

Práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España según TALIS 2013

por M^a José FERNÁNDEZ DÍAZ,
Jesús Miguel RODRÍGUEZ MANTILLA
y Angélica MARTÍNEZ ZARZUELO
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

La importancia de la figura del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje parece una obviedad, pues es uno de los agentes claves de dicho proceso. Las investigaciones dirigidas a encontrar los factores de eficacia de las organizaciones educativas muestran sistemáticamente la relevancia del profesor en la consecución de los objetivos de la educación y especialmente en el rendimiento de los estudiantes (Marcelo, 2009; Bolívar, 2008; Moreno, 2006; Mateo, 2000). La literatura pone de manifiesto la cantidad de publicaciones que ha generado este tema desde muy diversas perspectivas: formación de profesores, modelos docentes, perfiles de profesores, evaluación de la competencia o de la calidad docente, etc. (Cebrián y Junyent, 2014; Perales, 2014; Valdemoros y Lucas, 2014; Guzmán y Marín, 2011). En el mismo sentido, el estudio de las prácticas efectivas de los docentes es objeto de

un interés creciente (Lenoir, 2005; Tupin, 2003; Bru y Maurice, 2001; Jackson, Harper y Jackson, 2001; Fang, 1996; Cotton, 1995). Todo ello va dirigido a encontrar respuestas fundamentadas para lograr los mejores profesores y, en consecuencia, una educación de calidad.

En este contexto la evaluación de la práctica docente ha constituido un objetivo relevante para conocer, por una parte, las formas de hacer de los profesores y por otra, introducir las mejoras pertinentes en la formación inicial o permanente de los mismos como factor clave de la calidad educativa, meta de referencia de países, administraciones, investigadores o profesores. Numerosos autores han puesto de manifiesto la relación existente entre formación de profesores, sus prácticas y los logros de los estudiantes (Clotfelte, Ladd y Vidgor, 2007; Gustafsson, 2003; Wayne y Youngs, 2003; Wenglinsky, 2002).

Desde distintos organismos se realizan estas actividades evaluativas y a ello se ha sumado la OCDE que ha incorporado desde hace unos años la evaluación de los profesores entre los programas que ya venía realizando, como PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Se trata del programa TALIS (Teaching and Learning International Survey) que ya se aplicó por primera vez en 2008. Así, junto a las evaluaciones realizadas en contextos muy específicos como un aula, un centro, una comunidad o un país, se incorpora una evaluación de gran alcance que se realiza en muchos países, permitiendo profundizar, conocer y comparar las evaluaciones de profesorado en otros contextos, posibilitando identificar las mejores prácticas o aquellas que obtienen mejores resultados en rendimiento. Se superan las evaluaciones localistas para realizar estudios macro que permiten una identificación de aspectos o factores más consistentes y estables a lo largo de sistemas educativos diferentes. Los resultados muestran los factores relacionados con mejores prácticas y mejor rendimiento de sus estudiantes, siendo objeto de análisis y de emulación, en muchos casos, para mejorar su propio sistema educativo. Son espejos en los que mirar para aprender, si bien las diferencias contextuales no siempre lo posibilitan y, en otros casos, precisan de adaptaciones que se adecúen a tales diferencias.

Pero una de las principales consecuencias de estos estudios es que han generado en las administraciones de los países, in-

vestigadores y profesionales de la educación, en general, estudios parciales de tipo descriptivo o comparativo de sus respectivos países o centros y han fomentado la reflexión y el análisis para impulsar cambios y mejoras en los sistemas de formación y en las políticas de formación permanente del profesorado, en los modelos o perfiles de profesorado, en la incorporación de prácticas exitosas en otros sistemas, en el diseño y aplicación de innovaciones en los centros y específicamente en las aulas, entre otros aspectos. Todo ello con la meta puesta en mejorar la calidad educativa. En este sentido, como señala Mourshed (2008), la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus profesores. Los informes de McKinsey & Company señalan tres factores determinantes para una adecuada práctica docente y un aprendizaje y desarrollo adecuado de las competencias y la formación del alumnado: la selección y contratación de profesores altamente cualificados, la formación continua y el trabajo cooperativo de los profesores y la detección temprana de los problemas de aprendizaje en los alumnos y la atención individualizada a dichos problemas (Mourshed, Chijioke y Barber, 2009).

En este contexto, España no es ajena a este interés y preocupación por el tema y junto a la cantidad de trabajos que se publican, también participa como uno de los países de la OCDE en los estudios de TALIS, dirigidos a aportar información válida que permita comparar países en la práctica docente que desarrollan, basada en el modelo en que se fundamenta, para valorar y apoyar cambios o mejoras en las políticas educativas relativas a la docencia que permitan mejorar la calidad edu-

cativa de los países. TALIS se aplica a través de unos cuestionarios a profesores y directores de centros públicos y privados. De la primera evaluación, realizada en 24 países en 2008 y de la actual de 2013, centrada en la Educación Secundaria Obligatoria, se han realizado numerosos estudios, tanto globales como parciales, lo que ha permitido extraer numerosas conclusiones e indicadores relevantes (OECD, 2013; Jensen, Sandoval, Knoll y González, 2012; OECD, 2012; Vieluf, Kaplan, Klieme y Bayer, 2012; OECD, 2011; OECD, 2010; INEE 2009; OECD, 2009).

El modelo que adopta TALIS, se fundamenta en las condiciones de enseñanza y aprendizaje que anteriormente elaboró IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (Purves, 1987). La estructura básica del modelo contempla el contexto escolar en términos de inputs, procesos y resultados y está basado en el concepto de eficacia, definida como la medida en que se cumplen los objetivos declarados de una determinada actividad (OECD, 2007), por lo que atendiendo a tal definición, el concepto de eficacia es amplio y dependiente del contexto. En el informe de TALIS (OECD, 2009) se destaca la relación del clima de aula con los resultados y logros de los estudiantes, por ser un factor que afecta a la práctica docente del profesorado.

Es evidente que en España el interés por el tema del profesorado viene siendo una constante a lo largo de numerosas décadas y especialmente en las últimas. Se ha generado una ingente cantidad de literatura referida a todos los niveles educa-

tivos del sistema y a distintos aspectos del mismo que muestran un escenario donde la reflexión, el análisis e incluso la crítica están presentes. Así, Hernández y Hernández (2011) afirman que la formación del profesorado es uno de los temas más debatidos en el ámbito educativo actualmente. En relación con la Educación Secundaria, se pueden encontrar posiciones distintas relativas a la formación inicial y permanente del profesorado (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Escudero, 2009; González, 2009; Sánchez y Boix, 2008; Moreno, 2006; García y Sánchez, 2002), modelos de formación, evaluación de planes o programas de formación (Hernández y Carrasco, 2012), la formación en competencias (Martínez, 2004), los perfiles de los docentes, la planificación con este enfoque, distintas metodologías docentes aplicadas a campos específicos del conocimiento, entre otros aspectos.

En relación con la evaluación de la práctica docente del profesorado en España, es de destacar la revisión que realiza Bolívar (2008) de los distintos procedimientos de evaluación, señalando la relevancia de la misma, tal y como advierten distintos autores, especialmente en relación con los resultados obtenidos por los estudiantes. Se refiere también a la importancia para provocar la mejora y, sobre todo, para asegurar con equidad el derecho a la educación de la ciudadanía. El propio autor se refiere a distintos procedimientos de evaluación de la práctica docente, como la que el propio profesorado hace de su propio currículum a través de la evaluación de sus alumnos, las autoevaluaciones que los profesores hacen conjuntamente de su tarea o las evaluaciones

externas del desempeño docente en el aula o en el centro.

En este contexto, este trabajo toma como referencia los resultados de España, obtenidos en TALIS 2013, donde se evalúa la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria de los profesores de 32 países [1]. Si bien los análisis se han realizado sobre la muestra de profesores españoles, para algunos análisis comparativos se han tomado los datos de los profesores de educación secundaria de todos los países. También hay que señalar que el cuestionario evaluaba una amplia cantidad de aspectos relacionados con la docencia, como el clima del aula, la satisfacción, la autoeficacia, sin embargo, este trabajo se ha centrado específicamente en la parte del cuestionario referida a la práctica docente de los propios profesores.

Los objetivos que se pretenden son los siguientes. Por una parte, analizar la práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España según el modelo y el cuestionario de TALIS 2013, profundizando en las posibles diferencias en función de las variables categóricas más relevantes (sexo, edad y tipo de contratación) y comparando globalmente la situación de España en dichas prácticas con el resto de países participantes.

Por otra parte, se pretende identificar o definir los perfiles o estilos docentes del profesorado que se manifiestan en la práctica docente en España para conocer, a través de los datos empíricos, los modelos que predominan en nuestro contexto.

2. Método

2.1. Diseño

El diseño implicado en este estudio es no experimental, de carácter exploratorio, enmarcado concretamente dentro de los estudios denominados ex-post-facto.

2.2. Participantes

La población de estudio de este trabajo abarca el conjunto de profesores de Educación Secundaria Obligatoria de España, configurada por un total de 275.836 docentes (MECD, 2013). La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo probabilístico estratificado en dos etapas. Así, en primer lugar, se seleccionaron los centros educativos y en una segunda fase los profesores, resultando un total de 198 centros y una muestra final de 2.730 profesores.

La distribución de la muestra en España en función del *sexo* de los profesores refleja que el 41% son hombres y el 59% de mujeres. Con relación a la *edad*, la media de los profesores del estudio es de 45 años, donde el 2% son menores de 30 años, el 24% tienen entre 30 y 39 años, el 40% de los profesores tienen entre 40-49, el 31% entre 50 y 59 años y el 3% restante son mayores de 60 años.

La media de años de experiencia profesional en el campo educativo del profesorado de la muestra es de 18. Según el *tipo de contrato*, el 90% de los profesores de la muestra tienen contrato fijo, frente al 10% que tienen contrato parcial.

2.3. Instrumento y Procedimiento

Para este trabajo se utilizaron los datos obtenidos en el cuestionario elaborado por la OCDE en el estudio de TALIS 2013 para evaluar al profesorado de Secundaria, seleccionando las variables que se consideraron adecuadas de acuerdo a los objetivos planteados para la investigación, esto es: *variables categóricas* relativas al docente (sexo, edad y tipo de contrato) y *variables relativas a práctica docente*.

Concretamente, para evaluar la práctica docente se utilizaron 38 ítems del conjunto total que configuran el cuestionario de TALIS. Cada profesor debía valorar cada uno de dichos ítems en una escala tipo Likert de 1-4. Por otro lado, se creó la variable *ítem total*, correspondiente a la puntuación global del instrumento (en una escala de 38 a 152). Cada profesor contestó al cuestionario de forma anónima, bien en formato electrónico o bien en formato papel. El tiempo aproximado para la cumplimentación del instrumento fue de 45-60 minutos.

Los análisis realizados, relativos a la calidad psicométrica del instrumento, mostraron un nivel de fiabilidad excelente para el conjunto de los 38 ítems (α de Cronbach = 0,848), no encontrando valores fuera de lo esperado en los índices de homogeneidad de los ítems (por debajo de 0,2 según Hair, Anderson, Tathan y Black, 2009).

2.4. Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó, por un lado y siguiendo las indicaciones de la OCDE, con el paquete

informático IDB Analyzer (software desarrollado por la IEA Data Processing and Research Center) y, por otro, con el software SPSS 20. Se llevó a cabo, en primer lugar, un estudio descriptivo de las respuestas del instrumento y posteriormente, mediante ANOVA, se realizaron estudios diferenciales de cada uno de los ítems del cuestionario en función de las variables categóricas anteriormente citadas. Finalmente, se realizó un análisis cluster para intentar identificar tipologías distintas en la práctica docente del profesorado.

3. Resultados

Para alcanzar los objetivos del estudio sobre la práctica docente de los profesores españoles de Enseñanza Secundaria Obligatoria, se han realizado los siguientes análisis descriptivos, diferenciales, comparativos y de cluster o conglomerados que se presentan a continuación.

3.1. Análisis descriptivos y diferenciales

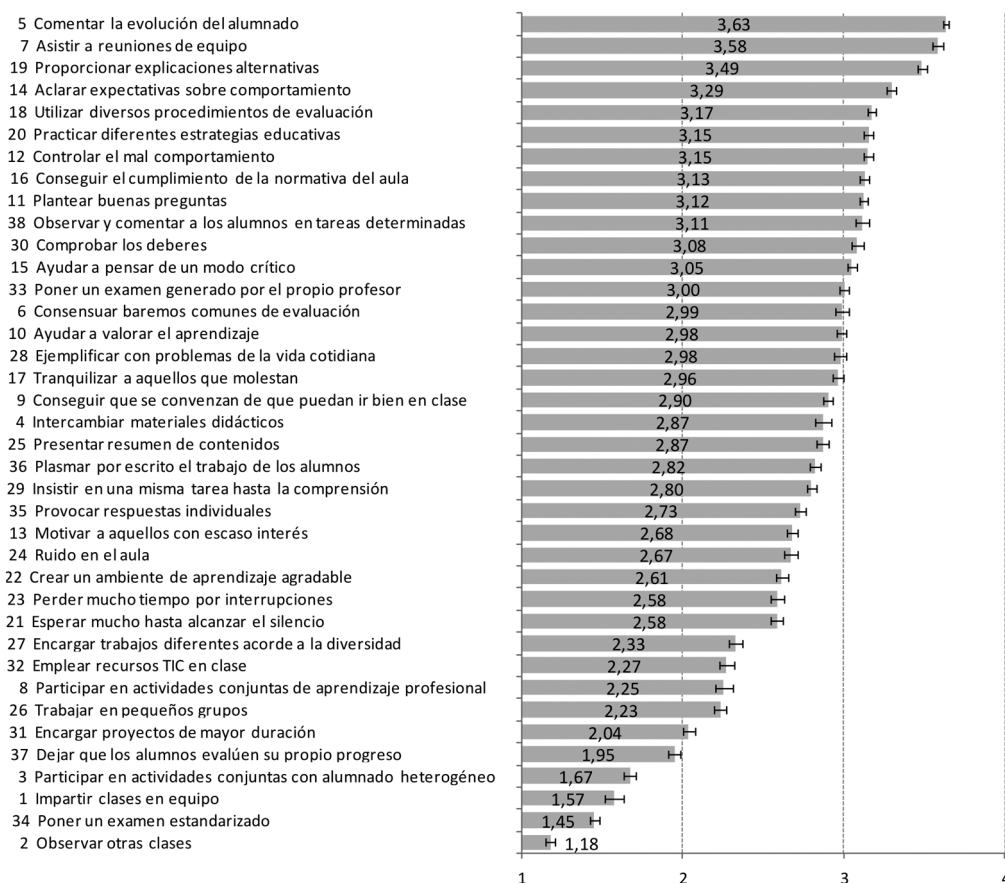
El Gráfico 1 muestra las valoraciones medias de los profesores en los 38 ítems del cuestionario de TALIS. Los enunciados de los ítems analizados se muestran en el gráfico de forma resumida para obtener una representación gráfica más adecuada. El texto exacto de cada ítem empleado puede verse en el Anexo 1.

La media total del conjunto de estos ítems es de 2,71 (situándose ligeramente por encima de la media teórica de 2,5 en la escala de 1 a 4 utilizada en el cuestionario).

El análisis detallado de estos ítems muestra fortalezas en la práctica docente del profesorado en lo relativo a *comentar y compartir con otros profesores la evolución del aprendizaje* de determinados alumnos (ítem 5), a *la asistencia a reuniones en equipo* y al *uso de explicaciones alternativas a los alumnos cuando éstos no comprenden algo* (ítems 7 y 19, respec-

tivamente). También el profesorado manifiesta hacer un amplio *uso de diversos procedimientos de evaluación* (ítem 18) y de *diversas estrategias educativas aplicadas en el aula* (ítem 20). Igualmente, cabe destacar la valoración también positiva que el profesorado hace sobre la percepción y control del *clima escolar* (ítems 12, 14 y 16).

GRÁFICO 1: Medias en España en las diferentes prácticas docentes.



No obstante, los resultados muestran ciertas debilidades en la práctica docente del profesorado, especialmente en lo re-

lativo al uso de *exámenes estandarizados* como instrumento de evaluación, la *impartición de clase en equipo*, la *participación*

en actividades conjuntas con alumnado heterogéneo o el uso de la autoevaluación de los alumnos como práctica evaluativa, (ítems 34, 1, 3 y 37, respectivamente), todos ellos con puntuaciones inferiores a 2 puntos. En este sentido, el aspecto menos valorado es la observación de las clases de otros profesores y la realización de comentarios (ítem 2), resultando evidente que esta práctica no forma parte de la cultura de los centros educativos españoles ni de la práctica real.

En relación con los estudios diferenciales, aplicando la prueba «t» de Student para grupos independientes, se encuen-

tran diferencias significativas ($p < 0,01$) en función del sexo, mostrando puntuaciones más altas las profesoras en el intercambio de material didáctico con otros docentes, la comunicación entre profesores respecto a la evolución de determinados alumnos, el trabajo conjunto entre profesores para el uso de baremos comunes, evaluaciones orales o la comprobación de los cuadernos y deberes de los alumnos, entre otros. No obstante, cabe señalar que, si bien se encontraron diferencias significativas en estos ítems (ver Tabla 1), la diferencia de medias entre profesoras y profesores son poco relevantes.

TABLA 1: Análisis diferenciales en función del sexo, edad y tipo de contrato.

	Sexo		Edad		Tipo de contrato	
	t	Sig.	F	Sig.	t	Sig.
4. Frecuencia con la que intercambio materiales didácticos con los compañeros.	6,692	,000			5,108	,000
5. Frecuencia con la que hablo con mis compañeros sobre la evolución del aprendizaje de determinados alumnos.	6,666	,000				
6. Frecuencia con la que trabajo con otros profesores de mi centro para asegurarnos de que haya baremos comunes para evaluar los progresos del alumnado.	6,012	,000				
7. Frecuencia con la que asisto a reuniones de equipo.					4,549	,000
8. Frecuencia con la que participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional.	5,757	,000	3,941	,001		
25. Frecuencia con la que presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos.	6,799	,000				
29. Frecuencia con la que dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia.	7,664	,000	5,143	,000		

	Sexo		Edad		Tipo de contrato	
	t	Sig.	F	Sig.	t	Sig.
30. Frecuencia con la que compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos.	10,162	,000				
34. Frecuencia con la que para evaluar el aprendizaje de los alumnos les pongo un examen estandarizado.			4,072	,001		
35. Frecuencia con la que para evaluar el aprendizaje de los alumnos hago que los alumnos respondan individualmente preguntas delante de la clase.	6,407	,000	4,314	,001		
36. Frecuencia con la que para evaluar el aprendizaje de los alumnos hago observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota.	9,229	,000				

En lo relativo a la *edad*, la prueba ANOVA para grupos independientes y los contrastes post-hoc de *Scheffé* revelaron la existencia de diferencias significativas ($p < 0,01$) en la frecuencia con la que los profesores dejan *practicar a sus alumnos los contenidos trabajados hasta que éstos son completamente asimilados* y en la frecuencia del uso de *evaluaciones orales de forma individual* (ítems 29 y 35) donde los profesores de 30-39 años mostraban puntuaciones más altas que los de 50-59 años y los de 40-49 años, respectivamente. Sin embargo, en el *uso de pruebas estandarizadas* (ítem 34), los profesores de 50-59 años las utilizan más que los de 30-49 años. En el ítem 8 los profesores de 25-29 años muestran niveles más altos de *participación en actividades conjuntas de aprendizaje profesional* que los profesores de 30-59 años.

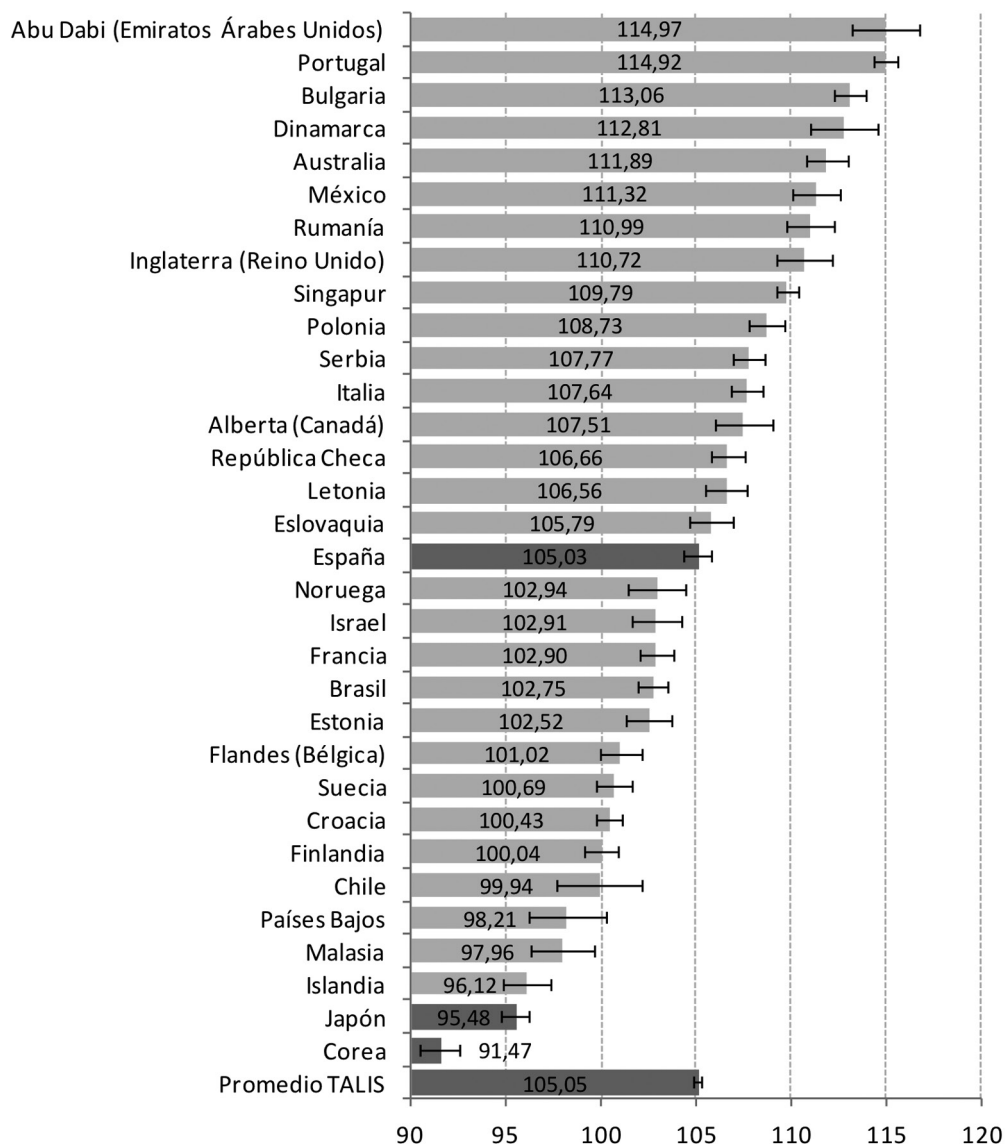
Por *tipo de contrato*, se observa que los profesores que más *intercambio de mate-*

riales didácticos realizan con otros profesores y que más *asisten a reuniones* (ítems 4 y 7) son aquellos que poseen un *contrato fijo* y a *jornada completa* frente a los de *contrato temporal* y *contrato a tiempo parcial* (ver Tabla 1).

3.2. Análisis comparativo de España con el resto de países: Ítem-total

La puntuación global (ítem-total) obtenida a través del conjunto de los 38 ítems utilizados del cuestionario de TALIS, ha permitido identificar la situación de España en relación con el resto de países de su entorno en cuanto a la práctica docente de los profesores. Los resultados obtenidos sitúan a España en la posición 17 respecto al total de los 32 países participantes (Gráfico 2).

GRÁFICO 2: Puntuación en práctica docente (Ítem-total. Escala de 38 a 152).



3.3. Análisis cluster: modelos de práctica docente

Para identificar la existencia de distintos perfiles docentes dentro del profesorado de la muestra de estudio, se realizó un análisis de conglomerados o análisis cluster utilizando el procedimiento de *k medias*. Habiendo

fijado, en un primer momento, los conglomerados a 3, los análisis en la muestra del profesorado español mostraron resultados poco satisfactorios, por lo que se realizaron también los estudios fijando el número de clusters finales a 2 (siendo ésta la solución más adecuada para su interpretación).

Dichos resultados mostraron variabilidad no significativa en lo referido a las creencias del profesor sobre la *adecuación de las preguntas que plantea a sus alumnos*, sobre su *capacidad para mostrar a los alumnos la utilidad del aprendizaje* y sobre la *necesidad de que haya un buen clima*; la frecuencia con

la que los profesores emplean *recursos TIC* (Tecnologías de la Información y Comunicación) o hacen uso de *exámenes propios o estandarizados* (ítems del 9 al 17, 22, 24 y 32). Estos ítems fueron eliminados del estudio e interpretación de los conglomerados resultantes que se recogen en la Tabla 2.

TABLA 2: Centros de los conglomerados. Método de K medias. Solución con 2 conglomerados.

Ítems	Conglomerados	
	1	2
1	1,37	2,46
2	1,10	1,44
3	1,57	2,52
4	1,29	2,96
5	3,03	3,76
6	1,30	3,28
7	2,89	3,69
8	2,27	3,78
9	2,73	3,08
10	2,77	3,17
11	2,98	3,29
12	3,00	3,28
13	2,45	2,85
14	3,16	3,44
15	2,88	3,21
16	3,00	3,25
17	2,78	3,11
18	3,01	3,33
19	3,38	3,62

Ítems	Conglomerados	
	1	2
20	3,0	3,36
21	2,47	2,68
22	2,67	2,75
23	2,46	2,70
24	2,66	2,76
25	2,76	3,02
26	2,10	2,38
27	2,15	2,54
28	2,85	3,14
29	2,67	2,93
30	2,97	3,22
31	1,87	2,20
32	2,12	2,20
33	2,94	3,07
34	1,40	1,44
35	2,61	2,87
36	2,66	2,98
37	1,77	2,14
38	2,99	3,26



A partir de los resultados obtenidos se han podido definir cada uno de los clusters del siguiente modo:

— El conglomerado 2 está formado por el 49,8% de la muestra. Este grupo se puede identificar con la visión cons-

tructivista que señala OECD (2009). Estos profesores se caracterizan por *impartir sus clases con otros profesores en la misma aula con cierta frecuencia pero no regularmente y por compartir la evolución de los alumnos con otros docentes de forma regular*. De igual modo, estos profesores poseen creencias firmes y altamente positivas sobre su *capacidad para controlar la disciplina en el aula y lograr el cumplimiento de las normas* por parte de sus alumnos. Son profesores que *trabajan en grupo con otros docentes* (compartiendo experiencias, materiales, y fijando baremos comunes para las evaluaciones). Son profesores que *asisten con regularidad a reuniones de equipo* y que confían en que llevan a cabo una *adecuada práctica docente* (utilizando explicaciones alternativas en el caso de que los alumnos no entiendan los contenidos, utilizando diversos procedimientos de evaluación, diferentes estrategias educativas en el aula, ayudando a sus alumnos a pensar de un modo crítico, motivando a los estudiantes, presentando resúmenes al final de los temas para mostrar una visión global de lo trabajado, atendiendo a la diversidad del alumnado en el aula, etc.). Son, también, profesores que buscan mostrar la utilidad de los contenidos trabajados *trasladando los problemas de la vida cotidiana al aula* para aplicarlos de forma práctica. Sin embargo, estos profesores rara vez utilizan *pruebas estandarizadas* para sus evaluaciones, fomentan, sólo en ocasiones, *el trabajo en pequeños grupos* y pocas veces impulsan el trabajo de sus alumnos en el *uso de recursos TIC*.

— El conglomerado 1 (conformado por el 50,2% de la muestra) se ajusta al modelo de profesor con una visión de transmisor de conocimientos (según la definición dada por la OECD, 2009). Si bien está formado por profesores que valoran como muy alta su *capacidad para dar explicaciones alternativas cuando los alumnos no comprenden algo, asisten con regularidad a las reuniones* y poseen una *comunicación regular y constante con otros profesores sobre la evolución de sus alumnos*, este grupo de docentes muy pocas veces imparte *clase con otros profesores en la misma aula* y casi nunca *observan las clases de sus compañeros*. De forma moderada *intercambian recursos didácticos* y utilizan *diferentes alternativas educativas*. Escasas veces proponen *tareas alternativas a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje* y rara vez encargan a sus alumnos *trabajos por proyectos que lleven más de una semana de elaboración*. Coincidiendo con el conglomerado anterior, estos profesores apenas trabajan con sus alumnos *con recursos TIC*, muy pocas veces fomentan el *trabajo en pequeños grupos* y rara vez hacen uso de *evaluaciones estandarizadas*.

4. Conclusiones y Discusión

La disponibilidad de una base de datos de un estudio a gran escala ha permitido recoger una gran cantidad de información correspondiente a la gran muestra de profesores españoles en educación secundaria. Este hecho permite llegar a conclusiones con un gran poder de generalización que pueden servir como punto de reflexión para

delimitar pautas de actuación y de cambio que permitan avanzar progresivamente hacia la mejora continua de la calidad educativa. Es por ello que, tras la realización de los análisis anteriormente presentados, se han llegado a extraer conclusiones que consideramos de gran interés y que se presentan a continuación:

— En términos generales, y de acuerdo a la percepción manifestada por el profesorado participante en el estudio, la práctica docente muestra niveles medios, pudiendo concluir que el profesorado español de Educación Secundaria Obligatoria destaca especialmente por sus altas valoraciones en el *intercambio de información y coordinación de la enseñanza*, definido por la *comunicación que mantienen los profesores sobre la evolución del alumnado y la asistencia a reuniones de equipo*.

— El profesorado español, en general, también destaca por la *eficacia en la enseñanza*, entendida como la percepción que manifiestan sobre su *capacidad para ofrecer alternativas distintas en sus explicaciones ante las dificultades de comprensión de los alumnos*, el uso de *diversos procedimientos de evaluación*, la *puesta en práctica de diversas estrategias educativas en el aula* y el *planteamiento de buenas preguntas al alumnado* en el aula.

— Las valoraciones más bajas corresponden a la *colaboración profesional*, dado que la *participación en actividades conjuntas de aprendizaje profesional*, en *actividades conjuntas con distintas clases y diferentes gru-*

pos de edad, la *colaboración conjunta de profesores para impartir clases en equipo en la misma aula* y la *observación de clases de otros profesores* presenta valores bajos o muy bajos.

En este sentido, cabe señalar que, si bien en países como Finlandia, la colaboración del profesorado para *valorar a otros compañeros* a través de la observación directa y la *colaboración y actividades conjuntas con otras clases de distintas edades* y la *colaboración para impartir clase en equipo* son prácticas habituales y recomendadas por expertos para la mejora del desempeño docente, entre los que destaca el informe McKinsey (Mourshed *et al.*, 2009), en España no existe tradición en este tipo de prácticas. Por ello, resulta evidente que el modelo implícito de práctica docente que evalúa el cuestionario de TALIS incorpora elementos que en España no forman parte de la práctica habitual en los centros escolares, bien sea por razones culturales o porque responden a un modelo diferente de enseñanza. Por tanto, es evidente que si España continúa participando en estas evaluaciones internacionales de TALIS y sigue siendo evaluada por este instrumento o alguno similar, seguirá presentando bajas valoraciones en este aspecto.

No obstante, este hecho precisa de una reflexión profunda que permita tomar decisiones sobre la conveniencia o no de generar progresivamente una cultura que incorpore estas formas de trabajo en los centros, y analizar si estas prácticas contribuyen, efectiva-

mente, a mejoras significativas en el rendimiento, aprendizaje y adquisición de competencias en los alumnos y en la mejora de la calidad en general.

— Con relación a prácticas de evaluación (elemento que autores como Gil-Flores y García-Jiménez, 2014, destacan como relevante en la práctica docente), los profesores españoles no suelen utilizar *exámenes estandarizados* para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, realidad evidente en los centros escolares de nuestro país, siendo ésta una práctica común en países como Finlandia o Polonia, tal y como señala el informe McKinsey (Mourshed *et al.*, 2009). No obstante, en los cursos en que se aplican evaluaciones externas por parte de las administraciones, sí se emplean pruebas estandarizadas. Sin embargo, hemos de recordar que el fin no es el mismo y que los resultados de estas pruebas no se utilizan para la evaluación/calificación de las asignaturas.

— Los profesores manifiestan hacer un escaso *uso de los recursos TIC* a la hora de diseñar o plantear tareas o trabajos a sus alumnos (resultados coincidentes con Sigalés, Mominó, Meneses y Badía, 2009, Larose, Grenon, Bourque y Bédard, 2011). En este sentido, y dada la enorme y creciente incorporación de los recursos TIC y de las TSI (Tecnologías de la Sociedad de la Información) a las aulas, cabe preguntarse si la falta de utilización de estos recursos se debe a cuestiones relacionadas con la falta de formación del propio profesorado en el uso

de estas herramientas tecnológicas, a la falta de recursos TIC suficientes en los centros, a la falta de interés del profesorado por implementar y utilizar estos recursos en el aula o a otros posibles factores (Drent y Meelissen, 2008).

— El estudio comparativo de la valoración de la práctica docente entre los profesores españoles y del resto de los países, tomando las puntuaciones globales (ítem-total), sitúan a nuestro país en una posición media respecto al total de países (puesto 17 de 32 países analizados, con una puntuación promedio de 105 puntos). En relación con el promedio de los países de la OCDE España se encuentra a menos de un punto por encima de ellos.

— Los análisis *cluster* muestran la existencia de dos perfiles de práctica docente en los profesores. Uno de ellos, correspondiente a prácticamente la mitad de la muestra de docentes, es el que se identifica con un perfil constructivista (según OECD, 2009). Este perfil ha quedado definido por profesores con una alta percepción de su capacidad y desempeño docente (en el uso de estrategias alternativas de enseñanza, en el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, en su papel motivador, el trabajo por proyectos, etc.), de trabajo en equipo con otros profesores, de intercambio de materiales, de asistencia a reuniones y de control de disciplina en el aula. De igual modo, estos profesores imparten clase, con cierta frecuencia, con otros profesores en la misma aula.

El segundo perfil, correspondiente a una visión del docente como transmisor de conocimientos, ha quedado definido por profesores con una percepción no tan alta de su práctica docente. Si bien confían en su capacidad para dar clase, asisten a las reuniones de forma regular y comparten la evolución de sus alumnos con otros profesores, este grupo de docentes comparten de forma moderada materiales con otros compañeros, no hacen tanto uso de diferentes alternativas educativas a la hora de trabajar con sus alumnos, no responden de forma constante a las necesidades educativas de los alumnos con dificultades y rara vez plantean el trabajo con sus alumnos a través de proyectos.

Ante los resultados obtenidos y las conclusiones hasta aquí reseñadas, resulta necesario plantear también algunas cuestiones, siendo conscientes de las limitaciones de este tipo de estudios. Así, en primer lugar no hay que olvidar que la

práctica docente analizada ha sido valorada única y exclusivamente a través de las percepciones de los propios profesores, con los consiguientes riesgos de *autocomplacencia* que esto puede conllevar. No existe ninguna otra fuente de información de contraste o que complemente la obtenida. Por otra parte, y en relación con el instrumento de medida, podría plantearse hasta qué punto el modelo subyacente a la elaboración del cuestionario permite tener en cuenta las diferencias de modelo existente en países con culturas muy diferentes.

Por todo ello, sería deseable profundizar en estos resultados y en aquellos que se puedan derivar de otros estudios con la misma base de datos, para poder introducir mejoras en los propios procesos evaluativos y avanzando en los objetivos, reconociendo, no obstante, el valor innegable que el estudio realizado a nivel global por TALIS y los estudios aquí presentados tienen para la comunidad científica en el campo de la educación.

ANEXO 1: *Relación de los ítems del cuestionario empleados en este estudio.*

Ítem	
1	Frecuencia con la que imparto clase en equipo con otro(s) profesor(es) en la misma aula.
2	Frecuencia con la que observo las clases de otros profesores y les hago comentarios.
3	Frecuencia con la que participo en actividades conjuntas con distintas clases y grupos de edades diferentes (p. ej., proyectos).
4	Frecuencia con la que intercambio materiales didácticos con los compañeros.
5	Frecuencia con la que hablo con mis compañeros sobre la evolución del aprendizaje de determinados alumnos.
6	Frecuencia con la que trabajo con otros profesores de mi centro para asegurarnos de que haya baremos comunes para evaluar los progresos del alumnado.
7	Frecuencia con la que asisto a reuniones de equipo.
8	Frecuencia con la que participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional.

Práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España

Ítem	
9	Hasta qué punto puedo conseguir que los alumnos se convenzan de que pueden ir bien en clase.
10	Hasta qué punto puedo ayudar a mis alumnos a valorar el aprendizaje.
11	Hasta qué punto puedo plantear buenas preguntas a mis alumnos.
12	Hasta qué punto puedo controlar el mal comportamiento en el aula.
13	Hasta qué punto puedo motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase.
14	Hasta qué punto puedo dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los alumnos.
15	Hasta qué punto puedo ayudar a los alumnos a pensar de un modo crítico.
16	Hasta qué punto puedo conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula.
17	Hasta qué punto puedo lograr tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido.
18	Hasta qué punto puedo utilizar diversos procedimientos de evaluación.
19	Hasta qué punto puedo proporcionar una explicación alternativa cuando, por ejemplo, los alumnos no comprenden algo.
20	Hasta qué punto puedo poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula.
21	Cuando comienza la clase tengo que esperar bastante tiempo hasta que los alumnos se quedan en silencio.
22	Los alumnos de esta clase procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable.
23	Pierdo bastante tiempo debido a las interrupciones de la clase por parte de los alumnos.
24	Esta clase es muy ruidosa.
25	Frecuencia con la que presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos.
26	Frecuencia con la que los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea.
27	Frecuencia con la que encargo un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y/o a los que avanzan más deprisa.
28	Frecuencia con la que hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos.
29	Frecuencia con la que dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia.
30	Frecuencia con la que compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos.
31	Frecuencia con la que los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana.
32	Frecuencia con la que los alumnos emplean recursos TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase.

Ítem	
33	Frecuencia con la que, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, les pongo un examen creado por mí.
34	Frecuencia con la que, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, les pongo un examen estandarizado.
35	Frecuencia con la que, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, hago que los alumnos respondan individualmente preguntas delante de la clase.
36	Frecuencia con la que, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, hago observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos además de ponerles una nota.
37	Frecuencia con la que, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, dejo que los alumnos evalúen su propio progreso.
38	Frecuencia con la que, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, observo a los alumnos cuando trabajan en una tarea determinada y les hago comentarios en ese mismo momento.

Dirección para la correspondencia:
M^a José Fernández Díaz. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova, 1. 28040 Madrid. Email: mjfdiaz@edu.ucm.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 7. IV. 2015.

Notas

- [1] Países participantes en Educación Secundaria Obligatoria, TALIS 2013: Australia, Brasil, Bulgaria, Chile, Corea, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Islandia, Israel, Italia, Japón, Letonia, Malasia, México, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Rumanía, Serbia, Singapur, Suecia, Bélgica (Flandes), Canadá (Alberta), Emiratos Árabes Unidos (Abu Dabi) y Reino Unido (Inglaterra).

Bibliografía

BOLÍVAR, A. (2008) Evaluación de la Práctica Docente. Una revisión desde España, *Revista*

Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1:2, pp. 56-74.

BRU, M. y MAURICE, J. J. (dir.) (2001) Les pratiques enseignantes. Contributions plurielles, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5 (Número thématique).

CEBRIÁN, G. y JUNYENT, M. (2014) Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32:1, pp. 29-49.

CLOTFELTE, C. T., LADD, H. F. y VIGDOR, J. L. (2007) Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross Subject Analysis with Fixed Effects, *Journal of Human Resources*, 45, pp. 655-681.

COTTON, K. (1995) *Effective schooling practices: A research synthesis* (Portland, Northwest Regional Educational Laboratory).

- DRENT, M. y MEELISSEN, M. (2008) Which factors obstruct or stimulate teacher educators to us ICT innovatively?, *Computers & Education*, 51, pp. 187-199.
- ESCUADERO, J. M. (2009) La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes, *Revista de Educación*, 350, septiembre-diciembre, pp. 79-103.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2013) *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (Luxembourg, Publications Office of the European Union).
- FANG, Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices, *Educational Research*, 38:1, pp. 47-65.
- GARCÍA, F. y SÁNCHEZ, M. (2002) EFL initial teacher education for primary and secondary schools in Spain, *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, pp. 281-298.
- GIL-FLORES, J. y GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (2014) Evaluación formativa y resultados de aprendizaje en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria. **revista española de pedagogía**, 259, pp. 437-455.
- GONZÁLEZ, M. (2009) Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, *Revista de Educación*, 350: Septiembre-Diciembre 2009, pp. 57-78.
- GUSTAFSSON, J. E. (2003) What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results?, *Swedish Economic Policy Review*, 10, pp. 77-110.
- GUZMÁN IBARRA, I. y MARÍN URIBE, R. (2011) La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14:1, pp. 151-163.
- HAIR, J., ANDERSON, R., TATHAN, R. y BLACK, W. (2009) *Análisis multivariante* (Madrid, Pearson).
- HERNÁNDEZ, M. J. y CARRASCO, V. (2012) Percepciones de los estudiantes del máster en formación del profesorado de educación secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo, *Enseñanza & Teaching*, 30:2, pp. 127-152.
- HERNÁNDEZ, L. y HERNÁNDEZ, C. (2011) Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14:1, pp. 53-66.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2009) *TALIS (OCDE) Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje, Informe Español* (Madrid, Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones).
- JACKSON, R., HARPER, K. y JACKSON, J. (2001) *Effective teaching practices and the barriers limiting their use in accessing the curriculum: A review of recent literature* (Peabody, Center for Applied Special Technology, Inc).
- JENSEN, B., SANDOVAL, A., KNOLL, S y GONZÁLEZ, E. J. (2012) *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* (OECD Publishing).
- LAROSE, F., GRENON, V., BOURQUE, J. y BÉDARD, J. (2011) Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de com-

petencias profesionales, *revista española de pedagogía*, 248, pp. 81-100.

LENOIR, Y. (dir.) (2005) Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14 (Numéro thématique).

MARCELO, C. (2009) Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13:1, pp. 1-23.

MARTÍNEZ, J. (2004) La formación del profesorado y el discurso de las competencias, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18:3, pp. 127-143.

MATEO, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (Barcelona, ICE/Horsori).

MECD (2013) Datos y cifras. Curso escolar 2012/2013.

MORENO, J. M. (2006) Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10:1, pp. 1-21.

MOURSHED, M. (2008) How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top, *McKinsey & Company*.

MOURSHED, M., CHIJOKE, C. y BARBER, M. (2009) How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better, *McKinsey & Company*.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2007) *Glossary*

of Statistical Terms (París, OECD). Retrieved from: <http://stats.oecd.org/glossary/index.htm>.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments-First Results from TALIS*.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2010) *Education at a Glance 2010: OECD Indicators* (París, OECD Publishing).

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2011) *Education at a Glance 2011: OECD Indicators* (París, OECD Publishing).

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2012) *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* (París, OECD Publishing).

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2013) *Education at a Glance 2013: OECD Indicators* (París, OECD Publishing).

PERALES, J. (2014) La reforma de la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria: propuesta de un diseño del currículo basado en competencias, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32:1, pp. 9-28.

PURVES, A. C. (1987) The evolution of the IEA: A Memoir, *Comparative Education Review*, 31:1, pp. 10-28.

SÁNCHEZ, A. y BOIX, J. L. (2008) Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su

identidad docente, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11:2, pp. 1-19.

SIGALÉS, C., MOMINÓ, J. M., MENESES, J. y BADÍA, A. (2009) *La integración de Internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro* (Barcelona, Ariel).

TUPIN, F. (dir.) (2003) De l'efficacité des pratiques enseignantes?, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10 (Número thématique).

VALDEMOROS, M. A. y LUCAS, B. (2014) Competencias que configuran el perfil del docente de primaria: análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria, *Aula abierta*, 42:1, pp. 53-60.

VIELUF, S., KAPLAN, D., KLIEME, E. y BAYER, S. (2012) *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS* (OECD Publishing).

WAYNE, A. J. y YOUNGS, P. (2003) Teacher characteristics and student achievement gains: A review, *Review of Educational Research*, 73, pp. 89-122.

WENGLINSKY, H. (2002) How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance, *Education Policy Analysis Archives*, 10:12.

Resumen:

Práctica docente del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España según TALIS 2013

Este trabajo se ha realizado a partir de los datos obtenidos en el estudio de TALIS

2013, realizado por la ODCE, en el que se han evaluado aspectos importantes relacionados con la docencia de los profesores de Educación Secundaria de 32 países. La importancia de la información de este macroestudio, nos ha llevado a analizar la situación de los profesores españoles. Por ello, los objetivos que se pretenden son analizar la práctica docente de los profesores españoles de Educación Secundaria Obligatoria, comparar la situación de España con el resto de los países participantes e identificar los perfiles docentes del profesorado español. Algunas de las conclusiones más relevantes sitúan a España en la media de los países evaluados, destacando especialmente el intercambio y colaboración en la enseñanza y la eficacia de la misma, y mostrando valoraciones más bajas en aspectos relacionados con la participación en actividades conjuntas de aprendizaje profesional. Sobre los perfiles docentes se han identificado, por un lado, un perfil de profesor con una visión constructivista y, por otro, un perfil enfocado a la mera transmisión de conocimientos.

Descriptor: Práctica docente, TALIS, evaluación, Educación Secundaria Obligatoria, proceso de enseñanza aprendizaje, perfil docente.

Summary:

Teaching Practice of Secondary Education Teachers in Spain according to TALIS 2013

This paper has been carried out from data obtained in the TALIS 2013 study, conducted by the OECD, where important teaching aspects of secondary school tea-

chers from 32 countries have been evaluated. The importance of the information in this macro-study has led us to analyse the situation of Spanish teachers. Therefore, the aims sought are to analyse the teaching practice of Spanish teachers of Compulsory Secondary Education, compare the situation in Spain with the rest of the participating countries and identify teaching profiles of Spanish teachers. Some of the most significant findings rank Spain in the middle of the evaluated countries, highlighting specially the exchange and collaboration

in teaching and its own effectiveness, and showing lower values in aspects linked to involvement in joint professional learning activities. Regarding teaching profiles, it has been identified on one hand a profile of teacher with a constructivist view, and on the other a profile focused on the mere transmission of knowledge.

Key Words: Teaching practice, TALIS, evaluation, Compulsory Secondary Education, teaching learning process, teaching profile.