



La educación
es de todos

Mineducación



Encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje **TALIS 2018**

Informe nacional
de resultados Colombia

Volumen II

TALIS

icfes
mejor saber



La educación
es de todos

Mineducación



Encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje **TALIS 2018**

Informe nacional
de resultados Colombia

Volumen II



Encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje TALIS 2018

Informe nacional de resultados Colombia

Volumen II

Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación
Preescolar, Básica y Media
Constanza Alarcón Párraga



Directora General
Mónica Ospina Londoño

Secretario General
Ciro González Ramírez

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Directora de Producción y Operaciones
Beatriz Adriana Cortés Martínez

Director de Tecnología e información
Carlos Alberto Sánchez Rave

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Mara Brigitte Bravo Osorio

Subdirectora de Estadísticas
Jeimy Paola Aristizabal Rodríguez

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirectora de Aplicación de Instrumentos
Yamile Ariza Luque

Subdirector de Información
Daniel Betancur Salazar

Subdirector de Abastecimiento
y Servicios Generales
Hans Ronald Niño García

Subdirector Financiero y Contable
Javier Santos Pacheco

Subdirector de Desarrollo de Aplicaciones
Augusto Silva Velandia

Subdirectora de Talento Humano
María Mercedes Corcho Caro

Jefe Oficina Asesora de
Comunicaciones y Mercadeo
María Paula Vernaza Díaz

Jefe Oficina Asesora de Gestión de
Proyectos de Investigación
Luis Eduardo Jaramillo Flechas

Jefe Oficina Asesora de Planeación
Luis Alberto Colorado Aldana

Jefe Oficina de Control Interno
Adriana Bello Cortés

Jefe Oficina Asesora Jurídica
Ana María Cristina de la Cuadra

Asesora Unidad Atención al Ciudadano
Alba Liliana Abril Daza

Elaboración del documento
Mara Brigitte Bravo Osorio
Juan Camilo Ramírez Chagüendo
Juliana Rodríguez Naranjo
Mayra Alejandra Sarria Murcia
Michael Andrés Vargas Peñaloza

Revisión
Katherine Lorena Guerrero Martínez
Carolina Rodas Correa

Procesamiento estadístico
Karen Rosana Córdoba Perozo
Cristian Fabián Montaña Rincón

Diagramación e ilustración
Viviana Carolina García Aponte
Shanny Siomara Hernández Machuca

ISBN: 978-958-11-0887-9
Bogotá D.C., febrero de 2021

Icfes. 2021. Todos los derechos de autor reservados ©.



Cite este documento así:

APA 7

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). *Informe nacional de resultados (vol. II)*.

Icontec

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.
Informe nacional de resultados. Bogotá: Icfes, 2021. Vol. II.

Términos y condiciones de uso para publicaciones y obras de propiedad del Icfes

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a disposición de la comunidad educativa y del público en general, **de forma gratuita y libre de cualquier cargo**, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co

Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar,

reproducir, transformar¹, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no solo de cada título, sino de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios y citando siempre la fuente de autor. Lo anterior siempre que estos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

¹ La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, generando que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única

Así mismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto de cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso, queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación. **El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.**

diferencia respecto de las obras originales que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

Tabla de contenido

1.

Contexto

2.

¿Están satisfechos los rectores y docentes con su trabajo?

3.

Evaluación y realimentación docente: ¿cuáles son los instrumentos más usados para la evaluación docente?

4.

Adaptación al cambio: ¿Están los docentes y rectores preparados para asumir los retos del siglo XXI en el proceso de enseñanza de los estudiantes?

Índice de figuras	10
Presentación	13
Introducción	14
Algunas claves para la lectura	16
1.1 ¿Qué evalúa TALIS?	20
1.2 ¿Cuáles son las características generales de los docentes y rectores de Colombia?	25
2.1 La valoración social y las expectativas de permanencia en la profesión docente.....	33
2.2 La satisfacción laboral teniendo en cuenta el salario y aspectos no monetarios.....	37
2.3 El estrés laboral y sus causas	44
2.4 El tiempo para el trabajo, para la enseñanza y para la vida personal	54
2.5 La incidencia en las políticas públicas, el apoyo de las autoridades y la capacidad de agencia de los rectores	62
2.6 Conclusiones del capítulo	67
3.1 El alcance y los actores que participan en la evaluación	71
3.2 El tipo de instrumento utilizado en la evaluación	75
3.3 El tipo de instrumento utilizado en la evaluación en relación con el actor que evalúa....	77
3.4 Uso de la información obtenida de las evaluaciones.....	82
3.5 ¿Qué se requiere para que la evaluación docente sirva para mejorar?	85
3.6 Conclusiones del capítulo	92
4.1 Liderazgo escolar.....	96
4.1.1. Liderazgo de los rectores.....	97
4.1.2. Liderazgo de los docentes.....	101
4.2 ¿Se trabaja de manera colaborativa en Colombia?	103
4.3 Habilidades con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).....	107
4.4 Conclusiones del capítulo.....	112
Bibliografía	114

Índice de figuras

Figura 1. <i>Elaboración del índice de Desarrollo Humano (IDH)</i>	13
Figura 2. <i>Ciclos de TALIS y propósitos</i>	17
Figura 3. <i>Temáticas abordadas en TALIS 2018</i>	18
Figura 3. <i>Temáticas abordadas en TALIS 2018 (continuación)</i>	19
Figura 4. <i>Publicaciones de TALIS</i>	20
Figura 5. <i>Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	22
Figura 6. <i>Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, según la zona del establecimiento educativo</i>	23
Figura 7. <i>Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, según el sector del establecimiento educativo</i>	24
Figura 8. <i>Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, según el porcentaje de estudiantes con desventajas socioeconómicas en los establecimientos educativos</i>	25
Figura 9. <i>Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, según el porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales en los establecimientos educativos</i>	26
Figura 10. <i>Porcentaje de docentes y rectores en desacuerdo con que la profesión docente se tiene en alta estima en la sociedad, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	30
Figura 11. <i>Porcentaje de docentes y rectores que están de acuerdo con que la profesión docente se tiene en alta estima en la sociedad, comparación entre países que participaron en TALIS, según IDH</i>	31
Figura 12. <i>Años promedio en que los docentes y rectores desean continuar trabajando en su labor, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	32
Figura 13. <i>Porcentaje de docentes y rectores que están satisfechos con el salario que reciben por su trabajo, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	34

Figura 14. <i>Preferencia de inversión por parte de los docentes (pensando en la educación básica secundaria en conjunto, si el presupuesto aumentara en un 5%), de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	36
Figura 15. <i>Porcentaje de docentes y rectores colombianos que, sin tomar en cuenta sus salarios, están satisfechos con las condiciones de sus contratos o empleos (por ejemplo, beneficios, horarios de trabajo, calendario), de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	37
Figura 16. <i>Porcentaje de satisfacción laboral de docentes y rectores, con el salario y con las condiciones del empleo sin el salario, según IDH</i>	39
Figura 17. <i>Porcentaje de docentes a los que el trabajo les genera estrés y afectaciones en su salud mental y física, según niveles de afectación, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	41
Figura 18. <i>Porcentaje de docentes a los que el trabajo les genera estrés y afectaciones en su salud mental y física, según niveles de afectación, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, LATAM y OCDE</i>	42
Figura 19. <i>Porcentaje de docentes y rectores para los que ser responsable del rendimiento es un factor de estrés, según niveles de afectación, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	44
Figura 20. <i>Porcentaje de docentes y rectores para los que ser responsable del rendimiento es un factor de estrés, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, LATAM y OCDE</i>	45
Figura 21. <i>Porcentaje de docentes y rectores para los que mantener la disciplina escolar es un factor de estrés, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	46
Figura 22. <i>Porcentaje de docentes y rectores para los que mantener la disciplina escolar es un factor de estrés, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, LATAM y OCDE (según niveles de estrés)</i>	47
Figura 23. <i>Porcentaje de docentes y rectores para los que modificar las clases y velar con necesidades educativas especiales es un factor de estrés, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia</i>	48

Índice de figuras (continuación)

Figura 24. Porcentaje de docentes y rectores para los que modificar las clases y velar con necesidades educativas especiales es un factor de estrés, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, LATAM y OCDE.....	49
Figura 25. Porcentaje de docentes y rectores con relación a su situación laboral actual en términos de horas de trabajo como docente y rector, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	51
Figura 26. Porcentaje de docentes y rectores empleados a tiempo completo, según IDH.....	52
Figura 27. Dedicación horaria relacionada con el trabajo y la enseñanza de los docentes (porcentajes), de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia docentes.....	54
Figura 28. Dedicación horaria relacionada con el trabajo y la enseñanza de los docentes (horas promedio).....	55
Figura 29. Porcentaje de docentes a los que el trabajo les permite dedicar tiempo a sus vidas personales, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia.....	56
Figura 30. Porcentaje de docentes a los que el trabajo les permite dedicar tiempo a sus vidas personales, según IDH, comparación entre países.....	57
Figura 31. Porcentaje de docentes que están en desacuerdo con que pueden incidir en la política educativa del país y con que sus opiniones son valoradas por quienes hacen las políticas públicas, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia.....	59
Figura 32. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con que los docentes pueden incidir en la política educativa del país y con que las opiniones de los docentes son valoradas por quienes hacen las políticas públicas. Comparación entre países que participaron en TALIS, según IDH.....	60
Figura 33. Porcentaje de rectores que necesitan más apoyo de las autoridades y no pueden influir en las decisiones que son relevantes para su trabajo	61
Figura 34. Porcentaje de rectores que necesitan más apoyo de las autoridades y no pueden influir en las decisiones que son relevantes para su trabajo, comparación entre países que participaron en TALIS, según IDH.....	62

Figura 35. Porcentaje de docentes cuyo rector reportó que sus docentes son formalmente evaluados por parte de diferentes actores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	68
Figura 36. Porcentaje de docentes cuyo rector reportó que sus docentes son formalmente evaluados cada año por parte de diferentes actores, de acuerdo con los resultados de TALIS 2018 en Colombia.....	69
Figura 37. Comparación internacional del porcentaje de docentes cuyo rector reportó que sus docentes son evaluados cada año por diferentes tipos actores	70
Figura 38. Porcentaje de docentes cuyo rector reportó el uso de alguno de los instrumentos de evaluación docente en la institución, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	71
Figura 39. Comparación internacional del porcentaje de docentes cuyo rector reportó el uso de algunos de los instrumentos para la evaluación docente dentro de la institución	72
Figura 40. Porcentaje de docentes por actor, cuyo rector reportó el uso de alguno de los instrumentos de evaluación dentro de la institución, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	74
Figura 41. Diferencias entre sectores (oficial - privado) en el porcentaje de docentes cuyo rector reportó el uso de alguno de los Instrumentos de evaluación dentro de la institución, por actor, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia.....	75
Figura 42. Porcentaje de docentes que pertenecen a una institución en la cual se implementa la observación de la enseñanza en el aula.....	76
Figura 43. Porcentaje de docentes que pertenecen a una institución en la cual se implementa el análisis de los resultados de los estudiantes	77
Figura 44. Porcentaje de docentes cuyo rector reportó el uso de los resultados de la evaluación docente para llevar a cabo actividades específicas, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	79
Figura 45. Porcentaje de docentes cuyo rector reportó que su evaluación formal docente resulta en un incremento salarial o pago de bono financiero.....	80

Índice de figuras (continuación)

Figura 46. Porcentaje de docentes cuyo rector reportó que su evaluación formal docente resulta en un cambio de las posibilidades de carrera de estos.....	80
Figura 47. Comparación entre porcentaje de docentes que reportaron no recibir realimentación versus el porcentaje de docentes que pertenecen a una institución en la cual no se lleva a cabo evaluación docente, por tipo de instrumento, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	81
Figura 48. Porcentaje de docentes que reciben realimentación de algún rol para un número determinado de métodos, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	82
Figura 49. Porcentaje de docentes que reciben realimentación por parte de cada rol y método de evaluación, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	83
Figura 50. Porcentaje de docentes que reportaron que la realimentación recibida en los últimos 12 meses antes de la encuesta tuvo un impacto positivo en su enseñanza	84
Figura 51. Porcentaje de docentes que tuvieron un impacto positivo en algún aspecto de su trabajo, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	85
Figura 52. Comparación internacional del porcentaje de docentes que reciben realimentación para un número determinado de métodos	86
Figura 53. Comparación internacional del porcentaje de docentes que reportaron que la realimentación recibida 12 meses antes de la encuesta tuvo un impacto positivo en su práctica docente.....	87
Figura 54. Tipos de liderazgo sobre los cuales se indagó en TALIS 2018	94
Figura 55. Porcentaje de rectores que llevaron a cabo actividades relacionadas con liderazgo pedagógico directo, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia....	95
Figura 56. Porcentaje de rectores que llevaron a cabo actividades relacionadas con liderazgo pedagógico indirecto, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	96
Figura 57. Porcentaje de rectores que llevaron a cabo tareas orientadas al liderazgo relacionado con actividades administrativas, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	97

Figura 58. Porcentaje de rectores que llevaron a cabo tareas orientadas al liderazgo relacionado con el sistema, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	97
Figura 59. Porcentaje de docentes que reportaron autonomía en actividades relacionadas con la planeación y la enseñanza, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	98
Figura 60. Porcentaje de docentes que reportaron estar de acuerdo o no con la afirmación de poseer autonomía en actividades relacionadas con la elección del contenido que se enseñará en clase	99
Figura 61. Porcentaje de docentes y rectores que dicen haber participado e incluido en la inducción la formación y creación de redes de trabajo entre docentes, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia.....	101
Figura 62. Perspectiva de los rectores en cuanto a la cultura colaborativa en el establecimiento (porcentaje de rectores)	102
Figura 63. Se abrieron espacios para el aprendizaje colaborativo (docentes).....	103
Figura 64. Fomentan la cooperación entre docentes para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza (rectores).....	103
Figura 65. Capacitación y uso de las TIC, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	105
Figura 66. Alta necesidad de formación en las TIC, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	106
Figura 67. Uso de tecnología en las aulas, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia	107
Figura 68. Países participantes en TALIS que afirman usar herramientas TIC para el desarrollo de sus clases.....	108

Presentación

Diversos estudios evidencian la relación existente entre ciertas características y prácticas de los docentes y el aprendizaje que logran los estudiantes. Incluso, plantean que dicha relación se extiende por fuera del aula, hacia logros que obtienen las personas a lo largo de la vida, como la probabilidad de adquirir educación *terciaria*² y los ingresos que se obtienen posteriormente, entre otros aspectos.

Así mismo, documentos como el Informe Nacional de Resultados – Colombia PISA 2018, Competencia Global evidencia la necesidad de que la formación responda a un entorno cada vez más global y diverso.

En efecto, las competencias que se requieren para desenvolverse social y económicamente en el marco de la Cuarta Revolución Industrial, contextos como el generado a raíz de la emergencia sanitaria derivada por la COVID-19, así como los fenómenos migratorios actuales, exigen un sistema educativo que forme a las personas para

interactuar y desempeñarse exitosamente en entornos diversos, multiculturales, virtuales y flexibles, en los que las personas desarrollen habilidades para saber qué hacer con lo que saben.

Todo lo anterior, mientras persisten los retos que se expresan en la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*³, específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad para todos, que plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, para todos.

Se requiere, entonces, información que permita conocer las características de los rectores y docentes del país, y que brinde elementos para analizar las políticas públicas relacionadas con la docencia, con el ánimo de mejorar los apoyos que requieren los docentes para su importante tarea, pero además para lograr que la profesión docente atraiga a los mejores candidatos y recupere su prestigio social.

Actualmente, la encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) es una de las mayores fuentes de información teniendo en cuenta el gran número de docentes, instituciones escolares y países que involucra, pero, además, considerando las importantes temáticas que explora respecto al quehacer docente.

En dicho sentido, la aplicación de TALIS en Colombia representa un importante esfuerzo para contar con información sobre la profesión docente, a través de la indagación de temáticas como la satisfacción con su trabajo y la manera de evaluarlo y realimentarlo, así como aspectos relacionados con el liderazgo, la innovación y la colaboración, que forman parte de la gestión institucional.

Este esfuerzo es uno de los insumos que, junto con otras encuestas, evaluaciones e investigaciones sobre la calidad de la educación, permiten identificar fortalezas y aspectos por mejorar para contribuir con el logro de incrementar la calidad educativa que se espera alcanzar en 2030.

Mónica Ospina Londoño
Directora del Icfes

² Para ampliar la información sobre este concepto visite: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-355208.html?_noredirect=1

³ La Agenda 2030 para el desarrollo sostenido constituye un plan de acción, adoptado por la Asamblea General de la ONU en 2015, a favor de las personas, el planeta y la prosperidad (ver en <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>)

Introducción

La publicación de los resultados del estudio TALIS 2018 para Colombia se ha realizado en dos volúmenes, tanto del informe internacional como del nacional. Los resultados del primer volumen⁴ responden a preguntas relacionadas con las prácticas docentes, por lo que las principales conclusiones se enfocan en las temáticas de liderazgo y ambiente escolar, inducción y tutoría para docentes, enseñanza en contextos diversos, satisfacción laboral y desarrollo profesional.

Este segundo volumen se centra en temas como la profundización de la satisfacción docente relacionada con la valoración social de la profesión docente y las condiciones laborales en general; la evaluación y realimentación docente y la adaptación al cambio, además de una breve caracterización de los rectores y los docentes colombianos.

La participación de Colombia en este estudio tiene como propósito aportar insumos para el análisis del

estado actual del país en las temáticas relacionadas con la encuesta, teniendo en cuenta la perspectiva internacional. Los resultados que se derivan del estudio suministran información que puede contribuir al diseño e implementación de procesos institucionales y de política pública orientados a mejorar la práctica docente y la calidad de la educación.

Este informe materializa el propósito anterior, a través de cuatro capítulos. El primero presenta un breve contexto general acerca de TALIS, enfocado en presentar, de manera sintética, las temáticas abordadas en el estudio.

Además, se realiza una caracterización de los rectores y docentes participantes. ¿Cuáles son las características de los rectores y docentes del país y qué formación y experiencia tienen? ¿Están los docentes con mayor experiencia en los establecimientos educativos en donde estudia la población más vulnerable? Se observa, por ejemplo, que tienen, en promedio, mayor experiencia

laboral los docentes de establecimientos educativos a los que asisten estudiantes provenientes de hogares de escasos recursos.

En el segundo capítulo se abordan las condiciones laborales de los rectores y docentes: ¿Están satisfechos los rectores y docentes con su profesión? ¿Se sienten valorados socialmente? ¿Cómo se comparan las condiciones laborales de los docentes en Colombia con las de los docentes en Latinoamérica y cómo se comparan con otros países que forman parte de la OCDE?

Entre los resultados, se encuentra que el 60% de los docentes que contestaron la encuesta consideran que la valoración social de la profesión docente es baja. No obstante, entre todos los países participantes del estudio, Colombia es el país con un mayor porcentaje de docentes que perciben una alta estima por la profesión docente, y en el que la expectativa de permanencia en las labores como docentes y rectores es mayor.

⁴ Para conocer el Informe nacional de resultados (Vo. I) TALIS (2018), se puede consultar el siguiente enlace: <https://www.icfes.gov.co/web/quest/ingesta-internacional-de-ensenanza-y-aprendizaje-talis>

Llama la atención que el 94% de los rectores expresó la necesidad de requerir más apoyo por parte de las autoridades locales, municipales, regionales, departamentales o nacionales para el desarrollo de su labor, mientras que el 43% de los rectores considera que no puede incidir en las decisiones relevantes para su trabajo.

El capítulo tres hace un análisis de la evaluación y realimentación docente: ¿Cuáles son los modelos de evaluación y realimentación docente que se aplican en el país y cómo se comparan estos con los de otros países del mundo? ¿Cómo se usan los resultados de la evaluación docente? ¿La evaluación docente promueve mejores prácticas de enseñanza en el aula?

En este capítulo, se resalta que la mayoría de las evaluaciones docentes son llevadas a cabo por el rector u otros miembros del equipo administrativo de la institución. También, se observa que el 96% de los docentes manifiestan que son evaluados anualmente y que el 80% de los docentes que

respondieron la encuesta consideran que alguna de las realimentaciones recibidas tuvo un impacto positivo en su enseñanza docente.

En el capítulo cuatro, se analizan los temas relacionados con las prácticas docentes desde la perspectiva de la colaboración, el liderazgo y la innovación. ¿Están los docentes preparados para asumir los retos que plantea la Cuarta Revolución Industrial en la enseñanza y para fomentar en los estudiantes los aprendizajes que exige la misma? ¿Estaban preparados los docentes para un escenario como el que ha generado la situación de confinamiento derivada de la COVID-19?

Como se deriva de los resultados de la encuesta, aunque el 75% de los docentes ha recibido capacitación en el uso de las TIC aplicadas a la enseñanza durante su formación (75%), solo el 16% se siente muy preparado para implementar este recurso en su práctica pedagógica. No obstante, docentes y rectores coinciden en que, en general, en los establecimientos educativos se fomentan la colaboración y el liderazgo.

A lo largo del informe, se llevan a cabo comparaciones internacionales en función de la relevancia que puedan tener con el contexto colombiano, en relación con los resultados de PISA 2018 y teniendo en cuenta el Índice de Desarrollo Humano (IDH)⁵, y otros aspectos relacionados con las temáticas que se abordan en cada capítulo.

Finalmente, para una correcta lectura del documento, se invita al lector a leer la sección "[Algunas claves para la lectura](#)", que se encuentra al finalizar el documento.

Seguramente, los docentes, los rectores, los investigadores, los hacedores de política pública y demás actores del sector educativo encontrarán provechoso este informe para promover y enriquecer la toma de decisiones y los esfuerzos enfocados a consolidar una formación de alto nivel para las generaciones presentes y futuras. A todos ellos, expresamos una cordial bienvenida a esta lectura.

⁵ Índice de Desarrollo Humano (IDH): índice compuesto que mide el promedio de los avances en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: una vida larga y saludable, conocimientos y un nivel de vida digno (PNUD, 2019). Se utiliza este índice para las comparaciones internacionales, dado que permite, como parte del análisis, comparar países con valores de IDH similares.

1. Ubicación del establecimiento educativo

Para la descripción de la ubicación del establecimiento educativo, la encuesta TALIS 2018 tuvo en cuenta las siguientes categorías: caseríos, veredas o zonas rurales (de hasta 3.000 habitantes), pueblo pequeño (de 3.001 a 15.000 habitantes), pueblo (de 15.001 a 100.000 habitantes), ciudad (de 100.001 a 1.000.000 habitantes) y ciudad grande (más de 1.000.000 habitantes).

De esta forma, en el presente informe, se realizan análisis y cruces de variables con las categorías planteadas en la encuesta de manera independiente y, en el capítulo de caracterización, a veces de forma agregada para facilitar la interpretación de algunos resultados. Por ende, en el capítulo 1, cuando se menciona la zona urbana, esta hace referencia a ciudades y ciudades grandes; y cuando se menciona la zona rural se hace referencia a caseríos, veredas o zonas rurales, pueblos pequeños y pueblos.

2. Promedio OCDE y LATAM

En este informe, el promedio de la OCDE y el promedio LATAM se usa generalmente cuando el enfoque está en proporcionar una tendencia global para un indicador y comparar sus valores entre los sistemas educativos. En el caso de algunos países, es posible que los datos no estén disponibles para indicadores específicos o que no se apliquen categorías específicas. Así pues, los lectores deben tener en cuenta que el término “promedio de la

OCDE” se refiere a todos los países que hacen parte de la OCDE (incluyendo los países latinoamericanos que hacen parte de la OCDE) y el término “promedio de LATAM” a los países de Latinoamérica participantes en la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (incluyendo a los países latinoamericanos que hacen parte de la OCDE o no).

3. Índice de Desarrollo Humano (IDH)

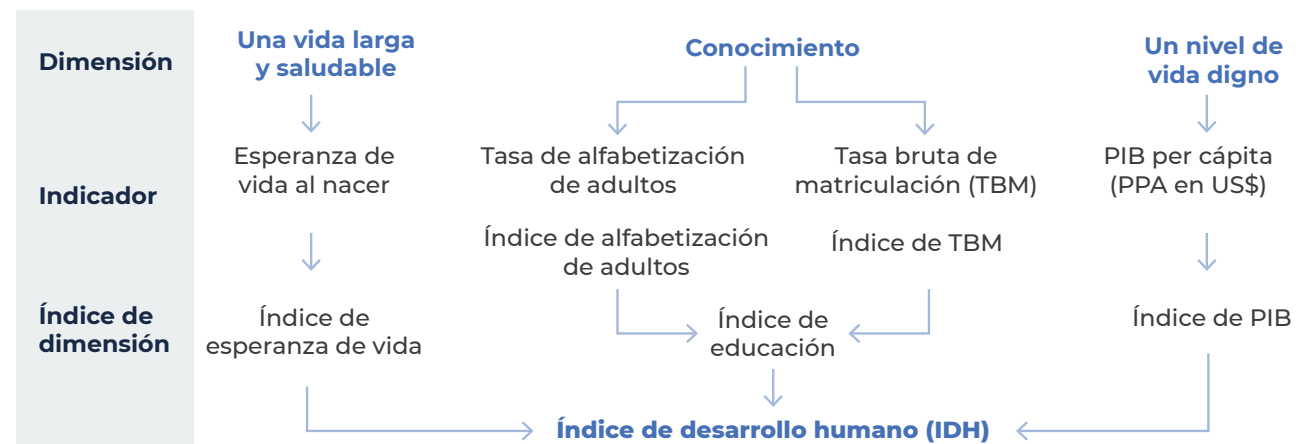
Con el objetivo de realizar comparaciones internacionales teniendo en cuenta diferentes dimensiones de los países y economías participantes en TALIS 2018, se usa, a lo largo del presente informe, el Índice de Desarrollo Humano 2018. Este índice es una medida sinóptica del desarrollo

humano, el cual mide el promedio de los avances en tres dimensiones básicas del desarrollo humano:

- ▶ Una vida larga y saludable, medida por la expectativa de vida al nacer
- ▶ El conocimiento, medido por la tasa de alfabetización de adultos (con una ponderación de dos tercios) y la tasa bruta combinada de matriculación en escuelas primarias, secundarias y terciarias (con una ponderación de un tercio)
- ▶ Un nivel de vida digno, medido por el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita en términos de Paridad del Poder Adquisitivo (PPA) en dólares estadounidenses

En la Figura 1, se resume la elaboración del Índice de Desarrollo Humano.

Figura 1
Elaboración del índice de Desarrollo Humano (IDH)



Fuente: CEPAL Nota Técnica Cálculo IDH

Específicamente, en este informe, el IDH se utiliza como un indicador que facilita la agrupación de países según las dimensiones mencionadas anteriormente, lo cual facilita la comparabilidad entre los países participantes en TALIS 2018. Los valores del Índice de Desarrollo Humano que permiten las agrupaciones de países son:

- Muy alto de 0,800 o más
- Alto entre 0,700 y 0,799
- Medio entre 0,550 y 0,699
- Bajo menos de 0,550

Cabe resaltar que ninguno de los países participantes en el estudio TALIS 2018 presentó una categoría de IDH bajo.

4. Gráficas de comparación internacional

Las secciones en las que se realizan comparaciones internacionales se encuentran en azul oscuro. Así mismo, en las gráficas de barras de comparación internacional presentadas a lo largo del informe, los países o economías a los que se haga mención en los análisis y descripciones estarán resaltadas **en color naranja** para facilitar la ubicación de dicho país o economía en la gráfica.

5. Significancia estadística

Cuando se menciona que hay significancia estadística entre subgrupos o características, se pretende resaltar que se encuentran diferencias que no se deben a una coincidencia, sino que se deben a un factor en particular (que típicamente es difícil identificar). En esencia, la significancia es una medida de fiabilidad en el resultado de un análisis que permite tener mayor confianza a la hora de tomar decisiones con base en estos análisis.

Para detectar la significancia estadística en algunas comparaciones, se tuvo en cuenta la prueba de significancia *t-student*, usando una aproximación del estadístico sin la covarianza. El cálculo del estadístico se muestra en la ecuación (1) en donde t_1 y t_2 corresponden a las medias de las estimaciones de los valores para los grupos que se quieren comparar y $e_{t_1}^2$ y $e_{t_2}^2$ corresponden a los errores estándar de estas estimaciones. La diferencia entre los grupos de comparación será significativa con una confianza del 95% cuando el estadístico sea mayor a 1.96.

$$T = \frac{t_1 - t_2}{\sqrt{e_{t_1}^2 + e_{t_2}^2}} > 1.96^*$$

*Debido a que esta es una aproximación que no tiene en cuenta la covarianza directamente, se deben analizar con precaución los valores cercanos, en su valor absoluto, al punto de corte 1.96.

6. Países miembros de la OCDE

A continuación, se presenta una lista de los países miembros de la OCDE.

1961	Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza, Turquía
1964	Japón
1969	Finlandia
1971	Australia
1973	Nueva Zelanda
1994	México
1995	República Checa
1996	Corea, Hungría, Polonia
2000	República Eslovaca
2010	Chile, Israel, Eslovenia, Estonia
2016	Letonia
2018	Lituania, Colombia

7. Deseabilidad social en las respuestas

En los estudios o evaluaciones basadas en percepción, es común que las respuestas de los individuos se vean afectadas por la necesidad de dar una imagen de sí más favorable de lo normal. A este fenómeno se le conoce como “deseabilidad social”. Dado que la Encuesta internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS se basa en preguntas de percepción, es posible que en algunas respuestas dadas por los docentes y rectores se presente este fenómeno. Sin embargo, esto no interfiere en la pertinencia de la información que encontrarán en este informe, solo implica que en las respuestas donde se presente no pueden llevarse a generalizaciones de las opiniones de toda la población.

8. Notas para la lectura de los gráficos

Las estadísticas de este informe representan estimaciones basadas en muestras de docentes y rectores. Las percepciones brindadas por estos actores permiten construir análisis que tienen como objetivo entregar información comparable internacionalmente para el desarrollo e implementación de políticas públicas. Así mismo, proporcionan información relevante, pertinente y útil sobre la docencia.

Con el fin de que estas estadísticas sean significativas para un país, se utilizan ponderaciones que permitan la producción de

estimaciones a nivel de país, a partir de los datos de la muestra recolectada (OCDE, 2020).

Cada estimación tiene asociado un grado de incertidumbre que se expresa mediante un error estándar. Cuando el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio - alto, el coeficiente de variación estimado es mayor a 0,20. En este informe, encontrarán notas asociadas

Ejemplo de Figura

Porcentaje de docentes y rectores para los que **ser responsable del rendimiento es un factor de estrés**, según niveles de afectación, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



1.

Contexto





1.1

¿Qué evalúa TALIS?



El propósito de TALIS es indagar sobre las prácticas de enseñanza y los ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta las perspectivas de docentes y rectores alrededor del mundo. La coordinación internacional de este estudio está a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y su meta principal es generar información comparable internacionalmente que sea relevante para el diseño de políticas sobre docentes y enseñanza, haciendo énfasis en aquellos aspectos que tienen impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes.

El de 2018 es el tercer ciclo de aplicación de TALIS. Se centra en la primera etapa de enseñanza secundaria y examina diferentes aspectos como el desarrollo profesional, ideas, actitudes y prácticas de los docentes, evaluación y retorno de información que estos reciben y la dirección escolar (OCDE, 2009).

La aplicación de este estudio combina aspectos de las aplicaciones del 2008 y el 2013 (reorientándolos

o redefiniéndolos) e incluye nuevos temas para una evaluación más amplia. Además, tiene en cuenta los diferentes cambios y actualizaciones en los contextos de la enseñanza y el aprendizaje desde su primera aplicación, así como cambios en política pública en lo que respecta a la educación (Ainley & Carstens, 2018). Lo anterior, sin perder su enfoque de obtener información relevante acerca de los docentes, las condiciones de enseñanza y los ambientes de aprendizaje.

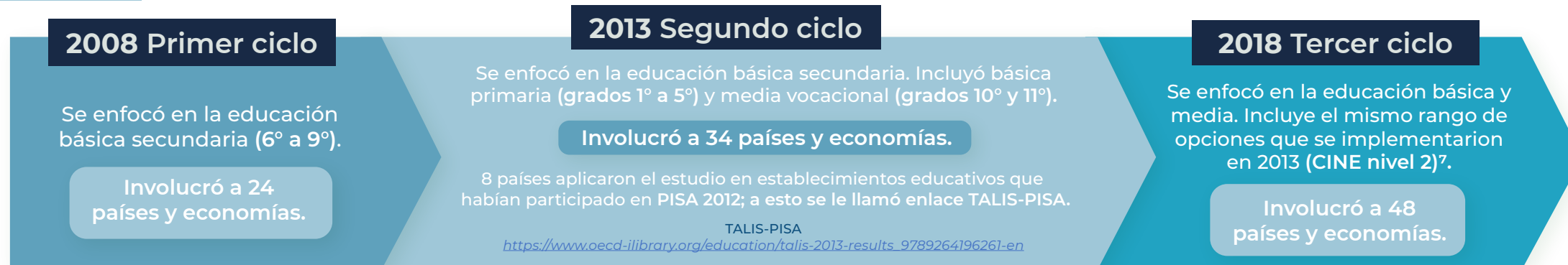
Estudios de este tipo complementan la información recolectada en las pruebas nacionales y son un elemento fundamental para identificar las dinámicas que se dan alrededor de la práctica docente y de los ambientes de aprendizaje.

En la Figura 2, se presenta la información sobre cada uno de los ciclos de TALIS y qué busca el estudio.

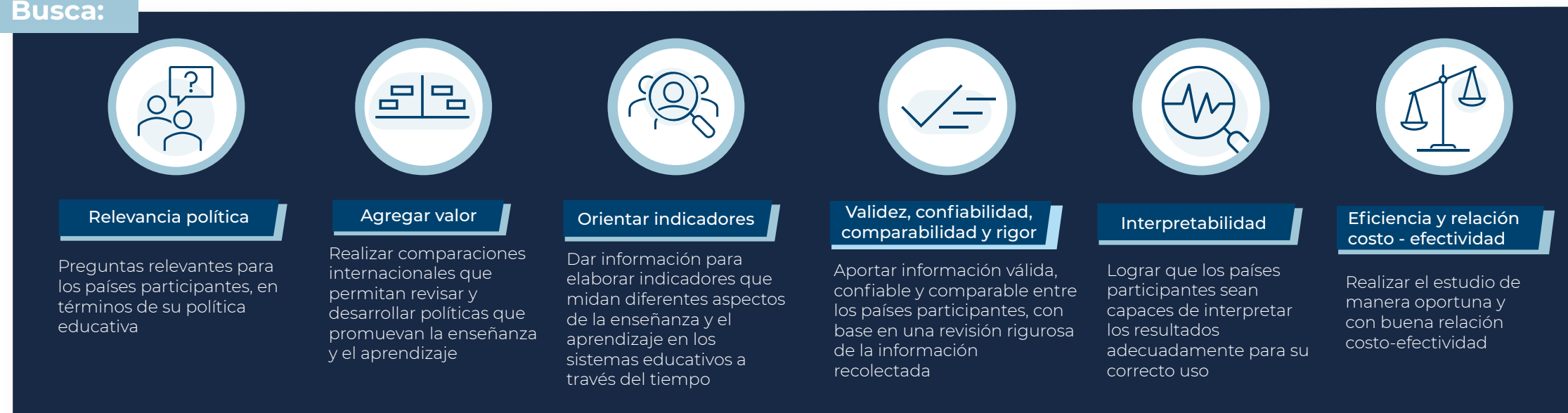


Figura 2
Ciclos de TALIS y propósitos

Ciclos:



Busca:



⁶ Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE)



TALIS indaga temas relacionados con características profesionales de los docentes y prácticas pedagógicas en los niveles institucional e individual. El estudio cuenta con dos cuestionarios, uno para docentes y otro para rectores, cada uno de estos con secciones que indagan sobre las temáticas que se presentan en la Figura 3.

Figura 3
Temáticas abordadas en TALIS 2018

Docentes	
Creencias y prácticas educativas del docente	Las creencias sobre la enseñanza, las formas de aprendizaje y las prácticas en el aula. Además, las prácticas educativas se enfocan en el manejo del aula, el apoyo al docente, la activación cognitiva y calidad de la enseñanza.
Prácticas profesionales del docente	La colaboración entre los diferentes roles dentro de la institución, la participación en la toma de decisiones del colegio y la movilidad académica.
Autoeficacia del docente	Se abarcan aspectos como: autoeficacia en el manejo del aula, la enseñanza y la participación del estudiantado.
Realimentación y desarrollo profesional	Información sobre las fuentes, los tipos y el impacto percibido por los docentes de la realimentación que reciben, además, conocer las actividades de desarrollo profesional que realiza cada docente.
Satisfacción laboral del docente y motivación	Información sobre factores extrínsecos e intrínsecos que influyen en la elección de ser docentes y continuar siéndolo luego de comenzar a ejercer.
Educación y formación inicial del docente	La formación, tanto en las áreas del conocimiento, desarrollo pedagógico y experiencia práctica, como en el desarrollo profesional y el impacto de sus prácticas educativas



Continúa en la siguiente página

TABLA DE CONTENIDO



Figura 3
Temáticas abordadas en TALIS 2018 (continuación)



Nota. Adaptado de "Producción editorial", por J.E. Beltrán, 2017, *Manual de edición académica*, p. 271.



TABLA DE CONTENIDO





Las versiones de TALIS 2008 y 2013 permitieron obtener evidencia internacional sobre el trabajo docente y las condiciones de enseñanza. De allí, han surgido varias publicaciones (Figura 4) que se convierten en insumo para la calidad educativa. En la biblioteca virtual de la OCDE se encuentran dichas publicaciones. Para acceder a las publicaciones, hacer clic en los enlaces.

Figura 4
Publicaciones de TALIS

Publicación orientada a la profesión docente ([Guía del docente para TALIS 2013 \(OCDE, 2014\)](#)).

[Global Teaching InSights](#) es una plataforma para profesores y líderes escolares donde además del módulo PISA 2022 de Crisis Globales, los docentes tienen acceso a herramientas de observación, videos en el aula y materiales didácticos del estudio TALIS basado en video.

TALIS 2013 publicó un informe llamado: [Guía del profesorado TALIS 2013: Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje](#) (OCDE, 2014).

TALIS 2008 originó la publicación del informe: [La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados de TALIS](#) (OCDE, 2009).

Investigaciones sobre el profesorado de Secundaria, basadas en TALIS 2013. [Informe español. Análisis secundario. TALIS 2013.](#)

La información de ambos ciclos permitió la elaboración de publicaciones sobre asuntos específicos y temáticos, tales como:

- [Teaching Practices and Pedagogical Innovations](#) (Vieluf, Kaplan, Klieme, & Bayer, 2012)
- [The Experience of New Teachers](#) (Jensen, SandovalHernández, Knoll, & Gonzalez, 2012)
- [Supporting Teacher Professionalism](#) (OCDE, 2016)

[TALIS-PISA Link](#), tiene como propósito recolectar datos sobre colegios, rectores, profesores y estudiantes participantes de TALIS y de PISA. En dicho sentido, proporciona información sobre las estrategias de enseñanza y su posible relación con las características de la escuela, el aula y los resultados de los estudiantes.

9 países participaron en TALIS PISA link y Colombia es uno de ellos.



TABLA DE CONTENIDO



Estas publicaciones se encuentra en:
Biblioteca OCDE <https://www.oecd-ilibrary.org/>



1.2

¿Cuáles son las características generales de los docentes y rectores de Colombia?



Diversos estudios muestran que la experiencia del docente y el logro de los estudiantes están relacionados positivamente. Por ejemplo, cada año adicional de experiencia del docente está relacionado con un mayor logro estudiantil, especialmente durante los primeros cinco años de un docente en la profesión (Rockoff, 2004; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Harris y Sass, 2011).

Por otro lado, la información acerca de la edad promedio de los docentes y rectores es importante para identificar la proporción de docentes que están cerca de la edad de jubilación, con miras a planear el relevo generacional que se requiere en el sistema educativo.

Todo lo anterior, evidencia que es clave contar con información que permita caracterizar a los docentes y rectores del país, en términos de variables como su experiencia, formación y edad, entre otros aspectos.

Es necesario tener en cuenta que los datos de caracterización ofrecidos por TALIS se dan a partir de quienes contestaron la encuesta y pueden presentar algunas diferencias con respecto a los registros administrativos del país sobre los docentes y rectores. No obstante, estos datos permiten plantear preguntas sobre las que se puede profundizar mediante otro tipo de evaluaciones y análisis complementarios.

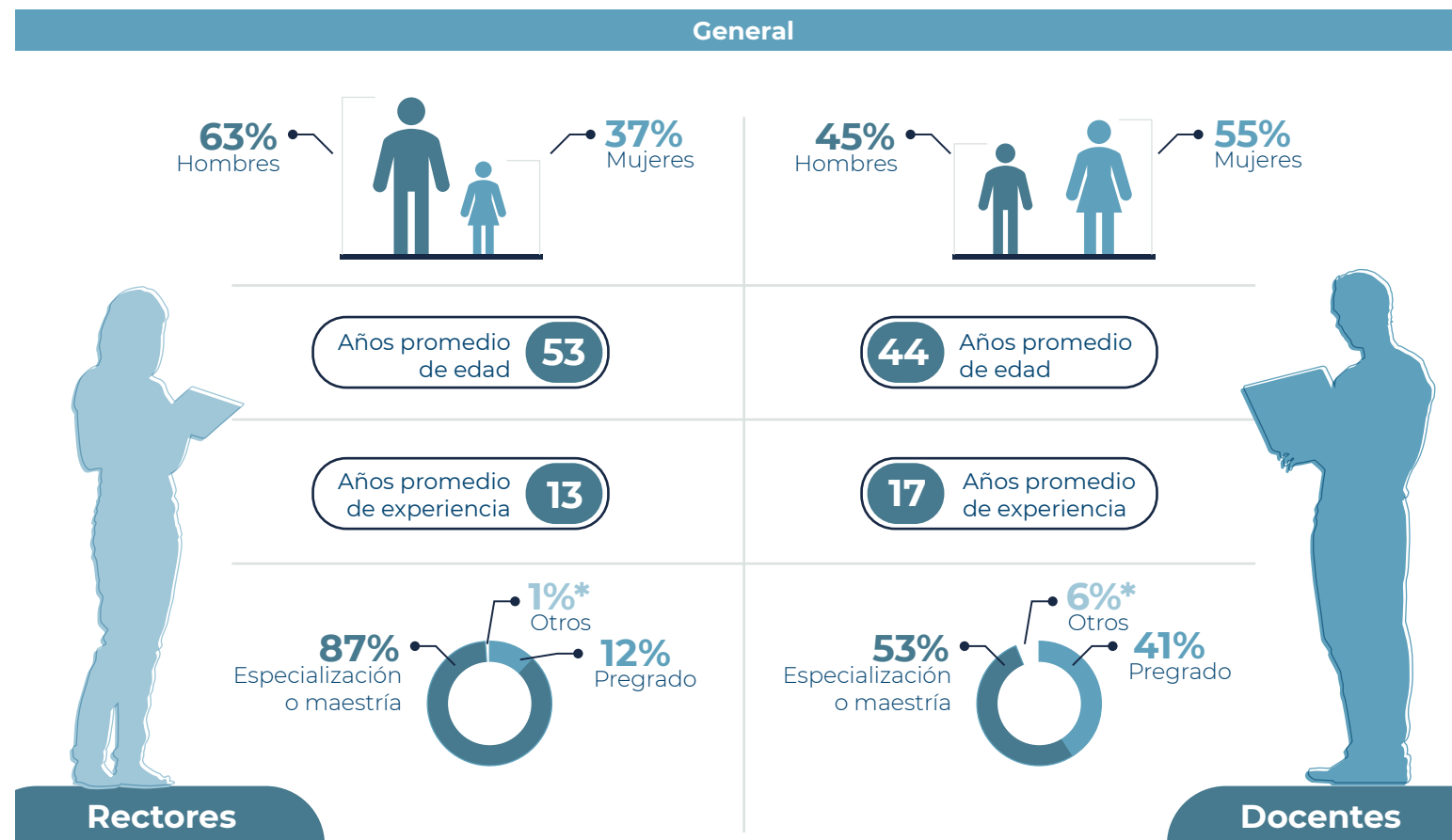


De acuerdo con los resultados de TALIS 2018, la edad promedio de los rectores es de 53 años, de los cuales el 63% son hombres y tienen, en promedio, 13 años de experiencia en su cargo. Los docentes, aunque son más jóvenes que los rectores (tienen en promedio 44 años), presentan mayor experiencia (17 años como docentes); además, el 55% de la planta docente está compuesta por mujeres (Figura 5).

En efecto, los datos provenientes de los registros administrativos de talento humano del Ministerio de Educación Nacional y de la información de investigación en educación del DANE, evidencian que la docencia es predominantemente femenina, mientras que, entre las personas que ejercen la rectoría, prevalecen los hombres.

Pese a la mayor presencia femenina en la docencia, según Bonilla *et al.* (2018), las mujeres están subrepresentadas en varias de las áreas de enseñanza asociadas a ciencia, tecnología y matemáticas (STEAM⁷, por sus siglas en inglés), lo cual puede disminuir la probabilidad de que las estudiantes mujeres ingresen a estos programas de educación superior.

Figura 5
Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Nota. Cabe aclarar que la categoría otros, respecto a los docentes (6%), incluye educación técnica profesional o tecnológica, educación para el trabajo o educación en una institución normalista superior, educación media y doctorado. En el caso de los rectores, otros (1%) se refiere a doctorado.



Además de los datos agregados, es importante conocer la distribución de rectores y docentes en los establecimientos educativos del país, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, la zona y el sector al que pertenecen dichos establecimientos. Lo anterior debido a que hay evidencia de que asignar docentes más experimentados a escuelas con menores recursos o con población más vulnerable, podría ser una forma de compensar las desventajas de dicha población (Rockoff, 2004; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Harris y Sass, 2011).

Así mismo, los colegios ubicados en zonas rurales, en zonas rurales dispersas y en municipios no certificados⁸ y departamentos periféricos, enfrentan mayores dificultades para atraer y retener a los mejores docentes y suelen tener mayor cantidad de docentes en provisionalidad (Bonilla, et al, 2018), lo cual afecta el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2019b).

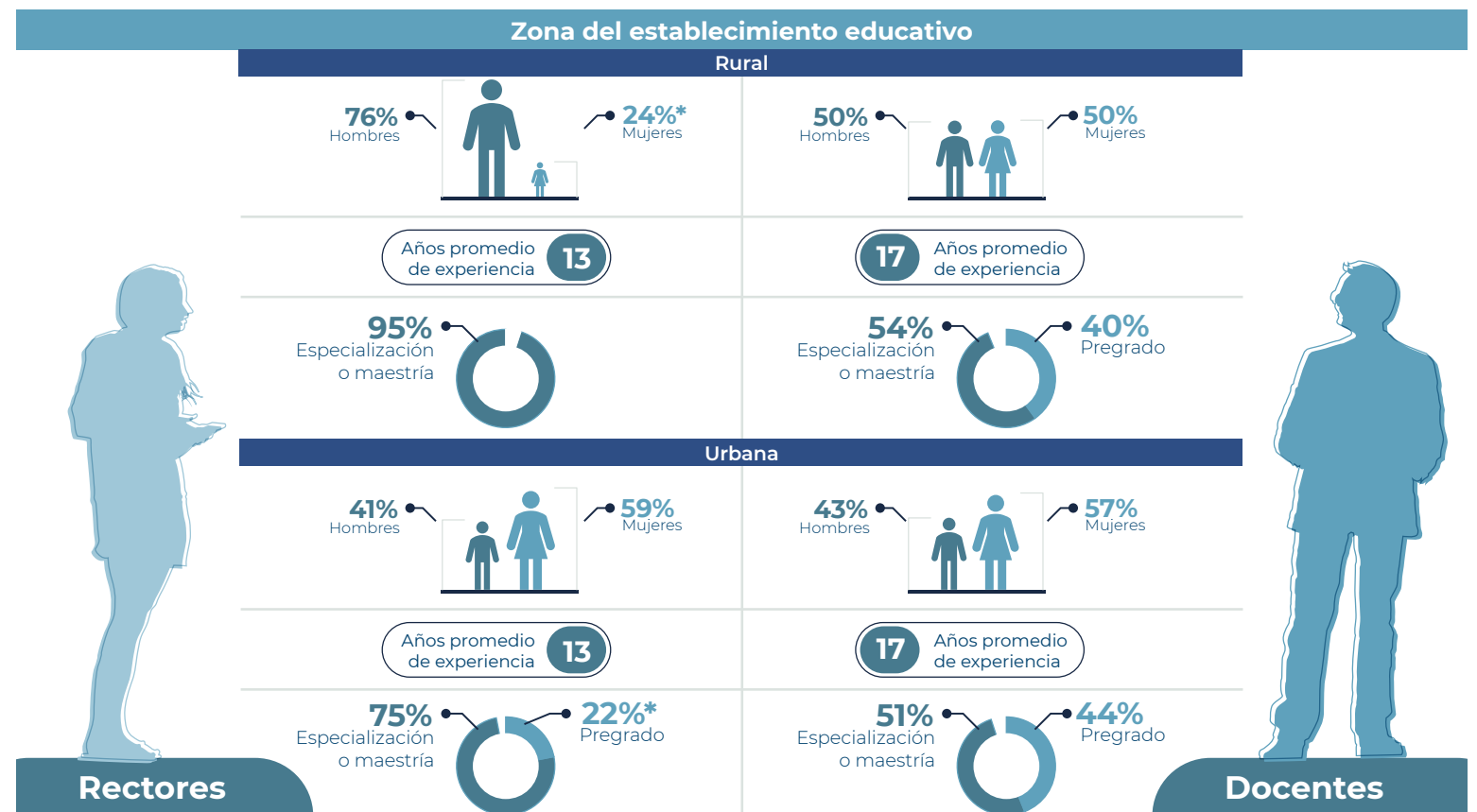
Las Figuras 6, 7, 8 y 9 permiten visualizar la caracterización general de los docentes y rectores, y su distribución, de acuerdo con algunas características de los establecimientos educativos, a partir de la información del estudio TALIS.

Según los resultados de TALIS 2018, no existen diferencias en los años promedio de experiencia entre los rectores que trabajan en establecimientos educativos urbanos y rurales (13 años de experiencia

promedio), tampoco existen diferencias en los años promedio de experiencia entre los docentes por zona (17 años de experiencia promedio en ambas zonas). Sin embargo, se encuentra un mayor porcentaje de rectores hombres (76%) en la zona rural.

Llama la atención que los porcentajes de rectores cuyo mayor nivel educativo alcanzado es especialización o maestría (95% rurales y 75% urbanos), superan la proporción de docentes con la misma formación tanto en la zona rural, como en la urbana.

Figura 6
Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, según la zona del establecimiento educativo



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

TABLA DE CONTENIDO

⁸ En los municipios no certificados, de acuerdo con la Ley 715 de 2001, la prestación del servicio educativo es administrada por las autoridades departamentales. Lo anterior implica que estos municipios no tienen autonomía técnica, administrativa y financiera para administrar el sistema educativo en su territorio.



Al realizar el análisis por sector, es importante tener en cuenta que los colegios privados que se financian y administran de manera independiente, pueden contar con recursos educativos diferentes a los que pueden financiar los colegios oficiales. Por ejemplo, los colegios

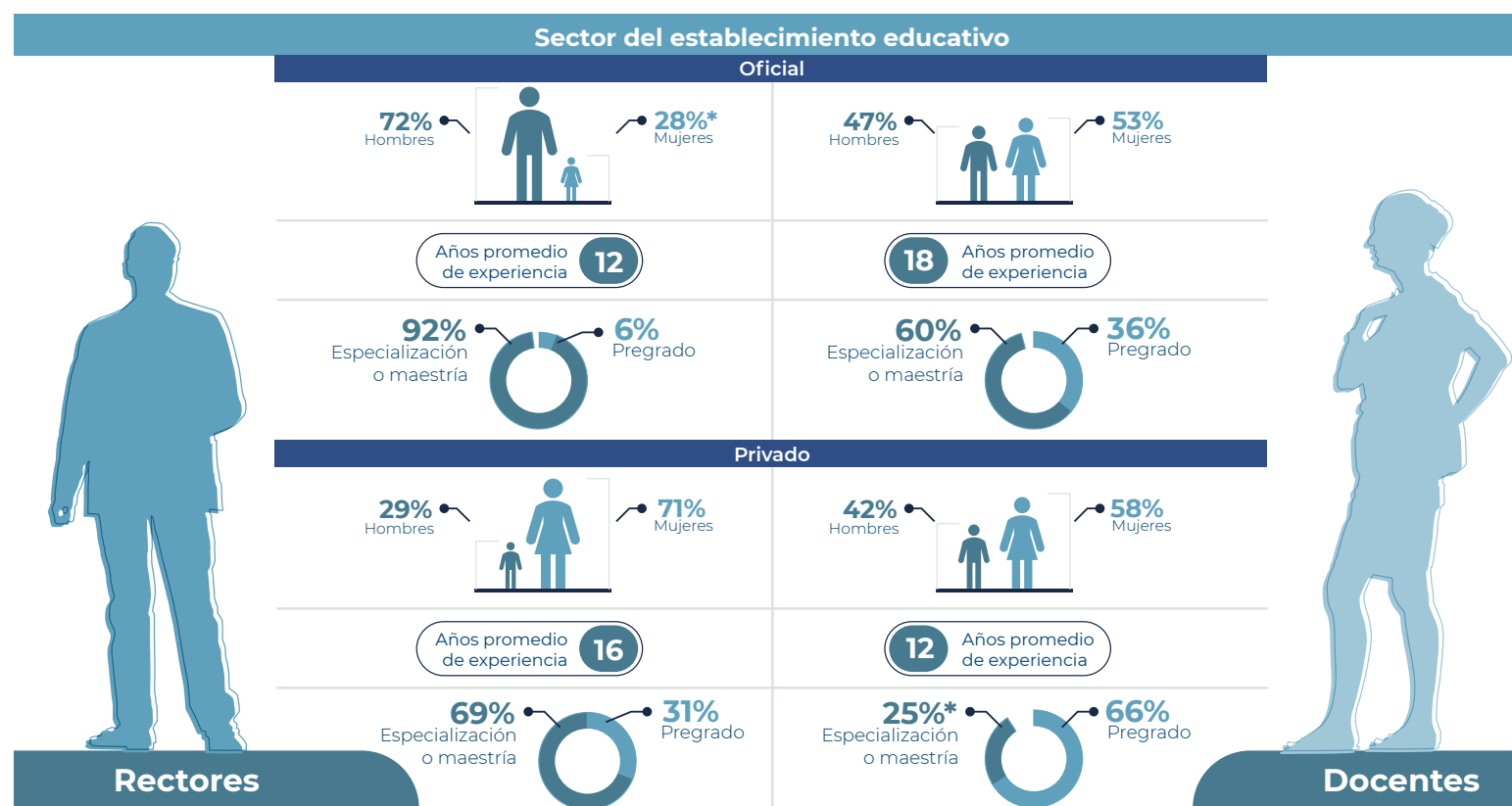
privados pueden tener más libertad y recursos para contratar docentes con más experiencia, capacitados en algún tema particular o con habilidades pedagógicas más desarrolladas, lo cual puede traducirse en distintas brechas en el desempeño de los estudiantes (OCDE, 2019c).

Dichas brechas se evidencian en los exámenes estandarizados *Saber 11°*, cuyos resultados globales son superiores para los establecimientos educativos privados (Icfes, 2019c).

En contraste, los resultados de TALIS 2018 evidencian mayor nivel educativo alcanzado, entre los docentes y rectores, que trabajan en el sector oficial, tal vez debido a los incentivos del sector oficial para incrementar la formación en dichos niveles educativos⁹.

Así mismo, se observan más años promedio de experiencia en el sector oficial, a excepción de los rectores del sector privado que superan, en 4 años, el promedio de experiencia de los rectores del sector oficial. Otra diferencia que puede llamar la atención es que el 71% de las personas que ejercen la rectoría en los establecimientos educativos del sector privado son mujeres, en contraste con el 28% de rectoras del sector oficial.

Figura 7
Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, según el sector del establecimiento educativo



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

⁹ El Decreto-Ley 1278 de 2002 estableció un sistema de inscripción y ascensos en el escalafón que incluye el nivel de formación (especialización, maestría y doctorado), entre los factores que definen el grado en el escalafón y el nivel salarial. Así mismo, el Decreto 319 de 2020, que actualmente regula la remuneración de los docentes y directivos docentes regidos por el mencionado Decreto-Ley, establece que los docentes o directivos docentes pueden acreditar, al momento de su vinculación o con posterioridad, el título de especialización, maestría o doctorado para el grado 2° con miras a obtener un reajuste o modificación en su asignación básica mensual.



Otros factores que inciden en las brechas en los aprendizajes están relacionados con los recursos con los que cuentan los estudiantes en sus hogares, lo que constituye un importante reto para el sector educativo en cuanto a la superación de las trampas de la pobreza y a la movilidad social de los estudiantes provenientes de familias con menores recursos y capacidades. De acuerdo con la OCDE (2019d), en muchos casos, la única oportunidad que tienen los estudiantes para mejorar su nivel socioeconómico es recibir educación de calidad, pero si esto no ocurre, se tiende a aumentar las brechas, en lugar de mitigarlas.

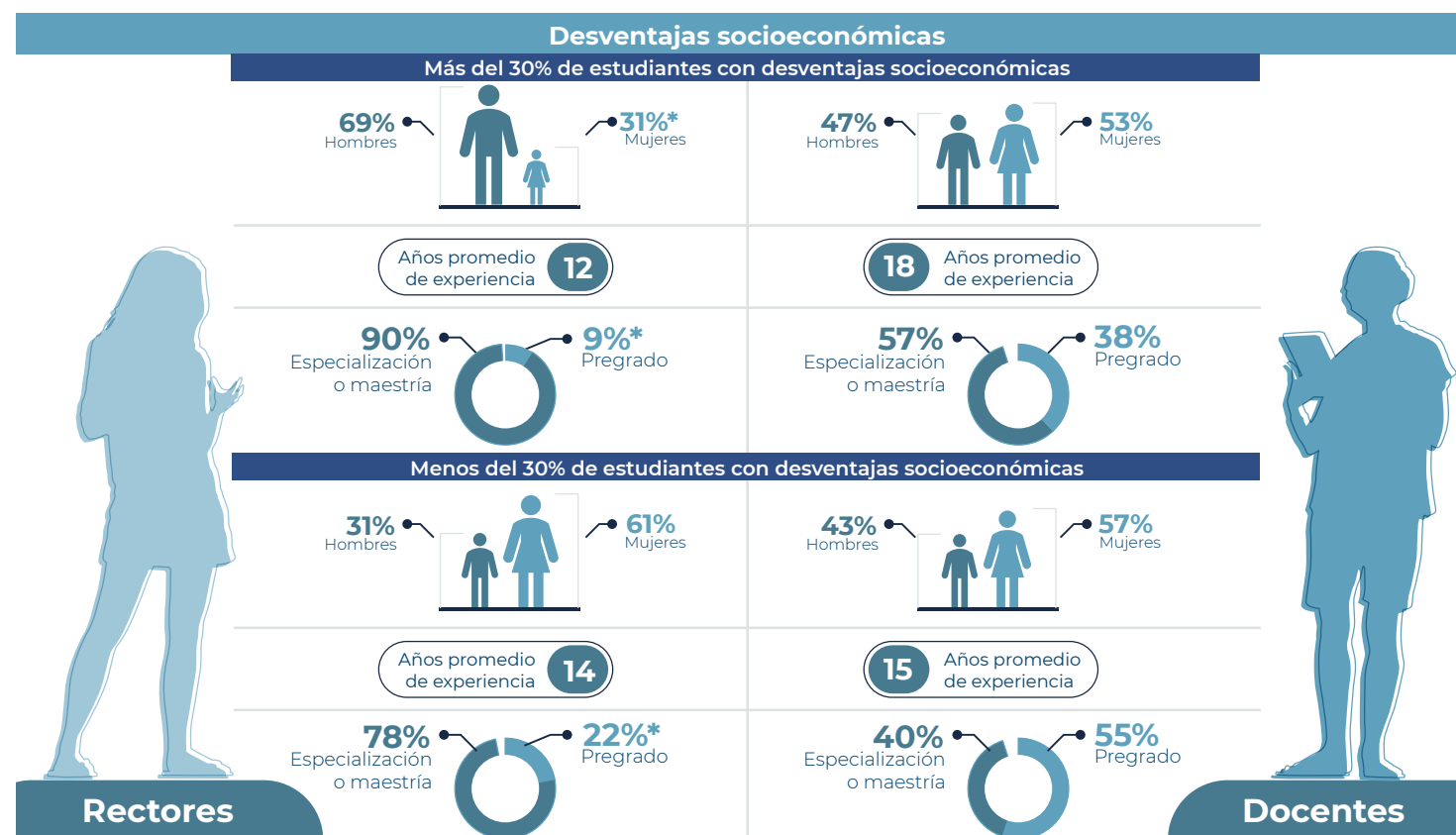
Uno de los aspectos clave para lograr equidad en la educación es que todos los estudiantes puedan tener acceso a los recursos educativos que necesitan y, en particular, los estudiantes con niveles socioeconómicos más bajos y aquellos con necesidades educativas especiales, quienes deben recibir suficiente apoyo para que puedan tener la oportunidad de desarrollar todo su potencial (OCDE, 2019c). Así, los colegios con mayor presencia de población vulnerable requieren de personal altamente capacitado para responder a las necesidades particulares de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes.

Como se evidencia en las Figuras 8 y 9, tanto en los establecimientos educativos con más del 30% de estudiantes con desventaja económica, como en los que tienen más del 10% con población con necesidades educativas especiales se encuentra una mayor proporción de docentes y rectores con mayor nivel educativo alcanzado.

Sucede igual con los años promedio de experiencia de los docentes. En contraste, los rectores que presentan más años promedio de experiencia trabajan en establecimientos educativos con menos del 30% de estudiantes con desventajas socioeconómicas, mientras que no hay diferencias, en términos de años promedio

de experiencia, entre los rectores que trabajan en establecimientos educativos que tienen más del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales y los rectores que trabajan en los establecimientos educativos con menos del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales (Figura 9).

Figura 8
Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, según el porcentaje de estudiantes con desventajas socioeconómicas en los establecimientos educativos



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).



Entre todos los recursos que un colegio pueda ofrecer, la calidad de la enseñanza es uno de los factores más importantes que contribuyen al desempeño de los estudiantes. Por esta razón, la asignación de docentes capacitados a los colegios que más los necesitan es determinante para que los estudiantes puedan tener procesos de aprendizaje exitosos (OCDE, 2019c).

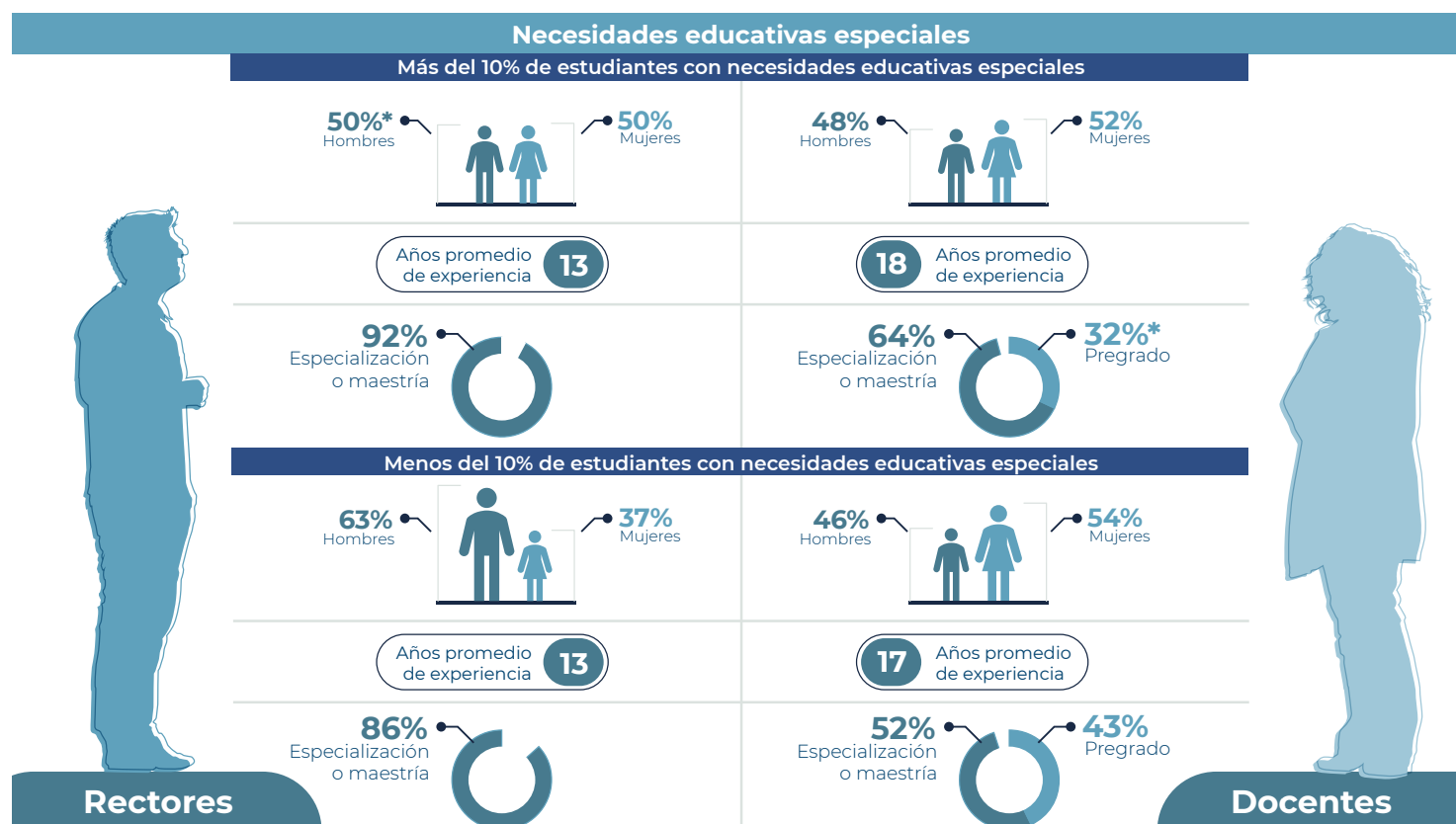
Los datos provenientes de TALIS 2018 indican que los docentes y rectores con mayor nivel educativo alcanzado se encuentran en la zona rural, en el sector oficial, en los establecimientos educativos con más del 30% de estudiantes con desventajas socioeconómicas y en los establecimientos educativos con más del 10% de estudiantes con

necesidades educativas especiales. A pesar de lo anterior, es importante profundizar en los análisis de las características de los docentes y rectores.

Las entidades responsables de producir la información, ya sean o no del sector educativo, podrían promover la ampliación de la producción y uso de los datos integrando distintas fuentes, fortaleciendo las prácticas de datos abiertos y uso de datos estructurados y no estructurados, generando acuerdos intersectoriales que beneficien a los mismos decisores de políticas, a los investigadores y a los responsables del sector educativo en todos los niveles.

Lo anterior permite profundizar en los análisis que contribuyan a establecer si los mayores apoyos se encuentran en los establecimientos educativos que más lo requieren, y orientar políticas y programas que permitan contribuir a superar las brechas de aprendizaje que aún persisten en el país. La información producida por las [pruebas Saber](#), en combinación con las encuestas disponibles o la información de los registros administrativos, puede ser usada para ello. Un ejemplo de lo anterior es la caracterización detallada de los docentes del sector oficial en Colombia, a partir de los datos de los registros administrativos del Ministerio de Educación Nacional sobre los docentes y de los resultados de las pruebas Saber, aplicadas por el Icfes, que se puede encontrar en el documento: [¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales](#) Bonilla, et al. (2018).

Figura 9
Caracterización general de los docentes y rectores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, según el porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales en los establecimientos educativos



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

2.

**¿Están satisfechos
los rectores y docentes
con su trabajo?**





“El docente es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador de aprendizajes mediante el proceso educativo” (Nieva y Martínez, 2016).



Comprender y reconocer la importancia de la profesión docente contribuye a que los sistemas educativos se responsabilicen de formar y desarrollar docentes y rectores con características para asumir la labor de aprender y enseñar, promoviendo, al mismo tiempo, la satisfacción laboral y el crecimiento personal de los mismos (UNESCO, 2005).

Así pues, resulta relevante indagar sobre cómo la satisfacción laboral de docentes y rectores se ve afectada por aspectos como la valoración social de la profesión docente, las condiciones laborales, y los niveles y factores de estrés laboral que se derivan de diversas particularidades relacionadas con el quehacer docente.

Las condiciones laborales brindadas por los sistemas educativos a los docentes y rectores, en especial el

tiempo que dedican a su labor, forman parte de los aspectos más relevantes de la satisfacción laboral (OCDE, 2020a).

Así mismo, de acuerdo con el marco de referencia de TALIS, determinar la fuente del sentimiento relacionado con la alta o baja valoración social de la profesión docente, puede ayudar a guiar la política para influir sobre esta labor, “con la expectativa que, al mejorar el valor percibido de la enseñanza, mejore el reclutamiento y la retención de ciudadanos capaces en la profesión docente” (Ainley y Carstens, 2017, p. 36).

A continuación, se encuentra un análisis sobre los aspectos mencionados a la luz de los resultados de TALIS 2018.



2.1

La valoración social y las expectativas de permanencia en la profesión docente



De acuerdo con el marco de referencia de TALIS, la satisfacción laboral de los docentes "tiene implicaciones reales para la retención, desgaste, ausentismo, agotamiento, compromiso con las metas educativas, desempeño laboral de los docentes, y por extensión, con el logro académico de los estudiantes" (Ainley y Carstens, 2017, p. 51).

La satisfacción laboral del docente se entiende como el sentimiento de gratificación que se vive al trabajar como docente (Icfes, 2018, p.49).

Uno de los aspectos relacionados con la satisfacción laboral de los docentes es la valoración social hacia la profesión docente. En general, se entiende que una profesión es altamente valorada cuando goza de una percepción pública positiva, comparada con otras ocupaciones en aspectos como el respeto por el conocimiento que se maneja y el nivel salarial, entre otros.

En el caso de la profesión docente, la valoración social se ve afectada por aspectos como la política pública de formación de los docentes, los salarios percibidos por ellos y los requisitos para acceder y permanecer en la carrera docente.

De acuerdo con la literatura sobre el tema, la valoración social de la profesión docente se ha venido deteriorando desde el siglo pasado en América Latina, a causa de eventos como la expansión del mercado laboral femenino hacia profesiones más lucrativas y atractivas, y la ampliación de la cobertura escolar, que se dio sin que, en la misma medida, se ampliaran los esfuerzos por mejorar la calidad de la formación de los docentes (Elacqua, et al, 2018, p.35).

En efecto, en la Figura 10, se observa que el 60% de los docentes que contestaron la encuesta considera que la valoración social de la profesión docente es baja. Esta

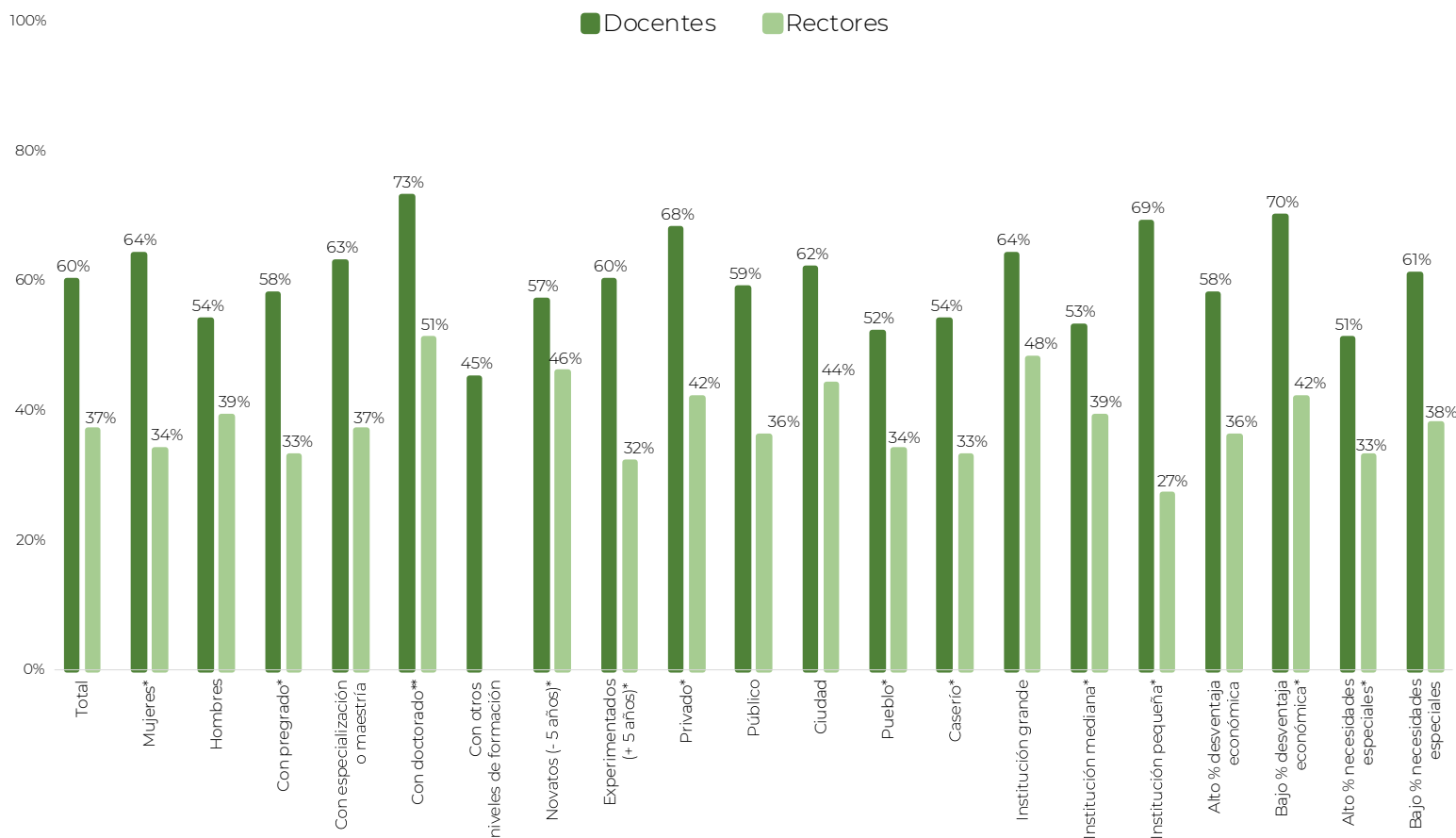


percepción presenta una diferencia significativa con respecto a los docentes que contestaron que dicha valoración es alta (40%).

En general, esta percepción es similar en todas las desagregaciones que se exponen en la Figura 10, aunque es mayor entre los docentes que tienen por nivel educativo más alto alcanzado el doctorado (73%), los que trabajan en establecimientos educativos en los que los estudiantes provienen de hogares con nivel socioeconómico más alto (70%) y docentes que trabajan en establecimientos educativos del sector privado (68%).

Por el contrario, apenas el 37% de los rectores considera que hay baja estima en la sociedad por la profesión docente y, en este caso, la percepción disminuye de la siguiente manera: entre quienes tienen más de 5 años de experiencia laboral (32%), los que por nivel educativo más alto alcanzado tienen pregrado universitario (33%) y quienes dirigen establecimientos educativos en los que más del 10% de sus estudiantes presentan necesidades educativas especiales (33%).

Figura 10
Porcentaje de docentes y rectores en desacuerdo con que la profesión docente se tiene en alta estima en la sociedad, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



Nota 1. La categoría "otros niveles de formación" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.
 Nota 2. La categoría "otros" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.
 Nota 3. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada,

alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.
 Nota 4. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.
 Nota 5. La categoría "en desacuerdo" hace referencia al hecho de haber contestado estar "en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo".

* Los porcentajes de rectores deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).
 ** Los porcentajes de docentes y rectores deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Comparación internacional



La Figura 11 evidencia que el porcentaje de docentes y rectores de Colombia que considera que hay alta estima por la profesión docente (docentes 40% y rectores 63%) supera, con diferencias significativas, el promedio de los países de Latinoamérica que participaron en el estudio (docentes 27% y rectores 42%). México y Colombia (ambos con Índice de Desarrollo Humano -IDH- alto)¹⁰ son los países con las percepciones más altas de la región en cuanto a la valoración de la profesión docente por parte de la sociedad.

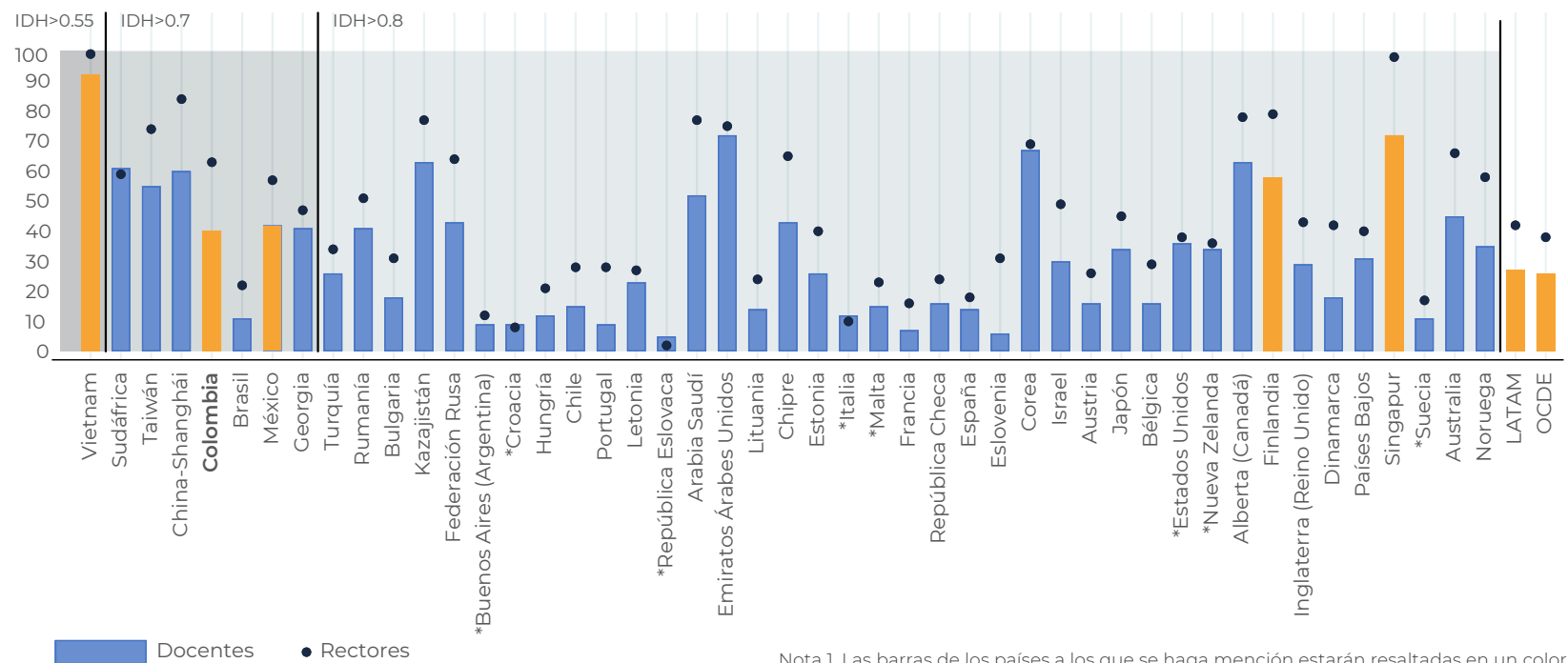
Respecto a los resultados promedio de los países de la OCDE, estos indican que los porcentajes de docentes y rectores que consideran que existe una alta valoración de la sociedad por su profesión son de 26% y 38% respectivamente, con diferencias significativas frente a los resultados de los docentes y rectores colombianos.

Vietnam, el único país con IDH de nivel medio de los países participantes en el estudio, presenta el mayor porcentaje de docentes y rectores que están de acuerdo con que la profesión del docente goza de una alta estima en la sociedad (92% y 99%, respectivamente). Cabe

resaltar que este país se destaca por su alto desempeño en la competencia de lectura evaluada en PISA 2018. En Finlandia y Singapur, países reconocidos por encabezar los resultados de las pruebas PISA y tener un IDH en

clasificación muy alto, el porcentaje de docentes que considera que hay una alta estima por la profesión docente es 58% y 72%, respectivamente.

Figura 11
Porcentaje de docentes y rectores que están **de acuerdo** con que la profesión docente se tiene en alta estima en la sociedad, comparación entre países que participaron en TALIS, según IDH



Nota 1. Las barras de los países a los que se haga mención estarán resaltadas en un color diferente al resto de barras.

Nota 2. La categoría "de acuerdo" hace referencia al hecho de haber contestado estar "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo".

* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

¹⁰ Los países están ordenados según las clasificaciones del IDH. Los puntos de corte se establecen en valores inferiores a 0,550 para el desarrollo humano bajo, de 0,550 a 0,699 para el desarrollo humano medio, de 0,700 a 0,799 para el desarrollo humano alto y de 0,800 o superiores para el desarrollo humano muy alto (PNUD, 2019).



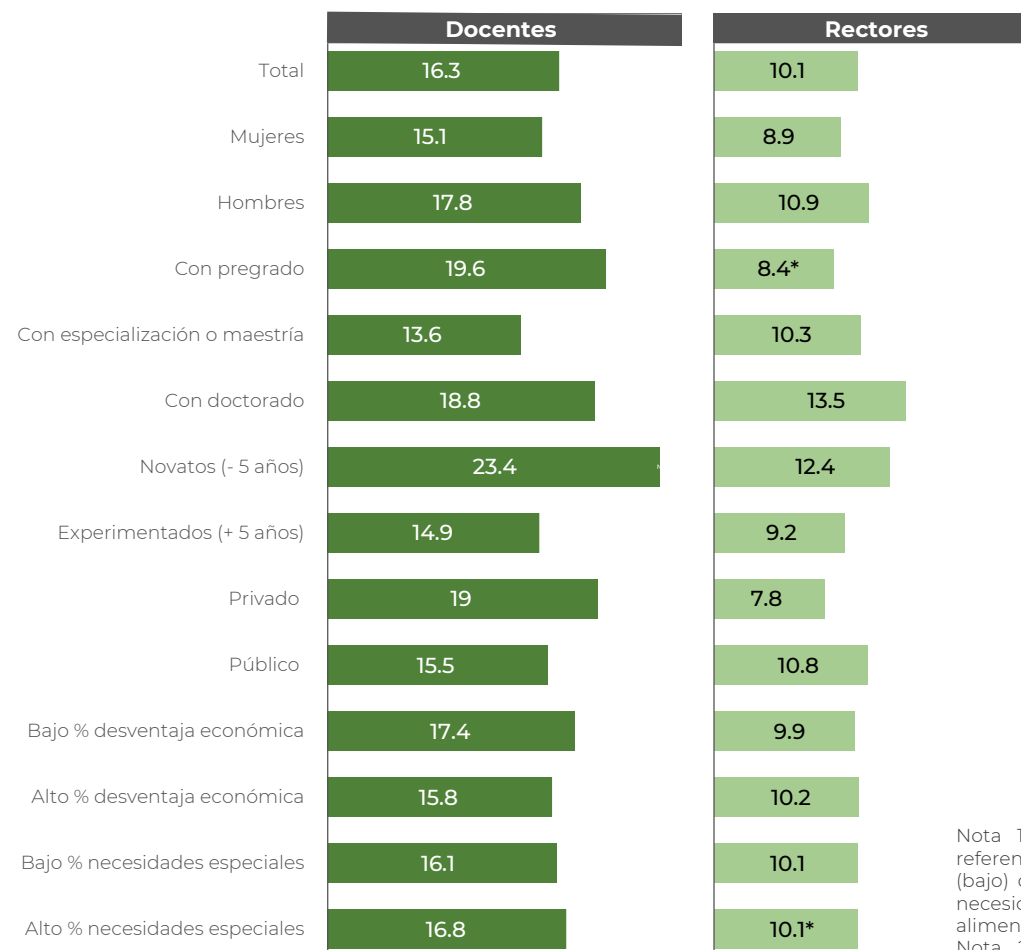
A pesar de que el 60% de los docentes no perciben una alta estima de la profesión docente por parte de la sociedad, no se observa una intención generalizada de abandonar la profesión en el corto plazo si se tiene en cuenta la información sobre los años promedio que desearían continuar con su labor (16.3 años).

Por su parte, quienes ejercen como rectores que, como ya se expresó, parecen más inclinados a estar de acuerdo con que hay una alta estima en la sociedad por la profesión docente, declararon tener una menor expectativa de continuidad en sus labores (10.1 años). Cabe resaltar que las cifras de Colombia superan el promedio de la OCDE (14.7 años docentes y 7.8 años rectores) y de Latinoamérica (15 años docentes y 8.2 años rectores).

En la Figura 12 se puede observar que, según las desagregaciones que se pueden obtener de TALIS 2018, los docentes con especialización o maestría, los que tienen más de 5 años de experiencia laboral y las mujeres esperan abandonar sus labores en menos tiempo promedio (13.6, 14.9, y 15.1 años respectivamente), respecto a los demás grupos de comparación.

Mientras que por parte de quienes ejercen las labores como rectores, las expectativas de tiempo más cortas (en años promedio) para continuar trabajando en sus labores las lideran los rectores del sector privado (7.8 años), seguidos de los que tienen pregrado universitario (8.4 años) y las mujeres (8.9 años).

Figura 12
Años promedio en que los docentes y rectores desean **continuar trabajando en su labor**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Teniendo en cuenta que en Colombia se requieren aproximadamente 25 años de trabajo para pensionarse, llama la atención que los docentes que tienen menos de 5 años de experiencia docente esperan continuar trabajando en su labor 23 años, en promedio.



Nota 1. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.
Nota 2. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.



2.2

La satisfacción laboral teniendo en cuenta el salario y aspectos no monetarios



Estudios sobre el tema de los salarios de los docentes presentan información diversa al respecto. Por ejemplo, se plantea que los salarios de los docentes se encuentran entre los más bajos del mercado en Colombia y en Latinoamérica (Elacqua et al., 2018).

Ome (2012), basado en la información de las encuestas de hogares, plantea que no existe evidencia contundente para afirmar que los docentes en Colombia ganen menos que otros trabajadores y que los salarios de los docentes presentaron mejoras en la década de los 90, planteamiento que comparten Ayala et al. (1999) y Gaviria et al. (2002) en sus estudios.

En cualquier caso, la literatura del tema reconoce que contar con salarios competitivos, especialmente en países en donde existe una brecha significativa entre los salarios de la profesión docente y de otras profesiones, es un factor clave para volver más atractiva la profesión e, incluso, que generar un sistema de aumentos salariales basados en méritos puede atraer candidatos talentosos a la carrera docente.

Elacqua et al. (2018) mencionan que países con buen desempeño educativo, como Singapur y Corea, ofrecen a sus docentes salarios mayores que el promedio de los países de la OCDE y expresan que si bien un salario considerable no es el principal aspecto para elegir la profesión docente, un salario similar al de los graduados de otras profesiones puede mejorar la probabilidad de elegir la carrera docente (Barber y Mourshed, 2007).

En 2012, Ome planteaba: “es muy posible que en el mediano plazo los salarios docentes ganen aún más terreno en relación con los salarios de otros trabajadores. El Estatuto de Profesionalización Docente dispone aumentos salariales muy superiores a los ofrecidos por el antiguo estatuto, tanto por experiencia como por educación adicional ” (2012, p. 131). En concordancia con lo anterior, según Elacqua et al. (2018), en Colombia la asignación básica mensual para los docentes, en el marco del Estatuto de Profesionalización Docente, subió un 20% en términos reales entre 2009 y 2017.



Otro de los aspectos que forman parte de la satisfacción de los docentes es el relacionado con los salarios que reciben.

La literatura en educación reconoce que los docentes que tienen salarios bajos deben buscar otros trabajos para compensar sus ingresos, lo que disminuye la dedicación a su labor pedagógica. En contraste, mejores salarios pueden incentivar a candidatos más talentosos a ser docentes y elevar el prestigio de la profesión (Elacqua et al., 2018; Murillo, 2007).

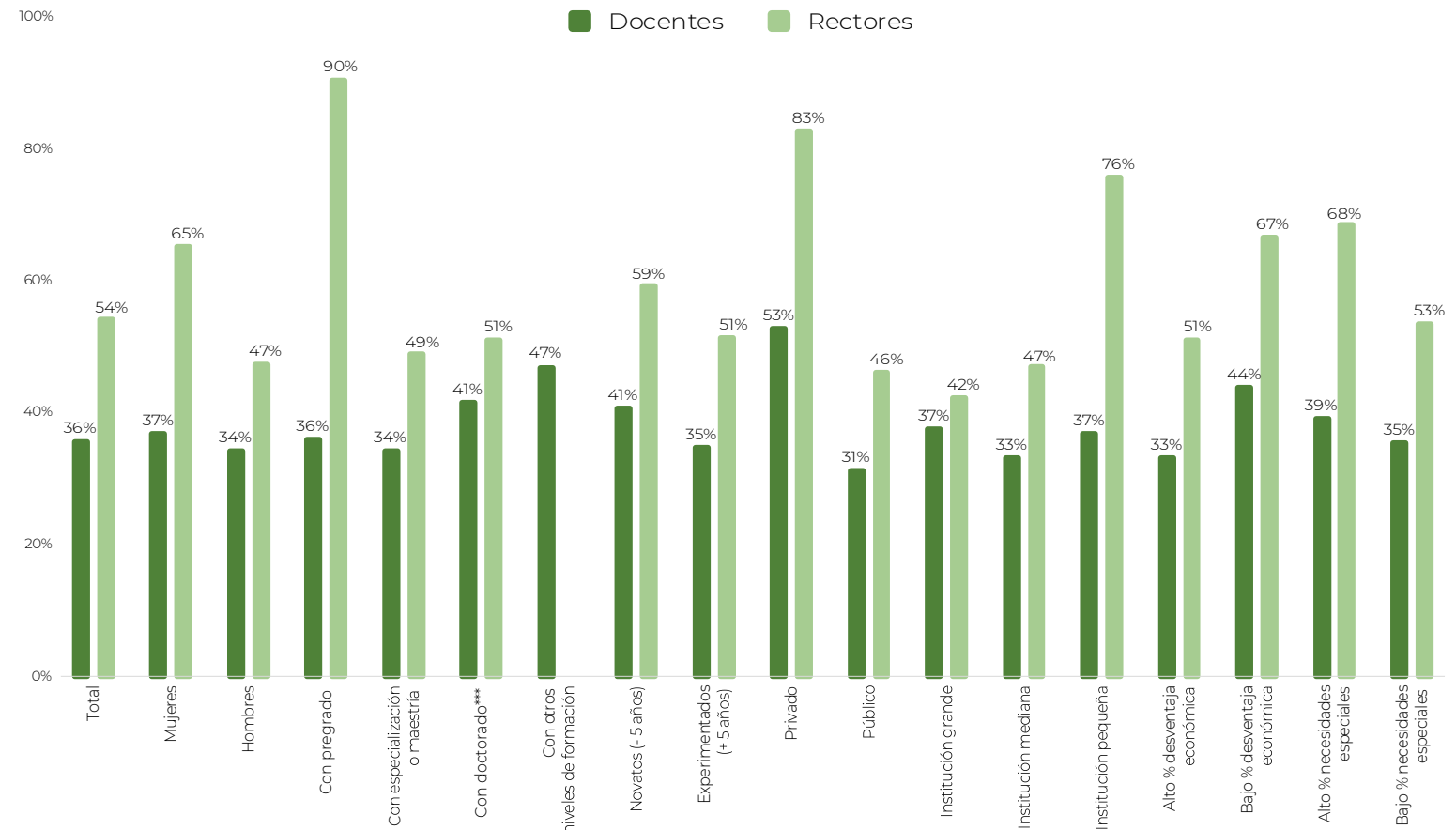
TALIS 2018 encontró que un poco más de la mitad de los rectores que contestaron la encuesta se encuentran satisfechos con sus salarios (54%), mientras que para los docentes esta satisfacción es del 36% (Figura 13).

Al observar los resultados para cada grupo de comparación, tanto los docentes como los rectores que trabajan en establecimientos educativos del sector privado están más satisfechos con los salarios que reciben (53% y 83%, respectivamente).

Con respecto a los rectores, también llama la atención que quienes tienen pregrado por nivel educativo más alto alcanzado y los que trabajan en un establecimiento educativo pequeño manifiestan, en mayor porcentaje, satisfacción con el salario que reciben.

Figura 13

Porcentaje de docentes y rectores que **están satisfechos** con el salario que reciben por su trabajo, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



** Los porcentajes de docentes y rectores deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Nota 1. La categoría "otros niveles de formación" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.

Nota 2. La categoría "otros" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.

Nota 3. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.

Nota 4. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.



Las condiciones de trabajo y el apoyo escolar desempeñan un papel fundamental en la retención de maestros (Borman y Dowling, 2008), por ende, en algunos países como Chile, México, Francia y Estados Unidos se han diseñado programas¹² que proporcionan beneficios económicos y bonos financieros para recompensar y atraer docentes eficaces a colegios, principalmente desfavorecidos, y así aumentar la retención de docentes en esta labor (Elacqua, et al., 2019; Glazerman, et al., 2013).



Las respuestas sobre la satisfacción con el salario son consistentes con la respuesta a la pregunta: pensando en la educación básica secundaria en conjunto, si el presupuesto aumentara en un 5%, ¿en qué preferiría que

¹² Estados Unidos: Governor's Teaching Fellowship y Talent Transfer Initiative
Chile: Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)
México: Ley de Servicio Profesional Docente
Francia: Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP)

se invirtiera? A dicha pregunta, con el segundo porcentaje más alto, el 82% de los docentes respondió que preferiría que se invirtiera en aumentar los salarios de los docentes.

No obstante, el primer tema priorizado por la mayor proporción de los docentes en Colombia fue ofrecer formación continua de alta calidad (89%).

En tercer lugar, se priorizaron dos aspectos: la inversión en los apoyos necesarios para los estudiantes con necesidades educativas especiales y mejorar los edificios y las instalaciones escolares (77%).

Sobre el primer aspecto, en efecto, la sensación de insatisfacción de los docentes está relacionada con la falta de dichos apoyos, entre otros aspectos.

Al respecto, Sánchez (2007) resalta la importancia de que el profesorado adquiriera los conocimientos necesarios para poder atender a estudiantes de diferentes etnias, culturas y, en general, a estudiantes con necesidades educativas especiales.

De igual forma, hay evidencia de que sistemas educativos que han introducido esquemas de compensación financiera para incentivar a los docentes a permanecer en colegios con estudiantes con necesidades educativas especiales o con escasez de docentes, han tenido considerables niveles de éxito en los países que los han implementado (OCDE, 2020a).

Sobre el segundo aspecto, Quesada (2018) señala que mejorar las condiciones de infraestructura y la calidad estética de los ambientes educativos debería ser una prioridad de las políticas educativas para promover el sentido mismo de la educación más allá de los propósitos académicos.

Estas prioridades de inversión podrían ser distintas si esta pregunta se formulara en la actualidad, dado el confinamiento generado por la COVID-19 que ha implicado el estudio en casa, mediante estrategias a distancia. Expertos como Reimers y Schleicher (2020) afirman que actualmente es imperativa y prioritaria la inversión en infraestructura y dispositivos que permitan la conectividad entre los estudiantes, padres y docentes para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

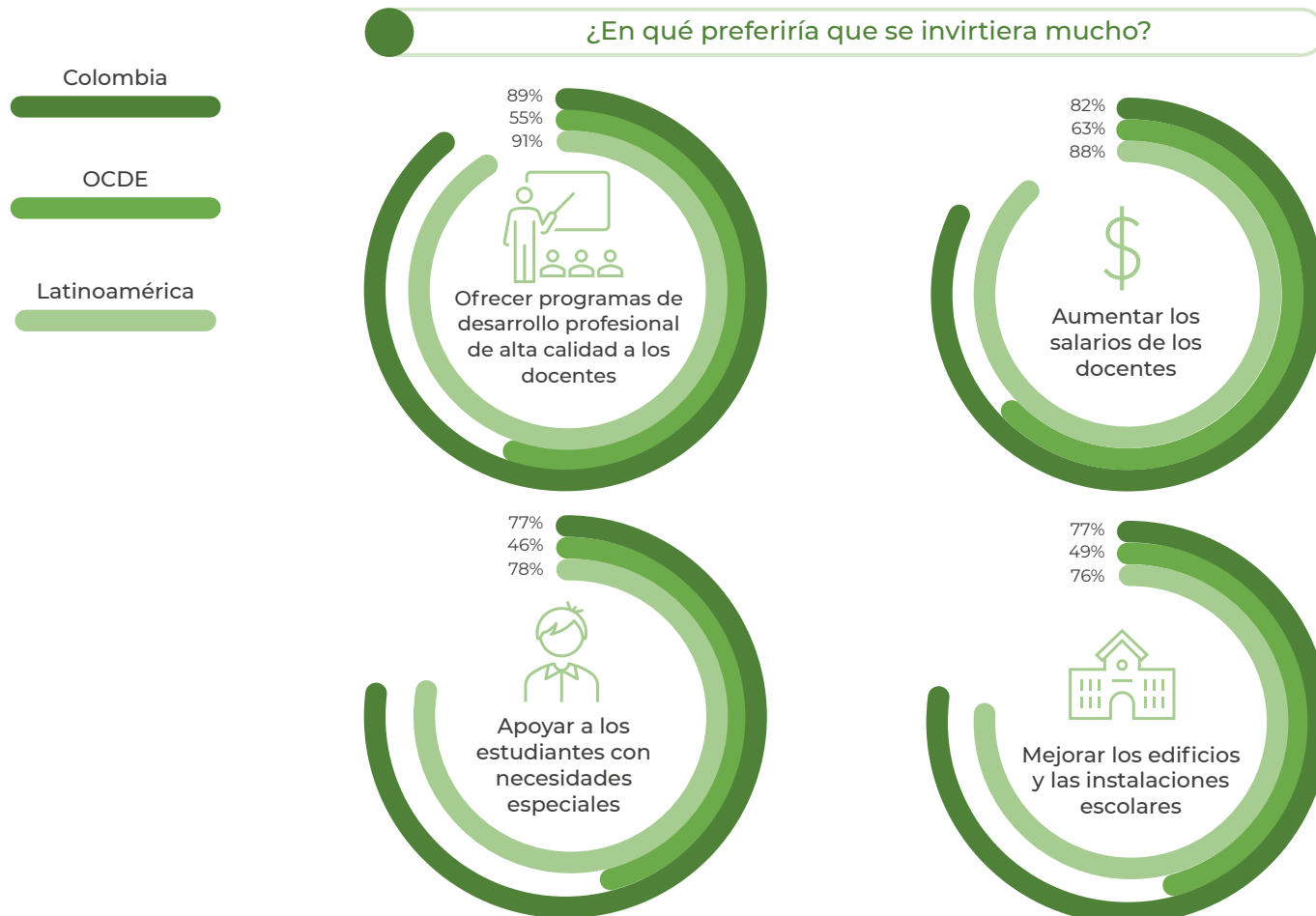


“A nivel de recursos, se muestra que la ausencia de apoyo apropiado en el aula para los estudiantes con necesidades especiales y la falta de materiales básicos del aula también incrementan la insatisfacción laboral (NAED, 2008; OCDE, 2013a).”



Figura 14

Preferencia de inversión por parte de los docentes (pensando en la educación básica secundaria en conjunto, si el presupuesto aumentara en un 5%), de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



Según Mostafa y Pál (2018), los docentes podrían estar satisfechos con la profesión, dado que esta cumple con sus expectativas, pero a la vez insatisfechos con las condiciones laborales de su trabajo.

Además del salario, existen otros aspectos no monetarios que explican la satisfacción laboral y que pueden influir en la decisión de ser docente.

Sumado al reconocimiento y al prestigio de la profesión, Vegas y Umanski (2005) destacan las oportunidades de crecimiento profesional y las condiciones de trabajo en los establecimientos educativos.

En consecuencia, TALIS 2018 consultó a docentes y rectores acerca de la satisfacción con las condiciones del contrato o empleo (por ejemplo, beneficios, horario de trabajo, calendario), sin tener en cuenta los salarios. El 88% de los rectores y el 83% de los docentes expresaron estar satisfechos con las condiciones de su contrato o empleo (Figura 15).



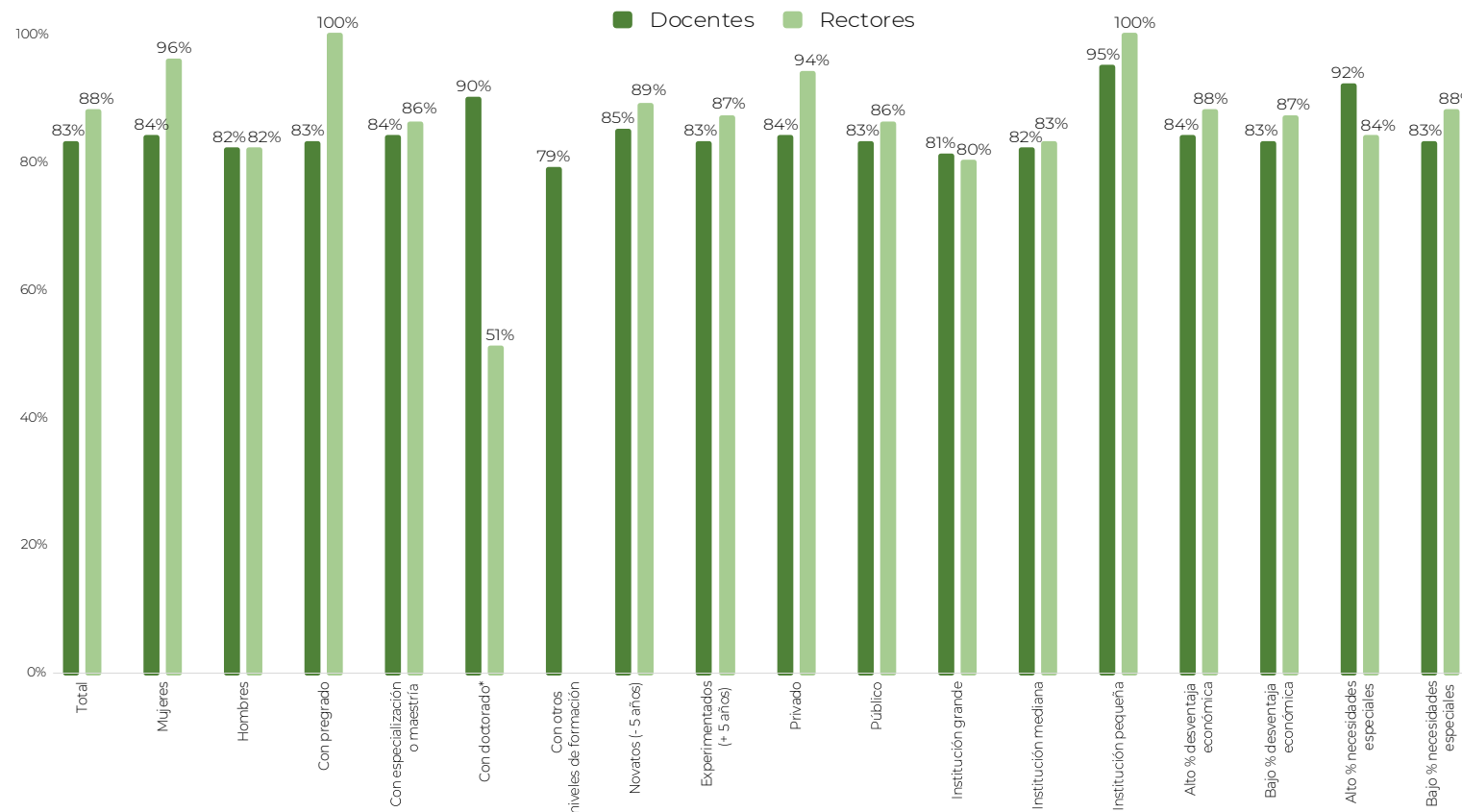
Al observar los resultados desagregados, se evidencia que entre más pequeños sean los establecimientos educativos, existe una mayor percepción de satisfacción con las condiciones de trabajo por parte de los docentes y los rectores en Colombia; estas diferencias son estadísticamente significativas.

Quienes están más satisfechos son los rectores con pregrado, como máximo nivel educativo alcanzado, y las rectoras.

Así mismo, llama la atención la diferencia significativa del resultado de satisfacción con las condiciones laborales, entre los docentes que trabajan en establecimientos en los que más del 10% de los estudiantes presenta necesidades educativas especiales (92% satisfechos) y los que trabajan en establecimientos educativos en donde menos del 10% tiene dichas condiciones (83% satisfechos). Es decir que, más allá de los salarios, quienes trabajan con una mayor proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales reportan tener mayor satisfacción laboral. Este puede ser un aspecto interesante para profundizar.

Finalmente, es interesante observar la diferencia entre la satisfacción percibida por docentes y rectores cuyo mayor nivel educativo alcanzado es el doctorado (51% y 90%, respectivamente).

Figura 15
Porcentaje de docentes y rectores colombianos que, sin tomar en cuenta sus salarios, **están satisfechos con las condiciones de sus contratos o empleos** (por ejemplo, beneficios, horarios de trabajo, calendario), de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



* Los porcentajes de rectores deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Nota 1. La categoría "otros niveles de formación" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.

Nota 2. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.

Nota 3. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.

Comparación internacional



En Colombia, el 36% de los docentes está satisfecho con su salario, resultado menor al del promedio de países pertenecientes a la OCDE (41%) y similar al resultado promedio de los países latinoamericanos (33%), en especial al de Chile (38%) (Figura 16). Respecto a los rectores, el 54% se encuentra satisfecho con su salario, porcentaje superior al promedio de los países pertenecientes a la OCDE (47%) y similar al de Latinoamérica (54%).

Ahora bien, en casi todos los países la satisfacción con el salario es inferior a la satisfacción con las condiciones de empleo, sin tener en cuenta el salario, tanto para los docentes como para los rectores.

Por su parte, los docentes y rectores de Colombia ocupan el tercer puesto entre el total de países participantes con la mayor satisfacción en el empleo, con 83% y 88%, respectivamente.

En el caso de los docentes, los dos mayores porcentajes de satisfacción laboral, sin tener en cuenta el salario, se encuentran en Austria (85%) y Alberta – Canadá (83%); respecto a los rectores, en Estados Unidos (92%) y Países Bajos (88%).

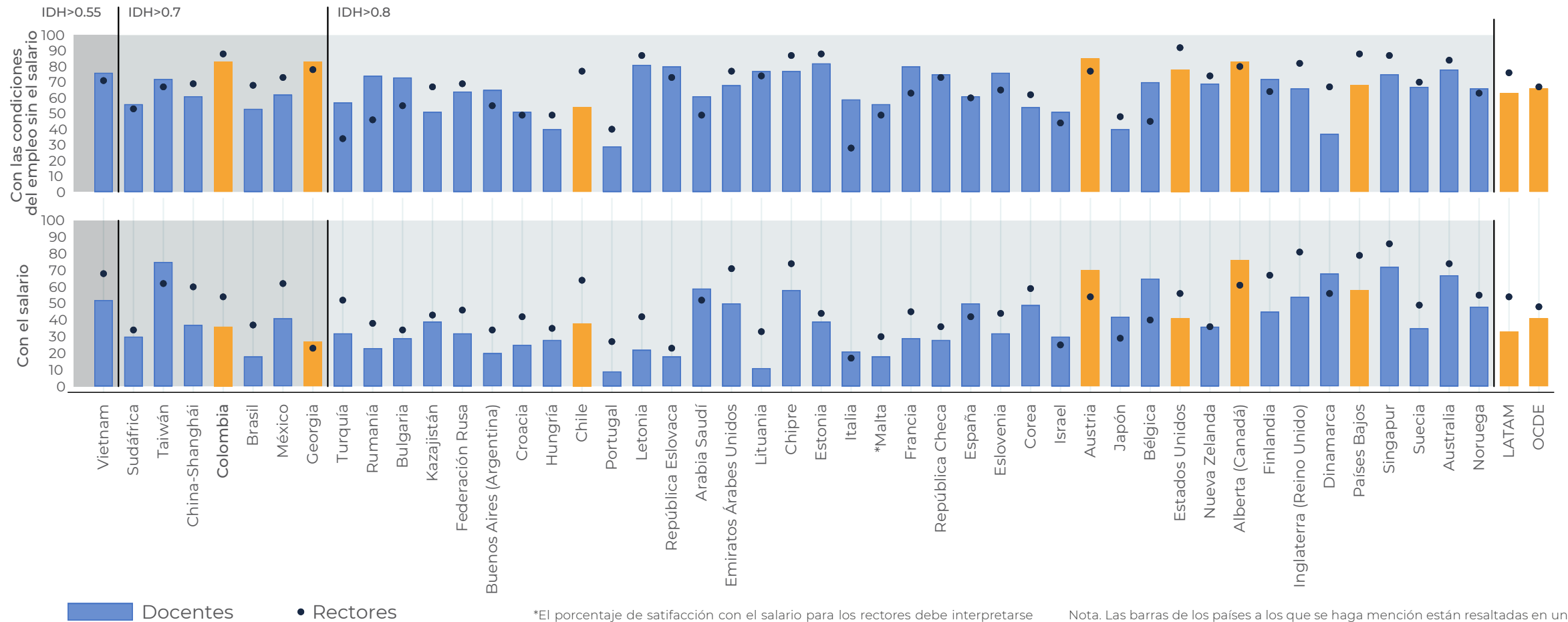
Dichos resultados superan con diferencias significativas los resultados promedio en los países pertenecientes a la OCDE (docentes 66% y rectores 67%) y los resultados promedio de los países de Latinoamérica que participaron en TALIS (docentes 63% y rectores 76%).

En contraste, entre los países con IDH alto, se evidencia que los docentes y rectores provenientes de Colombia y Georgia son los que presentan mayores niveles de satisfacción con sus condiciones de empleo sin tomar en cuenta el factor salario, así mismo, son los que reflejan mayores diferencias entre la satisfacción laboral con salario y sin salario.

Continuación Comparación internacional



Figura 16
Porcentaje de satisfacción laboral de docentes y rectores, con el salario y con las condiciones del empleo sin el salario, según IDH



*El porcentaje de satisfacción con el salario para los rectores debe interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Nota. Las barras de los países a los que se haga mención están resaltadas en un color diferente al resto de barras.



2.3

El estrés laboral y sus causas



La satisfacción de los docentes y rectores en cuanto a la profesión y al entorno de trabajo puede verse afectada por los niveles de estrés en el ámbito laboral (Icfes, 2019). Estos niveles de estrés pueden aumentar o disminuir a causa de factores relacionados con el clima escolar (Collie, Shapka, & Perry, 2012).

Algunas investigaciones concuerdan con que la enseñanza es una profesión en la que se puede

llegar a padecer de altos niveles de estrés (Pacheco, Rey y Peña, 2010). De manera complementaria, hay evidencia empírica que ha demostrado efectos negativos y adversos para la salud como consecuencia del estrés laboral (Guglielmi y Tatrow, 1998).

En algunos casos, el estrés es generado por la carga laboral y por realizar labores adicionales a las relacionadas con los procesos de enseñanza. El estrés en el aula se relaciona predominantemente con el manejo del comportamiento de los estudiantes (Boyle *et al.*, 1995; Ainley y Carstens, 2017).

Con respecto al estrés, en la encuesta TALIS 2018 se preguntó a los docentes en qué medida experimentan estrés y afectaciones en la salud mental y física por causas laborales. En relación con sentir estrés por el trabajo, el 14% de los docentes reportó sentir mucho estrés y el 39% algo; contrario al 32% que siente poco estrés y al 16% que no siente estrés (Figura 17).

En la Figura 17, se observa que los niveles de estrés de las docentes mujeres (15% mucho y 41% algo de estrés) son mayores a los de los docentes hombres (12% mucho y 36% algo de estrés). De igual forma, es mayor el porcentaje de docentes que respondieron experimentar mucho estrés en el sector privado, que en el sector oficial.

También, se observa que entre más grande sea el establecimiento educativo, en términos de una mayor cantidad de estudiantes, tiende a presentarse un incremento en el porcentaje de docentes que expresan sentir algo y mucho estrés.

Respecto a las afectaciones de salud física y mental que produce el trabajo en los docentes, se encuentra que, en Colombia, el 7% de docentes considera que el trabajo le afecta mucho la salud física y el 6% se siente muy afectado en la salud mental; el 26% expresó algo de afectación en SU salud física y el 22% algo de afectación en la salud mental. Por lo tanto, un poco más de la cuarta parte de los docentes colombianos tienen alguna o mucha afectación en su salud física y mental a causa de su trabajo.

Al analizar las afectaciones físicas y de salud de los docentes según su sexo, se encuentra que el 9% de las mujeres siente mucha afectación de salud física y el 7% de salud mental, superando la proporción de hombres que manifestaron muchas alteraciones de salud (5% física y 4% mental).

De la misma manera, llama la atención la diferencia en las afectaciones de salud física entre los docentes que tienen más de 5 años de experiencia laboral (8%) y los docentes que tienen menos de 5 años de experiencia como docente (4%).



Figura 17
Porcentaje de docentes a los que el trabajo les genera estrés y afectaciones en su salud mental y física, según niveles de afectación, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



Nota 1. La categoría "otros niveles de formación" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.
 Nota 2. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.

Nada Poco Algo Mucho

Nota 3. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.
 * Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Comparación internacional



En la Figura 18, se puede observar que el 14% de los docentes latinoamericanos participantes en TALIS experimentan mucho estrés por su trabajo (similar al porcentaje de los docentes colombianos). Este porcentaje es menor al de los docentes de países pertenecientes a la OCDE que sienten mucho estrés a causa de su trabajo (18%).

Cabe resaltar que, en países con IDH muy alto como Singapur y Chile, los docentes que expresan sentir mucho estrés por su trabajo superan las dos cifras anteriores, con un 23% y 20%, respectivamente.

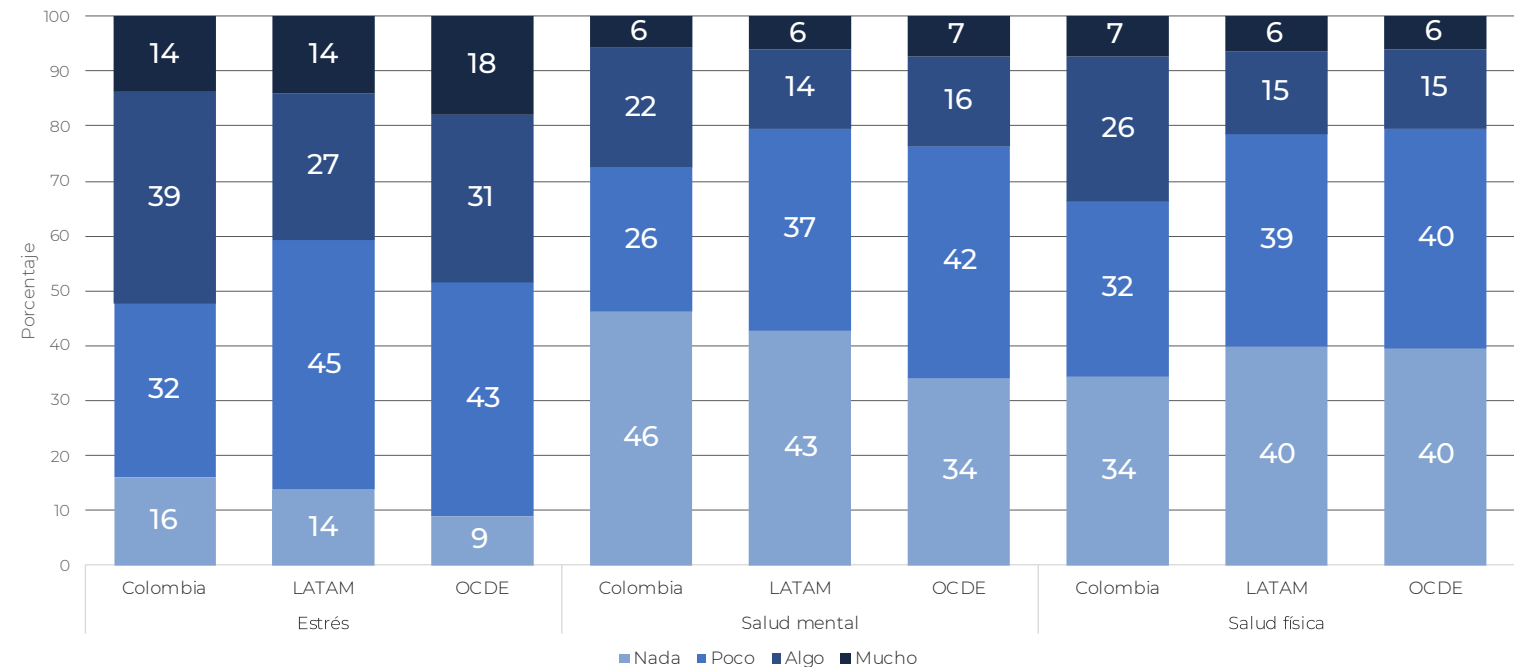
Sin embargo, al observar los docentes que sienten algo de estrés, Colombia, con el 39% de docentes concentrados en esta categoría, supera tanto al promedio de Latinoamérica (27%), como el de los países pertenecientes a la OCDE (31%).

En cuanto a las afectaciones de salud mental de los docentes por motivos laborales, la proporción de docentes colombianos que expresan no tener ninguna afectación por causa de su trabajo es de 46%, lo que supera al promedio de países de Latinoamérica (43%) y de los que pertenecen a la OCDE (34%).

Distinto a la salud física, caso en el que el 7% y 26% de los docentes colombianos dicen tener mucho y algo de alteraciones físicas por su labor, resultados superiores

a los del promedio de los países pertenecientes a la OCDE y de países latinoamericanos (6% mucho y 15% algo, en ambos casos).

Figura 18
Porcentaje de docentes a los que el trabajo les genera estrés y afectaciones en su salud mental y física, según niveles de afectación, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, LATAM y OCDE





Luego de identificar los niveles de estrés de los docentes, resulta relevante conocer algunas de las fuentes de estrés laboral. Álvarez *et al.* (2010) afirman que pueden ser fuentes de estrés enseñar a personas que no valoran la educación, impartir clase a un grupo con un número elevado de estudiantes y presenciar agresiones y desconsideraciones por parte de los alumnos.

TALIS 2018 indagó sobre algunas actividades que podrían ser fuente de estrés laboral para los rectores y docentes, tales como ser responsable del rendimiento

de los estudiantes, mantener la disciplina escolar, tener demasiado trabajo administrativo (por ejemplo, diligenciar formularios) y modificar las clases para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Se encuentra que en Colombia el 26% de docentes y el 27% de rectores sienten mucho estrés por la responsabilidad que tienen acerca del rendimiento de los estudiantes. También, se destaca que el 34% de docentes y el 40% de rectores consideran sentir algo de estrés por esta misma causa (Figura 19).



En un cuestionario aplicado por el Icfes, en 2014, con la Prueba Saber 3°, 5° y 9°, se le preguntó a los estudiantes de grado quinto sobre la relación que tenían con los docentes. El 60% de las niñas y niños respondieron que “los profesores se interesan porque los estudiantes estemos bien” (Icfes, 2017).

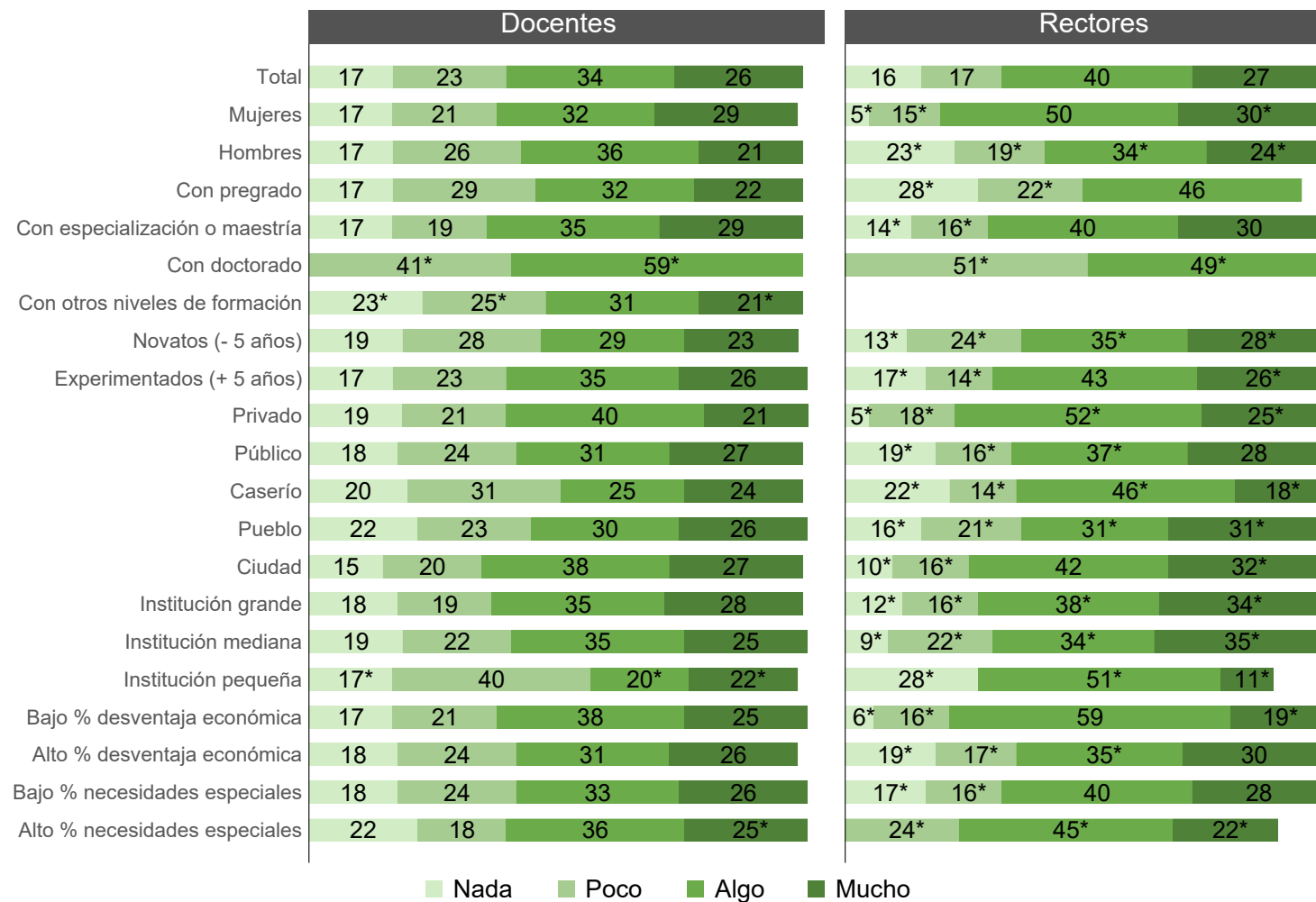


Llama la atención que en los establecimientos en los que más del 30% de los estudiantes provienen de hogares con escasos recursos económicos, el 30% de los rectores dice tener mucho estrés por el rendimiento de sus estudiantes, en contraste con el resultado de los rectores que trabajan en establecimientos educativos con menos del 30% de estudiantes en estas condiciones (19%).

De igual forma, el 29% de las docentes mujeres y el 30% de rectoras manifiestan sentir mucho estrés por el rendimiento de sus estudiantes, resultados significativamente mayores al de los docentes (21%) y rectores (24%) hombres.

Figura 19

Porcentaje de docentes y rectores para los que **ser responsable del rendimiento es un factor de estrés**, según niveles de afectación, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Nota 1. La categoría "otros" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.

Nota 2. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.

Nota 3. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.

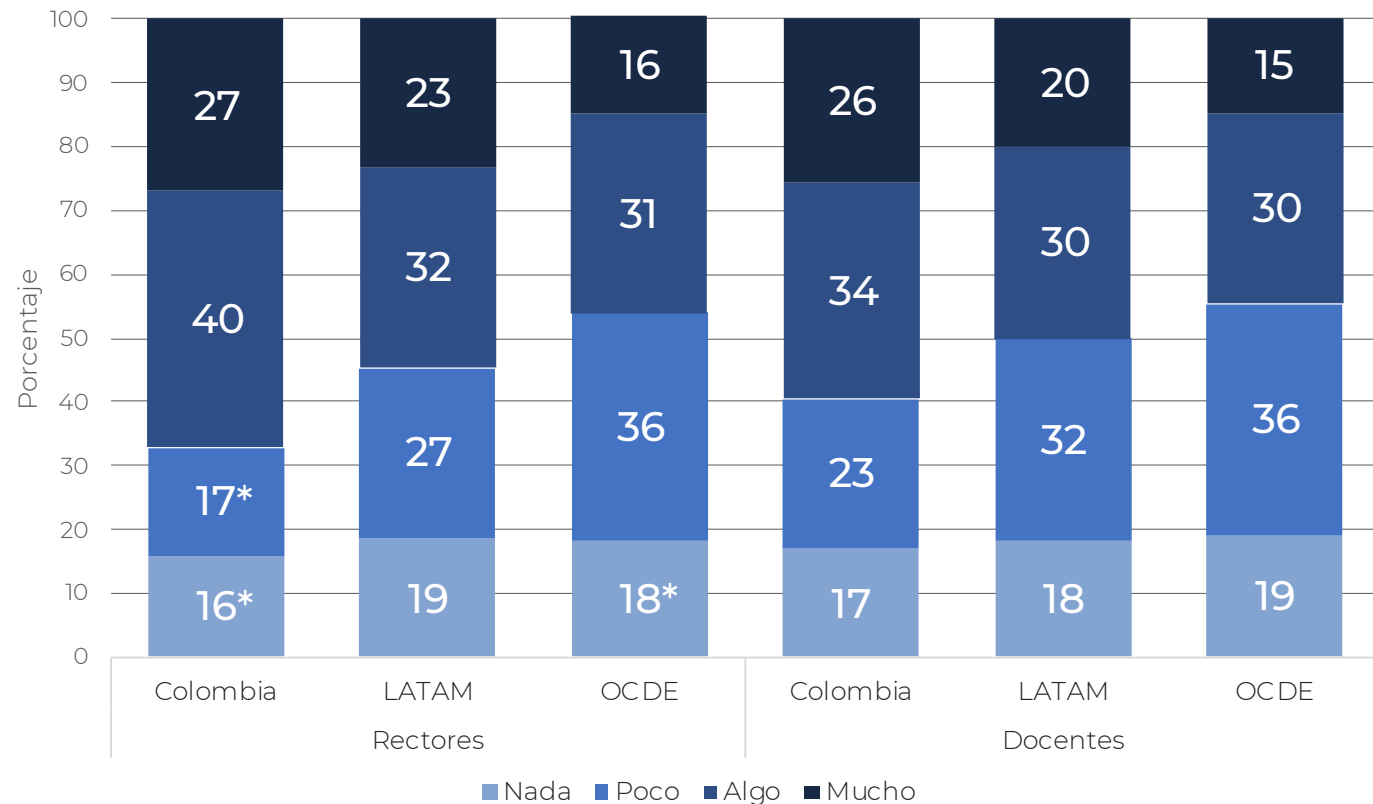
Comparación internacional



Los porcentajes de docentes y rectores de países con destacado desempeño en PISA y con IDH muy alto, que sienten mucho estrés por el rendimiento de los estudiantes, son bastante menores a los de Colombia (27% rectores y 26% docentes). Para el caso de Finlandia, dichos porcentajes corresponden al 1% de rectores y al 4% de los docentes; en Corea, por su parte, se trata del 13% de los rectores y el 6% de los docentes, y en Singapur el 12% de los rectores y el 20% de los docentes.

Así mismo, los resultados de Colombia superan, en ambos casos, el promedio de países latinoamericanos (23% rectores y 20% docentes) y de la OCDE (16% rectores y 15% docentes).

Figura 20
Porcentaje de docentes y rectores para los que **ser responsable del rendimiento es un factor de estrés**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, LATAM y OCDE



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).



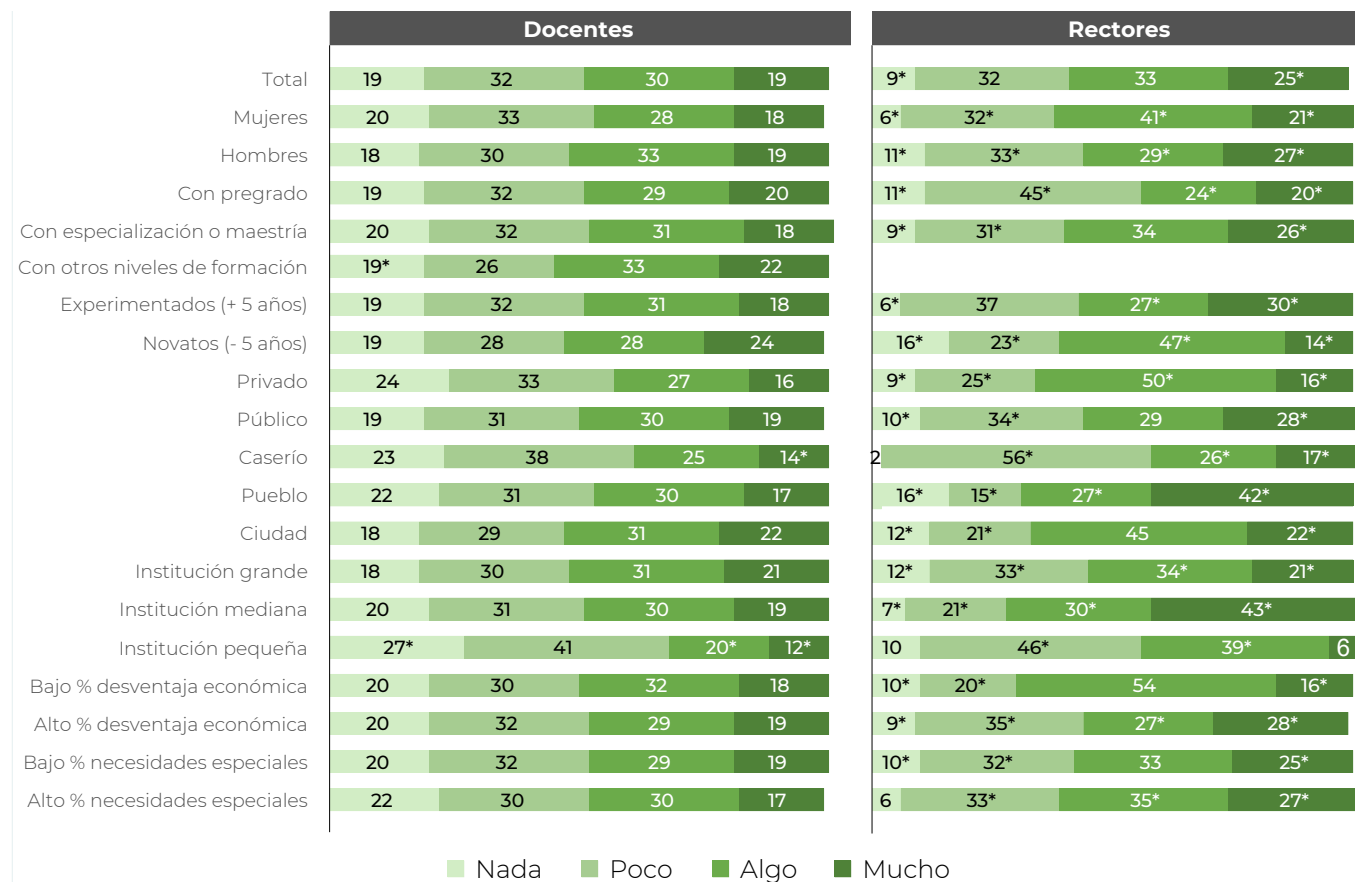
Rubio (2008) evidenció que los docentes con mayores niveles de estrés percibían como fuentes de estrés la indisciplina, la falta de interés y motivación de los estudiantes, la falta de reconocimiento y la heterogeneidad de los estudiantes. Entre estos factores, TALIS indagó sobre si mantener la disciplina genera estrés en los docentes y rectores.

En la Figura 21, se observa que el 25% de rectores y 19% de docentes dicen sentir mucho estrés por mantener la disciplina escolar, mientras el 9% y 19%, respectivamente, expresaron no sentir nada de estrés por dicho factor. Cabe resaltar que los docentes que tienen menos de 5 años de experiencia laboral (24%) sienten mayor estrés por mantener la disciplina escolar respecto a los más experimentados (18%).

Al contrario, el 14% de rectores con menos de 5 años de experiencia laboral siente, mucho estrés por mantener la disciplina escolar, en contraste con el 30% de los docentes que cuenta con más de 5 años de experiencia y que reportaron sentir mucho estrés por mantener la disciplina.

Figura 21

Porcentaje de docentes y rectores para los que **mantener la disciplina escolar es un factor de estrés**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



■ Nada ■ Poco ■ Algo ■ Mucho

Nota 1. La categoría "otros niveles de formación" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.

Nota 2. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes

de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.

Nota 3. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les

ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.

* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

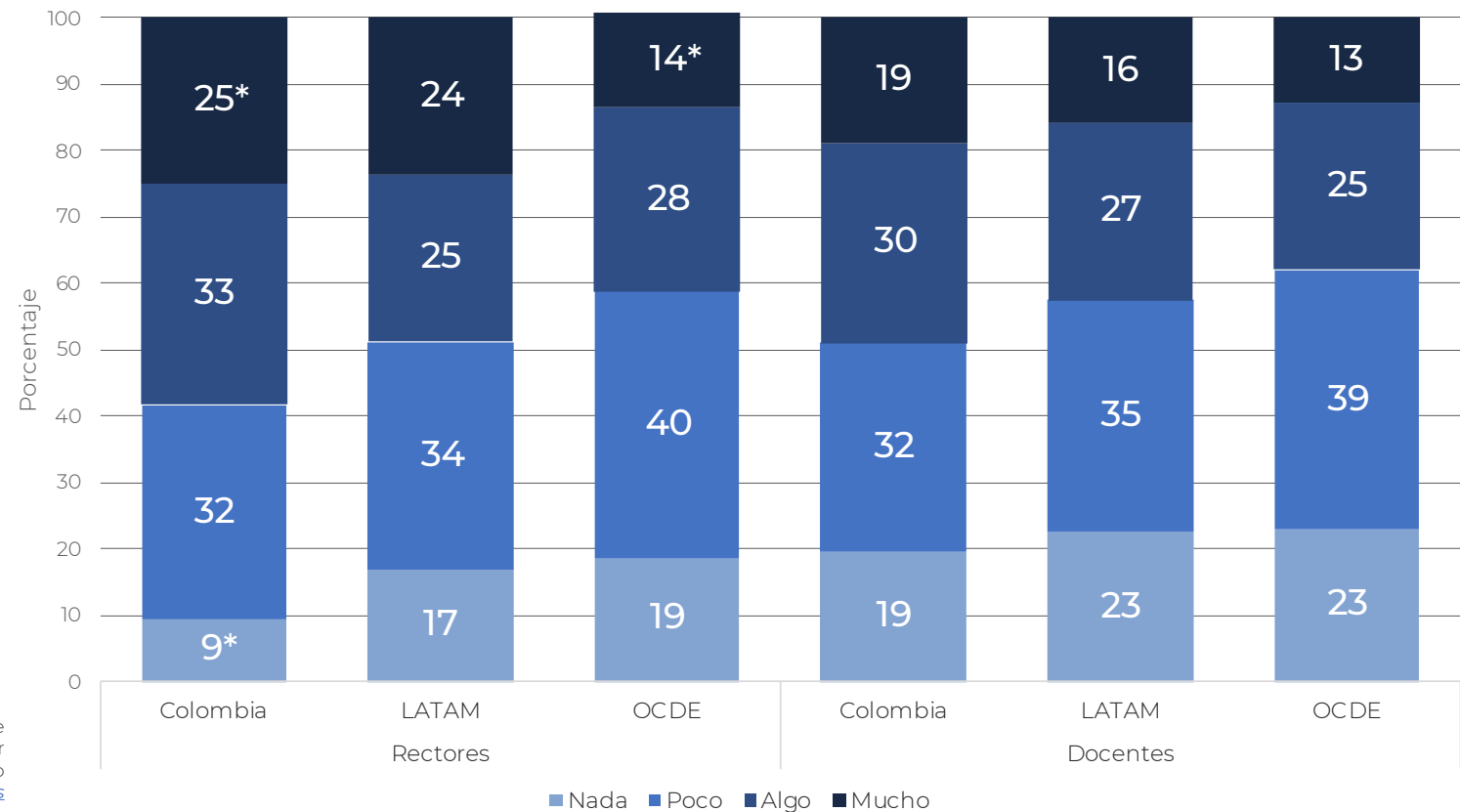
Comparación internacional



Como se mencionó antes, el comportamiento de los estudiantes se considera una de las principales causas de tensión psicológica para los docentes (Hakanen et al., 2006). En Colombia, el 19% de los docentes y el 25% de los rectores sienten mucho estrés al mantener la disciplina escolar, superando las proporciones de los países del promedio de Latinoamérica (24% rectores y 16% docentes) y de los [países pertenecientes a la OCDE](#) (14% rectores y 13% docentes).

Entre los países de Latinoamérica, los docentes y rectores colombianos ocupan el segundo lugar en tener las mayores proporciones de docentes y rectores que experimentan mucho estrés por mantener la disciplina escolar, después de Brasil (39% rectores y 21% docentes).

Figura 22
Porcentaje de docentes y rectores para los que mantener la disciplina escolar es un factor de estrés, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, LATAM y OCDE (según niveles de estrés)



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Comparación internacional



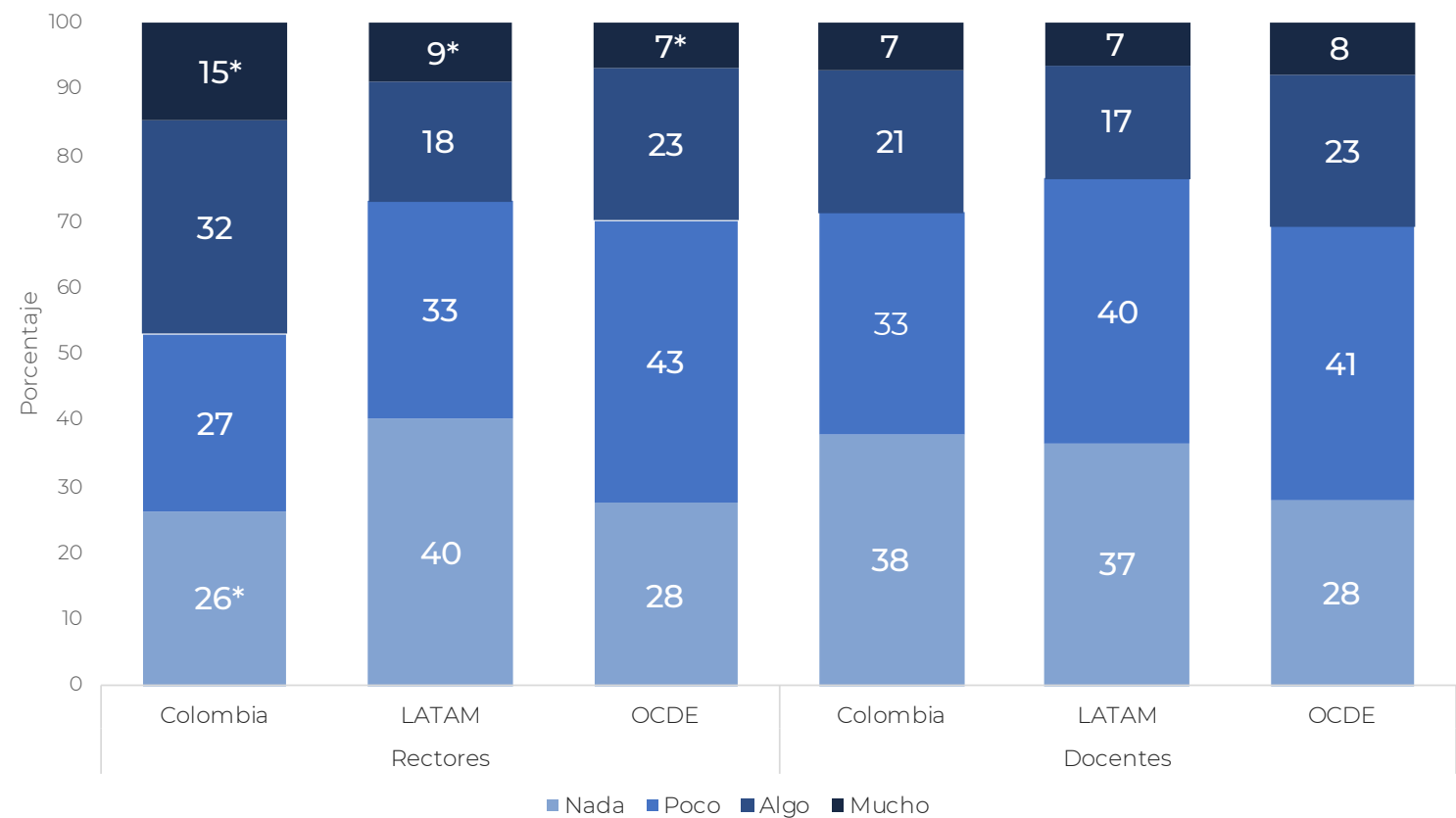
Las respuestas dadas por los docentes de Latinoamérica y los que forman parte de los países de la OCDE sobre el estrés causado por modificar las clases para estudiantes con necesidades educativas especiales son similares a las respuestas de los docentes en Colombia. Informaron sentir mucho estrés; el 7% de los docentes encuestados en Latinoamérica y 8% de los de los países pertenecientes a la OCDE (Figura 24).

Adicionalmente, entre los países de IDH alto, similar al de Colombia, la mayor proporción de docentes que expresan sentir mucho estrés son los de Suráfrica (10%), lo sigue Brasil con un 7% de docentes que sienten mucho estrés por modificar las clases para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Sudáfrica también presenta el porcentaje más alto de rectores que dicen sentir mucho estrés por velar por los estudiantes con necesidades educativas especiales (19%), le sigue Colombia (15%), cuyo promedio es superior al de los países latinoamericanos (9%) y al de la OCDE (7%).

Figura 24

Porcentaje de docentes y rectores para los que modificar las clases y velar con necesidades educativas especiales es un factor de estrés, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia, LATAM y OCDE



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).



2.4

El tiempo para el trabajo, para la enseñanza y para la vida personal



Estudios realizados en Latinoamérica demuestran que la falta de tiempo que tienen los docentes dentro de una jornada laboral para diferentes tareas como la planificación de clases y evaluación, están relacionadas con su insatisfacción laboral (Cabezas, *et al.* 2017).

Así mismo, las modalidades, los términos de contratación y las horas de dedicación al trabajo son aspectos clave que podrían influir en la motivación por ejercer la profesión y permanecer en ella (Watt y Richardson, 2008).

TALIS 2018 indagó por las condiciones laborales en términos de horas de trabajo y encontró que el 82% de los docentes y el 94% de los rectores están empleados a tiempo completo¹³, es decir, que laboran más de 36 horas a la semana (Figura 25).

¹³ Para efectos de TALIS, un docente o rector que está empleado al menos por el 90% del número de horas laborales normales o estatutarias (40 horas), es decir más de 36 horas se clasifica como docente de tiempo completo. Los que están empleados menos del 90% del número de horas laborales normales o estatutarias (40 horas) se clasifican como de medio tiempo.

Estos resultados son generalizados para la mayoría de las desagregaciones, aunque se destaca un mayor porcentaje de docentes y rectores que están empleados a tiempo completo entre quienes tienen un mayor nivel educativo alcanzado (100% tanto en docentes como en rectores que cuentan con doctorado) y quienes tienen más de 5 años de experiencia (85% de los rectores y 99% de los docentes).

Complementario a la información sobre la vinculación de tiempo completo y de medio tiempo, tanto de los docentes como de los rectores, es importante observar la información relacionada con las horas que dedican los docentes a la enseñanza y, en general, a labores relacionadas con su quehacer.

En Colombia, la normatividad establece que los docentes y rectores de los establecimientos educativos estatales deben dedicar el tiempo de su jornada laboral al desarrollo de las funciones propias de sus cargos con una dedicación mínima de ocho (8) horas diarias, es decir, 40 horas a la semana.



Figura 25

Porcentaje de docentes y rectores con relación a su situación laboral actual en términos de horas de trabajo como docente y rector, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



Nota 1. La categoría "otros" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.

Nota 2. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.

Nota 3. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.

* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

De acuerdo con el Decreto 1850 de 2002, durante el tiempo comprendido como la jornada laboral de los docentes se debe atender la asignación académica, así como:

la ejecución de actividades curriculares complementarias tales como la administración del proceso educativo; la preparación de su tarea académica; la evaluación, la calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos; las reuniones de docentes generales o por área; la dirección de grupo y servicio de orientación estudiantil; la atención de la comunidad, en especial de los padres de familia; las actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional; la realización de otras actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa e indirectamente en la educación; actividades de investigación y actualización pedagógica relacionadas con el proyecto educativo institucional; y actividades de planeación y evaluación institucional (Artículo 9).

Cuando TALIS 2018 indagó por el tiempo que dedican los docentes a labores relacionadas con su trabajo, se enfocó en dos aspectos principales: el tiempo para el trabajo en general y el tiempo para la enseñanza.

Comparación internacional

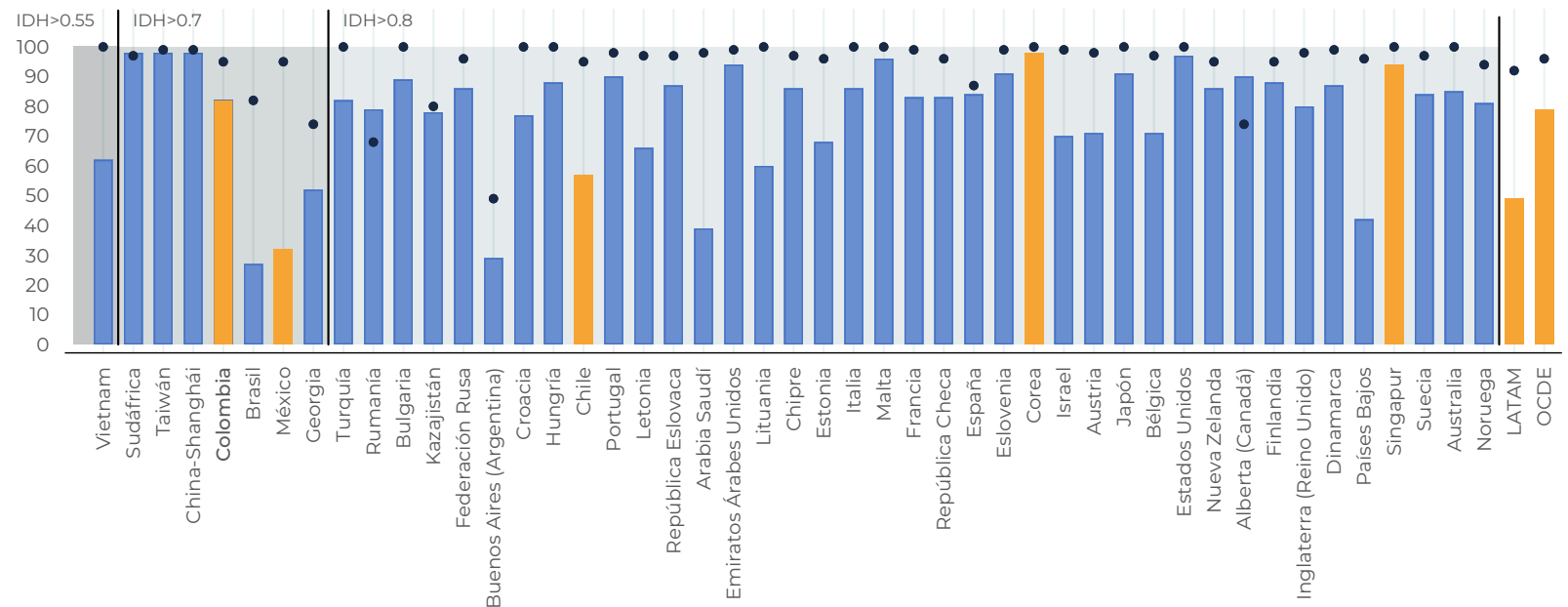


En contraste con los demás países participantes de Latinoamérica, Colombia es el que presenta la mayor proporción de docentes empleados de tiempo completo con un 82%, lo cual supera, con una diferencia significativa, el promedio de países latinoamericanos (49%).

Respecto a los rectores, Colombia presenta resultados similares a los de Chile y México, con 95% para los tres países, y es superior al promedio de países latinoamericanos (92%).

Por otro lado, llama la atención que en Colombia el porcentaje de docentes empleados a tiempo completo es similar al de la OCDE (79%). Así mismo, los países con IDH muy alto y desempeño destacado en PISA 2018, como Corea y Singapur, se encuentran entre los países con mayores proporciones de docentes (Corea 98% y Singapur 94%) y rectores (Corea 100% y Singapur 100%) empleados a tiempo completo.

Figura 26
Porcentaje de docentes y rectores empleados a tiempo completo, según IDH



Nota. Los países resaltados en naranja corresponden a los que se mencionan en el texto.

■ Docentes ● Rectores



El tiempo de trabajo general hace referencia a las tareas relacionadas con el trabajo docente, es decir, el tiempo que un docente dedicó a la enseñanza, a la planificación de clases, a la calificación, a la colaboración con otros docentes, a la participación en reuniones de trabajo y a otras tareas laborales de su quehacer en el establecimiento educativo. Mientras que el tiempo para la enseñanza es el tiempo dedicado a la preparación, calificación, desarrollo profesional, entre otros.

Según los resultados presentados por TALIS 2018, durante la semana laboral más reciente a la aplicación de la encuesta, casi la mitad de los docentes colombianos dedicaban más de 40 horas semanales a labores relacionadas con su trabajo. Se destaca el rango de 41 a 60 horas que concentra el 38% de docentes que dedica estas horas semanales al trabajo en el establecimiento educativo (Figura 27).

Las docentes mujeres se destacan por dedicar más de 40 horas a labores de trabajo en general que los docentes hombres (53% versus 39%, respectivamente), con una diferencia significativa. También, resulta interesante observar que entre menor sea el tamaño del establecimiento, tiende a ser mayor la dedicación horaria a labores relacionadas con el trabajo del docente.

A su vez, los docentes de establecimientos educativos privados tienen una mayor proporción de docentes que dedican más de 60 horas al trabajo en general, en comparación con los docentes de establecimientos oficiales (13% versus 7%, respectivamente).

En cuanto a la dedicación horaria de los docentes, específicamente para la enseñanza en el establecimiento educativo, la mayor proporción de docentes dedican menos de 40 horas semanales a labores de enseñanza, dados los resultados de los rangos entre 0 a 20 horas (13%) y 21 a 40 horas (81%). Es decir que tan solo el 6% de los docentes en Colombia dedica más de 40 horas a labores de enseñanza.

Los resultados muestran que los docentes que trabajan en el sector privado dedican mayor tiempo de trabajo a la enseñanza, entre 41 y 60 horas (11%), con una diferencia significativa respecto a los docentes de establecimientos educativos públicos (3%). Así mismo, se destacan los docentes de establecimientos en los que más del 10% de estudiantes presenta necesidades educativas especiales, dado que dedican más tiempo de enseñanza, entre las 41 y 60 horas, con respecto a los que tienen menos del 10% de estudiantes con estas necesidades (8% versus 5%, respectivamente).

Al pensar en la dedicación laboral de las mujeres docentes es importante tener en cuenta que, de acuerdo con la información producida por la Cuenta Satélite sobre Economía del Cuidado producida por el DANE, en promedio, las mujeres colombianas dedican más del doble del tiempo que los hombres al trabajo doméstico y de cuidado no remunerado del hogar y la comunidad. Teniendo en cuenta lo anterior, cabe analizar el apoyo que las mujeres docentes y rectoras podrían requerir de las políticas públicas de bienestar docente, teniendo en cuenta la perspectiva de género¹⁴.

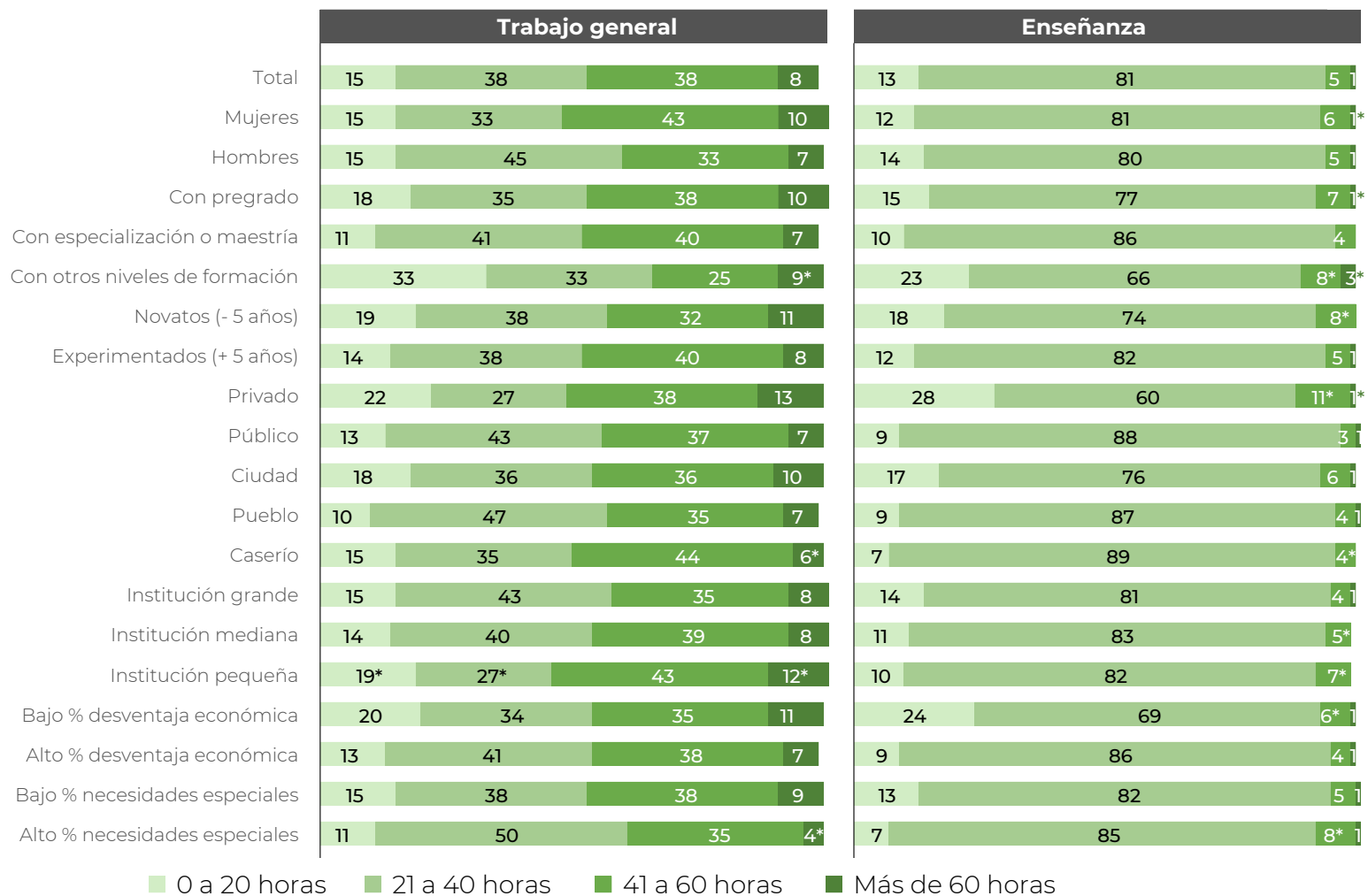


¹⁴<https://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2020/01/tiempo-de-cuidados-las-cifras-de-la-desigualdad>



Figura 27

Dedicación horaria relacionada con el trabajo y la enseñanza de los docentes (porcentajes), de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia docentes



Según los resultados del *Global Teacher Status Index 2018* de la Fundación Varkey, mientras que el público en general considera que los docentes en Colombia trabajan un poco más de 36 horas a la semana, los docentes encuestados informan que trabajan 44 horas a la semana, es decir, 8 horas más. Los maestros de Nueva Zelanda son los que trabajan más tiempo con más de 52 horas a la semana.



Nota 1. La categoría "otros" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.
 Nota 2. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.
 Nota 3. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.
 * Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Comparación internacional



La Figura 28 presenta las horas promedio que los países participantes en TALIS dedican al trabajo en general y específicamente a la enseñanza. El resultado de Colombia concuerda con las horas definidas para el país, es decir, que, en promedio, los docentes dedican a labores de su trabajo 40 horas semanales. Este valor es muy similar al de países con IDH muy alto como Noruega, Emiratos Árabes Unidos y Portugal, los cuales también dedican 40 horas en promedio a labores del trabajo en general.

Por su parte, en Colombia, los docentes dedican en promedio 27 horas semanales a la enseñanza, como parte de las horas laborales en general, lo que lo ubica en el cuarto puesto con más dedicación a la enseñanza, después de Chile, Estados Unidos y Alberta-Canadá, en este orden y con mínimas diferencias.

Llama la atención Singapur, país que presenta un IDH muy alto y un destacado desempeño en PISA 2018 y para el cual los docentes expresaron dedicar en promedio 46 horas al trabajo en general, sin embargo, dedican 18 horas promedio a la enseñanza, un resultado significativamente menor al de Colombia.

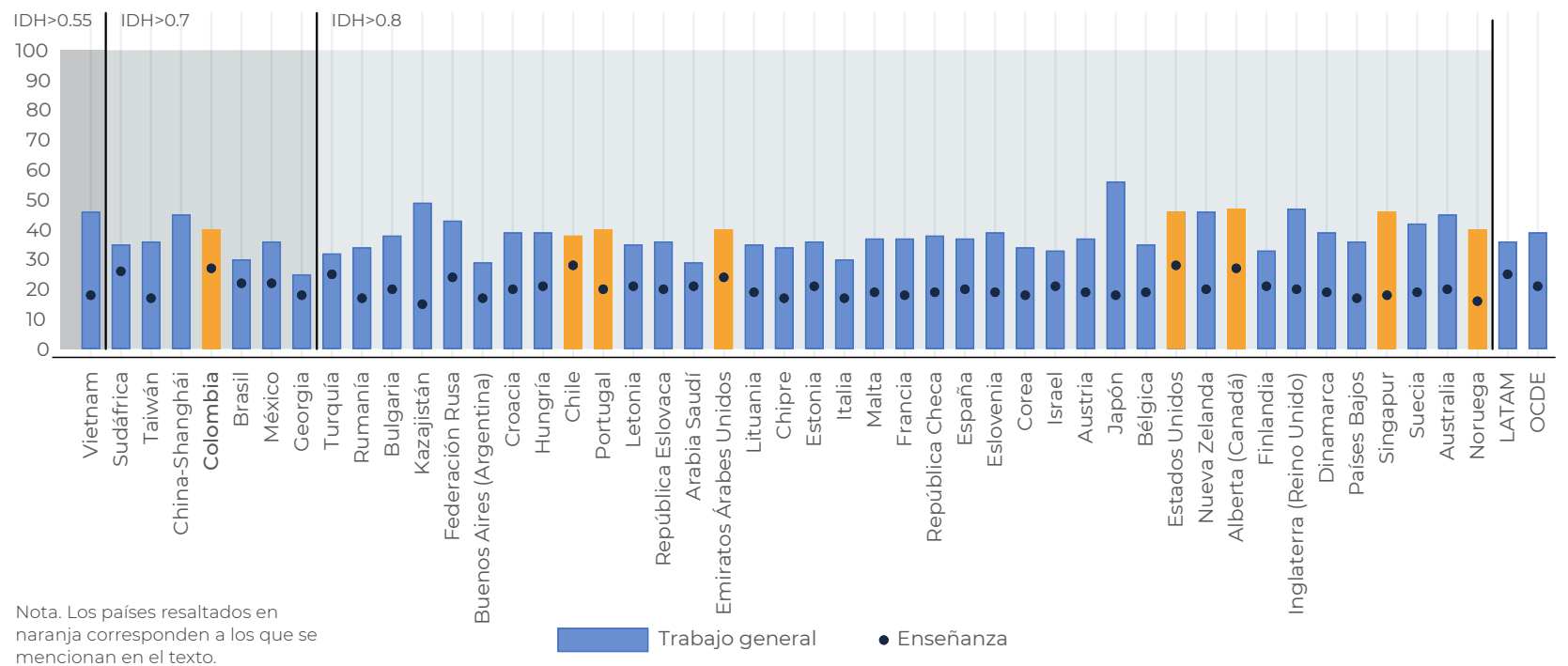
Es importante tener en cuenta que la cantidad de tiempo que dedican los docentes a tareas relacionadas con su labor y, en especial, a la enseñanza podría estar relacionada con el modelo pedagógico y de enseñanza de cada país o economía.

De acuerdo con el principio “enseñar menos y aprender más”, en Singapur, las escuelas tienen autonomía para desarrollar sus propios enfoques pedagógicos, así los maestros pueden usar el tiempo libre para personalizar las lecciones, desarrollar contenidos y materiales de instrucción y usar una gama más amplia de modelos pedagógicos y de evaluación que se

adaptan mejor a las fortalezas, intereses y necesidades de sus estudiantes (Low, Goodwin, y Snyder, 2017).

Por ende, estos docentes enseñan directamente a los estudiantes durante relativamente menos horas a la semana que otros países, dado que sus horas de trabajo se utilizan de manera diferente.

Figura 28
Dedicación horaria relacionada con el trabajo y la enseñanza de los docentes (horas promedio)





Además del tiempo dedicado al trabajo en general y a la enseñanza, TALIS 2018 incluyó preguntas para los docentes sobre en qué medida el trabajo les permite dedicar tiempo a sus vidas personales. Se encontró que el 2% de los docentes expresó que el trabajo no les permite dedicar nada de tiempo a sus vidas personales, el 11% poco, el 53% algo y el 34% mucho (Figura 29). Así, se observa que los docentes que consideran que su trabajo permite dedicar mucho tiempo a aspectos de la vida personal no supera la mitad de los docentes colombianos.

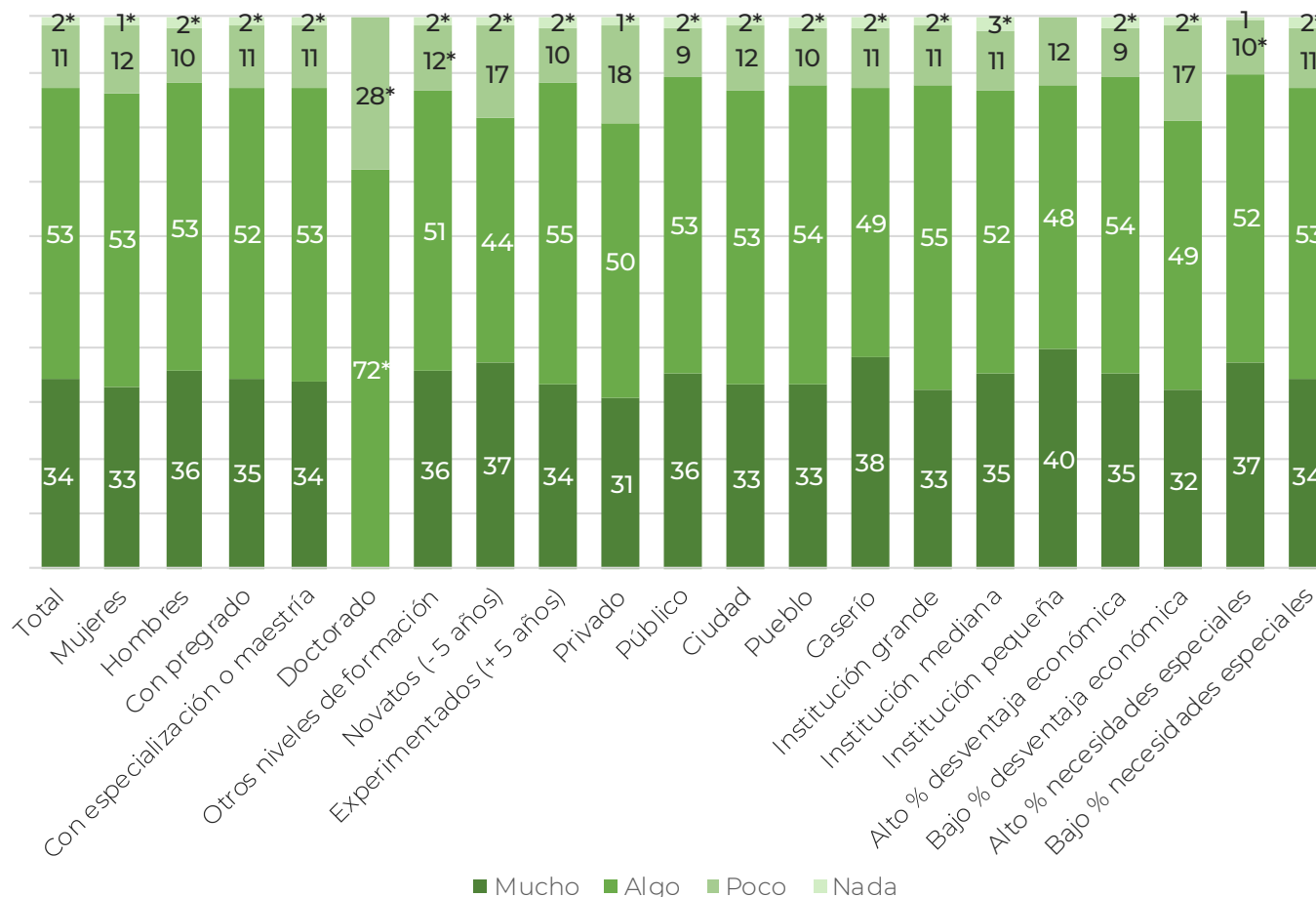
Al observar las desagregaciones expuestas en la Figura 29, se encuentra que existe una diferencia significativa entre los docentes del sector privado (18%) y público (9%) que dicen tener poco tiempo para dedicar a su vida personal a causa de la labor como docente.

De la misma manera sucede con el tiempo de experiencia laboral, dado que los docentes con menos de 5 años de experiencia (17%) superan al porcentaje de docentes con más de 5 años de experiencia (10%) que manifestaron tener poco tiempo para su vida personal.

Llama la atención que la mayor proporción de docentes que expresan que su trabajo les permite tener mucho tiempo para dedicar a su vida personal son los de establecimientos educativos pequeños, en términos de menor cantidad de estudiantes. Este mismo grupo, a su vez, es el que reportó presentar menores niveles de estrés.

Figura 29

Porcentaje de docentes a los que el trabajo les permite dedicar tiempo a sus vidas personales, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Nota 1. La categoría "otros" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.

Nota 2. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.

Nota 3. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.

Comparación internacional



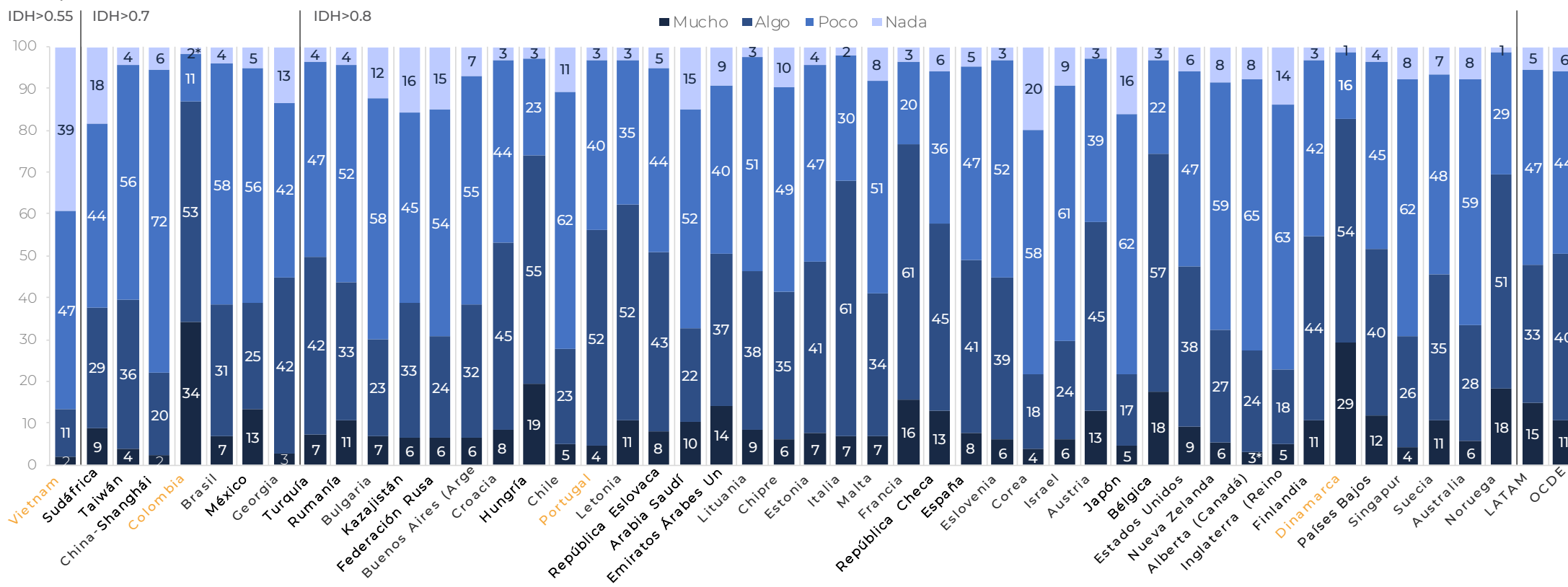
En la Figura 30, se puede observar que Colombia es el país, de los participantes en el estudio, con la mayor proporción de docentes que dicen que su trabajo les permite tener mucho tiempo para dedicar a su vida personal (34%). En contraste, los resultados de Colombia

en la categoría "algo" (53%) son similares a los expuestos por los docentes de Dinamarca (54%) y Portugal (52%).

Cabe resaltar que el porcentaje de docentes que expresan no tener nada de tiempo para dedicar a su

vida personal debido a su trabajo es mínimo en cada uno de los países. La excepción es Vietnam, el único país participante en TALIS con IDH medio y que se encuentra entre los primeros 15 lugares en la prueba de lectura en PISA, en donde el 39% de los docentes expresaron no tener nada de tiempo para su vida personal debido a su trabajo como docentes.

Figura 30
Porcentaje de docentes a los que el trabajo les permite dedicar tiempo a sus vidas personales, según IDH, comparación entre países



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).
 Nota. Los países resaltados en naranja corresponden a los que se mencionan en el texto.



2.5

La incidencia en las políticas públicas, el apoyo de las autoridades y la capacidad de agencia de los rectores



Otros aspectos relacionados con la satisfacción laboral de los docentes son la percepción de incidencia en la construcción de la política pública educativa y la valoración de las opiniones de los docentes por parte de quienes realizan las políticas públicas.

En el caso de los rectores, es de gran importancia la percepción sobre su capacidad de agencia¹¹ en las decisiones relevantes para su trabajo, así como el apoyo de las autoridades locales para su labor.

Estudios internacionales promueven la expansión del rol docente más allá de sus responsabilidades en el aula y pretenden motivarlos a participar activamente en las discusiones y decisiones locales y nacionales sobre políticas y prácticas educativas.



La participación de los docentes en el desarrollo e implementación de reformas educativas es crucial. Transformaciones en la política educativa requieren que los responsables del cambio comuniquen bien sus objetivos e involucren a las partes interesadas, así pues, los docentes contribuyen como arquitectos del cambio y no únicamente como implementadores (UNESCO, 2018).

¹¹ La capacidad de agencia se define, desde la economía, como la capacidad de actuar en función de lo que una persona valora y tiene razones para valorar.



Por consiguiente, se hace énfasis en que los docentes deberían ser hábiles en los procesos de diálogo social y político, así, se destacan iniciativas de desarrollo profesional que incluyen la formación de los docentes para su participación en grupos de educación nacional y regional (UNESCO, 2018).

Sobre la posibilidad de incidir en las políticas públicas, las opiniones de los docentes están divididas, pues el 50% de los docentes que contestaron la encuesta considera que no puede incidir, mientras que el 50% considera que sí (Figura 31).

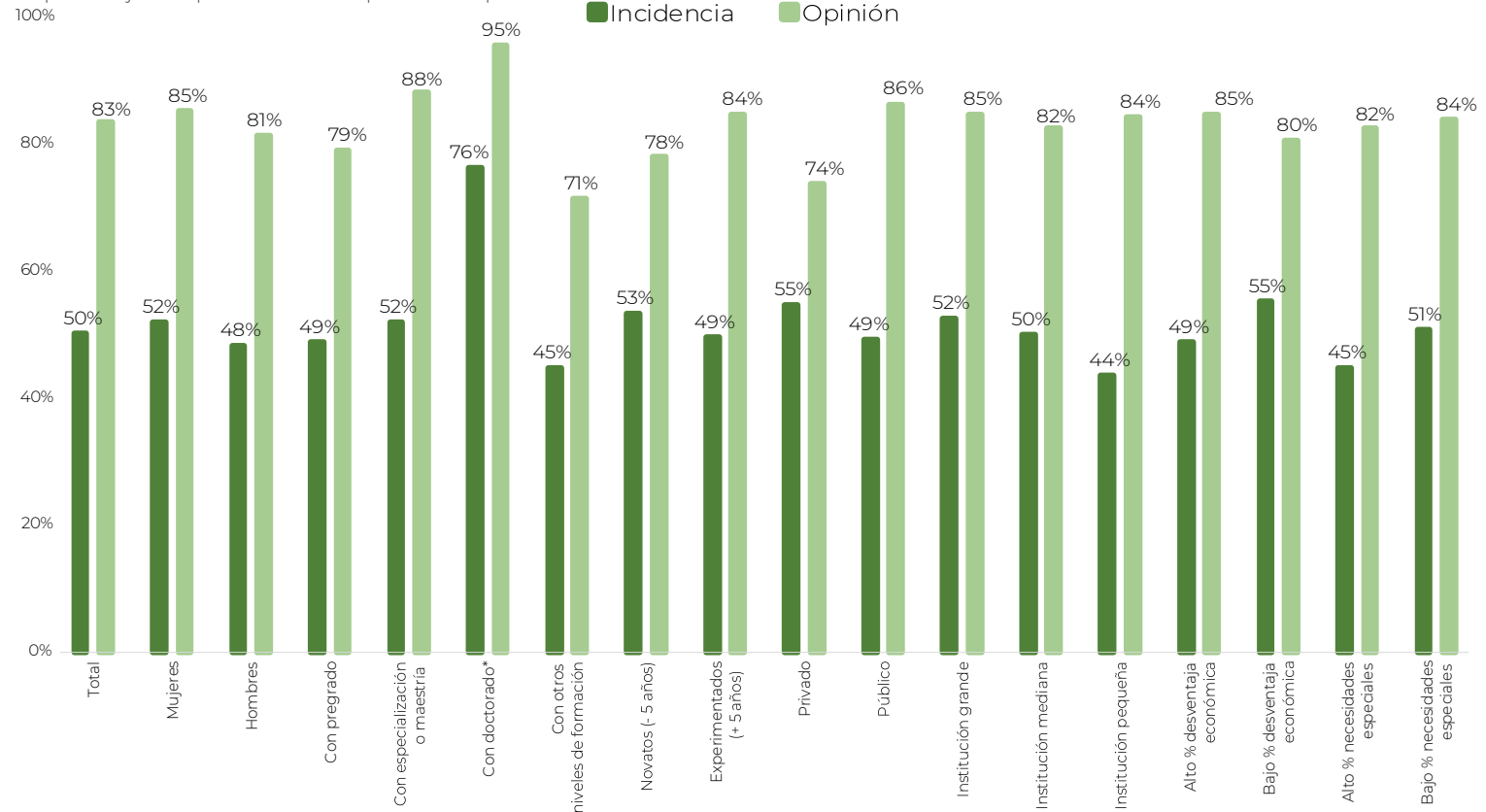
Al desagregar estos resultados, se observa que la única diferencia importante se da en los docentes cuyo mayor nivel educativo alcanzado es el doctorado, pues el 76% de estos considera que los docentes no pueden incidir en la política pública (Figura 31).

Así mismo, el 83% de los docentes considera que las opiniones de los docentes no son valoradas por quienes elaboran las políticas públicas (Figura 31), presentando una diferencia significativa con los que están de acuerdo con que las opiniones de los docentes son valoradas (17%).

Figura 31

Porcentaje de docentes que están en desacuerdo con que pueden incidir en la política educativa del país y con que sus opiniones son valoradas por quienes hacen las políticas públicas, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia

* Los porcentajes de opinión deben interpretarse con precaución.



** Los porcentajes de incidencia deben interpretarse con precaución.

***Los porcentajes deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Nota 1. La categoría "otros" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.

Nota 2. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.

Nota 3. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.

Nota 4. La categoría en desacuerdo hacen referencia al hecho de haber contestado estar "en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo".

Comparación internacional



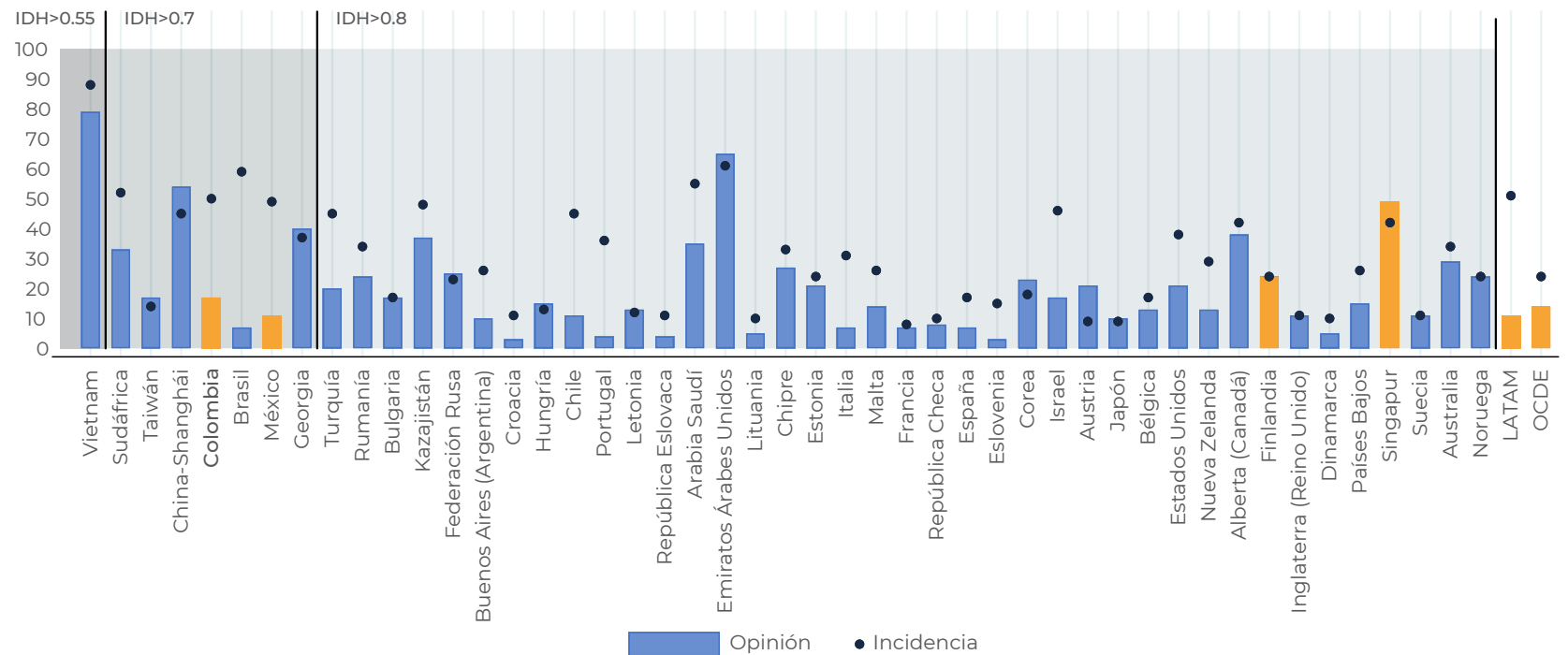
Brasil es el país en el que un mayor porcentaje de docentes considera que puede incidir en política pública (59%), le siguen Colombia (50%) y México (49%), con porcentajes similares al promedio de Latinoamérica (51%). Todos estos países superan al promedio de los países que forman parte de la OCDE (24%).

Entre los países de Latinoamérica, Colombia presenta el porcentaje más alto de docentes que consideran que sus opiniones son valoradas por quienes hacen la política educativa (17%) y supera al promedio de los países de la región (11%) y al promedio de países que pertenecen a la OCDE (14%).

En comparación con Colombia, Singapur y Finlandia tienen un porcentaje menor de docentes que manifiestan que pueden incidir en las políticas públicas (42% Singapur y 24% Finlandia), pero hay un mayor porcentaje de docentes que siente que sus opiniones son valoradas por los que hacen la política pública en sus países (49% Singapur y 24% Finlandia). Vietnam es el país en donde hay un mayor porcentaje de docentes que consideran que tienen incidencia (88%) y que hay valoración (79%) de sus opiniones (Figura 32).

Figura 32

Porcentaje de docentes que están **de acuerdo** con que los docentes **pueden incidir** en la política educativa del país y con que las opiniones de los docentes **son valoradas** por quienes hacen las políticas públicas. Comparación entre países que participaron en TALIS, según IDH



Nota 1. La categoría de acuerdo hace referencia al hecho de haber contestado estar "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo".

Nota 2. Los países resaltados en naranja corresponden a los que se mencionan en el texto.



Respecto al apoyo percibido de las autoridades locales, municipales, regionales, departamentales o nacionales para el desarrollo de su labor, los resultados de TALIS 2018 indican que el 94% de los rectores expresó la necesidad de requerir más apoyo (Figura 33).

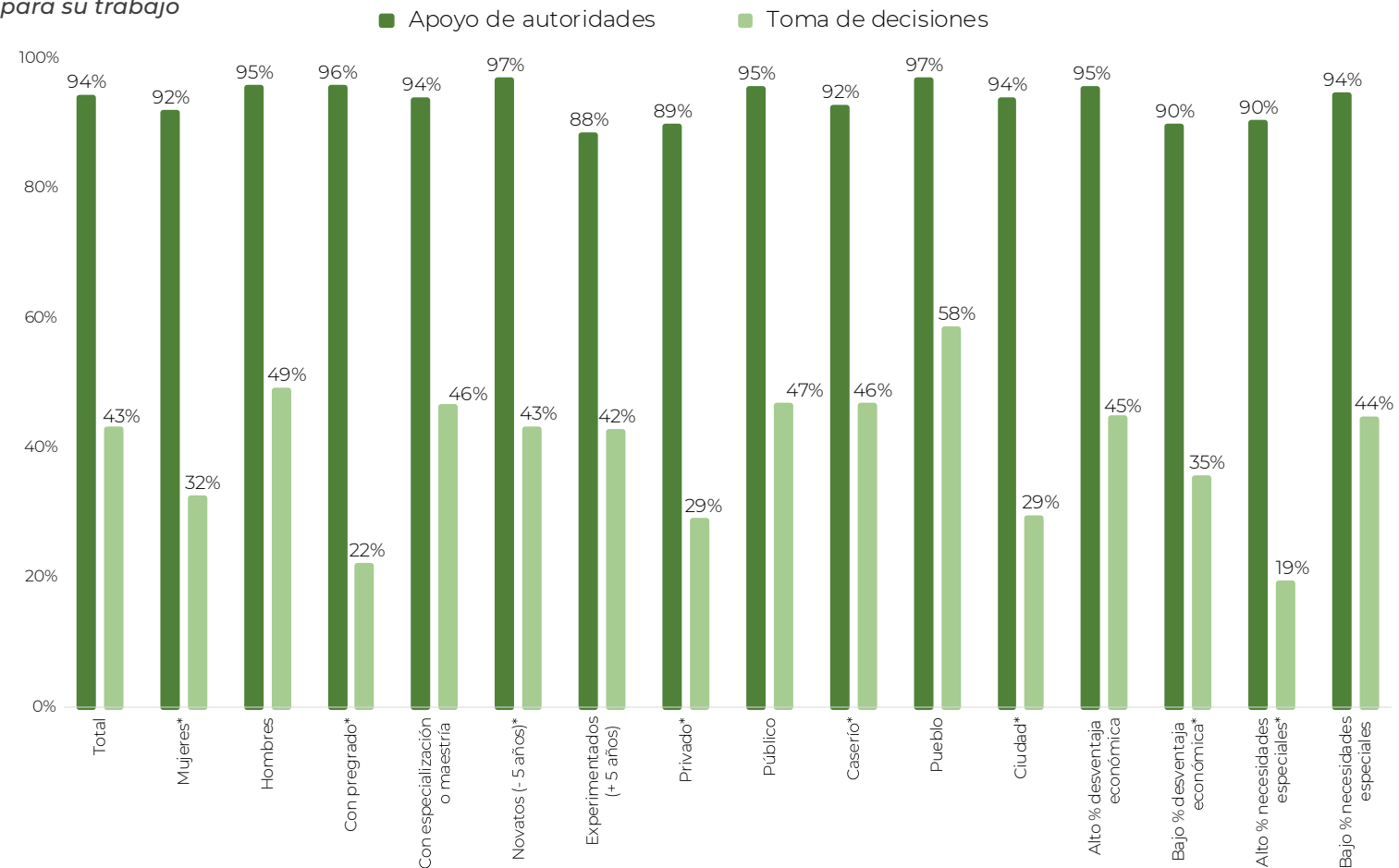
Al desagregar los resultados, llama la atención que el mayor porcentaje de rectores que manifiestan dicha necesidad son los que tienen más de 5 años en su quehacer, mientras que el menor porcentaje de esta respuesta está en los rectores que llevan menos de 5 años ejerciendo ese rol. También, expresaron mayor necesidad de apoyo los rectores que trabajan en instituciones educativas de carácter oficial.

Sobre la capacidad de agencia de los rectores, el 43% de los rectores considera que no puede incidir en las decisiones relevantes para su trabajo, en contraste con el 57% que considera lo contrario.

Entre quienes tienen una menor percepción de no poder incidir en las decisiones relevantes para su trabajo, se encuentran los rectores de establecimientos educativos que cuentan con más del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales (19%), quienes tienen como mayor nivel educativo alcanzado el pregrado universitario (32%) y las mujeres rectoras (68%).

Figura 33

Porcentaje de rectores que **necesitan más apoyo** de las autoridades y **no pueden influir** en las decisiones que son relevantes para su trabajo



* Los porcentajes de opinión deben interpretarse con precaución.

** Los porcentajes de incidencia deben interpretarse con precaución.

*** Los porcentajes de opinión e incidencia deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Nota 1. La categoría "otros" en nivel educativo hace referencia a docentes con educación igual o inferior a técnica profesional o tecnológica.

Nota 2. Las categorías de desventajas económicas hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 30% de estudiantes provenientes de hogares cuyas necesidades básicas o vitales, tales como vivienda adecuada, alimentación o atención médica, no se encuentran satisfechas.

Nota 3. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.

Comparación internacional



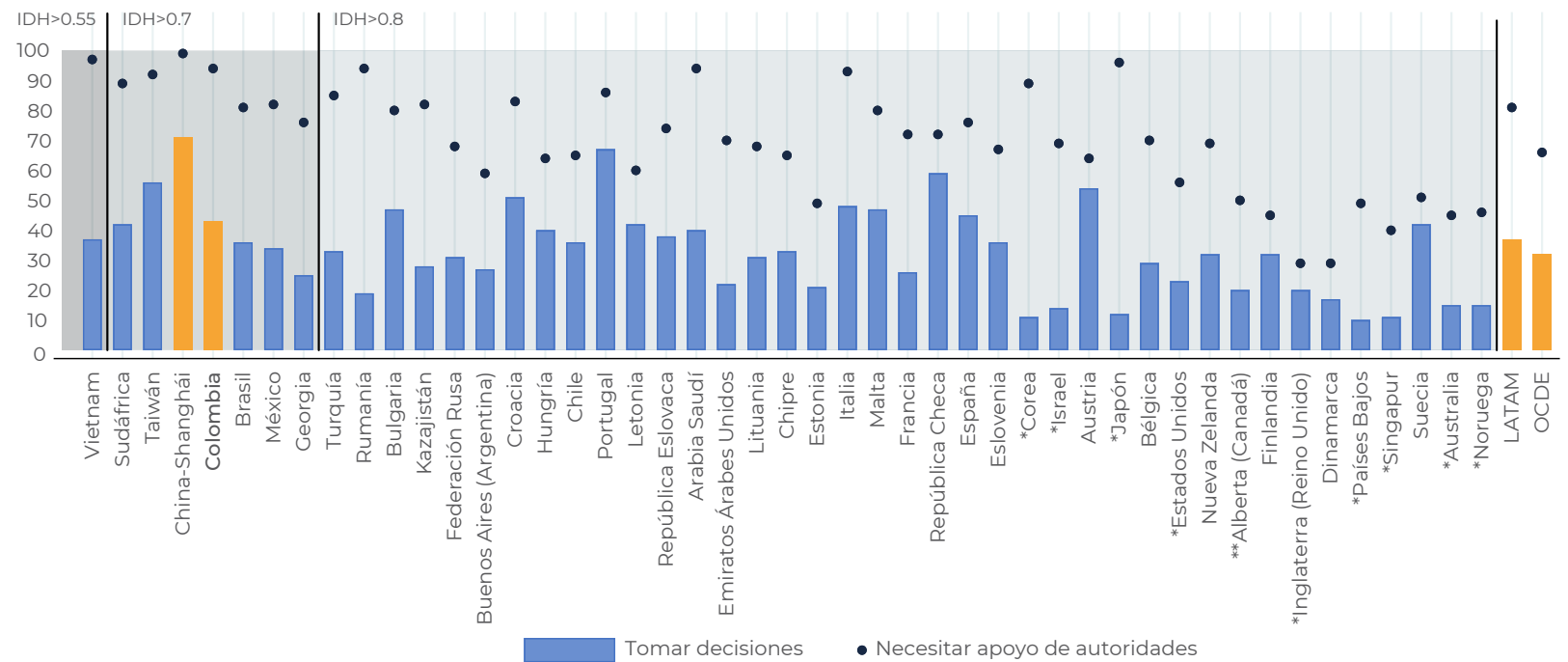
Colombia es el sexto país de los participantes en TALIS y el primero de Latinoamérica en donde los rectores manifestaron que necesitan más apoyo de las autoridades (94% de acuerdo), por encima del promedio de los países pertenecientes a la OCDE (66%) y de Latinoamérica (81%), con diferencias significativas en ambos casos.

En cuanto a la influencia en las decisiones que son relevantes para su trabajo, se evidenció que el 43% de los rectores colombianos perciben no tener dicha influencia, por encima del promedio de países de Latinoamérica (37%) y de los que pertenecen a la OCDE (32%).

Al comparar entre los países de IDH alto y que participaron en TALIS, se destacan Shanghai y Colombia por tener los mayores porcentajes de rectores que necesitan apoyo de las autoridades con un 99% y 94%, respectivamente. Sin embargo, en contraste con los resultados de Colombia acerca de poder influir en decisiones importantes para su trabajo, los rectores de Shanghai manifiestan tener un mayor porcentaje de rectores que perciben tener poca influencia en decisiones (71%).

Figura 34

Porcentaje de rectores que **necesitan más apoyo** de las autoridades y **no pueden influir** en las decisiones que son relevantes para su trabajo, comparación entre países que participaron en TALIS, según IDH



*Los porcentajes de tomar decisiones deben interpretarse con precaución.
 ** Los porcentajes de necesitar apoyo de autoridades y de tomar decisiones deben interpretarse con precaución debido a que el error de muestreo se

encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).
 Nota. Los países resaltados en naranja corresponden a los que se mencionan en el texto.



2.6

Conclusiones del capítulo



A lo largo de este capítulo, se examinaron distintos aspectos relacionados con la satisfacción laboral de los docentes y rectores tales como: la valoración social por la profesión docente; la satisfacción con los salarios que ganan; los temas relacionados con el tiempo de trabajo; el estrés laboral y sus causas; el tiempo dedicado al trabajo; el reconocimiento percibido por los docentes en el marco de la construcción de las políticas públicas que les afectan; el apoyo que reciben de las autoridades competentes y su capacidad de agencia.

Entre los resultados se puede resaltar que, si bien los docentes y los rectores coinciden en que la valoración social del quehacer docente es insuficiente, no piensan en abandonar su labor en el corto plazo. Además, se sienten satisfechos con su trabajo, pese a considerar que sus opiniones no son valoradas por quienes hacen las políticas públicas, requerir más apoyo por parte de las autoridades locales y encontrarse insatisfechos con sus salarios, en el caso de los docentes.

Es importante resaltar que, de acuerdo con los resultados de TALIS, el 91% de los docentes y el 90% de rectores en Colombia expresaron no arrepentirse por haber decidido dedicarse a la profesión docente.

Surgen temas que llaman la atención para profundizar en el análisis, por ejemplo, la mirada de género al considerar las políticas de bienestar docente, teniendo en cuenta las horas de trabajo de las mujeres que pertenecen al magisterio y, que además de su tiempo de dedicación al trabajo, destinan, probablemente, tiempo adicional para el trabajo no remunerado de cuidado en sus hogares.

Así mismo, el cierre de colegios y los cambios en la prestación del servicio educativo, generados por la COVID-19, parecen requerir, como afirman Reimers y Schleicher (2020), “mayor flexibilidad para la organización del trabajo de los maestros y para que los maestros ajusten el equilibrio entre los servicios educativos, el apoyo social, la colaboración



profesional de los maestros y el trabajo con las familias” (p.13). Lo anterior, implica repensar el tiempo escolar, a partir del contexto actual.

Por otro lado, el tema de la enseñanza a población con necesidades educativas especiales que puede ser una fuente de satisfacción no monetaria para algunos docentes, pero que requiere mayor apoyo y recursos financieros.

Como ya se ha mencionado, los aspectos relacionados con la motivación y satisfacción docente son de mayor importancia, pues existe evidencia de que la motivación y la satisfacción laboral de los docentes tiene un impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados de PISA 2018, los estudiantes de docentes satisfechos con su trabajo obtienen una puntuación promedio más alta en algunas competencias evaluadas, con respecto a los estudiantes de docentes menos satisfechos laboralmente (Mostafa y Pál, 2018).

Así mismo, la mejora de los aspectos relacionados con la satisfacción docente pueden incidir de manera importante en atraer a personas de altos estándares académicos a la profesión docente, reto clave que enfrenta el sistema educativo colombiano en la actualidad. Que evidencian algunos estudios como el de Barón *et al.* (2014), en el que se utilizaron los resultados de las pruebas *Saber 11°* para comparar los resultados obtenidos en matemáticas y lenguaje entre quienes, posterior a la educación media, seleccionaron programas de educación terciaria relacionados con la docencia y quienes no. Dichos autores observaron que una persona con resultados bajos en Saber 11 tiene una mayor probabilidad de estudiar y de graduarse en Educación que en otras áreas de conocimiento.

En el mismo sentido, en el *Informe Nacional de Resultados del Examen Saber Pro 2018* se evidencia que los estudiantes de educación superior pertenecientes al Núcleo Básico de Conocimiento¹⁵ (NBC) de Educación, obtuvieron un promedio del puntaje global inferior al de los demás NBC con mayor cantidad de evaluados en Colombia (Icfes, 2019).

¹⁵ Es la clasificación de un área del conocimiento en sus campos, disciplinas o profesiones esenciales. Todos los programas de educación superior que se registran ante el Ministerio de Educación Nacional en Colombia ingresan al Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), cuya información es pública. Allí se registra información básica del programa y se asocia a un Área de Conocimiento y un Núcleo Básico del Conocimiento. Ver <https://www.icfes.gov.co/nl/resultados-saber-pro>

Lo anterior construye un círculo vicioso en el que la carrera docente no atrae a quienes obtienen resultados más altos y, a su vez, la “calidad” del docente constituye un determinante del rendimiento académico de los estudiantes.

El país ha avanzado en el desarrollo de iniciativas para atraer a la docencia recursos humanos con alta calidad, mediante iniciativas como el *Banco de la Excelencia*, que pretende realizar la selección de docentes con base en criterios de excelencia y méritos¹⁶, y la política de bienestar que busca mejorar las condiciones del ejercicio docente y su calidad de vida.

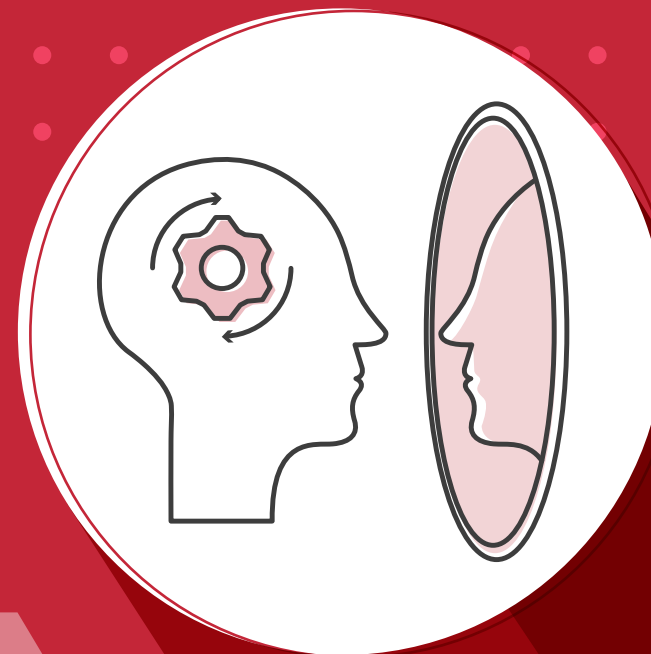
Cabe evaluar si estas y otras estrategias e incentivos, como el del ingreso y los ascensos en la carrera docente, en función de las evaluaciones, establecido en el Estatuto de Profesionalización Docente, están logrando los propósitos. Por lo pronto, el siguiente capítulo se enfocará en la información que ofrece TALIS sobre evaluación y realimentación docente.

¹⁶ Ver https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356750.html?_noredirect=1

3.

Evaluación y realimentación docente:

¿cuáles son los
instrumentos más usados
para la evaluación docente?





La evaluación docente ha sido catalogada como un pilar fundamental de un sistema educativo eficaz, lo que ha llevado a diferentes países a adoptar diversas formas de evaluar el desempeño docente (OCDE, 2020a; Isoré, 2009).

Desde una perspectiva de mejora continua, la evaluación docente se entiende como una herramienta para fortalecer las habilidades de los docentes. Lo anterior se sustenta en el marco conceptual de TALIS 2013, en donde se discute la efectividad que tiene la evaluación para apoyar las prácticas efectivas de enseñanza, asociadas al alto desempeño escolar de algunos colegios (Rutkowski *et al.*, 2013).

Los elementos que determinan los diferentes esquemas de evaluación docente se fundamentan en diversos aspectos, entre los que se encuentran los que se observan a continuación y sobre los que TALIS 2018 indagó:

1. **El alcance de la evaluación:** inherente al contexto, la tradición educativa, características propias de la región, el tipo de institución (oficial o privada), la experiencia de los docentes, la periodicidad de las evaluaciones y el hecho de si estas son obligatorias o no.
2. **Los actores que participan en el proceso de evaluación:** se diferencian dos tipos de actores, los evaluadores internos (rectores, miembros del equipo administrativo u otros docentes) y los evaluadores externos (que no están conectados de ninguna manera con los docentes evaluados).
3. **El tipo de instrumento de evaluación:** observaciones en el aula, encuestas sobre enseñanza aplicadas a estudiantes, evaluaciones de conocimientos a docentes y análisis de resultados en las evaluaciones externas aplicadas a los estudiantes.
4. **El uso que se le da a la evaluación (objetivo):**
 - a. **Evaluación formativa:** mejora del desempeño de los docentes, identificando las fortalezas y debilidades en las prácticas de aula.
 - b. **Evaluación sumativa:** cumplimiento de estándares requeridos y prácticas recomendadas para la función docente, la promoción de carrera, recompensas al desempeño (aumento de salario, bonos de reconocimiento) y sanciones para docentes ineficaces.



3.1

El alcance y los actores que participan en la evaluación



En la Figura 35, se presentan algunos resultados que se pueden asociar al alcance de la evaluación y a los actores involucrados en el proceso. Específicamente, se preguntó a los rectores ¿con qué frecuencia las siguientes personas (rector, otros miembros del equipo administrativo, tutores asignados, docentes, individuos o instituciones externos) evalúan, de manera formal, a cada docente de este establecimiento educativo?

Respecto a la periodicidad, los resultados de TALIS 2018 evidencian que, en la mayoría de los casos en los que se llevan a cabo evaluaciones a los docentes, estas se presentan con una periodicidad anual (96%), de lo que se puede inferir que hacen parte del trabajo regular que se lleva a cabo en la institución y no de situaciones especiales, por ejemplo, cuando el docente es objeto de una denuncia de enseñanza inadecuada o un desempeño deficiente (UNESCO, 2007).

Hay que llamar la atención sobre los casos en que los docentes trabajan en una institución en la cual nunca se realiza evaluación, que corresponden al 4%.

El Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de junio 19 de 2002) establece una evaluación de desempeño laboral y de competencias, posterior al periodo de prueba, para las personas seleccionadas para un cargo docente o directivo docente, al terminar el año escolar. Además de dicha evaluación, el decreto establece la evaluación de ingreso, una evaluación anual de desempeño que debe ser realizada por los rectores y una evaluación por competencias, a aplicar por parte de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas para ascenso en el escalafón. Una de las diferencias más importantes del estatuto de 2002 con el de 1979 es que este último no contempla la evaluación docente.





Se evidencia, respecto a actores, que los rectores participan activamente en las evaluaciones que se llevan a cabo cada año a los docentes (el 94% de los docentes trabaja en colegios en donde el rector lleva a cabo evaluación a sus docentes cada año) y que los miembros del equipo administrativo tienen una participación importante en dicha tarea, pues el 64% de los docentes trabaja en una institución que hace evaluaciones anuales por parte del equipo administrativo.

Estos resultados para Colombia no sorprenden, dado que, en torno a las evaluaciones internas, la mayoría de los países destacan la participación del director y de otros miembros del equipo administrativo, y además, porque específicamente en Colombia el Decreto 1278 junio de 2002, establece que las evaluaciones anuales de desempeño las realicen los rectores.

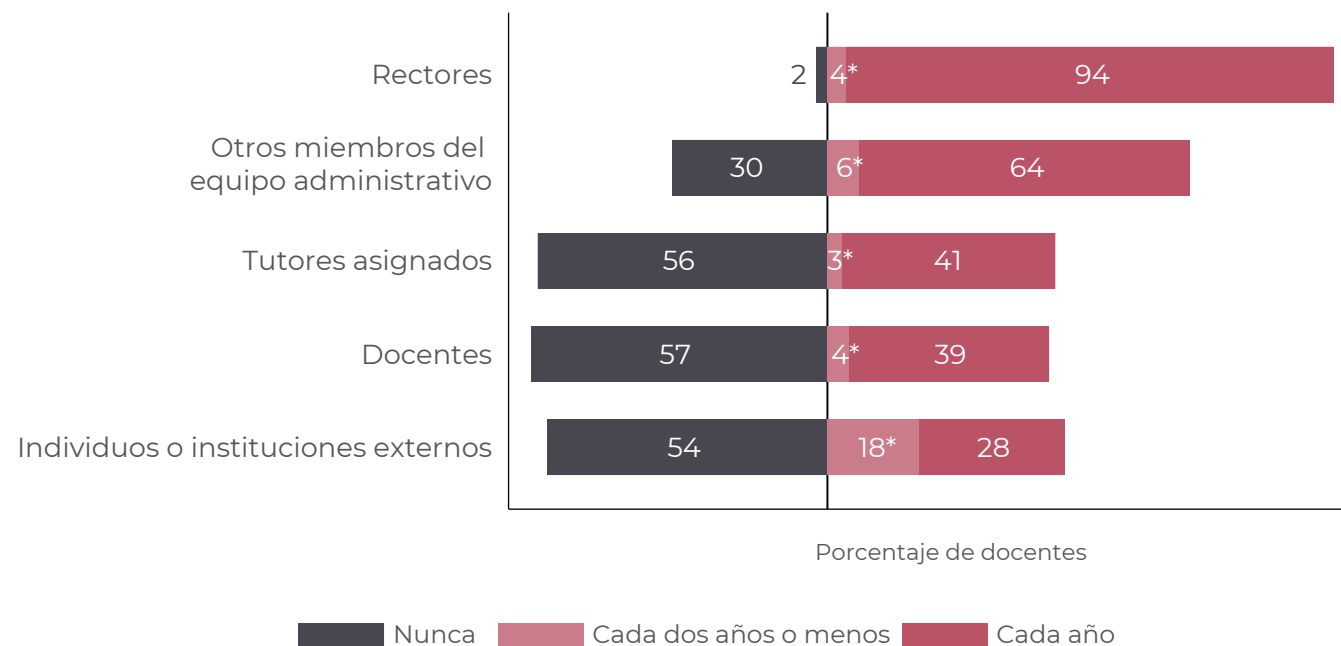
Otro tipo de actores son menos comunes a la hora de llevar a cabo la evaluación docente. El 39% de los docentes trabaja en colegios que implementan una evaluación anual de pares y un 41% recibe evaluaciones de tutores asignados. Estas son alternativas importantes en el marco de la evaluación formativa, dado que docentes experimentados transfieren sus conocimientos a sus colegas (OCDE, 2020a).

Algunos países implementan esquemas que involucran evaluadores externos a la institución y que no están conectados de ninguna manera con los docentes evaluados (Isoré, 2009; Peterson, 2000). En Colombia,

un 28% de los docentes pertenece a instituciones que reportaron llevar a cabo evaluaciones anuales por parte de individuos o instituciones externas. Este resultado puede estar respaldado por el hecho de que la evaluación externa tiende a estar asociada con la progresión profesional de los docentes (Santiago *et al.*, 2009).

En Colombia, esta evaluación se puede equiparar a la que realizan las secretarías de educación con fines de ascensos en el escalafón. En este sentido, muchas evaluaciones no necesariamente se llevan a cabo de manera anual, sino que se realizan cuando se requieren.

Figura 35
Porcentaje de docentes cuyo rector reportó que sus docentes son formalmente evaluados por parte de diferentes actores, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

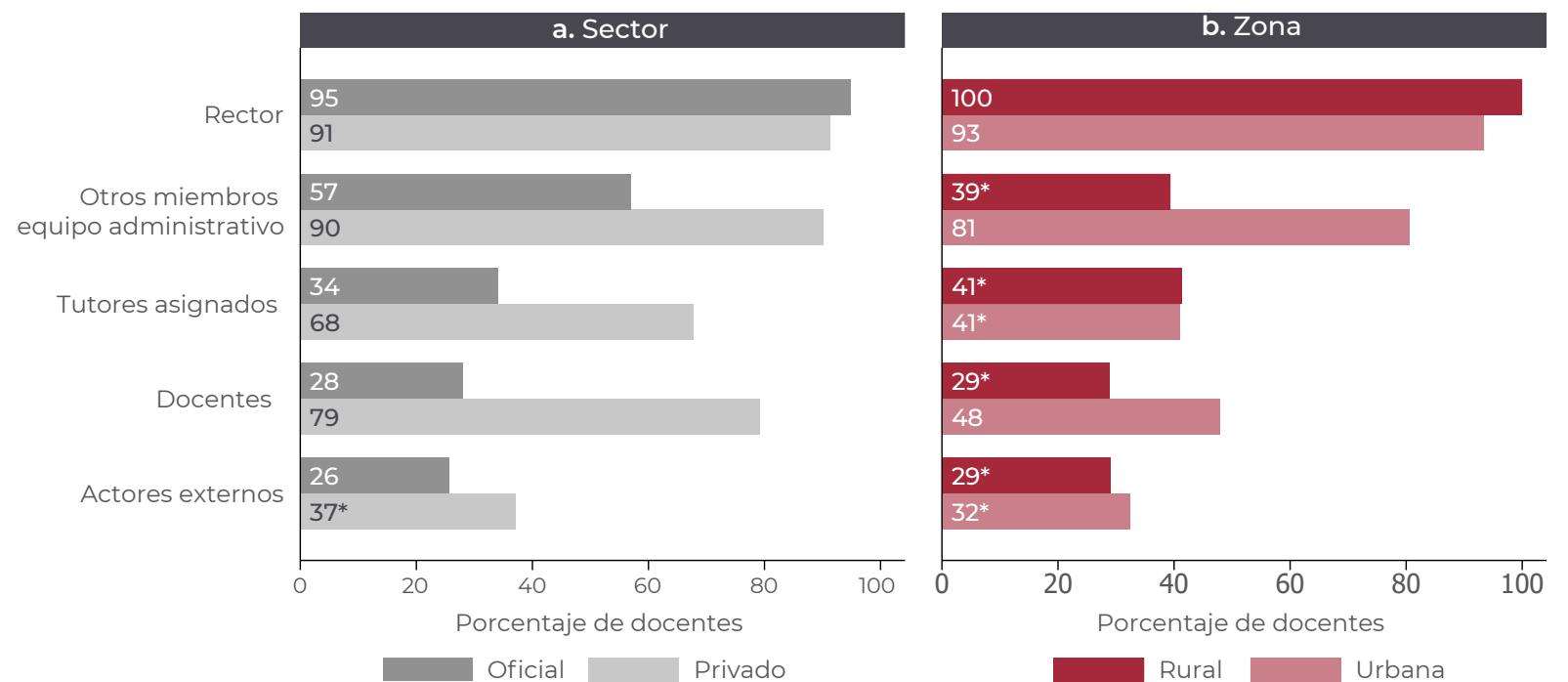


Las respuestas desagregadas por sector y zona de la institución reiteran el papel preponderante de los rectores en la evaluación a docentes, pues, como se observa en la Figura 36, más del 90% de docentes pertenece a una institución en la cual los rectores llevan a cabo evaluaciones anuales.

Considerando el sector, la mayor diferencia entre los establecimientos educativos oficiales y privados se da en la evaluación que llevan a cabo otros docentes de la institución, siendo significativamente mayor el porcentaje de docentes que son evaluados por otros docentes en el sector privado.

Por zona, se evidencia que las mayores diferencias se presentan en el rol correspondiente al de otros miembros del equipo administrativo del establecimiento. Específicamente, entre zona rural y urbana existe una diferencia de 42 puntos porcentuales.

Figura 36
 Porcentaje de docentes cuyo rector reportó que sus docentes son formalmente evaluados cada año por parte de diferentes actores, de acuerdo con los resultados de TALIS 2018 en Colombia



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Comparación internacional



En la Figura 37, se presenta una comparación entre los países que se encuentran en el mismo nivel de desempeño (nivel 2) en los resultados de PISA en Lectura¹⁷ y que tienen un IDH alto (Colombia, México y Brasil) y muy alto (Chile e Italia). También, se presenta información para el promedio de LATAM y OCDE.

En general, los roles que tienen menor participación en la evaluación docente son los docentes y los actores externos; mientras que los rectores y miembros del equipo administrativo tienden a tener una mayor participación.

Italia es el país en donde la evaluación anual de los docentes no es implementada de manera común, pues menos del 50% de los docentes trabaja en una institución en la cual se lleva a cabo una evaluación anual del profesorado y apenas el 6% trabaja en una institución en la cual hay evaluación externa¹⁸.

Por su parte, México resalta como el país que tiene una mayor proporción de docentes (60%) que trabajan en instituciones donde se llevan a cabo evaluaciones por parte de actores externos.

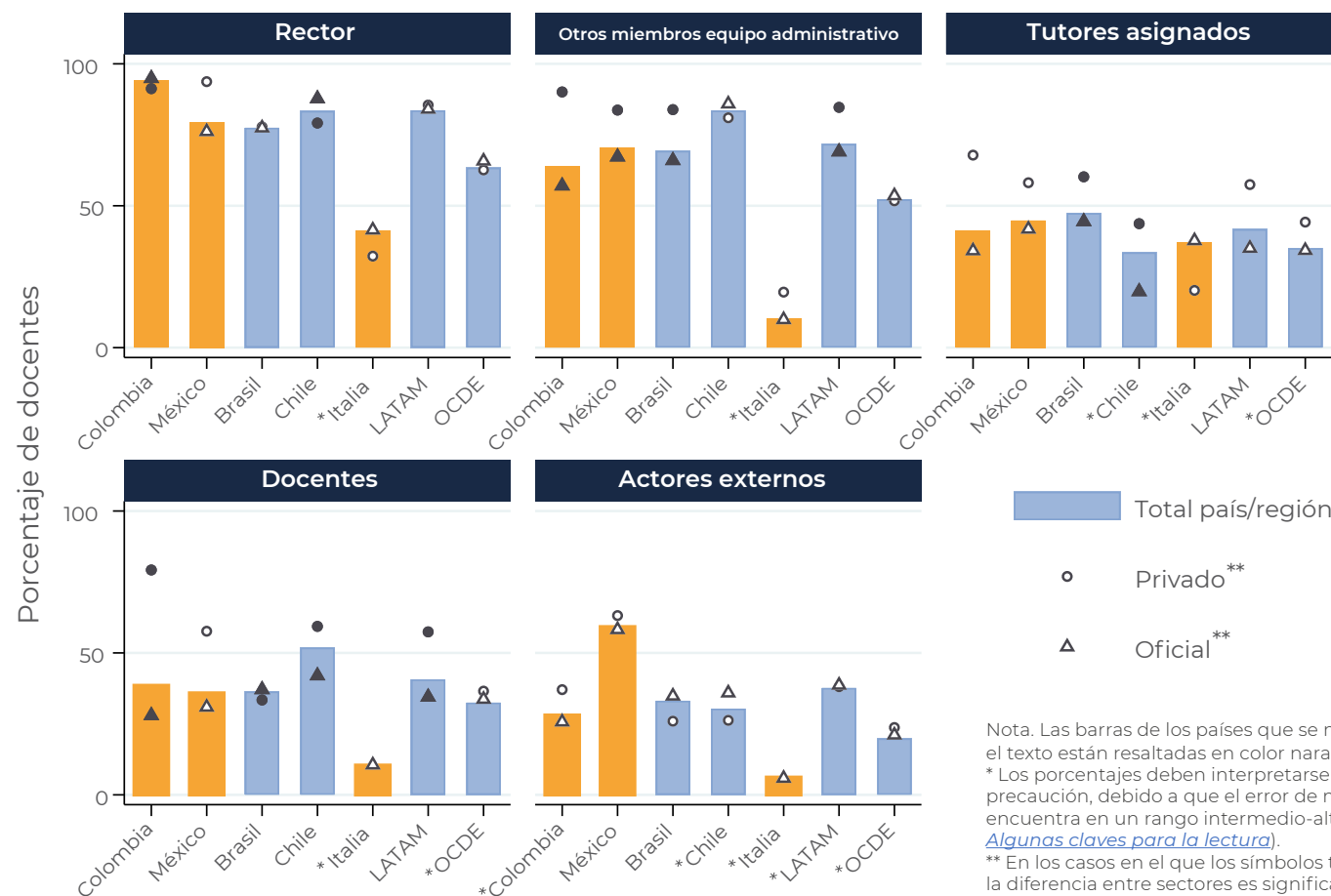
¹⁷ En el nivel 2 se encuentran los países que obtuvieron una puntuación en lectura entre 407.47 puntos y 480.18 puntos. Para más información sobre la comparación entre países y economías según el desempeño en Lectura, consulte el documento PISA 2018: Insights and Interpretations. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

¹⁸ Esto se pudo presentar ya que Italia es un país en el que el marco regulatorio de la evaluación docente todavía es incipiente, en donde la evaluación se lleva a cabo por petición del docente o un comité para la evaluación del servicio docente (De Angelis, Marzano, & Iannotta, 2015).

Al analizar las brechas entre sectores para los países, se observa que, para la mayoría de los roles, Colombia presenta las diferencias más grandes entre el sector

oficial y el privado. Específicamente, cuando se habla de la evaluación entre pares (docentes), la diferencia entre sector privado y oficial asciende a 51 puntos porcentuales.

Figura 37
Comparación internacional del porcentaje de docentes cuyo rector reportó que sus docentes son evaluados cada año por diferentes tipos actores



Nota. Las barras de los países que se mencionan en el texto están resaltadas en color naranja.
* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).
** En los casos en el que los símbolos tienen relleno, la diferencia entre sectores es significativa al 95%.



3.2

El tipo de instrumento utilizado en la evaluación



Entre los instrumentos más comunes se encuentran: la observación en el aula, entrevistas o cuestionarios al docente, informe de la dirección, cuestionarios dirigidos a los estudiantes o familias, pruebas estandarizadas, portafolio del docente, pruebas de rendimiento de los alumnos y autoevaluación docente (UNESCO, 2007). Dadas las limitaciones técnicas y costos que puede tener el uso de un solo instrumento, es común que en la mayoría de los países se utilicen varios instrumentos de manera combinada (UNESCO, 2007).

De acuerdo con los resultados de TALIS 2018, en la Figura 38, se presentan los instrumentos, ordenados

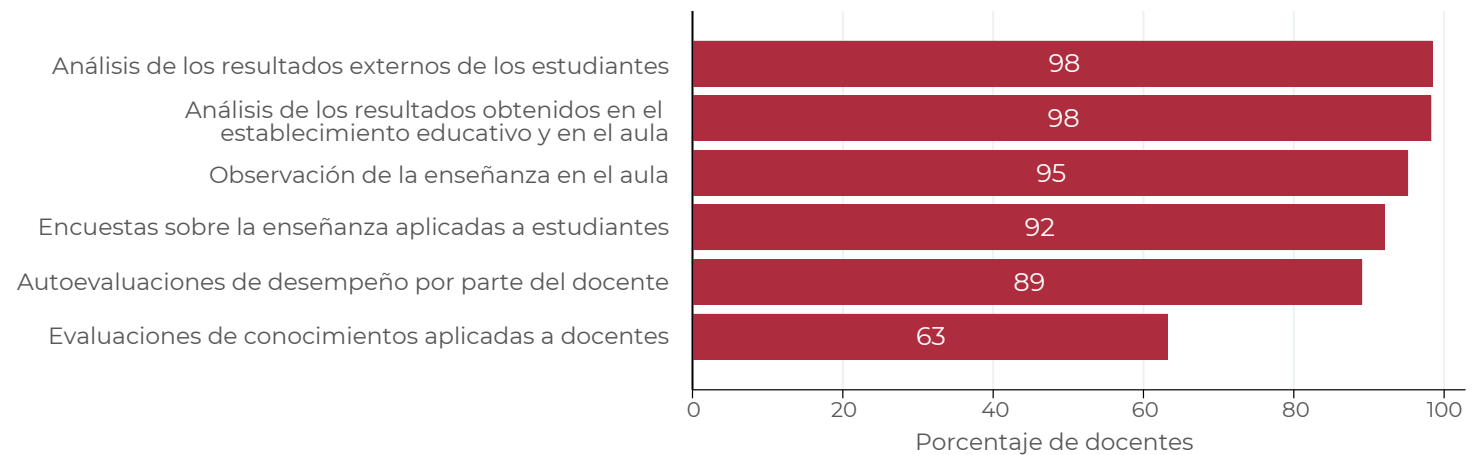
del más usado al menos usado en Colombia. Cabe agregar que el porcentaje de uso para las desagregaciones por sector y zona tienen una tendencia y magnitud similar al agregado total.

El instrumento menos usado en Colombia corresponde a evaluaciones de conocimientos aplicadas a docentes (con un 63% de los docentes evaluados con este método). Este instrumento tiende a ser usado en muchos países para la evaluación de las habilidades pedagógicas y de conocimientos de docentes, con miras a acceder a un aumento salarial o promoción profesional (OCDE, 2005; Isoré, 2009).

Llama la atención que, entre los instrumentos más usados, se encuentra el análisis de los resultados de los estudiantes en evaluaciones externas (98%), por ejemplo *los exámenes Saber 11*, aplicados por el Icfes. Lo anterior resulta paradójico, pues la literatura advierte sobre el poco uso de este método como medida de evaluación de los docentes, por opiniones que juzgan las pruebas estandarizadas como injustas o ineficaces (OCDE 2005; UNESCO, 2007; Isoré, 2009).¹⁹

No obstante, Braun (2005) afirma que los resultados externos pueden reflejar el desempeño de la enseñanza docente, en la medida que se muestren los resultados como una ganancia de valor agregado.

Figura 38
Porcentaje de docentes cuyo rector reportó el uso de **alguno de los instrumentos de evaluación docente en la institución, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia**



¹⁹ Cabe aclarar que en este ítem se preguntó por instrumentos de evaluación para los docentes en general, sin hacer referencia a ningún mecanismo de evaluación docente particular para Colombia, como las evaluaciones de ascenso y reubicación, que se mencionan en el recuadro de la página 67.

Comparación internacional

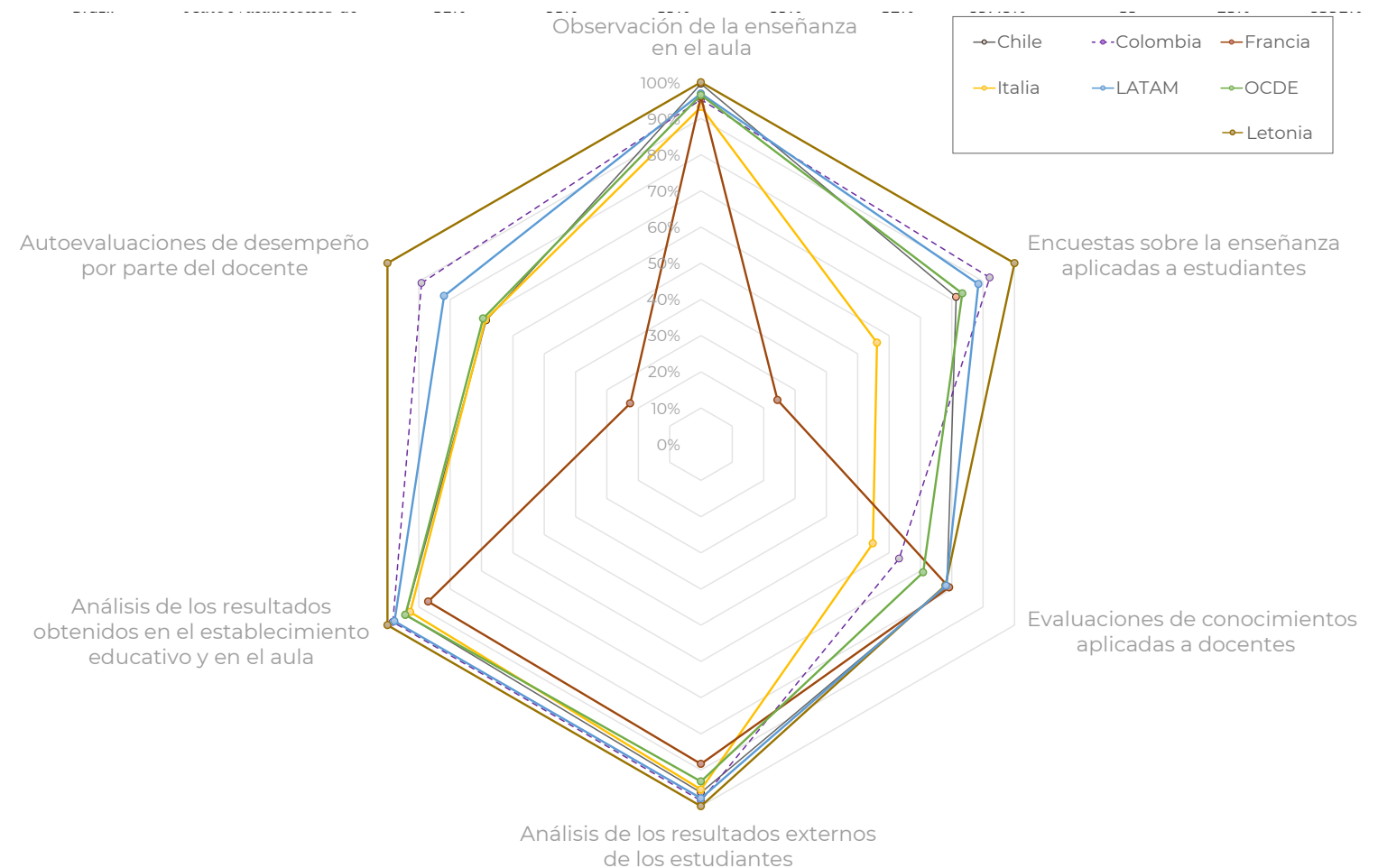


A nivel internacional, el instrumento más usado corresponde a la observación de la enseñanza en el aula. En general, la utilización de todos los instrumentos es alta en los países que participaron en TALIS 2018 y solo alrededor del 38% de los países presentó porcentajes menores a 60%, entre los que se encuentran Francia e Italia. Por su parte, Letonia es el país que presenta 100% de sus docentes evaluados, en cinco de los seis instrumentos, la excepción es el instrumento Evaluaciones de conocimientos aplicadas a docentes (78%).

Los instrumentos menos usados corresponden a encuestas sobre la enseñanza aplicadas a estudiantes, evaluaciones de conocimientos aplicadas a docentes y autoevaluaciones de desempeño por parte del docente.

Adicionalmente, entre los países de Latinoamérica, los instrumentos más utilizados son el análisis de los resultados externos de los estudiantes y el análisis de los resultados obtenidos en el establecimiento educativo, a excepción de Chile en el cual la observación en el aula es el instrumento más utilizado.

Figura 39
Comparación internacional del porcentaje de docentes cuyo rector reportó el uso de algunos de los instrumentos para la evaluación docente dentro de la institución





3.3

El tipo de instrumento utilizado en la evaluación en relación con el actor que evalúa



Como se mencionó antes, la selección de los instrumentos de evaluación depende de aspectos como los costos del proceso, las necesidades de valoración y el tipo de actor que aplica la evaluación.

En Colombia, los rectores y el equipo administrativo utilizan la mayoría de los instrumentos de evaluación incluidos en TALIS; no obstante, el más usado por estos actores corresponde a los análisis de los resultados obtenidos en el establecimiento educativo y en el aula (Figura 40).

Lo que indica que los rectores parecen estar interesados en evaluar de manera crítica el desempeño docente y vincular las necesidades de mejora identificadas, mediante el maestro, con las oportunidades de desarrollo profesional, de acuerdo con los objetivos de

la institución (visión formativa de la evaluación) (Jacob y Lefgren, 2008; Isoré, 2009).

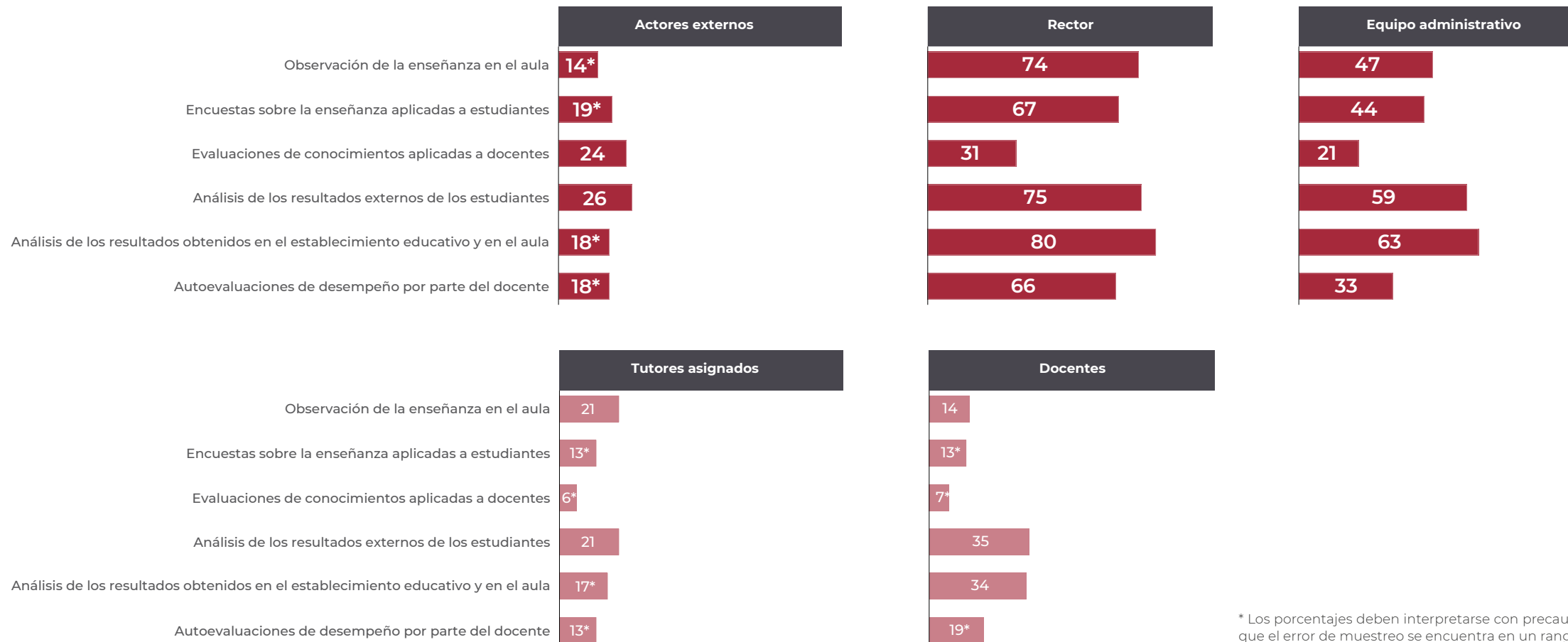
Los actores externos utilizan más las evaluaciones de conocimiento de los docentes y los análisis de resultados externos de los estudiantes. Estos actores, a diferencia de los rectores, evalúan a los docentes en relación con estándares establecidos, especificidades de los contenidos y las habilidades para cada área de enseñanza, aunque a veces podrían no integrar el contexto institucional.

Finalmente, la evaluación llevada a cabo por pares (docentes) mayoritariamente usa los análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones externas y los de los resultados obtenidos dentro del establecimiento educativo.



Figura 40

Porcentaje de docentes por actor, cuyo rector reportó el uso de **alguno de los instrumentos de evaluación dentro de la institución**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).



Al analizar por sector, se observa que los establecimientos educativos pertenecientes al sector privado presentan mayor frecuencia de uso en cinco de los seis instrumentos, por el rol del equipo administrativo, que el sector oficial (Figura 41).

Adicionalmente, se encontraron diferencias significativas en el rol de pares (docentes) en torno a las observaciones en el aula, y en los rectores en relación con los análisis de resultados externos de los estudiantes.

Figura 41

Diferencias entre sectores (oficial - privado) en el porcentaje de docentes cuyo rector reportó el uso de alguno de los Instrumentos de evaluación dentro de la institución, por actor, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



Nota. Las barras con colores más oscuros corresponden a diferencias considerables entre sector.

Comparación internacional

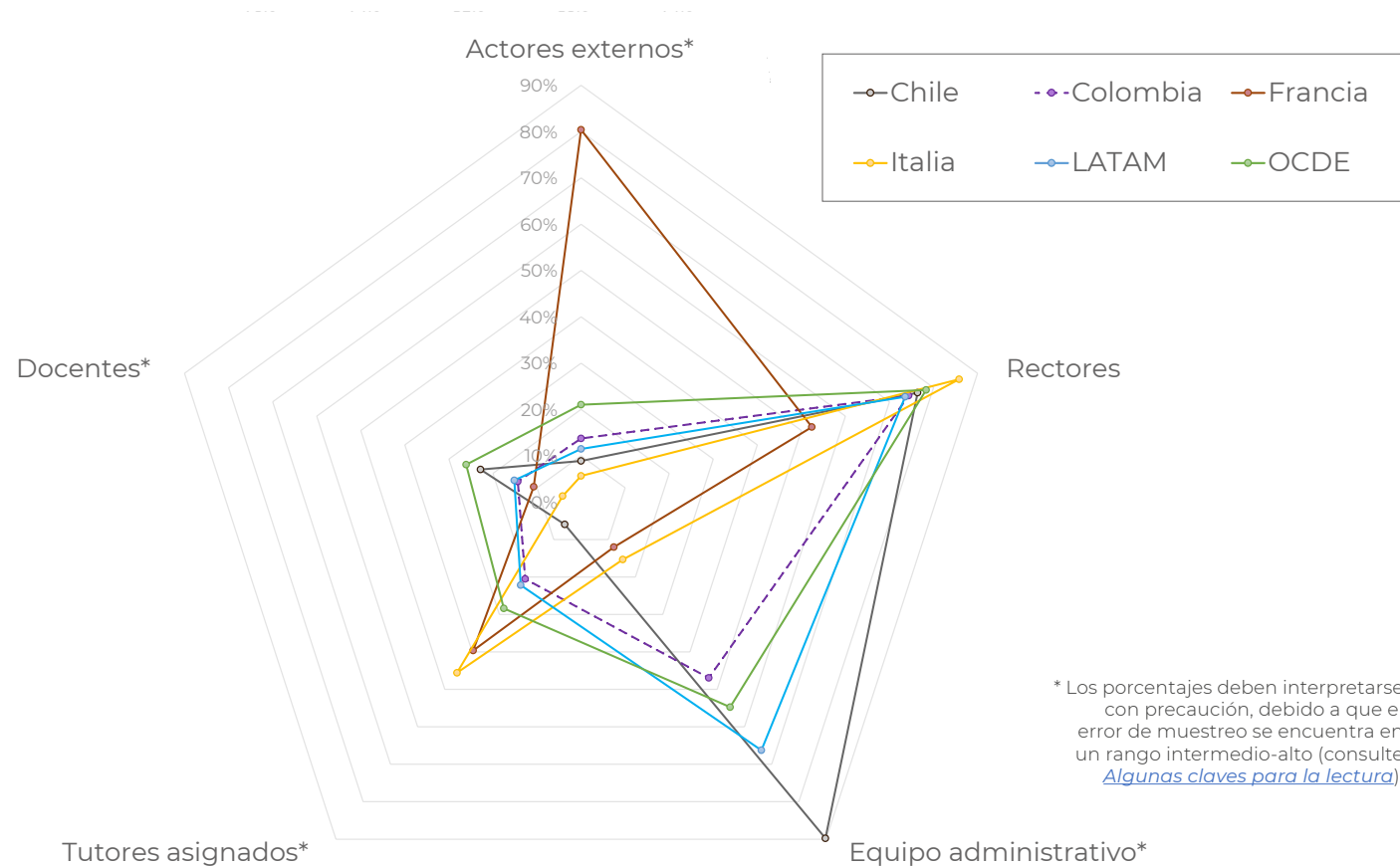


En todos los países analizados, a excepción de Francia, los rectores son uno de los actores que más utilizan la observación en el aula como instrumento de evaluación docente (73%); paradójicamente, los docentes parecen ser el rol que menos usa dicha herramienta. Específicamente, el porcentaje de docentes que pertenece a una institución en donde se lleva a cabo la evaluación docente por este método no supera el 27%.

Llaman la atención Chile y Francia. El primero porque alrededor del 90% de los docentes trabaja en una institución en donde el equipo administrativo evalúa a los docentes mediante la observación de la enseñanza en el aula; Francia porque el 80% de los docentes trabaja en una institución en la cual los actores externos usan la observación como instrumento para la evaluación.

Figura 42

Porcentaje de docentes que pertenecen a una institución en la cual se **implementa la observación de la enseñanza en el aula**



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Continuación Comparación internacional

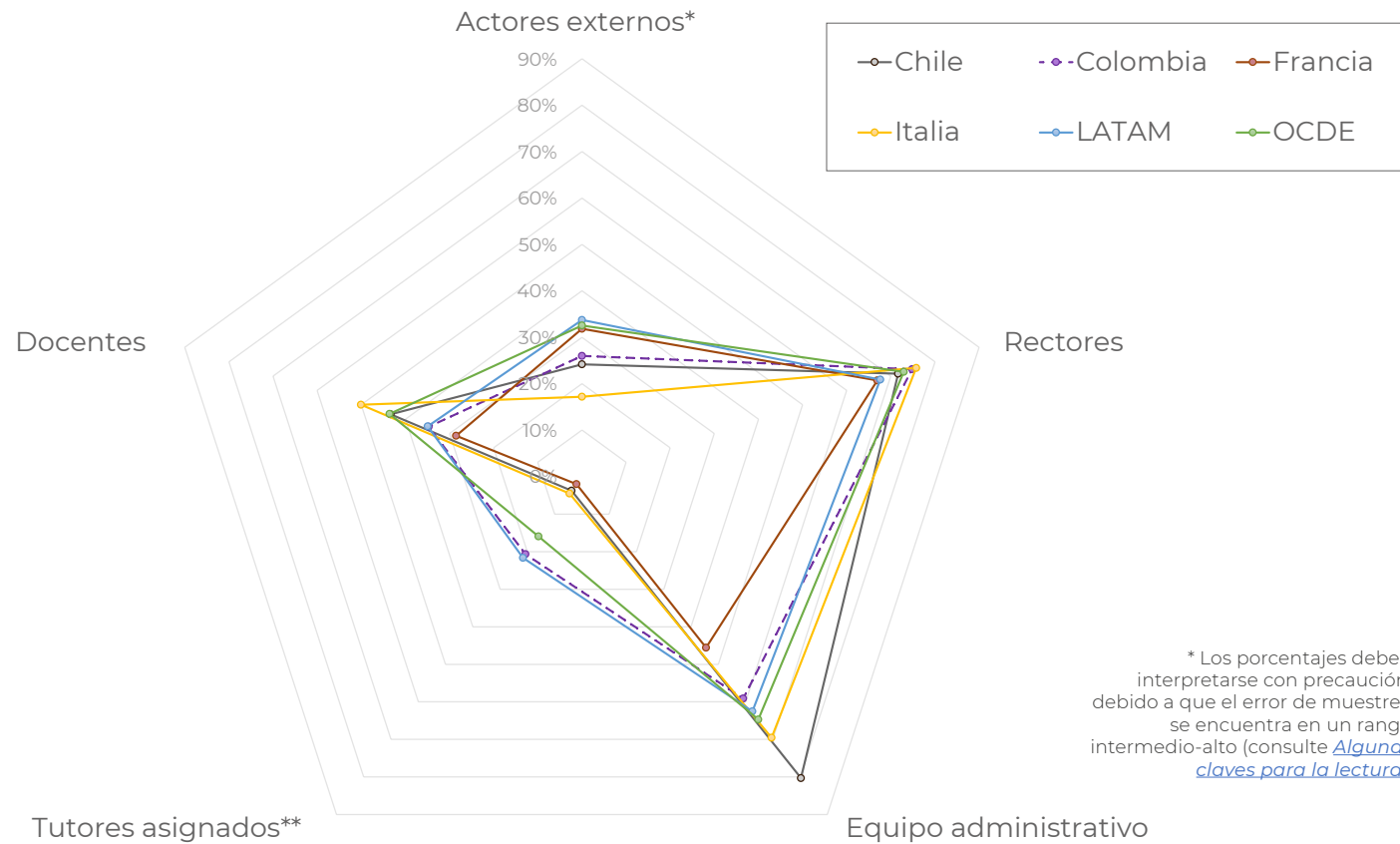


Al igual que en Colombia, en el resto de los países y regiones analizadas, los rectores son los que tienen una mayor participación en el uso de los análisis de los resultados de los estudiantes.

En ninguno de los países y regiones presentados en la Figura 43 la participación de actores externos, en el uso de los análisis de los resultados de los estudiantes, supera el 40%. Incluso, en la mayoría de los países/regiones que presentaron TALIS 2018, este porcentaje no supera el 50% y solo tres países tienen un porcentaje superior al 60% (Bulgaria, Rusia y Rumania).

Figura 43

Porcentaje de docentes que pertenecen a una institución en la cual se **implementa el análisis de los resultados de los estudiantes**



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

En Finlandia, los rectores son líderes pedagógicos, responsables de los maestros y de la implementación de las medidas necesarias para mejorar la calidad. La mayoría de las escuelas finlandesas incluyen discusiones anuales destinadas a evaluar el cumplimiento, por parte del maestro, de los objetivos individuales establecidos durante el año anterior y analizar los objetivos para el año siguiente (UNESCO, 2007).





3.4

Uso de la información obtenida de las evaluaciones



En relación con el uso de la información obtenida de las evaluaciones, la literatura resalta dos enfoques: el sumativo y el formativo.

El enfoque sumativo proporciona a las instituciones y autoridades externas elementos para la toma de decisiones acerca del avance y desarrollo profesional de los docentes, promoviendo el cumplimiento de estándares requeridos y prácticas recomendadas para

La evaluación es una herramienta para reflexionar sobre el trabajo docente y su desarrollo profesional (enfoque formativo) y es un mecanismo para la rendición de cuentas que garantice un rendimiento adecuado de los docentes según los estándares establecidos (enfoque sumativo).



la función docente (Isoré, 2009). Este se sustenta en la necesidad de tener un mecanismo estandarizado que mida la calidad, dada la asimetría de información entre los agentes que participan en el proceso educativo (Stronge y Tucker, 2003).

La evaluación formativa se centra en la mejora del desempeño de los docentes, identificando sus fortalezas y debilidades, para ayudarlos a reflexionar y a mejorar sus prácticas de enseñanza (Stronge y Tucker, 2003). Los resultados de este tipo de evaluación permiten a las instituciones adaptar sus programas de desarrollo profesional a las necesidades de los docentes en concordancia con sus objetivos educativos (Isoré, 2009).

En relación con los enfoques mencionados, TALIS 2018 indagó sobre el uso dado a la evaluación de los docentes. Específicamente, se preguntó a los rectores acerca de la

frecuencia (“nunca”; “a veces”; “la mayoría de las veces” o “siempre”) con que una serie de medidas se toman en su centro después de una evaluación formal al profesorado.

Como se observa en la Figura 44, en Colombia, los usos más recurrentes de la evaluación docente se relacionan con un enfoque formativo, que corresponde a discutir medidas para corregir cualquier debilidad en la enseñanza con cada docente, preparar un plan de desarrollo o plan de formación para cada uno de estos y asignarles un tutor para ayudarles a mejorar su enseñanza.

Al observar las diferencias por sector, llama la atención la diferencia significativa entre las instituciones privadas y oficiales, que indica que el sector privado cuenta con mayores recursos para la implementación de programas de tutorías.



En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional implementó el programa Todos a Aprender (PTA). Este incluye un componente de formación situada que busca que los maestros fortalezcan sus prácticas de aula, mediante comunidades de aprendizaje y acompañamiento directo en el aula de clase, a los maestros, por parte de docentes tutores. Su objetivo es crear un ambiente de formación e intercambio y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas, con el objetivo de formar comunidades de aprendizaje comprometidas con el mejoramiento.

Dos evaluaciones de impacto del Programa mostraron una correlación positiva entre el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber y un año adicional de participación en el Programa, así como mejoras en las prácticas de los docentes, especialmente, en el uso efectivo del tiempo.



En relación con el uso sumativo de la evaluación, se aprecia que aproximadamente el 46% de los docentes pertenece a una institución en donde se toma la evaluación como insumo para el ajuste de las responsabilidades de trabajo. Por el contrario,

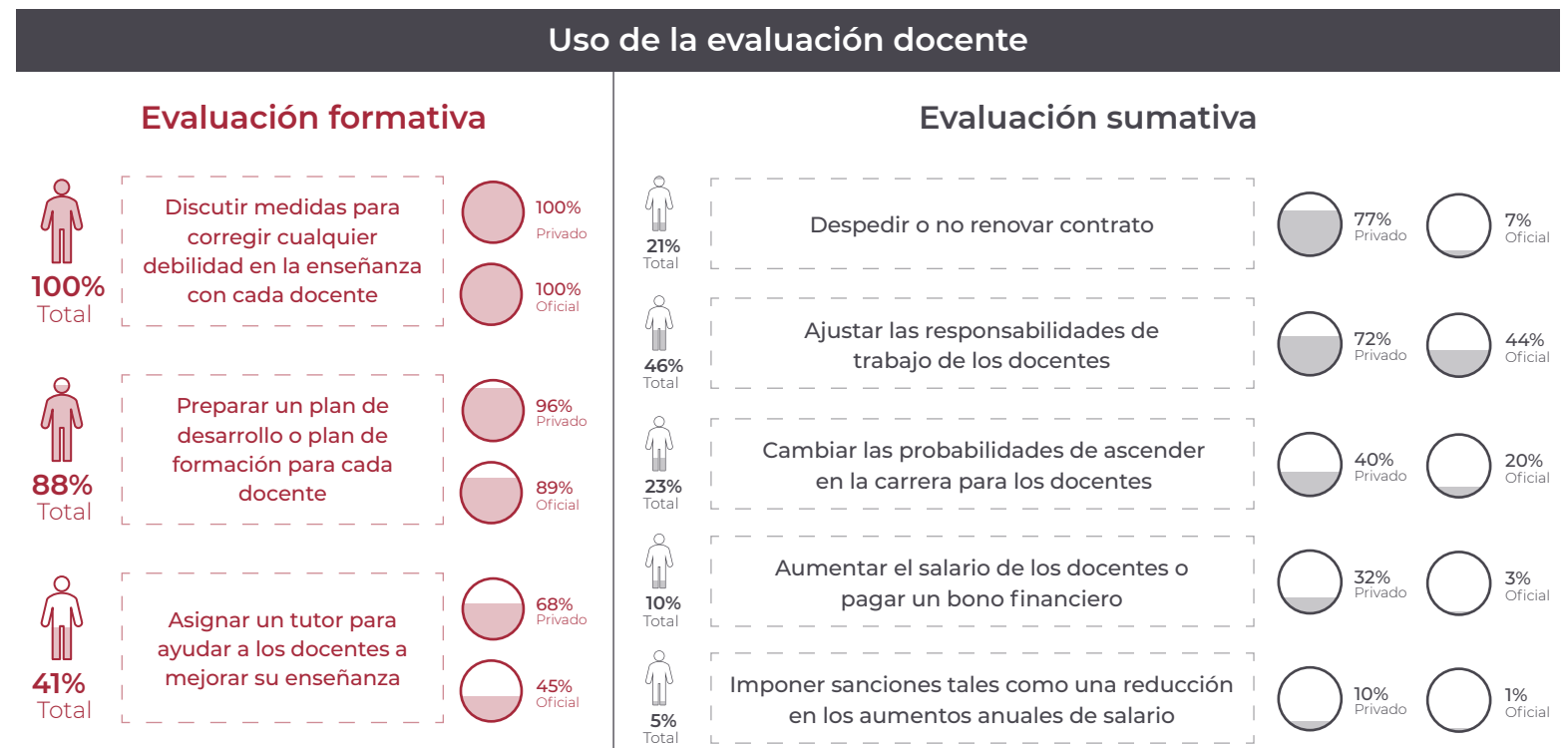
solo el 5% de los docentes trabaja en una institución en donde se imponen sanciones de acuerdo con el desempeño en las evaluaciones.

Al analizar la desagregación por sector, es interesante observar que el enfoque sumativo se

aplica mayormente en las instituciones privadas para todos los usos. Específicamente, en el sector privado, alrededor del 32% de los docentes trabaja en una institución en donde se usa la evaluación como herramienta para aumentar el salario, mientras que en el sector oficial solo llega al 3%.

Figura 44

Porcentaje de docentes cuyo rector reportó el uso de los resultados de la evaluación docente para llevar a cabo actividades específicas, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Comparación internacional



Algunos países han implementado dos modalidades para avanzar en la carrera profesional, a partir de los resultados de las evaluaciones: promoción horizontal (aumento de los salarios o pago de bono financiero) y promoción vertical (probabilidades de ascender en la carrera para docentes). En las Figuras 45 y 46, se presenta la comparación internacional para los usos que están relacionados con cada modalidad.

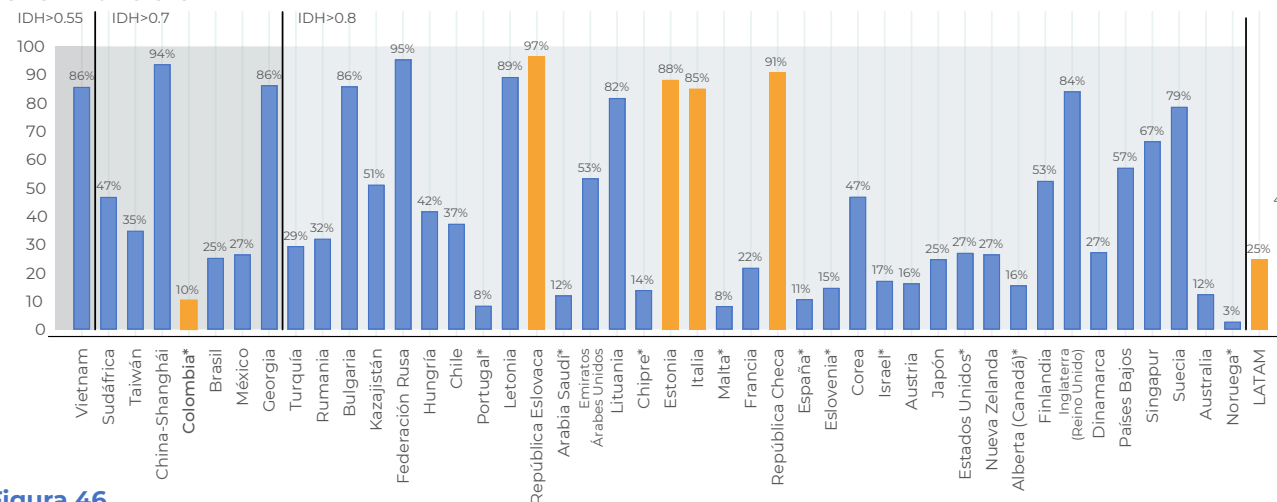
Los resultados muestran que en América Latina el porcentaje de docentes que ven afectados sus salarios debido a los resultados de la evaluación a su desempeño no supera el 25% y en Colombia el 10%. Países como República Checa, Italia, República Eslovaca y Estonia presentan un porcentaje de docentes por encima del 80%.

Específicamente, en República Checa, desde 2012, los líderes de las instituciones pueden remunerar a sus docentes teniendo en cuenta su desempeño, por medio de bonificaciones personales superiores al salario establecido. Los docentes que muestren un rendimiento muy bueno en el largo plazo o lleven a cabo actividades adicionales, podrán acceder a incrementos salariales de hasta el 50% de su salario (Shewbridge *et al.*, 2016).

Respecto a la promoción vertical, en Colombia, el porcentaje de docentes cuyos rectores afirmaron que la evaluación docente resulta en un cambio de las posibilidades de carrera, es mucho más bajo que para el resto de los países de Latinoamérica. Vietnam, Países Bajos y Singapur son los países con mayor posibilidad de promoción vertical.

Figura 45

Porcentaje de docentes cuyo rector reportó que su evaluación formal docente resulta en un incremento salarial o pago de bono financiero

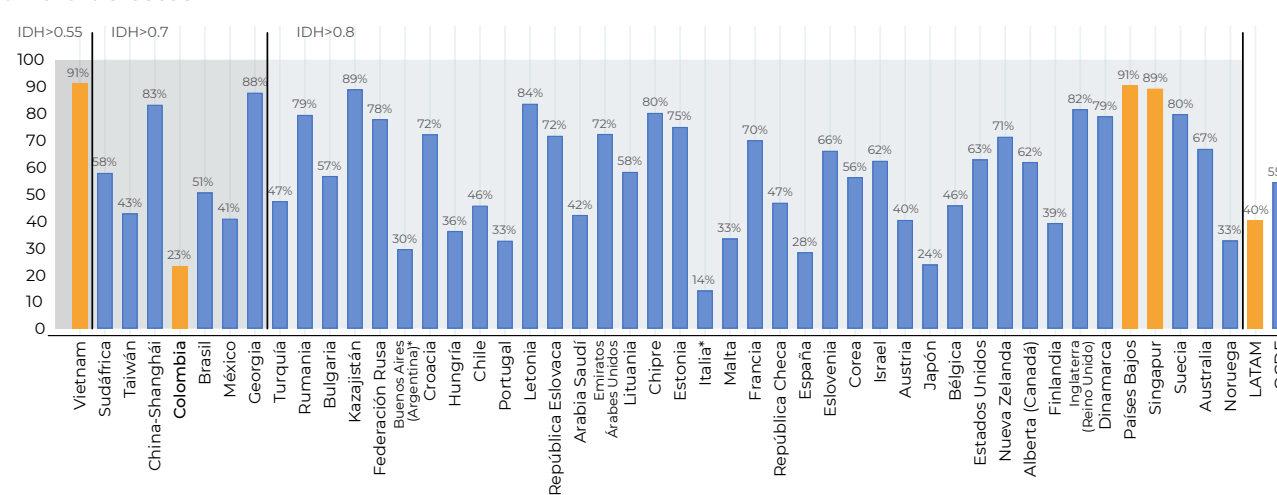


Nota. Las barras de los países que se mencionan en el texto están resaltadas en color naranja.

* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Figura 46

Porcentaje de docentes cuyo rector reportó que su evaluación formal docente resulta en un cambio de las posibilidades de carrera de estos



* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).



3.5

¿Qué se requiere para que la evaluación docente tenga un efecto en el mejoramiento de la enseñanza?



La evaluación docente puede generar mejoras cuando sus resultados son usados para la toma de decisiones, razón por la cual es clave la realimentación (Rueda *et al.*, 2014).

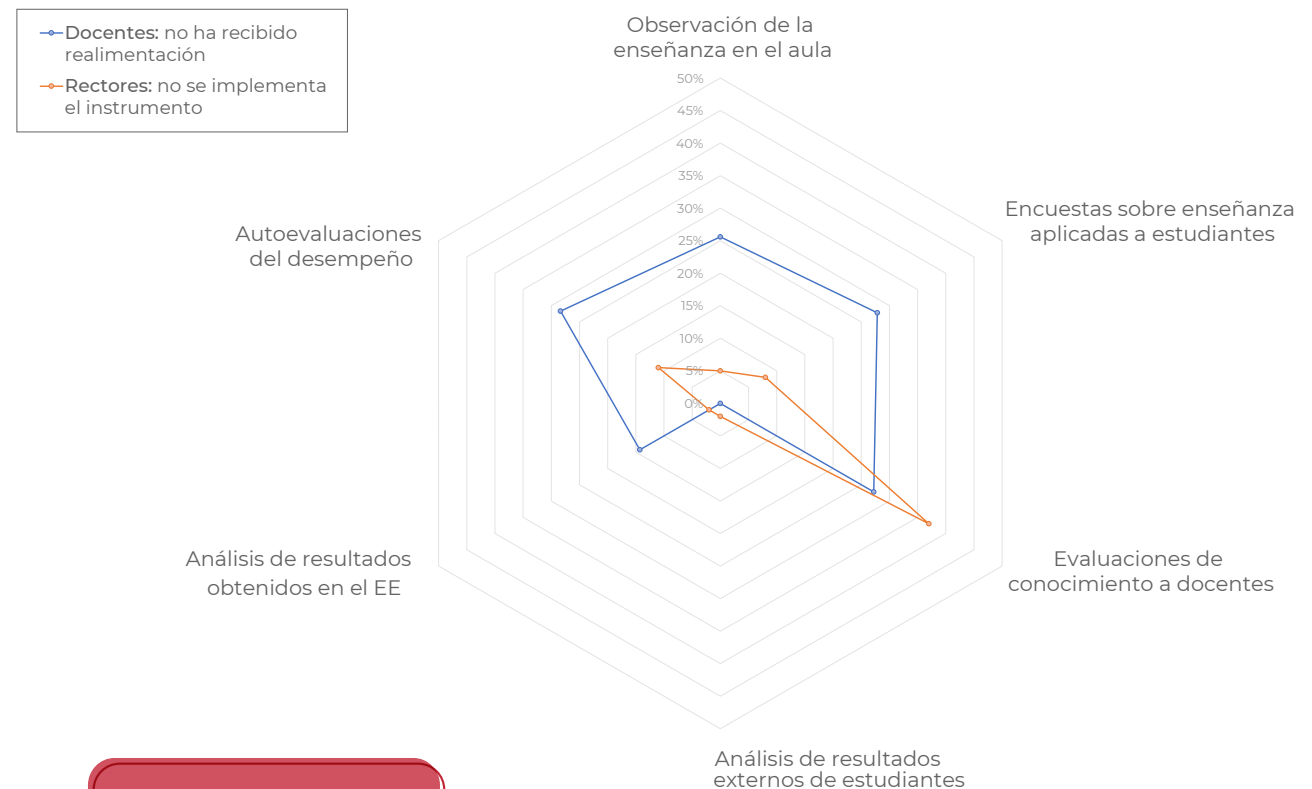
Existe evidencia de que una realimentación constructiva a los docentes, con base en la enseñanza y aprendizaje en sus aulas, impacta en el desempeño de los alumnos (Hattie, 2008; Icfes, 2017).

TALIS indagó acerca de la realimentación docente y al respecto se encuentran dos situaciones importantes: 1) No parece presentarse una relación entre la evaluación y

la realimentación; y, 2) no obstante, el 93% de los docentes recibe realimentación al menos de un instrumento. Sobre la primera situación, se observa que el porcentaje de docentes asociado a instituciones educativas que no implementan los instrumentos (es decir, que no evalúan) es mucho menor al porcentaje de docentes que no recibieron ningún tipo de realimentación (Figura 47).

Esto puede deberse, en cierta medida, a que, en ocasiones, la evaluación tiene objetivos orientados al seguimiento y clasificación del desempeño docente. Incluso, en algunos casos, se trata de un ejercicio administrativo, sin realimentación que permita mejorar el desempeño (Jensen y Reichl, 2011).

Figura 47
Comparación entre porcentaje de docentes que reportaron no recibir realimentación versus el porcentaje de docentes que pertenecen a una institución en la cual no se lleva a cabo evaluación docente, por tipo de instrumento, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



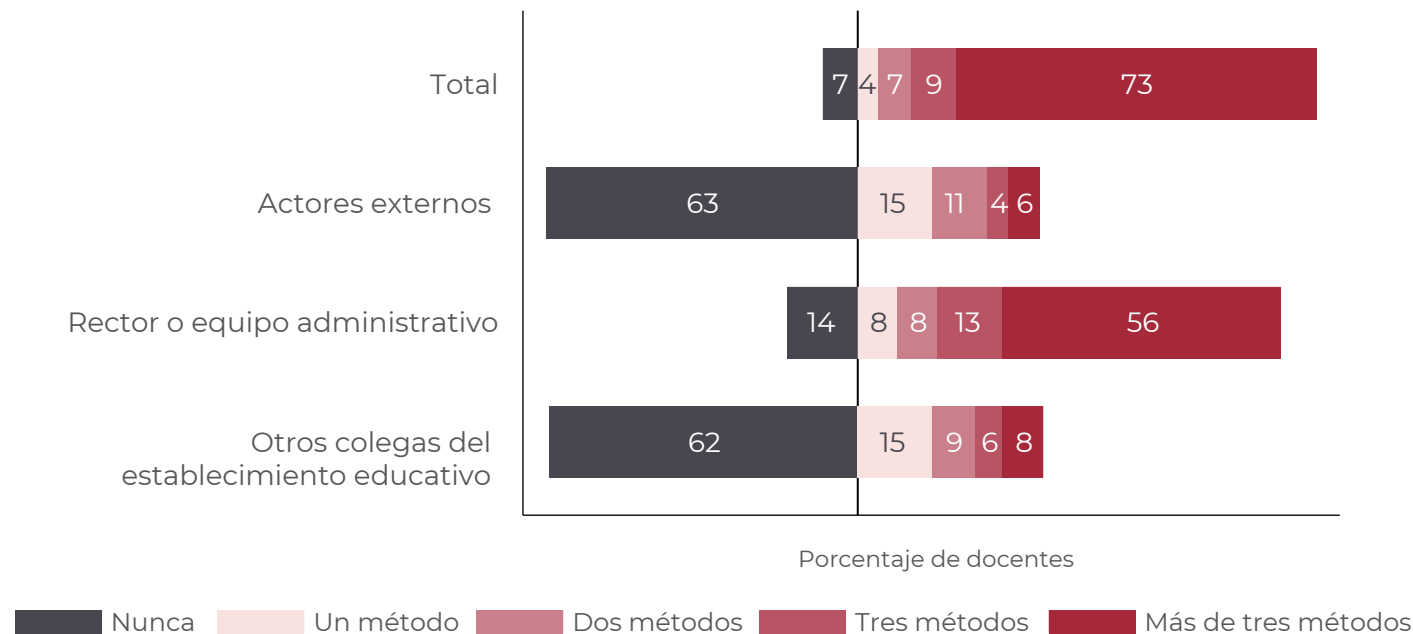


Sobre el segundo aspecto, los rectores y el equipo administrativo son los roles que proveen más realimentación a los docentes (aproximadamente, 85%). Por su parte, los actores externos son los que ofrecen menos realimentación (37%) (Figura 48).

Respecto a los métodos, alrededor del 73% de los docentes recibe realimentación de más de tres métodos y un 4% afirmó que solo se le daba realimentación de un método de evaluación. El 38% de los docentes recibe algún tipo de realimentación por parte de sus pares y solo el 8% por más de tres métodos.

Figura 48

Porcentaje de docentes que reciben **realimentación de algún rol para un número determinado de métodos**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



Nota. Los diferentes métodos de realimentación incluyen: observación de la enseñanza en el aula, encuestas sobre la enseñanza aplicadas a estudiantes, evaluación de conocimientos a aplicadas a docentes, análisis de los resultados

externos de los estudiantes, análisis de los resultados obtenidos en el establecimiento educativo y en el aula y autoevaluación de los docentes.



Según los docentes, los métodos que más utilizan los pares (otros colegas) para llevar a cabo la realimentación son las observaciones en el aula, el análisis de los resultados externos de los estudiantes y el análisis de los resultados obtenidos en el establecimiento educativo, como se puede observar en la Figura 49.

De igual manera, dentro de los métodos más usados, tanto por actores externos, como por rectores o equipo administrativo y otros colegas, se encuentran

el análisis de los resultados externos de los estudiantes y el análisis de los resultados obtenidos en el establecimiento educativo.

Según la OCDE (2020a), los sistemas educativos en los cuales los actores externos son una fuente importante de realimentación probablemente están más orientados a la rendición de cuentas y a mecanismos mucho más centralizados de evaluación.

Con respecto a la utilidad de la realimentación, la Figura 50 muestra que, aproximadamente, el 83% de los docentes considera que alguna de las realimentaciones que recibió los últimos 12 meses tuvo un impacto positivo en su práctica de enseñanza.

Los docentes pertenecientes a instituciones del sector privado (88%) tienen una mejor percepción del impacto de la realimentación en comparación con los docentes del sector público (83%). Mientras que los docentes que enseñan en zonas rurales han percibido más los beneficios de la realimentación en su práctica docente (87%) en comparación con sus colegas de instituciones ubicadas en lo urbano (82%).

Figura 49
Porcentaje de docentes que reciben realimentación por parte de cada rol y método de evaluación, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia

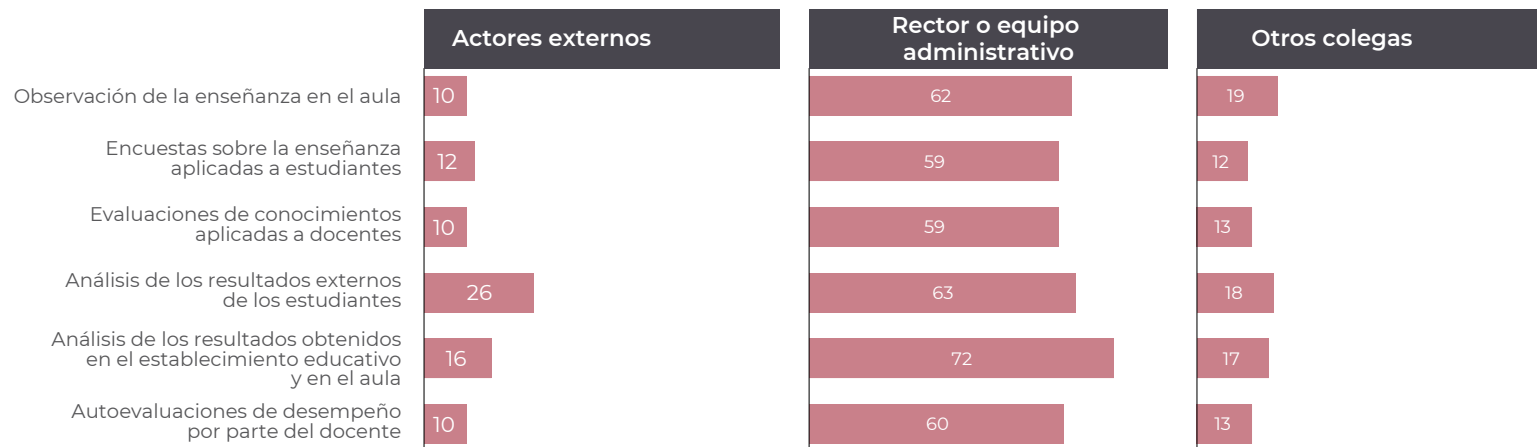
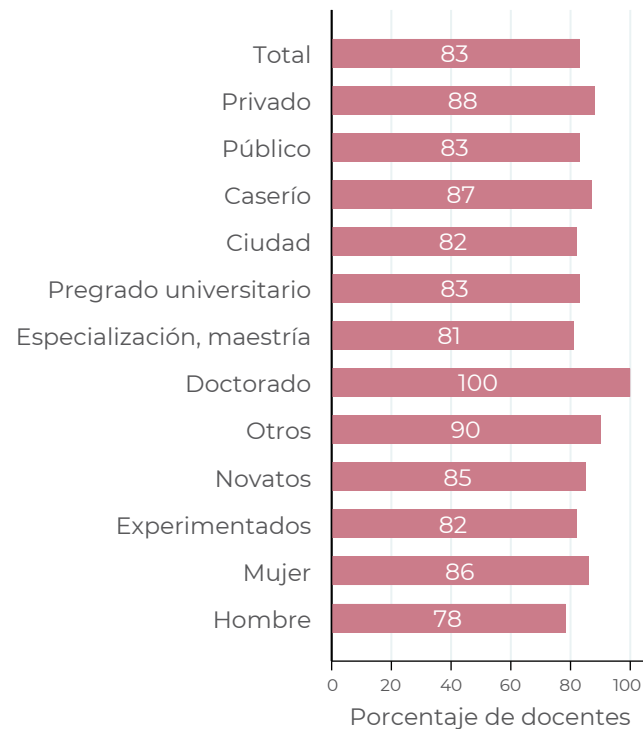




Figura 50

Porcentaje de docentes que reportaron que la realimentación recibida en los últimos 12 meses antes de la encuesta tuvo un impacto positivo en su enseñanza



Adicionalmente, se obtuvo información sobre la medida en que la evaluación y la realimentación recibida llevaron a cambios en seis aspectos del trabajo de los docentes: i) conocimiento y comprensión de la materia que imparten; ii) competencias pedagógicas; iii) uso de evaluaciones de los estudiantes para mejorar el aprendizaje de estos; iv) gestión del aula; v) métodos para la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales, y vi) métodos para la enseñanza en un entorno multicultural (Figura 51).

Solo alrededor del 36% de los docentes considera que las realimentaciones tuvieron un impacto positivo en los métodos para la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe y un 50% en los métodos de enseñanza dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos porcentajes se reducen aún más cuando los docentes pertenecen a instituciones públicas e instituciones ubicadas en zonas rurales.

Este es un aspecto en el que se requiere profundizar, pues puede tratarse de una carencia o puede deberse a que, a pesar de que trabajar con poblaciones diversas ya no es un tema excepcional, no todos los docentes trabajan en entornos multiculturales o con estudiantes con necesidades educativas especiales (OCDE, 2020a).

Por otro lado, el 90% de docentes consideraron que las realimentaciones condujeron a cambios positivos en competencias pedagógicas para la enseñanza de sus materias y en el uso de las evaluaciones de los estudiantes para mejorar su proceso de aprendizaje. Las respuestas dadas por los docentes fueron muy similares entre sectores y zonas a las que pertenecen las instituciones en donde trabajan (solo 3 puntos porcentuales de diferencia).



Figura 51

Porcentaje de docentes que tuvieron un **impacto positivo en algún aspecto de su trabajo**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia

	Conocimiento y comprensión de mi materia	Competencias pedagógicas para la enseñanza de mi materia	Uso evaluaciones estudiantes para mejorar su proceso de aprendizaje	Gestión de aula	Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales	Enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe
Total	80	90	90	87	50	36
Privado	81	91	87	89	60	46
Público	81	91	91	86	47	33
Caserío	81	92	96	86	32	30
Ciudad	78	89	89	87	56	38
Pregrado universitario	82	92	90	90	54	39
Especialización, maestría	78	88	88	85	47	31
Doctorado	100	100	100	100	50*	43*
Otros	93	94	95	83	54	52
Novatos	72	91	85	82	53	39
Expertos	82	90	90	88	49	35
Mujer	80	90	90	87	50	35
Hombre	81	91	90	87	49	37

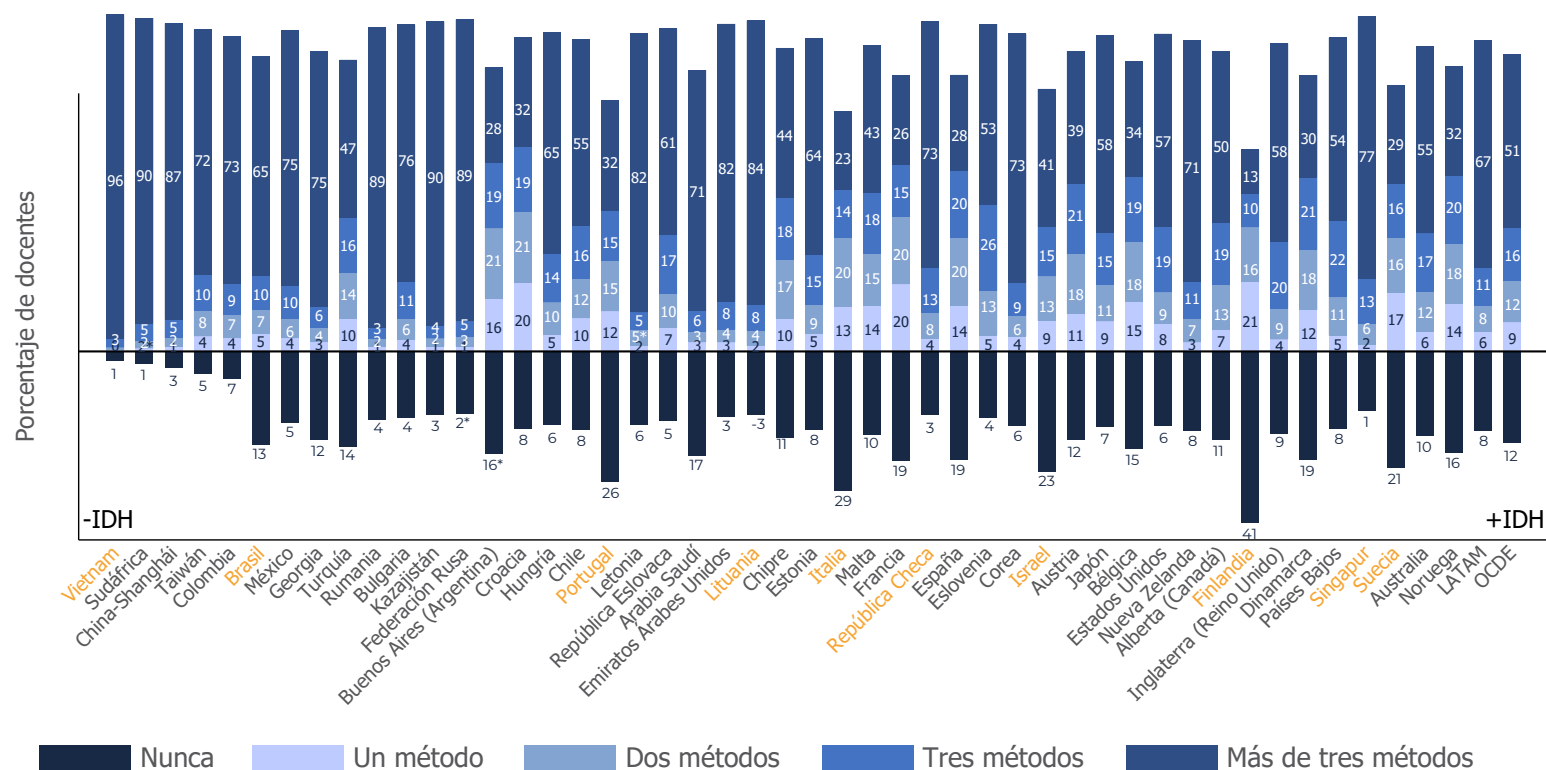
Comparación internacional



En promedio, para todos los países OCDE, se evidencia que alrededor del 88% de los docentes reportó haber recibido realimentación por lo menos de un método de evaluación. Específicamente, para países como Vietnam, Lituania, República Checa y Singapur, la realimentación es casi una práctica generalizada a lo largo de los sistemas educativos, con más del 95% de docentes que reportó recibir realimentación en sus instituciones.

El porcentaje de docentes que reporta no haber recibido ningún tipo de realimentación es considerable, como es el caso de Finlandia (41%), Italia (29%), Portugal (26%), Israel (23%) y Suecia (21%). Entre los países de Latinoamérica, Brasil, con un 13%, presenta un mayor porcentaje de docentes que no reciben ningún tipo de realimentación.

Figura 52
Comparación internacional del porcentaje de docentes que reciben realimentación para un número determinado de métodos



Nota 1. Los diferentes métodos de realimentación incluyen: observación de la enseñanza en el aula, encuestas sobre la enseñanza aplicadas a estudiantes, evaluación de conocimientos aplicadas a docentes, análisis de los resultados externos de los estudiantes, análisis de los resultados obtenidos en el

establecimiento educativo y en el aula y autoevaluación de los docentes.
Nota 2. Los países resaltados en naranja corresponden a los que se mencionan en el texto.

* Los porcentajes deben interpretarse con precaución, debido a que el error de muestreo se encuentra en un rango intermedio-alto (consulte [Algunas claves para la lectura](#)).

Continuación Comparación internacional

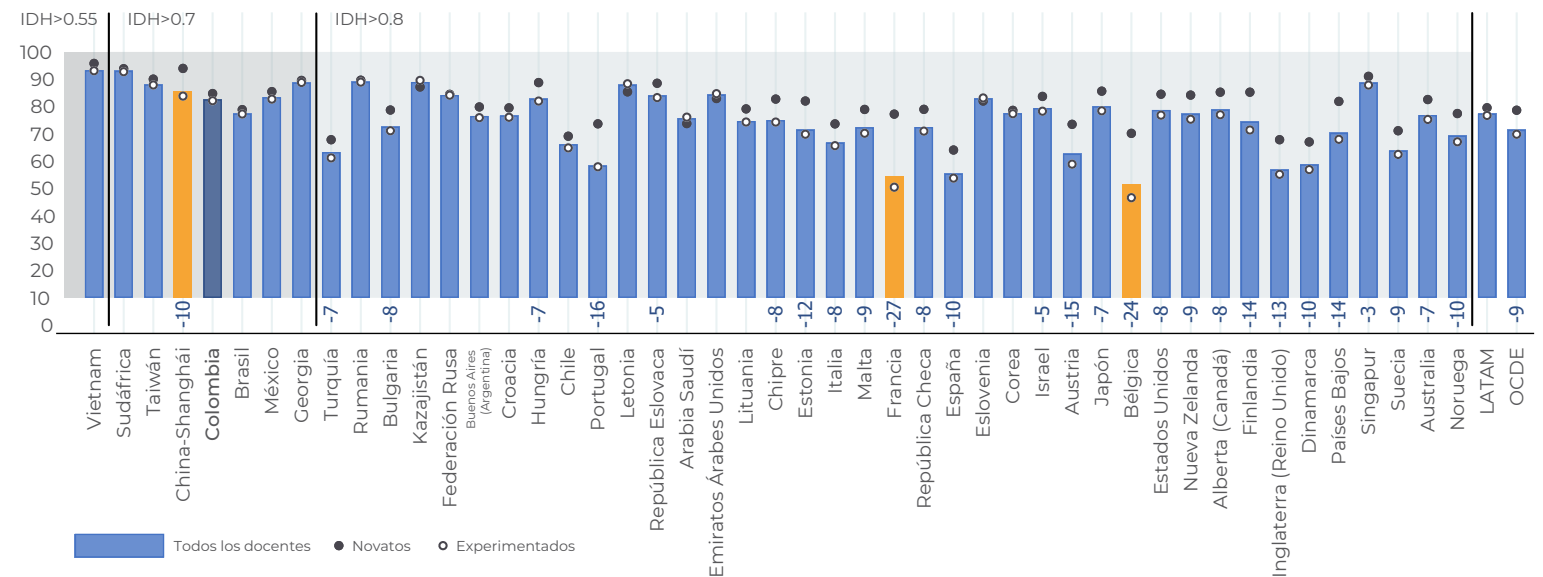


En la Figura 53, se observa que, en promedio, para los países de la OCDE, aproximadamente el 71% de los docentes que recibió realimentación considera que el impacto de esta sobre su enseñanza fue positivo. Específicamente, el 79% de los docentes novatos (con 5 o menos años de experiencia) reportó un impacto positivo en comparación con el 70% de los docentes expertos (con más de 5 años de experiencia).

En general, se observa que las mayores diferencias significativas entre grupos de docentes (novatos versus experimentados) se presentan en los países con un IDH muy alto. Particularmente, los países en los cuales la calificación positiva de las realimentaciones es mucho mayor entre los docentes novatos son Francia (con una diferencia de 27 puntos porcentuales con respecto a los docentes experimentados) y Bélgica (con 24 puntos de diferencia). Entre los países con IDH alto, solo China (Shaghái) presenta diferencias significativas, en donde el porcentaje de docentes novatos que consideran que las realimentaciones ofrecidas son positivas es del 94%.

Figura 53

Comparación internacional del porcentaje de docentes que reportaron que la realimentación recibida 12 meses antes de la encuesta tuvo un impacto positivo en su práctica docente



Nota 1. Las barras de los países que se mencionan en el texto están resaltadas en color naranja.

Nota 2. Las diferencias estadísticamente significativas entre docentes experimentados y docentes novatos se presentan junto al nombre del país o economía.



3.6 Conclusiones del capítulo



En este capítulo se abordaron distintos aspectos de la evaluación docente, como el tipo de evaluación utilizado, los instrumentos más usados, el cómo los mismos docentes perciben las realimentaciones que se derivan de estas evaluaciones.

Los resultados muestran que el 96% de los docentes manifiestan que son evaluados anualmente. La mayoría de las evaluaciones docentes son llevadas a cabo por el rector u otros miembros del equipo administrativo de la institución.

A pesar de que hay un uso generalizado de todos los instrumentos de evaluación, el más usado por parte de estos actores, en Colombia, corresponde al análisis de los resultados obtenidos en el establecimiento educativo y en el aula, lo que recoge los resultados de rendimiento académico, de proyectos y de pruebas.

Cuando se revisan los resultados según el tipo de institución, surgen brechas entre sectores (público/

privado) y zonas (rural/urbana). Por ejemplo, la diferencia entre el sector privado y el oficial en la utilización de tutores y pares, aspecto en el que Colombia presenta las mayores brechas en la comparación internacional. Al respecto, cabe realizar una evaluación de impacto de iniciativas como el Programa Todos a Aprender, que basa su actuación en tutorías y acompañamiento a docentes de establecimientos educativos que han presentado bajos resultados en las pruebas externas.

Uno de los aspectos determinantes del proceso evaluativo es la manera en que se utilizan los resultados. En Colombia, según TALIS, los usos más recurrentes están orientados hacia un enfoque formativo que busca identificar cualquier debilidad en la enseñanza de cada docente y desarrollar un plan de formación que fomente el mejoramiento de sus prácticas. En este sentido, la realimentación es crucial.

TALIS 2018 evidencia que, a nivel global, los docentes están satisfechos con las realimentaciones recibidas



de su desempeño. Particularmente, en Colombia, más del 80% de los docentes que respondieron la encuesta consideran que alguna de las realimentaciones recibidas tuvo un impacto positivo en su enseñanza docente.

No obstante, se requiere que las realimentaciones contribuyan a mejorar métodos para la enseñanza relacionados con entornos multilingües, multiculturales, interculturales y para población con necesidades educativas especiales.

Este último aspecto es mucho más interesante si se tiene en cuenta lo mencionado en el capítulo 2, cuando se plantea, como una de las tres prioridades de una hipotética inversión de recursos adicionales, la inversión en los apoyos necesarios para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Cabe profundizar en los aspectos relacionados con la evaluación docente, dada la combinación de propósitos

que se definen en el Estatuto de Profesionalización Docente para la evaluación y teniendo en cuenta que Bonilla et al. (2018) evidencian que dicho estatuto ha sido un factor de cambio, en la medida en que ha permitido mejorar la selección de docentes en Colombia, uno de los aspectos más relevantes, mencionado en el capítulo anterior.

Finalmente, es necesario expresar que la evaluación formal del profesorado no es la única forma en que los docentes pueden obtener información para mejorar sus competencias y prácticas docentes. El desarrollo profesional de los docentes puede producirse de forma relativamente autónoma y personal; sin embargo, la formación es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un contexto social. Así pues, para atender la necesidad de transformación de los sistemas educativos es importante promover escenarios de colaboración entre docentes (Vaillant, 2016). Este será uno de los temas que se abordará en el siguiente capítulo.

“La entrada en vigor del Estatuto Docente 1278 de 2002, que aumentó los requisitos de ingreso e introdujo concursos de méritos para la selección y promoción, ha tenido efectos positivos importantes sobre la selección de los docentes nuevos y el desempeño de los alumnos” (Bonilla et al., 2018).



4.

Adaptación al cambio:

¿Están los docentes y rectores preparados para asumir los retos del siglo XXI en el proceso de enseñanza de los estudiantes?





Una encuesta realizada por la Dirección de Educación y Habilidades de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Iniciativa de Innovación Educativa Global de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, en marzo de 2020, preguntó por las estrategias educativas en el confinamiento generado por la COVID-19.

Según los resultados de la encuesta, en la gran mayoría de los países existe una directiva gubernamental que establece que los estudiantes y los profesores deben continuar con el proceso de enseñanza - aprendizaje desde casa.

Parte de la respuesta de los sistemas escolares para la educación desde casa radica en la generación de contenidos virtuales para acompañar a profesores, estudiantes y padres, madres y cuidadores, que en algunos casos han debido asumir el rol de apoyo al proceso de aprendizaje de sus hijos.

Entre los casos que destaca el informe, se encuentra Estonia en donde la totalidad de los contenidos educativos se encuentra dispuesto en digital y físico de manera paralela, y en donde se proporciona apoyo diario a los colegios. En Georgia, se crearon

espacios de consulta virtual en donde expertos voluntarios en tecnología ayudan a los maestros a implementar la educación a distancia.

En Colombia, la respuesta del Ministerio de Educación Nacional se refleja en los Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa.

Estos lineamientos incluyen diversas orientaciones para adecuar los aspectos de la gestión escolar a la educación en casa y a la alternancia, con el ánimo de proteger los aprendizajes de los niños, las niñas, jóvenes y adolescentes.

Así mismo, la estrategia ¡Juntos en casa lo lograremos muy bien! incluye recursos educativos virtuales, audiovisuales y físicos imprimibles, entre otros. Algunos de dichos recursos se encuentran en <https://www.rtvplay.co/> o <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/>

Como parte de lo anterior, el MEN y el Icfes crearon la estrategia Evaluar para Avanzar, como una respuesta a la reflexión sobre qué necesitan las

escuelas en tiempos de COVID-19 a partir de las Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. La estrategia permite a los docentes y rectores entender de forma detallada qué miden las pruebas y cómo se usan para mejorar la calidad de la educación, a partir de evidencias objetivas y comparables sobre el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

La estrategia ofrece diversas herramientas para que los docentes y directivos docentes puedan entender qué está pasando con los estudiantes de cada uno de los colegios. Lo anterior implica empoderar a los docentes y a los establecimientos educativos para que la evaluación les sirva para generar planes de mejora.

Otros recursos educativos para responder a la educación en casa fueron creados por el Grupo Regional de Trabajo sobre Educación de la UNESCO mediante un repositorio de recursos en línea. En este, se encuentran materiales tanto para docentes como para familias, insumos que han aportado diferentes países con el fin de ser una de las múltiples respuestas a las necesidades educativas que han surgido.



El siglo XXI ha traído consigo nuevas exigencias en todos los ámbitos de la sociedad. Para el sector educativo, algunas de estas exigencias están relacionadas con la formación de competencias, habilidades y destrezas para que las personas puedan desenvolverse en el contexto de la llamada Cuarta Revolución Industrial, incluyendo la formación de las habilidades STEAM, además de las habilidades blandas y socioemocionales, las relacionadas con el cuidado del medio ambiente, la capacidad de resiliencia y de aprender de los errores para adaptarse y reaprender.

La formación de dichas competencias, habilidades y destrezas requieren, al tiempo, habilidades en los docentes relacionadas con **el liderazgo, el trabajo colaborativo y el uso y apropiación de las TIC**, entre otros aspectos. Esto les permitirá desarrollar con éxito los procesos de formación, resolver situaciones relacionadas con la enseñanza y colaborar con su entorno escolar y con la organización de todo el proceso educativo (Espinoza y Campuzano, 2019).

*“Los escenarios dinámicos de la educación del siglo XXI, respecto a los nuevos retos y perspectivas a las que se enfrentan los contextos escolares contemporáneos, hace imprescindible considerar un acercamiento conceptual que permita fundamentar las transformaciones educativas dadas en la sociedad de la información”
(Said et al., 2015, p.8).*





4.1

Liderazgo escolar



Las prácticas de liderazgo han cambiado en las dos últimas décadas. Particularmente, en contextos de política educativa, los establecimientos educativos tienen mayor autonomía y, paralelamente, mayor responsabilidad por los resultados escolares (Stoll y Temperley, 2009).

Se han replanteado, también, las capacidades que se requieren para liderar los procesos educativos (Sierra, s.f), dándole cada vez una mayor importancia a habilidades como la creatividad, la innovación y el trabajo en equipo (Sierra, s.f. y Martín, 2016).

En principio, el liderazgo escolar en los establecimientos educativos recae sobre los rectores, dado el papel estratégico y de mando que desempeñan (Ainley y Carstens, 2018). Sin embargo, la capacidad de estos para ejercer un liderazgo efectivo implica, a su vez, que les otorguen oportunidades concretas para ejercer el liderazgo a los docentes (Harris y Muijs, 2004; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).



Los principales componentes del liderazgo escolar abarcan, entre otros, elementos tales como el establecimiento de objetivos, el desarrollo profesional adecuado, así como la adopción de medidas para la elaboración de planes de estudio y la mejora de la enseñanza, sin perder de vista los aspectos gerenciales de los centros escolares (Ainley y Carstens, 2018; OECD, 2016; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

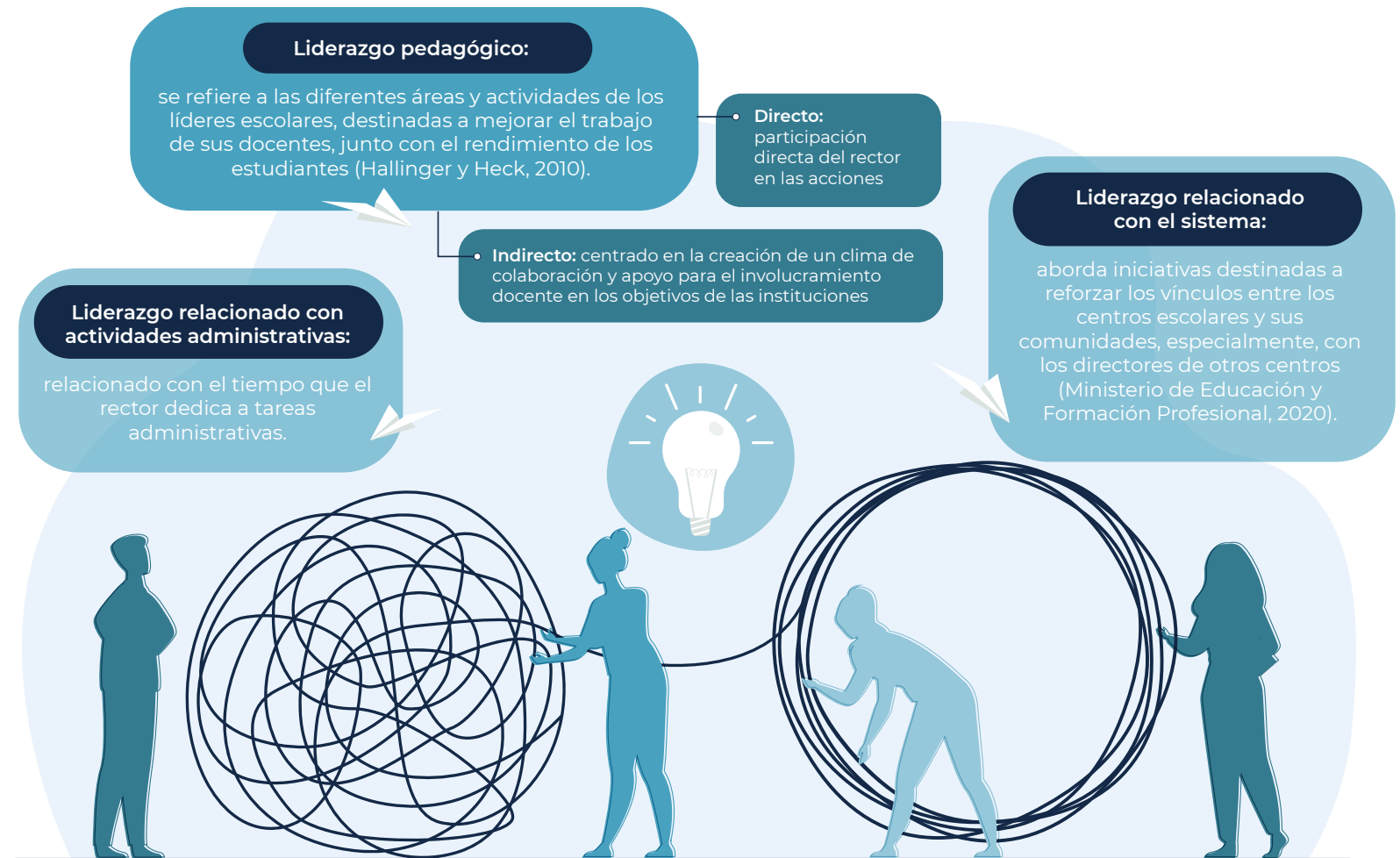


4.1.1. Liderazgo de los rectores

El liderazgo de los rectores es fundamental para crear, establecer y desarrollar una estructura de apoyo a los docentes en el desempeño de sus tareas (OCDE, 2020). Su papel es central en la planeación, el seguimiento y evaluación de los procesos y de los docentes, así como en el establecimiento de planes de mejoramiento (Zubiría, 2015).

TALIS 2018 indagó sobre acciones específicas de liderazgo en las que participan los rectores dentro de las instituciones: liderazgo pedagógico (directo e indirecto), el relacionado con actividades administrativas y el relacionado con el sistema educativo (Figura 54).

Figura 54
Tipos de liderazgo sobre los cuales se indagó en TALIS 2018



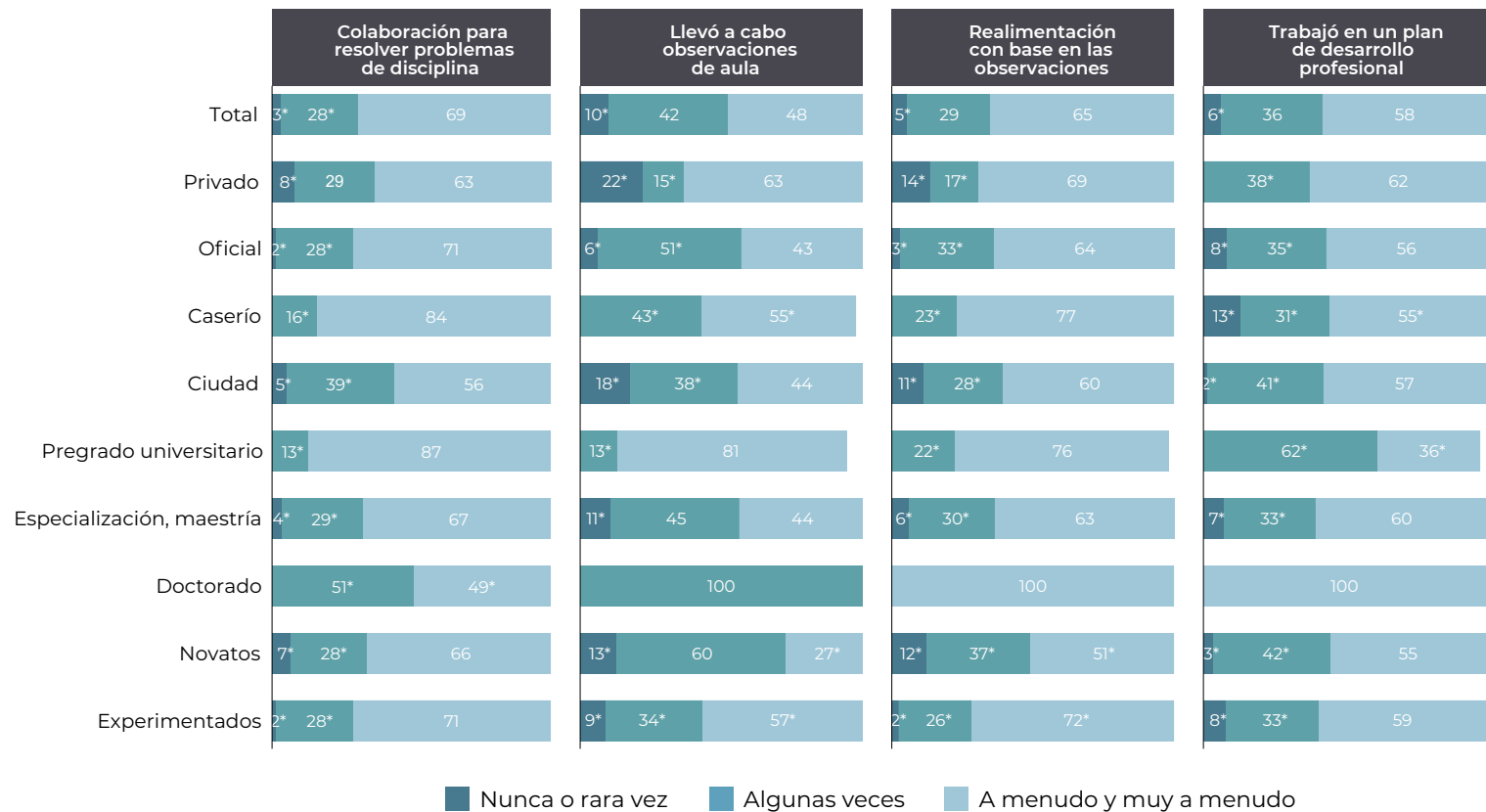


En la Figura 55, se observa que más del 45% de los rectores llevó a cabo acciones relacionadas con liderazgo pedagógico directo a menudo y muy a menudo, como colaboración para resolver problemas de disciplina, observaciones de aula, realimentación con base en las observaciones y desarrollo de un plan de desarrollo profesional; esto, en los últimos 12 meses antes de la aplicación de la encuesta.

Al analizar los resultados por sector, se evidencia que los rectores del sector oficial, en su mayoría, tienden a llevar a cabo observaciones en el aula solo algunas veces (51%), mientras que los rectores del sector privado implementan las observaciones en el aula a menudo o con mayor frecuencia (63%).

Por su parte, los rectores de la zona rural y los rectores experimentados (con más de 5 años de experiencia) tienden a llevar a cabo observaciones de aula mucho más a menudo (55% y 57% respectivamente). Se resalta el hecho de que los rectores con doctorado llevan a cabo observaciones de aula solo algunas veces, pero siempre realizan realimentaciones de esas observaciones.

Figura 55
Porcentaje de rectores que llevaron a cabo **actividades relacionadas con liderazgo pedagógico directo**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia

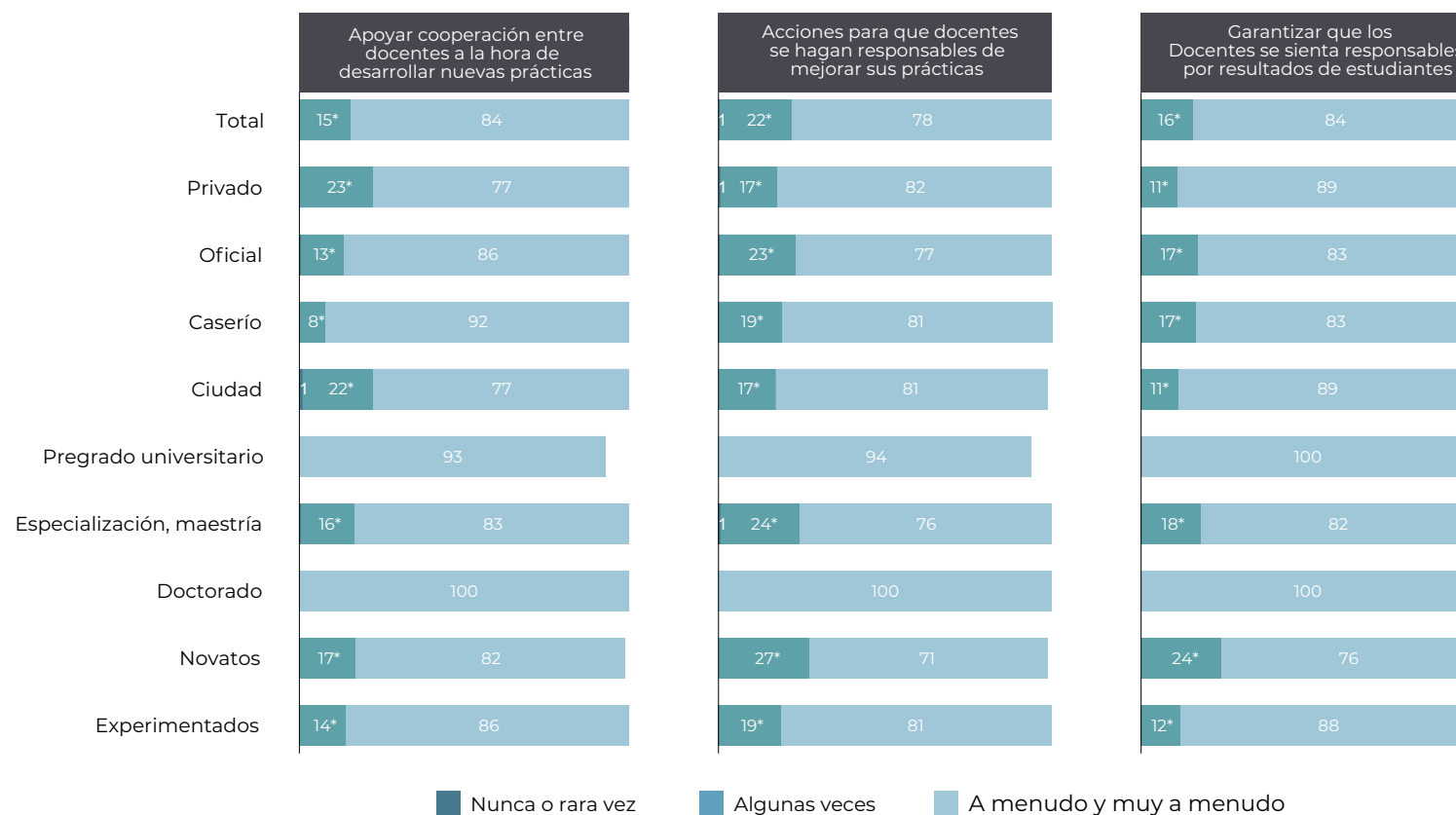




La Figura 56 muestra que la mayoría de los rectores reportó haber realizado a menudo y muy a menudo actividades de liderazgo pedagógico indirecto, como apoyar la cooperación para mejorar las prácticas docentes o implementar nuevas²⁰. Así, alrededor de 8 de cada 10 rectores expresaron apoyar la cooperación entre docentes para el desarrollo de nuevas prácticas de aula.

Cuando se analizan diferentes características que rodean el contexto del rector, se encuentra que, en general, la tendencia se mantiene y la mayoría de los rectores realiza las actividades a menudo y muy a menudo.

Figura 56
Porcentaje de rectores que llevaron a cabo actividades **relacionadas con liderazgo pedagógico indirecto**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia

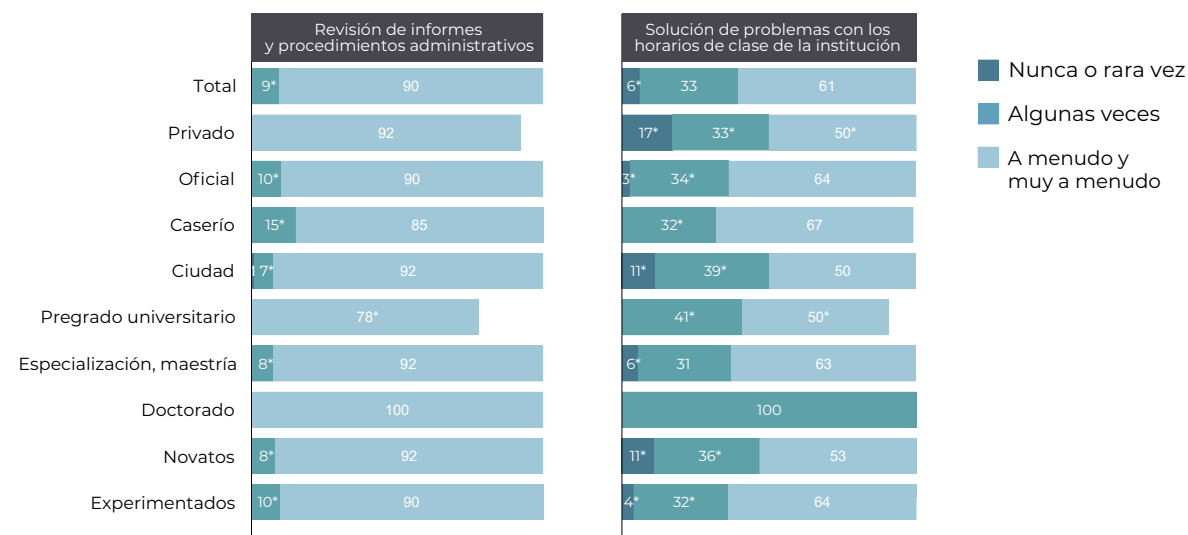


²⁰ Idem



Respecto a las actividades relacionadas con tareas administrativas (Figura 57), el 90% de los rectores “a menudo”²¹ dedica tiempo a la revisión de los procesos administrativos y de los informes del establecimiento educativo, mientras que el 61% contribuye a solucionar problemas con los horarios de clase. La evidencia empírica ha planteado que el tiempo que los líderes dedican a tareas administrativas también puede tener una asociación positiva con los resultados de los estudiantes (Grissom y Loeb, 2011).

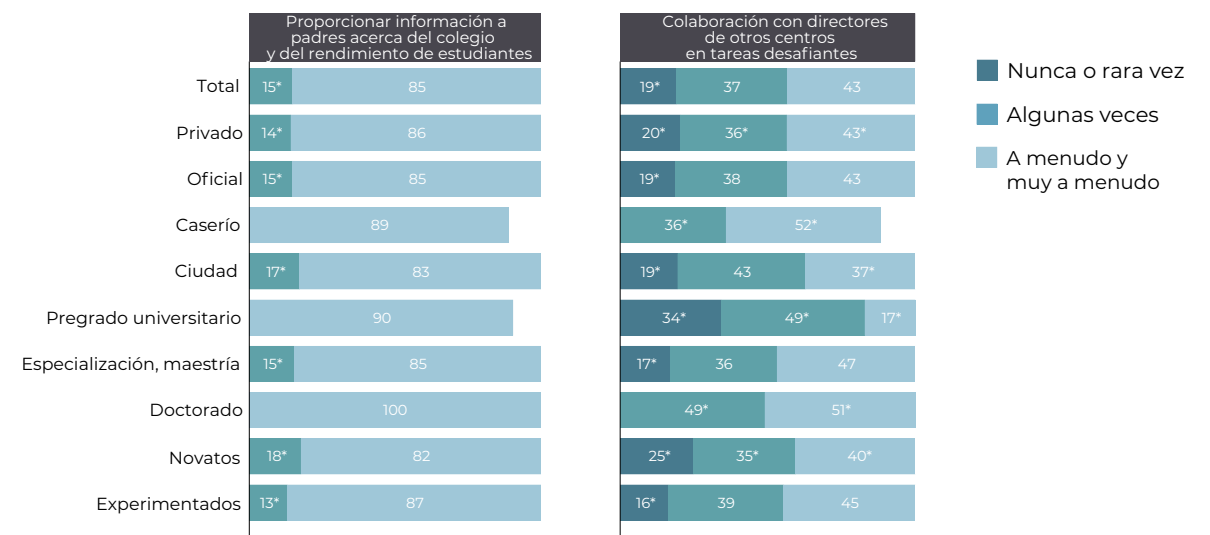
Figura 57
Porcentaje de rectores que llevaron a cabo **tareas orientadas al liderazgo relacionado con actividades administrativas**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



²¹ Nota: la categoría “a menudo” corresponde a la unión de las categorías “a menudo” y “muy a menudo” de las respuestas dadas por los rectores.

En muchos países, se promueve que los rectores no solo ejerzan el liderazgo dentro de sus instituciones, sino también por fuera de estas, en su mayoría, dentro del entorno más próximo y buscando el intercambio de experiencias con otras instituciones (Cummings *et al.*, 2007). En Colombia, el 85% de los rectores proporcionó información a padres y acudientes acerca del desempeño de la institución y de los estudiantes “a menudo”²², mientras que solo el 43% colaboró con rectores de otras instituciones (Figura 58).

Figura 58
Porcentaje de rectores que llevaron a cabo **tareas orientadas al liderazgo relacionado con el sistema**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



²² Nota: la categoría “a menudo” corresponde a la unión de las categorías “a menudo” y “muy a menudo” de las respuestas dadas por los rectores.



4.1.2. Liderazgo de los docentes

La existencia de liderazgo docente está relacionada con estructuras organizacionales menos verticales dentro de las instituciones, en donde se permite a los docentes asumir el liderazgo dentro y por fuera del aula de clase (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

TALIS 2018 indagó acerca de la autonomía de los docentes en aspectos relacionados con la elección del

contenido a enseñar y de los métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y las formas de disciplinar a los estudiantes, y la determinación de la cantidad de tareas (Figura 59).

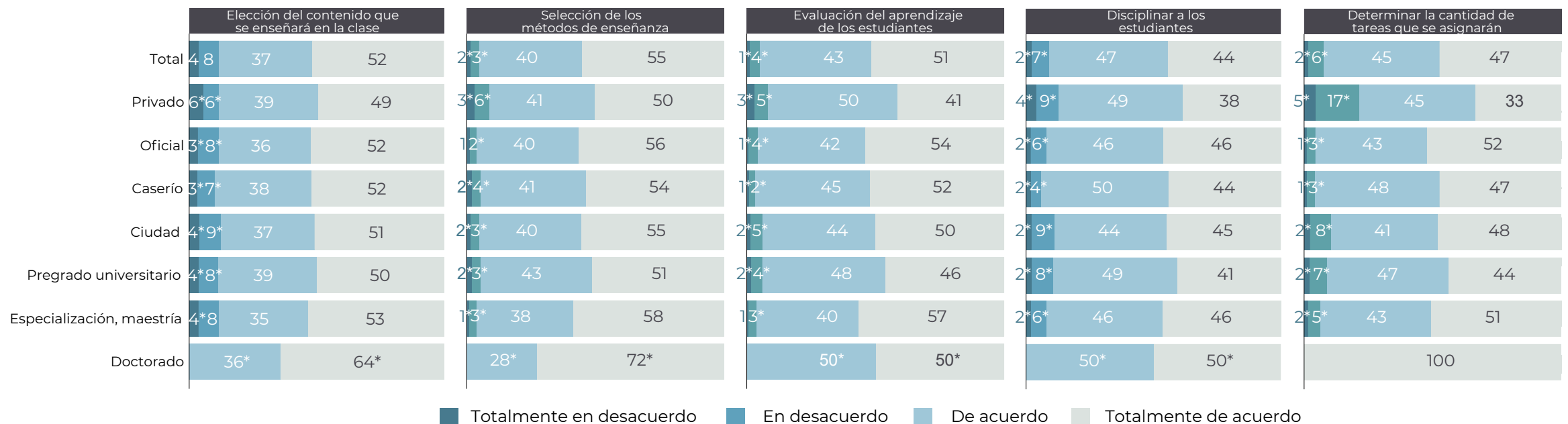
En general, se observa que la mayoría de los docentes están de acuerdo o muy de acuerdo con la percepción de autonomía en aspectos relacionados con la planeación y la enseñanza, tanto para la selección de los métodos

de enseñanza como para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Aproximadamente, el 95% de los docentes reportaron ser autónomos en sus actividades.

Vale la pena resaltar que el 22% de los docentes que pertenece a instituciones privadas reportó estar en desacuerdo con el hecho de poseer autonomía en actividades relacionadas con la determinación de la cantidad de tareas que se les asignan a los estudiantes.

Figura 59

Porcentaje de docentes que reportaron autonomía en **actividades relacionadas con la planeación y la enseñanza**, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



Comparación internacional

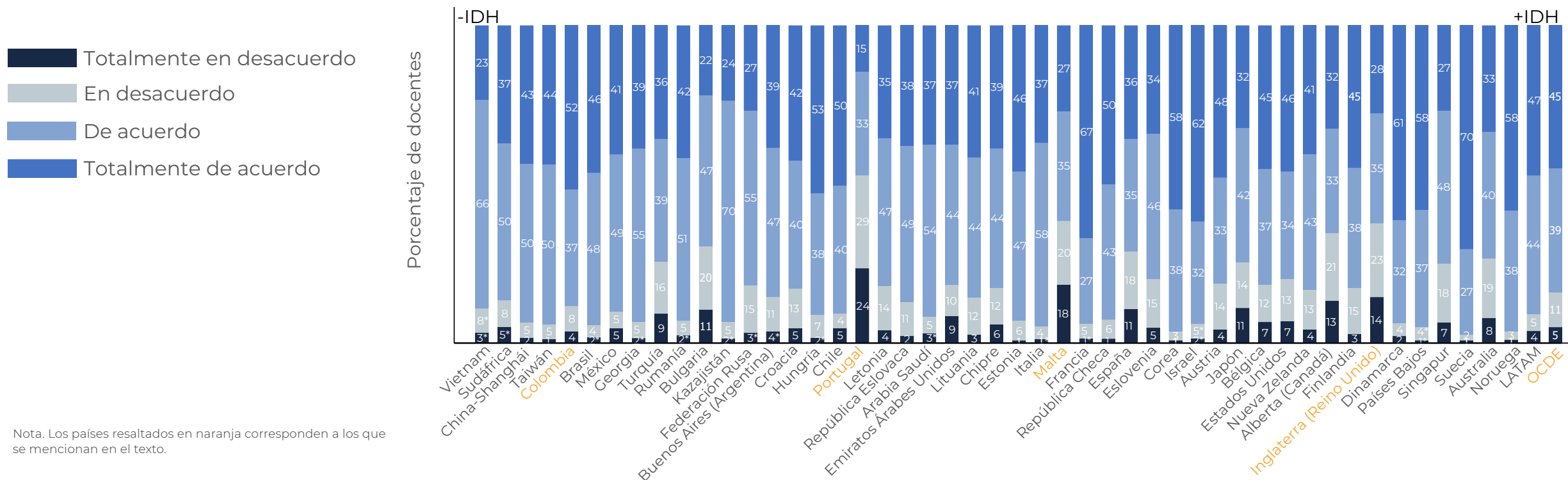


En general, se observa que la mayoría de los docentes se consideran autónomos en actividades relacionadas con la elección de los contenidos a enseñar dentro de las clases. Cabe resaltar tres países en los cuales el porcentaje

de docentes que no se considera autónomo es mucho mayor al promedio de la OCDE (16%) que corresponden a: Portugal (53%), Malta (38%) e Inglaterra (37%).

Figura 60

Porcentaje de docentes que reportaron estar **de acuerdo o no** con la afirmación de **poseer autonomía** en actividades relacionadas con la elección del contenido que se enseñará en clase



Nota. Los países resaltados en naranja corresponden a los que se mencionan en el texto.



4.2

¿Se trabaja de manera colaborativa en Colombia?



Como se mencionó en el capítulo anterior, uno de los temas relevantes para el desarrollo profesional de los docentes es la colaboración. Por esto, TALIS 2018 indaga por diferentes herramientas para el trabajo colaborativo entre los docentes. Una de estas son las redes de trabajo con otros docentes que se forman desde el periodo de inducción.

En Colombia, el 64% de los docentes dice haber participado en redes de trabajo o de colaboración con otros docentes en la inducción que les brindó el establecimiento educativo. Así mismo, el 66% de los rectores dice haber incluido, en la inducción a docentes, la creación de redes de contactos o colaboración con otros maestros (Figura 61).

De acuerdo con los resultados por sector, se observa mayor creación de redes de trabajo por parte de los

rectores de los colegios privados (80%) que en los oficiales (62%). A su vez, el 74% de los docentes de establecimientos privados participó en formar redes de trabajo con sus pares, lo cual es un resultado significativamente mayor al de los docentes de colegios oficiales (60%). Llama la atención que, entre más pequeña sea la institución, hay mayor proporción de docentes que participaron en la formación de redes de trabajo en la inducción.

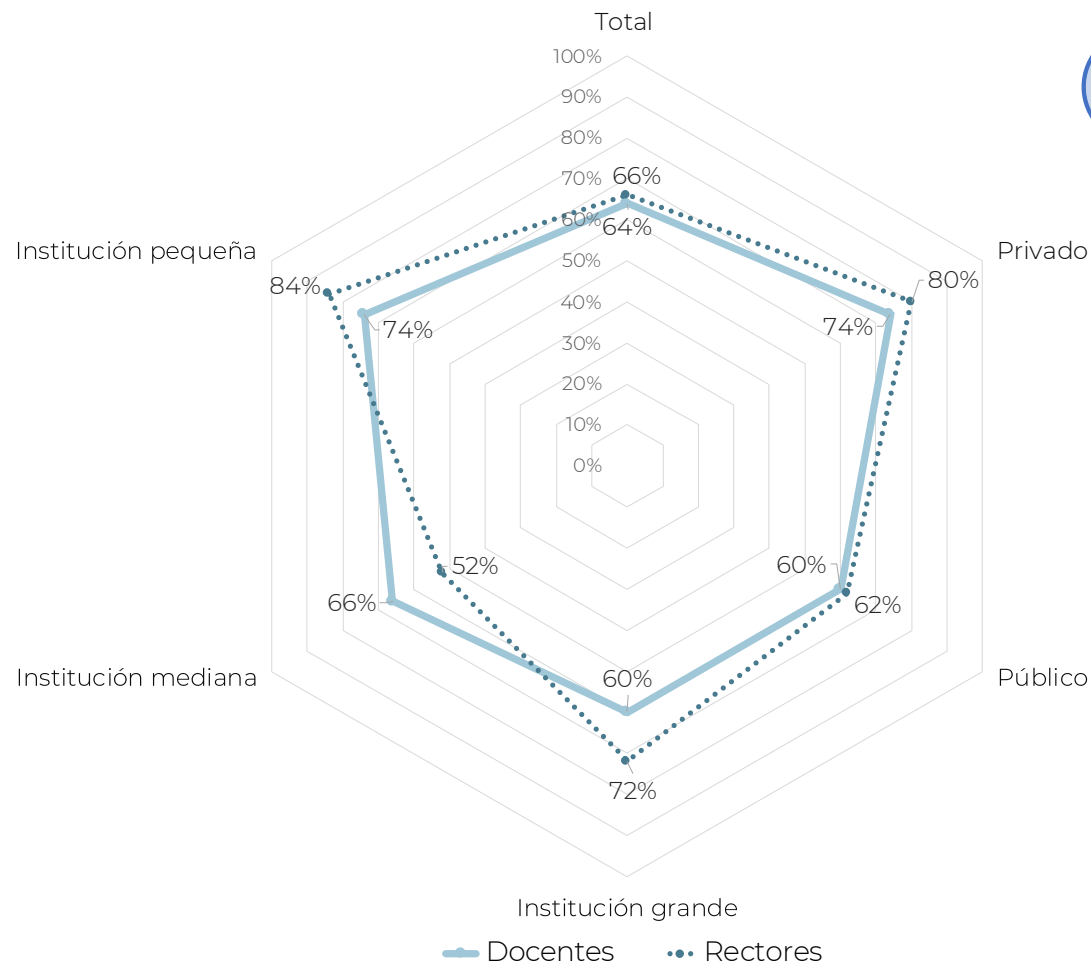
Al respecto, resulta interesante recordar lo observado en el Capítulo 2, en donde se mencionó que, en los establecimientos educativos pequeños, hay menores niveles de estrés y mayor proporción de docentes que expresan que su trabajo les permite tener mucho tiempo para dedicar a su vida personal.

“En América Latina las iniciativas en educación que parecen tener más éxito, comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente” (Calvo, 2014).





Figura 61
 Porcentaje de docentes y rectores que dicen haber participado e incluido en la inducción la formación y creación de redes de trabajo entre docentes, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



En Colombia, la *Red Maestros* es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional para fortalecer el diálogo y empoderar a los docentes en su rol como garantes del derecho a la educación con calidad. Entre sus objetivos está ser el punto de encuentro más importante de los docentes, de tal forma que se consolide como un espacio de construcción colectiva, donde los docentes pueden crear su propio espacio, generar contenidos, compartir experiencias y establecer redes de desarrollo profesional.

Según OCDE (2019a), el trabajo colaborativo es reconocido por los docentes como un aspecto que tiene un impacto positivo en su enseñanza. Así mismo, para los rectores, este es un tema de gran importancia y una necesidad en los establecimientos educativos.

En Colombia, rectores y docentes coinciden en que cuentan con oportunidades para trabajar de forma colaborativa. Los rectores afirman estar de acuerdo y muy de acuerdo (63% y el 25%) con que en su establecimiento educativo existe una cultura escolar colaborativa que se caracteriza por el apoyo mutuo. Por su parte, el 80% de los docentes afirman que participaron en algún proceso de aprendizaje profesional colaborativo.

Tales casos de colaboración profesional son relevantes, considerando el impacto que la colaboración puede tener en la promoción de la enseñanza del siglo XXI y dado que la colaboración profesional también se asocia con una mayor satisfacción laboral y autoeficacia docente (OCDE, 2020b).

Comparación internacional



En comparación con los países latinoamericanos participantes en la encuesta, Colombia es el país que presenta mayor proporción de docentes (64%) que dicen haber participado en creación de redes de trabajo con otros docentes en su proceso de inducción, un resultado superior al promedio de países de la

OCDE (62%) y significativamente mayor al promedio de Latinoamérica (51%).

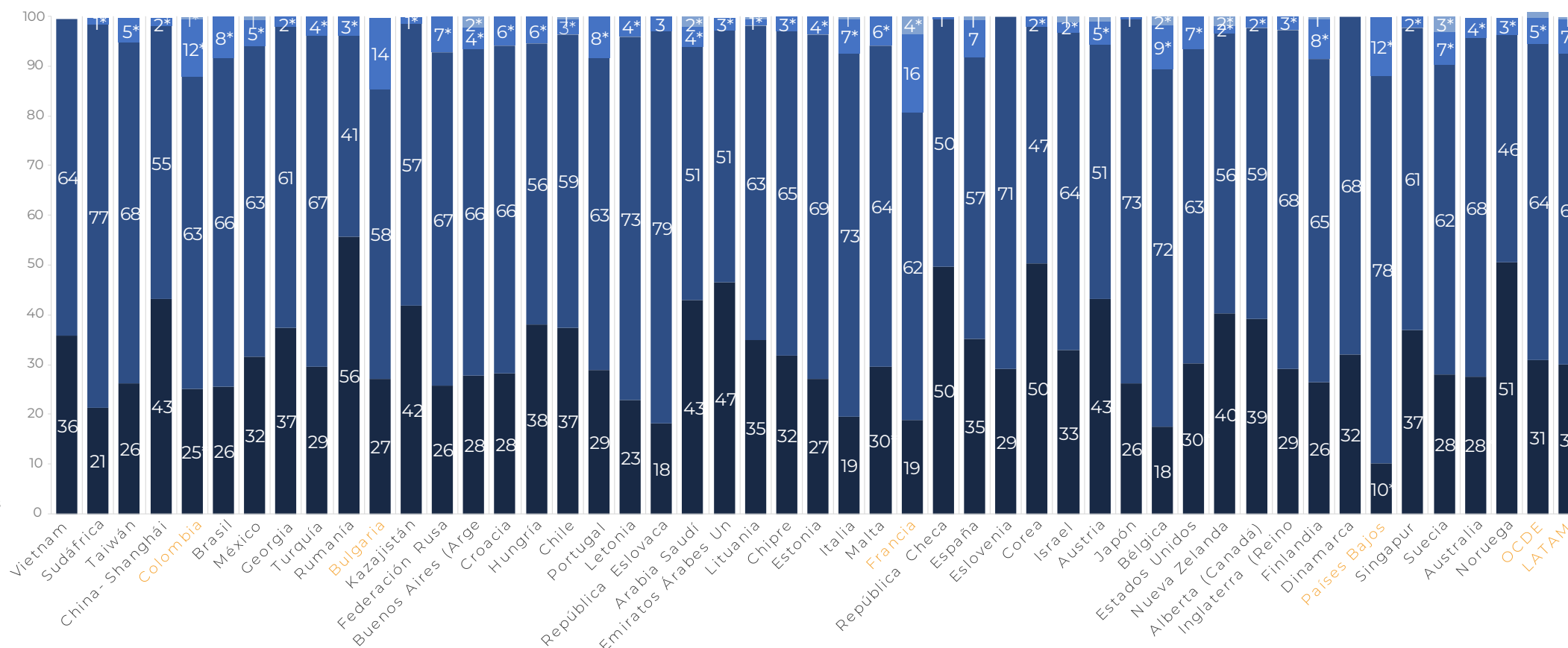
En cuanto a la percepción de los rectores de los países participantes en TALIS acerca de si existe una cultura escolar colaborativa, en general, están de acuerdo

todos los participantes (Figura 62); sin embargo, cabe resaltar que la proporción de rectores que más están en desacuerdo son de Francia (16%), Bulgaria (14%), Colombia (12%) y Países Bajos (12%).

Figura 62
Perspectiva de los rectores en cuanto a la cultura colaborativa en el establecimiento (porcentaje de rectores)

■ Totalmente de acuerdo
■ De acuerdo
■ En desacuerdo
■ Totalmente en desacuerdo

Nota. Los países resaltados en naranja corresponden a los que se mencionan en el texto.



Comparación internacional



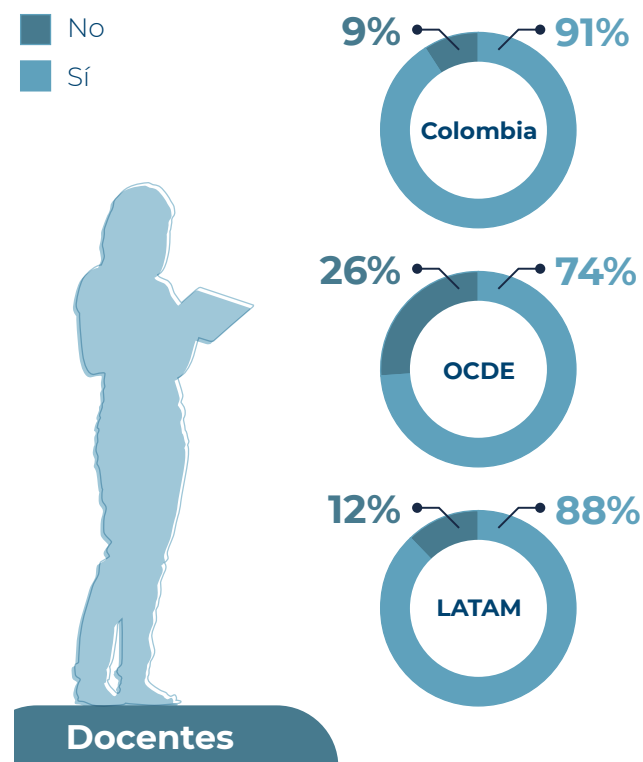
Como se mencionó en el [Capítulo 2](#), en promedio, los docentes colombianos dedican a labores de su trabajo 40 horas semanales. Al analizar el tiempo que dedican al trabajo en equipo y al diálogo con los colegas dentro del establecimiento, se observa que, según los resultados de TALIS 2018, en promedio, dedican 3,4 horas a la semana para el trabajo colaborativo con otros docentes. Aunque este tiempo no difiere mucho con los demás países participantes, Colombia supera en horas semanales dedicadas al trabajo colaborativo al promedio de los países de Latinoamérica (2,9 horas) y al promedio de países de la OCDE (2,7 horas).

De manera complementaria, la encuesta preguntó a los docentes si se abrieron espacios para el aprendizaje colaborativo (Figura 63). Colombia ocupa el cuarto puesto entre todos los países participantes en el estudio, con el 91% de docentes que dicen contar con espacios para el aprendizaje colaborativo, le anteceden Vietnam (96%), Emiratos Árabes Unidos (94%) y Arabia Saudita (91%).

Consecuente con lo anterior y con la respuesta mencionada acerca del fomento a la cultura colaborativa, el 84% de los rectores colombianos expresan que a menudo fomentan la cooperación entre docentes para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza (Figura 64).

Todo lo anterior indica que sí existe trabajo colaborativo entre docentes en Colombia. Esto puede ser, también, materia de profundización para el análisis, pues desde

Figura 63
Se abrieron espacios para el aprendizaje colaborativo (docentes)



la literatura del tema se ha evidenciado que los procesos de aprendizaje profesional colaborativo tienen impacto en la enseñanza (UNESCO, 2014).

Figura 64
Fomentan la cooperación entre docentes para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza (rectores)





4.3

Habilidades con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)



“Las TIC han dinamizado de diversas formas los contextos educativos, en diferentes niveles y dimensiones. Existe un reconocimiento generalizado del aporte e innovación que se obtiene con la inclusión de las tecnologías en las comunidades educativas” (Said et al., 2015, p.23).

La globalización y el desarrollo tecnológico requieren el desarrollo de competencias para el uso y apropiación de tecnologías. Esto constituye un importante desafío para los docentes, quienes deben actualizar de manera permanente sus conocimientos, habilidades y destrezas, orientados al uso de las herramientas tecnológicas y su aplicación al proceso de enseñanza.

Las competencias en las TIC, en el contexto de la enseñanza, se pueden entender como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para utilizar diferentes herramientas tecnológicas como recursos educativos integrados a la práctica diaria de los docentes (Suárez, et al., 2013).

No todos los docentes cuentan con las habilidades necesarias para usar este tipo de herramientas y, particularmente en América Latina, existen problemas tanto en el uso básico de *hardware* y *software* como en el desarrollo de competencias digitales para utilizar eficazmente los recursos tecnológicos para investigar, crear y comunicarse (UNESCO, 2020).

A lo anterior se suma que no todos los docentes confían en los recursos tecnológicos para sus prácticas de enseñanza (Gray y Lewis, 2009), a pesar de la formación recibida, lo que constituye una barrera para la integración efectiva de la tecnología en el aula, por parte de los docentes, en su práctica diaria de enseñanza.

Múltiples factores pueden estar relacionados con la falta de integración de las TIC en las aulas de clase. En este sentido, Suarez et al. (2013) concluyen que el profesorado posee unas competencias tecnológicas y pedagógicas limitadas, y reconocen que existen diferentes factores personales y contextuales que pueden estar afectando el desarrollo de las TIC por parte de estos actores.

Se reconoce un posible efecto de género donde los hombres demuestran unos niveles de competencia en el manejo de las TIC superiores a los de las mujeres. Así mismo, el profesorado con menos de 35 años tiene mayor desarrollo en las TIC, en contraste con aquellos que están entre los 36 y 46 años, quienes dan más valor a las competencias pedagógicas. De igual forma,



docentes con un nivel de formación más alto suelen tener mejor percepción en cuanto al manejo y uso de tecnología en su práctica educativa; no obstante, un hallazgo interesante es que los docentes de primaria son los que se inclinan más por el uso de las TIC (Suarez et al., 2013).

Según los resultados de TALIS 2018, en Colombia, el 75% de los docentes afirma haber recibido capacitación en el uso de las TIC aplicadas a la enseñanza durante su formación, pero solo el 16% se siente muy preparado para implementar este recurso en su práctica pedagógica (OCDE, 2019a).

Referente al uso de las TIC, también se observa en la Figura 65 que los docentes de colegios privados afirman haber recibido mayor capacitación en el uso de las TIC (82%) frente a los docentes pertenecientes a colegios oficiales (74%). Sin embargo, solo el 33% de docentes de colegios privados y el 21% de docentes de colegios oficiales afirman sentirse preparados para implementar el uso de las TIC en su práctica educativa. Adicionalmente, es interesante observar que los docentes de la zona rural mencionan que, en promedio, se sienten más preparados que los docentes de en la zona urbana.

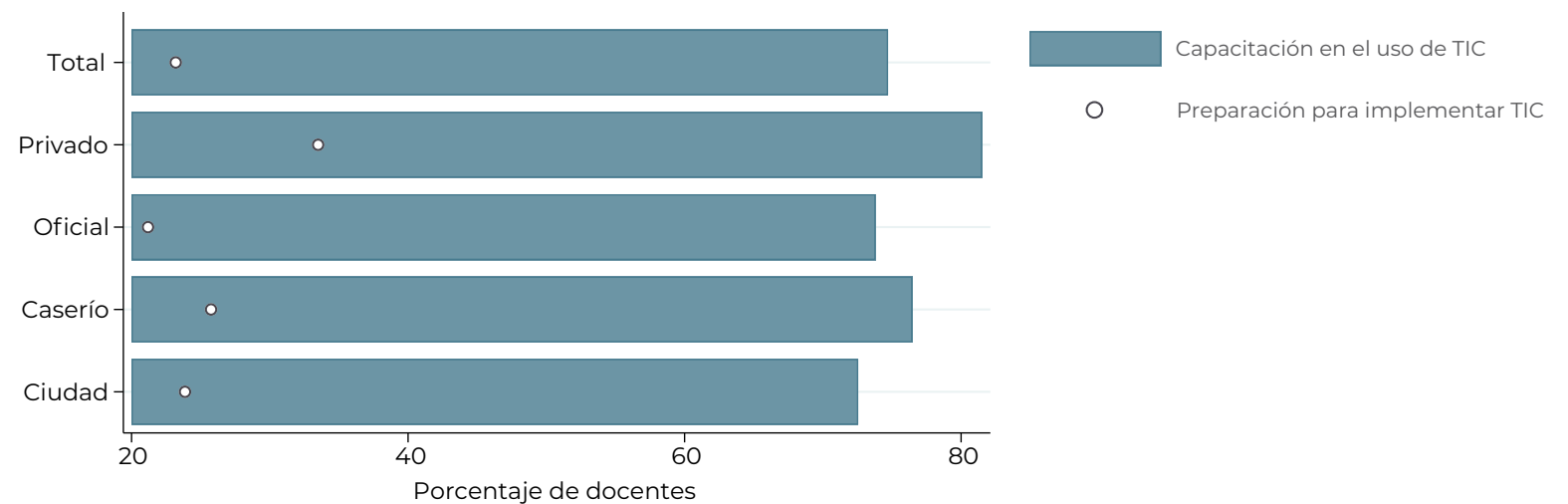
Esta percepción generalizada acerca de no estar muy preparados para implementar las TIC puede hacer más difícil el proceso de enseñanza en el contexto del confinamiento generado por la COVID-19, en el que la educación sucede en los hogares de los estudiantes. De

acuerdo con Reimers y Schleicher (2020), la preparación de los maestros y colegios para el aprendizaje en línea es fundamental para ofrecer una repuesta desde el sector educativo. El éxito de muchos estudiantes en las próximas semanas y meses dependerá fundamentalmente de que mantengan una estrecha relación con sus profesores. Esto es, particularmente, cierto en el caso de los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos, que tal vez no cuenten con el apoyo de los padres o que carecen de resiliencia, estrategias de aprendizaje o el compromiso de aprender por sí mismos (p.31).

Desde la década de los 90 y con ayuda de diferentes organismos y de la Ley 1341 de 2009 que establece la articulación de las TIC con el Plan Sectorial de Educación, se han generado diferentes planes y programas (Said et al. 2015, p.18) que han buscado reconocer el potencial de las TIC como un aspecto clave en el desarrollo económico, político, cultural y educativo, dadas las nuevas dinámicas de la sociedad que exigen nuevas habilidades y competencias, principalmente, en lo referente a mejorar la educación y la calidad de vida de los ciudadanos (Said et al., 2015).



Figura 65
Capacitación y uso de las TIC, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia





Si bien hay un importante porcentaje de docentes que afirma haber recibido capacitación en el uso de las TIC, persisten las necesidades de formación, pues el 93% de los docentes manifiesta tener algún grado de necesidad de cursar un programa de desarrollo profesional sobre el uso de estas habilidades, el 34% afirma que esta necesidad es alta (Figura 66).

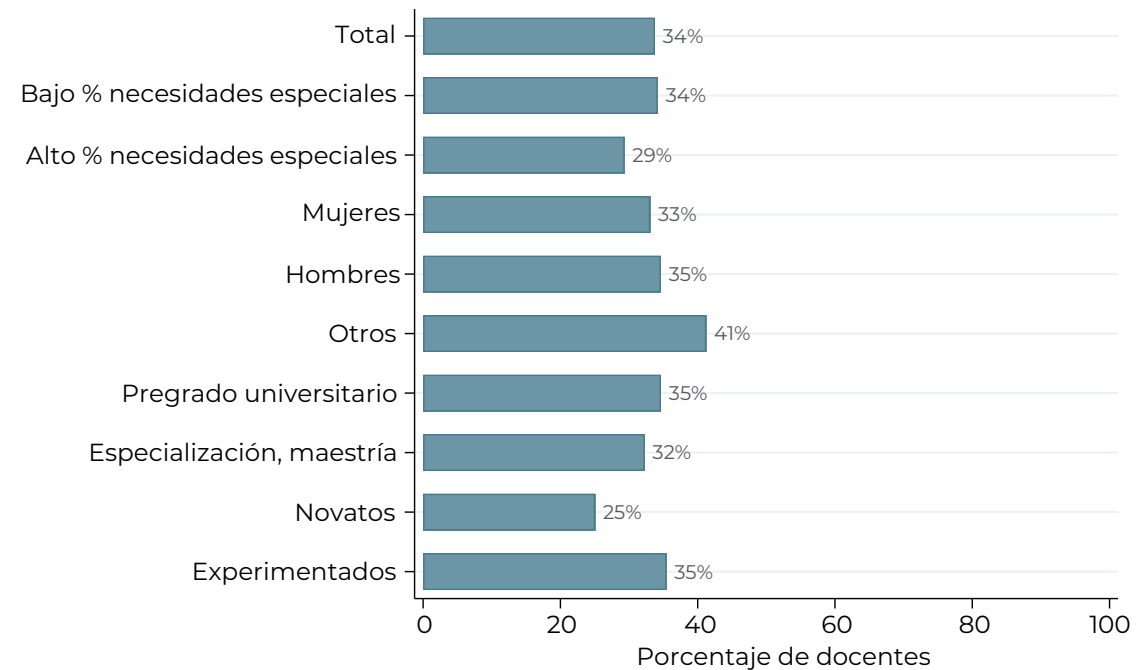
En los establecimientos educativos en los cuales los rectores informan tener más del 10% de sus estudiantes con necesidades especiales, el 34% de los docentes reporta alta necesidad de formación en el uso de las TIC, lo que puede estar relacionado con la necesidad brindar mejor formación a esta población.

Encuanto al género, no hay mucha diferencia, ya que tanto hombres como mujeres reportan tener una necesidad similar de formación en el uso de las TIC (35% y 33%). Es interesante observar que docentes experimentados (más de 5 años de experiencia en la profesión) reportan una mayor necesidad (35%) de capacitación en esta temática frente a docentes novatos (25%), diferencia que resulta significativamente estadística.

Respecto a la formación del docente se puede observar que docentes cuyo nivel de formación es más bajo (otros) son quienes reportan una mayor necesidad de formación (41%). No obstante, de

los docentes con maestría y especialización, hay un porcentaje considerable de docentes que expresan la necesidad de recibir capacitación en el manejo de las TIC (32%).

Figura 66
Alta necesidad de formación en las TIC, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



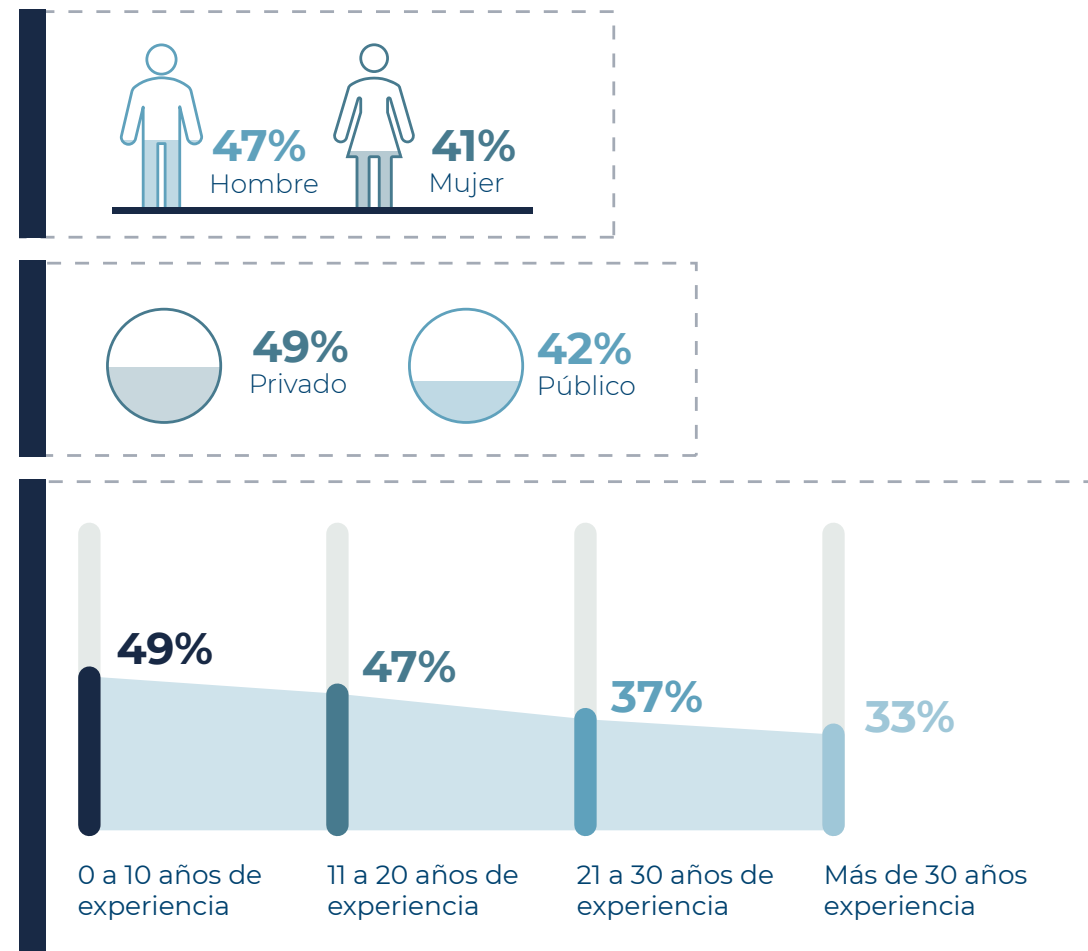
Nota. Las categorías de necesidades especiales hacen referencia a los colegios que cuentan con más (alto) o menos (bajo) del 10% de estudiantes a quienes se les ha identificado formalmente una necesidad de aprendizaje especial.



Ahora bien, la encuesta también indaga sobre el uso de la tecnología para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, el uso de computadores y tabletas que, dado el avance tecnológico actual, son dos de los insumos principales que utilizan los estudiantes para apoyar su formación. En este sentido, en la Figura 67, se puede observar que, tal y como se reconoce en la literatura, los docentes que tienen entre 0 a 10 años de experiencia son quienes utilizan en mayor proporción herramientas tecnológicas (49%) frente a los que tienen más de 30 años de experiencia (33%), diferencia que es estadísticamente significativa. En cuanto al sector del colegio, se observa que los colegios privados hacen más uso de herramientas tecnológicas.

Figura 67

Uso de tecnología en las aulas, de acuerdo con los resultados de TALIS en Colombia



“El acceso a la conectividad debería ser como el acceso al agua, casi un derecho humano, porque el que no lo tiene se ve muy limitado para participar”.
 Fernando Reimers²³

²³ <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/es-momento-de-pensar-con-claridad-para-que-educamos/>

Comparación internacional



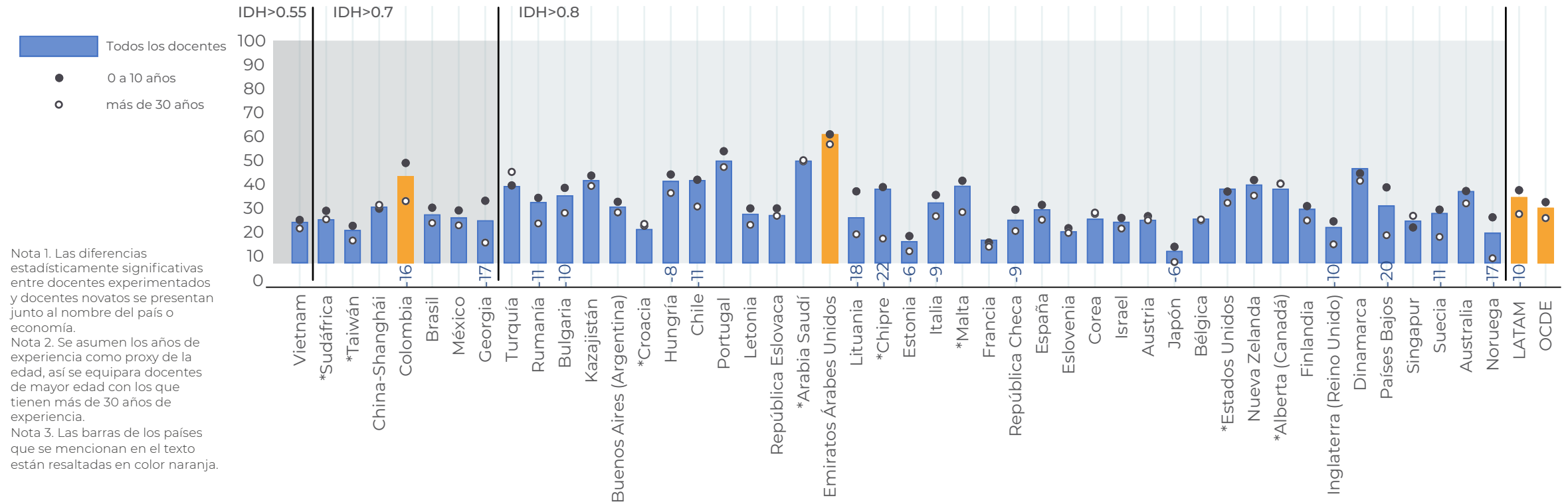
El 43% de los docentes colombianos reportó usar con una frecuencia muy alta herramientas tecnológicas para apoyar el aprendizaje en sus clases, superando al promedio de Latinoamérica (35%) y al de los países de la OCDE (30%). Uno de los países donde se reporta un mayor uso de herramientas tecnológicas es Emiratos

Árabes, país que es reconocido como uno de los más desarrollados en materia tecnológica y uso de las TIC (Almuraqab, 2020).

En la Figura 68, se observa que, en la mayoría de países participantes en TALIS, son los docentes cuya

experiencia se encuentra entre 1 y 10 años, quienes reportan usar más herramientas tecnológicas en clase, lo cual es consistente con los estudios de Suarez *et al.* (2013), relacionados con el hecho de que docentes con mayor edad tienden a usar menos las TIC.

Figura 68
Países participantes en TALIS que **afirman usar herramientas TIC para el desarrollo de sus clases**



Nota 1. Las diferencias estadísticamente significativas entre docentes experimentados y docentes novatos se presentan junto al nombre del país o economía.
 Nota 2. Se asumen los años de experiencia como proxy de la edad, así se equipara docentes de mayor edad con los que tienen más de 30 años de experiencia.
 Nota 3. Las barras de los países que se mencionan en el texto están resaltadas en color naranja.



4.4

Conclusiones del capítulo



Un hallazgo clave, a partir de estudios recientes, es que la relación entre el liderazgo y los resultados de los alumnos es indirecta; el liderazgo efectivo crea las condiciones bajo las cuales los docentes pueden optimizar su efectividad (Muijs, 2015; Hallinger, 2011).

Ahora bien, de acuerdo con la información de TALIS 2018, una gran proporción de los rectores encuestados lleva a cabo, a menudo o muy a menudo, diferentes actividades relacionadas con liderazgo. En su mayoría, los rectores optan por tareas orientadas a un liderazgo pedagógico indirecto (en todas las actividades más del 77% de los rectores reportó realizarlas a menudo y muy a menudo).

Este tipo de liderazgo está orientado al fomento de la cooperación y el apoyo entre docentes, y pone en evidencia el importante papel de los rectores para promover la cooperación y el sentido de pertenencia de los docentes de una institución. Lo anterior, aunado al rol central que cumplen los rectores en la evaluación y en la realimentación docente, como se vio en el capítulo anterior.

Cuando los rectores forman redes de trabajo crean charlas de interacción, indagan sobre diversos factores involucrados en el quehacer docente, deciden y trabajan en conjunto con los docentes, entre otras acciones, pueden fortalecer el trabajo colaborativo, que es, como se mencionó anteriormente, parte del proceso de aprendizaje colaborativo.

En relación con el desarrollo de habilidades y uso de las TIC, de acuerdo con TALIS 2018, se requieren mayores dotaciones en las aulas para los docentes, incluyendo computadores portátiles, tabletas y proyectores, entre otros (Suaréz *et al.*, 2013). Esto se evidencia ante la respuesta de los docentes que afirman que la escasez o insuficiencia de tecnología para apoyar los procesos de enseñanza (64%) y la insuficiencia de acceso a internet (73%) son un obstáculo para ofrecer una enseñanza de calidad (Icfes, 2020).

Esto se hace más urgente en el escenario actual en el que el que el proceso educativo se lleva a cabo desde los hogares de los estudiantes. El documento *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del*



2020 del COVID-19 afirma que “hay brechas en el acceso a computadores e Internet que afectan especialmente a los estudiantes menos favorecidos. De acuerdo con los resultados de PISA, casi el 68% de los estudiantes de 15 años de escuelas desfavorecidas reportaron no tener acceso a un computador y a Internet”(p. 25).

De igual forma, es necesario revisar la formación inicial del profesorado, en la cual puede existir una posible causa respecto a la carencia de competencias en el uso de las TIC por parte de los docentes (Smeets, 2005). En este sentido, es pertinente mencionar que el avance en las TIC requiere una redefinición del rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo, a su vez, condiciones

Los aspectos que requiere el aprendizaje en línea son:

- Un lugar para estudiar
- Un computador e Internet
- Preparación de los maestros y las escuelas
- Disponibilidad y capacidad de las tecnologías
- Utilización de las tecnologías y preparación de los profesores
- Acceso a plataformas eficaces de aprendizaje en línea

Reimers y Schleicher (2020)



institucionales que potencien las oportunidades que brindan las herramientas tecnológicas (Said et al. 2015).

Otro de los temas clave relacionado con el acceso a recursos tecnológicos en el aula como el Internet o los computadores tiene que ver con la infraestructura eléctrica adecuada para lo anterior, pues algunos casos, como en zonas rurales y dispersas, la principal barrera para el acceso a recursos tecnológicos es la falta de dicha infraestructura.

La situación de emergencia sanitaria y el consecuente confinamiento, generados por la pandemia causada por la COVID-19, han evidenciado que el liderazgo, la colaboración y el adecuado uso de las TIC son tres habilidades clave que requieren los rectores y docentes, con la mayor urgencia.

Al respecto, Reimers y Schleicher (2020) afirman que algunos resultados educativos positivos inesperados de los cambios causados por la crisis incluyen la implementación de tecnologías y otras soluciones innovadoras, y un aumento en la autonomía de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje.

Reimers también mencionaba, en una entrevista reciente, que los casos exitosos de innovación educativa en medio de la pandemia tienen seis principios en común: i) la colaboración de actores

diversos; ii) el liderazgo horizontal; iii) la importancia de aprender rápidamente de experiencias globales; iv) el hecho de que las ideas buenas pueden venir de cualquier lado; v) el poder de las alianzas entre universidades y el resto del sector educativo; y vi) pensar en los estudiantes de forma integral²⁴.

Evidentemente, la emergencia mundial ha cambiado la manera de educar y está llevando hacia una época de transición y, como afirma el profesor Fernando Reimers, “esta transición no va a ser sin obstáculos, es necesaria mucha creatividad, esfuerzo, innovación y mucho liderazgo para educar”.

Un lugar para estudiar:

De acuerdo con los resultados de PISA 2018, Reimers y Schleicher (2020) afirman que “en promedio, en los países de la OCDE, el 9% de los estudiantes de 15 años ni siquiera tienen un lugar tranquilo para estudiar en sus casas” (p. 25), fenómeno que es más complejo entre los estudiantes más desfavorecidos (en Colombia, aproximadamente el 30% de los estudiantes de 15 años de escuelas desfavorecidas reportaron no tener acceso a un lugar tranquilo para estudiar).



²⁴ <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/es-momento-de-pensar-con-claridad-para-que-educamos/>

Bibliografía

- **Ainley, J. y Carstens, R., 2017 traducido por Icfes (2017).** *Marco de referencia preliminar estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje.* TALIS 2018. Colombia.
- **Almuraqab, N. A. S. (2020).** E & M-Government and Smart City: A Review of ICT Strategies and Plans in the United Arab Emirates. *International Journal of Management*, 11(3).
- **Álvarez, F., Néjar, A., Porras, G. Y. y Ramírez, F. (2010).** *Estrés en el sector de enseñanza secundaria.* Madrid España.
- **Ayala, Ulpiano, Soto, Carolina y Hernández, Lorena (1999),** La remuneración y el mercado de trabajo de los maestros públicos en Bogotá. *Coyuntura Social* 19, Fedesarrollo.
- **Barber, M. y Mourshed, M., (2007).** *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top.* McKinsey & Company, Social Sector Office.
- **Barón, J., Bonilla, L., Cardona, L., y Ospina, M. (2014).** ¿Quiénes eligen carreras en educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las pruebas Saber 11°. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 74-3. [doi: 10.13043/dys](https://doi.org/10.13043/dys).
- **Barraza, A. y Méndez, A., (2014).** *El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con discapacidad.* Universidad Pedagógica de Durango, México.
- **Borman, G.D., & Dowling, N.M. (2008).** Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. [doi:10.3102/0034654308321455](https://doi.org/10.3102/0034654308321455)
- **Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., y Baglioni, A. J. (1995).** A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- **Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C. & Loyola, V. (2017).** Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2451>
- **Cantón, I., & Téllez, S., (2016),** La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de investigación*, 13. (1, 214).
- **Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012).** School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>
- **Croninger, R. et al. (2007),** Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26 (3), 312-324.
- **Cummings, C., Dyson, A., Muijs, D., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Crowther, D. (2007).** *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final report.* Manchester: University of Manchester.
- **DANE (2014).** Guía para la Interpretación del Error Muestral en Términos del Coeficiente de Variación e Intervalo de Confianza Estimado. Dirección de Metodología y Producción Estadística – DIMPE.
- **Decreto 1850 de 2002.** Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. 13 de agosto de 2002. D.O. No. 44.901.

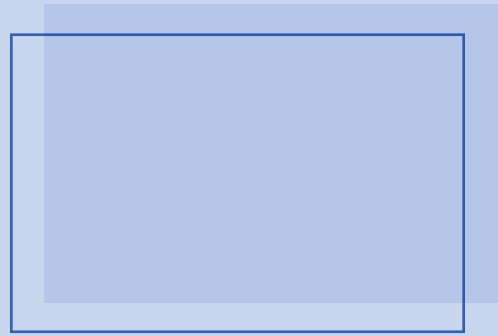
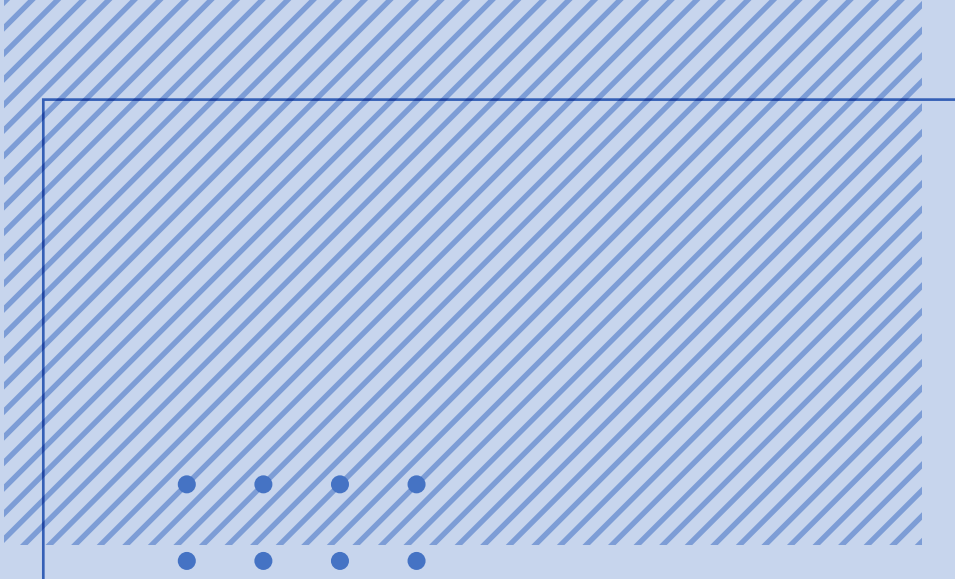
- **De Zubiría, J. (2015).** *El liderazgo pedagógico: una de las claves para alcanzar la calidad en la educación.* Ruta Maestra, edición 13. Liderazgo escolar. Santillana.
- **Doménech, J., & Viñas, S., (1997).** *La organización del tiempo y del espacio en el centro educativo.* Barcelona.
- **Domínguez, Ruiz & Medina. (2017).** *Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno.* <http://doi.org/10.1953/01227238.7555>
- **Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018).** *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. Washington, D.C. 20577, <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- **Elacqua, G., Hincapié, D., Hincapié, I., & Montalva, V. (2019).** *Can financial incentives help disadvantaged schools to attract and retain high-performing teachers?: Evidence from Chile.* IDB Working Paper Series, No. IDB-WP-1080, Inter-American Development Bank, Education Division, Washington, D.C, <http://dx.doi.org/10.18235/0001820>
- **Espinoza Freire, E. E., & Campuzano Vásquez, J. A. (2019).** La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258.
- **García Castillo, P. (2013).** Las condiciones laborales y el desempeño docente. Un estudio de las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria y su influencia en la calidad educativa, con respecto al desempeño docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie631789>
- **Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011).** Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal*, 1091-1123.
- **Glazerman, S., Protik, A., Teh, B., Bruch, J., & Max, J. (2013).** *Transfer incentives for high-performing teachers: Final results from a multisite experiment (NCEE 2014-4003).* Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- **Gray, L., Thomas, N., & Lewis, L. (2009).** *Teachers' use of educational technology in US public schools: 2009.*
- **Guglielmi, R.S. y Tatrow, K.(1998):** Occupational stress, burnout, and health in teachers. *A methodological and theoretical analysis. Review of Educational Research*, 68, 61-99
- **Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006).** Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- **Hanushek, E. and S. Rivkin (2006),** *Teacher quality.* Handbook of the Economics of Education, Elsevier, [http://dx.doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02018-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6)
- **Harris, D. and T. Sass (2011),** Teacher training, teacher quality and student achievement, *Journal of Public Economics*, 95 (7-8), 798-812. <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2010.11.009>
- **Harris, A., & Muijs, D. (2004).** *School Improvement through Teacher Leadership.* Ballmoor, Buckinghamshire: Open University Press.
- **Hattie, J. (2008).** *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Abingdon: Routledge.
- **Hallinger, P., & Heck, R. (2010).** Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. <doi:10.1177/1741143210379060>
- **Icfes (2017).** *Informe de las características del aprendizaje Ambiente Escolar: La percepción del colegio y la relación de los estudiantes con los profesores.* Colombia.
- **Icfes (2019).** *Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje – TALIS 2018. Informe Nacional de Resultados.* Colombia.

- **Icfes (2019b).** *Informe Nacional de Resultados: Saber Pro 2016-2018.* Bogotá D.C.
- **Icfes (2019c).** *Informe Nacional de Resultados: Saber Saber 11° 2018.* Bogotá D.C.
- **Isoré, M. (2009).** Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and Literature Review. *OECD Working Papers*, 23. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- **Jackson, C., J. Rockoff and D. Staiger (2014),** Teacher effects and teacher-related policies. *Annual Review of Economics*, 6(1), 801-825. <http://dx.doi.org/10.1146/annureveconomics-080213-040845>
- **Jacob, B., & Lefgren, L. (2008).** Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education. *Journal of Labor Economics*, 26(1), 101-136.
- **Jensen, B., & Reichl, J. (2011).** *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance.* Melbourne: Grattan Institute.
- **Leigh, A. (2010),** Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29 (3), 480-488. <http://dx.doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2009.10.010>
- **Locke, E.A. (1969).** What is jobsatisfaction? *Organizational behaviour and human performance*, 4(4), 309-336.
- **Low, E.L., Goodwin, A.L., Snyder, J. (2017).** *Focused on Learning: Student and Teacher Time in a Singapore School.* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- **Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020).** *TALIS 2018. Estudio internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español. Volumen II.* Madrid.
- **Mostafa, T. and J. Pál (2018)** *Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey.* OECD Education Working Papers, No. 168, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>
- **Murillo, F. (Ed.) (2007).** *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar.* Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- **National Academy of Education (NAED) (2008).** *Attracting and keeping quality teachers. Education Policy Briefing Sheet.* White Paper Project: Washington, D.C.
- **Nieva, J. A., y Martínez, O. (2016).** Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- **OECD (2013).** *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework.* OECD Publishing, Paris.
- **OECD (2018).** *Effective Teacher Policies: Insights from PISA.* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- **OCDE (2019a).** *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD.* Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- **OCDE (2019b).** *Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the literature.* OECD Education Working Paper No. 196. <https://dx.doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- **OECD (2019c).** *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD.* Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- **OECD (2019d).** *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD* Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- **OECD (2020a).** *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD* Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- **OECD (2020b).** *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020.*
- **OECD (2020c).** *Teaching in Focus #32. How prepared are teachers and schools to face the changes to learning caused by the coronavirus pandemic?*

- **OECD (2020c).** *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education.*
- **OCDE. (2005).** *Teachers Matter: attracting developing and retaining effective teachers.* Paris: OECD Publishing.
- **OECD. (2016).** *School leadership for learning: insights from TALIS 2013.* Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- **Ontiveros, M. (2006).** Calidad de la educación: interacción entre estudiantes, maestros y burócratas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 28 (2), 51-89.
- **Pacheco, N.E., Rey, L., y Peña, M. (2010).** *La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente.*
- **Peterson, K. (2000).** *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices, 2nd Edition.* Corwin Publishers.
- **PNUD (2016).** *Desde los ODM hasta el desarrollo sostenible para todos. Lecciones aprendidas tras 15 años de práctica.* Nueva York, EE. UU.
- **Presidencia de la República. (1996).** *Informe de la Misión de los Sabios. Colombia: al filo de la oportunidad.* Tomo 1. Tercer Mundo Editores.
- **Quesada Chaves, María José (2018).** Condiciones de la infraestructura educativa en la Región Pacífico Central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista educación*, 43(1). [doi 10.15517/revedu.v43i1.28179](https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28179)
- **Reimers, F., Schleicher, A. (2020).** *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia 2020 del COVID-19.* Documento difundido por Enseña Perú.
- **Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain (2005).** Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2). 417-458, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584>
- **Robbins, S.P. y Coulter, M. (1996).** *Administración.* México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.
- **Rockoff, J. (2004),** The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252. <http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244>
- **Rubio, R.P. (2008).** *Estrés en profesores extremeños de Infantil, Primaria y Secundaria* (Tesis doctoral no publicada).
- **Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Leyva Barajas, Y., & Luna Serrano, E. (2014).** Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 171-183.
- **Rutkowski, D., Rutkowski, L., Belager, J., Knoll, S., Weatherby, K., & Prusinski, E. (2013).** *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework.* OCDE Publishing.
- **Sanchez, A. (2007).** Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* ISSN 0213-8464.
- **Santiago, P., Roseveare, D., Van Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews, P. (2009).** *Teacher Evaluation in Portugal.* OECD.
- **Said Hung, E. M., Silveira Sartori, A., Valencia Cobo, J. A., Iriarte Diazgranados, F., Justo Moreira, P., & Ordoñez, M. P. (2015).** *Factores asociados al nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales de Colombia y Brasil.*
- **Sierra Villamil, G. M. (2016).** Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, (81), 111-129.
- **Suárez Rodríguez, J. M., Almerich, G., Gargallo López, B., & Aliaga, F. M. (2013).** *Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica.*
- **Shewbridge, C., Herczynski, J., Radinger, T., & Sonnemann, J. (2016).** *OECD Reviews of*

School Resources: Czech Republic 2016. Paris: OECD Publishing.

- **Smeets, E. (2005)**. Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, 44(3), 343-355.
- **Stronge, J., & Tucker, P. (2003)**. *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. Eve On Education Publications.
- **Stoll, L. y Temperley, J. (2009)**. *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- **UNESCO. (2007)**. *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: UNESCO.
- **UNESCO (2005)**. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*.
- **UNESCO (2018)**. *Improving teacher support and participation in local education groups: final project report*. Published in 2018 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
- **UNESCO (2020a)**. *Aportes para una respuesta educativa frente al COVID-19 en América Latina. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. Documento de programa. Junio de 2020.
- **Vegas, E. y Umansky, I. (2005)**. *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives: What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* Washington, D.C.: Banco Mundial.
- **Watt, Helen y Richardson, Paul. (2007)**. Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- **Restrepo, A., (8 de septiembre de 2020)**. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/es-momento-de-pensar-con-claridad-para-que-educamos/>



Queremos conocer tu opinión
sobre este documento, escríbenos a:
divulgaciones@icfes.gov.co

