

Profesorado de educación secundaria y prácticas docentes en la Comunidad de Madrid. Evidencia a partir de TALIS 2013

El presente documento proporciona una descripción de los datos que el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el aprendizaje (TALIS) 2013 proporciona sobre las prácticas docentes y las caracterización sociodemográfica y profesional del profesorado de la Comunidad de Madrid y de las restantes comunidades autónomas españolas para las que disponemos de una muestra representativa en el citado Estudio: Asturias, Cataluña y Extremadura.

La información contenida en TALIS 2013 se puede enlazar, a nivel de centro educativo, con la proporcionada en la edición del año 2012 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), que evalúa el nivel de conocimientos en matemáticas, ciencias y comprensión lectora de los estudiantes de 15 años de edad. La combinación de estas dos bases de datos permite comparar directamente el rendimiento de los estudiantes de un centro educativo en una determinada materia con las características de sus profesores en esa materia y con las estrategias docentes por ellos utilizadas. Esta comparativa resulta fundamental para conocer qué estrategias docentes son eficaces para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de 15 años de edad.

El informe PISA 2012 para España sitúa a la Comunidad de Madrid como una de las comunidades autónomas con mejor rendimiento en las tres materias evaluadas. En concreto, la Comunidad de Madrid se sitúa en lo más alto del ranking de comunidades en comprensión lectora, en segundo puesto en ciencias y en cuarto lugar de mayor a menor rendimiento promedio en matemáticas.

Asturias es la comunidad, de entre las tres para las que TALIS 2013 dispone de muestras autonómicas ampliadas y representativas, que más se asemeja a Madrid en rendimiento promedio de sus estudiantes de 15 años de edad. Al igual que Madrid, el Principado de Asturias se sitúa sistemáticamente por encima del promedio nacional en nota media en las tres materias evaluadas en PISA. Por su parte, Cataluña se sitúa ligeramente por detrás de Asturias en rendimiento promedio en matemáticas y en comprensión lectora pero substancialmente por debajo de Madrid y Asturias, e incluso por debajo de la media nacional, en ciencias. Finalmente, Extremadura es, junto con Murcia, la comunidad con peor rendimiento promedio de España en las tres materias evaluadas.

La Tabla 1 proporciona una primera aproximación a la caracterización del profesorado de las cuatro comunidades autónomas para las que disponemos de una muestra representativa en TALIS 2013. Alrededor del 60% de los profesores que dan clase a estudiantes de 15 años de edad son mujeres, siendo dicho porcentaje superior en Asturias y en Madrid que en Cataluña y en Extremadura. El profesorado de educación secundaria de la Comunidad de Madrid es más joven que el de Asturias y Cataluña, siendo el diferencial de edad entre Madrid y Asturias especialmente relevante y cercano a los cuatro años de edad en promedio. De la mano de este resultado encontramos que la antigüedad media de los profesores de Madrid es la tercera más reducida de la estimada para las cuatro comunidades autónomas comparadas. En torno al 90% del profesorado de los centros educativos encuestados trabaja a tiempo completo y cerca del 80% lo hace con un contrato indefinido. Estas dos estadísticas registran pocas diferencias entre comunidades.

Tabla 1. Caracterización del profesorado de educación secundaria. TALIS 2013

	Madrid	Asturias	Cataluña	Extremadura
Mujer	62,6	63,1	59,1	56,6
Edad media	44,6	48,2	45,0	44,1
Tiempo completo	90,0	88,1	84,6	93,6
Antigüedad media	17,1	20,6	18,0	16,9
Contrato indefinido	81,7	83,3	79,9	81,2
Estudios				
Superiores no doctorado	89,0	89,6	88,4	91,5
Doctorado	6,4	5,7	4,7	3,8
Programa formación profesorado	97,0	98,6	95,0	98,2
Se siente preparado en				
Contenidos	99,4	99,0	97,7	99,2
Pedagogía	93,6	90,8	93,3	92,2
Práctica en aula	93,3	93,8	93,2	93,9
Formación en pedagogía	77,7	71,4	76,6	74,6
Imparte materia que estudió en su educación formal	87,6	86,2	76,4	86,7
Horas de enseñanza en última semana	19,9	18,6	19,6	18,9
Programa de iniciación profesional	37,0	37,6	30,2	39,8
Tiene un tutor que la ayuda	5,5	4,1	2,7	4,6
Es tutor de uno o más profesores	7,2	5,5	6,4	5,3
Porcentaje del tiempo de trabajo dedicado a				
Mantenimiento del orden en clase	14,2	13,2	12,7	14,9
Enseñanza propiamente dicha	78,6	79,7	79,5	77,2
Tareas administrativas	7,2	7,2	7,8	7,9

Notas: La tabla informa del porcentaje de profesores con cada característica y de la edad y antigüedad promedios en cada comunidad autónoma. Todas las estadísticas se han obtenido utilizando los factores de ponderación proporcionados en TALIS 2013

Madrid destaca por ser la comunidad en la que una mayor proporción de profesores de educación secundaria tiene el título de doctor. Este es un resultado relevante porque la evidencia disponible sugiere que la formación del profesorado es un determinante de primer nivel del rendimiento de los estudiantes. Asimismo, los profesores de Madrid son los que en mayor proporción declaran haber recibido formación sobre pedagogía de las materias que imparten. Estos dos resultados contribuyen a explicar que los profesores que desarrollan su trabajo en centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid son los que en mayor proporción se sienten preparados para impartir los contenidos y para abordar las cuestiones pedagógicas subyacentes a las materias que tienen asignadas.

Que los profesores den clase de materias que han estudiado en su formación superior resulta, de acuerdo tanto con la lógica como con la evidencia científica disponible, bueno para la mejora del rendimiento de sus estudiantes. Las estimaciones realizadas indican que el porcentaje de profesores que dan clase de materias que han estudiado en su formación superior se sitúa en torno al 87% en Extremadura, Asturias y Madrid, siendo máximo dicho porcentaje en el caso de Madrid. Por el contrario, el porcentaje correspondiente a Cataluña es más de diez puntos porcentuales inferior al de la Comunidad de Madrid.

Los programas de mentorización de profesores noveles contienen algunas de las prácticas docentes que la literatura sobre el tema ha identificado como conducentes a una mejora en el rendimiento de los estudiantes. En estos programas los profesores noveles son formados por compañeros con experiencia que comparten con los primeros sus estrategias docentes, información relevante sobre las características del centro educativo y del alumnado, se observa el trabajo de un compañero para posteriormente ofrecer comentarios

constructivos, etc. Madrid destaca nuevamente por ser la comunidad en la que se registra una mayor proporción tanto de profesores tutores de otros compañeros como de profesores tutorizados. Por su parte, la proporción de profesores que declaran tener un tutor que le ayuda se hace mínima en Cataluña, donde este porcentaje se sitúa en la mitad del valor obtenido para la Comunidad de Madrid.

Asimismo, encontramos que los profesores de la Comunidad de Madrid son, junto con los de Extremadura, los que dedican una parte mayor del tiempo de clase a conseguir que los estudiantes mantengan el orden. Este resultado sugiere que los resultados académicos de los estudiantes de la Comunidad de Madrid podrían mejorar si se implementasen medidas eficaces conducentes a reducir el tiempo que los profesores dedican a preservar el orden en clase y, por tanto, se dispusiera de más tiempo para dar clase.

La Tabla 2 informa de la proporción de profesores que han participado en actividades de formación continua en el año previo a la realización de la encuesta, del tipo de curso en el que participó, del tipo de formación que considera que necesita y de la relevancia de la evaluación del profesorado en el centro educativo en el que trabaja.

Tabla 2. Actividades de desarrollo profesional y evaluación del profesorado. TALIS 2013

	Madrid	Asturias	Cataluña	Extremadura
Actividades desarrollo profesional último año	84,8	88,8	85,1	87,7
Contenido de la actividad				
Conocimiento materia	45,9	43,8	44,2	48,5
Competencias pedagógicas	47,4	53,5	48,6	51,6
Conocimiento currículo	24,3	27,5	25,1	29,6
Prácticas de evaluación	22,6	23,8	27,9	24,0
Destrezas TIC	55,0	59,5	54,7	62,8
Comportamiento alumnos	24,1	27,5	21,3	25,0
Gestión centro	8,1	10,8	9,6	8,8
Aprendizaje individualizado	20,6	24,3	19,4	21,1
Necesidades educ. específicas	12,7	20,4	12,1	19,1
Entorno multicultural o plurilingüe	19,8	22,7	18,8	22,5
Destrezas transversales	32,1	34,7	33,9	32,2
Desarrollo competencias profesionales	12,0	10,3	13,6	12,3
Nuevas tecnologías en lugar trabajo	45,5	51,7	43,1	56,4
Orientación profesional alumnos	13,3	16,5	15,1	14,8
Necesito desarrollo profesional en				
Conocimiento materia	23,2	23,3	16,9	21,5
Competencias pedagógicas	45,1	44,4	35,5	43,5
Conocimiento currículo	19,3	19,4	14,3	16,2
Prácticas de evaluación	35,0	30,8	27,0	25,9
Destrezas TIC	69,9	69,5	55,3	67,7
Comportamiento alumnos	44,4	42,4	31,9	44,1
Gestión centro	34,9	32,0	34,1	34,0
Aprendizaje individualizado	55,8	54,8	44,5	50,2
Necesidades educ. específicas	71,0	67,9	66,5	67,0
Entorno multicultural o plurilingüe	59,9	56,7	48,9	61,5
Destrezas transversales	53,2	48,5	45,4	45,1
Desarrollo competencias profesionales	53,1	45,2	46,7	48,5
Nuevas tecnologías en lugar trabajo	67,7	66,5	54,9	64,8
Orientación profesional alumnos	56,9	50,3	44,3	50,3
Nunca han evaluado/valorado mi práctica docente	26,6	24,1	35,0	30,3
La observación del profesorado apenas tiene efectos en la forma de dar clase	10,0	12,7	12,3	13,9

Notas: La tabla informa del porcentaje de profesores con cada característica o de acuerdo con cada afirmación. Todas las estadísticas se han obtenido utilizando los factores de ponderación proporcionados en TALIS 2013

Cerca del 87% de los profesores de los centros seleccionados en TALIS 2013 en las cuatro comunidades autónomas analizadas participó en el último año en alguna actividad formativa de desarrollo profesional. El porcentaje de Madrid es el más reducido de los cuatro porcentajes estimados, si bien la disparidad interterritorial en esta cuestión es reducida. Los contenidos más frecuentemente analizados en los cursos, seminarios, conferencias, prácticas o visitas de observación a otros centros educativos o empresas fueron los relacionados con: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); competencias pedagógicas; conocimiento de la materia que imparten y nuevas tecnologías en el lugar de trabajo. La importancia relativa de estos contenidos en el total varía poco de unas comunidades a otras.

Resulta interesante comparar la temática de las actividades de formación profesional del profesorado efectivamente realizadas con las temáticas sobre las que los profesores declaran necesitar formación. Esta comparativa ilustra, bajo el supuesto de que las

preferencias de formación declaradas por los profesores reflejan intención de asistir a una formación reglada, la magnitud de la diferencia entre la oferta de actividades de formación de una determinada temática y la demanda de formación en esa temática por parte del profesorado. Encontramos que son los contenidos relacionados con las necesidades educativas especiales, la orientación profesional de los estudiantes, el desarrollo de competencias profesionales, la enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe y el aprendizaje individualizado los que concentran una mayor demanda de formación del profesorado no atendida actualmente por la oferta de actividades formativas.

En concreto, mientras que el 71% de los profesores de educación secundaria de la Comunidad de Madrid declaran necesitar formación en relación con las necesidades educativas especiales de algunos de sus estudiantes, estos contenidos solo protagonizaban el 13% de las actividades formativas realizadas en Madrid en el año previo a la encuesta TALIS 2013. Similares resultados se obtienen en las restantes comunidades autónomas analizadas.

La observación de la práctica docente por parte de otros profesores o de observadores externos es una buena práctica reconocida en la literatura sobre calidad del profesorado y rendimiento estudiantil. La penúltima fila de la Tabla 2 informa de la proporción de profesores de cada comunidad que declara no haber recibido valoración alguna de su desempeño docente en ese centro educativo ni como consecuencia de la observación de su trabajo, ni como resultado de una evaluación formal de sus conocimientos, ni a partir de los resultados de sus estudiantes o de encuestas de valoración de éstos, ni como consecuencia de encuestas o conversaciones con los padres de los estudiantes.

La proporción de profesores de educación secundaria de la Comunidad de Madrid que declaran que su actividad docente nunca ha sido valorada o evaluada se sitúa ligeramente por encima del 25%. Esto es, poco más de uno de cada cuatro profesores de educación secundaria de la Comunidad de Madrid declara no haber recibido nunca información alguna sobre su práctica docente. Este porcentaje, ligeramente superior al estimado para el Principado de Asturias (24,1%), es notablemente inferior al estimado para Extremadura (30,3%) y muy especialmente para Cataluña (35%).

Finalmente, la Tabla 2 informa en su última fila de la proporción de profesores que declara que la valoración de la actividad del profesor no tiene repercusión alguna en la actividad docente de los profesores. El porcentaje de profesores de la Comunidad de Madrid que se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación es el más reducido de los estimados para las cuatro comunidades analizadas. Tan solo el 10% de los profesores de educación secundaria de la Comunidad de Madrid está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. El porcentaje estimado para las demás comunidades autónomas se sitúa entre el 12% y el 14%.

La Tabla 3 analiza las prácticas docentes de los profesores de educación secundaria de las cuatro comunidades autónomas analizadas. Las estrategias docentes se pueden clasificar, de acuerdo con el estudio PISA, en estrategias tradicionales o dirigidas por el profesor, estrategias centradas en el estudiante, estrategias de activación cognitiva y, finalmente, estrategias de evaluación formativa.

Tabla 3. Estrategias docentes del profesorado de educación secundaria. TALIS 2013

	Madrid	Asturias	Cataluña	Extremadura
- Mi papel como profesor es ayudar al alumno a hacer sus propias investigaciones	89,4	88,8	85,5	86,7
- La mejor forma de aprender es que los alumnos encuentren las soluciones por ellos mismos	81,3	80,2	84,9	76,3
- Los alumnos han de buscar soluciones por ellos mismos antes de que el profesor resuelva los problemas	82,1	82,3	79,5	77,0
- Pensar y razonar es más importante que el currículo	81,6	84,5	81,4	79,8
Con frecuencia o casi todos los días ...				
1. Presento un resumen de los últimos contenidos	63,9	68,1	54,7	64,8
2. Los alumnos trabajan en grupos reducidos	30,1	30,6	30,2	27,7
3. Encargo trabajos diferentes a alumnos con distintas capacidades	33,3	36,4	37,3	35,8
4. Hago referencias a situaciones de la vida cotidiana o del trabajo para mostrar a los estudiantes por qué es importante aprender algo	73,4	72,8	57,6	72,9
5. Dejo que practiquen tareas similares hasta que comprenden la materia	66,3	68,6	54,8	67,7
6. Compruebo los cuadernos de ejercicios de mis alumnos	67,8	72,3	60,3	67,9
7. Los alumnos realizan proyectos de al menos una semana de duración	23,7	23,3	23,1	22,1
8. Los alumnos emplean recursos TIC en el aula	32,5	35,1	41,1	30,8
Con frecuencia o en casi todos los periodos lectivos ...				
1. Les pongo un examen hecho por mí	68,6	65,5	69,8	67,5
2. Les pongo un examen estandarizado	8,2	7,3	11,7	5,2
3. Hago que respondan individualmente preguntas delante de la clase	58,5	60,4	42,7	54,6
4. Hago observaciones por escrito además de poner nota a sus trabajos	60,7	62,9	51,7	61,9
5. Dejo que los alumnos evalúen su propio progreso	16,4	22,5	14,3	19,1
6. Observo a los alumnos cuando trabajan y les hago comentarios	74,2	77,8	63,3	74,8
- Nunca ha estado en el extranjero por motivos profesionales	64,3	63,5	55,1	63,5

Notas: La tabla informa del porcentaje de profesores con cada característica o de acuerdo con cada afirmación. Todas las estadísticas se han obtenido utilizando los factores de ponderación proporcionados en TALIS 2013

Las estrategias tradicionales o dirigidas por el profesor se basan en la lección magistral y en la repetición de ejercicios o tareas similares hasta que los estudiantes dominan el protocolo de resolución de esos ejercicios o tareas o éstos han memorizado determinados conocimientos. El profesor establece los objetivos de aprendizaje de forma global para todos los estudiantes e indica a los estudiantes lo que han de aprender. Los enunciados 1 y 5 de la sección “Con frecuencia o casi todos los días” de la Tabla 3 son ejemplos de estrategias docentes dirigidas por el profesor.

Por su parte, los enunciados 2, 3 y 7 de esa misma sección de la Tabla 3 son ejemplos de estrategias docentes centradas en el estudiante. Estas estrategias reconocen la heterogeneidad existente entre los estudiantes en sus estrategias de aprendizaje. Trabajar en grupos reducidos, mandar tareas distintas a estudiantes con diferentes capacidades o encargar a los estudiantes la realización de tareas que requieren de al menos una semana para su resolución son ejemplos de estrategias de enseñanza centradas en el estudiante.

Los cuatro enunciados de la primera sección de la Tabla 3 y el cuarto enunciado de la sección “Con frecuencia o casi todos los días” son ejemplos de estrategias de activación cognitiva en las que es el estudiante quien primero ha de buscar una respuesta a las preguntas que se plantean en clase. En estas estrategias el profesor se convierte en ayudante y motivador, en instigador de la curiosidad del estudiante, fomentando su capacidad de pensar, de buscar formas alternativas de resolver el mismo problema y, en definitiva, estimulando su capacidad crítica.

Finalmente, las estrategias de evaluación formativa hacen un uso intensivo de prácticas como, por ejemplo, comprobar los cuadernos de ejercicios de los estudiantes, realizar observaciones por escrito además de puntuarlos u observar a los estudiantes cuando trabajan y hacerles comentarios.

Las estadísticas contenidas en la Tabla 3 ponen de manifiesto que las estrategias de activación cognitiva son las más frecuentemente utilizadas por los profesores de las cuatro comunidades autónomas. En segundo lugar en importancia relativa encontramos las estrategias tradicionales o dirigidas por el profesor y las de evaluación formativa de los estudiantes, con una importancia relativa muy similar en todos los territorios y entre ellas. Por el contrario, las estrategias centradas en el estudiante tienen un predicamento mucho menor entre el profesorado de las cuatro comunidades autónomas. En concreto, el porcentaje de profesores que declara que utiliza estas estrategias frecuentemente o casi siempre no supera el 40% en ningún territorio y en ninguno de los ítems relacionados. Esta cifra contrasta con el hecho de que más del 60% de los profesores encuestados está de acuerdo con los ítems que describen la estrategia de activación cognitiva o utiliza frecuentemente o casi siempre las prácticas descritas en los ítems relacionados con las demás estrategias.

Cataluña destaca en el conjunto de comunidades autónomas analizadas por la menor importancia relativa tanto de las estrategias tradicionales como de las de evaluación formativa. No obstante, no se observa una mayor utilización en Cataluña de las estrategias centradas en el estudiante o de las de activación cognitiva.

Otra dimensión en la que Cataluña destaca en el análisis realizado es en el hecho de que es la comunidad autónoma en la que la proporción de profesores que declara no haber viajado al extranjero por motivos profesionales es más reducida. Dicha proporción se sitúa diez puntos porcentuales por debajo de la correspondiente a Asturias, Extremadura y Madrid, que es de aproximadamente un 64%.