

La voz de los docentes en perspectiva internacional: resultados de TALIS 2024 en Colombia

1. Introducción

La calidad de la enseñanza es uno de los pilares fundamentales para el logro de aprendizajes significativos y equitativos en los sistemas educativos. En este sentido, conocer de manera rigurosa las condiciones, percepciones, prácticas y entornos en que trabajan los docentes y directivos escolares resulta esencial para orientar políticas, programas e intervenciones que fortalezcan la profesión docente. El estudio internacional del Teaching and Learning International Survey (TALIS), —en su cuarto ciclo— ofrece precisamente esa base de conocimiento: se describe como la “voz de los docentes” para aportar perspectivas comparadas sobre enseñanza, aprendizaje y liderazgo escolar en más de cincuenta sistemas educativos a nivel mundial (OCDE, 2025).

A nivel global, TALIS 2024 recoge información de aproximadamente 280 000 docentes y directivos de 17 000 escuelas en 55 sistemas educativos, permitiendo un diagnóstico internacional amplio de las realidades docentes. Los resultados muestran que temas como la diversidad y la equidad, el uso de tecnología educativa, el aprendizaje social y emocional, así como la educación para la sostenibilidad, constituyen ejes críticos de atención para los sistemas educativos contemporáneos. Además, emergen desafíos compartidos como la presión laboral, la posible salida de la profesión de docentes jóvenes, y la necesidad de espacios de desarrollo profesional que respondan a nuevas demandas (por ejemplo, la integración de inteligencia artificial o enseñanza diferenciada).

En la región latinoamericana, los hallazgos también apuntan a realidades estructurales y profesionales que requieren atención: por ejemplo, la necesidad de docente suficiente para cumplir con los objetivos de educación universal y de fortalecer los entornos de trabajo, la formación continua, y la colaboración profesional. En el caso colombiano, el informe país de TALIS 2024 aporta datos relevantes: por ejemplo, un 68 % de docentes

afirma poder adaptar su enseñanza a la diversidad cultural “bastante” o “mucho”, frente a un promedio de la OCDE del 63 %. Asimismo, un 80 % de docentes en Colombia se consideran capaces de apoyar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes, superando el promedio OCDE (73 %). Estos elementos muestran fortalezas con las que el sistema educativo colombiano puede seguir construyendo, al tiempo que ponen en evidencia áreas de mejora prioritarias: por ejemplo, la colaboración docente para la atención a necesidades especiales, que en Colombia se reporta en un 59 % (frente a la media OCDE de 72 %) para trabajar junto con otros profesionales en la escuela.

OECD

Este informe se organiza en seis secciones principales que permiten comprender de manera integral la situación del profesorado en Colombia a partir de los resultados de TALIS 2024. En primer lugar, se describen los datos utilizados, sus principales características y el enfoque analítico adoptado. La segunda sección aborda la cualificación docente, analizando los niveles de formación, las trayectorias profesionales y las oportunidades de actualización académica. En tercer lugar, se examinan las condiciones laborales, incluyendo aspectos de estabilidad, carga de trabajo, recursos disponibles y satisfacción con la profesión. La cuarta sección se centra en el aprendizaje y desarrollo profesional, destacando los tipos de formación continua, su pertinencia, accesibilidad e impacto en la práctica educativa. Posteriormente, el análisis sobre la práctica docente aborda las estrategias pedagógicas, la capacidad percibida para atender diversos temas y las formas de adaptación frente a los retos del aula. Finalmente, la sección dedicada al clima laboral y escolar examina las dinámicas de convivencia, colaboración y apoyo entre docentes y directivos, así como su incidencia en el bienestar y desempeño educativo. El informe concluye con un apartado de conclusiones y recomendaciones de política, orientadas a fortalecer la profesión docente, mejorar las condiciones de trabajo y promover entornos escolares más equitativos, participativos y centrados en el aprendizaje.

2. Datos

El análisis presentado en este informe se sustenta en la información recopilada en el marco del cuarto ciclo de TALIS coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Este estudio constituye la principal fuente internacional de datos comparativos sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, al recoger la perspectiva directa de docentes y directivos escolares en distintos contextos educativos. Su propósito es ofrecer una comprensión profunda de las características del profesorado, sus prácticas pedagógicas, las condiciones en las que desempeñan su labor y los factores que inciden en su bienestar y desarrollo profesional.

TALIS 2024 se desarrolló a partir de dos cuestionarios principales: uno dirigido a docentes y otro a rectores o directores de escuela. Ambos instrumentos fueron autoadministrados, principalmente en formato digital, aunque se ofreció la posibilidad de versiones impresas en los casos en que fue necesario. Las versiones originales fueron elaboradas en inglés

y posteriormente traducidas y adaptadas a los idiomas nacionales mediante un proceso estandarizado de verificación internacional, diseñado para garantizar la validez y comparabilidad entre países. Los cuestionarios abarcan temas relacionados con la formación y el desarrollo profesional, las prácticas pedagógicas, el liderazgo escolar, las condiciones laborales, el bienestar docente y el uso de tecnologías educativas. Asimismo, incorporan nuevos módulos dedicados a la educación inclusiva, la atención a la diversidad, la sostenibilidad y el aprendizaje socioemocional. En esta edición, el cuestionario docente incluyó un diseño de rotación temática que permitió ampliar el alcance conceptual del estudio sin aumentar el tiempo total de respuesta, estimado entre 45 y 60 minutos.

La encuesta se dirige a docentes y directivos de instituciones educativas que imparten programas en el nivel 2 de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), correspondiente al primer ciclo de la educación básica secundaria (grado sexto a noveno). De manera opcional, algunos países también aplican los instrumentos en los niveles CINE 1 (primaria) y CINE 3 (media), sin embargo, los datos de Colombia solo son para CINE 2. TALIS define como docente a la persona que, como parte de sus funciones regulares, imparte instrucción a estudiantes en los programas correspondientes al nivel CINE seleccionado, y como rector o director a quien tiene la máxima responsabilidad administrativa, de gestión o liderazgo pedagógico dentro de la escuela. El marco muestral excluye las instituciones dedicadas exclusivamente a la educación de adultos o a la atención de estudiantes con necesidades especiales, aunque incluye a los docentes que trabajan con estos estudiantes en escuelas regulares.

El diseño muestral de TALIS sigue un esquema bietápico. En la primera etapa, se seleccionan las escuelas mediante un muestreo sistemático aleatorio con probabilidad proporcional al tamaño, y en la segunda etapa, se elige una muestra aleatoria simple de docentes dentro de cada institución. En cada país participante, la muestra nominal contempla aproximadamente 200 escuelas y 4.000 docentes, con un promedio de 20 docentes por institución. En los casos en que una escuela cuenta con menos de 20 docentes, todos son incluidos en la muestra. Este diseño, según la OCDE (2025), garantizó estimaciones representativas y comparables entre países, siempre que se cumplieran los estándares mínimos de participación establecidos, equivalentes al 75 % de las escuelas y el 75 % de los docentes seleccionados. En caso de rechazo o no respuesta de alguna institución era posible incorporar una escuela sustituta de características similares, con el fin de minimizar posibles sesgos. De igual modo, los lineamientos técnicos estipulan que no se excluya más del 5 % del total de docentes del universo objetivo. En el caso colombiano la encuesta se realizó a 3.010 docentes de 64 instituciones educativas.

El proceso de levantamiento de información se desarrolló en tres fases principales. La primera correspondió a la etapa piloto, centrada en la validación de materiales e instrumentos a través de grupos focales y ejercicios retrospectivos con docentes y directivos. La segunda fue el ensayo de campo en el que se evaluaron los cuestionarios

y procedimientos operativos en una muestra de 600 docentes y 30 escuelas por nivel educativo. Finalmente, la encuesta principal se aplicó de manera definitiva en dos rondas, según el calendario escolar de cada hemisferio: entre febrero y abril para los países del hemisferio norte, y entre junio y agosto para los del hemisferio sur. Durante todas las etapas, los centros nacionales responsables en cada país operaron bajo la supervisión técnica de la OCDE, siguiendo manuales, protocolos y estándares internacionales que aseguran la validez, confiabilidad y comparabilidad de los resultados.

En el caso de Colombia, TALIS 2024 representa una oportunidad única para comprender, a partir de evidencia internacionalmente comparable, las condiciones, percepciones y desafíos del profesorado colombiano frente a los de más de cincuenta sistemas educativos participantes. La información derivada de esta encuesta permite caracterizar el cuerpo docente del país en aspectos como su formación, experiencia, condiciones de trabajo y bienestar, además de identificar los factores que favorecen o limitan su desarrollo profesional. Esta evidencia constituye una base sólida para orientar políticas de fortalecimiento docente, bienestar laboral y liderazgo escolar, en coherencia con los compromisos nacionales e internacionales para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, relativo a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

3. Cualificación docente

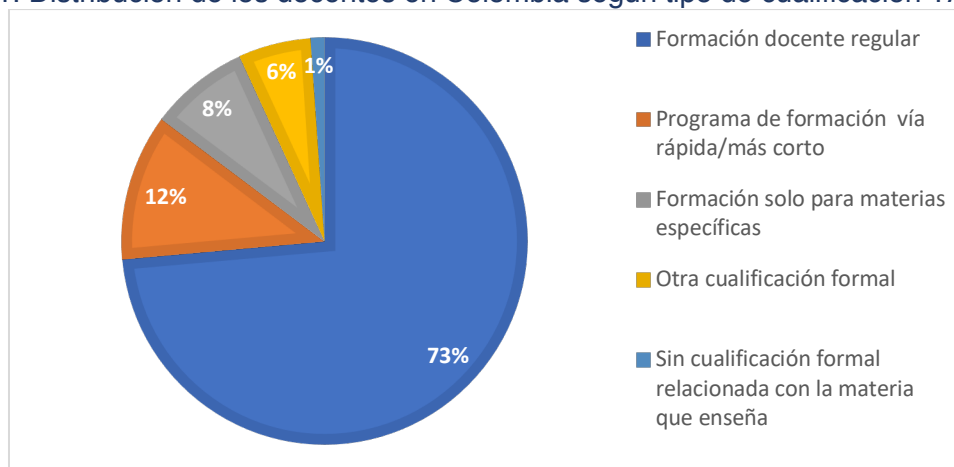
La mayoría de los docentes participantes en TALIS 2024 en Colombia obtuvo su primera cualificación mediante un programa de formación docente regular¹, representando el 73% del total. Este tipo de formación implica la realización de estudios de nivel postsecundario orientados específicamente a la docencia, que combinan formación disciplinar, pedagógica y práctica en aula, normalmente en universidades o instituciones de educación superior. Este resultado evidencia que la gran mayoría del profesorado colombiano accede a la enseñanza a través de vías formales y estructuradas, lo cual es consistente con los marcos normativos nacionales que exigen credenciales docentes específicas para ejercer en el sistema escolar.

Un 12% de los docentes reportó haber completado un programa de formación vía rápida o más corto, es decir, una ruta alternativa al programa regular que permite el ingreso al ejercicio docente con requisitos de menor duración o con contenidos focalizados, usualmente dirigida a personas que provienen de otras profesiones o con experiencia previa en enseñanza. Este porcentaje sugiere la existencia de trayectorias docentes más flexibles, aunque aún minoritarias, que podrían responder a estrategias de reclutamiento para suplir vacantes o atraer perfiles con alta especialización disciplinar.

¹ La formación regular se refiere a la formación docente que sigue las normativas y requisitos establecidos por el Estado para asegurar la idoneidad y calidad en la enseñanza.

Por su parte, un 8% de los participantes indicó haber recibido formación únicamente para materias específicas, lo que podría corresponder a docentes con credenciales centradas en determinadas áreas del conocimiento (por ejemplo, matemáticas o idiomas), pero sin una formación pedagógica integral. Este grupo, aunque reducido, puede reflejar desafíos en la articulación entre la formación disciplinar y las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza efectiva.

Gráfica 1. Distribución de los docentes en Colombia según tipo de cualificación TALIS 2024



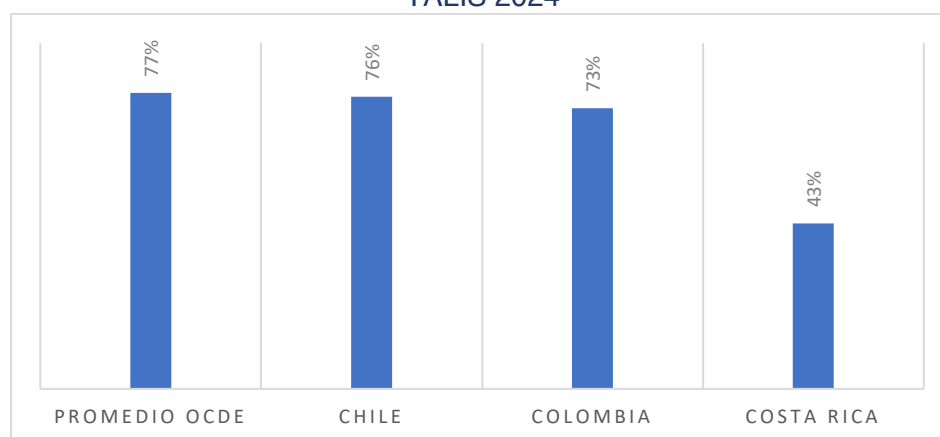
Fuente: Talis database 2024

Nota: el total de docentes que respondió esta pregunta fue 2.959

Finalmente, una fracción menor de docentes cuenta con otra cualificación formal (6%) o sin ninguna cualificación formal relacionada con la materia que enseña (1%). Estas proporciones, aunque pequeñas, son relevantes desde una perspectiva de política educativa, ya que revelan la existencia de un segmento de docentes cuya formación no sigue los estándares convencionales de acreditación docente, lo que puede tener implicaciones sobre la calidad del proceso de enseñanza y la necesidad de mecanismos de formación continua y certificación profesional.

Al comparar con otros países de la región y economías desarrolladas, según la gráfica 2, se observa que Colombia presenta una proporción ligeramente menor de docentes con formación docente regular (73%) frente al promedio de la OCDE (77%), aunque se mantiene cercana a Chile (76%) y muy por encima de Costa Rica (43%). Esta posición intermedia refleja que, si bien la mayoría de los maestros colombianos acceden a la profesión mediante programas formales de formación inicial, aún existen desafíos para ampliar y fortalecer estos procesos, garantizando estándares homogéneos de calidad y pertinencia pedagógica frente a los modelos de formación predominantes en los sistemas educativos más consolidados.

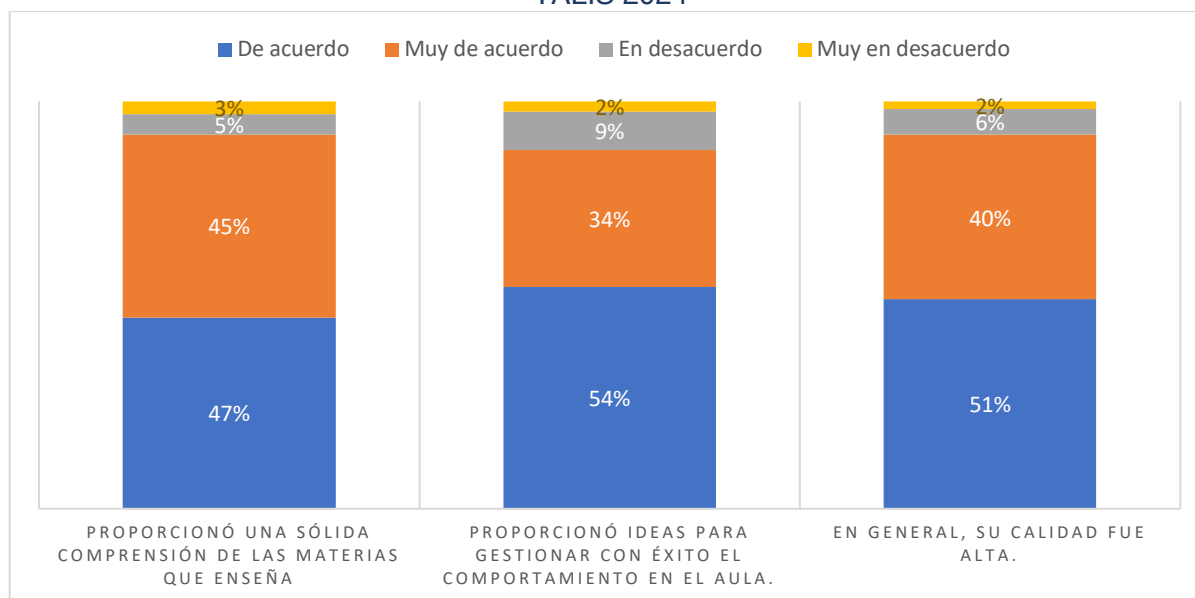
Gráfica 2. Comparativa de la distribución de los docentes en Colombia según formación regular
TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

Con respecto a cómo perciben su formación docente en diferentes aspectos, la gráfica 3 muestra que la mayoría de los docentes en Colombia valoran positivamente su primera titulación docente, destacando especialmente su aporte en términos de conocimientos y calidad formativa. En total, el 92% de los profesores está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que su formación inicial les proporcionó una sólida comprensión de las materias que enseñan, lo que evidencia una base disciplinar fuerte en la educación inicial de los docentes.

Gráfica 3. Distribución del nivel de acuerdo en afirmaciones sobre la primera titulación docente
TALIS 2024



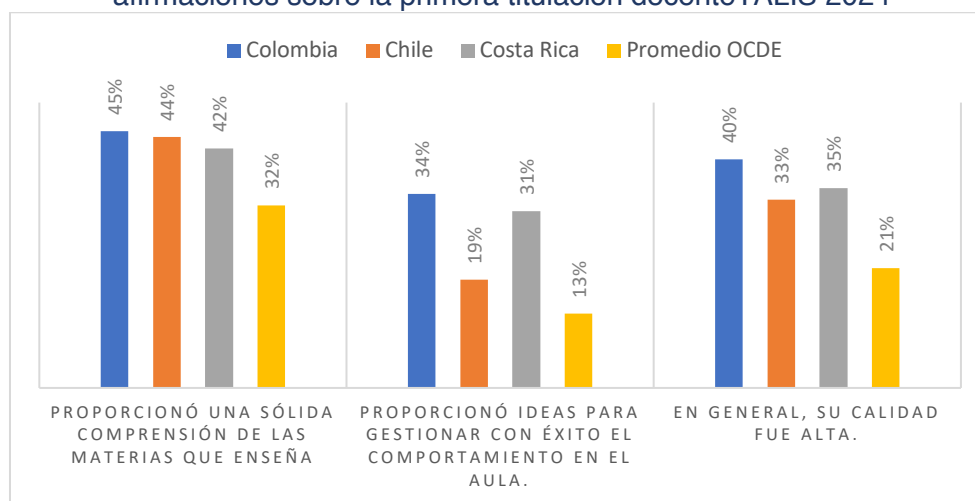
Fuente: Talis database 2024

Nota: el total de docentes que respondió esta pregunta fue 1.965

De manera similar, el 88% considera que su formación ofreció ideas útiles para gestionar con éxito el comportamiento en el aula, aunque en este aspecto se observa una ligera menor proporción de respuestas en el nivel de “muy de acuerdo”, lo que sugiere oportunidades de mejora en la preparación para el manejo pedagógico y socioemocional de los grupos escolares. Finalmente, un 91% de los encuestados afirma que, en general, la calidad de su formación fue alta, consolidando una percepción ampliamente positiva sobre la pertinencia y efectividad de los programas de formación docente en el país, aunque con márgenes que invitan a seguir fortaleciendo las competencias prácticas y la articulación entre teoría y experiencia en aula.

Ahora si se compara el porcentaje de docentes que manifestaron estar “muy de acuerdo” con esas mismas afirmaciones sobre la calidad y pertinencia de su formación inicial (ver gráfica 4), se observa que los profesores colombianos reportan niveles de satisfacción relativamente altos en todos los aspectos evaluados. En particular, el 45 % de los docentes en Colombia considera que su formación les proporcionó una sólida comprensión de las materias que enseñan, superando a Costa Rica (42 %), Chile (44 %) y ampliamente al promedio de la OCDE (32 %). Asimismo, el 34 % afirma que su formación les brindó ideas útiles para gestionar el comportamiento en el aula, proporción que duplica la registrada en los países de la OCDE (13 %). Finalmente, el 40 % evalúa la calidad general de su formación como alta, lo que evidencia una percepción favorable frente a la preparación pedagógica recibida.

Gráfica 4. Comparativa de la proporción de docentes que están “muy de acuerdo” con afirmaciones sobre la primera titulación docente TALIS 2024



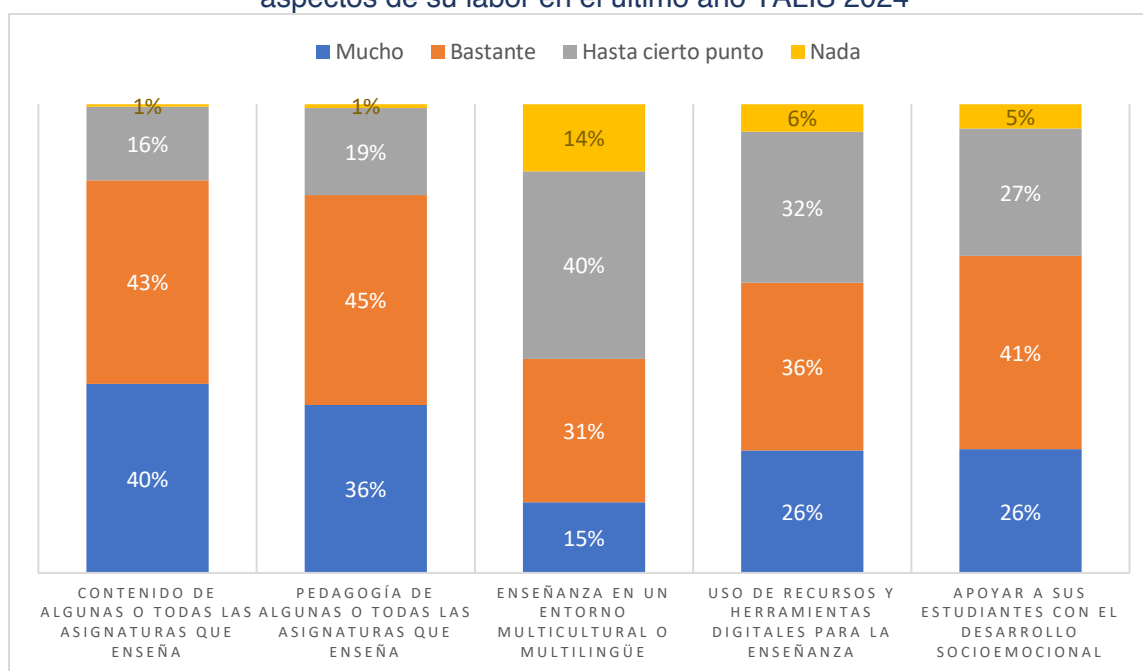
Fuente: Talis database 2024

Es importante tener en cuenta que estos resultados corresponden a autorreportes de los propios docentes, por lo que reflejan percepciones subjetivas más que mediciones directas de la calidad o efectividad de la formación. En ese sentido, aunque las valoraciones en Colombia son comparativamente positivas, estas deben interpretarse con cautela, ya que una mayor satisfacción no necesariamente se traduce en una mejor

preparación pedagógica o en mejores resultados de aprendizaje. El contraste con el promedio OCDE sugiere que, si bien los docentes latinoamericanos tienden a valorar favorablemente su formación inicial, los sistemas educativos aún enfrentan desafíos para alinear estas percepciones con estándares internacionales de calidad docente.

Ahora bien, con respecto a las áreas en las que los docentes colombianos perciben haber recibido una preparación más sólida durante su formación inicial y en cuáles consideran que hubo vacíos o limitaciones, los resultados muestran que ellos se sienten mejor preparados en aspectos relacionados con el contenido y la pedagogía de las asignaturas que enseñan, donde el 40 % y el 36 % respectivamente afirmaron que su formación los preparó mucho, y cerca del 43–45 % indicó que lo hizo bastante. Estos porcentajes sugieren una percepción favorable sobre la solidez disciplinar y pedagógica de la formación docente inicial en el país.

Gráfica 5. Distribución de la medida en que la formación preparó a docente para diferentes aspectos de su labor en el último año TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

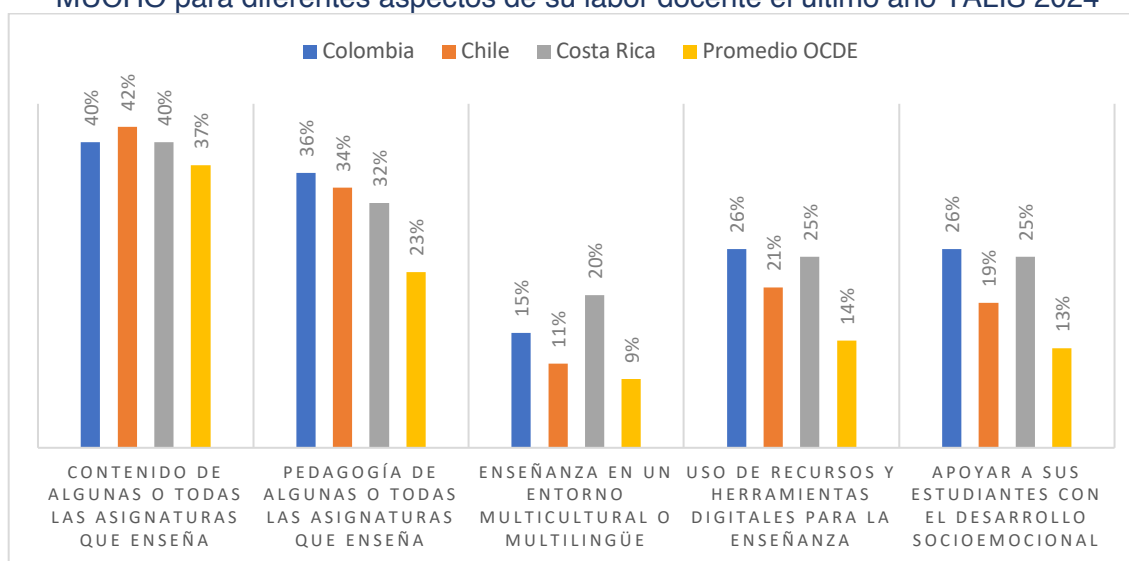
Nota: el total de docentes que respondió esta pregunta fue 2.937

Sin embargo, las percepciones son menos positivas en áreas vinculadas con las nuevas demandas educativas, como la enseñanza en entornos multiculturales o multilingües, el uso de recursos digitales y el apoyo al desarrollo socioemocional de los estudiantes. En estos casos, solo entre el 15 % y el 26 % de los docentes consideraron haber recibido una preparación suficiente, mientras que más de un tercio (entre 31 % y 41 %) señaló que su formación los preparó apenas hasta cierto punto o nada. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer los programas de formación inicial docente en

componentes asociados a la diversidad, la inclusión, las competencias digitales y el acompañamiento socioemocional, ámbitos que son cada vez más relevantes en la práctica educativa contemporánea.

Al comparar los resultados con los de otros países latinoamericanos y con el promedio de la OCDE, se observa que los docentes colombianos reportan niveles relativamente altos de preparación en los aspectos más tradicionales de la labor docente, particularmente en el conocimiento del contenido (40 %) y la pedagogía de las asignaturas (36 %), cifras cercanas a las de Chile y Costa Rica, y superiores al promedio OCDE (37 % y 23 % respectivamente). Esto sugiere que la formación inicial en Colombia logra ofrecer bases sólidas en componentes disciplinares y pedagógicos, en línea con las tendencias regionales.

Gráfica 6. Comparativa de la proporción de docentes que percibe que su formación los preparó MUCHO para diferentes aspectos de su labor docente el último año TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

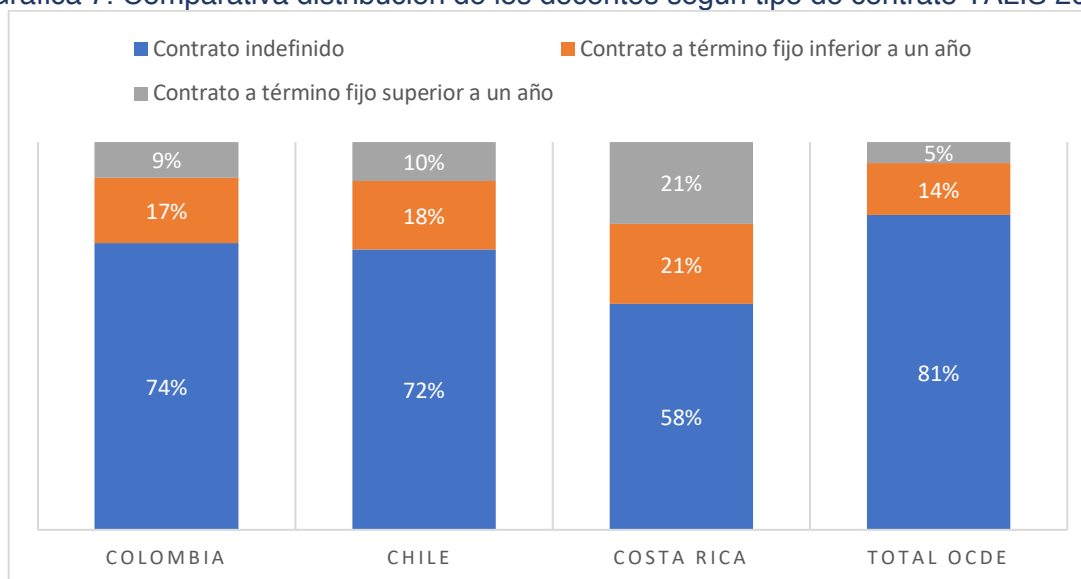
No obstante, las brechas son más notorias en ámbitos asociados a los nuevos desafíos educativos, como la enseñanza en entornos multiculturales o multilingües, el uso de recursos y herramientas digitales y el apoyo al desarrollo socioemocional del estudiantado. En estos tres campos, Colombia supera los promedios de la OCDE y Chile, pero sus porcentajes siguen siendo modestos: solo el 15 % de los docentes se siente muy preparado para enseñar en contextos diversos, el 26 % para integrar tecnologías digitales en la enseñanza y otro 26 % para apoyar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

4. Condiciones laborales

En cuanto a la distribución de los tipos de contrato entre los docentes participantes en TALIS 2024, en el caso colombiano, la gran mayoría de los docentes (74%) cuenta con un contrato indefinido, lo que refleja una estructura laboral relativamente estable dentro del sistema educativo, similar a la de Chile (72%) y ligeramente inferior al promedio de la OCDE (81%). Esta alta proporción de contratos permanentes puede asociarse con una mayor seguridad laboral y continuidad pedagógica, factores que inciden positivamente en la calidad educativa y en la retención del profesorado.

Por otro lado, el 17% de los docentes en Colombia tiene contratos a término fijo inferiores a un año, y un 9% contratos superiores a un año, lo que evidencia la existencia de un grupo minoritario de docentes con condiciones laborales más inestables. Aunque estos porcentajes son menores que los de Costa Rica (21% y 21%, respectivamente), reflejan que aún persisten esquemas contractuales temporales que podrían limitar el desarrollo profesional sostenido y la planificación educativa a largo plazo.

Gráfica 7. Comparativa distribución de los docentes según tipo de contrato TALIS 2024



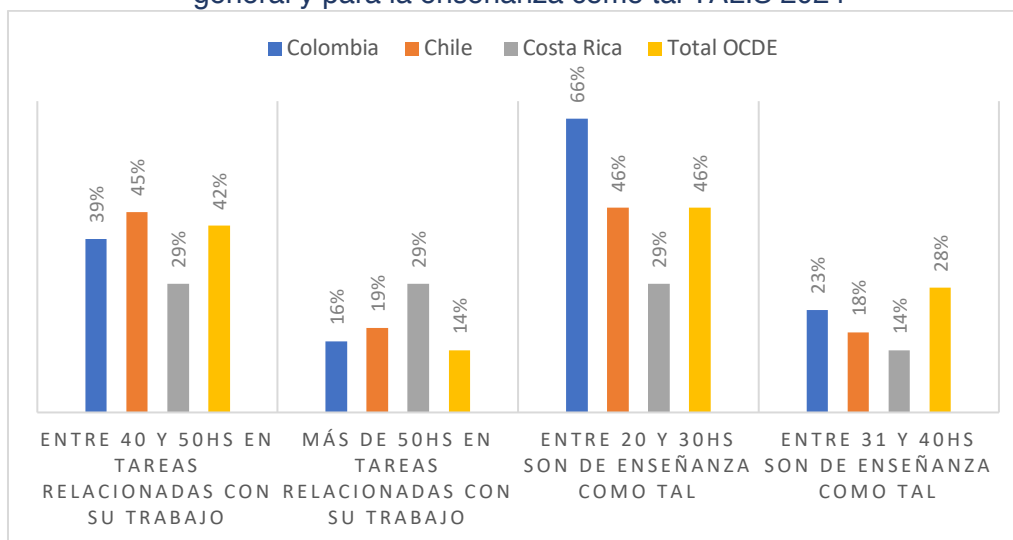
Fuente: Talis database 2024

Nota: el total de docentes que respondió esta pregunta fue 2.008

Por su parte, con referencia al total de horas que dedicaron los docentes durante la última semana a tareas relacionadas con su trabajo en la escuela (primeras dos leyendas de izquierda a derecha en la gráfica 8) y, dentro de ese total, las horas específicamente destinadas a la enseñanza (las siguientes dos leyendas), en Colombia se observa que el 39% de los docentes trabaja entre 40 y 50 horas semanales en tareas vinculadas a su labor, una proporción ligeramente inferior a la de Chile (45%) y cercana al promedio de

la OCDE (42%), mientras que un 16% supera las 50 horas, lo que evidencia que una parte del profesorado enfrenta cargas laborales extendidas.

Gráfica 8. Comparativa distribución de los docentes según horas dedicadas en el trabajo en general y para la enseñanza como tal TALIS 2024



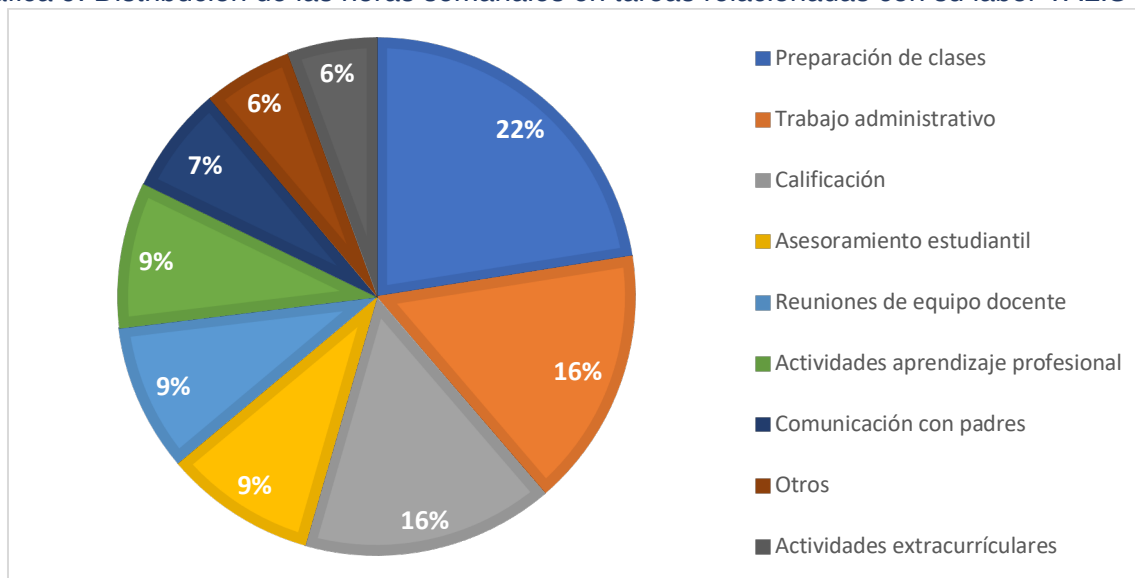
Fuente: Talis database 2024

En cuanto al tiempo efectivamente dedicado a la enseñanza, los datos muestran que dos de cada tres docentes en Colombia (66%) dedican entre 20 y 30 horas semanales a impartir clases, cifra considerablemente superior a la registrada en Chile y la OCDE (ambos 46%) y más del doble que en Costa Rica (29%). Esto indica que los docentes colombianos, en promedio, pasan una mayor proporción de su jornada en actividades de aula, lo que podría asociarse con una menor disponibilidad para otras tareas pedagógicas, administrativas o de desarrollo profesional.

En conjunto, estos resultados sugieren que, aunque las horas totales de trabajo de los docentes colombianos se ubican dentro de los rangos observados internacionalmente, una parte significativa de su tiempo se concentra en la enseñanza directa, lo que plantea el reto de equilibrar las responsabilidades de instrucción con otras funciones esenciales para mejorar la calidad educativa, como la planificación, la formación continua y la atención individualizada a los estudiantes.

Específicamente la gráfica 9 muestra cómo se distribuyen las 40 horas semanales de trabajo de los docentes en Colombia entre distintas tareas asociadas a su labor. Se observa que la mayor proporción del tiempo (22%) se destina a la preparación de clases, lo que refleja el esfuerzo que los maestros dedican a planificar contenidos, materiales y estrategias pedagógicas para sus estudiantes. En segundo lugar, tanto la calificación de trabajos y evaluaciones como las labores administrativas representan un 16% cada una, evidenciando que los docentes invierten una parte importante de su jornada en tareas que, aunque necesarias para el funcionamiento institucional, pueden restar tiempo a la enseñanza directa o a la innovación pedagógica.

Gráfica 9. Distribución de las horas semanales en tareas relacionadas con su labor TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

Nota: el total de docentes que respondió esta pregunta fue 2.002

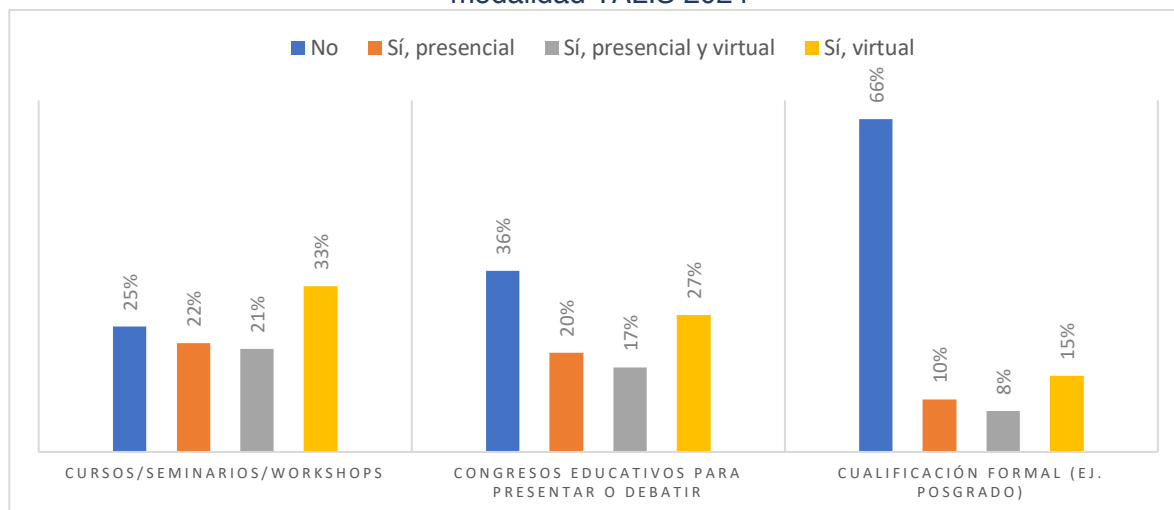
Nota 2: la jornada para los docentes del sector pública es de 30 horas semanales dentro del aula ya que solo están obligados a 6 horas diarias mínimas dentro de la institución

Otras actividades relevantes incluyen el asesoramiento estudiantil (9%), las reuniones de equipo docente (9%) y las actividades de aprendizaje profesional (9%), que dan cuenta del compromiso con el acompañamiento individual, la colaboración entre pares y la mejora continua de las prácticas educativas. Por su parte, la comunicación con padres (7%), las actividades extracurriculares (6%) y otras funciones (6%) completan el panorama, mostrando que el rol docente trasciende ampliamente la enseñanza en el aula.

5. Aprendizaje y desarrollo profesional

El aprendizaje y desarrollo profesional docente es un proceso continuo y estructurado que busca mejorar y actualizar las habilidades, conocimientos y eficacia de los educadores a lo largo de su carrera. La **participación de los docentes en Colombia en diferentes actividades de formación profesional** durante los últimos 12 meses, según la gráfica 10, deja ver que la modalidad virtual predomina en todas las categorías, lo que evidencia un cambio estructural en las dinámicas de desarrollo profesional docente tras la expansión de las ofertas en línea. En cursos, seminarios o workshops, el 33% de los docentes participó en actividades virtuales, frente al 22% en modalidad presencial y el 21% en modalidad mixta. Sin embargo, queda una cifra no despreciable del 25% de docentes que reportaron no haber participado en este tipo de formación, lo que indica una falta de involucramiento en espacios de actualización pedagógica.

Gráfica 10. Proporción de docentes que participa en actividades de desarrollo profesional según modalidad TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

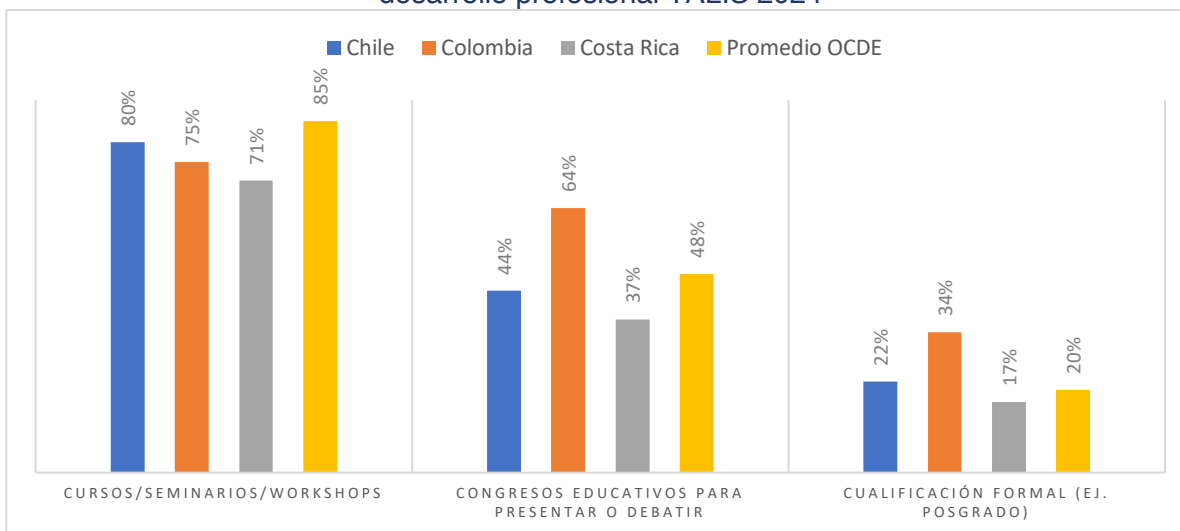
Nota: el total de docentes que respondió esta pregunta fue 2.963

En el caso de congresos educativos para presentar o debatir, el nivel de participación es menor: 36% de los docentes reportó no haber participado en ellos, mientras que un 27% lo hizo de manera virtual, 20% presencial y 17% combinando ambas modalidades. Esto sugiere que las oportunidades de intercambio académico siguen siendo limitadas, posiblemente por barreras de tiempo, costos o disponibilidad de eventos pertinentes.

Finalmente, en cualificación formal (como programas de posgrado), la mayoría de los docentes (66%) no participó en el último año, lo que puede estar asociado a los altos costos y exigencias de tiempo que implica este tipo de formación. Aun así, un 15% realizó estudios virtuales, un 10% presenciales y un 8% en modalidad mixta, reflejando un creciente interés por aprovechar la oferta de posgrados en línea.

El análisis comparativo entre Colombia y otros países muestra que, si bien los docentes colombianos participan activamente en actividades de desarrollo profesional, existen diferencias importantes en los tipos de formación y su intensidad frente al promedio de la OCDE (ver gráfica 11). En primer lugar, en cursos, seminarios o workshops, el 75% de los docentes en Colombia reportó haber participado durante los últimos 12 meses, una proporción menor al promedio de la OCDE (85%) y al 80% de Chile. Esto sugiere que, aunque la mayoría de los docentes colombianos accede a instancias de actualización profesional, el país aún se encuentra por debajo de los estándares internacionales en la oferta o participación de este tipo de espacios, que suelen ser la puerta de entrada a la formación continua.

Gráfica 11. Comparativa distribución de los docentes según participación en actividades de desarrollo profesional TALIS 2024



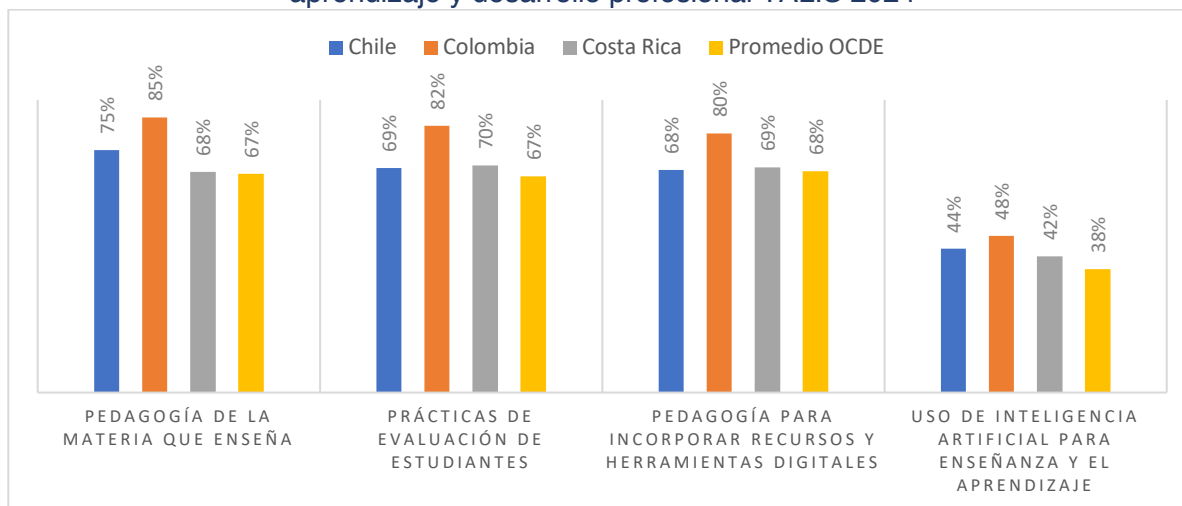
Fuente: Talis database 2024

No obstante, el panorama cambia al analizar las actividades más estructuradas o de mayor exigencia académica. En congresos educativos y cualificación formal (como programas de posgrado), la proporción de docentes colombianos que reportó haber participado supera el promedio de la OCDE, con 64% y 34% respectivamente versus el 48% y 22% respectivamente del promedio OCDE. Este resultado es relevante, pues evidencia un mayor compromiso con la profesionalización docente en espacios de reflexión académica y en procesos de formación avanzada, posiblemente impulsado por políticas nacionales de incentivo y el crecimiento de la oferta virtual de posgrados.

El análisis de los **temas abordados en las actividades de aprendizaje y desarrollo profesional**, según la gráfica 12, muestra que Colombia presenta un perfil docente altamente orientado hacia el fortalecimiento pedagógico y la integración tecnológica, con niveles de participación superiores al promedio internacional.

En primer lugar, los temas pedagógicos tradicionales —como la pedagogía de la materia que enseña, las prácticas de evaluación de los estudiantes y la pedagogía para incorporar recursos y herramientas digitales— son abordados por entre 80% y 85% de los docentes colombianos, cifras que superan de forma significativa tanto el promedio OCDE (67%–68%) como los valores reportados en Chile (68%–75%).

Gráfica 12. Comparativa proporción de docentes según temáticas incluidas en actividades de aprendizaje y desarrollo profesional TALIS 2024

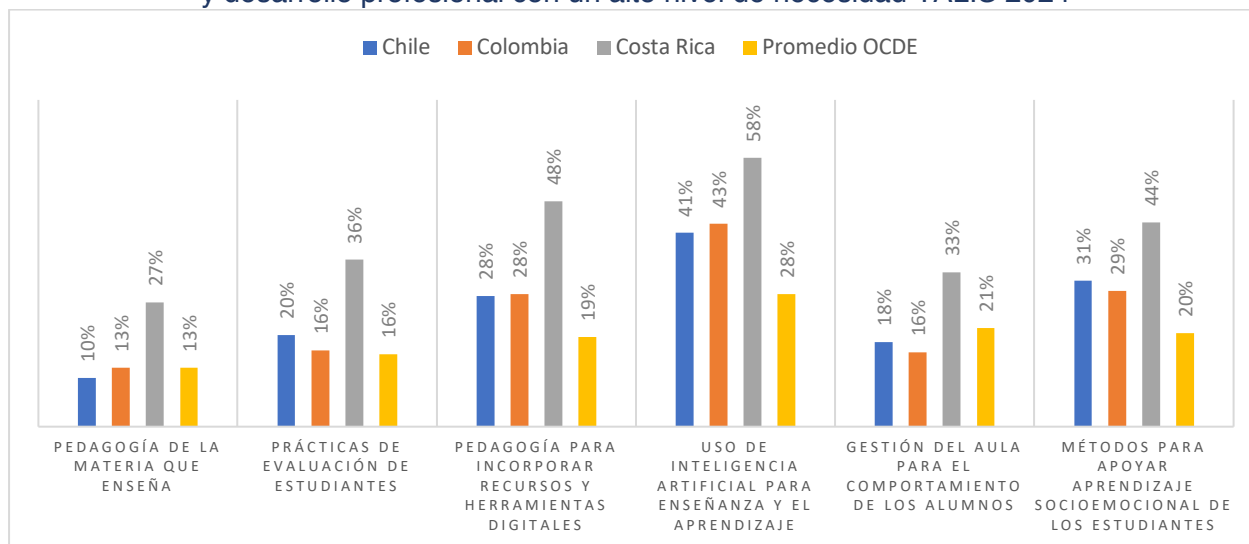


Fuente: Talis database 2024

Asimismo, en el caso del uso de inteligencia artificial para la enseñanza y el aprendizaje, los resultados ubican a Colombia ligeramente por encima del promedio regional e internacional, con 48% de docentes que reportan haber abordado este tema, frente al 44% de Chile y el 38% del promedio OCDE. Si bien la diferencia es moderada, evidencia un incipiente proceso de incorporación de la IA como tema formativo, donde Colombia parece estar mostrando una mayor receptividad o exposición temprana a estas herramientas en comparación con otros países.

Al revisar las **necesidades de aprendizaje y desarrollo profesional** reportadas por los docentes, la gráfica 13 evidencia que los docentes colombianos muestran niveles moderados de demanda en temáticas pedagógicas tradicionales, pero mayores requerimientos en temas emergentes y socioemocionales. En primer lugar, las necesidades percibidas en pedagogía de la materia que enseñan (13%), prácticas de evaluación de estudiantes (16%) y gestión del aula para el comportamiento de los alumnos (16%) se ubican en línea con el promedio de la OCDE, que oscila entre 13% y 21%. Esto indica que, en estos aspectos más consolidados del quehacer docente, Colombia ha alcanzado niveles de dominio similares a los estándares internacionales, y que los profesores no perciben grandes brechas de formación adicionales en estas áreas.

Gráfica 13. Comparativa proporción de docentes según temáticas de actividades de aprendizaje y desarrollo profesional con un alto nivel de necesidad TALIS 2024



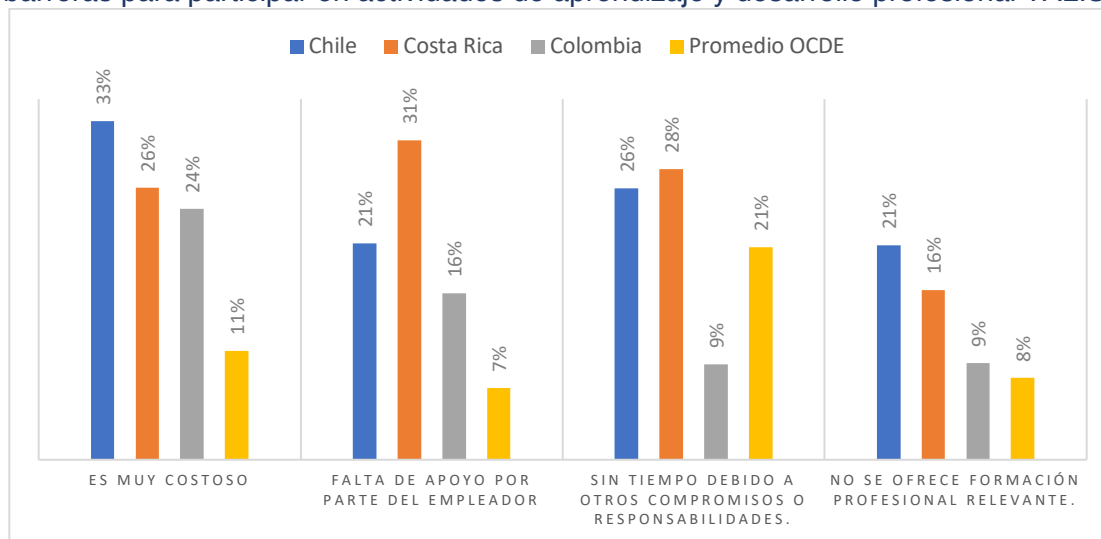
Fuente: Talis database 2024

En contraste, las necesidades formativas aumentan significativamente en las temáticas vinculadas con la innovación educativa, la incorporación de tecnologías y el desarrollo socioemocional. Los docentes colombianos reportan un alto nivel de necesidad en pedagogía para incorporar recursos y herramientas digitales (28%), en el uso de inteligencia artificial para la enseñanza y el aprendizaje (43%) y en métodos para apoyar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes (29%), porcentajes que superan de manera consistente el promedio de la OCDE (19%, 28% y 20%, respectivamente) y que se asemejan a las tendencias observadas en países de la región como Chile.

Por su parte, un análisis comparativo sobre las **barreras percibidas por los docentes para participar en actividades de aprendizaje** y desarrollo profesional muestra que, según la gráfica 14, en Colombia y en la región latinoamericana, los factores económicos e institucionales continúan siendo los principales obstáculos, mientras que el tiempo disponible y la pertinencia de la oferta formativa resultan menos problemáticos que en el promedio de los países de la OCDE.

En el caso de Colombia, el 24% de los docentes considera que el costo de las actividades formativas es una barrera importante, más del doble que el promedio de la OCDE (11%), lo que sugiere que las limitaciones financieras —ya sea por ausencia de subsidios, apoyos institucionales o altos costos de matrícula— restringen significativamente la participación docente. De manera similar, el 16% de los profesores identifica la falta de apoyo por parte del empleador como un obstáculo, frente a solo 7% en el promedio de la OCDE. Este resultado apunta a la necesidad de fortalecer los incentivos, tiempos institucionales y mecanismos de acompañamiento que faciliten la actualización profesional de los docentes dentro del sistema educativo colombiano.

Gráfica 14. Comparativa proporción de docentes que están muy de acuerdo con aspectos que son barreras para participar en actividades de aprendizaje y desarrollo profesional TALIS 2024



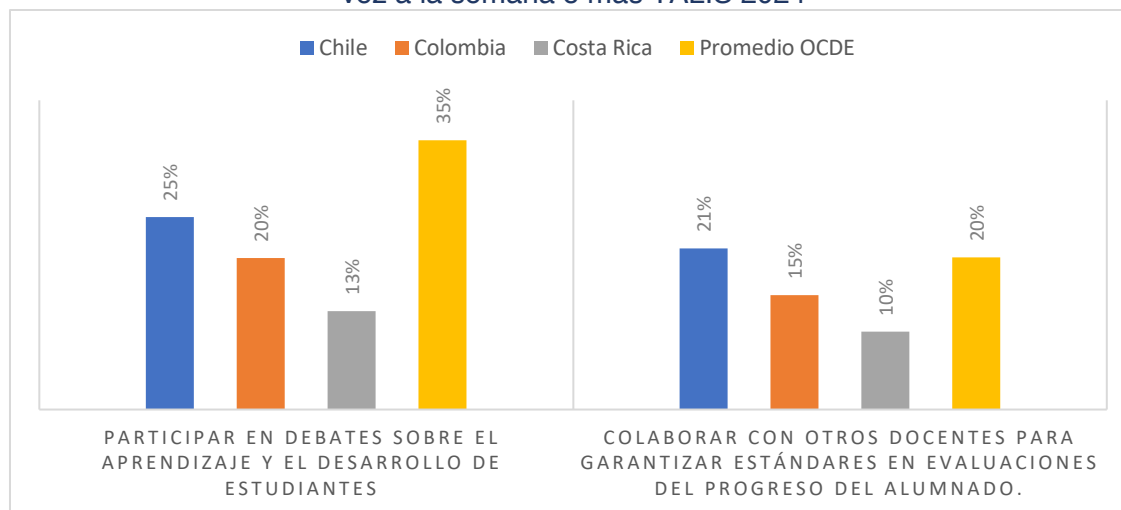
Fuente: Talis database 2024

Por el contrario, la falta de tiempo debido a otros compromisos (9%) y la ausencia de formación profesional relevante (9%) son percibidas por una proporción mucho menor de docentes, lo que contrasta con los promedios de la OCDE (21% y 8%, respectivamente). Este hallazgo indica que, en el contexto colombiano, la disponibilidad de tiempo y la pertinencia temática de la oferta formativa no representan obstáculos significativos.

6. Práctica docente

En relación con las prácticas colaborativas docentes, los resultados de la gráfica 15 muestran que en Colombia la proporción de maestros que participan al menos una vez por semana en debates sobre el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (20%) o que colaboran con otros docentes para garantizar estándares en las evaluaciones del progreso del alumnado (15%) se encuentra por debajo del promedio de la OCDE (35% y 20%, respectivamente). Esto sugiere que, aunque en el país existe cierta interacción profesional entre docentes, todavía persisten brechas importantes en comparación con los sistemas educativos más consolidados en materia de trabajo colaborativo.

Gráfica 15. Comparativa proporción de docentes que realizan práctica colaborativa docente una vez a la semana o más TALIS 2024

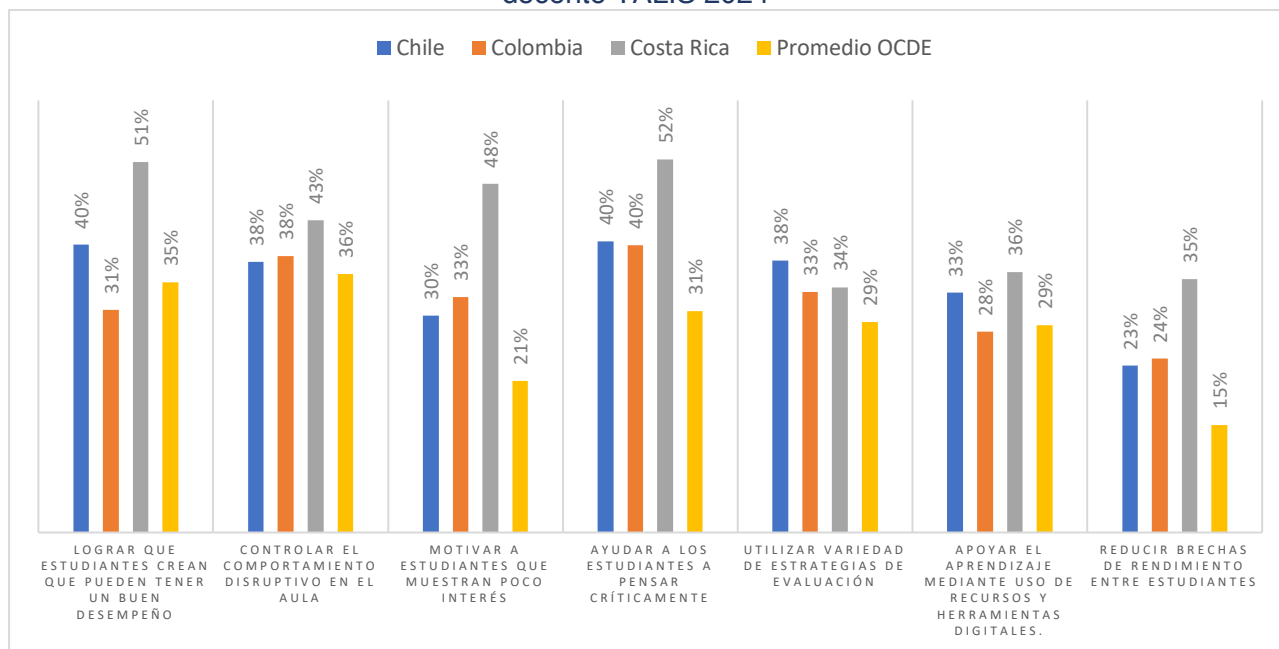


Fuente: Talis database 2024

Frente a otros países de la región, Colombia presenta resultados intermedios: supera a Costa Rica, donde estas prácticas son menos frecuentes (13% y 10%), pero se mantiene por debajo de Chile, que muestra un mayor nivel de colaboración docente (25% y 21%). Estas diferencias pueden estar asociadas a la disponibilidad de espacios institucionalizados para el trabajo pedagógico conjunto o a la cultura profesional dentro de las escuelas.

En cuanto al análisis comparativo sobre la **autopercepción de capacidad docente** muestra que los maestros en Colombia reportan niveles de dominio profesional cercanos al promedio de la OCDE y similares a los observados en Chile en la mayoría de las dimensiones analizadas (ver gráfica 16). En aspectos como un alto manejo en lograr que los estudiantes creen que pueden tener un buen desempeño (31%), ayudar a los estudiantes a pensar críticamente (40%), y controlar el comportamiento disruptivo en el aula (38%), las proporciones colombianas se encuentran alineadas tanto con las de Chile (40%, 40% y 38%, respectivamente) como con el promedio OCDE (35%, 31% y 36%), lo que sugiere que los docentes colombianos muestran niveles de eficacia percibida comparables con los estándares internacionales en estos ámbitos clave del proceso de enseñanza.

Gráfica 16. Comparativa proporción de docentes que marcan un alto manejo en su práctica docente TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

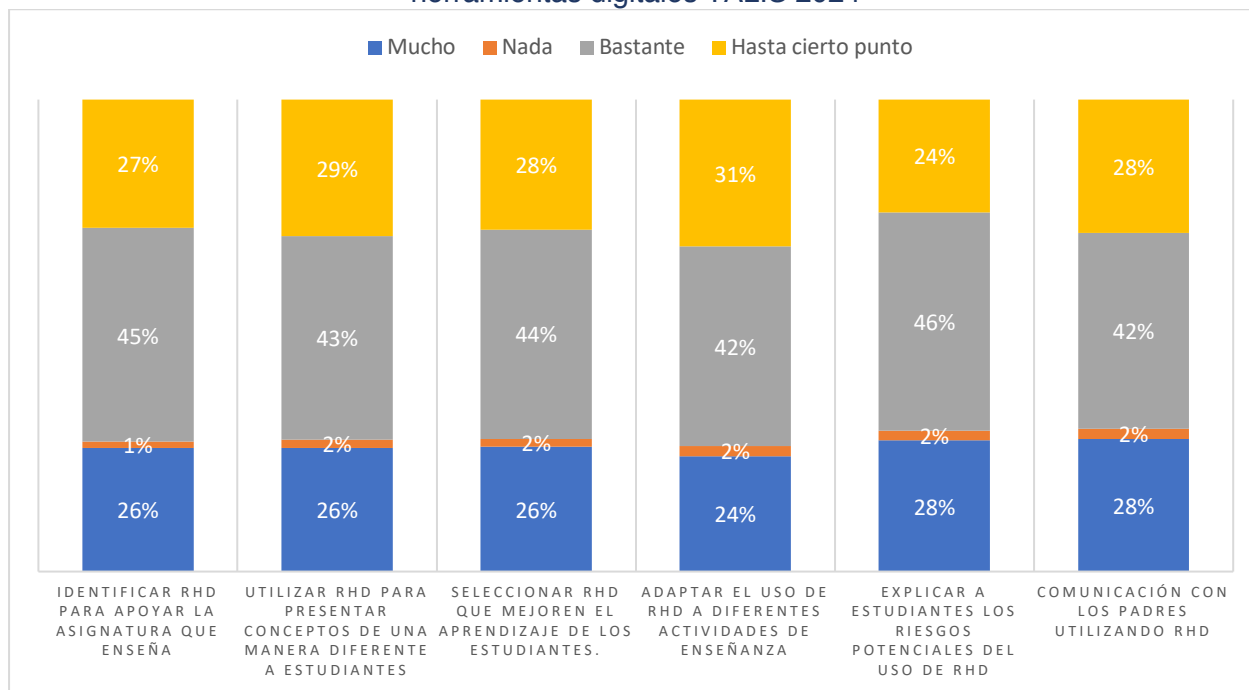
Sin embargo, se observa una brecha frente a Chile en dimensiones vinculadas al uso pedagógico de recursos y estrategias innovadoras. En utilizar una variedad de estrategias de evaluación, los docentes chilenos reportan una capacidad significativamente mayor (38%) que los colombianos (33%), y la diferencia se amplía en apoyar el aprendizaje mediante el uso de recursos y herramientas digitales, donde Chile alcanza el 33% frente al 28% de Colombia. Estos resultados evidencian una menor integración de enfoques diversificados y tecnológicos en las prácticas de aula en el contexto colombiano, lo que puede relacionarse con limitaciones en la formación digital docente y en la disponibilidad de infraestructura tecnológica.

Los resultados sobre la autopercepción de los docentes colombianos en relación con su **capacidad para realizar tareas vinculadas al uso de recursos y herramientas digitales** (RHD) muestran un panorama de confianza moderadamente alta, aunque con margen para fortalecer la apropiación pedagógica de lo digital (ver gráfica 17). En general, entre el 70% y el 74% de los docentes se sienten “mucho” o “bastante” capaces de llevar a cabo las distintas tareas evaluadas, lo que sugiere un nivel de alfabetización digital consolidado en aspectos básicos e intermedios del quehacer docente.

En las tareas de identificación, selección y uso pedagógico de recursos digitales, cerca del 26% de los docentes manifiestan sentirse “muy capaces”, mientras que entre 43% y 45% se ubican en la categoría de “bastante”. Esto refleja que la mayoría de los educadores colombianos perciben que poseen las competencias necesarias para incorporar herramientas digitales en sus clases y adaptar su uso según los objetivos de

aprendizaje, aunque todavía un 27% a 31% declara hacerlo solo “hasta cierto punto”. Esta proporción indica la persistencia de brechas en la profundización del uso pedagógico de lo digital, especialmente para atender diferentes estilos o niveles de aprendizaje.

Gráfica 17. Proporción de docentes según nivel de manejo en tareas con recursos y herramientas digitales TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

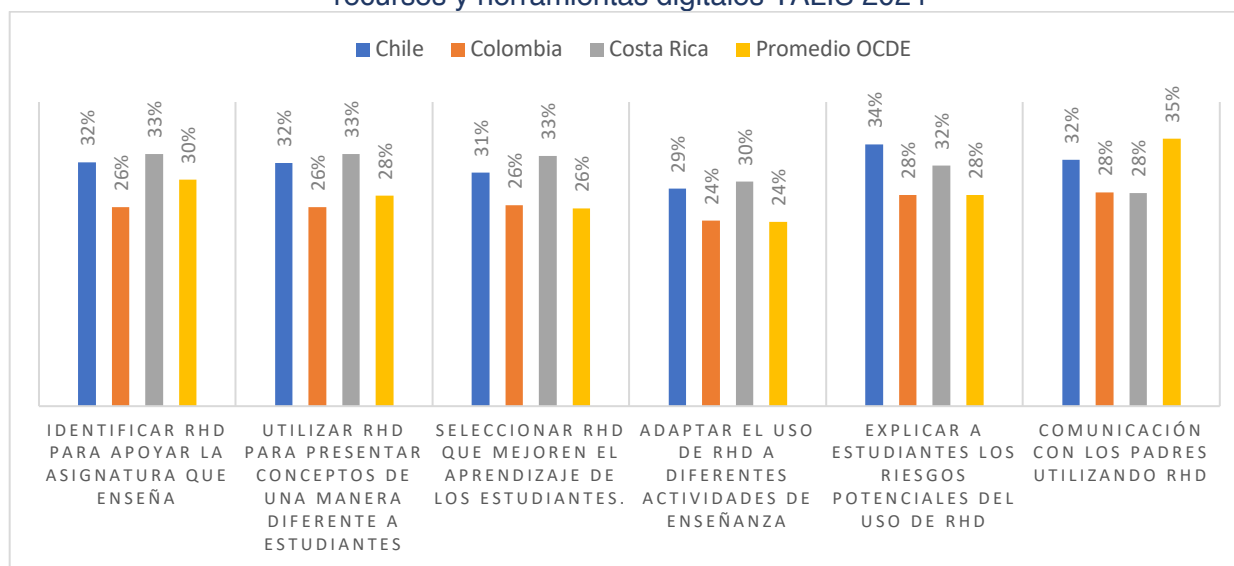
Nota: el total de docentes que respondió esta pregunta fue 1.959

Las proporciones más altas de confianza se observan en tareas relacionadas con explicar a los estudiantes los riesgos del uso de herramientas digitales (28% “mucho” y 46% “bastante”) y en la comunicación con los padres mediante plataformas digitales (28% y 42%), lo que evidencia una mayor familiaridad con los usos comunicativos y éticos de la tecnología. Este patrón sugiere que los docentes han incorporado de manera más sólida las herramientas digitales como medio de interacción y acompañamiento, tanto en el aula como en la relación con las familias.

Un análisis comparado muestra que Colombia se ubica por debajo del promedio de la OCDE y de los países latinoamericanos comparados, lo cual sugiere un margen significativo para fortalecer las competencias digitales del profesorado, especialmente en el uso pedagógico de las tecnologías y no solo en su manejo instrumental. Según la gráfica 18, solo cerca de una cuarta parte de los docentes colombianos declara tener un alto nivel de manejo (“mucho”) en las distintas tareas relacionadas con los RHD, mientras que Chile y Costa Rica superan sistemáticamente a Colombia y se sitúan incluso por encima del promedio de la OCDE en varios indicadores. En Colombia, el 26% de los docentes afirma poder identificar recursos digitales relevantes para apoyar la asignatura que enseña, frente al 32% en Chile y 33% en Costa Rica. De manera similar, un 26%

considera que puede utilizar recursos digitales para presentar conceptos de manera diferente, y un 26% que logra seleccionar recursos que mejoran el aprendizaje de los estudiantes, cifras que se mantienen por debajo de los promedios regionales y del 30% reportado en la OCDE.

Gráfica 18. Comparativa proporción de docentes con alto nivel de manejo en tareas con recursos y herramientas digitales TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

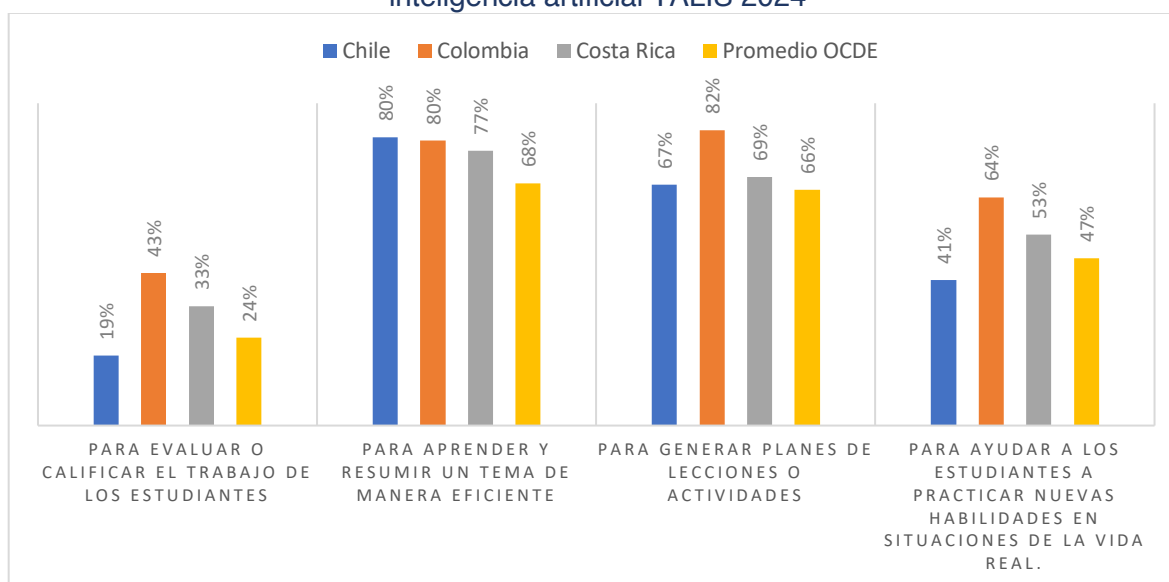
El uso adaptativo y pedagógico de los recursos digitales también refleja brechas: únicamente el 24% de los docentes colombianos manifiesta tener un alto nivel para adaptar el uso de recursos digitales a diferentes actividades de enseñanza, y el 28% indica que puede explicar a los estudiantes los riesgos potenciales del uso de estos recursos, ambos porcentajes inferiores al promedio OCDE (30% y 32%, respectivamente). Finalmente, la comunicación con las familias o padres utilizando herramientas digitales es una de las dimensiones con menor desarrollo relativo en Colombia (28%), frente al 35% del promedio OCDE y al 32% de Chile.

Con respecto al **uso de la inteligencia artificial (IA)** en la enseñanza, los datos muestran que Colombia se encuentra a la vanguardia regional y significativamente por encima del promedio OCDE, tanto en la adopción general como en los usos pedagógicos específicos. En efecto, el 54% de los docentes colombianos reporta utilizar IA en sus prácticas educativas, una proporción muy cercana a Chile (58%) y Costa Rica (52%), pero 18 puntos porcentuales superior al promedio OCDE (36%). Este resultado refleja una mayor apertura y disposición hacia la incorporación de tecnologías emergentes, en comparación con los países de economías más avanzadas, donde quizá el uso de IA en la educación presenta mayor regulación institucional.

Entre los docentes que sí utilizan inteligencia artificial, la gráfica 19 evidencia que en Colombia las aplicaciones están orientadas principalmente a la planificación pedagógica

y al apoyo del aprendizaje, más que a la automatización de la evaluación. El 82% de los docentes colombianos la emplea para generar planes de lecciones o actividades, cifra que supera con amplitud tanto al promedio OCDE (66%) como a los países vecinos (67% en Chile y 69% en Costa Rica). De igual forma, el 80% la usa para aprender o resumir un tema de manera eficiente, lo que sugiere un uso instrumental de la IA para la actualización profesional y la preparación de contenidos, aprovechando su capacidad de síntesis y curaduría de información.

Gráfica 19. Comparativa proporción de docentes según uso en actividades de enseñanza con inteligencia artificial TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

Sin embargo, el uso de la IA con fines evaluativos también tiene una presencia importante: 43% de los docentes colombianos la emplean para evaluar o calificar el trabajo de los estudiantes, lo que representa una proporción más alta que la de cualquier otro país analizado (19% en Chile, 33% en Costa Rica y 24% en promedio OCDE). Esto podría estar vinculado tanto a la disponibilidad de herramientas automatizadas como a la búsqueda de estrategias para optimizar la carga administrativa del profesorado.

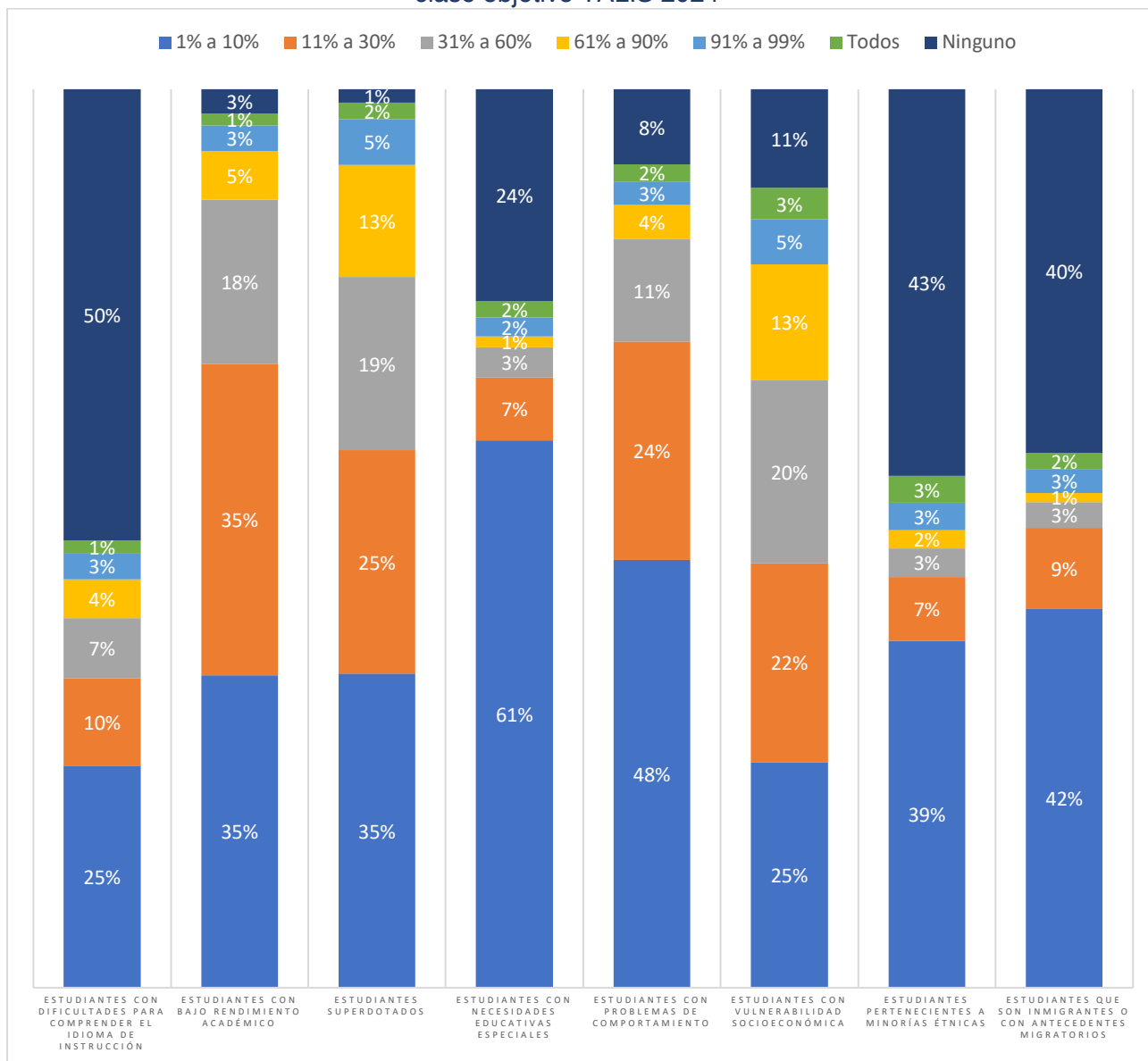
Finalmente, el 64% de los docentes colombianos utiliza la IA para ayudar a los estudiantes a practicar nuevas habilidades en situaciones de la vida real, una cifra que supera en más de 15 puntos al promedio OCDE (47%). Este hallazgo revela un potencial pedagógico significativo: los docentes colombianos no solo están adoptando la IA como herramienta de apoyo, sino que la están integrando en actividades que promueven el aprendizaje activo, contextualizado y basado en la simulación, lo cual marca una tendencia positiva hacia enfoques más innovadores en la enseñanza.

7. Enseñanza en una clase objetivo

En el cuestionario de TALIS 2024, la “clase objetivo” (target class) hace referencia a una clase específica que cada docente imparte y que se utiliza como punto de referencia para indagar sobre sus prácticas de enseñanza y el contexto inmediato del aula. Dado que no es posible abarcar la totalidad de la actividad docente de cada participante, este enfoque permite obtener una mirada representativa y comparativa de las condiciones reales de enseñanza, al centrar las preguntas en una única clase que el profesor haya impartido: específicamente, la primera clase dictada después de las 11:00 a. m. del martes anterior a la encuesta. A partir de esta muestra, se recogen datos sobre la composición de los grupos, los retos pedagógicos y las características del estudiantado, ofreciendo una radiografía precisa del entorno educativo cotidiano.

El análisis de la **composición de la clase objetivo** reportada por los docentes colombianos revela la alta heterogeneidad y complejidad del entorno escolar en el país, reflejando las diversas condiciones académicas, sociales y culturales que caracterizan las aulas colombianas. La gráfica 20 muestra que una proporción considerable de docentes trabaja con estudiantes con bajo rendimiento académico, siendo este uno de los grupos más frecuentes en el aula: el 70% de los docentes reporta que entre 1% y 30% de sus estudiantes presentan esta condición, mientras que un 18% indica que entre 31% y 60% de su grupo la padece. Esto sugiere que el reto del rezago académico es un componente estructural del quehacer docente en Colombia. A su vez, la presencia de estudiantes con problemas de comportamiento también es alta: cerca del 72% de los profesores reporta tener entre 1% y 30% de alumnos en esta situación, lo que apunta a la necesidad de fortalecer estrategias de gestión del aula y acompañamiento psicosocial.

Gráfica 20. Proporción de docentes según porcentaje de tipos de estudiantes que componen su clase objetivo TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

Nota: el total de docentes que respondió esta pregunta fue 1.941

En cuanto a la diversidad de capacidades, el 60% de los docentes señala tener entre 1% y 30% de estudiantes superdotados, una proporción considerable que plantea desafíos en materia de diferenciación pedagógica y atención a talentos excepcionales, usualmente menos priorizados en el sistema educativo. Por otro lado, los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) aparecen en menor proporción concentrada en segmentos bajos: el 61% de los docentes reporta que entre 1% y 10% de su clase tiene NEE, y un 24% indica no tener ninguno, lo que podría reflejar subregistro o una dispersión institucional de la inclusión educativa.

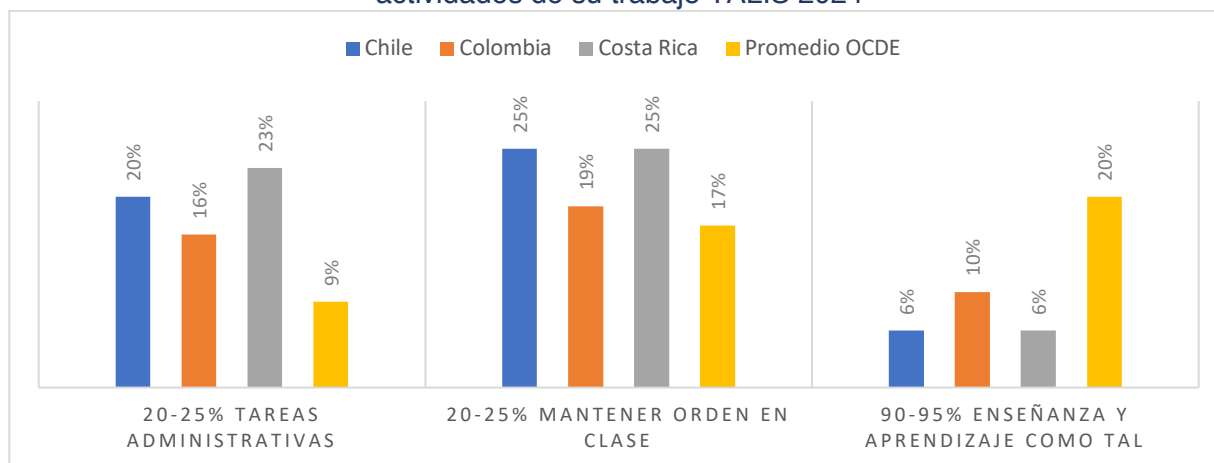
En el ámbito sociocultural, las aulas colombianas también reflejan altos niveles de diversidad y vulnerabilidad. El 67% de los docentes reporta tener entre 1% y 30% de estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica, y un 11% indica que no cuenta con ninguno, lo que evidencia grandes diferencias contextuales entre escuelas urbanas y rurales o entre territorios. Además, el 42% de los profesores enseña a grupos con presencia de minorías étnicas (1% a 10%), mientras que un porcentaje similar (39%) indica que no tiene estudiantes de estos grupos, lo que muestra una distribución geográfica marcada de la diversidad étnica en las aulas.

Finalmente, en cuanto a migración y diversidad lingüística, el 42% de los docentes señala que entre 1% y 10% de sus estudiantes son inmigrantes o tienen antecedentes migratorios, y el 25% indica que una proporción similar enfrenta dificultades para comprender el idioma de instrucción, lo cual cobra relevancia ante el incremento de población estudiantil migrante, especialmente venezolana, en el sistema educativo colombiano.

Por otro lado, el análisis del **tiempo que los docentes dedican a distintas actividades** dentro de la clase objetivo permite comprender cómo se distribuye el tiempo efectivo de instrucción y cuáles son los factores que pueden afectar la calidad del aprendizaje en el aula. Al observar la distribución del tiempo docente por tipo de actividad en esta clase objetivo, se evidencian marcadas diferencias entre los países latinoamericanos y el promedio de la OCDE. Mientras que en los países de la región el tiempo de clase se concentra en tareas administrativas y en mantener el orden, en los países OCDE una proporción mayor se destina directamente a enseñanza y aprendizaje efectivo.

En el caso de Colombia, la gráfica 21 muestra que en Colombia el 10% de los docentes dedica entre 90% y 95% del tiempo de clase a actividades directamente relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, una proporción bastante por debajo del promedio OCDE (20%) y mayor que la observada en Costa Rica y Chile (6%). Este resultado sugiere que, en términos generales, los docentes colombianos no logran preservar una mayor proporción del tiempo lectivo para procesos pedagógicos sustantivos como los estándares internacionales.

Gráfica 21. Comparativa proporción de docentes según porcentaje del tiempo dedicado a actividades de su trabajo TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

También se observa que una parte importante del tiempo se destina a tareas no directamente relacionadas con el aprendizaje, lo que puede explicar la disminución de la eficacia del tiempo de enseñanza. En Colombia, el 19% de los profesores indica que dedica entre 20% y 25% del tiempo a mantener el orden en el aula, cifra dos puntos porcentuales superior promedio de la OCDE (17%), lo que evidencia que la gestión del comportamiento estudiantil sigue siendo una demanda significativa del tiempo docente. Además, el 16% de los docentes colombianos reporta dedicar entre 20% y 25% del tiempo a tareas administrativas, un porcentaje casi el doble del promedio OCDE (9%), lo que sugiere que las exigencias burocráticas y de gestión continúan siendo un factor que distrae a los docentes de su labor pedagógica central.

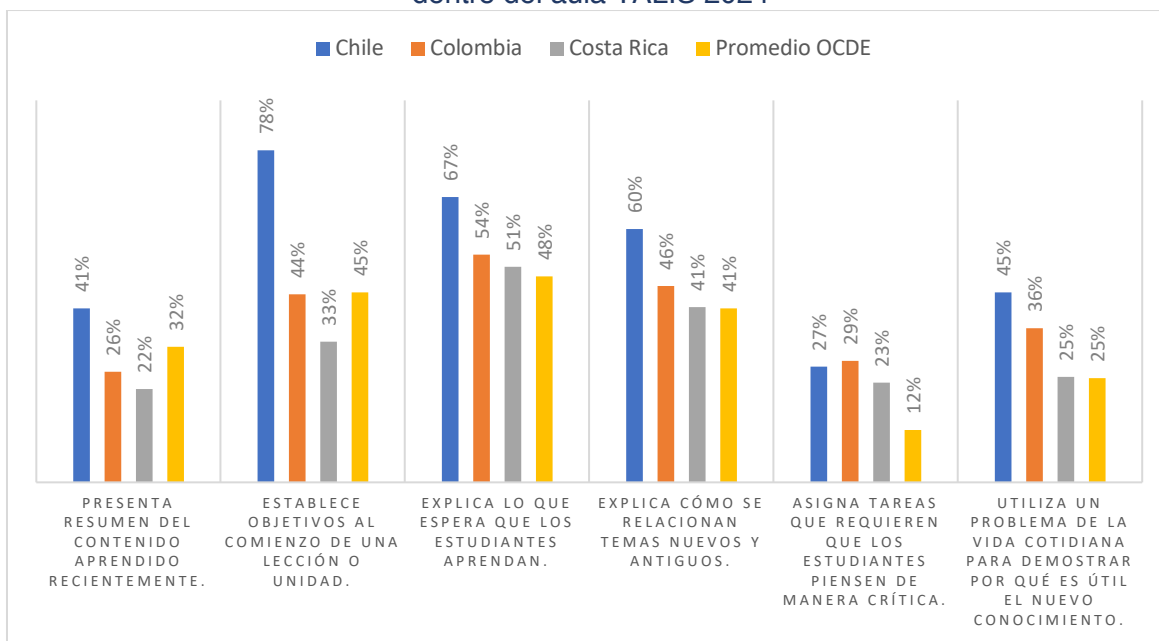
Estas diferencias sugieren ineficiencias estructurales y de gestión escolar en la región: una carga administrativa elevada, la necesidad de controlar la disciplina dentro del aula y condiciones institucionales que reducen el tiempo disponible para el proceso pedagógico propiamente dicho. La situación también puede reflejar limitaciones en infraestructura, tamaño del grupo o apoyo institucional, que obligan al docente a invertir tiempo adicional en aspectos logísticos o de control, en detrimento del aprendizaje activo.

Ahora bien, un análisis de la frecuencia con que los docentes aplican ciertas **prácticas dentro de la clase objetivo** permite identificar el grado de sistematicidad pedagógica y la orientación del proceso de enseñanza hacia el aprendizaje activo y reflexivo. La gráfica 22 exhibe la proporción de profesores que señalan realizar siempre seis tipos de actividades clave: repasar contenidos previos, establecer objetivos, explicar expectativas, conectar conocimientos, promover pensamiento crítico y aplicar aprendizajes a contextos de la vida cotidiana.

Los resultados muestran contrastes significativos entre los países latinoamericanos analizados y el promedio OCDE. En general, Chile presenta los porcentajes más altos de

aplicación sistemática de estas prácticas, destacando en la formulación de objetivos al inicio de la lección (78%), la explicación de expectativas de aprendizaje (67%), y el establecimiento de conexiones entre temas nuevos y previos (60%). Este patrón sugiere un enfoque docente más estructurado y reflexivo, coherente con una enseñanza planificada y con metas claras para los estudiantes. En Colombia, los niveles son moderados, aunque superiores al promedio OCDE en algunos aspectos. Por ejemplo, el 54% de los docentes colombianos explica siempre lo que espera que los estudiantes aprendan, y el 46% conecta nuevos temas con los ya aprendidos, superando ligeramente al promedio OCDE (48% y 41%, respectivamente). Sin embargo, el porcentaje de quienes establecen objetivos al comienzo de la clase (44%) o presentan resúmenes del contenido previo (26%) es sensiblemente menor que en Chile y países de la OCDE, lo que puede indicar menor sistematicidad en la organización pedagógica.

Gráfica 22. Comparativa proporción de docentes que marcan frecuencia “siempre” en prácticas dentro del aula TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

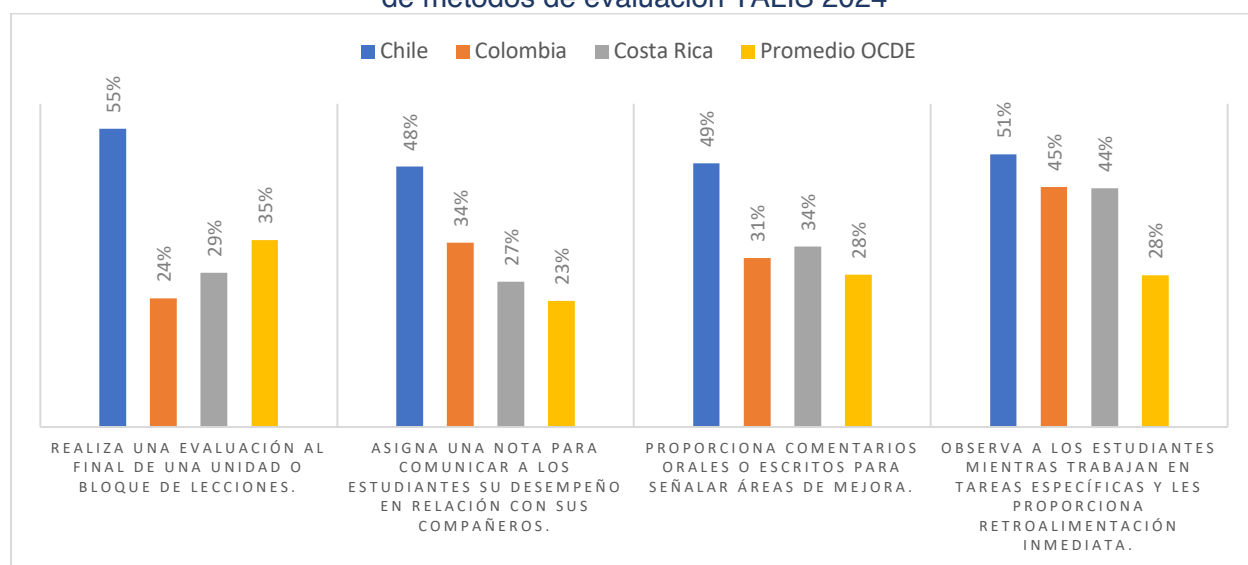
En síntesis, el patrón comparativo muestra que los docentes latinoamericanos, especialmente en Chile, tienden a aplicar prácticas más directivas y estructuradas, mientras que los de países OCDE muestran mayor variabilidad y adaptabilidad en la práctica docente. No obstante, los porcentajes relativamente bajos en tareas que promueven pensamiento crítico o vinculan el conocimiento con problemas reales en todos los contextos analizados (en promedio, menos del 30%) evidencian un déficit generalizado en metodologías activas orientadas al desarrollo de competencias analíticas y transferibles.

El análisis de la frecuencia con la que los docentes emplean distintos **métodos de evaluación** en la clase objetivo permite aproximarse al tipo de seguimiento pedagógico

que predomina en los sistemas educativos y al grado de retroalimentación efectiva que reciben los estudiantes. En este caso, se analizan cuatro prácticas clave: realizar evaluaciones al final de una unidad, asignar calificaciones comparativas, ofrecer retroalimentación escrita u oral, y observar el trabajo de los estudiantes para darles comentarios inmediatos.

Los resultados en la gráfica 23 revelan que Chile se destaca como el país con mayor sistematicidad en la aplicación de métodos de evaluación. Más de la mitad de los docentes chilenos reporta evaluar siempre al finalizar una unidad (55%), y proporciones cercanas al 50% asignan notas comparativas (48%), proporcionan comentarios de mejora (49%) y ofrecen retroalimentación inmediata mientras observan el trabajo de los estudiantes (51%). Este patrón refleja una cultura evaluativa más consolidada, con prácticas formativas y sumativas articuladas dentro del proceso de enseñanza.

Gráfica 23. Comparativa proporción de docentes que marcan frecuencia “siempre” según uso de métodos de evaluación TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

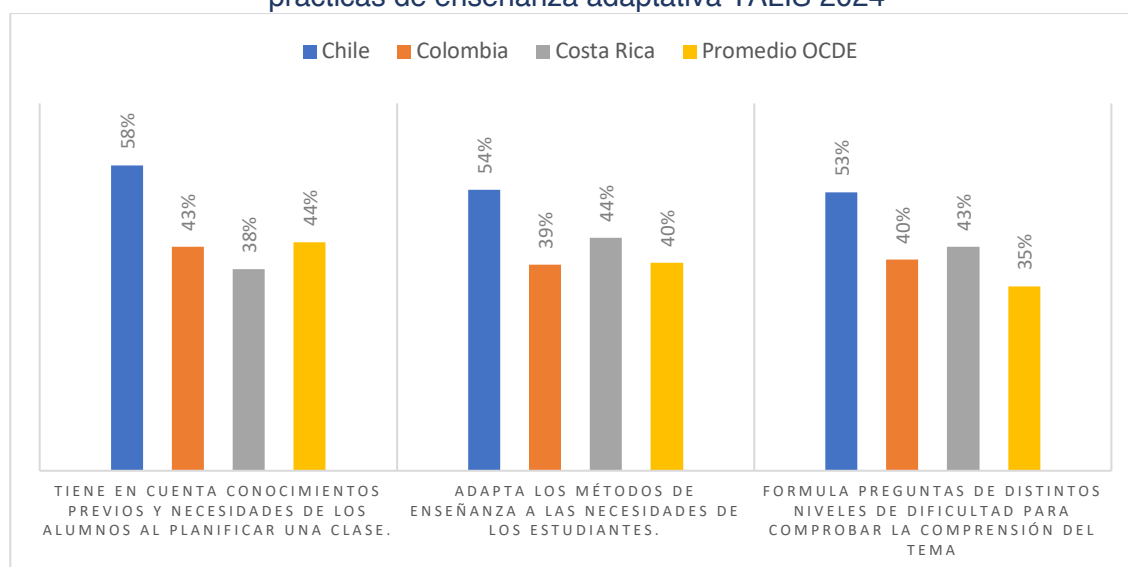
En Colombia, los niveles son notablemente más bajos, aunque algunos indicadores superan el promedio OCDE. Solo el 24% realiza siempre evaluaciones al finalizar las unidades, lo que podría sugerir un menor uso de evaluaciones sistemáticas de cierre. Sin embargo, un 45% observa y brinda retroalimentación inmediata durante las actividades, y un 34% asigna calificaciones comparativas, ambos por encima del promedio OCDE (28% y 23%, respectivamente). Estas cifras indican una práctica evaluativa más centrada en la observación continua y el acompañamiento en el aula, aunque menos estructurada en la planificación de evaluaciones formales.

El análisis comparativo de las **prácticas de enseñanza adaptativa** entre docentes muestra diferencias relevantes en la manera en que los maestros ajustan su enseñanza a las características y niveles de sus estudiantes (ver gráfica 24). Este conjunto de

indicadores permite evaluar la capacidad de los docentes para reconocer la diversidad del aula y adaptar su práctica pedagógica de manera diferenciada, un aspecto central para promover aprendizajes equitativos y efectivos.

En el caso de Chile, los resultados son consistentemente los más altos de la región y por encima del promedio OCDE en las tres dimensiones analizadas. Un 58% de los docentes chilenos indica que siempre tiene en cuenta los conocimientos previos y las necesidades de los alumnos al planificar sus clases, seguido de 54% que adapta sus métodos de enseñanza y 53% que formula preguntas de distintos niveles de dificultad. Estas cifras reflejan una cultura pedagógica más consolidada en la personalización del aprendizaje, con un fuerte componente reflexivo en la preparación de clases y en la gestión del aula.

Gráfica 24. Comparativa proporción de docentes que marcan frecuencia “siempre” según prácticas de enseñanza adaptativa TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

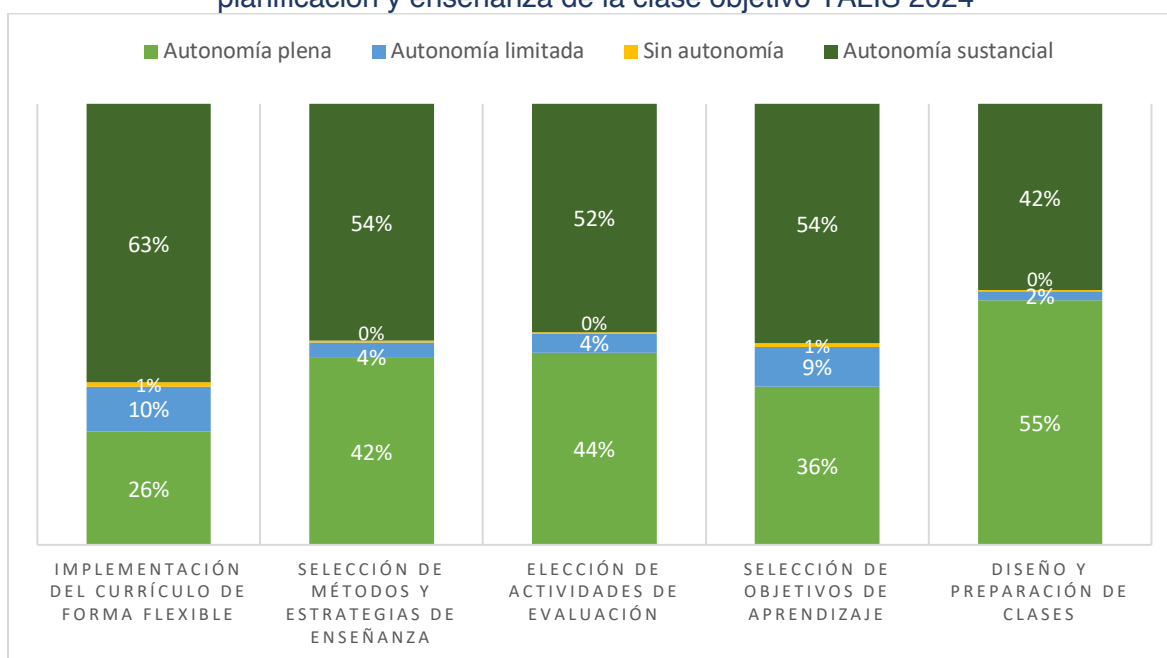
En Colombia, las proporciones son algo menores, aunque se mantienen relativamente cercanas al promedio de la OCDE. El 43% de los docentes reporta considerar siempre los conocimientos previos de los estudiantes, el 39% adapta sus métodos y el 40% utiliza preguntas de distintos niveles de dificultad. Esto sugiere que, si bien existe una disposición hacia la enseñanza diferenciada, la práctica adaptativa aún no está completamente generalizada. La menor frecuencia en la adaptación de los métodos puede reflejar limitaciones de tiempo, formación o disponibilidad de recursos, lo cual restringe la posibilidad de diversificar estrategias según las necesidades del grupo.

Con respecto al **nivel de autonomía** de los docentes colombianos sobre diversos aspectos de la planificación y la enseñanza en la clase objetivo, se evidencia un panorama en el que predomina una autonomía sustancial o plena, aunque con variaciones según el tipo de decisión pedagógica. Específicamente, según la gráfica 25,

la implementación del currículo de forma flexible muestra una distribución relativamente equilibrada entre autonomía plena (26%) y autonomía sustancial (63%). Sin embargo, destaca que un 10% de los docentes manifiesta autonomía limitada —la proporción más alta entre los aspectos analizados—, lo que sugiere que los marcos curriculares nacionales o institucionales aún imponen restricciones en su aplicación práctica.

De manera similar, en la selección de objetivos de aprendizaje, aunque el 36% de los docentes tiene autonomía plena y el 54% autonomía sustancial, también se observa un 9% con autonomía limitada y un 1% sin autonomía, lo que refuerza la idea de que este es otro de los ámbitos donde el margen de decisión docente se ve más regulado. Esto puede deberse a la existencia de estándares de competencia y aprendizajes esperados establecidos por políticas educativas nacionales, que reducen la posibilidad de definir objetivos propios.

Gráfica 25. Distribución de proporción de docentes según nivel de autonomía en aspectos de planificación y enseñanza de la clase objetivo TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

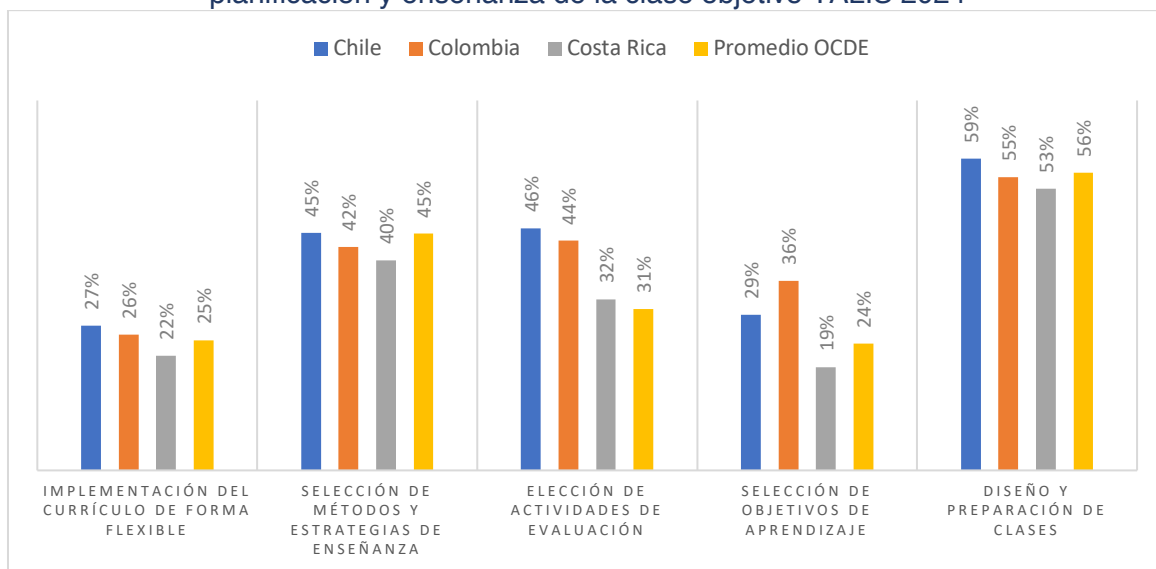
Nota: el total de docentes que respondió esta pregunta fue 1.937

Por el contrario, en la selección de métodos y estrategias de enseñanza, la elección de actividades de evaluación y el diseño y preparación de clases, los niveles de autonomía plena y sustancial son predominantes. En la primera, el 42% de los docentes declara autonomía plena y el 54% sustancial; en la segunda, 44% y 52%, respectivamente; y en la tercera, el mayor nivel de autonomía plena (55%), acompañado de 42% de autonomía sustancial. Estos resultados reflejan que la libertad profesional de los docentes se manifiesta con mayor fuerza en la práctica pedagógica cotidiana, donde pueden decidir cómo organizar sus clases, qué metodologías aplicar y cómo evaluar los aprendizajes.

Un análisis comparativo sobre la proporción de docentes que reportan “completa autonomía” en estas dimensiones muestra que Colombia se sitúa en una posición intermedia entre los países de la región y el promedio de la OCDE. Según la gráfica 26, el 26% de los docentes colombianos manifiesta tener completa autonomía para implementar el currículo de forma flexible, un valor similar al de Chile (27%) y ligeramente superior al de Costa Rica (22%), aunque por debajo del promedio OCDE (25%). Este resultado sugiere que, si bien los docentes colombianos cuentan con cierto margen para adaptar el currículo, aún existen restricciones estructurales y normativas que limitan su capacidad de contextualizarlo según las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a la selección de métodos y estrategias de enseñanza, el 42% de los docentes en Colombia afirma tener plena autonomía, cifra que se aproxima al promedio OCDE (45%) y a Chile (45%), lo cual indica que la práctica pedagógica individual mantiene un grado considerable de independencia profesional. Algo similar ocurre en la elección de actividades de evaluación, donde el 44% de los docentes colombianos señala autonomía total, nivel cercano al de Chile (46%) y al promedio OCDE (45%), lo que sugiere una mayor libertad para definir cómo evaluar el progreso del aprendizaje.

Gráfica 26. Comparativa proporción de docentes según nivel de autonomía en aspectos de planificación y enseñanza de la clase objetivo TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

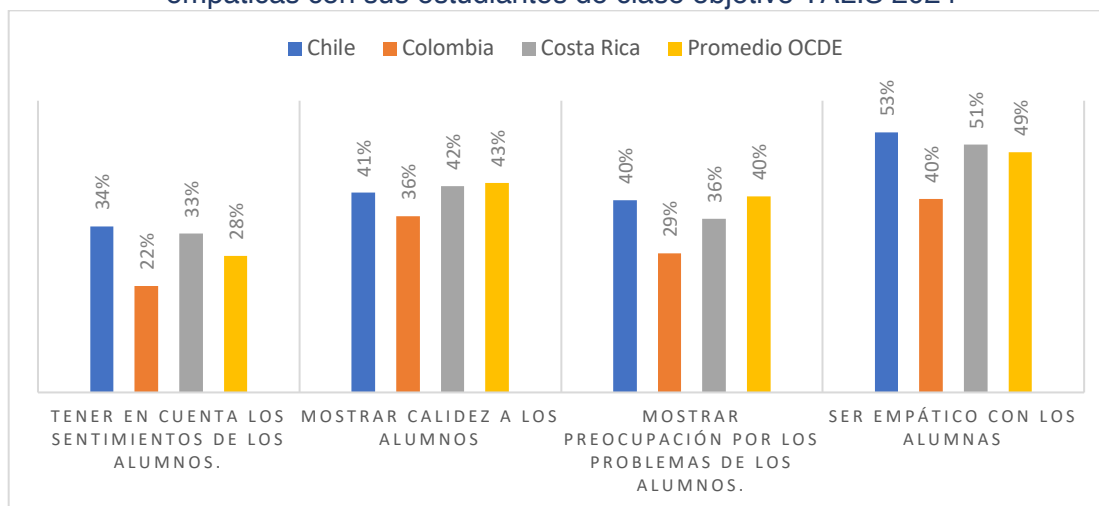
Sin embargo, la selección de objetivos de aprendizaje es el ámbito donde los docentes colombianos declaran menor margen de decisión: solo el 19% reporta completa autonomía, frente al 29% en Chile y el 24% en el promedio OCDE. Este resultado refleja que los propósitos y metas del aprendizaje tienden a estar más centralizados en el sistema educativo colombiano, lo cual puede limitar la adaptación curricular a contextos locales o a las características específicas del grupo de estudiantes.

Por otro lado, el diseño y preparación de clases es el ámbito con mayor autonomía declarada, ya que más de la mitad de los docentes colombianos (55%) afirma tener control pleno sobre este proceso, en línea con Costa Rica (53%) y el promedio OCDE (56%). Esto evidencia que, aunque existen marcos curriculares comunes, la práctica pedagógica cotidiana y la organización de las clases siguen dependiendo en buena medida del criterio profesional del docente.

El análisis comparativo sobre la proporción de docentes que afirman poder realizar “mucho” las **actividades relacionadas con la dimensión socioemocional y relacional** de la enseñanza de la clase objetivo revela diferencias notables entre Colombia y los países de la región, así como respecto al promedio de la OCDE. En general, los resultados de la gráfica 27 muestran que los docentes colombianos reportan menores niveles de confianza en sus capacidades socioemocionales, especialmente en comparación con Chile y Costa Rica, lo que podría reflejar tanto brechas en la formación docente en estas competencias como limitaciones en las condiciones laborales y el clima escolar que favorecen su desarrollo.

En particular, solo el 22% de los docentes en Colombia manifiesta poder tener en cuenta los sentimientos de los alumnos, proporción considerablemente menor que en Chile (34%), Costa Rica (33%) y el promedio OCDE (28%). Este resultado sugiere que la sensibilidad hacia las emociones estudiantiles, aunque reconocida como clave para un ambiente de aprendizaje positivo, podría no estar tan incorporada en la práctica cotidiana del profesorado colombiano. En cuanto a mostrar calidez hacia los alumnos, el 36% de los docentes colombianos afirma hacerlo mucho, frente al 41% en Chile, 42% en Costa Rica y 43% en el promedio OCDE. Esta diferencia relativamente menor indica que, aunque los niveles son más bajos, existe una base de relaciones cercanas y positivas entre docentes y estudiantes, aunque menos extendida que en otros contextos.

Gráfica 27. Proporción de docentes que consideran realizar en gran medida prácticas empáticas con sus estudiantes de clase objetivo TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

Por otro lado, mostrar preocupación por los problemas de los alumnos es una de las dimensiones con mayor brecha: solo el 29% de los docentes colombianos declara hacerlo mucho, frente a un 40% en Chile y el promedio OCDE, y 36% en Costa Rica. Este hallazgo podría reflejar limitaciones de tiempo, sobrecarga laboral o falta de acompañamiento institucional para abordar integralmente las necesidades de los estudiantes más allá del rendimiento académico.

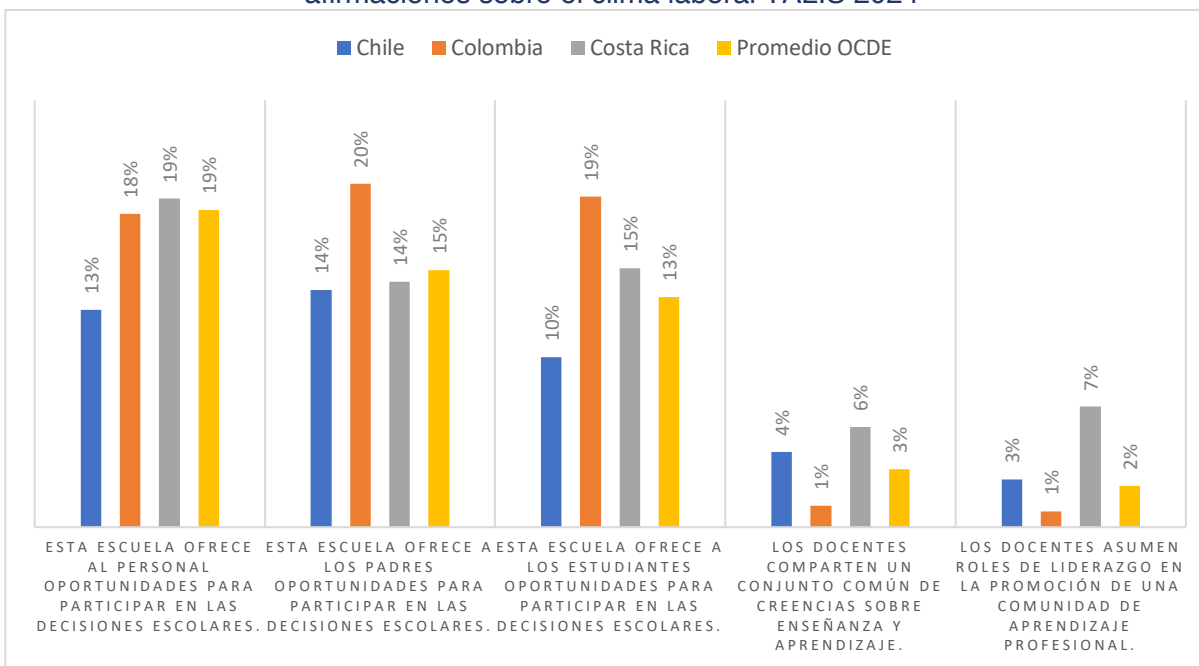
Finalmente, en la capacidad de ser empático con los alumnos, Colombia alcanza un 40%, mientras que Chile y Costa Rica registran 53% y 51%, respectivamente, y el promedio OCDE 49%. La menor proporción en el país puede estar vinculada con una menor formación o desarrollo profesional en habilidades socioemocionales, así como con contextos escolares más demandantes que reducen la disponibilidad emocional del docente para conectar con sus estudiantes.

8. Clima laboral

El análisis comparativo sobre el nivel de acuerdo de los docentes con afirmaciones relacionadas con el clima en la escuela —particularmente sobre la participación de distintos actores en las decisiones y la cohesión profesional entre docentes— evidencia diferencias relevantes. En términos generales, los resultados muestran que los docentes colombianos perciben mayores oportunidades de participación en la gestión escolar para estudiantes, familias y personal docente, pero al mismo tiempo reportan una débil cultura colaborativa y de liderazgo profesional entre sus pares. Esta combinación sugiere escuelas donde la apertura a la participación está más orientada hacia actores externos que hacia el fortalecimiento del trabajo colegiado interno.

La gráfica 28 muestra que el 18% de los docentes colombianos está muy de acuerdo en que su escuela ofrece oportunidades al personal para participar en decisiones escolares, un porcentaje cercano al promedio OCDE (19%) y superior a Chile (13%). Asimismo, el 20% considera que los padres tienen oportunidades para participar en las decisiones escolares, superando nuevamente tanto al promedio OCDE (15%) como a Chile y Costa Rica (14%). Del mismo modo, el 19% de los docentes afirma que los estudiantes cuentan con espacios de participación en la toma de decisiones, lo que ubica a Colombia por encima del promedio OCDE (13%) y de los demás países de comparación. Estas cifras reflejan una mayor apertura institucional en Colombia hacia la participación de la comunidad educativa, coherente con los enfoques de gestión democrática promovidos en los últimos años.

Gráfica 28. Comparativa proporción de docentes que marcaron estar “muy de acuerdo” con afirmaciones sobre el clima laboral TALIS 2024



Fuente: Talis database 2024

Sin embargo, esta percepción de apertura no se traduce en un fortalecimiento de la colaboración y cohesión profesional entre docentes. Solo el 1% de los docentes colombianos se muestra muy de acuerdo en que los profesores comparten un conjunto común de creencias sobre enseñanza y aprendizaje y otro 1% en que los docentes asumen roles de liderazgo en la promoción de una comunidad de aprendizaje profesional. Estas proporciones son las más bajas entre los países analizados, e incluso inferiores al promedio OCDE (3% y 2%, respectivamente). Esto sugiere una fragmentación en las visiones pedagógicas y una limitada cultura de liderazgo docente, aspectos clave para la innovación educativa y la mejora institucional sostenida.

9. Conclusiones y recomendaciones

En resumen, el informe permite identificar avances y desafíos persistentes en distintos componentes del ejercicio docente, que abarcan desde la formación y el desarrollo profesional hasta las condiciones institucionales que configuran el clima escolar. En primer lugar, los hallazgos evidencian que la formación y el desarrollo profesional continuo siguen siendo espacios con márgenes limitados de autonomía, especialmente en lo relativo a la selección de objetivos de aprendizaje y la implementación del currículo. Aunque los docentes reportan mayor libertad en la elección de materiales o métodos, reportan que la capacidad de decisión sobre los fines educativos permanece fuertemente regulada, lo que puede restringir la adaptación del proceso formativo a las necesidades específicas de los estudiantes y los contextos locales.

En cuanto a las prácticas de enseñanza adaptativa, los datos muestran diferencias notables entre países. Chile se ubica consistentemente por encima del promedio de la OCDE en la proporción de docentes que afirman siempre ajustar su enseñanza a los conocimientos previos y niveles de comprensión de los estudiantes, mientras que Colombia se mantiene por debajo en todos los indicadores, lo que sugiere la existencia de mayores limitaciones en la consolidación de enfoques pedagógicos flexibles y diferenciados. Este patrón refuerza la relevancia de fortalecer la formación docente inicial y en servicio con énfasis en metodologías inclusivas y en el uso pedagógico de la evaluación.

Respecto a las habilidades socioemocionales docentes, los resultados reflejan que Chile y Costa Rica presentan mayores niveles de confianza para mostrar empatía, calidez y preocupación por sus alumnos, mientras que en Colombia dichas capacidades se reportan con menor frecuencia. Estas brechas evidencian la necesidad de promover programas de desarrollo profesional que integren la dimensión emocional del trabajo docente, no solo como un componente interpersonal, sino como un elemento estructural del bienestar laboral y del clima de aula.

Finalmente, las percepciones sobre clima escolar y liderazgo profesional muestran una tensión entre la participación y la cohesión institucional. Aunque Colombia reporta niveles más altos de acuerdo con la afirmación de que la escuela ofrece oportunidades de participación a docentes, familias y estudiantes, los porcentajes de docentes que perciben liderazgo pedagógico compartido o creencias comunes sobre la enseñanza son significativamente bajos. En contraste, Costa Rica presenta una combinación más equilibrada entre participación y sentido de comunidad profesional, mientras que Chile mantiene estructuras más cohesionadas, pero con menor percepción de apertura participativa.

En general, los resultados analizados permiten identificar una serie de orientaciones que pueden contribuir a la gestión escolar que podrían contribuir al fortalecimiento del

desarrollo profesional docente, la mejora de las prácticas pedagógicas y la consolidación de climas escolares colaborativos y orientados al aprendizaje:

- Ampliar y diversificar las oportunidades de formación y desarrollo profesional docente enfocada en el aprendizaje en la práctica, garantizando su pertinencia territorial y curricular. Esto implica diseñar ofertas flexibles y contextualizadas, con modalidades híbridas o de microformación que reduzcan barreras asociadas al costo o la falta de apoyo institucional. El Ministerio de Educación y las secretarías territoriales podrían incentivar la creación de redes de aprendizaje profesional entre docentes, priorizando el intercambio de prácticas innovadoras, la tutoría entre pares y la reflexión pedagógica colectiva como parte del tiempo laboral reconocido.
- Fortalecer la autonomía pedagógica de los docentes cuyos estudiantes muestren avances significativos en el aprendizaje de sus estudiantes, mediante la revisión de los mecanismos de implementación curricular y de evaluación. Si bien la regulación nacional establece marcos comunes, se sugiere avanzar hacia currículos más orientados por competencias, que permitan a los maestros adaptar contenidos y estrategias según las características socioculturales y cognitivas de sus estudiantes. De igual forma, el acompañamiento técnico-pedagógico de las secretarías y los equipos directivos debería centrarse en apoyar la toma de decisiones docentes, más que en la supervisión del cumplimiento formal.
- Promover la formación en prácticas pedagógicas adaptativas, que integren el diagnóstico del nivel previo de los estudiantes, la formulación de preguntas diferenciadas y el uso de la evaluación como herramienta formativa. Esto requiere fortalecer la capacidad docente para utilizar evidencia sobre el aprendizaje y diseñar estrategias de retroalimentación individual y colectiva. Complementariamente, se sugiere incentivar el uso pedagógico y controlado de recursos y herramientas digitales, mediante la provisión de infraestructura básica y la capacitación en tecnologías educativas orientadas al aprendizaje activo y al pensamiento crítico.
- Desde la perspectiva socioemocional, los hallazgos subrayan la necesidad de incorporar el bienestar y las habilidades emocionales docentes como componentes centrales de la política educativa. Las instituciones educativas podrían implementar estrategias de autocuidado y contención emocional en los equipos docentes, junto con espacios regulares de acompañamiento psicosocial, prevención del estrés y desarrollo de competencias socioemocionales aplicadas a la gestión del aula. Estas acciones repercuten directamente en la calidad del clima escolar y en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje.
- En el plano institucional y comunitario, se propone consolidar un liderazgo pedagógico distribuido y participativo. Las escuelas deberían fortalecer los mecanismos de participación efectiva de docentes, familias y estudiantes en la toma de decisiones, fomentando la construcción de una visión compartida sobre la enseñanza y el

aprendizaje. Esto requiere capacitar a los directivos como líderes formativos, más orientados al acompañamiento que al control, y establecer vínculos con la comunidad local para articular proyectos educativos pertinentes y sostenibles.

Referencias bibliográficas

OCDE (2025). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework. Technical paper. Disponible en https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/06/teaching-and-learning-international-survey-talis-2024-conceptual-framework_aad4c349/7b8f85d4-en.pdf

El Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) es una iniciativa de la Pontificia Universidad Javeriana que investiga, evalúa, analiza y provee información cuantitativa sobre el sistema educativo.

LEE pretende guiar la toma de decisiones, así como también el desarrollo de innovaciones y políticas educativas efectivas para impulsar la transformación de la educación en Colombia.

Si necesita citar este documento, hágalo de la siguiente manera:

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2025). Informe No. 132. La voz de los docentes en perspectiva internacional: resultados de TALIS 2024 en Colombia
<https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>