

GUÍA DEL PROFESORADO TALIS 2013

ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (TALIS)





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



Angel Gurría
OECD Secretario General

¿Quiénes son nuestros profesores?*

El **68%** se compone de mujeres
El **91%** posee un título universitario oficial o de enseñanza superior equivalente
El **90%** ha obtenido un título pedagógico o ha recibido formación específica como personal docente
El **82%** trabaja a tiempo completo y el **83 %** tiene un contrato indefinido
El **88%** señala haber participado en al menos una actividad de desarrollo profesional durante los 12 meses previos a la encuesta

Este/a profesor/a...

Tiene una media de **43** años
Cuenta con una media de **16** años de experiencia docente
Imparte clases en un aula con **24** estudiantes de media
Dedica una media de **38** horas semanales al trabajo

¿Quiénes son nuestros líderes escolares?*

El **51%** lo conforman hombres
El **96%** posee un título universitario oficial o de enseñanza superior equivalente
El **90%** ha obtenido un título pedagógico o ha recibido formación específica como personal docente, el **85%** ha finalizado un programa de capacitación en administración escolar/ formación de directores y el **78%** ha participado en actividades de desarrollo del liderazgo instruccional
El **62%** trabaja a tiempo completo sin carga docente, mientras que el **35%** trabaja a tiempo completo y desempeña actividades docentes

Este líder escolar...

Tiene una media de **52** años
Cuenta con una experiencia media de **9** años como director y **21** años de experiencia docente
Desempeña sus funciones en un centro educativo con una media de **546** estudiantes y **45** profesores

* Perfil basado en la media de los líderes escolares de los países y economías participantes en TALIS



¿Qué es TALIS?

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), por sus siglas en inglés) de la OCDE es un programa internacional de encuestas a gran escala enfocado a las condiciones laborales del personal docente y el entorno del aprendizaje en las escuelas. El objetivo de TALIS, marco de colaboración entre los países y economías participantes, la OCDE, un consorcio internacional de investigación, interlocutores sociales y la Comisión Europea, es aportar datos válidos, acotados y comparables a los distintos países que les ayuden a revisar y desarrollar políticas con miras a instaurar una fuerza laboral docente de alta calidad.

TALIS examina las formas en que se reconoce, valora y recompensa la labor de los docentes, al tiempo que evalúa la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional. El estudio proporciona información detallada acerca de las convicciones sobre y la actitud del profesorado hacia la enseñanza, las prácticas pedagógicas que adoptan y los factores que condicionan la percepción de autoeficacia y satisfacción laboral de dichos profesionales. De igual modo, TALIS analiza el papel de los líderes escolares y el apoyo que prestan a sus docentes.

El primer ciclo de TALIS se llevó a cabo en 2008 en 24 países, y se encuestó a profesores de educación secundaria obligatoria y directores de sus respectivos centros de enseñanza.

Características clave de TALIS 2013

Economías y países participantes

Países OCDE: Canadá (Alberta), Australia, Chile, República Checa, Dinamarca, Reino Unido (Inglaterra), Estonia, Finlandia, Bélgica (Flandes), Francia, Islandia, Israel*, Italia, Japón, Corea, México, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, España, Suecia y Estados Unidos**.

Economías y países asociados: Emiratos Árabes Unidos (Abu Dhabi), Brasil, Bulgaria, Croacia, Chipre***, Letonia, Malasia, Rumanía, Serbia y Singapur.

Participantes

Profesores de educación secundaria obligatoria y directores de sus respectivos centros de enseñanza, abarcando 200 centros por país/economía seleccionados de forma aleatoria (20 profesores y 1 director por centro). Alrededor de 106.000 profesores de educación secundaria obligatoria realizaron la encuesta, lo que representa más de 4 millones de docentes en más de 30 economías y países participantes.

La encuesta

La encuesta se realizó de septiembre a diciembre de 2012 en los países del hemisferio Sur y de febrero a junio de 2013 en los países del hemisferio Norte.

Dicho cuestionario, que requería entre 45 y 60 minutos y que podía cumplimentarse en papel o en línea, abarcaba los siguientes aspectos:

- Liderazgo escolar, tanto individual como en equipo.
- Capacitación del profesorado, incluyendo el desarrollo profesional y la formación docente inicial.
- Evaluación y retroalimentación docentes.
- Convicciones, actitudes y prácticas pedagógicas del personal docente, incluidos los sistemas de evaluación de los alumnos.
- Información de los profesores acerca de la propia percepción de autoeficacia, satisfacción laboral y el clima de disciplina en los centros educativos y aulas en que éstos trabajan.

* Los datos estadísticos sobre Israel han sido facilitados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. La OCDE hace uso de dichos datos sin perjuicio de las disposiciones del Estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania en virtud de las normas del Derecho internacional.

** La información relativa a Estados Unidos se refleja únicamente en determinados gráficos de la presente publicación y no se ha incluido en el cálculo de la media internacional, en cuanto Estados Unidos no cumplía el estándar internacional sobre tasas de participación.

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

Nota de todos los Estados miembros de la Unión Europea que son países OCDE y de la Unión Europea: La República de Chipre ha sido reconocida por todos los miembros de las Naciones Unidas, a excepción de Turquía. La información contenida en este documento se refiere al área sometida al control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.



El profesorado es el núcleo en torno al que gira TALIS. Al tiempo que la encuesta proporciona un amplio marco informativo a los responsables de las políticas educativas, puede calificarse igualmente de “autorretrato” global propiamente dicho de los docentes: una instantánea, a manos de los propios docentes, que pone de manifiesto sus convicciones, su forma de trabajar y sus sensaciones y percepciones acerca de su labor. Más aún, a través de los resultados de las encuestas realizadas en el marco del programa TALIS, los profesores de un determinado país pueden ayudar a comprender lo que hacen sus colegas de profesión en otros lugares del mismo país o en otros países distintos, pudiendo incluso tomar ejemplo de aquéllos.

Esta publicación no sólo presenta los principales resultados de TALIS 2013, sino que va más allá y partiendo de la información obtenida, con el respaldo de la literatura científica existente en el ámbito educativo y el gran volumen de trabajos de la OCDE sobre educación, ofrece consejos y recomendaciones tanto a profesores como a directores de centros educativos sobre cómo pueden mejorar el entorno de enseñanza y aprendizaje en sus respectivos centros. En definitiva, constituye tanto una guía introductoria al método TALIS como un manual para la excelencia en la enseñanza.

¿Qué opinan los profesores del aprendizaje de los estudiantes?

Los profesores se adentran en un aula con todo un repertorio de convicciones y creencias concretas sobre el método de aprendizaje de los estudiantes. Estas convicciones y creencias, desarrolladas en programas de formación del profesorado y/o a través de las propias experiencias de los docentes en las aulas, configuran el método de enseñanza de los profesores. Esto se refleja y se traduce en que, por ejemplo, si los profesores tienen la convicción de que el aprendizaje de los estudiantes mejora cuando se les incita a analizar y resolver un problema por sí mismos, con carácter previo a la intervención de un docente, es más probable que adopten métodos más activos de enseñanza y aprendizaje enfocados al estudiante, tales como organizar a los estudiantes en pequeños grupos de trabajo o involucrar a los estudiantes en un proyecto que requiera un esfuerzo superior a una semana para completarlo.

Alrededor del **93%** de los docentes responden creer que los estudiantes deberían poder barajar y diseñar soluciones a un problema por sí mismos antes de que el profesor les muestre la solución. Sin embargo, en Italia, Noruega y Suecia, tan sólo entre el **45%** y el **59%** de los profesores coinciden en que los estudiantes aprenden mejor al tratar de resolver los problemas sin ayuda externa.

TALIS también indica que los profesores que afirman incitar a sus estudiantes a trabajar en pequeños grupos de trabajo con frecuencia o en todas sus clases son más proclives a responder que creen firmemente en el aprendizaje enfocado al estudiante respecto de aquellos otros docentes cuyos estudiantes trabajan nunca o esporádicamente en pequeños grupos. Casi la mitad (un **47%**) de los profesores encuestados, de media, responde que sus estudiantes trabajan frecuentemente en pequeños grupos.

¿Cómo se desarrolla la labor docente en las aulas?

La forma en que las autoridades educativas regulan el horario lectivo del profesorado difiere de un país a otro, al mismo tiempo que incide en su dedicación horaria real.

Los profesores de los países y economías participantes en TALIS respondieron que dedican una media de **38 horas** semanales a su labor docente, oscilando entre las **29 horas** en Chile e Italia y las **54 horas** en Japón.

> Gráfica página 9

En teoría, los profesores deben dedicar la mayor parte de su horario lectivo a los estudiantes.

Los docentes encuestados en el marco de TALIS señalan que dedican la mayor parte de su horario de trabajo (una media de **19 horas** semanales) a la enseñanza, lo que oscila entre las **15 horas** en Noruega y las **27 horas** en Chile. En la mayoría de los países/economías participantes, la mitad del profesorado responde que dedica el 80% o más de su horario lectivo a la enseñanza y el aprendizaje. Los docentes japoneses respondieron que dedican tan sólo **18 horas** semanales a la enseñanza, lo que significa que invierten mucho más tiempo que sus homólogos de otros países en tareas distintas

de la enseñanza. Por el contrario, los docentes canadienses (Alberta) señalaron que dedican una media de **26 horas** semanales a la enseñanza; sus homólogos brasileños, una media de **25 horas** semanales y los chilenos y estadounidenses, una media de **27 horas** semanales, lo que puede traducirse en que disponen de poco tiempo para realizar otras tareas tales como preparar las clases, evaluar el trabajo de los estudiantes o reunirse con padres y alumnos. Además, según sus respuestas a las encuestas, los profesores canadienses (Alberta) y estadounidenses trabajan, en líneas generales, más horas que sus compañeros de profesión en otros países.

No obstante, como todo profesor sabe, una semana de trabajo engloba otras tareas aparte de las horas efectivas de enseñanza.

Los profesores encuestados respondieron que dedican una media de **7 horas** semanales a organizar o preparar las clases (de **5 horas** en Finlandia, Israel, Italia, Países Bajos y Polonia, a **10 horas** en Croacia), una media de **5 horas** semanales a evaluar y calificar el trabajo de los alumnos (**10 horas** en Portugal y **9 horas** en Singapur), y una media de **2 horas** semanales cada uno a tareas de gestión escolar, al trabajo con los padres y actividades extracurriculares.

Las tareas administrativas y la conducta indisciplinada de los alumnos también restan tiempo a la enseñanza.

En aproximadamente la mitad de los países/economías participantes en TALIS, **uno de cada cuatro** profesores afirma perder al menos el **30%** del tiempo de clase gestionando las interrupciones por parte de los alumnos y realizando tareas administrativas. En Brasil, Chile, Malasia y Singapur, **uno de cada cuatro** docentes informa dedicar al menos el **40%** del tiempo de clase a estas tareas.

Uno de cada dos profesores en Brasil, Malasia y Singapur informa perder el **15%** o más del horario lectivo en mantener el orden en el aula. A la inversa, **uno de cada dos** profesores en Bulgaria, Croacia, República Checa, Estonia, Letonia, Polonia y Rumanía señala dedicar el **5%** o menos del horario lectivo a mantener el orden en el aula. Casi **uno**

de cada tres profesores, de media, afirma perder «bastante tiempo» debido a problemas de conducta o esperando a que los alumnos ocupen su sitio y se preparen para comenzar la clase. Más de **uno de cada cuatro** profesores (un **26%**) indica soportar una gran cantidad de ruido en sus aulas.

El clima de disciplina en el aula incide drásticamente en la confianza que los docentes tienen en su propia capacidad para enseñar y su satisfacción laboral general.

TALIS revela que los profesores que responden impartir clase a grupos en los que más de **uno de cada diez** estudiantes obtiene escasos logros académicos o tiene problemas de conducta, admiten tener una confianza significativamente más baja en sus competencias para la enseñanza (baja autoeficacia) y una satisfacción laboral menor.

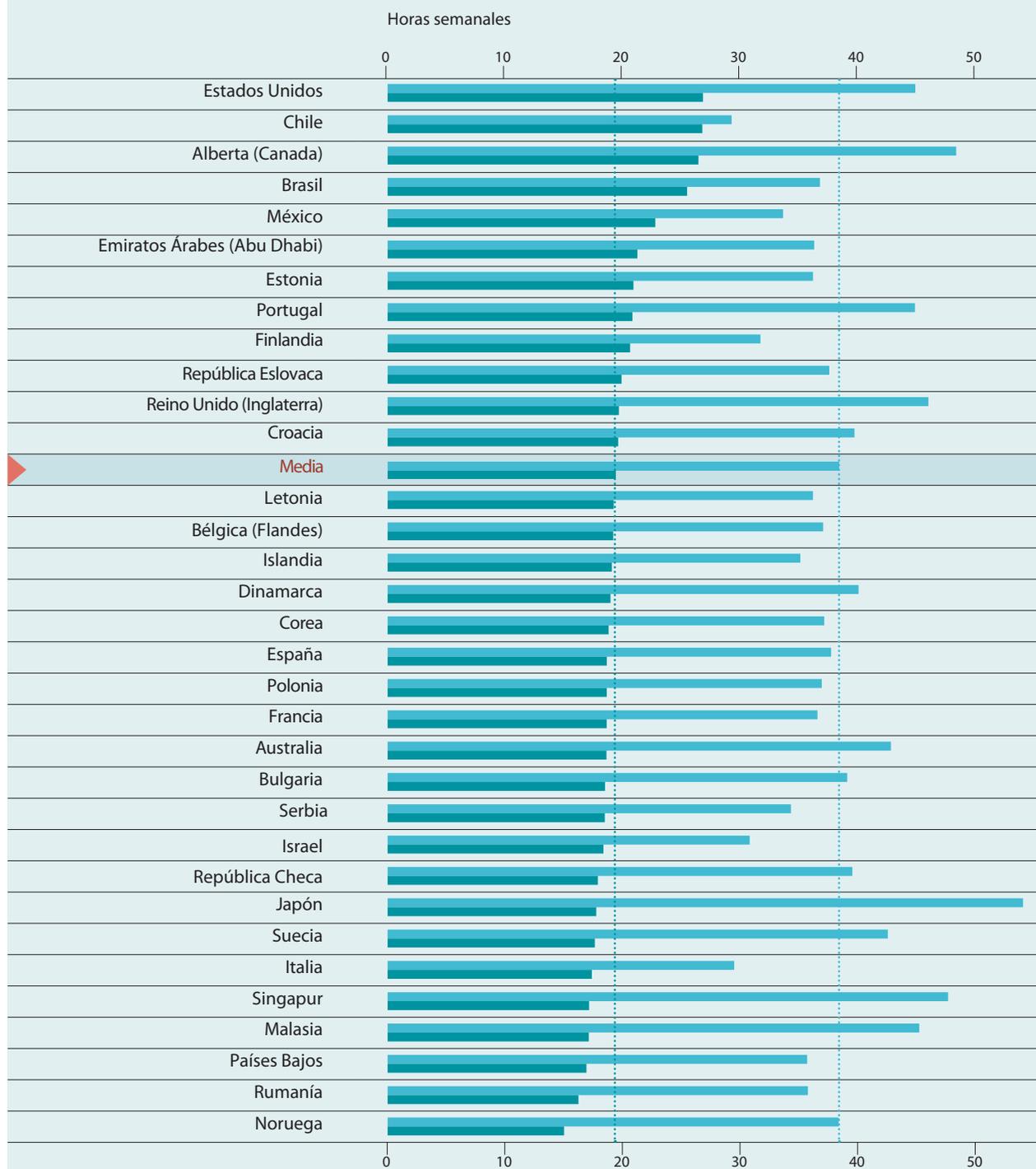
Los docentes pueden...

- Ampliar sus conocimientos pedagógicos en las asignaturas que imparten, algo que puede conducirles a explorar prácticas de enseñanza activas y enfocadas a los alumnos, tales como organizar a los estudiantes en pequeños grupos de trabajo o involucrarlos en proyectos cuyo tiempo de compleción exceda de una semana.
- Participar en algún tipo de actividad de desarrollo profesional, ya sea asistiendo a talleres y conferencias, observando a otros profesores, realizando trabajos de investigación individual o en equipo o interviniendo en actividades de tutela, pues los resultados de TALIS revelan que los docentes que participan en este tipo de actividades son más propensos a poner en práctica métodos de enseñanza orientados al estudiante.
- Tomar parte en actividades de tutela para reforzar la cooperación entre colegas de profesión, infundir confianza y fomentar un clima escolar positivo. La cooperación no es la única forma de compartir y comparar prácticas docentes, sino que también puede contribuir a elaborar respuestas más eficaces ante problemas de conducta del alumnado e interrupciones de la clase.
- Informar al director de su centro escolar acerca de las ineficiencias diarias o semanales, como pueden ser aquellas tareas administrativas que podrían realizarse por el personal de apoyo o de forma automatizada, para poder dedicar más tiempo a la enseñanza.

Promedio de horas semanales dedicadas al trabajo y a la enseñanza

Promedio de horas de 60 minutos que los profesores afirman haber dedicado a la enseñanza durante la semana completa más reciente del calendario

Horas totales de trabajo
Horas dedicadas a la enseñanza



Los países están clasificados en orden descendente de las horas dedicadas a la enseñanza.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

¿Cómo apoyan los líderes escolares a sus docentes?

Los directores de centro son el nexo entre docentes, estudiantes y sus padres o tutores, el sistema educativo y la comunidad en general. Muchos consideran también que los directores contribuyen al éxito estudiantil en base a su influencia e impacto en la organización del centro educativo, en el clima escolar y, en particular, en los docentes y la enseñanza. Los líderes escolares pueden definir los rasgos distintivos y modelar la actitud de su plantilla docente tanto fomentando la cooperación entre profesores para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza y asumir la responsabilidad de mejorar las respectivas competencias docentes, como velando porque los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos. Estas prácticas se enmarcan dentro de lo que se ha dado en llamar «liderazgo instruccional», considerada por muchos educadores la más importante de todas las tareas de los directores escolares.

Al fomentar la reciprocidad del aprendizaje entre profesores, los directores escolares les ayudan a mantener actualizados sus métodos de enseñanza, al mismo tiempo que dicho aprendizaje recíproco puede contribuir a desarrollar una colaboración más estrecha entre docentes de un mismo centro educativo.

Según las encuestas de TALIS, una media del **64%** de los directores y gerentes escolares señala adoptar frecuentemente iniciativas de apoyo a la cooperación entre docentes con miras a desarrollar nuevas técnicas de enseñanza. En Chile, Malasia, Rumanía, Serbia, República Eslovaca y Emiratos Árabes Unidos (Abu Dhabi), entre el **80%** y el **98%** de los directores de centro responden apoyar asiduamente la cooperación entre sus docentes para desarrollar nuevas prácticas, mientras que en Bélgica (Flandes), Dinamarca, Estonia, Japón y Países Bajos, más de uno de cada dos directores escolares señala que nunca, raramente u ocasionalmente lo hace.

Los resultados de TALIS revelan igualmente que aquellos directores que exhiben un mayor liderazgo instruccional son también más proclives a diseñar un plan de desarrollo profesional para sus escuelas (esta correlación se observó en **13 países**), asistir a clases y realizar actividades de observación como parte de un procedimiento formal de evaluación de las prácticas docentes (**20 países**), e informan de un grado elevado de respeto mutuo entre colegas en el entorno escolar (**19 países**). Del mismo modo, dichos directores tienden a invertir más tiempo en el diseño curricular y tareas inherentes a la enseñanza.

Los líderes escolares pueden...

- Participar en cursos de capacitación en liderazgo instruccional. Más de uno de cada cinco (un 22%) directores escolares informa no haber participado nunca en programas de formación profesional docente, mientras que el 31% responde haber participado, aunque sólo tras convertirse en director escolar.
- Ofrecer la oportunidad a los profesores de participar en

actividades de desarrollo profesional, tanto relacionadas con la mejora de sus prácticas docentes como enfocadas al aprovechamiento efectivo de la clase. Estas actividades pueden –y deben– englobar actividades de colaboración y tutela en el propio centro educativo y, en definitiva, infunden confianza, fomentan la cooperación y promueven un clima escolar positivo.

Cooperación docente

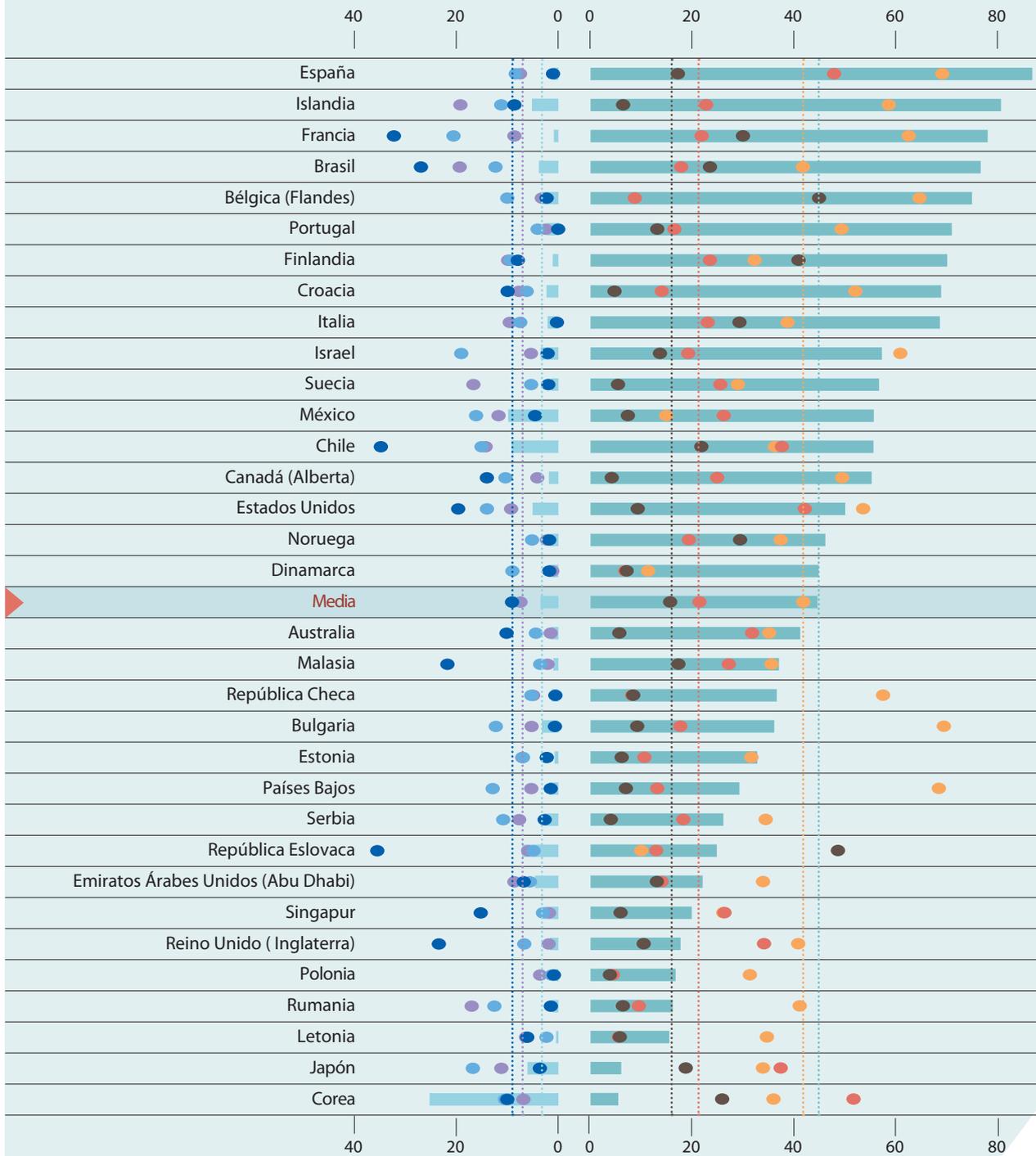
Porcentaje de profesores de enseñanza secundaria obligatoria que informan de lo siguiente:

Intercambio y coordinación en la enseñanza

- Nunca intervengo en reuniones de seguimiento del aprendizaje de alumnos concretos
- Nunca intercambio material educativo con colegas
- Nunca trabajo con otros profesores de mi centro para garantizar que se cumplen los estándares comunes de evaluación en atención al progreso del alumno
- Nunca asisto a conferencias en equipo

Colaboración profesional

- Nunca observo las clases de otros profesores o facilito retroalimentación
- Nunca me involucro en actividades conjuntas en diferentes clases y con distintos grupos de edad (p.ej. proyectos)
- Nunca enseño conjuntamente en equipo en la misma clase
- Nunca participo en actividades colectivas de aprendizaje profesional



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores que manifiestan no observar nunca las clases de otros colegas o facilitar retroalimentación. Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

¿En qué medida participan los profesores en actividades de desarrollo profesional?

Aun cuando un profesor posea una buena formación inicial, no podemos pretender que sea más que suficiente para enfrentarse a todos aquellos desafíos que le acechan en su primer trabajo como docente. Los programas de inducción y tutela pueden dotar a los profesores noveles, bien por su llegada a un nuevo centro educativo bien por tratarse de su primera toma de contacto con la enseñanza, de una herramienta de apoyo indispensable en el trato con sus primeros alumnos.

TALIS revela que aproximadamente tres de cada cuatro profesores trabajan en centros educativos en los que se ofertan, según informan sus directores, programas de inducción informal, y la misma proporción trabaja en escuelas que, como señalan sus directores, cuentan con programas de tutela. En Australia, Bélgica (Flandes), Malasia, Países Bajos, Singapur y Reino Unido (Inglaterra), los programas de inducción formal están prácticamente generalizados para todos los nuevos docentes de los centros educativos. Mientras que al menos nueve de cada diez profesores en Australia, Bélgica (Flandes), Finlandia, Islandia, Malasia y Singapur trabajan en centros que ofrecen programas de inducción informal a los nuevos docentes, menos de cuatro de cada diez profesores en Japón y México lo hacen en escuelas que ofrecen este tipo de actividades.

No obstante, solamente alrededor de **uno de cada dos** profesores señala haber participado en un programa de inducción, hecho que refleja una

notable diferencia entre la disponibilidad de estos programas conforme a las respuestas a la encuesta y la participación docente en los mismos. Una media del 14% del personal docente indica haber desempeñado tareas de mentor y haber tutelado a otros profesores; sin embargo, en 19 países y economías participantes, menos de uno de cada diez docentes afirma contar en la actualidad con el apoyo de un mentor.

> Gráfica página 14 y 16

En cualquier caso, el aprendizaje de los docentes no se interrumpe al comenzar la enseñanza. El desarrollo profesional es un elemento clave en todas las fases de la carrera docente para adaptarse a tendencias en la investigación, herramientas, prácticas y necesidades de los alumnos en constante cambio, y no existe un mejor canal para transmitir a los estudiantes la importancia de un aprendizaje permanente que los propios docentes, sirviendo de ejemplo por su condición de sempiternos aprendices.

Casi nueve de cada diez (un 88%) profesores indican haber participado en al menos una actividad de desarrollo profesional durante los 12 meses previos a la encuesta. Cerca del 71% señala haber participado en al menos un curso o taller, el 44% informa haber asistido a una conferencia o seminario sobre educación y el 37% dice haber formado parte de una red de profesores.

Los docentes pueden...

- Participar en programas de inducción, tutela y otras actividades de desarrollo profesional cuando se les dé la oportunidad.
- Si un determinado centro educativo no oferta este tipo de programas, alentar a los líderes escolares a implantar estas actividades en sus centros. Dichas actividades no necesariamente han de ser costosas o han de requerir de profesionales externos. Así, por ejemplo, la colaboración entre los profesores

de un centro escolar puede convertirse en un método efectivo de tutela. Los profesores deben participar, bien en calidad de mentores bien en calidad de tutelados, con independencia de su nivel de experiencia profesional. Asimismo, pueden formar parte de o incorporarse a grupos de investigación en equipo ya existentes y redes de profesores, o simplemente observar las clases de sus colegas.

Un gran porcentaje de profesores informa haber participado en actividades de desarrollo profesional centradas en el conocimiento de y especialización en la asignatura impartida (un **73%**) o enfocadas a sus aptitudes pedagógicas para la enseñanza de dicha asignatura (un **68%**), y en casi la totalidad de países y economías participantes en TALIS, casi **nueve de cada diez** profesores señalan que la actividad de desarrollo profesional centrada en el conocimiento de y especialización en la asignatura impartida y enfocada a sus aptitudes pedagógicas, tuvo un impacto positivo moderado o elevado en sus métodos de enseñanza y prácticas docentes. Un **22%** del personal docente quería que hubiese más actividades de desarrollo profesional relacionadas con la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (así lo afirma el **60%** de los profesores en Brasil y el **47%** en México). Sin embargo, tan sólo un **32%** de los docentes señala haber participado en dichas actividades. El ámbito del aprendizaje más citado en segundo y tercer lugar se refiere a la integración de las TIC o tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza (un **19%** de los docentes encuestados) y a la utilización de las nuevas tecnologías en los centros (un **18%** de los profesores encuestados).

> Gráfica página 15

Los líderes escolares pueden...

- Ofertar programas de inducción formal a todos los profesores noveles y/o nuevos docentes.
- Alentar a los profesores a participar en programas de tutela. Los líderes escolares deben garantizar a sus docentes el tiempo necesario para participar en estos programas y formar agrupaciones por pares de mentor/tutelado que impartan la misma asignatura.
- Prestar a los docentes el apoyo necesario para participar en actividades de desarrollo profesional. Dicho apoyo puede materializarse en la asunción de costes, la programación de

la actividad formativa durante el día lectivo, la modificación del calendario escolar para permitir la enseñanza en equipo o la observación y retroalimentación inter pares, e incluso el reconocimiento de la participación docente en este tipo de actividades ante los colegas y compañeros. El hecho de generar la oportunidad de realizar actividades de desarrollo profesional en el propio centro educativo o en centros cercanos puede representar una forma relativamente económica de fomentar el aprendizaje permanente y de impulsar la cooperación docente.

No obstante, ¿cómo se explica la discrepancia entre la disponibilidad de actividades de desarrollo profesional y la participación docente en dichas actividades?

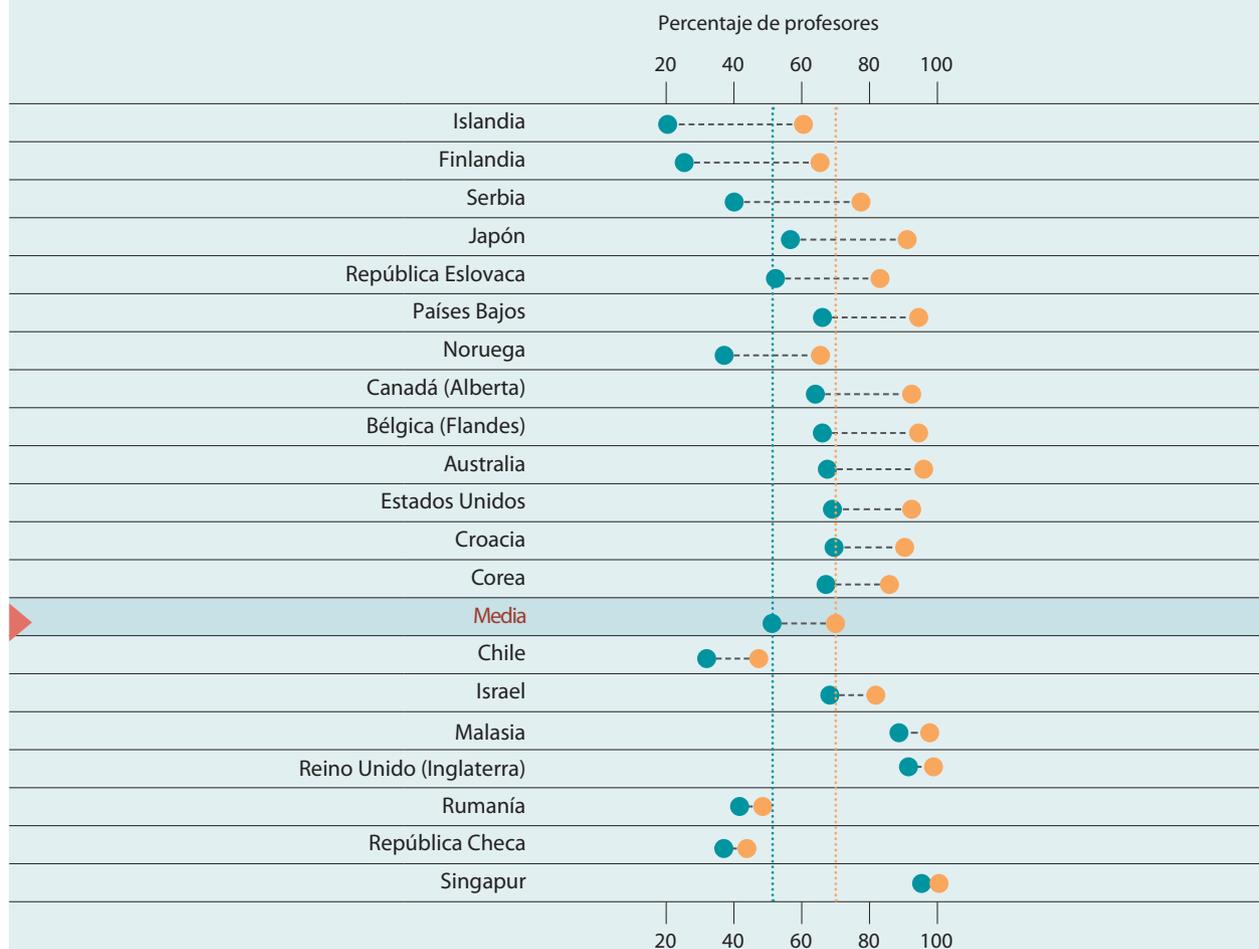
TALIS revela que los docentes de los países y economías participantes aluden, cada vez con mayor frecuencia, a conflictos con su horario de trabajo (el **51%** de los docentes) y a la falta de incentivos (el **48%**) como las barreras que les impiden participar en actividades de desarrollo profesional. Al menos tres de cada cuatro profesores en Japón (un **86%**), Corea (un **83%**) y Portugal (un **75%**) mencionan tener conflictos con sus respectivos horarios de trabajo, mientras que un elevado porcentaje de profesores en Italia (el **83%**), Portugal (el **85%**) y España (el **80%**) cita la falta de incentivos para participar en estas actividades. Una media del **44%** del personal docente considera que las actividades de desarrollo profesional son demasiado costosas.

> Gráfica página 16

Acceso a y participación en programas de inducción formal por parte de profesores noveles

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria con menos de tres años de experiencia en sus centros de enseñanza y menos de tres años de experiencia como profesores de centros cuyos docentes, según su director, tienen acceso a programas de inducción formal, así como porcentaje de dichos docentes que indican haber participado en esos programas ^{1,2}

● Acceso
● Participación

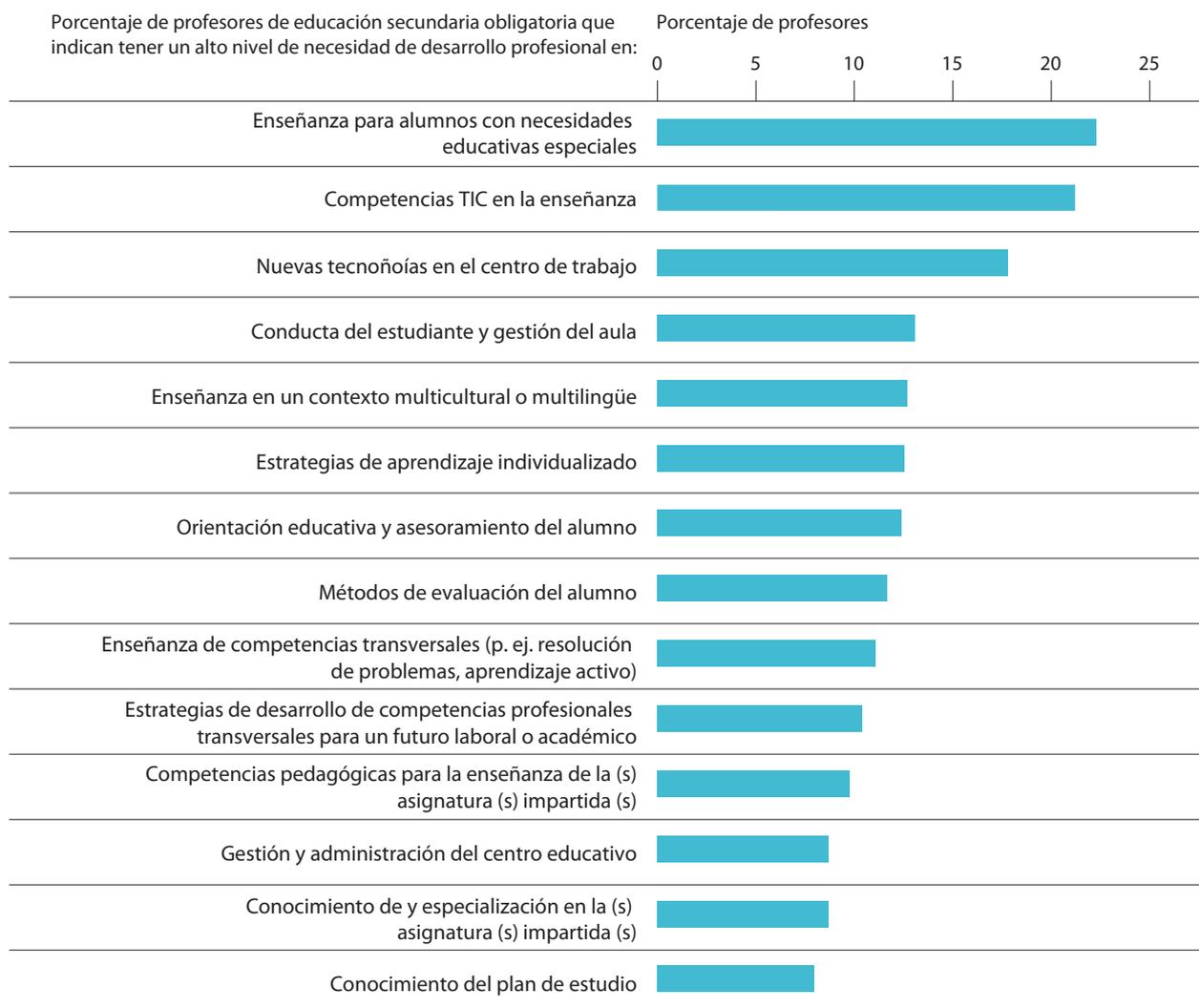


Los países están clasificados en orden descendente del intervalo entre el acceso a y la participación en programas de inducción. No están representados en el presente gráfico aquellos países cuyo porcentaje de profesores con menos de tres años de experiencia en sus centros educativos y menos de tres años de experiencia como docente sea inferior al 5%.

1. Los datos sobre el acceso a programas de inducción se han extraído del cuestionario para directores, mientras que aquellos sobre la participación se han extraído del cuestionario para profesores, a quienes se les encuestó acerca de su participación en un programa de inducción en su primer empleo oficial como docente.
2. Este gráfico muestra únicamente los datos relativos a programas de inducción formal, quedando excluida la participación en o el acceso a programas de inducción informal que no formen parte de un programa de inducción o de introducción general y/o administrativa al centro educativo.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

Necesidades docentes de desarrollo profesional

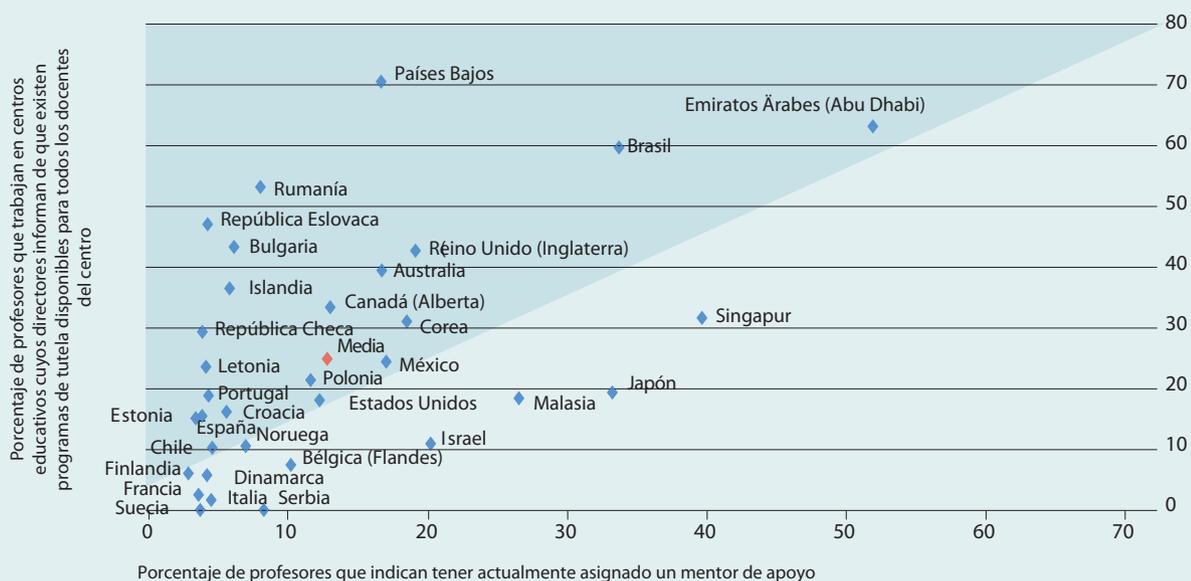


Las distintas áreas están clasificadas en orden descendente del porcentaje de profesores que señalan tener un alto nivel de necesidad de desarrollo profesional.

1. No existe una definición internacionalmente apropiada para «alumnos con necesidades educativas especiales» en cuanto, por lo general, se hace referencia a aquellos alumnos a los que se les ha detectado formalmente una necesidad educativa especial debido a que sufren una discapacidad psíquica, física o emocional. A menudo, serán alumnos con necesidades educativas especiales aquellos cuya educación lleve aparejada la asignación de recursos adicionales de apoyo (personales, materiales o financieros), ya sean públicos o privados. En virtud de la definición anterior y conforme a otros trabajos de la OCDE, no se considera que los «alumnos aventajados» tengan necesidades educativas especiales. Algunos docentes entienden que todos los alumnos tienen capacidades singulares y, por tanto, tienen necesidades educativas especiales, de ahí que se haya incluido la definición formal anterior.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

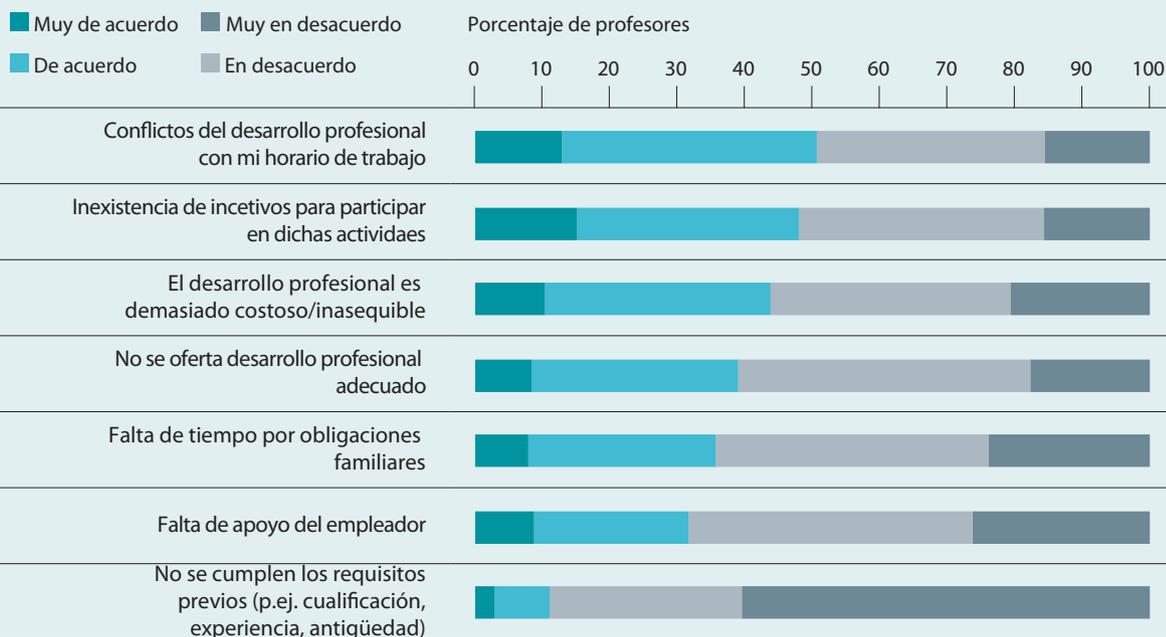
Disponibilidad de y participación en actividades de tutela



Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.

Barreras a la participación en el desarrollo profesional

Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que están «muy en desacuerdo», «en desacuerdo», «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con los siguientes enunciados:



Las barreras a la participación docente en actividades de desarrollo profesional están clasificadas en orden descendente del porcentaje de profesores que están «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con los enunciados.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013.