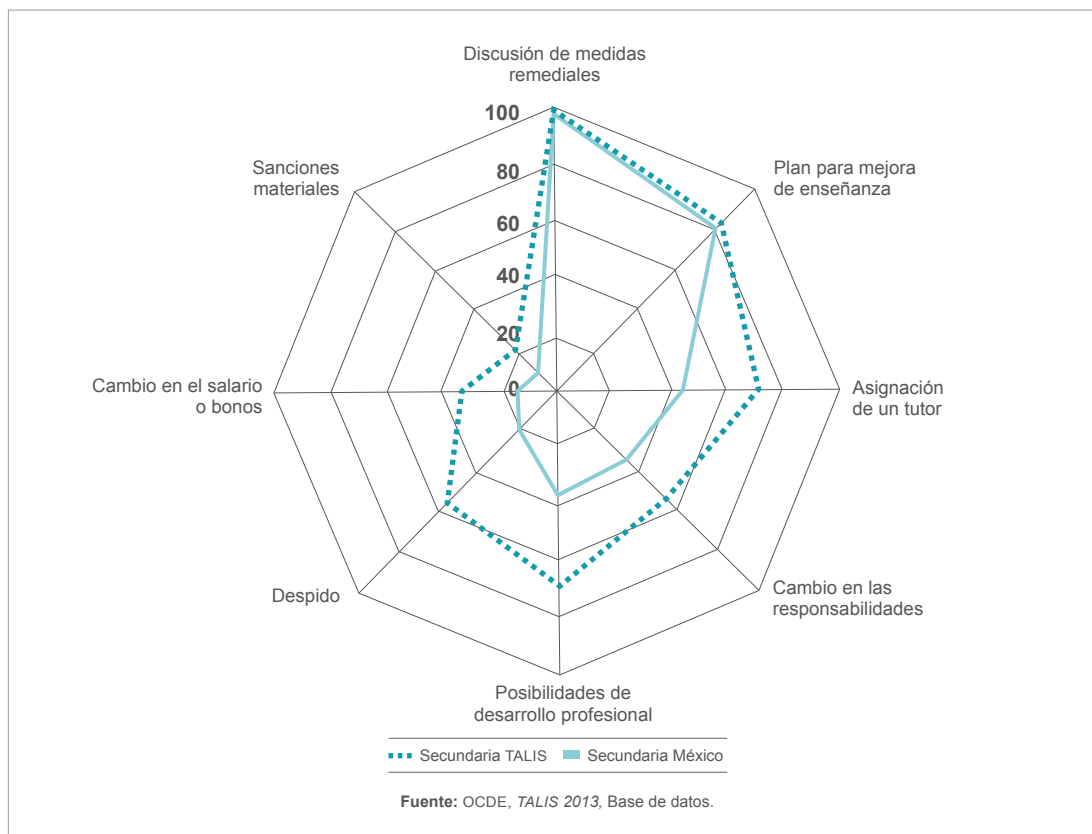
Gráfica 5.5 Porcentaje de docentes mexicanos cuyos directores reportan que ocurrieron “Algunas veces”, “La mayor parte del tiempo” o “Siempre” determinadas medidas o decisiones después de la evaluación



Ahora bien, la gráfica 5.6 muestra una comparación entre las medidas o decisiones que toman como resultado de la evaluación docente los directores de escuelas secundarias en México y las de los directores de los países TALIS. En esta gráfica puede apreciarse que, en términos generales, en las escuelas de los países TALIS es mayor el porcentaje de docentes cuyos directores señalan que se toma

una mayor variedad de medidas que en México, prácticamente en todos los rubros considerados en este estudio con excepción de la discusión con el docente sobre las medidas remediales (prácticamente 100% en ambos casos) y el plan para mejorar su enseñanza (cerca de 85%). Las mayores diferencias se aprecian en cuatro rubros, siempre en favor de los países TALIS: despido de los docentes (56% en los países TALIS frente a 20% en México), cambio en las responsabilidades (70 frente a 35%), asignación de un tutor o mentor (73 frente a 46%) y cambio de salario o bono (34% en los países TALIS y 14% en México) (ver tabla 5.3 en los anexos).

Gráfica 5.6 Porcentaje de docentes de secundaria cuyos directores reportan que ocurrieron “Algunas veces”, “La mayor parte del tiempo” o “Siempre” determinadas medidas o decisiones después de la evaluación



5.2 Retroalimentación docente

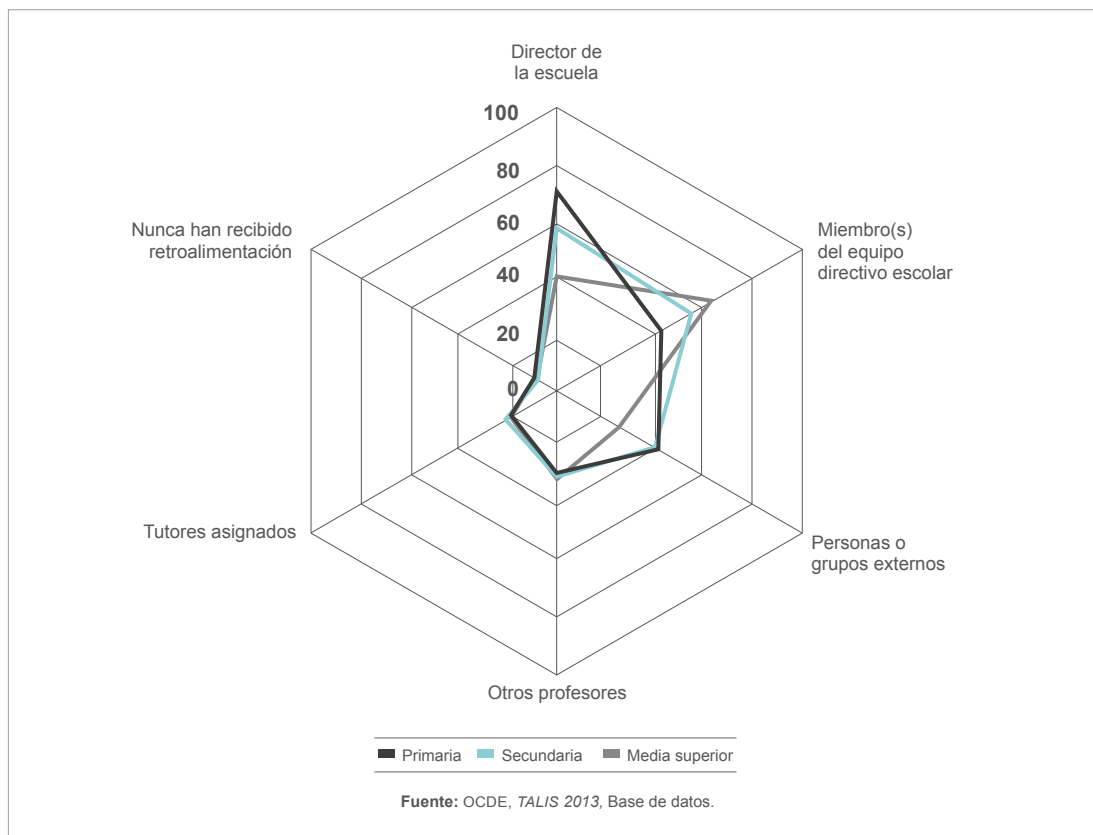
Como se dijo anteriormente, de acuerdo con el modelo de TALIS, la retroalimentación se refiere a cualquier comentario que el docente reciba sobre el desempeño de su enseñanza. Además, se caracteriza porque requiere de alguna forma de interacción con el evaluador, como sería el caso de la observación durante alguna clase. La retroalimentación también puede ser proporcionada mediante conversaciones informales o en algún acuerdo formal y estructurado (OECD, 2014). Con estas consideraciones, en TALIS se exploraron las fuentes de retroalimentación (o actores educativos que la proporcionan), los métodos de retroalimentación que se emplean y las implicaciones que tiene la retroalimentación para los docentes evaluados.

5.2.1 Fuentes de retroalimentación

La gráfica 5.7 muestra el porcentaje de docentes mexicanos de los tres niveles educativos que reporta haber recibido retroalimentación por parte de diversos actores educativos. Es claro que la gran mayoría de los profesores ha recibido algún tipo de retroalimentación, ya que sólo 10%

reporta no haberla tenido. También es evidente que los directores y el personal directivo son quienes mayormente proporcionan retroalimentación a los profesores, y que los tutores (o mentores) y otros docentes son quienes menos la proporcionan.¹ La gráfica también muestra que existen diferencias entre los tres niveles educativos: los docentes de primaria reciben mayor retroalimentación de los directores (72%) que los de secundaria (58%), y éstos que los de educación media superior (41%); asimismo, estos últimos profesores reciben mayor retroalimentación de los miembros del equipo directivo (64%), seguidos por los de secundaria (55%) y los de primaria (43%) (ver tabla 5.4 en los anexos).

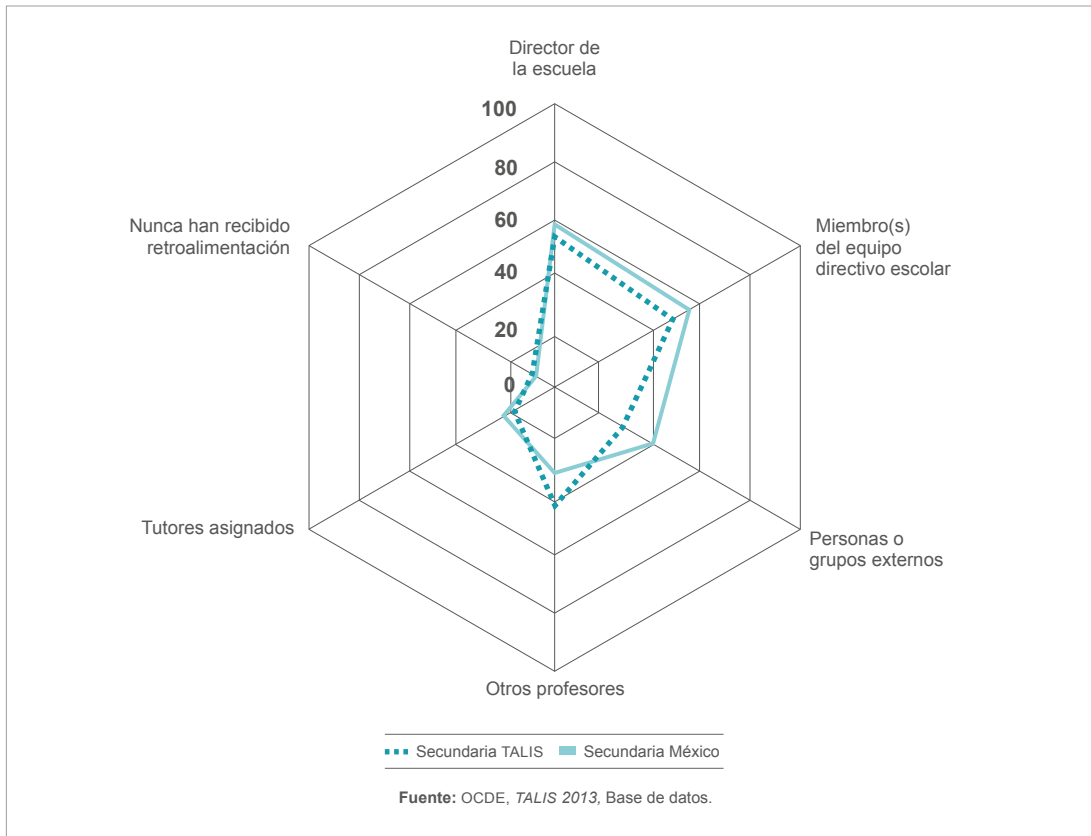
Gráfica 5.7 Porcentaje de docentes mexicanos que reportan haber sido retroalimentados por diversos actores educativos



Por su parte, la gráfica 5.8 presenta una comparación de la retroalimentación que reciben los docentes de secundaria mexicanos y los de los países TALIS. Se puede apreciar que son muy pocas las diferencias entre ambos grupos de profesores. Sin embargo, en un balance general, los maestros de México reportan recibir mayor retroalimentación que su contraparte internacional en todos los rubros, con excepción de la que reciben de otros profesores (ver tablas 5.4a a la 5.4e en los anexos).

¹ Esto puede deberse a que en México no existe formalmente la figura de tutor o la hay en muy pocos centros escolares; por ello los profesores no identifican a este actor educativo. Lo mismo puede pasar en muchos de los países TALIS.

Gráfica 5.8 Porcentaje de docentes de secundaria que reportan haber sido retroalimentados por diversos actores educativos



5.2.2 Métodos de retroalimentación

En TALIS también se examinaron los diferentes métodos que se utilizan para dar retroalimentación a los docentes sobre sus prácticas de enseñanza, las cuales se enlistan en el cuadro 5.3. En este sentido, se preguntó a los docentes sobre los métodos que los actores educativos han utilizado para su retroalimentación.

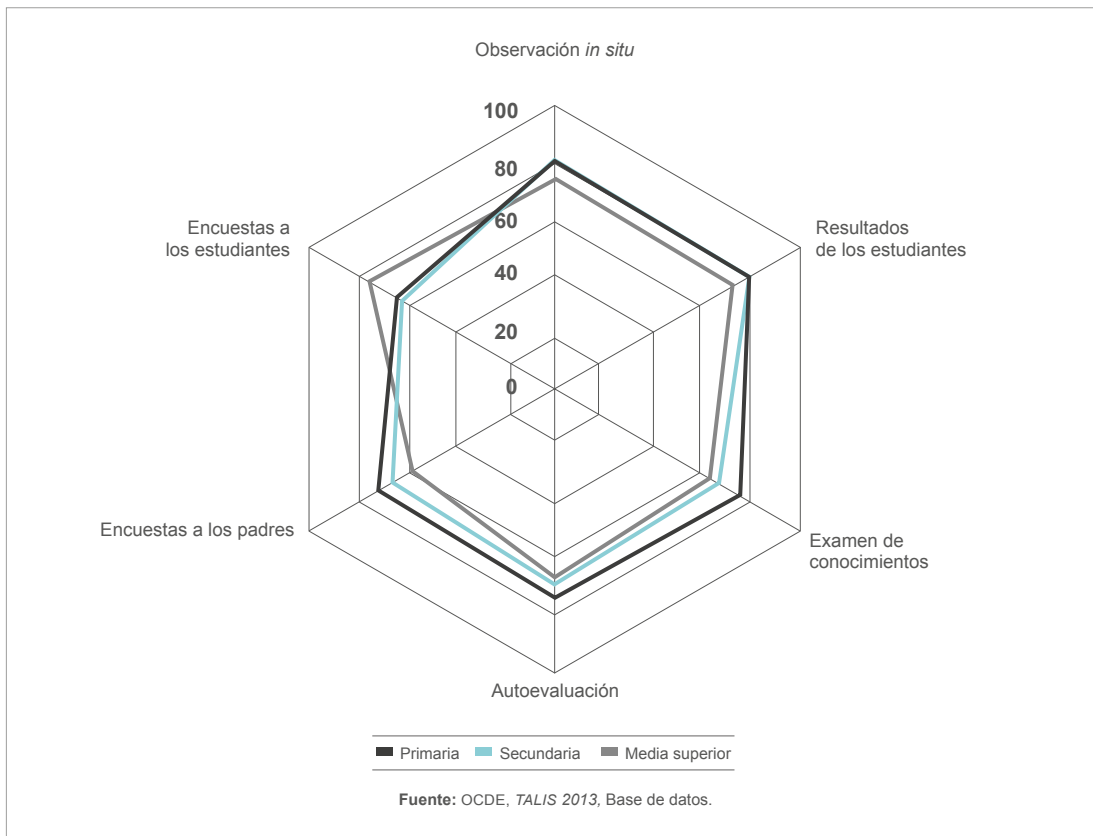
Cuadro 5.3 Métodos de retroalimentación a docentes

Método	Forma abreviada
Retroalimentación como resultado de la observación directa de su enseñanza en el salón de clases	Observación <i>in situ</i>
Retroalimentación obtenida por encuestas a los estudiantes sobre su enseñanza	Encuestas de los estudiantes
Retroalimentación como resultado de una evaluación de su conocimiento de los contenidos	Examen de conocimientos
Retroalimentación como resultado del análisis de las calificaciones de las pruebas de sus estudiantes	Resultados de los estudiantes
Retroalimentación como resultado de la autoevaluación de su trabajo (ejemplo: presentación de la evaluación de un portafolio)	Autoevaluación
Retroalimentación como resultado de encuestas o pláticas con padres de familia o tutores	Encuestas a los padres

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.
Fuente: Cuestionario del profesor (OCDE, 2013).

La gráfica 5.9 muestra de manera comparativa los métodos de retroalimentación que reportan haber recibido los docentes mexicanos de primaria, secundaria y educación media superior. Los resultados muestran que los dos métodos que mayor porcentaje de docentes reporta son la observación directa de la enseñanza en su salón de clase y los resultados de las calificaciones de los estudiantes en los exámenes (ambos muy cercanos a 80%). Esto sucede en los tres niveles educativos, entre los cuales se presentan diferencias menores. Asimismo, en la gráfica se puede apreciar que, en términos generales, los docentes de primaria reciben menor retroalimentación que los de secundaria, y éstos que los de educación media superior (ver tabla 5.5 en los anexos).

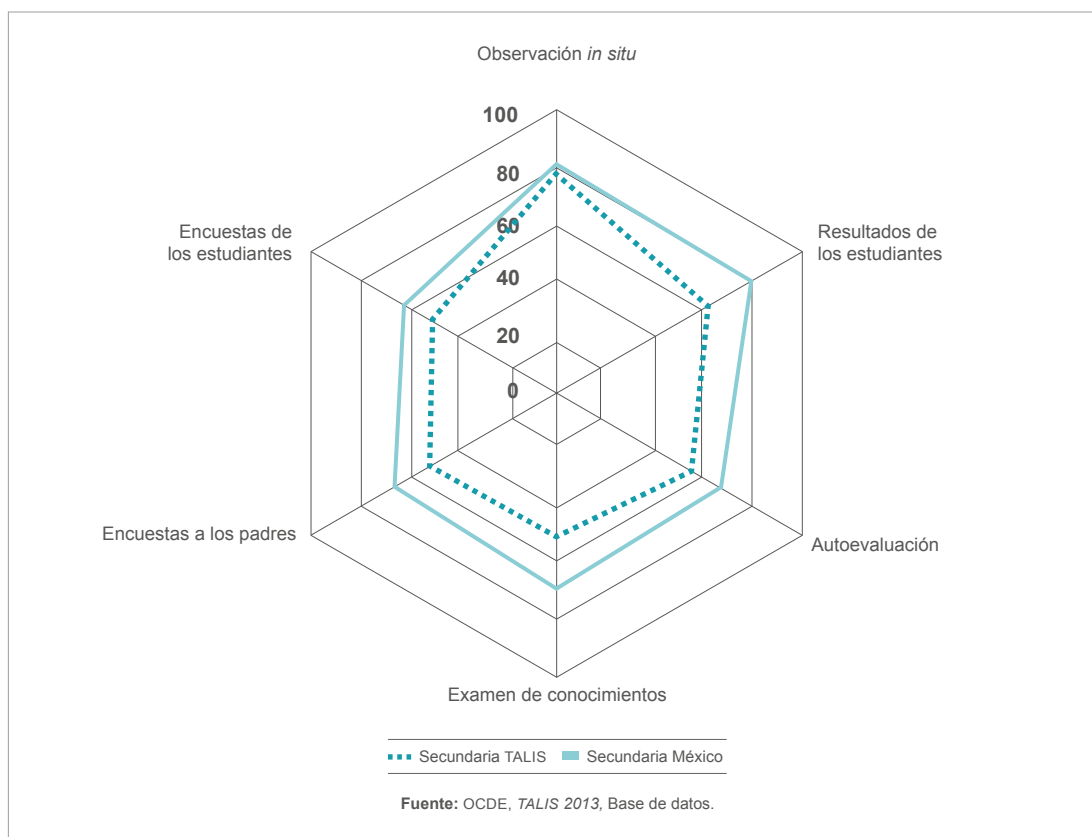
Gráfica 5.9 Porcentaje de docentes mexicanos que reportan haber recibido retroalimentación a través de determinados métodos, de al menos un actor educativo



Por otro lado en la gráfica 5.10 se compara el tipo de retroalimentación que reciben los docentes de secundaria de México y de los países TALIS; como se puede apreciar, los primeros reportan recibir menor retroalimentación que los segundos por medio de los seis métodos enlistados en el cuadro 5.3. Las diferencias fluctúan entre 15 y 20 puntos porcentuales, con excepción del método de observación en el aula *in situ*, cuyas diferencias son marginales (82% para México y 79% para los países TALIS). Las mayores diferencias en este ámbito se observan en el uso de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en donde las proporciones son de 80% en el caso de México y 64% en el de los países TALIS (ver tabla 5.5 en los anexos).

Gráfica 5.10

Porcentaje de docentes de secundaria que reportan haber recibido retroalimentación a través de determinados métodos, de al menos un actor educativo



5.2.3 Múltiples fuentes de retroalimentación

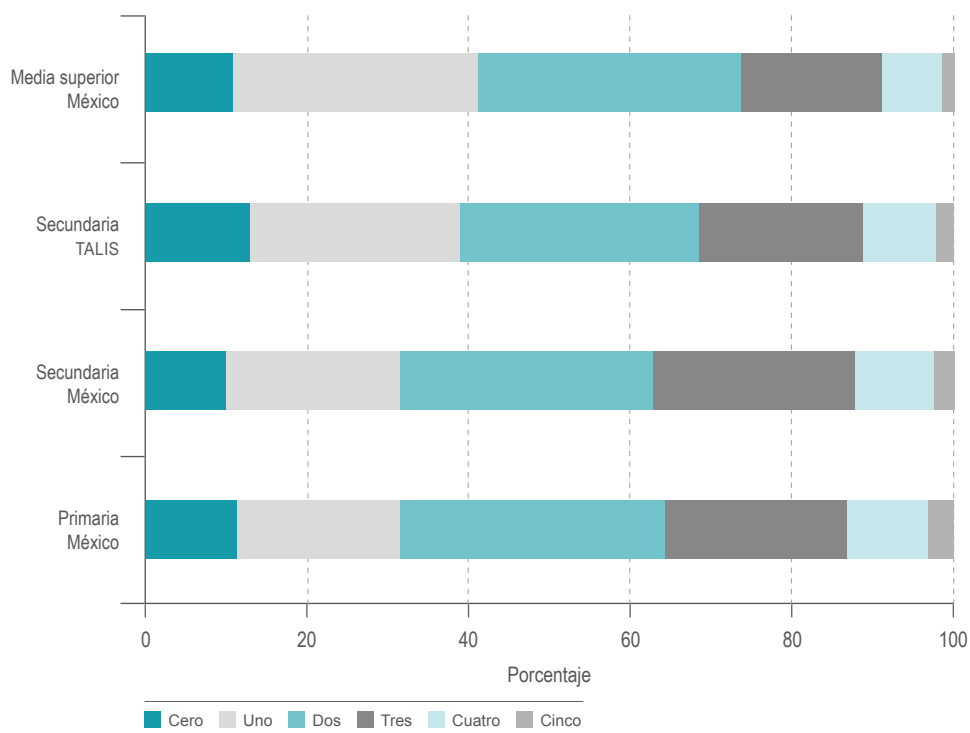
Desde una lógica simple se pensaría que es mejor para el docente contar con muchas fuentes de retroalimentación, pero esto no necesariamente implica que la información recibida sea de mayor calidad; incluso, recibir retroalimentación por medio de muchos métodos y personas podría generar que el docente reciba una serie de mensajes contradictorios sobre su enseñanza (OCDE, 2014). En TALIS fue de interés explorar la cantidad de fuentes y métodos de retroalimentación que reciben usualmente los docentes.

En cuanto a la cantidad de fuentes, la gráfica 5.11 muestra que 3 de cada 10 docentes mexicanos de los tres niveles educativos reciben retroalimentación principalmente de dos actores educativos, posiblemente del director y de otros miembros del equipo directivo escolar, según lo visto en los resultados de los apartados anteriores (ver tabla 5.6 en los anexos).

Por otro lado, la gráfica 5.12 presenta el porcentaje de docentes mexicanos de los tres niveles educativos y de secundaria de los países TALIS que dice haber recibido retroalimentación por métodos distintos. Es interesante observar que un mayor porcentaje de profesores mexicanos de primaria recibe más retroalimentación por medio de distintos métodos (53%) que los de secundaria (47%) y que los maestros de educación media superior (43%) (ver tabla 5.7 en los anexos).

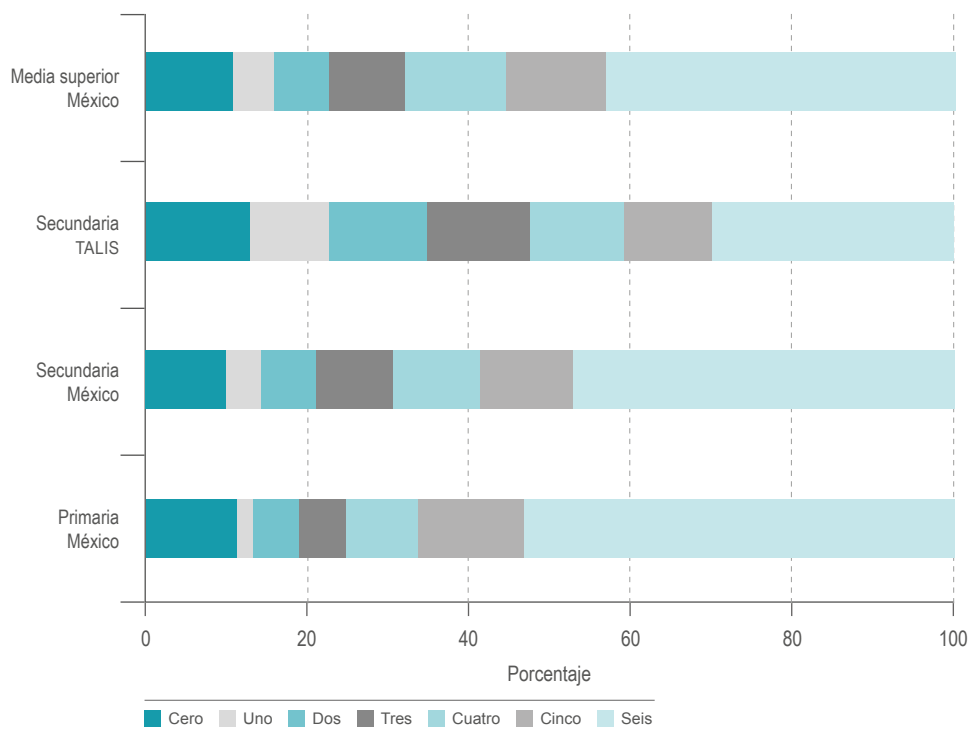
Finalmente, haciendo una comparación entre la retroalimentación que reciben los docentes de secundaria de México y de los países TALIS, es de notar en la gráfica 5.12 que estos últimos tienen menor retroalimentación a través de varios métodos que los docentes mexicanos (30 y 47%, respectivamente).

Gráfica 5.11 Porcentaje de docentes que reportan recibir retroalimentación de cero, uno, dos, tres, cuatro o cinco actores educativos



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 5.12 Porcentaje de docentes que reportan haber recibido retroalimentación a través de varios métodos



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

5.2.4 Énfasis de retroalimentación al docente

En lo que concierne al tema de la retroalimentación que reciben los docentes, TALIS exploró 11 áreas, que se enlistan en el cuadro 5.4 y que se relacionan con la función docente. Para ello se utilizó una escala de cuatro categorías para medir el nivel de importancia o énfasis que se le dio a cada tema: “Se consideró de mucha importancia”; “Se consideró de importancia moderada”; “Se consideró de poca importancia”, y “No se consideró en absoluto”.

Cuadro 5.4 Áreas de retroalimentación docente

Áreas	Forma abreviada
Desempeño del estudiante	Desempeño del estudiante
Conocimiento y comprensión del(los) contenido(s) de mi(s) asignatura(s)	Dominio de la materia
Competencias pedagógicas en la enseñanza del(los) contenido(s) de la(s) asignatura(s) que imparto	Competencias pedagógicas
Prácticas para la evaluación del estudiante	Evaluación del estudiante
Comportamiento del estudiante y control de la clase	Conducta del estudiante
Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje	Enseñanza en necesidades especiales
Enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe	Enseñanza multicultural o multilingüe
La retroalimentación que yo proporciono a otros profesores para mejorar su enseñanza	Retroalimentación a otros docentes
Retroalimentación de los padres o tutores	Retroalimentación de padres o tutores
Retroalimentación de los estudiantes	Retroalimentación estudiante
Colaboración o trabajo con otros profesores	Colaboración con otros docentes

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

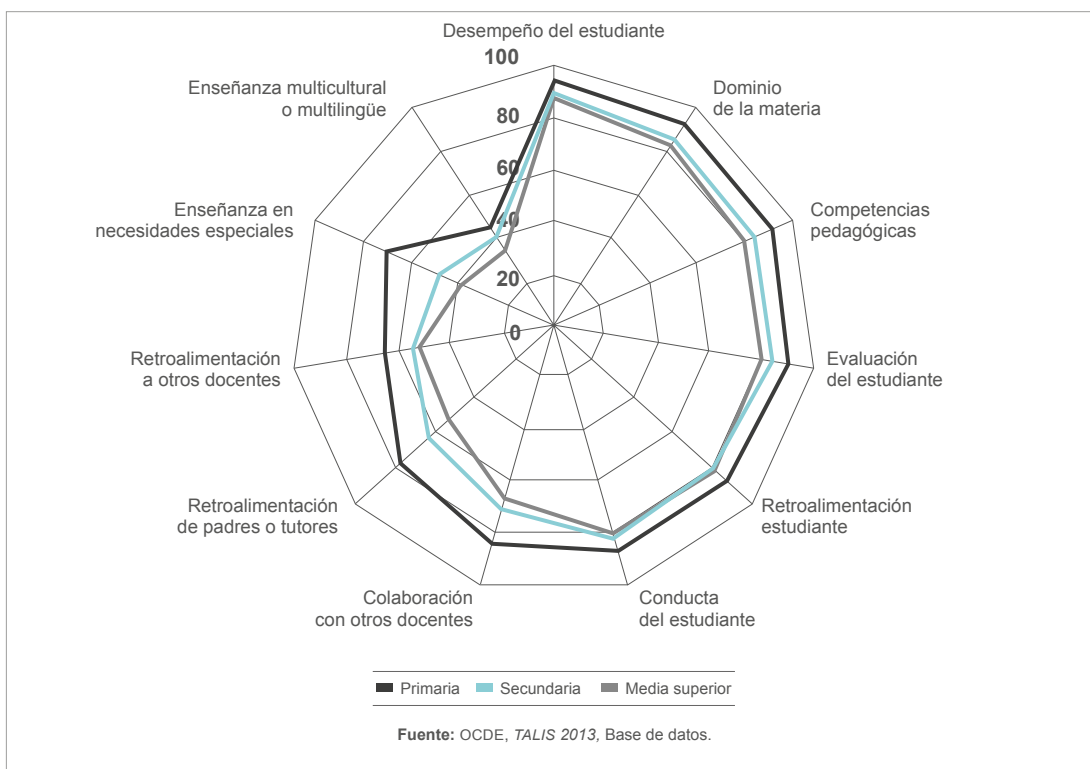
Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013).

La gráfica 5.13 muestra la percepción de los docentes mexicanos en relación con el grado de importancia o énfasis (de moderada a mucha) que dieron a los temas sobre los que recibieron retroalimentación. En esta gráfica puede observarse que un alto porcentaje de docentes de primaria, secundaria y media superior (95, 91 y 87%, respectivamente) señalan que la retroalimentación recibida en 9 de las 11 áreas tuvo un énfasis moderado o alto. Las dos excepciones fueron los temas de la enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe (entre 34 y 40%) y la enseñanza para necesidades especiales (entre 39 y 67%) (ver tabla 5.8a en los anexos).

La gráfica 5.14 muestra la opinión de los docentes de secundaria mexicanos y de los países TALIS respecto al énfasis temático de la retroalimentación que reciben. Aquí se puede apreciar un comportamiento muy parecido entre ambas poblaciones; las diferencias más grandes en favor de los docentes de los países TALIS se observan en dos temas: la enseñanza en necesidades especiales (diferencia de 18 puntos porcentuales) y la colaboración con otros docentes (diferencia de 15 puntos porcentuales).

En este rubro se pudo hacer una comparación entre la opinión de los docentes de secundaria nacionales e internacionales en TALIS 2008 y TALIS 2013. La gráfica 5.15 muestra los resultados de esta comparación en la que se aprecian los temas de retroalimentación que cobraron mayor importancia. Para el caso de los docentes de los países TALIS se incrementó el énfasis en dos temas: la enseñanza en necesidades especiales, que pasó de 58 a 83%, y el desempeño del estudiante, que se incrementó de 67 a 87%. Para el caso de México hubo tres cambios: un decremento en el tema de la enseñanza multicultural (de 68 a 40%) y en la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales (de 62 a 51%); se observa también un ligero incremento, de 84 a 91%, en el desempeño del estudiante (ver tabla 5.8.b en los anexos).

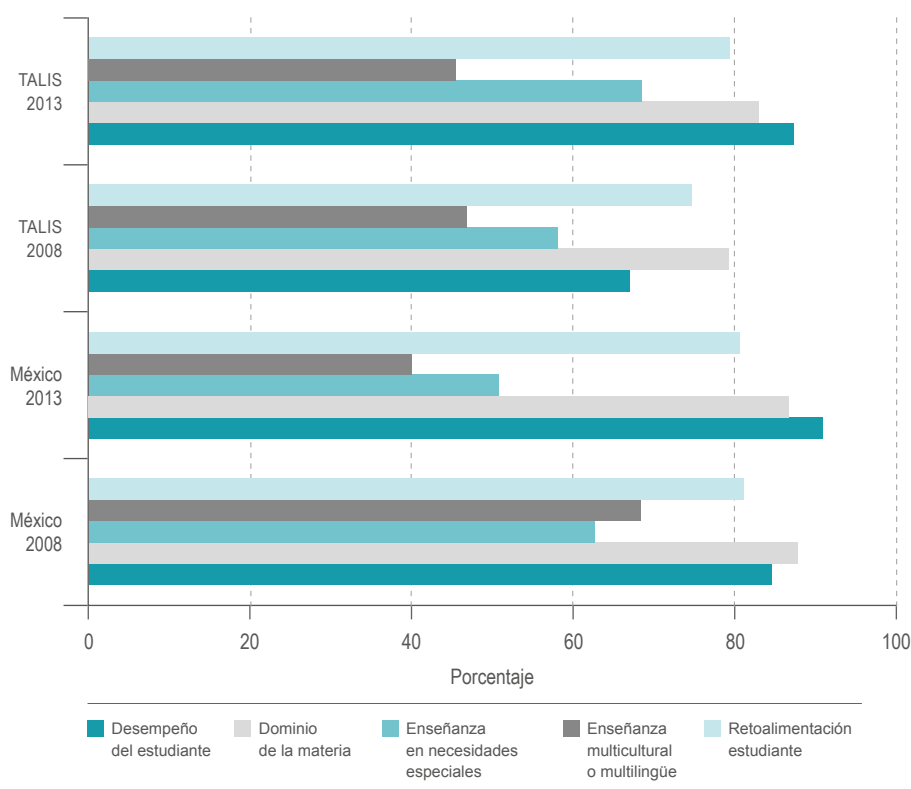
Gráfica 5.13 Porcentaje de docentes mexicanos que recibieron retroalimentación en diversos aspectos de su función docente con mucha o moderada importancia



Gráfica 5.14 Porcentaje de docentes de secundaria que recibieron retroalimentación con énfasis en diversos temas de su función docente con mucha o moderada importancia



Gráfica 5.15 Porcentaje de docentes de secundaria que reporta un énfasis de moderado a mucha importancia en diferentes aspectos de la retroalimentación que reciben: 2008 y 2013



Fuente: OCDE, TALIS 2008 y 2013, Base de datos.

5.3 Resultados de la evaluación y retroalimentación docentes

En el estudio TALIS fue de interés conocer si el sistema de evaluación y retroalimentación de los docentes que se implementa en las escuelas repercute positivamente en la enseñanza y no representa solamente un trámite administrativo. Para ello, se preguntó a los docentes sobre la medida en que la retroalimentación que reciben provocó un cambio positivo en distintos aspectos de su trabajo profesional. En el cuadro 5.5 se enlistan los aspectos docentes que se exploraron. La escala utilizada fue la siguiente: “Ningún cambio positivo”; “Un pequeño cambio”; “Un cambio moderado”, y “Un gran cambio”.

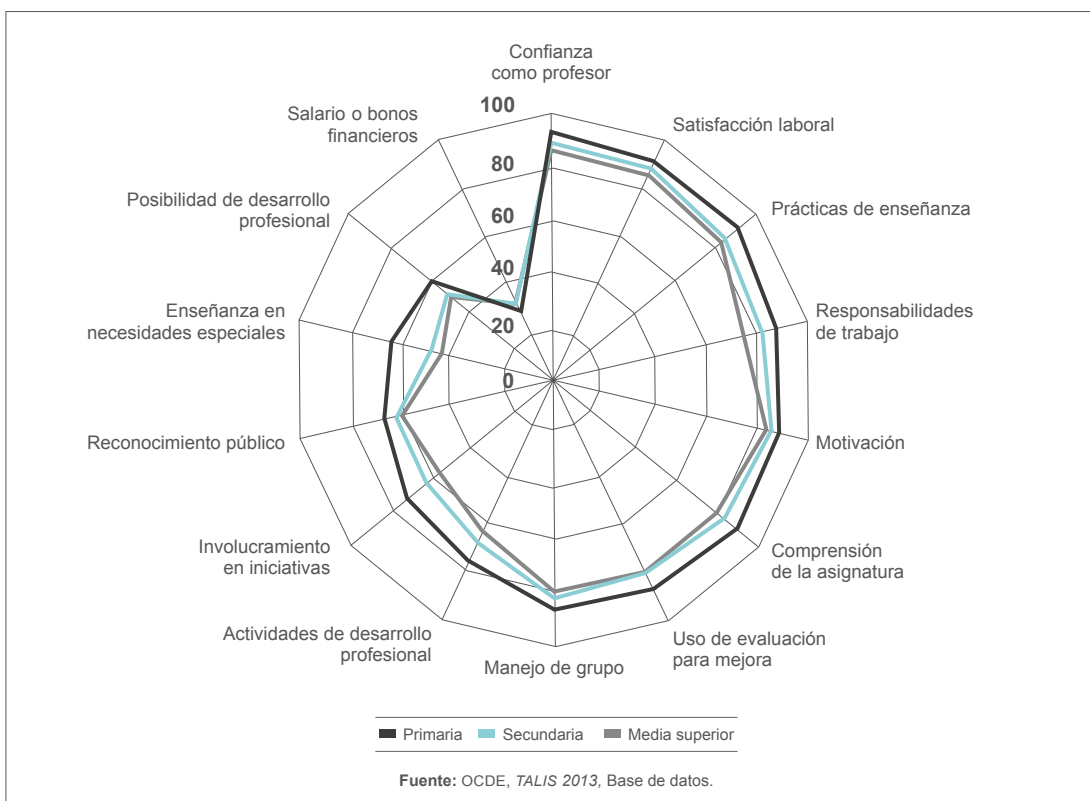
En la gráfica 5.16 se muestran los resultados de las opiniones de los docentes mexicanos. Como se aprecia, en términos generales la retroalimentación tuvo una mayor repercusión entre los docentes de primaria, después en los de secundaria y por último en los docentes de educación media superior. El nivel de impacto que tiene la retroalimentación en cada uno de los componentes docentes evaluados fue muy similar en los tres niveles educativos (ver tabla 5.9 en los anexos).

La retroalimentación recibida por el profesor tuvo un impacto positivo en casi todos los componentes evaluados. Los mayores efectos se observan en la confianza del profesor, la satisfacción laboral, las prácticas de enseñanza, la responsabilidad laboral, la motivación, la comprensión de la asignatura, el uso de la evaluación y el manejo del grupo. En el otro extremo, la retroalimentación tuvo su menor impacto en el salario y otorgamiento de bonos económicos del profesor, en la posibilidad de desarrollarse profesionalmente y en la enseñanza de alumnos con necesidades especiales.

La gráfica 5.17 presenta una comparación entre los docentes de secundaria de México con los de los países TALIS; pueden apreciarse grandes diferencias en los porcentajes de docentes que reportan que la retroalimentación representó un cambio moderado o grande en los distintos

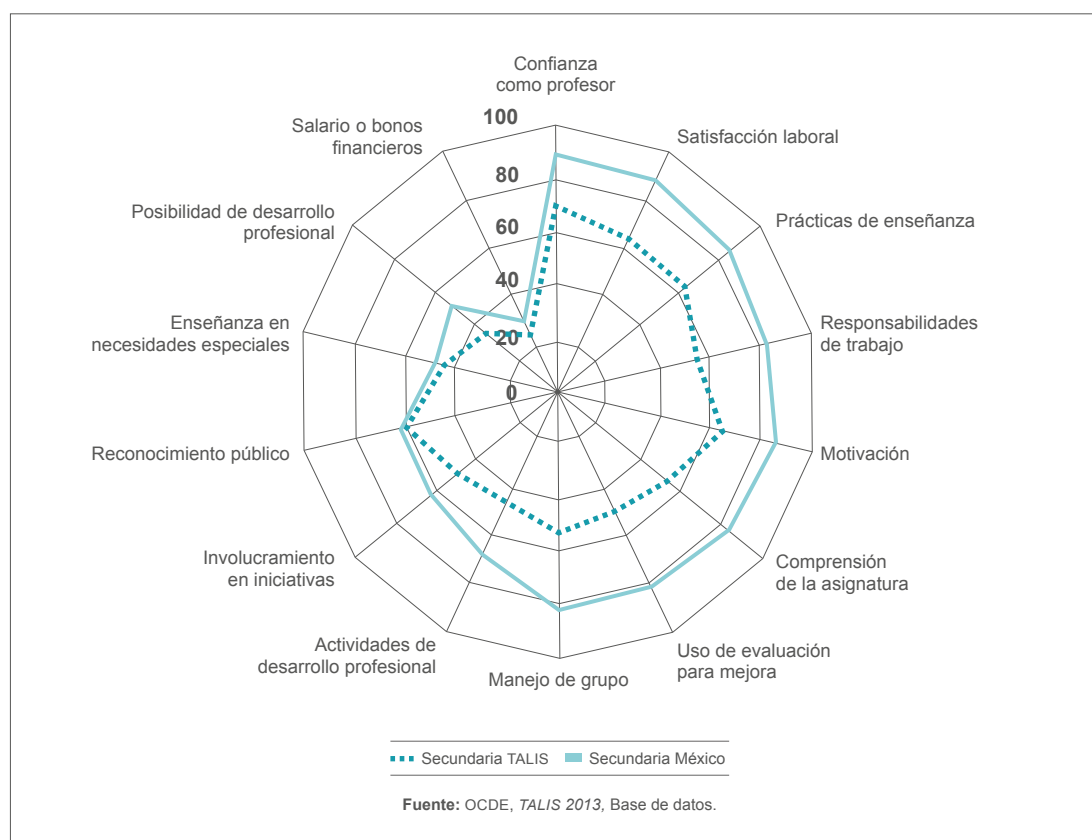
Cambios para el docente	Forma abreviada
Reconocimiento público por parte del director(a) o de sus colegas	Reconocimiento público
Su papel en las iniciativas de desarrollo de la escuela (por ejemplo: grupo de desarrollo del plan de estudios, desarrollo de los objetivos de la escuela)	Involucramiento en iniciativas
La posibilidad de avanzar en su carrera profesional (por ejemplo, una promoción laboral)	Posibilidad de desarrollo profesional
La cantidad de actividades de desarrollo profesional que usted emprende	Actividades de desarrollo profesional
Sus responsabilidades de trabajo en esta escuela	Responsabilidades de trabajo
Su confianza como profesor	Confianza como profesor
Su salario o bonificación financiera	Salario o bonos financieros
Sus prácticas de manejo del grupo	Manejo de grupo
Su conocimiento y comprensión del(los) contenido(s) de la asignatura principal que imparte	Comprensión de la asignatura
Sus prácticas de enseñanza	Prácticas de enseñanza
Sus métodos de enseñanza a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje	Enseñanza en necesidades especiales
Su uso de evaluaciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes	Uso de evaluación para mejora
La satisfacción con su trabajo	Satisfacción laboral
Su motivación	Motivación

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.
Fuente: Cuestionario del profesor (OCDE, 2013).

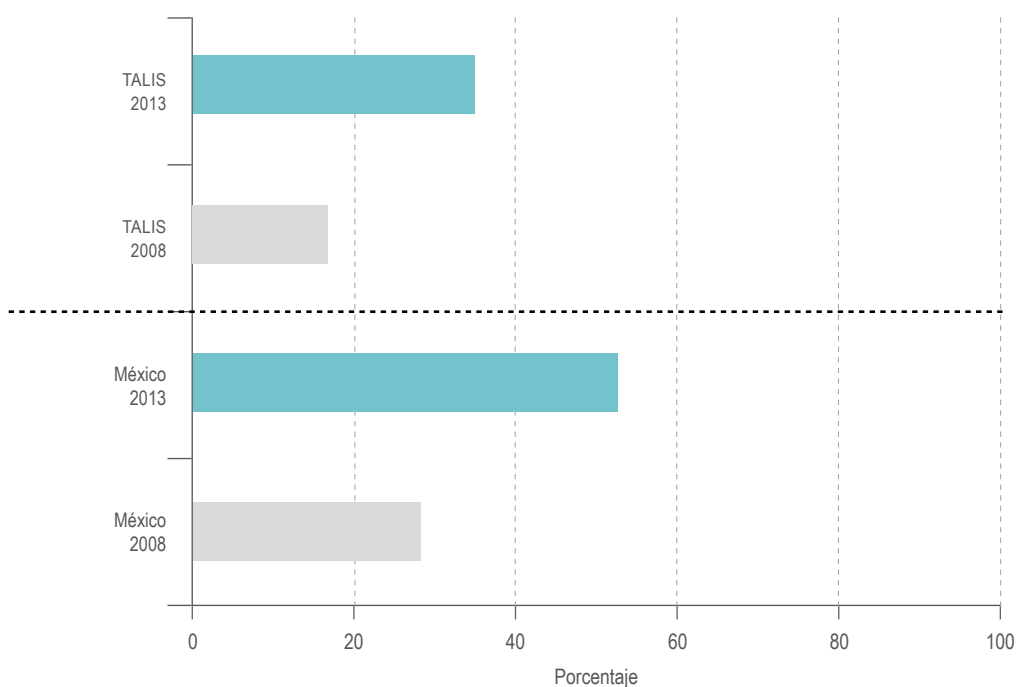


componentes evaluados. Aunque el patrón de respuestas de los maestros nacionales e internacionales es bastante similar, la diferencia se observa en los porcentajes de docentes que perciben que la retroalimentación tuvo una repercusión positiva en los distintos componentes de su vida profesional. En todos los componentes, una mayor proporción de profesores mexicanos reportó que la retroalimentación repercutió positivamente, en comparación con lo reportado por los docentes de los países TALIS. Las mayores diferencias (cercasas a 30 puntos porcentuales) se observan en los siguientes componentes: satisfacción laboral, manejo de grupo, comprensión de la asignatura, uso de la evaluación para la mejora, responsabilidad en el trabajo y prácticas de enseñanza. Las menores diferencias se observan en los siguientes ámbitos: reconocimiento público, enseñanza de alumnos con necesidades especiales y salario u otorgamiento de bonos económicos del docente (ver tabla 5.9 en los anexos).

Gráfica 5.17 Porcentaje de docentes que reportan haber tenido un “Cambio moderado” o “Gran cambio” positivo en diferentes aspectos, después de su retroalimentación



En este apartado también fue posible hacer una comparación entre los resultados de docentes de secundaria en TALIS 2008 y TALIS 2013. Sin embargo, debido a los cambios que sufrió la encuesta de 2013, de los 14 aspectos que se evaluaron sólo en uno de ellos fue posible hacer esta comparación. La gráfica 5.18 presenta el porcentaje de docentes que opinó que la retroalimentación recibida tuvo una repercusión positiva en la posibilidad de avanzar en su carrera profesional. En este rubro se observan cambios importantes tanto para los docentes nacionales como para los internacionales, aunque para los segundos es para quienes se presenta la mayor diferencia (de 17 a 35%) (ver tabla 5.10 en los anexos).



Fuente: OCDE, TALIS 2008 y 2013, Base de datos.

5.4 Consecuencias del sistema de evaluación y retroalimentación

Otro aspecto de interés para el estudio TALIS fue conocer la percepción de los docentes acerca del impacto que tienen en su enseñanza los resultados de la evaluación y retroalimentación que reciben. Para ello, se plantearon las ocho afirmaciones que se presentan en el cuadro 5.6, relacionadas con las consecuencias del sistema de evaluación formal e informal que existe en sus escuelas, para saber su grado de aceptación entre los docentes. Las categorías de respuesta utilizadas fueron “Totalmente de acuerdo”, “De acuerdo”, “En desacuerdo”, “Totalmente en desacuerdo”.

En la gráfica 5.19 se presenta el porcentaje de profesores mexicanos de los tres niveles educativos que están “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las diversas acciones que se toman en su escuela a partir del proceso de evaluación y retroalimentación realizado. Puede observarse que las medidas o decisiones más practicadas en las escuelas según un mayor porcentaje de docentes mexicanos (en promedio 70%), son: 1) la plática con el docente sobre cómo remediar las deficiencias que hayan sido identificadas en la evaluación sobre su enseñanza, y 2) el establecimiento de un plan de capacitación para que el docente mejore su enseñanza.

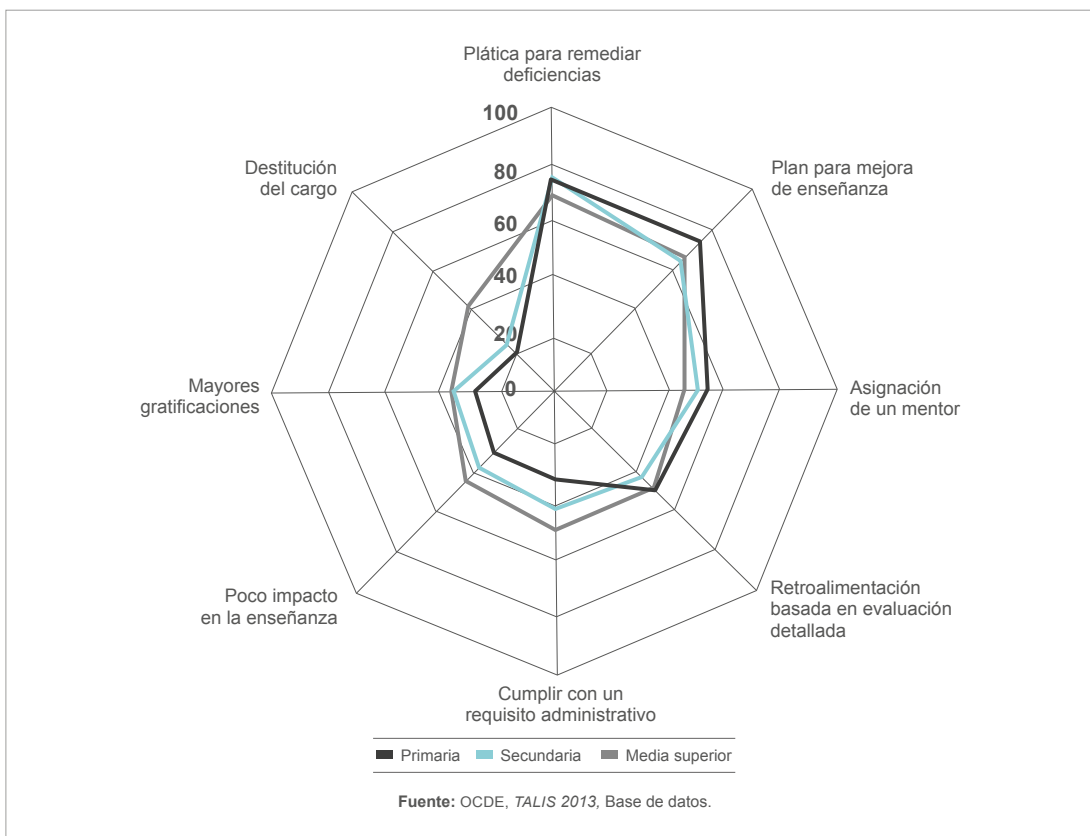
En el otro extremo, las medidas de acción menos comunes en las escuelas de acuerdo con un menor porcentaje de docentes (aproximadamente 30%) son el despido o destitución del cargo y la entrega de mayores gratificaciones a los docentes más eficientes. Sin embargo, también se aprecia que la proporción de docentes de media superior (43%) que señala que aquellos colegas con un desempeño constantemente deficiente son despedidos, es mayor que la de los profesores de primaria y secundaria (cerca de 20%). Un dato interesante es que, en promedio, la mitad de los docentes mexicanos de los distintos niveles señala que en su escuela se asigna un tutor para ayudar a los docentes a mejorar su enseñanza, figura que en el momento del estudio no existía en el sistema educativo nacional (ver tabla 5.11a en los anexos).

Cuadro 5.6 Impacto de la evaluación y la retroalimentación docentes en la escuela

Impacto	Forma abreviada
Los (las) profesores más eficientes de esta escuela reciben mayores gratificaciones (por ejemplo: reconocimiento, capacitación o responsabilidades adicionales)	Mayores gratificaciones
La evaluación y la retroalimentación de los(las) profesores(as) tienen poco impacto en la forma en que enseñan en el salón de clases	Poco impacto en la enseñanza
La evaluación y la retroalimentación de los(las) profesores(as) se lleva a cabo principalmente para cumplir con requisitos administrativos	Cumplir con un requisito administrativo
Se establece un plan de desarrollo o capacitación para que los(las) profesores(as) mejoren su enseñanza	Plan para mejora de enseñanza
La retroalimentación se entrega a los(las) profesores(as) con base en una evaluación minuciosa de su enseñanza	Retroalimentación basada en evaluación detallada
Si el desempeño de un(a) profesor(a) es constantemente deficiente, será despedido	Destitución del cargo
Las medidas para remediar cualquier deficiencia en la enseñanza son discutidas con el profesor(a)	Plática para remediar deficiencias
Un mentor es asignado para ayudar al profesor(a) a mejorar su enseñanza	Asignación de un mentor

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.
Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013).

Gráfica 5.19 Porcentaje de docentes mexicanos que reportaron estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las acciones que se aplican a partir de la evaluación y la retroalimentación



Respecto a las diferencias de opinión de los docentes de secundaria de México y de los países TALIS sobre el impacto que tiene el proceso de evaluación y retroalimentación en los diferentes aspectos señalados anteriormente, los resultados muestran un comportamiento muy similar entre ambas poblaciones, con pequeñas diferencias (razón por la que no se presentan gráficamente los resultados). En esta comparación, destaca que la mitad de los docentes de los países TALIS señala que se le evalúa y retroalimenta en la escuela principalmente para cumplir con un requisito administrativo; en México la proporción de docentes de secundaria que está de acuerdo con esta afirmación es de 42%.

También en este rubro se pudieron comparar los resultados de los docentes de secundaria de México y de los países TALIS en los estudios de 2008 y 2013. Se aprecian cambios sutiles; por ejemplo, en ambas poblaciones una mayor proporción de docentes reportó en 2013 que quienes son más eficientes reciben mayores gratificaciones por la eficiencia: en México esta opinión se incrementó en 8 puntos porcentuales, mientras que en los países TALIS el incremento fue de 10 puntos. También se encontró que en 2013 un menor porcentaje de docentes mexicanos (9 puntos menos que en 2008) señaló que la evaluación y la retroalimentación se llevaron a cabo principalmente para cumplir con un requisito administrativo; lo opuesto ocurrió en los resultados de los docentes de los países TALIS, cuya opinión se incrementó en ese sentido 5 puntos porcentuales respecto a 2008 (ver tabla 5.11.b en los anexos).

5.5 Relación entre la autonomía escolar y la evaluación y retroalimentación docentes

De acuerdo con el estudio TALIS, aquellos centros escolares con mayores responsabilidades en la toma de decisiones sobre sus profesores deberían ser capaces de desarrollar sus propios sistemas efectivos de evaluación y retroalimentación docentes (OCDE, 2014). En la encuesta se examinó un solo aspecto relacionado con la autonomía escolar: el relativo a la facultad que tiene la escuela para determinar el aumento salarial de los docentes, y se valoró la relación de esta particularidad con las medidas que se toman como consecuencia de la evaluación y la retroalimentación de los profesores.

En México un bajo porcentaje de docentes (16% en primaria, 15% en secundaria y 33% en media superior) trabaja en centros escolares cuyo director tiene la responsabilidad de determinar el aumento salarial de los docentes, pues esta atribución reside principalmente en niveles de autoridad más altos (ya sea la autoridad educativa local o nacional). En contraste, en los países TALIS se observa que un mayor porcentaje de docentes (29%) en educación secundaria labora en escuelas cuyo director tiene una responsabilidad significativa en la determinación de aumentos salariales.

En cuanto a las divergencias relacionadas con las consecuencias o medidas² que se toman en los centros escolares analizadas en función de la autonomía para determinar los aumentos salariales de los profesores, se encontró que donde mayores diferencias hay es en la facultad de la escuela para destituir del cargo a maestros por un desempeño insuficiente en todos los niveles educativos. Así, en aquellas escuelas que cuentan con autonomía para determinar aumentos salariales, más de 60% de los docentes señala que se destituye del cargo a quienes tienen un desempeño constantemente bajo, mientras que en escuelas donde dicha responsabilidad no recae en el centro escolar se observan cifras muy bajas en relación con la destitución del cargo a docentes con un desempeño deficiente (12% en primaria, 15% en secundaria y 31% en media superior) (ver tabla 5.12 en los anexos).

² Los aspectos que se examinaron fueron “los(as) profesores(as) más eficientes de esta escuela reciben mayores gratificaciones”, “la evaluación y la retroalimentación de los(las) profesores(as) tiene poco impacto en la forma en que enseñan en el salón de clases”, “la evaluación y la retroalimentación de los(las) profesores(as) se lleva a cabo principalmente para cumplir con requisitos administrativos”, “las medidas para remediar cualquier deficiencia en la enseñanza son discutidas con el profesor”, y “si el desempeño de un(a) profesor(a) es constantemente deficiente, será despedido”.

5.6 Síntesis de resultados

En este capítulo se reportó que la evaluación formal de los docentes en México es una práctica frecuente en las escuelas de todos los niveles educativos que lleva a cabo principalmente el director de la escuela, aunque también participan otros integrantes del equipo directivo escolar. Además se señaló que la evaluación por parte de otros profesores se presenta en menor medida en México que en los países TALIS, lo cual es un punto interesante para investigar, ya que este tipo de coevaluación apoyaría a las escuelas mexicanas y facilitaría la creación de redes de apoyo entre profesores.

En opinión de los propios docentes mexicanos, se les evalúa con mayor frecuencia con métodos relacionados con la observación directa en el salón de clases y el análisis de los resultados de los exámenes de los alumnos. Sin embargo, contrasta que la retroalimentación menos frecuente sea precisamente la asociada con estas dos actividades.

En lo referente a las acciones derivadas de la evaluación de los docentes, las sanciones materiales y despidos son poco comunes debido en parte a que los directores de escuelas públicas (que son la mayoría) no tienen esta atribución. En contraste, las más utilizadas en las escuelas mexicanas se derivan de la discusión de medidas para remediar las debilidades en la enseñanza y el desarrollo de un plan de capacitación para los docentes.

Respecto a la retroalimentación, en primaria y secundaria la brindan sobre todo los directores, mientras que en media superior lo hacen otros miembros del equipo directivo escolar. En menor medida se observa que colegas o tutores asignados retroalimenten a los docentes; esto se debe a que en México no existe formalmente la figura de tutor en las escuelas. Los métodos utilizados con mayor frecuencia son la retroalimentación posterior a la observación directa en el salón de clases y la revisión de calificaciones de los alumnos en las pruebas de aprendizaje.

En cuanto a las áreas en las que se enfatiza la retroalimentación, se encontró que existen muy pocos docentes capacitados, y cada vez a menos, en aspectos relacionados con la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales y en contextos multiculturales o multilingües, lo cual agrava el problema de exclusión de estos alumnos, ya que una circunstancia que puede afectar su permanencia en el sistema educativo es la falta de entrenamiento de los profesores en la diferenciación de estilos de enseñanza.

También se encontró que alrededor de la mitad de los docentes evaluados en sus escuelas tiene una retroalimentación detallada sobre su enseñanza o recibe un plan de desarrollo para su mejora. Además, muy pocos señalan que aquellos que demuestran ser más eficientes reciben reconocimiento por parte de su escuela.

Precisamente éstos son algunos de los aspectos en los que la Reforma Educativa en México, específicamente la Ley General del Servicio Profesional Docente, espera repercutir al proporcionar a los docentes una evaluación externa sobre su desempeño —que sea detallada y esté acompañada de una retroalimentación acorde con las áreas de oportunidad para la mejora de su enseñanza— e incentivarlos con mejores resultados de desempeño en el proceso de evaluación.

En lo que se refiere a los resultados derivados de la evaluación, los docentes mexicanos de todos los niveles opinaron que la retroalimentación que reciben ha producido cambios positivos en la mayoría de los aspectos examinados. Como, por ejemplo, en su motivación, su satisfacción laboral, sus prácticas de enseñanza, la comprensión de los contenidos de la asignatura que imparten, su confianza como profesores, sus responsabilidades en la escuela y en el uso de evaluaciones para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Debido a que la evaluación y la retroalimentación son aspectos de suma importancia en la vida profesional de los docentes, se introdujeron en la reforma del Sistema Educativo Nacional como cambios indispensables del Servicio Profesional Docente: la evaluación en el concurso de oposición para el ingreso de docentes, y la retroalimentación, en forma de tutorías, como tarea reguladora para aquellos profesores que no alcanzaron la idoneidad en sus resultados (Gobierno Federal, 2013). Será interesante conocer los futuros resultados de la aplicación de TALIS 2018, cinco años después de la puesta en marcha de la Reforma Educativa en México, para ver si se observan cambios significativos en los resultados de este capítulo.

Referencias

- Gates Foundation (2010). *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Gobierno Federal (2013, 11 de septiembre). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *Cuestionario del profesor primaria: Versión para el estudio principal. Español*. México.
- ____ (2014). *TALIS 2013: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Creencias y prácticas docentes

Sofía Contreras Roldán

Este capítulo tiene como propósito describir las concepciones de los docentes mexicanos sobre la enseñanza y el aprendizaje (creencias pedagógicas), así como los tipos de prácticas más frecuentes que llevan a cabo en el aula. Los resultados se comparan en función del porcentaje de docentes mexicanos en contraste con el promedio de los países TALIS que reportan utilizar o no determinadas prácticas pedagógicas. Se hace también una comparación de las creencias y prácticas docentes entre las escuelas según su nivel educativo.

Este capítulo se compone de ocho apartados. En el primero se hace una descripción general del modelo teórico del TALIS 2013 sobre las creencias docentes, así como de las prácticas pedagógicas que los maestros de cada nivel educativo reportan utilizar con mayor frecuencia. En el segundo se presenta una descripción de los resultados respecto a los métodos de evaluación de alumnos que los docentes dicen aplicar más frecuentemente. En el tercer apartado se ofrecen detalles de la proporción de tiempo que los docentes afirman dedicar tanto a la enseñanza como a otras actividades dentro del horario de clase, así como del promedio de horas que dedican a cada una de ellas. En el cuarto se muestran los resultados acerca de las creencias de los profesores sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, y en el quinto se aporta información sobre la relación que existe entre las creencias docentes de tipo constructivista y las prácticas activas de enseñanza. En el sexto apartado se exponen los tipos de actividades de cooperación que llevan a cabo los docentes en aras de mejorar sus prácticas en el aula, y los aspectos del clima escolar relativos a la colaboración que se percibe entre los diversos actores de la escuela. Finalmente, en los dos últimos apartados se revisan algunos componentes del clima en el aula —como la disciplina, la proporción de tiempo que se dedica a la enseñanza y el aprendizaje, el orden y las tareas administrativas— percibidos por los docentes, y se sintetizan los resultados más destacados.

Es importante recordar lo mencionado en el primer capítulo sobre los cuestionarios de TALIS 2013, los cuales presentaron diferencias respecto a los aplicados en 2008, especialmente en lo relativo al tema de las creencias y las prácticas docentes. Si bien se mantienen los mismos constructos de la aplicación anterior, la mayoría de los reactivos sufrió modificaciones; en varios casos se añadieron o eliminaron variables, o se cambió la escala de respuesta. Además, se incluyeron nuevos reactivos sobre las formas de evaluación que emplean los docentes con los alumnos y sobre las prácticas

pedagógicas en clase (OCDE, 2013a). También debe subrayarse que en este capítulo los únicos resultados comparables con los de 2008 son los relacionados con el porcentaje de tiempo de clase que los docentes mexicanos de secundaria dicen dedicar a las actividades de enseñanza, a mantener el orden en el salón, así como a realizar tareas administrativas.

Introducción

En este apartado se describe el modelo teórico de los cuestionarios de TALIS respecto a las creencias pedagógicas y prácticas de enseñanza que se exploran. Se detallan las características de las prácticas que los docentes de cada nivel educativo reportan utilizar con mayor frecuencia; también se describe la relación entre tres prácticas de enseñanza y otros aspectos, como las características personales del docente, su participación en actividades de desarrollo profesional y el contexto del aula.

Modelo de TALIS sobre las creencias y prácticas docentes

Tanto en el marco conceptual de TALIS 2013 (OCDE, 2013a), como en el informe internacional (OCDE, 2014), se ofrecen suficientes detalles acerca de la literatura relacionada con los constructos que se examinan en este capítulo, por lo que aquí sólo se resaltarán los aspectos más importantes. Los resultados de 2008 sentaron evidencia de las prácticas y actividades que llevan a cabo los docentes en el aula, y su relación con otros constructos. Por ejemplo, se encontró que las prácticas docentes se asocian con las creencias de los maestros acerca de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, pero también con ciertas características personales; con el clima escolar y del aula, y con la cooperación entre colegas para trabajar en conjunto con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes (OCDE, 2014).

En el esquema 6.1 se ilustran los constructos que conformaron el marco analítico de TALIS 2013, el cual sirvió para diseñar los instrumentos que integran la evaluación de prácticas y creencias docentes de ese estudio. Los detalles acerca de cada uno de los constructos incluidos pueden consultarse en el reporte sobre el marco conceptual de TALIS 2013 (OCDE, 2013a).

En dicho marco se observan factores pertenecientes al docente, como las creencias sobre la enseñanza, las prácticas pedagógicas, las actividades profesionales, la relación de estos factores con el ambiente escolar y del aula, así como su efecto en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2014). Es necesario recordar al lector que en este estudio no se busca explicar el aprendizaje de los alumnos en función de las variables que se exploran en los docentes, sino contar con el panorama global de cómo ciertas características del docente pueden contribuir a un mejor aprendizaje de los estudiantes.

6.1 Prácticas de enseñanza en el aula

En este apartado se describen las prácticas docentes de tipo constructivista que se exploraron en el estudio TALIS 2013. Es importante mencionar que para todos los reactivos relacionados con la enseñanza en clase, los docentes respondieron en función de un grupo objetivo.¹ En cuanto a las prácticas en clase, se solicitó que indicaran la frecuencia (“Nunca o casi nunca”, “Ocasionalmente”, “Frecuentemente”, “En casi todas las clases”) con la que se presentaba cada una de las ocho afirmaciones relacionadas con tipos de prácticas docentes. En el cuadro 6.1 se muestran los reactivos utilizados y el nombre corto con el que se identifica cada uno en las gráficas. Cabe señalar que 3 de estos 8 se identificaron como prácticas activas de la enseñanza:² aquellos en los que el alumno tiene una participación en el aprendizaje (se señalan con un asterisco en el cuadro 6.1); más

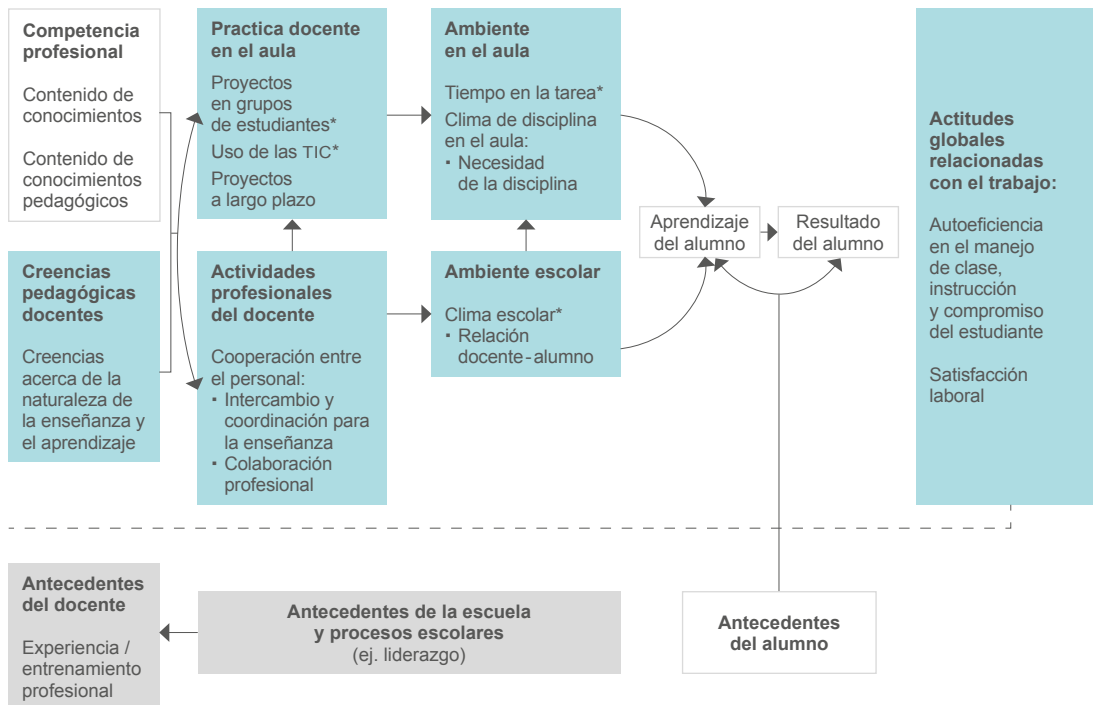
¹ En la encuesta se pidió a los docentes que identificaran el primer grupo al que impartieron clases el martes anterior, después de las 11 a.m., o cualquiera posterior si no daban clases ese día. Se solicitó que respondieran sobre sus prácticas de enseñanza pensando en ese grupo.

² Del conjunto de variables sobre las prácticas docentes estas tres tuvieron los más altos valores de discriminación (OCDE, 2014).

adelante se analiza su relación con otras variables, como las características personales del docente, su participación en actividades de desarrollo profesional y el contexto del aula. De acuerdo con el informe internacional de TALIS 2013 (OCDE, 2014), lo que diferencia a estas tres prácticas del resto es que promueven habilidades que el estudiante deberá poseer para el éxito académico, y que es posible que se practiquen con mayor frecuencia en la educación superior o en la vida laboral (OCDE, 2014).

Esquema 6.1

Marco de referencia para el análisis de las creencias y prácticas docentes



Nota: Los constructos en azul fueron los únicos evaluados en el estudio; las mediciones que fueron evaluadas con un solo ítem están indicadas con un asterisco (*).

Fuente: Traducido y adaptado al español de OCDE, 2014, p. 151.

Cuadro 6.1

Reactivos que integran la escala de prácticas relacionadas con la enseñanza constructivista

Reactivos	Forma abreviada
Presento un resumen del contenido aprendido recientemente	Presento un resumen
Los estudiantes trabajan en grupos pequeños para encontrar una solución conjunta a un problema o tarea	Alumnos en pequeños grupos*
Asigno un trabajo diferente a los estudiantes que tienen dificultad para aprender o a los que pueden avanzar más rápido	Asigno un trabajo diferente
Me refiero a un problema de la vida o del trabajo cotidiano para demostrar por qué el nuevo conocimiento es útil	Uso de problemas cotidianos
Permito que los estudiantes practiquen en tareas similares hasta que estoy seguro que cada estudiante ha comprendido el tema	Ejercicios en tareas similares
Reviso el cuaderno de los libros de ejercicios o tareas de mis estudiantes	Revisión del cuaderno de ejercicios
Los estudiantes trabajan en proyectos que requieren cuando menos una semana para completarse	Trabajo en proyectos*
Los estudiantes utilizan las (TIC) para proyectos o el trabajo en clase	Uso de TIC*

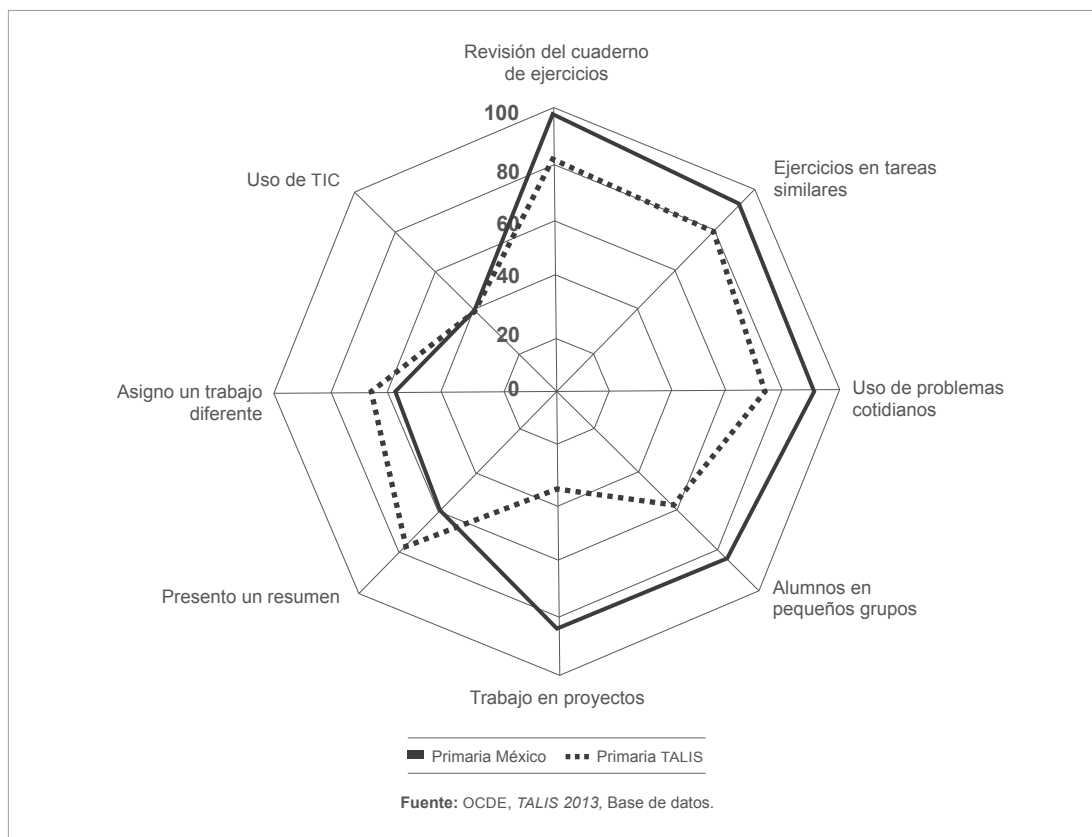
Nota: Para comodidad del lector, se ha parafraseado cada variable en un nombre más corto.

Fuente: Cuestionario del profesor (OCDE, 2013b).

A continuación se muestran los porcentajes de docentes de primaria, secundaria y media superior que reportan utilizar “Frecuentemente” y “En todas o casi todas las clases” cada una de las ocho prácticas de clase que se les presentan. Las comparaciones se realizan contrastando los resultados de México con los del promedio de los países TALIS (ver tabla 6.1 en los anexos).

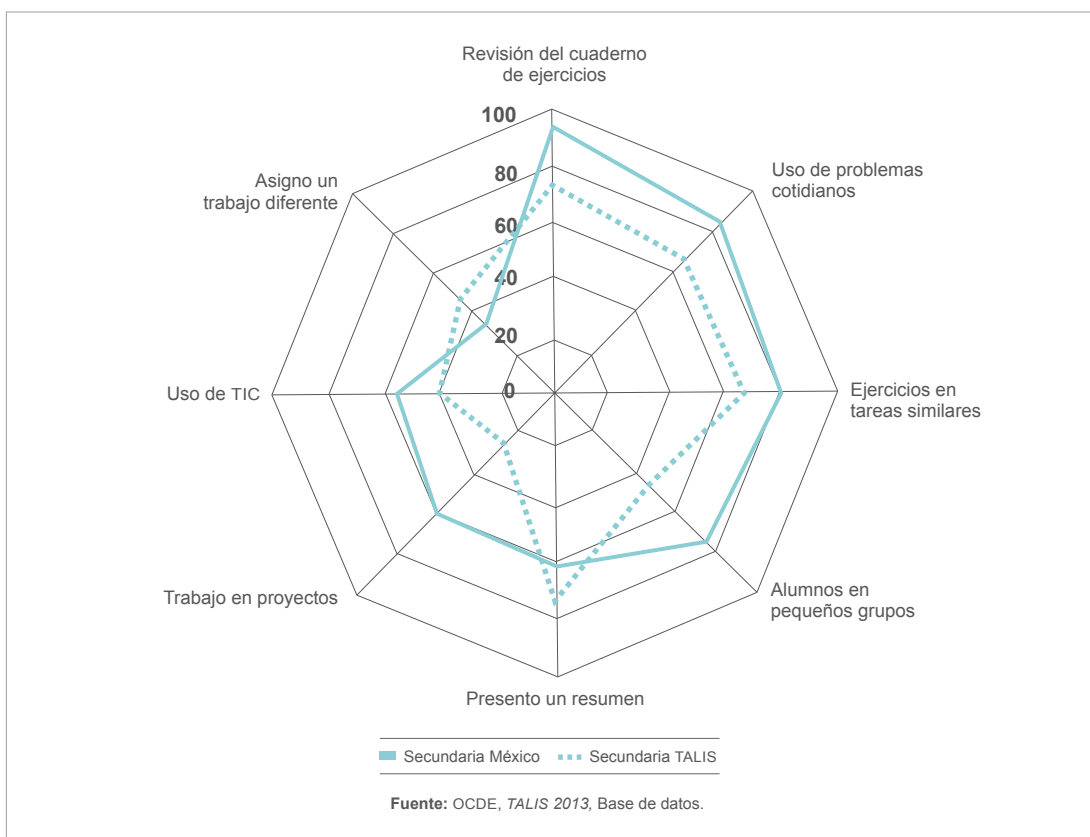
En la gráfica 6.1 se observa que las prácticas de enseñanza más utilizadas por la mayoría de profesores mexicanos de primaria son: revisar el cuaderno de los libros de ejercicios o tareas (98%), permitir que los estudiantes practiquen en tareas similares hasta que comprendan el tema de clase (90%), poner a los alumnos a trabajar juntos en grupos pequeños para encontrar la solución a un problema o tarea (85%), emplear problemas de la vida cotidiana para demostrar la importancia del nuevo conocimiento (88%) y hacer que los estudiantes trabajen en proyectos que requieren cuando menos una semana para completarse (84%). Resulta interesante observar que mientras un alto porcentaje de profesores mexicanos señala que sus alumnos trabajan en proyectos de una semana (más de 80%), en los países TALIS esta práctica es la menos reportada (31%). La práctica de clase que dicen utilizar con menos frecuencia los docentes mexicanos es el uso de las TIC para proyectos o ejercicios en clase (40%).

Gráfica 6.1 Porcentaje de docentes de primaria que reportan utilizar “Frecuentemente” o “En todas o casi todas las clases” ciertas prácticas de enseñanza



Como se aprecia en la gráfica 6.2, los docentes de secundaria tienen prácticas similares a las de los docentes de primaria. Sin embargo, a diferencia de éstos, 5 de cada 10 maestros mexicanos de secundaria reportan que con frecuencia su grupo de estudiantes emplea las TIC para los proyectos o trabajos en clase; en los países TALIS esta práctica de clase también se utiliza con poca frecuencia (28%). La práctica que menor número de docentes mexicanos dice emplear con frecuencia es la asignación de un trabajo diferente a aquellos estudiantes con dificultades para aprender o a los más avanzados (34%).

Gráfica 6.2 Porcentaje de docentes de secundaria que reportan utilizar “Frecuentemente” o “En todas o casi todas las clases” ciertas prácticas de enseñanza

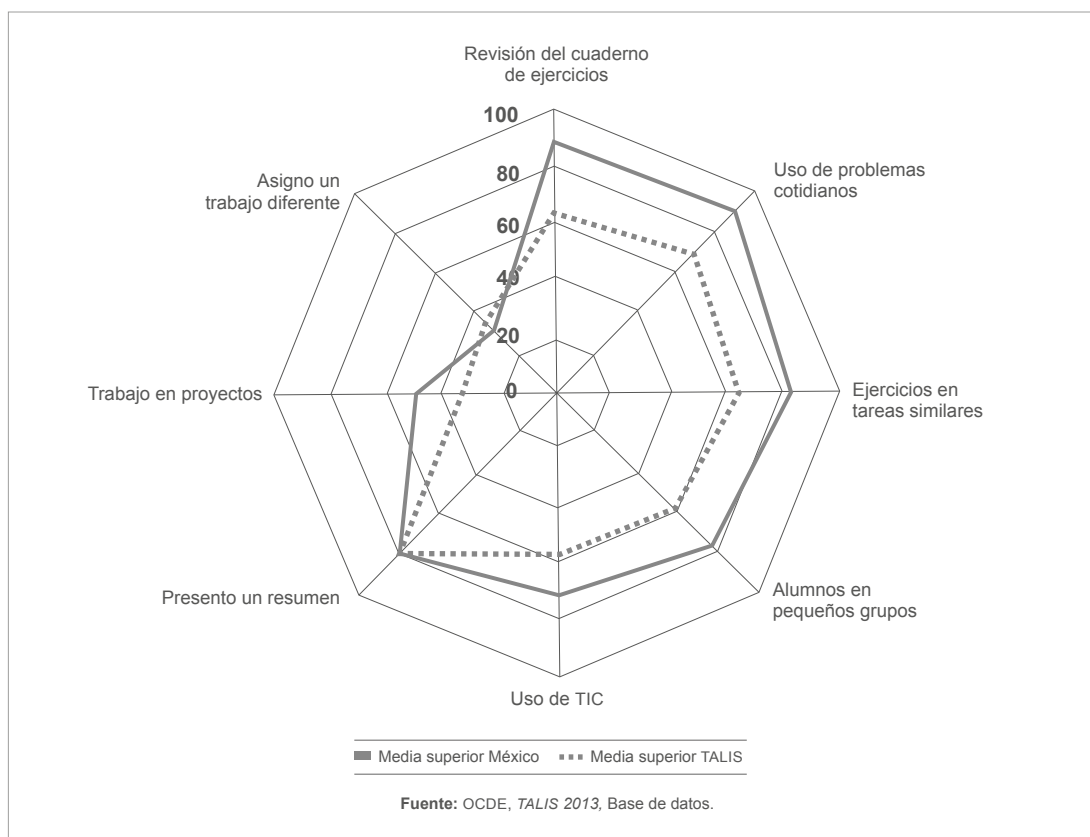


En relación con los docentes mexicanos de media superior, en la gráfica 6.3 se puede apreciar que las prácticas que más se utilizan son las mismas que en primaria y secundaria; sin embargo, en este nivel educativo existe una mayor proporción de profesores que mencionan que es muy frecuente que los alumnos empleen las TIC para los proyectos o trabajos en clase (71%). Al igual que en secundaria, muy pocos profesores de media superior reportan asignar un trabajo diferente a aquellos estudiantes con dificultades para aprender o más avanzados (31%); un comportamiento similar se observa en los países TALIS (35%).

Resulta interesante observar que, en los resultados de México los docentes de los niveles educativos más altos reportan con menos frecuencia la actividad “Los estudiantes trabajan en proyectos”. Hay que recordar que esta variable es considerada por el TALIS como una práctica de enseñanza activa que promueve habilidades que los alumnos necesitarán para el éxito académico futuro y la vida laboral. Por tanto, llama la atención que mientras en primaria 84% de los docentes reporta realizar esta actividad con mucha frecuencia, en secundaria la proporción disminuye a 61% y en media superior alcanza apenas a 50%.

Gráfica 6.3

Porcentaje de docentes de educación media superior que reportan utilizar “Frecuentemente” o “En todas o casi todas las clases” ciertas prácticas de enseñanza



6.1.1 Características de los docentes

En este subapartado se exploró la posible relación entre el uso frecuente de cada una de las tres prácticas activas de enseñanza (“Alumnos en pequeños grupos”, “Uso de TIC” y “Trabajo en proyectos”) y otras variables relacionadas con las características del docente,³ como el género, la asignatura que enseña, los años de experiencia, el máximo grado de estudios y qué tan preparado dice sentirse respecto al contenido, la pedagogía y las prácticas que lleva a cabo en la(s) asignatura(s) que imparte. Es importante mencionar que la comparación de estos resultados se hace únicamente entre los docentes mexicanos de primaria, secundaria y media superior, no así con los de los países TALIS, y que dichos resultados se reportan en función de la probabilidad de ocurrencia del uso de las prácticas según la presencia o ausencia de cada característica docente, calculada mediante el coeficiente de razón de momios⁴ (ver tablas 6.2, 6.3 y 6.4 en los anexos).

En relación con la variable de género, se encontró que es más probable que las docentes de educación media superior empleen prácticas activas de enseñanza que impliquen que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para encontrar una solución conjunta a un problema (36% más de probabilidad que sus colegas hombres), o que hagan uso de las TIC para proyectos o trabajos en clase (39% más de probabilidad que entre los varones). En secundaria es más probable que las docentes involucren a los estudiantes en proyectos que requieren una semana para completarse (26% más de probabilidad que los profesores).

³ Todas las variables fueron dicotómicas. Para conocer la denominación de cada una de las categorías, ver las notas en las tablas 6.2, 6.3 y 6.4.

⁴ La razón de momios es una medida estadística que estima la probabilidad de que ocurra determinado evento, en este caso, que los docentes empleen determinada práctica activa, por ejemplo, “Los estudiantes trabajan en proyectos que requieren de al menos una semana para completarse”, según si presentan o no cada una de las características docentes. Para saber más sobre la interpretación de este estadístico, se puede consultar el cuadro 2.5 del Informe internacional de TALIS 2013 (OCDE, 2014).

En TALIS también se examinó la relación entre la probabilidad del uso de estas prácticas y la asignatura impartida, en particular, en los casos de Matemáticas,⁵ Ciencias⁶ y Humanidades.⁷ Los docentes de primaria que imparten estas materias son más propensos a emplear con mayor frecuencia la organización de alumnos en grupos pequeños de trabajo que quienes no lo hacen. En cambio, en secundaria es menos probable que los docentes que imparten Humanidades lleven a cabo esta práctica, en comparación con aquellos que imparten otras asignaturas.

En relación al trabajo en proyectos (que requieran cuando menos una semana para completarse), existe mayor probabilidad de que los docentes de primaria que imparten asignaturas relacionadas con las Humanidades empleen esta práctica de enseñanza; en secundaria y media superior, los maestros de Matemáticas o Ciencias son menos propensos a emplearlas frecuentemente. Llama la atención que lo anterior suceda en el caso de las asignaturas relacionadas con las ciencias, ya que se esperaría que, por su naturaleza, fueran materias en las que se promoviera el trabajo en proyectos de mayor duración. Lo mismo sucede con el uso de las TIC, pues se observa que tanto en secundaria como en media superior, los docentes que imparten Matemáticas, Ciencias y Humanidades promueven con menos frecuencia el uso de dichas tecnologías que los que imparten otras asignaturas.

En cuanto a la relación entre los años de experiencia y el uso de prácticas activas de enseñanza, son más probables en los docentes de secundaria y media superior con más años de experiencia las prácticas que incluyen el uso de las TIC para trabajos en clase por parte de los alumnos, que en los docentes con menos experiencia. Por otra parte, la organización de alumnos en pequeños grupos es una práctica más frecuente entre los maestros de secundaria con más años de experiencia.

En la relación entre el grado de estudios y el uso de prácticas activas de enseñanza, se observa que los docentes de primaria con escolaridad de licenciatura o grados más altos probablemente emplearán con mayor frecuencia actividades relacionadas con el trabajo en proyectos que quienes tienen una escolaridad menor.

Finalmente, en relación con el uso de prácticas activas y el grado de preparación de los maestros según ellos mismos respecto a contenido, pedagogía y prácticas que llevan a cabo los maestros en las asignaturas que imparten, se aprecia que entre aquellos docentes de primaria que señalan sentirse aptos para la didáctica de la materia que imparten, es menos probable que se empleen prácticas de trabajo en proyectos que entre aquellos que dicen no sentirse preparados en ese campo. Sin embargo, los primeros son mucho más propensos que los segundos a emplear frecuentemente actividades donde los estudiantes utilizan las TIC para proyectos en clase. En cuanto a qué tan preparados se perciben en relación con las prácticas que llevan a cabo en el salón de clases, los docentes de secundaria y los de media superior que se sienten competentes tienden a emplear más frecuentemente las TIC que quienes no se perciben así en su práctica.

6.1.2 Desarrollo profesional

Otro aspecto explorado en el estudio TALIS fue la probabilidad de uso de prácticas activas para la enseñanza que se ilustran en el cuadro 6.2, según la participación de los docentes en diferentes actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses (ver tablas 6.5, 6.6 y 6.7).

Se encontró que el “Uso de TIC” es la única práctica activa que parece tener una relación significativa de probabilidad de ocurrencia con algunas actividades de desarrollo profesional.

En cuanto a los docentes de primaria que han participado en conferencias o seminarios sobre educación, existe una alta probabilidad (74%) de que hagan un uso frecuente de actividades en clase donde los estudiantes utilicen las TIC, a diferencia de aquellos que no han participado en este tipo de reuniones. Es más probable el empleo frecuente de TIC en el aula en docentes de secundaria

⁵ Incluye Matemáticas, Estadística, Geometría, Álgebra, etcétera.

⁶ Incluye Ciencias, Física, Ciencias Físicas, Química, Biología, Biología Humana, Ciencias del Medio Ambiente, Agricultura/Horticultura/Silvicultura.

⁷ Incluye Estudios Sociales, Estudios Comunitarios (Civismo), Estudios Contemporáneos, Economía, Estudios del Medio Ambiente, Geografía, Historia, Humanidades, Estudios Legales, Estudios del País, Ciencias Sociales, Pensamiento Ético, Filosofía.

Cuadro 6.2 Actividades de desarrollo profesional

Actividades
Cursos/talleres
Conferencias o seminarios sobre educación (donde profesores o investigadores presentan los resultados de sus investigaciones y debaten temas educativos)
Visitas de observación a otras escuelas
Programa de estudio que otorgue un reconocimiento o diploma en educación (por ejemplo: diplomado o especialidad)
Participación en una red de profesores formada de manera específica para el desarrollo profesional de los docentes
Investigación individual o en colaboración sobre un tema de interés a nivel profesional
Mentoría u observación de colegas, como parte de un acuerdo formal de la escuela

Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013b).

y media superior que participan en programas de estudio sobre educación donde se otorga algún reconocimiento o diploma (29 y 32% de probabilidad, respectivamente), que en aquellos colegas que no han asistido a este tipo de actividades.

En relación con aquellos docentes que declararon haber participado recientemente en alguna red de profesores formada de manera específica para el desarrollo profesional, se observa una mayor probabilidad de un uso frecuente de las TIC en maestros de media superior en esta situación (44%), que en quienes no participan en ninguna red. Por último, es muy probable que docentes de secundaria que señalan participar en actividades de tutoría u observación de colegas como parte de un acuerdo formal de la escuela utilicen frecuentemente, o en casi todas las clases, actividades en que los estudiantes hagan uso de TIC para proyectos o trabajos en clase.

6.1.3 Contexto del aula

Además de las características de los docentes y la participación en actividades de desarrollo profesional, en TALIS fue de interés conocer si ciertos aspectos relacionados con el contexto del aula del docente tienen alguna relación con la probabilidad de que se empleen o no prácticas activas de enseñanza en clase. Las características del contexto del aula que se analizaron fueron el ambiente (ver cuadro 6.3), el tamaño⁸ y la composición del grupo donde enseñan los docentes.⁹

Cuadro 6.3 Reactivos que integran el índice sobre disciplina en el salón de clases

Reactivos	Forma abreviada
Cuando comienzo la clase, tengo que esperar mucho tiempo para que los estudiantes estén en orden	Esperar que los estudiantes estén en orden
Los estudiantes de este grupo procuran crear una atmósfera de aprendizaje agradable	Los estudiantes crean una atmósfera agradable
Pierdo mucho tiempo porque los estudiantes interrumpen la clase	Los estudiantes interrumpen la clase
Hay mucho ruido perturbador en este salón de clases	Ruido perturbador en clase

Nota: Para comodidad del lector, se ha parafraseado cada variable en un nombre más corto.

Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013b).

⁸ Variable continua.

⁹ Se construyó un índice con todas las variables de la escala sobre disciplina del aula.

En cuanto a las variables sobre la composición del grupo donde enseña, en el cuestionario se pidió al docente que reportara el porcentaje de estudiantes con las características expuestas en el cuadro 6.4.

Cuadro
6.4

Variables relacionadas con la composición del grupo al que enseñan los docentes

Variables
Estudiantes cuya lengua materna es diferente a la(s) lengua(s) de enseñanza
Estudiantes con bajos resultados académicos
Estudiantes con necesidades especiales
Estudiantes con problemas de comportamiento
Estudiantes de hogares con desventajas socioeconómicas
Estudiantes dotados o talentosos académicamente

Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013b).

La probabilidad de uso de las tres prácticas activas se relaciona consistentemente con las características del contexto del aula, como el tamaño de la clase, tener estudiantes de hogares con desventajas económicas y el clima del aula (ver tablas 6.8 a 6.10 en los anexos).

En cuanto al tamaño de la clase, se encontró que los docentes de primaria y secundaria con un alto número de estudiantes en su aula tienen una mayor probabilidad de usar con frecuencia el trabajo en proyectos y las TIC, así como de organizar pequeños grupos para trabajar en una tarea, que los docentes con menor número de alumnos. Quizás esto se deba a que, frente a grupos numerosos, el uso de estrategias que impliquen organizar equipos para trabajar en tareas de clase resulta más beneficioso para la conducción y el aprendizaje de los alumnos.

Con relación a la composición de los grupos, aquellos docentes de media superior que señalan que menos de 10% de los estudiantes de su clase tiene bajos resultados académicos son más propensos a utilizar con frecuencia el trabajo por proyectos y promover el uso de las TIC para trabajos en clase; esto último es más probable que también se utilice en el caso de los docentes de secundaria con pocos estudiantes de bajo rendimiento. Aquellos profesores de secundaria que señalan que su grupo de clase está compuesto por estudiantes de hogares con desventajas socioeconómicas son más proclives a utilizar frecuentemente prácticas activas relacionadas con el trabajo de alumnos en proyectos y la organización en pequeños grupos. Los docentes de secundaria que mencionan que en su grupo de clase hay menos de 10% de alumnos desfavorecidos socioeconómicamente tienen mayor probabilidad de utilizar con frecuencia las TIC que los maestros con un mayor número de alumnos con este tipo de desventajas en sus grupos. Resulta lógico suponer que estos profesores se desempeñen en escuelas donde la posibilidad de uso de las TIC sea limitada o inexistente. Asimismo, los docentes de media superior que atienden a grupos con estas características son más propensos a emplear con mayor frecuencia estas prácticas que aquellos que atienden a pocos estudiantes provenientes de hogares desfavorecidos.

En cuanto a los grupos de clase en los que los docentes de secundaria reportan tener más de 10% de estudiantes académicamente dotados o talentosos, es posible que con mayor frecuencia empleen actividades de trabajo en proyectos y uso de TIC en trabajos de clase que los docentes que tienen muy pocos estudiantes con estas características.

Finalmente, respecto al clima del aula, se observa, por un lado, que entre los docentes de primaria que reportan un clima más agradable en el salón de clases es más probable que sus alumnos trabajen en proyectos que requieren cuando menos una semana para realizarse, a diferencia de lo que pasa con los estudiantes de los profesores que reportan un clima de aula menos agradable. Por otro lado, los docentes de secundaria y media superior que reportan un buen clima de aula tienen mayor probabilidad de emplear prácticas activas relacionadas con organizar a los alumnos en pequeños grupos y con trabajos que requieran el uso de TIC. En otras palabras, estos resultados apuntan a que un clima de aula agradable favorece la probabilidad de que los docentes empleen diferentes prácticas activas de enseñanza.

6.2 Métodos de evaluación de los estudiantes

En el informe TALIS 2013 se reporta que la evaluación de alumnos tiene la importante función de ofrecer al estudiante una retroalimentación sobre lo que sabe y puede hacer (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley y Rumble, 2010; Gipps y Stobart, 2004, referidos en OCDE, 2014). En este apartado se describe la frecuencia (“Frecuentemente” o “En todas o casi todas las clases”) con la que los docentes reportan utilizar cada uno de los diferentes métodos de evaluación de alumnos que se presentan en el cuadro 6.5.

Cuadro 6.5

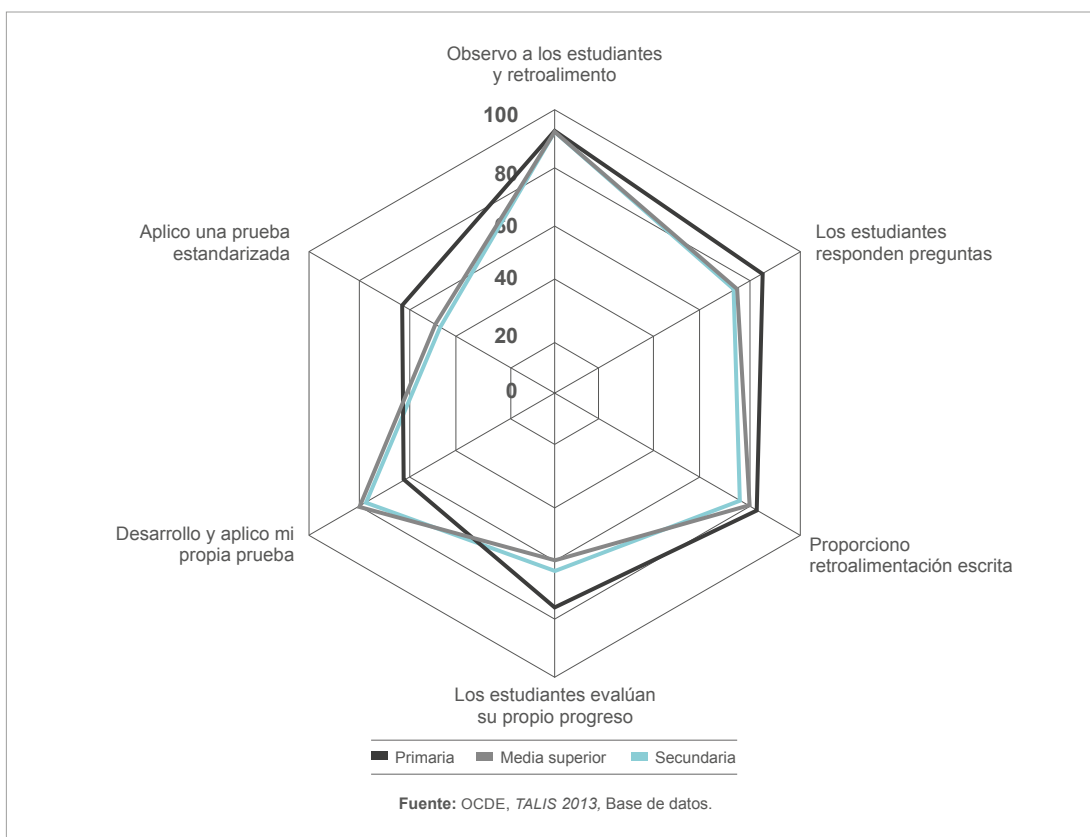
Reactivos que integran la escala sobre formas de evaluación en el aula

Reactivos	Forma abreviada
Desarrollo y aplico mi propia prueba	Desarrollo y aplico mi propia prueba
Aplico una prueba estandarizada	Aplico una prueba estandarizada
Hago que los estudiantes respondan preguntas frente al grupo	Los estudiantes responden preguntas
Proporciono retroalimentación escrita del trabajo del estudiante además de su calificación (numérica o alfabética)	Proporciono retroalimentación escrita
Permito que los estudiantes evalúen su propio progreso	Los estudiantes evalúan su propio progreso
Observo a los estudiantes cuando están trabajando en una tarea específica y los retroalimento inmediatamente	Observo a los estudiantes y retroalimento

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013b).

En la gráfica 6.4 se comparan los diversos métodos de evaluación de alumnos usados por los docentes de primaria, secundaria y media superior (ver también tabla 6.11 en los anexos). El método más utilizado por los docentes de todos los niveles educativos (más de 90% en todos los casos) es la observación a los estudiantes mientras trabajan en una tarea específica, que implica la retroalimentación instantánea. Se observa que entre los docentes de secundaria y media superior hay similitud en los métodos utilizados. Por ejemplo, 77% de los maestros de secundaria y 80% de los de media superior dicen desarrollar y aplicar su propia prueba, y son pocos los docentes en estos dos niveles que utilizan pruebas estandarizadas para evaluar a sus alumnos (alrededor de 48%). Por su parte, en primaria 6 de cada 10 profesores dicen aplicar pruebas de este tipo al mismo tiempo en que desarrollan y aplican su propia prueba (64%). También, son más los profesores de primaria que dicen permitir que sus estudiantes evalúen su propio progreso (78%), que los de secundaria y bachillerato (63 y 58%, respectivamente).



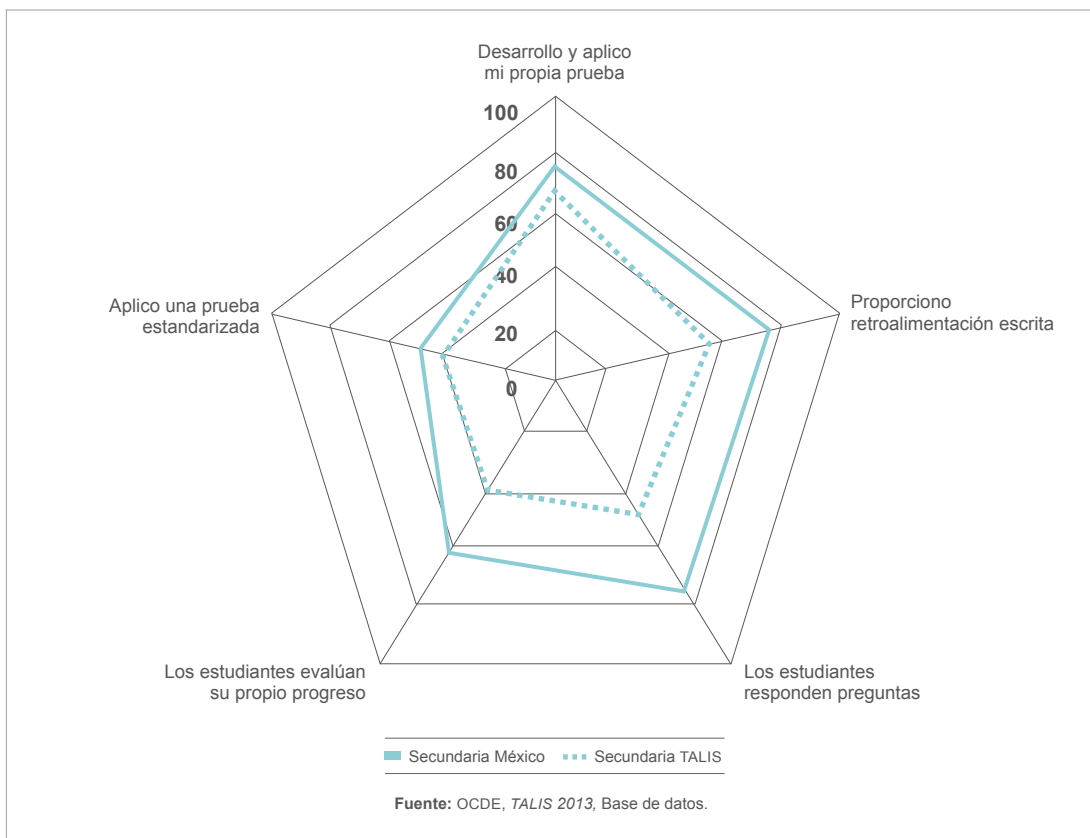
En cuanto a las diferencias entre México y los países TALIS, la disponibilidad de datos únicamente permitió comparar los resultados obtenidos de los maestros de secundaria. En la gráfica 6.5 se observa que el método de evaluación que más docentes dicen utilizar, tanto en México como en los países TALIS, es la observación de los estudiantes mientras realizan tareas específicas para retroalimentarlos en ese momento (91 y 80% de los docentes mexicanos y de los países TALIS, respectivamente). Por otra parte, el método de evaluación que menor cantidad de profesores reporta utilizar en ambos casos es la aplicación de pruebas estandarizadas (39 y 48%, respectivamente).

También se observa que 6 de cada 10 docentes mexicanos de secundaria permiten la autoevaluación de los alumnos respecto a su progreso, mientras que en los países TALIS únicamente 4 de cada 10 docentes dice utilizar este método de evaluación en clase.

En general se puede notar que más de la mitad de los profesores mexicanos de todos los niveles educativos dice emplear cada uno de los diferentes métodos de evaluación. Cabe señalar que no sorprende que la autoevaluación sea un método más utilizado en México que en los países TALIS, ya que, sobre todo a nivel primaria y secundaria, es un aspecto presente en el Plan de Estudios de la Educación Básica en México; en él se promueve el uso de diversos métodos de evaluación, como el registro de observaciones, el trabajo en proyectos de grupo y los trabajos escritos, entre otros (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo, 2012).

Gráfica 6.5

Porcentaje de docentes de secundaria que reportan utilizar “Frecuentemente” o “En todas o casi todas las clases” diversos métodos de evaluación de alumnos



6.3 Tiempo de trabajo docente

En TALIS se exploraron dos cuestiones principales acerca de los docentes y el tiempo que dedican a la enseñanza y a otras tareas relacionadas con el trabajo en la escuela. Más abajo se comparan los promedios de México y de los países TALIS respecto al total de horas de trabajo en la escuela (incluyendo la enseñanza y otras actividades escolares), así como a las horas que dedicaron exclusivamente a la enseñanza en su semana escolar completa más reciente. Más adelante se compara el promedio de tiempo que dedican a las diferentes tareas relacionadas con el trabajo escolar.

En la gráfica 6.6 se muestran el promedio del total de horas a la semana que los docentes de primaria, secundaria y media superior reportan dedicar a su trabajo, y la fracción de ese tiempo dedicada de forma exclusiva a la enseñanza (ver también tabla 6.12 en los anexos).

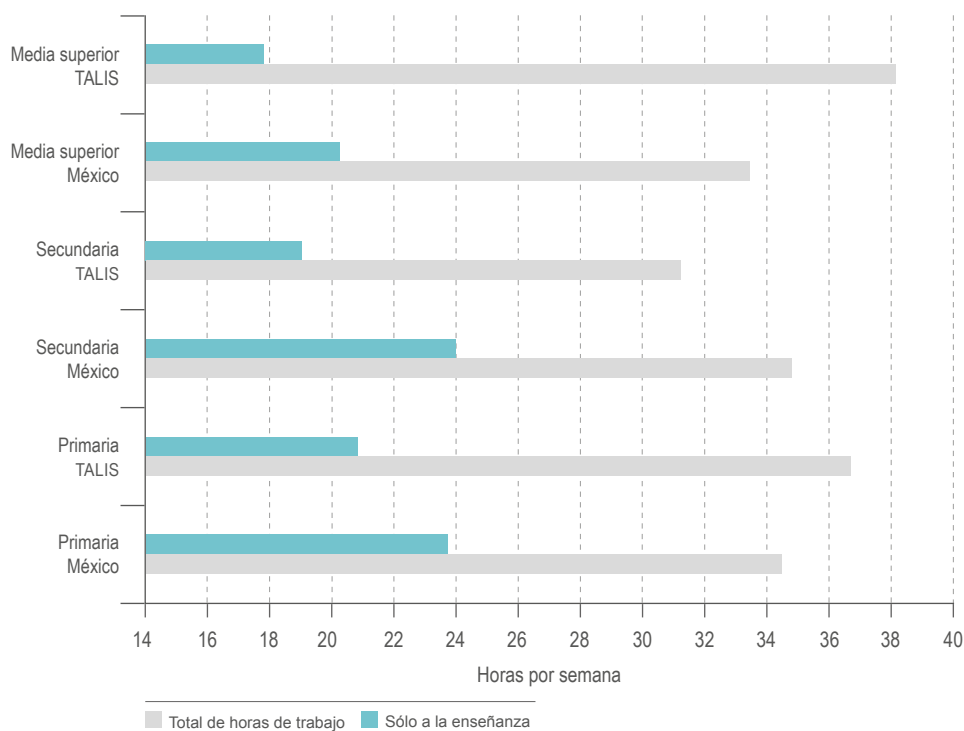
Las mayores diferencias entre los docentes mexicanos y los de los países TALIS se encuentran en el nivel de educación secundaria, pues los primeros mencionan que dedican a la enseñanza cinco horas más en promedio a la semana que los segundos. Es interesante advertir que, en promedio, los profesores mexicanos de todos los niveles señalan dedicar más horas a la enseñanza que el promedio de profesores de los países TALIS y, a la vez, que dedican menos horas de trabajo en total a todas las actividades implicadas en su labor como docentes.

En cuanto al tiempo que los docentes reportan dedicar a actividades diferentes a la enseñanza durante la semana escolar completa más reciente, fuera y dentro del horario de clases, en el cuadro 6.6 se muestran las afirmaciones que se incluyeron en los cuestionarios.

En relación con el promedio de horas que los docentes de primaria, secundaria y media superior dicen dedicar a otras actividades escolares diferentes a la enseñanza durante la semana completa más reciente, los resultados se presentan enseguida (ver también tabla 6.13 en los anexos).

Gráfica
6.6

Promedio de horas a la semana de trabajo y de enseñanza



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Cuadro
6.6

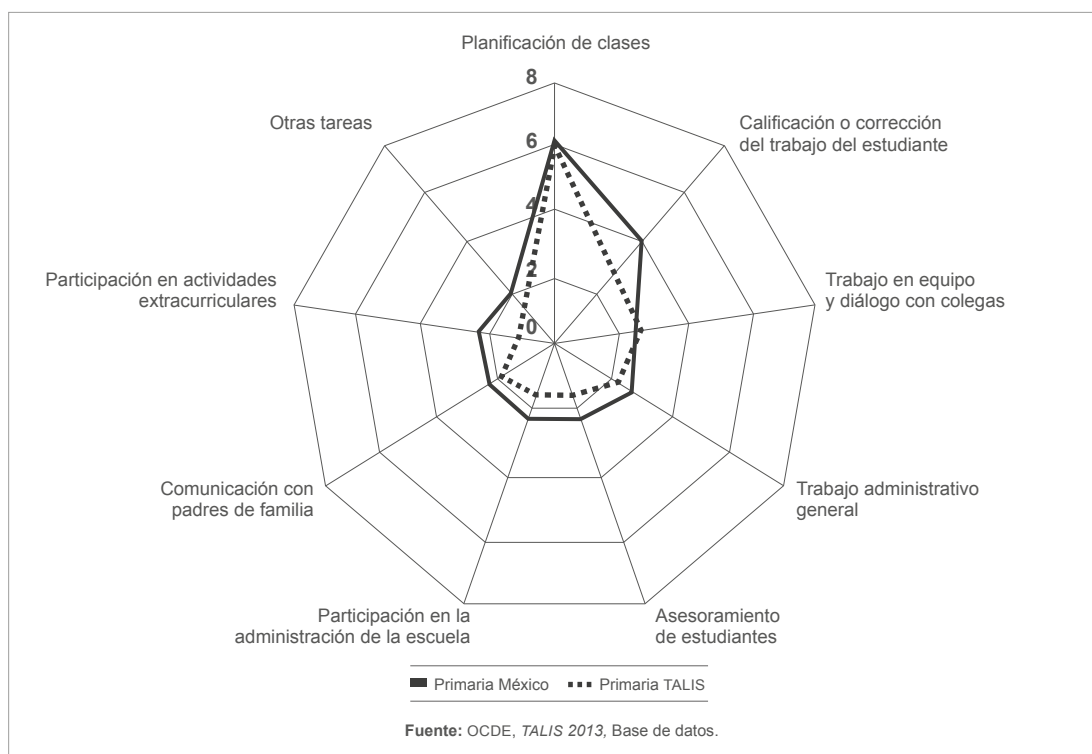
Tareas a las que se dedican los docentes además de la enseñanza

Reactivos	Forma abreviada
Planificación o preparación de las clases ya sea en la escuela o fuera de ella	Planificación de clases
Trabajo en equipo y diálogo con colegas de esta escuela	Trabajo en equipo y diálogo con colegas
Calificación o corrección del trabajo del estudiante	Calificación o corrección del trabajo del estudiante
Asesoramiento de estudiantes (incluyendo supervisión, asesoramiento virtual, orientación vocacional y orientación relacionada con la delincuencia)	Asesoramiento de estudiantes
Participación en la administración de la escuela	Participación en la administración de la escuela
Trabajo administrativo general (incluyendo comunicación, papeleo, y otros deberes de oficina que lleva a cabo en su trabajo como profesor[a])	Trabajo administrativo general
Comunicación y cooperación con padres de familia o tutores	Comunicación con padres de familia
Participar en actividades extracurriculares (actividades deportivas y culturales después de salir de la escuela)	Participar en actividades extracurriculares
Otras tareas	Otras tareas

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.
Fuente: Cuestionario del profesor (OCDE, 2013b).

En lo que se refiere a los docentes de primaria, en la gráfica 6.7 se observa que tanto en México como en los países TALIS la actividad a la que más horas dedican los profesores, además de la enseñanza, es la planeación o preparación de las clases, en la que invierten en promedio seis horas a la semana. La segunda actividad a la que dedican más tiempo es la calificación o corrección del trabajo del estudiante, cuatro horas en promedio en el caso de México y tres en el de los países TALIS. En general no se observan grandes diferencias entre el número de horas que dedican los docentes de ambos grupos al resto de las actividades, pero sí se observa que los docentes en México, en comparación con los de los países TALIS, declaran dedicar alrededor de una hora más en promedio a todas las actividades.

Gráfica 6.7 Promedio de horas a la semana que los docentes de primaria reportan dedicar a actividades diferentes a la enseñanza

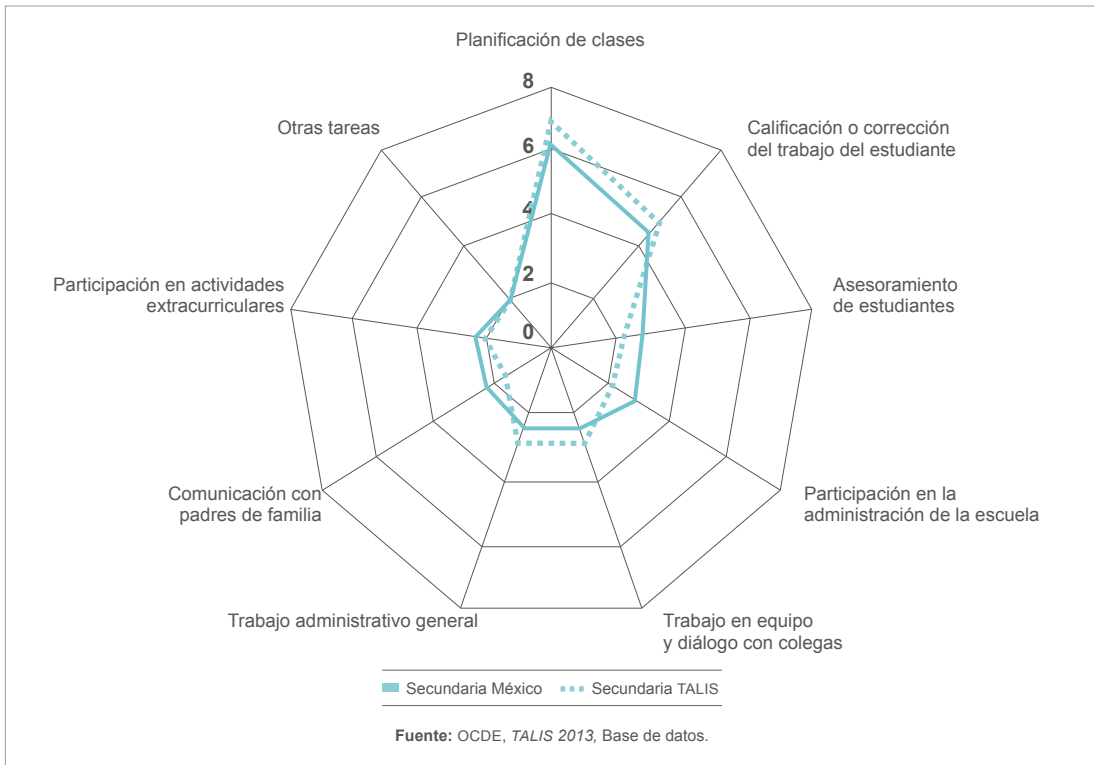


En la gráfica 6.8 se aprecia también que las dos actividades a las que los docentes de secundaria mencionan dedicar más tiempo son la planeación de clases (siete horas en promedio) y la calificación o corrección de los trabajos de los alumnos (cuatro horas para México y cinco horas en los países TALIS). Y, aunque se observan similitudes y algunas sutiles diferencias entre México y los países TALIS en la cantidad de horas que dicen dedicar los docentes a las diferentes actividades, los de los países TALIS reportan dedicar menos horas a la comunicación y cooperación con los padres de familia (una hora y media a la semana, aproximadamente).

En lo que se refiere a los docentes de media superior (ver gráfica 6.9), se observa que tanto los profesores de los países TALIS como los mexicanos señalan dedicar más horas a la planeación de clases (siete horas para México y ocho horas en los países TALIS) y a la calificación de los trabajos de los alumnos (seis horas en promedio), en comparación con los docentes de primaria y secundaria. Además, se observa que los docentes de media superior son quienes menos tiempo reportan dedicar a la comunicación y la cooperación con los padres de familia o tutores de los alumnos (una hora en el caso de los países TALIS, y una hora y media a la semana en el de los docentes mexicanos).

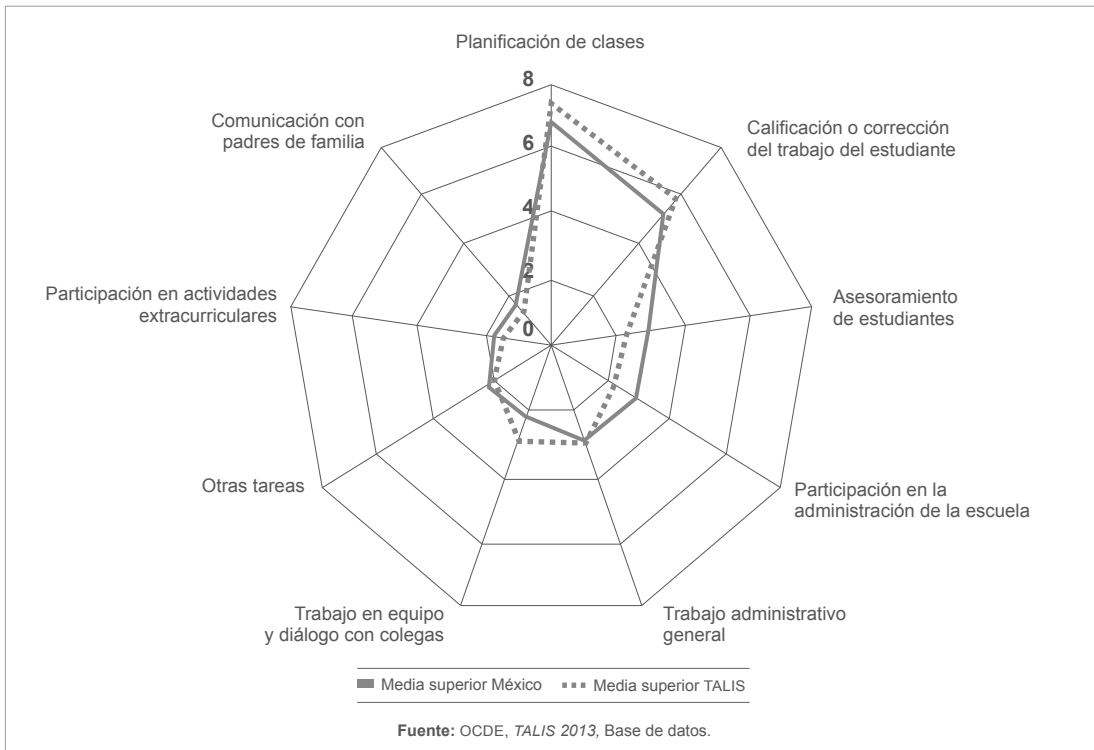
Gráfica 6.8

Promedio de horas a la semana que los docentes de secundaria reportan dedicar a actividades diferentes a la enseñanza



Gráfica 6.9

Promedio de horas a la semana que los docentes de media superior reportan dedicar a actividades diferentes a la enseñanza



A partir de las comparaciones entre los docentes de los diferentes niveles educativos, así como entre los de México y los de los países TALIS, se puede destacar que en todos los casos las actividades a las que más horas dedican los profesores son la planeación o la preparación de las clases, así como la calificación y la corrección de trabajos. Sin embargo, el número de horas que dedican a estas dos actividades difiere ligeramente según el nivel educativo. Por ejemplo, los docentes de media superior dicen invertir más horas a la planeación de clases y a la calificación o la corrección de trabajos, en comparación con los docentes de primaria (una hora más); estos maestros, junto con los de secundaria, reportan dedicar más horas a la comunicación con padres de familia y a actividades extracurriculares (alrededor de una hora más que los docentes de bachillerato).

En cuanto a las diferencias entre los docentes de México y los de los países TALIS, en todos los casos se observa que estos últimos señalan dedicar menos horas al asesoramiento de estudiantes, a la participación en la administración de la escuela y a la comunicación con los padres de familia, en comparación con el tiempo que les dedican los docentes mexicanos.

6.4 Creencias sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje

Los estudios acerca de las creencias pedagógicas de los docentes indican que éstas se basan en las experiencias que los profesores han tenido previamente en su práctica, y en los conocimientos adquiridos durante su desarrollo profesional (Kennedy, 1997, referido en OCDE, 2014). En este apartado se muestran los resultados sobre el grado de acuerdo de los profesores respecto a una serie de creencias acerca de cómo los alumnos aprenden mejor y cómo los docentes deberían de facilitar el aprendizaje. En el estudio TALIS las afirmaciones que integran esta escala son consideradas creencias de tipo constructivista (ver cuadro 6.7).

Cuadro 6.7 Reactivos que integran la escala sobre las creencias personales docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje

Reactivos	Forma abreviada
Mi papel como profesor(a) es propiciar la investigación por parte de los estudiantes	Propiciar la investigación por parte de los estudiantes
Los estudiantes aprenden mejor cuando encuentran por sí mismos la solución a los problemas	Los estudiantes aprenden mejor cuando encuentran por sí mismos la solución
Se debe permitir que los estudiantes piensen en soluciones a problemas prácticos por sí mismos, antes de que el profesor les muestre cómo se resuelven	Permitir que los estudiantes encuentren soluciones por sí mismos antes de decirles cómo
Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del plan de estudios	Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013b).

En la tabla 6A se presenta el porcentaje de docentes de primaria, secundaria y media superior, tanto de México como de los países TALIS, que declararon estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con el listado de creencias que se les presentaron. En general se observa que la mayoría de los docentes reporta estar de acuerdo con todas las afirmaciones; sin embargo, las relativas tanto a permitir que los alumnos piensen en soluciones a problemas prácticos por sí mismos antes de que se les enseñe la manera de resolverlos, como a que el papel del docente debe ser propiciar la investigación en sus estudiantes son las que mayor acuerdo alcanzan. En promedio, 7 de cada 10 docentes mexicanos dicen estar de acuerdo en que los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del plan de estudios, 10% menos que el promedio de los países TALIS.

Nivel, tipo y procedencia de escuelas	Propiciar la investigación*		Aprender por sí mismos la solución**		Permitir que encuentren soluciones***		Enseñar a razonar es más importante****	
	%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)
Primaria/México	94.6	(0.7)	86.7	(1.1)	95.9	(0.7)	74.3	(1.6)
Primaria/TALIS 2013	96.3	(0.2)	82.8	(0.5)	95.5	(0.2)	82.0	(0.4)
Secundaria/México	93.8	(0.4)	86.1	(0.7)	95.2	(0.4)	73.0	(0.8)
Secundaria/TALIS 2013	94.3	(0.1)	83.2	(0.1)	92.6	(0.1)	83.5	(0.1)
Media superior/México	92.9	(0.8)	82.6	(1.0)	92.2	(0.7)	75.0	(1.0)
Media superior/TALIS 2013	95.0	(0.2)	80.0	(0.3)	90.1	(0.3)	83.8	(0.3)

* Propiciar la investigación por parte de los estudiantes.

** Los estudiantes aprenden mejor cuando encuentran por sí mismos la solución.

*** Permitir que los estudiantes encuentren soluciones por sí mismos antes de decirles cómo.

**** Los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

6.5 Prácticas y creencias docentes

En el estudio TALIS se exploró la relación entre las creencias constructivistas, mencionadas en el apartado anterior, y el uso de prácticas de enseñanza activas (“Los alumnos trabajan en grupos pequeños”, “Utilizan las TIC” y “Trabajan en proyectos que requieren una semana”). Para ello se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple lineal en el cual se calculó un índice a partir de las variables que integran la escala de creencias constructivistas, con el fin de determinar la relación de este índice con cada una de las prácticas activas de enseñanza.

En los resultados para México (ver tabla 6.14 en los anexos), se observa que las creencias constructivistas de los docentes mexicanos de primaria y de secundaria se relacionan de manera significativa con impulsar que los alumnos trabajen en grupos pequeños y con el trabajo en proyectos que requieren una semana para realizarse. En cuanto a los docentes de media superior, la única variable que resultó tener una relación significativa fue la del trabajo en grupos pequeños de estudiantes. Respecto al uso de las TIC, esta variable no tuvo relación con las creencias constructivistas de los docentes (ver tabla 6.15 en los anexos).

En cuanto a la práctica de “Los estudiantes trabajan en grupos pequeños”, aquellos docentes que reportan llevarla a cabo de manera frecuente o en casi todas las clases poseen fuertes creencias constructivistas en contraste con los docentes que señalan no hacerlo o sólo ocasionalmente. Lo mismo sucede en el caso de la práctica “Los estudiantes trabajan en proyectos de una semana”.

Como se pudo observar, el uso de las TIC para trabajar en proyectos de clase no parece tener ninguna relación con una creencia constructivista de la enseñanza en los docentes. Sin embargo, en las dos prácticas activas restantes sí hubo una relación significativa, sobre todo en el caso de los profesores de primaria, donde ésta es más evidente que en el resto de los niveles educativos.

6.6 Prácticas profesionales del docente: cooperación entre profesores

Otro aspecto importante en TALIS fue conocer la frecuencia con la que los docentes llevan a cabo determinadas actividades de cooperación con otros colegas, con el fin de mejorar sus prácticas en el aula. Enseguida se describen estos resultados, así como la relación entre la cooperación entre docentes y las actividades para su desarrollo profesional.

En cuanto a las actividades de cooperación entre docentes, en este estudio se emplearon dos índices: uno para medir el intercambio y la coordinación, y otro para evaluar la colaboración profesional (ver cuadro 6.8).

En los cuestionarios, ambos índices se incluyeron dentro de la misma escala, y se pidió a los docentes que indicaran la frecuencia (“Nunca”, “Una vez al año”, “2-4 veces al año”, “5-10 veces al año”, “1-3 veces al mes”, “Una vez por semana o más”) con la que llevaban a cabo cada una de las actividades relacionadas con el ambiente de cooperación en su centro escolar. En el cuadro 6.8 se muestran los reactivos que se incluyen en cada índice.

Cuadro 6.8 Reactivos que integran los índices de actividades de colaboración profesional y de actividades de intercambio y coordinación de los docentes mexicanos

Índices	Reactivos	Forma abreviada
Reactivos del índice de actividades de colaboración profesional	Enseño en forma conjunta como equipo en la misma clase	Enseño en forma conjunta como equipo en la misma clase
	Observo las clases de otros profesores y proporciono retroalimentación	Observo las clases de otros profesores
	Participo en actividades conjuntas con diferentes clases y diferentes grupos de edad (por ejemplo, en proyectos)	Participo en actividades conjuntas con diferentes clases
Reactivos del índice de actividades de intercambio y coordinación	Participo en actividades profesionales colaborativas de aprendizaje	Participo en actividades colaborativas de aprendizaje
	Participo en reuniones sobre el progreso de aprendizaje de determinados estudiantes	Participo en reuniones sobre el progreso de determinados estudiantes
	Asisto a reuniones de equipo	Asisto a reuniones de equipo
	Trabajo junto con otros(as) profesores(as) en mi escuela para garantizar parámetros comunes en las evaluaciones que se hacen para determinar el progreso de los estudiantes	Trabajo con otros profesores para parámetros comunes en evaluaciones
	Intercambio materiales de enseñanza con colegas	Intercambio materiales de enseñanza con colegas

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: OCDE, 2014.

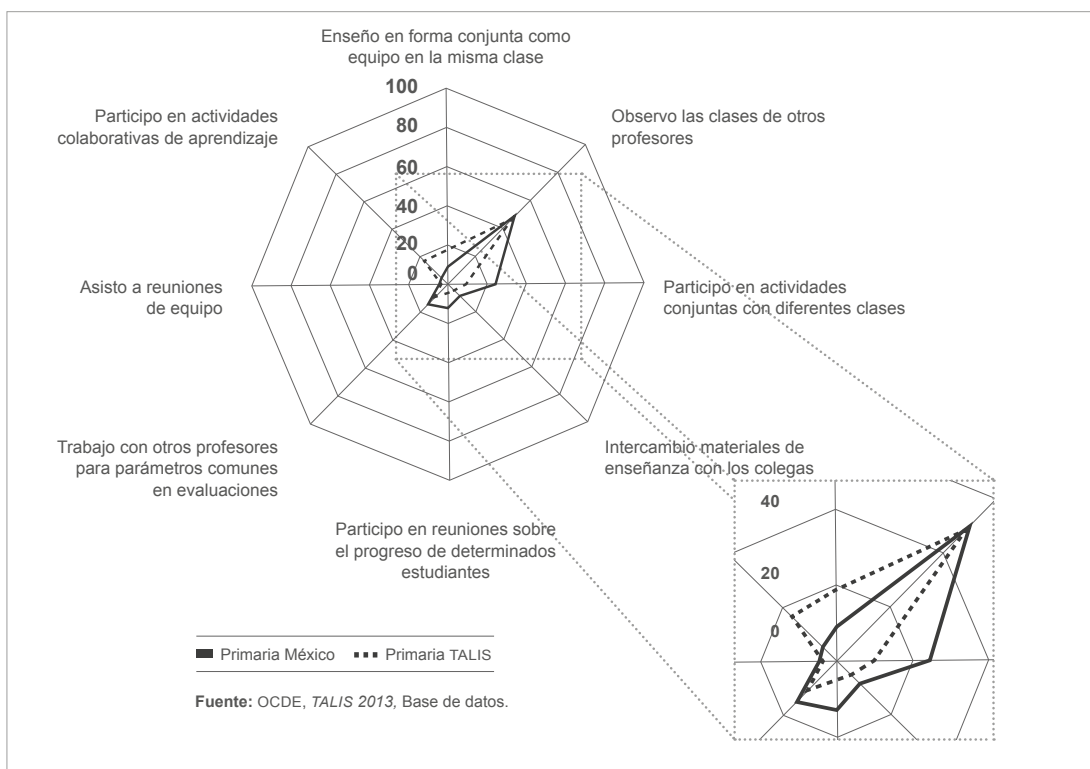
En las gráficas 6.10, 6.11 y 6.12 se muestran los porcentajes de docentes de cada nivel educativo que reportan nunca realizar las actividades (ver también tabla 6.16 en los anexos). En el caso de los docentes de primaria, en la gráfica 6.10 se destaca que la actividad que mayor porcentaje de docentes menciona nunca utilizar es la observación de clases de otros profesores (51%); lo mismo ocurre en el promedio de los países TALIS (50%). Una cuarta parte de los docentes mexicanos señala que nunca participa en actividades conjuntas con diferentes clases y grupos de edad, mientras que en los países TALIS menos profesores de primaria reportan no hacerlo (10%).

En relación con los docentes de secundaria, en la gráfica 6.11 también se observa que 5 de cada 10 maestros mexicanos señalan que nunca observan las clases de otros colegas, mientras que una proporción similar (45%) de los maestros de los países TALIS también reporta no hacerlo; casi la mitad de estos maestros (42%) refiere que tampoco enseña en forma conjunta como equipo en la misma clase.

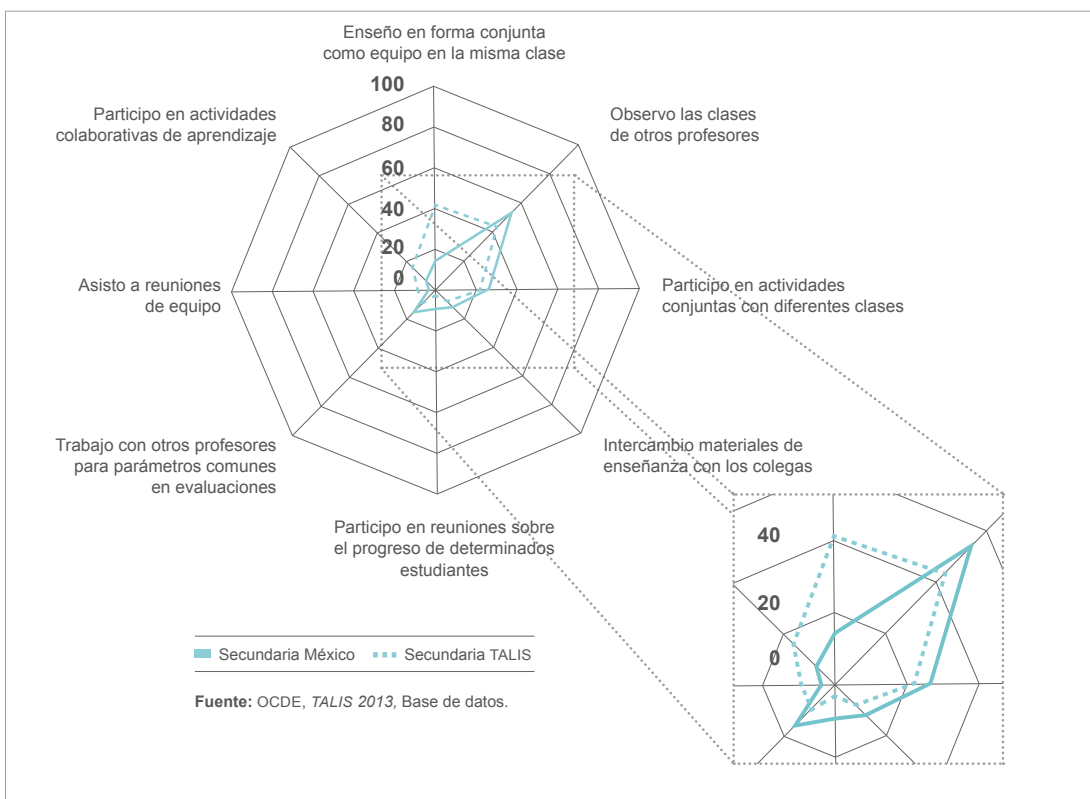
Respecto a los docentes de media superior, los resultados son muy similares a los de secundaria; si acaso se observa un pequeño aumento de 6 puntos porcentuales en cuanto al número de docentes mexicanos que señala nunca participar en reuniones sobre el progreso de determinados estudiantes (ver gráfica 6.12).

En general se aprecia que en México los docentes de media superior son, en comparación con los docentes de secundaria y primaria, quienes reportan participar en menos actividades de cooperación entre colegas. Quizás esto se deba a que el trabajo en este nivel educativo es más individualizado y la naturaleza misma de la dinámica docente no favorece el espacio para realizar una variedad de actividades de colaboración profesional, ya que según el tipo de bachillerato hay docentes que sólo asisten a la escuela en determinados horarios y se retiran después del centro escolar.

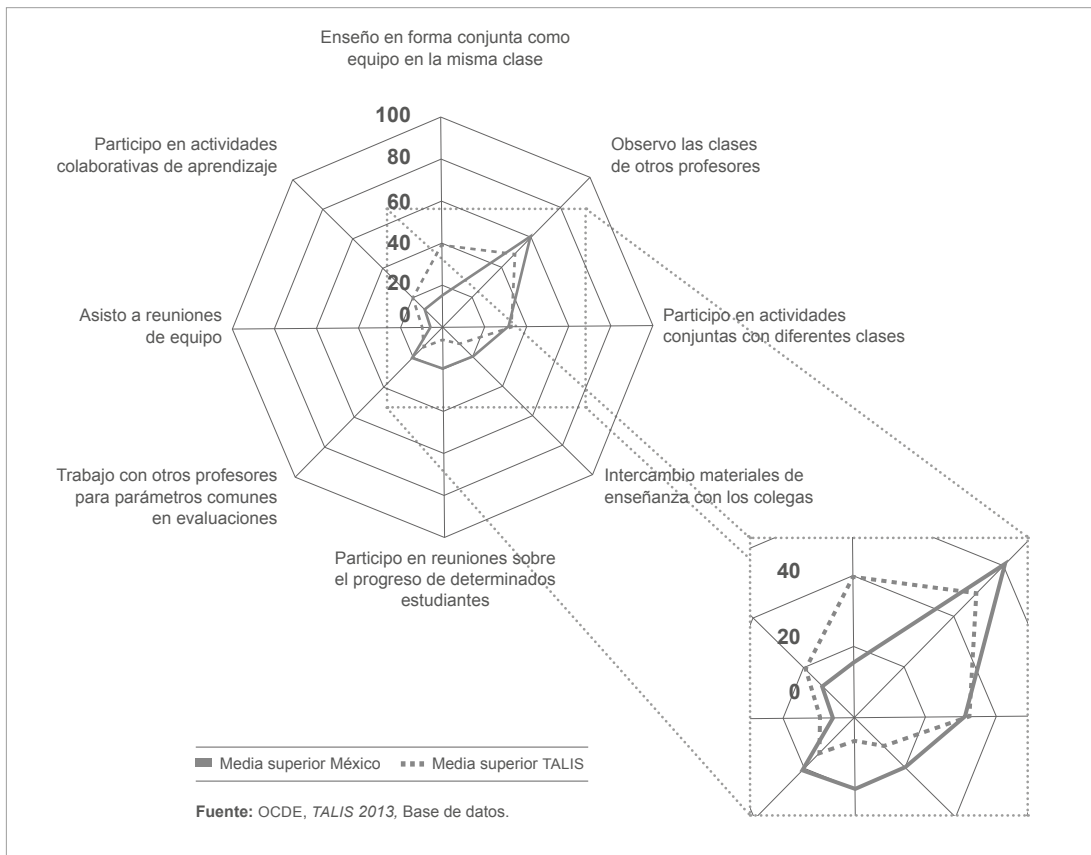
Gráfica 6.10 Porcentaje de docentes de primaria que reportan nunca realizar las siguientes actividades de cooperación entre docentes



Gráfica 6.11 Porcentaje de docentes de secundaria que reportan nunca realizar las siguientes actividades de cooperación entre docentes



Gráfica 6.12 Porcentaje de docentes de media superior que reportan nunca realizar las siguientes actividades de cooperación entre docentes



Además de explorar la frecuencia con la que los docentes llevan a cabo diferentes actividades de cooperación con sus colegas (vistas en el cuadro 6.8), el estudio TALIS exploró la relación entre cada uno de los índices que integran la cooperación entre docentes y su participación en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses (ver cuadro 6.9). Para ello se emplearon dos análisis de regresión múltiple: uno para la relación entre el índice de colaboración profesional y la participación en actividades de desarrollo profesional, y otro para la relación entre el índice de intercambio y coordinación para la enseñanza y la participación en actividades de desarrollo profesional (ver tablas 6.17 y 6.18 en los anexos).

A grandes rasgos, los resultados señalan que para los maestros de los tres niveles educativos, las actividades de desarrollo profesional que mayor relación positiva tienen con los dos índices de cooperación docente son: *a)* la participación de visitas de observación a otras escuelas, *b)* la participación en actividades de investigación ya sea de forma individual o colectiva, y *c)* la participación en tutorías o en observación de colegas. Las dos últimas son actividades de participación que también se asocian positivamente en todos los países TALIS (OCDE, 2014). En otras palabras, la participación en estas formas de colaboración dentro de las actividades de desarrollo profesional puede promover otras acciones de cooperación entre docentes.

Un aspecto importante del liderazgo de un centro escolar que refleja un clima de colaboración es que los directores den la oportunidad a otros actores escolares de participar en la toma de decisiones de la escuela (OCDE, 2014). En este apartado se explora la relación entre la presencia de este aspecto en el liderazgo escolar y la cooperación entre docentes de la misma escuela. Para ello, se calculó un índice de participación entre los actores escolares, el cual integra las variables que se observan en el cuadro 6.9. Estas variables son parte de una de las escalas de

los cuestionarios de TALIS para el profesor, la cual comprendió cuatro opciones (“Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”).

El análisis de resultados muestra que existe una relación positiva entre el índice que incluye todas las actividades de participación de los actores escolares y los dos índices de cooperación entre docentes mexicanos de los tres niveles educativos. En contraste con los resultados del promedio de los países TALIS, la relación en los datos de México, al menos para el caso de los profesores de secundaria, fue más alta (ver tablas 6.18 y 6.19 de los anexos).

Estos resultados apuntan a que, en un ambiente escolar donde se promueve que el personal de la escuela y los padres de familia participen de forma activa en la toma de decisiones, es probable que también se promueva la cooperación entre los docentes en un clima escolar que facilite el aprendizaje de los alumnos.

Cuadro 6.9 Reactivos que integran el índice de participación entre los actores escolares

Reactivos
Esta escuela proporciona oportunidades al personal para participar activamente en la toma de decisiones de la escuela
Esta escuela proporciona a los padres de familia o los tutores oportunidades para participar activamente en las decisiones de la escuela
Esta escuela tiene una cultura de responsabilidad compartida para asuntos escolares
Existe una cultura escolar de colaboración que se caracteriza por el apoyo mutuo

Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013b).

6.7 Clima en el aula: disciplina en el salón de clases

En este apartado se describen diferentes aspectos relacionados con la duración y las actividades que llevan a cabo los docentes durante la jornada de clase, así como el clima disciplinar en el aula. Primero se detalla la proporción de tiempo que los profesores mexicanos reportan dedicar a tres actividades principales y después, para el caso de los docentes de secundaria en México y los países TALIS, se comparan estos resultados con los de 2008. Posteriormente se describen las características sobre el ambiente de disciplina en clase que los maestros mexicanos señalan, y finalmente se muestra la relación que existe entre la proporción de tiempo que los docentes reportan dedicar a la instrucción y el clima de disciplina que existe en el aula.

Para poder comparar la distribución del tiempo promedio que los docentes de diferentes niveles educativos, tanto en México como en los países TALIS, señalan dedicar a la enseñanza y el aprendizaje, a mantener el orden en el salón de clases y a las tareas administrativas, el TALIS les pidió que indicaran el porcentaje de tiempo de clase que dedican a cada una de las actividades que se muestran en el cuadro 6.10 (los resultados se pueden observar en la tabla 6.21 de los anexos).

Cuadro 6.10 Reactivos relacionados con el tiempo que dedican los docentes a distintas actividades

Reactivos	Forma abreviada
Tareas administrativas (por ejemplo, pasar lista de asistencia, repartir información o formatos de la escuela)	Tareas administrativas
Mantener el orden en el salón de clases (disciplina)	Mantener el orden en el salón de clases
Enseñanza y aprendizaje propiamente dicho	Enseñanza y aprendizaje

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013b).

En general, como se puede apreciar en la tabla 6B, los docentes de todos los niveles, tanto en México como en los países TALIS, dedican más de 70% del tiempo de clase a la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, los docentes de los países TALIS superan ligeramente a los mexicanos en el tiempo que dedican a estas actividades.

En lo que respecta a mantener el orden en el salón de clases, aunque se observan muy pequeñas diferencias entre los docentes mexicanos, se percibe que el porcentaje de tiempo dedicado a este tipo de actividades tiende a disminuir según se avanza en el nivel educativo: los docentes de primaria parecen dedicarle un poco más de tiempo, lo cual confirma lo esperado, ya que los estudiantes se encuentran en una etapa de desarrollo donde hay menos autocontrol.

En cuanto al tiempo que dedican los docentes a las labores administrativas, no parece haber diferencias por nivel educativo; en todos los casos los docentes señalan dedicar aproximadamente 11% del tiempo de clase a este tipo de tareas. Los docentes de los países TALIS en los diferentes niveles educativos parecen dedicar menos tiempo a las tareas administrativas que los docentes mexicanos (ver tabla 6.21 en los anexos).

Tabla 6B Porcentaje de tiempo* que docentes de primaria, secundaria y media superior de México y de los países TALIS 2013 reportan dedicar a cada una de las actividades en una clase promedio

Nivel, tipo y procedencia de escuelas	Tareas administrativas		Mantener el orden en el salón de clases		Enseñanza y aprendizaje propiamente dichos	
	%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)
Primaria/México	11.6	(0.3)	13.1	(0.3)	75.3	(0.5)
Primaria/TALIS 2013	7.7	(0.1)	12.5	(0.2)	79.4	(0.2)
Secundaria/México	11.3	(0.2)	12.1	(0.2)	76.0	(0.4)
Secundaria/TALIS 2013	8.0	(0.0)	12.7	(0.1)	78.7	(0.1)
Media superior/México	11.2	(0.2)	10.8	(0.2)	77.5	(0.3)
Media superior/TALIS 2013	8.0	(0.1)	9.5	(0.1)	81.9	(0.1)

* El tiempo dedicado en una clase promedio puede no sumar 100%, debido a que se aceptaron aquellas respuestas que no concordaban con ese cálculo exacto.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

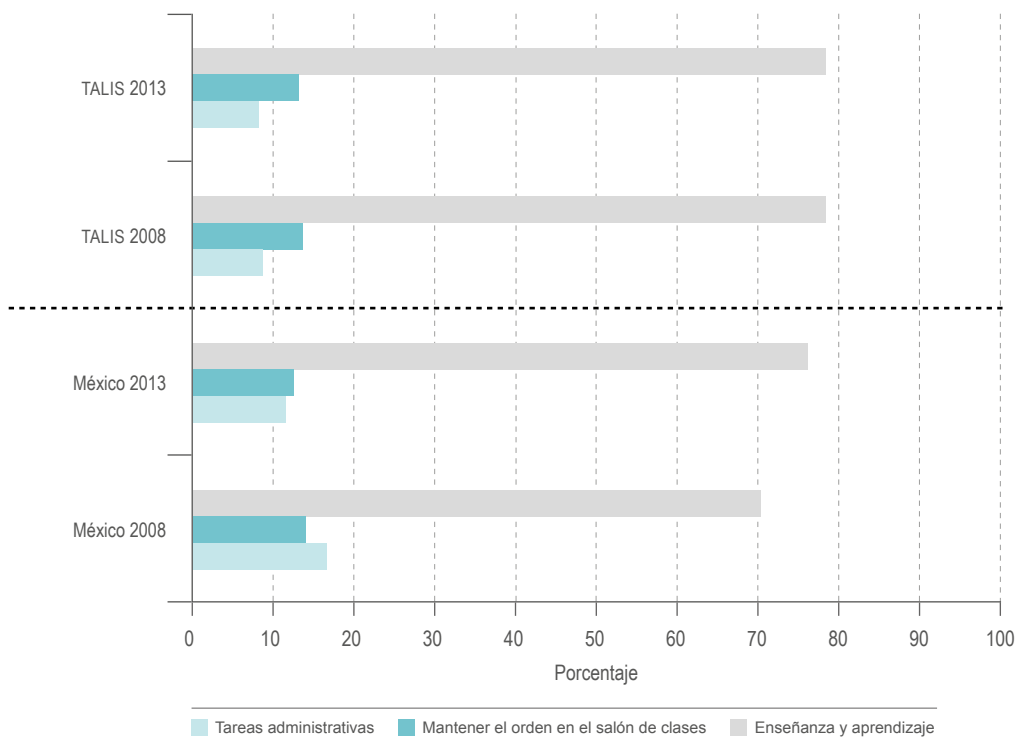
Respecto a las diferencias entre los resultados de 2008 y 2013 en relación con la distribución de tiempos, la gráfica 6.13 muestra que, en lo referente a las actividades de enseñanza y aprendizaje, los docentes mexicanos en 2013 expresaron dedicarles más tiempo del que reportaron en 2008 (6 puntos porcentuales más). También se observa que disminuyó el porcentaje de tiempo que los maestros dedican a las tareas administrativas (5 puntos porcentuales menos) (ver tabla 6.22 en los anexos).

Como se puede apreciar, si bien entre 2008 y 2013 la dedicación a tareas administrativas durante el tiempo de clase ha disminuido en el caso de los docentes mexicanos de secundaria, esta actividad sigue siendo superior al promedio de los países TALIS. Lo anterior es cierto para los tres niveles educativos.

En cuanto al clima de disciplina en el aula, a continuación se detallan los resultados respecto al porcentaje de docentes que señalan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las afirmaciones acerca del clima del aula. Los reactivos empleados se presentan en el cuadro 6.3 al principio de este capítulo.

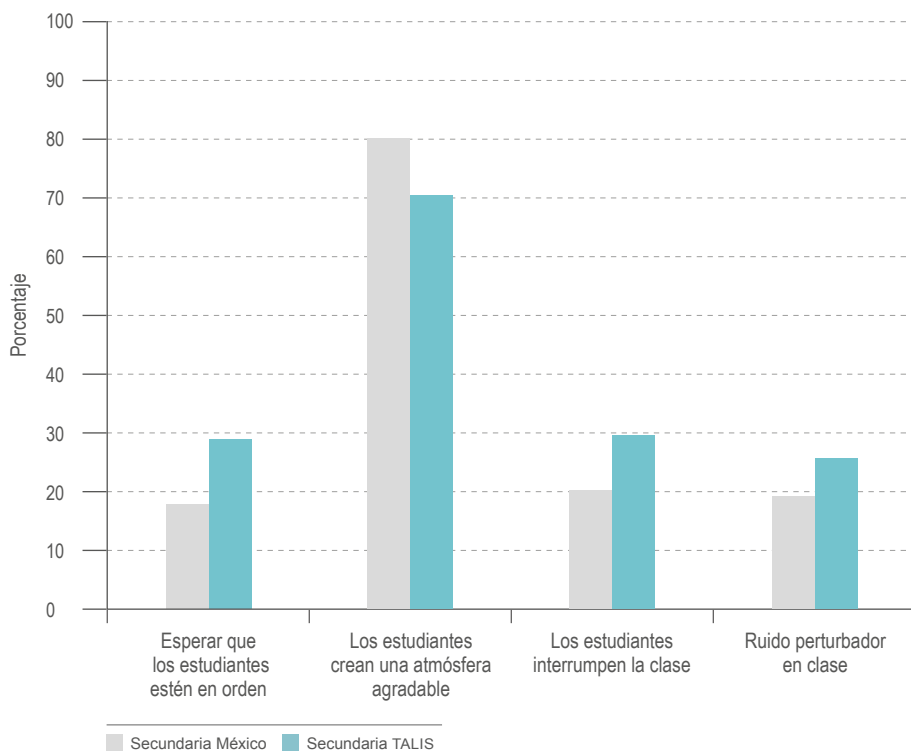
En relación con las diferencias entre los docentes mexicanos y el promedio de los países TALIS, sólo se contó con los datos del nivel secundaria para realizar la comparación. En la gráfica 6.14 se observa que 80% de los docentes mexicanos y 71% de los de los países TALIS reportan que sus estudiantes procuran crear una atmósfera de aprendizaje agradable. También se observa que, en promedio, 3 de cada 10 docentes de los países TALIS reportan que en su salón de clases hay mucho

Gráfica 6.13 Comparación de la distribución del tiempo de clase dedicado a tres actividades que reportan los docentes de secundaria en 2008 y 2013



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 6.14 Porcentaje de docentes de secundaria que reportan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con ciertas afirmaciones sobre un grupo de estudiantes



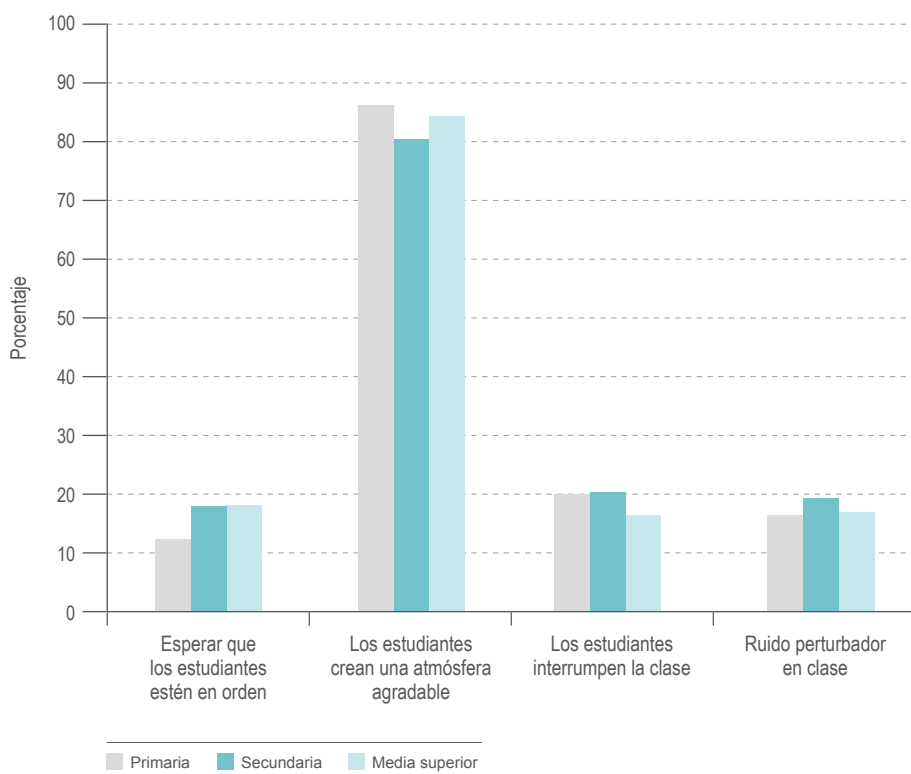
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

ruido perturbador, que tienen que esperar para que los alumnos estén en orden y que pierden mucho tiempo debido a las interrupciones de éstos en clase. En México, sólo 2 de cada 10 docentes mencionan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con estas afirmaciones.

En cuanto a las diferencias entre los docentes mexicanos según el nivel educativo donde laboran, en la gráfica 6.15 se observan sutiles diferencias (ver tabla 6.23 en los anexos). Por ejemplo, más docentes de secundaria y media superior señalan que esperan mucho tiempo para que los alumnos estén en orden (18%), mientras que 12% de los docentes de primaria está de acuerdo con esta afirmación. Por otra parte, 2 de cada 10 docentes de primaria y secundaria reportan perder mucho tiempo de clase debido a las interrupciones de los alumnos, proporción menor en el caso de los docentes de bachillerato (16%).

Otro aspecto de interés para TALIS fue conocer la relación que existe entre la proporción de tiempo que los docentes le dedican a la enseñanza y el aprendizaje, y el clima de disciplina en el aula. Los resultados muestran que para los docentes de primaria, secundaria y media superior existe una baja relación entre estos dos aspectos (ver tabla 6.24 en los anexos). Estos resultados apoyan la idea de que un buen clima en el aula se asocia con la disponibilidad de más tiempo para dedicar a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de clase.

Gráfica 6.15 Porcentaje de docentes mexicanos que reportan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las siguientes afirmaciones sobre un grupo de estudiantes



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

6.8 Síntesis de resultados y conclusiones

En este capítulo se describe lo que los docentes reportaron acerca de sus prácticas de enseñanza más frecuentes, los métodos de evaluación de alumnos que más emplean, la forma en que distribuyen el tiempo escolar, así como las principales creencias personales respecto a la enseñanza y el aprendizaje. También se presentó la relación entre las creencias constructivistas y las prácticas activas de la enseñanza, las actividades de cooperación entre docentes y su relación con distintas actividades de desarrollo profesional. Por último, se hizo referencia al clima del aula en el que se desempeñan los docentes de primaria, secundaria y media superior.

En relación con las prácticas de enseñanza, se encontró que los docentes mexicanos de los tres niveles educativos reportan que la actividad que realizan más frecuentemente es la revisión del cuaderno de ejercicios o tareas, la cual es una práctica en la que el estudiante asume un papel pasivo en el aprendizaje. En cuanto al uso de prácticas de enseñanza activa, consideradas como preparatorias para la vida académica y laboral de los estudiantes, se halló que 8 de cada 10 docentes de primaria reportan emplear con frecuencia el trabajo en proyectos, más del doble de lo que muestra el promedio de docentes de los países TALIS. Lo mismo pasa con la práctica activa de “Uso de TIC”, para la cual, sobre todo en el caso de secundaria y media superior, más profesores reportan una mayor frecuencia de su aplicación en el aula. Por lo tanto, se puede decir que además de que la mayoría de los docentes mexicanos reporta que la práctica que más emplean es una actividad pasiva, también dice llevar a cabo prácticas de enseñanza activa.

Respecto a los métodos de evaluación de alumnos que mayor número de docentes mexicanos reporta utilizar en los tres niveles educativos, el más frecuente es la observación de los estudiantes mientras éstos trabajan en una tarea para retroalimentarlos en ese momento. El método que menos docentes utilizan, sobre todo en secundaria y media superior, es la aplicación de una prueba estandarizada, lo cual no resulta extraño, puesto que aplicar una prueba de este tipo de manera frecuente es innecesario.

En lo que se refiere al tiempo dedicado a otras actividades escolares diferentes a la enseñanza, los docentes mexicanos de todos los niveles educativos dicen invertir mayor cantidad de horas en la planeación y preparación de las clases, al igual que el promedio de los países TALIS, lo cual es de esperarse. En general, se aprecia que los docentes mexicanos dicen dedicar a todas las actividades más tiempo (una hora más en promedio) que los docentes de los países TALIS.

En lo que concierne a las creencias sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, si bien la mayoría de los docentes en todos los niveles, tanto de México como de los países TALIS, señalan estar de acuerdo con todas las creencias constructivistas que explora este estudio, un menor porcentaje de docentes mexicanos considera que los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del plan de estudios. Este contraste puede deberse a que México, a diferencia de otros países participantes en el estudio, cuenta con un currículum nacional único que guía en gran medida los contenidos por cubrirse en clase.

En cuanto a la relación entre las creencias constructivistas de los docentes y el uso de prácticas activas de enseñanza, se destaca que la práctica que parece tener mayor relación con aquéllas es la organización de los alumnos en pequeños grupos; en contraste, el uso de las TIC para proyectos o trabajos de clase no parece relacionarse con las creencias de enseñanza constructivista en ninguno de los casos.

En relación con la cooperación entre docentes, se destaca que la actividad que menos maestros reportan emplear es la observación de clases de otros docentes, la cual es una actividad de colaboración profesional. De hecho, se observa que en general, sobre todo en el caso de los docentes de primaria, un mayor número señala que nunca se involucra en actividades colaborativas con otros docentes. Respecto a la relación entre este tipo de actividades y aquellas relativas al desarrollo profesional, se encontró que las que parecen asociarse de manera positiva son la visita de observación a otras escuelas, la investigación individual o colectiva sobre un tema de interés a nivel profesional, así como la tutoría y observación de colegas, las cuales parecen ejercitar la participación del docente en actividades de colaboración e intercambio con otros compañeros. Otro aspecto importante que parece fomentar el clima de cooperación entre los docentes mexicanos de diferente nivel es que en

el centro escolar exista un ambiente donde se permita la participación de todos los actores escolares en la toma de decisiones de la escuela y donde se promueva una cultura de responsabilidad compartida y apoyo mutuo, lo cual sin duda incide en un clima escolar positivo para la promoción de los aprendizajes de los estudiantes.

En lo relativo al clima disciplinar en el aula en todos los niveles educativos, la mayoría de los docentes mexicanos reporta que sus estudiantes procuran crear un ambiente agradable dentro del aula, y muy pocos señalan problemas de disciplina. Sin embargo, hay que recordar que las opiniones de los docentes se basaron únicamente en un grupo objetivo y no en todos los grupos a su cargo. En cuanto a las diferencias que se encontraron entre los resultados de los docentes de secundaria en 2008 y 2013, se destaca que ha disminuido el porcentaje de tiempo de clase que dedican a mantener el orden en el salón de clases y en tareas de tipo administrativo. Aun así, el porcentaje de tiempo dedicado a la enseñanza sigue siendo menor para el caso de los docentes nacionales.

Referencias

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., y Rumble, M. (2010). *Defining 21st Century Skills* (Draft White Paper 1). Melbourne: The University of Melbourne/Cisco/Intel/Microsoft. Recuperado de: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/19B97225-84B1-4259-B423-4698E1E8171A/115804/defining21stcenturyskills.pdf>
- Gipps, C., y Stobart, G. (2004). Fairness in Assessment. En: *Perspectives on Pupil Assessment*. Londres: General Teaching Council for England (GTC).
- Kennedy, M.M. (1997). *Defining an Ideal Teacher Education Program*. Washington D.C.: National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- (2013a). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. París: autor.
- (2013b). *Cuestionario del profesor primaria: versión para el estudio principal. Español*. México.
- (2014). *TALIS 2013: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. En: *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). Nueva York: MacMillan.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*. París: OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/mexico/Mexico%20Review%20of%20Evaluation%20and%20Assessment%20in%20Education>

Autoeficacia y satisfacción laboral docentes y su relación con variables escolares

Karla María Díaz López

En los capítulos anteriores se describieron y analizaron algunas variables relacionadas con ciertas características de las escuelas, los docentes y los directores de educación primaria, secundaria y media superior en México. A su vez, los resultados obtenidos de dichos análisis se contrastaron con el porcentaje promedio de los docentes y directores de los países que participaron en el estudio TALIS 2013.

En este capítulo se estudia la relación que tienen algunas variables escolares, descritas ya en los capítulos anteriores, con dos variables de éxito profesional: la autoeficacia y la satisfacción laboral docentes, mediante modelos de regresión múltiple que permiten analizar las contribuciones individuales y colectivas de un conjunto de variables independientes (características escolares) en los cambios que se producen en las variables dependientes (rasgos de éxito profesional).

El capítulo se estructura en siete apartados. En el primero se describe brevemente el marco conceptual que sirve como base para concebir la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes. En el segundo y tercer apartado se describen las percepciones de los docentes mexicanos, de educación primaria, secundaria y media superior, y de los profesores de secundaria de los países TALIS relacionadas con su autoeficacia profesional y su satisfacción laboral en el centro escolar. En todos los casos se realizan comparaciones entre los docentes mexicanos de los tres niveles educativos, así como entre los docentes de secundaria de México y de los países TALIS. Los resultados de la percepción de los docentes respecto a la valoración social de su profesión se presentan en la tercera sección del capítulo.

En el cuarto apartado se describe la relación que guardan ciertas características demográficas de los docentes con las oportunidades que proporciona la escuela para que éstos participen en las decisiones escolares, así como con la valoración que la sociedad tiene sobre la profesión docente. En el quinto segmento se explora la relación que existe entre las variables de autoeficacia docente y las de satisfacción laboral de los profesores.

En la sexta parte se describen las relaciones estadísticas entre las variables escolares (independientes) y las dos variables de éxito profesional (dependientes). Finalmente, en el séptimo apartado se sintetizan los datos de mayor importancia. Los resultados que se presentan en este capítulo corresponden únicamente a TALIS 2013 realizado en México.

Introducción

Desde hace más de tres décadas, Bandura (1977) definió la autoeficacia como el conjunto de creencias que poseen los individuos acerca de sus capacidades para llevar a cabo con éxito determinada tarea o actividad. Algunos investigadores reportan que la autoeficacia de los profesores mantiene una relación positiva con la motivación, el entusiasmo y el compromiso de los docentes hacia su profesión, así como con el aprendizaje de sus estudiantes. En concordancia, Holzberger, Philipp y Kunter (2013) mostraron evidencias del efecto positivo que tiene la autoeficacia de los docentes sobre la calidad de su instrucción.

Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone (2006), y Klassen y Chiu (2010) propusieron algunas variables para analizar la eficacia docente, entre las que se encuentran la eficacia en la enseñanza, la gestión del aula y el compromiso con los estudiantes; estas variables ejercen cierta influencia tanto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como en la satisfacción laboral de los docentes.

De acuerdo con Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2007) y Wolters y Daugherty (2007) la autoeficacia de los profesores es más maleable y cambiante en las primeras etapas de la carrera docente, por tanto, conforme ganan experiencia los docentes en su ejercicio profesional, dicha variable tiende a fijarse. La autoeficacia parece configurarse mediante la influencia de una experiencia exitosa en el pasado; el apoyo verbal por parte de los directores, los estudiantes, los compañeros y los padres de familia, y las oportunidades para la observación de los compañeros (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy, 1998). Paradójicamente, Klassen y Chiu (2010) reportan una disminución en la percepción de autoeficacia en las etapas finales de la carrera docente.

Por otro lado, algunos autores encontraron que la percepción de autoeficacia de los profesores se relaciona con diversas variables tales como el nivel educativo en el que se imparte la instrucción, la formación docente y el género. Por ejemplo, Wolters y Daugherty (2007) encontraron que los docentes de primaria reportan mayores niveles de autoeficacia en comparación con los profesores de secundaria y de educación media superior. Asimismo, Woolfolk-Hoy y Burke (2005) investigaron la relación entre la formación de los docentes y la percepción de autoeficacia; reportaron un aumento significativo en el nivel de autoeficacia durante el periodo de formación e identificaron también un descenso al final del primer año de enseñanza.

En cuanto a la satisfacción laboral, Locke (1969) la definió como la sensación de plenitud y complacencia al realizar determinada ocupación o trabajo. De acuerdo con este autor, la satisfacción laboral puede desagregarse en dos componentes: el que se relaciona con el ejercicio de la profesión y el que tiene que ver con el ambiente de trabajo; estos componentes pueden ser independientes uno de otro. En este sentido, algunos autores demostraron que los docentes que se encuentran satisfechos con su desempeño laboral (tareas que realizan en la escuela y crecimiento profesional) pueden estar insatisfechos en otros aspectos, como las condiciones de trabajo, las relaciones interpersonales y el salario (Butt, Lance, Fielding, Gunter, Rayner y Thomas, 2005; Crossman y Harris, 2006; Dinham y Scott, 1998). Además, Wolters y Daugherty (2007) concluyeron que las mujeres manifiestan tener menores niveles de satisfacción laboral en comparación con los hombres, sobre todo en lo relativo a condiciones de trabajo.

Por lo anterior, la satisfacción laboral puede tener implicaciones en el compromiso con la escuela, en el desempeño profesional y, en consecuencia, en el rendimiento académico de los estudiantes (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong y Georgiou, 2009; Price y Collett, 2012; Somech y Bogler, 2002; Brief y Weiss, 2002). En síntesis, la satisfacción laboral parece desempeñar un papel relevante en las actitudes del profesor y en los esfuerzos que realiza para llevar a cabo las actividades relacionadas con la enseñanza (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006).

Ahora bien, diversas investigaciones encontraron que hay una estrecha relación entre la satisfacción laboral del docente y su percepción de autoeficacia. En algunos estudios realizados en diversos entornos culturales se encontró que la autoeficacia y la satisfacción laboral docentes suelen asociarse de manera positiva (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong y Georgiou, 2009; OCDE, 2009; Judge, Thoresen, Bono y Patton, 2001). En consonancia, en un estudio realizado en cinco países de América del Norte y Asia, Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong y Georgiou (2009) encontraron una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

En contraste, una pobre percepción de autoeficacia docente suele asociarse con mayores niveles de estrés y poca satisfacción laboral de los profesores, así como con la aparición de problemas de conducta de los estudiantes (Skaalvik y Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001; Tschannen-Moran y Barr, 2004).

Por otra parte, Klassen y Chiu (2010) señalan que las creencias de autoeficacia y de satisfacción laboral no son variables estáticas y que se encuentran en un permanente desarrollo que fluctúa en consonancia con las características personales y las circunstancias cambiantes del entorno. En este sentido, algunos autores encontraron que la cultura de los profesores puede influir en el grado en que se relacionan ambas variables (Liu y Ramsey, 2008; Klassen, Usher y Bong, 2010).

No obstante que no se conoce a bien la dirección o causalidad de las asociaciones entre la autoeficacia y la satisfacción laboral, Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone (2006) concluyen que la percepción de eficacia de los docentes afecta el grado de satisfacción laboral en su centro de trabajo.

7.1 Marco conceptual de autoeficiencia y satisfacción laboral de los docentes

A continuación se presenta el esquema conceptual que utilizó TALIS para definir los componentes y elementos del centro escolar que se relacionan con la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes. En el esquema 7.1 puede apreciarse la relación que tienen algunas características de los docentes y de su experiencia escolar con su percepción de autoeficacia y de satisfacción laboral. Asimismo, se puede observar la influencia recíproca de estas dos variables, así como su relación con el aprendizaje de los estudiantes, la retención de los docentes y el estrés del profesor (variables que no se consideraron en este capítulo).

Esquema 7.1 Marco conceptual para el análisis de la autoeficacia y la satisfacción laboral docente



Nota: Las variables en azul fueron las que se midieron en este estudio. El esquema mostrado se tradujo al español del informe *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* (OCDE, 2014, p. 183). La adaptación original se tomó de Klassen y Chiu (2010).

En TALIS se conformaron tres índices —que se muestran en el cuadro 7.1— para medir la variable de autoeficacia docente: eficacia en la enseñanza, eficacia en la gestión del aula y eficacia en el compromiso con los estudiantes. En este cuadro también se muestran los reactivos de la encuesta

que conforman los índices y que, en conjunto, componen la escala de autoeficacia docente utilizada en este estudio. Asimismo, del lado derecho del cuadro se muestra la forma abreviada de cada reactivo que se utiliza en las gráficas 7.1, 7.2 y 7.3.

Cuadro 7.1 Reactivos que integran los índices de autoeficacia en la enseñanza, en la gestión en el aula y del compromiso con los estudiantes

Índices	Reactivos	Forma abreviada
Índice de autoeficacia en la enseñanza	Elaborar buenas preguntas para mis estudiantes	Elaboro buenas preguntas para mis estudiantes
	Usar una variedad de estrategias de evaluación	Uso diversas estrategias de evaluación
	Proporcionar explicaciones alternativas, por ejemplo, cuando los estudiantes están confundidos	Proporciono explicaciones alternativas
Índice de autoeficacia en la gestión del aula	Implementar estrategias alternativas de enseñanza en el salón de clases	Implemento estrategias alternativas de enseñanza
	Controlar la indisciplina en el salón de clases	Controlo la indisciplina
	Dejar en claro mis expectativas respecto del comportamiento de los estudiantes	Dejo en claro mis expectativas
	Hacer que los estudiantes sigan las reglas del salón de clases	Hago que los estudiantes sigan reglas
Índice de autoeficacia del compromiso con los estudiantes	Tranquilizar al estudiante que es indisciplinado o es ruidoso	Tranquilizo al estudiante que es indisciplinado
	Ayudar a los estudiantes a pensar críticamente	Ayudo a los estudiantes a pensar críticamente
	Motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar	Motivo a los estudiantes
	Ayudar a mis estudiantes a valorar el aprendizaje	Ayudo a mis estudiantes a valorar el aprendizaje
	Hacer que los estudiantes creen que pueden hacer bien el trabajo escolar	Hago que los estudiantes creen en su buen desempeño

Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013).

Asimismo, en el cuadro 7.2 se muestran los índices de satisfacción con el entorno de trabajo actual y con la profesión, y sus respectivos reactivos, los que en su conjunto conforman la escala de satisfacción laboral del docente. También se incluye una frase abreviada de cada reactivo.

Cuadro 7.2 Reactivos que integran los índices de satisfacción con el entorno de trabajo actual y con la profesión de los docentes de la escala de satisfacción laboral docente

Índices	Reactivos	Forma abreviada
Índice de satisfacción con el entorno del trabajo actual	Me gustaría cambiarme a otra escuela si eso fuera posible	Si fuera posible cambiaría de escuela
	Disfruto trabajar en esta escuela	Disfruto trabajar en esta escuela
	Yo recomendaría esta escuela como un buen lugar para trabajar	Recomendaría esta escuela como un buen lugar para trabajar
Índice de satisfacción con la profesión	En general, estoy satisfecho con mi trabajo	Estoy satisfecho con mi trabajo
	Las ventajas de la profesión docente superan claramente sus desventajas	Las ventajas superan las desventajas
	Si pudiera decidir de nuevo, volvería a elegir la profesión de la docencia	Volvería a elegir la docencia
	Lamento haber decidido llegar a ser profesor(a)	Lamento haber decidido ser profesor(a)
	Me pregunto si habría sido mejor elegir otra profesión	Habría sido mejor elegir otra profesión

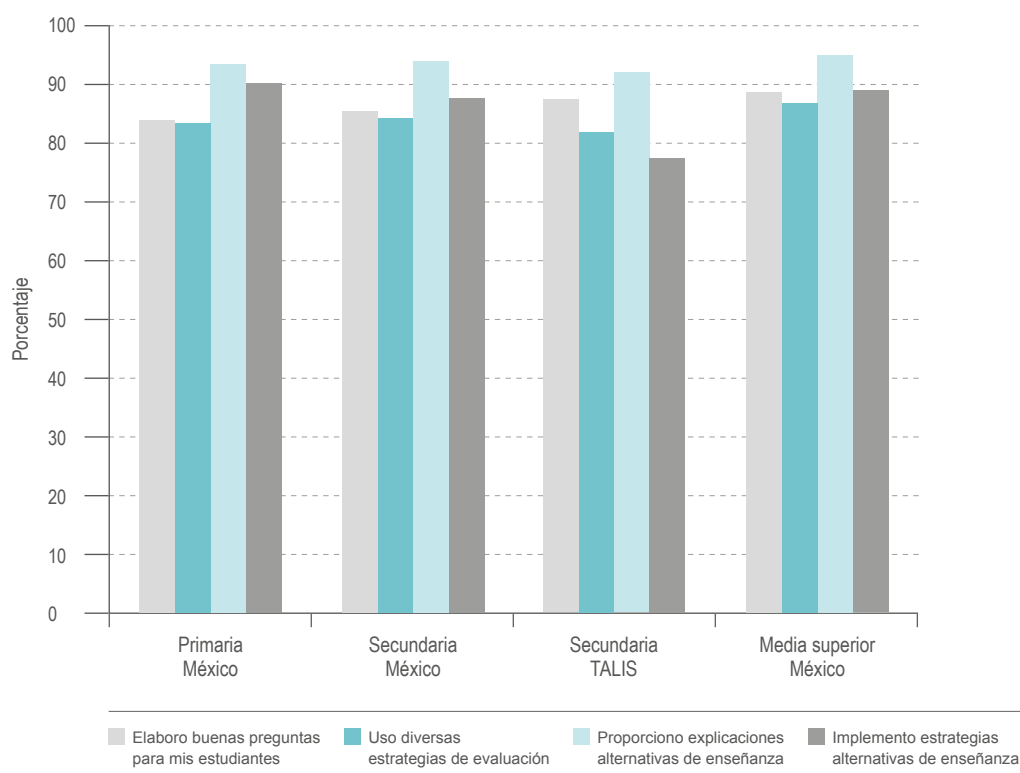
Nota: Para comodidad del lector, se han parafraseado algunas variables en un nombre más corto.

Fuente: *Cuestionario del profesor* (OCDE, 2013).

7.2 Perfil de autoeficacia docente

En la gráfica 7.1 se observa el porcentaje de docentes de educación primaria, secundaria y media superior mexicanos, y de educación secundaria de los países TALIS, que afirmaron estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con los cuatro reactivos que conformaron el índice de autoeficacia en la enseñanza. En general, un porcentaje alto de docentes (entre 77 y 95%) afirmó estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con los cuatro reactivos. A su vez, comparando el porcentaje de docentes de los tres niveles educativos en México, se observa que el mayor porcentaje de profesores que reportaron implementar estrategias alternativas de enseñanza pertenece a la educación primaria (90%), mientras que el mayor porcentaje de docentes que reportaron elaborar buenas preguntas a sus estudiantes (89%), usar diversas estrategias de evaluación (87%), y proporcionar explicaciones alternativas cuando los estudiantes están confundidos (95%) es de media superior.

Gráfica 7.1 Porcentaje de docentes que reportaron estar “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” con los reactivos que conformaron del índice de autoeficacia en la enseñanza



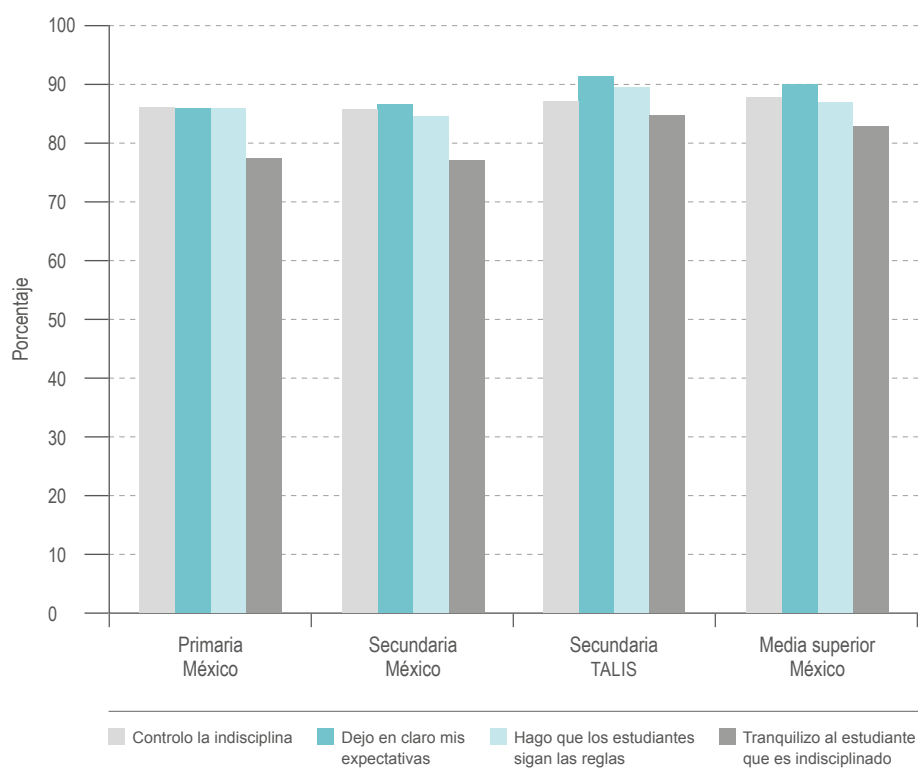
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

En la gráfica 7.1 también puede compararse la opinión de los docentes de secundaria de México y de los países TALIS. Al respecto, se puede destacar que en 3 de los 4 reactivos (“Implemento estrategias alternativas de enseñanza”, “Uso diversas estrategias de evaluación” y “Proporciono explicaciones alternativas”) un mayor porcentaje de docentes mexicanos opina estar de acuerdo. Sin embargo, en relación con la elaboración de buenas preguntas, el porcentaje de docentes de los países TALIS resultó ligeramente mayor (87%) que el de los docentes mexicanos (86%) (ver tabla 7.1 en los anexos).

Ahora bien, en la gráfica 7.2 se ilustra la proporción de docentes mexicanos de los tres niveles educativos y de los profesores de secundaria de los países TALIS que reportaron estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con los cuatro reactivos que conformaron el índice de autoeficacia en la gestión del aula. Al igual que el índice anterior, en este caso también se aprecian altos porcentajes

de docentes mexicanos y de los países TALIS —que fluctúan entre 77 y 91%— en cada una de las cuatro afirmaciones. Nótese que los docentes de educación media superior tienen un porcentaje ligeramente mayor que los de educación primaria y secundaria en cada uno de los reactivos relacionados con la percepción de autoeficacia en aspectos relativos a la gestión del aula. Por su parte, los docentes de educación secundaria mexicanos registran los más bajos puntajes porcentuales en cuanto al control de la indisciplina (86%), seguimiento de reglas (85%) y tranquilizar a los estudiantes (77%). Asimismo, en este rubro los docentes de secundaria de los países TALIS presentan un porcentaje ligeramente mayor en todos los casos que su contraparte de México (ver tabla 7.1 en los anexos).

Gráfica 7.2 Porcentaje de docentes que reportaron estar “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” con los reactivos del índice de eficacia en la gestión del aula



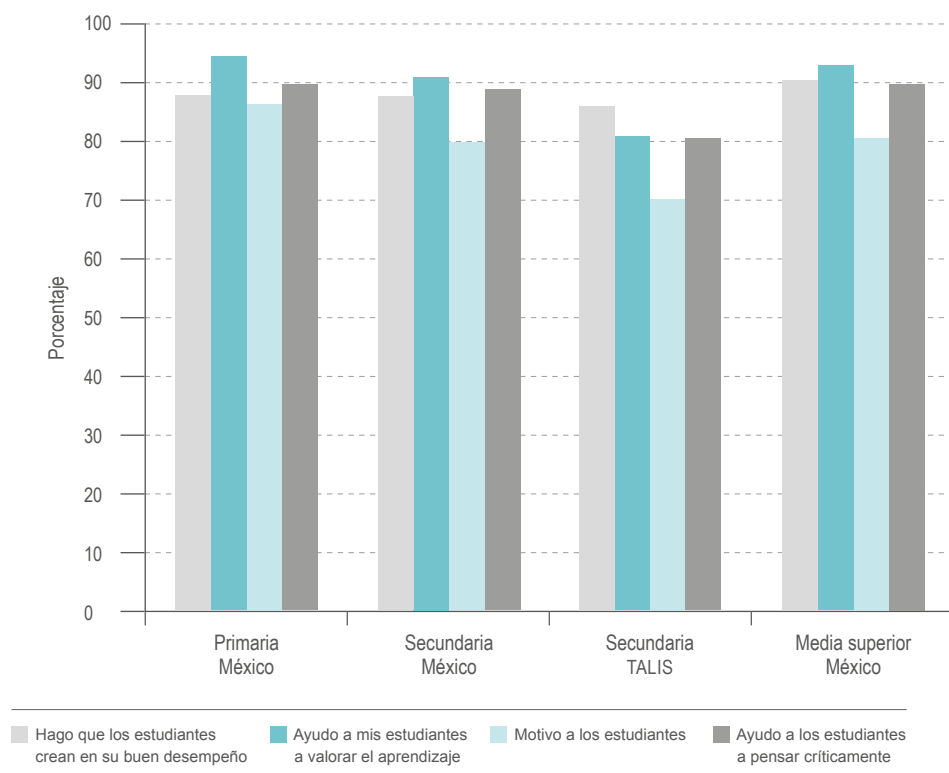
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Finalmente, en la gráfica 7.3 se muestran los porcentajes de docentes mexicanos de los tres niveles educativos, y de secundaria de los países TALIS que afirmaron estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las cuatro afirmaciones del índice de eficacia del compromiso con los estudiantes. Al igual que en los dos índices anteriores, en cada uno de los reactivos se registraron porcentajes altos en los docentes que respondieron la encuesta (entre 70 y 94%).

Cabe hacer notar que comparando los porcentajes de docentes mexicanos de los tres niveles educativos, los de educación primaria registraron porcentajes ligeramente mayores en 2 de los 4 reactivos: “Ayudo a mis estudiantes a valorar el aprendizaje” (94%) y “Motivo a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo escolar” (86%); mientras que un mayor porcentaje de docentes de educación media superior (90%) reporta que ayudan a sus estudiantes a creer en su buen desempeño. También hay que destacar que hay una proporción ligeramente mayor de docentes mexicanos de secundaria, en comparación con su contraparte internacional, que afirman estar comprometidos con los estudiantes (ver tabla 7.1 en los anexos).

Gráfica 7.3

Porcentaje de docentes que reportaron estar “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” con los reactivos del índice de eficacia en el compromiso con los estudiantes



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

7.3 Perfil de satisfacción de la labor docente

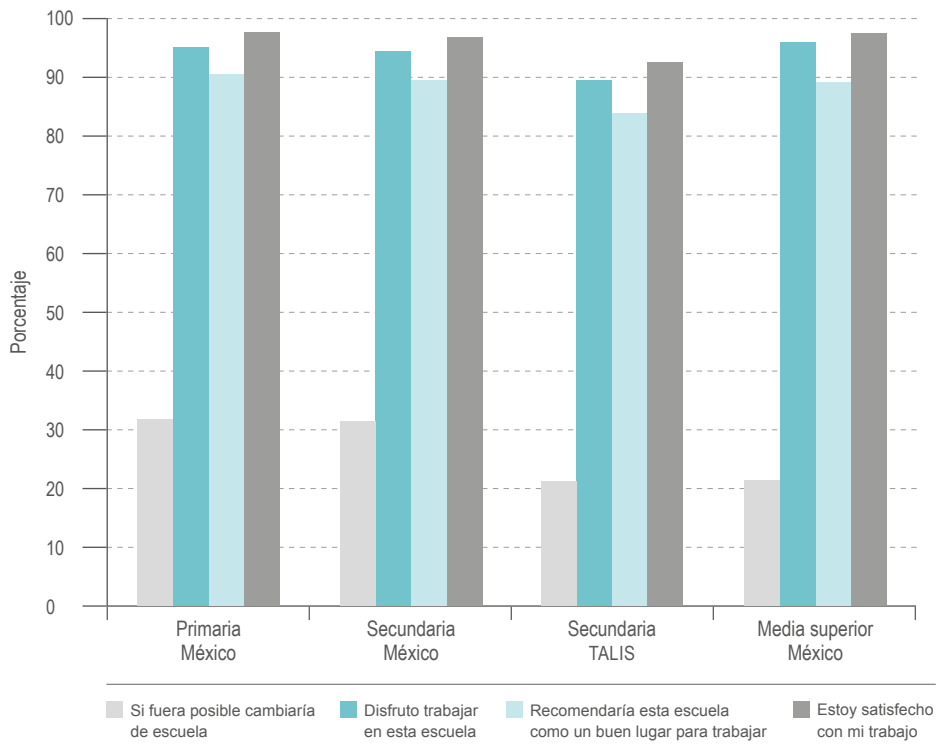
En la gráfica 7.4 se muestran los porcentajes de docentes de educación primaria, secundaria y media superior mexicanos, y de secundaria de los países TALIS que afirmaron estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con los cuatro reactivos que conformaron el índice de satisfacción en el trabajo actual. Al comparar los porcentajes de docentes mexicanos de los tres niveles educativos, se aprecia que un mayor porcentaje de docentes de educación primaria (32%) reportó que le gustaría cambiarse de escuela, mientras que el menor porcentaje de docentes que opina en el mismo sentido pertenece a la educación media superior (21%).

Ahora bien, si se comparan las opiniones de los docentes de secundaria mexicanos con su contraparte internacional, puede observarse que los primeros reportan disfrutar más el trabajo y estar más satisfechos con su escuela que los segundos. Sin embargo, paradójicamente, también un mayor porcentaje de profesores mexicanos desearía poder cambiarse de centro escolar.

Por otro lado, en la gráfica 7.5 se muestran los porcentajes de profesores mexicanos de los tres niveles educativos y de secundaria de los países TALIS que afirmaron estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con los cuatro reactivos que conformaron el índice de satisfacción en la profesión. En esta gráfica se podrá notar que el patrón de respuestas de los docentes mexicanos es muy similar en los tres niveles educativos. En promedio, cerca de 80% de los profesores opina que las ventajas superan a las desventajas de la profesión docente; aproximadamente, 95% refiere que volvería a elegir su profesión; menos de 5% se arrepiente de haber seleccionado la docencia como profesión y cerca de 10% se pregunta si habría sido mejor elegir otra profesión.

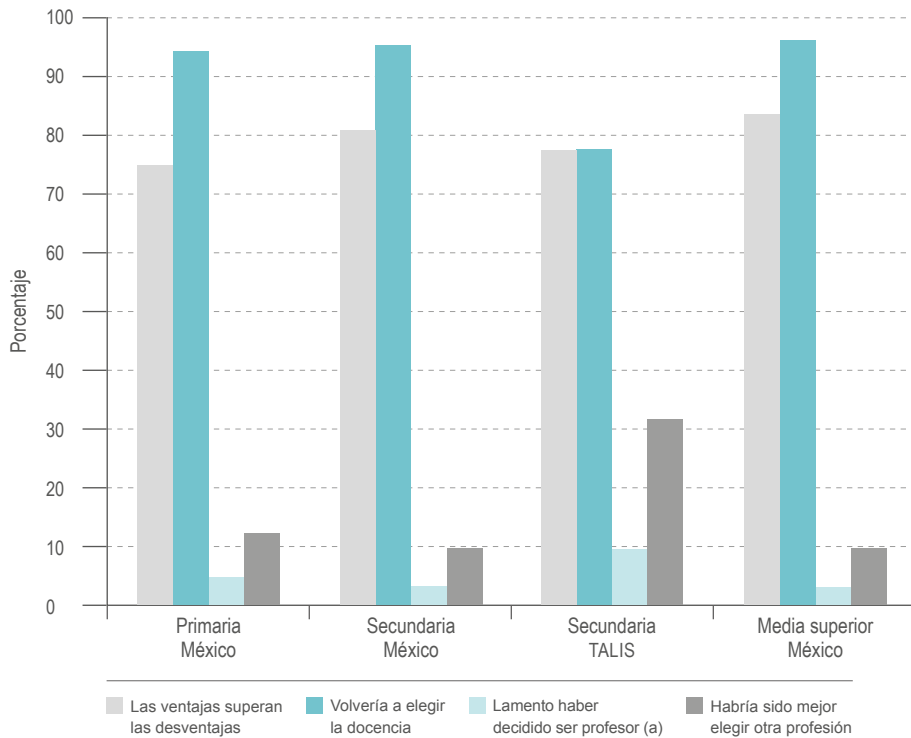
Ahora bien, al comparar las respuestas de los docentes de secundaria nacionales con los internacionales, destaca que los profesores de los países TALIS se perciben menos satisfechos con su profesión, ya que sólo 77% de ellos volvería a elegir la docencia, y 31% se pregunta si no habría sido mejor elegir otra profesión (ver tabla 7.2 en los anexos).

Gráfica 7.4 Porcentaje de docentes que reportaron estar “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” con los reactivos del índice de satisfacción en el trabajo actual



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 7.5 Porcentaje de docentes que reportaron estar “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” con los reactivos del índice de satisfacción en la profesión



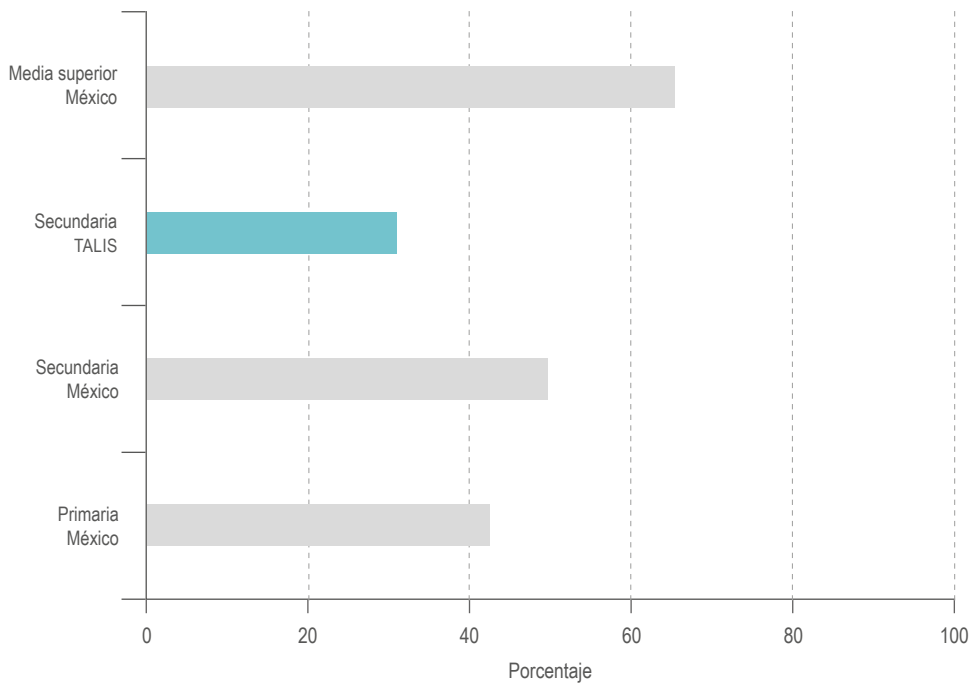
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

7.4 Percepción de los docentes respecto a la valoración social de su profesión

Como parte de la escala de satisfacción laboral docente, se incluyó un reactivo en el cual se pretende conocer la percepción de los docentes de los distintos niveles educativos en cuanto a la valoración que la sociedad realiza de su profesión. En la gráfica 7.6 se muestran los porcentajes de docentes mexicanos de los tres niveles educativos y de secundaria de los países TALIS que afirmaron estar “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” con el reactivo: “Creo que la profesión de la enseñanza es valorada en la sociedad”. En este rubro, los docentes de educación media superior presentaron las puntuaciones más altas (65%), seguidos por los de secundaria (50%), mientras que los profesores de primaria presentaron las puntuaciones más bajas (42%).

Por su parte, sólo 31% de los docentes de educación secundaria de los países TALIS reportó estar “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” con que la profesión de la enseñanza es valorada por la sociedad, puntuación que resultó ser 18 puntos porcentuales más baja que la de los docentes mexicanos del mismo nivel educativo (ver tabla 7.2 en los anexos).

Gráfica 7.6 Porcentaje de docentes que reportaron estar “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” con el reactivo: “Creo que la profesión de la enseñanza es valorada en la sociedad”



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

7.5 Relación entre características demográficas de los docentes y su opinión sobre la valoración social de la profesión docente

Para identificar la relación entre la percepción de los docentes respecto a la afirmación: “Creo que la profesión de la enseñanza es valorada en la sociedad”, y ciertas características de los profesores mexicanos, se utilizó el método de regresión logística.¹

En el primer modelo se incluyeron las variables “Sexo” y “Total de años de experiencia laboral docente”. Así, en lo que concierne a las diferencias entre ambos sexos se registró que los docentes hombres de los tres niveles educativos son más propensos que las profesoras a estar de “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” en que su profesión es valorada por la sociedad. Por otra parte, en cuanto a las diferencias respecto de los años de experiencia laboral docente, se observó que los profesores de educación primaria y media superior con cinco años de experiencia o menos son más propensos a estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” –independientemente de su género– en que su profesión es valorada por la sociedad. En el caso de la educación secundaria, las variables estudiadas no resultaron tener una relación estadística significativa.

En un segundo modelo se encontró que los docentes de los tres niveles educativos que reportaron estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con la afirmación “Esta escuela proporciona oportunidades al personal para participar activamente en la toma de decisiones de la escuela” son más propensos a estar de acuerdo en que su profesión es valorada por la sociedad (ver tabla 7.3 en los anexos).

7.6 Relación entre autoeficacia y satisfacción laboral docentes

El cuadro 7.3 presenta la relación estadística que existe entre la autoeficacia docente y la satisfacción laboral de los profesores, para los maestros mexicanos en los tres niveles educativos. En este cuadro, como en todos los de su tipo, los símbolos (+) y (-) significan relaciones positivas y negativas estadísticamente significativas. Las fuerzas de las relaciones entre dos variables se clasificaron en tres tipos: débiles, moderadas y fuertes.²

Puede observarse que en los tres niveles educativos existe una relación positiva entre las dos variables. En otras palabras, entre mayor sea la percepción de autoeficacia de los docentes, mayor será su satisfacción laboral y viceversa. No obstante, la relación entre estas dos variables resultó ser débil para los docentes de educación primaria, y moderada para los de secundaria y media superior (ver tabla 7.4 en los anexos).

Cuadro 7.3

Efectos significativos entre autoeficacia y satisfacción laboral de los docentes mexicanos

Nivel educativo	Tipo de relación
Primaria	(+)
Secundaria	(+)
Media superior	(+)

Donde (+) significa una relación positiva y estadísticamente significativa.

Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

¹ La regresión logística es una técnica estadística de análisis multivariado de uso tanto explicativo como predictivo. Resulta útil su empleo cuando se tienen una variable dependiente dicotómica (un atributo cuya ausencia o presencia se ha calificado con los valores cero y uno, respectivamente) y un conjunto de variables predictoras o independientes que pueden ser continuas o categóricas. El objetivo primordial que resuelve esta técnica es el de modelar cómo influye en la probabilidad de aparición de un suceso, habitualmente dicotómico, la presencia o no de diversos factores y el valor o nivel de los mismos (Chitarroni, 2002).

² Para facilitar la interpretación de las correlaciones examinadas en este capítulo, en el texto se aborda el grado de relación (débil, moderada o fuerte) en lugar de los valores numéricos de los coeficientes de regresión. Los puntos de corte para los grados de relación fueron: desviación estándar menor o igual a 0.2 = relación estadísticamente significativa débil; desviación estándar entre 0.2 y 0.299 = relación estadísticamente significativa moderada; desviación estándar mayor a 0.3 = relación estadísticamente significativa fuerte (OCDE, 2013, p.188).

7.7 Relación de variables docentes y escolares con la autoeficacia docente y la satisfacción laboral de los profesores

Como se mencionó anteriormente, el propósito central de este capítulo es conocer la relación de diversas variables relativas a los docentes, los directores y las escuelas con la percepción de autoeficacia y de satisfacción laboral de los profesores. Las variables estudiadas fueron las siguientes: formación del docente, composición de la clase, características de los estudiantes, clima escolar, cooperación docente, oportunidades para la participación en la toma de decisiones, creencias constructivistas, prácticas de los docentes, desarrollo profesional docente y prácticas colaborativas de los docentes.

Mediante modelos de regresión múltiple, de manera independiente, se estudió la relación que tiene cada una de las 10 variables mencionadas con el grado de autoeficacia y satisfacción laboral que perciben los docentes. En los subapartados siguientes se describen los resultados para los docentes mexicanos de los tres niveles educativos. Se debe tomar en consideración que algunas variables de estos análisis por su naturaleza son dicotómicas (por ejemplo, el sexo); otras son continuas (como el tamaño de la clase), y finalmente, algunas otras se transformaron en dicotómicas (por ejemplo, el número de años de experiencia laboral se agrupó en los que tenían menos de cinco años de experiencia y los que tenían más). En este último caso, se señalará de qué manera se transformó la variable original.

7.7.1 Género, experiencia laboral y formación docente

En este apartado se presentan los resultados del estudio sobre tres tipos de variables del docente y su relación con las percepciones de autoeficacia y de satisfacción laboral: género, años de experiencia laboral y características de la formación como docente. Esta última variable tuvo que ver con la naturaleza de los contenidos de la formación del profesor centrados en la docencia, tales como la didáctica o las prácticas de enseñanza.

En el cuadro 7.4 se muestran las relaciones que existen entre estas tres características del docente y su percepción de autoeficacia y de satisfacción laboral. Es importante recordar que las relaciones estadísticamente significativas y positivas se señalan con el símbolo (+), y las relaciones negativas se señalan con el símbolo (-). Los espacios en blanco significan que no se encontró una relación estadística significativa entre dos variables. El tamaño o fuerza de las relaciones (positivas y negativas) entre dos variables no se indica en el cuadro, pero sí se refiere en el texto y se precisa en los anexos. Una consideración más es que la interpretación de los modelos de regresión en cada variable dicotómica se debe realizar de manera inversa para los dos valores de una variable. Así, por ejemplo, si para los docentes hombres se encuentra una relación negativa, para las mujeres la misma relación es positiva.

Dicho lo anterior, en el cuadro se puede observar que la condición de ser hombre se relaciona negativamente con la autoeficacia y con la satisfacción laboral de los docentes; sin embargo, esta relación resultó ser débil estadísticamente. En el caso de la educación secundaria no se encontró ninguna relación significativa en ambas variables, mientras que en educación media superior la satisfacción laboral también se relaciona negativamente con la condición de ser hombre. Como se explicó anteriormente, para las mujeres la interpretación se debe realizar de manera inversa: en este caso, la condición de ser mujer presenta relaciones positivas con respecto a la autoeficacia y a la satisfacción con el trabajo en los niveles educativos señalados en el cuadro 7.4.

Por otra parte, es de resaltar que la experiencia laboral de los docentes mayor a cinco años se relaciona positivamente con la autoeficacia y con su satisfacción laboral. Esta relación aparece de manera consistente en los tres niveles educativos.

Por otro lado, la formación de los docentes que no incluyen contenidos de didáctica y prácticas pedagógicas en el salón de clases presenta una relación negativa (aunque débil) con las percepciones de autoeficacia y de satisfacción laboral de los profesores. Esta relación se observa de manera sistemática en los tres niveles educativos. Lo contrario se puede decir para los maestros cuya formación sí tuvo componentes de docencia, cuya relación con la autoeficacia y satisfacción laboral es positiva en los tres niveles educativos (ver tablas 7.4 y 7.5 en los anexos).

Cuadro 7.4 Efectos de algunas características de los docentes sobre la autoeficacia y la satisfacción laboral de los profesores mexicanos

Características de los docentes	Nivel educativo	Autoeficacia docente	Satisfacción laboral docente
		Tipo de relación	Tipo de relación
Sexo masculino	Primaria	(-)	(-)
	Secundaria		
	Media superior		(-)
Más de cinco años de experiencia como docente	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)
Elementos de contenidos, pedagogía y prácticas en el aula de la(s) asignatura(s) que actualmente enseña y que se incluyeron en su educación formal	Primaria	(-)	(-)
	Secundaria	(-)	(-)
	Media superior	(-)	(-)

Donde (+) significa una relación positiva y (-) una relación negativa, ambas estadísticamente significativas.

Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

7.7.2 Composición del salón de clase

Para estudiar la relación entre la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes, y las características de composición del salón de clase (de un grupo que se eligió al azar), éstas se agruparon en dos bloques de variables relativas a los estudiantes. Siguiendo la metodología de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014), el primer bloque se compuso de cuatro variables: tamaño de la clase, estudiantes cuya lengua materna es distinta a la lengua de enseñanza, estudiantes con necesidades especiales y estudiantes de hogares con desventajas socioeconómicas; el segundo bloque se conformó con tres variables: estudiantes con bajos resultados académicos, estudiantes con problemas de comportamiento y estudiantes dotados o talentosos académicamente.

El cuadro 7.5 muestra las relaciones entre el primer grupo de variables de composición del aula y las dos variables de éxito docente. En primer lugar se observa que, en general, el tamaño de clase se relaciona positivamente, aunque de manera moderada, con la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes en educación primaria y media superior. Por otro lado, en secundaria el tamaño de clase no presentó ninguna relación con la autoeficacia docente.

En segundo lugar, la condición de que 10% o más de los estudiantes hable una lengua materna distinta a la lengua de enseñanza se relacionó de manera negativa con la autoeficacia del profesor en los tres niveles educativos; sin embargo, dicha variable se relacionó de manera positiva con la satisfacción laboral de los docentes de primaria y secundaria, y de manera negativa con los de media superior. En todos los casos, las relaciones estadísticas fueron débiles.

En tercer lugar, la condición de que 10% o más de los estudiantes tenga necesidades especiales mostró relaciones tanto positivas como negativas en la autoeficacia y la satisfacción laboral. Para el caso de primaria, ambas variables se relacionaron de manera negativa; para secundaria la relación fue positiva, y en educación media superior, aunque la relación con la autoeficacia del profesor fue negativa, se presentó una relación positiva con la satisfacción laboral docente. En todos los casos, las relaciones estadísticas fueron débiles.

Finalmente, la condición de que 30% o más de los estudiantes provenga de hogares con desventajas socioeconómicas tiene una relación mixta con las variables docentes mencionadas: en primaria la relación fue positiva en las dos variables docentes; en secundaria la relación fue negativa en ambas; en media superior se observó una relación positiva con la autoeficacia docente y una negativa con la satisfacción laboral. En todos los casos las relaciones estadísticas fueron débiles.

Por otra parte, en el cuadro 7.6 se presentan los resultados de un segundo grupo (o modelo) compuesto por tres variables relativas a la composición de la clase. En dicho cuadro se observa

Cuadro 7.5 Efectos de tamaño de la clase y características de los estudiantes sobre la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes mexicanos

Características de los estudiantes	Nivel educativo	Autoeficacia docente	Satisfacción laboral docente
		Tipo de relación	Tipo de relación
Tamaño de la clase	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria		(+)
	Media superior	(+)	(+)
Estudiantes cuya lengua materna es distinta a la(s) lengua(s) de enseñanza	Primaria	(-)	(+)
	Secundaria	(-)	(+)
	Media superior	(-)	(-)
Estudiantes con necesidades especiales	Primaria	(-)	(-)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(-)	(+)
Estudiantes de hogares con desventajas socioeconómicas	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(-)	(-)
	Media superior	(-)	(+)

Donde (+) significa una relación positiva y (-) una relación negativa, ambas estadísticamente significativas.

Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

una relación negativa y consistente en los tres niveles educativos aunque débil, entre el sentido de autoeficacia y satisfacción laboral del docente, y la condición de impartir clases a un grupo con 10% o más de estudiantes con un bajo rendimiento académico.

La condición de impartir clases a un grupo con 10% o más de estudiantes con problemas de comportamiento es una variable que se relaciona positivamente con la percepción de autoeficacia de los docentes de primaria y de educación media superior, mientras que la satisfacción laboral se relaciona negativamente en estos mismos niveles con la presencia de estudiantes con problemas de comportamiento; en contraste, su relación es positiva en educación secundaria. En todos los casos, las relaciones estadísticas fueron débiles.

Finalmente, la condición de impartir clases en un grupo con 10% o más de estudiantes talentosos presenta una relación positiva tanto con la percepción de la autoeficacia como con la de satisfacción laboral de los docentes, en los tres niveles educativos. Cabe referir que en todos los casos las relaciones fueron débiles (ver tablas 7.6 y 7.7 en los anexos).

Cuadro 7.6 Efectos de características de los estudiantes sobre la autoeficacia y la satisfacción laboral de los docentes mexicanos

Variables de composición de la clase	Nivel educativo	Autoeficacia docente	Satisfacción laboral docente
		Tipo de relación	Tipo de relación
Estudiantes con bajos resultados académicos	Primaria	(-)	(-)
	Secundaria	(-)	(-)
	Media superior	(-)	(-)
Estudiantes con problemas de comportamiento	Primaria	(+)	(-)
	Secundaria		(+)
	Media superior	(+)	(-)
Estudiantes dotados o talentosos académicamente	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)

Donde (+) significa una relación positiva y (-) una relación negativa, ambas estadísticamente significativas.

Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

7.7.3 Clima escolar y cooperación docente

Para medir el clima escolar se construyó un índice sobre la relación entre docentes y estudiantes con el fin de analizar, entre otras cosas, el interés del profesor por el bienestar de sus estudiantes, el interés por escucharlos y la interacción de ambas partes. Por otro lado, para analizar la variable *Cooperación del docente* se construyó un índice que consideró varias actividades relacionadas con la forma en que los maestros se ayudan entre sí, tales como enseñar conjuntamente, observar a otros docentes, participar en proyectos conjuntos, intercambiar materiales, etcétera.

En el cuadro 7.7 se presentan los resultados del modelo conformado por estos dos índices.³ Como puede observarse, ambas variables se relacionan de manera positiva y sistemática con la autoeficacia y la satisfacción docentes en los tres niveles educativos. Hay que precisar, sin embargo, que la fuerza de estas relaciones varía de acuerdo al caso (ver tablas 7.8 y 7.9 en los anexos).

La buena relación docente-alumno en educación primaria se asocia fuertemente con la autoeficacia del profesor, mientras que en los niveles educativos de secundaria y media superior esta asociación es moderada. Asimismo, la variable relación docente-alumno se vincula positivamente con la satisfacción laboral de los profesores: en primaria, débilmente; en secundaria, de manera fuerte, y en educación media superior, de forma moderada.

Cuadro 7.7 Efectos de características de los estudiantes sobre la autoeficacia docente y la satisfacción laboral de los docentes mexicanos

Índices	Nivel educativo	Autoeficacia docente	Satisfacción laboral docente
Índice de relación docente-alumno	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)
Índice de cooperación del docente	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)

Donde (+) significa una relación positiva y (-) una relación negativa, ambas estadísticamente significativas.

Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

En lo que respecta a la variable *Cooperación del docente*, los resultados muestran que existe una relación positiva con la autoeficacia del profesor que resultó ser fuerte en primaria y moderada en secundaria y en media superior. También mostró una relación positiva con la satisfacción laboral del maestro en primaria (débil) y en media superior (moderada); en el nivel de secundaria estas dos variables no mostraron tener relación alguna.

7.7.4 Oportunidades para participar en la toma decisiones y liderazgo escolar

En este modelo se analizaron dos variables: las oportunidades para que los docentes participen en la toma de decisiones de los centros escolares, y el liderazgo que ejerce el director de la escuela centrado en el aprendizaje de los estudiantes (liderazgo instruccional).⁴

La primera variable se midió con base en la pregunta del cuestionario de TALIS: “Esta escuela proporciona oportunidades al personal para participar activamente en la toma de decisiones de la escuela”. Las respuestas se agruparon, por un lado, en las que estaban “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” y, por otro, las que estaban en “Desacuerdo” o “Totalmente en desacuerdo”.

³ A su vez, se sumaron a dicho modelo variables de composición de clase analizadas en el apartado anterior que no se muestran en este análisis.

⁴ Además, en este modelo se agregaron variables relativas a la composición de la clase, cuyos resultados no se presentan en este apartado puesto que ya se estudiaron con antelación.

Para medir el liderazgo escolar de los directores se construyó un índice conformado por reactivos referentes al comportamiento del director: 1) “Tomé medidas para apoyar la cooperación entre profesores para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza”; 2) “Tomé medidas concretas para asegurar que los profesores tomen responsabilidad para mejorar sus habilidades de enseñanza”, y 3) “Tomé medidas concretas para asegurar que los profesores se sientan responsables de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes”.

En el cuadro 7.8 se puede apreciar que la condición de tener oportunidades para participar en la toma de decisiones de la escuela se relacionó positivamente, sólo en educación media superior, con la percepción de autoeficacia de los docentes. Asimismo, la variable de participación escolar se relacionó positivamente con el grado de satisfacción laboral de los profesores en los tres niveles educativos. Cabe señalar que todas las relaciones para este caso fueron significativas y fuertes.

Por otra parte, la variable relativa al liderazgo escolar del director sólo se relacionó positivamente con la percepción de autoeficacia docente en el nivel de primaria; no se encontraron relaciones significativas en los demás niveles educativos y tampoco se observó una relación con la satisfacción laboral docente (ver tablas 7.8 y 7.9 en los anexos).

Cuadro 7.8 Efectos de características de los estudiantes sobre la autoeficacia docente y la satisfacción laboral de los docentes mexicanos

Participación en la toma de decisiones y liderazgo escolar	Nivel educativo	Autoeficacia docente	Satisfacción laboral docente
		Tipo de relación	Tipo de relación
Esta escuela proporciona oportunidades al personal para participar activamente en la toma de decisiones de la escuela	Primaria		(+)
	Secundaria		(+)
	Media superior	(+)	(+)
Índice de liderazgo escolar	Primaria	(+)	
	Secundaria		
	Media superior		

Donde (+) significa una relación positiva y (-) una relación negativa, ambas estadísticamente significativas.
Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

7.7.5 Creencias en la enseñanza constructivista y prácticas de los docentes

En este modelo se analizaron dos variables: 1) las creencias constructivistas de los docentes, en las que se enfatiza el rol del estudiante en su propio aprendizaje, y 2) diversas prácticas de los docentes que se relacionan con el tiempo que le dedican a la enseñanza, a mantener orden en el aula y a tareas administrativas.⁵

Para medir las creencias constructivistas de los docentes se construyó un índice con reactivos de los cuestionarios TALIS que indagan sobre el tipo de actividades que realiza el profesor en clase, tales como propiciar que el estudiante investigue por su cuenta, que resuelva los problemas por sí mismo, que piense en soluciones a problemas prácticos y que enfatice más el razonamiento que la adquisición de conocimientos.

El cuadro 7.9 muestra que las creencias de enseñanza constructivista tienen una relación positiva con las variables de autoeficacia de los docentes en los tres niveles educativos, con una relación fuerte en primaria y moderada en secundaria y media superior. Asimismo, las creencias en la enseñanza constructivista también se relacionan positivamente con la satisfacción laboral de los profesores: débil en primaria, y moderada en secundaria y media superior.

⁵ Además, en este modelo se agregaron variables relativas a la composición de la clase cuyos resultados no se presentan en este apartado pues ya se estudiaron con antelación.

Cuadro 7.9 Efectos significativos de las creencias de enseñanza constructivista y prácticas de los docentes sobre la autoeficacia y la satisfacción laboral

Creencias de enseñanza constructivista y prácticas docentes	Nivel educativo	Autoeficacia docente	Satisfacción laboral docente
		Tipo de relación	Tipo de relación
Creencias de enseñanza constructivista de los docentes	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)
Número total de horas a la semana dedicadas a la enseñanza	Primaria	(+)	
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)
Proporción de tiempo de clase dedicado a mantener el orden	Primaria		(-)
	Secundaria	(+)	(-)
	Media superior	(-)	(-)
Proporción de tiempo de clase dedicado a tareas administrativas	Primaria		(-)
	Secundaria	(-)	(-)
	Media superior	(-)	

Donde (+) significa una relación positiva y (-) una relación negativa, ambas estadísticamente significativas.

Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Por otra parte, en cuanto al tiempo que le dedican los docentes a las actividades en clase, los resultados muestran que la cantidad de horas dedicadas a la enseñanza se relaciona positivamente con la autoeficacia docente en los tres niveles educativos, y también con la satisfacción laboral de los profesores de secundaria y media superior. Cabe aclarar que en todos los casos las relaciones resultaron débiles (ver tabla 7.10).

Por otro lado, la proporción de tiempo de clase dedicado a mantener orden no tiene una relación claramente definida, no se relaciona con la autoeficacia de docentes en primaria, lo hace positivamente en secundaria y negativamente en educación media superior. A su vez, esta variable presenta relaciones negativas con la satisfacción laboral de los docentes en los tres niveles educativos. En todos los casos las relaciones resultaron débiles.

Finalmente, en cuanto a la proporción de tiempo de clase que los docentes le dedican a tareas administrativas, los resultados muestran relaciones negativas con la variable de autoeficacia en educación secundaria y media superior. Por su parte, el tiempo invertido en actividades administrativas también se relaciona negativamente con la satisfacción laboral de los docentes en los niveles de primaria y de secundaria. Las relaciones en estos casos resultaron moderadas (ver tablas 7.10 y 7.11 en los anexos).

7.7.6 Desarrollo profesional docente

En este modelo se analizaron seis variables relacionadas con el desarrollo profesional docente, a saber: “Participación en programas formales de inducción”; “Participación en actividades informales de inducción”; “Profesores que tienen designado un tutor”; “Profesores que sirven como tutores”; “Participación en tutorías u observación de colegas”, y “Participación en cursos/talleres, conferencias o seminarios de educación”. Los resultados que se presentan en el cuadro 7.10 permiten apreciar que en conjunto estas variables tienen una relación positiva, pero muy escasa y dispersa, con la percepción que tienen los profesores de su autoeficacia y de su satisfacción en el trabajo, en los tres niveles educativos (ver tablas 7.12 y 7.13 en los anexos). La participación en programas formales de inducción tiene relaciones positivas con la autoeficacia en los niveles educativos de primaria y media superior, y con la satisfacción laboral en los niveles de secundaria y media superior.

Cuadro 7.10 Efectos significativos de variables de desarrollo profesional de los docentes sobre la autoeficacia docente y satisfacción laboral docente

Variables de desarrollo profesional de los docentes	Nivel educativo	Autoeficacia docente	Satisfacción laboral docente
		Tipo de relación	Tipo de relación
Participación en programas formales de inducción	Primaria	(+)	
	Secundaria		(+)
	Media superior	(+)	(+)
Participación en actividades informales de inducción	Primaria		
	Secundaria		(+)
	Media superior	(+)	
Profesores que tienen designado un tutor	Primaria		
	Secundaria		
	Media superior		
Profesores que sirven como tutores	Primaria		
	Secundaria	(+)	
	Media superior		
Participación en tutorías u observación de colegas, como parte de un acuerdo formal de la escuela	Primaria		
	Secundaria	(+)	
	Media superior		
Participación en cursos/talleres, conferencias o seminarios de educación	Primaria		
	Secundaria		
	Media superior		

Donde (+) significa una relación positiva y (-) una relación negativa, ambas estadísticamente significativas.

Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Por su parte, la participación en actividades informales de inducción mostró tener relación sólo con la autoeficacia en la educación media superior y la satisfacción laboral en el nivel de secundaria. Asimismo, las variables relativas a que los docentes tengan designado un tutor y a haber participado en cursos, talleres y seminarios no se relacionaron con ninguna de las dos variables de autoeficacia y satisfacción laboral en los tres niveles educativos. Finalmente, las dos variables concernientes a que los docentes hagan la función de tutores y a la participación en tutorías u observación de colegas se relacionaron sólo con la variable de autoeficacia en el nivel de secundaria. Es importante destacar que las relaciones descritas anteriormente resultaron fuertes en la mayoría de los casos (ver tablas 7.12 y 7.13 en los anexos).

7.7.7 Relación de variables de retroalimentación y evaluación docente con autoeficacia y satisfacción laboral

Los resultados que se presentan en el cuadro 7.11 corresponden a seis modelos independientes para cada variable; cuatro de ellas se encuentran directamente relacionadas con la retroalimentación proporcionada a los docentes, y las otras dos se relacionan con algunos aspectos de evaluación. En todos los casos las variables se dicotomizaron.

Los resultados de los análisis de regresión muestran que los docentes de escuelas primarias que reportaron recibir retroalimentación como resultado de la observación directa de su enseñanza en el salón de clases⁶ tienden a mostrar mayores niveles de autoeficacia. Asimismo dicha variable se relacionó con la satisfacción laboral de los docentes en los tres niveles educativos.

⁶ Variable dicotómica donde la categoría de referencia es inferior a dos evaluadores.

Por otra parte, los docentes de los tres niveles educativos que recibieron en alguna ocasión retroalimentación sobre su enseñanza por medio de encuestas de los estudiantes⁷ muestran tener un mejor nivel de autoeficacia. La variable de retroalimentación también se relaciona positivamente con la satisfacción laboral de los docentes de secundaria y de educación media superior.

Por su parte, la condición de que los docentes reciban alguna retroalimentación como resultado del análisis de las calificaciones de las pruebas de sus estudiantes no se relaciona con la percepción de su autoeficacia, pero sí con el nivel de satisfacción laboral de los profesores de escuelas primarias.

Cuadro 7.11 Efectos significativos de variables de retroalimentación y evaluación a los docentes sobre su autoeficacia docente y satisfacción laboral docente

Variables de retroalimentación y evaluación a los docentes	Nivel educativo	Autoeficacia docente	Satisfacción laboral docente
		Tipo de relación	Tipo de relación
Retroalimentación como resultado de la observación directa de su enseñanza en el salón de clases	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria		(+)
	Media superior		(+)
Retroalimentación obtenida por encuestas de los estudiantes sobre su enseñanza	Primaria	(+)	
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)
Retroalimentación como resultado del análisis de las calificaciones de las pruebas de estudiantes	Primaria		(+)
	Secundaria		
	Media superior		
Énfasis en la retroalimentación docente, en el comportamiento del estudiante y en el manejo de la clase	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	
La evaluación y retroalimentación de los(las) profesores(as) tiene impacto en la forma en que se enseña en el salón de clases	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria		(+)
	Media superior		(+)
La evaluación y retroalimentación de los(las) profesores(as) se lleva a cabo principalmente para cumplir con los requisitos administrativos	Primaria		(-)
	Secundaria	(-)	(-)
	Media superior		(-)

Donde (+) significa una relación positiva y (-) una relación negativa, ambas estadísticamente significativas.

Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Ahora bien, los docentes que reportaron recibir alguna vez retroalimentación sobre el comportamiento de sus estudiantes y sobre el manejo de clase⁸ tienden a presentar mejores niveles de autoeficacia en los tres niveles educativos. Asimismo, esta variable de retroalimentación se relaciona positivamente con la satisfacción laboral docente en primaria y en secundaria, pero no en media superior.

Por otra parte, los docentes que afirman que la evaluación y retroalimentación de los profesores tiene impacto en la forma en que se enseña en el salón de clases⁹ tienden a presentar un menor nivel de autoeficacia, lo que ocurre solamente en el nivel de secundaria. Asimismo, esta variable se relaciona positivamente con la satisfacción laboral de los docentes en los tres niveles educativos.

⁷ Variable dicotómica cuya categoría de referencia es "Docentes que nunca recibieron retroalimentación acerca de su enseñanza con base en los resultados de encuestas a sus estudiantes".

⁸ Variable dicotómica cuya categoría de referencia es "Docentes que nunca recibieron retroalimentación con base en los resultados de las pruebas a estudiantes".

⁹ Variable dicotómica cuya categoría de referencia es "Maestro de acuerdo o totalmente de acuerdo con que en su escuela la evaluación de los profesores y la retroalimentación tienen poco impacto sobre la forma en que los maestros enseñan en el aula".

Finalmente, los docentes que señalaron que la evaluación y retroalimentación se lleva a cabo principalmente para cumplir con requisitos administrativos¹⁰ sólo en educación secundaria son más propensos a tener un menor grado de autoeficacia. Esta variable se relaciona positivamente con la satisfacción laboral de los docentes en los tres niveles educativos (ver tablas 7.14 y 7.15 en los anexos).

7.7.8 Relación de las prácticas colaborativas de los docentes con la autoeficacia y satisfacción laboral

En este apartado se presenta un modelo conformado por cuatro variables relacionadas con algunas prácticas colaborativas de los docentes. El cuadro 7.12 presenta los resultados obtenidos de dicho modelo, donde puede observarse, en casi la totalidad de los casos, que los docentes de los tres niveles educativos dijeron: 1) enseñar en forma conjunta como equipo en la misma clase cinco veces al año o más; 2) observar las clases de otros profesores y proporcionar retroalimentación cinco veces al año o más; 3) participar en actividades conjuntas con diferentes clases y diferentes grupos de edad cinco veces al año o más, y 4) participar en actividades colaborativas de aprendizaje cinco veces al año o más. Sólo en la tercera de estas actividades no se observó una relación significativa con la satisfacción laboral de los docentes de primaria. Conviene señalar que en la mayoría de los casos las relaciones entre las variables fueron débiles (ver tablas 7.16 y 7.17 en los anexos).

Cuadro 7.12 Efectos significativos de las prácticas colaborativas de los docentes sobre su autoeficacia y satisfacción laboral

Prácticas colaborativas de los docentes	Tipo educativo	Autoeficacia docente	Satisfacción laboral docente
		Tipo de relación	Tipo de relación
Enseño en forma conjunta como equipo en la misma clase 5 veces al año o más	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)
Observo las clases de otros profesores y proporciono retroalimentación 5 veces al año o más	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)
Participo en actividades conjuntas con diferentes clases y diferentes grupos de edad 5 veces al año o más	Primaria	(+)	
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)
Participo en actividades colaborativas de aprendizaje 5 veces al año o más	Primaria	(+)	(+)
	Secundaria	(+)	(+)
	Media superior	(+)	(+)

Donde (+) significa una relación positiva y (-) una relación negativa, ambas estadísticamente significativas.

Nota: para conocer las categorías de referencia de cada variable ver tabla correspondiente en los anexos.

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

¹⁰ Variable dicotómica cuya categoría de referencia es "Maestro en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que en su escuela la evaluación de los profesores y los comentarios se hacen en gran parte para cumplir con los requisitos administrativos".

7.8 Síntesis de resultados y conclusiones

Sin duda, la medición de variables del contexto escolar relacionadas con los docentes, los directivos y la escuela en su conjunto es relevante para la toma de decisiones en materia educativa, sobre todo si se muestra evidencia de que éstas tienen alguna relación con el éxito profesional de los docentes, como en el caso de la eficacia y la satisfacción laboral de los profesores. Por ello, el propósito central en este capítulo fue investigar las relaciones existentes entre estas dos variables y algunas otras. A continuación se presenta una síntesis de los resultados más relevantes.

Con base en los análisis realizados se infiere que los docentes de educación media superior se perciben más autoeficaces en actividades relacionadas con la enseñanza y la gestión en el aula, mientras que los docentes de escuelas primarias se consideran más autoeficaces ante el compromiso con los estudiantes. En comparación con los docentes de los países TALIS, los de las secundarias de México se consideran más autoeficaces en relación con la enseñanza y el compromiso con los estudiantes. No obstante, los profesores internacionales de secundaria se perciben con mayor eficacia en la gestión en el aula.

Respecto a la satisfacción en el trabajo actual, por un lado, los docentes de primaria fueron los que en mayor proporción afirmaron que les gustaría cambiarse de escuela (aspecto que puede denotar insatisfacción laboral). En contraste, un porcentaje mayor de docentes de este nivel educativo recomendaría la escuela en la que labora como un buen lugar para trabajar, y dice encontrarse satisfecho con su trabajo en el centro escolar. Por su parte, los docentes de educación media superior son los que en mayor porcentaje afirmaron que disfrutan trabajar en sus escuelas. En general, los docentes de secundaria mostraron los porcentajes más bajos en los aspectos relacionados con satisfacción laboral.

Asimismo, los resultados muestran que un mayor porcentaje de docentes de media superior está satisfecho con su profesión, mientras que la menor proporción de profesores en esta misma situación se encuentra en primaria. A su vez, los docentes de secundaria de los países TALIS se encuentran más satisfechos en dichos aspectos que los profesores mexicanos del mismo nivel educativo. Por otro lado, los docentes de educación media superior son los que en mayor proporción perciben que su profesión es valorada por la sociedad. Cabe hacer notar que, en comparación con la opinión de los docentes de los países TALIS, los docentes mexicanos de escuelas secundarias reportan que su profesión es valorada en mayor medida por la sociedad.

Las variables escolares que muestran tener relaciones significativas y considerables con la autoeficacia y la satisfacción laboral en los tres niveles fueron: contar con cinco años de experiencia o más, haberse formado en la profesión docente, tener una buena relación docente-alumno, creer en la enseñanza constructivista y la cantidad total de horas a la semana dedicadas a la enseñanza. Asimismo, suelen presentar una mejor autoeficacia y mayor satisfacción laboral los docentes de los tres niveles educativos que reportaron realizar cinco veces o más al año las siguientes actividades: enseñar en forma conjunta como equipo en la misma clase; observar las clases de otros profesores y proporcionar retroalimentación, y participar en actividades colaborativas de aprendizaje.

En contraste, suelen presentar una mejor autoeficacia y mayor satisfacción laboral los docentes que reportaron que 10% o más de su clase se conforma de estudiantes con problemas de comportamiento y, a su vez, de estudiantes con bajos resultados académicos.

Por otro lado, el tamaño de la clase y las oportunidades que brinda la escuela para participar en las decisiones inciden favorablemente en la satisfacción laboral de los docentes; la primera variable presenta una asociación débil, y la segunda, fuerte. Los docentes que reportaron recibir retroalimentación como resultado de la observación directa de su enseñanza en el salón de clases, y que a su vez expresan que la evaluación y retroalimentación influyen en la forma en que enseñan en el salón de clases, tienden a presentar también una mayor satisfacción laboral. Las asociaciones entre estas variables fueron fuertes. Por el contrario, los profesores que le dedican mayor proporción de tiempo de clase a mantener el orden tienden a presentar una menor satisfacción laboral. Lo mismo ocurre con aquellos que afirman que la evaluación y retroalimentación se lleva a cabo principalmente para cumplir con requisitos administrativos.

Por otra parte, los docentes que reportaron recibir retroalimentación en relación con el comportamiento del estudiante y con el manejo de la clase tienen una mejor percepción de su autoeficacia, asociación que resultó fuerte. Finalmente, cabe destacar que el hecho de que los docentes tengan asignado un tutor y que participen en cursos/talleres, conferencias o seminarios de educación no se relaciona con su percepción de eficacia ni con su satisfacción laboral.

Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- Brief, A.P., y Weiss, H.M. (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 279-307.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., y Thomas, H. (2005). Teacher Job Satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25, pp. 455-471.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., y 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), pp. 473-490.
- Chitarroni, H. (2002). *La regresión logística*. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales-Facultad de Ciencias Sociales-Universidad del Salvador. Recuperado de: <http://racimo.usal.edu.ar/83/1/Chitarroni17.pdf>
- Crossman, A., y Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, pp. 29-46.
- Dinham, S., y Scott, C. (1998). A Three-Domain Model of Teacher and School Executive Career Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, pp. 362-378.
- Etxeberria, J. (2007). *Regresión múltiple* (Cuadernos de Estadística). Madrid: La Muralla.
- Holzberger, D., Philipp, A., y Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., y Patton, G.K. (2001). The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127(3), pp. 376-407.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S. Wong, I.Y.F., y Georgiou, T. (2009). Exploring the Validity of a Teachers' Self-efficacy Scale in Five Countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), pp. 67-76.
- Klassen, R.M., y Chiu, M.M. (2010). Effect on Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), pp. 741-756.
- Klassen, R.M., Usher, E.L., y Bong, M. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-cultural Context. *Journal of Experimental Education*, 78, pp. 464-486.
- Liu, X.S., y Ramsey, J. (2008). Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 1173-1184.
- Locke, E. (1969). What is Job Satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, pp. 309-336.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- (2013). *Cuestionario del profesor primaria: versión para el estudio principal*. Español. México.
- (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Price, H., y Collett, J. (2012). The Role of Exchange and Emotion on Commitment: A Study Using Teachers. *Social Science Research*, 41, pp. 1469-1479.

- Skaalvik, E.M., y 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), pp. 611-625.
- Somech, A., y Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, pp. 555-577.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), pp. 783-805.
- ____ y Woolfolk-Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), pp. 944-956.
- ____ y Barr, M. (2004). Fostering Student Achievement: The Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), pp. 187-207.
- ____, Woolfolk-Hoy, A., y Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, pp. 202-248.
- Wolters, C.A. y Daugherty, S.G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 181-193.
- Woolfolk-Hoy, A., y Burke, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 343-356.

Escuelas telesecundarias

Juan Carlos Pérez Morán, Karla María Díaz López, Sofía Contreras Roldán,
Verónica Medrano Camacho, Claudia Navarro Corona

El propósito de este capítulo es proporcionar información sobre algunas características de los docentes, directores y escuelas telesecundarias de México, así como explorar las opiniones, percepciones y creencias de los profesores y directores de esta modalidad educativa sobre las condiciones laborales y el ambiente de aprendizaje de sus centros de trabajo. Asimismo, tiene el propósito de comparar las características de las telesecundarias con las de las secundarias presenciales: generales, técnicas y privadas.

El capítulo se conforma por seis apartados. En el primero, se hace una breve caracterización de la modalidad para contextualizar al lector sobre este tipo de servicio educativo. En el segundo apartado se muestran particularidades demográficas de los docentes, particularidades de su educación formal y experiencia laboral, así como las características de las escuelas con particular énfasis en sus recursos materiales y humanos, su composición estudiantil, su nivel de autonomía y su clima escolar. Además, se describen las actividades de desarrollo profesional, los temas y el acompañamiento que los docentes reciben de algún tutor.

En el tercer apartado se describen algunas características de los directores, de su educación formal, las actividades de desarrollo profesional, el tipo de liderazgo que ejercen y la satisfacción en el trabajo, así como las condiciones desafiantes con las que se enfrenta la escuela a su cargo. En el cuarto apartado, se exploran diferentes aspectos de la evaluación docente, en especial los relacionados con los evaluadores, con las fuentes y métodos de evaluación y con la retroalimentación a los docentes. Además se explora la percepción de los docentes respecto al impacto de la evaluación y la retroalimentación que reciben en sus escuelas.

En el quinto apartado se describen las creencias y concepciones que tienen los docentes mexicanos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, así como los tipos de práctica pedagógica que con mayor frecuencia llevan a cabo en el aula. Finalmente, en el sexto y último apartado se presenta una síntesis de los resultados de mayor importancia reportados en el capítulo.

8.1 Antecedentes de las telesecundarias

Con el propósito de aumentar la capacidad y la cobertura del servicio educativo de secundaria y dar atención educativa a las poblaciones asentadas en lugares alejados de las manchas urbanas, en 1969 el sistema educativo mexicano introdujo la telesecundaria (Zorrilla, 2004). Por lo general, las telesecundarias atienden la demanda educativa de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, por lo que se ubican principalmente en comunidades rurales o de alta marginación. Este tipo de servicio educativo se distingue por hacer uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos) (INEE, 2014).

La telesecundaria posee características contextuales, estructurales y pedagógicas distintas a las del resto de las secundarias agrupadas, para los fines de este estudio, en escuelas generales y técnicas tanto públicas como privadas (referidas como presenciales). Las telesecundarias generalmente carecen de estructuras *completas*, ya que sus directores suelen ser profesores de grupo asignados en comisión a la función directiva. La organización es semejante a la de las escuelas primarias, ya que es un profesor quien atiende a los estudiantes en todas las asignaturas (Navarro, 2014). En el cuadro 8.1 se sintetizan algunas características de tres modalidades de educación secundaria que permiten comparar el contexto de las telesecundarias con el de las generales y las técnicas.

Cuadro 8.1 Características de las modalidades de educación secundaria

Modalidades	Características		
	Propósito	Ubicación	Personal docente
Telesecundaria	Atención a jóvenes de comunidades rurales con menos de 2 500 habitantes	Predominantemente rural	Un maestro por grupo; se utiliza parcialmente el currículo nacional para la educación secundaria
Secundaria general	Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria	Predominantemente urbana	Un maestro por asignatura establecida en el currículo nacional
Secundaria técnica	Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria. Ofrece un acercamiento sistémico a la educación tecnológica y a un ámbito particular mediante talleres	Urbana, semiurbana y rural	Un maestro por asignatura establecida en el currículo nacional, y el personal necesario para las actividades tecnológicas que imparta el plantel

Fuente: Adaptado de SEP, 2006, p. 46.

Desde su creación, la matrícula de telesecundaria ha crecido considerablemente. Así, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014), en el ciclo escolar 2012-2013 esta modalidad atendió a 1 318 288 estudiantes, que representan 21% de la matrícula nacional de educación secundaria. En ese momento existían 18 326 telesecundarias, que representaban 49% de los planteles de secundaria del país. Del total de telesecundarias 7.5% eran unitarias, es decir, 3 404 escuelas operaban con una organización escolar incompleta, donde uno o dos docentes atendían a los tres grados de este nivel educativo.

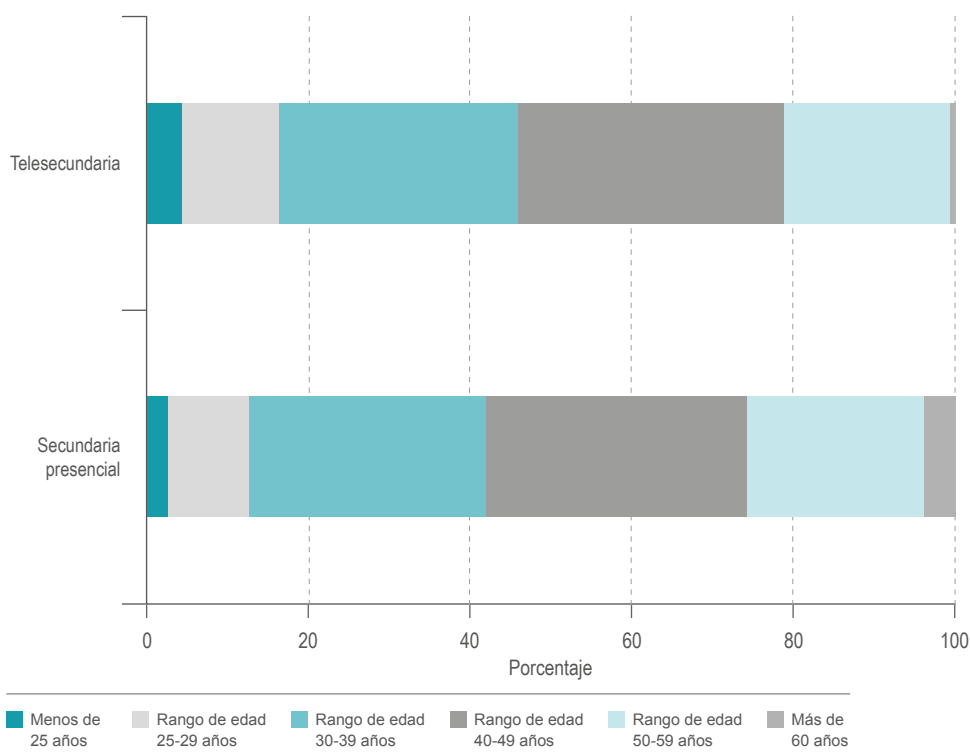
8.2 Características de los profesores y de las escuelas telesecundarias en México

8.2.1 Características demográficas: sexo y edad de los docentes

En cuanto al porcentaje de docentes según su género y edad, no se encontraron grandes diferencias entre los de telesecundaria y secundaria presencial. En lo referente al género, se observó que 48% de los docentes de telesecundaria son mujeres, cifra ligeramente menor que la de secundaria

Gráfica 8.1

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial por grupo de edad



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

presencial (54%). En relación con la edad de los profesores, en la gráfica 8.1 se observa que más de la mitad se encuentra en los grupos de edad de 30-39 y 40-49 años. Por otra parte, el promedio de edad reportado por los docentes de telesecundaria es de 40.6 años, un poco menor al reportado por los docentes de secundarias presenciales, que es de 42.1 años (ver tabla 2.1a en los anexos).

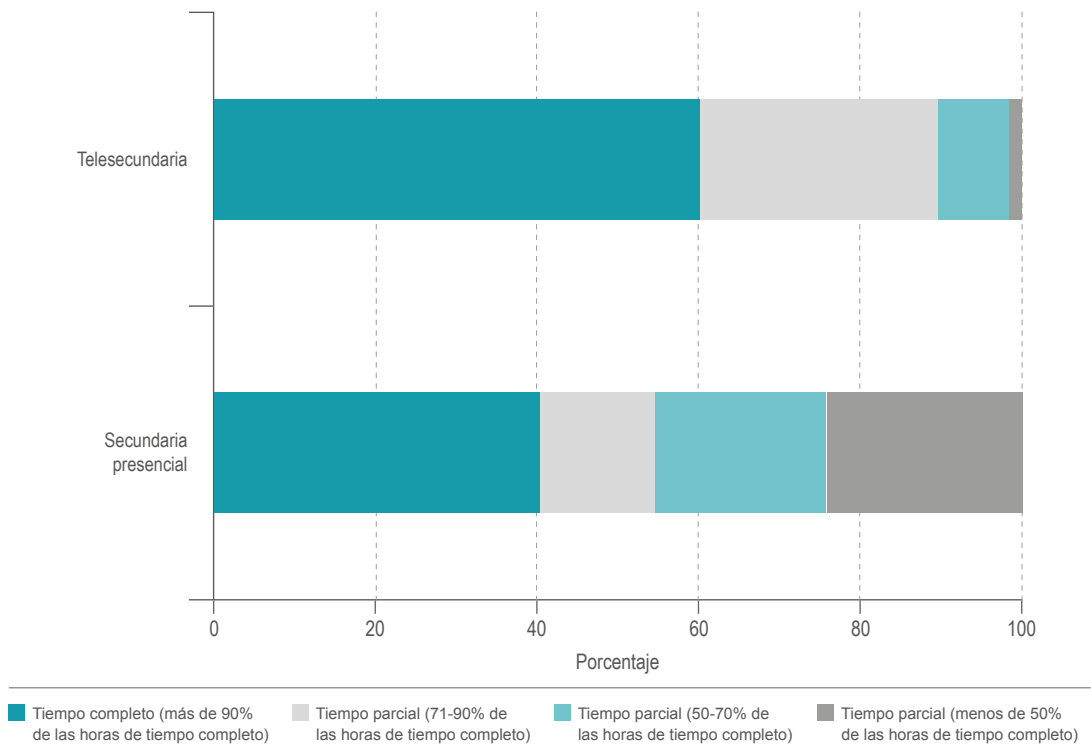
8.2.2 Situación en el empleo y experiencia laboral de los de los docentes

La gráfica 8.2 examina la proporción de docentes de acuerdo con su situación laboral. Puede decirse que 6 de cada 10 docentes de telesecundaria y 4 de cada 10 de secundarias presenciales reportan tener tiempo completo¹ (ver tabla 2.7a en los anexos). Sin embargo, 9 de cada 10 docentes de telesecundaria y 8 de cada 10 de secundarias presenciales reportan trabajar tiempo parcial por falta de posibilidades para hacerlo de tiempo completo (ver gráfica 8.3). Asimismo, la gráfica 8.4 muestra el porcentaje de docentes de telesecundaria y secundarias presenciales que reporta tener un nombramiento fijo por un periodo de más de un ciclo escolar o de un ciclo escolar o menos (ver tabla 2.8a y 2.8b en los anexos). Aquí puede apreciarse que el mayor porcentaje de docentes que reporta tener un empleo permanente corresponde a los docentes de telesecundaria (87 frente a 76%).

Por su parte, la gráfica 8.5 muestra el promedio de años de experiencia laboral de los profesores: 1) como docentes en la escuela donde trabajan, 2) como docentes en general y 3) en otros roles educativos. Como se observa, los docentes de secundarias presenciales tienen en promedio mayor experiencia laboral en la profesión que los maestros de telesecundarias. Aunque estas diferencias no son muy grandes en los años de experiencia como docente, sí lo son en los años de experiencia en la escuela en la que actualmente imparten clases: 6.5 años frente a 11.3 años de las secundarias presenciales (ver las tablas 2.9 y 2.10 en los anexos).

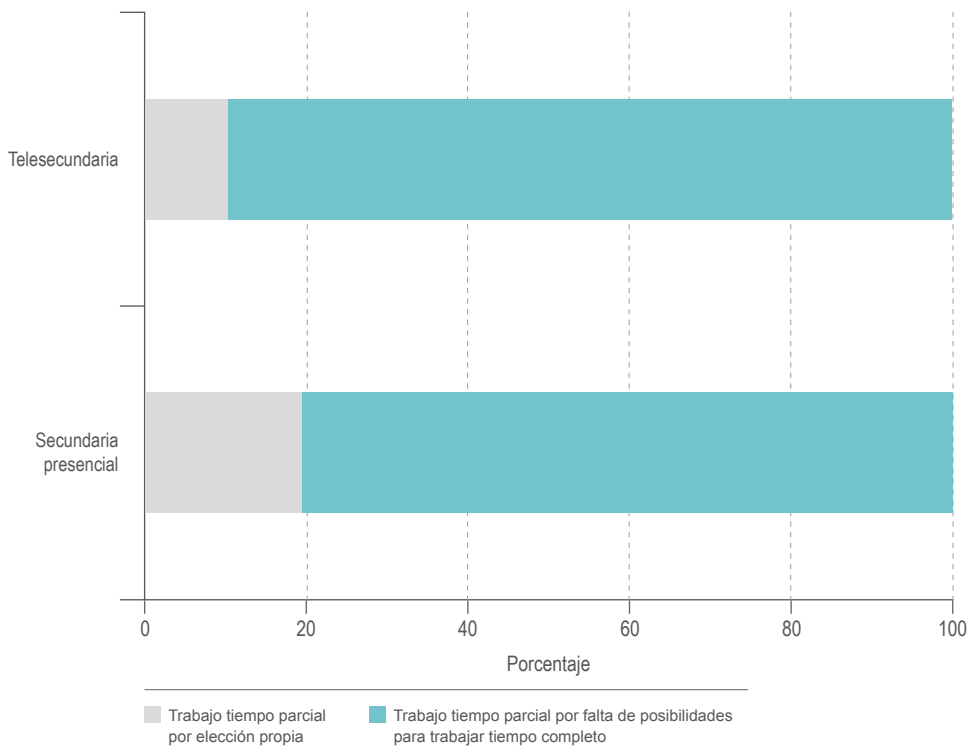
¹ Definido como más de 90% de las horas de tiempo completo.

Gráfica 8.2 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que están empleados tiempo completo o tiempo parcial



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

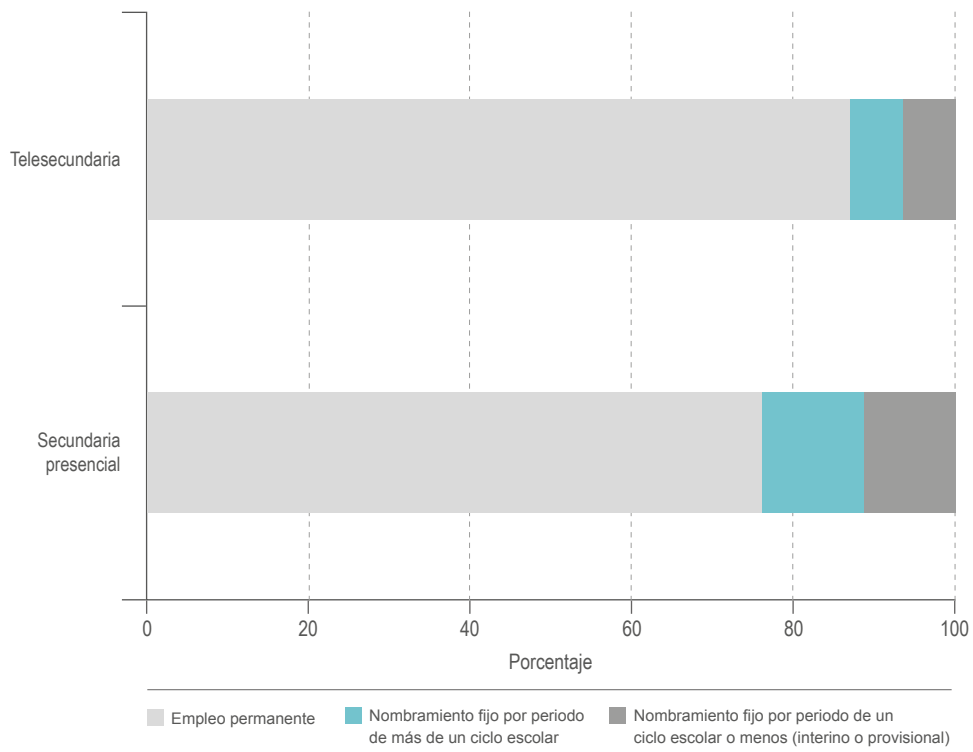
Gráfica 8.3 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial según la razón por la que laboran tiempo parcial



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 8.4

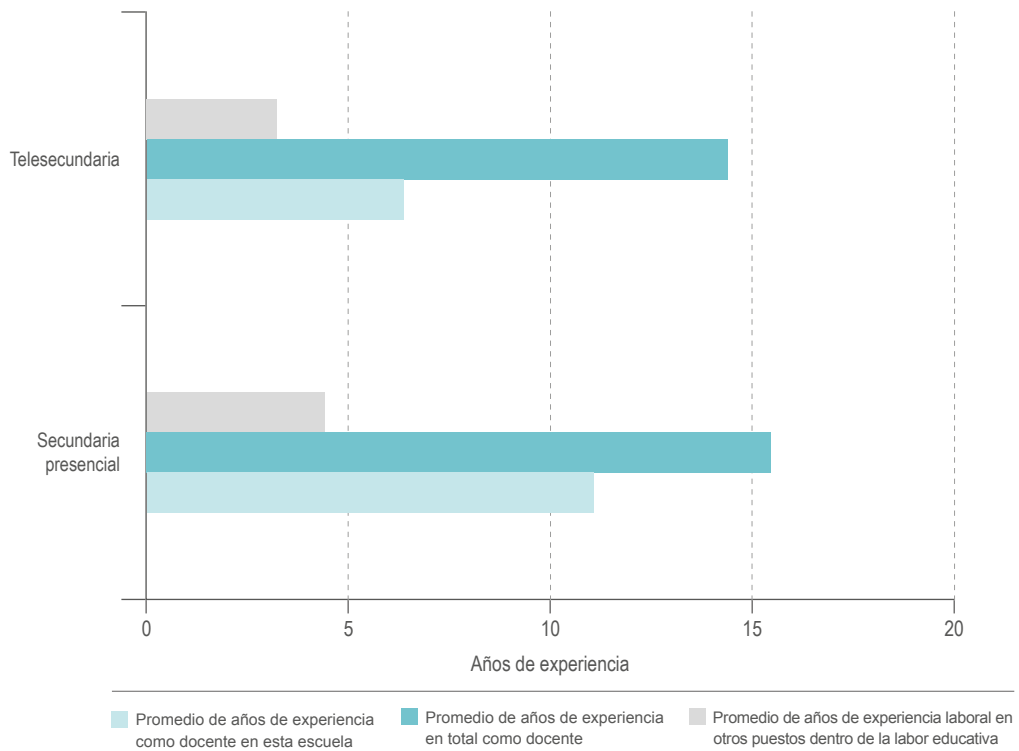
Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial, según su situación laboral



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 8.5

Promedio de años de experiencia laboral de los profesores de telesecundaria y secundaria presencial



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

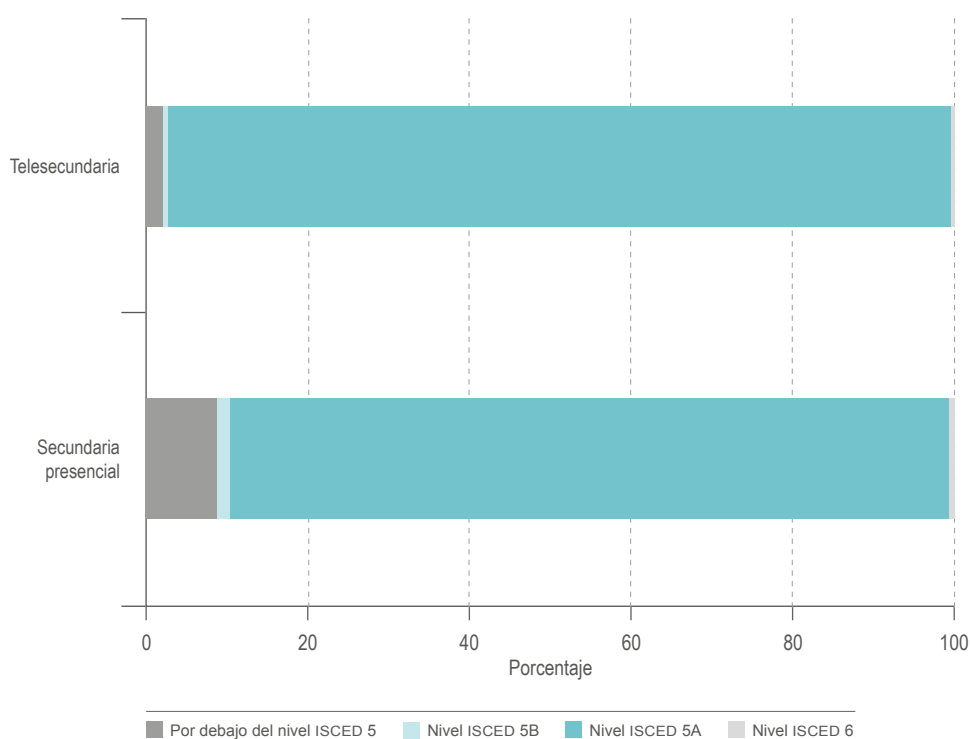
8.2.3 Educación formal y actividades formativas para el desarrollo profesional de los docentes

En relación con la educación y la formación de los docentes, en la gráfica 8.6 puede observarse que el mayor porcentaje de los profesores de telesecundaria (97%) reporta encontrarse en el nivel ISCED 5A (licenciatura o maestría), proporción más alta que la registrada por los docentes de modalidad presencial (89%) (ver tabla 2.2a y 2.2b en los anexos).

Por otro lado, un mayor porcentaje de docentes de modalidad presencial reporta haber recibido una educación formal que incluyó elementos de didáctica, práctica en el salón de clases y enseñanza sobre los contenidos de la asignatura a su cargo. Por ejemplo, mientras que 67% de los docentes de secundarias presenciales reportó que en su educación formal se incluyeron elementos sobre la enseñanza de las asignaturas que imparte, en el caso de los maestros de telesecundaria sólo fue así en 39% de los casos (ver tabla 2.3 en los anexos).

Gráfica 8.6

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial por nivel de educación

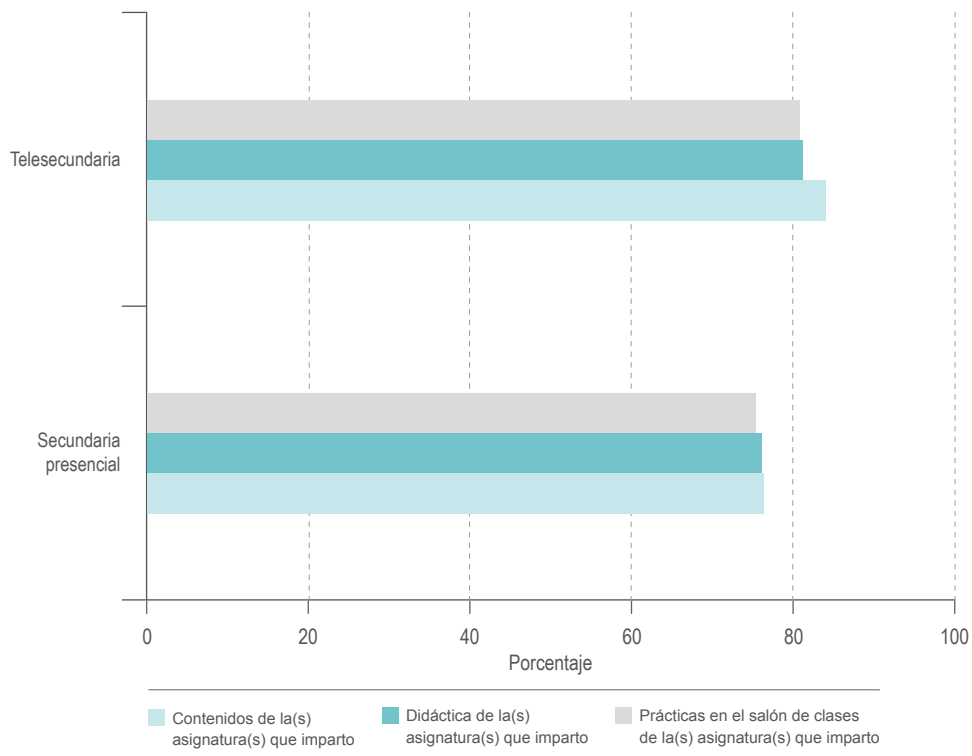


Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

En contraste, como se muestra en la gráfica 8.7, los docentes de telesecundarias se perciben mejor preparados que los profesores de las secundarias presenciales en los tres rubros analizados en capítulos anteriores: contenidos (84 frente a 76%), didácticas (81 frente a 76%) y prácticas en el aula (81 frente a 75%) (ver tabla 2.4 en los anexos).

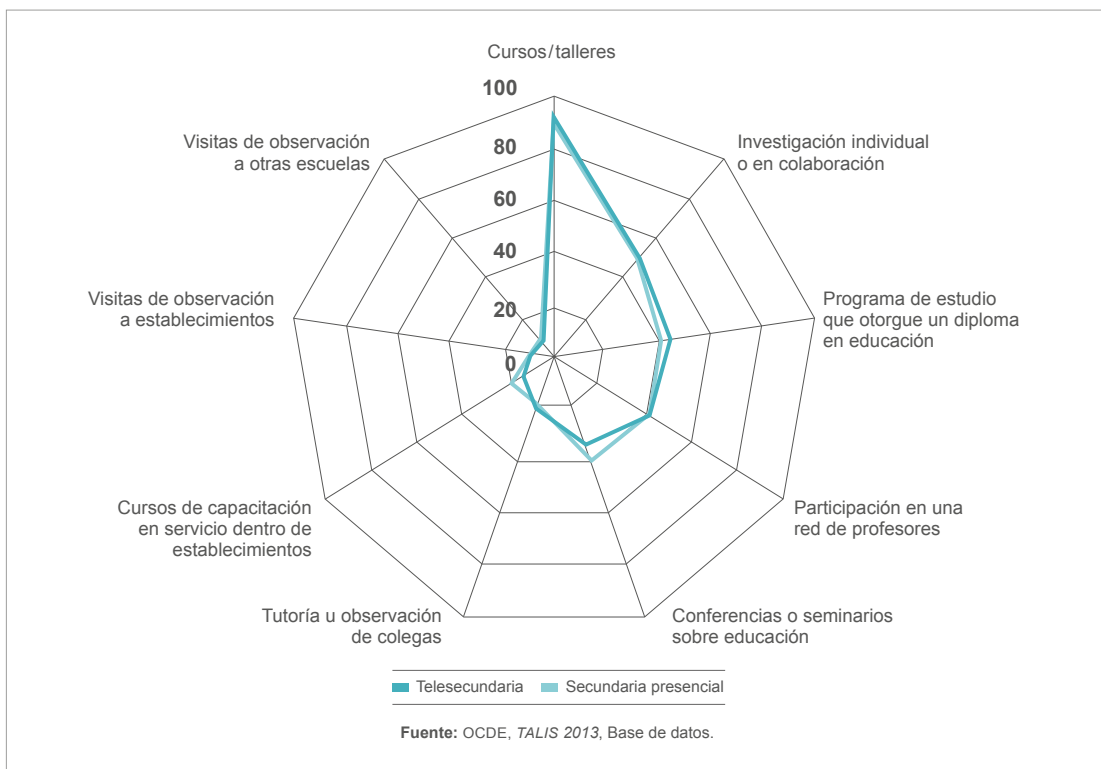
Por otra parte, la gráfica 8.8 presenta el porcentaje de docentes que reportan haber participado durante los últimos 12 meses en actividades de desarrollo profesional. Aquí se observa que los profesores de telesecundarias y de modalidad presencial tienen el mismo comportamiento. Las tres actividades de mayor demanda son: los cursos o talleres (93 y 90%, respectivamente), las actividades de investigación (53 y 49%) y los programas que otorgan algún diploma (46 y 43%). Las actividades con menos demanda son las visitas de observación a otras escuelas (9 y 11%) y los cursos de capacitación en el plantel (14 y 19%) (ver tabla 4.4a en los anexos).

Gráfica 8.7 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que reportan sentirse “Bien” o “Muy bien” preparados en los contenidos, didáctica y prácticas en el aula de la(s) asignatura(s) que actualmente enseñan



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

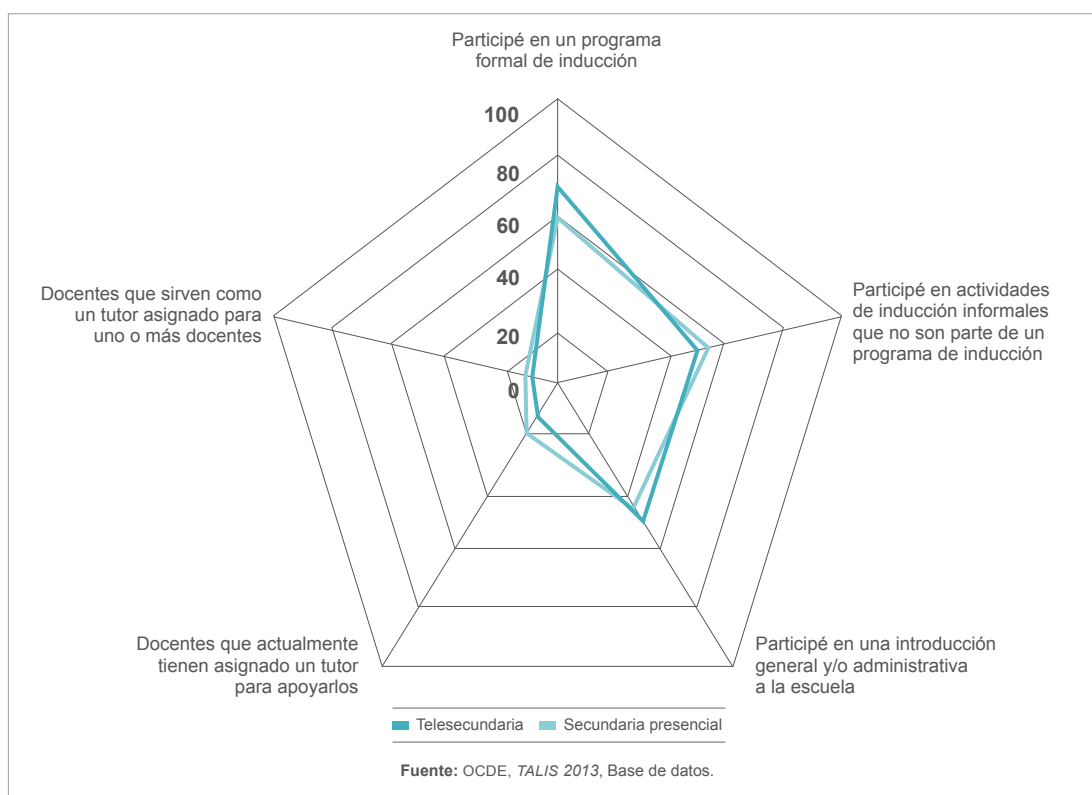
Gráfica 8.8 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que reportan su participación en actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

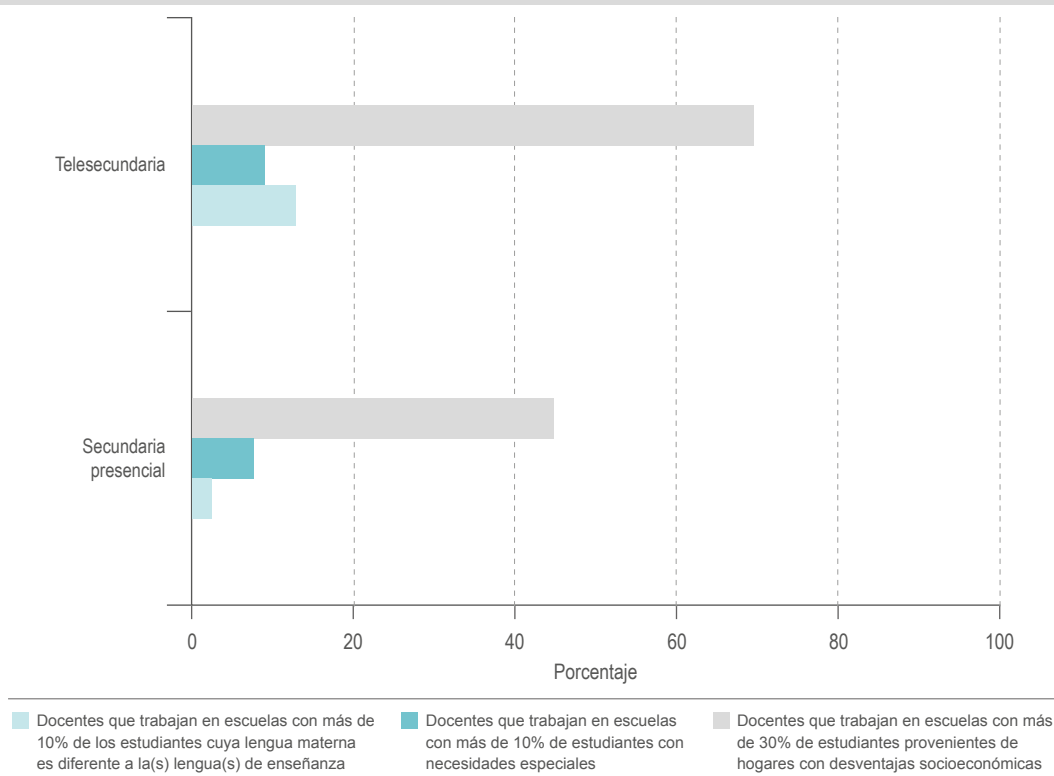
Por otro lado, en la gráfica 8.9 se muestra la proporción de docentes que participaron en programas de inducción y actividades de tutoría durante su primer empleo como profesores. Como en el caso anterior, no se aprecian grandes diferencias entre los docentes de ambos tipos de escuela, sin embargo, los de telesecundarias tienen una mayor participación en programas formales de inducción que los de escuelas presenciales (66 frente a 57%). De igual forma, es interesante observar que muy pocos docentes de ambas modalidades reportan participar actualmente en actividades de tutoría o tener un tutor para apoyarlos (aproximadamente, 1 de cada 10) (ver tablas 4.10a y 4.11 en los anexos).

Gráfica 8.9 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que reportaron participar en un programa de inducción durante su primer empleo regular como profesores, y porcentaje de docentes que reportaron participar en actividades de tutoría



8.2.4 Docentes que trabajan en escuelas desafiantes

Como ya se comentó en capítulos anteriores, TALIS definió tres tipos de desafíos con los que se enfrentan los docentes en la enseñanza: estudiantes con desventaja socioeconómica, con necesidades especiales y con una lengua materna diferente a la de instrucción. La gráfica 8.10 muestra los siguientes resultados: primero, 7 de cada 10 docentes de telesecundarias reportan trabajar en escuelas con más de 30% de estudiantes provenientes de hogares con desventajas socioeconómicas, mientras que esto sucede con 45% de los docentes de secundarias presenciales; segundo, 1 de cada 10 maestros de telesecundaria trabaja en escuelas con más de 10% de estudiantes con necesidades especiales, mientras que en las secundarias presenciales esto sucede sólo en 7.6% de los casos, y tercero, en las telesecundarias 13% de los profesores reporta trabajar en escuelas con más de 10% de estudiantes cuya lengua materna es diferente a la de enseñanza, mientras que únicamente 2 de cada 100 docentes de escuelas presenciales dijeron estar en esa situación (ver tablas 2.11, 2.12 y 2.13 en los anexos).



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

8.2.5 Tipo de escuela y composición escolar

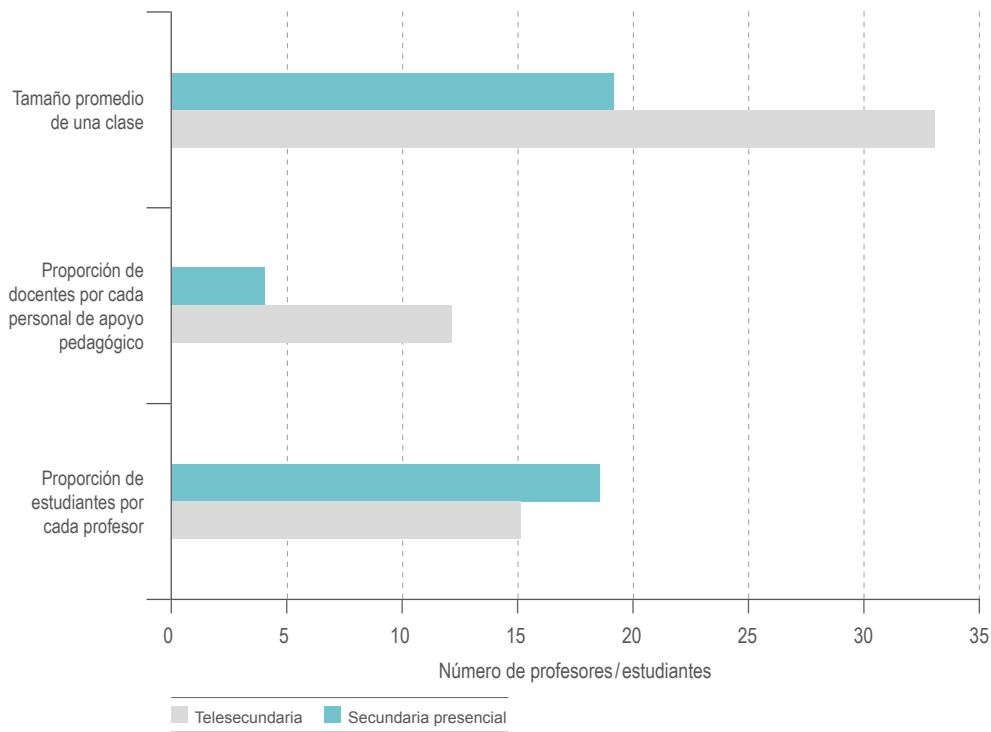
La gráfica 8.11 muestra tres indicadores de composición de las escuelas secundarias: *a)* la proporción de estudiantes por profesor, *b)* la proporción de docentes por personal de apoyo y *c)* el número promedio de alumnos de una clase. Aquí podrá apreciarse que en las telesecundarias es mayor la proporción de estudiantes por profesor que en las escuelas presenciales (18.5 frente a 15.1), que es menor la proporción de docentes por personal de apoyo (4 frente a 12.1), y que el tamaño promedio de una clase es mayor (19.1 frente a 33 alumnos). Adicionalmente, en lo que respecta a la composición de las escuelas, el promedio en las telesecundarias es de 80 estudiantes por centro escolar, mientras que en la secundaria presencial el promedio es de 417.

En cuanto a la localización geográfica de los planteles, la gráfica 8.12 muestra el porcentaje de docentes que trabaja en escuelas por tamaño de localidad. Nótese que un alto porcentaje de docentes de telesecundarias (81%) trabaja en planteles ubicados en poblaciones rurales de 3 000 o menos habitantes. En el otro extremo, la gran mayoría de los maestros de escuelas presenciales (7 de cada 10) labora en escuelas ubicadas en poblaciones urbanas de 15 000 o más habitantes. Estos resultados eran previsibles, tomando en cuenta que el propósito original de las telesecundarias es dar atención educativa a las poblaciones asentadas en lugares alejados de las manchas urbanas; sin embargo, llama la atención que casi 1 de cada 10 docentes trabaje en telesecundarias que se ubican en ciudades de 100 000 o más habitantes (ver tabla 2.15 en los anexos).

Por otro lado, TALIS solicitó información a los directores de las secundarias sobre la suficiencia de docentes calificados y de personal de apoyo en sus planteles. Así, en la gráfica 8.13 puede observarse el porcentaje de docentes cuyo director informa que la escasez de profesores dificulta la capacidad de las escuelas para proveer enseñanza de calidad. Una gran proporción de docentes trabaja en telesecundarias que carecen de personal de apoyo (86%) y de docentes profesionales (77%), en comparación con aquellos que trabajan en escuelas presenciales (60 y 29%, respectivamente).

Gráfica 8.11

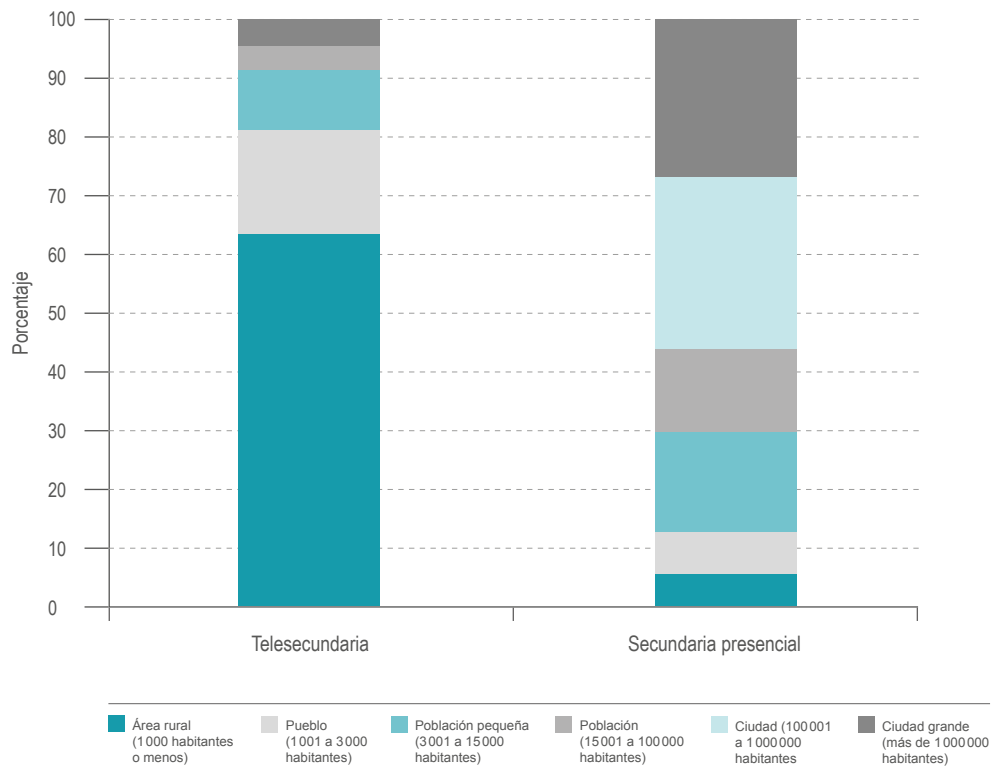
Proporción de estudiantes y docentes en los planteles



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 8.12

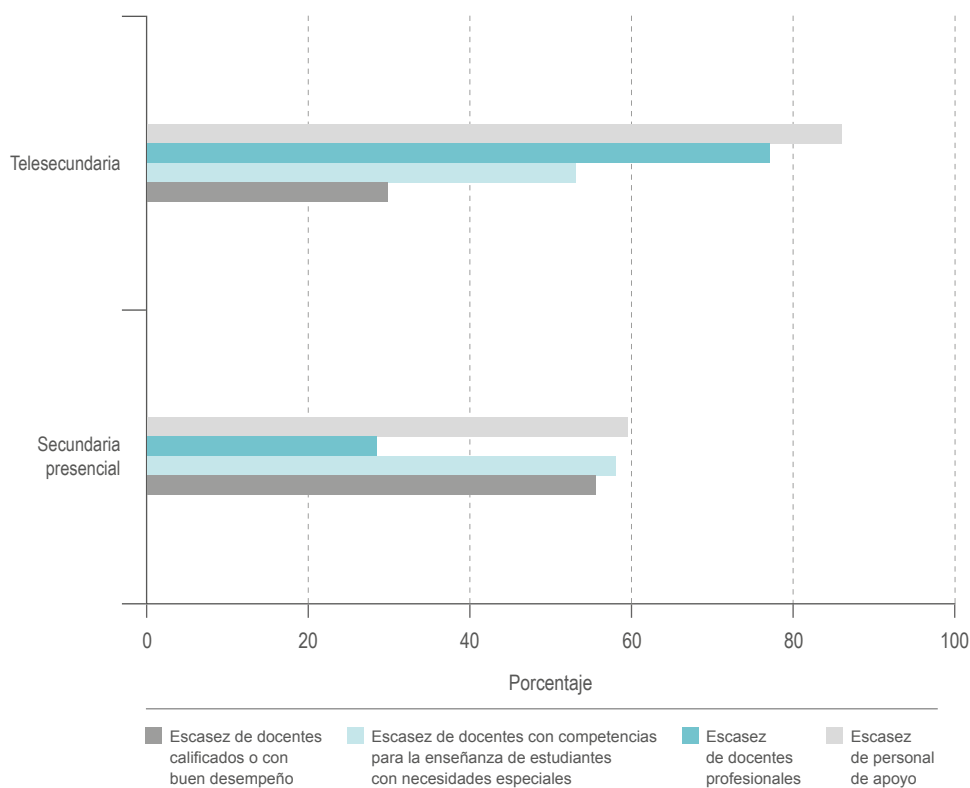
Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que trabajan en escuelas según tipo de localidad



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Gráfica 8.13

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial cuyo director informa que la escasez de profesores en diversas áreas y la de personal de apoyo dificultan la capacidad de las escuelas para proveer enseñanza de calidad



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Sin embargo, es interesante notar que en las secundarias presenciales labora una mayor proporción de docentes (56%) cuyo director reporta que hay una escasez de profesores calificados o con buen desempeño, en comparación con las telesecundarias (3 de cada 10). Finalmente, en ambos tipos de escuelas trabaja un poco más de la mitad de profesores (58 y 53%, respectivamente) cuyo director reporta que hay escasez de docentes con competencias para la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales (ver tabla 2.16 de los anexos).

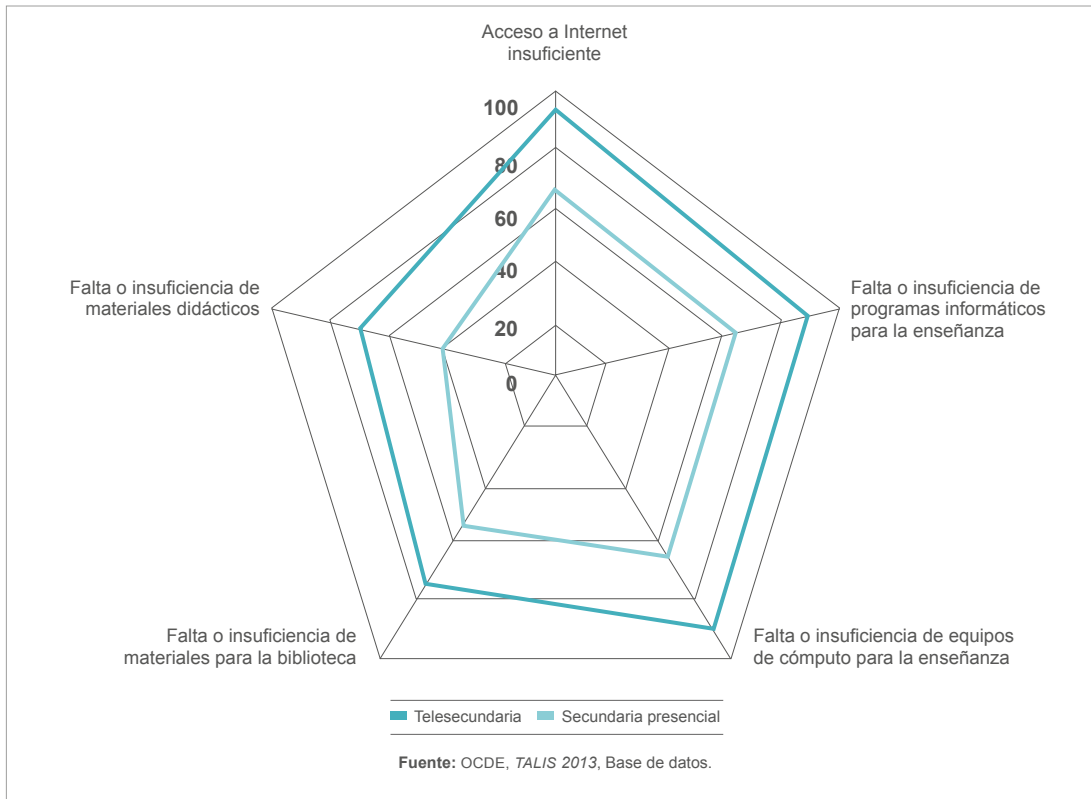
En cuanto a los recursos materiales de los planteles, la gráfica 8.14 muestra la proporción de docentes de secundaria cuyo director informa que la falta o insuficiencia de recursos materiales dificultan la capacidad de las escuelas para proveer enseñanza de calidad. Como puede observarse los directores de las telesecundarias reportan mayores carencias de recursos materiales que los de la modalidad presencial en los cinco rubros evaluados: acceso a Internet (94 frente a 65%), programas informáticos para la enseñanza (90 frente a 66%), equipo de cómputo (90 frente a 67%), materiales para la biblioteca (74 frente a 51%) y materiales didácticos (67 frente a 39%).

Por otro lado, los resultados de TALIS señalan que el clima escolar de las telesecundarias es mejor que el de las secundarias presenciales. Al respecto, la gráfica 8.15 muestra el porcentaje de docentes cuyo director considera que algunos comportamientos negativos de los estudiantes ocurren al menos una vez cada semana. En los ocho tipos de comportamientos analizados las telesecundarias presentan menores problemas que las secundarias presenciales: llegar tarde (20 frente a 47%), ausentarse (20 frente a 46%), hacer trampa (5 frente a 18%), intimidar a estudiantes o abusar de ellos verbalmente (16 frente a 30%), lesionar físicamente a estudiantes (6 frente a 11%), intimidar o abusar verbalmente a docentes o miembros del personal (1 frente a 4%), vandalizar y robar (5 frente a 13%) y usar o poseer drogas o alcohol (1 frente a 4%) (ver tablas 2.17 y 2.18 en los anexos).

Por otra parte, TALIS también investigó algunos factores positivos que favorecen el clima escolar. La gráfica 8.16 muestra el porcentaje de docentes que están “De acuerdo” o “Totalmente

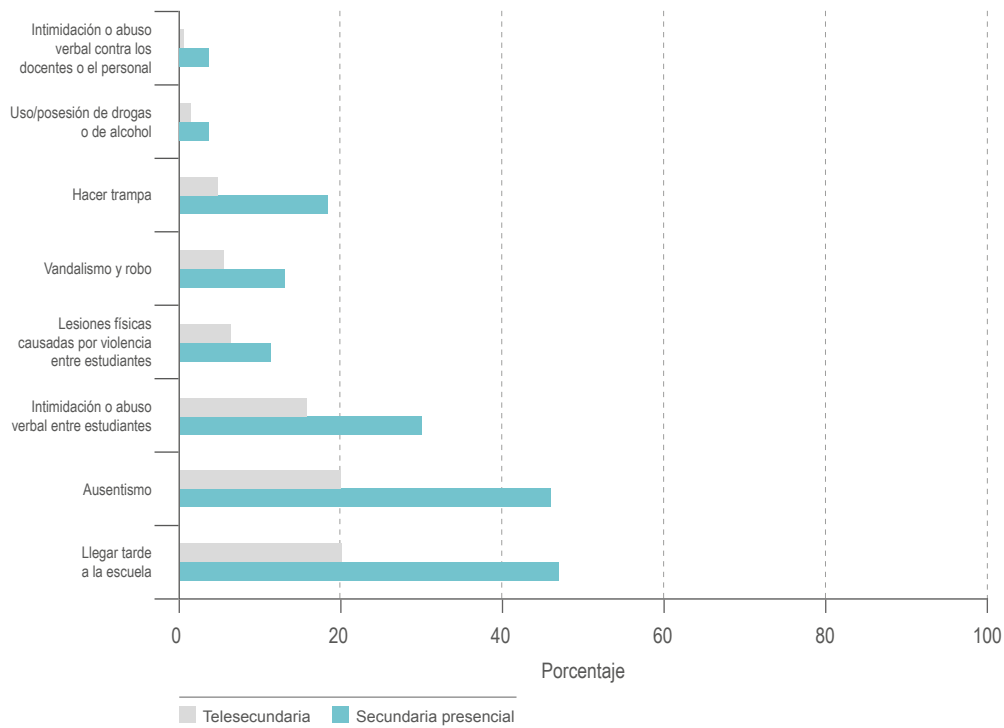
Gráfica 8.14

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial cuyo director informa que la falta o insuficiencia de recursos materiales dificultan la capacidad de las escuelas para proveer enseñanza de calidad



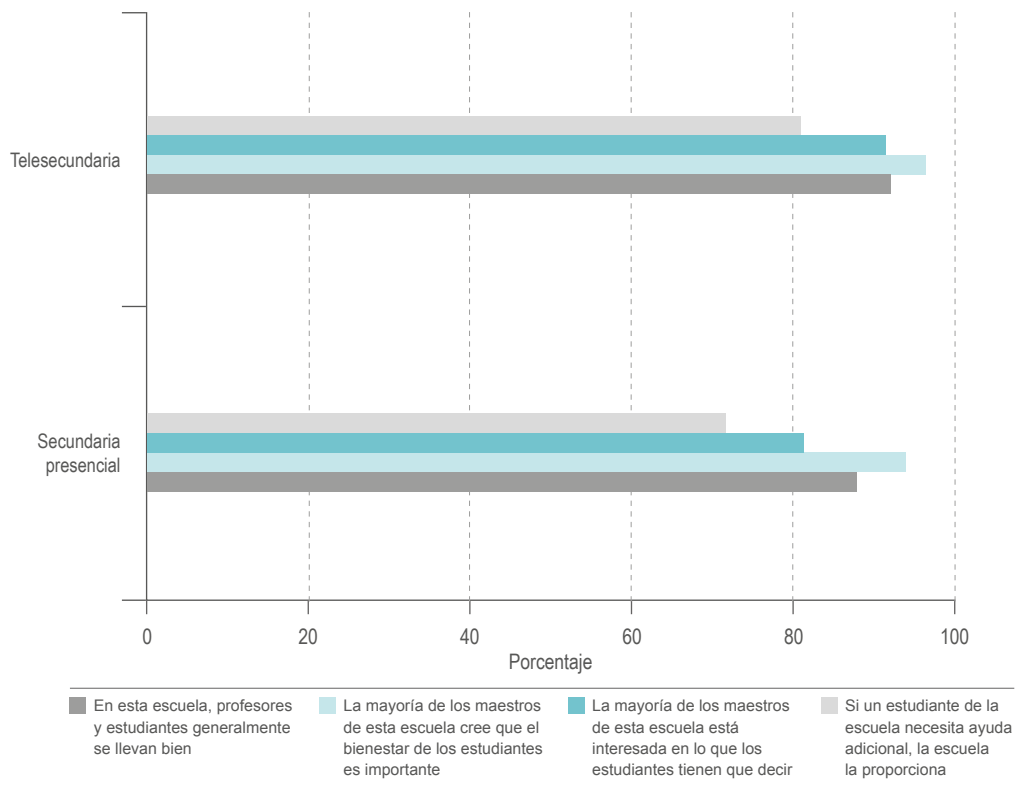
Gráfica 8.15

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial cuyo director considera que comportamientos negativos de los estudiantes ocurren al menos una vez por semana en su escuela



de acuerdo” en cuatro afirmaciones sobre el clima escolar de su plantel: 1) los profesores y estudiantes se llevan muy bien, 2) la mayoría de los maestros cree que el bienestar de los alumnos es importante, 3) la mayoría de los maestros está interesada en lo que los estudiantes tienen que decir y 4) si un estudiante necesita ayuda adicional, la escuela se la proporciona. Como puede observarse, una gran proporción de profesores de ambos tipos de secundarias reporta estar de acuerdo con estas cuatro afirmaciones, aunque también se observa que existe un mejor ambiente escolar en las telesecundarias que en las escuelas presenciales, especialmente en lo que respecta a escuchar lo que los estudiantes tienen que decir y a proporcionarles ayuda adicional a los estudiantes (ver tabla 2.20a en los anexos).

Gráfica 8.16 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que están “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” en determinadas afirmaciones sobre el clima escolar de su escuela

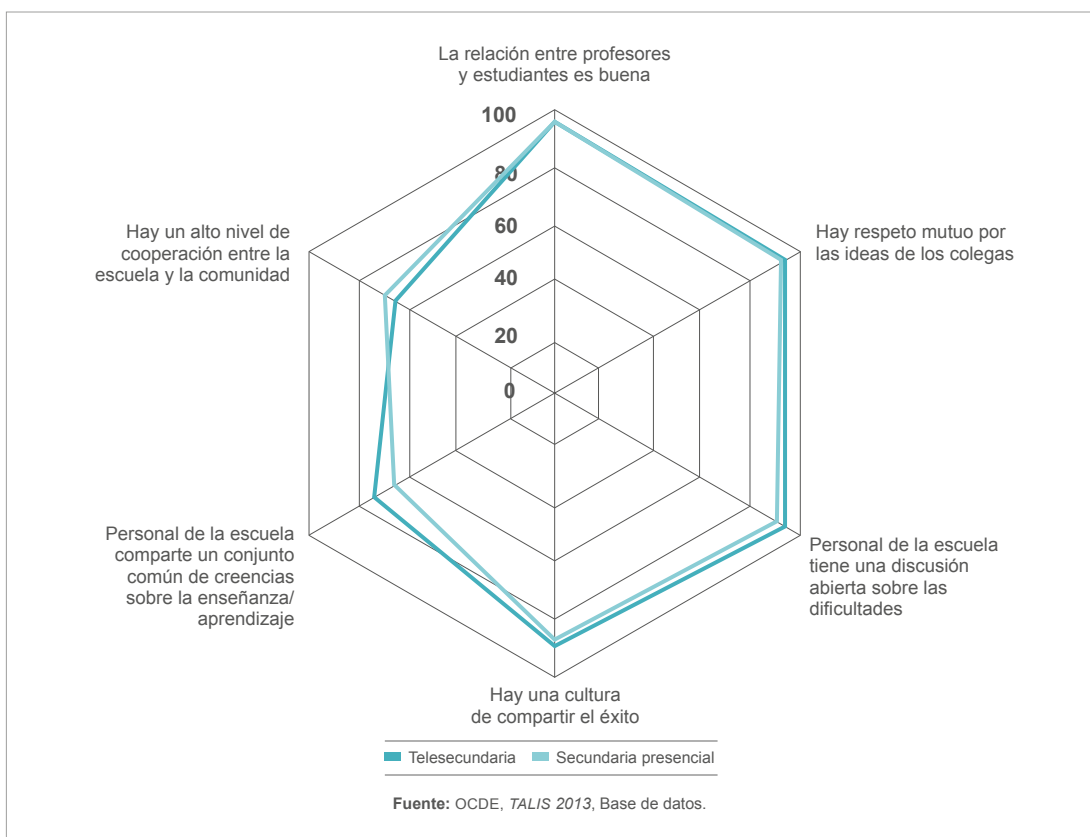


Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

TALIS también les solicitó a los directores su opinión respecto al ambiente escolar. La gráfica 8.17 muestra la proporción de docentes de secundaria cuyo director reporta que seis afirmaciones sobre el clima escolar son válidas para su escuela: 1) la buena relación profesor-estudiante, 2) el respeto mutuo por la forma de pensar, 3) la discusión abierta sobre los problemas, 4) la cultura compartida de éxito, 5) las creencias compartidas sobre la enseñanza y el aprendizaje y 6) el alto nivel de cooperación entre la escuela y la comunidad. Los resultados señalan que las opiniones de los directores de telesecundarias y de escuelas presenciales son muy parecidas. En general, la gran mayoría de los directores está de acuerdo en que estas afirmaciones son válidas para sus escuelas, especialmente las cuatro primeras. Por otro lado, una mayor proporción de docentes de telesecundarias trabaja en escuelas donde se comparten las mismas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (75%); en escuelas presenciales la proporción es menor (67%). En sentido contrario, un menor porcentaje de docentes de telesecundarias trabaja en escuelas donde existe un alto nivel de cooperación entre la escuela y la comunidad (64%), en comparación con lo que sucede en las escuelas presenciales (70%) (ver tablas 2.19, 2.20a y 2.20b en los anexos).

Gráfica 8.17

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial cuyo director reporta que determinadas afirmaciones sobre el clima escolar sí se aplican en su escuela



En la tabla 8A se muestra el porcentaje de docentes que trabajan en escuelas donde existe una responsabilidad considerable (o autonomía) en determinadas funciones escolares por parte de los siguientes actores educativos: el director; otros miembros del equipo directivo escolar; los docentes; la junta directiva de la escuela, y las autoridades local, regional, estatal o nacional. Dichas funciones escolares tienen que ver con los docentes (contratación y despido, sueldo e incremento salarial), con los planteles (determinación de presupuesto) y con los estudiantes (normas disciplinarias, políticas de evaluación, admisión, elección de materiales didácticos, determinación de contenidos y selección de asignaturas). En general, puede decirse que la mayoría de las funciones concernientes a los docentes recaen en las autoridades locales, regionales, estatales o nacionales; lo mismo sucede con las responsabilidades sobre la selección de asignaturas y contenidos de las materias.

También puede apreciarse en la tabla 8A que los directores de las telesecundarias tienen un grado de responsabilidad menor que los directores de escuelas presenciales en lo que concierne a los docentes. Por ejemplo, mientras que sólo 2 de cada 100 docentes de telesecundaria trabajan en planteles donde el director dice contratar a sus profesores, esto sucede con 1 de cada 4 maestros que trabajan en escuelas presenciales. Cifras equivalentes se observan en otras funciones relativas a los docentes (por ejemplo, establecer sus salarios o despedirlos), pero también con los académicos (por ejemplo, seleccionar los cursos a impartir, sus contenidos y los materiales didácticos). Sólo en las funciones de admitir a los alumnos al plantel y de establecer medidas disciplinarias estudiantiles se observa que los directores de telesecundarias ejercen una mayor responsabilidad que los de modalidad presencial.

Tabla 8A

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial, cuyo director reportó la responsabilidad considerable de determinados actores y autoridades educativas en distintas tareas

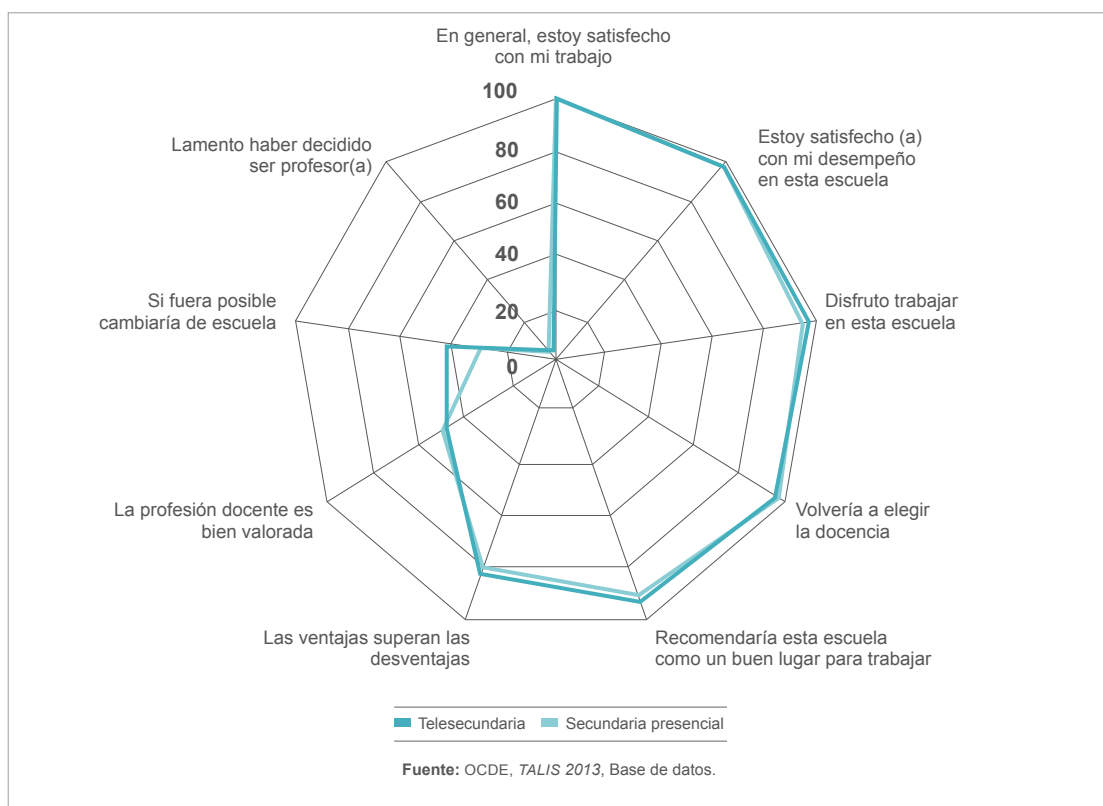
Tareas	Modalidad	Director		Otros miembros del equipo directivo escolar		Profesores (que no forman parte del equipo directivo escolar)		Junta directiva de la escuela		Autoridad local, regional, estatal o nacional	
		%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)
Contratar profesores	Secundaria presencial	25.5	-2.9	9.9	-1.8	2.8	-1.4	8.3	-2.1	73.5	-2.7
	Telesecundaria	2.0	-0.5	0.5	-0.5	0.0	0.0	2.8	-0.9	99.2	-0.8
Despedir o suspender a docentes de su trabajo	Secundaria presencial	21.4	-2.5	7.0	-1.4	0.0	0.0	10.6	-2.4	73.1	-2.6
	Telesecundaria	3.3	-1.8	0.0	0.0	0.8	-0.8	0.3	-0.3	100.0	0.0
Establecer el salario inicial de los profesores incluyendo su escala de paga	Secundaria presencial	7.8	-1.7	10.0	-1.4	0.0	0.0	5.9	-1.3	81.8	-1.1
	Telesecundaria	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8	-0.8	0.0	0.0	100.0	0.0
Determinar los aumentos en el salario de los profesores	Secundaria presencial	8.3	-1.8	8.8	-1.4	0.0	0.0	6.8	-1.5	81.4	-1.0
	Telesecundaria	0.0	0.0	0.0	0.0	1.5	-1.1	0.0	0.0	100.0	0.0
Decidir sobre las asignaciones del presupuesto dentro de la escuela	Secundaria presencial	27.7	-3.4	14.6	-2.5	3.0	-1.4	28.1	-3.3	53.2	-3.2
	Telesecundaria	25.2	-3.9	6.0	-2.2	4.5	-2.2	25.3	-3.1	60.8	-4.4
Establecer normas y procedimientos disciplinarios para los estudiantes	Secundaria presencial	57.4	-3.8	39.4	-3.9	29.3	-3.8	34.3	-3.9	24.5	-2.9
	Telesecundaria	66.7	-4.5	16.7	-3.3	14.8	-3.3	35.1	-4.3	22.7	-3.9
Establecer las políticas para la evaluación de estudiantes, incluyendo las evaluaciones nacionales/regionales	Secundaria presencial	33.4	-3.6	21.8	-3.2	19.5	-3.4	10.9	-2.5	75.1	-3.0
	Telesecundaria	15.7	-2.9	6.8	-1.8	10.8	-2.6	6.9	-1.8	89.2	-2.1
Aprobar la admisión de los estudiantes a la escuela	Secundaria presencial	58.6	-3.7	22.4	-3.2	7.2	-2.2	12.4	-2.5	41.7	-3.5
	Telesecundaria	69.0	-3.9	8.6	-2.1	3.6	-1.3	14.2	-2.9	34.2	-4.7
Elegir los materiales didácticos que se van a usar	Secundaria presencial	41.4	-3.6	41.1	-4.0	52.2	-3.7	24.8	-3.7	16.3	-2.8
	Telesecundaria	34.9	-4.1	19.2	-3.2	24.8	-3.5	21.6	-3.7	51.0	-4.5
Determinar el contenido de los cursos incluyendo el plan de estudios nacional y regional	Secundaria presencial	15.3	-2.1	14.0	-2.2	8.1	-1.9	5.6	-1.4	83.2	-1.9
	Telesecundaria	4.5	-1.7	3.9	-1.6	3.7	-1.3	3.7	-1.6	97.4	-1.2
Decidir qué cursos se van a ofrecer	Secundaria presencial	28.4	-3.3	15.8	-2.7	11.0	-2.5	12.1	-2.3	75.5	-2.8
	Telesecundaria	7.4	-2.1	4.3	-1.7	5.8	-1.9	4.0	-1.7	95.7	-1.7

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

8.2.6 Satisfacción laboral de los docentes

El grado de satisfacción laboral de los docentes en general es alto y muy similar entre quienes trabajan en telesecundarias y quienes lo hacen en escuelas presenciales. Lo anterior puede apreciarse en la gráfica 8.18, que muestra el porcentaje de docentes que opina estar de acuerdo en nueve aspectos relacionados con su trabajo. Aquí podrá observarse que el comportamiento de las opiniones de los profesores en cada uno de los aspectos es prácticamente el mismo, con excepción del deseo por cambiar de escuela. En promedio, 4 de cada 10 docentes de telesecundaria señalan que les gustaría cambiar de plantel, mientras que sólo 3 de cada 10 maestros de secundaria presencial opinan lo mismo. Un dato interesante es el relacionado con la valoración de la profesión docente: mientras que en la mayoría de los casos un alto porcentaje de profesores señalan sentirse satisfechos con su trabajo, sólo la mitad de ellos, tanto de telesecundaria como de secundaria presencial, percibe que la profesión docente es bien valorada. Finalmente, también es interesante observar el bajo porcentaje de docentes de secundaria (3 de cada 100) que lamenta haber decidido convertirse en profesor (ver tabla 7.2 en los anexos).

Gráfica 8.18 Porcentaje de docentes de telesecundaria y de secundaria presencial que reportan sentirse satisfechos con su trabajo



8.3 Gestión escolar y liderazgo de los directores de escuelas telesecundarias

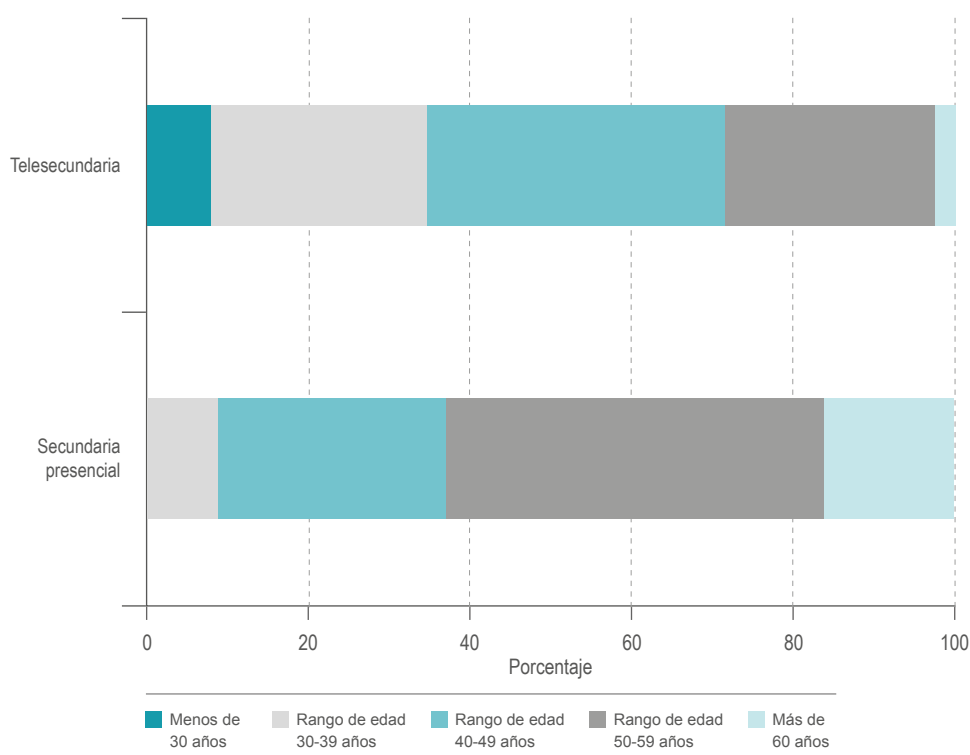
8.3.1 Características demográficas: sexo y edad de los directores

En cuanto al género y edad de los directores, se encontraron ligeras diferencias entre quienes trabajan en telesecundarias y quienes lo hacen en secundarias presenciales. Primero, respecto al sexo de los directores: en telesecundaria 36% de ellos reportan ser mujeres frente a 41% en secundarias presenciales. Segundo, en relación con la edad, se observan grandes diferencias entre directores de ambos tipos de escuela, siendo los de telesecundaria más jóvenes que los de escuelas presenciales (43.1 y 51.9 años de edad, respectivamente).

La gráfica 8.19 muestra el porcentaje de directores por rangos de edad; se observa que en telesecundaria cerca de 8 de cada 100 directores tienen menos de 30 años, mientras que en las secundarias presenciales no existen directores en este rango de edad. En el otro extremo, menos de 3% de los directores de telesecundaria tiene más de 60 años, mientras que 16% de quienes trabajan en secundarias presenciales se encuentra en este rango de edad. La mayor proporción de directores de telesecundaria tiene entre 40 y 49 años (37%), mientras que en las secundarias presenciales el grupo mayoritario es el de 50-59 años (47%) (ver tabla 3.1 en los anexos).

Gráfica 8.19

Porcentaje de directores de telesecundaria y secundaria presencial por grupo de edad

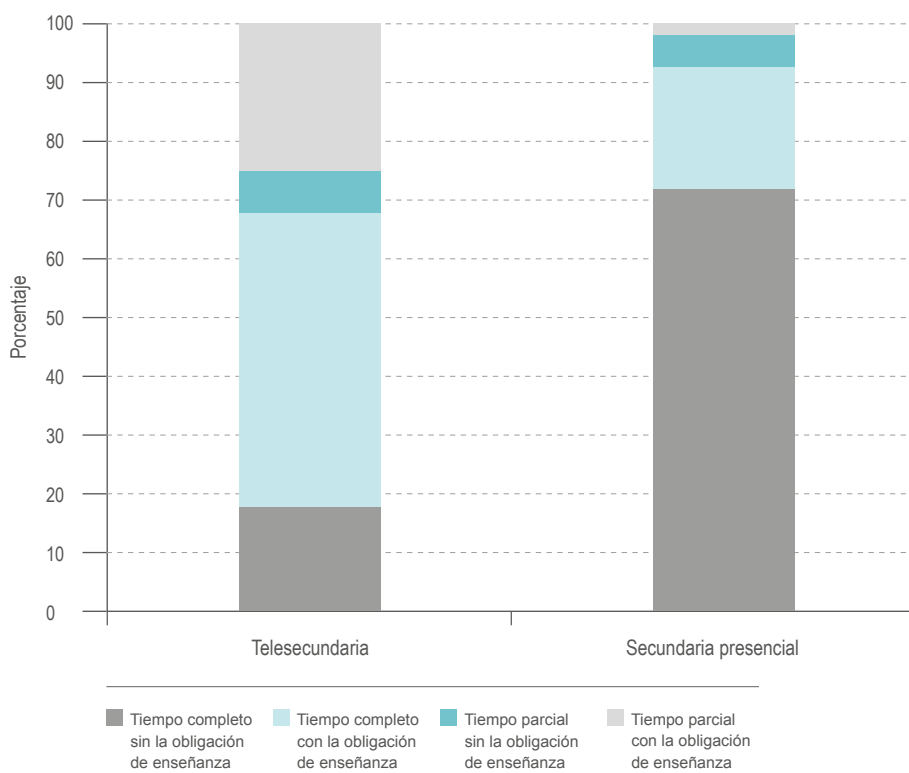


Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

8.3.2 Situación en el empleo y experiencia laboral de los directores

La gráfica 8.20 muestra el porcentaje de directores de acuerdo con el tipo de contratación (tiempo completo o tiempo parcial) y la obligación de impartir o no clases. Aquí puede apreciarse con mucha claridad que los directores de la modalidad presencial tienen mejores condiciones laborales que los de telesecundarias. Por un lado, mientras que sólo 18% de los directores de telesecundaria están contratados de tiempo completo sin la obligación de impartir clases, 72% de quienes trabajan en secundarias presenciales se encuentra en esta condición. De forma inversa, la mitad de directores

Gráfica 8.20 Porcentaje de directores de telesecundaria y secundaria presencial por tipo de contratación y situación laboral



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

de telesecundaria reporta tener un empleo de tiempo completo con la obligación de enseñar; en comparación, una quinta parte de directores de secundarias presenciales se encuentran en la misma situación laboral. Finalmente, mientras que 25% de los directores de telesecundaria tienen tiempo parcial con la obligación de enseñar, sólo 2% de sus homólogos de secundarias presenciales laboran en condiciones similares (ver tabla 3.2 en los anexos).

La gráfica 8.21 muestra el promedio de años de experiencia de los directores de telesecundaria y de escuelas presenciales. En todos los casos se observa que es menor el promedio de años de experiencia de los directores de telesecundarias cuando se comparan con los de la modalidad presencial: como director de la escuela (9.6 frente a 10.8 años en promedio), en otros puestos administrativos (0.8 frente a 6.6 años) y trabajando como profesor (16.6 y 23.8 años respectivamente) (ver tabla 3.3 en los anexos).

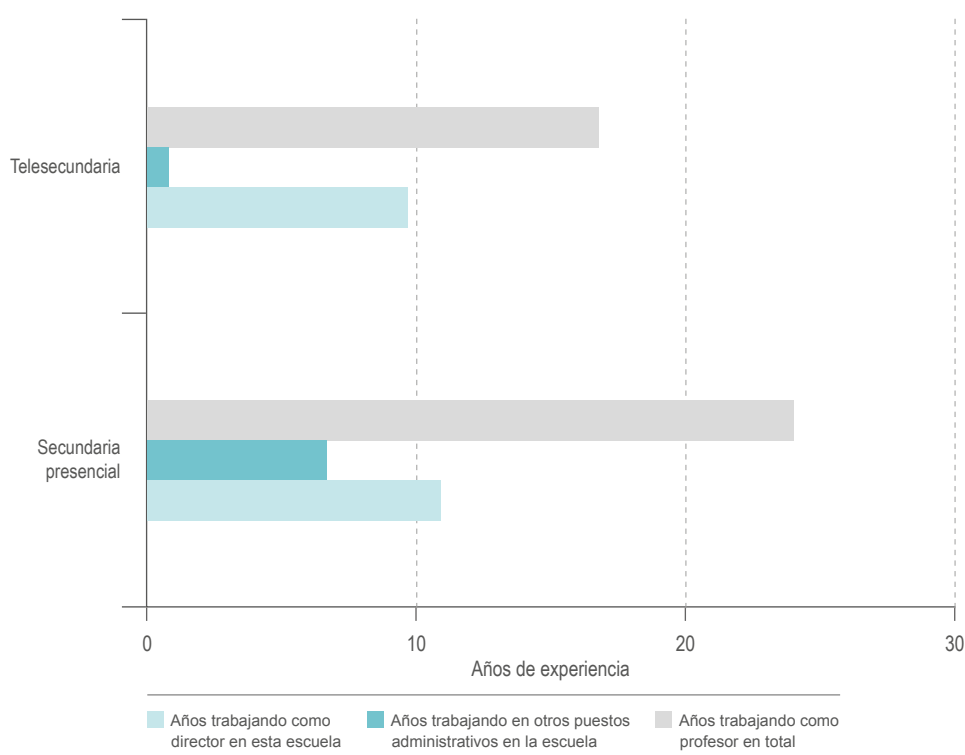
8.3.3 Educación formal y actividades formativas para el desarrollo profesional de los directores

En cuanto a la educación formal de los directores de secundaria, la gran mayoría reporta encontrarse en el nivel ISCED 5A (95% de telesecundaria y 94% de secundarias presenciales); muy pocos tienen el nivel ISCED 6 (4 y 6%, respectivamente), y cerca de 1% reporta encontrarse por debajo del nivel ISCED 5 (1.2 y 0.8%, respectivamente) (ver tabla 3.4 en los anexos).

Por otra parte, la tabla 8B muestra el porcentaje de directores que completaron un programa de formación (en algún momento de su trabajo) en donde se incluyeran elementos de dirección y liderazgo educativo. Nótese que en el caso de la telesecundaria, 4 de cada 10 directores reportaron que nunca completaron un curso de formación de gestión escolar o de director, o de liderazgo educativo, mientras que en esta situación se encuentra 1 de cada 10 directores de secundaria presencial (ver tabla 3.5 en los anexos).

Gráfica 8.21

Promedio de años de experiencia en el puesto como director



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Tabla 8B

Porcentaje de directores de telesecundaria y secundaria presencial que completaron un programa de formación en donde se incluyen elementos de dirección y liderazgo educativo

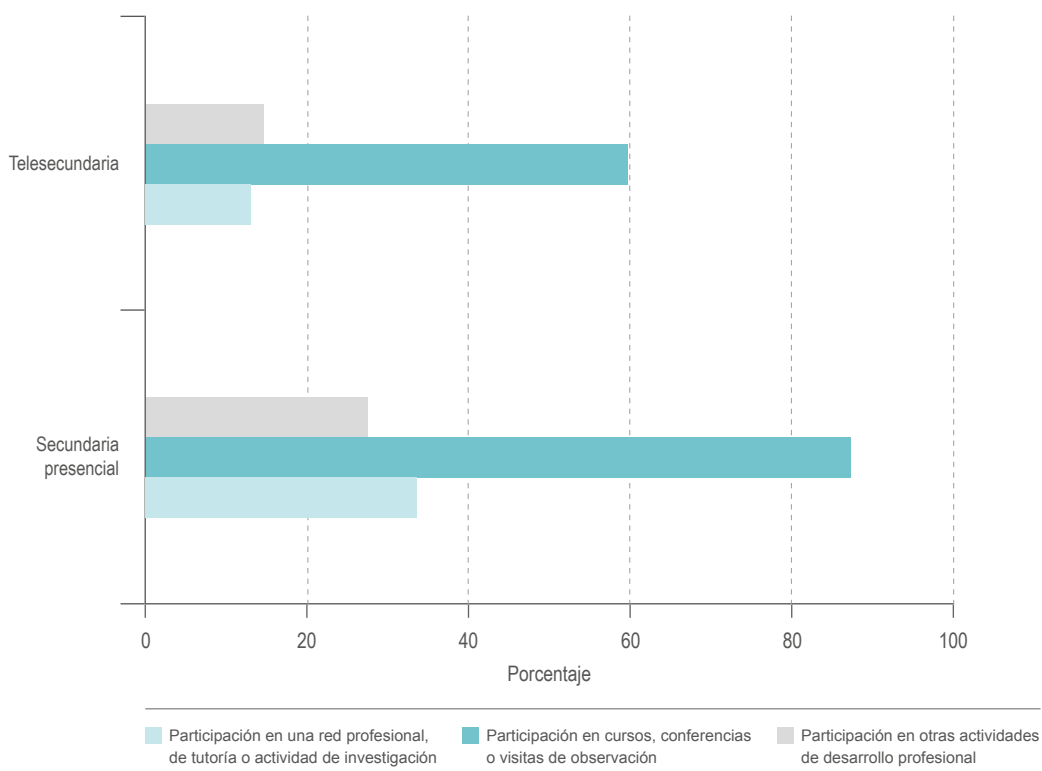
Programa de formación	Modalidad	Antes		Después		Antes y después		Nunca	
		%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)	%	(ee)
Programa o curso de formación de gestión escolar o del director	Secundaria presencial	16.5	(3.2)	46.8	(3.9)	27.0	(3.2)	9.8	(2.4)
	Telesecundaria	8.3	(2.0)	39.6	(4.3)	11.8	(2.5)	40.3	(4.5)
Curso o formación del profesor (escuela normal)	Secundaria presencial	68.3	(3.5)	3.3	(1.4)	13.4	(2.4)	15.1	(2.8)
	Telesecundaria	66.7	(3.4)	4.1	(1.7)	15.6	(2.7)	13.6	(2.7)
Formación o curso de liderazgo educativo	Secundaria presencial	18.8	(3.5)	43.4	(4.0)	27.0	(4.0)	10.8	(2.6)
	Telesecundaria	10.0	(2.5)	40.0	(4.3)	12.1	(2.7)	37.9	(4.2)

Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

En la gráfica 8.22 se muestra la participación de los directores durante el año previo a la aplicación de la encuesta en tres actividades de desarrollo profesional: 1) en una red profesional, de tutoría o de investigación, 2) en cursos, conferencias o visitas de observación y 3) en otras actividades de formación continua. En general, en las tres actividades de desarrollo profesional es menor el porcentaje de directores de telesecundarias que de secundarias presenciales que reportan haber participado en ellas. La actividad de desarrollo profesional que mayor proporción de directores reporta haber realizado es la relacionada con cursos, conferencias o visitas de observación: 6 de cada 10 directores de telesecundaria y 87% de secundarias presenciales. Los directores de telesecundarias dedicaron 16 días al año a este tipo de actividades, mientras que los de secundarias presenciales les dedicaron 24.3 días en promedio (ver tabla 3.6 en los anexos).

Gráfica 8.22

Porcentaje de directores de telesecundaria y secundaria presencial que reportan su participación durante los últimos 12 meses en actividades de desarrollo profesional



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

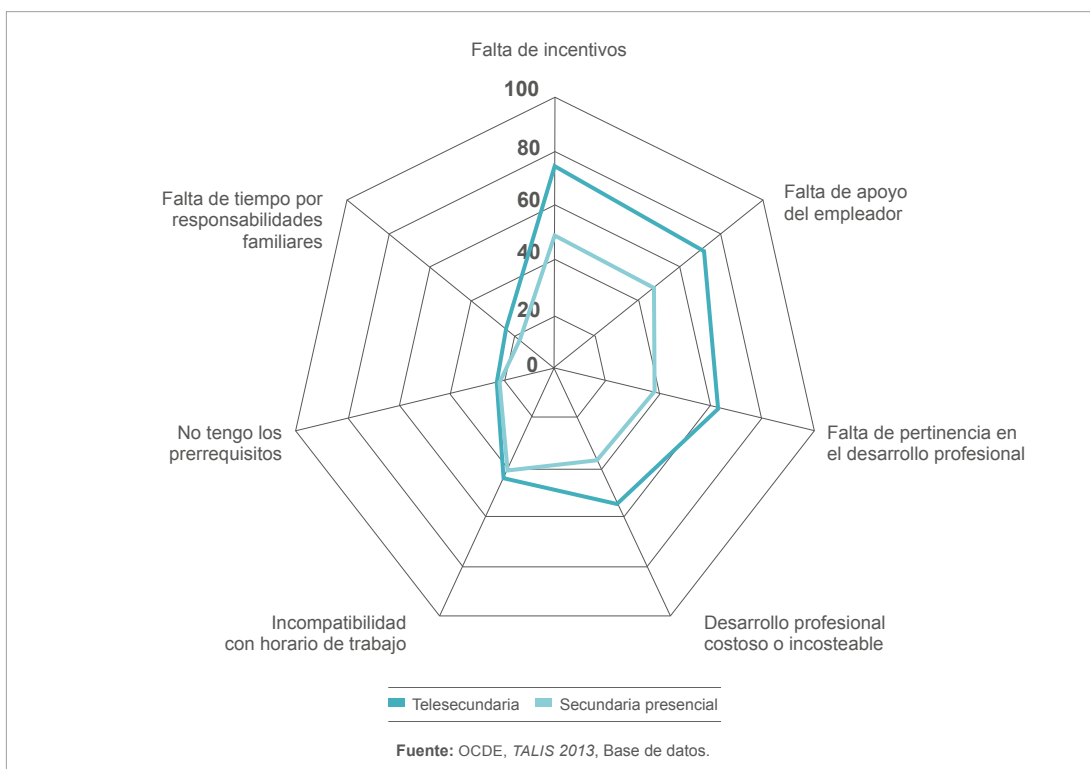
Es importante conocer tanto la participación de los directores en distintas actividades de desarrollo profesional como las dificultades a las que se enfrentan para poder llevarlas a cabo. Al respecto, la gráfica 8.23 presenta el porcentaje de directores que reporta haber enfrentado diferentes barreras en su desarrollo profesional. Como se observa, un mayor porcentaje de directores de telesecundaria enfrenta dificultades en varios de los aspectos investigados frente a sus homólogos de secundarias presenciales. Las barreras a las que más directores reportan haberse enfrentado, tanto de telesecundaria como de secundarias presenciales, son la falta de incentivos (74 y 48%, respectivamente), la falta de apoyo del empleador (69 y 47%), la falta de pertinencia en el desarrollo profesional (63 y 37%), el desarrollo profesional costoso o incosteable (55 y 37%) y la incompatibilidad con el horario de trabajo (45 y 41% respectivamente) (ver tabla 3.7 en los anexos).

8.3.4 Situaciones que limitan la efectividad del director

Por otro lado, TALIS también preguntó a los directores sobre distintas condiciones que pueden presentarse en los planteles y que limitan su efectividad directiva. La gráfica 8.24 presenta el porcentaje de directores que reportan la ocurrencia de nueve tipos de problemas en su escuela. Nótese que el presupuesto y los recursos insuficientes son las limitaciones más reportadas por los directores de ambos tipos de escuelas (77%, en promedio). Por otra parte, las diferencias más notorias entre las telesecundarias y las secundarias presenciales son las referidas a: la gran carga de trabajo y responsabilidad laboral (76 y 58%, respectivamente); las limitaciones asociadas a la normatividad gubernamental y la política (63 y 42%), y la falta de apoyo para el desarrollo profesional del director (59 y 37%). Llama la atención que respecto al ausentismo de los profesores, las telesecundarias tengan menos problemas que las secundarias presenciales (17 y 46%, respectivamente). Finalmente, en relación con la falta de apoyo de los padres de familia (65%, aproximadamente), falta de apoyo para el desarrollo profesional de los docentes (cerca de 56%) y falta de liderazgo compartido con otros miembros del personal (24%, aproximadamente) no se encontraron diferencias importantes (ver tabla 3.11 en los anexos).

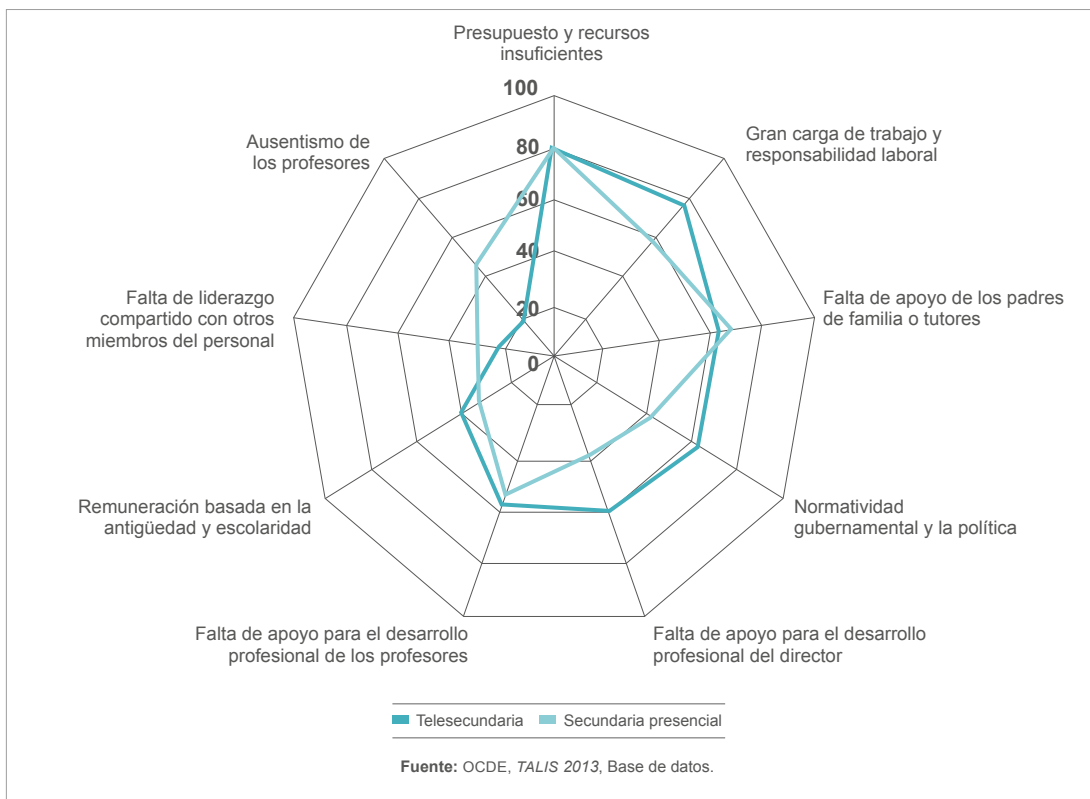
Gráfica 8.23

Porcentaje de directores de telesecundaria y secundaria presencial que reportan enfrentarse a barreras para la participación en actividades de desarrollo profesional



Gráfica 8.24

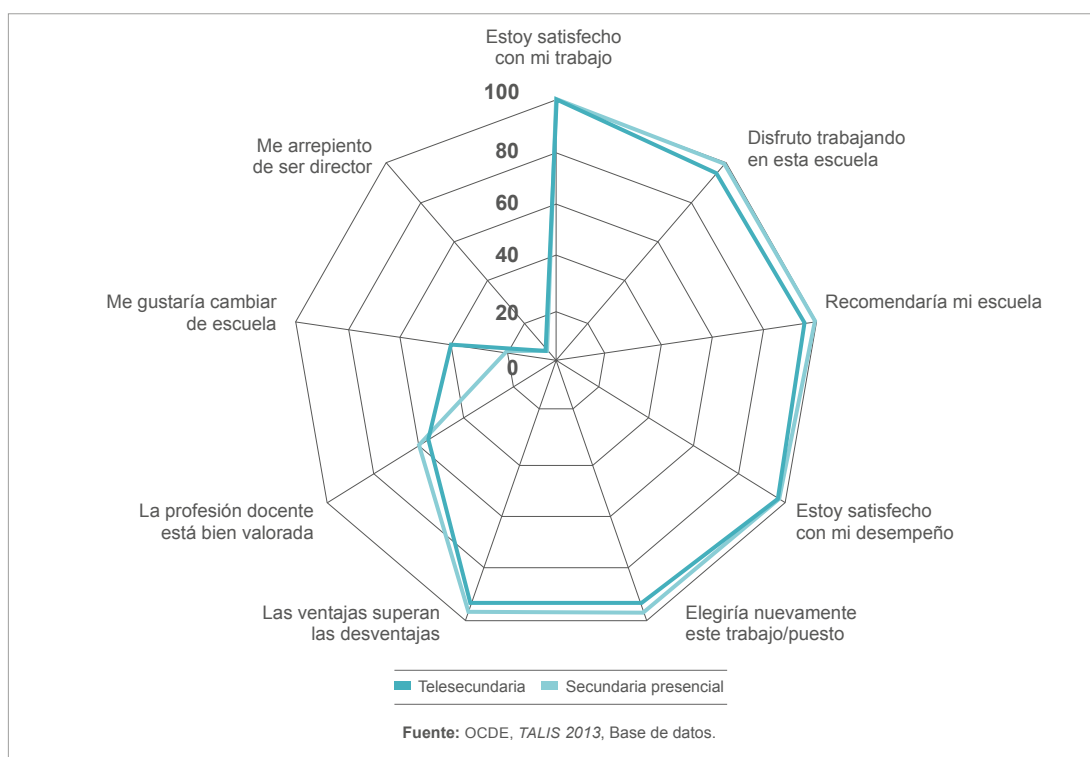
Porcentaje de directores de telesecundaria y secundaria presencial que reportan que en su escuela se presentan “En cierta medida” y “En gran medida” distintas condiciones que limitan su efectividad



8.3.5 Satisfacción laboral de los directores

El grado de satisfacción laboral de los directores de secundaria por lo general es alto y muy similar entre quienes laboran en telesecundarias y quienes lo hacen en secundarias presenciales. En la gráfica 8.25 puede observarse que el único caso en el que hay una ligera diferencia es en el relacionado con el deseo de cambiar de escuela: aproximadamente a 4 de cada 10 directores de telesecundaria les gustaría cambiar de escuela, mientras que esta aspiración es reportada por 2 de cada 10 directores de secundarias presenciales. Otro dato interesante que muestra esta gráfica es el relacionado con la valoración de la profesión docente: mientras que la mayoría de los directores de ambos tipos de escuelas señala sentirse satisfecha con su trabajo, menos de 60% considera que la profesión docente es bien valorada. Finalmente, es interesante observar el casi nulo porcentaje de directores que señala haberse arrepentido de ocupar el cargo directivo (ver tabla 3.18 en los anexos).

Gráfica 8.25 Porcentaje de directores de telesecundaria y secundaria presencial que reporta estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con distintos aspectos sobre su satisfacción laboral



8.4 Evaluación docente y retroalimentación en escuelas telesecundarias

8.4.1 Evaluación formal y retroalimentación docente

En este estudio también se solicitó información a los directores sobre la frecuencia con la cual los docentes son evaluados formalmente. La tabla 8C muestra la proporción de docentes que en opinión del director nunca ha sido evaluada o ha sido evaluada una o más veces al año, por los siguientes actores educativos: el director, otro miembro del equipo directivo escolar, tutores asignados, profesores, y personas externas al plantel. Aquí se aprecia que una mayor proporción de docentes de telesecundarias nunca ha sido evaluada por los distintos actores educativos considerados en este estudio, especialmente por tutores asignados (79%) y por otros miembros del equipo directivo escolar (69%). Esta situación puede deberse a que dicho personal es inexistente en muchas de las secundarias mexicanas. De cualquier manera, una proporción menor de maestros

Tabla 8C

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial cuyos directores reportan que sus profesores fueron evaluados "1 o más veces al año" o "Nunca" por determinados actores educativos

Tipo de servicio	Usted como director(a)		Otro miembro del equipo directivo escolar		Tutores asignados		Profesores		Personas o grupos externos	
	1 o más veces al año	Nunca	1 o más veces al año	Nunca	1 o más veces al año	Nunca	1 o más veces al año	Nunca	1 o más veces al año	Nunca
Secundaria presencial	84.5	11.4	75.4	21.2	42.7	53.2	47.8	49.7	41.8	19.3
Telesecundaria	69.1	28.2	28.1	68.6	19.4	78.5	21.1	74.9	29.6	32.2

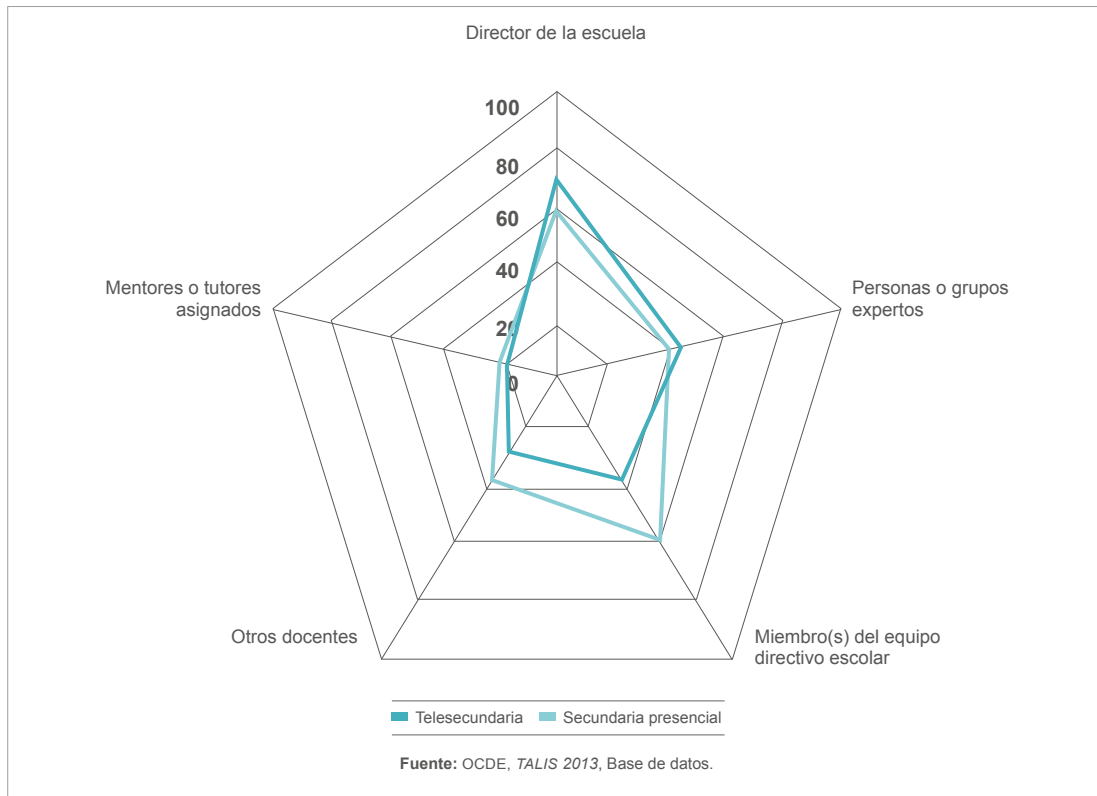
Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

de telesecundarias es evaluada por el director del plantel (7 de cada 10) en comparación con los profesores de escuelas presenciales (85%).

Por otro lado, también se preguntó a los directores por la frecuencia con que los docentes son retroalimentados por los actores educativos señalados anteriormente. La gráfica 8.26 muestra que en las telesecundarias el director es quien proporciona mayormente la retroalimentación a los docentes (en 2 de cada 3 casos), seguido de personal externo a la escuela (en 4 de cada 10 casos). En contraste, en las escuelas presenciales la retroalimentación la proporciona personal del equipo escolar (60%) y el director (56%). En el otro extremo, tanto para las telesecundarias como para las escuelas presenciales, quienes menos proporcionan retroalimentación a los docentes son los tutores asignados y otros docentes (ver tabla 5.4 de anexos).

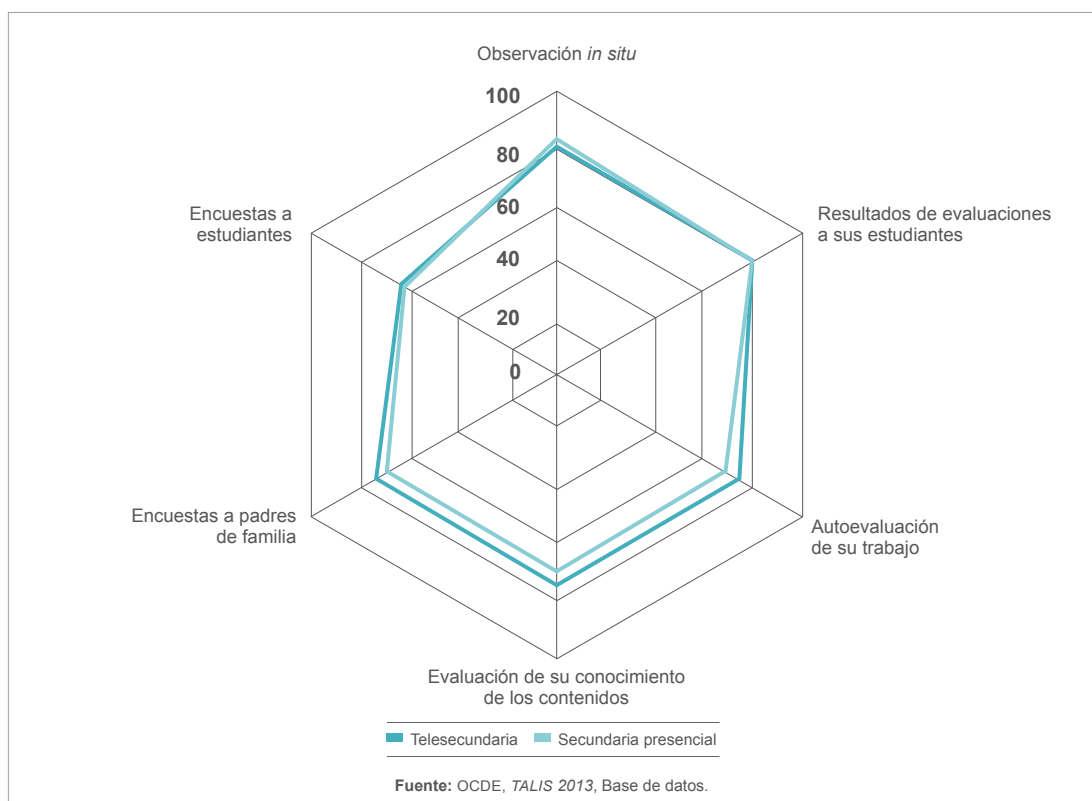
Gráfica 8.26

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que reporta recibir retroalimentación a partir de diferentes actores educativos



Por otra parte, la gráfica 8.27 muestra el porcentaje de docentes de secundaria que reporta recibir retroalimentación de por lo menos un actor educativo mediante determinados métodos de evaluación. Como puede observarse, prácticamente no hay diferencias entre las telesecundarias y las secundarias presenciales. En general, el mayor porcentaje de docentes corresponde a aquellos que reportan recibir retroalimentación de por lo menos un actor educativo por medio de la observación en el aula (8 de cada 10), seguidos de aquellos que recibieron retroalimentación basada en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes y la autoevaluación. En el otro extremo, los métodos de encuesta a alumnos (65%) y a padres de familia (70%) son aquellos que menor porcentaje de docentes señala como medio de retroalimentación (ver tabla 5.5 en los anexos).

Gráfica 8.27 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que reportan recibir retroalimentación de al menos un actor educativo por medio de determinados métodos



La gráfica 8.28 presenta, en orden descendente, el porcentaje de docentes de ambas modalidades que hacen referencia a los distintos temas en los que se enfatiza la retroalimentación que se da a los docentes de secundaria. Nótese la similitud de las respuestas de los docentes de telesecundaria y de secundarias presenciales en cada uno de los temas. En especial, el mayor énfasis en la retroalimentación que reciben los docentes de ambas modalidades se relaciona con el desempeño del estudiante (9 de cada 10 maestros), seguido por el dominio de la materia, las competencias pedagógicas, las prácticas de evaluación de alumnos y las conductas de los estudiantes. En el otro extremo, donde se hace menor énfasis en la retroalimentación que reciben los profesores (4 de cada 10) es en los temas relacionados con la enseñanza multicultural y la enseñanza en necesidades especiales (ver tabla 5.8a y 5.8b en los anexos).

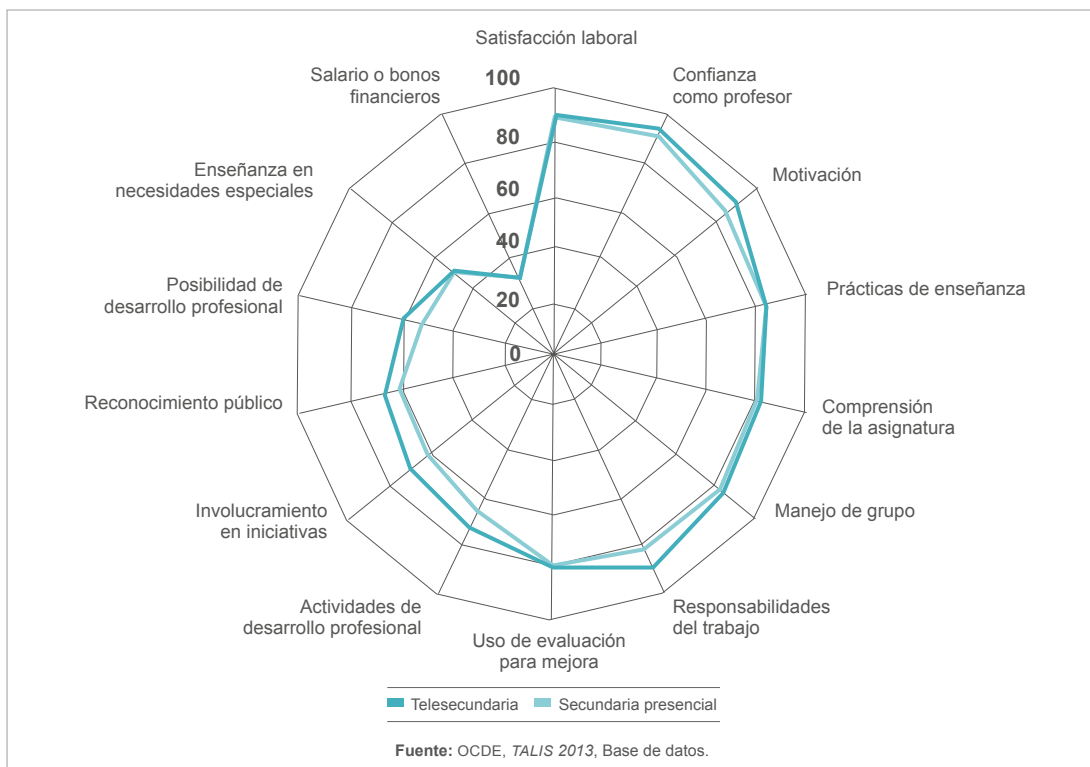


8.4.2 Impacto del sistema de evaluación y retroalimentación

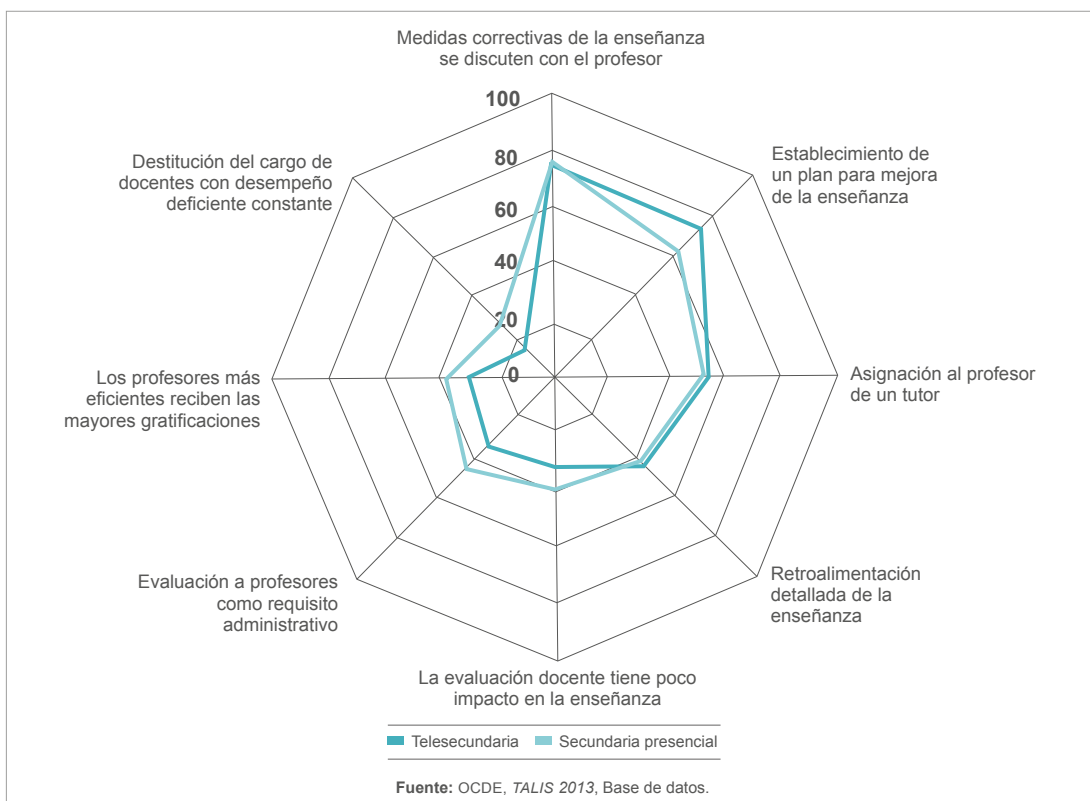
El ejercicio de retroalimentar a los profesores tiene el propósito de mejorar tanto sus prácticas docentes como otros aspectos de la vida escolar. Por ello, TALIS indagó acerca de los cambios positivos que han percibido los profesores como resultado de la evaluación y retroalimentación de la que han sido objeto. Los resultados que se muestran en la gráfica 8.29 indican que el impacto que tiene la evaluación y la retroalimentación en los docentes de telesecundarias y de escuelas presenciales es muy similar. De acuerdo con la opinión de los docentes, el mayor impacto se tiene en la satisfacción laboral, seguido de la confianza como profesor, la motivación para el trabajo, las prácticas de enseñanza, la comprensión de la asignatura, el manejo del grupo, la responsabilidad en el trabajo y el uso de la evaluación para la mejora. En el otro extremo, los profesores perciben un menor impacto de la evaluación y retroalimentación en su salario (3 de cada 10 docentes), seguido por la enseñanza en necesidades especiales, la posibilidad de desarrollo profesional y el reconocimiento público (ver tabla 5.9 en los anexos).

En TALIS también se buscó conocer la opinión de los docentes sobre la calidad del sistema de evaluación y retroalimentación que se utiliza en las telesecundarias y secundarias presenciales. La gráfica 8.30 presenta el porcentaje de profesores que señalan estar “De acuerdo” o “Completamente de acuerdo” con ocho premisas del sistema de evaluación y retroalimentación docentes de sus escuelas. En términos generales, en ambos casos se consideró que el sistema de evaluación y retroalimentación de la escuela permite: discutir con el profesor las medidas correctivas de su enseñanza (3 de cada 4 maestros), establecer un plan de mejora para la enseñanza y asignar un tutor al profesor. Sin embargo, el sistema de evaluación y retroalimentación del plantel no implica necesariamente la destitución del cargo de docente debido a un desempeño deficiente, lo que ocurre en 13 y 26% de los casos de telesecundaria y escuelas presenciales respectivamente; pero tampoco implica que los profesores más eficientes sean los que reciban mayores gratificaciones, lo que ocurre en 27 y 36% de los casos respectivamente (ver tabla 5.11a en los anexos).

Gráfica 8.29 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que reportan “Cambio moderado” o “Cambio grande” positivo en determinados aspectos después de que recibieron retroalimentación



Gráfica 8.30 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que estuvieron “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” en determinadas premisas de los sistemas de evaluación y retroalimentación docente en sus escuelas

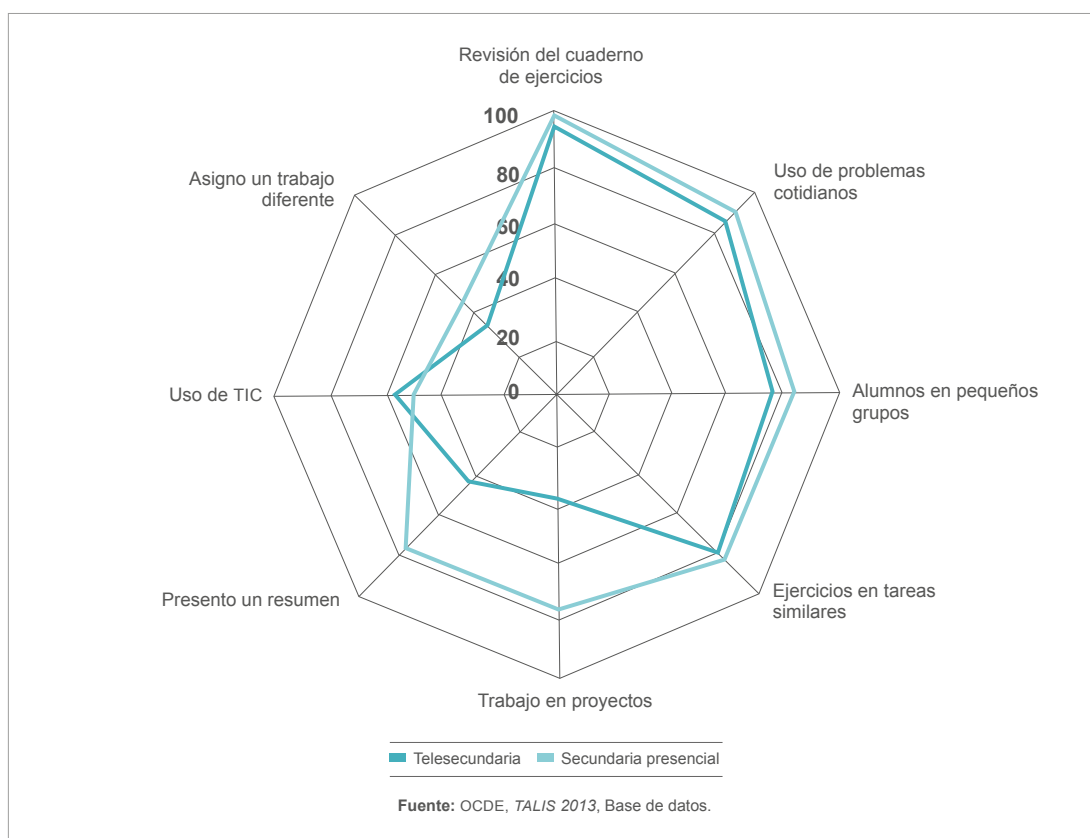


8.5 Creencias y prácticas de los docentes de telesecundarias

8.5.1 Prácticas de enseñanza en el aula y métodos de evaluación de los estudiantes

Los métodos y prácticas de enseñanza que utilizan los profesores con sus alumnos han sido objeto de muchas investigaciones, debido al impacto directo que tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes. TALIS investigó ocho distintas prácticas pedagógicas cuyos resultados se muestran en la gráfica 8.31, donde puede apreciarse el porcentaje de docentes que reportaron utilizarlas “Frecuentemente” o “En todas o casi todas las clases”. A pesar de que las condiciones de enseñanza de la telesecundaria son muy distintas a las de la secundaria presencial, los resultados muestran un patrón muy similar en las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes en ambos casos. Sin embargo, una mayor proporción de docentes de telesecundaria que de secundaria presencial reporta utilizar dichas prácticas, sobre todo en lo que respecta a los trabajo en proyectos (75 frente a 57%), alumnos en pequeños grupos (85 frente a 73%) y presentar un resumen (72 frente a 63%) (ver tabla 6.1 en los anexos).

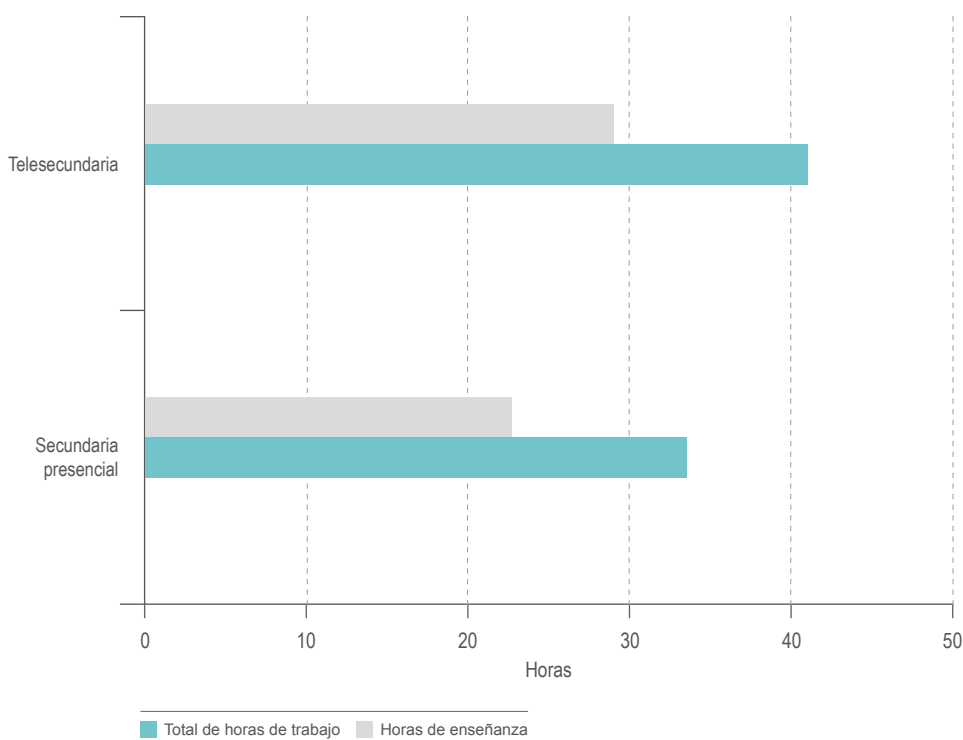
Gráfica 8.31 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que reportan utilizar “Frecuentemente” o “En todas o casi todas las clases” ciertas prácticas de enseñanza



Paradójicamente, las tecnologías de información y comunicación (TIC) se utilizan con menor frecuencia en las telesecundarias que en las escuelas presenciales a pesar de que en su modelo pedagógico las considera como recursos deseables para la promoción de la interacción en el aula y el trabajo colaborativo (Álvarez y Cuamatzin, 2007). Estos resultados pueden deberse al contexto desfavorable de las telesecundarias –por lo general ubicadas en zonas rurales y áreas marginadas–, y a la poca disponibilidad de infraestructura tecnológica que tienen (computadoras, acceso a Internet y *software*).

Por otro lado, el tiempo que los docentes le dedican a la enseñanza y a otras tareas relacionadas con el trabajo de la escuela, también fue de interés en este estudio. La gráfica 8.32 muestra el promedio de horas a la semana que los profesores de secundaria le dedican a estas tareas. Puede observarse que los docentes de telesecundaria dedican mayor tiempo que los de secundaria presencial tanto a la enseñanza (29 frente a 23 horas) como al trabajo docente en total (41 frente a 34 horas). Esto puede deberse a la naturaleza de las telesecundarias en las que un mismo docente atiende todas las materias de un grupo (o de varios grupos), lo que sin duda demanda muchas horas de trabajo (ver tabla 6.12 en los anexos).

Gráfica 8.32 Promedio de horas totales de trabajo y de enseñanza que reportan los docentes de telesecundaria y secundaria presencial

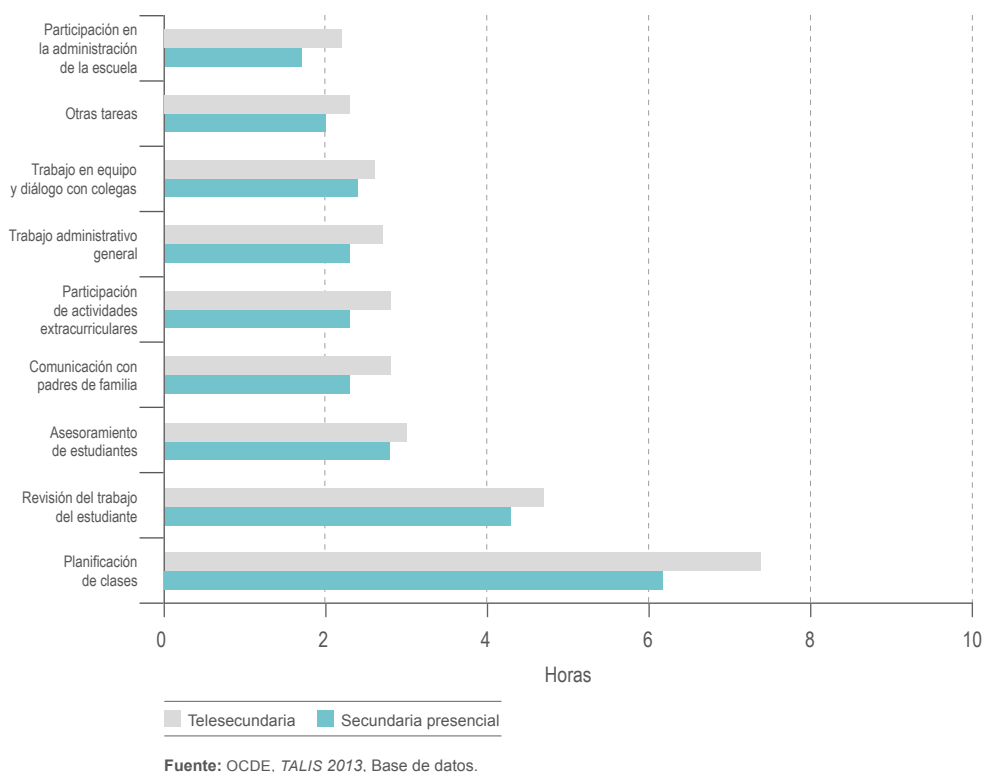


Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

De manera complementaria, se presenta la gráfica 8.33, que muestra el número promedio de horas a la semana que los docentes reportan dedicar a actividades diferentes a la enseñanza. Se podrá observar que en todos los casos los docentes de telesecundarias reportan dedicar más tiempo de trabajo que sus colegas de escuelas presenciales a las distintas actividades consideradas, lo que sucede especialmente en lo que se refiere a la planificación de clases (7.4 frente a 6.2 horas) (ver tabla 6.13 en los anexos).

En relación con el tema de la cooperación entre docentes, se encontró que los profesores de telesecundaria trabajan más en actividades conjuntas como la enseñanza en equipo y la participación conjunta en actividades de aula, donde 15% de los docentes de secundarias presenciales reporta nunca haberlas realizado, en comparación con 9% de los maestros de telesecundarias (ver tabla 6.16 en los anexos).

También se encontró que aquellos docentes de telesecundaria que reportan participar en actividades de intercambio y coordinación con otros docentes para la enseñanza y colaboración



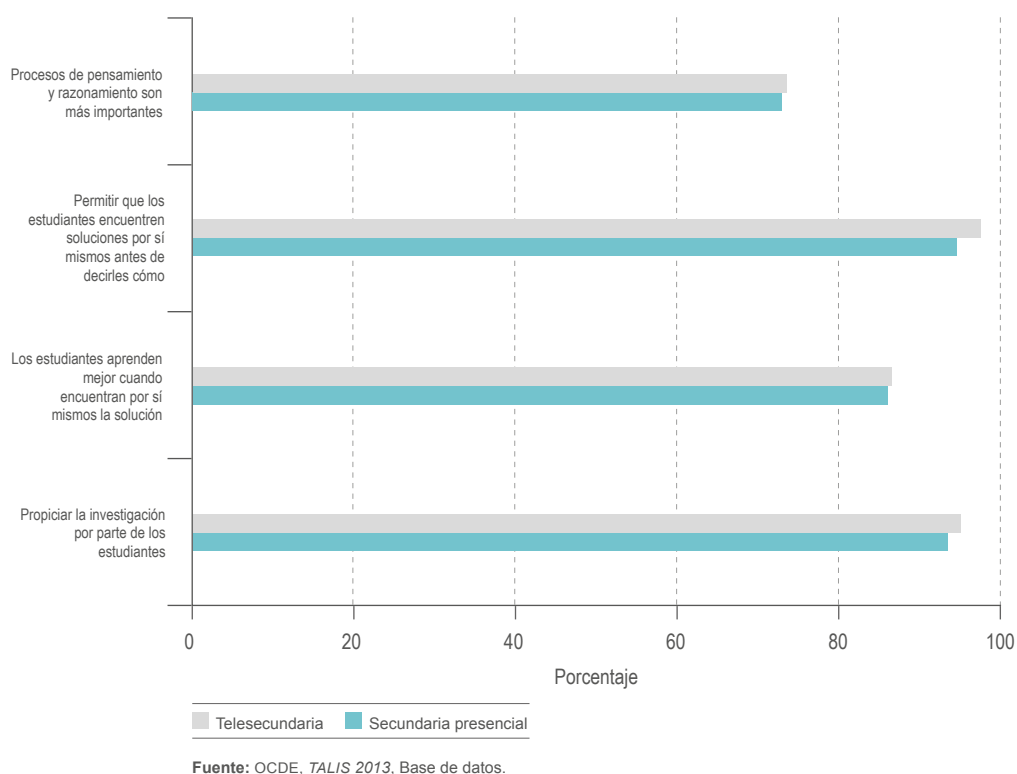
profesional, muy posiblemente participan en cursos o talleres, visitas de observación a otras escuelas, y en tutorías u observación de colegas (ver tabla 6.17 en los anexos).

Finalmente, en cuanto a los métodos de evaluación que los docentes de telesecundaria aplican a sus estudiantes, se encontraron muchas similitudes con sus colegas de secundarias presenciales. El método más utilizado en ambos casos es la observación y retroalimentación de estudiantes mientras trabajan en una tarea específica (9 de cada 10 docentes). Sin embargo, donde se observan mayores diferencias es en la aplicación de pruebas estandarizadas: 6 de cada 10 docentes de telesecundaria reportan utilizar este método con frecuencia, mientras que 4 de cada 10 maestros de escuelas presenciales lo hacen (ver tabla 6.11 en los anexos).

8.5.2 Creencias sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje

Hay evidencias de que las creencias de los docentes sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje tienen un impacto en sus prácticas pedagógicas. La indagación de TALIS a este respecto se muestra en la gráfica 8.34 que presenta el porcentaje de docentes de secundaria que afirma estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” respecto a algunas creencias del proceso pedagógico. Como se podrá observar, los resultados indican que los profesores de telesecundaria y de escuelas presenciales comparten las mismas creencias, con algunas pequeñas diferencias. Por un lado, una mayor proporción de docentes de telesecundaria permite que sus alumnos encuentren por sí mismos soluciones a problemas antes de enseñarles cómo resolverlos; asimismo, propician más la investigación por parte de los alumnos. Es interesante notar que en, ambos casos, 3 de cada 10 docentes no consideran que los procesos de pensamiento y de razonamiento tengan mayor importancia (ver tabla 6.14 en los anexos).

Gráfica 8.34 Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que afirman estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” respecto a ciertas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje



Respecto a la relación entre las creencias constructivistas y el uso de prácticas de enseñanza activa en los docentes de telesecundaria, se encontró que las primeras se relacionan fuertemente con prácticas de organización de alumnos en pequeños grupos (en mayor medida que entre los docentes de secundaria presencial) y el trabajo en proyectos que requieren de una semana para realizarse (en menor medida que entre los de secundaria presencial). En otras palabras, aquellos docentes de telesecundaria que reportan llevar a cabo de manera frecuente o en casi todas las clases prácticas relacionadas con el trabajo de estudiantes en pequeños grupos y trabajo en proyectos poseen fuertes creencias constructivistas (ver tabla 6.15 en los anexos).

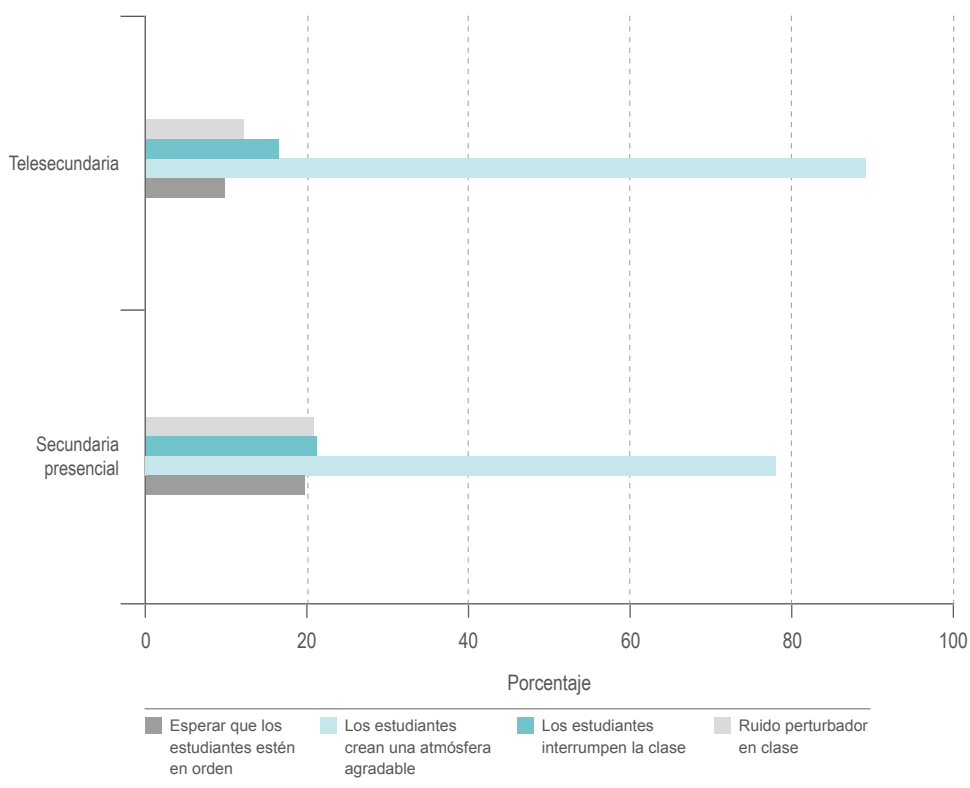
8.5.3 Clima en el aula: disciplina en el salón de clases

En la gráfica 8.35 se muestra el porcentaje de docentes que señala estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con determinadas situaciones acerca del clima y la disciplina de su grupo² de clase. Se encontró que en menor porcentaje los docentes de telesecundaria (9.7%) reportan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con que deben esperar mucho tiempo para que los estudiantes estén en orden, en comparación con los docentes de secundaria presencial (19.7%). También es menor la proporción de docentes de telesecundaria que dice perder mucho tiempo por la interrupción de los alumnos (4 puntos porcentuales menos que los de secundaria presencial), o que señala que hay ruido perturbador en el salón de clases (casi 9 puntos porcentuales menos que los docentes de secundaria presencial) (ver tabla 6.23 en los anexos).

² Hay que recordar que en TALIS se seleccionó un solo grupo para que los docentes respondieran la encuesta.

Gráfica 8.35

Porcentaje de docentes de telesecundaria y secundaria presencial que señalan estar “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con determinadas situaciones acerca del clima y la disciplina en su salón de clases



Fuente: OCDE, TALIS 2013, Base de datos.

Finalmente, en lo que concierne a la relación entre la proporción de tiempo que los docentes de telesecundaria dedican a la enseñanza y al aprendizaje, y el clima de disciplina en el aula se encontró que existe una relación positiva (aunque baja) en lo que reportan los docentes de telesecundaria. Con base en lo reportado por los docentes de telesecundaria, parece haber un mejor clima de disciplina en las escuelas telesecundarias que en las secundarias presenciales (ver tabla 6.24 en los anexos).

8.6 Síntesis de resultados y conclusiones

Las escuelas telesecundarias tienen características contextuales y estructurales que las hacen diferentes del resto de las escuelas secundarias del país. Por lo general, las telesecundarias se ubican en zonas rurales y marginadas; un mismo profesor atiende todas las materias de un grupo escolar, y la enseñanza se imparte por medios televisivos y satelitales, con la ayuda de videos pregrabados donde se presentan los contenidos curriculares. Las telesecundarias representan la mitad de las escuelas de este nivel educativo y atienden a una quinta parte de la matrícula nacional.

En este capítulo se describieron los resultados de los cuestionarios que se aplicaron a docentes y directivos de telesecundarias, y fueron comparados con los de las escuelas secundarias presenciales. A continuación se hace una síntesis de los hallazgos de mayor importancia reportados a lo largo del capítulo.

- Menos de la mitad de docentes de telesecundaria son mujeres, lo que contrasta con las secundarias presenciales, donde menos de la mitad son hombres. Los docentes de telesecundaria son en promedio ligeramente más jóvenes que sus homólogos de las escuelas presenciales.

- Tienen un empleo de tiempo completo 6 de cada 10 profesores de telesecundaria, y casi 9 de 10 gozan de un empleo permanente, cifras que son mayores a las de otras secundarias.
- En general, la experiencia laboral de los profesores de telesecundaria es menor que la de los maestros de escuelas presenciales, especialmente la relacionada con la escuela en la que actualmente laboran (6.5 frente a 11.3 años).
- La educación y formación de los docentes de telesecundaria es mayor que la de sus homologos de secundarias generales: cerca de 97% de los primeros tienen el nivel de licenciatura o maestría, mientras que esto sucede con 89% del resto de los profesores de secundaria. Sin embargo, en menor proporción, la formación de los maestros de telesecundaria se enfoca en temas de la profesión docente: la enseñanza de contenidos, la didáctica y la práctica en el salón de clases. Paradójicamente, los docentes de telesecundarias se perciben mejor preparados que los profesores de las secundarias presenciales en los tres rubros analizados.
- Casi la totalidad de los docentes de ambos tipos de escuelas reporta haber participado en alguna actividad de desarrollo profesional durante el último año, especialmente en la modalidad de cursos o talleres.
- Sólo dos terceras partes de los docentes de telesecundaria participan en programas de inducción, cifra que es mayor a la de sus homólogos de escuelas presenciales. En ambos tipos de escuelas, muy pocos docentes reportan participar en actividades de tutoría (1 de cada 10).
- Por lo general, los profesores de las telesecundarias trabajan en condiciones más desafiantes que los de las secundarias presenciales. Esto es cierto especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de estudiantes con las siguientes condiciones: desventajas socioeconómicas, necesidades especiales y lengua materna distinta a la de la enseñanza.
- Aunado a lo anterior, la carga de trabajo docente de los profesores de telesecundarias es mayor que la de sus homólogos de escuelas presenciales, ya que atienden mayor número de materias. Sin embargo, los grupos de estudiantes son considerablemente más pequeños en las telesecundarias (19 en promedio) que en las secundarias presenciales (33 en promedio).
- En las telesecundarias hay mayor escasez de docentes profesionales y de personal de apoyo que en las secundarias presenciales. Esta condición dificulta la capacidad de las escuelas para proveer una enseñanza de calidad. Sin embargo, en las telesecundarias labora una menor cantidad de docentes que no está bien calificada (3 de cada 10) en comparación con lo que sucede en las escuelas presenciales (más de la mitad).
- Por otro lado, en las telesecundarias hay mayor escasez de recursos materiales —lo que representa una dificultad para proveer una enseñanza de calidad— que en las escuelas presenciales. Esto es especialmente cierto con respecto a la falta o insuficiencia de acceso a Internet, de programas informáticos para la enseñanza, de equipo de cómputo, de materiales para la biblioteca y de materiales didácticos.
- En cuanto al clima escolar de los planteles, las telesecundarias presentan sustancialmente menores problemas que las secundarias presenciales en los siguientes comportamientos de los estudiantes: llegar tarde, ausentarse, hacer trampa, intimidar o abusar verbalmente de estudiantes, lesionar físicamente a estudiantes, intimidar o abusar verbalmente de docentes, vandalizar, y robar, y utilizar o poseer drogas o alcohol.
- Asimismo, en las telesecundarias existe un mejor ambiente escolar (aunque marginal) que en las escuelas presenciales, especialmente en lo que respecta a escuchar lo que los estudiantes tienen que decir y a proporcionarles ayuda adicional a los alumnos cuando la necesitan. En ambos tipos de escuelas se reportan buenas relaciones profesor-estudiante, un respeto por la forma de pensar y una discusión abierta sobre problemas de la escuela.
- La responsabilidad de contratar, despedir y establecer el salario de los docentes por lo general no recae en los directores de las telesecundarias, sino en las autoridades locales, municipales, estatales o federales; lo mismo pasa con la selección de las asignaturas por impartir y de sus contenidos. Lo contrario sucede con la responsabilidad de admitir estudiantes y establecer medidas disciplinarias, en lo cual el director de ambos tipos de escuelas tiene amplias atribuciones.

- El grado de satisfacción laboral de los docentes, en general, es alto y muy similar entre quienes trabajan en telesecundarias y quienes lo hacen en escuelas presenciales.
- Una tercera parte de los directores de las telesecundarias son mujeres, cifra menor a la reportada en las secundarias presenciales (41%). En promedio, los directores de telesecundaria son sustancialmente más jóvenes (43.1 años) que los de secundarias presenciales (51.9 años).
- Las condiciones de empleo de los directores de telesecundarias son más adversas que las de sus homólogos de secundarias presenciales: 8 de cada 10 directores de telesecundaria tiene un empleo de tiempo completo con la obligación de impartir clases, mientras que en esta situación se encuentra 18% de quienes trabajan en secundarias presenciales.
- La inmensa mayoría de los directores de ambos tipos de secundarias tiene el nivel de licenciatura o maestría (94%). Sin embargo, la formación en temas de dirección escolar es menor en las telesecundarias que en las escuelas presenciales. En el primer caso, 6 de cada 10 directores completaron un curso o programa con este enfoque, mientras que en el segundo lo hicieron 9 de cada 10 directores.
- Los años de experiencia que tienen los directores de telesecundarias en esta función es menor que la reportada por sus homólogos de escuelas presenciales (16.6 frente a 23.8 años). Lo mismo pasa con la experiencia en otros puestos administrativos.
- El involucramiento en actividades de desarrollo profesional es menor en los directores de telesecundaria que en los de secundarias presenciales, lo que puede deberse a que los primeros reportan enfrentarse con más dificultades para llevar a cabo dichas actividades. En ambos casos, la modalidad de desarrollo profesional más solicitada es la relacionada con cursos, conferencias o visitas de observación.
- El presupuesto y los recursos insuficientes son las limitaciones más reportadas por los directores de ambos tipos de escuelas. Otras limitaciones de las telesecundarias se relacionan con la gran carga de trabajo, la falta de apoyo de los padres de familia, la normatividad gubernamental y la falta de apoyo para la superación profesional de docentes y directivos.
- La inmensa mayoría de los docentes y directores de las telesecundarias y de las escuelas presenciales está satisfecha laboralmente. Sin embargo, un porcentaje importante de docentes y directores de telesecundaria desearían cambiar de escuela (4 de cada 10), y otro tanto considera que la profesión docente no está bien valorada por la sociedad (5 de cada 10).
- El porcentaje de docentes de telesecundaria que nunca se evalúa, es mayor que el de los de la secundaria presencial. Asimismo, la evaluación de los profesores en ambos casos la realiza principalmente el director.
- En cuanto a la retroalimentación que reciben, en la mayoría de los casos se enfoca en el desempeño académico de sus estudiantes, mientras que se centra en menor medida en el tema de la enseñanza multicultural o multilingüe. Los métodos más utilizados para retroalimentar a los docentes son la observación en el aula y los resultados de las evaluaciones de alumnos; el menos utilizado es la encuesta a los estudiantes y los padres de familia.
- La mayoría de los docentes de telesecundaria reporta que la retroalimentación recibida impactó positivamente en diversos rubros de su vida laboral, tales como: la satisfacción en el trabajo, la confianza profesional y la motivación laboral.
- Respecto a las prácticas de enseñanza en el aula, los resultados muestran un patrón muy similar en las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de ambos tipos de escuela. Sin embargo, una mayor proporción de los de telesecundaria utiliza la práctica de trabajo en proyectos, trabajo en grupos pequeños de alumnos y presentar un resumen. Llama la atención que estos docentes no utilicen mucho las TIC.
- Por otra parte, los docentes que laboran en telesecundarias reportan dedicar mayor número de horas, tanto a la enseñanza como al trabajo escolar en general. En todas las actividades estudiadas en TALIS, los docentes de telesecundarias señalan dedicar más tiempo de trabajo que sus colegas de escuelas presenciales, especialmente en lo que se refiere a la planificación de clases. Además, los profesores de telesecundaria participan más en actividades cooperativas, como la enseñanza en equipo y la participación conjunta en actividades de aula.

- El método más utilizado de evaluación en ambos casos es la observación y retroalimentación de estudiantes mientras trabajan en una tarea específica. Sin embargo, la aplicación de pruebas estandarizadas es más común en las telesecundarias que en las escuelas presenciales.
- Los docentes de telesecundaria que reportaron llevar a cabo de manera frecuente prácticas relacionadas con el trabajo de estudiantes en pequeños grupos y trabajo en proyectos poseen fuertes creencias constructivistas. A su vez, aquellos docentes de telesecundaria que reportan participar en actividades de intercambio y coordinación con otros para la enseñanza y colaboración profesional en gran medida han participado en cursos o talleres, visitas de observación a otras escuelas, y tutorías u observación de colegas.
- Finalmente, en las escuelas telesecundarias existe un mejor clima de disciplina que en las secundarias presenciales.

Referencias

- Álvarez, G., y Cuamatzin, F. (2007, noviembre). *El modelo pedagógico de telesecundaria en México*. IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Yucatán.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/detallePub.action?clave=P1B112>
- Navarro, C. (2014). *La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, Baja California, México. Recuperada de: <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/DCE/Tesis%20DCE%20Claudia%20Navarro%20Corona.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas, del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica*. México: autor.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2004, 2(1). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Conclusiones y reflexiones

Eduardo Backhoff Escudero, Juan Carlos Pérez Morán

Hoy en día nadie duda de la importancia que tiene la educación para que una sociedad se pueda desarrollar social, democrática y económicamente, y sus ciudadanos puedan aspirar a una vida digna. Esta razón hace indispensable que se diseñen políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de los servicios educativos ofrecidos en cada una de las escuelas. Para ello, es deseable que se tomen decisiones basadas en evidencias, lo cual requiere contar con información válida y pertinente sobre los centros escolares y los procesos educativos que ocurren en su interior.

A diferencia del rendimiento académico de los estudiantes –para lo cual existe una cantidad importante de información derivada de estudios nacionales e internacionales–, las variables escolares y de procesos pedagógicos habían sido abordadas más bien de manera anecdótica mediante estudios con alcances limitados y no representativos de un país.

Por esta razón, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promovió, primero en 2008 y después en 2013, el desarrollo del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), cuyo propósito central es contar con indicadores de las escuelas secundarias de diversos países. Estos indicadores se centran en diversas características y particularidades de los docentes, directores y planteles, así como en el clima escolar y diversos procesos educativos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. TALIS busca proporcionar información comparable que ayude a los tomadores de decisiones de los países participantes a revisar y definir políticas educativas que ayuden a desarrollar una profesión de enseñanza de alta calidad.

Los resultados del primer informe internacional sobre escuelas, docentes y directores de secundaria (OCDE, 2008) proporcionaron información valiosa que permitió conocer y comparar ciertas variables escolares que se consideraron críticas para entender el funcionamiento de las escuelas y, con ello, identificar áreas de oportunidad para mejorar la oferta educativa de los países participantes. En el informe nacional de ese primer estudio (Backhoff, Andrade, Bouzas, Santos y Santibáñez, 2009) se compararon los resultados de México con el promedio de los países TALIS, y fue posible desagregar la información nacional por entidad federativa y por tipo de escuela secundaria, a saber: generales públicas, técnicas públicas, telesecundarias y privadas.

Como en el caso del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), la OCDE decidió aplicar TALIS de manera cíclica; el segundo estudio que se realizó en 2013 —y cuyos resultados internacionales se publicaron recientemente (OCDE, 2014)— contó con la participación de 34 países y economías. En esta ocasión, algunas naciones, como México, solicitaron que el estudio se ampliara e incluyera a escuelas de primaria y de educación media superior. Adicionalmente, nuestro país realizó una muestra independiente para telesecundaria así como para las seis entidades federativas que lo solicitaron (Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León, Quintana Roo, San Luis Potosí y Tamaulipas). Si bien los resultados de las telesecundarias se incluyen en este informe, los de cada entidad serán objeto de reportes adicionales.

Este informe se propuso cuatro metas: 1) comparar los resultados de las escuelas mexicanas en cada indicador, con los obtenidos en promedio por los países TALIS; 2) comparar los resultados en cada indicador de las escuelas por nivel educativo (primaria, secundaria y bachillerato); 3) analizar los resultados de las telesecundarias y compararlos con el promedio de las secundarias presenciales, y 4) hacer algunas reflexiones generales sobre lo aprendido en los estudios TALIS 2008 y 2013.

A continuación se describen las características del estudio y se precisan algunas de sus limitaciones. Posteriormente se hace una síntesis de los resultados de mayor importancia, procurando comparar los de México los tres niveles educativos estudiados, y el promedio de los países TALIS. Asimismo, se resumen los resultados de las telesecundarias y se comparan con el promedio de las secundarias presenciales. Finalmente, se reflexiona en torno a la dificultad para comparar los resultados de TALIS 2008 con los de 2013. El capítulo termina con una reflexión general sobre lo aprendido en ambos estudios para mejorar la oferta educativa de las escuelas mexicanas.

Características y limitaciones del estudio

Como se señaló en el capítulo introductorio, TALIS es un estudio tipo encuesta, cuyos instrumentos para docentes y directores se tradujeron y adaptaron al lenguaje y cultura de cada uno de los 34 países y economías participantes, considerando la diversidad de sus sistemas educativos. Los cuestionarios utilizados en el estudio partieron de un marco de referencia robusto que consideró tanto el estado del arte de cada tema investigado, como de las evidencias empíricas que proporcionó TALIS 2008. Con base en este marco conceptual se elaboraron los reactivos de las encuestas y se construyeron las escalas que se utilizaron para evaluar cada uno de los componentes escolares. Adicionalmente, los cuestionarios de docentes y directores se pilotearon ampliamente para conocer las propiedades psicométricas de sus reactivos y escalas, así como para anticipar posibles problemas en su aplicación. En síntesis, los instrumentos de TALIS se diseñaron y construyeron con base en las mejores prácticas internacionales.

Las encuestas de docentes y directivos fueron autoadministradas tanto en formato electrónico como en lápiz y papel; arrojaron una cantidad importante de información sobre aspectos centrales de la vida escolar de los planteles, entre los que destacan: las características de los directores y de su gestión escolar; las características de los docentes y su desarrollo profesional; las prácticas e impacto de la evaluación y retroalimentación de docentes; las creencias pedagógicas y las prácticas de enseñanza de los profesores; las percepciones de docentes sobre autoeficacia y satisfacción laboral, y las características de las telesecundarias en los aspectos antes mencionados.

A pesar del gran empeño de la OCDE y de la capacidad técnica de los especialistas que intervinieron en el diseño y la aplicación de los instrumentos de TALIS, éstos tuvieron en cierto grado las limitaciones que se describen a continuación, y que son comunes en la mayoría de los estudios tipo encuesta. Para lograr una adaptación, muchas de las preguntas tuvieron que ser formuladas de manera amplia y general, con lo que se perdió precisión y sentido en las respuestas de los docentes y directores, tal como sucedió en el primer informe de TALIS (ver Backhoff, Andrade, Bouzas, Santos y Santibáñez, 2009).

Otra limitación se relaciona con los estilos de respuesta de las personas que tienden a sesgar los resultados (Baumgartner y Steenkamp, 2001; Haahr, Nielsen, Hansen y Nielsen, 2005; Buckley, 2009). Dichos estilos refieren al modo sistemático en que algunas personas responden a las preguntas de un

cuestionario, independientemente de lo que piensan o perciben de la realidad. Por ejemplo, hay quienes siempre están de acuerdo con todo lo que se les pregunta y quienes siempre están en desacuerdo; asimismo, ciertas personas tienden a responder en el punto medio de las escalas, mientras que otras lo hacen en los puntos extremos.

Por otro lado, el fenómeno de la deseabilidad social (Paulhus, 2002; Helmes y Holden, 2003) también atenta contra la validez de los resultados de una encuesta. Este fenómeno hace que las personas respondan atendiendo a lo que suponen que es “socialmente deseable”, y no a lo que realmente opinan. Por ejemplo, es del conocimiento común que los docentes de educación básica del país no están de acuerdo con las prácticas evaluativas que les aplican las autoridades educativas, por considerarlas injustas e inadecuadas. Sin embargo, en los TALIS de 2008 y 2013 los profesores opinaron que la evaluación y la retroalimentación que se les habían realizado les ayudó en su trabajo docente, y que les fue muy útil para identificar las debilidades en sus actividades de enseñanza.

Finalmente, como se señaló anteriormente, algunos reactivos y escalas utilizados en TALIS 2008 para medir ciertos rasgos y características de docentes y directores fueron modificados o reestructurados en las encuestas de TALIS 2013, de tal manera que no es posible hacer comparaciones de los resultados de los dos estudios en muchas de las variables analizadas. Al final de este capítulo se retoma el tema.

Principales hallazgos del estudio

A continuación se destacan los hallazgos de mayor importancia de este informe; siempre que sea posible, se describen los resultados de México y se comparan con los de los países TALIS. Cabe señalar que cuando se hace referencia a escuelas, docentes y directores, tanto de México como de los países TALIS, se está hablando de los tres niveles educativos, salvo que se aclare lo contrario y se precise el nivel educativo al que se alude.

Características de los directores

El trabajo que realizan los directores en sus centros escolares incide de manera directa sobre el comportamiento de los docentes, la organización del plantel y el clima escolar; por lo que de manera indirecta también impacta en el aprendizaje de los estudiantes. A continuación se describen los resultados más sobresalientes sobre las características de los directores que arrojó el estudio:

- En México, la proporción de directoras es menor que en los países TALIS, donde la proporción de mujeres es similar al de hombres. Asimismo, el porcentaje de directores de menor edad es más alto en México que en el resto de los países participantes. En ambos casos, conforme aumenta el nivel educativo, aumenta también el promedio de edad del director o directora.
- A diferencia de México, en los países TALIS casi la totalidad de directores trabaja tiempo completo. Asimismo, es menor la proporción de directores mexicanos sin la obligación de impartir clases que en los países TALIS.
- Tanto en México como en los países TALIS los directores tienen experiencia docente equivalente. En primaria y secundaria la mitad de directores tiene más de 20 años de experiencia docente; en bachillerato la experiencia laboral es menor, especialmente en México.
- Mientras que en los países TALIS 9 de cada 10 directores de los tres niveles educativos tienen una carrera normalista (o equivalente), en México sólo la mitad de los directores de educación media superior tiene una carrera en el área educativa.
- Un mayor porcentaje de directores de los países TALIS ha recibido capacitación para la función administrativa que directores mexicanos, especialmente en la primaria y en la secundaria.
- La participación en redes profesionales, tutorías y grupos de investigación es claramente menor en México que en los países TALIS.
- Un mayor porcentaje de directores mexicanos reporta tener barreras o dificultades para asistir a programas de formación que directores de los países TALIS.

- Los directores mexicanos invierten más tiempo en reuniones y tareas relacionadas con el currículo, la docencia y las interacciones con los alumnos. En contraparte, los directores de los países TALIS dedican un tiempo considerable a tareas relacionadas con la comunidad y con las empresas e industrias de su comunidad.
- Un mayor porcentaje de directores de países TALIS que de directores mexicanos reporta tener responsabilidad significativa para: contratar y despedir profesores, determinar cursos a impartir, asignar presupuesto a la escuela, y establecer medidas disciplinarias a los estudiantes. Un mayor porcentaje de directores mexicanos de educación media superior reporta tener autonomía en estos rubros que los de primaria y de secundaria.
- Un porcentaje mayor de directores mexicanos que de los países TALIS reporta utilizar los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje para establecer las metas educativas de su escuela.
- La cultura de la colaboración y la participación de estudiantes en la toma de decisiones es más robusta en las escuelas de los países TALIS que en las mexicanas.
- Tanto en México como en los países TALIS un porcentaje similar de directores se encuentra satisfecho con el trabajo que realiza. Sin embargo, un mayor porcentaje de directores mexicanos que de los países TALIS percibe que la profesión docente no está bien valorada por la sociedad.

Características de los docentes y de su desarrollo profesional

Los docentes desempeñan un papel crucial en los sistemas educativos, pues en ellos se deposita la mayor responsabilidad de promover el aprendizaje de los estudiantes y motivarlos para el estudio y superación. Su formación inicial y desarrollo profesional representan los medios de los maestros para adquirir las herramientas esenciales para cumplir con su función. A continuación se destacan los resultados más sobresalientes que arrojó el estudio en estos temas:

- El porcentaje de docentes con empleo permanente en México es menor que en los países TALIS. Esto es especialmente cierto para el caso de la educación media superior.
- En las escuelas mexicanas, la proporción de maestras es ligeramente mayor que la de maestros, a diferencia de lo que ocurre en los países TALIS, donde el número de profesoras sobrepasa considerablemente al de profesores. Asimismo, la proporción de docentes de mayor edad en México es menor que en los países TALIS.
- En el país, los maestros de primaria tienen mayor formación docente que los de secundaria, y éstos que los de media superior. En el nivel de secundaria, el porcentaje de profesores que completó un programa de formación docente formal en México es menor que el alcanzado en los países TALIS. Probablemente, es por ello que los profesores de secundaria de los países TALIS se sienten mejor preparados para impartir la enseñanza que los mexicanos.
- Un mayor porcentaje de maestros de México enfrenta condiciones desafiantes para la enseñanza relacionadas con las desventajas socioeconómicas de sus alumnos, en comparación con sus colegas de los países TALIS. Sin embargo, una porcentaje menor de profesores mexicanos se enfrenta a condiciones desafiantes relacionadas con la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales y con aquellos cuya lengua materna no es la predominante en el país.
- Un mayor porcentaje de docentes mexicanos participa en actividades de formación profesional en comparación con los países TALIS. El tipo de actividades de desarrollo profesional en las que más participan los docentes mexicanos son cursos y talleres; las actividades con menos participación son visitas de observación a otras escuelas.
- Los maestros de nuestro país reportan que los cursos formales que les otorgan un certificado (por ejemplo, diplomados) y las actividades de investigación son dos tipos de formación profesional en las que participan también con frecuencia, a diferencia de los docentes de los países TALIS que las utilizan en menor grado.
- Los apoyos que reciben los docentes para su formación profesional es muy similar entre los países TALIS y México. En ambos casos, a la mitad de los docentes se les apoya con tiempo laboral y con algún tipo de soporte no monetario.

- Un mayor porcentaje de docentes mexicanos que de los países TALIS reporta enfrentarse con barreras que le impiden participar en actividades de desarrollo profesional. En ambos casos el impedimento más citado es la falta de incentivos para participar en dichas actividades. En México también se cita la falta de apoyo laboral y la poca pertinencia de la oferta de desarrollo profesional.
- Un mayor porcentaje de docentes mexicanos reporta tener que pagar total o parcialmente su formación profesional, en comparación con los docentes de los países TALIS.
- Las escuelas mexicanas ofrecen menor número de actividades de inducción y mentoría a los docentes de nuevo ingreso, en comparación con las escuelas de los países TALIS. En ambos casos, conforme se avanza de nivel escolar, aumenta la proporción de docentes que recibe alguna forma de inducción. El mismo comportamiento se observa en el porcentaje de docentes que recibe una tutoría por parte de algún profesor de la escuela a la que ingresa.

Evaluación y retroalimentación del docente

La evaluación y retroalimentación de los docentes son componentes importantes para el desarrollo profesional de los profesores y, por consiguiente, para el mejoramiento de su función. Estos dos instrumentos permiten identificar aquellas áreas de la docencia que requiere perfeccionar el profesor, tales como sus habilidades pedagógicas y la forma de relacionarse con sus estudiantes. A continuación se muestra una síntesis de los resultados más relevantes que arrojó TALIS:

- La gran mayoría de los docentes de México y de los países TALIS reporta haber recibido algún tipo de retroalimentación por el director o por alguna persona externa al plantel. Ambos grupos de profesores reportan haber sido retroalimentados con diversos métodos, entre los que destacan: observación en el aula, resultados de los alumnos, pruebas de conocimiento y autoevaluación. La observación directa es más utilizada en México que en los países TALIS.
- Un mayor porcentaje de docentes de los países TALIS que de docentes mexicanos reporta un impacto positivo de los resultados de las evaluaciones sobre sus actividades escolares. La consecuencia más frecuente en ambos casos es tomar las medidas necesarias para remediar las debilidades en la enseñanza, mientras que la menos usual es la sanción material, por ejemplo: reducción del salario.
- Respecto a los métodos de retroalimentación a partir de los resultados de las de evaluaciones a docentes, no se encontraron grandes diferencias entre México y los países TALIS. En ambos casos los profesores reportan que reciben retroalimentación mediante cada uno de los métodos estudiados por igual.
- Tanto en México como en los países TALIS, pocos docentes opinan que en su escuela se les dan mayores gratificaciones a los mejores maestros y que se les brinda una retroalimentación, basada en una evaluación completa de sus prácticas de enseñanza que les ayude a mejorar su desempeño. Sin embargo, la mayoría de los docentes piensa que dicha retroalimentación tiene un impacto positivo en la forma en que imparte sus clases.

Creencias y prácticas docentes

Las creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza se relacionan de manera significativa con las prácticas pedagógicas que realizan en el aula, así como con otras variables relacionadas con su función profesional, tales como la disciplina en el aula y el trabajo cooperativo entre docentes. Por consiguiente, TALIS exploró las formas de pensar y de actuar de los docentes, cuyos resultados se sintetizan a continuación:

- La práctica pedagógica que mayor porcentaje de docentes reporta utilizar es la revisión del cuaderno de ejercicios o de las tareas escolares; los maestros de primaria señalan emplear con mucho más frecuencia que los docentes de los países TALIS la práctica basada en el trabajo de proyectos. Lo mismo sucede con el uso de las TIC, ya que un mayor porcentaje de docentes mexicanos de secundaria y educación media superior reporta utilizarlas en relación con sus contrapartes de los países TALIS.

- El método para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que mayor porcentaje de docentes mexicanos reporta utilizar es observar y retroalimentar a sus alumnos mientras desarrollan una tarea; el método que menor porcentaje de docentes reporta utilizar es el uso de pruebas estandarizadas.
- Tanto los docentes de México como de los países TALIS reportan que el mayor tiempo dedicado a actividades escolares diferentes a la enseñanza se ocupa en la preparación de clases. No obstante, los docentes mexicanos dicen dedicar en promedio una hora más a todas las actividades.
- La mayoría de los docentes en todos los niveles, tanto de México como de los países TALIS, señala estar de acuerdo con las creencias constructivistas que se exploran en este estudio.
- Sin embargo, un gran porcentaje de maestros mexicanos considera que la enseñanza del contenido específico del plan de estudios es más importante que los procesos de pensamiento y razonamiento de los estudiantes.
- La práctica docente que parece tener mayor relación con las creencias constructivistas, en los docentes mexicanos, es el trabajo de los alumnos en pequeños grupos y el trabajo en proyectos que requieren al menos una semana de trabajo; por su parte, el uso de las TIC parece no estar relacionado con estas creencias pedagógicas.
- En México, un número menor de docentes reporta emplear la observación de clases de otros docentes como forma de colaboración, lo que se observa principalmente en el nivel de primaria.
- Un aspecto importante que fomenta el clima de cooperación entre los docentes mexicanos es la existencia en el centro escolar de un ambiente donde se permita la participación de todos los actores escolares en la toma de decisiones y se promueva una cultura de responsabilidad compartida y apoyo mutuo.
- La mayoría de los docentes mexicanos y de los países TALIS reporta que sus estudiantes procuran crear un ambiente agradable dentro del aula, y muy pocos maestros señalan problemas de disciplina en el salón de clases.

Autoeficacia y satisfacción laboral docente

Hay evidencias de que la percepción de autoeficacia de los profesores y la satisfacción laboral mantienen una relación positiva con otras características docentes que impactan la eficacia de su enseñanza, tales como la motivación, el entusiasmo y el compromiso hacia su profesión, así como con el aprendizaje de sus estudiantes. Por esta razón, en TALIS se exploraron estas relaciones, cuyos resultados se sintetizan a continuación:

- En términos generales, la percepción de autoeficacia de los docentes mexicanos es muy similar a la de los docentes de secundaria de los países TALIS; no obstante, estos últimos tienen mayor autoeficacia para que los estudiantes sigan las reglas del aula y para tranquilizar a los alumnos indisciplinados. Por otro lado, los profesores mexicanos se perciben más eficaces respecto a motivar el interés de los estudiantes por el trabajo, ayudarlos a pensar críticamente y valorar el aprendizaje.
- Un mayor porcentaje de docentes mexicanos se siente satisfecho con su trabajo y su escuela, aunque una tercera parte desearía cambiar de plantel. Los maestros de secundaria de los países TALIS tienen grados de satisfacción laboral equivalentes, pero sólo una quinta parte desearía moverse a otro centro escolar.
- Sobre la profesión docente, la gran mayoría de los maestros mexicanos y de los profesores de secundaria de los países TALIS no se arrepiente de haber escogido esta profesión y piensa que sus ventajas superan sus desventajas. Sin embargo, 2 de cada 5 docentes de secundaria de los países TALIS dudan sobre la elección de su carrera.
- La mitad de los maestros mexicanos opina que la profesión docente es valorada por la sociedad, apreciación que se incrementa con el nivel educativo. Por su parte, esta percepción es menos compartida por los docentes de secundaria de los países TALIS.
- Las variables que se asocian favorablemente con la autoeficacia y con la satisfacción laboral del docente mexicano son: contar al menos con cinco años de experiencia, tener una buena relación

con los estudiantes, creer en el modelo constructivista, y dedicar más horas a la semana a la enseñanza. Otras variables positivas pero de menor fuerza son: enseñar a grupos pequeños de estudiantes, tener oportunidad para participar activamente en las decisiones escolares y recibir retroalimentación como resultado de la observación directa de su enseñanza en el salón de clases.

- En contraste, las variables que se asocian negativamente con la autoeficacia y la satisfacción laboral del docente mexicano son: la enseñanza centrada en contenidos y en la práctica, y atender a estudiantes con problemas de comportamiento y con bajos resultados académicos.

Telesecundarias

Como se mencionó anteriormente, las telesecundarias fueron objeto de un estudio adicional que no formó parte de la muestra nacional, razón por la cual sus resultados se analizaron en un capítulo específico. A continuación se muestran las características escolares, docentes y directivas de esta modalidad educativa, que se contrastan con el promedio de las secundarias presenciales (general pública, técnica pública y privada):

- Las telesecundarias cuentan con menores recursos para la enseñanza (acceso a Internet y escasez de programas informáticos) que el resto de las secundarias mexicanas. La falta de presupuesto es su principal limitante. Sin embargo, parece ser que el clima escolar es más favorable que en las secundarias presenciales; asimismo se presenta un mejor ambiente de colaboración docente y un menor ausentismo de profesores.
- El perfil de los directores de las telesecundarias, comparado con las secundarias presenciales, tiene las siguientes características: mayor proporción de hombres, más jóvenes (nueve años en promedio), menos años de experiencia en la función directiva y en otros cargos administrativos, menor capacitación en el campo docente, menor experiencia con estudiantes en desventaja socioeconómica, y carencia de experiencia con estudiantes con necesidades especiales.
- Una mayor proporción de docentes expresa nunca haber sido evaluada. Sin embargo, la observación directa en el aula es un mecanismo más utilizado para evaluar a los docentes en las telesecundarias que en las secundarias presenciales. Una mayor proporción de docentes de telesecundaria expresa recibir retroalimentación de sus directores y de personas externas a la escuela. Sin embargo, un mayor porcentaje de docentes refiere que nunca ha recibido retroalimentación de los resultados de sus evaluaciones.
- Los docentes de este tipo de escuelas enfrentan mayores dificultades (falta de apoyos diversos) para participar en las actividades de formación profesional, y son prácticamente inexistentes los mecanismos de inducción y tutoría en sus planteles.
- Un porcentaje alto de docentes de telesecundarias reporta utilizar pruebas estandarizadas como método para evaluar el aprendizaje adquirido por los estudiantes, método que es muy poco utilizado por los profesores mexicanos de otras modalidades educativas.
- Los profesores de telesecundarias dedican mayor tiempo tanto a la enseñanza como al trabajo escolar en general que los docentes de las secundarias presenciales.
- En comparación con otras modalidades educativas, un número mayor de docentes de telesecundaria permite que sus alumnos encuentren soluciones a problemas por sí mismos, antes de enseñarles cómo resolverlos; igualmente, una mayor proporción propicia la investigación como método de aprendizaje entre sus estudiantes.
- Un porcentaje mayor de docentes de telesecundaria que de secundaria presencial se percibe autoeficaz en su enseñanza y señala estar comprometido con los estudiantes y disfrutar del trabajo que realiza en sus escuelas. Paradójicamente, a una gran proporción de docentes de esta modalidad educativa le gustaría cambiarse de plantel.
- Entre las variables escolares que más favorecen la percepción de autoeficacia y satisfacción laboral del docente de telesecundaria se encuentran las siguientes: enseñar a estudiantes exitosos, tener una buena relación con sus alumnos, cooperar con otros docentes, tener creencias constructivistas, y recibir retroalimentación de los estudiantes sobre su enseñanza.

- Las variables que afectan negativamente la percepción de autoeficacia y satisfacción laboral de los maestros son: la formación docente con énfasis en contenidos, impartir clase a estudiantes cuya lengua materna es distinta a la lengua de enseñanza, y tener estudiantes con desventajas socioeconómicas y con bajos resultados académicos.

Comparación 2008–2013 y aprendizajes de TALIS

Una gran proporción de los resultados de México en TALIS 2008 no pudo compararse directamente con la información de TALIS 2013, debido a que, como se apuntó antes, algunos reactivos y escalas utilizadas en ambos estudios no resultaron del todo equivalentes. Esto se debe a que en 2013 los cuestionarios de docentes y de directores se mejoraron en varios sentidos y sufrieron variaciones importantes: en algunos casos se eliminaron preguntas o se formularon nuevos reactivos; en otros, se modificaron parcial o totalmente las escalas. Sin embargo, una apreciación general indica que los resultados de México no sufrieron un cambio importante en el lapso de cinco años, lo que era de esperarse.

A continuación se señalan dos casos donde se observaron diferencias claras en los resultados de ambos estudios y que tienen que ver con el tiempo que se le dedica a la instrucción:

- Ha disminuido el porcentaje de tiempo de clase que los docentes reportan dedicar a mantener el orden en el aula y en tareas de tipo administrativo. Sin embargo este porcentaje de tiempo sigue superando al que los docentes de los países TALIS reportan dedicar.
- Los docentes de telesecundaria en 2013 dicen dedicar un mayor porcentaje de tiempo a la enseñanza y menos a tareas administrativas.

Al igual que en el estudio de 2008, TALIS 2013 ofrece resultados de México que en muchos casos parecen poco creíbles, entre otros, el gusto que reportan los docentes por ser evaluados, el “gran impacto” que tiene la retroalimentación en su práctica docente, el uso intensivo que le dan a los resultados del desempeño de sus estudiantes para mejorar su enseñanza y el buen clima escolar que se observa en sus planteles.

Lo anterior se debe, como ya se mencionó al inicio de este apartado, a las limitaciones propias de los estudios de opinión mediante encuestas, a partir de los cuales es difícil diferenciar cuándo la opinión de los docentes se acerca a la realidad y cuándo refleja más bien el estilo de respuesta del docente o la deseabilidad social. Un método para controlar estos sesgos y obtener resultados más confiables de las encuestas es conocido como *viñetas de anclaje* (King y Wand, 2007), el cual será utilizado a partir de 2015 en los cuestionarios de PISA y, seguramente, en la próxima generación de los cuestionarios de TALIS.

A pesar de las dificultades de los estudios tipo encuesta, como el caso de TALIS, cuyos resultados representan la opinión de docentes y directivos y no necesariamente la realidad que se intenta indagar, resultan necesarios para tener un acercamiento a lo que sucede en las escuelas y conocer las creencias, percepciones, valores y prácticas docentes y directivas que se dan en el interior de los centros escolares. Sin esta información los tomadores de decisiones carecen de elementos para mejorar las prácticas docentes y directivas y, con ello, la oferta educativa y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

TALIS ofrece un panorama de las escuelas mexicanas de la educación primaria, secundaria y media superior, así como de dos actores centrales en el proceso educativo: el docente y el director. La posibilidad de poder compararnos en estos aspectos con otros países permite identificar áreas de oportunidad en las que se debe trabajar para aspirar a mejorar la calidad del sistema educativo nacional. Se espera que los próximos estudios de TALIS permitan hacer comparaciones en el tiempo para ver las mejoras en las escuelas mexicanas, producto de las políticas educativas que se apliquen en el país.

Referencias

- Backhoff, E., Andrade, E., Bouzas, A., Santos, A., y Santibáñez, L. (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). Resultados de México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Baumgartner, H., y Steenkamp, J. (2001). Response Styles in Marketing Research: A Cross-National Investigation. *Journal of Marketing Research*, 38(2), pp. 143-156.
- Buckley, J. (2009). *Cross-National Response Styles in International Educational Assessments: Evidence from PISA 2006*. Recuperado de: https://edsurveys.rti.org/PISA/documents/Buckley_PISAresponsestyle.pdf
- Haahr, J., Nielsen, T., Hansen, M., y Nielsen, S. (2005). *Explaining Student Performance: Evidence from the International PISA, TIMSS and PIRLS Surveys* (Report from a study carried out on behalf of the European Commission's Directorate-General for Education and Culture).
- Helmes, E., y Holden, R. (2003). The Construct of Social Desirability: One or Two Dimensions? *Personality and Individual Differences*, 34, pp. 1015-1023.
- Holtgraves, T. (2004). Social Desirability and Self-reports: Testing Models of Socially Desirable Responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, pp. 161-172.
- King, G., y Wand, J. (2007). Comparing Incomparable Survey. Responses: New Tools for Anchoring Vignettes. *Political Analysis*, 15, pp. 46-66.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: autor. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- _____(2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: autor.
- Paulhus, D. (2002). Socially Desirable Responding: The Evolution of a Construct. En Braun, H., Jackson, D., y Wiley, D. (eds.). *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement* (pp. 67-88). Hillsdale: Erlbaum.

Agradecimientos

Queremos extender nuestro agradecimiento por su participación a los miles de profesores y directores mexicanos de primaria, secundaria y educación media superior que respondieron las encuestas, sin los cuales no hubiera sido posible realizar este trabajo.

De forma muy especial a Ana María Aceves, Directora de Evaluación de Políticas Educativas, de la SEP, y a Marina Santos y Noé Moacyr, quienes nos proporcionaron las bases de datos y toda la información requerida para la elaboración de este informe. A los coordinadores regionales del estudio, así como a quienes participaron en la aplicación de las encuestas, capturaron y organizaron la información que se reporta aquí.

A Alena Becker y Andrés Sandoval, de la IEA-DPC y a Jean Dumais del Departamento de Estadística de Canadá, quienes nos dieron la asesoría técnica para realizar los análisis estadísticos correspondientes.

A Laura Delgado, Edgar Ignacio Andrade, Marisela García, José Gustavo Rodríguez y a su equipo de trabajo, de la Dirección General de Medición y Tratamiento de Datos, del INEE, quienes realizaron todos los cálculos y análisis estadísticos.

A Annette Santos, Alejandra Delgado y María Norma Orduña de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación, quienes coordinaron la corrección de estilo y la edición del informe. También a Martha Alfaro, de la misma dirección, quien realizó el diseño editorial y las ilustraciones (gráficos, cuadros y tablas), a Hugo Soto de la Vega, quien realizó la corrección de estilo, y a Carlos Garduño por la corrección de pruebas.

A Sofía Conteras Roldán, quien nos ayudó a identificar y a corregir errores de contenido en el texto, gráficos, anexos y referencias bibliográficas de todo el informe.

Directorio

Junta de Gobierno

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
Consejera Presidenta

Eduardo Backhoff Escudero
Consejero

Gilberto Ramón Guevara Niebla
Consejero

Margarita María Zorrilla Fierro
Consejera

Teresa Bracho González
Consejera

Titulares de Unidad

Francisco Miranda López
Unidad de Normatividad y Política Educativa

Jorge Antonio Hernández Uralde
Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Agustín Caso Raphael
Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Luis Castillo Montes
Unidad de Planeación, Coordinación y Comunicación Social

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Unidad de Administración

Luis Felipe Michel Díaz
Contralor Interno

**Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**
Annette Santos del Real

Dirección de Difusión y Publicaciones
Alejandra Delgado Santoveña



Resultados
de evaluaciones

SEGUNDO ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE (TALIS 2013)

Se terminó de imprimir en abril de 2015 en los talleres
de Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).
En su formación se emplearon las familias tipográficas Rotis y Arial.
Esta edición consta de 1000 ejemplares.



Descargue una
copia digital gratuita



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro
portal